

المجلة العربية

لعلوم الإعاقات والموهبة

علمية - دورية - محكمة - إقليمية - متخصصة
نصدر عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب



AI SA

Jasht _____

المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة

jasht

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي وبنك المعرفة المصري

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٤٣٥٣ / ٢٠١٧

ISSN: 2537-0480

eISSN: 2537-0499

<http://jasht.journals.ekb.eg>

Doi: **10.21608/jasht.**

Impact Factor : **1.23/2023**

تصنيف أرسيف (Q2)

المجلد الثامن - العدد (٣٠) أبريل ٢٠٢٤م

يتم النشر الإلكتروني على المنصات الآتية



أكاديمية البحث
العلمي والتكنولوجيا
Academy of Scientific
Research & Technology



Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري



Directory of Academic and Scientific Journals

معرفة
e-Marefa



Arcif
Analytics

إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشورة في أعدادها

وإنما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية





Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري



Web of Science Group

A Clarivate
Analytics
company

Indexation of an Arabic publication in ARCI on the Web of Science platform can greatly increase its chances to be cited worldwide and enhances global collaboration
Bridging the gap between local scientific output and global impact

ARCI Editorial Board LETTER

خطاب مجلس تحریر | ARCI

Dear Respected Chief editor

Journal Title: المجلة العربية لعلوم الإعاقة و الموهبة

ISSN: 2537-0480

e ISSN: 2537-0499

شكراً لاهتمامكم بتكثيف دوريتكم العلمية في الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية ARCI

يتم اختيار الدوريات الإقليمية في الكشف بواسطة مجلس تحرير تم إنشاؤه لهذا الغرض. ويسم المجلس بالحيادية التامة في قراراته ويمثل الدول الأعضاء بجامعة الدول العربية. كاميل كاشيتي عضو المجلس التحرير في تحديد الرؤى الإقليمية والاتجاهات الموضوعية. تستند المبادئ التي يتم اختيار الدوريات بناء عليها للكشف العربي للإستراتيجيات المرجعية على المعايير المتعارف عليها للنشر العلمي ومعايير البحث العلمي. كما يجب أن يكون للدوريات التي يتم تقديمها للكشف على الترتيب الدولي الموحد للدوريات ISSN، حتى تخضع لإجراءات المراجعة الأولية. كما يجب أن يتم تقديم أساليب الوصول لمحتوى الدوريات حتى يتمكن المجلس التحرير من مراجعة شروط دخول الدوريات ضمن الكشف، للتأكد من أنها حجة بحثية، وكذلك مراجعة تخصص الدوريات، والملاحظات والمراجعات المستهدفة بها، والتأكد من توافق تخصص الدوريات ومحتواها، وجودة لغة السجلات، وتشكيل هيئة تحرير تعكس تخصص الدورة.


Arab Citation & Impact Factor
Arab Online Database


Analytics

المعامل التقييمية العربية للبحوث العلمية
الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا
Amman - Jordan
20551 Amman, 11055 Jordan

التاريخ: 2023/10/8
الرقم: L23/16ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير المجلة العربية لتلوم الإعاقة و الموهبة المحترم
المؤسسة العربية للتربية و العلوم و الآداب، القاهرة، مصر
تحية طيبة وبعد،،،
يسر معاملكم والتكريم والاستضافات المرموقة للمجلات العلمية العربية (Arcif – ARCIF)، أهد عبارات تامة بيانات "معرفه" لاحتاج والمصنف العلمي.
إعلامكم بأنه قد أطلق التقرير السنوي بشأن للمجلات للعام 2023.
يخص معاملكم التفكير ("أرييف أرييف") وأطراف مجلس الإدارة والشيوخ الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية؛ إنشأت اليونيسكو الإقليمية للتربية في الدول العربية ببريطانيا، لجنة الأمم المتحدة لغرب آسيا (الإسكوا)، كلية الاستدراكية، قاعدة بيانات معرفه). بالإضافة لجنة علمية من خبراء وأعضاء من عدة جامعات عالمية كافة من عدة دول عربية وبريطانيا.
والجدير بالذكر بأن مسائل أرييف أرييف كان يتمثل على شخص ودراسة بيانات ما يقارب (5000) عنوان مجلة عربية علمية أردنية في مختلف التخصصات، والصادر من أكثر من (1400) هيئة علمية أو بحثية في العالم العربي. ونجح منها (1155) مجلة علمية فقد تكون مساهمة ضمن المساهمات العلمية لمسائل "Arcif" في تقرير العام 2023.
ورسنا عنكم وإعلامكم بأن المجلة العربية لتلوم الإعاقة و الموهبة الصادر من المؤسسة العربية للتربية و العلوم و الآداب، القاهرة، مصر، قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معاملكم "أرييف أرييف" المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ مدتها (32) معياراً. ولتطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: <http://e-marefa.net/arcif/criteria>
وتكرم معاملكم "أرييف أرييف" العلم لتعلمت لسنة 2023 (1-3462). وتتمتعكم بالحصول النحلة على:

- **المجلة السادسة عشر** عربياً من مجموع إجمالي المجلات في مسائل "أرييف أرييف"، العام، و البالغ عددها (1155).
- **المجلة السابعة** في تخصص العلوم التربوية من إجمالي عدد المجلات (126) على المستوى العربي، مع العلم أن معظم معاملكم أرييف لهذا التخصص كان (0.511). كما صلت معاملكم في هذا التخصص ضمن الفئة (Q2) وهي الفئة الوسطى المرتفعة.

راجعنا لكم أي حصول أي مجلة ما هي مرحة ضمن الأبحاث (10) مجلات في تقرير معاملكم "أرييف" لعام 2023 في أي تخصص. لا ينبغي حصول المجلة بشكل تلقائي على تصنيف مرتفع كالتصنيف Q1 أو Q2، حيث يرتبط ذلك بإجمالي قيمة النقاط التي حصلت عليها من المعايير الخمسة (المتعلقة بتصنيف مميزات تقرير "أرييف" لعام 2023) إلى جانب في مختلف التخصصات، ويمكن الإطلاع على هذه المعايير الخمسة من خلال الدخول إلى الرابط: <http://e-marefa.net/arcif/>
وبالتكريم إلا سألن من هذه النتيجة سواء على موقعكم الإلكتروني، أو على مواقع التواصل الاجتماعي. وكذلك الإدارية في الصفحة الرسمية لمعاملكم إلى مسائل "أرييف أرييف" الخاص بمعاملكم.
ختاماً، نرجو في حال رغبتم الحصول على شهادة رسمية إلكترونية خاصة بعاملكم في مسائل "أرييف أرييف" - القوائم ستة مشتركين- وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ. د. سامي العزاز
رئيس مبادرة معاملكم التكريم
"أرييف أرييف"



info@e-marefa.net
www.e-marefa.net

Amman - Jordan
20551 Amman, 11055 Jordan

هيئة التحرير

أ.د./ يمينه بوسبته	جامعة الجزائر ٢	رئيساً للتحرير
أ.م.د/ فكري لطيف متولي	الجامعة الأفروآسيوية	مدير التحرير
أ.م.د / ايمان جمعة فهمي شكر	جامعة بنها - مصر	عضو
أ.م.د / عمر السيد حمادة	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	عضو
أ.م.د/ منى فرحات إبراهيم جريش	جامعة قناة السويس - مصر	عضو
أ.م.د/ محمد سعيد سيد عجوة	جامعة بني سويف - مصر	عضو
أ.م.د/ أسماء ابراهيم محمد مطر	جامعة بني سويف - مصر	عضو
د/ مروة حسين عبدالله محمد	وزارة التربية الكويتية	عضو

الهيئة العلمية

أ.د/ امال ابراهيم عبدالعزيز الفقي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ أسامة فاروق مصطفى	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا
أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ ايناس محمد عليومات	الجامعة الهاشمية - الأردن
أ.د/ زينب محمود شقير	جامعة طنطا - مصر
أ.د/ السيد احمد محمود صقر	جامعة كفر الشيخ - مصر
أ.د/ سيد يسين التهامي	جامعة عين شمس - مصر
أ.د/ صفاء محمد بحيري	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا
أ.د/ عبدالصبور منصور محمد	كلية التربية - جامعة بورسعيد
أ.د/ عبدالفتاح رجب علي مطر	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ علي عبدالنبي حنفي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ مدحت محمد أبو النصر	جامعة حلوان - مصر
أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله	جامعة بنها - مصر

أ.د/ نجوى حسن جوبالي	جامعة منوبة - تونس
أ.د.م/ أحمد محمد جاد الرب أبو زيد	كليات الشرق العربي - السعودية سابقا
أ.د.م/ السيد سعد الخميسي	جامعة الخليج العربي - البحرين سابقا
أ.د.م/ هالة عبدالسميع الغلبان	جامعة القصيم - السعودية سابقا

• تم ترتيب الأسماء أبجدياً (أستاذ - أستاذ مشارك)

ميثاق أخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال إصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقراءها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر و منع الممارسات الخاطئة. وتصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (COPE : Committee on Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر البحوث بالمجلات من مراجعين، بحيث تسعى المجلات لوضع معايير موحدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماماً بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

١- مسؤولية الناشر:

قرار النشر: يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة، بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث بالمجلات، و يعتبر رئيس التحرير مسؤولاً عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة، كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

النزاهة: يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.

السرية: يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو

أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.

الموافقة الصريحة: لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالبحوث غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

٢- مسؤولية المحكم (المراجع):

المساهمة في قرار النشر: يساعد المحكم (المراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقييد بالآجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن موضوع البحث خارج نطاق عمل المحكم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.

السرية: يجب أن تكون كل معلومات البحث سرية بالنسبة للمحكم، وأن يسعى المحكم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عنها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

الموضوعية : على المحكم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية، وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية، الذوق الشخصي، العنصري، المذهبي وغيره.

تحديد المصادر: على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (البحث) و التي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.

تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يُلاحظ فيها علاقات شخصية.

معايير الإعداد: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، و ذلك وفق معايير و سياسة النشر في المجلات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، و ذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

الأصالة والقرصنة: على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة ؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.

إعادة النشر: لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها: على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في بحثه، وتقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المقيّم.

مؤلفي البحث: ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنهم مساهمون فيه فعلاً، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطلع المؤلفون جميعاً على البحث جيداً، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

الإحالات والمراجع: يلتزم صاحب البحث بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كلّ الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية و سائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تلبّته و اكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أي زمن، أن يشعر فوراً رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شروط النشر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٤٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربي ، والإنجليزي ، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في الكشف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتهي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.

- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري)، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقدير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- رسوم النشر للمصريين داخل مصر (١٥٠٠ جنيه) ورسوم النشر لغير المصريين والعاملين في جهات غير مصرية (٢٠٠ دولار).
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريد المجلة الإلكتروني:

<http://jasht.journals.ekb.eg>
search.aiesa@gmail.com

محتويات العدد	
-	افتتاحية العدد
٢٤ - ١	د. آية جابر عبد العزيز الشيخ برنامج تدريبي مقترح لذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات اللغة العربية
٦٨ - ٢٥	بشاير بنت سعود فهد الشمري - د. فارس حسني عبد الرحيم بكري أساليب المعاملة الوالدية وأثرها على الحساسية الانفعالية لدى المراهقات المعاقات سمعيًا
١٠٠ - ٦٩	حنان رمزي العامري - رنا مطهر العمودي - د. نوال عبد الله الضبيبان المهارات القيادية وعلاقتها بوجهة الضبط (الداخلي-الخارجي) لدى عينة من الطلبة الموهوبين بجدة
١٦٠ - ١٠١	خلود خالد محمد العايد - أ.د. / عبد الله بن حجاب عائض القحطاني التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج في ضوء بعض المتغيرات
٢٠٠ - ١٦١	أ.د. / صبحي بن سعيد عويض الحارثي الفجوة بين المدركات والتوقعات في جودة الخدمات التطوعية بمركز التأهيل الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة باستخدام مقياس (SERVQUAL) من وجهة نظر أولياء أمور المستفيدين
٢٣٤ - ٢٠١	د. غزال لبيلة - د. عبد العظيم سيهام دور إعادة التأهيل النفسي التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في تعزيز التنمية المستدامة في الجزائر

٢٣٥ - ٢٨٨	لجين عبدالله عواش الوادعي - د. نوف نوار العتيبي فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم
٢٨٩ - ٣٢٤	ماجدة بنت محمد شريدة العبيد - د. عبد الحميد بن عبد الله العرفج واقع ارشاد الطالبات الموهوبات المسرعات في مدارس التعليم العام بمحافظة الاحساء
٣٢٥ - ٣٧٤	مرام عبدالله محمد البارقي - أ.د/ فاطمة خليفة السيد التدفق النفسي واليقظة العقلية وعلاقتهما بالإبداع الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة
٣٧٥ - ٣٩٨	مرام علي الأسمرى - د. محمد سعيد عبد الله بافيل تجربة أمريكا في تطوير مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة وامكانية الاستفادة منها في الجامعات لسعودية (دراسة مقارنة)
٣٩٩ - ٤٢٤	مسفر بن ناصر الرشيدى الإسهام النسبي للتوجهات الهدافية في التنبؤ بالمعتقدات المعرفية لدى الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل
٤٢٥ - ٤٦٢	نايف نفاع السلمي - د. تركي سماح الزهراني واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم
٤٦٣ - ٥٠٠	د. وهيبة ناصري بودالي أهمية مبادئ النظرية الخيلية الحديثة في تحليل وتشخيص الحبسة "مفهوم الحد التوليدي"

الحمد لله والصلاة والسلام على رسوله الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه،،،،
تم إصدار هذا العدد من المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة التي تصدر
ضمن سلسلة من المجالات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم
والآداب، وقد حصلت على تصنيف (Q2) من معامل أرسيف، وأدرجت المجلة ضمن
قائمة الاستشهادات المرجعية web of science وقد تم تخصيص هذه المجلة
لنشر بحوث الإعاقة بكل فئاتها الفكرية والسمعية والبصرية والحركية واضطراب طيف
التوحد واضطرابات التواصل وصعوبات التعلم وكذلك بحوث الموهبة والابداع والتفوق
للعاديين ولذوي الاعاقات والاضطرابات الأخرى، وبهذا يصبح لكل هذه الفئات وعاء
للنشر يهتم بالتشخيص والتأهيل والرعاية من خلال البحوث المتفردة وملخصات
الأنشطة العلمية من الجامعات المختلفة وملخصات الكتب والمقالات والمؤتمرات التي
تفرد صفحاتها لكل جديد من الخدمات المساندة والتقنيات التي تقدم التسهيلات
والدعم للفئات التي ابتلاها الله بقصور في المهارات والحواس أو الفئات التي حباها الله
ابداعا وموهبة وتحتاج من يتبنى ذلك ويوظفه لصالحها وصالح المجتمع، وحرصا من
هيئة تحرير المجلة على المستوى العلمي لها سوف يتم نشر البحوث المتميزة دائما بها
لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين في مجال التربية الخاصة والتأهيل، وقبله
علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط،
وإذ ندعو الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص

على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبدئها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة

من المجلة أكثر ثراءً وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

ومرحبًا بوجهة نظركم ورأيكم في أية فكرة قد تسهم في الرقي والتطوير لمجلتكم

التي قد تعد صورةً من صور التعبير عن أشخاصكم ووجهتكم، بل مرحبًا بالنقد البناء في

أي جانب، وبمقترحاتكم لتحقيق الرقي الدائم والتطوير المستمر لمجلتكم الغراء، وعمومًا

فإن النقد البناء دائمًا ما يُعْلَى ويرفع من شأن الأشياء، في الحياة بوجه عام، وفي الحقل

العلمي والبحثي بوجه خاص، ذلك أن وجهة النظر المفردة لم تُعَدَّ تجدي، وإنما الفكرة

على الفكرة، واليد مع اليد، ووجهة النظر مع وجهة النظر، كل ذلك جميعًا هو يبني

ويطور ويكمل الصورة، وكل ذلك لا يتأتى إلا بالنقد البناء الذي يُرَقِّع ويطور ويكمل

الصورة والعمل، ومن هنا قيل: يد بمفردها لا تصفق، ... ومن ثم نتعاهد سويًا على المزيد

من بذل الجهد من أجل التطلع إلى مستويات أفضل في الأداء.

وختاماً إذ نقدم هذا العدد للقارئ الكريم، متمنين أن يجد فيه الفائدة المرجوة،

لأرجو الله تعالى أن يكون لنا خير معين للوصول إلى تعليمٍ نوعي.

وفق الله الجميع لما فيه الخير والسداد، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

هيئة التحرير



برنامج تدريبي مقترح لذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات اللغة العربية

A proposed training program for people with specific
learning disorder in Arabic language skills

إعداد

د. أية جابر عبد العزيز الشيخ
Dr. Aya Gaber Abdul-Aziz Elshikh

Doi: 10.21608/jasht.2024.348807

استلام البحث: ٢٠٢٤/١/٩

قبول النشر: ٢٠٢٤/١/١٩

الشيخ، أية جابر عبد العزيز (٢٠٢٤). برنامج تدريبي مقترح لذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات اللغة العربية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقات والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨ (٣٠) أبريل، ١ - ٢٤.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

برنامج تدريبي مقترح لذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات اللغة العربية

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى اقتراح برنامج تدريبي لذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات اللغة العربية، واستند هذا البرنامج عند إعداده إلى: (مدخل الاستجابة للتدخل، توصيات الدليل التشخيصي الخامس والنسخة المنقحة منه، المدخل الأيكولوجي، المدخل التكاملي عند التدريس العلاجي لذوي اضطراب التعلم المحدد، بعض المناهج الدراسية في اللغة العربية لعدد من الصفوف الدراسية بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، والخبرات التدريسية المتراكمة للباحثة)، وتكوّن من ستة مستويات متدرجة عند عرض مهارات اللغة العربية؛ وهي: (القراءة، التهجي والكتابة، الفهم القرائي، التعبير الكتابي، القواعد النحوية)، والتي يمكن عرض محتواها ورقياً أو من خلال عروض تقديمية تفاعلية، أو الدمج بينهما.

الكلمات المفتاحية: اضطراب التعلم المحدد- مهارات اللغة العربية- المدخل التكاملي- التدريس العلاجي.

Abstract:

The current research aims to propose a training program for people with a specific learning disorder in Arabic language skills. When it was prepared, this program was based on: response to intervention approach, the recommendations of DSM-5 & DSM-5 the ecological approach/the integrated approach to treatment teaching for people with a specific learning disorder/some curricula. in the Arabic language for a number of classrooms in Egypt and Saudi Arabia, and the accumulated teaching experiences of the researcher. a training program consists of six graduated levels in presenting Arabic language skills; They are: (reading, spelling and writing, reading comprehension, written expression, and grammatical rules). the content of which can be presented on paper or through interactive presentations, or combined between them.

Keywords: Specific Learning Disorder - Arabic Language Skills - The Integrated Approach - Treatment Teaching.

مقدمة

عُرف اضطراب التعلم المحدد قديماً بمصطلح صعوبات التعلم؛ ونتيجة بعض الانتقادات التي وُجّهت لهذا المصطلح؛ كعدم دلالاته على ما يتضمن من معاني مشارة إليه، فأشار الحمادي في ترجمته للدليل التشخيصي الخامس (DSM-5 (2013 والنسخة المنقحة منه إلى تعريف اضطراب التعلم المحدد/ النوعي Specific Learning Disorder بأنه يعني وجود صعوبات أكاديمية قد تكون: في القراءة، الفهم القرائي، التهجئة، التعبير الكتابي، الحساب، التفكير الرياضي على الرغم من توفير التداخلات التي تستهدف تلك الصعوبات، والتي تتمثل أعراضها في:

- قراءة الكلمات بشكل غير دقيق أو ببطء رغم الجهد مثل: أن المتعلم (يقرأ كلمة واحدة بصوت عالٍ بشكل غير صحيح أو ببطء وبتردد، وكثيراً ما يخمن الكلمات، ولديه صعوبة في لفظ الكلمات).

- صعوبة في فهم معنى ما يقرأ: (فقد يقرأ النص بدقة، ولكن لا يفهم التسلسل، والعلاقات، والاستدلالات، أو المعاني الأعماق لما قرأ).

- التهجئة: (فقد يضيف، يحذف، أو يستبدل أحد حروف العلة، أو الحروف الساكنة).

- التعبير الكتابي: (كارتكاب أخطاء نحوية متعددة، أو أخطاء عند استخدام علامات الترقيم، وفي صياغة الجمل، أو صياغة سيئة التنظيم لل فقرات، وافتقار الوضوح عند التعبير عن الأفكار).

- الحساب، صعوبات معرفة معني وحقائق الأرقام: (بأن يكون لديه فهم ضعيف للأرقام، قدرها، مدلولها، العلاقات بينها، الاعتماد على الأصابع لإضافة أرقام عوضاً عن الاستعانة بحقائق الرياضيات كمل يفعل الأقران، يضيع في خضم الحسابات الرياضية، وقد يبدل الإجراءات).

- التفكير الرياضي: (كأن يكون لديه صعوبة شديدة في تطبيق المفاهيم الرياضية، والحقائق، أو الإجراءات لحل المشاكل الكمية).

وفي الإصدار الجديد للتصنيف الدولي للأمراض، والذي أصدرته منظمة الصحة العالمية (ICD-11(2019، فقد أشار أيضاً إلى صعوبات التعلم باضطراب التعلم النمائي 6A03 وعرفه بأنه: صعوبات كبيرة ومستمرة في تعلم المهارات الأكاديمية، والتي قد تشمل القراءة أو الكتابة أو الحساب، وينخفض أداء الفرد في المهارة/ المهارة الأكاديمية المتأثرة بشكل ملحوظ عما هو متوقع للعمر الزمني والمستوى العام للأداء الذهني، وينتج عنه تدن كبير في الأداء الأكاديمي أو المهني للفرد، ويظهر اضطراب التعلم النمائي عندما يتم تدريس المهارات الأكاديمية في سن الدراسة المبكرة، ولا يرجع اضطراب التعلم النمائي إلى اضطراب في النمو الذهني، أو ضعف في

الحواس (البصر أو السمع)، أو اضطراب عصبي أو حركي، أو عدم توفر التعليم، أو الافتقار إلى الكفاءة في لغة الدراسة الأكاديمية، أو لكرب نفسي اجتماعي، وقسمه إلى:

- اضطراب التعلم النمائي مع ضعف في القراءة.
- اضطراب التعلم النمائي مع ضعف في التعبير المكتوب.
- اضطراب التعلم النمائي مع ضعف في الرياضيات.
- اضطراب التعلم النمائي مع ضعف محدد آخر في التعلم.
- اضطراب التعلم التطوري غير محدد.

ولقد أشار Altay& Görker(2018) إلى أن اضطراب التعلم المحدد (SLD) هو حالة تكون فيها المهارات التعليمية أقل بكثير من المتوقع وفقاً للعمر؛ مما يؤثر بشكل كبير على النجاح والأنشطة اليومية المتعلقة بالمدرسة أو الحياة المهنية، فهو مجموعة من الصعوبات، والتي تظهر على أنها اختلافات كبيرة في عدة مجالات، بما في ذلك القراءة، التهجي والكتابة، والرياضيات، والاستماع، والتحدث، والتفكير؛ ولذلك نادت العديد من الدراسات على وضع برامج وخطط تربوية فردية أو جماعية من خلال مجموعات صغيرة أو من خلال دمج ذوي اضطراب التعلم المحدد بمؤسسات تعليمية تتوافر بها العديد من الخدمات المناسبة لهم.

مشكلة البحث:

تتبلور مشكلة البحث الحالي في النقاط التالية:

- ندرة أو عدم مناسبة البرامج المقدمة لذوي اضطراب التعلم المحدد الملتحقين بالفعل بالمدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة في ضوء علم الباحثة.
- افتقار العديد من المدارس والمؤسسات التعليمية إلى مناهج وبرامج تعليمية متخصصة تتناسب مع فئة ذوي اضطراب التعلم المحدد الذين لا يعانون من إعاقة عقلية ولكن يعانون قصوراً في إنجازهم الأكاديمي؛ ومع ذلك يتم دمجهم - أحياناً - مع ذوي الإعاقات العقلية الأخرى بالمدارس الفكرية، وأحياناً أخرى يتم دمجهم مع العاديين بالمدارس العادية دون وجود خطة تدريسية تتناسب مع احتياجاتهم.
- الاستفادة من خبرات دول أخرى؛ من حيث توفر مناهج تدريسية تتناسب مع ذوي اضطراب التعلم المحدد وذوي الذكاء الحدي؛ كمنهج يسير الذي تتيحه وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية ويتم تدريب المعلمين عليه لتدريبه للفئات البينية التي تقع بين العاديين وذوي الإعاقات العقلية.

أسئلة البحث:

- ما المداخل التي استند إليها البرنامج التدريبي المقترح في البحث الحالي؟
- ما صورة البرنامج التدريبي المقترح لذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات اللغة العربية؛ من حيث أهدافه، أسسه، مستوياته، ومكوناته؟
- ما مستويات البرنامج التدريبي المقترح؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى عرض برنامج تدريبي مقترح لذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات اللغة العربية.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى:

الأهمية النظرية:

- إعادة فتح المجال للنظر لهذه الفئة من المتعلمين (ذوي اضطراب التعلم المحدد) الذين في حاجة إلى برامج تدريبية مبنية على المهارات الأكاديمية التي يفتقرون إليها وبما يتناسب مع فروقهم الفردية، واختلافهم عن العديد من ذوي الاحتياجات الخاصة الأخرى.

- حث القائمين على إدارة المؤسسات التعليمية لتبني مثل هذه البرامج التدريبية التخصصية المقترحة لذوي اضطراب التعلم المحدد.

- استمرار اعتماد العديد من البرامج على تنمية المهارات النمائية فقط دون المهارات الأكاديمية، مما يؤدي لمرور العديد من الوقت، وهذا يعني مزيد من التأخر والتباعد بين الإنجاز الأكاديمي للمتعلّم الفعلي وبين ما يجب أن يكون عليه تبعاً للمرحلة التعليمية التي ينتمي إليها.

- دعوة لتبني مثل هذه الخطوات العملية لمساعدة ذوي اضطراب التعلم المحدد.

- التأكيد على أهمية توظيف مثل هذه البرامج عند تشخيص ووقاية ثم علاج عدد من الفئات الأخرى التي قد يتم تشخيصها بشكل غير دقيق بأنهم من ذوي اضطراب التعلم المحدد، وإحالتهم لخدمات التربية الخاصة وهم ليسوا في حاجة لذلك.

الأهمية التطبيقية:

- تقديم نموذج لبرنامج تدريبي مقترح لذوي اضطراب التعلم المحدد مهارات اللغة العربية: (القراءة/ التهجي والكتابة/ الفهم القرائي/ التعبير الكتابي/ القواعد النحوية)، ومتعدد المستويات؛ لمناسبته لعدد من الفئات العمرية والتعليمية المختلفة تبعاً لمستوى الصعوبة التي يعاني منها كل متعلم من ذوي اضطراب التعلم المحدد.

- توظيف مثل هذه البرامج التدريبية التي تستهدف العديد من الصعوبات التي يعاني منها ذوي اضطراب التعلم المحدد أو غيرهم من الفئات المتداخلة يساعد على توفير العديد من الوقت والجهد والمال خاصة عند تبني سياسة التدخل المبكر، وقبل تفاقم الأعراض.

مصطلحات البحث:

البرنامج التدريبي: وهو مجموعة من الإجراءات تضمنت العديد من الأنشطة والتدريبات التي تم إعدادها وتنظيمها، واستندت إلى عدد من مداخل، وهي مدخل الاستجابة للتدخل، توصيات الدليل التشخيصي الخامس/ والنسخة المنقحة، المدخل

الأيكولوجي، المدخل التكاملي لآية الشيخ، واستنادا إلى خبرات الباحثة العلمية والعملية أثناء قيامها بالتدريس والتدريس العلاجي داخل عدد من المؤسسات التعليمية. ذوي اضطراب التعلم المحدد في اللغة العربية: يمكن تعريفهم بأنهم فئة غير متجانسة من الأفراد؛ بين قدراتهم العقلية وإنجازهم الأكاديمي الفعلي؛ فهم يعانون انخفاضاً في تحصيلهم/إنجازهم الأكاديمي المتوقع بمقدار عام دراسي، أو أكثر بإحدى مهارات: (القراءة، الفهم القرائي، التهجئة، التعبير الكتابي، القواعد النحوية)، بما يعني انخفاض درجة واحدة معيارية أو أكثر عن أقرانهم بذات المرحلة العمرية والتعليمية، فهم لديهم صعوبات في إحدى المهارات السابقة؛ هذا على الرغم من عدم وجود أي نوع من الإعاقات؛ الإعاقة العقلية، ولا الإعاقات الحسية السمعية، والبصرية، ولا الإعاقة الجسدية والحركية، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة، ولا يعانون من حرمان بيئي، ولا انخفاض في المستوى الاقتصادي والمعيشي، ولا الثقافي، كما أنهم ليسوا من ذوي التفريط التحصيلي، ولا يعانون من أي محن اجتماعية، ولا أمراض عضوية أو أمراض صحية مزمنة قد تعوقهم عن التعلم، بل أن هذه الصعوبات تؤثر على كثير من جوانب حياتهم بالسلب بشكل قد يبدو مُحيراً نوعاً ما لمن حولهم؛ وتستمر معاناتهم حتى مع تقديم تدخلات تدريسية إضافية لمدة قد تصل إلى ستة أشهر فأكثر، ورغم توافر فرص التعلم المناسبة لهم، وإتقانهم التحدث باللغة الأكاديمية التي يتم التدريس بها.

حدود البحث:

حدود موضوعية: يقتصر هذا البحث على تقديم برنامج مقترح لذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات اللغة العربية: (القراءة/ التهجي والكتابة/ الفهم القرائي/ التعبير الكتابي/ القواعد النحوية) بشكل تكاملي ومنظومي بين هذه المهارات، وسيتم عرض أهداف وأسس وأهمية البرنامج التدريبي المقترح.

منهج البحث: المنهج الوصفي؛ حيث يتناول البحث عرض لماهية البرنامج التدريبي المقترح وأسس وأهدافه ومستوياته.

أدوات البحث:

- البرنامج التدريبي المقترح لذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات اللغة العربية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تمهيد: الحاجة إلى برامج تدريبية تربوية لذوي اضطراب التعلم المحدد:

اتساقاً مع ما نادت به العديد من الدراسات على ضرورة توفير بيئة مدرسية تتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير برامج تربوية تتناسب مع احتياجاتهم، وتدريب معلمين تربويين قادرين على تطبيق هذه البرامج بشكل فردي أو من خلال

مجموعات صغيرة أو من خلال دمجهم داخل الصفوف الدراسية ولكن من خلال إسناد مهام دراسية تلبي احتياجاتهم؛ فقد أشار (Halim&Binti,2019؛ الغيلان، ٢٠١٨) أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة عند أداء المهام الدراسية، ولديهم أيضا المزيد من العقبات التي تسببها المسؤوليات غير الأكاديمية والتي تفرضها مستويات مهاراتهم.

وأشارت منيب (٢٠١٠) أن ذوي الاحتياجات الخاصة -بما فيهم ذوي صعوبات التعلم- يحتاجون إلى تقديم الرعاية الطبية والنفسية والتعليمية لهم في إطار متكامل، ومراعاة خصائصهم وفروقه الفردية، وتقديم البرامج التعليمية المناسبة لهم، كما أشارت دراسة الباز والبتال (٢٠١٦) إلى ضرورة وجود مستوى مقبول من الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى المعلمات خاصة بمرحلة رياض الأطفال، فيما يخص النمو اللغوي، والمهارات الحركية، والنمو المعرفي، والانتباه، والسلوك الاجتماعي والانفعالي مما يساعد في عمليات التدخل المبكر ومساعدة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

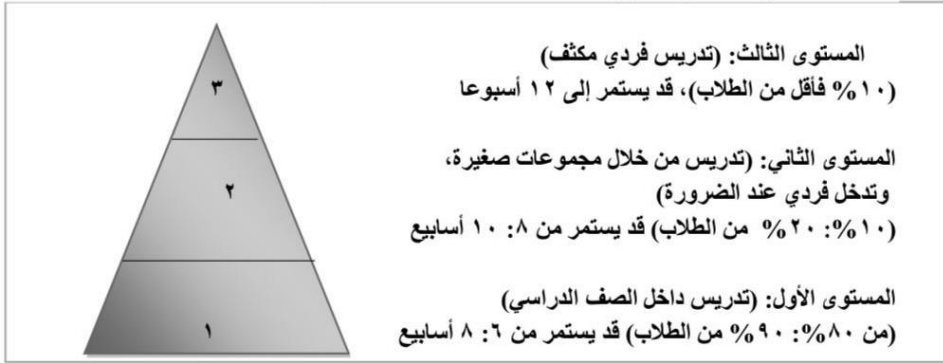
وفي دراسة Kirby (2017) أكدت على ضرورة اتباع طرائق واستراتيجيات تربوية؛ من أجل تحقيق المساواة للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، بحيث تساعد على الاندماج الحقيقي، حيث يتم دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصل التعليم العام، ولكن مع مراعاة اتباع الاستراتيجيات التي تتناسب معهم وتلبي احتياجاتهم. كما أشارت دراسات كل من:

(Benmarrakchi, Elkafi & Elhore, 2017; Perelmutter, Katherine&Gordon, 2017; Pesova, Sivevska & Runceva, 2014). أن ذوي صعوبات التعلم في حاجة إلى التعرف عليهم وعلى خصائصهم؛ بهدف إجراء التدخلات العلاجية المناسبة لهم؛ من خلال تقييم جميع الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم في أقرب وقت ممكن، وتوفير التوجيه العلمي والتدريب العلاجي والتدخل المكثف الذي يمكن من إدارة وحل مشكلاتهم مهما كانت.

- المداخل التي استندت إليها الباحثة عند إعداد البرنامج التدريبي المقترح:

- مدخل الاستجابة للتدخل: Response To Interventio:

انطلاقاً مما أشار إليه Kirby(2017) وArtiles (2015) أن نموذج الاستجابة للتدخل RTI نموذج تشخيصي، وقائي، وعلاجي؛ يهدف إلى تلبية احتياجات جميع الطلاب داخل الفصل الدراسي، ويساعد في تشخيص ذوي صعوبات التعلم، وأنه يمكن أن تُنفذ إجراءاته داخل الصف الدراسي، وينقسم إلى (٣) مستويات، موضحة بالشكل التالي:



شكل (١) يوضح مستويات مدخل الاستجابة للتدخل

ويجدر الإشارة إلى أنه من الضروري مشاركة الوالدين أثناء تنفيذ هذه المستويات؛ حيث يوفر هذا المدخل تعليمات وإرشادات، وأدوات تقييم تكوينية، واستراتيجيات تدريسية متنوعة تناسب قدرات واحتياجات المتعلمين من ذوي اضطراب التعلم المحدد، التي من الضروري تعميمها من قبل الوالدين.

وأشارت دراسة أبو الحسن والشويعر (٢٠١٩) أن أبرز المتطلبات الأساسية التي تسهم في نجاح استخدام مدخل RTI تتمثل في تدريب جميع المعلمين على كيفية التطبيق، بالإضافة إلى طول المدة التي سيتم خلالها تنفيذ هذه الإجراءات بمستوياتها الثلاثة.

- توصيات الدليل التشخيصي الخامس/ النسخة المنقحة (R) DSM-5 /
DSM-5:

أكد الدليل التشخيصي الخامس والنسخة المنقحة على ضرورة إعداد تدخلات تدريسية إضافية تستهدف الصعوبات التي يعاني منها المتعلم، بهدف التشخيص ومعالجة أوجه الضعف والقصور، والجدول التالي يوضح ملخص لمحكات التشخيص لاضطراب التعلم المحدد تبعاً للدليل التشخيصي الخامس:

جدول (١) ملخص محكات تشخيص اضطراب التعلم المحدد

(الشيخ، ٢٠٢١ - ٢٠٢٣)

استمرارية الأعراض رغم التدخلات التدريسية المستهدفة للصعوبة: (قراءة، فهم قرائي، تهجئة، تعبير كتابي، الحساب، والتفكير والاستدلال الرياضي)، لمدة لا تقل عن ستة أشهر.	الاستمرارية رغم التدخل

التأثر	تأثر المهارات الحياتية، والأكاديمية، والمهنية ذات الصلة بنوعية الصعوبة.
الوضوح	تصبح الأعراض واضحة وجليّة بعد الالتحاق بالمؤسسة التعليمية.
الاستبعاد	استبعاد ذوي الاضطرابات النفسية والعقلية، والاضطرابات الانفعالية الشديدة واستبعاد ذوي الإعاقات الذهنية، والبصرية، والسمعية، والحركية، وذوي المحن الاجتماعية، ونقص فرص التعلم.

حيث أن توصيات الدليل التشخيصي الخامس أشارت إلى تغييرات في الأهلية للحصول على الخدمات والتدخلات العلاجية، وهناك عدد من الدراسات تناولت بالدراسة والبحث محكات التشخيص تبعا للتغييرات بالدليل التشخيصي الخامس، ومنها؛

(Eissa, 2018; keshavarzi, shojaee & Hemati, 2018; Mccloskey& Rapp ,2017; Mcdowell, 2018; Shah, Sagar, Somaiya& Nagpal, 2019).

كما تم توضيح ستة صعوبات تعليمية محددة: في القراءة، الفهم القرائي، التهجئة، التعبير الكتابي، الحساب، والتفكير والاستدلال الرياضي، وأصبحت الآن جزءاً من DSM-5 وأشارت جميع الدراسات إلى الحاجة إلى إجراء تقييم شامل، على أن يحدث مبكراً خلال السنوات الأولى من التعليم الرسمي للأطفال في سن المدرسة، وتستمر حتى مرحلة البلوغ، كما أشادوا بضرورة أن ينصب التركيز على التقييم بهدف التدخل المبكر، والتثقيف النفسي للآباء، والتشاور مع أولياء الأمور والمعلمين حول ذوي صعوبات التعلم.

- المدخل الأيكولوجي: Ecological Approach

فقد أشار Riddle(2017) أن المدخل الأيكولوجي يعتبر نهجاً سياقياً؛ لتقييم الأفراد يأخذ في الاعتبار الأدوار التفاعلية للبيئة والفرد، وأشار أن بعض الأساليب الأخرى المستخدمة لتقييم ذوي صعوبات التعلم لها عواقب سلبية على العديد من الطلاب، ولا تراعي تنوع الطلاب ثقافياً ولغوياً عند تقديم الخدمات إليهم، ولكن المدخل الأيكولوجي يساعد في معرفة وتمييز الخبرات، والنتائج التعليمية للطلاب كنتيجة لعملية ديناميكية بين الطالب وبيئة الفصل الدراسي، كما يعطي رؤية أكثر ثراءً ودقة حول كيفية إزالة الحواجز التي تعيق التقدم الأكاديمي، كما أشار Lisa(2015) أنه من الضروري فهم وتحليل العلاقات بالبيئة الأسرية، وعلاقتها بالبيئة المدرسية كموضوعات مركزية تتعلق بالتحديات التي يواجهها ذوي صعوبات التعلم.

Treatment Teaching

(D'Intino(2017) Obradović,Bjekić&Zlati.(2015) الشمري (٢٠١٩)، الشيخ(٢٠٢١) الفايز(٢٠١٨)، القحطاني (٢٠٢٠)، حكمي(٢٠٢٠)، باقتراح مدخل تكاملي يتكون من عدة عناصر من الضروري وضعها في الحسبان عند القيام بالتدريس العلاجي لذوي صعوبات التعلم، يمكن توضيحها من خلال جدول(٢):

جدول (٢) يوضح عناصر المدخل التكاملي لآية الشيخ عند التدريس العلاجي لذوي اضطراب التعلم المحدد (٢٠٢١ - ٢٠٢٣)

معلم صعوبات التعلم	الذي يقوم بالتدريس لذوي صعوبات التعلم داخل الصف.
اختصاصي صعوبات التعلم	الذي يشترك في التدريس والتدريب لذوي صعوبات التعلم وخاصة الفردي.
استراتيجيات التدريس العلاجي	مجموعة من الأساليب والإجراءات التدريسية التي يستخدمها المعلم أثناء الشرح بهدف إكساب ذوي اضطراب التعلم المحدد المهارات المطلوبة؛ كاستراتيجية؛ النمذجة، ولعب الأدوار.
الخطة التربوية الفردية	خطة لكل طالب تحتوي على مجموعة من الإجراءات بهدف خفض حدة نقاط القصور ومعالجتها، مع تعزيز نقاط القوة لديه، وتراعي إمكانياته وقدراته، وتنسجم بالمرونة، والقابلية للتعديل بما يتناسب مع احتياجات المتعلم.
التقويم المستمر	وهي عملية يتم من خلالها الوقوف على نقاط القوة بهدف تدعيمها، والوقوف على نقاط القصور والضعف بهدف معالجتها، وإجراء التعديلات اللازمة على الخطة التي تُقدم للمتعلم.
مصادر التعلم	وهي الأدوات والأنشطة المستخدمة؛ كالبطاقات المجسمات، الكتب التفاعلية، والأحاجي.
غرفة المصادر	وهي غرفة دراسية منفصلة بالمدرسة؛ ليتم التدريس العلاجي لذوي صعوبات التعلم من خلال مجموعات صغيرة، وتحتوي غرفة المصادر على العديد من الأنشطة، الاختبارات، والأدوات اللازمة عند التشخيص والعلاج.
الخدمات المساندة	برامج مصاحبة للخدمات التربوية، ولكنها ضرورية مع ذوي اضطراب التعلم المحدد؛ كخدمات التكامل الحسي، وأنشطة وتدريبات لتقوية العضلات الكبرى والصغرى.
الكفايات التكنولوجية المساندة	من خلال إثراء البيئة التعليمية بالأدوات والبرامج التكنولوجية، وتدريب المعلمين والمتعلمين عليها، كالسبورة التفاعلية، وتطبيقات الهاتف المحمول.
أولياء الأمور	التأكيد على مشاركتهم في تنفيذ خطة العلاج بالمنزل، وتنفيذ الإرشادات التي ينصح بها المعلم والاختصاصي.

- المناهج الدراسية المصرية والسعودية: Egyptian and Saudi Arabic language curricula

من خلال الإطلاع على عدد من مناهج اللغة العربية: (منهج تواصل منهج اللغة العربية بجمهورية مصر العربية، ومنهج لغتي بالمملكة العربية السعودية)، لعدد من الصفوف الدراسية، والاستناد لأهم أهداف مهارات وأفرع اللغة العربية في: (القراءة/ التهجي/ الإملاء/ الفهم القرائي/ التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي/ والقواعد النحوية).

- الخبرات التدريسية المتراكمة: The accumulated teaching experiences:

فقد حاولت الباحثة بلورة خبراتها التدريسية المتراكمة داخل العديد من المدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة داخل مصر والسعودية؛ وذلك بعد دراسة احتياجات ذوي اضطراب التعلم المحدد، والوقوف على الفجوة بين إنجازهم الأكاديمي الفعلي وإنجازهم الأكاديمي المتوقع في ضوء ما يمتلكون من مهارات وقدرات عقلية مع مراعاة خصائصهم وفروقهم الفردية ككل عند إعداد وعرض وتطبيق تدريبات البرنامج التدريبي.

البرنامج المقترح لذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات اللغة العربية:

يتضمن البرنامج التدريبي المقترح لذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات اللغة العربية مجموعة من الإجراءات والتي تهدف إلى تنمية عدد من المهارات الأكاديمية بما يتناسب مع فئة ذوي اضطراب التعلم المحدد؛ فهو يهدف إلى تنمية مهارات القراءة، التهجي والكتابة، الفهم القرائي، التعبير الكتابي، والقواعد النحوية، واشتمل البرنامج على العديد من الأنشطة والتدريبات التي تم إعدادها وتنظيمها بناء على العديد من الأسس التربوية والنفسية والتي تتناسب مع خصائص ذوي اضطراب التعلم المحدد، تم الاستناد في هذا البرنامج إلى عدد من التوصيات والمداخل، وهي: مدخل الاستجابة للتدخل، توصيات الدليل التشخيصي الخامس/ والنسخة المنقحة، المدخل الأيكولوجي، المدخل التكاملي للباحثة، محاولة منها أيضا إلى توظيف خبراتها العلمية والعملية أثناء قيامها بالتدريس والتدريس العلاجي داخل عدد من المؤسسات التعليمية لأعوام عديدة، ويتدرج البرنامج إلى عدد من المستويات؛ وهي:

- مستوى أول (تمهيدي) لتنمية المهارات الدقيقة ومهارات الكتابة لدى الأطفال.
- مستوى أول لتنمية مهارات اللغة العربية.
- مستوى ثان لتنمية مهارات اللغة العربية.
- مستوى ثالث لتنمية مهارات اللغة العربية.
- مستوى رابع لتنمية مهارات اللغة العربية.
- مستوى خامس لتنمية مهارات اللغة العربية.
- مستوى سادس لتنمية مهارات اللغة العربية.

- أهمية البرنامج والحاجة إليه:
- بالنسبة للدراسة والبحث:
تعتقد الباحثة أن البرنامج:
- سيسهم في إثراء البحوث العربية في مجال التربية الخاصة وخاصة مع ذوي اضطراب التعلم المحدد.
- يمد الباحثين والعاملين في مجال التربية الخاصة، ومعلمي صعوبات التعلم بالمدارس بمنهج تدريبي تربوي قائم على أسس علمية وتربوية.
- أهميته بالنسبة لذوي صعوبات التعلم:
حيث أن البرنامج يخدم فئة ذوي اضطراب التعلم المحدد من حيث إمدادهم بالمهارات الأكاديمية المفقودة والذين يعانون من صعوبة فيها، على أن يتم التدريب عليها بشكل منظومي تكاملي عند تدريس مهارات اللغة العربية.
- التخطيط العام للبرنامج:
- تحديد الأسس التي يقوم عليها البرنامج في ضوء المداخل المشار إليها في الإطار النظري بالبحث.
- تحديد الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج بجميع مستوياته الستة.
- إعداد محتوى البرنامج.
- إعداد دليل داخل كل مستوى من مستويات البرنامج، يشتمل على: إرشادات وتوصيات تربوية يوصى بالأخذ بها عند تطبيق مستويات البرنامج، الاستراتيجيات التدريسية المقترحة استخدامها، الأدوات ومصادر التعلم المقترحة.
- تحديد مدة البرنامج المقترحة لكل مستوى (بين ٣ - ٦ أشهر) وقد تختلف نوعا ما تبعا لمهارة المدرب وكفائته، الفروق الفردية لكل متعلم.
- تحديد الفئة المستهدفة: تم إعداد البرنامج بقدر من المرونة؛ من حيث تعدد مستوياته، وتنوع المهارات المراد تنميتها؛ حيث أنه قد يتناسب مع:
- ذوي اضطراب التعلم المحدد، -نظرائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم - المتأخرين دراسيا - المتعلمين الراغبين في تنمية مهاراتهم في اللغة العربية في أي مرحلة تعليمية.
- تحديد مكان تطبيق البرنامج: فيمكن تطبيق البرنامج بجميع مستويات داخل جميع المدارس والمؤسسات التعليمية مع المتابعة في المنزل.
- الأسس التي تقوم عليها المداخل العلاجية المستخدمة:
- الأسس العامة:

حرصت الباحثة على أن تتوافق أهداف مستويات البرنامج للمتعلمين ذوي اضطراب التعلم المحدد، وإعداد التدريبات والأنشطة بشكل يتناسب مع خصائصهم وفي ضوء المداخل المشار إليها في البحث وتوصيات الدليل التشخيصي، والمناهج الدراسية لهم، والخبرات التدريسية العملية للباحثة.

- الأسس التربوية:

- راعت الباحثة العديد من الأسس التربوية من خلال:
- مراعاة الصعوبة التعليمية التي يعاني منها ذوي اضطراب التعلم المحدد.
- مراعاة الفروق الفردية.
- اقتراح مصادر تعلم مناسبة عند تطبيق البرنامج.
- اقتراح الاستراتيجيات التدريسية بما يتناسب مع أهداف البرنامج وخصائص ذوي اضطراب التعلم المحدد.
- كما راعت الباحثة توفر المرونة والتنوع فيما تقدمه من تدريبات وفتيات.
- يشمل كل مستوى لدليلا للمدرب يوضح لهم أهم التوصيات والمقترحات التي ستساعده عند تطبيقه.

- الأسس النفسية:

- وذلك من خلال التأكيد على مراعاة عدد من الإرشادات عن تطبيق البرنامج، أهمها:
- إقامة علاقة ودية مع المتعلمين، تتسم بالثقة والتقبل.
- العمل على تهيئة المتعلمين، وتنمية استعدادهم للتدخل.
- مراعاة الخصائص والسمات النفسية التي يتصف بها المتعلمون من ذوي اضطراب التعلم المحدد.
- مراعاة مرور العديد منهم بخبرات سلبية سابقة نتيجة المعاناة من اضطرابهم.
- تقديم خدمات الدعم والتربية المساندة.
- تقديم التعزيز المناسب للمتعلمين بما يتناسب مع احتياجاتهم النفسية.
- الأسس الخاصة التي قام عليها البرنامج التدريبي المقترح، وأهم خصائصه المميزة:

- الاستناد إلى عدد من المداخل والتوصيات السابق ذكرها بالإطار النظري.
- الاستناد إلى عدد من المفاهيم النفسية عند إعداد بعض التدريبات؛ كالارتباط الشرطي بين لون الحرف وبين اسمه/ أو صوته؛ ليسهل على المتعلم التمييز بين المحتوى المعروف وما يود تعلمه وإكسابه للمتعلم بصريا وسمعا.
- تجنب سياسة الحفظ فقط عند إعداد البرنامج، أو ربط الحرف بصورة معينة مما يزيد من خلط المتعلم بين الحرف وغيره؛ فالبرنامج لا يتبع نهج (أ - أسد/ ب - بطة) الذي أثبت عدم فاعليته، بل وفشله التام -في كثير من الأحيان-؛ لاعتماده على الحفظ والتلقين فقط.

- تم عرض الحروف بدون ترتيبها المعتاد: أ ب ت ث ج ح خ ...؛ تجنبنا خلط الأطفال بين الحروف المتشابهة في الرسم.
- تصميم البرنامج بجميع مستوياته بشكل يضمن عدم تشتت المتعلم، فالكتب خالية تمامًا من أي رسومات أو صور لا تخدم أهدافه.
- وجود مساحات فارغة مناسبة لتلوين الحروف أو الكتابة أو الإملاء؛ حتى نتفاد إهدار الوقت وتشت الطفل عند استخدام أكثر من مصدر تعلم أثناء التدريب.
- يحتوي البرنامج على مئات التدريبات المتنوعة والمبتكرة والتي تهدف إلى تنمية العديد من المهارات العقلية والتي أثبتت الدراسات أن القصور فيها يسبب / ويزيد من حدة أعراض اضطراب التعلم المحدد، وذلك من خلال عرض وتقديم محتوى ذي مفاهيم أكاديمية، ولكن في ذات الوقت يساعد على:
- التركيز والانتباه والإدراك السمعي والبصري.
- تنمية مهارة الذاكرة العاملة السمعية والبصرية.
- تنمية مهارات الإدراك الاستماعي.
- تنمية مهارة المعالجة البصرية المكانية.
- تنمية مهارة الإدراك الحركي عند تنفيذ بعض الأوامر السمعية.
- العمل على تنمية مهارات القراءة، التهجي والكتابة، الفهم القرائي، التعبير الكتابي، والقواعد النحوية بشكل تكاملي كتأكيد على أن تعلم اللغة العربية يتم بشكل منظومي بين مهاراتها، واشتملت مهارة التعبير الكتابي إلى التعبير الكتابي الوظيفي، والتعبير الكتابي الإبداعي؛ بما يشتمل من مهارات تنظيمية تنسيقية، ومهارات فهم، والصحة اللغوية والإملائية كما أشارت (الشيخ، ٢٠٢٠).
- لم يتم تعريب أو اقتباس أي من محتوى البرنامج بحيث يتوافق مع بيئة وهوية متعلمينا.
- يُرفق بكل مستوى دليل إرشادي للمستخدمين من المعلمين أو أولياء الأمور أو الأخصائيين؛ يحتوي على عشرات الإرشادات التربوية الفعالة والموصى بتطبيقها عند التدريس؛ لإدارة جلسات تربوية تدريبية ناجحة.
- الأدوات المقترحة عند تطبيق البرنامج:
- كتاب ورقي لكل مستوى.
- ملف PDF ، أو شرائح عرض تقديمي PowerPoint Presentation لمستويات البرنامج.
- السبورة التفاعلية.
- حاسب إلى- جوال.

أهداف البرنامج

- الهدف العام:

اقتراح برنامج تدريبي لذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات اللغة العربية.

- الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي المقترح:

- أهداف المستوى الأول (التمهيدي) لتنمية المهارات الدقيقة ومهارات الكتابة لدى الأطفال، يهدف هذا المستوى أن يكون المتعلم قادرا على أن:

- يشعر بمتعة خلال التعلم.
- يشعر بالانتماء تجاه لغته العربية.
- يتعلم من خلال اللعب.
- يوظف حواسه عند التعلم.
- يمسك القلم بشكل صحيح.
- يجلس جلسة صحيحة مناسبة لعملية الكتابة.
- ينتبه لمعلمه سمعيا.
- ينتبه للمحتوى بصريا.
- يتتبع النقاط للحرف لكل حرف من الاتجاه الصحيح له.
- يحدد الطفل أشكال الحروف.
- يذكر الطفل أسماء الحروف.
- يلون الحرف من الاتجاه الصحيح له.
- يكتب الحرف من الاتجاه الصحيح له.
- يميز بين رسم كل حرف أبجدي.
- يتذكر شكل الحرف عند كتابته.
- يكتب ما يملأ عليه من معلمه.
- مستوى أول لتنمية مهارات اللغة العربية، يهدف إلى أن يكون المتعلم قادرا على أن:

- يحدد الحروف العربية تبعا للحركة القصيرة لكل حرف: (فتح - كسر - ضم).

- يميز بين الحروف العربية تبعا للحركة القصيرة لكل حرف: (فتح - كسر - ضم)

- يميز أشكال الربط للحروف العربية: (أي أشكالها أول ووسط وآخر الكلمة).

- يدرك ثبات صوت الحرف مع نفس الحركة القصيرة مهما كان موقعه من الكلمة.

- يفرق بين اسم وصوت الحرف.

- يدمج الأصوات القصيرة عند القراءة.

- يميز بين كل صوت تبعا لحركته القصيرة.



- يحلل الكلمات تحليلًا صوتيًا إلى أصوات ومقاطع صوتية.
- يعزل أصوات الكلمة (يحدد موقع الصوت من الكلمة).
- ينطق كلمات ذات نفس الوزن.
- يدرك معاني الكلمات المنطوقة.
- يقرأ كلمات من عدة مقاطع صوتية قراءة صحيحة واضحة.
- أن يصف صورة بكلمة معبرة عنها شفهيًا.
- أن يعبر كتابة بكلمة مناسبة عن صورة.
- مستوى ثانٍ لتنمية مهارات اللغة، يهدف إلى أن يكون المتعلم قادرًا على أن:
 - يقرأ جملاً مكونة من عدة كلمات مع/أو بدون الحركات القصيرة.
 - يميز بين المذكر والمؤنث.
 - يحدد التاء المربوطة نطقاً وقراءة، ورسمًا.
 - يميز التاء المربوطة نطقاً وقراءة، ورسمًا.
 - يقرأ كلمات بها تاء مربوطة.
 - يكتب كلمات بها تاء مربوطة.
 - يميز بين التاء المربوطة والمفتوحة نطقاً وقراءة، ورسمًا.
 - يميز بين التاء المربوطة وحرف الهاء في نهاية الكلمة نطقاً وقراءة، ورسمًا.
 - يحدد الحرف الساكن.
 - يميز بين الحرف والحرف المتحرك.
 - يقرأ فقرات مع/ وبدون الضبط بالشكل.
 - يحدد الألف اللينة.
 - يقرأ كلمات بها ألف لينة.
 - يحدد أنواع التنوين.
 - يميز بين التنوين.
 - يحدد الأصوات الطويلة (المدود).
 - يفرق بين أنواع الأصوات الطويلة سماعاً، نطقاً وقراءة، وكتابة.
 - يميز بين الأصوات القصيرة والطويلة سماعاً، نطقاً وقراءة، وكتابة.
 - يحدد الشدة، وموضعها في الكلمة.
 - يحدد الكلمة التي بها حرف مشدد، سماعاً، نطقاً وقراءة، وكتابة.
 - يميز بين الحرف المشدد وغير المشدد سماعاً، نطقاً وقراءة، وكتابة.
 - يدمج المقاطع الصوتية للكلمة قراءة وكتابة.
 - يحلل الكلمة إلى مقاطع صوتية قراءة وكتابة.
 - يميز وزن الكلمات سماعاً.

- يميز بين الوزن والقافية للكلمات.
- يصف صورة شفهيًا.
- يكتب ما يملأ عليه كتابة صحيحة بخط مقروء.
- يدرك المعاني المقصودة من النص المقروء.
- يوظف قواعد الوعي الصوتي عند القراءة.
- يوظف قواعد الوعي الصوتي عند الإملاء.
- يميز بين عدد من الظواهر اللغوية المختلفة.
- يستخرج الظواهر اللغوية تبعاً للمطلوب منه من نص مقروء.
- مستوى ثالث لتنمية مهارات اللغة، يهدف هذا المستوى أن يكون المتعلم قادراً على:

- يحدد اللام القمرية والشمسية نطقاً وقراءة وإملاء.
- يميز بين اللام القمرية والشمسية نطقاً وقراءة وإملاء.
- يقرأ كلمات تحتوي على سوابق ولواحق بها.
- يقرأ فقرات للقراءة دون ضبط بالشكل قراءة سليمة واضحة دون تعثر.
- يحدد الاسم في اللغة العربية.
- يحدد الفعل في اللغة العربية.
- يحدد الحرف (ككلمة) من أقسام الكلام في اللغة العربية.
- يميز بين أقسام الكلام (اسم/ فعل/ حرف).
- يميز بين الاسم من حيث النوع.
- يميز بين الاسم من حيث العدد.
- يميز بين أنواع الاسم.
- أن يحدد حرف الجر.
- يميز بين أنواع الفعل.
- يحدد ضمائر المتكلم سمعياً وبصرياً.
- يحدد ضمائر الغائب سمعياً وبصرياً.
- يحدد ضمائر المخاطب سمعياً وبصرياً.
- يميز بين الضمير المتصل والمنفصل في الشكل.
- يميز بين أنواع الضمائر المنفصلة.
- يحدد أسماء الإشارة سمعياً وبصرياً.
- يفرق بين اسم الإشارة للقريب واسم الإشارة للبعيد.
- يميز بين أسماء الإشارة سمعياً وبصرياً.
- يحدد الأسماء الموصولة سمعياً وبصرياً.
- يميز بين الأسماء الموصولة سمعياً وبصرياً.

- يقرأ فقرات بها عدد من الظواهر اللغوية المختلفة.
- يميز بين السابق واللاحق في الكلمة.
- يميز بين الناء المربوطة وبين هاء الضمير المتصل.
- يستنتج معاني المفردات من سياق الجملة.
- يذكر المضاد لعدد من المفردات المألوفة.
- يكتب ما يملأ عليه كتابة صحيحة بخط مقروء.
- يكتب لافتة ترمز لشعار ما.
- يميز بين أنواع التعبير الإبداعي والوظيفي تبعاً لمرحلته التعليمية.
- يدرك المعاني المقصودة من النص المقروء.
- يستنتج أهم أفكار النص المقروء.
- يأتي بعنوان مناسب لنص مقروء.
- يوظف القواعد الإملائية عند الكتابة.
- يكتب بخط واضح ومنظم.
- يميز بين عدد من الظواهر اللغوية المختلفة.
- يستخرج الظواهر اللغوية المطلوبة التي تم التدريب عليها من نص مكتوب.
- أن يعبر كتابة بجملة مناسبة عن صورة.
- أن يوظف الظواهر اللغوية التي تم التدريب عليها استخداماً سليماً أثناء كتابته.
- مستوى رابع لتنمية مهارات اللغة العربية، يهدف أن يكون المتعلم قادراً على أن:
- يقرأ فقرات للقراءة دون ضبط بالشكل قراءة سليمة واضحة دون تعثر.
- يميز بين حروف الجر وحروف العطف.
- يذكر أركان الجملة الاسمية.
- يذكر أركان الجملة الفعلية.
- يستنتج الفرق بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية.
- يوظف أقسام الكلام في اللغة العربية أثناء التعبير الكتابي.
- يميز بين ظرفا الزمان والمكان.
- يميز بين المبتدأ والخبر في الجملة الاسمية.
- يميز بين الفعل والفاعل في الجملة الفعلية.
- يعرب أركان الجملة الاسمية.
- يعرب أركان الجملة الفعلية.
- أن يميز بين الأسلوب الخبري والإنشائي.
- أن يميز بين أنواع الأساليب المختلفة (نهي/ تعجب/ نداء/ استفهام/...
- يستنتج معاني المفردات من سياق النص.

- يذكر المضاد لعدد من المفردات بناء على فهمه للنص.
- يكتب ما يملأ عليه كتابة صحيحة بخط منظم.
- يميز بين أنواع التعبير الإبداعي والوظيفي تبعاً لمرحلته التعليمية.
- يستنتج أهم أفكار النص المقروء.
- يأتي بعنوان مناسب لنص مقروء.
- يوظف القواعد الإملائية عند الكتابة.
- يكتب بخط واضح ومنظم.
- يميز بين عدد من الظواهر اللغوية والقواعد النحوية المختلفة التي تم التدريب عليها.
- أن يعبر كتابة بفقرة مكتملة الأركان عن موضوع ما.
- أن يوظف الظواهر اللغوية التي تم التدريب عليها استخداماً سليماً أثناء تعبيره الكتابي.
- أن ينوع بين الأسلوب الخبري والإنشائي عند التعبير الكتابي.
- مستوى خامس لتنمية مهارات اللغة العربية، يهدف أن يكون المتعلم قادراً على أن:
- يقرأ فقرات طويلة دون ضبط بالشكل قراءة سليمة واضحة بطلاقة.
- يحدد الاسم المجرور.
- يعرب الاسم المجرور.
- يميز بين النكرة والمعرفة.
- يفرق بين أنواع المعارف.
- يحدد المضاف إليه.
- يعرب المضاف إليه.
- يدرك قاعدة الأفعال الخمسة.
- يميز بين عدد من المنصوبات المختلفة: (المفعول به/ الظرف المعرب/ المفعول لأجله/ المفعول المطلق)
- يستنتج معاني المفردات من سياق النص.
- يميز بين أنواع التعبير الإبداعي والوظيفي تبعاً لمرحلته التعليمية.
- يكتب ما يملأ عليه كتابة صحيحة بخط منظم ومنسق.
- يميز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية للنص.
- يأتي بعنوان مناسب لنص مقروء.
- يوظف القواعد النحوية التي تم التدريب عليها أثناء التعبير الكتابي.
- يوظف القواعد الإملائية التي تم التدريب عليها أثناء التعبير الكتابي.
- أن ينوع بين الأسلوب الخبري والإنشائي عند التعبير الكتابي

- أن يعبر كتابة بعدد من الفقرات ذات صلة عن موضوع ما.
- مستوى سادس لتنمية مهارات اللغة العربية، يهدف أن يكون المتعلم قادرا على أن:
- يقرأ فقرات طويلة دون ضبط بالشكل قراءة سليمة واضحة بطلاقة.
- يحدد أنواع الخبر.
- يميز بين الحال وصاحبه.
- يعرب الحال.
- يعرب الأفعال الخمسة.
- يستنتج معاني المفردات من سياق النص.
- يكتب ما يملأ عليه كتابة صحيحة بخط منظم ومنسق.
- يميز بين أنواع التعبير الإبداعي والوظيفي تبعاً لمرحلته التعليمية.
- يلخص فقرة بأسلوبه ملتزماً بقواعد مهارة التلخيص.
- يميز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية للنص.
- يأتي بعنوان مناسب لنص مقروء.
- يوظف القواعد النحوية التي تم التدريب عليها أثناء التعبير الكتابي.
- يوظف القواعد الإملائية التي تم التدريب عليها أثناء التعبير الكتابي.
- ينوع بين الأسلوب الخبري والإنشائي عند التعبير الكتابي
- يستشهد بأدلة تدعم وجهة نظره عن التعبير كتابة.
- يكتب مقالا ملتزماً فيه بقواعد التعبير الكتابي الإبداعي بداية من كتابة المقدمة/ صلب الموضوع/ حتى الخاتمة.

المراجع العربية

- أبا حسين، وداد أبو الحسن، شروق الشويعر (٢٠١٩). آراء أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نموذج الإستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم، مجلة التربية الخاصة و التأهيل، ٨(١)، ٣٣-١.
- الباز، نورة عبد العزيز، البتال، زيد محمد (٢٠١٦). مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض. ، مجلة التربية الخاصة و التأهيل، ٤(١٥)، ج ١، ٣٠-٧٨، مؤسسة التربية الخاصة و التأهيل، المملكة العربية السعودية.
- الدوسري، ليلي هديب آل هديب (٢٠٢٠). الخدمات الانتقالية في مجال صعوبات التعلم، مجلة التربية الخاصة و التأهيل، ١٠(٣٦)، ج ٢، ٩٦- ١١٩. مؤسسة التربية الخاصة و التأهيل، المملكة العربية السعودية.
- حكيم، حمد عبد الله (٢٠٢٠). معوقات توظيف السبورة التفاعلية لدى معلمي صعوبات التعلم بمدينة الرياض، مجلة التربية الخاصة و التأهيل، ١٠(٣٦)، ج ٢، ٧٣-٩٥. مؤسسة التربية الخاصة و التأهيل، المملكة العربية السعودية.
- الشمري، ابتسام (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، ٩(٣١)، ج ١ مجلة التربية الخاصة و التأهيل، مؤسسة التربية الخاصة و التأهيل، المملكة العربية السعودية.
- الشيخ، آية (٢٠٢٣) اضطراب التعلم المحدد (مفاهيم وتوجهات حديثة/ التشخيص الفارق/ التدريب و التأهيل)، ط ١، دار يسطرون.
- الشيخ، آية جابر عبد العزيز (٢٠٢١). فاعلية مداخل العلاج النفسي الإيجابي في خفض الألكسيثيميا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعبير الكتابي، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- الشيخ، آية جابر عبد العزيز (٢٠٢٠). الخصائص السيكومترية لمقياسي صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي (للتلخيص)، و صعوبات التعبير الكتابي الإبداع (للمقالة)، لدى المراهقين.
- العبد الجبار، عبد العزيز محمد (٢٠٠٢). المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم: أهميتها ومدى امتلاكهم لها، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١، ١٧٥-٢٠٦، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الغيلان، ابتهاج عبد الله (٢٠١٨). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩٤، ٤٣-٩٠. كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

-الفايز، أمل عبد الرحمن ناصر(٢٠١٨). معوقات الخدمات المساندة لتلميذات صعوبات التعلم وسبل التغلب عليها من وجهة نظر معلمات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩، ٢٥٥-٢٨٨، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

-القحطاني، سعيد(٢٠٢٠). فاعلية برنامج علاجي باستخدام استراتيجية إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء في تطوير مهارة الطلاقة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، مجلة التربية الخاصة و التأهيل، ١٠(٣٤). المملكة العربية السعودية.

-منيب، تهاني محمد عثمان(٢٠١٠). أولياء ذوي الاحتياجات الخاصة و سبل إرشادهم، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ط١، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية

-Altay,M.A. & Görker,l(2018). Assessment of Psychiatric Comorbidity and WISC-R Profiles in Cases Diagnosed with Specific Learning Disorder According to DSM-5 Criteria. *Noro Psikiyatr Ars*, 55(2), 127–134.

-American Psychiatric Association (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th (DSM-5). APA, Washington, DC.

<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.

-Artiles, A. J. (2015). Beyond responsiveness to identity badges: Future research on culture in disability and implications for response to intervention. *Educational Review*, 67(1), 1–22.

-BenmarrakchI,F., ElKafi,J.&, Ali Elhore,A.(2017). Communication Technology for Users with Specific Learning Disabilities. *Procedia Computer Science*,110, 258-265. Morocco

-Eissa,M.A.(2018). Issues related to identification of children with specific learning disorders(SLDs): insights into DSM-5International Journal of Psycho-Educational Sciences,7(1), 106:111.

-Halim, A.& Binti, F.(2019). The Relationship between Employability Skills and Self-Efficacy of Students with Learning Disabilities in Vocational Stream. *Asian Journal of University Education*, 15 (3).163-174.

- keshavarzi ,F, shojaee,S& Hemati,G(2018). The Effectiveness of Self-Instruction Skills Training on Metacognitive Awareness and Handwriting Problems of Students having Specific Learning Disorder with Impairment in Written Expression. Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning,6(10).113-129.
- Kirby,M.(2017). Implicit Assumptions in Special Education Policy: Promoting Full Inclusion for Students with Learning Disabilities. *Child & Youth Care Forum*, 46, 175–191.
- Lisa,P.(2015). Fostering Resilience with Students with Learning Disabilities: An Ecological Approach. the Doctorate in Philosophy degree in Education Teaching, Learning, and Evaluation Concentration Faculty of Education University of Ottawa.Canada.
- McCloskey M, Rapp B.(2017). Developmental dysgraphia: an overview and framework for research. *Cognitive Neuro psychology*;34:65-82.
- McDowell,M(2018). Specific learning disability. *Journal of Paediatrics and Child Health*,54(10). 1077-1083.
- Pesova,B.,Despina Sivevska,D.& Runceva,J.(2014). Early Intervention and Prevention of Students with Specific Learning Disabilities, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,149. 701-708.
- Riddle,S.(2017). Ecological Congruence and the Identification of Learning Disabilities. *Child & Youth Care Forum* ,46, 161–174.
- Shah,H.R., Sagar,V.K.J., Somaiya,P.M&Nagpal,K.J.(2019).. Clinical Practice Guidelines on Assessment and Management of Specific Learning Disorders. *Indian Journal Psychiatry*. 61(2). 211–225.



أساليب المعاملة الوالدية وأثرها على الحساسية الانفعالية لدى المراهقات المعاقات سمعياً

Parental Treatment Styles and Its Impact on Emotional
Sensitivity of Hearing-Disability Adolescent Girls

إعداد

بشائر بنت سعود فهد الشمري

Bashayer saud fahad Al-shammre

ماجستير التربية الخاصة (مسار الإعاقة السمعية) – جامعة تبوك

د. فارس حسني عبد الرحيم بكري

Dr. Fares Hosni Abdel Rahim Bakri

أستاذ التربية الخاصة المساعد – جامعة تبوك

Doi: 10.21608/jasht.2024.348808

استلام البحث: ١٢ / ١ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢١ / ١ / ٢٠٢٤

الشمري، بشائر بنت سعود فهد و بكري، فارس حسني عبد الرحيم (٢٠٢٤). أساليب المعاملة الوالدية وأثرها على الحساسية الانفعالية لدى المراهقات المعاقات سمعياً. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨ (٣٠) أبريل، ٦٨ – ٢٥.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

أساليب المعاملة الوالدية وأثرها على الحساسية الانفعالية لدى المراهقات المعاقات سمعياً

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن أثر أساليب المعاملة الوالدية على الحساسية الانفعالية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية، واتبعت المنهج الوصفي، وطبقت الأداة وهي استبانة مترجمة بلغة الإشارة الوصفية للصم على عينة بلغت (١٠٠) من المراهقات ذوي الإعاقة السمعية. وتوصلت الدراسة إلى: وجود تأثير ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأساليب المعاملة الوالدية على الحساسية الانفعالية، وأن العلاقة بينهما خطية موجبة طردية ضعيفة، وأن مستوى الأساليب ككل كان بمستوى مرتفع، و أسلوب المساواة كان في الترتيب الأول، وأسلوب التشجيع في الترتيب الثاني، و أسلوب الديمقراطية في الترتيب الثالث، وجميعها بمستويات مرتفعة، و أسلوب التذبذب في المعاملة في الترتيب الرابع بمستوى مرتفع، في حين حل أسلوب الحماية الزائدة في الترتيب الخامس بمستوى متوسط، وكذلك أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير درجة الإعاقة بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة وفقاً لمتغير أساليب المعاملة الوالدية، وأن الحساسية الانفعالية لدى المراهقات من ذوي الإعاقة السمعية كانت بمستوى متوسط، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير درجة الإعاقة بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الحساسية الانفعالية، وأوصت الدراسة بعدة توصيات أبرزها: تقديم البرامج التدريبية والدورات الخاصة بتنمية الذكاء الانفعالي والوجداني، بالإضافة لمساندة أولياء الأمور للتغلب على مظاهر الحساسية الانفعالية.

الكلمات المفتاحية: أساليب المعاملة الوالدية، الحساسية الانفعالية، المراهقة، الإعاقة السمعية.

Abstract:

It aimed to reveal the effect of parental treatment methods on emotional sensitivity among adolescent girls with hearing disabilities. The descriptive approach was followed, and the tool, which is a questionnaire translated into descriptive sign language for the deaf, was applied to a sample of (100) girls. The study concluded: There is an effect at a significance level ($\alpha < 0.05$) of parental treatment methods on emotional sensitivity, and that the relationship between them is a weak positive linear relationship, and that the level of the methods as a whole was at a high level, the first equality method, the second encouragement method, and

the third democracy method. They are all at high levels, the fourth oscillation method is at a high level, and the fifth overprotection method is at a moderate level. There are no differences attributed to the variable degree of disability depending on the variable parental treatment methods. Emotional sensitivity was at a moderate level, and there were no differences attributed to the variable degree of disability depending on the emotional sensitivity variable. It recommended recommendations, the most prominent of which are: offering courses to develop emotional intelligence, in addition to supporting parents to overcome manifestations of emotional sensitivity.

Keywords: parental treatment methods, emotional sensitivity, adolescence, hearing disability.

مقدمة

تنمو شخصية الأبناء بناءً على أساليب المعاملة الوالدية التي يتلقونها من أولياء أمورهم، فإذا كانت أساليب أولياء الأمور إيجابية ومملوءةً بالتسامح والتقبل والحب؛ فستساعد الأبناء على بناء شخصياتهم بشكل طبيعي وسوي، أما إذا كانت أساليب المعاملة الوالدية سلبية فستؤثر تأثيراً سلبياً في حالة الأبناء النفسية، وازدحامهم واعتدالهم الانفعالي (الدين، ٢٠٢٠).

كما أن الأسرة هي الثقافة الأولى والجماعة الأقوى في أثرها على سلوك الأبناء، كما أن لها الإشراف الأكبر على نمو الأبناء وتكوين شخصياتهم وتوجيه سلوكياتهم ومساندتهم لتحقيق استقرارهم النفسي والاجتماعي (مهرية، ٢٠٢٢).

وتؤكد كامل (٢٠٢٢) أن الأسرة لا تؤثر فقط في الأبناء العاديين، بل تؤثر بشدة أكثر في الأبناء المعاقين، ومنهم ذوي الإعاقة السمعية؛ إذ يعد التواصل مع الأسرة للمعاق سمعياً الاتصال الأول له مع بيئته المحيطة، كما تُعد الأسرة المحدّد الأول لشخصيته وسلوكه فيما بعد، ومن ثمّ يصبح لنوعية الأساليب الوالدية التي يستخدمها أولياء الأمور أثرٌ في التنشئة الاجتماعية للمعاق سمعياً، كما تؤثر في نموه وسلوكه ونظراته للحياة واتجاهاته وميوله.

وكما تؤكد خطاب (2020) أن مشكلة الحساسية الانفعالية المزمنة من المشكلات ذات الأولوية العالية التي يجب على المؤسسات التربوية والأكاديمية أن تقدم لها الحلول الممكنة، والإسهام في تخفيف حدتها، من خلال البحوث العلمية والبرامج السلوكية والإرشادية.

وعليه، فإن قدرة الفرد على ضبط الانفعالات والحفاظ عليها بطريقة سوية ومتزنة وإدارتها بما يعينه على التعبير عنها بإيجابية ضرورة ملحة؛ إذ يؤدي اختلال الانفعالات عن السواء بالزيادة أو النقصان إلى معاناة الفرد من الحساسية الانفعالية السلبية، التي ستترتب عليها الكثير من الآثار السلبية على الفرد، ومن ثمّ تصبح سبباً لمعاناته وعائقاً عظيماً أمام تحقيقه للتوافق والتكيف مع بيئته المحيطة وظروف الحياة المتعددة (رناء وعفراء، ٢٠٢٠).

وتعد فترة المراهقة من أكثر مراحل تكوين شخصية الفرد خطورة؛ ويرجع ذلك للتطورات النفسية والبيولوجية التي يمر بها المراهق، إذ يُظهر المراهق بعضاً من أنماط السلوك الصادمة للوالدين وجميع المتعاملين معه قبل مرحلة المراهقة؛ لذا يجب على أولياء الأمور والمحيطين بالمراهق التعامل معه بحذر ولطف، وعدم الانفعال في التعامل والتأني واللين (أحمد، ٢٠٢١).

وبناء على ما يعاني منه ذوي الإعاقة السمعية من تدنٍ في القدرة السمعية عن المستوى الطبيعي؛ يتأثر نتيجة ذلك إدراكهم لكلام الآخرين، ومن ثمّ يتأثر سلوكهم، فيتجنبون التفاعل الاجتماعي، ويميلون للعزلة والانسحاب الاجتماعي، كما يعانون من الإحساس بالقلق والإحباط والحرمان والاندفعية والتهور، وعدم التمكن من ضبط النفس (محمد، 2016).

مشكلة الدراسة

تؤثر أساليب المعاملة الوالدية تأثيراً كبيراً في تكوين البناء النفسي للأبناء، فوليّاً الأمر يُعدّان نموذجاً يُحتذى به من قبل الأبناء ويتفاعلون معه عن طريق التنشئة، وهما أيضاً المؤسسة الاجتماعية المبنية على المشاركة بين الجنسين في جميع الوظائف الاجتماعية والتربوية والبيولوجية (صالح، ٢٠٢٠).

كما تؤكد مرابطي (٢٠١٦) على أن أساليب المعاملة الوالدية التي يتبعها أولياء الأمور في تربية أبنائهم تؤثر على سلوكهم نحو ذاتهم ونحو الآخرين.

وتعد مشكلة الحساسية الانفعالية الشديدة من المشكلات المهمة التي يجب مواجهتها ووضع الحلول المناسبة لتجاوزها والحد منها؛ حتى يستطيع الأشخاص أن يتعايشوا مع واقعهم ومع الآخرين، ويتفاعلوا معهم بدون أن يتأثروا بالعوامل المحيطة بهم بشكل سلبي أو بحساسية مبالغ بها (خطاب، ٢٠٢٠).

كما يؤكد حويمد (٢٠٢١) بأن مستوى الحساسية الانفعالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية جاءت بمستوى مرتفع، بالإضافة لوجود علاقة ارتباطية بين الحساسية الانفعالية والتكيف النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.

وتتبع مشكلة الدراسة الحالية من واقع الميدان التربوي والخبرة المهنية مع المراهقات من ذوي الإعاقة السمعية، ومن خلال الاطلاع على واقع ذوي الإعاقة السمعية والتواصل مع الأسر، وذكرهم لمعاناة بناتهم من الحساسية الانفعالية، وإحساس الأسر بالحيرة في التعامل مع هذه المواقف المربكة لسير حياة الأسرة ككل،

وتأثرها ككل بظروف تلك الابنة المعاقة بوصفها فرداً عزيزاً يسعون لتحقيق سلامها النفسي المؤثر في نجاحها في شتى جوانب حياتها؛ الشخصية، والاجتماعية، والأكاديمية، والمهنية.

أسئلة الدراسة

ما أثر أساليب المعاملة الوالدية على الحساسية الانفعالية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية؟

وعليه، جاءت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما أثر أساليب المعاملة الوالدية على الحساسية الانفعالية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية؟

السؤال الثاني: ما أهم أساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية؟ ويتفرع منه التساؤل الآتي:

أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ في أساليب المعاملة الوالدية تُعزى لمتغير درجة الإعاقة؟

السؤال الثالث: ما درجة الحساسية الانفعالية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية؟ ويتفرع منه السؤال الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ في الحساسية الانفعالية تُعزى لمتغير درجة الإعاقة؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- الكشف عن أثر أساليب المعاملة الوالدية على الحساسية الانفعالية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية.

٢- التعرف على أثر أساليب المعاملة الوالدية على الحساسية الانفعالية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية.

٣- التعرف على أهم أساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية.

٤- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أساليب المعاملة الوالدية تُعزى لمتغير درجة الإعاقة.

٥- التعرف على درجة الحساسية الانفعالية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية.

٦- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الحساسية الانفعالية تُعزى لمتغير درجة الإعاقة.

أهمية الدراسة

تعود أهمية الدراسة إلى جانبين، الجانب النظري والجانب التطبيقي ويتضح ذلك فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- ١- إثراء الأدب التربوي والمكتبة الرقمية السعودية وميدان المعرفة والمكتبة العربية بالمعلومات والحقائق المثبتة بالأدلة والبراهين.
- ٢- إيضاح أساليب المعاملة الوالدية التي تؤثر في انفعالات الأبناء وحساسيتهم الانفعالية وتوافقهم النفسي، المرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتوافق الاجتماعي، وبما يؤكد المنطق ويثبت.

الأهمية التطبيقية:

- ١- تتجلى أهمية الدراسة الحالية بما ستقدمه من إيضاح للعلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية، ومن ثمّ ستفيد النتائج بتحسين أساليب معاملة أولياء الأمور، ومن ثمّ الحدّ من مستوى الحساسية الانفعالية.
 - ٢- تزويد الباحثين في مجال تربية ذوي الإعاقة السمعية، بمقياس مقنن مترجم بلغة الإشارة مرتبط بمتغيرات الدراسة الحالية؛ مما يساعدهم على إنشاء المزيد من البحوث القيمة في هذا الصدد، التي ستعود على ذوي الإعاقة السمعية بالنفع والفائدة.
- ### حدود الدراسة:

- ١- الحدود الموضوعية: يقتصر الموضوع على أساليب المعاملة الوالدية وأثرها في الحساسية الانفعالية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية.
- ٢- الحدود الزمانية: تم التطبيق الميداني خلال العام ٢٠٢٢-٢٠٢٣ م - ١٤٤٤ هـ.
- ٣- الحدود المكانية: معهد الأمل ومدراس الدمج في مدينة تبوك، ومراكز وجمعيات ذوي الإعاقة السمعية في المملكة العربية السعودية.
- ٤- الحدود البشرية: تكونت من (١٠٠) فتاة من المراهقات من ذوي الإعاقة السمعية.

مصطلحات الدراسة

أ-أساليب المعاملة الوالدية

هي "الأساليب التي يستخدمها الوالدان اتجاه أبنائهم، وتؤثر في سلوكهم وتوجهاتهم، وتنعكس سلباً أو إيجاباً حسب نوع الأسلوب المستخدم سواء كان قسوة، حماية زائدة، أو إهمالاً" (زهير، ٢٠٢١، ص.١٠).

كما تعرف بأنها: المظاهر السلوكية والطرائق والأساليب التي يستخدمها أولياء الأمور لتسليح الأبناء بمختلف أنواع وأصناف السلوك والعادات والقيم والتقاليد (سيد وآخرون، ٢٠١٩).

ويعرف الباحثان أساليب المعاملة الوالدية إجرائياً: بأنها المنهجية التي يتبعها أولياء الأمور في توجيه وتربية أبنائهم، والمؤثرة بشكل مباشر في مجالات نموهم، وبخاصة النمو النفسي الانفعالي والاجتماعي.

ب-الحساسية الانفعالية

هي "تأثر التلميذ ذوي الإعاقة السمعية الشديد والمبالغ والحساسية المفرطة بالمواقف العادية" (حويمد، ٢٠٢١، ص.٥٢).

كما تعرف: بأنها الاستجابة الانفعالية الشديدة الصادرة من الفرد في المواقف العادية وبطريقة مختلفة عن استجابات الآخرين، بحيث تتصف بالمبالغة والنهور وعدم السيطرة عليها(خطاب، ٢٠٢٠)

ويعرف الباحثان الحساسية الانفعالية إجرائياً: بأنها ردود فعل الفرد المبالغ فيها، وحساسيته المفرطة تجاه تصرفات الآخرين ومواقف الحياة المتعددة التي تواجهه.

ج- المراهقات

المراهقة هي "المرحلة التي تكون بين الطفولة والرشد، وتبدأ في الغالب من عمر إحدى عشرة سنة إلى عمر عشرين سنة، ويمر الفرد خلالها بعدد من التطورات في النمو الفسيولوجي والجسمي والاجتماعي والعقلي والنفسي، كما يمر الفرد المراهق فيها بالكثير من المشاكل والصراعات النفسية" (أحمد، ٢٠٢١، ص. ٧).

وكما تعرف: بأنها المرحلة الانتقالية التي تبدأ من نهاية مرحلة الطفولة وتكتمل وتنتهي بانقضاء مرحلة التطور في جوانب النمو واكتمال النضج، كما أنها الفترة التي تمتد ما بين ١٣ سنة حتى ٢٥ سنة (أبركان، وبيضا، وسعيد و آخرون، ٢٠٢٠)

ويعرف الباحثان المراهقات إجرائياً: هُنَّ الفتيات اللواتي تمتد أعمارهُنَّ بين ١٠- ١٧ سنة، فما فوق.

د- ذوي الإعاقة السمعية

ذوي الإعاقة السمعية هم "كل فرد ينضم إلى مؤسسة تعليمية ويحتاج إلى برامج التربية الخاصة، والتصنيفات الرئيسية لهذه الفئة: الأصم: هو الفرد الذي يعاني من فقد سمعي يبدأ بـ ٧٠ ديسيبل فأكثر، بعد استخدام المعينات السمعية ما يحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام. ضعيف السمع: هو الشخص الذي يعاني من فقدان سمعي يتراوح بين ٣٥-٦٥ ديسيبل، بعد استخدام المعينات السمعية " (دليل معلم الإعاقة السمعية، ٢٠٢٠، ص. ١٧).

كما يعرف ذوي الإعاقة السمعية: بأنهم فئة من ضمن فئات المجتمع فقدوا حاسة السمع بشكل كلي أو جزئي، ترجع لأسباب وراثية أو مكتسبة قبل تعلم اللغة أو بعدها، ويعيق هذا الفقد السمعي هذه الفئة من تعلم اللغة والكلام، ومن ثم يؤثر في مستقبلهم الأكاديمي والتعليمي (الدين، ٢٠٢٠).

ويعرف الباحثان الفتيات من ذوي الإعاقة السمعية إجرائياً: بأنهُنَّ الفتيات اللاتي لديهن قصور في القدرة السمعية، سواءً أكان صمماً كلياً، أم ضعف سمع.

الإطار النظري

المحور الأول: المراهقة

عرّف أحمد (٢٠٢١) المراهقة في اللغة العربية بأنها من كلمة راهق، التي تعني الاقتراب من شيء، أما في علم النفس فهي تشير إلى اقتراب الفرد من النضوج الجسماني والعقلي الاجتماعي والنفسي، وتجدر الإشارة إلى أن مرحلة المراهقة لا تعد مرحلة نضوج تام، ولكنها مجرد مرحلة تؤدي تبعاتها إلى النضوج.

كما يؤكد زهران (٢٠٠٥) أن للمراهقة صوراً وأنماطاً مختلفة متباينة؛ ويرجع ذلك لتباين واختلاف العادات الاجتماعية والظروف والطبقات الاجتماعية، فضلاً عن اختلاف الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الأفراد في مجتمعاتهم.

خصائص مرحلة المراهقة:

١- الخصائص الجسمية:

تتصف هذه المرحلة بطفرة ونقلة في النمو، تتضح في زيادة الوزن، وتظهر على الإناث قبل الذكور، ومن هذه الخصائص الجسمية التي تظهر في مرحلة المراهقة ما يأتي:

- ١- أن التطورات السريعة في نمو المراهق قد تؤثر في صحته فتجعله يميل إلى الكسل، ولا بد من إرشاد المراهق في هذه المرحلة.
- ٢- معاناة المراهق من إشكالية العادات الغذائية السيئة.
- ٣- اهتمام المراهق بمظهره وجسده وسعيه لتنميتها (خليل، ٢٠٢١).

٢- الخصائص الاجتماعية:

بيّن خليل (٢٠٢١) أن هناك مجموعة من الخصائص الاجتماعية تظهر عند الأفراد في مرحلة المراهقة، ومنها:

- ١- يَعدُّ المراهقُ زملاءَهُ مصدرًا لأنماط السلوك، ولا بد من تشجيع المراهق على الاستقلالية والاعتماد على ذاته.
- ٢- حاجة المراهق لقبول الآخرين، وبخاصة الأفراد ذوي المكانة العالية ليشعر بالأمان النفسي، ولا بد من تشجيع المراهق على بناء ذاته الاجتماعية، وتسليحه بالقيم الإيجابية، وتهذيب أخلاقه، وأهمية احترامه للآخرين.

٣- الخصائص الانفعالية:

يؤكد دوايدر (٢٠١٢) أن مرحلة المراهقة مرحلة حادة من الناحية الانفعالية؛ إذ يتعرض المراهقون لثورات نفسية تنسم بالاندفاع والعنف والتهور، كما يشعرون من حين لآخر بالضيق والضرر والملل والزهدي. وقد اختلف الباحثون في تحديد أسباب هذه الاضطرابات الانفعالية المهيمنة على حياة ونفسية المراهقين، فهناك من يرجع سببها إلى تغيرات الهرمونات وإفرازات الغدد، وهناك من يرجع سببها إلى البيئة المحيطة وأثرها فيهم.

٤- الخصائص المعرفية العقلية:

يتميز المراهق بزيادة الإدراك والتفكير والتذكر والتخيل، وهذه القدرات لا بد من الاستفادة منها في تطوير القيم الاجتماعية لدى المراهق (خليل، ٢٠٢١).

مراحل المراهقة:

بيّن زهران (٢٠٠٥) أن المراهقة تمر في عدة مراحل، وقد صنفها في ثلاث مراحل كالآتي:

١-مرحلة المراهقة المبكرة: تمتد من ١٢ سنة حتى ١٤ سنة، وفيها يتلاشى السلوك الطفولي تدريجياً، وتظهر مظاهر المراهقة في النمو والتغير في الجوانب الفسيولوجية والجنسية والجسدية والعقلية والاجتماعية والانفعالية.

٢-مرحلة المراهقة المتوسطة: تمتد من ١٥ سنة حتى ١٧ سنة، وفيها تتضح مظاهر المراهقة بصورتها الجلية، ويزداد الشعور بالاستقلالية والنضج، وتعد هذه المرحلة قلب المراهقة.

٣-مرحلة مراهقة المتأخرة: وتمتد من ١٨ سنة حتى ٢١ سنة، وفيها يكون المراهقون قادرين على اتخاذ القرارات الحاسمة في حياتهم الشخصية ومن ثم تحمل المسؤولية، وهي المرحلة التي تسبق مرحلة الرشد.

العوامل المؤثرة في نفسية المراهق:

أشار أحمد (٢٠٢١) إلى أن الفرد يتعرض خلال فترة المراهقة لمجموعة من التغيرات والعوامل التي تؤثر في صحته النفسية، ومن هذه العوامل والتغيرات:

١-المشكلات المتعلقة بالصحة الجسدية (النحافة، والسمنة، وبثور الوجه أو ما يصطلح عليه بحب الشباب، وقصر أو طول القامة).

٢-المشكلات العاطفية، أو العائلية، أو الاجتماعية، أو الدراسية.

٣-اتباع نمط حياتي غير سليم.

٤-الرفقة السيئة.

٥-حالات الإجهاد والقلق.

٦-التعرض لبعض المخاطر أو حوادث السير.

٧-التأخر في علاج الاضطرابات النفسية والعقلية.

مشكلات مرحلة المراهقة:

١-المشكلات الأسرية والاجتماعية:

يصادف المراهقون العديد من المشكلات الأسرية، وبخاصة في مرحلة النمو والنضج، ومن أبرزها وجود أولياء أمور ذوي سلوك سلبي، مما يجعلهم قدوة لأبنائهم المراهقين، ومن ثم يقوم الأبناء بتقليد تلك السلوكيات السلبية وممارستها، وبناء عليه سيقدمون نماذج سلبية للمجتمع، وقد يجد المراهقون أنفسهم أمام أولياء أمور ذوي طباع حادة وشديدي الغضب؛ مما يؤدي إلى علاقة سلبية تربط ما بين المراهقين وذويهم؛ مما سيؤدي إلى إفساد التنشئة الاجتماعية السليمة، وعدم الثقة بين أولياء الأمور والأبناء (عوض، ٢٠٢٠).

٢-المشكلات التحصيلية والدراسية:

وأبرزها ميل المراهقين لنيل القبول في أحضان المدرسة، الأمر الذي قد لا يتوافر لهم بسبب فشلهم في بناء وتكوين العلاقات الجيدة مع معلمهم، فالمعلمون حين يتعاملون بندية مع المراهقين في المرحلة الثانوية قد يسهمون في تنمية القلق والتحدي المبالغ به في نفوسهم؛ مما يؤثر في تركيزهم في التحصيل (عميرة، ٢٠١٢).

٣- المشكلات السلوكية:

قد يؤدي النقص في إشباع حاجات المراهقين وسوء التوافق والضغوط الاجتماعية إلى ظهور عدد المشكلات السلوكية التي يمكن أن تظهر في:

أ- اضطراب السلوك: مثل تدني التركيز، وعدم ثبات السلوك وتقلبه، وتدني النشاط الجسمي والعقلي، واضطرابات اللغة والكلام، والعدوان والاندفاع.

ب- الانفعالية: مثل الاستثارة، والاندفاع، والانفجار الانفعالي، والحساسية النفسية.

ج- المشاكسة: في نطاق الأسرة وحدودها.

د- السلوك المنافي للمجتمع: ويتمثل في عدم قبول التوجيه والنصح، ومخالفة المعايير الاجتماعية في الكلام واللباس والسلوك بشكل عام.

هـ- الوحدة: مثل الإحساس بالرفض والإهمال من قبل الأقران أو أفراد الأسرة أو الكبار المحيطين.

و- تدني الإنجاز: ويصاحبه هبوط الدافعية، والتسبب والإهمال في محيط الأسرة والنشاطات الاجتماعية.

ح- لوم الآخرين: بمعنى جعلهم شماعة لكل شقاء، وأنهم المتسببون به.

ط- التهرب: مثل الهروب من المنزل، والإقدام على الزواج المبكر، والاستغراق المستمر في أحلام اليقظة.

وقد يصل الوضع في أسوأ الأحوال إلى محاولة الانتحار أو الانتحار بشكل فعلي (بو كحيلي وفلاح، ٢٠٢٢).

٤- المشكلات النفسية:

أوضح الشافعي (٢٠٠٩) أن المراهقين يعانون من المشكلات النفسية؛ ويرجع ذلك إلى تنوع وتعدد المعطيات والمتغيرات التي يمرون بها، ومن أهمها الإحساس بالتوتر، والقلق، والغضب المستمر، والميل للعزلة والانطواء.

٥- الصراع الداخلي:

يقاسي المراهقون العديد من الصراعات الداخلية، مثل: صراع الاستقلالية عن الأسرة والاعتماد على الذات، والصراع بين غرائزهم الدفينة وبين قيم وعادات المجتمع، والصراع العقائدي والديني بين ما تعلموه من شعائر مقدسة ومسلّمات ومبادئ في طفولتهم، وبين تفكيرهم الناقد وفلسفاتهم الحديثة الخاصة بهم، والصراع الثقافي بين جيلهم الذين ينتمون إليه، وبين الأجيال السابقة (بو كحيلي وفلاح، ٢٠٢٢).

٦- التمرد والاعتراب:

يشعر بعض المراهقين بعدم فهم أولياء أمورهم لهم، فضلاً عن المحيطين بهم، بما فيهم المعلمون والأقارب، فيولد ذلك ميلهم لمعارضة السلطة والقيود المفروضة عليهم؛ لأنهم يعدّون أي توجيه أو سلطة فوقية ما هي إلا استهانة بهم وبقدراتهم؛ لا اعتقادهم بامتلاكهم المنطق السليم الذي يعينهم على حل المشكلات، ومن ثم تظهر

لديهم سلوكيات المكابرة والتمرد والتعصب والعناد والعدوانية (بوكحيلي وفلاح، ٢٠٢٢).

٧- الانطواء والخجل:

يلجأ المراهقون في بعض الأحيان للانسحاب الاجتماعي والعزلة والانطواء على الذات والخجل؛ بسبب إحساسهم بالذنب من تصرفاتهم أو بسبب مظهرهم (بو كحيلي وفلاح، ٢٠٢٢).

٨- السلوك المنفر:

يقوم المراهقون في بعض الأحيان بسلوكيات منفرة للآخرين؛ بهدف تحقيقهم لأهدافهم ومصالحهم الخاصة، دون أخذهم لمبادئ الأسرة وما تربوا عليه وتعلموه في الحسبان، فقد يسرقون، أو يركلون الصغار، أو يشتمون أو يتصارعون مع من يكبرونهم بالعمر، أو يميلون للجدال حتى في أفقه الأمور، فضلاً عن عدم اهتمامهم بمشاعر الآخرين ولو كانوا يضمرون لهم الحب (زرقة، ٢٠١٣).

٩- حدة الطباع والعصبية:

يكون المراهقون في بعض الأحيان عصبيين وعنيدين، ويعتمدون تحصيلهم لمقاصدهم ومصالحهم بالجبروت والقوة والعنف المبالغ به، فضلاً عن شعورهم بالتوتر؛ مما يزعج الآخرين بدرجة كبيرة؛ ويرجع ذلك إلى وجود علاقة وطيدة بين وظيفة الهرمونات الجنسية والتفاعل العاطفي لديهم، أي إن مستويات الهرمونات المرتفعة خلال مرحلة المراهقة هي المتسببة بالتفاعلات المزاجية، المتمثلة بهيئة غضب وحدة الطباع لدى الذكور، والاكتئاب والغضب لدى الإناث (زرقة، ٢٠١٣).

المحور الثاني: الإعاقة السمعية

تعرف بأنها مصطلح واسع يضم مستويات مختلفة من درجات الفقد السمعي، مما يجعل ذوي الإعاقة السمعية لا يتمكنون من التعلم والتعليم بالإستراتيجيات العادية حتى ولو تم استخدام المعين السمعي (محمد، ٢٠١٦).

ومع أن الإعاقة السمعية قد تكون في رأي البعض من الإعاقات الخفيفة وبسيطة الأثر، إلا أن لها أثراً شديداً في بقية الوظائف وتطورها، كالوظائف العقلية، أو السلوكية، أو الاجتماعية (الشرمان، ٢٠١٥).

خصائص ذوي الإعاقة السمعية:

بيّن محمد (٢٠١٦) أن هناك مجموعة من الخصائص للأفراد ذوي الإعاقة السمعية، وتتضمن الخصائص الجسمية، والخصائص الانفعالية والنفسية، والخصائص الاجتماعية، والخصائص اللغوية، وبيّن كلاً من هذه الخصائص كالآتي:

أولاً: الخصائص الجسمية:

أثبتت الدراسات أنه لا توجد أي فوارق جسدية بين ذوي الإعاقة السمعية والعاديين من حيث جوانب النمو الجسدي في معدل النمو والتطورات الجسدية وفي الوزن والطول، لكن على رغم من خلو جهاز النطق من العيوب وسلامته لدى ذوي

الإعاقة السمعية، إلا أن حاسة السمع قد تكون معطلة لديهم بشكل كلي أو جزئي، وبناء عليه يتلفظ الصمُّ بطرق مكررة ويعانون من صعوبات في تكيف حجم الأصوات، كما أنهم غير قادرين على سماع الأصوات والتعرف إليها والتمييز فيما بينها في البيئات التي يعيشون فيها، فضلاً عن بعض الفوارق الجسدية كمعاناتهم من مشكلات التنفس وقلة قدرتهم على ضبط تدفق النفس.

ثانياً: الخصائص الانفعالية والنفسية:

إن للإعاقة السمعية تأثيراً في الجوانب النفسية والانفعالية؛ بسبب حرمان ذوي الإعاقة السمعية من سماع الأصوات في البيئة المحيطة، مما ينتج عنه الخصائص النفسية والانفعالية الآتية:

١- أن ذوي الإعاقة السمعية أكثر تعرضاً للضغط والقلق وتدني تقدير الذات مقارنة بالسامعين.

٢- أن ذوي الإعاقة السمعية أكثر تعرضاً لنوبات الغضب؛ بسبب الصعوبة التي تواجههم في التعبير عن أحاسيسهم مقارنة بالسامعين.

٣- أن ذوي الإعاقة السمعية أكثر ميلاً للاعتداء الجسمي مقارنة بالسامعين.

٤- يعاني ذوي الإعاقة السمعية من الأعراض العصبية، والتصلب وجمود الشخصية، وعدم الاتزان الانفعالي، والتمركز حول النفس.

٥- يعاني ذوي الإعاقة السمعية من مشاعر القلق والإحباط واليأس، والاندفاعية، والأفعال المتهورة.

٦- يقاسي ذوي الإعاقة السمعية الخوف وعدم الطمأنينة، والانطواء، والميل للسيطرة، والشك وعدم الثقة بالآخرين بمستوى يفوق السامعين.

ثالثاً: الخصائص الاجتماعية:

بما أن التفاعل الاجتماعي مبنيٌّ على التواصل، فنظراً لما يعانيه ذوي الإعاقة السمعية من تدني في القدرات السمعية يعيق ذلك فهمهم للمحيطين من حولهم، ومن ثمَّ تتأثر سلوكياتهم، وتتجلى تلك الآثار فيما يأتي:

١- تجنبهم لمواقف التفاعل الاجتماعي.

٢- ميلهم للعزلة؛ لشعورهم بعدم المشاركة وعدم إحساسهم بالانتماء.

٣- يكون النضج الاجتماعي لديهم أدنى من العاديين.

رابعاً: الخصائص اللغوية:

إن الجانب اللغوي من أكثر الجوانب تأثراً بالإعاقة السمعية، ولذلك ترتبط ظاهرة البكم بالصمِّ في كثير من الأحيان، كما يعاني ذوي الإعاقة السمعية من مشكلات في اللغة، ومن مظاهرها ما يأتي:

١- عدم تلقي ذوي الإعاقة السمعية أي نوع من التعزيز السمعي عند إصدارهم للأصوات.

٢- عدم مقدرة ذوي الإعاقة السمعية على سماع وتقليد الأكبر سناً، فيُحرَمون من معرفة ردود أفعال المحيطين بهم عند إصدارهم للأصوات.

حاجات ذوي الإعاقة السمعية:

تحيط بذوي الإعاقة السمعية القيود الجسدية والنفسية والاجتماعية التي تكون هي المسببة لهذه الحاجات الخاصة، فضلاً عن احتياجاتهم الطبيعية، وهذه الاحتياجات المتعددة تجعل ذوي الإعاقة السمعية يشعرون بتضاربها، وفيما يأتي توضيح للحاجات الخاصة بذوي الإعاقة السمعية:

١- الحاجات الجسدية:

كالحاجة إلى الطعام، والنوم، والعناية الصحية، والوقاية من المخاطر.

2- الحاجات الانفعالية:

كالحاجة إلى الاستقلالية، والحرية، والحب، والحنان، والأمان النفسي، والقبول من الآخرين، والشعور بالانتماء للجماعة.

٣- الحاجات الاجتماعية:

كالحاجة إلى الولاء، والانتماء، وتعلم أنماط السلوك السوي، والحاجة إلى اللعب والتدين.

٤- الحاجات المعرفية:

كالحاجة إلى الاستكشاف والاستطلاع والتفكير العملي (الحوادة، ٢٠١٢).

المحور الثالث: أساليب المعاملة الوالدية

تعرف أساليب المعاملة الوالدية السلبية، بأنها: الأنماط والأساليب السلوكية غير الإيجابية التي يتعامل بها أولياء الأمور مع أبنائهم ذوي الإعاقة السمعية، والمؤثرة تأثيراً غير إيجابي في شخصياتهم؛ مما يعيق توافقهم النفسي والاجتماعي مع المحيطين (كامل، ٢٠٢٢).

تعرف أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية، بأنها: الطرائق والأساليب التي يتبعها أولياء الأمور في التعامل والتفاعل مع أبنائهم، والمؤثرة إيجابياً في إشباع حاجات الأبناء النفسية ومطالب نموهم؛ مما يؤدي إلى توليد شخصية اجتماعية منتجة ومتوافقة مع المجتمع (بايزيد، ٢٠١٩).

ويؤكد القريطي (٢٠١٤) أن أساليب المعاملة الوالدية تمثل العمليات التي يقوم بها أولياء الأمور، سواءً أكان بشكل مقصود أم غير مقصود؛ بهدف تربية وتوجيه أبنائهم وتقديم الأوامر والنواهي لهم، فضلاً عن تدريبهم على العادات والتقاليد، وحثهم على القيام بالسلوكيات المقبولة بالمجتمع.

أنواع أساليب المعاملة الوالدية:

١- أسلوب الحماية الزائدة:

يُقصدُ به قيام أولياء الأمور بأداء مسؤوليات الأبناء حتى مع استطاعة الأبناء على إنجازها، فيتدخل أولياء الأمور في كل تصرفات أبنائهم؛ مما يؤدي إلى تدني مستوى

الأنا لدى الأبناء، والانسحاب والخوف، والتخلي عن المسؤولية وعدم الضبط الانفعالي، وسهولة الخضوع للجماعة (خضر، ٢٠١٢).

٢- أسلوب التذبذب في المعاملة:

يُقصدُ به قيام أولياء الأمور بعقاب سلوك محدد في موقف ما، ومن ثم إثابة الابن على نفس السلوك السابق في موقف آخر، ويؤدي ذلك إلى ظهور أولياء الأمور بصورة التناقض، ومن ثمَّ عدم ثقة الابن بوالديه والكبار عمومًا، ومن ثم يؤدي ذلك إلى اختلال النمو النفسي السوي لدى الابن (الدين، ٢٠٢٠).

٣- الأسلوب الديمقراطي:

ويُقصدُ به اتباع أولياء الأمور أسلوبًا ديمقراطيًا، فيستخدم الوالدان في هذا المظهر مع ابنهم المناقشة والتفاهم والحوار والتعاطف، وإظهار الحب والمساندة (زهير، ٢٠٢١).

٤- أسلوب المساواة:

يُقصدُ به قيام أولياء الأمور بتربية الأبناء وتنشئتهم من خلال معاملتهم جميعًا بنفس الاهتمام والحب والرعاية والعطف، وتقديم الفرص المتساوية لهم جميعًا، وعدم التفرقة بينهم في السن أو الجنس أو ترتيب الميلاد أو لأي أسباب أخرى؛ مما يؤدي إلى تكوين شخصية معتدلة للأبناء، فيكونون من خلالها قادرين على اتخاذ القرارات المناسبة، والتكيف مع المواقف الحياتية المتعددة (رجب وآخرون، ٢٠١٣).

٥- أسلوب التشجيع:

يُقصدُ به حث أولياء الأمور لأبنائهم على أداء الواجبات من خلال إثابتهم ومكافئتهم على السلوكيات المرغوبة والسليمة (مقحوت، ٢٠١٤).
فكلمات الثناء والمدح كلما تم تقديمها للأبناء تجعلهم يشعرون بتقديرهم لأنفسهم وقيمتهم الذاتية، ومن ثمَّ فإن هذا الأسلوب ينمي قدرات الأبناء ويدفعهم للإقدام والسير للأمام؛ وصولًا للسلوك السوي الإيجابي في نهاية المطاف (خليل، ٢٠١٠).

العوامل المؤثرة في أساليب المعاملة الوالدية:

تتباين أساليب المعاملة الوالدية من مجتمع لآخر ومن ثقافة لأخرى، كما تتباين بتعدد وتنوع الثقافات داخل المجتمع الواحد؛ لذا تتعد العوامل المؤثرة فيها كالآتي:

١- حجم الأسرة:

تختلف قدرة الأسر في مدى توفيرها لاحتياجات نمو طفلها بناءً على حجمها، فعندما يكون حجم الأسرة كبيرًا فإن ذلك يؤدي إلى زيادة مسؤولياتها، وبناءً عليه يتعرض الابن لصراعات متباينة نتيجة اختلاف أساليب المعاملة الوالدية الذي يتلقاها من أفراد أسرته الأكبر منه في العمر، وبخاصة والداه، ومن ثم لا يستطيع أولياء الأمور الوفاء باحتياجات الابن وإشباعها؛ ومن ثم يعرضون الابن للإهمال بطريقة غير متعمدة، ولكن عندما يكون حجم الأسرة صغيرًا فإن ذلك يساعد الوالدين على استخدام أساليب معاملة والدية تميل للديمقراطية والحماية الزائدة، كما يستطيع أولياء

الأمر في الأسرة الصغيرة إشباع حاجات الابن وتحقيق مطالب نموه Eleanya, (2017).

٢- مستوى تعليم أولياء الأمور:

إن مستوى تعليم أولياء الأمور من أهم العوامل المؤثرة تأثيراً وظيفياً كبيراً في الأسرة؛ إذ إنَّ المستوى التعليمي للوالدين يمثل مجموع الخبرات التي تسلح بها أولياء الأمور، عن طريق التجارب والمواقف التعليمية والتدريسية واليومية التي مروا عليها خلال تعلمهم ولا زالوا يطبقونها (Eleanya, 2017).

٣- الطبقة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة:

بيّن ونجن (٢٠١١) أن المستوى والطبقة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة ذو تأثير كبير في كيفية معاملة أولياء الأمور لأبنائهم، كما يمتد تأثير هذه المستويات إلى العلاقات الأسرية وإشباع حاجات أفرادها الأساسية، ومن ثمَّ يمتد تأثيرها إلى تكوين وبناء شخصياتهم، فالأسر الفقيرة يتعرض أفرادها لسوء التغذية وما ينتج عنها من أمراض جسدية، كما يتعرض أفرادها للحرمان والقلق والإحباط والاضطرابات النفسية، أو قد تجبر الظروف الأب على الغياب الطويل للعمل، ومن ثمَّ يُحرَم الأبناء من توجيهه وإشرافه؛ مما يؤثر في نفسياتهم وشخصياتهم.

٤- عمل الأم:

إن انطلاق المرأة لميدان العمل بحثاً عن الرزق وشغفها في إثبات وجودها بدون حدود يؤدي إلى إجحافها بحقوق أبنائها، سواءً أكانت واعية بذلك أم لا، فيقاسي الأبناء منذ الصغر الحرمان والعزلة، كما تضعف الروابط الأسرية؛ مما يهدد أمان الأبناء فيميلون لتوقع المخاطر في جميع العلاقات الاجتماعية، كما قد تتأثر علاقة الزوجة بزوجها سلبياً، وعدم إيجاد المرأة الوقت الكافي لتربية وتنشئة أبنائها؛ مما يحد من عملية التربية والتنشئة المقدمة للأبناء (النوبي، ٢٠١٠).

٥- العلاقات والروابط الأسرية:

بيّن ونجن (٢٠١١) أنه لكي تحقق الأسرة أهداف التربية والتنشئة؛ فلا بد من قيامها بوظائفها على أكمل وجه، ولا بد من وجود تكامل أسري بين جميع أفراد الأسرة، في كل جوانب الحياة وشتى مضامينها وأصعدتها، المترابطة ببعضها ارتباطاً وثيقاً والمكملة لبعضها بعضاً، وهذا يتم من خلال التكامل الأسري الذي يركز عليه حياة الأسرة وترابطها واستقرارها، وتحقيق كونها جماعة اجتماعية سوية تؤدي الوظائف المطلوبة منها.

٦- القيم والمبادئ الدينية والحضرية للأسرة:

أشار أبرييم (٢٠١٢) إلى أنه لا يمكن تجاهل الموروث الديني والحضاري المؤثر في الأسرة الذي تم تناقله جيلاً بعد جيل، إذ نجد أن الأسر المتدينة والمحافظة تميل لتعزيز قيم الدين ومكارم الأخلاق في نفوس أبنائها، فتسعى هذه الأسر على ترغيب وإلزام أبنائها بالأعمال الدينية والقيم والمبادئ الاجتماعية والثقافية، وردع كل

من يحاول مخالفتها، في حين نجد الأسر المتفتحة المتبعة السلوكيات الجديدة والمستحدثة في الحياة تميل إلى تنشئة أبنائها بعيداً عن واجبات الدين وقيم المجتمع وثقافته وتحثهم على التحرر منها، وكلاً النوعين السابقين للأسر له تأثير بالغ في سلوك وشخصيات أبنائها، كما تعد الأسرة من أهم المؤسسات المجتمعية المؤثرة في تنشئة أبنائها من خلال القيم السائدة والشائعة في المجتمع.

دور الوالدين في تنشئة ابنهم من ذوي الإعاقة:

١- الابن من ذوي الإعاقة ليس مسؤولاً عما يعانيه من تأخر وانحراف في نموه، لذا ليس من المنطقي أن يُعاقب أو يُرفض؛ لأنه بحاجة للصبر والتفهم والمساعدة، وليس التجاهل والحرمان المادي والعاطفي والتذمر.

٢- إن الوالدين ملزمان بتوفير الفرص اللازمة لابنهم من ذوي الإعاقة وتهيتها له حتى يتعلم جميع المهارات التي يحتاجها، فضلاً عن إمداده بالتلميح والتغذية الراجعة الصحيحة، وحثه وتشجيعه باستمرار.

٣- إن اتجاهات الوالدين إزاء ابنهم من ذوي الإعاقة ذات تأثير مباشر وقوي في دافعيته ونظريته لنفسه، لذا من المهم جداً أن تكون اتجاهات الوالدين إيجابية واقعية بعيدة كل البعد عن السلبية والنظرة الدونية؛ حتى لا يعاني هذا الابن من مشاعر الإحباط.

٤- يجب على الوالدين أن يجمعوا المعلومات الموضوعية والدقيقة عن سلوك وأداء ابنهم من ذوي الإعاقة بصورة منتظمة ومتكررة؛ حتى لا يشعرا بعدم تطور سلوك ابنهم؛ لأن من المؤكد أن سلوك الابن يتطور ولكن ليس بصورة سريعة وكاملة، كما أن هذا التطور متوقف على فاعلية التدريب ومناسبته.

٥- يجب على الوالدين التحلي بالصبر، وأن يُقاوما فقدان الأمل ويتصدّيا للإحباط؛ لأن تربية وتعليم ابن من ذوي الإعاقة قد يكون محبطاً؛ لأنه يتعلم ببطء، ولكن محاولات تربيته وتعليمه لن تضيع سدى لأنه سيستفيد منها ولو بعد حين.

٦- للابن من ذوي الإعاقة قدرات وخصائص وحاجات متنوعة وفريدة؛ لذلك يجب على الوالدين أن يتعاملوا معه ككل متكامل وليس التركيز فقط على إعاقته، كما يجب عليهم تفهم حاجاته والقيام بتلبيتها وإشباعها على أكمل وجه.

٧- يجب على الوالدين التواصل المباشر مع ابنهم من ذوي الإعاقة، وأن يقدموا له السعادة والحب والقبول والتفهم والتقدير أيضاً؛ لما يمتلكه هذا الابن من الصفات الجيدة التي تستحق التقدير، وعدم تهيمشها بسبب وجود الإعاقة.

٨- إن للطفل من ذوي الإعاقة حاجات تشابه حاجات الأطفال العاديين، فيجب على الوالدين إشباع حاجات ابنهم النفسية وتقديم الراحة النفسية له؛ لأن ذلك يساعد الابن على مواجهة تحديات الإعاقة، كما تؤثر في نفسية الابن إيجابياً (الببلاوي، ٢٠١٣).

المحور الرابع: الحساسية الانفعالية

تعرف بأنها حالة وجدانية يبوح عنها الفرد عن طريق العديد من المشاعر المتجسدة في قوة الإحساس بالظواهر الانفعالية، وما تحتويه من مشاعر وأهواء وميول، بما يعين الفرد على بناء وإقامة العلاقات العاطفية والاجتماعية مع الآخرين (مسعد، ٢٠٢٠).

كما تعرفها خطاب (٢٠٢٠) بأنها الاستجابة الانفعالية الشديدة الصادرة من الفرد في المواقف العادية وبطريقة مختلفة عن استجابات الآخرين، بحيث تتصف بالمبالغة والتهور وعدم السيطرة عليها.

الأبعاد المكونة للحساسية الانفعالية:

١- الحساسية الانفعالية الفردية السلبية:

هي ردود فعل سلبية شديدة، مثل: الإحساس الشديد بالفشل، وعدم القدرة على ضبط الانفعالات، والميل نحو استجابات غير إيجابية عند مواجهة مواقف معينة (سليم والكبير، ٢٠٢١).

٢- الحساسية الانفعالية الموجبة تجاه الآخرين:

وهي الميول العاطفية لبناء العلاقات مع الآخرين، مع إظهار القدرة على الوعي بعواطف الآخرين وتفهمها من قبل الفرد وإظهار التعاطف تجاهها، وبخاصة مع الأشخاص الذين يقاسون ظروفًا مريرة (البياتي والعبدي، ٢٠٢٠).

٣- الابتعاد العاطفي:

كما يشير هذا البعد إلى تجنب الأفراد ذوي الحساسية الانفعالية الآخرين؛ من أجل تجنب المشكلات، وعادة ما يكون ذلك بتجنب الأفراد الذين يعانون من الظروف السيئة. وعليه من المهم أن يتسلح الأفراد بدرجة عالية من الذكاء الوجداني حتى يتمكنوا من ضبط انفعالاتهم وتكوين العلاقات الاجتماعية الإيجابية، فمن المتوقع أن يستجيب هؤلاء على تلك الأفعال والتصرفات بحدّة؛ مما قد ينمي لديهم الميل للعنف (مسعد، ٢٠٢٠).

٤- الحساسية من النقد:

وتعني الحذر المبالغ به من وجهات النظر السلبية من الآخرين، حيث يتم وضع معايير أداء مرتفعة استعداداً لانتقادات الآخرين حتى وإن كانت هادفة؛ رغبة وشغفا لنيل الكمال (سليم والكبير، ٢٠٢١).

٥- الحساسية القائمة على الشك:

وهي اندفاع الانفعالات بطريقة شبه متكررة ودائمة، حتى إن كانت المواقف لا تتطلب ذلك الاندفاع؛ مما يولد الظنون والريبة عند القيام بالأعمال نتيجة الشكوك الداخلية (سليم والكبير، ٢٠٢١).

طرائق التعامل المناسبة مع الشخص الحساس انفعالياً:

- ١- يجب التعامل معهم باحترام وتجنب ازدرائهم، فتقديم الاحترام لهم يؤدي إلى نيل محبتهم وتقديرهم لكل من يحترمهم.
 - ٢- عدم إجبارهم على التعبير أو البوح بما تختلج به صدورهم من مشاعر؛ لأنهم لا يرغبون بإيضاحها ويميلون لإخفائها عن الآخرين، وإنما يفضلون التعبير عن تلك المشاعر بالأفعال والاهتمام بدلا من الكلمات.
 - ٣- مراعاة بطئهم في تكوين العلاقات والانسجام فيها، والأخذ بعين الاعتبار حاجتهم للثقة بالآخرين حتى يقيموا معهم علاقات الصداقة ومن ثم تقديم المحبة والمودة لهم وتبادلها مع الآخرين.
 - ٤- توقع الصدام معهم إذا ما قدم لهم النقد، فدفاعهم عن أنفسهم أمر منطقي بالنسبة لهؤلاء الأشخاص، كما أنه من السهل مقابلتهم الشجار بشجار والهجوم بالهجوم، فهنا يجب عدم مقاطعة دفاعهم عن أنفسهم، ومن ثم توضيح المشاعر اتجاه الحدث أو الخلاف فضلاً عن توضيح المشاعر اتجاههم، مع التأكيد على أهمية التعامل معهم باللطف واللين (أبو منصور، ٢٠١١).
- صفات الشخصية الحساسة:**

١- الإستقلالية:

يتصف الشخص الحساس باستقلالية واضحة وقوية، فهذا الشخص غير محتاج لمساندة الآخرين، كما أنه صانع ومتخذ لقراراته بنفسه دون الحاجة لمساعدة الآخرين.

٢- الحذر:

يُعدُّ الشخص الحساس من الأشخاص الحذرين بشدة في تعاملاته مع الآخرين، كما أنه يميل للتعرف إلى الآخرين بتمعق قبل أن يتفاعل معهم أو يثق بهم.

٣- الدفاع عن النفس:

يُعدُّ الشخص الحساس شخص غير متردد في دفاعه عن نفسه حال مواجهته لأي ضغط أو هجوم عليه من قبل الآخرين.

٤- الحساسية للنقد:

يأخذ الشخص الحساس نقد الآخرين له على محمل الجد؛ ويقدم لذلك ردود أفعال عنيفة دون مراعاة للنتائج، ودون إحساس بالخوف.

٥- الوعي والإدراك:

يمتلك الشخص الحساس القدرة على الاصغاء الجيد والحدة الذهنية العالية في تفكيك وتحليل الأحاديث وتقييم التواصل ومستوياته.

٦-الإخلاص:

يعمل الشخص الحساس بكل تفانٍ لتلقي الإخلاص من الآخرين، لذا فهو يطالب بإخلاص الآخرين له وعدم خيانتته والغدر به، فهو يرى أن الإخلاص شرط رئيس لإقامة العلاقات والصداقات القوية (أبو شعيشع، ٢٠١٨).

٧-القابلية المفرطة:

وتتمثل فيما يأتي:

- التهيج الحركي النفسي: فيبدو مفعماً بالطاقة ونشيطاً ومفضلاً للحركة.
- التهيج الحسي: فتكون الحواس متقدة بطريقة أكثر من الطرائق المعتادة.
- التهيج العقلي: يكون الذهن نشيطاً بطريقة كبيرة، والإفراط في التركيز والاجتهاد والاستغراق وحب الاستطلاع.
- التهيج التخيلي: يكثر التداعي الحر والخيال، كما تكثر الصور الذهنية (سليم والكبير، ٢٠٢١).

الدراسات السابقة

تناولت بعض الدراسات السابقة متغيرات الدراسة ومدى ارتباط بعضها ببعض، ويستعرضها الباحثان بحسب الآتي:

دراسات تناولت أساليب المعاملة الوالدية والمراهقة والإعاقة السمعية:

استهدفت دراسة كامل (٢٠٢٢) تحديد العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية والذكاء الاجتماعي للمعاقين سمعياً، وهي دراسة وصفية اتبعت منهج المسح بالعينة العشوائية، وتكونت العينة من (٨٠) فرداً من ذوي الإعاقة السمعية، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد الباحثة، ومقياس الذكاء الاجتماعي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الاجتماعي كان مرتفعاً لدى ذوي الإعاقة السمعية، وانخفاض مستوى أساليب المعاملة الوالدية غير السوية، فضلاً عن وجود علاقة طردية سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية والذكاء الاجتماعي للمعاقين سمعياً، وقدمت الدراسة عدداً من المقترحات الموجهة للاختصاصي التربوي والمعالج والوسيط بين الابن وأولياء الأمور من جهة، ومع مؤسسات المجتمع من جهة أخرى، ودور المُمَكِّن كعاملين مع ذوي الإعاقة السمعية ووالديهم بما يؤدي إلى تعديل الأساليب الوالدية المتبعة.

وجاءت دراسة Bibi et al (٢٠٢٢) موضحة أثر أساليب الوالدين في المرونة النفسية لدى المراهقين، وهي دراسة تجريبية، تكونت عينتها من (١٠٠) مراهق من الذكور والإناث، تتراوح أعمارهم بين ١٢-١٨ عاماً، وأوضحت النتائج ارتباط أساليب الوالدية بالمرونة النفسية لدى المراهقين والصحة العقلية، كما أثبتت أنه لا توجد فروق بين الجنسين على متغيرات الدراسة.

كما هدفت دراسة Leigh, Anthony (١٩٩٩) لتوضيح ارتباط تواصل الوالدين وأساليب معاملتهم الوالدية على معدلات الاكتئاب لدى الصم وضعاف السمع،

وتكونت العينة من ٣٨ فرد، وكانت الأداة استبانة، وأسفرت النتائج عن الآتي: أن معدلات الاكتئاب المرتفعة ارتبطت برعاية قليلة من الأم، بالإضافة لارتفاع استخدام الآباء والأمهات أسلوب الحماية الزائدة، بالإضافة لإثبات وجود ارتباط سلبي بين رعاية الأب والحماية الزائدة لدى الصم مقارنة بضعاف السمع.

دراسات تناولت الحساسية الانفعالية والإعاقة السمعية:

هدفت دراسة Dilshad & Nerin (٢٠١٨) إلى قياس التكيف العاطفي الاجتماعي للأطفال ضعاف السمع من المستويين الابتدائي والإعدادي في قسم بهاولبور، وتم استخدام مخزون التقييم العاطفي الاجتماعي لجمع البيانات من معلمين تم اختيارهم عشوائياً من ٢٥٦ طفلاً يعانون من ضعف السمع الذين يدرسون في المستويين الابتدائي والإعدادي، وتم تطبيق الإحصاء الوصفي واختبار t لتحليل البيانات، وكشفت النتائج عن مستوى معتدل من التكيف العاطفي الاجتماعي بين الطلاب ضعاف السمع، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف العاطفي الاجتماعي للأطفال في المرحلة الابتدائية والإعدادية في الأولاد والبنات، ومع ذلك، لوحظ اختلاف كبير في "التكيف العاطفي" للمقياس الفرعي بين الذكور والإناث الذين يعانون من ضعف السمع؛ إذ إن استخدام لغة الإشارة قد يملأ فجوة الاتصال وقد يؤدي إلى تحسين صحتهم وجعل حياتهم أكثر إرضاءً.

وجاءت دراسة Sabet & Dioulag (٢٠١٦) لمقارنة المهارات الاجتماعية والسلوكية ومشاعر الوحدة واليأس لدى الأبناء ضعاف السمع وضعاف البصر، وتم استخدام أسلوب السببية والمقارنة للوصول إلى نتائج هذا الدراسة، وتألفت العينة من (٣٢) طفلاً ضعيفي البصر، و(٣٢) طفلاً يعانون من ضعف السمع، واشتملت أدوات الدراسة على استبيان ماتسون للمهارات الاجتماعية، واستبيان قائمة مراجعة سلوك الابن، واستبيان آخن باخ، واستبيان مشاعر الوحدة لأشر ويلر، واستبيانات خيبة الأمل لدى الأطفال لكازدان وآخرون، وأظهرت النتائج أن متوسط الأبناء يعانون من ضعف في المهارات الاجتماعية، وأن الاضطرابات السلوكية ومشاعر الوحدة واليأس لدى الأبناء الذين يعانون من ضعف السمع توجد بشكل أكثر من الأبناء الذين يعانون من ضعف في الرؤية، مع الأخذ في الحسبان أن المهارات الاجتماعية لدى الأبناء ضعاف السمع هي أقل مقارنة مع ضعاف البصر، وأن تحسين المهارات الاجتماعية يقلل من الاضطرابات السلوكية والشعور بالوحدة وخيبات الأمل لدى الأبناء.

وهدفت دراسة Stevenson, Kreppner, Pimperton, H. et al (٢٠١٥) لمقارنة الصعوبات العاطفية والسلوكية بين المراهقين ضعاف السمع والسماعين، ومن ثم تم حساب التأثير وتحليل التلوي من استبيان الصعوبات (SDQ) وتكونت العينة من ٣٣ من المراهقين ضعاف السمع والسماعين، وأثبتت النتائج بأن درجة الصعوبات العاطفية والسلوكية كانت عالية لدى المراهقين ضعاف السمع مقارنة بالمراهقين السماعين.

دراسات تناولت المراهقة والإعاقة السمعية:

أوضحت دراسة Paclikova et al (٢٠١٩) ارتباط تكوين الأسرة ودعمها وتواصلها مع المشاكل العاطفية والسلوكية لدى المراهقين، وتكونت العينة من (٢٩٠٨) من الذكور والإناث، وكان متوسط عمر العينة ١٤ عام، واستخدمت الدراسة نماذج خطية معمة لتحقيق غرض الدراسة، وكشفت النتائج عن ارتباط الأسرة ودعمها بالمشاكل العاطفية والسلوكية لدى المراهقين، وهذا يدل على أن دعم الأسرة وتواصلها يقلل من المشاكل العاطفية والسلوكية مع الإناث فقط، ومن ثم أوصت بضرورة تقديم برامج الوقاية والتدخل لتحسين دعم الأسر وتواصلها مع أبنائهم المراهقين، آخذين في الحسبان الفروق في الاحتياجات بين الجنسين.

وهدفت دراسة عبد المطلب (٢٠١٤) إلى التعرف إلى أبعاد الذكاء الوجداني لدى المراهقين من ذوي الإعاقة السمعية من كلا الجنسين، وهي دراسة وصفية تحليلية، كما تضمنت العينة من (١١٥) مراهقاً ومراهقة من الصم وضعاف السمع، وكانت الأدوات عبارة عن ملفات التلاميذ، واستمارات جمع البيانات، ومقياس الذكاء الوجداني للمراهقين الصم وضعاف السمع، وأسفرت النتائج عن الآتي: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الصم وضعاف السمع المراهقين في الذكاء الوجداني، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث المراهقين الصم وضعاف السمع في الذكاء الوجداني.

تعقيب حول الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية التي أعدت في بيئات عربية وأجنبية، تبين للباحثان الملاحظات الآتية:

أهداف الدراسات السابقة:

تعددت أهداف الدراسات السابقة التي تم عرضها، وذلك كما يأتي:

هدفت بعض الدراسات إلى تحديد العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية والذكاء الاجتماعي للمعاقين سمعياً، كدراسة كامل (٢٠٢٢)، كما هدفت دراسة Bibi et al (٢٠٢٢) إلى توضيح أثر أساليب الوالدين في المرونة النفسية لدى المراهقين، كما هدفت دراسة Leigh, Anthony (١٩٩٩) لتوضيح ارتباط تواصل الوالدين وأساليب معاملتهم الوالدية على معدلات الاكتئاب لدى الصم وضعاف السمع، كما هدفت دراسة Dilshad & Nerin (٢٠١٨) إلى قياس التكيف العاطفي الاجتماعي للأطفال ضعاف السمع من المستويين الابتدائي والإعدادي في قسم بهاولبور، كما هدفت دراسة Sabet & Dioualg (٢٠١٦) إلى مقارنة المهارات الاجتماعية والسلوكية ومشاعر الوحدة واليأس بين ضعاف السمع والبصر، كما هدفت دراسة Stevenson, Kreppner, Pimperton, H. et al (٢٠١٥) لمقارنة الصعوبات العاطفية والسلوكية بين المراهقين ضعاف السمع والمراهقين السامعين، كما هدفت دراسة Paclikova et al (٢٠١٩) لإيضاح ارتباط الأسرة

ودعمها وتواصلها على المشاكل العاطفية والسلوكية لدى المراهقين، كما هدفت دراسة عبدالمطلب (٢٠١٤) إلى التعرف إلى أبعاد الذكاء الوجداني لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية.

العينات وطبيعتها العمرية وخصائصها التي استخدمتها الدراسات السابقة:

أ- هناك دراسات اشتملت عيناتها على الأطفال، وهناك دراسات اشتملت عيناتها على المراهقين، وهناك دراسات اشتملت عيناتها على ذوي الإعاقة السمعية (الصم وضعاف السمع)، وضعاف البصر، والعاديين.

ب- هناك دراسات اشتملت عيناتها على الذكور والإناث.

المناهج التي استخدمتها الدراسات السابقة:

استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي كمنهج متبع في بحوثها العلمية، ما عدا دراسة Bibi et al (٢٠٢٢) التي تم استخدام المنهج التجريبي فيها.

الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة:

تعددت أدوات الدراسات السابقة التي تم عرضها، وذلك كما يأتي:

استخدمت بعض الدراسات مقياس أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الاجتماعي كدراسة كامل (٢٠٢٢)، واستخدمت دراسة Leigh, Anthony (١٩٩٩) استبيان، واستخدمت دراسة Dilshad & Nerin (٢٠١٨) مخزون التقييم العاطفي والاجتماعي لجمع البيانات، واستخدمت دراسة Sabet & Dioual (٢٠١٦) استبيان مانتسون للمهارات الاجتماعية واستبيان قائمة مراجعة سلوك الابن واستبيان آخن باخ واستبيان مشاعر الوحدة لأشر ويلر واستبيانات خيبة الأمل لدى الأطفال لكازدان وآخرون، واستخدمت دراسة Stevenson, Kreppner, Pimperton, H. et al (٢٠١٥) حساب التأثير وتحليل التلوي من استبيان الصعوبات (SDQ)، واستخدمت دراسة Paclikova et al (٢٠١٩) نماذج خطية معقدة، واستخدمت دراسة عبد المطلب (٢٠١٤) ملفات التلاميذ واستمارات جمع البيانات ومقياس الذكاء الوجداني للمراهقين الصم وضعاف السمع.

نتائج الدراسات السابقة:

تعددت نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها، بحسب الآتي:

توصلت بعض الدراسات إلى إثبات وجود علاقة طردية سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية والذكاء الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة السمعية مثل كامل (٢٠٢٢)، وتوصلت دراسة Bibi et al (٢٠٢٢) إلى وجود ارتباط أساليب الوالدين بالمرونة النفسية لدى المراهقين، وتوصلت دراسة Leigh, Anthony (١٩٩٩) أن معدلات الاكتئاب المرتفعة ارتبطت برعاية قليلة من الأم، بالإضافة لارتفاع استخدام الآباء والأمهات أسلوب الحماية الزائدة، في حين توصلت دراسة Dilshad & Nerin (٢٠١٨) إلى أن مستوى التكيف العاطفي الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة السمعية كان معتدلاً، أما دراسة Sabet & Dioual (٢٠١٦) فتوصلت إلى أن

الاضطرابات السلوكية والمهارات الاجتماعية ومشاعر الوحدة واليأس أعلى لدى ضعاف السمع من ضعاف البصر، وتوصلت دراسة دراسة Stevenson, Kreppner, Pimperton, H. et al (٢٠١٥) بأن الصعوبات العاطفية والسلوكية كانت عالية لدى المراهقين ضعاف السمع أكثر من المراهقين السامعين، وتوصلت دراسة Paclikova et al (٢٠٢٢) لارتباط الأسرة ودعمها وتواصلها بالمشاكل العاطفية والسلوكية لدى المراهقين، وتوصلت دراسة عبد المطلب (٢٠١٤) لإثبات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد الذكاء الوجداني بين الصم وضعاف السمع.

ويتضح من خلال عرض الدراسات السابقة اهتمام معظم الباحثين السابقين بتحديد العلاقات بين متغيرات الدراسة أو مقارنتها من خلال البحوث الوصفية أو تطويرها ببحوث نوعية أو تجريبية، دون جمع متغيرات الدراسة الحالية في دراسة واحدة، كما لاحظ الباحثان عدم تطرق الباحثين السابقين لمتغيرات الدراسة الحالية في دراسة شاملة، وهي (أساليب المعاملة الوالدية، والحساسية الانفعالية، والمراهقة، والإعاقة السمعية)؛ لذا فإن هذا الدراسة تُعدُّ من البحوث النادرة التي تناولت هذه المتغيرات مجتمعة مع بعضها بعضاً، وذلك في حدود علم الباحثان، كما سيتم الاستفادة منها في تطبيق الأدوات على عينة الدراسة الحالية وتفسير النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اتبع الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من المراهقات من ذوي الإعاقة السمعية في معهد الأمل ومدراس الدمج في مدينة تبوك ومراكز وجمعيات الإعاقة السمعية في المملكة العربية السعودية، التي تُعنى بالصم وضعاف السمع وذويهم، ودعم برامجهم بمختلف المجالات وتعزيز دمجهم في المجتمع.

أما بالنسبة لعينة الدراسة فاستخدم الباحثان العينة المتوافرة التي تكونت من (١٠٠) فتاة من المراهقات من ذوي الإعاقة السمعية، التي تم الحصول عليها من خلال إرسال الاستبانة إلكترونياً إلى معهد الأمل ومدراس الدمج في مدينة تبوك ومراكز وجمعيات الإعاقة السمعية في المملكة العربية السعودية البالغ عددها (٢٦)، ومن ثم تم الحصول على الاستجابات. ويوضح الجدول الآتي توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات البيانات الديموغرافية لأفراد العينة:

جدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات البيانات الديموغرافية (العمر، ودرجة الإعاقة، والمؤهل العلمي، والبرنامج الأكاديمي، وطريقة التواصل المفضلة)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
العمر	١٠-١٣ سنة	8	8.0%
	١٤-١٧ سنة	29	29.0%
	أكبر من ١٧ سنة	63	63.0%
	المجموع	100	100%
درجة الإعاقة	ضعف السمع	60	60.0%
	صمم	40	40.0%
	المجموع	100	100%
المؤهل العلمي	ما دون الثانوية	44	44.0%
	ثانوية	56	56.0%
	المجموع	100	100%
البرنامج الأكاديمي	برامج الدمج للطلاب ذوي الإعاقة السمعية	59	59.0%
	معهد الأمل	41	41.0%
	المجموع	100	100%
طريقة التواصل المفضلة	لغة الإشارة	45	45.0%
	تواصل شفهي	55	55.0%
	المجموع	100	100%

أداة الدراسة

تم بناء أداة الدراسة "الاستبانة" لأجل الإجابة عن أسئلة الدراسة ومن ثم تحقيق أهدافها، وذلك بعد الاطلاع والاستفادة من الاستبانات والمقاييس التي وردت بالدراسات السابقة، كما تم الاطلاع على الأدب التربوي الخاص بموضوع الدراسة، ومن ثم طور الباحثان استبيان أساليب المعاملة الوالدية والحساسية الانفعالية المترجم بلغة الإشارة الوصفية للصم المكون من ٤٦ فقرة.

وصف الأداة:

اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على المحاور الآتية:

١- المحور الأول: يتضمن بيانات أولية عن عينة الدراسة من حيث المتغيرات (العمر، ودرجة الإعاقة، والمؤهل العلمي، والبرنامج الأكاديمي، وطريقة التواصل المفضلة).

٢- المحور الثاني: يتضمن ستة أبعاد فرعية للدراسة هي:
الأسلوب الأول: أسلوب (الديمقراطية)، ويتكون من (6) عبارات.
الأسلوب الثاني: أسلوب (المساواة)، ويتكون من (6) عبارات.

الأسلوب الثالث: أسلوب (الحماية الزائدة)، ويتكون من (6) عبارات.
الأسلوب الرابع: أسلوب (التذبذب في المعاملة)، ويتكون من (6) عبارات.
الأسلوب الخامس: أسلوب (التشجيع)، ويتكون من (6) عبارات.
محور الحساسية الانفعالية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية، ويتكون من (16) عبارة.

تصحيح أداة الدراسة:

اتبع الباحثان الأسلوب الآتي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل لتتم معالجتها إحصائياً بحسب تدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (2) درجات مقياس ليكرت

الاستجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

وتم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = $(5 - 1) ÷ 5 = 0.8$ ؛ ليكون مقياس تصحيح الاستبانة كما هو موضح في الجدول الآتي:
الجدول رقم (3) مقياس التصحيح المعتمد لأداة الدراسة

خيارات الموافقة	فئة الوسط الحسابي	التصنيف
4.21-5	موافق بشدة	مرتفع جداً
3.41-4.20	موافق	مرتفع
2.61-3.40	محايد	متوسط
1.81-2.60	غير موافق	منخفض
1-1.80	غير موافق بشدة	منخفض جداً

إجراءات الصدق والثبات لأداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة:

اعتمد الباحثان للتحقق من صدق الأداة على طريقتين، الأولى وتسمى الصدق الظاهري، وتعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال، والثانية وتسمى الاتساق الداخلي، وتقوم على حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة. وفيما يأتي الخطوات التي اتبعتها الباحثان للتحقق من صدق الأداة.

الصدق الظاهري للأداة:

وهو الصدق المعتمد على المحكمين، إذ تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة في التربية الخاصة

والتربية ومناهج وطرق التدريس، البالغ عددهم (١١) محكما، إذ طُلِبَ منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كل عبارة من عباراتها بالمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل عبارة وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وُضِعَتْ من أجله، واقتراح طرائق تحسينها؛ وذلك بالحدف أو الإضافة أو إعادة الصياغة أو ما يرويه مناسبا، وقد قدموا ملاحظات قيمة أسهمت في تجويد الاستبانة وإخراجها بصورتها النهائية.

كما تم التحقق من دقة وصحة الترجمة الإشارية بعرض مقاطع الفيديو على (٧) محكمين من المختصين في لغة الإشارة في جامعة الملك سعود، وجمعية لغة الإشارة السعودية، ومعهد الأمل بتبوك، والمختص بالترجمة الإشارية بالحرم النبوي الشريف، وبذلك تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما يوضح نتائجها الجدول الآتي:

جدول رقم (٤) معامل ارتباط بيرسون لعبارات الاستبيان بالمحور الخاص بالعبارة

٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
أسلوب (الديمقراطية)	أسلوب (المساواة)	أسلوب (الحماية الزائدة)	أسلوب (التنذير في المعاملة)	أسلوب (التشجيع)	م	م	م	م	م
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	م	م	م	م	م
.684**	.774**	.688**	.641**	.624**	1	1	1	1	1
.627**	.675**	.669**	.735**	.762**	2	2	2	2	2
.735**	.925**	.768**	.444*	.751**	3	3	3	3	3
.758**	.903**	.571**	.408*	.807**	4	4	4	4	4
.636**	.869**	.750**	.762**	.865**	5	5	5	5	5
.582**	.935**	.617**	.824	.887**	6	6	6	6	6

** معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$). * معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

جدول رقم (٥) معامل ارتباط بيرسون لعبارات الاستبيان بالمحور الخاص بالعبارة

الحساسية الانفعالية عند ذوي الإعاقة السمعية									
١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
.527**	.695**	.684**	.625**	.527**	.695**	.684**	.625**	.527**	.695**
.696**	.513**	.758**	.376*	.696**	.513**	.758**	.376*	.696**	.513**
.463**	.778**	.603**	.409*	.463**	.778**	.603**	.409*	.463**	.778**
.788**	.720**	.645**	.799**	.788**	.720**	.645**	.799**	.788**	.720**

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) * معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول رقم (٥) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بصدق اتساق جيد؛ لذا فهي صالحة لقياس ما وُضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

تم اختبار ثبات أداة الدراسة، وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Alpha (Cronbach's).

ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات أداة الدراسة:

جدول رقم (٦) معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

معامل كرونباخ ألفا	عدد العبارات	البعد
.742	6	أسلوب (الديمقراطية)
.914	6	أسلوب (المساواة)
.748	6	أسلوب (الحماية الزائدة)
.702	6	أسلوب (التذبذب في المعاملة)
.871	6	أسلوب (التشجيع)
.882	16	محور الحساسية الانفعالية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية
.875	46	الأداة ككل

يتضح من نتائج الجدول رقم (٦) أن قيم معامل الثبات للأبعاد الستة تراوحت بين (0.70) و (0.91). كما يتضح أن معامل ثبات الأداة ككل بلغ (0.88)، وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بثبات مرتفع.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ومناقشته

نص السؤال الأول على: ما أثر أساليب المعاملة الوالدية على الحساسية الانفعالية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية؟

للإجابة عن السؤال الأول قام الباحثان أسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط؛ وذلك لقياس أثر أساليب المعاملة الوالدية في الحساسية الانفعالية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (٧) اختبار تحليل الانحدار الخطي البسيط لأثر أساليب المعاملة الوالدية في الحساسية الانفعالية

المتغير التابع: الحساسية الانفعالية						المتغير المستقل أساليب المعاملة الوالدية
المعامل التحديد (R ²)	معامل الارتباط (R)	قيمة دلالة (F)	قيمة (F)	الخطأ المعياري للتقدير	المعامل المعياري (Beta)	
.046	.215	.032	4.747	.147	.215	

يتضح من الجدول رقم (٧) أن هناك علاقة خطية موجبة "طردية" ضعيفة ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية والحساسية الانفعالية، إذ بلغ معامل الارتباط ($R = 0.215$) ، وهذا يعني أنه كلما ارتفعت درجات أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية أو السلبية زادت الحساسية الانفعالية، كما أظهرت النتائج أن هناك تأثيراً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأساليب المعاملة الوالدية في الحساسية الانفعالية؛ إذ إنَّ قيمة (Beta) بلغت (0.215) وقيمة الدلالة لاختبار (F) بلغت (0.032)،، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما أن معامل التحديد (R²) بلغ (0.046)، وذلك يدل على أن أساليب المعاملة الوالدية فسرت ما قيمته (5%) من التغير الحاصل في الحساسية الانفعالية.

ويفسر الباحثان ذلك بأن تأثير أساليب المعاملة الوالدية على الحساسية الانفعالية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية تأثير ضعيف، على الرغم من وجود الأثر والعلاقة الطردية الموجبة ولكنها ضعيفة، ومن هذا المنطلق نستنتج أن هناك متغيرات أخرى لها الأثر الأقوى في الحساسية الانفعالية وهي المسببة بحدوثها، كمرور المراهقات من ذوي الإعاقة السمعية بمواقف الحياة الصعبة منذ الطفولة وتأثرهن الشديد بها، أو الرفض من الآخرين أو تنمر الآخرين عليهن بسبب إعاقتهن أو بسبب ما بينهن وبين الآخرين من فوارق، أو فهمهن لانفعالات الآخرين غير اللفظية بطريقة خاطئة أو مبالغ بها، أو معاشتهن للتجارب السلبية السابقة، أو تعرضهن لمثيرات قاهرة، أو سوء نظرتهن لذاتهن أو تأثرهن بسوء نظرة الآخرين لهن، أو كبتهن لانفعالاتهن في مراحل عمرية سابقة، أو عدم حصولهن على الاهتمام والمساندة اللاتي يرغبن بها، أو تأثرهن بالبيئة المحيطة بما فيها المدرسة، أو شعورهن بالدونية والنقص مما ينعكس على انفعالاتهن ومن ثم عدم مقدرتهم على تحقيق التوازن بين العقل والانفعالات، أو غير ذلك من الأسباب، وهذا ما تؤكدته النتائج بوجود علاقة خطية طردية موجبة ضعيفة بين أساليب المعاملة الوالدية والحساسية الانفعالية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Bibi et al (٢٠٢٢) التي أثبتت وجود علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والمرونة النفسية، كما اتفقت مع دراسة مسفر (٢٠٢٠) التي أثبتت وجود علاقة طردية بين أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية والاتزان الانفعالي، واتفقت مع دراسة Paclikova et al (٢٠١٩) التي أثبتت ارتباط تكوين الأسرة

ودعمها وتواصلها مع المشاكل العاطفية والسلوكية لدى المراهقين، في حين اختلفت مع دراسة الطماوي (٢٠٢٠) التي أثبتت وجود علاقة عكسية سلبية بين أساليب المعاملة الوالدية والتوافق النفسي، لذا فالعلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والحساسية الانفعالية علاقة واقعية حقيقية سواء كانت ضعيفة أم قوية، كما اختلفت مع دراسة Leigh, Anthony (١٩٩٩) التي أثبتت وجود علاقة سلبية بين أساليب المعاملة الوالدية بالاكتئاب لدى الصم مقارنة بضعاف السمع.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته

نص السؤال الثاني على: ما أهم أساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثان باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لأساليب المعاملة الوالدية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لأساليب المعاملة الوالدية

م	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	المستوى
1	الديمقراطية	3.93	1.18	3	مرتفع
2	المساواة	4.33	0.70	1	مرتفع
3	الحماية الزائدة	3.02	0.78	5	متوسط
4	التذبذب في المعاملة	3.49	0.65	4	مرتفع
5	التشجيع	4.31	0.72	2	مرتفع
	الأساليب ككل	3.82	0.50		مرتفع

يتضح من الجدول رقم (٨) أن مستوى الأساليب ككل كان بمستوى مرتفع، إذ بلغ متوسط استجابة أفراد العينة للعبارة (3.82)، وبانحراف معياري قدره (0.50)، كما يتضح أن أسلوب المساواة كان في الترتيب الأول بمستوى مرتفع، إذ بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارة الأسلوب (4.33) بانحراف معياري قدره (0.70)، كما أن أسلوب التشجيع كان في الترتيب الثاني بمستوى مرتفع، إذ بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارة الأسلوب (4.31) بانحراف معياري قدره (0.72)، وكان أسلوب الديمقراطية في الترتيب الثالث بمستوى مرتفع، إذ بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارة الأسلوب (3.93) بانحراف معياري قدره (1.18)، كما أن أسلوب التذبذب في المعاملة كان في الترتيب الرابع فكان بمستوى مرتفع، إذ بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارة الأسلوب (3.49) بانحراف معياري قدره (0.65)، وكان أسلوب الحماية الزائدة في الترتيب الخامس بمستوى متوسط، إذ بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارة الأسلوب (3.02) بانحراف معياري قدره (0.78).

وقام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات أبعاد المقياس ولكل فقرة من أبعاده، وذلك بحسب الآتي:

أولاً: أسلوب الديمقراطية:

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات أسلوب الديمقراطية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات أسلوب الديمقراطية

ترتيب العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم العبارة	المستوى
1	يسمح لي والدائي بقضاء وقت فراغي كما أحب	4.13	0.87	1	مرتفع
2	يتيح لي والدائي حرية الاختيار المناسب لملاهي	4.07	1.05	6	مرتفع
3	يتيح لي والدائي قول رأيي فيما يتعلق بظروف أسرتي	4	0.98	3	مرتفع
4	يأذن لي والدائي بالحرية في الاستخدام الصحيح لمواقع التواصل الاجتماعي	3.98	0.95	5	مرتفع
5	يعطيني والدائي بعضاً من الاستقلالية المناسبة	3.92	0.87	4	مرتفع
6	يعفو والدائي عن أخطائي	3.45	1.12	2	مرتفع
	المتوسط العام للأسلوب	3.93	1.18		مرتفع

يتضح من الجدول رقم (٩) أن أسلوب الديمقراطية كان بمستوى مرتفع، إذ بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات الأسلوب (3.93) بانحراف معياري قدره (1.18)، كما كانت العبارة "يسمح لي والدائي بقضاء وقت فراغي كما أحب" في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.13) بانحراف معياري قدره (0.87)، وفي المرتبة الأخيرة حلت العبارة "يعفو والدائي عن أخطائي" بمستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (3.45) بانحراف معياري قدره (1.12).

ثانياً: أسلوب المساواة:

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات أسلوب المساواة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات أسلوب المساواة

ترتيب العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم العبارة	المستوى
1	يعتني والدائي بمستقبلنا أنا وإخوتي جميعاً	4.42	0.82	12	مرتفع
2	يعدل والدائي بين الذكور والإناث في العائلة	4.39	0.95	9	مرتفع
3	يرى والدائي أن لثلاثي حق في التعليم مثل الذكر	4.34	0.96	8	مرتفع
4	يعدل والدائي بيني وبين إخوتي في المعاملة	4.34	0.9	10	مرتفع
5	يعطيني والدائي حقوقي كلها	4.27	0.99	11	مرتفع
6	يعامل والدائي جميع الأبناء بمساواة	4.23	0.95	7	مرتفع
	المتوسط العام للأسلوب	4.33	0.70		مرتفع

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن أسلوب المساواة كان بمستوى مرتفع، إذ بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات الأسلوب (4.33) بانحراف معياري قدره (0.70)، كما كانت العبارة "يعتني والدائي بمستقبلنا أنا وإخوتي جميعاً" في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (2.42) بانحراف معياري قدره (0.82)، وفي المرتبة الأخيرة حلت العبارة "يعامل والدائي جميع الأبناء بمساواة" بمستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.23) بانحراف معياري قدره (0.95).

ثالثاً: أسلوب الحماية الزائدة:

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات أسلوب الحماية الزائدة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات أسلوب الحماية الزائدة

ترتيب العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم العبارة	المستوى
1	يطلب والدائي مني اللجوء لهم عند تعرضي لأي مشكلة مهما كانت بسيطة	4.27	0.84	١٣	مرتفع
2	يخاف علي والدائي جداً عندما أمرض ولو كان المرض بسيطاً	4.09	1.03	١٦	مرتفع
3	يوفر والدائي سيارة خاصة بي أثناء ذهابي لأي مكان	3.62	1.15	١٨	مرتفع
4	يسمح لي والدائي باستخدام وسائل النقل العامة	3.41	1.16	١٤	مرتفع
5	يعاملني والدائي وكأنني طفلة صغيرة	3.19	1.24	١٧	متوسط
6	يختار لي والدائي أصدقائي دون أخذ موافقتي	2.36	1.04	١٥	منخفض
	المتوسط العام للأسلوب	3.02	0.78		متوسط

يتضح من الجدول رقم (١١) أن أسلوب الحماية الزائدة كان بمستوى متوسط، إذ بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات الأسلوب (3.02) بانحراف معياري قدره (0.780)، كما كانت العبارة "يطلب والدائي مني اللجوء لهم عند تعرضي لأي مشكلة مهما كانت بسيطة" في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.27) بانحراف معياري قدره (0.84)، وفي المرتبة الأخيرة حلت العبارة

"يختار لي والداي أصدقائي دون أخذ موافقتي" بمستوى منخفض، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (2.36) بانحراف معياري قدره (1.04).

رابعاً: أسلوب التذبذب في المعاملة:

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات أسلوب و-٥ التذبذب في المعاملة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات أسلوب التذبذب في المعاملة

ترتيب العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم العبارة	المستوى
1	يتسامح والداي في بعض الأوامر القاسية التي قدموها لي	3.51	1.05	٢٢	مرتفع
2	يناقشني والداي باستمرار بطريقة تعاملهم معي	3.49	1.11	٢١	مرتفع
3	تتغير مشاعر والداي معي من وقت لآخر	2.84	1.20	١٩	متوسط
4	يعطيني والداي أوامر غير ثابتة من وقت لآخر	2.81	1.10	٢٠	متوسط
5	يشعروني تعامل والداي معي بالحيرة	2.78	1.15	٢٣	متوسط
6	يوجه لي والداي أوامر تتناقض مع بعضها بعضاً	2.71	1.10	٢٤	متوسط
	المتوسط العام للأسلوب	3.49	0.65		مرتفع

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن أسلوب التذبذب في المعاملة كان بمستوى مرتفع، إذ بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات الأسلوب (3.49) بانحراف معياري قدره (0.65)، كما كانت العبارة "يتسامح والداي في بعض الأوامر القاسية التي قدموها لي" في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (3.51) بانحراف معياري قدره (1.05)، وفي المرتبة الأخيرة حلت العبارة "يوجه لي والداي أوامر تتناقض مع بعضها بعضاً" بمستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (2.71) بانحراف معياري قدره (1.10).

خامساً: أسلوب التشجيع:

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات أسلوب التشجيع، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات أسلوب التشجيع

ترتيب العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم العبارة	المستوى
1	يشجعني والداي على تحقيق درجات مرتفعة في الامتحانات	4.48	0.77	٢٦	مرتفع
2	يشعروني والداي بأن نجاحي هو نجاح الأسرة جميعها	4.38	0.86	٢٧	مرتفع
3	يساعدني والداي على التكلم عن مشكلاتي الخاصة	4.29	0.87	٢٨	مرتفع
4	يحفزني والداي على أن أجد أكثر من حل لأي صعوبة	4.25	0.88	٢٩	مرتفع
5	يشجعني والداي على إتمام جميع المهام التي تطلب مني	4.24	0.97	٣٠	مرتفع

6	يعينني والدائي تنظيم وقتي لإيجاد وقت مناسب للدراسة	4.19	0.96	٢٥	مرتفع
	المتوسط العام للأسلوب	4.31	0.72		مرتفع

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن أسلوب التشجيع كان بمستوى مرتفع، إذ بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات الأسلوب (4.31) بانحراف معياري قدره (0.72)، كما كانت العبارة "يشجعني والدائي على تحقيق درجات مرتفعة في الامتحانات" في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.48) بانحراف معياري قدره (0.77)، وفي المرتبة الأخيرة حلت العبارة "يعينني والدائي في تنظيم وقتي لإيجاد وقت مناسب للدراسة" بمستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.19) بانحراف معياري قدره (0.96).

يفسر الباحثان ارتفاع مستوى أسلوب المساواة والتشجيع والديمقراطية، أنه يعود إلى وعي ودراية أولياء أمور المراهقات من ذوي الإعاقة السمعية بالطرق المثلى في تربية الأبناء، وتحلي أولياء الأمور بمستوى مرتفع من العدل والمساواة بين الأبناء، إذ أثبتت النتائج اتباع أولياء الأمور أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية بدرجة عالية، كما يُفسر ذلك بقدرتهم على التربية الحسنة والنبيلة والعدل وعدم التفرقة بين الأبناء لأي مبرر من المبررات، فضلاً عن تقديم التشجيع والدعم، وهما أمران جوهريان يدفعان الأبناء لكل نجاح على جميع أصعدتهم، فضلاً عن إعطاء الأبناء الحرية السليمة، وهو ينم عن قدر كبير من الإحسان والإيجابية والمرونة وإتقان تربية الأبناء إتقاناً حقيقياً مراعين في هذه الحرية ما يتماشى مع الدين الإسلامي والعادات المجتمعية السليمة والسائدة، كما يعزو الباحثان ارتفاع مستوى التذبذب في المعاملة إلى تذبذب الأسر في المعاملة مع الأبناء وعدم ثبات توجهاتهم ومحاسبتهم للأبناء، وهذا التذبذب يسبب للأبناء القلق أو تذبذب شخصياتهم وتقلبها؛ إذ إنَّ هذا الأسلوب شديد الخطورة على الصحة النفسية، كما يفسر الباحثان توسط مستوى الحماية الزائدة بأن بعض الأسر تقع في فخ العطف والحماية الزائدة، فتتجاهل أصول التربية السليمة وتغفل عن الأثر السلبي في نمو الأبناء نتيجة حمايتهم الزائدة، فهي قد تقيد قدرتهم على الاستقلال والثقة والاعتماد على النفس كما قد تسبب في بعض الحالات العناد الزائد والأنانية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كامل (٢٠٢٢) التي أثبتت في نتائجها أن أساليب المعاملة الوالدية للمعاقين سمعياً الإيجابية كانت أعلى من أساليب المعاملة الوالدية السلبية، لذا فعلى الرغم من اتباع أولياء الأمور في بعض الأحيان أساليب معاملة والدية سلبية إلا أن الكفة ترجح لصالح أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية.

وللإجابة عن السؤال الفرعي للسؤال الثاني:

أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أساليب المعاملة الوالدية تُعزى لمتغير درجة الإعاقة؟

أجرى الباحثان اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول

أساليب المعاملة الوالدية وفقا لمتغير درجة الإعاقة، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (١٤) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الاستجابات في استجابات أفراد عينة الدراسة في أساليب المعاملة الوالدية وفقا لمتغير درجة الإعاقة

الأسلوب	درجة الإعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الديمقراطية	ضعف السمع	60	3.92	0.63	-0.097	.923
	الصمم	40	3.93	0.8		
المساواة	ضعف السمع	60	4.35	0.63	.288	.774
	الصمم	40	4.3	0.96		
الحماية الزائدة	ضعف السمع	60	3.49	0.62	.031	.975
	الصمم	40	3.49	0.72		
التذبذب في المعاملة	ضعف السمع	60	2.94	0.71	-1.405	.163
	الصمم	40	3.15	0.72		
التشجيع	ضعف السمع	60	4.34	0.67	.524	.601
	الصمم	40	4.26	0.8		
الأساليب ككل	ضعف السمع	60	3.81	0.41	-0.178	.859
	الصمم	40	3.83	0.61		

يتضح من الجدول رقم (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغير درجة الإعاقة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أساليب المعاملة الوالدية، وذلك في الأساليب ككل وفي أبعادها الخمسة؛ إذ إنَّ قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي على التوالي (0.859, 0.923, 0.774, 0.975, 0.163, 0.601)، وهي قيم غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يفسر الباحثان ذلك بالتوازن في التعامل الذي ينتهجه أولياء الأمور مع المراهقات من ذوي الإعاقة السمعية، كما تفسره بعدم تفريق أولياء الأمور في التعامل بين الصموات وضعيفات السمع وتعاملهم معهن بشكل متقارب جداً، بصرف النظر عن درجة إعاقتهن أو تصنيفها وشدها، ومن ثَمَّ فإن هذه النتيجة تؤكد على تقارب الاتجاهات الوالدية لأولياء أمور الصموات وضعيفات السمع، وهذه الاتجاهات مرتبطة تلقائياً بأساليبهم في معاملاتهم الوالدية؛ إذ إنَّها هي المحدد لتلك الأساليب

الودية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصنعاني (٢٠٠٩) التي أثبتت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الودية على صورة الأم تُعزى لمتغير درجة الإعاقة، في حين اختلفت مع ذات الدراسة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الودية على صورة الأب تُعزى لمتغير درجة الإعاقة.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته

نص السؤال الثالث على: ما درجة الحساسية الانفعالية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات الحساسية الانفعالية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات الحساسية الانفعالية

ترتيب العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم العبارة	المستوى
1	أهتم بمعرفة التفاصيل الصغيرة والكبيرة	3.67	1.04	15	مرتفع
2	أجتهد دائماً لإظهار صورة حسنة عني أمام الآخرين	3.64	1.1	14	مرتفع
3	أتجنب الوقوع بأي نوع من الأخطاء ولو كان بسيطاً	3.46	1.1	10	مرتفع
4	الشعور بالإساءة من الآخرين عندما يتجاهلني أحد ما	3.39	1.18	8	متوسط
5	أشعر بالضيق عند وقوعي بأبسط الأخطاء	3.24	1.2	11	متوسط
6	أشعر بالضيق إذا شعرت بأنني غير مقبولة عند الآخرين	3.2	1.23	12	متوسط
7	الضيق من انتقاد الآخرين لي	3.19	1.14	7	متوسط
8	أرغب دائماً في الحصول على رضا الآخرين	3.11	1.24	6	متوسط
9	الانفعال لردود فعل الآخرين وبشكل سريع	3.03	1.18	4	متوسط
10	أشعر بالإحراج عند التحدث أمام مجموعة من الأشخاص	3.01	1.18	16	متوسط
11	صعوبة التحكم بانفعالاتي	2.94	1.17	2	متوسط
12	تفسير أفعال الآخرين بطريقة خاطئة	2.73	1.12	9	متوسط
13	إعاقتي السمعية تسبب لي الغضب والإحراج	2.63	1.28	1	متوسط
14	أشعر بالوحدة حتى عندما أكون مع الآخرين	2.52	1.21	13	منخفض
15	أسيئ الظن بمن حولي وبالأخرين	2.37	1.13	5	منخفض
16	أفضل العزلة والانطواء عن الآخرين	2.30	1.16	3	منخفض
	المتوسط العام	3.03	0.74		متوسط

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن الحساسية الانفعالية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية كانت بمستوى متوسط، إذ بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات الأسلوب (3.03) بانحراف معياري قدره (0.74)، كما كانت العبارة "أهتم بمعرفة التفاصيل الصغيرة والكبيرة" في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (3.67) بانحراف معياري قدره (1.04)، وفي المرتبة الأخيرة حلت العبارة "أفضل العزلة والانطواء عن الآخرين" بمستوى منخفض، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (2.30) بانحراف معياري قدره (1.16).

يفسر الباحثان هذه النتيجة بوجود قدر من الحساسية الانفعالية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية ولكنه ليس بالقدر الكبير، وأن الحساسية الانفعالية المتوسطة لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية قد تكون بسبب ما تفرضه ظروف الإعاقة السمعية عليهن من خصائص نفسية وانفعالية ترتبط تلقائياً بالخصائص الاجتماعية، إذ أن المجتمع قاس أحياناً على ذوي الإعاقة وضاعط أحياناً أخرى، كما لا يكاد يخلو مجتمع ما من التمر على ذوي الإعاقة واعتناق اتجاهات سلبية ضدهم، ومن ثم تتجلى مظاهر الحساسية الانفعالية في الخجل من الآخرين، وسرعة الانفعال لردود فعل الآخرين، والشعور بالخزي بسبب الإعاقة السمعية، وتفسير أقوال وأفعال الآخرين بصورة مغلوطة، وغير ذلك من مظاهر الحساسية الانفعالية، ولكن على الرغم من ذلك إلا أن المراهقات من ذوي الإعاقة السمعية لا يفضلن العزلة التامة عن المجتمع، ويتعاملن بأخلاق رفيعة ولطف مع الآخرين، كما أنهن لا يبدين سوء الظن نحو الآخرين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ثريا وأحمد، ٢٠١٩) في إثبات توسط مستوى الحساسية الانفعالية عند ذوي الإعاقة السمعية، كما اتفقت مع دراسة Dilshad & Nerin (٢٠١٨) التي أثبتت مستوى معتدل من التكيف العاطفي الاجتماعي بين الطلاب ضعاف السمع، واتفقت كذلك مع دراسة أبو منصور (٢٠١١) في إثبات توسط مستوى الحساسية الانفعالية عند ذوي الإعاقة السمعية، في حين تختلف مع دراسة حويد (٢٠٢١) التي أثبتت ارتفاع مستوى الحساسية الانفعالية عند ذوي الإعاقة السمعية، كما اختلفت مع دراسة Yongting (٢٠٢١) التي أثبتت انخفاض التعاطف الوجداني والأفعال والعواطف الاجتماعية الإيجابية عند ذوي الإعاقة السمعية، واختلفت مع دراسة Sabet & Dioualg (٢٠١٦) التي أثبتت ارتفاع المشاكل السلوكية ومشاعر الوحدة واليأس لدى ضعاف السمع، واختلفت مع دراسة الطيب وآخرون (٢٠١٦) حيث كانت درجة الحساسية الانفعالية لدى ذوي الإعاقة السمعية فوق المتوسط، لذا فإن الحساسية الانفعالية مشكلة فعلية يعاني منها ذوي الإعاقة السمعية باختلاف درجاتها ومستوياتها، كما اختلفت مع دراسة Stevenson, Kreppner, Pimperton, H. et al (٢٠١٥) التي أثبتت أ، الصعوبات العاطفية والسلوكية كانت عالية لدى المراهقين ضعاف السمع.

وللإجابة عن السؤال الفرعي للسؤال الثالث:

ب- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05) \leq \alpha$ في الحساسية الانفعالية تُعزى لمتغير درجة الإعاقة؟

أجرى الباحثان اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة حول الحساسية الانفعالية وفقاً لمتغير درجة الإعاقة، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (١٦) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الاستجابات في استجابات أفراد عينة الدراسة في الحساسية الانفعالية وفقاً لمتغير درجة الإعاقة

البعد	درجة الإعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الحساسية الانفعالية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية	ضعف السمع	60	2.92	0.7	-1.849	.067
	الصمم	40	3.19	0.77		

يتضح من الجدول رقم (١٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ تُعزى لمتغير درجة الإعاقة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الحساسية الانفعالية لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية؛ إذ إنَّ قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (0.067) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$.

و يفسر الباحثان ذلك بتمائل الشعور لدى المراهقات ذوي الإعاقة السمعية باختلاف درجة إعاقتهن، سواءً أكانت صمماً أم ضعف سمع، فلا تختلف المشاعر والأحاسيس الانفعالية باختلاف درجة الإعاقة، وقد يرجع ذلك إلى تساوي الآثار المترتبة عن الإعاقة السمعية على كلّ من الصماوات وضعيفات السمع، فضلاً عن التشابه الكبير في خصائصهن واحتياجاتهن؛ بسبب ما تفرضه عليهن الإعاقة السمعية من ظروف ناتجة عن الفقد السمعي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو شعيشع (٢٠١٨) التي أثبتت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحساسية الانفعالية تُعزى لمتغير درجة الإعاقة السمعية، واتفقت مع دراسة عبد المطلب (٢٠١٤) التي أثبتت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لدى المراهقين تُعزى لمتغير درجة الإعاقة السمعية.

توصيات الدراسة

١- تقديم البرامج التدريبية والدورات الخاصة بتنمية الذكاء الانفعالي والوجداني للمراهقات من ذوي الإعاقة السمعية؛ مما سيؤدي إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لهن، ومن ثم تحسين جودة حياتهن.

- ٢- مساندة أولياء الأمور للمراهقات من ذوي الإعاقة السمعية للتغلب على ما يعانين من مظاهر الحساسية الانفعالية، ومساعدتهن على مواجهة مخاوفهن والتغلب على مشاعرهن السلبية من خلال التوجيه والإرشاد النفسي، سواء في العيادات النفسية، أو الإرشاد النفسي المدرسي، أو استخدام تطبيقات الدعم النفسي المجانية على أجهزة الهواتف الذكية.
- ٣- تكثيف المبادرات التوعوية التي تستهدف أولياء أمور المراهقين ذوي الإعاقة السمعية عامة لتحسين وتطوير أساليبهم في التعامل مع أبنائهم ذوي الإعاقة السمعية، من خلال توظيف مواقع التواصل الاجتماعي.
- ٤- تشجيع أولياء الأمور على تبني واستخدام الأساليب التربوية الحديثة والإيجابية في تربية الأبناء والابتعاد عن الأساليب السلبية والتقليدية من خلال الدورات أو المحاضرات المجانية، وحثهم على الاطلاع المستمر على أحدث البحوث والتجارب العلمية والتربوية في هذا الصدد.

المراجع

المراجع العربية:

- أبركان، حنان وبیطاط، شهرزاد وسعيد، سعاد وموبحة، أسماء (٢٠٢٠). أثر التنشئة الاجتماعية في المراهقة من وجهة نظر المراهقين. مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس. جامعة محمد الصديق بي يحيى. جيجل. الجزائر.
- أبريغم، سامية. (٢٠١٢). إدراك الأبناء لأساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالأمن النفسي. أطروحة دكتوراه. جامعة بسكرة. الجزائر.
- أبو شعيشع، دعاء. (٢٠١٨). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بكل من السلوك التوافقي والسلوك العدواني لدى المعاقين سمعياً. بحث لنيل درجة الماجستير. جامعة الدول العربية. تونس.
- أبو منصور، حنان خضر. (٢٠١١). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة السمعية في محافظة غزة. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. فلسطين.
- أحمد، حسن. (٢٠٢١). كيف أتعامل مع ابني المراهق. دار الفراعنة للنشر والتوزيع والترجمة. مصر.
- بايزيد، أفنان. (٢٠١٩). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدرجة تقدير الذات لدى طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (٦)، ٢٣-٦٨.
- بو كحيلي، أسماء وفلاح، نجيبة. (٢٠٢٢). أثر غياب التربية الجنسية في ظهور الانحراف عند المراهقة. رسالة ماجستير. جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي. الجزائر.
- الببلاوي، إيهاب. (٢٠١٣). توعية المجتمع بالإعاقة (الفئات-الأسباب-الوقاية). (ط٥). دار الزهراء. الرياض.
- البياتي، رناء والعبيدي، عفراء. (٢٠٢٠). الحساسية الانفعالية لدى الأطفال من وجهة نظر الوالدين. مركز البحوث النفسية، مجلد ٣١ (٤)، ٣١٧-٣٥٠.
- الجوالدة، فؤاد. (٢٠١٢). الإعاقة السمعية. (ط١). دار الثقافة. الأردن.
- حويمد، فيصل. (٢٠٢١). أثر الحساسية الانفعالية على التكيف النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في مدارس الدمج. مجلة العلوم التربوية، مجلد ٤ (١)، ٧٦-٤٤.

- الخطيب، جمال. (٢٠٠٦). إعداد الرسائل الجامعية وكتابتها دليل عملي لطلبة الدراسات العليا. (ط١). دار الفكر. الأردن.
- خضر، فايز. (٢٠١٢). التمرد وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة جامعة الأزهر. رسالة ماجستير. كلية التربية جامعة الأزهر. غزة.
- خطاب، بشرى. (٢٠٢٠). أثر برنامج معرفي سلوكي قائم على نظرية ميكينبوم في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة البحوث التربوية النفسية، مجلد ١٧ (٧٦)، ٣١٦-٢٩٤.
- خليل، أمل. (٢٠٢١). علاقة القيم الاجتماعية بمطالب نمو التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في هذه المرحلة (المراهق). مجلة كلية التربية جامعة طنطا، مجلد ٨٢ (٢)، ١٣٦-١١٦.
- خليل، سامية. (٢٠١٠). الذكاء الوجداني. (ط١). دار الكتاب الحديث. القاهرة.
- دويدار، عبد الفتاح. (٢٠١٢). سيكولوجية النمو والارتقاء. (ط ١). دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع. الإسكندرية.
- دليل معلم الإعاقة السمعية التابع لوزارة التعليم. (٢٠٢٠).
- الدين، أميمة. (٢٠٢٠). المشكلات السلوكية وعلاقتها بالحاجات النفسية لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بكلية الفنون الجميلة والتطبيقية. رسالة ماجستير. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان.
- رجب، الحسيني ومحمود، ربيع وحناء، حنان ومحمد، أميرة. (٢٠١٣). أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى الأبناء المراهقين. مجلة بحوث التربية النوعية-جامعة المنصورة، (٢٢)، ١١٧-٨٨.
- زراقة، فيروز. (٢٠١٣). السلوك العدواني لدى المراهقة بين التنشئة الاجتماعية وأساليب المعالجة الوالدية المنظور والمعالجة. دار المسيرة للنشر. عمان. الأردن.
- زهير، شيرين. (٢٠٢١). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في مدارس مدينة القدس. رسالة ماجستير. جامعة القدس المفتوحة.
- زهران، حامد. (٢٠٠٥). علم نفس الطفولة والمراهقة. (ط ٦). عالم الكتب. القاهرة.

- سليم، بسيوني والكبير، أحمد. (٢٠٢١). الحساسية الانفعالية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة ذوي مستويات متباينة من التنظيم السلوكي والتوقعات الوالدية. جامعة الأزهر كلية التربية بالقاهرة مجلة التربية، (١٩٢) الجزء (الأول)، ٤٧-٢.
- سيد، نجوى وعباس، ابراهيم وعمر، دعاء. (٢٠١٩). علاقة أساليب المعاملة الوالدية للأمهات بإدارة الذات لدى أطفالهن ضعاف السمع. المجلة المصرية للدراسات المتخصصة، العدد (٢٢)، ٢٣٨-٢٩٣.
- الشرمان، عاطف. (٢٠١٥). تكنولوجيا التعليم المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة. (ط١). دار المسيرة. الأردن.
- الشافعي، ناصر. (٢٠٠٩). فن التعامل مع المراهقين مشكلات وحلول. (ط١). دار البيان للنشر والتوزيع. القاهرة. مصر.
- الصنعاني، عبده. (٢٠٠٩). العلاقة بين الاغتراب النفسي وأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الثانوية. رسالة مقدمة إلى مجلس كلية التربية استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير. جامعة تعز. اليمن.
- صالح، انتصار. (٢٠٢٠). أساليب المعاملة الوالدية ودورها في تعزيز قيم المواطنة للأبناء. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (١٢)، ٥٥-٢٧.
- الطماوي، عماد. (٢٠٢٠). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى الأبناء المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد ٣٠ (١٠٩)، ٤٦٢-٤٩٢.
- الطيب، عرفة وحسن، عائدة وعلاء، غلا وصلاح، ضحى. (٢٠١٦). الحساسية الانفعالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية وعلاقتها بنوعية الحياة بمعهد الأمل لتعليم وتأهيل الصم. بحث تكميلي مقدم لنيل درجة البكالوريوس. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان.
- عوض، تغريد. (٢٠٢٠). المشكلات الأسرية وعلاقتها بالاكتئاب لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية امبدة. رسالة ماجستير. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان.
- عميرة، عزيزة. (٢٠١٢). تأثير القلق على التحصيل الدراسي في مرحلة المراهقة. مذكرة للحصول على درجة الليسانس. المركز الجامعي بولحاج. الجزائر.
- عبد المطلب، حنان. (٢٠١٤). الذكاء الوجداني لدى المراهقين المعوقين سمعياً - دراسة عاملية - . رسالة ماجستير. جامعة الزقازيق. مصر.

- القريطي، عبد المطلب. (٢٠١٤). إرشاد ذوي الاحتياجات وأسرهم. (ط١). دار الزهراء للنشر والتوزيع. مصر.
- كامل، ليلي. (٢٠٢٢). العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية والذكاء الاجتماعي للمعاقين سمعياً. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، العدد (٥٧)، ٣٩-٢.
- مرابطي، مريم. (٢٠١٦). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدوانى عند الطفل. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر. جامعة العربي بن مهيدي. أم البواقي. الجزائر.
- مهري، خليدة. (٢٠٢٢). المعاملة الوالدية وعلاقتها بجنوح الأحداث دراسة ميدانية بمركز الطفولة المسعفة تمارست مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد ١٤ (٣)، ٢٨-١٣.
- محمد، سمير. (٢٠١٦). التدريس لذوي الإعاقة السمعية. (ط٢). دار المسيرة. عمان. الأردن.
- مسعد، شيري. (٢٠٢٠). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بكل من المهارات الاجتماعية والتكوى الأكاديمي لدى طلبة جامعة الزقازيق في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (النوع/الفرقة الدراسية/الكلية). مجلة كلية التربية، عدد (يوليو)، ٣٣١-٢٦٧.
- مسفر، نورة. (٢٠٢٠). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى الأبناء. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (١٠)، ٣٠-٣.
- مقحوت، فتحية. (٢٠١٤). أساليب المعاملة الوالدية للمراهقين المتفوقين في شهادة التعليم المتوسط. رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- النوبي، محمد. (٢٠١٠). التنشئة الأسرية. (ط١). دار الصفاء للنشر والتوزيع. الأردن.
- ونجن، سميرة. (٢٠١١). محددات وأنماط المتابعة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء. رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، الجزائر.

المراجع الأجنبية:

- Bibi, A., Hayat, R., Hayat, N., Zulfiqar, S., Shafique, N., & Khalid, M. A. (2022). Impact of Parenting Styles on Psychological Flexibility Among Adolescents of Pakistan: A

- Cross-Sectional Study. Child & Adolescent Social Work Journal, 39 (3), 313–322. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10560-021-00754-z>
- Dilshad, M., and Nerin, Z. (2018). Measuring the social emotional adjustment of hearing impaired children. Journal of Law and Society, Xlvii (69).
- Eleanya, A. (2017). Relationships between Parenting Styles and Locus of Control, Need for Achievement and Academic Achievement in African American College Students. thesis, Unpublished Master's North Carolina Central University, Durham.
- Leigh, I. Anthony, S. (1999). Parent Bonding in Clinically Depressed Deaf and Hard-of-Hearing Adults Journal of Deaf studies and Deaf Education 4:1.
- Stevenson, J., Kreppner, J., Pimperton, H. et al. Emotional and behavioural difficulties in children and adolescents with hearing impairment: a systematic review and meta-analysis. Eur Child Adolesc Psychiatry 24, 477–496 (2015).
- Sapt, M., and Dulag, A. (2016). Compare social skills, behavioral disturbances, loneliness, and feelings of hopelessness in children with hearing impairment and low vision in the Urmia city. Annals of Tropical Medicine and Public Health, 10 (4) doi: http://dx.doi.org/10.4103/ATMPH.ATMPH_248_17.
- Paclikova, K., Dankulincova Veselska, Z., Filakovska Bobakova, D., Palfiova, M., & Madarasova Geckova, A. (2019). What role do family composition and functioning play in emotional and behavioural problems among adolescent boys and girls? International Journal of Public

Health, 64 (2), 209–217. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s00038-018-1171-x>

Yongting, T., Lee, b. , Viverink, CH, Frigens-Johan, H. M., and Caroline, R. (2021). The developmental pathway of empathy and its association with early symptoms of psychopathology in children with and without hearing loss. Journal of Abnormal Child Psychology, 49 (9), 1151-1164. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10802-021-00816.



المهارات القيادية وعلاقتها بوجهة الضبط (الداخلي-

الخارجي) لدى عينة من الطلبة الموهوبين بجدة

**Leadership skills and its association to locus of control
(internal-external) among a sample of gifted student in
Jeddah**

إعداد

حنان رمزي الصامري

Hanan Ramzi AL-Aamri

رنا مطهر العمودي

Rana Mutahhir AL-Amoudi

د. نوال عبد الله الضبيبان

Dr. Nawal Abdullah AL-Dhobaiban

أستاذ مشارك بقسم علم النفس - جامعة الملك عبد العزيز

Doi: 10.21608/jasht.2024.348809

استلام البحث: ١٤ / ١ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٢ / ١ / ٢٠٢٤

العامري، حنان رمزي و العمودي، رنا مطهر و الضبيبان، نوال عبد الله (٢٠٢٤).
المهارات القيادية وعلاقتها بوجهة الضبط (الداخلي-الخارجي) لدى عينة من الطلبة
الموهوبين بجدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية
والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٠) أبريل، ٦٩ – ١٠٠.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

المهارات القيادية وعلاقتها بوجهة الضبط (الداخلي-الخارجي) لدى عينة من الطلبة الموهوبين بجدة

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين المهارات القيادية ووجهة الضبط لدى عينة من الطلبة الموهوبين، وتمثلت عينة الدراسة في العينة الميسرة من الطلبة الموهوبين الذين بلغ عددهم (95) طالب وطالبة بمدينة جدة. تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتم استخدام مقياس المهارات القيادية من إعداد لويس رويترز ترجمة زريقات (2018)، ومقياس وجهة الضبط من إعداد روتر ترجمة كافافي كأدوات لجمع المعلومات، وأظهرت النتائج على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المهارات القيادية ووجهة الضبط لدى عينة الدراسة، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المهارات القيادية ووجهة الضبط لدى عينة الدراسة وفقًا للجنس، وبلغ مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين (102.24) مما يدل على ارتفاع المهارات القيادية لديهم، كما جاء مستوى وجهة الضبط (9.56) حيث تشير هذه الدرجة بحسب درجات تصحيح المقياس إلى أنهم من ذوي وجهة الضبط الداخلية، وأوصت الباحثات بأهمية إنشاء برامج تربوية وإرشادية لتشجيع الطلاب على تطوير المهارات القيادية لديهم وتوفير الفرص المناسبة للطلاب الموهوبين للتدريب والممارسة.

الكلمات الدالة: المهارات القيادية، وجهة الضبط (الداخلي/الخارجي)، الطلبة الموهوبين.

Abstract:

The current study aimed to identify the relationship between leadership skills and the locus of control among a sample of gifted students in Jeddah (n=95). The descriptive, comparative, correlational approach was used, the leadership skills scale prepared by Louis Roytz, translated by Zuraiqat (2018), and the locus of control scale prepared by Rotter, translated by Kafafi were applied as the study tools. The Results showed that there were a statistically significant correlation between leadership skills and the locus of control in the study sample, and there were a statistically significant differences between the average scores of leadership skills and the locus of control in the study sample attributable to the gender. In addition, the results showed that the level of leadership skills among the gifted students reached (102.24), which indicates high leadership

skills, Also the level of locus of control was (9.56), which means that they have a belief in the locus of internal control. According to the study result, the researcher recommended the importance of preparing educational and counseling programs to encourage students to develop their leadership skills and provide appropriate opportunities for gifted students for training and practice their skills.

Keywords: Leadership skills, Locus of Control (internal/external), Gifted students.

المقدمة:

في ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم، تبرز أهمية الموهوبين أكثر من أي وقت مضى، فهم يمثلون ثروة حقيقية للمجتمع، وقادرون على المساهمة في تحقيق أهدافه ومواجهة التحديات التي يواجهها. يتمتع الموهوبون بقدرات ومهارات فريدة تمكنهم من التفكير الإبداعي والابتكار، وحل المشكلات بطرق جديدة، وتعد القيادة من أهم المهارات التي يمكن للموهوبين تطويرها، فالقادة هم الذين يقودون المجتمعات والشركات والقطاعات المختلفة، وهم مسؤولون عن وضع الاستراتيجيات واتخاذ القرارات وتحفيز الآخرين على تحقيق الأهداف المشتركة؛ لذلك من المهم رعاية الموهوبين وتوفير الفرص لهم لتطوير مهاراتهم القيادية، وذلك من خلال توفير برامج تدريبية متخصصة، ومنحهم فرصاً للمشاركة في الأنشطة القيادية المختلفة.

وتعد القيادة عملية يقدم فيها الأفراد أفضل ما لديهم لتحقيق النتائج المرجوة، وتتعلق بتوجيه الأفراد للتحرك في الاتجاه السليم، والحصول على التزامهم، وتحفيزهم على تحقيق أهدافهم، وهناك مقولة شهيرة في هذا الصدد مفادها أن المدراء ينفذون الأمور بطريقة صحيحة، لكن القادة ينفذون الأمور الصحيحة (Mart & Semrud, 2004).

ويشير كارنيس (Karnes, 1999) إلى أن الشخصية القيادية للطالب الموهوب ينبغي أن تتمتع بالذكاء، والمرونة، والقدرة على الإبداع، والنشاط والمثابرة، بالإضافة إلى القدرة على الإثارة والإقناع، والمبادرة والمبادرة، والصبر والتفهم والفهم، كما ينبغي أن تتميز بالقدرة على إتقان العمل، والتجرد، وينبغي أن تتمتع الشخصية القيادية بالقدرة على استخدام الطرق الديناميكية التي يتعامل بها الفرد، وتخدمه في تحديد مشكلاته التي تتطلب اهتماماً عاجلاً، وتحليلاً جيداً، ومعالجة مستفيضة لكل معطيات الموقف، وإلى جانب ذلك تتميز الشخصية القيادية للطالب الموهوب بالقدرة على مجابهة المشكلات التي يصعب حلها، معتمداً في ذلك على

مساندة المجموعة الطلابية التي ينتمي إليها ومستخدماً معرفته وفهمه لخصائص هذه المجموعة استخداماً وظيفياً واعياً، كما تتمتع الشخصية القيادية للطلاب الموهوب بثقته بنفسه وقدرته على غرس هذه الثقة بالآخرين.

وبلاحظ أن تأثير مهارات القيادة على قدرة الفرد الموهوب على التحكم في بيئته وتكيفه مع التحديات التي تواجهه يتجلى من خلال مفهوم وجهة الضبط الذي يعتبر متغيراً أساسياً من متغيرات الشخصية التي تتعلق بالعوامل والقوى الأكثر تحكماً في النتائج الهامة في حياة الموهوب (القحطاني وإبراهيم، 2018)؛ حيث يعبر مفهوم وجهة الضبط عن مدى إدراك الشخص لقدراته على التأثير على الأحداث من حوله ومن عدمها (الفريخ، 2021)، ولوجهة الضبط شكلان: وجهة الضبط الداخلية، ووجهة الضبط الخارجية، وفي حين أن الأفراد ذوي وجهة الضبط الداخلية يميلون إلى اعتبار أنفسهم مشاركين في الأحداث التي تمر بهم وأن جهودهم هي التي تتوسط نتائج المواقف السلبية أو الإيجابية التي يعيشونها، يميل الأفراد ذوي وجهة الضبط الخارجية لعزو أسباب المواقف التي يمرون بها في حياتهم إلى الحظ أو الصدفة بدون أي تحمل للمسؤولية من قبلهم (الغامدي، 2016).

وفي ضوء ما تقدم.. عندما يكون للفرد الموهوب مهارات قيادية عالية، فهذا يمكنه من توجيه نفسه والآخرين نحو تحقيق الأهداف المحددة، ويستخدم الموهوبون مهارات القيادة لتحفيز وتوجيه الفرق وتحقيق التفوق في مجالاتهم الموهوبة، وبفضل هذه المهارات؛ تتجلى لديهم القدرة على التكيف مع التحديات المتغيرة وتحويلها إلى فرص للنمو والتطور، بالإضافة إلى ذلك.. تساعد مهارات القيادة الموهوبين على اتخاذ القرارات الصائبة ووضع الخطط الاستراتيجية لتحقيق أهدافهم المهنية، وتعزيز هذه المهارات قدرتهم على التفكير الاستراتيجي والتخطيط للمستقبل؛ مما يساعدهم على تحقيق النجاح والتميز في مجالاتهم الموهوبة.

ونظراً لندرة الدراسات العربية التي تناولت متغيري المهارات القيادية ووجهة الضبط -في حدود اطلاع الباحثات-، تفردت الدراسة الحالية بالكشف عن العلاقة بين متغيري الدراسة على عينة من الموهوبين -كونها عينة تحظى باهتمام كبير من الدولة والمجتمع-.

مشكلة الدراسة:

يتجه الباحثون والتربويون في ميدان التعليم إلى الاتجاه القائم على استثمار القدرات والمهارات التي يمتاز بها الطلاب الموهوبون، وعليه فقد تم إنشاء إدارة متخصصة في وزارة التربية والتعليم تعنى بتربية الموهوبين عن طريق تنمية قدراتهم ومواهبهم في مختلف المجالات، وتلبية حاجاتهم المتنوعة والمختلفة، إلا أن الواقع الحالي لا يصل إلى مستوى الطموح المراد؛ إذ تركز معظم الجهود الحالية في مدارس وبرامج الموهوبين على تنمية المهارات المعرفية والأكاديمية، وفي المقابل لا

يتم التركيز على قدرات ومهارات الطلاب الموهوبين غير الأكاديمية كالمهارات القيادية (الفريخ، 2022).

وبالرغم من أن المملكة العربية السعودية تُعد من الدول التي اهتمت بتنمية المهارات القيادية لدى الطلاب، وإعداد قادة المستقبل، إلا أنه لا يزال الاهتمام بالمهارات القيادية لدى الطلاب - وخصوصًا الموهوبين منهم- لم يحظ بالقدر الكافي من الجهات ذات العلاقة كالمدارس والجامعات؛ وذلك لأن تلك الجهود لم تكن مخططة بصورة منظمة ودورية ومستمرة، وإنما كانت تأخذ طابع التوجيه والنصح، وتجدر الإشارة إلى أن الاهتمام بتنمية وتطوير قدرات ومهارات الطلاب الموهوبين غير المعرفية، يُعد من أهم المبادئ والركائز الأساسية في تربيتهم وتعليمهم، وذلك في سبيل إعداد قادة المستقبل الذين سيتولون قيادة وتطوير كافة الأعمال في المجتمع، واللبنة الأولى في تنميتها وتطويرها يتمثل في دراسة خصائص واستعدادات هؤلاء الطلاب الموهوبين واحتياجاتهم، ومن أهم تلك الخصائص الأساسية التي تضم في طياتها العديد من السمات هي: المهارات القيادية؛ حيث تضم العديد من السمات التي تتمثل في مهارات التخطيط، وحل المشكلات، والإنجاز، والعمل الجماعي، والمشاركة، وتحمل المسؤولية، والتواصل (محمود، 2019؛ زريقات، 2018؛ الرقب، 2016).

ظهر مفهوم وجهة الضبط الداخلي/الخارجي سنة 1966 وفق نموذج "جوليان روتر"، والذي يشير إلى أنه متغير سيكولوجي مكتسب يشير للفروق الفردية التي تُصنف الأفراد في إدراكهم للمواقف البيئية المختلفة، وأيضاً عزوهم للأسباب التي تؤثر على النجاح أو الفشل في الحياة (التجاني، 2016).

وعليه فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين المهارات القيادية ووجهة الضبط لدى عينة من الموهوبين بجدة، وذلك عن طريق الإجابة على التساؤلات التالية:

- ١- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المهارات القيادية ووجهة الضبط لدى عينة من الطلبة الموهوبين بجدة.
- ٢- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المهارات القيادية لدى عينة الدراسة وفقاً للجنس.
- ٣- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات وجهة الضبط لدى عينة الدراسة وفقاً للجنس.
- ٤- ما مستوى المهارات القيادية لدى عينة من الطلبة الموهوبين بجدة؟
- ٥- ما مستوى وجهة الضبط لدى عينة من الطلبة الموهوبين بجدة؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على ماهية العلاقة بين المهارات القيادية ووجهة الضبط لدى عينة من الطلبة الموهوبين بجهة.
- الكشف عن الفروق في المهارات القيادية لدى عينة من الطلبة الموهوبين بجهة وفقاً لاختلاف الجنس.
- الكشف عن الفروق في وجهة الضبط لدى عينة من الطلبة الموهوبين بجهة وفقاً لاختلاف الجنس.
- التعرف على مستوى المهارات القيادية لدى عينة من الطلبة الموهوبين بجهة.
- التعرف على مستوى وجهة الضبط لدى عينة من الطلبة الموهوبين بجهة.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية لها على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

- بسبب ندرة الدراسات والأبحاث العربية التي تناولت المهارات القيادية ووجهة الضبط لدى الطلبة الموهوبين -في حدود إطلاع الباحثات-؛ أُلقي الضوء على الحاجة لمزيد من المعلومات التي تثري هذه الموضوعات.
- تتواءم الدراسة مع تطلعات وطموح رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي أطلقت برنامج جودة الحياة عام 2018؛ ليركز بشكل أساسي في نطاقه على جودة حياة الفرد، والاهتمام بمتغيرات مثل: المهارات القيادية ووجهة الضبط، وهي متغيرات إيجابية نفسية تساهم في رفع جودة الحياة.
- كما تتفق الدراسة مع رؤية 2030 التي أعطت أولوية الاهتمام للموهبة والموهوبين؛ حيث شجع برنامج جودة الحياة الابتكار والمواهب والكفاءات على الرقي بجودة حياة الإنسان. والدراسة الحالية تتناول الموهوبين ومتغيرات تساهم في رفع جودة حياتهم.
- كما تنسجم الدراسة الحالية مع أهداف مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة"، ورغبتها في تطوير نظام رعاية شامل ومتكامل للموهوبين.

الأهمية التطبيقية:

- من الممكن أن تساهم نتائج الدراسة في تطوير خطط مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة"، والتي تهتم بالموهوبين والموهوبات من خلال العمل على تنمية المتغيرات النفسية وترجمتها إلى خطط تنفيذية عبر تصميم البرامج التدريبية والإرشادية التي تساعد على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الموهوبين والموهوبات.
- قد تفيد هذه الدراسة الباحثين والمتخصصين في مجال الموهبة والإرشاد النفسي في تصميم برامج إرشادية للموهوبين والموهوبات.

مصطلحات الدراسة:

المهارات القيادية:

"هي مجموعة من الاتجاهات والسلوكيات والخبرات التي يمتلكها الفرد نتيجة للخبرات الحياتية، والتي تمكنه من التأثير بالآخرين لتحقيق النتائج المرغوبة بأقل الإمكانيات وبجودة أفضل ضمن إطار جهود فريق العمل" (Chypre, 2020, p.39).

وعرّفها ليكرت (Likert, 2014) بأنها: القدرة على التأثير في الآخرين، وتوجيههم وتحفيزهم وإرشادهم للعمل بفاعلية وكفاءة.

التعريف الإجرائي:

الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في مقياس المهارات القيادية للويس رويّس، والذي تمت ترجمته من قبل زريقات (2018).

وجهة الضبط:

وهو كما عرّفه روتر (Rotter, 1966) بأنه: "الأسباب المدركة للنتائج السلوكية، فعندما يحصل الفرد على تدعيم نتيجة سلوك معين ويعتقد أن الحظ أو الصدفة أو تأثير الأشخاص ذوي الأهمية أو الظروف الخارجية عن سيطرته هي المسؤولة عن هذا السلوك فإنه يقع في نمط الضبط الخارجي، وفي الجانب الآخر، عندما يحصل الفرد على التعزيز ويعتقد أنه حصل عليه نتيجة مهاراته أو صفاته الشخصية، مع فهم موضوعي وتقدير عالي للذات يجعله يميل إلى استنتاج تفسير عقلاني للإحباطات والنجاحات، فإنه يكون ضمن نمط الضبط الداخلي" (بذري والشناوي، 1986: ص474-479؛ منصور، 2007).

كما عرفه جابر وكفافي (1991) بـ: "أنه مركز المسؤولية في السيطرة على السلوك، فوجهة الضبط الداخلية تشير إلى الاعتقاد بأن الفرد يستطيع أن يوظف سلوكه لتحقيق الأهداف المرغوبة معتمدًا على نفسه، أما وجهة الضبط الخارجية فتشير إلى الاعتقاد بأن القوة الحقيقية توجد خارج الفرد وأن قوى أخرى غير الذات هي التي تحدد حياته".

التعريف الإجرائي:

هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة في مقياس وجهة الضبط لروتر، والذي قام بترجمته وتعريبه الدكتور علاء الكفافي (1982).

الموهوبين Gifted:

حسب تعريف وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية هم: الطلاب الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وبخاصة مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل العلمي والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية

تعليمية خاصة لا تتوافر لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية (الجغيمان، 2018).

كما عرّف (مارلاندر، 1972) الأطفال الموهوبون بـ: الأطفال الذين تعرف عليهم أشخاص مؤهلون مهنيًا، ووصفهم بأنهم قادرون بفضل قدراتهم المميزة على تقديم أداء عالي، ويتطلبون برامجاً وخدمات تربوية متميزة أكثر مما تقدمه البرامج المدرسية العادية حتى يحققوا إسهاماتهم لأنفسهم وللمجتمع، ويشمل الأطفال القادرين على تقديم أداء عالٍ من ذوي الإنجازات الواضحة أو القدرات الكامنة في أي من المجالات التالية: القدرة العقلية العامة، استعداد أكاديمي معين، التفكير الإبداعي أو المنتج، القدرة القيادية، والفنون البصرية والأدائية، والقدرة النفس حركية (ويب وآخرون، 2009).

التعريف الإجرائي:

هم الطلبة الذين اجتازوا مقياس الموهبة للتعرف على الموهوبين والمعتمد في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على متغير المهارات القيادية وعلاقته بوجهة الضبط.
- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على الموهوبين.
- **الحدود المكانية:** مدينة جدة – المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام 1445هـ - 2023م.

الإطار النظري:

يهدف الإطار النظري إلى توضيح مفهوم القيادة وأهميتها ونظرياتها المختلفة ومفهوم وجهة الضبط والنظريات المتعلقة به.

أولاً: القيادة ومهاراتها:

ويمكن توضيحها فيما يلي:

١- القيادة Leadership:

يعرف مكتب التربية الأمريكية للموهبة والتميز القيادة بأنها: القدرة على التأثير في الآخرين وتوجيههم لتحقيق أهداف مشتركة، وذلك من خلال امتلاك الثقة بالنفس، والمعارف والمهارات المتخصصة، والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، والتواصل الفعال، والقدرة على التعبير الشفهي والكتابي بوضوح، والالتزام بالأهداف والقيم (Department of Education, 2016).

ويعرّف جاردنر (Gardner, 2011) القائد بأنه: الشخص الذي يستطيع التأثير على أفكار وسلوك وعواطف الآخرين، وذلك من خلال امتلاك الذكاء الاجتماعي

الذي يتمثل في فهم وتقدير مشاعر الآخرين وبناء العلاقات معهم، والذكاء الداخلي الذي يتمثل في فهم مشاعر الفرد الشخصية وضبطها، بالإضافة للتحكم في سلوكه. ويعرفها المخلافي (2007) بأنها: عملية يؤثر من خلالها شخص ما على الآخرين، بهدف توجيههم وتنظيمهم وتنسيق جهودهم لتحقيق أهداف المنظمة بفعالية.

٢- المهارات القيادية Leadership Skills:

ذكرت العريفي (2019) أن المهارات القيادية تشمل: المهارات الشخصية -والتي ترتبط بخصائص الفرد وشخصيته-، والمهارات المكتسبة -والتي يمكن تطويرها من خلال التدريب والتعليم-، وتساهم هذه المهارات في أداء القادة لمسؤولياتهم بكفاءة وتميز، كما تساهم في بناء شخصياتهم وتطوير قدراتهم الفكرية، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

ويعرفها ورش آغا (2018) بأنها: مجموعة من المهارات والمعارف التي يستخدمها الفرد للتأثير في الآخرين، وتتمثل هذه المهارات والمعارف في الجوانب الذهنية، والجوانب الإنسانية، والجوانب الفنية، والمهارات الإدارية.

وعرفها خليل (2017) بـ: المهارات القيادية المكتسبة عن طريق الممارسة، أو الموروثة من الآباء أو العائلة، ويمكن تطوير هذه المهارات وتحسينها من خلال التدريب والممارسة، كما أنها تختلف من قائد إلى آخر حسب البيئة التي نشأ بها، والأفكار والمبادئ التي يحملها القائد ويتأثر بها.

من خلال ما سبق، يمكننا تعريف المهارات القيادية بأنها: مجموعة من الصفات والسلوكيات التي يمتلكها الفرد، والتي تمكنه من التأثير في الآخرين لتحقيق هدف معين.

أهمية القيادة:

لم يعد التركيز على نقل المعلومات إلى المتعلم هو الهدف الوحيد للتعليم، بل أصبح التعليم يهتم أيضاً بتنمية المهارات الاجتماعية والنفسية والعاطفية لدى المتعلم، والتي تتضمن التواصل والتفاعل مع الآخرين، وتكوين العلاقات، والانتماء إلى الجماعة، والتأثير في الآخرين، وإقناعهم، والمهارات القيادية. ويساعد الاهتمام بتطوير وتنمية هذه المهارات -بما في ذلك المهارات القيادية- الطالب على زيادة مستوى التعلم والتحصيل الدراسي، وبناء اتجاهات إيجابية تجاه المدرسة، والتوافق الاجتماعي، وزيادة مستوى تقدير الذات والثقة بالنفس (بديوي، 2012)، كذلك يرتبط تعليم الأفراد المهارات الاجتماعية والعاطفية بنجاح الأفراد في حياتهم المهنية؛ حيث لم يعد التحصيل المعرفي هو المقياس الوحيد لاكتساب الفرص الوظيفية، أو إنشاء وتطوير المشاريع، بل تتطلب معايير النجاح امتلاك العديد من المهارات المختلفة، وفي مقدمتها المهارات القيادية (الفريخ، 2022).

ومن هذا المنطلق حظيت القيادة باهتمام الباحثين، وأجريت العديد من الأبحاث في هذا المجال (Dysin & Palmer, 2011)؛ حيث تُعد القيادة أحد أهم

العلوم التي تحظى بالاهتمام في الدراسات والأبحاث الحديثة، وذلك لأنها ترتبط بمجموعة من الأفراد الساعين لتحقيق أهداف محددة؛ مما يحقق لهم الرفاهية وجودة الحياة (السبيعي، 2019)، كما تبرز الأهمية الحقيقية للقيادة من خلال تأثيرها على التابعين، وتوجيه جهودهم وسلوكياتهم نحو الإنجاز وتحقيق الأهداف، فنجاح الأمم والمجتمعات يعتمد بشكل كبير على سلوك القائد فيها، وتعد القيادة معياراً أساسياً للحكم على نجاح المجتمعات (هادي، 2008).

تنمية المهارات القيادية:

يوصي السبيعي (2019)، بناءً على دراسة أجراها، بتنمية مهارات القيادة لدى الطلبة من خلال:

- تعزيز مهارة بناء العلاقات الإنسانية والتعامل مع الآخرين، وذلك عن طريق تشجيع الطلبة على مساعدة أقرانهم في فهم ما استصعب عليهم من موضوعات دراسية، وتقديم النصح والمشورة لهم لحل المشكلات التي تواجههم.
- تحسين قدرة الطلبة على إدارة الحوار، وذلك عن طريق تدريبهم على نقد آراء أقرانهم خلال الحوار بشكل موضوعي، وإنهاء الحوار في التوقيت المناسب.
- تدريب الطلبة على مهارة إنشاء وتشكيل الفريق، وذلك عن طريق توزيع الأدوار والمهام بين أقرانهم عند أداء مهمة دراسية بطريقة جماعية.
- وفي ضوء نتائج دراسة البشري (2020) حول السمات القيادية لدى الموهوبين، أوصى بما يلي:
- تنمية القدرة لدى الطلبة الموهوبين على طرح الأفكار في المواقف التي تواجههم.
- إتاحة الفرصة للطلبة الموهوبين لتنظيم برامج الرحلات المدرسية التي تتوافق مع اهتماماتهم.
- تدريب الطلبة الموهوبين على العمل بروح الفريق مع الآخرين.
- تدريب الطلبة الموهوبين على المشاركة بشكل قيادي في أي نشاط مدرسي.
- استخدام الأنشطة التي تنمي السمات القيادية لدى الطلبة الموهوبين.

النظريات المتعلقة بمفهوم القيادة:

١- نظرية الرجل العظيم:

برزت نظرية الرجل العظيم على يد العالم الإنجليزي فرانسيس جالتون (Francis Galton)، والتي أشار إليها البديري (2001) بأنها أول نظريات القيادة التي حاولت تفسير ظاهرة القيادة الإدارية، وتحديد ما إذا كانت هذه القيادة علماً قائماً على أسس وقواعد، أم فناً مرتبطاً بالإبداع والخبرة، أم مزيجاً منهما، وعلى الرغم من عدم بناء هذه النظرية على أسس علمية، إلا أنها حظيت بمكانة مهمة بين نظريات القيادة، وقد أطلق عليها البعض -كما ذكر المخلافي (2009)- "الأب الشرعي للقيادة"؛ لأنها ساهمت في تطوير فهمنا للقيادة، كما مهدت الطريق لتطوير نظريات القيادة المبنية على أسس علمية.

تنتقل هذه النظرية -كما أوضحها المعاينة (2007)- من الافتراض القائل: بأن القادة أشخاص يتمتعون بمواهب خارقة تمكنهم من إحداث تغييرات وتأثيرات في حياة أتباعهم ومجتمعاتهم، كما ذكر جلدة (2009) أن أصحاب هذه النظرية يعتقدون أن القادة يمتلكون صفاتاً وخصائصاً فطرية تجعلهم قادرين على إحداث تغييرات وتأثيرات في حياة أتباعهم ومجتمعاتهم.

في ضوء ذلك.. يمكن تعريف نظرية الرجل العظيم بأنها: النظرية التي تؤمن بأن القائد هو الفرد الذي يتمتع بصفات وخصائص فطرية تجعله قادراً على القيادة الفعالة، وهذه الصفات تشمل الذكاء والكاريزما والحكمة وغيرها من المهارات التي تساعد على التأثير في الآخرين وتوجيههم لتحقيق الأهداف المشتركة (آل صبرة، 2016).

بناءً على ما سبق.. واجهت النظرية نقداً واسعاً بسبب تجاهلها للعوامل البيئية وقيمة التدريب.

٢ - نظرية السمات:

ظهرت ملامح نظرية السمات في الخمسينيات من القرن العشرين على يد العالم جوردن ألبورت (Gorden Allport)، وذلك بعد تأثر العلماء بالمدرسة السلوكية في علم النفس، والتي تركز على دراسة السلوك البشري، وبعد سقوط نظرية الرجل العظيم التي كانت ترى أن القيادة صفة وراثية لا يمكن اكتسابها (جلدة، 2009)، ومن هذا المنطلق أجريت العديد من الدراسات التي توصل الباحثون من خلالها إلى وجود مجموعة من السمات التي إن توفرت في الفرد أعطته فرصة كبيرة ليصبح قائداً ناجحاً (آل ناجي، 2016).

ولهذا يمكن تعريف نظرية السمات -حسب ما ذكر الصباب وآخرون (2013)- بأنها: النظرية التي تقوم على افتراض إمكانية اكتساب السمات والخصائص عن طريق التعلم والتجربة والتدريب؛ مما يجعل الفرد قائداً فعالاً، بشرط تحصيل نسبة محددة لا بد من توافرها في كل سمة، كما يتفق المخلافي (2009) مع ما سبق بقوله أنها: النظرية التي تقوم على اعتبار أن النجاح في القيادة يتوقف على توافر مجموعة من السمات لدى القائد، مثل الشغف والقدرة على اتخاذ القرار.

٣ - النظرية الموقفية:

ظهرت نظرية الموقف كرد فعل على نظرية السمات على يد العالم فريد فيدلر (Fared Fiedler)، والتي كانت تركز على صفات القائد دون النظر إلى العوامل الأخرى، مثل الموقف والاتباع، ويرى أصحاب نظرية الموقف أنه ليس من الضروري أن تتوفر نفس الخصائص والسمات لدى القائد في جميع المواقف، بل تختلف هذه الخصائص والسمات تبعاً للموقف الذي يواجهه القائد (القحطاني، 2008).

تعتبر نظرية الموقف من أهم نظريات القيادة الحديثة؛ حيث تركز على القيادة في الموقف، وترى أن القائد الناجح هو الذي يمتلك القدرة على تكيف أسلوبه القيادي مع الموقف (أبو ناصر، 2008؛ المعيوف، 2018). أشار أبو نور ومحمد (2015) إلى أن هذه النظرية تقوم على أساس أن: "القيادة وليدة الموقف، وأن المواقف هي التي تبرز القيادات وتكشف عن إمكانياتهم الحقيقية في القيادة؛ لذا هي لا تتوقف على الصفات الشخصية التي يتمتع بها القائد؛ بل تعد القيادة نتيجة مباشرة للتفاعل بين الناس في مواقف معينة". ويتضح مما سبق أن نظرية الموقف ترى أن: السلوك القيادي يرتبط بالموقف والظروف المحيطة به، ويؤكد أبو النور ومحمد (2015) على أن: هذه النظرية تشير إلى أن القيادة تظهر عندما تتوفر الظروف التي تتطلب استخدام مهارات معينة لتحقيق أهداف محددة، وفي هذه الحالة تكون بيئة العمل بحاجة إلى ظهور قائد يقود الجماعة ويوجهها.

ثانياً: وجهة الضبط:

يعتبر وجهة الضبط Locus of control من المفاهيم الحديثة نسبياً، ويعد جوليان روتر (Julian Rotter) صاحب الفضل في إبراز هذا المفهوم حينما قدمه من خلال نظرية التعلم الاجتماعي، وطوراه من بعده فارس (Fares) وجيمس (James) إلى: وجهة الضبط بوصفه متغيراً هاماً من متغيرات الشخصية التي تؤثر في حياة الفرد سواء كان ضبطاً داخلياً أو خارجياً، عن طريق دراسة طبيعة إدراك الفرد لما يحدث معه، وهل هو بسبب عوامل ذاتية تعود إلى مهارة وكفاءة الفرد، أم هي عوامل خارجية تعود للحظ والصدفة؟ (السبيعي، 2018).

وتبين الدراسات التحليلية لراوتر (Rotter, 1966) وليفكورت (Lefcourt, 1966) وجو (Joe, 1971) أن الأفراد يختلفون في وجهة الضبط لديهم فمنهم من لديه اعتقاد بالضبط الداخلي - وبالتالي يسعون لضبط المثيرات من حولهم. ومنهم من يكون لديهم ضبط خارجي - وبالتالي يفتقرون إلى التعامل مع الأحداث وتوقعها- (أبو ناهية، 1987).

لذا مفهوم وجهة الضبط Locus of Control يعد من المفاهيم المهمة في علم النفس، نظراً لاعتباره سمة شخصية تساعد الفرد على أن ينظر لإنجازاته من نجاح وفشل في ضوء ما لديه من استعدادات وما يقوم به من جهد ليحقق أهدافه بغية الوصول إلى ما يريجه؛ وليحقق الفرد ذلك تجب مساعدته على استغلال قدراته وتهئية البيئة الصالحة له لتنمو وجهة الضبط لديه نمواً سليماً (البلال، 2020).

مفهوم وجهة الضبط:

عرّفه أبو ناهية (1989) ب: توقعات الأفراد المعممة في المواقف المختلفة بأنها حدثت لسبب سلوكي خاص أو أسباب خارجية.

ويرى فرج -كما ورد في (القلاب، 2016)- أن: الفرد عندما يسلك سلوكاً بصورة معينة في المواقف المختلفة، ويتلقى تعزيزاً لهذا السلوك -قد يكون هذا التعزيز سلبياً أو إيجابياً- تتشكل استجابات الفرد التالية لهذا الموقف أو المواقف الأخرى المشابهة من خلال طبيعة اعتقاده وإدراكه لمصدر هذه التعزيزات التي تؤدي به لتعميم استجاباته للمواقف الجديدة، وقد يعتقد الفرد أن التعزيزات صادرة عنه وهو المسؤول عنها، أو أنها تعزيزات خارجية خارجة عن نطاقه.

وعرّفه براجل (2018) بأنه: متغير أساسي من متغيرات الشخصية يشير إلى الكيفية التي يدرك بها الفرد العوامل التي تتحكم بالأحداث والمواقف والشروط التي تضبط وتوجه الأحداث البيئية التي تحدث من حوله، وقد يرجع الفرد سلوكه إلى أسباب داخلية شخصية -وهو الضبط الداخلي-، أو يكون الضبط لديه خارجياً فيرجعها إلى أسباب خارجية لا علاقة لها بقدراته الشخصية وإمكاناته مثل: الحظ، الصدفة، نفوذ الآخرين وما إلى ذلك.

هو مكون معرفي يعزي فيه الفرد السلوك إلى أسباب داخلية ذاتية للشخص، أو خارجية خارجة عن إرادته مثل الصدفة والحظ (عبد المنعم، 2018).

وتعرف أيضاً بأنها: سمة شخصية تعبر عن موضع التحكم لدى الطالب، فعندما يكون ميله لإدراك الأحداث والمواقف والتحكم فيها وحلها بشكل ذاتي يكون لديه ضبط داخلي، وعندما يعتقد أن المواقف والمشكلات يتحكم فيها مصدر خارجي يكون لديه وجهة ضبط خارجية (فارس، 2019).

صفات الأشخاص ذوي الضبط الداخلي والخارجي:

أصحاب التوجه الداخلي عادة يكونون أكثر عرضة للتعلم وأكثر دافعية، فهم يعززون نجاحهم لسلوكهم الخاص بعكس ذوي وجهة الضبط الخارجية، فهم يعززون نجاحهم إلى الحظ والصدفة أكثر من جهودهم الخاصة ويكونون أقل بذلاً للجهد للتعلم، وهم أكثر عرضة للقلق لأنهم يعتقدون بأنهم غير متحكمين بحياتهم (Richard, 2017).

يعتقد الأشخاص الذين لديهم وجهة ضبط داخلية بأن لديهم سيطرة أكبر على حياتهم، وأن ما يفعلونه مهم باختصار، ويتسمون بالمسؤولية الشخصية عن نتائج ما يفعلونه، بالمقابل ينظر أصحاب وجهة الضبط الخارجية لأنفسهم على أنهم ضحايا وغير مسؤولين عما يحدث لهم، ويشعرون بالعجز وأن الأحداث والظروف تتحكم فيهم (Manichander, 2014).

ذوي وجهة الضبط الداخلي لديهم القدرة على رؤية الاحتمالات أو توقعات للأحداث، ويسعون في محاولات جادة لضبط البيئة والسيطرة عليها بالانتباه للمثيرات المختلفة فيها والبحث عن المعلومات المتعلقة بها، وبالتالي يتفاعلون ويتصرفون بطريقة مناسبة على عكس ذوي الضبط الخارجي، فهؤلاء الأفراد يفتقرون للإحساس

بوجود سيطرة داخلية على الأحداث، ويتميزون بالسلبية العامة وقلة المشاركة والافتقار، ويفشلون في توقعاتهم لهذه الأحداث (أبو ناهية، 1987).

النظريات المتعلقة بمفهوم وجهة الضبط:

نظرية التعلم الاجتماعي:

طور روتر هذا المفهوم في نظرية التعلم الاجتماعي للشخصية وفسره بأنه أحد الطرق التي يصنف بها الأفراد أحداث التعزيز حسب ارتباطها بسلوك الفرد الخاص بحيث يرى روتر أن الأفراد يختلفون في تفسير معنى الأحداث وبالتالي في إدراكهم لمصدر التعزيز حيث أنه حدث بما قد يعتبر لدى بعض الأفراد تعزيز أو مكافأة بينما قد يفهم بشكل مختلف لدى البعض الآخر، وعندما يدرك الفرد أن التعزيز يتبع بعض أفعاله الخاصة ولكنه لا يعتمد كلياً على تصرفاته وسلوكه فإنه يدركه نتيجة للحظ والقدر أو الآخرين وعندما يفسر الحدث بهذه الطريقة من قبل الفرد فإننا نسمي هذا اعتقادهم في الضبط الخارجي أما إذا أدرك الفرد أن الأحداث تتوقف على سلوكه الخاص وتبعاتها شخصية دائماً فإنه نسمي هذا الضبط الداخلي (أبو ناهية، 1987).

وقد حدد روتر في نظرية التعلم الاجتماعي متغيرات أساسية ينبثق منها مفهوم وجهة الضبط وتتلخص بأن احتمال صدور أي سلوك في أي موقف معين هو دالة للتوقع بأن هذا السلوك سوف يؤدي إلى تدعيم معين في هذا الموقف مع وضع قيمة هذا التدعيم في الاعتبار، ويختلف الناس في إدراكهم لمصدر التدعيم، فبعضهم يرى أن التدعيم يأتي من الخارج بينما البعض يرى أنه من مصدر داخلي (السبيعي، 2017).

وتعتمد هذه النظرية على اتجاهات نظرية تاريخية في علم النفس، وهي المعرفة الدافعية الموقفية والسلوكية، والتي تركز على دور التوقع في القدرة على التنبؤ بالسلوك، فالتوقع والتعزيز محددان أساسيان لحدوث السلوك، فالفرد يواصل السلوك بطريقة ما إذا توقع أن هذا السلوك سيعقبه تعزيز؛ حيث يؤثر التعزيز على توقعاته لما سيحدث مستقبلاً، ومعرفة الأحداث التي تتوسط تأثير التعزيز في التوقعات هو الضبط الداخلي -إذا اعتمد على سلوكياته وقدراته-، وإذا اعتمد على عوامل خارجية يكون الضبط الخارجي (براجل، 2018).

وحدد روتر أربع متغيرات لنظريته وهي: الطاقة السلوكية -وهي إمكانية حدوث سلوك معين في موقف ما من أجل الحصول على التعزيز أو التدعيم-، والتوقع -وهو الاحتمالية عند الفرد بأن التعزيز يتسبب في سلوك معين-، وقيمة التعزيز -وهي درجة تفضيل الفرد لتعزيز معين وتأثيره على السلوك-، والموقف النفسي -وهو البيئة الداخلية والخارجية التي تحفز الفرد بناء على خبراته وتجاربته- (الفريخ، 2020).

ثالثاً: الطلبة الموهوبون Gifted student:

١. الموهبة:

يرى رينزولي (Renzulli, 1979) أن الموهبة هي: تفاعل بين ثلاث خصائص إنسانية، وهي: قدرات عقلية فوق المتوسط، والتزام قوي بالمهمة، وقدرات إبداعية

عالية. ويشير إلى أن الطفل الموهوب هو الذي يتمتع بمستوى ذكاء أعلى من المتوسط، كما يظهر أداءً متفوقاً في اختبارات التحصيل، ويمتلك دافعاً قوياً للتعلم وتحقيق الأهداف، بالإضافة إلى قدرته على التفكير الإبداعي، وحل المشكلات بطريقة مبتكرة.

والقريطي (2005) يُعرّف الشخص الموهوب بأنه: الفرد الذي يمتلك استعداداً طبيعياً أو طاقة كامنة غير عادية في مجال أو أكثر من المجالات الإنسانية، والتي تحظى بالتقدير الاجتماعي في مكان وزمان معين، وهذه الاستعدادات الكامنة تجعله قادراً على تحقيق مستويات أداء متميزة إذا ما توفرت لديه العوامل الشخصية والدافعية اللازمة، وتهيأت له الظروف البيئية المناسبة.

٢. الطلبة الموهوبين:

الأطفال الموهوبون هم الذين يتمتعون بقدرات ومهارات فريدة في مجالات مختلفة، مثل: الميكانيكا والعلوم والفنون والعلاقات الاجتماعية، كما أنهم يتمتعون بذكاء عام مرتفع، ويظهر تفوقهم من خلال القيام بأعمال إبداعية مميزة، ولهذا يمكن تعريف الموهبة بأنها قدرة الفرد على الابتكار في مجال واحد أو أكثر (الشيخلي، 2005).

الخصائص القيادية للطلبة الموهوبين:

يتمتع الموهوبون بمجموعة من الصفات القيادية؛ حيث هم قادرون على المبادرة والقيادة في الأنشطة الاجتماعية، كما قادرون على تقديم المساعدة للآخرين لتحقيق أهدافهم؛ مما يجعلهم قادة مؤثرين في المجموعات التي ينضمون إليها (البطائنة والجراح والغوانمة، 2009)، وفيما يلي نستعرض أهم الخصائص القيادية لديهم:

- يتمتعون بمهارات اجتماعية متقدمة تجعلهم قادرين على التعامل مع الآخرين باحترام ولباقة.
- يتميز الموهوبون بمهارات تواصل قوية؛ حيث يتمتعون بالقدرة على الاستماع باهتمام إلى الآخرين، واستخدام مهارات التواصل المختلفة مع مختلف الفئات العمرية، بما في ذلك الأطفال والبالغين (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2015).
- يتمتعون بقدرة عالية على التنظيم، التخطيط، وضع الأهداف، إصدار الأحكام، صناعة القرارات، القدرة على التفكير وحل المشكلات.
- يتحلون بالثقة بالنفس وتحمل المسؤولية.
- يتميزون بقدرة عالية على التفاوض (باناجيه، 2007).
- يتميزون بالصبر والمثابرة في حل المشكلات، ولا يستسلمون بسهولة أمام التحديات، ويبدلون قصارى جهدهم لحل المشكلات حتى وإن كانت صعبة أو معقدة (محمد وقطناني، 2010).

تعليم المهارات القيادية للموهوبين:

يشير كارينز ورايلي (Karnes & Riley, 1996) إلى أن القدرات القيادية للطلبة الموهوبين قد لا تُستغل بالكامل إذا لم يتم تزويدهم ببرامج تعليم القيادة المناسبة، ويضيف باركر (Parker, 1983) أن تعلم المهارات القيادية يجب أن يكون عاملاً أساسياً في برامج الموهبة؛ لأنها تساعد على إعداد الطلاب ليصبحوا قادة المستقبل.

وأوضح بيسلاند (Bisland, 2004) أن مفهوم القيادة غالباً ما يتم تجاهله في المناهج الدراسية؛ حيث لا تركز المدارس على تعليم الطلاب المهارات القيادية بالقدر نفسه الذي تركز فيه على تعليمهم المواد الأكاديمية التقليدية، بالإضافة إلى ذلك لا يتلقى المعلمون تدريباً كافياً على كيفية تطوير المهارات القيادية لدى الطلاب. ويؤكد كارينز وبيّن (Karnes & Bean, 2001) على أن تعلم مهارة القيادة أمر ضروري لتدريب القادة اليافعين الموهوبين في المدارس والمجتمعات المحلية، وذلك لأن أهميتها تشمل المستويات الشخصية والاجتماعية.

وترى الباحثات أن القادة يتمتعون بمجموعة من المهارات الفريدة التي تمكنهم من التأثير على الآخرين وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المشتركة، وبدون هذه المهارات يجد القادة صعوبة في تحقيق النتائج المرجوة، كما أن القادة يواجهون باستمرار مشكلات جديدة تتطلب منهم الابتكار والإبداع في حلها، فالمشاكل المتكررة أو التقليدية يمكن حلها باستخدام الأساليب التقليدية، ولكن المشكلات الجديدة تتطلب حلولاً جديدة ومختلفة.

الدراسات السابقة:

فيما يلي نستعرض بعض الدراسات التي تناولت متغيري الدراسة كل على حدة على عينة الموهوبين وعينات أخرى، ودراسة واحدة جمعت متغيري الدراسة معاً وتم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث:

دراسات تناولت متغير المهارات القيادية ووجهة الضبط:

تناولت دراسة السرسى (2018) العلاقة بين مهارات القيادة ووجهة الضبط لدى عينة من المراهقين، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث من المراهقين في مهارات القيادة ووجهة الضبط. اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن و اشتملت عينة الدراسة على (120) مراهق منهم (60 ذكور، 60 إناث) تراوحت أعمارهم ما بين (16-18) عاماً، واستعانت الباحثة بمقياس مهارات القيادة للمراهقين (إعداد الباحثة)، ومقياس وجهة الضبط للمراهقين (إعداد الباحثة)، ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي (إعداد محمد البحيري، 2002)، ومقياس المصفوفات المتتابعة (إعداد رافن)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات عينة الدراسة من المراهقين على مقياس مهارات القيادة ووجهة الضبط الداخلية للمراهقين، وارتباط سالب لوجهة

الضبط الخارجية والمهارات القيادية، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة من المراهقين الذكور والإناث على مقياس مهارات القيادة لصالح الذكور، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة من المراهقين الذكور والإناث على مقياس وجهة الضبط الداخلية للمراهقين لصالح الذكور .

دراسات تناولت متغير وجهة الضبط مع عدة متغيرات وعينات أخرى:

قام الدوسري (2021) بدراسة فاعلية الذات الاجتماعية وعلاقتها بمواقف الحياة الضاغطة ووجهة الضبط لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام "محمد بن سعود" الإسلامية. اعتمد البحث على المنهج الوصفي "الارتباطي/المقارن"، وتكونت العينة من (480) طالب جامعي من طلاب وطالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام "محمد بن سعود" الإسلامية بالرياض ، (240) طالب و(240) طالبة، وتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (22 و26) وتمثلت أدوات البحث في: مقياس فاعلية الذات الاجتماعية، ومقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية، واختبار وجهة الضبط، واستمارة جمع بيانات عامة، وجاءت نتائج البحث مؤكدة على وجود علاقة وجود ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات الاجتماعية ووجهة الضبط الخارجية من الطلاب والطالبات من الجنسين، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين فاعلية الذات ووجهة الضبط الداخلية، وأظهرت النتائج أن الطالبات تبين وجهة الضبط الخارجية أكثر من الذكور .

وجاءت دراسة انسيا وآخرون (2021) لمعرفة العلاقة بين دعم الأسرة ووجهة الضبط الداخلي مع نية ريادة الأعمال بين طلاب الصف الثاني عشر الملحقين بالمدرسة الثانوية المهنية. ومن بين (172) طالب في الصف الحادي عشر الملحقين بالمدرسة، تم اختيار (93) للمشاركة في الدراسة، واستخدمت هذه الدراسة تقنية أخذ العينات العنقودية، وتم جمع البيانات باستخدام مقياس نوايا ريادة الأعمال، ومقياس دعم الأسرة، ومقياس وجهة الضبط الداخلي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ووجهة الضبط الداخلية و نية ريادة الأعمال.

وهدفت دراسة فارس (2019) إلى تقصي أفضل أنماط حل المشكلات (الفردية/ التشاركية) وأكثرهم ملائمة لخصائص عينة البحث - وجهة الضبط (الداخلية/ الخارجية) وأثر التفاعل بينهما على التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وتم استخدام المنهج التجريبي وتم استخدام مقياس وجهة الضبط للكفافي و تصميم اختبار تحصيلي ومقياس لمهارات ما وراء المعرفة، وأسفرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين نمطي حل المشكلات (الفردية/ التشاركية) ووجهة الضبط (الداخلية/

الخارجية) لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت حل المشكلات التشاركي وكانت ذات وجهة ضبط داخلية.

وفي دراسة الضمور والنوايسة (2018) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين وجهة الضبط وعلاقته بالتكيف الاجتماعي لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي على عينة مكونة من (120) طالب وطالبة، واستخدم الباحثان مقياس روتر لوجهة الضبط ومقياس التكيف الاجتماعي للجازي ، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين وجهة الضبط والتكيف الاجتماعي لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التكيف الاجتماعي لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة تعزى لوجهة الضبط (داخلية، خارجية)، والفروق تعود لصالح ذوي الضبط الداخلي، أي أن ذوي الضبط الداخلي أكثر تكيفاً اجتماعياً، ولا توجد فروق في وجهة الضبط تعزى لمتغيري الجنس، وأظهرت النتائج وجود فروق في وجهة الضبط تعزى للمستوى الدراسي، ففي حين كان طلبة السنة الأولى يتجهون نحو الضبط الخارجي فإن طلبة السنة الرابعة كانوا يتجهون نحو الضبط الداخلي.

وهدفت دراسة المهداوي (2016) إلى التعرف على علاقة الصلابة النفسية بوجهة الضبط لدى الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالمرحلة الثانوية بمدينة تبوك، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت عينة الدراسة من (180) طالب تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وقام الباحث باستخدام مقياس الصلابة النفسية من إعداد مخيمر ومقياس وجهة الضبط لراوتر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة الضبط الخارجية بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً لصالح المتأخرين دراسياً، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية ووجهة الضبط الخارجية.

دراسات تناولت المهارات القيادية على عينات ومتغيرات أخرى:

قام داجيار وآخرون (2022) بدراسة هدفت إلى تحديد مدى سمات الكمال ومهارات التعلم مدى الحياة والخصائص الديموغرافية التي يعتقد أنها تؤثر على الصفات القيادية للشباب، والتنبؤ بالصفات القيادية للشباب. تألفت مجموعة الدراسة من (115) طالب موهوب حضروا برنامج "إنتاج وإدارة المشاريع" في المركز المركزي للعلوم والفنون في تركيا، واستخدمت استمارة المعلومات الشخصية، ومقياس الصفات القيادية للشباب، ومقياس الكمالية للأطفال والمراهقين، ومقياس التعلم مدى الحياة كأدوات لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الصفات القيادية للطلاب الموهوبين والمتفوقين كانت عالية ، وتوصلت أيضاً إلى أن الخصائص القيادية للشباب تختلف وفقاً للجنس ونوع المدرسة .

هدفت دراسة العرفج (2022) إلى التعرف على درجة ممارسة الطفل الموهوب للمهارات القيادية من وجهة نظر معلمات مرحلتي رياض الأطفال والصفوف الأولية الابتدائية بمحافظة الأحساء. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واشتملت عينة الدراسة على (182) معلمة من مرحلتي رياض الأطفال والصفوف الأولية الابتدائية بمحافظة الأحساء، والاستبانة هي أداة للدراسة من (إعداد الباحثان)، وأظهرت النتائج ممارسة الطفل الموهوب للمهارات القيادية في المرحلتين وذلك في سبعة وعشرين مهارة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى ممارسة الطفل الموهوب للمهارات القيادية في تلك الأبعاد تعود لاختلاف المرحلة التعليمية.

دراسات تناولت متغيرات الدراسة كل على حدة على عينة الموهوبين:
وجهة الضبط:

قام عبود (2020) بدراسة هدفت إلى التنبؤ بمركز الضبط (الداخلي – الخارجي) والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الموهوبات والغير موهوبات من خلال ذكائهن الانفعالي، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة عشوائية من طالبات الصف الأول والثاني الثانوي من عدد من مدارس محافظة الأحساء، وبلغ عدد أفراد العينة (42) طالبة موهوبة، و(66) طالبة عادية، واستخدم مقياس عثمان ورزق (2002) للذكاء الانفعالي و مقياس وجهة الضبط (الداخلي – الخارجي) لروتر بعد تعريبه وحساب مؤشرات صدقه وثباته، كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي ووجهة الضبط الداخلي عند الطالبات الموهوبات، ولم تكن هناك علاقة بينهما عند الطالبات الغير موهوبات، وبينت النتائج وجود فروق بين الموهوبات والعاديات في وجهة الضبط الداخلية لصالح الموهوبات في حين لم تكن هناك فروق في وجهة الضبط الخارجية.

قام سافرانج (2019) بدراسة تأثير الاستراتيجيات ما وراء المعرفية على الكفاءة الذاتية ووجهة الضبط على الموهوبين في تعلم اللغات الأجنبية، وهدفت الدراسة أيضاً للبحث في آثار الاستراتيجيات المعرفية وما فوق المعرفية على وجهة الضبط والكفاءة الذاتية لطلاب الجامعات الموهوبين في تعلم اللغات الأجنبية، وتم إجراء الاستطلاع على عينة من (39) طالب هندسة، وأظهرت النتائج أن الاستراتيجيات فوق المعرفية لها آثار كبيرة وإيجابية على وجهة الضبط على الطلاب الموهوبين.

هدفت دراسة كوركماز وبراداكجي (2018) إلى التحقق من الكفاءة الذاتية، ووجهة الضبط، والتسويق الأكاديمي كمنبئ للتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين أو غير موهوبين، وتكونت مجموعة الدراسة من طلاب الصفوف السادس والسابع والثامن، وكان بعضهم من طلاب مراكز العلوم والفنون الذين تم تشخيصهم على أنهم موهوبون، بينما كان آخرون من طلاب المدارس العامة ولم يتم تشخيصهم

كموهوبين، وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام استبانة الكفاءة الذاتية للأطفال، ومقياس وجهة الضبط الداخلي والخارجي، ومقياس التسوية الأكاديمي، وتم التوصل الى أن وجهة الضبط لها تأثير كبير في التحصيل الأكاديمي للطلاب غير الموهوبين، ولم يلاحظ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط والتحصيل الأكاديمي عند الطلاب الموهوبين.

وهذفت دراسة عبد المنعم (2018) إلى معرفة العلاقة بين وجهة الضبط ومدرجات الأستاذية الراحية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة الثانوية، تكونت العينة من (150) من طلبة الصف الثاني بالمرحلة الثانوية من الموهوبين والعاديين من مدارس محافظة دمياط، وتم استخدام مجموعة من أدوات الدراسة في اختبار الإبداع لتورانس إعداد "فؤاد أبو حطب وعبدالله سليمان (1973)، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن" تقنين فؤاد أبو حطب (1977)، "السجلات المدرسية، مقياس وجهة الضبط إعداد علاء الدين كفاي (1982)، ومقياس الأستاذية الراحية إعداد جمال الدين الشامي (2016)، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في المرحلة الثانوية من الموهوبين ومتوسطات درجات الطلبة بالمرحلة الثانوية من العاديين في متغير وجهة الضبط لصالح الطلبة العاديين فيما يختص بوجهة الضبط الخارجية.

المهارات القيادية

تناولت دراسة الجهني (2023) معرفة مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في التعليم العام بمنطقة القصيم خلال أزمة كورونا (COVID-19). استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات تم استخدام مقياس المهارات القيادية من إعداد لويس روبنيس ترجمة زريقات (2018)، وتكونت العينة من (176) طالب وطالبة من الطلبة الموهوبين في مرحلة التعليم العام بمنطقة القصيم، وأظهرت النتائج أن مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في التعليم العام بمنطقة القصيم خلال أزمة كورونا جاء بمتوسط كلي (4.16 من 5) وتقدير لفظي (كبيرة)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المقياس بين (3.31-4.61) أي ما بين (كبيرة جداً وكبيرة ومتوسطة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الابتدائية.

هدفت دراسة الفريح (2022) لمعرفة العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي؛ حيث بلغت العينة (183) من الطلاب الموهوبين، كما تم تطبيق مقياس المهارات القيادية، ومقياس تقدير الذات، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى المهارات القيادية ومستوى تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات القيادية يعزى لمتغير النوع ولصالح

الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين.

وفي دراسة سيون يونغ (2021) قام بتطوير استطلاع وتطبيقه على عينة متعددة الثقافات من (440) مشارك موهوب، و(303) مشارك في سن الثانوية غير محددين؛ لاستنباط تصوراتهم فيما يتعلق بالقيادة والقيادة الجيدة والتطلعات ليصبحوا قادة، والتوقعات المتعلقة بتطوير القيادة للطلاب الموهوبين، وأعربت النتائج أن الطلاب الموهوبين أظهروا تطلعات أكبر ليصبحوا قادة، وارتبطت أهدافهم ومعتقداتهم النهائية في الحياة فيما يتعلق بالقيادة كجزء من مواهبهم بشكل كبير بتطلعاتهم القيادية.

وجاءت دراسة الشهري (2019) بهدف التعرف على مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك والتعرف على العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين في مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء متغيري الجنس والصف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (150) طالب وطالبة في الصفوف المتوسطة الثلاثة، وتم استخدام مقياس للمهارات القيادية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين قد جاء مرتفعاً، كما أشارت إلى وجود علاقات ارتباطية إيجابية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الدرجة الكلية للمهارات القيادية والدرجة الكلية لحل المشكلات الإبداعي ومهاراته الفرعية، كما توصلت الدراسة إلى تفوق الإناث على الذكور في المهارات القيادية في حين لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي تعزى للتفاعل بين الجنس والصف الدراسي.

وفي دراسة محمد (2018) التي هدفت إلى معرفة مهارات القيادة وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلاب الموهوبين بمدارس المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم. اختارت الباحثة بالطريقة الطبقية العشوائية عينة الدراسة التي قوامها عدد (145) طالب وطالبة منهم (78) طالب و (67) طالبة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، مستخدمة لذلك مقياس السلوك القيادي من إعداد مهيد محمد المتوكل ومقياس الخرطوم لسمات الشخصية من إعداد مهيد محمد المتوكل، وكانت من أهم نتائج هذه الدراسة هو: تميز الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم بمهارات قيادية بدرجة كبيرة متمثلة في مرونة التفاعل الاجتماعي، كما تسود السمات الإيجابية في الشخصية لديهم بدرجة كبيرة متمثلة في بعد الميل الاجتماعي، كما توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات القيادة لدى الطلاب الموهوبين في مدارس المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم تبعاً لمتغير نوع الطالب لصالح الطالبات، ووجود علاقة ارتباطية

طردية دالة إحصائياً بين مهارات القيادة والسمات الإيجابية في الشخصية لدى الطلاب الموهوبين بمدارس المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم.

وفي دراسة معمر (2015) هدفت الدراسة إلى التعرف على الاختلافات في المهارات القيادية بين الطلاب الموهوبين فكرياً والطلاب العاديين وتستكشف العلاقة بين الذكاء وإمكانات القيادة. شارك في هذه الدراسة (167) طالب وطالبة، (56) طالب، 120 طالبة) من جامعة المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، وتم اختيار الطلاب على أساس طوعي وطلب منهم إكمال جرد القيادة (LI)، وتم جمع البيانات أيضاً حول درجات اختبار القدرات العامة (GAT) وفي النتائج لم يتم العثور على ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين القيادة والذكاء؛ مما يعني أن الطلاب الموهوبين فكرياً لا يظهرون بالضرورة موهبة في جميع المجالات بما في ذلك القيادة، وكان متوسط الطلاب الموهوبين فقط في مهارات التخطيط أعلى بكثير من متوسط الطلاب العاديين، ولم يتم العثور على اختلافات كبيرة أخرى بين جميع المتغيرات الأخرى.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما سبق من الدراسات السابقة نجد أن بعضها تناولت فئة الموهوبين والبعض الآخر اشتمل على عينة طلاب متفاوتة في المراحل الدراسية من رياض الأطفال حتى المرحلة الجامعية، ولا يوجد سوى دراسة واحدة على حد اطلاع الباحثة جمعت المتغيرين معاً (وجهة الضبط والمهارات القيادية)، لكن كانت على عينة المراهقين (السوسي، 2013)، والعديد من الدراسات اشتملت على متغير وجهة الضبط مع عدة متغيرات أخرى كعلاقة وجهة الضبط بالتحصيل الدراسي كما في (عبود، 2020)، والكفاءة الذاتية كما في دراسة (كوركمز وبراداجي، 2018؛ سافرانج، 2019)، وأنماط حل المشكلات وفعالية الذات الاجتماعية والصلابة النفسية، كما أكدت بعض الدراسات على اتسام الموهوبين بوجهة ضبط داخلية كما في دراسة (عبود، 2020)، وغير الموهوبين بوجهة ضبط خارجية كما في دراسة (عبد المنعم، 2018)، ووجود فروق لوجهة الضبط الخارجية لصالح الإناث كما في دراسة (الدوسري، 2021) والداخلية لصالح الذكور (السوسي، 2018)، وتوافقت دراسة كل من (الفريخ، 2022؛ الجهني، 2023؛ محمد، 2018؛ الشهري، 2019؛ يونغ، 2021) على وجود درجة مرتفعة من المهارات القيادية لدى الموهوبين، ويتفق (الفريخ، 2022؛ الجهني، 2023؛ محمد، 2018) على وجود فروق لصالح الإناث في المهارات القيادية، و(الجهني، 2023؛ الشهري، 2019) على وجود فروق لصالح الصف الدراسي، واختلف (محمد، 2018) معهم بعدم وجود فروق في المهارات القيادية وفقاً للصف الدراسي، ومما سبق نجد أنه تميزت الدراسة الحالية بدراسة متغيري الدراسة على عينة الموهوبين؛ حيث لا توجد دراسات تناولت هذه العينة مع وجهة الضبط والمهارات القيادية على -حد اطلاع الباحثات-.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

يتضمن هذا الجزء إجراءات الدراسة التي ستقوم بها الباحثات لتحقيق أهداف الدراسة، والتحقق من صحة فروض الدراسة، وعرض الأساليب الإحصائية التي ستوصلنا للنائج.

منهج الدراسة: سيتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، ويعرف بأنه: مجموعة الإجراءات البحثية لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها؛ لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج عن الظاهرة أو الموضوع الخاص بالبحث (فؤاد وآخرون، 2021)؛ لكونه الأنسب بسبب طريقته التي تتناسب مع أهداف وفروض الدراسة المتمثلة في معرفة العلاقة بين المهارات القيادية ووجهة الضبط، ومعرفة الفروق لدى الطلاب الموهوبين في المهارات القيادية ووجهة الضبط والتي تعزى لمتغيرات ديموغرافية (الجنس، المرحلة الدراسية).

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من الطلاب الموهوبين من الذكور والإناث من مدينة جدة -سواء كانوا يدرسون في المرحلة المتوسطة أو المرحلة الثانوية- وفقاً لآخر إحصائية من مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع عام 2023، والتي ذكرت أن عدد الطلاب الموهوبين من الذكور والإناث بلغ 6568 طالب وطالبة، وبلغ عدد الطلاب الموهوبين من الذكور 3032، في حين بلغ عدد الطالبات الموهوبات من الإناث 3536 في مدينة جدة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (95) طالب وطالبة من الطلاب الموهوبين من الذكور والإناث، وتم الوصول إلى العينة من خلال العينة الميسرة.

أدوات الدراسة:

مقياس المهارات القيادية:

تتضمن الدراسة الحالية مقياس المهارات القيادية من إعداد لويس رويتس، وقامت بترجمته عبير زريقات (2018)، والذي يهدف إلى التعرف على درجات المهارات القيادية لدى الأفراد من (18-10) سنة، ويستجيب لها المفحوص من خلال خمس استجابات وهي (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً)، وتتمثل قيمها بالقيم التالية على التوالي 5-4-3-2-1. واشتملت الصورة المترجمة من المقياس على (25) فقرة في صورته النهائية.

الخصائص السيكمترية للمقياس:

الصدق:

صدق المحتوى: تم التأكد من صدق المحتوى ومدى ملائمة العبارات لقياس المهارات القيادية من خلال عرضه على عشرة محكمين من الجامعات الأردنية.

صدق البناء: تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت بين 0.20-0.64 كما هو موضح في جدول رقم (١):

جدول (١)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.26	10	0.58	19	0.63
2	0.43	11	0.44	20	0.64
3	0.49	12	0.56	21	0.21
4	0.48	13	0.57	22	0.38
5	0.54	14	0.63	23	0.46
6	0.58	15	0.56	24	0.32
7	0.21	16	0.44	25	0.61
8	0.63	17	0.52		
9	0.50	18	0.58		

الثبات:

- وتم حساب الثبات عن طريق الإعادة؛ حيث طبق على عينة من 30 فرداً، ثم أعيد تطبيقه بعد مرور أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط الذي بلغ (0.99).
- وتم حساب معامل الثبات بالاتساق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ الذي بلغ (0.86).

مقياس وجهة الضبط:

وتم اختيار مقياس وجهة الضبط لروتر ترجمة كفاقي (1982)، والذي تكون من (29) بنداً منها (6) بنود وضعت للتمويه، ويتكون كل بند من فقرتين إحداها تقيس الضبط الداخلي والأخرى تقيس الضبط الخارجي، ويطلب من المستجيب اختيار إحدى الفقرتين أ أو ب، وتندرج الدرجات على المقياس من (0-23)؛ حيث الدرجة المرتفعة (10-23) درجة تعني وجهة ضبط خارجية والدرجة المنخفضة (0-6) تدل على وجهة ضبط داخلية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق:

استخدم معد المقياس الصدق الظاهري والصدق المنطقي، وقد بلغ الصدق الذاتي (0.786) وهو الجذر التربيعي لمعامل ثبات إعادة الاختبار.

الثبات:

- تم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق على (160) طالباً وطالبة بعد مدة سبع أسابيع، وقد بلغ معامل الارتباط (0.619)؛ مما يشير إلى معامل ثبات مرتفع.

- وبطريقة التجزئة النصفية بلغ معامل الارتباط (0.528)، ومعامل ارتباط الفقرات الفردية مع المقياس ككل (0.872) للفقرات الفردية و(0.848) للعبارات الزوجية وهي نسبة معامل ثبات مقبولة.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- الإحصاء الوصفي باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لحساب مستوى متغيرات الدراسة.

- معامل الارتباط بيرسون للتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين متغيري الدراسة: (المهارات القيادية ووجهة الضبط).

- اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لمعرفة الفروق بين عينة الدراسة (الموهوبون تبعاً لمتغير الجنس في المهارات القيادية) والفروق بين (الموهوبين تبعاً لمتغير الجنس في وجهة الضبط) والفروق بين (الموهوبين في المرحلة الدراسية سواء كانت المرحلة المتوسطة أم المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الدراسة).

النتائج وتفسيرها:

الفرض الأول: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المهارات القيادية ووجهة الضبط لدى عينة من الطلبة الموهوبين بجدة

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بدراسة الارتباط بين المتغيرين باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) وكانت النتيجة كما هي ظاهرة في الجدول (٢).

جدول (٢)

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الدلالة
المهارات القيادية	93	102.24	12.88	-0.237	.022	دال
وجهة الضبط		9.56	2.95			

يتضح من خلال الجدول (1) المتوسط الحسابي للعينة على مقياس المهارات القيادية (102.24) والانحراف المعياري (12.88) بينما المتوسط الحسابي على مقياس وجهة الضبط (9.56) والانحراف المعياري (2.95).

ويتضح وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المهارات القيادية ووجهة الضبط حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.237) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.022). وبناء على ما تقدم فإنه يتم قبول الفرضية التي تنص على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس المهارات القيادية ووجهة الضبط. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السوسي (2018) التي توصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات عينة الدراسة على مقياس مهارات القيادة ووجهة الضبط الداخلية.

وتفسر الباحثات هذه النتيجة بأن الافراد اللذين يمتلكون وجهة ضبط داخلية يعتقدون أنهم المسؤولون عن نتائج سلوكهم ويستطيعون تحمل مسؤولية أفعالهم وتحقيق اهدافهم مما يقودهم إلى التخطيط الفعال لمواجهة التحديات وحل المشكلات التي تواجههم وهي من الصفات المهمة في القيادة.

الفرض الثاني: توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات المهارات القيادية لدى عينة الدراسة وفقاً للجنس.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بأجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة بعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه، كانت النتائج كالتالي:

جدول (٣)

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
ذكور	25	105.60	11.23	1.53	.129	غير دال
إناث	68	101.01	13.29			

يتضح من خلال الجدول (2) ان المتوسط الحسابي للذكور (105.60) والانحراف المعياري (11.23) والمتوسط الحسابي للإناث (101.01) والانحراف المعياري (13.29).

كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (1.53) بقيمة احتمالية (.129).

وبناء على ما تقدم فإنه يتم رفض الفرضية التي تنص على انه توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات المهارات القيادية لدى عينة الدراسة وفقاً للجنس (ذكر - انثى).

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة كلاً من الجهني (٢٠٢٣) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ودراسة الفريخ (2022) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات القيادية يعزى لمتغير النوع لصالح الإناث، ودراسة الشهري (2019) التي توصلت إلى تفوق الإناث على الذكور في المهارات القيادية، ودراسة محمد (2018) التي اسفرت عن وجود فروق دالة إحصائية في مهارات القيادة لدى الطلاب الموهوبين بمدارس المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم تبعاً لمتغير نوع الطالب لصالح الطالبات، وربما يعود الاختلاف هنا لاختلاف مجتمع العينة في الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية.

الفرض الثالث: توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات وجهة الضبط لدى عينة الدراسة وفقاً للجنس

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بأجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة بعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه، كانت النتائج كالتالي:

جدول (٤)

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
ذكور	25	9.60	3.02	.059	.953	غير دال
إناث	68	9.55	2.95			

يتضح من خلال الجدول (٤) ان المتوسط الحسابي للذكور (9.60) والانحراف المعياري (3.02) والمتوسط الحسابي للإناث (9.55) والانحراف المعياري (2.95).

كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (.059) بقيمة احتمالية (.953) وبناء على ما تقدم فإنه يتم رفض الفرضية التي تنص على انه توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات وجهة الضبط لدى عينة الدراسة وفقا للجنس (ذكر - انثى).

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الضمور والنوايسة (2018) التي توصلت الى عدم وجود فروق في وجهة الضبط تعزى للجنس.

التساؤل الرابع: ما مستوى المهارات القيادية لدى عينة من الطلبة الموهوبين بجدة؟ وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى عينة الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٥)

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري
المهارات القيادية	102.24	12.88

بلغ مستوى المهارات القيادية (102.24) لدى افراد عينة الدراسة درجة مما يدل على ارتفاع المهارات القيادية لديهم وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة داجيار وآخرون (2022) التي توصلت الى أن الصفات القيادية للطلاب الموهوبين والمتفوقين كانت عالية، واسفرت دراسة الفريخ (2022) عن ارتفاع مستوى المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين، اما دراسة الشهري (2019) فقد توصلت إلى أن مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين قد جاء مرتفعاً.

وترى الباحثات أن النتيجة منطقية بالاستناد إلى الإطار النظري الذي يشير إلى خصائص الموهوبين، إذ تعد سمة القيادة إحدى الخصائص المميزة للموهوبين، وأشار رينزولي (Renzully, & et al. 1976) وزملاؤه إلى أن القيادة تعد إحدى المظاهر الواضحة في الموهبة، وهناك احتماليات عالية لأن يكون الطلبة الموهوبين قادة المستقبل. وتعزى هذه النتيجة إلى جهود المملكة العربية السعودية التي تولت اهتماماً كبيراً برعاية الموهوبين وتنمية قدراتهم، إيماناً منها بأهمية دورهم في بناء مستقبل الوطن.

التساؤل الخامس: ما مستوى وجهة الضبط لدى عينة من الطلبة الموهوبين بجدة؟ وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى عينة الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٦)

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري
وجهة الضبط	9.56	2.95

بلغ مستوى وجهة الضبط (9.56) وهي درجة أقل من (12) حيث تشير هذه الدرجة بحسب درجات تصحيح المقياس الى انهم من ذوي الاعتقاد في وجهة الضبط الداخلية.

وتفسر الباحثات هذه النتيجة بأن الموهوبين يتميزون بدافع والتزام أكبر بالأهداف التي يضعونها لأنفسهم، وبالتالي فهم يعتقدون بأنهم قادرين على تحقيق أهدافهم مما يدفعهم لمواجهة التحديات والعمل الجاد واكتشاف المشكلات وحلها وهي من صفات الأشخاص ذوي الضبط الداخلي حيث أنهم يتسمون بالمسؤولية تجاه أنفسهم و يسعون لضبط البيئة من حولهم .

التوصيات:

- تنفيذ دورات تدريبية لتوعية المعلمين وأولياء الأمور بمستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين.
- إنشاء برامج تربوية وارشادية لتشجيع الطلاب على تطوير المهارات القيادية لديهم وتوفير الفرص المناسبة للطلاب الموهوبين للتدريب والممارسة.
- إنشاء برامج لاصفية وأنشطة تركز على تنمية المهارات القيادية.
- الاهتمام بتنمية وجهة الضبط الداخلية لدى الطلاب، وذلك من خلال البرامج التعليمية والتدريبية المختلفة.
- إجراء المزيد من الأبحاث عن وجهة الضبط الداخلية والخارجية والمهارات القيادية على الطلاب غير الموهوبين.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو ناهية، صلاح الدين محمد. (1994). إدراك موضع الضبط وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي بقطاع غزة. *مجلة علم النفس*، 8 (30)، 148-140. <http://search.mandumah.com/Record17140>
- أبو ناهية، صلاح الدين محمد. (1987). الفروق في الضبط الداخلي - الخارجي لدى الاطفال والمراهقين والشباب والمسنين من الجنسين بقطاع غزة. *مجلة الدراسات التربوية*، 2(9)، 233 - 184 .
- <http://search.mandumah.com/Record22900/>
- البلال، إلهام. (2020). الذكاءات المتعددة وعلاقته بوجهة الضبط لدى طالبات جامعة تبوك. *المجلة التربوية*، 79، 2003 - 2050.
- الجهني، جوانا، الضبيان، نوال. (2022). الكمالية العصابية وعلاقتها بفعالية الذات العامة لدى عينة من الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(40)، 156-133.
- <https://doi.org/10.26389/AJSRP.N040122>
- الجهني، نورة. (2023). مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في مرحلة التعليم العام بمنطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 7(5)، 1-16.
- <http://search.mandumah.com/Record/1360725>
- حرارة، نعمات. (2018). فاعلية بناء مقياس الخصائص السلوكية في القيادة للطلبة الموهوبين والمتفوقين في عينة أردنية. *مجلة الطفولة والتربية*، 36(1)، 175-225.
- https://fthj.journals.ekb.eg/article_290630.html
- الحموري، خالد. (2018). مركز الضبط وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طلبة قسم التربية الخاصة المتفوقين والعاديين في جامعة الملك خالد. *مجلة العلوم التربوية*، 5(4)، 149-163.
- الدوسري، هيفاء. (2021). فاعلية الذات الاجتماعية وعلاقتها بمواقف الحياة المضاعفة ووجهة الضبط لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *عالم التربية*، 73(2)، 83-14.
- زريقات، عبير، أبو زيتون، جمال. (2018). بناء برنامج تدريبي مستند إلى نموذج القيادة الإبداعية ودراسة فاعليته في تنمية مهارات القيادة وتنمية الذكاء الانفعالي ومهارة حل المشكلات لدى عينة أردنية من الطلبة الموهوبين والمتفوقين [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
- الزعبي، أحمد، يوسف، رمزي. (2014). العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. *مجلة الطفولة العربية*، 24(60)، 62-39.

- السبيعي، سلمى. (2018). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تحسين مستوى الضبط الداخلي لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي العام في مدينة دمشق [رسالة ماجستير، جامعة دمشق].
- السرسى، أسماء. (2018). مهارات القيادة وعلاقتها بوجهة الضبط لدى عينة من المراهقين. مجلة دراسات الطفولة، 21(81). 37-43.
- <http://search.mandumah.com/Record/964640>
- الشمري، أنوار، شطناوي، هديل. (2023). وجهة الضبط "الداخلي - الخارجي" وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة حفر الباطن. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 12(3)، 534-553.
- الشهري، أصايل، الضبيان، نوال. (2022). القيمة التنبؤية لمقياس الاستثارات الفائقة للكشف عن الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 6(23)، 1-30. <http://jasht.journals.ekb.eg>
- الشهري، عبد العزيز. (2019). العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية، 20(3)، 223-254.
- <https://doi.org/10.21608/jsre.2019.33420>
- الضمور، بلال، النوايسة، عبد الحافظ. (2018). مركز الضبط وعلاقته بالتكيف الاجتماعي لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة. مجلة العلوم التربوية، 45(4)، 111-123.
- عبد المنعم، ثروت. (2018). وجهة الضبط وعلاقتها بمدرجات الأستاذية الراحية للموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، 18(2)، 182-145.
- عبود، يسرى. (2020). الذكاء الانفعالي كمنبئ بمركز الضبط والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء. مجلة العلوم التربوية، 22، 419 - 458.
- العرفج، عبد الحميد، السويحي، نورة. (2022). درجة ممارسة الطفل الموهوب للمهارات القيادية من وجهة نظر معلمات مرحلتي رياض الأطفال والصفوف الأولية الابتدائية بمحافظة الأحساء. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 6(24)، 315 - 346.
- الفائز، فهد. (2022). التعرف على الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية: وجهة نظر المختصين في الميدان التربوي. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 46(4)، 111-148.

<https://doi.org/10.21608/jfees.2022.273612>

- فارس، نجلاء. (2019). التفاعل بين نمط حل المشكلات (الفردية/التشاركية) ووجهة الضبط (الداخلية/الخارجية) من خلال المنصات الإلكترونية وأثره على التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث، 41، 427 - 482.
- الفرّح، يعقوب، السراج، عبد المحسن. (2008). العلاقة بين السمات القيادية وفقاً لمقياس رينزولي والمشكلات الانفعالية والصحية لدى الطلبة الموهوبين من الصف التاسع. مجلة بحوث التربية النوعية، 2008(12)، 165-182.
<https://doi.org/10.21608/mbse.2008.141664>
- الفريح، نايف. (2021). أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بوجهة الضبط الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين. مجلة العلوم التربوية، 1(25)، 535-638.
<https://imamjournals.org/index.php/joes/article/view/1491>
- الفريح، نايف. (2022). المهارات القيادية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15(3)، 501-538.
- القلاف، أفراح وآخرون. (2016). الخصائص السيكمترية لمقياس وجهة الضبط للمرحلة الابتدائية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 4(5)، - 144 135.
- آل قماش، عبير. (2020). نظريات القيادة واتخاذ القرارات نظرية الرجل العظيم، نظرية السمات، النظرية الموقفية، نظرية اتخاذ القرارات. مجلة كلية التربية، 36(12)، 394-423.
<https://doi.org/10.21608/mfes.2020.141493>
- كفاقي، علاء. (1982). مقياس وجهة الضبط، مكتبة الانجلو المصرية.
- محمد، سلوى. (2018). مهارات القيادة وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلاب الموهوبين بمدارس المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم. 1 - 167.
- المهداوي، عبد الله. (2016). الصلابة النفسية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالمرحلة الثانوية بمدينة تبوك. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5(9)، 475 - 490.

المراجع الأجنبية:

- Akyurek, Salim, Guney, Salih. (2018). Effects of Learning Styles and Locus of Control on the Decision-Making Styles of Leader Managers. *EURASIA Journal of Mathematics, science and Technology Education*, 14(6), 2317 – 2328.
- Annisa, D et al. (2021). The Role of Family Support and Internal Locus of Control in Entrepreneurial Intention of Vocational High School Students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 381–388.

- Dagyar, M et al. (2022). Gifted and Talented Youth Leadership, Perfectionism, and Lifelong Learning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(1), 566–596.
- Dumitriu, Constanta et al. (2014). The Influence of the Locus of Control and Decision-making Capacity upon Leadership Style. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 494 – 499.
- Korkmaz, O et al. (2018). An Investigation of Self-Efficacy, Locus of Control, and Academic Procrastination as Predictors of Academic Achievement in Students Diagnosed as Gifted and Non-Gifted. *Online Submission*, 4(7), 173–192.
- Lee, Seon-Young et al. (2021) Gifted students' perceptions about leadership and leadership development, *High Ability Studies*, 32(2), 219-259, DOI:10.1080/13598139.2020.1818554.
- Manichander, T. (2014). Locus of Control and Performance: Widening Applicabilities. *Online Submission*, 3(2), 84–86.
- Milligan, Julie. (2004). Leadership Skills of Gifted Students in a Rural Setting: Promising Programs for Leadership Development. *Rural Special Education Quarterly*, 23(1). 16 – 21.
- Muammar, M. (2015). The differences between intellectually gifted and average students on a set of leadership competencies. *Gifted Education International*, 31(2), 142-153. <https://doi.org/10.1177/0261429413498007>
- Richard, B et al. (2017). Locus of Control How do we determine our successes and failures. *Psychology Today*, 7 July 2018, Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/momentsmatter/201708/locus-control>.
- Šafranj, J. (2019). The Effect of Meta-Cognitive Strategies on Self-Efficacy and Locus of Control of Gifted in Foreign Language Learning. *Research in Pedagogy*, 9(1), 40–51.



التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية

المقבלات على الزواج في ضوء بعض المتغيرات

Challenges facing girls with hearing disabilities who are about to get married in the light of some variables

إعداد

خلود خالد محمد العايد

khulud khalid Mohammed Al-ayed

ماجستير في التربية الخاصة (مسار الإعاقة السمعية) - جامعة تبوك

أ.د. /عبد الله بن حجاب عائض القحطاني

Prof. Abdullah Hijab AL-Qahtani

أستاذ التربية الخاصة-جامعة تبوك

Doi: 10.21608/jasht.2024.348810

استلام البحث: ١٤ / ١ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٢ / ١ / ٢٠٢٤

العايد، خلود خالد محمد و القحطاني، عبد الله بن حجاب عائض (٢٠٢٤). التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والأداب، مصر، ٨(٣٠) أبريل، ١٠١ - ١٦٠.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج في ضوء بعض المتغيرات

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة أهم التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج، وكذلك التعرف على أثر المتغيرات (درجة الإعاقة، العمر الزمني، المستوى التعليمي) على استجابات أفراد عينة الدراسة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، و تم إعداد استبانة تكونت من قسمين القسم الأول البيانات الأولية، والقسم الثاني يتضمن (٣٢) عبارة مقسمة إلى (٣) محاور، وتم ترجمة الأداة إلى لغة الإشارة من خلال فيديو خاص لكل عبارة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٧) فتاة من الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج في المملكة العربية السعودية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج جاءت بدرجة متوسطة. وكما توصلت الدراسة إلى أن أهم التحديات الاجتماعية التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج تتلخص في يتخوف المجتمع من الأسباب الوراثية للإعاقة السمعية، لا يعي أفراد المجتمع اختلاف ثقافة ذوي الإعاقة السمعية عن السامعين، أما النتائج المتعلقة بأهم التحديات النفسية تتلخص في أشعر بالقلق تجاه تجربة الزواج، يصعب على مواجهة مشاعر القلق المتعلقة بالدخول في الحياة الزوجية. وفيما يتعلق بأهم التحديات الأسرية تتلخص في تهتم أسرتي بزواجي برجل يتناسب مع طبقتنا الاجتماعية، أخشى من تدخل أسرتي في قرارات زواجي في المستقبل. وكما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور التحديات الاجتماعية تعزى لمتغير درجة الإعاقة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور التحديات النفسية والأسرية تعزى لمتغير درجة الإعاقة لصالح فئة فقدان السمع البسيط. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات ككل تعزى لمتغير العمر الزمني، والمستوى التعليمي.

الكلمات المفتاحية: التحديات-الإعاقة السمعية- المقبلات على الزواج.

ABSTRACT:

The current study aimed to identify the most important challenges facing girls with hearing disabilities who are about to get married, as well as to identify the impact of the variables (degree of disability, chronological age, educational level) on the responses of the study sample; To achieve this, the researcher followed the descriptive survey method, and prepared a questionnaire consisting of two parts. The first part is the primary data, and the second part includes (32) phrases divided

into (3) axes. The tool was translated into sign language through a special video for each phrase. The study sample consisted of (127) A girl with a hearing disability who is about to get married in the Kingdom of Saudi Arabia. The results of the study indicated that the challenges faced by girls with hearing disabilities who are about to get married came to a moderate degree. The study also concluded, after analyzing the data, that the most important social challenges facing girls with hearing disabilities who are about to get married are summed up in the society's fear of the genetic causes of hearing disability, which increases the frequency of marrying women with hearing disabilities. As for the results related to the most important psychological challenges facing girls with hearing disabilities who are about to get married, they are summed up in the fact that I feel anxious about the experience of marriage. It is difficult for me to face the feelings of anxiety related to entering into married life. With regard to the most important results related to the most important family challenges facing girls with hearing disabilities who are about to get married. My family is interested in my marriage to a man who fits our social class. I fear that my family will interfere in my future marriage decisions. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the social challenges axis due to the degree of disability variable. There are statistically significant differences in the psychological and family challenges axis due to the variable degree of disability in favor of the simple hearing loss category. There are no statistically significant differences in the challenges as a whole due to the chronological variable of age and educational level.

Keywords: challenges - hearing disability -about to get married.

مقدمة:

تعتبر الأسرة الخلية الأولى التي يتكون منها المجتمع، وهي أساس الاستقرار في الحياة الاجتماعية، فتكوين الأسرة يعد ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري، ودوام

الوجود الاجتماعي، وتؤثر الأسرة فيما عداها من النظم الاجتماعية الأخرى وتتأثر فيها، فإن صلحت صلح المجتمع ككل، وإن فسدت فسد المجتمع ككل (صلاح، ٢٠٢١).

فالاستقرار الأسري مقصد من مقاصد القرآن وغاية من غياته، لقوله تعالى ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا﴾ (الروم: ٢١)، وقوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا﴾ (الأعراف: ١٨٩).

وحيث يعد الزواج هو المكون الأول للأسرة، التي هي نواة المجتمع وحجر الأساس وركيزته الأساسية؛ ولهذا اهتم الإسلام بالزواج اهتماماً كبيراً؛ لكونه من الأمور التي تدعو لها الفطرة ووسيلة لتعاون الإنسان مع بني جنسه.

فالزواج هو العلاقة الاجتماعية التي تسهم في تحقيق الانسجام النفسي والاجتماعي، والتوافق بين كل من الرجل والمرأة، ووسيلة لكل منهما للعثور على شريك مناسب، وكما يسهم الزواج في إشباع العديد من الحاجات الاجتماعية والنفسية والفيولوجية والتي يصعب تحقيقها بدونه (القرالة، ٢٠١٨).

وترى العكاشي (٢٠١٨) أن كل إنسان لديه الرغبة في تكوين أسرة، سواء كانت الرغبة من قبل الإنسان ذوي الإعاقة أو غير المعاق دون تفرقة، مادامت القدرة حاضرة، والاستطاعة حاصلة، إلا أن البعض قد يرفض فكرة زواج الأشخاص ذوي الإعاقة، سواء كان الرفض من قبل الشخص ذوي الإعاقة نفسه أو من أسرته أو من المجتمع.

وكما تعد قضية الزواج وتكوين الأسرة وتحقيق الاستقرار من القضايا الاجتماعية التي تتركز في كثير من المجتمعات العربية، وهي قضية بالنسبة للأشخاص السامعين، ولكنها بالنسبة لذوي الإعاقة عموماً ولذوي الإعاقة السمعية خصوصاً مشكلة جسيمة، بحاجة إلى دراسة؛ وذلك نظراً لأهمية الزواج بالنسبة للجنسين، ومدى الأثر الذي يتركه من الاستقرار العاطفي والنفسي، ووقف السلوكيات الخاطئة التي نهى عنها الدين الإسلامي (الجوالده، ٢٠١٢).

حيث إن الإعاقة السمعية تترك أثراً على زواج هذه الفئة؛ وذلك نظراً لأهمية حاسة السمع، والتي تعد من أهم الحواس التي ينعم بها الإنسان، بل إنها ذات أهمية أكثر من الحواس الأخرى مثل حاسة البصر، فالبشر لديهم القدرة على السمع في الأماكن المظلمة ولكنه لا يستطيع الابصار، وعليه فإن حاسة السمع تمكن الإنسان من النقاط الأصوات عبر الأماكن، وبالتالي تمكنه من التكيف مع البيئة المحيطة، وهو ما لا يتوفر لأي حاسة أخرى (العمرى، ٢٠٢٢).

ولذلك فإن الإعاقة السمعية لها تأثير على حياة الصم وضعاف السمع بسبب غياب حاسة السمع، ففقدان حاسة السمع يجعل الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية في معزل عن مجتمع السامعين، وكذلك يعانون من صعوبة في التعبير عن مشاعرهم واحتياجاتهم فهم مقيدون ببيئاتهم ومجتمعاتهم التي يكون التواصل محصوراً فيها

باستخدام لغة الإشارة، وبالتالي يواجه الصم وضعاف السمع تحديات في قدرتهم على اكتساب الخبرات والتفاعل مع محيطه الاجتماعي؛ مما يجعلهم في عزلة عن الحياة والتواصل مع بيئته (أبو دريع، والراحلة، ٢٠٢٠).

وكما أن خيار الزواج وبناء الأسرة هو حق للأشخاص الصم وضعاف السمع كما لغيرهم، لكن هذا القرار يعد مختلفاً في مجتمع الصم وضعاف السمع؛ نتيجة التوترات التي تحيط به والتحديات والصعوبات التي تواجهه (الهواري، ٢٠١٩).

فكملت التشريعات القانونية وحقوق الأشخاص الصم وضعاف السمع حقهم في الزواج والاستقرار الأسري، كما تضمنت الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة مبادئ:

"الاعتراف باستقلالهم الذاتي واعتمادهم على أنفسهم بما في ذلك حرية تحديد خياراتهم بأنفسهم"

وشملت المادة (٢٣): احترام البيت والأسرة "القضاء على التمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة في جميع المسائل ذات الصلة بالزواج والأسرة الوالدية والعلاقات على قدم المساواة مع الآخرين؛ من أجل ما يلي: حقهم -لمن هم في سن الزواج- في التزويج، وتأسيس أسرة، واتخاذ القرار بشأن عدد الأطفال الذين يودون إنجابهم، وفرة التباعد بينهم، وحقهم في القوامة على الأطفال أو كفالتهم أو الوصاية عليهم أو تبنيهم" (اتفاقية الأمم المتحدة، ٢٠١٢).

أما بالنسبة للمرأة من فئة الصم وضعاف السمع، فهي أقل حظاً مقارنة بالرجل الغير سامع وخصوصاً فيما يتعلق بالزواج، ومن أهم التحديات التي تواجهها المرأة من ذوات الإعاقة نظرة المجتمع، والتساؤلات التي تشكل عائقاً أمامهن ومنها هل تستطيع إنجاب أطفال؟ هل تستطيع أن تكون أمّاً وتحمل مسؤولية تربية أطفالها؟ هل تستطيع أن تكون زوجة ناجحة تقوم بواجبتها وتحمل مسؤوليات أسرتها؟ ومن الملاحظ أن نسبة العنوسة مرتفعة عند الفتيات الصم، وهناك أسباب متعددة لتأخر الزواج عند هذه الفئة أهمها: رفض الأهالي تزويج ابنتهم بحجة إعاقته، الوضع الاقتصادي والاجتماعي للشباب الصم وضعاف السمع، ومهنتهم التي لا تتناسب مع وضع عائلة الفتاة الاجتماعي فهناك العديد من الحجج التي لا حصر لها والمبررات التي تقف أمام هذه الفئة عائقاً في تكوين أسرة مستقرة (الجوالده، ٢٠١٢).

وأوضحت صالح (٢٠١٨) أن زواج الأشخاص ذوي الإعاقة -كزواج غير المعاقين- قد ينجح أو يفشل، لمجموعة من الأسباب الشخصية أو الاجتماعية أو المادية، لكن ما يهم في هذه الحالة أن يتم التركيز بشكل جدي على مرحلة التي تسبق زواج الأشخاص ذوي الإعاقة من خلال تأهيلهم وإكسابهم مهارات التكيف الاجتماعي، وتنقيفهم فيما يترتب عليهم من حقوق وواجبات في حياتهم الزوجية والأسرية، كما أكدت وركزت على دور الأسرة في مساندة أبنائهم وبناتهم ذوي الإعاقة في حال الإقدام على الزواج.

فالحديث عن الزواج يلزم معه الحديث عن التحديات والعوائق التي تعترض طريقه، فليس هناك زواج يخلو من الصعوبات والتحديات، وحيث تختلف هذه العوائق أو الصعوبات باختلاف مراحل الزواج، فمرحلة الاستعداد والإقبال على الزواج تميزها صعوبات وتحديات، تنفرد فيها دون غيرها من مراحل الزواج الأخرى، من حيث مستواها ومداه وطبيعتها (أبو سعد والخاتنة، ٢٠١١).

ونظراً لأهمية قضية زواج الأشخاص الصم وضعاف السمع، والتي تحتل الجميع على دمجهم بصورة طبيعية في المجتمع، ومدى تأثيرها في مستقبلهم، ولقلة الدراسات العربية -في حدود علم الباحثان- التي تناولت زواج الأشخاص الصم وضعاف السمع جاءت هذه الدراسة لتعرف على التحديات التي تواجه الفتيات الصمات وضعيفات السمع المقبلات على الزواج؛ لكون هذه المرحلة حساسة ينتقل أثرها على طبيعة الحياة الزوجية والأسرية للأشخاص الصم وضعاف السمع فيما بعد، ولذلك فإن دراسة التحديات النفسية والاجتماعية والأسرية التي تواجه الفتيات الصمات وضعيفات السمع المقبلات على الزواج يكسب ذوي الاختصاص القدرة على مواجهة التحديات والتصدي لها والتخطيط الجيد للبرامج الإرشادية، التي تعزز لديهم الجوانب النفسية والاجتماعية والدينية الهامة لنجاح الزواج وتقديم كافة الخدمات اللازمة لهم بناءً على التحديات التي تواجههم.

مشكلة الدراسة:

يعتبر الزواج وتأسيس الأسرة من أهم إنجازات المجتمع في إدماج الصم وضعاف السمع به، الى جانب حصولهم على جميع حقوقهم المعيشية والإنسانية في الحياة، إلا أنه على الرغم من إيمان فئة كبيرة من المجتمع بهذا الهدف، وتطبيق البعض له، إلا أن مازالت هناك فئة مازالت تعتبر الصم وضعاف السمع أشخاصاً غير قادرين على الالتزام بمسؤولياتهم وتحملها، ولا يحق له الزواج والإنجاب وذلك خوفاً من فشل الزواج أو نتيجة رفض الآخرين للنتائج المتوقعة في حال ظهور المشاكل، ولاسيما أن قضية زواج ذوي الإعاقة بصفة عامة وزواج الصم وضعاف السمع بصفة خاصة تحفز الجميع على دمجهم مع المجتمع بصورة طبيعية وذلك حرصاً لتأهيلهم لحياة مستقبلية أكثر أماناً، بدلاً من أن يكون زواجهم بصورة عشوائية يترتب عليه توريث الإعاقة لأبنائهم؛ لذا يجب أن نبحث عن العوامل التي تقف في سبيل زواجهم وتكوين أسرهم (العمرى، ٢٠٢٢).

وذلك لكون أن نوعية حياة الأشخاص الصم وضعاف السمع ذات طابع خصوصي تختلف قليلاً عن حياة السامعين، وذلك من حيث الانسجام والتفاهم الأسري، والحياة الاجتماعية والعائلية، والإدارة الذاتية لحياتهم الأسرية، وفي تواصلهم (أخضر، ٢٠٢١).

وبالرغم من تناول العديد من الباحثين والاختصاصيين المهتمين بالشأن الأسري والاجتماعي لذوي الإعاقة السمعية عدداً من المتغيرات المرتبطة بزواج ذوي الإعاقة

السمعية، إلا أنه لم توجد -في حدود علم الباحثان- دراسات اهتمت في التحديات في مرحلة ما قبل الزواج، والتي تواجه الفتيات الصمات وضعيفات السمع؛ ومن هنا نبع اهتمام الباحثان بموضوع الدراسة، وذلك كونها مرحلة حساسة ينتقل أثرها على طبيعة الحياة الزوجية والأسرية للأشخاص الصم وضعاف السمع فيما بعد.

وذلك لما يترتب على معرفة التحديات في مرحلة ما قبل الزواج من أهمية بالغة في التصدي لمواجهتها، وتقديم الدعم الوقائي لتلك المشكلات وبالتالي تحقيق زواج سعيد وتكوين أسري ناجح، ومن ثم التقليل من المشكلات الزوجية والأسرية وفرص الطلاق المستقبلية.

أسئلة الدراسة:

وتمت صياغة مشكلة الدراسة من خلال الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

"ما التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج في ضوء بعض المتغيرات؟"

ويتفرع منه تساؤلات فرعية كالتالي:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) على استبيان التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج تبعاً لمتغير (درجة الإعاقة)؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) على استبيان التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج تبعاً لمتغير (العمر الزمني)؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) على استبيان التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١. التعرف على التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج في ضوء بعض المتغيرات.

٢. الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) في التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج تبعاً لمتغير (درجة الإعاقة /العمر الزمني/المستوى التعليمي).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين: النظري والتطبيقي

الأهمية النظرية:

- ١- التعرف على التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج بشكل خاص ولذوي الإعاقة بشكل عام، لكون هذه المرحلة هي الأساس للمراحل التالية ونجاحها مرهونة على ما تم تحقيقه في هذه المرحلة..
 - ٢- تعد هذه الدراسة في-حدود علم الباحثان-من أول الدراسات التي تتناول التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج.
 - ٣- أن تسهم الدراسة في إثراء المكتبة العربية.
- الأهمية التطبيقية:**

١. تزود أصحاب الاختصاص والجمعيات الأسرية والمهتمين في الشأن الأسري بالتحديات التي تواجه الفتيات المقبلات على الزواج مما يسهل ذلك لاحقاً وضع آليات التعامل المهني مع تلك التحديات بشكل صحيح وسليم.
 ٢. تسهم الدراسة في الدعم الإيجابي والوقائي للفتيات المقبلات على الزواج وبالتالي يقلل ذلك من فرص الطلاق المستقبلية.
 ٣. ما تقدمه الدراسة من استبانة مترجمة الى لغة الإشارة للبحث عن التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج.
- حدود الدراسة:**

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية الى التعرف على التحديات التي تواجه الفتيات الصّماوات وضعيفات السمع المقبلات على الزواج في ضوء بعض المتغيرات.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٣/١٤٤٤هـ.

الحدود المكانية: الجمعيات والمؤسسات التعليمية الخاصة بالفتيات الصّماوات وضعيفات السمع في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: الفتيات الصّماوات وضعيفات السمع المؤهلات لمرحلة الزواج من عمر (١٨) سنة وما فوق.

مصطلحات الدراسة:

التحديات challenges:

هي " تطورات أو متغيرات أو مشكلات أو صعوبات أو عوائق نابعة من البيئة المحلية أو الإقليمية أو العالمية " (القحطاني، ٢٠٢١، ص ٢٠٦).

ويقصد بالتحديات إجرائياً في هذه الدراسة: بعض الصعوبات والمشكلات (الاجتماعية، النفسية، الأسرية) التي تواجه الفتيات الصّماوات وضعيفات السمع المقبلات على الزواج بالمملكة العربية السعودية، وتحدد هذه التحديات باستجابات الفتيات الصّماوات وضعيفات السمع على الاستبانة المستخدمة بالدراسة الحالية.

مفهوم المقبلات على الزواج about to get married:

"تعرف على أنها مجموعة من الفتيات في سن الزواج تتأثر اتجاهاتهم بعوامل كثيرة مرتبطة بالبيئة المحيطة، ولعل أبرز تلك العوامل هي الأفكار التي يحملونها حول الزواج، ويبدو أن بعضهم يحمل أفكاراً مناسبة نحو الحياة الزوجية، وبالتالي يتوقع لهم النجاح في تلك الحياة، ولكن البعض الآخر يحمل أفكاراً أقرب ما تكون إلى السلبية، ومن هنا لابد من العمل على تطوير وتحسين تلك الأفكار حتى تصبح أقرب إلى الإيجابية، مما ينعكس على الحياة الزوجية والأسرية لاحقاً (النوري، ٢٠١٥، ص ١٩١).

ويقصد بالمقبلات على الزواج إجرائياً في هذه الدراسة: الفتيات اللاتي في مرحلة الاستعداد للزواج أو الخطبة لتكوين أسرة واللاتي تتراوح أعمارهن من ١٨ عاماً فما فوق من الفتيات الصّماوات وضعيفات السمع.

الإعاقة السمعية hearing disability :

"تعرف بأنها ذلك الخلل الذي يصيب الجهاز السمعي ويؤدي الى عجز الإنسان عن السمع وإعاقته عن التفاعل والتواصل مع الآخرين، وقد تكون الإعاقة السمعية جزئية وينتج عنها ما يعرف بالضعف السمعي وقد تكون كلية فينتج عنها صمم تام" (مسعود، ٢٠١٣، ص ٤٤٢).

ذوات الإعاقة السمعية: يعرفهن الباحثان إجرائياً بأنهن الفتيات الصّماوات وضعيفات السمع اللاتي أعمارهن من ١٨ عاماً فما فوق المؤهلات لمرحلة الزواج واللاتي يعانين من فقدان سمعي يحول دون قيام حاسة السمع بوظيفتها للأغراض العادية في الحياة.

الإطار النظري:

المحور الأول: الزواج

يعتبر الزواج نظاماً اجتماعياً في أي مجتمع انساني؛ وقد شرع الله سبحانه وتعالى الزواج لأن فيه المحبة والاستقرار والهدوء، ويحافظ الإنسان به على بقاء النوع واستمرار الحياة البشرية ويعد من أقدم النظم الاجتماعية وأهمها (البديري، ٢٠٢١).

فسائر المجتمعات البشرية تلازمها ظاهرة الزواج ولا خلاف على وجود هذه الظاهرة الاجتماعية في كافة المجتمعات الغنية والفقيرة والقديمة والحديثة، والمتقدمة والنامية، إلا أن الأساس في الاختلاف يكمن في أمور كثيرة ذات صلة بالزواج مثل الطقوس والمراسم وطريقته، فحجر الأساس لتكوين الأسرة هو الزواج لذلك تربطهما علاقة متينة إلى حد كبير فكلاهما يكمل الآخر (أبو موسى، ٢٠٠٨).

ويعد الزواج وسيلة من وسائل الحصانة والعفاف لقوله ﷺ: "يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج فإنه أغض للبصر، وأحصن للفرج، ومن لم يستطيع فعليه بالصوم فإنه له وجاء " ولهذا شرع الإسلام الزواج لتحقيق غايات عظيمة ومقاصد سامية (رشيقة وآخرون، ٢٠٢٠).

مفهوم الزواج:

تنوعت وتباينت التعريفات التي عرفت الزواج ومنها ما يلي:
يعرف (البديري، ٢٠٢١) "الزواج على أنه العلاقة الرضائية التي بين المرأة والرجل فالقانون ينظم تلك العلاقة والمجتمع يرضى عنها وتفيد حل العشرة الحسنة الطيبة والتعاون للمحافظة على الإنسان كما يترتب على الزواج مجموعة من الحقوق والواجبات للمحافظة على الإنسان كما يترتب على الزواج مجموعة من الحقوق والواجبات لكلا الطرفين" (ص ٧٣٩).

وكما عرف الزواج على أنه الترابط بين امرأة والتي تعرف بالزوجة والرجل الذي يعرف بالزوج لتكوين أسرة، فتنشأ تلك العلاقة على أساس قانوني مجتمعي وشرعي، ينتج عنها إنجاب الأطفال للحفاظ على النسل وبقاء الجنس البشري (رشيفة وآخرون، ٢٠٢٠).

بينما عرف الزواج من الناحية النفسية على أنه علاقة ديناميكية بين طرفين تمر فيها عليهم الأوقات العصبية والهادئة، أما من الناحية الاجتماعية يعرف كونه نظام اجتماعي يقوم في جوهره على شرائع مختلفة مقيد بها (أبو أسعد، ٢٠٠٨).

ومن خلال التعريفات السابقة للزواج يتضح للباحثين أن الزواج هي العلاقة التي تربط الرجل بالمرأة بناء على عقد شرعي متفق عليه من الطرفين، الهدف منه بناء وتكوين أسرة وذلك للحفاظ على بقاء واستمرارية البشرية ومما يدل على ذلك قوله تعالى: "وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا وَجَعَلَ لَكُمْ مِنْ أَزْوَاجِكُمْ بَيْنًا وَخَفَةً وَرَزَقَكُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ أَفَبِالْبِطْلِ يُؤْمِنُونَ وَبِنِعْمَتِ اللَّهِ هُمْ يَكْفُرُونَ" (النحل: ٧٢)، وكما يترتب على كلا الطرفين واجبات وأدوار وحقوق كلاً منهما اتجاه الآخر ، وأن تكون هذه العلاقة قائمة على العشرة الحسنة والطيبة والرحمة والمودة كما يقول الله ﷻ في كتابه الكريم: "وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ" (الروم: ٢١)

أهمية الزواج ومقاصده:

حظي الزواج باهتمام ومكانة عظيمة في الدين الإسلامي، لكونه الطريق الوحيد في بناء الأسرة التي هي بمثابة النواة التي تتشكل منها المجتمعات البشرية، وقد عدّ الشرع أن للنكاح مقاصد لا تتحقق إلا ببناء الأسرة والمجتمع ومن ذلك المقاصد، أن الزواج يقوم على الاشتراك بين الطرفين بحيث أن يكون لكل من الزوجين نصيباً وافراً من العطاء الذي يترتب عليه نصيباً أكبر من الرحمة والمودة والعطف والسكينة بين الزوجين والرضا والطمأنينة التامة فيما بينهما وهذا ما تطلبه الحاجات الفطرية في النفس البشرية، وأن الزواج هو الطريق لحفظ النفس البشرية وسبيل التناسل، وذلك لإشباع الميل الغريزي الفطري وبالتالي فإن الغرض من الزواج لا يتوقف على الناحية الجنسية فقط، فالزواج كافة الواجبات والحقوق مصونة برباط ديني وشرعي سليم (الدويري وطعمانة، ٢٠٢٢).

مراحل الاستعداد للزواج:

أن الاستعداد للزواج ذات أهمية بالغة لكونه من القواعد الأساسية لبناء الحياة الزوجية الناجحة، فيقوم على عملية تهيئة نفسية واجتماعية لفئة المقبلين على الزواج للإقبال على مرحلة حياتية جديدة بطريقة صحيحة وسليمة وتتضمن هذه العملية التأهيل ووضع مقاييس لاختيار شريك الحياة، ومن هنا تنبع أهمية وحاجة المقبلين على الزواج بالإلمام بالتفاصيل المهمة والتي تتعلق بالاستعداد للحياة الزوجية وبمساعدهم في اتخاذ القرارات المهمة للحياة المستقبلية، ولتتم عميلة الاستعداد للزواج على أكمل وجه ينبغي المرور بالمراحل التالية كما صنفها (عبد النبي، ٢٠١٦).

المرحلة الأولى: التهيئة

وهي الاستعداد النفسي لدخول عالم جديد مختلف ومن الآليات التي تساعد المقبلين على الزواج من تهيئة أنفسهم تتمثل في:

١. تبديد المخاوف: يشعر أغلب المقبلون على الزواج بالقلق والخوف والرغبة من أمور متعددة حول الزواج نفسه وطبيعة العلاقة الزوجية والقدرة على تحمل المسؤولية الجديدة، ولتبديد المخاوف لابد التخلص من التوقعات السلبية عن الزواج الناتجة عن الاستماع لتجارب الآخرين الشخصية والحصول على المعلومات من مصادر موثوقة حول الحياة الزوجية، إدارة الحاجة للوقت الكافي في بناء علاقات زوجية عميقة، التخطيط للزواج وتحديد الأولويات.
٢. النظرة الواقعية للزواج: من الضروري أن يرسم المقبلون على الزواج صورة واقعية للحياة الزوجية بما فيها من تحمل للمسؤوليات والالتزامات المتعددة ومما يساعد على ذلك معرفة الحقوق والواجبات الزوجية وأهمية التعاون ومواجهة المتغيرات التي تطرأ على الحياة الزوجية وتقبل الاختلافات في شخصية الزوجين وفكرة عدم الاتفاق على بعض الأمور.
٣. المشاركة: أن الحياة الزوجية تقوم على أساس الشراكة بين الطرفين أي تقبل وجود طرف

مشارك في الحياة الزوجية بكل ما فيها من اتخاذ قرارات اسرية.

المرحلة الثانية: تحديد مقياس اختيار شريك الحياة

أن الحياة الزوجية المستقرة في الدرجة الأولى تعتمد على حسن الاختيار وليتم الاختيار بشكل سليم على المقبل على الزواج أن يضع مقاييس معينة ومعايير مناسبة لتطلعاته لتكون الفاصل الأساسي في تقييم مدى ملائمة الطرف الآخر وتتمثل هذه المقاييس في جزئين:

١. مقاييس داخلية تركز على وجود التعاطف والتجاذب النفسي المتبادل والتناسب في الأفكار ووجهات النظر والاتفاق على قيم أخلاقية وأهداف مشتركة في الحياة.

٢. مقاييس خارجية تدور حول التناسب في العمر والخصائص الجسمية، والمستوى الثقافي والتعليمي والاجتماعي.

المرحلة الثالثة: التعرف على شريك الحياة

وفي هذه المرحلة يتعرف المقبل على الزواج على شريكه والمناقشة في الموضوعات المتصلة بالزواج بهدف الاطلاع على الآراء والأفكار والتصورات والذي من شأنها المساعدة في الكشف عن مدى تقبل الطرفين للآخر وتتمثل الموضوعات التي يمكن للمقبل على الزواج مناقشتها (ملامح الشخصية، الحياة الزوجية والأسرية، الجانب الديني).

زواج المرأة من ذوات الإعاقة:

أن زواج النساء من ذوات الإعاقة يعد من أكثر القضايا التي برزت على أجندة المهتمين بذوي الإعاقة في الآونة الأخيرة، مع تنامي الوعي بأهمية تحسين جودة الحياة ونوعيتها بالنسبة لهم، وقد أثبت الواقع بوجود تجارب ناجحة فيما يتعلق بزواج وإنجاب ذوات الإعاقة وكما كفلت التشريعات والقوانين بحق ذوات الإعاقة بالزواج والإنجاب وفق مبدأ تكافؤ الفرص والعدالة والمساواة حسب القدرات وعلى الرغم من ذلك يرفض الكثير من الأفراد الأصحاء الزواج من فتاة من ذوات الإعاقة (قدواري، ٢٠٢٣).

ومن أهم العوائق التي تواجهها المرأة من ذوات الإعاقة نظرة المجتمع التي تحكم على زواج ذوات الإعاقة بالفشل، وقلق الزوج من الانجاب من زوجته ذات الإعاقة خوفاً من عامل الوراثة، وعدم تكيف الزوج غير المعاق مع حياة زوجته ذات الإعاقة، وعدم الحاق النساء من ذوات الإعاقة في البرامج التأهيلية الزوجية او عدم تيسير سبل الوصول اليها بسبب الاعتقاد بعدم الحاجة الى هذه المعلومات، وفي كثير من الأحيان تعتمد بعض الممارسات على اعتقادات خاطئة وتمييزية غير عادلة حول القدرة على الإنجاب لذوات الإعاقة وقدرتها على الأمومة، وقد تواجه الفتيات من ذوات الإعاقة صعوبات نفسية واقتصادية واجتماعية تحول دون الحصول على الرعاية الإنجابية والصحية (قدواري، ٢٠٢٣).

الرأي الشرعي والقانوني والنفسي والطبي في زواج الأشخاص ذوي الإعاقة:

لا يوجد موانع شرعية لزواج الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل عام، ولكن يشترط ألا يكون هذا الزواج فيه الحاق ضرر أو خطراً على الطرف الآخر، أما قانونياً لا يسمح للأشخاص ذوي الإعاقة الزواج إلا بموافقة ولي الأمر والطرف الآخر على هذا الزواج، ومن الناحية النفسية، فإن كل إعاقة تختلف بطبيعتها عن الإعاقات الأخرى، فإن الأشخاص ذوي الإعاقة بحاجة الى الدعم النفسي، وإلى خدمات الارشاد النفسي والزواجي بغض النظر عن نوع الإعاقة وذلك لتحقيق التوافق الزوجي، ومن الناحية الطبية هناك أمور لا بد من أخذها بعين الاعتبار عند زواج ذوي الإعاقة مثل درجة

الإعاقة وتصنيفها؛ أي هل يعاني من عجز كلي أو جزئي . وهل إعاقته وراثية أو مكتسبة (شعبان، ٢٠٠٨).

الأشخاص ذوو الإعاقة المسموح لهم بالزواج:

يسمح بالزواج لكافة الإعاقات التي العقل يكون فيها سليماً بدرجة تسمح له بالاستقلال، حيث لا يوجد مانع من زواج ذوي الإعاقات السمعية وكذلك البصرية، والأشخاص ذوي اضطرابات التواصل وكذلك الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة، والأشخاص ذوي الإعاقة الحركية مستثنى منهم المصابين بالشلل الذي له تأثير على الأعضاء التناسلية، بالإضافة للأشخاص من متلازمة داون وذوي الإعاقات الانفعالية البسيطة الغير شديدة (المذكور وآخرون، ٢٠١٣).

شروط زواج الأشخاص ذوي الإعاقة:

وتذكر الزمانان (٢٠١٧) ألا تتجاوز الأحوال الزوجية للأشخاص ذوي الإعاقة عن الشروط الأساسية للزواج في الإسلام تتمثل في قبول كلا الطرفين لبعضهما وبرضاء تام، وحضور الشهود، ومهر وولاية على المرأة (الحسيني وآخرون، ٢٠٢٢).

لكن زواج الأشخاص ذوي الإعاقة - في كثير من الأحيان - يتعلق بقدرة الفرد وكفاءته على الزواج، فإن وجود الإعاقة لدى أحد الطرفين أو كلاهما يعقد المشاكل الزوجية. وتجدر الإشارة إلى العديد من الشروط ذات صلة بزواج الأشخاص ذوي الإعاقة، وهي:

- (١) إثبات القدرة على الزواج
 - (٢) عدم وجود مرض وراثي أو معدي أو إعاقة شديدة موثق ذلك بتقرير طبي
 - (٣) أن يكون الزواج فيه منفعة لذوي الإعاقة لحاميتهم من الانحراف
 - (٤) أعلام الطرف الآخر عن حالة الإعاقة بدراسة كاملة
 - (٥) التأكد من الحالة الإنجابية وإجراء الفحوصات الطبية قبل الزواج
 - (٦) عدم السماح للأشخاص ذوي الإعاقات الشديدة خوفاً من الحاق الضرر بالطرف الآخر مثل الاضطرابات الانفعالية الشديدة والعنوانية (شعبان، ٢٠١٥).
- وبناءً على ما تم ذكره في شروط زواج الأشخاص ذوي الإعاقة، تجدر الإشارة إلى ذكر أبرز العوامل التي تؤدي إلى تحقيق الزواج الناجح لذوي الإعاقة، وفي مقابل ذلك العوامل التي تحد من نجاح زواجهم وهي كالآتي:

مسببات نجاح زواج ذوي الإعاقة

- (١) المعرفة التامة بالإعاقة قبل الارتباط.
- (٢) دخل ثابت لضمان استقرار الأسرة مادياً.
- (٣) أن يحقق الزواج المصلحة لطرفين والمنفعة.
- (٤) إجراء الفحوص الطبية، وجود الكفاءة.
- (٥) الحصول على القبول من الطرفين.

مسببات تحد من نجاح الزواج ومنها:

(١) عدم معرفة بإعاقة الشريك أو أن يعاني أحد الطرفين من إعاقة شديدة أو الازدواجية الإعاقة.

(٢) عدم القدرة على الإنجاب وتحمل المسؤولية

(٣) أن يكون الهدف من الزواج الاستفادة من الطرف الآخر للمنفعة وليس بهدف تكوين أسرة أو إجبار أحد الطرفين على الآخر (الحسيني وآخرون ٢٠٢٢).

فوائد الزواج للأشخاص ذوي الإعاقة:

أن زواج الأشخاص ذوي الإعاقة يساعد على دمجهم في المجتمع، والعيش باستقلالية وإعطائهم حقهم في تقرير مصيرهم، مما يحسن ذلك من نوعية الحياة لديهم، وكما يساعد الزواج الأشخاص ذوي الإعاقة من الوقوع في المحذورات الشرعية، وحماية المجتمع من الانحلال الأخلاقي (شعبان ٢٠٠٨).

تأثير حرمان ذوي الإعاقة من الزواج:

١. الكبت: أن عدم الزواج يخلق تحدياً فريداً للأشخاص ذوي الإعاقة لكبت مشاعرهم وعواطفهم وحاجاتهم الشخصية ومن المعلوم أن هذا الكبت يترتب عليه عقدة نفسية وأنماط سلوكية غير عادية قد يصبح فيها الشخص شخصاً سلبياً، لا يتفاعل مع الآخرين في مجتمعه، وتوقعاته حول ذاته متدنية.

٢. التسامي: أن كافة الطاقات العاطفية والحاجات الجسدية الغريزية والتي تخلق مع كل البشر تتحول إلى طاقات إبداعية ومهنية وعلمية، فإصرارهم على تعويض نقصهم واحتياجاتهم يجعلهم مبدعين.

٣. التعويض: من خلال تكوين علاقات اجتماعية متعددة، والتي يترتب عليها واجبات والتزامات تجعل تفكيرهم وعقولهم وفراغهم العاطفي منشغلاً (شعبان ٢٠١٥).

جمعيات تزويج الأشخاص ذوي الإعاقة:

وأكد المؤتمر العربي لزواج ذوي الإعاقة على أن الأمم تحرص على بناء الأسرة من خلال تشجيع الزواج، ودعم من يتزوج اجتماعياً واقتصادياً من خلال توفير برامج توعية للحفاظ على استمرارية الأسرة منذ مراحل الزواج المبكرة ، وإذا كان ذلك هو الركيزة لبناء حياة مستقرة للمجتمع العادي ؛ فهو أكثر أهمية وضرورية في حياة الأشخاص ذوي الإعاقة وذلك لأنهم أكثر حاجة للتعرف على مشاكلهم وتفهم حاجاتهم وإدراكها والمساعدة في تأهيلهم للقيام بدورهم بصورة فعالة في المجتمع ، وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها المنظمات الدولية والمنافسة في مؤسسات المجتمع المدني والجمعيات الأهلية ومؤسسات البحث الأكاديمي والصحي في مواكبة التطورات الأخيرة والاتجاهات الحديثة المتعلقة بزواج الأشخاص ذوي الإعاقة ، إلا أن مسألة زواج ذوي الإعاقة مازالت تواجه العديد من التحديات الاجتماعية والصحية والتأهيلية والتي تحتاج الى معالجتها وتبسيط الضوء عليها (جمعية تيسير، ٢٠٢١).

أبرز التحديات التي قد تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج:
يواجه ذوي الإعاقة بشكل عام من الجنسين العديد من التحديات لتحقيق حقه في الزواج وتكوين الأسرة واستقرارها (جلال، ٢٠١٨)، ولكن التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة أكثر من تلك التي يواجهها الرجال ذوي الإعاقة، وذلك بسبب المجتمع الذي ينظر للفتيات بشكل مختلف عن الرجل (جزماوي، ٢٠١٦).

وكما أن خيار الزواج وبناء الأسرة هو حق للأشخاص الصم وضعاف السمع كما لغيرهم، لكن هذا القرار يعد مختلف في مجتمع الصم وضعاف السمع نتيجة التوترات التي تحيطه والتحديات والصعوبات التي تواجهه، وذلك لأن الشباب من الصم وضعاف السمع تكون إمكانياتهم محدودة تبعاً لما تفرضه عليهم إعاقتهن والمجتمع من قيود كرفض الأهالي تزويجهن بحجة الإعاقة وخوفاً من توارثها، فتلك الحجج والمبررات تقف أمامهم لتكون عائقاً لقدراتهم في بناء أسرة يأنسون بها وبحقوقهن بها ذواتهم، ولا يخفى علينا بأن الفتيات الصمات وضعيفات السمع أقل حظاً مقارنة بالرجل الغير سامع وخصوصاً فيما يتعلق بالزواج (الهوري، ٢٠١٩).

ومما يترتب على ذلك تزايد نسبة العنوسة بين الفتيات الصمات وضعيفات السمع، وذلك بسبب توجه الشباب الصم الى الزواج من الفتاة السامعة، بهدف الاستفادة من قدرتها السمعية، وكما أن العديد من الصم وضعاف السمع لا يملكون قدر كافي من الثقافة الزوجية التي تؤهلهم الى الدخول في عالم الزواج (خليفات والناطور، ٢٠٢٠).

واسناداً الى ما سبق يرى الباحثان أن التحديات التي قد تواجه الفتيات الصمات وضعيفات السمع المقبلات على الزواج، قد تكون ناتجة من الذات والتأثيرات النفسية المرتبطة بالفتاة أو بالمجتمع الذي يحيط بها وثقافته أو بأسرتها، وربما تكون هذه التحديات مزيجاً بين النواحي النفسية والاجتماعية والأسرية والتي تشكل عقبة أمام زواجهن، وفي هذا الإطار لابد من الإشارة الى أبرز التحديات الاجتماعية والأسرية والنفسية التي تواجه الفتيات الصمات وضعيفات السمع المقبلات على الزواج وهي كالتالي:

١. تحدي اتجاهات المجتمع السلبية نحو زواج ذوي الإعاقة.

ومن اتجاهات المجتمع نحو زواج الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل عام الاتجاه المعارض وذلك ظناً منهم بأن زواج هذه الفئة من المجتمع يترتب عليه الكثير من الأعباء، وكما جاءت المعارضة بناء على العديد من المخاوف نتيجة للاتجاهات السلبية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة، وكما تكمن مخاوف المجتمع في عدم قدرة الأشخاص ذوي الإعاقة فهم المعلومات الخاصة بالحياة الزوجية، والقلق اتجاه قدرتهم على القيام بمسؤولياتهم الأسرية (الحسيني وآخرون، ٢٠٢٢).

وكما يرى أصحاب الاتجاه المعارض لزواج ذوي الإعاقة أن زواجهم غير ناجح وفاشل، وأنه قد يكون الهدف منه الاستغلال وتحقيق منافع ومصالح شخصية، الخوف المتعلق بالإنجاب وأن ليس لديهم القدرة على تربية الأطفال (السبيعي، ٢٠١٠). وعلى الرغم من أن أهم إنجازات المجتمع في دمج الأشخاص الصم وضعاف السمع هو مساعدتهم في الزواج وتكوين الأسرة، لحصولهم على حقوقهم المعيشية والإنسانية، إلا أن شريحة من المجتمع مازالت ترى الأشخاص الصم وضعاف السمع غير قادرين على تحمل مسؤولية الزواج، وأنه لا يحق له الزواج خوفاً من فشل التجربة (العمرى، ٢٠٢٢).

وتظهر اتجاهات المجتمع السلبية أثارها على ذوي الإعاقة في كافة مجالات حياته منها: شعورهم بالفشل والانطواء وتدني مفهوم الذات لديهم والخجل المفرط، والاحساس بالخوف والعجز وظهور عدم التوافق النفسي الذي يسبب العزلة والعدوان، وعدم الشعور بالأمن، كما يتولد من اتجاهات المجتمع السلبية شعور ذوي الإعاقة بالنقص وسرعة الغضب، بالإضافة الى ظهور أنواع من رادات الفعل المفرطة ولوم المجتمع لتحيزه ضدهم (البلاوي، ٢٠١٤).

٢. تحدي توجهات أسرة الشخص ذو الإعاقة فيما يتعلق بزواج أبنائهم ذوي الإعاقة.

أن كل أسرة من أسر ذوي الإعاقة لديها توجه فيما يخص زواج أبنائهم ذوي الإعاقة، وهذه التوجهات تكون بين أمرين وهما: مطالبة الأسرة ابنهم أو ابنتهم من ذوي الإعاقة الزواج من شخص لديه نفس الإعاقة (على سبيل المثال شاب لديه إعاقة سمعية يتزوج من فتاة تحمل نفس الإعاقة) أو أن يكون لدى الشريك إعاقة أخرى (على سبيل المثال شاب من ذوي الإعاقة الحركية يتزوج بفتاة لديها إعاقة سمعية). حيث يرون أصحاب هذا التوجه أن زواج ذوي الإعاقة من شريك يحمل الإعاقة نفسها أو إعاقة مختلفة، يساعد على نجاح الزواج واستمراره، اعتقاداً بأن الشريك من ذوي الإعاقة يكون أكثر معرفة ودراية بحجم المشكلات والصعوبات التي يعاني منها الطرف الآخر، كما يرون أن التواصل بين شريكين يحملون الإعاقة نفسها يكون على أفضل وأحسن حال مما يساعد ذلك على نجاح الزواج، بينما تطالب بعض الأسر ابنهم أو ابنتهم من ذوي الإعاقة الزواج بشريك غير من الأشخاص العاديين فههدف الزواج في هذا التوجه هو الرعاية والتكافل بين الزوجين، ولكن هذا التوجه يسوده التحفظ من منظور المجتمع (بهي الدين، ٢٠١٢).

٣. تحدي مسألة زواج ذوي الإعاقة من السامعين

أن مسألة زواج الأشخاص ذوي الإعاقة من السامعين، مسألة غير مرفوضة شرعاً، فيجوز للفتاة أو الفتى المعاق الزواج من شخص سليم، ولكن بشرط ان يرضى كلا الطرفين بذلك وعلم كل منهما بإعاقته، وذلك لكون الرضا بين الزوجين من أهم الضوابط الشرعية (سيمشي وآخرون، ٢٠٢٠).

ويرى بهي الدين (٢٠١٢) أن الأشخاص من ذوي الإعاقة ليس من السهل أن يجد شريكاً من السامعين، فمثل هذا الزواج يحتاج إلى أسباب وعوامل تساعد بنجاحه، فعلى سبيل المثال إذا كان الشخص من ذوي الإعاقة مقتدر مالياً، يكون زواجه من شريك سامع أمراً سهلاً، فالمستوى والطبقة الاجتماعية والاقتصادية جميعها عوامل تسهل زواج ذوي الإعاقة من السامعين.

وفي واقع الأمر يرى الباحثان أن هذه المسألة لا تتوقف عند حكمها بالشرع ومدى جوازها فقط، بل يلزمنا عندما نتحدث عن مسألة زواج ذوي الإعاقة من السامعين: أن نسأل هل من السهل أن يجد شريك من السامعين؟ هل أسرة الشريك السامع تتقبل ذلك الزواج؟ ما مستوى التوافق الزوجي لدى ذوي الإعاقة المتزوجون من أشخاص سامعين؟ هل يقلق الشريك السامع بشأن عامل الوراثة في الإنجاب والخوف من توريث الإعاقة لأبنائه؟ فكافة هذه التساؤلات ما هي إلا تحديات تواجه ذوي الإعاقة في مسألة زواجهم من الأشخاص السامعين.

٤. تحدي مسألة قلق الإنجاب وتوريث الإعاقة.

أن أعظم المخاوف المتعلقة بزواج ذوي الإعاقة هي الخوف من إنجاب الأشخاص ذوي الإعاقة أبناء يحملون إعاقاتهم، أي الخوف من توريث الإعاقة (Stalvey, 2014)، كما ورد في الطراونة (٢٠١٧)، إلا أن هذه المخاوف قد لا يكون لها أساس من الصحة. فليس شرطاً أن الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية ينجبون أبناء لديهم إعاقة مماثلة، فليست جميع أسباب الإعاقة السمعية وراثية (الخطيب، ٢٠١٣).

٥. تحدي مبدأ الكفاءة في الزواج.

وتعرف الكفاءة في اللغة: التعادل والمساواة والكفاء النظير، فالكفاءة تعني مماثلة حال الرجل لحال المرأة وفي اصطلاح الفقهاء تعرف الكفاءة بأنها التعادل والمساواة بين الزوج والزوجة في الأمور الاجتماعية والمادية وحيث يعتبر الإخلال بالتكافؤ مفسداً للحياة الزوجية (ولي، ٢٠٠٤، كماورد في أبو موسى، ٢٠٠٨).

وعليه فقد يواجه ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص تحدياً في تحقيق مبدأ الكفاءة في الزواج، كالارتباط بشخص لا يتكافأ معه في القدرة السمعية مما يشكل تحدياً بعدم قبول المجتمع أو الأسرة لهذا الاختلاف وفي هذا الصدد أجريت العديد من الدراسات حول زواج الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية بمن لا يكافئونهم بالقدرة السمعية كما أشار جوفيندير وآخرون (Govender, et al (2014

إلى أن زواج الأشخاص الصم من السامعين يكون له تأثير كبير على العلاقة الزوجية وتعد من أهم العوامل التي تؤثر على الزواج بالسلب، وكما تعد الكفاءة بين الزوجين في الأمور الاجتماعية والصحية والمادية أحد السبل لتحقيق التوافق الزوجي والرضا فيما بينهما، وأشار أنثوني (Anthony (1999 لذلك في دراسته عن أهم العوامل المؤثرة على التوافق الزوجي في زواج الصم، أن الصم الذين

يتزوجون من أشخاص صم يكون بينهم توافق في الزواج أكثر من السامعين الذين يتزوجون بأشخاص صم.

٦. تحدي القلق بشأن القيام بالأدوار الزوجية وتحمل المسؤوليات.

أن الفتاة قد تمتلك المهارات اللازمة لنجاح الحياة الزوجية، ولكنها لم يكن لديها توقعات وتصورات كافية عن حجم المسؤوليات التي ستعيشها بعد الزواج من حيث الاهتمام بالزوج والعناية به، أو تربية الأطفال أو القيام بالمسؤوليات المنزلية ومما يزيد من حجم العبء وجعل المسؤوليات شاقة بشكل أكبر في حين لو كان شريك الحياة غير متعاون ولا يكثرث لحجم العمل ستمارسه (الراشدي، ٢٠١٧).

ونظراً للاختلاف اللغة بين مجتمع السامعين ومجتمع ذوي الإعاقة السمعية فقد طور الصم لهم ثقافة خاصة وفق معايير وقواعد خاصة تحكم تلك الثقافة لكن هذه القواعد الخاصة قد لا تكون واضحة للأشخاص السامعين في ذات المجتمع مما يخلق تحدياً في التواصل معهم (Leigh, Andrews, & Harris, 2018)، كما ورد في خليفات والناطور، (٢٠٢٠).

٧. تحدي الاختيار الزوجي.

أن الاختيار الزوجي هو طريق الفرد من العزوبية الى الزواج، وهو سلوك اجتماعي يختار فيه الفرد شخصاً من ضمن عدد من المعروضين، ومن المعتاد أن يبادر الرجل بذلك بغرض الزواج ومن أساليب الاختيار الزوجي الأسلوب التقليدي ويعرف بالأسلوب الوالدي بحيث يكون فيه الاختيار معتمد على الوالدين ولا يسمح للعروسين فرصة التدخل في الموضوع وعلى خلاف ذلك الأسلوب الذاتي ويعرف بالأسلوب الحر وهذا الأسلوب يعطي الشخص حرية في اختيار شريك الحياة بدون تدخل من الآخرين وفي الأسلوب الذاتي الوالدي هنا يمكن للفرد هو اختيار شريك الحياة على أن يأخذ رأي الوالدين في الاختيار (مسعودة، ٢٠١٨).

وفيما يتعلق بأساليب الاختيار الزوجي لذوي الإعاقة السمعية قد يكون اختيار شريك الحياة مرتبطاً بكافة الأساليب الثلاثة السابقة أسوة بالأشخاص السامعين، كما أن الصم قد يواجهون تحديات أكثر من السامعين وذلك مما تفترضه عليهم طبيعة إعاقتهم، وتزداد تلك التحديات خصوصاً عند اختيار شريك من السامعين (أخضر، ٢٠٢١).

وذكر فيرمان وآخرون (2016) Veirman, et al أن الصم يواجهون صعوبات في اختيار شريك الحياة، وتحدد فرص الزواج على الخصائص العمرية، والشخصية والبيئة المعيشية بشكل كبير.

٨. تحدي نقص المهارات اللازمة لنجاح الحياة الزوجية.

تحتاج الحياة الزوجية أن تكون الفتاة ممتلئة لمجموعة من المهارات اللازمة لمواجهة التحديات في الحياة الزوجية والتي تكتسبها تراكمياً في نشأتها ومحضنها الأول الأسرة والمهارات التي تعيننا هنا هي التي تحتاجها الفتاة في تجاوز

الصعوبات والمشكلات التي تواجهها بعد الزواج فالفتاة التي لا تمتلك المهارات العاطفية والعملية أو مهارات التواصل وحل المشكلات كيف لنا أن نتصور صمودها أمام التحديات وتقلبات الحياة الزوجية؟، مما يجعل أمر الزواج في غاية الصعوبة عليها(الراشدي، ٢٠١٧).

٩. **تحدي نقص الثقافة الجنسية والزوجية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية.**
أن العديد من الأشخاص الصم وضعاف السمع ليس لديهم قدر كافياً من الثقافة الجنسية التي تؤهلهم للدخول في الحياة الزوجية، بينما يجد البعض القليل من المعلومات عن الثقافة الزوجية من الأصدقاء الصم المتزوجون أو مواقع الانترنت؛ ويرجع ذلك لفقدان حاسة السمع والتي بدورها تجعل الأصم غير قادراً على تعلم المعلومات الثقافية الجنسية من خلال ما يسمعه في الوسائل السمعية لنقل المعلومة كالتلفاز او المحاضرات الصوتية (خليفات والناطور، ٢٠٢٠).

كما أشارت دراسة كوليبكي (Kolibiki, 2014) حيث أن معظم الشباب الصم لديهم تدني ثقافي بالأمور الجنسية قبل الزواج في حين يعاني البعض من ذلك بعد الزواج أيضاً حيث تحد الإعاقة السمعية وتأثيرها على التواصل وإمكانية الوصول للمعلومة من قدرة الفرد على أن يتمتع بقدرة على التوسع بالثقافة الجنسية المناسبة.

١٠. **تحدي العلاقات الاجتماعية والتأثيرات الخارجية على الحياة الزوجية.**
الإنسان كائن حي اجتماعي بطبعه يؤثر ويتأثر بالآخرين، فجميعاً نحن محاطين بشبكة من العلاقات الاجتماعية الممتدة والمتشعبة، فيها الأقارب الأصدقاء الأهل، وكل منهم له التأثير علينا بشكل أو بآخر، والزواج ليس ارتباط بين زوجين فحسب. وإنما هو التقاء ثقافة بثقافة أخرى وارتباط بين عائلتين، وعدم تربية الفتاة وتهيتها لفهم هذا الاختلاف والتباين القادمة عليه وتدريبها على الاعتماد على الذات والاستقلالية وحفظ الاسرار والخصوصيات هو تفريط من الاسرة تجاه إعداد الفتاة للحياة الزوجية، مما يجعلها أكثر عرضة لمواجهة التحديات قبل وبعد الزواج(الراشدي، ٢٠١٧).

١١. **تحدي الخصوصية في التواصل مع ذوي الإعاقة السمعية وثقافتهم.**
يذكر ليناس (٢٠١٠) أن التواصل بين البشر يعتمد على اللغة، فيستخدم معظم الناس الكلام كوسيلة للتواصل البشري -كأنظمة اللغة السمعية واللفظية- فالكلام هو الوسيلة لاكتساب اللغة التي يمكن من خلالها الخوض في المجتمع وتفاعلاته المعقدة، في حين أن الأمر مختلفاً للأشخاص الصم وضعاف السمع في تواصلهم مع من حولهم -لاسيما الصم- فيفرض عليهم الصمم قيوداً في التواصل واستخدام اللغة الشفهية، مما يدفعهم إلى العثور على لغتهم ونظام الاتصال الخاص بهم يمكنهم من الاندماج مع عائلاتهم والمجتمع (الهواري، ٢٠١٩).

المحور الثاني: الإعاقة السمعية.

أن وظيفة السمع تعتبر من أهم الوظائف للفرد، حيث يشعر الفرد بالقيمة الكبرى لهذه الوظيفة إذا توقف عملها لأي سبب من الأسباب، وذلك لما لها من دوراً في تطور ونمو الفرد بشكل أساسي وأن وجود فقدان السمع يؤثر بشكل سلبي على كافة جوانب النمو المختلفة للشخص المعاق سمعياً، مما يخلق ذلك عقبات أمام تكيف الفرد مع من حوله وفي بيئته، وتحد الإعاقة السمعية من خبرات الفرد وتمنعه من الاستفادة من بعض المصادر التي من خلالها تتكون شخصيته وذلك من شأنه يجعل سلوكه جامداً، ويواجه العديد من مواقف عدم الأمان الإحباط مما تؤثر هذه الخبرات من القلق والإحباط على شخصيته وسلوكه وتجعله متفرداً بخصائص مختلفة تميزه عن السامعين (ليلى وزهير، ٢٠٢١).

كما يترتب على حدوث الإعاقة السمعية مجموعة من المشاكل النفسية والاجتماعية والأسرية والصحية وتتمثل المشكلات النفسية شعور الأشخاص الصم وضعاف السمع بالقلق والخوف من الآخرين والإحباط والفشل والذي من شأنه أن يجعل ذوي الإعاقة مهيباً للشعور بالعجز والنقص ووجود حالات من الانطواء، وكما تتمثل المشكلات الاجتماعية في عدم قدرة الأشخاص الصم وضعاف السمع على فهم المواقف الاجتماعية والتكيف معها وتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين كما أنه ليس لديه القدرة على التعبير عن نفسه. ولا شك أن ذوي الإعاقة السمعية يواجهون الكثير من التحديات في سبيل تحقيق التكيف الاجتماعي والنفسي والأسري والصحي والمهني وعليه لابد ممن مواجهة تلك التحديات وإيجاد الحلول المناسبة لهم وعلى المؤسسات أن تسهم بذلك بجانب الأسرة والمجتمع لتخطي هذه الصعوبات التي يواجهونها وفي النهاية ينبغي النظر للأشخاص الصم وضعاف السمع على أنهم جزء لا يتجزأ من هذا المجتمع وإعطائهم كافة حقوقهم من تعلم والحصول على الخدمات والتوظيف والزواج أسوة بباقي أفراد المجتمع (النوبي، ٢٠١٠).

مفهوم الإعاقة السمعية:

تعددت وجهات النظر لدى المختصين في مجال الإعاقة السمعية لبيان وتحديد مفهوم للإعاقة السمعية فتعرف على أنها: " ذلك العائق الذي يحول دون الفرد وبين استخدام قدراته السمعية، سواء بصفة كلية (الصمم) أو بصفة جزئية (ضعف السمع) في فهم الكلام المنطوق، والذي يكسبه وراثياً أو ينتج عن تدخل عامل البيئة، مما يؤثر سلباً على تفاعله في وسطه الاجتماعي، ويصعب عليه استخدام إمكاناته في الجوانب المختلفة لحياته" (مصطفى، ٢٠٢٠، ص ٧١).

ويقصد بالإعاقة السمعية: "بأنها فقد حاسة السمع لأسباب وراثية أو فطرية أو مكتسبة سواء منذ الولادة أو بعدها، الأمر الذي يعيق تعلم خبرات الحياة مع أقرانه العاديين وتحول بينه وبين متابعته دراسته ويتعذر عليه أن يستجيب استجابة تدل على

فهمه الكلام المسموع لذا فهو في حاجة ماسة إلى تأهيل يناسب قصوره الحسي" (أبو منصور، ٢٠١١، ص ٣٩).

وتعرف الإعاقة السمعية على إنها: "تعني انحرافا في السمع يحد من القدرة على التواصل السمعي اللفظي، وأن مصطلح الإعاقة السمعية يستخدم لتمييز أي فرد يعاني من فقدان السمع هذا العقد يتراوح في شدته ما بين بسيط إلى الشديد جدا ويؤثر سلبا على الأداء التربوي للطفل"، وفي إطار هذا المصطلح العام يقتضي التمييز بين مفهومي (الصم) (الضعف السمعي) (ضعف السمع) وبالتالي يمكن القول إن الأصم: هو "الشخص الذي لديه فقدان سمعي من 70 ديسيبل وأكثر بدرجة لا تسمح له بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية في البيئة السمعية إلا باستخدام طرق التواصل المعروفة (لغة الإشارة، قراءة الشفاه، هجاء الأصابع، التواصل الكلي)" في حين يعرف ضعيف السمع: هو "الشخص الذي يعاني عجزا أو نقصا في حاسة السمع ويتراوح فقدان السمع لديه بين 35-69 ديسيبل بدرجة تسبب له صعوبة في الاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية إلا باستخدام وسائل معينة" (حنفي، ٢٠١٢، ص ٢٨).

مصطلحات الصم وضعف السمع:

تنوعت وتباينت التعريفات التي عرفت الأصم وضعيف السمع ومنها ما يلي: يعرف دياب وعلي (٢٠١٢) الأصم " بأنه الشخص الذي لا يستطيع استخدام حاسة السمع بشكل وظيفي عندما يستعملها بمفردها أو بسماعة أو حتى بدون سماعة في الحياة اليومية" (ص ٢٧٩).

ويعرف الصم: "أنهم الأفراد الذين لديهم فقد في السمع وعدم القدرة على الكلام (وقد يكون فقد السمع ولد به أو يكون مكتسب) ويحتاجون إلى وسائل وأساليب خاصة في التعامل معهم وفي تعليمهم ويصل المستوى السمعي لهم من (٧١-٩١) ديسيبل فأكثر" (حسين، ٢٠٢٠، ص ٩).

بينما يعرف ضعيف السمع: "هو الفرد الذي لا تفقد حاسة السمع لديه وظيفتها بالكامل مما يساعده على القيام بمعالجات ناجحة للمعلومات اللغوية ويتراوح مدى فقدان السمع لديه ما بين (٣٥-٦٩) ديسيبل من خلال حاسة السمع سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها، بغض النظر عما إذا كان الضعف منذ الولادة أو بعدها (السعيد، ٢٠١٦، ص ١١٣).

ويعرف ضعيف السمع: " وهم أولئك الذين يكون لديهم قصور سمعي أو بقايا سمع، ومع ذلك فإن حاسة السمع لديهم تؤدي وظائفها بدرجة ما، وتمكنهم من تعلم الكلام واللغة سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها" (طه، ٢٠١٧، ص ١٤).

تصنيف الإعاقة السمعية:

تصنف الإعاقة لسمعية وفق بعدين رئيسيين هما:

أ- العمر الذي حثت فيه الإعاقة السمعية:

- ١- صمم ما قبل تعلم اللغة (Prelingual Deafness)، ويطلق هذا التصنيف على تلك الفئة من المعاقين سمعياً الذين فقدوا قدرتهم السمعية قبل اكتساب اللغة، أي ما قبل سن الثالثة، وتتميز هذه الفئة بعدم قدرتها على الكلام لأنها لم تسمع اللغة.
 - ٢- صمم ما بعد تعلم اللغة (Post lingual Deafness)، ويطلق هذا التصنيف على تلك الفئة من المعاقين سمعياً الذين فقدوا قدرتهم السمعية كلها أو بعضها بعد اكتساب اللغة، وتتميز هذه الفئة بقدرتها على الكلام لأنها سمعت وتعلمت اللغة.
- ب- مدى الخسارة السمعية:

- كما تشير إلى ذلك (Laporta, et al.1978)
- ١- فئة الإعاقة السمعية البسيطة (Mild Hearing Impaired) وتتراوح قيمة الخسارة السمعية لدى هذه الفئة ما بين ٢٠-٤٠ وحدة ديسيبل.
 - ٢- فئة الإعاقة السمعية المتوسطة (Moderately Hearing Impaired) وتتراوح قيمة الخسارة السمعية لدى هذه الفئة ما بين ٤٠-٧٠ وحدة ديسيبل.
 - ٣- فئة الإعاقة السمعية الشديدة (Severely Hearing Impaired) وتتراوح قيمة الخسارة السمعية لدى هذه الفئة ما بين ٧٠-٩٠ وحدة ديسيبل.
 - ٤- فئة الإعاقة السمعية الشديدة جداً (Profoundly Hearing Impaired) وتتراوح قيمة الخسارة السمعية لدى هذه الفئة من ٩٠ فما فوق وحدة ديسيبل (الروسان، ٢٠١٠، ص ١٥٦).

أسباب الإعاقة السمعية:

- تتعدد أسباب الإعاقة السمعية وتنقسم إلى ثلاثة أقسام وهي: أسباب ما قبل الولادة، أسباب خلال الولادة وأسباب ما بعد الولادة
- ١- أسباب ما قبل الولادة: وتشمل تسمم الحمل والولادة المبكرة والنزيف الذي يحدث قبل الولادة والأمراض التي تصيب الأم أثناء الحمل كالحصبة الألمانية والالتهابات التي تصيب الفرد مثل الغدة النكافية والزهري وتناول الأم لبعض العقاقير الطبية أثناء الحمل، مما يؤثر على الجهاز السمعي للجنين.
 - ٢- أسباب خلال الولادة: وتشمل الولادة التي تطول مدتها والولادة المتعسرة وعدم وصول الأكسجين إلى مخ الجنين والتهاب أغشية المخ التي قد تحدث للوليد وإصابته بالالتهاب السحائي والتفاف الحبل السري أثناء الولادة.
 - ٣- أسباب تقع بعد الولادة: وتشمل الحوادث التي قد تصيب الفرد مما يؤثر على جهازه السمعي بالإضافة إلى الأمراض التي تصيبه بعد الميلاد (حنفي، ٢٠١٢).

طرق التواصل للأشخاص الصم وضعاف السمع:

تعتمد عميلة الاتصال بين البشر على اللغة، فيستخدمون غالبية البشر الكلام كطريقة للتواصل البشري-نظام شفوي وسمعي للغة- فالكلام هو الطريق لاكتساب اللغة، ومن خلال اللغة تتداخل مع المجتمع وتفاعلاته المعقدة، ويلزم الصمم على مجتمعه عوائق تمنعه من التواصل بنفس لغة السامعين مما أرغمهم على إيجاد نظام

من الاتصالات ولغة خاصة بهم تساعد من التواصل مع أسرهم ومجتمعهم والاندماج فيه (ليناس، ٢٠١٠).

تعددت طرق التواصل التي يستخدمها الأشخاص الصم وضعاف السمع بحيث تتوافق مع الظروف الخاصة لكل منهم والتي من شأنها مساعدتهم على التكيف والاندماج والتواصل مع أسرهم وفي خارج محيطها ومن تلك الطرق:

١. الاتصال اليدوي (لغة الإشارة):

وهو أسلوب يعتمد على استخدام لغة الإشارة، وهي لغة خاصة بالصم ورمز مهم في حياتهم، وهو نظام من الرموز اليدوية باستخدام حركة اليدين وتلميحات الوجه لوصف كلمات أو مفاهيم أو أفكار معينة يرغب الفرد بالتعبير عنها، وأيضاً يشمل هذا الأسلوب على الهجاء الأصبعي كطريقة للتواصل تعتمد على استخدام أصابع اليد لتصوير كل حرف من الحروف الهجائية والأرقام بشكل خاص (الدندراوي، ٢٠٠٧).

وتقسم الإشارات المستخدمة مع الصم إلى نوعين:

- الإشارات الوصفية: وهي الإشارات يدوية التي تعبر عن فكرة محددة بصوره تلقائية مثل التعبير عن الطول برفع اليد وعن الكثرة بفتح الذراعين.
- الإشارات غير وصفية: وهي إشارات ذات معنى ودلالة خاصة وتكون لغة متداولة بين الأشخاص الصم مثل للدلالة على شيء جيد الإشارة بالأصبع للأعلى ولكن عندما يشار بالأصبع للأسفل فهذا يدل على شيء سيئ (عقل، ٢٠١٦).

٢. الطريقة الشفهية:

هو فن معرفة أفكار المتحدث من خلال ملاحظة حركات فمه وتعرف بالقراءة البصرية أو قراءة الكلام، كما لحركات المتحدث دور كبير في فهم وإدراك معاني ما يذكر من المتحدث وتحليل الرموز الصادرة منه، وتعتمد قراءة الشفاه هنا على طريقتين التحليلية (يكون تركيز الأشخاص الصم وضعاف السمع على كل حركه من حركات المتكلم لتنظيمها وتشكيل المعنى المقصود) والتركيبية (يكون تركيز الأشخاص الصم وضعاف السمع هنا على المعنى أكثر من تركيزه على حركة شفاتي المتحدث لكل مقطع من مقاطع الكلام (حنفي والسعدون، ٢٠١٢).

٣. التواصل الكلي:

يعد أسلوب التواصل التام من أفضل الأساليب لكونه يجمع بين كافة الأساليب التواصلية كاللغة ولغة الإشارة وقرأه الشفاه والهجاء الأصبعي والقراءة والكتابة، فيعطي الصورة الكاملة للأنماط اللغوية والحركات التعبيرية التي يقوم بها الأشخاص الصم وضعاف السمع بنفسهم (الدندراوي، ٢٠٠٧).

أن أسلوب التواصل الكلي له تأثير إيجابي على الجانب العاطفي وتطوره للفرد الأصم، لكونه يربط بين الفرد الأصم والسمع بشكل جيد يعكس على إيجاد علاقة عاطفية وثيقة (ليناس، ٢٠١٠).

خصائص الأشخاص الصم وضعاف السمع:

أن تأثير الإعاقة السمعية يختلف من شخص لآخر من ذوي الإعاقة السمعية، فلكل فرداً ميزة وخاصية تميزه عن غيره، وهم لا يمثلون فئة متجانسة، ويعود ذلك لمدى التأثير الذي تتركه الإعاقة على الفرد، فالعديد من العوامل التي تختلف باختلافها الأثر الذي يتركه الفقد السمعي منها (نوع الإعاقة السمعية، عمر الشخص عند حدوث الإعاقة، والقدرات السمعية المتبقية وسبب الإعاقة) غير أن ذوي الفقد السمعي تجمعهم خصائص مشتركة (مصطفى، ٢٠٢٠).

تؤثر الإعاقة السمعية تأثيراً كبيراً على جميع جوانب شخصية ذوي الإعاقة السمعية فيما يلي عرض لخصائص ذوي الإعاقة السمعية منها:

الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

يعاني الأشخاص الصم وضعاف السمع من مشكلات تكيفية في نموهم الاجتماعي وذلك بسبب النقص في قدراتهم اللغوية، مما ينتج عن ذلك صعوبة في التعبير عن أنفسهم وفهم الآخرين خاصة في المجتمعات التي لا تجيد طرق التواصل معهم، سواء كان ذلك في مجال العمل، أو الأسرة، أو المحيط الاجتماعي بشكل عام، لذا يميل بعض من الأشخاص الصم وضعاف السمع إلى العزلة عن السامعين لعدم فهمهم لهم، أما فيما يتعلق بالجوانب الانفعالية للمعاقين سمعياً أنهم أكثر عرضة للضغوط النفسية والتوتر والقلق من أقرانهم العاديين (الجواد، ٢٠١٢).

وكما قد يعانون بعض الأشخاص الصم وضعاف السمع من صعوبة في شرح ذاتهم والتعبير عن مشاعرهم في مجتمع السامعين الذين لا يستخدمون لغة الإشارة مما يؤثر على قدرتهم ببناء علاقة والتفاعل مع الآخرين (Ghanem, 2014).

وكما يشير الملاح (٢٠١٦) أن النمو الاجتماعي لذوي الإعاقة السمعية يمر بثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: وهذه المرحلة يكتمل النمو الاجتماعي بسن ٧-٨ سنوات، بحيث يكون الإنسان قادراً لرعاية نفسه وأداء حاجاته الضرورية.

المرحلة الثانية: تكتمل هذه المرحلة في سن ١٨ سنة، بحيث يستطيع الفرد من اتخاذ القرار وتوجيه نفسه واختيار متطلباته.

المرحلة الثالثة: تكتمل هذه المرحلة في سن ٢٥ سنة تقريباً، يكون الفرد قادراً على التخطيط لحياته المستقبلية والقيام بدور فعال في مجتمعه والمساهمة في الأنشطة.

وقد أوضحت الدراسات الاجتماعية والنفسية أن القصور في النمو الاجتماعي يظهر في مجموعات الأشخاص الصم وضعاف السمع فوق سن ١٥-١٧ سنة ويستمد هذا الفرق في معدل النمو الاجتماعي وقصوره إلى سن الثلاثين من عمره وما بعدها (الملاح، ٢٠١٦، ص ١٦).

الخصائص اللغوية:

فاللغة هي الأكثر تأثراً من الناحية السلبية لدى الصم وضعاف السمع، فذخيرتهم اللغوية تكاد تكون محدودة ونموهم اللغوي متأخر عن أقرانهم العاديين ويتصفون بالقدرة المنخفضة على القراءة (الحجار، ٢٠١٢). وكما تدور أفاظهم حول الملموس، وتتفاوت حصيلتهم اللغوية وتتأثر بدرجة الإعاقة وبعمر المعاق، فالعلاقة طردية فيما بين الدرجة والحصيلة اللغوية فكلما زادت درجة الإعاقة زادت المشكلات اللغوية، وعكسية بالنسبة للعمر فكلما زاد العمر ازدادت حصيلتهم اللغوية وأصبحت أكثر مسايرة للمجتمع الناطق (الربيعي، ٢٠١١).

الخصائص العقلية:

كان الاعتقاد الشائع هو أن القدرات العقلية لدى الصم وضعاف السمع لا تتوافق مع تلك التي لدى الأشخاص العاديين بسبب فقدان السمع، ولأن الاختبارات النفسية المستخدمة في ذلك الوقت اعتمدت في المقام الأول على قياس الجانب اللفظي، وكانت تعليماتهم لفظية، لم يتمكن الأخصائيين النفسيين من تقييم الشخص المصاب بالفقد السمعي بشكل صحيح للقدرات العقلية لديه ومع تقدم وسائل القياس وتحول من الاختبارات التي تعتمد على الجانب اللفظي إلى اختبارات تركز على الجانب الأدائي اتضح أن قدرات العقلية لا تتأثر بالإعاقة السمعية (الشريف، ٢٠١١).

المشكلات التي تواجه الأشخاص الصم وضعاف السمع:

• المشكلات النفسية:

أن الإعاقة تؤثر على الجوانب النفسية للأشخاص المصابين بالفقدان السمعي وبسبب الإصابة بهذه الإعاقة يميل بعض الأشخاص من الصم وضعاف السمع إلى الانسحاب من المجتمعات الغير مؤهلة للتخاطب مع هذه الفئة لافتقارها لطرق التواصل المناسبة، وبالتالي يعانون من قلق، وحساسية مفرطة تجاه سلوكيات الآخرين وتصرفاتهم، وكما أن عدم إشراك الأشخاص الصم وضعاف السمع في المهام الأسرية وتحمل الأعباء يقلل من فرص النمو الاجتماعي والشخصي مما يجعله أكثر عرضة للعزلة وضحية لمشاعر الضيق والإحباط (أبو النصر، ٢٠٠٥).

• المشكلات الاجتماعية:

ويذكر فرحات (٢٠١٤) إن المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الأشخاص الصم وضعاف السمع لا تقل أهمية عن المشكلات النفسية، وهي متداخلة ومتراصة وتتفاعل معها ولا يمكن فصلها فكل منها يؤثر ويتأثر بالآخر. فالمشكلات الاجتماعية تتمثل بما ينتج عن الإعاقة من مشكلات مرتبطة بالأسرة، أو الأصدقاء، أو المجتمع وكافة البيئة المحيطة بالأشخاص ذوي الإعاقة، فحقيقة البقاء الإنساني ووجوده هي البيئة الاجتماعية واساس سعادة الفرد أو تعاسته (أبو النصر، ٢٠٠٥).

وتبرز المشكلات الاجتماعية بوضوح في الآتي:

■ مشكلات أسرية:

وهي كل ما يصدر من ردود أفعال نحو الإعاقة من أسرة الفرد المعاق كالوالدين والأخوة والأخوات فالأسرة لها الدور الأكبر في تنشئة الفرد وبناء شخصيته وسلوكه الاجتماعي، فهي التي مسئولة عن تهذيب السلوك وتجعله إما مقبولاً أو مرفوضاً من قبل المجتمع، وللروابط الأسرية أهمية خاصة بالنسبة لذوي الإعاقة ، والعلاقات الاجتماعية الجيدة هي التي تساعد الأفراد ذوي الإعاقة في تدعيم شخصيتهم في محيط بيئته الأسرية والمجتمعية، كما تساعد ذوي الإعاقة على الشعور بالثقة بالنفس والثقة في العالم الذي يتفاعل معه نتيجة الجو الهادئ والشعور بالأمن (فرحات ، ٢٠١٤).

تأثير الإعاقة السمعية على تواصل الأفراد داخل الأسرة:

أن مجتمع أسر ذوي الإعاقة السمعية بحاجة الى إيجاد أساليب للتواصل بين أفراد تلك الأسر، حيث تكمن أهمية إيجاد آلية للاتصال في تبادل الخبرات والمهارات لمواجهة المشكلات المترتبة على وجود أحد أرباب الأسرة أصم، كما تتعاون الأسر في توفير احتياجاتهم اعتماداً على ذواتهم أو من خلال المؤسسات المعنية بذلك وذلك للحفاظ على النسق الأسري والتوافق مع ظروف الحياة وتغيراتها والتي متصلة بنمو واحتياجات الأسرة (بركات، ٢٠٠٨).

وكما أشار خليفات والناطور (٢٠٢٠) أن الوالدين الصم يواجهون تحديات في تربية الأبناء وخاصة في الطفل الأول؛ نتيجة لنقص الخبرة والمعرفة في كيفية تنشئة الطفل وتربيته سواء كان الطفل يحمل إعاقة والديه أم طفل سليم مما يجعلهم بحاجة الى دعم من الأسرة الممتدة ومن التحديات التي تواجه الوالدين في تربية طفلهم نقص التكنولوجيا والأجهزة المساهمة في تربية الطفل، كأجهزة المنبه لصوت بكاء الطفل وكما يعتمد الصم على أبنائهم السامعين كمتترجمين لهم ومساعدين في حياتهم.

وكما أكد سرطاوي وآخرون (٢٠١٣) على أن أبرز المشكلات الاجتماعية التي تواجه المرأة من ذوات الإعاقة هي المشكلات المرتبطة بالزواج وكما عبر (٦٤%) من ذوات الإعاقة عن مدى تخوفهن من الارتباط وفرص الزواج كما لاحظ كذلك بأن أولياء الأمور يواجهون مخاوف من قلة فرص الزواج المتاحة أمام بناتهن من ذوات الإعاقة.

ثانياً: الدراسات السابقة.

تناول الباحثان عدد من الدراسات السابقة والتي قد تقترب نوعاً ما مع هدف الدراسة الحالية، حيث لم يجد الباحثان أي دراسة تستهدف التعرف على التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج، حيث أن الدراسات التي بحثت موضوع زواج الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص قليلة ونادرة وفيما يلي الدراسات التي وقف عليها الباحثان.

أولاً: الدراسات التي تناولت مرحلة الزواج لدى المعاقين سمعياً

هدفت دراسة العمري (2022) الى البحث عن العوامل المؤثرة في زواج الصم من وجهة نظرهم بالمجتمع السعودي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) أصم/صماء، ولتحقيق هدف الدراسة طبق المنهج الوصفي المسحي، وأعد الباحث استبانة وتم ترجمة الأداة بلغة الإشارة من خلال فيديو خاص لكل عبارة، وتوصلت النتائج أن أهم العوامل المؤدية لتأخر سن زواج الصم من وجهة نظرهم هي تأخر الحصول على العمل، وكذلك غلاء المهور وتكاليف الزواج وعدم فهم شريك الحياة للغة الإشارة، الإعلام السلبي عن الزواج، والرغبة في إكمال الدراسة كما أظهرت النتائج أن أهم العوامل المرتبطة باختيار شريك الحياة التدين والتقارب في المستوى التعليمي والدخل المادي الكافي، والتقارب في لغة الإشارة والتواصل وإصرار الأسرة على اختيار شريك الحياة والاهتمام بالمكانة الاجتماعية، وكانت أهم العوامل المرتبطة بنظرة الصم للزواج، بأن الزواج يجعله أكثر مسئولية وكذلك نظرة المجتمع السلبية لزواج الصم وأشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (0.05) "في العوامل المؤثرة في الزواج لدى الصم من وجهة نظرهم بالمجتمع السعودي" تعزى لمتغير المستوى التعليمي / العمر الزمني".

وهدفت دراسة السويلم والقريقرى (2022) إلى التعرف إلى آراء المجتمع عند وجود إعاقة لدى أحد أفراد الأسرة والتحديات التي تواجه الفتيات السليمات في المجتمع عند وجود شخص من ذوي الإعاقة بين أفراد الأسرة وتكونت عينة الدراسة من (٦) شقيقات سليمات واحده منهن أخت لأخ من ذوي الإعاقة السمعية، واستخدم المنهج النوعي باستخدام المقابلات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود صعوبة في تقبل الزواج من الفتيات اللواتي لديهن إخوة أو أخوات من ذوي الإعاقة بسبب التبعات الاجتماعية للإعاقة، كما كشفت الدراسة أن مجتمع الأقارب يسيطر عليه الخوف من العامل الوراثي في زواج الأقارب مما ينتج عنه تحديات عديدة للفتيات السليمات عند التقدم إليهن من اجل الزواج، لذا توصي الدراسة بتثقيف المجتمع ونشر المعرفة والإرشاد والمشورة المناسبة للأزواج المحتملين قبل التخطيط للزواج.

وهدفت دراسة أخضر(2021) الى التعرف على آراء الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة في اختيار الشريك الأساسي للزواج من وجهة نظرهم بالمملكة العربية السعودية من خلال التعرف على رغباتهم في اختيار شريك(سامع، أصم، ضعيف سمع، زارع قوقعة، إعاقة أخرى) وتكونت عينت الدراسة من (٧٢) أصم من عمر (١٨) سنة وما فوق ولتحقيق هذا الهدف طبق المنهج الوصفي، وأعد الباحثان استبانة الكترونية، وأسفرت النتائج عن تفضيل الشخص الأصم/الصماء في اختيار شريك الحياة بالزواج على النحو التالي: الزواج من شخص ضعيف سمع ثم الأصم ثم الشخص السامع، ثم زارع القوقعة، وأفراد عينة الدراسة غير موافقون على الزواج من شخص لديه إعاقة أخرى. وأوصى الباحثان العمل على إلحاق الشخص

الأصم /الصمّاء في دورات تأهليه للزواج وتوفير دعم اجتماعي ودعم نفسي ومعنوي من حيث التكيف والتهيئة للزواج الصم .

هدفت دراسة صالح وحمدان (2021) إلى التعرف إلى التحديات التي تواجه النساء ذوات الإعاقة في محافظة قلقيلية وقد تم استخدام المنهج الكمي والنوعي باستخدام الاستبانة والمقابلة، وتمثلت عينة الدراسة من جميع النساء ذوات الإعاقة والبالغ عددهم (١٢٠) امرأة من ذوات الإعاقة (السمعية ،اضطرابات التواصل، بصرية، حركية) وتوصلت الدراسة الى النتائج من أهم التحديات الاجتماعية التي تواجه ذوات الإعاقة نظرة الشفقة من المحيطين بها وصعوبة التواصل مع المحيطين لعدم معرفتهم لغة الإشارة، إضافة إلى تحميلها لوم عدم الزواج بسبب الإعاقة ومن أهم التحديات النفسية التي تواجه ذوات الإعاقة الشعور بالخوف والقلق والنقص وعدم الأمان والخوف من الاستغلال وصعوبة تقبل الذات، وتمثلت التحديات الوظيفية في رفض الشهادة والعمل بمجال اخر عدم توفر مرافق خاصة بذوي الإعاقة كما أشارت النتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه النساء ذوات الإعاقة في محافظة قلقيلية تعزى لمتغير (نوع الإعاقة، مكان السكن مستوى الإعاقة، العمر ، الحالة الاجتماعية) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه النساء ذوات الإعاقة في محافظة قلقيلية تعزى لمتغير (المستوى التعليمي) لصالح البكالوريوس.

وأجرت الهواري (2019) دراسة تهدف الى التعرف على طبيعة ومعوقات ومشكلات التوافق الزوجي والاتصال الأسري لدى عينة من الأزواج الصم المختلط وتكونت عينة الدراسة من (١٢) زوجاً وزوجة صماً مختلطاً واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي والنوعي واستخدمت الباحثة لجمع البيانات مقياس التوافق الزوجي والاتصال الأسري ،ومقابلة الإكلينيكية ،واختبار تفهم الموضوع للكبار التات وأسفرت نتائج الدراسة أن مستوى التوافق الزوجي والاتصال الأسري مرتفعاً لدى عينة الأزواج الناطقة بزوجات صم ، بينما عينة الزوجات الناطقات وأزواجهم الصم ظهر من خلال نتائج الدراسة انخفاض التوافق الزوجي وبالتالي انخفاض الاتصال الأسري ،كما أوصت الباحثة بضرورة عقد دورات للمقبلين على الزواج من هذه الفئة تمكّنهم من النهوض بالحياة الزوجية على أسس سليمة.

وأجرى البلوشي (2018) دراسة تهدف الى معرفة مدى قدرت ذوي الإعاقة على الزواج وتلبية احتياجاتهم. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) فرد من الذكور والإناث من مختلف الإعاقات في المجتمع الكويتي واشتملت العينة المستجوبة على ٢٠% من ذوي الإعاقة السمعية واعتمد الباحث المنهج الوصفي واستخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع البيانات، وأسفرت نتائج الدراسة الى أن غالبية الأفراد من ذوي الإعاقة بواقع ٨٠% يرون في أنفسهم الكفاءة والقدرة على الزواج وتلبية احتياجاتهم وهذا ينم عن الثقة بالنفس التي يمتلكونها فضلاً عن مشاركتهم في الفعاليات والأنشطة المختلفة

واندماجهم بالمجتمع، فيما أقر ٣٠% منهم أن أهم معوقات زواجهم نظرة المجتمع السلبية وكما تساوت التحديات المادية والصحية والخوف والقلق من الزواج من وجهة نظرهم بواقع ٢٠% مقابل ١٠% اختاروا إجابة (الأسرة)، في حين اعتقد ٩٠% من العينة أن فكرة الزواج ناجحة وأنه يجب أن يتم الزواج من شخص سليم (غير معاق) لتحقيق التوازن والتكامل من الطرفين وكما أوضحت الدراسة أن الغالبية العظمى من أولياء الأمور أجمعوا على رفض زواج أبنائهم وأكدت الدراسة على أهمية توفير دخل مناسب لغير العاملين وفضلاً على انشاء أماكن مهياة للدورات التأهيلية لذوي الإعاقة الراغبين في الزواج وتوفير المؤسسات خاصة تدعم المقبلين على الزواج ودعمهم ومساندتهم.

وأجرى الطراونة (2017) تهدف إلى تعرف اتجاهات أفراد الشعب الأردني نحو زواج الأشخاص ذوي الإعاقات الحسية (البصرية أو السمعية). وتكونت عينة الدراسة من (800) فرداً وقامت الباحثة بإعداد مقياس الاتجاهات نحو زواج الأشخاص ذوي الإعاقات الحسية. وأشارت النتائج إلى أن نسبة الذين قاموا بتأييد زواج الأشخاص ذوي الإعاقات الحسية كانت (82.1%). وكذلك أشارت إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الأردنيين في الاتجاهات زواج الأشخاص ذوي الإعاقات الحسية تعزى لمتغيرات الجنس والعمر. وإلى عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، ووجود حالة إعاقة في أسرة الفرد).

وهدف دراسة المسعود (2016) إلى التعرف إلى أهم الصعوبات التي تواجه الشباب المقبلين على الزواج، واعتمدت الباحثة منهج المسح الاجتماعي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من (٣٠١) من الشباب المقبلين على الزواج، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الصعوبات التي تواجه غالبية مجتمع الدراسة تتلخص في صعوبة الحصول على سكن مناسب وتوفير المهر وتكاليف قاعة الأعراس وصعوبة الحصول على مساعدات عينية من جمعيات الزواج أما النتائج المتعلقة بالصعوبات الاجتماعية وهي: صعوبة تحقيق التوافق بين الشريكين في ما يخص مستقبل زواجهم والتدخل السلبي لأهل شريكة حياتي وصعوبة تحمل مسؤولية الزواج. وفيما يتعلق بأهم الصعوبات النفسية التي تواجه الشباب المقبلين على الزواج وهي: أخشى قلق المعاشرة الجنسية في ليلة الدخلة، تنقصني المعرفة بخصائص المرأة، الزواج تجربة تشعرني بالقلق، تنقصني مهارات حل المشكلات ومهارات التعامل مع شريك الحياة.

وأجرى فيرمان وآخرون (Veirman,et.all,2016) دراسة تهدف إلى مقارنة خصائص الزواج بين الصم المولودين في بلجيكا في القرن الثامن عشر والتاسع عشر، ومجموعة سامعين، ومجموعة من الصم في السويد، وكان الهدف من هذه المقارنة هو تحديد أثر البيئة التي يسكن فيها وحالة الأشخاص وأشارت النتائج أن

الصم يواجهون صعوبات في تحديد شريك الحياة وتعتمد فرص الزواج بشكل كبير على الخصائص الشخصية والبيئة المعيشية، والعمر، وكان للبيئة أثر أكبر في زواج الصم في مختلف الأزمنة.

وهدف دراسة الريمائي (2014) إلى التعرف على الضغوط الاجتماعية تتعلق بالمرأة المعاقة والمشكلات التي تواجهها، حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الميداني، وبلغت عينة الدراسة من الفتيات ذوات الإعاقة في المجتمع الأردني من عمر (١٦) سنة وما فوق وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) فتاة من ذوات الإعاقة (٢٣) فتاة من العينة من ذوات الإعاقة السمعية في المقابل (١٠٠) فتاة من غير ذوات الإعاقة، واستخدمت الاستبانة والمقابلة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت النتائج أن أهم المشكلات الاجتماعية وجود اتجاهات سلبية من المجتمع نحو المرأة ذات الإعاقة بنسبة (٨٠%) ونسبة (٦٤%) تخوفهم من فرص الارتباط والزواج، وأوصت الدراسة بالتأكيد على حق المرأة ذات الإعاقة في المشاركة المجتمعية وحققها في أن تكون أم وزوجة، وكذلك دعم احتياجاتها الفردية في تربية أبنائها ودوام استقرارها الأسري.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الإعاقة السمعية

هدفت دراسة عاشور ونجفي (Ashori, & Najafi, 2021) الى التحقق من فاعلية برنامج استراتيجيات إدارة العاطفة في توجيه الحياه وتنظيم المشاعر لدى الطالبات الصم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) طالبة صماء تتراوح أعمارهن بين (١٥-١٩) عاماً واعتمد الباحثان على المنهج التجريبي وتم جمع البيانات عن طريق اختبار (LOT) واستبيان تنظيم المعرفة اتجاه الحياه وأظهرت النتائج أن التدخل أثر بشكل كبير على التوجه الحياتي وأظهرت قيمة مربع إيتاء أن ٦٨% من التغير في التوجه الحياتي و ٥١% من التغير في الاستراتيجيات غير تكيفية و ٥٣% من استراتيجيات التكيفية وأوصى الباحثان بضرورة استراتيجيات إدارة المشاعر لتعزيز المواقف الإيجابية.

وأجرت خليفات والناطور (2020) دراسة هدفت الى وصف دور مجتمع الصم في حياتهم الاجتماعية ضمن مجتمع السامعين، وهذه الدراسة وصفية نوعية واستخدمت الباحثتان المقابلات شبه الرسمية واسئلة المقابلة المفتوحة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) فرداً من الصم ١٠ ذكور و ١٠ إناث تتراوح أعمارهم من ٢٠ الى ٤٥ عاماً وهي عينة احتمالية بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن للأمم تفضيل في العلاقات الأسرية والاعتماد الكبير عليها في حياتهم، وأنه يوجد اتجاهات حديثة لدى الشباب الصم في الزواج من السامعات والعزوف عن الزواج من الفتيات الصم مما ترتب عليه ارتفاع معدل العنوسة بين الصمات، كما أظهرت نتائج الدراسة بوجود نقصاً واضحاً بالثقافة الجنسية لدى الصم وأنهم يواجهون تحديات في علاقتهم الاجتماعية والأسرية وخاصة الأبناء السامعين ورفضاً لإعاقة الأصم من أسرته

ووجود الاتجاهات السلبية اتجاه الإعاقة ، وتم التوصل الى أن ثقافة الصم الخاصة بهم وهي لغة الإشارة لها الدور الأكبر في هذه الاتجاهات لعدم قدرة المجتمعين الى قناة اتصال فيما بينهم، وأن العديد من الصم يرفضون مجتمع السامعين لعدم معرفة مجتمع السامعين بالإعاقة السمعية وطرق التواصل وعدم التقبل.

هدفت دراسة غريب وعلان (2018) معرفة السلوك الديني وأثره على التكيف النفسي والاجتماعي عند الأشخاص الصم في المملكة الأردنية الهاشمية. واتبعت في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية والتي بلغت ١٠٠ من الصم موزعين بالتساوي ذكوراً وأنثاً وقام الباحثان باستخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات، وأسفرت النتائج عن بوجود تأثير إيجابي جوهري لهذه المتغيرات في السلوك الديني لمصلحة الإناث وللأشخاص الصم في المرحلة العمرية من (٢١-٣٠ سنة) على الترتيب وأوصت الدراسة بمعالجة مشكلات الزواج وحالات القلق من المستقبل والاستقرار، والشعور بالذنب، والمشكلات الجنسية، بهدف تحرير ذوي الإعاقة من مشاعر الخطيئة ومساعدتهم على اشباع حاجاتهم للأمن والاستقرار النفسي والاجتماعي.

وقد هدفت دراسة الشحات وآخرون(2016) التعرف على فعالية برنامج قائم على الدعم النفسي للسمات الإيجابية في الشخصية (التفاؤل والأمل والكفاءة الذاتية) لخفض قلق المستقبل والمتمثل في (قلق مستقبل ذاتي، قلق مستقبل أسري، قلق مستقبل أكاديمي، قلق مستقبل اجتماعي، قلق مستقبل مهني، قلق الموت والصحة) لدى المراهقات الصم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٤-١٩) عام، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، واختبار الذكاء غير اللفظي، ومقياس السمات الإيجابية، ومقياس قلق المستقبل لدى المراهقات الصم، وبرنامج ارشادي قائم على الدعم النفسي للسمات الإيجابية في الشخصية وأشارت النتائج الى فعالية البرنامج المستخدم في تنمية السمات الإيجابية في الشخصية وخفض قلق المستقبل لدى المراهقات الصم.

كما هدفت دراسة كوليبكي(Kolibiki,2014) الى معرفة طبيعة العلاقات العاطفية وفهم المشاعر الجنسية بين المراهقين الصم، تكونت أفراد العينة من ٦٣ مراهقاً أصمّاً، واعتمد الباحث على المنهج المسحي واستخدم أداة الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن المراهقات من الصم لديهم فهم مختلف للشعور الجنسي مقارنة بالمراهقين غير الصم ويفضلون أن يكون لديهم علاقات عاطفية مع المراهقين الغير صم ،وان المداعبة أكثر أهمية للصم لأن اللمس أكثر قابلية من الكلام ،في حين توصلت الدراسة أن الصم لديهم نقص بالمعلومات والثقافة الجنسية خاصة المراهقين منهم.

تعقيب حول الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحثان على الدراسات السابقة والموضوعات التي تناولتها والإجراءات التي أتبعتها والنتائج التي توصلت لها لاحظت أن هناك تباين بين هذه الدراسات من حيث الأهداف، المتغيرات ونوع العينة ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في موضوعات الإطار النظري المتعلق بالإعاقة السمعية وزواج الأشخاص ذوي الإعاقة.
- اختلفت الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية من حيث الهدف، فتهدف الدراسة الحالية الى التعرف على التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج في حين هدفت دراسة كل من (البلوشي، 2018)، ودراسة (الريماوي، 2014)، الى زواج الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل عام، أما الشق الثاني من الدراسات -وهو محور اهتمام الدراسة الحالية - فيهتم بدراسة زواج الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية كدراسة (Veirman,et.all,2016) ودراسة (الطراونة، 2017) التي تهدف الى تعرف اتجاهات أفراد الشعب الأردني نحو زواج الأشخاص ذوي الإعاقات الحسية (البصرية أو السمعية). وتهدف دراسة (العمرى، 2022) التي قد تقترب نوعاً ما مع هدف الدراسة الحالية الى التعرف الى العوامل المؤثرة في زواج الصم من وجهة نظرهم وكذلك دراسة (أخضر، 2021) والتي تهدف الى التعرف الى التعرف على آراء الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة في اختيار الشريك الأساسي للزواج من وجهة نظرهم، في حين هدفت دراسة كلاً من (الهواري، 2019) الى دراسة التوافق الزوجي والرضا لدى الصم.

- تشابهت معظم الدراسات السابقة في المنهج الوصفي من أمثلتها (العمرى، 2022، أخضر، 2020؛ خليفات والناطور، 2020؛ غريب وعلان، 2020؛ الهواري، 2019؛ الطراونة، 2017؛ البلوشي، 2018؛ المسعود، 2016؛ الريماوي، 2014؛ Kolibiki, 2014) بينما اختلفت الدراسات الأخرى اتبعت المنهج التجريبي ومنها دراسة (Ashori, & Najaf, 2021)؛ الشحات وآخرون، 2016) والمنهج النوعي كدراسة (السويلم والقريقرى، 2022) والمنهج النوعي الكمي كدراسة (صالح وحمدان، 2021).

- اتفقت الدراسة الحالية من حيث العينة مع معظم الدراسات السابقة كونها استخدمت عينات من ذوي الإعاقة السمعية بمختلف فئاتها في حين اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة بالعينات التي استخدمتها كدراسة (المسعود، 2016) و(الطراونة، 2017) و(السويلم والقريقرى، 2022) والتي أجرى دراسته على عينة من الأشخاص العاديين، في حين أجرى كلاً من (البلوشي، 2018؛ الريماوي، 2014؛ صالح وحمدان، 2021) دراساتهم على عينات من ذوي الإعاقة بمختلف فئاتها. وكما استخدمت معظم الدراسات السابقة

- عينات شملت النوعين من الذكور والإناث في مرحلتَي المراهقة والشباب في اقتصرَت الدراسة الحالية على الإناث اللاتي أعمارهن ١٨ عاماً فما فوق.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كلاً من (العمرى، 2022؛ أخضر، 2021؛ خليفات والناطور، 2020؛ غريب وعلان، 2020 الهوارى، 2019؛ البلوشي، 2018؛ المسعود، 2016؛ الريماوي، 2014؛ Kolibiki، 2014) بالأداة المستخدمة (الاستبانة) في جمع البيانات لتحقيق أهداف الدراسة واختلفت مع دراسة (Ashori, & Najaf, 2021)؛ الشحات وآخرون، 2016؛ السويلم والقريقرى، 2022) في الأداة المستخدمة لجمع البيانات.
- استفاد الباحثان من الدراسات السابقة بتنظيم الإطار النظري وتحديد المنهجية المناسبة، وفي تصميم الأداة، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وفي تفسير النتائج وتحليلها، كما استفاد الباحثان من المصادر التي تناولت موضوع الدراسة.
- وقد امتازت الدراسة الحالية بأنها من أوائل الدراسات -في حدود علم الباحثان- التي تناولت موضوع التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقلبات على الزواج، وبالتالي قد تسهم نتائج الدراسة في وضع الحلول والمقترحات في التغلب على التحديات ومواجهتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقلبات على الزواج، بالإضافة إلى التعرف على الفروق الإحصائية في آراء عينة الدراسة باختلاف متغيراتها؛ لذا فإن المنهج المستخدم في الدراسة هو المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ويعتبر هذا المنهج الأكثر استخداماً في البحوث الإنسانية والاجتماعية ويعرف المنهج الوصفي بأنه "طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها" وكما عرف أسلوب المسحي بأنه "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط دون أن يتجاوز ذلك دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب" (المحمودي، 2019، 46:51).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقلبات على الزواج في المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (127) فتاة من الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقلبات على الزواج، وقد تم اختيارها بأسلوب العينة المتوفرة.

وتم استخدام التكرارات، والنسب المئوية؛ لوصف عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة، كما تبينها الجداول التالية:

وصف عينة الدراسة وفقاً لمتغير (درجة الإعاقة السمعية):

جدول رقم (١): توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير درجة الإعاقة السمعية.

النسبة المئوية	التكرار	درجة الإعاقة السمعية
18.9	24	فقدان سمع بسيط
28.3	36	فقدان سمع متوسط
52.8	67	فقدان سمع شديد
100.0	127	المجموع

يُظهر الجدول السابق أن فئة فقدان سمع شديد يمثلان العدد الأكبر من عينة الدراسة بنسبة بلغت (52.8%)، تليهن بنسبة (28.3%) فئة فقدان سمع متوسط، في حين بلغت نسبة فئة فقدان سمع بسيط (18.9%).

وصف عينة الدراسة وفقاً لمتغير (العمر الزمني):

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر الزمني.

النسبة المئوية	التكرار	العمر الزمني
22.8	29	١٨ - ٢٢ سنة
29.9	38	٢٣ - ٢٧ سنة
47.2	60	٢٨ سنة فأكثر
100.0	127	المجموع

يُظهر الجدول السابق أن فئة ٢٨ سنة فأكثر يمثلان العدد الأكبر من عينة الدراسة بنسبة بلغت (47.2%)، تليهن بنسبة (29.9%) فئة ٢٣ - ٢٧ سنة، في حين بلغت نسبة فئة ١٨ - ٢٢ سنة (22.8%).

وصف عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي.

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي.

النسبة المئوية	التكرار	المستوى التعليمي
6.3	8	ما دون الثانوي
35.4	45	ثانوي
58.3	74	جامعي
100.0	127	المجموع

يُظهر الجدول السابق أن فئة جامعي يمثلان العدد الأكبر من عينة الدراسة بنسبة بلغت (58.3%)، تليهن بنسبة (35.4%) فئة ثانوي، في حين بلغت نسبة فئة ما دون الثانوي (6.3%).

بناء أداة الدراسة

نظراً لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها، ومنهجها، ومجتمعها استخدم الباحثان لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه الدراسة أداة الاستبانة، والتي تعد من أكثر

أدوات البحث شيوعاً واستخداماً في مجال العلوم الإنسانية. وقد مرت أداة الدراسة بعدة خطوات حتى أصبحت قابلة للتطبيق وذلك على النحو التالي:

- ١- تحديد الهدف من أداة الدراسة وتتمثل الهدف من الدراسة بما يلي:
- التعرف على التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقلات على الزواج في ضوء بعض المتغيرات.
- الكشف عن الفروق بين متوسط استجابات أفراد العينة في ضوء متغيرات الدراسة.

٢- صياغة فقرات أداة الدراسة على النحو التالي:

- مراجعة الأدب النظري والاستفادة منه في صياغة عبارات الاستبانة.
- مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بزواج ذوي الإعاقة والاستفادة منه في صياغة عبارات الاستبانة.
- تم صياغة عبارات الاستبانة بصورة واضحة ومفهومة وتخدم أهداف الدراسة.
- ٣- إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية: التي تكونت من قسمين:
- البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها (درجة الإعاقة السمعية، العمر الزمني، المستوى التعليمي).
- محاور الدراسة المتمثلة في (التحديات الاجتماعية، والتحديات النفسية، والتحديات الأسرية).

٤- المحك المعتمد للدراسة

تم تحديد المحك المعتمد في الدراسة من خلال طول خلايا مقياس ليكرت (Likert) الخماسي حيث قام الباحثان بحساب المدى (٥-١=٤) وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية (٤÷٥=٠,٨)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (الواحد الصحيح) وأصبحت أطوال الخلايا كما يلي:

جدول (٤): تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي

م	مقياس الاستجابة	قيمة المتوسط الحسابي
١	غير موافق بشدة	من ١ إلى أقل من ١,٨٠
٢	غير موافق	من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠
٣	محايد	من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠
٤	موافق	من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠
٥	موافق بشدة	من ٤,٢٠ إلى ٥

٥- عرض أداة الدراسة على المحكمين

بعد أن وضع الباحثان أداة الدراسة في صورتها الأولية (الاستبانة) قامت بعرضها على سعادة المشرف على الدراسة، وذكر ملحوظاته حول الأداء وقد تم أخذها بعين الاعتبار، ثم قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في عدة جامعات، وذلك بهدف التعرف على مدى وضوح العبارات، ومدى

انتماء العبارة للبعد، وشموليتها، وتقويم الصياغة اللغوية والإخراج وإضافة التعديلات والاقتراحات التي يرونها مناسبة، وبعد ذلك قام الباحثان بمراجعة كافة النسخ المحكمة ودراستها وأجرت التعديلات في ضوء توصيات المحكمين وأراءهم وإجراء بعض التعديلات لعبارات الاستبانة بالحذف والإضافة وتعديل صياغة بعض الفقرات وتصحيح بعض الأخطاء اللغوية وبعد الانتهاء من التعديل تم عرضها على سعادة المشرف العلمي لاعتمادها.

٦- تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية وذلك لتأكد من صدق البناء الداخلي للاستبانة والثبات.

٧- تم ترجمة عبارات الاستبانة بلغة الإشارة وذلك لتكون أكثر وضوحاً وصدقاً لأفراد عينة الدراسة.

٨- اعداد الأداة بصورتها النهائية وأصبحت جاهزة لقياس ما وضعت له بعد التعديل، ملحق (٥) وتكونت من جزئين هما:

٩- الجزء الأول: يحتوي على البيانات أولية عن عينة الدراسة من حيث المتغيرات (درجة الإعاقة السمعية، العمر الزمني، المستوى التعليمي).

• الجزء الثاني: يحتوي على محاور الدراسة وهي:

❖ المحور الأول: التحديات الاجتماعية ويتكون من (٧) عبارة.

❖ المحور الثاني: التحديات النفسية ويتكون من (١٣) عبارة.

❖ المحور الثالث: التحديات الأسرية ويتكون من (١٢) عبارة.

١٠- تم مخاطبة كافة المؤسسات التعليمية والجمعيات الخاصة بذوي الإعاقة السمعية بخطاب رسمي من قبل الجامعة لتسهيل البحث ملحق رقم (٣).

١١- تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة، ومن ثم جمع استجابات العينة على الاستبانة

١٢- تم تفريغ استجابات عينة الدراسة على الحاسوب ومعالجتها وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

صدق وثبات أداة الدراسة

تم التأكد من صدق أداة الدراسة- الاستبانة- وذلك من خلال ما يلي:

• **الصدق الظاهري أو صدق المحكمين.**

تم التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة وأنها تخدم أهداف الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من داخل جامعة تبوك وخارجها بلغ عددهم (١٥) محكماً، حيث طُلب منهم الاطلاع على أداة الدراسة، وإبداء ملاحظاتهم حول عبارات كل محور، ومدى مناسبة العبارة للمحور، ومدى سلامة الصياغة اللغوية، وقد تم الاطلاع على وجهات نظرهم وملاحظاتهم، ومن ثم تم القيام بالتعديل والحذف، وبذلك أصبحت أداة الدراسة صادقة-ظاهرياً- في تحقيق ما وضعت لقياسه.

• صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

بعد التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغ عددها (22) من الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقلات على الزواج، بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة المتعلقة بكل محور من محاورها.

جدول (٥): قيم معاملات ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

التحديات الأسرية	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	التحديات النفسية		العبارات	التحديات الاجتماعية		العبارات
			الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية		الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	
.691**	.566**	23	.681**	.788*	١٠	.590*	.650**	١
.629**	.775**	24	.654**	.703*	١١	.561*	.412	٢
.585**	.544**	25	.663**	.756*	١٢	.383*	.672**	٣
.649**	.846**	26	.788**	.925*	١٣	.492*	.393	٤
.609**	.571**	27	.686**	.461	14	.393*	.707**	٥
.509**	.627**	28	.637**	.728*	15	.561*	.468*	٦
.674**	.822**	29	.754**	.829*	16	.490*	.439*	٧
.362**	.519*	30	.662**	.817*	17	.370*	.656**	٨
.525**	.546**	31	.688**	.775*	18	.602*	.701**	٩
.553**	.706**	32	.745**	.785*	19			
.584**	.558**	33	.682**	.621*	20			
.640**	.508*	34	.688**	.688*	21			
			.718**	.779*	22			

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)

* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيم معامل ارتباط بيرسون لمعامل ارتباط عبارات محور التحديات الاجتماعية بالمحور تراوحت ما بين (0.39) و (0.71) وكانت العبارات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، باستثناء العبارات (4، 2) كانتا غير دالتين مما يستوجب حذفهما. أما محور التحديات النفسية فقد تراوحت قيم ارتباط عبارات المحور بين (0.46) و (0.93)، وكانت العبارات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، وتراوحت قيم معامل ارتباط عبارات محور التحديات الأسرية بين (0.52) و (0.85) وكانت العبارات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$).

كما يتضح أن قيم معاملات الارتباط بين عبارات الأداة والدرجة الكلية للأداة تراوحت بين (0.36) و (0.79) وكانت العبارات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، وتؤكد نتائج صدق الاتساق الداخلي صدق الأداة والوثوق بها في جمع بيانات الدراسة.

صدق الاتساق لأبعاد الأداة:

للتحقق من صدق الاتساق لأبعاد أداة الدراسة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الأداة، والدرجة الكلية للأداة، كما يوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول (٦): معامل ارتباط بيرسون لأبعاد الأداة بالدرجة الكلية لأداة الدراسة

المحور	معامل الارتباط بالأداة
التحديات الاجتماعية	.682**
التحديات النفسية	.927**
التحديات الأسرية	.867**

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)

* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يتضح من نتائج الجدول السابق أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للأداة كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

● حساب معامل ثبات أداة الدراسة

بعد التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة، استخرجت معاملات الثبات لأداة الدراسة ومحاورها الثلاث، من خلال معامل ألفا كرو نباخ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧): قيم معامل ألفا كرو نباخ لحساب ثبات أداة الدراسة

المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
التحديات الاجتماعية	7	.757
التحديات النفسية	13	.932
التحديات الأسرية	12	.860
الأداة ككل	34	.912

يتضح من جدول رقم (٧) أن قيم معامل ألفا كرو نباخ لحساب ثبات الأداة تراوحت بين (0.76) و (0.93)، بينما بلغ الثبات الكلي لأداة الدراسة (0.91)؛ مما يدل على تمتع أداة الدراسة بثبات عالٍ يؤكد صلاحيتها لجمع بيانات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الرئيس: ما التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج في ضوء بعض المتغيرات؟

للإجابة على هذا السؤال؛ قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمحاور مقياس التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور مقياس التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقلات على الزواج

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المحور	المستوى
1	التحديات الاجتماعية	3.39	.95	1	متوسط
2	التحديات النفسية	2.91	.97	2	متوسط
3	التحديات الأسرية	2.88	.89	3	متوسط
	المقياس ككل	3.00	.80		متوسط

يتضح من الجدول السابق أن مستوى التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقلات على الزواج في ضوء بعض المتغيرات ككل جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات الأداة (3.00) بانحراف معياري قدره (0.80)، كما يتضح أن محور التحديات الاجتماعية جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات المحور (3.39) بانحراف معياري قدره (0.95)، كما أن محور التحديات النفسية جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات المحور (2.91) بانحراف معياري قدره (0.97)، وجاء محور التحديات الأسرية بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات المحور (2.88) بانحراف معياري قدره (0.80).

ولمزيد من التفاصيل؛ قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محاور التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقلات على الزواج كما يلي:

أولاً: التحديات الاجتماعية:

للإجابة على هذا السؤال؛ قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد التحديات الاجتماعية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد التحديات الاجتماعية

ترتيب العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم العبارة	المستوى
1	يتخوف المجتمع من الأسباب الوراثية للإعاقة السمعية مما يزيد التردد بالزواج من ذوات الإعاقة السمعية	3.71	1.33	6	مرتفع
2	لا يعي أفراد المجتمع اختلاف ثقافة ذوي الإعاقة السمعية عن السامعين	3.66	1.18	2	مرتفع
3	تسهم التدخلات السلبية لأسرة الزوج في	3.60	1.36	3	مرتفع

				فشل الزواج	
مرتفع	7	1.31	3.57	يرى المجتمع أنه من الصعب التفاهم مع أهل الزوج بسبب فقدان السمع وافتقارهم لطرق التواصل	4
متوسط	5	1.36	3.25	لا يثق أفراد المجتمع بقدرات ذوات الإعاقة السمعية بالقيام بمسؤولياتها الزوجية	5
متوسط	4	1.34	3.07	يرى أفراد المجتمع أن الفتاة ذات الإعاقة السمعية لا تستطيع التعايش مع العادات والتقاليد المختلفة لأهل الزوج	6
متوسط	1	1.42	2.88	لا يتقبل أفراد المجتمع فكرة زواجي كوني من ذوات الإعاقة السمعية	7
متوسط		0.95	3.39	المتوسط العام للبعد	

يتضح من الجدول السابق أن بعد التحديات الاجتماعية جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات المحور (3.39) بانحراف معياري قدره (0.95)، ومن خلال تحليل عبارات محور التحديات الاجتماعية يتضح بأن العبارات (6,2,3,7) جميعها نالت على مستوى مرتفع بمتوسطات حسابية (3.71-3.57) في حين العبارات (1,4,5) نالت على مستوى متوسط بمتوسطات حسابية (3.20-2.88) حيث جاءت العبارة رقم (6) والتي تنص على " يتخوف المجتمع من الأسباب الوراثية للإعاقة السمعية مما يزيد التردد بالزواج من ذوات الإعاقة السمعية " في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (3.71) بانحراف معياري قدره (1.33). بينما العبارة رقم (1) والتي تنص على " لا يتقبل أفراد المجتمع فكرة زواجي كوني من ذوات الإعاقة السمعية " في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (2.88) بانحراف معياري قدره (1.42).

وكانت أعلى العبارات في محور "التحديات الاجتماعية":

١. يتخوف المجتمع من الأسباب الوراثية للإعاقة السمعية مما يزيد التردد بالزواج من ذوات الإعاقة السمعية.
٢. لا يعي أفراد المجتمع اختلاف ثقافة ذوي الإعاقة السمعية عن السامعين.
٣. تسهم التدخلات السلبية لأسرة الزوج في فشل الزواج.
٤. يرى المجتمع أنه من الصعب التفاهم مع أهل الزوج بسبب فقدان السمع وافتقارهم لطرق التواصل.

وكانت أدنى العبارات في محور "التحديات الاجتماعية":

١. لا يثق أفراد المجتمع بقدرات ذوات الإعاقة السمعية بالقيام بمسؤولياتها الزوجية.
٢. يرى أفراد المجتمع أن الفتاة ذات الإعاقة السمعية لا تستطيع التعايش مع العادات والتقاليد المختلفة لأهل الزوج.

٣. لا يتقبل أفراد المجتمع فكرة زواجي كوني من ذوات الإعاقة السمعية. وتنشابه هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة السويلم والقريقر (2022) والتي أشارت الى صعوبة تقبل المجتمع لزواج الفتيات اللاتي لديهن أخوة أو أخوات من ذوي الإعاقة بسبب التبعات الاجتماعية للإعاقة وأن مجتمع الأقارب يسيطر عليه الخوف من العامل الوراثي من زواج الأقارب، ويعزو الباحثان هذه الدرجة المرتفعة في العبارة رقم (6) الى نقص الوعي وقلته لدى المجتمع بأسباب حدوث الإعاقة وأن ليس شرطاً أن أسباب الإعاقة جميعها وراثية.

وكما تظهر النتائج الحالية للدراسة أن من التحديات الاجتماعية التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية بمستوى مرتفع عبارته رقم (2) والتي تنص على " لا يعي أفراد المجتمع اختلاف ثقافة ذوي الإعاقة السمعية عن السامعين" وعبارة رقم (7) والتي تنص على " يرى المجتمع أنه من الصعب التفاهم مع أهل الزوج بسبب فقدان السمع وافتقارهم لطرق التواصل" وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (خليفات والناطور، 2020، والعمرى، 2022) التي أكدت على أن الصم يرفضون مجتمع السامعين وذلك لعدم معرفة مجتمع السامعين بالإعاقة السمعية وطرق التواصل وعدم التقبل و أشارت نتائج دراسة العمرى (2022) الى أن أهم العوامل المؤثرة للصم في اختيار الشريك هو التقارب في لغة الإشارة والتواصل، وأيضاً حصول فقرة رقم (3) والتي تنص على " تسهم التدخلات السلبية لأسرة الزوج في فشل الزواج" على مستوى مرتفع وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المسعود (2016) والتي أشارت الى التدخل السلبي لأهل شريك الحياة من اهم الصعوبات الاجتماعية التي يواجهها المقبلين على الزواج ، ويعزو الباحثان هذه المستوى المرتفع في العبارات رقم (7، 2) الى عدم قدرة مجتمع السامعين التواصل مع ذوي الإعاقة السمعية بسبب قلة معرفة السامعين بطرق التواصل الخاصة بذوي الإعاقة السمعية كاللغة الإشارة مما يشكل ذلك تحدياً يقف في سبيل دمجهم مع مجتمع السامعين ، ويرى الباحثان أن المجتمع بحاجة الى المزيد من التوعية في جانب ثقافة ذوي الإعاقة السمعية وحياتهم الاجتماعية وبالإعاقة السمعية بشكل عام .

وتتشابه جزئياً نتائج دراسة (المسعود، 2016) والتي أشارت الى أن من الصعوبات الاجتماعية التي تواجه المقبلين على الزواج صعوبة تحمل مسؤولية الزواج، مع نتائج الدراسة الحالية والتي أشارت لها عبارته رقم (5) والتي تنص على " لا يثق أفراد المجتمع بقدرات ذوات الإعاقة السمعية بالقيام بمسؤولياتها الزوجية" بمستوى متوسط، ويعزو الباحثان هذه النتيجة الى أن محدودية المجتمع في نظرهم لذوي الإعاقة بشكل عام والمفاهيم المغلوطة لدى البعض عن الأشخاص ذوي الإعاقة وبمدى قدرتهم بالقيام بمسؤولياتهم الزوجية وتكوين أسرة ناجحة، وعليه يرى الباحثان بضرورة وجود إعلام مختص لتثقيف المجتمع بقضية زواج ذوي الإعاقة وتغيير المفاهيم المغلوطة عن الإعاقة .

وتختلف نتائج الدراسة الحالية في العبارة رقم (4) والتي تنص على " يرى أفراد المجتمع أن الفتاة ذات الإعاقة السمعية لا تستطيع التعايش مع العادات والتقاليد المختلفة لأهل الزوج" مع نتائج دراسة فيرمان وآخرون (2016) والتي أشارت الى أن البيئة لها الأثر الأكبر بزواج الصم في مختلف الأزمنة وتحديد أثر البيئة التي يسكن فيها وحالة الأشخاص. وكما حصلت العبارة رقم (1) والتي تنص على " لا يتقبل أفراد المجتمع فكرة زواجي كوني من ذوات الإعاقة السمعية " في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة كل من (العمرى، 2022، والبلوشي 2018) والتي أشارت نتائجهم أن من أهم معوقات زواجهم نظرة المجتمع السلبية لزواج ذوي الإعاقة، في حين تظهر نتائج الدراسة الحالية أن العبارة رقم (1) هي أقل التحديات الاجتماعية التي تواجههم، وربما يعود هذا الاختلاف الى اختلاف مجتمع أفراد عينة الدراسة (الفتيات ذوات الإعاقة السمعية) مما ينتج عن هذا الاختلاف اختلاف في مدى تقبل فكرة زواج ذوي الإعاقة بناء على مستوى الوعي لدى مجتمع عينة الدراسة بحق ذوي الإعاقة السمعية بالزواج، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الطراونة (2017) والتي إشارة أن أفراد العينة يؤيدون فكرة زواج الأشخاص ذوي الإعاقات الحسية

ثانياً: التحديات النفسية:

للإجابة على هذا السؤال؛ قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد التحديات النفسية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد التحديات النفسية

ترتيب العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم العبارة	المستوى
1	أشعر بالقلق تجاه تجربة الزواج	3.50	1.32	10	مرتفع
2	يصعب على مواجهة مشاعر القلق المتعلقة بالدخول في الحياة الزوجية	3.18	1.27	19	متوسط
3	يصعب على التعبير عن مشاعري بسهولة	3.02	1.32	18	متوسط
4	تتقصني المعرفة بخصائص الزوج	2.98	1.24	14	متوسط
5	أخشى الفشل في زواجي	2.97	1.43	21	متوسط
6	لا أستطيع التعامل مع ضغوط الحياة الزوجية بإيجابية	2.91	1.35	11	متوسط
7	أشعر بضعف القدرة على اتخاذ القرارات المرتبطة بزواجي	2.89	1.24	16	متوسط
8	تقلقتني فكرة إنجاب أطفال بالمستقبل يحملون إعاقتي السمعية	2.88	1.46	20	متوسط
9	أشعر بالقلق اتجاه القيام بمسؤولياتي الأسرية	2.83	1.27	22	متوسط

				بكفاءة	
10	افتقد مهارات حل المشكلات الأسرية	2.70	1.27	17	متوسط
11	لا أدرك حاجاتي العاطفية	2.66	1.18	15	متوسط
12	لا أستطيع فهم ذاتي	2.65	1.28	12	متوسط
13	لا أستطيع فهم زوجي	2.64	1.25	13	متوسط
	المتوسط العام للبعد	2.91	.97		متوسط

يتضح من الجدول السابق أن بعد التحديات النفسية جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات المحور (2.91) بانحراف معياري قدره (0.97)، ومن خلال تحليل عبارات محور التحديات النفسية يتضح بأن جميعها نالت على مستوى متوسط بمتوسطات حسابية (2.64-3.18) ماعدا عبارة رقم (10) نالت على مستوى مرتفع بمتوسط حسابي (3.50) كما جاءت العبارة رقم (10) والتي تنص على " أشعر بالقلق تجاه تجربة الزواج " في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (3.50) بانحراف معياري قدره (1.32). بينما جاءت العبارة رقم (13) والتي تنص على " لا أستطيع فهم زوجي " في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (2.64) بانحراف معياري قدره (1.25).

وكانت أعلى العبارات في محور "التحديات النفسية":

1. أشعر بالقلق تجاه تجربة الزواج.
2. يصعب على مواجهة مشاعر القلق المتعلقة بالدخول في الحياة الزوجية.
3. يصعب على التعبير عن مشاعري بسهولة.

وكانت أدنى العبارات في محور "التحديات النفسية":

1. لا أدرك حاجاتي العاطفية.
2. لا أستطيع فهم ذاتي.
3. لا أستطيع فهم زوجي.

وتتشابه نتائج هذا المحور مع نتائج كلاً من (المسعود، 2016) والتي أشارت الى ان اهم الصعوبات النفسية التي تواجه المقبلين على الزواج: تنقصني المعرفة بخصائص المرأة، الزواج تجربة تشعرني بالقلق، تنقصني مهارات التعامل مع شريك الحياة ومهارات حل المشكلات، وتشابه الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة (البلوشي، 2018، الريماوي 2014) والتي توصلت الى أهم معوقات زواج ذوي الإعاقة تخوفهم والقلق من الزواج والارتباط ، وتتفق دراسة (غريب وعلان، 2018) مع الدراسة الحالية والتي أكدت على ضرورة معالجة مشكلات الزواج وحالات القلق من المستقبل والاستقرار ومعالجة المشكلات الجنسية. وتتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (عاشور ونجفي، 2021) في الجانب العاطفي لدى الصم والتي أكدت على

ضرورة استراتيجيات إدارة المشاعر والعاطفة في توجيه الحياة وتنظيم المشاعر وأن التدخل بالبرنامج له أثر كبير على العينة.

ويمكن أن يعزو الباحثان نتائج هذا المحور، الى أن ذوي الإعاقة السمعية لديهم نقص بالمعلومات حول الزواج وذلك نتيجة ما تفرضه عليهم الإعاقة في محدودية الوصول للمعلومة والتتقف بالحياة الزوجية والكثير من الدراسات أكدت أن الصم يعانون من نقص بالمعلومات والثقافة الجنسية كدراسة (خليفات والناطور 2020، كوليكبي، 2014) وهذا النقص يخلق لديهم مستويات مختلفة من القلق تجاه الحياة المستقبلية وقدرتهم على مواجهة المشكلات وعليه يرى الباحثان أنهم فقط بحاجة الى خدمات الإرشاد قبل الزواج ودورات في تطوير الذات وأن تكون بطرق التواصل مناسبة لإيصال المعلومة بوضوح .

ثالثاً: التحديات الأسرية:

للإجابة على هذا السؤال؛ قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد التحديات الأسرية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد التحديات الأسرية

ترتيب العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم العبارة	المستوى
1	تهتم أسرتي بزواجي برجل يتناسب مع طبقتنا الاجتماعية	3.68	1.25	30	مرتفع
2	أخشى من تدخل أسرتي في قرارات زواجي في المستقبل	3.18	1.37	23	متوسط
3	تهتم أسرتي بثقافة العيب السائدة في المجتمع	3.14	1.38	27	متوسط
4	تتحفظ أسرتي على إلحائي بدورات مختصة بالثقافة الزوجية	2.98	1.35	28	متوسط
5	ضعف التواصل بين أسرتي وخطيبي يؤدي إلى ضعف العلاقة بينهم	2.91	1.28	34	متوسط
6	تقلق أسرتي بأن يكون هدف ارتباط شريك الحياة بي هو الاستغلال والمنفعة وليس بناء أسرة	2.83	1.44	29	متوسط
7	ترى أسرتي أنه لا يمكنني الاعتماد على ذاتي	2.79	1.35	24	متوسط
8	تخشى أسرتي من زواجي برجل سامع	2.66	1.32	25	متوسط
9	تتصدى أسرتي لفكرة الزواج بسبب الخوف الزائد غير المبرر	2.62	1.34	26	متوسط
10	ترفض أسرتي طلبي لفسخ الخطوبة من أجل نظرة المجتمع	2.60	1.26	31	متوسط
11	تشرط أسرتي على الخاطب مالا يطبق في الجانب المادي	2.59	1.26	32	منخفض
12	ترفض أسرتي التواصل مع خطيبي أثناء فترة الخطوبة	2.54	1.23	33	منخفض
المتوسط العام للبعد		2.88	.89		متوسط

يتضح من الجدول السابق أن بعد التحديات الأسرية جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات المحور (2.88) بانحراف معياري قدره (0.89)، ومن خلال تحليل عبارات محور التحديات الأسرية يتضح بأن العبارة رقم (30) نالت على مستوى مرتفع بمتوسط حسابي (3.86) في حين العبارات رقم

(23,27,28,34,29,24,25,26,31) نالت على مستوى متوسط بمتوسطات حسابية (3.68-2.60) ونالت العبارات رقم (32,33) نالت على مستوى منخفض بمتوسطات حسابية (2.59-2.54) حيث جاءت العبارة رقم (30) والتي تنص على "تهتم أسرتي بزواجي برجل يتناسب مع طبقتنا الاجتماعية " في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (3.68) بانحراف معياري قدره (1.25). وفي المرتبة الأخيرة العبارة رقم (33) " ترفض أسرتي التواصل مع خطيبي أثناء فترة الخطوبة " بمستوى منخفض، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (2.54) بانحراف معياري قدره (1.23).

وكانت أعلى العبارات في محور "التحديات الأسرية":

1. تهتم أسرتي بزواجي برجل يتناسب مع طبقتنا الاجتماعية.
2. أخشى من تدخل أسرتي في قرارات زوجي في المستقبل.
3. تهتم أسرتي بثقافة العيب السائدة في المجتمع.

وكانت أدنى العبارات في محور "التحديات الأسرية":

1. ترفض أسرتي طلبي لفسخ الخطوبة من أجل نظرة المجتمع.
2. تشترط أسرتي على الخاطب مالا يطبق في الجانب المادي.
3. ترفض أسرتي التواصل مع خطيبي أثناء فترة الخطوبة.

وتظهر النتائج الحالية للدراسة أن من التحديات الاسرية التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية بمستوى مرتفع عبارته رقم (30) والتي تنص على " تهتم أسرتي بزواجي برجل يتناسب مع طبقتنا الاجتماعية" وتتفق هذه النتيجة مع نتائج (العمرى، 2022) التي أكدت على أن أهم العوامل المؤثرة في اختيار شريك الحياة للصم هو الاهتمام بالمكانة الاجتماعية والمستوي التعليمي والدين، وربما يعود هذا الاتفاق في النتائج إلى أن كلتا الدراستين أجريت على عينه من نفس المجتمع وهو المجتمع السعودي، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن ثقافة المجتمع التي تنتمي له أفراد عينة الدراسة (المجتمع السعودي) له أثر في خلق التحديات وذلك لكونها تتميز هذه الثقافة السائدة لدى أغلب المجتمع بالمحافظة على العادات والتقاليد المرتبطة بالزواج والتي قد تشكل تحدياً أمام الفتيات في حال رغبتها بالزواج من لا ينتمي إلى نفس الطبقة الاجتماعية، وكما تتشابه نتائج هذا المحور مع نتائج دراسة كلاً من (البلوشي، 2018) والتي أشارت إلى أن أجمعوا الغالبية العظمى من أولياء الأمور على رفض زواج أبنائهم ذوي الإعاقة، ودراسة (العمرى، 2022) والتي أشارت إلى أن من العوامل المؤثرة في اختيار شريك الحياة للصم هو اصرار الأسرة على اختيار شريك الحياة بمستوى متوسط ويتفق ذلك مع الدراسة الحالية والتي أشارت إلى من التحديات الأسرية والتي نالت متوسط كالعبارة " تخشى أسرتي من زواجي برجل سامع" والعبارة " أخشى من تدخل أسرتي في قرارات زوجي في المستقبل". في حين تختلف الدراسة الحالية في عبارة " تشترط أسرتي على الخاطب مالا يطبق في

الجانب المادي "حيث نالت على مستوى منخفض ومن أقل التحديات الاسرية التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية عن دراسة (العمرى، 2022) والتي نال الجانب المادي على مستوى متوسط وأنه من العوامل المؤثرة في الزواج، ويعزو الباحثان هذه النتيجة الى أن الجانب المادي في الزواج يتكلف به الرجل في المجتمع السعودي غالباً وبالتالي يشكل تحدياً أكبر بالنسبة لهم من الفتيات والدراسة الحالية أجريت على عينة الإناث فقط.

يفسر الباحثان نتيجة السؤال الرئيس بسبب قلة الوعي المجتمعي بالإعاقة السمعية وأسبابها وطرق التواصل الخاصة بهذه الفئة من المجتمع، وقد يعود ذلك لقلة اختلاط المجتمع بفئة المعاقين سمعياً، وعدم اندماجهم مع أفراد المجتمع، وكما أن لقلة اهتمام الإعلام في توعية المجتمع بقضية زواج ذوي الإعاقة السمعية الدور الكبير في زيادة التحديات الاجتماعية. وفي حين أن الإعاقة السمعية تترك أثراً سلبياً على الجوانب النفسية للأفراد المصابين بها بسبب القصور الذي يؤثر على اندماجه في الحياة بصورة طبيعية فالقصور في السمع يجعلهم أكثر عرضة للقلق من المستقبل ودخول مرحلة جديدة في حياتهم كالزواج، وكما أن لقلة الخدمات الإرشادية ودورات التأهيل في مرحلة ما قبل الزواج باللغة الإشارة دور بالغ في ظهور التحديات النفسية وذلك للأهمية البالغة الذي تتركه التهيئة النفسية قبل الزواج في تحقيق زواج سعيد فيما بعد. كما أن ثقة بعض الأسر يراها الباحثان متدنية في قدرات أبنائهم من ذوي الإعاقة والخوف الزائد عليهم وقلة وعيهم بأن يمنحوا أبنائهم الحق في تقرير مصيرهم في مختلف جوانب الحياة كالزواج؛ مما يسبب حصول مشاكل في حياة ذوات الإعاقة السمعية وبالذات في الحياة الزوجية ولذلك دور الكبير في زيادة التحديات الاسرية للمقبلات على الزواج؛ وذلك لأن دعم الأسرة لأبنائها من ذوي الإعاقة أثر كبير في تخطي الآثار المترتبة على الإعاقة.

نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص السؤال الأول على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0,05$)، على استبيان التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج تبعاً لمتغير (درجة الإعاقة)؟

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في استجابات أفراد العينة حول التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج تبعاً لمتغير (درجة الإعاقة)؛ أجرى الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (انوفا) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (١٢) نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي (انوفا) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير (درجة الإعاقة)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التحديات الاجتماعية	بين المجموعات	4.828	2	2.414	2.767	.067
	داخل المجموعات	108.191	124	.873		
	الكلية	113.019	126			
التحديات النفسية	بين المجموعات	6.105	2	3.052	3.339	.039
	داخل المجموعات	113.351	124	.914		
	الكلية	119.456	126			
التحديات الأسرية	بين المجموعات	10.144	2	5.072	6.993	.001
	داخل المجموعات	89.937	124	.725		
	الكلية	100.081	126			
الأداة ككل	بين المجموعات	6.906	2	3.453	5.844	.004
	داخل المجموعات	73.274	124	.591		
	الكلية	80.180	126			

تبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha=0,05)$ تعزى لمتغير (درجة الإعاقة) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور التحديات الاجتماعية، حيث إن قيمة مستوى الدلالة الخاص بالمحور في اختبار (ف) تساوي (0.067) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha=0,05)$.

كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha=0,05)$ تعزى لمتغير (درجة الإعاقة) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور التحديات النفسية، ومحور التحديات الأسرية، والأداة ككل، حيث إن قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ف) تساوي على التوالي (0.039, 0.001, 0.004) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha=0,05)$.

ونظراً لوجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية، أجرى الباحثان اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه تلك الفروق، ولصالح أي فئة وتوضح الجداول التالية المتوسطات الحسابية ونتيجة اختبار شيفيه.

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية لفئات متغير (درجة الإعاقة)

المحور	درجة الإعاقة	العدد	المتوسط الحسابي
التحديات النفسية	فقدان سمع بسيط	24	3.3333
	فقدان سمع متوسط	36	2.9252
	فقدان سمع شديد	67	2.7463
التحديات الأسرية	فقدان سمع بسيط	24	3.4618
	فقدان سمع متوسط	36	2.7546
	فقدان سمع شديد	67	2.7326
الأداة ككل	فقدان سمع بسيط	24	3.4818
	فقدان سمع متوسط	36	2.9332
	فقدان سمع شديد	67	2.8675

جدول (١٤) نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة

المحور	درجة الإعاقة 1	درجة الإعاقة 2	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
التحديات النفسية	فقدان سمع بسيط	فقدان سمع متوسط	.40812	.273
		فقدان سمع شديد	*.58706	.039
		فقدان سمع بسيط	-.40812	.273
	فقدان سمع متوسط	فقدان سمع شديد	.17895	.664
		فقدان سمع بسيط	*-.58706	.039
		فقدان سمع متوسط	-.17895	.664
التحديات الأسرية	فقدان سمع بسيط	فقدان سمع متوسط	*.70718	.008
		فقدان سمع شديد	*.72922	.002
		فقدان سمع بسيط	*-.70718	.008
	فقدان سمع متوسط	فقدان سمع شديد	.02204	.992
		فقدان سمع بسيط	*-.72922	.002
		فقدان سمع متوسط	-.02204	.992
الأداة ككل	فقدان سمع بسيط	فقدان سمع متوسط	*.54861	.028
		فقدان سمع شديد	*.61423	.005
		فقدان سمع بسيط	*-.54861	.028
	فقدان سمع متوسط	فقدان سمع شديد	.06562	.918
		فقدان سمع بسيط	*-.61423	.005
		فقدان سمع متوسط	-.06562	.918

يتبين من الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير (درجة الإعاقة) جاءت كما يلي:

- في محور التحديات النفسية كانت الفروق بين فئة فقدان سمع بسيط وفئة فقدان سمع شديد، حيث إن قيمة مستوى الدلالة في اختبار (شيفيه) تساوي (0.039)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، وكانت الفروق لصالح فئة فقدان سمع بسيط ذات المتوسط الحسابي الأعلى.

- في محور التحديات الأسرية كانت الفروق بين فئة فقدان سمع بسيط وفئة فقدان سمع متوسط، وبين فئة فقدان سمع بسيط وفئة فقدان سمع شديد حيث إن قيمة مستوى الدلالة في اختبار (شيفيه) تساوي (0.008) و (0.002)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، وكانت الفروق لصالح فئة فقدان سمع بسيط ذات المتوسط الحسابي الأعلى.

في الأداة ككل كانت الفروق بين فئة فقدان سمع بسيط وفئة فقدان سمع متوسط، وبين فئة فقدان سمع بسيط وفئة فقدان سمع شديد حيث إن قيمة مستوى الدلالة في اختبار (شيفيه) تساوي (0.28) و (0.005)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، وكانت الفروق لصالح فئة فقدان سمع بسيط ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (صالح وحمدان، ٢٠٢١) والتي أشارت أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع التحديات التي تواجه النساء ذوات الإعاقة في محافظة قلقيلية تعزى لمتغير درجة الإعاقة.

يفسر الباحثان هذه النتيجة بأن التحديات عموماً والتحديات النفسية والأسرية تتأثر بتغير درجة الإعاقة فمستوى التحديات أكبر عند فئة السمع البسيط، وقد يعود ذلك ربما كون هناك ارتباك لديهم ولدى المحيطين بهم، فلا هم صمّ لا يسمعون أبداً مع مجتمع الصم ولا هم يسمعون بشكل مقبول مع مجتمع السامعين فيعون حديث من حولهم ولكن بدرجة محدودة، فالتعامل معهم يربك الآخرين ويربكههم فتزيد معاناتهم ومشكلاتهم خاصة في الجانب النفسي مما يؤثر على حياتهم.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، على استبيان التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقلات على الزواج تبعاً لمتغير (العمر الزمني)؟

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استجابات أفراد العينة حول التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقلات على الزواج تبعاً لمتغير (العمر الزمني)؛ أجرى الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (انوفا) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (١٥) نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي (انوفا) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير (العمر الزمني)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التحديات الاجتماعية	بين المجموعات	1.885	2	.943	1.052	.352
	داخل المجموعات	111.134	124	.896		
	الكلية	113.019	126			
التحديات النفسية	بين المجموعات	2.709	2	1.354	1.439	.241
	داخل المجموعات	116.747	124	.942		
	الكلية	119.456	126			
التحديات الأسرية	بين المجموعات	1.691	2	.846	1.066	.348
	داخل المجموعات	98.390	124	.793		
	الكلية	100.081	126			
الأداة ككل	بين المجموعات	.648	2	.324	.505	.605
	داخل المجموعات	79.532	124	.641		
	الكلية	80.180	126			

تبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير (العمر الزمني) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأداة ككل ومحاور الأداة الثلاثة، حيث إن قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ف) تساوي على التوالي (0.348, 0.241, 0.352, 0.605) وهي قيم غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العمر، 2022) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) "في العوامل المؤثرة في الزواج لدى الصم من وجهة نظرهم بالمجتمع السعودي" تعزى لمتغير العمر الزمني.

يفسر الباحثان هذه النتيجة بأن التحديات متماثلة مهما اختلف العمر، ربما يعود ذلك لأن معظم العينة كانت متقاربة بالأعمار وبالتالي يوجد توافق بين استجاباتهم على التحديات التي تواجههم.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

نص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، على استبيان التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي)؟

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد العينة حول التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الإعاقة السمعية المقبلات على الزواج تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي)؛ أجرى الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (انوفا) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الحاصلة مؤهل الثانوي أو ما دون الثانوي فالتحديات الزواج نفسها، كما أن تعليم هذه الفئة يواجه تحديات فقد يكون مستوى الجامعية ليس أفضل بكثير من الحاصلة على الثانوية، وكما أن لا ينظر للتحديات من المجتمع بناء على المؤهل التعليمي ومن وجهة نظر الباحثان أن سبل مواجهة التحديات قد تتأثر بالمؤهل التعليمي لأن التعليم يزيد من ادراك الأفراد في حل المشكلات ومواجهتها.

توصيات الدراسة:

١. الاهتمام بتوعية المجتمع بخصائص الأشخاص الصم وضعاف السمع وحقوقهم بشكل عام، وبالزواج بشكل خاص.
٢. الاهتمام بنشر ثقافة الأشخاص الصم وضعاف السمع وطرق التواصل الخاصة فيهم (كلغة الإشارة) في المجتمع لتسهيل دمجهم مع السامعين مما يشعرهم بأنهم أشخاص عاديين لا يختلفون عن الآخرين.
٣. إنشاء مراكز مدعومة من قبل وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية تعنى بتوفير الدعم النفسي والمعنوي من حيث التكيف والتهيئة للمقبلين على الزواج من ذوي الإعاقة السمعية.
٤. العمل على الحاق الأشخاص الصم وضعاف السمع بدورات تأهيلية تساعدتهم على مواجهة تحديات الزواج ومشكلاته.
٥. دراسة أثر متغيرات أخرى على التحديات التي تواجه الفتيات الصموات وضعيفات السمع المقبلات على الزواج كمتغير الحالة الاجتماعية (مخطوبة، غير مخطوبة، مخطوبة سابقاً) ومتغير الحالة السمعية للزوج أفضل الزواج من شخص (سامع، ضعيف سمع، أصم).
٦. إجراء المزيد من الدراسات حول زواج الأشخاص الصم وضعاف السمع وتحديد الأسباب المختلفة وراء هذه المشكلة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

القران الكريم

أبو أسعد، أحمد. (٢٠٠٨). الإرشاد الزواجي والأسري. دار الشروق للنشر والتوزيع.
أبو أسعد، عبد اللطيف والخاتنة، سامي (٢٠١١). سيكولوجية المشكلات الأسرية.
دار المسيرة.

ابو العمرين، & حسن نوح. (٢٠١٥). مفهوم الذات واستراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم "في ضوء التقدم التقني" (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
أبو النصر، مدحت. (٢٠٠٥). الإعاقة الحسية المفهوم والانواع وبرامج الرعاية. مجموعة النيل العربية.

أبو دريع، سامر محمد، والراحلة، زهراء جميل. (٢٠٢٠). أثر درجة الإعاقة السمعية والكفاءة الذاتية المدركة على ذكاء الصم في اتخاذ القرار المهني. IUG Journal
Psychological Studies, 28 & of Educational (٣)، ٤٥٠-٤٧١.
ابو منصور، حنان خضر. (٢٠١١). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى

ابو موسى، سميرة محمد جمعة، ودخان، نبيل كامل محمد. (2008). التوافق الزواجي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى المعاقين (رسالة ماجستير غير منشورة).
الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/542694>

اتفاقية الأمم المتحدة (٢٠١٢). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. مؤتمر الدول الأطراف في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. الدورة الخامسة. نيويورك.
أخضر، أروى علي. (٢٠٢١). آراء الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة في اختيار الشريك الأساسي للزواج من وجهة نظرهم بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٥(١٥)، ٩٥-١٢٢.

آل مظف، عبيد والجويسر، غيداء. (٢٠١٣). دور برامج التأهيل في التوعية بالتخطيط وبناء الأسرة: دراسة وصفية تحليلية لبرامج التأهيل للزواج والمستفيدين منها بمدينة جدة. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م ٢١، ص ١٢٧-١٦٢.

البللاوي، إيهاب. (٢٠١٤). توعية المجتمع بالإعاقة: الفئات- الأسباب- الوقاية (ط٦). دار الزهراء.

البديري، رائد عبد السادة (٢٠٢١) دور الأسرة في الاختيار الزواجي للأبناء بحث ميداني في مدينة الديوانية. مجلة لرق للفلسفة واللغويات والعلوم الاجتماعية، 2 (٤١، الجزء ٢)، ٧٦٢-٧٣٣.

بركات، وجدي محمد. (٢٠٠٨). استراتيجية التضامن كمدخل لتنظيم مجتمع أسر المعاقين سمعياً. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ١(٩٤)، ١-٦٢.

البلوشي، علي حسن. (٢٠١٨، يناير، ٦). زواج ذوي الإعاقة في المجتمع الكويتي بين الواقع والمأمول. استرجع في ٢٠٢٣، فبراير، ٣ من الرابط

<https://alqabas.com/artical/493318>

بهبي الدين، السباعي. (2012، مايو، 20). الزواج من شاب ذو إعاقة أو من فتاة ذات إعاقة. استرجع في 2023، فبراير، 5 من الرابط

<https://kenanaonline.com/users/infondi/posts/416170>

جزماوى، سميرة مصطفى، الزعنون، فيصل عبد مسعود، ودروبر، جوليا . (2016) المشكلات التي تواجهها زوجات المعاقين في محافظة طولكرم (رسالة

ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1246344>

جمعية تيسر. (٢٠٢١، ديسمبر، ٥-٦). آفاق مشرقة. المؤتمر العربي لزواج الأشخاص ذوي الإعاقة، الرياض.

الحجار، & سهير يوسف شحدة. (٢٠١٢). فاعلية برنامج مقترح قائم على المثبرات البصرية لاكتساب المهارات الإلكترونية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي المعاقات سمعياً. رسالة ماجستير كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة.

حسين، هالة إبراهيم. (٢٠٢٠). طرق تعليم الصم في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

الحسيني، عبد الناصر، وخوجه، آلاء، والفارسي، خلود، وفلاتة، سمية، والشنقيطي، أسيل، والزهراني، نورة، والعمرى، روزان. (٢٠٢٢). توجهات حديثة وموضوعات ساخنة وقضايا معاصرة في التربية الخاصة. مكتبة الملك فهد الوطنية.

حنفي، علي عبد النبي. (٢٠١٢). مدخل إلى الإعاقة السمعية. (ط٢). دار الزهراء. حنفي، علي عبد النبي، والسعدون، عبد الوهاب حمد. (٢٠١٢). طرق التواصل للمعاقين سمعياً: دليل المعلمين والوالدين والمهتمين. ط (٢). دار الزهراء.

الخطيب، جمال. (٢٠١٣). مقدمة في الإعاقة السمعية. (ط٤). دار الفكر للنشر والتوزيع.

خليفات، دارين، والناطور، ميادة محمد. (٢٠٢٠). دور ثقافة مجتمع الصم في حياتهم مجلة جامعة النجاح للأبحاث - الاجتماعي ضمن مجتمع السامعين: دراسة نوعية

2352. - العلوم الإنسانية: جامعة النجاح الوطنية، مج ٣٤، ع ١٢٤، ٢٣٣١

مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1107013>

الدندراوي، سامية صابر محمد. (٢٠٠٧). تأثير برنامج لتنمية الذكاء الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين سمعياً على توكيد الذات والتوافق الاجتماعي مع الآخرين. مجلة القراءة والمعرفة، ٦٧، ١٢٠. 155. - مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/5459>

الدويري، فكري عايش سليمان، وطعامنة، فتحي محمد. (٢٠٢٢). دور التربية الإسلامية في إرشاد المقبلين على الزواج. مجلة الميزان للدراسات الإسلامية والقانونية، مج ٩، ٢٤، ٣٣٣ - ٣٤٦. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1285603>

دياب، محمد، وعلي، ولاء ربيع. (٢٠١٢). علم نفس النمو للعادين وذوي الاحتياجات الخاصة. دار الزهراء.

الراشدي، عمر بن حسن بن ابراهيم. (٢٠١٧). دور الأسرة في تهيئة الفتاة لمواجهة التحديات بعد الزواج من منظور التربية الإسلامية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج ٦، ٣٤، ٣٤١. 358. - مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/845454>

الربيعي، علاء جمال. (٢٠١١). الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال الصم وعلاقتها بالتوافق الأسري (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

رشيقة، جعيجع، ورقية، لعمارة، وآسيا جباري. (٢٠٢٠). التأخر عن الزواج وعلاقته باغتراب المرأة في المجتمع الجزائرية دراسة ميدانية في ولاية المسيلة (أطروحة دكتوراه). جامعة محمد بو ضياف بالمسيلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

الروسان، فاروق. (٢٠١٠). سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة. ط (٨). دار الفكر.

الريماوي، سمير عبد الكريم. (٢٠١٤). المشكلات التي تواجه المرأة المعاقة في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها ببعض المتغيرات. ص. ٢١٥.

٢٤ تم استرجاعه من search.shamaa.org

الزمانان، خلود بدر. (٢٠١٧). شروط عقد النكاح في الفقه الإسلامي واختيارات قانون الأحوال الشخصية الكويتي مع بعض القوانين الأخرى. مجلة كلية الشريعة والقانون بطنطا مج. ٢٠١٧،

<https://search.emarefa.net/detail/BIM-925280>

السبيعي، عبد الله (2010، يناير، 10). قضية زواج المعاقين عقلياً. استرجع في

2023، فبراير، 5 من الرابط <https://www.alriyadh.com/488546>

السبيعي، عبد الله محمد (2010، يناير، 10). قضية زواج المعاقين عقلياً. استرجع في

(2023، فبراير، 27) من الرابط <http://www.alriyadh.com/488546>

سرطاوي، عبد العزيز، الزيودي، محمد حمزة، والمهيري، عوشة أحمد. (٢٠١٣). المشكلات التي تواجه المرأة المعاقة بدولة الإمارات العربية المتحدة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ع ٣٣، ٣٠، 57. - مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/488304>

السعيد، هلا. (٢٠١٦). الإعاقة السمعية دليل علمي وعملي للآباء والمتخصصين. مكتبة الأنجلو المصرية.

السنهوري، عادل (2009، يناير، 4). زواج المعاقين حق تعيقه نظرة المجتمع. استرجع في (2023، فبراير، 27) من الرابط

<https://www.albayan.ae/opinions/under-the-microscope/2009-01-04-1.398297>

السويلم، إبراهيم بن محمد، والقريقرى، حاتم حمدي. (٢٠٢٢). دراسة تحليلية نوعية حول أثر وجود الإعاقة لدى أحد أفراد الأسرة في زواج الفتيات، مجلة التربية الخاصة والتأهيل 10.21608/sero.2022.278237، 14(51.3) , 125-143. doi:

سيمشي، وداد، وقجالي، آمنة. (٢٠٢٠). زواج المرأة ذات الإعاقة في الوطن العربي بين الرفض والقبول. المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة، مج ٢، ع ٣٤، ٢٧٥-٢٩٤. - مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1093024>

الشحات، مايسة، الموافي، فؤاد، عطا الله، محمد. (٢٠١٦). فعالية برنامج قائم على الد عم النفسي للسمات الإيجابية في الشخصية لخفض قلق المستقبل لدى المراهقات الصم. مجلة التربية الخاصة، ٥ (١٦) ، ١٦٣-٢١٤. الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد. (٢٠١١). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. مكتبة الأنجلو المصرية.

شعبان، بشرى. (2008، يونيو، 15). زواج المعاقين من وجهة نظر الشرع والطب وعلم النفس. استرجع في (2023، فبراير، 27) من الرابط

<http://pdf.alanba.com.kw/PDF/2008/06/15-06-2008/19.pdf>

شعبان، منال (2015، نوفمبر، 5). قضية زواج ذوي الإعاقة الآراء والتشريعات. قضية زواج ذوي الإعاقة. استرجع في 2023، فبراير، 28 من الرابط

http://specialeducation08.blogspot.com/2015/11/blog-post_2.html

صالح، خلود رزق محمود، وحمدان، صلاح الدين. (2021). التحديات التي تواجه النساء ذوات الإعاقة في محافظة قلقيلية) رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1237132>

صالح، سامية (٢٠١٨، يناير). من حق الأشخاص ذوي الإعاقة أن يتزوجوا. استرجع

في ١٣ نوفمبر، ٢٠٢١ من الرابط <https://almanalmagazine.com>

صلاح، رزان (٢٠٢١، أكتوبر، ١٩). أهمية الأسرة في المجتمع. استرجع في ١٣

نوفمبر، ٢٠٢١ من الرابط <https://mawdoo3.com>

الطراونة، ردينة خضر إبراهيم. (٢٠١٧). اتجاهات أفراد الشعب الأردني نحو زواج

الأشخاص ذوي الإعاقات الحسية وأثر بعض المتغيرات عليها: دراسة وصفية

ومقارنة. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب

والعلوم الإنسانية، مج ٣٩، ع ٤٤، ٢٠٥ - ٢٢٤. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1186161>

طه، نجات فتحي سعيد. (٢٠١٧) الإعاقة السمعية وعادات العقل. مكتبة الأنجلو

المصرية.

عبد النبي، زهراء (٢٠١٦). الاستعداد النفسي للزواج. استرجع في ١٠،

نوفمبر، ٢٠٢١ من الرابط <https://www.moh.gov.bh/home>

العطوي، ولاء، والطراونة، ردينة. (٢٠١٧). اتجاهات أفراد الشعب الأردني نحو

زواج الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وأثر بعض المتغيرات عليها

(دراسة وصفية ومقارنة). مجلة جامعة تشرين- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية،

٣٩ (١).

عقل، سمير محمد. (٢٠١٦). التدريس لذوي الإعاقة السمعية (٢). دار المسيرة.

العكاشي، بشرى (٢٠١٨، يناير). من حق الأشخاص ذوي الإعاقة أن يتزوجوا.

استرجع في ١٣ نوفمبر، ٢٠٢١ من الرابط

<https://almanalmagazine.com>

العمرى، غيثان صالح. (٢٠٢٢). العوامل المؤثرة في زواج الصم من وجهة نظرهم

بالمجتمع السعودي. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، مج ٢٢، ع ٣٤،

٤٨-٤٩٥. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1347836>

غريب، أيمن، وعلان، علي. (٢٠١٨). أثر السلوك الديني على التكيف النفسي

والاجتماعي عند الأشخاص الصم في المملكة الأردنية الهاشمية. مجلة جامعة

النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية م (٣٢) ع (٦).

فرحات، سعاد مصطفى. (٢٠١٤). المشكلات التي يواجهها المعوقون وبعض الحلول

المقترحة. مجلة كليات التربية، ع (١).

القحطاني، رافع بن محمد. (٢٠٢١). التحديات والصعوبات التي تواجه أطفال التوحد

في برامج الدمج في المدارس العامة من وجهة نظر المعلمين، المشرفين، قاندي

المدارس. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع ١٣٢٤، ٢٠١ - ٢٢٦ .

مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1155101>

قدواري، فاطمة الزهرة. (2023، يناير، 5). حق المرأة ذات الإعاقة في الزواج وتكوين أسرة بين القانون والواقع. استرجع في (2023، يناير، 18) من الرابط

<https://www.handicapeonline.com>

القرالة، عبد الناصر موسى. (٢٠١٨). مستوى الفلق الاخلاقي لدى المقبلين على الزواج وعلاقته بقدرتهم على اتخاذ القرار في ضوء المتغيرات. العلوم التربوية، مج ٢٦، ع ٤٤، ٣١٤.

<http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/100974>

ليليا، دحدوح، وزهير، بوضريسة. (٢٠٢١). الخدمات المقدمة لفئة ذوي الإعاقة السمعية. مجلة سوسولوجيا، ٥ (٢)، ١٨٤-٢٠١.

ليناس، وندي. (٢٠١٠). خيارات التواصل في تعليم الأطفال الصم (دبابة، سمير، مترجمة)، عمان: الأهلية.

محمد، أمال جلال. (٢٠١٨). برنامج إرشادي لتوعية طالبات مرحلتى الجامعة والثانوية بتبوك بالإعاقة وبعض قضايا ومشكلات ذوي الإعاقة وأثارها على خصائصهم وعلى أسرهم. مجلة كلية التربية، مج ١٨، ع ٢٤، ٦١٩ - 676.

مسترجع

<http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/100978>

6

المحمودي، محمد سرحان علي. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي. (ط ٣). دار الكتب.

المذكور، خالد، والطبطيني، محمد، والعنزي، سعد، والمسباح، ناظم، والشطي، بسام (2013، فبراير، 8). زواج المعاقين ماله وما عليه. استرجع في (2023، فبراير، 27) من الرابط-

<https://www.alanba.com.kw/ar/kuwait-news/islamic-faith/359483/08-02-2013>

مسعود، وائل محمد. (٢٠١٣). الأجهزة التعويضية والوسائل المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة. دار الزهراء.

المسعود، حنان عبيد راشد. (٢٠١٦). الصعوبات التي تواجه الشباب المقبلين على الزواج ودور الممارسة العامة للخدم الاجتماعية في التعامل معها: دراسة ميدانية من وجهة نظر الشباب المقبلين على الزواج فيمشرق ابن باز الخيري بالرياض. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، مج ٩، ع ١١، ٨٠- مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/918550>

مسعودة، بن السباح. (٢٠١٨). الاختيار الزواجي لدى طلبة جامعة الأغواط (الجزائر). مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ٤١، ٧٢٦-٧١٢.

مصطفى، حريزي. (٢٠٢٠). الخدمات الإرشادية وعلاقتها ببعض المهارات الحياتية لدى المتدربين من ذوي الإعاقة السمعية. (أطروحة دكتوراه، جامعة المسيلة). المعاقين سمعياً في محافظات غزة.

الملاح، تامر المغاوري محمد. (٢٠١٦). الإعاقة السمعية بين التأهيل والتكنولوجيا. رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة الإسكندرية. استرجع في ٢٠٢٢. نوفمبر، ١ من الرابط www.alukah.net

النوبي، محمد. (٢٠١٠). مقياس اضطرابات النطق لدى الأطفال العاديين وضعاف السمع. دار صفاء للنشر والتوزيع.

النوري، سلطان بن خلف (٢٠١٥). اتجاهات الشباب المقبلين على الزواج نحو الحياة الأسرية في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية، مجلة التربية ج ٢، ع ١٦٤، جامعة الأزهر، كلية التربية.

الهواري، آلاء إبراهيم. (2019). التوافق الزوجي والاتصال الأسري لدى عينة من الأزواج الصم المختلط: دراسة نوعية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1031229>

ولي، باسم محمد، ومحمد، محمد جاسم. (٢٠٠٤). المدخل إلى علم النفس الاجتماعي. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anthony G., (1999). Marital Quality in Deaf-Deaf and Deaf-Hearing Marriages Marital Quality in Deaf-Deaf and Deaf-Hearing Marriages. (Master of Science) in Family and Human Development, UTAH STATE University.

Ashori, M., & Najafi, F. (2021). Emotion management: Life orientation and emotion regulation in female deaf students. Journal of Child and Family Studies, 30(3), 723-732.

Ghanem, M. N. (2014). Educational Challenges Facing Deaf and Hearing Loss student in Secondary School. Journal of Islamic University for Educational and Psychological Studies, 22(1), 1-66.

Govender, N. G., Maistry, M., Paken, J., & Soomar, N. (2014). Hearing loss within a marriage: perceptions of the spouse with normal hearing. South African Family Practice, 56(1), 50-56.

<https://doiorg.sdl.idm.oclc.org/10.1080/20786204.2014.10844583>.

- Kolibiki. Hamid Mehrabi. (2014). A Study of emotional relationships among deaf adolescents, 4th World Conference on Psychology, Counselling and Guidance, WCPCG, Procedia Social and Behavioral Sciences 114 (2014) 399-402.
- Leigh. Irene, Andrews. Jean, & Harris. Raychelle. (2018). DeafCulture Exploring Deaf Communities in the United States, Plural Publishing Inc.
- STALVEY, M. Love is not blind: eugenics, blindness, and marriage in the United States, 1840-1940 (Masters' Thesis). University of Toledo, Ohio, USA. (2014).
- Veirman S., Haage, H., & Vikstrom L., (2016). Deaf and unwanted? Marriage characteristics of deaf people in eighteenth and nineteenth-century Belgium: a comparative and cross-regional approach. Continuity and Change 31 (2), 241-273.



**الفجوة بين المدركات والتوقعات في جودة الخدمات
التطوعية بمركز التأهيل الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة
باستخدام مقياس (SERVQUAL) من وجهة نظر أولياء
أمور المستفيدين**

**The gap between the perceptions and expectations of the
Quality of Voluntary Service in the comprehensive
rehabilitation centers for persons with disabilities Using
SERVQUAL Scale From the point of view of the parents of
the beneficiaries.**

إعداد

أ.د. / صبحي بن سعيد عويض الحارثي

Prof.Subhi Saeed Awaid Al Harithi

استاذ علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية بجامعة أم القرى

Doi: 10.21608/jasht.2024.348811

استلام البحث: ١٨ / ١ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٩ / ١ / ٢٠٢٤

الحارثي، صبحي بن سعيد عويض (٢٠٢٤). الفجوة بين المدركات والتوقعات في جودة الخدمات التطوعية بمركز التأهيل الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة باستخدام مقياس (SERVQUAL) من وجهة نظر أولياء أمور المستفيدين . *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨ (٣٠) أبريل، ١٦١ – ٢٠٠.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

الفجوة بين المدركات والتوقعات في جودة الخدمات التطوعية بمركز التأهيل الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة باستخدام مقياس (SERVQUAL) من وجهة نظر أولياء أمور المستفيدين

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى قياس الفجوة بين المدركات والتوقعات في جودة الخدمات التطوعية بمركز التأهيل الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة باستخدام مقياس (SERVQUAL) والذي يقيس الفجوة بين المدركات (واقع مستوى الخدمة . أي مايلمسه المستفيد بالفعل) والتوقعات (تصور المستفيد عن مستوى الخدمة التي يطمح أن تقدم له) من وجهة نظر أولياء أمور المستفيدين ، وقد استخدمت الاستبانة كاداة للدراسة. وطُبقت على عينة تكونت من (١١٢) من أولياء أمور الاشخاص ذوي الإعاقة المستفيدين من خدمات مركز التأهيل الشامل، وباتباع المنهج الوصفي التحليلي واستجابات عينة الدراسة. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :-

- في الجودة المتوقعة كان ترتيب الأبعاد: الطمأنينة، الاستجابة، الموثوقية، التعاطف، ثم الملموسية. وفي الجودة المدركة جاء بُعد الطمأنينة في المرتبة الأولى، الموثوقية، الاستجابة، الملموسية، ثم بُعد التعاطف.

- أما الفجوة بين الجودة المتوقعة والجودة المدركة أكبر فجوة في بُعد الاستجابة، التعاطف، الموثوقية، الطمأنينة، ثم الملموسية.

- مستوى جودة الخدمات التطوعية النسبي للأبعاد الخمسة (الملموسية، الموثوقية، الاستجابة، الطمأنينة، التعاطف) في مركز التأهيل الشامل لذوي الإعاقة متوسطا، حيث كان الوزن النسبي . ٦١,٠%

- أظهرت النتائج أن بُعد الاستجابة حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره ١٥,٢%.

- أظهرت النتائج أن بُعد التعاطف حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره ١٤,٠%.

- أظهرت النتائج أن بُعد الموثوقية حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره ١٢,٦%.

- أظهرت النتائج أن بُعد الضمان حصل على المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره ١٢,٤%.

- أظهرت النتائج أن بُعد الملموسية حصل على المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره ٦,٨%.

وفي ضوء النتائج السابقة تم تقديم بعض المقترحات لتحسين جودة الخدمات التطوعية وعدداً من التوصيات والدراسات المقترحة.

الكلمات المفتاحية: الفجوة، المدركات، التوقعات، جودة الخدمات التطوعية، مركز التأهيل الشامل، مقياس SERVQUAL، الأشخاص ذوي الإعاقة.

Abstract:

This study aimed to assess the reality of the quality of voluntary services in comprehensive rehabilitation centers for persons with disabilities of the **Using SERVQUAL Scale** From the point of view of the parents. This is through knowing the level of quality of voluntary services and the gap between expectation (the quality of services distinguished by comprehensive rehabilitation centers) and perception (quality of services in comprehensive rehabilitation centers with expertise) among parents of persons with disabilities. The study used a questionnaire to collect the data. It was applied to a sample consisting of (112) parents of persons with disabilities who benefited from the services of the comprehensive rehabilitation centers. The study used the relational descriptive approach. the results of the study showed that many important results as follows:

- 1-The relative quality of voluntary services for the five dimensions (tangibility, reliability, response, assurance, and sympathy) in the comprehensive rehabilitation centers for people with disabilities is average, where the relative weight was 61.0. %
- 2- The response dimension ranked first with a relative weight of 15.2%.
- 3-The sympathy dimension ranked second with a relative weight of 14.0%.
- 4-The Reliability dimension ranked third with a relative weight of 12.6%.
- 5-The assurance dimension ranked fourth with a relative weight of 12.4%.
- 6-The concrete dimension ranked fifth with a relative weight of 6.8%.

In light of this, some suggestions were made to improve the quality of voluntary services and a number of recommendations and research proposals.

Key words: gap , Perceptions ,: Expectations , Quality of Voluntary Service , Comprehensive rehabilitation centers," Servqual Scale, people with disabilities

مقدمة:

أصبحت الخدمات التطوعية ركيزة أساسية في بناء المجتمع ونشر التماسك الاجتماعي بين أفراده وجماعاته ومؤسساته، كما أن الاهتمام بجودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة أصبحت تشكل أحد أهم أولويات المنظمات المعاصرة وهو انعكاس ودليل على وعي وتطور في الاهتمام بقضايا ذوي الإعاقة، وعليه فإن معظم برامج ومشاريع الخدمات التطوعية هي مشاريع وبرامج بيئية وتنموية تشمل في قوامها الحقيقي تنمية الموارد البشرية، الأمر الذي يستوجب التعمق في مفهوم العلاقة في إطار شمولي، وفي الأهداف والاستراتيجيات المتصلة بالخدمات التطوعية ومدى جودتها وقدرتها على الاستمرارية لتنفيذ خططها المستقبلية. (عبد السلام، ٢٠٠٩)، كما أن مراعاة المعايير العالمية في تقديم الخدمات لذوي الإعاقة بشكل أكبر يبنى عليه الكثير من الآمال الفاعلة على مستوى المملكة لما لها من تأثير كبير في قيادة دفة الجودة وترسيخ حقوق ذوي الإعاقة (القحطاني وعرب ٢٠١٨) ولم تعد الخدمة التطوعية عملاً تلقائياً ولكنها دخلت مرحلة الاحتراف، وبالتالي فالأخذ بالأسلوب العلمي في الإدارة والاستعانة بالكفاءات الإدارية أضحت أمراً أساسياً بجانب المحافظة على الجودة الشاملة في تنفيذ البرامج والمشروعات، كل ذلك يحسب للخدمات التطوعية ويرفع من شأنها ويضعها في مصاف الأعمال الجديرة بالتقدير. (عبد السلام، ٢٠٠٩). ولذلك يجب على مديري البرامج التطوعية ابتكار أساليب جديدة لتجويد الخدمة التطوعية، والتي تساهم في تشجيع الأفراد المتطوعين وحثهم على الاستمرار بالتطوع، وتوفير الموارد اللازمة لديهم من أجل تحقيق النتائج المطلوبة بأفضل صورة ويكون ذلك عن طريق تطبيق التخطيط، والتنظيم، والتوجيه المناسبين لنجاح الخدمة التطوعية ورفع مستوى الأداء. من جهة ثانية اكتسح مفهوم الجودة عالم الأعمال وصار لازماً على المؤسسات الحكومية والأهلية اتباع معايير دقيقة للجودة الشاملة، وبعثت من أجل ذلك الهيئات والمؤسسات لمراقبة جودة العمل في القطاعين الحكومي والخاص، ولما كان تجويد الخدمة التطوعية على خصوصيتها وطابعها الإنساني، خدمة مسداة لمن يحتاجها صار أدعى أن تُقاس أداء هذه الخدمة وفق معايير الجودة لتلبية حاجات وتوقعات المنتفع بهذه الخدمات التطوعية. وعليه تحتاج إلى إدارة جودة شاملة لرفع مستوى الأداء وتقليل الوقت لإنجاز المهام.

لذلك أكد برنامج التحول الوطني في المملكة العربية السعودية (٢٠١٨-٢٠٢٠) في الهدف الاستراتيجي رقم (٢، ٣، ٦): تمكين المنظمات غير الربحية من تحقيق أثر أعمق إلى تحقيق الاستدامة والأثر الاجتماعي العميق للمنظمات غير

الربحية، وتعزيز دورها في الابتكار، وقيام هذه المنظمات بتقديم الخدمات بجودة عالية، وذلك من خلال بناء منظومة متقدمة لدعم تطوره، فقد أصبحت ثقافة تجويد الخدمات التطوعية جزء لا يتجزأ من ثقافة المجتمعات المتطورة بما تمثله من منظومة القيم والمبادئ والأخلاقيات والمعايير والرموز والممارسات التي تحتل على المبادرة والعمل الإيجابي الذي يعود بالنفع على الآخرين ، وتأکید ذلك يرجع الى أهمية أن تقدم هذه المراكز خدماتها للأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء معايير الجودة الشاملة بواسطة فريق عمل متعدد التخصصات وبما يتوافق مع احتياجات وقدرات الأشخاص ذوي الإعاقة. (المطوع ، ٢٠١٩) وتحقيق جودة الخدمات التطوعية في خدمات ذوي الإعاقة أصبح ضرورة إستراتيجية تفرضها تحديات عصر العولمة المتسم بالتغير السريع في مختلف مجالات ومناشط الحياة، الأمر الذي يتطلب ضرورة تحسين كفاءة وفعالية عملياتها الإدارية والتعليمية والتأهيلية والتدريبية من أجل أن تكون أكثر قدرة للاستجابة مع هذه المتغيرات وردم الفجوة الأدائية والمعرفية لتحقيق احتياجات وتطلعات المستفيدين من خدماتها ونظامها التعليمي. ومن جانب آخر فقد أثر التوسع في تجويد مفهوم الخدمات التطوعية في الإطار الدولي على العالم العربي في ضوء مفهوم الأمم المتحدة لأهمية منظمات المجتمع المدني في حقوق الإنسان بشكل عام وحقوق ذوي الإعاقة بشكل خاص في إبراز قضية دور الجمعيات المدنية في رعاية ذوي الإعاقة (حسين، ٢٠٠١)؛ ورغم الجهود الكبيرة المبذولة في دراسة مدى جودة البرامج المقدمة لذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية إلا أنها تركز على البيانات التعليمية والجوانب التعليمية كدراسة (القباري ٢٠١٨ ، القحطاني وعرب ٢٠١٨ ، هوساوي والعريفي ٢٠١٥) في حين أن الخدمات التطوعية المقدمة لذوي الإعاقة في مراكز التأهيل الشامل، لم يتم الاهتمام بدراسة جودتها بشكل كاف على حد علم الباحث . وذلك لما لحاجة الأعمال التطوعية إلى تقويم واقعها من حيث التنظيم الإداري للهيئات الإدارية واتخاذ القرار ورسم السياسات ووضع الخطط والبرامج ، والكوادر البشرية التي لها رؤية وتقوم بالعملية التنفيذية باتباع الأساليب الإدارية الحديثة وإعداد المشاريع وتنفيذها وما يتعلق بالمتابعة والتقييم وإعداد التقارير. والقيام بأعمال الإعلام وربط الصلات مع المنظمات الأهلية والأطر الرسمية في داخل المجتمع ودعوتها للمشاركة في الأعمال. ومدى مناسبة برامج الخدمات التطوعية وخدماتها لتوقعات المستفيدين منها وطموحاتهم الواقعية لهذه الخدمات . حيث أصبح يُنظر للعمل التطوعي " كقطاع ثالث أو أهلي " إلى جانب كل من القطاعين الحكومي والخاص. لما لها من آثار ايجابية على المجتمعات ، وقد راعت المملكة العربية السعودية تقديم الخدمات المختلفة للأفراد ذوي الإعاقة، إنشُد رؤية المملكة الثاقبة (٢٠٣٠) أكبر الأدلة على هذا الاهتمام بالأفراد ذوي الإعاقة فقد تضمنت الرؤية في أحد أهدافها: "تمكين ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة وتعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع، وإمدادهم بكل التسهيلات

والأدوات التي تساعدهم على تحقيق النجاح سواء على مستوى القطاع الحكومي أو التطوعي إمتداداً للجهود العالمية (وثيقة رؤية المملكة، ٢٠١٦)، كما انه لابد من توفير الخدمات وتقديمها باختلاف انواعها مثل: العمل، والمواصلات، والتكيفات العامة، والانتقال والمواصلات (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2009). وفي إطار هذا الاهتمام ، تحظى الخدمات التطوعية، خاصة بمراكز التأهيل الشامل باهتمام متنام عالمياً وإقليمياً وعلى كافة الأصعدة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، كما أخذت إسهامات القطاع التطوعي بمراكز التأهيل الشامل أشكالاً متعددة في مجالات الحياة الإنسانية بحسب كل مجتمع ودرجة تطوره، وبحسب طبيعة العلاقات المتكاملة وظيفياً بين قطاعاته المختلفة (محمد، ٢٠١٩). وأصبح للمراكز التطوعية والجمعيات الخيرية دور رئيسي في تقديم الخدمات التطوعية كجزء من مؤسسات المجتمع المدني وإكمال دور الحكومة ؛ حيث إن هذه المراكز أكثر قدرة على استيعاب احتياجات المجتمعات في بعض الجوانب ، ويرتبط نجاح المراكز التطوعية و الجمعيات الخيرية بقدرتها على أداء أدوارها بكفاءة وفاعلية ومدى قدرتها على الوفاء بالاحتياجات لذوي الاعاقات واستثمار القدرات. لكن هذه الأنشطة تختلف في أشكالها أو اتجاهاتها أو طريقة أدائها وفق توجيهات وعادات وتقاليد تتسجم مع الثقافات والمعتقدات السائدة (كامل، ٢٠١٤) وتبدو أهمية الخدمات التطوعية Voluntary Services بمراكز التأهيل الشامل كركيزة من الركائز الضرورية التي تهدف الى رفعة الوطن وإنماء المجتمعات، ونشر قيم التعاون والترابط بين الناس، إضافة لكونه سلوكاً إنسانياً فريداً يدلُّ على مقدار عالٍ من العطاء والبذل وحب الخير للإنسانية جمعاء ، ومن ثم أصبح تجويد الخدمة التطوعية ضرورة من ضروريات الحياة لما لها من رسالة اجتماعية هدفها المشاركة في البناء والتنمية وتقوية دعائم المجتمع جنباً إلى جنب مع جهود الدولة ومن ثم الارتقاء بمؤشرات التنمية المستدامة (الشناوى، ٢٠١٠). كما أن هذا الأمر من شأنه أن يعمل على توحيد الجهود الرسمية والشعبية لتحويل الخدمة التطوعية إلى ممارسة اجتماعية منظمة ، تستند إلى مناهج واضحة وقوانين تحدد طبيعة أدوارها والفئات الحقيقية التي تحتاج إلى خدماتها (توفيق، ٢٠١٨) ، ولتحقيق توقعات متلقى الخدمات والمستفيدين منها، يجب أن تستخدم مراكز الخدمات التطوعية للأشخاص ذوي الإعاقة خططاً استراتيجية لتقديم المنتجات والخدمات المناسبة (Selvakumar, 2016). للقيام بذلك ، باستخدام وجهة نظر متلقى الخدمات ، من المفترض أن تقيس هذه المراكز توقعات متلقى الخدمات ومستوى رضاهم لأن هذه النتائج تساعدهم على مطابقة خدماتهم مع تلك الموجودة وفقاً للمعايير العالمية (Al Rousan & Mohamed, 2010). وهذا ما أكدت دراسة (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1988). وهذا يؤكد أهمية الخدمات التي تقدمها هذه الجمعيات الخيرية والمراكز التطوعية. وقد كان لظهور الجمعيات الخيرية التطوعية في سبيل خدمة الإنسانية وتقديم يد العون للمحتاج بطريقة أكثر تنظيماً

وتخصّصًا، (Hansan, 2013). وتعرف الخدمة الجيدة التطوعية بأنها المعاملة المحترمة للمستفيدين مع إعطائهم الشعور بالتميز وذلك من خلال التقبل وتنفيذ حاجاتهم بالشكل اللائق بما يتناسب مع احتياجاتهم بالإضافة إلى دعوتهم للعودة مرة أخرى ضمن أجواء هادئة تشعرهم بالأمان ، كما تشكل الجودة عاملا أساسيا لنجاح الخدمات ، وذلك لما لها من دور في استثمار الموارد لضمان تلبية احتياجات المستفيدين. هذا وقد اختلفت تعريفات الجودة باختلاف آراء الكثير من الباحثين والكتاب ، حيث عرفها البعض بأنها الأداء بالمستوى الذي يتوقعه المستفيدين ، والبعض الآخر عرفها بأنها تلبية احتياجات ومتطلبات العميل منذ اللحظة الأولى وفي كل الأوقات .(محمد، ٢٠١١) ويتفق هذا مع تأكيد نتائج دراسة (لطفى، ٢٠٠٤) على ضرورة مراعاة الجمعيات الخيرية للظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للدولة، وترتبط أهمية العمل في مراكز التأهيل الشامل ارتباطاً ارتقائياً مع تقدم المجتمعات وزيادة تعقد العلاقات الاجتماعية فيها، حيث تؤدي التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والزيادة في متطلبات الحياة المعاصرة إلى تحول الخدمات التطوعية من مجرد أعمال فردية تقليدية إلى أعمال جماعية في صورة مؤسسية منظمة، وفي مجالات متعددة تتناسب مع تنوع احتياجات المجتمع(محمد، ٢٠١٩)

وتُعد مراكز التأهيل الشامل نماذج حضارية تبرز حرص المملكة العربية السعودية على توفير كافة خدمات التأهيل والتدريب والرعاية للأفراد ذوي الإعاقة من كلا الجنسين. ويأتي دورها كأحد المؤسسات الرائدة في مجال رعاية ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية، حيث تقوم فلسفتها وأهدافها إلى تقديم الرعاية للأفراد ذوي الإعاقة من كلا الجنسين، وتعمل على تأهيلهم مهنيًا وإجتماعيًا. ومن بينها مركز التأهيل الشامل في محافظة الطائف ، حيث يقوم المركز برعاية وتأهيل وتعليم فئات مختلفة من المعاقين تتراوح درجة الإعاقة لديهم ما بين المتوسطة والشديدة ولكلا الجنسين ، ويعمل على تقديم خدمات عديدة ضمن وحدات تأهيلية منها (الاجتماعي، المهني، الرعاية النهارية) بالإضافة إلى تقديم برامج إرشادية أسرية وفق خطط فردية مدروسة (وزارة الشؤون الاجتماعية ، ٢٠١٥). وتهدف إلى مساعدتهم على تحقيق قدر من إحداث تغيرات في مهاراتهم تمكنهم من العناية بأنفسهم وبأمورهم الخاصة كي يستطيعوا التعامل مع المشكلات الحياتية اليومية والتكيف والنجاح في الحياة. ومتابعة تدريبهم سواء داخل المركز أو خارجه. إن سعي مركز التأهيل الشامل لتقديم خدمة تطوعية ذات جودة عالية وتحسين واقع هذه الخدمات والنهوض بها والتركيز على تحديث برامجها وابتكارها أيضاً، ومدى مناسبة برامجها وخدماتها لتوقعات المستفيدين منها وطموحاتهم الواقعية لهذه الخدمات تلبي حاجات ورغبات المستفيدين سيعزز بالتأكيد من العلاقة الإيجابية للمستفيدين وزيادة ولائهم للمركز.(الخالدي، ٢٠١١).

إن عملية القياس هي أحد المحاور الأساسية لتطوير جودة الخدمات، حيث تنطلق مراكز التأهيل الشامل من الإيمان بأن ما لا يمكن قياسه لا يمكن تطويره، حيث لا يمكن تحديد مدى تطور أو تراجع الكفاءة الانتاجية ومستوى الخدمة المقدمة دون استخدام أداة أو أكثر من ادوات القياس. ومن النماذج الأكثر حداثة لقياس جودة الخدمة التطوعية نموذج الفجوات The gaps model والذي يقيس الفجوة بين المدركات (واقع مستوى الخدمة . أي مايلمسه المستفيد بالفعل) والتوقعات (تصور المستفيد عن مستوى الخدمة اليي يطمح أن تقدم له) (عبد العظيم، ٢٠٠٩) ولقياس جودة الخدمات التطوعية تبعاً للنموذج القائم على أساس إدارة الجودة الشاملة، وضعت أدوات مختلفة وانتهجت أساليب عديدة، ولكن أحدث ما أستخدم في هذا المجال هو أسلوب الفجوة بين إدراكات الأفراد وتوقعاتهم لقياس جودة الخدمة. (SERVQUAL of Quality Gaps) حيث طور باراشارامان وزملاؤه ((Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1988) أداة تعتمد على فكرة تحديد الفجوة بين واقع مستوى الخدمة وتوقع المستفيد لمستوى هذه الخدمة التي يجب أن تقدم له، وهذا مااعتمد لتحقيق أهداف هذه الدراسة بعد تطوير مقياس باراشارمان ليناسب جودة الخدمات التطوعية من أجل التعرف الى الفروق بين إدراكات أولياء الأمور المستفيدين من الخدمات التطوعية بمركز التأهيل الشامل وبين توقعاتهم لمستوى الخدمة التي تقدمها لهم. وفي ضوء ما سبق ، ونظراً لأهمية الدراسات التي تناولت جودة الخدمات التطوعية بمراكز التأهيل الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية على حد علم الباحث، يتضح أهمية الاستفادة من هذا المقياس (SERVQUAL) لقياس الفجوة بين المدركات والتوقعات لجودة الخدمات التطوعية بمراكز التأهيل الشامل لذوي الإعاقة . من وجهة نظر أولياء الأمور المستفيدين

مشكلة الدراسة:

إن التعرف على مستوى جودة الخدمات التطوعية المقدمة في مراكز التأهيل الشامل من وجهة نظر أولياء الأمور المستفيدين ، بهدف التماس جوانب القوة والقصور فيها والعمل على تطويرها، هو الضمان الرئيسي للارتقاء بمستواها، وكسب رضا وولاء المستفيدين لها. ونظراً لغياب تقييم جودة الخدمات التطوعية في المراكز على حد علم الباحث، فإن هناك حاجة لتقييم وجهة نظر أولياء الأمور المستفيدين لجودة الخدمات التطوعية المقدمة إليهم بشكل عام، وقد ظهرت خلال العقود الأخيرة فكرة إحداث إدارات متخصصة في تنظيم العلاقة مع المستفيدين. وفي مراكز التأهيل الشامل تم إنشاء إدارات متخصصة بشؤون أولياء أمور المستفيدين، ولتحقيق أهداف تلك الإدارات طوّرت العديد من أدوات البحث لقياس رضا المستفيدين من الخدمة. فهم العنصر المستهدف بالتطوير أساساً. ومن أهم المقاييس وأكثرها شهرة وقبول في الأوساط الأكاديمية مقياس الفجوة لجودة الخدمة SERVQUAL واستناداً إلى أهمية مقياس الفجوة ونجاحه في معرفة مدى رضا

المستفيدين عن الخدمة المقدمة، حيث طبق على نطاق واسع في قطاعات مختلفة كالفندقة والخدمات الطبية والبنوك وهي مؤسسات تحرص على رضا المستفيد وتعتبره محور عملها، ومنها انتقل إلى المجال التعليمي فاستخدم كأداة لجمع المعلومات عن الفجوة بين واقع الخدمات المقدمة لأولياء أمور المستفيدين وبين ما يتوقعونه من خدمات. ولأهمية الخدمات التطوعية المختلفة التي توفرها المراكز والتحقق من طبيعة الخدمة وجودتها من خلال التعرف على الفجوة بين المدركات والتوقعات ، فقد رأى الباحث أهمية إجراء دراسة خاصة بذلك لتحقيقاً للجودة الشاملة في البرامج التطوعية ومواكبة للتغيرات المعاصرة والمستقبلية. وعليه تتبلور مشكلة الدراسة في الكشف عن الفجوة بين المدركات والتوقعات لجودة الخدمة التطوعية في مراكز التأهيل الشامل باستخدام مقياس Servqual Scale من وجهة نظر أولياء أمور المستفيدين.

وبالتالي يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي :

ما واقع جودة الخدمات التطوعية بمراكز التأهيل الشامل في ضوء مقياس (SERVQUAL) للأشخاص ذوي الإعاقة واستراتيجيات تطويرها ؟
والذي يتفرع منه الأسئلة التالية :

- ١- ما الفروق بين ما يدركه المستفيدين وما يتوقعونه في أبعاد الخدمة التطوعية المقدمة لهم من مركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف ؟
 - ٢- هل توجد فجوة بين المدركات وفقاً لتقييم أولياء الأمور (الأباء، الأمهات) المستفيدين وتوقعاتهم لمستوى أبعاد الخدمة التطوعية (بُعد الملموسية، بُعد الموثوقية، بُعد الاستجابة، بُعد الطمأنينة، بُعد التعاطف) المقدمة بمركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف وفقاً لمقياس الفجوات SERVQUAL ؟
 - ٣- ما الاجراءات المقترحة لتحقيق جودة الخدمات التطوعية بمركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف في ضوء مقياس SERVQUAL للأشخاص ذوي الإعاقة ؟
- هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن الفجوة بين المدركات والتوقعات لجودة الخدمة التطوعية في مركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف باستخدام مقياس (Servqual Scale) من وجهة نظر أولياء أمور المستفيدين. للأشخاص ذوي الإعاقة في محافظة الطائف ، وذلك من خلال معرفة مستوى الفجوة بين المدركات (واقع مستوى الخدمة . أي مايلمسه المستفيد بالفعل) والتوقعات (تصور المستفيد عن مستوى الخدمة اليي يطمح أن تقدم له) وتقليص حجم الفجوة بين الخدمة المدركة (Perceptions Service)والخدمة المتوقعة.(Expectations Service) من خلال بعض الاجراءات المقترحة لتحقيق جودة الخدمات التطوعية.

أهمية الدراسة:-

يؤمل الباحث أن ينتج عن هذه الدراسة بعض الفوائد العلمية والتطبيقية تتمثل

في:

أولا: الأهمية العملية:

١- ترسخ الدراسة الجانب الخدمي التطوعي في خدمات (التأهيل ، التدريب ، الرعاية والتعليم) للأفراد ذوي الإعاقة ، ونشر ثقافة التطوير من وجهة نظر المستفيد الأول من خدمات المركز وهم المعاقين .

٢- تطويع مقياس "SERVQUAL" وجعله قادرا على قياس جودة الخدمات التطوعية في مراكز التأهيل الشامل محل الدراسة ما يساعد القائمين على وضع السياسات والخطط المستقبلية والبرامج التطويرية .

٣- تعتبر هذه الدراسة حسب علم الباحث أول محاولة جادة لإستطلاع آراء "المستفيدين" من خدمات مركز التأهيل الشامل ، حول الجوانب المتعلقة بجودة الخدمات التطوعية ، والتي يمكن من خلالها إصدار بعض الأحكام وتقديم بعض التوصيات والاقتراحات لتطويرها في ضوء النتائج المستخلصة.. إذ يعتبر هذا المنحى هو المنحى الأحدث في عالم إدارة الجودة الشاملة لتقييم الخدمة في مناحي الحياة المختلفة.

ثانيا : الأهمية التطبيقية:

١- القاء الضوء على مستوى الخدمات التطوعية، ويساعد على إعادة النظر في بعض متغيرات أو عناصر الخدمة التي تُظهر النتائج وجود فجوة سلبية بين إدراكات وتوقعات المستفيدين، وتدعم العناصر التي تظهر النتائج وجود فجوة موجبة بين إدراكات وتوقعات المستفيدين لها.

٢- توثيق العلاقة بين المركز والمستفيدين من خلال التعرف على الفجوة بين توقعاتهم ومدركاتهم. مما يساهم في تطوير العمل.

٣- تأثير مستوى الجودة من خلا أبعاد رئيسية تم الاعتماد عليها كأساس في القياس وهي (الملموسية، الاعتمادية، الاستجابة، التوكيد (الثقة)، التعاطف)، لأن الجودة في الخدمات التطوعية لم تعد خاضعة للاعتبارات أو الاجتهادات الشخصية الباحثة.

٤- تنبع أهمية هذه الدراسة من اختيار مركز التأهيل الشامل لذوي الإعاقة لما له من أهمية واضحة في تأثيره على إحداث تغييرات في مهارات المعاقين ، تمكنهم من العناية بأنفسهم وبأمورهم الخاصة كي يستطيعوا التعامل مع المشكلات الحياتية اليومية والتكيف والنجاح

٥- تقدم الدراسة أداة (استبانة) تشمل على مجموعة من الابعاد كأداة فعالة لقياس جودة الخدمة التطوعية عبر المراكز والمؤسسات الخدمية التي تتناول مجموعة من العبارات والقيم الخاصة ببرامج وخدمات وحقوق ذوي الإعاقة.

٦- النتائج المتوقعة من الدراسة الحالية سنتناول معايير تجويد الجمعيات الخيرية التطوعية العاملة في مجال رعاية ذوي الإعاقة ودرجة تطبيق معايير الجودة ومعرفة معوقات التطبيق وتقديم عدد من المقترحات التي من شأنها أن تحسن جودة الخدمة التطوعية.

مصطلحات الدراسة :-

الفجوة: gap

الفرق بين واقع مستوى الخدمة وتوقع المستفيد لمستوى الخدمة التي يجب أن تقدم له، وقيست هذه الفجوة في الدراسة الحالية بالفرق بين إدراك المستفيد وتوقعاتهم باستخدام مقياس الفجوة (SERVQUAL) الذي أعده باراشارامان وزملاؤه (Parasuraman, Zeithaml & Berry, L., et., al., 1991))

المدركات: Perceptions

هي مايلمسه المستفيدين فعلا من خدمات ويلاحظه في الواقع في المؤسسات التي يتفاعل معها. وفي الدراسة الحالية يعرف الباحث مايتلقاه المستفيد بمراكز التأهيل الشامل من خدمات فعلية وتُعرف إجرائيا : الدرجة التي يحصل عليها أولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقة (المستفيدين)

التوقعات: Expectations

وهي تصورات المستفيدين عن مستوى الخدمة التي يطمح أن تقدم له من المؤسسة التي ينوي الانتماء إليها، وفي الدراسة الحالية يقصد بالتوقعات تصورات المستفيدين عن مستوى الخدمة المتوافرة في مركز التأهيل الشامل. وتُعرف إجرائيا : الدرجة التي يحصل عليها أولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقة (المستفيدين)

جودة الخدمات التطوعية Quality of Voluntary Service

"التقييم الشامل لخدمات معينة تقدمها إحدى المؤسسات ، وتنتج من مقارنة أداء تلك المؤسسة بالتوقعات العامة لمتلقى الخدمات حول كيفية أداء المؤسسة في مجال ما" (Abbas, 2013) .

وتُعرف بأنها : كل الخدمات التطوعية التي تقدمها مراكز التأهيل الشامل للمستفيدين تتطابق مع المواصفات وتؤدي إلى حالة من الرضا من وجهة نظر المستفيدين وليس من وجهة نظر الإدارة.

ويعرفها الباحث إجرائيا.هي درجة الرضا التي يمكن أن تحققها جودة الخدمات التطوعية للمستفيدين بمراكز التأهيل الشامل بصفة مستمرة عن طريق إشباع وتلبية حاجاتهم ورغباتهم وتوقعاتهم المرتبطة بأبعاد وعناصر الجودة حسب ابعاد مقياس (Servqual Scale) وهي (الملموسية ،الموثوقية، الاستجابة ،الطمأنينة، التعاطف) من خلال تقليل الفجوة بين إدراكاتهم وتوقعاتهم للخدمة المقدمة لهم .

مركز التأهيل الشامل Comprehensive rehabilitation centers

هي نمط من مراكز رعاية المعوقين وتأهيلهم يضم أقساماً للتأهيل المهني، وأقساماً للتأهيل الاجتماعي لشديدي الإعاقة، وقد استحدثت هذه المراكز لتجميع الخدمات التأهيلية في وحدة واحدة تقدم خدماتها من مصدر واحد وتحت إشراف إدارة واحدة لجميع فئات المعوقين من الجنسين كل على حدة، تختص هذه المراكز بإيواء حالات المعوقين من فئات شديدي الإعاقة غير القابلين للتأهيل المهني نتيجة شدة الإعاقة أو ازدواجية الإعاقات. (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، ٢٠٢٠) ويعرفها الباحث .

هي مؤسسات حكومية وأهلية خيرية تطوعية تقدم خدمات تعليمية، تأهيلية، تدريبية، وتشغيلية لذوي الإعاقة، ممن لا تقل أعمارهم عن (٤ سنة) ولجميع فئات الإعاقة بجميع مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية بالتعاون والاتفاق والشراكة المجتمعية مع الجمعيات الخيرية التطوعية لتبادل الخبرات وتطوير أساليب العمل بما يتناسب مع المستجدات في رعاية وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة.

مقياس " Servqual Scale "

وهو مقياس مصمم أساساً لقياس مدى رضا المستفيد في قطاعي الانتاج والخدمة، أعده باراسورامان وزملاؤه Parasarman, Zeithaml & (Berry, 1988) وتتمثل الفجوة في هذا المقياس في (٢٢) عبارة مقسمة إلى خمس فجوات متتابعة، ويتكون من خمسة أبعاد تؤدي إلى قياس جودة الخدمة ، وهي: (الملموسية Tangibility، الموثوقية Reliability، الاستجابة Responsiveness، الطمأنينة Assurance، التعاطف Empathy).

ويعرفه الباحث اجرائياً " الدرجة التي يحصل عليها أولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقة (المستفيدين) على استبانة جودة الخدمة SERVQUAL (اعداد : الباحث).

الأشخاص ذوي الإعاقة Persons with disabilities

تعريف منظمة الصحة العالمية (WHO) مصطلح يغطي العجز، والقيود على النشاط، ومقيدات المشاركة. والعجز هي مشكلة في وظيفة الجسم، أو هيكله، والحد من النشاط هو الصعوبة التي يواجهها الفرد في تنفيذ مهمة أو عمل ، في حين أن تقييد المشاركة هي المشكلة التي يعاني منها الفرد في المشاركة في مواقف الحياة، وبالتالي فالإعاقة هي ظاهرة معقدة، والتي تعكس التفاعل بين ملامح جسم الشخص ولامح المجتمع الذي يعيش فيه أو الذي تعيش فيه (Who, 2018) ويقصد بهم في هذه الدراسة بأنهم: الملحقين والمسجلين بمركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف وتم تشخيصهم وفقاً لشروط القبول لدى المركز ناقصين جزئياً أو كلياً في إحدى الحواس الخمس بالإضافة للقدرة العقلية التي تمنعهم من القيام بممارسة حياتهم اليومية.

محددات الدراسة:-

محددات موضوعية: قياس الفجوة بين المدركات والتوقعات لجودة الخدمات التطوعية بمراكز التأهيل الشامل في ضوء نموذج (SERVQUAL) من وجهة نظر أولياء الأمور " المستفيدين "

محددات بشرية: أولياء أمور (اباء وأمهات) الاشخاص ذوي الإعاقة المستفيدين من خدمات مركز التأهيل الشامل.

محددات مكانية: مركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف .

دراسات سابقة :-

إن معظم الدراسات السابقة التي تناولت تجويد الخدمات التطوعية لمراكز التأهيل الشامل لذوي الإعاقة. وتطوير معايير جودة خدمات برامج ذوي الإعاقة كانت تركز على الجانب التعليمي والمتمثلها في المدارس والجامعات الى حد كبير ،ونظراً لندرة الدراسات على حد علم الباحث حاول الباحث الاستعانة بالدراسات التالية والتي تلامس الهدف من هذه الدراسة. وهو ما استطاع الحصول عليه من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال، ومن هذه الدراسات:

• (Wikowski and Wolfnager: 2002) هدفت الدراسة الى مقارنة جودة الخدمة من خلال تقديم الخدمة في كل من امريكا والمانيا وذلك باستخدام ابعاد جودة الخدمة وهي الاعتمادية، الاستجابة، التعاطف، الأمان، الجوانب الملموسة .

حيث تمت الدراسة على خمس شركات خدمية وهي البنوك، مؤسسات العناية الطبية، محلات بيع الملابس، البريد، المطاعم، حيث تم استخدام مقياس (SERVQUAL) الذي يحتوي على (٢٢) فقرة (بند) وبلغت عينة الدراسة (٥٧٥) عميل في ألمانيا و (٤٥٥) عميل في أمريكا تم إختيارهم بطريقة عشوائية من عملاء المؤسسات الخدمية . ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة .

- أن بعد الاعتمادية احتل المرتبة الأولى بين الابعاد من حيث اهمية الأبعاد، في كل من أمريكا وألمانيا.

- كان ترتيب أهمية الابعاد في أمريكا كالتالي بعد الاعتمادية، الاستجابة، التعاطف، الأمان والجوانب الملموسة، في حين أن ترتيب أهمية الابعاد في ألمانيا كانت كالتالي. بعد الاعتمادية، التعاطف، الأمان، الاستجابة ، الجوانب الملموسة.

• كما أوضحت دراسة (Haggard & Clark,2003) أن العمل التطوعي الواعي ينبع من أساس ديني ، وأن الاستفادة من جهود المتطوعين المشتركة بشكل منظم ومدرّس يساهم في تحقيق آمال المواطنين نحو التغيير وإحداث تحويلات اجتماعية وروحية بالمجتمع ، وأن تنظيم العمل الطوعي الخيري لا يجب أن يرتبط بزاوية دينية فقط ولكن يجب تناوله من زوايا اقتصادية واجتماعية وسلوكية ، كما يجب أن يناقش العمل التطوعي في المجتمعات المعاصرة في إطار تحديد الحقوق والواجبات

للمتطوعين وتحديد المفاهيم بما يمكننا من اتخاذ الإجراءات التنظيمية لتحقيق الاستفادة وتفعيل المشاعر الخيرية لدى المواطنين.

• وسعت دراسة إستيتز (Estes, 2004) والتي هدفت التعرف الى أهم البرامج والخدمات التي توفرها المؤسسات لذوي الإعاقة في ولاية تكساس، حيث قيمت الدراسة مستوى التعليم الخاص في المؤسسات الخاصة وأهم الحاجات لدى الاطفال ذوي الاعاقات من الناحية الأكاديمية، من حيث تعليم الطلبة ضمن برنامج فردي يراعي قدراتهم وإمكانياتهم، وقد اشارت نتائج الدراسة الى حاجة هؤلاء الى تكييف المباني والبيئة المادية لتلبي حاجاتهم من حيث الحركة، والتنقل، والتفاعل والتواصل. وشملت عينة الدراسة (٣٠٠) طالب من ذوي الاعاقات .

• عمل بينيت و وباركينجو على التحقق من مستويات جودة الخدمة في المنظمات الخيرية في دراستين مستقلتين الأولى هدفت (Bennett, & Barkensjo (2005-A) إلى التحقق من مستويات جودة الخدمة في المنظمات الخيرية من وجهة نظر (١٠٠) مستفيدا من المؤسسات الخيرية في المملكة المتحدة بينت النتائج أن تسويق العلاقات يمثل سلاحًا فعالًا لتحسين جودة العلاقة ورضا المستفيدين عن تقديم الخدمات. المؤسسات الخيرية التي "استمعت" إلى عملائها المستفيدين والتي تتفاعل معهم على أساس منتظم كانت تعتبر جيدة في تسويق العلاقات. جودة العلاقة وكذلك المستفيدين من جودة الخدمة الفعلية يرغبون في التوصية بمؤسسة خيرية لأشخاص آخرين والمشاركة في كلمة إيجابية - يعني تكوين النموذج أنه لم يكن من الممكن دراسة عواقب عكس الافتراض بأن الرضا كان سبب جودة الخدمة المتصورة وليس العكس - . تقدم النتائج نصائح عملية لمديري الأعمال الخيرية فيما يتعلق بالآداب التي ينبغي عليهم اتباع أنشطة تسويق علاقاتهم بها. مديري الأعمال الخيرية بحاجة إلى أن يكونوا مديريين ومختصين في تقنيات تسويق العلاقات. إن الاهتمام الحقيقي ببناء العلاقات يجب أن يصيب المنظمة بأكملها.

• أما الدراسة الثانية (Bennett, & Barkensjo (2005-B) فقد هدفت إلى التحقق من مستويات جودة الخدمة في المنظمات الخيرية من وجهة نظر ١٤١ من الداعمين للجمعيات الخيرية والجهات المانحة بالمملكة المتحدة تم تصور المتبرع بشكل عام لجودة تسويق علاقة المنظمة كمتغير كامن يتكون (بدلاً من الانعكاس) من خلال آراء الفرد حول سمات الطرق الثلاث المذكورة أعلاه لتسويق العلاقات. وبعد ذلك تم فحص الصلات بين متغير جودة تسويق العلاقة الكامنة و (١) مستويات وترددات تبرعات الداعمين ، و (٢) نوايا المانحين المستقبلية لمواصلة التبرع للجمعيات الخيرية. تم تقدير النموذج باستخدام تقنية المربعات الصغرى الجزئية.

• دراسة (عبيسات، ٢٠٠٥). هدفت هذه الدراسة الى إختبار مدى فعالية الخدمة المقدمة في مؤسسات المناطق الحرة باستخدام نظرية الفجوة وباستخدام مقياس (SERVQUAL) ومدى علاقة أبعاد هذا المقياس برضى متلقى الخدمات، وجمعت

البيانات من خلال عينة مكونة من ١٥٥ (١٥٥) متلقي للخدمات لمعرفة تقييمهم للخدمات المقدمة في المؤسسة ومستوى رضاهم.

واستخدم الباحث نظرية الفجوة حيث افترض الباحث أن جودة الخدمات تتكون من خمسة أبعاد رئيسة وذلك حسب مقياس (SERVQUAL) وهذه الأبعاد تؤثر بشكل مباشر على رضى متلقي الخدمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة الى أنه لتحقيق رضى أكبر لمتلقي الخدمة، يجب الاهتمام بما يلي:

- الاهتمام ببعد سرعة الاستجابة لمتلقي الخدمة من خلال تطوير مهارات الموظفين لإتقان المبادرة لخدمة متلقي الخدمة .

- تطوير مهارات الموظفين الذين يتعاملون مباشرة مع المستفيدين.

- دراسة المرافق الخدمية الضرورية ومدى تلبيتها لحاجة المتعاملين مع المؤسسة الخدمية .

- نشر الوعي والمعرفة لدى الموظفين للوصول الى قناعة مفادها: أن جودة الخدمات من العوامل الهامة للوصول الى رضى المستفيد

• **دراسة (الخطيب وآخرون ، ٢٠١٢)** والتي هدفت إلى تقييم البرامج والخدمات التربوية في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير العالمية، وتكونت عينة الدراسة من جميع مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية في الأردن والبالغ عددها 100 مركز ومؤسسة، ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم بناء أداة لتقييم مستوى البرامج والخدمات في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك بُعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو: بُعد البرامج والخدمات، في حين أن هناك ثلاثة أبعاد كانت ذات مستوى فاعلية متوسطة وهي البيئة التعليمية، التقييم، والإدارة والعاملون. أما بقية الأبعاد وعددها أربعة فقد كانت ذات مستوى فاعلية متدن وهي: الرؤية، والرسالة، مشاركة الأسرة، الدمج، والخدمات الانتقالية، والتقييم الذاتي.

• **وأكدت دراسة (العرفج، ٢٠١٤)** التي تناولت واقع الجمعيات الخيرية في المملكة العربية السعودية من حيث تطبيقها أسس كولين في القطاع الاجتماعي وتم جمع المعلومات باستخدام استبيان من تصميم كولين بينت النتائج أن الجمعيات الخيرية تتبنى في غالب الأحيان الممارسات الاجتماعية لكولين إلا أنها تحتاج إلى تطوير ممارساتها لتحقيق مستويات أعلى.

• **كما حاولت دراسة كامل (٢٠١٤)** على الكشف عن مدى ضمان جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة في ضوء المعايير العالمية، واستخدم أداتين: الأولى استبانة لدراسة واقع ما يقدم من خدمات لتلك الفئة من الأفراد، والأداة الثانية هي استطلاع رأي تضمن مجموعة من المقترحات لضمان جودة ما يقدم من خدمات في ضوء المعايير العالمية على عينة قوامها (١٣٥) فرداً من الهيئات والمؤسسات والمدارس التي تخدم ذوي الإعاقة، وتوصلت الدراسة أنه هناك احتياج لتطبيق الجودة في

مؤسسات رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة وفق مجموعة من المعايير العالمية لجودة الخدمات الطبية والتأهيلية والتعليمية والمجتمعية وأنه لا يوجد معايير واضحة تحكم جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة.

• في حين تناول البحث النوعي لويليامز وبورتر وماريوت

(Val Williams, Sue Porter, & Anna Marriott 2014.)

التخطيط لدى قيادة المنظمات الأهلية الخيرية لذوي الإعاقة شارك فيه ثمانون مشاركاً يستخدمون ميزانيات شخصية. ، حيث تم تفويض تخطيط الدعم من السلطات المحلية في المنظمات التي يقودها المستخدمون. بشكل عام ، تمحور الرضا عن تخطيط الدعم الذي يقوده المستخدم حول أساليب التيسير المحترمة ومهارات الاستماع الجيدة والخبرة التي اكتسبتها تجربة الأشخاص ذوي الإعاقة أنفسهم. ومع ذلك ، فقد تبين أن الأساليب المختلفة لتخطيط الدعم كانت فعالة بالنسبة للأشخاص المختلفين ، وهذا يتوقف على عدة عوامل تتعلق بتجربتهم الحياتية ، وطول الوقت الذي تم فيه تعطيلهم ، وتوافر الدعم الأسري وارتباطهم بأشخاص معاقين آخرين. سواء أكانت الخدمات الاجتماعية أو موظفو القطاع التطوعي يسهلون خطط الدعم ، فإننا نستنتج أن بعض الناس يحتاجون إلى مزيد من المساعدة في البداية مع تخطيط الدعم أكثر من غيرهم ، وأن النموذج الجيد يجب أن يفرق وأن يكون مرناً ، للسماح للناس بالتحرك نحو التخطيط المستقل بمفردهم بسرعة.

• وقد أكدت دراسة (برقاي ، ٢٠١٤) إلى تقييم واقع العمل الخيري في مدينة مكة المكرمة، والتعرف إلى أبرز مشكلاته، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت البيانات من خلال استبانة وزعت على عينة عشوائية من العاملين بالجمعيات الخيرية وعددهم (١٠٣) عاملين وظهرت النتائج أن أهم المعوقات التي تواجه العمل الخيري في مكة المكرمة من وجهة نظر العينة هي: إدارية، وتمويلية، ومجتمعية، وتمثلت في تدني مستوى الكفاءة الإدارية، وضعف الموارد المالية، وعدم تعاون الهيئات المشابهة في المجتمع مع الجمعيات والمؤسسات الخيرية.

• دراسة (القحطاني وعرب، ٢٠١٨). هدفت هذه الدراسة الى تطوير معايير جودة برامج وخدمات الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة تبوك في ضوء المعايير العالمية. وطبقت على عينة ملائمة مكونة من (١١٦) عضو هيئة تدريس بتخصصات أدبية وعلمية وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر معايير جودة برامج وخدمات الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة تبوك كانت منخفضة، أما درجة أهمية معايير جودة برامج وخدمات الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة تبوك جاءت كبيرة حيث جاء البعد المتعلق بالبرامج والخدمات البيئية بالمرتبة الأولى يليه جاء البعد المتعلق بالبرامج والخدمات الصحية، وفي المرتبة الأخيرة جاء البعد المتعلق بالبرامج والخدمات الاجتماعية والثقافية. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) في درجة توفر ودرجة أهمية معايير جودة برامج وخدمات الطلاب ذوي الإعاقة في

جامعة تبوك في ضوء المعايير العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

• هدفت دراسة (الطيار، ٢٠٢٠) إلى معرفة اتجاهات الشباب العاملين في منظمات المجتمع المدني بمحافظة عدن نحو العمل التطوعي في ضوء بعض المتغيرات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه كلما كانت أهداف العمل التطوعي أكثر وضوحاً زاد إقبال الشباب للالتحاق به، وأوضحت النتائج الإيجابية في اتجاهات أفراد عينة البحث نحو العمل التطوعي مما خلق لديهم الحافز للالتحاق بمجالاته المختلفة، كما أشارت النتائج إلى أن أهم الصعوبات والمعوقات التي تواجه تطوع الشباب تتمثل في غياب التنشئة الأسرية التي تنمي سلوك التطوع والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، وبينت النتائج أن أهم أسباب العزوف عن العمل التطوعي تتمثل في عدم وجود التحفيز والتشجيع وكثرة التعقيدات البيروقراطية، وانتشار ثقافة العيب، وعدم وجود برامج ثابتة لرعاية المتطوعين وتنظيمهم، وعدم توفر الوقت الكافي، وعدم فهم طبيعة العمل التطوعي وحاجة المجتمع إليه، كما أوضحت نتائج الدراسة أن أهم آثار العمل التطوعي تتمثل في تنمية العمل التطوعي الشعور بالذات واتاحته الفرص للشباب للتعبير عن أنفسهم، وإطلاق طاقاتهم وإبداعاتهم، ويكسبهم أيضاً المهارات والخبرات اللازمة في القدرة على التخطيط وتبدير الحلول للمشكلات التي تواجههم.

من خلال عرض الباحث للدراسات السابقة توصل الى ما يلي:

تتفق الدراسة الحالية مع أبحاث الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية استخدام المقاييس المختلفة لقياس الجودة وتطويرها ولأسيما مقياس " Servqual Scale" كمدخل أساسي لتحسين جودة الخدمة المدركة في المؤسسات الحكومية والأهلية الخيرية التطوعية، ومصدر للثقة في البرامج التطوعية والسياسات والإجراءات التي تتم داخل هذه المؤسسات. والتوافق على الثقة بالمقياس ودقة نتائجها. وأنها تدور حول قياس جودة الخدمات المقدمة للمستفيدين، وقد استخدمت هذه الدراسات عدة مداخل ونماذج لقياس مستوى الخدمات المقدمة فمنها من اعتمد الأبعاد الخمسة التي تناولتها نظرية الفجوة، ومنها من قام بتعديل نموذج نظرية الفجوة المستخدم لقياس جودة الخدمة ليتلاءم مع البيئة الخاصة لمنطقة الدراسة. وشملت العينات في الدراسات السابقة مراحل خدمية مختلفة مابين مجال التعليم والخدمات التي تعنى بذوي الفئات الخاصة. وتناسبت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة في كل دراسة مع ما يناسبها لنوعها وموضوعها، كما تميزت هذه الأدوات بالصدق والثبات. كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة. في تحديد العينة ومواصفاتها، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات. حيث اختار الباحث في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسات والبحوث السابقة عينة مناسبة من (أولياء أمور) المستفيدين ذوي الإعاقة. ومن مقاييس الدراسات السابقة. ومن الأطر النظرية وما توصلت إليه من نتائج في صياغة أسئلة الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة، وما تنفرد

به هذه الدراسة هو انه لا توجد دراسات تناولت جودة الخدمات التطوعية في القطاع الحكومي و الأهلي في حدود علم الباحث. مما يؤكد أهمية هذه الدراسة ،من هنا جاءت هذه الدراسة لتسد بعض النقص المعرفي في تجويد الخدمات التطوعية لذوي الإعاقة ، دفعه الي إجراء الدراسة الحالية. للكشف عن الفجوة بين المدركات والتوقعات لجودة الخدمة التطوعية في مراكز التأهيل الشامل باستخدام مقياس (Servqual Scale من وجهة نظر أولياء أمور المستفيدين. مما قد يكون لها أثر على مستوى الرضى لدى المستفيدين والقدرة على التخطيط وتبدير الحلول للمشكلات التي تواجههم. وهو ما لم تتطرق له أي من الدراسات السابقة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :-

نظراً لأن المعلومات التي يحتاجها الباحث في الإجابة عن أسئلة الدراسة موجودة في أذهان أولياء أمور ذوي الإعاقة (المستفيدين) لأنه قد يكون من الصعب التعرف على واقع الخدمات التطوعية من خلال الأبناء المعاقين نظراً لما يعانونه من قصور عقلي (بالنسبة للمعاقين عقلياً) أو نقص في معارفهم ومداركهم ؛ فإن المنهج المناسب لجمع المعلومات هو المنهج الوصفي التحليلي. ولمناسبة لأهداف الدراسة .

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون أفراد مجتمع الدراسة من أبناء أسر ذوي الإعاقة الملتحقين بمركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف. وعددهم (١٦٥) معاق، حيث بلغ عدد ذوي الإعاقة الشديدة (٥٠) وذوي الإعاقة المتوسطة (١٠٠) وذوي الإعاقة البسيطة (١٥). ممن تزيد أعمارهم عن ١٤ سنة وتكون لديهم إعاقات. (مركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف)

عينة الدراسة :-

تكونت من (١١٢) من أولياء أمور (اباء وأمهات) ذوي الإعاقة المستفيدين من خدمات مركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف، وبلغت مانسبة من مجتمع الدراسة (٦٨%) وتم إختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة . لأنه قد يكون من الصعب التعرف على واقع الخدمات التطوعية من خلال الأبناء المعاقين نظراً لما يعانونه من قصور عقلي (بالنسبة للمعاقين عقلياً) أو نقص في معارفهم ومداركهم .

أداة الدراسة

استخدم الباحث في جمع المعلومات مقياس الفجوة بين الخدمة المتوقعة والخدمة المدركة الذي أعده باراشورامان وزملائه (Parasuraman & Others,1988) وهو مقياس مصمم أساساً لقياس مدى رضا المستهلك في قطاعي الانتاج والخدمة ، ومن ثم تطور استخدامه إلى الخدمات الصحية ، ثم طُوّر وشاع استخدامه في الدراسات التربوية. وبالتالي يمكن تطبيق هذا النموذج في مجال الدراسة الحالية. لقياس ما يعرف بالفجوات الخمس لجودة الخدمة التطوعية ، والذي استحوذ

على قبول وتأييد معظم الباحثين بسبب مصداقيته وإمكانية تطبيقه عمليا للوصول إلى الفجوة مابين توقعات المستفيدين لجودة الخدمة وإدراكا تهم للأداء الفعلي للخدمة التي يحصلون عليها. حيث تعد هذه الأداة ذات أبعاد محددة وشاملة لمختلف أبعاد الجودة ، ولكونها أيضا أداة عملية وإحصائية للإدارة فإن نتائجها تكون محددة وواضحة ودقيقة.

وتتمثل الفجوة في هذا المقياس في (٢٢) عبارة مقسمة إلى خمس فجوات متتابعة متمثلة في الأبعاد الخمسة التي يشتمل عليها المقياس:

١- بُعد الملموسية: (Tangible) و يقيس حداثة الشكل و الاهتمام بمظاهر الخدمة المقدمة.

٢- بُعد الموثوقية: (Reliability) و يقيس صحة المعلومات والبيانات المقدمة وتحري الموضوعية

٣- بُعد الاستجابة: (Responsiveness) و يقيس تقديم الخدمة في وقتها المناسب، وسرعة التفاعل مع المستفيد ، واستعداد العاملين في تقديم الخدمة فور طلبها.

٤- بُعد الطمأنينة: (Assurance) و يقيس ثقة المستفيد بالمؤسسة، وشعوره بالقبول، وتوفير درجة عالية من الارتياح والأمان والسلامة، وتقديم الخدمة بدون أخطاء.

٥- بُعد التعاطف: (Empathy) و يقيس درجة الاهتمام بشخص المستفيد ، وتفهم مشاعره واحتياجاته، واحترامه، وإظهار الرغبة في خدمته

تقنين المقياس:

- حرص الباحث على المحافظة على مضمون المقياس ، والالتزام بأبعاده ، وعباراته.

- تم الإعتماد على بعض الدراسات الأجنبية والعربية التي استخدمت المقياس Servqual وقامت بتكييفه ليواءم بيئة الدراسة ومنها دراسة

(Hossam, János, József & Judit, 2019; Muhammad, Faryal, SADF & Muhammad, 2018, , بركات), 2010, .عبدالحميد2014, الرباح (2017).

- قام الباحث باختيار عبارات مناسبة لأسر ذوي الإعاقة ، وتكون قريبة جدا في مضمونها من عبارات المقياس الأساسية على أن تعبر عن الخدمة التطوعية المقدمة من مركز التأهيل الشامل .

- قام الباحث بعرض المقياس الكترونيا على عدد (١٢) من المحكمين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس والخدمة الاجتماعية، والمسؤولين في مراكز التأهيل الشامل، ممن تتوفر فيهم الخبرة في تحكيم مثل هذه الأداة، والخبرة في طبيعة عمل المركز وإمكاناته، وعلاقته بالمستفيدين.

- تم اعداد الصيغة النهائية للاستبانة ، والتي تكونت في شكلها النهائي من (٢٢) مفردة تقيس خمسة ابعاد لجودة الخدمة في ضوء مقياس SERVQUAL ، وفيمايلي بيان بهذه الابعاد :

البعد الاول : الملموسية (٤مفردات)، رقم (١،٢، ٣، ٤)

البعد الثاني : الموثوقية (٥مفردات) ، رقم (٦،٥، ٧، ٨، ٩)

البعد الثالث : الاستجابة(٤مفردات) ، رقم (١٠، ١١، ١٢، ١٣)

البعد الرابع : الطمأنينة (٤مفردات) ، رقم (١٤، ١٥، ١٦، ١٧)

البعد الخامس : التعاطف (٥مفردات)، رقم (١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢)

- قام الباحث باجراء تطبيق هذا المقياس مع اجراء تعديل بسيط لبعض المتغيرات وخاصة في بعدي الجوانب الملموسية و بعد الموثوقية والطمأنينة. لتتواءم وطبيعة الفئة المستفيدة للوقوف على مستوى جودة الخدمات التطوعية المقدمة لهم.

- آلية التصحيح . جودة الخدمة تساوي الفرق بين المدركات والتوقعات ($Q=P$) فإذا كانت إدراكات المستفيدين لجودة الخدمة التطوعية المقدمة أقل من توقعاتهم تكون الجودة منخفضة بالسالب، وإذا كانت إدراكاتهم مساوية لتوقعاتهم أي عدم وجود فرق تكون جودة الخدمة مرضية، وإذا كانت إدراكاتهم أعلى من توقعاتهم فإن جودة الخدمة تكون مرتفعة بالموجب.

الخصائص السيكمومترية لمقياس جودة الخدمة SERVQUAL

قام الباحث من التأكد من صدق المقياس وثباته في الإجراءات التالية:

الصدق والثبات:

صدق المحكمين:-

أولاً :صدق المقياس .تم التأكد من الصدق ببعديه الصدق الظاهري، وصدق المضمون:

الصدق الظاهري:

قام الباحث بارسال الاستبانة الكترونيا لعدد (١٢) من المحكمين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس والخدمة الاجتماعية، والمسؤولين في مراكز التأهيل الشامل، لإستطلاع آرائهم حول صياغة العبارات واختيار أفضل العبارات مناسبة لقياس صلاحية الفقرات من حيث: ارتباط الفقرة بموضوع الاستبانة ، وارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي اليه ، ودقة الصياغة اللغوية والعلمية للمفردة ، وقام الباحث بعمل الملاحظات المطلوبة من حيث إعادة الصياغة أو الحذف. وتم إجراء التعديل المطلوب بإضافة أو حذف بعض العبارات وأخذ الموافقة عليها كأداة قابلة للتطبيق.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من توفر الاتساق الداخلي للأداة من عدة أوجه كمايلي :-

*معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المقياس، بالدرجة الكلية للمجال المنتمية اليه:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس (العينة الاستطلاعية : ن = ٥٨) وذلك من حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات المقياس والدرجة الكلية للمجال نفسه. مجال التوقع (مدى الأهمية) ومجال الإدراك (مدى توفر الخدمات) وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٩٠ و ٠,٧٣) ويتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات البعد والدرجة الكلية للبُعد.

• معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقات بين بنود المقياس، بالدرجة الكلية للأداة: تم حساب معاملات الارتباط لبنود المقياس التوقع (مدى الأهمية) ، الإدراك (مدى توفر الخدمات). بالدرجة الكلية للأداة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٨٥ و ٠,٥٦) عند مستوى دلالة (٠,٠١) ثبات أداة الدراسة:

استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات المقياس وأوضحت النتائج أن قيمة معامل ألفا كانت مرتفعة لكل مجال من مجالات المقياس، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٨٣ و ٠,٨٧) كما بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للأداة ككل: التوقع = ٠,٨٦ والخدمة المدركة = ٠,٨٤ ويتضح أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات. وهذه المعاملات مؤشرات مطمئنة لصدق المقياس وثباته، يمكن الاعتماد عليها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية باستخدام هذا المقياس.

التحليل العاملي:-

قام الباحث باستخدام التحليل العاملي بطريقة التدوير المائل لبنود المقياس. الجدول الآتي يوضح نتائج هذا الإجراء :

جدول (١) نتائج التحليل لمقياس جودة الخدمة SERVQUAL (بعد التدوير بعد استبعاد التشبع الأقل من ٣٠)

م	العامل (١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	الشيوع
١	٠,٨٢١	٠,٠٤٣	٠,٠٥٤	٠,٠١٥	٠,٠١١	٠,٨٩٨
٢	٠,٦٨٤	٠,٠٧٢	٠,٠٥٣	٠,٠٨٢	٠,٠٣٥	٠,٧١٢
٣	٠,٦٣٣	٠,٠٤١	٠,٠١٦	٠,٠٤١	٠,٠١٤	٠,٦٨٨
٤	٠,٧٨١	٠,٠١٨	٠,٠٨٨	٠,٠٧٧	٠,٢٢٥	٠,٨١٢
٥	٠,٠١١	٠,٨٥٦	٠,٠٤٣	٠,٠١١	٠,١٥٧	٠,٩٠١
٦	٠,٠١٨	٠,٤٨٧	٠,٠٣٣	٠,٠٤١	٠,٠٥٥	٠,٥٤٣
٧	٠,١١٢	٠,٨٧٢	٠,٠٦٤	٠,٠١٨	٠,٠٥٨	٠,٩٠٢
٨	٠,٢١١	٠,٥٩٤	٠,٠٣٣	٠,٠٣٣	٠,٠٣٣	٠,٦٢٩
٩	٠,١٦٥	٠,٧٣٤	٠,٠٢٢	٠,٠٥٤	٠,٠٢٠	٠,٧٩٤
١٠	٠,٠٧١	٠,٠١٨	٠,٥٧٥	٠,٠٥٥	٠,٠٥٧	٠,٦١٢
١١	٠,٠٥٢	٠,٠٣٣	٠,٦٥٢	٠,٠١١	٠,٠٢٥	٠,٧١٦

٠.٨٩٨	٠.١٠٠	٠.٠٤١	٠.٧٦٤	٠.٠٥٤	٠.١٢٤	١٢
٠.٨٢٢	٠.٠٧٧	٠.٠١٨	٠.٦٢٦	٠.٠٥٣	٠.٠١٦	١٣
٠.٨٩٨	٠.٠٢١	٠.٨٥٦	٠.٠٢٣	٠.٠١٦	٠.٠٨٨	١٤
٠.٨٨٨	٠.٠١٠	٠.٧٤٩	٠.٠٥٤	٠.٠٨٨	٠.٠٤٣	١٥
٠.٧٠٢	٠.٠٩٧	٠.٦٦٩	٠.٠٥٣	٠.٠٤٣	٠.٠٧٢	١٦
٠.٧٨٥	٠.٠٣١	٠.٧٢٥	٠.٠١٧	٠.١١٢	٠.٠١١	١٧
٠.٨٢٢	٠.٦٢٦	٠.٠١٣	٠.٠٥٠	٠.٢١١	٠.٠٤١	١٨
٠.٦١٩	٠.٥٦٧	٠.٠٤٨	٠.٠٥٩	٠.١٦٥	٠.٠١٨	١٩
٠.٧٨٩	٠.٧٥٣	٠.٠١٩	٠.٠٤٩	٠.٠٧١	٠.٠٣٣	٢٠
٠.٩١٤	٠.٨٦٥	٠.٠٥٥	٠.٠٤٧	٠.٠٥٦	٠.٠٥٤	٢١
٠.٨٧٨	٠.٨١٦	٠.٠٢١	٠.٠٤١	٠.٠٤٤	٠.٠٥٣	٢٢
	٤.٦٥٣	٣.٦٥٢	٣.٤١٦	٤.٦٨١	٤.١١٢	الجزر الكامن

يتضح من الجدول السابق ، أن البنود قد تشبعت علي (٥) عوامل دالة يزيد الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح ، وكانت أرقام الجذور الكامنة فيها علي الترتيب هي : ٤.١١٢ ، ٤.٦٨١ ، ٣.٤١٦ ، ٣.٦٥٢ ، ٤.٦٥٣ . نسبة التباين العاملة (مجموع الجذور الكامنة علي المتغيرات $\times 100$) = ٩٣.٢٤ % وهو معامل صدق مرتفع ومن ثم يمكن الوثوق به كمؤشر علي صدق مقياس جودة الخدمة SERVQUAL.

كما قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي لاختبار البنية العاملة لمفردات المقياس. ولاختبار قبول حل العوامل الخمسة ، تم إجراء تقدير الاحتمالية القصوى باستخدام AMOS (v.24) علي ٢١٢ من إباء وأمها ت ذوي الإعاقة المستفيدين من خدمات مركز التأهيل الشامل. اظهرت مؤشرات المطابقة للنموذج قيم حسن مطابقة مقبولة للبنية العاملة (العوامل الخمسة) للمقياس ، كما يتضح في الجدول (٤)

جدول (٢) مؤشرات المطابقة للنموذج من نماذج القياس لمقياس جودة الخدمة

SERVQUAL

نموذج القياس للمقياس	مؤشرات حسن المطابقة
٣٢٥.٤	χ^2, df مؤشر مربع كاي المعياري
٤.٤	χ^2/df مؤشر مربع كاي المعياري
٠.٩٢	CFI مؤشر المطابقة المقارن
٠.٩١	TLI مؤشر توكر لويس
٠.٠٦	RMSEA مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب
٠.٩٣	GFI مؤشر حسن المطابقة

وفي الجزء الثاني من التحليل العاملي التوكيدي، تم اختبار تقديرات البارامترات المعيارية و اللامعيارية للبنية العاملة (العوامل الخمسة) للاستبانة

يقدم جدول (٣) الاخطاء المعيارية ، قيم "ت" لكل مؤشر و التباين المفسر
جدول (٣) تقديرات البارامترات المعيارية واللامعيارية لمقياس جودة الخدمة

SERVQUAL

المفردة	التشبيعات العملية اللامعيارية	التشبيعات العملية المعيارية	الخطأ المعيارى SE	قيمة ت t	مربع معامل الارتباط R2 المتعدد
١	١.٢٢	٠.٧٥	٠.٠٩	١٧.١٨	٠.٥٦
٢	٠.٨٤	٠.٦٣	٠.١١	١٧.٦٩	٠.٤٠
٣	٠.٦٣	٠.٥٤	٠.١٠	١٨.٤٨	٠.٢٩
٤	١.٢٠	٠.٦٦	٠.٠٩	١٦.٧٥	٠.٤٣
٥	١.١١	٠.٦٢	٠.١١	١٨.٤٤	٠.٣٩
٦	١.٠٧	٠.٥٨	٠.١١	١٨.٢٠	٠.٣٤
٧	٠.٩٨	٠.٥٧	٠.١٨	١٨.٨٨	٠.٣٣
٨	٠.٧٥	٠.٣٨	٠.١٢	١٨.١٩	٠.١٥
٩	٠.٩٧	٠.٥٧	٠.١١	١٨.١٣	٠.٣٣
١٠	٠.٨٩	٠.٥٢	٠.١١	١٧.٨٨	٠.٢٧
١١	١.٣٠	٠.٧٣	٠.١١	١٧.٦١	٠.٥٣
١٢	٠.٨٢	٠.٥١	٠.٠٩	١٨.٣٧	٠.٢٦
١٣	١.١٧	٠.٦٥	٠.٠٨	١٧.٨١	٠.٤٢
١٤	١.٢٢	٠.٧٠	٠.٠٧	١٦.٥٤	٠.٤٩
١٥	١.٣٤	٠.٧٤	٠.١٢	١٧.٦١	٠.٥٢
١٦	٠.٦٧	٠.٥٥	٠.١١	١٨.٤٩	٠.٣١
١٧	٠.٩٨	٠.٥٧	٠.١٨	١٨.٨٨	٠.٣٣
١٨	١.٢٢	٠.٦٨	٠.٠٩	١٦.٧٨	٠.٤٧
١٩	٠.٨٦	٠.٥٣	٠.١٠	١٨.٤٠	٠.٢٩
٢٠	١.١١	٠.٦٢	٠.١١	١٨.٤٤	٠.٣٩
٢١	١.٠٠	٠.٦٠	٠.١١	١٨.٢٠	٠.٣٥
٢٢	٠.٧٨	٠.٤٠	٠.١٢	١٨.١٩	٠.١٦

يتضح من جدول (٣) أن التشبيعات العملية المعيارية كانت بين ٠.٣٨ - و ٠.٧٥ ، وقيم "ت" دالة لكل المفردات . تراوح مقدار التباين المفسر لكل مفردة من ١٥٪ إلى ٥٦٪. استنادا إلى كل هذه النتائج التي ظهرت في التحليل العاملى التوكيدي ، يمكن التأكد من البنية العملية (العوامل الخمسة) لمقياس جودة الخدمة SERVQUAL .

إجراءات الدراسة .

١- قام الباحث بعد الانتهاء من إعداد المقياس بالتواصل مع إدارة مركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف وتعريفه بالدراسة وأهميتها وطلب المساعدة في تزويد بعض المعلومات التي تهتم الدراسة .

٢- قام الباحث بتواصل اليكترونيا مع المستفيدين وذلك لتوضيح طريقة تعبئة المقياس من قبلهم ،لأنه قد يكون من الصعب التعرف على واقع الخدمات التطوعية من خلال الأبناء المعاقين نظراً لما يعانونه من قصور عقلي(بالنسبة للمعاقين عقلياً) أو نقص في معارفهم ومداركهم .

٣- بعد تطبيق المقياس إلكترونياً تم رصد نتائج المقياس ووضعها في جداول خاصة تمهيدا لتحليلها واستخراج النتائج.

٤- تم عمل التحليلات الاحصائية اللازمة.

٥- استخراج النتائج وتفسيرها واقتراح التوصيات.

• أنموذج الدراسة :-

الأنموذج الافتراضي للدراسة، والذي يوضح طبيعة العلاقة بين المتغيرات الرئيسية من جهة والخدمة المدركة (الفعلية) والخدمة المتوقعة ومستوى جودة الخدمة من جهة أخرى . تظهر هذه الفجوات الخمس على التوالي كما يلي: (Large & Konig, 2009):

• الفجوة ١: بين توقعات المستفيدين وتصورات إدارة المركز لتلك التوقعات.

• الفجوة ٢: بين تصورات إدارة المركز لتوقعات المستفيدين و مواصفات جودة الخدمة.

• الفجوة ٣: بين مواصفات جودة الخدمة وتقديم الخدمة.

• الفجوة ٤: بين تقديم الخدمة والاتصالات الخارجية بالمستفيدين حول تقديم الخدمة.

• الفجوة ٥: بين الخدمة المدركة (الفعلية) والخدمة المتوقعة.

والفجوة ٥ يقررها العميل ومصدرها الفرق بين توقعات المستفيدين وتصوراتهم الفعلية. من أجل إرضاء المستفيد يجب تصغير الفرق في الفجوة ٥ ، ومن ثم فإن النظر مباشرة في معيار خدمة المستفيدين المتوقعة والتصورات الفعلية سيسمح بتقييم نتيجة جودة الخدمة الشاملة ،وهي قيمة الفجوة ٥ (Yuan , Lee & Min,2010)

٤-التوصل لاجراءات مقترحة لتحقيق جودة الخدمات بمراكز التأهيل الشامل في ضوء مقياس SERVQUAL للأشخاص ذوي الإعاقة.

المعالجات الاحصائية المستخدمة في الدراسة:-

تم تفرغ وتحليل نتائج الدراسة من خلال حزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-v18) باستخدام الحاسبالالي. وتم إستخدام:-

- معادلة ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات المقياس.

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الأداة .المتوسطات والانحرافات المعيارية.

- إختبار "ت" T-test للفروق(الفجوة) بين المدرك والمتوقع فى جودة الخدمات التطوعية .

عرض النتائج ومناقشتها

توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة، وهي مرتبة حسب أسئلة الدراسة:

نتائج السؤال الأول:-

ما الفرق بين ما يدركه المستفيدين وما يتوقعونه في أبعاد الخدمة التطوعية المقدمة لهم من مركز التأهيل الشامل بمحافظه الطائف ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية ودرجة الفجوة وقيمة (ت) لإدراكات المستفيدين وتوقعاتهم لكل بُعد من أبعاد الخدمة التطوعية التي يقدمها مركز التأهيل الشامل، حيث تشير الفروقات السالبة بين التوقعات والإدراكات الى انخفاض مستوى الخدمة التطوعية، بينما تشير الفروقات الموجبة بين هذه التوقعات والإدراكات الى جودة هذه الخدمة . ، وذلك على النحو الاتي :

الجدول رقم (٤) يوضح المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين تقديرات المستفيدين (المدركة والمتوقعة) لأبعاد الخدمة التطوعية كما يراها المستفيدين

العدد	الابعاد	متوسط الخدمة المتوقعة	متوسط الخدمة المتدركة	درجة الفجوة	قيمة "ت"
١-	بعد الملموسية	٣,٥٨	٣,٢٤	٠,٣٤-	٦,٤٠-
٢-	بعد الموثوقية	٤,٠٧	٣,٤٣	٠,٦٣	١٢,٠٨-
٣-	بعد الاستجابة	٤,١١	٣,٣٥	٠,٧٧-	١٣,٤٣-
٤-	بعد الطمأنينة	٤,١٤	٣,٥٢	٠,٦٢-	١٠,٢٨-
٥-	بعد التعاطف	٣,٩٣	٣,٢٣	٠,٧١	١٣,٠٦-
٦-	المتوسط الكلي	٣,٩٦	٣,٣٥	٠,٦١-	٠,٦٠

(*) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٤)

-حقق بُعد الطمأنينة أعلى متوسط (٤,١٤) في الخدمة المتوقعة والمدركة. ويحمل ذلك بين طياته دلالة مهمة ، وهي أن بُعد الطمأنينة يعد نقطة قوة بجودة الخدمة التطوعية التي يقدمها المركز، وفي هذا الصدد ، أشار المستفيدين الى أن الموظفين والعاملين والمتطوعين في المركز يغرسون الثقة في نفوسهم أثناء التعامل معهم ، ويشعرون بالأمان عند التعامل مع كادرالمركز وأنهم مهنيين في تعاملهم معهم، وإنهم يحضون بمعرفة جيدة بالعمل ومميزون في مهاراتهم ، وهو ما دفع بالخدمة الفعلية لتقرب من القيمة المتوقعة مقارنة مع الأبعاد السابقة. وهذه النتيجة طبيعية ومتوقعة؛ فالمستفيدين لديهم الإحساس والشعور بالرضا عند التعامل مع موظفي وإدارة المركز والمتطوعين، فسلوكهم يعزز الشعور بالأمان والثقة لدى المستفيدين ، وكذلك توافر وسائل التجهيزات الأمنية والسلامة العامة وتعامل المركز بالمعلومات الخاصة بأبنائهم بسرية تامة ، تلاه بعد ذلك "بُعد الاستجابة (٤,١١)

لتجاوب المركز في تقديم الخدمات الخاصة بذوي الإعاقة وشكلت الاستجابة الحلقة الأضعف في سلسلة جودة الخدمة التطوعية موضوع الدراسة. ثم بُدع الموثوقية (٤,٠٧) للوفاء بتقديم الخدمة التطوعية في موعدها المحدد ثم بُدع التعاطف (٣,٩٣) والذي يقدم لهم خدمات يغلب عليها الجانب العاطفي من قبل هذه المؤسسات. حيث أنها تختلف عن باقي شرائح المجتمع وهذا يتطلب اهتمام أكبر ورعاية أفضل متمثلة بزيادة نسبه التعاطف لذوي الإعاقة وكذلك يتيح لهم المركز فرصة للأحتفالات والتعارف والرحلات تعاطفاً معهم، وأخيراً تأتي بُدع الجوانب الملموسية (٣,٥٨) إدراكاً من المستفيدين لضرورة توافر متطلباتهم من أجهزة وتقنية حديثة والمرافق الخدمية، قاعات التدريب، الساحات، الملاعب ، تبقى ضعيفة مع ما يتطلع إليه المستفيد وكذلك فيما يتعلق بالمظهر العام للموظفين والعاملين والبيئة المكانية وضعف في جاذبية التسهيلات والخدمات المساندة.

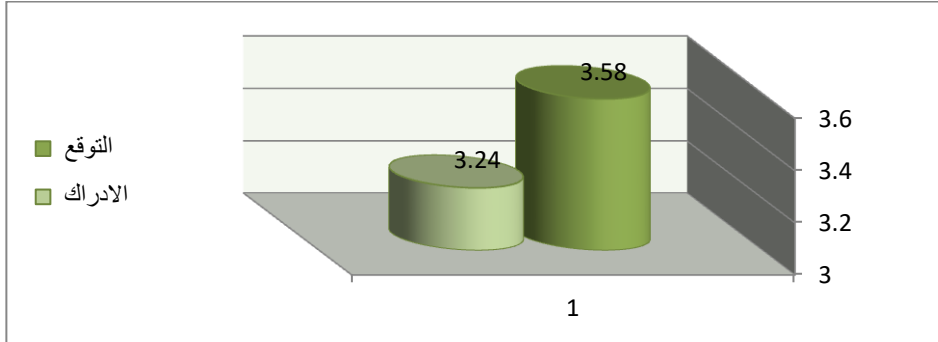
- هل توجد فجوة بين المدركات وفقاً لتقييم أولياء الامور (الأباء، الأمهات) المستفيدين وتوقعاتهم لمستوى أبعاد الخدمة التطوعية (بُدع الملموسية، بُدع الموثوقية، بُدع الاستجابة، بُدع الطمأنينة، بُدع التعاطف) المقدمة بمركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف وفقاً لمقياس الفجوات SERVQUAL؟

للإجابة على هذا التساؤل تم إستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة ت للفروق بين كل بُدع من أبعاد مقياس جودة الخدمة التطوعية موضع الدراسة . والجداول التالية (٩,٨٠,٧,٦,٥) توضح ذلك. وفيما يلي توضيح للفروق بين متوسطات إدراكات المستفيدين وتوقعاتهم لمستوى الخدمة التطوعية المقدمة لهم من مركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف (بُدع الملموسية) في ضوء مقياس SERVQUAL للمستفيدين.

جدول (٥) الفرق بين متوسطات و الانحرافات المعيارية، وقيمة ت للفروق (الفجوة) بين المدرك والمتوقع في جودة الخدمات التطوعية بمركز التأهيل الشامل (بُدع الملموسية)

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الفجوة	مؤشر الأهمية النسبية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الملموسية	المتوقع	٣,٥٨	٠,٧٠	٦,٨٠%	٦,٤٠-	٠,٠١
	المدرك	٣,٢٤	٠,٩١			

بالتمثيل البياني للبيانات لتيسير المقارنة بين المتوقع، و المدرك. في جودة الخدمات (بُدع الملموسية)



الشكل ١. الفروق (الفجوة) بين المدرك والمتوقع في جودة الخدمات بمركز التأهيل الشامل (بُعد الملموسية)

يتضح جدول (٥) والشكل البياني (١) ، وجود فروق (الفجوة) بين المدرك والمتوقع في جودة الخدمات التطوعية بمركز التأهيل الشامل بمحاظطة الطائف (بُعد الملموسية) لصالح المتوقع.

يتضح من جدول (٥) والشكل البياني (١) أن الفرق في مستوى البعد الخاص بالجوانب " الملموسية " كان فرق سلبي بين مستوى الادراك ومتوسط التوقعات لمعظم متغيرات هذا البعد، مما يدل على أن مستوى جودة الخدمة التطوعية المقدمة في هذا البعد كانت في معظمها غير مرضية لجميع المستفيدين ، مما يعني أن مستوى جودة الخدمة التطوعية موضع الدراسة منخفض، ويعكس ذلك قصورا في أداء الخدمة التطوعية المقدمة لمجتمع الدراسة بهذه المركز .ولذلك كانت توقعات (المستفيدين) تجاوزت ادراكهم ، ويتضح من ادراك (المستفيدين) للجودة المنخفضة للخدمة في بُعد الملموسية . ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة العمل مع أسر ذوي الإعاقة والذي يفرض على إدارة المركز ملاحقة التطورات المتسارعة في تقنية المعلومات ، وضرورة الوصول الى أحدث الأجهزة الطبية والمساعدة لذوي الإعاقة ليستطيعوا تقديم خدماتهم إلى المستفيدين في داخل المركز والعمل على توفير المعدات والأجهزة التقنية العالية المتطورة ، ومثل هذه المعدات والأجهزة الطبية تحتاج الى مساحة وتصميم أماكن مناسبة وملائمة لطبيعة عملها من حيث المكان والمساحة والمصاريف التشغيلية. وفي وجود خدمات تطوعية جديدة دائما تراعي المتطلبات

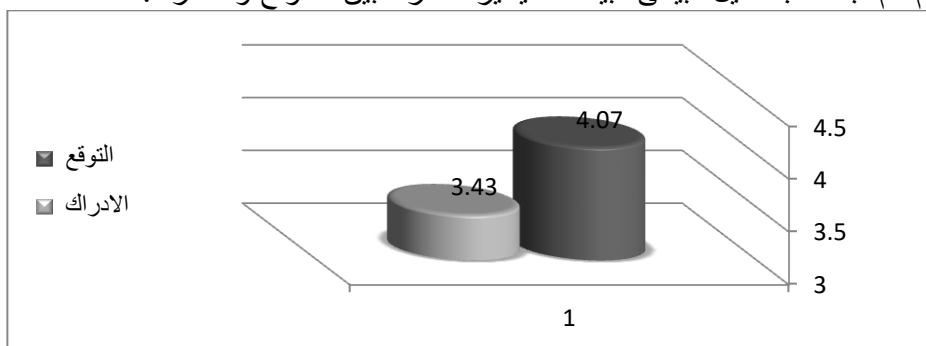
هذه النتيجة تؤيد وجهة النظر التي تقول بأن SERVQUAL كأداة يمكن ان تجذب انتباه من يقدمون الخدمة (Wisniewski, 2001) ، ويعود ذلك إلى قدرتها على تحديد الفجوات في جودة الخدمة. بالمقارنة مع الدراسات الأخرى ، ويبدو أن توقعات المستفيدين في هذه الدراسة بالنسبة لبُعد الملموسية مرتفعة إلى حد ما ولكن الفجوات الفعلية أصغر مقارنة بالدراسات الأخرى.

(Thabet,2015; Angell, Heffernan& Megicks., 2008; Barnes, الملموسية، حيث يؤكد حنيشة (2007; Shekarchizadeh, Rasli& Hon-Tat, 2011) وتظهر هنا أهمية بُعد التأهيل الشامل بمحافظة الطائف بذل مزيد من الجهد من أجل أن تجعل البيئة المادية والمكانية للمركز جذابة ، بهدف أن نعطي من تقدم لهم الخدمات انطباعاً قوياً ، ويؤكد الصقر (2011, Alsaqre) بأن الملموسية تؤثر تأثيراً مباشراً على الكيفية التي يدرك بها المستفيدين جودة الخدمة. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصل اليه (Khyati & Julie,2017) من وجود فجوة بين التوقعات والمدرجات لدى المستفيدين .

جدول (٦) الفرق بين المتوسطات و الانحرافات المعيارية، وقيمة ت للفروق (الفجوة) بين المدرك والمتوقع في جودة الخدمات التطوعية بمركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف (بُعد الموثوقية)

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الفجوة	مؤشر الأهمية النسبية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المتوقع	٤.٠٧	٠.٧١	٠.٦٣-	١٢.٦%	١٢.٠٨-	٠.٠١
المدرك	٣.٤٣	٠.٦٩				

ثم قام الباحث بالتمثيل البياني للبيانات لتيسير المقارنة بين المتوقع، و المدرك.



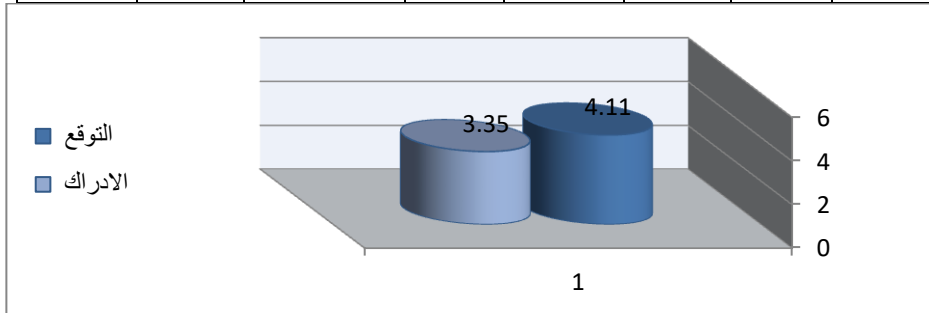
الشكل ٢. الفروق (الفجوة) بين المدرك والمتوقع في جودة الخدمات بمراكز التأهيل الشامل (بُعد الموثوقية)

يتضح جدول (٦) والشكل البياني (٢) ، وجود فروق (الفجوة) بين المدرك والمتوقع في جودة الخدمات التطوعية بمركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف (بُعد الموثوقية) لصالح المتوقع. يتضح من ذلك أن الفرق في مستوى البعد الخاص " بالموثوقية" بين متوسط الادراك ومتوسط التوقعات كان فرق سلبياً، مما يدل على انخفاض مستوى جودة الخدمات التطوعية المقدمة، كما يتضح من ادراك المستفيدين للجودة المنخفضة للخدمة في بُعد الموثوقية. فيما يبدو أن توقعات المستفيدين في هذه الدراسة لديهم متوسط الموثوقية مرتفعة إلى حد ما ، وهو عامل مهم في تعزيز درجة

الولاء لدى المستفيدين للمركز من خلال تقديم خدمات دقيقة، ومعرفة موظفي المركز بشكل يمكنهم من الإجابة على أسئلة المستفيدين ، وتُعزى هذه النتيجة إلى العديد من الأسباب منها، قلة الموارد والموازنات المرصودة لمزودي الخدمات التطوعية من قبل الجهات ذات العلاقة بقضايا الإعاقة ،والتي تعتبر مساهم لتقديم الخدمات للأشخاص ذوي الإعاقة، وأهمية تفعيل العقوبات والتي تحاسب الموظفين في حالة قصور الاداء في الخدمة . بالإضافة الى ضعف المناخ التنظيمي الجيد للمركز وضعف الاهتمام بشكاوي المستفيدين أو البت فيها بشكل سريع وفعال، وضعف التواصل الالكتروني مع المستفيدين . حيث يشير (Egeland, 2017) بأن المستفيدين يتوقعون تأدية الخدمة بطريقة صحيحة من الموظفين والمتطوعين أثناء تقديم الخدمة. وإظهار الاهتمام الجدي لحل مشكلات المستفيدين، وهذا يتفق مع دراسة (Nema, 2019) الى ضرورة تحديد الثغرات التي تتطلب التحسينات وتقديم خدمات عالية الجودة لإرضاء المستفيدين. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصل اليه (Aakash & Praful 2015، Denise 2017، Joas ; Taciana; Fagner ; Larissa) من وجود فجوة بين التوقعات والمدركات.

جدول (٧) الفرق بين المتوسطات و الانحرافات المعيارية، وقيمة ت للفروق (الفجوة) بين المدرك والمتوقع في جودة الخدمات التطوعية بمركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف (بُعد الاستجابة)

البيد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الفجوة	مؤشر الأهمية النسبية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستجابة	المتوقع المدرك	٤.١١ ٣.٣٥	٠.٦٧ ٠.٧٧	١٥.٢%	١٣.٤٣-	٠.٠١



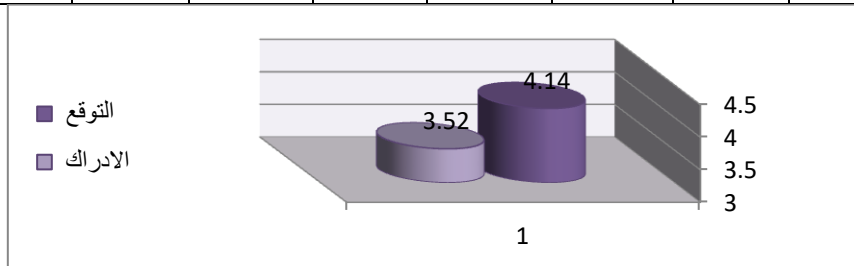
الشكل ٣. الفروق (الفجوة) بين المدرك والمتوقع في جودة الخدمات بمراكز التأهيل الشامل (بُعد الاستجابة)

يتضح جدول (٧) والشكل البياني (٣) ، وجود فروق (الفجوة) بين المدرك والمتوقع في جودة الخدمات التطوعية بمركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف (بُعد الاستجابة) لصالح المتوقع ،يتضح من ذلك أن الفرق في مستوى البعد الخاص " الاستجابة" بين متوسط الادراك ومتوسط التوقعات كان فرق سلبي، مما يدل على

إنخفاض مستوى جودة الخدمات التطوعية المقدمة وأنها غير مرضية لكثير من المستفيدين بالرغم من إختلاف مستواهم التعليمي ، كما يتضح من ادراك المستفيدين للجودة المنخفضة للخدمة في بُعد الاستجابة. ويعزو الباحث الضعف في هذا البعد إلى الاهتمام بالشكل التنظيمي بغض النظر عن مدى ملائمة لظروف واحتياجات المستفيدين الفعلية ، وقلة تنظيم البرامج التدريبية لأفراد مقدمي الخدمة التطوعية والاداريين بما يكفل تنمية قدراتهم، وتحديث وسائلهم، بالإضافة الى نقص المعلومات والبيانات المتاحة وعدم دقتها وشمولها في بعض الأحيان. وهذا دليل على اهمية بُعد الاستجابة ، لذلك كان من الضرورة الإهتمام ببعد سرعة الإستجابة لمتلقي الخدمة من خلال تطوير مهارات الموظفين. ونشر الوعي والمعرفة لدى الموظفين حول جودة الخدمات وكذلك الإهتمام بالشكاوى وسرعة الخدمة. ونشر أدلة خاصة بإجراءات العمل واتاحتها لمتلقي الخدمة، والمحافظة على سرية المعلومات عن أولياء الامور ، واحترام خصوصيتهم، وهذا ما أشارت اليه دراسة (Wang, 2015) ، الى ان المستفيد أو من تقدم له الخدمة سوف يشعر بمزيد من الراحة و الرضا عن الخدمة المقدمة اذا كانت استجابة مقدم الخدة سريعة و لم يتأخر او لم يتوانى عن تقديم الخدمة. وفقاً ليليو و آخرين (Liu, Yan, Phau, Perez and Teah, 2016) فإن الاستعداد للمساعدة هو "المدى الذي يقدم فيه العاملون المساعدة للعميل ويظهرون الرغبة في الخدمة". وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة (Larissa; Taciana; Usman, 2015) (Fagner ; Joas ; Denise, 2017).

جدول (٨) الفرق بين المتوسطات و الانحرافات المعيارية، وقيمة t للفروق (الفجوة) بين المدرك والمتوقع في جودة الخدمات التطوعية بمركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف (بُعد الطمأنينة)

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الفجوة	مؤشر الاهمية النسبية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الضمان	٤.١٤	٠.٦٥	٠.٦٢-	١٢.٤%	١٠.٢٨-	٠.٠١
المتوقع	٣.٥٢	٠.٨٢				



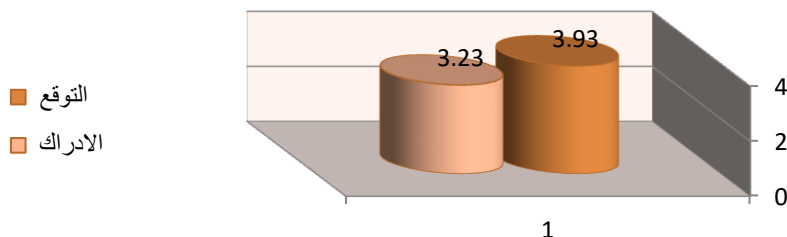
الشكل ٤. الفروق (الفجوة) بين المدرك والمتوقع في جودة الخدمات بمركز التأهيل الشامل (بُعد الضمان)

يتضح جدول (٨) والشكل البياني (٤) ، وجود فروق (الفجوة) بين المدرك والمتوقع في جودة الخدمات التطوعية بمركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف (بُعد الضمان) لصالح المتوقع ، يتضح من ذلك أن الفرق في مستوى البعد الخاص " الضمان " بين متوسط الادراك ومتوسط التوقعات كان فرق سلبي ، بينما متوسط المتوقع ومتوسط المدرك مرتفعاً مما يدل على أ مستوى جودة الخدمة التطوعية المقدمة في هذا البعد متوسطاً الى حدما ، حيث أشاروا المستفيدين بأن المركز أكثر أماناً ويشعرون فيه بالسلامة والرضا بالتعامل مع الحراسات الأمنية بالمركز ووسائل التجهيزات الأمنية أو سرية المعلومات الخاصة بأبنائهم ، يؤدي الى زيادة الاحساس لديهم بالأمان عند التعامل داخل المركز . وهذا ما تؤكد دراسة (Auka, Bosire and Matern, 2013) الى أن هذا البُعد يمثل المدى الذي يكتسب فيه العميل أو من تُقدم له الخدمة ثقة من مقدم الخدمة وثقة المؤسسة نفسها فيما يتعلق بتقديم الخدمة المطلوبة بأمان وكفاءة. علاوة على ذلك تساعد الطمأنينة علي تعزيز ولاء المستفيدين للمؤسسة (Timney, 2017) والذي يمكن تحقيقه من خلال أول اتصال للمستفيد مع الموظفين من خلال إظهار المجاملة والود والصدق (Steenkamp, 2015).

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة (Hosinirostami F, Jahani MA, Mahmoudi Gh., 2018))

جدول (٩) الفرق بين المتوسطات و الانحرافات المعيارية، وقيمة ت للفروق (الفجوة) بين المدرك والمتوقع في جودة الخدمات التطوعية بمركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف (بُعد التعاطف)

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الفجوة	مؤشر الأهمية النسبية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التعاطف	٣,٩٣	٠,٧١	٠,٧١	١٤,٠%	١٣,٠٦-	٠,٠١
	٣,٢٣	٠,٧٦				



الشكل ٥. الفروق (الفجوة) بين المدرك والمتوقع في جودة الخدمات بمراكز التأهيل الشامل (بُعد التعاطف)

يتضح جدول (٩) والشكل البياني (٥) ، وجود فروق (الفجوة) بين المدرك والمتوقع في جودة الخدمات التطوعية بمركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف (بُعد التعاطف) لصالح المتوقع، وهذه النتيجة طبيعية ومتوقعة؛ فالمستفيد يأمل أن تكون إدارة المركز والموظفين والمتطوعين لهم نزعة تعاطف مع المستفيدين. ولكون المستفيدين لدى أبنائهم إعاقات يتوقع أن حاجتهم للتعاطف كبيرة. ويتعاطف معهم المركز عند حدوث أي مشكلة ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذه الفئات التي يقدم لها الخدمات من قبل هذه المؤسسات تختلف عن باقي شرائح المجتمع وهذا يتطلب اهتمام أكبر ورعاية أفضل متمثلة بزيادة نسبة التعاطف لذوي الإعاقة، وهذا يتضح من خلال الفرق في مستوى البعد الخاص " التعاطف " بين متوسط المتوقع ومتوسط الإدراك كان فرق ايجابي ، مما يدل على مستوى جودة الخدمة التطوعية المقدمة في هذا البعد مرتفعة الى حد ما ، وهذا يعني أن جميع المستفيدين في المركز بغض النظر عن مستواهم التعليمي قد قدروا إدراكاتهم لمستوى الخدمة المقدمة من المركز في تلك المجالات بنفس المستوى، لذلك كانت توقعات المستفيدين في هذه الدراسة بالنسبة لبُعد التعاطف مرتفعة إلى حد ما. بسبب وجود متغير إيجابي في مسار جودة الخدمات التطوعية متمثلاً في ملائمة ساعات عمل المركز لكل المستفيدين واهتمام موظفي المركز بالمستفيدين اهتماماً شخسياً. وهذا ما أكدته دراسة (Auka, Bosire and Matern 2013)، أن التعاطف يظهر من خلال تيسير مركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف وصول المستفيد الى الخدمات المختلفة التي يقدمها المركز وكذلك تيسير التواصل وفهم المستفيد. وبالتالي ، فإن التعاطف هو سلوك يقوم به مقدم الخدمة يُعطى المستفيد من خلاله خبرة مرضية ، بمعنى ان يكون المستفيد راضيا عن الخدمة (Fluss, 2016). وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة.

(Abbas,2013; Rula, A.,2017; Hosinirostami , Jahani &MahmoudiGh,2018)

السؤال الثالث:-

ما الاجراءات المقترحة لتحقيق جودة الخدمات التطوعية بمركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف في ضوء مقياس SERVQUAL للأشخاص ذوي الإعاقة ؟.

استنادا إلى تلك النتائج ، فإنه يمكن القول أن مستوى جودة الخدمات التطوعية المقدمة من المركز موضع الدراسة منخفض . مما يدل على انخفاض مستوى الأداء . وهذا يؤكد الحاجة إلى إعادة النظر في جميع هذه الأبعاد ، وما تحتوي عليه من متغيرات بهدف تغييرها في الاتجاه المرغوب فيه ، للارتقاء بمستوى جودة الخدمة التطوعية ، بما ينعكس إيجابيا على المستفيدين ، بحيث تقل أو تتلاشى الفروق بين إدراكهم الفعلي لها وتوقعاتهم بشأنها. ومن الاجراءات المقترحة لتحقيق جودة الخدمات التطوعية بمركز التأهيل الشامل بمحافظة الطائف في ضوء نموذج SERVQUAL للأشخاص ذوي الإعاقة ، على النحو الاتي:

١- بُعد الملموسية Tangibility :

- ١- مواكبة المركز للتطورات المتسارعة للتجهيزات التقنية الحديثة وملائمتها للخدمات عبر نظام معلوماتي محوسب وقواعد بيانات.
- ٢- يحتاج المركز إلى تطوير داخلي في الجوانب الملموسية تقوم على تحسين المظهر العام والجاذبية المرئية للمرافق والخدمات المادية والمكانية، بحيث تظهر بمظهر لائق و يروق لمن تقدم لهم الخدمة. وتوفير أقسام وتجهيزات حديثة لتقديم الخدمة.
- ٣- أن يتمتع العاملون بالمركز بالأناقة في الملبس، وبفضل زي موحد وشعار واحد وبطاقة لكل موظف يميز الموظفين والعاملين بالمركز .

٢- بُعد الموثوقية Reliability :

- ١- الحرص على علاقة تبادلية طويلة الأجل تتطلب الشفافية والتفاعلية والتعاونية والشاركة المجتمعيين المركز والقطاعات الخيرية التطوعية حول اليات الإرتقاء وسبل تحقيق مصالحها للوقوف على الإحتياجات الفعلية لتجويد الخدمة التطوعية لذوي الإعاقة.

- ٢- العمل على توفير نظام معلومات متكامل عن ذوي الفئات المستهدفة في المركز يوفر بيانات تفصيلية متكاملة ودقيقة عنهم.
- ٣- الاهتمام والعناية الجادة من قبل الموظفين والعاملين بالمركز في تقديم حلول للمشاكل التي قد تظهر حال التعامل مع أولياء الامور (المستفيدين)

٣- بُعد الاستجابة Responsiveness :

- ١- العمل على توفير الإمكانات والمستلزمات المادية الداخلية والخارجية وذلك لتقديم خدمة مثلي.
- ٢- العمل على الوفاء بالوعود للمستفيدين، وأن تتعاطف معهم عند تقديم شكاوهم، والمساهمة في حلها، وتقديم خدماتها في الوقت المحدد بدون أخطاء، وتدوين المعلومات وحفظها في سجلاتهم بشكل أمن، حيث يمكن الرجوع عليه.

٤- بُعد الطمأنينة Assurance :

- ١- الحرص على الاتفاقيات التعاونية والشاركة المجتمعية لكسب الثقة بين المؤسسات في القطاعات (الحكومية- الأهلية الخيرية التطوعية- الخاصة) فيما بينها من جهة، والمستفيدين من جهة أخرى للحفاظ على جودة الخدمات المقدمة لهم.
- ٢- تعزيز الأمان والثقة بين المستفيدين والموظفين والمتطوعين، من خلال زيادة التفاعل والفهم المشترك بين الطرفين، ووضع برامج التدريب الفنية لزيادة مهارة ومعرفة الموظفين، ليصبحوا قادرين على تقديم الإجابات الصحيحة عن أسئلة واستفسارات المستفيدين وأنجاز العمل من خلال الجدارة والمصادقية.

٥- بُعد التعاطف Empathy :

- ١- العمل على تشكيل لجان خاصة بدعم واسناد العاملين ومتابعة شكاوي المستفيدين لتحسين مستوى الخدمات التطوعية المطلوبة لذوي الإعاقة

٢- ضرورة ان تتبنى مؤسسات ذوي الاعاقة حلقات تشاركيه لتقويه وتعزيز الولاء والانتماء بالمستفيدين فيما بينهم.

توصيات وبحوث الدراسة :-

- العمل على الارتقاء بمستوى جودة الخدمة التطوعية المقدمة للمستفيدين في جميع عناصر مجالات الخدمة والتي أظهر المستفيدين فرقا سالباً في مستوى الخدمة فيها ولاسيما التي كانت أكثر تدني من وجهة نظر أولياء الأمور المستفيدين .

- ضرورة تكرار قياس مستوى جودة الخدمة (Servqual Scale) للمركز بصورة منتظمة للوقوف على مدى التحسن والتطور في مستوى جودة الخدمات التطوعية المقدمة من قبل المركز . والقياس المستمر لها ، للتعرف على مقدار التطور أو القصور الذي قد يلحق بها.

- وضع خطة إستراتيجية لتجويد الخدمات التطوعية يشترك فيها كافة مؤسسات المجتمع ، لتحقيق الشراكة الفعالة، والتكامل في رصد مشكلات المجتمع، وسبل مواجهتها

- العمل بخدمة البلاك بورد Blackboard في مركز التأهيل الشامل لذوي الإعاقة، لتقديم الخدمات التطوعية التعليمية لذوي الإعاقة ولإستخدام الموارد والأنشطة عبر الانترنت بالإضافة الى تعزيز عملية التعليم والتعلم .

- وضع آليات لتحقيق وضمان جودة الخدمات التطوعية التي تقدمها الجهات والمؤسسات والهيئات التي تعمل في مجال العمل التطوعي.

-الدراسات المستقبلية المقترحة :-

- قياس مستوى جودة الخدمات التطوعية في مراكز التأهيل الشامل من وجهة

نظر العاملين فيها وسبل تطويرها. باستخدام مقياس Servqual Scale

- قياس جودة الخدمات التطوعية التي تقدمها مراكز التأهيل الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة.

المراجع:-

- لطفي، طلعت (٢٠٠٤). العمل الخيري و الإنساني في دولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة ميدانية لعينة من العاملين والمتطوعين في الجمعيات الخيرية، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.
- الخالدي، احسان(٢٠١١). فاعلية الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة في الأردن في ضوء تقويم الحاجات للمستفيدين من هذه الخدمات . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية، الاردن .
- الرباح، عبداللطيف بن عبدالعزيز(٢٠١٧) الفجوة بين المدركات والتوقعات لجودة الخدمة التعليمية المقدمة لطلاب الماجستير في قسم أصول التربية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،العدد ١٠، ص ص ٤١٩-٤٦٧.
- الشناوي ، أحمد (٢٠١٠). مستوى ثقافة العمل التطوعي لدي (دراسة ميدانية)، مجلة كلية التربية الإسماعيلية، جامعة قناة السويس، العدد ١٨، سبتمبر، ص ص ٤٤-١.
- الطيّار ،محمد (٢٠٢٠). اتجاهات الشباب العاملين في منظمات المجتمع المدني بمحافظة عدن نحو العمل التطوعي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد الرابع ، العدد الثالث، ص ص ٢٤-١.
- العرفج، عبدالمحسن. (٢٠١٤)، واقع الجمعيات الخيرية في المملكة العربية السعودية في رحلة التحول من جيد إلى رائع. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية. المجلد/العدد :مج ٢٣ ع 1٤ . جامعة الملك خالد. الصفحات 281 – 329 :
- القبّاري، جود (٢٠١٨) . "تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالإدارة العامة للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة". العلوم التربوية . جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية. مج ٢٦، ١٤ يناير.
- القحطاني، عبدالله. وعرب، خالد . (٢٠١٨). تطوير معايير جودة برامج وخدمات الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة تبوك في ضوء المعايير العالمية. مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث - جسر. المعهد الدولي للدراسة والبحث. مج ٣، ١٠ ع ١. أكتوبر. ١-١٩.
- المطوع، عبد الله (٢٠١٩). مجالات العمل التطوعي و ابعاده التربوية في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ، دراسة تحليلية. مجلة جامعة شقراء، العدد الثاني عشر، ٨٩-١٢٥.
- برقاي، خالد (٢٠١٤)،واقع العمل الخيري في مدينة مكة المكرمة، دراسة تقييمية تطبيقية على بعض العاملين والعاملات بالجمعيات والمؤسسات الخيرية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية،75- 155. العدد ١ ،المجلد ٧، ص ص ٧٥-١٥٥

-بركات، زياد(٢٠١٠). الفجوة بين الإدراكات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين فيها. المجلة الفلسطينية للتربية، المجلد الثاني ، العدد الرابع .

-برنامج التحول الوطني (٢٠١٨-٢٠٢٠).الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني.
https://vision2030.gov.sa/sites/default/files/attachments/NTP%20Arabic%20Public%20Document%202810_0.pdf.

-جبار، عبدالعزيز(٢٠٠٩) . قياس جودة خدمة أنظمة المعلومات في جامعة ذي قار باستخدام مقياس الفجوة بين الإدراكات والتوقعات (SERVQUAL). مجلة الإدارة والاقتصاد، بغداد. ١٥(٥٣)-٨٢-٥٠.

-حسين .ابراهيم (٢٠٠١). العمل التطوعي في منظور عالمي. المؤتمر الثاني للتطوع المشاريع التنموية في المؤسسات الأهلية الأولويات والتحديات الشارقة (٢٣-٢٤/يناير/٢٠٠١)

--- عبدالسلام، مصطفى . (٢٠٠٩). ضمان جودة واستمرارية العمل الخيري العربي. مجلة الكلمة. المجلد/العدد , 16 :ع٦٣ . الصفحات7-78
-عبد الحميد، أسماء (٢٠١٧). تصور مقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعي في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة،دراسات عربية في التربية وعلم النفس،العدد السادس و الثمانون، ص ص ٤٠٧-٤٤٠.

-عبدالحميد،السيد حسام حمدي(٢٠١٤) قياس الفجوة بين الإدراكات و التوقعات في جودة الخدمة التعليمية بالجامعات المصرية باستخدام مقياس Servqual مقارنة ببعض الجامعات العربية و الأجنبية دراسة تطبيقية على جامعة حلوان، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية ،جامعة المنوفية، مصر، العدد٣، ص ص١٢٥-٢١٨.

-عبيسات، حيدرة. (٢٠٠٥). دراسة ميدانية لقياس جودة الخدمات المقدمة في مؤسسة المناطق الحرة وأثرها على متلقي الخدمات. مديرية الدراسات والمعرفة. الأردن: مؤسسة المناطق الحرة.

-كامل، راضي . (٢٠١٤). ضمان جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة في ضوء المعايير العالمية (دراسة ميدانية بمحافظة أسوان. مجلة كلية التربية . جامعة بنها - كلية التربية. مج ٢٥، ع ٩٧. يناير. 39 - 1 .

-محمد، عبد الصبور منصور (٢٠١١). الجودة الشاملة في برامج وخدمات التربية الخاصة كما تقدم من وجهة نظر المعلمين وكمتدرك من وجهة نظر الآباء،مجلة جامعة الملك سعود،العدد ٢٣ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)ص ص ٧٤٠-٧٠٣.

-محمد، محمود (٢٠١٩). إدارة العمل التطوعي بالمؤسسات التربوية في ضوء بعض الخبرات العالمية. المركز العالمي لدراسات العمل الخيري.

- هوساوي، علي . والعريفي، شهد . (٢٠١٥). جودة البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بحسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC.) .المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد/العدد :مج 4, ع 12. كانون الأول. الصفحات ٦-٧٩
- وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (١٤٤١) (موقع الوزارة <https://mlsd.gov.sa/ar/services/620>)
- Abbas N.(2013). Applying a SERVQUAL Model to Measure the Impact of Service Quality on Customer Loyalty among Local Saudi Banks in Riyadh. *American Journal of Industrial and Business Management*, 3, 700-707.
- Al-Rousan, M. & Mohamed,B.(2010). Customer Loyalty and the Impacts of Service Quality: The Case of Five Star Hotels in Jordan .*International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering* ,4(7): 1702-1708.
- Alsaqre, O.E. (2011). The Impact of Physical Environment Factors in Hotels on Arab Customers' Loyalty, pp.1-17.
- Auka, D.O., Bosire, J.N. & Matern, V. (2013). Perceived Service Quality and Customer Loyalty in Retail Banking in Kenya, *British Journal of Marketing Studies*, 1(3):32-61,
- Bennett, Roger & Barkensjo. Anna (2005)-A-"Relationship quality, relationship marketing, and client perceptions of the levels of service quality of charitable organisations", *International Journal of Service Industry Management*, Vol. 16 Issue: 1, pp.81-106.
- Bennett, Roger & Barkensjo. Anna (2005)-B-. Causes and consequences of donor perceptions of the quality of the relationship marketing activities of charitable organisations. *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*. January 2005, Volume 13, [Issue 2](#), pp 122–139.
- Cyril F, Ruth S & Laoucine K.(2013). Using Servqual to Examine Service Quality in the Classroom: Analyses of Undergraduate and Executive Education Operations

Management Courses. *International Journal of Business and Management*; 8(20): 105-116.

-Egeland, B. (2017). 4 Reasons Why Accuracy is Important on The Project, Available Online: <https://www.projectinsight.net/blogs/project-management-tips/4-reasons-why-accuracy-is-important-on-the-project> [Accessed 1 August 2017].

-Estes, Cheryl A., (2003) Promoting Student-Centered Learning in Experiential Education: *Journal of Experiential Education* 27, -(2): 141-160.

-Fluss, D. (2016) Great Customer Service Isn't an Accident, Available Online: <http://www.destinationcrm.com/Articles/Columns-Departments/Reality-Check/Great-Customer-Service-Isnt-an-Accident-112515.aspx> [Accessed 14 July 2017].

-Haggard, P., & Clark, S. (2003). Intentional action: Conscious experience and neural prediction. *Consciousness and Cognition*, 12, 695-707.

-Hallahan, D., Kauffman, J., & Pullen, P. (2009). Exceptional learners : An introduction to special education. (11th ed). Boston: person.

-Hansan, J.E. (2013). United Way of America. Retrieved [date accessed]

-Hosinirostami F, Jahani MA ,Mahmoudi Gh.(2018). Analysis of Service Quality Gap between Perceptions and Expectations of Service Recipients using SERVQUAL Approach in Selected Hospitals in Golestan Province, *Iranian Journal of Health Sciences* , 6(1): 58-67.

-Khyati S. & Julie V.(2017). A SERVQUAL-Based Framework for Assessing Quality of International Branch Campuses in UAE: A Management Students' Perspective. *SAGE Open*, January-March 2017:

-Larissa M ; Taciana de ; Fagner J; Joas T ; Denise (2017). Using the SERVQUAL model to assess mall service quality and

customer satisfaction . *Brazilian Journal of Operations & Production Management* ,14 , pp 82-88.

-Liu, M.T., Yan, L., Phau, I., Perez, A. & Teah, M. (2016). Integrating Chinese cultural philosophies on the effects of employee friendliness, helpfulness and respectfulness on customer satisfaction, *European Journal of Marketing*, 50 (3/4):464-487..

-Muhammad A, Faryal J, SADAF E , Muhammad K.(2018). Factor Analysis of SERVQUAL Model in Technical and Vocational Education and Training Environment of Pakistan. *International Review of Management and Business Research* ,7(2): 523-532 .

-Nema,J.(2019). A Study on GAP Analysis of Service Quality of Health insurance sector. *International Bulletin of Management and Economics*, Volume – IX, 222-

-Parasuraman A, & et.al.(1988) “SERVQUAL: A Multi-Item Scale forMeasuring Consumer Perceptions of the Service Quality , *Journal ofRetailing*. Vol. 64. No. 1, Pp. 12-40.-

-Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality, *Journal of Retailing*, 64(1):12-40.

Quality as a Customer –Based Performance Measure: An Empirical -- Berry, L., et., al., (1991). Perceived Service-

-Rula, A.(2017) Health Care Service Quality and Its Impact on Patient Satisfaction “Case of Al-Bashir Hospital”. *International Journal of Business and Management*; 12(9): 136-152.

-Selvakumar, J.J. (2016). Impact of service quality on customer satisfaction in public sector and private sector banks, Purushartha: *A Journal of Management Ethics and Spirituality*, 8(1):1-12

-Steenkamp, A. (2015). 5 Traits Of The Perfect Customer Service Employee, *Business 2 Community*, Available online:<http://www.business2community.com/human->

- resources/5-traits-perfect-customer-service-employee-01166996#Th3utioIPzkm5S6O.97[Accessed 28 July 2017]
- Thabet W.(2015). Using Servqual Model to Assess Service Quality and Students Satisfaction in Pavia University – Italy. *International Journal of Research in Business Studies and Management* ,2(3):24-31
- Tsietisi, M.(2017). Customers' perception of Service Quality and its impact on reputation in the Hospitality Industry. *African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure*, 6 (3): 1-25.
- [Val Williams](#), [Sue Porter](#), & [Anna Marriott](#). 2014. Your Life, Your Choice: Support Planning Led by Disabled People's Organisations. *The British Journal of Social Work*, Volume 44, Issue 5, July 2014, Pages 1197–1215.
- WHO . (2018). TOPIC HEALTH. Retrieved MARCH SUNDAY , 2018 ,--Wisniewski, M. (2001).Using SERVQUAL to assess customer satisfaction with public sector services, *Managing Service Quality*, 11 (6):380-8.



دور إعادة التأهيل النفسي التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في تعزيز التنمية المستدامة في الجزائر

**The role of psycho-educational rehabilitation for people with
special needs in promoting sustainable development in Algeria**

إعداد

د. غزال ليلية

Dr. Night gazelle

أستاذة محاضرة ب تخصص التربية الخاصة - جامعة الجزائر ٢

د. عبد العظيم سيهام

Dr. Abdel Azim Siham

أخصائية نفسية و تربية خاصة - جامعة الجزائر ٢ - أبو القاسم سعد الله

Doi: 10.21608/jasht.2024.348812

استلام البحث: ٢٠٢٤/ ١ / ١٩

قبول النشر: ٢٠٢٤/ ١ / ٣٠

غزال، ليلية، عبد العظيم، سيهام (٢٠٢٤). دور إعادة التأهيل النفسي التربوي لذوي
الاحتياجات الخاصة في تعزيز التنمية المستدامة في الجزائر. *المجلة العربية للعلوم
الإعاقية والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨ (٣٠)
أبريل، ٢٠١ - ٢٣٤.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

دور إعادة التأهيل النفسي التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في تعزيز التنمية المستدامة في الجزائر

المستخلص:

الجزائر، منذ بدء عملية التفاوض في مؤتمرات الأمم المتحدة الدولية المعنية بالبيئة والتنمية المستدامة ، تساهم في الجهد الجماعي الهادف إلى تنفيذ مختلف المعاهدات والاتفاقيات التي اعتمدها المجتمع الدولي لتعزيز التنمية المستدامة التي تحترم البيئة العالمية. هذه الإستراتيجية التي تتمثل أهدافها الرئيسية في تحسين الصحة ونوعية الحياة لدى الأفراد العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. وعلى المستوى التشريعي والتنظيمي ، فقد صدرت عدة قوانين للتنمية المستدامة لذوي الإعاقة ، منها القانون رقم ٠٩-٠٢ الصادر في ٢٠٠٢/٠٨/٠٥ المتعلق بحماية وتعزيز المعاقين و ترقيتهم. تعتبر عملية إعادة التأهيل (Rehabilitation) و التكفل النفسي التربوي بذوي الاحتياجات الخاصة من الأمور التي تسعى الجهود الجزائرية توفيرها قصد الوصول بالفرد المعاق إلى درجة ممكنة من النواحي الصحية والاجتماعية والنفسية والتربوية والاقتصادية. تتخلل عملية إعادة التأهيل النفسي التربوي في جوهرها، جميع جوانب العمل التي تهدف إلى استعادة الحالة الفردية والشخصية للفرد، وعلى استعادة وتطوير وتكوين القدرات والصفات التي تسمح له بتولي أدوار اجتماعية مختلفة بنجاح (الأسرة ، الزوج ، الزوجة ، الأبوين ...) وما إلى ذلك، ليكون قادراً على الانخراط لاحقاً في المجالات المختلفة للعلاقات الاجتماعية، وذلك بإشراف أخصائيين نفسانيين و تربويين يهدفون إلى تحقيق استقلالية الفرد المعاق ودمجه اجتماعياً ومهنياً. تهدف هذه الورقة البحثية إلى دراسة واقع التكفل و إعادة التأهيل النفسي التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر و دورها في تحقيق التنمية المستدامة .

الكلمات المفتاحية : إعادة التأهيل النفسي، إعادة التأهيل التربوي ، ذوي الاحتياجات الخاصة ، التنمية المستدامة

Abstract:

Algeria, since the beginning of the negotiation process in the United Nations international conferences on the environment and sustainable development, has been contributing to the collective effort aimed at implementing the various treaties and agreements adopted by the international community to promote sustainable development that respects the global environment. This strategy, whose main objectives are to improve health and quality of life for ordinary individuals and those with special needs. At the legislative and regulatory level, several laws have

been issued for the sustainable development of people with disabilities, including Law No. 02-09 issued on 08/05/2002 relating to the protection and promotion of people with disabilities. And promote them .The process of rehabilitation and psycho-educational care for people with special needs is one of the matters that Algerian efforts seek to provide in order to bring the disabled individual to a possible degree in terms of health, social, psychological, educational and economic aspects. The process of psycho-educational rehabilitation, in its essence, includes all aspects of the work aimed at restoring the individual and personal condition of the individual, and at restoring, developing and forming the abilities and qualities that allow him to successfully assume different social roles (family, husband, wife, parents...) and so on. To be able to engage later in various fields of social relations, under the supervision of psychologists and educational specialists who aim to achieve the independence of the disabled individual and integrate him socially and professionally. This research paper aims to study the reality of care and psycho-educational rehabilitation for people with special needs in Algeria and its role in achieving sustainable development.

Keywords: psychological rehabilitation, educational rehabilitation, people with special needs, sustainable development.

مقدمة:

اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة في ٢٥ أيلول/سبتمبر ٢٠١٥ خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠ ، وتغطي أهداف الخطة السبعة عشر ومقاصدها البالغ عددها ١٦٩ مواضيع منها الفقر والجوع والتعليم والصحة وتغير المناخ والطاقة النظيفة والاستهلاك والإنتاج المسؤولان. وهي تقتضي تطلعات شاملة والتزامات قادرة على التغيير لتسهيل الاندماج في المجتمعات وتمكين الجميع من تحقيق إمكاناتهم البشرية بكرامة ومساواة. يأتي الإعلان على ذكر الأشخاص ذوي الإعاقة ثلاث مرات، ويشار إليهم صراحة في سبعة من مقاصد أهداف التنمية المستدامة. وتضمنت خطة عام ٢٠٣٠، لتوجيه عمليات صنع القرار واستعراض التقدم المحرز،

٢٣٢ مؤشراً عالمياً. يشير ١٤ منها مباشرة إلى الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، أو يرتبط بمقاصد فيها إشارة مباشرة إليهم (منصة الإسكوا، ٢٠٢٢). وعلى الرغم من أنّ صياغة أهداف التنمية المستدامة المحددة لم تتم من منظور حقوق الإنسان، إلا أنّ العديد منها يعكس محتوى المعايير الدولية. فعلى سبيل المثال، يعكس الهدف ١ (القضاء على الفقر) والهدف ٢ (القضاء التام على الجوع) والهدف ٣ (الصحة الجيدة والرفاه) والهدف ٤ (التعليم الجيد) والهدف ٦ (المياه النظيفة والنظافة الصحية) والهدف ٨ (العمل اللائق والنمو الاقتصادي) والهدف ١١ (مدن ومجتمعات محلية مستدامة)، الكثير من المحتوى الأساسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ويتناول الهدف ١٦ بشأن السلام والعدالة والمؤسسات القوية بعض الأبعاد الأساسية للحقوق المدنية والسياسية، بما في ذلك الأمن الشخصي والوصول إلى العدالة والحريات الأساسية. في حين أنّ الهدف ١٧ يتناول القضايا المتعلقة بالحق في التنمية ووسائل التنفيذ. وإن كانت أهداف التنمية المستدامة ومقاصدها طموحة بطابعها، فالتدخل بين مضمون خطة عامة ٢٠٣٠ ومضمون اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة يمنحها طابعاً ملزماً قانوناً. فالهدفان ٣ و ٤ حول الصحة والتعليم مثلاً، يتلاقيان مع مادتي الاتفاقية ٢٤ و ٢٥. وهذا يعني أنه بموجب القانون الدولي، يتعين على الدول الأطراف في الاتفاقية العمل على تحقيق العديد من الأهداف والمقاصد بما يضمن عدم إقصاء الأشخاص ذوي الإعاقة (منصة مفوضة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان).

والجزائر كغيرها من الدول، انتهجت خطة التنمية المستدامة و حاولت مساندة طموحات وتطلّعات فئة ذوي الاحتياجات الخاصة ، استجابة لتأكيدات الاتفاقيات والهيئات الدولية، حيث حاول التشريع الجزائري سن مجموعة من القوانين والمراسيم والقرارات الوزارية. و يعتبر قانون ٨٥-٠٥ المتعلق بحماية الصحة وترقيتها الحجر الأساس الذي أقر بموجبه جملة من حقوق هذه الفئة في الفصل السابع بعنوان : "تدابير حماية الأشخاص المعوقين"، من المادة ٨٩ إلى ٩٦ منه. حيث نص على حقهم في الحماية الصحية والاجتماعية واحترام شخصيتهم ومراعاة كرامتهم، وكذا حقهم في العلاج الدائم وإعادة التدريب وتوفير الإمكانيات المادية والتجهيزات لذلك. فضلا عن التكفل بهم من قبل المستخدمون الطبيون، مع مراعاة المقاييس المتعلقة بالنظافة والأمن في المؤسسات المخصصة للأشخاص المعوقين.و من جهته، كرّس قانون رقم ٩٢-٠٢ المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم حماية أوسع لهم من خلال جملة من التدابير، على غرار الكشف المبكر للإعاقة والوقاية منها مع العمل على ضمان العلاج المخصص وإعادة التأهيل بكافة أشكاله (الطبي، النفسي، التربوي، الاجتماعي، المهني) وضمان الحصول على الأجهزة الاصطناعية ولواحقها. فضلا عن استفادتهم من التعويض عن الدواء وكلّ الامتيازات الممنوحة من طرف

الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي، كإجراء العمليات الجراحية، ومجانية الحصول على الأجهزة الطبية الاصطناعية وكذا المتابعة الطبية.

أما في مجال التعليم والعمل، فقد أكد القانون المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم ، على حق ذوي الإعاقة في إجبارية التعليم ومجانيته أسوة بغيرهم، وضمان الإدماج الاجتماعي والمهني وتكافؤ الفرص. كما نص في الفصل الثالث على التربية والتكوين المنهي وإعادة التدريب الوظيفي وإعادة التكيف. فضلا عن ضرورة التكفل المبكر بالأطفال المعوقين وإخضاعهم للتدريس الإجباري، وتمكينهم من الخدمات التعليمية المناسبة من خلال المراكز المتخصصة، حتى بالنسبة للتلاميذ الماكثين في المستشفيات ومراكز العلاج في شكل أقسام خاصة بموجب القرار الوزاري المشترك بين وزارة التربية الوطنية ووزارة الصحة المؤرخ في ١٩٩٨/١٠/٢٧ (بن صغير: ١٦١-١٦٢).

وعلى هذا الأساس، تعتبر الجزائر من بين الدول التي تسعى إلى توفير التكافؤ في مجالات الصحة والتعليم خاصة لهذه الفئة من أجل ممارسة حقوقها كغيرها من الفئات، وجعلها في قلب التنمية للوصول إلى بيئة اجتماعية متكاملة وعادلة، خاصة أن من أهداف التنمية المستدامة ضمان حقوق الفئات الضعيفة وإدراجها في سياق تحقيق هذه الأهداف عن طريق تمكينها اجتماعيا واقتصاديا وتعزيز دورها كفاعل و تقليص الفجوات بينها و بني غريها و تعزيز نشاطها والتكفل بها والقضاء على الصورة النمطية التي جسدت في مخيلة المجتمع و إبراز أهميتها على أنها فاعلة وليست عالة على أسرها والمجتمع، و يمكن أن تحدث تغييرا يميزها عن غيرها. وقد مكنت الخطط الإنمائية الوطنية التي نفذت منذ عام ٢٠٠٠ من بلوغ مستوى عال من التنمية، حيث تظهر جهود الجزائر في دعم هذه الفئات من أجل حياة كريمة عن طريق التزاماتها المستمرة تجاهها وذلك بتوفير احتياجاتها خاصة المتعلقة بالتعليم والصحة (راشدي ، ٢٠٢٠: ٦٦) . فمذ السنوات الأولى لاستقلال الجزائر، بدأت الدولة في إظهار العناية والاهتمام بالمسائل الاجتماعية عامة وبفئة المعاقين خاصة، إذ استحدثت وزارة للحماية الاجتماعية سنة ١٩٨٤، أخذت على عاتقها حماية وترقية حقوق المعاقين والعمل على تحقيق مشاركتهم الكاملة والفعالة في الحياة الوطنية، كما تبنت الجزائر الاتفاقية الدولية للدفاع عن حقوق الأشخاص المعاقين في ٢٠٠٧/٠٣/٣١، وقبل ذلك حقق المعاقون أهم مكاسبهم التشريعية بعد نضال طويل من خلال صدور القانون رقم ٠٩/٠٢ المؤرخ في ٢٠٠٢/٠٥/٠٨ المتعلق بحماية المعاقين وترقيتهم ، الذي كان تجسيدا لنص الإعلان الذي أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة في ١٩٧٥/١٢/١٩ حول حماية المعاقين، وكذا الاعلان العالمي سنة ٢٠٠٦ و للنظرة الحديثة للمعاق بوصفه شخصا طبعيا ومواطنا له حقوق وعليه واجبات كغيره من الأشخاص العاديين، بالإضافة إلى استجابة لطموحات الكثير من المعاقين الذين عانوا من مرارة التهميش لسنوات (بن مصطفى & براكيل، ٢٠١٧).

وتعتبر عملية إعادة التأهيل (Rehabilitation) و التكفل النفسي التربوي بذوي الاحتياجات الخاصة من الأمور التي تسعى الجهود الجزائرية توفيرها ، قصد الوصول بالفرد المعاق إلى درجة ممكنة من النواحي الصحية والاجتماعية والنفسية والتربوية والاقتصادية ، حيث يرى الباحثون بأن التأهيل النفسي عملية تأهيل شاملة ، ترمي إلى تقديم الخدمات النفسية التي تهتم بتكيف الشخص المعاق مع نفسه من جهة ومع العالم المحيط به من جهة أخرى ، ليتمكن من اتخاذ قرارات سليمة في علاقته مع هذا العالم، وذلك عن طريق استخدام العلاج النفسي والجلسات الإرشادية النفسية التي تهدف إلى تقليل المشكلة ومحاولة الوصول إلى حل يشارك فيه المعاق بأقصى قدر ممكن، وذلك في إطار الإرشاد النفسي الذي يهدف إلى حل المشكلات الأقل حدة المهدي وآخرون، ٢٠١٦ : ٣٤٩). إذ تلعب الظروف النفسية للفرد المعوق وأسرته دوراً بارزاً وحيوياً في تحويل حالة العجز إلى حالة إعاقة أو في تقبل حالة العجز والتكيف معها والعمل على الإفادة من أنشطة وبرامج التأهيل اللازمة. ولا بد من التذكير من أن الآثار النفسية التي تتركها حالة العجز على حياة الفرد وعلى حياة أفراد أسرته غالباً ما تكون من الدرجة العميقة التي تحتاج إلى جهود كبيرة في العمل للتخفيف من المشاعر والضغط النفسي التي يمكن أن تنشأ عن حالة العجز. و نظراً لأهمية هذا الموضوع ، نرى أن العديد من الدراسات على المستوى العالمي والإقليمي والمحلي قد اهتمت بدراسة الآثار والضغط النفسية الناجمة عن حالة العجز والإعاقة سواء على الفرد المعوق نفسه أو على أسرة الفرد المعوق. وتشير الحديدي ومسعود (١٩٩٧) إلى أن الدراسات التي اهتمت بالآثار النفسية الناجمة عن ولادة طفل معوق في الأسرة ، قد أكدت على أن هذه الأسر غالباً ما تتعرض لضغوط نفسية شديدة تؤثر على كيانها كنظام اجتماعي من جهة وتؤثر على أفرادها من جهة ثانية. إن من أهم مظاهر الضغوط النفسية التي يتعرض لها أفراد الأسرة ، هي الشعور بالخجل أو الدونية أو الذنب، إنكار الإعاقة، الحماية الزائدة أو رفض الطفل المعاق وإخفائه عن الأنظار أو الانعزال عن الحياة الاجتماعية وعدم المشاركة في مظاهرها. كذلك فإن حالة العجز أو الإعاقة تؤثر على الفرد المعوق نفسه، فهي تؤثر على فهمه وتقديره لنفسه وإمكاناته وتجعله يعيش في حالة من القلق والتوتر والخوف من المستقبل، كما قد تؤثر في نظرته للحياة وثقته بالآخرين. مما ينعكس على إمكانية تكيفه مع البيئة التي ينتمي إليها، من خلال اكتشاف إمكاناته وتقبل وضعه في المجتمع أو يقوم باللجوء للعزلة هرباً من الواقع (الصبي ، ٢٠٢٢). لهذا فإن المعاق بحاجة ماسة دائمة ومستمرة إلى إعادة التأهيل النفسي لمساعدته أكثر على تجاوز العراقيل النفسية وجعله أكثر ثقة بنفسه وبمواهبه وقدراته، والمشرع الجزائري راعى هذا الجانب من خلال نص المادة ٩١ من قانون حماية الصحة على أنه: " يجب أن تتسم الأعمال التي تكون في فائدة الأشخاص المعوقين باحترام شخصيتهم الإنسانية ومراعاة كرامتهم وحساسيتهم الخاصة " (بكر اوي & لعبيدي ، ٢٠٢٢).

بالإضافة إلى التأهيل النفسي ، يعتبر التأهيل التربوي من البرامج المكملّة للتأهيل الشامل، و هو مجموعة من الخطط والبرامج والإجراءات التعليمية التي تستهدف تلبية احتياجات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئات التعليمية. الأقل تقييدا، وتختلف برامج التأهيل التربوي باختلاف فئة الإعاقة وباختلاف درجتها وطبيعة الاحتياجات التربوية الخاصة ، حيث تتراوح هذه البدائل ما بين التعليم في الصف العادي (الدمج الشامل) ، وما بين التعليم في مؤسسات أو مراكز داخلية ، وهذا يعني أنّه كلما كانت الإعاقة شديدة ، كلما تمّ التوجّه نحو البيئات الأكثر تقييدا على اعتبار أنّ هذه الفئة من الأفراد تتطلب توفير بيئات ووسائل وأجهزة وبرامج تأهيلية خاصة . وكلما كانت الإعاقة بسيطة ومتوسطة ، كلما تمّ التوجّه نحو البيئات الأقل تقييدا ، أي توفير فرص التأهيل للأفراد المعوقين في برامج الدمج في المدارس العادية. ولحسن الحظ، فإنّ هناك دراسات تشير إلى أنّ نسبة الأفراد المعوقين الذين يجب أن توفر لهم البرامج التربوية في البيئات الأقل تقييدا ، تصل إلى ٩٧% من المعوقين ، أي أنّ ما نسبته ٣% فقط يحتاجون إلى مؤسسات خاصة (الأكثر تقييدا) ، والهدف من التأهيل هو مساعدة المعوق مهما كانت درجة إعاقته على تخطي الإعاقة و التقليل من حدّتها حتّى يتمكّن المعاق من العيش بسهولة وتفاعله مع المجتمع(بحراوي، ٢٠١٧: ص٧).

تهدف هذه الورقة البحثية إلى محاولة الإجابة على الإشكال الذي يتمثّل في دور إعادة التأهيل النفسي التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في تعزيز التنمية المستدامة في الجزائر ، والإطلاع على واقع التكفل النفسي التربوي بهؤلاء الفئة من المجتمع ، و إبراز أهم الجهود التي تبذلها الدولة الجزائرية في تحسين هذه الوضعية خاصة في مجالي الصحة والتعليم في إطار أهداف التنمية المستدامة. وهذا نظرا لأهمية الموضوع في حدّ ذاته ، حيث أنّ فئة ذوي الاحتياجات الخاصة تعدّ من بين أهم الفئات التي وجب على المجتمع أن يمنحها حقها من الأهمية في كلّ مؤسساته و تحديد المؤسسات التربوية منها ، و كذا توفير تكفل واسع لهذه الفئة من الناحية التربوية والنفسية ، كالقيام بحملات الفحص و التشخيص أو استخدام مختلق الطرق و أساليب العلاج النفسي و التأهيل التربوي، إضافة إلى التكفل بهذه الفئة من الناحية التربوية .

حيث يتمحور إشكال هذه الورقة البحثية فيما يلي:

ما هو دور إعادة التأهيل النفسي التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في تعزيز التنمية المستدامة في الجزائر؟

وللإجابة على الإشكال ، تمّت تجزئته إلى عدّة تساؤلات فرعية أهمّها :

- ما هو واقع التكفل والتأهيل النفسي والتربوي بأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر؟

- ما هي أهم الجهود التي تبذلها الدولة الجزائرية في إعادة التأهيل النفسي التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في إطار أهداف التنمية المستدامة ؟

١- تحديد المفاهيم:

١-١- مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة:

- يعرف الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، بأنهم: "أفراد يعانون ، نتيجة عوامل وراثية أو بيئية مكتسبة ، من قصور القدر على تعلّم أو اكتساب خبرات أو مهارات وأداء أعمال يقوم بها الفرد العادي السليم المماثل لهم في العمر والخلفية الثقافية أو الاقتصادية أو الاجتماعية " (عزام ، ٢٠١٩: ١١٠٣).
- وتعرف (سهير كامل أحمد) الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم : "أيّ طفل يختلف أو ينحرف عن غيره من الأطفال في جانب أو أكثر من جوانب شخصيته ، بحيث يبلغ هذا الاختلاف من الدرجة التي تشعر عندها الجماعة التي يعيش معها ذلك الطفل (أسباب خاصة) أنّه بحاجة إلى خدمات معيّنة (احتياجات معيّنة) تختلف عن تلك الاحتياجات التي تقدّم إلى الأطفال العاديين، وقد يكون هذا الاختلاف في أيّ جانب من جوانب النمو المختلفة (العقلي، الجسمي ، اللغوي ،الإفعالي ، الإجتماعي ، الحركي) ،وقد يجمع الطفل بين عدد من الجوانب في وقت واحد(شفيق أحمد ،٢٠١٦، ص ٣٧).
- كما يعرف الوقفي (٢٠٠٣) ذوي الاحتياجات الخاصة أنّهم : " الأفراد الذين لديهم انحراف عن المتوسط العام (والمقصود بالعام هنا المجتمع) في القدرات العقلية، والقدرات الجسدية والحركية، والقدرات الحسية وقدرات الاتصال والتواصل، الأمر الذي يجعلهم غير قادرين على التكيف مع متطلبات الدراسة والحياة، ممّا يجعلهم يحتاجون إلى الدعم وإلى خدمات تربوية خاصة لتطوير قدراتهم" (الوقفي، ٢٠٠٣).
- عرّف المشرع الجزائري ذوي الاحتياجات الخاصة: الأشخاص المعاقين في القانون رقم ٨٥-٠٥ المتعلّق بحماية الصحة وترقيتها السابق والملغى، ضمن المادة ٨٩ التي نصّت على ما يلي: "يعد شخصا معوقا كل طفل أو مراهق أو شخصا بالغ، أو مسن مصاب بما يلي: إمّا نقص نفسي أو فيزيولوجي، وإمّا عجز عن القيام بنشاط تكون حدوده عادية للكائن البشري، وإمّا عاهة تحول دون حياة اجتماعية أو تمنعها" ، أمّا القانون رقم ١٨-١١ المؤرّخ في ٠٢ يوليو ٢٠٠٨ المتعلّق بالصحة الجديد ، لم يعرف الإعاقة في محتواه بالرغم من ذكره لمصطلح الإعاقة و المعوقين في عدّة مواد قانونية منه (بن النوري ، ٢٠٢١ : ٢٥).

❖ أنواع الإعاقة عند ذوي الاحتياجات الخاصة :

بناء على تتبّع حالات الإعاقة عند ذوي الاحتياجات الخاصة ، يمكن تصنيف أنواع الإعاقة على النحو التالي:

- **الجسمية (البدنية) :** وذلك بفقدان جزء من أجزاء الجسم أو أكثر ممّا يؤثر سلباً في الحركة ، أو حدوث خلل بها ، مثل الشلل.
- **الحسية:** وذلك بفقدان حاسة من الحواس ، أو حدوث نقص بها مثل كالمصم والبكم والعمى.
- **الذهنية :** وذلك بفقدان العقل ، كالجنون ، أو حدوث نقص فيه كالتخلف العقلي.
- **النفسية :** وذلك بحدوث آثار ظاهرة ، واضطرابات مثل : الانطواء ، و الانفصام ، و القلق وغيرها.

- **متعدّد الإعاقات:** و هو الفرد الذي يعاني من أكثر من إعاقة من تلك الإعاقات . كما و أنّ بعض الإعاقات قد تصاحبها نواحي قصور أخرى ، فمثلاً قد يعاني المتخلف عقلياً من نوع أو أكثر من نواحي القصور في السمع أو الحركة أو التخاطب، أيضاً ومثلها أيضاً حالات الشلل المخي ، حيث قد يعاني بالإضافة إلى الإعاقة الحركية من صعوبات في النطق و الكلام أو قصور في القدرات العقلية (مصعب & السامرائي، ٢٠١٧: ٠٦).

ويصنّف الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الفئات الآتية: الإعاقة العقلية، الإعاقة السمعية ، الإعاقة العقلية، السمعية ، الإعاقة الجسدية والحركية، الإعاقة الانفعالية، الإعاقة البصرية، صعوبات التعلم، الاضطرابات الكلامية واللغوية، التفوق العقلي أو الموهوبين ، ذوي الإعاقات المتعدّدة (الباز، ٢٠١٠ : ٠٩).

١-٢- مفهوم التنمية المستدامة :

مفهوم حديث تبنته الأمم المتحدة و يعين إشباع الحاجات الإنسانية للجيل الحاضر دون المساس باحتياجات الأجيال القادمة ، وهي التنمية التي تعزّز الازدهار والفرص الاقتصادي وزيادة الرفاه الاجتماعي وحماية البيئة . و تتمثل أهداف التنمية المستدامة في مجموعة من الأهداف، وعددها سبعة عشر وضعتها الأمم المتحدة، وهي دعوة عالمية للعمل من أجل القضاء على الفقر وحماية كوكب الأرض وضمان تمتّع جميع الشعوب بالسلام والازدهار بحلول عام ٢٠٣٠ . ومنها الهدف الثالث الخاص الذي ينص على ضمان حياة صحية وتعزيز الرفاهية للجميع وفي كل الأعمار، والهدف الرابع الذي ينص على ضمان تعليم جيّد يتّسم بالإنصاف ويشمل الجميع ويعزّز فرص التعلم طوال الحياة للجميع (راشدي ، ٢٠٢٠ : ٦٨).

١-٣- مفهوم التأهيل و إعادة التأهيل:

تميّز المراجع العلمية المتخصصة بين مصطلحي التأهيل (Habilitation) وإعادة التأهيل (Rehabilitation) ، وإن كانت الأدبيات تستخدمهما بشكل تبادلي وكأنّهما يعينان الشيء نفسه. والأكثر شيوعاً في اللغة العربية استخدام مصطلح التأهيل و الذي

يستخدم أيضاً للدلالة على إعادة التأهيل. وكذلك هو الحال في اللغة الإنجليزية، فإنّ الاصطلاح الأكثر شيوعاً هو (Rehabilitation) للدلالة على كلّ من التأهيل وإعادة التأهيل. وغالباً ما يكون الأفراد المنتفعون من خدمات التأهيل أشخاصاً ولدوا وهم لديهم إعاقة ما، أو تطوّرت حالة الإعاقة لديهم أو تعرّضوا للإصابة منذ وقت مبكر في حياتهم (بحراوي، ٢٠١٧).

والتأهيل بمغناه الشامل هو:

- "عملية تركز على الشخص ككل سواء كان الشخص معوقاً أم شخصاً غير معوق، فهو ليس كياناً معزولاً، فثمة تفاعلات متواصلة بينه وبين بيئته".
- "تلك العملية المنظمة والمستمرة التي تهدف إلى الوصول بالفرد المعاق إلى درجة ممكنة من النواحي الصحية والاجتماعية والنفسية والتربوية والاقتصادية (الخطيب، ٢٠١٠: ٣١)".
- تعريف الأمم المتحدة: "عملية ترمي إلى تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من بلوغ وحفظ المستوى الوظيفي الأمثل على الصعيد البدني أو الذهني أو النفسي أو على الصعيد الاجتماعي، بحيث تتوافر لهم الأدوات اللازمة لتغيير حياتهم ورفع مستوى استقلاليتهم. ويمكن أن يتضمّن التأهيل تدابير ترمي إلى التمكين من أداء الوظائف و/أو استعادة الوظائف المفقودة، أو إلى التعويض عن فقدانها أو انعدامها أو عن القصور الوظيفي. ولا تتضمّن عملية التأهيل الرعاية الطبية الأولية، بل تتضمّن تدابير وأنشطة بالغة التنوع (الخطيب، ٢٠١٠: ١٦)".
- يُعرّف التأهيل بأنّه "مجموعة من التّدخلات المعدّة لغرض تحسين الأداء والحدّ من الإعاقة لدى الأفراد الذين يعانون من حالات صحية في تفاعلهم مع بيئتهم" (موقع منظمة الصحة العالمية، ٢٠٢٣).
- عملية تأهيل المعاق هو مجموعة من الخدمات والأنشطة والمعينات الاجتماعية والنفسية والطبية والتربوية والتعليمية والمهنية التي تمكن المعوقين من ممارسة حياتهم باستقلالية وكرامة. أو بمعنى آخر هو العملية التي تشمل على مجموعة متكاملة من البرامج والأنشطة التي تساعد الفرد المعاق على تنمية وتطوير قدراته وتحقيق القدر المناسب له من الاستقلالية من ممارسة الحياة المختلفة (المنتدى الجزائري لذوي الاحتياجات الخاصة، ٢٠١١).
- تعريف المجلس الوطني للتأهيل في أمريكا (١٩٤٣): "استعادة الشخص ذوي الإعاقة كامل قدرته على الاستفادة من قدراته الجسمية والعقلية والاجتماعية والمهنية والإفادة الاقتصادية بالقدر الذي يستطيع" (عابد الزراع & عيسى حيمور، ٢٠١٧: ١٤).

وبالنظر إلى التعريفات السابقة نجد أنّ معظمها قد ركّز على النقاط الآتية: أنّ التأهيل هو عملية منسقة ومستمرة تعمل على الاستفادة من البرامج والأنشطة الاجتماعية والطبية والتعليمية والمهنية المتوفرة في المجتمع، و التأهيل يسعى إلى

الاستفادة من طاقات وقدرات الفرد ذي الإعاقة للوصول إلى أعلى مستوى ممكن لقدراته الأدائية. و هو توظيف طاقات وقدرات الفرد ذي الإعاقة لتمكينه من الحصول على عمل والاستمرار فيه. وعليه يمكن أن نخلص من هذا التعريفات إلى التعريف الآتي: التأهيل: هو عملية تساعد فيها الفرد ذي الإعاقة على الاستفادة من طاقاته البدنية والاجتماعية والمهنية وتنميتها للوصول إلى أقصى ما يمكن من التوافق في الحياة من خلال تقويم طاقاته ومساعدته على تنميتها والاستفادة منها لأقصى ما يمكنه.

❖ الفرق بين التأهيل و إعادة التأهيل:

- **التأهيل** هو تمكين الفرد ذوي الإعاقة على وأسرته على الاندماج في البيئة المحيطة و المجتمع، وذلك عن طريق إكسابه مهارات و قدرات تساعد في التغلب على الآثار الناجمة عن الإعاقة .
 - **إعادة التأهيل:** تسمى عملية التأهيل (إعادة) عندما يتم تنمية مهارات قد اكتسبها الفرد سابقاً، وكان يقوم بها بشكل طبيعي ، و لكن لإصابة ما أو إعاقة ما أفقدته القدرة على القيام بهذه المهارة (سما محمد ، ٢٠٢٣).
- يحمل مدلول التأهيل معاني كثيرة تشمل التأهيل الطبي والنفسي والاجتماعي والمجتمعي والمهني، وتهدف لتطوير قدرات المعاق عندما لا تكون موجودة أصلاً، أما إذا كانت موجودة وأصيب بحادث أدى إلى عجز أو إعاقة ما في هذه الحالة يحتاج إلى إعادة التأهيل، وتتم عملية التأهيل حسب حاجة المعاق، فقد يحتاج المعاق إلى خدمات طبية لكي يتمتع بأقصى صحة جسمية، أو يحتاج إلى التغلب على المصاحبات النفسية للإعاقة، أو يحتاج إلى الخدمات الاجتماعية حتى يستطيع التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه ويأخذ وضعاً مقبولاً بينه وبين العاديين، أما إذا تأثرت قدراته العقلية المتمثلة في المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب فيحتاج للتأهيل التربوي (العرايضة، ٢٠١٦: ٣٠٣).

١-٤- مفهوم التأهيل النفسي:

- يعمل التأهيل النفسي على مساعدة الفرد ذوي الإعاقة على تقبل ذاته و تحقيق أكبر قدر من التوافق الشخصي و المهني و الاجتماعي، كما يساعد الأسرة على تقبل إعاقة ابنهم و فهم خصائصها و متطلباتها، و كيفية مواجهة الضغوط التي يمكن تنشأ من الإعاقة و ذلك عن طريق: الإرشاد النفسي، الإرشاد الأسري، العلاج النفسي ، تعديل السلوك (سما محمد ، ٢٠٢٣).
- يعرفه الزارع (٢٠١٤) بأنه: " ذلك الجانب من عملية التأهيل الشاملة، والتي ترمي إلى تقديم الخدمات النفسية التي تهتم بتكيف الفرد المعوق مع نفسه من جهة ومع العالم المحيطة من جهة أخرى ليتمكن من اتخاذ قرارات سليمة في علاقته مع هذا العالم" (العرايضة، ٢٠١٦: ٣٥٢).

- وترى ماجدة السيد عبيد أنّ التأهيل النفسي: " هو عملية تقوم على علاقة متبادلة بين المرشد النفسي والمعاق، وتكون هذه العملية في إطار برنامج التوجيه والإرشاد النفسي" (ماجدة السيد عبيد، ٢٠١٠).
- مجموع الخدمات النفسية التي تقدّم للفرد ليتّمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقاً لإمكاناته وقدراته الجسمية وميوله بأسلوب يشبع حاجاته ويحقّق تصوّره لذاته وفقاً لإمكاناته وقدراته الجسمية وميوله بأسلوب يشبع حاجاته. ويحقّق تصوّره لذاته ويتضمّن ميادين متعدّدة: أسرية، شخصية، مهنية... وهو يهدف إلى الحاضر والمستقبل مستفيداً من الماضي وخبراته (قارش & قابوش، ٢٠١٨: ١٢٤).
- ١-٥- إعادة التأهيل التربوي (التأهيل الأكاديمي - التربية الخاصة):
 - هو العملية التي يتمّ فيها تعليم الأفراد ذوي الإعاقة في بيئة أقلّ تقييداً عن طريق البرامج التربوية (سما محمد، ٢٠٢٣).
 - هي نمط من الخدمات والبرامج التربوية تتضمن تعديلات خاصة سواء في المناهج أو الوسائل أو طرق التعليم استجابة إلى الحاجات الخاصة لمجموعة من الطلاب الذين لا يستطيعون مسابرة متطلبات برامج التربية العادية .
 - التأهيل التربوي من أهم البرامج في عملية التأهيل، ويعني توفير البرامج التربوية الخاصة (Special Education Programs) للأفراد المعوقين في البيئات الأقلّ تقييداً (Least Restrictive Environment) ، وتختلف برامج التربية الخاصة باختلاف فئة الإعاقة، فالبرامج التربوية الخاصة بذوي الإعاقة العقلية تختلف في مضمونها وأساليبها ووسائلها عن البرامج التربوية الخاصة بذوي الإعاقات السمعية، أو البصرية، أو الجسدية وهكذا. كما تختلف البدائل التربوية المقدمة لفئات المعوقين باختلاف درجة الإعاقة وطبيعة الاحتياجات التربوية الخاصة، حيث تتراوح هذه البدائل ما بين التعليم في الصف العادي الدمج الشامل (Inclusion) إلى التعليم في مراكز ومؤسسات أو مدارس داخلية. و يتم تحديد البرنامج التربوي المناسب لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الاعتبارات التالية:
- ✓ درجة الإعاقة وشدها: فكّما كانت الإعاقة شديدة كانت الاحتياجات التربوية الخاصة أكثر ، وكّما كانت الحاجة إلى مدارس نهائية أو داخلية أكثر.
- ✓ درجة وعي الأسرة واتجاهاتها وتوقعاتها من الطفل: فكّما كانت اتجاهات الأسرة سلبية وتوقعاتها من طفلها متدنية ، كّما اتّجهت نحو المدارس الخاصة أو المؤسسات الداخلية.
- ✓ مدى توفر الخدمات التربوية في البيئة التي يعيش فيها الطفل (الصبي، ٢٠٢٢).
- التكفل التربوي:(البيداغوجي) : عبارة عن إشراف أخصائيين تربويين ومجموعة من المربين يهدفون إلى تحقيق استقلالية الطفل ودمجه اجتماعياً ومهنياً، يتمّ

تقسيم الأطفال للتكفل بهم داخل المركز إلى مجموعة من الأفواج حسب السن وقدرات الأطفال (قارش & قابوش، ٢٠١٨: ١٢٥).

٢- أهداف التأهيل النفسي و التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة:

١-٢- أهداف التأهيل النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة:

إنّ الهدف العام من التأهيل هو مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه وأن يفهم العالم المحيط به ليكون قادراً على التكيف المناسب نتيجة هذا الفهم، ويمكن تلخيص أهداف التأهيل النفسي للمعاقين كما يلي:

- ✓ مساعدة الشخص المعاق على فهم وتقدير خصائصه النفسية ومعرفة إمكاناته الجسمية والعقلية والاجتماعية والمهنية وتطوير اتجاهات إيجابية سليمة نحو الذات.
- ✓ تخفيض التوتر والكبت والقلق الذي يعاني منه المعاق وضبط عواطفه وانفعالاته.
- ✓ تعديل بعض العادات السلوكية الخاطئة.
- ✓ المساعدة في تنمية الشعور بالقيمة وتقدير الذات واحترامها والسعي إلى تحقيق أقصى درجة ممكنة من درجات تحقيق الذات.
- ✓ تنمية وتطوير اتجاهات إيجابية نحو الحياة والعمل والمجتمع.
- ✓ تدريب المعاق على تصريف أموره وغرس ثقته بنفسه وبالآخرين، وإدراكه لإمكاناته المحدودة، وتبصيره بها وكيفية استغلالها والاستفادة منها (السيد عبيد، ٢٠١٠).

٢-٢- أهداف التأهيل التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة:

- التعرف على الأطفال غير العاديين، وذلك من خلال أنواق القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة ، ومعرفة نسبة انتشار هذه الفئة أو تلك في المجتمع من أجل معرفة حجم الخدمات المختلفة التي يجب تقديمها لهم.
- إعداد البرامج التعليمية والتربوية و التأهيلية والتدريسية التي تحتاجها كل فئة تقتضيها طبيعة حاجاتها.
- تصميم وإعداد طرائق تدريس تناسب كل فئة من هذه الفئات.
- رسم السياسات التربوية الوقائية للحد من هذه الإعاقات وتوعية الأفراد المجتمع بأسبابها وطرق حاجاتهم الوقاية منها .
- تحقيق الكفاءة الشخصية : وتعني مساعدة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة على حياة استقلالية والاكتفاء والتوجيه الذاتي والاعتماد على النفس، وتمكينه من تصريف أموره وشؤونه الشخصية.
- تحقيق الكفاءة الاجتماعية : وتعني غرس وتنمية الخصائص والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين وتحقيق التوافق الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة.

- تحقيق الكفاءة المهنية: وتعني اكتساب ذوي الاحتياجات الخاصة بعضاً من المهارات اليدوية والخبرات الفنية المناسبة لطبيعة إعاقتهم واستعداداتهم ، والتي تمكّنهم بعد ذلك من ممارسة بعض الحرف المهني (عبد الوهاب، ٢٠٠٦ : ١٥).
- إبعاد ذوي الاحتياجات الخاصة عن الفشل والإحباط من خلال الانطلاقة من قدراتهم، واستخدام تقنيات وأساليب تربوية كالحدث والتلاشي والتشكيل و النمذجة والتغذية الراجعة والتعزيز بأنواعه.
- وضع برامج تعليمية مناسبة تراعي الفروق الفردية ، حيث تعتمد في كثير من فئات التربية الخاصة على خطة تربوية فردية ، والتي تعتمد على مكونات أساسية هي مستوى الأداء الحالي للفرد والتي تتعلق بالجوانب المتعمدة العقلية والاجتماعية والانفعالية والجسمية، وأهداف بعيدة المدى وقصيرة المدى (المعاينة، ٢٠٠٦ : ١٥٣-١٥٤).
- ٣- أهم الخدمات التي تقدّم لذوي الاحتياجات الخاصة في التأهيل النفسي التربوي:
١-٣- أهم الخدمات التي تقدم لذوي الاحتياجات الخاصة في التأهيل النفسي:
يرى الزارع (٢٠١٤) أنّ أهم خدمات التأهيل النفسي التي يجب أن تقدّم للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في الآتي:
- أولاً: خدمات الإرشاد النفسي: يمكن تعريف خدمات الإرشاد النفسي بأنها الخدمات النفسية التي تهتم بتكيف الشخص المعاق مع نفسه من جهة ومع العالم المحيط به من جهة أخرى ليتمكن من اتخاذ قرارات سليمة في علاقته مع هذا العالم ، والوصول بالفرد إلى أقصى درجة ممكنة من درجات النمو والتكامل في شخصيته وتحقيق ذاته (السيد عبيد ، ٢٠١٠). تهتم بتكيف الشخص ذو الإعاقة مع نفسه ومع العالم ليتمكن من اتخاذ قرارات سليمة في حياته والوصول إلى التوازن في شخصيته وتحقيق ذاته .
- ثانياً: خدمات الإرشاد الأسري والتعليم المنزلي: تتمثل في إشراك الوالدين في عملية التأهيل النفسي وتوفير الدعم والفهم لهم، وتقديم النصح للوالدين بالخدمات البيئية التي يحتاج إليها ابنهم، كما تشمل خدمات التعليم المنزلي من خلال توعية وتدريب الأهل على كيفية رعاية وتعليم وتدريب ابنهم على وسائل التعليم الخاصة في تعديل سلوك الطفل، وإشراكه في نشاطات الحياة اليومية، وإشراك الأهالي في الاجتماعات التي تعقد في هذا الإطار.
- ثالثاً: خدمات تعديل السلوك: خدمات منظّمة تطبّق إجراءات علاجية معيّنة ، الهدف منها تغيير السلوكيات ذات الأهمية الاجتماعية على النحو المرغوب فيه.
- رابعاً: خدمات العلاج النفسي: تتناول المشكلات النفسية التي تحدّ من تكيف الفرد مع مجتمعه وأسرتّه (العرايضة، ٢٠١٦ : ٣٥٦).

٣-٢- أهم الخدمات التي تقدّم في لذوي الاحتياجات الخاصة في التأهيل التربوي (التأهيل الأكاديمي):

ترتبط برامج التأهيل بمرحلة هامة من مراحل النمو وهي مرحلة (المراهقة)، كما تهتم بجانب أساسي وهو: أن نعيد الفرد الذي لديه قصور بدني أو عقلي إلى المجتمع مندمجا فيه ومتوافقا معه ومعتمدا على طاقاته وإمكاناته لأقصى وهو ما يسمى في العصر الحديث بـ "برنامج التأهيل المهني". وهناك العديد من أنواع البرامج التربوية والتأهيل الأكاديمي لذوي الاحتياجات الخاصة، وتختلف هذه البرامج بناءً على احتياجات الفرد ونوع الإعاقة. من بين هذه البرامج:

أ/ المدرسة الداخلية : أو المعهد الداخلي : (خدمات الإقامة الداخلية) : يعتبر من أقدم أنواع البرامج المقّمة لذوي الاحتياجات الخاصة وتضم ما يلي:

- بيوت ضيافة متعدّدة الأغراض، (قصيرة المدى) : هذه البيوت تقدّم خدمات لفئات مختلفة للتلاميذ المعاقين لفترات قصيرة.
 - مدارس خاصة بإقامة داخلية لفترة محدّدة : إنّ الطلاب في هذه المدرسة يعيشون فيها ويلتحقون مدرسة عادية دواما كاملا أو جزئيا.
 - مدارس خاصة بإقامة داخلية بدوام كامل : إنّ الطلاب الملتحقين بهذه المدرسة يعيشون ويتلقون تعليمهم فيها ثمّ يزورون بيوتهم في أوقات منظمة.
 - المعاهد: هذا النوع من البرامج مازالت موجودة مثل هذه البرامج عدد كبير من المعوقين من فئة واحدة وهي تشبه إلى حد كبير المستشفيات.
- ويتمّ قبول ذوي الاحتياجات الخاصة إلى هذا النوع من الخدمات:
- ✓ إذا كانت ظروفه المنزلية لا توفر أدنى مستوى للتكيف.
 - ✓ إذا أصبحت مشاكله تؤثر على حياة الأسرة إلى درجة توجب إبعاده من المنزل حتى لو لفترة معيّنة.

ب/مدرسة التربية الخاصة : وفي هذه الفئة يكون الطلاب المعوقين في مدرسة غير عادية لهم مبنى خاص بهم وصفوف ومعلومات وموارد وهي أكثر المدارس شيوعا للمعوقين من بين الخدمات المدرسية النهارية ومنها: مدارس خاصة بالإعاقة البصرية، ومدارس خاصة بالإعاقة السمعية ، ومدارس خاصة بالإعاقة العقلية والحركية.

ج/الفصول الخاصة: هذه أوسع أنواع الخدمات انتشارا فوجود فصل خاص أو عدّة فصول خاصة في مدرسة عادية أمر أقل تكلفة من الأنواع الأخرى من البرامج ، كما أنّه يحقق هدف إدماج الأطفال مع أقرانهم الأسوياء في النشاط غير الأكاديمي.

د/غرفة المصادر: في صفوف يتمّ تجميع الطلاب ذوي القدرات المتشابهة فيها ، حيث يتلقون مساعدة في الجوانب التي يجدون صعوبة فيها ، ومن ثمّ يعودون الاندماج في الصفوف العادية في المواضيع الأكاديمية وغير الأكاديمية. فالطلاب من ذوي

الاحتياجات الخاصة يتلقون المواد الأساسية في صف عادي ويقضون أجزاء يومهم في الغرفة المساندة لتلقي المزيد من المساعدة في المواضيع التي يجدونها صعبة.

٥/مستشارون في التربية الخاصة: يقدم المستشارون والمربون خدماتهم لذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ، إما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، فتأتي الخدمات بصورة غير مباشرة عندما يقدمون النصح والمساعدة للمعلم المنتظم .
و/الخدمات المنزلية: وتتمثل في :

✓ برامج تدريب الوالدين: تهدف هذه البرامج إلى تدريب الأهل على كيفية التعامل مع طفلهم.

✓ التدريب البيئي : ويتم تقديم هذا التدريب للأطفال الذين لا يمكن نقلهم من البيت إلى مكان آخر.

وبتعيين تحديد نوع البرنامج الأنسب بناءً على احتياجات الفرد وأهدافه التعليمية و التأهيلية. عادةً ما يتم تطوير هذه البرامج بالتعاون بين معلمين وأخصائيين في مجال التعليم الخاص والتأهيل (القريشي ، ٢٠١٣).

٤- التكفل و التأهيل النفسي التربوي بذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر في إطار أهداف التنمية المستدامة :

٤-١- التكفل و التأهيل النفسي بذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر في إطار أهداف التنمية المستدامة :

تعتبر المشكلات النفسية بكل أنواعها ظاهرة تعرفها كلّ المجتمعات، وبالمناسبة فإنّ الجزائر سعت منذ الاستقلال نحو تكوين المربين المؤهلين في التربية الخاصة و علم النفس. وتعتبر فئة ذوي الاحتياجات الخاصة من الفئات التي تحتاج إلى تكفل ورعاية. إذ يحتاج هذه الفئة إلى التكفل النفسي الاجتماعي بسبب الصعوبات التي يعانون منها : كالاضطرابات النفسية و السلوكية . و هكذا يكمن دور الأخصائي النفسي والاجتماعي عند إجراء أول مقابلة ، الهدف منها التعرف على قدرات الطفل عن طريق الملاحظة و جمع المعلومات من الأم المرفقة للطفل، وعلى الأخصائي أن يدوّن المعلومات في محاضر بما يسمى " البروتوكول" (مشتاوي ، ٢٠١٨ : ٤٠٦).

بذلت الدولة الجزائرية جهودا كبيرة في مجال ترقية صحة الأطفال العاديين عامة و ذوي الاحتياجات الخاصة خاصة وبالأخص الصحة النفسية؛ وكذا توفير بيانات ومعلومات يمكن الاستفادة منها، لتحديد أفضل السبل من أجل تحسين جودة الرعاية الصحية النفسية والعقلية لهؤلاء الأطفال. وهو ما يقودنا إلى طرح السؤالين التاليين: ما هي جهود الدولة في التخطيط وهيكله النظام الصحي من أجل التكفل الجيد بالصحة النفسية والعقلية للطفل؟ وما هي مكانة صحة النفسية والعقلية للطفل في ظل هذه المنظومة الصحية بالجزائر؟

أ-الترتيبات التشريعية :

عملت الجزائر كغيرها من الدول على العناية والاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، و ذلك بسنّ مجموعة من القوانين نذكر منها :

- **صدر أول نص في ٨ جوان ١٩٦٣ تحت رقم ٢٠٠/٦٣ :** وفيه تمّ الاعتراف بـ " المنظمة الوطنية للمكفوفين الجزائريين " بحق الدفاع عن أفراد هذه الشريحة، و يعتبر هذا النص بمثابة تدخل المشرع الجزائري عن طريق المرسوم ٥٥/٦٤ الصادر يوم ١٠/٣١/١٩٦٤ والذي اعترف لذات المنظمة بحق المنفعة العمومية، و بالتّمعّن في الدستور الجزائري نجده ينص على أنّ : "الرعاية الصحية حق لجميع المواطنين، وتتّكفل الدولة بالوقاية من الأمراض الوبائية و الأمراض الوبائية والمعدية ومكافحتها كما تسهر الدولة على توفير شروط العلاج للأشخاص المعوزين ". وما يستنتج من خلال هذه المادة، أنّ القانون الأعلى في الدولة وهو "الدستور" كفل حق الرعاية الصحية لكلّ المواطنين بما في ذلك فئة المعاقين.

- **القانون ٥٥/٨٥ المعدّل والمتمّم بالقانون ١٣/٠٨ : يتضمّن قانون حماية الصحة وترقيتها :** نجد أنّه كرّس مجموعة من الحقوق والواجبات التي تتعلّق بحماية الصحة وترقيتها، إلى جانب ذلك أولى اهتماما للرعاية الجسمية والمعنوية للإنسان ، حيث جاء في:

✓ المادة ٠٨ من القانون نفسه بالأهداف المرجوة من العلاج، والمتمثّلة في العلاج والوقاية الصحية، تشخيص المرض، إعادة تكييف المرض والتربية الصحية .

- ✓ المادة ٩٢ التي تضمّنت انتفاع الأشخاص المعاقين بالعلاج الملأئم وإعادة التدريب والأجهزة المعدّة لأجلهم، وتوفير التغطية الصحية من قبل مصالح الصحة والسهر على احترام مقاييس النظافة والأمن في المؤسسات المتخصصة المعدّة للأشخاص المعوّقين، وذلك طبقا للتشريع والتنظيم المعمول به ، وهذا ما تضمّنته المادة ٩٥ من القانون السابق ذكره. (قندلي، ٢٠١٢: ٢٣٧).

- **القانون ٥٥/٨٥ :** ينص المشرع الجزائري في القانون 85/05 على عدّة مواد تتناول طرق الوقاية من الإعاقة الناتجة عن الأمراض ، فقد جاء في :

✓ المادة ٠٣ منه: " ترمي الأهداف المسطّرة في مجال الصحة إلى حماية حياة الإنسان من الأمراض والأخطار وتحسين ظروف المعيشة والعمل لاسيّما عن طريق ما يأتي : تطوير الوقاية ، توفير العلاج الذي يتماشى وحاجيات السكان، أسبقية الحماية الصحية لمجموعات السكان المعرّضة للأخطار ، التربية الصحية " (أحمد مسعودان، بدون سنة ، ص ٢٥٠).

✓ المادة ٦٨ من نفس القانون : تنص على ما يلي: "تتمثل حماية الأمومة والطفولة في جميع التدابير الطبية والاجتماعية والإدارية التي تستهدف على الخصوص ما يلي:

- حماية صحة الأم بتوفير أحسن للظروف الطبية والاجتماعية لها قبل وخلال وبعد .
- تحقيق أفضل لظروف صحة الطفل ونموه الحركي- النفسي: تستهدف التدابير الطبية والاجتماعية والإدارية حماية صحة الأم والطفل، وذلك بالاعتناء بصحة الأم أثناء الحمل وبعد الولادة حتى لا تحدث إعاقة للجنين أو تنتقل الأمراض من الأم إلى الجنين" (مسعودان ، ٢٠٠٥ : ٢٥٢) .

• المادة ٩٣ من القانون ٠٥/٨٥ المتعلق بحماية الصحة وترقيتها و تنص على ما يلي :

"تحدد عن طريق التنظيم التدابير الملائمة للوقاية من العجز أو العاهة وإعادة تكييفهم واندماجهم في الحياة الاجتماعية " .ينص قانون حماية الصحة وترقيتها على إعادة تدريب وتأهيل المعاقين لاسترجاع أكبر قدر من قدراتهم

• المادة ٢٦ من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة : و التي تنص على: " تتخذ الدولة تدابير فعّالة ومناسبة، عن طريق دعم الأقران لتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من بلوغ أقصى دعم الأقران، وهو تقديم المعرفة والخبرة العاطفية أو الاجتماعية أو العملية لمساعدة بعضهم البعض، كذلك ومبادرة تتألف من مؤيدين مدربين، ويمكن أن تتخذ عدة أشكال مثل: توجيه الأقران والاستماع وتقديم المشورة حد من الاستقلالية والمحافظة عليها وتحقيق إمكانياتهم البدنية والعقلية والاجتماعية والمهنية على أكمل وجه و إشراكهم ومشاركتهم بشكل كامل في جميع نواحي الحياة " .

وتحقيقا لهذه الغاية ، تقوم الدولة بتوفير خدمات وبرنامج شاملة للتأهيل وإعادة التأهيل وتعزيزها وتوسيع نطاقها خاصة في مجال الصحة والعمل والتعليم والخدمات الاجتماعية ، مما يجعل هذه الخدمات تبدأ في أقرب وقت ممكن. كما تقوم الدولة بوضع برامج التدريب الأولى والمستمرة للأخصائيين والموظفين في مجال تقديم خدمات التأهيل و إعادة التأهيل(قانون حقوق) .

ب-الترتيبات التنظيمية:

سعت الجزائر منذ الاستقلال إلى تحسين الرعاية الصحية للمواطنين بما فيها الرعاية النفسية ، و يتجلى ذلك خاصة من خلال المناشير و المراسيم الوزارية ، و قد كان المرسوم ١٨ المؤرخ في فيفري ١٩٧٣ المنطلق نحو تنظيم السياسة الصحة ، من خلال القضاء على مركزية العلاج و التكفل الجيد بصحة السكان . كما يعتبر الأمر رقم ٧٣ - ٦٥ المؤرخ في ٢٨ ديسمبر ١٩٧٣ المتعلق بمجانية العلاج نقطة تحول هامة في المنظومة الصحية الجزائرية ، ومفادها: استفادة كلّ مواطن من

مجانية العلاج مهما كان وضعه المالي أو الصحي. وقد تركز ذلك في معظم الدساتير، وآخرها دستور ١٩٩٦، حيث تنص المادة ٥٤ من الدستور الجزائري أن الرعاية الصحية حق للمواطنين، إذ تتكفل الدولة بالوقاية من الأمراض المعدية و الوبائية بمكافحتها (الجريدة الرسمية العدد ٧٦ الصادرة في ٠٨ ديسمبر ١٩٩٦). وقد عززت هذه الترسنة القانونية تنظيم الهياكل الصحية باتباع تقسيم القطاعات الصحية، وعموما كل دائرة اختيرت لتكون على رأس عدد معين من البلديات باعتبارها مقرا للقطاع الصحي. و قد اتبعت الجزائر هذا التقسيم من أجل تقريب مختلف الهياكل الصحية من السكان. و يعتبر القطاع الصحي بهذا المبدأ الهيكل القاعدي للنشاطات الصحية والمحور الأساسي لتقديم الخدمات الصحية (موفق & منقوشي، ٢٠٢٢: ٩٩-١٠٠).

في سنة ٢٠١٢ دفعت رغبة القائمين على الصحة في البلاد في تعزيز الصحة العقلية و النفسية إلى إنشاء مديرية فرعية خاصة لترقية الصحة النفسية والعقلية، وذلك على خلفية أن البرنامج الوطني للصحة العقلية لم يكن له تأثير واضح على تطوير الصحة العقلية في البلاد، حيث كان التنظيم والتخطيط مركزا على تدعيم المستشفيات وتطوير الرعاية الطبية العقلية المتخصصة، مما حد من الجهود المبذولة لتقديم خدمات مجتمعية، وعهدت المتابعة للجنة الوطنية متعددة القطاعات لترقية الصحة النفسية والعقلية، وهي لجنة تم تحديد مهامها وتنظيمها وتشغيلها بموجب مرسوم تنفيذي (الجريدة الرسمية ٢٣ يناير ٢٠١٨) (موفق & منقوشي، ٢٠٢٢: ١٠٤).

محاور التدخل الإستراتيجي للجنة الوطنية لترقية الصحة النفسية و الصحية :

- **المحور الأول: تعزيز النظام التنظيمي لتعزيز ورعاية الصحة النفسية :** يهدف إلى حكاية المصابين باضطرابات نفسية و ضمان العدالة في توزيع الرعاية الصحية النفسية و تحسين ظروف عمل العاملين في مجال الصحة النفسية .
- **المحور الثاني: تطوير الصحة الجوارية للصحة العقلية :** بهدف تعزيز استمرارية رعاية الصحة النفسية.
- **المحور الثالث: تكيف إستراتيجية ترقية الصحة النفسية في جميع مراحل الحياة:** يهدف إلى ترقية الصحة لنفسية للأطفال الصغار و المراهقين و مكافحة الإدمان، وكذا ترقية الصحة النفسية لدى كبار السن.
- **المحور الرابع: ضمان إدارة مشاكل الصحة النفسية و العقلية في إطار متعدد القطاعات :** يهدف إلى تعزيز الصحة النفسية في الخطط و البرامج القطاعية الهادفة إلى تحسين الإطار المعيشي ، و تعزيز الصحة النفسية في مختلف البيئات (، المدرسة، الجامعة ...).

- **المحور الخامس: تعزيز البحث و التكوين في مجال الصحة النفسية :** يهدف إلى تعزيز قدرات جميع الجهات الفاعلة و المعنيين بمجال الصحة النفسية و العقلية ، و كذا تعزيز البحث التطبيقي النظري في مجال الصحة النفسية و العقلية.
- **المحور السادس: تطوير نظام المعلومات و الاتصال في مجال الصحة النفسية:** يهدف إلى مكافحة التمييز ووصم الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات عقلية. وتشير دراسة لمديرية السكان بوزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات (وكالة الأنباء الجزائرية <http://www.aps.dz/ar/sante-science-technologie> : 58657-21-2017/ذ) إلى تطوّر نسب التغطية من حيث الممارسين (العام والخاص) على المستوى الوطني، ففي سنة ٢٠١٦ بلغ عدد المختصين حسب الدراسة، مختص لكل ١.٦٢٠ ساكن مقابل ٣.٤٩٧ سنة ٢٠٠٠ ، وطبيب عام لكل ١.٢٧٥ ساكن مقابل ١.٧٧٠ سنة ٢٠٠٠ . وبخصوص الهياكل العمومية الإستشفائية الجامعية ، أشارت الدراسة إلى ارتفاع عدد المراكز الإستشفائية الجامعية من ١٢ إلى ١٥ ، أما المؤسسات الإستشفائية المتخصصة في الأمومة والطفولة ، فقد انتقل عددها من ١ سنة ٢٠٠٢ إلى ٣٠ مؤسسة سنة ٢٠١٦ ، و فيما يخص الصحة النفسية و العقلية واحتياجات الصحة العقلية ، فإنه يوجد ٤٠٠ مختص وأكثر من ٩٠٠٠ أخصائي نفسي بالإضافة إلى ٢٠٠ طبيب أعصاب، كما يوجد ١٤ مستشفى للأمراض العقلية المتخصصة تضمّ كلّ منها ١٢٠ سريرا ، وهو ما يعني قدرة إستشفائية تقدّر ب ٤٧٦٠ سريرا . وبصرف النظر عن هذه المؤسسات، هناك حوالي ٦٠ وحدة متابعة واستماع ومراكز طبية بيداغوجية أنشئت لتلبية احتياجات الرعاية و إعادة التأهيل النفسي والبيداغوجي تابعة لوزارة التضامن. كما تعرّزت الصحة المدرسية ب ١٧٣٧ وحدة متابعة للصحة المدرسية. كما تمّ استحداث ١٢١ مركز وسيطي للصحة النفسية (CISM) داخل المؤسسات الصحية في المدن منذ سنة ٢٠١٢ ، وهي توفر الرعاية النفسية من قبل أطباء أمراض عقلية وأخصائيين نفسيين عياديين. بالإضافة إلى ذلك، يوجد ٢٧٠ طبيب مختص في الأمراض العقلية و ٣٠٣ أخصائي نفسي عيادي و ٩٨ اختصاصي ارطفوني يمارسون في العيادات الخاصة. في عام ٢٠١٦ ، كان عدد الأسرة ٥٢٩٩ سريرا في المستشفيات للأمراض النفسية والعقلية ، منها ٥٩١ سريرا بالمستشفيات العامة و ٢٠٦ على مستوى المراكز الإستشفائية الجامعية (موفق كروم موفق & فاطمة منقوشي، ٢٠٢٢: ١٠٦-١٠٧).

الجدول رقم (٠١): توزيع الأسرة الأمراض العقلية في الجزائر

الهيكل	العدد الإجمالي	الأسرة
مؤسسات استشفائية متخصصة في الطب العقلي	١٩	٤٥٠٣
مصالح الأمراض العقلية بالمستشفيات	٣٣	٧٩٦

المصدر : وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات

٤-٢- التكفل و التأهيل التربوي بذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر في إطار أهداف التنمية المستدامة :

حرصت الجزائر على الاهتمام بالفئات الخاصة وغيرها في المجتمع الجزائري، ومن أجل تجسيد هذه المبادئ سنت مجموعة من النصوص التشريعية التي تضمن ذلك، وهذا طبقا لما جاء في التشريع الجزائري المرسوم ٨٠-٥٩ المؤرخ ٨ مارس ١٩٨٠ بضرورة إنشاء مراكز خاصة بالمعاقين لجميع الفئات في كل الولايات. حيث تم إنشاء مديرية النشاط الاجتماعي بكل ولاية طبقا للمرسوم ٩٦-٣١٧ المؤرخ في ١٧/١٢/١٩٩٦ ، وغيرها من المراسيم التي تولت لصالح المعاقين وجميع الفئات. كما حاولت الجزائر كغيرها من البلدان منح الحقوق والواجبات لذوي الاحتياجات الخاصة، ولا زالت تسعى إلى تطبيق المجهودات على أرض الواقع :

أ-الترتيبات التشريعية :

- إن الحق في التربية والتعليم حق دستوري لكل الأطفال الجزائريين ، وقد كرس هذا الحق القانون التوجيهي للتربية الوطنية الصادر في جانفي ٢٠٠٨ رقم ٠٨ /٠٤ ومن قبله القانون ٥٢-٥٠ المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم، وذلك بـ:
- المادة ٥٣ من الدستور :الحق في التعليم مضمون: تسهر الدولة على التساوي في الالتحاق بالتعليم والتكوين المهني.
- المادة ١٥ من القانون رقم ٢٠-٢٢ المؤرخ في ٨ ماي ٢٠٢٢ المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم: "يخضع الأطفال والمراهقون المعوقون إلى المدرس الإلزامي في مؤسسات التعليم والتكوين المهني؛ تهيأ عند الحاجة، أقسام وفروع خاصة لهذا الغرض، لاسيما في الوسط المدرسي والمهني والوسط الاستشفائي ، ويستفيد الأشخاص المعوقون المتمدرسون عند اجتيازهم الامتحانات من ظروف مادية ملائمة تسمح لهم بإجرائها في إطار عادي".
- المادة ١٢ والمادة ١٤ من القانون رقم ٢٨-٢٤ المؤرخ في ٢٣ جانفي ٢٠٠٨: المتضمن القانون التوجيهي للتربية :
- ✓ تضمن الدولة الحق في التعليم لكل جزائرية وجزائري دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي؛
- ✓ تسهر الدولة على تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التمتع بحقوقهم في التعليم؛
- ✓ يسهر قطاع التربية الوطنية لتنسيق مع المؤسسات الإستشفائية وغيرها من الهياكل المعنية، على التكفل البيداغوجي الأنسب وعلى الإدماج المدرسي للتلاميذ المعوقين وذوي الأمراض المزمنة(سعاد بن نجار، ٢٠٢١: ٢٩١-٢٩٢).

- منشور رقم ١٢٢٢ المؤرخ في ٠٣ نوفمبر ٢٠٢٠ والمتضمن ت مدرّس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التربية والتعليم : سعيًا للتكفل البيداغوجي بذوي الاحتياجات الخاصة ، قامت الجزائر بإصدار مجموعة من النصوص القانونية التي تكفل حقوقهم في التمدّس. وبعد ملاحظة عدم التزام بعض المؤسسات التعليمية بالنصوص التشريعية التي تضمن ت مدرّس ذوي الاحتياجات الخاصة وعرقلة ت مدرّس هذه الفئة من التلاميذ ، أقرّت وزارة التربية الوطنية منشور رقم ١٢٢٢ المؤرخ في ٠٣ نوفمبر ٢٠٢٠ والمتضمن ت مدرّس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التربية والتعليم . وضما لتكافؤ الفرص في التعليم بين جميع التلاميذ، وتطبيقا لأحكام المادة ١٤ من القانون التوجيهي للتربية ٠٨-٠٤ ، بادرت وزارة التربية الوطنية إلى اتّخاذ جملة من الإجراءات التنظيمية ، وتتعلّق بضمان ت مدرّس التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتؤكد على ضرورة مراعاة حالتهم الصحية وتوفير الظروف التي تساعد على بلوغ أقصى ما تؤهله لهم استعداداتهم. غير أنّه لوحظ عدم التزام بعض المؤسسات التعليمية بهذه النصوص وعرقلة ت مدرّس هذه الفئة من التلاميذ، وهو ما يعدّ خرقا صارخا لحق من حقوق الطفل، ممّا يؤثّر عليهم نفسيا، ويبرهن اندماجهم في الوسط المدرسي والاجتماعي (سعاد بن نجار، ٢٠٢١: ٢٩٢).
- المنشور الوزاري رقم ٠١ المؤرخ في ٠٣ سبتمبر ٢٠١٩ والمتعلّق بتذكير بالتدابير والترتيبات المتعلّقة بت مدرّس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتكوينهم: وهو منشور وزاري مشترك بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة ووزارة التكوين والتعليم المهنيين ووزارة الصحة والسكان.
- القانون رقم ٠٢-٠٩ المؤرخ في ٠٨ ماي ٢٠٠٢ والمتعلّق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم : يشكّل ت مدرّس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتكوينهم انشغالا دائما للدولة من أجل تمكينهم من حقهم الدستوري في التربية والتعليم والتكوين، على غرار سائر الأطفال الجزائريين، و قد كرّس هذا الحق في القانون رقم ٠٢-٠٩ المؤرخ في ٠٨ ماي ٢٠٠٢ والمتعلّق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم إلى ضمان تعليم إجباري وتكوين مهني للأطفال والمراهقين المعوقين" (سعاد بن نجار، ٢٠٢١، ص ٢٩٤).
- المادة ٥٣ من الدستور وقانون حماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم المؤرخ في ٢٠٠٢/٠٥/١٤ : لم يغفل المشرّع عن المبادئ الأساسية كالحق في التعليم وتكافؤ الفرص والمشاركة في الحياة الاجتماعية، وذلك من خلال المواد التي تضمن مجانية التعليم وتكافؤ الفرص وإجبارية التعليم المنصوص عليها في المادة ٥٣ من الدستور وقانون حماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم المؤرخ في ٢٠٠٢/٠٥/١٤ الذي نصّ الأهداف من حماية فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما

نصّ في الفصل الثالث على التربية والتكوين المهني وإعادة التدريب الوظيفي وإعادة التكيف، كما نصّت المادة ١٤ منه على ضرورة التكفل المبكر بالأطفال المعوقين، كما أضافت المادة ١٥ وجوب إخضاع الأطفال المعوقين للمدرّس الإجمالي في مؤسسات التعليم والتكوين المهني.

- **المرسوم ١٥-٥٦ المؤرخ في مارس ١٩٨٠:** حدّدت أشكال وطرق تقديم الخدمات التعليمية من خلال المراكز المتخصصة التي تمّ إنشاؤها بموجب المرسوم ١٥-٥٦ المؤرخ في مارس ١٩٨٠، حيث تمّ فتح أقسام خاصة بالأطفال ضعيفي الحواس في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية، وذلك بموجب قرار وزاري مشترك بين وزارة التربية الوطنية ووزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني لسنة ١٩٩٨، حيث نصّت المادة ٠٧ منه على إمكانية الدمج الكلي أو الجزئي لتلاميذ الأقسام الخاصة في الأقسام العادية.
- **القرار الوزاري المؤرخ في ١٠/٢٧/١٩٩٨:** فيما يخص الخدمات التعليمية للتلاميذ الماكثين في المستشفيات ومراكز العلاج، خصّصت لهم أقسام خاصة بموجب القرار الوزاري المشترك بين وزارة التربية الوطنية ووزارة الصحة المؤرخ في ١٠/٢٧/١٩٩٨. و كما صدر قرار وزاري مشترك بين وزارتي التشغيل والتضامن والتربية الوطنية في ماي ٢٠٠٣ يخص عملية تقييم وتنظيم الامتحانات (خضراوي الهادي، بن قويدر الطاهر، ٢٠١٧: ٢٧-٢٨).

- **فتح أقسام خاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية:** بموجب الدستور الذي يكرّس حق الأطفال الجزائريين في التربية والتعليم، بموجب القانون التوجيهي رقم ٠٨-٠٤ المؤرخ في ٢٣ جانفي ٢٠٠٨، المتضمّن حق الأطفال الجزائريين في التربية والتعليم، وقبله القانون ٠٩-٠٢ المؤرخ في ٠٨ ماي ٢٠٠٢، المتعلّق بحماية الأشخاص المعوقين و ترقيةهم، و تطبيقا للقرار الوزاري المشترك المؤرخ في ١٠ ديسمبر ١٩٩٨، المتعلّق بفتح الأقسام الخاصة للأطفال ذوي الإعاقات الحسية الخفيفة (ضعيفي السمع والمكفوفين) في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية، وضعت الدولة الجزائرية عدّة صيغ لضمان تدرّس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و هذا حسب طبيعة إعاقاتهم و درجاتها. حيث يتمّ التكفل بهم في مؤسسات متخصصة تابعة لوزارة التضامن والأسرة و قضايا المرأة أو في مؤسسات عادية تابعة لوزارة التربية الوطنية، وهذا بإدماج كلي أو جزئي. و لقد تمّ فتح عددا من الأقسام المدمجة في مجموعة من المؤسسات التعليمية عبر الوطن قصد التكفل بالأطفال ذوي الإعاقات حسية (ضعيفي السمع و ضعيفي البصر) دون غيرهم، وهذا بموجب القرار الوزاري المشترك المؤرخ في ١٠ ديسمبر ١٩٩٨، ضمن المقاربة الإدماجية. و بالرغم من الدفع الذي قدّمه هذا القرار الوزاري المشترك إلا أنّ أحكامه لم تسمح

بالتكفل بالأطفال ذوي الإعاقات الأخرى في الوسط المدرسي العادي، لذلك تم إصدار قرار وزاري مشترك جديد يأخذ بالحسبان هذا الجانب ليشمل التكفل بفئات أخرى من ذوي الإعاقة الحسية الكاملة (المكفوفون والصم) وكذا أولئك الذين يعانون من تأخر ذهني خفيف. وفي هذا الإطار، و تطبيقاً لأحكام القرار الوزاري المشترك المؤرخ في ١٣ مارس ٢٠١٤ والمحدد للإجراءات العملية لفتح الأقسام الخاصة التي تستقبل التلاميذ المعوقين سمعياً و بصرياً و ذوي إعاقة ذهنية خفيفة، وكيفية تنظيمها و تسييرها.

ب- الإجراءات التنظيمية:

- **تحديد قائمة الأطفال:** تقوم مديرية النشاط الاجتماعي و التضامن على مستوى كل ولاية بإعداد قائمة اسمية للأطفال المعنيين حسب الإعاقة بالتنسيق مع المؤسسات المكلفة بالتعليم ما قبل التمدرس و الجمعيات الناشطة في هذا المجال و الأولياء أنفسهم.
- **ضبط الحاجيات للأقسام الخاصة و فتحها انطلاقاً من القوائم الاسمية المعدة للأطفال ذوي الإعاقة الحسية أو الإعاقة الذهنية الخفيفة:** تقوم مديرية النشاط الاجتماعي و التضامن في نهاية كل سنة مدنية بتحديد و ضبط الحاجة إلى الأقسام الخاصة التي سيتم فتحها خلال الموسم الدراسي الموالي على مستوى مؤسسات التربية و التعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية، كما تعبر عن رغبتها لدى مصالح مديرية التربية بالولاية.
- **التجهيزات و الوسائل:** تقوم مديرية التربية للولاية بتوفير قاعات بيداغوجية ملائمة لاستقبال الأقسام الخاصة تتوفر على الوسائل و التجهيزات الضرورية على غرار الأقسام العادية. كما توفر مديرية النشاط الاجتماعي و التضامن للولاية جميع الوسائل التعليمية والتجهيزات المتخصصة للأقسام الخاصة و تضمن صيانتها و جردها.
- **التأطير البيداغوجي:** تقوم مديرية النشاط الاجتماعي و التضامن للولاية باتخاذ كل الإجراءات الضرورية لفتح مناصب مالية للمؤطرين حسب الاحتياجات، في ميزانية تسيير مديريته، وهذا قبل كل دخول مدرسي. كما يتم تعيين أساتذة ومعلمي التعليم المتخصص وكذا مستخدمين متخصصين مؤهلين تابعين للأسلاك الخاصة بقطاع التضامن الوطني لتأطير الأقسام الخاصة، و يخضع المستخدمون المذكورين، للمراقبة و التقييم من طرف المفتشين البيداغوجيين التابعين لقطاع التضامن الوطني و مفتشي قطاع التربية الوطنية ، ويمارس المؤطرين المكلفين بالأقسام الخاصة مهامهم تحت سلطة مدير المؤسسة التعليمية المستقبلية و مسؤوليته، و يخضعون للنظام الداخلي للمؤسسة.

- **البرامج:** تطبق في الأقسام الخاصة التي تستقبل التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية أو البصرية، البرامج التعليمية الرسمية لقطاع التربية الوطنية وفقا للطرق والوسائل والتقنيات المكيفة حسب طبيعة كل إعاقه. بينما تطبق في الأقسام الخاصة التي تستقبل التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة برامج التربية والتعليم المتخصصين لقطاع التضامن الوطني.
- **التكوين:** سعيًا لتحسين شروط التكفل المتعلقة بالإدماج المدرسي، يتولى مدير التربية للولاية، بالتنسيق مع مدير النشاط الاجتماعي و التضامن للولاية، برمجة و تنظيم أيام تكوينية لرسكلة و تأهيل أساتذة و معلمي التعليم المتخصص المكافئين بتأطير الأقسام الخاصة. يتم إشراك أساتذة و معلمي التعليم المتخصص في الندوات و الأيام الدراسية التي تنظمها مديرية التربية للولاية، و يلزمون بالمشاركة و الحضور في هذه العمليات التكوينية.
- **التنسيق و المتابعة:** يتم التنسيق بين المفتشين البيداغوجيين التابعين لقطاع التضامن الوطني ومفتشي قطاع التربية الوطنية ببرمجة زيارات توجيه و تكوين بصفة دورية للأقسام الخاصة التي تستقبل التلاميذ المعوقين سمعيا وبصريا لمتابعة تطبيق البرامج الرسمية لوزارة التربية الوطنية. وتبقى مسؤولية متابعة الأقسام الخاصة التي تستقبل التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة على عاتق المفتشين البيداغوجيين التابعين لقطاع التضامن الوطني. وعلى إثر الزيارات التفنيسية ترفع تقارير إلى مدير النشاط الاجتماعي والتضامن و إلى مدير التربية بالولاية حسب الحالة.
- **إنشاء اللجنة الولائية المتخصصة و تنصيبها و متابعتها:** إن التكفل بالأقسام الخاصة المفتوحة مرهون بعمل اللجنة الولائية المتخصصة التي تنص عليها المادة ١٥ من القرار الوزاري المشترك الصادر في ١٣ مارس ٢٠١٤، لذلك ينبغي على مدير النشاط الاجتماعي و التضامن بالولاية الحرص على إنشاء هذه اللجنة و تنصيبها و السهر على حسن سيرها و متابعة أعمالها ونشاطها بكل جدية و صرامة.
- **حقوق التلاميذ المسجلين في الأقسام الخاصة:** يعتبر التلاميذ المسجلين في الأقسام الخاصة عادييين لهم نفس الحقوق التي يتمتع بها زملائهم في الأقسام العادية بالمؤسسة التعليمية لذلك وعملا بأحكام المادة ١١ من القرار الوزاري المشترك المذكور أنفا يسهر مدير المؤسسة التعليمية المفتوح بها القسم الخاص على أن يستفيد جميع التلاميذ المسجلون به مما يلي:
 - الشهادة المدرسية، على غرار التلاميذ العاديين.
 - الكتاب المدرسي و منحة التمرس حسب التنظيم المعمول به.
 - الاستراحة المدرسية في نفس الفضاء و الوقت مع التلاميذ العاديين لتمكينهم من الاحتكاك بهم

— النقل و الإطعام المدرسين.
— النشاطات الثقافية و الترفيهية و الرياضية التي تنظمها المؤسسة التعليمية.
كما يمكن للتلاميذ المعوقين سمعياً أو بصرياً، القاطنين في المناطق المعزولة و البعيدة عن مؤسساتهم، الاستفادة من الإيواء في الإقامة الداخلية للمؤسسة التربية و التعليم العمومية، عند توفر المرافق.
كما يمكن للتلاميذ ذوي إعاقة ذهنية خفيفة، القاطنين في المناطق المعزولة و البعيدة عن مؤسساتهم الاستفادة من الإيواء عند الاقتضاء على مستوى المؤسسات الجوارية التابعة لقطاع التضامن الوطني.
ومن أجل ضمان أحسن الظروف لهذه الفئة الحساسة لقد تم تنصيب جهاز صارم و مستمر لمتابعة تطبيق جميع الإجراءات و التدابير الواردة في المنشور الوزاري المشترك الصادر في ١٣ مارس ٢٠١٤ مع التأكيد على التنسيق و التشاور بين القطاعين بما يخدم حسن تـمدرس الفئات من الأطفال المعنيين، علماً أن هناك تكفل فوري لكل الصعوبات التي يمكن أن تعترض المسار الدراسي لهؤلاء التلاميذ (موقع وزارة التربية الوطنية).

● التكفل المهني والمدرسي: يقصد بالتكفل المؤسسي العمل القاعدي والمتابعة الدائمة لبرامج ومنهجيات التدريس الإيجابي والاختياري في الفروع والأقسام التي تنشأ للتكفل بهذه الفئة. يتم ضمان التكفل المدرسي المبكر بالأطفال المعوقين بغض النظر عن مدة التـمدرس أو السن طالما بقيت حالة الشخص المعوق تبرر ذلك ، ويخضع كذلك الأطفال والمراهقون إلى التـمدرس الإيجابي في مؤسسات التعليم والتكوين المهني، وتهيأ عند الحاجة أقسام وفروع بهذا الغرض لاسيما في الوسط المدرسي والمهني والإستشفائي حسب الحالة ومؤهلات كل فئة، كما يستفيد الأشخاص المعوقون المتـمدرسون عند اجتيازهم للإمتحانات من ظروف مادية ملائمة تسمح لهم بإجرائها في ظروف عادية . تعمل اللجنة الولائية للتربية الخاصة والتوجيه المهني بالعمل على قبول الأشخاص المعوقين في مؤسسات التعليم والتكوين المهني والمؤسسات المتخصصة وتوجيههم حسب الحاجات المعبر عنها وطبيعة الإعاقة ودرجاتها. ويتم تعيين المؤسسات والمصالح التي يجب عليها القيام بالتربية والتكوين والتأكد من التأطير والبرامج المعتمدة من الوزارات المعنية والإندماج النفسي والاجتماعي والمهني للأشخاص المعوقين.
في هذا الشأن، تم إنشاء العديد من المؤسسات والمدارس المتخصصة الخاصة بالمعاقين ذهنياً؛ إذ بذلت الجزائر بعد الاستقلال مجهودات كبيرة اجتماعياً ، حيث كانت في البداية تتوفر على 8 مراكز فقط لرعاية وتأهيل المعاقين ليلبلغ عددها في سنة 2010 أكثر من 441 مركز يهتم بتأهيل مختلف أصناف الإعاقات إضافة إلى المدارس الخاصة بتربية وتعليم المعاقين والمقدرة 146 مدرسة، منها 93 لتعليم المعاقين ذهنياً و 23 مدرسة لتعليم الصم والبكم و 21 مدرسة للمكفوفين، وتضم هذه

المدارس الكثير من الوسائل البداغوجية المناسبة لنوع الإعاقة مثل كتب بالبراي وحتّى الإنترنت بالبراي، إلّا أنّ هناك تضارباً في الأرقام حول عدد المراكز والمؤسسات العمومية المختصة بالتكفل بالمعاقين وطاقاة الإستعاب لديها مما يطرح بإستمرار مشكلة دقة الأرقام، فاستناداً لتقرير صادر عن وزارة التضامن توجد 276 مؤسسة حكومية خاصة بالمعاقين و 129 مركزاً بقدرة استيعاب 30 ألف معاق و 19 ألف معاق على التوالي، وفي سياق متّصل تشير بعض التقديرات إلى أنّ عدد المراكز المختصة بالمعاقين ستصل في سنة 2013 إلى 500 مركز عبر التراب الوطني (رضية بركايل ، عبد الله بن مصطفى، 2017: 27).

وسعى إلى تمكين التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة منهم المصابين بإعاقة حركية، أو إعاقة حسية (ضعيفو السمع والصم والبكم، ضعيفو البصر والمكفوفون)، أو إعاقة ذهنية خفيفة (التوحد، متلازمة داون والتأخر الذهني الخفيف) من التمتع بحقوقهم الدستوري في التعليم وضعت الإجراءات التنظيمية التي من شأنها ضمان التكفل في المؤسسات التعليمية وتسهيل تدرّسهم لا سيّما منها :

- تسجيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسة التعليمية بنفس الشروط المطلوبة للطفل السليم .
- تمديد مدّة الدراسة الإلزامية بسنتين بعد سن السادسة عشر.
- تسجيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في أقرب مؤسسة تعليمية من مقر سكنهم دون القطاع الجغرافي المحدد لكل مؤسسة .
- تسجيل الأطفال المصابين بالإعاقة الذهنية الخفيفة، خاصة منهم ذوي التوحد بدرجة خفيفة في المؤسسة التعليمية لقسم العادي بعد دراسة ملفهم الطبي (الطب العقلي للأطفال، الطب النفسي)، الذي يثبت إمكانياتهم الذهنية للتمدرس مع أو دون مرافق الحياة المدرسية .
- السماح لمرافق الحياة المدرسية بالدخول إلى المؤسسة التعليمية وتسهيل مهمته ومساعدته في أدائه بتوفير الظروف المناسبة لعمله من أجل التمدّس العادي للتلميذ، باعتباره مفتاح إدماجه في المسار التعليمي ووسيلة للتفاعل مع زملائه .
- يمكن تسجيل الأطفال المعوقين ذهنياً، غير قادرين على التمدّس في الأقسام الخاصة التي يطبق فيها برنامج متخصص، والمفتوحة في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية بالتنسيق مع قطاع التضامن الوطني الذي يضمن تأطيرهم ومتابعتهم البيداغوجية .
- بإمكان التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة حسيّاً متابعة دراستهم في الأقسام الخاصة المفتوحة بالمؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية و المؤطرة من طرف قطاع التضامن الوطني، أو في الأقسام العادية حسب رغبتهم قدراتهم بما أنّهم يدرسون البرامج الرسمية لوزارة التربية الوطنية.

- إقامة اتصال وثيق ومستمر بين الأسرة والمدرسة لتحسين ظروف تدرس التلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة وتذليل الصعوبات التي يمكن أن تعترضه، وذلك بتوفير الظروف المثلى من أجل تمكينه من الاندماج في الوسط المدرسي ...
- التقيد بالإجراءات والتدابير التي من شأنها مساعدة هذه الفئة على الاندماج المدرسي والتخفيف من أثر إعاقاتهم وإزالة نوع من أنواع التمييز أو التهميش، والمبادرة في إجراء يرمي إلى تمكين هؤلاء التلاميذ من التمتع بحقوقهم في التعليم ويوفر جوا من التعاون والتكافل بين التلاميذ (سعاد بن نجار، ٢٠٢١: ٣٩٣-٢٩٤).

ج- من حيث الترتيبات العملية:

- حيث تم تجسيد كثير من القرارات والمشاريع من أهمها:
- المنشور الوزاري المشترك المتضمن الإجراءات العملية لفتح الأقسام للأطفال المعوقين و تنظيمها و سيرها المؤرخ في ١٣ ديسمبر 2014.
- فتح أقسام خاصة بالأطفال حاملي تريزوميا ٢١ بالتنسيق مع الجمعيات .
- فتح أقسام تستقبل ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة.
- التكفل بالأطفال المعاقين حركيا.

خاتمة:

تعد مسألة السياسة الصحية لأي بلد عنصرا أساسيا في التنمية المستدامة للمجتمع ، و تضل من بين المواضيع البحثية الهامة المتعلقة باختلال نظام الصحة العامة و أثره الحاسم على رفاهية المواطن. و الجزائر، شأنها شأن الدول النامية ، بذلت جهودا كبيرة لمعالجة الاحتياجات الصحية للسكان لاسيما خلال السبعينات و أوائل الثمانينات، تعزيز القطاع العام بقيادة الدولة لضمان تطوير حقيقي للرعاية الصحية المجانية، وتوزيع عادل للاحتياجات الصحية للسكان . وتعتبر مسألة التأهيل و إعادة التأهيل النفسي التربوي لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة من أهم المسائل التي يعنى بها المجتمع من خلال مؤسساته ، و قد تطرقت هذه الورقة البحثية إلى واقع التكفل والتأهيل النفسي والتربوي بأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر، و أهم الجهود التي بذلتها ومازالت تبذلها الدولة الجزائرية من أجل التكفل و إعادة التأهيل النفسي التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في إطار أهداف التنمية المستدامة، إذ انتهجت الجزائر منذ الاستقلال خطة التنمية المستدامة و حاولت مساهمة طموحات وتطلعات فئة ذوي الاحتياجات الخاصة ، استجابة لتأكيدات الاتفاقيات والهيئات الدولية، حيث حاول التشريع الجزائري سن مجموعة من القوانين والمراسيم والقرارات الوزارية تهدف إلى حماية أفراد هذه الفئة من المجتمع والوصول بالفرد المعاق إلى أقصى درجة ممكنة من الأداء و الإستقلالية من النواحي الصحية والاجتماعية والنفسية والتربوية والاقتصادية ، و كذا الاستفادة من طاقاته البدنية والاجتماعية والمهنية وتنميتها للوصول إلى تحقيق التوافق في الحياة من خلال تقويم

طاقاته ومساعدته على تنميتها والاستفادة منها لأقصى ما يمكنه. و لكن بالرغم من الجهود المبذولة تبقى هناك تحديات كبيرة تواجه الدولة الجزائرية في سبيل التكفل النفسي و التربوي الأمثل بذوي الاحتياجات الخاصة خاصة ما تعلق بتحديات الدمج المدرسي، الاجتماعي و المهني .

قائمة المراجع:

أمساء، سراج الدين هلال.(٢٠٠٩). تأهيل المعاقين. الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

الباز، مروة محمد .(٢٠١٠). طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، مصر: كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة بورسعيد .

الحربي، فارس & الشهري ، خالد . التأهيل التربوي . كلية التربية الخاصة. جامعة الملك عبد العزيز. المملكة العربية السعودية .

الخطيب، جمال الدين محمد.(٢٠١٠). مقدمة في تأهيل الأشخاص المعاقين(ط١). الأردن: دار وائل للنشر.

السيد عبيد، ماجدة .(٢٠١٠). التأهيل النفسي للمعاقين. صحيفة السوسنة الأردنية.

على الرابط : <https://www.assawsana.com/article/106997>

الصبي . عبد الله محمد .(٢٠٢٢). التأهيل النفسي للمعوقين ، موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، على الرابط:

http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=1&id=1315

الصبي، عبد الله محمد .(٢٠٢٢) . التأهيل التربوي. موقع أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة .على الرابط:

http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=2&id=1311

العريضة. عماد صالح . (٢٠١٦) . معوقات التأهيل النفسي لتلاميذ مدارس التربية الفكرية من وجهة نظر الاختصاصيين النفسيين بمنطقة القصيم. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. العدد: (١٧٨ الجزء الأول).على الرابط:

article_31428_835b6b1e4b7e7be76351b8945e49ff16

المعاينة. داود محمد .(٢٠٠٦). التأهيل المجتمعي. (ط١). عمان : دار للنشر والتوزيع.

القرشي ، أمير ابراهيم.(٢٠١٣). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ (ط١). القاهرة: عالم الكتب.

المنتدى الجزائري لذوي الاحتياجات الخاصة .(٢٠١١). التأهيل النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة .على الرابط:

<https://3delni.ahlamontada.com/t416-topic>

المهدي . محمد عمر ، عبد الكريم محمد ، العرايضة .ماد صالح نجيب & عطوه، محمد الحسيني عبد الفتاح .(٢٠١٦). معوقات التأهيل النفسي لتلاميذ مدارس التربية الفكرية . مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. العدد (١٦٨ الجزء الأول) : ٣٤٧-٣٨٧.

الهادي، خضراوي & بن قويدر ، الطاهر. (٢٠١٧). الحماية القانونية لذوي الاحتياجات الخاصة وواقعها في الجزائر، مجلة الدراسات القانونية و السياسية المجلد(٠١)، العدد(٠٥) : ٢٠-٣٢.

بكر اوي ، عبد الحق & لعدي، خيرة. (٢٠٢٢). الحماية القانونية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. المجلة الأمريكية الدولية للعلوم الإنسانية و الاجتماعية ، الجزائر.

بحراوي، عاطف. (٢٠١٧). مقدمة في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة ، على الرابط :

https://www.ju.edu.sa/fileadmin/College_of_Pharmacy/%D8%AA%D8%A7%D9%87%D9%8A%D9%84%D8%B0%D9%88%D9%8A%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AD%D8%AA%D9%8A%D8%A7%D8%AC%D8%A7%D8%AA%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9.pdf

بركايل، رضية & بن مصطفى، عبد الله. (٢٠١٧). حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في النظام القانوني الجزائري. مجلة جيل حقوق الإنسان. جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان - العدد(٢٥). على الرابط: <http://jilrc.com/archives/7842> بن النوي ، عائشة.(٢٠٢١). الجهود الجزائرية في تأهيل وإدماج ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة منارات لدراسات العلوم الاجتماعية. المجلد(٠٣). العدد(٠٢): ٢٢-٣٦.

بن توات، مروة & زيزاح ، سعيذة.(٢٠٢٢). تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة مهنيًا. مجلة العلوم القانونية والاجتماعية. جامعة زاين عاشور الجلفة-الجزائر- المجلد(٠٧). العدد(٠١): ١١١٦-١١٣٠. على الرابط:

<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/434/7/1/181235>

بن صغير ، مراد. (٢٠٢٠). الجهود التشريعية لتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة - دراسة مقارنة- مجلة الأستاذ الباحث للدراسات القانونية والسياسية .كلية القانون - جامعة الشارقة الإمارات العربية المتحدة. المجلد ٠٥ (٠١) : ١٥١-١٧١.

بن مصطفى. عبد الله & بركايل، رضية. (٢٠١٧). حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في النظام القانوني الجزائري. جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان. مجلة جيل حقوق الإنسان. المجلد ٠٤ (٢٥): ٢٧ - ٤٠.

بن نجار، سعاد. (٢٠٢١). تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر. مجلة سوسولوجيا. المجلد (٠٥). العدد (٠٢): ٢٨١-٢٩٩.

جمال، شفيق أحمد. (٢٠١٦). دور الأخصائي النفسي في تحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة أدب الأطفال. دار الكتب و الوثائق القومية للنشر. المجلد (١٢)، العدد (١٢): ٣٥-٥١. على الرابط :

https://acss.journals.ekb.eg/article_99313_6f245263807f9290a27dc8a1e176eca9.pdf

راشدي، خضرة. (٢٠٢٠). حقوق ووضعية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل أهداف التنمية المستدامة في الجزائر. مجلة دفاتر المتوسط. المجلد (٠٥) العدد (٠٣): ٦٤-٨٠. على الرابط:

<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/487/5/3/138521>

سما، محمد. (٢٠٢٣). التأهيل لذوي الإحتياجات الخاصة : مفهوم ، الأنواع والمراحل، موقع سوبر أخصائي، على الرابط:

<https://superakhsaey.com/%d8%b9%d8%a7%d9%85/%d8%a7%d9%84%d8%aa%d8%a3%d9%87%d9%8a%d9%84-%d9%84%d8%b0%d9%88%d9%8a-%d8%a7%d9%84%d8%a7%d8%ad%d8%aa%d9%8a%d8%a7%d8%ac%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d8%ae%d8%a7%d8%b5%d8%a9/>

عاطف بحراوي. (٢٠١٧). مقدمة في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة. متاح على الموقع الإلكتروني:

https://www.ju.edu.sa/fileadmin/College_of_Pharmacy/%D8%AA%D8%A7%D9%87%D9%8A%D9%84_%D8%B0%D9%88%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AD%D8%AA%D9%8A%D8%A7%D8%AC%D8%A7%D8%AA_%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9.pdf

عبد الوهاب فاطمة ، عبد القادر. (٢٠٠٦). برامج التربية الخاصة ومناهجها. (ط١). مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

علا فاروق صلاح عزام .(٢٠١٩). الاندماج الاجتماعي و المهني للعمال ذوي الاحتياجات الخاصة في سوق العمل . مجلة العلوم الاقتصادية و القانونية . المجلد (٦١) . العدد (٠٢) : ١١٩٧-١٠٩٥ .
قارش ، محمد & قابوش، فهمية .(٢٠١٨). واقع التكفل النفسي والتربوي بأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر. مجلة الروائر . المجلد (٠٢) ، العدد(٠٣): ١٢١-١٣٠ .

قندلي، رمضان .(١٠١٢) . الحق في الصحة في القانون الجزائري : دراسة تحليلية (ط١). دفا تر السياسة والقانون، العدد ٠٦ .

مالكي، حنان & صدارته، فضيلة.(٢٠٢١). معوقات التأهيل التربوي للأطفال ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية، المجلة العلمية للتربية الخاصة، المجلد(٠٣).العدد(٠٣): ١٠١-١٢٥ .

مسعودان ، أحمد .(٢٠٠٦/٢٠٠٥). رعاية المعوقين وأهداف سياسة إدماجهم الاجتماعي بالجزائر من منظور الخدمة الاجتماعية.رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التنمية. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية . قسم علم الاجتماع والديموغرافيا. جامعة منتوري - قسنطينة-

مصعب سليمان أحمد السامرائي .(٢٠١٧) . رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة و دورهم المعرفي . شبكة الألوكة . قسم الكتب، ص ص ١-٣٨ ، على الرابط:

https://www.alukah.net/books/files/book_10057/bookfile/dhwyi_alaihtiajat.pdf

منصة الإسكوا للإدماج الرقمي .(٢٠٢٢). الإعاقة وخطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠ . على الرابط:

<https://e-inclusion.unescwa.org/ar/node/1174>

منصة مفوضة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان .(١٩٩٦-٢٠٢٣). لمحة عن خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠ . على الرابط الإلكتروني:

<https://www.ohchr.org/ar/sdgs/about-2030-agenda-sustainable-development>

موفق كروم. موفق & منقوشي. فاطمة .(٢٠٢٢). الرعاية النفسية للطفل في المنظومة الصحية بالجزائر. الواقع والرهانات المجلة العربية لإعلام و ثقافة الطفل . المجلد (٠٢)(٠٦): ٩٧-١١٧. على الرابط:

https://jacc.journals.ekb.eg/article_233224_961287e1faa3a7aa12b8f0e3291acd31.pdf

موقع منظمة الصحة العالمية (٢٠٢٣). إعادة التأهيل. على الرابط:

<https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/rehabilitation>

موقع وزارة التربية الوطنية ، على الرابط: <https://www.education.gov.dz> مشتاوي، فاطمة الزهراء (٢٠١٨). *التكفل النفسي والاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة*. جامعة الجزائر. ٤٠٥-٤١٩. على الرابط:

<https://bucket.theses-algerie.com/files/repositories-dz/2625188209586672.pdf>

نايف ،عابد الزراع & عبد الهادي ،عيسى حيمور (٢٠١٧). *تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة (ط٦)*. الأردن: دار الفكر للنشر.



**فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تحسين التمثيل
المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم**
**The Effectiveness Of A Self-Regulated Learning Strategy In
Improving The Cognitive Representation Of Information
For Students With Learning Disabilities**

إعداد

لجين عبدالله عواش الوادعي
Lujain Abdullah Awash Al-Wadei
مسار صعوبات التعلم - كلية التربية - جامعة نجران

د. نوف نوار العتيبي
Dr. Nouf Nawar Al-Otaibi
كلية التربية - جامعة نجران

Doi: 10.21608/jasht.2024.348813

استلام البحث: ٢٨ / ١ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٩ / ٢ / ٢٠٢٤

الوادعي، لجين عبدالله عواش والعتيبي، نوف نوار (٢٠٢٤). فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٠) أبريل، ٢٣٥ – ٢٨٨.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية . وتكونت عينة الدراسة من (١٠) من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالصفين الخامس والسادس الابتدائي والملتحقات بغرفة المصادر ، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم قبلي - بعدي - تتبعي لمجموعة مرتبطة ، وتكونت أدوات الدراسة من : اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد / الباحثة) ، والبرنامج القائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا (إعداد / الباحثة) . وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القياس القبلي والبعدي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات لصالح القياس البعدي ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القياس البعدي والتتبعي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات ، أوصت الباحثة بضرورة تعليم ذوي صعوبات التعلم باستخدام التعلم المنظم ذاتيًا وتطوير استراتيجياتهم المعرفية وما وراء المعرفية ؛ من أجل إحداث تعلم متكامل وذو معنى.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم ، التمثيل المعرفي للمعلومات ، التعلم المنظم ذاتيًا.

Abstract:

The current study aimed to reveal the effectiveness of a self-regulated learning strategy in improving the cognitive representation of information for student with learning disabilities in primary education . The sample of the study consisted of (10) female students with learning disabilities in the fifth and sixth grades of primary school , who were enrolled in the resource room . This study used Quasi Experimental Method for LinkedIn Groups represented by a pre, post and follow-up design . The study tools consisted of : the cognitive representation of information Test (preparation \ the researcher) , and the program based on self-regulated learning strategy (preparation \ the researcher) . The results of the cognitive representation of information test showed statistically significant

differences between pre and post measurements in favor of post measurements. It also showed no statistically significant differences between post and follow-up measurements on the cognitive representation of information test , the researcher recommended teaching students with learning disabilities by using a self-regulated learning strategy , and developing their cognitive and metacognitive strategy ; to bring about integrated and meaningful learning.

Keywords : Learning Disabilities , Cognitive Representation , Self-Regulated Learning .

المقدمة:

يعتبر تعليم ذوي صعوبات التعلم قضية هامة في الميدان التربوي وتحدياً كبيراً من التحديات التي تواجهها مختلف الدول والمجتمعات؛ نظراً لكونهم يمثلون نسبة لا يستهان بها من أي مجتمع، وعليه فإن ذلك يشكل فاقداً تعليمياً واقتصادياً كبيراً، كما أن نظرة متفحصة على تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تجعلنا ندرك تمام الإدراك مدى ضعف بنيتهم المعرفية والتي هي نتاج الخبرات التي اكتسبوها خلال تفاعلهم مع البيئة من حولهم.

يعتبر البناء المعرفي – بمختلف خصائصه الكمية والكيفية - الأساس الذي يبنى عليه التعلم ككل بما يتضمنه من استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية وعمليات تجهيز ومعالجة وغير ذلك، كما تلعب البنية المعرفية دوراً هاماً في إحداث التغيرات المعرفية المختلفة، فهي تتفاعل مع مختلف عمليات التجهيز والمعالجة من جهة، ومع مختلف الأنشطة والعمليات المعرفية التي يمارسها الفرد من جهة أخرى، وكلاً من هذه العمليات تحتاج إلى محتوى معرفي تتعامل معه لإحداث الترابط والتكامل والتمايز بين المعرفة الجديدة وبين محتوى البناء المعرفي، بالإضافة إلى اشتقاق العلاقات بينها وتمثيل المعرفة الجديدة وتوظيفها لتصبح كجزء من البناء المعرفي للفرد (Huenniger, 2013).

ويعتبر التمثيل المعرفي للمعلومات من المفاهيم التي تم بحثها فسيولوجياً ونفسياً؛ نظراً لكونه يعبر عن المعلومات التي استوعبها الفرد ونظمها وخرنها في البنية المعرفية لديه، ورغم أنه لا يمكن وصف خطوات عملية التمثيل المعرفي إلا أن الباحثين لجؤوا إلى الدراسات الفسيولوجية والعصبية لملاحظة ردود فعل الدماغ، بالإضافة إلى الدراسات التجريبية التي تتطلب التعامل مع مهمات معرفية مختلفة، ويبرر هذا الجهد حقيقة أن الإنسان لا يتعامل مع المعلومات التي تقع على حواسه في

كل مرة وكأنها أول مرة، بل يعود لما سبق واستوعبه وأدركه ومثله معرفيًا وعقليًا ويقوم بتوظيفه في التعامل مع الموقف الحالي. (Bi et al, 2020)

ويتميز البناء المعرفي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالضآلة والسطحية والافتقار إلى قاعدة من المعلومات، وهذا بدوره يؤثر على حجم وفاعلية شبكة الترابطات بين المعاني واشتقاق الاستراتيجيات المناسبة؛ مما يجعل تعلمهم هشًا وهزيلًا نتيجة عدم كفاءة الاستيعاب والتمثيل المعرفي للمعلومات، كما يظهر على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم افتقارهم إلى كفاءة وفاعلية التمثيل المعرفي للمعلومات؛ مما يجعل معارفهم والمفاهيم التي يتعلمونها سباحة وطفافة تفتقر إلى الاستيعاب والتسكين في البناء المعرفي، ونتيجة لعدم إحداث الترابطات بين المفاهيم والمعارف المختلفة فإنها لا تلبث أن تخبو أو تتعرض للفقْد والنسيان والتحلل مما يؤثر على متانة وقوة البناء المعرفي لديهم، وهذا بدوره يؤثر على عمليات التجهيز والمعالجة والاستراتيجيات المعرفية وعلى التمثيل المعرفي اللاحق للمعلومات والمعارف الأخرى، وهذا في الوقت ذاته سبب ونتيجة ضعف كفاءة التمثيل المعرفي لديهم (الزيات، ١٩٩٨؛ الزيات، ٢٠٠٥).

ونظرًا للدور المحوري الذي يؤديه التمثيل المعرفي للمعلومات في عملية التعلم ككل من جهة، ولللاقات السببية بين الذاكرة العاملة والوظائف التنفيذية وسرعة المعالجة والتمثيل المعرفي للمعلومات من جهة أخرى؛ فإن ضعف التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يؤثر على أداءهم في العديد من المهام المعرفية كالقراءة والفهم القرائي والكتابة والرياضيات وحل المشكلات، كما يؤثر على اشتقاق الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة الملائمة (Miller et al, 2013 ; Hord & Newton, 2014).

وبحثت العديد من الدراسات كدراسة (محمد، ٢٠٠٨) ودراسة (حسين، ٢٠١٢) ودراسة (Mammarella & Meneghetti, 2012) ودراسة (Gareden et al, 2012) ودراسة (Capodieci et al, 2015) ودراسة (مشاقبة، ٢٠١٧) ودراسة (Falomir, 2018) ودراسة (زايد، ٢٠٢٠) حول التمثيل المعرفي للمعلومات وضرورة تنميته ؛ نظرًا لدوره في عملية التعلم عامةً والتعلم القائم على المعنى خاصةً، حيث تتضح أهمية التمثيل المعرفي للمعلومات في القراءة والتعبير الكتابي وتعلم المفاهيم الرياضية وحل المشكلات والمرونة المعرفية والدافعية، كما تشير هذه الدراسات إلى أن التمثيل المعرفي لدى ذوي صعوبات التعلم أقل تطورًا.

إن ضعف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العمليات المعرفية وما وراء المعرفة، وقلة كفاءتهم في تمثيل ومعالجة المعلومات بطريقة ذات هدف موجه، وفي اتخاذ استراتيجيات مناسبة لتحقيق هذا الهدف، يجعل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تبدو أكثر ملائمة وارتباطًا بدوي صعوبات التعلم (الزيات، ١٩٩٨).

كما يشير العاجز (٢٠١٧) إلى أن تدريب ذوي صعوبات التعلم على استراتيجيات ترتكز على مبادئ التعلم المنظم ذاتيًا سيشجعهم على تحسين نواتج تعلمهم ويطور لديهم الفاعلية الذاتية، ليس لتحقيق تعلم فعال فقط، بل تعتبر بحد ذاتها هدفًا أساسيًا كعملية تعلم طويلة المدى، وأثبتت العديد من الدراسات فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العديد من المجالات النفسية والمعرفية والأكاديمية، كدراسة (Montague, 2008) ودراسة (Krawec et al, 2011) ودراسة (Bishara, 2016) ودراسة (دبور، ٢٠١٨) ودراسة (زيتون، ٢٠١٩) ودراسة (الحارثي، ٢٠٢٢).

ومما سبق يمكن القول بأهمية استخدام استراتيجيات حديثة لذوي صعوبات التعلم مثل التعلم المنظم ذاتيًا والتحقق من فاعليتها في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس والسادس الابتدائي.

مشكلة الدراسة:

إن التعلم الفعال يتحدد بالمعلومات التي تمكن الفرد من استيعابها، والتوليف بينها، والتوليد منها، وتوظيفها واستخدامها عند الحاجة إليها في المواقف المختلفة، ولذا فإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى بناء تمثيلات عقلية معرفية للمعلومات والمفاهيم التي يتم تعلمها واستخدامها، وذلك لعمل ترابطات بين المعرفة الجديدة مع الوحدات المعرفية السابقة والمخزنة في الذاكرة والبنية المعرفية للوصول إلى تعلم فعال (العتوم، ٢٠١٢).

إلا أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في عملية تمثيل المعلومات، سواء كان تمثيل المعلومات القائم على المعنى أو تمثيل المعلومات ذات الأساس الإدراكي، كما يفقدون إلى القدرة على اشتقاق واختيار الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة التي تساعدهم على عمل تمثيلات عقلية معرفية للمعلومات التي يتعلمونها (الزيات، ٢٠٠٧). مما يؤثر على عمل الذاكرة قصيرة المدى (من حيث معالجة المعلومات وترميزها وتسميعها) والذاكرة طويلة المدى (من حيث تنظيم وتمثيل وتخزين المعلومات) وغير ذلك من الأنظمة الحسية والعمليات العقلية المتداخلة أثناء عملية التعلم (Kim et al, 2019). وهذا بدوره يؤثر على التعلم الكلي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ويحول دون تحقيق تعلم فعال قائم على المعنى.

ومما سبق يمكن القول بأهمية البحث عن آليات وطرق واستراتيجيات تساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تمثيل المعلومات التي ستبقى في الذاكرة طويلة المدى لفترات غير محدودة. وتعتبر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من الاستراتيجيات القائمة على العمليات المعرفية وما وراء المعرفة والدافعية وإدارة وتنظيم التعلم، حيث يحتاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن يتعلموا كيف يتعلموا، وكيف يقومون بتنظيم عملية التعلم، حيث أنهم لا يمتلكون هذه المهارات والعمليات ولا يكتسبونها

بشكل عرضي وإنما هم بحاجة إلى تعلمها بشكل مقصود ومنظم (Swanson, 2018 ; Büttner & Dignath, 2004).

كما أن الدراسات البحثية التي تناولت تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعتبر قليلة جدًا مقارنة بالدراسات التي أجريت على التلاميذ العاديين - رغم الحاجة الملحة لها -؛ كون التمثيل المعرفي للمعلومات يعتبر جوهر وهدف عملية التعلم، ولا توجد دراسة - على حد علم الباحثة - تناولت فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتتلخص المشكلة في السؤال الرئيسي التالي: ما فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟

تساؤلات الدراسة :

يتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ؟
- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- ١- تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية عن طريق إعداد وتطبيق برنامج قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا، والتأكد من فاعليته من خلال التوصل إلى فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- ٢- التحقق من فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات واستمرار أثره بعد انتهاء فترة تطبيق البرنامج وخلال فترة المتابعة على القياس التتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة:

١- الأهمية النظرية:

- ندرة البرامج التي تهدف إلى تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى ذوي صعوبات التعلم.

- إلقاء الضوء على استراتيجيات التعلم التي يستخدمها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتطويرها بما يتلاءم مع خصائصهم ويثري بنيتهم المعرفية للوصول إلى تعلم قائم على المعنى.
- قلة الدراسات - حسب علم الباحثة - التي استخدمت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- التأكيد على أن التمثيل المعرفي للمعلومات بمختلف أنماطه يعد من أهم العناصر التي يقوم عليها التعلم الأكاديمي للتلاميذ بشكل عام والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.

٢- الأهمية التطبيقية:

- تزويد المعلمين والأخصائيين ببرنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يمكنهم الاستفادة منه في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لذوي صعوبات التعلم.
- قد تفيد هذه الدراسة المؤسسات المعنية بتعليم ذوي صعوبات التعلم في تطوير خطط وبرامج تتضمن أنشطة وفنيات من شأنها تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لذوي صعوبات التعلم.
- توجيه انتباه المعلمين والمعلمات إلى استخدام وتوظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في رفع كفاءة العديد من العمليات المعرفية وما وراء المعرفية التي تؤثر على التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة :

- الحدود الموضوعية : تتحدد الدراسة الحالية بالمتغيرات التالية: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، التمثيل المعرفي للمعلومات.
- الحدود البشرية : عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم الملتحقات بغرف المصادر في الصف الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية.
- الحدود الزمنية : تتحدد الدراسة الحالية بعام ١٤٤٣/١٤٤٤ هـ.
- الحدود المكانية : تشمل الدراسة الحالية المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة نجران.
- الحدود المنهجية : المنهج المتبع هو المنهج شبه التجريبي لملاءمته الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة :

- **صعوبات التعلم (Learning Disabilities) :** تتضمن التحديث الأخير لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) عام (٢٠٢٢) تعريفًا خاصًا لصعوبات التعلم - كما ورد في قواعد ميثاق الإدارة للتعليم الخاص - على النحو التالي:

"اضطراب في واحد أو أكثر من المعالجات النفسية الأساسية الداخلة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وقد يظهر هذا الاضطراب على شكل عدم القدرة على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو إجراء العمليات الحسابية. ويشمل هذا المصطلح الإعاقات الإدراكية والإصابات الدماغية والخلل البسيط في وظيفة المخ والدسليكسيا والحبسة النمائية، ولا يشمل هذا المصطلح مشكلة التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي". (ص. ٣٧)

وتعرف الباحثة صعوبات التعلم في هذه الدراسة إجرائياً بأنها : صعوبات تعلم تظهر لدى بعض التلميذات في الصفين الخامس والسادس الابتدائي والملتحقات بغرف المصادر، وليس لديهن أي إعاقة سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو تعليمي، ولديهن قصور واضح في بعض عمليات التمثيل المعرفي للمعلومات على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات المستخدم في هذه الدراسة.

- التمثيل المعرفي للمعلومات (Cognitive Representation) :

يعرفه محمد (٢٠٢٠) بأنه : قدرة الفرد على اكتساب المعلومات وتحويلها وترميزها إلى صيغ وتصورات عقلية من خلال عمليات الربط والاشتقاق والتوليف وذلك لتخزينها في الذاكرة طويلة المدى واسترجاعها عند الحاجة. وتعرف الباحثة التمثيل المعرفي للمعلومات في هذه الدراسة إجرائياً بأنه : الدرجة الكلية التي تحصل عليها التلميذة في اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات المستخدم في هذه الدراسة.

- التعلم المنظم ذاتياً (Self-Regulated Learning) :

يعرف الكيال وآخرون (٢٠١٩) التعلم المنظم ذاتياً بأنه : عبارة عن مجموعة من العمليات التي يقوم بها المتعلمون من أجل تنظيم أنفسهم ، معتمدين على استخدام العديد من الاستراتيجيات المعرفية ، وما وراء المعرفة ، بالإضافة إلى إدارتهم لهذه الاستراتيجيات ؛ حتى يتحكموا في عملية تعلمهم.

وتعرف الباحثة التعلم المنظم ذاتياً إجرائياً بأنه : مشاركة التلميذات ذوات صعوبات التعلم في البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً والمتضمن للاستراتيجيات الفرعية المكونة للتعلم المنظم ذاتياً والمتمثلة في : الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات فوق المعرفية، استراتيجيات الدافعية، استراتيجيات إدارة المصادر التعليمية، حتى يتحكموا في عملية تعلمهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: صعوبات التعلم (Learning Disabilities) :

لم يكن مجال صعوبات التعلم ليظهر ويتطور بجهود تخصص واحد فقط بل اجتمعت الجهود من مختلف التخصصات في مختلف الحقول والميادين للبحث والإسهام في تطور هذا المجال، وقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم Learning

Disabilities نتيجةً لمسميات عديدة تم إطلاقها على نفس الخصائص الممثلة لمجموعة الطلبة الذين ينجحون في تعلم بعض المهارات ويخفقون في تعلم مهارات أخرى، فكان أول مصطلح حاز على قبول عام هو الإصابة المخية أو الدماغية يليه مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط، وفي نهاية الستينات من القرن العشرين تم الاعتراف بصعوبات التعلم كإعاقة رسمية مع ظهور القانون الأمريكي (بطرس، ٢٠١٦).

مفهوم صعوبات التعلم (Learning Disabilities) :

على الرغم من الاختلاف في صياغة التعريفات إلا أنه يوجد اتفاق عام على الخصائص الأساسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم ، كما يوجد اتفاق على المعنى والدلالة والمضمون ، ولم تقتصر التعريفات على الجهات الرسمية فقط بل كان لجهود الجمعيات والمؤسسات التطوعية الخيرية دور جبار ساهم في بناء تعريف صعوبات التعلم.

ومن بين التعريفات الأكثر قبولاً التعريف الوارد ضمن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) الصادر عام (١٩٧٥)، وجاء على النحو التالي في التحديث الأخير له عام (٢٠٢٢) كما ورد في قواعد ميتشغان الإدارية للتعليم الخاص:

"اضطراب في واحد أو أكثر من المعالجات النفسية الأساسية الداخلة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وقد يظهر هذا الاضطراب على شكل عدم القدرة على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو إجراء العمليات الحسابية. ويشمل هذا المصطلح الإعاقات الإدراكية والإصابات الدماغية والخلل البسيط في وظيفة المخ والدسليسيا والحبسة النمائية، ولا يشمل هذا المصطلح مشكلة التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي". (ص. ٣٧)

ويحدد بطرس (٢٠١٦) تعريفاً إجرائياً لصعوبات التعلم مشتقاً مما سبق من التعريفات ، وتبعاً لخبرات وتجارب الباحثين في المجال ، ويظهر في المعادلة الآتية :
نسبة ذكاء عادية + تدني مستوى التحصيل + مظاهر سلوكية معينة = طفل من ذوي صعوبات التعلم.

وتتفق التعاريف على مجموعة من القواسم المشتركة الي تتلخص في النقاط الآتية:

- يستمد التعريف محتواه من المحتوى التربوي الذي يظهر في العجز الأكاديمي المتمثل في صعوبات القراءة والكتابة والرياضيات والتهجئة ، والمحتوى الطبي الذي يظهر خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي.
- لا تعود صعوبات التعلم إلى إعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية أو حركية ، أو الحرمان الثقافي والاجتماعي.

- تتضمن صعوبات التعلم اضطرابًا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتمثلة في الانتباه و الإدراك و الذاكرة و اللغة و التفكير (لالوش، ٢٠٢٢).

محكات تشخيص صعوبات التعلم :

وتضمن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) الصادر عام (١٩٧٥) في التحديث الأخير له عام (٢٠٢٢) كما ورد في قواعد ميتشغان الإدارية للتعليم الخاص، مجموعة من المحكات الأساسية الخاصة بتشخيص صعوبات التعلم وهي :

- محك التباعد : ويقصد به التباين بين مستوى التحصيل الفعلي للتلميذ وبين مستوى التحصيل المتوقع ممن هم في نفس عمره ومستواه وقدراته العقلية. وتظهر مشكلة هذا المحك في أن صعوبات التعلم لا يتم تحديدها إلا بعد ظهور اختلافات جوهرية بين معدل الذكاء وبين الإنجاز الفعلي ؛ مما يؤخر فرص التدخل المبكر (Namkung & Peng, 2018).

- محك الاستبعاد : ويقصد به استبعاد حالات الإعاقة العقلية والإعاقات الحسية السمعية والبصرية والحركية وحالات الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والحرمان التعليمي والثقافي.

- محك التربية الخاصة : ويقصد به أن الأساليب التعليمية المستخدمة مع التلاميذ العاديين غير ملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، كما أن الأساليب التعليمية المستخدمة مع ذوي الإعاقات الأخرى أيضًا لا تلائمهم ، وعليه فلا بد من توفير أسلوب تعليمي خاص بهم.

تصنيف صعوبات التعلم :

اقترح عدد من الباحثين في مجال صعوبات التعلم عدد من التصنيفات المختلفة باختلاف التعريفات المأخوذ بها ، حيث اقترح يوسف (٢٠١٢) تصنيفًا ثلاثيًا لصعوبات التعلم على النحو التالي : صعوبات تعلم اجتماعية وانفعالية ، وصعوبات التعلم النمائية ، وصعوبات التعلم الأكاديمية. ومن أشهر التصنيفات وأكثرها رواجًا تصنيف كيرك وكالفنت (٢٠١٦) الذي حذا حذوه عدد من الباحثين والخبراء في المجال ، حيث يصنف صعوبات التعلم إلى صنفين ، هما : صعوبات التعلم النمائية ، وصعوبات التعلم الأكاديمية.

أولاً : صعوبات التعلم النمائية

وهي عبارة عن اضطراب العمليات النفسية الأساسية التي تمثل الوظائف الأولية التي يحتاج إليها الفرد للتحصيل الأكاديمي، وتنقسم إلى صعوبات نمائية أولية وتشمل : صعوبات الانتباه ، وصعوبات الإدراك ، وصعوبات الذاكرة. وصعوبات نمائية ثانوية وتشمل : صعوبات التفكير ، وصعوبات اللغة (خصاونة، ٢٠١٣).

١- صعوبات الانتباه : وتظهر صعوبات الانتباه عندما يفشل الفرد في تركيز انتباهه على مثير معين وتجاهل باقي المثيرات المشتتة من حوله ، وبالتالي يصعب عليه التعلم نتيجة عدم تمكنه من تركيز انتباهه على المهمة التي بين يديه . ولعل أهم المظاهر الأساسية المميزة لهذا الاضطراب هي : تشتت الانتباه ، والاندفاعية ، والحركة الزائدة (سعدت، ٢٠١٦).

٢- صعوبات الإدراك : تعتبر صعوبات الإدراك من أهم الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم ، وتظهر في عدم القدرة على معالجة وتفسير المدخلات الحسية السمعية والبصرية وإعطاها المعنى رغم سلامة الحواس ، وتنقسم إلى : صعوبات الإدراك البصري ، صعوبات الإدراك السمعي ، صعوبات الإدراك الحركي (Chand et al, 2022).

٣- صعوبات الذاكرة : تظهر صعوبات الذاكرة في عدم القدرة على توظيف أقسام الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى ، فتتلاشى المعلومات من الذاكرة الحسية قبل أن تتم معالجتها ، كما أن الذاكرة قصيرة المدى تفتقر إلى استراتيجيات الترميز والتسميع الملائمة ، بالإضافة إلى ضعف فاعلية الذاكرة العاملة مما ينعكس على الذاكرة طويلة المدى ويجعلها تفتقر إلى الترابط والتنظيم والتمايز (Franklin, 2018).

٤- صعوبات التفكير : تشير معظم أدبيات صعوبات التعلم إلى أن هؤلاء التلاميذ يتمتعون بقدرات عقلية عادية أو فوق عادية ، إلا أنهم يواجهون صعوبة في الاستيعاب والتكيف مع المواقف الجديدة ولا يستخدمون استراتيجيات فعالة للتفكير كأقرانهم العاديين (بطرس، ٢٠١٦).

٥- صعوبات اللغة الشفهية : هي عبارة عن صعوبات في معالجة اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية ، وتتأثر صعوبات اللغة الشفهية بعدد من المتغيرات مثل ضعف الذاكرة وأسلوب التفكير وصعوبات التنظيم (Chand et al, 2022).

ثانياً : صعوبات التعلم الأكاديمية

١- صعوبات القراءة : أو كما تُعرف بـ(Dyslexia) ، وتعتبر الصعوبة الأكثر انتشاراً في مجتمع صعوبات التعلم ؛ حيث تشكل ما يقارب ٨٠% من حالات صعوبات التعلم ، وتؤثر في قدرة الفرد على فك الرموز والفهم القرائي والطلاقة القرائية ، وتظهر على شكل أخطاء الحذف والإضافة والأخطاء العكسية للحروف والكلمات ، كما تؤثر بدورها على مهارات أخرى مثل الكتابة والتهجئة.

٢- صعوبات الكتابة : وتعرف بمصطلح (Dysgraphia) ، كما يُشار إليها بـ(عسر القراءة الإملائي) ، وتؤثر على قدرة الفرد على الكتابة اليدوية مما يؤثر على التحصيل الأكاديمي ، وتشمل مشاكل الخط غير المقروء والأخطاء النحوية وعدم ترك مسافات مناسبة بين الكلمات وضعف التخطيط لعملية الكتابة ، وتجدر

الإشارة إلى تأثير الذاكرة العاملة والمهارات الحركية الدقيقة على صعوبات الكتابة.

٣- صعوبات الرياضيات : وتُعرف بـ (Dyscalculia) ، وتشير إلى عدم قدرة الفرد على فهم الأرقام وتعلم الحقائق الرياضية والحساب ، وتظهر على شكل صعوبة في حفظ الأرقام ومشاكل العدد والرموز الرياضية (Chand et al, 2022). وتعتبر العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية علاقة سبب - نتيجة ، حيث بينت عدد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية ، حيث توصلت دراسة (المطلق، ٢٠١٧) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين صعوبات القراءة والكتابة وبين صعوبات الانتباه والإدراك الحركي ، كما توصلت دراسة (محمد، ٢٠٢٢) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين صعوبات القراءة وصعوبات الإدراك البصري ، وكذلك بين صعوبات الرياضيات وصعوبات الانتباه والذاكرة والإدراك . كما تؤثر الصعوبات النمائية على بعضها البعض ، فعلى سبيل المثال تؤثر صعوبات الذاكرة ومعالجة المعلومات على اللغة المنطوقة لدى ذوي صعوبات التعلم (Franklin, 2018).

الخصائص المعرفية لذوي صعوبات التعلم :

يعتبر مصطلح "صعوبات التعلم" مظلة تضم مجموعة غير متجانسة من الأفراد، حيث يتميز ذوي صعوبات التعلم بمجموعة كبيرة من الخصائص التي لا يشترط أن تنطبق جميعها على كل فرد من ذوي صعوبات التعلم ، فما يظهر على الفرد ذو صعوبات التعلم من الخصائص قد لا يظهر على الفرد الآخر (Huijsmans et al, 2022). كما أن هذه الخصائص تمتد لتشمل النواحي التعليمية والنفسية والسلوكية والاجتماعية والمعرفية العقلية ، وتركز الدراسة الحالية على الخصائص المعرفية العقلية التالية لذوي صعوبات التعلم :

- قصور الذاكرة العاملة والانتباه التنفيذي والسرعة الإدراكية وما وراء المعرفة ، بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات معرفية غير فعالة لمعالجة المعلومات.
- قصور الوظائف التنفيذية بما في ذلك المراقبة الذاتية والمرونة المعرفية والتخطيط والتنظيم لعملية التعلم.
- انخفاض الدافعية المعرفية للتعلم وقصورها وتأثيرها على تعلم القراءة والكتابة والرياضيات ، بالإضافة إلى تأثيرها على النواحي النفسية كزيادة القلق والإحباط وعدم الإقبال على التعلم.
- يتميز ذوي صعوبات التعلم بمحدودية معالجة المعلومات ؛ وذلك نتيجة قصور الذاكرة العاملة لديهم ، فالمعلومات لا تلبث أن تخبو أو تختفي قبل أن تتم معالجتها ، وبالتالي فإن البنية المعرفية لديهم تتصف بالضعف وعدم الترابط (الدوخي، ٢٠١٦ ؛ زايد، ٢٠٢٠ ؛ الجندي، ٢٠٢٢)

المحور الثاني: التمثيل المعرفي للمعلومات (Cognitive Representation) :

يتعامل الفرد مع عدد هائل من المثيرات المختلفة خلال حياته، وهو بذلك يحتاج إلى معالجة دماغية لهذه المثيرات، حيث يتم معالجتها وترميزها وربطها مع غيرها من المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى حتى يتم التوصل للاستجابة الملائمة، وبذلك فإن التمثيل المعرفي للمعلومات يشير إلى إمكانية الاحتفاظ بالمعلومات وربطها مع بعضها ومع ما يتواجد في البنية المعرفية، لاستنتاج معاني وأفكار جديدة وتوظيفها بشكل فعال عند الحاجة إليها (عطا وعطا، ٢٠١٨ ؛ اسماعيل، ٢٠٢١).

إن معظم القدرات المعرفية للفرد تعتمد على البنية المعرفية لديه، كيف يدرك الأفراد البيئة المحيطة من حولهم؟ على أي أساس معرفي يتخذ الأفراد قراراتهم ويتوصلون لإجاباتهم ويستخلصون نتائجهم؟ وتعتبر البنية المعرفية والتمثيل المعرفي جزءاً أساسياً للإجابة على هذه الأسئلة، حيث تعتبر المعرفة منظومة من المعلومات التي يتم اكتسابها من خلال التعلم والتمثيل المعرفي (Huenniger, 2013).

مفهوم التمثيل المعرفي للمعلومات (Cognitive Representation) :

يعتبر التمثيل المعرفي من المصطلحات التي ظهرت في علم النفس المعرفي، والتي فسرت صعوبات التعلم بالتركيز على كيفية معالجة المعلومات وغيرها من العمليات العقلية المعرفية، كما يعتبر من المصطلحات التي تم بحثها ودراستها فسيولوجياً، وعليه فإنه لا يوجد اتفاق على تعريف محدد للتمثيل المعرفي.

ومن تعريفات التمثيل المعرفي : قدرة الفرد على اكتساب المعلومات وتحولها وترميزها إلى صيغ وتصورات عقلية من خلال عمليات الربط والاشتقاق والتوليف؛ وذلك لتخزينها في الذاكرة طويلة المدى واسترجاعها عند الحاجة (محمد، ٢٠٢٠).

ويرى Koufidis et al (2022) أن التمثيل المعرفي للمعلومات عبارة عن عملية عقلية هيكلية تقوم بتنظيم تجارب وخبرات الماضي التي مرت على الفرد في الذاكرة طويلة المدى في هياكل معرفية أو مخططات عقلية، ومثل هذا التنظيم يكون تمثيلات معرفية عقلية للتجارب السابقة بصيغ تنظيمية عدة دون التقيد بفكرة جامدة سعياً إلى تطوير أبنيته المعرفية.

كما ذكر Besold et al (2018) أنه يُشار إلى التمثيل المعرفي للمعلومات بعدد من المصطلحات مثل : صور ذهنية أو كيان افتراضي أو رمز داخلي ، إلا أنها جميعاً تؤكد بشكل واضح وصريح على علاقة التمثيل المعرفي بالذاكرة العاملة ومعالجة المعلومات من جهة ، وبالبيئة والمدخلات الحسية من جهة أخرى. حيث يرى عدد من المعرفيين أن التمثيل المعرفي عملية أساسية تتضمن عمل علاقات ترابطية بين المعلومات الجديدة والمعلومات الموجودة في البنية المعرفية للفرد (الغرابية والسديري، ٢٠١٨).

مستويات التمثيل المعرفي للمعلومات وخصائصه :

تعددت وجهات النظر التي فسرت التمثيل المعرفي ومستوياته ، إلا أن سولسو (٢٠٠٠) أشار في كتابه (علم النفس المعرفي) إلى أن التمثيل المعرفي بناء هرمي يتضمن عدد من العمليات العقلية البسيطة والمركبة، فيأتي في قاعدة الهرم الاحتفاظ والتخزين للمعلومات ممثلاً في دور الذاكرة، ثم تأتي عملية الربط والتصنيف في المستوى الثاني من الهرم، يليها عملية التوليف في المستوى الثالث وذلك من خلال المواءمة بين المعلومات الجديدة والمعلومات المخزنة أصلاً في البنية المعرفية، وتأتي عملية الاشتقاق والتوليد أو استنتاج أفكار ومعانٍ جديدة في المستوى الرابع والتي تكون ناتجة عن المواءمة بين المعلومات الجديدة وتلك الموجودة في الذاكرة، أما في المستوى الخامس فيأتي التوظيف أو الاستخدام الفعال للمعلومات في مجالات وأغراض متعددة. ويضيف محمد (٢٠٠٨) التقويم الذاتي في المستوى السادس والتي تتم بناءً على عملية التوظيف.

ويرى الزيات (٢٠٠١) أن كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات تعتمد على سبعة خصائص كالآتي:

- خاصية الاحتفاظ : ويقصد به الاحتفاظ القصدي بالمعلومات والمعارف بشكل قائم على الفهم والإدراك وذلك لغرض الاستفادة منها، ويتم التأكيد على دور المعالجة العميقة للمادة المتعلمة في مدى الاحتفاظ بالمعلومة، إضافةً إلى تأثير الخصائص الكيفية للمعلومات المخزنة بمستوى التنشيط المعرفي القائم على التكرار بتركيز وفهم وبمستوى المرونة المعرفية.
- خاصية المعنى : ويقصد به استقرار واستحضار المعنى الملائم للتعبير عن الموضوع الذي يتعامل معه الفرد أو يعالجه، ويكون التعلم قائم على المعنى وذلك بربط التعلم السابق بالتعلم اللاحق.
- خاصية الاشتقاق : ويقصد به التوصل إلى صيغ من المعلومات الجديدة التي تختلف كما وكيفاً عن المعلومات أو المعرفة الخام التي اشتقت منها، مثل استنتاج تطبيقات جديدة للمعلومات التي تم تعلمها، أو التوصل لحلول جديدة للمشكلة.
- خاصية التوليف : ويقصد به إحداث المواءمة بين مجموعة من العناصر المعرفية المختلفة والتعديل عليها ودمجها للتوصل إلى نواتج معرفية مختلفة، ويشير التوليف إلى كل ما يقوم به التلميذ من ترابطات وعلاقات وصلات بين الموضوعات المختلفة.
- خاصية تعدد صيغ التمثيل المعرفي : ويقصد به تعدد الاستراتيجيات والأطر التي يتم يقوم عليها التمثيل المعرفي وذلك بالاعتماد على التنظيم الذاتي أو تنظيم العرض.

- المرونة العقلية المعرفية : ويقصد به تعدد صيغ ومعالجة المحتوى المعرفي للمعلومات المستدخلة أو المشتقة وعدم الاعتماد على الصيغ الشكلية للتمثيل المعرفي، ويظهر ذلك من خلال تصحيح بعض المعلومات أو تعديلها أو تعديل الاستراتيجيات المستخدمة في معالجة المعلومات.
- خاصية دينامية التمثيل المعرفي : ويقصد بها مرونة وطلاقة المعالجة المعرفية للمعلومات بالاعتماد على الاشتقاق والتوليف والتوليد للمعلومات.

طرق وأنماط تمثيل المعلومات :

تتعدد أنماط التمثيل المعرفي للمعلومات مثل النمط العملي والنمط الشكلي والنمط البصري والنمط اللفظي والنمط الرمزي والنمط الداخلي والنمط الخارجي ، حيث يشير كلا من Ibrahim & Rebello (2013) إلى وجود ثلاثة أنواع من التمثيلات العقلية المعرفية للمعلومات وهي : التمثيل الافتراضي ، وتمثيل الصور الذهنية ، وتمثيل النموذج الذهني . كما يشير كامل (٢٠١٩) إلى ثلاثة أنواع من التمثيل المعرفي للمعلومات وهي:

- ١- النمط اللفظي : يستخدم هذا النمط من التمثيل عند التعامل مع المعلومات التي تتضمن موضوعات لفظية.
- ٢- النمط البصري المكاني : يستخدم هذا النمط من التمثيل عند التعامل مع المعلومات والمواقف التي تتضمن موضوعات بصرية ومكانية كالأشكال والرسوم والصور.
- ٣- النمط الرمزي : يستخدم هذا النمط من التمثيل عند التعامل مع المعلومات التي تتضمن موضوعات رمزية كالحروف والأرقام والرموز.

التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم :

يتميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بجملة من الخصائص المعرفية التي تحكم طريقة تعاملهم مع المعطيات في البيئة من حولهم، وطريقة معالجتهم للموضوعات والمعلومات القادمة إليهم عبر الحواس، ولعل أهم تلك الخصائص هو ضعف أداء الذاكرة العاملة ومعالجة المعلومات بسطحية وبطء ، مما ينتج عنه عدم قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات المتعلمة وسرعة فقدانها وضياها ، كما يظهر لدى ذوي صعوبات التعلم صعوبات في الإدراك والانتباه وصعوبات تتعلق بمختلف الوظائف التنفيذية ، وكل ذلك هو جزء أساسي لعملية التمثيل المعرفي وإحداث التعلم القائم على المعنى (الزيات، ٢٠٠٧ ؛ الجندي، ٢٠٢٢)

كما أشار الزيات (٢٠٠٧) إلى ضالة المحتوى أو البناء المعرفي من جهة أخرى، مما ينتج عنه ضعف في الذاكرة طويلة المدى التي يحتاج إليها الفرد في التعامل مع المواقف اليومية بشكل عام، ويظهر ذلك بشكل واضح في كمية ونوعية المعرفة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى ، والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية المستخدمة وتعديلها عند ثبات عدم فاعليتها مع المهمة المطلوبة ، وهذا ما أكدته

دراسة (Miller et al, 2013) ودراسة (Hord & Newton, 2014) ودراسة (فرجاني، ٢٠١٧) ودراسة (زايد، ٢٠٢٠) ، حيث أشارت هذه الدراسات إلى وجود مشكلات في التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين ، إضافةً إلى أن معدل المعلومات المتسربة أو المنحدرة من الذاكرة مع مرور فترات زمنية يكون أكبر لدى ذوي صعوبات التعلم منه لدى العاديين بفروق جوهرية دالة.

في ضوء ما سبق يمكن للدراسة الحالية استخلاص مجموعة من النقاط الرئيسية التالية:

- إن التمثيل المعرفي للمعلومات ليس هدفًا في حد ذاته ، إنما هو العملية الأساسية لحدوث التعلم بصورته المأمولة ، وهو السبب والنتيجة في آن واحد ؛ ويفسر ذلك من خلال إدراك المفاهيم والمعارف واستيعابها ، وتحويلها إلى رموز وتنظيمها وتسكينها في الذاكرة لاستخدامها بصورة فعالة في مواقف أخرى أو لحل المشكلات ، والتي تؤدي بدورها إلى عملية تمثيل معرفي أخرى نتيجة موقف التعلم أو المشكلة التي تم حلها.
- ارتباط التمثيل المعرفي للمعلومات بمختلف العمليات المعرفية كالانتباه والإدراك والذاكرة ، وتأثره بعمليات التجهيز والمعالجة للمعلومات ومكوناتها واستراتيجياتها.
- ينتج عن التمثيل المعرفي معلومات جديدة تختلف عن المعلومات المستدخلة أو المشتقة كما وكيفا ؛ وذلك نتيجة الاشتقاقات والتوليفات والاستنتاجات ، وكل ذلك هو الهدف من عملية التعلم.
- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، بدءًا من الانتباه وصولًا إلى التفكير وحل المشكلات، وأن قصور عمليات التجهيز والمعالجة المعرفية يؤدي بهم إلى سطحية التمثيل المعرفي للمعلومات، ومن ثم صعوبة في استيعابها وتسكينها والاحتفاظ بها واسترجاعها وتوظيفها على نحو فعال، ويتضح ذلك من خلال مستوى الأداء المعرفي والنواتج المعرفية.

المحور الثالث: التعلم المنظم ذاتيًا (Self-Regulated Learning) :

يعتبر التعلم المنظم ذاتيًا محورًا أساسيًا من محاور الممارسة التربوية، وتكمن أهميته في نوعية التلاميذ الذي يسعى إلى تكوينهم، حيث ظهرت العديد من الأدلة التي تؤكد أن جودة التعلم والإنجاز الأكاديمي تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والتنظيم الذاتي والبيئي والدافعية، بالإضافة إلى العمليات المعرفية وما وراء المعرفية، وبذلك ظهر التعلم المنظم ذاتيًا كمصطلح معرفي اهتم به الباحثون؛ كونه لا يركز على المتعلم فقط، بل يمتد ليشمل التضمينات التربوية كطرق التدريس وتنظيم بيئة التعلم والتعزيز (حسن، ٢٠١٥ ؛ العاجز، ٢٠١٧).

وتجدر الإشارة إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يساهم في تحسين أداء المتعلمين ، وذلك من خلال زيادة قدرة المتعلم على ضبط انفعالاته واعتقاداته المعرفية، بالإضافة إلى توجيه أفكاره ومشاعره نحو تحقيق أهداف محددة تصب في رفع مستوى التحصيل والإنجاز الأكاديمي ؛ وهذا ما تؤكد نظريات التعلم الاجتماعي المعرفي (الجبة وآخرون، ٢٠١٧).

ويرى Greene (2018) أن ما يجعل التعلم المنظم ذاتيًا على درجة من الأهمية هو تضمنه لعدد من الآليات والاستراتيجيات التي من شأنها شحن دافعية المتعلم وتطوير مهارات التنظيم والرقابة الذاتية لديه ؛ مما يخلق دائرة تغذية راجعة فعالة حول أداء المتعلم وينشط إدراكه وعواطفه وسلوكه بطريقة منهجية . وبذلك فإن دور المتعلم يكون إيجابيًا وفعالاً، بل إن المتعلم يصل إلى تخطيط أهدافه والانخراط في حلقة من التنظيم الذاتي (Zimmerman & Schunk, 2011).

مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا (Self-Regulated Learning) :

تعددت تعريفات التعلم المنظم ذاتيًا ومنها :

يعرف الكيال وآخرون (٢٠١٩) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه : عبارة عن مجموعة من العمليات التي يقوم بها المتعلمون من أجل تنظيم أنفسهم ، معتمدين على استخدام العديد من الاستراتيجيات المعرفية ، وما وراء المعرفية ، بالإضافة إلى إدارتهم لهذه الاستراتيجيات ؛ حتى يتحكموا في عملية تعلمهم.

وأشار الجندي (٢٠٢٢) إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا هي مجموعة من الإجراءات المنهجية المنظمة التي تعبر عن العمليات التي يوظفها المتعلم لتحقيق أهدافه التعليمية ، مع توفير الدوافع المناسبة لتحقيق الإنجاز المطلوب من خلال ضبط وتوجيه قدراته لتناسب مع متطلباته الأكاديمية.

وأورد Ishikawa (2018) مجموعة من المهارات التي تصنف بأنها من مهارات التعلم المنظم ذاتيًا مثل القدرة على التقييم الذاتي ، والتنظيم والتحويل ، وتحديد الأهداف والتخطيط ، والبحث عن المعلومات ، وحفظ السجلات ، وطلب المساعدة الاجتماعية من الأقران والمعلمين والبالغين.

ومن المهم بمكان الإشارة إلى أمرين في تفسير التعلم المنظم ذاتيًا : أولها أن التعلم المنظم ذاتيًا يتضمن تفاعلاً بين العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية للتعلم عند تعامله مع المهمة التعليمية ، وهذا يشمل الأفراد كذلك في بيئة المتعلم باعتبارهم نماذج (Sanad, 2014).

وثانيها أن اتجاه معالجة المعلومات وضع تصورًا ونموذجًا للأداء العقلي للإنسان فيما يتعلق بالتعلم المنظم ذاتيًا من خلال بُعدين أساسيين هما : الذاكرة ، ومعالجة المعلومات ؛ وذلك من منطلق أن التغذية الراجعة المستمرة والمتكررة تعتبر الوحدة الأساسية للتنظيم الذاتي ، فالمعلومات المدخلة يتم اختبارها في ضوء معيار محدد

مسبقًا ، وإذا لم تلائم ذلك المعيار فإنه يتم معالجتها وإعادة اختبارها حتى تصبح في صورة مخرجات للتعليم (معلم، ٢٠٢٠).

نماذج ومكونات التعلم المنظم ذاتيًا :

ركزت الدراسات المبكرة في مجال التعلم المنظم ذاتيًا على الجوانب المعرفية والسلوكية ، مثل : المراقبة الذاتية وإدارة مصادر التعلم ، ثم اهتمت الدراسات بجوانب الدافعية والمكونات الانفعالية والسياقية ، وصولاً إلى الدراسات الأحدث والتي اهتمت بالمعرفة وما وراء المعرفة والدافعية والسلوك ، بالإضافة إلى التركيز على دور الأهداف وغيرها (Asikainen et al., 2017).

حيث قدمت العديد من الدراسات والنظريات نماذج مختلفة لمكونات التعلم المنظم ذاتيًا ، تختلف باختلاف مفهومه وأبعاده النفسية وعملياته لدى كلٍ منهم ، حيث حدد Zimmerman (2008) ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيًا هي : الاستراتيجيات ، والتغذية الراجعة الذاتية ، والاعتراف بأهمية التخطيط.

كما قدم Huertas et al (2021) نموذجًا للتعلم المنظم ذاتيًا يتكون من ثلاثة مكونات وهي : الاستراتيجيات المعرفية ، الاستراتيجيات ما وراء المعرفة ، الاستراتيجيات الإرادية التي تركز تحديدًا على تنظيم الدوافع والعواطف والسلوكيات. ويحدد الحجة وآخرون (٢٠١٧) نموذجًا يتكون من أربعة أبعاد مكونة للتعلم المنظم ذاتيًا ، بحيث يتضمن كل بعد عدد من الاستراتيجيات الفرعية الخاصة به تتمثل في الآتي : البعد الأول المعرفة ويتضمن (التسميع، الاحتفاظ بالسجلات، التنظيم) ، المكون الثاني ما وراء المعرفة ويتضمن (التخطيط ووضع الأهداف، البحث عن المعلومات، التقويم الذاتي) ، المكون الثالث إدارة المصادر ويتضمن (المساعدة الأكاديمية، إدارة الوقت، تعلم الأقران) ، المكون الرابع الدافعية ويتضمن (الضبط البيئي الدافعي، مكافأة الذات، تنشيط الاهتمام). وقد تبنت الباحثة هذه الأبعاد الأربعة المكونة للتعلم المنظم ذاتيًا كأساس للبرنامج التعليمي ، ويمكن إيضاح هذه الاستراتيجيات الأساسية وما تتضمنه من استراتيجيات فرعية - في الدراسة الحالية - كالآتي:

أولاً/ الاستراتيجيات المعرفية: وهي الطرق والأساليب التي يستخدمها المتعلم بهدف إدراك المفاهيم والمعلومات الجديدة وفهمها وتذكرها عن طريق ربطها بما تم تعلمه في السابق لتحقيق التكامل المعرفي بين المفاهيم والمعلومات (الدوخي، ٢٠١٦). وتضمنت الاستراتيجيات الفرعية التالية: تنشيط الخلفية المعرفية، خرائط المفاهيم، التلخيص.

ثانيًا/ الاستراتيجيات فوق المعرفية: وهي استراتيجيات التفكير في التفكير وما ينتج عن ذلك من قدرته على اختيار الاستراتيجيات التعليمية التي تناسبه وتقوده إلى النجاح في المهمات التعليمية (الصالح، ٢٠٢١). وتضمنت الاستراتيجيات الفرعية التالية: وضع الأهداف، التساؤل، التقويم والاحتفاظ بالسجلات.

ثالثًا/ استراتيجيات إدارة مصادر التعلم: وهي الاستراتيجيات التي تشتمل على إدارة الوقت وتنظم بيئة التعلم (أحمد، ٢٠١٧). وتضمنت الاستراتيجيات الفرعية التالية: تعلم الأقران، البحث عن المعلومات.

رابعًا/ استراتيجيات الدافعية: وهي الاستراتيجيات التي تعزز الدافعية لدى المتعلم عندما يدرك ويعي بأنه يحرز تقدمًا في تعلمه (الصالح، ٢٠٢١). وتضمنت الاستراتيجيات الفرعية التالية: التعزيز الذاتي، الضبط البيئي وحوار الذات. الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها التعلم المنظم ذاتيًا :

تشارك معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيًا سابقة الذكر في أربعة افتراضات أساسية وهي:

أولًا: المتعلم مشارك نشط وإيجابي في عملية تعلمه ، وفي بناء معرفته وتخطيطها وليس مجرد متلقي.

ثانيًا: يمكن للمتعلم أن يضبط الجوانب المعرفية والدافعية والسلوكية المرتبطة بتعلمه. ثالثًا: المتعلم يحدد مدى توجه عملية التعلم نحو تحقيق أهدافه وفق معايير محددة ، ويحدد ما إذا كانت هناك حاجة إلى إدخال تعديلات على خطته وأهدافه واستراتيجياته ، فهو عبارة عن سلوك معرفي موجه نحو تحقيق الهدف من خلال وضع الهدف ومراقبة عملية التعلم وتعديلها عند الحاجة.

رابعًا: أنشطة التعلم المنظم ذاتيًا التي يمارسها المتعلم تعمل كوسيط بين مختلف العوامل الشخصية والسياقية (كالبينة والأفراد) وبالتالي يتأثر أدائه (Bonde & Moos, 2016).

التعلم المنظم ذاتيًا لدى ذوي صعوبات التعلم :

يوصف المتعلم المنظم ذاتيًا بأنه قادر على تخطيط عملية تعلمه ، ووضع الأهداف الخاصة به ، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف ، بالإضافة إلى أنه يكون مراقبًا لعملية تعلمه ويحدد ما إذا كانت العملية بحاجة إلى إدخال بعض التعديلات عليها ، كما يمتلك مخزون كبير من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية ودافعية مرتفعة تجعله يقاوم الإحباط والتشتت (Wenxiao, 2017).

إلا أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يختلفون عن التلاميذ العاديين فيما يتعلق بالتعلم المنظم ذاتيًا ، ويواجهون مشكلات فيما يتعلق بالتحليل الخاطئ والتخطيط المحدود لعملية التعلم وعدم القدرة على اختيار الاستراتيجية المناسبة وعدم مراقبة عملية التعلم بفاعلية ، بالإضافة إلى الشعور بالإحباط والفشل وانخفاض المرونة والدافعية ، وتظهر المشكلة بشكل أوضح في المهام التي تتطلب تعميم المهارة ونقلها لموقف آخر (Kistner & Otto, 2017 ; Alom et al., 2019).

وعلى الرغم من أن بعض المهارات المعرفية وما وراء المعرفية يتم اكتسابها بشكل ضمني ، بل وإن تأثير بعض المهارات المكتسبة بشكل ضمني يستمر على المدى البعيد أكثر من المهارات التي يتم تدريسها بشكل مباشر ، إلا أن ذوي

صعوبات التعلم يحتاجون إلى تدخل تعليمي مباشر وصريح بالتوجيه والنمذجة لاكتساب مثل هذه المهارات (De Boer et al., 2014 ; Dignath & Büttner, 2018).

وأوضحت عدد من الدراسات كدراسة (Butler & Schnellert, 2015) ودراسة (Bishara, 2016) ودراسة (Huertas et al, 2021) ودراسة (الجندي، ٢٠٢٢) أن تدريس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم سيكون مفيداً في مساعدتهم على تحسين أدائهم ، لا سيما في بناء عدد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة والتعامل مع القلق والإحباط والتحكم في الانفعالات والمشاعر.

في ضوء ما سبق يمكن للدراسة الحالية استخلاص مجموعة من النقاط الرئيسية التالية:

- ١- ظهر الاهتمام بالتعلم المنظم ذاتياً من خلال البحوث التي سعت إلى فهم الآليات التي يتبعها المتعلم لإتقان تعلمه ومحاولة تفسير الجهد المبذول من جانبه.
- ٢- يتأثر التعلم المنظم ذاتياً بالعلاقة التبادلية الثلاثية بين ثلاثة من المحددات وهي: المحددات الشخصية ، المحددات البيئية ، المحددات السلوكية.
- ٣- تهتم النماذج النظرية للتعلم المنظم ذاتياً بتصورات ومعتقدات المتعلم عن ذاته ، بنفس الاهتمام الذي توليه للمعرفة وما وراء المعرفة ، وذلك لما لها من انعكاس واضح على جهده في تنظيم تعلمه ، وبالتالي على الأداء التعليمي ككل.
- ٤- إن الافتقار إلى التعلم المنظم ذاتياً ليس صعوبة أو مشكلة تعليمية في حد ذاته ، بل هو حل وسلوك يمكن للتلاميذ أن يكتسبوه في سبيل تحسين التحصيل الدراسي أو علاج بعض الصعوبات والمشكلات التعليمية.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت التمثيل المعرفي للمعلومات لدى ذوي صعوبات التعلم :

- دراسة (الديري، ٢٠١٦) : هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي. وتكونت عينة الدراسة من (١٦) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الأساسي، وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتكونت أدوات الدراسة من: اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، اختبار الفهم القرائي لعجاج، مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد : الباحثة) ، البرنامج التدريبي (إعداد : الباحثة) . وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المطبق ووجود ثبات في الأداء لكل مجال فرعي في المقياس وفي الدرجة الكلية.

- دراسة (مشارقة، ٢٠١٦) : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي في التمثيل المعرفي والاستيعاب القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالب وطالبة من الصف الرابع والخامس الابتدائي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) متجانسة. وتكونت أدوات الدراسة من برنامج تعليمي للاستيعاب القرائي ومقياس للتمثيل المعرفي (إعداد: الباحث). وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات وتحسين مستوى الفهم القرائي، حيث تبين وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة (الزيات ورزق وفرجاني، ٢٠١٧) : هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر طريقة عرض المعلومات (تكيفية – تلقائية) على التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات فهم العلوم في الصف الخامس الابتدائي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى تعرض عليها المعلومات بطريقة العرض التكيفية، والثانية بطريقة العرض التلقائية. وتكونت أدوات الدراسة من: اختبار تحصيلي في مادة العلوم إعداد/ الباحثة، اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن تقنين: عماد أحمد حسن، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة (إعداد: فتحي الزيات)، مقياس التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد: فتحي الزيات). وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدمة لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفي وبين متوسطي رتب درجات مجموعة التلاميذ المقدمة لهم المعلومات بطريقة العرض التلقائي لصالح مجموعة التلاميذ المقدمة لهم المعلومات بطريقة العرض التكيفية.
- دراسة (كامل، ٢٠١٩) : هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات واليقظة العقلية لدى المعسرّين قرائياً من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذاً وتلميذةً من المعسرّين قرائياً، وتم استخدام قائمة أساليب التفكير (إعداد: ستيرنبرغ ويجنر، ١٩٩٢)، ومقياس كفاءة التمثيل المعرفي (إعداد: الباحث)، ومقياس اليقظة العقلية (إعداد: الباحث). وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات واليقظة العقلية.
- دراسة (زايد، ٢٠٢٠) : هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين العاديين في الدافعية العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي. وتكونت العينة من (٢١٠) تلميذ وتلميذة بالصف

الخامس ابتدائي بمدينة كفر الشيخ، بواقع (١١٠) من العاديين و(٤٥) من الموهوبين و(٥٥) من ذوي صعوبات التعلم. و اشتملت أدوات الدراسة على: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن للأطفال والكبار تقنين : عماد أحمد حسن ، وقائمة تقدير السمات السلوكية لموهوبين (إعداد : محمود منسي) ، واختبار ابراهام للتفكير الابتكاري (إعداد : مجدي حبيب) ، مقياس مايكل بست للكشف عن صعوبات التعلم، اختبار المسح النيورولوجي السريع، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة (إعداد : فتحي الزيات) ، ومقياس الدافعية العقلية، وكفاءة التمثيل المعرفي (إعداد : الباحثة) . أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم على مقياس الدافعية العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي، بالإضافة إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا بين درجات التلاميذ العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم على مقياس الدافعية العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي.

المحور الثاني/ دراسات تناولت التعلم المنظم ذاتيًا :

- دراسة (Bishara, 2016) : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التعلم المنظم ذاتيًا والتعلم التقليدي على حل المسائل الرياضية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم بين (٩-١٠) سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: (٢٠) تلميذًا يتعلمون بالطريقة التقليدية و(٢٠) تلميذًا بالتعلم المنظم ذاتيًا. وتكونت أداة الدراسة من: اختبار تقييم مهارات الرياضيات (إعداد : الباحث) . وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، حيث كانت القدرة على حل المسائل الرياضية لدى التلاميذ الذين تعلموا بالتعلم المنظم ذاتيًا أكثر كفاءة من التلاميذ الذي تعلموا بالطريقة التقليدية.

- دراسة (عبد الحميد، ٢٠١٩) : هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في خفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، تم تقسيمهم إلى: (١٠) تلاميذ في المجموعة التجريبية و(١٠) تلاميذ في المجموعة الضابطة. وتكونت أدوات الدراسة من: اختبار القدرة العقلية إعداد/ فاروق عبدالفتاح، بطارية تشخيص صعوبات التعلم (إعداد : فتحي الزيات) ، اختبار المسح النيورولوجي (إعداد : مارجريت) ، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (إعداد : الباحثة) ، البرنامج العلاجي (إعداد : الباحثة) . وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في خفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

- دراسة (Huertas et al, 2021) : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تدريس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة ذوي التحصيل المنخفض. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذًا من الصف السادس الابتدائي تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة. وتكونت أدا الدراسة من: اختبار MPST لتقييم كفاءة حل المشكلات الرياضية. أسفرت النتائج عن وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث وبين المجموعة الضابطة على القياس البعدي والتتبعي لصالح المجموعات التجريبية.
- دراسة (توفيق، ٢٠٢١) : هدفت هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين المرونة المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم بين (٣-١١) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: (٢٥) تلميذًا مجموعة تجريبية و(٢٥) تلميذة مجموعة ضابطة. وتكونت أدوات الدراسة من: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (إعداد: حنان الملاح)، ومقياس المرونة المعرفية (إعداد: الباحثة). وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المرونة المعرفية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة (الصالح، ٢٠٢١) : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذة تم تقسيمهن بالتساوي لمجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، كما تم استخدام اختبار الفهم القرائي (إعداد: البقمي، ٢٠١٠). أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وذلك على ثلاثة من مهارات في الاختبار وهي: مهارة تحديد الأفكار الجزئية، مهارة فهم معاني الكلمات، مهارة فهم معاني الجمل. في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة الأفكار الرئيسية.
- دراسة (الجندي، ٢٠٢٢) : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية الوظائف التنفيذية لدى فئتي الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والطلاب العاديين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبًا موزعين على مجموعتين: مجموعة الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وتتكون من (٦٠) طالبًا، ومجموعة الطلاب العاديين وتتكون من

(٦٠) طالبًا ، وتم تقسيم كلاً من المجموعات بشكل عشوائي إلى مجموعتين: أحدهما تجريبية (٣٠) طالبًا ، والأخرى ضابطة (٣٠) طالبًا . وتم تدريس المجموعات التجريبية باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا ، وباستخدام مقياس الوظائف التنفيذية أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية لدى كل من الطلاب ذوي صعوبات التعلم الرياضيات والطلاب العاديين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم مراجعته من الدراسات السابقة ، يمكن التعقيب عليها من حيث نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية ، بالإضافة إلى أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة ، كما يلي :

أولاً : نقاط الاتفاق :

- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الديري، ٢٠١٦) ودراسة (مشاقبة، ٢٠١٦) ودراسة (الزيات ورزق وفرجاني، ٢٠١٧) ودراسة (كامل، ٢٠١٩) ودراسة (زايد، ٢٠٢٠) في البحث حول التمثيل المعرفي للمعلومات (كمتغير تابع في الدراسة الحالية) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال قياسه .
- وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (Bishara, 2016) ودراسة (عبد الحميد، ٢٠١٩) ودراسة (توفيق، ٢٠٢١) ودراسة (الصالح، ٢٠٢١) ودراسة (Huertas, Mels & Trias, 2021) ودراسة (الجندي، ٢٠٢٢) في البحث حول فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا (كمتغير مستقل في الدراسة الحالية) لدراسة أثره في تحسين العديد من المهارات.
- كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (مشاقبة، ٢٠١٦) ودراسة (الديري، ٢٠١٦) ودراسة (Bishara, 2016) ودراسة (الزيات ورزق وفرجاني، ٢٠١٧) ودراسة (عبد الحميد، ٢٠١٩) ودراسة (كامل، ٢٠١٩) ودراسة (زايد، ٢٠٢٠) ودراسة (توفيق، ٢٠٢١) ودراسة (الصالح، ٢٠٢١) ودراسة (الجندي، ٢٠٢٢) في العينة المكونة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية .
- كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الديري، ٢٠١٦) ودراسة (مشاقبة، ٢٠١٦) ودراسة (Bishara, 2016) ودراسة (الزيات ورزق وفرجاني، ٢٠١٧) ودراسة (عبد الحميد، ٢٠١٩) ودراسة (الصالح، ٢٠٢١) ودراسة (Huertas, Mels & Trias, 2021) ودراسة (توفيق، ٢٠٢١) ودراسة (الجندي، ٢٠٢٢) في المنهج المستخدم في الدراسة ، حيث استخدمت جميعها المنهج شبه التجريبي .

ثانيًا : نقاط الاختلاف :

- تختلف الدراسة الحالية مع دراسة (Huertas, Mels & Trias, 2021) فيما يتعلق بالعينة ، حيث تكونت عينة الدراسة سابقة الذكر من التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض ، بينما تكونت عينة الدراسة الحالية من التلميذات ذوات صعوبات التعلم .
- تختلف الدراسة الحالية مع دراسة (كامل، ٢٠١٩) ودراسة (زايد، ٢٠٢٠) من حيث المنهج المستخدم ، حيث استخدمت الدراسات سابقة الذكر المنهج الوصفي ، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي لتحقيق هدف الدراسة .
- كما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة (الديري، ٢٠١٦) ودراسة (مشاقبة، ٢٠١٦) ودراسة (Bishara, 2016) ودراسة (الزيات ورزق وفرجاني، ٢٠١٧) ودراسة (كامل، ٢٠١٩) ودراسة (عبد الحميد، ٢٠١٩) ودراسة (زايد، ٢٠٢٠) ودراسة (الصالح، ٢٠٢١) ودراسة (Huertas, Mels & Trias, 2021) ودراسة (توفيق، ٢٠٢١) ودراسة (الجندي، ٢٠٢٢) في الأدوات المستخدمة في كل من هذه الدراسات السابقة .

ثالثًا : أوجه الاستفادة :

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يلي :
- تحديد مشكلة الدراسة وبلورتها .
- تحديد منهج الدراسة وتصميمه .
- تحديد مجتمع وعينة الدراسة المتمثلة في التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس الابتدائي .
- الاهتمام بالمناخ النفسي الاجتماعي ومراعاة الخصائص التعليمية والمعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إطار المعطيات والنماذج الخاصة بالتمثيل المعرفي والتعلم المنظم ذاتيًا .

ما يميز الدراسة الحالية :

- تتميز الدراسة الحالية عن دراسة دراسة (الديري، ٢٠١٦) ودراسة (مشاقبة، ٢٠١٦) ودراسة (Bishara, 2016) ودراسة (الزيات ورزق وفرجاني، ٢٠١٧) ودراسة (كامل، ٢٠١٩) ودراسة (عبد الحميد، ٢٠١٩) ودراسة (زايد، ٢٠٢٠) ودراسة (الصالح، ٢٠٢١) ودراسة (Huertas, Mels & Trias, 2021) ودراسة (توفيق، ٢٠٢١) ودراسة (الجندي، ٢٠٢٢) في أدواتها المتمثلة في اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد / الباحثة) ، وفي مادة المعالجة التجريبية (إعداد / الباحثة).
- كما تتميز الدراسة الحالية عن دراسة (الديري، ٢٠١٦) ودراسة (مشاقبة، ٢٠١٦) ودراسة (Bishara, 2016) ودراسة (الزيات ورزق وفرجاني، ٢٠١٦)

٢٠١٧) ودراسة (كامل، ٢٠١٩) ودراسة (عبد الحميد، ٢٠١٩) دراسة (زايد، ٢٠٢٠) ودراسة (الصالح، ٢٠٢١) ودراسة (Huertas, Mels & Trias, 2021) ودراسة (توفيق، ٢٠٢١) ودراسة (الجندي، ٢٠٢٢) في تفردّها بالبحث عن فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، حيث لا توجد - على حد علم الباحثة - دراسة سابقة حول هذا الموضوع.

- كما تبين للباحثة ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي هدفت إلى تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لذا قد تساعد هذه الدراسة المعنيين بتعليم ذوي صعوبات التعلم على تطوير خطط وبرامج تتضمن أنشطة وفنيات من شأنها تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لذوي صعوبات التعلم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة ؛ لملاءمته طبيعة الدراسة الحالية والتي تهدف إلى استقصاء أثر المتغير المستقل (استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا) على المتغير التابع (التمثيل المعرفي للمعلومات) لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

مجتمع الدراسة :

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالصفين الخامس والسادس الابتدائي الملتحقات بغرف المصادر في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التعليم بمدينة نجران للعام الدراسي ١٤٤٣-١٤٤٤ هـ .

عينة الدراسة :

عينة الدراسة الاستطلاعية :

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة عشوائية من مجتمع البحث ، حيث بلغ عددها (٢٥) تلميذة من عدة مدارس واقعة بمدينة نجران ، وذلك بهدف تقنين الاختبار (اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات) والتحقق من صدقه وثباته والتحقق من كفاءته لتطبيقه في الدراسة الحالية بما يحقق أهدافها .

طريقة اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية :

١- بعد الحصول على خطاب تسهيل مهمة باحث ، قامت الباحثة بزيارة عدد من المدارس التابعة لوزارة التعليم والتي تتضمن برنامج صعوبات التعلم بمدينة نجران ؛ وذلك لتطبيق اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات على عدد من التلميذات ذوات صعوبات التعلم الملتحقات بغرف المصادر من الصفين الخامس والسادس الابتدائي ؛ لغرض تقنين الاختبار واستخراج الخصائص السيكمترية له.

٢- تم تطبيق الاختبار على (٢٥) تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم ، من ثلاثة مدارس مختلفة بمدينة نجران (مدرسة الابتدائية الثانية ، مدرسة الابتدائية الثانية والعشرون ، مدرسة الابتدائية الخامسة).

عينة الدراسة التجريبية :

بعد تقنين اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات وحساب الصدق والثبات ، قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة التجريبية ، والتي بلغ عددها (١٠) تلميذات من ذوات صعوبات التعلم بالصفين الخامس والسادس ، والملتحقات بغرفة المصادر في المدرسة الابتدائية الخامسة بمدينة نجران.

طريقة اختيار عينة الدراسة التجريبية :

- قامت الباحثة باختيار العينة التجريبية للدراسة بطريقة عشوائية بعد أن تم استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية ، حيث تم اختيار العينة التجريبية بطريقة عشوائية من العينة الأساسية ، ثم تحديد (١٠) تلميذات من ذوات صعوبات تعلم والملتحقات بغرفة المصادر لعام ١٤٤٣-١٤٤٤ هـ ، واللاتي تتراوح أعمارهن بين (١٠-١٢) سنة بالصفين الخامس والسادس الابتدائي .

- بعد ذلك تم تطبيق القياس القبلي لاختبار التمثيل المعرفي للمعلومات على العينة التجريبية ، ثم تطبيق البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ، ومن ثم إجراء القياس البعدي والتتبعي لاختبار التمثيل المعرفي للمعلومات ؛ وذلك لمعرفة فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم .

أدوات الدراسة:

اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات : (إعداد : الباحثة)

- الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتم تصميم هذا الاختبار من قبل الباحثة ليناسب تلميذات الصفين الخامس والسادس الابتدائي من ذوات صعوبات التعلم، وكإحدى المتطلبات الفرعية لتحقيق الهدف العام من الدراسة الحالية.

- وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من مجموعة مجالات فرعية (٤ مجالات) تتضمن مجموعة من المهام الاختبارية (١٤ سؤال) المطلوب من المفحوص الإجابة عليها، إما باختيار الإجابة الصحيحة من ضمن مجموعة من البدائل أو بكتابة الإجابة في المكان المخصص لها، ويعطى لكل استجابة (٠.٥ درجة) ، وبذلك تكون أعلى درجة (٣٢) ، وأقل درجة (صفر) ، ويحتوي الاختبار على مجموعة من تعليمات التطبيق الموجهة

للفاحص والمفحوص ، كما يحتوي الاختبار على حقل تفريغ الدرجات الخاصة بكل مجال من المجالات.

- مبررات إعداد الاختبار:

بعد الرجوع إلى عدد من المقاييس والاختبارات التي صممت لغرض قياس التمثيل المعرفي للمعلومات لدى ذوي صعوبات التعلم ، مثل : مقياس التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد : عاصم عبدالمجيد كامل، ٢٠١٩) ، ومقياس التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد : فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٩) ومقياس التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد : ياسمين الديري، ٢٠١٦) ، اتضح للباحثة عدم ملائمتها لعينة الدراسة من حيث المرحلة العمرية ، حيث أن معظم المقاييس تستهدف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المراحل العمرية المتقدمة ، إضافةً لذلك فإن بعض هذه المقاييس يستهدف قياس التمثيل المعرفي للمعلومات في جانب أكاديمي معين كالفهم القرائي ، كما أنه من الصعب على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قراءة الفقرات وتحديد ما إذا كانت تنطبق أو لا تنطبق ؛ وعليه فقد قامت الباحثة بإعداد اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات .

- خطوات بناء الاختبار:

قامت الباحثة ببناء الاختبار بعد الرجوع إلى ما يلي/
- الجانب النظري المتعلق بالتمثيل المعرفي للمعلومات، بما يتضمنه من محددات وعمليات عقلية، ونماذج وأنماط مختلفة للتمثيل المعرفي للمعلومات.
- الجانب النظري المتعلق بالنمو المعرفي، وخاصةً نظرية جان بياجيه للنمو المعرفي، ونظرية ستيرنبرغ، والتمثيل المعرفي من وجهة نظر روبرت سولسو، والمدخل المعرفي المقترح من قبل الزيات.
وبعد الاطلاع على عدد من المقاييس والاختبارات التي تقيس التمثيل المعرفي للمعلومات، ومنها/

- مقياس التمثيل المعرفي للمعلومات ، (إعداد : عاصم عبدالمجيد كامل، ٢٠١٩).
 - مقياس التمثيل المعرفي للمعلومات ، (إعداد : فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٩).
 - اختبار النمو العقلي للأطفال ، (إعداد : عادل عبدالله محمد، ٢٠٠٩).
 - مقياس التمثيل المعرفي للمعلومات ، (إعداد : ياسمين الديري، ٢٠١٦).
 - اختبار البنية المعرفية ، (إعداد : حاج شرفاوي، ٢٠١٢).
- تحددت المجالات الفرعية لاختبار التمثيل المعرفي للمعلومات كما يلي/

١- مجال الاحتفاظ

يُعرف إجرائياً بأنه: الاحتفاظ القصدي بالمعلومات وذلك بهدف الاستفادة منها مستقبلاً. ويتضمن (٣) أسئلة ذوات الأرقام (١ - ٢ - ٣).

٢- مجال الربط والتصنيف

0.037	مستوى الدلالة		0.003	مستوى الدلالة	
25	العدد		25	العدد	
.740**	معامل الارتباط	4	.472*	معامل الارتباط	11
.000	مستوى الدلالة		.017	مستوى الدلالة	
25	العدد		25	العدد	
.454*	معامل الارتباط	5	.585**	معامل الارتباط	12
.023	مستوى الدلالة		.002	مستوى الدلالة	
25	العدد		25	العدد	
.601**	معامل الارتباط	6	.472*	معامل الارتباط	13
.001	مستوى الدلالة		.017	مستوى الدلالة	
25	العدد		25	العدد	
.658**	معامل الارتباط	7	.740**	معامل الارتباط	14
.000	مستوى الدلالة		.000	مستوى الدلالة	
25	العدد		25	العدد	

** ارتباط دال عند مستوى (٠,٠١) * ارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٣-٢) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون لفقرات الاختبار ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بالدرجة الكلية للاختبار عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو مستوى دلالة (٠,٠٥).

كما تم احتساب معاملات الارتباط بين فقرات كل مجال والدرجة الكلية للمجال نفسه . والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين فقرات كل مجال والدرجة الكلية للمجال نفسه

رقم السؤال	معامل ارتباط بيرسون للفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع المجال الأول للاختبار (الاحتفاظ)
1	معامل الارتباط	.771**
	مستوى الدلالة	.000
	العدد	25
2	معامل الارتباط	.516**
	مستوى الدلالة	.008
	العدد	25
3	معامل الارتباط	.705**
	مستوى الدلالة	.000
	العدد	25
رقم السؤال	معامل ارتباط بيرسون للفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع المجال الثاني للاختبار (الربط والتصنيف)
4	معامل الارتباط	.525**
	مستوى الدلالة	.007
	العدد	25
5	معامل الارتباط	.553**
	مستوى الدلالة	.004
	العدد	25

6	معامل الارتباط	.918**
	مستوى الدلالة	.000
	العدد	25
رقم السؤال	معامل ارتباط بيرسون للفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع المجال الثالث للاختبار (الاشتقاق والتوليد)
7	معامل الارتباط	.794**
	مستوى الدلالة	.000
	العدد	25
8	معامل الارتباط	.767**
	مستوى الدلالة	.000
	العدد	25
9	معامل الارتباط	.650**
	مستوى الدلالة	.000
	العدد	25
10	معامل الارتباط	.480*
	مستوى الدلالة	.015
	العدد	25
رقم السؤال	معامل ارتباط بيرسون للفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع المجال الرابع للاختبار (التوظيف والاستخدام)
11	معامل الارتباط	.739**
	مستوى الدلالة	.000
	العدد	25
12	معامل الارتباط	.654**
	مستوى الدلالة	.000
	العدد	25
13	معامل الارتباط	.739**
	مستوى الدلالة	.000
	العدد	25
14	معامل الارتباط	.579**
	مستوى الدلالة	.002
	العدد	25

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المجالات الأربعة ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بالدرجة الكلية للمجال التابعة له ، عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو مستوى دلالة (٠,٠٥). كما تم احتساب معاملات الارتباط بين مجالات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار. والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين مجالات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

المجال	معامل ارتباط بيرسون للمجال	معامل ارتباط المجال مع الدرجة الكلية للاختبار
المجال الأول :	معامل الارتباط	.802**
الاحتفاظ	مستوى الدلالة	.000

25	العدد	
.800**	معامل الارتباط	المجال الثاني : الربط والتصنيف
.000	مستوى الدلالة	
25	العدد	
.876**	معامل الارتباط	المجال الثالث : الاشتقاق والتوليد
.000	مستوى الدلالة	
25	العدد	
.857**	معامل الارتباط	المجال الرابع : التوظيف و الاستخدام
.000	مستوى الدلالة	
25	العدد	

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون لمجالات اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بالدرجة الكلية للاختبار عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثانياً : حساب الثبات :

تم حساب الثبات للاختبار بطريقتين : طريقة إعادة الاختبار ، وطريقة التجزئة النصفية.

- حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار :

حيث تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة (العينة الاستطلاعية) ، وبلغ عددها $n = 25$ ، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة تطبيق الاختبار على نفس أفراد العينة الاستطلاعية ، ثم تم حساب الارتباط بين درجات أفراد العينة على التطبيق الأول ودرجاتهم على التطبيق الثاني. والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤) معامل ثبات إعادة الاختبار

م	المجال	ثبات إعادة الاختبار
١	مجال الاحتفاظ	.854**
٢	مجال الربط والتصنيف	.943**
٣	مجال الاشتقاق والتوليد	.922**
٤	مجال التوظيف والاستخدام	.858**
٥	الدرجة الكلية	.965**

ويبين الجدول (٤) أن قيمة معامل ثبات إعادة الاختبار بلغ (٠.965**) مما يدل على أن الاختبار يتمتع بثبات عالٍ نسبياً.

- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية للتطبيق الأول للاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية ، وعن طريق معادلة جتمان حصلت الدرجة الكلية للاختبار على (0.876) ، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات . وبهذه القيم اعتبرت الأداة (اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات) مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

مادة المعالجة التجريبية :

البرنامج القائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا لتحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية (إعداد : الباحثة).

- نبذة عن البرنامج :

هو عبارة عن برنامج يركز على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا ، ويهدف إلى تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم ، ويتكون البرنامج من أربعة أبعاد تمثل في مجملها استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا ، وهي : الاستراتيجيات المعرفية ، الاستراتيجيات فوق المعرفية ، استراتيجيات إدارة مصادر التعلم ، استراتيجيات الدافعية.

يتضمن كل بعد من الأبعاد سابقة الذكر مجموعة من المكونات والاستراتيجيات الفرعية التي تم تحديدها بعد الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ، والتي تم تقديمها والتدرب عليها في ١٥ جلسة تدريبية ، ومدة الجلسة (٤٥) دقيقة بمعدل ٣ جلسات في الأسبوع ، كما اعتمدت الباحثة عدد من الفنيات التي تلائم الهدف العام والأهداف الإجرائية ، وتلائم أيضًا الفئة المستهدفة بالبرنامج .

- أهمية البرنامج :

تنبثق أهمية البرنامج من الموضوع الذي يهدف إلى تحقيقه وهو تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم ، ومن الفئة المستهدفة من البرنامج وهي فئة التلميذات ذوات صعوبات التعلم وما تتميز به هذه الفئة من خصائص فيما يتعلق بالتمثيل المعرفي للمعلومات والتعلم المنظم ذاتيًا ، بالإضافة إلى الاستراتيجية التي يقوم عليها البرنامج وهي التعلم المنظم ذاتيًا والتي تتضمن عدد من الاستراتيجيات الفرعية والفنيات والأنشطة.

- الإطار النظري للبرنامج :

استفادت الباحثة في إعداد برنامج التعلم المنظم ذاتيًا من مجموعة من الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية ، وذلك في تحديد الاستراتيجيات الفرعية المناسبة على وجه الخصوص ، بالإضافة إلى الاستفادة من مجموعة من نظريات التعلم ، وأهمها : نظرية النمو المعرفي ، ونظرية التعلم النشط ، ونظريات علم النفس المعرفي التي تناولت التمثيل المعرفي والتعلم المنظم ذاتيًا.

- الهدف العام للبرنامج :

يهدف البرنامج إلى تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

- الأهداف الإجرائية للبرنامج :

- ١- أن تطبق التلميذة استراتيجية تنشيط الخلفية المعرفية بطريقة صحيحة.
- ٢- أن تطبق التلميذة استراتيجية خرائط المفاهيم بطريقة صحيحة.
- ٣- أن تطبق التلميذة استراتيجية التلخيص بطريقة صحيحة.

- ٤- أن تطبق التلميذة استراتيجية وضع الأهداف بطريقة صحيحة.
 - ٥- أن تطبق التلميذة استراتيجية التساؤل بطريقة صحيحة.
 - ٦- أن تطبق التلميذة استراتيجية التقويم الذاتي بطريقة صحيحة.
 - ٧- أن تمارس التلميذة استراتيجية تعلم الأقران بطريقة صحيحة.
 - ٨- أن تطبق التلميذة استراتيجية البحث عن المعلومات بطريقة صحيحة.
 - ٩- أن تطبق التلميذة استراتيجية التعزيز الذاتي بطريقة صحيحة.
 - ١٠- أن تطبق التلميذة استراتيجية الضبط البيئي بطريقة صحيحة.
- **أسس وضع البرنامج :**
- ١- وضوح الهدف ، وذلك بتحديد الموضوع العام والأهداف الإجرائية لكل جلسة.
 - ٢- التركيز على النمذجة الحية والتدريب بطريقة مباشرة على مختلف الاستراتيجيات الفرعية.
 - ٣- مراعاة ميول واهتمامات التلميذات ، وتفعيل التعزيز في كل جلسة ؛ حفاظاً على مستوى الدافعية.
 - ٤- الصبر والأمانة والخصوصية في التعامل مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
 - ٥- تنمية عدد من القيم لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم أهمها : التعاون ، الالتزام ، المثابرة.
 - ٦- خلق جو من الألفة مع التلميذات ، والتنوع والمرونة فيما يتعلق بالوسائل والأنشطة.
- **الفنيات المساندة المستخدمة في البرنامج :**
- قامت الباحثة بتوظيف عدد من الفنيات المساندة التي ساهمت في تحقيق أهداف البرنامج ، وهي:
- ١- التعزيز : من خلال تعزيز ومكافأة التلميذات على الاستجابات الصحيحة ، بالإضافة إلى التعزيز الذاتي الذي تم اعتماده لكل جلسات البرنامج.
 - ٢- التعلم التعاوني : من خلال تقسيم التلميذات إلى مجموعات ثلاثية أو ثنائية حسب الأنشطة والتمارين لكل جلسة ، مع تسمية كل مجموعة والتشجيع على ممارسة التعلم التعاوني.
 - ٣- تبادل الأدوار : وذلك من خلال تبادل الأدوار بين الباحثة والتلميذات كأسلوب تقويمي ، أو بين التلميذات أنفسهن لزيادة الدافعية.
 - ٤- العصف الذهني : وذلك عندما تقوم الباحثة بتوجيه سؤال وتطلب من التلميذات إعطاء أكبر عدد ممكن من الإجابات المحتملة وتدوينها دون مناقشة صحة الإجابات.
 - ٥- الحوار والمناقشة : من خلال مناقشة عدد من الأسئلة التي تستثير تفكير التلميذات ، بالإضافة إلى مناقشة الإجابات المختلفة والقوانين المتبعة.
 - ٦- التلخيص : وذلك من خلال مراجعة أهم ما تم تعلمه في نهاية كل جلسة تدريبية.

٧- التدريب والمران : وذلك من خلال التدريب بشكل جماعي ثم بشكل فردي على المهارات التي تم تعلمها.

- خطوات بناء جلسات البرنامج :

أولاً : الاطلاع على عدد من المراجع المختصة في مجال التعلم المنظم ذاتيًا ، وعلى عدد من نظريات التعلم المنظم ذاتيًا.

ثانيًا : رجعت الباحثة في بناء جلسات برنامج التعلم المنظم ذاتيًا إلى عدد من الدراسات السابقة التي استخدمت التعلم المنظم ذاتيًا كأسلوب تدريب وتعليم في مجال صعوبات التعلم واستفادت من توصيات هذه الدراسات ، ومنها : دراسة (الجندي، ٢٠٢٢) ودراسة (الصالح، ٢٠٢١) ودراسة (الكيال، ٢٠١٩).

ثالثًا : استفادت الباحثة من الخبرة العملية والبرامج التدريبية التي التحقت بها في مجال الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة ، للأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام ولذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.

رابعًا : صممت الباحثة البرنامج بتحديد الموضوع العام والأهداف الإجرائية ومدة كل جلسة ، والأدوات والفنيات المستخدمة والإجراءات المتبعة في كل جلسة.

- مراحل تنفيذ جلسات البرنامج :

تم تنفيذ جلسات البرنامج على ثلاثة مراحل رئيسية ، كما يلي :
المرحلة الأولى : مرحلة التمهيد : يتم في هذه المرحلة مراجعة ما تم التدريب عليه في الجلسة السابقة ، ومراجعة الإجابات على أوراق العمل إن وجدت ، ثم التهيئة للجلسة التدريبية بنشاط أو سؤال لاستثارة دافعية التلميذات.

المرحلة الثانية : مرحلة العرض والتدريب : يتم في هذه المرحلة عرض موضوع الجلسة باستخدام الأدوات والفنيات التي تم تحديدها مسبقًا بما يحقق الأهداف المرجوة ، بالإضافة إلى التدريب على الاستراتيجية بطريقة جماعية وفردية.

المرحلة الثالثة : مرحلة التلخيص والتقويم : يتم في هذه المرحلة تلخيص ما تم التدريب عليه وتعلمه خلال الجلسة ، بالإضافة إلى تقويم مدى تحقق الهدف المطلوب. وفي الجلسة الأخيرة من البرنامج تم ذلك عن طريق تطبيق التقويم البعدي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات.

- تحكيم البرنامج :

تم عرض البرنامج على عدد (١٣) من المحكمين الأساتذة في مجال التربية الخاصة وعلم النفس ؛ وذلك للتحقق من مدى ملائمة البرنامج لأفراد العينة التجريبية ، وتم أخذ جميع الملاحظات بعين الاعتبار وأجرت الباحثة التعديلات حسب توصيات المحكمين.

- تقييم البرنامج :

تم تقييم البرنامج على ثلاثة مراحل حسب تصميم الدراسة ، وهي : القياس القبلي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات لأفراد العينة التجريبية ، وذلك قبل تطبيق

برنامج التعلم المنظم ذاتيًا ، بالإضافة إلى التقييمات البنائية التي تمت أثناء تطبيق البرنامج والمصاحبة لكل جلسة تدريبية . والقياس البعدي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات ومقارنته بالقياس القبلي للتعرف على التقدم الذي أحرزته العينة التجريبية . ثم تم تطبيق القياس التتبعي للتحقق من استمرار فاعلية البرنامج بعد شهرين من تطبيقه.

وفيما يلي جدول يوضح جلسات برنامج التعلم المنظم ذاتيًا :

إجراءات الدراسة :

- تحديد مشكلة الدراسة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وتوصياتها.
- إعداد أداة الدراسة : اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات.
- إعداد مادة المعالجة التجريبية : برنامج التعلم المنظم ذاتيًا.
- التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس والتخطيط والتطوير.
- الحصول على إجراءات تسهيل مهمة باحثة من عميد كلية التربية بجامعة نجران ؛ وذلك لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.
- الحصول على خطاب تسهيل مهمة باحثة من إدارة تعليم منطقة نجران ؛ وتوجيه الخطاب للمدارس لتطبيق أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية ، وذلك لتقنينها والتأكد من صلاحيتها.
- تحديد عينة الدراسة التجريبية لتطبيق أدوات الدراسة.
- إجراء القياس القبلي لاختبار التمثيل المعرفي للمعلومات على العينة التجريبية.
- تطبيق مادة المعالجة التجريبية (برنامج التعلم المنظم ذاتيًا) على العينة التجريبية.
- إجراء القياس البعدي على العينة التجريبية، ثم إجراء القياس التتبعي لاختبار التمثيل المعرفي للمعلومات بعد ثلاثة أسابيع من تطبيق البرنامج.
- إجراء المعالجات الإحصائية على البيانات التي تم الحصول عليها.
- استخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري.

متغيرات الدراسة :

تضمنت الدراسة الحالية متغيرين ، هما :

- المتغير المستقل : استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا.
 - المتغير التابع : التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- #### المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة :
- معامل ارتباط بيرسون : للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لاختبار التمثيل المعرفي للمعلومات ، وللتحقق من ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار.

- معامل ثبات جتمان للتحقق من ثبات اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات بطريقة التجزئة النصفية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلميذات ذوات صعوبات التعلم على التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التمثيل المعرفي للمعلومات.
- معادلة حجم الأثر لمعرفة فاعلية برنامج التعلم المنظم ذاتياً.
- اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) اللابارامتري لدلالة الفروق بين درجات اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات على القياس القبلي والبعدي ، والقياس البعدي والتتبعي.
- وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package in Social Sciences)
- نتائج الدراسة :

نتائج السؤال الأول الذي ينص على : هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لصالح القياس البعدي ؟

للتوصل إلى النتائج تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلميذات على القياسين القبلي والبعدي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات للتلميذات ذوات صعوبات التعلم . والجدول (٤-١) يبين ذلك :

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية للمجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات للتلميذات ذوات صعوبات التعلم

القياس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
القياس القبلي	10	18.450	6.504
القياس البعدي	10	25.500	6.050

يتضح من الجدول (٥) وجود اختلاف بين متوسطات الدرجات الكلية للمجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.

وبهدف بيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجات تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) للعينات غير المستقلة على الدرجة الكلية للاختبار في القياسين القبلي والبعدي لحساب دلالة الفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية . والجدول (٤-٢) يبين ذلك :

جدول (٦) نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات

الدرجة الكلية لاختبار التمثيل المعرفي للمعلومات للتلميذات ذوات صعوبات التعلم	متوسط الرتب -	متوسط الرتب +	مجموع الرتب -	مجموع الرتب +	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	.00	5.50	.00	55.00	2.810	0.005

يشير اختبار ويلكوكسون في الجدول (٦) إلى الفرق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات ، وتظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية لاختبار التمثيل المعرفي للمعلومات ، حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٠٥) وهي أقل من (٠.٠٥) ، مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح القياس البعدي. كما تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة حجم الأثر ، ويصنف مستوى التأثير وفقاً لكوهين (١٩٨٨) إلى : (٠.٢ = قليل) ، (٠.٥ = متوسط) ، (٠.٨ = مرتفع).

معادلة حجم الأثر : $(r = Z / \sqrt{n})$. والجدول (٤-٣) يبين ذلك :
جدول (٧) حجم الأثر لفعالية برنامج التعلم المنظم ذاتياً في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لدى أفراد المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي

الدرجة الكلية لاختبار التمثيل المعرفي للمعلومات للتلميذات ذوات صعوبات التعلم	حجم الأثر	مستوى الأثر
	0.88	مرتفع

أظهر الجدول (٧) أن حجم الأثر لفعالية برنامج التعلم المنظم ذاتياً في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لدى أفراد المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي بلغ (٠.٨٨) وبمستوى تأثير مرتفع.

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على : هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتبقي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لصالح القياس التتبعي ؟

للتوصل إلى النتائج تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلميذات على القياسين البعدي والتتبعي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات للتلميذات ذوات صعوبات التعلم . والجدول (٨) يبين ذلك :

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية للمجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات للتلميذات ذوات صعوبات التعلم

القياس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
القياس البعدي	10	25.500	6.050
القياس التتبعي	10	25.100	5.173

يتضح من الجدول (٨) وجود اختلاف بين متوسطات الدرجات الكلية للمجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.

وبهدف بيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجات تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) للعينات غير المستقلة على الدرجة الكلية للاختبار في القياسين البعدي والتتبعي لحساب دلالة الفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية . والجدول (٩) يبين ذلك :

جدول (٩) نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات

الدرجة الكلية لاختبار التمثيل المعرفي للمعلومات للتلميذات ذوات صعوبات التعلم	متوسط الرتب -	متوسط الرتب +	مجموع الرتب -	مجموع الرتب +	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	6.20	3.50	31.00	14.00	1.015	0.310

يشير اختبار ويلكوكسون في الجدول (٩-٥) إلى الفرق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات ، وتظهر النتائج عدم وجود فروقاً دالة إحصائية لاختبار التمثيل المعرفي للمعلومات ، حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٣١٠) وهي أكبر من (٠.٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي؛ مما يدل على بقاء أثر التعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية والذي يظهر على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات ، وهذا يشير إلى فاعلية برنامج التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

مناقشة نتائج الدراسة :

تم مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة على النحو التالي :

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ورد نصه كالتالي : " هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لصالح القياس البعدي ؟ " .

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال ، وباستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) في الجدول (٤-٢) ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات لصالح القياس البعدي.

ومن خلال البيانات في الجدول (٦) تتضح فاعلية برنامج التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

ويمكن أن يُعزى التحسن في التمثيل المعرفي للمعلومات في القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية - التلميذات ذوات صعوبات التعلم- إلى خصائص برنامج التعلم المنظم ذاتيًا ، حيث تميز البرنامج بالتنوع والمرونة بعيدًا عن المحتوى الاجتماعي والأكاديمي التقليدي ، كما تماشى البرنامج مع خصائص النمو للمرحلة العمرية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم المستهدفات بتطبيق البرنامج ، حيث كانت كل جلسة في البرنامج تبدأ بنشاط هادف يجذب انتباه التلميذات ويرفع من دافعيتهن للتعلم ؛ بالإضافة إلى اعتماد التعزيز كأسلوب تحفيز وتغذية راجعة في الوقت نفسه ، وهذا يدعم ما توصل إليه دراسة (زايد، ٢٠٢٠) ودراسة (كامل، ٢٠١٩) .

كما أن هذه النتيجة تؤيد الأساس النظري للدراسة الحالية ، فيما يتعلق بالخصائص المعرفية لذوي صعوبات التعلم ، حيث تدرجت كل جلسة في عرض المحتوى من السهل إلى الصعب ، ومن الأنشطة الجماعية إلى الأنشطة الفردية ، كما تضمنت الجلسات مثيرات سمعية وبصرية وأنشطة حركية تتناسب مع مختلف القنوات الإدراكية ؛ مراعيةً بذلك الخصائص المعرفية لذوي صعوبات التعلم ، وهذا يتفق مع دراسة (الديري، ٢٠١٦) من حيث فاعلية بعض الاستراتيجيات المعرفية في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات . بالإضافة إلى أن البرنامج اعتمد على التدريس المباشر للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة وتطبيقها على أمثلة مختلفة ؛ مما سهّل عملية معالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها بفاعلية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم ، وهذا يتفق مع ما توصلت إليها كلاً من دراسة (الجندي، ٢٠٢٢) من حيث فاعلية التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين الوظائف التنفيذية .

ومن الممكن القول بأن إشراك التلميذات ذوات صعوبات التعلم في وضع القوانين الصفية وعملية التعزيز ساهم في تحويلهن من مجرد متلقيات إلى متعلمات إيجابيات ؛ مما انعكس بشكل إيجابي على الدافعية والمرونة التعليمية لديهن وتكوين اتجاهات إيجابية نحو أنفسهن ونحو زميلاتهن ، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها كلاً من دراسة (عبد الحميد، ٢٠١٩) ودراسة (توفيق، ٢٠٢١) ، كما تتفق مع الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها التعلم المنظم ذاتيًا من حيث العلاقة التبادلية الثلاثية للتعلم المنظم ذاتيًا وهي : البيئة ، والشخصية ، والسلوك.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج تضمن عدد من الفنيات المتنوعة مثل : العصف الذهني ، والتعلم التعاوني ، والحوار والنقاش ، والتدريب والمران ،

وتبادل الأدوار، كما تضمن عدد من الأنشطة والتمارين التي تلبي احتياجات التلميذات ذوات صعوبات التعلم من جهة، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالهدف المرجو تحقيقه من جهة أخرى؛ حيث أن التمثيل المعرفي للمعلومات يعتمد على معالجة المعلومات بفاعلية حتى يتم ربطها مع غيرها من المعلومات المخزنة في البنية المعرفية، وهذه المعالجة الفعالة تتحقق عند تقديم المعلومات والمحتوى المعرفي بطريقة ملائمة للمتعلم وبشكل يناسب خصائصه، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه كلاً من دراسة (الزيات ورزق وفرجاني، ٢٠١٧) ودراسة (Bishara, 2016).

وقد تم مراعاة التدرج والتسلسل في تقديم تلك التمارين والأنشطة، مع ربطها بطريقة غير مباشرة بالمواد الدراسية (لغتي - الرياضيات) من خلال تطبيق بعض الاستراتيجيات المتعلمة عليها، حيث ظهر تعاون وحماس التلميذات ذوات صعوبات التعلم في تطبيق الاستراتيجيات - بشكل جماعي أو تعاوني على وجه الخصوص - على التمارين المرتبطة بالمواد الدراسية، وهذا يتوافق مع خصائص التمثيل المعرفي للمعلومات؛ حيث أن التمثيل المعرفي الكفء يمكن المتعلم من التوليف والاشتقاق بين مختلف الموضوعات التي يتم تعلمها، وهذا يؤيد ما توصلت إليه دراسة (Huertas, Mels & Trias, 2021) من حيث فاعلية التعلم المنظم ذاتيًا في حل المشكلات الرياضية، ودراسة (الصالح، ٢٠٢١) من حيث فاعلية التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي.

كما يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى تقديم الباحثة لبرنامج التعلم المنظم ذاتيًا بأسلوب شيق ومرن، حيث أظهرت التلميذات ذوات صعوبات التعلم مشاركة فاعلة في الأنشطة التمهيدية والتي أثارت حماسة التلميذات للموضوعات التي سيتم تعلمها، كما أن برنامج التعلم المنظم ذاتيًا يتسم بالتسلسل والوضوح والترتيب والتدرج في الأهداف، حيث أن كل جلسة تبدأ بالتمهيد والتهيئة، ثم العرض والتمارين والأنشطة، ثم التلخيص والتقويم.

كما أن بعض المفاهيم والاستراتيجيات كانت الباحثة قد بدأت بإكسابها للتلميذات ذوات صعوبات التعلم بشكلٍ ضمني حتى أصبحت كالعادة، مثل / مفهوم التقويم الذاتي، ومفهوم التعلم التعاوني، ومفهوم التعزيز الذاتي، ومفهوم الاحتفاظ بالسجلات، حيث تمت ممارستها في كل جلسة وليس فقط في الجلسة الخاصة بكل استراتيجية فرعية على حدة؛ وذلك بهدف تحويلها إلى عادة وممارسة إيجابية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وكل ذلك تم في بيئة محكمة تضبطها القوانين الصفية التي تم وضعها من قبل التلميذات ذوات صعوبات التعلم أنفسهن.

وبناءً على ما سبق ذكره، تؤكد الباحثة على أن القصور في عملية التمثيل المعرفي للمعلومات هو مشكلة معرفية من الممكن تفادي آثارها السلبية من خلال تحليل متطلبات التمثيل المعرفي أولاً بالاعتماد على أنماطه؛ حتى يتمكن الباحثون والمربون من تحديد المشكلة بدقة، ومن ثم عمل التدخلات المناسبة للمتطلبات

والأنماط التي تم تحليلها ، وهذا يتفق مع دراسة (مشاقبة، ٢٠١٦) ، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية على مقياس التمثيل المعرفي للمعلومات ، إلا أن الدراسة الحالية اختلفت في توجهها من حيث البرنامج المستخدم ، حيث عملت على تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من خلال برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ورد نصه كالتالي : " هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لصالح القياس التتبعي ؟ "

للتحقق من ذلك تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات التلميذات ذوات صعوبات التعلم على التطبيقين البعدي والتتبعي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات كما تم توضيحه في الجدول (٥). وبهدف بيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلميذات تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) في الجدول (٧) على الدرجة الكلية للاختبار في التطبيقين البعدي والتتبعي.

وكما يظهر في الجدول (٦) ، أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات بعد مرور شهرين من تطبيق برنامج التعلم المنظم ذاتيًا .

وتدل البيانات في الجدول (٦) على بقاء أثر التعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية والذي يظهر على اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات بعد مرور ثلاثة أسابيع من تطبيق برنامج التعلم المنظم ذاتيًا ، مما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم وبقاء أثر التعلم لدى العينة التجريبية ، ويمكن تفسير هذه النتيجة من أكثر من زاوية ، ففي ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية فإن البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المستخدم استهدف تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم ، كما تم أخذ هذا الهدف بعين الاعتبار أثناء وضع الأسس الأساسية التي تم في ضوءها بناء وتصميم وتنفيذ البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة للدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بفاعلية التعلم المنظم ذاتيًا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، كدراسة (عبد الحميد، ٢٠١٩) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في خفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم ، وبقاء

أثر التعلم على اختبار القراءة واختبار مفهوم الذات الأكاديمي ، بالإضافة إلى دراسة (Huertas, Mels & Trias, 2021) التي تؤكد على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ولا سيما في بناء عدد من الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية ، بالإضافة إلى استراتيجيات الدافعية التي تساعد التلاميذ على التعامل مع مشاعر الإحباط والفشل .

ومن منطلق استراتيجيات الدافعية ، فإن استمرار فاعلية برنامج التعلم المنظم ذاتيًا المستخدم في الدراسة الحالية يمكن أن يُعزى إلى اعتماد البرنامج على عدد من الاستراتيجيات والفنيات التي تركز على معتقدات التلميذات ذوات صعوبات التعلم عن أنفسهن وعن التعلم ككل ، والتي تدفعهن إلى مقاومة مشاعر الإحباط والقلق والتعامل معها بفاعلية ، مثل : استراتيجية التعزيز الذاتي ، واستراتيجية التساؤل التي تجعل المتعلم على وعي بعملية تعلمه ، واستراتيجية التقويم الذاتي التي تساعد المتعلم على أخذ تغذية راجعة فورية عن عملية التعلم ، فضلاً عن فنيات التعلم التعاوني والتعزيز التي تساعد التلميذات ذوات صعوبات التعلم على تنظيم العواطف والسلوك .

كما يمكن إرجاع السبب في نجاح البرنامج واستمرار فاعليته إلى ابتعاد البرنامج عن النمطية سواء على الصعيد الاجتماعي أو الأكاديمي ، بالإضافة إلى إثراء أفكار وخيالات التلميذات ذوات صعوبات التعلم نتيجة استخدام فنيات كالعصف الذهني والحوار والنقاش ، بالإضافة إلى التعلم التعاوني الذي ساعدهن على التفاعل والانسجام والتنافس دون التقيد بحدود المواد الأكاديمية أو الخوف من الوقوع في الخطأ .

وبناءً على ما سبق ، فإن هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (زايد، ٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين كلاً من الدافعية العقلية والتمثيل المعرفي للمعلومات لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين والموهوبين، وهذا يؤكد على أهمية الدافعية وأثرها البالغ على عملية التعلم ، وعليه فإن استراتيجيات الدافعية التي تضمنها برنامج التعلم المنظم ذاتيًا ساهمت بفاعلية في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم .

ومن المهم بمكان الإشارة إلى أهمية الربط بين جانبين أساسيين في تفسير أثر التعلم المنظم ذاتيًا ، أولهما : العلاقة التبادلية الثلاثية بين البيئة والشخصية والسلوك ، وثانيهما : اتجاه معالجة المعلومات المعتمد على دور الذاكرة في توفير التغذية الراجعة ، بمعنى أن التعلم المنظم ذاتيًا يأخذ بعين الاعتبار العلاقة بين البيئة المحيطة بالمتعلم ، وشخصية المتعلم بما تتضمنه من أفكار ودوافع ومشاعر ، وسلوك المتعلم الذي يعكس عملية تعلمه . كما يأخذ التعلم المنظم ذاتيًا بعين الاعتبار أن معالجة المعلومات تعتمد على عدد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي تمكن المتعلم من معالجة المحتوى ، بالإضافة إلى الذاكرة التي تقوم بالربط بين مختلف الموضوعات التي يتم تعلمها ، ومن هنا ترى الباحثة بأن هذه النتيجة تعتبر نتيجة

منطقية ومبررة ، حيث أن المعلومات في حلقة دائرية مستمرة من المراجعة والتقييم والفترة .

ويمكن أن يعود السبب في نتيجة الدراسة الحالية إلى أن ممارسة واستخدام التعلم المنظم ذاتيًا يساعد المتعلم على تطوير استراتيجيات تفكير مستقلة خاصة به ، بالإضافة إلى زيادة مستوى المرونة في التفكير مما ساعد التلميذات ذوات صعوبات التعلم على التعامل مع المشكلات بطرق مختلفة ، وهذا يتفق مع النتيجة التي توصلت لها دراسة (Bishara, 2016) حول فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في حل المسائل الرياضية لدى ذوي صعوبات التعلم ، مع اختلاف توجه الدراسة الحالية فيما يتعلق بالمتغير التابع وهو التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم .

كما يمكن أن يعود سبب هذه النتيجة إلى مكونات البرنامج القائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا المستخدم في الدراسة الحالية ، حيث اعتمدت الباحثة - بعد الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة - أربعة استراتيجيات فرعية تغطي جميع المحددات التي تؤثر على تعلم التلميذات ذوات صعوبات التعلم ، والمكونات كالتالي : الاستراتيجيات المعرفية ، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية ، واستراتيجيات إدارة مصادر التعلم ، واستراتيجيات الدافعية .

كما أن نتيجة الدراسة الحالية اتفقت مع عدد من الدراسات التي أجريت بهدف تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى ذوي صعوبات التعلم ، كدراسة (الديري، ٢٠١٦) ودراسة (مشاقبة، ٢٠١٦) ودراسة (الزيات ورزق وفرجاني، ٢٠١٧) ، التي أشارت نتائجها إلى فاعلية البرامج التدريبية المختلفة والتي تم تطبيقها على أفراد العينة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بهدف تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لديهم ؛ مما يؤكد على إمكانية تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات ، بالإضافة إلى قابلية التلميذات ذوات صعوبات التعلم للاستفادة من مثل هذه البرامج ؛ لما يتمتعن به من قدرات عقلية تؤهلن للاستفادة من هذه البرامج أسوةً بأقرانهن التلميذات العاديات ، شريطة أن يتم تقديمها لهن بطريقة مناسبة تراعي خصائصهن المعرفية والنفسية والتعليمية ، مع الحرص على إكسابهن مخزون كبير من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لمساعدتهن على التعامل مع مختلف المواقف ومعالجة مختلف المعلومات بطرق فعالة تجعل من التعلم عملية مترابطة ذات معنى .

التوصيات:

١ - الاهتمام بتدريب المعلمين والمعلمات على الاستراتيجيات والفنيات التي ثبتت من خلال الدراسات أنها تساعد في إنتاج متعلمين إيجابيين ومستقلين مثل استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا .

٢- تهيئة غرف المصادر والغرف الصفية بالوسائل والتجهيزات التي تساعد ذوي صعوبات التعلم على التعلم المنظم ذاتيًا وتطور لديهم استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية فعالة .

٣- عدم إغفال أحد جوانب ذوي صعوبات التعلم سواء كانت الجوانب البيئية أو الشخصية أو السلوكية ، لما لذلك من أثر بالغ في عملية التمثيل المعرفي للمعلومات؛ من أجل إحداث تعلم متكامل ومترابط وذو معنى .

وتقترح الباحثة ما يلي :

١- تطوير برامج تدريبية وعلاجية بالاعتماد على احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخصائصهم ، خصوصًا في المجالات التالية : المعرفة وما وراء المعرفة ، والتفكير بأنواعه ، والوظائف التنفيذية .

٢- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التي تهدف إلى تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات لدى ذوي صعوبات التعلم عن طريق استخدام برامج علاجية أخرى ، بالإضافة إلى تفعيل دور التقنية لتحقيق هذا الهدف ؛ وذلك لملاءمتها مختلف أنماط وطرق التمثيل المعرفي للمعلومات .

المراجع

أولاً : المراجع العربية

أحمد، عاصم عبد المجيد (٢٠١٩). كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وعلاقتها باليقظة العقلية لدى المعسرّين قرائياً في ضوء أساليب التفكير المفضلة. مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية، ٣٤ (٤)، ٣٠٤-٣٥٥.

إسماعيل، إبراهيم (٢٠٢١). كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات واستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية وعلاقتها بقلق التحدث أمام الآخرين لدى طالبات كلية التربية. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٢ (٣)، ٢٦١-٣٢٠.

البركات، علي؛ والشناق، مأمون؛ وطشوش، محمد. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في خفض مستوى قلق الرياضيات لدى طلبة كلية الحصن الجامعية. المجلة التربوية الأردنية. ٥ (٣)، ٣٠٦-٣٢٩.

الديري، ياسمين. (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة دمشق.

<http://www.damascusuniversity.edu.sy/>

الجبّة، عصام؛ والقبرصلي، سارة؛ وعبدالوهاب، عبدالناصر. (٢٠١٧). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مراحل التعليم العام. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة. ٣ (٤)، ١٧٥-٢٣٨.

الجراح، عبدالناصر (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦ (٤)، ٣٣٣-٣٤٨.

الجندي، خالد (٢٠٢٢). أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية الوظائف التنفيذية لدى فئتي الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والعاديين في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٣٠ (٤)، ٤٣٠-٤٤٧.

الحارثي، صبحي (٢٠٢٢). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٢٥ (٩٨)، ١-٤٧.

الدوخي، فوزي (٢٠١٦). الفروق في درجة امتلاك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في صفوف الدمج وأقرانهم غير المدموجين. مجلة التربية الخاصة، ٤ (١٥)، ١-٤٩.

الزيات، فتحى. (١٩٩٨). مدخل معرفي مقترح لتفسير صعوبات التعلم، المؤتمر السنوي الخامس - الإرشاد النفسي والتنمية البشرية، (١)، القاهرة، جامعة عين شمس، ديسمبر ١٩٩٨، ٢٦٥-٢٩٧.

- الزيات، فتحي (٢٠٠١). علم النفس المعرفي: مداخل ونماذج ونظريات، دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي (٢٠٠٥). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي (٢٠٠٧). صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي؛ و رزق، محمد؛ و فرجاني، زهراء (٢٠١٧). أثر طريقة عرض المعلومات على التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات فهم العلوم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة التربية الخاصة، ٦(٢١)، ٣٥-١.
- الصالح، منيرة (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ. ١٠٣(٦)، ٤١٨-٣٧٠.
- العاجز، فؤاد (٢٠١٧). دور معلمي الرياضيات في إكساب مهارات التعلم المنظم ذاتيًا للطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٥(١٨)، ١٢٩-١٤٣.
- العتوم، عدنان (٢٠١٢). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، (ط٣)، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الغرايبة، سالم؛ والسديري، منى (٢٠١٨). كفاءة التمثيل المعرفي وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طالبات جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية. ١٢٧، ٩٩-٥٩.
- الكيال، مختار؛ وحسيني، محمد؛ وموسى، أسامة (٢٠١٩). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في علاج بعض صعوبات التعلم الخاصة في العلوم. مجلة الإرشاد النفسي. ٥٨(٤)، ٨٦-٤١.
- المطلق، نوال (٢٠١٧). صعوبات تعلم القراءة والكتابة وعلاقتها ببعض المتغيرات (الانتباه والإدراك الحركي): دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من التعليم الأساسي في مدينة دمشق. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية. ١٥١-١٨١.
- بطرس، بطرس (٢٠١٦). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، (ط٤)، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- توفيق، شيماء (٢٠٢١). فاعلية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين المرونة المعرفية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، ١(١٠٠)، ٣٠٢-٢٧٢.

- حسن، سلوى (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية بعض مهارات الأداء الكتابي في ضوء عمليات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٦١)، ١١٢-١١٧.
- خصاونة، محمد. (٢٠١٣). *صعوبات التعلم النمائية*، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- خليفة، حسن ؛ مطاوع، ضياء (٢٠١٤). مبادئ البحث العلمي ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، مكتبة المتنبى.
- دبور، سارة (٢٠١٨). أثر التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية المهارات القرائية لدى ذوي العسر القرائي للصف الرابع الابتدائي. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، ٢٩ (١١٦)، ٢٧٧-٣٠٠.
- زايد، أمل (٢٠٢٠). الدافعية العقلية وعلاقتها بكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي لدى العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية بكلية التربية بجامعة سوهاج*، (٧٧)، ١٢٥٨-١٣٥٤.
- زيتون، زهية (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية الأداء الكتابي والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ*، ١٩ (٤)، ٤١-٧٤.
- سعدات، محمود (٢٠١٦). *اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفقرط النشاط : صعوبات التعلم النمائية . شبكة الألوكة*.
- سولسو، ر. (٢٠٠٠). *علم النفس المعرفي*. ترجمة محمد الدق ومحمد الصبوة ومصطفى كامل، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبدالحاميد، الشيماء (٢٠١٩). فعالية برنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا لخفض صعوبات القراءة في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية للأدب والدراسات الإنسانية*، ٣ (٩)، ٥٧-٨٦.
- عطا، أسامة؛ و عطا، رجب (٢٠١٨). كفاءة التمثيل المعرفي وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة العلوم التربوية بجامعة جنوب الوادي*، ٢، ١-٦٢.
- فرجاني، زهراء (٢٠١٧). مدى تباين التحصيل الدراسي بتباين مستويات التمثيل المعرفي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات فهم العلوم. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*. ٩٨ (٢)، ٣٩٣-٤٢٤.
- كيرك، س.، كالفنت، ج. (٢٠١٦). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. ترجمة زيدان السرطاوي وعبدالعزیز السرطاوي . (ط٢) ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- لالوش، صليحة (٢٠٢٢). *صعوبات التعلم : دراسة في المفهوم والتصنيف*. مجلة البحوث التربوية والتعليمية . ١١ (٢)، ٣٠٧-٣٢٢.

محمد، رحاب (٢٠٢٢). بروفايل الصعوبات النمائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين بالمرحلة الابتدائية. *المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية*. ٨(٤)، ٤٣٢-٤٧٥.

محمد، عادل (١٥ أبريل، ٢٠٠٨). فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي (محاضرة)، جامعة الملك سعود، الرياض.

محمد، هبة (٢٠٢٠). استراتيجيات مقترحة قائمة على الدمج بين دورة التعلم السباعية ومحطات التعلم لتنمية مهارات التحقيق الجغرافي ومستوى التمثيل العقلي للمعلومات لطلاب المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية: كلية التربية بجامعة سوهاج*، (٧٤)، ٨٤٨-٩١١.

مشاقبة، رامي (٢٠١٦). فاعلية برنامج تعليمي في تنمية التمثيل المعرفي والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم بغرف المصادر. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، ٢٢(٢)، ٦٧-٩٧.

مشاقبة، رامي (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالأردن. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ٣(٣)، ٩٤-١١٩.

معلم، تركي (٢٠٢٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفق نموذج بوردي في ضوء التخصص الأكاديمي ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة أم القرى. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*. ٣، ١٧٧-٢٤٦.

يوسف، ابراهيم (٢٠١٢). الإرشاد النفسي التربوي لذوي صعوبات التعلم، دار الجامعة الجديدة.

ثانياً : المراجع الأجنبية

Alom, B., English, N., Graham, L., Griffin, P., Harding, S.-M., Nibali, N., & Zhang, Z. (2019). Self-Regulated Learning as a Predictor of Mathematics and Reading Performance: A Picture of Students in Grades 5 to 8. *Australian Journal of Education*. 63(1),74–97.

Asikainen, H., Hailikari, T., & Mattson, M. (2017). The Interplay Between Academic Emotions, Psychological Flexibility and Self-Regulation as Predictors of Academic Achievement. *Journal of Further and Higher Education*. 42(4), 439-453.

- Besold, T., Edward, J., Perlovsky, L., Roy, A., & Weng, J. (2018). Editorial: Representation in the Brain. *Frontiers in Psychology*. 9(8), 1-3.
- Betjemann, S., Keenan, M., Miller, A., Olson, K., Pennington, B., & Willcutt, E. (2013). Reading comprehension in children with ADHD: cognitive underpinnings of the centrality deficit. *Journal of Abnorm Child Psychol*. 41(3), 473-83.
- Bi, Y., Caramazza, A., Gao, J., Men, W., Wang, X. (2020). Tow Forms of Knowledge Representations in the Human Brain. *Neuron*. 107, 383-393.
- Bishara, S. (2016). Self-regulated math instructions for pupils with learning disabilities. *Cogent Education*. 3(1). 1-14.
- Bonde, C., & Moos, D. (2016). Flipping the Classroom: Embedding Self-Regulated Learning Prompts in Video. *Technology, Knowledge and Learning*. 21(2), 225-242.
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2015). Success for Students With Learning Disabilities: What Does Selfregulation Have to Do with it?. *American Psychological Association*. 89-111.
- Büttner, G., & Dignath, C. (2018). Teachers' Direct and Indirect Promotion of Self-Regulated Learning in Primary and Secondary School Mathematics Classes – Insights From Video-Based Classroom Observations and Teacher Interviews. *Metacognition and Learning*. 13(2), 127-157.
- Capodieci, A., Carretti, B., Cornoldi, C., & Pelegrina, C. (2015). Magnitude Representation and Working Memory Updating in Children With Arithmetic and Reading Comprehension Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 48(6), 658-668.
- Chand, S., Hegde, P., & Muktamath, V. (2022). *Learning Disabilities: Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments*. London , IntechOpen .

- De Boer, H., Donker, A. S., Dignath van Ewijk, C. C., Kostons, D., & van der Werf, M. P. C. (2014). Effectiveness of Learning Strategy Instruction on Academic Performance: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 11, 1–26.
- Eberli, T., Hirt, C., Jud, J., Karlen, Y., Rosenthal, A. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning: The importance of different aspects of teacher competence for promotion beyond knowledge. *Teaching and Teacher Education*. 125, 1-14.
- Falomir, G. (2018). Diagramming and Algebraic Word Problem Solving for Secondary Students With Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic*. 54(1), 212-218.
- Franklin, D. (2018). *Helping Your Child with Language-Based Learning Disabilities*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- Gareden, D., Jackson, C., & Scheuermann, A. (2012). Developing Representational Ability in Mathematics for Students With Learning Disabilities: A Content Analysis of Grades 6 and 7 Textbooks. *Learning Disability Quarterly*. 35(1), 24-38.
- Greene, J. A. (2018). *Self-Regulation in Education*. Routledge.
- Hord, C., & Newton, J. (2014). Investigating Elementary Mathematics Curricula: Focus on Students With Learning Disabilities. *School Science and Mathematics*. 144 (4), 191-201.
- Huenniger, D. (2013) . *Cognitive Psychology and Cognitive Neuroscience* . Wikibooks.org . Retrieved from [https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Psychology/Cognitive_Psychology_and_Cognitive_Neuroscience_\(Wikibooks\)](https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Psychology/Cognitive_Psychology_and_Cognitive_Neuroscience_(Wikibooks))
- Huertas, J. A., Mels, C., & Trias, D. (2021). Teaching to self-regulated in Mathematics: A quasi-experimental study

- with low-achieving elementary school students. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 23(2), 1-13.
- [Huijsmans, M., Kleemans, T., & Kroesbergen, E. \(2022\). The Cognitive Profile for Different Samples of Mathematical Learning Difficulties and Their Similarity to Typical Development: Evidence From a Longitudinal Study. *Journal of Experimental Child Psychology*. 214, 1-17.](#)
- Ibrahim, B., & Rebello, N. S. (2013). Role of Mental Representations in Problem Solving: Students' Approaches to Nondirected Tasks. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*. 9(2), 020-106.
- Ishikawa, Y. (2018). Japanese Students' Development of Self-Regulated Learning During the Transition to College. (PhD Thesis), Temple University. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.34944/dspace/3033>
- Kim, T., Park, H., & Schack, T. (2019). A Functional Link Between Mental Representation in Long-Term Memory and Cognitive Performance in Working Memory. *Advances in Cognitive Psychology*. 15(1), 11-20.
- Kistner, S., & Otto, B. (2017). Is There a Matthew Effect in Self-Regulated Learning and Mathematical Strategy Application? Assessing the Effects of a Training Program with Standardized Learning Diaries. *Learning and Individual Differences*, 55, 75-86.
- Koufidis, C., Manninen, K., Nieminen, J., Silen, C., & Wohlin, M. (2022). Representation, Interaction and Interpretation, Making Sense of the Context in Clinical Reasoning. *Medical Education*. 56, 98-109.
- Krawec, J., Montague, M., & Rosenzweig, C. (2011). Metacognitive Strategy Use of Eighth-Grade Students With and Without Learning Disabilities During Mathematical Problem Solving: A Think-Aloud

- Analysis. *Journal of Learning Disabilities*. 44(6), 508-520.
- Mammarella. I., & Meneghetti, C. (2012). Mental Representation Of Spatial Information Children With Non-Verbal and Reading Disabilities: Two Case Studies. *Imagination, Cognition and Personality*. 31(1-2), 31-51.
- Michigan Administrative Rules for Special Education (MARSE) With Related IDEA Federal Regulations. (2022). Individuals With Disabilities Education Act IDEA, United States, Rule 13 § 1401 et seq.
- Montague, M. (2008). Self-Regulation Strategies to Improve Mathematical Problem Solving for Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. (31), 37-44.
- Namkung, J., & Peng, P. (2018). *Learning Disabilities*. SAGE Publications, Inc. 954-960.
- Sanad, H. (2014). Using Self-Regulated Strategy Development (SRSD) to Develop EFL Reading and Writing Skills. *IOSR, Journal of Humanities and Social Science*. 19(5), 82-97.
- Swanson, L., Saez, L., & Gerber, M. (2004). Do Phonological and Executive Processes in English Learners at Risk for Reading Disabilities in Grade 1 Predict Performance in Grade 2?. *Learning Disabilities Research & Practice*. 19(4), 225-238.
- Valtonen, J. (2016). Cognitive representations in the Sensory and Memory Systems of the Human brain: Evidence from Brain Damage and MEG. (PhD Thesis), University of Helsinki. Retrieved from <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/161456>
- Wenxiao, Z. (2017). Using Classroom Assessment to Promote Self-Regulation Learning and the Factors Influencing

it's in Effectiveness. *Frontiers of Education in China*. 12(2), 261-295.

Zimmerman, B.J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation Historical Background Methodological Developments and Future Prospects. *American Educational Research Journal*. 45(1),166-183.

Zimmerman, B.J & Schunk, D.H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York, NY, Routledge.



واقع ارشاد الطالبات الموهوبات المسرعات في مدارس التعليم العام بمحافظة الاحساء

The reality of mentoring accelerated gifted female students
in general education schools in Al-Ahsa Governorate

إعداد

ماجدة بنت محمد شريدة العبيد
Magda Mohammad Sharida Al-Obaid

قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك فيصل

د. عبد الحميد بن عبد الله العرفج
Dr. Abdul Hamid Abdullah Al Arfaj
قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك فيصل

Doi: 10.21608/jasht.2024.348814

استلام البحث: ٢٨ / ١ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٩ / ٢ / ٢٠٢٤

العبيد، ماجدة بنت محمد شريدة و العرفج، عبد الحميد بن عبد الله (٢٠٢٤). واقع ارشاد الطالبات الموهوبات المسرعات في مدارس التعليم العام بمحافظة الاحساء. **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨ (٣٠) أبريل، ٢٨٩ – ٣٢٤.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

واقع ارشاد الطالبات الموهوبات المسرعات في مدارس التعليم العام بمحافظة الاحساء

المستخلص:

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على واقع الارشاد المقدم للطلبة الذين خضعوا للتسريع الفعلي من قبل وزارة التعليم في محافظة الاحساء، وتكونت عينة الدراسة من (٦) طالبات موهوبات مسرعات تم اختيارهن بالطريقة المتيسرة، وتتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي للإجابة على السؤال الرئيس وذلك من خلال أداة المقابلة الشخصية والمكونة من ثلاث مجالات رئيسية كل مجال به مجموعة من الأسئلة وهي كالتالي : المجال الأكاديمي العقلي؛ وهو مكون من (١٠) أسئلة فرعية ، و المجال النفسي ؛ وهو مكون من (٦) أسئلة فرعية ، المجال الاجتماعي ؛ وهو مكون من (٨) أسئلة فرعية . وتوصلت الدراسة إلى نتيجة رئيسية مفادها ضعف تطبيق الارشاد الأكاديمي على الطالبات المسرعات في محافظة الاحساء وعدم توفر ارشاد نفسي واجتماعي لهن. وقد تمت مناقشة النتائج وتقديم بعض التوصيات والمقترحات المتعلقة بنتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الموهوبات، التسريع، الارشاد.

Abstract:

The current study aims to examine the guidance provided to students academically accelerated by the ministry of education in the province of Al-Ihsaa. The study sample is formed of six gifted accelerated female students chosen by feasible means. This study adopts a descriptive approach to provide an answer to the main query by making use of personal interviews comprised of three main domains, each containing a number of questions as follows: cognitive academic domain, comprised of 10 sub-questions; the psychological domain, formed of 6 questions; and the social domain, and it's formed of 8 questions. The study reached a conclusion that academic guidance is poorly provided to accelerated students in the province of Al-Ihsaa, and that psychological and social guidance for them is lacking. The findings have been discussed and some recommendations and suggestions related to the findings of the study findings have been presented.

Key Words: The Gifted – Acceleration – Counselin

مقدمة:

إن العصر الحالي بمعطياته الحديثة ومع الثروة التكنولوجية العالية وفي ظل هذا الزخم من المعلومات التقنية ، ومع الرؤية الحديثة التي تسعى الدول الى تحقيقها كان لامجال للشك في أن تخطو الدول الى الاهتمام بالتعليم كونه اللبنة الأولى والبنية الأساسية للتقدم والتطور ؛ فركزت دولتنا الحديثة من هذا المنطلق على أن يكون التعليم لجميع أفراد المجتمع ذكر أو أنثى صغيراً أو كبيراً وفي شتى المناطق والمحافظات ، ولم تنسى في هذا السياق التركيز أيضاً على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ، ويعتبر الطلبة الموهوبون هم أحد أهم الأركان التي يعول عليها قيادة رؤية التحول الوطني 2030 لذلك سعت إلى توفير رعاية أكاديمية واجتماعية ومهنية ذات مستوى عال لهذه الفئة .

إن هؤلاء الموهوبون لكي يحققوا هذه الآمال التي بنيت عليهم لابد أن تقدم لهم رعاية خاصة تصقل جميع جوانب الشخصية لهم فتقوي ما كان متميزاً لديهم وتبرزه بغرض تحقيق أقصى استفادة من هذه القوة في صالح خدمة الموهوب نفسه وخدمة بلده بالنفع والخير العظيم، ومن جانب آخر يتم صقل جانب الشخصية وتغذية الضعف الموجود بها وسد الفجوة الحاصلة لدى شخص الموهوب.

أحد أشكال هذه الرعاية التي ركزت المملكة العربية السعودية في تقديمها لأبنائها من الطلبة الموهوبين هو التسريع ، حيث يعتبر من أهم أشكال الاثراء Enrichment الذي يهدف الى تعزيز السلوك الإيجابي (الجغيمان، ٢٠١٨، ص ٢٤). كما أنه يعد التسريع Acceleration أحد أهم طرق تغيير وتحسين بيئات التعلم (Gallagher, Smith, & Merrotsky, 2011) الذي هو إحدى طرق الحصول على متعلم ذاتي يعتمد على نفسه في الحصول على المعرفة وبناءها.

ويعني التسريع الترفيع أو التقدم للموهوب في المناهج التعليمية كلياً أو جزئياً على أقرانه ممن هم في عمره (الجغيمان، ٢٠١٨، ص ٤٣٠). وتظهر قوة وأهمية التسريع أنه أحد الركائز الأساسية والمهمة في تقديم الرعاية ومراعاة الفروق الفردية للموهوبين حيث يقوم على هدف توفير فرص تربوية متنوعة تخدم حاجات الطلبة الموهوبين نفسياً واجتماعياً وأكاديمياً (الجغيمان، ٢٠١٨، ص ٤٣٠)

(Ladendorf,) (Matthews, Peters, McCoach, & McBee, 2013) (القرنة، 2010) (Peters, Matthews, McBee, & McCoach, 2017)

ولقد أكد عدد من الباحثين وكذلك الدراسات على أهمية التسريع وآثاره الإيجابية على الموهوب المسرع ؛ أبرزها أن أداء الطلاب في صفوف التسريع يفوق أداء غيرهم في صفوف غير التسريع ممن هم في العمر ومقدار الذكاء نفسيهما بمقدار سنة كاملة في الاختبارات التحصيلية (Kulik, 1993. p 2) ، كما أشار (ابراهيم، ٢٠٠٨) أن للتسريع الكثير من الخصائص والنتائج الإيجابية والتي أنه يسهم بدرجة كبيرة في نمو الخصائص الاجتماعية والانفعالية والمعرفية والشخصية لدى شخصية

الطالب المسرع ، إلا أن هناك اعتقاد يذكر " أن التسريع مسؤول عن سوء التكيف الاجتماعي أو خلق فجوة تتعلق بالمهارة في المجالات الأساسية (Van Tassel- Baska, 1986) في " (كولانجيلو, ديفيز, جادو, & جادو, ٢٠١٢). إن أهم الجوانب المتعلقة بالطلاب المسرعون هي المشكلات الاجتماعية والانفعالية التي تنتج عن هذه الحركة الأكاديمية (Gallagher et al., 2011) (Borland et al., 2002)

ومن هذا المنطلق يتبين حاجة المرشدين الى الإحاطة بالحاجات الخاصة للطلاب الموهوبين وذلك لاصطدامهم بالتحديات التي تواجه تطورهم وتحديات البيئة التي تواجههم من جهة أخرى (Gallagher et al., 2011) تشير الكثير من الدراسات أن الموهوبين بشكل عام قد يتعرضون إلى بعض المشاكل مثل الكمالية أو المثالية والحساسية المفرطة مما يؤدي بهم إلى نشوء متاعب ومشاكل تجعل الحاجة الى إرشادهم ملحة سواء كان إرشاد نفسي أو تربوي أو أكاديمي ؛ وذلك لتوفير بيئة صحية جيدة لنموهم وتطورهم (الجغيمان, ٢٠١٨. ص ٥٥٧)، (Yoo & Moon, 2006).

ومن هذه الأهمية للمتغيرين - التسريع بالترفيه، والإرشاد للطلبة الموهوبين الخاضعين للتسريع على وجه الخصوص - قامت الباحثة بإجراء هذا البحث للوقوف على واقع الإرشاد للطلبات اللاتي تم تسريعهن في محافظة الأحساء.

مشكلة البحث:

تؤكد الادبيات التربوية في مجال رعاية الموهوبين على أهمية توفير قدر كاف من الإرشاد للطلبة الموهوبين على وجه العموم (الجغيمان, ٢٠١٨)، (Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002; Porter, 1999) (الحربي, ٢٠١٠. ص ٤٣)، (Colangelo et al., 2010. p 425). كما أن عملية إرشاد الطلبة الموهوبين من أكثر القضايا تحدياً وهي في الوقت نفسه من أكثر الأمور إغفالاً من قبل منظمي ومخططي ومنفذي برامج رعاية الموهوبين (الجغيمان, ٢٠١٨. ص ٥٥٦)

ومن هذا المنطلق وإيماناً بأهمية الإرشاد للطلبة الموهوبين، وحيث أنه قد يعاني الطلبة الموهوبين المسرعين من مجموعة من المشاكل التي قد تعيقهم أو تكون عراقيل في سبيل تكيفهم في البيئة الجديدة التي انتقلوا إليها، قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية للتعرف على واقع التسريع، والقيام بدراسة واقع تطبيق الإرشاد وممارسته فعلياً مع الطالبات المسرعات فعلياً من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بمحافظة الأحساء. وللوقوف على النتائج تم عمل هذه الدراسة للإجابة على:

السؤال الرئيسي: ما واقع تطبيق الإرشاد على الطالبات اللاتي خضعن للتسريع من قبل وزارة التعليم في محافظة الأحساء؟

ويتفرع من ثلاثة أسئلة فرعية هي:

١. ما واقع الارشاد الأكاديمي للطالبات اللاتي خضعن للتسريع من قبل وزارة التعليم في محافظة الاحساء؟
٢. ما واقع الارشاد النفسي للطالبات اللاتي خضعن للتسريع من قبل وزارة التعليم في محافظة الاحساء؟
٣. ما واقع الارشاد الاجتماعي للطالبات اللاتي خضعن للتسريع من قبل وزارة التعليم في محافظة الاحساء؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي بصورة رئيسة الى التعرف على واقع تطبيق الارشاد للطلبة الذين خضعوا للتسريع من قبل وزارة التعليم على مستوى محافظة الاحساء، ويتفرع من ثلاثة أهداف:

١. التعرف على واقع الارشاد الأكاديمي للطالبات اللاتي خضعن للتسريع من قبل وزارة التعليم في محافظة الاحساء.
٢. التعرف على واقع الارشاد النفسي للطالبات اللاتي خضعن للتسريع من قبل وزارة التعليم في محافظة الاحساء.
٣. التعرف على واقع الارشاد الاجتماعي للطالبات اللاتي خضعن للتسريع من قبل وزارة التعليم في محافظة الاحساء.

أهمية البحث:

١. تستقي هذه الدراسة أهميتها من أهمية عينتها وهي الطلبة الذين خضعوا للتسريع من قبل وزارة التعليم في محافظة الاحساء.
٢. تأت أهمية هذه الدراسة من أهمية التسريع كونه أحد أهم برامج رعاية الموهوبين والذي بحاجة الى مزيد من البحث والتقصي من شتى جوانبه كونه مغفل لدى منفذي ومعدّي برامج رعاية الموهوبين (الجغيمان، 2018)
٣. تأت هذ الدراسة من أهمية الإرشاد كونه جانباً مهماً للعناية والإيلاء في مجال رعاية وخدمته أولئك المسرعين منهم.
٤. قامت هذه الدراسة على المنهجية التي توفر بيانات نوعية وهي من الاتجاهات الغير مطروقة كثيراً في العالم العربي.
٥. تزودنا الدراسة بالفجوة الحاصلة بين القائمين على رعاية الموهوبين فيما يخص آلية التسريع وبين المكلفين بالإرشاد في المدارس اللاتي بهن طلبة مسرعون.
٦. قد تسهم هذه الدراسة في تعريفنا بمدى تطبيق واقع الأنظمة والصلاحيات فيما يخص رعاية وارشاد الطلبة المسرعين بعد خضوعهم للتسريع.
٧. هذه الدراسة محاولة في الاسهام في بحوث التسريع والتي هي قليلة في المملكة العربية السعودية.

أسئلة البحث:

- السؤال الرئيسي: ما واقع تطبيق الارشاد على الطالبات اللاتي خضعن للتسريع من قبل وزارة التعليم في محافظة الاحساء؟
ويقرع من ثلاثة أسئلة فرعية هي:
١. ما واقع الارشاد الأكاديمي للطالبات اللاتي خضعن للتسريع من قبل وزارة التعليم في محافظة الاحساء؟
 ٢. ما واقع الارشاد النفسي للطالبات اللاتي خضعن للتسريع من قبل وزارة التعليم في محافظة الاحساء؟
 ٣. ما واقع الارشاد الاجتماعي للطالبات اللاتي خضعن للتسريع من قبل وزارة التعليم في محافظة الاحساء؟

منهجية البحث:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي لجمع البيانات المطلوبة (النوعية) عن طريق المقابلة الشخصية للطالبات اللاتي تم تسريعهن بالفعل بعد اجتيازهن لشروط التسريع المطلوبة من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية ومن ثم تحليل البيانات الناتجة عن تلك المقابلات وتفسيرها ووضع التوصيات بناء على نتائجها، ومن خلالها ستحصل الباحثة على واقع ارشاد الطالبات الموهوبات اللاتي خضعن للتسريع في مدارس التعليم العام بمحافظة الاحساء.

عينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من 29 طالبة مسرعة في محافظة الأحساء على مختلف مدنها وقراها، وقد تم اختيار (6) طالبات مسرعات حسب ما توفر من إجراءات وموافقات لمقابلة الطالبة المسرعة عينة الدراسة .

جدول (١) أسماء ومواقع مدارس الطالبات المسرعات عينة الدراسة

المدرسة	موقعها	الطالبة المسرعة	مرحلة التسريع	ملاحظة
م ٥ م	المبرز	ج . ع	من ١ - ٣ م	تم التسريع في مدرسة أهلية
ثانوية الانجال	الهفوف	ر . ح	من ٤ - ٦ ب	تم التسريع في مدرسة حكومية
ثانوية الانجال	الهفوف	ف . ي	من ١ - ٣ م	تم التسريع في مدرسة حكومية
ثانوية الانجال	الهفوف	و . د	من ١ - ٣ م	تم التسريع في مدرسة حكومية
م ١٣ هـ	الهفوف	ض . أ	من ٤ - ٦ ب	تم التسريع في مدرسة حكومية
ب ١٥ هـ	الهفوف	ف . د	من ٤ - ٦ ب	تم التسريع في مدرسة حكومية

أدوات البحث:

المقابلة الشخصية: تم تصميم أداة المقابلة الشخصية مكونة من ثلاث مجالات رئيسية كل مجال به مجموعة من الأسئلة وهي كالتالي:

- المجال الأكاديمي العقلي، وهو مكون من (10) أسئلة فرعية .
- المجال النفسي، وهو مكون من (6) أسئلة فرعية .

- المجال الاجتماعي، وهو مكون من (8) أسئلة فرعية .

إجراءات البحث:

- اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة من الرسائل والبحوث العلمية التي أجريت في موضوع تسريع الطلبة الموهوبين، واستفادة الباحثة منها في أهم المواضيع التي تحتاج الى التطرق في واقع عالمنا العربي، وكذلك الاستفادة من كيفية صياغة الأسئلة وماهي الأدوات المستخدمة في هذه الحالات، والاطلاع على أهم الكتب في المنهج الوصفي وماهي الأسس التي يقوم عليها المنهج الوصفي.
- تحديد الباحثة للفئة المستهدفة من البحث.
- متابعة إعداد الخطابات من إدارة الجامعة بغرض الحصول على ترشيح عينة البحث، ومتابعتها من إدارة التعليم.
- اعداد أداة البحث (المقابلة) ومتابعة تحكيمها من قبل ذوي الخبرة.
- متابعة الحصول على بيانات الطالبات التي تم تسريعهن للخمس سنوات المنصرمة منذ عام ١٤٣٥ هـ.
- اعداد خطابات الموافقة على مقابلة الطالبة، ومتابعة الحصول على الموافقة.
- تنفيذ المقابلة بالفعل.
- تحليل بيانات المقابلات.
- استخراج نتائج المقابلة مع الطالبات المسرعات.
- كتابة التوصيات.
- تحرير جسم الدراسة.

مصطلحات البحث:

الموهوبون The Gifted

الموهوبون هم " الأطفال والشباب الذين يمتلكون مواهب متميزة ، أو يظهرون القدرة على الأداء بمستويات إنجاز عالية وعلى نحو لافت للنظر مقارنة بأخرين في مثل عمرهم ، وخبرتهم وبيئتهم ، ويظهر هؤلاء قدرة عالية الإنجاز في المجالات الفكرية والابداعية والفنية ، أو يتفوقون في حقول أكاديمية محددة وعليه فإنهم يحتاجون الى خدمات أو أنشطة لا تقدمها المدارس عادة (Purcell, Eckert, السعدون, فركوح, & الجيوسي, ٢٠١٣. ص ٣٤)

وتعرفه الباحثة إجرائياً: أنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس موهبة، وفي الاختبار المعد لاجتياز اختبارات التسريع مما يؤهلها لاستحقاق واجتياز شروط التسريع.

التسريع Acceleration

يعرف (الجغيمان، ٢٠١٨، ص ٤٣٠) التسريع أنه " الانتقال عبر المنهج الدراسي التقليدي بمعدلات أسرع من المعدل النمطي" أو " تعديل المناهج والسلم الدراسي بما يتوافق مع استعدادات الطلبة وحاجاتهم"
وتعرفه الباحثة إجرائياً: أنه انتقال الطالب من صف الى صف اخر أعلى عن طريق الترفيع بعد اجتيازه شروط التسريع، وصدر قرار موافقة الوزارة على انتقاله.

الارشاد Counseling

يعرفه حامد زهران بأنه " عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد ليفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي امكانياته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته وورغبته وتعليمه وتدريبه ، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية " (أبوسعدي، ٢٠١١، ص ٤٤)
وتعرفه الباحثة إجرائياً: أنه الخطة المعدة لرعاية الموهوب المسرع أكاديمياً ونفسياً واجتماعياً بعد بدؤه فعلياً بالتسريع.

حدود البحث

الحدود البشرية:

تقتصر هذه الدراسة على واقع الارشاد الأكاديمي والنفسي والاجتماعي للطلّابات اللاتي خضعن للتسريع الفعلي من قبل وزارة التعليم في محافظة الاحساء.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٠هـ / ٢٠١٩

الحدود المكانية:

تقتصر هذه الدراسة على محافظة الاحساء بالمملكة العربية السعودية ممثلة بالإدارة العامة لرعاية الموهوبات.

الاطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: التسريع:

منذ ثورة سبوتنيك Sputnik والتي حدثت في 1957 م جعل النظام الأمريكي التعليمي يعيد النظر في عملية التعليم لديه ويحاول مجارته بقية دول العالم المتقدمة (Speer, 2013. p 4) . وتوجهت الأنظار إلى فئة مهمة من الطلبة هم الموهوبون، ويعد التسريع من أهم ممارسات الرعاية والخدمة التي يوصي المختصون بتقديمها للطلبة فائقي الموهبة (كولانجيلو 2012، et al., Schiever & Maker, 2011)، حيث يتميز الطلاب ذوي القدرات الفردية العالية باحتياجات أكاديمية واجتماعية فريدة بناء على ذلك فهم بحاجة الى تحدٍ أكاديمي أعلى مستوى مما يتلقونه في تعليمهم ، كما أنهم بحاجة الى فرص متنوعة لتطوير مواهبهم (Ladendorf, 2010) ولهذا ذكر (Speer, 2013. p 22) إن التسريع يعتبر طريقة رائعة لتحدي الطلاب القادرين في الولايات المتحدة الامريكية، كما أشار (Amend)

(et Peters, 2012 & (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004)). (القرنة 2017)، (الجغيمان، ٢٠١٨) أن التسارع الأكاديمي يعتبر أسهل وأكثر الطرق فاعلية لتحدي الطلاب ذوي القدرات العالية.

وبعد مصطلح التسريع من أهم المصطلحات شيوعاً فيما يخص تقديم الخدمة أو الرعاية للطلبة الموهوبين (ميكرو وشيفر، 2011) في (كولانجيلو 2012، et al.) ، كما يعتبر التسريع أحد أكثر القضايا إثارة للجدل في تعليم الموهوبين ؛ نظراً لكثرة المفاهيم الخاطئة عنه (الجغيمان، ٢٠١٨) ، (Borland et al., 2002. p 1). ومع ذلك فهو الأقل استخداماً في عالمنا العربي فيما يخص رعاية الطلبة الموهوبين (الجغيمان، ٢٠١٨).

ويُعرّف التسريع أنه التقدم الأكاديمي المبني على قدرات الفرد دون اعتبار للعمر (Paulus, 1984) ويُعنى بإدخال تعديلات على المنهج الدراسي بما يتوافق مع استعدادات الطلبة الموهوبين واحتياجاتهم (الجغيمان، 2018).

التسريع مصطلح واسع يشمل الكثير من الخيارات (Ladendorf, 2010). فيشتمل التسريع على أنواع عدة ذكر (ميكرو وشيفر، 2011) (كولانجيلو et al., 2012) منها : الترفيع بخطي الصفوف ، أو الإدخال المبكر للروضة ، أو الإدخال المبكر للكلية ، وقد يأخذ التسريع شكل الضغط أو الإيجاز، مع أن المعلمين يميلون دائماً إلى الاقتراض بأن التسريع يعني التخطي في الصفوف (N. M. Robinson, 2004). وقد أورد (Dav, Rimm, & Siegle, 2014. p 224) و (Colangelo et al., 2004) ثمانية عشر شكلاً مختلفاً للتسريع منها المنهج المتداخل ، والدخول المبكر للصف الأول ، والالتحاق المزدوج ، وتسارع الموضوع ، ويقع الـ 18 نوع ضمن فئتين : إما التسارع المبني على الترفيع عن طريق الانتقال عبر الصفوف لسنوات أقل ، أو التسارع المبني على الموضوعات الذي يعطي فرصة بتقديم محتوى أبكر من المعتاد. ونعرض هنا لمجموعة من أبرز أنواع التسريع كالتالي:

الدخول المبكر للروضة:

والذي يتيح الإدخال المبكر للطفل الموهوب للروضة قبل السن القانوني الذي تحدده الدولة ، حيث يمكن للطفل التعامل مع المواضيع الأكاديمية التي تتميز بالصعوبة مما يوفر له نوع من التحدي (Schiever & Maker, 2011) في (كولانجيلو 2012، et al.) الذي يفوق عمره الزمني ويناسب عمره العقلي .

إن الدخول المبكر للروضة يساعد الطفل الموهوب في إشباع الفضول العلمي لدى الطفل ، ويبقى على حماسة التعلم لديه (الجغيمان، ٢٠١٨) ، وفي الوقت نفسه يهب للطفل متسع من الوقت للتطور المهني والوظيفي، لكنه في المقابل قد يرهق هذا الدخول النضج البدني للطفل المتمثل في استخدام الأدوات كالأقلام وغيره (كولانجيلو 2012، et al.) (Schiever & Maker, 2011). ويعتبر الدخول

المبكر للروضة من أقل خيارات التسريع إشكالا كونه لا يسبب توقف في المنهج (N. Robinson & Weimer, 1991. p 29).

تخطي الصفوف أو تسريع الصف الكامل:

وفيه ينتقل الطالب الموهوب من صف إلى صف آخر متقدم بسنة أو سنتين أعلى من التدرج العادي في الصفوف (القرنة ٢٠١٧، p115 et al.) مثل انتقال الطالب من الصف الرابع الى السادس الابتدائي أو انتقال الطالب من الصف الأول المتوسط الى الصف الثالث المتوسط بناء على مجموعة من المعايير والشروط التي على الطالب اجتيازها لتتم عملية التسريع .

ولقد أورد (الجغيمان، ٢٠١٨) مجموعة من المعايير والمقومات الواجب توفرها لدى الموهوب ليتم تطبيق برنامج التسريع عليه ، تتلخص تلك المقومات في التالي:

- القدرات الذهنية العالية، ويتم قياسها عن طريق اختبارات فردية مخصصة لذلك.
- استعدادات أكاديمية عالية وهي تختلف عن مهارات التعلم الأساسية، ومن أمثلة قياسها اختبار القدرات العامة بأشكاله المختلفة، والذي يقدمه المركز الوطني للقياس والتقويم في المملكة العربية السعودية (قياس).
- التحصيل الدراسي العالي، والذي يتم قياسه إما عن طريق اختبارات التحصيل المقننة أو عن طريق اختبار يقدم من الجهة الإشرافية المسؤولة عن الطالب كالوزارة وغيرها.
- الاتجاهات المدرسية العامة لدى الطالب المسرع، كمستوى الدافعية لديه، والثقة بالنفس، والاتجاه الإيجابي للتعلم ويمكن قياس هذه الاتجاهات عن طريق بعض الأدوات كالملاحظة والاستبيان.
- النمو الجسمي، حيث يكون حجم الجسم العام والمهارات الحركية التي يمتلكها الموهوب متناسبة مع المتطلبات المطلوبة منه، وتقاس عن طريق المختصين بالصحة كالطبيب مثلا.
- المهارات الشخصية الإيجابية، كالقدرة على التفاعل الاجتماعي والتوازن النفسي الانفعالي، ويمكن قياسها عن طريق بعض الأدوات كالملاحظة والاستبيان.
- رغبة الشخص بالتسريع وترك الصف السابق له، مع وجود مساندة للموهوب في ذلك لتخطي جميع العقبات المختلفة سواء كانت مساندة والدية او إدارية أو أكاديمية.

ضغط المنهج (المنهاج المصغر):

ويتم فيه اجراء اختبار قبلي للموهوب للتعرف على المهارات التي يتقنها الموهوب ومن ثم يتم إلغاء تدريس الموضوعات التي يتقنها الطالب ويستعاض في هذا الوقت بتقديم خيارات التسريع للطلاب أو الإثراء (القرنة ٢٠١٧، p117 et al.).

في ضغط المنهج يقوم الطالب بتغطية مادة أكثر في وقت أقل في حدود الوقت الذي يضعه الطالب لنفسه (كولانجيلو 2012، et al., (Schiever & Maker, 2011). إن العديد من التربويين كان لديهم اتجاهات سلبية اتجاه ممارسة التسريع للموهوبين (Dav et al., 2014)، ومن أهم أسباب معارضة تطبيق التسريع :

- معارضة المعلمين إحداث تغيرات لطلاب منفردين (Schiever & Maker, 2011) في (كولانجيلو 2012، et al., (Maker, 2011). كما يدعي البعض أن وجود عملية التسريع في المدرسة يتعارض مع التصور الديمقراطي للمدرسة ومفهوم التأقلم مع الأقران (Schiever & Maker, 2011) في (كولانجيلو 2012، et al., (Van 2012). و الخوف من سوء التكيف الاجتماعي لدى الطالب الموهوب (Van Tassel-Baska, 1986) في (كولانجيلو 2012، et al., (Peters & Others, 2014). وأيضاً من أسباب معارضة تطبيق التسريع خوف أولياء الأمور والمعلمون من آثار التسريع السلبية مثل الصعوبات الاجتماعية والنفسية (Robinson & Others, 2012) (روبنسون، شور، إينرسن، & الوحيدي، 2014، ص 311)

إلا أن منافع وفوائد التسريع تعد كبيرة وقيمة مقابل عيوبه وسلبياته (Robinson & Others, 2012). وقد أثبت فاعليته الكبيرة لتلبية احتياجات الموهوبين النابغين (القرنة 2017، et al., (Van Tassel-Baska, 2012) في (كولانجيلو 2012، et al., (Van Tassel-Baska, 2012)، (الجغيمان، 2018).

- خلق فرصة لمزيد من الوقت لتطور الطالب مهنيًا ووظيفيًا.
- زيادة ثقة الفرد بنفسه (Schiever & Maker, 2011) في (كولانجيلو 2012، et al., (2012)
- زيادة الدافعية لدى الموهوب (كولانجيلو 2012، et al., (Van 2012، (Tassel-Baska, 2012).
- يعد التسريع بالترفيه أو الانتقال عبر الصفوف أحد الوسائل الاقتصادية لتقديم الرعاية للطلبة الموهوبين (Van Tassel-Baska, 2012) في (كولانجيلو 2012، et al., (Schiever & Maker, 2011) (ص 197).
- لقد ذكرت (Gross, 2006) من خلال نتائج الـ 17 طالباً الذين تم تقديم برامج فردية قوية لهم أنهم احرزوا تقدماً أكاديمياً واجتماعياً ، حتى أنهم تصدروا دولتهم في جوائز عالمية ومنح دراسية للالتحاق بالجامعات حتى أنهم جميعهم تقريباً حصلوا على الدكتوراة .
- كما ذكرت دراسة (Gross, 2006) من خلال تتبع الدراسة الطولية التي استمرت 20 عاماً في متابعة التطور الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي لعدد 60 شاباً استرالياً كان معدل ذكاؤهم 160 فأكثر أنه بعد أن سمح لهم بالتسريع بشكل

جذري تبين أن لديهم درجات عالية من الرضا عن الحياة، وكذلك حصلوا على درجات علمية في الجامعات الرائدة، ولديهم مهن مهنية ، وكذلك لديهم علاقات اجتماعية جيدة .

وفي المقابل يعد من أهم عيوب التسريع أن الموهوب قد يصاب بالإرهاق أو الإحباط نتيجة مستوى التطور الحس حركي لديه (Schiever & Maker, 2011) في (كولانجيلو 2012, et al.). إن المشكلات القليلة التي يمر بها برنامج التسريع يعد سببها عدم التخطيط الجيد أو الغير مكتمل لعملية التسريع (Dav et al., 2014, p 225) ، لذا من المهم جداً تطوير وتدريب قدرات القائمين على الموهوبين خاصة في فصول التسريع ، فهذا مما يساعد على تقديم مكاسب أكاديمية واجتماعية للطلبة الموهوبين المسرعين (Neihart, 2007). فالتسارع الأكاديمي إذا لم يرافقه بدعم من المحيطين بالموهوب فقد يسبب هذا التسارع أذى اجتماعي أو عاطفي على الطفل الموهوب (Neihart, 2007).

وقد أشار (القرنة 2017, p126, et al.) انه لا يتم تسريع الطالب الموهوب إذا تحققت مجموعة من الأمور هي : إذا كان للطالب الموهوب المرشح للتسريع شقيق له في نفس المستوى الصفّي الذي سينتقل له المرشح مما قد يحدث خلافا عائلياً محتملاً ، وإذا لم يتجاوز المرشح شروط التسريع المطلوبة من قبل الإدارة المعنية بالتسريع ، ولا يتم التسريع في حال عدم رغبة الطالب في التسريع ، وأخيراً إذا كان الطالب مشاركاً في أنشطة واهتمامات ومسابقات رياضية مما قد تتضرر اهتمامات الطالب الموهوب إذا تقدم في الصف الدراسي.

خلاصة القول ، إن التسارع الذي يقوم على أساس الجودة والمحتوى يعتبر من التدخلات التي أثبتت فاعليتها في المجالات الأكاديمية والعاطفية والاجتماعية لذوي القدرات العالية من الموهوبين (Ladendorf, 2010). كما تجدر الإشارة أنه يتوجب أن يكون لدى جميع المناطق التعليمية سياسات وإجراءات مكتوبة بخصوص خطوات التسريع وأن تكون هذه الإجراءات متوفرة في جميع المدارس ، ويكون لدى القائمين على الموهوبين من معلمين وأولياء أمور وغيرهم على علم بها (Neihart, 2007).

التعقيب على المحور الأول:

على الرغم من أهمية برامج الرعاية للطلبة الموهوبين وبرنامج التسريع بشكل أخص إلا أن هذا النوع من الرعاية لم يأخذ حقه في التطبيق إلا في الفترة الأخيرة مع أن فوائده كبيرة وممتدة بشكل إيجابي وعميق على الطالب الموهوب. فالتسريع رافداً مهماً لرعاية الطلبة الموهوبين وسبيل للقضاء على كثير من المظاهر السلبية والتي من الممكن أن تؤثر سلباً على تقدم الطالب الموهوب والتي من أهمها الملل.

الذي يطلع على الدليل المعمم من وزارة التعليم فيما يخص التسريع وإجراءاته لم يتناول سوى الجانب الإداري والشروط الواجب توفرها وآلية الاختبار، ولم أجد ما يدل على أي إجراءات إرشادية تخص الطالب المسرع بعد انخراطه في التسريع مما يوحي بوجود فجوة بين التسريع وارشاد الطلبة المسرعين.

المحور الثاني: الارشاد:

إن النظرة للموهوبين لم تعد كالسابق على أنهم طلاب فاعلين متميزين وغير اعتيادين فقط ، بل أصبحت النظرة لهم أنهم يتميزون بصفات وشخصيات معقدة ومتداخلة ذات أحاسيس استثنائية (Colangelo, 2002)، فقد ذكرت هولنغ وورث (Hollingworth, 1926) أن الأطفال الذين يفوق مستوى ذكاءهم 160 درجة لديهم معاناة مستمرة مع مشكلات العزلة الاجتماعية فهم يواجهون صعوبة في إيجاد علاقات مع الأقران المتجانسين معهم في القدرات العقلية (Gross, 2006) ، كما ذكر تيرمان في دراسته الطولية الشهيرة لأكثر من 1528 طفل موهوب أن الموهوبين الذين يقع معدل ذكاؤهم بين (160-179) وكذلك الأشد موهبة والذين يكون ذكاؤهم 180 يعتبرون من الأطفال المعرضين للخطر ، فالطفل الذي يكون في سن 6 سنوات ومعدل ذكاءه أكثر من 180 هو كالطفل الذي عمره 11 سنة وبالتالي يتكون لديه مشاكل في التكيف الاجتماعي مع الآخرين (Burks, Jensen, & Terman, 1930). وقد عبر معلموا الموهوبون عن مخاوفهم بشأن الكفاءة الاجتماعية وتطور المشاكل العاطفية (Hoogeveen, Van Hell, & Verhoeven, 2005).

عليه فالطلبة الموهوبون بحاجة إلى ارشاد مدرسي جيد يكون مبنياً على احتياجات هؤلاء الطلبة الذهنية والعاطفية مما يتيح الفهم الأعظم لجوانب القوة والضعف لدى الموهوب ومساعدته على تعلم المهارات الاجتماعية (كولانجيلو et al., 2012) ، لذا يعتبر التركيز الأكبر على الحاجات العاطفية والاجتماعية في البرامج الإرشادية (Colangelo, 2002).

التطور التاريخي لإرشاد الموهوبين:

لقد توصل لويس تيرمان (Lewis M. Terman) من خلال دراسته الطولية على عينة من الأطفال الموهوبين بلغ عددها (1528) طفلاً، والذي أسماه بمشروع الدراسات الجينية أن الموهوبين يتميزون بالتفوق الجسدي وأنهم أكثر استقراراً من الناحية النفسية والاجتماعية من أقرانهم ذوي القدرات العادية، وبالتالي فإن أي اهتمام باحتياجات الطلبة الموهوبين النفسية والاجتماعية يعتبر في غير محله. وهكذا ظل هذا الاعتقاد حتى جاءت ليتا هولنجورث (Leta Stetter Hollingworth) الرائدة في طرح حاجة الموهوبين إلى البرامج الإرشادية وأظهرت الدليل الواضح إلى حاجة الموهوبين إلى الإرشاد حيث لاحظت وجود فجوة بين التطور العاطفي للموهوب من جهة وبين التطور العقلي للموهوب ، وذكرت بعض الصعوبات التي

تواجه الطفل الموهوب كالمشاكل مع الأقران . وفي مرحلة الستينات من القرن العشرين ظهر إرشاد الطلبة الموهوبين في المدارس وصولاً إلى مرحلة السبعينات التي شهدت التطور في البرامج للإرشادية المتكاملة المقدمة للطلبة الموهوبين ، تلتها مرحلة الثمانينات التي ظهر فيها التنوع في البرامج الإرشادية المقدمة للطلبة الموهوبين كالتركيز على تدني تحصيل الطلبة الموهوبين والأقليات منهم، وفي فترة التسعينات تم التركيز على فئات أخرى من الموهوبين هم الموهوبون من ذوي الاحتياجات الخاصة كمن يعانون من صعوبات تعلم والاهتمام بمفهوم الذات (Colangelo, 2002).

إن دور الإرشاد المدرسي للطلبة الموهوبين يمكن أن يكون ذو اتجاهين مختلفين أحدهما علاجي يتناول المشكلات والأزمات التي تعترض الموهوب ، والآخر تطويري يعمل المرشد من خلاله إلى توفير بيئة في المدرسة تقود الموهوب إلى التطور والنمو التربوي الصحي للموهوب (Colangelo, 2002). ويمكن أن يتراوح الإرشاد للطلبة الموهوبين المسرعين بين الإجابة على أسئلة محددة وبين وضع خطط تعليمية متكاملة (D & خضير, ٢٠١٤. ١٤٨ p).

ويُعنى الإرشاد الفردي بالتركيز على الطلبة الموهوبين ومساعدتهم على فهم نقاط قوتهم وضعفهم ومساعدتهم في صنع القرارات التي تسهم في بناء جوانب حياتهم المختلفة حيث تعتبر الموهبة تحد فريد لا بد من العمل على تنميته وتطويره (Colangelo, 2002). كما أنه يتم تقديم المشورة للطلبة الموهوبين كوسيلة لمنع حدوث الأزمات والمشاكل التي يمكن التنبؤ بها (Blackburn & Erickson, 1986) ، لذا من المهم جداً توفير إرشاد أكاديمي وبدوره يوفر معلومات للطالب عن المرحلة التي هو فيها وكل ما يخصها ليتمكن الطالب من معرفة الصعوبات التي سيمر بها وبالتالي يمكنه من بناء تحديات يستطيع بها مواجهة تلك التحديات ويعطيه أيضاً ذلك فرصة لاختيار الفرص المهمة التي تساعد في مواجهة تلك الصعوبات (الغولة, ٢٠١٠. ص ٥).

إن الخدمات الإرشادية التي تقدم للطلبة المسرعين تعتمد على الخبرة التي تم تكوينها من خلال جمع المعلومات من الوسائل الغير رسمية ، من خلال الزملاء والاجتماعات ، أو تكون بناء على معتقداتهم أو أي معلومات يتم جمعها بشكل رسمي مما يؤدي إلى تقديم معلومات خاطئة عن التسريع (Wood, Portman, Cigrand, & Colangelo, 2010).

عناصر البرنامج الإرشادي:

البرنامج الإرشادي المتوازن والذي يقدم للطلبة الموهوبين يتكون من مجموعة من العناصر تغطي مجالات النمو الانفعالي والمعرفي والمهني وفيما يلي بيان لبعض منها:

١. المجال الانفعالي:

ويتضمن هذا المجال فهم الذات والعلاقات مع الزملاء، والقلق والخوف من الإخفاق والتوقعات من الآخرين والكمالية والحساسية الزائدة.

٢. المجال المعرفي:

ويتضمن عدد من الأمور كتنظيم الوقت ، مهارة إدارة المتحان ، التلمذة (الغولة)، (٢٠١٠ ص ٢٢).

ويعرف الإرشاد النفسي والاجتماعي : أنه الارشاد الذي " يهدف إلى المساعدة على فهم ذات الشخص وتحقيق التوافق النفسي للوصول به إلى سبيل التكيف النفسي والاجتماعي ، بمعنى أن يتكيف مع ذاته وكذلك مع الآخرين من حوله " (الحوشان، ٢٠٠٣).

كما يعرف الإرشاد الأكاديمي بأنه الإرشاد الذي يكمن في تزويد الطالب عن التنظيمات الدراسية في المدرسة وعن مرحلته التي يدرسها وخصائصها وعن الصعوبات التي ممكن أن يواجهها الطالب وأهمية معرفة هذه الصعوبات ليتمكن من مواجهتها (زهران، عبدالسلام، & علي، ١٩٩٩)

والجدير بالذكر أن الموهوبون يظهرون مستويات أقل من القلق بالمقارنة مع أقرانهم (العاديين) الغير مكتئبين فيما يتعلق بفكرتي الأفكار الانتحارية والقلق (Martin, Burns, & Schonlau, 2010:p1). ومن خلال الدراسات الطولية التي تناولت الموهوبين ذكر (Wiley, 2013) أن الطلاب الموهوبون يظهرون بشكل مستمر أدنى وأقل من المشكلات الاجتماعية أو العاطفية .

التعقيب على المحور الثاني:

من خلال ما سبق إيراده فيما يخص الارشاد وأهميته الكبيرة للطلبة الموهوبين يتضح أنه من أهم العمليات التي يجب أن ترافق برامج الرعاية، وتكون لصيقة بها لا تنفك أحدها عن الأخرى كون الموهوب يمتاز بمزايا خاصة تجعله متميزاً عن غيره من أقرانه وذوي سنه إلا أن هذا التميز لا يعني عدم حاجته لإرشاد متميز مخطط له – زمنياً، ومهارياً، ودعماً – ليأخذ بيده إلى انجاز الهدف الذي يصبوا له هو ووالديه ومجتمعه المحيط به.

ثانياً: الدراسات السابقة:

لقد تم إيراد الدراسات التي تناولت الموضوع حسب شقي الدراسة (التسريع، والإرشاد) على الترتيب:

- في دراسة (Gross, 2006) والتي تناولت دراسة حالة طولية لسالي هوانغ والتي سجلت درجة ذكاء 165 وهي في عمر 6 سنوات و11 شهراً قبل أن تنتهي اختبارها للذكاء ، لقد قامت مدرسة سالي بوضع مجموعة من الخطط لتقديم العناية بها ومراقبة تسارعها، فعندما كانت في سن 6 سنوات دخلت الى الصف الثاني ، وفي الصف السابع كان عمرها 9 سنوات ، ثم تم ضغط لها المدرسة الثانوية من 6 الى 4 سنوات أيضاً تم ضغط لها العديد من المواد في السنة

- الجامعية وحصلت على البكالوريوس في العلوم وهي في سن 16 سنة و 8 شهور وحصلت على الدكتوراة في تخصص الفيزياء النظرية وهي في سن 21 سنة ، وفي السنة التالية أكملت سالي دراسة ما بعد الدكتوراة في ماجستير إدارة الأعمال . في هذا الموقف ذكرت سالي أن هذا الدعم الكامل والاهتمام المخطط له والتدريب الذي قدم لمن هم قائلون على الموهبة جعلها تحقق أقصى استفادة من التسارع وجعلها في منأى عن الإحباط الذي يصيب الموهوبين في هذه الحالة.
- أشارت دراسة (Neihart, 2007) حول التأثير الاجتماعي للتسريع وتجميع القدرات أنه هناك منافع اجتماعية للطلبة الموهوبين الذين تم اختيارهم على أساس النضج الأكاديمي والاجتماعي والنفسي ، وبالمقابل اذا تم اختيار الطلبة على أساس الذكاء والإنجاز أو النضج الاجتماعي فقط قد يكون ضاراً بهم .
- لقد ذكر (Gross & van Vliet, 2005) أنه أفضل هدية ورعاية يمكن أن تقدم للموهوب هو المعلم الخبير المتدرب الذي يعمل على توفير كافة الإمكانيات لدعم الموهوب .
- لقد كانت أهم نتائج دراسة (الغولة, ٢٠١٠) حول تقييم وتطوير خدمات التوجيه والإرشاد المقدم للطلبة الموهوبين جاء تقييم خدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي للطلبة الموهوبين من وجهة نظر الطلبة الموهوبين كانت بدرجة متوسطة ولم ترق الى المستوى المطلوب ، وأن التركيز على الإرشاد يكون على إرشاد المجال الأكاديمي وإهمال بقية المجالات الأخرى ، وقد أوضحت الباحثة حاجة المرشدين إلى المزيد من الخدمات الإرشادية لتلبية احتياجاتهم . وقد استخدمت هذه الدراسة البيانات الكمية والنوعية في جمع البيانات.
- دراسة (المحارمة, ٢٠١٠) التي بينت أن خدمات الإرشاد النفسي غير متوفرة بالمناهج الاثرانية .
- دراسة (Wood et al., 2010) هي دراسة استقصائية لـ 149 مستشاراً من مستشاري المدارس الذين هم أعضاء في الرابطة الأمريكية لمستشاري المدارس وأشارت النتائج إلى أن أراء المستشارين لا تمتلك التدريب والمعلومات الدقيقة حول التسريع ، كما أن هؤلاء المستشارين بحاجة إلى التدريب والتطوير المهني مع التركيز على الممارسات القائمة على البحوث ، وكذلك هناك حاجة إلى ضمان قيام المستشارين في المدارس بتقديم النصائح والإرشادات الدقيقة في تعلم الموهوبين وأن تكون هذه الإرشادات فعالة .
- في دراسة (Wood et al., 2010) ذكرت عن المرشدين أو المستشارين في المدارس أن 61% لم يحصلوا على تدريب رسمي فيما يخص إرشاد الطلبة الموهوبين ، و 32.7% من مرشدي المدارس تلقوا بعض التدريب الرسمي ، ومن هؤلاء الـ 32.7% الذين حصلوا على بعض التدريب الرسمي بين

- (15.4%) أن تدريبهم فيما يخص الارشاد قد تناول التسريع ، و (15.4%) أفادوا بأنهم لم يتلقوا تدريب حول ارشاد الموهوبين المدرجين في التسريع .
- وفي دراسة (Kim, 2011) بين أن نصف عينة الدراسة من الموهوبين هم بحاجة الى إرشاد وظيفي واضح .
- أحد أبرز النتائج التي ذكرها (Jen, 2017) في دراسته التحليلية لـ 17 دراسة تجريبية منذ (1984-2015) عن التدخل العاطفي المباشر مع الطلاب ذوي القدرة العالية في مجال تعليم الموهوبين ، أنه هناك حاجة إلى المزيد من الدراسات التجريبية للتدخلات العاطفية المباشرة في هذا المجال .
- **ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة**
- ومن هذه الدراسات يتبين حاجة الطلبة الموهوبين الى الارشاد ويعتبر المسرعون أحد أهم الموهوبين.
- لقد تنوعت الدراسات السابقة بين تقييم الخدمات الإرشادية (الغولة، ٢٠١٠) و (المحارمة، ٢٠١٠) ، وأهمية الإرشاد الواضح المخطط له (Gross, 2006) و (كيم، 2011) .
- تنوعت الدراسات السابقة في الأساليب التي تناولتها ما بين كمية ونوعية وأخرى مختلطة.
- أهمية وجود كوادر مدربة على توجيه وارشاد الموهوبين كما ورد لدى (Wood et al., 2010) و (Gross & van Vliet, 2005).
- ركزت دراسة (Neihart, 2007) على أهمية مراعاة الجوانب الأخرى في اختيار الطلبة الموهوبين ورعايتها وليس التركيز فقط على الجانب الأكاديمي .
- هناك نوع من الشبه البسيط بين هذه الدراسة ودراسة (الغولة، ٢٠١٠) إلا أن دراسة (الغولة، ٢٠١٠) تناولت تقييم خدمات الإرشاد من واقع معايير الجمعية الأمريكية للإرشاد وهذه الدراسة تناولت واقع الرعاية الإرشادية للموهوبين المسرعين .
- أهمية التركيز على الدراسات التجريبية للإرشاد فيما يخص الطلبة المسرعين (Jen, Enyi, 2017).
- أهمية تفعيل ارشاد الطلبة الموهوبين في المدارس (كما ورد في (Wood et al., 2010)
- الحاجة الشديدة إلى تدريب مرشدين تدريباً رسمياً فعالاً (Wood et al., 2010)
- وجود الحاجة الشديدة للطلبة المسرعين للإرشاد (Gross, 2006) و (Kim, 2011).
- من هذه النظرة الشاملة لهذه الدراسات نلاحظ قلة الدراسات العربية في هذا المجال والتي تناولت إرشاد الموهوبين وبالأخص المسرعين منهم.

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل وصفا للنتائج المتحصل عليها من الدراسة، حيث هدفت هذه الدراسة في مجملها الى التقصي عن واقع ارشاد الطالبات المسرعات في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة في محافظة الأحساء، وللوصول الى هدف هذه الدراسة تم تصميم أداة مقابلة شخصية مكونة من ثلاث مجالات رئيسية كل مجال به مجموعة من الأسئلة وهي: المجال الأكاديمي العقلي، وهو مكون من (10) أسئلة فرعية ، و المجال النفسي ، وهو مكون من (6) أسئلة فرعية ، والمجال الاجتماعي، وهو مكون من (8) أسئلة فرعية .

ولقد تم الإجابة عن السؤال الرئيسي عن طريق تحليل البيانات النوعية التي تم استخراجها من المقابلات التي أجريت مع الطالبات المسرعات.

حيث تم عمل مقابلات شخصية مع (6) طالبات مسرعات في مقرات مدارسهن حيث تنوعت المراحل الدراسية فطالبة واحدة (1) منهن في المرحلة الابتدائية و (5) طالبات سرعن في المرحلة المتوسطة بعض منهن يدرسن الآن في المرحلة الثانوية وعددهن (3) ، ولقد استغرقت المدة التي تمت فيها جميع المقابلات (180 دقيقة أي 3 ساعات) . ونتج عن هذه المقابلات الست مجموعة من الأفكار الهامة والعامية حول واقع ارشاد الطالبات المسرعات في محافظة الاحساء، وقامت الباحثة بتحليل هذه الأفكار بناءً على استخراج المواضيع المشتركة في مجالات الارشاد الثلاثة (الأكاديمي – النفسي – الاجتماعي). وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

نتائج السؤال الفرعي الأول:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع الارشاد الأكاديمي للطالبات اللاتي خضعن للتسريع من قبل وزارة التعليم في محافظة الاحساء؟

من خلال الاطلاع على ماورد في الإجابات التي نتجت عن المقابلات قامت الباحثة باستخراج مجموعة من الترميزات (Code) والموضوعات (Theme) التي تتعلق بالمجال الأكاديمي وتتمثل في المخطط التالي:



شكل (١): مخطط الترميزات (Code) والموضوعات (Theme) التي تتعلق بالمجال الأكاديمي

وللإجابة على السؤال الأول تم تحليل البيانات النوعية وتبين في واقع المجال الأكاديمي عدد من الأمور هي كالتالي:

١. حقوق الطالبة المسرعة في مجال الارشاد الأكاديمي، ويندرج فيه مجموعة من الأمور كالتالي:

- الاحترام: تتلقى كافة أفراد العينة كامل الاحترام لأفكارهن التي يطرحهن ويتم قبولها تذكر و.د " كانت معلمة العلوم تشجعتني دائماً على هذا وحصل لي نفس الموقف أنا كنت أربي ادرس مفهوم الفضاء كنت اسألها عن الفضاء وإجاباتها هذي شجعتني إني أكمل بحثي هذا المفهوم" بل أن البعض منهن تلقى التشجيع على ذلك. فقد ذكرت ر.ح: " أصلاً هذا هو الشيء المطلوب نفكر خارج الصندوق ونفكر في أشياء وطرق مختلفة ممكن أن نحنا نطلع قوانين خاصة وأساليب خاصة، كانت المعلمة أبداً لا تمنع أي طريقة أخرى"

- المساعدة اللازمة لنمو الجانب الأكاديمي للمسرعة: وقد قدمت وسائل المساعدة لهؤلاء المسرعات عن طريق شرح ما كان فيه غموض عليهن في المحتوى من قبل المعلمة، أو عن طريق ارشادها الى مصادر المعرفة المناسبة وبهذا الشأن قالت ر. ح: " كانت المعلمة تعطيني مواقع في النت واليوتيوب بشأن ابحت فيها أو حتى أقدر ابحت فيها واحصل على المعلومة الي أبيها وكانت حتى هي المعلمة إذا ما عرفت شي أو معلومة ممكن تبحت معي "

- التقدير: حيث أن 50% من أفراد العينة ذكروا أنهم يتلقون تحفيزاً يناسب قدراتهم فلقد أودت و. د: " كان التشجيع بقدر كافي " ، و 30% كان تحفيزهن عادي جداً فقد ذكرت ض. أ: " كان التعزيز عادي جداً جداً، أنا زبي زي الطالبات الأخريات " ، و 20% لم يتلقين تحفيزاً حيث ذكرت أحد أفراد النسبة الأقل: " أبداً لم يتم تحفيزي؛ بالعكس كان المعلمات يقولون لي ما ننصحك بالتسريع لأنه ما يناسبك أو ممكن يسبب لك مشاكل ولا هو زين فكانت يعني نظرتهم للتسريع انه غير مناسب " ف. ي

- مراعاة الفروق الفردية: ذكرت 90% من العينة أنهم لا يجدون مراعاة في الفروق الفردية في الحصص الدراسية أو حتى يتم توجيه أسئلة خاصة بهن ذات مستوى عال من مهارات التفكير ففي هذا الشأن بينت ف. ي: " لا ما في فرق في الفروق الفردية بل كانت الأسئلة سواسية كان يعني يتم معاملتي بشكل مساوي لجميع البنات الأخريات ولا يتم تم توجيه أسئلة خاصة فيني ولا أي فروق فردية لي "

- تقديم الفرص: تحتاج الطالبات الى خلق فرص تحدي لمستوياتهم العقلية وتقديم اختبارات تتحدى مستواهن فهن بحاجة الى مزيد من العمق في الاختبارات حيث ذكرت و.د " بعدين خلاص صارت لنا الأمور سهلة بالنسبة لي، الاختبارات سهلة. هل كنت تتمنين أن الاختبار يمثل تحدي بالنسبة لك؟ أي نعم "

وهذا مما يتوافق مع دراسة (العتيبي، ٢٠١٦) حول وعي المرشد الطلابي بحقوق الطالب العامة والتي منها (العدل ، والمساواة) فقد جاءت بدرجة متوسطة ، وكذلك وعي المرشد بحقوق الطالب المدرسية والتربوية (كمراعاة الفروق الفردية) فقد جاءت بدرجة متوسطة أيضاً.

٢. ملامح من البرنامج الارشاد الأكاديمي للطلّابات المسرعات في المدارس.

• اعداد خطة فردية: حيث ذكرت جميع أفراد العينة أنه لم يتم عمل خطة فردية لرعايتهن ومتابعة تطورهن وإرشادهن في جميع المجالات المختلفة وفي المجال الأكاديمي خاصة فقد ذكرت ض. أ " كانت مناهجي طبيعية زي الصف السادس مجرد انه تم اعطائي الكتب وقالوا ادرسيها لم تكن هناك اي خطه".

• تقديم الارشاد المناسب في مجال الارشاد الاكاديمي إلى حد ما ليكنّ الطالبات قادرات على التركيز والتعمق: حيث يتم إحالة الموهبة الى البحث عن مصادر المعلومة دائماً إما عن طريق الانترنت أو مواقع التواصل المختلفة من يوتيوب أو تويتر لتكون الطالبة لديها قدرة على التركيز والتعمق، مع إغفال غرفة المصادر في المدرسة إن وجدت، ففي هذا الخصوص قالت ج. ع: " كانت المعلمة تعطيني مواقع أو مجموعه اشياء ممكن تساعدني في الحاجة اللي انا مش فهمتها، وكانت المعلمة تقول ابحثوا في النت عشان المعلومة والشرح يرتكز وحنا نراجع عن طريق اليوتيوب. يعني المعلمة كانت فقط توجهكم الى البحث عن طريق الانترنت او اليوتيوب؟ احياناً هي تجاوب إذا كانت عارفة. فقط تقريبا هذا الشيء الوحيد اللي تسوينه إذا حصلتني على معلومة غير كافيها اللي هو عن طريق البحث؟ أي نعم". ويتوافق ماورد أعلاه مع ما أورده دراسة (محمود، ١٩٩٣) حيث أفادت أن المرشد في المدارس الابتدائية نادراً ما يحاول الكشف عن ذوي الحالات الخاصة ودراسة حالتهم .

مما سبق إجمالاً فيما يخص حقوق الطالبة المسرعة نجد أن الخدمات جاءت بشكل عال فيما يخص (الاحترام) ، أما فيما يخص (المساعدة اللازمة لنمو الجانب الاكاديمي للمسرعة ، والتقدير) فقد جاءت بشكل متوسط ، أما فيما يخص (تقديم الفرص ، و اعداد خطة فردية و مراعاة الفروق الفردية) فقد جاءت بشكل ضعيف ، ولعل من أسباب عدم مراعاة الفروق الفردية جهل المعلمة بحاجة الطالبة الموهبة الى مستوى من التحدي يناسب عمرها العقلي ، أو قد تكون المعلمات ليس لديهن من الوقت الكافي خلال الحصة الدراسية لتميز الطالبة المسرعة بسبب كثرة الطلبات او العدد الكبير من الطالبات، أو قد يكون أغلب الفصل طالبات اذكيا او موهوبات فلا تجد الطالبة فروق فردية بينها وبين الطالبات الاخريات .

يتضح مما سبق ذكره فيما يخص توفر الارشاد الاكاديمي للطلّابات المسرعات عينة الدراسة أنه يتوفر نوع من الارشاد الأكاديمي للطلّابات المسرعات لكنه لا يرقى الى درجة من المهنية المطلوبة أو التي هي من حق الطالب الموهوب ؛

حيث من حق الموهوب أن يتلقى برنامج ارشادي يهتم بكافة النواحي العلمية والشخصية والمهارية والاجتماعية ، ففي هذا البرنامج يتلقى الموهوب المساعدة التي يحتاجها لتحقيق نموه الشخصي والاجتماعي والاكاديمي ، عليه وجب الاهتمام بالجانب الاكاديمي للطالب وتوفير قدر كاف من الارشاد الاكاديمي ليتم تحقيق أكبر قدر من الاستفادة من الطالب المسرع .

نتائج السؤال الفرعي الثاني:

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما واقع الارشاد النفسي للطالبات اللاتي

خضعن للتسريع من قبل وزارة التعليم في محافظة الاحساء؟

من خلال الاطلاع على ماورد في الإجابات التي نتجت عن المقابلات قامت الباحثة باستخراج مجموعة من الترميزات (Code) والموضوعات (Theme) التي تتعلق بالمجال النفسي وتتمثل في المخطط التالي:



شكل (٢) : مخطط الترميزات (Code) و الموضوعات (Theme) التي تتعلق بالمجال النفسي

وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل البيانات النوعية وتبين في واقع المجال

النفسي عدد من الأمور هي كالتالي:

١. دور أسرة الطالب الموهوب المسرع في تقديم الدعم النفسي، ويندرج تحت دور الأسرة العديد من العوامل:

• **الأم :** التي تعتبر العامل الرئيس والأول في دعم الطالبة المسرعة ؛ فهي مرشدة وموجهة ومنظم ومنسق ومتابع للطالبة الموهوبة ، فهي التي تخطط وتحفز وتوجه الطالبة المسرعة وهي الداعم الأكبر للطالبة المسرعة لاجتيازها مرحلة التسريع بكل يسر وسهولة ، حيث أن كامل العينة بنسبة 100% أكدت هذا الدور العظيم للأم في دعم الطالبة المسرعة على سبيل المثال فقد ذكرت و.د "أمي تقريبا هي التي كانت تساعدني زي مثلا في العلوم في قسم الأحياء كانت أمي تقسم لي المذاكرة لأنه كان عندي صعب شوي" وذكرت ج. ع "أمي لم تحسنني بهذه الضغوط لأنها ذكرت معايها المنهج مأكنا نضيع اي وقت الحمد لله . فما كانت الضغوط عالية، يعني أمي هي التي أعدت لي الخطة ولم يتم اعداد اي خطة لي من المدرسة " .

• **الأب :** الذي يعتبر وجوده داعم ثان وأساسي في مرحلة تسريع الطالبة ومهم جداً ، فمن الآباء من يحفز ابنته ، تقول ج.ع : " كان أبوي يقول لي حتى لو غلظت عادي اهم شيء انك ما تعيدين الخطأ وتحاولين تعوضينها بعدين " ومن الآباء من يساهم في بناء شخصية ابنته كما أن له يد كبرى في تحديد ميول الطالبة المسرعة ، وتشجيع الطالبة المسرعة الى السعي إلى التميز وليس الكمال تقول ر.ح "بابا أكثر شي كان مركز على هذا الموضوع من أنا صغيرة وهو كان يوم الجمعة أطلع معه واشتري كتاب الغاز وشوف أنا وين ميولي واشتري كتب أقرأها من أنا صغيرة وبدأت اكتشف ميولي" .

• **الامكانيات التي توفرها بيئة الأسرة للطالب المسرع:** فكافة المثيرات التي تقدمها الأسرة للطالبة المسرعة مما شأنه أن يساعد في مضي الطالبة في التسريع فهي توفر وسائل الاتصال بالعالم الخارجي من نت وغيره، وتشجع الطالبة على الاطلاع والقراءة والبحث فكل هذه الصفات تعد من أهم صفات أسرة الطالبات الست المسرعات.

وهذا مما يتفق مع الدراسة التي أوردها (الرابغي، ٢٠٠٣) و (قمرة، ٢٠٠٩) التي بينت أن الأسرة تلعب الدور الأهم في الأخذ بيد الموهوب وتقديم وسائل الرعاية لتنمية قدراته وامكانياته ومواهبه وتوفير متطلبات احتياجاته ، وتقديم كافة المثيرات له .

وتعزو الباحثة هذا الدور الكبير والعظيم للأم كونها الأكثر التصاقا بابنتها الموهوبة وخاصة في البيئة السعودية ، حيث أنها المتابعة للأطفال ولدراساتهم ولتفوقهم وتقديمهم وخاصة للطالبات في المرحلة الابتدائية ، كما أن لها دور كبير في توفير الراحة وإعداد وقت منظم للطالبة الموهوبة مما ساعد كثيراً في تقليل القلق والضغط لدى الطالبة المسرعة و تكوين اتجاهات إيجابية نحو المضي قدماً في التسريع وهذا يعكس أثر كبير على شعور الطالبة بالاطمئنان والسعادة ، وهذا مما يبين أهمية فهم الأسرة لدورها الفاعل في رعاية الموهوب والتعامل الصحيح معه ، ودعمه في الإقدام على تحقيق ما يريد أن ينجزه ولا يتردد.

٢. دور البيئة المدرسية في تقديم الدعم النفسي للطلاب الموهوب المسرع، ويندرج تحت دور البيئة المدرسية العديد من العوامل:

• السماح لبعض الطالبات الغياب لمدة أسبوع للاستعداد لاختبارات التسريع فقد ذكرت ج.ع " حتى أن المدرسة سمحت لي إني أغيب أسبوع " .

• قيام المعلمة بتقديم الدعم للطالبات المقبلات على التسريع عن طريق شرح الموضوعات الغامضة فقط بعد توجه الطالبة لها لسؤالها أو تقديم التلخيص للطالبة ، حيث تحصلت هذه الفكرة على التكرار الأعلى بين الطالبات المسرعات فقد ذكرت ض.أ " لم اعطى اي برنامج في إدارة الضغوط ، امي لم تحسني بهذه الضغوط لأنها ذكرت معايي المنهج ماكننا نضيع اي وقت الحمد لله ، فما كانت الضغوط عالية ، يعني امي هي اللي اعدت لي الخطة ولم يتم اعداد اي خطة لي من المدرسة ، كانت هناك معلومات صعبة شوي وتلخبط بس تم اللجوء الى المواقع الالكترونية وبعض اليوتيوبات ومعلمة الرياضيات والعلوم والحمد لله تمت الأمور " وذكرت و. د " المنسقة قالت انه ممكن يصير عليك صعب لكن حاولي تشدين حيك فقط ، لم تقول لك عن المشاكل الأخرى ؟ ممكن تكون مشاكل مع البنات لكن ما شفت أنا "

عقد بعض مدارس المسرعات اجتماعات للتعريف بالتسريع. وفي المقابل ذكرت (100%) من المسرعات أنه لا يوجد تدريب خاص من المدرسة على طريقة التعامل مع الآخرين والاعداد النفسي لهن، تقول ج. ع: " ما في أحد دربني على ذلك من قبل انا اعرف من نفسي "

وهذا مما يتوافق مع ما ذكر في دراسة (السعدي، ٢٠٠٩) أن المدرسة بعناصرها الثلاثة (المنهاج ، والمعلم ، والبيئة المدرسية) تلعب دوراً أساسياً في تنمية الموهوب ورعايته.

ويمكن القول هنا أن المدرسة بحاجة أكثر لتفعيل دورها اتجاه الموهوبين المسرعين فيما يخص الجانب النفسي فكل ما تم تقصيه من خلال المقابلات الشخصية إنما هو باجتهادات شخصية من قبل المعلمة فالمعلمة التي تلجأ لها الطالبة المسرعة تستطيع تقديم الدعم وتخفيف الضغوط الواقعة على الطالبة من خلال تقديم بعض النصائح أو شرح ما استصعب على الطالبة ، أو قد تقوم بعض المعلمات بتخفيف الواجبات على الطالبة الخاضعة للتسريع أثناء خوضها مرحلة اختبارات التسريع ، إلا أن الباحثة لم تجد أي برامج خاصة تقدم للطالبات المسرعات في مدارسهن لرعايتهن نفسياً أو حتى تقديم جلسات ارشادية لهن ولعل هذا عائد إلى عدم وجود خطة فردية لكل طالبة مسرعة أو عدم وجود نظام خاص أو آلية متبعة مع الطالبة بعد خوضها التسريع واجتيازها أو أن الرعاية النفسية للطالبة المسرعة لا تندرج تحت أي مهام القائمين على البيئة المدرسية ، وقد ذكرت إحدى مشرفات الموهبة أن المسئول عن ارشاد الطالبة المسرعة بعد خضوعها للتسريع هي جهة الارشاد في المدرسة ، بينما ذكر لي أحد مشرفي الارشاد في المدارس لأنه لا يوجد في نظام الارشاد لديهم

بند يختص بالطلبة المسرعين . وقد ذكرت دراسة (الزهراني, ٢٠١٤) أن مستوى الخدمات الارشادية كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة الموهوبين . بينما أكدت دراسة (بنات, ٢٠١٣) أن المرشدين والمرشدات يمارسون الخدمات الارشادية بشكل عام بدرجة منخفضة.

٣. دور طبيعة شخصية الموهوب في المجال النفسي ، حيث تميزت الموهوبات من خلال نتائج المقابلة بعدد من الخصائص كالفهم و التميز والموهبة والقدرة وسعة الاطلاع والحرص وتحديد الهدف كما أن (60%) من المسرعات على علم بنقاط ضعفهن ونقاط قوتهن ، كما أن الكثير من الطالبات عينة الدراسة تعرفن على المشاكل والصعوبات النفسية التي قد تواجههن عن طريق القراءة والاطلاع .إلا أن منهن من اشارت الى اعتقاد ممن يحيطون بالمسرعات الى عدم معاناتهن من أي مشاكل لكن في الحقيقة انه توجد لديهن بعض المعاناة والمشاكل الاجتماعية والنفسية فقد ذكرت ف.بي " من البداية قالوا انه انتي في عندك مشاكل وضغوط نفسيه لانه أكيد انه ما عندك أي ضغوط في المنهج، يعني انتي تسرعتي فانتي خلاص تعرفين كل شي في المنهج وما عندك مشاكل فيه مع اني كنت في ذيك الفترة من البداية كنت اواجه مشاكل لأنه كان سنه اكبر مني وصعب وتوترت شوي فحرفيا قالت اكيد ما عندك مشاكل في المنهج اكيد عندك مشاكل نفسية وانا في الحقيقة كانت عندي مشاكل من كل ناحية"

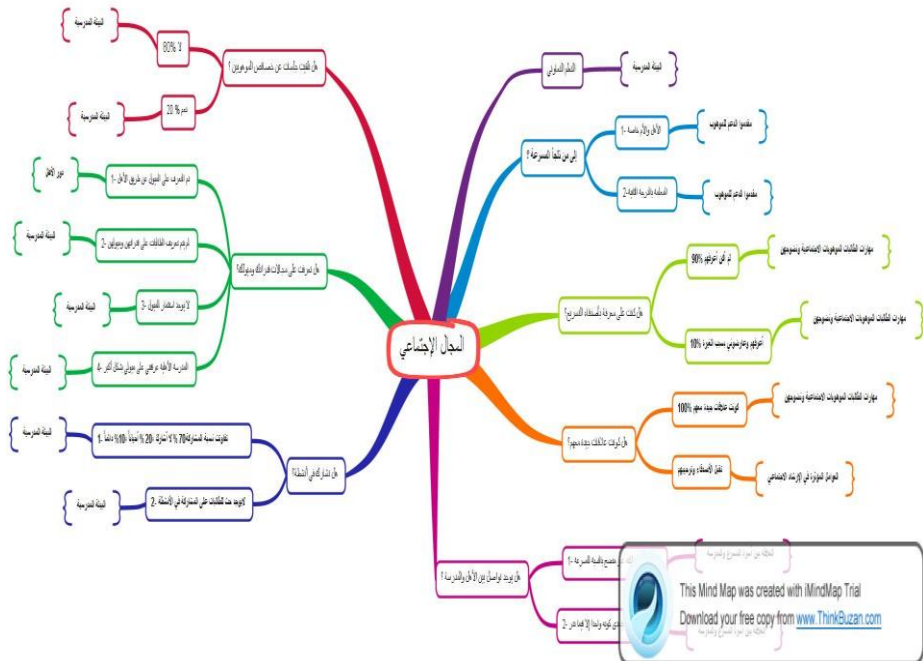
ولقد اكدت دراسة (Peterson, 2001) أن الموهوبين قد يرفضون طلب المساعدة من الآخرين معتقدين أن الواجب عليهم أن يتغلبوا على المشاكل التي تواجههم بأنفسهم .

من هذا المنطلق قد يكون لدى الموهوب قدر من الحس والذكاء والفتنة ما تجعله يتغلب على المشاكل اتي تواجهه ويفكر بمستقبله بشكل أعمق ويحدد أهدافه مما يكون هذا الأمر سبيل في حصوله على نوع من الرضى النفسي والقناعة وبالتالي يجعله يجتاز مرحلة التسريع والتغلب على كل ما يواجهه من صعوبات. لكن من المهم جداً أن يصرف المرشدون والمعلمون وقتنا في الاهتمام في قضايا الذات وتطويرها لدى شخصية المسرعة ويرافق ذلك من الأهمية بمكان الاهتمام بقضايا الهوية لدى المسرعات ومساعدتهم على التفكير بأنفسهم وما سيكونون عليه في المستقبل. كما أن معاملة الموهوب كشخص ناضج قد يؤدي الى حرمانه من اهتمامات ومشاعر هو في الحقيقة بحاجة إليها لذا على المحيطين به من جميع الاتجاهات العمل على اشباع رغباته النفسية ورعايتها.

نتائج السؤال الفرعي الثالث:

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما واقع الارشاد الاجتماعي للطالبات اللاتي خضعن للتسريع من قبل وزارة التعليم في محافظة الاحساء؟

من خلال الاطلاع على ماورد في الإجابات التي نتجت عن المقابلات قامت الباحثة باستخراج مجموعة من الترميزات (Code) والموضوعات (Theme) التي تتعلق بالمجال الاجتماعي وتمثل في المخطط التالي:



شكل (٣): مخطط الترميزات (Code) والموضوعات (Theme) التي تتعلق بالمجال الاجتماعي

وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل البيانات النوعية وتبين في واقع المجال الاجتماعي عدد من الأمور هي كالتالي:

١. العلاقات الأسرية: من الملاحظ أن طالبات العينة المسرعات يقضون وقتاً طويلاً بمرافقة الأم فتقول ر.ح " كنت دائماً أن الجا إلى أمي بالدرجة الأولى " فهي تمارس معهن أنشطة التخطيط والمتابعة والاستذكار والسؤال والتقصي من المدرسة عما هو في صالح الطالبة المسرعة فتقول ج.ع " نعم في تواصل أمي في مرات كثيرة لما اردت ان اسرع جات الى المدرسة وسالت عن مواد التسريع وسالت عن اشياء كثيرة " وهي تقوم بدور الصديقة لابنتها المسرعة، وهي من تساعد الطالبة على التعرف على ميولها وقدراتها واتجاهاتها. وهذا مما يتفق مع دراسة (Sowa, 1997) التي بينت أن الموهوب الذي يشعر بانتمائه العاطفي والاجتماعي الى الأسرة يؤدي الى مساعدته على التكيف.

٢. أثر المدرسة على العلاقات الاجتماعية للطالبة المسرعة ويتمثل في الآتي:

• أفادت 90% من عينة الدراسة أن التواصل بين المدرسة وبين أسرة الطالب الموهوب المسرع قليل جداً، وغير متضح معالمه بالنسبة للمسرعة، فقد قالت: " نعم في تواصل بين الأهل والمدرسة، كانت المرشدة تتواصل مع أمي لكن ما أعرف طبيعة المناقشات " .

• تفاوتت نسبة مشاركة الطالبات المسرعات في الأنشطة التي تزيد من انخراطهن مجتمعياً فذكرت 70% من العينة أنهن لا يشاركن ، و 20% أحياناً ، و 10% دائماً ، وهذا مما يوحى إلى عدم وجود جهة في المدرسة تحث على مشاركة المسرعة بالأنشطة التي تتناسب وميولها واهتماماتها ، وعليه فلا يوجد استثمار لهذه المواهب والميول ماعدا في بعض المدارس الخاصة فقد ذكرت أحد الطالبات أنه هناك فرق شاسع بين ما كانت عليه عندما سرعت في مدرسة حكومية وبين وضعها عندما انتقلت إلى مدرسة خاصة فتقول ف. ي " الان اعرف ميولي لان المدارس الاهلية غير الحكومية فهي مره تهتم بكل طالبة، فمن الدراسة والبحث عرفت قدراتي وميولي "

• ذكرت 80% من الطالبات المسرعات أفراد العينة أنهن لم يحصلن على جلسات إرشادية للتعريف بخصائصهن بينما 20% حصلن على بعض الجلسات، منهن ج. ع التي قالت: " اي نعم، مثل اني أقدر افهم اي شيء، وأحب استقبل معلومات ما تضايق من المعلومات الكثيرة. من اللي جلس معك وقال لك عن خصائص الموهوبين أو أنت قرأتها؟ أقرأ عن الموهوبين وعن الموهبة وكانت مسؤوله الموهوبات تجمع الطالبات اللي في المدرسة وتعطينا اسئلة عن الموهبة " .

• المعلمة تعتبر عامل مساعد في تقبل الطالبة انضمامها إلى صف أكبر منها سنناً فمراعاة المعلمة للطالبة المسرعة وتقدير حنينها للطالبات اللاتي كن معها في الصف قبل التسريع وخاصة ممن هي في المرحلة الابتدائية حيث تجد فرق شاسع في التعامل مع طالبات الصف السادس بعد أن كانت في الصف الرابع ولقد ذكرت معلمة ف. د " أنه كنت اسمح لـ ف بالخروج من الحصة في بعض أوقات الفراغ للقاء صديقاتها ممن كن معها في الصف الرابع لأنني رأيتها في حالة عزلة وحنين خاصة في الأسبوع الأول "

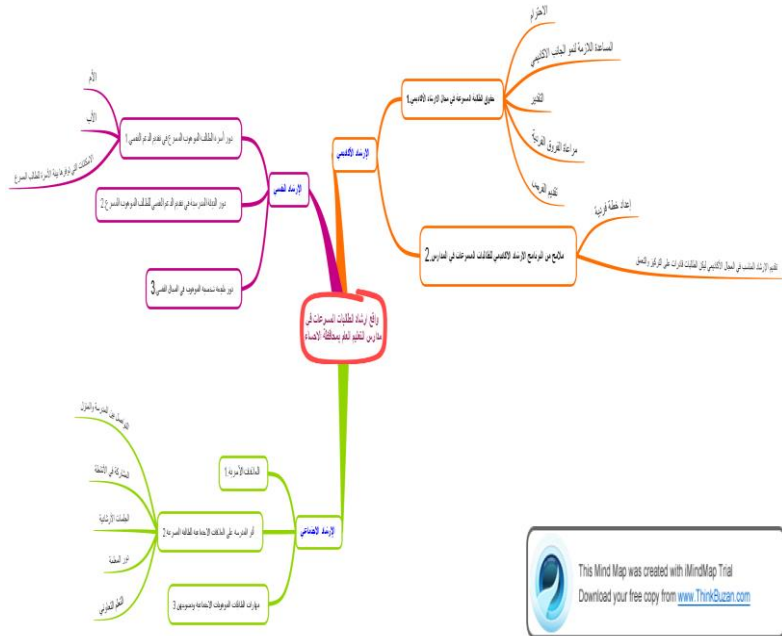
كما أن دور المعلمة في توزيع أدوار التعلم التعاوني وممارسته بشكل صحيح في الحصة الدراسية جعل الطالبة المسرعة تندمج بشكل سريع مع الطالبات الأخريات، مع أنه أفادت 90% من العينة أنهن كن لا يعرفن زميلاتهن في فصل التسريع من قبل إلا أنهن اندمجن بشكل سريع معهن، تقول ف. ي: " لا ماكنت اعرفهم لكن مجرد ما دخلت الفصل اندمجت معهم بسرعة وكانوا متعاونات كثير معي، حتى كنت أفكر كيف راح يكون تعاملي مع طالبات أكبر مني لكن بعدين صارت الأمور سهلة وتعرفت بسرعة واندمجت معهم "

وهذا مما يتفق مع ذكرته (Cross, 2004) أنه حين يكون محيط المدرسة بالنسبة للموهوب مناسباً فإن الموهوبون يتفاعلون ويتواصلون مع الآخرين وعلى العكس من ذلك حينما لا تتوفر البيئة المناسبة فإنهم قد يشعرون بالإحباط

٣. مهارات الطالبات الموهوبات الاجتماعية ونضوجهن

لوحظ على أفراد العينة جميعهن دون استثناء اندماجهن وتقبلهن صداقات الأكبر منهن وتكوينهن علاقات قوية مع زميلاتهن على الرغم من عدم وجود برامج ارشادية لهن فيما يخص الأمور الاجتماعية ، وهذا مما يتوافق مع دراسة (Janos, Fung, & Robinson, 1985) التي ذكرت أنه الموهوبون ذوي الذكاء العالي يميلون الى تكوين صداقات مع الأكبر سنناً منهم .

مما سبق نلاحظ أن الطالبة الموهوبة المسرعة تتمتع بعلاقة طيبة وجيدة مع أسرته أولاً حيث أنها المحضن الأول لها والدافع الأكبر لمسيرتها كما أنها تعيش في أسرة تقدرها وتحبها وتعاملها أفضل معاملة في سبيل تحقيق كافة ما تهدف إليه. كما أن تلك الطالبة متوافقة بشكل كبير مع معلماتها وزميلاتها ولا تميل الى التناقض او العراك معهن ولعل يعود قلة التواصل بين المدرسة وأسرة الطالبة المسرعة ذلك لأنه لا يوجد خطة معدة مسبقاً بشأن المسرعة تتطلب المتابعة والتواصل المستمر. وعلى الرغم من عد وجود برنامج ارشادي اجتماعي واضح في البيئة المدرسية إلا أن المسرعة غالباً ما تتكيف مع زميلاتها ولعل هذا السبب عائد إلى ما ذكره (Silverman, 1997) من أن الطلبة الموهوبون اذا التحقوا بفصول يتم فيها تقدير موهبتهم وذكائهم فإن علاقاتهم الاجتماعية تزدهر وتصبح قوية . كما أنه تجدر الإشارة على أهمية ما يقوم المعلمون بتقديمه للطلبة المسرعين على المستوى الشخصي الذي قد يتمثل في إدراك نقاط قوة وضعف الطالب المسرع ومراعاة احتياجاته وتقبل أخطائه ومساعدته على اجتيازها وتقليل خوفه من الفشل وتوجيهه نحو التفاعل والانتماء للجماعة والتعاون والتفاعل معهم، وهذا ما أكد عليه (مخير، ٢٠١٣) وهو وجود العديد من الاحتياجات النفسية الاجتماعية والعقلية للطالب الموهوب وأن الموهوب بحاجة الى تدريب وتوجيه في هذه الاحتياجات . ولقد ذكرت دراسة (Janos et al., 1985) أن الموهوبين يحتاجون الى المزيد من الدعم النفسي اذا كانوا يريدون تحسين نموهم الشخصي والاجتماعي.



شكل (٤): مخطط واقع إرشاد الطالبات الموهوبات المسرعات في مدارس التعليم العام بمحافظة الأحساء

خلاصة النتائج:

تهدف هذه الدراسة الى التحقق من واقع الإرشاد المقدم للطالبات المسرعات في محافظة الأحساء في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة، وللتحقق من ذلك تم البحث في ثلاث مجالات رئيسية في الإرشاد وهي: الإرشاد الأكاديمي، والإرشاد النفسي، والإرشاد الاجتماعي. ومن خلال تحليل البيانات النوعي، يمكن القول ان واقع تطبيق الإرشاد الأكاديمي على الطالبات المسرعات إلى حد ما بشكل مقبول لكنه لا يرقى الى المستوى المطلوب والذي تحتاجه الطالبة المسرعة، فهو لا يطبق بشكل فعال، ولعل يعزى ذلك إلى عدم تأهل مرشدة متفرغة تقوم على خدمات الإرشاد لهؤلاء الطالبات المسرعات ومدربة بشكل كاف للقيام بهذه المهمة، كما أنه لا يتوفر إرشاد نفسي وإرشاد اجتماعي للطالبة المسرعة. وهذا يتناسب مع ما ذكره (عويضة، ٢٠٠٢) حول الخدمات المقدمة للطالبة الموهوبين تعتبر غير كافية وغير مرضية. ودراسة (الحوالدة، ٢٠٠٦) التي بينت أن الخدمات الإرشادية تقتصر على بعض احتياجات الطلبة الموهوبين ولا تشمل الاهتمام بكافة الاحتياجات النفسية والانفعالية. ولعلنا هنا نسلط الضوء على وجود فجوة بين القائمين على تسريع الطالبة الموهوبة من ناحية وبين القائمين على إرشاد الطالبة المسرعة ف كلا الطرفين يلغي

بالمهمة في ميدان الآخر ضناً أنه من مسئولية الطرف الآخر فلا طرف يطبق ولا آخر يتابع.

وبصورة أكثر تحديدا خلصت النتائج الى التالي:

• وجود تطبيق بشكل ضعيف للإرشاد الأكاديمي للطالبات المسرعات في محافظة الأحساء.

• لا يتوفر تطبيق للإرشاد النفسي والاجتماعي للطالبات المسرعات في محافظة الأحساء.

• الأسرة هي الداعم الأكبر والأهم والأكثر وضوحاً في مسيرة الطالبة المسرعة.

• لم تجد الباحثة في الأدلة الخاصة بالموهوبات المسرعات ما يخص آلية التنظيمات أو الخدمات المقدمة للطالبات بعد خضوعهن للتسريع.

• هناك نوع من الاهتمام بشكل أكبر بالطالبات المسرعات في المدارس الأهلية أكثر منه في المدارس الحكومية.

• مقترحات وتوصيات البحث:

بناء على متقدم ولتحقيق واقع فعال لتطبيق الارشاد للطلبة المسرعين تقترح الباحثة عدد من التوصيات هي كالتالي:

• أن يتم تطبيق الدراسة مرة أخرى على عينة أكبر في مراحل دراسية متعددة حتى يتم التحقق من النتيجة.

• هناك حاجة إلى بحث علمي أدق للتعرف على كيفية تطبيق الارشاد للطلبة المسرعين.

• العمل على مراجعة أدلة تنظيمات التسريع وإضافة مرحلة ما بعد التسريع للطالبة، وآلية التعامل معها.

• مراجعة توزيع المهام بين إدارة الموهوبات وبين إدارة الإرشاد لمعرفة المسؤول الأول عن إرشاد الطالبات المسرعات.

• العمل على إعداد مرشدين مدربين ومؤهلين للتعامل مع الطلبة المسرعين.

• الحاجة إلى معرفة مديري المدارس والمعلمين برنامج التسريع بشكل أكثر تفصيلاً وآلية العمل عليه واحتياجاته.

• الحرص على عقد اجتماعات بعد اجتياز المسرع، تكون أطرافه جميع المختصين بالخطط التعليمية للطلاب المسرع ويتم التناقش مع أولياء الأمور حول احتياجات الموهوب والأمور التي يواجهها ومن ثم وضع خطط فردية متكاملة لكل طالب مسرع.

محددات الدراسة:

• التحديات المتعلقة بالمراجع العلمية، وذلك لقلة الدراسات التي تناولت تسريع الطلبة الموهوبين، وإرشاد الطلبة الموهوبين المسرعين بالأخص.

- شملت الدراسة عينة من محافظة الاحساء، لذلك قد لا تكون النتائج قابلة للتعميم على الطلاب الآخرين المسرعين في المناطق والمحافظات الأخرى.
- التحديات المتعلقة بالحصول على عينة الدراسة لاعتبارات إدارية ومجتمعية كثيرة.
- التحديات المتعلقة بجمع البيانات وتحليلها حيث أن البحوث النوعية قليلة في العالم العربي.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

- ابراهيم, ع. ح. (٢٠٠٨). التسريع الدراسي في ضوء الخصائص العقلية والاجتماعية وسط الطلاب الموهوبين في ولاية الخرطوم. الخرطوم.
- أبوسعد, أ. ع. (٢٠١١). ارشاد الموهوبين والمتفوقين: دار المسيرة.
- بنات, س. م. ص. (٢٠١٣). واقع الخدمات الإرشادية التي يقدمها المرشد التربوي للطلبة الموهوبين و المتفوقين في المدرسة الحكومية الأردنية (Vol. 007): جامعة السلطان قابوس.
- الجيمان, ع. م. أ. (٢٠١٨). الدليل الشامل في تصميم وتنفيذ برامج تربية ذوي الموهبة: العبيكان للنشر.
- الحربي, خ. غ. (٢٠١٠). إرشاد الموهوبين والمتفوقين: دار المسيلة.
- الحوشان, ب. ك. س. (٢٠٠٣). علم النفس بين يديك: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الخالدة, ح. ع. ع. (٢٠٠٦). تقييم منهاج الموهوبين في البرامج الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين و الطلبة. عمان.
- الرابغي, خ. ب. م. (٢٠٠٣). توجيه و إرشاد الموهوبين بين الواقع و المأمول (Vol. 000): المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.
- روبينسون, د. آ. شور, د. ب. م., إينرسن, د. د. ل., & الوحيددي, د. م. م. ع. (٢٠١٤). إصدارات موهبة: أفضل الممارسات في تربية الموهوبين: دليل مبني على البرهان: العبيكان للنشر.
- زهران, ح., عبدالسلام, ز. ح., & على, س. ا. (١٩٩٩). التوجيه والارشاد النفسى: ت: دار عالم الكتب.
- الزهراني, م. ا. ع. (٢٠١٤). واقع الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم في منطقة الباحة. الباحة.
- السعدي, ر. ع. ع. (٢٠٠٩). دور المدرسة في تنمية الموهبة لدى الطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس الحكومية في محافظة جنين (Vol. 001): المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.
- العتيبي, خ. ب. ع. ب. ص. (٢٠١٦). مدى وعى المرشد الطلابي بحقوق الطالب ومسئولياته المدرسية والتربوية بمدارس التعليم العام الحكومى بالمدينة المنورة (Vol. 170): جامعة الأزهر - كلية التربية.
- عويضة, س. ب. م. (٢٠٠٢). الارشاد النفسي و الموهبة: الواقع التكيفي للطلاب الموهوبين في مدرسة اليبيل.
- الغولة, س. ع. (٢٠١٠). تقييم وتطوير خدمات التوجيه والإرشاد المقدمة للطلبة الموهوبين في الأردن في ضوء المعايير العالمية لبرامج الموهوبين. عمان.

القرنة، د. س.، Peters, S. J., Matthews, M., McBee, M. T., & McCoach, D. B. (٢٠١٧). إصدارات موهبة : ما وراء تربية الموهوبين - تصميم برامج أكاديمية متقدمة للموهوبين وتنفيذها: Beyond Gifted Education: Designing and Implementing Advanced Academic Programs: العبيكان للنشر.

قمرة، ه. م. ع. س. (٢٠٠٩). دور الأسرة في رعاية أبنائها الموهوبين (Vol. 001): المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.

كولانجيلو، ن.، ديفيز، غ.، جادو، ص. م. أ.، & جادو، م. م. أ. (٢٠١٢). إصدارات موهبة : المرجع في تربية الموهوبين: العبيكان للنشر.

المحارمة، ل. م. م. (٢٠١٠). تقييم المناهج الإثرائية في ضوء المعايير العالمية لبرامج الموهوبين (Vol. 001): المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.

محمود، ح. ش. (١٩٩٣). دور المرشد الطلابي في المرحلة الابتدائية كما يدركه بعض المهتمين بالتلميذ بمنطقة عرعر المملكة العربية السعودية (Vol. 009): جامعة أسبوط - كلية التربية.

مخيمر، س. ك. ج. (٢٠١٣). الحاجات النفسية والاجتماعية و التربوية للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم و من وجهة نظر معلمهم في مدينة غزة (Vol. 017): جامعة الأقصى.

المراجع باللغة الإنجليزية:

Amend, E., & Peters, D. (2012). Misdiagnosis and missed diagnosis of gifted children: The importance of accurate assessment. *Handbook for counselors serving students with gifts and talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions*, 585-596 .

Blackburn, A. C., & Erickson, D. B. (1986). Predictable crises of the gifted student. *Journal of Counseling and Development*, 64(9), 552-554 .

Borland, J. H., Horton, D., Subotnik, R. F., Chen, S. J., Chun, M., Freeman, C., . . . Yu, J. (2002). Ability grouping and acceleration of gifted students: articles from the Roeper Review. *Roeper review*, 24(3), 100-100 .

Burks, B. S., Jensen, D. W., & Terman, L. M. (1930). *The promise of youth: Follow-up studies of a thousand gifted children* (Vol. 3): Stanford University Press.

Colangelo, N. (2002). *Counseling Gifted and Talented Students* .

- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. (2004). A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students. The Templeton National Report on Acceleration. Volume 2. *Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development (NJ1)* .
- Colangelo, N., Assouline, S. G., Marron, M. A., Castellano, J. A., Clinkenbeard, P. R., Rogers, K., . . . Smith, D. (٢٠١٠). Guidelines for developing an academic acceleration policy. National Work Group on acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 21(2), 180-203 .
- Cross, T. L. (2004). *On the social and emotional lives of gifted children: Issues and factors in their psychological development*: PRUFROCK PRESS INC.
- D, J. V. T. B. E. & خضير, غ. (٢٠١٤). إصدارات موهبة : خدمة الطلاب : الموهوبين خارج غرفة الصف التقليدية: دليل البرامج والخدمات البديلة: *Serving Gifted Learners Beyond the Traditional Classroom: A Guide to Alternative Programs and Services (The Critical Issues in Equity and Excellence in Gifted Education Series)* : العبيكان للنشر.
- Dav, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D (٢٠١٤). تربية الموهوبين والمتفوقين: دار الفكر.
- Gallagher, S., Smith, S. R., & Merrotsy, P. (٢٠١١). Teachers' perceptions of the socioemotional development of intellectually gifted primary aged students and their attitudes towards ability grouping and acceleration. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 11-24 .
- Gross, M. U. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404-429 .
- Gross, M. U., & van Vliet, H. E. (2005). Radical acceleration and early entry to college: A review of the research. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 154-171 .

- Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30-59 .
- Janos, P. M ., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different". *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82 .
- Jen, E. (2017). Affective Interventions for High-Ability Students From 1984-2015: A Review of Published Studies. *Journal of Advanced Academics*, 28(3), 225-247. doi:10.1177/1932202x17715305
- Kim, M. (2011). The relationship between thinking style differences and career choices for high-achieving students. *Roeper review*, 33(4), 252-262 .
- Kulik, J. A. (1993). An Analysis of the Research on Ability Grouping. *NRC/GT Newsletter*, 8, 9 .
- Ladendorf, E. (2010). Guidelines for Developing an Academic Acceleration Policy .
- Martin, L. T., Burns, R. M., & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 31-41 .
- Matthews, M., Peters, S., McCoach, D. B., & McBee, M. (2013). *Beyond gifted education: Designing and implementing advanced academic programs* :Sourcebooks, Inc.
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330-341 .
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N., & Moon, S. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* : Sourcebooks, Inc.
- Paulus, P. (1984). Acceleration: More than grade skipping. *Roeper review*, 7(2), 98-100 .

- Peterson, J. S. (2001). Gifted and at risk: Four longitudinal case studies of post-high-school development. *Roeper review*, 24(1), 31-39 .
- Porter, L. (1999). *Young Children's Behaviour: Practical Approaches for Caregivers and Teachers*: MacLennan & Petty.
- Purcell, J. H., Eckert, R. D & ج. س. د. س. ع. فركو ح. د. س. ه. (٢٠١٣). تصميم برامج وخدمات للمتعلمين: *Designing Services and Programs for High-Ability Learners: A Guidebook for Gifted Education*. العبيكان للنشر :
- Robinson, N., & Weimer, L. (1991). Selection of candidates for early admission to kindergarten and first grade .*Jones (Eds.), The academic acceleration of gifted children*, 29-50 .
- Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, 2, 59-6 .^٧
- Silverman, L. K. (1997). What We Have Learned about Gifted Children, 1979-1997 .
- Sowa, C. J. (1997). Expanding Lazarus and Folkman's paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children and adolescents (SEAM). *Gifted Child Quarterly*, 41 .٤٣-٣٦ , (٢)
- Speer, E. M. (2013). *Academic adjustment of gifted and non-gifted ninth-, tenth-, eleventh-, and twelfth-grade students placed in accelerated mathematics courses*: Neumann University.
- Wiley, K. R. (2013). *Emotional issues and peer relations in gifted elementary students: Regression analysis of national data*: University of Virginia.
- Wood, S., Portman, T. A. A., Cigrand, D. L., & Colangelo, N. (2010). School counselors' perceptions and experience with acceleration as a program option for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 168-178 .

Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 52-61



التدفق النفسي واليقظة العقلية وعلاقتهما بالإبداع الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة

**Psychological Flow, Mindfulness association and their
relation with Career Creativity among Sample of Gifted
students' teachers in Jeddah**

إعداد

مرام عبدالله محمد البارقي

Maram Abdullah Mohammad Al-Barqi

قسم علم النفس- كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة الملك عبد العزيز- جدة

فاطمة خليفة السيد

Prof. Fatima Khalifa Al-Sayed

قسم علم النفس- كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة الملك عبد العزيز- جدة

Doi: 10.21608/jasht.2024.348815

استلام البحث: ٢٠٢٤/ ٢/ ٨

قبول النشر: ٢٠٢٤/ ٢/ ١٩

البارقي، مرام عبدالله محمد السيد، فاطمة خليفة (٢٠٢٤). التدفق النفسي واليقظة العقلية وعلاقتهما بالإبداع الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٠) أبريل، ٣٢٥ – ٣٧٤.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

التدفق النفسي واليقظة العقلية وعلاقتهما بالإبداع الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التدفق النفسي واليقظة العقلية وعلاقتهما بالإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة، والكشف عن الفروق في كل من التدفق النفسي واليقظة العقلية والإبداع الوظيفي والتي تعزى لاختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية (النوع ونوع المدرسة)، كما هدفت الدراسة إلى معرفة إمكانية التنبؤ بالإبداع الوظيفي من خلال التدفق النفسي واليقظة العقلية، وبلغت عينة الدراسة (٣٥٢) معلم ومعلمة من معلمي الطلاب الموهوبين، ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام مقياس التدفق النفسي من إعداد Bakker(2008) وترجمة السيد والحربي (٢٠٢٢)، ومقياس اليقظة العقلية من إعداد Langer(1989) وترجمة المري (٢٠١٧)، ومقياس الإبداع الوظيفي من إعداد الباحثة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي المقارن ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال بين كل من التدفق النفسي والإبداع الوظيفي وبين اليقظة العقلية والإبداع الوظيفي، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع لدى متغيرات الدراسة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير نوع المدرسة لدى كل من التدفق النفسي واليقظة العقلية، وكشفت النتائج عن وجود فروق تعزى لنوع المدرسة لصالح معلمي المدارس الخاصة في متغير الإبداع الوظيفي، كذلك أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالإبداع الوظيفي من خلال التدفق النفسي واليقظة العقلية، وفي ضوء هذه النتائج تم الخروج بعدد من التوصيات منها: تضمين برامج إعداد معلمي الموهوبين على دورات وبرامج تنمي من التدفق النفسي واليقظة العقلية، الاهتمام بالإبداع الوظيفي عند اختيار معلم الموهوبين والعمل مع إدارات مدارس الموهوبين على توفير بيئة مشجعة للإبداع لديهم .

كلمات مفتاحية: التدفق النفس، اليقظة العقلية، الإبداع الوظيفي، معلمي الطلاب الموهوبين، مدينة جدة.

Abstract

The current study aimed to identify psychological flow, mindfulness, and their relationship to job creativity among teachers of gifted students in Jeddah, and to reveal the differences in psychological flow, mental alertness, and job creativity, which are due to differences in some demographic variables (gender and type of school). The study also aimed to find out the possibility of Predicting job creativity through psychological flow and mindfulness. The study sample was

(352) male and female teachers of gifted students. The researcher used the psychological flow scale prepared by Bakker (2008) and translated by Al-Sayed and Al-Harbi (2022), and the mindfulness scale prepared by Langer (1989) and translated by Al-Marri (2017), and the job creativity scale was prepared by the researcher. The researcher used the descriptive, predictive, correlative, and comparative approach. The results of the study showed that there is a significant correlation between both psychological flow and job creativity and between mindfulness and job creativity. The study found that there are no differences due to the gender variable in the study variables. The study also found that there are no differences due to the school type variable in both psychological flow and mindfulness. The results revealed the presence of differences due to the type of school in favor of private school teachers in the variable of job creativity. The results also revealed the possibility of predicting job creativity through psychological flow and mindfulness. Based on these results, the following of recommendations were suggested: designing programs for preparing teachers of the gifted that include courses and programs to develop psychological flow and mindfulness, paying attention to job creativity when selecting a teacher for the gifted students, and working with the administrations of schools of the gifted student to provide an environment that encourages the teacher's creativity.

Keywords: psychological flow, mindfulness, job creativity, teachers of gifted students, Jeddah city.

مقدمة:-

تقوم المجتمعات البشرية بسواعد أفرادها وقدرتهم على النهضة بمجتمعاتهم إلى المستوى الذي يحقق تطلعاتهم وأحلامهم. ويعد التعليم من أهم العوامل التي تساعد على النهوض بالمجتمعات وازدهارها، وتنعكس جودة التعليم على قدرته في رعاية العلم والإبداع واستثمار الطاقات المبدعة لاستكشاف العقول الموهوبة وتهئية البيئة المناسبة لرعايتها لتحقيق أقصى درجات الاستفادة منها والحد من العوامل التي قد تؤدي إلى هدرها وإهمالها، للوصول إلى مخرجات ذات كفاءة عالية وفعالة في تحسين جميع مناحي الحياة في المجتمع.

ويتفق ذلك مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي ارتكزت على مبدأ أساسي وهو أن الطاقات البشرية تعد الرافد الأهم لتنمية المجتمعات وتطوير الدول، ولذلك تضمنت برامجها لتحقيق الرؤية على برنامج تنمية القدرات البشرية الذي يسعى في أحد أهدافه إلى تطوير أساس تعليمي متين ينمي مهارات المجتمع ويدعم ثقافة الابتكار (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

وفي ظل ما تشهده مملكتنا من تطورات وقفزات عالمية في شتى المجالات توافقاً مع رؤيتها وتحقيقاً لأهدافها المنشودة، جاءت أهمية العناية بقطاع التعليم، فهو محور النمو وأساس التقدم والنهضة بالمجتمعات، ومما لا شك فيه أن المعلم هو قائد العملية التعليمية ويقع على عاتقه الحمل الأكبر لمواكبة التغيرات وتحقيق التطلعات، والسعي لتطوير طرق وأساليب التعلم واكتشاف المواهب والقدرات الإبداعية لدى الطلبة وتنميتها وصقلها.

وللمعلمين دورٌ مهمٌ في تحسين القدرة الإبداعية لدى الطلاب الموهوبين، حيث أشارت الدراسات إلى أن الطلاب الموهوبين يتأثرون بشكل إيجابي بمعلمهم عندما يكون المعلمون على دراية كافية باحتياجات طلابهم التعليمية (Sánchez et al., 2020).

ومن هنا تكمن أهمية التركيز على معلمي الطلاب الموهوبين فيما يتعلق بالجوانب الإيجابية للشخصية لديهم حتى نضمن الحصول على نتائج إيجابية لتعليم طلابهم الموهوبين والارتقاء بمخرجاتهم، وأهم هذه الجوانب هي تلك التي ترتبط بشكل كبير في تنمية الإبداع.

والإبداع الوظيفي هو أحد فروع الإبداع ويعني تبني العمل بروح الابتكار والإبداع داخل المؤسسة، ويعد أحد أهم التوجهات الحديثة ضمن أساسيات أي منظمة لتمكين الأفراد في ضوء التحديات الدولية التي تواجه المجتمعات. ويتمثل الإبداع المهني للمعلم في قدرته على تحفيز وخلق أفكار جديدة وغير مألوفة تهدف لتحسين الخدمات المختلفة وتقديم أفكار أو سلوكيات أو عمليات تسهم في تطوير آليات العمل وتحسين أهداف وسياسات المؤسسة، فالمعلم المبدع يدمج الخبرات والصور الخيالية والمعلومات بشكل تكاملي مفعم بالتفاؤل والحماس والمرونة والتسامح مع الأفكار الجديدة واختلافات الرأي (راوي، ٢٠٢٠).

ومما لا شك فيه أن الإبداع الوظيفي لدى المعلم ينعكس إيجاباً على مخرجات التعليم من خلال تحسين التفكير الإبداعي لدى الطلاب، وتطبيق ممارسات التعلم بالاكتشاف، والتعلم الذاتي والتفاعلي بين المعلم والطالب، ويساعد على اندماج الطالب مع المعلم والمادة التعليمية والبيئة المدرسية لتحقيق الاستفادة القصوى من العملية التعليمية. (خريبة، ٢٠١٩).

وبجدر بالذكر أن الجوانب الإيجابية النفسية للشخصية حظيت باهتمام وتركيز الباحثين مؤخراً وبشكل موسع حيث أنها تعد أيضاً جانباً يمكن الفرد من الانطلاق لتطوير إمكانياته واستغلالها إلى أقصى حد ممكن (حجازي، ٢٠١٢).

حيث بدأ علماء النفس مؤخراً في التركيز من خلال دراساتهم على الجوانب الإيجابية النفسية للشخصية بعد أن كان هناك سيطرة سابقة ولفترة طويلة لصالح دراسة الأفكار والجوانب السلبية. وقد أسهم التوجه لدراسة الجوانب الإيجابية للشخصية في تطور علم النفس الإيجابي ونتيجة لذلك ظهرت أفكار إيجابية متعددة كان لها تأثير على صحة الفرد النفسية (محمد والعتابي، ٢٠١٩).

ومن تلك الجوانب، التدفق النفسي الذي يعد من أهم المفاهيم في العلوم التربوية والنفسية ويعود هذا المصطلح في نشأته إلى أحد الآباء المؤسسين لعلم النفس الإيجابي وهو عالم النفس الأمريكي من أصول مجرية Csikszentmihalyi والذي أوضح أن التدفق النفسي حالة من التوحد والتركيز التام تتميز بالابتهاج الذي ينبع من داخل الشخص بغض النظر عن المؤثرات الخارجية، ما يجعله يصل إلى مرحلة من الاستمتاع الداخلي الذي يستطيع من خلاله أن يتغلب على المعوقات الخارجية وأن يتعامل معها بشكل يمكنه من الاندفاع للعمل والتركيز التام مع الإحساس بالنجاح في التعامل مع تلك المعوقات (Csikszentmihalyi, 1990).

وترتبط حالة التدفق النفسي بشكل كبير بعملية الإبداع حيث يرى Csikszentmihalyi ضرورة أن يتوافر في الشخص المبدع مجموعة من السمات المعرفية والانفعالية أبرزها الاستغراق المركز بالعمل والانشغال به ونسيان الزمن بل وإسقاطه من الحسابات وهو ما يحققه التدفق النفسي حيث يمكن المبدع من التغلب على العقبات من خلال دلالات دافعة باتجاه المثابرة ومواصلة بذل الجهد الذاتي والتلقائي دون انتظار لمكافآت خارجية خارج نطاق المهام المستغرق بكامل منظومات شخصيته فيها. فالتدفق النفسي يمثل أعلى تجليات الصحة النفسية الإيجابية والخبرة الدافعة باتجاه تحسين نوعية الحياة من خلال الاستغراق التام في المهام والأعمال للتوصل بالتأكيد إلى نتائج إبداعية (أبو حلاوة، ٢٠١٣).

ومن أهم الجوانب التي يشتمل عليها علم النفس الإيجابي أيضاً بالنظر إلى دورها في علاج العديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية بالإضافة إلى تأثيرها في تحسين بعض المتغيرات الإيجابية هي اليقظة العقلية (عبدالمطلب وخريبه، ٢٠٢٠). وهي حالة للعقل تتسم بالمرونة والانفتاح على الجديد وهي عملية فعالة لابتكار أشياء مختلفة وجديدة (Langer, 2000). ويرتبط تعزيز اليقظة العقلية بالعملية الإبداعية بشكل كبير وهو ما بينته العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والإبداع وأظهرت أن لليقظة العقلية دوراً كبيراً في تحسين حل المشكلات والتفكير والأداء بطرق إبداعية (Lebuda, et al. 2015).

وتعد اليقظة العقلية من المتغيرات المؤثرة في قدرة المنظمات على الإبداع والتغيير والتطور، وتعد المؤسسات التعليمية أحد المنظمات العامة والتي تتطلب تقديم إبداعات مستمرة لا يمكن تحقيقها فيما إذا لم يكن هناك مستويات معقولة من اليقظة العقلية للواقع واللحظة واستلهم الأفكار المبدعة لتلبية التطلعات، فتعد اليقظة حالة من الوعي الحسي يكون الفرد خلالها حساساً للمحيط الذي هو فيه، وأكثر دقة للسياق وسبل التعامل معه، وتحديد أبعاد جديدة لتحسين الأداء الحالي والمستقبلي، عبر أدراك احتياجات المجتمع ومحاولة استباقها و تلبيتها وتوفير سلسلة من الإبداعات والأفكار الجديدة وغير المألوفة، والتي يمكن تجسيدها عبر الظهور الفعلي لنتاج جديد نسبياً نتيجة تفرد الفرد في درجة ما يظهر لديه أفكار جديدة بناءة لخدمة المنظمة، وأن هذه التفرد يتطلب استحضار سريع لكل ما يحيط بالمبدع من أحداث ووقائع ودرجة من اليقظة العقلية دون التخلي عن الخبرة المخزونة المبنية على التجربة الفعلية والحياة العملية. (بكر، ٢٠١٦)

لذلك يظهر لنا أن اليقظة العقلية تعد جانباً مهماً من جوانب تحقيق الإبداع لدى الأفراد كونها حالة من الوعي والانتباه الكامل للمحيط من حوله والاحساس العالي مما يسمح له باكتشاف المشكلات والتفكير بسياقات متعددة والمرونة لتقبل كل جديد والعمل على تحسينه بطريقة إبداعية وإعادة صياغته بشكل مبتكر.

ومن كل ما سبق نجد أن التدفق النفسي واليقظة العقلية لهما دورٌ مهمٌ في الإبداع الوظيفي لدى الأشخاص، وبالتالي فإن هناك ارتباطاً بين مفهومي التدفق النفسي واليقظة العقلية والإبداع الوظيفي، ويمكن التنبؤ بالإبداع الوظيفي من خلال مستوى كل من التدفق النفسي واليقظة العقلية لدى معلمي الطلاب الموهوبين.

مشكلة الدراسة:

لفترة طويلة من الزمن ارتبط مصطلح الموهبة بمصطلح الإبداع بشكل كبير حتى أن التعريف الفيدرالي الأمريكي للموهوبين تضمن أن يكون الشخص على قدرة عالية في العديد من الجوانب الذهنية ومنها الإبداع (Kettler & Bower, 2017). ويقع على عاتق معلمي الطلاب الموهوبين مسؤولية تربية وإعداد وتطوير الموهبة، وبما أن من أهم ركائز تعليم الموهوبين وجود معلمين يتميزون بالإبداع الوظيفي وجب التركيز على الجوانب النفسية الإيجابية التي تؤثر على ذلك الإبداع ومنها التدفق النفسي واليقظة العقلية.

فالمعلم ركن أساسي من أركان العملية التعليمية ولذلك يتطلب تحسين هذه العملية وتطويرها جهداً كبيراً من المعلم وتعزيزاً لجميع الجوانب العلمية والنفسية والذهنية والجسدية التي تضمن قدرة على تضمين الإبداع في الأنشطة التعليمية داخل الصفوف وخارجها وتأثيراً إيجابياً على الطلاب في اكتشاف مواهبهم وتحسين تحصيلهم العلمي.

وقد اهتم الكثير من الباحثين والتربويين لمتغيرات الدراسة الحالية لما لها من أهمية وأثر كبير في قدرة المعلم على توفير بيئة محفزة وداعمة للطلاب.

وتكمن أهمية الإبداع الوظيفي لدى المعلم في قدرته على مواكبة التطور الذي يتقدم بشكل متسارع في جميع المجالات التعليمية، ويجعل البيئة التعليمية محفزة لاكتشاف المبدعين وتسخير قدراتهم في التحصيل العلمي وتشجيع الابتكار والمساهمة في رقي الأمم وتقدمها في جميع مناحي الحياة.

وبالنظر للتدفق النفسي لدى المعلمين تحديداً نجد أنه يتميز بخبرة تنعكس على أدائهم، حيث أن أهمية تحلي المعلمين القائمين على العملية التعليمية بالتدفق النفسي تعد أمراً بالغ الأهمية، ففقد الشيء لا يعطيه. ويتصف المعلم الذي يعيش خبرة التدفق بالاهتمام والمشاركة والتواصل الأصيل والعفوية وهي سمات أساسية لنجاح العملية التعليمية (لطي وأبو العلا، ٢٠١٥).

وقد تناولت العديد من الدراسات التدفق النفسي وأهميته في تكوين حالة من الدافع الإيجابي والرغبة الذاتية لإتمام الأعمال وإتقانها والاستمتاع بهجة الأنشطة الإبداعية والاستمرار في بناء حياة ذات طابع متقن وجوانب إيجابية وإبداعية، وهذا ما يجعل من التدفق النفسي عاملاً جديراً بالبحث والدراسة.

وقد ركزت دراسة خشبة (٢٠١٧) على أهمية التدفق النفسي لدى المعلمين واعتبرته شرطاً أساسياً لكي يتمكن المعلم من مهنته ويصل بأدائه إلى أعلى تجليات الإبداع، كما أن التدفق النفسي عامل مؤثر في زيادة كفاءة المعلم في عمله وأداء دوره بفاعلية أكثر نحو طلابه وزملائه ومجتمعه بما يسهم في الارتقاء بالعملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

وعلى الجانب الآخر أثبتت العديد من الدراسات أن اليقظة العقلية كمتغير لها درجة كبيرة من التأثير والأهمية خاصة للمعلم حيث أنها تساعد في خفض الضغوط والقلق الذي يتعرض له المعلم وتحسين تفاعله مع طلابه وإدراكه للمواقف وحسن التصرف فيها (راوي، ٢٠٢٠).

وعندما يفتقر الأشخاص إلى اليقظة العقلية فإنهم يفتقدون إلى الانفتاح على الخبرات الجديدة والوصول لتمييزات جديدة وبالتالي يخضعون لعمليات التفكير التلقائية ويعاودون التفكير بالفئات القديمة عند مواجهة مواقف جديدة (عبدالله، ٢٠١٣).

وقد أشار Chaskalson (2011) إلى اليقظة العقلية وأهميتها لدى الموظفين، فأكد أن مكان العمل الذي يهتم باليقظة العقلية لدى العاملين، يتسم بضغوط نفسية أقل، وتقل فيه الأمراض والمشكلات النفسية والصراعات، بالمقابل ترتفع فيه مستويات المرونة والرضا والمشاركة، وبالتالي زيادة الإنتاجية والوصول إلى الإبداع في العمل.

والمعلم بطبيعة عمله معرض للضغوط والظروف التي قد تؤثر سلباً على أدائه وتصرفه تجاه المواقف خلال اليوم الدراسي، والطالب بطبيعة الحال يتأثر تبعاً لذلك وهو ما يجعل من العملية التعليمية مناخاً غير صحي وغير مناسب للإبداع. ومن هنا تكمن أهمية أن تكون اليقظة العقلية وقدرة المعلم على التعامل مع الضغوط والقلق محط اهتمام الباحثين عن العوامل التي تساعد على تطوير العملية الإبداعية والمحافظة عليها.

كما أثبتت دراسة راوي (٢٠٢٠) أن التدفق النفسي واليقظة العقلية يؤثران على الإبداع الوظيفي وأوصت بضرورة الاهتمام بتنمية التدفق النفسي واليقظة العقلية لما لها من دور في تعزيز الإبداع لدى المعلمين. وبالنظر إلى الإبداع الوظيفي كجانب يتأثر بمتغيرات التدفق النفسي واليقظة العقلية من خلال اطلاع الباحثة على التراث النظري والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة كل على حده وتأثيرها على الإبداع الوظيفي، وكون المعلم يعد من أهم عوامل نجاح العملية التعليمية للطلاب الموهوبين، تبرز أهمية دراسة متغيرات التدفق النفسي واليقظة العقلية وتأثيرها على الإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة حيث أنه لا توجد دراسات سابقة في حدود اطلاع الباحثة على قواعد البيانات تناولت هذه المتغيرات مجتمعة لاستيضاح مستويات هذه الجوانب وعلاقتها لدى معلمي الموهوبين في المجتمع السعودي.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١. هل توجد علاقة ارتباطية بين التدفق النفسي والإبداع الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة؟
٢. هل توجد علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والإبداع الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة؟
٣. هل توجد فروق في متوسطات درجات التدفق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة وفقاً لبعض المتغيرات الديمغرافية النوع (ذكر، أنثى)، ونوع المدرسة (حكومية - خاصة)؟
٤. هل توجد فروق في متوسطات درجات اليقظة العقلية لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة وفقاً لبعض المتغيرات الديمغرافية النوع (ذكر، أنثى)، ونوع المدرسة (حكومية - خاصة)؟
٥. هل توجد فروق في متوسطات درجات الإبداع الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة وفقاً لبعض المتغيرات الديمغرافية النوع (ذكر، أنثى)، ونوع المدرسة (حكومية - خاصة)؟
٦. هل توجد قيمة تنبؤية دالة للتدفق النفسي في التنبؤ بالإبداع الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة؟

٧. هل توجد قيمة تنبؤية دالة لليقظة العقلية في التنبؤ بالإبداع الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

- العلاقة بين التدفق النفسي والإبداع الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة.
- العلاقة بين اليقظة العقلية والإبداع الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة
- الفروق في متوسطات درجات كل من التدفق النفسي واليقظة العقلية والإبداع الوظيفي، والتي تعزى لاختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية النوع، ونوع المدرسة.
- إمكانية التنبؤ بالإبداع الوظيفي من خلال التدفق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة
- إمكانية التنبؤ بالإبداع الوظيفي من خلال اليقظة العقلية لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة

رابعاً: أهمية الدراسة

تتنبثق أهمية الدراسة من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية لها كما يلي:

الأهمية النظرية:

- ١- تسهم نتائج الدراسة في الكشف عن مستوى الإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلاب الموهوبين وهو العامل المطلوب لمعلم الطلاب الموهوبين والعنصر المهم في إنجاح عملية تعليم الموهوبين والوصول بهم إلى أعلى مستويات التعلم مما يحقق أهداف العمل وتعليم الطلاب الموهوبين والمساهمة في كفاءة ورقي المؤسسات التعليمية.
- ٢- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الفئة التي تناولتها الدراسة وهم معلمي الطلاب الموهوبين وهم الجانب المهم في عملية تعليم الموهوبين وهم أساس العملية التعليمية ولهم الدور الأكبر في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين، فقد ركزت معظم دراسات الموهوبين على الطلاب أكثر من التركيز على المعلمين.
- ٣- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة معلمي الموهوبين في معرفة أثر الجوانب النفسية على أدائهم الوظيفي والتركيز على هذا الجانب ومحاولة تعزيزه وتنميته.
- ٤- قد تسهم نتائج البحث في توجيه الانتباه إلى مزيد من الدراسات والأبحاث التي تركز على بعض متغيرات علم النفس الإيجابي وأثرها على مستوى الإبداع لدى معلمي الطلاب الموهوبين.
- ٥- قد تفيد نتائج الدراسة المؤسسات التعليمية ومديري المدارس في التركيز على بعض الجوانب النفسية التي قد تؤثر على مستوى الإبداع لدى المعلمين.

الأهمية التطبيقية:

- ١- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الإدارات المعنية في اختيار معلمي الموهوبين من خلال معرفة مستويات التدفق النفسي واليقظة العقلية والإبداع الوظيفي لدى معلمي الموهوبين.
- ٢- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد برامج إرشادية ودورات تدريبية لمعلمي الطلاب الموهوبين تسهم في رفع الجانب الإبداعي لديهم.
- ٣- توجيه أنظار المسؤولين عن تعليم الموهوبين لأهمية المعلم ودوره في تطوير وتنمية الإبداع لدى الطلاب الموهوبين والعمل على تقديم الدعم والخدمات اللازمة لاستمرار أداءه في أعلى مستوى ممكن.
- ٤- تحسين البيئة التعليمية من خلال الاهتمام بالجوانب النفسية لدى المعلمين والتركيز على أهمية التدفق النفسي واليقظة العقلية في رفع مستوى الإبداع الوظيفي لديهم وتأثير ذلك على الطلاب ومخرجات العملية التعليمية.
- ٥- إمداد المكتبة النفسية بمقياس عن الإبداع الوظيفي تتوافر له خصائص سيكومترية جيدة ويستفيد منه المهتمون بالمجال.

مصطلحات الدراسة:

التدفق النفسي:

يمكن النظر للتدفق النفسي على أنه حالة انشغال كامل بعمل أو نشاط مع نسيان للذات وضعف شعور بها وانخفاض للوعي بالمكان والزمان، يقابله تركيز على العمل وشعور بسهولة العمل الصعب والوصول للذروة بشكل طبيعي، وفيه يبتعد الفرد عن الملل واللامبالاة ويوظف انفعالاته إلى أقصى حد في خدمة الأداء ويصاحبه شعور بالبهجة والمتعة التلقائية حتى النشوة. وفي حالة التدفق يكون حجم التحديات متوسطاً بالقدر الذي يدفع الفرد بعيداً عن الملل ويشجعه على مواجهتها بأمل (العنزي، ٢٠١٩).

كما يعرف التدفق النفسي على أنه الكثير من الأفكار الإيجابية بما في ذلك الحالة النفسية الداخلية التي تجعل المتعلم يشعر بالتوحد والتركيز التام تجاه ما يفعل في غياب سيطرة الأفكار السلبية مع شعوره بالحماس والنجاح تجاه هذه الأنشطة (Hmood, 2021).

وبشير التدفق النفسي إلى الحالة التي يكون لدى الشخص فيها حالة من التجربة المثلى التي يكون فيها التركيز على شيء ما عالياً وكلياً (Seok & Park, 2021).

وعرف Clapp et. al (2023) التدفق النفسي على أنه حالة يكون الشخص فيها منغمساً في نشاط ما بحيث يبدو أن جميع الأحاسيس الأخرى تتلاشى، ويتغير فيها الإحساس بالزمن ويكون فيها إتمام العمل مقدماً على الشعور بالذات.

وبتداخل مفهوم التدفق النفسي مع مفهوم الاستغراق الوظيفي الذي يعرف بأنه الشعور الإيجابي لدى الموظف الذي يجعله يندمج في وظيفته إدراكيا وجسديا من أجل تحقيق أهداف المؤسسة وإحساسه بأهمية عمله والتكيف مع البيئة المحيطة لتحقيق الأهداف المشتركة ويحدد من خلاله مدى ارتباط الموظف بالمنظمة التي يعمل بها (الشنطي وأبو عمره، ٢٠١٩).

ومن خلال النظر لمفهوم التدفق النفسي والاستغراق الوظيفي نجد ان الاستغراق الوظيفي هو حاله من التدفق النفسي فكلاهما يشعر الفرد فيها بالاندماج والتوحد مع ما يعمل، ولكن الاستغراق الوظيفي يكون تجاه عمل منظومي محدد لتحقيق أهداف مشتركة بين الفرد ووظيفته.

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه حاله من انغماس الفرد في العمل والتركيز التام مع الاستمتاع والشعور بالسرور بما يقوم به من عمل بالدرجة التي تنسيه ذاته ومن حوله، ويقوم فيها الفرد بتوظيف كافة قدراته ومهارته لإنجاز العمل أو النشاط الذي يقوم به على أكمل وجه، وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس التدفق النفسي المستخدم في الدراسة الحالية.

اليقظة العقلية:

تعرف اليقظة العقلية بأنها الوعي لحظة بلحظة أو حالة من الحرية النفسية التي تحدث عندما يبقى الانتباه في حالة هدوء ومرونة دون التعلق بأي وجهة نظر معينة (Davis & Hayes, 2011).

وتعرف على أنها نشاط عقلي مستمر يقوم به الفرد مركزاً انتباهه ووعيه عن قصد على ما يقوم به من أعمال مما يكون لديه القدرة على استقبال معلومات جديدة والانفتاح على وجهات نظر مختلفة مما يسمح له بالتفكير بسياقات متعددة وابتكار الجديد (كوثر وإبراهيم، ٢٠١٩).

كما تعرف أيضاً على أنها حالة من الانتباه الكامل من الشخص جسدياً وعقلياً لكل ما يحدث داخله وكل ما يحيط به (Li, 2021).

وعرفها Cheng (2023) بأنها وصف لحالة نفسية يكون محفزها والدافع لها وجود تركيز على هدف محدد، ويكون ذلك بشكل محايد ودون تحيز مما ينشأ لدى الشخص تجربة جديدة في كل لحظة.

وتعرفها الباحثة بأنها وعي وإدراك الفرد الكامل بالخبرة الحالية لحظة بلحظة، وزيادة تركيزه لذاته وإدراكه للأحداث والمشاعر الحالية من حوله، وتقبله للأفكار الجديدة وانفتاحه عليها دون تقييم أو تحيز أو إصدار أحكام ودون ضغط أو تأثير من الخبرات الماضية أو المستقبلية، وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس اليقظة العقلية المستخدم في الدراسة الحالية.

الإبداع الوظيفي:

ويعرفه سكر (٢٠١٢) بأنه " قيام المعلم بوضع استراتيجيات مبتكرة لإجراء تحسين وتجديد شامل في الإجراءات، والوسائل، وأساليب العمل، وفي منهجية التعامل مع البيئة المدرسية".

ويعرف أيضا بأنه عملية ذهنية معرفية، يتفاعل فيها الفرد مع البيئة التنظيمية ومع البيئة العامة، ويتجاوز ما هو مألوف للتوصل إلى شيء جدير غير مألوف، وقد يكون هذا الشيء أسلوب جديد أو عملية جديدة يعود تطبيقها بالمنفعة للمنظمة وللمجتمع بصورة عامة (أمين، ٢٠١٩).

كما يعرف الإبداع الوظيفي على أنه القدرة على الإبداع في التفكير لإيجاد طريقة للخروج من أي ظرف أو مشكلة (Abdula, et al. 2021).

ويعرف الإبداع الوظيفي بأنه التفاعل العقلي والشخصي والاجتماعي للإنسان الذي يؤدي إلى إنتاج حلول جديدة ومبتكرة لمواقف نظرية أو تطبيقية في مجال ما حيث تتصف بالأصالة والحداثة والمرونة والقيمة الاجتماعية. (غطاس وآخرون، ٢٠٢٢).

وتعرف الباحثة الإبداع الوظيفي بأنه قدرة المعلم على توظيف قدراته الإبداعية ومهاراته الشخصية في تحسين الأداء، والتعامل مع المشكلات بطرق مختلفة، والخروج بأفكار غير مألوفة، واستخدام أساليب وطرق مبتكرة، والتجديد في العملية التعليمية، بما يتناسب مع حاجات الطلاب، والوصول لنتائج تحقق تطلعات العمل الإبداعي، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الإبداع الوظيفي المستخدم في الدراسة الحالية.

العلاقة بين التدفق النفسي والإبداع الوظيفي

كثيرا ما يرتبط مفهوم التدفق النفسي بالإبداع باعتباره حالة موصله لمرحلة الإبداع، فيعرف Corsini (٢٠١٦) التدفق النفسي بأنه إحساس الفرد بالتجربة المثلى التي يصل إليها المبدعون بالعادة، خصوصاً الفنانون والمفكرون، وتكون على هيئة استثارة وتركيز عميق مع الاستمتاع بالاكتشاف، وعادة المبدعون متكيفون على التدفق النفسي.

ومن خلال المرور على تعاريف ومفهوم التدفق النفسي نجد أنها تصف التدفق النفسي بأنه حالة من التركيز والاستغراق في العمل مع الاستمتاع، كذلك توظيف الفرد لكافة قدراته وطاقاته، وبالتالي الوصول لمستوى عالي في عمله وإنتاج مثيل قد يوصله لمرحلة الإبداع، فيرى حلاوة (٢٠١٣) أن دخول الفرد في حالة التدفق النفسي يوصله في نهاية الأمر إلى إبداع انساني فريد من نوعه.

كما فسرت نظرية Parr, et al (١٩٩٨) التدفق النفسي باعتباره عنصر من عناصر الابتكار الذي هو تجسيد للإبداع، كما اعتبرت التدفق النفسي سمة من أهم سمات الشخصية المبتكرة.

وتناولت دراسة راوي (٢٠٢٠) العلاقة بين التدفق النفسي والإبداع المهني، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين التدفق النفسي واليقظة العقلية، كما أسفرت النتائج عن اسهام بعض أبعاد التدفق النفسي في الإبداع الوظيفي. ويرى البختان (٢٠٢٠) أن هناك علاقة تبادلية بين التدفق النفسي والإبداع، فكما أن التدفق النفسي قد يصل بالفرد إلى مرحلة الإبداع، إلا أن الإبداع يعد أحد محفزات الدخول في حالة التدفق النفسي، فعندما يتمتع الفرد بمقومات الإبداع يكون لديه تدفق داخلي يفيض من الأعماق ولا يحقن من الخارج، والاستعداد الذاتي للتفاعل مع المؤثرات تفاعلاً واعياً، وعندما يدخل الفرد في حالة التدفق النفسي تكون لديه حالة من الذروة وزيادة في الأداء، وسيتم تعزيز قدراته الإبداعية والابتكارية.

العلاقة بين اليقظة العقلية والإبداع الوظيفي

ترتبط اليقظة العقلية بمفهوم الإبداع في كثير من الجوانب، إن من أهم مكونات الإبداع هي المرونة الفكرية، وتعد المرونة والانفتاح على الجديد كذلك من مكونات اليقظة العقلية وأهم ما يميز الأشخاص اليقظون عقلياً، فيرى Langer (١٩٩٧) أن من مكونات اليقظة العقلية هي البحث عن الجديد والمرونة، كما يرى بولفعة وبلال (٢٠٢٠) أن المرونة من أهم مكونات اليقظة العقلية، ف نجد من أهم ما يميز المبدعون واليقظون عقلياً هو المرونة والانفتاح على كل م هو جديد دون تحيز لرأي محدد، والتعامل مع الخبرات الجديدة دون التقيد بتجارب الماضي.

كما أن اليقظة العقلية تساعد المبدعون على التركيز والانتباه والخروج بأفكار ونتائج إبداعية، فيرى بكر (٢٠١٦) أن الأفكار المبدعة تستلزم وجود مستويات معقولة من اليقظة العقلية والقدرة على إدراك الواقع واللحظة، فتساعد اليقظة العقلية المبدعون على تطوير الأفكار الجديدة فهي تحسن من عملية الملاحظة والانتباه وبالتالي استلهم الأفكار دون قيود أو عوائق سلبية.

وقد ربطت نظرية التصميم الذاتي بين اليقظة العقلية والأشخاص الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من الذكاء، ف ترى النظرية أن الأشخاص الأفضل ذكاءً هم الأشخاص الأكثر تيقظاً عقلياً. (بديوي وعبد، ٢٠١٨).

وفسرت نظرية Langer (٢٠٠٠) اليقظة العقلية بأنها تطوير لحالة الفرد الذهنية من خلال القدرة على استقبال المعلومات الجديدة والنظر للأشياء بطريقة جديدة، وهو ما يتفق مع مفهوم Bernard & Daniel (٢٠٠٥) للإبداع بأنه قدرة الفرد على رؤية الظواهر بطريقة جديدة والنظر للمشكلات بشكل مختلف ومبدع لإيجاد الحل المناسب.

ف نجد من خلال ما سبق ان مفهوم اليقظة العقلية والإبداع يشتركان في كثير من الجوانب من أهمها المرونة والانفتاح والنظر للمواقف والمشكلات بطرق مختلفة وجديدة، كما أن اليقظة العقلية تعد من أهم ما يميز الأشخاص المبدعون فهي تساعدهم

على التفكير بتركيز أكبر دون التحيز لوجهات نظر أو مواقف سابقة مما يمكنهم من الخروج بأفكار جديدة ومبدعة.

وهناك العديد من الدراسات التي ربطت بين اليقظة العقلية والابداع منها دراسة راوي (٢٠٢٠) والتي توصلت أن هناك علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والابداع المهني، ودراسة بكر (٢٠١٦) والتي وجدت أن هناك علاقة بين اليقظة العقلية والإبداع التنظيمي، ودراسة محمد (٢٠١٧) التي تناولت اليقظة الذهنية وعلاقتها بالوعي بالإبداع، ووجود علاقة بين اليقظة العقلية والإبداع الوجداني كما في دراسة الزهراني (٢٠٢٢)، ودراسة البدري (٢٠٢٣) التي تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والتفكير الإبداعي.

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تناولت التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية:

هدفت دراسة المشعان (٢٠٢١) إلى فحص العلاقة بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٢) معلماً ومعلمة، واستخدمت الدراسة مقياس التدفق النفسي لـ (Jackson & Marsh, 1996) وترجمة المشعان (٢٠١٤)، ومقياس الرضا الوظيفي من إعداد (Cooper, 1988) وترجمة المشعان (١٩٩٤)، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي، في حين لا توجد فروق بين الذكور والإناث في التدفق النفسي والرضا الوظيفي. وتبين وجود فروق في المتغيرات الديموغرافية في متغير التدفق النفسي لصالح الأعمار الصغيرة (٣٠ فأقل)، ولصالح الخبرة الأقل (٣٠ فأقل)، ولا توجد فروق في الحالة الاجتماعية، وأظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق في متغير الرضا الوظيفي تعزى إلى العمر والخبرة، ولكن توجد فروق لصالح الأعزب في متغير الرضا الوظيفي.

وبحث (Wu, & Xie, & Lai, & Mao, & Harmat, 2021) العلاقة بين التدفق النفسي والرفاهية النفسية خلال فترة مرض (كوفيد -١٩) وتأثير كل من الكفاءة الذاتية واحترام الذات على تلك العلاقة. تكونت عينة الدراسة من (١١٠٩) من طلاب الجامعات الصينية وتم استخدام مقياس (SWLS; Diener et al., 1985) للرفاهية النفسية، ومقياس (SFPQ; Ullen et al., 2012) للتدفق النفسي، ومقياس (RSES; Rosenberg, 1965) للكفاءة الذاتية ومقياس (Stagg et al., 2018) لتقدير الذات، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية وذات دلالة بين التدفق النفسي والرفاهية النفسية، كما أظهرت الدراسة أن كلاً من الكفاءة الذاتية وتقدير الذات لهما دوراً وسيطاً بين التدفق النفسي والرفاهية النفسية.

وهدف دراسة البراغيتي ووادي (٢٠٢٢) إلى التعرف على العلاقة بين التدفق النفسي والكفاءة المهنية لدى الأخصائيين النفسيين العاملين مع المتضررين نفسياً من جائحة كورونا، وبلغت عينة الدراسة (٨٠) من الأخصائيين النفسيين،

وأستخدم الباحثان مقياس التدفق النفسي ومقياس الكفاءة المهنية من إعداد الباحثان، حيث أسفرت النتائج عن وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين التدفق النفسي والكفاءة المهنية، كما أظهرت النتائج أن مستوى كل من التدفق النفسي والكفاءة المهنية جاء بدرجة مرتفعة لدى عينة الدراسة.

فيما درس كل من (Attwan & Alkhigani (2022) العلاقة بين الطلاقة النفسية والتدفق النفسي لدى طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة بابل، وشارك في الدراسة (١٥) طالبة، تم استخدام مقياس الطلاقة النفسية (Ibrahim, 2005) ومقياس التدفق النفسي (Meliji, 2010)، توصلت الدراسة إلى أن الطالبات يتمتعن بمستوى عالٍ من الطلاقة النفسية والتدفق النفسي، كما أظهرت أن للطلاقة النفسية علاقة إيجابية مع التدفق النفسي.

وهدف دراسة السيد (٢٠٢٣) إلى الكشف عن العلاقة بين التدفق النفسي وإدارة الأزمات لدى أعضاء هيئة التدريس السعوديين بمدينة جدة، وشملت الدراسة على (٢٥٠) من أعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام مقياس التدفق النفسي إعداد (Bakker (2008 ترجمة السيد والحربي (٢٠٢٢)، ومقياس استراتيجيات المواجهة إعداد السيد وعلي (٢٠١٦)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين التدفق النفسي وإدارة الأزمات النفسية، وإمكانية التنبؤ بإدارة الأزمات النفسية من خلال التدفق النفسي، كما كشفت النتائج عن وجود فروق في كلا من التدفق النفسي وإدارة الأزمات تعزى للجنس في اتجاه الإناث.

ثانياً: دراسات تناولت اليقظة العقلية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية:

ناولت دراسة عبدالرحمن (٢٠٢٠) العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية والرضا الوظيفي ، لدى عينة من الموظفين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) بواقع (١٥٠) من موظفي جامعة الأزهر ، و (١٥٠) من موظفي مصلحة الضرائب المصرية، وطبق عليهم مقياس اليقظة العقلية ، ومقياس المرونة النفسية ، ومقياس الرضا الوظيفي وجميعها من إعداد الباحثة، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية وأبعاده والمرونة النفسية والرضا الوظيفي ، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق في النوع لصالح الذكور وفي نوع التعليم لصالح التعليم العالي في الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية ، كذلك وجود فروق في أبعاد المقياس الفرعية في النوع لصالح الذكور ونوع التعليم لصالح التعليم العالي، كذلك وجود فروق في النوع لصالح الذكور ونوع التعليم لصالح التعليم العالي في مقياس المرونة النفسية، أيضاً وجود فروق في النوع لصالح الذكور، ونوع التعليم لصالح التعليم العالي في مقياس الرضا الوظيفي.

كما تناولت دراسة Vorontosa, & Ghisletta, & Ababkov, & Barisnikov (2020) العلاقة بين اليقظة العقلية والأعراض السايكوباثية والأداء الأكاديمي لدى عينة تتكون من (١٥٠) طالباً وطالبة من قسم علم النفس بجامعة

جنيف، حيث استخدم الباحثون مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية لـ (FFMQ; Baer et al, 2006)، ومقياس (Beck et al. 1996) للإحباط، ومقياس (STAI- Y; Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983) للقلق، ومقياس الضغوط المتصورة لـ (Cohen, 1983)، ومقياس الأداء الأكاديمي من إعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين أبعاد اليقظة العقلية والأعراض السيكوباتية، كما توصلت لوجود علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية والأداء الأكاديمي.

كما هدفت دراسة العسيري (٢٠٢١) إلى التعرف على اليقظة العقلية وعلاقتها بالصلابة الوظيفية لدى رجال الأمن بمنطقة عسير، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) فرداً من رجال الأمن بمنطقة عسير، واستخدمت الدراسة مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية من إعداد (Bear, et al, 2006) ترجمة البحيري وآخرون (٢٠١٤)، ومقياس الصلابة الوظيفية من إعداد (Moreno, et al, 2014) ترجمة صفحي والضيع (٢٠١٦)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن رجال الأمن بمنطقة عسير يظهرون مستوى مرتفع في كل من اليقظة العقلية والصلابة الوظيفية، ووجود علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والصلابة الوظيفية لديهم، كما أظهرت النتائج وجود أثر لسنوات الخبرة على الصلابة الوظيفية، ولم يظهر هذا الأثر على اليقظة العقلية.

وفي دراسة أجراها (AlHarbi, & Medhat, & Alkhazaleh (2021) لدراسة اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية والاكتماب لدى عينة عددها (١٧٧) من الطلاب المتميزين بمدارس الملك عبدالله الثاني بمدينة الزرقاء. تم استخدام مقياس (Toronto Mindfulness Scale, 2006) لليقظة العقلية ترجمة العصيمي، ومقياس المرونة النفسية، ومقياس (Beck depression list) للاكتماب. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية، ووجود علاقة سالبة بين اليقظة العقلية والاكتماب، وإلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين المرونة النفسية والاكتماب.

كما هدفت دراسة الأنديجاني (٢٠٢٢) إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة، وبلغت عينة الدراسة (٨٨) طالباً وطالبة، وطبق عليها مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية من إعداد (Baer, et al, 2006) ترجمة البحيري وآخرون (٢٠١٤)، ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج أن الطلاب يتمتعون بدرجة متوسطة من اليقظة العقلية والمهارات الاجتماعية، ولا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في اليقظة العقلية وأبعادها وكذلك المهارات الاجتماعية.

بصورة جيدة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية كما أن المرونة المعرفية تسهم كذلك بالتنبؤ بصورة جيدة وناجحة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية.

هدفت دراسة الحسين (٢٠٢٣) إلى الكشف عن مستوى اليقظة العقلية، والمناعة النفسية، والازدهار النفسي لدى مُعلمي المرحلة الابتدائية بالرياض، بالإضافة إلى الكشف عن درجة إسهام المناعة النفسية والازدهار النفسي في اليقظة العقلية لمُعلمي المرحلة الابتدائية بالرياض، والكشف عن تأثيرات كلٍ من: النوع، والمؤهل الأكاديمي، والخبرة، والتفاعلات المشتركة بينها على كلٍ من: اليقظة العقلية، والمناعة النفسية، والازدهار النفسي لدى مُعلمي المرحلة الابتدائية بالرياض، وتمّ تطبيقها على عينة قوامها (٧٨٠) معلّمًا، واستخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس هي: اليقظة العقلية، والمناعة النفسية، ومقياس الازدهار جميعها من إعداد الباحثة، وقد توصّلت الدراسة إلى أن مستوى اليقظة العقلية، والازدهار النفسي لدى مُعلمي المرحلة الابتدائية بالرياض كان متوسطًا، بينما كان مستوى المناعة النفسية لهم مرتفعًا، وأن كلاً من: الازدهار النفسي، والمناعة النفسية يسهمان إسهامًا دالًا في التنبؤ باليقظة العقلية، كما أظهرت النتائج وجود فروق في اليقظة العقلية والمناعة النفسية والازدهار النفسي تُعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي لصالح التربويين، ولمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة أكثر من (١٥) عام، كما وُجدت فروق على اليقظة العقلية تُعزى للتفاعل بين متغير المؤهل الأكاديمي والخبرة، وعلى المناعة النفسية تُعزى للتفاعل بين متغير النوع والخبرة.

تناولت دراسة البدري (٢٠٢٣) العلاقة بين اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب جامعة عين شمس، كما حاولت الدراسة التحقق من مدى الاسهام النسبي لليقظة العقلية في التنبؤ بالتفكير الإبداعي، وتألّفت عينة الدراسة من (٣٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية، بجامعة عين شمس، وتم تطبيق مقياس اليقظة العقلية ومقياس التفكير الإبداعي كلاهما من إعداد الباحثة، وقد اسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والتفكير الإبداعي، كما بينت النتائج أن عدد من أبعاد اليقظة العقلية يمكن أن تتنبأ بالتفكير الإبداعي.

ثالثًا: دراسات تناولت الإبداع الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية:

كما هدفت دراسة أحمد (٢٠٢٠) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أخلاقيات العمل ومظاهر الإبداع الوظيفي لدى العاملين في الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية بجمهورية مصر العربية، واجريت الدراسة على عينة عددها (١٧٩) موظفًا من مختلف المواقع الوظيفية، حيث تم تصميم استبانة من قبل الباحث، وقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين أبعاد أخلاقيات العمل مجتمعة ومنفردة ومظاهر الإبداع الوظيفي لدى العاملين بالهيئة.

درس (Zhang, & Sun, & Lin, & Ren. (2020) العلاقة بين التقييم الذاتي والإبداع الوظيفي، ودور مشاركة المعرفة واستشعار قيمة العمل في تلك العلاقة، تكونت الدراسة من (٢٠٠) باحثاً ومشرفيهم في قسم علوم الفيزياء بمركز أبحاث شمال الصين، استخدم الباحثون مقياس التقييم الذاتي المركزي لـ (Judge et al., 2003)، ومقياس مشاركة المعرفة لـ (Lu et al., 2006)، ومقياس استشعار قيمة العمل لـ (Steger et al., 2012)، ومقياس الإبداع الوظيفي لـ (Farmer et al., 2003). وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين التقييم الذاتي والإبداع الوظيفي، كما توصلت إلى أن مشاركة المعرفة ترتبط إيجابياً بالتقييم الذاتي، وأن استشعار قيمة العمل يؤدي دوراً وسيطاً في تقوية العلاقة الإيجابية بين التقييم الذاتي والإبداع الوظيفي.

كما درست (Asih, & Abdullah, & Setianingsih, & Soehardi (2021) تأثير ثقافة التنظيم، التواصل بين الأشخاص، وشخصية المعلمين والقدرة على العمل في زيادة الإبداع الوظيفي، طبقت الدراسة على عينة عددها (٢٤٣) معلماً من معلمي جاكرتا، واستخدم الباحثون استبياناً من إعدادهم، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائية لزيادة الإبداع الوظيفي تبعاً لثقافة التنظيم، التواصل بين الأشخاص، وشخصية المعلمين والقدرة على العمل.

وهدف دراسة سليمان (٢٠٢١) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين السعادة النفسية وما وراء المعرفة في الإبداع التدريسي لدى معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بمدينة عرعر، وبلغت عينة الدراسة (١٢٨) معلماً من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، استخدمت الدراسة مقياس السعادة النفسية من إعداد Huang (2013)، ومقياس ما وراء المعرفة الذي أعده (Balcikanli (2011)، ومقياس الإبداع التدريسي (Huang (2013)، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين السعادة النفسية وما وراء المعرفة، وعلاقة ارتباطية موجبة بين السعادة النفسية والإبداع التدريسي، وعلاقة ارتباطية موجبة ودالة بين ما وراء المعرفة والإبداع التدريسي، وأشارت إلى أن ما وراء المعرفة توسط جزئياً العلاقة بين السعادة النفسية والإبداع التدريسي.

وهدف دراسة الشميمري (٢٠٢٢) إلى التعرف على جودة حياة العمل وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي والسلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، واستخدمت الدراسة مقياس جودة حياة العمل ومقياس الاستغراق الوظيفي ومقياس السلوك الإبداعي جميعها من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين أبعاد جودة حياة العمل وأبعاد الاستغراق الوظيفي والسلوك الإبداعي، ووجود فروق بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث على أبعاد جودة حياة العمل والاستغراق الوظيفي لصالح الذكور بينما لم توجد فروق بين متوسطي درجات

أفراد العينة في السلوك الإبداعي، وجود اثر لجودة حياة العمل على الاستغراق الوظيفي والسلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى .
ودرس (Hadimehr & Alavi, 2022) العلاقة بين الإبداع الوظيفي والكفاءة الذاتية والإنتاجية لدى موظفي المراكز الصحية بأصفهان وذلك على عينة عددها (١٣٢) موظفاً، واستخدم الباحثان استبيان الإبداع الوظيفي لـ (Jazani, 2003) ، واستبيان الكفاءة الذاتية لـ (Sherer, 1982)، واستبيان الإنتاجية لـ (Haresy et al., 1980). وتوصل الباحثان إلى وجود علاقة بين متوسط درجات الإبداع الوظيفي والكفاءة الذاتية والإنتاجية، كما توصلوا إلى وجود علاقة بين درجات الكفاءة الذاتية والإنتاجية، وأظهرت الدراسة وجود علاقة بين الإبداع الوظيفي والإنتاجية، كما أظهرت وجود علاقة بين الإبداع الوظيفي والكفاءة الذاتية.
وهدف دراسة غنائم (٢٠٢٣) إلى التعرف على العلاقة بين مكونات جهاز المناعة النفسية والإبداع التدريسي والقيم الأخلاقية التدريسية لدى معلمي ومعلمات علم النفس بالمرحلة الثانوية في محافظة الإسماعيلية، بلغت عينة البحث (٨٠) معلم ومعلمة، تم استخدام مقياس المناعة النفسية ومقياس الإبداع التدريسي ومقياس القيم الأخلاقية التدريسية جميعها من إعداد الباحثة، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين مكونات جهاز المناعة النفسية والإبداع التدريسي والقيم الأخلاقية التدريسية، وبينت كذلك النتائج إلى وجود درجة متوسطة في مستوى كل من الإبداع التدريسي والقيم الأخلاقية التدريسية لدى عينة الدراسة.

رابعاً: تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والعلاقة بين متغيراتها ومن خلال المجتمعات التي تمت دراستها والنتائج التي توصلت إليها، أصبح من الممكن التعرف على أهمية متغيرات الدراسة وجدارتها بالبحث وكذلك الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد الأطر النظرية للدراسة وتحديد المنهج المناسب للبحث والعينة الملائمة لمجتمع الدراسة وذلك للوصول إلى أفضل النتائج المرجوة من هذه الدراسة.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تبحث ثلاث متغيرات من جوانب علم النفس الإيجابي وهي التدفق النفسي، اليقظة العقلية والإبداع الوظيفي والعلاقة فيما بينها من خلال دراسة عينة من معلمي الطلاب الموهوبين في مدينة جدة وهو ما لم تتطرق له الدراسات السابقة على حد إطلاع الباحثة على قواعد البيانات، وترى الباحثة أنه يمكن التحقق من ذلك من خلال الدراسة الحالية.

خامساً: فروض الدراسة

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة وفي ضوء مشكلة الدراسة والأهداف التي تسعى الباحثة لتحقيقها في هذه الدراسة، يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

١. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التدفق النفسي والابداع الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهبين بمدينة جدة.
٢. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية والابداع الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهبين بمدينة جدة.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التدفق النفسي تُعزى لاختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية النوع (ذكر، أنثى)، ونوع المدرسة (حكومية - خاصة).
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات اليقظة العقلية تُعزى لاختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية النوع (ذكر، أنثى)، ونوع المدرسة (حكومية - خاصة).
٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الابداع الوظيفي تُعزى لاختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية النوع (ذكر، أنثى)، ونوع المدرسة (حكومية - خاصة).
٦. توجد قيمة تنبؤية دالة للتدفق النفسي في التنبؤ بالإبداع الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهبين بمدينة جدة.
٧. توجد قيمة تنبؤية دالة لليقظة العقلية في التنبؤ بالإبداع الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهبين بمدينة جدة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي المقارن، وهو المنهج الملائم لطبيعة الدراسة. ويستخدم المنهج الوصفي في الدراسة الحالية لمعرفة علاقة كل من التدفق النفسي واليقظة العقلية بالإبداع الوظيفي لدى عينة الدراسة، ومقارنة الفروق في المتغيرات تبعاً للمتغيرات الديمغرافية (الجنس - نوع المدرسة)، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالإبداع الوظيفي من خلال كلا من التدفق النفسي واليقظة العقلية لدى عينة الدراسة الراهنة.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي ومعلمات الطلاب الموهبين بمدينة جدة بجميع المراحل الدراسية، وكما ذكر في تقرير إدارة تعليم جدة إدارة الموهبين والموهوبات ١٤٤٤هـ، أن إدارة تعليم جدة وضعت ٧٥ فصل للموهبين والموهوبات بمختلف المراحل الدراسية، موزعة على مدارس جدة حسب أعداد الموهبين في كل منطقة وحي، بالإضافة إلى متوسطة وثانوية مستقلة للموهبين والموهوبات (متوسطة وثانوية الموهوبات، ومدرسة الفيصلية للموهبين المرحلة المتوسطة والثانوية)، كما أن هناك ١٠ مدارس خاصة في مدينة جدة تُعنى بتعليم الموهبين والموهوبات. (إدارة تعليم الموهبين والموهوبات، ٢٠٢٣)



ثالثاً: عينة الدراسة:

أ- **العينة الاستطلاعية:** قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية تكونت من (١٥٢) من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة ، منهم (٧٢ ذكور ، ٨٠ إناث)، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، **العينة الأساسية:** اشتملت عينة الدراسة الأساسية على (٣٥٢) من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة وجدول (١) يبين خصائص عينة الدراسة الأساسية وفقاً للمتغيرات الديمغرافية: **جدول (١) التوزيع التكراري للعينة الأساسية وفقاً للمتغيرات الديموغرافية**

(ن=٣٥٢)

المتغير الديموجرافي	نوعه	التكرار	النسبة المئوية
النوع	الذكور	٢٠٨	٥٩,٩%
	الإناث	١٤٤	٤٠,١%
المجموع	(ذكور /إناث)	٣٥٢	١٠٠%
نوع المدرسة	حكومية	٢٨٦	٨١,٢%
	خاصة	٦٦	١٨,٨%
المجموع	(حكومية / خاصة)	٣٥٢	١٠٠%
التخصص الأكاديمي	علمي	١٧٦	٥٠%
	نظري	١٧٦	٥٠%
المجموع	(علمي/نظري)	٣٥٢	١٠٠%
مدة الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٨٩	٢٥,٢%
	من ٥ سنة إلى ١٠ سنوات	١١٥	٣٢,٦%
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤٨	٤٢,٠%
مجموع	(جميع فئات مدة الخبرة)	٣٥٢	١٠٠%
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	٣٠٩	٨٧,٧%
	دراسات عليا	٤٣	١٢,٢%
المجموع	(بكالوريوس/دراسات عليا)	٣٥٢	١٠٠%

يلاحظ من الجدول السابق زيادة أعداد الذكور على الإناث في العينة الأساسية حيث بلغت نسبة الذكور ٥٩.٩%، وبلغت نسبة الإناث ٤٠.١%، ويتضح من الجدول أن معظم المعلمين في العينة الأساسية من فئة المدارس الحكومية حيث بلغت نسبتهم ٨١.٢%، بينما بلغت نسبة المدرسة الخاصة ١٨.٨%.

كما نلاحظ تساوي عدد المعلمين والمعلمات في التخصص النظري والعلمي حيث بلغت نسبة كل تخصص ٥٠%، أما بالنسبة للسنوات الخبرة فمن خلال النظر للجدول نجد أن النسبة الأكبر في العينة الأساسية لفئة الخبرة أكثر من ١٠ سنوات ٤٢%، يليها سنوات خبرة من ٥ إلى ١٠ سنوات بنسبة ٣٢.٦%، وأخير أقل من ٥ سنوات الذين بلغت نسبتهم ٢٥.٢%، كما يلاحظ من الجدول أن غالبية العينة لديهم مؤهل البكالوريوس حيث بلغت نسبتهم ٨٧.٧%، بينما بلغت نسبة مؤهل الدراسات العليا ١٢.٢%.

وأضافت الباحثة متغيرات ديموغرافية كالتخصص الأكاديمي والمؤهل الدراسي ومدة الخبرة وهي متغيرات ديموغرافية لم تخضع للتحليل الإحصائي، وإنما الهدف منها وصف لخصائص العينة، والاستفادة منها في مناقشة وتفسير النتائج.

رابعاً: أدوات الدراسة:

(١)- مقياس التدفق النفسي:

إعداد (Bakker (2008 ترجمة السيد والحربي (٢٠٢٣)

يهدف المقياس إلى التعرف على مستوى التدفق النفسي في العمل، ويتكون مقياس التدفق النفسي من ١٣ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: (الاستغراق (٤) فقرات، متعة العمل (٤) فقرات، الدافع للعمل (٥) فقرات)، ويتكون المقياس من ٥ بدائل للإجابة هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتحسب وفقاً للبدائل على النحو التالي (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١)، وكون جميع العبارات إيجابية، تشير الدرجات الأعلى إلى ارتفاع التدفق النفسي في العمل، حيث بلغ المتوسط الفرضي (٣٩) درجة، بينما تبلغ الدرجة الكلية (٦٥) وهي مؤشر عام على التدفق النفسي.

ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة إذ تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المختصين في مجال علم النفس، وتم إجراء التعديلات في ضوء ملاحظاتهم، كما تم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وأظهرت تشبعات المفردات على الثلاث عوامل الأساسية للمقياس، حيث تراوحت هذه التشبعات بين (٠.٤٦ - ٠.٨٥)، وكشفت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن مؤشرات جودة المطابقة لنموذج البنية

العملية

للمقياس جيدة وكانت قيمة مربع كاي غير دالة إحصائياً، بالإضافة إلى حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تراوحت معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية ما بين (٠.٦٨٢ - ٠.٩٨٧)، وتشير معاملات الارتباط إلى صدق المقياس، كما تم إجراء الصدق التمييزي للمقياس حيث بلغت قيمة "ت" على الترتيب: الاستغراق (٨.٧٨٢)، متعة العمل (١١.١٧)، الدافع للعمل (٢١،٣٤) لأبعاد المقياس، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٢٧.٦٠) وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، ويؤكد ذلك تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق التمييزي، وتم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات للمقياس (٠.٨٧٢)، وتؤكد هذه القيمة على أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية من خلال استخدام معامل "سبيرمان وبراون" حيث بلغ (٠.٩٢٤)، وباستخدام "جتمان" حيث بلغ (٠.٩٢٤)، وتؤكد هذه القيم على أن مقياس التدفق النفسي في العمل يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

الخصائص السيكمترية لمقياس التدفق النفسي في الدراسة الحالية :
للكشف عن صلاحية المقياس للتطبيق على عينة الدراسة الحالية قامت الباحثة بما يلي:

أولاً: الصدق Validity:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق مقياس التدفق النفسي من خلال:

١. الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس التدفق النفسي والبعد الذي تنتمي إليه العبارة واتضح أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت بين (٠,٦٣٩ - ٠,٨٢٩)، مما يدل على أن عبارات المقياس تنتمي إلى أبعادها.
كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي،

واتضح أن معاملات الارتباط بيرسون لأبعاد المقياس بالدرجة الكلية له تراوحت بين (٠,٨٣-٠,٨٩) وجميعها قيم مرتفعة ودالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

٢. الصدق التمييزي:

قامت الباحثة بسحب ٢٧% من طرفي التوزيع، وبعدها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة الاستطلاعية في أبعاد التدفق النفسي والدرجة الكلية، ثم تم حساب قيم "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين واتضح أن قيم "ت" بلغت على الترتيب: (٢٧,٧٦)، (٢٨,٩٩)، (٢٤,٣٧) لأبعاد المقياس، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٣٠,٥١)، وجميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه.

ثانياً: الثبات Reliability

للتحقق من مدى ثبات مقياس التدفق النفسي والتأكد من موثوقيته والاعتماد عليه قامت الباحثة باستخراج ثبات المقياس كالتالي:-

١. معامل ألفا كرونباخ:

استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ للتحقق من الثبات الكلي للمقياس بالإضافة إلى ثبات أبعاده ، وكانت النتائج كما يلي: بلغ معامل الثبات لبعد الاستغراق (٠,٧٩)، في حين معامل الثبات لبعد متعة العمل (٠,٨١)، وبلغ معامل الثبات لبعد الدافع للعمل (٠,٨٥)، وأخيرًا ثبات المقياس مرتفع حيث بلغ (٠,٩٠)، مما يدل على أن العبارات المكونة للمقياس وأبعاده تعطي نتائج مستقرة وثابتة، وبالتالي صلاحيته للتطبيق على عينة الدراسة.

(٢) - مقياس اليقظة العقلية :

إعداد Langer (1989) وترجمته للعربية المري (٢٠١٧)

يهدف المقياس إلى مستوى اليقظة العقلية، ويتكون المقياس من (٣٤) بنداً موجباً موزعة على أربعة أبعاد كالتالي (التمييز اليقظ (١١) فقرة - الانفتاح على الجديد (١٢) فقرة - التوجه نحو الحاضر (٧) فقرات - الوعي (٤) فقرات)، وتتم الإجابة عليه وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (تتطبق دائماً - تتطبق غالباً - تتطبق أحياناً - تتطبق نادراً - لا تتطبق أبداً) وأعطيت هذه البدائل الدرجات (١-٢-٣-٤-٥) ويشير الرقم (٥) إلى درجة موافقة كاملة وتتنخفض الدرجة كلما انخفضت الموافقة حيث يدل الرقم (١) على الرفض الكامل لمضمون البند، وتتراوح الدرجات على المقياس بين (٢٨ - ١٤٠) درجة، وإذا حصل الفرد على (٨٤) درجة على المقياس دل ذلك على وجود مستوى متوسط من اليقظة العقلية، وإذا زادت الدرجة عن (٨٤) للفرد دل على وجود درجة مرتفعة لليقظة العقلية، وإذا انخفضت الدرجة عن (٨٤) فهذا يدل على مستوى منخفض من اليقظة العقلية لدى الفرد.

تم التحقق من صدق المقياس من خلال حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس وكانت قيم معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وتراوح معامل الارتباط بين (٠.٦٥٤) و (٠.٨٦١) مما يدل على صدق اتساقها مع المقياس، كما قامت الباحثة بحساب قيمة معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمته (٠.٨١) وهي قيمة مرتفعة، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية في الدراسة الحالية :

تحققت الباحثة من مناسبة المقياس للتطبيق على عينة الدراسة الحالية من خلال:

أولاً: الصدق Validity: تحققت الباحثة من صدق مقياس اليقظة العقلية بالطرق التالية:

١. الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس اليقظة العقلية والبعد الذي تنتمي إليه العبارة واتضح أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس اليقظة العقلية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (٠.٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٤.٨١ - ٠.٧٧١)، مما يدل على أن عبارات المقياس تنتمي إلى أبعادها.

كما تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية، واتضح أن معامل الارتباط بيرسون لأبعاد مقياس اليقظة العقلية تراوحت بين (٧٨٣ - ٨٧٩)، وهي قيم مرتفعة ودالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

٤. الصدق التمييزي:

قامت الباحثة بسحب ٢٧% من طرفي التوزيع، وبعدها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة الاستطلاعية في أبعاد اليقظة العقلية والدرجة الكلية، ثم تم حساب قيم "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين، واتضح أن قيم "ت" بلغت على الترتيب: (٢٥.٢٢)، (٣٠.٨٦)، (٣٢.٢١)، (٢٨.٩٢) لأبعاد المقياس، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٣٥.٨١)، وجميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه.

ثانيًا: الثبات Reliability:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس اليقظة العقلية بعدد من معاملات الثبات لتحقيق أكبر قدر ممكن من التحقق من ثبات المقياس وذلك على النحو التالي:

١. معامل ألفا كرونباخ:

استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ للتحقق من الثبات الكلي للمقياس بالإضافة إلى الأبعاد، وكانت النتائج كما يلي: أنضح أن معامل الثبات لأبعاد اليقظة العقلية تراوحت بين (٠,٧٦، ٠,٨٥)، وثبات مقياس اليقظة العقلية مرتفع حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٨٨)، مما يدل على وجود درجة عالية من الثبات في مقياس اليقظة العقلية وصلاحيته للتطبيق.

٢. التجزئة النصفية:

تم استخدام هذه الطريقة في التحقق من ثبات المقياس بتجزئة فقراته إلى نصفين فقرات فردية وأخرى زوجية، ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين، كما تم تعديل طول التجزئة من خلال معادلة سبيرمان-براون ومعادلة جتمان. واتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط بما فيها معامل جتمان للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية مرتفعة، حيث إنها تدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات ومناسبته للتطبيق على العينة.

(٣) - مقياس الإبداع الوظيفي من إعداد الباحثة:

بعد الاطلاع على المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة التي تناولت متغير الإبداع الوظيفي، وجدت الباحثة عددا من المقاييس التي تناولت متغير الإبداع الوظيفي لعينات مختلفة، إلا أن هذه المقاييس لا تستهدف فئة المعلمين وتحديدا معلمين الطلاب الموهوبين، مما لا يتناسب مع الدراسة الحالية وقد يؤثر على صدق وصحة نتائجها، ولذلك قامت الباحثة بإعداد أداة تقيس الإبداع الوظيفي عند معلمي الطلاب الموهوب لتتناسب مع أهداف وتساؤلات الدراسة الحالية وتم إعداد الأداة وفق الخطوات التالية:

- قامت الباحثة بالاطلاع على التراث النظري وما يشمله من نظريات ودراسات تستهدف مفهوم الإبداع الوظيفي خاصة، والإبداع بشكل عام، كما اختلفت الدراسات السابقة في تناول أبعاد
- الإبداع الوظيفي، وفقاً لاختلاف المنظور البحثي الذي تناولته كل دراسة، وقد قامت الباحثة بالاستفادة من عدد من المقاييس المعدة مسبقاً ومنها ما يلي:
- مقياس الإبداع الوظيفي لحجازي وعبيد (٢٠٢٠)، ومقياس الإبداع الإداري لعبدالنعميم (٢٠٢١)، ومقياس الإبداع الإداري لجبر والفرا (٢٠١٠)، ومقياس الإبداع الإداري للنعمان والخطاف (٢٠١٣).
- وقد تم تحديد خمسة أبعاد رئيسية لمقياس الإبداع الوظيفي بعد الاطلاع على المقاييس السابق ذكرها، ووفقاً لما تراه الباحثة بأنها الأكثر أهمية لمقياس الإبداع الوظيفي وهي كالآتي:
- **البعد الأول: المرونة الفكرية:** وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه قدرة المعلم على تغيير أفكاره وإراءه بتغيير المواقف والظروف وعدم تمسكه أو التعصب لرأي أو موقف معين كذلك التكيف والمرونة مع أوضاع ومشكلات العمل المختلفة.
- **البعد الثاني: الطلاقة الفكرية:** وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه قدرة المعلم على توليد أكبر عدد من الأفكار المبتكرة والحلول في وقت قصير نسبياً، ومدى قدرته على الاستفادة من خبراته وتجاربه السابقة وتوظيفها في المواقف المختلفة التي يواجهها.
- **البعد الثالث: الأصالة الفكرية:** وتعرفه الباحثة بأنه قدرة المعلم على إنتاج أفكار أصيلة غير مألوفة، والربط بين الأفكار المختلفة لتوليد فكرة مميزة غير شائعة، كذلك البعد عن لأفكار المكررة التقليدية والحلول الشائعة للمشكلات.
- **البعد الرابع: الحساسية للمشكلات واتخاذ القرار:** وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه قدرة المعلم العالية على اكتشاف المشكلات مبكراً ووعيه بمواطن القصور والضعف في عمله، وثقة المعلم بنفسه وقدراته التي تعينه على مواجهة التحديات وإدارة الأزمان بنجاح وذلك باتخاذ القرارات الملائمة التي تخدم العمل وتطوره.
- **البعد الخامس: تقييم العمل والسعي للتطوير:** وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه مدى اهتمام وحرص المعلم على جودة ونفع ما يقدمه والعمل على التحسين والتطوير من قدراته والاطلاع المستمر على كل ما هو حديث لمواكبة كل جديد في مجال الموهبة والإبداع.
- ويهدف المقياس إلى التعرف على مستوى الإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلاب الموهوبين، ويتكون مقياس الإبداع الوظيفي من ٢٨ عبارة موزعة على خمسة أبعاد موضحة في جدول (٢)، وتتراوح الدرجات على المقياس بين (٢٨ - ٨٤)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى وجود مؤشر على الإبداع الوظيفي.

جدول (٢) يوضح أبعاد مقياس الإبداع الوظيفي وعباراتها

أرقام العبارات السالبة	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	البعد
٢٦ - ١١	٢٦ - ٢١ - ١٦ - ١١ - ٦ - ١	٦	المرونة الفكرية
١٧	٢٢ - ١٧ - ١٢ - ٧ - ٢	٥	الطلاقة الفكرية
٢٣ - ٣	٢٧ - ٢٣ - ١٨ - ١٣ - ٨ - ٣	٦	الأصالة الفكرية
٤	٢٨ - ٢٤ - ١٩ - ١٤ - ٩ - ٤	٦	الحساسية للمشكلات واتخاذ القرار
٢٠	٢٥ - ٢٠ - ١٥ - ١٠ - ٥	٥	تقييم العمل والسعي للتطوير

الخصائص السيكومترية لمقياس الإبداع الوظيفي في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بالتحقق من صلاحية المقياس للتطبيق على عينة الدراسة من خلال:

أولاً: الصدق Validity:

تأكدت الباحثة من قدرة مقياس الإبداع الوظيفي على قياس ما أُعد لقياسه وصلاحيته للتطبيق بالأساليب التالية:

١- صدق المحكمين: (Face Validity)

تم عرض مقياس الإبداع الوظيفي على مجموعة من المحكمين المختصين بلغ عددهم (٦) محكمين، وذلك بهدف الاستفادة من خبراتهم واستطلاع آرائهم، للتأكد من الدقة العلمية للمقياس والحكم على مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، والتأكد من انتماء الفقرات للأبعاد التي وضعت فيها، وتم إجراء التعديلات وفقاً لآرائهم وملاحظاتهم، حتى تم الوصول للصورة النهائية من مقياس الإبداع الوظيفي. وبعد الاطلاع على ملاحظات وآراء السادة المحكمين على عبارات المقياس، نجد أن هناك نسبة اتفاق كبيرة بين المحكمين على معظم عبارات المقياس، فحصلت جميع العبارات على نسب اتفاق مرتفعة، وبالتالي تم الإبقاء على العبارات، كما تم العمل بالتعديلات وفقاً لما أشار عليه السادة المحكمون.

٢- الصدق العاملي الاستكشافي:

تحققت الباحثة من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis (EFA)، وتم استخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Component، مع تدوير المحاور بطريقة الفاريمكس؛ وتم التحقق من كفاية العينة باستخدام اختبار التأكيد من جودة القياس (Kaiser Meyer-Olkin Test) و Bartlett's Test، حيث بلغت قيمته (٠,٩٣٢) وهي قيمة مقبولة ودالة عند مستوى (٠,٠٠٠).

ثم أوجدت الباحثة مصفوفة معاملات الارتباطات البينية أو المربعة (مصفوفة قبل التدوير) Component Matrix، واعتمدت القاعدة أن العامل الذي لديه علاقات أكبر من (٠,٣٠) يمكن اعتباره مكون جيد للأخذ به وفي حالات (overload) يتم أخذ القيمة الأكبر. ثم استخرجت (٥) عوامل بقيم الجذر الكامن الواحد الصحيح فأكبر،

واتضح أن جميع العبارات تشبعت على خمسة عوامل تفسر معا ما مقداره (٦٥,٦١٩) من التباين الكلي، وبلغ مقدار الجذر الكامن للبعد الأول (٨,٠٨٣) وفسر ما نسبته (٢٨,٨٩٦%) من التباين الكلي، ومقدار الجذر الكامن للبعد الثاني (٣,٤٤٨) وفسر (١٢,٣١٦%) من التباين الكلي، والبعد الثالث بجذر كامن مقداره (٢,٦٤٨) وفسر ما نسبته (٩,٤٥٦%) من التباين الكلي، وبلغ الجذر الكامن للبعد الرابع (١,٦٧٤) وفسر ما مقداره (٥,٩٧٨%) من التباين الكلي، أما البعد الخامس فبلغ جذره الكامن (٢,٠٤٨) مفسرا ما قيمته (٨,٤١١%) من التباين الكلي.

٣- الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الابداع الوظيفي والبعد الذي تنتمي إليه العبارة واتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الابداع الوظيفي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (٠,٠١).

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية لمقياس الابداع الوظيفي، واتضح أن معاملات الارتباط بيرسون لأبعاد المقياس بالدرجة الكلية له تراوحت بين (٠,٨١-٠,٩٠) وجميعها قيم مرتفعة ودالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثانياً: الثبات Reliability:

للتحقق من ثبات مفردات مقياس الابداع الوظيفي وموثوقيته للتطبيق على عينة الدراسة قامت الباحثة باستخدام:

١. معامل ألفا كرونباخ:

استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ للتحقق من الثبات الكلي للمقياس بالإضافة إلى ثبات أبعاده ، وكانت النتائج كما يلي: بلغ معامل الثبات لُبعد المرونة الفكرية (٠,٧٨)، في حين معامل الثبات لُبعد الطلاقة الفكرية (٠,٨٢)، وبلغ معامل الثبات لُبعد الاصاله الفكرية (٠,٨٤)، وأيضاً معامل الثبات لُبعد الحساسية للمشكلات (٠,٧٩)، وأيضاً معامل الثبات لُبعد تقييم العمل (٠,٧٦) وأخيراً ثبات المقياس مرتفع حيث بلغ (٠,٩٠)، مما يدل على أن العبارات المكونة للمقياس وأبعاده تعطي نتائج مستقرة وثابتة، وبالتالي صلاحية المقياس للتطبيق على عينة الدراسة.

٢. التجزئة النصفية:

تم استخدام هذه الطريقة في التحقق من ثبات المقياس بتجزئة فقراته إلى نصفين، ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين، كما تم تعديل طول التجزئة من خلال معادلة سبيرمان-براون ومعادلة جتمان. واتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط بما فيها معامل جتمان للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الابداع الوظيفي تدل على قدر مقبول من الثبات، وصلاحية المقياس للتطبيق على عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة:

قامت الباحثة بالتحقق من اعتدالية بيانات عينة الدراسة من خلال اختباري الاعتدالية كولمجروف- سмир نوف وشابيرو- ويلك، وجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣): نتائج اختبارات اعتدالية بيانات عينة الدراسة (ن=٣٥٢)

المتغير	الأبعاد	اختبار كولمجروف- سмир نوف Kolmogorov-Smirnov ^a			اختبار شابيرو- ويلك Shapiro-Wilk		
		الإحصاءات	درجات الحرية	الدلالة	الإحصاءات	درجات الحرية	الدلالة
التدفق النفسي	الاستغراق	٠,١١١	٣٥٢	٠,٠٠٠	٠,٩٥٥	٣٥٢	٠,٠٠٠
	متعة العمل	٠,١١٠	٣٥٢	٠,٠٠٠	٠,٩٢٨	٣٥٢	٠,٠٠٠
	الدافع للعمل	٠,١٢٩	٣٥٢	٠,٠٠٠	٠,٩٥١	٣٥٢	٠,٠٠٠
مقياس التدفق النفسي		٠,٠٩٥	٣٥٢	٠,٠٠٠	٠,٩٦٩	٣٥٢	٠,٠٠٠
اليقظة العقلية	التمييز اليقظ	٠,٠٧٣	٣٥٢	٠,٠٠٠	٠,٩٩٣	٣٥٢	٠,٠١٢
	الانفتاح على الجديد	٠,٠٧٨	٣٥٢	٠,٠٠٠	٠,٩٨٩	٣٥٢	٠,٠١٢
	التوجه نحو الحاضر	٠,٠٨١	٣٥٢	٠,٠٠٠	٠,٩٨٠	٣٥٢	٠,٠١٢
	الوعي	٠,٠٦٩	٣٥٢	٠,٠٠٠	٠,٩٦٧	٣٥٢	٠,٠٠٠
	مقياس اليقظة العقلية	٠,٠٩٠	٣٥٢	٠,٠٠٠	٠,٩١٨	٣٥٢	٠,٠٠٠
الإبداع الوظيفي	المرونة الفكرية	٠,٠٩٩	٣٥٢	٠,٠٠٠	٠,٩٧٧	٣٥٢	٠,٠٠٠
	الطلاقة الفكرية	٠,٠٩٢	٣٥٢	٠,٠٠٠	٠,٩٧٥	٣٥٢	٠,٠٠٠
	الأصالة الفكرية	٠,١٠٠	٣٥٢	٠,٠٠٠	٠,٩٧٦	٣٥٢	٠,٠٠٠
	الحساسية للمشكلات	٠,١٠٣	٣٥٢	٠,٠٠٠	٠,٩٨٠	٣٥٢	٠,٠٠٠
	تقييم العمل	٠,٠٩٥	٣٥٢	٠,٠٠٠	٠,٩٩٢	٣٥٢	٠,٠٠٠
	مقياس الإبداع الوظيفي	٠,٠٨٢	٣٥٢	٠,٠٠١	٠,٩٧٨	٣٥٢	٠,٠٠٠

يتضح من خلال جدول (٣) أن جميع قيم الدلالة على اختباري الاعتدالية كولمجروف- سмир نوف وشابيرو- ويلك على مقياس كل من التدفق النفسي وأبعاده واليقظة العقلية وأبعادهما والإبداع الوظيفي وأبعاده أقل من (٠,٠٥)، مما يشير إلى أن بيانات عينة الدراسة لا تتوزع اعتدالياً.

كما قامت الباحثة بالتحقق من اعتدالية بيانات عينة الدراسة من خلال مقاييس النزعة المركزية (المتوسط الحسابي، والوسيط، والمنوال) وقيم الالتواء والتفرطح، وجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤): الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة

المتغير	الأبعاد	المتوسط	الوسيط	المنوال	المتوسط الوزني	المستوى	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح
التدفق النفسي	الاستغراق	٢٤,١٣	٢٤	٢٤	٣,٧٧	فوق المتوسط	٣,٩٩	-	٠,١٤٧
	متعة العمل	٢٥,٧٧	٢٤	٢٥	٣,٨٥	فوق المتوسط	٤,٢٧	-	٠,٤٠١
	الدافع للعمل	٢٦,٢٠	٢٤	٢٣	٣,٩٧	فوق المتوسط	٤,٩٠	-	٠,٦٥١
مقياس التدفق النفسي		٨٣,٥٧	٨٤	٨٢	٣,٦٥	فوق المتوسط	١٥,٨٢	-	٠,٦٩٤
اليقظة العقلية	التمييز اليقظ	٤٨,٩٨	٤٩	٤٧	٣,٦٦	متوسط	٩,٣٢	٠,٠٤٩	٠,٠١٦
	الانفتاح على الجديد	٤٦,٩٨	٤٧	٤٥	٣,٨٩	متوسط	٧,٨٦	٠,٠٥٩	٠,٠١٧
	التوجه نحو الحاضر	١٤,٤٠	١٥	١٣	٢,٨٣	متوسط	٣,٢٣	٠,٢٨٨	٠,٨٠١
	الوعي	١٦,٣١	١٧	١٥	٢,٩٧	متوسط	٣,١٢	٠,٣٧٦	٠,٨٦٦
مقياس اليقظة العقلية		٧١,٣٠	٧٢	٧٠	٩,٣٨	متوسط	١٢,٠٧	١,٢٣	٢,٩٧٩
الإبداع الوظيفي	المرونة الفكرية	٢٠,٠٨	٢١	١٩	٢,٨٩	متوسط	٤,٤٢	٠,٢٣٤	٠,٩٣٩
	الطلاقة الفكرية	١٦,٤٧	١٧	١٥	٢,٢٣	متوسط	٣,٦٦	٠,٢٨١	٠,٨٠٧
	الأصالة الفكرية	١٨,٧٠	١٩	١٧	٢,٧٧	متوسط	٣,٣٢	٠,٤٦٥	٠,٣٧٤
	الحساسية للمشكلات	١٤,٧٠	١٥	١٣	١,٧٧	متوسط	٢,٣٢	٠,٤٤٥	٠,٣٥٤
	تقييم العمل	١٦,٣٣	١٦	١٦	٢,٣٣	متوسط	٣,٢٤	٠,١٤١	٠,٥٨٦
مقياس الإبداع الوظيفي		٧٧,٥٠	٧٧	٧٦	٤,٨٧	متوسط	١٣,٢٤	٠,٦٣٤	٠,٧٥٩

وتشير نتائج جدول (٤) إلى اقتراب التوزيع الحالي من التوزيع الاعتدالي الطبيعي، فقيم مقاييس النزعة المركزية (المتوسط الحسابي، والوسيط، والمنوال) هي متقاربة مع انخفاض في قيم الالتواء والتفرطح، وعليه استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية البارامترية للتحقق من فروض الدراسة.

ويوضح جدول (٢) أن مستوى التدفق النفسي وأبعاده فوق المتوسط لدى أفراد عينة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كطفان (٢٠١٨) التي أثبتت ان المعلمات لديهن تدفق نفسي مرتفع، ودراسة راوي (٢٠٢٠) والتي توصلت لوجود درجة متوسطة من التدفق النفسي لدى المعلمات، وكذلك دراسة الحباري والعلوان

(٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من التدفق النفسي لدى المعلمين، كما تتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات التي طبقت على عينات مشابهة لعينة الدراسة مثل دراسة (الرويلي ٢٠١٩؛ معايرة والسفاسفة ٢٠٢١؛ الصبيحات ٢٠٢٢؛ شعبان ٢٠٢٢؛ Attwan & Alkhigani 2022).

ويمكن تفسير هذه النتيجة كون معلم الموهوبين يتمتع بمستوى فوق المتوسط من التدفق النفسي وأبعاده (الاستغراق، ومتعة العمل، والدافع للعمل)، يأتي نتيجة اندماج وانغماس المعلم بالمهمة المكلف بها، وإداركه بأهمية ما يقدمه والدور الموكل إليه في اكتشاف المواهب وصقلها وتنميتها مما يجعل دافع العمل أقوى لديه، وتمتعه بالتوازن بين القدرة والتحديات المدركة للمهمة، وتعمل حالة التدفق النفسي على تجاوز وتخفيف ضغوط العمل من خلال العمل باستغراق وانسجام وتوافق نفسي مما يؤدي لتقليل أثر الظروف المحيطة به، لذا غالبا ما يتمتع معلم الموهوبين بمستوى من التدفق النفسي للعمل بهمة وخطى واثقة نحو تحقيق الأهداف، فمن خلالها التدفق النفسي يكون المعلم قادراً على تقديم أداء مميز يتوافق مع متطلبات الموهوبين وإنجاز المهام بمتعة ونشاط.

كما يوضح جدول (٣) أن مستوى كل من اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية متوسط لدى أفراد عينة الدراسة وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خلف وفرحان (٢٠٢١) والتي توصلت نتائجها لوجود مستوى متوسط لليقظة العقلية لدى المعلمين، ودراسة بهنساوي وآخرون (٢٠٢١) والتي توصلت إلى أن المعلمين يتمتعون باليقظة العقلية بدرجة مرتفعة، ودراسة راوي (٢٠٢٠) التي توصلت لوجود مستوى متوسط من اليقظة العقلية لدى معلمات رياض الأطفال، كذلك دراسة علي (٢٠٢٠) والتي أجريت على أعضاء هيئة التدريس ووجدت أنهم يتمتعون بدرجة مرتفعة من اليقظة العقلية.

وترى الباحثة أن نتيجة تمتع معلمي الطلاب الموهوبين بدرجة متوسطة من اليقظة العقلية وأبعادها (التمييز اليقظ، الانفتاح على الجديد، التوجه نحو الحاضر، الوعي)، يأتي لأهمية تمتع معلم الموهوبين باليقظة العقلية وامتلاكهم للوعي والإدراك والاستفادة من الخبرات السابقة والتحسين المستمر للأداء، ويفسر التمييز اليقظ بأنه درجة التطوير والإبداع لتوليد أفكار جديدة، وهو الهدف الذي يعمل معلم الموهوبين للوصول إليه، بالإضافة إلى حاجته للانفتاح على كل ما هو جديد والبحث عن أفضل وأحدث الطرق والتقنيات في تعليم الموهوبين، وتقبل جميع الآراء سواء من طلابه أو من يقيم عمله لتحقيق أفضل النتائج، وقد ترجع هذه النتيجة كون أكثر من ٧٠% من عينة الدراسة هم من ذوي الخبرة (أكثر من ٥ سنوات)، مما ساهم في صقل خبراتهم وزيادة وعيهم وإدراكهم واستفادتهم من خبراتهم السابقة لتحسين حاضرتهم وجميع هذه من صفات الشخصية اليقظة.

ويوضح جدول (٣) أن مستوى الإبداع الوظيفي وأبعاده متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سعيد (٢٠١٥) والتي أظهرت نتائجها أن المعلمين يمارسون الإبداع بدرجة مرتفعة، ودراسة راوي (٢٠٢٠) والتي توصلت نتائجها لوجود مستوى متوسط من الإبداع الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال، ودراسة القدومي (٢٠١٩) والتي توصلت لمتعة معلمي الطلاب المتفوقين بمستوى مرتفع من الإبداع، ودراسة غنايم (٢٠٢٣) التي وجدت أن المعلمين والمعلمات لديهم مستوى متوسط من الإبداع التدريسي، كذلك دراسة محمد (٢٠١٣) والتي طبقت على أعضاء هيئة التدريس وتوصلت لمتعتهم بدرجة متوسطة من الإبداع، ودراسة الشمري (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن القادة الأكاديميين لديهم درجة عالية من الإبداع الوظيفي.

وترجع هذه النتيجة أن معلمي الطلاب الموهوبين جرى اختيارهم وترشيحهم لتعليم هذه الفئة من الطلاب لمتعتهم غالباً بمستوى من الإبداع والتميز في الأداء، لكون الطالب الموهوب قد لا يقتنع بالتعليم الاعتيادي الذي لا يتناسب مع قدراته ولا يجيب عن تساؤلاته، فيستلزم توفير بيئة تجاري هذا الإبداع وتنميته من خلال اختيار المعلمين الباحثين عن الإبداع والممارسين له.

ثانياً: نتائج فروض الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التدفق النفسي والإبداع الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة. وفي سبيل التحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لإجراء المصفوفة الارتباطية لحساب معاملات الارتباط بين درجات المعلمين على مقياس التدفق النفسي ومقياس الإبداع الوظيفي وأسفرت النتائج عن وجود مجموعة من العلاقات يمكن توضيحها في جدول (٥) :

جدول (٥): معاملات ارتباط بيرسون بين التدفق النفسي وأبعاده والإبداع الوظيفي

وأبعاده

الدرجة الكلية للمقياس	الدافع للعمل	متعة العمل	الاستغراق	التدفق النفسي الإبداع الوظيفي
**٠,٤١٠	**٠,٥٤٨	**٠,٤٢١	**٠,٤٦٨	المرونة الفكرية
**٠,٥٨٠	**٠,٣٩٠	**٠,٥٩٠	**٠,٣٩٧	الطلاقة الفكرية
**٠,٤٥١	**٠,٣٤٩	**٠,٤٦٤	**٠,٤٤٠	الأصالة الفكرية
**٠,٥٤٩	**٠,٤٢٦	**٠,٣٩٨	**٠,٥١٠	الحساسية للمشكلات
**٠,٥٥٠	**٠,٥٤١	**٠,٣٧٦	**٠,٥٤٠	تقييم العمل
**٠,٤٣٣	**٠,٣٢٠	**٠,٣٩٠	**٠,٥٦٣	الدرجة الكلية للمقياس

**دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين التدفق النفسي وأبعاده والابداع الوظيفي وأبعاده دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، كما أن جميع معاملات الارتباط موجبة؛ مما يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية بين التدفق النفسي بأبعاده والابداع الوظيفي بأبعاده لدى أفراد العينة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة راوي (٢٠٢٠) والتي توصلت لوجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التدفق النفسي والإبداع المهني لدى المعلمات.

كما تتفق هذه النتيجة مع نظرية (Parr, Montgomery, DeBell 1998) للتدفق النفسي، والتي ربطت بين التدفق النفسي والابتكار والإبداع، فتوصلت هذه النظرية أن الأشخاص في حالة التدفق النفسي يتميزون بتركيز عالي واندماج تام في العمل وهو ما يوصلهم للابتكار والابداع، واعتبرت التدفق النفسي من أهم سمات الشخصية المبتكرة وعنصر من عناصر الإبداع.

وبالعودة للإطار النظري نجد هناك علاقة بين التدفق النفسي والإبداع فيرى (Corsini 2016) أن الأشخاص المبدعون يمارسون ومتكيفون على التدفق النفسي، واعتبر التدفق النفسي التجربة المثلى التي يصل من خلالها المبدعون بالعادة من خلال التركيز العميق مع الاستمتاع بالاكشاف، كما يرى حلاوة (٢٠١٣) أن الدخول في حالة التدفق النفسي يوصل الفرد إلى إبداع فريد من نوعه، ويرى البخيتان (٢٠٢٠) أن الدخول في حالة التدفق النفسي يسهم في إطلاق العنان للنفس لتحقيق الإبداع.

وترى الباحثة أن الدخول في حالة التدفق النفسي يساعد الأشخاص في الوصول للإبداع، فالتدفق النفسي حالة من التركيز العالي والانتباه والاندماج التام مع الاستمتاع مع ما يقوم به الفرد من عمل، فعندما يكون الفرد في هذه الحالة يتمكن من توظيف كافة طاقاته وقدراته إلى أقصى حد ممكن مع الاندماج في العمل ويصبح ما يمارسه بالنسبة له ممتع وبالتالي الوصول لأفضل أداء في العمل والقدرة على التعامل مع المشكلات بشكل أمثل، وتجاوز التحديات والعقبات التي تواجهه، وتحقيق ما يطمح الوصول إليه وصولاً إلى الرضا والإشباع، فمن خلال التدفق النفسي يصب المعلم امكانياته في اتجاه واحد وقد تساعده هذه الحالة بالاستفادة من مهاراته الشخصية وقدراته الإبداعية بالتفكير بطرق مختلفة واستخدام أساليب غير مألوفة في العملية التعليمية والخروج بحلول مبتكرة، بخلاف من لا يستطيع الدخول في حالة التدفق النفسي فيكون مشتت غير قادر على الاندماج مع ما يقوم به فتكون نتائج عمله في مستوى متدني أو قد يكون أدائه بقدر ما يطلب منه خالي من التجديد والابتكار.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية والابداع الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجات المعلمين على مقياس اليقظة العقلية ومقياس الابداع الوظيفي، وأسفرت النتائج عن وجود مجموعة من العلاقات يمكن توضيحها في جدول (٦):

جدول (٦): معاملات ارتباط بيرسون بين اليقظة العقلية وأبعادها والابداع الوظيفي وأبعاده

الدرجة الكلية للمقياس	الوعي	التوجه نحو الحاضر	الانفتاح على الجديد	التمييز البقظ	اليقظة العقلية الابداع الوظيفي
**٠,٢٧١	**٠,٤٤٨	**٠,٢٩٠	**٠,٣٥٨	**٠,٣٣٤	المرونة الفكرية
**٠,٢٩٩	**٠,٦٠٥	**٠,٣٩٥	**٠,٣٩٨	**٠,٢٩٩	الطلاقة الفكرية
**٠,٤٦٦	**٠,٤٩٢	**٠,٣٧٨	**٠,٣٣٤	**٠,٤٥٣	الأصالة الفكرية
**٠,٣١١	**٠,٣٣٠	**٠,٣٣٠	**٠,٤٣٠	**٠,٥٤١	الحساسية للمشكلات
**٠,٥٨٠	**٠,٣٤٠	**٠,٤٣٠	**٠,٤٤٥	**٠,٤٣٨	تقييم العمل
**٠,٣٨٥	**٠,٣٨٩	**٠,٣٩٩	**٠,٣٦٧	**٠,٣٩٠	الدرجة الكلية للمقياس

**دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من جدول (٦) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين اليقظة العقلية وأبعادها الفرعية والابداع الوظيفي وأبعاده وتتفق هذه النتيجة مع دراسة راوي (٢٠٢٠) والتي توصلت نتائجها لوجود علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والابداع المهني، وهناك العديد من الدراسات التي درست العلاقة بين اليقظة العقلية والإبداع مثل دراسة بكر (٢٠١٦) التي توصلت لوجود علاقة ارتباطية بين اليقظة الذهنية والإبداع التنظيمي، ودراسة محمد (٢٠١٧) والتي أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين اليقظة العقلية والوعي بالإبداع، كما تتفق مع نتيجة دراسة الزهراني (٢٠٢٢) التي توصلت إلى وجود علاقة بين اليقظة العقلية والإبداع الوجداني، ودراسة البدر (٢٠٢٣) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والتفكير الإبداعي.

وربطت نظرية التصميم الذاتي بين اليقظة العقلية والوعي وبين الذكاء، حيث ترى هذه النظرية أن الأشخاص الأكثر ذكاءً والأفضل أداءً هم غالباً أشخاص يقضون عقلياً يتمتعون بوعي وانتباه عالي. (بديوي وعيد، ٢٠١٨).

كما فسرت نظرية Langer (2000) اليقظة العقلية بأنها تطوير لحالة الفرد الذهنية من خلال القدرة على استقبال المعلومات الجديدة والنظر للأشياء بطريقة جديدة، فنجد أن هذه النظرية تصف جانب من جوانب العملية الإبداعية، فيعرف Bernard & Daniel (2005) الإبداع بأنه قدرة الفرد على رؤية الظواهر بطريقة جديدة والنظر للمشكلات بشكل مختلف ومبدع لإيجاد الحل المناسب، ومن خلال ذلك نجد أن

النظرية تصف اليقظة العقلية وكأنها حالة يصل من خلالها الفرد إلى مرحلة من مراحل الإبداع.

ويرى بكر (٢٠١٦) أن الأفكار المبدعة تستلزم وجود مستويات معقولة من اليقظة العقلية، كما يرى علي (٢٠٢٠) أن اليقظة العقلية تساعد على زيادة القدرة الإبداعية، وفسر (1992) Langer التميز اليقظ الذي هو أحد أبعاد اليقظة العقلية بأنه درجة التطوير والإبداع لدى الفرد لتوليد أفكار جديدة، وتشارك اليقظة العقلية والإبداع في عنصر المرونة، فيرى (1997) Langer أن من مكونات اليقظة العقلية هي البحث عن الجديد والمرونة، كما يرى بولفعة وبلال (٢٠٢٠) أن المرونة من أهم مكونات اليقظة العقلية، وتعد المرونة كذلك من أهم عناصر الإبداع.

وترى الباحثة أن اليقظة العقلية ترتبط بالإبداع ارتباطاً وثيقاً، فتعد اليقظة العقلية من أهم ما يميز الأشخاص المبدعين فهي تساعدهم على التفكير بتركيز أكبر دون تحيز لوجهات نظر أو مواقف سابقة مما يمكنهم من الخروج بأفكار جديدة ومبدعة، كما تعد اليقظة العقلية عملية عقلية تساعد على التذكر والادراك والمرونة والانفتاح والنظر للمواقف والمشكلات بطرق مختلفة وجديدة والوصول لنتائج غير مألوفة، فهي حالة قد يصل من خلالها الفرد للإبداع، فعندما يكون المعلم يقظاً عقلياً واعياً حاضراً ذهن مدركاً لما حوله، متقبلاً للآراء منفتحاً لكل ما هو جديد غير متحيز ولا مصدر لأحكام مسبقة، فإنه سيكون قادراً على مواجهة المشكلات بوعي وثقة من خلال إمعان النظر في البدائل والخروج بأفضل الحلول ويكون قائداً متخذاً لقرارات جيدة وهي من أهم ما يميز المبدعون بعيداً عن التوتر والمشاعر السلبية التي قد تقيد الإبداع، وبالتالي مهارات شخصية عالية وسلوكيات تعليمية مختلفة وتطوير الأفكار السابقة من خلال الانفتاح والمرونة وبالتالي الوصول لنتائج مبدعة.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات

درجات التدفق النفسي تُعزى لاختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية الجنس

(ذكر، أنثى)، ونوع المدرسة (حكومية - خاصة).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" T-test للعينتين

المستقلتين، وكانت النتائج كالتالي:

١. الجنس:

جدول (٧): دلالة الفروق في متوسطات مقياس التدفق النفسي وأبعاده وفقاً لمتغير

الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الاستغراق	إناث	١٤٤	٢١,٤٥	٤,٠٦	١,٧٧	٠,٠٦٧	غير دالة
	ذكور	٢٠٨	٢٢,٠٩	٤,٥٦			
متعة العمل	إناث	١٤٤	٢٠,٨٢	٤,٠٣	٠,١٦٩	٠,٧٨٣	غير دالة

			٤,٧٧	٢٢,١٩	٢٠٨	ذكور	
			٤,٣٧	٢٢,١٤	١٤٤	إناث	
غير دالة	٠,٤٨٧	٠,٥٨٠	٤,٩٦	٢٣,٦٢	٢٠٨	ذكور	الدافع للعمل
			١٣,٩٩	٧٥,٣٤	١٤٤	إناث	
غير دالة	٠,٦٥١	٠,٥٥٢	١٤,٣١	٧٦,٩٩	٢٠٨	ذكور	التدفق النفسي

يتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق النفسي وجميع أبعاده ترجع إلى اختلاف الجنس لدى أفراد العينة؛ حيث جاءت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (المشعان، ٢٠٢١؛ ودراسة الجزار وآخرون، ٢٠٢١؛ ودراسة الننتشة، ٢٠٢١؛ ودراسة السعودي والرفوع، ٢٠٢٢؛ والصبيحات، ٢٠٢٢؛ وشعبان ٢٠٢٢) التي توصلت لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في متغير التدفق النفسي.

وترى الباحثة أن التدفق النفسي حالة قد تحدث عند أي فرد بغض النظر عن نوعه، فتتساوى الحاجات البيولوجية عند الجنسين والرغبة في إشباع الحاجات وتحقيق الانجاز، فالتدفق النفسي حالة شعورية تتمثل في اندماج الفرد مع عمله تبعاً لاهتماماته وقدراته، والتركيز العالي هو أساس التدفق النفسي وهو قد يكون عند جميع الجنسين على حد سواء، فالنوع لا يعد مؤثر في التدفق النفسي، كما أن الظروف المحفزة للتدفق النفسي مشتركة بين الجنسين سواء كانت محفزات نفسية أو اجتماعية أو عملية، فكل منهم قد يكون لديه الرغبة في العمل بإصرار وتركيز وانغماس لتحقيق أفضل الانجازات في محاولة منه لإثبات ذاته وقدراته.

٢. نوع المدرسة:

جدول (٨): دلالة الفروق في متوسطات مقياس التدفق النفسي وأبعاده وفقاً لمتغير

نوع المدرسة

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الاستغراق	حكومية	٢٨٦	٣٣,٤٨	٤,٦٩	١,٠٣	٠,٠٦٧	غير دالة
	خاصة	٦٦	٣٣,٤٩	٤,٧٧			
متعة العمل	حكومية	٢٨٦	٢٢,٦٧	٤,١٨	٠,٩٠٦	٠,٧٨٣	غير دالة
	خاصة	٦٦	٢٣,٢٩	٤,٤٨			
الدافع للعمل	حكومية	٢٨٦	٢٤,٢٥	٤,٧٥	١,٢٠	٠,٤٨٧	غير دالة
	خاصة	٦٦	٢٤,٠٦	٤,٢٩			
التدفق النفسي	حكومية	٢٨٦	٦٠,٠٥	١٦,٠٦	١,٨٠	٠,٦٥١	غير دالة
	خاصة	٦٦	٦١,٤٠	١٦,٤٤			

يتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق النفسي ترجع إلى اختلاف نوع المدرسة لدى أفراد العينة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عمران وآخرون (٢٠١٩) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق في التدفق النفسي ترجع إلى نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة.

وتعزى الباحثة عدم وجود فروق في التدفق النفسي بحسب نوع المدرسة كون التدفق النفسي اثارة داخلية تنبع من داخل الفرد تدفعه إلى الانغماس التام في العمل الذي ينسبه الوسط المكاني والزمني، فنجد أن من أهم ما يميز التدفق النفسي هو تركيز الفرد في عمله بالدرجة التي تنسيه ذاته ومن حوله ، فيكون لديه الوعي بالزمان والمكان منخفضا، وهو ما قد يجعل تأثير البيئة منخفضا عليه وبالتالي نوع المدرسة ومكان العمل لا يلعب دورا رئيسيا في التدفق النفسي، كما أن البيئة التربوية في مدارس الموهوبين متشابهة إلى حد كبير من حيث المتطلبات والتحديات كذلك في الحقوق والواجبات، بالإضافة الى اشتراكهم في تعليم الموهوبين وهو قد يكون المحفز الأكبر للتدفق النفسي لدى المعلمين على حد سواء.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات اليقظة العقلية تُعزى لاختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية الجنس (ذكر، أنثى)، ونوع المدرسة (حكومية - خاصة). وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "T-test" للعينتين المستقلتين، وكانت النتائج كالتالي:

١. الجنس:

جدول (٩): دلالة الفروق في متوسطات مقياس اليقظة العقلية وأبعادها وفقاً لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
التمييز البقظ	إناث	١٤٤	٤٣,٦٠	٥,١٢	١,٥١	٠,٠٩٥	غير دالة
	ذكور	٢٠٨	٤٤,٠٤	٦,٥٧			
الانفتاح على الجديد	إناث	١٤٤	٣٧,٢٧	٧,٢٦	٠,١٧٠	٠,٨٥٠	غير دالة
	ذكور	٢٠٨	٣٨,٤٦	٨,٨٢			
التوجه نحو الحاضر	إناث	١٤٤	٢٨,٠٤	٤,١٥	١,١٠	٠,٢٦٢	غير دالة
	ذكور	٢٠٨	٢٩,٥٠	٥,٨٠			
الوعي	إناث	١٤٤	٢٧,١٧	٣,٩٩	٠,١٧٩	٠,٨٥١	غير دالة
	ذكور	٢٠٨	٢٨,٤٦	٤,٨٢			
اليقظة العقلية	إناث	١٤٤	٧٠,١٤	١٠,١٥	١,١٠٩	٠,٢٦٩	غير دالة
	ذكور	٢٠٨	٧٢,٥٠	١١,٨٠			

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اليقظة العقلية وجميع أبعادها ترجع إلى اختلاف الجنس لدى أفراد العينة؛ حيث جاءت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (بلخير وآخرون، ٢٠١٩؛ وعلي، ٢٠٢٠؛ ودراسة بهنساوي وآخرون، ٢٠٢١؛ ومنصور وعيسى، ٢٠٢١؛ والإنديجاني، ٢٠٢٢؛ والزهراني، ٢٠٢٢) التي توصلت نتائجها لعدم وجود فروق في اليقظة العقلية تعزى لمتغير النوع.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (عبدالرحمن، ٢٠٢٠؛ وخلف وفرحان، ٢٠٢١؛ ويوسف، ٢٠٢٢) التي وجدت فروق في اليقظة العقلية ترجع إلى اختلاف الجنس لصالح الذكور، ودراسة متولي (٢٠٢١) التي وجدت فروق في اليقظة العقلية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعود لكون اليقظة العقلية هي حالة من الوعي والادراك العمدي والانفتاح على كل ما هو جديدة وهو ما قد يكون لدى الذكور والإناث ولا يخص نوع بعينه، كما أن اليقظة العقلية تعتمد على كيفية التعامل مع الخبرات وهو ما يعتمد على طبيعة الفرد نفسه بغض النظر عن نوعه، ونجد أن أفراد عينة الدراسة يشتركون في البيئة التعليمية والمهنية والاجتماعية وكذلك تقاربهم في الخبرات الأكاديمية فبالنظر في المؤهل الدراسي لأفراد العينة نجد أن معظمهم يحملون نفس المؤهل الدراسي، وهذا كله قد يجعل الفكر اليقظ متقارب بينهم في الوعي والادراك والتعامل مع المواقف المختلف بالإضافة إلى توجههم نحو الحاضر ، فضلاً عن ما يتطلبه تعليم الموهوبين من كلا الجنسين من الوعي العالي وانفتاح على الجديد والإلمام بكل ما حوله دون اصدار احكام مسبقة فكل تلك المهارات متاحة للذكور والإناث على حد سواء مما قد لا يشكل أي فارق ذو دلالة بينهم في اليقظة العقلية.

٢. نوع المدرسة :

جدول (١٠): دلالة الفروق في متوسطات مقياس اليقظة العقلية وأبعادها وفقاً

لمتغير نوع المدرسة

المتغير	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
التمييز البقظ	حكومي	٢٨٦	٤٤,٧٥	٦,٢٠	٠,٨٢٨	٠,٣٥١	غير دالة
	خاص	٦٦	٤٥,٤٢	٦,٦٧			
الانفتاح على الجديد	حكومي	٢٨٦	٥٧,٣١	٩,٣٩	٠,٣٣٥	٠,٨٩٥	غير دالة
	خاص	٦٦	٥٨,٢٣	٩,٦٣			
التوجه نحو الحاضر	حكومي	٢٨٦	٤٣,١١	٦,٢٠	٠,٦٣٩	٠,٦٦١	غير دالة
	خاص	٦٦	٤٤,٦٥	٧,٨٧			
الوعي	حكومي	٢٨٦	٤٧,٣٦	٨,٣٩	٠,١٣٢	٠,٧٩٥	غير دالة
	خاص	٦٦	٤٨,٢٣	٩,٦٣			
اليقظة العقلية	حكومي	٢٨٦	٨٠,١١	١٠,٢٠	٠,٥٣٩	٠,٧٥٢	غير دالة
	خاص	٦٦	٨١,٦٥	١١,٦٧			

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اليقظة العقلية وجميع أبعادها ترجع إلى اختلاف نوع المدرسة لدى أفراد العينة؛ حيث جاءت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وتعزي الباحثة هذه النتيجة كون أن من أهم ما يميز الاشخاص اليقظون عقليا هو قدرتهم على قبول واقعهم وتقبله والتفاعل معه بشكل إيجابي والمرونة الذهنية وفقا للمواقف المختلفة التي يمر بها وتقديم الاستجابات الملائمة، وقد أشار علي (٢٠٢٠) أن اليقظة العقلية تعزز من قدرة الفرد على إدارة البيئة المحيطة به واستجابته لمواجهة الأحداث بشكل واع، فنجد أن الاشخاص اليقظون عقليا لديهم القدرة على التعامل مع الظروف المحيطة بهم بشكل فعال مقللا بذلك تأثير البيئة على ادائه، فنجد أن المعلم اليقظ عقليا لديه القدرة على القيام بمهامه المختلفة بشكل فعال متجاوزاً العقبات التي تواجهه والظروف المحيطة به لما يملكه من مرونة ذهنية وتقبل للواقع والتعامل مع المشكلات بشكل فعال بغض النظر عن نوع المدرسة التي يعمل بها.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

ينص الفرض الخامس على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الابداع الوظيفي تُعزى لاختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية الجنس (ذكر، أنثى)، ونوع المدرسة (حكومية - خاصة). وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" T-test للعينتين المستقلتين، وكانت النتائج كالتالي:

١. الجنس:

جدول (١١): دلالة الفروق في متوسطات مقياس الابداع الوظيفي وأبعاده وفقاً

لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المرونة الفكرية	إناث	١٤٤	٢٠,٧٦	٤,٣٩	٠,٩٨٥	٠,٣١٩	غير دالة
	ذكور	٢٠٨	٢١,٤٠	٤,٦٦			
الطلاقة الفكرية	إناث	١٤٤	١٨,٤٣	٣,٥٥	٠,٤٣٦	٠,٦٨٠	غير دالة
	ذكور	٢٠٨	١٩,٦١	٣,٧٤			
الأصالة الفكرية	إناث	١٤٤	٢١,٧٤	٤,٠٥	٠,٥٧٠	٠,٧٣٣	غير دالة
	ذكور	٢٠٨	٢٢,٥٥	٤,٩٩			
الحساسية للمشكلات	إناث	١٤٤	٢٣,٢١	٥,٢٣	١,٦٠٣	٠,٣٢٨	غير دالة
	ذكور	٢٠٨	٢٤,٤٣	٥,٩٧			
تقييم العمل	إناث	١٤٤	٢٧,١١	٦,٣٢	٠,٧١٦	٠,٤٧٤	غير دالة
	ذكور	٢٠٨	٢٨,٣٨	٧,٠١			
الدرجة الكلية للمقياس	إناث	١٤٤	٥٧,٢٧	١٣,٦٢	٠,٧١٦	٠,٤٧٤	غير دالة
	ذكور	٢٠٨	٥٩,٣٨	١٤,٠١			

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الابداع الوظيفي وجميع أبعاده ترجع إلى اختلاف الجنس لدى أفراد العينة؛ حيث جاءت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥).
وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (الزبيد والعمرى ٢٠١٧؛ وأمين، ٢٠١٩؛ والقُدومي، ٢٠١٩؛ والشميمري، ٢٠٢٢) والتي توصلت لعدم وجود فروق في الإبداع الوظيفي تعزى لاختلاف الجنس.

وترجع هذه النتيجة كون الإبداع هو عملية انتاج افكار اصيلة او حلول جديدة ابداعية فهو يعتمد على طرق التفكير للشخص والقدرات الابداعية والمهارات الشخصية بغض النظر عن نوع الفرد، ومعلمي الطلبة الموهوبين ذكورا وإناثا جرى اختيارهم لتعليم الموهوبين لكونهم يتمتعون بمستويات مرتفعة من الابداعية، ولديهم نفس المتطلبات في تعليم الموهوبين ولديهم معايير محدده ومتابعة وتقييم لكلا الطرفين، ومناهج ملتزمين بأدائها وخطط عليهم تنفيذها وأهداف مشتركة يسعون للوصول لها سواء في مدارس الذكور أو مدارس الإناث، كما أن برامج تطوير لمعلمي الطلبة الموهوبين تقدم للذكور والإناث على حد سواء.

٢. نوع المدرسة:

جدول (١٢): دلالة الفروق في متوسطات مقياس الابداع الوظيفي وأبعاده وفقاً

لمتغير نوع المدرسة

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المرونة الفكرية	حكومية	٢٨٦	١٥,٥٢	٤,٠١	٣,٨٨٦	٠,٠٠٠	دالة
	خاصة	٦٦	١٩,٣٧	٤,٩٠			
الطلاقة الفكرية	حكومية	٢٨٦	١٦,٠٥	٣,٩٣	٥,٠١٨	٠,٠٠٠	دالة
	خاصة	٦٦	٢٠,٥٣	٥,٠٤			
الأصالة الفكرية	حكومية	٢٨٦	١٨,٠٤	٤,٣١	٦,٢٠٧	٠,٠٠٠	دالة
	خاصة	٦٦	٢٢,٠٦	٥,٢٩			
الحساسية للمشكلات	حكومية	٢٨٦	١٦,١٥	٣,١٢	٤,٢٦٧	٠,٠٠٠	دالة
	خاصة	٦٦	١٨,٣٦	٤,٨٨			
تقييم العمل	حكومية	٢٨٦	٢١,٣٠	٥,٢٩	٦,٩٦٢	٠,٠٠٠	دالة
	خاصة	٦٦	٢٣,٨٣	٦,٥٤			
الدرجة الكلية للمقياس	حكومية	٢٨٦	٤٩,٣٠	١٣,٢٩	٩,٧٦٢	٠,٠٠٠	دالة
	خاصة	٦٦	٥٣,٢٣	١٥,٥٤			

يتضح من جدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الابداع الوظيفي وجميع أبعاده ترجع إلى اختلاف نوع المدرسة لدى أفراد العينة؛ حيث جاءت القيم الاحتمالية للابداع الوظيفي وأبعاده (أقل من مستوى الدلالة (٠,٠١)، وكانت هذه الفروق لصالح معلمي المدارس الخاصة؛ حيث إن متوسط درجات الابداع الوظيفي وجميع أبعاده لمعلمي المدارس الخاصة أكبر مقارنة بالمتوسط الحسابي لمعلمي المدارس الحكومية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزيود والعمرى (٢٠١٧) والتي توصلت نتائجها لوجود فروق في درجة الإبداع تعزى لمتغير نوع المدرسة لصالح معلمي المدارس الخاصة.

وترى الباحثة أن الإبداع الوظيفي قد يتأثر نوعاً ما ببيئة العمل، فقد رأت نظرية wilson ونظرية cavanaugh & Clifford التي تحدثت عن الإبداع داخل المنظمات والتي ركزت على دور الحوافز في زيادة الإبداعية والإنتاجية، كما أشارت إلى أثر البيروقراطية في التثبيط من عملية الإبداع داخل المنظمة، فمن خلال ذلك نجد أن الإبداع الوظيفي يتأثر وقد يزيد أو يقل بسبب بيئة العمل، فقد تفتقد المدارس الحكومية إلى الحوافز ووجود الإدارات الروتينية، كما أن بعض فصول الموهوبين تكون في مدارس غير مخصصة لتعليم الموهوبين وبالتالي إدارة المدرسة غير متخصصة في إدارة تعليم الموهوبين وقد يتأثر المعلم في هذه المدارس في ظل غياب الإدارة الداعمة والمشجعة للإبداع، أما عن المدارس الخاصة التي طبقت عليها الدراسة هي مدارس مخصصة لتعليم الموهوبين وتتميز بإدارات محفزة تنمي الإبداع لدى منسوبيها وتقديم الدعم والتشجيع على الإبداع، كما أن المعلم في المدارس الخاصة يعمل على إظهار كافة إمكانياته وقدراته وتقديم مستوى عالي حتى يحافظ على مركزه الوظيفي ولا يتم التخلي عنه.

نتائج الفرض السادس ومناقشتها:

ينص الفرض السادس على أنه " توجد قيمة تنبؤية دالة للتدفق النفسي في التنبؤ بالإبداع الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة.

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار الخطي البسيط Simple

Linear Regression Analysis، وجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٣): نتائج تحليل الانحدار الخطي للعلاقة الارتباطية بين المتغير

المستقل (التدفق النفسي) والمتغير التابع (الإبداع الوظيفي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	معامل التحديد
المنسوب إلى الانحدار	١٥٦٠٢,٥٤٢	٢	١٦٥٥٥,٤٥٦	١٠١,٥٦٦	*,٠٠٠	٠,٥٣٧	٠,٢٩٢
المنحرف عن الانحدار (البواقي)	٥٦٧٣٤,٤١٠	٣٥٢	١٣٩,٨٧٦				
المجموع	٧٢٣٣٦,٩٥٢	٣٥٣					

**دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من نتائج جدول (١٣) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) للتدفق النفسي في التنبؤ بالإبداع الوظيفي لدى عينة الدراسة، كما أن قيمة معامل التحديد R² بلغ (٠,٢٩٢) ومن ثم وحدة معيارية في التدفق النفسي تُسهم

بزيادة (٢٩٢,٠) وحدة معيارية بالإبداع الوظيفي، ، وهذا يشير إلى أن التدفق النفسي يُسهم في التنبؤ بالإبداع الوظيفي لدى عينة الدراسة، وجدول (١٣) يوضح قيم معاملات الانحدار ومستوى دلالتها:

جدول (١٤): قيم معاملات الانحدار ومستوى دلالتها

المتغير المستقل	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري لمعامل الانحدار (B)	الوزن الانحداري (β)	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار Constant	١٠٤,٢٥٦	٣,١٩٨		٢٦,٠٢٩	***,٠٠٠
التدفق النفسي	٠,٣٨٩	٠,٠٣٩	٠,٥٣٣	٩,١٨٩	***,٠٠٠

**دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من نتائج جدول (١٤) وجود تأثير دال للتدفق النفسي على الإبداع الوظيفي ، ويمكن صياغة معادلة الانحدار البسيط التي يمكن من خلالها التنبؤ بالإبداع الوظيفي من التدفق النفسي لدى عينة الدراسة على النحو التالي:
التدفق النفسي = ١٠٤,٢٥٦ - ٠,٣٨٩ (الإبداع الوظيفي).
أي أنه كلما ارتفع التدفق النفسي ارتفعت الدرجة الكلية للإبداع الوظيفي لدى عينة الدراسة

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة راوي (٢٠٢٠) التي توصلت لإمكانية التنبؤ بأبعاد الإبداع المهني (القدرات المميزة، الأصالة، الطلاقة الفكرية، المرونة الفكرية، الحساسية للمشكلات، القدرة على التحليل والربط) من خلال التدفق النفسي وأبعاده (الاستمتاع الذاتي، التركيز والاندماج، فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات، والتوازن بين المهارة والتحدي).

ومن خلال هذه النتيجة ترى الباحثة أن الإبداع الوظيفي يظهر عندما يكون لدى المعلم مستوى مرتفع من التدفق النفسي، فعندما يكون المعلم في حاله من الاستماع بما يقوم به مع التركيز العالي والانغماس وتوظيف انفعالاته وطاقاته في خدمة وظيفته فإن هذا كله سيصل به إلى أداء مميز ومبدع وبالتالي تحقيق أفضل النتائج في تعليم الطلاب الموهوبين، وبخلاف ذلك إذا افتقد المعلم إلى التدفق النفسي أثناء عمله أو كان بمستوى منخفض فيكون غير قادر على التركيز والاندماج التام في العمل مشتت يفتقد للاستمتاع بما يقدم، وبالتالي فسند أداء متدني خالي من التميز والإبداع، وعندما يتمتع معلم الطلاب الموهوبين بالتدفق النفسي والرغبة والإثارة الداخلية مع إيمانه برسائله ومدى أهمية ما يقدمه والدور الذي يقوم به في تعليم الموهوبين، فإنه يظهر كافة إمكانياته وقدراته وطاقاته الإبداعية واستخدام أفضل الطرق التعليمية للوصول بهم لأعلى المستويات وهو الهدف المنشود إليه في تعليم الطلاب الموهوبين، وقد درس معابرة والسفاسفة (٢٠٢١) القدرة التنبؤية للتدفق النفسي في الأداء الوظيفي والتي توصلت إلى أن مستوى التدفق النفسي يسهم بنسبة

عالية في الأداء الوظيفي، وقد فسرت الدراسة هذه النتيجة بأن الاستغراق في النشاط أو المهمة وعدم الانتباه للوقت والاستمتاع بالإنجاز يؤدي إلى إنجاز وأداء متقن.

نتائج الفرض السابع ومناقشتها:

ينص الفرض السابع على أنه " توجد قيمة تنبؤية دالة لليقطة العقلية في التنبؤ بالابداع الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة جدة. وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression Analysis، وجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٥): نتائج تحليل الانحدار الخطي للعلاقة الارتباطية بين المتغير المستقل (اليقطة العقلية) والمتغير التابع (الابداع الوظيفي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	معامل التحديد
المنسوب إلى الانحدار	١٠٥٤٩٠,٧٦٥	٣	٥٢٧٦,٥٦٧	٣٧,٣٤٢	**,٠٠٠	٠,٥٨٢	٠,٢٤٩
المنحرف عن الانحدار (البواقي)	٦١٥٨٤,٦٤٢	٣٥٢	١٤٨,٢٧٦				
المجموع	٧٢١٣٤,٤٠٧	٣٥٤					

**دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من نتائج جدول (١٥) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لليقطة العقلية في التنبؤ بالدرجة الكلية للابداع الوظيفي لدى عينة الدراسة، كما أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغ (٠,٢٤٩)، ومن ثم وحدة معيارية في اليقطة العقلية تُسهم بزيادة (٠,٢٤٩) وحدة معيارية في الابداع الوظيفي، وهذا يشير إلى أن اليقطة العقلية تُسهم في التنبؤ بالابداع الوظيفي لدى عينة الدراسة، وجدول (١٥) يوضح قيم معاملات الانحدار ومستوى دلالتها:

جدول (١٦): قيم معاملات الانحدار ومستوى دلالتها

المتغير المستقل	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري لمعامل الانحدار (B)	الوزن الانحداري (β)	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار Constant	٥٩,٢٣٤	٤,٠٨٣		١٠,٦٢٣	**٠,٠٠٠
اليقطة العقلية	٠,٣٠٤	٠,٠٧٩	٠,١٥٤	٣,٥٢٧	**٠,٠٠٠

**دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من نتائج جدول (١٦) وجود تأثير دال لليقطة العقلية على الدرجة الكلية للابداع الوظيفي، ويُمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي يمكن من خلالها التنبؤ

بالدرجة الكلية للإبداع الوظيفي من اليقظة العقلية لدى عينة الدراسة في الصورة التالية:

اليقظة العقلية = ٢٣٤,٥٩ - ٣٠٤,٠ (الإبداع الوظيفي).

أي أنه كلما ارتفعت اليقظة العقلية، ارتفعت الدرجة الكلية للإبداع الوظيفي لدى عينة الدراسة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بكر (٢٠١٩) التي وجدت أثر موجب لأبعاد اليقظة العقلية في الإبداع التنظيمي، ودراسة البديري (٢٠٢٣) التي بينت نتائجها أن عدد من أبعاد اليقظة العقلية يمكن أن تتنبأ بالتفكير الإبداعي، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة راوي (٢٠٢٠) التي لم تجد لأبعاد اليقظة دور كبير أو أثر فعال في الإبداع المهني.

إن من أهم ما يميز الأشخاص المبدعون أنهم يقضون عقلياً، فالمعلم يقظ عقلياً يمتلك الوعي والملاحظة لكل ما حوله من أفكار ووجهات نظر والإدراك لما يتطلب منه في تعليم الموهوبين واختيار أفضل الطرق في تعليمهم، والانتباه والحساسية للمشكلات والمرونة التي تجعله يفكر بطرق مختلفة، والتميز اليقظ الذي يمكنه من التطوير والإبداع لتوليد أفكار جديدة، وبالتالي نجد أن اليقظة العقلية تساعد على الوصول لأداء مميز ومبدع كما أن المعلم المبدع هو معلم يتمتع بمستوى عالي من اليقظة العقلية.

وتؤكد على ذلك نظرية التصميم الذاتي التي ربطت بين اليقظة العقلية والذكاء، حيث وجدت هذه النظرية أن الأشخاص الأكثر ذكاءً ووعياً وأفضل أداء عم غالباً أشخاص يتمتعون باليقظة العقلية يمتلكون وعي وانتباه عالي. (بديوي وعيد، ٢٠١٨). واليقظة العقلية تساعد على رفع كفاءة الفرد وتمكنه من تجاوز عقبات العمل ومواجهة المواقف الصاعقة وتكسبه الثقة والقوة والسيطرة والوعي واتخاذ القرارات المناسبة والتطوير والوصول لأفضل أداء والخروج بأفضل الممارسات الإيجابية والأفكار الإبداعية، وقد وجدت عدد من الدراسات أثر اليقظة العقلية على أداء الفرد، كما في دراسة بهنساوي (٢٠٢١) التي توصلت لإمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال اليقظة العقلية، ودراسة سيد (٢٠٢١) التي وجدت أن اليقظة العقلية تسهم في التنبؤ بالهناء الذاتي الوظيفي لدى المعلمين، ودراسة علي (٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها إمكانية التنبؤ بالضغط المهني من خلال اليقظة العقلية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تم تقديم بعض التوصيات كما يلي:

١. الاهتمام بالجانب الإبداعي عند اختيار معلمي الطلاب الموهوبين وتطبيق اختبارات ومقاييس تقيس الإبداع الوظيفي لديهم، لما للإبداع من أهمية في تعليم هذه الفئة وإمكانية المعلم على مجارات قدراتهم والسعي لتحقيق تطلعاتهم.

٢. توعية الإدارات المعنية بتعليم الموهوبين بأهمية الاهتمام بالجوانب النفسية لمعلمي الطلاب الموهوبين، فهي المحرك الأساسي للعمل بانسجام وشغف ودافع للإنجاز.
٣. التوجيه لقياس التدفق النفسي واليقظة العقلية عند تقييم أداء معلمي الطلاب الموهوبين، لما لها من أثر في زيادة الإبداعية لدى المعلمين، وإمكانية التنبؤ من خلالها بالإبداع الوظيفي.
٤. تضمين برامج إعداد معلمي الطلاب الموهوبين على دورات وبرامج تنمي وتطور من التدفق النفسي واليقظة العقلية لديهم، وأهمية ممارستها أثناء العمل، وتقديم المادة التعليمية وإدارة الصف.
٥. العمل مع إدارات مدارس الموهوبين على توفير بيئة تنمي الإبداع وتشجعه، من خلال توفير كافة الوسائل والإمكانيات التي يحتاجها المعلم في تعليم الطلاب الموهوبين.
٦. أهمية الحوافز المادية والمعنوية لمعلم الطلاب الموهوبين لزيادة التنافسية في العمل وضمان استمرارية الأداء المتميز، وتكون هذه الحوافز على أسس ومعايير مهنية تتضمن الإبداعية في العمل وتحقيق إنجازات مهنية أو بحثية تفيد في مجال تعليم الموهوبين.

مقترحات بحثية:

- نظراً لقلّة الأبحاث النفسية العربية التي تسلط الضوء على الإبداع الوظيفي وارتباطه بتعليم الموهوبين، يمكن اقتراح بعض الموضوعات التي يمكن دراستها والبحث عنها:
- فعالية برنامج قائم على تنمية التدفق النفسي وأثره على الإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلاب الموهوبين.
 - فعالية برنامج قائم على تنمية اليقظة العقلية وأثرها على الإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلاب الموهوبين.
 - دراسة معوقات الإبداع الوظيفي لدى معلمي الموهوبين في المدارس الحكومية.
 - دراسة متغيرات نفسية إيجابية أخرى قد تؤثر على الإبداع الوظيفي لدى معلمي الموهوبين مثل: الازدهار والرفاهية النفسية، الصمود النفسي، الأمن النفسي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حلاوة، محمد السعيد. (٢٠١٣). حالة التدفق: المفهوم، الأبعاد، والقياس. شبكة العلوم النفسية العربية.
- أحمد، حسام قرني. (٢٠٢٠). أخلاقيات العمل ودورها في تعزيز مظاهر الإبداع الوظيفي لدى العاملين في المنظمات: دراسة تطبيقية على العاملين بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية - جمهورية مصر العربية. المجلة العربية للإدارة، ٤٠ (٤)، ٢٢٥-٢٤٦.
- أمين، أحمد عبدالحמיד. (٢٠١٩). أثر رأس المال النفسي على الإبداع الوظيفي بالتطبيق على البنوك الخاصة في مدينة المنصورة. مجلة التجارة والتمويل جامعة طنطا، (١)، ٤٤٤ - ٤٨٨.
- الأنديجاني، عبد الوهاب مشرب. (٢٠٢٢). اليقظة العقلية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية وفق بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة كلية التربية جامعة الباحة. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، (٩)، ٩٠ - ١٤١.
- البختان. حبيب حسين. (٢٠٢٠). التدفق النفسي. دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- البدري، عبير فاروق. (٢٠٢٣). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، (٤١)، ٧٣٧ - ٧٦٧.
- بديوي، زينب. و عبد, مها. (٢٠١٨). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، ٣ (١)، ٤١٨-٤٤٢.
- البراغيتي، محمود خليل، وادي، أحمد أنور. (٢٠٢٢). علاقة التدفق النفسي بالكفاءة المهنية للأخصائيين النفسيين العاملين مع المتضررين نفسياً من جائحة كورونا. مجلة علوم التربية الرياضية، ١٥ (١)، ٣٧٧-٣٩٠.
- بكر، نادية عبد الخالق. (٢٠١٦). أثر أبعاد اليقظة الذهنية في الابداع التنظيمي: دراسة ميدانية. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، ٧ (٢)، ١٩١ - ٢٤٠.
- بولفعة، عائشة. وبو بلال، رانيا. (٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم: دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- حجازي، مصطفى. (٢٠١٢). إطلاق طاقات الحياة: قراءات في علم النفس الإيجابي. التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.
- خريبة. ايناس محمد. (٢٠١٩). العلاقة بين فعالية الذات الإبداعية والتدريس الإبداعي لدى الطلبة المعلمين ومعلمي المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية جامعة سوهاج، ٦٨، ٢٩ - ٨٦.

- خشبة، فاطمة السيد. (٢٠١٧). التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٧ (٩٦)، ٢٢٠ - ٣١٦.
- راوي، وفاء رشاد. (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لليقظة الذهنية والتدفق النفسي في الإبداع المهني لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، ٢ (٤)، ١٠٨٧-١١٨٧.
- سكر، ناجي رجب. (٢٠١٢). دور كليات التربية في تنمية الإبداع المهني لدى خريجها المعلمين لمواجهة مستقبل التغيير. *المؤتمر التربوي الدولي الأول*. مصر. جامعة الأزهر.
- السيد، فاطمة خليفة. (٢٠٢٣). التدفق النفسي كمنبئ بإدارة الأزمات النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس السعوديين بمدينة جدة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٤ (٤).
- الشميمري، هدى صالح. (٢٠٢٢). جودة حياة العمل وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي والسلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٨ (٤)، ١٢٤ - ١٦٨.
- عبدالله، أحلام مهدي. (٢٠١٣). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الأستاذ*، ٢ (٢٠٥)، ٣٤٣-٣٦٦.
- عبدالمطلب، السيد الفضالي، خريبه، ايناس محمد صفوت. (٢٠٢٠). اليقظة العقلية في ضوء نظرية لانجر وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو التخصص وأسلوب التعلم ونوع الاختبار التحريري المفضل لدى طلبة جامعة الزقازيق. *المجلة التربوية*، (٦٩)، ١٤٧-١٨٩.
- العسيري، علياء هادي. (٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بالصلاية الوظيفية لدى رجال الأمن بمنطقة عسير. *المجلة العربية للأدب والدراسات الإنسانية*، ٥ (١٦)، ١٥٧ - ١٩٠.
- العنزي، مريم نزال. (٢٠١٩). مستوى التدفق النفسي لدى طالبات الجامعة وعلاقته باتزانهن الانفعالي. *مجلة بحوث كلية الآداب*، (١١٧)، ٢٣٠٩-٢٣٣٣.
- غطاس، خديجة، دردوري، مروة، الحبيب، محسن. (٢٠٢٢). أخلاقيات العمل ودورها في تعزيز مظاهر الإبداع الوظيفي المؤسسة العمومية الاستشفائية تفرت [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح.
- كوثر، بلعربي، إبراهيم، الأستاذ بوزيد. (٢٠١٩). المرونة المعرفية واليقظة العقلية لدى عينة من طلبة علم النفس العيادي [رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم البواقي]. قاعدة بيانات جامعة أم البواقي.

- لطفي، أسماء فتحي، أبو العلا، حنان فوزي. (٢٠١٥). التدفق النفسي كمنبئ بمهارات اتخاذ القرار لدى عينة من مديري المدارس بمحافظة المنيا. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٢ (٦٠)، ٢٨٣-٣٢٠.
- محمد، زينب ماجد، العتابي، عبدالله مجيد. (٢٠١٩). معرفة التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية*، ٣ (٣٧)، ٣٩٥-٤٢٠.
- المري، سلوى. (٢٠١٩). اليقظة العقلية لدى الطالبات الممارسات وغير الممارسات للأنشطة الرياضية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *المجلة الدولية للعلوم النفسية والرياضية*، ٣٩٢ (٢)، ٣٦-٥٩.
- المشعان، عويد سلطان. (٢٠٢١). التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في دولة الكويت. *المجلة السعودية للعلوم النفسية*، (٦)، ١٨٥-٢٠٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abdula-Zade, K. & Sergeeva, M. & Lukashenko, D. & Solovieva, A. (2021). Professional Creativity as A Component of The Effective Activity of a Teacher. *Propósitos y Representaciones*, 9 (3), 1177.
- AlHarbi, B. & Medhat, F. & Alkhazaleh, Z. (2021). Mindfulness and Its Relation to Psychological Resilience and Depression of Distinguished Students. *Journal of Educational and Social Research*, 11(3), 91-103.
- Asih, L. & Abdullah, T. & Setianingsih. & Soehardi. (2021). Improving Teacher Creativity Through Strengthening Organizational Culture, Interpersonal Communication, Personality and Work Abilities in Jakarta. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, (12)13, 6271-6285.
- Attwan, L. & Alkhigani, A. (2022). Psychological fluency and its relation to psychological flow among students of Physical Education and Sports Sciences. *Journal of sports sciences*, 11(1), 1-8.
- Chaskalson, M. (2011). *The mindful workplace : Developing resilient individual sand resonant organizations with MBSR*. West Sussex, u k : Wiley – Blackwell.

- Cheng, L. (2023). Delving into the role of mindfulness on the relationship among creativity, anxiety, and boredom of young EFL learners. *Heliyon*.
- Clapp, S. R., Karwowski, W., & Hancock, P. A. (2023). Simplicity and predictability: a phenomenological study of psychological flow in transactional workers. *Frontiers in Psychology*, 14, 1137930.
- Corsini, R. (2016). Dictionary of psychology Kindle Edition.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper/Collins.
- Davsi, D. M. & Hayes, J. A. (2011). What Are the Benefits of Mindfulness? A Practice Review of Psychotherapy-Related Research. *Psychotherapy Theory Research Practice Training*, 2(48), 198-208.
- Hadimehr, N & Alavi, A. (2022), The Relationship between Job Creativity and Self-efficacy with Productivity of Health Centers Staff in Isfahan, *Journal of Health*, 13(3), 409-417.
- Hmood, Khowla. (2021). The relationship of Mindfulness with Psychological flow for students of the College of Education for Pure Sciences 2018. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(13), 3460-3472.
- Kettler, T. & Brown, J. (2017). Measuring Creative Capacity in Gifted Students: Comparing Teacher Ratings and Student Products. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 290-299.
- Langer, E. J. (1992). Matters of mindfulness/mindlessness in perspective. *Consciousness and cognition*, 1(3), 289-305.
- Langer, E. J. (1997). *The power of mindful learning*. Perseus Books.
- Langer, E. (2000). mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220-223.
- Lebuda, I. & Zabelina, D. & Karwowski, M. (2015). Mind full of ideas: A meta-analysis of the mindfulness-creativity link. *personality and Individual Differences*.

- Li, S. (2021). Psychological Wellbeing, Mindfulness, and Immunity of Teachers in Second or Foreign Language Education: A Theoretical Review. *Conceptual Analysis*, (12), 720340.
- Sánchez-Escobedo, P. Valdés-Cuervo, A. Contreras-Olivera, G. García-Vázquez, F. Durón-Ramos, M. (2020). Mexican Teachers' Knowledge about Gifted Children: Relation to Teacher Teaching Experience and Training. *Sustainability*, 12(11), 4474.
- Seok, B. & Park, H. (2021). Analyzing the effects of body image on college students' self-esteem, exercise flow, and psychological well-being. *Elementary Education Online*, 20 (3), 687-693.
- Vorontsova-Wenger, O. & Ghisletta, P. & Ababkov, V. & Barisnikov, K. (2020). Relationship between mindfulness, psychopathological symptoms, and academic performance in university students. *Psychological Reports*, 2020, 1-20.
- Wu, J. & Xie, M. & Lai, Y. & Mao, Y. & Harmat, L. (2021). Flow as a Key Predictor of Subjective Well-Being Among Chinese University Students: A Chain Mediating Model. *Frontiers in Psychology*, 12(1), 1-14.
- Zhang, Y. & Sun, J. & Lin, C. & Ren, H. (2020). Linking core self-evaluation to creativity: The role of knowledge sharing and work meaningfulness. *Journal of Business and Psychology*, 35, 257-270.

ثالثاً : مصادر من شبكة المعلومات

- رؤية ٢٠٣٠ المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. [/https://www.vision2030.gov.sa/](https://www.vision2030.gov.sa/)
- مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع - مؤسسة موهبة. (٢٠٢٣). فصول موهبة والمدارس المشمولة.

<https://www.mawhiba.org/Ar/programs/schools/SchoolsPartnership/Pages/partnership.aspx>



تجربة أمريكا في تطوير مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة وامكانية الاستفادة منها في الجامعات لسعودية (دراسة مقارنة)

**Special Needs Center in Universities in some countries and
the possibility of benefiting from them in the Kingdom of
Saudi Arabia
(A comparative study)**

إعداد

مرام علي الأسمرى
Maram Ali Al-Asmari

باحثة ماجستير كلية التربية - جامعة جدة قسم القيادة والسياسات التربوية

د. محمد سعيد عبد الله بافيل
Dr. Muhammad Saeed Bafil

أستاذ مشارك كلية التربية - جامعة جدة قسم القيادة والسياسات التربوية

Doi: 10.21608/jasht.2024.348816

استلام البحث: ٢٠٢٤/ ٢/ ٨

قبول النشر: ٢٠٢٤/ ٢/ ١٩

الأسمرى، مرام علي و بافيل، محمد سعيد (٢٠٢٤). تجربة أمريكا في تطوير مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة وامكانية الاستفادة منها بالجامعات السعودية (دراسة مقارنة). *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨ (٣٠) أبريل، ٣٧٥ - ٣٩٨.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

تجربة أمريكا في تطوير مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة وامكانية الاستفادة منها
في الجامعات لسعودية
(دراسة مقارنة)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات، من خلال التعرف على الإطار المفاهيمي لها وواقعها بالولايات المتحدة الأمريكية، والاستفادة منها في المملكة العربية السعودية ، والقوى والعوامل المؤثرة فيها. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن بمدخل " جورج بيرداي " والذي يركز على التحليل الشامل لتأثيرات التربية على المجتمع من المنظور العالمي، وتوصلت إلى أبرز النتائج: يعد الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة جزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي في أي جامعة من الجامعات، وتسعى الجامعات لتوفير جميع احتياجاتهم ومتطلباتهم بداية من إلتحاقهم وقبولهم في الجامعة، وانتهاءً بتخرجهم وتجهيزهم لسوق العمل، وتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة من الاندماج وإكسابهم الثقة بأنفسهم وإكساب المجتمع الثقة بهم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة يعانون العديد من الصعوبات الإدارية في إجراءات التسجيل والمتمثلة في: قلة الإرشاد الأكاديمي وعدم ملائمة الإجراءات، وصعوبات دراسية متمثلة في: المنافسة مع الطلبة العاديين وأداء الامتحانات وعدم استيعاب المادة التعليمية. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها: العمل على إعادة تهيئة وتنظيم البيئة الجامعية لتتناسب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، واعداد قاعات مخصصة لهم، وإلى تعديل بعض القوانين والتشريعات بما يناسب ويلبي حاجاتهم.

الكلمات المفتاحية: مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة، معوقات، القوى المؤثرة، الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، الجامعة، الولايات المتحدة الأمريكية، المملكة العربية السعودية.

Abstract

The current study is designed to recognize centers for persons with special needs in universities, by acknowledging the conceptual framework for it and its reality in the United States and avail of them in the Kingdom of Saudi Arabia and identifying the influential factors. The study reached some results, the most important: students with special needs are an inseparable part from the educational system in any university where it seeks to provide students with all their needs beginning from their enrollment till their graduation since it is expected and hoped from them to hold great responsibility in the future. So,

universities prepare students with special needs academically and get them ready for labor market, assigning them with many positions suitable for their needs which lightens the burden on the country and the society in which they live, and to enable persons with special needs to integrate and give them confidence in themselves and give society confidence in them. Moreover, the study results showed that students with disabilities in the university suffer from many administrative difficulties in registration procedures represented in lack of academic counseling, inappropriate procedures, and academic difficulties such as competition with normal students, doing exams and poor understanding of courses. The study provided some recommendations : university environment should be re prepared and organized to suit students with special needs. Special study halls should be equipped for them, in addition to amend some laws and legislations in a way that suits and meets their needs.

Key words: Centers for persons with special needs, obstacles, influential factors, students with special needs, university, United States, Saudi Arabia.

أولاً: المقدمة:

تمثل المرحلة الجامعية الأساس الذي تنمو في إطاره عدد من السمات الشخصية للمتعلمين، فالتعليم أحد أهم أساسيات الحياة بالنسبة للفرد، فمن خلاله يتشكل فكر الإنسان، ويزداد عمقاً واتساعاً، وبوساطته يزداد وعيه الثقافي والسياسي، ودوره الاجتماعي والتكيف مع الظروف والمستجدات والمتغيرات التي يواجهها في حياته. ونظراً لأن ذوي الاحتياجات الخاصة جزءاً من المجتمع لم تمكنهم إعاقته من الحصول على الفرص التعليمية المناسبة؛ بالتالي يتحتم على المجتمع بصفة عامة والجامعة بصفة خاصة؛ أن تتيح لهم الفرص التعليمية المناسبة والتي تتلائم مع ظروف إعاقته، سواء أكان ذلك في فترة إعدادهم وتكوينهم بالمؤسسات التعليمية أو بعد ذلك في فترة التحاقهم بالعمل في أي مؤسسة حكومية كانت أو خاصة. وعليه إن قضية التعليم العالي لذوي الاحتياجات الخاصة من القضايا المهمة التي تخدم العديد من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو حق من أبسط الحقوق التي يجب أن يتمتعوا بها.

يحظى مجال ذوي الاحتياجات الخاصة باهتمام ملحوظ في السنوات الأخيرة ويرجع ذلك لاقتناع المجتمعات بأن ذوي الاحتياجات الخاصة كغيرهم من أفراد

المجتمع لهم الحق في الحياة والنمو بأقصى ما تمكنهم منه قدراتهم وطاقاتهم، حيث أصبحت قضية الإعاقة قضية حقوق وواجبات نصت عليها الأديان، وأقرتها المنظمات الدولية وشملت دساتير الدول. (أحمد، ٢٠١٦، 89)

ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لمعرفة مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة ودورها في مساندة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات في المملكة العربية السعودية، وتسليط الضوء على خبرات أمريكا، وكيف يمكن الاستفادة منها في تطبيقها في البيئة المحلية في المملكة العربية السعودية.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

مع تزايد الاهتمام عالمياً ومحلياً بذوي الاحتياجات الخاصة أجريت الأبحاث والدراسات العلمية على أفضل الطرق والوسائل المناسبة لتأهيلهم، باعتبارهم قوة إنتاجية يمكن أن يكونوا أعضاء نافعين لأسرهم ومجتمعهم، ورغم أهمية مراكز الخدمات التي تقدم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات، إلا أنها ما زالت قاصرة في تحقيق أهدافها، وتختلف في استعداداتها وإمكاناتها لاستيعاب هذه الفئات من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن بعض الجامعات والكليات غير مهية لتتمكين هؤلاء الطلبة من متابعة دراستهم بشكل طبيعي، حيث ما زالت اللوائح والنظم والقوانين وشروط القبول، وتوفير البيئات المناسبة لهم، والكوادر البشرية المؤهلة، والأجهزة والتقنيات المساندة دون المستوى المطلوب. (المهنا، ٢٠١٨، 74)

ومع ذلك الاهتمام وما يتم تحقيقه من إنجازات في تعليم ورعاية طلاب التربية الخاصة إلا أن هذه الفئات تحتاج إلى دراسات تستقصي البرامج المقدمة لهم في الجامعات بما فيها من معارف ومواقف وممارسات ومراكز للطلاب، وفاعلية تطبيقها في الواقع، ومعرفة ما تم تحقيقه والعمل على تطويره لتحقيق الوعي اللازم لهذه الفئة. ففي دراسة المالكي (2021)، "أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ثلاثة تحديات رئيسة تواجه الطلاب ذوي الإعاقة البصرية خلال مرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود. تتمثل هذه التحديات في التالي: التحديات الأكاديمية، وتحديات البنية التحتية للجامعة، التحديات الإدارية".

بناءً على نتائج الدراسات السابقة يظهر للباحثين وجود قصور في اهتمام الجامعات لفئات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، حيث أن الطلاب يعانون من معوقات في البيئة الجامعية مقارنة بأقرانهم العاديين، وذلك لا يتفق مع ما تسعى إليه وزارة التعليم من جهة، وكذلك مع ما تؤكد التجارب العالمية التي اهتمت بهذا المجال كنموذج الولايات المتحدة الأمريكية، ومن ثم تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما إمكانية استفادة الجامعات السعودية من تجربة أمريكا في تطوير مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة؟

يتفرع عن السؤال الرئيس السابقة عدة أسئلة فرعية وهي:

١. ما هي مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة في المملكة العربية السعودية في ضوء القوى العاملة والعوامل المؤثرة فيها؟
 ٢. ما أوجه الشبه والاختلاف في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة بين دولتي المقارنة؟
 ٣. ما الإجراءات المقترحة لتطوير مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة أمريكا؟
- ثالثاً: أهداف الدراسة:**

١. الكشف عن مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة في دولة أمريكا.
٢. التعرف على مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات في المملكة العربية السعودية.
٣. التوصل إلى أوجه الشبه والاختلاف في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة بين دولتي المقارنة.
٤. تقديم إجراءات مقترحة لتطوير مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات أمريكا بما يتوافق مع ظروف المملكة المحلية.

رابعاً: أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. النوعية بأهمية المراكز للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العالي، التي تكون بمثابة وسيلة إعانة للقائمين على رعاية الطلاب والعاملين في المجال، كما يساعدهم على الإلمام بدور الجامعات على جودة الحياة لطلاب التربية الخاصة الجامعيين.
 ٢. زيادة الرصيد المعرفي في مجال الدمج الجامعي لذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية.
- الأهمية التطبيقية:**

تسعى الدراسة الى تحقيق ما يلي:

١. تحسين مهارات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات والقدرات النفسية الفردية والاجتماعية والأكاديمية لديهم،
٢. تفعيل مراكز التربية الخاصة في المنشآت التعليمية، والاهتمام بالبيئة الجامعية لمزيد من طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التعليمية.
٣. تعريف أعضاء هيئة التدريس بالجهود التي تبذلها الجامعات في المركز لذوي الاحتياجات الخاصة، وتفعيل دور العاملين بها.

خامساً: حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: سوف تتناول الدراسة مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة أمريكا والمملكة العربية السعودية من خلال تناول المحاور التالية:

- مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات، وأهدافها، وأهميتها، وبرامجها.
- الحدود المكانية: سوف تقتصر الدراسة على دولتي المقارنة: (أمريكا، المملكة العربية السعودية). تم اختيار دول المقارنة للمبررات التالية:
- اختيار الولايات المتحدة الأميركية باعتبارها مثالاً متميزاً في مجال التربية الخاصة، حيث تتميز بتطبيق القوانين على أرض الواقع، وتستند في تقديمها لأحدث الخدمات المستمدة على البحوث العلمية، وتقوم بتحديث تلك القوانين بشكل دوري، وتتميز كذلك بوجود رقابة ذات كفاءة عالية، تقوم بإشراك أسر الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في القرارات التي تعنى بحقوقهم وقضاياهم.
- اختيار المملكة العربية السعودية باعتبارها بلد الباحثين ومجال دراستهما.

سادساً: منهج الدراسة وأجراءاتها:

سوف يستخدم الباحثان المنهج الوصفي المقارن بمدخل " جورج بيرداي " والذي يركز على التحليل الشامل لتأثيرات التربية على المجتمع من المنظور العالمي، بجانب اعتماده على ملاحظة الجزئيات بغرض التوصل إلى قضايا عامة أو كلية، ورصد مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات في دولتي المقارنة، وذلك بجميع البيانات والمعلومات التربوية والوصفية والإحصائية، مقابلة عناصر من مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات في دول الدراسة.

سابعاً: مصطلحات الدراسة:

مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة: هي وحدة تقدم خدمات تيسيرية عالمية المستوى وريادة في خدمة مجتمع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وتهدف إلى حصول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على بيئة تعليمية متكافئة وتمكينهم من الاستفادة الكاملة من الفرص التعليمية والاجتماعية والثقافية التي تقدم في جامعة الملك عبدالعزيز وسهولة وصولهم للخدمات وأماكن السكن. (موقع جامعة الملك عبدالعزيز، ٢٠٢٢)

ذوي الاحتياجات الخاصة: من المنظور التربوي يشير مفهوم الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة إلى ذلك الطفل أو الشخص الذي ينحرف عن الفرد العادي أو المتوسط في: الخصائص العقلية، القدرات الحسية، قدرات التواصل، نمو السلوك الاجتماعي والانفعالي، الخصائص الجسمية. إن هذا الانحراف يجب أن يكون بدرجة يحتاج معها الطفل إلى مواد ووسائل تعليمية خاصة، واستراتيجيات تعليمية خاصة لكل فئة بالإضافة إلى كوادرات مؤهلة للتعامل مع كل فئة. (اللالا وآخرون، ٢٠١١، ٢٠١)

التعريف الإجرائي لذوي الاحتياجات الخاصة: هم الأشخاص الذين يعانون من حالة دائمة من الاعتلال الفيزيائي أو العقلي، وفقدتهم القدرة كلياً أو جزئياً على المشاركة

في حياة المجتمع أسوة بالآخرين. و تعمل على إعاقة نموهم وتفاعلهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي مما يحول بينهم وبين المشاركة الايجابية في الحياة. إلا أنهم يستغلون نقاط قوتهم للتغلب على نقاط ضعفهم.

ثامناً: الدراسات السابقة.

الدراسات العربية.

* دراسة العطوي (٢٠١٨)، بعنوان : المؤشرات النوعية لمدى تمكين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة تبوك من مهارات تقرير المصير في التربية الخاصة.

استهدفت الدراسة الحالية قياس مستوى تمكين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة تبوك، من مهارات تقرير المصير من خلال تطبيق استبانة المؤشرات النوعية لمهارات تقرير المصير على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في برنامج البكالوريوس بجامعة تبوك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهدافها. وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى انطباق المؤشرات النوعية لمهارات تقرير المصير على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة تبوك، كدرجة كلية كانت أعلى نسبة لبعدي بيئة المؤسسة والجو العام، والمبنى والتجهيزات المادية، وأن الأبعاد الستة المتبقية كان الانطباق فيها متدن من وجهة نظر الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي الخطة الدراسية والإستراتيجية التدريسية والتقييم الذاتي والتدريب والأنشطة الطلابية والأسر.

*دراسة الفريخ (٢٠٢٠)، بعنوان: فاعلية تدريس مقرر توعية المجتمع بذوي الاحتياجات الخاصة في تحسين اتجاهات طالبات الجامعة نحوه.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية دراسة مقرر توعية المجتمع بذوي الاحتياجات الخاصة في تحسين اتجاهات طالبات كلية التربية بقسمي علم النفس والتعليم الأساسي نحو ذوي الاحتياجات الخاصة ، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير التخصص على اتجاهات طالبات كلية التربية بقسمي علم النفس والتعليم الأساسي نحو ذوي الاحتياجات الخاصة ، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ، وتم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة (إعداد الباحث)، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة لدى طالبات قسم علم النفس والتعليم الأساسي قبل وبعد دراسة المقرر.

*دراسة الحميدة وهوساوي (٢٠٢٠)، بعنوان: واقع تقديم الخدمات المساندة لذوي الإعاقة بجامعة القصيم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تقديم الخدمات المساندة لذوي الإعاقة بجامعة القصيم والتي تشتمل على الخدمات الأكاديمية والخدمات الإدارية وخدمات الوصول الشامل في الأبنية والمنشآت الهندسية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في جمع المعلومات عن مشكلة الدراسة، وذلك لملائمته لطبيعة وأهداف

الدراسة، وقد أظهرت أبرز نتائج الدراسة أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع تقديم الخدمات المساندة الأكاديمية للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة بجامعة القصيم.

الدراسات الأجنبية:

دراسة بيولا ليشيليو (٢٠١٢) بعنوان " تعزيز قبول الطلاب المعاقين في التعليم العالي ومنع تسربهم".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور الذي تقوم به الخدمات المساندة بأنواعها المختلفة في الإبقاء على الطلاب المعاقين المسجلين في التعليم العالي في جامعة ينشبورغ، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت بعرض ووصف طبيعة مشكلة تسرب الطلاب المعاقين من جامعة ينشبورغ، وقامت بتحليل مجموعة من الدراسات التي ناقشت الخدمات المساندة المقدمة لهم.

*دراسة قسم الاعمال والابتكار والمهارات في لندن (٢٠١٤)، بعنوان : الخدمات المساندة للمعاقين في التعليم العالي وفق مبدأ المساواة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة الخدمات المساندة المقدمة حالياً في الجامعات البريطانية لذوي الإعاقة ومدى توافقها مع مبدأ المساواة الذي تقره القرارات والسياسات المحلية والدولية في منح الفرص لذوي الإعاقة للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧) جامعة على مستوى المملكة المتحدة منها (١٢) جامعة في لندن . وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم العالي من أبسط الحقوق التي يتمتع بها ذوو الإعاقة وفق مبدأ المساواة. وأكدت الدراسة على توفر الإجراءات اللازمة لتذليل العقبات أمام ذوي الإعاقة في الجامعات والمعاهد العليا البريطانية.

دراسة بالي (٢٠١٦)، بعنوان: دور وتحديات الأخصائيين الاجتماعيين في المدارس في تسهيل ودعم شمول الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس.

وهدف الدراسة إلى التعرف على دور وتحديات الأخصائيين الاجتماعيين في المدرسة لدعم التعليم الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في ألبانيا، وتم إجراء المقابلات المتعمقة مع (٨) أخصائيين اجتماعيين في المدارس الثانوية في ألبانيا، أظهرت النتائج أن الخدمة الاجتماعية مهمة لمساعدة الطلاب على تطوير كفاءتهم الاجتماعية .

التعقيب على الدراسات السابقة.

تتفق الدراسة الحالية مع عامة الدراسات السابقة في تناولها بشكل عام موضوع ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العالي، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة ؛ دراسة العطوي (٢٠١٨)، الحميدة وهوساوي (٢٠٢٠)، بيولا ليشيليو (٢٠١٢)، ودراسة قسم الاعمال والابتكار والمهارات في لندن (٢٠١٤)، ودراسة

بالي (٢٠١٦)، بوجود تحديات متعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات. كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الحميدة وهوساوي (٢٠٢٠)، قسم الاعمال والابتكار والمهارات في لندن (٢٠١٤)، بدراسة الخدمات المساندة التي يمكن توظيفها لتحسين كفاءة المرحلة الجامعية لذوي الاحتياجات الخاصة.

اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة بالي (٢٠١٦) في البحث في موضوع الخدمات النفسية والاجتماعية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وأهمية دور العاملين فيها وتطوير من كفاءاتهم. كما اختلفت دراسة الفريخ (٢٠٢٠) عن الدراسة الحالية وباقي الدراسات في اهتمامها بتوعية المجتمع نحو ذوي الاحتياجات الخاصة. أيضا اختلفت الدراسة الحالية والدراسات السابقة في تحديد عينة الدراسة وفئة ذوي الاحتياجات الخاصة في كل دراسة. كذلك تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باستخدام المنهج الوصفي المقارن بمدخل (جورج برداي).

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد الفجوة في التعليم الجامعي لذوي الاحتياجات الخاصة. كذلك تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في منهجية تحليل المحتوى، والأطر النظرية، وكذلك تفسير النتائج التي تتوصل لها هذه الدراسة.

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي والتشريعي لمراكز ذوي الاحتياجات الخاصة أنواع مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة.

يوجد أنواع عديدة من مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة ومنها مراكز الدمج عندما تكون الإعاقة العقلية بسيطة ويوجد مراكز متخصصة لعلاج طيف التوحد ومراكز أخرى لعلاج أطفال المتلازمات، وهناك ٤ فئات (أ، ب، ج، د) يتم من خلالها تقييم المراكز، ولكل فئة نسبة تقييم محددة فالفئة (أ) تكون نتيجة التقييم لها من ٨٦% فما فوق، والفئة (ب) تكون نتيجتها من ٧٦% إلى ٨٥%، والفئة (ج) تكون نتيجتها من ٦٠% إلى ٧٥%، وأخيراً الفئة (د) تكون أقل من ٦٠%. (أحمد، ٢٠١٦، ١٢٠)

مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة.

حمل مفهوم الإعاقة عبر التاريخ والثقافات عدة دلالات، تأثرت بالصبغة الأخلاقية أحياناً والطبية والتربوية والتأهيلية أحياناً أخرى، ومع ظهور الحركة الحقوقية واتساع رقعتها عالمياً خلال العقود الثلاثة الأخيرة ظهرت التعريفات التي ترى أن الإعاقة نتاج للتفاعل بين القصور البدني والحسي والذهني الذي يعاني منه الشخص وبين البيئة التشريعية والمادية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، مما يؤثر على عليه وعلى حالته، فمستوى الإعاقة يتحدد من خلال قدرة البيئة على تهيئة الظروف القانونية والمادية والاجتماعية التي تمكن الفرد من المشاركة والتفاعل والاندماج.

الاحتياجات الخاصة تعني: الإصابة بقصور كلي أو جزئي بشكل دائم أو لفترة طويلة من العمر، في إحدى القدرات الجسمية أو الحسية أو العقلية أو التواصلية أو التعليمية أو النفسية، وتتسبب في عدم إمكانية تلبية متطلبات الحياة العادية من قبل الشخص المعاق واعتماده على غيره في تلبيةها، أو احتياجه لأداة خاصة تتطلب تدريباً أو تأهيلاً خاصاً لحسن استخدامها. (يوسف ، ٢٠١٥ ، ١٣٩)

اللائحة الأساسية لبرامج تأهيل المعوقين

نصت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، في موادها من (٥٤-٥٧) ومن (١٨٨-١٩٤) على أن تعليم المتفوقين والمعوقين جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي؛ واستجابة لما نص عليه "نظام رعاية المعوقين في المملكة" الصادر بموجب المرسوم الملكي بالرقم (م/٣٧) وتاريخ ١٤٢١/٩/٢٣. القاضي بالموافقة على قرار مجلس الوزراء بالرقم (٢٢٤) والتاريخ ١٤٢١ / ٩ / ١٤ هـ الخاص بإقرار النظام تنويجاً لكافة الجهود الرائدة في مجال رعاية المعوقين وتأهيلهم في مادته الثانية التي تنص على أن "تكفل الدولة حق المعوق في خدمات الوقاية والرعاية والتأهيل، وتشجع المؤسسات والأفراد على الإسهام في الأعمال الخيرية في مجال الإعاقة، وتقدم هذه الخدمات لهذه الفئة عن طريق الجهات المختصة في عدة مجالات منها المجالات التعليمية والتربوية: وتشمل تقديم الخدمات التعليمية والتربوية في جميع المراحل (ما قبل المدرسة، والتعليم العام، والتعليم الفني، والتعليم العالي) بما يتناسب مع قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة. (الخطيب، ٢٠١٤ ، ١٩٠)

المبحث الثاني: تطور ومعوقات مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العالي.

تقتضي العدالة التعليمية تقديم فرص بالتعليم الجامعي للطلاب المعاقين متساوية مع أقرانهم من الأسوياء حتى يتم إعدادهم لسوق العمل والاندماج في المجتمع بشكل جيد، وبالتالي لابد من تطوير التعليم الجامعي لذوي الاحتياجات الخاصة حتى يرقى لمستوي التعليم الجامعي للعاديين ويكون مماثلاً أو مقارباً لما هو موجود بالدول المتقدمة بالعصر الحالي ، حيث تهتم الدول المتقدمة برعاية الطلاب المعاقين بالتعليم الجامعي. (إبراهيم، 2017، ٢)

فلسفة مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العالي

١. تقديم الدعم الإرشادي والتوجيهي والأكاديمي (بالتنسيق مع المرشد الأكاديمي بالكلية) الوقائي للطلاب والطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة.
٢. إعداد وتنفيذ البرامج الإرشادية والتوجيهية لطلاب وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة.
٣. تحسين البيئة التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة.
٤. التنسيق مع الإدارات والكلية والعمادات المساندة لخدمة الطلاب والطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة.

٥. التعريف بالإعاقات المتعددة وخصائصها، وطرق التعامل معها، وذلك من خلال التوعية العامة.
 ٦. المساهمة في إجراء الدراسات والبحوث التي تسهم في تطوير الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة.
 ٧. تفعيل دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع الأنشطة المختلفة.
 ٨. تفعيل مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع الأنشطة (الثقافية والرياضية....) داخل وخارج الجامعة.
 ٩. عمل التقارير الدورية لأعمال المركز. (العنزي ، ٢٠١٩ ، ٤١)
- تطور الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العالي .
- تطبق المملكة في سبيل تقديم التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة أسلوب التعليم الخاص الموجه لفئات الإعاقة، بجانب أسلوب دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العام، حيث تقوم عدة وزارات ومؤسسات حكومية بعملية تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة وتنفيذ أهداف السياسة التعليمية، كوزارة التعليم، والمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني. وفي مجال التعليم المخصص لفئات الأشخاص ذوي الإعاقة، فقد تم افتتاح العديد من المعاهد الحكومية للإعاقات المختلفة، مثل:
- (معاهد التربية الفكرية، معاهد النور للمكفوفين، معاهد الأمل للصم...)، وبمختلف مراحلها الدراسية (روضة - ابتدائي - متوسط - ثانوي)، إضافة إلى تجهيزها بالأدوات والمعينات السمعية والأجهزة للتدريب والتي تسهل العملية التعليمية. (العطوي ، ٢٠١٨ ، ٢١٠)
- وقد اتخذت وزارة التعليم العالي مجموعة من الإجراءات والتدابير كالتالي:
- اعتماد خطة لتطوير المقررات الجامعية في تخصصات التربية الخاصة ضمن مدة زمنية محددة، وبما يتواءم مع التطورات العالمية.
 - أيضاً تم اعتماد برنامج للابتعاث الخارجي في مجالات التربية الخاصة والتأهيل الصحي،
 - وتخصيص ما لا يقل عن ١٠٠٠ بعثة خلال خمس سنوات، والتوسع في عدد المقاعد المخصصة للأشخاص ذوي الإعاقة المتميزين.
 - التوسع في فتح تخصصات علمية على مستوى البكالوريوس والدبلوم العالي، لتخصصات التربية الخاصة. (الخطيب، ٢٠١٤ ، ٢٠٠)
- معوقات مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العالي.
- تسعى الجامعات في المملكة العربية السعودية إلى تحسين الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة التي تقدم لهم في مؤسسات التعليم الجامعي؛ من أجل تحقيق الاستفادة القصوى من قدراتهم وطاقاتهم لخدمة أنفسهم ومجتمعاتهم، لذلك يجب العمل على تكييف البيئة التعليمية الملائمة لهم، والقادرة على توفير العديد من

الفرص التعليمية لدى هؤلاء الطلاب. (لينا، ٢٠٠٥، ١٤٧) وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعات، إلا أن هناك العديد من المعوقات والصعوبات التي تواجه هذه الفئة من الطلاب، وأهم تلك المعوقات:

أولاً: المعوقات الاجتماعية: ويقصد بها تلك المواقف التي تتصف باضطراب العلاقات بين الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة، وكافة العاملين والمعنيين داخل إطار النسق الجامعي، سواء أقرانهم وزملائهم من الطلبة العاديين وأعضاء هيئة التدريس والإداريين وغيرهم، مما يؤدي إلى ظهور مشكلات نفسية وانفعالية وسلوكية واجتماعية. (يوسف، ٢٠١٥، ١٤٧)

ثانياً: المعوقات الخاصة بالمجال الأكاديمي: وتتمثل تلك المعوقات في عدة جوانب بعضها يتعلق بالمؤسسات التعليمية ومنها الجامعة، وبعضها يتعلق بالبرامج التربوية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، والبعض الآخر يتعلق بالاتجاهات الاجتماعية السائدة سواء من أقران وزملاء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، أو من أعضاء هيئة التدريس، أو الإداريين على كافة مستوياتهم داخل جدران مكاتبهم الموجودة بالجامعة وغير ذلك. (عبد ربه، ٢٠٢١، ٢٢٧-٢٤٢)

ثالثاً: المعوقات المتعلقة بالناحية الاقتصادية: تسبب إعاقة الطالب كثير من المشكلات الاقتصادية له ولأسرته وللمجتمع الذي يعيش فيهم، وربما تنجم عنها آثار متعددة تهدد استقرار الأسرة وقدرتها على مواصلة رحلة الحياة ومواجهة تكاليف وأعباء المعيشة، وعدم قدرته على العمل أو المساعدة في سد العجز المالي الذي تعاني منه الأسرة، كما إن تحمل المسؤولية من نفقات العلاج، وانقطاع الدخل أو انخفاضه، خاصة إذا كان المعوق بدنياً هو العائل الوحيد، وقد تكون الحالة الاقتصادية سبباً في عدم تنفيذ خطوات العلاج. (العطوي، ٢٠١٨، ٢٠٨)

رابعاً: المشكلات النفسية: تؤثر العلاقة على جوانب نمو الشخصية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل سلبي، وهذه الآثار تترتب على مشكلات في التوافق والتكيف قد تختلف من فرد لآخر حسب نوع الإعاقة ودرجتها ورد فعل الوالدين نحوها، والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يعانون من العديد من المشكلات النفسية، أهمها: ضعف الدافعية، والتردد، وعدم المشاركة في الإجراءات والبرامج العلاجية والتأهيلية، والاكتئاب، وتصور جسمي مشوه ومفهوم ذاتي سلبي، والصعوبة في تقبل الإعاقة والتكيف معها، وفقدان في المهارات الاجتماعية المناسبة. (الفريج، ٢٠٢٠، ٩٨)

المبحث الثالث: القوى والعوامل المؤثرة على مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية.

قد أظهرت مجتمعات الولايات المتحدة الأمريكية تقبلاً لتربية الأفراد ذوي الإعاقة مع نهايات القرن التاسع عشر، وتمكن أهالي الأطفال ذوي الإعاقة - منذ

منتصف القرن العشرين – من تنظيم أنفسهم للمطالبة بحقوقهم وحقوق أطفالهم، وهكذا بدأت حكومات الولايات والحكومة الاتحادية من إظهار الدعم لبرامج التربية الخاصة من خلال التشريعات. (الروسان ، ٢٠٠١ ، ١٣٠)

بالنظر إلى قوانين دولة أمريكا في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة بعد المدرسة، فيمكننا أن نستند إلى قانون إعادة التأهيل (١٩٧٣) Rehabilitation Act وتحديدًا القسم ٤٠٥ منه ، حيث نص على أنه لا يجوز لأي مؤسسة بما في ذلك الجامعات والكليات- التي تتلقى مساعدات مالية فيدرالية ، التمييز على أساس الإعاقة (Al about Learning Disabilities and ADHD, n.d.) . وعليه أن استكمال الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لتعليمهم بعد المرحلة الثانوية والتحاقهم بمؤسسات التعليم العالي ومنع التمييز ضدهم سواءً عند القبول أو ما بعده؛ هو حق من حقوقهم التي يؤكدّها القانون، وأيضاً داخل الجامعات القانون يلزم بتقديم المساعدات والتسهيلات والتكيفات للطلبة ذوي الإعاقة عند تسجيل الطالب كطالب من ذوي الإعاقة، وعليهم تقديم إشعارٍ بطبيعة الإعاقة والمساعدات التي اللازمة لهم، ومن أمثلة المساعدات للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات أجهزة مكبرات صوتية ، الرسوم التوضيحية ، و مترجمي لغة الإشارة وأجهزة العرض ، والأجهزة الكاتبة بطريقة برايل ، والآلات الحاسبة الناطقة ، وغيرها من المساعدات أو التكيفات التي توفر بحسب احتياجات الطالب الفعلية وإعاقته. (خوجه والحسياني والهدلول وآخرون، 2023، 72)

جامعة دنفر

تقدم جامعة دنفر برنامجين لمساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة: يقدمون برنامج خدمات الإعاقة (DSP) وبرنامج فعالية التعلم (LEP). يوفر DSP للطلاب مجموعة من وسائل الراحة مثل على سبيل المثال لا الحصر لغة الإشارة / المترجمين الشفويين ، وأماكن الاختبار ، والنصوص والمواد ذات التنسيق البديل ، وتدوين الملاحظات ، واستبدال الدورة التدريبية والمزيد. LEP هو برنامج رسوم مقابل الخدمة معترف به على المستوى الوطني يوفر دعماً تعليمياً مخصصاً للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم ، أو اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD) ، أو تاريخ من اختلافات التعلم. يقدم LEP الإرشاد الأكاديمي الفردي ، والدروس الخصوصية الخاصة بالموضوع الفردي ، والدعم التنظيمي وإدارة الوقت. (أبو نيان ، ٢٠١٤ ، ٢٠٥)

جامعة ديبول

يوفر مركز جامعة ديبول للطلاب ذوي الإعاقة (CSD) مجموعة من الدعم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. ويوفر المركز العديد من وسائل الراحة مثل التكنولوجيا التكميلية والمساعدة، والوقت الممتد في الامتحانات، والطباعة المكبرة أو طريقة برايل، وترجمة لغة الإشارة، واستشارات اختيار الدورة والمزيد. بالإضافة

إلى ذلك، فإنها توفر أيضًا للطلاب فرصة مقابلة الطبيب. الطبيب الإكلينيكي هو معلم محترف حاصل على درجات علمية متقدمة وخبرة في العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة. خلال الجلسات الأسبوعية التي تبلغ مدتها ٥٠ دقيقة مع الطبيب، سيتناولون تنمية المهارات في مجال الدعوة الذاتية، وإدارة الوقت، واستراتيجيات القراءة، ومهارات الكتابة، والمهارات التنظيمية والدراسية، (أبو نيان ، ٢٠١٤ ، ٢٠٧) كلية سياتل المركزية

تقدم خدمات دعم الإعاقة (DSS) في سياتل سنترال كوليدج الدعم والموارد للطلاب للتنقل في الحياة الطلابية في كلية سياتل المركزية. يوفر (DSS) للطلاب مجموعة من وسائل الراحة مثل المساعدة في القبول، والاستشارة، وتسهيلات الاختبار، وخدمات تدوين الملاحظات، ومساعدة خدمة القارئ / التسجيل، وتسهيلات الوصول، والمترجمين الفوريين / القراء / الكتبة، وأكثر من ذلك. كما أنها توفر مجموعة متنوعة من تنسيقات المواد البديلة للطلاب. بالإضافة إلى ذلك، يقدمون المشورة المستمرة للطلاب خلال فترة وجودهم في كلية سياتل المركزية. لمزيد من المعلومات حول خدمة دعم الإعاقة في كلية سياتل المركزية. (لينا ، ٢٠٠٥ ، 258) ومن خلال استعراض طبيعة المراكز لذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات الأمريكية يظهر بأنها تعتبر عنصرًا أساسيًا هامًا لا يمكن الاستغناء عنه لأي جامعة يلتحق بها طلاب لديهم احتياجات خاصة، فهي حق من حقوقهم للحصول على التعليم الملائم أسوة ببقية الطلاب العاديين. ومما لا شك فيه بأن الطلاب الجامعيين من ذوي الاحتياجات الخاصة لديهم متطلبات تستدعي وجود خدمات وتسهيلات قد لا يمكنهم من دونها تحقيق النجاح في الجامعة على المستويين الاجتماعي والأكاديمي. وهذا ما تبذله الجامعات الأمريكية من جهود مميزة لتحسين جودة الخدمات المقدمة للطلاب الملحقين بالجامعة ليتمكنوا من تحقيق النجاح والتفوق الدراسي الذي يشكل أحد أهم أهدافهم.

المبحث الرابع: مركز رعاية خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة بالمملكة العربية السعودية (جامعة الملك عبد العزيز نموذجاً) :

إيماناً من جامعة المؤسس بضرورة تقديم أفضل الخدمات الممكنة لطلابها من ذوي الاحتياجات الخاصة، تم إنشاء مركز متكامل يسمى مركز ذوي الاحتياجات الخاصة، ضمن عمادة شؤون الطلاب لخدمة منتسبيها من الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقديم التسهيلات التي تسهم في دمجهم في المجتمع، ونيل الدرجات العلمية العليا. (مركز خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز، ١٤٤٠هـ)

أهداف المركز : الهدف الرئيس للمركز هو أن تكون جامعة الملك عبد العزيز منارة للتوعية في مجال خدمة ذوي الإعاقة وأبحاثها، وتقديم خدمة تضاهي ما تقدمه الدول

المتقدمة لهذه الفئة الغالية لمنسوبي الجامعة بشكل خاص، وللمجتمع بشكل عام، كما يهدف المركز إلى تقديم العون لذوي الاحتياجات الخاصة وفق نطاقين:

١- في نطاق الجامعة: تقديم خدمات على مستوى عالمي، لضمان سهولة الوصول للجميع، الاتصال مع الجمعيات والمراكز المماثلة داخل وخارج المملكة، إنشاء كرسي لأبحاث الإعاقة، إنشاء قسم لهندسة التأهيل وتقنياته، إنشاء مركز للتميز في أبحاث الإعاقة، إنشاء قسم لصناعة الأطراف الصناعية يتبع لكلية العلوم الطبية، التعاون مع مركز تطوير التعليم الجامعي في كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وعمل ندوات ونشرات توعية، تثقيف طلاب الجامعة من ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين حول ما يتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة وحاجاتهم.

٢- في نطاق المجتمع: تقديم العون للجامعات الناشئة، مساعدة البلديات في تحقيق سهولة الوصول، الشراكة مع القطاع الخاص، التعاون مع الاتحاد السعودي لرياضة ذوي الاحتياجات الخاصة. (مركز خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز، ١٤٤٠هـ)

رؤية المركز: الريادة في تقديم كافة الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة؛ بحيث تكون جامعة الملك عبد العزيز نموذجاً يحتذى به على المستوى المحلي والإقليمي. رسالة المركز: توسعة دائرة المشاركة والدمج لذوي الاحتياجات الخاصة، من النواحي التعليمية والاجتماعية والثقافية والبحثية، وتسهيل جميع الخدمات التي تمكنهم من إكمال مشوارهم التعليمي ليصبحوا أعضاء فاعلين في جميع المجالات. أنواع الإعاقات التي يخدمها المركز: تعد الإعاقة حالة تحد من قدرة الفرد على القيام بوظيفة واحدة أو أكثر من الوظائف الأساسية في الحياة اليومية، مثل العناية بالأمر الشخصية الخاصة، أو المشاركة في علاقات اجتماعية ونشاطات اقتصادية وما إلى ذلك، مما يحرم الفرد من الاستقلال والاكتفاء الذاتي، ويرغمه على الاعتماد على الآخرين للتغلب على الصعوبات التي تواجهه، وتنقسم الإعاقة بهذا المعنى إلى نوعين:

- إعاقة بدنية: وتعرف بأنها إعاقة تعوق الفرد عن الحركة بسبب خلل أو عاهة أو مرض أصاب بالعضلات أو المفاصل بطريقة تحد من وظيفتها العادية، أو فقد أحد الأطراف، وتأتي الإعاقة البدنية إما إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو إعاقة مرضية.

- إعاقة ذهنية: وتعد جانباً من جوانب القصور في أداء الفرد، وتتمثل في التدهن الواضح في القدرة العقلية/الذهنية عن متوسط الذكاء.

المبحث الخامس: أوجه الشبه والاختلاف في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات بين دول المقارنة.

بعد التعرف على مفهوم مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة والقوى المؤثرة فيها بالجامعات في دولة المقارنة الولايات المتحدة الأمريكية و في المملكة العربية السعودية، سيتم في هذا المبحث عرض المقارنة التفسيرية لواقع مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في دولتي المقارنة، وبيان واقعها في كل دولة في ضوء الإطار المفاهيمي، للوصول إلى الفرض الحقيقي للدراسة.

أوجه الشبه والاختلاف في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات بين دول المقارنة

م	وجه المقارنة	دول المقارنة	
		الولايات المتحدة الأمريكية	المملكة العربية السعودية
١	الاهتمام بالتعليم الجامعي لذوي الاحتياجات الخاصة	توفر الولايات المتحدة تعليمًا على مستوى عالمي، وليس فقط لمجموعة مختارة، ولكن لجميع الأفراد الذين يسعون إلى تحسين أنفسهم. تمتلك الولايات المتحدة الأمريكية بعضًا من أفضل قوانين الإعاقة والإقامة في العالم وهذا يمتد إلى نظام التعليم أيضًا. تقدم العديد من الكليات والجامعات موارد شاملة ودعمًا للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	تعمل الجامعات في المملكة العربية السعودية التي تحتوي على أعداد كبيرة من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على إتاحة فرص التعليم والتدريب لجميع هؤلاء الطلبة، وتمثل هذا الاهتمام في تطوير البرامج والخدمات والكوادر العاملة واستراتيجيات القياس والتشخيص والتعليم، إضافةً إلى إنشاء مراكز خدمات التربية الخاصة بأغلب الجامعات السعودية.
٢	السيق في إصدار التشريعات	اتاحت تشريعات التربية الخاصة بالولايات المتحدة فرص التعليم الجامعي لذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك منذ صدور البند (٥٠٤) من قانون إعادة التأهيل، وقانون (ADA). احترام كرامة الأشخاص المتأصلة واستقلالهم الذاتي بما في ذلك حرية تقرير خياراتهم بأنفسهم واستقلاليتهم. - عدم التمييز.	الأصل أن تشريعات الخدمة المدنية في المملكة عامة، إذ لا يوجد أي تشريع يستثني الأشخاص ذوي الإعاقة من الحق في الوظيفة العامة والحصول على المرتب المساوي لمرتبات الآخرين، إلا أنه ولضمان توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة والتشجيع عليه ودعمه كان هناك بعض التشريعات والتدابير التي تمثل إطارًا قانونيًا لهم.
٣	توفير التمويل اللازم لتقديم كافة الخدمات المرتبطة بمراكز ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعات	حيث يتم رصد الميزانيات الضخمة لإجراء البحوث التربوية والنفسية في المجال، وتوفير برامج الاكتشاف والتدخل، وفق قانون (IDEA)، فضلاً عن المنحة المالية الفيدرالية للوكالات على مستوى الولاية والمستوى المحلي المخصصة لمساعدتها على توفير التربية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة من سن الميلاد إلى سن الحادية والعشرين.	في نطاق المجتمع: تقديم العون للجامعات الناشئة، مساعدة البلديات في تحقيق سهولة الوصول، الشراكة مع القطاع الخاص، التعاون مع الاتحاد السعودي لرياضة ذوي الاحتياجات الخاصة.

٤	مجانية خدمات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	يكفل القانون السعودي مجانية التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة	يكفل القانون الأمريكي مجانية التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة

أوجه الشبه والاختلاف في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات بين دولتي المقارنة:

- باستعراض أوجه الاختلاف في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية، يلاحظ أن :
- جميعها ذات أهمية وجدوى بالنسبة لتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ومن أوجه الاختلاف دقة القوانين والتشريعات التي تحمل تفصيل لبنودها توضح آليات تنفيذها، كذلك إجراء التحديث المستمر على مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة، فليضمن فاعلية وجدوى تلك القوانين يتطلب الأمر تعديلها في ضوء ما يطرأ من مستجدات، كما يمكن في ظل ظروف المجتمع السعودي توفير الرعاية المبكرة منذ الميلاد، وكذلك تقديم البرامج الإرشادية لأباء وأسر ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يمكن أيضاً العمل على وضع خطط تربوية فردية تراعي درجة ومستوى الإعاقة، مع إعطاء أولوية خاصة لتأهيل الكوادر العاملة في المجال.
- وبالنسبة لمجانية خدمات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات: فهناك تشابه بين كل من دولة المقارنة والمملكة العربية السعودية بأنه يكفل كل من القانون الأمريكي والسعودي مجانية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ويمكن تحقيق الاستفادة من مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة لتوفير إطار تشريعي داعم لتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعات المملكة العربية السعودية من خلال ما يلي:

 ١. العمل على تطوير مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات بأهمية وجود قانون حقوق مدنية وطني إلزامي يضمن وصول هؤلاء الطلاب لنظام التعليم.
 ٢. ربط تشريعات ذوي الاحتياجات الخاصة بنتائج البحوث والدراسات في مجال التربية الخاصة.
 ٣. زيادة التمويل عن طريق إعادة النظر في الاعتماد الذي يدرج في موازنة التربية الخاصة لتوفير كافة الخدمات التربوية التي يتطلبها ذوي الاحتياجات الخاصة.
 ٤. استحداث بعض القوانين التي تكفل الاستفادة من التطور العلمي والتكنولوجي.
 ٥. التأكيد على أهمية التكنولوجيا المساندة، وضرورة الاستعانة بها وذلك من خلال إدراجها ضمن التعليم الجامعي لذوي الاحتياجات الخاصة.
 ٦. تطوير برامج إعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات بناء على المستجدات العالمية.

٧. تحديد أدوات وأساليب التشخيص الملائمة لتحديد ونوع ومستوى الإعاقة داخل الجامعات.

المبحث السادس: الإجراءات المقترحة لتطوير مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة أمريكا.

بعد استعراض ومقارنة وتحليل مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض جامعات أمريكا وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية، سيتم في هذا المبحث استعراض أهم النتائج التي تم التوصل إليها، عن طريق الإجابة عن تساؤلات مشكلة البحث، بناء عليه سيتم وضع مجموعة التوصيات المقترحة لمساعدة الدول والجامعات على وضع نموذج لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات السعودية ودول المقارنة، وأخيراً سيتم عرض مجموعة من المقترحات البحثية في ضوء البحث الحالي.

النتائج:

في ضوء ما تم بحثه في هذه الدراسة، تم التوصل إلى عدة نتائج يمكن استعراضها عن طريق الإجابة عن تساؤلات مشكلة البحث، هي:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ما هي مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة في دولة أمريكا في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها؟

من خلال استعراض الإطار المفاهيمي لمراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة في دولة أمريكا في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها تم التوصل للنتائج الآتية:

١- توفر الولايات المتحدة تعليمًا على مستوى عالمي، وليس فقط لقلّة مختارة، ولكن لجميع الأفراد الذين يسعون إلى تحسين أنفسهم.

٢- تمتلك الولايات المتحدة الأمريكية بعضًا من أفضل قوانين الإعاقة والإقامة في العالم وهذا يمتد إلى نظام التعليم أيضًا.

٣- تقدم العديد من الكليات والجامعات موارد شاملة ودعمًا للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٤- مساهمات المثقفين ذوي الإعاقة في عالم الأوساط الأكاديمية وتكشف طرقًا لبناء بيئة تعليمية شاملة.

٥- تقديم الدعم والإقامة للطلاب ذوي الإعاقة من أجل الوصول إلى المستوى الأمثل في تعليمهم وحياتهم الجامعية.

٦- إنشاء مجتمع للطلاب ذوي الإعاقة للتواصل وتبادل المعلومات مع بعضهم البعض، ووجود مستشارين مهنيين للطلاب ذوي الإعاقة، والانضمام إلى الأحداث المهنية للطلاب ذوي الإعاقة أو استضافتها للحصول على معلومات فعالة.

٧- مركز خدمات دعم الإعاقة (DSS) في كلية سياتل المركزية يقدم الدعم والموارد للطلاب للتنقل في الحياة الطلابية، ويوفر DSS للطلاب مجموعة من وسائل الراحة مثل المساعدة في القبول.

٨- توفر خدمات وصول الطلاب (SAS) بجامعة هوفسترا للطلاب مجموعة من وسائل الراحة النموذجية للطلاب مثل اختبار الإقامة وتنسيقات المواد البديلة. نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: ما هي مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة في المملكة العربية السعودية في ضوء القوى العاملة والعوامل المؤثرة فيها؟ من خلال استعراض الإطار المفاهيمي لمراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة في المملكة العربية السعودية في ضوء القوى العاملة والعوامل المؤثرة فيها تم التوصل للنتائج الآتية:

١- الهدف الرئيس لمراكز ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعات السعودية هو تقديم خدمة تضاهي ما تقدمه الدول المتقدمة لهذه الفئة الغالية لمنسوبي الجامعة بشكل خاص، وللمجتمع بشكل عام.

٢- اهتمام المملكة بتطوير البرامج والخدمات والكوادر العاملة، واستراتيجيات القياس والتشخيص والتعليم.

٣- إنشاء مراكز خدمات التربية الخاصة بأغلب الجامعات السعودية.

٤- تقديم العون للجامعات الناشئة.

٥- إيجاد قاعدة بيانات خاصة بطلاب وطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة.

٦- الاستفادة من الخبرات والتجارب المحلية والعربية والعالمية في مجال خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة.

٧- تفعيل دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة الثقافية والرياضية.

٨- المشاركة في المناسبات الدورية لذوي الاحتياجات الخاصة.

٩- توفير الكتاب للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الاختبارات الفصلية.

١٠- سعي وزارة التعليم لتوفير أفضل البرامج والتسهيلات للطلاب الجامعيين من ذوي الاحتياجات الخاصة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: ما أوجه الشبه والاختلاف في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة بين دول المقارنة؟

من خلال استعراض الإطار المفاهيمي ما أوجه الشبه والاختلاف في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة بين دول المقارنة تم التوصل للنتائج الآتية:

- في المملكة العربية السعودية وأمريكا كلاهما يهتم بإنشاء المراكز لذوي الاحتياجات الخاصة داخل الجامعات والعمل على تطويرها بقدر المستطاع.

- تتشابه كلاً من أمريكا والمملكة العربية السعودية بأنه يكفل كل من القانون الأمريكي والسعودي مجانية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

- هناك اهتمام كبير لتلبية احتياجات طلاب الجامعات ذوي الإعاقة، كما ازدادت بشكل ملحوظ برامج وخدمات الجامعات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة في العقد

الماضي، حيث تبذل الكليات جهوداً أكبر للتأكيد على أنه يتم تقديم كافة البرامج والخدمات التعليمية المقدمة للطلاب غير المعوقين، أيضاً للطلبة من ذوي الإعاقة في الوضع الأكثر تكاملاً.

- هناك حاجة ماسة إلى المزيد من البحوث حول أماكن الإقامة والخدمات ومستوى الدعم المقدم للطلاب ذوي الإعاقة النسبية، والتميز بين صعوبات التعلم وغيرها من الإعاقات.

الخاتمة

تواجه فئة الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام الكثير من المعوقات في تكيفها واندماجها مع المجتمع وخاصة في المجتمعات العربية، التي ما زالت تفتقر إلى الكثير من التشريعات والأنظمة التي تمكن هذه الفئة من بناء مجتمع لتحيا حياة كريمة، وتتفاعل بمقدار ما تمتلك من إمكانيات وقدرات، كما تسهل لها فرص التأهيل والتطوير، ويعد النظام التعليمي الجامعي الأساس الذي تنمو في إطاره عدد من السمات الشخصية للمتعلمين، حيث يمثل التعليم واحداً من أهم أساسيات الحياة بالنسبة للفرد، فمن خلاله يتشكل فكر الإنسان ويزداد عمقاً واتساعاً، وبوساطته يزداد وعيه الثقافي والسياسي، ودوره الاجتماعي والتكيف مع الظروف والمستجدات والمتغيرات التي يواجهها في حياته، والجامعة هي المؤسسة الأخيرة التي تسهم في إعداد الفرد وتدريبه لتحمل المسؤولية، وتأهيله لسوق العمل، لذا فإن نجاح الجامعات في مواجهة مشكلة ذوي الاحتياجات الخاصة وإدماجهم في المجتمع يتوقف على دور تلك الجامعات في القيام بمسؤولياتها الاجتماعية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة وتطوير كافة الخدمات المتعلقة بتأهيلهم وتعليمهم وإدماجهم.

وبناء على نتائج البحث التي تم عرضها سابقاً من خلال الإجابة على أسئلة البحث يوصي الباحثان بما يلي:

التوصيات:

- إجراء دراسة تقييمية للخدمات المساندة الجامعية المقدمة للطلاب ذوي الاحتياجات.
- تسهيل شروط قبول ذوي الاحتياجات الخاصة بالكليات المختلفة بالجامعة.
- تسهيل خدمات المكتبة بتخصيص موظف أو موظفة يوكل إليه تقديم الخدمة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- عقد دورات لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات في استخدام التطبيقات التكنولوجية التي تسهم في تنمية قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تقديم الدعم الإرشادي والتوجيهي والأكاديمي والوقائي لطلاب وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إنشاء قاعدة بيانات خاصة بطلاب وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- مواجهة العقبات التي تواجه الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات.

- البحث عن فرص العمل المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.
 - تسهيل شروط قبول ذوي الإعاقة بالكليات المختلفة بالجامعة مع مراعاة نوع وشدة الإعاقة.
 - فتح تخصصات أكاديمية تتناسب مع قدرات وميول ذوي الإعاقة.
 - توفير الكادر التعليمي الفني القادر على التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ممن لديهم الخبرات العالية والكفاءة العلمية.
 - ترسيخ ثقافة المسؤولية المجتمعية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة، ونشر الوعي الثقافي بأهمية الدور الذي تقوم به مؤسسات التعليم العالي في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل التنمية المستدامة للمجتمع.
 - العمل على فتح تخصصات أكاديمية تتناسب مع قدرات وميول ذوي الإعاقة.
 - إتاحة الفرصة للطلبة وللطالبات من ذوي الإعاقة للمشاركة في البرامج التدريبية والأنشطة المقدمة من الجامعة على مستوى الكليات أو على مستوى الجامعة.
 - تقديم دورات متخصصة للعاملين في مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - تزويد مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بالأجهزة والتقنيات اللازمة للطلاب ذوي الإعاقة وتحديثها باستمرار.
 - الاهتمام بزيادة الأنشطة الطلابية التي تقدمها الجامعات للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- مقترحات الدراسة:**
- إجراء دراسات مستقبلية حول سبل تحسين جودة الخدمات التي يقدمها مركز خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعات في المملكة العربية السعودية.
 - إجراء دراسات مستقبلية حول التصورات المقترحة لتطوير مراكز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات السعودية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

١. الخطيب، جمال (٢٠١٤) ، التربية الخاصة المعاصرة . عمان، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع.
٢. الروسان، فاروق . (٢٠١٥) ، قضايا ومشكلات في التربية الخاصة . الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
٣. المالكي، سعيد بن عالي. (٢٠٢١). التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة البصرية بجامعة الملك سعود. المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة اسيوط، مج ٣٧ ع ١٢.
٤. العنزي، وفاء صبار وتركتاني، مريم حافظ عمر. (٢٠١٩). تصورات أعضاء هيئة التدريس والطالبات الصم وضعيفات السمع حول معوقات دمجهم في الجامعات السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج ٨ ع ٥.
٥. اللالا، زياد والزبيري، شريفة واللالا، صائب والجلامدة، فوزية وحسونة، مأمون والشمران، وائل و العلي، وائل و القبالي، يحيى و العايد، يوسف. (٢٠١١). أساسيات التربية الخاصة. دار المسيرة.
٦. الروسان، فاروق. (٢٠٠١). سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة. دار الفكر.
٧. الحميدة، سلمان عبدالعزيز وهوساوي، علي محمد. (٢٠٢٠). واقع تقديم الخدمات المساندة لذوي الإعاقة بجامعة القصيم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، مج ٤ ع ١٣.
٨. المهنا، معاذ محمد سليمان. (٢٠١٨). دراسة تقييمية لمركز خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء اهدافه. مجلة البحث العلمي في التربية، مج ١٩ ع ٧.
٩. اللوزي، صلاح؛ والمعاني، محمد. (٢٠٠٨) ، خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة الأردنية. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
١٠. أحمد، جمال شفيق. (٢٠١٦) دور الإخصائي النفسي في تحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الهيئة العامة لقصور الثقافة: القاهرة

١١. أبو نيان، إبراهيم بن سعد. (٢٠١٤). دور القانون في ضمان جودة خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة: أمريكا نموذجًا وبعض الأمثلة العالمية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج ١ ع ٤.
١٢. عرنكي، إخلاص وعبيد، بتول. (٢٠٠٣)، الإعاقات في الأردن، المملكة الأردنية الهاشمية: دائرة الإحصاءات العامة.
١٣. خوجه، آلاء برهان و الحسيني، مريم عبد العزيز والهذلول، ذكرى صالح و المحسن، أسماء عبد الرحمن. (٢٠٢٣)، تصور مقترح لتطوير الأنظمة الداعمة لحقوق الطلبة ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية في ضوء القوانين الأمريكية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج ١٥ ع ٢.

المراجع الأجنبية:

1. Council for Exceptional Children. (2002). *Understanding the Differences Between IDEA and Section 504*. <http://www.ldonline.org/article/6086/>
2. Balli ، D. (2016) . Role and Challenges of School Social Workers in Facilitating and Supporting the Inclusiveness of Children with Special Needs in Regular Schools. Academicus International Scientific Journal , (14) , 148-157 .
3. 10.7336/academicus.2016.14.10
4. DEPARTMENT for Business , Innovation and Skills. (2014). Disabled Students Allowances : Equality Analysis in Higher Education , London .
5. PAULA C. Lichiello. (2012). Retention of Students with Disabilities in Higher Education , Lynchburg College .
6. THEERATORN Lersilp. (2016). Assistive Technology and Educational Services for Undergraduate Students with Disabilities at Universities in the Northern Thailand. International Conference on Geographies of Health and Living in Citi: Making Cities Healthy for All .

7. Al about Learning Disabilities and ADHD. (n.d.). Section 504: *The Law & Its Impact on Postsecondary Education*. Retrieved in 8 NOV from: <https://www.ldonline.org/>



**الإسهام النسبي للتوجهات الهدفية في التنبؤ بالمعتقدات
المعرفية لدى الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية
بالجبيل**

**The relative contribution of goal orientations in predicting
Epistemological Beliefs among Gifted students at Jubail
region**

إعداد

مسفر بن ناصر الرشيد

Misfer Nasser Al-Rashidi

مدارس الهيئة الملكية بالجبيل

Doi: 10.21608/jasht.2024.348817

استلام البحث: ٢٤ / ٢ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٩ / ٣ / ٢٠٢٤

الرشيد، مسفر بن ناصر (٢٠٢٤). الإسهام النسبي للتوجهات الهدفية في التنبؤ بالمعتقدات المعرفية لدى الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨ (٣٠) أبريل، ٣٩٩ – ٤٢٤.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

الإسهام النسبي للتوجهات الهدافية في التنبؤ بالمعتقدات المعرفية لدى الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل

المستخلص:

هدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التوجهات الهدافية والمعتقدات المعرفية، وكذلك التعرف على إمكانية التوجهات الهدافية في التنبؤ بمستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل. تكونت عينة الدراسة من (٤٣) من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل. اشتملت أدوات الدراسة على مقياس التوجهات الهدافية من إعداد الباحث، ومقياس المعتقدات المعرفية من إعداد الباحث. تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة العلاقة بين التوجهات الهدافية والمعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة ، وكذلك أشارت إلى أن التوجهات الهدافية تساهم في التنبؤ بمستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التوجهات الهدافية - المعتقدات المعرفية - الطلبة الموهوبين

Abstract:

The study aimed to identify the relationship between goal orientations and Epistemological Beliefs, as well as to identify the possibility of goal orientations in predicting the level of Epistemological Beliefs among the study sample of Gifted students at Jubail region. The sample of the study consisted of (43) Gifted students at Jubail region. The study tools included the scale of goal orientations prepared by the researcher, and the scale of Epistemological Beliefs prepared by the researcher. The study method is represented in the descriptive method. The results of the study indicated the existence of a positive correlation relationship between goal orientations and Epistemological Beliefs among the study sample, and also indicated that goal orientations contribute to predicting the level of Epistemological Beliefs among the study sample.

Key Words: Goal Orientations - Epistemological Beliefs – Gifted students.

مقدمة الدراسة

تعد التوجهات الهدافية أحد الأهداف التي يجب مراعاتها لتنمية المتعلمين. تعتبر نظرية التوجهات الهدافية من أهم النظريات في مجال التحفيز، وهي تشير إلى أن

الأفراد لديهم أهداف يمكن استثمارها في تحقيق جودة مخرجات التعلم. ومن المعروف أن للأفراد أنواع مختلفة من الأهداف يمكن استثمارها في العديد من العمليات السلوكية والمعرفية المؤثرة للقيام بمهام أكاديمية مختلفة. من المهم للمتعلمين في حياتهم الشخصية أن يتدربوا على التركيز على الأهداف المحددة في خططهم وليس فقط الاهتمام بأداء الواجبات والمهام دون مراعاة الأهداف سواء في إعداد المهمة أو أثناء أدائها، أو متابعتهم وتقييمهم

(Alotaibi&ALRwaythi,2020,322)

كما تتمثل أهمية التوجهات الهدافية في أنها توضح الأهداف للطلاب طريقهم، وتوجه سلوكهم المعرفي والوجداني في أثناء انهمالكهم بالعمل الأكاديمي، وتجعلهم يختارون من بين بدائل السلوك المتاحة ما يقودهم إلى تحقيق هذه الأهداف، كما تؤثر في اختيارهم لاستراتيجيات العمل وحل المشكلات ؛ لأنها تجعلهم يلزمون أنفسهم بالوصول إلى أهداف هامة في حياتهم مما يحسن من استغلالهم للوقت ويشعرهم بالرضا عن الذات وعن الحياة بشكل عام، كما تساعد على تركيز الانتباه، تمثل المكونات الأساسية للتخطيط وتشكل دوافع للتعلم وتوفر معايير لتقدير فعالية السلوك حيث تكون متنبأ لكثير من العمليات والنواتج المرتبطة بالتحصيل (محاسنة وغباري، ٢٠١٣، ٢٤٤).

هذا ويميز دويك بين نوعين من التوجهات الهدافية وهما : التوجه الهدافي الذي يركز على التعلم learning-focused goal orientation والذي يركز على التعلم الذي يتيح فيه الفرصة للفرد للبحث عن التحديات التي تواجهه في أداء مهامه. فمن أجل اكتساب المهارة، سيظهر الطالب المزيد من الثبات عند مواجهة التحديات . والتوجه الهدافي الذي يركز على الأداء performance-focused goal orientation والذي ينقسم إلى نمطين أحدهما متقبل والذي يتسم فيه الطالب بميله نحو التقدم من خلال تقييم كفاءاته ومؤهلاته ؛ والآخر تجنبى والذي لا يعبر فيه الطالب عن كفاءاته خوفاً من نقد الآخرين له (Luttrell, 2015, 34-35).

أما (Cho & Shen, 2013, 291) فيرى أن التوجهات الهدافية تنقسم إلى التوجه الهدافي الداخلي Intrinsic goal orientation والذي يصف تحمس الطالب لأداء مهمة أكاديمية من أجل إنجاز تلك المهمة . والتوجه الهدافي الخارجي Extrinsic goal orientation والذي يصف تحمس الطالب لأداء مهمة أكاديمية من أجل كسب مكافأة كالحصول على درجة عالية أو تجنب العقوبة .

بينما يذكر (Güler, 2017, 292 ; Kaya, 2017, 35) أن التوجهات الهدافية تنقسم إلى التوجه الهدافي الاقداامي المتقن mastery-approach goal orientations ويتسم الطلاب ذوي هذا النمط بالاهتمام بالأنشطة التي تزيد من مستوى إتقانهم والتي تزيد من تطويرهم. والتوجه الهدافي التجنبى mastery avoidance orientation ويتسم الطلاب ذوي هذا النمط بالبعد عن سوء الفهم

وأحياناً يرفضون التعلم . والتوجه الهديفي الادائي الاقدامي performance approach orientation ويتسم الطلاب ذوي هذا النمط بالمشاركة في اداء المهام من أجل إثبات أنهم أكثر نجاحاً مقارنة بأقرانهم . والتوجه الهديفي الادائي التجنبي performance avoidance orientation ويرتبط هذا النوع بالطلاب الذين يحاولون الابتعاد عن النقد السلبي .

تعد المعتقدات المعرفية أحد مستويات ما وراء المعرفة، لذا فقد أطلق عليها معرفة ما وراء المعتقدات المعرفية *Epistemological Metacognitive* بالإضافة إلى المستويين الآخرين وهما : معرفة ما وراء المعرفة، ومعرفة ما وراء الاستراتيجية ؛ وهنا نجد أن المعتقدات المعرفية تعمل كرابط لمستوى معرفة ما وراء المعرفة ومستوى معرفة ما وراء الاستراتيجية، كما نجد أنها تتضمن المراقبة، والوعي لحدود المعرفة (بقيقي، ٢٠١٣، ١٠٢٢) .

هذا وتنقسم المعتقدات المعرفية إلى نوعين وهما : النوع الأول ويطلق عليه المعتقدات العامة : والتي تتناول تصورات المتعلمين وأفكارهم لطبيعة العلم وتعلمه عند المجتمع أو النظام المجتمعي، والنوع الآخر ويطلق عليه المعتقدات الشخصية : والذي يتناول الأفكار والتصورات لطبيعة معرفة المتعلمين وتعلمهم الشخصي، فالمعتقدات الشخصية ترتبط بالتعلم، والسلوك، وبنية المعرفة، ومصدرها، وضبطها، ومراقبتها، وسرعة اكتسابها، كما أنها تصبح قابلة للتجديد والتطوير المستمر حسب قدرة المتعلم النشطة على التفاعل مع البيئة، بالتالي يصل إلى بناء نموذج خاص به للتعلم (محمد، ٢٠١٤، ٨٤) .

هذا وتلعب المعتقدات المعرفية دوراً واضحاً في حياة الطلاب، حيث نجد أنها تعمل على بث الثقة في نفوسهم، وتساعدهم على فهم عملية التعليم، كما تساعدهم في الحصول على المعرفة، بالإضافة إلى ذلك فهي تؤلف الأساس، أو اللبنة الأولى الأساسية للإطار الفكري لهم، وتصبح جزءاً هاماً من تكوين شخصيتهم، كما أنها تؤثر في خياراتهم في عمليتي التعلم والتعليم، وفي أسلوبهم في التفكير، وفي إدراكهم عندما يشرعون في حل المشكلات التي تواجههم في الجامعة أو خارجها، أو أثناء ممارستهم لعملية التعليم، مما يؤثر ذلك في تحصيلهم الأكاديمي، وبالتالي ينعكس ذلك على مستقبلهم المهني، وتؤثر كذلك وتعطي مؤشراً على ممارسات هؤلاء الطلبة عندما يلتحقون بأعمال مختلفة في المستقبل (الربيع والجراح، ٢٠١١، ١٩٠ - ١٩١) . إن معرفة الطالب بما لديه من معتقدات المعرفية وتبصره بها يساهم بدرجة كبيرة في فهم التعلم الإنساني لديه، وذلك من خلال التعرف على أهمية تلك المخططات التي يبنيناها المتعلم عن ما لديه من معرفة، وما وراء المعرفة (عبدالباري، ٢٠١٦، ٣٤٥) مشكلة الدراسة

تعد التوجهات الهدفية إحدى المفاهيم التي توجه كيفية تفسير الأفراد واستجاباتهم لمواقف الإنجاز، وتعد نظرية التوجهات الهدفية التي نشأت وتطورت نتيجة الاتجاه

الاجتماعي المعرفي لتفسير الدافعية وأصبحت محور اهتمام الدراسات في مجال دافعية الإنجاز وبشكل خاص في مجال التعلم والتحصيل (محاسنة، ٢٠١٨، ٤١٠). إن التوجهات الهدافية لا تقتصر على عمليات التعلم والتفكير في حالات الإنجاز فحسب؛ بل تمتد لتشمل التوافق مع الحياة وتشجيع السلوك الاجتماعي اللائق والشعور الإيجابي نحو الذات ونحو الآخرين (حسين، ٢٠١٨، ١٦٦). وللتوجهات الهدافية أهمية واضحة في الحياة الأكاديمية للطلاب، وتتمثل تلك الأهمية في أنها تعكس الرغبة في تطوير وتحقيق وإثبات الكفاءة في نشاط ما، ويمكن أن تؤثر على كيفية تعامل الطلاب مع الأنشطة الأكاديمية وخبرات الإنجاز الأخرى والاستجابة لها والالتزام بها (Perez et al., 2012, 49).

ولقد اهتمت دراسة (Aslan & Aktaş, 2020) بالتعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتوجهات الهدافية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين. كما هدفت إلى التعرف استراتيجيات التعلم الأكثر استخداماً من قبل عينة الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجيات التعلم الأكثر استخداماً من قبل الطلاب هي الاستراتيجيات العاطفية واستراتيجيات التدريب، وكانت الاستراتيجيات الأقل استخداماً هي الاستراتيجيات التنظيمية. أثناء فحص توجهات أهداف الطلاب، تم الاستنتاج أنهم أكثر إنقائاً لهدفهم من توجيه أهداف الأداء. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التوجه الهدافي الإيجابي واستراتيجيات التعلم، بينما لم توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توجه هدف الأداء واستراتيجيات التعلم.

كما اهتمت دراسة المومني والبطاينة (٢٠٢٠) بالتعرف على العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدافية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، كما هدفت الدراسة إلى معرفة هل تختلف العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدافية باختلاف المستوى الدراسي والجنس. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكمالية لدى الطلبة الموهوبين جاء مرتفعاً، ويقع ضمن الكمالية التكيفية. وبينت الدراسة أن مستوى التوجهات الهدافية الثلاث (الإتقان، أداء - إقدام، أداء - تجنب) مرتفعة خصيصاً توجه هدف الإتقان. كما أظهرت النتائج عدم وجود اختلاف دال إحصائياً في قوة العلاقة الارتباطية بين الكمالية والتوجهات الهدافية الثلاثة: إتقان، أداء - إقدام، أداء - تجنب تعزى للمستوى الدراسي والجنس.

هذا وتعد المعتقدات المعرفية بمثابة المكونات الرئيسية في عملية التعلم، فهي تشمل مجموعة من الاعتقادات حول معنى المعرفة، وطبيعتها ومصدرها وشروطها المختلفة ومدى صحتها واكتسابها وسرعة هذا الاكتساب، وذلك لتحقيق الفهم العميق للفرد. كما أنها الأساس النفسي الذي يشير إلى مفاهيم الطلاب حول طبيعة وكيفية اكتساب المعرفة، ولها تأثير قوي وفعال في جميع السلوكات والقرارات التي يمكن أن يتخذها الفرد (متولي، ٢٠٢٠، ١٩٤).

ولقد اهتمت دراسة (Muil et al., 2013) بدراسة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين على درجات المعتقدات المعرفية ومقياس ما وراء المعرفية لصالح الطلاب الموهوبين. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والتفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين.

كما اهتمت دراسة (Melike, 2018) بالتعرف على مدى جودة معتقدات الكفاءة الذاتية للطلاب الموهوبين والمعتقدات المعرفية (التبرير والتطوير والمصدر / اليقين) في التنبؤ باستخدامهم لما وراء المعرفة في حل مشكلة العلوم. أظهرت النتائج أن الطلاب الموهوبين يؤمنون بقوة بأن التغييرات المعرفية والفحص النقدي للأدلة يؤدي إلى بناء المعرفة. علاوة على ذلك، يبدو أن الطلاب الموهوبين يتمتعون بالكفاءة الذاتية في تعلم العلوم ويستخدمون ما وراء المعرفة في حل المشكلات العلمية. بالإضافة إلى ذلك، فإن الطلاب الموهوبين الذين يشعرون بالكفاءة الذاتية في العلوم والذين يعتقدون أن المعرفة العلمية يمكن أن تتغير، ويتم بناؤها من خلال الحكم النقدي على الأدلة وآراء الخبراء يميلون إلى استخدام ما وراء المعرفة في مستويات أعلى أثناء حل المشكلات العلمية.

واهتمت دراسة (Ugulu, 2021) بدراسة المعتقدات المعرفية العلمية للطلاب الموهوبين في ضوء متغير الجنس والعمر والصف في المعتقدات المعرفية العلمية. كشفت النتائج أنه بينما كان متوسط درجات طلاب الصف الخامس والسادس قريبين من بعضهم البعض، فإن أعلى متوسط درجات للمعتقدات المعرفية كان في مستويي الصفين السابع والثامن. وبالتالي، هناك تغيير إيجابي في المعتقدات المعرفية العلمية للطلاب الموهوبين الذين يتلقون المزيد من تعليم العلوم. كما أظهرت النتائج أن الاختلاف بين درجات المعتقدات المعرفية للطلاب والطالبات لم يكن ذا دلالة إحصائية.

يتضح مما سبق أن مفهومي التوجهات الهدافية والمعتقدات المعرفية قد انطلقا بفاعلية في مجال علم النفس؛ إلا أنه لا يوجد حتى الآن دراسات سابقة عربية تناولت العلاقة بين هذين المفهومين لدى الطلاب الموهوبين - في حدود اطلاع الباحث - وهذا يؤكد أهمية معرفة تلك العلاقة. ومن ثم تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على التساؤلين التاليين:

١ - هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوجهات الهدافية والمعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل؟

٢ - هل تساهم التوجهات الهدافية في التنبؤ بالمعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل؟

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي :

١. التعرف على العلاقة الارتباطية الموجودة بين التوجهات الهدافية والمعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل.

٢. التعرف على مدى مساهمة التوجهات الهدافية في التنبؤ بالمعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتناوله والذي يتمثل في الإسهام النسبي للتوجهات الهدافية في التنبؤ بالمعتقدات المعرفية لدى الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل، ولا شك أن هذا الموضوع ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أم التطبيقية كما يلي:

أ- الأهمية النظرية: وتتمثل في:

- تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في مواكبة الدعوة العالمية للاتجاه نحو المتغيرات الإيجابية والتي لها تأثير على أداء الطلبة الموهوبين؛ ألا وهما التوجهات الهدافية والمعتقدات المعرفية.

- تناول الدراسة لشريحة من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل؛ ومن المعروف أن هؤلاء الطلاب هم الرصيد الاستراتيجي للمجتمع السعودي من الموارد البشرية.

- كما تتمثل أهمية الدراسة في إثراء المكتبة السعودية بصفة خاصة والعربية بصفة عامة بالأدب النظري في مجال التنظير لمتغيرات الدراسة المتمثلة في التوجهات الهدافية والمعتقدات المعرفية.

ب- الأهمية التطبيقية: وتتمثل في:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية يأمل الباحث أنه يمكن الاستفادة من هذه النتائج في تصميم البرامج الإرشادية والعلاجية للطلبة الموهوبين بهدف تنمية التوجهات الهدافية والمعتقدات المعرفية لديهم.

- تسهم الدراسة الحالية في توفير أداة سيكومترية مناسبة للبيئة العربية بصفة عامة والسعودية بصفة خاصة في قياس التوجهات الهدافية والمعتقدات المعرفية لدى الطلبة الموهوبين.

- كما يأمل الباحث أن تفيد نتائج الدراسة وتوصياتها القائمين على تعليم الموهوبين بالمملكة العربية السعودية بالاهتمام بتنمية التوجهات الهدافية والمعتقدات المعرفية لديهم.

– تسهم الدراسة الحالية في تقديم عدد من الدراسات والبحوث المقترحة التي تفيد شريحة الباحثين المهتمين بمتغيرات وعينة الدراسة واستكمال فكرة الدراسة بتطبيقها على قطاع كبير من العينة وكذلك على عينات من الموهوبين من مراحل تعليمية مختلفة والمقارنة بينهم.

مصطلحات الدراسة

الطالب الموهوب Gifted Student

الطالب الذي يؤدي أو يظهر القدرة على الأداء بمستوى عالٍ من الإنجاز عند مقارنته بالآخرين من نفس العمر أو التجربة أو البيئة والذين : (أ) يعرض قدرة أداء عالية في مجال فكري أو إبداعي أو فني . (ب) يمتلك قدرة غير عادية على القيادة ؛ أو (ج) يتفوق في مجال أكاديمي معين (Russell , 2018 , 276) .

التوجهات الهدفية Goal Orientations

عرف دويك وزملائه التوجهات الهدفية على أنها نمط متماسك من معتقدات الفرد والذي يجعله يميل إلى مواقف التعلم بطرق مختلفة، وأن يكون له نشاط في هذا المجال وأخيراً لإظهار الاستجابة (Kadivar et al., 2011, 453).

كما تعرف التوجهات الهدفية على أنها مجموعة من النوايا السلوكية behavioral intentions التي تحدد كيف يتعامل الطلاب وينخرطون في أنشطة التعلم (McCollum & Kajs, 2017, 46).

وأجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التوجهات الهدفية من إعداد الباحث.

المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs

كما تعرف المعتقدات المعرفية على أنها التقييمات الإيجابية أو السلبية التي يقوم بها الناس نحو الأشياء ، والتي قد تكون أشياء ملموسة أو أشخاصاً أو أفكاراً مجردة ، أو مواقف ووجهات نظر حول شيء معين ، وتعد هذه المعتقدات وحدات البناء للاتجاهات ، أي أنها تمثل اتجاهات الفرد نحو شيء معين (عبد الباري ، ٢٠١٦ ، ٣٣٧) .

وأجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس المعتقدات المعرفية من إعداد الباحث.

حدود الدراسة

تحدد الدراسة الحالية ببعض الحدود والتي تتمثل فيما يلي:

أ- الحدود البشرية: وتتمثل في عينة الدراسة الحالية الاستطلاعية والأساسية والمسحوبة بطريقة عشوائية من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل.

ب- الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٠/٢٠٢١.

ج- الحدود المكانيّة: تم تطبيق الدراسة الحالية بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل.

د- الحدود الموضوعية: وتتمثل في دراسة الإسهام النسبي للتوجهات الهدافية في التنبؤ بالمعتقدات المعرفية لدى الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل.

ه- الحدود المنهجية: وتتضمن ما يلي:

١- المنهج المستخدم بالدراسة: ويتمثل في المنهج الوصفي.

٢- أدوات الدراسة: وتتمثل فيما يلي:

- مقياس التوجهات الهدافية من إعداد الباحث.

- مقياس المعتقدات المعرفية من إعداد الباحث

٣- الأساليب الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون.

- تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise.

فروض الدراسة

تم صياغة الفروض التالية لتكون بمنزلة إجابات محتملة لما أثير في مشكلة هذه الدراسة من تساؤلات.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوجهات الهدافية والمعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل.

- تساهم التوجهات الهدافية في التنبؤ بمستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل.

منهجية وإجراءات الدراسة:

أولاً: المنهج المستخدم بالدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي تحقيقاً لهدفى الدراسة.

ثانياً: عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من:

- عينة الدراسة الاستطلاعية: تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية على عينة استطلاعية قوامها (٣٨) من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل.

- عينة الدراسة الأساسية: تم تطبيق أدوات الدراسة بعد التحقق من الخصائص السيكمترية لهما على عينة قوامها (٤٣) من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس التوجهات الهدافية (إعداد: الباحث)

الخصائص السكومترية:

أولاً: صدق المقياس:

لحساب صدق المقياس تم استخدام صدق المُحكمين، والصدق الظاهري، والصدق الذاتي، والصدق التكويني، وذلك على النحو التالي:

١- صدق المُحكمين: قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على (٩) مُحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس والتربية الخاصة وكذا بعض المعلمين

ممن لهم خبرة في مجال الموهوبين، وذلك بهدف الحكم على المقياس من حيث ما يلي:

- مناسبة المقياس للطلاب الموهوبين.
 - صلاحية العبارات، وانتماء كل عبارة للبعد الخاص بها، ودقة الصياغة.
 - تعديل العبارات التي تحتاج إلى تعديل، وإضافة ما يرونه مناسباً لطبيعة المقياس، وما وضع لقياسه.
- ويوضح الجدول التالي النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس التوجهات الاهدافية:

جدول رقم (١) يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس التوجهات الاهدافية لدى الموهوبين (ن = ٩)

التوجه الاهدافي القائم على التعلم		التوجه الاهدافي القائم على الاداء		التوجه الاهدافي القائم على الاداء التجنيبي		تجنب أعباء اليوم الدراسي	
رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	%١٠٠	٦	%١٠٠	١١	%١٠٠	١٦	%١٠٠
٢	%١٠٠	٧	%٨٨.٨٩	١٢	%١٠٠	١٧	%٨٨.٨٩
٣	%٨٨.٨٩	٨	%٨٨.٨٩	١٣	%٨٨.٨٩	١٨	%٨٨.٨٩
٤	%١٠٠	٩	%١٠٠	١٤	%١٠٠	١٩	%٨٨.٨٩
٥	%٨٨.٨٩	١٠	%٨٨.٨٩	١٥	%٨٨.٨٩	٢٠	%١٠٠

ولقد تبين للباحث بعد تحكيم المقياس، أن السادة المحكمين قد اتفقوا على إبقاء بعض العبارات على صياغتها، كما اتفقوا على تعديل بعضها الآخر. وفي ضوء ما أسفر عنه تحكيم سيادتهم فقد أبق الباحث كل العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق بين المحكمين بلغت ٨٠% فأكثر، وبالتالي تم الإبقاء على جميع العبارات، والبالغ عددها (٢٠) عبارة. ومن ثم توصل الباحث إلى إعداد الصورة الأولية للمقياس، بحيث تكون درجة النهاية الصغرى هي: (٢٠) درجة، في حين تكون درجة النهاية العظمى هي: (١٠٠) درجة.

٢-الصدق الظاهري:

قام الباحث بتطبيق مقياس التوجهات الاهدافية على عينة التقنين، والتي بلغ قوامها: (٣٨) من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل، ولقد اتضح للباحث أن التعليمات الخاصة بالمقياس واضحة ومحددة، وتتصف بالوضوح التام وسهولة الفهم؛ مما يؤكد أن مقياس التوجهات الاهدافية يتمتع بالصدق الظاهري.

٣-الصدق الذاتي:

ويُحسب الصدق الذاتي بالجزر التربيعى لمعامل الثبات، وعليه فقد بلغت نسبة الصدق الذاتي للمقياس ككل ولكل بُعد من أبعاده بعد حساب معامل الثبات كما هو موضح بالجدول الآتى:

جدول (٢) يوضح قيم معاملات الصدق الذاتى لأبعاد مقياس التوجهات الهدافية

البعد	عدد المفردات	معامل الثبات	معامل الصدق الذاتى
التوجه الهدافى القائم على التعلم	٥	٠.٧٩٤	٠.٨٩١
التوجه الهدافى القائم على الأداء	٥	٠.٧٧٢	٠.٨٧٩
التوجه الهدافى القائم على الأداء التجنبى	٥	٠.٧٢٤	٠.٨٥١
تجنب أعباء اليوم الدراسى	٥	٠.٨١١	٠.٩٠١
مقياس التوجهات الهدافية ككل	٢٠	٠.٩١٧	٠.٩٥٨

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الصدق الذاتى لكل بُعد من أبعاد المقياس مرتفعة جداً مما يجعل المقياس صالحاً لقياس ما وُضِعَ لقياسه.

٤- الصدق التكوينى:

وتم حساب الصدق التكوينى لمقياس التوجهات الهدافية من خلال حساب قيمة:

– الاتساق الداخلى بين درجة المفردة فى كل بُعد والدرجة الكلية للبُعد، وبين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس.

– الاتساق الداخلى بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس.

أ- الاتساق الداخلى بين درجة المفردة فى كل بُعد والدرجة الكلية للبُعد، وبين درجة

المفردة والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة فى كل بُعد والدرجة الكلية للبُعد، وبين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتى يوضح معاملات صدق مفردات المقياس للأبعاد الأربعة:

جدول (٣) معاملات صدق مفردات مقياس التوجهات الهدافية

التوجه الهدافى القائم على التعلم			التوجه الهدافى القائم على الأداء		
المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس
١	٠.٧٧٢	٠.٦٠٢	٦	٠.٧٥٤	٠.٧٠٢
٢	٠.٧٨٩	٠.٥٩٢	٧	٠.٥٨٧	٠.٤٧٢
٣	٠.٧٣٧	٠.٦٢٦	٨	٠.٨٤٢	٠.٧٢٤
٤	٠.٧٣١	٠.٦٨٩	٩	٠.٧٣٩	٠.٦٤٨
٥	٠.٦٨٠	٠.٧١٣	١٠	٠.٦٧٥	٠.٥٧٥
التوجه الهدافى القائم على الأداء التجنبى			تجنب أعباء اليوم الدراسى		
المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس

١١	**٠.٦٦٩	**٠.٦٤٧	١٦	**٠.٦٥٦	**٠.٤٢٤
١٢	**٠.٦٩٧	**٠.٥٢١	١٧	**٠.٨٤٤	**٠.٥٩٧
١٣	**٠.٥٥٧	**٠.٤٦٨	١٨	**٠.٨٨٤	**٠.٧٤١
١٤	**٠.٥٨٩	**٠.٤٦٤	١٩	**٠.٥٨١	**٠.٨٢٤
١٥	**٠.٦٥٠	**٠.٥٨٠	٢٠	**٠.٤٩٥	**٠.٥٨٨

(** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوي ٠.٠١)

ب- الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب صدق الأبعاد الفرعية للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح معاملات صدق أبعاد المقياس:

جدول (٤) معاملات صدق أبعاد مقياس التوجهات الهدافية

البعد	التوجه الهدافي القائم على التعلم	التوجه الهدافي القائم على الأداء	التوجه الهدافي القائم على الأداء التجنبي	تجنب أعباء اليوم الدراسي
معامل الارتباط	**٠.٨٦٣	**٠.٨٦٨	**٠.٨٥٢	**٠.٨٤٦

(** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوي ٠.٠١)

يتضح من الجدولين السابقين أن قيم معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يحقق الصدق التكويني لمقياس التوجهات الهدافية.

ثانياً: ثبوتات مقياس التوجهات الهدافية

قام الباحث بحساب معامل الثبات على عينة الدراسة الاستطلاعية؛ والتي بلغ عددها (٣٨) من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل، حيث تم رصد نتائجهم في الاستجابة على المقياس، وقد استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق الاختبار، باستخدام برنامج (SPSS V.18) وذلك على النحو التالي:

١- طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ومن خلال استخدام برنامج التحليل الإحصائي للبيانات (SPSS V.18)، وكانت قيم معاملات ألفا كرونباخ للمقياس ككل ولكل بعد من الأبعاد كما هي موضح بالجدول الآتي:

جدول (٥) يوضح قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التوجهات الهدافية

البعد	التوجه الهدافي القائم على التعلم	التوجه الهدافي القائم على الأداء	التوجه الهدافي القائم على الأداء التجنبي	تجنب أعباء اليوم الدراسي	المقياس ككل
معامل ألفا	٠.٧٩٤	٠.٧٧٢	٠.٧٢٤	٠.٨١١	٠.٩١٧

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ جميعها مرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للمقياس في الدراسة الحالية. كما تم حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach بعدد مفردات المقياس، وفي كل مرة يتم حذف درجات المفردات من الدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتى يوضح ذلك:

جدول (٦) يوضح قيم معاملات ثبات مفردات مقياس التوجهات الهدافية

المفردة	معامل ألفا بعد حذف درجة المفردة	المفردة	معامل ألفا بعد حذف درجة المفردة	المفردة	معامل ألفا بعد حذف درجة المفردة	المفردة	معامل ألفا بعد حذف درجة المفردة
١	٠.٩١٣	٦	٠.٩١١	١١	٠.٩١٢	١٦	٠.٩١٧
٢	٠.٩١٣	٧	٠.٩١٦	١٢	٠.٩١٥	١٧	٠.٩١٤
٣	٠.٩١٣	٨	٠.٩١١	١٣	٠.٩١٦	١٨	٠.٩١٠
٤	٠.٩١٢	٩	٠.٩١٢	١٤	٠.٩١٧	١٩	٠.٩٠٧
٥	٠.٩١١	١٠	٠.٩١٤	١٥	٠.٩١٤	٢٠	٠.٩١٤

معامل ألفا العام لمقياس التوجهات الهدافية في حالة وجود جميع المفردات = ٠.٩١٧

وأُسفرت تلك الخطوة عن أن جميع المفردات ثابتة، حيث وُجد أن معامل ألفا للمقياس ككل في حالة غياب المفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس في حالة وجود جميع المفردات، أي أن تدخل كل المفردات لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للمقياس.

٢- طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

تم تطبيق المقياس على طلاب العينة الاستطلاعية، ثم تم إعادة تطبيقه على نفس العينة بفواصل زمنية أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين باستخدام برنامج (SPSS (V. 18، وكانت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين في كل بعد من أبعاد المقياس كما هي موضحة بالجدول الآتى:

جدول (٧) يوضح ثبات مقياس التوجهات الهدافية بطريقة إعادة تطبيق الاختبار

البعد	التوجه الهدافي القائم على التعلم	التوجه الهدافي القائم على الأداء	التوجه الهدافي القائم على الأداء التجنبي	تجنب أعباء اليوم الدراسي	المقياس ككل
معامل الارتباط	٠.٩٠٥**	٠.٩١٨**	٠.٩٠٢**	٠.٩٥٣**	٠.٩٧٨**

(** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني في كل بعد من أبعاد المقياس دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يؤكد ثبات المقياس حسب طريقة إعادة التطبيق.

ثانياً: مقياس المعتقدات المعرفية (إعداد: الباحث)

الخصائص السيكمترية

أولاً: صدق المقياس:

لحساب صدق المقياس تم استخدام صدق المُحكمين، والصدق الظاهري، والصدق الذاتي، والصدق التكويني، وذلك على النحو التالي:

١- صدق المُحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على (٩) مُحكمين من أساتذة الصحة النفسية و علم النفس والتربية الخاصة وكذا بعض المُعلمين ممن لهم خبرة في مجال الموهوبين، وذلك بهدف الحكم على المقياس من حيث ما يلي:

✱ مناسبة المقياس للطلاب الموهوبين.

✱ صلاحية العبارات، وانتماء كل عبارة للبعد الخاص بها، ودقة الصياغة.

✱ تعديل العبارات التي تحتاج إلى تعديل، وإضافة ما يروونه مناسباً لطبيعة المقياس، وما وُضع لقياسه.

وبوضح الجدول التالي النسب المئوية لاتفاق السادة المُحكمين على عبارات مقياس التوجهات الهدافية:

جدول رقم (٨) يوضح نسب اتفاق السادة المُحكمين على عبارات مقياس المعتقدات المعرفية لدى الموهوبين (ن = ٩)

بساطة المعرفة		مصدر المعرفة		القدرة على التعلم		سرعة التعلم	
رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	%١٠٠	٨	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٢٢	%١٠٠
٢	%١٠٠	٩	%٨٨.٨٩	١٦	%١٠٠	٢٣	%٨٨.٨٩
٣	%٨٨.٨٩	١٠	%٨٨.٨٩	١٧	%٨٨.٨٩	٢٤	%٨٨.٨٩
٤	%١٠٠	١١	%١٠٠	١٨	%١٠٠	٢٥	%٨٨.٨٩
٥	%٨٨.٨٩	١٢	%٨٨.٨٩	١٩	%٨٨.٨٩	٢٦	%١٠٠
٦	%١٠٠	١٣	%٨٨.٨٩	٢٠	%١٠٠	٢٧	%١٠٠
٧	%١٠٠	١٤	%١٠٠	٢١	%١٠٠	٢٨	%٨٨.٨٩

تبين للباحث بعد تحكيم المقياس، أنَّ السادة المُحكمين قد اتفقوا على إبقاء بعض العبارات على صياغتها، كما اتفقوا على تعديل بعضها الآخر. وفي ضوء ما أسفر عنه تحكيم سيادتهم فقد أبق الباحث كل العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق بين المُحكمين بلغت ٨٠% فأكثر، وبالتالي تم الإبقاء على جميع العبارات، والبالغ عددها (٢٨) عبارة.

٣- الصدق الظاهري:

قام الباحث بتطبيق مقياس المعتقدات المعرفية على عينة التقنين، والتي بلغ قوامها: (٣٨) من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل، ولقد اتضح للباحث أن

التعليمات الخاصة بالمقياس واضحة ومحددة، وتتصف بالوضوح التام وسهولة الفهم؛ مما يؤكد أن مقياس المعتقدات المعرفية يتمتع بالصدق الظاهري.

٤-الصدق الذاتي:

ويُحسب الصدق الذاتي بالجذر التربيعي لمعامل الثبات، وعليه فقد بلغت نسبة الصدق الذاتي للمقياس ككل ولكل بُعد من أبعاده بعد حساب معامل الثبات كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٩) يوضح قيم معاملات الصدق الذاتي لأبعاد مقياس المعتقدات المعرفية

البعد	عدد المفردات	معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
بساطة المعرفة	٧	٠.٧٥٨	٠.٨٧١
مصدر المعرفة	٧	٠.٨٥٤	٠.٩٢٤
القدرة على التعلم	٧	٠.٨٥٠	٠.٩٢٢
سرعة التعلم	٧	٠.٨٥٩	٠.٩٢٧
مقياس المعتقدات المعرفية ككل	٢٨	٠.٩٤٦	٠.٩٧٣

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الصدق الذاتي لكل بُعد من أبعاد المقياس مرتفعة جداً مما يجعل المقياس صالحاً لقياس ما وُضِعَ لقياسه.

٥-الصدق التكويني:

وتم حساب الصدق التكويني لمقياس المعتقدات المعرفية من خلال حساب قيمة:

– الاتساق الداخلى بين درجة المفردة فى كل بُعد والدرجة الكلية للبُعد، وبين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس.

– الاتساق الداخلى بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس.

أ- الاتساق الداخلى بين درجة المفردة فى كل بُعد والدرجة الكلية للبُعد، وبين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة فى كل بُعد والدرجة الكلية للبُعد، وبين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتى يوضح معاملات صدق مفردات المقياس للأبعاد الأربعة:

جدول (١٠) معاملات صدق مفردات مقياس المعتقدات المعرفية

بساطة المعرفة			مصدر المعرفة		
المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس
١	٠.٥٢٣	٠.٥٨٦	٨	٠.٨٠٠	٠.٧٩٦
٢	٠.٥٢٩	٠.٦٦٨	٩	٠.٦٣٨	٠.٥٧٤
٣	٠.٥٥٩	٠.٧٦٩	١٠	٠.٧٤٦	٠.٦٢١
٤	٠.٧٢٩	٠.٧٨٤	١١	٠.٦٢٣	٠.٥٧٠
٥	٠.٤٤٠	٠.٥٩٦	١٢	٠.٨٣٠	٠.٧٣٩
٦	٠.٤٣٥	٠.٤٦٠	١٣	٠.٧٥٥	٠.٦٦٢

٧	٠.٦٣٨	٠.٦٢٤	١٤	٠.٧٢١	٠.٦٥٩
القدرة على التعلم			سرعة التعلم		
المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس
١٥	٠.٧١١	٠.٦٧٠	٢٢	٠.٧٧٤	٠.٦٥٢
١٦	٠.٧٢١	٠.٧٧٤	٢٣	٠.٨١٣	٠.٦٦٣
١٧	٠.٧٨١	٠.٧٤٧	٢٤	٠.٧٣١	٠.٦٦٢
١٨	٠.٧٦٦	٠.٦٣٩	٢٥	٠.٦٧٣	٠.٦٢٠
١٩	٠.٧٠٩	٠.٥٨٨	٢٦	٠.٨١٦	٠.٧٨٤
٢٠	٠.٦٥١	٠.٤٥٤	٢٧	٠.٦٤٦	٠.٦٢٢
٢١	٠.٧٦٣	٠.٧٠٩	٢٨	٠.٧١٣	٠.٧٤٠

(**) قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوي (٠.٠١)

ب- الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب صدق الأبعاد الفرعية للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح معاملات صدق أبعاد المقياس:

جدول (١١) معاملات صدق أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية

البعد	بساطة المعرفة	مصدر المعرفة	القدرة على التعلم	سرعة التعلم
معامل الارتباط	٠.٨٦٨	٠.٩٠٦	٠.٩٠٤	٠.٩١٧

(**) قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوي (٠.٠١)

يتضح من الجدولين السابقين أن قيم معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يحقق الصدق التكويني لمقياس المعتقدات المعرفية.

ثانياً: ثبات مقياس المعتقدات المعرفية:

قام الباحث بحساب معامل الثبات على عينة الدراسة الاستطلاعية؛ والتي بلغ عددها (٣٨) من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل، حيث تم رصد نتائجهم في الاستجابة على المقياس، وقد استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق الاختبار، باستخدام برنامج (SPSS V.18) وذلك على النحو التالي:

٣- طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ومن خلال استخدام برنامج التحليل الإحصائي للبيانات (SPSS V.18)، وكانت قيم معاملات ألفا كرونباخ للمقياس ككل ولكل بعد من الأبعاد كما هي موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٢) يوضح قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس المعتقدات المعرفية

البعد	بساطة المعرفة	مصدر المعرفة	القدرة على التعلم	سرعة التعلم	المقياس ككل
معامل ألفا	٠.٧٥٨	٠.٨٥٤	٠.٨٥٠	٠.٨٥٩	٠.٩٤٦

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ جميعها مرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس في الدراسة الحالية. كما تم حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach بعدد مفردات المقياس، وفي كل مرة يتم حذف درجات المفردات من الدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتى يوضح ذلك:

جدول (١٣) يوضح قيم معاملات ثبات مفردات مقياس المعتقدات المعرفية

المفردة	معامل ألفا بعد حذف درجة المفردة	المفردة	معامل ألفا بعد حذف درجة المفردة	المفردة	معامل ألفا بعد حذف درجة المفردة	المفردة	معامل ألفا بعد حذف درجة المفردة
١	٠.٩٤٥	٨	٠.٩٤٢	١٥	٠.٩٤٤	٢٢	٠.٩٤٤
٢	٠.٩٤٥	٩	٠.٩٤٥	١٦	٠.٩٤٢	٢٣	٠.٩٤٤
٣	٠.٩٤٥	١٠	٠.٩٤٤	١٧	٠.٩٤٣	٢٤	٠.٩٤٤
٤	٠.٩٤٣	١١	٠.٩٤٥	١٨	٠.٩٤٤	٢٥	٠.٩٤٤
٥	٠.٩٤٦	١٢	٠.٩٤٣	١٩	٠.٩٤٤	٢٦	٠.٩٤٢
٦	٠.٩٤٦	١٣	٠.٩٤٤	٢٠	٠.٩٤٦	٢٧	٠.٩٤٤
٧	٠.٩٤٤	١٤	٠.٩٤٤	٢١	٠.٩٤٣	٢٨	٠.٩٤٣
معامل ألفا العام لمقياس التوجهات الاهدافية في حالة وجود جميع المفردات = ٠.٩٤٦							

وأُسفرت تلك الخطوة عن أن جميع المفردات ثابتة، حيث وُجد أن معامل ألفا للمقياس ككل في حالة غياب المفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس في حالة وجود جميع المفردات، أي أن تدخل كل المفردات لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للمقياس.

٤- طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

تم تطبيق المقياس على طلاب العينة الاستطلاعية، ثم تم إعادة تطبيقه على نفس العينة بفواصل زمنية أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين باستخدام برنامج (SPSS (V. 18، وكانت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين في كل بعد من أبعاد المقياس كما هي موضحة بالجدول الآتى:

جدول (١٤) يوضح ثبات مقياس المعتقدات المعرفية بطريقة إعادة تطبيق الاختبار

البعد	بساطة المعرفة	مصدر المعرفة	القدرة على التعلم	سرعة التعلم	المقياس ككل
معامل الارتباط	٠.٩٤٥	٠.٨٩٩	٠.٩١٧	٠.٩٥٧	٠.٩٨١

(** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني في كل بعد من أبعاد المقياس دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يؤكد ثبات المقياس حسب طريقة إعادة التطبيق.

نتائج الدراسة

بالنسبة للفرض الأول، والذي ينص على: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوجهات الـهدفية والمعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل"

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة الموهوبين على مقياس التوجهات الـهدفية بأبعاده الأربعة وبين درجاتهم على مقياس المعتقدات المعرفية بأبعاده الأربعة، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول رقم (١٥) يوضح: قيم معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ الموهوبين على مقياس التوجهات الـهدفية بأبعاده الأربعة وبين درجاتهم على مقياس المعتقدات المعرفية بأبعاده الأربعة (ن = ٤٣)

التوجهات الـهدفية	المعتقدات المعرفية	بساطة المعرفة	مصدر المعرفة	القدرة على التعلم	سرعة التعلم	الدرجة الكلية
التوجه الـهدفى القائم على التعلم	**٠.٨٨١	**٠.٩٢١	**٠.٩٣٢	**٠.٩٢٦	**٠.٩٤٥	
التوجه الـهدفى القائم على الأداء	**٠.٨٢٨	**٠.٩٠١	**٠.٨٩٣	**٠.٩١٢	**٠.٩١٢	
التوجه الـهدفى القائم على الأداء التجنبى	**٠.٨٤٥	**٠.٨٩٢	**٠.٨٨٧	**٠.٩١٦	**٠.٩١٣	
تجنب أعباء اليوم الدراسى	**٠.٨٤٧	**٠.٩٣٣	**٠.٨٨٩	**٠.٨٨٦	**٠.٩١٨	
الدرجة الكلية	**٠.٨٧٤	**٠.٩٣٧	**٠.٩٢٦	**٠.٩٣٥	**٠.٩٤٨	

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق ما يلى:

(أ) توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات الطلبة الموهوبين على مقياس التوجهات الـهدفية بأبعاده الأربعة وبين درجاتهم على مقياس المعتقدات المعرفية بأبعاده الأربعة.

بالنسبة للفرض الثانى، والذي ينص على: "تساهم التوجهات الـهدفية في التنبؤ بمستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل؟"

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise، والجدولان التاليان يوضحان نتائج ذلك.

جدول رقم (١٦) يوضح: نتائج تحليل التباين لنموذج الانحدار المتعدد لدراسة تأثير التوجهات الهدافية ككل في المعتقدات المعرفية لدى الموهوبين (ن = ٤٣)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة	معامل التحديد R^2
الانحدار	٤٧٥١.٠٣١	١	٤٧٥١.٠٣١	٣٦٢.٤٤٩	٠.٠١	٠.٨٩٨
الباقى	٥٣٧.٤٣٤	٤١	١٣.١٠٨			
الكل	٥٢٨٨.٤٦٥	٤٢				

جدول رقم (١٧) يوضح: ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدراسة تأثير التوجهات الهدافية ككل في المعتقدات المعرفية لدى الموهوبين (ن = ٤٣)

النموذج	المعامل البائي B	الخطأ المعياري البائي	بيتا β	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
الثابت	٢٢.٥٦٥	٤.٩٠٨		٤.٥٩٧	٠.٠١
التوجهات الهدافية	١.١٣٦	٠.٠٦٠	٠.٩٤٨	١٩.٠٣٨	٠.٠١

ويتضح من الجدولين السابقين ما يلي:

- وجود تأثير دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) للتوجهات الهدافية كمتغير مستقل فى تفسير التباين الكلى للمعتقدات المعرفية كمتغير تابع، حيث أنه يفسر (٨٩.٩ %) من التباين الكلى من المعتقدات المعرفية. وتكون معادلة التنبؤ على النحو التالى: **المعتقدات المعرفية = ١.٣٩٧ + ٢.٤٢٣ (التوجهات الهدافية).**

وللتعرف على أبعاد التوجهات الهدافية المنبئة بالمعتقدات المعرفية، تم حساب تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise، لأبعاد التوجهات الهدافية وتأثيرها فى المعتقدات المعرفية لدى الطلاب الموهوبين، والجدولان التاليان يوضحان نتائج ذلك.

جدول رقم (١٨) يوضح: نتائج تحليل التباين لنموذج الانحدار المتعدد لدراسة تأثير أبعاد التوجهات الهدافية في المعتقدات المعرفية لدى الموهوبين (ن = ٤٣)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة	معامل التحديد R^2
التوجه الهدافي القائم على التعلم	الانحدار	٤٧٢٥.١٤٣	١	٤٧٢٥.١٤٣	٣٤٣.٩٠٨	٠.٠١	٠.٨٩١
	الباقى	٥٦٣.٣٢٢	٤١	١٣.٧٤٠			
	الكل	٥٢٨٨.٤٦٥	٤٢				
التوجه الهدافي القائم على الأداء	الانحدار	٤٨٨٩.٩٣٤	٢	٢٤٤٤.٩٦٧	٢٤٥.٣٩٨	٠.٠١	٠.٩٤٧
	الباقى	٣٩٨.٥٣١	٤٠	٩.٩٦٣			
	الكل	٥٢٨٨.٤٦٥	٤٢				
التوجه الهدافي القائم على الأداء التجنبى	الانحدار	٥٠٠٥.٧٢٥	٣	١٦٦٨.٥٧٥	٢٣٠.١٥٦	٠.٠١	٠.٩٢٥
	الباقى	٢٨٢.٧٤٠	٣٩	٧.٢٥			
	الكل	٥٢٨٨.٤٦٥	٤٢				

جدول رقم (١٩) يوضح: ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدراسة تأثير التوجهات الهدفية ككل في المعتقدات المعرفية لدى الموهوبين (ن = ٤٣)

النموذج	المعامل الباني B	الخطأ المعياري الباني	بيتا β	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
الثابت	٢.٤٢٣	٣.٩٨٩		١٠.٥٧٨	٠.٠١
التوجه الهدفي القائم على التعلم	١.٣٩٧	٠.١٩٩	٠.٩٤٥	١٨.٥٤٥	٠.٠١
الثابت	٢٧.٢٧٩	٤.٩٠٩		٥.٤٥٧	٠.٠١
التوجه الهدفي القائم على التعلم	٢.٤٣٨	٠.٣٥٠	٠.٦٢٦	٦.٩٧٤	٠.٠١
التوجه الهدفي القائم على الأداء	١.٩٤٥	٠.٤٧٨	٠.٣٦٥	٤.٠٦٧	٠.٠١
الثابت	٣٩.٠٧٧	٥.١٨٦		٧.٥٣٥	٠.٠١
التوجه الهدفي القائم على التعلم	٤.٨٥٩	٠.٦٧٤	١.٢٤٧	٧.١٩٧	٠.٠١
التوجه الهدفي القائم على الأداء	٢.٧٦٨	٠.٤٥٧	٠.٥١٩	٦.٠٥٧	٠.٠١
التوجه الهدفي القائم على الأداء التجنبي	٣.٧٤٠	٠.٩٣٦	٠.٧٧٤	٤.٩٩٦	٠.٠١

وبيتضح من الجدولين السابقين ما يلي:

الثلاثة أبعاد الأولى في مقياس التوجهات الهدفية، وهي (التوجه الهدفي القائم على التعلم - التوجه الهدفي القائم على الأداء - التوجه الهدفي القائم على الأداء التجنبي) هي أكثر الأبعاد تأثيراً في المعتقدات المعرفية، وتعد منبئات موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى: (٠.٠١)، ومعامل التحديد يتراوح بين (٠.٨٩١ - ٠.٩٤٧)، وبالتالي تكون هذه الأبعاد الثلاثة تفسر ما بين (٨٩.١ % - ٩٤.٧ %) من التباين الكلي للمعتقدات المعرفية، أي أن أي أن ويمكن صياغة مُعادلة التنبؤ على النحو التالي: المعتقدات المعرفية = $٣٩.٠٧٧ + ٤.٨٥٩$ (التوجه الهدفي القائم على التعلم) + ٢.٧٦٨ (التوجه الهدفي القائم على الأداء) + ٣.٧٤٠ (التوجه الهدفي القائم على الأداء التجنبي).

مجل نتائج الدراسة

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التوجهات الهدفية والمعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل.
– يمكن التنبؤ بمستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل من خلال درجاتهم على مقياس التوجهات الهدفية.

مناقشة نتائج الدراسة

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التوجهات الهدفية والمعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل. كما أشارت النتائج أنه يمكن التنبؤ بمستوى المعتقدات

المعرفية لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل من خلال درجاتهم على مقياس التوجهات الهدافية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما ذكره (Perez et al., 2012, 49) في أن التوجهات الهدافية تعكس الرغبة في تطوير وتحقيق وإثبات الكفاءة في نشاط ما، ويمكن أن تؤثر على كيفية تعامل الطلاب مع الأنشطة الأكاديمية وخبرات الإنجاز الأخرى والاستجابة لها والالتزام بها.

فالطلاب الموهوبين الذين يمتلكون التوجه الهدافي القائم على التعلم يميلون إلى اكتساب المعرفة والحصول عليها وزيادة كفاءتهم لتطوير الذات؛ حيث يعتقد هؤلاء الطلاب الموهوبين أن النجاح هو نتاج عملية التفاعل والتعاون بين هؤلاء الطلاب داخل الفصل الدراسي من أجل فهم موضوعات المقرر الدراسي (Harnar, 24, 2019). ويتفق الباحث مع ما ذكره (Sosik et al., 2017, 704) في أن امتلاك الطلاب الموهوبين لمستوى عال من التوجهات الهدافية يساهم في إثراء التحصيل الدراسي وإدراك مستوى عال من الكفاءة الذاتية.

ولا شك أن التوجهات الهدافية لدى الطلبة الموهوبين تساهم في توجيه سلوكهم المعرفي والوجداني في أثناء انهماكهم بالعمل الأكاديمي، وتجعلهم يختارون من بين بدائل السلوك المتاحة ما يقودهم إلى تحقيق هذه الأهداف، كما تؤثر في اختيارهم لاستراتيجيات العمل وحل المشكلات؛ لأنها تجعلهم يلزمون أنفسهم بالوصول إلى أهداف هامة في حياتهم مما يحسن من استغلالهم للوقت ويشعرهم بالرضا عن الذات وعن الحياة بشكل عام، كما تساعد على تركيز الانتباه، تمثل المكونات الأساسية للتخطيط وتشكل دوافع للتعلم وتوفر معايير لتقدير فعالية السلوك حيث تكون متنبأاً لكثير من العمليات والنواتج المرتبطة بالتحصيل (محاسنة وغباري، ٢٠١٣، ٢٤٤). إن امتلاك الطلبة الموهوبين لمستوى عال من التوجهات الهدافية يترتب عليه امتلاكهم لمستوى عال من المعتقدات المعرفية. مما يؤكد أن معرفة درجة التوجهات الهدافية لدى الطلاب الموهوبين يساهم في معرفة درجة المعتقدات المعرفية لديهم.

ويرى (الربيع والجراح، ٢٠١١، ١٩٠ - ١٩١) أن امتلاك الطلاب الموهوبين لمستوى عال من المعتقدات يساهم في بث الثقة في نفوسهم، وتساعدهم على فهم عملية التعليم، كما تساعدهم في الحصول على المعرفة، بالإضافة إلى ذلك فهي تؤلف الأساس، أو اللبنة الأولى الأساسية للإطار الفكري لهم، وتصبح جزءاً هاماً من تكوين شخصيتهم، كما أنها تؤثر في خياراتهم في عمليتي التعلم والتعليم، وفي أسلوبهم في التفكير، وفي إدراكهم عندما يشعرون في حل المشكلات التي تواجههم في الجامعة أو خارجها، أو أثناء ممارستهم لعملية التعليم، مما يؤثر ذلك في تحصيلهم الأكاديمي، وبالتالي ينعكس ذلك على مستقبلهم المهني، وتؤثر كذلك وتعطي مؤشراً على ممارسات هؤلاء الطلبة عندما يلتحقون بأعمال مختلفة في المستقبل. كما يرى (عبدالباري، ٢٠١٦، ٣٤٥) أن معرفة الطالب بما لديه من معتقدات المعرفية

وتبصره بها يساهم بدرجة كبيرة في فهم التعلم الإنساني لديه، وذلك من خلال التعرف على أهمية تلك المخططات التي يبنّيها المتعلم عن ما لديه من معرفة، وما وراء المعرفة .

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الدراسة بما يلي:

- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالي في تكملة دائرة البحث حول العوامل والمتغيرات المؤثرة في التوجهات الهدافية والمعتقدات المعرفية لدى الموهوبين.
- عقد دورات تدريبية بين كليات التربية ومدارس الهيئة الملكية بالجبيل من أجل التوصل إلى كيفية تنمية التوجهات الهدافية والمعتقدات المعرفية لدى الموهوبين.
- تدريب المعلمين العاملين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل على كيفية تنمية التوجهات الهدافية والمعتقدات المعرفية لدى الموهوبين من خلال موضوعات المقررات الدراسية.

دراسات وبحوث مقترحة:

استكمالاً للجهد الذي بدأته الدراسة الحالية، وفي ضوء ما انتهت إليه من نتائج، تقترح الدراسة بعض الموضوعات التي ترى أنها لا تزال في حاجة لمزيد من البحث والدراسة في هذا الميدان والتي تتمثل فيما يلي:

- دراسة مقارنة بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مستوى التوجهات الهدافية.
- تأثير استراتيجيات التعلم على التوجهات الهدافية للطلبة الموهوبين.
- المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لدى الموهوبين.
- المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالاندماج الأكاديمي الذاتي لدى الموهوبين.

المراجع المراجع العربية

- الربيع، فيصل خليل والجراح، عبدالناصر ذياب (٢٠١١). المعتقدات المعرفية و
لاقتها بمتغيري الجنس و المستوى الدراسي : دراسة ميدانية على عينة من طلبة
كلية التربية بجامعة اليرموك (الأردن). *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية
وعلم النفس*، ٩ (٢)، ١٩٠-٢١٢.
- المومني، روان أحمد والبطاينة، أسامة. (٢٠٢٠). العلاقة بين الكمالية والتوجهات
الهدافية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. *مجلة
الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، ١٤ (١)، ٢٣-٤٠.
- بقيعي، نافذ أحمد. (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة
الجامعيين. *الأردن، مجلة العلوم التربوية*، ٤٠ (٣)، ١٠٢١-١٠٣٥.
- حسين، إيمان عطية. (٢٠١٨). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بأنماط
إدارة الصراع وتوجهات الأهداف لدي المعلمين. *المجلة المصرية للدراسات
النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٨ (٩٩)، ١٦٣-٢٢٣.
- عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات
العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية.
مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٧ (١٠٥)، ٣٢٥-٣٨٥.
- متولى، فكرى لطيف. (٢٠٢٠). المعتقدات المعرفية وتوجهات الهدف وعلاقتها
بالتدقق النفسي لدى الطلاب المتفوقين دراسيا ومقارنتهم بالعادين بالمرحلة
الثانوية. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٧٨، ١٩١-٢٤٥.
- محاسنة، أحمد محمد. (٢٠١٨). الخصائص السكيومترية للصورة المعربة لمقياس
"كرسنوفر واس" "Christopher Was" للتوجهات الهدافية. *مجلة العلوم
التربوية والنفسية*، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، ١٩ (١)، ٤٠٧-٤٣٦.
- محاسنة، رندة علي شاكر وغباري، ثائر أحمد فضيل. (٢٠١٣). العلاقة بين أنماط
الأهداف واستراتيجية حل المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء
بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٤ (٣)، ٢٤١-٢٧٣.
- محمد، تهاني محمد سليمان. (٢٠١٤). استخدام النموذج البنائي في تدريس مقرر العلوم
المتكاملة لتنمية التفكير المنظومي وتصويب المعتقدات المعرفية لدى طلبة شعب
التعليم الأساسي بكلية التربية. *دراسات تربويه ونفسية*، كلية التربية، جامعة
الزقازيق، ٨٢، ٥١-١٢٦.

المراجع الأجنبية

- Alotaibi,W & ALRwaythi,E. (2020). The Effect of Self-Reading Contracts Strategy on Academic Achievement and Goal Orientation among Primary Stage Pupils in Saudi Arabia. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*,14 (10), ٣١٩ -338.
- Aslan, M & Aktaş, K. (2020). The relationship between learning strategies and achievement goal orientations of high school students. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 19 (1), 400-414.
- Cho, M. & Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance Education*, 34(3),290-301.
- Choon,H. (2014). Goal Orientation of Adult Students Towards Learning Strategies: The Malaysian Context. *Psychological Thought*, 7(2), 156–167.
- Güler, M. (2017). The Effect of Goal Orientation on Student Achievement. In Karadağ, E. (2017). *The Factors Effecting Student Achievement*. Springer International Publishing.
- Gulseren,S & Natela, D. (2015). Applications of Goal Theory to Teaching Mathematics. *Journal of Education in Black Sea Region*, 1 (1), 65-73.
- Harnar , H . (2019) . Professional athletic training students' grit and achievement goal orientation effect on persistence in an athletic training program . *Ph .D* , University of Findlay's College of Education .
- Kadivar, P., Kavousian,J., Arabzadeh,M & Nikdel,F. (2011). Survey on relationship between goal orientation and learning strategies with academic stress in university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 453-456.

- Kaya, G. (2017). The Relations between Scientific Epistemological Beliefs and Goal Orientations of Pre-Service Teachers. *Journal of Education and Training Studies*,5 (10), 33-42.
- Luttrell, H. (2015). Student academic self-efficacy, help seeking and goal orientation beliefs and behaviors in distance education and on-campus community college sociology courses. *Ph.D*, University Of Southern California.
- McCollum,D & Kajs, L. (2017). Applying Goal Orientation Theory in an Exploration of Student Motivations in the Domain of Educational Leadership. *Educational Research Quarterly*, 31 (1), 45-59.
- Melike,F. (2018). Investigation of Gifted Students' Epistemological Beliefs, Self-Efficacy Beliefs and Use of Metacognition. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 6(3), 1-10.
- Muil, W., Hussin, Z., Mamat, W., Mohamed, M & Zailani,M. (2013).The relationship between epistemological beliefs and metacognitive thinking of gifted and non-gifted students. *Journal of American Science*,9(10),313-319.
- Perez, P., Costa,J & Corbi, R. (2012). An Explanatory Model of Academic Achievement based on aptitudes, Goal Orientations, Self-Concept and Learning Strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 15 (1), 48-60.
- Russell , J . (2018) . High School Teachers' Perceptions of Giftedness, Gifted Education, and Talent Development . *Journal of Advanced Academics* , 29(4) ,275–303 .
- Sosik , J . , Chun ,J & Koul ,R . (2017) . Relationships between psychological wellbeing of Thai college students ,

goal orientations , and gender . *Psychology in the Schools* , 54 (7) , 703-717 .

Ugulu,I. (2021). Quantitative Research on Gifted Students' Scientific Epistemological Beliefs. *Journal of Educational Studies Trends & Practices* , 112(2), 252 – 268.



**واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات
التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم
والتدريب من وجهة نظرهم**

**The Reality of Teachers of Hearing Disability Possessing the
Teaching Practices According to the Professional Standards
of the Education and Training Evaluation Commission from
their Point of View**

إعداد

نايف نفاع السلمي

Nayef Naffa Al-Sulami

باحث بقسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة جدة

د. تركي سماح الزهراني

Dr. Turkey Samah Al-Zahrani

أستاذ التربية الخاصة المساعد – كلية التربية – جامعة جدة

Doi: 10.21608/jasht.2024.348818

استلام البحث: ٢٤ / ٢ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٩ / ٣ / ٢٠٢٤

السلمي، نايف نفاع و الزهراني، تركي سماح (٢٠٢٤). واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨ (٣٠) أبريل، ٤٢٥ – ٤٦٢.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم، ودراسة الفروق في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق تلك الأهداف، أستخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي (المسحي)، والاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ وتكوّنت عينة الدراسة النهائية من (١٥٣) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن مستوى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٣.٤٩)، وبمستوى مرتفع بشكل عام، وعلى مستوى أبعاد الاستبانة السبعة فقد جاءت جميعها بمستوى مرتفع. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأعلى (عشر سنوات فأكثر)، وتبعاً لمتغير الدورات التدريبية لصالح المعلمين الحاصلين على عدد أكبر من الدورات (أكثر من عشر دورات) مقابل المعلمين الحاصلين على (أقل من خمس دورات). في المقابل، لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية. وبناءً على النتائج أوصت الدراسة الحالية بتكثيف الدورات المقدمة لمعلمي الإعاقة السمعية لتجديد معلوماتهم وإكسابهم لمهارات جديدة ضمن إطار المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية، معلمي الإعاقة السمعية، الإعاقة السمعية

Abstract

The current study aimed to find out the reality of teachers of hearing disability possessing the teaching practices according to the professional standards of the Education and Training Evaluation Commission (ETEC) from their perspective, and to study the differences in light of some variables. To achieve these goals, the current study used the descriptive (survey) method, and the questionnaire was used as a tool for collecting data; and the final study sample consisted of (153) male and female teachers. The results showed that the level of teachers of hearing disability possessing teaching practices according to the professional standards of ETEC, from their perspective, came

with an arithmetic average of (3.49), and a high level in general, and at the level of the seven dimensions of the questionnaire, they all came at a high level. The results also revealed that there were statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) according to the teaching experience variable, in favor of teachers with more experience (ten years or more); and according to the training courses variable, in favor of teachers who have taken a greater number of courses (more than ten courses) versus teachers who have taken (less than five courses). On the other hand, the results did not show any statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) depending on the variables of gender, educational qualification, and educational stage. Based on the results, the current study recommended intensifying the courses provided to teachers of hearing disability to refresh their knowledge and provide them with new skills within the framework of the professional standards of ETEC.

Keywords: Teaching Practices, Teachers of Hearing Disability, Hearing Disability

المقدمة:

تعد وظيفة المعلم من أسمى الوظائف فيها تنشأ الأمم وترتقي العقول، ولأهميتها وأثرها الكبير تسعى الجامعات في المملكة العربية السعودية لإعداد وتخريج أفضل الكوادر المؤهلة مهنيًا لممارسة مهنة التعليم؛ وتحديدًا في برامج التربية الخاصة، يتم إعداد كوادرها وفقاً للمعايير المهنية الخاصة بكل مسار من مسارات التربية الخاصة. ولذلك تسعى المملكة العربية السعودية من خلال رؤية 2030 لتنمية القدرات البشرية وإعداد أفضل الكوادر المؤهلة مهنيًا، وذلك بتطوير المهارات السلوكية والمعرفية لمعلمي المستقبل (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2023). ولتحقيق ذلك ينبغي إعداد أفضل البرامج التعليمية في الجامعات السعودية، حيث الهدف هو الحصول على مخرجات تعليمية متينة وقوية، تمكن المعلم من تحقيق المعايير المهنية اللازمة لخدمة الطلبة بشكل عام وذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص، وأيضاً لتعزيز ريادة المملكة في خدمة الطلبة ذوي الإعاقة.

وفيما يتعلق بالأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، فتشير إحصائيات منظمة الصحة العالمية لعام 2021م بأن نسبة من هم بحاجة إلى التأهيل السمعي ليحول دون حدوث الإصابة بالإعاقة السمعية بلغت 5٪ وعددهم 432 مليون من عدد سكان العالم؛ وتتوقع المنظمة بأن هذا العدد سيرتفع بحلول عام 2050م ليصل إلى أكثر من

700 مليون شخص. ولذلك حرصت المملكة العربية السعودية بتوفير الحياة الكريمة لجميع فئات ذوي الإعاقة، خصوصاً وأن نسبة ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية بلغت بعام 2023 نسبة 7,1٪ من إجمالي عدد السكان البالغ عددهم 32 مليون شخص؛ وبتسليط الضوء على فئة ذوي الإعاقة السمعية فتحتل المرتبة الثالثة ضمن فئات الإعاقة الأكثر انتشاراً في المملكة العربية السعودية، وذلك بعدد 289355 مصاب بالإعاقة السمعية، حيث يشكل منهم عدد الذكور 147307 والإناث 141769 (المنصة الوطنية الموحدة، 2023).

ومن هذا المنطلق، وضعت المملكة العربية السعودية نصب عينيها الاهتمام بالطلبة ذوي الإعاقة وتوفير الكوادر التربوية المؤهلة التي تُسهم في نجاح البرامج التربوية لهم، حيث سنت القوانين والتشريعات التي تحفظ حقوقهم، ومنها "نظام رعاية المعوقين" الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/37 بتاريخ 1421/09/23هـ. يُعد هذا النظام حجر الأساس الذي خرج منه ذوي الإعاقة - وعلى وجه الخصوص فئة ذوي الإعاقة السمعية - من عزلهم في المدارس والمعاهد الخاصة إلى برامج الدمج التي أفتتحت في المدارس الحكومية والأهلية والدولية في جميع أنحاء المملكة العربية السعودية (العنزي، 2021). وفي سبيل تعزيز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وتحسين وضعهم في المجتمع فقد سعت المملكة العربية السعودية وبشكل مستمر في اتخاذ خطوات كبيرة لتحقيق ذلك، ومنها - على سبيل المثال لا الحصر - ما تم مؤخراً من إصدار "نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة" بمرسوم ملكي رقم م/٢٧ بتاريخ ١٤٤٥/٠٢/١١هـ وإحلاله بديلاً عن "نظام رعاية المعوقين" المعمول به سابقاً. هذا النظام الجديد يُعني بتعزيز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في مختلف جوانب الحياة، بما في ذلك التعليم والعمل والرعاية الصحية والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية (المركز الوطني للوثائق والمحفوظات، 2023).

وأكد بشتاوه (2020) أنه لتحقيق ذلك يجب أن تتوفر لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة المعايير المهنية اللازمة في ضوء أفضل الكفايات المهنية؛ وذلك حتى يتمكنوا من إيصال الخبرات والمعلومات بما يتناسب مع قدرات الطلبة واحتياجاتهم. ولكي يتحقق ذلك في العملية التعليمية التربوية التي يقوم بها المعلم بالدور الأول، أشار عقل (2016) إلى ضرورة أن يكتسب معلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية طريقة تكييف وتطوير المناهج الدراسية وأهدافها بما يُمكنهم من تخطي العقبات التي تواجههم في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في ظل وجود العديد من جوانب الضعف لديهم. فعليه ينبغي على المعلم التعديل في العملية التدريسية وفق أفضل الممارسات المهنية القائمة على الأدلة والبراهين؛ حيث ينبغي على المعلم التعديل في طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس، والوسائل والأدوات المُدخلة في العملية التعليمية، وأساليب تقويمها، للتأكد من مدى ملاءمتها للطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق قدراتهم واحتياجاتهم.

ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة الزهراني والسالم (2021) والتي أوصت إلى ضرورة تنفيذ أفضل الممارسات التعليمية والتأكد من جودة وفعالية المدخلات في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وأيضاً أكدت (Jones, 2009) بصور العديد من القوانين والتشريعات بالولايات المتحدة الأمريكية التي سُنّت لتدعيم تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، ومنها: قانون عدم ترك أي طفل دون تعليم (NO Child Left Behind [NCLB])، وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA])، وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEIA])، وبناءً على ذلك حظي البحث عن أفضل الممارسات المهنية القائمة على الأدلة والبراهين في التربية الخاصة باهتمام متزايد.

وعلى ضوء ذلك، أتت دراسة (Wood, goodnight, Bethune, Preston, & Cleaver, 2016) للتأكيد بأن هناك حاجة متزايدة لاستخدام المعلمين للممارسات التدريسية المبنية على الأدلة والبراهين، وذلك لما لها من أثر إيجابي على تحسين جودة التعليم ورفع كفاءة المعلم؛ مما يُسهم بدوره في رفع قدرات الطلبة، وتحقيق الأهداف التدريسية الموجهة إليهم، والخروج بمخرجات تعليمية قوية ومتينة. لذلك أوصت دراسة (Wood et al., 2016) بتطوير قدرات المعلمين مهنيًا من خلال التدريب على الممارسات المهنية المبنية على الأدلة والبراهين وفق احتياجاتهم، وكذلك تقديم الدعم الدوري للمعلمين الذين يواجهون صعوبات في تنفيذ هذه الممارسات المهنية بشكل فعال.

وفي ضوء ما سبق، خلصت دراسة (Saunders, Wakeman, Cerrato, & Johnson, 2021) إلى إن المعايير المهنية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المبنية على الممارسات المهنية القائمة على الأدلة والبراهين، تتطلب وجود التدريب المستمر على المهارات السلوكية التي تُعد مطلباً ضرورياً لتحسين تنفيذ الممارسات المهنية القائمة على الأدلة والبراهين الذي يعد شكلاً من أشكال التطوير المهني ويؤدي إلى صنع التغيير في عملية وجودة التعلم، ويؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة منه وتحسين مخرجات التعليم. ومن هذا المنطلق، سعى الباحث من خلال الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

مشكلة الدراسة

بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة أتضح أنه لا توجد دراسات سابقة تناولت واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلم نفسه، ولكن

يوجد هناك دراسات تتعلق بالكفايات المهنية، والممارسات التدريسية المعتمدة من جمعيات وهيئات عالمية وباحثين آخرين؛ ولكن لم تتناول بعينها المعايير الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب المعتمدة في المملكة العربية السعودية. وفي ضوء ذلك، اختار الباحثان فكرة البحث على أمل أن يساهم هذا البحث في تسليط الضوء حول الممارسات التدريسية الهامة وفق المعايير الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب التي ينبغي على معلمي الإعاقة السمعية امتلاكها.

أسئلة الدراسة

بناءً على ما تقدم عرضه، فإن الدراسة الحالية سعت إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

- ١- ما واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مدى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير الجنس (معلم، معلمة)؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مدى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مدى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (أقل من عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر)؟
- ٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مدى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)؟
- ٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مدى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير عدد دورات التطوير المهني التي تم الحصول عليها في مجال الإعاقة السمعية (أقل من خمس دورات تطوير مهني، من خمس - عشر دورات تطوير مهني، أكثر من ١١ دورة تطوير مهني)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

- ١- قياس واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم بهدف التأكد من تقديم تعليم ذا جودة عالية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
- ٢- التعرف على الفروق بين واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات الدراسة الحالية التالية: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، المرحلة الدراسية، عدد دورات التطوير المهني التي تم الحصول عليها في مجال الإعاقة السمعية.
- ٣- تعزيز قدرات معلمي الإعاقة السمعية من خلال توفير الممارسات المهنية والتدريسية الحديثة والفعالة لتحسين تجربة التعلم لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

أهمية الدراسة

أولاً- الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية للدراسة - من وجهة نظر الباحثان - في إثراء المكتبات العلمية العربية عموماً والمملكة العربية السعودية على وجه الخصوص؛ ذلك نظراً لعدم وجود أبحاث أو دراسات علمية أجريت للتأكد من تطبيق وتوافر المعايير المهنية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب على المعلمين بشكل عام، وعلى وجه الخصوص في التربية الخاصة وكذلك الممارسات التدريسية بمسار الإعاقة السمعية. كما أن هناك اهتمام متزايد من قبل وزارة التعليم لمواكبة التطور العالمي في الكفايات المهنية للمعلمين وذلك استناداً على المعايير المهنية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية التي تم وضعها من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية وتحقيقاً لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وحث المعلمين على امتلاك تلك الكفايات. تُعد معايير المعلمين التي تصدرها هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية دليلاً هاماً لضمان توجيه وتدريب معلمي الإعاقة السمعية بمستوى عالٍ من الاحترافية، فهي تشجع على استخدام أفضل الممارسات التعليمية وتطبيقها في الفصول الدراسية. كما أنها تُحدد المعايير المهنية المتعلقة بالتخصص والمهارات التدريسية والتفاعل مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، مما يساعد في توفير بيئة تعليمية ملائمة ومحفزة لهم.

ثانياً- الأهمية التطبيقية

يمكن تلخيص الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في رفع كفاءة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لتطبيق أفضل الممارسات التدريسية التي سبق تعميمها للميدان التعليمي كمعايير مهنية للمعلمين والصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية، وأيضاً لابد من تحديد وتعميم أفضل الممارسات التدريسية المستخدمة مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية التي سبق وأن أُجري عليها دراسات

وثبتت فعاليتها وتعميمها ليتم تنفيذها من قبل معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. أشارت دراسة (Jones, 2009) أن استخدام طرق وأساليب تدريسية خاصة مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية أكثر تأثيراً وفعالية من الطرق التدريسية المستخدمة في التعليم العام، ولا سيما ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة لوحظ أن نتائج العديد من الدراسات (مثل دراسة كلاً من التويم، 2021؛ ومحمد، 2020) أشارت إلى عدم جدوى التعليم المُقدم في مدارس التربية الخاصة؛ حيث لوحظ ازدياد حالات الإخفاق المدرسي، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وارتفاع معدلات التسرب والانسحاب من المدرسة، مما يتطلب ضرورة التدخل لتقليل هذه السلبات من خلال تبني الكفايات المهنية وفق المعايير والممارسات التدريسية المبنية على الأدلة والبراهين والتي ثبتت فعاليتها في مجال التربية الخاصة.

حدود الدراسة

تم إجراء الدراسة الحالية واستخراج نتائجها وتفسيرها وفقاً للحدود التالية:

الحدود الموضوعية. اقتصرَت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم في محافظة جدة.

الحدود البشرية. تم إجراء الدراسة الحالية على كافة معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في جميع المراحل الدراسية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) بمحافظة جدة.

الحدود المكانية. تم إجراء الدراسة في برامج الدمج الملحقة بالمدارس الحكومية، ومعاهد الأمل، ومركز الخدمات المساندة بمحافظة جدة.

الحدود الزمانية. تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1444هـ/2022م.

مصطلحات الدراسة

الممارسات التدريسية (Teaching Practices): هي مهارات وأساليب وخبرات تدريس يكون المعلم بحاجة إليها، وذلك حتى يتمكن من إيصال الخبرات والمعلومات إلى الطلبة بما يتلاءم مع قدراتهم واحتياجاتهم (الصغير وساسي، 2019). ويُعرف الباحثان الممارسات التدريسية إجرائياً بأنها قدرة المعلم على توظيف ما يملك من مهارات وأساليب واستراتيجيات تدريس معتمدة ومعتمدة من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية، واستخدامها في العملية التعليمية داخل الصف الدراسي مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

معلمي ذوي الإعاقة السمعية (Teachers of Hearing Disability): هم المعلمين المؤهلين علمياً في مجال الإعاقة السمعية وتلقوا تدريباً عالي ولديهم قدرات معرفية وسلوكية ونفسية عالية، ويمارسون مهامهم التعليمية بكفاءة عالية، ويقدمون الدعم اللازم لكل من هو مرتبط بالطفل من المهنيين المشاركين في تعليم الطفل أو

أسرهم وأولياء أمورهم (National Deaf Children's Society, 2023). ويُعرف الباحثان معلمي الإعاقة السمعية إجرائياً بأنهم المعلمين والمعلمات المتخصصين في مجال الإعاقة السمعية في برامج الدمج الملحقة في المدارس الحكومية أو معاهد الأمل للصم أو مركز الخدمات المساندة التابعة للإدارة العامة للتعليم في محافظة جدة.

الصم وضعاف السمع (Deaf and Hard of Hearing)

الصم (Deaf): هم الأشخاص الذين يعانون من فقد سمعي عالي وشديد بعد استخدام الأجهزة المعينة للسمع بدرجة أكثر من 70 ديسبل، ويؤثر على قدرتهم في فهم وإنتاج الكلام (وزارة التعليم، 2020). ويُعرف الباحثان الصم إجرائياً بأنهم الطلبة الذين يعانون من فقدان وعجز سمعي حاد يحول دون سماعهم للأصوات المختلفة مما يجعلهم معتمدين على لغة الإشارة كلغة أساسية لهم للتواصل مع الآخرين. ووفق منظمة الصحة العالمية (World Health Organization [WHO], 2023) فهم الأفراد الذين يعانون من ضعف شديد أو انعدام في حاسة السمع، ويستخدمون لغة الإشارة كلغة رسمية للتواصل.

ضعاف السمع (Hard of Hearing): هم الأفراد الذين يعانون من فقد سمعي بعد استخدام الأجهزة المعينة للسمع بدرجة تتفاوت بين 35 و 65 ديسبل (وزارة التعليم، 2020). ويُعرف الباحثان ضعاف السمع إجرائياً بأنهم الطلبة الذين يعانون من ضعف سمعي أقل من الشديد يؤدي إلى صعوبة في سماعهم للأصوات المنخفضة ويستخدمون المعينات السمعية لسماع تلك الأصوات. ووفق (WHO, 2023) فهم الأفراد الذين يعانون من فقدان سمع في أذن واحدة أو كلتا الأذنين، وإما أن يكون خفيفاً أو متوسطاً أو شديداً، مما يؤثر في القدرة على سماع الكلام أو الأصوات العالية، ويتحسن لديهم مع استخدام الأجهزة والمعينات السمعية وزراعة القوقعة،

الدراسات السابقة

وجد الباحثان بعض الدراسات التي ناقشت الكفايات المهنية التي ينبغي توافرها لدى معلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، والبرامج والتطوير المهني الذي يسهم في امتلاكهم لأفضل الممارسات التدريسية، ولكن في المقابل لا توجد دراسات تطرقت لموضوع الممارسات المهنية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق المعايير الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية. وفيما يلي استعراض لأبرز هذه الدراسات مرتبةً من الأقدم إلى الأحدث.

جاءت دراسة (Easterbrooks, Stephenson, & Gale, 2009) لتهدف إلى قياس مدى قيام خريجي برامج إعداد المعلمين في برامج ذوي الإعاقة السمعية بتنفيذ الممارسات القائمة على الأدلة والبراهين بمجرد تخرجهم. ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحثين بمراجعة الدراسات السابقة، وأظهرت النتائج أن معظم الدراسات أشارت إلى أن المعلمين الجدد يتبعون ثقافة المدرسة حيث يعملون بطرق أخرى بدلاً

من الأساليب والاستراتيجيات التي يتم تدريسها في برامج التحضير الخاصة بهم. ولذلك ومن أجل التحقق مما إذا كان معلمو الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يطبقون الممارسات الموصى بها، قام الباحثين باستخدام المنهج النوعي من خلال إجراء مقابلات مع (23) معلماً في ثلاث مدارس للصم للتأكد من تنفيذهم واستخدامهم لممارستين موصى بهما وهما: القراءة المستقلة وحل المشكلات. وأظهرت نتائج دراستهم - على الأقل فيما يتعلق بهاتين العمليتين - أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يُنفذون الممارسات القائمة على الأدلة في فصولهم الدراسية.

وفي ذات السياق، حققت دراسة (Jones, 2009) في وجهات نظر معلمي التربية الخاصة حول الممارسات المبنية على الأدلة والبراهين، واستخدمت الباحثة المنهج النوعي لعينة عددها عشرة معلمين من المتخصصين المبتدئين. وسعت الباحثة في هذه الدراسة إلى تحديد وجهات نظر معلمي التربية الخاصة حول البحث عن أفضل الممارسات بالإضافة إلى استخدامهم لعدد ست ممارسات مبنية على الأدلة والبراهين المدعومة بالأبحاث مع الطلبة ذوي الإعاقة. وعن طريق استخدام أدوات المقابلة والملاحظة ومقاييس التقدير الذاتي، توصلت الباحثة إلى نتائج تشير إلى انخفاض معدلات تنفيذ واستخدام تلك الممارسات وعدم التوافق بين استعداد المعلمين لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وأفعالهم.

تعتمد الممارسات المبنية على الأدلة إلى تقييم للدراسات والتأكد من معايير الجودة بها، ومن هنا، فقد جاءت دراسة (Beal-Alvarez & Cannon, 2014) كمراجعة للدراسات السابقة المتعلقة باستخدام التكنولوجيا وتقييم أدوارها مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق الأدلة. ولتحقيق هذا الهدف، تمت مراجعة عدد (29) دراسة نُشرت ما بين شهر يناير 2000م حتى شهر أغسطس 2013م؛ والتي استخدمت التدخل المعتمد على التكنولوجيا (تطبيقات/برامج تعليمية متعددة الوسائط) والتحقق من نتائجها المتعلقة بالتغيرات الأكاديمية والمهاراتية المستخدمة في الإعدادات التعليمية. كما تم تقييم الدراسات وفقاً لمؤشرات الجودة للبحوث القائمة على الأدلة، سواءً على المستوى الفردي أو كمجموعة من الأدلة التي تدعم التدخل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دراسة واحدة فقط من (24) دراسة جماعية استوفت جميع مؤشرات الجودة الأساسية؛ وكانت (3) من (5) دراسات فردية لم يستوف بها أي تدخل تقني تمت مراجعته بمعايير ذات دلالة ثابتة.

وللتأكد من امتلاك المعلمين القدرة العالية لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، سعت دراسة القطان (2015) إلى التعرف على درجة امتلاك طلبة التربية العملية بتخصص التربية الخاصة في كلية التربية بدولة الكويت للمهارات والكفايات التدريسية اللازمة للتعامل مع طلبة التربية الخاصة من وجهة نظرهم. كما هدفت الدراسة إلى البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول تقديراتهم لامتلاكهم تلك الكفايات تبعاً للمتغيرات التالية: النوع،

التخصص، البرنامج الدراسي، المعدل التراكمي. وقد تكونت عينة الدراسة من (54) طالباً وطالبة من طلبة التربية العملية في تخصص التربية الخاصة، حيث تمثل هذه العينة نسبة 90% من مجتمع الدراسة. طبق الباحث على العينة أداة خاصة بالدراسة، تضمنت (45) فقرة تقيس درجة توافر تلك الكفايات التدريسية؛ وزعت على ستة أبعاد فرعية هي: الكفايات الأكاديمية، وكفايات التخطيط، وكفايات التنفيذ، وكفايات استخدام الوسائل التعليمية والأنشطة، وكفايات إدارة الصف، وكفايات التقويم وقد كشفت نتائج دراسة القطان أن طلبة التربية العملية يقدرون امتلاكهم تلك الكفايات بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي مقداره (3.13) والتي تعادل وزن نسبي (62.6%). وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في "كفايات إدارة الصف" فقط تُعزى لمتغير النوع لصالح الذكور بمتوسط حسابي مقداره (3.3)، ولمتغير "البرنامج الدراسي" لصالح الطلبة الدارسين في برنامجي التفوق العقلي بمتوسط حسابي مقداره (33.94) والإعاقة السمعية بمتوسط حسابي (29.25)؛ وتبعاً لمتغير "تقدير المعدل التراكمي" لصالح الطلبة الحاصلين على تقدير ممتاز بمتوسط حسابي مقداره (32.1). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تقديرات العينة لامتلاكهم تلك الكفايات تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

وللتأكد من معرفة معلمي الإعاقة السمعية للممارسات المبنية على الأدلة والبراهين، هدفت دراسة شلبي (2017) إلى تحديد مدى معرفة وتطبيق معلمي ذوي الإعاقة للممارسات المستندة إلى الأدلة والبراهين، بهدف دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة، وذلك في ضوء بعض المتغيرات. سعت الدراسة أيضاً إلى التحقق من وجود علاقة بين مدى معرفة وتطبيق المعلمين لهذه الممارسات. حيث تم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة، وقامت الباحثة بتطوير مقياسين؛ الأول لقياس درجة المعرفة بممارسات الانتقال، والثاني لقياس درجة تطبيق هذه الممارسات. وبعد التحقق من صدق وثبات المقياسين طُبقت على عينة الدراسة المكونة من (132) معلماً ومعلمة ممن يعملون بمجال ذوي الإعاقة ويقومون بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم والإعاقة السمعية واضطراب طيف التوحد والإعاقة البصرية والإعاقة العقلية. وتشير نتائج الدراسة إلى أن مدى معرفة معلمي ذوي الإعاقة بممارسات الانتقال يعتبر متوسطاً بقيمة (2.45)، وتظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفتهم وفقاً لبعض المتغيرات كفئة الإعاقة (الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد)، والخبرة العملية (5 سنوات فأكثر)، والمؤهل العلمي (مؤهل الدراسات العليا). على صعيد آخر، تشير النتائج إلى أن مدى تطبيق معلمي ذوي الإعاقة للممارسات المستندة إلى الأدلة يتراوح بين (1.52 - 3.14)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيقهم وفقاً لمتغيرات الدراسة كفئة الإعاقة، والخبرة العملية، والمؤهل العلمي. وختاماً، تشير نتائج مدى معرفة وتطبيق معلمي ذوي الإعاقة لممارسات الانتقال إلى وجود علاقة ضعيفة وغير دالة إحصائياً،

وهذا يستند إلى قيم اختبار شيفيه والتي جاءت جميعها بمستوى دلالة أكثر من $(\alpha \leq 0.05)$.

وفي دراسة أخرى أجراها الشمري (2019) بهدف التعرف على طبيعة احتياج معلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية للتطوير المهني اللازم من وجهة نظرهم. واستخدم الباحث في الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتكون مجتمع الدراسة من (7016) برنامجاً والتي تمثل جميع برامج التربية الخاصة الحكومية في المملكة العربية السعودية. ويمثل مجتمع الدراسة جميع معلمي التربية الخاصة في جميع البرامج والبالغ عددهم (8281) معلماً ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة يرون أن هناك حاجة ملحة لتعزيز تدريبهم في المجالات التالية: تبرز هذه المجالات في التقييم والتشخيص، وفهم التطورات الحديثة في طرق التدريس، والاستفادة من تكنولوجيا التعليم، وأساليب تعديل السلوك. وأنهم بحاجة تدريبية متوسطة في المجالات التالية: إعداد الوسائل التعليمية، البرنامج التربوي الفردي، النطق والتخاطب، التأهيل المهني والخدمات الانتقالية، التدخل المبكر، التعليم الشامل، العمل مع أسر الأفراد ذوي الإعاقة. كما وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول طبيعة الاحتياجات التدريبية تُعزى لاختلاف متغير نوع الجنس، والتخصص، والمنطقة.

وضمن نفس الإطار فقد هدفت دراسة الصغير وساسي (2019) إلى الكشف عن المهارات التدريسية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتحديد مستوى هذا التحكم من وجهة نظرهم، كما سعت لتحديد الاحتياجات التدريسية لهم، وتوضيح مدى تأثير كل من مهاراتهم التدريسية وتحديد الاحتياجات بمتغيري الجنس والخبرة المهنية. وأختيرت العينة وفق طريقة الحصر الشامل، كما وأُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وطُبقت على عينة من (53) معلماً ومعلمة لفئة ذوي الإعاقة السمعية بولايات الوادي، والأغواط، ورقلة بدولة الجزائر. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في المهارات التدريسية من حيث مستوى التحكم والاحتياجات التدريسية تُعزى لمتغير الجنس. كما وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات التدريسية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في المهارات التدريسية من حيث مستوى التحكم والاحتياجات التدريسية تُعزى لمتغير الخبرة المهنية لصالح من خبرتهم المهنية أكثر من عشرة سنوات.

وفي ذات السياق، هدفت دراسة بحراوي (2019) إلى التعرف على الاستخدام الفعلي لأدوات واستراتيجيات التدريس الحديثة والتقييم البديل من قبل طلبة جامعة الملك فيصل في برنامج التدريب الميداني في التربية الخاصة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة الدراسة من طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم الأحساء، كما وتم إعداد مقياس التدريس

الحديث واستراتيجيات التقويم البديل من قبل الباحث وتم استخدامه بعد التحقق من صدقه وثباته. وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة قد صُنِفَتْ ضمن الاستخدام المتوسط إذ حصلت على متوسط حسابي وقدره (٢.٢٥). وتم ترتيب الاستراتيجيات ذات الصلة على النحو التالي: جاءت استراتيجية التعليم المباشر في المرتبة الأولى وكانت مُستخدمة بشكل كبير، تلى ذلك التعلم في استراتيجية المجموعات بالمرتبة الثانية، ثم التعلم من خلال استراتيجية النشاط في المركز الثالث. وفي المرتبة الرابعة أتت استراتيجية القلم والورقة، ثم جاءت استراتيجية التفكير الناقد في المرتبة الخامسة، وجاءت استراتيجية حل المشكلات في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج أن جميع استراتيجيات التقويم البديل جاءت بمستوى متوسط بشكل عام بمتوسط حسابي (٢.٢٨). وقد تم تصنيف الاستراتيجيات المتعلقة بها على النحو التالي: استراتيجية الملاحظة والتقييم اعتماداً على الأداء كان لهما استخدام عالٍ (بمتوسط حسابي ٢.٦٥/٢.٣٥) على التوالي؛ في حين أن استراتيجية التقييم الذاتي، واستراتيجية القلم والورق، واستراتيجية التواصل كان لها استخدام متوسط بمتوسط حسابي (٢.٢٢/١.٩٥) على التوالي.

وللكشف عن أثر معرفة المعلم بالكفايات المهنية، أجرى المزيد والريس (2020) دراسة هدفت إلى معرفة الكفايات المهنية لمعلمي تدريبات النطق في برامج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، من حيث أهميتها ومدى توافرها. وتضمنت عينة الدراسة (207) من معلمي ومعلمات تدريبات النطق بمعاهد وبرامج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالمملكة العربية السعودية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول (الكفايات المعرفية، والكفاية المهارية، والكفاية الشخصية، وكفايات إدارة الجلسة التدريبية) باستخدام أكثر من متغير من متغيرات الدراسة التالية: الجنس، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، وبينه العمل، والتطوير المهني؛ وذلك في كلاً من أهمية الكفايات المهنية ومستوى توافر تلك الكفايات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في عدد سنوات الخبرة لأفراد الدراسة لمن خبرتهم خمس سنوات فأقل لصالح أفراد الدراسة التي تتجاوز سنوات خبرتهم خمس سنوات فأكثر، وذلك للإجابة على أهمية الكفاية المهارية. أما في مستوى توافر الكفايات المهنية؛ أتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات توافر تلك الكفايات المهنية، وذلك لأفراد الدراسة التي تتجاوز سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من عشر سنوات، مقابل أفراد الدراسة الذين عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من عشر سنوات.

وفي دراسة مماثلة للتأكد من مدى امتلاك المعلمين للكفايات اللازمة، بحثت دراسة الربيع (2020) عن معرفة مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية في الباحة للكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في ضوء متغيري النوع والخبرة في التدريس. واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للبحث وتم اشتقاقها من المعايير العالمية لمعلمي التربية الخاصة والتي أصدرها مجلس الأطفال غير العاديين (CEC). وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية لمستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية للكفايات اللازمة للدمج جاءت بمستوى متوسط وتراوح ما بين (٣.١٣ - ٢.٦٩) على جميع أبعاد المقياس؛ إذ جاءت الأبعاد مرتبة تنازلياً حسب مستوى الامتلاك كما يلي: بُعد خصائص الطلبة ذوي الإعاقة، بُعد الأسس العامة في تربية ذوي الإعاقة، بُعد الخطط والاستراتيجيات التعليمية لذوي الإعاقة، بُعد مهارات التعاون والإرشاد للطلبة ذوي الإعاقة وأسرهم، بُعد تقييم وتشخيص ذوي الإعاقة. كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات امتلاك المعلمين للكفايات تُعزى للنوع ولصالح الذكور، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم لصالح المعلمين ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات.

وفي سياق مختلف يهتم بدور المعلم في برامج التدريس الشامل أتت دراسة المالكي والقحطاني (2021) والتي هدفت إلى التعرف على أبرز أدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق برامج التعليم الشامل، وكذلك الوقوف على المتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدتهم على القيام بأدوارهم وفق برامج التعليم الشامل، ووضع تصور مقترح لأدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق برامج التعليم الشامل. وأستخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ والتي تكونت في شكلها النهائية من (١٨) فقرة توزعت على بعدين بالتساوي. واشتملت عينة الدراسة على (151) معلماً ومعلمة من يعملون مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية العاملين في جميع برامج الدمج للتربية الخاصة في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استجابات أفراد العينة على عبارات محور أدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق برامج التعليم الشامل قد جاء بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٠٣). هذه النتيجة تشير إلى أن عينة الدراسة متوافقة على أن أدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق برامج التعليم الشامل تتلخص في استخدام طرق التواصل الملائمة مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وبناء علاقات إيجابية مع أسر الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتقديم الوعي الكافي بأهمية التعليم الشامل، واستخدام نماذج تدريسية متنوعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو أدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المناطة بهم ضمن برامج

التعليم الشامل وفقاً لمتغيرات الدراسة الآتية: الجنس، فئة الإعاقة التي يعمل بتدريسها، عدد سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي، المرحلة التدريسية، التطوير المهني في التعليم الشامل.

ولمعرفة معوقات تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، أجرى التويم (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تدريس مادة التربية الإسلامية إلكترونياً لطلبة مدارس التعليم العام بمكة المكرمة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي في الدراسة، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. واشتملت عينة الدراسة (30) معلماً و (30) معلمة. وأوضحت نتائج الدراسة أن المعوقات الإدارية كانت بالمرتبة الأولى؛ يليها المعوقات المتعلقة بالطالب، والمعلم، والعملية التعليمية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى المعوقات تُعزى للمتغيرات التالية: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى المعوقات التي تتعلق بمتغير التطوير المهني للمعلم وتُعزى لصالح المعلمين الذين لم يتلقوا دورات تطوير مهني.

وكما هو معلوم، فمن الضرورة على معلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية استخدام استراتيجيات التدريس المختلفة والمتنوعة والتي تتناسب مع احتياجات وقدرات الطلبة، ولذلك سعت دراسة باعارمه (2022) إلى التعرف على واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات الإعاقة السمعية لاستراتيجيات التدريس في مدارس مدينة مكة المكرمة. وتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات؛ حيث تكونت أداة البحث من إعادة استخدام وتطبيق مقياس القحطاني (2009). هذا المقياس تألف من محورين أساسيين: الأول- لاستكشاف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة؛ والثاني- للتعرف على المعوقات الرئيسة. وتكونت عينة الدراسة من (20) معلمة للطالبات ذوات الإعاقة السمعية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس التعليم العام التي تضم فصول دمج للطالبات ذوات الإعاقة السمعية. وأسفرت نتائج الدراسة إلى الآتي: أن أهم الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة من قبل معلمات الطالبات ذوات الإعاقة السمعية هي استراتيجيات الأسئلة الصفية، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي، والألعاب؛ أما أقل الاستراتيجيات التعليمية استخداماً فهي استراتيجيات التمثيل، ولعب الأدوار، والرحلات الميدانية، والتعلم القائم على المشاريع. أما بالنسبة للعوائق التي تعترض استخدام معلمات الطالبات ذوات الإعاقة السمعية للاستراتيجيات التدريسية الفعالة فقد تمثلت أبرز هذه العوائق في كثرة الأعباء التدريسية والإدارية، وكذلك في العدد الكبير للطالبات ذوات الإعاقة السمعية اللاتي يتم تكليف المعلمات بتدريسهم في الصف الدراسي، بالإضافة إلى

تنوع استخدام الاستراتيجيات تدريسية، وطول محتوى المنهج الدراسي، وشمول الدرس على أكثر من هدف سلوكي في الدرس الواحد.

أيضاً يُعد تكيف المنهج بما يتلائم مع قدرات واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ضرورة، ولذلك أجرى النقي (2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين حول عملية تكيف المناهج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ومعوقات تطبيقه، وفق مجموعة من المتغيرات في محافظة جدة. قامت الباحثة بتطبيق استبانة من إعدادها لقياس الاتجاهات والمعوقات حول عملية تكيف المناهج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، على عينة تضمنت (148) معلماً ومعلمة من معلمي معاهد الأمل وبرامج الدمج بمحافظة جدة. تكونت عينة الدراسة من (49) معلماً، و(99) معلمة، واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي المسحي. أظهرت النتائج مستوى مرتفع جداً في اتجاهات المعلمين والمعلمات حول تكيف المناهج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية فيما يتعلق بالمحتوى، الأهداف، الأنشطة، طرق التدريس، مع وجود معوقات كبيرة تحول دون تكيف مناهج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر المعلمين. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في معوقات تطبيقه للطلبة ذوي الإعاقة السمعية باختلاف متغير البيئة التعليمية لصالح معلمي معاهد الأمل، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية للمتعلمين. أوصت الدراسة بإعداد تصور مقترح لتكيف المناهج باستخدام طرق واستراتيجيات حديثة مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتقييم فاعليته.

التعليق على الدراسات السابقة

على الرغم من أن معظم الدراسات السابقة تعاملت مع تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، إلا أنها اختلفت في المواضيع البحثية الدقيقة، مثل: استخدام تقنيات تدريس محددة أو تحليل المناهج التعليمية، وكذلك الأمر فقد اختلفت الأدوات المستخدمة في جميع الدراسات السابقة والتي اعتمد كل منها على أهدافها البحثية، وفيما يلي توضيح لهذه الجوانب:

أولاً- الأهداف العامة والمجال البحثي. معظم الدراسات السابقة، ركزت على مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وهدفت معظمها إلى تحسين تجربتهم التعليمية والتأكد من أن معلمهم مجهزين بالمهارات والمعرفة اللازمة لضمان تلقيهم تعليمًا فعالاً، علماً بأن الدراسات السابقة تمحورت حول مواضيع متنوعة، فعلى سبيل المثال ركزت دراسات كل من القحطاني والمالكي (2021) والتويم (2021) على مواضيع تحسين مستوى التوعية بأهمية التعليم الشامل أو تقييم أدوار معلمي الإعاقة السمعية. وركزت دراسة (Beal-Alvarez & Cannon, 2014) على استخدام

التكنولوجيا في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، بينما تمحورت دراسة الثقفي (2022) حول اتجاهات المعلمين نحو تكيف المناهج.

ثانياً- المنهجية المستخدمة. اعتمدت العديد من الدراسات السابقة على المنهج الوصفي، ومنها دراسة كل من المزيد والريس (2020) والصغير وساسي (2020) وباعارمة (2022) والثقفي (2022) والتويم (2021) والمالكي والقحطاني (2021) والربيع (2020) والشمري (2019) وشلبي (2017) وبحراوي (2017) والقطان (2015) واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، كما هو الحال في الدراسة الحالية التي قامت على المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الاستبانة كمقياس لفحص وجهات نظر معلمي الإعاقة السمعية.

ثالثاً- تقييم الممارسات التدريسية. ركزت معظم الدراسات السابقة على تقييم الممارسات التدريسية للمعلمين، ومنها دراسة كل من بحراوي (2019) والمزيد والريس (2020)، والتي تضمنت فهم مدى امتلاكهم للمعايير المهنية وتقييم كيفية تطبيقهم لها في العملية التعليمية؛ كما أن معظم تلك الدراسات وعلى وجه الخصوص دراسة كل من الصغير وساسي (2019) والشمري (2019) هدفت معظمها إلى تحسين جودة التعليم وتجربة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتعزيز أداء المعلمين من خلال التطوير المهني والبرامج التدريبية في هذا السياق.

رابعاً- القيمة الإضافية للدراسة الحالية. على الرغم من النقاط المشتركة مع الدراسات السابقة، يمكن للدراسة الحالية أن تضيف قيمة مميزة من خلال استكمال النقاط الغائبة أو تقديم رؤى جديدة تخدم مجتمع التعليم والمعلمين في مجال الإعاقة السمعية، حيث وقفت الدراسة الحالية على دراسة مدى امتلاك المعلمين للممارسات التدريسية ومدى توافرها مع المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب.

خامساً- أوجه الاستفادة. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من خلال دعم الأدلة والسياق وتعزيز الإطار النظري، حيث استفادت من النتائج والأفكار المعروضة في الدراسات السابقة في الإطار النظري، كأدلة لدعم الحجج والاستنتاجات في الدراسة الحالية، وكذلك الأمر يمكن مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع النتائج المعروضة في الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة عن أسئلتها، استخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، حيث إن هذا المنهج المناسب والأفضل لمثل هذه الدراسات، ويهتم بدراسة الظواهر في أزمنة وأماكن محددة ويصفها وصفاً دقيقاً ويتم التعبير عنها بشكل كافي وكمي (سيبوك ونجاحي، 2019).

مجتمع الدراسة وعينها

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في جميع المراحل الدراسية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) التابعة للإدارة

العامة للتعليم بمحافظة جدة؛ وعددهم (256) معلماً ومعلمة. وتكونت عينة الدراسة من (153) معلماً ومعلمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في جميع المراحل الدراسية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، حيث وزعت أداة الدراسة على كامل مجتمع الدراسة بشكل رسمي من قبل الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، ليتم تعيintها من قبل (153) معلماً ومعلمة شكلوا العينة النهائية للدراسة الحالية، والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة الحالية.

صدق وثبات أداة الدراسة

للتأكد من معاملات صدق وثبات أداة الدراسة تم القيام بالإجراءات التالية:

١- **صدق المحكمين.** للتأكد من صدق أداة الدراسة المتمثلة في استبانة "واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب"، قام الباحثان بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين (عددهم عشرة) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والمعلمين الحاصلين على شهادات دراسات عليا؛ وذلك من أجل التعرف على الآتي: مدى ملائمة الفقرات لأداة الدراسة، ومدى انتماء الفقرات لكل بُعد، وسلامة صياغة هذه الفقرات ووضوح معانيها من الناحية اللغوية، بالإضافة إلى وضوحها لمعلمي الإعاقة السمعية. وقد تم الأخذ بأراء وملاحظات المحكمين في إعادة صياغة بعض الفقرات، وتم الإبقاء على الفقرات التي تم الإجماع على صحتها من قبل المحكمين، حيث بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٨٠٪). وتكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (36) فقرة؛ توزعت

جدول رقم (1) خصائص عينة معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في جميع المراحل الدراسية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة (ن = ١٥٣).

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة
الجنس	معلم	121	79.1
	معلمة	32	20.9
المؤهل العلمي	بكالوريوس	120	78.4
	دراسات عليا	33	21.6
الخبرة التدريسية	أقل من عشر سنوات	51	33.3
	عشر سنوات فأكثر	102	66.7
المرحلة الدراسية	الابتدائية	105	68.6
	المتوسطة	27	17.6
	الثانوية	21	13.7
دورات التطوير المهني	أقل من خمس دورات	25	16.3
	من (خمس - عشر) دورات	25	16.3
	أكثر من عشر دورات	103	67.3

100.0

153

المجموع

- على سبعة أبعاد فرعية على النحو التالي:
- 1- البُعد الأول: معرفة الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وكيفية التعامل معها، وتضمن هذا البعد خمس فقرات.
 - 2- البُعد الثاني: معرفة طرق التدريس المتنوعة ومدى مناسبتها للمادة الدراسية والموضوع، وتضمن هذا البعد تسع فقرات.
 - 3- البُعد الثالث: معرفة طرق التواصل في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتضمن هذا البعد ثلاث فقرات.
 - 4- البُعد الرابع: معرفة الخدمات المساندة والانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتضمن هذا البعد سبع فقرات.
 - 5- البُعد الخامس: معرفة طرق تكييف المقررات والخطط الدراسية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتضمن هذا البعد ثلاث فقرات.
 - 6- البُعد السادس: معرفة كيفية تعزيز التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتضمن هذا البعد أربع فقرات.
 - 7- البُعد السابع: معرفة أساليب دمج التقنية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتضمن هذا البعد خمس فقرات.

2- **صدق البناء.** تم التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال حساب معامل الارتباط بين الفقرات وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك حساب معامل الارتباط بين الفقرات وبين الدرجة الكلية للاستبانة، كما هو موضح في الجدول رقم (٢). يُلاحظ من الجدول رقم (٢) أن معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها من جهة وارتباطها بالدرجة الكلية للاستبانة من جهة ثانية جميعها عالية ودالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للأداة ويؤكد على تحقق معيار صدق البناء للاستبانة. كما وتم حساب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة، كما هو موضح في الجدول رقم (٣). ويُلاحظ من الجدول رقم (٣) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة جميعها عالية ودالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للأداة ويؤكد على تحقق معيار صدق البناء في الاستبانة.

جدول رقم (2) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع بُعدها ومع الدرجة الكلية للاستبانة (ن = ١٥٣).

م	البعد	الكلية	م	البعد	الكلية	م	البعد	الكلية	م	البعد	الكلية
1	.554**	.350**	10	.573**	.479**	19	.614**	.591**	28	.673**	.671**
2	.606**	.364**	11	.776**	.680**	20	.277**	.178*	29	.570**	.204*
3	.572**	.287**	12	.658**	.630**	21	.729**	.545**	30	.697**	.604**
4	.679**	.447**	13	.667**	.623**	22	.762**	.524**	31	.725**	.611**
5	.507**	.481**	14	.680**	.588**	23	.826**	.624**	32	.514**	.325**
6	.430**	.402**	15	.672**	.565**	24	.847**	.591**	33	.623**	.573**

.611**	.701**	34	.648**	.792**	25	.611**	.862**	16	.609**	.658**	7
.599**	.783**	35	.531**	.783**	26	.602**	.845**	17	.572**	.587**	8
.565**	.673**	36	.541**	.797**	27	.572**	.574**	18	.532**	.624**	9

* دال عند $(\alpha \leq 0.05)$ ** دال عند $(\alpha \leq 0.01)$

جدول رقم (3) معاملات الارتباط بين الأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبانة (ن = ١٥٣)

الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
الأول	1						
الثاني	.579**	1					
الثالث	.374**	.698**	1				
الرابع	.264**	.560**	.561**	1			
الخامس	.514**	.637**	.435**	.454**	1		
السادس	.447**	.626**	.438**	.493**	.503**	1	
السابع	.489**	.701**	.513**	.492**	.554**	.556**	1
الدرجة الكلية	.639**	.905**	.742**	.774**	.726**	.741**	.799**

* دال عند $(\alpha \leq 0.05)$ ** دال عند $(\alpha \leq 0.01)$

٣- ثبات المقياس. لغايات التحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخراج معامل الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) والتجزئة النصفية (Split-Half)، والجدول رقم (٤) يوضح قيم الثبات التي تم استخراجها. ويلاحظ من الجدول رقم (٤) أن قيمة ألفا كرونباخ التي تم التوصل إليها وفق تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على بيانات الدرجة الكلية للاستبانة على عينة المعلمين والمعلمات بلغت (٠.٩١٨)، كما وبلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بحسب معادلة جتمان للتجزئة النصفية (٠.٨٧٢) وهي قيم مرتفعة ودالة إحصائياً، وتحقق الثبات للمقياس.

جدول رقم (4) معاملات الثبات للاستبانة وفق طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن = ١٥٣)

البعد / المحور	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
البعد الأول	0.785	0.726
البعد الثاني	0.801	0.807
البعد الثالث	0.713	0.708
البعد الرابع	0.794	0.738
البعد الخامس	0.789	0.771
البعد السادس	0.787	0.759

0.793	0.781	البُعد السابع
0.872	0.918	الدرجة الكلية للمقياس

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ونصه: ما واقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات وأبعاد الاستبانة، كما هو موضح في الجدول رقم (٥). حيث يُظهر الجدول ما يلي:

أولاً- جاء مستوى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب بمتوسط حسابي مقداره (٣.٤٩)، وبمستوى (مرتفع) بشكل عام. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقية إلى حد بعيد وذلك نظراً لمستوى التدريب والتأهيل الجيد الذي يتلقاه معلمو الطلبة ذوي الإعاقة السمعية قبل وأثناء الخدمة (Easterbrooks et al., 2009). كما ويعزوها الباحثان إلى المستوى المرتفع من الثقة بالنفس الذي يتحلى به المعلمون، إيماناً منهم بأن تدريس فئة ذوي الإعاقة السمعية تعبر عن أساليب وأنشطة مخططة تهدف إلى تحقيق نواتج تعليمية مرغوبة معهم (المالكي والقحطاني، 2021). ومن الممكن أن نستدل من خلال هذه النتائج أن المستوى المرتفع لامتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية تعمل بشكل أو بآخر على توفير أساسيات عملية تدعم أداء المعلم التعليمي والتربوي وتوفر تربة خصبة للقيام بمهامه بنجاح مع هذه الفئة. وبشكل عام، فقد تشابهت جزئياً هذه النتيجة مع نتائج البعدين الثاني والثالث لدراسة المالكي والقحطاني (2021) والتي توصلت إلى أن أدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق برامج التعليم الشامل قد جاء بمستوى مرتفع مما يشير إلى أن عينة الدراسة متفقيين على أن أدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق برامج التعليم الشامل تتلخص في استخدام طرق التواصل الملائمة مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، واستخدام نماذج تدريسية متنوعة.

ثانياً- على مستوى الأبعاد فقد جاء المستوى لجميع أبعاد الاستبانة بمستوى (مرتفع) بشكل عام. حيث جاء بالمرتبة الأولى البُعد الخامس "معرفة طرق تكييف المقررات والخطط الدراسية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية" بمتوسط حسابي وقدره (٣.٦٨)، وهي بذلك تتشابه مع دراسة التقي (2022) التي أظهرت نتائجها مستوى مرتفع في اتجاهات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في محافظة جدة حول عملية تكييف المناهج على جميع أبعاد الدراسة: المحتوى، الأهداف، الأنشطة، طرق التدريس، والتقويم. فيما جاء البُعد الرابع "معرفة الخدمات المساندة والانتقالية للطلبة

ذوي الإعاقة السمعية" في المرتبة الأخيرة بمستوى مرتفع بشكل عام فقد حصل على متوسط حسابي وقدره (3.29). وتشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة شلبي (2017) التي أظهرت أن مستوى معرفة معلمي الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية والإعاقة البصرية واضطراب طيف التوحد وصعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة والبراهين في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة قد جاء بمستوى متوسط بشكل عام.

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب فقرات وأبعاد

الاستبانة (ن = ١٥٣)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	أصف القدرات اللغوية والسمعية والتواصلية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.46	0.62	21	مرتفع
2	أستخدم طرق التواصل المناسبة مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حسب درجات فقدان السمع لديهم.	3.77	0.48	1	مرتفع
3	أجد صعوبة في تمييز الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.69	0.85	32	متوسط
4	أدرك الخلفيات الثقافية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية عند تطبيق المنهج الدراسي.	3.43	0.74	22	مرتفع
5	أنمي المهارات الفردية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفقاً لما يتميزون به من مهارات.	3.76	0.46	2	مرتفع
	البعد الأول: معرفة الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وكيفية التعامل معها.	3.62	0.37	2	مرتفع
6	أجد صعوبة في التعرف على نظريات التعلم وعلاقتها بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.45	0.97	33	متوسط
7	أحدد طرق الإلقاء والمحاضرة والطريقة الاستكشافية والاستقرائية وحل المشكلات، ودورها في تنمية التفكير والإبداع للطلبة ذوي الإعاقة السمعية	3.41	0.68	23	مرتفع
8	أوضح طريقة الأسئلة والمناقشة مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.71	0.55	4	مرتفع
9	أعرف طرق اختيار واستخدام المواد التعليمية والتقنيات الحديثة التي تستخدم في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية	3.69	0.55	5	مرتفع
10	أجيد تصميم وإنتاج المواد التعليمية والتقنيات الحديثة التي تستخدم في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية	3.39	0.70	24	مرتفع
11	أستخدم أساليب تدريس متنوعة مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية مثل الإلقاء، والطريقة الاستكشافية والاستقرائية، وحل المشكلات، الفصل المقلوب	3.48	0.68	20	مرتفع
1	أزود الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بمواقف طبيعية	3.58	0.64	12	مرتفع

2	تساعدهم في تعميم المهارة المتعلمة			
1	أتأكد من تطبيق التعديلات البيئية المناسبة داخل	3.50	0.71	18 مرتفع
3	الصف الدراسي وخارجه للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، كوضع المقاعد الصفية...			
1	أطور استراتيجيات وأساليب تدريس مختلفة تسهم	3.56	0.61	13 مرفع
4	في تعلم وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية			
	البعد الثاني: معرفة طرق التدريس المتنوعة ومدى	3.53	0.42	4 مرتفع
	مناسبتها للمادة الدراسية والموضوع			
1	أمتلك المعرفة بقواعد وطرق واستراتيجيات	3.63	0.55	8 مرتفع
5	التواصل المتنوعة والمتبعة مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.			
1	أستخدم استراتيجيات التدريب السمعي في تعليم	3.49	0.66	19 مرتفع
6	الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.			
1	أوضح أهمية التعاون في تقديم التدريبات السمعية	3.54	0.70	15 مرتفع
7	بين معلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، ومعلم تدريبات النطق، والمنزل، والمدرسة.			
	البعد الثالث: معرفة طرق التواصل في تدريس الطلبة	3.56	0.51	3 مرتفع
	ذوي الإعاقة السمعية			
1	أعرف أهمية الخدمات المقدمة من مراكز الخدمات	3.53	0.74	16 مرتفع
8	المساندة المناسبة للتدخل المبكر ومرحلة ما قبل المدرسة.			
1	أمتلك القدرة على تحديد مراكز الخدمات المساندة	3.39	0.75	25 مرتفع
9	المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، كخدمات التشخيص وخدمات السمع وخدمات التخاطب			
2	أجد صعوبة في تصنيف الوسائل المساعدة	2.29	0.85	35 متوسط
0	والأجهزة التعويضية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.			
2	أحدد مهام أعضاء فريق الخدمات المساندة للطلبة	3.24	0.85	28 مرتفع
1	ذوي الإعاقة السمعية كمترجم لغة الإشارة، وأخصائي السمع والتخاطب، والعلاج الطبيعي			
2	أوظف محتويات غرفة التدريبات في مجال السمع	3.17	0.92	31 مرتفع
2	والتخاطب في برامج العوق السمعي في التعليم العام.			
2	أشرح الأجهزة السمعية الجماعية والمعينات	3.18	0.91	30 مرتفع
3	السمعية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.			
2	أعرف أنواع البرامج الانتقالية، ومراحل إعداد	3.22	0.90	29 مرتفع
4	الخطط الانتقالية، وطبيعة آلية تقديمها، وتقييمها للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.			
	البعد الرابع: معرفة الخدمات المساندة والانتقالية للطلبة	3.29	0.57	7 مرتفع
	ذوي الإعاقة السمعية			
2	أعرف استراتيجيات تكيف المنهج العام بما يتناسب	3.61	0.63	10 مرتفع
5	مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.			
2	كيف المنهج العام بما يتناسب مع احتياجات الطلبة	3.76	0.53	3 مرتفع

6	ذوي الإعاقة السمعية.			
2	أوزع المنهج على الخطط الدراسية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق خطة زمنية محددة.	3.66	0.70	7 مرتفع
7	البعد الخامس: معرفة طرق تكييف المقررات والخطط الدراسية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية	3.68	0.49	1 مرتفع
2	أنمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المهارات الاجتماعية وأصح لهم نقاط القوة والضعف لديهم من أجل ترسيخ الاستقلالية والاعتماد على النفس.	3.68	0.52	6 مرتفع
8	أجد صعوبة في تصميم الأهداف والموضوعات والأنشطة والبرامج المناسبة التي تساعد في عملية التفاعل الاجتماعي من بيئة تعليمية إلى أخرى	2.30	0.93	34 متوسط
3	أعد برامج مناسبة لبناء علاقات تفاعل اجتماعية بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بعضهم ببعض بالإضافة إلى أهاليهم والمجتمع.	3.36	0.74	27 مرتفع
0	أعرف القواعد الرئيسة لثقافة مجتمع الصم كالجوانب التاريخية، واللغوية، والثقافية، والرياضية، والأدبية.	3.50	0.66	17 مرتفع
3	البعد السادس: معرفة كيفية تعزيز التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية	3.46	0.47	6 مرتفع
3	أجد صعوبة في وصف خصائص التقنيات المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.25	0.97	36 متوسط
2	أمتلك القدرة على تحديد التطورات التقنية الخاصة بعملية تنمية مهارات التواصل للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.39	0.69	26 مرتفع
3	أستخدم التقنيات الحديثة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية كالسبورة الذكية، والإنترنت...إلخ.	3.59	0.66	11 مرتفع
4	أدمج التقنية في إعداد المحتوى التعليمي لتحسين التعلم والتواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وأولياء أمورهم.	3.55	0.72	14 مرتفع
3	أوظف برامج الحاسب الآلي والتطبيقات الإلكترونية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.61	0.62	9 مرتفع
6	البعد السابع: معرفة أساليب دمج التقنية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	3.48	0.47	5 مرتفع
	المجموع الكلي	3.49	0.36	مرتفع

ثانياً- على مستوى الأبعاد فقد جاء المستوى لجميع أبعاد الاستبانة بمستوى (مرتفع) بشكل عام. حيث جاء بالمرتبة الأولى البعد الخامس "معرفة طرق تكييف المقررات والخطط الدراسية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية" بمتوسط حسابي وقدره (٣.٦٨)، وهي بذلك تتشابه مع دراسة النقي (2022) التي أظهرت نتائجها مستوى مرتفع في اتجاهات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في محافظة جدة حول عملية تكييف المناهج على جميع أبعاد الدراسة: المحتوى، الأهداف، الأنشطة، طرق

التدريس، والتقويم. فيما جاء البُعد الرابع "معرفة الخدمات المساندة والانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية" في المرتبة الأخيرة بمستوى مرتفع بشكل عام فقد حصل على متوسط حسابي وقدره (3.29). وتشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة شلبي (2017) التي أظهرت أن مستوى معرفة معلمي الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية والإعاقة البصرية واضطراب طيف التوحد وصعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة والبراهين في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة قد جاء بمستوى متوسط بشكل عام.

ثالثاً - على مستوى الفقرات فقد تراوحت ما بين المستويين المتوسط (خمس فقرات) والمرتفع (31 فقرة)، حيث أظهرت النتائج الموضحة في الجدول رقم (5) أن الفقرة الثانية من البُعد الأول والتي تنص على "أستخدم طرق التواصل المناسبة مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حسب درجات فقدان السمع لديهم" قد حصلت على المرتبة الأولى بمستوى (مرتفع) وبمتوسط حسابي مقداره (3.77). فيما جاءت الفقرة الثانية والثلاثين وهي الفقرة الأولى من البُعد السابع والتي تنص على "أجد صعوبة في وصف خصائص التقنيات المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية" في المرتبة الأخيرة بمستوى (متوسط) بشكل عام، حيث حصلت على متوسط حسابي مقداره (2.25). وبشكل عام، فإن هذه النتيجة التي تم الوصول إليها يمكن وصفها بأنها متناسقة إلى حد كبير، فهي تؤكد بشكل متزايد على فاعلية تأهيل معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ضمن برامج ما قبل الخدمة. كما أنها تؤكد على إدراك معلم الإعاقة السمعية لكفاءته الذاتية ويرتبط إيجابياً بمدى وعيه بالممارسات التدريسية والمهارات التربوية والتي تُعتبر من العوامل الأساسية لتحقيق فعاليته في الميدان التربوي، واستغلال إمكاناته وطاقاته، وارتفاع مستوى طموحاته مع طلبته (شلبي، 2017). وكذلك أنت دراسة القطان (2015) بأن يُثْمَنُ معلمي الإعاقة السمعية امتلاكهم للممارسات التدريسية ايماناً بما تُسهم بشكل أو بآخر في مساعدة الطلبة ضمن هذه الفئة، ويُمثل دعامة رئيسة يُؤسس عليها إحداث تغيير إيجابي في حياة هؤلاء الطلبة، كونها تُعد محكاً حاسماً ضمن إطار توفير التعليم الجيد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وبالتالي الارتفاع في مستوى جودة الخدمات التربوية المقدمة لهم.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج السؤال الأول، وبشكل عام، فقد اتسقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة (Easterbrooks et al., 2009) والتي أظهرت نتائجها أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يُطبقون الممارسات القائمة على الأدلة في فصولهم الدراسية. وكذلك فقد اتسقت مع نتائج دراسة حديثة للباحثة باعارمه (2022) والتي أظهرت استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية للاستراتيجيات والممارسات التدريسية الحديثة.

ولكن الباحثان ضمن هذه النتائج رصدوا اختلافاً مع نتائج عدة دراسات، منها دراسة (Jones, 2009) والتي توصلت إلى نتائج تُشير إلى انخفاض معدلات تنفيذ

واستخدام الممارسات المبنية على الأدلة وعدم التوافق بين استعداد المعلمين لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وأفعالهم. وكذلك اختلفت مع نتائج دراسة بحراوي (2019) التي أشارت إلى أن استراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل طلاب التدريب الميداني في التربية الخاصة صُنفت ضمن الاستخدام المتوسط. أيضاً اختلفت مع نتائج دراسة القطان (2015) التي كشفت أن مستوى درجة امتلاك طلبة التدريب الميداني بكلية التربية للكفايات التدريسية اللازمة للتعامل مع طلبة التربية الخاصة يُقدر بدرجة متوسطة. ويعزو الباحثان هذه الاختلافات إلى التباين الواضح في أهداف وطبيعة العينات المستهدفة في تلك الدراسات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير الجنس (معلم، معلمة)؟

لاستخراج الفروق في مستوى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب تبعاً لمتغير الجنس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للاستبانة واستخراج الفروق بين تلك المتوسطات تبعاً لمتغير الجنس باستخدام اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت)

للفروق بين متوسطات الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس (ن = ١٥٣)

الاختبار (ت)				المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	الاستبانة
	الدلالة	درجات الحرية	ت	الانحراف المعياري			
	.252	151	1.149	.37	121	معلم	امتلاك الممارسات التدريسية (الدرجة الكلية)
				.34	32	معلمة	

يُلاحظ من الجدول رقم (٦) وجود فروق ظاهرية في تلك المتوسطات، وللتأكد من وجود دلالة إحصائية لتلك الفروق تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والذي أظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس؛ فقد بلغت قيمة ت (١.١٤٩) بمستوى دلالة (٠.٢٥٢)، وبما أنها أكبر من (٠.٠٥) فقد جاءت الفروق تبعاً لمتغير الجنس غير دالة إحصائياً. وبعبارة أخرى فإن المعلمين من كلا المجموعتين حصلوا على متوسطات حسابية متقاربة إلى حد كبير، الذكور بمتوسط مقداره (3.48) والإناث بمتوسط مقداره (3.57)؛ وبالتالي جاءت ممارساتهم التدريسية متشابهة إلى حد كبير

وبشكل متساوي تقريباً. وتُعد هذه النتيجة منطقية إلى حدٍ بعيد، حيثُ يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الحقيقة التي مفادها أن المعلمين والمعلمات بعينة الدراسة الحالية لديهم نفس المرجعية العلمية فقد تخرجوا من نفس الجامعات السعودية في المملكة العربية السعودية، وكذلك الأمر فكل الجنسين يعملان في ظروف متشابهة إلى حدٍ بعيد تحت مظلة الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، وذلك من حيث الإدارة المدرسية وطبيعة العمل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وكلاهما أيضاً يتعرضان لنفس بيئة العمل ويواجهان نفس الصعوبات والمشكلات الموجودة في ميدان الإعاقة السمعية. ومن هنا يُمكن تبرير درجة التشابه الكبير بين الجنسين في تنفيذهم للممارسات التدريسية مع طلبتهم من ذوي الإعاقة السمعية.

وبشكل عام، فقد تشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصغير وساسي (2019) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات التدريسية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من حيث مستوى التحكم والاحتياجات التدريسية تُعزى لمتغير الجنس. وكذلك فقد تشابهت مع نتائج دراسة المالكي والقحطاني (2021) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة نحو أدوار معلمي الإعاقة السمعية المكلفين بها ضمن برامج التعليم الشامل وفقاً لمتغير الجنس.

في المقابل، اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المزيد والريس (2020) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي تدريبات النطق في برامج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول كلاً من الكفايات المعرفية، والكفاية المهارية، والكفاية الشخصية، وكفايات إدارة الجلسة التدريبية تبعاً لمتغير الجنس. وكذلك الأمر فقد اختلفت مع دراسة القطان (2015) والتي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات إدارة الصف لدى طلبة التدريب الميداني بكلية التربية تخصص التربية الخاصة تُعزى لمتغير النوع لصالح الذكور. وكذلك اختلفت مع نتائج دراسة الربيع (2020) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية في الباحة للكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية للكفايات تُعزى للنوع ولصالح الذكور. ويعزو الباحثان التضارب بين نتائج الدراسات السابقة مع نتيجة الدراسة الحالية فيما يتعلق بمتغير الجنس إلى الاختلاف في أهداف وطبيعة العينات المستهدفة في تلك الدراسات بوجه عام.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

لاستخراج الفروق في مستوى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للمقياس واستخراج الفروق بين تلك المتوسطات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي باستخدام اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن = ١٥٣)

الاستبانة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	الدلالة
امتلاك الممارسات التدريسية (الدرجة الكلية)	بكالوريوس	120	3.51	0.34	1.183	0.239
	دراسات عليا	33	3.43	0.44		

يلاحظ من الجدول رقم (٧) وجود فروق ظاهرية في تلك المتوسطات، وللتأكد من وجود دلالة إحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة والذي أظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؛ فقد بلغت قيمة ت (١.١٨٣) بمستوى دلالة (٠.٢٣٩)، وبما أنها أكبر من (٠.٠٥) فقد جاءت الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي غير دالة إحصائياً. ويجد الباحثان بعض التناقض ضمن هذه النتيجة، فمن المنطقي أن يمتلك المعلم الذي يحمل مؤهل الدراسات العليا ممارسات تدريسية بشكل أكبر من المعلم ذو المؤهل الأقل (البكالوريوس)؛ وهذا ما أشارت إليه دراسة المزيد والريس (2020) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي تدريبات النطق في برامج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول الكفايات المعرفية، والكفاية المهارية، والكفاية الشخصية، وكفايات إدارة الجلسة التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وهذا ما أكدت عليه أيضاً دراسة شلبي (2017) والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية، واضطراب طيف التوحد، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، للممارسات المستندة على الأدلة في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة إلى حياتهم ما بعد المدرسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل الدراسات العليا.

ولكن استجابات عينة الدراسة الحالية أشارت إلى عكس ذلك، فقد أظهرت أن معلمي الإعاقة السمعية (بغض النظر عن اختلاف المؤهلات التعليمية التي يمتلكونها) لديهم مستوى متقارب ومتشابه إلى حد كبير في امتلاكهم للأساليب والاستراتيجيات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب، ويعزو الباحثان هذه

النتيجة إلى الحساسية العالية للمعايير المهنية، ولأهميتها لدى معلمي الإعاقة السمعية نجدهم يراعون تطبيقها بشكل جيد بغض النظر عن مستوى تعليمهم، فهم ملتزمون بجودة التعليم والتدريس ومحتويات المناهج بشكل عام. وكذلك الأمر فالتوجيهات والمعايير موحدة للممارسات التدريسية من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب، ومعظم المعلمين - بغض النظر عن مستوى تعليمهم - يمثلون لها. ومما هو جدير بالذكر أن الظروف الموضوعية التي يتعايش معها المعلمون مع اختلاف مؤهلاتهم العلمية متشابهة إلى حد بعيد، ومن هنا يُمكن تبرير درجة التشابه في مستوى امتلاكهم للأساليب والاستراتيجيات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب.

وبشكل عام، فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المالكي والقحطاني (2021) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة نحو أدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المكلفين بها ضمن برامج التعليم الشامل وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. وكذلك فقد اتفقت مع دراسة النفقي (2022) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي معاهد الأمل وفصول الدمج الملحقة بالمدارس العامة بمحافظة جدة حول عملية تكيف المناهج ومعيقات تطبيقه للطلبة ذوي الإعاقة السمعية باختلاف متغير المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (أقل من عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية، وكذلك تم استخراج الفروق بين تلك المتوسطات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول رقم (8). يُلاحظ من الجدول رقم (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية، وللتأكد من وجود دلالة إحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والذي أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية؛ فقد بلغت قيمة ت (٢.٢٣٦) بمستوى دلالة (٠.٠٢١)، وبما أنها أصغر من (٠.٠٥) فقد جاءت الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح فئة الخبرة (عشر سنوات فأكثر) ذات المتوسط الحسابي الأعلى (٣.٥٤) مقابل فئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل ذات المتوسط الحسابي الأدنى (٣.٤٠). ويجد الباحثان اتساقاً عاماً ضمن

هذه النتيجة، فمن المنطقي أن تُشكّل الخبرة التدريسية محكاً رئيساً ضمن إطار امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية. ومن البديهي أن تزداد كفايات المعلم المعرفية حول استراتيجيات التدريس وأساليبه بإزدياد سنوات خبرته التدريسية، فالعمل في الميدان التربوي يرفع من كفاءة المعلم يوماً بعد يوم. فكل يوم هو تجربة إضافية يتعرض فيها المعلم لخبرات جديدة ويتعامل مع طلبة لهم حاجات فريدة تختلف من طالب لآخر، وكأن المعلم هنا يعيش رحلة بحث دائمة حول ما يناسب هذا الطالب أو ذاك. ومن هنا نجده يزيد من خبراته العملية ويطور فيها ويفصل مهاراته التربوية سنة بعد سنة، وبالتالي يكون أكثر قدرة على التمييز بين ما هو مناسب وما هو غير مناسب داخل الغرفة الصفية، نتيجةً لمقارنته بين خبرات طلبته ومستوياتهم الأكاديمية واللغوية والمعرفية، وبالتالي يُصبح أكثر إدراكاً وتنبؤاً للأساليب التدريسية الأنسب مع ازدياد سنوات خبرته التدريسية.

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمتوسطات الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (ن = ١٥٣)

الاستبانة	الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	
					ت	درجات الحرية
امتلاك الممارسات التدريسية (الدرجة الكلية)	أقل من عشر سنوات	51	3.40	0.37	2.326	151
	عشر سنوات فأكثر	102	3.54	0.36		

ومن الجدير بالذكر أن هذه النتيجة تشابهت مع نتائج دراسة الصغير وساسي (2019) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات التدريسية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتحديد مستوى هذا التحكم والاحتياجات التدريسية تبعاً لمتغير الخبرة المهنية لصالح من خبرتهم المهنية أكثر من عشر سنوات. وكذلك فقد اتفقت مع دراسة شلبي (2017) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، والإعاقة العقلية، والإعاقة البصرية، واضطراب طيف التوحد، وصعوبات التعلم للممارسات المستندة على الأدلة في تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة إلى حياتهم ما بعد المدرسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة من خمس سنوات فأكثر. وكذلك اتفقت مع دراسة المزيدي والريس (2020) والتي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي تدريبات النطق في برامج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول الكفايات المعرفية، والكفاية المهارية، والكفاية الشخصية، وكفايات إدارة الجلسة التدريبية تبعاً لعدد سنوات الخبرة لصالح أفراد الدراسة الذين تتجاوز سنوات خبرتهم خمس سنوات فأكثر. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر تلك الكفايات المهنية، وذلك لأفراد الدراسة الذين

تتجاوز سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من عشر سنوات، مقابل أفراد الدراسة الذين عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من عشر سنوات حول الكفايات المهنية، الكفايات الشخصية، الكفايات المعرفية.

واتسقت نتائج السؤال الرابع بالدراسة الحالية أيضاً مع نتائج دراسة الربيع (2020) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية في الباحة للكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم. في المقابل، رصد الباحثان اختلافاً مع نتائج دراسة المالكي والقحطاني (2021) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة نحو أدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المكلفين بها ضمن برامج التعليم الشامل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم في البداية استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، كما هو موضح في الجدول رقم (٩). يُلاحظ من الجدول رقم (٩) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في متوسطات الدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية. وللتأكد من دلالة الفروق إحصائياً، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والنتائج التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات الاستبانة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية (ن = ١٥٣)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستويات	المتغير
0.37	3.49	105	الابتدائية	المرحلة التعليمية
0.40	3.47	27	المتوسطة	
0.31	3.54	21	الثانوية	

يُلاحظ من الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، حيث بلغت قيمة ف (٠.١٨٨) بقيمة احتمالية (٠.٨٢٩)، وبما أن القيمة الدلالية أكبر من (٠.٠٥) فبالتالي كانت الفروق تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية غير دالة إحصائياً.

وبمعنى آخر، يمكننا القول بأن معلمي ومعلمات الإعاقة السمعية وإن اختلفت المرحلة التعليمية التي يعملون بها فإن لديهم مستوى متقارب ومتشابه إلى حد كبير في تنفيذ الممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم. وهذه النتيجة تبدو منطقية إلى حد كبير، لا سيما وإذا علمنا أن معظم معلمي الإعاقة السمعية لديهم مؤهلات علمية متقاربة وتدريب متشابه سيما وإذا عرفنا أنهم تخرجوا من نفس البرامج الجامعية وكذلك فهم يعملون ضمن إدارة تعليمية واحدة لديها رؤية وأهداف تدور في فلك المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب. وكذلك فإن ذوي الإعاقة السمعية وإن اختلفت أعمارهم ومراحلهم التدريسية إلا أن طبيعتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم متقاربة إلى حد بعيد، وبالتالي فمن المنطقي أن تتشابه مستويات معلمهم في مستوى تنفيذهم للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية.

جدول رقم (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين

متوسطات الاستبانة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية (ن = ١٥٣)

الاستبانة	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
امتلاك الممارسات التدريسية (الدرجة الكلية)	بين المجموعات	0.051	2	0.025			
	داخل المجموعات	20.189	150	0.135	0.188	0.829	غير دالة إحصائياً
	الكلية	20.240	152				

عموماً، فقد تشابهت هذه النتيجة مع دراسة المالكي والقحطاني (2021) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة نحو أوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المكلفين بها ضمن برامج التعليم الشامل وفقاً لمتغير المرحلة التدريسية. وكذلك فقد اتفقت مع نتائج دراسة النقي (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي معاهد الأمل وبرامج الدمج بمحافظه جدة حول عملية تكييف المناهج ومعيقات تطبيقه للطلبة ذوي الإعاقة السمعية باختلاف متغير المرحلة الدراسية للمتعلمين. في المقابل، اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المزيد والريس (2020) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي تدريبات النطق في برامج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول كلاً من الكفايات المعرفية، والكفاية المهارية، والكفاية الشخصية، وكفايات إدارة الجلسة التدريبية تبعاً للمرحلة التعليمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير عدد دورات التطوير المهني التي تم الحصول عليها في مجال الإعاقة السمعية (أقل من خمس

دورات تطوير مهني، من خمس-عشر دورات تطوير مهني، أكثر من ١١ دورة تطوير مهني؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم في البداية استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير عدد دورات التطوير المهني كما هو موضح في الجدول رقم (١١).

جدول رقم (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات الاستبانة تبعاً لمتغير عدد دورات التطوير المهني (ن = ١٥٣)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستويات	المتغير
0.44	3.31	25	أقل من خمس دورات تطوير مهني	التطوير المهني
0.34	3.52	25	من خمس - عشر دورات تطوير مهني	
0.34	3.53	103	أكثر من ١١ دورة تطوير مهني	

يُلاحظ من الجدول رقم (١١) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في متوسطات الدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير عدد دورات التطوير المهني. وللتأكد من دلالة الفروق إحصائياً، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والنتائج التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول رقم (١٢). يُلاحظ من الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير عدد دورات التطوير المهني، حيث بلغت قيمة ف (٤.١٥٨) بقيمة احتمالية (٠.٠١٧) وهي أصغر من (٠.٠٥) وبالتالي كانت دالة إحصائياً. ولتحديد اتجاه الفروق في المتوسطات، تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول رقم (١٣).

جدول رقم (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات الاستبانة تبعاً لمتغير عدد دورات التطوير المهني (ن = ١٥٣)

الاستبانة	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية	بين المجموعات	1.063	2	.532	4.158	.017	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	19.177	150	.128			
	الكلية	20.240	152				

يُلاحظ من الجدول رقم (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير عدد دورات التطوير المهني، حيث بلغت قيمة ف (٤.١٥٨) بقيمة احتمالية (٠.٠١٧) وهي أصغر من

(٠.٠٥) وبالتالي كانت دالة إحصائياً. ولتحديد اتجاه الفروق في المتوسطات، تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول رقم (١٠). ويتضح من الجدول رقم (١٠) أن الفروق الدالة إحصائياً الأعلى بين متوسطات امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير عدد دورات التطوير المهني، جاءت لصالح معلمي الإعاقة السمعية الحاصلين على دورات تطوير مهني (١١ دورة فأكثر) وفئة (أقل من خمس دورات) بدلالة إحصائية بلغت (٠.٠٠٥). كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الإعاقة السمعية الحاصلين على دورات تطوير مهني (من خمس - عشر دورات) وفئة (أقل من خمس دورات) بدلالة إحصائية بلغت (0.037). كما وأظهرت نتائج اختبار شيفيه أن الفروق بين فئتي عدد دورات التطوير المهني (من خمس-عشر دورات) من جهة و (١١ دورة فأكثر) من جهة أخرى غير دالة إحصائياً.

جدول رقم (13) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في بين متوسطات الاستبانة تبعاً لمتغير عدد دورات التطوير المهني (ن = ١٥٣)

عدد دورات التطوير المهني	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
من خمس - عشر دورات	-21333*	.037	دالة
١١ دورة فأكثر	-22785*	.005	دالة
أقل من خمس دورات	.21333*	.037	دالة
١١ دورة فأكثر	-.01452	.856	غير دالة
أقل من خمس دورات	.22785*	.005	دالة
من خمس - عشر دورات	.01452	.856	غير دالة

ويجد الباحثان أن هذه النتيجة منطقية إلى حد كبير، فدورات التطوير المهني والبرامج التدريبية أثناء الخدمة تُقدم إضافة معرفية في الميدان التربوي خاصة في مجال أساليب وطرق التدريس؛ وفي هذا الأمر دلالة واضحة على الثقة بمخرجات تلك البرامج التدريبية التي تقدمها وزارة التعليم، وثقة في القيمة المضافة التي تُقدمها هذه البرامج للمعلمين من أبنائها. فهي بشكل أو بآخر تزيد من كفاياتهم المعرفية وترفع من مهاراتهم التربوية العامة والخاصة، وهذا ما أكدت عليه النتيجة الحالية، فمعلمي الإعاقة السمعية الذين تعرضوا لبرامج تدريبية أكثر لديهم مستوى أعلى في امتلاكهم لأساليب وطرق التدريس. عموماً، فقد تشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المزيدي والريس (2020) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي تدريبات النطق في برامج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول كلاً من الكفايات المعرفية، والكفايات المهارية، والكفايات الشخصية، وكفايات إدارة الجلسة التدريبية تبعاً لمتغير التطوير المهني. ولكنها بنفس الوقت اختلفت مع دراسة المالكي والقحطاني (2021) والتي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين استجابات أفراد الدراسة نحو أدوار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المكلفين بها ضمن برامج التعليم الشامل وفقاً لمتغير التطوير المهني في التعليم الشامل.

ملخص الدراسة والتوصيات

وقد توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج وهي: أن مستوى امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظرهم جاءت بمستوى مرتفع بشكل عام، ومستوى الأبعاد فقد أنت جميعها بمستوى مرتفع، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة التدريسية وكانت الفروق لصالح من خبرتهم أكثر من عشر سنوات مقابل فئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل، ومتغير الدورات التدريبية لصالح معلمي الإعاقة السمعية الحاصلين على أكثر من عشر دورات تدريبية وفئة أقل من خمس دورات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية لواقع امتلاك معلمي الإعاقة السمعية للممارسات التدريسية وفق المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب. ومن خلال نتائج الدراسة الحالية، تم التوصل إلى العديد من التوصيات البحثية من أهمها: تكثيف دورات معلمي الإعاقة السمعية لتجديد معلوماتهم واكسابهم لمهارات جديدة، استحداث مقررات دراسية في المرحلة الجامعية تبني على المعايير المهنية لهيئة التقويم والتدريب لتأهيل المعلمين قبل التعيين.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، وبعد الرجوع إلى مناقشة محاور الدراسة المختلفة، يقترح الباحثان عدة توصيات وذلك على النحو التالي:

- 1- إجراء تقييم مستمر للممارسات التدريسية المستخدمة وتحليل البيانات لقياس تأثيرها وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، وتعديل الممارسات بناءً على النتائج والتوصيات المستمدة من التحليل الإحصائي.
- 2- توفير التطوير المهني المستمر لمعلمي الإعاقة السمعية لتحسين مهاراتهم في التعامل مع تحديات التعليم لهذه الفئة، وتطوير ممارسات تدريس فعالة وملائمة.
- 3- توفير بيئة تعليمية مُشجعة وشاملة تعترف بتنوع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتُعزز مشاركتهم الفعالة في العملية التعليمية، وذلك من خلال استخدام تقنيات التعلم الحديثة والتفاعلية في الممارسات التدريسية المستخدمة داخل الصف الدراسي، وتشجيع التعاون والتواصل فيما بينهم.

المراجع

المراجع العربية

- النويم، نايف بن عبدالله. (2021). المعوقات التي تواجه معلمي الإعاقة السمعية في تدريس التربية الإسلامية إلكترونياً لطلبة مدارس التعليم العام بمكة المكرمة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 12(40)، 100-131.
- التقفي، بيان طالب. (2022). اتجاهات المعلمين حول عملية تكييف المناهج للطلاب الصم وضعاف السمع ومعوقات تطبيقه وفق مجموعة من المتغيرات في مدينة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 6(19)، 27-56.
- الربيع، كوثر إسماعيل. (2020). مستوى امتلاك معلمي المدارس الابتدائية في الباحة للكفايات التربوية اللازمة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر*، 39(187)، 224-254.
- الزهراني، هناء بنت عبد الله، والسالم، ماجد بن عبد الرحمن. (2021). مستوى التحديات التي تواجه ممارسات التنفيذ في البيئة التعليمية الرقمية، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 12(41)، 197-254.
- الشمري، ابتسام غضبان. (2019). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 9(31)، 112-144.
- الصغير، زينب؛ وساسي، عقيل. (2019). مهارات التدريس "مستوى التحكم والاحتياجات لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعياً من وجهة نظرهم": دراسة ميدانية بولايات الوادي، الأغواط، ورقلة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 6(1)، 207-219.
- العنزي، مبارك غياض محمد. (2021). التحديات التي تواجه الطلاب ذوي فقدان السمع في فصول برامج الدمج كما يدركها المعلمون بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*، 1(90)، 581-619.
- القحطاني، بدر ناصر؛ والمالكي، سلطان سعيد. (2020). أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 5(15)، 263-320.
- القحطاني، معجبة. (2009). الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.
- القطان، هاني علي. (2015). درجة امتلاك طلبة التربية العملية: تخصص التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت للكفايات التدريسية من وجهة نظرهم. *مجلة الطفولة والتربية*، 2(22)، 377-446.

المركز الوطني للوثائق والمحفوظات. (2023). نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة

لعام ١٤٤٥ هـ. مسترجعة من
<https://ncar.gov.sa/document-details/eyJpdil6ljdlTWVhSms1c052b3kySlR5NU1vZUE9PSIsInZhbHVlIjoiK2UyMWZESet6WlRteFdqQmhadVZvUT09IiwibWFjIjoiZWJhM2JhZDIlNTJlNWU4Y2FmMzMwOGFmN2U2M2M4Mjc3ZjY1MzE3MjQ4ZjM2Mzc1MDI2ZWY5Y2U5N2ZkMDYwZCIsInRhZy16IiJ9>

المزيد، مصعب بن مزيد؛ والريس، طارق بن صالح. (2020). معرفة الكفايات المهنية لمعلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع: أهميتها

ومدى توافرها. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 4(12)، 1-34.

المنصة الوطنية الموحدة. (2023). حقوق ذوي الإعاقة. مسترجعة من

<https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities>

بإدارته، منال علي سالم. (2022). واقع استخدام استراتيجيات التدريس من قبل

معلمات طالبات ذوات الإعاقة السمعية في مدارس مكة المكرمة. (رسالة

ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية قسم التربية الخاصة، مكة المكرمة،

المملكة العربية السعودية). مسترجعة من

<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=303377>

بحراوي، عاطف عبد الله. (2019). واقع استخدام استراتيجيات التدريس

واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل طلبة التدريب الميداني في

التربية الخاصة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 20(1)، 185-219.

بشواتوه، محمد عثمان. (2020). الكفايات المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي

التلاميذ متعددي الإعاقة داخل البيئة الصفية بمحافظة الطائف. جامعة

الطائف. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(5)،

188-218.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (2023). مسترجعة من

<https://www.vision2030.gov.sa/ar/>

عقل، سمير محمد. (2016). *التدريس لذوي الإعاقة السمعية*. (ط. 2). عمان: دار

المسيرة.

سيبوك، إسماعيل الحاج عبد القادر، و نجاحي، نجلاء. (2019). أهمية المنهج

الوصفي للبحث في العلوم الإنسانية. *مجلة مقاليد*، 24(4)، 43-266.

شلمي، نهيل صالح. (2017). مستوى معرفة وتطبيق معلمي التربية الخاصة

للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما

بعد المدرسة. (رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية

الدراسات العليا، الأردن). مسترجعة من

<http://search.shamaa.org/fullrecord?ID=267424>

محمد، عادل حسين علي. (2020). دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعياً بسلطنة عمان. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. 4(13)، 279-300.

وزارة التعليم. (2020). دليل معلم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية. مسترجعة من <https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84%20%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D9%95%D8%B9%D8%A7%D9%82%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%85%D8%B9%D9%8A%D8%A9.pdf>

المراجع الأجنبية

- Beal-Alvarez, J., & Cannon, J. E. (2014). Technology intervention research with deaf and hard of hearing learners: Levels of evidence. *American Annals of the Deaf*, 158(5), 486-505.
- Easterbrooks, S. R., Stephenson, B. H., & Gale, E. (2009). Veteran teachers' use of recommended practices in deaf education. *American Annals of the deaf*, 153(5), 461-473.
- Jones, M. L. (2009). A study of novice special educators' views of evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education*, 32(2), 101-120.
- National Deaf Children's Society. (2023). Education services. Retrieved October 29, 2022, from <https://www.ndcs.org.uk/information-and-support/first-diagnosis/people-you-may-meet/education-services/>
- Saunders, A. F., Wakeman, S., Cerrato, B., & Johnson, H. (2021). Professional development with ongoing coaching: A model for improving educators' implementation of evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 1-10.
- Wood, C. L., Goodnight, C. I., Bethune, K. S., Preston, A. I., & Cleaver, S. L. (2016). Role of professional development and multilevel coaching in promoting evidence-based practice in education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(2), 159-170.
- World Health Organization. (2023). *Deafness and hearing loss*. Retrieved October 29, 2022, from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>.



أهمية مبادئ النظرية الخليلية الحديثة في تحليل و

تشخيص الحبسة "مفهوم الحد التوليدي"

The importance of the principles of neokhalilian theory in analyzing and diagnosing aphasia. "The concept of the generator pattern"

إعداد

د. وهيبه ناصري بودالي

Dr. Wahiba Nasri Boudali

قسم الأرطوفونيا، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر ٢

Doi: 10.21608/jasht.2024.348819

استلام البحث: ٢٤ / ٢ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٩ / ٣ / ٢٠٢٤

بودالي، وهيبه ناصري (٢٠٢٤). أهمية مبادئ النظرية الخليلية الحديثة في تحليل و تشخيص الحبسة مفهوم الحد التوليدي. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨ (٣٠) أبريل، ٤٦٣ - ٥٠٠.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

أهمية مبادئ النظرية الخيلية الحديثة في تحليل و تشخيص الحبسة

"مفهوم الحد التوليدي"

المستخلص:

من خلال هذه الورقة نحاول عرض جزء من وجهة نظر لسانية تحليلية وإجرائية في وصف و تفسير الحبسة لدى المصابين الناطقين باللغة العربية. تعتبر هذه الرؤية في اعتقادنا، خطوة يمكن أن تعمل على تحسين منهجية و أدوات تشخيص الحبسة مما سينعكس ايجابيا على إعداد وسائل إعادة التأهيل و بالتالي المساهمة في توفير إحدى أدوات التنمية المستدامة فيما يخص فئة ذوي الاحتياجات الخاصة و يتعلق الأمر هنا بالمصابين بالحبسة. تسمح الدراسة العيادية للحبسة بتبسيط الضوء على مفهوم جد مهم للنظرية الخيلية الحديثة و هو "الحد التوليدي" الذي يتحكم أساسا على جانب من جوانب اللغة وهو الاتساق اللفظي النحوي خاصة ما يتعلق بتحديد و بناء الوحدات اللغوية. و قد تم التركيز في هذه المداخلة على سياق التحويل التزايدى لأصل (الكلمة الاسمية) و فروع اللفظة الاسمية. اهتمامنا بمفهوم "الحد التوليدي" يجعل دراستنا للحبسة أكثر دقة و يؤكد أن محوري الاستبدال و التركيب لا يمكن الفصل بينهما كما تزعم بعض النظريات اللسانية للحبسة. و للوصول إلى أهدافنا، تم صياغة عدة فرضيات و التي تتضمن انه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص التحويل التزايدى بين العاديين و المصابين بحبسة بروكا و المصابين بحبسة فرنيكي على مستوى اللفظة والكلمة". و تم كذلك إعداد و تطبيق سلسلة من الاختبارات اللغوية على عينة مكونة من ٣٠ حالة (١٠ حالات عادية، ١٠ حبسة بروكا، ١٠ حبسة فرنيكي). و بالتالي تمكنا من إثبات فرضياتنا و الوصول إلى نتائج أهمها أن الحبسة تؤثر على الاتساق اللفظي النحوي وبالتحديد على عمليات التحويل الخاصة بالحد التوليدي على مستوى اللفظة الاسمية و الكلمة.

الكلمات المفتاحية: النظرية الخيلية الحديثة، الحبسة، الاتساق اللفظي النحوي، الحد التوليدي، التحويل التزايدى، اللفظة.

Abstract:

Through this paper, we attempt to present a part of a synthetic and operational linguistic point of view in the descriptive and explanatory examination of aphasia. In our belief, this vision is a step that can work towards improving the methodology and diagnostic tools of aphasia among the arabic-speaking patients , which will have a positive impact on the development of rehabilitation methods and, consequently, contribute to providing one of the sustainable development tools concerning the disabled category, specifically those affected by

aphasia. We try, through the clinical study to confirm the operational analysis of the generator pattern of lexia, specific to the neo-Khalilian school, which offers a much more rigorous and more fruitful conception, to the extent that the two syntagmatic and paradigmatic axes combine closely and we cannot isolate them. To do this, a series of grammatical tests was developed on a sample of 30 cases (10 normal cases, 10 Broca's aphasics, 10 Wernicke's aphasics) allowing the examination of the grammatical rules of incremental variation at the level of nominal lexia. and the significant segment. we were able to confirm our hypothesis namely that aphasia affects semiologico-grammatical cohesion and precisely the processes specific to the generator pattern.

Key words: aphasia, Neokhalilian theory , semiologico-grammatical cohesion, generator pattern, lexia, incremental variation.

مقدمة

من أهم القيم التي تستند عليها التنمية المستدامة تلك التي تتمحور حول الإنسان، فمنذ قمة جوهانسبورغ في عام ٢٠٠٢، كثفت الجزائر انشغالها في مجال التنمية المستدامة خاصة ما تعلق بالجانب الاقتصادي والاجتماعي. فمن أهداف هذه التنمية تحسين الصحة و نوعية الحياة، حيث تم إنشاء العديد من الجامعات و المؤسسات التابعة للبحث العلمي قصد تكوين أساتذة و باحثين في مجال الصحة و نذكر بالتحديد المختصين بالتكفل بفئة المعاقين و ذوي الاحتياجات الخاصة: فمنهم الأطباء و الأخصائيين النفسانيين و أخصائيي اللغة و التخاطب . كما لا ننسى حرص الجزائر بإنشاء عدة مستشفيات و عيادات في جميع الولايات تقوم باستقبال و التكفل بهذه الفئة من المجتمع بهدف إدماجها في الحياة العائلية و المهنية و التنمية الاقتصادية. فمن بين القوانين التي تم تشريعها في مجال التنمية المستدامة لفئة المعاقين نجد القانون رقم ٠٢-٠٩ الصادر في ٥ أوت ٢٠٠٢ المتعلق بحماية و تعزيز المعاقين. فمن بين هؤلاء تعتبر فئة المصابين باضطرابات التواصل و خاصة المصابين بالحبسة في تزايد مستمر مما يستدعي وجود وسائل فعالة لتحسين حياة هذه الفئة، تأخذ بعين الاعتبار كل الجوانب (الطبي، النفسي ، الاجتماعي ، الاقتصادي الخ...) . فمن بين الأهداف المسطرة هو سعي الجزائر وراء توفير الأدوات و التقنيات العلمية المتعلقة بالتشخيص و إعادة التأهيل. و بالتالي قام العديد من الباحثين بمجهودات معتبرة في دراسة الحبسة من مختلف الزوايا (النفسية و

الاجتماعية و المعرفية و اللسانية) ، نذكر منهم : يمينة بوسبته (Y. Bousebta, 2013) و صالح قاسمي (٢٠١٧) و نفيسة بوريدح (٢٠١٣) ، و منهم من اتجه نحو تصميم و تكيف بعض الروايز و الاختبارات (Zellal, MTA-86, 2000) (Paradis & Mimouni, Bilingual aphasia test BAT, 1991) ، إلا أن أغلب هذه الوسائل تبقى غير كافية و غير ملائمة فيما يتعلق بالجانب اللغوي لأنها نادرا ما تأخذ بعين الاعتبار خصوصية نظام اللغة العربية و الواقع الثقافي الجزائري. فاعلم هذه الطرق المستعملة في الساحة العيادية تم إعدادها أصلا انطلاقا من واقع لساني و ثقافي مغاير للواقع اللساني و الثقافي الجزائري، فهي بذلك ليست إلا ترجمة من اللغة الأجنبية إلى العربية و لا يمكن الادعاء بأنها مكية، فلا يمكن أن يقتصر التكيف على استبدال صور أو ترجمة التعليمات و الجمل، بل ينبغي قبل كل شيء ، أن يتغلغل هذا التكيف إلى خصوصية نظام اللغة العربية الذي يختلف في قواعده و عملياته اللسانية و في جميع المستويات عن أنظمة اللغات الطبيعية الأخرى. من هنا ارتئ لنا التفكير في ضرورة إعداد رؤية و منهجية جديدة أكثر دقة لتحليل الحبسة يمكن الاعتماد عليها مستقبلا في تصميم رائر لساني لتشخيص و إعادة التأهيل لدى الناطقين باللغة العربية و بالتالي المساهمة في توفير إحدى وسائل التنمية المستدامة. فهذه الورقة التي نعرضها تسلط الضوء على جزء من هذه الرؤية.

قدرة اكتساب اللغة مرتبطة أساسا بالنحوية (grammaticality) ، فالإنسان لا ينتظر التحاقه بالمدرسة لتعلمها، بل هي متأصلة فيه بحيث يبدأ نشاطها في التطور منذ ولادته نتيجة تأثير القشرة الدماغية التي تُمكنه من تنظيم وتحليل تصوّره للعالم وفقا لتواصله واحتكاكه ببيئته و مجتمعه. إلا أن الإنسان معرض لفقدان هذه القدرة و إصابته بالحبسة (aphasia) ، مما جعل هذا الاضطراب يستقطب اهتمام الكثير من العلماء و الباحثين، باختلاف تخصصاتهم، فمنهم علماء النفس ومختصين في علم الأعصاب و اللسانيين، و ذلك راجع حتما لتشعب الظاهرة اللغوية في حد ذاتها و عدم تجانس مظاهرها. و بالتالي ظهرت العديد من الاتجاهات التي ساهمت في تطوير الدراسات حول الحبسة كالاتجاه التشريحي السريري (R. Gil, 2003) و التيارات المعرفية و النظريات اللسانية، بحيث تم من خلالها النظر إلى الحبسة من عدة زوايا و من عدة مرجعيات. و بالرغم من كل هذه المساهمات المعتمدة و المتنوعة، غير أنها اكتفت في منهجيتها بالوصف، و ذلك بالاقتران على ربط أعراض الحبسة بموقع الإصابة فحسب، كما هو الحال في الاتجاه التشريحي السريري، بالإضافة إلى أنه لا يمكن تفسير الحبسة على أنها مجرد صعوبة للنفاد إلى المعجم الذهني بحصر اللغة ضمن نطاق معالجة المعلومة في الذاكرة (1999 W.J.M. Levelt) و التناسي أن اللغة باعتبارها قدرة معرفية لها قوانينها اللسانية الخاصة بها و أن معالجتها في الذاكرة إلا جزء من المنظومة المعرفية. من هنا تكتسي دراسة الحبسة أهمية كبيرة لدى اللسانيين لأن هذا الاضطراب الناتج عن

إصابة دماغية (A. Roch Lecours, 1978) يؤثر على اللغة وبالخصوص على النحوية. فما يبدو واضحاً هو أن المصاب بالحبسة فقد الاستعمال الصحيح لهذه الوظيفة. غير أن هذا التفسير يظل غامضاً وعمماً للغاية، و بالتالي من المثير للاهتمام استكشاف مجال وخصوصية هذا الاضطراب. إن الدراسة اللسانية السريرية لما هو محتفظ وما هو مفقود لدى المصاب بالحبسة عبر التاريخ سمحت بالمقارنة بين نوعين أساسيين من الحبسة (حبسة بروكا وحبسة فنيقي) : فالاعتقاد الذي جاءت به أشهر نظرية لسانية للحبسة لرومان جاكسون (R. Jakobson, 1969)، على أن العجز يقتصر في تعطيل عمليات محوري الاستبدال أو التركيب، يمكن أن يجرنا إلى المغالطة ليس فيما يخص وصف وتفسير الحبسة من الناحية السريرية فحسب، بل في المرجعية النظرية في حد ذاتها التي انطلق منها هذا الاعتقاد.

نهدف من خلال هذه الورقة أن نبرز ضرورة اعتماد وجهة نظر تحليلية وإجرائية في وصف وتفسير للحبسة من الناحية اللسانية محاولين الابتعاد عن النظرة الذرية (atomistic) و التقطيعية (segmentalist) التي يقوم بها بعض اللسانيين الوظيفيين (functionnalists) (O. Nasri-Boudali, 2001) فيما يخص نظرتهم للظاهرة اللغوية في حد ذاتها، إذ تقتصر على ربط العلاقات الاستبدالية مع فئة تركيبية واحدة بصفة تكاد تكون منعزلة عن بقية العلاقات العمودية و هذا يعني أن رؤيتهم لنظام اللغة، تتسم بالسكون و الجمود. و بالتالي انطلاقاً من هذه المداخلة نهدف إلى التركيز على أهمية النظرية اللسانية الخليلية الحديثة (A. Hadj Salah, 1979) في تحليل و تشخيص الحبسة و ذلك من خلال تسليط الضوء على مفهوم الحد التوليدي (Generator pattern) لأنه مفهوم لا نجده لدى المدارس اللسانية الغربية، إذ يتميز بخصائص إجرائية تدل على نظرة أكثر دقة و أكثر عمق للظاهرة اللغوية بحيث لا يمكن الفصل بين محوري الاستبدال و التركيب. و بالتالي نريد في هذه الورقة حوصلة أهم الأعراض اللسانية السريرية للحبسة بالإضافة إلى تفسير مميزات هذه الأعراض اخذين بعين الاعتبار مفهوم الحد التوليدي للنظرية الخليلية الحديثة و دور الدراسة العيادية (the clinic) أو الجانب الميداني في ذلك.

١. علاقة اللسانيات بالحبسة:

صحيح أن الدراسة العيادية للحبسة خطوة حاسمة في تحليل و تفكيك مكونات اللغة و إعداد النظريات اللسانية ولكن الأهم من ذلك هو أن هذه الدراسة تقوم بالكشف عن اضطرابات اللغة و ما هو مميز فيها هو إدراك أن العجز اللغوي يمس جوانب معينة (H. Guyard, 1987). فالمصاب بالحبسة ليس أبكماً و لا يفقد كل سياقات اللغة و بالتالي يمكن تحديد الخصائص المميزة لاضطرابه. علاوة على ذلك، فإن الحبسة حسب اللسانيين تنقسم إلى نوعين أساسيين : حتى و لو تم تصنيف الحبسة إلى حبسة حركية و حبسة حسية أو حبسة التشفير (encoding) و حبسة فك التشفير (decoding) أو حبسة التعبير و حبسة الفهم، يؤكد معظم أطباء الأعصاب

وجود قسمين رئيسيين من هذا الاضطراب: حبسة بروكا الناتجة عن إصابة في المنطقة ما قبل الرولاندية (pre-rolandic) و حبسة فرنيكي الناتجة عن إصابة في المنطقة ما بعد الرولاندية (post-rolandic) في نصف الكرة الأيسر (J. Gagnepain, O. Sabouraud, 1963). من هنا جاءت العديد من الدراسات تحاول معرفة انعكاسات هذه الإصابات العصبية من وجهة نظر لسانية كما سنراه فيما يلي.

٢.١ لمحة عن أهم محطات التطور المفاهيمي اللساني للحبسة :

ظل التركيز على الطبيعة اللغوية للحبسة محدودا جدا لفترة طويلة بحيث اقتصرت الدراسات على الجوانب الفسيولوجية العصبية بدلاً من جوانبها اللسانية على وجه التحديد، حتى ظهر الباحث الشهير رومان جاكبسون (R. Jakobson, 1969) بتحليله اللساني الشهير للحبسة. فقد كان أول من قام بتفسير هذا الاضطراب تفسيراً لسانياً معتقداً أن الخلل يقع على مستوى النحوية و بالتحديد على مستوى محوري الاستبدال والتركيب اللذين قام بإبرازهما فرديناد دو سوسور (F. De Saussure, 1979) من قبل. فقد حدد الحبسة على أساس أنها تصيب عمليتين مكتملتين و هما الاختيار والتجاور و بالتالي يقع الخلل بين قطبين: عجز في سياق التشابه (similarity) الذي يؤثر على عمليات الاختيار (selection) و عجز في سياق الجوار الذي يؤثر على عمليات الوصل (concatenation) او كلاهما معا. محطة أخرى مهمة في هذا التطور ينبغي الإشارة إليها وهي وجهة نظر "جان غانيبان" (J. Gagnepain, 1982) حول الحبسة و التي تفسر الحبسة على أنها فقدان إحدى القدرات اللغوية للنحوية ألا و هي القدرة التصنيفية (taxinomic ability) التي تتحكم في تحديد و تصنيف "الهويات" (identities) و المتمثلة في " السمة " و الميزة" من جهة، والقدرة التوليدية (generative ability) التي تسمح ببناء الوحدات (unities) و التي حصرها هذا الباحث في "الكلمة" (word) و "الفونيم" (the phoneme) من جهة أخرى. و وفقاً ل"جان غانيبان" واتباعه، فإن حبسي بروكا يفقد مبدأ بناء الوحدات، بينما المصاب بحبسة فرنيكي هو أسير لأي قاعدة تتحكم في مبدأ تحديد الهويات (J. Gagnepain et O. Sabouraud, 1963).

٣.١ وجهة نظر نقدية للنظريات اللسانية حول الحبسة:

لا يمكن التسليم بوجهة نظر رومان جاكبسون و جون غانيوبان لأنه لا يمكن حصر النحوية على عمليتي الاختيار والجوار أو على قدرتي التصنيف والتوليد و جعل النشاط اللغوي مجرد عمليتي تقابل و تقطيع. فحسب اعتقادنا و انطلاقاً من المبادئ اللسانية للنظرية الخليلية الحديثة (Neokhalilian school) ، نرى أن النحوية تمتاز بسياقات أكثر تعقيداً كما سنراه لاحقاً.

قام مؤسس هذه النظرية و هو اللساني الجزائري المرحوم "عبد الرحمان الحاج صالح" (A. Hadj Salah, 1979) بوضع نموذج لساني انطلاقا من أعمال النحاة العرب القدامى وبالتحديد الخليل بن احمد الفراهيدي وسيبويه. هذه المدرسة، في رأينا، توفر للسانيات العيادية مبادئ أكثر فاعلية لدراسة الاضطرابات اللغوية بما في ذلك الحبسة لأنها لا تعتبر النحوية مجرد عمليتي اختيار و تجاوز كما هو عليه لدى رومان جاكسون أو مجرد تقابل و تقطيع للوحدات اللغوية. النحوية حسب النظرية الخليلية الحديثة تستند إلى عملية القياس (biunivocal equivalence) التي تسمح بتوليد هذه الوحدات و المتمثلة في التراكيب (syntagms) واللفظات (lexis) و الكلم (significant segments). هذه المكونات اللسانية يتم بناؤها وفقا لما يسمى بالحد التوليدي الذي يخص كل مستوى من المستويات النحوية حيث لا يمكن الفصل بين محوري الاستبدال و التركيب بالنظر لهما في نفس الوقت. تحليل اللغة كما أكد عليه عبد الرحمان الحاج صالح له جانبين لا تتناظر بينهما و يتمثلان فيما يلي:

- الجانب اللفظي النحوي (أو الصوري) الذي يتعلق بالوضع أي كل ما يخص اللفظ في ذاته وهيكله وصيغته و ينقسم هذا الجانب بدوره إلى عنصرين: وضع بنوي (صوري أو نحوي) يمكن ربطه بالنحوية و وضع لغوي (سميولوجي) أو ما يسمى بالدلالة اللفظية بمعنى أن اللفظ في الوضع السميولوجي هو دليل موضوع لمداول بقطع النظر عما يؤديه من وظيفة في الخطاب أي أن اللفظ في الوضع اللغوي لا يدل على معنى معين، فهو بذلك جنس من الأجناس ، اذ يتصف بالإبهام . أما اللفظ في الوضع البنوي او النحوي فله صيغة معينة (بنية) تتحكم فيها الحدود التوليدية . و قد فضلنا بتسمية هذا الجانب بالاتساق اللفظي النحوي (semiological-grammatical cohesion)

الجانب الخطابي أو المعنوي و الإفادي الذي يتعلق بالاستعمال أي كيفية استعمال الفرد للألفاظ و مدلولاتها في عملية الإفادة والإعلام و المخاطبة و تبليغ أغراض المتكلم و السامع في موقف نفسي و اجتماعي حي. و قد شئنا بتسمية هذا الجانب بالانسجام المعنوي الافادي (logical-semantic coherence).

إن ما يهمنا في هذه المداخلة هو إبراز مساهمة النظرية الخليلية الحديثة في تحليل و تشخيص الحبسة فيما يخص الجانب اللفظي النحوي لأنه يسمح بإبراز وجهة نظر مميزة تختلف عن ما أنتت به اللسانيات الغربية الحديثة حول مبدأ تحديد الوحدات. فاللسانيون الوظيفيون يقومون بتقطيع الخطاب إلى قطع لغوية على أساس قابلية هذه القطع أن تقوم مقامها قطع أخرى مع سلامة معنى الخطاب، فبنية اللغة لديهم تنحصر في نظام خاص تنتظم فيه عناصر اللغة في كل واحد من مستوياتها بحسب تمايز كل عنصر من العناصر الأخرى. وهذا يقتضي أن يكون كل عنصر مندرجا في فئة يتميز فيها عن غيره بميزات خاصة ، و كل فئة تندرج في فئة أوسع

تتميز فيها عن غيره بميزات أخرى و هكذا حتى نصل إلى الجنس العام الذي يشملها كلها في مستواها. فهو بذلك نظام تمايز أو تقابل (opposition system)، وهذا النظام هو عندهم بنية. و لكونهم يقتصرون البنية على نظام اندراجي فإنهم لا يحددون هوية العنصر اللغوي إلا بانتمائه إلى فئة معينة و بالتالي يكون التحديد عندهم محصورا بالجنس و الفصل.

٢ مفهوم الحد التوليدي و علاقته بمفهوم المثال:

إن الحد الصوري الإجرائي كما سبق و أن ذكرنا أهميته هو مجموعة من العمليات التي تسمح بالانتقال من بنية إلى أخرى ضمن نفس المجموعة أي الباب أو حتى من مجموعة إلى أخرى إذا انتقلنا من مستوى لغوي إلى آخر ، و ما المثال إلا تصوير و تمثيل لما تحدثه الحدود الإجرائية. فهو صورة تفريعية طردية عكسية تنطلق من أصل إلى مالا نهاية من فروع، و يسميها نحائنا المتقدمون مثالا و قد أطلق عليه الأستاذ الحاج صالح اسم (Generator pattern) باللغة الانجليزية و (schème générateur) باللغة الفرنسية ، حتى تكون له مكانته في اللسانيات العامة. فالنحو كله عبارة عن مُثل لأنها الصيغ و الرسوم التي تبني عليها كل وحدات اللغة أفرادا و تركيبا. و أهم شيء يمكن أن نقوله هاهنا هو أن المثال يسمح بتمثيل ليس فقط البنية بل القواعد والإجراءات التي يتخذها المتكلم دون ما شعور أثناء الخطاب بتصرفه في اللغة. و هذا يعني أن المثال ما هو إلا صورة تمثل تلك العمليات العقلية التي يقوم بها المتكلم أثناء الكلام، فهو بذلك دليل على الطابع الحركي الديناميكي الذي يتصف به النموذج اللساني الخليلي الحديث.

٣ مفهوم الحد التوليدي و علاقته بمفهوم الأصل و الفرع:

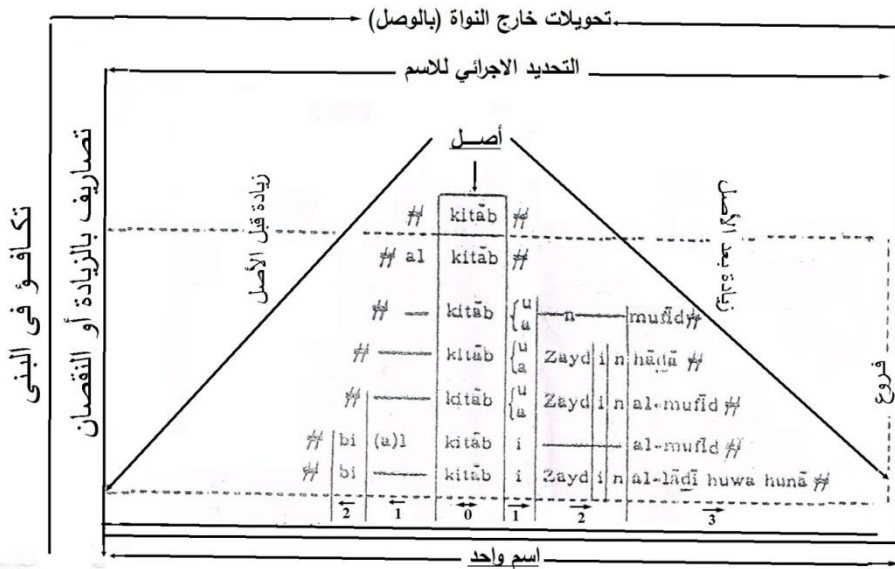
إن اللغة كما لاحظها العلماء العرب كلها أصول و فروع، والأصل عند العرب هو "ما يبني عليه و لم يبني على غيره" و هو ما يستقل بنفسه أي يمكن أن يوجد في الكلام وحده و لا يحتاج إلى علامة ليمتاز عن فروعه. وليس الفرع في الحقيقة إلا الأصل مع الزيادة. و تفريع الفروع على أصولها هو نوع من التحويل، و المُثل هي الوسيلة الأساسية التي تسمح بهذا التفريع، إذ أن كل الوحدات المحمولة بعضها على بعض هي نظائر للنواة (الأصل)، من حيث أنها وحدات منفردة من جهة و متفرعة عنها من جهة أخرى. فهي بالرغم من اختلافها، إلا أنها متكافئة بحيث تنتمي كلها إلى نفس المثال أو إلى نفس المستوى اللغوي. فالكلمتين "لعب" و "لعبت" بالرغم من اختلاف صيغتهما إذ تحتوي الأولى على صيغة أصل و الثانية على صيغة فرع إلا أنهما ينتميان إلى نفس المثال و هو مثال الكلمة الفعلية و بالخصوص الفعل الماضي.

٤ الحد التوليدي و علاقته بالمحور التركيبي و المحور الاستبدالي:

إذا كانت اللسانيات البنوية وخاصة الوظيفية من خلال ما جاء به "رومان جاكسون" قد فصلت بين محور الاستبدال ومحور التركيب و ترى كل واحد منهما

على حدة، فإن النظرية الخليلية الحديثة تنظر إليهما معا جاعلة كل واحد منهما تابعا للآخر. أي ان الأعمدة الاستبدالية في مجموعها تُراعي الترتيب التركيبي في الحركة التفرعية التي تسمح بالانتقال من الأصل إلى الفروع (التحويل التزايدى (incrémental variation)) أو العكس أي تحويل رد الفروع إلى أصلها (التحويل التناقصى (decremental variation)). تمتاز هذه الحركة التفرعية ببعدين مندمجين: فيه إسقاط المحور التركيبي في الأعمدة المتعددة التي يتكون منها المحور الاستبدالي (والذي يسميه الأستاذ الحاج صالح بالمحور التصريفي) و المثال موجود في كل المستويات: في مستوى اللفظة و أدناها كمستوى الكلمة (وهي المكون لللفظة) و مستوى التراكيب الذي هو فوق اللفظة. و يمكن توضيح هذا المفهوم من خلال حد اللفظة الاسمية و ذلك بالشكل التالي:

حد الاسم (اللفظة الاسمية)



حد الاسم (اللفظة الاسمية) شكل يمثل

لاكتشاف الحد التوليدي للفظه الاسمية كان النحاة العرب يختبرون هذه القطعة التي هي #كتاب# بحملها على قطعة أخرى مثل #بكتاب# و #بالكتاب# و #كتاب زيد# فكل واحدة منها يمكن ان تكون كلاما مفيدا و لا يمكن الوقوف على جزء منها. ثم يرتبون هذه العبارات على اساس تفرعي أي على ان بعضها اصل

لبعض. و الأصل هنا هو #كتاب# و تتفرع عليه عبارات أخرى مكافئة لها من حيث الانفراد (isolability) بالحقاها بالزوائد و هي أداة التعريف و حرف الجر على اليمين و الإعراب و التنوين أو المضاف إليه و الصفة على اليسار. إن عملية الزيادة التي يولدها مثال اللفظة أو ما يسمى بالتحويل التزايدى هي التي تحدد بكيفية صورية و إجرائية المواقع التي تقع فيها مختلف العناصر اللغوية سواء كانت نواة أو زوائد و تسمى بالمواضع (structural position) وهذه العناصر اللغوية التي تتكون منها اللفظة هي الكلم (مجموع كلمة) و يمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول يمثل المواضع البنوية للفظه الاسمية:

على هذا المستوى يوجد "الأصل" الذي هو أصغر وحدة "ممكنة". وهو يعمل كعنصر مركزي ، هو نواة اللفظة.	0 ↔
الموضع البنيوي لأداة التعريف، والتي تسبق مباشرة العنصر المركزي.	1 ←
الموضع البنيوي لحرف الجر.	2 ←
الموضع البنيوي لعلامات الإعراب.	1 →
الموضع البنيوي للمضاف إليه و التنوين.	2 →
الموضع البنيوي للصفة.	3 →

إن المواضع التي تتعاقب عليها الكلم و تترتب مع النواة بعمليات الوصل، هي خانات تتحدد بالزيادة التدريجية، إذ تمثل هذه الزيادة التحويل أو التفريع الذي يتم من خلاله الانتقال من الأصل إلى مختلف الفروع أو العكس (رد الفروع إلى الأصل (التحويل التناقصي). و على الرغم من الاختلاف الموجود من حيث كمية العناصر المكونة للعبارات التي يولدها التحويل في داخل المثال ألا أنها تعد متكافئة باصطلاح الرياضيات. ولا تخرج عن كون كل عبارة لفظة. فعملية الزيادة لا تحدد مواضع الكلم التي تدخل على النواة فحسب، بل ينجر منها تحديد لأجناسها أيضا مثل أداة التعريف ، حروف الجر، الإعراب، المضاف إليه، التنوين و الصفة. فكل هذه العناصر تتحدد إجرائيا بقابليتها للدخول على النواة (عبد الرحمان الحاج صالح، ٢٠٠٧، ص٣٢٦) . و تجدر الإشارة هنا أن العملية التي تربط بين عناصر البارات التي تتموض في مواضع اللفظة على يمين و يسار النواة ما هي إلا عملية وصل و قد تكون فارغة أي خالية من العنصر، لأن الموضع شيء و ما يحتويه شيء آخر. و هذا الخلو من العنصر مع بقاء الموضع و ثباته هو ما يسمى بالعلامة العدمية. فقد تختفي هذه العلامة لمقابلتها لعلامة ظاهرة في نفس الموضع مثل علامة النكرة التي تقابلها علامة التعريف الظاهرة في مثل #كتاب# مقابل #الكتاب#. و قد تختفي هذه العلامة أيضا في موضع لمقابلتها لعلامة ظاهرة في موضع آخر و مثال ذلك #الكتاب# في مقابل

#0كتاب#، بحيث يستحيل ظهور علامة أداة التعريف في كلمة #كتاب# لاحتوائها على التنوين و هذا ما يسمى بالتحويل التعاقبي (disjunctional variation). يمكن القول إن مفهوم الموضع له أهمية كبيرة في النحو العربي، إذ كل شيء، مما هو بنية، يتحدد بموضعه في داخل المثال المولد، أي بإحداثيات تبني على المحور الأفقي الذي يقع فيه التركيب بالزيادة و المحور العمودي الذي هو التحويل و التصريف، أي الانتقال من الأصل إلى الفروع. فالاندماج حاصل بين المحورين لأن هناك حركة تغطي لا المحور التركيبي وحده كما هو الحال في التقطيع المتسلسل الوظيفي بل المحورين معا و ذلك باتساع الزيادة أفقيا و عموديا انطلاقا من الأصل إلى الفروع و بهذا يعتبر المحور التركيبي جزء من النظام اللغوي اعتباريا حيث تظهر فيه المواضع (مواقع اعتبارية) . فكل هذا يكون كما يؤكد عليه الحاج صالح (A. Hadj Salah, 1979) مجموعة ذات بنية تسمى بالاصطلاح الرياضي بالزمرة (group structure) و هذا ما لا نجده لدى اللسانيين البنويين، فمحور التركيب و محور الاستبدال لا يكونان عند هؤلاء منظومة مثل الإحداثيات الرياضية، إذ ينظر الوظيفيون إلى ما يحصل في كل عمود تصريفي على حدة، معتبرين المحور الأفقي محل تباين (contrast) فحسب . وهذا التحليل كما يصفه الحاج صالح ذري و سكوني (عبد الرحمان الحاج صالح، ٢٠٠٧ ، ص. ٣٢٦). لذلك نعتقد أن التحليل اللفظي النحوي كقدرة عقلية يعتمد بشكل أساسي على عمليات التحويل أو التفريع بنوعيه التزايدية و التناقصي و ذلك على مستوى اللفظة (lexical level) و الكلمة (leximatic level) والوحدة النحوية (syntactic level) و بالتالي يسمح بتحديد الوحدات اللغوية و المحرك الأساسي للحد التوليدي الا اننا سنركز في هذه المداخلة على التحويل التزايدية و هو كما اشرنا من قبل إمكانية العناصر اللغوية الصغرى استقبال الزوائد دون المساس بتماسكها كوحدة في النظام اللغوي و قد اقتصر اهتمامنا على مستوى اللفظة الاسمية اصلها (أي الكلمة الاسمية) و فروعها . من هنا جاء تساؤلنا الرئيسي ما إذا كانت الحبسة هي خلل على مستوى التحويل التزايدية الذي يتحكم في عملية الاتساق اللفظي النحوي؟

و بالتالي جاءت تساؤلات أخرى كما يلي:

*هل توجد فروق في التحويل التزايدية بين العاديين والمصابين بحبسة بروكا والمصابين بحبسة فرنيكي. و بالتالي هل توجد فروق:

-على مستوى أصل اللفظة الاسمية (الكلمة الاسمية)؟

-على مستوى فروع اللفظة الاسمية؟

ه فرضيات الدراسة:

انطلاقا من كل هذه التساؤلات جاءت فرضياتنا كالتالي:

الفرضية الأولى : "توجد فروق في الاتساق اللفظي النحوي بين العاديين والمصابين بحبسة بروكا والمصابين بحبسة فرنيكي." و بالتالي جاءت عن هذه الفرضية عدة فرضيات جزئية كما يلي:

١.١ **الفرضية الجزئية الأولى :** "توجد فروق في الاتساق اللفظي النحوي بين العاديين والمصابين بحبسة بروكا والمصابين بحبسة فرنيكي على مستوى أصل اللفظة الاسمية."

١.٢ **الفرضية الجزئية الثانية:** "توجد فروق في الاتساق اللفظي النحوي بين العاديين والمصابين بحبسة بروكا والمصابين بحبسة فرنيكي على مستوى فروع اللفظة الاسمية."

٦ منهجية و أدوات البحث:

٦.١ **المنهج المتبع في البحث:**

إن المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي لأنه لا يسمح فقط بالكشف عن الخصائص الكمية و الكيفية للظواهر المدروسة بل يهدف كذلك إلى تحليل هذه الظواهر وتفسيرها وربما الوصول إلى تعميم النتائج وبالتالي الخروج بتصميم نظرية أو نموذج، ومن بين هذه الظواهر نركز اهتمامنا بالخصوص على الظاهرة اللغوية المرضية المتمثلة في الحبسة.

لقد اتبعنا في هذا المنهج عدة طرق و هي كما يلي:

٦.٢ **الدراسة الإحصائية:** وهي طريقة ناجعة لجمع المعطيات لأنها تستند إلى مرجعية كمية في الكشف عن خصائص الحبسة مما يزيد من مصداقية وموضوعية المعلومات المتحصل عليها أثناء البحث. برنامج الرزنامة الإحصائية لمعالجة المعطيات (SPSS)، باستخدام اختبار (T) وتحليل التباين الاحادي (ANOVA)، و هذا حسب ما تتطلبه كل فرضية .

٦.٣ **الدراسة السيكومترية:** و هي الطريقة المثلى للبحث عن مدى نجاعة الاختبار خاصة إذا ما تم إعداده وتصميمه لأول مرة وذلك من خلال دراسة صدقه و ثباته. وقد أجريت هذه الطريقة في إطار الدراسة الاستطلاعية أثناء تصميمنا ل "مقياس الاتساق اللفظي الصوري والانسجام المعنوي الافادي".

٦.٤ **مكان إجراء البحث:**

لقد تم القيام بالجانب التطبيقي من البحث في عدة مؤسسات استشفائية متواجدة على مستوى الجزائر العاصمة و هي :

مصلحة التقويم الوظيفي لمستشفى بن عكنون.

-مصالح علم الأعصاب و جراحة الأعصاب و أمراض القلب لمستشفى الجامعي المتواجد بساحة أول ماي.

-مستشفى تقصراين.

٥.٦ مجموعة البحث ومعايير اختيارها:

تتكون عينة البحث من ٣٠ حالة مقسمة إلى ثلاثة مجموعات : و هي ١٠ حالات عاديين و ١٠ حالات مصابين بحبسة بروكا و ١٠ حالات من المصابين بحبسة فرنريك وقد تم اختيار هذه العينة وفق ضوابط معينة و يمكن تلخيص هذه المعايير فيما يلي:

- أن تكون الإصابة على مستوى المناطق العصبية الخاصة باللغة.
- أن يكون تشخيص الحبسة مكتملا بالفحوصات اللغوية و يتعلق بحبسة بروكا أو فرنيكي.
- أن يكون سن كل العينة يتراوح ما بين ٢١ سنة و ما فوق، أي في حدود سن الرشد.
- و بالتالي مراعاة النضج العصبي-الфизиولوجي والمعرفي في اكتساب اللغة لدى العاديين وكذلك الحبسيين قبل الإصابة.
- أن يكون مستوى الرؤية و السمع كافي لإجراء تواصل لغوي مع المفحوص سواء كان عاديا أو حبسيا.
- أن لا يكون المفحوص قد تعرض لمشاكل لغوية معينة سواء كان من العاديين أو الحبسيين (قبل الإصابة).
- أن يكون المفحوص من الناطقين باللغة العربية العامية الجزائرية كلغة أم (أولى) و كلغة مستعملة في وسطه الاجتماعي و في حياته اليومية.
- أن تتوفر لدى المفحوص قسط من القدرة على القراءة للغة العربية، ومن الأفضل أن يكون قادرا على الكتابة كذلك، علما أن معظم المصابين بحبسة بروكا يعانون من شلل نصفي.

و تجدر الإشارة إلى انه بالنسبة للجنس، لم نأخذ كمييار، علما أن العينة احتوت على ذكور و إناث. كما أننا لم نحدد مستوى دراسي و ثقافي معين، بل اكتفينا بتوفر، لدى المفحوص، مقدار مقبول من القدرة على الفهم الكتابي (القراءة)، إذ كان من الأفضل بالنسبة لنا أن يكون المفحوص قادرا على التعبير الكتابي، علما أن الهدف من الدراسة ليست القراءة و الكتابة في حد ذاتهما، إذ اعتبرناهما كركائز أو دعائم فقط، يمكن للمفحوص الاستناد عليهما أثناء إجراء الاختبار، فالهدف الرئيسي للبحث كان دراسة التعبير الشفهي. أما عن إدراج عينة للأفراد العاديين فكان الهدف ليس دراسة و تحليل مدوناتهم تحليليا كيفيا بل كان الهدف هو الحصول على عتبة كمية يمكن من خلالها تحديد ما هو عادي عن ما هو مرضي فيما يخص مدونات المصابين بالحبسة و ذلك عن طريق الدراسة الإحصائية (اختبارات للفروق).

٦.٦ وسائل وأدوات البحث:

تشمل وسائل بحثنا على بروتوكول لساني معرفي يتضمن شبكة تحليل الحبسة ومقياس الاتساق اللفظي النحوي و الانسجام المعنوي الافادي و اللذان تم إعدادهما في إطار دراسة شاملة للحبسة ، إلا أننا سنعرض ما يهمنا في هذه المداخلة

و هو ما تعلق بالاتساق اللفظي النحوي و ذلك على مستوى اللفظة الاسمية و الكلمة (أصلها).

٦.٦.١ شبكة تحليل الحبسة على مستوى اللفظة و الكلمة (أصل اللفظة):

إن الهدف الأساسي من هذا الجزء من الشبكة (وهيئة نصري بودالي، ٢٠١٧) هو تحديد الوحدات اللغوية و مستوياتها كعناصر متماسكة بحيث تختلف كل وحدة عن الأخرى، ليس من حيث جنسها أي فنتها فقط، بل من حيث بنيتها، فبالتالي تخضع أساسا إلى مبادئ منطقية رياضية، بحيث لا دخل للمعنى في هذا التحليل إلا من ناحية الدلالة الوضعية. و يمكن تلخيص معايير هذه الشبكة فيما يلي:

المستوى	معايير التحليل
اللفظة.	القواعد التصريفية - النحوية الخاصة بالمواضع النبوية داخل اللفظة. القواعد التحويلية الخاصة بالأصل والفرع.
اللفظة الاسمية (إسم جنس).	الإفراد. التحويل التزايدى. القواعد التصريفية - النحوية الخاصة بالمواضع ٢ و ٣. الوصل. الإطالة.
الكلمة (المحللة إلى أصل و فرع)	التمكن التزايدى عن طريق : الاندماج النبوي بين وحدتين لفظيتين : الأصل أو جذر الكلمة والوزن. أدوات التأنيث والجمع.

٦.٦.٢ مقياس الاتساق اللفظي النحوي على مستوى اللفظة و الكلمة:

يتمث في إنجاز و تطبيق مجموعة من البنود (التصريفية - النحوية) خاصة بالسياق التحويلي التزايدى وذلك بالنسبة للمستوى اللفظي و الإفرادى (الكلمة). تتضمن هذه البنود ما يلي:

- ملاً فراغات.
- تكوين لفظات انطلاقاً من الكلم.
- تكلمة جمل.
- القيام بتحويلات خاصة بالتأنيث ، التذكير ، الجمع و الإفراد.
- التسمية.

٧ عرض وتحليل نتائج الدراسة:

لا تكتمل حلقات البحث إلا بنتائجه، حيث يتم من خلالها التأكد من مدى صدق فرضياته، و الإجابة عن تساؤلاته. و قد انقسم عرضنا وتحليلنا للنتائج إلى قسمين : إذ ارتكز النوع الأول على عرض و تقييم النتائج الإحصائية المتحصل عليها، أما النوع الثاني فقد انصب حول محاولتنا في تفسير هذه النتائج الكمية و مناقشتها.

١.٧ عرض وتحليل نتائج الدراسة الإحصائية:

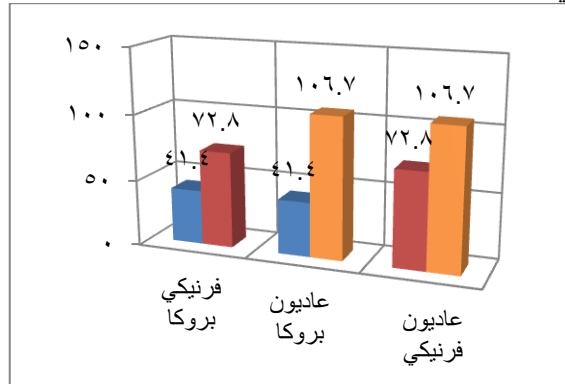
١.١.٧ اختبار الفرضية الرئيسية:

يمكن عرض نتائج الفرضية الرئيسية و التي مفادها ما يلي : "توجد فروق في الاتساق اللفظي النحوي بين العاديين والمصابين بحبسة بروكا والمصابين بحبسة فرنيكي" كما يلي:

جدول يمثل نتيجة تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في الاتساق اللفظي النحوي بين العاديين والمصابين بحبسة بروكا والمصابين بحبسة فرنيكي:

مستوى الدلالة	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
٠,٠٠٠	٩٤,٦٦٠	١٠٦٦٥,٤٣٣	٢	٨٦٧,٢١٣٣٠	ما بين المجموعات
		١١٢,٦٧٠	٢٧	١٠٠,٣٠٤٢	داخل المجموعات
			٢٩	٩٦٧,٢٤٣٧٢	المجموع

تظهر المعالجة الإحصائية باعتماد تقنية تحليل التباين الأحادي أن قيمة F بـ ٩٤.٦٦٠ وأن قيمة مستوى الدلالة تساوي ٠.٠٠٠ و هي أقل من قيمة ألفا ٠.٠٥ . وعليه نخلص أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة. وبالتالي نقبل بالفرضية التي تنص على أنه توجد فروق في الاتساق اللفظي النحوي بين العاديين والمصابين بحبسة بروكا والمصابين بحبسة فرنيكي. والأعمدة البيانية التالية توضح الفروق في المتوسطات بين المجموعات الثنائية:



رسم بياني يمثل الفروق في المتوسطات ثنائيا من حيث الاتساق اللفظي النحوي بين العاديين و المصابين بحبسة بروكا و المصابين بحبسة فرنيكي بعد عرض و تحليل نتائج الفرضية الرئيسية لا بد من التطرق إلى جزئياتها من خلال عرض نتائج الفرضيات المتعلقة بها كما يلي:

٧.١.٢ اختبار الفرضية الجزئية الأولى:

"توجد فروق في الاتساق اللفظي الصوري على مستوى أصل اللفظة الاسمية بين العاديين والمصابين بحبسة بروكا والمصابين بحبسة فرنيكي".

جدول يمثل نتيجة تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في الاتساق اللفظي النحوي على مستوى أصل اللفظة الاسمية (الكلمة الاسمية):

مستوى الدلالة	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
٠,٠٠٠	٧٨٢,١٨	٦٣٣,١٥٧	٢	٢٦٧,٣١٥	ما بين المجموعات
		٣٩٣,٨	٢٧	٦٠٠,٢٢٦	داخل المجموعات
			٢٩	٨٦٧,٥٤١	المجموع

تظهر المعالجة الإحصائية باعتماد تقنية تحليل التباين الأحادي أن قيمة F بـ ١٨.٧٨٢ وأن قيمة مستوى الدلالة تساوي ٠.٠٠٠ و هي أقل من قيمة ألفا ٠.٠٥ . وعليه نخلص أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة وبالتالي نقبل بالفرضية التي تنص: "توجد فروق في الاتساق اللفظي النحوي على مستوى أصل اللفظة الاسمية بين العاديين والمصابين بحبسة بروكا والمصابين بحبسة فرنيكي".

بعد التحقق من دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث (عاديون - مصابين بحبسة بروكا-ومصابين بحبسة فرنيكي)، نحاول من خلال التحليلات البعدية التالية تحليل الفروق في المتوسطات بين المجموعات ثنائيا أي الفرق بين المجموعة الأولى والثانية، ثم الفرق بين المجموعة الأولى و الثالثة والفرق بين المجموعة الثانية والثالثة، وهذا على مستوى أصل اللفظة الاسمية وعليه نعرض فيما يلي نتائج المتحصل عليها:

جدول يمثل نتيجة تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في الاتساق اللفظي النحوي ثنائيا وذلك على مستوى أصل اللفظة الاسمية:

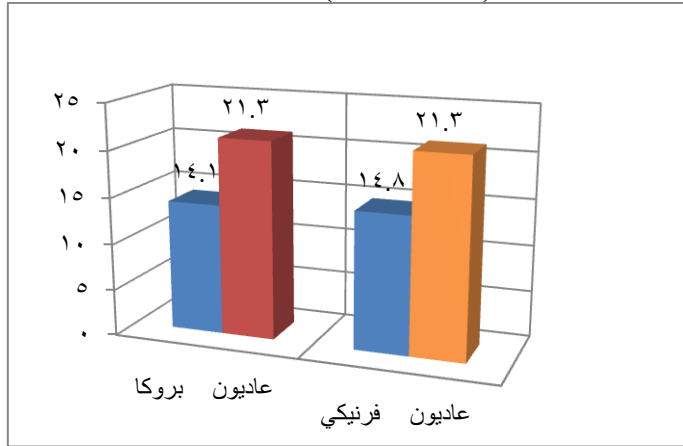
يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات	مستوى الدلالة	F	المتوسط الحسابي	
	٠,٠٠٠ أقل من ٠,٠٥	١٨,٧٨٢	١٠٠٠,١٤	بروكا
			٨٠٠٠,١٤	فرنيكي
			٣٠٠٠,٢١	عاديون
البحث عن الفروق بين متوسطات المجموعات الثنائية				
الفروق في المتوسطات	ألفا مستوى دلالة		المتوسط الحسابي	
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	٠,٠٥ أكبر من ٠,٠٩٣	١٤,٨	١٤,١	بروكا - فرنيكي

بروكا - عاديون	١٤.١	٢١.٣	٠.٠٠٠ أقل من ٠.٠٥	توجد فروق وتقدر بـ (٧.٢)
عاديون - فرنكي	٢١.٣	١٤.٨	٠.٠٠٠ أقل من ٠.٠٥	توجد فروق وتقدر بـ (٦.٥)

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليه في الجدول أعلاه والمبين للفروق بين متوسطات المجموعات ثنائيا أنه:

- فيما يخص الفرق بين المجموعتين بروكا و فرنكي، فإن قيمة مستوى الدلالة تساوي ٠.٥٩٣ وهي أكبر من قيمة ألفا ٠.٠٥ . وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة بروكا و مجموعة فرنكي.
- فيما يخص الفرق بين المجموعتين بروكا - عاديون، فإن قيمة مستوى الدلالة تساوي ٠.٠٠٠ وهي أقل من قيمة ألفا ٠.٠٥ . وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة بروكا و مجموعة العاديين و يقدر هذا الفرق بـ (٧.٢). وأن المتوسط الحسابي بروكا (١٤.١) أقل من المتوسط الحسابي للعاديين (٢١.٣)

فيما يخص الفرق بين المجموعتين عاديون و فرنكي، فإن قيمة مستوى الدلالة تساوي ٠.٠٠٠ وهي أقل من قيمة ألفا ٠.٠٥ . وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة عاديون ومجموعة فرنكي و يقدر هذا الفرق بـ (٣٣.٩٠) وأن المتوسط الحسابي لفرنكي (١٤.٨) أقل من المتوسط الحسابي للعاديين (٦.٥). والأعمدة البيانية التالية توضح الفروق في المتوسطات بين المجموعات الثنائية على مستوى أصل اللفظة الاسمية (الكلمة الاسمية):



رسم بياني يمثل الفروق في المتوسطات ثنائيا على مستوى أصل اللفظة الاسمية بين العاديين و المصابين بحبسة بروكا و المصابين بحبسة فرنكي

٧. ١. ٣ اختبار الفرضية الجزئية الثانية:

"توجد فروق في الاتساق اللفظي النحوي على مستوى فروع اللفظة الاسمية بين العاديين والمصابين بحبسة بروكا والمصابين بحبسة فرنيكي".

جدول يمثل نتيجة تحليل التباين بين المجموعات الثلاث الاتساق اللفظي النحوي على مستوى فروع اللفظة الاسمية بين العاديين والمصابين بحبسة بروكا والمصابين بحبسة فرنيكي:

مستوى الدلالة	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
٠.٠٠٠	٧٨.١٩١	٣٠٥.٢٣٣	٢	٦١٠.٤٦٧	ما بين المجموعات
		٣.٩٠٤	٢٧	١٠٥.٤٠٠	داخل المجموعات
			٢٩	٧١٥.٨٦٧	المجموع

تظهر المعالجة الإحصائية باعتماد تقنية تحليل التباين الأحادي أن قيمة F بـ ٧٨.١٩١ وأن قيمة مستوى الدلالة تساوي ٠.٠٠٠ و هي أقل من قيمة ألفا ٠.٠٥ . وعليه نخلص أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة وبالتالي نقبل بالفرضية التي تنص على أنه "توجد فروق في الاتساق اللفظي النحوي على مستوى فروع اللفظة الاسمية بين العاديين والمصابين بحبسة بروكا والمصابين بحبسة فرنيكي".

بعد التحقق من دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث (عاديون - مصابين بحبسة بروكا- مصابين بحبسة فرنيكي)، نحاول من خلال التحليلات البعدية التالية، تحليل الفروق في المتوسطات بين المجموعات ثنائياً أي الفرق بين المجموعة الأولى والثانية، ثم الفرق بين المجموعة الأولى و الثالثة والفرق بين المجموعة الثانية والثالثة، على مستوى فروع اللفظة الاسمية وعليه نعرض فيما يلي نتائج المتحصل عليها .

جدول يمثل نتيجة تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في الاتساق اللفظي النحوي ثنائياً وذلك على مستوى فروع اللفظة الاسمية:

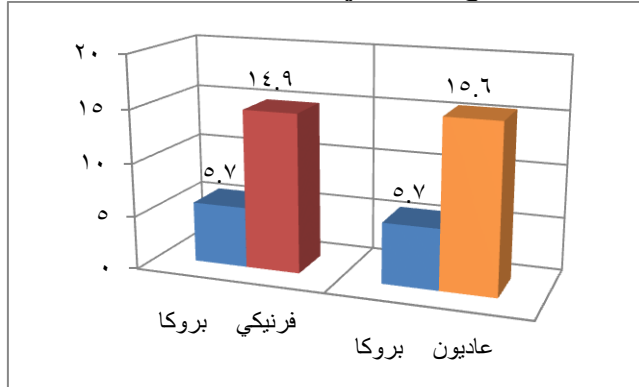
يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات	مستوى الدلالة	F	المتوسط الحسابي	
	٠.٠٠٠	٧٨.١٩١	٥.٧٠٠٠	بروكا
			١٤.٩٠٠٠	فيرنيكي
			١٥.٦٠٠٠	عاديون
البحث عن الفروق بين متوسطات المجموعات الثنائية				
الفروق في المتوسطات	ألفا مستوى دلالة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	
توجد فروق وتقدر بـ (٩.٢)	٠.٠٠٠ أقل من ٠.٠٥	١٤.٩٠٠٠	٥.٧٠٠٠	بروكا -فيرنيكي
توجد فروق وتقدر بـ (٩.٩)	٠.٠٠٠ أقل من ٠.٠٥	١٥.٦٠٠٠	...٥٠٧	بروكا -عاديون
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	٠.٤٣٥ أكبر من ٠.٠٥	١٤.٩٠٠٠	١٥.٦٠٠٠	عاديون- فرنيكي

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليه في الجدول أعلاه والمبين للفروق بين متوسطات المجموعات ثنائياً أنه:

- فيما يخص الفرق بين المجموعتين بروكا و فرنيكي، فإن قيمة مستوى الدلالة تساوي ٠.٠٠٠ و هي أقل من قيمة ألفا ٠.٠٥ . وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة بروكا و مجموعة فرنيكي و يقدر هذا الفرق ب (٩.٢). وأن المتوسط الحسابي لفرنيكي (١٤.٩) أكبر من المتوسط الحسابي لبروكا (٥.٧).

- فيما يخص الفرق بين المجموعتين بروكا - عاديون فإن قيمة مستوى الدلالة تساوي ٠.٠٠٠ و هي أقل من قيمة ألفا ٠.٠٥ . وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة بروكا و مجموعة العاديين و يقدر هذا الفرق ب (٩.٩) و أن المتوسط الحسابي بروكا (٥.٧) أقل من المتوسط الحسابي للعاديين (١٥.٦)
- فيما يخص الفرق بين المجموعتين عاديون و فرنيكي، فإن قيمة مستوى الدلالة تساوي ٠.٤٣٥ و هي أكبر من قيمة ألفا ٠.٠٥ . وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة عاديون و مجموعة فرنيكي.

والأعمدة البيانية التالية توضح الفروق في المتوسطات بين المجموعات الثنائية :



رسم بياني يمثل الفروق في المتوسطات ثنائياً على مستوى فروع اللفظة الاسمية بين العاديين و المصابين بحبسة بروكا و المصابين بحبسة فرنيكي

٢.٧ تحليل مقارنة و مناقشة نتائج الاتساق اللفظي النحوي لدى المصابين بالحبسة:

يهدف البحث في هذا الجزء إلى دراسة ما إذا كان المصابون بالحبسة (بروكا و فرنيكي) يعانون من اضطراب في الاتساق اللفظي النحوي عموماً و التحويل التزايدى خصوصاً. وقد جاء تحليلنا للاتساق اللفظي النحوي لدى المصابين بالحبسة

انطلاقاً من نتائج تطبيقنا لبنود المقياس، أخذين بعين الاعتبار مختلف الفرضيات المتعلقة بهذا الجانب. و بالتالي سنعرض تحليلنا لهذه النتائج حسب ترتيب هذه الفرضيات، مراعين في ذلك، دراسة أهم عمليات التحويل الترايدي لدى المصابين بالحبسة.

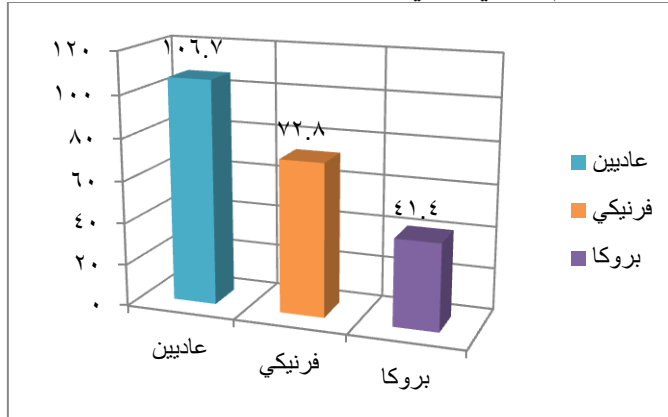
٧. ٢. ١ نتائج الفرضية الرئيسية:

تنص على "وجود فروق في الاتساق اللفظي النحوي بين المصابين بحبسة بروكا و المصابين بحبسة فرنكي و العاديين". و قد بينت النتائج الإحصائية (كما سبق ذكره من قبل) صحة هذه الفرضية، إذ دلت على وجود فروق بين المجموعات الثلاث في الاتساق اللفظي النحوي (التحويل الترايدي) عند مستوى ٠.٠٠٠ و هي أقل من قيمة ألفا ٠.٠٥. كما بينت النتائج وجود فروق بين المصابين بالحبسة مقارنة بالعاديين، لصالح العاديين بفروق في النسب تقدر على التوالي ب(٦٥.٣٠) بالنسبة لبروكا و (٣٣.٩٠) بالنسبة لفرنكي. و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن الحبسة سواء كانت من نوع بروكا أو نوع فرنكي هي اضطراب في الاتساق اللفظي النحوي و بالخصوص التحويل الترايدي الذي يعتبر الآلية المسؤولة عن إنتاج الوحدات اللغوية بأصولها و فروعها من خلال التحكم في تكوين الزوائد الملائمة واللازمة لكل نوع من الوحدات. و هذا معناه أن المصابين بالحبسة لهم صعوبة في العمليات البنوية المسؤولة عن هذه الآلية الديناميكية المتمثلة في التحويل الترايدي كالوصل و البناء و الإطالة و الاندماج. إن النظريات اللسانية الحديثة و من بينها نظرية "جاكسون" (R. Jakobson, 1969) عندما تحاول و صف و تفسير الحبسة، تحصرها في عمليتين فقط هما الاستبدال و التركيب أي اختيار الوحدات اللغوية (الفونام و المونام) ثم تركيبها و بالتالي تجعل حبسة بروكا مشكل في التركيب و حبسة فرنكي مشكل في الاختيار. غير أن نتائج فرضيتنا الأولى بينت أن كلا النوعين (بروكا و فرنكي) يعانيان من صعوبة في التركيب حتى بمفهومه اللساني الجاكسوني. كما أن اضطرابات التركيب حسب النظرية الخيلية الحديثة لا تقتصر على المستوى النحوي فقط كما يعتقد "جاكسون"، بل يتعلق بكل المستويات. إلا أن

نتائج هذه الفرضية اتفقت مع ما جاء به "جون كانيوبان" (Gagnepain, 1990) من أن اضطرابات التركيب لا تخص المصابين بحبسة بروكا بل المصابين بحبسة فرنكي، بالرغم من الاختلافات المعتبرة في مفهوم التركيب بين النظرية الخيلية الحديثة و نظرية "جاكسون". و السؤال الذي طرحناه من خلال هذه النتائج هو: إذا كان كل من المصابين بحبسة بروكا و المصابين بحبسة فرنكي يعانون من اضطراب في الاتساق اللفظي النحوي فهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاتساق اللفظي الصوري ترجع إلى نوعية الإصابة؟

بينت نتائج الفرضية الرئيسية دائماً أن هناك فروق بين المصابين بحبسة بروكا و المصابين بحبسة فرنكي بمستوى دلالة يقدر ب ٠.٠٠٠ و هي أقل من

قيمة ألفا ٠.٠٥. بحيث تقدر هذه الفروق ب (٣١.٤٠) لصالح المصابين بحبسة فرنيكي. و هذا يؤكد ما توصلت إليه معظم الدراسات عن الحبسة من أن هناك فرق كمي فيما يخص الإنتاج اللغوي بين المصابين بحبسة بروكا و المصابين بحبسة فرنيكي كما يبينه الرسم البياني التالي:



رسم بياني يمثل الفروق في المتوسطات من حيث الاتساق اللفظي النحوي بين العاديين و المصابين بحبسة بروكا و المصابين بحبسة فرنيكي

إن نتائج الفرضية الأساسية لا تكفي وحدها في تحليل الاتساق اللفظي النحوي، لأنها لا تعطي إلا معلومات شاملة و عامة للاضطراب. و بالتالي رأينا انه من الضروري تفريع هذه الفرضية إلى عدة فرضيات جزئية، بحيث يتسنى لنا معرفة سلوك المفحوصين في كل مستوى من المستويات اللغوية (اللفظة الاسمية بأصلها و فروعها. بالإضافة إلى معرفة مدى المسافة الموجودة في الاتساق اللفظي النحوي، بين المصابين بالحبسة و العاديين من جهة، و المصابين بحبسة بروكا و المصابين بحبسة فرنيكي من جهة أخرى و ذلك في كل مستوى.

٢.٢.٧ تحليل نتائج الفرضيات الجزئية:

لقد اعتمدنا في تحليلنا للاتساق اللفظي النحوي انطلاقاً من مستويين و المتمثلين في أصل و فروع اللفظة الاسمية و ما يرتبط بهما من عمليات. و قد أوضحت النتائج الإحصائية أنه بالرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث ككل، في كل مستوى تقدر ب ٠.٠٠٠، إلا أن هذه الفروق، حسب التحليل الإحصائي الثنائي تتفاوت من مستوى إلى آخر و قد تتعدى في مستويات معينة (انظر إلى النتائج الإحصائية). و لتوضيح ذلك سيتم تفسير و مناقشة النتائج حسب كل

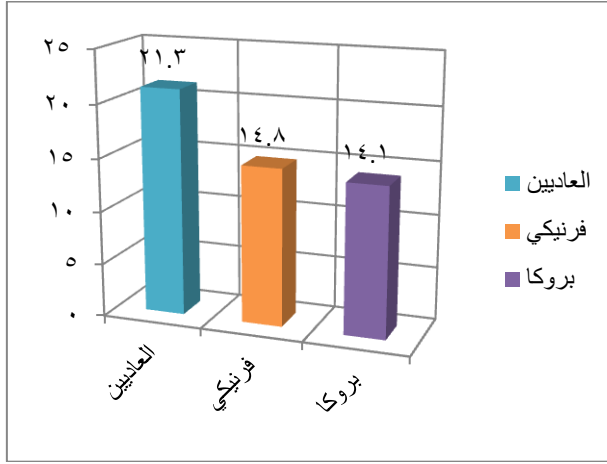
مستوى انطلاقاً من الفرضيات الجزئية التابعة للفرضية الرئيسية، كما سنوضحه فيما يلي:

٧.٢.١ على مستوى اللفظة:

تحدد اللفظة، سواء كانت اسمية أو فعلية، على أساس المثال المولد لها، من خلال اتحاد عناصرها داخل المواضع البنوية، بدءاً من الأصل (النواة) إلى الفروع (النظائر). فالهدف الأساسي في تحليل الاتساق اللفظي النحوي هنا، يكمن في البحث عن مدى قدرة المصابين بالحبسة (بروكا و فرنيكي) على التحكم في هذا التماسك الذي يميز عناصر اللفظة، سواء داخل النواة أو ما يربط هذه الأخيرة بزوائدها. وبالتالي البحث عن أهم العمليات التي تقوم بهذا التماسك كالببناء و الاندماج البنوي و التمكن، بما فيه ما هو تعاقبي و كذلك الوصل و الإطالة. و لتحقيق هذه الغاية تم صياغة عدة فرضيات جزئية للفرضية الرئيسية تخص اللفظة الاسمية أصلها (الكلمة الاسمية) وفروعها. لذا سوف يأتي تفسيرنا للنتائج و مناقشتها انطلاقاً من هذه الفرضيات و حسب كل مستوى:

٧.٢.٢.١ على مستوى أصل اللفظة الاسمية (الكلمة الاسمية):

تنص الفرضية الجزئية الأولى للفرضية الرئيسية، على وجود فروق في الاتساق اللفظي النحوي بين المصابين بحبسة بروكا و المصابين بحبسة فرنيكي و العاديين على مستوى أصل اللفظة الاسمية. و قد بينت النتائج الإحصائية صحة هذه الفرضية، إذ دلت على وجود فروق بين المجموعات الثلاث في الاتساق اللفظي النحوي (التحويل التزايدي) عند مستوى ٠.٠٠٠ و هي أقل من قيمة ألفا ٠.٠٥، و ذلك لصالح العاديين. غير أن المعالجة الإحصائية البعدية بين المجموعات ثنائياً بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المصابين بحبسة بروكا و المصابين بحبسة فرنيكي، إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠.٥٩٣ و هي أكبر من قيمة ألفا ٠.٠٥، مما يؤكد مرة أخرى أن الحبسة بنوعيتها الأساسية (بروكا و فرنيكي) على السواء، هي خلل يمس الاتساق اللفظي النحوي في مستوى أصل اللفظة الاسمية. و يمكن توضيح هذه الفروق في الاتساق اللفظي النحوي على مستوى أصل اللفظة الاسمية أو الكلمة الاسمية، من حيث المتوسطات الحسابية، لدى المجموعات الثلاثة كما يلي:



رسم بياني يمثل الفروق في المتوسطات من حيث الاتساق اللفظي النحوي على مستوى أصل اللفظة الاسمية بين العاديين و المصابين بحبسة بروكا و المصابين بحبسة فرنكي

لقد تم تحديد عدة معايير في تحليل الحبسة على مستوى أصل اللفظة الاسمية وقد سعى كل بند من بنود المقياس في هذا المستوى على دراسة الاتساق اللفظي النحوي من خلال أهم العمليات المتعلقة بالتحويل التزايدي و التي شكلت بالنسبة لنا معايير دقيقة في تفحص هذا المستوى من الوحدات اللغوية و هي الكلمة الاسمية و بالأخص "اسم الجنس". و هذه المعايير تتمثل في البناء و الوصل. و يمكن تلخيص أهم ما توصلت إليه النتائج في هذا المستوى فيما يلي:

- **أخطاء في البناء:** يتعلق تحليل البناء على مستوى أصل اللفظة الاسمية أو الكلمة الاسمية بعدة عمليات للتحويل التزايدي و المتمثلة في الاندماج البنوي و الاشتقاق بما فيه التحويل على مستوى الشكل و التحويل على مستوى المادة الأصلية. و يمكن توضيح الأخطاء المرتبطة بكل نوع كما يلي:
- **أخطاء في الاندماج البنوي:** لدراسة هذه العملية لدى المفحوصين استعملنا بند التسمية التابع للمقياس و قد اخترنا عمدا هذه المهمة، لأنها الأنجع لمعرفة مدى قدرة هؤلاء على تكوين الكلمة الاسمية دون دعم لفظي من طرف الفاحص. و ذلك باندماج عنصرين مهمين في عملية البناء و هما المادة الأصلية و الصيغة (pattern) التي تتضمن الحروف البنائية- الزوائد. و قد بينت النتائج وجود أخطاء في الاندماج البنوي لدى كل من المصابين بحبسة بروكا و المصابين بحبسة فرنكي، كما هو مبين في المثال التالي:

جدول يوضح بعض اجابات المصابين بالحبسة فيما يخص الاندماج البنوي

الصور	بعض الإجابات من مصابين بحبسة بروكا	بعض الإجابات من مصابين بحبسة فرنيكي
صورة مقص	مكط	مقصوص... لا لا ..مقصص
صورة عنب	حنب	تاع الفاكية
صورة سلم	س..ل...م	نطلعو معاه
صورة كرسي	كو.....سي	كسكاس
صورة قنفذ		قنفود
صورة سروال		(سرؤلال)
صورة ساعة	و...كت	ساعة
صورة دجاجة	جاج	جاجة لا لا زجاجة
صورة مشط		فرشيطه...اوه...نسيت
صورة زهرة	ورد	زهرة

يظهر من خلال نتائج بند التسمية أن المصابين بالحبسة يعانون من نقص في الكلمة سواء من خلال غياب الإجابة أو من خلال أخطاء في تكوين الكلمة الصحيحة. وهذا يدل على وجود صعوبة في الربط بين الحروف الأصول التي تشكل المادة الأصلية للكلمة المحللة عموديا و الحروف البنائية الزائدة التي تتكون منها الصيغة. و العملية هنا لا تقتصر على مجرد النفاذ إلى المعجم الذهني فقط لاستحضار الحروف المناسبة للكلمة، كما تدعيه معظم الدراسات اللسانية المعرفية (Caramazza et Hillis, 1993) (Patterson, 1989) (Howard et Rondal et Coltheat, ; (Lerrer et Milroy, 1993) (Seron, 2003) (Linden et De Partz, 1992) Bates et Castle, 1991) و (Wilson et Patterson, 1990) ، أو مجرد انتقاء و اختيار لهذه الحروف ثم القيام بعملية الوصل (combinaison) كما يزعم "جاكبسون" و أتباعه R. (Jakobson, 1969) (Cohen et Hecaen, 1963) ، بل يتجاوز ذلك إلى تدخل عملية بنوية ديناميكية تتمثل في البناء و في هذا المستوى من التحليل يتعلق الأمر بالاندماج البنوي بين عنصرين أساسيين في تكوين الكلمة و هما المادة الأصلية و الصيغة. فهذه العملية ما هي إلا إحدى العمليات التابعة للتحويل التزايد الذي يعد الميكانيزم الأساسي في تكوين الوحدات اللسانية و بالتالي المبدأ الأساسي للاتساق اللفظي النحوي. و من الأخطاء البارزة للاندماج البنوي نجد الأخطاء الفونولوجية التي تتمثل في عدم استحضار الحروف المناسبة للكلمة سواء تعلقت بحروف الأصول أو بحروف الزوائد، بحيث يقوم المصابون بالحبسة إما بتعويض حرف بحرف آخر أو بحذفه أو بإضافة حرف (أو عدة حروف) أو بالقلب (inversion). غير انه ما هو

ملفت للانتباه حسب ما لاحظناه هو وجود اختلاف في نوعية الأخطاء الفونولوجية إذا ما أخذنا بعين الاعتبار تفسيرها من خلال العنصرين المتمثلين في المادة الأصلية و الصيغة و ما يرتبط بهما من حروف أصلية أو زوائد. فإذا ما تأملنا إجابات المصاب بحبسة بروكا في المثال السابق، نلاحظ أن معظم الأخطاء الفونولوجية لديه إما بالحذف أو بالتعويض. إذ ترتب الحروف الأصلية للكلمات المتحصل عليها، معظمه صحيح إلا في الكلمات (مقط) و (حنب) و (كو...سي) ، حيث غُضت الحروف (م/ق/ص) و (ع/ن/ب) بالحروف (م/ك/ط) و (ح/ن/ب) و حُذف حرف من حروف المادة الأصلية (ك/ر/س) لتصبح (ك/س). كما نلاحظ أن التغيير وقع على الحروف المهموسة (ص) (ق) وعلى بعض الحروف المجهورة مثل (ع) و (ق) لتصبح كلها مهموسة: (ق) ← (ك) و (ص) ← (ط) و (ع) ← (ح). و هذا السلوك لوحظ في العديد من الدراسات و من بينها (Poncet , Degos, Deloche et Lecours, 1972) (Camter, Trost, et Burns, 1982) (Monoi, Fukusako, Itoh et) (Sasanuma , 1982). وفي الحقيقة من الصعب التفرقة بين الأخطاء النطقية و الأخطاء الفونولوجية لدى المصابين بحبسة بروكا نظرا لارتباط هذا الاضطراب في معظم الحالات بنقص في حركة و مرونة عضلات الوجه و الجهاز النطقي , (Lhermitte 1960). فقد تعود أسباب هذه الأخطاء إلى صعوبات نطقية كما تفسره بعض الدراسات للحبسة (Lecours et Lhermitte, 1969) . غير أن الشيء المؤكد أن المصاب بحبسة بروكا بالرغم من هذه الخطأ، حسن ترتيبه لحروف المادة الأصلية يدل على قدرته على تكوينها، و المشكلة لديه تعود حسب رأينا إلى صعوبة في الانتقال من هذا العنصر إلى فروع الكلمة نظرا لفقدانه لعملية الاندماج البنوي الذي يتطلب ليس فقط تكوين الحروف الأصلية فقط بل تكوين الصيغة أي بنية الكلمة. و ما يؤكد ذلك هو أن البعض من أخطائه متعلقة بحروف الزوائد كما هو الحال في الكلمات (س...ل...م) و (جاج) و (ورد)، حيث نرى غياب للحروف الزوائد الخاصة بصيغ هذه الكلمات (فعل) بالنسبة ل(سلوم) و (فعله) بالنسبة ل(جاجة) و (وردة). و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على احتفاظ المصاب بحبسة بروكا بقدر معين من القدرة على الدلالة اللفظية نظرا إلى أن المادة الأصلية هي منشأ الدلالة و بالتالي هي أصل المعنى. أما المصابين بحبسة فرنكي فان أخطاؤهم الفونولوجية تأتي أكثرها من الزيادة أو القلب. فمن خلال انتقائنا لبعض إجابات احد هؤلاء المصابين، نلاحظ انه هو أيضا يعاني من صعوبات في الاندماج البنوي بين الحروف الأصول مع الصيغ، بل يعاني من صعوبة في تكوين الحروف الأصول الملائمة و الموافقة للوضع الاصطلاحي، و من أمثلة ذلك نذكر (كرسي) (قفود) (سروال) التي تتضمن على التوالي الحروف الأصول التالية : (ك/س/ر) و (ق/ف/د/د) و (ص/ر/و/ل/ل) ، فكل هذه المواد الأصلية ليس لها معنى في وضع اللغة العربية، نظرا لتعرض هذه الكلمات إلى التشوه بالقلب أو بالزيادة للبعض من حروفها. و بالرغم من كل هذه

الأخطاء في المادة الأصلية، إلا أن المصاب بحبسة فرنيكي من خلال محاولته المتكررة لإيجاد الكلمة الصحيحة، له إمكانية غير محدودة و غير مسيطر عليها في تكوين الصيغ وهذا ما نلاحظه في الأمثلة التالية : (مقصوص...لا لا ..مقصص) و (كسكاس...كسري)، بحيث أعطى لكل كلمة صيغتين مختلفتين كما يلي : (مفعّل) و (مفعول) بالنسبة لكلمة (مقص)، و (فُعلي) و(فعلال) بالنسب لكلمة (كرسي). و كل هذا يدل على أن المصابين بحبسة فرنيكي مشكلتهم الأساسية في كل هذه المحاولات الغير النهائية في تكوين الصيغ، تعود إلى نقصهم الملحوظ في الدلالة اللفظية، ليس فقط فيما يتعلق بالمادة الأصلية، بل ما هو مرتبط كذلك بالصيغة، لان هذه الأخيرة، لا يمكن اعتبارها بنية فقط ، بل قد تكون حسب الوضع اللغوي الاصطلاحي دالا له مدلول وضعي (الحاج صالح، ٢٠٠٧).

أخطاء في الاشتقاق: لقد كان هدفنا من دراسة الاشتقاق هنا، هو البحث عن ما إذا كان المصابون بالحبسة يعانون من صعوبة و اختلاف في عملية البناء من خلال الانتقال من الأصل إلى الفروع من خلال عملية الاشتقاق، إما بالانتقال من نفس المادة الأصلية (الحروف الأصول) إلى مختلف الصيغ، أو بالانتقال بنفس الصيغة مع تغير للحروف الأصلية. و قد بينت النتائج أن هؤلاء المصابين مهما كانت نوعية الحبسة يعانون من صعوبات في الاشتقاق يمكن تلخيصها فيما يلي:

أخطاء في التحويل على مستوى الصيغة (الشكل) (pattern) : ظهرت هذه الأخطاء نتيجة لتطبيق بند التحويل على مستوى الصيغة (الشكل) للمقياس بحيث يُطلب من المفحوصين تكملة مجموعات ثنائية من الجمل، من خلال اختيار الحروف الأصول الملائمة ، قصد تكوين في كل مجموعة، كلمتين مختلفتين من حيث الصيغة ومتشابهتين تماما من حيث هذه الحروف. ولا بد أن يراعي في تكملة هذه الجمل محتواها الدلالي. ومن أمثلة ذلك نذكر ما يلي:

جدول يوضح بعض إجابات المصابين بالحبسة فيما يخص أخطاء التحويل على مستوى الصيغة:

بند التحويل على مستوى الصيغة (الشكل)	بعض إجابات المصابين بحبسة بروكا	بعض إجابات المصابين بحبسة فرنيكي
فتح محمد...باش يقراه سلفت سليمة قصة من ال.....	فتح محمد ك...تاب باش يقراه سلفت سليمة قصة من الكتاب	فتح محمد مكتوب باش يقراه سلفت سليمة قصة من المتكبة
عمار حل الصندوق بال..... الإمام قرا سورة ال.....	عمار حل الصندوق بالفتح الإمام قرا سورة	عمار حل الصندوق بالمفتاح الإمام قرا سورة ال تفاحة

...التافحة ... اوه نسيت	الف...ف.ت.ح	
الإسلام يحرم ال شراب ... ال شراب في رمضان نطيبو الحرّة	الاسلام يحرم ال شراب في رمضان نطيبو ش ... ش ... ر.ب	الاسلام يحرم ال في رمضان نطيبو

نلاحظ من خلال هذه النتائج انه بالرغم من أن كل من المصابين بحبسة بروكا و حبسة فرنكي يواجهون صعوبات في الاشتقاق إلا أن هناك اختلاف كفي في هذه الصعوبات، إذ أن المصابين بحبسة بروكا يجدون صعوبة في عملية دمج الحروف الأصلية (بالرغم من سلامتها عموما) مع الحروف الزوائد ، بالإضافة إلى أنهم غير قادرين على تكوين الصيغ الملائمة. وسبب ذلك يعود إلى أن هؤلاء المصابين غير قادرين على التحويل التزايدي من خلال الاشتقاق الذي يتطلب نقل نفس المادة الأصلية إلى عدة بُنى (صيغ). و بما أنهم يعانون نقصا في الاحتفاظ بهذه الصيغ، فهذا يزيد من صعوبات تكوين مختلف الفروع الخاصة بالكلمة الاسمية كما هو مبين في المثال السابق. و هذه النتائج تؤكد مرة أخرى ما توصلت إليه الكثير من الدراسات على أن المصابين بحبسة بروكا لهم صعوبات صرفية و معجمية (A.E. Hillis A. Caramaza,1991) .

أما بالنسبة للمصابين بحبسة فرنكي، فنلاحظ من خلال أجوبتهم عدم الاستقرار في إنشاء الكلمة المشتقة بالرغم من قدرتهم المهولة على تكوين الصيغ المختلفة كما هو موضح في المثال السابق. و كأنهم باستطاعتهم القيام بعملية الاشتقاق أي الانتقال من صيغة إلى أخرى، إلا أن هذا الانتقال يبقى عشوائي و آلي، إذ يتصف بأخطاء في دمج الحروف الأصلية الصحيحة و الملائمة. و تتمثل هذه الأخطاء في الترتيب الغير اللائق لهذه الحروف كما هو الحال في الكلمات مثل (المتبكة) و (التافحة) . فعوض أن تكون حروفها الأصلية على التوالي كما يلي: (ك/ت/ب) و(ف/ت/ح) فقد أصبح ترتيبها بالشكل التالي: ت/ب/ك) و (ت/ف/ح). فهذه الحروف إذا أخذنا بعين الاعتبار تكوينها من حيث القياس كأبنية، فهي تنتمي إلى المهمل. و بالتالي يمكن اعتبار عملية الاشتقاق في هذه الحالة من حيث البناء، عملية صحيحة. أما إذا أخذنا بعين الاعتبار الوضع اللغوي، من حيث الدلالة اللفظية، فهذه الحروف ليس لها معنى وضعي. و بالتالي لا يمكن القول على أن هذه الكلمات صحيحة من حيث الوضع الاصطلاحي. بالإضافة إلى الخطأ في الترتيب، نلاحظ لدى المصابين بحبسة فرنكي أخطاء في عدد الحروف المراد تكوينها، إذ نلاحظ إضافات لحرف أو عدة حروف، قد تنتمي إلى المادة الأصلية أو إلى الصيغة، مثل ما هو موجود في الكلمة: (الشراب) ، مما يؤدي كذلك، إلى أخطاء في تكوين البنية الملائمة.

-أخطاء في التحويل على مستوى المادة الأصلية (الجنر): كان هدفنا هنا من خلال هذه الدراسة هو معرفة مدى قدرة المفحوصين على تكوين كلمات من خلال الاشتقاق بتغيير الحروف الأصول فقط دون تغيير في الصيغة. و قد تمكنا من الوصول إلى النتائج بتطبيق بند من بنود المقياس و يتمثل في بند التحويل على مستوى المادة الأصلية ، بحيث يطلب من المفحوصين إيجاد الحروف المناسبة للكلمات قصد تكملة الجمل. و قد كانت البعض من أجوبتهم كما يلي:

جدول يوضح بعض إجابات المصابين بالحبسة فيما يخص التحويل على مستوى المادة الأصلية (الجنر):

بند التحويل على مستوى المادة الأصلية	بعض الإجابات من مصابين بحبسة بروكا	بعض الإجابات من مصابين بحبسة فرنيكي
مكة فيها /...ار/ حراء القطعة كلات /...ار /	مكة فيها /غار/ حراء (القطعة كلات /فار/)	مكة فيها /غرغار/ حراء القطعة كلات /خار/
ليلة نجحت و دارت/ح....لة/ كبيرة القمجة فيها /ق....ل.. / ناقصة	ليلة نجحت و دارت//كبيرة القمجة فيها /ق... / ناقصة	ليلة نجحت و دارت /حالا حلا/ كبيرة القمجة فيها /قبلة/ ناقصة

نلاحظ من خلال هذه الأجوبة انه بالرغم من أن كلتا المجموعتين من المصابين بالحبسة (بروكا وفرنيكي)، يجدون صعوبة في هذه العملية، كما توضحه النتائج الكمية، إلا أننا حين ننمعن في كيفية هذه الأجوبة، نجد أن هناك اختلافات بين المجموعتين: إذ نجد أن المصابين بحبسة بروكا بالرغم من قلة أجوبتهم، مقارنة بالمصابين بحبسة فرنيكي، باستطاعتهم على العموم القيام بعملية الاشتقاق اذا تعلق الأمر بتغيير الحروف الأصلية فقط وبدون تغيير الصيغة كما هو الحال في الكلمتين (غار) و(فار). و هذا إن دل على شيء، فإنما يدل على أن هؤلاء المصابين يتميزون عن المصابين بحبسة فرنيكي بقدرتهم على الدلالة اللفظية، عندما يتعلق الأمر بصيغة أصل كما هو الحال في الصيغة (فعل)، خلافا للصيغ-الفروع الخاصة بالكلمتين (حفلة) و (قفلة) اللتين تحتويان على الصيغة-فرع (فغلة). أما المصابين بحبسة فرنيكي، فهم يعانون من صعوبة في الاشتقاق من خلال تغيير الحروف الأصول المناسبة، فمشكلتهم ليست في تغيير هذه الحروف في حد ذاتها، فهو يقوم بهذه العملية بكل جدارة، بل المشكلة تكمن في إيجاد الحروف المناسبة أو في الترتيب الصحيح لها، حتى و لو أصاب في بناء الصيغة المناسبة، كما هو الحال في الكلمتين: (خار) و (قبلة) . كما أنهم يعانون من صعوبات في إيجاد العدد الصحيح والمناسب ليس فقط ما تعلق بالأصول فحسب، بل حتى ما يخص الزوائد البنائية مثل ما هو الحال في الكلمتين (غرغار) و (حالا حالا). وهذا إن دل على شيء ، فإنما يدل على قدرتهم

الغير محدودة و الغير المؤظفة في الاشتقاق بدمج اي حروف أصلية مع أي صيغة، بالإضافة إلى نقص في الدلالة اللفظية، سواء تعلق الأمر بالمادة الأصلية أو بالصيغة. كل هذه النتائج تبين أن ما يتحكم في تكوين الكلمة ليس مجرد وصل زوائد على يمين (suffix) أو على يسار (prefix) جذر (radical) معين، كما تدعيه اللسانيات الوظيفية و كما تبنته نظرية جاكبسون (R. Jakobson, 1969) و نظرية جون غانيوبان (J. Gagnepain, 1990) في تفسيرهم للحبسة، بل ما يتحكم في هذه الوحدة اللغوية هو ارتباط عنصرين مجردين (virtuels) أساسيين لأحد عمليات التحويل الترايدي المتمثلة في البناء. وهذين العنصرين هما : الأصل (المادة الأصلية) و الصيغة (الحاج صالح، ٢٠٠٧). فهذا الأخير يتجاوز بذلك النظرة التقطيعية (segmentalist) و الذرية (atomist) التي تتميز بها هذه النظريات.

أخطاء في عملية الوصل على مستوى الكلمة (الضم (agglutination)):

يهدف البحث هنا إلى معرفة مدى قدرة المصابين بالحبسة على الاتساق اللفظي الصوري من خلال عملية الوصل داخا الكلمة، كعملية من عمليات التحويل الترايدي. ففي هذه المرحلة يصبح هذا الأخير أكثر مرونة و اقل درجة مما يتطلبه البناء، من حيث ترابط عناصره (A. Hadj Salah, 1979) ، غير انه ليس بنفس درجة المرونة كما هو الحال بالنسبة لزوائد اللفظة الاسمية، لان الزوائد في هذا المستوى مهما كانت درجة المرونة، هي زوائد بنائية. فهي بهذا المفهوم زوائد ضم و قد تم الاقتصار في بحثنا هذا، على زوائد التأنيث والجمع. و لتحقيق هذه الغاية قمنا بتطبيق بند الوصل داخل الكلمة، بحيث يُطلب من المفحوصين، انطلاقا من نموذج، تكملة جمل فيها كلمات تستدعي زوائد التأنيث أو الجمع. و قد كانت النتائج، بانتقاء أمثلة عنها، كما يلي:

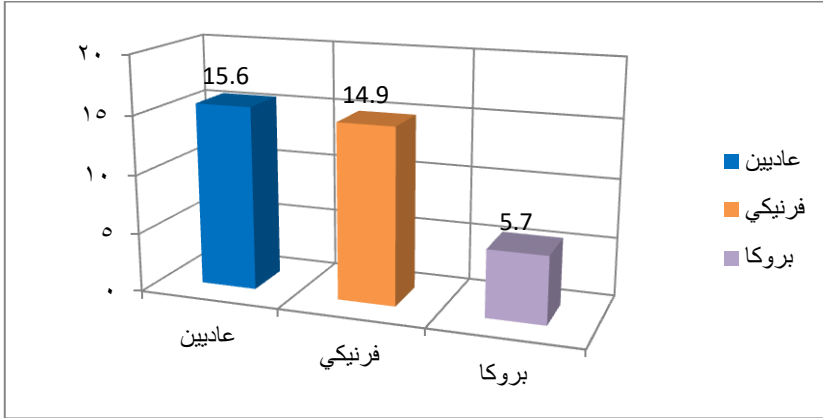
جدول يوضح بعض إجابات المصابين بالحبسة فيما يخص عملية الوصل على مستوى أصل اللفظة السمية (الكلمة):

بند الوصل داخل الكلمة	بعض الإجابات من مصابين بحبسة بروكا	بعض الإجابات من مصابين بحبسة فرنيكي
شفت فيل كبير ← شفت....كبيرة) كان المجروح يتوجع ← كانت.....تتوجع)	شفت فيلة كبيرة كنت الم...ج...ز...خ تتوجع	شفت فيلة كبيرة كانت ال مريضة تتوجع
الحيوان يرقد بكري ←..... يرقدوا بكري كان فرحان يوليدو ← كانوا يوليدهم	حيوان وحيوان يرقنوا بكري كانوا ف...ز...خ يوليدهم	الحنوت يرقنوا بكري كانوا فرحنات يوليدهم

نلاحظ من خلال هذه الأجوبة أن كل من المصابين بحبسة بروكا و حبسة فرنيكي يجدون صعوبات في إعطاء الإجابة الصحيحة. إلا أننا نكتشف حين نتمعن في اجو بتهم أن هناك اختلاف كفي في التعامل مع هذا النوع من البنود. فما هو ملفت للانتباه هنا بالنسبة للمصابين بحبسة بروكا، مرة أخرى، هو عدم قدرتهم على إكمال عملية تكوين الكلمة الاسمية من خلال ضم عناصر التأنيث و الجمع. فهم لا يستطيعون تجاوز مرحلة بناء حروف المادة الأصلية (الأصل)، بدمجها مع الصيغ الملائمة، و في هذه الحالة يتعلق الأمر بصيغ- فروع للمذكر أو للجمع. و يتضح ذلك جليا كمثال لذلك الكلمتين (مِج...ج...ج) و (ف...ر...ج)، حيث تمكن المصابون بحبسة بروكا بناء الحروف الأصول: (ج/ر/ح) و (ف/ر/ح) بطريقة صحيحة، غير أنهم لم يتمكنوا من دمج هذه الحروف ببناء الصيغ المناسبة. و السبب في ذلك يعود إلى عدم قدرتهم على الوصل بإضافة الحروف الزوائد الخاصة بالتأنيث و الجمع. و الشيء الذي يؤكد عدم قدرتهم من الانتقال من المفرد إلى المؤنث أو إلى الجمع هو تكرار نفس الكلمة باستعمال عنصر رابط (و او العطف) ، كما هو مبين حسب المثال السابق في العبارة (حيوان و حيوان).

٧.٢.٢.١ على مستوى فروع اللفظة الاسمية:

تتص الفرضية الجزئية الثانية للفرضية الرئيسية الأولى، على وجود فروق في الاتساق اللفظي الصوري بين المصابين بحبسة بروكا و المصابين بحبسة فرنيكي و العاديين على مستوى فروع اللفظة الاسمية. و قد بينت النتائج الإحصائية صحة هذه الفرضية، إذ دلت على وجود فروق بين المجموعات الثلاث في الاتساق اللفظي الصوري (التحويل التزايدى) عند مستوى ٠.٠٠٠ و هي أقل من قيمة ألفا ٠.٠٥، و ذلك لصالح العاديين، غير أن المعالجة الإحصائية البعدية بين المجموعات ثنائياً، بينت عدم وجود فروق بين المصابين بحبسة فرنيكي و العاديين، إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠.٥٩٣ و هي أكبر من قيمة ألفا ٠.٠٥، مما يدل على أن المصابين بحبسة فرنيكي ما زالوا محتفظين بالقدرة على التحويل التزايدى كميكانزم أساسى و ضرورى للاتساق اللفظى الصورى وذلك على مستوى فروع اللفظة الاسمية. و هذه النتيجة تدل مرة أخرى ما توصلت إليه الدراسات الحبسية (Nespoulous, Dordain, et Lecours, 1989) و (Mounin, 1967) على أن المصابين بالحبسة لا يفقدون إلا جزء من لغتهم. كما أن هذه النتيجة سمحت لنا بتحديد مدى المسافة الموجودة بين ما هو مرضى و ما هو عادى فيما يخص الاتساق اللفظى النحوى على مستوى فروع اللفظة الاسمية. إلا إن الهدف الرئيسى لبحثنا هذا هو المقارنة الكمية و الكيفية بين المصابين بحبسة بروكا و المصابين بحبسة فرنيكي. و قد بينت النتائج الإحصائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المصابين بحبسة بروكا و المصابين بحبسة فرنيكي بقيمة ٠.٠٠ لصالح المصابين بحبسة فرنيكي. ويمكن توضيح الفروق فى المتوسطات بين المجموعات الثلاث كما يلى:



رسم بياني يمثل الفروق في المتوسطات من حيث الاتساق اللفظي النحوي على مستوى فروع اللفظة الاسمية بين العاديين و المصابين بحبسة بروكا و المصابين بحبسة فرنكيي

والسؤال الذي نطرحه هنا هو إذا كان هناك فروق دالة إحصائية بين المصابين بحبسة بروكا و المصابين بحبسة فرنكيي في الاتساق اللفظي الصوري على مستوى فروع اللفظة الاسمية، فما هي مظاهر الاضطراب على مستوى فروع اللفظة الاسمية لدى المصابين بحبسة بروكا مقارنة بالمصابين بحبسة فرنكيي؟ وإذا كان المصابون بحبسة فرنكيي، ما زالوا محتفظين بهذه العملية في هذا المستوى، فهل بإمكانهم استعمالها بصورة عقلانية، وبالتالي ألا يوجد إفراط و عدم التحكم في استعمالها؟

لقد تم تحديد عدة معايير في تحليل الحبسة على مستوى فروع اللفظة الاسمية وقد سعى كل بند من بنود المقياس في هذا المستوى على دراسة الاتساق اللفظي الصوري من خلال أهم العمليات المتعلقة بالتحويل الترايدي و التي شكلت بالنسبة لنا معايير دقيقة في تفحص هذا المستوى من الوحدات اللغوية. و تتمثل هذه المعايير في الوصل و التمكن التعاقبي و الإطالة. ويمكن تلخيص أهم ما توصلت إليه النتائج في هذا المستوى فيما يلي:

- أخطاء صرفية نحوية و غياب لعناصر الوحدة:

تتحدد اللفظة على أساس المثال المولد لها ، من خلال اتحاد عناصرها داخل المواضع البنوية ، بدءاً من الأصل (النواة) إلى الفروع (النظائر). غير أن هذا التماسك يختل عند المصابين بالحُبسة، نظراً لأخطائهم الصرفية النحوية التي تؤثر على تنظيم عناصر اللفظة. هذا الاختلال لا يمس فقط احد المحورين فقط أي التركيبي أو الاستبدالي كما يعتقد جاكوبسون (R. Jakobson , 1969)، بل يمس

كلاهما على السواء. و يظهر ذلك، إما بغياب لوحدة عناصر اللفظة أو بأخطاء في ترتيب هذه العناصر، أو بعدم التحكم في عملية التمكن التعاقبي. و ذلك موضحا من خلال المثال التالي:

جدول يوضح بعض إجابات المصابين بالحسبة فيما يخص الأخطاء الصرفية النحوية:

إجابة لمصاب بحسبة بروكا	إجابة لمصاب بحسبة فرنيكي
شرى..خضرة....سوق	شريت فـالخضرة فـالسوق

نلاحظ أن المصاب بحسبة بروكا لم يكتفي بعدم استخدام حرف الجر قبل اللفظ " سوق "، و لكن بالإضافة إلى ذلك، حذف أداة التعريف التي توجد قبل هذا اللفظ. مما يعني أن هذه العناصر، لا قيمة لها بالنسبة للمصاب بحسبة بروكا. يمثل حرف الجر إمكانية لها قيمتها، غير أن المصاب لم يستغلها في هذه العبارة. فإذا كانت وحدة اللفظة تتحدد من خلال ترابط أجزائها، فهي مفقودة بالنسبة للمصاب بحسبة بروكا، إذ يجعل من كل جزء من أجزاء اللفظة عنصرا معزولا دون أي صلة بينه و بين غيره.

أما بالنسبة للمصاب بحسبة فرنيكي في المثال السابق، إذا أخذنا بعين الاعتبار إلا ما هو مطلوب (أي تفحص موضع حرف الجر مع النواة)، فيظهر (من خلال إجابة المصاب بحسبة فرنيكي) أنه قادر على التحويل التزايدى بوصل حرف الجر في (ف) مع اللفظ (السوق) كما أثبتته النتائج الإحصائية. غير أن المشكلة عنده تكمن في إصدار اللفظة في مجملها (بفرعها): فصحيح أنه أضاف اللفظ الضروري في الموضع المناسب (حرف الجر) داخل اللفظة (فـالسوق) ، لكنه لم يكتفي بذلك بل أضاف حرف جر آخر مع لفظ آخر لم نقصد دراسته (فـالخضرة) و هذا ما لا يتناسب مع نظام اللغة العربية .

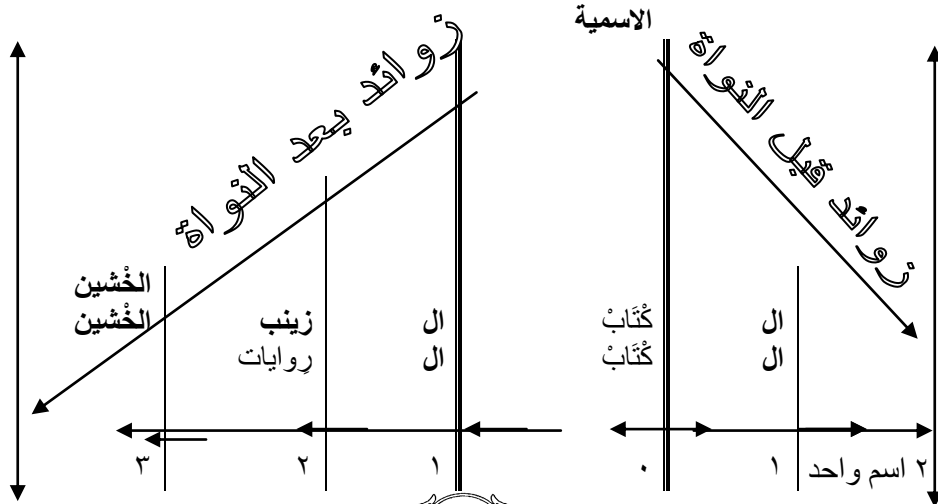
كل هذا يؤكد أن فرنيكي، بالرغم من قدرته على الوصل في مستوى فروع اللفظة الاسمية، إلا أنه يستخدم الإضافات كأماكن و ليس كمواضع تركيبية داخل المثال المولد. أي أنه لا يتصور اللفظة إلا في مجملها دون احترام للقواعد النحوية الخاصة بالمستويات الأخرى (التركيبة).

- أخطاء في الانفراد (isolability) :

يقول الحاج صلاح (A. Hadj Salah, 1979): "في تحديدنا للمكونات المستقلة للخطاب، يمكن لنا الوصول إلى الوحدة الأساسية التي تقع عند تقاطع المستوى النحوي مع المستوى المعجمي أو حتى عند تقاطع النحو مع البلاغة، إذ أن هذه الوحدة يمكن لها أن تكون كأصغر قطعة في الكلام. و هذا يعني أن لها إمكانية الانفصال عن ما يسبقها و عن ما يليها و اعتبار كل أجزائها عناصر لنفس الوحدة" وتكشف دراسة الوصل أو التمكن على مستوى اللفظة عند المصاب بحسبة بروكا ،

- أخطاء في التمكن التعاقبي (exclusivite alternation) (الفرنكي):

أصل
الاسمية



شكل يمثل إجابة حبسي فرنيكي

نلاحظ أن حبسي فرنيكي ، بالرغم من قدرته على توسيع اللفظة بإدخال الزوائد إلا أنه فقد القاعدة الخاصة بالتمكن التعاقبي للفظه الاسمية: ففي العبارة (الكتاب الزينب الخشين) مثلاً، لم يكتفي حبسي فرنيكي بإضافة المضاف إليه للنواة (كتاب)، بل أضاف لها كذلك أداة التعريف و كذلك هو الأمر بالنسبة للعبارة الموالية (الكتاب الروايات الخشين). و قد تمادى في ذلك إلى إضافة أداة التعريف للمضاف إليه، مما يجعل قدرته على التحويل التزايدى هنا لا تخضع لقاعدة التمكن التعاقبي، إذ لا يمكن أن يظهر المضاف إليه مع أداة التعريف.

- انعدام الإطالة (بروكا) و إطالة غير مراقبة و مفرطة (فرنيكي):

كشف تحليل اللفظة على مستوى موضعي المضاف إليه و الصفة أن فرنيكي له قدرة على الإطالة لكنها غير مراقبة و مبالغ فيها . و من ناحية أخرى يوجد لدى بروكا غياب تام لهذه العملية. تتجلى هذه الاضطرابات في الاختبار الذي يكمن في تكوين جمل باستخدام العنصر "ألي" (الذي) . و يمكن عرض النتائج من خلال بعض الإجابات لبند الإطالة على مستوى اللفظة، كما يلي:

جدول يمثل بعض إجابات المصابين بالحبسة فيما يخص الإطالة:

إجابات لمصاب بحبسة بروكا	إجابات لمصاب بحبسة فرنيكي
تلفون تلفون عَجَب	تلفون ألي جَديد ألي راح التلفون الجديد ألي مسروق ألي جديد ألي عَجَبني

تبين إجابة حبسي فرنيكي بوضوح، أن المريض يرى العنصر الذي (ألي) كجزء يتضمن وحدة مقترنة بوحدة أخرى لتشكيل الاتساق. لا يعتبر وجود هذه الإضافة ضرورياً إلا كجزء يساهم في اتساق صوري لوحدة اسمية. و بالتالي فلا يُعتبر استعمال هذه الإضافة لدى حبسي فرنيكي إلا مجرد تجاوز لوحدة. و من ناحية أخرى، يظهر لدى حبسي بروكا نقص كبير في استخدام الموصول كعنصر بنوي له وظيفة اندماج داخل مثال اللفظة، فهذا العنصر ليس له أي أهمية لديه. فالمصاب بحبسة بروكا لم يفشل فقط في الوصل بين وحدتين وفقاً لقواعد الإطالة ، لكنه أهمل أيضاً، بالتقريب، جميع عناصر اللفظة ما عدا تلك المتعلقة بالنواة (تلفون). غير أنه يمكن القول أن قدرة بروكا على التحكم في نواة اللفظة دليل على احتفاظه بصفة قطعية بمبدأ الأصل .

ويمكن الاستنتاج من خلال هذه النتائج أن كل من المصاب بحبسة بروكا و المصاب بحبسة فرنيكي، إذا ما تمعننا في كيفية إجاباتهم، أنهما يعانيان من صعوبات في الاتساق اللفظي الصوري عل مستوى فروع اللفظة الاسمية، إما بالنقص في عمليات التحويل التزايدى الخاصة بهذا المستوى، كما هو الحال بالنسبة للمصاب

حبسة بروكا، أو بالإفراط في استعمال هذه العمليات كما بينته اجابة حبسي فرنكي. و بالتالي يختل التماسك بين عناصر فروع اللفظة الاسمية. و هذا دليل آخر على صحة ما جاءت به النظرية الخليلية الحديثة عن الترافق المتزامن الذي يمتاز به المحوران التركيبي و التصريفي. فقد بينت النتائج في هذا المستوى أن الاختلال الموجود في الحبسة لا يمس احد المحورين فحسب كما يعتقد "جاكسون" (R. Jakobson, 1969)، بل يمس كلاهما على السواء. و يظهر ذلك إما بغياب لوحدة عناصر اللفظة أو بأخطاء في ترتيب هذه العناصر، أو بعدم التحكم في عملية التمكن التعاقبي. و حتى وان اتفقت نظرية "جون غانيوبان" (J. Gagnepain, 1990) في ترافق و تزامن هذين المحورين مع ما أتت به النظرية الخليلية الحديثة، إلا أن النتائج المتحصل عليها في هذا المستوى، أثبتت أن الاتساق اللفظي الصوري، لدى المصابين بالحبسة، لا ينحصر في فقدان القدرة على التقطيع (segmentation) فقط أو القدرة على التقابل (opposition) فقط، معتبرين المحور الاستبدالي جامدا و خاليا من الحركية (dynamisme)، إذ مبدأ الاستبدال لديهم لا يرى إلا ما هو سميولوجي (أي ما له علاقة بالدلالة اللفظية) و المتمثل في الصفة (le trait) بالنسبة للفونام و السام (le sème) بالنسبة ل "الكلمة" (le mot). أما النظرية الخليلية الحديثة، فان مبدأ الاستبدال لا يتعلق بما هو سميولوجي فحسب بل بما هو بنوي، لان البنى لا تنتظم على المستوى الخطي فقط ، بل تنتظم على المستوى الاستبدالي و بطريقة ديناميكية من الأصل إلى الفروع عن طريق عمليات التحويل التزايدى كالوصل و الإطالة و التمكن التعاقبي، وكذلك من الفروع إلى الأصل، و هذا ما تفتقده نظرية "جون غانيوبان".

خاتمة:

تم من خلال هذه الدراسة إبراز أهمية النظرية الخليلية الحديثة في تحليل و تشخيص الحبسة من خلال تسليط الضوء على جانب معين من جوانب اللغة و هو الاتساق اللفظي النحوي و بالخصوص على مفهوم الحد التوليدي مركزين اهتمامنا على مستوى اللفظة الاسمية محاولين عرض وجهة نظر نقدية بخصوص بعض المفاهيم مما جاءت به أشهر النظريات اللسانية حول الحبسة لرومان جاكسون و جون غانيوبان و التأكيد على انه لا يمكن حصر الحبسة بفقدان احد محوري النظام اللغوي و المتمثلين في التركيب و الاستبدال، كما هو الحال لدى "جاكسون" و أتباعه، أو بفقدان لعملية التقطيع أو التقابل كما يعتقد "غانيوبان" و أتباعه. هذه المفاهيم، مهما كانت النتائج تطبيقها في تحليل الحبسة، غير كافية للوصول إلى هدفها، نظرا للنقص الموجود في مرجعيتها. تطبيق مبدأ الحد التوليدي في دراسة الحبسة سمح بالكشف أن النحوية تتحكم فيها عمليات إجرائية تجعل منها نظاما لغويا ديناميكيا يمكن من خلال عمليات التحويل التي تتحكم فيه الانتقال من الأصول إلى الفروع أو العكس و هذا ما ينقص في النظريات اللسانية الغربية حول الحبسة خاصة

لدى جون غانيوبان و جاكبسون و ذلك بجعل نظام اللغة سكوني يستند إلى مبدأي التقابل و التجاور ليس إلا. كما بينت نتائج الدراسة فيما يخص عمليات التحويل المتعلقة بالحد التوليدي للفظة الاسمية و التي تتحكم في جانب من جوانب اللغة و المتمثل في الاتساق اللفظي النحوي، أن الحبسة مست بهذه العمليات مهما كانت نوعية الإصابة (بروكا و فرنيكي) و كشفت الدراسة أن المصابين بحبسة بروكا يعانون أكثر من نقص في الاتساق اللفظي النحوي مقارنة بالمصابين بحبسة فرنيكي. يختلف الاتساق اللفظي النحوي لدى المصابين بالحبسة كميا و كيفيا، حسب اختلاف نوعية الإصابة (بروكا/فرنيكي)، إذ يتميز المصابون بحبسة بروكا بنقص في عملية الوصل أكثر من البناء. بينما يتصف المصابون بحبسة فرنيكي، بنقص أكثر في البناء مقارنة بالوصل و النتيجة الأكثر أهمية في هذه الدراسة هو أن المصابين بحبسة بروكا يفقدون أكثر عمليات التحويل التزايدي للحد التوليدي مقارنة بالمصابين بحبسة فرنيكي. هؤلاء بالرغم من احتفاظهم بهذه العمليات إلا أنهم ليس بإمكانهم التحكم فيها إذ يستعملونها بصفة مفرطة نتيجة لفقدانهم للدلالة اللفظية أو التحليل السميولوجي. و بالتالي يمكن القول أن مفهوم الحد التوليدي للنظرية الخليلية الحديثة مفهوما جد مهم ليس فقط في وصف و تفسير الحبسة بل في التأكيد و لو جزئيا على أن النظرية الخليلية الحديثة يمكن الاعتماد عليها في دراسة اللغة العربية عامة و الاضطرابات اللغوية بصفة خاصة و بالتالي وضع الركيزة الصحيحة لبناء الاختبارات و الروايز اللسانية تكون أكثر دقة و فعالية ليس لأنها أكثر ملائمة لنظام و خصائص اللغة العربية فحسب ، بل لأنها ترى في اللغة قدرة معرفية لها سياقات ديناميكية خاصة بها تتحكم فيها. فكل هذا يمكن استغلاله لإعداد المنهجية الصحيحة للتكفل و إعادة التأهيل في مجال الاضطرابات اللغوية لتحسين جودة حياة المصابين بها.

قائمة المراجع:

قائمة المراجع باللغة العربية:

- ١- الحاج صالح عبد الرحمان (٢٠٠٦) بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر.
- ٢- الحاج صالح عبد الرحمان (٢٠٠٧) بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الثاني، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر.
- ٣- الحاج صالح عبد الرحمان (٢٠٠٣) الخطاب و التخاطب في نظرية الوضع و الاستعمال العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر.
- ٤- بوريدح نفيسة (٢٠١٣)، فقدان الكلمة و استراتيجيات التخفيف في الحبسة، أطروحة دكتوراه علوم في الأروفونيا، جامعة الجزائر ٢
- ٥- قاسمي صالح (٢٠١٨)، اقتراح بروتوكول معلوماتي موجه للتقييم و التكفل بالاضطرابات النفس-لغوية و المعرفية للحبسة الحركية من خلال نشاط الفهم الشفهي، أطروحة دكتوراه علوم في الأروفونيا، جامعة الجزائر ٢.
- ٦- ناصري-بودالي وهيبة (٢٠١٧)، إعداد بروتوكول عصبي-لساني و نفسي-لساني لتشخيص و تقييم الحبسة "تطبيق النموذج اللساني الخيلي الحديث"، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه علوم، تخصص علم النفس العيادي، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر ٢.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- 7-Bousebta Y. (2013), Evaluation qualitative de la communication de la personne aphasique en milieu clinique algérien, Revue des sciences humaines, vol.23, Alger.
- 8- Caron J., (1989), Précis de psycholinguistique, P.U.F., Paris.
- 9- Chamberland G., (1985) L'aphasie de Wernicke. Approche linguistique et psycholinguistique. Langue et linguistique.
- 10- Charolles M. (1978), « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », in Langue française. N° 38.
- De Saussure F., (1979), Cours de linguistique générale. Paris.
- 11- Gagnepain J. et Sabouraud O., (1963), « Vers une approche linguistique des problèmes de l'aphasie » in Revue de neuropsychiatrie de l'ouest..

- 12- Gagnepain J., (1990), Traité d'épistémologie des sciences humaines. Du vouloir dire, Du signe. De l'outil. Tome1, Livre et Communication, Paris.
- 13-Gil R. (2003) , Neuropsychologie, Masson, Paris.
- 14- Guyard H., (1987), Le concept d'explication en aphasiologie. Thèse de doctorat d'état. UER du langage et des sciences de la culture, Rennes.
- 15- Hadj Salah A., (1979), Linguistique arabe et linguistique générale, Essai d'épistémologie du 'ilm al'arabiyya, Thèse pour le doctorat. (Deux tomes) Sorbonne, Paris,
- 16-Hillis A.E. Caramaza A. (1991), Mechanisms for accessing lexical representations for out put : Evidence from a category specific semantic deficit, Brain and Language vol.40.
- 17- Jakobson R., (1969), Langage enfantin et aphasie, Editions de minuit, Paris.
- 18-Levelt W.J.M. , (1999), Producing spoken language: a blueprint of the speaker, in Brown C.M. and Hagoort P., The neurocognition of language, Oxford university Press.
- 19- Le bot M. C. (1980) , Dénotation, théorie du signifié et aphasie. Rennes.
- 20- Martinet A., (1980), Eléments de linguistique générale, Armand Coin, Paris.
- 21- Nasri-Boudali O., (2005), La variation incrémentielle, critère d'analyse de la cohésion chez l'aphasique. Analyse sémiologico-grammaticale, in Revue al-lissaniyyat N°10, CRSTDLA, Alger.
- 22- Nasri-Boudali O. (2008-2009), Approche clinique et analytique de l'aphasie au niveau de la cohérence. analyse logico-sémantique de l'aphasie , in Revue al-lissaniyyat N°14 et 15, CRSTDLA, Alger.
- 23- Roch Lecours A., Lhermite F. (1979), L'aphasie. Paris. Flammarion. Montréal. Presses de l'université.