جامعة فلسطين الأهلية

Palestine Ahliya University

معهد جامعة فلسطين الأهلية للدراسات والأبحاث
بالتعاون مع مركز التربية الخاصة
كلية الآداب
وقائع أعمال المؤتمر الدولي الموسوم بعنوان

القضايا المعاصرة في التربية الخاصة – تحديات وحلول

Contemporary Issues in Special Education Challenges and Solutions

عبر تقنية

zoom

يومي الثلاثاء والأربعاء

22-23/مارس/2022

ISBN 978-9950-8571-1-7

القضايا المعاصرة في التربية الخاصة – تحديات وحلول

جامعة فلسطين الأهلية

ISBN 978-9950-8571-1-7

جامعة فلسطين الأهلية
Palestine Ahliya University

جامعة فلسطين الأهلية
فلسطين - بيت لحم - جبل ظاهر
02-2751566 02-2749652 P.O Box: 1041
Bethlehem, Palestine www.paluniv.edu.ps isr@paluniv.edu.ps

نـشـــر

معهد جامعة فلسطين الأهلية للدراسات والأبحاث

بيت لحم- فلسطين

Palestine Ahlia University Institute for Research and Studies

Bethlehem_ Palestine

لا يجوز نشر أي جزء من هذا الكتاب أو ترجمته أو تخزينه في نظام استرجاع أو نقله بأي شكل أو بأي وسيلة، إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك التصوير أو التسجيل أو استخدام أي شكل آخر دون الحصول على الموافقة الخطية من الناشر.

وإلا فإن المخالف يخضع لعقوبة القانون

No part of this book may be published, translated, stored in retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or using any other form without acquiring the written approval from the publisher. Otherwise, the infractor shall be subject to the penalty of law.

Tel: 00972-code Palestine

02-2751566

02-2749652

p.o. Box:1041

Email: isr@paluniv.edu.ps

معهد جامعة فلسطين الأهلية- بيت لحم، فلسطين

بالتعاون مع كلية الأدآب ومركز التربية الخاصة في جامعة فلسطين الأهلية

كتاب أعمال المؤتمر الدولي بعنوان:

القضايا المعاصرة في التربية الخاصة

ISBN 978-9950-8571-1-7

رئيس المؤتمر:

د. عماد داوود الزير_ رئيس جامعة فلسطين الأهلية_ بيت لحم، فلسطين.

رئيس اللجنة العلمية:

د. محمد عكة، جامعة فلسطين الأهلية_ بيت لحم، فلسطين.

رئيس اللجنة التحضيرية:

د. صهيب شاهين، معهد جامعة فلسطين للدراسات والأبحاث، فلسطين.

الأراء ووجهات النظر الواردة في المؤلف تعبر عن رأي الباحثين ولا تعكس وجهة نظر معهد جامعة فلسطين الأهلية للدراسات والأبحاث

كلمة رئيس اللجنة العلمية – الدكتور محمد عكة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبة أجمعين.

اتقدم بالشكر من سعادة الاستاذ داوود الزير المحترم رئيس مجلس أمناء جامعة فلسطين الاهلية، وبسعادة الدكتور عماد الزير المحترم رئيس جامعة فلسطين الاهلية، وبسعادة الدكتور فايز ابو عامرية المحترم نائب رئيس جامعة فلسطين الاهلية للشؤون الاكاديمية، والدكتور صهيب شاهين مدير معهد جامعة فلسطين للأبحاث ورئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر، واشكر اعضاء اللجنة العلمية واللجنة التحضيرية على ما بذلوه من جهد لإنجاح مؤتمر التربية الخاصة المعنون بـ القضايا المعاصرة في التربية الخاصة – تحديات وحلول، واشكر رؤساء الجلسات العلمي ومقرريها والباحثين والباحثات المشاركين في المؤتمر.

التربية الخاصة تربية لجميع افراد المجتمع وتميزهم وهو حق للجميع بغض النظر عن وجود ذوي اعاقة تحول دون تعلمهم، مهما كانت نوعية الاعاقة، مع إتاحة الفرصة لإظهار الطاقات المخفية لديهم والعمل على ظهورها وتقويتهم على التغلب عليها ومساعدتهم في التكيف.

ويتم التأكيد على الاهتمام بذوي الاعاقة وتكيفهم في المجتمع وتكيف المنهاج وطرق التدريس الخاصة بهم، لتتوافق مع احتياجاتهم وبعملية الدمج مع اقرانهم العاديين في المدارس والجامعات مع التركيز على تدريب المعلمين في كيفية تنفيذ استراتيجيات لجميع الطلبة ذوي الاعاقة وذويهم.

وشهد العالم في الآونة الأخيرة تطرق كبير في مجال الاهتمام بذوي الاعاقة وتم عمل برامج وأنشطة مختلفة للاستجابة لقضايا الاعاقة التي تتصف بالشمولية من جانب ومن جانب آخر وضع برامج وقائية للحد من انتشار الاعاقة.

وبما أن التربية الخاصة نمط من الخدمات والبرامج التربوية تتضمن تعديلات خاصة سواءً في المناهج أو الوسائل أو طرق التعليم والتعلم للطلبة الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية، وعليه فإن خدمات التربية الخاصة تقدم لجميع فئات الطلاب الذين يواجهون صعوبات تؤثر سلبياً على قدرتهم على التعلم، كما أنها تتضمن أيضاً الطلاب ذوي القدرات والمواهب المتميزة، يشتمل ذلك على الطلاب في الفئات الرئيسة الآتية: (التوحد وأطيافه، الاضطرابات الانفعالية، الإعاقة السمعية، الإعاقة الذهنية، الإعاقة المتعددة، الإعاقة الحركية، صعوبات التعلم، الإعاقات الصحية الأخرى، اضطرابات النطق واللغة، اضطرابات دماغية مكتسبة، الإعاقات البصرية)

فقد جاء هذا المؤتمر بالتعاون بين مركز التربية الخاصة ومعهد جامعة فلسطين للأبحاث وكلية الآداب في جامعة فلسطيني الاهلية، ويهدف مركز التربية الخاصة في جامعة فلسطين الاهلية منذ تأسسيه عام 2011 تقديم التدريبات المناسبة للمختصين والمعلمين والمربيين والاهالي والمعنيين والذين يعملون في قطاع ذوي الاعاقة لإكسابهم المهارات المرتبطة بموضوع عملهم.

وحرص المركز على إنشاء تخصص مهني في التربية الخاصة تحت أسم دبلوم مهني متخصص في التربية الخاصة يقوم بتدريس مساقاته نخبة من النخب العلمية ويخرج طلبة ذو مهنية في التعامل مع ذوي الاعاقة، حيث مدة الدراسة فيه سنة واحدة ويحصل الطالب على شهادات مهنية معترف فيها من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

لقد انطلق مؤتمر التربية الخاصة من فكرة جمعت مراكز جامعة فلسطين الاهلية، وتم استقبال العشرات من الدراسات العلمية وبعد ارسالها للتحكيم من ذوي الاختصاص استقرت المشاركة على خمسة عشر دراسة علمية.

رئيس اللجنة العلمية

الدكتور محمد عكة

اللجنة العلمية

رئيس اللجنة العلمية: الدكتور محمد عكة، استاذ مشارك في علم الاجتماع ومدير مركز التربية الخاصة – جامعة فلسطين الاهلية.

سكرتيرة اللجنة العلمية: الاستاذة فاطمة صلاح، المساعدة الادارية لكلية الآداب.

أعضاء اللجنة العلمية:

1) د. محمود اطميزي، عميد كلية الآداب، جامعة فلسطين الأهلية.
2) أ. د. ابراهيم الزريقات، تخصص تربية خاصة، الجامعة الاردنية، الأردن.
3) أ. د. سليمان عبد الواحد يوسف، تخصص علم النفس العصبي المعرفي وصعوبات التعلم، جامعة قناة السويس، مصر
4) أ. د. عصام عبد الله العواملة، تخصص تربية الخاصة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
5) أ. د. محمد شاهين، تخصص ارشاد نفسي وتربوي، مساعد رئيس جامعة القدس المفتوحة لشؤون الطلبة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
6) د. رفاء الرمحي، عميدة كلية التربية، تخصص أساليب تعلم، جامعة بير زيت، فلسطين.
7) د. ليلى يوسف كريم، استاذ مساعد، تخصص تربية خاصة، كليه التربية، الجامعة المستنصري، العراق.
8) د. رنا أنور عبد المحسن جابر، رئيسة قسم برامج التربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.
9) د. أسعد تفال، رئيس قسم الخدمة الاجتماعية، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
10) د. محمود حماد، رئيس قسم الخدمة الاجتماعية، جامعة فلسطين الأهلية.
11) د. حيدر كريم جاسم، استاذ مساعد، تخصص تربية خاصة، كليه الإمام الكاظم، العراق.
12) د. حكم حجة، تخصص أساليب تربية، استاذ مساعد، كلية خضوري، ومنتدب مدير عام مديرية تربية جنوب الخليل، فلسطين.
13) د. ماهر أبو زنط، مساعد رئيس جامعة النجاح للشؤون اللوجستية والبنية التحتية، جامعة النجاح.
14) د. جميل اطميزي، رئيس قسم تكنولوجيا المعلومات، جامعة فلسطين الأهلية، فلسطين
15) د. وفاء الخطيب، رئيسة قسم ماجستير علم الجريمة ورئيسة قسم الخدمة الاجتماعية، جامعة القدس ابو ديس.

16)د. ايمان عاكف الزيتاوي، تخصص ادارة تربوية، وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

17)د. محمد زهران القيسي، تخصص تربية خاصة، مركز الزاخر للتدريب والاستشارات، الأردن.

18)د. خالد هريش، استاذ مشارك في الخدمة الاجتماعية، جامعة القدس ابو ديس، فلسطين.

19)د. ابراهيم المصري، أستاذ مساعد في قسم علم النفس، جامعة الخليل، فلسطين.

20)د. حيدر عذاب الحسناوي، التخصص تربية خاصة، كليه التربية، جامعة اقسام بابل، العراق.

21)د. رولا عبد الرحمن محمد سعيد الخراز، تخصص فلسفة في التربية الخاصة، وزارة التربية والعليم، فلسطين.

22)د. حاتم عابدين، استاذ مساعد في التربية الخاصة ورئيس قسم علم النفس، جامعة الخليل، فلسطين.

23)د. اميرة الريماوي، تخصص تربية خاصة، جامعة القدس أبو ديس، فلسطين.

24)د. مراد عمر محمد مرشد، تخصص تربية خاصة، مشرف مركزي للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

25)مجدي حمد العطاري، تخصص إدارة تربوية، وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

اللجنة التحضيرية:

رئيس اللجنة التحضيرية: د. صهيب ياسر شاهين، استاذ مساعد في كلية الحقوق، مدير معهد جامعة فلسطين الأهلية- بيت لحم

1) الاستاذ جريس ابو غنام، مدير العلاقات العامة، جامعة فلسطين الأهلية.
2) الاستاذة سندس ابو سباع، باحثة دكتوراه، الجامعة الإسلامية- الاردن.
3) الاستاذ معاوية عواد، رئيس قسم الارشاد والتوجيه وزارة التربية والتعليم، فلسطين.
4) الاستاذة رولى الشويكي، محاضرة في قسم الخدمة الاجتماعية، جامعة فلسطين الأهلية.
5) الاستاذة رشا صبح، محاضرة في كلية الحقوق، جامعة فلسطين الأهلية.
6) الدكتور أحمد برهوم، مختص بالتربية الخاصة وعلم النفس، فلسطين.

فهرس المحتويات

اسم المشارك	عنوان المداخلة	صفحة
د. حنان بو سحلة، جامعة الجزائر 2، الجزائر د. عمار الوحيدي، دائرة التعليم بوكالة الغوث الدولية، فلسطين أ.د. لبنى زعرور، جامعة الجزائر 2، الجزائر	ماهية التكفل والدمج ومسوغات تفعيلهما لذوي الاحتياجات الخاصة	10
د. محمود سمير عبيد أستاذ، مشارك في التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا، الجامعة العربية الأمريكية.	التعليم الجامع والتربية الخاصة، المقاربات والمدى والمضمون	26
د. ختام أبو عودة، باحثة واخصائية اجتماعية ونفسية في قطاع غزة	دور مؤسسات المجتمع المدني في رفع الوعي باحتياجات ذوي الإعاقة في قطاع غزة (مراكز رعاية المعاقين نموذجاً)	50
د. حكم حجة، تخصص أساليب تربية، كلية خضوري، ومنتدب مدير عام مديرية تربية جنوب الخليل، فلسطين. ط. د: سندس علي أبو سباع، جامعة العلوم الإسلامية العالمية- الأردن، كلية العلوم التربوية، تخصص تربية خاصة	مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل	71
د. روان الجعبة، محاضرة في برنامج علم الاجتماع، بجامعة فلسطين الاهلية	مدى فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد	86
د. رولا عبد الرحمن محمد سعيد الخراز، مشرفة تربية خاصة في وزارة التربية والتعليم، فلسطين	الصعوبات والقدرات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة	112
أ. زينب عدنان راتب عليان، جامعة عمان العربية، الأردن د. وفاء عايد العيد، جامعة عمان العربية، الاردن	المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وحاجاتهم الإرشادية من وجهة نظر أولياء أمورهم	142
أ.د. عصام الجدوع، تخصص تربية الخاصة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن. ط. د: سندس علي أبو سباع، جامعة العلوم	أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الخليل	174

الإسلامية العالمية- الأردن، كلية العلوم التربوية، تخصص تربية خاصة	في ضوء معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة في الاردن	
أ. سهى زهير أسعد تفال، محاضرة في جامعة خضوري والقدس المفتوحة، طول كرم، فلسطين	المواءمة البيئية في المدارس- التناغم بين الخدمات البيئية وإمكانية ذوي الإعاقة من الوصول إليها	190
د. منذر ربعي، مختص في التربية الخاصة (اضطراب التوحد)، مديرية التربية والتعليم جنوب محافظة الخليل، فلسطين	مدى استخدام المعايير العالمية الحديثة لتشخيص اضطراب التَّوحد لدى الاخصائيين العاملين في مراكز التربية الخاصة بمحافظة الخليل	209
أ. رولى خليل محمد الشويكي، محاضرة في برنامج علم الاجتماع، بجامعة فلسطين الأهلية	أراء الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم في برامج الأطفال في التلفاز وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية"	225
أ. سهاد علي عبد الرحمن-عثمان، اكاديمية القاسمي للتربية، فلسطين. أ. نورا يعقوب الحاج عثمان، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين	جودة رياض الأطفال العلاجية في القدس، في ضوء مؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات والمديرين	249
أ. ايمان عاكف احمد زيتاوي، باحثة دكتوراه في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، قسم الإدارة التربوية، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين	الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات التوجه نحو سياسة التعليم الجامع التربوية	274
د. نائلة حداد، باحثة في مجال الادارة والتربية الخاصة، ومدربة معلمين في المدارس داخل الخط الاخضر	أثر برنامج تدريبي في زيادة مشاركة الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العربية منطقة الشمال – داخل الخط الأخضر	294
أ. داليا خالد فرح مره، معالجة ذوي الاعاقة بالفن التشكيلي، ومدرسة في مدرسة دار الكلمة، بيت لحم، فلسطين	أثر استخدام الفن التشكيلي مع ذوي الإعاقة – دراسة لقسم التدريب المهني لذوي الإعاقة في محافظه بيت لحم	316

ماهية التكفل والدمج ومسوغات تفعيلهما لذوي الاحتياجات الخاصة

The nature of sponsorship & integration and the justifications for its activation for students with special needs.

د. حنان بوسحلة [1] د. عمار الوحيدي [2] أ.د. لبنى زعرور [3]

(1) جامعة الجزائر 2 (2) دائرة التعليم بوكالة الغوث الدولية/ فلسطين (3) جامعة الجزائر 2

ملخص:

تلقى التربية الخاصة والاهتمام بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة اهتماما واسعا من قبل التربويين؛ لما لهذا الأمر من أهمية بالغة في الميدان التربوي والاجتماعي، وقد تعددت التسميات والتصنيفات لهذه الفئة؛ لذلك هدف هذا البحث التعرف إلى المقصود بالتسمية والتصنيف لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة،, مزايا التسمية والتصنيف وعيوبهما لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة للبحث في التعريف الخاص بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة (الخاصة)، ومعرفة المستويات التي تعمل عليها التربية الخاصة، والبحث في ماهية الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة، ومبرراته ومقومات نجاحه وفوائده على جميع المستويات، والتعرف إلى مستويات التدخل التي تعمل عليها التربية الخاصة لهذه الفئة، والاتجاهات التربوية السائدة لتعليمهم، وطرق التدريس التي تتناسب معهم.

الكلمات المفتاحية: التكفل، الدمج، ذوي الاحتياجات الخاصة.

Summary:

Special education and attention to students with special needs received wide attention from educators, because of the great importance of this matter in the educational and social field. There are many names and classifications for this category. Therefore, the aim of this research is to identify the meaning of naming and classification for the category of people with special needs, the advantages and disadvantages of naming and classification for the category of people with special needs, knowing the levels on which special education operates, researching the nature of inclusion for people with special needs, its justifications, elements of success and benefits at all levels, identifying the levels of intervention that special education is working on, and educational trends and teaching methods that are appropriate for people with special needs.

Keywords: sponsorship, integration, special education, students with special needs.

1. المقدمة والإشكالية:

مرت العناية بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بمراحل تطورية متعددة، بدأت بمرحلة الرفض أو العزل، حيث اتسمت هذه المرحلة بشيوع بعض المعتقدات الخاطئة تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة، مما تسبب في بعض الأحيان برفضهم وعزلهم عن المجتمع، لأنهم يعدون أفرادا غير نافعين وغير صالحين لخدمة المجتمع. ثم عقب ذلك مرحلة العناية بهم في المؤسسات والملاجئ لمراكز الرعاية، وبدأ الاهتمام بهذه الفئات من المنظور الإنساني والديني، فأنشئت لهم العديد من الملاجئ لتوفير المأوى والطعام والملبس فقط، دون الاهتمام بأية جوانب تعليمية أو تطورية لهم .

وفي مطلع القرن التاسع عشر وبالتحديد في فرنسا جاءت مرحلة التدريب والتأهيل وامتدت إلى الدول الأوروبية، وأولى الفئات التي حظيت بالاهتمام هي فئة الإعاقة البصرية والسمعية، ثم تلتها الإعاقة العقلية والحركية وغيرها، ونتيجة لذلك ومراعاة لمبدأ تكافؤ الفرص وضرورة التخفيف من نسب التسرب المدرسي، ألح الكثير من المفكرين التربويين على ضرورة تفريد التعليم والاهتمام أكثر بكل الفروق الفردية بين فئات التلاميذ داخل القسم الواحد، فظهر العليم الخاص بالمتفوقين دراسيا والمتخلفين دراسيا، أو ما يسمى بالتعليم المكيف، ونعني به تعليا يتكيف حسب حالات كل واحد منهم، ومن ثم تطور المفهوم ليشمل كل فئات التلاميذ الذين يعانون عجزا جسميا أو حركيا أو ضعفا حسيا، أو تأخرا عقليا؛ ليدخل في قاموس التربية مفهوم جديد هو ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويقدر عدد ذوي الاحتياجات الخاصة (500) مليون طفل، وقد عانى ذوو الاحتياجات الخاصة منذ أقدم العصور الى الإساءة والإهمال والاستهزاء، فقد كان أفلاطون يرى أن ذي الحاجة الخاصة يعتبر ضررا على دولته المثالية، ولم يسمح له بالتعلم أو الزواج الذي سيؤدي إلى إضعاف الدولة. (يوسف، 2010)

ومصطلح الإعاقة لفظ يحدث تأثيرا أقل ما يوصف به، أنه تأثير مؤلم حتى على العاديين، والحقيقة أن المصطلح أو مجموعة الألفاظ (الخلل- العجز- الاعاقة) مصطلحات ليست في حد ذاتها المسؤولة عن إحداث هذا الأثر غير المرغوب، ولكن المسؤولية تقع على الكيان الاجتماعي بأسره، والذي يعتبر الإعاقة نقصا، ويعتبر ذوي الاحتياجات الخاصة عبئا، فالمفهوم الاجتماعي للإعاقة هو الذي يحدث ذلك التأثير عند مواجهة حالات الإعاقة.

وما زال موضوع التسمية والتصنيف للأفراد غير العاديين موضع جدل كبير في وقتنا الحاضر، حيث يعتقد بعض التربويين أن التسمية والتصنيف لهذه الفئة شكلا من أشكال العزل لهم عن المجتمع السوي، في حين

يرى البعض الآخر أن التصنيف مطلب سابق للحصول على الخدمات التربوية والتي ستعمل بدورها على تأهيل هؤلاء للاندماج في المجتمع العادي .

لذلك حاولنا في بحثنا الحالي اختيار التسمية التي تنأى بفئة التلاميذ ذوي الاحتياجات عن التصنيف العازل أو المسيء لهم من خلال تسميتهم بذوي الاحتياجات الخاصة دون اللجوء إلى التسمية التي تضعهم في دوائر خاصة لافتة للنظر بطريقة غير إنسانية بالشكل المطلوب.

1.1. تساؤلات البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات الآتية:

*ما المقصود بالتسمية والتصنيف لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة؟

* ما مزايا التسمية والتصنيف وعيوبهما لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة؟

*ما التعريف الخاص بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة (الخاصة)؟

*ما المستويات التي تعمل عليها التربية الخاصة؟

* ما ماهية الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة، ومبرراته ومقومات نجاحه؟

*ما فوائد الدمج على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وعلى من يحيطون بهم ويتفاعلون معهم؟

*ما مستويات التدخل التي تعمل عليها التربية الخاصة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة؟

* ما الاتجاهات التربوية السائدة لتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

*ما طرق التدريس التي تتناسب مع ذوي الحاجات الخاصة؟

1. 2. مصطلحات البحث:

التربية الخاصة: يقصد بها الأنشطة والخدمات التربوية التي تقدم الى الطفل غير العادي سواء كانت داخل المدرسة العامة أو الخاصة. (العوالمة،2003)

الطفل غير العادي (أو ذو الاحتياجات التربوية الخاصة): هم جميع الأطفال الذين تتوافر فيهم حالات تعتبر انحرافا واضحا عن المتوسط الذي يحدده المجتمع في القدرات والإمكانيات العقلية او العلمية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو الحسية أو الجسمية أو الصحية بحيث يترتب على هذا الانحراف نوع خاص من التربية وطابع خاص من الخدمات حتى يتمكن هؤلاء الأفراد من تحقيق وإظهار أقصى ما عندهم من قدرات. على ضوء ذلك التحديد يمكن أن نقسم الأطفال غير العاديين الى قسمين، الأول أطفال منحرفين عن الاتجاه العام سلبيا (كالمعاقين) والآخر أطفال منحرفين عن الاتجاه العام إيجابيا (كالموهوبين)، وسوف تركز الدراسة على القسم الأول دون الآخر. (عيد،2001)

الطفل المعاق: هو جزء من التعريف السابق يمكن تحديده على انه ذلك الطفل الذي لا يستطيع الاستفادة من التربية الاعتيادية بسبب قصور في قدراته أو مهاراته أو سلوكه أو ملامح جسمه. (المطر،2003)

الإدماج: هو أسلوب تربوي يتم من خلاله إلحاق الطفل المعاق مع الطفل العادي بالمدارس العامة التي يمارس من خلالها مختلف الأنشطة التربوية بما فيها التعليمية والاجتماعية. (الاشقر،2003)

2. قضية التسمية والتصنيف:

لم يكن موضوع التسمية والتصنيف ذا أهمية بالنسبة للأفراد غير العاديين، بل كان البقاء والمحافظة عليهم هو الموضوع الأكثر أهمية، وفي السنوات اللاحقة بدأ الناس يستخدمون التسميات للإشارة إلى الأفراد غير العاديين ومن بين هذه التسميات:" المجانين، الأغبياء" للأفراد ذوي الإعاقة العقلية أو المشكلات السلوكية، وقد كان الهدف من التسمية هو عزل الأشخاص غير العاديين عن النشاطات والامتيازات التي يتمتع بها الأشخاص العاديون.

2. 1. مفهوم التسمية والتصنيف: حيث يُراد بالتسمية إطلاق اسم على مجموعة من الأطفال الذين لديهم صفات مشتركة، أما مصطلح التصنيف فيُراد به ترتيب الأطفال في المجموعة الواحدة ضمن فئات ذات صفات مشتركة .

2. 2. مزايا التسمية والتصنيف وعيوبهما: من مزايا التسمية والتصنيف أنها قد تقود إلى أنواع محددة من العلاج أو التدخل التربوي، وقد تقود إلى شكل من أشكال الحماية للطفل، وتساعد التسميات المختصين في التواصل فيما بينهم وفي تصنيف وقياس النتائج البحثية، وتجعل الحالات الخاصة للأفراد غير العاديين أكثر وضوحا لعامة الناس، وتساعد على إصدار القوانين والتشريعات الخاصة لكل فئات التربية الخاصة، كما قد تساعد على إعداد الكوادر المؤهلة لكل فئة.

في حين أن عيوب التسمية والتصنيف تتمثل في أنها تدفع الآخرين للنظر إلى الفرد من زاوية الضعف لا من زاوية القوة لديه، لأن التسمية تركز غالبا على جانب العجز، وقد تسبب انخفاض توقعات الآخرين من الطفل ذو الحاجة الخاصة، كما أن التسميات التي تصف جانب العجز في الأداء لدى الطفل قد يفسر خطأ على أنها تفسيرات سببية للسلوك، وتقترح التسميات بأن المشكلات التعلمية التي يواجهها الطلبة غير العاديين هي ناتجة أساسا عن خلل ما لدى الطفل، مما يقلل من احتمالية فحص العوامل الأخرى المسببة لهذه المشكلات، وقد يتخذ المعلم هذا الأمر كذريعة لفشل التدريس .

وقد تؤدي التسمية الى ضعف مفهوم الذات لدى الطفل غير العادي وإلى رفض الأقران له، والتسميات التي انبثقت عن التربية الخاصة فيها شيء من الديمومة، بمعنى أنه من الصعب إزالة التسمية عن الطفل في وقت

لاحق، وتعمل إجراءات التسمية والتصنيف على تعزيز نظرية الانحراف الاجتماعي والتي ينظر فيها الى الإعاقة على أنها انحراف على معايير المجتمع السوي. (الروسان، 1996)

3. تعريف الجمعية الأمريكية للتربية الخاصة:

التربية الخاصة هي "مجموعة من البرامج التربوية المتخصصة والمصممة بشكل خاص لمواجهة حاجات الافراد المعاقين، والتي لا يستطيع معلم الصف العادي تقديمها، وتتضمن الاساليب والوسائل الخاصة والمساعدة في تسهيل تعليم المعاقين وتنمية قدراتهم الى أقصى حد ممكن"(ماجدة،2000 :18).

كما يعرفها (الداهري،2010: 13)، "هي مجموعة البرامج والخطط والاستراتيجيات المصممة خصيصا لتلبية الاحتياجات الخاصة بالأطفال الغير العاديين وتشتمل على طرائق تدريس وادوات وتجهيزات ومعدات خاصة بالإضافة الى خدمات مساندة.

4. المستويات التي تعمل عليها التربية الخاصة:

4. 1. المستوى الوقائي: وهو كفالة الاجراءات اللازمة لمنع حدوث الاعاقة وتهيئة الظروف التي تحمي الطفل من التعرض لمسبباتها المختلفة وتحقق سلامته الجسمية والحسية والعقلية والنفسية والاجتماعية، ويسهم في هذا المستوى من الوقاية الاطباء ومؤسسات ومراكز رعاية الطفولة والامومة ومكاتب الصحة ومؤسسات الاعلام ومعلمات ومشرفو دور الحضانة.

والدور الاكبر هنا في الكشف المبكر عن نقائص النمو والاضطرابات والاعاقات والتدخل للتخفيف من شدة تأثيرها، والعمل على تجنب الظروف التي يمكن ان تؤدي الى تطور الاعاقة وتفاقم المشكلات الناجمة عنها، ويتم الحفاظ على ما أمكن مما لديه من استعدادات فعلية يمكن استثمارها وتنميتها فيما بعد.

4. 2. المستوى العلاجي- الإنمائي: والهدف هنا هو إزالة القصور أو العجز في المجالات الوظيفية المختلفة، أو خفضه والتخفيف من حدته، أو التعويض عنه ببناء بديل لهذا القصور أو ذلك العجز حالما يتعذر إزالته وتصحيحه، كما تهدف الى استغلال وتنمية واستثمار كل ما يتمتع به الفرد المعاق من طاقات واستعدادات لبلوغ اقصى ما يمكن من النمو. (الداهري،2010: 18).

5. ماهية الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة ومقومات نجاحه:

يُراد بالدمج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين وإعدادهم للعمل في المجتمع مع العاديين. وقد شغل هذا البرنامج الكثير من المهتمين والمتخصصين في تربية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في أمريكا، وقد ظهر بظهور القانون الأمريكي رقم (94_142) لسنة 1975م الذي نص على ضرورة توفير أفضل أساليب الرعاية التربوية والمهنية للمعوقين مع أقرانهم العاديين.

5. 1. الهدف من الدمج: لا مبالغة في القول بأن التربية الخاصة كانت في العقود القليلة الماضية من أكثر الميادين التربوية تأثراً وتأثيراً بحركات الإصلاح والتجديد التربوي وأكثرها اتصالاً بالبحث العلمي وأبلغها أثراً في التأكيد على حق الجميع في التعليم، وذلك ما يلمسه المتأمل في التطور التاريخي لهذا المجال بالرغم من أنه قد يكون من أحدث المجالات التربوية.

وقد استحوذت قضية القابلية للتعليم على اهتمام الباحثين والممارسين فترة من الزمن ونتج عنها تغيير نظم التصنيف المعتمدة للإعاقات وبخاصة منها التخلف العقلي الذي كان يصنف كما هو معروف إلى فئة قابلة للتعليم وأخرى قابلة للتدريب (أي غير قابلة للتعليم) وفئة ثالثة اعتمادية (أي غير قابلة للتعليم أو التدريب).

وكان الهدف الأساسي المتوخى من تغيير نظم التصنيف من هذا النوع التأكيد على أن جميع الطلبة المعوقين بدون استثناء قابلون للتعليم والتدريب إذا قدمت لهم البرامج المناسبة والفعالة.

ولعل أهم افتراض تقوم عليه عملية الدمج هو أن الأطفال يختلفون من حيث الدرجة لا من حيث النوع، أما التعامل معهم كمعوقين وليس كأطفال فهو يقود إلى صور نمطية سلبية تتضمن استنتاجات وتعميمات متحيزة ضدهم تتمثل في النظر إليهم كغير قابلين للتعلم، ولعل ذلك يشكل أكبر عائق لمحاولة تعليمهم بوجه عام ولدمجهم في الصفوف العادية بشكل خاص. حيث يظهر التأكيد على ضرورة دمج التربية العامة والتربية الخاصة وتوفير الفرص لجميع الطلاب بلا استثناء للإفادة من العناصر الرئيسية في المنهاج .

كما إن التوجه نحو الدمج الشامل في مرحلة الطفولة المبكرة هو توجه مستمر تقوي وتترسخ جذوره يوماً بعد يوم لأنه كما تشير نتائج الدراسات يعود بفوائد جمة على نمو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويعتبر الدمج التعليمي أسلوب حديث في تقديم الخدمات التعليمية للطلبة من ذوي الإعاقة في المراحل التعليمية المختلفة، ويقوم مفهوم الدمج على إلحاق الأطفال المعاقين بالفصول الدراسية العادية ومتابعة تعليمهم العام في نفس الظروف المدرسية التي يعيشها أقرانهم العاديون مع تزويدهم بالخدمات التعليمية والاجتماعية التي يحتاجون إليها في المدرسة العامة، ويتميز هذا النظام بالمرونة في تعديل المناهج الدراسية والبيئة الصفية والمدرسية لما يتناسب وإمكانيات كل فئة من فئات الإعاقات المختلفة كما انه يهدف إلى تحقيق النتائج التالية منها: إعطاء فرصة للطلبة المعاقين إعاقات بسيطة لإثبات قدرتهم على المشاركة في أنشطة الصف العادي وإبراز قدراتهم وإنجازاتهم .ومنع عزل المعاقين عن رفاقهم غير المعاقين بلا مبرر، والرغبة في أبعاد الأذى المعنوي الذي يسببه نظام العزل التربوي للمعاقين بسبب هذا التصنيف الإجباري، وتشجيع الطلبة العاديين على قبول رفاقهم من المعاقين وحثهم على تفهم واحترام الفروق والتنوع والتباين .وتحقيق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص والمشاركة التعليمية والاجتماعية الكاملة للمعاقين .وتحقيق العدالة الاجتماعية

للمعاقين والتي كفلتها الديانات السماوية، والاستفادة من خدمات المدارس العادية في المناطق المختلفة وتعليم أبنائنا المعاقين في المناطق النائية .وإعطاء الحق للمعاقين للاندماج مع أقرانهم غير المعاقين في المدارس العادية التي تنتمي إلى مناطقهم السكنية المختلفة، وإبعاد المعاقين عن العزل في مدارس التربية الخاصة وفتح المجال لهم للحياة الطبيعية، وإزالة شعور المعاقين بالعزلة والوحدة الاجتماعية، وأنهم فئة مهملة في المجتمع. كما ويساعد الدمج التعليمي على توعية المعاقين وأسرهم بحقوقهم الاجتماعية، والمطالبة من خلالها بحياة مماثلة لظروف حياة غيرهم من غير المعاقين .

5. 2. مبررات الدمج:

هناك العديد من القضايا الإنسانية والاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية والقانونية التي يمكن أن يعتمد عليها، وتوفر لنا المسوغات الكافية لاختيار عملية الدمج، كإحدى الطرائق التي توصل الى ان كل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة إلى أعلى درجة من التوافق .

ومن أهم مبررات الدمج ما يأتي:

-المبررات الأخلاقية: الدمج يهيئ الفرص لتطور الإدراكات الاجتماعية الواقعية، والمتمثلة في الاعتراف بوجود الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والحث عن حلول من خلال فتح مراكز ومؤسسات التربية الخاصة وإلحاقهم بها، فالدمج يشجع المجتمع على تبني نظرة إيجابية نحو هذه الفئة.

-المبررات القانونية التشريعية: بظهور الاتجاه الايجابي الذي ينادي بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، أدى ذلك الى ظهور العديد من القوانين والأنظمة التشريعية التي تنص على تلقي الرعاية الصحية والتربوية والاجتماعية أسوة بأقرانهم من الأطفال، والذي يتماشى مع حقوق الانسان الأساسية في سياق التعليم للجميع الذي نبع من اهتمام منظمة العمل الدولية، ومنظمة الصحة العالمية، واليونسكو، واليونيسيف بمتابعة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المجتمع.

-المبررات النفسية الاجتماعية: أورد تقرير ورشة العمل الإقليمية حول "الموارد العربية للرعاية وتنمية المجتمع" التي عقدتها منظمة اليونسكو بقبرص، والتي تناولت دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في برنامج الطفولة المبكرة، أشارت الى أن هناك ثلاثة أسباب لتبني النهج الدمجي في العملية التعليمية:

1. أن من حق الاطفال أن يتعلموا معا، وألا يمارس ضدهم أي تمييز، أو إقصاء أو عزل بسبب إعاقتهم أو بسبب صعوبات تعليمية يواجهونها.
2. أن تبني النهج الدمجي أثبت كفاءته في رفع مستوى التحصيل المدرسي واكتساب المهارات الاجتماعية.

3. أن العزل يعلم الأطفال الخوف من بعضهم البعض، في حين أن الدمج يكسبهم القدرة على بناء الصداقات والاحترام المتبادل، ويعدهم معا في الانخراط في الحياة العامة بروح التعاون. (شاش، 2016: 50-51)

5. 3. شروط نجاح الدمج:

إن من أهم شروط نجاح الدمج التخطيط الواعي الذي يهيئ الفرص المناسبة للتفاعل بين جميع الأطراف، فالدمج لا يعني مجرد وضع الأطفال المعوقين والأطفال غير المعوقين في المكان نفسه، ولكي ينجح أسلوب الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة ضمن منظومة التعليم العام لابد وان تتوفر مجموعة من العوامل التي تهيئ له فرص النجاح وتحقيق النتائج المرجوة منه ومن هذه العوامل:

- تهيئة أفراد المجتمع التعليمي لاستقبال وقبول الطلبة المعاقين في المدارس العادية مع الطلبة غير المعاقين، مع وضع خطة منظمة لتهيئة الأفراد المعاقين وغير المعاقين من الجانب الاجتماعي والنفسي لقبول نظام الدمج.
- إعادة النظر في المناهج التعليمية لتناسب احتياجات الطلبة المعاقين في الصفوف العادية.
- إعادة بناء المباني المدرسية لما يتناسب واحتياجات أبنائنا الطلبة المعاقين.
- إعداد معلم التربية الخاصة ومعلم الفصل والتعاون فيما بينهما لمصلحة الطلبة المعاقين.
- توفير الخدمات المناسبة مثل خدمات النقل والمواصلات والعلاج الطبيعي والتغذية والخدمات الخاصة بكل فئة من فئات الإعاقة المختلفة.
- إشراك أولياء أمور الطلبة المعاقين في الخطة التعليمية الفردية للطالب المعاق للاستفادة من خبراتهم وزيادة التعاون بينهم وبين مؤسسات التعليم العام.
- تفعيل القرارات الخاصة بعملية دمج المعاقين بمدارس التعليم العام وألا تخضع عملية الدمج لآراء متضاربة من المسئولين في التربية الخاصة أو التعليم العام.
- العمل على توفير جميع المتطلبات اللازمة لنجاح عملية دمج الأطفال ذوى الإعاقات مع الأطفال العاديين سواء في تدريب المعلمين للعمل من خلال هذه البرامج أو تهيئة بيئة المدرسة أو توعية أولياء الأمور وإعداد المناهج الدراسية المناسبة ، تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .
- دعوة أجهزة الإعلام للقيام بمسئولياتهم نحو توعية المجتمع بمختلف فئاته بقضايا الأطفال من ذوي الإعاقات ورعايتهم وتأهيلهم ، وتشجيع مشاركة المجتمع في هذا المجال.
- تأكيد التعاون بين مؤسسات البحث العلمي والجامعات التي تهتم بالبحث في مجال اكتشاف ورعاية الأطفال من ذوي الإعاقات وتأهيلهم ، والمؤسسات التي تعمل في مجال تقديم الخدمات لهؤلاء الأطفال مثل المستشفيات والمراكز الصحية والجمعيات .

- تيسير التحاق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ببرامج التعليم العالي في التخصصات التي تناسبهم.
- الاهتمام بإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول الأطفال ذوى الإعاقات الفردية ومتعددي الإعاقة.
- دعوة المؤسسات المعنية للاهتمام بالإحصاء الدقيق في مختلف الجوانب التي تخص الأطفال من ذوي الإعاقات أو الموهوبون، وإنشاء قاعدة بيانات خاصة بهم حتى يمكن اتخاذ القرارات المناسبة ووضع الخطط الاستراتيجية في هذا المجال على أساس علمي ودقيق.
- توفير البرامج في إطار فلسفة التربية المستديمة للأسر بهدف توعيتهم بكيفية التعامل مع أبنائهم من ذوي الإعاقات وتوفير البيئة المهيأة لنمو الطفل وكيفية الاستفادة من المصادر المتاحة في المجتمع .
- أن تكون التربية الخاصة أحد المتطلبات التربوية حيث يقدم كمقرر أولي في التربية الخاصة لكل طلاب كليات التربية حتى يكونوا على وعى كاف بهذا المجال مما يساعد على اكتشاف الأطفال ذوي الإعاقات أو الموهوبون في الفصول الدراسية .
- الاهتمام بالكشف المبكر عن الإعاقات الحسية والعقلية والجسمية والتدخل المبكر للحد من تطور الإعاقة وتحجيم أثارها السلبية على الطفل والأسرة والمجتمع.
- توجيه مزيد من الاهتمام نحو إعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ، وتوفير فرص التنمية المهنية لهم في ضوء المعايير العالمية .
- إنشاء مكتبات ومراكز لمصادر التعلم الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة المختلفة .
- إعداد برامج محو أمية خاصة بالصم حتى يتمكنوا من التواصل مع الكلمة المطبوعة قراءة وكتابة.
- قيام معلمي التربية الخاصة بدعم ومساندة الطلبة المعاقين في أوضاع الدمج وذلك بالتعاون مع معلمي الفصول العادية والكوادر التي تقدم الخدمات المساندة.
- تباين فترة الدمج في اليوم الدراسي فهناك الدمج طوال اليوم الدراسي، والنوع الأخر هو الدمج التعليمي الجزئي وفيه يتم إلحاق الطالب ببعض الفصول الدراسية ولأوقات معينة مع العاديين، وتعطى له باقي المواد الدراسية في فصول خاصة داخل المدرسة العامة .

وبذلك يعتبر نظام الدمج التعليمي بأنواعه المختلفة البديل التربوي الناجح لضمان بيئة طبيعية مناسبة بعيدة عن العزل يستطيع من خلالها الطلاب من ذوي الإعاقة البسيطة إن يتواصلوا مع أقرانهم العاديين ويمارسوا حياتهم التعليمية والاجتماعية بصورة أكثر فاعلية وإنسانية. (الخدمات التربوية، 2018)

5. 4. فوائد الدمج:

للدمج فوائد ومزايا متعددة لجميع الأطراف تتلخص في الآتي:

5. 4. 1. فوائد الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة:

إن دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين سوف يكون له آثار إيجابية إن الطفل المعاق عندما يشترك في فصول الدمج ويلاقى الترحيب والتقبل من الآخرين فإن ذلك يعطيه الشعور بالثقة في النفس، ويشعره بقيمته في الحياة ويتقبل إعاقته، ويدرك قدراته وإمكاناته في وقت مبكر، ويشعر بانتمائه إلى أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، كما أن الطفل المعاق في فصول الدمج يكتسب مهارات جديدة مما يجعله يتعلم مواجهة صعوبات الحياة ويكتسب عددا من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية مما يساعد على حدوث نمو اجتماعي أكثر ملائمة، ويقلل من وصم العلاقات التي سوف يحتاج إليها للعيش والمشاركة في الأعمال والأنشطة الترفيهية ويشجعه على البحث عن ترتيبات حياتية أكثر عادية والدمج يمد الطفل بنموذج شخصي اجتماعي سلوكي للتفاهم والتواصل، وتقليل الاعتماد المتزايد على الأم، ويضيف رابطة عقلية وسيطة أثناء لعب ولهو الطفل المعاق مع أقرانه العاديين .

5. 4. 2. فوائد الدمج للعاديين:

إن الدمج يؤدي إلى تغير اتجاهات الطفل العادي نحو الطفل المعاق أضف إلى ذلك أن الدمج يساعد الطفل العادي على أن يتعود على تقبل الطفل المعاق ويشعر بالارتياح مع أشخاص مختلفين عنه، وقد أوضحت الكثير من الدراسات على إيجابية الأطفال العاديين عندما يجدون فرصة اللعب مع الأطفال المعاقين باستمرار وفي نظام الدمج هناك فرصة لعمل صداقات بين الأشخاص المختلفين.

5. 4. 3. فوائد الدمج للآباء:

نظام الدمج يشعر الآباء بعدم عزل الطفل المعاق عن المجتمع، كما أنهم يتعلمون طرقا جديدة لتعليم الطفل وعندما يرى الوالدان تقدم الطفل الملحوظ وتفاعله مع الأطفال العاديين فإنهما يبدأن التفكير في الطفل أكثر، وبطريقة واقعية كما أنهما يريان أن كثيرا من تصرفاته مثل جميع الأطفال الذين في مثل سنه وبهذه الطريقة تتحسن مشاعر الوالدين تجاه طفلهما وكذلك تجاه أنفسهما.

5. 4. 4. فوائد الدمج الأكاديمية:

للدمج فوائد تربوية وأكاديمية لكل من الطلاب والمعلمين على النحو التالي فالأطفال المعاقين في مواقف الدمج الشامل يحققون إنجازا أكاديميا مقبولا بدرجة كبيرة في الكتابة، وفهم اللغة، واللغة الاستقبالية أكثر مما يحققون في مدارس التربية الخاصة في نظام العزل أضف إلى ذلك أن العمل مع الطفل المعاق وفق نظام الدمج يعتبر فرصة للمعلم لزيادة الخبرات التعليمية والشخصية فالدمج يتيح الفرصة الكاملة للمعلم للاحتكاك

بالطفل المعاق والطريقة التي تستخدمها للعمل مع الطفل مفيدة أيضا مع الطفل العادي الذي يعاني من بعض نقاط الضعف.

5. 4. 5. فوائد الدمج الاجتماعية:

للدمج فوائد اجتماعية متعددة منها أنه ينبه كل أفراد المجتمع إلى حق المعوق في إشعاره بأنه إنسان وعلى المجتمع أن ينظر له على أنه فرد من أفراده، وأن الإصابة أو الإعاقة ليست مبررا لعزل الطفل عن إقرانه العاديين وكأنه غريب غير مرغوب فيه، أن دمج الطلاب المعاقين مع أقرانهم العاديين له قيمة اقتصادية تعود على المجتمع إذ توظف ميزانية التعليم بشكل أكثر فاعلية بوضعها في مكانها الصحيح وبما يعود على الطلاب والمجتمع بالنفع والفائدة. (الخطيب، 2009)

6. تكييف البيئة الصفية وأساليب التدريس:

يترتب على دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الأوضاع التعليمية الطبيعية تغيرات كبيرة في ادوار ومسؤوليات معلمي الصفوف العادية، فهو من ناحية يتضمن تكييف البيئة الصفية وتعديلها، وذلك لا يعني اختصار المناهج أو تخفيف سرعته لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وعليه فإن تكييف البيئة الصفية يتضمن تعديل عناصر عديدة من أهمها:

1. تعديل أساليب التدريس بحيث يصبح هناك تعليمات وتوجيهات محددة ويفضل أن تكون كتابية ولفظية معاً.
2. البدء معه من مستوى أدائه الحالي، فإذا كان الطفل غير قادر على أن يحل أكثر من مشكلة واحدة في نفس الوقت يصبح من الضروري تجنب إعطائه عدة مشكلات دفعة واحدة إلا بعد أن يتعلم ويتطور.
3. استخدام التعزيز بشكل متكرر وبخاصة التعزيز اللفظي (الثناء) وتجنب اللجوء إلى التوبيخ فذلك من شأنه ان يستثير دافعية الطفل الذي تكون قد تطور لديه شعور بالفشل بسبب الخبرات التراكمية السابقة.
4. تحليل المهام التعليمية وبخاصة عندما تشكل المهمة مفهوماً جيداً بالنسبة للطفل، فالتعميم المتوخى من المهمة يجب أن يتحقق خطوة خطوة، وعندما يواجه الطفل صعوبة في تأدية المهمة بطريقة متقنة يجب أن تتاح له الفرص أن يتعلمها وفق النمط التعليمي المفضل لديه، بعبارة أخرى قد يستطيع الطفل أن يتعلم بصرياً ما لم يستطع تعلمه سمعياً.
5. ربط التعلم السابق بالتعلم الحالي، فمراجعة الموضوعات السابقة ضرورية.
6. توفير الفرص للطفل للاستجابة بطرق مختلفة وليس بالطريقة اللفظية التقليدية دائماً.
7. تعديل معايير التصحيح وتوزيع الدرجات بحيث لا يقع ظلم على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

8. خلق جو صفي متقبل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فبدون ذلك سيشعرون الرفض والعزلة. (الخطيب، 1998)

6. 1. الاتجاهات التربوية نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة:

هناك ثلاث اتجاهات رئيسة نحو سياسة الدمج يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

الاتجاه الأول: يعارض أصحاب هذا الاتجاه بشده فكرة الدمج ويعتبرون تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس خاصة بهم أكثر فعالية وأمنا وراحة لهم وهو يحقق أكبر فائدة.

الاتجاه الثاني: يؤيد أصحاب هذا الاتجاه فكرة الدمج لما لذلك من أثر في تعديل اتجاهات المجتمع والتخلص من عزل الأطفال والذي يسبب بالتالي إلحاق وصمة العجز والقصور والإعاقة وغيرها من الصفات السلبية التي قد يكون لها أثر على الطفل ذاته وطموحه ودافعيته أو على الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بشكل عام.

الاتجاه الثالث: يرى أصحاب هذا الاتجاه بأنه من المناسب المحايدة والاعتدال وبضرورة عدم تفضيل برنامج على آخر بل يرون أن هناك فئات ليس من السهل دمجها بل يفضل تقديم الخدمات الخاصة بهم من خلال مؤسسات خاصة وهذا الاتجاه يؤيد دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة أو المتوسطة في المدارس العادية ويعارض فكرة دمج الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة جدا. (الموسى، 2019)

7. طرق التدريس التي تتناسب مع ذوي الحاجات الخاصة:

7. 1. الفرق بين مناهج الأطفال العاديين والأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة:

من الملاحظ أن مناهج الأطفال في التعليم العام تختلف اختلافا كلياً عن مناهج التربية الخاصة. وذلك من حيث طريق الأعداد وطريقة التدريس. فالمنهاج للعاديين توضع مسبقاً من قبل لجنة متخصصة والتي تتناسب مع المرحلة الدراسية والجانب العمري لهذه المرحلة، أما الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة لا يمكن فيها وضع المناهج مسبقاً. ولكن يتم وضع منهج لكل طفل على حده وفقاً لقدراته واستعداداته ومدى أدائه في تعليمه للمهارات المختلفة فكل طفل له خطة فردية خاصة به توضع وفقاً لقدراته الأدائية وتوضع الخطة الفردية وفقاً لمعايير معينة مثل الفترة الزمنية مدى أداء الطفل في تعليم المهارة، وتحديد الأهداف طويلة المدى، والأهداف قصيرة المدى. ويتم وضع الأهداف الفرعية في الخطة وتحديد المواد أو الوسائل التعليمة اللازمة لتحقيق المهارة.

7. 2. الفرق في طريقة التدريس:

كما هناك اختلاف في طريقة وضع المناهج بين الأطفال العاديين ومناهج الأطفال في التربية الخاصة. فهناك أيضاً اختلاف في طريقة التدريس، والوسائل المستخدمة في العملية التعليمية. إن الهدف من تدريس أو تعليم

من الأطفال المعاقين هو مساعدتهم حتى يصبحوا إلى حد ما مثل أقرانهم العاديين، وقد نصل إلى ذلك الهدف من خلال تغيير أو تعديل سلوك هؤلاء الأطفال. وخاصة في مجال مهارات الحياة اليومية مثل التدريب على استعمال الحمام -إطعام نفسه - أن يلبس نفسه- أن يعتمد ويستقل بذاته دون الحاجة إلى أي مساعدة من الآخرين، وعلى المعلم عندما يشعر أن الطفل اكتسب مهارة معينة فعلية أن ينتقل إلى مهارة أصعب منها.

ولتعليم هذه المهارات لا بد من وجود نوع من الأساليب الخاصة في عملية التعليم. لذلك من المهم أن نلقي نظرة على نظريات التعلم التي تكون مرشد لمعلم الصف في تعليم المعاقين، ومن هذه النظريات:

1. نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ:

ومن زعماء هذه النظرية العالم (ثورندايك) حيث قام ثورندايك بمجموعة من التجارب على الحيوانات وانتهى في آخر هذه التجارب بقانون الأثر الذي يقرر بأن السلوكيات التي يعقبها ظروف سارة فمن المحتمل أن يتكرر حدوثها، وأكد على وجود الدافع الذي يدفع الطفل إلى أداء السلوك نحو هدف معين.

2. نظرية التعلم بالاستبصار (الطريقة الكلية).

3. نظرية التعلم بالملاحظة:

ومن زعماء هذه النظرية (باندورا) وهناك دراسة تجريبية أجريت على مجموعة من الأطفال لتوضيح أثر التعلم بالملاحظة والتقليد على سلوكهم وكانت هذه التجربة عبارة عن مجموعتين من الأطفال مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، تعرضت المجموعة التجريبية إلى مشاهدة فيلم عنف وبعد مشاهدة الفيلم ظهر عليهم سلوك العدوان أكثر من الأطفال الذين لم يشاهدوا الفيلم ومن نتائج هذه الدراسة أشار (باندورا) إلى أهمية التعليم بالملاحظة والمحاكاة في اكتساب الأطفال العادات والمهارات الحركية، و يمكن استخدام هذا النوع من التعليم في عملية التدريب المهني، في علاج صعوبات النطق.

4. نظرية التعلم الاجتماعي:

ومن زعماء هذه النظرية (روتر) وأكدت هذه النظرية على أهمية التفاعل الدينامي بين الطفل وبين الوالدين والأقران والمعلمين والمحيطين بالطفل في اكتساب الطفل المعارف والمهارات والعادات وتؤمن هذه النظرية بأن الطفل عضو يتفاعل مع المحيطين به ويكتسب منهم الكثير من الخبرات والعادات وهناك خطوات يلتزم بها المعلم عند تعامله مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

7. 3. بعض أساليب التعليم المتبعة في التربية الخاصة:

1. أسلوب التعليم الفردي: هو تطوير منهاج خاص لكل طفل معوق على حده والذي يضم الأهداف التعليمية والأساليب التي سيتم استخدامها لتحقيق تلك الأهداف والمعايير التي سيتم اعتمادها للحكم على فاعلية أداء

التلميذ، فهو ضروري للتلاميذ ذوي التخلف العقلي والتلاميذ ذوي الإعاقات الحسية والجسمية والتعليمية والسلوكية.

أيضا التعلم الفردي هو الجانب التنفيذي من الخطة التربوية الفردية فبعد إعداد الخطة تكتب الأهداف التعليمية طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى.

2. أسلوب تحليل المهام: يقصد بتحليل المهام، تجزئة المهارة وتقسيمها إلى مكوناتها الأولية ثم ترتيب هذه الأجزاء أو المكونات في نظام حتى تصل إلى المهارة الأساسية. إن أسلوب تحليل المهام هو الأمثل في تعليم المعاقين المهارات الحياتية ومهارات الرعاية الذاتية فإن الأمر يتطلب القيام بهذه المهام حتى نستطيع أن نصل إلى إكساب الطفل المهارة التي نحاول تعليمها له.

3. أسلوب التعلم القائم علي القصص (القصة): تعرف القصة على أنها طريقة تعليمية تقوم على العرض الحسي المعبر، الذي يتبعه المعلم مع طلابه لتعليمهم حقائق ومعلومات عن شخصية أو موقف أو ظاهرة أو حادثة معينة، بقالب لفظي أو تمثيلي أو قد تستخدم لتجسيد قيم أو مبادئ أو اتجاهات.

إن هذه الطريقة تساعد في جذب انتباه الطلاب وإكسابهم خبرات ومعلومات وحقائق بطريقة شيقة وجذابة، ويحقق التعلم عن طريقها النجاح الذي يوصل إلى الأهداف ويسهم في تثبيت مواد التعليم في أذهان الطلاب ويبعد الملل والسأم اللذين قد تسببهما الطرق التي تسير على وتيرة واحده، وتهيئ المتعة والفائدة في آنٍ واحد للطلاب. وهي عنصر تربوي هام له أهميته في المواقف التعليمية، فمن خلال القصة يكتسب الطفل المعاق عقلياً الكثير من المترادفات اللغوية سواءً عند سماعه للقصة أو عندما يقوم بروايتها، وهي تساعد في علاج الكثير من المشكلات التي يعاني منها، وتعمل على غرس السلوكيات الحميدة المرغوبة، وتنمى القدرة على الإصغاء الجيد والتمييز بين الأصوات، ومن هنا جاءت أهمية مسرح العرائس في تعليم الأطفال المعاقين الكثير من المهارات والسلوكيات.

4. أسلوب التعلم القائم على الخبرة المباشرة: أيضا يطلق على هذه الطريقة اسم طريقة المشروع، وهي إحدى طرق التدريس الحديثة والمتطورة، والتي تقوم على التفكير في المشروعات التي تثير اهتمامات الطلاب الشخصية، وأهداف المنهج. حيث تجسد مبدأ الممارسة داخل الصف وخارجه بهدف ربط الجانب النظري من المعرفة بالجانب العملي التطبيقي، فضلاً عن تمنية قدرات الطلاب المعاقين عقلياً الشخصية والاجتماعية. حيث يتفاعل الطالب مع الشيء المراد تعلمه كما يحدث في واقع الحياة، ويتم التعلم عن طريق الخبرة المباشرة الهادفة التي يحتاج الطالب فيها إلى عملية توجيه من المعلم حتى يستطيع أن يعبر عن إحساساته.

الخاتمة:

تمثل فئة ذوي الاحتياجات الخاصة نسبة لا يستهان بها حيث يمثلون ما بين 10-12% من أفراد المجتمع، وبالتالي فإن حرمان هذه الفئة من فرص الرعاية التربوية والتعليم والتدريس سيجعلهم يمثلون عبئا على الآخرين، كما يمثلون فاقدا في طاقة العمل المنتجة، ومن هنا أصبح أمر الاهتمام بهذه الفئة من المكونات الأساسية في خطة أي نظام تربوي، وقد ظهرت ملامح الاهتمام بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين، وتزايد الانتقادات لنظام العزل، بل التأكيد على التربية التي تقوم على "الوصل لا الفصل"، وتسعى إلى دمجهم في جسم المجتمع، واندماجهم فيه كأعضاء وظيفية إليه كمواطنين فعالين من خلال مفهوم "مجتمع للجميع"، فالدمج يسمح بتغيير الاتجاهات السلبية لأفراد المجتمع نحوهم، وبالتالي يسود التعامل معهم في انسجام وتعاون مما يسهم في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي ومهاراتهم الاجتماعية، ولضمان نجاح عملية الدمج وكل متطلباتها من توفير مؤسسات وأدوات ووسائل ومناهج خاصة، فلابد من توفر متطلبات أساسية، كدراسة الواقع وتحليله، وحصر التجارب والخبرات السابقة في هذا المجال.

المراجع:

1. الأشقر، مريم. (2003). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع. المركز الثقافي الاجتماعي بالجمعية القطرية لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، الدوحة.

2. التربية الخاصة (2019) https://sites.google.com/site/trbiahkassah/home

3. الخدمات التربوية (2018). دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية

http://educapsy.com/services/integration-ayantbesoin-ecole-443

4. الخطيب، جمال والحديدي منى (1997). مدخل إلى التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. دار الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة.

5. الخطيب، جمال (1998). مدرسة الجميع ومستقبل التربية الخاصة. المنامة – البحرين.

6. الخطيب، جمال (2009). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة.

7. الخطيب، جمال، الحديدي، منى (1998). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. دار الفكر. عمان. الأردن.

8. الداهري، صالح حسن أحمد (2010). سيكولوجية رعاية الموهوبين والمتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة، الاساليب والنظريات. ط. 2دار وائل للنشر والتوزيع. عمان. الاردن.

9. الروسان، فاروق (1996). سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

10. الروسان، فاروق (1998). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان.

11. شاش، سهير محمد سلامة (2016). استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة. مكتبة زهراء الشرق. القاهرة.

12. عبيد، ماجدة السيد (2000). تعليم الاطفال المتخلفين عقليا. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

13. العوالمة، حابس (2003) سيكولوجية الاطفال غير العاديّن. ط2. الاهلية للنشر والتوزيع. عمان.

14. عيد، ماجدة (2001). مناهج واساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة. ط5. دار الصفاء للنشر والتوزيع. عمان.

15. المطر، عبد الحكيم (2002). دمج الاطفال ذوي التخلف العقلي وأثرة في أدائهم الحركي. مجلة الطفولة العربية. الكويت.

16. الموسى، صلاح (2019) أطفال الخليج ذوو الاحتياجات الخاصة.

http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=51&topic_id=716

17. يوسف، سليمان عبد الواحد (2010). سيكولوجية الإعاقة العقلية. المكتبة العصرية. المنصورة.

التعليم الجامع والتربية الخاصة
المقاربات والمدى والمضمون

محمود سمير عبيد أستاذ مشارك في التربية الخاصة
الجامعة العربية الأمريكية / كلية الدراسات العليا
Mahmoud2.obaid@aaup.edu

المخلص:

هدف هذا المقال التحليلي إلى التركيز على المقاربات والمدى والمضمون لكلاً من منحى التعليم الجامع وميدان التربية الخاصة؛ لتعزيز فهماً معمقاً للمعنين في التعليم بشكل عام والتربية الخاصة بشكل خاص، ولذا قام الباحث بتحليل الأدب النظري المتصل بهذه المفاهيم ضمن منهجية تحليلية تصنيفية نقدية.

كما ركز هذا المقال على كيفية تعامل المعلمين مع الحاجات التعليمية الخاصة في المدارس العادية، لتقديم تفسيراً لأسباب التغيرات الحاصلة في مجتمعات المتعلمين من الأطفال والمعلمين واهتماماتهم وثقافاتهم وحاجاتهم وقدراتهم. حيث أشار ميزانوزي، ميترا وياماسكي(Mizunoya, Mitra & Yamasaki, 2018) إلى أنه لم يعد من المقبول توفير معلمين يمتلكون مهارات ومعارف ثابتة وهذا ما عبر عنه ميدان التربية الخاصة. بل المطلوب أن يصبح المعلمون قادرون على تحليل الوضع التعليمي وإجراء التعديلات عند الحاجة لتلائم قدرات المتعلمين؛ وهذا ما ينشده التعليم الجامع الذي يعرف بأنه عملية دينامية حركية ليست ساكنة؛ تقوم على مبادئ وقيم جامعة.

لذا يُفَسَر منحى التعليم الجامع بأن يجب أن يحدث تغييرات وتعديلات على المقاربات والمدى والمضمون للعملية التعليمية ضمن روية مشتركة تشتمل على جميع المتعلمين في الفئة العمرية المناسبة، وتتحمل الجهات الرسمية مسؤولية تعليم جميع الأطفال علماً بالتشريعات الدولية. (UNESCO,2018)

ويشير بيكاتري وهيمانيم (Bijetri & Heymannm, (2020 إلى أن التعليم الجامع يؤكد على أن لجميع المتعلمين حاجات مشتركة وأخرى فريدة تخص كل فرد على حده، لذا يجب البحث عن الحاجات المشتركة بين المتعلمين لا التركيز على الحاجات الفريدة(التربية الخاصة)، بل المطلوب من المعلمين أن يستخدموا مقاربات التعليم ذاته كتلك المستخدمة مع المتعلمين العاديين لتلبية حاجات جميع الأطفال بلا استثناء (التعليم الجامع).

وبناءً على ما سبق ظهر مفهوم "البيداكوجيا(البيداغوجيا) المرتكز إلى الطفل" مبني على عناصر أهمها توفير فرص حقيقة للتعليم وانتهاج مسارات مختلفة للتعليم وتأسيس التعليم التعاوني وإنشاء بيئة تعلم جاذبة

واستخدام بدائل عن التقييم العادي، وهذا يساعد المعلمين لتلبية حاجات جميع الأطفال بيمن فيهم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ونستنتج هنا أن التعليم الجامع يعد مسؤولية تقع على الجميع دون استثناء وبأنه يتقاطع مع مختلف جوانب التعليم ويشمل تطوير استراتيجيات التعليم، وإعداد المناهج والمحتوى التعليمي وتعديل طرق التقييم وإعادة النظر في البنية الفيزيقية للمدرسة وتعديل إدارة البيانات والمعلومات.

الكلمات المفتاحية: التعليم الجامع، التربية الخاصة، البيداكوجيا(البيداغوجيا) المرتكزة إلى الطفل.

تمهيد:

يمثل المعلمون دوراً حاسماً في توفير التعليم النوعي للأطفال، لذا يكرسون جهودهم في ضمان حق التعليم لجميع الأطفال بلا استثناء، رغم أن كثيراً من المعلمين يواجهون تحديات كبيرة تتمثل في (صرامة السياسات والمناهج الدراسية، ونقص في المواد التعليمية الأساسية، واكتظاظ الطلبة في الصفوف، وضعف البنية التحتية، وتدني الرواتب وغيرها) إلا أنهم يعملون بجد لاستيعاب جميع المتعلمين بلا استثناء.

يبذل كبار المعلمون وصانعوا السياسات جهوداً عظيمة لتيسير عمل المعلمين، رغم أنه ما زال كثيراً من الأطفال بحاجة إلى معلمين مؤهلين ومدعومين بالمهارات لتلبية حاجاتهم. ووفقاً لتقديرات اليونسكو هناك حاجة ماسة على مستوى العالم إلى أعداد كبيرة من العملين تقدر (1.8) مليون معلم إضافي لتوفير التعليم الأساسي الشامل بحلول عام (2025). وهذا قد يغير النظرة إلى مفهوم التعليم الجامع إلى أنه نوع من الرفاهية أو أنه محصور ضمن مسؤولية المتخصصين بمجال تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. لكن الحقيقة غير ذلك؛ فالتعليم الجامع يعد شرطاً حاسماً لضمان وصول الأطفال دون استثناء إلى التعليم النوعي والعادل. ()

يعرف التعليم الجامع بأنه: الاستجابة الفاعلة مع مختلف المتعلمين من خلال رفع مستوى المشاركة في العملية التعليمية والثقافة والمجتمعات المحلية للحد من الأقصاء ضمن التعليم ومنه، الأمر الذي يتطلب إحداث تغييرات وتعديلات على المحتوى والمقاربات والبنى والاستراتيجيات ضمن رؤية مشتركة تتضمن جميع الأطفال في الفئة العمرية المناسبة مدفوعة بقناعة راسخة بأن الدولة هي المسؤولة أولاً وأخيراً عن تعليم الأطفال.(Bijetri & Heymannm, 2020)

أن التعليم الجامع عملية نشطة وديناميكية حركية لا ساكنة، لذا تتطلب الاستمرار في تقديم الدعم والتطوير المهني للمعلمين، ولا يقتصر التعليم الجامع بمجرد إدخال التغييرات والتعديلات المذكورة سابقاً، بل يمثل عملية مستمرة للتأمل والتقييم الذاتي تشترك فيها جميع شرائح المجتمع المدرسي للنظر في العوائق التي

قد يواجهها الأطفال في معرض وصلهم للتعليم النوعي بهدف التوصل إلى طرق لإزالة تلك العوائق. (Mizunoya, et al. 2018)

وهنا تظهر مشكلة الدراسة بجلاء من خلال تحديد مدى احتياج المربين إلى تحليل معمق حول كيفية تنفيذ هذا النوع من التعليم وحول كيفية تدريب المعلمين ودعمهم؛ وكيفية استجابة المعلمين للتنوع في القاعات الصفية.. وغيرها من القضايا.

مشكلة الدراسة:

إن المصطلحات التعليم الجامع، والتربية الخاصة ليست مصطلحات مترادفة بل تختلف من حيث المقاربات والمدى والمضمون **عنا بعضها البعض**، وبعد قراءة تاريخية لتطور التعليم الجامع تبين أن مناصريه ينظرون إلي التربية الخاصة بأنها مضادة للتعليم الجامع وحول هذه النظرة دارت حوارات ونقاشات وأجريت الكثير من البحوث والدراسات على هذا الصعيد، حيث خلصت إلى أن التربية الخاصة قد تضمن تميزاً عنصرياً وعائقاً من عوائق التعليم الجامع، بسبب اعتمادها على التعليم الفردي المتمركز على تصنيف الأطفال، واعتماده على المنحى الطبي لتفسير المشكلة في التعليم، اما التعليم الجامع فيشير أنصاره بأنهم يتعمدوا على المنحى الاجتماعي المتمركز على أن المشكلة لدى المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في المنظومة التعليمة برمتها ، لذا أجابت هذه الدراسة على هذان الاتجاهان بنتائجها من خلال تحليل الأدب النظري ذا الصلة وطرح الباحث عددا من الأسئلة للتحقق من اهداف الدراسة:

وفي ضوء ما سبق فان مشكلة الدراسة تجيب عن سؤالي الدراسة الآتيين:

- ما التربية الخاصة، وما الخاص فيه؟

- ما التعليم الجامع؟

- متى يكون المعلم "معلماً جامعاً؟

- ما الفرق في المفاهيم بين منحى التعليم الجامع وبين ميدان التربية الخاصة؟

- أما اجابة السؤال ما حاجات الأطفال التعليمية الخاصة؟

- ما حاجات الأطفال التعليمية الخاصة؟

-هل يتطلب تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أساليب واستراتيجيات تعليمية خاصة؟

-الفرق بين التربية الخاصة والتعليم الجامع؟

-هل ظهرت بيداكوجيا(بيداغوجيا) للتعليم الخاص؟

- ما الفئات التي يستهدفها التعليم الجامع؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على مفاهيم منحى التعليم الجامع وميدان التربية الخاصة من حيث المقاربات والمدى والمضمون لتحديد مدى ظلاله على تقديم التعليم المناسب إلى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في وزارة التربية والتعليم العالي وهناك أهدف فرعيين تتمثل بالآتي:

- تحديد الفرق بين مفهوم التعليم الجامع وبين ميدان التربية الخاصة.
- تحديد من هو المعلم الجامع.
- التركيز على الحاجات التعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حسب كل منحى التعليم الجامع وميدان التربية الخاصة.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من أهمية نتائجها التي يعتقد بأنها سوف توجه المنظومة التعليمية وصانعي السياسات التربوية لتعزيز مفهوم التعليم الجامع أو ميدان التربية الخاصة لتبني استراتيجية تربوية جديدة تعتمد اعتماداً رئيسياً على جودة الخدمات التربوية وتحقيقياً للقوانين الدولية التي تكفلت بتقديم تعليم شامل ومجاني وتنوع لجميع الاطفال بلا استثناء كما تظهر أهميتها من الآتي:

- توجه نتائج الدراسة العاملين في التربية الخاصة والتعليم الجامع لإعداد خطة عمل لتبني فكرة التكامل بين التربية الخاصة والتعليم الجامع وليس الفصل بينهما.
- توجيه وزارة التربية والتعليم والمؤسسات المختصة العاملة في مجال التربية الخاصة والجامعات لتشكيل فريق من المختصين بالتربية الخاصة لرصد التحديات التي تعيق التكامل بين التربية الخاصة والتعليم الجامع للعمل على إزالتها للوصول إلى تعليم مميزة وعالي الجودة لهذه الفئات من الطلاب.

منهجية الدراسة:

استخدمت في الدراسة المنهج التحليلي النوعي الذي يعتمد على تحليلات للأدب النظري والدراسات السابقة والقوانين والاتفاقيات الدولية الصادرة عم اليونيسيف والامم المتحدة ذات الصلة من اجل الوصول للمفاهيم العالمية حول التطورات الحديثة في مجال تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

أداة الدراسة:

تشكلت أداة الدراسة من نموذج يصنف المفاهيم لمصطلح التعليم الجامع وميداني التربية الخاصة، كما تضمن بعد المقاربات وبعد المدى وبعد المضمون، حيث شكل النموذج إطار العمل الذي ت الرجوع إليه لتحليل نتائج الأدب النظري لعمل المقارنات بين مفهوم التعليم الجامع وبين التربية الخاصة، وبناءً عليه تم

مراجعة المصادر والمراجع ذات الصلة ونذكر منها " اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل،(١٩٨٩) م ، الإعلان العالمي لتوفير التعليم للجميع، (1990) م ، قواعد الأمم المتحدة النموذجية لتحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة،(1993)م، بيان وإطار عمل سالامنكا، (1994)م، اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، (٢٠٠٦)م ، التعليق العام لاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بشأن الحق في التعليم الشامل،(٢٠١٦)م ، الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة: التعهد بضمان توفير التعليم الجيد والجامع والمنصف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع، ميثاق إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في العمل الإنساني 2016"

مجتمع وعينة الدراسة:

اقتصرت الدراسة على عينة على الأدب النظري والدراسات السابقة والاتفاقات الدولية المذكورة.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

التعليم العام والرسمي هو واحد من أكثر طرق التنشئة الاجتماعية فعالية التي بنتها المجتمعات العربية والغربية. وخاصة بعد أن بدأ التعليم على اعتباره حقًا عالمياً، نشأ نموذجاً يجادل بأن كل شخص يجب أن يصل إلى التعليم العام بغض النظر عن الجنس أو الأصل العرقي أو الإعاقة أو الوضع الاجتماعي والاقتصادي. ويمثل هذا النموذج ما يعرف بالتعليم الجامع.

ما التعليم الجامع؟ المقاربات والمدى والمضمون

التعليم الجامع يعد وسيلة رئيسية موصلة للتعليم للجميع والتعلم مدى الحياة، كما يعتبر أسلوب تحول لنظام التعليم كله من سياساته إلى المدارس والصفوف، لتنشيط الجهود المبذولة للتعلم الجامع وتشريعاته من أجل المساعدة في إحراز نتائج تجمع بين المساواة والجودة في العملية التعليمية.

التعليم الجامع رؤية جامعة وشاملة ومناهج تتلاءم مع التنوع والاختلاف، من هذه الرؤيا عقدت اليونسكو مؤتمر في تايلند في عام(1990) ، حيث اجتمعت عدة بلدان (معظمها الأنجلو ساكسون) وفيه اقترحوا فكرة "مدرسة للجميع". على وجه التحديد، أرادوا استكمال وتوسيع نطاق ما كان يسمى في السابق "التعليم الخاص-التربية الخاصة"، لكنهم لم يقتسروا على مناقشة شروط الإقصاء التي وجد فيها الأشخاص ذوو الإعاقة أنفسهم، ولكنهم أدركوا أيضاً العديد من السياقات الأخرى المتعلقة بالضعف يجتمعون العديد من الناس(EENET,2005),(Mizunoya, et al. 2018)

بعد أربع سنوات، في مؤتمر سالامانكا، توصل(88) بلداً إلى اتفاق على أن التعليم يجب أن يكون له توجه شامل وجامع، أي أنه لا ينبغي أن يقتصر على ضمان الوصول إلى التعليم، يجب التأكد من أن التعليم فعال.

هذا يعني أن التعليم الجامع هو ظاهرة اجتماعية ظلت طيلة ثلاثة عقود تقريباً محور المناقشة حول التعليم، والتي ولدت وتوسعت حركة شاملة، لا تقتصر على تحسين جودة الحياة ذوي الإعاقات، لكنه سمح بذلك تغيير نموذج المساعدة وإعادة التأهيل من خلال نموذج إمكانية الوصول في الانتباه إلى الإعاقة، **حيث لم تعد المشاكل تبحث عنها في الشخص ولكن في ظروف البيئة المحيطة.**

نستنتج أن التعليم الجامع هو تنفيذ نموذج الإدراج في جميع المجالات المتعلقة بالتعليم الرسمي (على سبيل المثال وبشكل أساسي في المدارس، ولكن أيضًا المشاركة في المنظمات والمؤسسات الحكومية وغير الحكومية والسياسات الجمهور).

التعليم الجامع في الاتفاقيات الدولية عبر المجتمع الدولي :

هناك سلسلة من الاتفاقيات الدولية التي ساهمت في دعم مفهوم التعليم الجامع عبر المجتمع الدولي ونذكر منها الآتي:

- اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل،(١٩٨٩) م ، التي تنص على الحق في الحماية من التمييز بسبب الإعاقة لأول مرة في تاريخ القانون الدولي لحقوق الإنسان.

- الإعلان العالمي لتوفير التعليم للجميع، (1990) م ، ويُسلط الضوء على الخطوات اللازمة لتوفير فرص الحصول على التعليم على قدم المساواة لكل فئة من الأفراد ذوي الإعاقة كجزء لا يتجزأ من نظام التعليم.

- قواعد الأمم المتحدة النموذجية لتحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة،(1993)م، وضعت الخطوات اللازمة لتجسيد مبادئ الفرص التعليمية الأولية، والثانوية، والجامعية على قدم المساواة للأطفال، واليافعين والبالغين ذوي الإعاقة عملياً في أوساط تعليمية متكاملة.

- بيان وإطار عمل سالامنكا، (1994)م، قدم المبادئ التوجيهية التي تنص أنه ينبغي على المدارس العادية أن تستوعب جميع الأطفال، بصرف النظر عن أحوالهم البدنية أو الفكرية أو العاطفية أو الاجتماعية أو اللغوية أو غيرها من الأحوال.

- اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، (٢٠٠٦) م ، التزمت بكفالة توفير التعليم الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة على جميع الأصعدة.

- التعليق العام لاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بشأن الحق في التعليم الشامل، (٢٠١٦) م، أسهب في تفصيل التدابير التي يجب أن تتخذها الدول لضمان حصول جميع الأشخاص ذوي الإعاقة على التعليم الجيد الجامع.

- الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة: التعهد بضمان توفير التعليم الجيد والجامع والمنصف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.

يهدف ميثاق إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في العمل الإنساني 2016، إلى ضمان الاستجابة والخدمات الشاملة في جميع قطاعات الطوارئ مع اعتبار التعليم عنصراً انتقالياً رئيسيا

يجمع إطار عمل التعليم لعام (2030) م، بين أهداف التعليم للجميع الجديدة والهدف الرابع من لأهداف التنمية المستدامة في الالتزام بجدول أعمال تعليمي واحد متجدد لعكس اتجاه الأهداف العالمية المفقودة

من الاتفاقات إلى الإجراءات:

ما الذي يمكننا القيام به لجعل التعليم جامعاً؟ مبدئياً يجب علينا **اكتشاف الحواجز في التعلم والتعليم والمشاركة**. على سبيل المثال، من خلال إجراء تقييمات نوعية تسمح بفهم واسع ومتعمق للسياق التعليمي الخاص، أي خصائص واحتياجات ومرافق المدرسة.

كما يتطلب تقييم إمكانيات العمل كونها واقعية ورفع مستوى الوعي للمجتمع التعليمي (المدرسين، أفراد الأسرة، الأطفال، الإداريين) بطريقة تعزز تغيير النموذج وليس فقط الخطاب الصحيح سياسياً. مثال آخر هو تكييف المناهج أو المرافقات داخل الفصول الدراسية التي تتم بعد اكتشفت الاحتياجات الخاصة لكل من الفتيان والفتيات اعتبارا من محطة التدريس.(2005) EENET . هو إلى حد كبير عن كونه متعاطفا ومتقبلا ولديه التصرف لتحليل الظواهر ليس فقط على المستوى الجزئي(Black. & Simon, 2014)

بعض تحديات ميدان التعليم الجامع:

على الرغم من أن التعليم الجامع مشروع ملتزم بحقوق الإنسان ومع نوايا حسنة للغاية، فضلاً عن العديد من الحالات الناجحة، إلا أن الواقع هو أنه لا يزال عملية معقدة، إحدى المشاكل هي أنه اقتراح تطالب به الدول المتقدمة وفي ظروف غير متكافئة الدول النامية، مما يعني أن لم يكن تأثيرها قابلا للتعميم على جميع البلدان والسياقات الاجتماعية والاقتصادية.(Chidindi, 2017)

بالإضافة إلى ذلك، يصعب اكتشاف العوائق التي تحول دون التعلم والتعليم والمشاركة، لأن النشاط التربوي يتركز في الغالب على احتياجات المعلم(في الوقت الذي يتعين عليه تدريسه، وعدد الطلاب، وما إلى ذلك) ، والمشاكل تركز على الأطفال، والتي تشجع أيضا في العديد من السياقات على وجود فائض من التشخيصات النفسية.(Billingsley, McLeskey, and Crockett, 2017)

ومن ثم، فإن التعليم الجامع هو مشروع يمنحنا توقعات مستقبلية جيدة للغاية، خاصة **لأن الأطفال الذين يعيشون معًا ويعترفون بالتنوع**، هم البالغين في المستقبل الذين سيخلقون مجتمعات يمكن الوصول إليها

(ليس فقط من حيث المساحة ولكن أيضًا من حيث التعلم المعرفة) ، ولكنه أيضا نتيجة لعملية معقدة للغاية يعتمد ليس فقط على المهنيين، أقل بكثير على الأطفال.(Bijetri & Heymannm, 2020).

التجربة الفلسطينية حول التعليم الجامع

تُبرِز الرؤيا الفلسطينية للتعليم الجامع بوضوح من خلال سياستها التي تبنتها عام (2015)، على أنه عملية تحسين لنظام التعليم ترمي إلى تمكين جميع الأفراد، بما فيهم الأطفال الذين يواجهون صعوبات وموانع، من الوصول إلى التعليم والمشاركة والتحصيل فيه والاستفادة منه. كما أشتمل التعريف على مصطلح جديد للمدرسة وهو" **المدرسة الجامعة**"، ويقصد به مدرسة صديقة للطفل ومتمحورة حول الطفل، وأن المدرسة الصديقة للطفل تساند وتقر بحقوق الأطفال الأساسية، ليس في التعليم فقط، بل في المساواة الاجتماعية، وفي الحماية، والصحة، والتغذية، والتعليم الثقافي، والحق في أن يكون لهم صوت ضمن بيئة تعليمية ديمقراطية، وهذا الإقرار بالحقوق للأطفال يقدم مساهمة أخرى في بناء مجتمع يحترم التنوع والاختلاف، ويشجع الابتكار. باعتبار التعليم الجامع فلسفة، نهج وعملية مستمرة وباعتماد قيمة الاختلاف بين الطلبة، كما تسعى الوزارة الى تحسين قدراتها وزيادة إمكانياتها، ضمن بيئة التعليم الآمن، لتحفز وتبني المهارات الحياتية لدى الأطفال المهمشين ليكونوا أعضاء منتجين في المجتمع.

تستهدف سياسة التعليم الجامع كافة الأطفال وتركز على بناء المفاهيم، السياسات، البنى والنظم والممارسات الممكنة للأطفال من الالتحاق ومن المشاركة ومن استكمال تعليمهم من هم الأطفال الذين يواجهون صعوبات و/ أو موانع تحد من أو تحول دون التحاقهم أو مشاركتهم في نظام التعليم العام، **هم الأطفال الذين لم يتمكنوا أو لم تتاح لهم الفرصة أو منعوا من الالتحاق في التعليم أو من المشاركة في العملية التعليمية، بما**

في ذلك الالتحاق في نظام التعليم النظامي (الحكومي)، أو لم يشاركوا أو لم تتح لهم الفرصة والإمكانية للمشاركة في العملية التعليمية أو اضطروا إلى التسرب وعدم تكميل التعليم. ويمكن تقسيم الفئات التي ينتمي إليها هؤلاء الأطفال كالآتي: (الأطفال ذوو الإعاقة وصعوبات التعلم بما فيهم ذوي الاعاقة الذهنية البسيطة؛ الأطفال الموهوبين؛ الأطفال المتضررون من النزاعات والاحتلال والحروب؛ المتضررون من المخدرات؛ الأطفال من خلفيات فقيرة اقتصاديّاً؛ الأطفال الذين يعانون ظروفًا صحية مُعيقة...الخ. (سياسة التعليم الجامع،2015)

الفئات المستهدفة في التعليم الجامع

لكن هناك تباين في الفئة التي يستهدفها التعليم الجامع عن فئات التربية الخاصة، علماً بأن التعليم الجامع الفلسطيني تتضمن على بعض من فئات التربية الخاصة (وهي الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية البسيطة ، والأطفال ذوو صعوبات التعلم، وفئة الأطفال الموهوبين، وفئة الأطفال ذوو المشكلات السلوكية والاجتماعية، والموهوبون والمبدعون)، ولم يشير إلى باقي فئات التربية الخاصة من ذوي الإعاقة المتوسطة والشديدة، واضطراب طيف التوحد. وتضمن فئات أخرى من الأطفال التي تعرضت للتهميش والحرمان البيئي والثقافي ، والأحداث ....الخ.

تؤكد وثيقة سياسة التعليم الجامع على أن التعليم الجامع يستهدف كافة الطلبة ولا يقتصر على الطلبة ذوي الإعاقة وإنما يشمل فئات أخرى حرمت لأسباب مختلفة من نيل حقها في التعليم. (Dorczak, 2013) يشكل تعليم هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقات والأطفال المهمشين تحدياً رئيسياً في المدارس العادية، ورغم هذا التحدي تم اعتماد التعليم الجامع في المنتدى العالمي في السنغال عام(2000)، كما أكّد أن التعلم حق من حقوق

الإنسان الأساسية، وتأمين الحق في التعليم يشكل إحدى ركائز رسالة اليونسكو، ويجب أن يقترن الحق في التعليم بضرورة أن يكون التعليم جيد النوعية للجميع، وتستحوذ قضية التميز وعدم تكافؤ الفرص التعليمية، وخصوصاً للفئات المهمشة، والأطفال ذوي الإعاقات، والأطفال اللاجئين، اهتمامات المسؤولين والمربين في دول العالم، نظراً لتأثيرها المباشر على توفير مبدأ الإتاحة والجودة في التعليم للجميع. ولردم هذه الفجوة، لا بدّ من توعية المعلمين بأهمية التعليم الجامع وبالمهارات اللازمة لتطبيقه. ومن الأهمية بمكان، أن نركز على التعليم الجامع (Education Inclusive) ومبادئه ليتم توفير الأدلة والأدوات العملية التي تمكن المعلمين المسؤولين التربويين من بناء قدراتهم في هذا الاتجاه، وضمان تعليم جيد النوعية، وبيئة تعلمية صديقة للتعلم ومدرسة مرحبة لجميع الأطفال، مهما كانت حالتهم الاجتماعية والجسمية. (Bijetri & Heymannm, 2020)

استجابة لهذه التحديات التزمت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية منذ إنشائها في سنة(1994) بمبدأ التعليم للجميع [21]، وعملت على إنشاء نظام التعليم الجامع لتحسين الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال المهمشين والمعرضين للخطر ..الخ، حيث بدأت بالعمل في عينة من المدارس العامة على تدريب المدراء والمدرسين العاملين فيها وعلى تدريب معلمي التربية الخاصة بما يتيح زيادة معدل حصول الطلاب الذين يعانون من عدة إعاقات أو إعاقات شديدة على تعليم عالي الجودة (التعليم الجامع) . ويتوقع منها القيام بعدة أدوار تتضمن: إدارة التعليم، تدريب المدرسين وتدريس البحوث، التنسيق بين الأقسام المختلفة، تقديم خدمات إعادة التأهيل، تقديم الاستشارات بالإضافة الى الأجهزة والمواد المساعدة[4].

ورغم ذلك؛ وفي ظل موارد مالية وبشرية متخصصة محدودة فقد توجهت الوزارة نحو نهج التعليم الجامع كون المدارس بطواقمها متاحة ومتوفرة [15]. وفي العام (1997) وظفت الوزارة **مفهوم التعليم للجميع ضمن سياستها التعليمية** وهو التعليم الذي لا يستثني أحد من الطلبة مهما كانت التحديات مراعياً الفروق الفردية ما بينهم وما بين احتياجاتهم)، وبدعم من مؤسسات عدة تم تعيين مرشدي تعليم جامع موزعين على (12) مديرية تربية وتعليم وتدريبهم وعقد لقاءات توعوية شملت مديري التربية والتعليم ومعلمين وطلبة وأهالي، كما تم عقد دورات تدريبة لمعلمي المدارس المشاركة في المشروع، وتم العمل على توفير القليل من الأجهزة والأدوات اللازمة لهذه المدارس وذلك بسبب ضعف الإمكانات المادية، وتم العمل على تعديل أبنية بعض المدارس وتطوير قدرات الهيئات الإدارية والتدريسية لتوفير أجواء تربوية مرحبة، وفي نهاية الفترة التجريبية بلغ عدد المدارس المشاركة (89) مدرسة. تبنت الوزارة في عام(2000) المشروع ليصبح برنامجاً ويعمم على جميع المدارس في العامين 2006-2007 اللذين تم خلالهما تسهيل تسجيل أعداد من الطلبة ممن لديهم تحديات ظاهرة

وخفية مختلفة ضمن الصفوف النظامية (العادية) ودعمهم من قبل المدرسين، ولكن لم يكن هذا الدعم كافياً (لأسباب عديدة منها عدم وجود معلم/ة تربية خاصة أو حتى معلم مساعد في كل المدارس مشاركة أيضا عدد الطلبة في الفصل الواحد وكثافة المنهاج وعدم مراعاته للاختلافات التعلمية والتأهيل غير الكافي لمعلمي المدرسة وعدم وجود سياسة ملزمة للمعلم). ولمتابعة ذلك تم اعتماد معلم/ة من كل مدرسة ليكون حلقة الوصل ما بين المدرسة والمديرية ويتابع احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الاضافية، وفي العام (2014) تم إعداد سياسة للتعليم الجامع وتم اطلاقها وهي الآن في طور تضمين ملاحظات وتوصيات الأطراف المشاركة.

ولأهمية التكامل بين التربية الخاصة والتعليم الجامع لتقديم جودة نوعية من التعليم لهؤلاء الأطفال، أتت هذه الدراسة لتركز على ثلاثة مصطلحات تربوية أساسية(التربية الخاصة، التعليم الجامع، التعليم للجميع) في مجال التعليم العادي والتربية الخاصة وهي: **التعليم الجامع:** تشير منظمة اليونسكو إلى أن التعليم الجامع:[5]" عملية تلبي وتستجيب للتنوع في احتياجات جميع الأطفال والشباب والكبار من خلال زيادة المشاركة في التعلم والثقافات والمجتمعات، والحد من الإقصاء من التعليم أو داخله، وهو يتطلب تغييرات وتعديلات في المحتوى وأساليب العمل والهياكل والاستراتيجيات ...والاقتناع بأن مسؤولية النظام العام أن يعلّم جميع الأطفال ."[9] كما تبين اليونسكو أن التعليم الجامع يشكل عنصراً "مركزياً في تحقيق تعليم عالي الجودة لجميع المتعلمين وتطوير مجتمعات أكثر شمولاً للجميع(Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States,(CCRGM) 2021) ليصبحوا أعضاء منتجين في المجتمع. كما أن **التعليم الجامع** يقرّ بأنه إذا كان الأطفال لا يتمكنون من الوصول إلى التعليم أو المشاركة أو التحصيل فيه، فالمشكلة ليست مشكلتهم، بل مشكلة النظام نفسه. لذا؛ فالتعليم الجامع يتعلق بإحداث تغييرات جوهرية داخل النظام التعليمي مثل تغيرات في السياسات وتخصيص الموارد، وممارسات التدريس، وتغيرات في المناهج، والتقييم، والأبنية التحتية، ... إلخ)[16] بحيث يصبح النظام التعليمي مرن وقادر على التكيف مع احتياجات كل متعلم لكي يصبح التعليم متمحور حول الطالب دون النظر إلى إعاقة أو وضعه النفسي والاجتماعي والاقتصادي ...الخ.

التربية الخاصة:

نستعرض بشكل مختصر المراحل التي مرت بها تطور التربية الخاصة حتى يومنا هذا لأثبات تطور هذا الميدان وهي كالآتي: **المرحلة الأولى:** مرحلة المؤسسات وهي مراكز ومدارس خاصة تركز على فئات معينة وهم المكفوفين؛ الصم؛ الإعاقة الذهنية في البداية، ثم أتت بعدها الفئات الأخرى، وكان قبولهم في هذه المؤسسات يخضع إلى شروط الاختيار الشديد، لأنه ما كان يلتحق بها إلا الأشخاص القادرون مادياً لأنها كانت مرتفعة

التكاليف. **المرحلة الثانية:** وهي التحرر من هذه المؤسسات التي كانت تفرض التحيز والفصل بين الأطفال على حساب قدراتهم العقلية. .Rotatori, A. F., Obiakor F. E., Bakken J.P. (2011)

المرحلة الثالثة: وهي مكملة للمرحلة الثانية التي تتسم بمرحلة التطبيع وهذه المرحلة بدأت في الدول الأسكندنافية وأوروبا وامتدت لأمريكا ودول أخرى حيث كان الهدف من هذه المرحلة هو أن الأطفال ذوي الإعاقة يجب أن ينظر إليهم كأطفال مثل الآخرين يفترض بهم أن يستقروا ويدرسوا مع أقرانهم الأطفال العاديين. .(Gargiulo, Kilgo, 2014)

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة التكامل والمشاركة في الموارد المتاحة حيث تركز على إدماج الأطفال ذوي الإعاقة من خلال فصول خاصة تلحق بالمدارس العادية في الحيز المكاني نفسه. أما **المرحلة الخامسة:** وهي مرحلة الدمج التربوي وفيها يتم ضم الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرنهم الأطفال العادين، وضم المدارس الخاصة إلى التعليم العام من خلال غرف المصادر. ثم أتت بعد ذلك **المرحلة الأخيرة الخاصة بالتعليم الشامل** لتشتمل على ذوي الاحتياجات الخاصة فقط بل تشمل أيضاً الفئات المهمشة من الفقراء والمعدومين واللاجئين وكذلك المحرومين مادياً والمعزولين اجتماعياً على حساب اللون والعرق واللغة ....الخ. **فهذه المراحل الستة تعني أن ميدان التربية الخاصة مر بمراحل تطور جعلته اكثر قابلية لاستيعاب معظم الأطفال غير العاديين.**

مرتكزات ميدان التربية الخاصة:

سادة لفترة طويلة قبل ظهور مفهوم التعليم الجامع وفي كثير من الدول التي كان فيها الأطفال غير العاديين يواجهون مصاعب في العليم، وبقي الاعتقاد السائد هو الاتجاه الطبي والذي يعزي المشكلة للطفل ذاته وهذا ما يفسر سبب تشخيص الطفل المعني بأنه من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة Department of Education (2015). وهذا ما يطلق عليه أيضاً اسم فردية التعليم ؛ إذ تُعرف المشكلة التعليمية على أساس الخصائص الفردية للطفل مثل الاضطراب أو الإعاقة؛ ويقوم هذا التفسير على الفرضيات الآتية:

- يجب تصنيف الأطفال إلى مجموعات من ذوي السمات الخاصة او المختلفة.
- يحتاج الأطفال إلى تربية خاصة(تعليم خاص) للاستجابة لمشكلتهم.
- من الأفضل تعليم الأطفال ذوي المشكلات المتشابهة معاً ضمن مجموعات صغيرة.
-الأطفال الأخرون عاديون ويستفيدون من الأشكال القائمة على التعليم المدرسي.(Gargiulo, Kilgo, 2014) .

إن المبدأ الذي سار خلال العقود الطويلة الماضية ضمن مسار التربية الخاصة الذي يرتكز على أن المشكلة التي يواجهها الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى للطفل نفسه وبانها موجودة في ذاته، ما يفسر سبب تشخيص الطفل المعني بأنه من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وهذا ما يسمى فردية التعلم للطفل ، إذ

تعرف اضطرابات التعليم على أساس الخصائص الفردية للطفل مثل الإعاقة وترتكز هذه النظرية على الافتراضات الآتية:

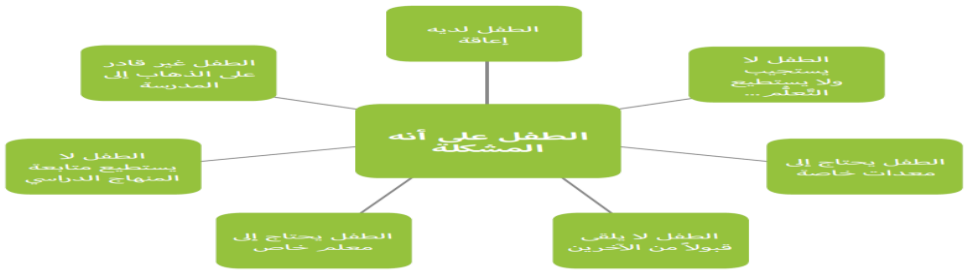
- يتطلب تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تحديد سماتهم وخصائهم المختلفة.
- يتطلب تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تعليم خاص ومنفرد للاستجابة لمشكلتهم.
- يفضل تعليم الأطفال ذوي المشكلات المتقاربة والمتشابهة معاً ضمن مجموعات صغيرة Department of Education (2015).

الانتقادات التي وجه لمسار التربية الخاصة:

وجهت عدة انتقادات للمبادئ التي سيرت منحى التربية الخاصة ونذكر منها الآتي:

- إن تصنيف الأطفال ضمن فئات و وسمهم بالإعاقة مثل فئة الإعاقة السمعية قد يخفض من توقعات المعلمين والمربين إزاء إمكانات هؤلاء الأطفال.
- إن هذا التصنيف والتقسيم للأطفال ضمن فئات يرسخ فكرة مفادها أن هذه المجموعات من الأطفال ينبغي تعليمهم بالطريقة الخاصة وأن التعليم الجامع او التعليم العام لا يلبي احتياجاتهم الفريدة.
- إن التركيز على الخصائص الفريدة والفردية مثل معدل الذكاء والقدرات الادراكية والانتباه ..الخ يحث المعلمون على انه من غير الممكن التغلب على اضطرابات التعلم لدى الطفل أو يعتقدون أنها مهمة مقتصرة على خبراء التربية الخاصة.
- يصعب وضع معظم الأطفال في فئات تمثلهم بشكل حقيقي، وهناك دائماً خلاف بين الخبراء في هذا المجال.
- يعزز التصنيف الفئوي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من فكرة إن الإعاقة تحتاج مزيد من الموارد والمصادر وهذا يقلل من ثقة المعلمين العاديين.
- نتيجة التركيز على النهج الفردي بالتعليم يصبح مجتمع المدرسة ككل ومناهجها خارج إطار التشكيك والتساؤلات وهذا يؤكد على تجاهل الفرص التي تحسن في تعليمهم في المدرسة العادية. (Gargiulo, Kilgo, 2014).

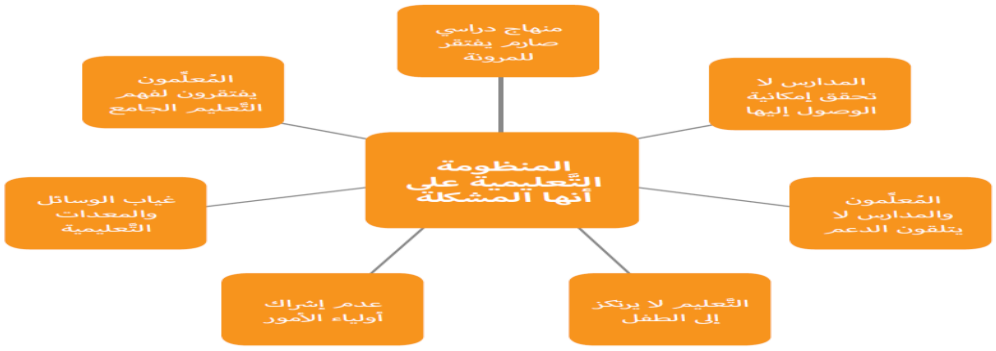
مبدأ التربية الخاصة الذي يركز على المنحى الطبي الذي يعتبر أن المشكلة هي الطفل نفسه وبذاته



نتيجة للانتقادات التي اوردنا سلفاً بدأ هذا المنحى يتغير فبعد ان كان الطفل هو سبب المشكلة، أصبحت المشكلة تعزى إلى البيئة التعليمية نفسها وهذا ما أطلق عليه مصطلح "نظرة المناهج الدراسية" وعليه أصبحت تعرف الاضطرابات التعليمية على أساس النشاطات والخدمات التي تقدم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك على التي تظهر في المنظومة التعليمية والمجتمع المحلي، وترتكز هذه الافتراضات على الآتي (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015):

- إن أي طفل مهما كان معرض لمواجهة صعوبات في البيئة التعليمية، لأن هذه الصعوبات لا تقتصر على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إن هذه الصعوبات تشير إلى طرق تحسن العملية التعليمة.
- إن هذه التحسينات تحسن من ظروف التعليم لجميع الأطفال دون استثناء.
- يجب توجيه الدعم والتدريب للمعلمين في اطار تعزيز ممارستهم ليصبحوا معلمين يؤمنون بمنحى التعليم الجامع بدلاً من إيعاز تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للمتخصصين في التربية الخاصة وحدهم.

مبدأ التعليم الجامع الذي يركز على المنحى الاجتماعي الذي يعتبر أن المشكلة هي بالمنظومة التعليمية والمدرسية والمجتمعية .UNESCO. (2019)



نتائج الدراسة:

للوصول إلى فهم معمق للكل من ميدان التربية الخاصة؛ ومنحى التعلم الجامع لابد لنا أن نوضح التقاطع بين ميدان التربية الخاصة وميدان التعليم الجامع. ولنبدأ بميدان التربية الخاصة، ولتوضيح ذلك تم تحليل ونقد الأدب النظري والدراسات ذات العلاقة المباشرة بالموضوع. ثم الرجوع لأهم أدبيات التربية الخاصة (Smith,2015; Hallaha & Kuffman, 2016; Department of Education UK, (2015). ; Rotatori,Obiakor,Bakken,(2011).Gargiulo & Kilgo,(2014) ; Gargiulo,(2010). Gargiulo, &

.Kilgo,(2014). Hunt & Marshall, (2012). Wright, (2004) دراسة صبرا، 2017؛ ودراسة مؤسسة ألفا،2012؛ ودراسة مركز دراسات التنمية في جامعة بيرزيت ،2011؛ ودراسة وزارة التربية ،2004)

وللإجابة عن السؤال ماهية التربية الخاصة، وما الخاص فيها؟

إنها تعليم مصمم خصيصاً لتلبية حاجات الطلبة ذوي الحاجات التعلُّمية الخاصة، إنها تراعي الفروق الفردية، وتهدف إلى مساعدة المتعلمين على بلوغ أقصى ما تسمح به قابلياتهم من **تحصيل وتكيُّف، و قد يحدث تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في غرفة الصف العادية**، أو في أوضاع تعليمية خاصة، فالتربية الخاصة تشمل ممارسات خاصة تستخدم مع هؤلاء الطلبة؛ لأنها تتضمن إجراء تعديلات أو إضافة عناصر مختلفة للممارسات التربوية التقليدية، وقد يتم تنفيذها داخل الصف العادي) .(CCRGM, 2021 Gargiulo, 2010).

متى يكون المعلم معلماً جامعاً؟

وللإجابة عن هذا السؤال لابد أن نتعرف على أهم طرق تعليم المفاهيم حول الحاجات التعليمية إلى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك من خلال إعداد المعلمين سواءً كانوا متخصصين بالتربية الخاصة أم معلمي التعليم الجامع(European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021))

الطريقة الأولى حسب منهج التربية الخاصة: وترتكز على الاتجاه الفردي الذي يعتقد أن "المشكلة" موجود داخل الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يودي هذا النوع من التفكير إلى وسم الطفل على انه "كينونة خاصة" ويعد ذلك أمر إشكالي لعدة أسباب، فإن وسم الطفل بهذه الطريقة يقلل من توقعات المعلمين إزاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يؤدي إلى ضياع فرص إحداث تغييرات في أسلوب التعليم بما ينفع المتعلمين.(Gargiulo, Kilgo, 2014)

أما الطريقة الثانية حسب منهج التعليم الجامع: فترتكز على منظور المنهاج والبيئة المدرسية الذي يرى ان "المشكلة" موجودة في المنظومة التعليمية وليس في الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا يقود إلى افتراض أن جميع المتعلمين قد يمرون بمصاعب في العلمية التعليمية وأن هذه المصاعب قد تشير إلى الطريق التي يمكن من خلالها تحسين عملية التعليم لجميع المتعلمين.

ويستطيع الباحث أن يستنتج أن هاتان الطريقتان ينطوي عليهما بعض الدلائل والحقائق التي أتفق فيها مع مجموعة من الباحثين (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021)

- من غير الممكن تحديد استراتيجيات التعليم الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بطريقة تختلف اختلافاً كبيراً عن اسراتيجيات التعليم العام، بمعنى لا يتشارك جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالحاجات التعليمية ذاتها.

- نظراً لعد وجود هذه الاستراتيجيات التعليمية المخصصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، يستخدم المعلمون بيداكوجيا(بيداغوجيا) خاصة مرتكزة إلى الأطفال لتلبية احتياجاتهم كافة.

- تشتمل أهم عناصر البيداكوجيا(البيداغوجيا) المرتكزة إلى الأطفال تيسير المتعددة للتعليم والتعلم، وتشجع التعليم والتعاوني، وإعداد التعليم الجاذب والميسر والمرن، وايجاد فرص لتعزيز التعليم الهادف، وإعادة النظر في وسائل التقييم والتقويم وتوسيع في اداور المعلمين. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020)

كما يجب أن نوضح أن مسؤولية التعليم الجامع تقع على جميع المعلمين دون استثناء، كما أنه لا يوجد مجموعة ثابتة من المهارات والمعارف التي ينبغي لجميع المعلمين امتلاكها لكي يكونوا معلمين يقدمون التعليم الجامع. بل يتطلب التعليم الجامع من المعلمين توظيف التأمل الانعكاسي المستمر حول كيفية تعلم الطلاب ومشاركتهم في الصف والمدرسة والمجتمع، كما على المعلمين أن لا يتخلوا عن الحاجات المتنوعة للمتعلمين في إعداد التعليم الجامع لهم. وعليهم أن يتمتعوا بالقيم والمواقف الجامعة وأن يؤمنوا بأنهم مسؤولون عن تعليم جميع الأطفال.

ونستنتج أن الاتصال والتواصل بين معلمي التعليم الجامع والمتعلمون يجب أن يكون على الشكل الآتي:

- هناك لإصلاح تكوين المعلمين شكلاً ومضموناً يجب تعزيز كفايات ومهارات المعلمين في التعليم الجامع.

- تكوين المعلمين لا يكفي بل نحتاج لأن يكون التعليم الجامع ايجابي للمعلمين.

يجب أن تتغير مكانة المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة من المقاربة العلاجية إلى المقاربة المبنية على أساس الحقوق والواجبات والتشريعات الاتفاقات الدولية التي تحفظ حق الطفل بالتعلم.

لكي نصل للتوقعات المنشودة التي يسعى لها التعلم الجامع يجب التركيز على الآتي:

- التعامل بالمثل بين المتعلمين بالمساواة وعدم التمييز على أساس مقاييس اجتماعية أو ثقافية وعرقية مثل المهارات والنتائج التعليمية التي تم تحقيقها.

- تعزيز الشراكة بين الأسرة والمدرسة والحاجة إلى بناء مجتمعات الممارسة المهنية.

- تطوير ثقافة التكامل وعزيز مبادئ المساواة من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات.

زيادة الفرص المتاحة للتعلم وتبادل أفضل الممارسات والبحوث التجريبية.

- زيادة الحوار بين المعلمين والمتعلمين وأهمية الاستماع لبعضهم البعض.
- الدعم العملي في المدرسة للمعلمين يجعل المعلمين أكثر قوة.
- المدارس تعد أماكن لحماية الأطفال ورعايتهم في حالات النزاع ع European Agency for Special Needs) and Inclusive Education, 2021).

- أما اجابة السؤال الذي ينص ما حاجات الأطفال التعليمية الخاصة؟

فتتمثل حاجات الأطفال التعليمية الخاصة بتنوع الأطفال وقدراتهم واهتماماتهم وحاجاتهم في الصف الواحد وضمن المقاربة الجامعة، ولذا ينبغي على المعلمين بدلاً من تصنيف مجموعات معينة من الأطفال على أنهم مجموعة خاصة، أو إشراك المعلمين المختصين أو المراكز المختصة في تعليمهم أن يتحملوا مسؤولياتهم إزاء تعلم جميع المتعلمين داخل الصف الواحد، فالقصد من ذلك يجب على المعلمين أن يكونوا معلمين جامعيين. (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2016).

أما إجابة السؤال **"هل يتطلب تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أساليب واستراتيجيات تعليمية خاصة؟"**

فتظهر من حلال ما قدمناه من تعريف **للتعليم الجامع بأنه علمية ديناميكية** نستطيع تفسيره على أنه ممن غير الممكن توفير **دليل ارشادي للمهارات والمعارف الثابتة التي يفترض بجميع المعلمين امتلاكها ليتمكنوا من تقديم التعليم لجميع الطلاب في السياقات الجامعة**، فمثلاً لو أن معلماً ما واجه في الصف طفلاً من ذوي اضطرابات التعلم المحددة (صعوبات التعلم) فعندها عليه أن يتمكن من تعديل أسلوب تعليميه والمحتوى والمواد الدراسية واضعاً نصب عينية حاجاته وقدراته الخاصة لهذا الطالب. كما أن قد يلتقي المعلم بطلاب آخر من صف أخر من ذوي الإعاقة السمعية وعندها مجدداً على المعلم أن يعيد تكييف التعليم بطريقة مختلفة كلياً وهكذا. **وهذا يتطلب من المعلمين أن يبنوا قيماً جامعة وانعكاساً تأملينا وأن يؤمنوا أن التعليم حق لجميع الأطفال، وبالنتيجة سيشعر الاطفال بأنهم يحصلون على التقدير على قدم المساواة في المدارس الجامعة**. Wright, W. D. Esq. (2004).

لذا على المعلمين الجامعين أن يمتلكوا الكفايات المرتبطة بممارسات التعليم الجامع، ويعني ذلك ان أي اجراءات في المدارس الجامعة مثل "تكييف أسلوب التعليم والمواد الدراسية والمحتوى التعليمي" لن تكون بالقدر الملائم إلا إذا كانت نابعة من قيم عديدة كالمساواة والحقوق والمشاركة واحترام تنوع المتعلمين. وهذا ما طورته الوكالة الأوروبية للنهوض في مجال تعليم الحاجات الخاصة للمعلمين الجامعيين وخلاصته **أن المعلمين يجب أن يؤمنوا بأنهم مسؤولون عن تعليم جميع الأطفال وأنهم أكثر فعالية من غيرهم، ويجب على**

المعلمين تقدير تنوع المتعلمين، ودعم جميع المتعلمين، والتعاون والعمل الجماعي ضمن الفريق الواحد، كما عليهم تطوير مهاراتهم الشخصية.

- ما الفرق في المفاهيم بين منحى التعليم الجامع وبين ميدان التربية الخاصة؟

الفرق الرئيسي هو في النموذج الذي يكمن وراء كل واحد منهم. برز ميدان التربية الخاصة كأداة لضمان أن الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، لا يمكنهم الوصول إلى التعليم الرسمي وبانه لا يلبي حاجاتهم الفريدة. وانهم بحاجة إلى "التعليم الخاص" لأنه من المفترض أن هناك أشخاص لديهم مشاكل أو احتياجات خاصة وأن التعليم العام (وليس خاص) ليس لديه القدرة على الحضور، لذلك يصبح من الضروري إنشاء طريقة مختلفة لتعليم وتلبية تلك الاحتياجات.(Ruairc, 2013)

اما التعليم الجامع **لا يعتبر أن المشكلة تكمن في الناس، بل التعليم نفسه**، الذي يعترف بالكاد بتنوع طرق العمل التي تتعايش بين البشر، والتي، ما كان يجب القيام به لم يكن ". التعليم الخاص "للأشخاص" الخاصين، ولكن تعليم واحد قادر على التعرف على وتقييم الاختلافات ومعالجتها في ظروف متساوية.

أي أن التعليم للجميع أو التعليم الجامع، **لا يتعلق بتوقع أن يكون الجميع متماثلين**، ناهيك عن إجبار الأطفال على اكتساب نفس المهارات والاهتمامات والإيقاعات وغيرها؛ بل على العكس، إنها تدور حول إعداد نموذج تعليمي يسمح لنا عمليًا بالتعرف على أننا مختلفون تمامًا، سواء في طريقة عملنا أو في طرق معالجة أو نقل المعلومات، لذلك عليك إنشاء استراتيجيات وبرامج وسياسات متنوعة ومرنة.

وأخيراً، على الرغم من أن التعليم الجامع يرتبط غالباً ارتباطاً مباشراً بقصد إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في النظم التعليمية، فإن الأمر يتعلق **أكثر بالاعتراف بالحواجز التي تحول دون التعلم والحواجز التي تحول دون المشاركة التي يتم تطبيقها**. لأسباب ليس فقط من الإعاقة ، ولكن لأسباب تتعلق بنوع الجنس، والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والدينية وما إلى ذلك.

والمصطلح الثاني هو التربية الخاصة: ورد في في سياسة التعليم الجامع في فلسطين تعريف للتربية الخاصة (2015،ص9) بأنها عبارة عن مفهوم يفترض أن هناك فئة خاصة منفصلة من المتعلمين الذين لديهم "احتياجات تعليمية خاصة"، ويلزم تقديم خدمات خاصة لهم وغالباً ما تكون منفصلة .يميل مفهوم التربية الخاصة للنظر إلى المشكلة وكأنها توجد داخل الطفل، وليس داخل نظام التعليم .وهو لا يقر بأن العديد من الاحتياجات" الخاصة "الموجودة لدى المتعلمين يمكن في الواقع الاستجابة لها عن طريق إدخال تحسينات جوهرية في جودة التعليم والتعلم ضمن نظام التعليم العام، دون الحاجة إلى تقديم خدمات موازية أو منفصلة .كما أن مفهوم التربية الخاصة لا يقر بأنه يمكن أن يوجد احتياج" خاص".[4]

علماً بأن هذا التعريف الذي تبنته الوزارة لا ينسجم مع التوجهات الحديثة لتعريف التربية الخاصة التي عرفتها على أنها فرع من فروع التربية يعنى بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بطريقة تعالج الفروق الفردية بين الطلبة وتلبي احتاجاتهم الفردية، وتشمل هذه العملية تخطيط وتنفيذ نظام فردي من أساليب التدريس والمعدات والمواد المكيفة، والبيئات الخالية من الحواجز، وغيرها من البرام والخدمات الرامية لمساعدة الطلبة على تحقيق أعلى مستوى ممكن من الاكتفاء الذاتي والنجاح في المدرسة العادية والمجتمع. ويصعب تحقيق مثل هذه الاهداف ما لم يتم اتاحة الفرصله ؤلاء الطلبة للحصول على التعليم في الفصول الدراسية العادية أو التقليدية. (Hallahan, D; Kauffman, J. & Pullen, P. (2016). Gargiulo, R., Kilgo, J. (2014) Department of Education, UK, (2015).)

وهذا لا يعني أن التربية الخاصة شيء والتربية العامة شيء آخر، فخصوصية التربية الخاصة نابعة من التكيف الذي تتضمنه من أساليبها الفريدة.1 وتبنى هذا التعرف كلاً من هلاهان وكوفمان (2016) ، وسمث (smith,2014) والخطيب وأخرون (2017).

وإذا كانت الفروق بين التربية الخاصة والتربية العامة كبيرة في الماضي فهي لم تعد كذلك في الوقت الحاضر، ويختلف التدريس المصمم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن الأطفال العاديين ، ولكن التدريس المصمم خصيصاً ليس بالضرورة أن ينفذ في أوضاع تعليمية خاصة معزولة عن الوضع التعليمي المألوف، كما أصبحت نسبة كبيرة من الأطفال غير العاديين تتلقى التعليم في المدارس العادية ، ولم يعد مصطلح" الأطفال ذوي الحاجات الخاصة" يقتصر على الأطفال ذوي الإعاقة ولكنه أصبح يشمل الأطفال الذين يخفقون في المدرسة لأسباب أخرى مثل: الأطفال المحرومين نفسياً وثقافياً ....الخ، ومهما يكن الأمر فالتربية الخاصة لا تقدم للأطفال ذوي الإعاقة ولكنها تقدم أيضاً للموهوبين والمتفوقين وهو ما يتعذر النظام التربوي العادي تلبيته، ولذلك فهم يحتاجون إلى تدريس من نمط خاص قد يتم تنفيذه في المدرسة العادية. والصف العادي وهو ما تعرفه الوزارة بالتعليم الجامع. (Hunt, Marshall, 2012).

-هل ظهرت بيداكوجيا(بيداغوجيا) للتعليم الخاص؟

ونستنتج من هذان الاتجاهين المختلفين ظهر حوارات ومناقشات حاده بين الباحثين من خلال سلسلة المؤتمرات التي عقدت الرجوع لصفحة الانترنت

حيث تمركز هذه المناقشات على ظهور مصطلح جديد وهو بيداكوجيا (بيداغوجيا) في المنظومة التعليمية للإشارة إلى العملية التعليمية وما يدور حولها من حوارات ومناقشات مصاحبة لها تتمثل بالنواحي المعرفية والمهارات التي على المتعلمين والمعلمين أن يدركوها. وهذا الجدل بين الباحثين خلص إلى أن بعضهم يذهب إلى

التركيز على ضرورة استخدام مقاربات خاصة لتعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وبعضهم الآخر يرى ضرورة استخدام المعلمين مقاربات التعليم العادي.

حيث تتركز هذه المناقشات في موقفين أثنين هما كالآتي:

-الفريق الاول ويرتكز على الاختلافات الفريدة للمتعلمين:

وفقاً لهذا المبدأ فإن جميع المتعلمين دون استثناء لديهم حاجات مشتركة وأخرى متخصصة بكل فرد منهم، فبدلاً من الافتراض بوجود بيداكوجيا خاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، يستخدم المعلمون بيداكوجيا مرتكزة إلى الأطفال بهدف الاستجابة إلى حاجات جميع الأطفال، وهذا ما يسمى "البيداكوجيا الصديقة للطفل" للتأكيد على أنه ليس بالضرورة على المعلمين أن يستجيبوا إلى الحاجات الفريدة للطفل كل منهم على حده، بل يمكنهم في بعض المواقف الاستجابة إلى الحاجات التي يشتركون بها كل الأطفال جميعاً.

- الفريق الثاني: يرتكز على الاختلافات العامة بين المتعلمين:

ووفقاً لهذا المبدأ فإن هناك حاجات للمتعلمين تخص الفئة الفرعية التي ينتمون إليها، لكن ضم الطفل إلى مجموعة فرعية التي تحدد وفقاً لنوع الاضطراب أو الإعاقة ليس بالأمر الواضح، وقد عجز المتخصصون عن تحديد أي دليل يؤكد الحجة القائلة بتشارك جميع الأطفال ضمن مجموعة فرعية ما بالحاجات ذاتها، وعليه لا يوجد قاعدة للأدلة الواضحة تؤكد الرأي متفق عليها الرأي القائل بضرورة اتباع استراتيجيات تعليم خاصة ومحددة مختلفة لاستراتيجيات التعليم العامة في تعليم المتعلمين ضمن المجموعات الفرعية.

يعترف التعليم الجامع بأنه "**عندما لا يصل الأطفال أو لا يشاركون أو لا يحققون النتائج في التعليم فان المشكلة ليست مشكلة الأطفال بل هي مشكلة النظام التعليمي**". **ولهذا فان التعليم الجامع يعني إحداث تغيرات جذرية على كامل النظام التعليم (التربوي) وبما يشمل السياسات، توزيع المصادر، تطبيقات التعليم، المناهج، التقييم، البنية التحتية، الخ**. حتى تصبح المدارس والتعليم مرنة وقادرة على المواءمة لاحتياجات كل متعلم، بحيث يتحول المتعلمون ليصبحوا محور العملية التعليمية.

- من هي الفئات التي يستهدفها التعليم الجامع؟

هم الأطفال الذين يواجهون صعوبات و/ أو موانع تحد من أو تحول دون التحاقهم أو مشاركتهم في نظام التعليم العام: هم الأطفال الذين لم يتمكنوا أو لم تتاح لهم الفرصة أو منعوا من الالتحاق في التعليم أو من المشاركة في العملية التعليمية، **بما في ذلك الالتحاق في نظام التعليم النظامي (الحكومي)، أو لم يشاركوا أو لم تتح لهم الفرصة والإمكانية للمشاركة في العملية التعليمية أو اضطروا إلى التسرب وعدم تكميل التعليم**. ((Chidindi,2007. Farrell & Ainscow, 2002.

ويمكن تقسيم الفئات التي ينتمي إليها هؤلاء الأطفال حسب القائمة الموسعة لفئات الأطفال الذين يواجهون صعوبات وموانع من الالتحاق والمشاركة واستكمال تعليمهم في المدارس النظامية كالتالي:(الأطفال المتضررون من النزاعات والاحتلال والحروب؛ الأطفال المتضررون من المخدرات؛ الأطفال المُلتحقون بمدارس تعاني ضعفًا في البنية التحتية و/أو موارد مالية وبشرية محدودة؛ أطفال العائلات الكبيرة (عائلات لديها عدد كبير من الأطفال)؛ الأطفال من خلفيات فقيرة اقتصاديّا؛ الأطفال المخالفون للقانون الفلسطيني/ الأطفال في مراكز احتجاز الأحداث الفلسطينية، الأطفال المُعتقلون في سجون الاحتلال الإسرائيلي؛ الأطفال الذين يعيشون في المنطقة (ج) والقدس الشرقية؛ الأطفال الذين يعيشون في المناطق المعزولة ومناطق أخرى، تُعاني قيودًا على إمكانية الوصول إلى المدارس؛ أطفال البدو والرعاة؛ أطفال الأمهات اللواتي يعانين ظروفًا اقتصادية واجتماعية صعبة، (بمن في ذلك النساء المعفنات والمطلقات والأرامل)؛ أطفال الآباء والأمهات الموجودين في السجون الإسرائيلية؛ الأطفال الذين انفصلوا عن أسرهم، بسبب بُعد المسافة إلى المدرسة أو صعوبة الوصول إليها؛ الأطفال الذين يعانون "التنمر" والإهمال وسوءَ المعاملة؛ الأطفال الذين يعيشون في احتكاك مباشر مع المستوطنين ومع قوات الاحتلال؛ الأطفال ذوو الأداء المتدني (أكاديميًّا) في المدرسة؛ الأطفال الذين لا يتّبعون العادات الثقافية والدينية التقليدية؛ الأطفال الذين يعانون مشاكل سلوكية؛ الأطفال ذوو الإعاقة وصعوبات التعلم بما فيهم ذوي الاعاقة الذهنية البسيطة؛ الأطفال الذين يعانون ظروفًا صحية مُعيقة (بما في ذلك التهاب الكبد B و C وكذلك فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز). أطفال من عائلات لديها أفراد مُخالفون للقانون الفلسطيني؛ الأطفال الذين يعانون مشاكل نفسية- اجتماعية؛ الأطفال ذوو خلفيات الأقليات الاجتماعية والسياسية والدينية والثقافية؛ الجيل الأول المُتعلم / أطفال لآباء وأمهات ذوي مستوى تعليم رسمي متدنٍ أو معدوم؛ الفتيات اللاتي يتزوجن و/أو يُنجبن في عمر مبكر؛ الأيتام وأطفال المؤسسات؛ اللاجئون وأطفال النازحين داخليّا؛ أطفال الشوارع؛ الأطفال الموهوبين.

استنتاجات

هل يجب علينا أن نفرق في استراتيجيات التعليم بين الأطفال حسب تصنيفات الأطفال غير العادين أو بمعنى أخر هيل تختلف البرامج والخدمات المقدمة للأطفال حسب شدة الاضطراب أم حسب المؤسسة التعليمية

هل يمكن أن تصنف المؤسسات التعليمية حسب سلسلة الخدمات التي تقدمها بمعنى أخر

هل يمكن أن يكون الاطفال ذوي الاضطرابات التعليمة والتي تضم الأطفال المهمشين أو الفقراء والمستثنين حسب العرق والون والنوع الاجتماعي

التوصيات:

توصي الدراسة على ضرورة العمل بسياسة التعليم الجامع ةالاستفادة من برامج التربية الخاصة التي علمت عليها وزارة التربية والتعليم لكي يكون هناك تكامل بتقديم الخدمات لكل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدرسة الجامعة التي لا تستثني أحد بسبب إعاقته أو جنسه ... الخ.

المراجع:

- الخطيب، ج؛ الحديدي،م ؛ الضمادي، ج؛ الروسان، ف؛ يحي، خ؛ الناطور،م ؛ الزريقات، أ ؛ العمايرة، م ؛ السرور ، م (2016): مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، عمان- الأردن، درا الفكر.
- دراسة مركز دراسات التنمية في جامعة بيرزيت لرصد التحديات الثقافية التي تهمش الأشخاص ذوي الإعاقة في التجمعات الفلسطينية في لبنان ومخيمات اللاجئين في الأراضي الفلسطينية المحتلة / دراسة بالمشاركة، عام (2011).
- سياسة التعليم الجامع في فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، 2015.
- بيا كارلسون:"نحو توفير التعليم الجامع للجميع في فلسطين"، دياكونيا/ناد ،شباط 2004م-الترجمة إلى العربية د.مالك قطينه.
- توني بوث، "التقدم المحرز في التعليم الجامع "، من بحوث مؤتمر التعليم للجميع المنعقد في نيودلهي، في الفترة ما بين 1-15 تموز 1999 م نيودلهي، الهند ،1999.
- فيديريكو مايور، "بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة"، من بحوث مؤتمر التربية للجميع المنعقد في سلامنكا في الفترة من 7-10 يونيو / حزيران ،1994م.
- إدريس جرادات:"نمط المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية لمشروع التعليم الجامع في فلسطين والرضا الوظيفي لمعلميها"، رسالة دكتوراه غير منشورة- البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى 2003م.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، "التعليم الجامع : التعليم الذي لا يستثني أحداً"، من بحوث مؤتمر المناهج الفلسطينية ، المنعقد في وزارة التربية والتعليم في الفترة من 2000/9/1م ، رام الله ، 2000م.
- Mizunoya, S., Mitra, S., Yamasaki, I., (2018). Disability and school attendance in 15 lowand middle-income countries. World Dev. 104, 388–403. https://doi.org/10.1016/J. WORLDDEV.2017.12.001.
- UNESCO, 2018. Education and Disability: Analysis of Data from 49 Countries. Information Paper N. 49 (Vol. March 2018). Retrieved from. http://uis.unesco.org/ sites/default/files/documents/ip49-education-disability-2018-en.pdf.
- Bijetri, B., Heymannm J., (2020) Do inclusive education laws improve primary schooling among children with disabilities? International Journal of Educational Development (Vol.77, September 2020). https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102208

- Billingsley, B., McLeskey, J. and Crockett, J. B., 2017. Principal leadership: Moving toward inclusive and high-achieving schools for students with disabilities. University of Florida, Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform Center.
- Black, W. R. and Simon, M. D., 2014. 'Leadership for All Students: Planning for More Inclusive School Practices' International Journal of Educational Leadership Preparation, 9 (2), 153–172 Cambridge Assessment International Education, no date. Getting started with Reflective Practice. www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswrp/index.html (Last accessed September 2021)
- Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on Inclusion in Diversity to achieve a High Quality Education For All. (2017/C 62/02). eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52017XG0225%2802%29 (Last accessed November 2021)
- Dorczak, R., 2013. 'Inclusion Through the Lens of School Culture', in G. Mac Ruairc, E. Ottesen and R. Precey (eds.), Leadership for Inclusive Education: Values, Vision and Voices. Rotterdam: Sense Publishers
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015a. Agency Position on Inclusive Education Systems. Odense, Denmark. www.europeanagency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer (Last accessed November 2020).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018.Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review. (E. Óskarsdóttir, V. J. Donnelly and M. Turner-Cmuchal, eds.). Odense, Denmark. www.european-agency.org/resources/publications/supporting-inclusive-schoolleadership-literature-review (Last accessed November 2021).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020a. Inclusive School Leadership: A practical guide to developing and reviewing policy frameworks. (M. Turner-Cmuchal and E. Óskarsdóttir, eds.). Odense, Denmark. www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework (Last accessed September 2021).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020b. Teacher Professional Learning for Inclusion: Methodology Report. (A. De Vroey and S. Symeonidou, eds.). Odense, Denmark. www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-methodology (Last accessed November 2021).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, no date. Glossary. www.european-agency.org/resources/glossary (Last accessed September 2021) Finlay, L., 2008. 'Reflecting on "Reflective practice"' Practice-based Professional Learning Paper 52. The Open University. oro.open.ac.uk/68945/1/Finlay-%282008%29-Reflectingon-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf (Last accessed September 2021).
- Fultz, D. M., 2017. Ten Steps for Genuine Leadership in Schools. New York: Routledge Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M. and Gumus, E., 2018. 'A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014' Educational Management Administration & Leadership, 46 (1), 25–48. doi.org/10.1177/1741143216659296 (Last accessed December 2018).
- Mac Ruairc, G., 2013. Including Inclusion – Exploring inclusive education for school leadership. Keynote article for discussion, 2013. www.schoolleadership.eu/sites/default/files/exploring-inclusive-education-for-schoolleadership-2013.pdf (Last accessed December 2018)
- Towards inclusive education for all in Palestine, a follow up study of inclusive education project, February 2004.
- Towards Inclusive Education for All In Palestine A Follow-Up Study of Inclusive Education Project, Ministry of Education Final Report, September 2010

- National Plan for inclusion of students with impaired vision in Palestine (2014- 2019)
- Education development Strategic Plan (EDSP) 2014-2019. March 2014.
- Chidindi, J. (2017). Challenges in teaching methods for students with developmental disabilities in regular classrooms: A case of high- and low-density primary schools in Harare, Zimbabwe. Unpublished Master of Philosophy in Education Thesis, University of Oslo, Norway.
- UNESCO. (2019). Open File on Inclusive Education: Support Materials for Managers and Administrators. Paris: UNESCO.
- Riser et al., teacher education for children with disabilities: literature review.
- Department of Education (2015). **Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years**, UK.
- Rotatori, A. F., Obiakor F. E., Bakken J.P. (2011). History of Special Education. First Edition, Emerald Group Publishing.
- Gargiulo, R. M. (2010). **Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality**, SAGE. USA.
- Gargiulo, R., Kilgo, J. (2014). **An Introduction to Young Children with Special Needs: Birth Through Age Eight**, 4th. Edition.
- Hallahan, D; Kauffman, J. & Pullen, P. (2016). Exceptional learners an introduction to special education 12th edition pdf special education 12th edition pdf
- Hunt, N., Marshall, K. (2012). **Exceptional Children and Youth**, 5th. Edition, Wadsworth. USA.
- Wright, W. D. Esq. (2004). **The Individuals with Disabilities Education Improvement Act.**

دور مؤسسات المجتمع المدني في رفع الوعي باحتياجات ذوي الإعاقة في قطاع غزة (مراكز رعاية المعاقين نموذجاً)

د. ختام أبو عودة

الملخص:

تسعي هذه الدراسة إلى التعرف على دور منظمات المجتمع المدني في رفع الوعي باحتياجات ذوي الإعاقة، والكشف عن دور مراكز رعاية المعاقين في قطاع غزة في رفع الوعي العائلي والمجتمعي باحتياجات ذوي الإعاقة، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع بيانات الدراسة عن طريق المقابلة الشخصية مع الإخصائيين الاجتماعيين والنفسين والإداريين والموظفين الذي يتعاملون مباشرة مع ذوي الإعاقة في مراكز رعاية المعاقين، وتمثلت العينة في مراكز رعاية ذوي الإعاقة في قطاع غزة وهي: الحق في الحياة، جمعية المعاقين حركياً، جمعية أطفالنا للصم والبكم، والجمعية الوطنية لتأهيل المعاقين، ومؤسسة الخريجين بصرياً، نادي فارسات فلسطين للسيدات ذوات الإعاقة.

وخلُصت الدراسة إلى الإيمان بأن لمؤسسات المجتمع المدني دوراً أساسياً كونها تعمل إلى جانب الحكومة من أجل تحقيق التنمية الشاملة، وإن تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني في خدمة ذوي الاعاقة أصبح ضرورة ملحة نظراً لعدم قدرة الدولة على تقديم الخدمات.

وأوصت الدراسة بتطوير برامج التأهيل المهني بما يتفق مع سوق العمل وتطوراته، والتنسيق بين خدمات التأهيل المهني وخدمات التشغيل، فلى جانب تفعيل دور وقدرات مؤسسات المجتمع المدني في تأهيل ذوي الإعاقة.

Abstract

This study aims to identify the role of the civil society institutes in raising the awareness of disabilities needs and identify the role of disabilities care institutes in Gaza strip in raising the awareness of both the family and the society about the needs of disabled people. This study used the Descriptive analytical approach, and the data were collected through personal meetings with the socialists, psychiatrists, employees and administrative members of Disabilities care institutes in Gaza strip. The sample chosen among the employees were from those institutes:

The Right to Live Society -Physically Disabled association, Gaza. _ Atfaluna Society For Deaf Children _The national society for rehabilitation, Gaza. _Association of Visually Impaired Graduate League _Palestinian Female Knights Community for Disabled Ladies Care.

The study concluded that the faith in the role of the civil society institutes, working alongside the government in achieving the sustainable development and with the activation of the civil society institutes in serving the needs of disabled people, has become an urgent need due to the government's inability in serving those needs.

The study recommended developing the professional rehabilitation programs to be compatible with the labor market and its changes, the coordination between the professional rehabilitation services and employment services, and activating the roles and capabilities of civil society institutes in the rehabilitation of the disabled people.

مقدمة

أصبح الاهتمام بالمعاقين في مطلع الألفية الثالثة ضرورة ملحة تعويضاً لهم عما يعانون من عجز كلى أو جزئي وتمكينهم من الحياة الطبيعية المنتجة وتدعيماً لمساعدتهم في الحصول على حقوقهم، فالمعاق كفرد له حقوقه الكاملة في المشاركة في الحياة الاجتماعية، ولذلك أصبح من المهم تأهيله ودمجه لاستعادة أقصى قدراته البدنية وتكيفه النفسي والاجتماعي بما يتناسب مع نوع الإعاقة التي يعاني منها، وبحيث يستطيع أن يحيا الحياة الكريمة التي يرضى عنها وأن يشارك في عملية تنمية مجتمعه وتطوره.

تقوم مؤسسات المجتمع المدني بدور كبير وفاعل بهذا الدور حيث تعمل على تثقيف وتوعية المجتمعات وتنميتها والعمل على إيجاد حلول للمشكلات التي تتعرض لها، ولعل أبرز الأدوار التي تؤديها تلك المؤسسات هو تنمية رفع الوعي الاجتماعي والنفسي والقانوني لأفراد المجتمع، إلى جانب رعاية الفئات الضعيفة والتي تحتاج إلى رعاية وتأهيل مستمر.

وقد أفرزت مؤسسات المجتمع المدني عدد من المراكز والمنظمات المتخصصة في خدمة شريحة معينة من المجتمع حيث توفر لها الدعم اللازم من أجل استمرار خدماتها.

وتُعد شريحة ذوي الإعاقة من الفئات الهشة والمهمشة في المجتمع، ولديها الكثير من الاحتياجات الضرورية على المستوى النفسي والاجتماعي الاقتصادي والثقافي والصحي، لا تستطيع الأسر والمجتمع المحيط فهمها وتلبيتها، لذا كان وجوب إنشاء مراكز متخصصة لرعاية وتأهيل وتلبية احتياجات تلك الفئة، حيث تنوعت برامجها وخدماتها المقدمة لذوي الإعاقة.

وتؤدي منظمات رعاية ذوي الإعاقة دوراً هاماً في دعم وتأهيل ودمج ذوي الإعاقة من خلال مشاركتها في حماية حقوقهم ومواجهة مشكلاتهم ووضع خطط منهجية للقضاء عليها.

لذا تبحث هذه الدراسة في معرفة الدور الهام الذي تؤديه مؤسسات المجتمع المدني عامة ومراكز رعاية ذوي الإعاقة خاصة في رفع وعي المجتمع باحتياجات ذوي الإعاقة في قطاع غزة.

مشكلة وتساؤلات الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة على تساؤل رئيس ألا وهو: ما الدور الاستراتيجي لمنظمات المجتمع المدني في رفع الوعي باحتياجات ذوي الإعاقة في قطاع غزة؟

وتشتمل تساؤلات الدراسة على:

- ما واقع عمل مؤسسات المجتمع المدني في التعامل مع ذوي الإعاقة؟
- ما الخطط التي وضعتها مؤسسات المجتمع المدني في رفع الوعي باحتياجات ذوي الإعاقة؟
- ما الطرق والوسائل التي اتبعتها مراكز رعاية ذوي الإعاقة في رفع الوعي المجتمعي تجاه ذوي الإعاقة؟
- ما المعوقات التي تؤثر على دور منظمات المجتمع المدني في تطبيق خطط وآليات رفع الوعي باحتياجات ذوي الإعاقة؟

ما سبل تطوير أداء مؤسسات المجتمع المدني في التعامل مع ذوي الإعاقة ورفع الوعي باحتياجاتهم؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من:

- كونها تعالج قضية هامة ألا وهي رفع الوعي باحتياجات ذوي الإعاقة في المجتمع الفلسطيني، باعتبارهم شريحة ضعيفة وتحتاج إلى رعاية واهتمام من قبل المؤسسات الرسمية ومنظمات المجتمع المدني.
- إلقاء الضوء على دور ومهام منظمات المجتمع المدني وخاصة المؤسسات التي ترعي ذوي الإعاقة في المجتمع الفلسطيني في رفع وعي فئات المجتمع باحتياجات وحقوق ذوي الإعاقة.
- تزويد المعنيين وصانعي القرار بآليات تفعيل دور الجمعيات الأهلية في مجال رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة من أجل تقويمها وإزالة العقبات التي تحد من فاعليتها وتأثيرها على المجتمع.
- إضافة نوعية لبحوث ودراسات تعالج قضايا ذوي الإعاقة في المجتمع الفلسطيني خاصة في ظل شح الدراسات التي تتناول هذه الشريحة الهشة والمهمشة في المجتمع.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق هدف رئيس ألا وهو التعرف على دور منظمات المجتمع المدني في رفع الوعي باحتياجات ذوي الإعاقة، وينبثق عنه عدة أهداف هي:

- معرفة واقع عمل منظمات المجتمع المدني مع فئة ذوي الإعاقة.
- الكشف عن دور مراكز رعاية المعاقين في قطاع غزة في رفع الوعي العائلي والمجتمعي باحتياجات ذوي الإعاقة.
- الوقوف على المعوقات التي تؤثر على دور منظمات المجتمع المدني في رفع الوعي باحتياجات ذو الإعاقة.
- رصد سبل تطوير أداء منظمات المجتمع المدني في التعامل مع ذوي الإعاقة ورفع الوعي المجتمعي باحتياجاتهم.

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كونه يتناسب مع طبيعة الموضوع الذي يقف على دور مؤسسات المجتمع المدني في رفع الوعي باحتياجات ذوي الإعاقة بالوصف والتحليل والتتبع للوصول إلى حقائق ونتائج دقيقة حول الموضوع.

مجتمع وعينة الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة في مؤسسات المجتمع المدني العاملة في إطار رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في فلسطين.

أما عينة الدراسة فاشتملت على مراكز رعاية ذوي الإعاقة في قطاع غزة وهي: الحق في الحياة، جمعية المعاقين حركياً، جمعية أطفالنا للصم والبكم، والجمعية الوطنية لتأهيل المعاقين، ومؤسسة الخريجين بصرياً، نادي فارسات فلسطين للسيدات ذوات الإعاقة.

حدود الدراسة

الحد البشري: الإداريون والإخصائيون الاجتماعيون والنفسيون في مراكز رعاية ذوي الإعاقة.

الحد المكاني: تُجرى الدراسة في مراكز رعاية ذوي الإعاقة في قطاع غزة.

الحد الزماني: أجرت الدراسة خلال المدة الزمنية الممتدة من شهر فبراير وحتى مارس 2022م.

أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة المقابلة الشخصية مع الإخصائيين الاجتماعيين والنفسين والإداريين والموظفين الذي يتعاملون مباشرة مع ذوي الإعاقة في مراكز رعاية المعاقين.

مصطلحات الدراسة

- منظمات المجتمع المدني: "هي عبارة عن تشكيلات وتنظيمات تساهم في التغيير المجتمعي وصياغته، وتضم جمعيات ومؤسسات متنوعة من الاهتمامات وهي تطوعية ومستقلة كلياً أو جزئياً عن الحكومة وتقدم خدمات في الجانب الإنساني والإنمائي والتعاون المتبادل" (قاسم، 2010، ص140).
- مراكز رعاية المعاقين: "هي عبارة عن مراكز ومؤسسات تهدف إلى تأهيل المعاقين وإعادة دمجهم في المجتمع ويتعاون فريق العمل داخل هذه المؤسسات لإنجاز تلك الأهداف بمساعدة الأخصائي الاجتماعي فيها". (فتوح، 2000، ص131)

- ذوي الإعاقة (المعاق): "المواطن الذي استقر به عائق أو أكثر، يوهن من قدرته ويجعله في أمس الحاجة إلى عون خارجي مؤسس على أسس علمية يعيده إلى المستوى العادي أو على الأقل أقرب ما يكون إل هذا المستوى" (مخلوف، 1991، ص19).

الدراسات السابقة:

- دراسة عبد الفتاح (2021م): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى أبعاد فاعلية خدمات مؤسسات الرعاية الاجتماعية للمعاقين حركياً، والصعوبات التي تواجه فاعلية هذه الخدمات، ووضع مقترحات لزيادة فاعلية خدمات هذه المؤسسات، وتعد هذه الدراسة من الدراسات التقويمية التي استخدمت منهج المسح الاجتماعي لعينة من المعاقين حركياً المستفيدين من خدمات مؤسسات الرعاية الاجتماعية وتم جمع البيانات عن طريق أداتي المقابلة والاستبيان الذي وزع على (307) مفردة بالإضافة إلى اختيار عينة عمدية من مؤسسات رعاية المعاقين حركياً بمحافظة الجزيرة لغت (4) مؤسسات، وتوصلت الدراسة إلى: من أبرز المعوقات التي تحول دون استفادة المعاقين حركياً من خدمات مؤسسات الرعاية الاجتماعية يرجع إلى انخفاض الوعي الثقافي للمواطنين تجاه المعاق بمتوسط حسابي (1.96)، تلاها رفض المجتمع لتقبل المعاق بمتوسط حسابي (1.93)، وكشفت الدراسة أن كفاية خدمات الرعاية الاجتماعية لإشباع احتياجات المعاقين كرياً بمؤسسات الرعاية الاجتماعية للمعاقين حركياً تمثلت في أن المؤسسة تسعي لتوفير عدد كافي من مقدمي تلك الخدمات بمتوسط حسابي (1.35) تلاها تسعى المؤسسة لتفير أماكن مناسبة لتقديم تلك الخدمات.
- دراسة إسماعيل (2021م): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ماهية الجمعيات والمؤسسات الأهلية في مصر والتعرف على دورها في رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة ووضع رؤية مستقبلية لتفعيل دور لجمعيات الأهلية في مجال رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات عن المقابلة التي طبقت على عينة من الجمعيات والمؤسسات الأهلية التي ترعي ذوي الإعاقة في مصر، وتوصلت الدراسة إلى: عدم التنسيق بين مؤسسات رعاية الفئات الخاصة وغيرها من المؤسسات المجتمعية سواء الأهلية أو الحكومية مما يعوق الاستفادة من الموارد والإمكانيات المادية والبشرية والتنظيمية لتلك المؤسسات، وأظهرت نقص الكوادر والكفاءات المدربة في بعض مراكز التدريب المهني وخاصة الإعداد الأكاديمي وتحديث برامج التأهيل المهني إذ أن معظم هذه البرامج التقليدية، وتشغيل الأفراد المدربين في سوق العمل وموقف أصحاب العمل من تشغيل هؤلاء في مؤسساتهم، وزيادة الطلب على مؤسسات رعاية وتأهيل الفئات الخاصة وعدم قدرتها على استيعاب

جميع المتقدمين لها من تلك الفئات الذين يزداد عددهم طردياً كل عام مما يحد من توفير الخدمات للمحتاجين منهم.

- دراسة لعجال (2019م): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الخدمة الاجتماعية في إدارة وتنظيم مؤسسات رعاية المعوقين ومعرفة الأهداف والمبادئ التي تختص بها مؤسسات رعاية المعوقين لأداء مهامها في إطار الخدمة الاجتماعية في مجال الإعاقة، وتعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات عن طريق ثلاث أدوات هي: الملاحظة البسيطة، والمقابلة، والاستبيان، والتي طبقت على 152 مختصاً ومختصة في جميع التخصصات، وتوصلت الدراسة إلى: أن هناك عراقيل مادية وبشرية ومالية وتشريعية تعيق تقديم دور الخدمة الاجتماعية في إدارة وتنظيم مؤسسات رعاية المعوقين، وأظهرت أن المؤسسة تقوم بجهود مقصودة لتحقيق فهم متبادل بين المؤسسة والجمهور الذي يتعامل معها داخلياً وخارجياً من خلال بعض الوسائل من بينها النشر والإعلام والاتصال الشخصي والرأي العام وتقوم المؤسسة بإنشاء لجنة خاصة مهمتها الاتصال بالجمهور الخارجي.
- دراسة Handicap International (2015م): هدفت الدراسة إلى تقييم معيقات التعليم الجامع للأطفال ذوي الإعاقة وتم جمع البيانات عن طريق المقابلة والاستبيان الذي وزع على (209) مفردة وعقد ست مجموعات نقاش مركزة نُفذت على المدارس الخاصة ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة وجمعية المعاقين حركياً ومدراء المؤسسات الشريكة ومدراء المدارس والمعلمون والأطفال ذوي الإعاقة وأسر الأطفال ذوي الإعاقة، وتوصلت الدراسة إلى أن 83% من المعلمين فعلياً يعتقدون أن دمج الأطفال من ذوي الإعاقة في صفوف المدارس العامة لا يقلل من جودة التعليم للأطفال الآخرين في الصف، في حين أن 43% من معلمي المدارس العامة يعارضون ذلك، يُجمع أعضاء منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة على أن أهالي الأطفال ذوي الإعاقة ليسوا على وعي حول حق أطفالهم في التعليم ويوافقون على أن هذا من أحد المعيقات الرئيسية، يوافق 81.8% من أهالي الاطفال ذوي الإعاقة لا يذهبون إلى المدارس بسبب المواقف السلبية تجاههم وبهذا الخصوص ينبغي عقد جلسات وحملات لزيادة الوعي في هذا الصدد.
- دراسة السريع (2014م): جاءت هذه الدراسة لتقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية واضطراب التوحد في ضوء معايير الجودة الأردنية، حيث تمثلت عينة الدراسة من جميع مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في أقاليم المملكة والتي تقدم البرامج والخدمات التربوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد وعددها (160) مؤسسة ومركزا، وتم جمع

البيانات عن طريق استخدام أداتين تم إصدارهم من قبل المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين الأردني وهما: معايير الاعتماد الخاص لمؤسسات وبرامج الإعاقة العقلية، ومعايير الاعتماد الخاص لمؤسسات وبرامج اضطراب التوحد، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك بُعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو: "بُعد البرامج والخدمات" وبمتوسط حسابي (0.75)، فما كان بُعد "البيئة التعليمية" بمتوسط حسابي (0.66)، وبُعد "التقييم" بمتوسط حسابي (0.65)، وبُعد "الإدارة والعاملين" بمتوسط حسابي (0.47) وهي ذات مستوى فاعلية متوسطة.

- دراسة عبد المنعم محمد (2007م): هدفت هذه الدراسة إلى التوصل للأساليب المناسبة لتحقيق الأدوار التي يمكن أن تساهم بها مؤسسات المجتمع المدني في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة التي وزعت على عينة من النظار والمعلمين والمشرفين والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين وعينة من أولياء أمور التلاميذ الملتحقين بمدارس التربية الفكرية والنور والأمل، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتوصلت إلى: أن لمؤسسات المجتمع المدني تؤدي دوراً أساسياً حيث أنها يجب أن تعمل إلى جانب الدولة من أجل تحقيق التنمية الشاملة، وأن دور مؤسسات المجتمع المدني في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة لا يمكن إغفاله، وأن تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني في خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة أصبح ضرورة ملحة نظراً لعدم قدرة الدولة على تقديم الخدمات.
- التعليق على الدراسات السابقة
- تتفق هذه الدراسة مع غالبية الدراسات السابقة في الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي بخلاف دراسة عبد الفتاح التي اعتمد على منهج المسح الاجتماعي.
- اتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في اختيار عينة من مؤسسات رعاية المعاقين على اختلاف مستوياتهم المرضية.
- تشابهت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في اختيار أداة المقابلة الشخصية ما عدا دراسة عبد الفتاح (2021م)، ولعجال (2019م)، ودراسة Handicap International (2015م) التي استخدمت الاستبيان.
- اختلفت هذه الدراسة مع غالبية الدراسات السابقة في اختيار العينة المكانية حيث أجريت في مصر والجزائر، والأردن، أما دراسة Handicap International (2015م) التي أجريت على ذوي الإعاقة في قطاع غزة.

الإطار النظري

تُعد دولة فلسطين من البلدان التي ترتفع فيها نسبة ذوي الإعاقة، مقارنة بحجم سكانها؛ وذلك بسبب الإجراءات التعسفية التي يمارسها الاحتلال الإسرائيلي ضد الشعب الفلسطيني؛ فمنذ الانتفاضة الأولى عام 1987م ارتفعت أعداد المعاقين سريعًا نتيجة إفراط الاحتلال الإسرائيلي في استخدام القوة بكل أشكالها ضد أبناء الشعب الفلسطيني؛ فقد استخدم الرصاص الحي المعدني والمطاطي، وابتكر سياسة تكسير العظام؛ مما أدى إلى إضافة آلاف الشباب إلى صفوف المعاقين؛ هذا عدا عن النتائج التي أسفرت عنها الحروب التي تعرض لها قطاع غزة، والقمع المتواصل الذي يمارسه جنود الاحتلال لقمع مسيرات المقاومة الشعبية السلمية الفلسطينية ضد الجدار والاستيطان والتضامن مع الأسرى في سجون الاحتلال ومسيرات العودة الكبرى.

وتعتبر فلسطين من أوائل الدول التي عنيت بخدمة ذوي الإعاقة لارتباط هذه الخدمة والرعاية بالجانب الخيري الديني والإنساني، وقد تنافست العديد من المؤسسات المسيحية والإسلامية في تقديم الخدمات والرعاية والتوعية لذوي الإعاقة خاصة في مدينة القدس، "وفي إحصائيات حديثة للجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني عام 2017م فإن عدد الأشخاص ذوي الإعاقة يشكل ما نسبته 7% من مجمل السكان، حيث بلغ عددهم في الضفة الغربية وقطاع غزة ما يقرب من (255224) شخصاً، (139590) من الذكور و(115634) من الإناث، وقد بلغ عددهم في قطاع غزة ما يقارب (127962) منهم (55537) من الإناث، وشكلت إعاقة الحركة واستخدام الأيدي النسبة الأعلى من الإعاقات بين الأفراد ذوي الاعاقة حيث بلغ عدد الأفراد ذوي إعاقة الحركة واستخدام الأيدي (47,109) ويشكلون ما نسبته 51% من الافراد ذوي الإعاقة". (شبكة المنظمات الأهلية الفلسطينية، 2021: ص14)

يواجه الأشخاص ذوي الإعاقة في قطاع غزة خاصة العديد من التحديات بالرغم من العدد الكبير في المشاريع المقدمة والاهتمام خلال الفترة الأخيرة في الأشخاص ذوي الإعاقة من المؤسسات الدولية والأممية والجمعيات غير الحكومية العاملة وغير العاملة في مجال الإعاقة، وتتمثل هذه التحديات في ضعف الوصول إلى المعلومات والخدمات، والمشاركة المجتمعية، وطرق التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة ويجتهد بعض الأشخاص ذوي الإعاقة اجتهادات شخصية لذاته، أو يتلقى المعرفة والثقافة في هذا المجال من المؤسسات غير العاملة مع الاشخاص ذوي الاعاقة بمحاولات فردية في الوصول ولكن ما أن ينتهي المشروع تنتهي علاقة المؤسسة بالأشخاص. (محمد الغولة وآخرون، 2020).

ولاستيعاب الكم الهائل من المعاقين أنشئت مؤسسات رعاية وتأهيل المعاقين في مختلف محافظات فلسطين، حيث توجد ما يقارب (82) مؤسسة خاصة بذوي الإعاقة من جميع الفئات، حيث تعمل مؤسسات المجتمع

المدني بكل الطرق والوسائل من أجل تحسين واقع الأشخاص ذوي الإعاقة في فلسطين، الأمر الذي يعد تقديرًا لهم من القائمين على خدماتهم وتوفير أبسط الحقوق الإنسانية التي كفلتها لهم المواثيق الدولية للعيش بكرامة، ووفقًا لما نص عليه قانون حقوق المعاقين رقم 4 لعام 1999م والاتفاقيات الدولية للأشخاص ذوي الإعاقة.

وقد شهدت الأعوام الماضية تغيرات في مستوى الوعي لدى المجتمع بأكمله وكل فئاته بقضايا الأشخاص ذوي الإعاقة، من خلال المؤتمرات واللقاءات وورش العمل والمسيرات وغيرها من الأنشطة الوقائية والمجتمعية وحملات الضغط والمناصرة، من أجل تقبل اختلافهم ومحاولات دمجهم في المجتمع، خاصة أن منهم من أبهر العالم بتحديه لإعاقته بالمثابرة والعمل الجاد، وأصبح صورة مشرفة لفلسطين في البطولات والمحافل الدولية وإحراز العديد من الميداليات، فلقد حدث تغيير إيجابي في نظرة مؤسسات التأهيل والمجتمع إلى الأشخاص ذوي الإعاقة، على الرغم مما تمر به فلسطين من ظروف اقتصادية وصحية واجتماعية صعبة. (عابد، 2019).

أبرز المعوقات والتحديات التي واجهت عمل مؤسسات المجتمع المدني الخاصة بذوي الإعاقة: (بصلات، 2011، ص3-4)

- لقد تراجع عمل بعض المؤسسات العاملة في فلسطين جراء الإجراءات القمعية التي يمارسها الاحتلال.
- تحول الدعم الذي كان يقدم للمؤسسات في قطاع الإغاثة لتلبية احتياجات المواطنين للمقومات الأساسية للعيش.
- العزل الكلي بين الضفة الغربية وقطاع غزة أدى إلى انقطاع الاتصال والتواصل مع المؤسسات الأخرى.
- الحصار المفروض على قطاع غزة وحدوث الانقسام بين شطري الوطن.
- قلة التمويل الدولي والعربي الموجه لمؤسسات رعاية ذوي الإعاقة في فلسطين.

1- نتائج الدراسة الميدانية:

أجرت الباحثة عدداً من المقابلات الشخصية مع مدراء مؤسسات المجتمع المدني الخاصة برعاية ذوي الإعاقة في قطاع غزة وتشمل جميع مستويات الإعاقة وكانت إجابتهم على النحو الآتي:

1- و اقع عمل مؤسسات رعاية المعاقين في التعامل مع ذوي الإعاقة؟

يقدم نادر شبير مدير رابطة الخريجين للمعاقين بصرياً نظرة إيجابية تفاؤلية حول واقع عمل مؤسسات رعاية ذوي الإعاقة بأن الواقع أفضل من السنوات السابقة على الرغم من الواقع السياسي والاجتماعي والإنساني

الصعب الذي نعيشه في قطاع غزة بسبب الحصار وشح التمويل وهذا يؤثر على أداء المؤسسات ويحد من أنشطتها وفاعليتها. (شبير، 2022، مقابلة شخصية)

يقول ظريف الغرة مسؤول شبكة الأجسام الممثلة للإعاقة بأن في قطاع غزة ما يزيد عن 80 مؤسسة تعمل مع الأشخاص ذوي الإعاقة بمختلف أنواع الخدمات والتدخلات، وتعمل هذه المؤسسات في ظل أزمة التمويل المسيس والمشروط والمتناقص بسبب الاضطرابات في المحيط العربي إضافة إلى الزيادة الكبيرة في أعداد الأشخاص ذوي الإعاقة واستمرار الاعتداءات الإسرائيلية بحق قطاع غزة. (الغرة، 2022، مقابلة شخصية)

ويرى جمال الرزي المدير التنفيذي للجمعية الوطنية للتأهيل أن واقع ذوي الإعاقة والمؤسسات التي ترعاهم تغير بصورة جذرية، حيث كانت الوصمة الاجتماعية في السابق تمنع إعلام المجتمع بوجود شخص ذوي إعاقة في البيت، حتى أن المؤسسات ينظر لها بأنها غير مجدية أما الان فقد أصبح الشخص ذوي الإعاقة يتوجه إلينا من تلقاء نفسه وتكون له مشاركة فاعلة في برامجنا أنشطتنا.

ويشيد بالتطور الهائل في موضوع ذوي الإعاقة، فقد أصبح لهم كوتة في المجتمع الفلسطيني وقد استطاعوا اختراق الأماكن والمراكز الممثلة لاحتياجاتهم وحقوقهم، فأصبحوا يطالبوا بحقوقهم ويترأسوا مجالسهم، وقد حصل الكثير منهم على شهادات علمية عليا وانضموا إلى سوق العمل وانخرطوا في الوظائف الحكومية والخاصة وكل ذلك بجهود وتعاون من مؤسسات رعاية ذوي الإعاقة في فلسطين. (الرزي، 2022، مقابلة شخصية).

أما الاتحاد الفلسطيني العام للأشخاص ذوي الإعاقة والذي يُعد مؤسسة تابعة لمنظمة التحرير الفلسطينية باعتباره الممثل الرئيس لحقوق المعاقين والذي أنشأ لغاية سامية ألا وهي حماية حقوق المعاقين وتوفير الخدمات اللازمة، يوضح نائب رئيس الاتحاد الفلسطيني العام للأشخاص ذوي الإعاقة فرع غزة محمد أبو كميل: إن الاتحاد نقابة مختصة بالدفاع عن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وتوعيتهم وارشادهم نحو حقوقهم وواجباتهم، يعمل بالتعاون مع جميع مؤسسات المجتمع المدني في قطاع التأهيل والشباب والمرأة باعتباره جزء من المجتمع، وتم وضع عدد من البرامج للتواصل مع المجتمع المحلي لدعم وجود الأشخاص ذوي الإعاقة في جميع مؤسسات الدولة وفق قانون المعاقين عام 1999م الذي أجاز الحق في التعليم وموائمة جميع المرافق التعليمية لاستيعاب ذوي الإعاقة. (أبو كميل، 2022، مقابلة شخصية)

وتضيف سوسن الخليلي أمين سر الاتحاد الفلسطيني العام للأشخاص ذوي الإعاقة ورئيس نادي فارسات فلسطين للسيدات ذوات الإعاقة: إن الاتحاد منظمة جماهيرية مستقلة تتبع منظمة التحرير ولها فروع في

جميع محافظات فلسطين، وعمله هو الدفاع عن حق الأشخاص ذوي الإعاقة في جميع مناحي الحياة، ويعمل جاهداً لتفعيل حقوق ذوي الإعاقة وخاص زيادة نسبة 5% للوظائف والتشغيل لصالح ذوي الإعاقة.:

وتتحدث الخليلي عن نادي فارسات فلسطين للسيدات ذوات الإعاقة إلى أنه الأول من نوعه على مستوى فلسطين المخصص لرياضة السيدات والفتيات ذوات الإعاقة، تأسس عام 2015م، وكافة اعضاء مجلس الإدارة هم من السيدات ذوات الإعاقة، مرخص من المجلس الأعلى للشباب والرياضة في غزة ورام الله، وهو نادي رياضي وثقافي واجتماعي وفني ومهني، وكان الهدف من إنشائه هو القضاء على كافة أشكال العنف والتمييز في الحقوق الواقعة تجاه السيدات والفتيات ذوات الإعاقة، وقد عمد النادي على إنشاء الفرق الرياضية النسوية من ذوات الإعاقة تمهيداً للمشاركات الدولية، وقد أقمنا علاقات عديدة مع مؤسسات المجتمع المدني لدعم ومساندة رياضة ذوات الإعاقة والنهوض بها.

وعن أهم التحديات والصعوبات التي تواجه عمل النادي توضح الخليلي: يواجه النادي تحديات عدة أبرزها عدم وجود مقر دائم للنادي، وعدم توفر ميزانية، إلى جانب عدم موائمة الأندية الرياضية، والتمييز المستمر بين الأندية بدون إعاقة وأندية الإعاقة، وكذلك عدم توفر المستلزمات الرياضية، وأهمها أيضاً نظرة المجتمع للفتيات ذوات الهمم العالية سواء بالشفقة أو الدونية، وتختم: لقد ساهم النادي بشكل كبير في تغيير الثقافة المجتمعية تجاه رياضة السيدات ذوات الإعاقة، ودمج السيدات في المجتمع بشكل لائق وسليم، والتخفيف من الضغوطات النفسية وتحويل الطاقة السلبية إلى طاقة إيجابية. (الخليلي، 2022، مقابلة شخصية)

في حين يرى عبد الرحمن المزعنن المدير التنفيذي لجمعية بيتنا للتنمية والتطوير المجتمعي في شمال قطاع غزة أن هناك واقع ذوي الإعاقة والمؤسسات الراعية لحقوقهم اختلف بشكل كبير، فهناك فريق شاسع ما بين البدايات وما وصلوا له اليوم وذلك بجهد مؤسسات المجتمع المدني والمؤتمنين على حقوق ذوي الإعاقة كما أن ذوي الإعاقة أنفسهم لهم دور في تغيير هذه النظرة، فهناك 13 مجموعة دعم ذاتي من شبكة الأجسام الممثلة لذوي الإعاقة موزعين على قطاع غزة، فقد تحولنا من الوصمة الاجتماعية نحو ذوي الإعاقة إلى البحث عن الحقوق، وأصبح ذوي الإعاقة قادرين عن التعبير عن أنفسهم وتقديم انجازاتهم أما المؤسسات فقد اجتهدت في موضوع التوعية وحققت نتائج ملموسة مجتمعياً. (المزعنن، 2022، مقابلة شخصية)

ويؤكد رئيس جمعية المعاقين حركياً د. سمير أبو جياب على أن واقع ذوي الإعاقة ومؤسسات المجتمع المدني كان صعباً قبل عام 1995م وحصل تغيرات إيجابية ملحوظة، ففي البداية كنا نبحث عنهم، اليوم هم من يأتون للبحث عن حقوقهم، لكن التحدي الكبير الذي يواجه ذوي الإعاقة والمؤسسات هو أن المجتمع رافض

للاندماج فهو لا يريد أن يندمج بهم بل يريد لهم أن يندمجوا به كما أن قانون عام 1999م قد حفظ حقوق ذوي الإعاقة وكان بادرة أمل لهم لكن لازال على رفوف المجلس التشريعي. (أبو جياب، 2022م، مقابلة شخصية).

ومن جانبه يذكر نعيم كباجة مدير جمعية أطفال للصم والبكم: إن المجتمع كان ينظر لذوي الإعاقة جميعاً وخاصة الصم والبكم نظرة شفقة وحزن على حالهم، على الرغم من أن العشرات منهم لديهم طاقات وقدرات هائلة لا توجد لدى الإنسان العادي، ولكن بعد عام 1999م تغيرت هذه النظرة وآمن المجتمع الفلسطيني بقدرات ذوي الإعاقة عندما شاهدوا وتعرفوا على إنجازاتهم خلال المعارض الفنية التي كنا نقيمها في الجمعية وقد لاقت رضا واستحسان جميع شرائح المجتمع الفلسطيني الذي أثنى على عمل وإنجاز فئة ذوي إعاقة الصم والبكم. (كباجة، 2022، مقابلة شخصية)

2- الخطط التي وضعتها مؤسسات رعاية المعاقين في رفع الوعي باحتياجات ذوي الإعاقة؟

ويوضح ظريف الغرة: يعتبر رفع الوعي من ضمن أهم التدخلات التي تعمل عليها مؤسسات الأشخاص ذوي الإعاقة فهي احتياج رئيسي وأساسي لتحسين واقع الأشخاص ذوي الإعاقة، فكل مؤسسة تعمل بشكل مباشر وغير مباشر أو برامج ومشاريع لرفع الوعي بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وهذا ما أسهم في تحسن حالة الوعي تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة في العام 2022م.

ويذكر جمال الرزي: اختارت الجمعية الوطنية أن يكون عملها مع ذوي الإعاقة وأسعم وجهاً وجه والتعامل بطريقة مباشرة من خلال الزيارات الميدانية التي عملت على تعزيز عمل مؤسسات المجتمع المدني وفكفكة المفاهيم التقليدية الصعبة، وقد عمدت الجمعية على توعية المجتمع بدور وحقوق واحتياجات ذوي الإعاقة فعقدنا الورشات والندوات وتم تسخير ذوي الإعاقة للحديث مع غيرهم لدعم وصولهم للجمعيات المعنية برعاية ذوي الإعاقة، ويضيف: إن قانون المعاقين الذي صدر عام 1994-1995م شكل نقلة نوعية في حياة ذوي الإعاقة والتحول الخدماتي والحقوقي، غلا أنه اصطدم بتعنت الحكومات المتعاقبة التي لم تنفذ أي بند من بنوده لحجج واهية ألا وهي لا توجد ميزانية.

ويقول نادر شبير: نعمل على تحديد احتياجات الأشخاص من ذوي الإعاقة البصرية من خلال البحث والدراسة الميدانية، بحيث تستخدم الرابطة عدة طرق لرفع الوعي بالنسبة للإعاقة البصرية أهمها: مركز الاعلام في المؤسسة وخاصة "إذاعة شمس" على الفيسبوك والتي تقوم بتوعية الجمهور باحتياجات ذوي الإعاقة البصرية وتعمل على رفع هذا الوعي واحترام حقوق هذه الفئة وكذلك ورش العمل التي نعقدها مع

مؤسسات ذات العلاقة والشريكة في المجتمع المدني إلى جانب حملات الضغط والمناصرة التي تهدف لرفع وعي مؤسسات المجتمع المدني والمجتمع الفلسطيني بحقوق ذوي الإعاقة البصرية.

أما نعيم كباجة فقال: ضمن الخطط الاستراتيجية لجمعية أطفالنا للصم والبكم فنحن نعمل على شراكة دائمة مع ذوي العلاقة بالفئة التي نخدمها حتى يستفيد عدد أكبر، وهناك تدريبات لتفعيل دور المستفيد من خدماتنا والمؤسسات الشريكة التي نعمل سوياً لخدمة ذوي الإعاقة والدفاع عم حقوقهم ورعايتهم وتأهيلهم، إلى جانب تعليم الأهل لغة الإشارة، ويوم الخميس هو عبارة عن دروس تعليمية نموذجية للأهالي في كيفية التعامل مع الطفل من ذوي الصم والبكم، ولدينا لجنة حي مشاركة بالأنشطة التخطيطية للبرامج، ولا يمكن أن نغفل العلاقة مع الجامعات والوزارات، فهناك ما يقرب من 7 جامعات ممثلة من المجتمع المدني لتطوير التعليم الجماعي بما يتناسب مع قدرات ذوي الإعاقة.

ويفيد أحمد الحلو المدير التنفيذي لجمعية الحق في الحياة التي تعمل في مجال تأهيل ذوي متلازمة دوان والتوحد، بأن الجمعية تعمل بشكل مستمر على توعية وتثقيف المجتمع المحلي بقضايا المشاركة المدنية وحل المشاكل الاجتماعية وتعزيز دور العمل التطوعي، وإيجاد فرص عمل للرجال والشباب والنساء، إلى جانب العمل على التعاون والشراكة في تنفيذ الأنشطة والمشاريع الخاصة بذوي الإعاقة بصورة متكاملة لا تضارب ولا تنافس، وتطوير القدرات الذهنية والمهارية والمعرفية للإناث والذكور ذوي متلازمة داون ليصبحوا قادرين على تحقيق أهدافهم الفردية في الحياة والاعتماد على الذات، تمكينهم في مختلف المراحل التأهيلية والعمرية ودمجهم في المجتمع، إلى جانب رعاية وتمكين المصابين بالتوحد وأسرهم لتحقيق أكبر درجة ممكنة من الاعتماد على الذات ودمجهم في المجتمع، والتمكين المهني للأفراد المصابين بمتلازمة داون كي يكونوا فاعلين مجتمعياً، الحشد والمناصرة وتطوير سياسة حماية الطفولة لصالح ذوي متلازمة داون والتوحد بقصد رفع حساسية المجتمع المحلي.

3- ما أبرز الخدمات المقدمة والطرق التي اتبعتها مراكز رعاية ذوي الإعاقة في رفع الوعي المجتمعي تجاه ذوي الإعاقة؟

ويشير ظريف الغرة إلى أبرز خدمات الشبكة والتي لخصها في خدمات التوعية والضغط والمناصرة وبناء القدرات، وذلك يتم من خلال برامج ومشاريع ممولة ومبادرات التوعية والضغط والمناصرة وكذلك الأنشطة التوعوية المتمثلة في ورش العمل والطاولات المستديرة واللقاءات الاذاعية والبروشورات واللوحات الاعلانية في المفترقات الرئيسة العامة الممولة على وسائل التواصل الاجتماعي وغيرها.

ويوجز نعيم كباحة خدمات جمعية أطفالنا للصم والبكم في: نعمل في قطاع غزة منذ علم ١٩٩٢م وتستمر خدماتنا إلى يومنا هذا، فبرامجنا جماعية شاملة شمولية الخدمة، ونقدم المساعدة إلى ٤٠ ألف شخص سنوياً، حيث يوجد لدينا أكثر من ٤٠ موظف وعدة برامج تبدأ من الضغط والمناصرة للنساء ذوي الإعاقة وبرامج العنف المبني على النوع الاجتماعي، إلى جانب التعليم المهني والتقني، وكذلك نقدم برامج مدفوعة الأجر لمده ٣ شهور حسب المعايير المطروحة بالبرامج والخطط للتأهيل والتوعية، وقد أنشأت الجمعية عدة مراكز فعالة تخدم شريحة الصم والبكم من الجنسين ومنها: المركز المجتمعي لتعليم الكبار حيث يكون التعليم مدى الحياة لجميع فئات ذوي الإعاقة، وبرنامج الطفولة كمشروع استراتيجي مدته خمس سنوات، بالإضافة إلى برنامج التعليم عن بعد وهو منصة حديثة لإبقاء التعليم واستمراريته رغم حالات الطوارئ والظروف التي يمر بها قطاع غزة.

عن خدمات رابطة الخريجين المعاقين بصرياً يذكر نادر شبير: نحن نتطلق في عملنا ضمن الخطة الاستراتيجية للنهوض بواقع الأشخاص ذوي الإعاقة وخاصة المعاقين بصرياً ومنها الدفاع عن حقوق ذوي الإعاقة البصرية حتى نصل لتطبيق القانون الفلسطيني 99/4 وأبرز تلك الحقوق التي نسعى لتطبيقها حقهم في التشغيل، وتوفير الكتب الصوتية للطلاب من ذوي الإعاقة البصرية في مختلف المراحل العلمية وطباعة الكتب بطريقة برايل للخريجين لذوي الإعاقة البصرية ومتابعة الطلبة في المدارس والجامعات وتأهيل الخريجين في المجالات المختلفة بالتعاون مع المؤسسات الشريكة ومؤسسات المجتمع المدني والقيام بالأنشطة الثقافية والرياضية والاغاثية التي تقدمها الرابطة ومنها عيادة العيون التي يستفيد منها ذوي الإعاقة البصرية بشكل مجاني والمركز الاعلامي الذي يهتم بدمج الخريجين من ذوي الإعاقة البصرية خاصة في الإذاعة وتأهيلهم إعلامياً.

وعن الخدمات والبرامج القائمة في الجمعية الوطنية يقول جمال الرزي: هدفنا الأساسي هو التأهيل المجتمعي المبنى على المجتمع المحلي من خلال الزيارات المنزلية والتوعية والتدريب على الحياة اليومية وتوفير بعض أساسيات الحماية والدعم والنفسي والاجتماعي لذوي الإعاقة وأسرهم وتذويب العلاقة بين الوالدين والابن ذوي الإعاقة وتعريفهم بالحقوق والواجبات، وفتح الطرق أمامهم لمعرفة مصادر الخدمة، وعمل أنشطة مجتمعية مختلفة، إلى جانب اختراق سياسات والتأثير على الوزارات المختلفة وتبني قضايا الإعاقة بجميع برامجها كالعمل مع البلديات لتسيير الأمور وتمهيد الطرق وموائمتها، كذلك قدمنا برامج فرعية لها علاقة بتعليم الأطفال المتسربين من المدراس، مشروع الدعم النفسي والاجتماعي والتأهيل الطبي، وبعد حرب 2021م قامت الجمعية بدعم الجرحى وذوي الإعاقة وتقديم أدوات مساعدة وغيارات طبية ومتابعة علاجية، من تمريض وتطبيب، فلدينا مركزين علاج طبيعي في الوسطى وخانيونس، بالإضافة إلى برنامج حماية المرأة المعاقة

من العنف المبني على النوع الاجتماعي في بعض محافظات قطاع غزة من خلال رفع الوعي القانوني والمتابعة والدعم النفسي الاجتماعي.

ويؤكد أحمد الحلو على أن جمعية الحق في الحياة لديها طاقم عمل مهني وذو كفاءة عالية وذو خبرات متنوعة وقد عملت الجمعية في ظروف صعبة لسنوات طويلة منذ العام 1993م واستطاعت أن تخدم فئات مختلفة من الجمهور المستهدف، كما وعملت الجمعية بالتشبيك مع المؤسسات الأهلية والحكومية العاملة في قطاع غزة لتلبي احتياجات المستهدفين من خدماتها، فهي تقدم خدمات متنوعة ومميزة لفئاتها المستهدفة تنسجم مع احتياجاتهم، وتتمتع بعلاقات ثقة متبادلة معهم.

أما برامج جمعية بيتنا فيجملها عبد الرحمن المزعنن في: برنامج التأهيل المجتمعي، وتوفير مركز العلاج الطبيعي والوظيفي لجميع الحالات من ذوي الإعاقة وإعادة تأهيل بعد الإصابات والكسور من خلال فريق متخصص، ومركز النطق ومشاكل الكلام المستفيدين الأطفال إلى جانب وحدة الدعم الاجتماعي والخدمات المتعلقة بتوزيع الأدوات المساعدة والاستجابة لحالات الطوارئ لذوي الإعاقة، والزيارات المنزلية للحالات صعبة الوصول للجمعية من حيث عدم القدرة والوضع الاقتصادي وطبيعة الحالة، وكذلك نقدم المشاريع الصغيرة المدرة للدخل، تمكين ذوي الإعاقة اقتصادياً وتقديمهم لسوق العمل ضمن المشاريع التي يقومون بإنجازها، بالإضافة إلى برنامج التعليم والتدريب لتأهيل ذوي الإعاقة، وهناك التعليم ما بعد المدرسة والتعليم اللامنهجي الذي يتعلق بأشخاص لديهم صعوبات تعلم، كما وأنشأنا مركز حنان لعلاج أطفال التوحد والاضطرابات الإنمائية، حيث نقدم خدمات متكاملة للأطفال وتأهيل أسرهم، وأنشطة خاصة بالحقوق والمناصرة لذوي الإعاقة لتعريفهم بحقوقهم في القانون الفلسطيني والاتفاقيات الدولية.

ويلخص سمير أبو جياب خدمات وبرامج جمعية المعاقين حركياً في: إعطاء دورات توعية في عملية المناصرة والمطالبة بالحقوق والقيادة الفعالة وكيفية التعبير عن النفس وطرح المشكلات والمطالبة بالحق دون عنف، وقد وضعنا استراتيجيات لحملات التوعية وعمل برامج الحشد، إلى جانب البرامج التوعوية المجتمعية للاكتشاف المبكر ومنع الإعاقة، بالإضافة لعمل ورشات عمل ودورات في المدارس حول أساليب منع ظهور الإعاقة خاصة لدى الفتيات في سن الزواج، توعية الأهالي والمجتمع المحلي ومؤسسات المرأة بهذا الجانب.

4- ما المعوقات والتحديات التي تؤثر على دور مؤسسات رعاية المعاقين في تطبيق خطط رفع الوعي باحتياجات ذوي الإعاقة؟

ويرى أحمد الحلو بأن أبرز التحديات والتهديدات التي تعتري عمل المؤسسة هو عدم استقرار الوضع السياسي والاقتصادي، واستمرار حالة الحصار وإغلاق المعابر والانقسام الفلسطيني، إلى جانب تغيير

سياسات التمويل من المانحين للمؤسسات الأهلية الفلسطينية، ونقص التمويل الموجه إلى المؤسسات الأهلية في فلسطين ولقطاع غزة بشكل خاص بسبب توجه جزء كبير منه للدول العربية المجاورة ومناطق صراع أخرى، كذلك الطلب المتزايد على الخدمات المقدمة والذي يفوق إمكانات الجمعية والتمويل الذي تحصل عليه. (الحلو، 2022، مقابلة شخصية).

ويرى ظريف الغرة أن أبرز التحديات والمعوقات التي تواجه مؤسسات رعاية ذوي الإعاقة وتؤثر على نشاطهم تمثل في قلة الدعم والتمويل المادي المحلي والدولي.

فيما يجمل نعيم كباجة المعيقات التي تواجه عمل جمعية أطفالنا للصم والبكم في: الحصار الانقسام الذي أثر على جميع مناحي الحياة في قطاع غزة، وكذلك دخول المؤسسات الدولية على خط المنافسة والعمل داخل القطاع بشروط الممول على الأرض، وقال: الاستمرارية للبرامج وليس للمشاريع، فلدينا ١٧٠ عامل ملزمون بدفع رواتبهم شهرياً لكن العجز المالي الذي نواجهه منذ ٢٠١٠ يحول دون استمرارية الأنشطة والفعاليات، وفي عام 2015 واجهنا عجزاً بقيمة 600 ألف دولار فعمدنا على خطط التقشف وتقليص المصاريف التشغيلية ووقف مظاهر الحداثة للحفاظ على جودة العمل والخدمات.

أما جمال الرزي فيؤكد على أن أهم المعوقات التي تحد من استمرار أنشطة وبرامج مؤسسات المجتمع المدني التي تخدم الأشخاص ذوي الإعاقة والتي تتمثل في صعوبة الموائمة والمدمج في بعض المدارس، إلى جانب رفض المدرسين لوجود الطلاب ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين لأن ذلك يتطلب جهد أكبر، كما أن الانقسام أثر بشكل سلبي على موضوع تأهيل وتطور ذوي الإعاقة كما أنه أضر بحقوق ذوي الإعاقة وتطبيق القانون الخاص بهم.

ويجمل محمد أبو كميل وسوسن الخليلي المعوقات التي تواجه عمل الاتحاد الفلسطيني العام: بأن أعضاء الاتحاد يعملون منذ 10 سنوات بجهود ذاتية وتطوعية سواء كانوا مختصين نفسيين واجتماعين وممرضين، كما أن المقر لا يليق بالأشخاص ذوي الإعاقة، وهناك صعوبات مادية وكذلك في التعامل مع الوزارات في قطاع غزة خاصة، كما أن المشاريع الصغيرة تُدعم بمبلغ صغير لذوي الإعاقة، وهناك حواجز بيئية وسلوكية ومجتمعية تعيق اندماجنا في المجتمع، إلى جانب النظرة السلبية والدونية للأشخاص ذوي الإعاقة، حتى بيئة العمل غير ملائمة لنا، فلازال الأشخاص ذوي الإعاقة يتسولوا حقوقهم من الوزارات والمؤسسات الحكومية والأهلية.

ويرى عبد الرحمن المزعنن أن التحديات التي تواجه عمل مؤسسات رعاية ذوي الإعاقة كثيرة أهمها: هو المؤسسات أصبحت غير قادرة على تلبية احتياجات ذوي الإعاقة في قطاع غزة من الخدمات خاصة "العمل

والتمكين الاقتصادي وحقهم في الصحة"، كما أن لدينا تحديات في الوعي على مستوى رأس الهرم (الحكومة والمؤسسات) التي لا يتقبل ثقافة حقوق ذوي الإعاقة، كما أنه لا توجد موازنة للجمعيات والمؤسسات التي تعمل في مجال رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة من قبل الحكومة أو السلطة أو التشريعي، والكل يدعي بأنه يدافع عن حقوقهم ولكن لا نري أي تحرك، كما يوجد تحدي نقص التمويل الذي تحول خلال العاميين الماضيين لمواجهة الفيروس ودعم دول الجوار، وكذلك لا يوجد مراكز إيواء لذوي الأمراض الذهنية الذين يشكلون عبئاً على الأسر الفلسطينية.

فيما يذكر نادر شبير: لدينا تحديات كثيرة أهمها ضعف وشح التمويل وعدم وجود دور تكاملي وتشبيك بين مؤسسات ذوي الإعاقة في كثير من الأحيان، فهناك دور تنافسي بين المؤسسات وهذا يضر بصالح الأشخاص ذوي الإعاقة ويفتت إنجازاتهم، كما أن الحكومة للأسف في فلسطين لا تضع قضايا ذوي الإعاقة على سلم أولوياتها ولا تخصص ميزانيات خاصة بالمؤسسات على الرغم انها كانت في السابق وتقدم بعض المصاريف الإدارية التي تغطي احتياجات ذوي الإعاقة.

وقد تركزت التحديات التي تواجه عمل جمعية المعاقين حركياً كما أوجزها سمير أبو جياب في قلة التمويل وتوقف المبادرات والحملات مع انتهاء أي مشروع، فلا يوجد استمرارية لهذه البرامج لعدم وجود موازنات حكومية أو خاصة، كما أن ذوي الإعاقة لا يشعرون بأثر البرنامج على المدى الطويل فالشخص ذوي الإعاقة لازال يأخذ الخدمة فقط ولم يحدث تغير على مسار حياته، كما لا يوجد تمكين اقتصادي، ويذكر: هناك ما يزيد عن 80 مؤسسة تقدم خدمات لذوي الإعاقة، وأقل من 10 لهم فعّالين ولهم برامج صحية ورياضية ونفسية واجتماعية، وهناك تمييز عنصري وعدم مساواة يمارس بحق ذوي الإعاقة الحركية، فلا يوجد موائمة لهم في المدارس وأماكن العمل.

5- ما سبل تطوير أداء مؤسسات رعاية المعاقين في التعامل مع ذوي الإعاقة ورفع الوعي باحتياجاتهم؟

وأجمل الغرة سبل تطوير أداء مؤسسة رعاية ذوي الإعاقة في ضرورة توفير الدعم المالي الكافي، ورفع كفاءة العاملين في مؤسسات التأهيل، إلى جانب بناء قدرات الأشخاص ذوي الإعاقة.

ويوضح شبير: من أجل تطوير أداء مؤسسات رعاية ذوي الإعاقة لابد من تطوير الكادر البشري الموجود في المؤسسة من خلال تنمية قدراته وإمكانياته بحيث يصبح قادر بشكل أفضل على خدمة الأشخاص ذوي الإعاقة والمساهمة في رفع وعي المجتمع المدني بحقوق ذوي الإعاقة وهذا الأمر يحتاج إلى تمويل من قبل المؤسسات المانحة فيما يتعلق بتطوير الكادر ومهارته لتقديم خدمة أفضل لذوي الإعاقة.

أما أحمد الحلو من جمعية الحق في الحياة فيرى أن من أهم سبل التطوير هو استثمار طاقات إدارة الجمعيات في البحث عن تمويل لخططها وبرامجها، واستثمار الموارد المالية والبشرية من خلال عبر عمليات التأهيل المهني المستمرة، وعلى المؤسسات أن تقوم بتقييم ذاتي لإنجازاتها وأنشطتها ومدى ملائمة خططها الاستراتيجية مع ما حققته خلال العام لتصحيح الانحرافات وتقوية الإنجازات.

ويقدم نعيم كباجة سبلاً تطوير أداء المؤسسات وذوي الإعاقة قائلاً: يجب العمل على تحسين وجودة العمل في مؤسساتنا لتغيير نظرة ذوي الإعاقة تجاهنا، وفتح المشاريع الخاصة بفئة ذوي الإعاقة تكون أكثر شمولية وخصوصية.

6- كيف تقيمون نجاح برامجكم في التوعية؟

ويرى الغرة مدى نجاعة خدمات التوعية التي تظهر ثمارها في ازدياد حالة الوعي المجتمعي لدى الأهالي والمجتمع بشكل عام ولكن العدد الكبير للأشخاص ذوي الإعاقة يتطلب تدخلات وجهد أكبر.

فيما تقيم رابطة الخريجين المعاقين بصرياً نجاح وتأثير خدماتهم بطريقة مختلفة حيث يفيد شبير إلى أن الرابطة تتعامل بصورة مباشرة مع الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية أكثر من التعامل مع ذويهم لأن الخريجين والجامعين هم أبرز اهتماماتنا.

أما جمعية بيتنا ووفق المزعنن فهي تقيم مدى نجاح أنشطتها وبرامجها وتأثيرها على المستفيدين من الخدمات المقدمة من خلال استمارة مدى الرضا عن تلك البرامج والخدمات فلا يكون هناك أي تدخل أو ضغط من قبل أعضاء الجمعية.

وعلى صعيد عمل جمعية المعاقين حركياً التي تقيم مدى تأثر المستفيدين من خدمات الجمعية كما أوضحها سمير أبو جياب: يتم قياس مدى نجاح خدماتنا من خلال الملاحظة بالإضافة إلى الاستبيانات والمقابلات الشخصية والتقييمات الخارجية التي تتم أثناء الزيارات، ويضيف: إن مضاعفات الإعاقة قلت بشكل كبير بسبب الوعي الذي يبديه الأهالي عقب الدورات واللقاءات التي يحضرونها في الجمعية.

الخاتمة

يمكن تلخيص ما سبق فيما يلي من نتيجة مؤداها:

كلما ارتفع مستوى التأهيل من قبل مؤسسات المجتمع المدني ممثلاً في جمعيات رعاية وتأهيل ذوو الإعاقة كان هذا عاملاً مؤثراً في تحقيق نتائج أكثر إيجابية في دفعهم لسوق العمل والحياة الاجتماعية في تجارب ناجحة، تجعل من الشخص ذو الإعاقة صاحب تأثير إيجابي في دفع عجلة التنمية بالمجتمع، وتنقله من المرحلة التي

يحتاج إلى الآخرين كي يعيلوه، ليصبح هو عائلاً لنفسه قادراً على كسب عيشه بمفرده في حياة اجتماعية دامجة، وسط مجتمع يقبله ويتعايش معه على قدم المساواة في كافة العناصر.

ولذلك من خلال الإطار النظري والدراسة الميدانية وإجراء المقابلات أمكن التوصل إلى العديد من النتائج من أهمها:

1- الإيمان بأن لمؤسسات المجتمع المدني دوراً أساسياً كونها تعمل إلى جانب الحكومة من أجل تحقيق التنمية الشاملة.

2- أن دور مؤسسات المجتمع المدني في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة لا يمكن إغفاله للأسباب الآتية:

أ. انتشار هذه المؤسسات وقدرتها في الوصول إلى شتى الأماكن وتقديم خدماتها.

ب. تتمتع بعضوية أفراد لهم دورهم الهام في المجتمع مما يتيح لها التفاعل مع أفراد المجتمع وتقديم الرعاية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.

ج. تعدد الأدوار التي يمكن أن تقوم بها.

3- الاستفادة مما توصلت إليه البحوث والدراسات وتجارب الآخرين في تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني في خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة.

4- إن تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني في خدمة ذوي الاعاقة أصبح ضرورة ملحة نظراً لعدم قدرة الدولة على تقديم الخدمات.

5- لكي يتم تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني في خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة لا بد من توافر عدة أشياء:

أ. أن تعلن هذه المؤسسات عن أنشطتها للمجتمع.

ب. أن يقتنع الأفراد القائمين على هذه المؤسسات بأن عليها أدواراً إعلامية واجتماعية وصحية ونفسية وتمويلية يجب أن تقوم بها تجاه هذه الفئة.

ج. أن تُشرك هذه المؤسسات في أنشطتها رجال الأعمال والمهتمين بالحالات الخاصة.

6- إن تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة يأتي من خلال قيامها بالأدوار المختلفة التي يمكن أن تؤديها لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ويأتي على رأسها:

أ. تعديل نظرة المجتمع للمعاقين.

ب. توجيه الأسرة لتقبل الطفل المعاق والتعايش معه بصورة طبيعية.

ج. تزويد المعاقين بالأجهزة اللازمة لهم.

د. توفير الرعاية الصحية للمعاقين.

هـ. المساهمة في إنشاء مدارس التربية الخاصة وتزويدها بالمتطلبات اللازمة لرعاية هذه الفئة ومعاونة الأسر الفقيرة على رعاية أبنائها.

التوصيات

1- تطوير برامج التأهيل المهني بما يتفق مع سوق العمل وتطوراته.
2- إيجاد التعاون والتضامن بين مؤسسات رعاية المعاقين وقطاعات العمل المختلفة بالمجتمع.
3- إيجاد التعاون المشترك بين المؤسسات الحكومية والأهلية في مجال رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة.
4- التنسيق بين خدمات التأهيل المهني وخدمات التشغيل.
5- تفعيل دور وقدرات مؤسسات المجتمع المدني في تأهيل ذوي الإعاقة.
6- أن تتبنى مؤسسات المجتمع المدني توصيات المؤتمرات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على تحقيقها.
7- نشر ثقافة التطوع وتشجيع المواطنين على العمل التطوعي وإبراز دور المتطوعين في وسائل الاعلام المختلفة.
8- إصدار صحيفة متخصصة للمعاقين تتناول مجهودات المؤسسات المدنية في رعايتها وطرق الاستفادة مما لديهم من قدرات وأساليب تساهم في تقديم الرعاية لهم.

المراجع والمصادر

أولاً: المراجع العربية:

1- International Handicap (2015م). تقييم المعيقات والاحتياجات الفرص والإمكانيات المتاحة للأطفال ذوي الإعاقة للوصول إلى التعليم في مدينتي رفح وغزة، غزة.
2- إحسان السريع (2014م). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية واضطراب التوحد في ضوء معايير الجودة الأردنية، مجلة المنارة، المجلد 20، العدد 2/ب، ص ص9-33.
3- إقبال مخلوف (1991م). الرعاية الاجتماعية وخدمات المعوقين، ط1. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
4- أيمن رمضان عبد الفتاح (2021م). فاعلية خدمات مؤسسات الرعاية الاجتماعية للمعاقين حركياً: دراسة تطبيقية على مؤسسات الرعاية الاجتماعية بالجيزة، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، العدد 55، المجلد 1، القاهرة، ص ص129-162.
5- خالد قاسم (2010م). إدارة البيئة والتنمية المستدامة، ط2. الإسكندرية: الدار الجامعية.
6- شبكة المنظمات الأهلية الفلسطينية (2021م). واقع الأشخاص ذوي الإعاقة في حالات الطوارئ، دراسة بحثية منشورة، غزة.
7- عبد المنعم محمد (2007م). دور مؤسسات المجتمع المدني في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة من المعاقين في مصر، مجلة ملية التربية بالفيوم، العدد 5، ص ص1-72.
8- عفيفة لعجال (2019م): دور الخدمة الاجتماعية في إدارة وتنظيم مؤسسات رعاة المعوقين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

9- محمد الغولة وآخرون (2020م). احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة بقطاع غزة وجائحة كرونا مسؤولية الجميع، ورقة بحثية، دنيا الوطن، على الرابط: https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2020/09/19/532815.html .

10- محمد المري إسماعيل (2021م). دور الجمعيات والمؤسسات الأهلية في مجال رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، المجلة العربية للقياس والتقويم، العدد 3، القاهرة، ص ص165-186.

11- مدحت فتوح (2000م). تنظيم مجتمع المعاقين، ط1. القاهرة: مكتبة الزهراء للنشر والتوزيع.

12- مصطفى عابد (2019م). ذوو الإعاقة.. آمال وتطلعات عام 2020م، صحيفة فلسطين، على الرابط: https://felesteen.news/post/56094 .

13- نزار بصلات (2011م). واقع منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة في فلسطين، المنظمة العربية للأشخاص ذوي الإعاقة، على الرابط: http://www.aodp-lb.net/upload//editor_upload/file.

ثانياً: المقابلات الشخصية:

1- أحمد الحلو، المدير التنفيذي لجمعية الحق في الحياة التي تعمل في مجال تأهيل ذوي متلازمة دوان والتوحد، مقابلة شخصية، أجرتها الباحثة يوم الخميس 13 يناير 2022م الساعة 2:00 مساءاً.

2- جمال الرزي، المدير التنفيذية للجمعية الوطنية للتأهيل، منسق قطاع التأهيل في شبكة المنظمات الأهلية الفلسطينية، مقابلة شخصية أجرتها الباحثة، يوم الأحد 16 يناير 2022م، الساعة 1:21 ظهراً.

3- د. سمير أبو جياب، رئيس جمعية المعاقين حركياً، مقابلة شخصية أجرتها الباحثة يوم الأحد 16 يناير 2022م الساعة 11:52 صباحاً.

4- سوسن الخليلي، رئيس نادي فارسات فلسطين للسيدات ذوات الإعاقة وأمين سر الاتحاد الفلسطيني العام للأشخاص ذوي الاعاقة، مقابلة شخصية، أجرتها الباحثة يوم الثلاثاء 11 يناير 2022م الساعة 1:56 مساءاً.

5- ظريف الغرة، شبكة الأجسام الممثلة للأشخاص ذوي لإعاقة، مقابلة شخصية أجرتها الباحثة، يوم السبت الموافق 22 يناير 2022م، الساعة 11:00 صباحاً.

6- عبد الرحمن المزعنن، المدير التنفيذي لجمعية بيتنا للتنمية والتطوير المجتمعي في شمال قطاع غزة، مقابلة شخصية أجرتها الباحثة يوم الأربعاء 12 يناير 2022م الساعة 12:5 ظهراً.

7- محمد أبو كميل، نائب رئيس الاتحاد الفلسطيني العام للأشخاص ذوي الإعاقة فرع غزة، مقابلة شخصية، أجرتها الباحثة يوم الثلاثاء 11 يناير 2022م الساعة 1:56 مساءاً.

8- نادر شبير، مؤسسة الخريجين بصرياً، مقابلة شخصية أجرتها الباحثة، يوم السبت 22 يناير 2022م، الساعة 10:00 صباحاً.

9- نعيم كباجة، مدير جمعية أطفالنا للصم والبكم، مقابلة شخصية أجرتها الباحثة، يوم الخميس 6 يناير 2022م، الساعة 12:30 ظهراً.

مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل

The Prevalence of Suicidal Ideation and Its Relationship to Academic Achievement among a Sample of Secondary School Students in South Hebron

للباحثين

د. حكم حجة

أ. سندس ابو سباع

الملخص

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مستوى شيوع التفكير الانتحاري لدى طلبة مدارس جنوب الخليل الثانوية في فلسطين، والكشف عن العلاقة بين مستوى التفكير الانتحاري ومستوى التحصيل الاكاديمي وايضا العلاقة بين جنس الطلبة وشيوع التفكير الانتحاري، وتكونت عينة الدراسة من 300 طالب وطالبة متواجدين في مدارس جنوب الخليل الثانوية من الصف الحادي العاشر والتوجيهي منهم 162 ذكر و183 انثى، واوضحت نتائج الدراسة أنه يوجد هناك اتجاه وتفكير نحو الانتحار، اشارت بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في شيوع التفكير الانتحاري تعزى لمتغير الصف، وايضا عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التفكير الانتحاري والتحصيل الاكاديمي للطلبة، وكذلك عدم وجود فروق دالة احصائيا بين شيوع التفكير الانتحاري ومتغير الجنس.

Abstract

This study aimed to identify the level of prevalence of suicidal ideation among students in South Hebron secondary schools in Palestine, and to reveal the relationship between the level of suicidal ideation and the level of academic achievement, as well as the relationship between the gender of students and the prevalence of suicidal ideation. The study sample consisted of 300 male and female students from the eleventh and tawjihi grades of Hebron secondary schools, of whom 162 were males and 183 were females. The results of the study showed that there is a trend and thinking towards suicide, they also indicated that there are no statistically differences in the prevalence of suicidal ideation due to the grade variable, and that there are no statistically differences between suicidal ideation and academic achievement of students, as well as the absence of statistically significant differences between the prevalence of suicidal ideation and the gender variable.

المقدمة

يسعى كل فرد الى تحقيق طموحه واهدافه في الحياة بشكل عام، فلكل فترة زمنية لها أهدافها وانجازاتها، فعند الوصول لمرحلة المدرسة يتمركز تفكير الطالب الى الوصول الى النجاح والحصول على مستوى اكاديمي يحقق به رغباته، اذ يعتبر التحصيل الاكاديمي من أهم العوامل المؤثرة في حياة الطالب في مرحلته الدراسية، وخاصة في المرحلة الثانوية، فالطالب عندما يرى انه ليس هناك صلة بين الجهد المبذول وبين التحصيل الاكاديمي الذي كان يتوقعه، فانه يفقد الرغبة في الدراسة، ويشعر الطالب بالفشل وعدم قدرته على انجاز او تحقيق اهدافه، ومع تكرار هذا الشعور بالنسبة للطالب يولد لديه الاحباط والياس من اي محاولة للنجاح، وهذا يعني ان هناك عاملا حول هذه الخبرة الماضية الى سلوك دائم، وهذا ما توصلت اليه بعض الابحاث أن الطريقة في تفسير الحدث السيء وليس الحدث نفسه هو الذي يؤدي الى الياس والعجز، ويهوي به الى معاناة من اضطرابات انفعالية كالقلق والاكتئاب، ويمكن ان يكون له تأثير مدمر قد يصل الى درجة التفكير بالانتحار، اذ يشير اسماعيل وسناري (2010) في دراسته ان من اهم عوامل التفكير بالانتحار هو انخفاض التحصيل الاكاديمي لدى طالب الثانوية.

فالتفكير بالانتحار عند الفرد بصفة عامة والطلاب بصفة خاصة يعتبر عامل مؤثر على عدم استقرار الطالب نفسيا مما قد يؤثر على تقدمه في مراحله الدراسية ويجعله مكبل بالهموم والافكار التي تجعل منه شخصاً عاجزاً عن فعل أو انجاز اي عمل يطلب منه، فتكون نتيجة ذلك التأثير السلبي على مستواه الاكاديمي للطالب خاصة في مرحلة المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة:من خلال خبرة الباحثان مع المرشد التربوي في مدارس جنوب الخليل الثانوية، ونظرا الى تزايد نسب الانتشار لظاهرة الانتحار في الآونة الاخيرة لطلاب المرحلة الثانوية وزيادة الشكاوي من معلمي المدراس وأولياء الامور بقيام طلابهم وابناءهم بمحاولات انتحار فاشلة مع تدني لمستواهم الاكاديمي دون وجود اسباب او عوامل تؤدي الى هذا التدني او الانتكاس الدراسي، وأيضا بعد الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة تبين أن ضعف التحصيل الاكاديمي أو الفشل الدراسي هو من العوامل التي تؤدي الى التفكير الانتحاري كدراسة البحيري وأبو فضل (2008) و لندرة الابحاث التي تناولت الانتحار او التفكير الانتحاري بالنسبة لطلبة الثانوية العامة وربطها بالتحصيل الاكاديمي في فلسطين بوجه التحديد (على حسب علم الباحثان) ومن هنا حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما مستوى شيوع التفكير الانتحاري لدى عينة من طلاب مدارس الثانوية في جنوب الخليل وعلاقته بالتحصيل الاكاديمي؟

أسئلة الدراسة:حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتيه:

السؤال الأول: ما مستوى شيوع التفكير الانتحاري لدى عينة من طلاب مدارس الثانوية في جنوب الخليل؟

السؤال الثاني: هل يوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التفكير الانتحاري والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب مدارس الثانوية في جنوب الخليل؟

فرضيات الدراسة: الفرضية الأولى:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل تعزى لمتغير الصف

الفرضية الثانية:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل تعزى لمتغير المعدل التراكمي للطالب

الفرضية الثالثة:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس

أهمية الدراسة:الأهمية النظرية: من خلال تقديم اطار نظري ومعلومات للتفكير الانتحاري والتحصيل الدراسي.

توضح هذه الدراسة العلاقة بين التفكير الانتحاري والتحصيل الاكاديمي لطلاب مدارس الثانوية في جنوب الخليل

- تفتح افاقا لعناوين ابحاث ودراسات امام الباحثين في نفس المجال.

الأهمية التطبيقية:

- توفر هذه الدراسة مقياسا للتفكير الانتحاري بحيث يمكن تطبيقه على طلبة مدارس الثانوية العامة.

- تكمن اهمية الدراسة في الجانب الوقائي، فدراسة التفكير الانتحاري لدى عينة من طلاب مدارس الثانوية ومعرفة العوامل الكامنة وراء هذا الفكر، يساعد في التخطيط وإعداد برامج وقائية اكثر فاعلية لهؤلاء الطلاب للحد من الانتحار.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى:

1- التعرف على مستوى شيوع التفكير الانتحاري لدى طلبة مدارس جنوب الخليل الثانوية في فلسطين.

2- الكشف عن العلاقة بين مستوى التفكير الانتحاري ومستوى التحصيل الاكاديمي لدى طلاب مدارس جنوب الخليل الثانوية في فلسطين.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: طلبة مدارس جنوب الخليل الثانوية في فلسطين.

الحدود المكانية: مدارس جنوب الخليل الثانوية في فلسطين.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني لعام 2022-2023م

محددات الدراسة:

استجابة افراد عينة الدراسة

مصطلحات الدراسة:

التفكير الانتحاري: التفكير الانتحاري هو "الافكار والتصورات المرتبطة بعملية الانتحار والاقدام عليها وكيفية التخطيط والتنفيذ وتخيلات الاحداث قب واثناء وبعد تنفيذ محاولة الانتحار والتفكير الانتحاري هو مرحلة مبكرة من مراحل عملية الانتحار" (Rudd, 2009)

وعرفه وانك (wang 2012) بانه "ذلك التفكير الذي يهدف الى ايجاد حلول تهدف الى القضاء على الحياة وازهاق الروح دون الوصول الى هذه الغاية" .

التعريف الاجرائي للتفكير الانتحاري: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على فقرات مقياس التفكير الانتحاري الذي اعدته الباحثان لهذه الدراسة.

التحصيل الاكاديمي:

" درجة الاكتساب التي يحققها الفرد او مستوى النجاح الذي يحرزه او يصل اليه في مادة دراسية او مجال تعليمي " (غنيم، 2003).

يعرف الباحثان التحصيل الاكاديمي اجرائيا:

مستوى النجاح الذي يصل اليه الطالب في المواد الدراسية، ويقاس بمعدل الدرجات (النسبة المئوية) التي حصل عليها الطالب في نهاية الفصل الاول من العام الدراسي 2021-2022 من واقع السجلات المدرسية.

يشير الى انجازات الطلاب خلال الفصل الدراسي الاول لعام 2021-2022م وعبر عنه بالمعدل التراكمي لدرجات افراد العينة.

التفكير الانتحاري

الانتحار في اللغة العربية كلمة مشتقة من "نحر" اي ذبح وقتل ، وعند القول انتحر الشخص اي ذبح نفسه وقتلها (المنجد في اللغة والاعلام، 1986).

ويعرف بأنه " "ذلك التفكير الذي يهدف الى ايجاد حلول تهدف الى القضاء على الحياة وازهاق الروح دون الوصول الى هذه الغاية".

وقد احتل موضوع الانتحار اهتمام الباحثين حيث لم يكتفوا فقط بالسلوك الانتحاري وانما ايضا ركزوا على الافكار التي تسبق الانتحار، اذ يفرق جولدني (Goldney, 2008) بين ما يأتي:

1- الانتحار، هو سلوك ايذاء الذات الذي يؤدي الى الموت.

2- محاولة الانتحار: وهي سلوك ايذاء الذات بدرجات متفاوتة في النية، ومميت بدرجات متفاوتة.

3- التفكير الانتحارين وهو التفكير في ايذاء الذات بدرجات متفاوتة في النية والجدية في تطبيقه، وغير مميت.

والانتحار هو اشد اشكال الاعتداء على الذات، ومع ذلك فان هناك عدة اشخاص يحاولون الانتحار وبعضهم ينتحر فعلا، وهناك اشخاص يمتلكون افكار للانتحار بسبب المرور في اوقات حرجة ويطلقون تعابير تنم عن عدم قدرتهم على الاستمرار في العيس وتحمل مشاكل الحياة، اي ان اتجاه هؤلاء الاشخاص الى الانتحار يبدأ بفكرة لتتدرج وتصبح افكارا أكثر وضوح يمكن ان تصل بالنهاية الى اتخاذهم لسلوك الانتحار بشكل فعلي (رضوان، 2009).

تقييم الطلبة الانتحاريين:

لتقييم حالة طالب ما بالنسبة لخطر التفكير الانتحاري على المرشدين الاهتمام بالدلائل التي توحي بإمكانية ان يفكر طالب ما بالانتحار وهي:

1- الاشارات السلوكية:

ومن اكثر السلوكيات شيوعا هي التغيرات التي تطرأ على سلوك الطالب كانخفاض العلامات المدرسية، وصعوبة في التركيز، تغيرات في الاكل وهوايات والاهتمام بالأصدقاء، والانعزال عن الاسرة، و اللجوء الى العبادة بشكل مكثف.

2- الاشارات اللفظية:

قد يستخدم المراهقين او الطلاب الذين يفكرون بالانتحار عبارات لفظية واضحة مثل : اتمنى لو اموت، الحياة لا معنى لها او استخدام عبارات مباشرة وصريحة مثل كم حبة دواء تكفي لقتل شخص، وهكذا (smith, 2006).

3- الاشارات الموقفية:

يجب الاهتمام بالتحولات التي تكون عنيفة في حياة الفرد مما يستدعي تفكيره الى الانتحار كفقدان عزيز او تحول مفاجئ في حياته كالطلاق، أو احد الامراض المهلكة او المزمنة كالسرطان او الايدز (السلطاني، 2014).

4- الانماط التفكيرية:

كالانتقام، والرغبة في معاقبة الاخرين

5- الصفات الشخصية:

مثل الانخفاض في تقدير الذات، و مهارات اتصال ضعيفة، و الاكتئاب الشديد (smith, 2006).

التحصيل الاكاديمي:

يعد التحصيل الاكاديمي الهدف الاساسي والمؤشر الرئيسي لنجاح المؤسسات التعليمية ونجاح الافراد في تحقيق الاهداف التربوية، وينظر اليه على انه المعيار الاساسي الذي يمكن من خلاله تحديد مستوى استفادة الطالب، ويهدف التحصيل الاكاديمي الى الحصول على معلومات رقمية او وصفية توضح مدي استيعاب الطالب لما اكتسبه من خبرات معرفية في المواد الدراسية، ومدى الاستفادة من محتويات هذه المواد، وكذلك تحديد لسماتهم الشخصية واستعداداتهم العقلية، وخصائصهم الوجدانية (العنزي، 2004).

ويعرف ملحم (2008) التحصيل الاكاديمي بانه:" مدى ما تحقق من اهداف التعلم في موضوع او مقرر دراسي سبق للفرد دراسته او التدرب عليه".

ضعف التحصيل الدراسي:

يؤدي ضعف التحصيل الاكاديمي لدى الطالب الى مشكلات نفسية متعددة تؤثر على حياة الطالب داخل المجتمع الذي يعيش فيه، ويُقصد بضعف التحصيل حصول الطالب على علامات في الامتحانات الدراسية اقل مما يتوقع، وتصنف العلامات التي حصل عليها الطالب في الامتحانات المدرسية الى ثلاثة أنواع: مرتفعة أو متوسطة أو ضعيف، (الصراف، 2002).

العلاقة بين التفكير الانتحاري والتحصيل الاكاديمي:

بعد الاطلاع على عدة دراسات منها دراسة البحيري وابو الفضل (2008)، دراسة اسماعيل وسناري (2010)، تبين ان هناك علاقة بين التفكير الانتحاري والتحصيل الأكاديمي، حيث اغلب الدراسات ذكرت أن من العوامل التي تؤثر في التفكير الانتحاري هو التحصيل الدراسي او انخفاض التحصيل الأكاديمي.

وعدة دراسات ذكرت ان انخفاض التحصيل الأكاديمي يؤدي الى الاحباط والاكتئاب الشديد، حيث تبين ان أحد اسباب التفكير الانتحاري هو الاحباط بسبب الفشل والاكتئاب المستمر، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتوضح ماهي العلاقة بين التفكير الانتحاري والتحصيل الأكاديمي.

الدراسات السابقة

تم الرجوع الى الادب التربوي بالمجلات والدوريات العربية وشبكة الانترنت ثم تصنيف الدراسات السابقة حسب متغيرات الدراسة:

1- دراسات تناولت التفكير الانتحاري لطلبة المرحلة الثانوية:

وهدفت دراسة البحيري و أبو الفضل (2008) الى التعرف على بعض الاضطرابات النفسية المرتبطة بالطلاب الاكثر تفكيرا في الانتحار بالمدارس الثانوية، البحر الاحمر.، وتكوت عينة الدراسة من 360 طالباً (188 ذكور- 172 اناث)، وأوضحت نتائج الدراسة أنه يوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والاناث لصالح الذكور، وأيضا اوضحت النتائج ان اهم المشكلات النفسية لدى الطلبة كثيري التفكير في الانتحار ما يلي: اضطرابات النوم واضطراب الضغط، وتدني مفهوم الذات، واضطراب التكيف الاجتماعي، والمشكلات الشخصية، ومجموعة من المشكلات الشخصية والاسرية والمشكلات الاكاديمية، وعدة اضطرابات اخرى.

2- دراسات تناولت التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية:

هدفت دراسة الصافي (2002) الى التعرف على الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبار ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه في الصف الأول الثانوي، وقد تكونت عينة الدراسة من (298) طالب من طلاب الصف الاول الثانوي من المدارس الثانوية في أبها وخميس مشيط في المملكة العربية السعودية وقد توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل في مستوى الطموح والقابلية للتعلم لصالح مرتفعي التحصيل، وأيضا يوجد فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل في قلق الاختبار لصالح منخفضي التحصيل.

3- دراسات أوضحت العلاقة بين التفكير الانتحاري والتحصيل الاكاديمي:

هدفت دراسة برين (Brne, 2011) الى التعرف على فاعلية برنامج علاجي يعتمد اسلوب حل المشكلات في مساعدة الطلبة على خفض التفكير الانتحاري وزيادة التحصيل الاكاديمية لدى طلبة المدارس واستخدمت الدراسة مقياس حل المشكلات ومقياس مهارات الحياة وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبا وطالبة لديهم مستوى منخفض من مفهوم الذات ومستوى مرتفع من التفكير الانتحاري، واظهرت نتائج الدراسة مدى فاعلية البرنامج العلاجي في تحسين مفهوم الذات وخفض الافكار الانتحارية، وزيادة التحصيل الأكاديمي.

تهدف دراسة اسماعيل وسناري (2010) الى معرفة مدى انتشار السلوك الانتحاري بين طلبة المدارس الثانوية في مدينة الكوت ومعرفة بعض المتغيرات التي قد ترتبط بالسلوك الانتحاري، وتكونت عينة الدراسة من 1067 طالب وطالبة ، وأظهرت نتائج الدراسة بأن 89 من اصل 1067 لديهم سلوك انتحاري (التفكير بالانتحار او محاولة الانتحار)، وان ابرز العوامل المرتبطة بالسلوك الانتحاري تشمل الكآبة، القلق، وانخفاض المستوى الدراسي، والتعرض للعقوبة البدنية في البيت وأن السلوك الانتحاري للمراهقين قد يتأثر بعوامل تربوية واجتماعية- نفسي مثل اضطراب الصحة النفسية، انخفاض المستوى الدراسي والتعرض للعقاب البدني .

التعقيب على الدراسات السابقة:

ذكرت دراسة البحيري وابو الفضل (2008) ودراسة اسماعيل وسناري (2010) ان من اهم المشكلات النفسية والعوامل التي ارتبطت بالتفكير الانتحاري هي بالمشكلات الاكاديمية، والتحصيل الاكاديمي، وايضا في دراسة برين(brne, 2011) ربطت خفض التفكير الانتحار بزيادة التحصيل الاكاديمي لدى طلبة المدارس بشكل عام.

ومن خلال ما تم استعراضه عن الدراسات السابقة يمكن القول:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بأهمية دراسة التفكير الانتحاري لما له من أثار سيئة على الفرد بشكل عام وطالب المرحلة الثانوية بشكل خاص.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بأهمية دراسة التحصيل الاكاديمي وتحديد العوامل المؤثرة علية لما له من أثر نفسي على شخصية الطالب في المجتمع المحيط به.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بضرورة ربط التفكير الانتحاري مع التحصيل الاكاديمي كونه أحد العوامل الرئيسية في وجود هذا التفكير.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بضرورة الاهتمام بطلبة المرحلة الثانوية لكونها تعتبر من أهم مراحل الطالب لتحديد مستقبله.

في حين تفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- اضافة مقياس جديد للتفكير الانتحاري سيكون له دلالات صدق وثبات.
- ايضا هذه الدراسة ربطت العلاقة بشكل واضح ورئيسي بين التحصيل الاكاديمي والتفكير الانتحاري.
- يمكن اعتبار هذه الدراسة، الدراسة الأولى (في حدود علم الباحثة) ولاسيما في البيئة المحلية (فلسطين) في مجال التفكير الانتحاري في المرحلة الثانوية.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، لملاءمته لأغراض الدراسة، وهو التعرف الى مدى انتشار التفكير الانتحاري لدي طلبة مدارس دورا الثانوية وعلاقته بالتحصيل الاكاديمي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج المناسب لطبيعتها وأهدافها ومن خلال جمع البيانات، تم تصنيف هذه البيانات وتحليلها؛ لاستخلاص النتائج والتعرف على مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر (التوجيهي) الذين يتعلمون في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021-2022م .

وعددهم 780 طالبا وطالبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر (التوجيهي) الذين يتعلمون في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021-2022م

تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، والجدول الآتي يوضح خصائص العينة الديمغرافية.

جدول رقم (1) الخصائص الديموغرافية للعينة

المتغير		العدد
الصف الحالي للطالب	الحادي عشر	114
	الثاني عشر (توجيهي)	186
المعدل التراكمي للطالب	ممتاز	34

	جيد جدا	80
	جيد	46
	متوسط	22
	مقبول	96
	ما دون	22
الجنس	ذكر	162
	أنثى	138

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بفحص الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وبحساب معامل الثبات كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) على عينة الدراسة الكلية، حيث بلغت قيمة الثبات (93 %) وبذلك تتمتع الأداة بدرجة عالية جداً من الثبات، كما يتضح في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2) نتائج معامل كرونباخ الفا لثبات أداة الدراسة.

المجال	عددالحالات	عددالفقرات	قيمةالثبات
ثبات أداة الدراسة	300	20	0.93

صدق أداة الدراسة

تمَّ التحقق من صدق أداة الدراسة من حيث الصياغة اللغوية والوضوح والشمولية ومناسبة البند للجزء الذي ينتمي إليه وكان ذلك بعرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص، وفي ضوء أراء المحكمين وملاحظاتهم ومقترحاتهم عدلت بعض البنود والتنسيقات، وإضافة إلى ذلك تم اختبار صدق الأداة بحساب معامل الارتباط بيرسون للفقرات.

جدول رقم (3): معامل الارتباط بيرسون

الفقرات	نص الفقرة	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
.1	علاقتي مع الاخرين غير مستقرة	0.32	0.002
.2	افتقد إلى النوم المريح والمستمر	0.24	0.006
.3	أشعربأني مظلوم في هذه الحياة	0.66	0.000
.4	أعتقد أن أفضل حل للفشل المستمرفي الحياة هو الانتحار	0.54	0.000
.5	تتصفح في الانترنت عن الانتحاروطرقه	0.54	0.000
.6	أحس أنني مضطهد في هذه الحياة	0.63	0.000

.7	لقد خططت لقتل نفسي	0.62	0.000
.8	أفتقد إلى الأهداف والطموحات في الحياة	0.72	0.000
.9	إذا لم أحصل على معدل جيد سوف انتحر	0.62	0.000
.10	تشعربالرضا عن نفسك	0.56	0.000
.11	أني افتقد الرغبة في كل شي لذلك أفكربالانتحار	0.62	0.000
.12	أشعرإني لا اصلح لأي شيء في هذه الحياة	0.42	0.000
.13	عندما أفشل في تحقيق شيء فإني أفكرفي الانتحار	0.65	0.000
.14	كل أفكاري تدورحول الانتحار	0.65	0.000
.15	الاكتئاب يجعلني دائما أفكرفي الانتحار	0.62	0.000
.16	يوجد مشاكل أسرية في المنزل	0.70	0.000
.17	التفكيربالانتحاريجعلني أخطط له	0.68	0.000
.18	يسيطرعلى تفكيري الرغبة في الانتحار	0.61	0.000
.19	عندما يكون العالم غيرعادل الافضل هو الانتحار	0.64	0.000
.20	الحل الوحيد لفشلي الدراسي هو الانتحار	0.44	0.000

أشارت النتائج في الجدول رقم (1) أن أغلب فقرات الدراسة كانت دالة إحصائياً ما يشير إلى الاتساق الداخلي وأنها تشترك معاً في ظل المقياس الذي بنيت الأداة على أساسه.

تحليل فرضيات الدراسة

السؤال الرئيس: ما مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل؟

للإجابة على السؤال استخرجت النسب لكل فقرة من الفقرات في الاستبيان لعينة الدراسة كاملة وهي كما يلي في الجدول التالي:

جدول (4): النسب المئوية لكل فقرة من فقرات الاستبانة

الفقرات	نص الفقرة	نسبة (دائما) %	نسبة (نادرا)%
.1	علاقتي مع الاخرين غير مستقرة	80	20
.2	افتقد إلى النوم المريح والمستمر	80	20
.3	أشعربأني مظلوم في هذه الحياة	50	50
.4	أعتقد أن أفضل حل للفشل المستمرفي الحياة هو الانتحار	80	20
.5	تتصفح في الانترنت عن الانتحاروطرقه	49	51

.6	أحس أنني مضطهد في هذه الحياة	81	19
.7	لقد خططت لقتل نفسي	49	51
.8	أفتقد إلى الأهداف والطموحات في الحياة	80	20
.9	اذا لم أحصل على معدل جيد سوف انتحر	49	51
.10	تشعربالرضا عن نفسك	49	51
.11	أني افتقد الرغبة في كل شي لذلك أفكربالانتحار	49	51
.12	أشعراني لا اصلح لأي شيء في هذه الحياة	81	19
.13	عندما أفشل في تحقيق شيء فإني أفكرفي الانتحار	30	70
.14	كل أفكاري تدورحول الانتحار	30	70
.15	الاكتئاب يجعلني دائما أفكرفي الانتحار	30	70
.16	يوجد مشاكل أسرية في المنزل	50	50
.17	التفكيربالانتحاريجعلني أخطط له	50	50
.18	يسيطرعلى تفكيري الرغبة في الانتحار	49	51
.19	عندما يكون العالم غيرعادل الافضل هو الانتحار	69	31
.20	الحل الوحيد لفشلي الدراسي هو الانتحار	69	31

من خلال النتائج السابقة ومن خلال التحليل لاجابات الطلبة عينة الدراسة، تبين أنه يوجد هناك اتجاه وتفكير نحو الانتحار، وهذا مؤشر خطير لأنه لو أتيحت لهم الفرصة لقاموا بالانتحار.

كذلك تبين أن الطلبة يحسون بالظلم والاضطهاد في الحياة، كما وأنهم يفتقدون لأهداف في حياتهم ولا يوجد لديهم طموح في الحياة.

كل النتائج السابقة لها أسباب عديدة من أهمها المشاكل الأسرية التي تبين من خلال التحليل أن 50 % من الطلبة لديهم مشاكل أسرية مختلفة ومتنوعة.

السؤال الثاني: ما مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل تبعاً لمتغير الصف والمعدل والجنس؟

الفرضية الاولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل تعزى لمتغير الصف

لفحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova) في مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل تعزى لمتغير الصف

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova) للفروق في مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل تعزى لمتغير الصف

المقارنات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1	0.013	0.013	0.056	0.813
داخل المجموعات	298	70.667	0.237		
المجموع	299	70.680			

تشير النتائج في الجدول أعلاه عدم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى$0.05 \geq \alpha$ في مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل تعزى لمتغير الصف. حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.813) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) وعليه تقبل الفرضية الصفرية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل تعزى لمتغير المعدل التراكمي للطالب

لفحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova) في مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل تعزى لمتغير المعدل التراكمي للطالب

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova) للفروق في مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل تعزى لمتغير المعدل التراكمي للطالب

المقارنات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1	0.653	0.653	0.256	0.613
داخل المجموعات	298	761.267	2.555		
المجموع	299	761.920			

تشير النتائج في الجدول أعلاه عدم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى$0.05 \geq \alpha$ في مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل تعزى لمتغير المعدل التراكمي للطالب حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.613) وهي أكبر من مستوى الدلالة (α 0.05 ≤) وعليه تقبل الفرضية الصفرية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار (ت T-Test) في مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل تعزى لمتغير المعدل التراكمي للطالب وذلك كما هو موضح في الجدول التالي.

نتائج اختبار ت T-Test للفروق في مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل تعزى لمتغير المعدل التراكمي للطالب

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
ذكر	138	1.55	0.499	1.036	58	.830
أنثى	162	1.52	0.504			

تشير النتائج في الجدول أعلاه عدم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى$0.05 \geq \alpha$ في مدى شيوع التفكير الانتحاري وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة مدارس الثانوية في جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.830) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه تقبل الفرضية الصفرية .

قائمة المراجع:

المراجع العربية

- اسماعيل، هالة و خير، سناري (2010). بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في
- الابتدائية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.
- البحيري، عبد الرقيب و أبو الفضل، محفوظ (2008). بعض الاضطرابات النفسية المرتبطة بالتفكير الانتحاري لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، المجلة المصرية للدراسات النفسي، 18 (60): 3-54
- رضوان، عبد الكريم (2009). فاعلية برنامج إرشادي تدريبي لخفض الضغوط النفسية وتحسين التوافق النفسي لدى مرضى السكري بمحافظة غزة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة.
- السلطان، نازك (2014). قياس الميل نحو الانتحار لدى طلبة المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية للعلوم الانسانية، 14: 361-405
- الصافي، عبد الله (2002). الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبار ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول الثانوي، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، 30(1).
- الصراف، قاسم (2002). القياس والتقويم في التربية والتعليم، الكويت: دار الكتاب الحديث.
- العنزي، فريج (2004). التحصيل الدراسي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة الثانوية وطالباتها. مجلة العلوم الاجتماعية، 32 (2)، 377-411.
- ملحم، سامي (2008). تأثير خبرات السكن الداخلي على اضطرابات السلوك والتحصيل الدراسي ودافع الانجاز لدى طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان. مجلة البصائر، 12 (2): 143-191.
- المنجد في اللغة والإعلام (1986). بيروت: دار المشرق.

المراجع الأجنبية

- Bryne. H. (2011). The Effect of a therapy Program Based on Problem Solving in Reducing Suicidal Ideation and Improving a Achievement. British Journal of Guidance and Counseling. 28(1):101-123
- Golodney, R. (2008). Suicide in Young. Journal of Pediatrics and Child Health, 29 (1): 50-72.
- Smith, M.A. (2006). Differences Among Adolescent, Young Adult Callers of Suicide Help lines. Social Work,38 (4) : 421- 429.

مدى فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد

verbal-non developing in program training proposed the of effectiveness The autism with children in skills communication

روان الجعبة

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة للكشف عن مدى فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد وإكسابهم العديد من هذه المهارات المختلفة لتسهيل عملية تفاعلهم مع الآخرين، وقد اعتمدت الدراسة على نظرية العقل لصاحبها بارون كوهين(Theory of Mind). وقد تمت مراجعة الأدبيات المتعلقة بذلك من خلال تقسيمها للدراسات التي تناولت أطفال التوحد بصفة عامة، والدراسات التي تناولت تنمية مهارات التواصل غير اللفظي عند أطفال التوحد في مرحلة مبكرة. ولتحقيق هدف الدراسة؛ اتبعت الدراسة الحالية المنهج الكيفي (دراسة الحالة) حيث تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الأطفال المشخصين باضطراب التوحد في مركز رعاية الأطفال الخاصة المتواجد في منطقة القدس والمستفيدين من خدماته التأهيلية والعلاجية المختلفة، وشملت عينة الدراسة الحالية (4) أطفال توحد، تم اختيارهم بالطرقة القصدية. وقد تم تحديد أدوات الدراسة بتحليل نموذج التقرير اليومي الخاص بكل طفل من أطفال عينة الدراسة ونموذج الملاحظة المستخدم من قبل الباحثة لمتابعة تطوير أفراد العينة المشاركين. وأشارت نتائج الدراسة باستفادة الأطفال من البرنامج واكتسب وأتقن العديد من مهارات التواصل غير اللفظي في كل من المجالات الأربعة كما وأظهرت النتائج بأن كل طفل من الأطفال الأربعة قد اكتسب واستطاع تطبيق وتنفيذ العديد من مهارات التواصل غير اللفظي الخاصة في كل مجال من هذه المجالات الأربعة المستهدفة بالبرنامج التدريبي بدرجة إتقان تختلف عن الآخر. وقد توصلت الدراسة لمجموعة من التوصيات أهمها؛ اعتماد البرنامج التدريبي المقترح كطريقة مجربة وناجحة في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد ممن تتراوح أعمارهم ما بين (3-8) سنوات. والعمل على إعداد برامج تدريبية أخرى لتنمية مهارات وقدرات أخرى كالمهارات الاستقلالية والمهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحد.

الكلمات المفتاحية: التوحد، التواصل غير اللفظي، البرنامج التدريبي

Abstract

The study aimed to reveal the effectiveness of a proposed training program in developing non-verbal communication skills in autistic children and giving them many of these different skills to facilitate their interaction with others, and the study relied on the theory of the mind of baron Cohen (Theory of Mind). The literature on this has been reviewed through its division of studies on autistic children in general, and studies on the development of non-verbal communication skills in autistic children at an early stage. To achieve the objective of the study, the current

study followed the qualitative approach (case study) where the current study community of all children diagnosed with autism disorder in the childcare center located in the (Jerusalem) area and beneficiaries of its various rehabilitation and treatment services, and included the sample of the current study (4) autistic children, selected by intent method. The study tools were identified by analyzing the daily report model for each sample child and the observation model used by the researcher to follow up on the development of the participating sample members. The results of the study indicated that children benefited from the program and acquired and mastered many non-verbal communication skills in each of the four areas and showed that each of the four children had acquired and was able to apply and implement many of the special non-verbal communication skills in each of these four areas targeted by the training program in a different degree. The study found a set of recommendations, the most important of which was the adoption of the proposed training programme as a proven and successful way of developing non-verbal communication skills in autistic children aged 3-8 years. Work on other training programmes to develop other skills and abilities such as independence and social skills in autistic children.

Key words: Autism, Non-verbal communication skills, Training program

مقدمة

تعد مرحلة الطفولة مرحلة مهمة وحساسة أكثر من أي مرحلة عمرية أخرى، فالإهتمام بالطفولة وبإعداد الأطفال ورعايتهم من كافة النواحي هي في غاية الأهمية، كونها تعتبر حجر الأساس في بناء وتكوين شخصية الطفل. فهذا الإهتمام هو في الواقع إهتمام في مستقبل الأمة وأطفال اليوم هم جيل المستقبل. فمرحلة الطفولة بما لها من أهمية، من حيث الخصائص والمعدلات النمائية في حياتنا، وفي ظل التطور والتغير المتسارع الذي نعيشه، تستوجب ألا يكون الطفل خلالها عرضة وإستهداف لإضطرابات عنيفة تؤثر على نموه وشخصيته في المراحل النمائية المتتالية فيما بعد، ولا بد أن نضمن له مناخا هادئا يسوده الإستقرار والتوافق النفسي.

ويعد إضطراب التوحد (Autism) من أكثر الإضطرابات النمائية شيوعا وصعوبة، وذلك نتيجة تأثيره السلبي على معظم جوانب النمو الأخرى والتي تظهر قبل سن الثلاث سنوات تقريبا، أهمها مشاكل باللغة وما يرتبط بها من قصور في التواصل والتفاعل الإجتماعي. حيث يتسم تطورهم اللغوي بالبطيء. فالكثير من هؤلاء الأطفال لا تتطور اللغة لديهم بتاتا، في حين أن الباقي منهم يستخدموا عددا محدودا من التراكيب اللغوية في تواصلهم مع الآخرين من حولهم. فالجانب النطقي لديهم يتسم عادة بتكرار الكلام (echolalia) ولاسيما الأخيرة منها، وهذا الترديد المرضي للكلام لا يساعد الطفل التوحدي على إستخدام الكلام بسياقات ومواقف إجتماعية مختلفة، وبالتالي يكون تواصله مع الآخرين من حوله عن طريق إستخدام الإشارات بدلا من الكلمات، كما يعاني أطفال التوحد من مشكلات في التواصل سواء أكان تواصلا لفظيا أم غير لفظي.

فالطفل التوحدي لا يستجيب عند إستدعاء إسمه، ويظهر تواصله على هيئة إستجابات قصيرة وسلبية في الغالب. مما يدفعه إلى التقوقع حول ذاته. أيضا فهم يعانون من مشاكل في الإنتباه والتركيز، فهي محدودة وتكون لفترات قصيرة، مما يقلل من فرص إكتسابهم العديد من المهارات، ويقلل من فرص تواصلهم مع الآخرين، لا بل يدفع بهم إلى العزلة والوحدة ورفض التعامل مع الآخرين والإنسحاب من المواقف الإجتماعية المختلفة (Havlat,2006).

ونظرا إلى أن إعتبار إضطرابات التواصل تمثل العجز الأساسي لدى أطفال التوحد، وفي حين أن المشكلات السلوكية عندهم تمثل العجز الثانوي. لذا فإن بعض أنماط السلوكيات التي يمارسونها هؤلاء الأطفال كإيذاء الذات والبكاء والصراخ المستمر ما هي إلا سلوكيات ناتجة عن الصعوبات التي يواجهونها في التواصل مع بيئتهم المحيطة. وعليه، وللتغلب على هذه الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء الأطفال في التواصل، تعتبر عملية التدخل المبكر معهم ضرورية جدا وفي غاية الأهمية، وذلك من أجل تطوير قدرتهم على التواصل الجيد والتلقائي. وهذا ما أظهرته العديد من البحوث العلمية بإن البدء بتدريب الأطفال الصغار من ذوي التوحد ممن تتراوح أعمارهم ما بين (4-9) سنوات على مهارات التواصل، وعلى كيفية التعبير عن مشاعرهم وإنفعالاتهم وحاجاتهم بعدة طرق مختلفة، وذلك من خلال إعداد البرامج التربوية والسلوكية وتوفير البيئة المناسبة التي يتم فيها تعليم الطفل التوحدي مهارات التواصل البصري، والإنتباه والتركيز، والإشارة إلى كل ما هو مرغوب فيه، والإيماءات الجسدية تؤدي إلى تحسين وتطوير تواصلهم الاجتماعي (علي، 2013).

بناء على ما سبق، تعد مشكلة التواصل هي من أبرز المشكلات الرئيسية التي يعاني منها أطفال التوحد، كونها تعتمد على اللغة، حيث أن اللغة هي عنصر أساسي في تكوين العلاقات الإجتماعية. ونظرا لذلك التأخر والقصور في النمو اللغوي، فهذا يمنع الطفل التوحدي من تكوين هذه العلاقات الإجتماعية، كونها تحتاج إلى التواصل والمحادثات والمناقشات الكلامية، وهذا بدوره يؤكد على مدى أهمية تطبيق البرامج والخدمات التأهيلية مع هؤلاء الأطفال وبالأخص في مرحلة الطفولة المبكرة (مرحلة ما قبل المدرسة) وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية وتطوير مهارات التواصل غير اللفظي، ومن ثم محاولة إكسابهم مهارات التواصل اللغوي في مراحل متقدمة (صديق،2007).

لهذا ستكون الدراسة الحالية محاولة لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من أطفال التوحد ممن تتراوح أعمارهم ما بين (3-8) سنوات وذلك من خلال تطبيق برنامج تدريبي مقترح يعتمد على الألعاب التعليمية والأنشطة التدريبيه.

مشكلة الدراسة

وبناء عليه جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد وإكسابهم العديد من هذه المهارات المختلفة لتسهيل عملية تفاعلهم مع الآخرين وبالتالي تم تحديد مشكلة البحث من خلال الأسئلة كالآتي:

ما مدى فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من أطفال التوحد ممن تتراوح أعمارهم ما بين (3 – 8) سنوات ؟

والذي ينبثق منه السؤال الفرعي الآتي:

ما هي أهم مهارات التواصل غير اللفظي التي إكتسبها عينة من أطفال التوحد ممن تتراوح أعمارهم ما بين (3-8) سنوات؟

مصطلحات الدراسة

التعريفات الإصطلاحية

التوحد: هو عبارة عن إضطراب إنمائي شامل، يصاب به الطفل قبل أن يصل الثالثة من عمره، فيؤثر سلبا على عدة جوانب، أهمها التفاعل الإجتماعي مع الآخرين، والتواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، وظهور السلوكات والحركات النمطية، وقصور في اللعب الرمزي، هذا بالإضافة إلى تأثيره وبدرجات متفاوته على كل من الجوانب المعرفية والأكاديمية**(American Psychiatric Association,2000).**

التواصل غير اللفظي: هو عبارة عن التواصل دون إستخدام اللغة اللفظية كالإيماءات وتعبيرات الوجه ولغة الجسد، ويستخدمها الفرد للتواصل مع بيئته المحيطة وللتعبير عن حاجاته (Chicago Manual Style,2005).

البرنامج التدريبي: هو عبارة عن مجموعة من الأنشطة التي يتم تخطيطها بشكل متكامل ومترابط والتي تقدم خلال فترة زمنية محددة لغرض تحقيق الهدف العام للبرنامج (بيومي، 2008).

التعريفات الإجرائية

أطفال التوحد: هو كل طفل تم تشخيصه من قبل طاقم مركز الطفل بمدينة القدس على أنه مصاب بإضطراب التوحد بدرجة إصابة (بسيطة إلى متوسطة)، وذلك بإستخدام معايير تشخيص التوحد في الدليل التشخصي والإحصائي للإضطرابات العقلية DSM-IV-TR ويظهر قصورا واضحا في مهارات التواصل غير اللفظي ويتراوح عمره ما بين (3- 8) سنوات.

التواصل غيرلفظي: هو عبارة عن مجموعة من المهارات الأساسية التي يستخدمها الطفل التوحدي للتواصل والتفاعل الجيد مع بيئته المحيطة، ووسيلة للتعبير عن رغباته وحاجاته المختلفة دون أن يستخدم اللغة، وتتمثل هذه المهارات والتي سيتم تدريب أطفال التوحد عليها ضمن البرنامج التدريبي في مهارات التواصل البصري والسمعي، والإدراك المعرفي، ومهارات الإنتباه والتركيز، والتفاعل الاجتماعي والتي سوف يتم قياسها من خلال تقيمها قبل البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي المقترح، بإستخدام الألعاب التربوية والوسائل والأنشطة التعلمية المختلفة، بالإعتماد على مجالات البرنامج التدريبي المقترح، لتحديد مستوياتها عند كل طفل، ومن ثم إعادة تقيمها بعد الإنتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح لتحديد مدى التطور الحاصل عند كل طفل من الأطفال المشاركين في الدراسة الحالية.

البرنامج التدريبي: هو عبارة عن مجموعة من الأنشطة التعليمية والتدريبات العملية والتي سوف تطبق خلال فترة زمنية محددة من أجل تنمية وتطوير مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد، وذلك من أجل تسهيل تفاعلهم وإندماجهم في بيئتهم المحيطة. وتتمثل المهارات التي يتضمنها البرنامج التدريبي في مهارات الإدراك المعرفي، والإنتباه والتركيز، ومهارات التواصل البصري والسمعي، والتفاعل الاجتماعي.

الأدب النظري والدراسات السابقة

بعد أن تمت مراجعة الأدب التربوي الخاص بموضوع الدراسة الحالية، سيتم تناول في هذا الفصل عرضا للإطار النظري الذي تبنته وبنيت عليه الدراسة الحالية، كما وسيتم إستعراض أكثر وأقرب الدراسات ذات الصلة في محاور الدراسة الحالية، والتي تم تقسيمها إلى محورين على النحو الآتي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت أطفال التوحد بصفة عامة.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التواصل غير اللفظي عند أطفال التوحد في مرحلة مبكرة.

الأدب النظري

تطرقت العديد من النظريات إلى إضطراب التوحد كمحاولة لتفسير الأسباب الكامنة وراء هذا الإضطراب، والتي مازالت غير معروفة حتى أيامنا هذه، ولعل من أهم وأبرز هذه النظريات هي نظرية العقل لصاحبها بارون كوهين(Theory of Mind)، فنظرية العقل فسرت بأن الصعوبات التي يعاني منها الطفل التوحدي في كل من الجوانب الإجتماعية والتواصلية والتخيلية سببها التشوهات الحاصلة في الدماغ والتي بدورها تمنع المصاب بالتوحد من تكوين نظرية العقل، حيث تبنت نظرية العقل في التوحد فرضية حديثة مفادها أن أحد أنواع العجز الرئيسي الذي يعاني منه أطفال التوحد هو العجز في القدرة على عزو الحالات

العقلية للذات وللآخرين من حولهم. كون أن إضطراب التوحد يؤدي إلى عجز وقصور في ثلاثة جوانب رئيسة هي التواصل الإجتماعي والإتصال والتخيل. وعليه، فسرت نظرية العقل سبب الضعف في الإتصال الذي يعاني منه المصاب بالتوحد على أنها مشكلة في فهم معاني الحالات العقلية، في حين أنها فسرت الضعف في التخيل على أنها مشكلة في عزو الحالات العقلية المناقضة للواقع، بينما فسرت سبب الضعف في التواصل الإجتماعي على أنه ضعف في القدرة على فهم الوسيلة التي يمكن فيها للحالة العقلية أن تؤثر على السلوك(Baron,2001).

هذه الصعوبات التي يواجهها أطفال التوحد في عدم القدرة على الإستنتاج، وعدم القدرة على التنبؤ بما يدور في أذهان الآخرين من أفكار ومعتقدات في المواقف المختلفة، يؤدي إلى فشلهم في فهم وإدراك مشاعر الآخرين، وفشل إستنتاجاتهم الصحيحة لنوايا الأشخاص أو رغباتهم، كما تؤدي إلى فشلهم في إدراك الدوافع والأسباب الكامنة وراء سلوك الآخرين، وهي ما أسماها كوهين بمسمى (عمى العقل) وهي عكس مصطلح (قراءة العقل) والذي يدل على قدرة الشخص العادي على إدراك وفهم أفكار ومشاعر ومعتقدات الآخرين، وبالتالي القدرة على التنبؤ بأفعالهم في المواقف المختلفة(Baron,2001).

هذا وقد فسرت نظرية العقل في التوحد سبب العجز والقصور الذي يعاني منه الطفل التوحدي في التواصل بما فيها من تواصل لفظي على أن الطفل التوحدي ليس بمقدوره تكوين إعتقادات معينة، أو إدراك ما يعتقده الآخرون، ولا يمكنه إدراك نواياهم، كما أنه لا يستطيع أن يقيم العلاقات بين الكلام والحالات العقلية، مما يؤدي إلى إرتباط الكلمات بمعاني محددة سواء على مستوى الفهم أو التعبير. فالكثير من أطفال التوحد يعانون من عدم القدرة على إستخدام اللغة بشكلها الكلي في التخاطب والتواصل، مما يضطرهم إلى إستخدام مهارات التواصل غير اللفظي كالإيماءات ولغة الجسد وتعبيرات الوجه ولغة الإشارة للتعويض عن مشكلات الكلام، هذا بالإضافة إلى عدم مقدرتهم على إستخدام الكلمات التي لديه في سياقات مختلفة، ولا يستطيع أن يدخل في حوارات مع الآخرين، ولا يستطيع إستخدام الحديث للتواصل ذي المعنى (الإمام والجوالدة،2010).

كما ويظهر أطفال التوحد سلوكيات نمطية وحركات متكررة كالرفرفة باليدين، وهز الجسم، والدوران حول النفس، والمشي على أطراف الأصابع، وعادة ما يظهر التوحدي سلوكا واحد على الأقل من هذه السلوكيات. هذا بالإضافة إلى كونهم يعانون من القصور فى التنظيم الحسي إما حساسية زائدة أو منخفضة للمثيرات الحسية كالصوت أو اللمس أو الرؤية (مصطفى والشربيني،2011).

وعلى ضوء ذلك، تعد عملية التشخيص والتدخل المبكر في غاية الأهمية والضرورة، وذلك لأن التدخل المبكر يكون بشكل أفضل وفعال أكثر إذ تم التشخيص مبكرا، رغم ذلك، فإنه من الصعب أن تتم عملية التشخيص المبكر قبل سن الثالثة، وذلك لأن السلوكيات التشخيصيه المتمثلة بكل من التفاعل الإجتماعي والإتصال لا تتطور بشكل كامل قبل ذلك. فالتدخل المبكر يتيح للطفل التوحدي فرصة أكبر للتطور والنمو، وإكتساب العديد من الخبرات والمهارات المختلفة التي تساهم في تنمية وتطوير قدرات الطفل المكتشف في عدة مجالات منها الإجتماعي واللغوي والرعاية الذاتية والحركية، كما أنها تساهم في تنمية قدراته المعرفية والإجتماعية، وتزيد من فرصته في الإندماج في التعليم، وتحسن من وظيفته وتفاعله مع أسرته أكثر من الأطفال الذين لم تتاح لهم الفرصه المناسبة للإنخراط في برامج التدخل المبكر (الغرير وعودة، 2009).

وتعد الدراسة الحالية بمثابة محاولة لتقديم برنامج تدريبي مقترح بغرض تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من أطفال التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة (مبكرة) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (3-8) سنوات، مما قد يؤدي إلى تنمية وتحسين قدرتهم على التواصل والتفاعل مع بيئتهم المحيطة، والتي من ممكن أن تزيد من فرصهم في الإندماج مع الآخرين في المجتمع، وزيادة قدرتهم على التواصل اللغوي في المراحل المتقدمة من البرنامج التدريبي المقترح.

الدراسات السابقة

المحور الأول: الدراسات التي تناولت أطفال التوحد بصفة عامة.

يتناول هذا المحور بعض من الدراسات التي تطرقت إلى أطفال التوحد بصفة عامة، بغرض التعرف على بعض من خصائصهم، جوانب القصور لديهم، قدراتهم، سلوكياتهم، وبرامج التدخل المبكر المقدمة لهم للحد من جوانب القصور لديهم، وتنمية قدراتهم وإكسابهم السلوكيات المستهدفة، ومنها دراسة كل من كالمن وجولدمان (Kalman &Goldman,2008) التي هدفت إلى دراسة مدى قدرة عينة من أطفال التوحد ممن تراوحت أعمارهم (4) سنوات على معرفة مدى التوافق العاطفي بين التعبيرات الوجهية والنبرات الصوتية، حيث إستخدم الباحثان المنهج التجريبي وتكونت عينة دراستهم من (18) طفلا توحديا و(18) طفلا عادي (غير توحدي) من نفس الفئة العمرية، وعرض على الأطفال المشاركين في الدراسة زوج من التعبيرات الوجهية والتي كانت مصورة بالفيديو مع تسجيل صوتي يلائم أحد التعبيرين على الوجهين، علما بأن هذه الأصوات سجلت مرتين، مرة بصوت أم الطفل ومرة أخرى بصوت إمرأة غير معروفة للطفل. وأهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة بأن أطفال التوحد إستطاعوا التوافق العاطفي بين نبرة الصوت

والتعبيرات الوجهيه للإنفعالات المصورة من قبل أمهاتهم فقط، كما أظهرت نتائج هذه الدراسة بأن أطفال التوحد لا يمتلكون القدرة الكافية للتوافق العاطفي بين التعبيرات الوجهية والصور ولكنهم أكثر قدرة على التوافق العاطفي بين التعبيرات الوجهية والنبرات الصوتية المألوفة لهم. تشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية بأن كل منهما طبقت على عينة أطفال من فئة عمرية صغيرة وذلك من خلال برامج التدخل المبكر.

في حين تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسة كل من تايلور، هوش وويسمان(2005, Taylor,Hoch&Weissman) من حيث المنهجية المتبعة، حيث أن كلاهما إتبعت منهج دراسة الحالة، وبدورها طبقت هذه الدراسة على طفلة تعاني من إضطراب التوحد عمرها (6) سنوات بهدف تقييم ومعالجة السلوك النمطي الصوتي المعزز تلقائيا، وإستخدم الباحثون اللعب كمعزز للسلوك، وأجريت مجموعة التقييمات التحفيزيه لتحديد الألعاب التي كانت مرتبطة مع معدلات أعلى من القولبة الصوتية والألعاب التي لم تكن مرتبطة مع السلوك النمطي الصوتي، ومن خلال تقييم هذه المؤثرات المتزامنة، تم التعرف على المثيرات المفضلة للطفلة، بحيث تم إستخدامها بعد ذلك كمعززات للسلوك النمطي الصوتي غير الظاهر(القولبة الصوتية). وقد أظهرت النتائج بأن الجدول الزمني الثابت للتعزيز لم يكن له أي تأثير في الحد من السلوكيات غير المرغوبة، بينما وجدت الدراسة بأن جدول المعززات غير الزمني كان له أثر كبير في الحد من السلوكيات المرتبطة بالنمط الصوتي، كما وأكدت الدراسة بأن توحيد المثيرات المتماثلة يساهم إلى درجة كبيرة في الحد من السلوكيات غير المرغوبة إجتماعيا لدى أطفال التوحد. وعليه، نلاحظ بأنه ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج إيجابية، تدعم مدى أهمية وفعالية العلاج السلوكي في الحد والتخفيف من السلوكيات غير المرغوبة لدى أطفال التوحد.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التواصل غير اللفظي عند أطفال التوحد في مرحلة مبكرة

يتناول هذا المحور بعض من الدراسات التي هدفت إلى تنمية مهارات التواصل غير اللفظي عند أطفال التوحد المتمثلة في مهارات الإنتباه المشترك واللعب والمحاكاة والتقليد والتلقين، وذلك من خلال التدخلات والبرامج المختلفة، بغرض تنميتها لتسهيل قدراتهم على التواصل والتفاعل الإجتماعي الجيد والفعال مع بيئتهم المحيطة والتي بدورها من الممكن أن تسهل إندماجهم في المجتمع، ومنها دراسة كل من وآهلين،آنجرسول وشريبمان (Whalen,Schreibman& Ingersoll,2006) التي هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإنتباه المشترك وأثر ذلك على كل من التلقين الإجتماعي والتقليد واللعب والتداخلات الإجتماعية الإيجابية والنطق التلقائي لدى عينة من أطفال التوحد، حيث إستخدم

الباحثون في دراستهم الحالية التصميم النمائي الطولي، وتم تطبيقها على عينة قصدية مكونة من (10) من أطفال التوحد في سن ما قبل المدرسة، بهدف التحقق والكشف عن مدى فعالية برنامج تدريبي في إكساب أطفال التوحد العديد من مهارات التواصل الإجتماعي غير المستهدفة، حيث كانت مدة التدريب (10) أسابيع، ومن ثم قام الباحثون بمتابعة هؤلاء الأطفال لمدة (3) أشهر بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي. فأهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن تعليم الأطفال الصغار التوحديين في أن ينشغلوا في مهارات الإنتباه المشترك يؤدي بدوره إلى تغيرات إيجابية في مهارات التواصل الإجتماعي غير المستهدفة بالتدريب، حيث لاحظ الباحثون بأن هؤلاء الأطفال وبعد مشاركتهم في البرنامج التدريبي، قد حصل لديهم تحسن في كل من التلقين الإجتماعي، التقليد، اللعب، النطق التلقائي ومهارات التواصل الإجتماعي. كما وتدعم نتائج هذه الدراسة الإفتراضات التي تقول بأن تعليم أطفال التوحد على مهارات الإنتباه المشترك يؤدي بدوره إلى تحسن وتطور في العديد من المهارات الأخرى، والتي لم يتم التدريب عليها ولكن إكتسبها الطفل كنتيجة لتحسن وتطور مهارات الإنتباه المشترك لديه. وتتشابه هذه الدراسة والدراسة الحالية بتركيز كلا الدراستين على تنمية وتحسين مستوى الإنتباه المشترك عند أطفال التوحد، بينما إختلفت كلاهما من حيث المنهجية المتبعة، فالدراسة الحالية إتبعت منهج دراسة الحالة، في حين أن هذه الدراسة إتبعت التصميم النمائي الطولي، ورغم ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج مهمة إلا إنه قد يكون من الصعب تعميم نتائجها وذلك لأن حجم العينة كانت صغيرة.

كما وتشابهت كلا الدراستين الحالية والسابقة التي قام بها وآهلين، آنجرسول وشريبمان (Whalen,Schreibman&Ingersoll,2006) مع دراسة أخرى قام بها توث، مونسون، ميلتزوف وداوسون (Toth,Munson,Meltzoff&Dawson,2006) من حيث أن جميعهم ركزوا على تنمية مهارات الإنتباه المشترك كونه يعد عنصر أساسي في تسهيل التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد، وبدورها هدفت هذه الدراسة إلى قياس مدى مساهمة كل من الإنتباه المشترك والتقليد واللعب في تحسين القدرة اللغوية وتطور ونمو مهارات التواصل لدى الأطفال المشاركين، وإستخدم الباحثون في دراستهم المنهج التجريبي، وتم تطبيقها على عينة تكونت من (60) طفلا من أطفال التوحد ممن تراوحت أعمارهم ما بين (4-6) سنوات. وأهم النتائج التي توصلت إليه هذه الدراسة، بأن الأطفال من ذوي المهارات الأفضل في الإنتباه المشترك، إستطاعوا أن يظهروا قدرات لغوية أفضل، كما وأظهرت نتائجها بأن كل من اللعب والمحاكاه إرتبطت بدرجة كبيرة في إكساب الأطفال مهارات الإتصال، فالأطفال من ذوي الإنتباه المرتفع إستطاعوا أن يكتسبوا مهارات الإتصال أكثر من ذوي الإنتباه المتدني. كما وأوصت هذه الدراسة بضرورة وضع برامج تدخل مبكر وذلك من

أجل تحسين مهارات الإنتباه المشترك ومهارات اللعب لدى أطفال التوحد في سن مبكر. رغم التشابه بين هذه الدراسة والدراسة السابقة، إلا أنهما اختلفوا في حجم العينة، ففي هذه الدراسة كانت حجم العينة المقصودة أكبر، ونظرا لذلك قد يكون من الممكن تعميم نتائجها.

إجراءات الدراسة ومنهجيتها

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الكيفي (دراسة الحالة) وذلك لملائمته لطبيعة هذه الدراسة، كون أن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من أطفال التوحد ممن تتراوح أعمارهم ما بين(3_8)سنوات، وإكسابهم العديد من مهارات التواصل غير اللفظي المختلفة والعمل على تنميتها وتطويرها لتسهيل عملية تفاعلهم وإندماجهم مع الآخرين في المجتمع ومن ثم محاولة إكسابهم مهارات التواصل اللفظي في مراحل متقدمة من تنفيذ البرنامج.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الأطفال المشخصين بإضطراب التوحد من قبل دكتورة أخصائية تشخيص التوحد في مركز الطفل بمدينة القدس والمستفدين من خدماته التأهيلية والعلاجية المختلفة، أهمها العلاج النطقي واللغة، العلاج الوظيفي والعلاج الطبيعي، والبالغ عددهم (18) طفلاً، منهم (15) من الذكور و(3) من الإناث، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (3-8) سنوات بدرجة إصابة تراوحت ما بين(بسيط - متوسط) وذلك بالإعتماد على معايير تشخيص التوحد في الدليل التشخيصي والإحصائي للإضطرابات العقلية (DSM-IV-TR,2008).

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة الحالية (4) أطفال توحد، (2) من الذكور و(2) من الإناث، ممن تراوحت أعمارهم ما بين(3-8) سنوات ، تم إختيارهم قصديا بعد أن تم تشخيصهم من قبل د.جمانة عودة (أخصائية تشخيص توحد) في مركز الطفل في القدس بأنهم يعانون من إضطراب التوحد بدرجة إصابة تتروح ما بين(بسيط - متوسط) بالإعتماد على معايير تشخيص التوحد في الدليل التشخيصي والإحصائي للإضطرابات العقلية (DSM-IV-TR,2008).

جدول رقم (1)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمر، الجنس ودرجة الإصابة بإضطراب التوحد

الحالة	العمر الزمني		درجة الإصابة بإضطراب التوحد	الجنس
ط1 (س)	28/3/2012	(3 سنوات)	متوسط	ذكر
ط2 (ح)	27/5/2011	(4 سنوات)	متوسط	أنثى
ط 3 (أ)	31/1/2007	(8 سنوات)	بسيط - متوسط	ذكر
ط4 (م)	12/5/2010	(5 سنوات)	متوسط	أنثى

أدوات الدراسة

1. البرنامج التدريبي المقترح

تكون هذا البرنامج التدريبي المقترح من (4) مجالات وهي (مهارات الإنتباه المشترك والتركيز، مهارات التفاعل الإجتماعي والتواصل، مهارات التواصل البصري والسمعي، المهارات الإدراكية- المعرفية)، وتم قياس المهارات المستهدفة الخاصة بكل مجال من المجالات الأربعة من خلال أربعة بنود، وهي (0، 1، 2، 3) ولكل بند من هذه البنود أربعة بدائل وهي: مطلقا، نادرا، أحيانا، غالبا، حيث تقوم الأخصائية بإختيار واحدة منها بناء على مدى تجاوب الطفل، أي مدى قدرة الطفل التوحدي على إتقان المهارة المستهدفة يعطى العلامة على هذه المهارة ، بحيث يحصل الطفل على ثلاث علامات إذا تم إختيار البند غالبا، وعلامتين إذا تم إختيار البند أحيانا، بينما يحصل على علامة واحدة إذا تم إختار البند نادرا ، ولاعلامة إذا تم إختيار البند مطلقا، وبالإعتماد على مجموع العلامات من العلامة العظمى التي يحصل عليها الطفل في كل مجال، يتم التعرف على مدى قدرة الطفل التوحدي على إتقان مهارات المجال المستهدف، والجدير بالذكر بأنه سيتم تنفيذ مجالات هذا البرنامج التدريبي المقترح من خلال الأنشطة والوسائل التعليمية والألعاب التعليمية والتربوية لمساعدة الطفل في التدريب على المهارة والصور والرموز كالآتي (مركز الطفل،2014) .

مجال مهارات الإنتباة المشترك والتركيز

تكون هذا المجال من (3) مهارات، ويهدف هذا المجال إلى تنمية ورفع مستوى الإنتباه المشترك والتركيز لدى الطفل التوحدي، كونها تعتبر عنصر أساسي وضروري في إكسابه المهارات الأخرى المستهدفة في هذا البرنامج التدريبي، ومن هذه المهارات القدرة على الإلتفات إلى المثير السمعي والبصري، القدرة الطفل من الإنتباه والتركيز في النشاط الذي يقوم فيه.

مجال مهارات التفاعل الاجتماعي والتواصل

تكون هذا المجال من (18) مهارة، ويهدف هذا المجال إلى تنمية قدرة الطفل التوحدي على التفاعل الإجتماعي والتواصل الجيد والفعال مع الآخرين من حوله، ومن هذه المهارات قدرة الطفل على إلقاء التحية، إلتفات الطفل عند سماع اسمه.

مجال مهارات التواصل البصري والسمعي

تكون هذا المجال من (15) مهارة ، ويهدف هذا المجال إلى تنمية قدرات الطفل التوحدي على التواصل بصريا وتحسين قدرته على الإصغاء من خلال فلترة الأصوات ورفع قدرته على التآزر البصري – السمعي والتي بدورها ستسهل قدرته على إكتساب المفردات اللغوية التي تعتبر ضرورية لإكتساب اللغة، ومن هذه المهارات إلتفات الطفل إلى المثيرات البصرية، تعرف الطفل على المثيرات المرتبطة بالمثيرات السمعية.

مجال المهارات الإدراكية - المعرفية

تكون هذا المجال من (7) مهارات، ويهدف هذا المجال إلى تنمية ورفع قدرات الطفل التوحدي من الجانب الإدراكي والجانب المعرفي، وذلك من أجل زيادة عدد المفردات لدى الطفل التوحدي، والتي بدورها ستسهل من قدرته على التواصل اللغوي في مراحل متقدمة من تنفيذ هذا البرنامج، ومن هذه المهارات قدرة الطفل على مطابقة الأشياء المتشابهة، قدرة الطفل على تصنيف الأشياء حسب الحجم، اللون، الشكل .

الأساليب المستخدمة في البرنامج:

اعتمد البرنامج التدريبي المقترح على أسلوب التعزيز، التلقين، التشكيل، التسلسل، النمذجة، الإخفاء، والعقاب تبعا للمهارات المستهدفة خلال الجلسة التدريبية، مع مراعاة عملية تجزئة النشاط إلى عدة أجزاء من البسيط إلى الأصعب حتى يتمكن الطفل التوحدي من إكتساب المهارة المستهدفة من خلال تنفيذ النشاط.

2. نموذج التقرير اليومي

هذا بالإضافة إلى نموذج التقرير اليومي المستخدم من قبل الأخصائية الخاص بكل طفل من أفراد العينة وذلك من أجل متابعة تطوير كل طفل من أطفال العينة أثناء تنفيذ الجلسات الفردية اليومية الخاصة بالبرنامج التدريبي المقترح، حيث أنه في هذا النموذج يتم تقسيم الوقت تبعا للمهارات المستهدفة خلال الجلسة الواحدة ويتم تحديد الأنشطة التعليمية والتربوية للتدريب على هذه المهارات، آخذين بعين الإعتبار الفروق الفردية بين هؤلاء الأطفال المشاركين في الدراسة الحالية.

3. نموذج الملاحظة

كما وتحددت أدوات الدراسة الحالية بنموذج الملاحظة المستخدم من قبل الباحثة لمتابعة تطوير أفراد العينة المشاركين في هذه الدراسة، حيث قامت الباحثة بملاحظة كل طفل من هؤلاء الأطفال أثناء جلسات التقييم وأثناء تنفيذ الجلسات الفردية الخاصة بالبرنامج التدريبي المقترح، وذلك من أجل متابعة تطور هؤلاء الأطفال وملاحظة مدى إستفادتهم من تنفيذ هذا البرنامج التدريبي المقترح سعيا وراء تدعيم الإجابة على أسئلة الدراسة الحالية.

صدق وثبات الأدوات

قام خبراء ومستشارين مركز الطفل والمتمثل عددهم (5) أفراد من ذوي الإختصاص بإجراء دراسة إستطلاعية بهدف التعرف على دلالات صدق وثبات البرنامج التدريبي المقترح، وذلك من خلال تطبيقه على عينة تكونت من (9) أطفال توحد، تم إختيارهم بشكل عشوائي من الأطفال المشخصين والمستفدين من خدمات المركز، حيث أنه تم تطبيق البرنامج التدريبي المقترح بصورة فردية لمدة زمنية تتراوح ما بين الساعة والساعة والنصف، إعتمادا على مدى تجاوب الطفل مع الأخصائية وبحضور الأم. وبناء على تحليل ومناقشة النتائج التي جمعت، تم إجراء التعديلات والتصحيحات اللازمة والتي طالت مستوى الهدف وليس طبيعة الهدف، لتتناسب مع القدرات المختلفة والفروق الفردية لدى أطفال التوحد.

تحليل البيانات

تم تحليل البيانات الخاصة بالدراسة الحالية كالآتي:

تحليل كمي وذلك من خلال احتساب مجموع العلامات من العلامة العظمى الخاصة بكل مجال من المجالات الأربعة المستهدفة بالبرنامج التدريبي التي حصل عليها كل طفل مشارك بالدراسة الحالية أثناء تطبيق التقييمين القبلي والبعدي، كما وتم تحليل بياناتها كيفيا وذلك عن طريق إتباع الأسلوب السردي لوصف التطور الحاصل لدى كل طفل مشارك بالدراسة سعيا وراء التعرف على أهم المهارات التي اكتسبها أطفال العينة بعد تنفيذ الجلسات الخاصة بالبرنامج التدريبي المقترح، وبالتالي الإجابة على سؤال الدراسة الفرعي. وعليه، وعلى ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، تم التحقق والكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من أطفال التوحد ممن تراوحت أعمارهم ما بين (3– 8) سنوات وبالتالي الإجابة على سؤال الدراسة الرئيسي والمتمثل بمشكلة الدراسة الحالية.

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق وتنفيذ البرنامج التدريبي على عينة قصدية من أطفال التوحد المستفيدين من خدمات مركز الطفل ومناقشتها، بهدف الإجابة على أسئلة الدراسة الحالية والخروج بالتوصيات ليتسنى الاستفادة منها مستقبلا.

للإجابة على السؤال الأول: ما مدى فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من أطفال التوحد ممن تتراوح أعمارهم ما بين (3 – 8) سنوات؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل البيانات الخاصة بالدراسة كميا وذلك من خلال احتساب مجموع العلامات من العلامة العظمى الخاصة بكل مجال من المجالات الأربعة المستهدفة بالبرنامج التدريبي التي حصل عليها كل طفل مشارك بالدراسة الحالية أثناء تطبيق التقييمين القبلي والبعدي. كما وتم تحليل بياناتها كيفيا عن طريق إتباع الأسلوب السردي لوصف التطور الحاصل لدى كل طفل مشارك بالدراسة. وعليه، كانت نتائج التقييم القبلي والبعدي لأفراد العينة في المجالات الأربعة الخاصة بالبرنامج التدريبي المقترح على النحو الآتي:

نتائج الدراسة الكمية

جدول رقم (2): نتائج التقييم القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة في مجالات البرنامج التدريبي

المجال	العلامة العظمى	عدد فقرات المجال	التقيم القبلي ط .(س)	التقيم البعدي ط. (س)	التقيم القبلي ط. (ح)	التقيم البعدي ط.(ح)	التقيم القبلي ط. (أ)	التقيم البعدي ط. (أ)	التقيم القبلي ط.(م)	التقيم البعدي ط.(م)
مهارات الإنتباه المشترك والتركيز	9	3	3/9	9/9	4/9	9/9	4/9	9/9	3/9	9/9
مهارات التفاعل الإجتماعي والتواصل	54	18	18/54	47/54	20/54	54/54	29/54	54/54	20/54	54/54
مهارات التواصل البصري والسمعي	45	15	15/45	25/45	15/45	38/45	17/45	40/45	15/45	38/45
الإدراكية- المعرفية	21	7	7/21	17/21	8/21	18/21	12/21	21/21	7/21	21/21

نتائج الدراسة الكيفية

جدول رقم (3)

نتائج التقييم القبلي والبعدي الخاص بأفراد عينة من الأطفال التوحد

المجال/المهارات	نتائج التقيم القبلي الطفل (س)	نتائج التقيم البعدي الطفل (س)	نتائج التقيم القبلي الطفلة (ح)	نتائج التقيم البعدي الطفلة (ح)	نتائج التقيم القبلي الطفل (أ)	نتائج التقيم البعدي الطفل (أ)	نتائج التقيم القبلي الطفلة (م)	نتائج التقيم البعدي الطفلة (م)
الإنتباه والتركيز	يفتقد جميع المهارات	إكتسب جميع المهارات	تمتلك بعض المهارات	إكتسبت جميع المهارات	يمتلك بعض من المهارات	إكتسب جميع المهارات	تفتقد جميع المهارات	إكتسبت جميع المهارات

التفاعل الإجتماعي والتواصل	يفتقد جميع المهارات	إكتسب و أتقن الطفل (11) من(18)مهارة	تمتلك الطفلة بعض من هذه المهارات	إكتسبت الطفلة جميع المهارات.	يمتلك الطفل بعض من المهارات	إكتسب الطفل جميع هذه المهارات	تفتقد الطفلة جميع هذه المهارات	إكتسبت الطفلة جميع المهارات.
التواصل البصري والسمعي	يفتقد الطفل معظم هذه المهارات	إكتسب الطفل (5) من (15) مهارة	تفتقد الطفلة معظم هذه مهارات	إكتسبت(8) مهارة من (15) مهارة	يفتقد الطفل معظم هذه المهارات	إكتسب(10) مهارات من (15) مهارة	تفتقد الطفلة جميع هذه المهارات	إكتسبت(8) مهارة من (15) مهارة
الإدراكية-المعرفية	يفتقد جميع المهارات	إكتسب (3) من (7) مهارة	تمتلك مهارة واحدة فقط	إكتسبت (4) من (7) مهارة	يمتلك مهارة واحدة فقط	إكتسب جميع هذه المهارات	تفتقد جميع هذه المهارات	إكتسبت جميع المهارات.
ملاحظات الباحثة	مستوى الإتصال والتواصل ضعيف، صوتة منخفض جدا، قدراتة المعرفية والإدراكية ضعيفة جدا، ولا يستطيع التقليد، ولا يستطيع التواصل بصريا.	تحسن مستوى الإتصال والتواصل لديه، يستطيع التقليد، التواصل بصريا، وأصبح صوتة واضحا مفهوما، كما و أنه طرأ تحسنا ملحوظا على قدراتة الإدراكية والمعرفية.	لغتها محدودة قولبية لغوية الإتصال والتقليد ضعيف، حركة زائدة مدللة تحتاج إلى إنضباط وتعديل سلوكي.	زادت مفرداتها اللغوية، قلت القولبية اللغوية تحسن قدراتها على الإتصال والتواصل تعديل سلوكها وقلت مشاكلها الإدراكية ، قلت الحركة وأصبحت أكثر إنضباطا	قدرته للإستجابة للأوامر والأصوات مقبولة، وقدرته للتقليد جيدة، يعاني من صعوبة التعامل مع الغرباء عنه، لا يبادر للتفاعل مع الآخرين، فهو هادئ وإنطوائي	طرأ تحسن ملحوظ على قدرته للإستجابة للأوامر والتعليمات والتقليد . يستطيع التعامل والتواصل مع الغرباء عنه، يبادر للتفاعل واللعب مع الأطفال ، أقل خجلا وإنطوائية.	لغتها محدودة، لا تمتلك إلا عددا محدودا من المفردات، مشاكل متعددة على مستوى الفهم والإدراك تعاني من رفرفة باليدين لا تستطيع التقليد إلا عددا محدودا من الكلمات والحركات	تحسن وتقدم على لغة الطفلة، زيادة عدد المفردات اللغوية تحسن مستوى فهم الطفلة وادراكها بشكل واضح ، تستطيع التقليد قلة الرفرفة باليدين .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

بعد أن تم عرض نتائج التقييمين القبلي والبعدي الخاص بأفراد العينة المشاركين بالدراسة في كل من المجالات الأربعة المستهدفة بالبرنامج التدريبي بهدف الكشف والتعرف على مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى هؤلاء الأطفال، ومقارنة هذه النتائج التي تم تحليلها كميا عن طريق احتساب مجموع العلامات التي حصل عليها كل طفل مشارك بالدراسة في كل مجال من المجالات الأربعة المستهدفة أثناء التقييمين القبلي والبعدي، وتحليلها كيفيا عن طريق إتباع الأسلوب السردي لوصف

التطور الحاصل لدى كل طفل مشارك بالدراسة، نلاحظ بأن كل طفل من هؤلاء الأطفال الأربعة استفاد من البرنامج واكتسب وأتقن العديد من مهارات التواصل غير اللفظي في كل من المجالات الأربعة(الإنتباه والتركيز، التفاعل الإجتماعي والتواصل، التواصل البصري والسمعي ، والإدراكي – المعرفي)، تبعا لقدراته ودافعيته لإكتساب المهارة، إذ أشارت نتائج التقييم البعدي الخاص بأفراد العينة إلى أن درجة إستفادتهم كانت عالية في مجال الإنتباه والتركيز مقارنة بنتائج تقييمهم القبلي في هذا المجال، حيث أشارت هذه النتائج إلى أن جميع أفراد العينة قد إكتسبوا وأتقنوا جميع هذه المهارات التي بدورها كانت ضعيفة جدا عند هؤلاء الأطفال تبعا لنتائج تقييمهم القبلي في هذا المجال. كما وأظهرت نتائج التقييم البعدي إلى أن درجة إستفادتهم أيضا كانت عالية في مجال التواصل البصري والتفاعل، حيث أشارت نتائج التقييم البعدي إلى أن ثلاثة أطفال من أصل أربعة مشاركين بالدراسة قد إكتسبوا جميع هذه المهارات، كذلك الطفل الرابع بدوره حقق تقدما وتطورا واضحا في هذا المجال ، حيث أنه إستطاع أن يكتسب ويتقن معظم هذه المهارات، مما يعطي مؤشرا واضحا على مدى التطور والتقدم الذي حققه جميع أفراد العينة في إتقان وإكتساب مهارات هذا المجال مقارنة بنتائج تقييمهم القبلي التي بدورها أشارت إلى غياب غالبية هذه المهارات(التواصل الإجتماعي والتفاعل) عند معظم أفراد العينة. في حين أشارت نتائج التقييم البعدي في مجال التواصل البصري والسمعي إلى أن درجة الإستفادة كانت عالية لطفلا واحدا فقط من أصل أربعة أطفال، مقارنة بنتائج تقييمه القبلي التي بدورها أظهرت أن معظم هذه المهارات كانت ضعيفة جدا عنده، بينما كانت درجة الإستفادة للثلاثة الآخرين جيدة، مقارنة بنتائج تقييمهم القبلي التي بدورها أشارت إلى غياب معظم هذه المهارات عندهم، وعليه، نلاحظ أن جميع أفراد العينة إستطاعوا أن يحققوا تقدما ملحوظا وواضحا في إكتساب وإتقان العديد من مهارات هذا المجال تبعا لقدرات ودافعية كل طفل لإكتساب المهارة. أيضا أشارت نتائج التقييم البعدي في مجال المهارات الإدراكية - المعرفية إلى أن درجة الإستفادة كانت عالية لطفليين من أصل أربعة أطفال مقارنة بنتائج تقييمهما القبلي التي أظهرت أن هذه المهارات كانت ضعيفة جدا عندهما، كما وأظهرت هذه النتائج أن درجة إستفادة الطفليين الآخرين كانت جيدة مقارنة بنتائج تقييمهما القبلي التي أشارت إلى غياب جميع هذه المهارات (الإدراكية- المعرفية) عندهما. وهذا أيضا يعطي مؤشرا واضحا جدا للتطور والتقدم الذي حققه أطفال العينة في إكتساب مهارات هذا المجال (الإدراكي- المعرفي) بعد مشاركتهم بالدراسة.

وبناء على ذلك، نستنتج بأن هذا البرنامج كان له أثرا واضحا على أطفال العينة المشاركين بالدراسة بعد أن تم تنفيذ الجلسات الفردية الخاصة ببرنامجها التدريبي مع كل طفل من هؤلاء الأطفال بواقع (44) جلسة تدريبية فردية على مدار (11) أسبوعا. إذ أشارت نتائج التقييم البعدي إلى أن جميع أفراد العينة قد إستفادوا

من البرنامج بشكل واضح وملحوظ، وإكتسبوا العديد من مهارات التواصل غير اللفظي، على الرغم من أن إكتساب وإتقان هؤلاء الأطفال لهذه المهارات كان بشكل متفاوت من طفل لآخر، آخذين بعين الإعتبار الفروق الفردية بين هؤلاء الأطفال. كما وأظهرت هذه النتائج أن بعض من هؤلاء الأطفال يحتاج إلى مزيد من التدريب والعمل لإكتساب وإتقان العديد من المهارات المستهدفة في مجالي التواصل البصري – السمعي والإدراكي-المعرفي. أيضا أظهرت هذه النتائج أن هؤلاء الأطفال وبعد مشاركتهم بالبرنامج التدريبي إكتسبوا العديد من السلوكيات الإيجابية والمهارات غير المستهدفة بالبرنامج وهي فهم أسلوب التعزيز والعقاب، والتقليد، والتشكيل، والتسلسل، والإخفاء، واللعب، حيث إكتسبوها من خلال الأساليب والوسائل والأنشطة المستخدمة لتحقيق المهارات المستهدفة.

وعلى ضوء ما أظهرته هذه الدراسة من (نتائج إيجابية)، بدورها تؤكد وتدعم مدى أهمية التدخل المبكر ومدى أهمية توفير برامج وخدمات تأهيلية مناسبة وملائمة لقدرات هؤلاء الأطفال وإحتياجاتهم وبالأخص في مرحلة الطفولة المبكرة، لما له من دور إيجابي في تحسين وتطوير وتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لديهم، التي بدورها ستسهل من قدراتهم على التعبير عن مشاعرهم، انفعالاتهم واحتياجاتهم المختلفة، كما وأنها من المفترض أن تزيد من فرصهم في التفاعل الجيد والفعال في المواقف المختلفة.

أيضا النتائج (الإيجابية) التي أظهرتها هذه الدراسة، بدورها تؤكد وتدعم بأن البرامج التدريبية المقدمة لهؤلاء الأطفال القائمة على العلاج والتعديل السلوكي كان لها دور إيجابي وأثر واضح في الحد والتخفيف من السلوكيات السلبية وغير المرغوب بها وتعديلها للأفضل وبالتالي إكسابهم العديد من التغيرات الإيجابية المرغوبة، إذ لاحظنا بأن هؤلاء الأطفال كان لديهم العديد من السلوكيات السلبية غير المرغوب بها، والتي بالفعل قد قلت وتم الحد منها بشكل واضح وملحوظ بعد أن تم تنفيذ الجلسات الخاصة بالبرنامج التدريبي معهم، وبالمقابل تم إكسابهم العديد من السلوكيات الأفضل والأكثر إيجابية.

للإجابة على سؤال الدراسة الثاني: ما هي أهم مهارات التواصل غير اللفظي التي إكتسبها عينة من أطفال التوحد ممن تتراوح أعمارهم ما بين (3-8) سنوات؟

للإجابة على هذا السؤال أيضا تم تحليل البيانات كميا وذلك من خلال إحتساب مجموع العلامات من العلامة العظمى الخاصة بكل مجال من المجالات الأربعة المستهدفة بالبرنامج التدريبي التي حصل عليها كل طفل مشارك بالدراسة الحالية أثناء تطبيق التقييمين القبلي والبعدي، كما وتم تحليل بياناتها كيفيا وذلك عن طريق إتباع الأسلوب السردي لوصف التطور الحاصل لدى كل طفل مشارك بالدراسة سعيا وراء تحديد أهم

المهارات التي إكتسبها أطفال العينة بعد تنفيذ الجلسات الخاصة بالبرنامج التدريبي المقترح، وعلى ضوء ذلك، كانت نتائج التقييم القبلي والبعدي الخاص بأفراد العينة على كل مجال من المجالات الأربعة كالآتي:

مجال مهارات الإنتباة والتركيز

أشارت نتائج التقييم القبلي لأفراد العينة في مجال مهارات الإنتباه والتركيز المتمثل عددها (3) مهارات إلى أن إثنين من أصل أربعة من أفراد العينة يفتقدون جميع المهارات الخاصة بهذا المجال متمثلة بعدم القدرة على الجلوس على الكرسي إلا بمساعدة، وعدم القدرة على التركيز في النشاط الذي يقوم به الطفل، وعدم القدرة على الالتفات إلى المثير السمعي والبصري، في حين أن الطفليين الآخرين إذ يمتلكوا البعض القليل من هذه المهارات، فالطفلة (ح) أحيانا تستطيع التركيز في النشاط الذي تقوم به، لكنها نادرا ما تستطيع القيام بمهارتي الجلوس على المقعد بدون مساعدة والإلتفات إلى المثير السمعي والبصري، في حين أن الطفل(أ) أحيانا يستطيع الجلوس على الكرسي بدون مساعدة، لكنه نادرا ما يستطيع تنفيذ مهارة الإلتفات إلى المثيرات السمعية والبصرية ومهارة التركيز والإنتباة بالنشاط الذي يقوم به. نلاحظ مما سبق، أنه وبالرغم من أن كلا الطفلين يمتلكون بعض من المهارات المتعلقة بهذا المجال لكن قدراتهم على إتقان هذه المهارات مختلفة من طفل لآخر. في حين أشارت نتائج التقييم البعدي في مجال الإنتباه والتركيز وعددها (3) مهارات إلى أن الأطفال الأربعة المشاركين بالدراسة قد إكتسبوا جميع المهارات الخاصة بهذا المجال وهي مهارة القدرة على الجلوس بدون مساعدة، ومهارة التركيز والإنتباه في النشاط الذي يقوم به الطفل التوحدي، ومهارة الإلتفات إلى المثير السمعي والبصري. نستنتج من عرض نتائج التقيم البعدي أن مهارات الإنتباه والتركيز قد تطورت بشكل واضح وملحوظ عند جميع الأطفال المشاركين بالدراسة وهذا بدوره من المفترض أن يساعدهم على إكتساب العديد من المهارات الأخرى، كون أن الإنتباة يعد عنصرا ضروريا لتطوير مهارات أي طفل بغض النظر عن قدراته ومدى إستعداده للتعلم.

مهارات التفاعل الإجتماعي والتواصل

كما وأظهرت النتائج الخاصة بالتقييم القبلي في مجال مهارات التفاعل الإجتماعي والتواصل والتي عددها (18) مهارة ، بأن إثنين من أصل أربعة من أفراد العينة، يفتقدون جميع المهارات المتعلقة بهذا المجال والتي من أهمها عدم قدرة الطفل التوحدي على التعرف على إسمه وعدم القدرة على الإلتفات عند سماع إسمه وعدم القدرة على إلقاء التحية، في حين أن طفلا واحد من هؤلاء الأطفال يمتلك (4) مهارات خاصة بهذا المجال والتي غالبا ما يتقنها بشكل جيد، وهذه المهارات هي مهارة التعرف على إسمه، ومهارة التعرف على جنسه، ومهارة التعرف على أفراد أسرته، ومهارة الإلتفات عند سماع إسمه، وإذ أنه أحيانا يستطيع القيام ب(3) مهارات،

وهي مهارة الكلام ومهارة إحترام أغراض الآخرين، ومهارة الإنتظار حتى يجئ دورة، وما تبقى من مهارات خاصة بهذا المجال والمتمثل عددها (11) مهارة من أصل (18) مهارة، فهو لا يستطيع القيام بها مطلقا، ومنها عدم قدرتة على فهم لغة الجسد، وفهم لغة الإشارة، ولا يلقي التحية ، ولا يحب أن يقابل أناس جدد. أما الطفلة الأخرى (ح) فهي تمتلك البعض القليل جدا من هذه المهارات، حيث أنها أحيانا تستطيع القيام بمهارتين فقط هما مهارة الكلام ومهارة فهم لغة الجسد ولكنها نادرا ما تستطيع تطبيق (4) مهارات وهي مهارة التعرف على ممتلكاتها الخاصة ، ومهارة التعرف على أفراد عائلتها، ومهارة تسمية أفراد عائلتها، ومهارة التواصل بصريا، أما ما تبقى من مهارات خاصة بهذا المجال والذي يصل عددهم إلى (11) مهارة من أصل (18) مهارة، فهي تفتقدهم جميعهم، منها عدم القدرة على التعرف على إسمها، والإلتفاف عند سماع إسمها، وإنتظار دورها، وتكوين صداقات، واللعب ضمن مجموعة. وعلى ضوء ذلك نجد بأن قدرات هؤلاء الأطفال في هذا المجال تختلف من طفل لآخر. وأظهرت نتائج التقييم البعدي في مهارات التفاعل الإجتماعي والتواصل وعددها (18) مهارة، إلى أن (3) أطفال من أصل (4) قد إكتسبوا معظم المهارات المتعلقة بهذا المجال ، وطفلا واحد فقط لم يكتسب إلا البعض القليل من هذه المهارات وهو الطفل (س)، حيث إشارت النتائج إلى تمكنه من إتقان (4) مهارات من أصل (18) التي غالبا يستطيع تنفذها بشكل جيد ومنها مهارة التعرف على إسمه، ومهارة التعرف على جنسه، ومهارة الإلتفات عند سماع إسمه، ومهارة التواصل بصريا ، في حين أن (14) مهارة فهو نادرا ما يستطيع تطبيقها، حيث أنها تحتاج إلى المزيد من التدريب والعمل المكثف ليتمكن من تنفيذها كما هو متوقع منه ومنها مهارة الكلام ، ومهارة فهم لغة الجسد ، ومهارة الإستئذان عند الدخول. أما فيما يتعلق بالأطفال الثلاث الآخرين، فقد تمكنوا من إمتلاك العديد من هذه المهارات كل حسب قدراته وإمكانياته، فالطفل (أ) بدوره تمكن من إتقان (10) مهارات، إذ أنه غالبا ينفذ جميع هذه المهارات ومنها مهارة الكلام، مهارة الإلتفات عند سماع إسمه ومهارة التعرف على جنسه، وما تبقى من مهارات خاصة بهذا المجال المتمثل عدددها (8) مهارات، فهو يستطيع تطبيقها وتنفيذها بشكل جيد في معظم الأحيان وبحاجة إلى القليل من التدريب لإتقانها بالشكل المطلوب منها مهارة فهم لغة الجسد وفهم لغة الإشارة والإستئذان عند الدخول. أما الطفلة (ح) فهي أيضا إكتسبت معظم هذه المهارات، وبدورها تستطيع تنفيذ (11) مهارة بشكل متقن ومنها مهارة الكلام، ومهارة التعرف على إسمها ومهارة التعرف على جنسها ومهارة الإلتفات عند سماع إسمها، في حين أن المهارات الأخرى الخاصة بهذا المجال وعددها (8) مهارات، فهي تنفذهم بشكل جيد في أغلب الأحيان، وأيضا هي بحاجة إلى مزيد من التدريب لإتقانها بشكلها المطلوب. كذلك الطفلة (ح)، فهي أيضا إكتسبت معظم هذه المهارات، واليوم تستطيع تنفيذ (9) مهارات بشكل متقن كما هو مطلوب ومتوقع، أما المهارات المتبقية وعددها (9)

مهارات، فهي تستطيع تطبيقهم بشكل جيد ولكنها مازالت بحاجة إلى بعض من التدريب لإتقانها. وبعد الإنتهاء من تنفيذ الجلسات الفردية الخاصة بالبرنامج ، تم إعادة تطبيق البرنامج على أفراد العينة كتقييم بعدي بهدف التعرف على التطور الحاصل على مهارات كل طفل مشارك بالدراسة، إذ أشارت هذه النتائج في مجال مهارات التواصل والتفاعل وعددها (18) مهارة إلى أن ثلاثة أطفال من أصل أربعة أطفال قد حققوا تطورا وتقدما ملحوظا في هذا المجال، إذ أنهم إكتسبوا وتمكنوا من تنفيذ جميع هذه المهارات بإتقان وكما هو مطلوب، ومن هذه المهارات : مهارة الكلام، ومهارة فهم لغة الجسد، ومهارة التعرف على جنسه (ذكر،أنثى)، ومهارة اللعب ضمن مجموعة، ومهارة التواصل بصريا. أما الطفل الرابع وهو الطفل (س) فهو أيضا كانت نتائجه على التقييم البعدي جيدة ، فهو كذلك أبدى تقدما واضحا وملحوظا، إذ تمكن من إكتساب وتطبيق معظم هذه المهارات وعددها (11) مهارة من أصل (18) مهارة، ومن هذه المهارات مهارة الإلتفات عند سماع إسمه، مهارة التعرف عل جنسه، ومهارة فهم لغة الجسد ، ولكنه مازال يحتاج بعض من التدريب على المهارات الأخرى وعددها (7) مهارات كي يستطيع إتقانها تماما وبما يتلائم مع قدراته وإمكانياته، ومن هذه المهارات: مهارة الإستئذان عند الدخول، ومهارة إلقاء التحية ، ومهارة التعرف على ممتلكاته الخاصة . نستنتج من عرض نتائج التقييم البعدي أن جميع هؤلاء الأطفال مهاراتهم في هذا المجال تطورت بشكل واضح وهذا بدوره من المفترض أن يسهل تفاعلهم وتواصلهم مع بيئتهم المحيطة.

مهارات التواصل البصري والسمعي

أظهرت نتائج التقييم القبلي الخاص بمهارات التواصل البصري والسمعي وعددها (15) مهارة، بأن طفلا واحدا وهو الطفل (م) يفتقد جميع هذه المهارات بشكل كلي، في حين أن الثلاثة أطفال الآخرين يفتقدون معظم هذه المهارات، حيث أن الطفل (س) يفتقد (12) مهارة من أصل (15) مهارة في هذا المجال بشكل كلي، منها عدم قدرته على التعرف على المسميات المرتبطة بالمثيرات السمعية والبصرية، ولا يستطيع الإجابة عن الأسئلة الإستفهامية، ولا يستطيع أن يصنف الأشخاص المألوفين له (أب، أم..ألخ)، ولا يستطيع أن يتعرف على الأشياء المتشابهة في بيئته، في حين أنه يمتلك (3) مهارات يستطيع أن ينفذها بشكل نادر، وهذه المهارات هي يلمس الأشياء الموجودة في بيئته، والإلتفات إلى المثيرات البصرية والسمعية. أما الطفلة(ح) فهي تفتقد (6) مهارات من أصل (15) مهارة بشكل كلي ولا تستطيع تنفيذها مطلقا منها مهارة تصنيف أفراد أسرتها(أب، أم ..ألخ)، ومهارة طلب الأشياء التي ترغب بها، ومهارة الإستجابة للتعليمات اللفظية والإيمائية، والإجابة على الأسئلة الإستفهامية، وما تبقى من مهارات وعددهم (9) فهي نادرا ما تستطيع القيام بهم، ومن هذه المهارات عدم القدرة على الإلتفات إلى المثيرات البصرية والسمعية والتعرف على مسميات هذه المثيرات(البصرية

والسمعية)، والتعرف على الأشياء الموجودة أو الأشياء المتشابهة في بيئتها، والإشارة أو لمس الأشياء الموجودة في بيئتها. في حين أن الطفل (أ) يفتقد (13) مهارة من أصل (15) منها عدم القدرة على الإلتفات إلى المثيرات السمعية والبصرية، ولا يستطيع أن يتعرف على الأشياء المتشابهة في بيئته، ولا يستطيع الإجابة على الأسئلة الإستفهامية والتعليمات الإيمائية واللفظية، وإذ أنه في بعض الأحيان يستطيع القيام بمهارتين فقط، هما مهارة إعطاء شيء واحد ومهارة إعطاء أكثر من شيء عندما يطلب ذلك منه. نلاحظ من نتائج التقييم القبلي أن كل طفل يمتلك عدد قليل من هذه المهارات، كما أن قدرات هؤلاء الأطفال على تنفيذ وتطبيق هذه المهارات تختلف من طفل لآخر. وبعد الإنتهاء من تنفيذ الجلسات التدريبية الفردية الخاصة بالبرنامج مع أطفال العينة، تم إعادة تطبيق البرنامج كتقييم بعدي على هؤلاء الأطفال بهدف التعرف وتحديد أهم المهارات التي إكتسبها كل طفل مشارك بالدراسة، وعليه، أظهرت نتائج التقييم البعدي أن أطفال العينة قد إكتسبوا وأتقنوا عددا محدودا من هذه المهارات وبإتقان متفاوت عن بعضهم البعض، إذ أن طفلا من أصل أربعة أطفال وهو الطفل (أ) قد إكتسب (10) من هذه المهارات، منها مهارة الإلتفات إلى المثيرات البصرية والمثيرات السمعية، ومهارة التعرف على الأشياء الموجودة في بيئته، وباقي مهارات هذا الطفل (أ) يستطيع إتقانها بشكل جيد وبدورها تحتاج قليل من التدريب لإتقانها تماما ومنها مهارة تسمية الأشخاص والأماكن عندما يطلب ذلك منه، مهارة تصنيف الأشخاص المألوفين للطفل(أب، أم ...ألخ)، ومهارة طلب الأشياء التي يرغب بها، في حين أن طفلان قد إكتسبا (8) من هذه المهارات، وهما الطفلة (م) والطفلة (ح)، ومن المهارات التي إستطاعت كلاهما إتقانها تماما، مهارة الإلتفات إلى المثيرات البصرية، ومهارة الإلتفات إلى المثير السمعي ومهارة الإشارة إلى الأشياء الموجودة في بيئتها، ورغم أن كلاهما إكتسب العدد ذاته من المهارات ولكن قدراتهم فيما يتعلق بالمهارات الأخرى كانت مختلفة من حيث الإتقان، فالطفلة (م) كانت قدراتها على المهارات الأخرى أفضل ،إذ أنها تستطيع تطبيق هذه المهارات بشكل جيد وفي معظم الأحيان ومنها مهارة طلب الطفلة الأشياء التي ترغب بها، ومهارة إعطاء شيء عندما يطلب ذلك منها، ومهارة الإجابة على الأسئلة الإستفهامية ، في حين أن الطفلة (ح) كانت قدراتها تحتاج إلى الكثير من التدريب والعمل المكثف، كونها نادرا ما تستطيع تطبيق وإتقان هذه المهارات مثل مهارة طلب الطفلة الأشياء التي ترغب بها، ومهارات إعطاء شيء واحد أو أكثر عندما يطلب منها ذلك، ومهارة الإجابة على الأسئلة الإستفهامية. أما الطفل الرابع وهو الطفل(س) بدوره إكتسب وأتقن (5) من هذه المهارات، منها مهارة الإلتفات إلى المثيرات البصرية، ومهارة الإلتفات إلى المثير السمعي، ومهارة التعرف على الأشياء الموجودة في بيئته، وفيما يتعلق بمهاراته الأخرى وعددها (10) مهارات، فهو لم يستطيع إكتسابها مطلقا ومنها مهارة التعرف على مسميات المثيرات السمعية، ومهارة التعرف على مسميات المثيرات البصرية،

ومهارة تصنيف الناس المألوفين للطفل (أب، أم ...ألخ). نستنتج من عرض نتائج التقيم البعدي أن تحسن هؤلاء الأطفال في هذا المجال كان محدودا، وجميعهم إكتسب عددا محدودا من المهارات وبالتالي جميعهم بحاجة إلى المزيد من العمل والتدريب كي يتمكنوا من إتقان مهاراتهم المختلفة.

المهارات الإدراكية – المعرفية

فيما يتعلق بالمهارات الإدراكية – المعرفية البالغ عددهم (7) مهارات، أظهرت نتائج التقييم القبلي إلى أن طفلين من أصل أربعة لا يمتلكون أي مهارة من هذه المهارات بتاتا، أما الطفلان الآخرين إحداهما الطفلة (ح) والتي بدورها تمتلك مهارة واحدة وهي مطابقة الأشياء، ونادرا ما تستطيع تنفيذ مهارتين هما التعرف على الفاكهة والخضروات، والتعرف على أعضاء الجسم، وما تبقى من مهارات وعددهم (4) من أصل (7) ، فهي تفقدهم بشكل كلي، وهذه المهارات هي تصنيف الأشياء حسب (الحجم، الشكل، اللون)، والتعرف على بعض المفاهيم (كبير، صغير..ألخ)، والتعرف على أعضاء جسمها، ووضع أجزاء القصة المصورة في ترتيبها. والطفل الآخر (أ) أيضا يتقن مهارة واحدة وهي مطابقة الأشياء، إذ أنه غالبا ينفذها بشكل جيد ، كما أنه أحيانا يستطيع أن ينفذ (3) مهارات خاصة بهذا المجال وهي مهارة تصنيف الأشياء حسب (الحجم ، اللون ، الشكل)، ومهارة تميز الأشكال(مربع ، دائرة)، ومهارة التعرف على أعضاء الجسم (تميزها، تسميتها)، وما تبقى من مهارات خاصة وعددها (3) مهارات، فهو نادرا ما يستطيع أن يقوم بها وهي مهارة التعرف على بعض المفاهيم (كبير، صغير...ألخ)، ومهارة التعرف على الفاكهة والخضراوات والحيوانات، وأخيرا مهارة وضع القصص المصورة في ترتيبها. وبعد الإنتهاء من تنفيذ الجلسات التدريبية الفردية مع أطفال العينة المشاركين بالدراسة، تم إعادة تطبيق البرنامج كتقييم بعدي على هؤلاء الأطفال بهدف الكشف والتعرف على أهم المهارات التي إكتسبها كل طفل مشارك بالدراسة، وعليه، أشارت نتائج التقيم البعدي فيما يخص المهارات المستهدفة على هذا المجال إلى أن جميع الأطفال قد حققوا إنجازا وأظهروا تطورا ملحوظا على هذا المجال، إذ ان طفلان من أصل أربعة أطفال (الطفل (أ) والطفلة (م)) إكتسبوا جميع هذه المهارات وعددها (7) مهارات، وتمكنوا من تطبيق وتنفيذ جميع هذه المهارات بإتقان وبشكل المطلوب، ومن هذه المهارات مهارة مطابقة الأشياء، مهارة تمييز الأشكال (دائرة ، مربع) ، أما الطفلة (ح) فهي بدورها إستطاعت إكتساب وتطبيق (4) من هذه المهارات بإتقان وكما هو متوقع من الطفلة وبما يتلائم مع قدراتها، منها مهارة مطابقة الأشياء المتشابهة، مهارة التعرف على أعضاء جسمها، ومهارة تميز الأشكال(دائرة ، مربع ...ألخ) وما تبقى من مهارات وعددها (3) مهارات ، فالطفلة (ح) أيضا إكتسبتهم وتستطيع تطبيقهم بشكل جيد ولكنها قد تحتاج إلى بعض من التدريب لتثبيت هذه المهارات ومنها مهارة التعرف على المفاهيم (كبير، صغير)، مهارة تصنيف الأشياء حسب(الحجم ، اللون،

الشكل)، في حين أن الطفل الرابع وهو الطفل (س) بدوره تمكن من إكتساب وتطبيق (3) مهارات بإتقان وبما يتلائم مع قدراته وإستعداده وهذا يعطي مؤشرا واضحا على مدى إستفادة الطفل من تطبيق البرنامج ، إذ أشارت نتائج تقيمه القبلي إلى كونه يفتقد جميع هذه المهارات ولا يستطيع تطبيق أي منها مطلقا ، ومن هذه المهارات مطابقة الأشياء المتشابهة ، مهارة تصنيف الأشياء حسب (الحجم، اللون، الشكل)، وما تبقى من مهارات في هذا المجال وعددها (4) مهارات، أيضا الطفل (س) يستطيع تطبيقها بشكل جيد في معظم الأحيان ولكنها تحتاج إلى بعض من التدريب أيضا لتثبيت هذه المهارات ومنها مهارة وضع أجزاء القصة المصورة في ترتيبها، ومهارة تميز الأشكال (دائرة ، مربع)، ومهارة التعرف على بعض المفاهيم(كبير، صغير...ألخ). نستنتج من ذلك، أن نتائج التقيم البعدي تعطي مؤشرا واضحا على نمو وتطور القدرات المعرفية وتحسن المستوى الإدراكي عند جميع أفراد العينة بعد أن تم تنفيذ الجلسات الفردية معهم، إذ أشارت نتائج تقيمهم القبلي إلى أنهم كانوا يعانون من ضعف واضح في قدراتهم المعرفية ومستوى إدراكهم قبل مشاركتهم بالبرنامج التدريبي المقترح.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

بعد أن تم عرض نتائج التقييمين القبلي والبعدي الخاص بأفراد العينة في كل مجال من المجالات الأربعة الخاصة بالبرنامج التدريبي بهدف التعرف وتحديد أهم المهارات التي إكتسبها أفراد العينة المشاركين بالدراسة وبعد أن تم تنفيذ الجلسات الفردية التدريبية، أظهرت النتائج بأن كل طفل من الأطفال الأربعة المشاركين بالدراسة، قد اكتسب واستطاع تطبيق وتنفيذ العديد من مهارات التواصل غير اللفظي الخاصة في كل مجال من هذه المجالات الأربعة المستهدفة بالبرنامج التدريبي بدرجة إتقان تختلف عن الآخر، وذلك تبعا لإمكانيات الطفل ومدى إستعداده للتعلم، آخذين بعين الإعتبار الفروق الفردية بين هؤلاء الأطفال.

وبناء على ذلك، أظهرت نتائج التقييم البعدي في مجال مهارات الإنتباه والتركيز وعددها (3) مهارات أن الأطفال الأربعة المشاركين بالدراسة قد إكتسبوا جميع هذه المهارات وإستطاعوا تنفيذها بإتقان وبالشكل المطلوب، وهذه المهارات هي مهارة الجلوس على الكرسي بدون مساعدة، ومهارة التركيز في النشاط الذي يقوم به الطفل، ومهارة الإلتفات إلى المثير السمعي والبصري. وعلى ضوء ما أظهرته هذه الدراسة من (نتائج إيجابية) في هذا المجال بدورها تؤكد وتدعم مدى أهمية تنمية وإكساب الطفل التوحدي مهارات الإنتباه، كونها تعد عنصرا أساسيا وتلعب دورا حيويا في تنمية وإكساب أطفال العينة مهارات التواصل غير اللفظي الأخرى المستهدفة بهذا البرنامج التدريبي وهي (مهارات التفاعل والتواصل الإجتماعي، مهارات التواصل البصري والسمعي، ومهارات الإدراكية –المعرفية)، كما وأن تنمية هذا الجانب أدى إلى حدوث التغيرات

الإيجابية المطلوبة وإكسابهم العديد من المهارات غير المستهدفة بالبرنامج التدريبي منها مهارة اللعب ومهارة التلقين. إذ إن هؤلاء الأطفال قد إكتسبوا هذه المهارات كنتيجة لتحسن وتطوير مهارات الإنتباه والتركيز لديهم بعد أن تم تنفيذ هذا البرنامج معهم.

كما وأشارت نتائج التقييم البعدي في مجال مهارات التواصل الإجتماعي والتفاعل المتمثل عددها (18) مهارة إلى أن ثلاثة أطفال من أصل أربعة مشاركين بالدراسة، قد إكتسبوا جميع هذه المهارات، كما أنهم إستطاعوا تنفيذ جميع هذه المهارات بإتقان، في حين أن طفلا واحد فقط قد إكتسب وإستطاع تطبيق وتنفيذ (11) مهارة من أصل (18). ونلاحظ من عرض النتائج أن هناك (11) مهارة مشتركة إكتسبها جميع أفراد العينة دون إستثناء، وجميعهم تمكنوا من إتقانها كما هو متوقع من كل طفل وبما يتلائم مع قدراته وإستعداده. وهذه المهارات هي مهارة التعرف على الإسم، ومهارة التعرف على الجنس (ذكر، أنثى)، ومهارة الإلتفات عند سماع الإسم، ومهارة لغة الجسد، ومهارة لغة الإشارة، مهارة أن يحب الطفل مقابلة أناس جدد، ومهارة اللعب ضمن مجموعة، ومهارة مشاركة الآخرين أغراضه، ومهارة إحترم أغراض الآخرين، ومهارة الإنتظار حتى يحين دوره، ومهارة القدرة على التواصل بصريا.

في حين أظهرت نتائج التقييم البعدي في مجال مهارات التواصل السمعي والبصري وعددها (15) مهارة، إلى أن هناك تفاوت في درجة إتقان هؤلاء الأفراد لمهارات هذا المجال، إذ أن طفلا واحد من أصل أربعة أطفال مشاركين بالدراسة قد إكتسب (10) من هذه المهارات ، وطفلان قد إكتسبوا (8) من هذه المهارات، والطفل الرابع قد إكتسب (5) مهارات فقط من أصل (15) مهارة ، وهذا بدوره يشير إلى تفاوت قدرة وكفاءة هؤلاءالأطفال على تطبيق مهارات هذا المجال، وهذا مؤشر واضح أن جميع أفراد العينة بحاجة ماسة إلى مزيد من التدريب والعمل المكثف كي تتحسن وتتطور قدراتهم في هذا المجال. ولكن على الرغم من ذلك، تشير النتائج إلى أن جميع هؤلاء الأطفال قد إكتسبوا (5) مهارات مشتركة من أصل (15) مهارة، بغض النظر عن الفروق الفردية فيما بينهم وهذه المهارات هي مهارة الإلتفات إلى المثيرات البصرية، ومهارة الإلتفات إلى المثيرات السمعية، ومهارة التعرف على الأشياء الموجودة في بيئته، ومهارة لمس الأشياء الموجودة في بيئته، ومهارة إعطاء شيء واحد عندما يطلب منه ذلك.

بينما أظهرت نتائج التقييم البعدي في مجال المهارات الإدراكية- المعرفية المتمثل عددها (7)مهارات إلى أن طفلان من أصل أربعة أطفال مشاركين بالدراسة، قد إكتسبوا وتمكنوا من تنفيذ وتطبيق جميع هذه المهارات بإتقان، وأن طفلا واحد إكتسب (3) من هذه المهارات علما بأن هذه المهارات قد كانت ضعيفة جدا عند هذا الطفل أثناء جلسة تقيمه القبلي، وهذا يعطي مؤشرا واضحا على مدى قدرة وإستعداد هذا الطفل على

التحسن والتطور، فهو اليوم يستطيع تنفيذها بشكل جيد في معظم الأحيان، أما الطفل الرابع إكتسب (4) مهارات، والتي يستطيع تنفيذها وتطبيقها بإتقان، في حين أن (3) المهارات الأخرى لا يتقنها تماما في معظم الأحيان. ونستنتج من ذلك، أن كلا الطفلين (س و ح) بحاجة إلى مزيد من التدريب والعمل على المهارات الخاصة بهذا البرنامج، كي يتمكنوا من إكتساب هذه المهارات بالشكل وبدرجة الإتقان المطلوبة والمتوقع منهما وبما يتلائم مع قدراتهم وإمكانياتهم. وعليه، تتمثل المهارات التي إكتسبها جميع أفراد العينة ب(3) مهارات وهي مهارة مطابقة الأشياء المتشابهة، ومهارة تصنيف الأشياء حسب(الحجم ، اللون، الشكل)، ومهارة التعرف على (الفواكة، الخضروات، الحيوانات ، وسائل المواصلات) .

التوصيات

ومن أبرز هذه التوصيات التي خرجت بها الدراسة الحالية هي كالآتي:

1. ضرورة إجراء دراسات أخرى للتحقق من مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي مع عينات أخرى من أطفال التوحد.
2. إعتماد البرنامج التدريبي المقترح كطريقة مجربة وناجحة في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد ممن تتراوح أعمارهم ما بين (3-8) سنوات.
3. تدريب الأخصائيين العاملين في مجال التوحد على هذا البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي.
4. إعداد برامج تدريبية أخرى لتنمية مهارات وقدرات أخرى كالمهارات الإستقلالية والمهارات الإجتماعية لدى أطفال التوحد.
5. ضرورة إعداد دليل يسترشد به الأهالي والأخصائيين العاملين في مجال الطفولة للكشف المبكر عن إضطراب التوحد.

المراجع العربية

- الإمام، محمد، والجوالده، فؤاد. (2010). **التوحد ونظرية العقل** (ط.1). عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- بيومي، لمياء. (2008). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات العناية الذاتية لدى الأطفال التوحديين. رسالة ماجستير منشورة**. كلية التربية، جامعة قناة السويس: العريش، مصر. أخذت من الإنترنيت بتاريخ 2015/3/22 من www.gulfkids.com .

- صديق، لينا. (2007، ديسمبر). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير لفظي لدى أطفال التوحد وأثر ذلك على سلوكة الإجتماعي. **مجلة الطفولة العربية، 9** (33)، 8-39.
- علي، دلشاد. (2013). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات السلوكيات غير اللفظية لدى عينة من أطفال التوحديين. **مجلة جامعة دمشق، 29**(1)، 9 13 -234.
- الغرير، أحمد، وعودة، بلال. (2009). **سيكولوجية أطفال التوحد** (ط.1). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- مركز الطفل. (2014). **برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التواصل غير لفظي لدى أطفال التوحد.** القدس، فلسطين.
- مصطفى، أسامة، والشربيني، السيد. (2011). **سمات التوحد** (ط.1). عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

- American Psychological Association. (2008**). DSM-IV-TR** (4th ed.). Washington,DC: Author Baron,C.(2001).Theory of Mind in Normal Development and Autism.**Prisme,34**, 174-183.Retrieved on March, 17th,2015, 5475f2d10cf245eb43714199.pdf.
- Chicago Manual Style.(2005)**.New Dictionary of Cultural Literacy**(3rded.).Houghton Mifflin Company:Autor. Retrieved on March 22nd, 2015,From http://dictionary.reference.com/browse/nonverbalcommunication.
- Havlat,J.J.(2006).**The Effects of Music Therapy on the Interaction of verbal and Non-verbal Skills of Students with Moderate to Severe Autism**. Published master's thesis.College of special education,California State University: San Marcos, California.
- Kalman,R.,&Goldman,S.(2008).Intermodal Matching of Emotional Expressions in Young Children with Autism. **Research in Autism Spectrum Disorders,2, 301-310.**Retrieved April,2nd,2015, http://ees.elsevier.com/rasd/default.asp.
- Taylor,B.,Hoch,H.,&Weissman,B. (2005). The Analysis and Treatment of Vocal Stereotypy in a Child with Autism.**Wiley InterScience,20,**239–253. Retrievedon April, 3rd, 2015, doi: 10.1002/bin.200.
- Toth, K., Jeffrey M. Andrew N. Meltzo, M. Geraldine ,D. (2006). Early Predictors of Communication Development in Young Children with Autism Spectrum Disorder:Joint Attention, Imitation, and Toy Play. **Journal of Autism Developmental Disorder ,36**,993–1005 .Retrieved on April, 3rd, 2015 ,doi: 10.1007/s10803-006-0137-7.
- Whalen, C.,Schreibman,L.,& Ingersoll,B.(2006 ,June 30).The Collateral Effects of Joint Attention Training on Social Initiations, Positive Affect,Imitation,and Spontaneous Speech for Young Children with Autism. **Springer Science, 36,**665-664.Retrieved on April,3rd,2015,doi:10.1007/s10803-006- 0108-z

الصعوبات والقدرات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة

الدكتورة رولا عبد الرحمن محمد سعيد الخراز

الملخص:

تهدف الدراسة الى الصعوبات والقدرات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ نظرًا لمناسبته لطبيعة الدراسة المتمثلة بالتحليل والوصف. واستخدمت الباحثة الاداة (الاستبانة) بعد عرضها على المحكمين، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (50) معلم ومعلمة.

فتبين ان نسبة مجال صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة جاءت متوسطة. وجاءت نسبة مجال القدرات للموهوبين ذوي صعوبات التعلم متوسطة.

كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة للصعوبات التي يواجهها الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى لمتغير نوع الجنس.

كما تبين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة للصعوبات التي يواجهها الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كما تبين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة لقدرات الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أوصت الباحثة بعدة توصيات أهمها:

1. اتباع أساليب جديدة لتفادي ضعف القدرة على القراءة والكتابة.
2. عمل أنشطة ترفيهية مختلفة وألعاب لزيادة معرفة الطلاب في قواعد اللغة العربية وعلاماتها.
3. اجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الدراسة.

Abstract

The study aims at the difficulties and abilities of gifted students with learning difficulties from the point of view of special education teachers. The researcher used the descriptive analytical method. Due to its relevance to the nature of the study represented by analysis and description. The researcher used the tool (the questionnaire) after presenting it to the arbitrators, and a random sample of (50) male and female teachers was selected

It was found that the percentage of the field of learning difficulties from the viewpoint of special education teachers was medium. The percentage of the abilities field for the gifted with learning difficulties was medium.

It was also found that there are no statistically significant differences between the estimates of special education teachers of the difficulties faced by gifted students with difficulties due to the gender variable.

It was also found that there are no statistically significant differences between the estimates of special education teachers of the difficulties faced by gifted students with difficulties due to the educational qualification variable.
It was also found that there are no statistically significant differences between the estimates of special education teachers of the abilities of gifted students with difficulties due to the variable years of experience.
The researcher made several recommendations, the most important of which are:
1. Adopting new methods to avoid poor reading and writing ability.
2. Doing various recreational activities and games to increase students' knowledge of Arabic grammar and signs.
3. Conducting more studies on the subject of the study.

المقدمة:

الموهوبون ذو صعوبات التعلم يمثلون مجموعة مهمة من الطلبة الذين يتواجدون في النظام التربوي والتعليمي، ويعدون إحدى فئات التربية الخاصة، فمنهم المتوفقون عقلياً والموهوبون ذو صعوبات التعلم، واتفق الخبراء على ان الموهوبين ذوي الصعوبات التعليمية فئة لها خصائص واحتياجات خاصة واساليب وبرامج اكثر تفرداً.

تعتبر فئة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من الفئات الاقل حظاً، وقد يرجع ذلك الى طبيعة خصائص هذه الفئة، فهم يجمعون بين خصائص متناقضة حيث يمتلكون مواهب وقدرات غير عادية، وفي ذات الوقت هم يعانون من صعوبات في مجالات اكاديمية كالقراءة والكتابة، وهذا يجعل من الصعب التعرف عليهم من بين ذوي صعوبات التعلم وفئات الموهوبين، وقد بدأ الاهتمام بالاطفال او التلاميذ المتفوقين عقليا او الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم مع صدور قانون التعلم للجميع في الولايات المتحدة عام 1975م. (الهاجري، 2015، ص16).

ان عملية تنمية الموهبة والابداع لدى الافراد ذوي صعوبات التعلم له اثر كبير في نمو هؤلاء الاشخاص بفعالية وانتاجية، فالطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم يحتاجون الى قدر كبير من النشاط فقد يجدون بيئة الفصل غير مثيرة او يعانون من مشكلة التركيز في داخل الفصل، واذا لم يتم تلبية احتياجاتهم فإنهم يتحولون الى اعتماديين على غيرهم وغير منتبهين ومثيرين للشغب، كما انهم يعانون من الاحباط والفشل والاكتئاب.

في ضوء طبيعة هذه الفئة فإنه يمكن تقدير أن كل فرد يمثل حالة أحادية او متفردة لها حاجات معرفية وانفعالية خاصة، وعلى ذلك يجب تصميم البرامج التربوية المناسبة، بحيث يؤخذ في الاعتبار نقاط القوة والضعف، فتدعم نقاط القصور والضعف، وقد تعدد اساليب رعاية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، التي

يمكن أن تسهم بدور فعال في الحد من الاثار السلبية. من هنا تسعى هذه الدراسة للبحث في الصعوبات والقدرات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

مشكلة الدراسة:

ان الكشف عن تنمية الموهبة والقدرات الابداعية لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم، من خلال تقديم انشطة متعددة يمارسها هؤلاء الاطفال تعتبر جزءاً مكملاً لبرامج الرعاية النفسية والتربوية التي تقدم لهم، ومدخلاً للتخفيف من أثر ما قد يعاني منه هؤلاء الاطفال من مشكلات سلوكية، فتنمية الابداع لهؤلاء الفئة من الطلاب واكتشافها هو جزء من أجزاء المنهج لهم خاصة في السنوات الاولى من عمرهم. لذا تسعى هذه الدراسة للاجابة على تساؤل الدراسة الرئيس وهو:

ما هي الصعوبات والقدرات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة؟

وتنبع من هذا السؤال عدة أسئلة وهي:

1. ما تقديرات معلمي التربية الخاصة للصعوبات التي يعاني منها الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة للصعوبات التي يوجهها الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى للمتغيرات (نوع الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة لقدرات الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى للمتغيرات (نوع الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي؟

الفصل الأول

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية هذه الفئة بحيث تبحث هذه الدراسة بفئة من فئات الاشخاص ذوي الاعاقة التي لم تنل حظها من الاهتمام والبحث خاصة في البيئة العربية وهي فئة الاطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

كما تنبع أهمية الدراسة في تنمية قدرات الطفل ذوي صعوبات التعلم بحيث تؤدي الى مزيد من التقدم الدراسي مما يؤدي الى خفض المشكلات الدراسية والانفعالية والاجتماعية للطفل وتحقيق مزيد من الاهداف التربوية وتنمية مهارات هؤلاء الاطفال. وتنبع الأهمية ايضاً في تعديل السلوك لهؤلاء الفئة وتحسين تواصلهم مع المجتمع وحل المشاكل المتعلقة بهم.

وتنبع اهمية الدراسة من خلال ما تقدمه هذه الدراسة من اقتراحات للكشف عن مواهب هذه الفئة وتنميتها، كما تبرز الأهمية كون هذه الدراسة الاولى من نوعها على حد علم الباحثة، وبالتالي ستكون هذه الدراسة اثراء للمكتبة العربية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى:

1. التعرف على فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
2. التعرف على الصعوبات والقدرات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.
3. التعرف على الحلول والاقتراحات للكشف عن هذه الفئة وتنمية قدراتهم الابداعية.
4. تشكل الدراسة مرجعية علمية للكثير من الفئات التي تتعامل مع فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

فرضيات الدراسة:

تحاول الدراسة معالجة الفرضيات التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة للصعوبات التي يواجهها الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى للمتغيرات (نوع الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة لقدرات الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى للمتغيرات (نوع الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

إجراءات الدراسة:

اتبعتُ المنهج الوصفي التحليلي لتناسبه مع طبيعة الدراسة، حيث سيتم وصف الصعوبات والقدرات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

وقمت بعمل استبانة خاصة بموضوع الدراسة وتوزيعها على مجتمع الدراسة (معلمي التربية الخاصة) بطريقة العشوائية، وذلك للدقة في جمع المعلومات.

منهجية الدراسة:

ذكرت أني اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، فهو يفي بأغراض الدراسة، حيث قمت بجمع المادة من مصادرها الخاصة كالكتب والمجلات والمواقع الالكترونية العلمية، وترتيبها وتنظيمها لتحقيق اهداف الدراسة، كما قمت بعمل استبانة خاصة الصعوبات والقدرات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

أداة الدراسة:

قمت بجمع البيانات المتعلقة بالدراسة الحالية وتحقيقا لأهدافها واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وقد قمتُ بتصميم الاستبانة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، وتم تحكيمها والتحقق من صدقها وثباتها حسب أصول البحث العلمي. وقمت بتطبيق الأداة على عينة من معلمي التربية الخاصة، واستخدمت معاملات الارتباط لقياس قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، وقياس درجة الارتباط بين الفقرات لتكون درجات مقبولة ودالة إحصائياً، واستخدام المعالجات الاحصائية مثل كرونباخ ألفا.

حدود الدراسة: اشتملت الدراسة على:

الحدود البشرية: معلمي التربية الخاصة في محافظة نابلس.

أما الحدود المكانية: مدارس محافظة نابلس.

والحدود الزمانية: العام الدراسي 2022/2021

التعريفات الاجرائية:

الطلبة الموهوبين:

هم فئة يتمتعون بقدرات عقلية متفوقة او قدرات عالية من التحصيل الدراسي او الذين يظهرون تفوقا في مجالات (الرياضيات، العلوم، الميكانيك، الفنون، او القدرات الابتكارية الفردية في التعامل مع البيئة، فهو انسان ذكي نابغ متفوق ذو مستو متميز في الأداء بالنسبة لاقرانه من فئته العمرية(الكعبي، 2007).

صعوبات التعلم:

هو مصطلح عام يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات الناتجة عن خلل في الجهاز العصبي المركزي (عبد المعطي، 2006).

الطلبة الموهوبين ذوو صعوبات التعلم:

يطلق بعض التربويين مفهوم الأطفال ذوي الاستثنائيين على الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، وهم الطلبة الذين يملكون موهبة ظاهرة او قدرة بارزة تؤهلهم للأداء العالي، ولكنهم في الوقت نفسه يعانون من صعوبات تعلم تجعل واحدا أو أكثر من مظاهر التحصيل الأكاديمي صعباً. (Broody & Mills, 1997)

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

لقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين اهتمام التربويين وعلماء النفس والباحثين وعلماء التربية الخاصة وأولياء الأمور بموضوع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والذي يعد ظاهرة تربوية ونفسية تتعلق بمفهوم يعكس تناقضاً وتداخلاً بين محدداته ومكوناته، حيث وجد العديد من التربويين والباحثين صعوبة في تقبل واستيعاب أن يحصل هؤلاء الطلاب على نسب مرتفعة في اختبارات الذكاء الرسمية، في الوقت الذي يكون تحصيلهم متوسطاً في المدرسة، إذ بدا من غير المستساغ لدى الباحثين والتربويين أن يكون الطفل موهوباً ولديه اضطرابات تعلمية أو صعوبات تجعله من ذوي صعوبات التعلم ((Sternberg& Newman, 2004,).

وتمثل فئة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم مجموعة مهمة من الطلبة الذين يتواجدون في النظام التربوي والتعليمي، ويعدون احدى فئات التربية الخاصة، فمنهم المتفوقون عقلياً والموهوبون ذوو صعوبات التعلم، واتفق الخبراء على أن الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم فئة لها خصائص واحتياجات خاصة وأساليب تشخيص وبرامج أكثر تفرداً (محمد، 2016، ص1).

مفهوم الموهوبين ذو صعوبات التعلم:

يدور نقاش واسع في الادب التربوي حول مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والذين دأبت التربية الخاصة على تسميتهم بالأطفال "ذوي الاستثنائيين" أو "ذوي ازدواجية الحاجات الخاصة" أو "ذوي الخصوصية المزدوجة، ويقصد بالاستثنائيين هنا الموهبة وصعوبات التعلم. وعلى الرغم من أن معظم المصادر والدراسات قد استخدمت مصطلح "ذوي الاستثنائيين" كرديف للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، إلا أن مصطلح ذوي الاستثنائيين لا يقتصر استخدامه على هذه الفئة دون سواهم بل ينسحب على مجموعات أخرى من الطلاب كالموهوبين المتوحدين، او الموهوبين ذوي الاضطرابات السلوكية او الموهوبين ذوي الاعاقة البصرية والسمعية او الطلاب ذوي الاعاقة الحركية (حروب، 2012، ص33)

وإذا تتبعنا تاريخ صعوبات التعلم خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، يتضح أن الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر . وبالتحديد قبل 1900 – كان منبثقاً عن المجال الطب، وخاصة العلماء المهتمين بما يعرف الآن بأمراض اللغة والكلام، أما دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلّم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين، وما إن انتصف القرن العشرون حتى ظهرت الإسهامات الواضحة في هذا المجال من قبل علماء النفس والعلماء المتخصصين في مجال التخلف العقلي، بالذات بين مجالات الإعاقة

الأخرى. وفي الستينات من القرن الماضي ، ظهر مصطلح صعوبات التعلم والجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز المشكلة وتحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين يواجهونها عند التعلّم مثل جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلّم، وفي نهاية الستينات أصبحت صعوبات التعلّم إعاقة رسمية كأي إعاقة أخرى، وبخاصة مع صدور القانون الأمريكي 230/91.أما السبعينات فامتازت بظهور القانون العام 94 / 142 والذي يعتبر لدى التربويين من أهم القوانين التي ضمنت لذوي الاحتياجات الخاصة، بشكل عام حقوقهم في التعليم والخدمات الأخرى المساندة، وحددت أدوار المتخصصين وحقوق أسرهم وكان لمجال صعوبات التعلّم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه هذا القانون، وقد تغير مسمى هذا القانون وأصبح يعرف الآن بالقانون التربوي للأفراد الذين لديهم إعاقات. وقد أعطى هذا القانون منذ ظهوره في عام 1975م الجمعيات والمجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلّم، قاعدة قانونية يستفيدون منها في مناداتهم ومطالباتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلّم. (جابر، 2012، ص195)

ويرى بعض العلماء المهتمين في مجال صعوبات التعلّم مستقبلاً مشرقاً لهذا الميدان التربوي إذا تضافرت جهود المتخصصين في جميع الميادين التي تساهم في إيجاد معرفة أدق وأشمل عن الإنسان وخصائصه وما يؤثر عليه من عوامل بيئية متنوعة.

أما بالنسبة لظهور الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم فقد شهد العقد الاخير من القرن العشرين اهتمام التربويين وعلماء النفس والباحثين وعلماء التربية الخاصة واولياء الامور بموضوع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والذي يعد ظاهرة تربوية ونفسية تتعلق بمفهوم يعكس تناقضا وتداخلا بين محدداته ومكوناته اذ وجد العديد من التربويين والباحثين صعوبة في تقبل ان يحصل هؤلاء الطلبة على نسب مرتفعة في اختبارات الذكاء في الوقت الذي يكون تحصيلهم متوسطا في المدرسة اذا بدا ان من غير المستساغ ان يكون الطفل موهوبا ولديه اضطرابات تعليمية او صعوبات تجعله من ذوي صعوبات التعلم وقد ترتب على هذا التناقض ان بقيت هذه الفئة خارج نطاق الخدمات التربوية المناسبة التي تقدمها مؤسسات التربية الخاصة (عيسى ، 2007، ص32)

وقد عرف مكتب كولورادوا للتربية الطلاب ذوي الاستثنائيين: بأولئك الذين يتم الكشف عنهم كموهوبين او متفوقين في واحدة او أكثر من القدرات الانسانية الاستثنائية (كالتحصيل الأكاديمي المرتفع او القدرات الذكائية العالية او الابداع او القيادة او القدرات الفنية والبصرية) اضافة الى الكشف عن وجود اعاقة واحدة من الاعاقات التي حددها المعيار الفدرالي (صعوبات التعلم او الاعاقة الانفعالية او الجسدية او الحسية او التوحد او النشاط الزائد) (Colorado Department of education, 2009)

وهم الطلبة الذين يظهرون ذكاء او اهتمام ملحوظ في بعض المناحي وضعفاً يسبب لهم المشكلات في النواحي الأخرى (المومني والبلوى، 2016، ص644)

ويشير (زهران، 2005) أن الطفل ذو الاعاقة لديه القدرة على الابتكار كالطفل العادي، إلا أنه نتيجة ما يعانيه من سوء التوافق النفسي (الشخصي والاجتماعي) نتيجة رد فل البيئة تجاه اعاقته يؤثر عليه.

كما وأشار ماك وزملائه (McCoach et al, 2001) الى أن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات عقلية فائقة، ولكنهم يظهرون تناقضاً واضحاً بين هذه القدرات ومستوى أدائهم في مجال اكاديمي معين مثل القراءة والحساب والتهجئة او التعبير الكتابي، فيكون ادراكهم الاكاديمي منخفضاً جوهرياً على الرغم من أن المتوقع ان يكون متناسباً مع قدراتهم العقلية الخاصة، ولا يرجع هذا التناقض لنقص في الفرص التعليمية او لضعف صحي معين.

وعرف (الزيات، 2003) الطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم بأنهم اولئك الطلاب الذين يمتلكون مواهب او امكانات عقلية غير عادية بارزة تمكنهم من تحقيق مستويات أداء اكاديمية عالية، ولكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل بعض مظاهر التحصيل او الانجاز الأكاديمي صعبة لديهم وأداؤهم منخفض انخفاضا ملموسا. (المومني والبلوى، 2016، ص646)

يمكن تلخيص أهم النقاط المرتبطة بتعريف الموهوبين ذو صعوبات التعلم:

- قدرات عقلية متقدمة او موهبة غير عادية في احدى مجالات الموهبة.
- صعوبة في تعلم احدى المجالات الاكاديمية: كالقراءة والكتابة او الحساب او التهجئة.
- صعوبة التعلم لديهم انخفاض تحصيلهم المدرسي في احدى المجالات التي لا ترجع لنقص في الفرص التعليمية او لضعف صحي معين. (المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين، 2015، ص194)

خصائص الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

تظهر خصائص وسمات هذه الفئة من الطلبة مشابهة لخصائص الطلبة الموهوبين في بعض المجالات في حين تظهر لديهم خصائص ضعف واضح في ويمتلك الموهوبون من ذوي صعوبات التعلم العديد من الصفات التي من شانها تمييزهم عن اقرانهم اذ يظهرون استيعاب سمعي جيد وقادرون على التعبير عن أنفسهم جيدا ويستطيعون حل المشكلات وفهم الاسباب المجردة.

ومن الأمور الشائعة بين هؤلاء الطلبة تمتعهم بروح الدعابة وامتلاكهم لمجموعة كبيرة ومتطورة من المفردات اللغوية إلا أنه وبالرغم من ذلك يعاني البعض منهم من انخفاض القدرة على فهم الدعابة وتفسير الرموز الاجتماعية مما يؤثر سلباً على تفاعلاتهم الشخصية، كما قد يمتلكون مجموعة واسعة من الاهتمامات في

مجالات دقيقة إلا أن تركيزهم ودافعيتهم قد يتشتتا بسهولة في المهمات الأكاديمية البسيطة، ومن الصفات الملاحظة عند هؤلاء الطلبة عدم القدرة على الموازنة بين اهتماماتهم وقدراتهم، ولسوء الحظ يستخدم المعلمون هذا التباين كإشارة إلى أن هؤلاء الأطفال غير موهوبين ويركزون على نقاط الضعف وعلى تشخيص الصعوبات التعلمية لديهم وإهمال نقاط القوة عندهم، مما يؤدي إلى إحالتهم إلى برامج التربية الخاصة غير المناسبة . (عيسى،2007، ص36)

عادة ما تعكس خصائص الطفل الموهوب ذي الصعوبة التعلمية مناحي القوة أو الاهتمامات وقد يلجأ هذا الطالب لتوظيف قدراته القيادية المرتفعة ومهاراته الشخصية المميزة لتعويض تشتت انتباهه، والذي يعد أحد مناحي ضعفه ومن الناحية الأخرى، فإن مشكلات الإدراك ومعالجة المعلومات والذاكرة أو المشكلات الحركية قد تؤدي إلى انخفاض قدراته على الاستماع والتركيز وإلى الحركة الزائدة أو إلى عدم القدرة على تنظيم المهارات الدراسية وإلى صعوبات التكيف في المواقف الجديدة، ولذلك قد يشعر الطالب بالإحباط أو القلق بسبب صعوبة تأدية المهمات والتي تعد بسيطة مقارنة بأقرانه (الزيات، 2002).

وقد يوظف هذا الطالب ميكانزمات دفاعية مثل الشعور بالدونية، والانسحاب، وإثارة الانتباه، وأنماط سلوكية سلبية أخرى مثل التململ، والانتقاد الدائم لبرامج المدرسة، ويتجنب المهمات الصعبة ويرفض أداء المهمات التي تمس نواحي ضعفه، وهذه الخصائص تؤدي إلى عدم انتباه المعلمين والأشخاص الآخرين المحيطين به إلى سلوكياته التي تعكس مناحي القوة وإلى التعامل مع السلوكيات الحالية مثل التشتت، عدم التعاون، عدم التنظيم، لذلك يصعب عادة تحديد مشكلاته الاجتماعية، وفي الغالب يتم تشخيصه اجتماعياً من خلال علاقاته بأقرانه في الصف العادي أو بالمقارنة مع أقرانه من ذوي الصعوبة التعلمية اذ لا يجاريه أقرانه في الاحتياجات وفي مناحي القوة ويواجه الطالب صعوبات في مفهوم الذات والحساسية نحو الآخرين، والسلوكيات السلبية، وهذا يضاف إلى دائرة الإحباط عنده إلا إذا تم تعريضه إلى أساليب التشخيص والتدخل الصحيح والمناسب (الحروب، 2012، ص196)

أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يعد تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من أولى خطوات الكشف عن الموهبة، ومن ثم تحديد استراتيجيات رعايتهم، وفي هذا الإطار لا بد من تعيين محكات يتم الاستناد عليها في عملية التشخيص (المومني والبلوى، 2016، ص649) هي:

1. محلك التميز النوعي: ينبه الى وجود صعوبة من صعوبات التعلم ترتبط بالمجالات الاكاديمية او الادائية.

2. محك التفاوت: ينبه الى وجود قدر من التباين بين معدلات الذكاء او مستوى القدرة الكامنة، وبين الاداء الفعلي الملاحظ أو مستوى التحصيل الدراسي.
3. محك الاستبعاد: ينبه الى امكانية تمييز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن ذوي الاعاقات.
4. محك التباين: توجد بعض الدلالات التي تميز اداء الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم الموهوبين من ليس لديهم صعوبات التعلم، ومن هذه الدلالات: انخفاض الاداء اللفظي بوجه عام، انخفاض القدرة الكتابية وضعف التميز السمعي، او تمييز اصوات الكلمات والحروف وغيرها.

وللتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم يجب الاخذ بعين الاعتبار مجموعة من العمليات المتعلقة بجوانب القوة والضعف لديهم ويدخل ذلك فيما يلي: (المومني والبلوى، 2016، ص649-650)

- التقييم العقلي للطالب من خلال اختبارات الذكاء.
- الاختبارات التشخيصية لمستويات الأداء والانجاز في المجالات الاكاديمية ذات الصعوبة.
- ملفات الانجاز الأكاديمي.
- تقييم الجانب الابتكاري (الابتدائي) سواء الادائي او قياس الابتكارية.
- قائم الخصائص السلوكية: التعلم، الدافعية، الابداعية، القيادة، الادب، الموسيقى، الدراما، التواصل، الفصول، أساليب حل المشكلات وحب المعرفة.
- تقييمات المعلمين والرفاق لقدرات الطلاب على القيادة.
- المقابلات مع الوالدين.
- ملاحظات الفصل الدراسي.
- التفاعل مع الرفاق.
- اختبارات قياس الاتجاهات.
- ملاحظات المعلمين عن جوانب أداء الطالب وملامحها.
- اختبارات العمليات والقدرات الادراكية.
- قياس التأزر البصري والحركي.
- تقييم القدرة التعبيرية المستخدمة في تقبل الصعوبات.

لقد اشار ماركر وروجر ونيلسون وبابرلي (Marker, Rogers,Nilcon & Baubuler, 1996) الى أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يحتاجون الى معرفة جوانب القوة في نواحي ذكائهم، بما في ذلك جوانب القوة الإبداعية الحدسية مثل التخيل والحلول والاقتراحات غير المألوفة، وبسبب الصعوبة تلني تواجههم في التعامل مع الرموز المجردة في الترتيب من خلل الذاكرة قصيرة المدى، ولأن الإحساس الخارجي بوجه عام ليس قويا عند هؤلاء الطلبة؛ فإن التعليم متعدد الحواس ينبغي ان يتكامل مع الوسائل الحسية، والتفكير والشعور الحدسي والاحساس الخارجي والمزاج من أجل تعليمهم، ويحتاج الطلبة أيضا الى التشجيع كي يعبروا عن كل المشاعر السلبية والايجابية في قصصهم، وحل مشكلاتهم بطرق إبداعية كما يفعلون في رسوماتهم. (جابر، 2012، ص200)

تعتبر الموهبة والابداع حاليا مجال اهتمام علماء النفس والتربويين، وذلك لان الموهبة والابداع تعتبر أداة أساسية تسهم في تنمية نوعية الحياة بمختلف المجالات، وما نراه الان في الحياة من تقدم وتنمية ما هو الا نتيجة الجهود الابداعية وتنمية المواهب. وبالتالي، فإننا نحتاج إلى جهود جميع افراد المجتمع بمن فيهم الاشخاص ذوي الاعاقات، فلقد أثبتت نتائج عديد من الدراسات أن الموهبة والابداع لا تقتصر على فئة محددة من أفراد المجتمع، ولكنها متوافرة بمستويات وأنواع متنوعة بين جميع أفراده بمن فيه الاشخاص ذوي الاعاقات، فوجود الاعاقة لا يمنع من وجود الموهبة وأن التعامل معهم من منظور الاعاقة قد يحجب ويعيق عملية تنمية الموهبة لديهم، وصعوبة الكشف والتعرف عليها وبالتالي تنميتها

ثانيا: الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

دراسة (المومني، والبلوي، 2016)

بعنوان "سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم ".

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم، وفيما إذا تعزى لمتغيري) الجنس والمؤهل العلمي). حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا للملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية (160) معلماً ومعلمة. تم اختيار العينة بشكل عشوائي لتشتمل على (30) معلم ومعلمة. وبهدف جمع البيانات قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة لقياس سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة

الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية، وتكونت من (63) فقرة مقسمة إلى ستة عشر سمة من سمات شخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وقد تم التحقق من صدق وثبات الأداة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية جاءت بدرجة متوسطة لجميع مجالات السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات، باستثناء مجال (هادئ - عصبي). وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق في السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي وكانت لصالح فئة البكالوريوس في مجال مستقل اتكالي. وتوصي الدراسة بضرورة إدراك المعلمين للسمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وإمكانياتهم، وتلبية احتياجاتهم الأكاديمية تبعاً لسماتهم.

دراسة (دبابته، والعطية، 2015) بعنوان "الاطفال الموهوبون ذوي صعوبات التعلم اكتشاف تدخل ورعاية تحديات وممارسات".

تقدم الورقة الحالية مراجعة نظرية الأدب التربوي لقضية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الذين يشكلون فئة مهملة وغير مكتشفة من قبل ذوي الاختصاص وبالتالي غير مشمولة بالخدمات التربوية الملائمة لهم. فهؤلاء الطلاب يواجهون تناقضاً ما بين وجود قدرات ومواهب استثنائية لهم من جهة ومعاناتهم من صعوبات تعليمية. وقد بدا الاهتمام بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في النصف الثاني من القرن الماضي نتيجة التطور في مجالب الموهبة ومجال صعوبات التعلم، حيث ركز الباحثون في مجال الموهبة والابداع مثل رينزولي وتورنس وجاردنير وستيرتبرغ على اعتبار الموهبة لا تعكس فقط القدرات العقلية العامة بل ركزوا على اعتبار الموهبة تعبر عن قدرات في مجالات مختلفة ومنها الاداء المتميز في مجال ما وهذا ما اتفق مع تعريف صعوبات التعلم بحيث تعتبر ان هؤلاء الاطفال يعانون من مجال ضعف ما في بالمقابل لديهم مواطن قوى في مجالات اخرى. وتناقش هذه الورقة قضايا متنوعة الاطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، الابداع والاطفال ذوي صعوبات التعلم التشخيص والتعرف والخصائص، وأخيرا أساليب الرعاية التدخل.

دراسة (الهاجري، 2015) بعنوان "بناء مقياس للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الاولى في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين"

هدفت هذه الدراسة الى بناء مقياس للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الاولى في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، وكانت عينة الدراسة (654) من التلاميذ والتلميذات تم تشخيصهم من قبل اخصائيات صعوبات التعلم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم، ويتلقون دروساً علاجية في غرفة

المصادر، استخدمت الباحثة منهج البحث الوصفي التحليلي من أجل تحقيق هذا الهدف، إذا قامت الباحثة بإعداد قائمة من بعدين هما: مؤشرات وجود الموهبة وصعوبات التعلم لدى التلاميذ، وتأكدت الباحثة من صدق وثبات للقياس بالطرق المناسبة (صدق البناء وألفا كرونباخ) وخلصت الى ان المقياس يتميز بدرجة جيدة من الصدق والثبات، والصورة النهائية للمقياس تتكون من 4 مقاييس فرعية هي عبارة عن خصائص المتفوقين من ذوي صعوبات التعلم وهي خصائص الانتباه والتركيز والانفعالية ومعرفية وتقدير الذات). وترى الباحثة ان هذا المقياس الذي أطلقت عليه "مقياس صهب" يصلح استخدامه في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الاولى في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، وتقترح الباحثة اجراء هذا البحث على عينة عشوائية من التلاميذ من الصفوف العادية.

دراسة (الحروب، 2012) بعنوان "قضايا نظرية حول مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم"

تقدم هذه الورقة مراجعة نظرية للادب التربوي لمجموعة من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والذين ما زالوا يشكلون فئة مهملة وغير مكتشفة للعديد من المعلمين والاباء والتربويين وحتى المختصين في مجالي التربية الخاصة وتربية الموهوبين، يحمل هؤلاء الطلاب تناقضاً واضحاً يجمع ما بين امتلاكهم لقدرات ومواهب استثنائية من جهة ومعاناتهم من صعوبات تعلمية من جهة اخرى من مجالات القراءة او الكتابة او التهجئة او الحساب. وبذلك عُرفوا في الادب التربوي بمجموعة الطلاب ذوي الاستثنائيين او ذوي ازدواجية الحاجات الخاصة، بيد أن الحديث عنهم قد تأخر لنصف قرن من الزمان وذلك بعد ان قاد منظرون وتربويون كبار، وذلك في اشارة الى مدرسة الذكاء التي قادها تيرمان في عام 1925م من خلال دراساته الطولية الشهيرة حول الذكاء واختبارات الذكاء بانتشار المفاهيم والنظريات الحديثة حول الموهبة والتفوق فُتح الباب على مصراعيه للحديث عن مجموعات كثر من الطلاب الذين اهملت مواهبهم لاسباب متعددة، وتناقش هذه حركة التبدل الحاصل في استخدام هذه المفاهيم واثرها على اساليب الكشف والقياس المستخدمة والتي تتعدد جوانبها بتعد استثناءات وقدرات الطلاب والتي تجعل من أدائهم متبايناً.

الدراسات الأجنبية:

دراسة (Bees, 2009) بعنوان "صفات الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومدى قدرتهم على الابداع وإظهار مواهبهم في أمريكا"

هدفت هذه الدراسة الى معرفة صفات الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومدى قدرتهم على الابداع وإظهار مواهبهم في أمريكا، وقد استخدمت المنهج التحليلي، حيث تكونت من طفلين من ذوي صعوبات التعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة ان الجهة الاكاديمية (المدرسة) بإمكانها العمل على تنمية قدرات الطلاب وصقل

مواهبهم في ظل صعوبات التعلم الذين يعانون منها، حيث أنه من الممكن ان تكون مواهب الطلاب غير اكاديمية، ونتج أيضا ان المدرس له دور كبير في اكتشاف الابداع والمواهب لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعمل على تطويرها، كما أظهرت النتائج ان من أساليب اكتشاف وتنمية الابداع لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم تقديم لهم أنشطة لامنهجية وترى العنان لهم للابداع، ومن الضروري ان يدرك المعلم الاختلاف بين الطلاب وامكانياتهم.

دراسة (Reis & McCoach, 2007) بعنوان " خصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأثرها على تحصيلهم الاكاديمي".

هدفت هذه الدراسة الى اكتشاف خصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأثرها على تحصيلهم الاكاديمي ومعرفة أثر الاهتمام في مواهب الطلبة للتغلب على صعوبات التعلم التي تواجههم أثناء العملية التعليمية في بريطانيا، وقد استخدمت المنهج التحليلي، وقد توصلت نتائج الدراسة الى أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمتازون بالعديد من الخصائص التي تؤهلهم لان يكونوا مبدعين وناجحين ومن أهم هذه الخصائص ما يلي: الدافع، المصالح المتقدمة، مهارات الاتصال، القدرة على حل المشكلات، الذاكرة المتطورة، الاستفسار، البصيرة، التفكير بالمنطق، الخيال والابداع، وروح الدعاية، وقدرات متقدمة في التعامل مع أنظمة الرموز، كما وضحت نتائج الدراسة ان خصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تساعدهم في زيادة معدلات التحصيل الاكاديمي والوصول الى الأهداف المرجوة من العملية التعليمية. وقد أوصت الدراسة الى ضرورة الاهتمام بالطلبة الموهوبين وتوفير جميع احتياجاتهم ومتطلباتهم التعليمية من أساليب وأدوات وبيئية مناسبة، بالإضافة الى اخضاع المعلمين لبرامج تدريبية خاصة في تدريبهم كيفية التعامل مع الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على اختلاف مواهبهم الذي بالتالي ينعكس إيجابيا على تحصيلهم الاكاديمي.

دراسة (Krochak, Alberta & Rayan, 2007) بعنوان "تحديات هوية الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم"

هدفت هذه الدراسة الى توضيح تحديات تحديد هوية الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في أمريكا، استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وقد أظهرت النتائج ان الموهبة التي تحجب الإعاقة قد تؤدي الى مشاكل أخرى مثل السلوكيات التخريبية والإحباط والاكتئاب، ومن ناحية أخرى فإن الإعاقة التي تحجب الموهبة تؤدي الى ضياع محتمل مع هؤلاء الطلاب الذين لم يحصلوا او على الأقل تأخروا في الحصول على فرصة لتطوير مواهبهم الفريدة، لذلك يجب اجراء مزيد من الدعم للبحوث في مجالات تحديد هوية الطلاب

الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتقييمهم، وتطوير مواد اختبارية جديدة كمقياس ويكسلر للذكاء للأطفال يجعل البحث اكثر أهمية.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعرف بأنه (طريقة لدراسة الظواهر أو المشكلات العلمية من خلال القيام بالوصف بطريقة علمية، ومن ثم الوصول إلى تفسيرات منطقية لها دلائل وبراهين)؛ نظرًا لمناسبته لطبيعة الدراسة المتمثلة بالتحليل والوصف.

مجتمع الدراسة وعينته: تمثل مجتمع الدراسة بجميع **معلمي التربية الخاصة** والبالغ عددهم(50) معلم ومعلمة. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية من المجتمع المستهدف، حيث بلغ عددها (48) معلم ومعلمة. والجدول التالي يبين توزيع العينة:

جدول (1) توزيع العينة حسب الخصائص الشخصية

التصنيف		العدد	الوزن النسبي
نوع الجنس	أنثى	32	66.7
	ذكر	16	33.3
	الإجمالي	48	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 10	39	81.3
	من 10 فأكثر	9	18.8
	الإجمالي	48	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	42	87.5
	ماجستير	6	12.5
	الإجمالي	48	100.0

التوزيع الطبيعي: وللتأكد من التوزيع الطبيعي لعينة البحث استخدمت الباحثتان اختبار كولومنجروف سميرنوف حيث تبين أن العينة ممثلة للمجتمع، وتتبع التوزيع الطبيعي؛ حيث جاءت القيمة الاحتمالية sig في كلا المقياسين أكبر من 0.05.

أدوات الدراسة:

مقياس المهارات الحياتية: بعد اطلاع الباحثة على القراءات والكتب والبحوث ذات العلاقة، تم بناء المقياس ومن ثم اخضاعه للتحكيم والضبط باتباع الخطوات التالية:

- **صدق الاستبانة:** وقد تأكدت الباحثة من صدق فقرات الاستبانة بطريقتين:

الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين): حيث قامت الباحثة بعرض الاستبانة في شكلها الأولي على مجموعة من المحكمين بلغت (5) من أصحاب الاختصاص؛ لإبداء آرائهم في كافة جوانبها، واستنادًا إلى آراء السادة المحكمين قام الباحثون بإجراء التعديلات المناسبة؛ ليصبح عدد فقرات الاستبانة (30) مؤشر.

صدق الاتساق الداخلي: حيث تم تطبيق الاستبانة على (30) معلم ومعلمة من خارج عينة الدراسة استطلاعيًا، ومن ثم تم احتساب معاملات الارتباط بين الفقرات ومجالاتها الفرعية ومن ثم بين المجالات الفرعية والمقياس ككل، وقد جاءت قيم الاتساق كما يلي:

- **المجال الاول: الصعوبات**

جدول (2). معاملات صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات ومجال الصعوبات

الفقرات	مجال الصعوبات		
	معامل بيرسون	الدلالة	العينة
[هناك صعوبة في اداء الامتحان بالوقت المحدد]	.610**	0.000	30
2] "ضعف في اللغة العربية من قراءة وكتابة"]	.635**	0.000	30
3] "هناك ضعف في قواعد اللغة العربية وعلامات الترقيم"]	.516**	0.000	30
4] "سوء فهم لمعاني الكلمات او المفردات المستخدمة في المادة".]	.612**	0.000	30
5] "يواجه الطالب صعوبة في المواد البسيطة"]	.610**	0.000	30
6] "يعاني الطالب من صعوبة في العمليات الحسابية"]	.657**	0.000	30
7] "ضعف الاستماع عند الطالب"]	.744**	0.000	30
8] "عدم اتمام الاعمال المقررة له"]	.703**	0.000	30
9] "عدم القدرة على التنظيم والترتيب"]	.689**	0.000	30
10] "يكره الطالب الاعمال الكتابية"]	.615**	0.000	30
11] "تشويش مستمر في الافكار"]	.558**	0.000	30
12] "هناك تشتت في الانتباه في الصف"]	.482**	0.001	30

18] "هناك اضطرابات في الحركة لديه"[	.415**	0.003	30
20] "لا يستطيع مواجهة المجتمع بمفرده"[	.570**	0.000	30
21] "افتقاره الى مهارات الاتصال والتواصل مع زملائه"[	.673**	0.000	30
22] "لا يستطيع عمل علاقات اجتماعية في مجتمعه"[	.584**	0.000	30
23] "عدواني مع زملائه الطلبة"[	.527**	0.000	30
25] "يتلعثم في الكلام عند التحدث مع الاخرين"[	.502**	0.000	30
26] "يتحلى ذو صعوبات التعلم بالهدوء"[	0.270	0.064	30
27] "يتصف ذو صعوبات التعلم بالانطوائية"[	.462**	0.001	30
29] "تناقض بين قدراتهم الكامنة والانجاز الفعلي لديهم"[	.608**	0.000	30
.**الارتباط دال عند 0.01			

- **المجال الثاني: القدرات**

جدول (3). معاملات صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات ومجال القدرات

الفقرات	مجال القدرات		
	معامل بيرسون	الدلالة	العينة
13] "لديه قدرة على الابداع والتخيل"[	.641**	0.000	30
14] "يمتلك طاقة عالية من النشاط"[	.550**	0.000	30
15] "لديه حب الفضول والاكتشاف"[	.568**	0.000	30
16] "لديه روح قيادية على الصف"[	.785**	0.000	30
17] "التفوق في الفنون والموسيقى"[	.641**	0.000	30
19] "يمتلك القدرة على حل المشكلات التي تواجهه"[	.529**	0.000	30
24] "لديه مهارات في التحدث مع الاخرين"[	.557**	0.000	30
28] "تحصيلهم الاكاديمي متفوق دائما"[	.570**	0.000	30
30] "ينجز المهام في وقتها"[	.651**	0.000	30
.**الارتباط دال عند 0.01			

- **مجالات المقياس والمقياس ككل:**

جدول (4). معاملات صدق الاتساق الداخلي بين المجالات والمقياس ككل

المجال	اجمالي المقياس		
	معامل بيرسون	الدلالة	العينة
مجال الصعوبات	.939**	0.000	30
مجال القدرات	.610**	0.000	30
**.الارتباط دال عند 0.01			

يتضح مما سبق أن قيم الاتساق دالة عند (0.01)؛ مما يجعل فقرات المقياس تتصف بالصدق وبذلك تطمئن الباحثة للمقياس.

- **ثبات الاستبانة:** احتسبت الباحثة الثبات باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وجاءت قيم الثبات كالتالي:

الجدول رقم (5) معاملات الثبات لمجالات المقياس

المجال	ثبات ألفا	ثبات التجزئة النصفية	
		قبل التعديل	بعد التعديل
الصعوبات	0.899	0.969	0.984
القدرات	0.789	0.877	0.935

يتضح من الجدول (5) أنَّ قيم معامل الثبات الكلي جاءت عالية؛ لذا فإن الاستبانة تتصف بدرجة ثبات تسمح بتطبيقها.

- **الصورة النهائية للمقياس:** تكون المقياس من:

1- **القسم الأول: الخصائص الشخصية**، ويتكون من: (نوع الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)

2- **القسم الثاني:** ويتكون من (30) فقرة موزعة على مجالين (21 فقرة مجال الصعوبات، 9 فقرات مجال القدرات)

المحك المعتمد: تم تحديد المحك المعتمد حسب الجدول الآتي (ملحم، 2000م، ص 42):

جدول (6). المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة المو افقة
من 1 – 1.80	من 20%-36%	قليلة جدا
أكبر من 1.80 - 2.60	أكبر من 36%- 52%	قليلة
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر من 52%- 68 %	متوسطة
أكبر من 3.40 – 4.20	أكبر من 68%- 84%	كبيرة
أكبر من 4.20 -5	أكبر من 84 %-100%	كبيرة جدا

الفصل الرابع

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة نتائج الدراسة:

الإحصاء الوصفي:

الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة

1. **الإجابة عن السؤال الأول** الذي ينص على " ما تقديرات معلمي التربية الخاصة للصعوبات التي يعاني منها الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات؟"، حيث استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والمحك المرجعي في وصف استجابات عينة الدراسة على هذا المجال، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (7). المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والترتيب لفقرات مجال الصعوبات والمجال ككل

الفقرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1هناك صعوبة في اداء الامتحان بالوقت المحدد	48	3.08	1.07	61.67%	15	متوسطة
2 ضعف في اللغة العربية من قراءة وكتابة	48	3.67	1.21	73.33%	4	كبيرة
3 هناك ضعف في قواعد اللغة العربية وعلامات الترقيم	48	3.69	1.21	73.75%	2	كبيرة
4سوء فهم لمعاني الكلمات او المفردات المستخدمة في المادة.	48	3.67	1.14	73.33%	3	متوسطة
5يواجه الطالب صعوبة في المواد البسيطة	48	3.08	1.07	61.67%	15	متوسطة
6يعاني الطالب من صعوبة في العمليات الحسابية	48	3.33	1.15	66.67%	10	متوسطة

7] "ضعف الاستماع عند الطالب"]	48	3.46	1.24	69.17%	8	كبيرة
8] "عدم اتمام الاعمال المقررة له"]	48	3.35	1.19	67.08%	9	متوسطة
9] "عدم القدرة على التنظيم والترتيب"]	48	3.29	1.15	65.83%	11	متوسطة
10] "يكره الطالب الاعمال الكتابية"]	48	3.58	1.13	71.67%	5	كبيرة
11] "تشويش مستمر في الافكار"]	48	3.50	1.15	70.00%	6	كبيرة
12] "هناك تشتت في الانتباه في الصف"]	48	3.71	1.09	74.17%	1	كبيرة
18] "هناك اضطرابات في الحركة لديه"]	48	2.96	1.09	59.17%	21	متوسطة
20] "لا يستطيع مواجهة المجتمع بمفرده"]	48	2.98	1.06	59.58%	20	متوسطة
21] "افتقاره الى مهارات الاتصال والتواصل مع زملائه"]	48	3.17	1.12	63.33%	12	متوسطة
22] "لا يستطيع عمل علاقات اجتماعية في مجتمعه"]	48	3.10	1.17	62.08%	14	متوسطة
23] "عدواني مع زملائه الطلبة"]	48	3.02	1.23	60.42%	18	متوسطة
25] "يتلعثم في الكلام عند التحدث مع الاخرين"]	48	3.08	0.96	61.67%	15	متوسطة
26] "يتحلى ذو صعوبات التعلم بالهدوء"]	48	2.98	1.08	59.58%	19	متوسطة
27] "يتصف ذو صعوبات التعلم بالانطوائية"]	48	3.13	1.12	62.50%	13	متوسطة
29] "تناقض بين قدراتهم الكامنة والانجاز الفعلي لديهم"]	48	3.50	1.09	70.00%	6	كبيرة
مجال الصعوبات	48	69.33	13.66	66.03%		متوسطة

يتضح من الجدول (7) أن جميع المتوسطات الحسابية لمجال الصعوبات جاءت متقاربة حيث تراوحت بين 3.71 و 2.96 وبأوزان نسبية 74.17% و 59.17% حيث جاءت ما بين الكبيرة والمتوسطة، أما المتوسط الكلي للمجال كان 69.33، وبوزن نسبي 66.03% مما يدل على أن مستوى الصعوبات جاء بدرجة متوسطة.

ونلاحظ أن الفقرات التي حصلت على نسبة متوسطة أي اقل صعوبة بالنسبة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وهي كما يلي: (هناك صعوبة في اداء الامتحان بالوقت المحدد، سوء فهم لمعاني الكلمات او المفردات المستخدمة في المادة، يواجه الطالب صعوبة في المواد البسيطة، يعاني الطالب من صعوبة في العمليات الحسابية، عدم اتمام الاعمال المقررة له، عدم القدرة على التنظيم والترتيب، هناك اضطرابات في الحركة لديه، لا يستطيع مواجهة المجتمع بمفرده، افتقاره الى مهارات الاتصال والتواصل مع زملائه، اجتماعية في مجتمعه لا يستطيع عمل علاقات، عدواني مع زملائه الطلبة، يتلعثم في الكلام عند التحدث مع الاخرين، يتحلى ذو صعوبات التعلم بالهدوء، يتصف ذو صعوبات التعلم بالانطوائية).

أما الفقرات التي حصلت على أكبر صعوبة هي: (ضعف في اللغة العربية من قراءة وكتابة، هناك ضعف في قواعد اللغة العربية وعلامات الترقيم. ضعف الاستماع عند الطالب، يكره الطالب الاعمال الكتابية، تشويش مستمر في الافكار، هناك تشتت في الانتباه في الصف، لديهم تناقض بين قدراتهم الكامنة والانجاز الفعلي) ويلاحظ أن جميع الفقرات لها علاقة بضعف غي اللغة العربية والتركيز والانتباه خلال الحصة الصفية وقد يرجع هذا السبب الى أن قدرات العقلية ضعيفة من هذه الناحية.

فجاءت نسبة مجال صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة جاءت متوسطة.

- **مجال القدرات:** حيث استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والمحك المرجعي في وصف استجابات عينة الدراسة على هذا المجال، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (8). المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والترتيب لفقرات مجال القدرات والمجال ككل

الفقرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
[13 لديه قدرة على الابداع والتخيل]	48	3.98	1.08	79.58%	1	كبيرة
[14 يمتلك طاقة عالية من النشاط]	48	3.96	1.09	79.17%	2	كبيرة
[15 لديه حب الفضول والاكتشاف]	48	3.94	1.04	78.75%	3	كبيرة
[16 لديه روح قيادية على الصف]	48	3.25	1.10	65.00%	5	متوسطة
[17 التفوق في الفنون والموسيقى]	48	3.15	1.05	62.92%	6	متوسطة
[19 يمتلك القدرة على حل المشكلات التي تواجهه]	48	3.08	1.11	61.67%	7	متوسطة
[24 لديه مهارات في التحدث مع الاخرين]	48	3.29	0.94	65.83%	4	متوسطة
[28 تحصيلهم الاكاديمي متفوق دائما]	48	2.63	1.20	52.50%	9	متوسطة
[30 ينجز المهام في وقتها]	48	2.90	1.10	57.92%	8	متوسطة
مجال القدرات	48	30.17	5.93	67.04%		متوسطة

يتضح من الجدول (8) أن جميع المتوسطات الحسابية لمجال القدرات جاءت متقاربة حيث تراوحت بين 3.98 و 2.63 وبأوزان نسبية تراوحت بين 79.58% و 52.5% حيث جاءت ما بين الكبيرة والمتوسطة، أما المتوسط الكلي للمجال كان 30.17 وبوزن نسبي 67.04%، مما يدل على أن مستوى المرونة جاء بدرجة متوسطة.

جاءت الفقرات التي كانت أكبر قدرة هي: (لديه قدرة على الابداع والتخيل، يمتلك طاقة عالية من النشاط، لديه حب الفضول والاكتشاف)

أما الفقرات التي كانت أقل قدرة هي: (لديه روح قيادية على الصف، التفوق في الفنون والموسيقى، يمتلك القدرة على حل المشكلات التي تواجهه، لديه مهارات في التحدث مع الاخرين، تحصيلهم الاكاديمي متفوق دائما، ينجز المهام في وقتها).

وجاءت نسبة مجال القدرات للموهوبين ذوي صعوبات التعلم متوسطة.

2.إجابة السؤال الثاني الذي ينص على:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة للصعوبات التي يواجهها الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى للمتغيرات (نوع الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟" حيث استخدمت الباحثة اختبار ت للتحقق من الفرضيات ذات العلاقة، وفيما يلي توضيح لذلك:

- للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة للصعوبات التي يواجهها الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى لمتغير نوع الجنس."، استخدمت الباحثة اختبار ت والجدول التالي يوضح النتيجة:

جدول (9) اختبار(ت)للعينتين المستقلتين بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة للصعوبات لمتغير نوع الجنس

المقياس	نوع الجنس	العينة	متوسط حسابي	انحراف معياري	ت	Sig	الدلالة الإحصائية
الصعوبات	أنثى	32	69.23	13.9	0.081	0.468	غير دالة
	ذكر	16	69.6	13.4			

يتضح من الجدول(9): أن القيمة (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة (0.468) وهي أكبر من (0.05)؛ وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة للصعوبات التي يواجهها الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى لمتغير نوع الجنس.

- للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة للصعوبات التي يواجهها الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى لمتغير سنوات الخبرة."، استخدمت الباحثة اختبار ت والجدول التالي يوضح النتيجة:

جدول (10) اختبار(ت)للعينتين المستقلتين بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة للصعوبات لمتغير سنوات الخبرة

المقياس	سنوات الخبرة	العينة	متوسط حسابي	انحراف معياري	ت	Sig	الدلالة الإحصائية
الصعوبات	أقل من 10	39	69.6	13.9	0.295	0.385	غير دالة
	من 10 فأكثر	9	68.1	13.2			

يتضح من الجدول(10): أن القيمة (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة (0.385) وهي أكبر من (0.05)؛ وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة للصعوبات التي يواجهها الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة للصعوبات التي يواجهها الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى لمتغير المؤهل العلمي."، استخدمت الباحثة اختبار ت والجدول التالي يوضح النتيجة:

جدول (11) اختبار(ت)للعينتين المستقلتين بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة للصعوبات لمتغير المؤهل العلمي

المقياس	المؤهل العلمي	العينة	متوسط حسابي	انحراف معياري	ت	Sig	الدلالة الإحصائية
الصعوبات	بكالوريوس	42	68.9	13.9	0.571	0.285	غير دالة
	ماجستير	6	72.3	12.2			

يتضح من الجدول (11): أن القيمة (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة (0.285) وهي أكبر من (0.05)؛ وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة للصعوبات التي يواجهها الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3.**إجابة السؤال الثالث** الذي ينص على:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة لقدرات الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى للمتغيرات (نوع الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟" حيث استخدمت الباحثة اختبار ت للتحقق من الفرضيات ذات العلاقة، وفيما يلي توضيح لذلك:

- للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة لقدرات الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى لمتغير نوع الجنس."، استخدمت الباحثة اختبار ت والجدول التالي يوضح النتيجة:

جدول (12) اختبار(ت)للعينتين المستقلتين بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة للقدرات لمتغير نوع الجنس

المقياس	نوع الجنس	العينة	متوسط حسابي	انحراف معياري	ت	Sig	الدلالة الإحصائية
القدرات	أنثى	32	30.9	5.9	1.282	0.103	غير دالة
	ذكر	16	28.6	5.8			

يتضح من الجدول(12): أن القيمة (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة (0.103) وهي أكبر من (0.05)؛ وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة لقدرات الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى لمتغير نوع الجنس.

- للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة لقدرات الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى لمتغير سنوات الخبرة."، استخدمت الباحثة اختبار ت والجدول التالي يوضح النتيجة:

جدول (13) اختبار(ت)للعينتين المستقلتين بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة للقدرات لمتغير نوع سنوات الخبرة

المقياس	سنوات الخبرة	العينة	متوسط حسابي	انحراف معياري	ت	Sig	الدلالة الإحصائية
الصعوبات	أقل من 10	39	29.9	5.9	0.526	0.301	غير دالة
	من 10 فأكثر	9	31.1	6.4			

يتضح من الجدول(13): أن القيمة (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة (0.301) وهي أكبر من (0.05)؛ وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة لقدرات الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة لقدرات الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى لمتغير المؤهل العلمي."، استخدمت الباحثة اختبار ت والجدول التالي يوضح النتيجة:

جدول (14) اختبار(ت)للعينتين المستقلتين بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة للصعوبات لمتغير المؤهل العلمي

المقياس	المؤهل العلمي	العينة	متوسط حسابي	انحراف معياري	ت	Sig	الدلالة الإحصائية
الصعوبات	بكالوريوس	42	30.3	6.2	0511	0.306	غير دالة
	ماجستير	6	29	4.04			

يتضح من الجدول(14): أن القيمة (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة (0.306) وهي أكبر من (0.05)؛ وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الخاصة لقدرات الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثانياً: التوصيات

من خلال مناقشة النتائج السابقة توصي الباحثة بما يلي:

4. اتباع أساليب جديدة لتفادي ضعف القدرة على القراءة والكتابة.
5. عمل أنشطة ترفيهية مختلفة وألعاب لزيادة معرفة الطلاب في قواعد اللغة العربية وعلاماتها.
6. قراءة القصص المختلفة للاطفال لزيادة انتباه الطلاب وتركيزهم.
7. عمل حصص رسم خاصة لهؤلاء الاطفال لزيادة الابداع والتخيل لديهم.
8. عمل حصص تفريغ للاطفال للتعبير عن قدراتهم الكامنة واعطائهم المجال للحرية في الكلام.
9. تخصيص غرفة خاصة للالعاب للتفريغ عن طاقاتهم العالية.
10. اجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الدراسة.

قائمة المصادروالمراجع:

المراجع العربية:

1. امينة الهرمسي الهاجري، بناء مقياس للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الاولى في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، جامعة البحرين، مجلد16 العدد1 مارس، 2015
2. أنيس الحروب، قضايا نظرية حول مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية للابحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد31، 2012
3. حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة ط6، عالم الكتب، القاهرة، 2005
4. حسن عبد المعطي، والسيد ابو قلة، الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، المؤتمر العلمي الاقليمي للموهبة ،6 اوغسطس، جدة المملكة العربية السعودية، 2006
5. خلود دبابته واسماء العطية، الاطفال الموهوبون ذوي صعوبات التعلم اكتشاف تدخل ورعاية تحديات وممارسات، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، تحت شعار "نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين"، جامعة الامارات العربية المتحدة، 1-25مايو 2015.
6. رنا نادر الحاج عيسى، تطوير برنامج تدريبي لاكساب الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الاستراتيجيات التنظيمية، المؤتمر العلمي الخامس لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، عمان، 2007
7. رندة موسى المومني، وليد محمد البلوي، سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، ع(169) الجزء الثالث، يوليو 2016.
8. فاطمة احمد الكعبي ، الموهوبون والمتفوقين استراتيجيات وتطبيقات .ط2 . مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. القاهرة. 2007.
9. فتحي الزيات، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2003.
10. نجية ابراهيم محمد، البرامج العلاجية والاستراتيجيات التعليمية لرعاية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وزارة التربية العراقية، 2016
11. وصال محمد جابر، الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وكيفية اكسابهم الاستراتيجيات التعليمية، مجلة دراسات تربوية، ع17، كانون الثاني 2012

المراجع الاجنبية:

1. Colorado Department of education, 2009, Twice exceptional students gifted students with disabilitis: An introductory resource book.
2. Marker, Rogers,Nilcon & Baubuler, 1996. Gifted and learning Disabilite, ERIC Digest 427.
3. Sternberg, R. Lipka, J. Newman, T. wildfeuer, S. & Grigorenko, E. 2004. Triachially-based instruction and asseassment of sixth- grade mathematics in a yup'ik cultural sitting in Alaska.
4. Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: Areview of the issues. Journal of Learning Disabilities, 30, 282-296.

الملاحق: الاستبانة

كلية الدراسات العليا

استبانة بعنوان

الصعوبات والقدرات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة الصعوبات والقدرات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، لذا أرجو من حضرتك التكرم بتعبئة الاستبانة، علماً بأن جميع المعلومات التي سيتم جمعها من خلال الاستبانة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، كما ستعامل بسرية تامة.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

رولا الخراز

القسم الأول: المعلومات الشخصية

1. **الجنس**

( ) ذكر ( ) ( ) أنثى

2. **سنوات الخبرة في العمل**

( ) أقل من 10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات

3. **المؤهل العلمي**

( ) بكالوريوس ( ) ماجستير ( ) دكتوراة

القسم الثاني :- ضع إشارة × مع ما يتناسب وإجابتك

الفقرات	مو افق بشدة	مو افق	محايد	معارض	معارض بشدة
هناك صعوبة في أداء الامتحانات المحددة في الوقت المحددة					
ضعف في اللغة العربية من قراءة وكتابة					
هناك ضعف في قواعد اللغة العربية وعلامات الترقيم					
سوء فهم لمعاني الكلمات أو المفردات المستخدمة في المادة.					
يواجه الطالب صعوبة في المواد البسيطة					
يعاني الطالب من صعوبة في العمليات الحسابية					
ضعف الاستماع والتركيز عند الطالب					
عدم إتمام الأعمال المقررة له					
عدم القدرة على التنظيم والترتيب					
يكره الطالب الأعمال الكتابية					
أفكاره مشوشة دائما					
هناك تشتت في الانتباه في الصف					
لديه قدرة على الإبداع والتخيل					
يمتلك طاقة عالية من النشاط					
لديه حب الفضول والاكتشاف					
لديه روح قيادية ومسيطر على الصف					
متفوق في الفنون والموسيقى					
هناك اضطرابات في الحركة لديه					
يمتلك قدرة على حل المشكلات التي تواجهه					
محبط دائما ولا يستطيع مواجهة المجتمع بمفرده.					
افتقاره إلى مهارات الاتصال والتواصل مع زملائه					
لا يستطيع عمل علاقات اجتماعية في مجتمعه					
عدواني مع زملائه الطلاب					
لديه مهارات في التحدث مع الآخرين					
يتلعثم في الكلام عند التحدث مع الآخرين					
يتحلى ذوو صعوبات التعلم بالهدوء					
يتصف ذوو صعوبات التعلم بالانطوائية					

تحصيلهم الأكاديمي متفوق دائما					
هناك تناقض بين قدراتهم الكامنة والإنجاز الفعلي لديهم					
ينجزون المهام في وقتها					
يواجه الطالب صعوبة في المواد البسيطة					
يعاني الطالب من صعوبة في العمليات الحسابية					
ضعف الاستماع والتركيز عند الطالب					
عدم إتمام الأعمال المقررة له					
عدم القدرة على التنظيم والترتيب					
يكره الطالب الأعمال الكتابية					
أفكاره مشوشة دائما					
هناك تشتت في الانتباه في الصف					
لديه قدرة على الإبداع والتخيل					
يمتلك طاقة عالية من النشاط					
لديه حب الفضول والاكتشاف					
لديه روح قيادية ومسيطر على الصف					
متفوق في الفنون والموسيقى					
هناك اضطرابات في الحركة لديه					
يمتلك قدرة على حل المشكلات التي تواجهه					
محبط دائما ولا يستطيع مواجهة المجتمع بمفرده.					
افتقاره إلى مهارات الاتصال والتواصل مع زملائه					
لا يستطيع عمل علاقات اجتماعية في مجتمعه					
عدواني مع زملائه الطلاب					
لديه مهارات في التحدث مع الآخرين					
يتلعثم في الكلام عند التحدث مع الآخرين					
يتحلى ذوو صعوبات التعلم بالهدوء					
يتصف ذوو صعوبات التعلم بالانطوائية					
تحصيلهم الأكاديمي متفوق دائما					
هناك تناقض بين قدراتهم الكامنة والإنجاز الفعلي لديهم					
ينجزون المهام في وقتها					

يواجه الطالب صعوبة في المواد البسيطة					
يعاني الطالب من صعوبة في العمليات الحسابية					
ضعف الاستماع والتركيز عند الطالب					
عدم إتمام الأعمال المقررة له					

عدم القدرة على التنظيم والترتيب					
يكره الطالب الأعمال الكتابية					
أفكاره مشوشة دائما					
هناك تشتت في الانتباه في الصف					
لديه قدرة على الإبداع والتخيل					
يمتلك طاقة عالية من النشاط					
لديه حب الفضول والاكتشاف					
لديه روح قيادية ومسيطر على الصف					
متفوق في الفنون والموسيقى					
هناك اضطرابات في الحركة لديه					
يمتلك قدرة على حل المشكلات التي تواجهه					
محبط دائما ولا يستطيع مواجهة المجتمع بمفرده.					
افتقاره إلى مهارات الاتصال والتواصل مع زملائه					
لا يستطيع عمل علاقات اجتماعية في مجتمعه					
عدواني مع زملائه الطلاب					
لديه مهارات في التحدث مع الآخرين					
يتلعثم في الكلام عند التحدث مع الآخرين					
يتحلى ذوو صعوبات التعلم بالهدوء					
يتصف ذوو صعوبات التعلم بالانطوائية					
تحصيلهم الأكاديمي متفوق دائما					
هناك تناقض بين قدراتهم الكامنة والإنجاز الفعلي لديهم					
ينجزون المهام في وقتها					

المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وحاجاتهم الإرشادية من وجهة نظر أولياء أمورهم

Behavioral Problems Among Students with Learning Disabilities and Their Counseling Needs as Perceived by Their Parents

إعداد

أ. زينب عدنان راتب عليان — جامعة عمان العربية

الدكتورة وفاء عايد العيد — جامعة عمان العربية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وحاجاتهم الإرشادية من وجه نظر أولياء أمورهم، تكونت عينة الدراسة من (100) ولي أمر الطلبة ذوي صعوبات التعلم والملتحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية والخاصة التابعة للواء الجامعة في محافظة العاصمة عمان للعام الدراسي 2021/2020. تم تطبيق مقياس للمشكلات السلوكية و الحاجات الإرشادية على عينة الدراسة ، وتم جمع البيانات وتحليل النتائج ووضع التوصيات ، فأظهرت النتائج أن مستوى المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم جاء متوسطاً بالإضافة إلى أن مستوى الحاجات الإرشادية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم جاء مرتفعاً ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف المتغيرات: الجنس، نوع المدرسة حكومية أو خاصة ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للحاجات الإرشادية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغير الجنس وهذه الفروق لصالح الذكور، كما و أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين المشكلات السلوكية وبين الحاجات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: المشكلات السلوكية، الحاجات الإرشادية، الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أولياء الأمور.

Abstract

The current study aimed to identify the behavioral problems of students with learning difficulties and their guiding needs from the perspective of their parents, the study sample was formed from (100) and the parent of students with studying difficulties enrolled in the State and Private Schools of the University College in Amman Governorate for the 2020/2021 academic year. A measure of behavioral problems and indicative needs has been applied to the study sample, data collection, analysis of results and recommendations made. The results showed that the level of behavioral problems of students with learning difficulties from the perspective of their parents was moderate, and the level of indicative needs of students with studying difficulties from the point of view of their parents was high. The results also showed that there are no statistically significant differences between the arithmetic averages of behavioral problems among students with studying difficulties with different variables: (Gender, type of school, governmental or private). The results also indicate that there are statistically significant differences between the computational averages of indicative needs of students with studying difficulties by gender and those differences in favor of males, and the results of the study showed a positive correlation between behavioral problems and the indicative needs of students with studying difficulties. The study recommended that extension needs and educational services should be provided to students with learning difficulties.

Key words: behavioral behaviors, counseling needs, students, learning difficulties, parents.

المقدمة:

تُمثل الأسرة كياناً أساسياً في المجتمعات الإنسانية، وتشكل رعاية الطفل أولوية في حياة الأسرة، وتترك الأسرة آثارها على الطفل أكثر من غيرها من مؤسسات المجتمع الأخرى، فهي ترعاه عاطفياً وفكرياً واجتماعياً، ومن هنا تنشأ الحاجات الإرشادية التي تعبر عن ضرورة توفرها لأنها تمد أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم بما يعينهم في مواجهة الأزمات والتغلب عليها. وتعتبر المشكلات السلوكية من أبرز التحديات التي تواجه الأفراد والأسرة على حد سواء، لما تمثله من تأثير على سلوك الأفراد ومستقبلهم.

ويُعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة، فقد بدأ الاهتمام به في النصف الثاني من القرن العشرين وفي بداية الستينيات تحديداً، ومن المعروف أن الأفراد ذوو صعوبات التعلم لديهم انطباع سلبي عن الذات، فهم يشعرون بعدم الأمان، ويتبنون نظرة سلبية عن أنفسهم لعدم تعاملهم مع الأمور الحياتية بكفاءة، ونظراً لتدني مستوى التحصيل لديهم، وإخفاقهم الأكاديمي، ووجود صعوبات لديهم لتكوين علاقات اجتماعية، وشعورهم بهذا الإخفاق والإحباط؛ فقد أدى ذلك إلى انخفاض مستوى احترامهم وتقديرهم لذاتهم، ومن جهة أخرى يعاني هؤلاء الأفراد من عدم التقدير من قبل الآخرين، ويشعرون بالرفض وفقدان الأمل بالمستقبل، وكل هذا يؤثر سلباً على مفهوم الذات الأكاديمي لديهم في المدرسة أو المنزل، وعليه فان المشكلات السلوكية والانفعالية هي نتيجة حتمية للإحباط المستمر الناتج عن عدم المقدرة على القيام بالمتطلبات الأكاديمية، والإخفاق المستمر في التحصيل (القمش والجوالدة،2012).

وتعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة، والتي أخذت اهتماماً كبيراً من قبل المتخصصين كالأطباء وعلماء النفس والتربية وعلماء الاجتماع وأولياء الأمور وغيرهم، وقد تزايدت أعداد الأفراد ذوي صعوبات التعلم نتيجة التقدم في عمليات الكشف والتشخيص والتقييم، والوعي المتزايد لأولياء الأمور الذين أصبحوا يقارنون أبناءهم بأقرانهم، ومن الجدير بالذكر أن مظاهر صعوبات التعلم قد تشترك مع مظاهر فئات أخرى كالإعاقات العقلية والسمعية والبصرية واللغوية. كما وتعد هذه الفئة من الفئات الحديثة نسبياً قياساً بفئات الإعاقة الأخرى، لكنها تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة الأخرى، ويمكن القول إن هذه الفئة تشكل تعقيداً نوعاً ما بسبب تعدد أسبابها ومظاهرها، فقد يكون سبب الصعوبة مختلف من فرد لآخر، وقد يكون متأخراً في مظهر أو أكثر لكنه قد يكون مبدعاً في جوانب أخرى، هناك مشاهيرُ كُثر في العالم كانت لديهم صعوبات في التعلم ولكنهم أبدعوا في جوانب أخرى. (الظاهر،2004).

مشكلة الدراسة:

إنّ الهدف من هذه الدراسة هو التعرف إلى المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وحاجاتهم الإرشادية من وجهة نظر أولياء أمورهم.

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم؟
2. ما مستوى الحاجات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أولياء الأمور حول المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيري: جنس الطالب، نوع المدرسة حكومية وخاصة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أولياء الأمور حول الحاجات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيري: جنس الطالب، نوع المدرسة حكومية وخاصة؟
5. هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) بين المشكلات السلوكية وبين الحاجات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوع المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وحاجاتهم الإرشادية، وتتمثل في جانبين:

الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إلقاء الضوء على الأدب النظري المتعلق بالمشكلات السلوكية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم وحاجاتهم الإرشادية من وجهة نظر أولياء أمورهم، وعلاقة بعض المتغيرات الشخصية والتربوية، مما يعزز من الدراسات النفسية في المجتمع الأردني، بالإضافة للتوسع للنظرية الحديثة للمدرسة من حيث الانفتاح على المجتمع والبيئة والاهتمام بالميول واتجاهات الطلبة، وتهيئتهم لمواقف تعليمية مشابهة لمواقف الحياة المختلفة.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في أنها تتناول موضوعاً هاماً يتعلق بحياة الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وقد تفيد نتائج الدراسة الحالية الباحثين النفسيين والتربويين والمرشدين وأولياء أمور الطلبة في كيفية التعامل مع هذه الفئة ومعرفة خصائص شخصيتهم وبالتالي رعايتهم وتوجيههم توجيهاً سليماً من خلال بناء البرامج الإرشادية في المدارس ومراكز التربية الخاصة.

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في بناء أداتي الدراسة حول المشكلات السلوكية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم وحاجاتهم الإرشادية، كما تكمن أهميتها في تحفيز الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال على مراحل دراسية متنوعة، ومتغيرات أخرى.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

وردت في الدراسة الحالية مجموعة من المصطلحات على النحو الآتي:

المشكلات السلوكية: صعوبات جسمية أو تعبيرية أو نفسية اجتماعية تواجه بعض الأفراد بشكل متكرر، ولا يمكنهم التغلب عليها بأنفسهم إلا بإرشادات وتوجيهات والديهم ومعلميهم وحتى أصدقائهم الذين يثقون بهم، وبقاء مثل هذه المعيقات يقود إلى صعوبة في توافق هؤلاء الأفراد مع مجتمعهم، ويعيق نموهم النفسي أو الاجتماعي، فيسلكون سلوكاً غير مقبول اجتماعياً (المحادين،2009، ص31).

تعرف إجرائياً من خلال: الدرجة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على أداة المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والمطورة من قبل الباحثة لغايات إجراء الدراسة الحالية.

الحاجات الإرشادية: حالة قصور أو ابتعاد عن التوازن الذاتي الداخلي يؤدي بالجسم الى تصرفات خاصة لتلافي القصور وإعادة التوازن (رولان دورون فرانسوا بارو، 1970، 125).

تعرف إجرائياً من خلال: الدرجة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على أداة الحاجات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والمطورة من قبل الباحثة لغايات إجراء الدراسة الحالية.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم: هم الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الرئيسية المستخدمة في فهم أو استعمال اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، والذي يظهر في القدرة غير الكاملة على الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الإملاء /الهجاء أو الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية.

ومثل هذه الاضطرابات تشتمل على ظروف مثل الإعاقات الإدراكية، أو إصابات الدماغ، والاختلال الوظيفي الدماغي الأدنى، وصعوبات القراءة (الديسلكيا)، والحبسة الكلامية النمائية. ولا يشتمل هذا المفهوم أو المصطلح على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلم ناتجة بشكل رئيس عن الإعاقات البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو العقلية، أو الاضطراب الانفعالي، أو عن ظروف بيئية أو ثقافية أو ظروف اقتصادية متدنية (الريحاني، والزريقات، وطنوس،2018).

ويعرفون إجرائياً: بالطلبة الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية والخاصة والمشخصين رسميا بأنهم يعانون من واحدة أو أكثر من صعوبات التعلم.

أولياء الأمور: هم أولياء أمور الطلبة المشخصين رسميا بصعوبات التعلم والذين يتلقى أبناؤهم خدمات في غرف المصادر في المدارس الخاصة والحكومية

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتمثل حدود الدراسة ومحدداتها بالآتي:

الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية والخاصة والمشخصين بإحدى الأدوات الرسمية.

الحدود الزمنية: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020.

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة على أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم والملتحقين في غرف المصادر في المدارس الحكومية والخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمان.

المحددات الموضوعية: والتي تشمل على إدراك أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمشكلات السلوكية ودرجة مقارنتهم وفهم لطبيعة هذه المشكلات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المقدمة:

تعد صعوبات التعلّم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة، وقد تزايدت أعدادها نتيجة للتطور الحاصل في عمليات الكشف والتشخيص والتقييم والوعي المتزايد لأولياء الأمور.

تتعرض أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى تحديات للقيام بالتكاليف الخاصة بأطفالهم، وعليهم إشباع حاجاتهم الخاصة التي تتغير عند انتقال التلميذ ذي صعوبات التعلم من مرحلة عمرية إلى أخرى، ويلعب الآباء دورا مهما في أي خطة لمساعدة أطفالهم ذوي صعوبات التعلم، ففي بعض الأحيان يكون الآباء وأعضاء آخرون من الأسرة بحاجة إلى مساعدة ليتمكنوا بشكل كامل من اتخاذ القرارات بأنفسهم ولا بد من إشراك الأسرة بشكل ودي وقوي في كل جوانب حياة أطفالهم من التشخيص والكشف. الغزالي، (2011).

ويعتبر ذوو صعوبات التعلم فئة غير متجانسة من حيث الخصائص قد تكون هناك فروق بين الأفراد أو فروق على مستوى الفرد نفسه. فصعوبات التعلم ليست مفهوما موحدا ولا تمثل مجموعة متجانسة من الطلاب، ولكنها تضم حالات يختلف كل منها عن الآخر ولا يجمعهم إلا أنهم لا يتعلمون بالطرائق التي يتعلم بها العاديون، ومع ذلك توجد مجموعة من الخصائص المرتبطة بمشكلات التحصيل الأكاديمي والخصائص الإدراكية المرتبطة بالخلل في العمليات المعرفية وما رواء المعرفية واضطرابات الإدراك السمعي والبصري واضطرابات الانتباه والتي تعتبر السمة المميزة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلى الخصائص السلوكية والاندفاعية والتهوّر والمشكلات الاجتماعية ، والتي يمكن عزوها إلى ضعف الإدراك الاجتماعي لديهم، فهم يخطئون في تفسير مشاعر الآخرين، ولا يجيدون قراءة التلميحات الاجتماعية، ولا يدركون متى يكون سلوكهم مزعجا للآخرين . (Bers,2002; Mercer and Mercer,2001; Moor and Lagoni,2003)

تعريف صعوبات التعلم:

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تشتمل على مجموعات فرعية مختلفة. ويعرف قانون تربية و تعليم الأفراد المعاقين الأمريكي Individuals with (IDEA

Disabilities Education Act) صعوبات التعلم على النحو الآتي: الأطفال ذوو صعوبات التعلم المحددة بأنهم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الرئيسية المستخدمة في فهم أو استعمال اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، والذي يظهر في القدرة غير الكاملة على الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الإملاء /الهجاء أو الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية. ومثل هذه الاضطرابات تشتمل على ظروف مثل الإعاقات الإدراكية، أو إصابات الدماغ، والاختلال الوظيفي الدماغي الأدنى، وصعوبات القراءة (الديسلكيا)، والحبسة الكلامية النمائية. ولا يشتمل هذا المفهوم أو المصطلح على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلم ناتجة بشكل رئيس عن الإعاقات البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو العقلية، أو الاضطراب الانفعالي، أو عن ظروف بيئية أو ثقافية أو ظروف اقتصادية متدنية (الريحاني، والزريقات، وطنوس، 2018) .

ويعرف صعوبات التعلم أيضا على أنه تأخر أو اضطراب أو إعاقة من العمليات الكلام، أو العمليات الحسابية أو اللغة،أو التهجئة أو القراءة أو الكتابة ، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو مشكلات سلوكية، أو اضطراب عاطفي ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة عقلية ، أو حرمان ثقافي أو حرمان حسي (القريوتي، والسرطاوي، والصمادي ،2010).

تعريف اللجنة القومية لصعوبات التعلم

عرفت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم على أنه يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر في شكل صعوبات نمائية ذات دلالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، أو القدرات، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات داخلية المنشأ يفترض أنها عائدة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال فترة الحياة، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي دون أن تشكل هذه المشكلات صعوبات تعليمية. ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث مصاحبة لظروف الإعاقة الأخرى (كالقصور الحسي، أو الإعاقة العقلية أو الاضطراب الانفعالي الحاد)، أو المصاحبة لمؤثرات خارجية (كالفروق الثقافية، أو التعليم غير الكافي، أو الملائم) إلا أن صعوبات التعلم ليست نتيجة هذه الظروف أو المؤثرات، ويعتبر هذا التعريف من أكثر التعريفات قبولا وانتشارا (عبد الرؤوف وعمر،2008).

أنماط صعوبات التعلم:

ذوو صعوبات التعلم يصنفون إلى نمطين رئيسين هما:

1.صعوبات تعلم نمائية Developmental Learning Disabilities.

2.صعوبات تعلم أكاديمية Academic Learning Disabilities.

خصائص ذوي صعوبات التعلم:

ثمة صعوبة في تحديد مجموعة من الخصائص السلوكية حيث تنطبق على الأفراد ذوي صعوبات التعلم نظرا لعدم تجانسهم فهم يعانون من جوانب عجز مختلفة من حيث طبيعتها ودرجة شدتها على الرغم مما يجمع بينهم من تفاوت أو تباين شديد بين ما يتمتعون من مقدرات عقلية عادية أو مرتفعة من ناحية، و أدائهم الأكاديمي الفعلي من ناحية أخرى، وإضافة إلى أن بعضهم قد يجمع بين صعوبة ما في التعلم، وإعاقة أخرى بصرية أو سمعية، أو عقلية مما يزيد الأمر تعقيدا، ومع أن التسليم بأن هذه الخصائص العامة أو أكثر والتي تم استخلاصها من نتائج بحوث عديدة قد لا تنطبق جميعها بالضرورة على كل حالات صعوبات التعلم، إلا أنها تعد إحدى المحكات التي يمكن للآباء و المعلمين والمهتمين استخدامها في المراحل المبدئية من عملية التعرف و الكشف عن ذوي صعوبات التعلم بغرض تصنيفهم وتسكينهم وعلاجهم (القريطي،2011).

يظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم مشكلات اجتماعية وسلوكية تميزهم عن غيرهم ومن أهم هذه المشكلات: التقلبات الشديدة في المزاج والتهور، والقهرية وعدم الضبط بالإضافة إلى ضعف عام في التآزر والضعف الإدراكي الحركي، وأيضا هناك مشكلات أكاديمية محددة في الكتابة، القراءة، الحساب، واضطرابات الذاكرة والتفكير والتهجئة ومشكلات في الكلام والسمع (مشكلات لغوية)، بالإضافة إلى النشاط الزائد واضطرابات الانتباه وأيضا علامات عصبية غير مطمئنة (الغزالي، 2011).

المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

تعد المشكلات السلوكية من أبرز التحديات التي تواجه الأفراد والأسرة، لما تمثله من تأثير على سلوك الأفراد ومستقبلهم، من الملاحظ بشكل عام أن جميع الأطفال يمرون بفترات من الصعوبات السلوكية والانفعالية، وتنخفض درجة انتشار هذه الصعوبات السلوكية مع تقدم العمر بالنسبة للأطفال في سن المدرسة، ومشكلات الأطفال العاديين، يجبألّا يقلل الأهل من أهميتها وألّاتترك دون حل؛ فهي بحاجة لأن تواجه وتحل بشكل فاعل، إذ إن الإهمال أو سوء التصرف يمكن أن يؤديا إلى مشكلات أكثر خطورة. (المحادين، 2009).

ويواجه الأطفال ذوو صعوبات التعلم مشاكل سلوكية واجتماعية مختلفة تؤثر في تفاعلاتهم الاجتماعية وخاصة مع أقرانهم العاديين. (الحسن2009).

لا يوجد تعريف عام ومقبول للمشكلات السلوكية ويعود السبب إلى مجموعة من العوامل وهي عدم وجود اتفاق واضح حول مفهوم الصحة النفسية بالإضافة إلى وجود مشاكل في قياس المشكلات السلوكية وتنوع الخلفيات النظرية والأطر الفلسفية المستخدمة، وقد ترتبط المشكلات السلوكية بإعاقة أخرى خاصة في حالة التخلف العقلي أو صعوبات التعلم مما يجعل من الصعب تحديد السبب الرئيس للمشكلات السلوكية (يحيى،2016).

تعريف المشكلات السلوكية:

ويمكن تعريف المشكلات السلوكية على أنها صعوبات نفسية اجتماعية أو جسمية أو تعبيرية تواجه طلبة ذوي صعوبات التعلم، ولا يمكنهم التغلب عليها بأنفسهم إلا بإرشادات وتوجيهات والديهم ومعلميهم وحتى أصدقائهم الذين يثقون بهم، وبقاء مثل هذه المعيقات يعيق نموهم النفسي أو الاجتماعي، ويقود إلى صعوبة في توافق هؤلاء الأفراد مع مجتمعهم، فيسلكون سلوكا غير مقبول اجتماعيا. (القاسم، 2000)

أسباب المشكلات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم:

إن سبب المشكلات التي يوجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلم في مجال العلاقات الاجتماعية عائد إلى القصور في المهارات الاجتماعية، وعدم تمتعهم بمستوى مرتفع من الكفاءة الاجتماعية، وقد لا يكون بمقدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم أن يدركوا المواقف الاجتماعية ، فلا يتمتعون بمستوى المهارة نفسها كغيرهم من الأقران العاديين، وبالتالي لا يكون بوسعهم أن يفهموا كيف يدركهم الآخرون، أو لا يدركون ماذا يريد الآخرون منهم أن يفعلوه، لذلك من الضروري أن يعمل المرشدون النفسيون و المختصون على تحسين مفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال و التأكيد على جوانب القوة لديهم و تقبل جوانب الضعف وذلك من خلال إتاحة فرص النجاح في خبرات تتناسب مع قدراتهم الذاتية. (السرطاوي والسرطاوي وخشان وأبو جودة،2001).

المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

1. **تجنب المدرسة: Scholl Avondance**

على الرغم من أن بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم خبرات ممتعة في المدرسة، إلا أن العديد منهم لا يفضل المدرسة؛ ولذلك فهم يتجنبونها ومثل هؤلاء الأطفال لديهم خبرات من القلق تجاه المدرسة، ولذلك فأن تجنب المدرسة أو تركها غالبا ما يأتي بسبب الفشل الأكاديمي والاجتماعي وقد يشعرون بالتهديد من الفشل أو من النقد الذي يوجه إليهم، ومن المهم التمييز بين أنواع التجنب المدرسي ذلك أن بعض الأطفال يتجنبون المدرسة بسبب صعوباتهم التعليمية وآخرون قد يكون لديهم خوف مرضي من المدرسين ناتج عن خوف من ترك المنزل. وفي مثل هذه الحالات فإن من المناسب الحديث إلى الطفل والى معلمه أو المرشد المدرسي؛

وذلك بهدف التعرف فيما إذا كان الطفل يواجه صعوبات أكاديمية أو اجتماعية وأن ما يمر به الطفل هو نتيجة لهذه الأحداث، ومن الممكن الوقاية من تجنب المدرسة من خلال التأكيد على تشجيع الذهاب إلى المدرسة وتعزيز كل محاولات الذهاب إلى المدرسة وتقوية التوقعات الايجابية لديه (الريحاني، والزريقات، وطنوس،2018).

2. Homework Avondance تجنب الواجبات المنزلية

يميل العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى عدم تنفيذ واجباتهم المدرسية وهذا غالبا ما يسبب توتر للأسرة، ومن أجل معرفة السبب في ذلك يجب فحص طبيعة الواجبات والنظر إليها فيما إن كانت مناسبة لقدرات الطفل ومدى ملائمتا لاحتياجات الطلبة، بالإضافة إلى أنه يجب توفير بيئة هادئة ومشجعة للطفل للدراسة والعمل على متابعة الطفل بشكل دوري (الريحاني، والزريقات، وطنوس،2018).

3. Addiction T.V الإدمان على التلفاز

معظم أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم يشكون أن أطفالهم يقضون ساعات طويلة بمشاهدة التلفاز، ومع مثل هؤلاء الأطفال فأن من المهم إدراك أن الصعوبات الأكاديمية والفشل الاجتماعي يؤديان إلى قضاء ساعات طويلة مع التلفاز (الريحاني، والزريقات، وطنوس،2018).

4. الغش: Cheating

يعتبر الغش من السلوكيات التي يتعلمها الأطفال في محاولة التعامل مع فشلهم، والسبب في أن الطفل قد لا يكون قادرا على التعامل مع الواجب أو المهمة التعليمية، أو قد يكون نتيجة التعرض للنقد بسبب الفشل.

5. العدوان: Aggression

غالبا ما ينتج العدوان عن تدني تقدير الذات، فعندما يشعر الطفل بالفشل فإنه قد يعبر عن انفعالاته هذه بالعدوان على الآخرين، أو قد يكون نتيجة الحرمان الذي يشعر بها الطفل أو نتيجة الشعور بالفشل فيظهر قوته على الآخرين، فمن الضروري تحديد المواقف التي يسلك فيها الطفل على نحو عدواني والبحث عن أسباب الإثارة للعدوان (الريحاني، والزريقات، وطنوس،2018).

6. Controlling Behavior سلوك الضبط أو التحكم

يظهر هذا السلوك عندما يحاول الطفل التعامل مع صعوباته من خلال محاولة إجبار الآخرين ماذا عليهم أن يفعلوا، وهكذا فهو يحاول ضبط الموقف.

من أجل ضبط مثل هذه السلوكيات نقوم بإعطاء الطفل نشاط أو مهمة تتناسب مع قدراته والطلب منه أن ينجزها، مثل الطلب منه ترتيب غرفته (الريحاني، والزريقات، وطنوس،2018).

الكفاءة الاجتماعية:

الكفاءة الاجتماعية: تشير إلى مجموعة من المهارات المتعلمة التي تتضمن المعرفة بالمعايير الاجتماعية للسلوك المقبول والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، والتعرف على الانفعالات وفهمها فالفرد يواجه أثناء تفاعله مع الأقران في المواقف الاجتماعية المختلفة الكثير من التحديات التي تتطلب عددا من المهارات الاجتماعية المختلفة من أجل تشكيل الصداقات والتفاعل الايجابي وإظهار سلوكات مقبولة اجتماعيا (Hallahan, Kauffman and pullen,2009).

تلعب الأسرة دورا مهما في البرامج التربوية والعلاجية الذي يتم تقديمها للفرد فهي أقرب الناس له، وهي حلقة الوصل بين الفرد والمجتمع، فهي المنشأ الأول للطفل ويكتسب من خلالها أساليبه السلوكية من إشباع حاجاته، وتحقيق إمكانياته والتوافق مع المجتمع. (كفافي، 2009).

الخدمات الإرشادية:

تعد الخدمات الإرشادية من الخدمات الأساسية الهامة التي تقدم للإنسان في مختلف مستويات حياته وفي كافة المستويات التعليمية، في المدرسة الابتدائية والثانوية، والكليات والجامعات وذلك للعمل على تطوير العملية التربوية ورفع كفاءتها ومعالجة المشكلات التي تواجهها وفق أساليب علمية ونفسية (المعروف،1986).

الخدمات الإرشادية تعمل على توفير جو مناسب لمساعدة التلميذ على حل مشكلاته وإشباع حاجاته حتى يتمكن من التكيف والتفاعل مع البيئة التي يعيش فيها ومساعدته في كيفية التفاعل مع أقرانه، ومنها الخدمات الإرشادية النفسية والخدمات الإرشادية التربوية وخدمات إرشادية اجتماعية. (غماري والطائي،2008).

أهداف الخدمات الإرشادية :

هناك العديد من أهداف الخدمات الإرشادية ومنها

1- **تحقيق الذات**: يأتي تحقيقه في أعلى هرم الحاجات الإنسانية ولا يمكن الوصول إليه إلا بعد أن يكون الفرد قد أشبع الحاجات الأساسية لبقائه ،الطعام ،الشراب، الملبس والمسكن والأمن والسلامة، والانتماء لأسرته ومجتمعه (عبد الهادي والعزة،2007).

2- **تحقيق التوافق النفسي**: الذي يهتم بالبيئة الطبيعية والاجتماعية والتعديل والتغير حتى يصل الفرد إلى تحقيق التوازن بينه وبين البيئة التي يعيش فيها ، ومن أهم مجالات تحقيق التوافق النفسي : تحقيق التوافق الشخصي أي تحقيق السعادة مع النفس وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعضوية والفسيولوجية والثانوية المكتسبة ، وتحقيق التوافق التربوي عن طريق مساعدة الفرد في اختيار أنسب المواد الدراسية في ضوء قدراته وميوله وبذل أقصى جهد بما يحقق النجاح الدراسي، وأيضا تحقيق التوافق الاجتماعي ويشمل السعادة مع الآخرين والالتزام بالمعايير الاجتماعية وتقبل الآخرين والتفاعل الاجتماعي السليم مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية.(الداهري،2008).

وهناك مجال آخر من مجالات تحقيق التوافق النفسي وهو تحقيق التوافق المهني الذي يتضمن الاختيار المناسب للمهنة والاستعداد لها والدخول فيها والإنجاز والكفاءة والإنتاج والشعور بالرضا والنجاح. (زهران،1997)

3- **تحقيق الصحة النفسية**: و الصحة النفسية هي حالة دائمة يكون فيها الفرد متوافقا نسبيا وشخصيا وانفعاليا واجتماعيا مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة، وعلى بناء علاقات اجتماعية جيدة مع الاخرين، ويكون حسن الخلق وتكون شخصيته متكاملة سوية ويكون سلوكه عاديا. (زهران،1997)

4- **تحسين العملية التربوية:** التوجيه والإرشاد النفسي لا يمكن فصله عن العملية التربوية وذلك لأن التربية تعتبر من أهم المجالات في حياة التلميذ فهي في أمس الحاجة إلى خدمات التوجيه والإرشاد النفسي ، وتحتاج العملية التربوية إلى تحسين يقوم على تحقيق مناخ نفسي صحي للتلميذ ومنها احترام التلميذ كفرد في حد ذاته ، وتحقيق الحرية والأمان بما يعمل على فرصة لنمو شخصية التلميذ وتحقيق تسهيل عملية التعلم (ربيع،2005)

نظرية ماسلو للحاجات الإرشادية:

طور ماسلو نظرية الدافعية التي تشير إلى سعي الإنسان للوصول إلى أقصى ما يمكن من تحقيق الأهداف وإشباع رغباته، ويرى ماسلو أن الإنسان يصبح راضيا بعد الوصول إلى نقطة معينة إذا ما تم تحقيق هدفه. (الطويل،1999)

وهناك أنماط من الحاجات الرئيسية التي قسمها ماسلو في هرم حيث وضح ما يسعى الفرد الى الوصول إليه وبين أن الفرد ينتقل من المستوى التالي من أهدافه بعد أن يشبع حاجته، وقام بتصنيفها على النحو التالي :

1- الحاجات البيولوجية الأساسية: التي تتضمن حاجة الفرد إلى الطعام و المأوى والملبس والماء والهواء فالفرد بحاجة إلى الحصول على الطعام لسد حاجة الجوع والحصول على الماء لسد حاجة العطش وهذه الحاجات تعد من المقومات الأساسية لبقاء الفرد على الحياة .

2- الحاجة إلى الأمن : وتتمثل في حاجة الفرد في حماية نفسه و الحصول على الأمان ، ورعاية نفسه من الظروف السيئة التي قد تحيط به (الريماوي،2004).

3- الحاجة للحب والانتماء : يحتاج الفرد إلى الشعور بالمحبة و الانتماء في المجتمع الذي يعيش فيه وان يكون متوافقا مع معايير المجتمع من عادات وتقاليد وأن يشعر بالانسجام معهم ،وتتضمن هذه الحاجة من إعطاء الحب واستقباله من الآخرين في وقت واحد وأن الإخفاق في هذه الحاجة يؤدي إلى سوء التكيف و التوافق بالإضافة إلى العديد من المشكلات السلوكية (الريماوي،2004).

4- الحاجة إلى التقدير واحترام الذات :وهي الحاجة بأن يشعر الفرد أنه ذو قيمة وله دور في المجتمع الذي يعيش فيه ، والإحباط لمثل هذه الحاجة يولد الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس والشعور بالضعف وتثبيط الهمة (الريماوي،2004).

5- الحاجة إلى تحقيق الذات: نرتبط بما يشجع الفرد بأن يكون مبدعا وأن ينطلق بإظهار إمكاناته وقدراته وتحقيق أهدافه، فمستوى فاعلية الحاجة إلى تحقيق الذات يرتبط بمدى التوافق بين مستوى الطموح لدى الفرد ومستوى قدراته وإمكاناته.

حسب نظرية ماسلو إشباع الحاجات عامل أساسي على تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي وأن إهمالها يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات السلوكية والنفسية، ويرى ماسلو أن المجتمع الجيد هو المجتمع القادر على إشباع الحاجات الإنسانية والأساسية (الريماوي،2004).

الدراسات السابقة ذات الصلة:

يتضمن هذا الجزء من الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وبشكل تسلسلي من الأحدث إلى الأقدم ،كما تم تناول كل دراسة من خلال هدفها وعينتها، وأهم نتائجها، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات العربية و الأجنبية:

دراسة المومني والشمري(2017)التي هدفت إلى استقصاء درجة توافر الخدمات الإرشادية التي يتم تقديمها لطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف الصعوبات من وجهة نظر المعلمين في عمان.تم بناء أداة الدراسة المكونة من (43) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي : الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم ، الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم . تكونت عينة الدراسة من (238) معلما معلمة في مدارس مناطق الحدود الشمالية،في السعودية، أظهرت النتائج أن كمية توافر الخدمات الإرشادية التي يتم تقديمها للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف الصعوبات من وجهة نظر معلميهم كانت متوسطة ، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الخدمات الإرشادية ككل تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين من ذوي الخبرات المتقدمة. (10سنوا ت فأكثر) مقارنة بزملائهم من ذوي الخبرات المتدنية (أقل من 5 سنوات)، ووجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين من ذوي المؤهلات العلمية (دبلوم عال فأعلى) مقارنة بزملائهم من ذوي المؤهلات العلمية في درجة البكالوريوس ، ووجود فروق لمتغير الجنس لصالح المعلمين مقارنة بزميلاتهم من المعلمات .

دراسة الشلبي(2015) التي هدفت إلى التعرف على الفروقات في المشكلات السلوكية والانفعالية لدى طلبة غرف الصعوبات وطلبة الصفوف العادية. تكونت عينة الدراسة من (200) طالبا و طالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية إلى فئتين :الأولى اشتملت على(100)طالب من طلبة غرف الصعوبات (50) من الذكور و (50) من الإناث ، والثانية اشتملت (100) من الطلبة العاديين(50 من الذكور و50 من الإناث) ، واشتملت على (100) معلم من معلمي غرف الصعوبات و (100) معلم من معلمي الصفوف العادية ، و(89) من أسر الطلبة العاديين و (66) من أسر طلبة غرف الصعوبات، وأظهرت النتائج إلى أن المشكلات السلوكية و الانفعالية الأكثر شيوعا بين الطلبة غرف الصعوبات ، هي النشاط الزائد أولا وثم المشكلات

في العلاقات مع الأقران و تليها المشكلات الانفعالية ومشاكل التصرف من وجهة نظر المعلمين و الأهل ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين للمشكلات السلوكية و الانفعالية لدى طلبة غرف الصعوبات ، وكانت هذه الفروق لصالح تقدير المعلمين على الدرجة الكلية للمقياس القوة و الصعوبات وعلى جميع أبعاد المشكلات الانفعالية ومشكلات التصرف ومشكلات مع الأقران .

دراسة المكانين والعبدالات والنجادات (2014) التي هدفت إلى معرفة المشكلات السلوكية الأكثر شيوعا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، وبناءا إلى تقديرات المعلمين هي المشكلات المرتبطة ببعد النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه، تليها المشكلات المرتبطة ببعد الانسحاب، وأقل المشكلات السلوكية شيوعاً تلك المرتبطة ببعد العدوان.

دراسة خصاونة (2013) دراسة هدفت التعرف إلى واقع الخدمات التربوية في غرف الصعوبات للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور ومدى توافر تلك الخدمات، تم تطبيق هذه الدراسة على عينة مكونة من(27) فقرة موزعة على أربعة مجالات :البيئة الصفية،التقويم،التعزيز،المنهاج، أظهرت النتائج أن أولياء الأمور يهتمون بالدرجة الأولى بالمنهاج ثم بالتعزيز ثم البيئة الصفية .

دراسة القطامي والقبالي (2012) والتي هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات المديرين والمعلمين نحو صعوبات التعلم في المدارس التي تتوافر فيها غرف مصادر في مديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة ، وأثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في ذلك ، وأظهرت النتائج أن هنالك (70%) من المعلمين لديهم اتجاهات ايجابية نحو غرف الصعوبات و(30%) لديهم اتجاهات سلبية نحوها، كما أظهرت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور وفروق ذات دلالة إحصائية تبعا لسنوات الخبرة لصالح عدد سنوات الخبرة أكثر من (10) سنوات و فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المؤهل لصالح البكالوريوس .

دراسة ويس (weiss,2009) : هدفت الدراسة إلى فهم العوامل التي تؤدي إلى التنبؤ في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المستقبل باستخدام التحليل الإحصائي (legit) وذلك لتقديم برنامج تعليم فردي تتركز أهدافه على تعليم القراءة في الصفوف الثالث والخامس الأساسي وقد تمت دراسة أربع متغيرات : العمر عند دخول الروضة ، والسلوك الأكاديمي الاجتماعي المبكر ومهارات القراءة المبكرة ،وتدريس القراءة من ناحية العلاقة بين الرمز والصوت. ولقد استخدمت الدراسة الأدوات الآتية: التقييم المعرفي المباشر مع طلاب الروضة والمقابلات المباشرة مع أهالي الطلبة وتوزيع قوائم على معلمي الروضة. وقد قسمت القائمة إلى ثلاثة أقسام: معلومات صفية معلومات عن المعلم من خلال نظرته للتعليم والمدرسة، ومعلومات خاصة بالطلبة المشاركين في الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن عمر دخول الروضة، والسلوكات الأكاديمية ومهارات القراءة تنبئ بوجود صعوبات تعلم في القراءة. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الأكبر

عمرا الذين لديهم سلوكيات اجتماعية، وعلاماتهم أقل في القراءة، ويتوقع أن يكون لديهم صعوبات خاصة في القراءة في الصفين الثالث والخامس الأساسيين في المستقبل ، لذا يجب التركيز على برامج تدخل مبكرة.

دراسة الغرايبة (2008) : والتي هدفت إلى التعرف إلى مدى فاعلية الخدمات التربوية التي يقدمها معلم غرفة المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة عجلون .وقد تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي غرف المصادر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية عجلون و البالغ عددهم (23) معلما و معلمة وجميع معلمي اللغة العربية الذين يقومون بتدريس الطلاب من الصف لثامن وحتى السادس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية عجلون والبالغ عددهم (80) معلما ومعلمة. وعدد من أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرف المصادر والبالغ عددهم (90) ولي أمر للعام الدراسي 2008/2007 م ,تم تطوير ثلاثة مقاييس وهي : مقياس معلم غرف المصادر ، مقياس أولياء الأمور ، ومقياس معلمي اللغة العربية . وأظهرت النتائج ارتفاع في مستوى فاعلية الخدمات التربوية التي يقدمها معلم غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية الخدمات التربوية التي يقدمها معلم غرف المصادر للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية باختلاف المقيم: معلم غرف المصادر ، أولياء الأمور ، معلمي اللغة العربية.

دراسة جيل وميشيل وكونواي (Conway,and Jill, Michelle,2005) هدفت إلى اختبار المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم إخوان أو ليس لديهم إخوان. وقد بلغت عينة الدراسة (85) طفلا ممن يعانون صعوبات تعلم وضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، تم تقييم أفراد الدراسة باستخدام سلم المهارات الاجتماعية وسلم التقدير السلوكي، وقد أظهرت النتائج أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أقل مهارة اجتماعية وأكثر مشاكلسلوكية من المجموعات الأخرى ولا يوجد أثر مميز بعلاقات الإخوان على المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية .

دراسة فصل وماسياس وسايلور (Fuseel, Maias & Saylor, 2005) التي هدفت إلى قياس المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذويصعوبات التعلم ممن لديهم إخوان أو ليس لديهم إخوان، تم تقييم أفراد الدراسة باستخدام سلم المهارات الاجتماعية وسلم التقدير السلوكي وقد بلغت عينة الدراسة (85) طفلاً ممن يعانون صعوبات التعلم وضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، وقد توصلت النتائج إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أقل مهارة اجتماعية وأكثر مشاكل سلوكية من المجموعات الأخرى ولا يوجد أثر مميز بعلاقات الإخوان على المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية.

دراسة الحديدي(2004) التي هدفت إلى تحديد المشكلات الرئيسة التي تواجه معلمي ومعلمات غرف المصادر في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (209) معلم ومعلمة غرف المصادر في المدارس

الحكومية والخاصة ،وأظهرت النتائج أن معلمي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات من مستوى بسيط إلى متوسط وكانت المشكلات مع أولياء الأمور هي الأكثر شيوعا من وجهة نظر المعلمين .

دراسة شارما (Sharma, 2004)التي هدفت إلى دراسة الخصائص الشخصية لـ(180) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الصف الثالث والرابع والخامس من المدارس الأساسية في الهند، وقد تم التعرف إلى عينة الدراسة بناءً على تحصيلهم الدراسي في اختبار للقراءة والكتابة والحساب أعد خصيصاً لهذه الدراسة، إلى جانب اختبار رافن (Raven) للقدرات العقلية واختبار رسم الرجل، إضافة إلى استبانة خاصة للكشف عن الخصائص الشخصية التي طبقت على الطلبة ذوي الصعوبات التعلم والطلبة العاديين. وقد أظهرت النتائج إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات في التكيف الانفعالي والاجتماعي، كذلك أظهرت النتائج إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكبر عمراً من عينة الدراسة يميلون إلى إظهار سلوكات غير تكيفية مقارنة بمن هم أصغر منهم.

دراسة دايسون (Dyson, 2003) التي هدفت الدراسة لتقييم مفهوم الذات الكلي وإدراك مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس (بيرس) (Piers, 1984) للمفهوم الذاتي لدى الأطفال (CSCS)، وتكونت عينة الدراسة من (19) طفلاً من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ومقارنتهم مع أقرانهم من الأقارب، أشارت نتائج الدراسة إلى أنه وبالرغم من أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يختلفون عن أقرانهم من الأقارب في مفهوم اللذات الكلي وإدراك الذات الأكاديمي، إلا أن والديهم صنفوهم بأن لديهم كفاءة اجتماعية أقل، ومشاكل سلوكية أكثر من أقرانهم من الأقارب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم عرضه من الدراسات السابقة فقد تبين لدى الباحثة أنها تنوعت في أغراضها وأهدافها ومتغيراتها فمنها ما هدف إلى التعرف إلى الفروق في المشكلات السلوكية والانفعالية لدى طلبة غرف صعوبات التعلم مثل دراسة الشلبي (2015) ومنها من حاول التعرف إلى بعض المشكلات السلوكية والمهارات الاجتماعية والمشكلات الشائعة عند طلبة ذوي صعوبات التعلم كدراسة المكانين (2014) ودراسة عصفور (2007) ودراسة (Fuseel, Maias & Saylor, 2005) ، ودراسة سعادة أبو زيادة،وزامل (2002)، ودراسة ثوريل وريدل (Thorel and Rydell,2008)

ودراسة جيل وميشيل وكونواي (Conway,and Jill, Michelle,2005)

كما حاولت بعض الدراسات التعرف إلى الخصائص الشخصية للطلبة صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين كدراسة (Sharma, 2014) ودراسة (Dyson, 2004) فهناك دراسات كانت تهدف التعرف إلى الخدمات الإرشادية المقدمة لذوي صعوبات التعلم ولأولياء أمورهم ودرجة توفر هذه الخدمات كدراسة المومني والشمري (2017) ودراسة أبو أسعد (2010) ، ودراسة خصاونة(2013) ، ودراسة

الغرايبة(2008) التي هدفت التعرف إلى مدى فاعلية الخدمات التربوية التي يقدمها معلم غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، ودراسة العوفي(2009) التي هدفت إلى بيان فاعلية البرامج التربوية المقدمة. كما حاولت بعض الدراسات التعرف على اتجاهات المديرين والمعلمين نحو صعوبات التعلم في المدارس التي تتوافر فيها غرف المصادر، كدراسة القطامي والقبالي(2012) ، ودراسة الحديدي(2004).

وعند مقارنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فإن ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة أنها ستبحث في المشكلات السلوكية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم وحاجاتهم الإرشادية ومن وجهة نظر أولياء أمورهم، وفي حدود علم الباحثة فإنها تعد من الدراسات القليلة التي سوف تطبق في مدارس لواء الجامعة عمان.

و استفادت الباحثة من هذه الدراسات في الاطلاع على الأدب السابق في الموضوع ومحاولة تطوير أدوات الدراسة المناسبة والاطلاع على المنهجية المتبعة في تلك الدراسات لانتقاء منهجية الدراسة الحالية، كما ستستفيد منها أيضا في مناقشة النتائج السابقة لاحقا .

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لمناسبته لأغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (100) ولي أمر الطلبة ذوي صعوبات التعلم والملتحقين في غرف المصادر في المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة لواء الجامعة في محافظة العاصمة عمان، وتم التعرف إلى جميع المدارس الخاصة والحكومية التابعة للواء الجامعة، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021/2020.

عينة الدراسة :

تم اختيار (100) ولي أمر الطلبة ذوي صعوبات التعلم والملتحقين بغرف المصادر في المدارس الخاصة والحكومية في لواء الجامعة في العاصمة عمان، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة:

أولا: مقياس المشكلات السلوكية:

تم تطوير مقياس المشكلات السلوكية من خلال الرجوع إلى الأدب النظري كدراسة الشلبي (2015)، ودراسة المكانين (2014)، ودراسة عصفور (2007)، وكانت إجابة أولياء أمور الطلبة ذوي

صعوبات التعلم على الفقرات حسب التدرج الخماسي ليكرت, وهو: أوافق بشدة, أوافق, محايد, لا أوافق،لا أوافق بشدة.

صدق مقياس المشكلات السلوكية:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال طريقتين:

صدق المحتوى:تم التأكد من صدق المحتوى لفقرات مقياس المشكلات السلوكية, ومدى ملاءمة الفقرات, وتم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة, والملحق رقم (3) يبين أسماء المحكمين ، وذلك من أجل الحكم على مدى وضوح الفقرات ودقة الصياغة اللغوية ، وتغطيتها لجميع مجالات الدراسة, والتي بلغت في صورتها الأولية (30) فقرة لقياس المشكلات السلوكية ، وطلب منهم إبداء أية ملاحظات حول الفقرات من إضافة, وحذف وتعديل ويبين الملحق رقم (1) صورة الأداة بشكلها الأولي ، تم الأخذ بملاحظاتهم،وإجراء التعديلات اللازمة من صياغة لغوية أو حذف أو إضافة فقرات وخاصة تلك التي أجمع عليها بنسبة (80%) من المحكمين، وفي ضوء ذلك تم إعداد المقياس بالصيغة النهائية الملحق رقم (2) يبين صورة الأداة بشكلها النهائي,فبلغ عدد الفقرات في صورته النهائية(25) فقرة لمقياس المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم .

صدق البناء: تم استخراج دلالات صدق البناء للمقياس، من خلال استخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية وذلك على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة وتكونت من (25) من أولياء أمور طلبة ذوي صعوبات التعلم من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية، والمجال الذي تنتمي إليه، والجدول (1) يبين مؤشرات صدق البناء:

الجدول (1) قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.43
2	0.45
3	0.51
4	0.70
5	0.43
6	0.71
7	0.55
8	0.42
9	0.55
10	0.53
11	0.42

12	0.43
13	0.51
14	0.57
15	0.57
16	0.62
17	0.57
18	0.62
19	0.51
20	0.55
21	0.49
22	0.51
23	0.60
24	0.51
25	0.54

يلاحظ من نتائج الجدول (1) أن قيم معاملات الارتباط كانت جميعها دالة إحصائيا وموجبة وتزيد عن (0.30) الأمر الذي يشير إلى تمتع أداة الدراسة بصدق بناء مناسب.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأساسية بلغ عدد أفرادها (25) ولي أمر طلبة ذوي صعوبات التعلم، وتم استخراج معامل الاتساق بدلالة كرونبا خالفا وبلغت قيمته (0.87) وهو مناسب لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح أداة الدراسة:

تم استخدام تدريج(ليكرت) الخماسي الآتي وعلى النحو التالي: أوافق بشدة تأخذ (5)، وأوافق تأخذ (4)، ومحايد تأخذ (3)، وغير موافق تأخذ (2)، وغير موافق بشدة تأخذ (1)، للحكم على المتوسطات الحسابية تم استخدام المعادلة الآتية: أعلى قيمة للتدريج – أدنى قيمة للتدريج/3

= (5-1) /3 = 1.33

وبالتالي يمكن الحكم على المتوسطات الحسابية كما يلي:

- المستوى المنخفض: متوسطاته الحسابية تتراوح بين(1.00 - 2.33).
- المستوى المتوسط: متوسطاته الحسابية تتراوح بين (2.34-3.67).
- المستوى المرتفع: متوسطاته الحسابية تتراوح بين (3.68- 5.00)

ثانيا: مقياس الحاجات الإرشادية:

تم تطوير مقياس الحاجات الإرشادية من خلال الرجوع إلى الأدب النظري كدراسة أبو أسعد (2010)، ودراسة المومني والشمري (2017)، وكانت إجابة أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الفقرات حسب التدرج الخماسي ليكرث، وهو: أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق, لا أوافق بشدة.

صدق مقياس الحاجات الإرشادية

تم التحقق من صدق المقياس من خلال طريقتين:

صدق المحتوى: تم التأكد من صدق المحتوى لفقرات مقياس المشكلات السلوكية, ومدى ملاءمة الفقرات, وتم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة, والملحق رقم (3) يبين أسماء المحكمين ، وذلك من أجل الحكم على مدى وضوح الفقرات ودقة الصياغة اللغوية ، وتغطيتها لجميع مجالات الدراسة, والتي بلغت في صورتها الأولية (20) فقرة قياس الحاجات الإرشادية ، وطلب منهم إبداء أية ملاحظات حول الفقرات من إضافة, وحذف وتعديل ويبين الملحق رقم (1) صورة الأداة بشكلها الأولي ، تم الأخذ بملاحظاتهم،وإجراء التعديلات اللازمة من صياغة لغوية أو حذف أو إضافة فقرات ،وخاصة تلك التي أجمع عليها بنسبة (80%) من المحكمين، وفي ضوء ذلك تم إعداد المقياس بالصيغة النهائية الملحق رقم (2) يبين صورة الأداة بشكلها النهائي ،حيث بلغ عدد الفقرات في صورته النهائية(25) فقرة لمقياس الحاجات الإرشادية الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم.

صدق البناء: تم استخراج دلالات صدق البناء للمقياس، من خلال استخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية وذلك على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة وتكونت من (25) من أولياء الأمور من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية، والمجال الذي تنتمي إليه ، والجدول (2) يبين مؤشرات صدق البناء :

الجدول (2) قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الحاجات الإرشادية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.62
2	0.49
3	0.55
4	0.49
5	0.51
6	0.60
7	0.44
8	0.51
9	0.55
10	0.53

11	0.42
12	0.43
13	0.51
14	0.57
15	0.57
16	0.60
17	0.57
18	0.48
19	0.62
20	0.53
21	0.61
22	0.49
23	0.46
24	0.59
25	0.54

يلاحظ من نتائج الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط كانت جميعها دالة إحصائيا وموجبة وتزيد عن (0.30) الأمر الذي يشير إلى تمتع أداة الدراسة بصدق بناء مناسب.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأساسية بلغ عدد أفرادها (25) ولي أمر، وتم استخراج معامل الاتساق بدلالة(كرونباخالفا)وبلغت قيمته (0.87) وهو مناسب لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح أداة الدراسة:

تم استخدام تدريج (ليكرت) الخماسي الآتي وعلى النحو التالي : أوافق بشدة تأخذ (5)، و أوافق تأخذ(4)، ومحايد تأخذ(3)، وغير موافق تأخذ(2) ، وغير موافق بشدة تأخذ (1) ، للحكم على المتوسطات الحسابية تم استخدام المعادلة الآتية:أعلى قيمة للتدريج – أدنى قيمة للتدريج/3

= (5-1)/3 = 1.33

وبالتالي يمكن الحكم على المتوسطات الحسابية كما يلي:

- المستوى المنخفض: متوسطاته الحسابية تتراوح بين(1.00 - 2.33).
- المستوى المتوسط: متوسطاته الحسابية تتراوح بين (2.34-3.67).
- المستوى المرتفع: متوسطاته الحسابية تتراوح بين (3.68- 5.00)

إجراءات الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم و الحاجات الإرشادية من وجهة نظر أولياء أمورهم، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة مقياسي للمشكلات السلوكية والحاجات الإرشادية ، وبعد الانتهاء من إعداد أدوات الدراسة ،أخذت الباحثة الموافقة من وزارة التربية والتعليم ، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة ، وذلك وفقا للخطوات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة :

- تم مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ، من خلال اطلاع الباحثة على عدد من المصادر والمراجع والكتب والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- تم إعداد أداتي الدراسة: مقياس المشكلات السلوكية ومقياس الحاجات الإرشادية، وتم التأكد من صدق أداتي الدراسة من خلال صدق المحتوى وصدق البناء, ومن ثم ثباتهما باستخدام معامل ارتباط (بيرسون), وثبات الاتساق الداخلي.
- تم أخذ الموافقات الرسمية اللازمة.
- تم تحديد مجتمع الدراسة وعيناتها.
- تم تطبيق أداتي الدراسة على عينة الدراسة في لواء الجامعة في العاصمة عمان.
- تم جمع البيانات من البحثين وإدخالها إلى الحاسوب وتحليلها باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- تم عرض النتائج بشكل واضح ودقيق مع الجداول الإحصائية .
- تم مناقشة النتائج وكتابة التوصيات .

المعالجات الإحصائية :

تم استخدام الطرق الإحصائية الآتية لمعالجة البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة :

1- للإجابة عن أسئلة الدراسة الأول والثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب .

2- للإجابة عن أسئلة الدراسة الثالث والرابع تم استخدام تحليل التباين المتعدد .

3-للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون .

عرض نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تمخضت عن الإجابة عن أسئلة الدراسة وفقاً لتسلسلها وعلى النحو الآتي:

نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي نصه: ما المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم

التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	يواجه مشكلات في الانتباه	3.69	0.994	1	مرتفع
2	يعاني من عدم القدرة على إتمام المهمة كاملة	3.68	0.931	2	مرتفع
3	يواجه صعوبات في استخدام استراتيجيات حل المشكلة	3.67	0.954	3	متوسط
4	يقدم مساعدة لزملائه عندما يطلبون منه ذلك	3.67	0.948	4	متوسط
5	يواجه مشكلات في استخدام لغة التواصل الاجتماعي	3.62	1.080	5	متوسط
6	يحث زملاءه للتفاعل معه و المشاركة في الأنشطة	3.61	0.970	6	متوسط
7	يستجيب لتعليمات المعلم لأداء المهام المطلوبة	3.60	0.985	7	متوسط
8	يتكيف بصورة ملائمة مع سلوك الآخرين العدواني	3.59	1.036	8	متوسط
9	يحافظ على التواصل البصري مع الشخص الآخر الذي يتحدث معه	3.59	0.900	8	متوسط
10	يعاني من النشاط الزائد	3.57	0.946	10	متوسط
11	يواجه مشكلات في الاحتفاظ بعلاقته مع الأقران	3.57	.868	10	متوسط
12	يأخذ دور القيادة في الأنشطة مع زملائه	3.54	1.077	12	متوسط
13	يجد طريقة أخرى للعب عندما يرفض الآخرون مشاركته	3.53	1.000	13	متوسط
14	يتحكم بانفعالاته داخل الصف	3.47	0.937	14	متوسط
15	يستفيد من وقت الفراغ بطريقة مناسبة	3.47	1.096	14	متوسط
16	يعاني من السلوك الفوضوي	3.47	0.973	14	متوسط
17	يعبر عن الغضب بأسلوب ملائم	3.43	0.987	17	متوسط
18	ينسحب من المواقف الاجتماعية	3.43	1.027	17	متوسط
19	يتجنب تعلم مهارات جديدة	3.42	1.135	19	متوسط
20	يواجه صعوبات في المهارات الحركية الدقيقة	3.40	1.092	20	متوسط
21	يبتعد عن مشاركة الآخرين مناسباتهم	3.38	1.023	21	متوسط
22	لديه صعوبات في أداء الأنشطة الجسمية التي تتطلب مهارات حركية	3.26	1.143	22	منخفض
23	يواجه صعوبات في التآزر الحركي البصري	3.26	1.157	22	منخفض
24	لديه عادات دراسية منظمة	3.23	1.081	24	منخفض
25	يتصرف بعدوانية مع زملائه	3.20	1.082	25	منخفض

التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الدرجة الكلية		3.48	0.57		منخفض

نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي نصه: ما الحاجات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحاجات الإرشادية الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم، والجدول(4) يبين ذلك.

الجدول(4)المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية للحاجات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم

التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
26	الحاجة إلى تنمية المهارات اللغوية وتشجيع استخدامها	4.08	.895	1	مرتفع
27	الحاجة إلى توفير أنشطة ترفيهية واجتماعية	4.05	.809	2	مرتفع
28	الحاجة إلى ممارسة الأنشطة الرياضية	4.04	.828	3	مرتفع
29	الحاجة إلى تو افر الأمن والسلامة	4.01	.835	4	مرتفع
30	الحاجة إلى عقد لقاءات دورية تعليمية	4.00	.804	5	مرتفع
31	الحاجة إلى تنمية الشعور بالأمن	3.96	.828	6	مرتفع
32	الحاجة إلى التدريب على فهم مشاعروعواطف الآخرين	3.96	.875	6	مرتفع
33	الحاجة إلى عقد ورشات تدريبية	3.96	.840	6	مرتفع
34	الحاجة إلى تحسين مفهوم الذات	3.95	.845	9	مرتفع
35	الحاجة إلى المساعدة في بناء علاقات صداقة مع زملائه في الصف العادي	3.95	.820	9	مرتفع
36	الحاجة إلى اكتساب الخبرات الناجحة	3.95	.892	10	مرتفع
37	الحاجة إلى تعليم الطفل مهارات الضبط الذاتي	3.95	.892	10	مرتفع
38	الحاجة إلى تعلم مهارات الحساب وحل المشكلات	3.94	.919	13	مرتفع
39	الحاجة إلى التدريب على استر اتيجيات حل المشكلات	3.94	.789	13	مرتفع
40	الحاجة إلى تطوير المهارات الاجتماعية	3.94	.827	13	مرتفع
41	الحاجة إلى اكتساب مهارات تنظيم الحياة المنزلية	3.93	.782	16	مرتفع
42	الحاجة إلى تنمية مهارات إدراك حاجات الآخرين الاجتماعية	3.92	.872	17	مرتفع
43	الحاجة إلى تصميم أنشطة تعليمية تراعي قدراتهم	3.92	.872	17	مرتفع
44	الحاجة إلى ضبط السلوكيات غير المرغوبة	3.91	.857	19	مرتفع
45	الحاجة إلى اكتساب مهارات التخطيط المدرسية	3.91	.866	19	مرتفع
46	الحاجة إلى تعليم مهارات اختيار الأهداف وتحديدها	3.89	.886	21	مرتفع
47	الحاجة إلى تطوير مهارات إتمام المهمة بنجاح	3.87	.950	22	مرتفع
48	الحاجة إلى تنمية مهارات التآزر الحركي البصري	3.85	.914	23	مرتفع
49	الحاجة إلى زيادة فترة الانتباه من خلال ضبط المشتتات في	3.85	.978	23	مرتفع

التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
	بيئة الطفل				
50	الحاجة إلى استخدام إجراءات تعديل السلوك	3.82	.947	25	مرتفع
الدرجة الكلية		3.94	0.62		مرتفع

نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أولياء الأمور حول المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيري: الجنس،نوع المدرسة حكومية أو خاصة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف المتغيرات: الجنس، نوع المدرسة حكومية أو خاصة، والجدول(5) يبين ذلك.

الجدول(5) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية للمشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف المتغيرات: الجنس، نوع المدرسة حكومية أو خاصة.

الجنس / نوع المدرسة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	حكومية	3.64	.74	18
	خاصة	3.36	.56	23
	المجموع	3.49	.65	41
إناث	حكومية	3.44	.47	33
	خاصة	3.54	.57	26
	المجموع	3.48	.52	59
المجموع	حكومية	3.51	.58	51
	خاصة	3.46	.57	49
	المجموع	3.48	.57	100

الجدول (6) نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف المتغيرات: الجنس، نوع المدرسة حكومية أو خاصة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	.003	1	0.003	0.010	0.921
نوع المدرسة	.074	1	0.074	0.222	0.638
الخطأ	32.371	97	0.334		
الكلي	1245.435	100			
الكلي المصحح	32.446	99			

نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أولياء الأمور حول الحاجات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيري: الجنس، نوع المدرسة حكومية أو خاصة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحاجات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف المتغيرات: الجنس، نوع المدرسة حكومية أو خاصة، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحاجات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف المتغيرات: (الجنس، نوع المدرسة حكومية أو خاصة)

الجنس	نوع المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	حكومية	4.16	0.53	18
	خاصة	4.12	0.50	23
	المجموع	4.14	0.51	41
إناث	حكومية	3.89	0.59	33
	خاصة	3.70	0.72	26
	المجموع	3.81	0.65	59
المجموع	حكومية	3.98	0.58	51
	خاصة	3.90	0.65	49
	المجموع	3.94	0.62	100

يلاحظ من نتائج الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للحاجات الإرشادية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف المتغيرات: الجنس، نوع المدرسة حكومية أو خاصة.

مناقشة نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل مناقشة للنتائج التي تمخضت عن الإجابة عن أسئلة الدراسة وفقاً لتسلسلها وعلى النحو الآتي:

مناقشة نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي نصه: ما المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

بينت نتائج الإجابة عن هذا السؤال أن مستوى المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم جاء متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.48) بانحراف معياري (0.57) ، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (1) والتي نصت على "يواجه مشكلات في الانتباه" بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري(0.994)، وبمستوى مرتفع، تليها الفقرة(2) والتي نصت على" يعاني من عدم القدرة على إتمام المهمة كاملة "بمتوسط حسابي(3.68) وانحراف معياري(0.931) وبمستوى مرتفع، وفي

الرتبة الأخيرة جاء الفقرة(25) والتي نصت على " يتصرف بعدوانية مع زملائه" بمتوسط (3.20) وانحراف معياري (1.082) وبمستوى متوسط.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مشكلات الانتباه هي الأكثر انتشارا بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهذا يعزى لعدم القدرة على التركيز من قبلهم، وكما نعلم أن الانتباه عنصر أساسي في العملية التربوية، فإن وجود مشكلة عدم الانتباه تعيق عملية التعلم. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة المكانين والعبدلات والنجادات(2014) والتي أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبناءً على تقديرات المعلمين هي المشكلات المرتبطة ببعد النشاط الزائد والمصحوب بضعف الانتباه، وترى الباحثة أنه من أجل التغلب على هذه المشاكل يجب على المعلم أن يستخدم مثيرات وأنشطة ووسائل تعليمية تجذب انتباه الطلبة ،واستخدام أسلوب التعزيز الذي له دور كبير في نجاح العميلة التربوية فعندما يستخدم المعلم أو ولي أمر الطالب أسلوب التعزيز مع الطفل من أجل أداء الواجبات أو إتمام المهام المطلوب فإن الطالب سيستجيب وسيقوم بانجاز واجباته بحب وشغف ، وهذا ما اتفقت عليه دراسة خصاونة(2013) أن أولياء الأمور يهتمون بدرجة كبيرة بالمنهاج ثم بالتعزيز .

ومن خلال هذه الدراسة توصلت الباحثة أيضا أن سلوك الطفل العدواني لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء متوسطا ، أي أن هناك مجموعة من أطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون سلوكا عدوانيا اتجاه الآخرين ،وهذه النتيجة وبالرجوع إلى الدراسات السابقة اتفقت مع دراسة سعادة أبو زيادة،وزامل (2002) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن أغلب المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي العدوان.

مناقشة نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي نصه: ما الحاجات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم؟.

بينت النتائج أن مستوى الحاجات الإرشادية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم جاء مرتفعاً، ‘إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.94) بانحراف معياري (0.62) ، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة(26) والتي نصت على " الحاجة إلى تنمية المهارات اللغوية وتشجيع استخدامها " بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.895)، وبمستوى مرتفع، تليها الفقرة(27) والتي نصت على "الحاجة إلى توفير أنشطة ترفيهية واجتماعية" بمتوسط حسابي (4.05) وانحراف معياري(0.809) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الأخيرة جاء الفقرة(50) والتي نصت على " الحاجة إلى استخدام إجراءات تعديل السلوك " بمتوسط (3.82) وانحراف معياري (0.947) وبمستوى مرتفع.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الخدمات التربوية والحاجات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لها دو كبير في تنشئة الطفل ومساعدة أولياء الأمور على التعامل مع أطفالهم فالخدمات الإرشادية مهمة جدا من أجل الوقاية والسيطرة على المشكلات التي يعاني منها الطلبة ذوو صعوبات التعلم

فيجب توفير برامج وإرشادات تربوية، واستخدام أساليب تعديل السلوك وتوفير أنشطة جماعية وجعل الطلاب يتفاعلون و يشاركون فيها من أجل بث روح الفريق والحب والاحترام بينهم ، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي تم ذكرها بالفصل الثاني نرى أن دراسة الغرايبة (2008) اتفقت مع نتائج الدراسة الحالية والتي تشير إلى ارتفاع فاعلية الخدمات التربوية التي يقدمها معلم غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما اتفقت عليه أيضا نتائج دراسة المومني والشمري(2017)، التي أظهرت أن كمية توافر الخدمات الإرشادية التي يتم تقديمها للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس الحاجات الإرشادية ككل تعزى لمتغير الخبرة أي أن فاعلية الخدمات المقدمة يجب أن يتم تقديمها من ذوي اختصاص وخبرة في مجال الحاجات الإرشادية،واتفقت هذه النتيجة مع دراسة القطامي والقبالي(2012) حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العملي، إلا أن هذه النتيجة لم تتفق مع دراسة الغرايبة(2008) التي أظهرت نتائج دراسته عدم وجود فروق في مدى فاعلية الخدمات التربوية التي يتم تقديمها للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لاختلاف المقيم.

مناقشة نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) بين المتوسطات الحسابي لاستجابات أولياء الأمور حول المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيري:الجنس، نوع المدرسة حكومية أو خاصة ؟

بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف المتغيرات: الجنس، نوع المدرسة حكومية أو خاصة، فبالنسبة لمتغير الجنس بلغت قيمة ف(0.010) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)، كما بلغت قيمة ف (0.222) لمتغير نوع المدرسة وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المشكلات السلوكية تختلف من شخص لآخر ، ولا يوجد أي تأثير يعزى إلى متغير نوع المدرسة (خاصة حكومة) أو متغير (ذكر أنثى) إلا أن الاختلاف سيكون بنسبة هذه المشكلات ومدى الرعاية التي يتم تقديمها ، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي تم ذكرها في الفصل الثاني نرى أن هذه النتيجة لم تتفق مع دراسة عصفور (2007)، ودراسة ثوريل وريدل(2008) التي أظهرت نتائجه أن الذكور أكثر شيوعا من الإناث للمشكلات السلوكية ، على عكس دراسة سعادة أبو زيادة وزامل(2002)التي أظهرت نتائج الدراسة أن الإناث أكثر شيوعا للمشكلات السلوكية من الذكور، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سعادة أبو زيادة وزامل(2002) بعدم وجود أي تأثير للمشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير نوع المدرسة(حكومية خاصة).

مناقشة نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أولياء الأمور حول الحاجات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيري:)الجنس نوع المدرسة حكومية أو خاصة).؟

بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للحاجات الإرشادية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغير الجنس إذ بلغت قيمة ف(8.083) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)، وبالعودة لجدول المتوسطات الحسابية السابق يلاحظ أنه هذه الفروق لصالح الذكور إذ بلغ المتوسط الحسابي لهم (4.05)بينما بلغ للإناث (3.81)، كما بلغت قيمة ف (1.055)لمتغير نوع المدرسة وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الخدمات التربوية التي يتم تقديمها للطلبة ذوي صعوبات التعلم لها تأثير يعزى لمتغير الجنس وهذا ما اتفقت عليه دراسة القطامي والقبالي (2012) حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس حيث كانت لصالح الذكور.

مناقشة نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الخامس والذي نصه: هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) بين المشكلات السلوكية وبين الحاجات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟.

بينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المشكلات السلوكية وبين الحاجات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.215) ، الأمر الذي يعني أنه بزيادة المشكلات السلوكية تزداد الحاجات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الخدمات التربوية المقدمة ومدى فاعليتها لها دور كبير في التغلب على المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهذا ما اتفقت عليه نتائج دراسة الغرايبة(2008) التي أظهرت إلى ارتفاع في مستوى فاعلية البرامج التربوية التي يقدمها معلم غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، ودراسة العوفي (2009) التي أظهرت أن الدعم والإرشاد الأسرى كان في المقدمة وأظهرت فاعلية البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في تحسين انتباههم وتوافقهم الدراسي. وترى الباحثة من خلال نتائج الدراسة الحالية أن بازدياد المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم يحصل زيادة في الحاجات الإرشادية والخدمات التربوية التي يجب تقديمها ، لذلك يجب على معلم غرف المصادر وضع الخطط و الإجراءات المناسبة للتعامل مع طلبة ذوي صعوبات التعلم و تقديم الخدمات الإرشادية اللازمة و التدخل المبكر عند الكشف عن وجود مشكلة معينة وذلك من أجل الحد من تفاقم المشكلة فيما بعد.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل لها توصي الباحثة بما يلي:

- تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- وضع برامج لتعديل سلوك الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- عمل برامج توعية للأسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومساعدتهم للتغلب على المشاكل التي يظهرها أبناؤهم.
- إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات حياتية هادفة.
- إجراء دراسات أخرى مشابهة واستخدام متغيرات أخرى.

قائمة المراجع

اولاً المراجع باللغة العربية:

- أبو أسعد، أحمد (2010). الحاجات الإرشادية كما يقدرها الطلبة وأولياء أمورهم، مجلة العلوم التربوية والنفسة، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد/11، العدد/2، الشهر السابع.
- أبو النور،محمد و عبد الجواد، أحمد و آمال، محمد(2015) . الصحة النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة .ط1، مكتبة المتنبي ، الدمام .
- البستنجي، مراد (2002). التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعليمية مع الطلبة العاديين في المدارس العادة في عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.
- البطاينة، أسامة والرشدان، مالك (2005). صعوبات التعلم النظرية والممارسة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- البطوش، آمنة (2007)، درجة انتشار المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر معلميهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤته.
- بن دعيمة، لبنى (2007). حاجات التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي إلى الخدمات الارشادية في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي رسالة ماجستير غي منشورة . باتنة:جامعة الحاج لخضر.
- جمال, مثقال (2000): "الاضطرابات السلوكية"، دار صفاء،عمان،ط1.
- الحديدي، منى(2004). تحديد المشكلات التي تواجه معلمي غرف المصادر، ط1 عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- حسن، عبد الحميد (2009). دراسة مقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في المهارات الاجتماعية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 1 (1)، 70-112.
- خصاونة, أيمن(2013). واقع الخدمات التربوية في غرف الصعوبات للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة اربد من وجهة نظر أولياء الأمور ومدى توافر تلك الخدمات , رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة اليرموك,الأردن .
- خصاونة، وايمن(2013). واقع الخدمات التربوية في غرف الصعوبات للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة اربد من وجهة نظر أولياء الأمور ومدى توافر تلك الخدمات،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،الأردن.
- خولة ,أحمد (2003). "الاضطرابات السلوكية والانفعالية"، دار الفكر، عمان،ط2.
- الداهري، صالح (2008). سيكولوجية الارشاد النفسي المدرسي (أساليبه ونظرياته). الاردن: عمان.
- رامز، هنلي و الجوزين، روبرتا (2001). خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم. ترجمة: جابر عبد الحميد جابر. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ربيع، هادي (2005).الارشاد التربوي من المنظور الحديث.مكتبة المجتمع العربي.
- رولان, دورون (1997) موسوعة علن النفس، "الطبعة الأولى، منشورات عويدات-بيروت .
- الريحاني، سليمان، و الزريقات، إبراهيم (2018). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم. دار الفكر: عمّان، الأردن.
- زهران، حامد (1997).الصحة النفسية والعلاج النفسي.(ط3).القاهرة:عالم الكتب.
- الزيات، فتحي(2000). صعوبات التعلم، ط2، دار الكتاب الجامعي، القاهرة.
- السرطاوي، زيدان (2001). مدخل إلى صعوبات التعلم، الرياض: إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.
- الشلبي، عمر(2015). الفروقات في المشكلات السلوكية والانفعالية لدى طلبة غرف الصعوبات وطلبة الصفوف العادية, رسالة ماجستير غير منشورة,جامعة اليرموك,اربد,الأردن.
- الظاهر, قحطان (2004). صعوبات التعلم.دار وائل للنشر و التوزيع الطبعة الأولى.
- عبد الرؤوف، محمد (2008) المرجع في التربية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، مكتبة الرشد، الرياض.
- عبد الهادي، جودت و عزة، حسني(2007). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. الأردن: دار الثقافة.
- عزت, عبد العظيم (1999). "معالم علم النفس المعاصر" الطبعة الثالثة،سلسلة دار المعرفة الجامعية_الإسكندرية.

- عصفور، نعيم (2007). المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال غرف المصادر وفاعلية أسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي في معالجتها، أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

ثانياً المراجع الأجنبية:

- Bers, M. N. (2002). Closing the Gab: Assistive Technology and the Shelf for Children with Learning Disabilities.Yu –Ling Hsu Abst 3-6.
- Dyson. L.L. (2003) children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in Global self – concept, Academic self – Perception, a social competence, *Learning Disabilities Research and Practice.* 18(1),1-9.
- Elbaum, B. & Vaughn, S. (2003), Self-concept and Students with Learning Disabilities. In : H . Lee Swanson, Karen R . Harris, and Steve Graham (eds.), Handbook of Learning disabilities. New York : The Guilford Press.
- Fuseell, J.J., Macias, M.M., & Saylor, C.F. (2005), Social skills and behavior problems in children with disabilities with and without siblings, *Child Psychiatry and Human Development*, 36(2). 227-241. doi: 10.1007/s10578-005-4185-6.
- Hallahan, D. Kauffman, J. and Pullen, P. (2009). Exceptional Learners: An Introduction to Special Education. USA: Pearson Education.
- Hallahan, D., Lloyod, J., Kauffman, J., Weiss, M., & Martinez, E. (2005), Learning Disabilities : Foundations, characteristic, and effective teaching.
- Jill, J., Michelle, My., and Conway, F.(2005). Social Skills and Behavior problem in Children with Disabilities with and without Siblings . Child Psychiatry and Human Development, 36(2).
- Kauffman, J.M. (2005). Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth. New Jersey: Prentice Hall.
- Kuder, S . (2003), Teaching students with Language and communication Bacon. Disabilities . Bostan : Allyn.
- Lerner, J . (2003), Learning Disabilities : Theories, diagnosis, and teaching strategies. Boston : Houghton Mifflin company.
- Lerner, J.W. (2003). *Learning disabilities*: Theories, diagnosis, and teaching strategies, (9th ed.). Boston: Houghton Mifflin(Academic).
- Mercer, C. D. (1997). Students with Learning Disabilities. New Jersey: Merrill an Imprint Saddle River.
- Mercer, C.D, and Mercer, A. R. (2001). Teaching Students with learning Problems. New Jersey: Merrill prentice Hall.
- Moor, K.L., and Lagoni. I.M. (2003). Learning Disabilities. Colorado State University Cooperative Extension Frome: www.estcolostate.edual.
- Nowicki, E . (2003). A Meta-Analysis of The Social Competence of Children with learning Disabilities Compared to Classmates of low and Average to High Achievement. Learning Disability Quarterly , 26(3), 171-188.
- Ritter, D. (1989). Social Competence and problem Behavior of Adolescent Girls with Learning Disabilities Journal of Learning Disabilities, 22(7(, 460-463.

أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الخليل في ضوء معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة في الاردن

للباحثين

د. عصام الجدوع

أ. سندس ابو سباع

الملخص

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن مستوى فاعلية البرامج والخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الاعاقة العقلية في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة في الخليل في فلسطين ، وذلك في ضوء معايير المجلس الاعلى لشؤون الاشخاص ذوي الاعاقة في الاردن، وتقديم انموذج مقترح لتطوير نقاط الضعف في الخدمات التربوية المقدمة، وتكوم مجتمع الدراسة من جميع مراكز المتعلقة بالطلبة ذوي الاعاقة العقلية وهم 10 مراكز اما عينة الدراسة من مركز دورا الامل للتأهيل والواقع في منطقة دورا في جنوب الخليل في فلسطين واوضحت نتائج الدراسة ان المركز لم يطبق مؤشر الاشتراك مع الهيئة التدريسية والادارية في تحقيق رسالتها، اما البعد الثاني المتعلق بالادارة والمعلمون فقد اوضحت الدراسة عدم تطبيق المؤشرات المرتبطة بتخصصات المدير الفني، والمعلمون، والمعلمون المساندون، والطبيب العام والممرض، واما البعد الثالث وهو بعد البيئة التعليمية فالمركز لم يحقق مؤشر عدد الطلبة في الصف الواحد، واما بعد التقييم وبعد الخدمات والبرامج وبعد مشاركة ودعم وتمكين الاسرة وبعد التقييم الذاتي فقد حقق جميع المؤشرات المطلوبة، اما بعد الدمج والخدمات الانتقالية فلم يحقق مؤشر دورات تدريبية لمعلمي المدارس الدامجة وتدريب الطلبة من غير ذوي الاعاقة، ثم اقتراح الباحثان نماذج لتطوير نقاط لضعف لدى المركز.

Abstract

A Proposed Form for Developing Programs and Services for Students with Mental Disabilities in Special Education Institutions and Centers in Hebron in the Light of the Standards of the Higher Council for the Rights of Persons with Disabilities in Jordan

This study aimed to reveal the level of effectiveness of educational programs and services provided to students with mental disabilities in special education centers and institutions at Hebron in Palestine, in the light of the standards of the Higher Council for the Rights of Persons with Disabilities in Jordan. The study also aimed to present a proposed form for developing the weaknesses in the provided educational services. The study population consisted of all centers related to students with mental disabilities, which are 10 centers. As to the study sample, it was from Dura Al-Amal Charitable Society, which is located in Dura, south of Hebron in Palestine. The results of the study showed that the center did not apply the participation index with the teaching and administration staff in achieving its mission. As for the second dimension related to administration and teachers, the study showed that the indicators related to the specialization of the technical director, teachers, support teachers, general practitioners and nurses were not applied. While the third dimension, which is the

educational environment, the center did not achieve the indicator of the number of students in one class. However, after assessment, services, programs along with the family participation, support and empowerment, and after the self-evaluation, it achieved all the required indicators. However, after the integration and transitional services, it did not achieve the indicator of training courses for teachers of inclusive schools and training students without disabilities. Then the researchers suggested forms for developing weaknesses in the center

المقدمة

يحظى مجال التربية الخاصة اهتماماً وتطوراً كبيراً في المجتمعات المختلفة، إيمانا منها بحق الأشخاص ذوي الإعاقة بالحياة والنمو لأقصى ما تسمح به قدراتهم وامكاناتهم، وايمانا بما جاءت به الأديان بالمساواة بين الناس، حيث ارتبط مقياس تقدم الأمم بما تقدمه هذه الأمم من خدمات وبرامج لأبنائها من طلبة ذوي الإعاقة.

ومن هذا المنظور أصبح ملموساً هذا التطور من تقديم البرامج والخدمات واستراتيجيات القياس والتشخيص و كوادر عاملة في هذا المجال في ضوء مجموعة من المعايير التي تضبط جميع جوانب التربية الخاصة بهدف ضمان تقديم أفضل الخدمات والبرامج وتحسين الحياة النوعية لجميع ميادين الاعاقات، ومن بينها الاعاقة العقلية حيث تعد الاعاقة العقلية ظاهرة قديمة قدم البشر أنفسهم ولا يكاد يخلو مجتمع ما منها كما تُعد هذه الظاهرة موضوعاً يجمع بين اهتمامات العديد من ميادين العلم والمعرفة وقد يعود السبب في ذلك إلى تعدد الجهات العلمية التي ساهمت في تفسير هذه الظاهرة وأثرها في المجتمع، إذ أصبح من الضرورة أن توضع الإعاقة العقلية ضمن قائمة أولويات أي مجتمع وحيث انها تشكل نسبة 3% من المجتمع، وهي تعد من أكثر الاعاقات انتشاراً في العالم العربي (الروسان، 2018).

وبناءً على ذلك، فقد سعى المجس الاعلى لشؤون الاشخاص المعاقين بإصدار قانون الاشخاص المعاقين رقم (31) لسنة 2007 والذي ينص على ان من مهام المجلس وضع المعايير اللازمة لجودة البرامج والخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الاعاقات بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة، ولهذا قام المجلس بإطلاق معايير الاعتماد العام لمؤسسات وبرامج الاشخاص المعاقين في الاردن عام (2009)، ثم بعد ذلك اطلق المجلس معايير الاعتماد الخاص لمؤسسات وبرامج الاشخاص ذوي الاعاقات العقلية عام (2010) (المجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعاقين، 2010).

ومن هنا تأتي هذه الدراسة للتعرف على مستوى البرامج والخدمات المقدمة في مراكز الاعاقة العقلية في فلسطين ومعرفة ما تم تحقيقه والعمل على تطويره بنموذج مقترح لتحقيق خدمة ذات جودة عالية لطلبة ذوي الاعاقة العقلية.

مشكلة الدراسة:

إن الغرض من هذه الدراسة هو بناء أُنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في الخليل في فلسطين، في ضوء معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة.

أسئلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في محاولتها للإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما مستوى فاعلية البرامج والخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مراكز الخليل في ضوء معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة؟

2- ما الأنموذج المقترح لتطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مراكز الخليل ضوء معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة؟

أهمية الدراسة :

تأتي أهمية هذه الدراسة في انها تقدم أنموذج مقترح لمواطن الضعف في برامج وخدمات الاطفال ذوي الاعاقة العقلية في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة في الخليل، في ضوء معايير المجلس الاعلى للأشخاص المعوقين في الاردن حيث يتم التعرف على نقاط الضعف من خلال أداه المعايير الخاصة بالمجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين في الاردن، لذا فإن أهمية هذه الدراسة تتمثل في تحقيق الجوانب النظرية والتطبيقية الآتية:

- **الاهمية النظرية:**

تقديم إطار نظري يقوم على دراسة الخدمات والبرامج المقدمة للطلبة ذوي الاعاقة العقلية،

كما ان الدراسة تقدم أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة لطلبة ذوي الاعاقة العقلية. في ضوء عرض للمعطيات الايجابية لتلك البرامج والخدمات.

ومن المتوقع أن تكون هذه الدراسة كمرجع في وضع السياسات العامة المتعلقة لطلبة الاعاقة العقلية وأيضا في تطوير البرامج والخدمات بدرجة وكفاءة عالية .

كما تفتح هذه الدراسة آفاقا جديدة أمام الباحثين لإجراء العديد من الدراسات المتعلقة بمجال الاعاقة العقلية من أجل الوصول الى أعلى مستوى من الخدمات المقدمة لطلبة ذوي الاعاقة العقلية.

- **الأهمية التطبيقية:**

تأتي أهمية هذه الدراسة في كونها تقدم تقييما كاملا لبرامج وخدمات الاعاقة العقلية وتساهم في وضع استراتيجية يمكن من خلالها تطوير البرامج والخدمات على ضوء المشكلات او نقاط الضعف التي واجهت المراكز في تقديم افضل مستوى الى الطلبة.

وأيضا تقدم هذه الدراسة اداة تقييمية وهي معايير المجلس الاعلى للمعوقين، حيث توضح هذه الاداة نقاط الضعف في البرامج والخدمات المقدمة لطلبة ذوي الاعاقة العقلية.

ومن الممكن ان تساعد هذه الدراسة في اعداد البرامج والخدمات الملائمة لطلبة ذوي الاعاقة العقلية من قبل الاخصائيون او المسؤولون عن هذه الفئة.

التعريفات الاجرائية :

تعريف الاعاقة العقلية إجرائيا هم الاطفال الملتحقون بمركز دورا الامل للتأهيل، وتم تشخصهم على انهم معاقون عقليا من قبل مراكز متخصصة ومعتمدة.

تقييم البرامج إجرائيا بأنه جهد مخطط ومنظم يتمثل في وصف البرامج والخدمات المقدمة لمركز دورا الأمل للتأهيل وتقييم النتائج المترتبة بغرض تقديم المعلومات والتغذية الراجعة لاتخاذ قرارات مناسبة لتطوير المركز.

تعريف الأنموذج اجرائيا هو التصور الذي وضعته الباحثة والمبني على اهداف معينة بناء على نتائج التقييم الذي قامت به الباحثة باستخدام أداة الدراسة.

معايير المجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين في الاردن:

" هي بيان المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة او معترف بها بشأن درجة هدف معين يراد الوصول إليه ويحقق قدراً منشوداً من الجودة أو التميز" (المجلس الاعلى، 2010)

تعريف الاعاقة العقلية:

تعددت تعاريف الاعاقة العقلية تبعاً الى طبيعة هذه الاعاقة فهي تعتبر مشكلة طبية ونفسية، وتربوية، واجتماعية.

فقد توصل العلماء والمختصين الى عدة تعريفات منها (التعريف الطبي، والتعريف السيكومتري، والتعريف الاجتماعي، والتربوي (الروسان ، 2018).

ومع ذلك تم الوصول الى تعريفات شاملة للاعاقة العقلية ومن أشهر هذه التعريفات هو تعريف الجمعية الامريكية للاعاقة العقلية والنمائية ، وعرفت الإعاقة العقلية بأنها: " قصور واضح في كل من الأداء العقلي والسلوك التكيفي اللذين تمثلهما المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية العملية. وتظهر قبل بلوغ الفرد الثامنة من عمره" (AAIDD,2010).

و اقع الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في الأراضي الفلسطينية :

يشعر الغالبية العظمى من الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية باليأس وفقدان الأمل بالحياة ، حيث يعيش الشخص ذو الإعاقة مهمشاً في فقر، وهذا يؤدي إلى خلل مجتمعي ، لأن شريحة الأشخاص ذوي الإعاقة تشعر أنها من عالم آخر وليس من حقها البقاء والعيش ضمن أفراد المجتمع . والشخص ذو الإعاقة الفلسطيني كغيره من الفلسطينيين يعانون من الاحتلال الإسرائيلي ، لكن وضعه مختلف بسبب وضعه الخاص.

وتؤكد أغلب الدراسات أن نسبة الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع الفلسطيني بلغت نسبة مرتفعة مقارنة لعدد السكان فقد بلغت نسبة الانتشار في الأراضي الفلسطينية 7% ورغم الارتفاع الملحوظ والذي عززه الاحتلال بجرائمه ، إلا أن الشخص ذو الإعاقة في فلسطين لم يتلق أبسط حقوقه الذي كفلها له القانون الفلسطيني ، حيث بقي داخل أدراجه ينتظر من يطبقه، فالمجتمع الفلسطيني له خصوصية في

كل شيء حتى في الإعاقة وحجمها وشكلها ، حيث تُعد نسبة الأشخاص ذوي الإعاقة في فلسطين من أعلى النسب في العالم نتيجة الممارسات الإسرائيلية التي تتعمد القتل وإحداث الإصابة بقصد الإعاقة في كثير من الاحيان . وحسب الإحصاء الفلسطيني فإن البيانات تشير إلى ازدياد في عدد الأفراد الذين يعانون من إعاقات مع قلة في الخدمات الاجتماعية المقدمة لهم (أبو فضالة، 2009).

الخدمات المقدمة لأطفال ذوي الاعاقة العقلية في مراكزومؤسسات ذوي الاعاقة العقلية

تشمل الخدمات المقدمة لطفال ذوي الاعاقة العقلية في المراكز ما يلي:

1- الخدمات التربوية:

تهتم هذه الخدمات بمراعاة الفروق الفردية لأطفال ذوي العاقة العقلية من خلال الاساليب والاستراتيجيات التعليمية المتنوعة والوسائل التعليمية، واستخدام اساليب التعزيز بأنواعه ويكون لكل فرد برنامج تربوي فردي خاص به (الخطيب، 2010).

2- الخدمات الاجتماعية:

وتقدم هذه الخدمات من قبل اخصائي الاجتماعي، حيث يقوم بمتابعة ذوي الاعاقة العقلية خارج المركز وداخله، ويتعاون مع المعلم بمعرفة خصائص كل طالب والتعامل معه، وكيفية استخدام اساليب الحث والتعزيز ليعزز ثقته بنفسه (الخطيب والحديدي، 2005)

3- الخدمات النفسية:

يقوم الاخصائي النفسي بهذا المجال حيث يستخدم اختبارات الذكاء والاختبارات الشخصية لاكتشاف مهارات وميول افراد ذوي الاعاقة العقلية وابعادهم عن حالات الخوف والقلق وهذه الاختبارات ايضا تساعد على التخطيط الجيد لأهداف البرنامج التربوي الفردي لكل فرد من ذوي الاعاقة العقلية.

4- الخدمات التأهيلية:

تشمل هذه الخدمات كل من خدمات التأهيل الطبي والرعاية الطبية، خدمات الرعاية الاجتماعية والنفسية، خدمات التأهيل المهني، خدمات التأهيل الاكاديمي (الظاهر، 2008).

5- خدمات العلاج الوظيفي:

وهي خدمات تعمل على تأهيل القدرات التي تساعد على التكيف الوظيفي لذوي الاعاقة العقلية والتي تهدف على تحسين استقلالية الفرد ودمجه في المجتمع

6- خدمات العلاج الطبيعي:

يقوم بهذه الخدمات اخصائي العلاج الطبيعي وهي الخدمات التي تعمل على تطوير القدرات الحركية للطفل كالتحكم والسيطرة على المشي وصعود ونزول الدرج باستقلالية تامة.

7- خدمات النطق واللغة:

يقوم أخصائي النطق واللغة بتقييم ذوي الاعاقة العقلية من حالات اضطرابات اللكلام واضطرابات اللغة ووضع البرنامج العلاجي المناسب لكل طالب (الخطيب، 2009).

معايير المجلس الأعلى لشؤون الاشخاص ذوي الاعاقة في الاردن:

أطلق المجلس الأعلى لشؤون الاشخاص المعوقين معايير الاعتماد الخاص لمراكز ومؤسسات وبرامج ذوي الاعاقة العقلية عام 2010 وتهدف هذه المعايير الى تحسين برامج التربية الخاصة التي تقدم للأفراد ذوي الاعاقة ورفع كفاءة العاملين معهم ولتحقيق اندماج الاشخاص ذوي الاعاقة في المجتمع

وتتضمن معايير البرامج والخدمات المقدمة لذوي الاعاقة العقلية مايلي:

1- بعد الرؤية والفكر والرسالة.
2- بعد الإدارة والمعلمون.
3- بعد البيئة التعليمية.
4- بعد التقييم.
5- بعد الخدمات والبرامج.
6- بعد مشاركة ودعم وتمكين الاسرة.
7- بعد الدمج والخدمات الانتقالية.
8- بعد التقييم الذاتي (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2010).

الدراسات السابقة

سيتم عرض الدراسات السابقة من خلال محورين الأول يتعلق بالدراسات التي تناولت البرامج والخدمات المقدمة لذوي الاعاقة العقلية، والثاني يتعلق بالدراسات التي تناولت معايير البرامج والخدمات المقدمة لذوي الاعاقة العقلية

1- دراسات تتعلق بالبرامج والخدمات لذوي الاعاقة العقلية

هدفت دراسة الخالدي (2011) الى التعرف على فاعلية الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة في الاردن في ضوء نتائج تقويم الحاجات للمستفيدين من هذه الخدمات، وتكون افراد الدراسة من جميع مؤسسات التربية الخاصة التي تثعنى بفئات الاعاقة : البصرية والسمعية، والعقلية، وطيف التوحد، والجسمية . في (اقليم الوسط، والشمال، والجنوب) كما أظهرت نتائج الدراسة بان هناك حاجات مشتركة بين جميع الاعاقات وهي الخدمات التربوية، والاجتماعية، والعناية بالذات، والحياة اليومية، والتأهيل . وان هناك حاجات خاصة بكل فئة من الاعاقات ، وقد اظهرت النتئاج ان فئة الاعاقة العقلية بحاجة اى الارشاد وأن مستوى فاعلية الخدمات المقدمة في مؤسسات ومراكز الاعاقة العقلية كان متوسطاً مقارنة بفئات الاعاقة البصرية والسمعية وطيف التوحد.

أجرى الشلول (2005) دراسة هدفت الى تقويم البرامج التربوية المقدمة لذوي الاعاقة العقلية في مراكز التربية الخاصة في عمان من وجهة نظر المدراء والمعلمين، حيث تكون افراد الدراسة من جميع مدراء ومعلمي الاطفال ذوي الاعاقة العقلية الملتحقين بمراكز التربية الخاصةفي مدينة عمن، وبلغ عدد افراد الدراسة (34) مدير ومديرة و (196) معلما ومعلمة، وقد اظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة غحصائية في تقييم المدراء والمعلمين على الابعاد الاربعة للبراج التربوية وهي (الخطة التربوية الفردية، الخطة التعليمية، اساليب التدريس، اساليب التقويم)، كما اشارت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيرات الدراسة.

2- دراسات تتعلق بمعايير عالمية لتقييم البرامج والخدمات المقدمة لذوي الاعاقة العقلية

هدفت دراسة السريع (2014) الى تطوير نموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الاعاقة العقلية والأطفال ذوي التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الاردن في ضوء معايير الجودة الاردنية، وتكونت عينة الدراسة من جميع مجتمع الدراسة من مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في اقاليم المملكة الثلاث (الوسط، الشمال، الجنوب) والتي تقدم البرامج والخدمات التربوية للأطفال ذوي الاعاقة العقلية والتوحد حيث بلغ عدد عينة الدراسة (160)مؤسسة ومركزاً، حيث اشارات النتائج بما يخص مراكز ومؤسسات الاعاقة العقلية بوجود مستوى مرتفع في بعد البرامج والخدمات، ومستوى متوسط في (البيئة التعليمية و الادارة والمعلمون، التقييم، أما باقي الابعاد الاربعة وهي (الرؤية والفكر والرسالة ، ومشاركة ودعم وتمكين الاسرة، والدمج والخدمات الانتقالية، والتقييم الذاتي) قد حصلت على مستوى متدني

هدفت دراسة الخطيب (2011) الى تطوير نموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الاعاقة العقلية والأطفال ذوي التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الاردن في ضوء المعايير العالمية، وتكونت عينة الدراسة من جميع مجتمع الدراسة من مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في اقاليم المملكة الثلاث (الوسط، الشمال، الجنوب) والتي تقدم البرامج والخدمات التربوية للأطفال ذوي الاعاقة العقلية والتوحد حيث بلغ عدد عينة الدراسة (153)مؤسسة ومركزاً، حيث اشارات النتائج بما يخص مراكز ومؤسسات الاعاقة العقلية بوجود مستوى مرتفع في بعد البرامج والخدمات، ومستوى متوسط في (البيئة التعليمية و الادارة والمعلمون، التقييم، أما باقي الابعاد الاربعة وهي (الرؤية والفكر والرسالة ، ومشاركة ودعم وتمكين الاسرة، والدمج والخدمات الانتقالية، والتقييم الذاتي) قد حصلت على مستوى متدني،

وتقترح الدراسة نموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة لذوي الاعاقة العقلية وذوي اضطراب طيف التوحد.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم استعراضه عن الدراسات السابقة يمكن القول:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية وصف وتقييم لبرامج وخدمات ذوي الاعاقة العقلية في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة في فلسطين.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بأهمية اعطاء اقتراحات لتجنب نقاط الضعف في برامج وخدمات ذوي الاعاقة العقلية .

في حين تفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يلي:

- يمكن اعتبار هذه الدراسة، دارسة وصفية الاولى (في حدود علم الباحثة) في مجال تقييم برامج وخدمات ذوي الاعاقة العقلية في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة في فلسطين على ضوء معايير المجلس الاعلى للمعوقين في الاردن.

منهجية الدراسة

ستتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، والذي سيتم من خلاله تقديم وصفاً لواقع الخدمات التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة في مركز دورا الأمل للتأهيل في فلسطين.

مجتمع الدراسة :

مراكز ومؤسسات التربية الخاصة للطلبة ذوي الاعاقة العقلية في الخليل وعددهم 10 مراكز .

عينة الدراسة:

تتكون أفراد الدراسة من مركز دورا الأمل للتأهيل في فلسطين وقد تم اختياره بصورة قصدية نظراً لسهولة الوصول اليه من قبل الباحثة.

وقد أنشأ مركز دورا الأمل للتأهيل عام 2010م مكون من 60 طالب وطالبة يحتوي المركز على أربعة أقسام وهي:

- قسم اضطراب طيف التوحد ومكون من 6 غرف صفية و 18 طالباً.
- قسم التأهيل المهني لطلبة ذوي الاعاقة العقلية ومكون من غرفتين صفيتين و12 طالباً.
- قسم التأهيل ومكون من (العلاج الطبيعي- العلاج الوظيفي- علاج النطق).
- قسم الإعاقة العقلية ومكون من 3 غرف صفية مقسمين كالتالي:

غرفة صفية لذوي الاعاقة العقلية الشديدة والمتوسطة مكون من 10 طلاب.

غرفة صفية لذوي الاعاقة العقلية المتوسطة والبسيطة مكون من 10 طلاب.

غرفة صفية لذوي الاعاقة العقلية البسيطة مكون من 10 طلاب.

وايضا يوجد في المركز عدة مرافق وهي :

1- الغرفة الحسية لطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
2- مكتبة تحتوي على جميع مستلزمات طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وسائل تعليمية وكتب تربية خاصة لمعلمات المركز.
3- حديقة تحتوي على العاب حسية وحركية للطبة.
4- قسم الادارة ومكون من غرفتين.
5- بجانب مركز دورا الامل للتأهيل يوجد مبنى لقسم الطوارئ الصحية .

أدوات الدراسة :

لتنفيذ هذه الدراسة تم استخدام معايير المجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين في الاردن، وقد اعتمدت الباحثة معايير اعتماد البرامج والخدمات المقدمة لذوي الاعاقة العقلية في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة في الاردن وقد أنشأت هذه المعايير عام 2010 م.

وتكونت هذه المعايير من ثمانية أبعاد.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم استخدام صدق المحكمين وعددهم 10 محكمين من ذوي التخصص.

ثبات الاداة:

تم التأكد من ثبات الأداة عن طريق إعادة تقييم مركز دورا الامل للتأهيل بعد اسبوع من التقييم الاول، وبعد رصد ومقارنة النتائج، وجد انها متقاربة جدا.

نتائج الدراسة:

الاجابة عن السؤال الاول:

- ما مستوى فاعلية البرامج والخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مركز دورا الأمل للتأهيل في فلسطين في ضوء معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة؟

بعد تطبيق معايير المجلس الاعلى لشؤون المعوقين في مركز دورا الامل للتأهيل تم التوصل الى مراكز القوة داخل المركز ومراكز الضعف كما يلي:

1- بعد الرؤيا والفكروالرسالة:

أوضحت النتائج أن المركز قد طبق المعايير المرتبطة في بعد الرؤيا والفكر والرسالة بالمؤشرات التالية: (تتبنى المؤسسة رؤية وفكر ورسالة خاصة بالبرامج والخدمات المقدمة لذوي الاعاقة العقلية- الرؤية والفكر والاهداف والرسالة ملائمة للافراد المعوقين عقليا- تنشئ المؤسسة نظاماً لتنفيذ وتوثيق ومتابعة مدى تحقق الاهداف- رؤية المؤسسة وفكرها ورسالتها تحكم اختيرا المناهج واستراتيجيات تدريس المعوقين

عقلياً- تقوم المؤسسة بمراجعة رسالتها وفكرها بصورة مستمرة مع الهيئة التدريسية اولياء الامور واعضاء مجلس الادارة)

في حين لم يطبق المركز مؤشر (تحدد المؤسسة بالاشتراك مع الهيئة التدريسية والادارية الاهداف العامة لتحقيق رسالتها).

2- **بعد الادارة والعاملون**

او ضحت النتائج أن المركز قد طبق المعايير المرتبطة في بعد الادارة والمعلمون بالمؤشرات التالية: (المتخصصون المساندون/ أ- اختصاصي علاج طبيعي يحمل درجة البكالوريوس في التخصص وخبرة لا تقل عن سنة أو دورات تدريبية في مجال التخصص لا تقل مدتها عن 100 ساعة- اختصاصي معالجة نطق يحمل درجة البكالوريوس في التخصص وخبرة لا تقل عن سنة او دورات تدريبية في مجال التخصص لا تقل مدتها عن 100 ساعة- معالج وظيفي يحمل درجة البكالوريوس في التخصص ولديه خبرة عملية في مراكز الإعاقة العقلية لا تقل عن ستة أشهر أو دورات متخصصة في مجال التخصص).

في حين لم يطبق المركز المؤشرات التالية: (المدير الفني/ يحمل المدير درجة الماجستير في مجال التربية الخاصة كحد أدنى ودورات متخصصة في مجال الإعاقة العقلية لا تقل مدتها عن 100 ساعة تدريبية- المعلمون/ يحمل المعلمون درجة البكالوريوس في التربية الخاصة كحد ادنى و دورات متخصصة في الإعاقة العقلية لا تقل عن 100 ساعة تدريبية أو خبرة عملية في مراكز الإعاقة العقلية لا تقل عن سنة تدريسية- المعلمون المساندون/ يحمل درجة الدبلوم المتوسط في مجال التربية الخاصة ودورات تدريبية في الإعاقة العقلية لا تقل عن 50 ساعة أو خبرة عملية في مراكز الإعاقة العقلية لا تقل عن ستة أشهر- مرشد نفسي يحمل درجة البكالوريوس في التخصص ولديه دورات تدريبية في الإعاقة العقلية وإرشاد الأطفال المعوقين عقليا وأسرهم ودعم وتمكين الأسر لا تقل عن 50 ساعًة تدريبية- ممرض يحمل درجة البكالوريوس في التمريض- طبيب عام لديه دورات تدريبية في مجال الإعاقات او خبرة في مراكز التربية الخاصة، للإشراف على الأطفال في مراكز التربية الخاصة).

3- **بعد البيئة التعليمية:**

اوضحت النتائج أن المركز قد طبق المعايير المرتبطة في بعد البيئة التعليمية بالمؤشرات التالية : (الغرفة الصفية منظمة على شكل محطات (أركان تعليمية) تشمل ما يلي:

محطة العمل الفردي، محطة العمل الجماعي، محطة المعلم، محطة "الاسترخاء، النوم، اللعب، الموسيقى، الرسم"، محطة التعليم الأكاديمي "القراءة والكتابة والحساب"- يتراوح عدد الطلبة المعوقين عقليا في الصف الواحد من 8الى 10 أطفال لكل معلم ومساعد في الحالات البسيطة والمتوسطة- يتوافر في الغرفة الصفية مثيرات او حدود بشرية توضح أماكن أداء المهمات التعليمية- يوجد في الغرفة الصفية برنامج يوضح أنشطة الصف اليومية.

يوجد في الصف جدول تعليمي خاص لكل طفل- يوجد لكل طفل مكان لحفظ أغراضه ومستلزماته مزودة بصورته واسمه).

أما من حيث المؤشر الذي لم يطبق في هذا البعد كان (يتراوح عدد الطلبة المعوقين عقليا في الصف الواحد من 5 الى 7 أطفال لكل معلم ومساعد في الحالات الشديدة).

4- **بعد التقييم:**

اظهرت النتائج أن المركز قد طبق المعايير المرتبطة في بعد التقييم جميعها والمتمثلة بالمؤشرات التالية (تقوم المؤسسة بإجراء دراسة حالة شاملة تتضمن التاريخ النمائي والتربوي للأطفال المعاقين عقلياً قبل التحاقهم بالمركز- يتضمن التقييم المجالات التالية "مهارات العناية بالذات والمهارات الاستقلالية، مهارات التفاعل الاجتماعي، مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية، المهارات الأكاديمية الأساسية والمعرفية، مهارات السلامة العامة، المهارات الحركية، المهارات المهنية، المهارات الاقتصادية- يتوافر في المؤسسة أدوات التقييم النفسية والتربوية المناسبة- تستخدم المؤسسة نتائج التقييم في تسميم البرنامج التربوي الفردي للطفل).

5- **بعد الخدمات والبرامج:**

اظهرت النتائج أن المركز قد طبق المعايير المرتبطة في بعد الخدمات والبرامج بالمؤشرات جميعها والمتمثلة في الاتي: (المنهاج والبرنامج التربوي الفردي وما يتضمنه من المجالات السبعة بفروعها- التخطيط للتدريس مع استخدام الاجراءات المرتبطة بعملية تخطيط الدرس- أساليب التدريس حيث يتم استخدام ثمانية عشر من الاساليب التعليمية-تعديل السلوك باستخدام اساليب تعديل السلوك- التقويم باستخدام استراتيجيات التقويم بأنواعها- سجلات الطلبة وما تحتويه من ملفات)

6- **بعد مشاركة ودعم وتمكين الاسرة:**

اظهرت النتائج أن المركز قد طبق المعايير المرتبطة في بعد مشاركة ودعم وتمكين الاسرة بالمؤشرات التالية: (تقدم المؤسسة للأسرة تدريبا على كيفية التعامل مع الطفل المعاق عقَّلياً بمعدل يوم في الشهر على الأقل- تقدم المؤسسة خدمات الإرشاد الأشري لأسر الأطفال المعاقين عقليا حول المشكلات الناجمة عنها وكيفية التعامل مَعها- تقوم المؤسسة بالتواصل مع الأسرة من خلال دفتر الملاحظات اليومي- تشارك الأسرة في جميع الأنشطة التقييمية، والأكاديمية، والأنشطة التعليمية وغيرها من الإجراءات- تشرف المؤسسة على تطبيق البرنامج التعليمي والتدريبي المنزلي للطفل المعوق عقلياً- تعقد المؤسسة اجتماعا لأسر الأطفال المعوقين عقليا مرة كل شهر لتبادَل الخبرات).

7- **بعد الدمج والخدمات الانتقالية:**

اظهرت النتائج أن المركز قد طبق المعايير المرتبطة في بعد الدمج والخدمات الانتقالية بالمؤشرات التالية: (يتوفر في المؤسسة خطة لدمج الطفال المعوقين عقلياً- تقيم المؤسسة الأماكن التي سيدمج

بها الأطفال المعاقين عقلياً قبل دمجهم- تطلع الأسرة على المدرسة الدامجة وتشارك في الخطة الانتقالية- تحدد المؤسسة الأطفال المعوقين عقلياً الذين تسمح قدراتهم بذلك- تتيح المؤسسة فرصة للأطفال المعاقين وأسرهم للاطلاع على أماكن الدمج والأماكن الانتقالية- تستمر المؤسسة بالإشراف على برامج دمج الأطفال المعاقين عقلياً وبرامجهم وخططهم سنوياً- تجري المؤسسة المخاطبات والاتصالات الهاتفية والكتابية بشكل مستمر وتنسق مع المدارس الدامجة بشأن أداء الطفل- يتضمن برنامج الطالب مشاركته في نشاطات المجتمع المحلي- يتضمن برنامج الطالب تدريبات على المهارات الحياتية ويطبق في المؤسسة الخاصة والمدرسة الدامجة- وضع خطة انتقالية للطالب من المركز الى المدرسة الدامجة يشترك فيها الأسرة والهيئة التعليمية والفريق المختص- يتضمن برنامج الطالب تدريبا على المجالات والموسوعات الثمانية المطلوبة).

في حين ان المركز لم يطبق المؤشرات التالية: (تعقد المؤسسة دورات تدريبية حول الإعاقة العقلية لمعلمي المدارس الدامجة- تعقد المؤسسة دورات تدريبية عن الإعاقة العقلية للأطفال غير المعوقين لتسهيل تفاعلهم مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية)

8- بعد التقييم الذاتي:

أظهرت النتائج أن المركز قد طبق المعايير المرتبطة في بعد التقييم الذاتي بالمؤشرات جميعها والمتمثلة في ما يلي: (تجري المؤسسة تقييما مستمرا وشاملا للبرامج والخدمات للأفراد المعوقيَن عقلياً وفق خطة معتمدة ومكتوبة مرة كل سنتين- تستخدم المؤسسة منهجية علمية في عملية التقييم باستخدام طرق البحث الكمي والنوعي- يتضمن تقييم البرنامج قياس مدى رضا أسر الفراد ذوي الإعاقة العقلية عن الخدمات المقدمة لهم- توظف المؤسسة نتائج التقييم في تطوير مستوى الخدمات التي تقدمها للأفراد المعوقين عقليا

الاجابة عن السؤال الثاني:

- ما النموذج المقترح لتطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مركز دورا الأمل ضوء معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم عرض أنموذج مقترح لمعالجة وتخطي مواطن الضعف في مركز دورا الأمل للتأهيل كما يلي:

بعد الرؤية والفكر والرسالة

وضحت النتائج أن هناك ضعف في مؤشر (تحدد المؤسسة بالاشتراك مع الهيئة الإدارية والتدريسية الأهداف العامة لتحقيق رسالتها) وبناء على هذا يقترح الباحثان ما يلي:

- تشكيل فريق إعداد للرسالة حيث يقتضي ذلك مشاركة ومساهمة الهيئة التدريسية والهيئة الادارية كاملة ، وتتضمن هذه المشاركة وضع وكتابة الرسالة كنسخة أولية ثم مراجعتها ودراستها ووضع الاهداف

العامة لتحقيق هذه الرسالة، اذ عند مشاركة فريق كامل من الهيئة التدريسية والهيئة الادارية في كتابة الرسالة ومعرفة وتحديد الاهداف التي تصل الى تحقيق رسالة المركز ، يصبح العمل بشكل فعال وجيد للوصول لهذه الاهداف.

بعد الإدارة والمعلمون

اوضحت نتائج الدراسة ان مركز دورا الامل للتأهيل يعاني من جوانب ضعف وقصورد عدة في بعد الادراة والعاملون وهي (يحمل المدير الفني درجة الماجستير في مجال التربية الخاصة كحد أدنى ودورات متخصصة في مجال الإعاقة العقلية لا تقل مدتها عن 100 ساعة تدريبية- يحمل المعلمون درجة البكالوريوس في التربية الخاصة كحد ادنى و دورات متخصصة في الإعاقة العقلية لا تقل عن 100ساعة تدريبية أو خبرة عملية في مراكز الإعاقة العقلية لا تقل عن سنة تدريسية- يحمل المعلمون المساندون درجة الدبلوم المتوسط في مجال التربية الخاصة ودورات تدريبية في الإعاقة العقلية لا تقل عن 50 ساعة أو خبرة عملية في مراكز الإعاقة العقلية لا تقل عن ستة أشهر-مرشد نفسي يحمل درجة البكالوريوس في التخصص ولديه دورات تدريبية في الإعاقة العقلية وإرشاد الأطفال المعوقين عقليا وأسرهم ودعم وتمكين الأسر لا تقل عن 50 ساعًة تدريبية - ممرض يحمل درجة البكالوريوس في التمريض- طبيب عام لديه دورات تدريبية في مجال الإعاقات او خبرة في مراكز التربية الخاصة، للإشراف على الأطفال في مراكز التربية الخاصة)

ونظراً لهذا التدني لواضح يقترح الباحثان ما يلي:

1- تطوير خبرات الهيئة الادارية والهيئة التدريسية التي تقدم خدماتها للاطفال ذوي الاعاقة العقلية من خلال

- السفر الى الدول المتقدمة لتبادل الخبرات وأخذ دورات متخصصة في مجال الاعاقة العقلية.
- العمل على أخذ دورات متخصصة في مجال الاعاقة العقلية بشكل مكثف،
- حضور زيارات تبادلية للمراكز والمؤسسات التي تملك هيئة تدريسية وادارية من ذوي تخصص التربية الخاصة ،
- العمل على التعاون مع الطوارئ الطبية (القريبة من المركز) من خلال تحديد ووضع خطة لكيفية التعامل مع الحالات الطارئة الخاصة بالمركز، واعتماد ممرض وطبيب عام خاص بالمركز بغض النظر عن وجود طوارئ طبية قريبة من المركز.

2- تطوير الهيكل التنظيمي للمركز من خلال احداث بعض الوظائف والتخصصات الادارية في المركز :

- مدير المركز: وهو الفرد الذي يشرف على جميع اعمال المؤسسة ويتولى متابعة جميع العاملين ويجب ان يمتلك درجة الماجستير كحد ادنى في التربية الخاصة، وخبرة لا تقل عن سنتين في مجال الادارة في المراكز المتعلقة بذوي الاعاقة العقلية، ويكون من مهامه ان يضع خطة تطويرية سنوية للهيئة التدريسية والهيئة

الادارية لكيفية تطوير خبراتهم وقدراتهم في مجال التربية الخاصة بشكل عام والاعاقة العقلية بشكل خاص.

- اخصائي اجتماعي: ويمتلك درجة البكالوريس كحد ادنى في الخدمة الاجتماعية ودروات لا تقل عن 100 ساعة في التعامل مع ذوي الاعاقة العقلية، ويكون منمهامها تحري الاحوال الاسرية للاطفال والعمل على تقديم التوجيه والارشاد، يقوم بدور الربط والتعاون مع اولياء الامور بشكل مستمر.

بعد البيئة التعليمية

اظهرت نتائج الدراسة في بعد البيئة التعليمية وجود ضعف واحد فقط من خلال (**يتراوح عدد الطلبة المعوقين عقليا في الصف الواحد من (5-7)أطفال لكل معلم ومساعد في الحالات الشديدة)**

ولتجنب هذا النقص او التقليل من آثار المتعلقة بهذا المؤشر يقترح الباحثان:

- توزيع او تقسيم الصف ذوي الاعاقة العقلية الذي يحتوي على أكثر من 7 طلاب الى صفين.
- عند عدم القدرة على توزيع طلبة ذوي الاعاقة العقلية على صفوف متعددة فانه يجب اختيار أكبر الصفوف مساحة لوضع ذوي الاعاقة العقلية الشديدة، مع وجود مساعدين او اكثر لمعلم طلبة ذوي الاعاقة العقلية الشديدة.

بعد التقييم

يطبق المركز جميع مؤشرات وبنود بعد التقييم ولا يوجد نقاط ضعف في هذا البعد.

بعد البرامج والخدمات

يطبق المركز جميع مؤشرات وبنود بعد التقييم ولا يوجد نقاط ضعف في هذا البعد.

بعد مشاركة ودعم وتمكين الأسرة

أظهرت النتائج وجود ضعف في مؤشر (يوجد لدى المؤسسة برنامج تثقيفي توعوي عن الإعاقة العقلية بمعدل محاضرة واحدة على الأقل كل شهر) ولتجنب هذا الضعف أو اثاره السلبية اقترح الباحثان:

- عقد اجتماع للهيئة الادارية والهيئة التدريسية في بداية السنة لوضع برنامج تثقيفي توعوي عن الاعاقة العقلية مرة كل شهر ، ووضع جدول يوضح فيه عنوان المحاضرة واسم المُحاضر والتاريخ الزمني للمحاضرة، بحيث يختار كل عضو من الهيئة التدريسية والادارية الموضوع المطلوب منه.
- طلب المساندة من ذوي الخبرة في الاعاقة العقلية لإلقاء محاضرات تثقيفية متعلقة في مجال ذوي الاعاقة العقلية.

بعد الدمج والخدمات الانتقالية

أظهرت النتائج في بعد الدمج والخدمات الانتقالية عدم تطابق مؤشرين من المعايير المطلوبة وهما (تعقد المؤسسة دورات تدريبية حول الإعاقة العقلية لمعلمي المدارس الدامجة- تعقد المؤسسة دورات تدريبية عن

الإعاقة العقلية للأطفال غير المعوقين لتسهيل تفاعلهم مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.) وبعد مراجعة الادب النظري يقترح الباحثان:

* إعادة خطة الدمج والخدمات الانتقالية الخاصة بالمركز بحيث يجب ان تشتمل الخطة على :

- تحديد مواعيد وعناوين لمحاضرات ودورات تُقام في المدارس الدامجة لمعلمي المدارس الدامجة، بحيث تقوم هذه الدورات بإعداد المعلمين وتطوير كفاياتهم التدريبية والمعرفية حول طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام و طلبة الاعاقة العقلية بشكل خاص، ومعرفة خصائص ذوي الاعاقة العقلية وكيفية تكييف الاستراتيجات والاساليب التعليمية، وأدوات التقييم المختلفة بحيث تخدم طلبة ذوي الاعاقة العقلية والطلبة العاديين.

- تحديد مواعيد لدورات لطلاب غير العاديين داخل المدارس الدامجة توضح للطلاب كيفية التعامل مع ذوي الاعاقة العقلية.

بحيث تكون هذه الدورات بمثابة إعداد وتهيئة للطلبة غير المعاقين داخل المدارس الدامجة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أبو فضالة، عبد الرحيم (2009). دراسة واقع المعاقين في المجتمع الفلسطيني.، وزارة الشؤون الاجتماعية، السلطة الوطنية الفلسطينية.
- الخالدي، إحسان (2011). فاعلية الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة في الاردن في ضوء نتائج تقويم الحاجات للمستفيدين من هذه الخدمات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الخطيب، جمال (2010). مقدمة في الإعاقة العقلية، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الخطيب، جمال و الحديدي، منى (2005). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الخطيب، عاكف (2009). غرفة المصادر كبديل تربوي لذوي الاحتياجات الخاصة(دليل علمي لمعلمي صعوبات التعلم). الطبعة الاولى، عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- الخطيب، عاكف (2011). انموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الاعاقة العقلية واضطراب التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الاردن في ضوء المعايير العالمية. أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الروسان، فاروق (2018). مقدمة في الاعاقة العقلية، ط7، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- السريع، إحسان (2014). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الاعاقة الذهنية واضطراب التوحد في ضوء معايير الجودة الاردنية، مجلة المنارة، 20(2).
- الشلول، علي (2005). تقويم البرامج التربوية المقمدة للمعاقين عقليا بمراكز التربية الخاصة في مدينة عمان من وجهة نظر المديرين والمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن
- المجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين (2010). معايير الاعتماد الخاص لبرامج وخدمات الاعاقة العقلية، عمان، الأردن.

المراجع الاجنبية:

AAIDD, (2010). **Intellecutal Disability, Definition, classification, and system o supports**, 11th Edition, AAIDD, whashington, D.C.,USA.

المواءمة البيئية في المدارس
التناغم بين الخدمات البيئية وإمكانية ذوي الإعاقة من الوصول إليها

Harmonization of the environment in schools
Harmoy between environmental services and the accessibility of people with disabilities

سهى زهير أسعد تفال

الملخص

تعتبر الخدمات البيئية أحد ركائز العملية التربوية بشكل عام. حيث انه من المهم للعملية التربوية والتعليمية موائمة الخدمات البيئية (الحديقة المدرسية، خدمات مياه الشرب، المراحيض، الغرف الصفية، المدرجات والسلالم المؤدية إلى الصفوف وغيرها) مع احتياجات ذوي الإعاقة لإدماجهم مع باقي الطلبة من جهة ولضمان حقوق ذوي الإعاقة في بيئة ملاءمة كأحد حقوق الإنسان. وقد هدفت هذه الورقة إلى الربط بين الخدمات البيئية في المدارس وحقوق ذوي الإعاقة الأساسية في بيئة سليمة موائمة لاحتياجاتهم في المجتمع الفلسطيني. واستخدمت المنهج الوصفي القائم على تحليل الظاهرة من خلال تحليل الوثاق والدراسات المتعلقة بالموضوع وقد أكدت نتائج هذه الدراسة أهمية توفر البنية التحتية في المدارس، وأن هنالك حاجة إلى تعزيز مفهوم التعليم الشامل من خلال الاهتمام في المواءمة البيئية في جوانبها المختلفة كأحد الركائز الأساسية لتطبيق حقوق ذوي الإعاقة، وفي هذا الجانب توصي الدراسة وضع دليل معايير خاص للموائمة البيئية لذوي الاحتياجات الخاصة وتطبيقه في كافة المدارس.

Abstract

Environmental services are considered one of the pillars of the educational process in general. As the educational process needs to harmonize the environmental services (school garden, drinking water services, toilets, classrooms, terraces and stairs leading to classrooms, etc.) with the needs of people with disabilities to integrate them with the rest of the students on the one hand and to guarantee the rights of people with disabilities in an appropriate environment as a human right . This paper aimed at linking environmental services in schools and the basic rights of people with disabilities in a healthy environment compatible with their needs in Palestinian society. It used the descriptive approach based on the analysis of the phenomenon through document analysis and studies related to the subject. The results of this study confirmed the importance of the availability of infrastructure in schools, and that there is a need to strengthen the concept of inclusive education through attention to environmental harmonization in its various aspects as one of the main pillars for implementing the rights of people with disabilities. In this aspect, the study recommends developing a guide for special standards for environmental adaptation for people with special needs and applying it in all schools.

1.1 مقدمة

شكلت سياسة التعليم الجامع تصميم عالمي، لضمان المشاركة الكاملة والفعالة، مع إمكانية الوصول ومعقولية الإقامة، وتقديم الدعم الفردي وتوفير النظام التعليمي الذي يلبي الاحتياجات المتنوعة للطلبة وخلق بيئة تعلم غير تمييزية (Jokinen, 2018). "ويقر التعليم الجامع، حسب ما ورد في الخطة الإستراتيجية للتعليم الجامع الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، بأنه إذا كان الأطفال لايتمكنون من الوصول إلى التعليم أو المشاركة به أو التحصيل فيه، فالمشكلة ليست منهم، بل هي مشكلة في النظام نفسه، فالتعليم الجامع يتعلق بإحداث تغييرات جوهرية داخل نظام التعليم بأكمله (السياسات وتخصيص الموارد، وممارسات التدريس، والمناهج، والتقييم، والبنية التحتية..، بحيث يصبح التعليم والمدارس مرنين وقادرين على التكيف مع احتياجات المتعلم". (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية- سياسة التعليم الجامع، 2015).

وبينت اليونسكو أن التعليم الجامع يشكل عنصراً مركزيّاً في تحقيق تعليم عالي الجودة، وتطوير مجتمعات أكثر شمولاً للجميع، وهذا يتطلب تعديلات في المحتوى وأساليب العمل والإستراتيجيات (اليونسكو، 2014). كما تستند اليونسكو في تعريفها له على أنه الحق في تعليم جيد للجميع، يلبي احتياجات التعلم الأساسية، من خلال التركيز على الفئات المهمشة، بهدف تمكين جميع الأفراد من تنمية إمكاناتهم بالكامل (اليونسكو، 2017).

أما التعليم الجامع، فهو التعليم الذي لا يستثني أحداً من الطلبة، بغض النظر عن الصعوبة أو الإعاقة أو الجنس أو اللون، شرط مراعاة الفروق الفردية، وتلبية الاحتياجات، وفقاً لما يُطلب من إجراء تغييرات جذرية لنظام التعليم، وبما يتماشى مع المبادئ الدولية المتفق عليها (قانون التربية والتعليم العام، 2017). ويسعى التعليم الجامع لتغيير أنظمة وسياسات التعليم، للوصول إلى تلبية احتياجات الأطفال وتحقيق مجتمع شامل، لذلك، يسعى إلى أن يكون مرناً في التأقلم مع الاحتياجات الفردية لجميع الأطفال، وتحسين كامل للمدرسة، فهو أقرب إلى النموذج الاجتماعي الذي لا ينفي وجود ضعف معين، وإنما يهدف لإزالة الحواجز الاجتماعية والبيئية، حتى يشارك ذوو الإعاقة في المجتمع، لذلك، يعتبر أن العيوب ليست في الفرد (Grynova, 2018)، وإنما في المجتمع وظروفه المختلفة التي تفشل في تلبية احتياجات هؤلاء الأفراد (Cewan & Butler, 2007). ولا نغفل عن النموذج الحقوقي الذي ينظر لأفراد مع الاحتياجات الخاصة كنظرة النموذج الاجتماعي،ويرى أن التفاعل بين الفرد والمجتمع يجب أن ينبع من مبادئ حقوق الإنسان بالاعتماد على المواثيق والأعراف الدولية، لذلك، يركز على حق هؤلاء الطلبة في العيش في مجتمع خالٍ من المعيقات (Save the children, 2016). كما أن مفهوم التعليم الجامع يخالف مفهوم الدمج في أنه يعكس عدم التجانس الذي يتألف منه المجتمع، ويتم تخطيط التعلم في مدارس التعليم الجامع وفقاً لجوانب قوة الفرد واحتياجاته بدلاً من وضعه في برامج موجهة وجاهزة (القمش والسعايدة، 2014).

بالتالي أن الخدمات البيئية احد ركائز العملية التربوية بشكل عام. حيث انه من المهم للعملية التربوية والتعليمية موائمة الخدمات البيئية (الحديقة المدرسية، خدمات مياه الشرب، المراحيض، الغرف الصفية، المدرجات والسلالم المؤدية إلى الصفوف وغيرها) مع احتياجات ذوي الإعاقة لإدماجهم مع باقي الطلبة من جهة ولضمان حقوق ذوي الإعاقة في بيئة ملاءمة كأحد حقوق الإنسان.

وفي هذا الاطار يسلط هذا البحث الضوء على أهمية توفير التعليم للجميع ضمن نظام التعليم العادي من خلال البحث في العوائق الرئيسية والمشكلات التي تؤثر على إمكانية توفير بيئة موائمة للطلبة ذوي الإعاقات، وذلك من خلال الربط بين الخدمات البيئية في المدارس وحقوق ذوي الإعاقة الأساسية في بيئة سليمة موائمة لاحتياجاتهم. إذ تعتمد البيئة المدرسية الجامعة الناجحة على عنصر داعم للمجتمع المدرسي وللجهود التي يبذلها طاقم المدرسة بخصوص توفير الاحتياجات التعليمية للطلبة ذوي الاعاقة، والمهام اليومية التي يؤدونها.

1. 2 مشكلة الدراسة

تعكس المواءمة البيئة في المدارس للأشخاص ذوي الإعاقة معياراً أساسياً للبيئة المدرسية الجامعة الناجحة ولقياس حضارة الأمم ومدى تطورها، لأنها تنبثق من مشروعية حقهم في فرص متكافئة مع غيرهم من الطلبة لتوفير احتياجتهم، بكرامة وحريّة. وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في البحث في الممارسات والسياسات المتعلقة في المواءمة البيئة في المدارس الفلسطينية.

3.1 أهداف الدراسة

1. توضيح أهمية اللوائح القانونية، كإطار أساسي لتحسين المواءمة البيئة في المدارس، وتعزيز الإمكانيات الحقيقية للمدارس للاستجابة للحاجة وتحديات الإصلاح في النظام المدرسي في مجال التعليم الجامع.
2. التعرف إلى المكونات البيئية الضرورية التي يجب توفيرها في المدارس لضمان حقوق ذوي الإعاقة كجزء لا يتجزأ من إصلاح النظام المدرسي خلال تنفيذ نموذج التعليم الشامل.

4.1 أهميّة الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في العديد من الاعتبارات النظرية البحثية والعملية التطبيقية، على النحو الآتي:

أ. **الأهمية النظرية:** تنبع أهمية هذه الدراسة من تركيزها على دراسة المكونات البيئية الضرورية التي يجب توفيرها في المدارس لضمان حقوق ذوي الإعاقة، وأهمية توفر البنية التحتية في البيئة المدرسية لضمان حقوق ذوي الإعاقة في سياق الجهود الفلسطينيّة، وتعدّ هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تسلط الضوء على هذا الموضوع في الواقع الفلسطيني.

ب. **الأهمية البحثية:** هذه الدراسة قد تفتح أفاقا لدراسات أخرى لم يتم البحث بها.

ج. الأهمية التطبيقية: تفيد هذه الدراسة في توجيه المختصين في وزارة التربية والتعليم والجهات ذات العلاقة لوضع ومتابعة برامج وسياسات تعزز من قدرتهم على الوفاء بالحاجات البيئية والنفسية والاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة، إضافة إلى أهمية الدراسة في تحسين المواءمة البيئة في المدارس، من خلال التحقيق في سياسة تطبيق التعليم الجامع في مدارس وزارة التربية والتعليم في فلسطين، وتحديد التحديات التي تواجه المدارس عند تطبيق دمج الجميع، واقتراح حلول لأفضل الطرق لتوظيف التعليم الجامع.

5.1 حدود الدّراسة ومحدداتها:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات التالية:

الحدود المكانية: تطبيق الدراسة على وزارة التربية والتعليم في فلسطين، رام الله.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في العام 2022.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة للمواءمة البيئة في المدارس في فلسطين للطلبة ذوي الإعاقة.

أما المحددات الموضوعية: تكتفي الدراسة في وصف موائمة الخدمات البيئية مع احتياجات ذوي الإعاقة لإدماجهم مع باقي الطلبة من جهة ولضمان حقوق ذوي الإعاقة في بيئة ملاءمة كأحد حقوق الإنسان من خلال وصف واستقراء الواقع.

6.1 التعريفات الإجرائية للمصطلحات:

- **الأشخاص ذوي الإعاقة:** يعرف قانون حقوق ذوي الإعاقة الفلسطيني رقم 4 لسنة 1999 ذوي الإعاقة بأنة" الشخص المصاب بعجز كلي أو جزئي خلقي أو غير خلقي وبشكل مستقر في أي من حواسه أو قدراته الجسدية أو النفسية أو العقلية إلى المدى الذي يحد من إمكانية تلبية متطلبات حياته العادية في ظروف أمثالة من غير المعوقين".

وتعرف منظمة الصحة العالمية الإعاقة تعريفاً شاملاً بأنها "الضرر الذي يصيب الفرد نتيجة لحالة من القصور أو العجز، ويحول أو يحد من قيام الفرد بدوره الطبيعي في الحياة بالنسبة لعمره وجنسه وخصائصه الاجتماعية والثقافية" (أبو النصر، 2005: 14).

المواءمة البيئة: يحدد قانون رقم (4) لسنة 1999م بشأن حقوق المعوقين أن المواءمة تهدف إلى تحقيق بيئة مناسبة للمعوقين تضمن لهم سهولة واستقلالية الحركة والتنقل والاستعمال الآمن للأماكن العامة.

المواءمة البيئة في المدارسة: بالتالي يمكن تعريف المواءمة البيئة في المدارس على أنها تحقيق بيئة مدرسية مناسبة للمعوقين تضمن لهم سهولة واستقلالية الحركة والتنقل والاستعمال الآمن لكافة مرافق المدرسة.

1. 7 منهجية الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي القائم على استقراء الواقع من خلال المراجعة والجمع والتدقيق للوثائق المتوفرة حول المشكلة.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

2. 1 الإطار النظري للدراسة

المواءمة البيئة في المدارس في إطار سياسة التعليم الجامع

يسعى مصطلح التعليم الجامع إلى توفير مدارس صديقة للطفل، وهي التي تُعنى بالتعليم والصحة وبالرّفاه النفسي والاجتماعي لمختلف الأطفال، ومنهم الأطفال المعرضون للتهميش والإقصاء وذوو الاحتياجات الخاصة والإعاقات (الأونروا، 2013). وحسب اليونسكو (2014)، فإن المدارس الصديقة للطفل لها ثلاث صفات أساسية: تتمحور حول الطفل، وتشجع النهج الفردي للتعليم والتعلم، وتعمل من أجل تلبية احتياجاته بشكل شمولي لجميع حقوقه.

لذلك، تؤكد منظمة اليونسكو على وجود عدة مسوغات للتعليم الجامع، منها: المسوغ التعليمي الذي يطالب المدارس باستيعاب الجميع، والمسوغ الاجتماعي الذي يعتبر المدارس الجامعة قادرة على تغيير المواقف والاتجاهات السلبية نحو التعليم الجامع، والمسوغ الاقتصادي الذي يعتبر مدارس التعليم الجامع أقل تكلفة من مراكز التربية الخاصة (اليونسكو، 2017). كما أن التعليم الجامع يسعى إلى تحقيق عدد من الأهداف التي تتضمن سياسة الالتحاق بالمدارس، وتقديم خدمة تعليم نوعية، وتطوير الإدارة والقيادة الفعالة، والمواءمة في الأبنية والموارد المناسبة للاحتياجات. كما أنه يقوم على عدد من المبادئ التي تتضمن الإيمان بقدرة كل طفل على التعلم، وتبني النهج القائم على حقوق الإنسان، وتحسين النظام التربوي، والتركيز على الأطفال العرضة للتهميش والإقصاء، وتجسيد النموذج الاجتماعي للإعاقة، وتحديد الاحتياجات الفردية والاستجابة لها، وتعزيز المجتمع الجامع (اليونسكو، 2015). أما مبررات اليونسكو للتعليم الجامع، فهي المساعدة على تحقيق الالتزامات الدولية والسياسات الوطنية، وتطوير المجتمعات لتكون أكثر عدالة، وتطوير التعليم ليصبح أكثر صلة بالواقع، مع إعطاء الأفراد فرصاً للمساهمة في التنمية، وبالتالي، يحصل جميع الطلبة على تعليم جيد وفرص حياة عادلة متكافئة (اليونسكو، 2014).

ويؤكد رودريغيز (2019) أن تطبيق التعليم الجامع هوالتحدي الحقيقي في تحقيق العدالة التعليمية، وتعبر المواءمة البيئة في المدارس من قضايا وأسس التعليم الجامع ومن القضايا المحورية لوزارة التربية والتعليم التي تسعى جاهدة للتنفيذ في فلسطين، هذا لتحقيق المساواة الاجتماعية والعدالة، لذا كان برنامج التعليم للجميع التي اعتمدتها الوزارة في عام 1997 كان معنيا للعمل مع تلك الفئات المهمشة من الأطفال لإدراجهم في التعليم بغض النظر عن جنسهم أو إعاقتهم، حيث تسعى وزارة التربية والتعليم إلى تحقيق الدمج في التعليم للفئات المهمشة والمستبعدة من الأشخاص ذوي الإعاقة وأولئك الذين

يحتاجون إلى احتياجات تعليمية إضافية والذي تقره الخطة الإستراتيجية للتعليم الجامع في فلسطين (2017-2020)، الصادرة عن وزارة التربية والتعليم عام 2017، بأهدافها التي تتجسد فيما يلي:

- العمل بالتعاون لتحقيق التزامات فلسطين تجاه واجباتها الدولية (التعليم للجميع، وأهداف التنمية المستدامة 2030، واتفاقية حقوق الطفل، واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وغيرها)، وتحقيق سياساتنا والتزاماتنا التعليمية الوطنية.
- رفع الوعي بأهمية التعليم الجامع الصديق للطفل، والتنوع في التعليم، وعدم التمييز، وتغيير الاتجاهات الخاصة بذلك.
- زيادة الوصول إلى التعليم للجميع عن طريق إحداث تغييرات في النظام لإزالة العقبات في البيئة والاتجاهات والسياسات والممارسات والموارد التي تمنع بعض الطلبة من الانتظام في المدارس المحلية مع أقرانهم.
- زيادة المشاركة الفعالة لجميع الطلبة في عملية التعلم، وتحسين مخرجات تعلمهم الاجتماعي والأكاديمي من خلال استخدام نهج عمل يتمحور حول الطفل، وتطوير مناهج مرنة ومواد تعليمية وتدريسية وآليات تقييم يمكن ملاءمتها حسب الاحتياجات الفردية للمتعلمين.
- التمسك بالحقوق المتكافئة في التعليم من خلال تطوير نهج ثنائي المسار (تطوير نظام التعليم برمته، وتقديم خدمات والمساندة المصممة حسب الحاجة للأطفال الأكثر عرضة للإقصاء)، يسعى لإدخال تغييرات في النظام ويقدم الدعم، وهو مصمم حسب الاحتياجات الفردية للفئات الأكثر عرضة لخطر الإقصاء من نظام التعليم أو داخله.

بالتالي يعتبر توفير بيئة موائمة للطلبة ذوي الإعاقات أحد التحديات التي تواجة تطبيق سياسة التعليم الجامع في تعزيز قدرة البيئة على استيعاب احتياجات الطلاب.

لذلك، تؤكد منظمة اليونسكو على وجود عدة مسوغات للتعليم الجامع، منها: المسوغ التعليمي الذي يطالب المدارس باستيعاب الجميع، والمسوغ الاجتماعي الذي يعتبر المدارس الجامعة قادرة على تغيير المواقف والاتجاهات السلبية نحو التعليم الجامع، والمسوغ الاقتصادي الذي يعتبر مدارس التعليم الجامع أقل تكلفة من مراكز التربية الخاصة (اليونسكو، 2017). كما أن التعليم الجامع يسعى إلى تحقيق عدد من الأهداف التي تتضمن سياسة الالتحاق بالمدارس، وتقديم خدمة تعليم نوعية، وتطوير الإدارة والقيادة الفعالة، والمواءمة في الأبنية والموارد المناسبة للاحتياجات. كما أنه يقوم على عدد من المبادئ التي تتضمن الإيمان بقدرة كل طفل على التعلم، وتبني النهج القائم على حقوق الإنسان، وتحسين النظام التربوي، والتركيز على الأطفال العرضة للتهميش والإقصاء، وتجسيد النموذج الاجتماعي للإعاقة، وتحديد الاحتياجات الفردية والاستجابة لها، وتعزيز المجتمع الجامع (اليونسكو، 2015). أما مبررات اليونسكو للتعليم الجامع، فهي المساعدة على تحقيق الالتزامات الدولية والسياسات الوطنية، وتطوير المجتمعات

لتكون أكثر عدالة، وتطوير التعليم ليصبح أكثر صلة بالواقع، مع إعطاء الأفراد فرصاً للمساهمة في التنمية، وبالتالي، يحصل جميع الطلبة على تعليم جيد وفرص حياة عادلة متكافئة (اليونسكو، 2014).

كما توفر الفرص التي يقدمها التعليم الجامع التعليم إيجابيات كثيرة، فهو يقلل من الفروق الاجتماعية والنفسية بين مختلف الطلبة، كما أن إلحاق الطلبة مع الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يعطيهم الفرصة للتطور الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي والسلوكي، ويمكنهم من تحقيق ذواتهم، ويساعد أيضاً على تعديل اتجاهات المجتمع وأولياء الأمور والمعلمين والطلبة نحو الطلبة مع الاحتياجات الخاصة (بوعجرم، 2005)، كما يوفر التعليم الجامع التكاليف الاقتصادية والمالية مقارنة بالمدارس الخاصة لهؤلاء الطلبة، وأن قبول المدارس العادية لجميع الطلبة في مدارسهم، بغض النظر عن ظروفهم، يمكِّن الناس، ويسهل عليهم إلحاق أبنائهم في المدارس لإكمال تعليمهم (نصر الله، 2002).

ونتيجة الصعوبة والتحديات التي قد تظهر في تطبيق مفهوم التعليم الجامع في توفير البيئة والخدمات اللازمة والأخصائيين لهذه الفئات ينتج عنها تخوف من إلحاقهم بالمدارس العادية يمكن أن يحرمهم من تلبية احتياجاتهم الفردية بشكل صحيح (القمش والسعايدة، 2014). وهنا، نشير إلى أنه عند مراجعة التعريف الخاص بالتعلم الجامع، فلا بد من الأخذ بالحسبان العناصر الأربعة التالية:

- التعليم الجامع عملية، بمعنى أنه ينظر إلى التعليم الجامع كبحث غير منتهٍ عن طرق أفضل للاستجابة للتنوع. إنه حول تعلم كيف نعيش مع الاختلاف، وتعلم كيف تتعلم من الاختلاف. وبهذه الكيفية، ينظر للاختلافات بإيجابية أكثر، كحافز لتعزيز التعلم بين الأطفال والكبار.
- التعليم الجامع معني بتحديد الحواجز وإزالتها، وبالتالي، يشتمل على جمع المعلومات من مصادر واسعة متعددة، وفحصها وتقويمها، حتى تخطط للتحسينات في السياسة والممارسة. إنها حول استخدام أدلة متعددة الأنواع لتحفيز الابتكار وحل المشكلات.
- التعليم الجامع حول حضور كل الطلبة ومشاركتهم وتحصيلهم، و"الحضور" هنا يعني أين يتعلم الأطفال، وكيف داوموا على الدراسة بشكل يوثق منه، وتتعلق "المشاركة" بنوعية الخبرات التي اكتسبوها أثناء وجودهم هناك، وبالتالي، استيعاب وجهات نظر المتعلمين أنفسهم، و"التحصيل" حول مخرجات التعلم عبر المنهج التعليمي، وليس نتائج الاختبارات أو الامتحانات فقط.
- التعليم الجامع يشتمل على تركيز خاص على تلك المجموعات التي يمكن أن تتعرض لخطر التهميش والإقصاء أو ضعف التحصيل. وهذا يتضمن المسؤولية الأخلاقية للتأكد من أن تلك المجموعات، التي هي –إحصائيّاً- الأكثر تعرضاً للخطر، تحظى بمتابعة دقيقة، وحيث يكون ضروريّاً، تتخذ الخطوات للتأكد من حضورها ومشاركتها وتحصيلها داخل النظام.

وقد كشفت العديد من الدراسات أن الطلاب ذوي الإعاقات غالبًا ما يعانون من صعوبات في المشاركة في الأنشطة المدرسية، وهو ما له أثر كبير على الطالب من حيث شعوره بالعجز والنقص عن

أقرانه وهو ما يتسبب له في أذى نفسي قد يجعله يميل إلى العزلة والانطواء، ذلك أن إعاقته وعجزة يشعره أنه عبء على من حوله لأنه عاجز عن ممارسة حياته مثل الآخرين، إضافة إلى مشاعر عدم الثقة، وعدم الشعور بالأمان، والشعور بعدم الرضا وضعف تقدير الذات (Eriksson, Welander, & Granlund, 2007; Schenker, Coster, & Parush, 2005)، فغالبا ما يكون من الصعب فهم إلى أي مدى ترتبط التحديات التي يواجهها الطلبة، أو عدم قدرة البيئة على استيعاب احتياجاتهم. ذلك أن هنالك العديد من القضايا البيئية التي تؤثر على مشاركة الطلبة ذوي الإعاقات على الرغم العديد من المحاولات التي تسعى إلى تحسين البيئة المدرسية لتكون بيئة قادرة على تلبية احتياجات هؤلاء الطلبة، إلا أن التصميم الإنشائي والمعماري لمعظم المباني المدرسية يهدف إلى تلبية احتياجات الطلاب بدون إعاقات، تشمل الحواجز المادية التي يتم ملاحظتها في أغلب الأحيان؛ أبواب ثقيلة منحدرات شديدة الانحدار والأسطح الخشنة، مثل الحواجز والعتبات غير المصقولة والتي عادةً ما تخلق صعوبات للطلاب ذوي الإعاقات الجسدية المساحات الطبيعية هي أيضا أحد التحدي في المناطق ذات التضاريس غير المستوية والظروف الجوية غير المستقرة.

على الرغم من الاتفاقيات الدولية بشأن الإدماج - مثل بيان سالامانكا (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ، 1994) ، والتي تسلط الضوء على أهمية توفير التعليم للجميع ضمن نظام التعليم العادي – إلا أن هنالك العديد من العوائق الرئيسية التي غالباً ما تظهر في كثير من الأحيان في تصميم المباني المدرسية. إذ يشكل مناخ المدرسة الجامع الناجح عنصر داعم في المجتمع المدرسي والجهود التي يبذلها طاقم المدرسة بخصوص توفير الاحتياجات التعليمية يعد من أهم الموضوعات التي تعزز مفهوم التعليم الجامع، وقد تؤدي الحواجز في المواقف إلى نقص في الفهم ما يؤدي إلى تخصيص المساعدة للطلبة بدلاً من تكييف أو معادلة المناهج الدراسية أو الإنشاءات المدرسية، كما أن وجود حواجز وبيئة مدرسية غير متوافقة مع حاجات الطلبة ذوي الإعاقة قد تؤدي إلى تقيد نشاط الطفل إلى حد كبير وهو ما ينعكس على سمات الطفل والتي ترتبط بشكل كبير في أنشطة ومشاركته في الأنشطة التربوية الجسدية والمعرفية والتواصلية ووظيفة الطفل الاجتماعية (Agbenyega, 2007).

ذلك أن القيود التي قد تفرضها البيئة المدرسية غير الملاءمة مع حاجات الطالب ذوي الإعاقة لها أثار وعواقب ترتبط بشدة في الضعف والمهارة التي سيظهرها الطالب والتي لا يمكن افتراضها، ذلك ان ضعف تفاعل الطالب نتيجة القيود البيئية قد تنعكس على حركته وإحساسه وإدراكه وشعوره بالألم أو التعب وهو ما يحدث تحديات يمكن أن تؤثر على مشاركة الطالب وتفاعله في المدرسة. بالتالي فإن خصائص البيئة المدرسية تؤثر بشكل مباشر على المهام التي يتم تنفيذها في سياقات تعليمية مختلفة وإمكانيات الطلبة ذوي الإعاقة لتطبيقها باستمرار من خلال الموائمات المدرسة (Abdel Bari, 2016).

المواءمة البيئة في المدارس في الإطار القانوني في السياق الفلسطيني

أعلنت دولة فلسطين التزامها بمبادئ الأمم المتحدة وأهدافها، وبالإعلان العالمي لحقوق الإنسان من خلال وثيقة إعلان الاستقلال الصادرة عن المجلس الوطني الفلسطيني عام 1988، والتي أعلنت قيام دولة فلسطين؛ دولة مستقلة حرة تقوم على مبدأ المساواة الكاملة في الحقوق والحريات لكافة الفلسطينيين أينما وجدوا في ظل نظام ديمقراطي برلماني يقوم على أسس العدل الاجتماعي والمساواة وعدم التمييز في الحقوق العامة. كما أكدت وثيقة إعلان الاستقلال التزام دولة فلسطين بمنظومة حقوق الإنسان كما وردت في المعاهدات والاتفاقيات الدولية، بما يشمل صيانة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وقد وضعت في سبيل ضمان هذا الالتزام، السياسات لبناء نظام قانوني قائم على مبادئ سيادة القانون واستقلال القضاء، وفي هذا الإطار يظهر **التقرير الأولي لدولة فلسطين الخاص باتفاقية "حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة" الصادر عام 2019 ما يلي:**

أصدرت دولة فلسطين، على مدار السنوات، عدداً من التشريعات الوطنية، التي تساهم بدورها في تعزيز وصيانة الحقوق الأساسية لكافة المواطنين بما فيهم الأشخاص ذوي الإعاقة، حيث ينص القانون الأساسي الفلسطيني المعدل وتعديلاته في المادة 9 منه على أن:" الفلسطينيون أمام القانون والقضاء سواء لا تمييز بينهم بسبب العرق أو الجنس أو اللون أو الدين أو الرأي السياسي أو الإعاقة." كذلك ينص القانون رقم (4) لسنة 1999 بشأن حقوق المعوقين واللائحة التنفيذية للقانون لسنة 2004 بشأن حقوق المعوقين، على حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التمتع بالحياة الحرة والعيش الكريم والخدمات المختلفة أسوة بباقي المواطنين، له نفس الحقوق وعليه واجبات بحدود ما تسمح به قدراته وإمكاناته.

كما وتضمنت اللائحة التنفيذية للقانون، في المادة (13) منها: "يجب أن تكون الأماكن العامة موائمة للمعوقين على النحو التالي:

1. مراعاة أن تكون الشوارع والطرق والممرات والدروب ممهدة ويتم ذلك بالتنسيق بين وزارة الشؤون الاجتماعية ووزارة المواصلات ووزارة الحكم المحلي.
2. يجب أن تكون المباني الحكومية وغير الحكومية موائمة لوصول المعوق إليها والتنقل ويتم ذلك بالتنسيق مع وزارة الحكم المحلي والبلديات والمجالس القروية.
3. مراعاة أن تكون أماكن العمل والأسواق والمحال التجارية موائمة للمعوقين ويقع ذلك على عاتق وزارة الحكم المحلي ووزارة العمل.
4. "كما نصت المادة 94 من قرار مجلس الوزراء رقم 6 لسنة 2011 بنظام الأبنية والتنظيم للهيئات المحلية على وجوب مواءمة المباني العامة والمباني التجارية والمباني السكنية المتعددة الشقق وعمارات المكاتب لتتناسب مع الأشخاص ذوي الإعاقة، وذلك ضمن مداخله ا وممراتها حسب المواصفات التي تقررها اللجنة المختصة.

ويظهر التقرير أن الصعوبات والتحديات في تنفيذ القرارات سواءً التنظيمية أو القانونية تتمثل في وجود تشريعات قديمة وغير محدثة حتى وقتنا هذا، وعدم إقرار عقوبة رادعة للمتخلفين عن المواءمة، وصعوبة مواءمة المباني القديمة القائمة، وبالرغم من تنفيذ المواءمة على مستوى المخططات وتصديقها من قبل نقابة المهندسين، إلا أن وجود عدد كبير جداً من المباني محل المواءمة يحول دون إجرائها، إضافة إلى عدم إتاحة الوقت للكشف المتكرر على تلك المباني، كما أن نقص الكوادر العاملة يؤدي إلى نقص الرقابة والمتابعة الحثيثة لضمان تنفيذ المخططات بحذافيرها في وزارة الحكم المحلي والهيئات التابعة لها. وفيما يتعلق بمواءمة المباني التعليمية والمدارس، تعمل وزارة التربية والتعليم جاهدة على إزالة التحديات أمام الاستمرار في عملية الدمج منذ أن بدأت بتطبيق سياسة التعليم الجامع للطلبة ذوي الإعاقة عام 1997؛ فقد عملت على مواءمة المباني التعليمية وبالتالي أصبحت غالبية المدارس موائمة لاستقبال الطلبة؛ ووصلت نسبة المواءمة لهذه المدارس إلى 58% من مجموع المدارس، وتتمثل الصعوبات في وجود عدد من المدارس القديمة أو المستأجرة التي يصعب إجراء أي تعديل عليها من قبل المالك أو بسبب قدمها.

الإجراءات الوطنية في حماية حقوق ذوي الإعاقة

1. كفل القانون الأساسي الفلسطيني في المادة 24 منه الحق في التعليم وإلزاميته ومجانيته حتى نهاية المرحلة الأساسية على الأقل لجميع المواطنين دون تمييز بينهم بسبب الجنس أو الإعاقة، وألقى على عاتق دولة فلسطين مسؤولية الإشراف على التعليم كله وفي جميع مراحله ومؤسساته بالإضافة إلى العمل على رفع مستواه، وهذا ما أكد عليه قانون الطفل الفلسطيني المعدل في المادة (38) منه التي أوجبت على الدولة اتخاذ جميع التدابير المناسبة والفعالة بهدف إلغاء مختلف أشكال التميز في التمتع بحق التعليم.كما تضمنت المادة (12) من قانون حقوق المعوقين مهام وزارة التربية والتعليم العالي تجاه الأفراد ذوي الإعاقة لإعمال حقهم في التعليم على قدم المساواة مع الآخرين.
2. تنص المادة 14 من القانون على واجب وزارة التعليم والتعليم ضمان اتساق البيئة في المدارس والكليات والجامعات مع احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة .
3. أصدرت دولة فلسطين عام 2017 قراراً بقانون بشأن التربية والتعليم العام، بشكلٍ يتواءم مع الاتفاقيات الدولية التي انضمت اليها، حيث نص القرار بقانون على حق جميع الأفراد في الحصول على مستوى لائق من التعليم، بغض النظر عن الصعوبة، أو الإعاقة، أو الجنس بشرط مراعاة الفروق الفردية، وتلبية الاحتياجات، وفقاً لما يتطلب من إجراء تغييرات جذرية لنظام التعليم، وبما يتماشى مع المبادئ الدولية المتفق عليها.
4. تبنت وزارة التربية والتعليم دمج الطلبة ذوي الإعاقة وضمنت أن يكون التعليم مجاني لفئات الطلبة كافة المؤهلين للاندماج في المدارس العامة، كما وأولت الاهتمام للمؤسسات والمدارس الخاصة التي

تعمل على تأهيل وتعليم الطلبة ذوي الإعاقات الشديدة من خلال توفير معلمين على كادر الوزارة للعمل فيها، تم إعداد سياسة للتعليم الجامع في تشرين الأول 2015.

المواءمة البيئة في المدارس الوضع الحالي

تظهر الإحصائيات السنوية لوزارة التربية حول أعداد الطلبة ذوي الإعاقة المدمجين في المدارس العامة والمؤسسات والمدارس الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة، والتي تقوم بها الوزارة بهدف وضع تخطيط يتلاءم مع البيانات الإحصائية. وبحسب الإحصائي السنوي للعام 2020-2021 فإن نسبة الطلبة من ذوي الإعاقة المدموجين في المدارس 4.389 طالب وطالبة، منهم 1860 إعاقة حركية، كما أظهرت إحصائيات التوزيع النسبي للمدارس حسب توفر مراحيض وشاحط للطلبة ذوي الإعاقة بحيث مثلت النسبة الكلية في المدارس 66.3% أما الحكومية 71.4، والخاصة 26.3%، و82.6% وكالة الغوث، ونسبة المدارس التي تحصل على مياه شرب تبلغ 99.5% في المرحلة الأساسية الدنيا، و99.6% في المرحلة الأساسية العليا، و99.8% في المرحلة الثانوية، وتبلغ نسبة توفر مرافق الصرف الصحي لجنس واحد الى 99.3% في المرحلة الأساسية، و99.6% في المرحلة الأساسية العليا، و99.6% في المرحلة الثانوية. وتبلغ نسبة المدارس التي يتوفر فيها مرافق أساسية لغسل الأيدي 99.2% في المرحلة الأساسية الدنيا، 98.0% في المرحلة الأساسية العليا، و98.5% في المرحلة الثانوية.

ويظهر التقرير الأولي المقدم من دولة فلسطين للأمم المتحدة في 14 حزيران من العام 2019، جاء في هيكل الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم للعام 2014 – 2019 أن الهدف العام هو تأسيس نظام تعليم مبني على النتائج متمحور حول الطالب من أجل إنشاء تعليم جامع يوفر خدمات تعليمية تتماشى والقرن الواحد والعشرين على جميع المستويات ذات جودة عالية، وتكون عادلة وتراعي كافة الاحتياجات الفردية، بحيث يكون نظام التعليم في صميم التنمية السياسية والاقتصادية والاجتماعية في فلسطين.

كما ويظهر التقرير مجموعة من الممارسات التي تعزز من حقوق ذوي الإعاقة في العملية التعليمية نحو تحقيق سياسة التعليم للجميع، منها:

1. إشراك الطلبة ذوي الإعاقة في الأنشطة اللاصفية والمسابقات الفنية والإبداعية وتنمية مواهبهم.
2. تشكيل لجنة أصدقاء الطالب ذي الإعاقة في معظم المدارس، من خلال دعم الأقران لذوي الإعاقة ومساندتهم في المدرسة.
3. تدريب مرشدي التعليم الجامع على مهارات التوجيه والتنقل ولغة الإشارة.
4. توفير التسهيلات البيئية والأدوات المساعدة (كراسي، وعكازات...الخ) للطلبة ذوي الإعاقة الحركية، وتعديل مجموعة من المدارس من حيث الأسطح المائلة والوحدات الصحية، وتوفير أجهزة وأدوات.

5. تدريب أعداد قليلة من المعلمين والعاملين في المدارس العامة؛ حيث يتم الاعتماد على مدارس التربية الخاصة في تأهيل وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية والسمعية، حيث تتّبع الأخيرة لغة الإشارة ونظام بريل، ذلك أن فلسطين بحاجة الى إدراج ذلك ضمن المنهاج الفلسطيني وضمن تدريب وتأهيل المعلمين.
6. تعزيز العمل في سياسة التعليم الجامع من خلال تعيين الطواقم من معلم وأخصائي وإداري، (مشرف تربية خاصة، معلم/ة غرف مصادر، أخصائي ومراكز مصادر، و مرشد للتعليم الجامع، ومشرف للإرشاد والتربية الخاصة، ومسؤول تعليم جامع في كل مديرية، حيث بلغ عدد العاملين (معلمين وإداريين) في الحكومة 38044 في الضفة الغربية، وعليه تكون نسبة الطاقم الإداري للعاملين في مجال التربية الخاصة: 1% بينما بلغت نسبة المعلمين في المجال ذاته 8.7%.
7. كما ويظهر التقرير مجموعة من الصعوبات تتمثل فيما يلي:

- في عدم توفر غرف مصادر لدعم الطلبة ذوي الإعاقة في جميع المدارس ولجميع المراحل الصفية، كما أن المجتمع المدرسي المكون من إدارة ومعلمين وطلبة، لا زالوا لا يعرفون لغة الإشارة أو القراءة والكتابة بطريقة (بريل).
- يواجه التعليم الجامع عدة تحديات منها قلة الكوادر العاملة والمتخصصة في توفير كافة الاحتياجات للطلبة ذوي الإعاقة ورصد حالاتهم؛ إذ أن الكوادر المتخصصة في مجال التربية الخاصة (المعلمون) وهو التخصص الذي يدرس لتأهيل الشخص لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة غير كافية.
- قلة الموارد المالية والاعتماد على المشاريع.
- عدم توفر الأدوات التشخيصية المقننة والكادر المتخصص في هذا المجال.
- عدم مأسسة التنسيق والتعاون بين مختلف المؤسسات الحكومية وغير الحكومية العاملة مع الأشخاص ذوي الإعاقة، لتسهيل الكشف والتشخيص المبكر للإعاقات وتحديد احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة والأدوات اللازمة لهم. والحاجة إلى مراجعة وتعديل المناهج الدراسية بما يتلاءم والتعليم الجامع.
- الافتقار إلى التنسيق والتشاور بين الجامعات الفلسطينية والمؤسسات ذات العلاقة؛ إذ ينبغي أن يتم التشاور حول احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة عند إدخال تخصص تعليم خاص.
- يوجد العديد من المدارس المستأجرة أو القديمة حيث سيواجه المالك صعوبات في إجراء التسهيلات. فضلاً على ضرورة تعديل الأدلة المتعلقة بتسهيل البيئة المادية الرامية إلى إدماج جميع الأشخاص ذوي الإعاقة.

- لا يحصل الطلبة ذوو الإعاقة على فرص مساوية للفرص التي يتمتع بها باقي الطلبة في ممارسة الأنشطة الرياضية، فاهتمام وزارة التربية والتعليم برياضة ذوي الإعاقة لا يزال ضعيفاً، وما يزال التنسيق بينها وبين المجلس الأعلى للشباب والرياضة ضعيفاً من أجل إنشاء أنشطة رياضية مصممة خصيصاً للطلبة ذوي الإعاقة.

2. 2 الدراسات السابقة

وفي هذا الإطار بحثت العديد من الدراسات في موضوع تعزيز مفهوم التعليم الشامل وموائمة البيئة المدرسية للطلبة ذوي الإعاقة وسيتم التطرق إلى بعض هذه الدراسات في السياق الفلسطيني والدولي، وسيتم تناول هذه الدراسات من الأحدث إلى الأقدم.

دراسة علاء الدين (Aladini, 2020) التي هدفت إلى التحقيق في مفهوم التعليم الجامع، درجة تطبيقه في مدارس فلسطين. والتحديات التي يواجهها موظفو المدرسة عند التنفيذ التعليم الشامل في مدارسهم. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث استخدم النهج الوصفي. قابلت الباحثة 30 معلمًا تم اختيارهم من بين عشر مدارس عشوائية من مدارس وكالات الأمم المتحدة للإغاثة والتشغيل اللاجئين (أونروا) في المنطقة الوسطى من قطاع غزة. كانت النتائج إيجابية حيث استخدم المعلمون أدوات مبادرة التعليم الشامل بشكل فعال. أظهر المعلمون العقبات التي يواجهونها عند استخدام الدمج واقترحوا بعض الاستراتيجيات وحلول للتغلب على هذه العقبات. وقد أوصت الدراسة أصحاب المصلحة تزويد موظفي المدرسة بالتدريب المناسب لهذه المبادرة وتزويد المدارس بالأدوات والأجهزة التي تساعد في استخدام المبادرة بشكل فعال (Aladini, 2020).

وفي دراسة لداش (Dash, 2018) حول مشاكل وتحديات التعليم الشامل للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، فحصت هذه الدراسة البحثية المشاكل وتحديات برنامج التعليم الشامل للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على مستوى التعليم الابتدائي. كانت أهداف الدراسة فحص المشاكل التي يواجهها المعلمون في التعليم الشامل ودراسة العوائق التي تعترض ذلك، وكان التركيز الرئيسي للدراسة هو الحصول على اقتراحات من المدراء والمعلمين لتعزيز فعالية التعليم الشامل وكفاءة المعلمين. تم جمع البيانات من 270 معلمًا و 50 مدير مدرسة من مدارس مناطق مختارة من أوريسا، حيث طُلب من المعلمين في الدراسة الحالية الإشارة إلى المشكلات التي يواجهونها أثناء ذلك العمل في بيئة شاملة. أبلغ المعلمون عن عدم الثقة في التدريس في البيئات الشاملة، ونقص التدريب في التعليم الشامل، وعدم وجود تغذية راجعة من المشرفين حول ما يقومون به، وتكييف المناهج الدراسية مع احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومشكلة تعبئة المجتمع للمشاركة في برنامج التعليم الشامل.

كما أجرى دراسة سينغ (Singh, 2016) بعنوان: التعليم الشامل في الهند: المفهوم ، الحاجة والتحديات. تبحث هذه الدراسة في التعليم الشامل، باعتباره منهج جديد لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة في

البيئة المدرسية العامة، إنه يجمع كل الطلاب معًا في فصل دراسي ومجتمع واحد، بغض النظر عن نقاط القوة أو الضعف لديهم، ويسعى إلى تعظيم إمكانات جميع الطلاب، حيث تظهر الدراسة أن التعليم الشامل واحدة من أكثر الطرق فعالة لتعزيز مجتمع شامل ومتسامح، وتؤكد الدراسة على أهمية ودور التعليم الشامل لتلبية احتياجات جميع الأطفال في كل مجتمع وأكدت الدراسة على أنه يتعين على الحكومات المركزية وحكومات الولايات إدارة الفصول الدراسية الشاملة.

وفي دراسة قام بها غانم (2015) هدفت إلى معرفة واقع الخدمات التعليمية المقدمة إلى طالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة جنين، لتحقيق هذا الهدف أجرى الباحث مقابلات مع بعض العاملين والمعلمين في مديرية التربية والتعليم في مدينة جنين. بالإضافة إلى ذلك تم تصميم استبيان يتكون من 45 متغيرًا، وزعت على 36 من المبحوثين (مديري مدارس ، المعلمين والمستشار والمشرفين المعلمين)، أظهرت نتائج الدراسة اعتراف المستجيبين بأهمية تقديم الخدمات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة، وأهمية توفير بعض الحاجات الأساسية لهم. وأحد أهم التوصيات كانت إعطاء مزيد من الاهتمام لتدريب المعلمين على التعامل مع هؤلاء الطلاب ، وتلبية بعض احتياجاتهم من الميزانية، ذلك أن معظم العقبات من قبل المعلمين في التعامل مع مثل هؤلاء الطلاب هو في توفير بيئة مناسبة وقلة الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.

وقام بتروفيتش (Petrović, 2013) في دراسة بعنوان تنفيذ النموذج التعليمي الشمولي في المدرسة، من خلال تنفيذ نموذج التعليم الشامل كجزء لا يتجزأ من إصلاح النظام المدرسي، وقد وضحت هذه الدراسة أهمية اللوائح القانونية، كإطار أساسي لإدخال الإدماج في المدارس، والإمكانيات الحقيقية للمدارس للاستجابة للحاجة وتحديات الإصلاح في النظام المدرسي في مجال التعليم الجامع، وبمعنى تحليل المزايا ونقاط القوة والضعف التي تشكل الحياة اليومية في المدارس. وقد أظهرت النتائج أن تنفيذ الدمج من الأسس الانطلاق لخلق مجتمع شامل حيث تكون التغييرات في المدارس من الأولويات.

ودراسة الصباح وآخرون (2008) هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين، خلال دمج المعاقين في الصفوف العادية في ضوء: مصادر التعلم، التقييم، التأهيل التربوي، التوعية والاتجاهات. تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المدارس الحكومية الأساسية التي تحتوي الصفوف من (1-10) وتحتوي على مرشد تربوي وطلبة معاقين، حيث تم اختيار عينة ممثلة بلغ حجمها (358) من العاملين في هذه المدارس. حيث أظهرت النتائج أن الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس غير ملاءمة للطلبة المعاقين في المدارس الحكومية. وأن الوزارة لا تقوم بتعميم اختبارات تقييميه تربوية للمعاقين، وأن المعلمين لا يراعون الفروق الفردية بين الطلبة وخصوصاً عند وضع الامتحانات وتقييمهم، كما أظهرت النتائج أنه لم يتم استضافة مختصين في مجال الإعاقة للوقوف على الدمج، وتقديم النصح.

تظهر الدراسة السابقة أهمية الربط بين الخدمات البيئية في المدارس وحقوق ذوي الاعاقة الأساسية في بيئة سليمة موائمة لاحتياجاتهم. و المكونات البيئية الضرورية التي يجب توفيرها في المدارس لضمان حقوق ذوي الإعاقة، وأهمية توفر البنية التحتية من خلال تقديم نموذج الممارسات الفضلى في المدارس لضمان الحقوق ولعكس الممارسات في السلوك اليومي لكل من إدارة المدرسة والمدرسين والطلاب اتجاه ذوي الإعاقة، وتؤكد على خلق بيئة سليمة موائمة تلبى حاجات ذوي الإعاقة في كافة الممارسات التعليمية.

3. النتائج والتوصيات:

لقد تمَّ إجراء هذه الدِّراسة بالتَّسلسل من خلال تحديد موضوعات الدراسة المتمثلة في تعزيز مفهوم التعليم الشامل من خلال تعزيز المواءمة البيئة في المدارس، والاطلاع على الأدبيات والدراسات والتقارير والوثائق والسياسات ذات الصلة التي تنفذها وزارة التربية والتعليم والجهات ذات العلاقة، ومن ثم تحليل واستقراء الواقع والتوصل إلى نتائج، والخروج بالتَّوصيات بناءً على ذلك.

3. 1 النتائج بناء على التحليل واستقراء الو اقع

من خلال تحليل واستقراء الواقع المتمثل في موضوع المواءمة البيئة في المدارس في فلسطين تؤكد الدراسة على أن التعرف إلى المكونات البيئية الضرورية التي يجب توفيرها في المدارس لضمان حقوق ذوي الإعاقة تعتبر جزء لا يتجزأ من إصلاح النظام المدرسي خلال تنفيذ نموذج التعليم الشامل، كما أن اللوائح القانونية، تعتبر كإطار أساسي لتحسين المواءمة البيئة في المدارس، وتعزيز الإمكانيات الحقيقية التي يجب توفيرها في المدارس للاستجابة للحاجة وتحديات الإصلاح في النظام المدرسي في مجال التعليم الجامع.

ويعتبر إعلان دولة فلسطين التزامها بمبادئ الأمم المتحدة وأهدافها، وبالإعلان العالمي لحقوق الإنسان من خلال وثيقة إعلان الاستقلال الصادرة عن المجلس الوطني الفلسطيني عام 1988، أحد أهم الركائز الأساسية في تعزيز المواطن الفلسطيني بمن فيهم حقوق ذوي الإعاقة في إطارها القانوني، إذ جاء فيها إعلان قيام دولة فلسطين؛ دولة مستقلة حرة تقوم على مبدأ المساواة الكاملة في الحقوق والحريات لكافة الفلسطينيين أينما وجدوا في ظل نظام ديمقراطي برلماني يقوم على أسس العدل الاجتماعي والمساواة وعدم التمييز في الحقوق العامة. كما أكدت وثيقة إعلان الاستقلال التزام دولة فلسطين بمنظومة حقوق الإنسان كما وردت في المعاهدات والاتفاقيات الدولية، بما يشمل صيانة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وقد وضعت في سبيل ضمان هذا الالتزام، السياسات لبناء نظام قانوني قائم على مبادئ سيادة القانون واستقلال القضاء. كما وأصدرت كذلك دولة فلسطين، على مدار السنوات، عدداً من التشريعات الوطنية، التي تساهم بدورها في تعزيز وصيانة الحقوق الأساسية لكافة المواطنين بما فيهم الأشخاص ذوي الإعاقة، حيث نص القانون الأساسي الفلسطيني المعدل وتعديلاته في المادة 9 منه على أن:" الفلسطينيون

أمام القانون والقضاء سواء لا تمييز بينهم بسبب العرق أو الجنس أو اللون أو الدين أو الرأي السياسي أو الإعاقة." كذلك ينص القانون رقم (4) لسنة 1999 بشأن حقوق المعوقين واللائحة التنفيذية للقانون لسنة 2004 بشأن حقوق المعوقين، على حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التمتع بالحياة الحرة والعيش الكريم والخدمات المختلفة أسوة بباقي المواطنين، له نفس الحقوق وعليه واجبات بحدود ما تسمح به قدراته وإمكاناته.

وخصص قانون حقوق المعوقين فصلاً كاملاً لمواءمة الأماكن العامة، وجاء في مواد هذا القانون توضيح الهدف من المواءمة، إضافة إلى الجهات المسؤولة عن متابعة تنفيذ القانون. وتضمنت المواد من القانون المذكور تأمين احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم، ومسؤولية وزارة الحكم المحلي في الالتزام بتعديل المباني والمرافق العامة بطريقة من هذا القبيل لتسهيل حركة الأشخاص ذوي الإعاقة، وتقليل حاجتهم إلى استخدام وسائل النقل، بالإضافة إلى منحهم تخفيضاً على وسائل النقل ومسؤولية وزارة النقل والمواصلات، وأخيراً مسؤولية وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في منح التسهيلات للأشخاص ذوي الإعاقة في استخدام أجهزة ومعدات الاتصالات، وبهذا لم تعد قضية الإعاقة قضية محصورة بالأشخاص ذوي الإعاقة أنفسهم، بل شاغلاً مشتركًا لجميع شرائح المجتمع الفلسطيني، فبعد انضمام فلسطين إلى الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، أصبحت دولة فلسطين ملزمة بتنفيذ بنود هذه الاتفاقية، وهي باب جديد لإلزام المؤسسات الحكومية وغير الحكومية لتأكيد حقوق هذه الشريحة وأخذها بالاعتبار. لذا تعتبر المواءمة البيئة في المدارس مسألة حساسة وهامة للغاية في إطار تعزيز بقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، فالمواءمة البيئية تعزيز من ترسيخ حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم الشامل وكسر العزلة والانخراط في الحياة المدرسية بكافة أشكالها، إذ كيف يمارس الطالب أنشطة وحياته اليومية دون أن يكون قادر على الوصول إلى كافة الخدمات في البيئة المدرسية، بالتالي تعتبر الخدمات البيئية احد ركائز العملية التربوية بشكل عام، حيث انه من المهم للعملية التربوية والتعليمية موائمة الخدمات البيئية (الحديقة المدرسية ، خدمات مياه الشرب ، المراحيض الغرف الصفية ، المدرجات والسلالم المؤدية إلى الصفوف وغيرها) مع احتياجات ذوي الإعاقة لإدماجهم مع باقي الطلبة من جهة ولضمان حقوق ذوي الإعاقة في بيئة ملاءمة كأحد حقوق الإنسان.

وبهذا تعتبر الخدمات البيئية أحد ركائز العملية التربوية بشكل عام. حيث انه من المهم للعملية التربوية والتعليمية موائمة الخدمات البيئية (الحديقة المدرسية، خدمات مياه الشرب، المراحيض الغرف الصفية، المدرجات والسلالم المؤدية إلى الصفوف وغيرها) مع احتياجات ذوي الإعاقة لإدماجهم مع باقي الطلبة من جهة ولضمان حقوق ذوي الإعاقة في بيئة ملاءمة كأحد حقوق الإنسان، وعلى الرغم من الجهود المبذولة يظهر مجموعة من المعوقات الأساسية في المواءمة البيئية في قطاع التعليم، هي:

1. ما يزال هنالك ضعف في ملاءمة الخدمات البيئية في المدارس (الحمامات، المغاسل، غيرها).

2. ضعف ملاءمة وسائل النقل إلى المدارس.

3. ضعف قدرة ذوي الإعاقة في استخدام المرافق البيئية، أو جزء منها خاصة في ظل ضعف عدم وجود معايير لمواءمة البيئة المدرسية ليشمل كافة المرافق الداخلية الخارجية والممارسات اليومية للطالب.

4. هنالك ضعف إدماج ذوي الإعاقة في النشاطات البيئية.

توصيات الدراسة في ضوء النتائج:

1. تكييف كافة الخدمات البيئية لذوي الإعاقة في المدارس والاهتمام من خلال ترسيخ مفهوم التعليم الشامل في البيئة المدرسية والمناهج الدراسية.

2. ترسيخ ممارسات المواءمة البيئية في كافة مرافق المدرسة من خلال الاهتمام في إيجاد حدائق خاصة وملاعب، ومرافق مدرسية تتناسب لذوي الإعاقة.

3. تكييف وسائل النقل العام والخاص لتلبي احتياجاتهم وقدراتهم.

4. إيجاد حافلات وسيارات ويتم تعديلها وفقاً للمعايير العلمية والعملية لتوفير الأمان لهم

5. الإدماج في نشاطات بيئية حيث أمكن

6. الحمام و دورة المياه من أهم المستلزمات اليومية للمعاق، لذا يجب أن تتوفر بها فراغات كافية لحركته وأن تجهز بالقطع الصحية ووسائل المساعدة المناسبة. ويتعلق شكل الفضاء الداخلي والاحتياجات الوظيفية والمساحة للحمام بحركة الشخص المعاق والمساعدة المقدمة له من قبل شخص آخر وتؤخذ بطبيعة الحال حركة الكرسي المتحرك لأنها تحتاج إلى مساحة أكبر من قبل الأشخاص العاديين مع الأخذ بعين الاعتبار مرونة الحركة وفراغ وضع الكرسي المتحرك داخل .

7. توعية ومتابعة المصممين والمعمارين والفنيين والمقاولين لضرورة الاهتمام بالاحتياجات والمتطلبات التصميمة وفق مبدأ الاستدامة لذوي الاحتياجات الخاصة ومراعاة التغيرات المستقبلية عند تصميم وتشيد المدارس والمباني العامة والخاصة.

8. وضع دليل معايير أو كود فلسطيني خاص بذوي الاحتياجات الخاصة يتم الرجوع لها عند التصميم الداخلي والخارجي للمدارس وغيرها من الأبنية العامة أو الخاصة.

المراجع العربية والأجنبية

أولاً: المراجع العربية

- أبو النصر، مدحت. (2005) الإعاقة الجسمية: المفهوم والأنواع وبرامج الرعاية. القاهرة: مجموعة النيل العربية للنشر.

- أبو عجرم، رانا. (2005). دمج ذوي الحاجات الخاصة وفئة الصعوبات التعليمية. (ط.1). بيروت، لبنان: شركة المطبوعات.
- الأمم المتحدة. (2019). التقرير الأولي لدولة فلسطين الخاص باتفاقية "حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة". استرجع بتاريخ 2022/2/19: http://docstore.ohchr.or
- الأونروا. (2013). سياسة التعليم الجامع، التعليم الجامع. عمان، الأردن.
- الصباح، سهير؛ الخميس، سهيله؛ وشيخة، شفاء؛ عواد شرين؛ سعيد، محمد. (2008). الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين، وزارة التربية والتعليم / دائرة القياس والتقويم ودائرة التربية الخاصة، 2008. استرجع بتاريخ 2022/2/9: https://alhadidi.files.wordpress.com/.
- غانم، بتول (2015). واقع الخدمات التربوية المقدمة للطالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين، مجلة جامعة الأقصى(سلسلة العلوم الإنسانية) 19(1)، ص257-292.
- القمش، مصطفى، السعايدة، ناجي. (2014). قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة. (ط.1). عمان، الأردن: دار المسيرة. القمش، مصطفى، المعايطة، خليل. (2007). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. (ط.1). عمان، الأردن: دار المسيرة.
- منظومة القضاء والتشريع في فلسطين. (بدون تاريخ). قانون رقم (4) لسنة 1999 بشأن حقوق المعوقين، معهد الحقوق جامعة بيرزيت. استرجع بتاريخ 2022/2/18: muqtafi.birzeit.edu
- نصر الله، عمر. (2002). الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وتأثيرهم على الأسرة والمجتمع. (ط.1). عمان، الأردن: دار وائل.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2017)، الخطة الإستراتيجية للتعليم الجامع في فلسطين 2017-2020، رام الله، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2017)، قانون التربية والتعليم العام، رام الله، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2015)، سياسة التعليم الجامع، رام الله، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم.(2021). الكتاب الإحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي 2020-2021، فلسطين، رام الله.
- اليونسكو. (2014). دليل أنشطة يقودها الطفل في المدارس: للصفوف من 1-7 في المدارس الفلسطينية. رام الله، فلسطين.

- اليونسكو. (2015). دروس من التعليم للجميع (EFA) والأهداف الإنمائية للألفية للتعليم (2016-2030).الحملة العالمية للتعليم للجميع. http://www.campaignforeducation.org
- اليونسكو. (2017) .التعليم الجامع والصديق للطفل. رام الله، فلسطين.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Abdel Bari, M. (2016). *Inclusive Education. Cairo*: Cairo University
- Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' Concerns and Attitudes to Inclusive Education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3, 41-56.
- Ajami, M. (2007). *Inclusive Learning. Cairo*: Al-Azhar University
- Aladini, A. (2020). Inclusive Education from the Teachers' Perspectives in Palestine. *Creative Education*, *11*, 2443.
- Dash, N. (2018). Problems and Challenges of Inclusive Education for Students with Special Needs. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, 8, 155.
- Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19*, 485–502.
- Grynova, M, Kalinichenco, I. (2018). *Trendsin inclusive education in the USA and Canada***.** V. H. Korolenko Poltava National Pedagogical University, Ukraine.
- Jokinen, M. (2018). Inclusive education-A sustainable approach? American Annals of the Deaf, 163(1), 70–77.
- Petrović, Z. (2013). Implementation of the Inclusive Educational Model in School. Facta Universitatis Series: *Philosophy, Sociology, Psychology and History*, *12*, 29-40.
- Save the Children**.** (2016). *Inclusive Education project: A Partnership between Birzeit University and Save the Children.* Project Coordinator Dr. Anwar Abdel Razeq. Birzeit University College of Eduation Department of Curriculum and Instruction.
- Schenker, R., Coster, W., & Parush, S. (2005). Participation and activity performance of students with cerebral palsy within the school environment. *Disability and Rehabilitation, 27*, 539–552.
- Singh, J. (2016). Inclusive Education in India: Concept, Need and Challenges. *SRJIS Bimonthly, 3*, 3222.

مدى استخدام المعايير العالمية الحديثة لتشخيص اضطراب التَّوحد لدى الاخصائيين العاملين في مراكز التربية الخاصة بمحافظة الخليل

The extent of using modern international standards to diagnose autism among specialists working in special education centers in Hebron Governorate

د. منذر ربعي

الملخص

هدفت الدراسة الى التعرف الى مدى استخدام المعايير العالمية الحديثة لتشخيص اضطراب التوحد في محافظة الخليل. واستخدم الباحث المنهج النوعي من خلال المقابلات المعمقة. وتم تطبيقها على عينة قصدية مكونة من (13) اخصائيا. وتوصلت الدراسة الى تحويل الطفل التوحدي اولا الى طبيب الاعصاب ليتم تشخيصه. وان الاخصائيين يستخدمون معايير عالمية لتشخيص التوحد مثل DSM5. ومقياس جليام لتقدير التوحد، واشارت النتائج الى ان اكثر التحديات التي تواجه الاخصائي محور ادوات التشخيص ومدى مناسبتها للتطبيق.

الكلمات المفتاحية: التوحد . الاخصائيين. المعايير العالمية.

Abistract

The study aimed to identify the extent to which modern international standards are used to diagnose autism disorder in Hebron Governorate. The researcher used the qualitative approach through in-depth interviews. It was applied to an intentional sample of (13) specialists. The study concluded that the autistic child was first referred to aneurologist to be diagnosed. And specialists use international standards for diagnosing autism, such as the DSM5. The Gilliam Autism Scale, and the results indicated that the most important challenges facing the specialist are the diagnostic tools and their suitability for application.

Keywords: autism. specialists. global standards.

المقدمة:

من بين فئات ذوي الاحتياجات الخاصة والتي لم تتلق الاهتمام الكافي لحد الآن هي فئة الأطفال التوحديين، والأطفال التوحديين هم أطفال مُعاقون بشكل واضح في مَجال استقبال المعلومات أو توصيلها للآخرين، وهذه الإعاقة تُؤدي بهم إلى القيام ببعض أنماط السلوك غير المناسب للبيئة أو الوسط الاجتماعي المُحيط بهم مما يؤثر بالتالي في قدرة الطفل على التعلم وفي توافقه بشكل عام (الصبي،2003، 135).

قال الله تعالى في كتابه "" وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا "". (الاسراء، الآية 70). أكرم الله سبحانه وتعالى الإنسان بنعم عظيمة ومن أعظمها نعمة العقل، ولحكمة يعلمها سبحانه وتعالى قد يصاب بعض الأفراد بإحدى الاضطرابات التي تحيد بهذه الملكة عن التطور السوي ومن هذه الاضطرابات ما يعرف باضطراب التَّوحد (AUTISM) وهو اضطراب نمائي مركب في الأطفال غالباً ما يظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من العمر ويتسم بوجود صفات مميزة يشمل خللاً في التفاعل الاجتماعي ويعتبر العالم كانر 1938 العلامة البارزة في تعريف التَّوحد حيث أن تعريفه وتشخصيه للتوحد هو الذي أفرده عن غيره من أنواع الاضطرابات، حيث كان يرى التَّوحد قبل ذلك على أنه حالة يصاب بها الأطفال الذين ينحدرون من أسر متعلمة ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي الجيد.

فالتوحد يعد من أكثر الإعاقات التطورية صعوبة بالنسبة للطفل وبالنسبة لوالديه والعائلة بأجمعها كما يعتبر اضطراباً. فالتغيير الذي يَحدث إضافة للانفعالات الناجمة عن ميلاد طفل توحدي وادراك الحقيقة يؤدي إلى توليد الشعور بالضغوط داخل الأسرة، أي أنه لا يُوجد مكان يتأثر بوجود طفل معاق أكثر من الأسرة، فإن ولادته تُمثل ضغطاً ذو قيمة داخلها مسبباً بذلك أزمات عديدة تؤثر على التفاعل الأسري. وهذه الضغوط تمس الأسرة بصفة عامة والأم بصفة خاصة. (عبد المعطي،295،2006) . وكما اسلفنا بان التوحد من اعقد المشاكل التي تواجه المجتمعات في العالم، حيث يوجد هذا الإضطراب في كل دولة ومنطقة من العالم، وفي جميع الأسر من كل الخلفيات العرقية والدينية والاقتصادية، إذ انه يصيب الأفراد بغض النظرِ عن ظروفهم المختلفة، فضلاً عمّا يتسبب من آثارٍ وصعوباتٍ شديدة (Clark ,et al, 2014,110).

ويعتبر تشخيص اضطراب التوحد من أصعب الامور وأكثرها تعقيداً وخاصة في الدول العربية وفلسطين بالاخص، حيث يَقلُ عدد الأشخاص المهتمين بطريقة علمية لتشخيص اضطراب التوحد مما يؤدي خطأ في التشخيص أو إلى تجاهل التوحد في المراحل المبكرة من حياة الطفل، إذ تأكد ان اضطراب التوحد يظهر في مرحلة مبكرة من النمو، وتظهر علامات هذا الاضطراب من خلال عدم القدرة على التواصل الاجتماعي مّما يؤدي إلى صعوبة التدخل في أوقاتٍ لاحقة (ابو فخر، 2006، 342).

ان عملية التشخيص أحد الأركان الرئيسية في التربية الخاصة، فهي تحدد وبدقة خصائص الفرد، والفئة التي ينتمي اليها، ومدى أهليته للحصول على خدمات التربية الخاصة، والبرامج التربوية العلاجية التي يمكن ان تقدم له، ولا بد أن يشترك في عملية التشخيص هذه فريق متعدد الاختصاص، لتكون عملية التشخيص شاملة ودقيقة. وترتبط عملية التشخيص بوجود أدوات قياس وتشخيص تتمتع بخصائص سيكومترية ذات موثوقية عالية، ولا يأتي ذلك الا من خلال اعتماد الأدوات التشخيصية على معايير واضحة ومحددة يمكن من خلالها تحديد خصائص المفحوص ومدى انطباق المعايير التشخيصية عليه وتحديد الفئة التي ينتمي اليها.

مشكلة الدراسة:

أظهرت الإحصاءات في العقدين الماضين إصابة طفل من كل مئة طفل في العالم بأعراض أحد أشكال التَّوحد. ورغم عدم توفر احصاءات دقيقة في مجتمعنا الفلسطيني. إلا ان الشواهد في انتشار مراكز وعلاج وتأهيل اطفال التَّوحد يعطي دَلالة أن هذا الاضطراب توجد حالات ليست بالقليلة لأشكاله المتنوعة في أطفالنا مما يوجب الدراسة والتحري في هذا الموضوع ومعرفة طرق التشخيص والتدخل المناسب.

أسئلة الدراسة:

1- السؤال الأول: ما الاساليب التي يلجأ اليها الاخصائي في تشخيص اضطراب التوحد ؟
2- السؤال الثاني: ما المقاييس والادوات التي يتم الاعتماد عليها في التشخيص الاولي لاضطراب التوحد في المؤسسة؟
3- السؤال الثالث: ما المراحل التي يستخدمها مركز التربية الخاصة في تشخيص اضطراب التوحد؟
4- السؤال الرابع: ما التحديات التي تواجه المؤسسة في تشخيص اضطراب التوحد في ظل المعايير الجديدة ؟
5- السؤال الخامس: ما مدى معرفة الاخصائي بأهم التغيرات التي طرأت على فئة اضطراب التوحد وفقا للمعايير العالمية الجديدة ؟

أهداف الدراسة :

1- التعرف على أهم المقاييس التي يلجأ اليها الأخصائي في تشخص اضطراب التوحد.
2- التعرف المعايير العالمية التي يلجأ اليها الاخصائي لتشخيص اضطراب التوحد.
3- التعرف على مدى قدرة الاخصائي لتطبيق المعايير والمقاييس العالمية لتشخيص اضطراب التوحد.
4- التعرف على المشكلات التي تعترض الاخصائي لتشخيص اضطراب التوحد.

اهمية الدراسة :

1- من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في لفت الأنظار في الكشف عن الاساليب الخاصة في تشخيص اضطراب التوحد في فلسطين.

2- ان تضع الدراسة بين يدي المختصين بشان الطفل التوحدي مما يؤهلهم من مساعدته بالتشخيص والتدخل لتأهيل الطفل التوحدي.

حدود البحث:

الحدود المكانية: تقتصر على مراكز التربية الخاصة في محافظة الخليل .

الحدود البشرية: تم تطبيق مقياس البحث على كافة الأخصائيين العاملين في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة (التَّوحد).

الحدود الزمانية: تم تنفيذ هذا البحث وتطبيقه واستخراج نتائجه ضمن حدود زمانية تتمثل خلال الفترة الممتدة من شهر 2021/12 الى شهر 2022/2.

تحديد المفاهيم :

1- **التوحد**: ويعرفه الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة المنقحة (DSM – IV – **TR, 2000**): اضطراب التوحد يشتمل تعريفه على ثلاث محكات رئيسية هي قصور في التفاعل الاجتماعي وفي التواصل اللفظي وغير اللفظي ووجود سلوك نمطي متكرر مع ذخيرة محدودة من النشاطات، ظهور هذه الأعراض قبل سن الثالثة لدى الطفل. (جحجاح، 2012).

2- **التشخيص**: هو التقييم العلمي الشامل لحالة مرضية محددة، ويتضمن المعلومات والأعراض بنوعيها (الكمي والكيفي) ويتم بوسائل متعددة منها الاختبارات المقننة وغير المقننة، والمقابلة ودراسة الحالة والملاحظة والسجل المدرسي، والظروف العائلية، والسجل الطبي، والتقييم العصبي، ويشير بدقة إلى أسباب العلة المباشرة وغير المباشرة. (ياسين، 1990،ص،105).

الاطار النظري:

تشتق كلمة التَّوحد Autism من الكلمة الإغريقية "aut" وتعني النفس أو الذات وكلمة "ism" وتعني انغلاق، والمصطلح ككل يمكن ترجمته على أنه الانغلاق على الذات، وتقترح هذه الكلمة أن هؤلاء الأطفال غالباً يندمجون أو يتوحدون مع أنفسهم، ويبدون قليلاً من الاهتمام بالعالم الخارجي، وتصف الطفل التَّوحدي بأنه عاجز عن إقامة علاقات اجتماعية، ويفشل في استخدام اللغة لغرض التواصل مع الآخرين، ولديه رغبة ملحة للاستمرارية في القيام بنفس السلوك، ومغرم بالأشياء، ولديه إمكانيات معرفية جيدة، كما أن الأفراد التَّوحديين يبدون سلوكات نمطية متكررة ومقيدة وتحدث هذه الصفات قبل عمر الثلاثين شهراً من عمر الطفل. (مصطفى والشربيني،2011 ،26).

انّ اضطراب التوحد يحظى باهتمام الباحثين والمختصين، إذ إن تأثيره لا يقتصر على جانب واحد فقط من شخصية الطفل ذي الإعاقة، بل يتجاوز ذلك ليشمل جوانب مختلفة منها المعرفي، والاجتماعي

واللغوي والانفعالي، ولا يتوقف هذا التأثير عند هذا الحد بل يمتد ليشمل أسر هؤلاء الأطفال والمجتمع كله. ولا يوجد نمط واحد أو محدد لاضطراب التّوحد، بمعنى أن الأمر لا يقف عند حدود نمط واحد بعينه تُشير إليه مثلَ هذا الاضطراب وتعكسه، بل يتخطاه إلى ما هو أكثر من ذلك، فتعدد مثل هذه الأنماط بالرغم من وجود انماط ثلاثة رئيسة تُعد هي الأكثر انتشاراً بينها على مستوى العالم .وحاجتها إلى أساليب متعددة للتدخل تتضمن برامج وخدمات واستراتيجيات متنوعة تختلف من نمط إلى اخر. يعتبر موضوع التوحد من المواضيع حديثة الطرح، حيث زيادة الانتشار المُلفت للنظر، وغموض الأسباب المرتبطة بالتوحد، فما زال العلماءُ مختلفين حول أسبابِ هذا الاضطراب (كريم، 2017، 10).

أن تشخيص إعاقة التوحد لا يزال من أكبر المشكلات التي تواجه الباحثين والعاملين في مجال مشكلات الطفولة، وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن خصائص أو صفات الاضطراب غالباً ما تتشابه وتتداخل مع اضطرابات أخرى، ولذلك يتعين الحصول على معلومات دقيقة حتى يتم تشخيص الأعراض بدقة وبالتالي تمييز الأشخاص التوحديين عن غيرهم من الأفراد المصابين باضطرابات أخرى (سليمان، 2004، 36).

نظرا لان التوحد يتراوح بين درجات عديدة جدا من خطورة الاضطراب وحدة اعراضه فقد يكون تشخيص التوحد مهمة معقدة ومركبة اذ ليس ثمة فحص طبي محدد للكشف عن حالة قائمة من الذاتوية، ويشمل التقسيم الرسمي لهذا المرض معاينة الطبيب المختص للطفل ومحادثة مع الوالدين عن مهارات الطفل الاجتماعية ، قدراته اللغوية، سلوكية وكيفية تغيير العوامل وتطورها مع الوقت. وللتشخيص المبكر اهمية بالغة جدا لان التدخل المبكر قدر الامكان وخصوصا قبل بلوغ الطفل سن الثلاث سنوات يشكل عنصرا هاما في تحقيق افضل الاحتمالات والفرص لتسن الحالة (رياض،2008، 63).

أهداف التشخيص :

تزويد الأخصائيين والأسر بتسهيلات واضحة في التواصل فيما بينهم .وتزود بإطار معلوماتي مرجعي يساعد على وصف الاسباب والمشكلات المرتبطة بها (Ruble, & Sears 2001. 41-51). وتصميم برامج تربوية وتعليمية مناسبة للأفراد وقدرتهم, وهو ما يعرف بالخطط التربوية الفردية, وتحدد فئات التربية الخاصة إذا كانت الاعاقة من الفئات البسيطة أو المتوسطة أو الشديدة أو العميقة. وايجاد قاعدة بيانات ومعلومات تشخيصية عن الطفل التوحدي للتعامل معه أكاديمياً واجتماعياً ونفسياً من قبل المعلم والأخصائي النفسي وولي الأمر. وتحديد مدى نجاح البرامج التربوية والتأهيلية المقدمة. وتقليل الفاقد التعليمي وتكثيف الجهود من خلال تحديد أهداف واقعية حقيقية لقدرات الطفل. (النمر، 2008 ، 26-28).

الشروط الواجب توفرها في التشخيص :

وصف السلوكيات بأسلوب يتصف بالموضوعية, والإجرائية .والوظيفة المقصودة ان كثيراً من السلوكيات التي يمارسها الطفل إنما تستخدم كشكل من أشكال التواصل. ومن هنا فإن السلوك الفوضوي من الممكن أن يكون وسيلة فعالة للسلوك. وأن تتم عملية التشخيص من خلال فريق تشخيصي متعدد الاختصاصات كالأخصائي النفسي والطبيب, واخصائي العلاج الطبيعي والنطق. واستخدام اكثر من مقياس في التعرف على التوحد وتشخيصه. وان تشمل اجراءات التشخيص الفارقي تشابه التوحد مع حالات اخرى من اهمها (صعوبات الارتباط العاطفي, صعوبات اللغة النمائية, متلازمة ريت, فرط الحركة, الاعاقة العقلية, الفصام). وأهمية التدريب على استخدام أدوات قياس وتشخيص حالات. (كوجل .108، 2003).

طرق تشخيص اضطراب التوحد

تشخيص اضطراب التوحد طبقا لتشخيص الجمعية الامريكية DSN IV 94 وتصنيف ICD.10 لمنظمة الصحة العالمية. أهم الوسائل التي تركز اليها عند التقييم (التاريخ التطوري للحالة. التاريخ الوراثي، تاريخ الحمل، التقييم السلوكي، اختبارات الذكاء اللغة الاستقبالية والتعبيرية. والفريق الاكلينيكي ودوره في التشخيص حالة التوحد. ليكون فريق عمل متكامل لتشخيص حالة الطفل التوحدي. ويشمل فريق التشخيص الطبيب النفسي، أخصائي اللغة والتخاطب، طبيب أو اخصائي السمع. طبيب الأعصاب. طبيب أطفال متخصص في تطور الطفل. والتشخيص الفارق للطفل التوحدي (نصر ،2002، 24-36).

صعوبات تشخيص اضطراب التوحد:

تتعدد وتتنوع أعراض التوحد، وتختلف من فرد إلى آخر، ومن النادر أن نجد طفلين متشابهين تماماً في الأعراض، ويرجع هذا التعدد والاختلاف في الأعراض من طفل إلى آخر، إلى تعدد وتنوع العوامل المسببة لإعاقة التوحد، سواء منها العوامل الجينية الوراثية، أو العوامل العصبية والبيولوجية والكيميائية البيئية المختلفة، ومن هنا يمكن يحتاج التشخيص إلى اختصاصي تشخيص متمرّس في الدرجات والأنماط المختلفة التي يظهر بها التوحد، وأن يقوم بمراقبة وفحص دقيقي، لتحديد ما إذا كان الشخص يعاني من التوحد أم لا.(الشامي ،2004، 209). ونذكر من هذه الصعوبات: صعوبة او غياب الوعي المجتمعي من قبل أفراد المجتمع بمفهوم التوحد نفسه وطرق اكتشافه. قلة الاخصائيين المختصين من هذا النوع من الاضطراب. وعدم توفر مقياس مقنن لتشخيص التوحد يناسب البيئة الفلسطينية, انكار الاعاقة من قبل الاهل قد تكون السبب في تأخر التشخيص. قيام اشخاص غير مؤهلين بتطبيق الاختبارات. وصعوبات في اللغة، وهذه مشكلة كبيرة، والتخيل غير المفهوم، والوهم أو بعبارة أخرى هو مجرد هذيان وقلة إدراك، وعدم وجود مقياس طبي واحد يؤكد بصورة قاطعة وجود هذا الإضطراب، وإن سلوكيات التوحد تتغير مع تقدم الطفل في العمر، وسلوكيات الأفراد المصابين بالتوحد تختلف من

موقف إلى آخر باختلاف المحيطين بهم. وعزل وتحديد التوحد كعرض مستقل كان ولا يزال أمراً يتسم بالكثير من الصعوبة والتعقيد. والتشخيص الفارقي للاضطرابات النمائية يكون صعباً في حالة الأطفال الصغار جداً، وكلما صغر سن الطفل كلما ازداد التداخل بين التخلف العقلي واضطراب النمو اللغوي، والاضطرابات النمائية المتداخلة والذي يطلق عليه أحياناً اضطرابات سلسلة أو مجموعة التوحد. (عسيلة ،65،2006). وعدم وجود اختبارات كافية ومناسبة. وعدم مناسبة الاختبارات للفئات العمرية الموجودة. وعدم وجود اختبارات مقننة للبيئة التي سيطبق فيها المقياس او الاختبار. وعدم وجود مكان مناسب لتطبيق الاختبا. وقيام اشخاص غير مؤهلين بتطبيق الاختبارات.(النمر، 2008، 146).

أساليب تشخيص اضطراب التوحد:

يمكن التعرف على الأطفال المتوحدين اعتباراً من سن الثالثة، فنجد من بين كل 10 آلاف طفل (15-20) طفلاً توحدياً، كذلك لوحظ أن نسبة انتشار التوحد بين الجنسين هي 3 أو 4 من البنين إلى 1 من البنات، واختلاف تلك التقديرات تعزى إلى: الاختلاف في دقة الإجراءات الاحصائية، وأولها النظام الذي يتبع في أخذ العينات للفحص، والاختلاف في دقة أساليب التشخيص المتبعة في فحص الأطفال.

معايير تشخيص التوحد:

1- يجب أن يكون هناك إعاقة نوعية من حيث التفاعل الاجتماعي المتبادل المناسب للمستوى النمائي للفرد، وخصائص سلوكية تتضمن استعمالاً ضعيفاً لحركات العين والإيماءات وضعف العلاقة الشخصية.
2- يجب أن يكون هناك إعاقة نوعية في التواصل اللفظي وغير اللفظي المتصلة بمستوى نمو الفرد، وتتضمن إشارات سلوكية، كالتأخر في اكتساب اللغة أو ضعف الكلام.
3- يجب أن تكون هناك ذخيرة محددة من النشاطات والاهتمامات السلوكية المناسبة لمستوى نمو الفرد، تتضمن الإعادة أو الحركات المكررة، كالتصفيق بالأيدي، والاهتمامات الغريبة. (الزريقات، 2010 ، 127).

محكات الأساسية لتشخيص الطفل ذوي اضطراب التوحد:

ظهرت العديد من المحكات التي يمكن من الاعتماد عليها في تشخيص اضطراب التوحد نذكر منها: الدليل التشخيصي والاحصائي DSM – III)،(1980 خمسة محكات أساسية للتشخيص التوحد، وقد عدلت هذه الطبعة حيث حددت محكات التشخيص في ثلاث مجموعات موزعة على ستة عشر عرضاً ويشترط توافر ثمانية أعراض على الأقل من المجموعات الثلاث: ثم أجريت بعض التعديلات على الطبعة الثالثة DSM – III – R)،(1987)، وبعدها تم التعديل في الإصدار الرابع DSM – IV)،(1994) والذي اعتبر اضطراب التوحد أحد الاضطرابات النمائية الشاملة، وكذلك في الإصدار الرابع المعدل DSM – IV – TR)،(2000 حيث اشترط وجود ثلاثة محكات رئيسة لتشخيص التوحد. واخيرا قدم الدليل التشخيصي الخامس (2013). DSM V محكات تشخيصية .

تشخيص اضطراب التوحد حسب الطبعة الرابعة المعدلة DSM – IV – TR، (2000)

تضمنت الطبعة الرابعة المعدلة من هذا الدليل شمول اضطراب التوحد كفئة مستقلة مظلة ما يعرف باسم الاضطرابات النمائية الشاملة الى جانب اربعة اضطرابات اخرى تتقاطع معه في بعض الاعراض السلوكية. DSM – IV – TR 2000

تشخيص التَّوحد حسب الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية 2013 :

طرأت على هذه الطبعة تغيرات عديدة اختلفت عن سابقتها في عدة نقاط لا بد من ذكرها:

تضمنت الطبعة الخامسة استخدام تسمية تشخيصية موحدة وهي (اضطراب طيف التَّوحد) وشمل هذا المسمى كُلاً من: اضطراب التَّوحد، ومتلازمة اسبرجر، والاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة، واضطراب التفكك الطفولي، والتي كانت اضطرابات منفصلة عن بعضها البعض في الطبعة الرابعة، كما تضمنت المعايير الجديدة إسقاط متلازمة ريت من فئة اضطراب طيف التَّوحد. كما أصبح التشخيص بالاعتماد على معيارين فقط بدلاً من ثلاثة، حيث تتضمن المعايير الجديدة التشخيص وفقاً لمعياري القصور في التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، والصعوبات في الأنماط السُّلوكية والاهتمامات والأنشطة المحدودة، في حين كانت الطبعة الرابعة تستخدم معياراً ثالثاً وهو القصور النوعي في التواصل. كما تضمنت المعايير في الطبعة الخامسة توسيعاً للمدى العمري الذي تظهر فيه الأعراض لتشمل عمر الطفولة المبكرة والممتد حتى عمر 8 سنوات، بدلاً من المدى العمري المستخدم في الطبعة الرابعة حتى عمر 3 سنوات.(DSM – 5- 2013)

الدراسات السابقة:

دراسة البخيت (2018). وهدفت دراسته الى تقييم مستويات حاجة الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوحد وأُسرهم للدعم، وتكونت عينة الدراسة من (230) طفلاً وتم تطوير مقياس لتقييم مستوى الحاجة للدعم الخاص باضطراب طيف التَّوحد ضمن المعايير الواردة في الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس (DSM-5). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق. كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في محافظة عمان لأثر الفئة العمرية في البعد الأول للمقياس ووجود فروق للفئة العمرية في محافظة إربد على البعد الأول للمقياس وجاء لصالح الفئة العمرية الأقل من خمسة سنوات. ووجود فروق في كِلا المحافظتين في البعد الثاني للمقياس حيث جاءت لصالح الفئة العمرية الخمس سنوات فأكثر. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في كلا البعدين للمقياس تعزى لأثر مدة تقديم الخدمة كلتا المحافظتين إذ جاءت الفروق لصالح المدة من سنتين الى خمسة سنوات. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في كلا المحافظتين تعزى لأثر نوع تقديم الخدمة على كلا البعدين وجاءت الفروق لصالح الايوائيين .

دراسة الحسبان (2017) والتي هدفت إلى بناء مقياس لتشخيص اضطراب طيف التَّوحد وفقاً لمعايير التشخيص الواردة في الدليل الاحصائي والتشخيص الخامس الصادر عن الجمعية الامريكية للطب النفسي عام (2013)، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء المقياس بصورته الاولية، وعرضه على مجموعة من

المحكمين من ذوي الاختصاص، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع معايير وأبعاد المقياس وعلى الدرجة الكلية للمقياس تعزى لمتغير الفئة في حين اشارت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والفئة العمرية في مستوى أداء الأفراد من فئة اضطراب طيف التَّوحد على المقياس)، وأظهرت النتائج ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا: والتي بلغت (0.985) .

دراسة الغرير (2016) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برامج وخدمات التعليم والتشخيص والإرشاد في مؤسسات أطفال التَّوحد في الاردن وشمل مجتمع الدراسة جميع المؤسسات وتم اختيار (6) منها عشوائياً كعينة للدراسة، واستخدم الباحث قائمة مكونة من (54) فقرة تمثل أبعاد التعليم والتشخيص والارشاد، والتي حازت على درجة عالية من الصدق والثبات، وخلصت النتائج إلى أنه لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين مؤسسات أطفال التَّوحد في أبعاد التعليم والتشخيص والإرشاد عند مستوى الدلالة (0.05)، ولدى فحص تلك الفروق بين البرامج في مؤسسات القطاعين الخاص والعام لوحظ وجود فروق دَالة إحصائية في بعد الخدمات التعليمية لصالح مؤسسات القطاع الخاص عند مستوى دلالة (0.02).

دراسة الروسان (2014) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية الصورة الاردنية من مقياس التَّوحد الطفولي بنسخته الثانية (CARS2). بالتوصل إلى دلالات صدق وثبات ومعايير مقبولة في البيئة الاردنية. لاستخدامه في تشخيص حالات التَّوحد في الاردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الصورة المعربة من المقياس والمؤلف من (15) بعداً. وتطبيقه على عينة الدراسة من (255) مفحوصاً. كما توفرت دلالات الصدق والثبات. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في الأداء على المقياس بين فئة التَّوحد وكل من فئتي العاديين والإعاقة العقلية. وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الفئة العمرية (2-6) سنوات. وتوصي الدراسة باستخدام الصورة الاردنية من مقياس تقدير التَّوحد الطفولي (CARS 2).

دراسة جليام Gilliam (1995) , الولايات المتحدة الامريكية: والتي هدفت الدراسة إلى بناء مقياس مقنن لتشخيص التَّوحد والاضطرابات السلوكية الحادة سمي مقياس جليام لتقدير اضطراب التَّوحد (GARS), وقد اعتمد الأساس النظري لهذا المقياس على المعايير الواردة في الدليل الإحصائي الأمريكي الرابع للاضطرابات العقلية DSM-IV, وتكونت عينة الدراسة من (1092) طفلاً لديهم توحد تتراوح أعمارهم ما بين (3 إلى 22) سنة وتألف المقياس من 4 أبعاد رئيسية هي: التفاعل الاجتماعي والتواصل والسلوك النمطي والاضطرابات خلال السنوات الثلاث الاولى. وتوصلت الدراسة إلى نتائج توفر دلالات صلاحية للمقياس من خلال صلاحية البناء وذلك باسلوب تحليل الفقرات لكل بعد من أبعاد المقياس كما توفرت دلالات صلاحية تلازمي لهذا المقياس مع اداة اخرى هي قائمة السلوك التَّوحدي (ABC) حيث كان معامل الارتباط بينهما عالي حيث بلغ 0.92, كما توفرت دلالات موثوقية للمقياس بطريقة كرونباخ الفا لحساب الاتساق الداخلي حيث بلغ معامل الموثوقية للأبعاد بين(0.88) و(0.93,) كما توفرت للمقياس درجات معيارية.

الطريقة والاجراءات المتبعة:

لقد تم تحديد المحاور الرئيسية التي تهدف إليها المقابلة. وصياغة مجموعة من الأسئلة تتعلق بالمحاور الرئيسية بناء على أسئلة وأهداف البحث. واختيار مجموعة من الاخصائيين العاملين في مراكز التربية الخاصة (التَّوحد) وعددهم (13) اخصائياً. وتحديد مكان وزمان لإجراء المقابلات على أن لا تتعدى مدة المقابلة (40) دقيقة. وإبلاغ الاخصائيين بمواعيد المقابلات وأخذ الإذن بالتسجيل الكتابي للمقابلة. والتي اجريت من تاريخ 2021/12/22 الى 2022/2/1. وتنفيذ المقابلات تمهيدًا لعملية التحليل والخروج بالنتائج.

منهجية البحث:

اعتمد الباحث منهجية البحث النوعي (Qualitative Research) حيث قام بإجراء (13) مقابلة فردية مع فئة مستهدفة من العاملين في مراكز التربية الخاصة بمحافظة الخليل، وتم تحليل هذه المقابلات وتلخيصها والخروج بالنتائج. حيث أن هذه الطريقة تعتبر مكملة لطريقة البحث الكمي وتقدم للباحث فهما أوسع للظاهرة المدروسة من خلال عدد قليل من الأفراد .

خطوات إجراء المقابلات الفردية:

تحديد المحاور الرئيسية التي تهدف إليها المقابلة. وصياغة مجموعة من الأسئلة تتعلق بالمحاور الرئيسية بناء على أهداف البحث. واختيار مجموعة من الاخصائيين العاملين في مؤسسات التربية الخاصة وعددهم (13) . وتحديد مكان وزمان لإجراء المقابلات على أن لا تتعدى مدة المقابلة (40) دقيقة. وتنفيذ المقابلات وتسجيلها كتابيا تمهيدًا لعملية التحليل والخروج بالنتائج.

مجتمع وعينة البحث :

تكونت عينة البحث من ثلاث عشر من الاخصائيين العاملين في مراكز التربية الخاصة (التَّوحد) منهم (1) من مركز صناع الامل للتوحد والاضطرابات النمائية . و(2) من جمعية الأمل بدورا.(3) مركز خرما للتوحد (3) مركز ال مكتوم. (1) جمعية الرحمة الخيرية (2). مركز الصن رايز (1) مركز رؤيا لأطفال التوحد وتم اختيارهم بطرقة قصدية. كما هو واضح في جدول رقم (1).

الرقم	سنوات الخبرة	ذكور	اناث	النسبة المئوية
1	9-1	4	9	%100
المجموع		13		

أداة البحث :

بعد إطلاع الباحث على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة، وعلى الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، اعتمد الباحث على أُسلوب المقابلة المعمقة وعلى مجموعة من الأسئلة تتفق وأهداف البحث.

صدق الأداة:

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكين ذوي الاختصاص لإبداء الرأي وملاحظاتهم حول الاداة (أسئلة الدراسة) وتم أخذ ملاحظاتهم بعين الإعتبار بالتعديل عليها واخراج الأسئلة بصورتها النهائية.

المعالجة الاحصائية: (التحليل في البحث النوعي)

يعتبر التحليل في البحث الكيفي عملية أو إطاراً مصمماً لمساعدة الباحث على اكتشاف وتعريف الموضوعات ووضعها في مجموعات أو فئات. ويكون أساس هذه العملية هو البيانات بدلاً من الفروض. أي أن العمل سوف يكون مقاربة استقرائية وليست مقاربة استنتاجية، وعلى هذا الأساس تتسم العملية بالمرونة والشمولية، وفي هذا السياق نجد أن الاستثناءات هي على القدر نفسه من الأهمية كالحالات العامة.

الخطوات التي يشملها إطار التحليل والتي تم اتباعها في الدراسة الحالية:

التعرف إلى البيانات. وتحديد إطار المعلومات حول دور مراكز التربية الخاصة بالتشخيص لأطفال التَّوحد. والفهرسة أو تحديد فئات معينة في صفوف رأسية وأفقية. وملء الجدول.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الأول: ما الاساليب التي يلجأ اليها الاخصائي في تشخيص اضطراب التوحد؟

أشارت النتائج إلى أن عملية التشخيص تتم أولاً **بتحويل الحالة الى التشخيص الطبي عن طريق طبيب الاعصاب** : المقصود به أن يتم تحول الطفل الى تنفيذ الفحص الطبي خلال التشخيص الأولي للتوحد، أو إحالة الطفل إلى الفحص بعد وقت قصير من التشخيص. ويضم هذا الفحص والتقييم، كشف الخلل العصبي والعضوي، والاضطرابات المرافقة للتوحد الطفولي، ويرتكز التشخيص الطبي على الفنيات، والأساليب التي صممت لقياس الجوانب البولوجية للأفراد مثل (مستوى السيروتونين، وجود الحصبة). وفي التشخيص يتم استيفاء تاريخ حياة الطفل بعناية أثناء الحمل والذي يكون غاية في الأهمية فكثير من الأسباب تعزى إليه وإلى ما يحدث أثناء الولادة وما بعدها. **ثم التشخيص النفسي:** يتم تقييم القدرات العقلية والمعرفية المتفاوتة ، وهناك بعض التشخيصات التي قامت بعملية تقويم عمليات الانتباه، الإدراك الحسي القدرة على التذكر، ويفترض التشخيص النفسي أنماطاً محددة من سلوكيات الفرد تكون ثابتة، والقياسات الفردية لهذه السلوكيات مقارنة بمجموعات معيارية. **ثم التشخيص الاجتماعي:** كما يتضمن التشخيص الاجتماعي التعرف إلى مدى قدرة الطفل التَّوحدي على الانخراط في أنشطة الجماعة والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والاهتمام المشترك مع أقرانه..... الخ، والاختبارات النفسية التقليدية تكون أدوات تعتمد على قياس الفروقات بين الأفراد فهي تقيس الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والقدرات العقلية، والتقويم السلوكي يعتمد على الملاحظات السُّلوكية وقوائم الملاحظة

وتحليل المهام، كما تهدف إلى تحديد ما إذا كانت مستمرة أم غير ذلك ثم مقارنة هذه المستويات مع تلك المأخوذة من مجموعات معيارية ضابطة أو طبيعية .

السؤال الثاني: ما المقاييس والادوات التي يتم الاعتماد عليها في التشخيص الاولي لاضطراب التوحد في المؤسسة؟

يستخدم الاخصائيين العاملين بمراكز التربية الخاصة بمحافظة الخليل الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الإصدار الخامس DSM-5) هو تحديث تم عام 2013 للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، أداة التصنيف والتشخيص التي نشرتها الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ويعتبر الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية السلطة الرئيسية للتشخيصات النفسية.

مقياس جليام لتقدير التَّوحد : وهو مقياس من أهم الادوات المستخدمة لتقييم الأفراد الذين تتراوح اعمارهم بين (3-22) عاماً، والذين يعانون من مشكلات سلوكية حادة (مشكلات في التواصل، التفاعل الاجتماعي، ظهور سلوكيات نمطية غريبة)، والغرض منه مساعدة المختصين على تشخيص التَّوحد. لبنود المقياس صدق ظاهري قوي وواضح لأنها بنيت على تعريف واحد الذي أعدته الجمعية الامريكية للتوحد، وكذلك على المعايير التشخيصية لاضطراب التَّوحد التي قدمتها الجمعية الامريكية للطب النفسي في الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات العقلية الاصدار الرابع، وهو يتمتع بخصائص سيكومترية ممتازة، لأنه اثبت فعاليته في تحديد الأشخاص الذين يعانون من التَّوحد

مقياس تقدير توحد الطفولة: ويتكون المقياس من (15) بعداً واعتمد في بنائه على معايير كانر ومجموعة أُخرى من معايير تشخيص التَّوحد دون سن المدرسة. وتكون المقياس من مجموعة من الأبعاد وهي: التفاعل مع الأفراد، التقليد، الاستجابة الانفعالية، الاستخدام الجسمي، استخدام الاشياء، مقاومة التغيير، الاستجابة البصرية، التواصل غير اللفظي، مستوى النشاط ومحتوى الاستجابة الادراكية، والانطباعات العامة. ولدى المقياس دَلالات صدق وثبات عالية، وقدره تمييزية بين مستويات التَّوحد من البسيطة إلى المتوسطة إلى الشديدة .

السؤال الثالث: ما المراحل التي يستخدمها مركز التربية الخاصة في تشخيص اضطراب التوحد؟

الإعداد للتشخيص: وتتم هذه المرحلة قبل عملية التشخيص وتشمل جميع المعلومات عن طريق دراسة الحالة وموافقة الأهل، وتحديد الاختبارات المناسبة، وتتضمن الاتصال بين المؤسسة التي يعمل بها الأخصائي والمؤسسات الأخرى، وجمع المعلومات الأولية، واختبار أدوات التقييم. و**مرحلة تلقي المعلومات**: وهي تتضمن عقد المقابلات التشخيصية التي تتم بين الأخصائي والمفحوص، وتصحيح الاختبارات وتنظيم نتائج الاختبارات وتنسيقها ووضعها في صورة كمية، كما تتضمن أيضاً مجموعة الأحكام الجزئية الوصفية. و**مرحلة معالجة المعلومات**: وهي خطوة استخراج النتائج الاحصائية وما يتصل بها من تنبؤات بشأن المستقبل وتفسيرها تمهيداً للإفادة منها. و**مرحلة تقديم المعلومات**: وهي تتضمن أن يصوغ الأخصائي

الأسئلة التي يحول بسببها الحالة، ويختار الاختصاصي الاختبارات المختلفة، ويقوم بمقابلة المفحوص، وتصحيح هذه الاختبارات، ويصوغ استنتاجاته عن الحالة، وينظم البيانات والاستنتاجات التي وصل إليها.

السؤال الرابع: ما التحديات التي تواجه المؤسسة في تشخيص اضطراب التوحد في ظل المعايير الجديدة ؟

تتضمن عملية التقييم والتشخيص الشاملة للتوحد عدداً كبيراً من التحديات التي تصعب من عملية التقييم وتترك أثراً بالغاً في دقة النتائج المستخلصة منه. تتعدد الأسباب والمصادر التي يمكن أن تنتسب اليها هذه التحديات، الا أنها في جوهرها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالبنية الغامضة والفريدة لاضطراب التوحد والتي تجعل من فئة الأطفال المصابين به فئة غير متجانسة. وتتمحور تحديات التقييم والتشخيص حول ثلاثة محاور أساسية هي:

1- الادوات ومدى تناسبها مع الاهداف نوع الادوات ومدى وضوح اليه تطبيقها وتفسير نتائجها مدى الفة الفاحص بها ومستوى التدريب والتأهيل الذي تتطلبه الوقت الذي تستغرقه كيفية الإجابة عليها
2- الفئة غير متجانسه تعدديه الاعراض واختلاف مدى شدتها الفروق الفردية بين المفحوصين مقدار القدرة العقلية تعاون المفحوص العمر الزمني للمفحوص التاريخ التربوي والتدريبي له.
3- الفاحص خبرته ونوع تأهيله و ذاتيته او موضوعيته الفته مع الفحوص و بيئة الفحص سواء كانت مألوفة كالمنزل أو غير مألوفة كعيادة متخصصة الخصائص الفزيائية لمكان الفحص ووجود اشخاص مألوفين كالوالدين أو عدمه.

السؤال الخامس: ما مدى معرفة الاخصائي بأهم التغيرات التي طرأت على فئة اضطراب التوحد وفقا للمعايير العالمية الجديدة ؟

هناك اتفاق من الاخصائيين بمراكز التربية الخاصة على هذه التغيرات والتي سننجزها حول استخدام تسمية تشخيصية موحدة. حيث تضمنت المعايير الجديدة توظيفا لمسمى موحد هو اضطراب التوحد، حيث يتضمن هذا المسمى كلا من اضطراب التوحد ، ومتلازمة اسبرجر، والاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة واضطراب التفكك الطفولي. وايضا تضمن المعايير الجديدة الاستناد الى معيارين اثنين في عملية التشخيص بدلا من المعايير الثلاث التشخيصية التي كانت مستخدمة من قبل الطبعة الرابعة المعدلة، حيث تتضمن المعايير الجديدة التشخيص وفقا لمعياري القصور في التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي والصعوبات في الانماط السلوكية والاهتمامات والانشطة المحدودة و التكرارية ويمكن الفرق هنا عن الطبعة الرابعة المعدلة كانت تستخدم معيارا ثالثا وهو القصور النوعي في التواصل. وايضا تضمنت المعايير الجديدة تحديد مستوى شدة الاعراض انها تشترط على المشخصين تحديد مستوى شدة الاعراض لأغراض تحديد مستوى ونوع الدعم التأهيلي والخدمات الذي يجب العمل على تقديمه لتحقيق أقصى درجات الاستقلالية الوظيفية في الحياة اليومية. وتوظف المعايير الجديدة ثلاث

مستويات لهذه الشدة لكل عيار تشخيصي. وتضمن المعايير الجديدة توسيعا للمدى العمري الذي تظهر فيه الاعراض لتشمل عمر الطفولة المبكرة والممتدة حتى عمر 8 سنوات بدلا من 3 سنوات.

النتائج التي توصل اليها الباحث:

اشارت النتائج الى ان عملية التشخيص تتم اولا بتحويل الحالة لتنفيذ الفحص عن طريق طبيب الاعصاب ويكون عادة من خارج المؤسسة . ومن ثم وجود فريق بالمؤسسة للتشخيص النفسي واخصائي النطق والعلاج الوظيفي. واشارت النتائج ان الاخصائيين العاملين بمراكز التربية الخاصة بمحافظة الخليل يستخدمون الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الإصدار الخامس DSM-5) هو تحديث تم عام 2013 للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، أداة التصنيف والتشخيص التي نشرتها الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ويعتبر الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية السلطة الرئيسية للتشخيصات بالاضافة الى مقياس جليام - الاصدار الثاني CARS2 (2006)، الذي يهدف الى التعرف على الأطفال التَّوحديين والتفريق بينهم وبين الأطفال ذوي الإعاقات الاخرى الخاصة كالتخلف العقلي. لأنه يعطي تشخيص دقيق لدرجة التَّوحد عند الطفل. وتوصلت الدراسة الى ان المراحل التي تتم فيها عملية التشخيص والتي تبدأ بجمع المعلومات وتلقي المعلومات عن طريق العائلة وهي مهمة لتقييم الحالة ومعرفة نوع المقياس الذي سيستخدمه الاخصائي. وايضا توصلت الدراسة الى ان هناك تحديات تواجه مراكز التربية وهي ادوات التشخيص ومدى مناسبتها . والتي تتعلق بتداخل اعراض التوحد مع بعضها . ومدى تدريب الاخصائيين على المقاييس والتمييز بينها. واشارت النتائج الى ان هناك اتفاق بين المؤسسات والمراكز حول تسمية الاضطراب واعراضه.

المصادر المراجع:

المراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- أبو فخر، غسان ، (2006)، التربية الخاصة للأطفال المعوقين، دمشق، منشورات جامعة دمشق.
- البخيت. ضياء الدين سالم (2018). تقييم مستويات حاجة الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوحد واسرهم للدعم. رسالة دكتوراه غير منشورة .كلية الدراسات العليا الجامعة الاردنية.
- جحجاح، روز، (2012)، تقييم مراكز التوحد في تلبية احتياجات الاطفال التوحديين من وجهة نظر المعلمين المشرفين في هذه المراكز ، رسالة ماجستير غير منشورة، سوريا، جامعة دمشق
- الحسبان، خليل (2017) بناء مقياس لتشخيص اضطراب طيف التَّوحد وفقا لمعايير التشخيص الواردة في الدليل الاحصائي والتشخيص الخامس. رسالة دكتوراه جامعة العلوم الاسلامية العالمية. عمان.

- الروسان، فاروق (2014). فاعلية الصورة الاردنية من مقياس تقدير التَّوحد الطفولي الطبعة الثانية CARS 2 في قياس حالات التَّوحد في عينة اردنية . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات العليا . الجامعة الاردنية.
- رياض، اسعد ،(2008)، الطفل التوحدي- اسرار الطفل التوحدي وكيف نتعامل معه، مصر ، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- الزريقات، ابراهيم، (2010)، التوحد والسلوك والتشخيص والعلاج، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع. عمان.
- سليمان، عبد الرحمن،(2004)، اضطراب التوحد، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق،ط3، القاهرة.
- الشامي، وفاء ،(2004)، سمات التوحد تطورها وكيفية التعامل معها، جده، مركز جده للتوحد.
- الصبي، عبد الله،(2003)، التوحد وطيف التوحد, الرياض, مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض.
- عبد المعطي، حسن، (2006)، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها ، القاهرة، مكتبة الزهراء، القاهرة، ط2، القاهرة.
- العزيز، احمد.(2016). فاعلية برنامج وخدمات التعليم والتشخيص والارشاد في مؤسسات اطفال التَّوحد. مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية . جامعة بابل . العدد (25) . ص ص 63-79.
- كوجل روبرت, كوجل, لن.(2003) تدريس الأطفال المصابين بالتوحد استراتيجيات التفاعل الإيجابي وتحسين فرص التعلم الإمارات, ترجمة ،عبد العزيز السرطاوي, وائل أبو جودة, أيمن خشان، دمشق, دار القلم للنشر والتوزيع.
- مصطفى، اسامه، والشربيني، كامل، (2010)،التوحد،(الاسباب- التشخيص- العلاج)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- نصر، سهام، (2002)، الاتصال اللغوي للطفل التوحدي_ التشخيص البرامج العلاجية ،القاهرة ، دار الفكر للنشر، القاهرة.
- النمر، عصام،(2008)، القياس والتقويم التربوي في التربية الخاصة، بيروت، دار الملايين، بيروت،
- ياسين، عطوف، (1990)، علم النفس العيادي (الإكلينيكي)، بيروت، دار العلم للملايين، بيروت.

المراجع الاجنبية :

- Clark, Alex; Browne, Sarah; Boardman, Liz; Hewitt, Lealah; Light, Sophie. Implementing UK Autism Policy & National Institute for Health and Care Excellence Guidance--Assessing the Impact of Autism Training for Frontline Staff in Community Learning Disabilities Teams, British Journal of Learning Disabilities, v44 n2, 2014, pp103 -110.

- DSM – 5 (2013) Diagnostic and statistical of mental disorders, fifth edition: American psychiatric.
- DSM – IV – TR. 2000, diagnostic and statistical manuel of mental disorder, fourth edition "text revised": American psychiatric association – Washington, DC
- Gilliam , J.E (1995) . The Gilliam Autism Rating Scale (GARS) , Autism , TX:PRO-ED.
- Ruble, L., & Sears, L.(2001) .*Diagnostic assessment of autistic disorder*. In Huebner(ed.) , Autism A sensorimotor approach to management . Maryland , An Aspen Publishing , Inc, PP. 41-59.

"أراء الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم في برامج الأطفال في التلفازوعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية للأطفال ذوي الاعاقة"

أ. رولى خليل محمد الشويكي، محاضرة في برنامج علم الاجتماع، الخدمة الاجتماعية

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تبيان العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي الاعاقة في مخيمات اللجوء في محافظة بيت لحم، والتعرف على الفروق الإحصائية في درجة إجابات العينة نحو المتغيرات الآتية:

(العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، عدد الأبناء، دخل الأسرة الشهري، نوع العمل).

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستعانت بأداة الاستبانة والمقابلة، وتم تطبيق الدراسة على عينة قصدية بلغت (240) مفردة. وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير العمر لصالح البحوثات الأكبر سنا 50 سنة فما فوق، ومتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجات.
2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمستوى التعليم لصالح العينة ذات المستوى التعليمي، ومتغير عدد الأبناء لصالح العينة اللواتي لديهن عدد أطفال من أربعه إلى ستة.
3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير الدخل الشهري لصالح العينة اللواتي لديهن دخل شهري ما بين 2501-4000، ومتغير نوع العمل لصالح عينة الموظفات في القطاع الأهلي.

وتوصلت الدراسة الى عدة توصيات أهمها:

1. أن للاعلام دور مهم في التأثير على التنشئة الاجتماعية والتربوية بشكل عام، كما أن للقنوات التلفزيونية الخاصة بالأطفال تأثيراً على التنشئة بأنواعها.
2. على الأمهات ان تنظم علاقة أطفالها ذوي الاعاقة بالتلفاز من خلال تنظيم الساعات التي يجب أن تتاح للأطفال لرؤية التلفزيون بمشاركة الأهل والاستفادة من أفلام الكرتون التي يشاهدونها ومناقشة الطفل لأهداف ومعاني ما يشاهدوه وذلك بتنمية روح المعرفة.
3. توجيه بعض الأنشطة الأخرى كالقراءة واللعب الهادف للأطفال ذوي الاعاقة حتى يقللوا من مدة قضاء أوقات طويلة أمام التلفاز.

Abstract

This study aims at examining the relationship between children's television shows and social upbringing among Handi caped children in the refugee camps in Bethlehem's Governorate. In addition, this study aims to determine the statistically significant differences in the sample responses due to the following variables: (age, social status, educational level, number of children, monthly family income, and job type).

The study used the method of descriptive analysis resorting to one-to-one interviews and a quantitative survey which was applied on a purposive sample of (240) cases. The following are the main findings of the study:

1) There are statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) of the relationship between children's television shows and their social upbringing from the point of view of the Handi caped children's mothers who participated in this study due to the age variable in favor of the women whose age is 50 years and above, as well as due to the social status variable in favor of the married women who were survenez in the refugee camps of Bethlehem Governorate.

2) There are statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) of the relationship between children's television shows and their social upbringing from the point of view of the Handi caped children's mothers who participated in this study due to their educational level and the number of children in the household in favor of the mothers who had four to six children.

3) There are statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) of the relationship between children's television shows and their social upbringing from the point of view of the Handi caped children's mothers who participated in this study due to the monthly family income in favor of the women whose household monthly income is between NIS 2501-4000, and due to the job type in favor of those employed in the NGOs sector among the women who were surveyed in the refugee camps in the Bethlehem Governorate.

Recommendations

1. In general, media has an important role in influencing the social and educational upbringing. Television channels also impact the formation of all kinds.
2. Mothers should govern the relationship between Handi caped children and television during the period of watching TV with the participation of the parents and take advantage of the cartoons they are watching and discuss goals for the child and what they mean by developing the spirit of knowledge.
3. Directing some of the other activities such as reading and meaningful playing for Handi caped children up to minimize the duration that the children spend a long time watching TV.

المقدمة

تسيطر وسائل الإعلام والاتصال السمعي والبصري على الأفراد والجماعات والمجتمعات في عصرنا الحالي حيث يعد التلفاز من أهم هذه الوسائل تأثيراً ، فلم يعد التلفاز من الكماليات في البيت بل أصبح وجوده من الأمور المهمة في كل بيت، حيث يعد التلفاز من وسائل الاتصال الجماهيري الأكثر شيوعاً في المجتمع التي لا يمكن الاستغناء عنها، واعتبر التلفاز واحد من الوسائل وأخطرها في الوقت نفسه وذلك لقدرته الكبيرة على جذب الكبار بصفة عامة والصغار بصفة خاصة حول شاشته ، وتكمن خطورة برامج التلفاز على الأطفال ذوي الاعاقة باتأثير على قدرات الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية المختلفة على التمييز بين نوعية البرامج المفيدة وغير المفيدة، فهناك العديد من البرامج الموجهة للأطفال (تعليمية و ثقافية و ترفيهية و إعلامية و رياضية وفنية ....الخ)، وجميعها لها تأثير على النمو الاجتماعي والنفسي

للأطفال بشكل عام والاطفال من ذوي الاعاقة خاصة ، إضافة لما تتميز به هذه المرحلة العمرية بخصائص كالمرونة وسرعة الاستجابة والتأثير وكثرة الميل والتقليد، وتدل الدراسات على أن مشاهدة الأطفال الصغار عامة للتلفزيون فترات طويلة، خاصة قبل النوم مباشرة، ، إذ يميلون لمقاومة النوم ابتداء، ويصعب عليهم النعاس، ويستيقظون أثناء النوم، كما وتشير الدراسات ان الإفراط في مشاهدة التلفزيون يؤدي إلى قصر الانتباه لدى الأطفال ويقلل قدرتهم على التعليم الذاتي(سلامة،2007).

لذا أصبح للتلفاز دور مهم ورئيس في عملية تنشئة الأطفال يكاد ينافس دور الآباء في تعليم الأنماط السلوكية المختلفة وغرس قيم مختلفة ومتنوعة قد تكون ايجابية أو سلبية، كما أثبتت الدراسات ان كشفت عن أن الطفل العادي يشاهد التلفاز في المتوسط لمدة (105 دقائق يومياً) حيث يتأثر بما يشاهده ويظهر ذلك في سلوكه وأخلاقه وعاداته وتقاليده(دريدري، 2016)، وكذلك يؤثر التلفزيون على السلوك الاجتماعي من العنف والميل إلى العدوان وانحراف بعض الأحداث لتقليدهم ما يرون من أفلام العنف والجرائم ، .

حيث إن الاهتمام والعناية بما يعرضه التلفاز أصبح اليوم ضرورة ملحة علينا جميعاً لمساعدة النشء على نمو شخصيته وتنمية قيمه وصقل مواهبه، لذا لابد من الانتباه إلى هذا الدور والقيام بالدراسات والأبحاث لمساعدة القائمين على التربية والتنشئة من أسرة ومعلمين لإرشادهم بكيفية التعرف على إيجابيات وسلبيات هذه البرامج إضافة إلى ما يجب عمله اتجاه هذه الوسائل وغيرها.

أهمية الدراسة

1. ستقدم نتائج الدراسة استراتيجيات وقائية للأمهات في المجتمع الفلسطيني لاتباع أساليب رشيدة في تنشئة الأطفال ذوي الاعاقة.
2. رفع وزيادة التوعية للأمهات في مراقبة البرامج التلفزيونية التي يشاهدها أطفالهم من ذوي الاعاقة وتوجيهها والتحكم بمشاهدة بعض القنوات.
3. ستقدم نتائج الدراسة أساليب جديدة للأمهات في المجتمع الفلسطيني حول نوعية البرامج التلفزيونية التي تتلاءم مع عمر أطفالهم من ذوي الاعاقة وذلك للحد من العنف بشتى أنواعه وأشكاله.

مشكلة الدراسة

للإعلام دور مهم في التأثير على التنشئة الاجتماعية والتربوية بشكل عام، كما أن للقنوات التلفزيونية الخاصة بالأطفال ذوي الاعاقة تأثيراً خاصاً على التنشئة بأنواعها ، ففي الآونة الأخيرة شهد الإعلام افتتاح محطات تلفزيونية عديدة تستهدف الأطفال وصغار السن في برامجها حيث يقضي الأطفال ذوي الاعاقة أوقاتاً طويلة أمام شاشات التلفاز مما أثر ويؤثر وبشكل كبير على تقليد ومحاكاة بعض السلوكيات التي يشاهدونها في هذه البرامج بالإضافة إلى التركيز على الأغاني والأناشيد التي تبعث على تشتت الأطفال ذوي الاعاقة وعدم التركيز في برنامج معين ، كما وان لهذه البرامج التلفزيونية المحلية والعربية، تأثيراً على

اندماج الأطفال ذوي الاعاقة بالعلاقات الاجتماعية، وحصر هذا التواصل من خلال مشاهدة البرامج التلفزيونية الخاصة بالأطفال، مما انعكس سلباً على اكتسابهم للمهارات الحياتية الاجتماعية الهامة، التي تعتبر من أهم المهارات ليتمتعوا بصحة نفسية كمهارات الاتصال والتواصل مع أفراد العائلة والزملاء والأقران.وتكمن مشكلة الدراسة بالإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:**ما العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة-دراسة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم** ويتفرع منه تساؤلات فرعيه، على النحو الأتي:

تساؤلات الدراسة

1. ما أكثر البرامج التلفزيونية تأثيراً على الأطفال ذوويي الاعاقة؟
2. ما مدى تأثر التنشئة الاجتماعية بالبرامج التلفزيونية؟
3. ما دور الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم في التنشئة الإيجابية للأبناء في ضوء التطور التكنولوجي السريع؟
4. ما العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية في ضوء المتغيرات التالية(العمر، والمستوى التعليمي، والحالة الاجتماعية، ونوع العمل، والدخل الشهري للأسرة، وعدد الأبناء)؟

أهداف الدراسة

1. التعرف على أكثر البرامج التلفزيونية تأثيراً على الأطفال ذوي الاعاقة .
2. الكشف عن مدى تأثر التنشئة الاجتماعية بالبرامج التلفزيونية.
3. التعرف على دور الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم في التنشئة الايجابية للأبناء في ضوء المتغيرات التكنولوجية.
4. الكشف عن العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية في ضوء المتغيرات التالية(العمر، والمستوى التعليمي، والحالة الاجتماعية، ونوع العمل، والدخل الشهري للأسرة، وعدد الأبناء).

فرضيات الدراسة:

1. هناك علاقة ذات دلاله إحصائية عند المستوى ألفا أقل أو تساوي 0,05 في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير العمر.
2. يوجد علاقة ذات دلاله إحصائية عند المستوى ألفا أقل أو تساوي 0,05 في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

3. هناك علاقة ذات دلاله إحصائية عند المستوى ألفا أقل أو تساوي 0,05 في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير المستوى التعليمي.
4. يوجد علاقة ذات دلاله إحصائية عند المستوى ألفا أقل أو تساوي 0,05 في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير عدد الأبناء.
5. يوجد علاقة ذات دلاله إحصائية عند المستوى ألفا أقل أو تساوي 05, في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري.
6. هناك علاقة ذات دلاله إحصائية عند المستوى ألفا أقل أو تساوي 0,05 في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير نوع العمل.

منهج الدراسة

تتناول هذه الدراسة العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية، ولقد أتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لقدرته على تحليل دور البرامج التلفزيونية وتفسيرها على تنشئة الأطفال ذوي الاعاقة وكذلك منهج تحليل المحتوى لتحليل البرامج ومعرفة أهدافها.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من مجموعه من الأمهات في مخيمات اللجوء في محافظة بيت لحم اللواتي لديهن أطفال ذوي الاعاقة يبلغ عمرهم أقل من عشر سنوات.

مجالات الدراسة

المجال البشري: الأمهات اللواتي لديهن أبناء ويسكن في مخيم الدهيشة، ومخيم العزة، ومخيم عايدة في محافظة بيت لحم.

المجال المكاني:المخيمات الثلاثة الموجودة في محافظة بيت لحم (مخيم الدهيشة، ومخيم عايدة، ومخيم العزة).

المجال الزماني: بدأت الدراسة في شهر كانون أول 2015 وانتهت في شهر تموز 2016.

عينة الدراسة: استخدمت الباحثة العينة القصدية في الدراسة، وذلك لصعوبة الوصول إلى جميع الأمهات، حيث تم توزيع الاستبانة على عينة مقدارها (240 من الأمهات). وتم اختيار العينة لسهولة حصرها والوصول إليها وتوزيع الاستبانات عليها، كما أن للمخيم خصوصية من حيث الموقع وتأثيرات الاحتلال المباشرة عليه،

(اقتحامات، ووجودهم قرب الجدار) الذي أدى إلى غياب الأمن وعدم قدرة الأطفال ذوي الاعاقة على الحركة والتنقل ، كما أن ضيق المكان وعدم وجود أماكن ترفيهية يجعلهم أكثر تواجداً بالمنزل ومشاهدة للتلفاز لقضاء وقتهم، والجدول التالي يبين خصائص العينة الديموغرافية، ويشار هنا الى دور وكالة الغوث(UN) ومراكزها النسوية في (مجتمع الدراسة) والمساهمة في اختيار العينة.

جدول رقم (1) خصائص العينة الديموغرافية

	المتغيرات	العدد	النسبة
المخيمات	مخيم الدهيشة	80	34.2
	مخيم عايدة	78	33.3
	مخيم العزة	76	32.5
العمر	19 -29 سنة	48	20.5
	30- 39 سنة	84	35.9
	40- 49 سنة	84	35.9
	50 سنة فما فوق	18	7.7
الحالة الاجتماعية	متزوجة	216	92.3
	مطلقة	10	4.3
	أرملة	8	3.4
المستوى التعليمي	ثانوي فأقل	138	59.0
	بكالوريوس	86	36.8
	ماجستيرفأعلى	10	4.3
عدد الأبناء	ثلاثة فأقل	112	47.9
	أربعة إلى ستة	104	44.4
	سبعة فأكثر	18	7.7
الدخل الشهري للأسرة	أقل من 1500 ش	46	19.7
	1501 – 2500 ش	116	49.6
	2501 – 4000 ش	44	18.8
	4001 ش فأكثر	28	12.0
نوع العمل	ربة بيت	164	70.1
	موظفه/قطاع حكومي	28	12.0
	موظفه/قطاع أهلي	34	14.5
	عمل خاص	8	3.4

تم استخدام عينة الدراسة المكونة من المخيمات الثلاث في مدينة بيت لحم حيث تم توزيع 80 استبيان في مخيم الدهيشة بنسبة 34.2%، ومخيم عايدة 78 بنسبة 33.5%، وفي مخيم العزة 76 بنسبة 32.4%، حيث كان عمر العينة موزع كالتالي العمر (19-29) 48 أماً بنسبة 20.5%، والعمر(30-39) 84 أماً بنسبة 35.9%، والعمر(40-49) 84 مبحوثة بنسبة 35.9%، والعمر (50 فما فوق) 18 أماً بنسبة 7.7%، وكانت

حالة الأمهات الاجتماعية موزعه كالتالي الأمهات المتزوجات بعدد 216 بنسبة 92.3%، والمطلقات بعدد 10 بنسبة 4.3%، والأمهات الأرامل عددهن 8 بنسبة 3.4%، كما وقد كان مستوى الأمهات التعليمي موزع كالتالي 138 مبحوثة ثانوي فأقل بنسبة 59.0%، وبكالوريوس 86 منهن بنسبة 36.8%، ومستوى التعليم ماجستير فأعلى 10 من الأمهات بنسبة 4.3%، وقد كان عدد الأبناء للأمهات موزع كالتالي: 3 أبناء فأقل 112 بنسبة 47.9%، ومن أربعة إلى ستة 104 أبناء بنسبة 44.4%، ومن سبعة أبناء فأكثر 18 بنسبة 7.7%، و كان الدخل الشهري للأمهات موزع كالتالي:(أقل من 1500ش) 46 مبحوثة بنسبة 19.7%، ومن (1501-2500ش) 116 منهن بنسبة 49.5%، ومن (2501 -4000ش) 44 أماً بنسبة 18.8%، ومن (4001 ش فأكثر) 28 أماً بنسبة 12.0%، وقد كان نوع العمل للأمهات موزع كالتالي: 164 أماً ربة بيت بنسبة 70.1% من العينة و28 منهن يعملن موظفات بقطاع حكومي بنسبة 12.0%، و34 أماً يعملن بقطاع أهلي بنسبة 14.5%، و8 منهن يعملن بقطاع خاص بنسبة 3.4% .

ثبات أداة الدراسة: بين التحليل الإحصائي للدراسة أن نسبة الثبات بلغت 0.94 وهي درجة عالية.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة بالرجوع الى الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الدراسة وقامت بالاطلاع على عدة مراجع وبعد ذلك تم صياغة أدوات الدراسة (الاستبيان) و(المقابلة)، وجاء الاستبيان في قسمين الاول تضمن البيانات الاولية والثاني فقرات الدراسة، وتضمنت المقابلة خمس تساؤلات مفتوحه، وبعد ذلك تم عرض أدوات الدراسة على مجموعه من المختصين الذين أبدوا آرائهم حول صياغة العبارات وسلامة اللغة وارتباطها بالإطار النظري وقامت الباحثة بتعديلها وفق آراء المحكمين وتم بعد ذلك تطبيقها على عينة الدراسة.

الإطار النظري

تعريف المفاهيم

التنشئة الاجتماعية:هي عملية تعلم تعتمد على التلقين والمحاكاة والتوحد مع الأنماط العقلية العاطفية والأخلاقية عند الطفل والراشد، وهي عملية تهدف إلى اندماج عناصر الثقافة في نسق الشخصية وهي عملية مستمرة تبدأ من الميلاد داخل الأسرة وتستمر في المدرسة وتتأثر بجماعات الرفاق وبنسق المهنة ومن ثم تستمر عملية التنشئة باتساع دائرة أنساق التفاعل كلما كبر المرء.(عكه،2013).

وهي تربية الفرد وتعليمه، وتوجيهه وتثقيفه، والإشراف على سلوكه، وتلقينه لغة الجماعة التي ينتمي إليها، وتعويده على الأخذ بعادات تلك الجماعة وتقاليدها وأعرافها وسنن حياتها والاستجابة للمؤثرات الخاصة بها، والخضوع لمعاييرها، وقيمها، والرضا بأحكامها، وتطبعه بطباع الجماعة المحيطة وتمثله بسلوكهم العام، وما توارثوه وأدخلوه إلى ثقافتهم الأصلية من وسائل الثقافات الأخرى، وما توصلوا إليه من الحضارة، والتقدم، والتطور. (ناصر، 2011).

التلفاز: هو وسيلة اتصال بصرية سمعية تعتمد أساساً على الصورة والصوت في آن واحد والجمع بين خواص الإذاعة المسموعة وخواص الوسائل المرئية.(بن عمر،2012).

الأطفال:هي المرحلة التي يعيشها الإنسان وهو تحت سن الثامنة عشر، وهي كلمة مشتقة من طفيل، والطفيل هو الذي يعتمد على الآخرين لذلك سمي الطفل طفلاً وهي الفترة العمرية التي تبدأ من لحظة الولادة وتمتد حتى يصبح هذا المخلوق بالغاً ناضجاً، وتعد هذه الفترة أطول فترة يحتاج فيها الإنسان إلى عائل يكفله ويهتم به. ووفقاً لهذا التعريف تكون مرحلة الطفولة عند الإنسان أطول منها عند الكائنات الحية الأخرى, فهي تمتد من لحظة الولادة حتى الثامنة عشر من العمر. (القماز، 2015).

الطفل:هي المرحلة التي تعقب الولادة مباشرة وتستمر حتى مرحلة الوعي الكامل والقدرة على اتخاذ القرار والقيام بالمسؤوليات وهي غالباً ما تكون بعد مرحلة البلوغ بسنوات قليلة وقد عرف علماء الاجتماع مرحلة الطفولة بأنها مرحلة التي يكون فيها الصغير وهو الطرف المستجيب دوماً لعمليات التفاعل الاجتماعي، يعتمد على والدية حتى النضج الفسيولوجي والاقتصادي.(بن عمر،2012)

ذوي الاعاقة:

محافظة بيت لحم: تقع وتمتد على هضبتين يصل أعلاها إلى 750م فوق مستوى سطح البحر، وهي جزء من الجبال والهضاب الوسطى في فلسطين التي تنتشر موازية لغور الأردن والبحر الميت، تبلغ مساحة المحافظة 659كم2 أي حوالي 11.7% من إجمالي مساحة أراضي الضفة الغربية. ويبلغ عدد سكان المحافظة وفق الإحصاء الفلسطيني للعام 2007 حوالي 23363 فرد.(الجهاز المركزي للإحصاء، 2010، ص31)

اللاجئون: هو كل شخص وجد نتيجة أحداث وقعت قبل 1 كانون الثاني 1951 وبسبب خوف له ما يبرره من التعرض للاضطهاد بسبب عرقه أو دينه أو جنسيته ولا يستطيع أو لا يريد بسبب ذلك الخوف، أن يستظل بحماية ذلك البلد، أو كل شخص لا يملك جنسية ويوجد خارج بلد إقامته المعتاد السابق نتيجة مثل تلك الأحداث، ولا يستطيع، أو لا يريد بسبب ذلك الخوف، أن يعود إلى ذلك البلد.(أبو لغد،2008)

المخيم: هو عبارة عن قطعة من الأرض تم وضعها تحت تصرف الوكالة من قبل الحكومة المضيفة بهدف إسكان اللاجئين الفلسطينيين وبناء المنشآت للاعتناء بحاجاتهم. أما المناطق التي لم يتم تخصيصها لتلك الغاية فلا تعتبر مخيمات. إن قطع الأراضي التي أنشأت المخيمات فوقها هي أراض حكومية أو أنها، في معظم الحالات، أراض استأجرتها الحكومة المضيفة من أصحابها الأصليين. وهذا يعني أن اللاجئين في المخيمات لا "يملكون" الأرض التي بني عليها مسكنهم، إلا أن لديهم حق "الانتفاع" بالأرض للغايات السكنية.(الاونروا-وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، 1948)

النظريات

قامت النظريات بتفسير التنشئة الاجتماعية وخاصة النظريات الكبرى مثل البنائية الوظيفية لإميل دوركايم وبارسونز، ونظرية التفاعلية الرمزية لماكس فيبر وجورج هيربرت ميد، ونظرية الدرو الاجتماعي وغيرها من النظريات الاجتماعية وسنتطرق إلى بعض النظريات التي تعمقت في تحليل التنشئة الاجتماعية.

ينظر الاتجاه البنائي الوظيفي(Structural-Functionalism Theory)إلى عملية التنشئة الاجتماعية على " أنها أحد جوانب النسق الاجتماعي، وبناء على ذلك فإنها تتفاعل مع باقي عناصر النسق بما يساعد على المحافظة على البناء الاجتماعي ككل ، وبذلك فإن عملية التنشئة الاجتماعية تقوم بالمحافظة على البناء الاجتماعي وتوازنه، لأن الفرد في أثناء عملية التنشئة يتعرض لعمليات عدة من الضبط والامتثال التي تساعده على التوافق مع المجموعة التي ينتمي إليها، لأن ذلك يؤدي إلى تحقيق التوازن الاجتماعي للجماعة ككل. فعملية التنشئة التي تحدث الى الفرد ترتبط بعملية التعلم ". (الخشاب،2008. 129).

التنشئة الاجتماعية الأسرية لها دور هام في تزويد أفرادها وخاصة الأطفال بينهم الضوابط والحدود والقيم التي تساعدهم على التكيف الاجتماعي مع أفراد المجتمع الخارجي وخلق التوازن مع الجماعة بشكل شمولي، مما جعل لها دوراً في توضيح دور الأسرة في توجيه وإرشاد أفراد الأسرة لنوعية البرامج التلفزيونية ذات التأثير الإيجابي ومراقبة سلوكهم من قبل من يقوم بالتنشئة الاجتماعية.

ويرى أصحاب التفاعلية الرمزية (Symbolic Interaction Theory)بأن الذات الإنسانية تتألف من اتجاهات ومعايير وقيم كونتها واكتسبتها من خلال تفاعلها الرمزي مع الآخرين خلال عملية التنشئة الاجتماعية، والتفاعل الرمزي هو الذي يحث الطفل على تعديل أو تطوير مفاهيمه واتجاهاته بناء على ردود أفعال الآخرين نحوه، أو نحو أفعاله وسلوكياته، وهكذا فإن الفرد يتعلم المعايير أو الاتجاهات أو القيم أو الأفعال والمفاهيم المناسبة، ليستدخلها، وتصبح جزءً من ذاته، وبواسطة عملية (الاستداخال) هذه فإن آليات الضبط الاجتماعي التي كان يخضع لها الطفل من الخارج تتحول إلى ضبط ذاتي نتج من خلال العملية التعليمة للتنشئة الاجتماعية داخل الأسرة.(عكة، 2013).

تحاول الأسرة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية مراقبة الرموز والإشارات التي يصدرها الأطفال نتيجة مشاهدتهم لبرامج الأطفال التلفزيونية والتي تؤثر عليهم بسلوكيات غير مقبولة اجتماعياً حيث ستقوم عملية التنشئة الاجتماعية بممارسة عملية الضبط الاجتماعي الخارجي وتحويلها إلى ضبط ذاتي داخلي.

وتعد نظرية الغرس الثقافي(Cultivation Theory)إحدى النظريات الهامة في عملية التنشئة الاجتماعية التي اهتمت بتأثير وسائل الإعلام على عملية التنشئة الاجتماعية وخاصة الأثر الذي تتركه هذه الوسائل خارج حدودها على الأفراد، وهي تصويراً تطبيقيا للأفكار الخاصة في عمليات بناء المعنى وتشكيل الحقائق الاجتماعية، والتعلم من خلال الملاحظة، والأدوار التي تقوم بها وسائل الإعلام في التأثير على فهم ومعرفة الأفراد وإدراكهم للعالم المحيط لعالمهم، وخاصة الذين يتعرضون لتلك الوسائل الإعلامية باستمرار. (عبد الحميد، 2000. 363)

في هذه النظرية نجد بأن هناك علاقة مباشرة للبرامج الإعلامية على تغيير المفاهيم والقيم والضوابط التي يتم غرسها بالأطفال من خلالها مما يثبت أن التنشئة الاجتماعية متعددة ومتداخلة أهمها الأسرة والإعلام، لذلك تقوم الأسرة بمراقبة ما يبثه الإعلام وخاصة البرامج الخاصة بالأطفال خوفا عليهم من الانجرار وراء معاني ليس لها وجود في المجتمع مما يشتت عقل الطفل ويبعده عن الواقع.

وتحاول نظرية الدور(Role System) التعرف إلى ما يقوم به كل فرد من وظائف ومهام في حال كونه عضواً في تنظيم سواء كان هذا التنظيم إدارياً أو اجتماعياً أو سياسياً أو اقتصادياً، فالفرد في أي منظمة لديه أدوار محددة يجب عليه القيام بها، وأن الدور هو نمط من الدوافع والأهداف والمعتقدات والقيم والاتجاهات والسلوك التي يتوقع أعضاء الجماعة أن يروه ممن يشغل وظيفة ما أو يحتل وضعاً اجتماعياً معينا،ٍوالدور الذي يصف السلوك المتوقع من شخص في موقف ما. (العمر، 2004. 117)

تظهر نظرية الدور الاجتماعي أهمية الأدوار في الأسرة، وما يترتب على كل وظيفة ودور أسري خاصة في مجال الضبط والتوجيه والإرشاد لكل فرد داخل الأسرة لتنتقل معه عبر مراحل الحياة المختلفة لتصبح جزءاً لا يتجزأ من السلوك الاجتماعي.

ترى نظرية الضبط الاجتماعي(Social Control Theory) أن الطاعة والامتثال هو الشيء الذي يجب أن يتعلمه الفرد، وأن الطفل ليس لديه أي مفهوم عن الحقوق والمعايير في المجتمع سواء ما يتعلق بالعادات أو القانون، لذلك فالامتثال (وليس الانحراف) هو الشيء الذي يجب أن يتعلمه الطفل، ففي حالة الضبط الذاتي نجد أن إحساس وشعور الفرد هو الذي يوجه سلوكه، وبذلك يصبح القانون الذي ينظم السلوك ثانوياً، ولذا كلما زاد الضبط الذاتي لدى فرد ما، قل تأثير الضبط الخارجي على السلوك الإجرامي المتوقع حدوثه، والأسرة تعتبر من أهم المصادر في الضبط المباشر وغير المباشر، كما أنه كلما زاد التكامل الأسري زادت قدرة الأسرة في ممارسة الضبط ، وأن تعزل أطفالها عن التيارات المنحرفة. (الخشاب، 2008. 160)

هناك قوانين وأنظمة تلزم كل إنسان بكافة المراحل العمرية التي يمر بها وتبدأ من مرحلة الطفولة التي يحتاج فيها الطفل تزويده بالضوابط والقوانين الأسرية والاجتماعية والدينية بطريقة مباشرة وغير مباشرة لمساعدته على التوافق والتكيف الاجتماعي بعيداً عن الانحراف عما هو غير مقبول.

ومن النظريات الإعلامية التي فسرت التنشئة الاجتماعية النظرية التنموية نظرا لاختلاف ظروف العالم النامي التي ظهرت للوجود في منتصف هذا القرن وبالتالي هي تختلف عن الدول المتقدمة من حيث الإمكانيات المادية والاجتماعية، لذا كان لابد لهذه الدول من نموذج إعلامي يختلف عن النظريات التقليدية الأربعة التي استعرضناها، ويناسب هذا النموذج أو النظرية الأوضاع القائمة في المجتمعات النامية، فظهرت النظرية التنموية في عقد الثمانينات، وتقوم على الأفكار والآراء التي وردت في تقرير لجنة "واك برايل" حول مشكلات الاتصال في العالم الثالث، فهذه النظرية تخرج عن نطاق بعدي الرقابة والحرية كأساس لتصنيف الأنظمة الإعلامية ، فالأوضاع المتشابهة في دول العالم الثالث تحد من إمكانية تطبيق نظريات الإعلام التي أشرنا إليها في السابق، وذلك لغياب العوامل الأساسية للاتصال كالمهارات المهنية والمواد الثقافية والجمهور المتاح. إن المبادئ والأفكار التي تضمنت هذه النظرية تعتبر هامة ومفيدة لدول العالم النامي لأنها تعارض التبعية وسياسة الهيمنة الخارجية. كما أن هذه المبادئ تعمل على تأكيد الهوية الوطنية والسيادة القومية والخصوصية الثقافية للمجتمعات؛ وعلى الرغم من أن هذه النظرية لا

تسمح إلا بقدر قليل من الديمقراطية حسب الظروف السائدة إلا أنها في الوقت نفسه تفرض التعاون وتدعو إلى تظافر الجهود بين مختلف القطاعات لتحقيق الأهداف التنموية، وتكتسب النظرية التنموية وجودها المستقل من نظريات الإعلام الأخرى من اعترافها وقبولها للتنمية الشاملة والتغيير الاجتماعي(أمين،2012).

الدراسات السابقة

دراسة عياد(2010) بعنوان **دور التلفزيون في تنمية قدرات التفكير الإبداعي عند أطفال ما قبل المدرسة**، حيث هدفت الدراسة الكشف عن أثر البرامج التلفزيونية التعليمية كاستراتيجية أو وسيلة تعليمية في تحفيز ذهن أطفال ما قبل المدرسة، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي وكان مجتمع الدراسة عينة من الأطفال ما قبل المدرسة من عمر(5-6) سنوات، وكان العدد 47 طفلاً وطفلة من أطفال الصف الثاني في روضة أطفال (sos)، واستخدم أداة الدراسة من خلال الاختبارات القبلية والبعدية. وخلصت نتائج الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن البرامج التلفزيونية ذات المستوى الملائم معرفياً وسيكولوجياً لأطفال ما قبل المدرسة قادرة على مساعدة هؤلاء الأطفال على تحسين قدراتهم الإبداعية كما وتسهم في تنمية قدرات طفل ما قبل المدرسة الإبداعية، كما لفتت نتائج الدراسة الانتباه إلى حقيقة أن الأطفال لا ينمون معرفياً وإبداعياً من تلقاء أنفسهم .

دراسة دشتي (2007) بعنوان **أثر مشاهدة البرامج الفضائية على المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال بدولة الكويت**، هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نوعية البرامج الفضائية التي يشاهدها الأطفال وبين المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال، والتعرف على العلاقة بين عدد ساعات مشاهدة هذه البرامج الفضائية على المهارات الاجتماعية للأطفال، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (200) طفل/ة ممن تتراوح أعمارهم بين 5-12 عاماً وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: عدم اختلاف المهارات الاجتماعية بالنسبة للأبعاد: التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، والتعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية، والدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية، بينما اختلف الضبط الانفعالي والضبط الاجتماعي باختلاف ساعات المشاهدة للأطفال على القنوات الفضائية، لصالح الأطفال الذين يشاهدون القنوات الفضائية بصورة أقل.

دراسة رباح، نهلة(2007) بعنوان **أثر التلفاز المباشر وغير المباشر على تنمية السلوك العدواني لدى الأطفال**، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التلفاز المباشر وغير المباشر على تنمية السلوك العدواني لدى الأطفال، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج الوثائقي، واستخدمت العينة المتاحة واستعانت بأداة المقابلة المتعمقة، وقد طبقت على عينة من الأطفال في فلسطين، وقامت الباحثة بمقارنة عدة دراسات مع بعضها البعض وربطها بالدراسة وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها:

1. توجد علاقة بين نوعية البرامج التي يشاهدها الطفل وجنس الطفل في إظهار السلوك العدواني.

2. توجد علاقة إيجابية ضعيفة بين ما يشاهده الأطفال من برامج تعليمية، وعلاقة سلبية ضعيفة ما بين نوعية البرامج التي يشاهدها الأطفال والفئة العمرية للأطفال
3. يوجد علاقة بين وعي الأهل وطبيعة البرامج التي يشاهدها الأطفال.

في دراسة كرسمار وفييرا (Krcmar and Vieira 2005) بعنوان **تقليد الحياة، تقليد التلفاز: آثار النماذج العائلية والتلفزيون على التفكير الأخلاقي لدى الأطفال.** حيث هدفت الدراسة بفحص الأثر النسبي للتعرض لكل من العنف الذي يبث عبر التلفزيون، وأنماط الاتصال في العائلة، وطريقة التفكير الأخلاقي لدى الوالدين على التفكير الأخلاقي لدى الأطفال، وقد استخدم الباحثان المنظور البنائي الإدراكي التطوري، واستعان الباحثان بالمقابلة والاستبانة نحو الأطفال وآبائهم وأمهاتهم، وتألفت عينة البحث على 177 حالة تضم والدي-الطفل، وشملت أطفال تراوحت أعمارهم بين 5-12 سنة وأجريت معهم مقابلات فردية، وقد طبقت الدراسة في الجزء الشمالي الشرقي من الولايات المتحدة الأمريكية، وخلصت نتائج الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن برامج العنف الممزوج بالخيال قد أثرت في قدرة الأطفال على اتخاذ موقف من العنف وكان مستوى التفكير الأخلاقي عندهم أضعف من الأطفال الذين لا يشاهدون برامج عنف ممزوجة بالخيال، كما استنتج الباحثان ان طريقة التواصل بين الوالدين والأطفال لها الأثر الأكبر على تطوير تفكير الأطفال الأخلاقي.

دراسة للباحثين ميرز ووودارد (Mares and Woodard) بعنوان **الآثار الايجابية للتلفاز على التفاعل الاجتماعي للأطفال:(2005)**. حيث هدفت الدراسة إلى تقديم تحليل متتالي موسع للآثار التفاعلية الإيجابية لمشاهدة التلفاز ومقارنة الأثر لمضامين التفاعل الإيجابي للبرامج التلفزيونية مع حجم الأثر الذي يفحص الآثار التفاعلية الإيجابية لمشاهدة التلفاز على التفاعلات الاجتماعية للأطفال، والسلوك العدواني، والسلوك الغيري.وقد اعتمد الباحثان على طريقة التحليل التجميعي الموسع بتطبيق الطرق الإحصائية على بيانات 34 دراسة سابقه تم اختيارها بعناية عبر قواعد بيانات لدراسة حجم الأثر الذي يفحص الآثار التفاعلية الإيجابية لمشاهدة التلفاز على التفاعلات الاجتماعية للأطفال، والسلوك العدواني، والسلوك الغيري، وخلصت نتائج الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1. إن مستوى التأثير السلبي للتلفاز في تحفيز السلوك العنيف لا يزيد عن مستوى تأثيره الإيجابي في توجيه التفاعل الإيجابي بين الأطفال.
2. إن الأطفال الذين كانوا يشاهدون برامج تلفزيونية ذات مضامين اجتماعيه ايجابية، كان سلوكهم وتوجهاتهم تميل إلى الإيجابية أكثر من غيرهم.
3. إن التلفاز يتمتع بإمكانية لتحفيز التفاعلات الاجتماعية الإيجابية، وتخفيف السلوك العدواني وتشجيع مشاهديه على سلوكيات أكثر تسامحاً مع الآخرين.

دراسة دحلان (2003): **بعنوان العلاقة بين مشاهدة بعض برامج التلفاز والسلوك العدواني لدى الأطفال بمحافظات غزة**، وهدفت الدراسة الى إظهار العلاقة بين مشاهدة برامج التلفاز والسلوك

العدواني لدى الأطفال وقد طبقت الدراسة على أطفال المرحلة الأساسية في سن الطفولة المتأخرة ما بين 9-12 عام في المدارس الحكومية في محافظة غزة، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها، اختلاف نسبة شيوع السلوك العدواني لدى الأطفال حيث احتل العدوان المادي(الجسدي) المرتبة الأولى، ثم العدوان اللفظي فالعدوان السلبي (النفسي) وأخيراً السلوك السوي.

دراسة الدوري (2002)**بعنوان التأثيرات السلبية للتلفاز على ثقافة الطفل**، هدفت الدراسة إلى معرفة التأثيرات السلبية للتلفاز على ثقافة الطفل، كما يدركها أولياء الأمور، وقد أجرى الباحث الدراسة على عينة مكونه من (320) من الآباء والأمهات من مدينة بغداد وقد أخذوا بطريقة عشوائية وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي واستعان بالاستبانة ،وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن جلوس الأطفال أمام التلفاز لساعات طويلة يؤثر على صحتهم البدنية والعقلية وعلى حواسهم البصرية والسمعية، ويحد من حركتهم ويؤدي الى البلادة والكسل، كما انه يبعدهم عن ممارسة هواياتهم الأخرى كالقراءة أو اللعب أو التسامر مع الأهل والأصدقاء.

في مقالة مرجعية للباحثين سيمونز، وستالسوورث، ووينتزيل (Simmons, Stalsworth and Wentzel):(1999) **بعنوان العنف التلفزيوني وآثاره على الأطفال صغار السن**، هدفت الدراسة المرجعية إلى مراجعة عدد من الأبحاث والدراسات حول العنف التلفزيوني وربط الممارسات العنيفة والسلوكيات العدوانية ببرامج وأفلام كرتون يتابعها عدد كبير من الأطفال الصغار (بعمر ما قبل المدرسة) في الولايات المتحدة الأمريكية، وخلصت نتائج الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن هناك علاقة بين العنف التلفزيوني والسلوك العدواني لدى الأطفال.

دراسة فيوليت وآخرون(1998): **بعنوان دور برامج التلفزيون في التنشئة الاجتماعية للأبناء.** هدفت الدراسة الى التعرف على أهم ايجابيات وسلبيات البرامج التلفزيونية المقدمة من حيث الشكل والمضمون.

وقد طبقت الدراسة على 7 برامج أطفال مختلفة من بين 49 برنامج وخلصت إلى عدة نتائج، أهمها:

1. عدم تحقيق العديد من الأهداف المهمة والتي لم تجد الاهتمام الكافي من حيث البحث والدراسة والتحليل ومن أهمها تنمية القدرات على السلوك الاجتماعي الذي يقوم على الحب المتبادل واحترام مشاعر الآخرين حيث لم تظهر هذه الأهداف في أي برنامج من البرامج التي تم تحليل مضمونها.
2. عدم التوازن بين المواد والفقرات الأجنبية التي تثري برامج الأطفال والمواد المحلية والتي تعكس ثقافة المجتمع المصري وقيمه مما يؤدي الى أثار سلبية على التنشئة الاجتماعية للطفل حيث يتم تعليم قيم اجتماعية غير مرغوبة مثل تشجيع المنافسة الفردية إلى حد القضاء على الخصم وهذا يظهر في أفلام توم وجيري.

دراسة فريزر وآخرون (Frazier:1997)، **بعنوان أثر التلفزيون والعقاب الصارم على الإدراك الاجتماعي للطفل**،وهدفت الدراسة إلى تفحص الآثار الإضافية والفعالة لمشاهدة التلفزيون والعنف ، وأثر العقاب

النفسي على المعلومات الاجتماعية للطفل ومعالجة نتائج العدوانية وآثار المشاهدة الطويلة ، ودراسة أثر السماح بمشاهدة مضمون العنف على الإدراك الاجتماعي للطفل والعنف، وقد شملت عينة الدراسة 535 طفلاً مع أسرهم وقد استغرقت الدراسة مدة سبع سنوات، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: السماح بمشاهدة العنف وتكراره مرتبطان إيجابيا مع العدوانية المدرسية.

دراسة سليمان(1994) **بعنوان العلاقة بين القدرات الابتكارية وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لطفل المدرسة الابتدائية**، هدفت الدراسة للتعرف على مدى تأثير المتغيرات النفسية والاجتماعية للأطفال على قدراتهم الإبتكارية، وقد شملت عينة الدراسة أطفالاً من كلا الجنسين من الصف الخامس الابتدائي في الريف والحضر، وقد تم استخدام المنهج التجريبي وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أنه قد تبين أن هناك علاقة بين تأثير برامج الإعلام والقدرات الابتكارية من عينة الأطفال في الريف والحضر.

المعالجة الإحصائية

وللمعالجة الإحصائية تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة على فقرات الأداة، وكذلك تم استخدام اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي.

(One way analysis of variance) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات حسب المتغيرات المستقلة في الدراسة، كما تم حساب معامل الثبات (كرونباخ ألفا) والتحقق من صدق الأداة وذلك ضمن برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).

النتائج والتوصيات

الفرضية الأولى: يوجد علاقة ذات دلاله إحصائية عند المستوى ألفا أقل أو تساوي 05, في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير العمر.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(One-Way analysis of variance) لقياس دلالة وفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير العمر.

جدول رقم (3)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One-Way analysis of variance) لقياس دلالة وفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير العمر.

متغير العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة الإحصائية
19 -29 سنة	48	3.07	.40	.795	2.384	3	**2.682**	**.0480**
30 -39 سنة	84	2.90	.60	.296	68.145	230		
40 -49 سنة	84	2.96	.54		70.529	233		
50 سنة فما فوق	18	3.26	.56					
المجموع	234	2.98	.55					

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير العمر لصالح الأمهات الأكبر سنا (50 سنة فما فوق) حيث إن المتوسط الحسابي يبين ذلك (3.26) ويؤكدن بأن مشاهدة برامج الأطفال التلفزيونية يؤثر سلبا على الأطفال ذوي الاعاقة، على الأمهات اللواتي أعمارهن تتراوح بين 30- 39 سنة بمتوسط حسابي وصل 2.90.

هذه النتيجة لم تتفق مع أي من نتائج الدراسات السابقة لعدم تطرق الدراسات السابقة لمتغير العمر، وقامت نظرية الدور بتفسير دور الآباء والأمهات والإخوة في المنزل وبينت أن لكل فرد دوراً مختلفاً عن الآخر وعند تفسير هذه النتيجة وفق نظرية الدور نجد بأن هناك تبايناً بين الدور الذي تقوم به الأم الصغيرة في السن مقارنة مع الأم الكبيرة في السن، وهذا طبيعي للأسرة التي تعيش في مجتمعنا الفلسطيني كون الأم الصغيرة في العمر متعلمةً ومواكبة للتغيرات العالمية التي تنتشر عبر وسائل الإعلام وما تبثه من رسائل للتنشئة الاجتماعية ليتم غرسها في الأطفال فتقوم بدورها بأخذ الحيطة اتجاه مشاهدة أبنائها لبعض البرامج التلفزيونية خوفا من أن تتأثر عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها اتجاههم، وهذا ما لم تستطعه الأم الكبيرة في السن نتيجة عدم وعيها بالتغيرات التكنولوجية عبر وسائل الإعلام العربية والأجنبية، وهذا ما أكدته المقابلات حيث أن بعض الأمهات ذكرن تأثير التكنولوجيا على أطفالهن واهتمام الأطفال بالكمبيوتر والانترنت وI pad وقضاء وقت طويل على وسائل التكنولوجيا الحديثة مما أضعف الاتصال والتواصل الأسري، وعدم تمكن الأم من السيطرة على أطفالها ذوي الاعاقة للحد من تأثير الأدوات التكنولوجية الحديثة حيث ينتاب الأطفال ذوي الاعاقة نوبة صراخ وبكاء شديدين في حال قيامها بأخذ الهاتف المحمول أو إغلاق الكمبيوتر وI pad.

الفرضية الثانية : يوجد علاقة ذات دلاله إحصائية عند المستوى ألفا أقل أو تساوي0,05 في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(One- Way analysis of variance) لقياس دلالة وفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في مدى العلاقة بين برامج

الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى للحالة الاجتماعية.

جدول رقم (4)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way analysis of variance) لقياس دلالة وفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى للحالة الاجتماعية.

العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة الإحصائية
متزوجة	216	2.98	.530	.008	.017	2	.0270	.9730
مطلقة	10	2.97	.580	.305	70.512	231		
أرملة	8	2.94	.900		70.529	233		
المجموع	234	2.98	.550					

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجات حيث إن المتوسط الحسابي يبين ذلك (2.98) ويؤكدن بأن مشاهدة برامج الأطفال التلفزيونية يؤثر سلبا على الأطفال ذوي الاعاقة . على الأمهات المطلقات والأرامل بمتوسط حسابي وصل (2.94) (2.97).

هذه النتيجة اتفقت مع نتيجة فيوليت (1998) التي أكدت على وجود آثار سلبية على التنشئة الاجتماعية للطفل حيث يتم تعليم قيم اجتماعيه غير مرغوبة مثل تشجيع المنافسة، واختلفت مع دراسة كرسمار وفييرا (2005) التي أكدت أن طريقة التواصل بين الوالدين والأطفال لها الأثر الأكبر على تطوير تفكير الأطفال الأخلاقي، وقامت نظرية الضبط الاجتماعي بتفسير دور الأمهات والآباء بتزويد الأبناء بالقوانين والأنظمة والضوابط الأسرية بطريقة مباشرة وغير مباشرة للأطفال بكافة مراحل العمر المختلفة لتساعده على التكيف الاجتماعي الايجابي بعيداً عن الانحراف، حيث إن الأمهات المتزوجات أكثر انشغالاً وعليهن العديد من المسؤوليات اتجاه الأبناء والزوج والواجبات المنزلية والاجتماعية الأخرى مما يجعلهن أكثر بعداً عن توجيه أبنائهن نحو ضبط برامج الأطفال التلفزيونية وتوجيهها نحو الاختيار الايجابي السليم، وهذا ما أكدته المقابلات حيث إن انشغال الأمهات لا يتيح لهن فرصة كبيرة لمتابعة البرامج التي يقوم أطفالهن بمتابعتها ومراقبتها، حتى وأن قامت الأم بتغيير المحطة التي ترى، من وجهة نظرها أنها غير مناسبة، فما تلبث الأم أن تنشغل حتى يقوم الأطفال بتغيير المحطة إلى البرامج التي منعوا منها.

الفرضية الثالثة: يوجد علاقة ذات دلاله إحصائية عند المستوى ألفا أقل أو تساوي 0,05 في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير المستوى التعليمي.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(One-Way analysis of variance) لقياس دلالة وفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى للمستوى التعليمي.

جدول رقم (5)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One- Way analysis of varinnce) لقياس دلالة وفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى للمستوى التعليمي.

المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة الإحصائية
ثانوي فاقل	138	2.98	.550	.762	1.524	2	2.550	.0800
بكالوريوس	86	3.02	.520	.299	69.005	231		
ماجستير فأعلى	10	2.61	.55 0		70.529	233		
المجموع	234	2.98	.550					

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمستوى التعليم لصالح الأمهات ذات المستوى التعليمي (البكالوريوس فأعلى) حيث إن المتوسط الحسابي يبين ذلك (2.98) ويؤكدن بأن مشاهدة برامج الأطفال التلفزيونية تؤثر سلبا على الأطفال ذوي الاعاقة على الأمهات ذات المستوى التعليمي (ثانوية فأقل وبكالوريوس فأعلى) بمتوسط حسابي وصل (2.98) (2.61) .

هذه النتيجة اتفقت مع دراسة الدوري (2002) التي أكدت بأن جلوس الأطفال أمام التلفاز لساعات طويلة يؤثر على صحتهم البدنية والعقلية والحسية كما أنه يبعدهم عن ممارسة هواياتهم الأخرى كالقراءة أو اللعب أو التسامر مع الأهل والأصدقاء، واختلف مع دراسة دشتي (2007) حيث أكدت أن الضبط الانفعالي والاجتماعي باختلاف ساعات المشاهدة للأطفال على القنوات الفضائية لصالح الذين يشاهدون القنوات الفضائية بصورة أقل ، كما وقد اختلفت مع دراسة نهلة (2007) اذ يوجد علاقة بين وعي الأهل وطبيعة البرامج التي يشاهدها الأطفال حيث إن الأمهات اللواتي يحصلن على درجة البكالوريوس لديهن اهتمامات أكثر ومختلفة عن النساء غير المتعلمات، مما يدفعهن إلى جذب أبنائهن لبرامج الأطفال

التلفزيونية حتى يتفرغن لاهتماماتهن الأخرى وهو ما انعكس سلباً على جلوس الأطفال لساعات طويلة أمام التلفاز.

وبحسب نظرية الغرس الثقافي نجد أن هناك علاقة مباشرة لبرامج التلفزيون على تغيير المفاهيم والقيم والضوابط التي يتم غرسها بالأطفال من خلال ما يثبت أن التنشئة الاجتماعية متعددة ومتداخلة، لذا لابد أن تقوم الأسرة بمراقبة ما يبثه الأعلام من برامج خاصة بالأطفال للتأكد من طبيعة الرسائل التي تبثها هذه البرامج للأطفال، وهو ما بين أن الأمهات ذات المستوى التعليمي (بكالوريوس) أقل مراقبة على هذه البرامج بسبب انشغالهن بأمور حياتية أخرى، وهذا ما أكدته المقابلات مع الأمهات المتعلمات حيث أظهرن تخوفاً وقلقاً من موضوع تأثير البرامج على سلوكيات أطفالهن ذوي الاعاقة فقد كن على اطلاع على بعض السلوكيات غير المقبولة اجتماعياء كما وقد أشرن إلى موضوع اهتمام أبنائهن ذوي الاعاقة ببرامج التلفزيون الهندية والتركية التي تتناقض بشكل واضح مع القيم والمعايير الاجتماعية في مجتمعنا.

الفرضية الرابعة : يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى ألفا أقل أو تساوي 0,05 في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير عدد الأبناء.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(One-Way analysis of variance) لقياس دلالة وفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لعدد الأبناء.

جدول رقم (6)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way analysis of variance) لقياس دلالة وفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لعدد الأبناء.

عدد الأبناء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة الإحصائية
ثلاثة فاقل	112	2.88	.520	1.321	2.641	2	4.493	.012
أربعة إلى ستة	104	3.10	.560	.294	67.888	231		
سبعة فأكثر	18	2.91	.520		70.529	233		
المجموع	234	2.98	.550					

يتضح من خلال الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$)في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في

مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير عدد الأبناء لصالح الأمهات اللواتي لديهن عدد أطفال من أربعة إلى ستة حيث أن المتوسط الحسابي يبين ذلك (3.10) ويرين أن مشاهدة برامج الأطفال التلفزيونية تؤثر سلبا على الأطفال ذوي الاعاقة على الأمهات اللواتي لديهن عدد أبناء أعلى وأقل بمتوسط حسابي وصل(2.91)-(2.88).

هذه النتيجة اتفقت مع نتيجة دراسة نهلة (2007) التي أكدت بوجود علاقة إيجابية ضعيفة بين ما يشاهده الأطفال من برامج تعليمية وعلاقة سالبة ضعيفة ما بين نوعية البرامج التي يشاهدها الأطفال والفئة العمرية كما واتفقت مع دراسة سيمونز وستالوورت و وينتزيل (1999) التي أكدت أن هناك علاقة بين العنف التلفزيوني والسلوك العدواني لدى الأطفال، حيث إن الأمهات اللواتي لديهن عدد أطفال كبير لا يستطعن السيطرة والرقابة والتوجيه بالطريقة الصحيحة لانشغالها بتلبية كافة الاحتياجات المطلوبة لكل طفل لديها وهو ما يضعف رقابتها على أطفالها، كما وقد اختلفت النتائج مع دراسة عياد(2010) التي أكدت أن الأطفال لا ينمون معرفياً وإبداعياً من تلقاء أنفسهم وأن البرامج التلفزيونية ذات المستوى الملائم معرفياً وسيكولوجياً قادرة على مساعدة هؤلاء الأطفال على تحسين قدراتهم الإبداعية.

وحسب نظرية التفاعلية الرمزية فإن الأسرة تحاول من خلال عملية التنشئة الاجتماعية مراقبة الرموز والأشكال التي يشاهدها الطفل ويقوم بإصدارها للآخرين التي من الممكن أن تؤثر عليهم بسلوكيات غير مقبولة اجتماعياً، لذا من الضروري أن تقوم الأم بتوجيه أبنائها الوجهة الصحيحة ومنعهم من مشاهدة البرامج التي تبث رموزاً سلبية غير إيجابية والتي تنعكس سلباً على سلوكهم، وهذا ما أكدته المقابلات مع الأمهات حيث أظهرن بأن عدد الأطفال يلعب دوراً مهماً في عملية الضبط والتوجيه، فإذا ما كان العدد قليلاً تتمكن الأمهات من متابعة ورقابة الأبناء، خاصة على شبكات الاتصال والتواصل الاجتماعي والانترنت، بينما كلما زاد العدد لا تستطيع الأم مراقبة كافة الأبناء بالمستوى نفسه، كما أكدوا على عملية نقل بعض السلوكيات خاصة تقليد العنف الممارس من خلال مشاهدتهم برامج التلفزيون على إخوتهم الأصغر وعلى أقرانهم في المدرسة، والقيام ببعض السلوكيات اللفظية

(مثل النطق اللفظي للعربية غير السليم، وألفاظ الاستهزاء والسخرية من بعض، وأصوات وحركات غير مقبولة) والتي يشاهدونها ويقومون بمحاكاتها مع الآخرين.

الفرضية الخامسة: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى ألفا أقل أو تساوي 0,05 في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way analysis of variance) لقياس دلالة وفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم تعزى/للدخل الشهري للأسرة

جدول رقم (7)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way analysis of variance) لقياس دلالة وفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير الدخل الشهري.

الدخل الشهري للأسرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة الإحصائية
اقل من 1500 ش	46	3.06	0.65	1.447	4.342	3	5.030	0.002
1501 – 2500 ش	116	2.93	0.48	.288	66.187	230		
2501 – 4000 ش	44	3.20	0.48		70.529	233		
4001 ش فأكثر	28	2.74	0.58					
المجموع	234	2.98	0.55					

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير الدخل الشهري لصالح الأمهات اللواتي لديهن دخل شهري ما بين 2501-4000 عن اللواتي دخلهن أعلى وأقل، حيث إن المتوسط الحسابي (3.20%) فإنهن يجدن بأن مشاهدة برامج الأطفال التلفزيونية يؤثر سلبا على الأطفال.

هذه النتيجة لم تتفق مع أي من نتائج الدراسات السابقة لعدم تطرق الدراسات السابقة لمتغير الدخل الشهري، وقامت نظرية الدور بتفسير دور الآباء والأمهات في المنزل في توفير كافة الاحتياجات الأساسية والمعنوية لأبنائها من مأكل ومشرب وملبس ورعاية واهتمام ، حيث أن الأسر غير القادرة على توفير الاحتياجات الأساسية لأفرادها سوف يكون همها وانشغالها الأساسي العمل على كيفية توفير هذه الاحتياجات، وهو ما يضعف دور الرقابة والإرشاد والتوجيه من قبل الوالدين، وهذا ما أكدته المقابلات مع الأمهات اللواتي أكدن بأن للوضع الاقتصادي ومساحة المنزل ومساحة الفناء المنزلي دوراً في بقاء الأطفال مدة طويلة أمام برامج التلفزيون لعدم تمكن الأطفال من اللعب داخل المنزل أو خارجه لضيق المساحة، كما تطرقت بعض الأمهات إلى طبيعة الوضع السياسي الراهن والاحتلال (بجانب الجدار) الذي يتسبب بخوف الأسر على أبنائها من الخروج خارج محيط المنزل.

ولمعرفة مصادر الفروق فقط تم إجراء اختبار توكي وتبين بان الفروق جاءت لصالح الأمهات اللواتي دخل أسرهن الشهري من (2501 – 4000 ش) بمتوسط حسابي 3.20% ويرين بأن برامج الأطفال التلفزيونية يؤثر سلبا على الأطفال ذوي الاعاقة على البحوثات اللواتي دخل أسرهن الشهري (4001 ش) فأكثر بمتوسط حسابي وصل 2.74.

الفرضية السادسة: يوجد علاقة ذات دلاله إحصائية عند المستوى ألفا اقل أو تساوي 0.05 في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير نوع العمل.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way analysis of variance) لقياس دلالة وفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لنوع العمل.

جدول رقم (8)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way analysis of variance) لقياس دلالة وفروق في المتوسطات

نوع العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة الإحصائية
ربة بيت	164	2.97	.530	.055	.165	3	.1800	.9100
موظفه/قطاع حكومي	28	3.01	.730	.306	70.364	230		
موظفه/قطاع أهلي	34	3.02	.460		70.529	233		
عمل خاص	8	2.88	.530					
المجموع	234	2.98	.550					

الحسابية للدرجة الكلية في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لنوع العمل.

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)في مدى العلاقة بين برامج الأطفال التلفزيونية والتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة من وجهة نظر الأمهات في مخيمات اللجوء بمحافظة بيت لحم يعزى لمتغير نوع العمل لصالح الأمهات اللواتي يعملن (موظفات في قطاع أهلي) حيث إن المتوسط الحسابي يبين ذلك (3.02) فإنهن يرين بأن مشاهدة برامج الأطفال التلفزيونية تؤثر سلبا على الأطفال ذوي الاعاقة على الأمهات اللواتي يعملن في (قطاع خاص وحكومي) ولا يعملن (ربة بيت).

هذه النتيجة اتفقت مع نتيجة دراسة سليمان (1994) التي أكدت بوجود علاقة بين تأثير برامج الإعلام والقدرات الابتكارية من عينة الأطفال في الريف والحضر، كما واتفقت مع دراسة الدوري (2002) أن التلفاز يبعد الأطفال عن ممارسة هواياتهم الأخرى كالقراءة أو اللعب أو التسامر مع الأهل والأصدقاء،وهو ما اختلف مع دراسة ميرز و ووادرد (2005) التي أكدت أن التلفاز يتمتع بإمكانية لتحفيز التفاعلات الاجتماعية الايجابية وتخفيف السلوك العدواني وتشجيع مشاهديه على سلوكيات أكثر تسامحاً مع الآخرين، حيث أن الأم التي تعمل في القطاع الأهلي تكون ساعات الدوام والعمل أطول من الأمهات اللواتي يعملن في المؤسسات الحكومية

حيث إن الأم العاملة عند عودتها من العمل تقوم بالقيام بعدة مهام أخرى وواجبات منزلية وأسرية جمة، مما يجعل وقتها أضيق في متابعة وتوجيه وتقييم برامج التلفاز التي يشاهدها أبناؤها، كما وأن الأمهات العاملات لأوقات طويلة لا يتمكن من أخذ أبنائهن إلى أماكن ترفيهية ومتنزهات لقضاء أوقات في اللعب والمرح والتسلية مع أقرانهم، لذا يكون جلوس الأطفال أمام التلفاز لساعات أطول لقضاء وقت فراغهم والبحث عن التسلية.

ووفق البنائية الوظيفية فإن الأسرة تلعب دوراً هاماً في تزويد أفرادها وخاصة الأطفال بالضوابط والحدود التي تساعدهم على التكيف الاجتماعي مع أفراد المجتمع الخارجي وخلق التوازن مع الجماعة بشكل شمولي، فبسبب انشغال الأم بعملها والمهام العديدة التي يجب أن تقوم بإنجازها عند عودتها من العمل يؤدي الإعلام ممثلاً ببرامج الأطفال التلفزيونية دوراً وتأثيراً أكبر في عملية التنشئة والتوجيه أكثر من الأسرة والوالدين على الأطفال، وهذا ما أكدته المقابلات مع الأمهات التي أكدن أن عودة الأم من العمل يرافقه شعور بالتعب والإرهاق، أضف إلى أن القيام بالواجبات المنزلية يؤدي لعدم مقدرة الأم على متابعة أبنائها ومراقبة البرامج التلفزيونية سوى لبضع ساعات أيام العطل الأسبوعية.

ولمعرفة مصادر الفروق فقط تم إجراء اختبار توكي وتبين بأن الفروق جاءت لصالح الأمهات اللواتي يعملن موظفات في قطاع أهلي حيث أن المتوسط الحسابي بين ذلك 3.02% فإنهن يرين بأن مشاهدة برامج الأطفال التلفزيونية تؤثر سلباً على الأطفال ذوي الاعاقة .

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة توصي الباحثة بمايلي:

1. أن للأعلام دور مهم في التأثير على التنشئة الاجتماعية والتربوية بشكل عام والاطفال ذوي الاعاقة بشكل خاص ، كما أن للقنوات التلفزيونية الخاصة بالأطفال تأثيراً على التنشئة بأنواعها.
2. على الأمهات ان تنظم علاقة أطفالها ذوي الاعاقة بالتلفاز من خلال تنظيم الساعات التي يجب أن تتاح للأطفال لرؤية التلفزيون بمشاركة الأهل والاستفادة من أفلام الكرتون التي يشاهدونها ومناقشة الطفل لأهداف ومعاني ما يشاهدوه وذلك بتنمية روح المعرفة.
3. توجيه بعض الأنشطة الأخرى كالقراءة واللعب الهادف للأطفال من ذوي الاعاقة حتى يقللوا من مدة قضاء أوقات طويلة أمام التلفاز.
4. مطالبة وزارة الإعلام بضرورة طرح برامج للأطفال من ذوي الاعاقة تكون ذات فائدة وتبث رسائل هادفة.
5. إرشاد الأمهات وتوجيههم للمخاطر التكنولوجية على أطفالهم ذوي الاعاقة ليصبحوا أكثر قدرة على متابعة أبنائهم وإرشادهم للبرامج المفيدة لهم.
6. عمل دورات وندوات توعويه تثقيفية للأمهات توضح لهم أهمية الرقابة والتوجيه والتقييم المستمر للبرامج التلفزيونية المخصصة للأطفال ذوي الاعاقة.

7. مطالبة وزارة التربية والتعليم لإيجاد برامج بديلة للأطفال ذوي الاعاقة لقضاء وقت فراغهم في أيام العطل الصيفية.
8. مطالبة صناع القرار والمشرعين لتخصيص موازنات لعمل متنزهات ومرافق خاصة بالأطفال ذوي الاعاقة ليتمكنوا من اللعب لقضاء أوقات فراغهم.

قائمة المراجع

1) إبراهيم، فيوليت وسليمان، عبد الرحمن (1998). دراسات في سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
2) أمين، أشرف (2012). تم الدخول بتاريخ 2015/12/30، الساعة الواحدة ظهراً. مأخوذ من الرابط: http://www.wata.cc/forums/showthread.php
3) الاونروا-وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، تاريخ الدخول 2016/5/10. الساعة العاشرة صباحاً. مأخوذ من الرابط.: http://www.unrwa.org/ar .
4) الجهاز المركزي للإحصاء (2010): سلسلة المسوح الاقتصادية، نتائج منقحة، رام الله - فلسطين.
5) الخشاب، سامية (2008). النظرية الاجتماعية ودراسة الآسرة، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة.
6) دحلان، احمد (2003). بعنوان العلاقة بين مشاهدة بعض برامج التلفاز والسلوك العدواني لدى الأطفال بمحافظات غزة، (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.
7) دريدري نعيمة (2016) تأثير وسائل الإعلام على الاطفال، تاريخ الدخول 2016/8/27، الساعه الواحدة ظهراً. مأخوذ من الرابط: http://naimadridri.com
8) دشتي، فاطمة (2007): أثر مشاهدة البرامج الفضائية على المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال بدولة الكويت، مجلة رسالة الخليج العربي، عدد103، 23 ص.
9) الدوري، عبد الرحيم (2002). التأثيرات السلبية للتلفاز على ثقافة الطفل كما يدركها أولياء الأمور، مجلة الوفد، بغداد، العراق، 4، داخل الجرجاوي، مأخوذ عن موقع بتاريخ 2016/4/13
10) (القماز، 2015). تم الدخول بتاريخ 2015/11/11، الساعة الحادية عشر مساءً، مأخوذ من الرابط: http://mawdoo3.com
11) رباح، نهلة (2007). أثر التلفاز المباشر وغير المباشر على تنمية السلوك العدواني لدى الاطفال، منتديات مجلة العلوم الاجتماعية، تم الدخول بتاريخ 2016/4/3، الساعه الثانية ظهراً. مأخوذ من الرابط: http://swmsa.net/forum/showthread.php?t=13609
12) سامية، بن عمر (2012). تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على التنشئة الأسرية في المجتمع الجزائري، (أطروحة دكتوراه)، جامعة محمد خيضر-بسكرة، الجزائر.
13) سليمان، يسريه (1994). العلاقة بين القدرات الابتكارية وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لطفل المدرسة الابتدائية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.
14) عكة، محمد (2013): أساليب التنشئة الاجتماعية لدى الأسرة الفلسطينية بمدينة القدس، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية (بيرسا)، 21،

15) بن عمر، سامية (2012). تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على التنشئة الأسرية في المجتمع الجزائري، (رسالة دكتوراه)، جامعة محمد خيضر- بسكرة، الجزائر.

16) عياد، سعيد (2010). دور التلفزيون في تنمية قدرات التفكير عند أطفال ما قبل المدرسة-دراسة تحليلية، مركز حيفا للدراسات الإعلامية والاستراتيجية فلسطين.

17) فيوليت، إبراهيم (1990). دور برامج التلفزيون في التنشئة الاجتماعية للأبناء، بحوث المؤتمر الأول للطفل المصري تنشئته ورعايته، 1، القاهرة، داخل عكة:2013.

18) منشورات معهد اريج، تاريخ الدخول 2015/11/17، الدخول الساعة الخامسة مساءً. مأخوذ من الرابط:http://vprofile.arij.org/bethlehem/ar/pdfs/VP/Bethlehem_cp_ar.pdf

19) أبو لغد، إبراهيم. (2008) اللاجئون الفلسطينيون قضايا مقارنه، ص (12-13)، تاريخ الدخول الخامسة مساءً، مأخوذ من الرابط:

20) http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/ziyad_Al_ Jerjawi /childrensPrograms.pdf

21) معن، العمر (2004). التنشئة الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

22) ناصر، إبراهيم (2011). علم الاجتماع التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

23) Krcmar,M. & Vieira, E. (2005). Imitating Life, Imitating Television: The Effects of Family and.Television Models on Childrens Moral Reasoning. Communication Research, 32, (3), 267-294.

24) Mares, M. & Woodard, E. (2005). Positive Effects of television on childrens Social Interaction: A Meta-Analysis, Media Psychology, 7, (3), 301-322.

25) Simmons, B. Stalsworth, K. & Wentzel, H. (1999). Television Violence and Its Effects on Young Children. Early Childhood Education Journal, 26, (3), 149-153.

26) Frazier, Stacy, L. & Others, (1997): The Effect Of Television Violence and Early Harsh Discipline on Children's Social Cognition and Peer Directed Aggression, Paper Presented at The Biennial Meeting of The Society for Research in Child Development, (62nd, Washington, Dc, April 3-6).

جودة رياض الأطفال العلاجية في القدس، في ضوء مؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات والمديرين

The quality of therapeutic kindergartens in Jerusalem in the light of global quality indicators (CEC) from the point of view of teachers and principals

أ. سهاد علي عبد الرحمن-عثمان
اكاديمية القاسمي للتربية
الداخل الفلسطيني

أ. نورا يعقوب الحاج عثمان
الجامعة العربية الأمريكية
فلسطين -رام الله

الملخّص:

هدفت الدّراسة الحالية، إلى التعرف على جودة رياض الأطفال العلاجيّة في القدس، في ضوء المؤشّرات النوعية العالميّة (CEC) من وجهة نظر: المعلّمات، والمديرين؛ وتحديد طبيعة الفروق في متوسطات تقديرات المعلّمات لمتغيّرات: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والعمر).

اعتمدت الدّراسةُ المنهجَ الوصفي، واستخدمت الباحثتان استبانتين كأداة للبحث. الاستبانة الأولى، لمعرفة جودة رياض الأطفال العلاجيّة في القدس، من وجهة نظر، المديرين، والثّانية من وجهة نظر المعلّمات. تكوّنت عينة الدّراسة من (90) معلّمة من رياض الأطفال العلاجيّة، و(10) مديرين/مديرات، في القدس. أظهرت النتائج، الدّرجة الكلية لمجالات جودة رياض الأطفال العلاجيّة في القدس، في ضوء المؤشّرات النوعية العالميّة (CEC) من وجهة نظر المعلّمات، (3.98) وبنسبة مئويّة (79.7) وبتقدير مرتفع. أمّا من وجهة نظر المديرين فكانت (4.37) وبنسبة مئويّة (87.4) وبتقدير مرتفع جداً. كما بيّنت عدم وجود فروق بين متوسطات الدّرجات لجودة رياض الأطفال العلاجيّة في القدس، في ضوء المؤشّرات النوعية العالميّة (CEC) من وجهة نظر المعلّمات، تُعزى لمتغيّرَيْ: المؤهل العلمي والعمر، وتوجد فروق بين متوسطات الدّرجات، لجودة رياض الأطفال العلاجيّة في القدس في ضوء المؤشّرات النوعية العالميّة (CEC) من وجهة نظر المعلّمات؛ تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة لصالح عشر سنوات فأكثر. وبناءً عليه فقد أوصت الباحثتان بعدة توصيات ومنها: أخذ نموذج الروضات العلاجيّة في القدس كمدخل مبكّر لذوي الاحتياجات الخاصّة، وتطبيقه في المجتمع الفلسطيني، وتطبيق المعايير العالميّة (CEC) في جميع مؤسّسات التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية: رياض أطفال علاجية، المؤشرات النوعية العالمية (CEC)، التربية الخاصة برياض الأطفال.

Summary:

The current study aimed to identify the quality of remedial kindergartens in Jerusalem, in light of the global qualitative indicators (CEC) from the point of view of teachers and principals; And determining the nature of the differences in the averages of female teachers'

Estimates of the variables (educational qualification, years of experience, and age). The study adopted the descriptive approach, and the researchers used two questionnaires as a research tool. The first questionnaire, to know the quality of remedial kindergartens in Jerusalem, from the point of view of the principals, and the second from the point of view of the teachers. The study sample consisted of (90) teachers from Therapeutic kindergarten teachers, and (10) principals in Jerusalem. The results showed the total degree of kindergarten Therapeutic quality areas in Jerusalem, in light of the international qualitative indicators (CEC) from the female teachers' point of view, (3.98) and a percentage (79.7) with a high rating. As for the principals', point of view (4.37) and a percentage (87.4) a very high rating. It also showed that there were no differences between the average scores for the quality of remedial kindergartens in Jerusalem, in light of the global qualitative indicators (CEC) from the teachers' point of view. It is attributed to the variable of academic qualification and age, and there are differences between the average scores, for the quality of Therapeutic kindergartens in Jerusalem in light of the international qualitative indicators (CEC) from the point of view of teachers; Due to the variable years of experience in favor of ten years or more.
The two researchers made several recommendations, including: taking the Therapeutic kindergarten model in Jerusalem as an early entrance for people with special needs, applying it in Palestinian society, and applying international standards (CEC) in all special education institutions.
Keywords: therapeutic kindergartens, global qualitative indicators (CEC), Kindergarten special education.

مقدمة:

تُعَدُّ رياض الأطفال العلاجية من البرامج الداعمة للأطفال غير العاديين في جيل الطفولة المبكرة، أي: الفئات الّتي تحتاج إلى مساعدة، وتنتمي إلى التربية الخاصة.

وجدت رياض الأطفال العلاجية بهدف تطوير وتحسين المشاكل الموجودة لدى هؤلاء الأطفال. ويتم العمل في هذه الروضات من خلال التدخل المبكر العلاجي، حيث يتم احتواء وتعليم وتقوية وإعطاء الأطفال حقهم في برامج علاجية تربوية تعليمية تساعدهم في النمو العقلي والجسمي السليم، بهدف تقليص الفجوات بينهم وبين أقرانهم العاديين، وجعلهم أكثر استقلالية في الحياة، وإعطائهم فرصة للاندماج مع الأطفال العاديين. (ليفيش،2001)

قام المجلس المهني الأمريكي للأطفال غير العاديين(CEC) بوضع مؤشرات نوعية لتقويم مؤسسات التربية الخاصة شملت عدة محاور، يتم من خلالها تقييم المؤسسات التربوية للأطفال غير العادين، ويتيح للعاملين والمسؤولين التقويم والتحسين. (CEC ،2003)

من خلال هذه الدراسة سيتم فحص رياض الأطفال العلاجية في ضوء المؤشرات النوعية (CEC) من وجهة نظر المعلمات والمديرين. فتمَّ اختيار ستة معايير من المقياس وهي: (المنهجية، وتطوير طاقم الروضة، والأُسس التعليمية، واستراتيجيات التعلم، والتخطيط والتقييم).

التربية العلاجية: نوع أو مجال من المجالات الحديثة في التربية، تستهدف توجيه مسار العملية التعليمية عن طريق توفير بيئة تعليمية، تساعد الفئة المستهدفة في استثمار قدراتها الخاصة، وهذه الفئة هي فئة ذوي صعوبات التعلم، المتأخرون نمائياً والفاشلون وبطيئو التعلم، والمتخلفون عقلياً بمختلف أصنافهم، ذوو الإعاقات المختلفة الذين يمكن تعليمهم، والموهوبون.

تهدف التربية العلاجية إلى الحدّ من نِسَبِ الهدر التربوي، والرسوب والتسرب. وجعل المتعلمين قادرين على تجاوز تعثراتهم في الوقت المناسب، حتى لا تتراكم وتتحول إلى عوائق تعليمية. كما تهدف إلى تجاوز مُعوّقات التعلم، لتقليص الفجوات التعليمية بين الأطفال وتحقيق التوازن. وتهدف أيضاً إلى دمج فئات واسعة من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية، وتقديم بدائل علاجية لهم. (قبلي، 2020). والمقصود بالتدخل العلاجي برياض الأطفال هو: تقليص الفجوات في جميع المجالات التطورية والتعلمية لتجنب الصعوبات التي تصاحب الطفل على خلفية إدراكية عاطفية واجتماعية. والتدخل العلاجي يوجب وجود وعي وحساسية نحو الفرد، وفيه أدوات للتحديد، والعلاج والتقييم، ويتم ذلك على أساس فهم عمليات التطور والتعلم لدى الأطفال. يسعى منهج التعليم، الداعم والعلاجي، إلى تنمية الأطفال المستصعين، قدر الإمكان، وذلك في مجالات الأداء الوظيفي كافة، حتى يصل هؤلاء الأطفال إلى نتائج تعلمية وتكيفية هامة، قياسًا مع قدراتهم الشخصية، ومع المعيار التطوري والسلوكي لأبناء جيلهم. (ليفشن،2001).

رياض الأطفال العلاجية: وُجِدَتْ رياض الأطفال العلاجية لمصلحة الطفل من خلال العمل على تطويره من النواحي المختلفة وإعطائه آليات للتقدم نحو المستقبل. وقد تعددت أنواع رياض الأطفال العلاجية بحسب مشاكل الطلاب واحتياجاتهم. منها: روضات صعوبات لغوية، وروضات سلوكية انفعالية، وروضات تواصُلٍ تضم الأطفال المُشخَّصين بالتوحُّد وطيف التوحد، فضلاً عن روضات تطورية نمائية تضم أطفالاً يعانون مشاكل بالتطور الجسمي والعقلي البسيط، وروضات صعوبات تعلّم تضم أطفالاً يعانون من صعوبات تعلم مختلفة، ومن تخلف عقلي بسيط.

يتم التحاق الطلاب بهذه الروضات بعد تحويل من لجنة الاستحقاق ومتابعة الأهل مع الأطباء والاختصاصيين التربويين والنفسيين. فالروضات العلاجية هي روضات للتربية الخاصة، لها سمات ومواصفات الروضات العادية من حيث: التنظيم البيئي للروضة، والمنهاج، والبرامج التعليمية والاجتماعية. إن واقع الحياة في الروضة العلاجية يتيح للأطفال تطوير تصور ذاتي إيجابي ومكانة اجتماعية، بسبب إشراكهم في مختلف مجالات الفعاليات التي من خلالها يستطيع الطفل تحقيق نجاحات ترفع ثقته الشخصية. تستوعب الروضة من 12-14 طفلاً، تتم متابعتهم من قبل معلم مختص بالتربية الخاصة، إلى جانب مساعدة من البلدية، تعمل على رعايتهم. وتتميز الروضات عن غيرها من الروضات العادية بأنها

تُدخل مُعالِجين تربويين للعمل مع الأطفال خلال اليوم العادي للروضة، مثل معالج وظيفي، ومعالج نطق، كذلك يتم تخصيص عدة ساعات من متخصصي علم النفس لكل روضة علاجية من ساعات الخدمة النفسية التربوية.

وهنالك من يدخل برامج إضافية علاجية مثل: العلاج بالموسيقى، والفن، والتعامل مع الحيوان؛ لتقوم الروضة العلاجية بتهيئة الأطفال للانتقال إلى المدارس العادية. والعديد من رياض الأطفال لديها برامج للدمج مع روضة الأطفال العادية. (كارمت،2012) .

- **المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين (CEC)**

هي مؤشرات جودة نوعية اتفق عليها مجلس الأطفال غير العاديين كأداة تشخيصية مقيمة ومحسنة، أو مُقوِّمة للخدمات والعمليات والأفراد في المؤسسات التعليمية للأطفال غير العاديين؛ من أجل التطوير وتحسين الجودة والمنافسة وضمان حقوق الأفراد ذوي الإعاقة. (CEC, 2003)

وفيما يلي المعايير العشرة لمجلس الأطفال غير العاديين:

المعيار الأول: (Foundation) الأسس-معرفة المحتوى، ويقصد به تحديد المصطلحات التعليمية الأساسية المتعلقة بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديد أهداف برامج الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وتحديد المصطلحات التعليمية الأساسية المتعلقة بالأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والبرامج، والأدوار، والأنشطة التعليمية المناسبة لهم.

المعيار الثاني: (Development and Characteristic of Learners) خصائص المتعلمين -تنمية المتعلم: تحديد الشروط الاستثنائية التي يمكن أن تؤثر على حياة الأفراد غير العاديين (الفروق والخصائص الخاصة بنمو الطفل).

المعيار الثالث: (Individual Learning Differences) تنوع التعلم-الفروق الفردية: ويُقصَد بالفروق الفردية حقوق ومسؤوليات الأُسر والأطفال، من حيث: تحديد الاحتياجات التعليمية الفردية للأفراد غير العاديين وتحديد مؤشرات سوء المعاملة والإهمال للأفراد غير العاديين، ومراعاة التنوع للأُسر والأفراد.

المعيار الرابع: استراتيجيات التدريس (Instructional strategies) تحديد الاستراتيجيات التعليمية والعلاجية والمواد الأساسية للأفراد غير العاديين، وتحديد الأجهزة التقنية الأساسية المناسبة لاستخدام الأفراد غير العاديين.

المعايير الخامس: (Learning Environments and Social Interactions) البيئات التعليمية والتفاعل الاجتماعي: من خلال تحديد احتياجات مختلف بيئات التعلم لتلبية مطالب الأفراد غير العاديين، وتحديد القواعد والضمانات الإجرائية المتعلقة بإدارة سلوكيات الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية غير العادية.

المعيار السادس: (Language) اللغة والاتصال: تحديد خصائص الاتصال المناسبة مع الجهات المعنية بالأفراد غير العاديين.

المعيار السابع: (Instructional Planning) التخطيط التعليمي:

تحديد خطط مكتوبة، ومتابعة تنفيذها على الأفراد غير العاديين، وتسهيل الحصول على إيضاحات عن هذه الخطط عند الحاجة.، مع إعداد وتنظيم مواد لدعم التعليم والتعلم وفقاً للخطط التعليمية للأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية غير العادية.

المعيار الثامن: (Assessment) الواقع والتقييم: فيتم تحديد الأساس المنطقي لتقييم للأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية غير العادية وتوثيق مدى تحقق الأهداف وفقاً للخطط التعليمية للأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية غير العادية.

المعيار التاسع: (professional and ethical practice) الممارسة المهنية والأخلاقية: تحديد الممارسات الأخلاقية حول سرية المعلومات والاتصالات المتعلقة بالأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية غير العادية، وتحديد الخبرات الشخصية والثقافية، والاختلافات التي تؤثر على القدرة على التعامل مع الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية غير العادية.

المعيار العاشر: (Collaboration) التعاون وتطوير المجتمع: وهنا يتم تحديد الاهتمامات المشتركة لأُسر أفراد من ذوي الاحتياجات التعليمية غير العادية، وأيضاً تحديد دور المستفيدين في التخطيط للبرامج الفردية للأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية غير العادية. (الرميح، 2015)

وقد أجريت العديد من الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، نستعرض منها:

دراسة (السحيمي ، الزارع ،2021)

هدفت إلى تحديد مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم، وتكونت عينة الدراسة من (137) معلماً ومعلمة، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج كالآتي: أن مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية جاءت بمستوى عام بدرجة كبيرة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، من وجه نظر معلميهم، تُعزى لمتغير: نوع البرنامج الفردي، والجنس، والخبرة.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين(CEC) في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم، تُعزى لمتغير: المؤهل العلمي لصالح الدبلوم العالي، وأوصت الدراسة بتبني البرامج التدريبية المكثفة للمعلمين والمعلمات في مجال التخطيط للبرنامج التربوي الفردي في ضوء المعايير العالمية.

دراسة (الأحمري2019)

هدفت إلى التعرف على مستوى جودة برامج التدخل المبكر لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة الرياض وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين، (CEC). والكشف عن فروق في مستوى جودة برامج التدخل المبكر وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين تُعزَى لنوع البرنامج: (حكومي-أهلي-خيري)

وللتخصص، وللدورات التدريبية. وقد فحصت الدراسة 50% من مؤسسات تقدم خدمات التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة في الرياض من خلال استبانة قامت الباحثة بإجرائها، وأظهرت النتائج أن مُقدّمات الخدمات، كان تطبيقهن من وجهة نظرهن لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين -التي شملتها الدراسة في برامج التدخل المبكر التي يعملن بها - متفقة بمستوى عالٍ في جميع المعايير.

دراسة (شكوكاني، الصمادي،2018)

هدفت إلى تقيم برامج اضطراب طيف التوحد في الأُردن في ضوء مؤشرات ضبط الجودة، وتكونت عينة الدراسة من (25) مركزاً من مراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة والتطوعية، التي تقدم خدماتها لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن، حيث أشارت النتائج إلى أن النسب المئوية لدرجة الانطباق لأبعاد المقياس على ضبط الجودة في برامج اضطراب طيف التوحد في الأُردن قد جاء بدرجة مطابقة مرتفعة ومتوسطة، حيث جاءت مطابقة الدرجة الكلية لضبط الجودة بدرجة مرتفعة (70%) .

دراسة (قواسمة،2016)

هدفت إلى تقييم البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، في مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، في ضوء المعايير العالمية، وتكونت عينة الدراسة من مراكز التربية الخاصة في محافظة جدة والتي تقدم البرامج والخدمات التربوية للأطفال ذوي اضطراب التوحد وعددها (10مراكز) وأشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.26-2033)، حيث جاء البيئة التعليمية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.26)، بينما جاء الدمج والخدمات الانتقالية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.33)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل(2.91) بدرجة متوسطة.

دراسة (المكانين، الصمادي،2016)

هدفت إلى تقييم برامج التربية الخاصة للطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية. حيث قاست الدراسة 30 برنامجاً للتربية الخاصة للطفولة المبكرة في القطاعات الخاصة والحكومية في الأردن. وقام الباحثان بتطوير مقياس وفقاً للمعايير أو المؤشرات النوعية العالمية: -معايير مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الأمريكية. – معايير الجمعية الأمريكية لإعداد المعلمين – المعايير النموذجية للمجلس الوطني – معايير المؤسسة الوطنية لاعتماد خدمات التربية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة التزام برامج التربية الخاصة بالطفولة المبكرة بالأردن - بحسب مؤشرات التقييم - كانت بدرجة مرتفعة، أما الأبعاد الأُخرى والدرجة الكلية فكانت متوسطة. ولم توجد أي فروق بين درجة التزام برامج التربية الخاصة بالطفولة بحسب المؤشرات تعزى لنوع البرنامج، أو سنة تأسيسه، أو فئة الإعاقة المستهدفة.

دراسة (هوساوي،2015)

هدفت إلى تقويم البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي، وشملت عينة الدراسة (17) برنامجاً تربوياً فردياً مُعدّاً في معاهد وبرامج

التربية الفكرية في مدينة الرياض، وقد خلصت الدراسة إلى التزام البرامج التربوية الفردية المُعدّة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بأربعة معايير من معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي بشكل صحيح، والتزامها أيضاً بأربعة معايير أخرى، ولكن بشكل خاطئ، بالإضافة إلى افتقارها إلى اثني عشر معياراً، ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ(1.67) أن بيانات المعايير بشكل عام غير صحيحة.

دراسة **(Bryer and Beamish, 1999)**

هدفت إلى تطوير قائمة من المؤشرات التي تدل على أفضل الممارسات في برامج التدخل المبكر في منطقة كوينزلاند الأسترالية. وهي دراسة وصفية كشفت عن آراء أولياء الأمور والعاملين في مؤسسات التربية الخاصة اتجاه المعايير لجودة التعليم. وأظهرت النتائج تأييد الآباء والعاملين لجميع المؤشرات بدرجة عالية، وحصل المؤشر المتعلق بسهولة التقرب من العاملين على أعلى قبول كمؤشر لأفضل الممارسات، وحصل مؤشر الكفاية المهنية على أدنى قبول كمؤشر لأفضل المؤشرات، وعلى الرغم من أن جميع المؤشرات حظيت بدرجات عالية من القبول، إلا أن تقبل العاملين للمؤشرات بشكل عام كان أقوى من تقبل الآباء. أما فيما يتعلق بتطبيق المؤشرات، فقد أظهرت النتائج أن جميع المؤشرات تطبق بشكل جزئي، ومن المؤشرات التي حصلت على أعلى درجة تطبيق: المؤشرات المتعلقة بتطبيق التعليم والعلاج التأهيلي، وسهولة التقرب من العاملين، وسياسة الباب المفتوح، وعملية تمركز الخدمة حول الأُسر، ومن المؤشرات التي حصلت على أدنى درجات التطبيق: إدارة الحالة، والكفاءة المهنية، وتدريب العاملين، والتغذية الراجعة. ثم نبّهت الدراسة إلى أهمية جميع المعايير المقدمة في التدخل المبكر، وأوصت بتطبيق هذه المعايير في جميع مؤسسات التربية الخاصة.

دراسة **(Vaizel,2011)**

أجرى دراسة طولية هدفت إلى فحص مدى مساهمة الروضات العلاجية قبل الإلزامية في تقدم طلابها فيما بعد، البالغ عددهم 81 خريجًا. فتمّ فحص المساهمة في ضوء قدرة خريجي رياض الأطفال على الاندماج في إطار التعليم النظامي. واستندت الدراسة على بيانات متابعة الأُطر التربوية التي يدرس فيها الطلاب حالياً، بعد حوالي سنة إلى عشر سنوات من تركهم لرياض الأطفال العلاجية. وكشفت عن أنه عانى أطفال رياض الأطفال من تأخر في النمو في مجالات مختلفة من الأداء: اللغة، والتنسيق البصري الحركي، الذهني؛ من الاضطرابات العاطفية السلوكية، وكذلك من الإهمال التربوي وعدم إثراء إمكاناتهم وتنميتها. فقد تراوحت الفترة التي قضوها في الحضانة من عام إلى عامين. لقد جاءت نتائج الدراسة - بالإضافة إلى الدراسات السابقة- لتشهد على مساهمة الروضات العلاجية كوسيلة فعالة في تحقيق التكامل كهدف طويل المدى. وبيّنت النتائج أنّ 60٪ من خريجي رياض الأطفال العلاجية، كانوا قادرين على الاندماج في التعليم النظامي، ومع ازدياد عمر الخريجين كان الاندماج أكثر نجاحًا. وبناء عليه، فقد أوصت الباحثة على الاهتمام بالتدخل المبكر، وعلى وضع الطفل غير العادي في بيئة مناسبة.

(Shoshani & Magder, 2015)

أجريا دراسة وصفية هدفت إلى الكشف عن تنوع طرق التدخل في العلاج الوظيفي من خلال اللعب في رياض الأطفال العلاجية. إذ تناولت موضوع التدخل في اللعب في رياض الأطفال الخاصة، من جوانبها المختلفة على المستوى العملي والنظري والتقييم. وفحصت الدراسةُ الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ممن لديهم تأخر في النمو، من خلال اللعب وانواعه المختلفة.

أوضحت النتائج أهمية الغرف العلاجية في رياض الأطفال لتطوير الحاجات النمائية لدى الطفل، عرضت ثلاثة برامج تدخّلٍ مختلفة، تُقدّمها الغرف العلاجية للأطفال تعمل في مجال اللعب في رياض الأطفال (للتربية الخاصة). فأوصت الباحثة بأهمية العمل من خلال البرامج المعروضة بالدراسة. إذ أظهرت النتائج أن الخدمات المقدمة في برامج التدخل المبكر كانت متطابقة مع معايير مجلس الأطفال غير العاديين. بمستوى عالٍ في جميع المعايير، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، في مستوى جودة برامج التدخل المبكر تُعزَى لمتغير التخصص، لصالح أفراد العينة في تخصص الصحة النفسية، ونوع البرنامج والدورات التدريبة.

تعقيباً على الدراسات السابقة التي استعرضها هذا البحث، يتبين بأن هذه الدراسات هي دراسات وصفية، فحصت مؤسسات أو مراكز للتربية الخاصة بحسب المعايير العالمية، ومن ضمنها معايير الجودة الأمريكية. كما أثبت جميع الدراسات السابقة أهمية وجود معايير الجودة، وأثنت على استخدامها والعمل بمقتضاها. كما تبين في الدراسات العربية حداثة موضوع الطفولة المبكرة في التربية الخاصة، لذلك قلّت الدراسات الخاصة بهذا الموضوع. فلم تكن هنالك أي فروق بالنتائج الإحصائية بين المؤسسات والمراكز الخاصة والحكومية من جهة تطبيق المعايير العالمية في جميع الدراسات.

وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تفحص بيئة القدس، وتفحص المعايير المهنية للأطفال غير العاديين CEC في الروضات العلاجية بالقدس، من وجهة نظر المعلمات والمديرين. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلتها وفرضياتها، وبناء أدواتها، وتفسير نتائجها.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثتين في الحقل التربوي كمعلمة ومرشدة لطالبات متدربات في أكاديمية القاسمي، وخاصة في الروضات العلاجية التابعة لوزارة المعارف. ومن خلال اطلاع الباحثتين على الكثير من الدراسات المتعلقة بالتدخل المبكر، وجودة المعايير العالمية، كدراسة (الأحمري،2019) ودراسة (المكانين، الصمادي،2016)، لاحظت الباحثتان أن هنالك تحديات كثيرة بالعمل في رياض الأطفال العلاجية، منها العمل الإيجابي مع الأطفال من قبل المعلمات والمديرين، وبعضها - للأسف – بحاجة إلى تحسين، مثل: المباني المستأجرة. فهذه الروضات من ضمن المؤسسات التربوية للتربية الخاصة، لذلك من المفترض أن تنطبق عليها معايير الجودة العالمية الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة؛ لتحسين العمل فيها والتقليل من الفجوات.

من هنا، جاء موضوع الدراسة المقترح وهو: جودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات والمديرين.

وتتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤالين الرئيسين التاليين:

ما هي جودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس، في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات؟

ما هي جودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس، في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المديرين؟

وتنبثق من هذه الأسئلة الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الدرجات لجودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات، تعزى لمتغير: سنوات الخبرة؟
2. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الدرجات لجودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات، تعزى لمتغير: المؤهل العلمي؟
3. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الدرجات لجودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس، في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات، تعزى لمتغير: العمر؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على جودة رياض الأطفال العلاجية في القدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات والمديرين.
2. تحديد طبيعة الفروق في متوسطات تقديرات المعلمات لجودة رياض الأطفال العلاجية في القدس، في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) تعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والعمر).

أهمية الدراسة:

- أنها دراسة علمية بحثية، استندت إلى دراسات علمية مهمة عن جودة رياض الأطفال العلاجية في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات والمديرين، واستخدمت أداتين علميتين تؤديان إلى نتائج علمية مهمة.
- تشكل هذه الدراسة قاعدة معرفية لدراسات لاحقة.
- تتمثل أهميتها التطبيقية فيما ستسفر عنه من بيانات من الممكن أن تساعد الجهات ذوات العلاقة، في وضع برامج لتحسين جودة رياض الأطفال العلاجية.

مصطلحات الدراسة:

جودة رياض الأطفال العلاجية: هي خدمات وخصائص تلبي احتياجات أطفال غير عاديين، ملتحقين برياض أطفال مُعدّة لذلك. تتميز الروضة العلاجية بوجود طاقم تربوي تعليمي علاجي، يقدم الخدمة المناسبة لكل طفل. (ليفشن، 2001)

إجرائياً: رياض الأطفال: وتقدم علاجاً تربوياً تطورياً لأطفال من عمر 3-6 سنوات، مُشخّصين على أنهم أطفال غير عاديين: (طيف توحد، وتأخر في النطق، ومشاكل نمائية).

(CEC) معايير مجلس الأطفال غير العاديين: مجموعة من المعايير والإرشادات المهنية، تقيس الجودة في التربية الخاصة، وضعتها منظمة الأطفال غير العاديين والموهوبين، في الولايات المتحدة (CEC،2003)

إجرائياً: معايير مجلس الأطفال غير العاديين عشرة، وتم اختيار بعضها بما يتلاءم مع موضوع الدراسة: (المنهجية، وتطوير طاقم الروضة، والأُسس التعليمية، واستراتيجيات التعلم، والتخطيط والتقييم).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على رصد جودة رياض الأطفال العلاجية في القدس، في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات والمديرين.

الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي 2021-2022

الحدود المكانية: رياض الأطفال العلاجية بالقدس.

الحدود البشرية: شملت معلمات ومديرين من رياض الأطفال العلاجية في القدس.

منهجية الدراسة

انطلاقاً من طبيعة الدراسة والمعلومات المراد الحصول عليها، استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم هذا المنهج بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كميّاً، كما أن المنهج الوصفي الارتباطي يدرس العلاقة بين المتغيرات، ويصف درجة العلاقة بين هذه المتغيرات وصفاً كمياً، وذلك باستخدام مقاييس كمية، لهذا فقد اعتبر المنهج الوصفي الارتباطي هو الأنسب لهذه الدراسة، ويحقق أهدافها بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من معلمات ومديرين من رياض الأطفال في القدس.

إذ بلغ حجم العينة (110) معلمة من رياض الأطفال العلاجية في القدس، و(10) مديرين لرياض الأطفال في القدس، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1.3): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	مديرون		معلمات	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
النوع الاجتماعي	ذكر	2	20.0	-	-
	أنثى	8	80.0	100	100.0
المؤهل العلمي	دبلوم	1	10.0	32	35.6
	بكالوريوس	5	50.0	45	50.0
	ماجستير	4	40.0	13	14.4
سنوات الخبرة	من 0 إلى أقل من 5 سنوات	-	-	9	10.0
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3	30.0	47	52.2
	من عشر سنوات فاكثر	7	70.0	34	37.8
العمر	32-22	-	-	17	18.9
	42-32	2	20.0	30	33.3
	42 فأكثر	8	80.0	43	47.8
	المجموع	10	100.0	90	100.0

أدوات الدراسة

من أجل إنجاز مهام الدراسة وتحقيقاً لأهدافها، طُورت أدوات الدراسة، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، ولتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثتين على الأدب التربوي، والدراسات السابقة، قامتا بتطوير مقياس حول جودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس، في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات والمديرين.

صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في ميدان الدراسة، وأفادوا بصدق المقياس وصلاحيته لأغراض هذه الدراسة.

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الأداة من خلال إجراء اختبار التناسق الداخلي، واستخراج معامل الثبات (كرونباخ الفا)، والجدول 2.3 يوضح ذلك:

جدول (2.3): يوضح معاملات ثبات مقياس جودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس، في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات والمديرين بطريقة كرونباخ ألفا

البعد	المديرون		المعلمات	
	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
(الأسس) المنهجية	5	0.822	5	0.858
تطوير طاقم الروضة	5	0.771	5	0.694
الأسس التعليمية	5	0.822	5	0.841
استراتيجيات التعلم	5	0.791	5	0.712

البيئة التعليمية	5	0.822	5	0.833
التخطيط والتقييم	5	0.847	5	0.857
الدرجة الكلية	30	0.878	30	0.911

يتضح من الجدول (2.3) أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للصعوبات بلغ (0.948)، فيما بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية (0.954). وتعد هذه القيمة مقبولة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة

1. مستوى المؤهل العلمي، وله ثلاثة مستويات هي: (1- دبلوم، 2- بكالوريوس، 3- ماجستير).
2. مستوى سنوات الخبرة، وله ثلاثة مستويات هي: (1- من 0 إلى أقل من 5 سنوات، 2- من 5 إلى أقل من 10 سنوات، 3- من عشر سنوات فأكثر).
3. العمر، وله ثلاثة مستويات هي: (1- 22-32، 2- 32-42، 3- اكثر من 42).

ب-المتغير التابع

الدرجة الكلية وجميع المجالات الفرعية التي تقيس **جودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات والمديرين**، لدى عينة الدراسة.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

اتبعت الباحثتان في تنفيذ الدراسة عدداً من الخطوات على النحو الآتي:

- إعداد أداتي الدراسة بصورتيهما النهائية.
- الحصول على العدد الكلي لمجتمع الدراسة، المتمثل في معلمات ومديري رياض الأطفال العلاجية في القدس، ومن ثم تحديد حجم العينة المناسب.
- تطبيق أداتي الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة عن فقرات أداة الدراسة وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدمت الباحثتان برامج الرزمة الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها، قامت الباحثتان باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.

3- تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والعمر.

4- المقارنات البعدية باستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD).

جدول (3.3): يوضح درجات احتساب مستوى جودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس، في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات والمديرين:

مستوى منخفض جداً	1.80-1.00
مستوى منخفض	2.61-1.81
مستوى متوسط	3.42-2.62
مستوى مرتفع	4.23-3.43
مستوى مرتفع جداً	5.00 – 4.24

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما هي جودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المديرين؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية لمقياس جودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المديرين، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال (الأسس) المنهجية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	تتوفر لدى الروضة رؤية واضحة لكيفية العمل مع الأطفال.	4.80	0.42	96.0	مرتفع جداً
2	تعلن الروضة عن رؤيتها ورسالتها بشكل مكتوب (في الصف أو في المواقع الالكترونية)	4.50	0.53	90.0	مرتفع جداً
3	تقوم الروضة بمشاركة أولياء أمور الطفل باتخاذ قرارات تخص طفلهم.	4.70	0.48	94.0	مرتفع جداً
4	لدى الروضة أهداف واضحة لسيرورة العمل مع الأطفال.	4.80	0.42	96.0	مرتفع جداً
5	تستخدم الروضة منهجية علمية تستند إلى الممارسات الحديثة.	4.50	0.53	90.0	مرتفع جداً
	مجال (الأسس) المنهجية	4.66	0.37	93.2	مرتفع جداً

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال (الأسس) المنهجية تراوحت ما بين (4.50-4.80)، وجاءت فقرة: " تتوفر لدى الروضة رؤية واضحة لكيفية العمل مع الأطفال " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدرة (4.80) وبنسبة مئوية (96.0) وبتقدير مرتفع جداً، بينما جاءت فقرة: " تعلن الروضة عن رؤيتها ورسالتها بشكل مكتوب (في الصف أو في المواقع الالكترونية)" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.50) وبنسبة مئوية (90.0) وبتقدير مرتفع جداً، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال (الأسس) المنهجية (4.66) وبنسبة مئوية (93.2) وبتقدير مرتفع جداً.

جدول (2.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمجال تطوير طاقم الروضة، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	معلمة الروضة متخصّصة بالتربية الخاصة	4.80	0.42	96.0	مرتفع جداً
2	توجد مُساعِدة مؤهلة للعمل مع الأطفال في الروضة العلاجية.	4.20	0.79	84.0	مرتفع
3	يتلقى الأطفال خدمات كافية بالروضة من قبل الطاقم.	4.50	0.53	90.0	مرتفع جداً
4	يهتم المشرف التربوي بمتابعة شؤون الروضة.	4.30	0.67	86.0	مرتفع جداً
5	يتلقى المعلمون برامج استكمالات بالروضات العلاجية	3.90	1.37	78.0	مرتفع
	مجال تطوير طاقم الروضة	4.34	0.60	86.8	مرتفع جداً

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال تطوير طاقم الروضة، تراوحت ما بين (3.90-4.80)، وجاءت فقرة: " معلمة الروضة متخصّصة بالتربية الخاصة " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدرة (4.80) وبنسبة مئوية (96.0) وبتقدير مرتفع جداً، بينما جاءت فقرة: " يتلقى المعلمون برامج استكمالات بالروضات العلاجية " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.90) وبنسبة مئوية (78.0) وبتقدير مرتفع، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال تطوير طاقم الروضة (4.34) وبنسبة مئوية (86.8) وبتقدير مرتفع جداً.

جدول (3.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الأسس التعليمية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	تراعي الروضة حقوق الطفل في التعليم	4.70	0.48	94.0	مرتفع جداً
2	تراعي الروضة الفروق الفردية بين الأطفال	4.70	0.48	94.0	مرتفع جداً
3	تتلاءم المادة التعليمية مع صعوباتهم	4.70	0.48	94.0	مرتفع جداً
4	يتم عمل خطة فردية لكل طفل	4.80	0.42	96.0	مرتفع جداً
5	يتم تهيئة الطفل لدمجه بالمدارس العادية	4.50	0.53	90.0	مرتفع جداً
	مجال الأسس التعليمية	4.68	0.37	93.6	مرتفع جداً

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الأسس التعليمية تراوحت ما بين (4.50-4.80)، وجاءت فقرة: " يتم عمل خطة فردية لكل طفل " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدرة (4.80) وبنسبة مئوية (96.0) وبتقدير مرتفع جداً، بينما جاءت فقرة: " يتم تهيئة الطفل لدمجه بالمدارس العادية " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.50) وبنسبة مئوية (90.0) وبتقدير مرتفع جداً، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال الأسس التعليمية (4.68) وبنسبة مئوية (93.6) وبتقدير مرتفع جداً.

جدول (4.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال استراتيجيات التعلم، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	يوجد بالروضة معالج وظيفي لمشكلات العضلات الدقيقة والغليظة.	4.70	0.48	94.0	مرتفع جدا
2	يوجد اختصاصي نطق واضطرابات الكلام(مؤهل).	4.70	0.48	94.0	مرتفع جدا
3	يوجد اختصاصي نفسي واجتماعي مؤهل	4.40	0.84	88.0	مرتفع جدا
4	يوجد اختصاصي علاج طبيعي	2.60	1.43	52.0	منخفض
5	يوجد برامج تدخل علاجي: (العلاج بالفن، بالموسيقى، بالحيوانات)	1.40	0.97	28.0	منخفض جدا
	مجال استراتيجيات التعلم	3.56	0.52	71.2	مرتفع

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال استراتيجيات التعلم تراوحت ما بين (1.40-4.70)، وجاءت فقرة: " يوجد بالروضة معالج وظيفي لمشكلات العضلات الدقيقة والغليظة " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدرة (4.70) وبنسبة مئوية (94.0) وبتقدير مرتفع جداً، بينما جاءت فقرة: " يوجد برامج تدخل علاجي (العلاج بالفن، بالموسيقى، بالحيوانات)" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (1.40) وبنسبة مئوية (28.0) وبتقدير منخفض جداً، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال استراتيجيات التعلم (3.56) وبنسبة مئوية (71.2) وبتقدير مرتفع.

جدول (5.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال البيئة التعليمية، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	يحقق البرنامج اليومي بالروضة أهداف الروضات العلاجية.	4.40	0.52	88.0	مرتفع جدا
2	يوجد في الصف ألعاب تربوية ملائمة للأطفال	4.50	0.53	90.0	مرتفع جدا
3	الساحة الخارجية ملائمة للأطفال	4.20	0.92	84.0	مرتفع
4	الأركان الصفية ملائمة للأطفال	4.10	0.74	82.0	مرتفع
5	هنالك مكان للعمل العلاجي مع الطفل	3.90	0.99	78.0	مرتفع
	مجال البيئة التعليمية	4.22	0.58	84.4	مرتفع

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال البيئة التعليمية تراوحت ما بين (3.90-4.50)، وجاءت فقرة: " توجد في الصف ألعاب تربوية ملائمة للأطفال " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدرة (4.50) وبنسبة مئوية (90.0) وبتقدير مرتفع جداً، بينما جاءت فقرة: "هنالك مكان للعمل العلاجي مع الطفل" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.90) وبنسبة مئوية (78.0) وبتقدير مرتفع، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال البيئة التعليمية (4.22) وبنسبة مئوية (84.4) وبتقدير مرتفع.

جدول (6.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التخطيط والتقييم، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	تتم ملاءمة الخطة التعليمية لأبناء الروضة ولوضع الطفل.	4.60	0.52	92.0	مرتفع جدا
2	تشمل الخطة الفردية اقتراحات وتوصيات للعمل مع الطفل بناء على التشخيص.	4.80	0.42	96.0	مرتفع جدا
3	تتم متابعة تحقيق الخطة الفردية من قبل الإشراف على الروضة.	4.60	0.70	92.0	مرتفع جدا
4	يتم تشخيص الطفل وتقييمه من قبل طاقم الروضة على عدة مراحل: (أول العام، نصف العام، نهاية العام)	4.90	0.32	98.0	مرتفع جدا
5	يتم تقييم الطفل من خلال الملاحظة والمشاهدات من قبل المعلمة.	4.90	0.32	98.0	مرتفع جدا
	مجال التخطيط والتقييم	4.76	0.37	95.2	مرتفع جدا

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التخطيط والتقييم تراوحت ما بين (4.60-4.90)، وجاءت فقرة: " يتم تشخيص الطفل وتقييمه من قبل طاقم الروضة على عدة مراحل (أول العام، نصف العام، نهاية العام)" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدرة (4.90) وبنسبة مئوية (98.0) وبتقدير مرتفع جداً، بينما جاءت فقرة: " تتم ملاءمة الخطة التعليمية لأبناء الروضة ولوضع الطفل " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.60) وبنسبة مئوية (92.0) وبتقدير مرتفع جداً، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التخطيط والتقييم (4.76) وبنسبة مئوية (95.2) وبتقدير مرتفع جداً. وقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجالات جودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المديرين (4.37) وبنسبة مئوية (87.4) وبتقدير مرتفع جداً. وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى اهتمام المديرين وطاقم المدرسة برفع مستوى الروضات العلاجية، فمن الواضح بأن الروضة تعمل بحسب المعايير العالمية (CEC)، فيبدو وجود اهتمام واضح بتطوير المعايير التالية: المنهجية، وتطوير طاقم الروضة، والأسس التعليمية، واستراتيجيات التعلم، والبيئة التعليمية، والتخطيط والتقييم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (شكوكاني، الصمادي،2018) و(الأحمري،2019) ودراسة (1999, Bryer and Beamish) ودراسة (Shoshani & Magder ,2015) حيث جاءت بدرجة مرتفعة أيضاً.

نتائج السؤال الثاني: ما هي جودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس، في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية لمقياس جودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات، والجدول (7.4) يوضح ذلك:

جدول (7.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال (الأسس) المنهجية، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	تتوفر لدى الروضة رؤية واضحة لكيفية العمل مع الأطفال.	4.02	0.73	80.4	مرتفع
2	تعلن الروضة عن رؤيتها ورسالتها بشكل مكتوب (في الصف أو في المواقع الالكترونية)	3.78	0.95	75.6	مرتفع

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
3	تقوم الروضة بمشاركة أولياء أمور الطفل باتخاذ قرارات تخص طفلهم.	4.34	0.72	86.9	مرتفع جداً
4	لدى الروضة أهداف واضحة لسيرورة العمل مع الأطفال.	4.22	0.70	84.4	مرتفع
5	تستخدم الروضة منهجية علمية تستند إلى الممارسات الحديثة.	3.97	0.88	79.3	مرتفع
	مجال (الأسس) المنهجية	4.07	0.64	81.3	مرتفع

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال (الأسس) المنهجية تراوحت ما بين (3.78-4.34)، وجاءت فقرة: " تقوم الروضة بمشاركة أولياء أمور الطفل باتخاذ قرارات تخص طفلهم " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدرة (4.34) وبنسبة مئوية (86.9) وبتقدير مرتفع جداً، بينما جاءت فقرة: " تعلن الروضة عن رؤيتها ورسالتها بشكل مكتوب (في الصف أو في المواقع الالكترونية)" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.78) وبنسبة مئوية (75.6) وبتقدير مرتفع، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال (الأسس) المنهجية (4.07) وبنسبة مئوية (81.3) وبتقدير مرتفع.

جدول (8.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تطوير طاقم الروضة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	معلمة الروضة متخصّصة بالتربية الخاصة	4.56	0.54	91.1	مرتفع جدا
2	توجد مساعدة مؤهلة للعمل مع الأطفال في الروضة العلاجية.	3.82	0.71	76.4	مرتفع
3	يتلقى الأطفال خدمات كافية بالروضة من قبل الطاقم.	4.26	0.63	85.1	مرتفع جدا
4	يهتم المشرف التربوي بمتابعة شؤون الروضة.	3.99	0.93	79.8	مرتفع
5	يتلقى المعلمون برامج استكمالات بالروضات العلاجية	3.87	0.78	77.3	مرتفع
	مجال تطوير طاقم الروضة	4.10	0.49	82.0	مرتفع

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة في مجال تطوير طاقم الروضة، تراوحت ما بين (3.82-4.56)، وجاءت فقرة: " معلمة الروضة متخصّصة بالتربية الخاصة " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدرة (4.56) وبنسبة مئوية (91.1) وبتقدير مرتفع جداً، بينما جاءت فقرة: " توجد مُساعِدة مؤهلة للعمل مع الأطفال في الروضة العلاجية " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.82) وبنسبة مئوية (76.4) وبتقدير مرتفع، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال تطوير طاقم الروضة (4.10) وبنسبة مئوية (82.0) وبتقدير مرتفع.

جدول (9.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الأسس التعليمية، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	تراعي الروضة حقوق الطفل في التعليم	4.31	0.59	86.2	مرتفع جدا
2	تراعي الروضة الفروق الفردية بين الأطفال	4.16	0.72	83.1	مرتفع
3	تتلاءم المادة التعليمية مع صعوباتهم	4.14	0.73	82.9	مرتفع

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
4	يتم عمل خطة فردية لكل طفل	4.48	0.60	89.6	مرتفع جدا
5	يتم تهيئة الطفل لدمجه بالمدارس العادية	3.92	0.84	78.4	مرتفع
	مجال الأسس التعليمية	4.20	0.55	84.0	مرتفع

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال **الأسس التعليمية** تراوحت ما بين (3.92-4.48)، وجاءت فقرة: " يتم عمل خطة فردية لكل طفل " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدرة (4.48) وبنسبة مئوية (89.6) وبتقدير مرتفع جداً، بينما جاءت فقرة: " يتم تهيئة الطفل لدمجه بالمدارس العادية " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.92) وبنسبة مئوية (78.4) وبتقدير مرتفع، وقد بلغ المتوسط الحسابي **لمجال الأسس التعليمية** (4.20) وبنسبة مئوية (84.0) وبتقدير مرتفع.

جدول (10.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال استراتيجيات التعلم، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	يوجد بالروضة معالج وظيفي لمشكلات العضلات الدقيقة والغليظة.	4.13	0.77	82.7	مرتفع
2	يوجد اختصاصي نطق واضرابات الكلام ، مؤهل.	4.24	0.57	84.9	مرتفع جدا
3	يوجد اختصاصي نفسي واجتماعي، مؤهل	3.52	0.93	70.4	مرتفع
4	يوجد اختصاصي علاج طبيعي	3.73	1.10	74.7	مرتفع
5	يوجد برامج تدخل علاجي (العلاج بالفن، بالموسيقى، بالحيوانات)	2.31	1.16	46.2	منخفض
	مجال استراتيجيات التعلم	**3.59**	**0.63**	**71.8**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (10.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال **استراتيجيات التعلم** تراوحت ما بين (2.31-4.24)، وجاءت فقرة: " يوجد اختصاصي نطق واضرابات الكلام مؤهل " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدرة (4.24) وبنسبة مئوية (84.9) وبتقدير مرتفع جداً، بينما جاءت فقرة: " يوجد برامج تدخل علاجي (العلاج بالفن، بالموسيقى، بالحيوانات)" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.31) وبنسبة مئوية (46.2) وبتقدير منخفض، وقد بلغ المتوسط الحسابي **لمجال استراتيجيات التعلم** (3.59) وبنسبة مئوية (71.8) وبتقدير مرتفع

جدول (11.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال البيئة التعليمية، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	يحقق البرنامج اليومي بالروضة أهداف الروضات العلاجية.	4.03	0.64	80.7	مرتفع
2	تتوفر في الصف ألعاب تربوية ملائمة للأطفال	4.04	0.65	80.9	مرتفع
3	الساحة الخارجية ملائمة للأطفال	3.77	0.77	75.3	مرتفع
4	الأركان الصفية ملائمة للأطفال	3.61	0.77	72.2	مرتفع
5	هنالك مكان للعمل العلاجي مع الطفل	3.38	1.00	67.6	متوسط
	مجال البيئة التعليمية	3.77	0.60	75.3	مرتفع

يتضح من الجدول (11.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال البيئة التعليمية تراوحت ما بين (3.38-4.04)، وجاءت فقرة: " تتوفر في الصف ألعاب تربوية ملائمة للأطفال " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدرة (4.04) وبنسبة مئوية (80.9) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة: " هنالك مكان للعمل العلاجي مع الطفل " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.38) وبنسبة مئوية (67.6) وبتقدير متوسط، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال البيئة التعليمية (3.77) وبنسبة مئوية (75.3) وبتقدير مرتفع.

جدول (12.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التخطيط والتقييم، مرتبة تنازلياً

	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	تتم ملاءمة الخطة التعليمية لأبناء الروضة، ولوضع الطفل.	4.09	0.73	81.8	مرتفع
2	تشمل الخطة الفردية اقتراحات وتوصيات للعمل مع الطفل بناء على التشخيص.	4.24	0.61	84.9	مرتفع جدا
3	تتم متابعة تحقيق الخطة الفردية من قبل جهة الإشراف على الروضة.	3.96	0.89	79.1	مرتفع
4	يتم تشخيص الطفل وتقييمه من قبل طاقم الروضة، على عدة مراحل (أول العام، نصف العام، نهاية العام)	4.26	0.70	85.1	مرتفع جدا
5	يتم تقييم الطفل من خلال الملاحظة والمشاهدات من قبل المعلمة.	4.32	0.60	86.4	مرتفع جدا
	مجال التخطيط والتقييم	4.17	0.57	83.5	مرتفع

يتضح من الجدول (12.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التخطيط والتقييم تراوحت ما بين (3.96-4.32)، وجاءت فقرة: " يتم تقييم الطفل من خلال الملاحظة والمشاهدات من قبل المعلمة " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدرة (4.32) وبنسبة مئوية (86.4) وبتقدير مرتفع جداً، بينما جاءت فقرة: " يتم متابعة تحقيق الخطة الفردية من قبل جهة الإشراف على الروضة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.96) وبنسبة مئوية (79.1) وبتقدير مرتفع، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التخطيط والتقييم (4.17) وبنسبة مئوية (83.5) وبتقدير مرتفع. وقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجالات جودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمين (3.98) وبنسبة مئوية (79.7) وبتقدير مرتفع.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن مردَّها يعود للعمل الجاد والمجتهد من قبل المعلمات؛ لرفع مستوى الروضات العلاجية، فمن الواضح بأن المعلمات يعملن بتطبيق المعايير العالمية (CEC). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (شكوكاني، الصمادي. 2018) و(الأحمري،2019) ودراسة (Bryer and Beamish 1999) ودراسة (Shoshani & Magder, 2015) حيث جاءت بدرجة مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالفرضيات:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الدرجات لجودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس، في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات تُعزَى لمتغير: المؤهل العلمي. ومن أجل فحص الفرضية الأولى، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. والجدولان (13.4) و(14.4) يبينان ذلك:

جدول (13.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات الدرجات لجودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات، تُعزَى لمتغير المؤهل العلمي.

.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	دبلوم	32	3.9375	.40007
	بكالوريوس	45	4.0259	.41717
	ماجستير	13	3.9436	.44376

يتضح من خلال الجدول (13.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأُحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (14.4) يوضح ذلك:

جدول (14.4): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية لجودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.169	2	.085	.492	.613
	داخل المجموعات	14.982	87	.172		
	المجموع	15.152	89			

يتبين من الجدول (14.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لجودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس، في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي: عدم وجود فروق بين متوسطات الدرجات لجودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات، تُعزَى لمتغير: المؤهل العلمي. وتعزو الباحثتان تلك النتيجة إلى المستوى التعليمي للمعلمات؛ فجميع المعلمات حاصلات على ألقاب جامعية وبتخصص التربية الخاصة، ولديهن الأسس والقدرة على التعامل مع هذه الفئة من التربية الخاصة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الدرجات لجودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات، تعزى لمتغير: سنوات الخبرة.

ومن أجل فحص الفرضية الثانية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. والجدولان (15.4) و(16.4) يبينان ذلك:

جدول (15.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات الدرجات لجودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات، تعزى لمتغير: سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	من 0 إلى أقل من 5 سنوات	9	3.7556	.41533
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	47	3.9305	.33871
	من عشر سنوات فأكثر	34	4.1147	.47063

يتضح من خلال الجدول (15.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (16.4) يوضح ذلك:

جدول (16.4): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية لجودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات، تعزى لمتغير: سنوات الخبرة.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.185	2	.592	3.690	.029
	داخل المجموعات	13.967	87	.161		
	المجموع	15.152	89			

يتبين من الجدول (16.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لجودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات، كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي وجود فروق بين متوسطات الدرجات لجودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات، تُعزى لمتغير: سنوات الخبرة. وجدول اختبار LSD يبين الفروقات للمقارنات البعدية بين متغير سنوات الخبرة والجدول (17.4) يوضح ذلك:

جدول (17.4): جدول اختبار LSD يبين الفروقات للمقارنات البعدية بين متغير سنوات الخبرة.

(I) سنوات الخبرة	(J) سنوات الخبرة	متوسط التباينات (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	البيانات الداخلية	
					القيمة الدنيا	القيمة العليا
من 0 إلى أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	-.17494	.14578	.233	-.4647	.1148
	من عشر سنوات فأكثر	-.35915*	.15020	.019	-.6577	-.0606
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	من 0 إلى أقل من 5 سنوات	.17494	.14578	.233	-.1148	.4647
	من عشر سنوات فأكثر	-.18421*	.09021	.044	-.3635	-.0049
من عشر سنوات فأكثر	من 0 إلى أقل من 5 سنوات	.35915*	.15020	.019	.0606	.6577
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	.18421*	.09021	.044	.0049	.3635

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

يتضح من الجدول (17.4) أن الفروق كانت لصالح سنوات الخبرة (من عشر سنوات فأكثر). وتعزو الباحثتان النتيجة إلى قدرة المعلمات ذوات الخبرة على تقييم جودة رياض الأطفال العلاجية، بشكل مختلف عن المعلمات الأقل خبرة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الدرجات لجودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس، في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات، تُعزَى لمتغير العمر. ومن أجل فحص الفرضية الثالثة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير العمر، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير العمر. والجدولان (18.4) و(19.4) يبينان ذلك: جدول (18.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمتوسطات استجابات عينة الدارسة لجودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات، تعزى لمتغير: العمر.

المجال	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	من 22-32	17	3.8745	.37259
	من 32-42	30	3.9944	.37713
	أكثر من 42	43	4.0171	.45124

يتضح من خلال الجدول (18.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية، استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (19.4) يوضح ذلك: جدول (19.4): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية لمتوسطات استجابات عينة الدارسة لجودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس، في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير العمر.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.254	2	.127	.741	.479
	داخل المجموعات	14.898	87	.171		
	المجموع	15.152	89			

يتبين من الجدول (19.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية للحلول المقترحة للحد من الصعوبات في أثناء الجائحة بالقدس، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في استجابات عينة الدارسة لجودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس، في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر المعلمات تُعزَى لمتغير: العمر. وتعزو الباحثتان النتيجة إلى اطلاع المعلمات على البيئة المخصصة لهذه الفئات نفسها، وتلقيهنّ دورات تأهيلية لمواضيع تخص التربية الخاصة.

توصيات ومقترحات:

1. أخذ نموذج الروضات العلاجية في القدس، كتدخل مبكر لذوي الاحتياجات الخاصة، وتطبيقه في المجتمع الفلسطيني.
2. تطبيق المعايير العالمية (CEC) في جميع مؤسسات التربية الخاصة.
3. إجراء دراسة بحثية موسعة لجميع المعايير العشرة.
4. إجراء دراسة لجودة رياض الأطفال العلاجية بالقدس في ضوء المؤشرات النوعية العالمية (CEC) من وجهة نظر الأهل.

المراجع

المراجع العربية:

1. الأحمري، عبير حسين،2019: تقويم جودة برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء مجلس الأطفال غير العادي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 8، العدد 12 كانون أول 2019، وزارة التعليم المملكة العربية السعودية.
2. الرميح، ندى بنت صالح ،2015: معايير جودة البرامج التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة، نظرة عالمية وإقليمية-وزارة التعليم/ المملكة العربية السعودية، ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة-جودة الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة جماد الثاني 1436هـ الموافق 31 ابريل 2 مارس2015 مدينة الدوحة – دولة قطر.
3. الصمادي، جميل محمود والمكانين، هشام عبد الفتاح عطيوي، 2016: تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية، دراسات العلوم التربوية العالمية للبحث العلمي-الجامعة الأردنية. ملحق 43.
4. شكوكاني، هيثم والصمادي، جميل،2018: تقييم برامج اضطراب طيف التوحد في الأردن في ضوء مؤشرات ضبط الجودة، دار المنظومة المجلة العدد 4، الملحق 1 ،2018 دراسات، العلوم التربوية. جامعة الأردن.
5. قبلي، خضرة،2020: التربية العلاجية والتعليم المكيف، جامعة أبو بكر بلقايد، الجزائر.
6. قواسمه، كوثر عبد ربه، 2016: تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التربية الخاصة، في ضوء المعايير العالمية في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (١٧١ الجزء الرابع) ديسمبر 2016.
7. هوساوي، علي بن محمد، 2015: جودة البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بحسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين(CEC) المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، مجلد 4، عدد12، كانون الأول، الصفحات 64-79.
8. السحيمي، سعاد. سلمان، رباح. الزارع، نايف. عابد، إبراهيم،2021: مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد (12)، العدد (41) الجزء الأول-مارس 2021.
9. كارمت، الون،2012: الروضات العلاجية، بما تختلف عن العادية؟ كلية احفا للمعلمين، بئر السبع.

مراجع بالإنجليزية:

1) Beamish, W. and Bryer, F, 1999: Practitioners and Parents Have Their Say about Best Practice: Early Intervention in Queensland, International Journal of Disability, Development and Education, 46 (2): 261-278.
2) CEC. Council for Exceptional Children, 2003: WHAT EVERY SPECIAL EDUCATOR MUST KNOW ETHICS, STANDARDS, AND GUIDELINES FOR SPECIAL EDUCATORS, Fifth Edition 1110 N. Glebe R5644 United States of America.
3) Shoshani. Sh & Magder M,2015: Play: Models for Intervention in Kindergartens in Special Education Settings. IJOT: The Israeli Journal of Occupational Therapy
4) Levich, Esther,2001: A framework curriculum for difficult children in early childhood, for regular and integrated kindergartens, private and government. Center for

Planning and Development of Educational Curricula, Ministry of Education, Department of Special and Pre-Primary Education. Quds.

5) Vaizel. E,2011:Follow-up study to examine the integration of therapeutic kindergarten graduates (pre-compulsory) in the education system, ISER: Issues in Special Education & Rehabilitation, IJOT: The Israeli Journal of Occupational Therapy

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات التوجه نحو سياسة التعليم الجامع التربوية

إعداد

الباحثة ايمان زيتاوي

المستخلص

هدفت هذه الدراسة للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات التوجه نحو سياسة التعليم الجامع التربوية، دراسة تطبيقية على مديري ومديرات المدارس المطبقة لسياسة التعليم الجامع في المحافظات الشمالية- فلسطين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الكمي الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد تَكَوَنَ مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس المطبقة لسياسة التعليم الجامع بمدارسهم بالمحافظات الشمالية – فلسطين، خلال العام الدراسي 2021-2022م، والذين يقدر عددهم بـ (89) مدير ومديرة، ونظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة اختارت الباحثة عينة الدراسة من جميع مفردات المجتمع الأصلي، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج كان من اهمها أن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات التوجه نحو سياسة التعليم الجامع التربوية جاءت بدرجة كبيرة ، حيث جاءت الاوزان النسبية لجميع المحاور بنسب متقاربة ما بين (81.2% إلى 85.2%)، وجاءت درجة موافقة أفراد الدراسة على جميع محاور الاحتياجات التدريبية بدرجة كبيرة، بوزن نسبي (83.72)، بما نسبته (83.72%)، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لاحتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم تعزي لمتغير: (الجنس).

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية - مديري المدارس - التوجه - سياسة التعليم الجامع.

Abstract

This study aimed to identify the training needs of school principals in the light of the requirements of orientation towards the educational policy of inclusive education, an applied study on the principals of schools applying the policy of inclusive education in the northern governorates - Palestine. The study population consisted of all school principals who applied the inclusive education policy in their schools in the northern governorates - Palestine, during the 2021-2022 school year, whose number is estimated at (89) principals, and given the small size of the study community, the researcher chose the study sample from all the vocabulary of the original community. The study reached many results, the most important of which was that the training needs of school principals in light of the requirements of orientation towards the educational policy of inclusive education came to a large degree, as the relative weights of all axes came in close proportions between (81.2% to 85.2%), and the degree of approval of the study members came On all axes of training needs to a large extent, with a relative weight of (83.72), with a percentage of (83.72%), and the results also showed that there are no differences Statistically significant at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) among the arithmetic averages of the sample members' estimates of their training needs from their point of view, due to the variable: (gender).

Keywords: Training needs - school principals - orientation - inclusive education policy.

مقدمة:

يعد العنصر البشري عاملاً مهمًا في تطوير المؤسسات التربوية التعليمية، ولما كانت المدرسة جزء أصيل في المجتمع تمارس أدوارها وتحقق الرقي والتقدم للمجتمع، فإن تطوير قادة المدارس يمثل ضرورة حتمية لدى المهتمين والمختصين، فقيادات المدارس هم المحرك الأساسي الذي تتمحور حوله مختلف الأنشطة والبرامج التعليمية، فهو المسير لشؤونها، والموجه لتحقيق أهدافها، فمهام مدير المدرسة متعددة فهو المسئول الأول عن مدرسته، يهتم برعاية الطلاب والحفاظ عليهم وإتاحة الفرصة الكاملة لنموهم وتنظيم سير العمل (العجمي،2007،ص114)، فقيادات المدارس هم المحرك الأساسي الذي تتمحور حوله مختلف الأنشطة والبرامج التعليمية.(Zeng, 2018)

ولكي يتمكن التعليم فعلاً من تلبية متطلبات العصر، لابد من توفير المناخ التعليمي المناسب وتوفير المدراء المؤهلين (عايش،2009، ص47)، وتعد التنمية المهنية للمدراء من أساسيات تحسين التعليم، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء الإداري، مما ينعكس ايجاباً على تطوير تعلم جميع التلاميذ للمهارات اللازمة لهم؛ مما يؤدي إلى تحقيق مبدأ التعليم للجميع. (الناقة،2012، ص7).

ولم يعد التدريب محل شك من حيث مدي أهميته أو تحقيقه للأهداف المرسومة، والمرجوة، ولا يقتصر التدريب على تزويد المتدربين بالمعرفة، والمعلومات الضرورية، بل إكسابهم الخبرات، والمهارات كرسم السياسات والتخطيط السليم واتخاذ القرارات وحل المشكلات، إضافة إلى أن التدريب يكفل للمؤسسات التعليمية، توفير كفاءات تربوية تستطيع قيادة العمل التعليمي، حسب سياسة الدولة التعليمية، وتقديم خدمة نوعية مميزة لأفراد المجتمع (العنزي، 2007م، ص 35).

بصريح العبارة إن التدريب يلعب دورا أساسيا في تحريك التنمية ونمو الثقافة ونمو الحضارة، وهو أداة التغيير الرئيسية ووسيلة التعامل الأولى مع التكنولوجيا الحديثة، وهو أساس كل تعليم وتطوير وتنمية للعنصر البشري (الباهلي ،2004م، ص 89)، حيث يعتمد إعداد القادة التربويين وتدريبهم على فهم ثقافة المجتمع، والتوحد معها ومشاركة المجتمع همومه ومشكلاته، في إطار القيم والمصلحة العامة، وذلك كله مع الحرص على الاختيار الجاد لهؤلاء القيادات ليكون لديهم القدرة على التعاطي مع مقدرات التدريب (أبو زيد، 2011م، ص 35).

يعد التدريب كذلك واحدة من أهم خطوات ومفاتيح الإصلاح التعليمي في رفع مستوى العاملين وتطويرهم، ومن المهم أن يكون هذا التدريب متوافق مع أحدث الاتجاهات الإدارية الحديثة كي يساهم بشكل إيجابي في تطوير وظائف القيادات التربوية (الظفيري، 2020).

فقد أوصت العديد من الدراسات مثل دراسة سلامة (2018)، دراسة الغامدي (2019)، دراسة القرني (2020)، دراسة نجم (2020)، بالاهتمام بمدراء المدارس، والنظر في احتياجاتهم التدريبية بشكل دوري نظرا لتغير الأنظمة والتطور في المتطلبات الإدارية والتجديد في النظريات المعرفية والاتجاهات الإدارية الحديثة مما يتطلب مساعدة هذه الفئة القيادية في تطوير مهاراتها عبر البرامج التدريبية المصممة

وفق احتياجاتها، خاصة في ضوء التوجه نحو سياسات تعليمية جديدة، والتي يعتبر التعليم الجامع من اهمها.

فمع مرور الوقت زاد الاهتمام بالتعليم الجامع من حيث المفهوم والممارسات على اعتبار أن التعليم الجامع يمثل عمليات الإصلاح للعملية التعليمية، واستراتيجية أساسية للتعامل مع مصادر الإقصاء والتهميش والاستبعاد، فالتعليم الجامع يدعم التنوع بين جميع المتعلمين، لتحقيق مبدأ المساواة والعدالة الاجتماعية وتوفير تعليم ذو جودة عالية لجميع الطلبة دون النظر إلى خلفياتهم الثقافية وقدراتهم العقلية وظروفهم الاقتصادية والاجتماعية والصحية والنفسية التي يعيشونها. (مؤنس وجمعة، 2013م، ص5).

ومن هنا ظهرت أهمية مفهوم التعليم الجامع، الذي كان فيما مضى محصوراً على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، لكنه تطور الآن نحو فكرة أن جميع الأطفال ينبغي أن يحصلوا على فرص تعليمية متكافئة في مدارس التعليم العام، بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية، أو الاجتماعية، أو اختلافهم في القدرات والطاقات. (مهنا،2018، ص5)

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في إطار الجهود الحثيثة المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية الهادفة للارتقاء بالعملية التعليمية، وكون الاحتياجات التدريبية بمثابة حجر الزاوية لأي عمل تدريبي، وعطفا على ما تقدم، فالدراسة الحالية تنطلق وفقا لما ورد في الأدبيات النظرية والعديد من الدراسات العلمية التي توصي بأهمية النظر في الاحتياجات التدريبية لمدراء المدارس، بشكل دوري وذلك نظرا لتجدد الظروف والأحوال والاتجاهات الإدارية الحديثة، كما أن عمل الباحثة بالسلك التعليمي كمعلمة، إضافة للمقابلات التي عقدتها والدراسة الاستطلاعية التي طبقتها والاستبيان الأولي الذي تم بناءه تبين الحاجة للتدريب، حيث ظهرت رغبة العديد من مدراء ومديرا المدارس المطبقة لسياسة التعليم الجامع في مدارسهم في تنظيم مزيداً من البرامج التدريبية المتخصصة في مجال التعليم الجامع، وبما أن هناك ندرة للدراسات الحديثة التي تبحث هذه الاحتياجات على مستوى وزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين، وبالتالي فهذه الدراسة الحالية تسعى لسد هذه الفجوة البحثية عبر السؤال الرئيس التالي:

ما الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات التوجه نحو سياسة التعليم الجامع التربوية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس مجموعة من التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في محور إدارة العمليات الإدارية؟

2- ما الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في محور إدارة العمليات التعليمية؟

3- ما الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في محور التخطيط؟

4- ما الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في محور إدارة الموارد البشرية؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لاحتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم تعزي لمتغير: (الجنس)

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1- معرفة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في محور إدارة العمليات الإدارية.

2- معرفة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في محور إدارة العمليات التعليمية.

3- معرفة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في محور التخطيط.

4- معرفة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في محور إدارة الموارد البشرية.

5- الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة لاحتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم تعزي لمتغير: (الجنس)

أهمية الدراسة: نبعت أهمية الدراسة مما يلي:

1- من المأمول أن تلقي الدِّراسَة الحاليَّة الضوء على موضوع (الاحتياجات التدريبية، التعليم الجامع) في وقت يحتاج المجتمع الفلسطيني فيه إلى تطوير قدرات تمكن من إحداث التغيير المرغوب في إدارة المدارس.

2- تأتي الدِّراسَة الحاليَّة متوافقة مع رؤية وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والتي تنادي بتطوير قدرات المدراء واستثمارهم في تحقيق الاهداف المنشودة.

حدود الدِّراسَة:

تحددت الدراسة بالحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت على دراسة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات التوجه نحو سياسة التعليم الجامع التربوية

- **الحدود البشرية:** مديري ومديرات المدارس المطبقة لسياسة التعليم الجامع بمدارسهم.

- **الحدود المكانية:** المحافظات الشمالية - فلسطين.

- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي 2021-2022م

مصطلحات الدراسة: تحددت مصطلحات الدراسة فيما يلي:

الاحتياجات التدريبية: وتم تعريفها بأنها العملية المنظمة التي تتضمن المعلومات والاتجاهات والقدرات الفنية والسلوكية التي يراد إحداثها أو تغييرها أو تعديلها أو تطويرها لدى المتدرب من أجل بناء قدراته ومهاراته واتجاهاته الحالية والمستقبلية لخدمة متطلباته والمنظمة التي يعمل فيها والمجتمع الذي يخدمه (Mathews et al, 2001).

وتعرف على أنها مجموعة من التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعلوماته وخبرته وأدائه وسلوكه واتجاهاته لجعله مناسبة لشغل وظيفة وأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة وفعالية (الطعاني، 2007م، ص12).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها مجموعة من التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في قدرات مدراء المدارس بمجال تطبيق سياسة التعليم الجامع، والتي تشمل (إدارة العمليات الإدارية والتعليمية، التخطيط، وإدارة الموارد البشرية.

التعليم الجامع: عرف التعليم الجامع بأنه، التعليم الذي يقبل جميع الطلبة كما هم بغض النظر عن الفروقات، ويسعى لتوفير فرص متكافئة للجميع من خلال حصولهم على تعليم عالي الجودة. (العطل،2016، ص11)

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه النهج الذي يسلكه مدير المدرسة في تقديم خدمات تعليمية تتسم بجودة عالية لجميع طلبة المدرسة بدون استثناء، مع ضمان تلبية احتياجاتهم المختلفة وإكسابهم المهارات اللازمة للحياة.

ب- سياسة التعليم الجامع التربوية: عرفت بانها كل ما ترغب الأمة أن يتحقق في أبنائها، وعن طريق النظام التربوي يحدد الفرد المطلوب ونواع السلوك، وتجزئة هذا السلوك وصياغته على شكل أهداف، ومن ثم وضع التشريعات واللوائح اللازمة لذلك. (العريفي،2011، ص51)

وتعرفه الباحثة إجرائياً: مجموعة من المبادئ والقواعد والمعايير والموجهات، والقيم التي تحدد السلوك الذي يجب أن يلتزم به مدراء المدارس، تجاه التعليم الجامع.

مدير المدرسة: ويعرف مدير المدرسة بأنه، المسئول الأول في مدرسته وهو المشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية والقدوة الحسنة لزملائه، ويؤثر على سلوك وتوجهات العاملين من حوله لإنجاز أهداف محددة. (وزارة التربية والتعليم،2008: 12)

الإطار النظري:

المبحث الأول: الاحتياجات التدريبية

أصبح التدريب خياراً استراتيجياً في منظومة استثمار وتنمية الموارد البشرية، فلم يعد يقتصر على عقد الدورات، واقامة حفلات التكريم ومنح الشهادات، فالإنسان لم يعد يطلق عليه اسم العامل أو الموظف، بل أصبح يطلق عليه اسم المورد البشري، ولذلك يعتبر الإنسان من أهم الموارد التي تقوم عليها صروح التنمية والبناء والتنوير في أي دولة وفي أي مكان فوق كوكب الأرض. (الربايعة، 2019م، ص 25)، فالحديث اليوم عن صناعة التدريب يعتبر من الأحاديث المهمة كونه أحد العناصر المهمة في تحقيق التوازن الاستراتيجي في معادلة منظومة التنمية (الشهري ،2018م، ص 59).

مفهوم التدريب:

التدريب عملية مدروسة يتعلم ويكتب فيها الأفراد مهارات ومعارف تساعدهم على بلوغ الأهداف، لتعديل الاتجاه أو المعرفة أو السلوك المهارى من خلال اكتساب بعض الخبرة التحقيق أداء فعال في نشاط واحد أو مجموعة من الأنشطة ويتمثل الهدف من هذه العملية في المواقف الخاصة بالعمل في تطوير قدرات

الأفراد وفي تلبية احتياجات الأشخاص العاملين في المؤسسات الخاصة بالعمل في المستقبل (كشواي، 2006م، ص 113).

وعرف التدريب على أنه النشاط الفعلي الذي يسهم في زيادة الموارد البشرية في أداء أعمالهم لتنفيذ خطط برامج العمل الحالية والمستقبلية، وذلك على أسس علمية وعملية بهدف رفع كفاءة المؤسسة وفعاليتها (رباعية، 2003م، ص55)، وعرف بأنه: الجهد المنظم الذي يسهم في رفع قدراتها وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل إيجابي وبناء، مما ينعكس على تحسين الأداء في المؤسسة (درة، 2003 م، ص. 103)

وتكمن أهمية وفوائد التدريب فيما يلي: (حسنين،2021، ص14)

- تنمية مهارات التفكير التأملي، لدي المتدربين ورفع قدراتهم البحثية.
- إيجاد صف ثان مؤهل، يمكن الاعتماد عليه وتفويض السلطة وتحقيق اللامركزية بالأداء.
- تنمية وعي المتدربين بالمستجدات التربوية، وتفهم التوجهات الحديثة.
- تعريف المتدربين بأدوارهم، وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من القيام بمهامهم بكفاءة.
- اتاحة الفرص أمام المتدربين، لتفهم العلاقة الوثيقة بين النظرية والتطبيق، في ميادين العمل.
- تنمية الوعي لدي المتدربين، بالحاجة نحو التغيير وتنمية درجة استعدادهم لقيادة التطوير عن اقتناع كامل بأن حركة المجتمع متسارعة وتقتضي الموائمة بين الأهداف والأساليب.

وتتنوع أهداف التدريب والتي منها:

1- اكتساب الأفراد المعارف المهنية والوظيفية وصقل المهارات لإنجاز العمل على أكمل وجه.

2- تطوير أساليب الأداء لضمان أداء لضمان أداء العمل ورفع الكفاءة الإنتاجية للفرد بفعالية

3- تخفيف العبء على المشرفين والرؤساء.

4- توفير احتياجات المؤسسة من القوى العاملة إضافة الي الحد من الأخطاء والفاقد والاستفادة من القوى العاملة والأدوات والأجهزة والآلات المستعملة إلى أقصى حد ممكن.

5- مساعدة كل موظف على فهم وإدراك العلاقة بين عمله وعمل الآخرين وبين أهداف الجهة التي يعمل بها. (شراكي، 2012م، ص 129).

معوقات التدريب:

1- عدم الانسجام والترابط بين تحديد الاحتياجات التدريبية وبين أهداف العملية التدريبية التي ترمي إليها المدرسة من ناحية وعدم وجود المعايير المناسبة في تحديد الاحتياجات التدريبية، مما يؤثر على آلية وتنفيذ وتقييم البرامج التدريبية من ناحية أخرى.

2- عدم الالتزام بتحديد معايير للاحتياجات التدريبية قد يفضي إلى القيام بتنفيذ برامج تدريبية لا حاجة إليها أصلاً، وهذا مما يزيد في تعميق الفجوة فيما بين محتوى البرامج التدريبية وأهداف العملية التدريبية. (حسنين،2021، ص23)

وترى الباحثة أن نجاح وفاعلية عملية التدريب تعتمد بالأساس على التخطيط السليم، ودراسة الواقع واستشراف المستقبل، لمعرفة الاحتياجات التدريبية بدقة، ومن ثم تحديد نوع التدريب المطلوب، ومن يحتاج له، ومستوى التقدم بالأداء المطلوب، بالإضافة لمعرفة الرغبة بالتدريب لأهميتها في نجاح العملية التدريبية في تحقيق أهدافها المتوخاة.

المبحث الثاني: التعليم الجامع

تطور مفهوم التعليم الجامع من مصطلح دمج الطلبة في المدارس دون تطوير أساليب تعليمية لهم، إلى مفهوم المدرسة الخاصة والمدرسة العامة للفصل بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ثم الوصول إلى التعليم الشامل أو الجامع الذي يعني بفهم حاجات الطلبة جميعاً وتطوير الأنظمة التعليمية لتلبية احتياجاتهم.

وقد بدأ العمل على مفهوم الدمج والتعليم الخاص والتعليم الجامع منذ الإعلان العالمي الحقوق الانسان سنة 1948م، وبقي العمل على تطوير مفهوم التعليم الجامع حتى يومنا هذا، حيث ظهر مفهوم التعليم الجامع حديثاً كمصطلح تربوي في فلسطين، فقد اتخذت وزارة التربية والتعليم قرارا بتبني التعليم الجامع سنة (1997). (مهنا،2018، ص11)

تعريف التعليم الجامع:

تعددت التعريفات لمفهوم التعليم الجامع، فقد عرف (العطل، 2016م، ص11) التعليم الجامع بأنه التعليم الذي يقبل جميع الطلبة كما هم بغض النظر عن الفروق التي تنشأ نتيجة القدرات، ويسعى لتوفير فرص متكافئة لجميع الطلبة من خلال حصولهم على تعليم عالي الجودة.

وقد أشارت منظمة اليونسكو إلى أن التعليم الجامع هو عملية تلبي التنوع في احتياجات جميع الطلبة من خلال زيادة المشاركة في التعلم، والحد من الإقصاء، مما يتطلب تغييرات وتعديلات في المحتوى وأساليب العمل والهياكل والاستراتيجيات، والاقتناع بأن مسؤولية النظام العام أن يعلم جميع الأطفال. (تقرير اليونسكو، 2009م، ص 8)، والتعليم الجامع هو من المصطلحات المعاصرة في حركة إصلاح التعليم، يقوم حول تعليم الأطفال بغض النظر عن اختلافاتهم في الثقافة، الجنس، اللغة، القدرات، والطبقات.(Ferguson & Other, 2003, p. 357).

وأشار كلا من (مؤنس وجمعة، 2013م، ص6) إلى أن التعليم الجامع هو النهج الذي يقوم على تقديم خدمات تعليمية تتسم بجودة عالية لجميع الأطفال بدون استثناء، وبغض النظر عن الجنس والعرق واللون والإعاقة والظروف الاقتصادية أو الاجتماعية أو الصحية أو السياسية التي تواجههم، مع ضمان تلبية احتياجاتهم المختلفة وإكسابهم المهارات اللازمة للحياة.

وترى الباحثة من خلال ما سبق أن التعليم الجامع هو التعليم الذي يراعي الفروقات بين الطلبة المتعلمين، ويعطي الحق لجميع الطلبة في التعلم، مع عدم اغفال حاجات الطلبة سواء الفردية،

الاجتماعية، الصحية، التعليمية، بحيث يمنح فرص متكافئة لتعلم جميع الطلبة ويوفر بيئة خاصة لاستيعاب الفروق الفردية.

مبررات تطبيق التعليم الجامع: (مهنا،2018، ص16)

نظرا لأهمية التعليم الجامع الذي يلبي الاحتياجات التربوية المختلفة لجميع الطلبة، ظهرت عدة مبررات لتطبيق التعليم الجامع، هي:

- **مبرر تعليمي:** إن مطالبة المدارس باستيعاب جميع الأطفال يعني أنه يتعين عليها استحداث وتطوير أساليب وطرق تدريس واستراتيجيات تعليمية حافزة للتعليم والتعلم، وتستجيب للاختلافات بين الأفراد ويستفيد منها جميع الطلاب على اختلاف قدراتهم وإمكانياتهم.

- **مبرر اجتماعي:** إن المدارس الجامعة قادرة على تغيير المواقف والاتجاهات السلبية نحو التنوع عن طريق تعليم جميع الأطفال معاً، ومن ثم وضع الأسس لبناء مجتمع عادل يستوعب شرائح المجتمع كافة غير قائم على التمييز والتهميش لفئات المجتمع.

- **مبرر اقتصادي:** إن إنشاء وصيانة مدارس تعلم التعليم لجميع الأطفال يعتبر أقل تكلفة من إقامة شبكة معقدة من المدارس التي تختص بمجموعات مختلفة من الأطفال.

وترى الباحث ان معظم المبررات تستند في الاساس على توفير العدل وتحقيق مبدأ التعليم للجميع، نظراً للفائدة الكبيرة المتوقعة من تطبيق التعليم الجامع.

أهداف التعليم الجامع: (وزارة التربية والتعليم في فلسطين،2015، ص37)

1- التوعية بأهمية التعليم الجامع الصديق للطفل، والتنوع في التعليم، وعدم التمييز، وتغيير الاتجاهات الخاصة بذلك.

2- زيادة الوصول إلى التعليم للجميع عن طريق إحداث تغييرات في النظام لإزالة العقبات في البيئة والاتجاهات والسياسات والممارسات والموارد التي تمنع بعض الطلبة من الانتظام في المدرسة المحلية مع أقرانهم.

3- تدريب وتأهيل المعلمين والمدراء لامتلاك مهارات عملية لتنفيذ التعليم الجامع النوعي ضمن نظام التعليم العام، وتشجيعهم على تبني موقف قائم على الإدماج والتعليم الجامع.

4- تعزيز الاستدامة والمساواة في المجتمع بشكل عام من خلال ضمان المشاركة الفعالة للمجتمعات المحلية، والأهل، وأولياء الأمور، والأطفال في تطوير بيئات التعليم الجامع.

5- إبراز الروابط المتأصلة بين التعليم النوعي والتعليم الجامع، وتعزيز تبني نهج التصميم العام في جميع التغييرات التي يتم إجراؤها على نظام التعليم، بهدف إدخال تحسينات عامة على جودة التعليم في مكونات نظام التعليم الفلسطيني كافة.

6- تعديل الاتجاهات نحو تغيير سياسة التعليم باعتباره حق للجميع.

ختاماً ترى الباحثة أن حقيقة التعليم الجامع . تتمحور في الاساس حول الطفل، فكل طفل يختلف عن غيره من الطلبة، من حيث القدرات العقلية والجسمية، فمن يتفوق بالتحصيل الدراسي ليس بالضرورة ان يكون موهوباً بالرسم، فمن المحتمل أن يكون طالب ضعيفاً بالتحصيل الدراسي ولكنه يمتلك موهبة رياضية ترفع من شأن مدرسته ووطنه، وعليه يأتي دورنا في تقديم المساندة والدعم لجميع الطلبة بغض النظر عن الفروقات الفردية والاجتماعية.

الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي المرتبط بموضوع الدِّراسَة، اتضح للباحثة أن هنالك مجموعة من الدِّراسَات والبحوث التي أجريت في مجال موضوع الدِّراسَة، وتعرض الباحثة منها الدِّراسَات العربيَّة والأجنبيَّة، ومن خلال مراجعة الباحثة لأدبيات الدِّراسَة، ومن خلال البحث والتقصي في المكتبات العامة والخاصة والرقميَّة ومحركات البحث العلمي على الإنترنت وغيره، لم تجد الباحثة دراسات عديدة حول ربط بين موضوعا الدراسة، وإنما وجد دراسات مرتبطة بكل متغير على حدة، **وسوف يُراعى مجموعة من المعايير في عرض الدِّراسَات، ومنها:**

1- الترتيب الزمني حيث تعرض الدِّراسَات والبحوث ترتيبًا زمنيًّا من الأقدم إلى الأحدث.

2- تناول هذه الدِّراسَات والبحوث من حيث الهدف منها، والمنهج، والمجتمع والعينة، والأدوات، وأهم النتائج التي توصلت إليها.

3- أوجه الشبه والاختلاف بين الدِّراسَة الحاليَّة والدِّراسَات والبحوث السابقة، كلٌّ في مجاله.

4- أوجه الاستفادة من الدِّراسَات والبحوث السابقة.

5- الإضافة العلميَّة للدراسة الحاليَّة.

أولاً: دراسات ذات العلاقة بالتدريب:

يتضمن هذا المحور الدِّراسَات التي أجريت حول التدريب ومجالاته وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، وضرورته في ضوء المتغيرات الحديثة، حيث تم سردها على النحو التالي:

دراسة سلامة(2018): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنواع الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء الخدمة لمعلمي الصفوف الثلاث الأولى في مديرية التربية والتعليم في لواء البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المشرفين والمديرين التربويين، تكونت عينة الدراسة من (95) مشرف ومدير مدرسة، ولتحقيق أهداف الدّراسة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي بأعداد مقياس الاحتياجات التدريبية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن احتياجات التدريبية اللازمة إثناء الخدمة للمعلمين، جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، المؤهل العلمي، الخبرة.

دراسة الغامدي(2019): هدف البحث إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في مدينة جدة في ضوء متطلبات الإدارة الاستراتيجية والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية تبعا لمتغيري (الخبرة، الدورات التدريبية)، وتحقيقا لأهداف البحث استخدم الباحث المنهج

الوصفي، وتكونت عينة البحث من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية في مدينة جدة والبالغ عددهم (101) مديراً، وأعد الباحث استبانة تكونت من (36) فقرة، ومن اهم النتائج وجود احتياج تدريبي لتطبيق متطلبات الادارة الاستراتيجية بدرجة كبيرة لدى، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث حول درجة الحاجة للتدريب، وفقا لمتغير الخبرة، واوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس وملاءمتها لتطوير مهارات الادارة.

دراسة السلمي(2020): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مركز التطوير المهني التعليمي، واعتمدت هذه الدراسة الوصفية على استبانة، تم تطبيقها على عينة من (256) معلماً بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع الاحتياجات التدريبية تراوحت درجة أهميتها من كبيرة إلى كبيرة جداً، وأن أكثرها أهمية كانت المهارات المرتبطة بالتواصل مع أعضاء مجتمع التعلم، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات على استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين وأهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وذلك بحسب متغير التخصص، وبحسب متغير سنوات الخبرة في اتجاه المعلمين ذوي سنوات خبرة من 5 إلى 10 سنوات.

دراسة القرني(2020): هدفت الدراسة للتعرف على الاحتياجات التدريبية لدى قائد وقائدة المرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة طبقت على عينة قوامها (157) معلم ومعلمة من مجتمع البحث، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الاحتياجات التدريبية لقائد وقائدة المرحلة المتوسطة جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (42.2)، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات البحث (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على تصميم وبناء برنامج تدريبي لقادة وقائدات المرحلة المتوسطة في محافظة بيشة لرفع مستواهم العلمي والعملي.

دراسة نجم (2020): هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، استخدمت الباحثة الاستبانة لتحقيق أغراض هذه الدراسة، منهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تم استخدام أسلوب الحصر الشامل بحيث شمل جميع أفراد المجتمع الأصلي وعددهم (194) معلماً من محافظة غزة، أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة تعزى لمتغيرات الدراسة، وأوصت الدراسة بضرورة ببناء الخطة السنوية للتدريب في ضوء الموارد والإمكانيات المتاحة بالمدرسة، وعلى أساس احتياجات تدريبية فعلية للمعلمين.

دراسة الرميح(2021): هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في المدارس الثانوية في الإدارة العامة للتعليم بالقصيم، السعودية، في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة، وتكونت عينة الدراسة من (66) من القيادات المدرسية في الإدارة العامة للتعليم بالقصيم، واستخدمت

الدراسة المنهج الوصفي الكمي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة المنظمة كأداة للدراسة، وكشفت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياج التدريبي جاءت "كبيرة"، ولم تكشف الدراسة عن أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل" أو الخبرة" أو "النوع" بين استجابات أفراد عينة الدراسة.

دراسة عبد الله(2021): هدفت الدراسة إلى معرفة الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير الكفايات المهنية لأساتذة الجامعات السودانية، أساتذة جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم أنموذجاً، مما يساعد القائمين على التدريب من تصميم برنامج تدريبي وفق رؤية نابعة من قناعات الفئة المستهدفة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وزعت الاستبانة على عينة مكونة من (144) أستاذ أظهرت نتائج الدراسة أن للتدريب دوراً في رفع الكفايات المهنية للأساتذة الجامعيين، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدي عينة الدراسة تجاه الحاجات التدريبية لتطوير الكفايات المهنية لديهم ترجع لمتغير النوع (ذكر- أنثي).

دراسة الحيدري(2021): هدفت هذا الدراسة إلى معرفة درجة تلبية برامج التدريب لاحتياجات مديري ووكلاء المدارس الثانوية بمحافظة أبين، استخدم الباحثون المنهج الوصفي والاستبانة أداة لدراسته وتم تطبيق (الاستبانة) على عينة من مجتمع الدراسة المكون من (156) مديراً ووكيلاً، ومن أهم النتائج أن درجة تلبية برامج تدريب للاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في محافظة أبين كانت بدرجة "متوسطة"، وأن الاحتياجات التدريبية لمديري ووكلاء المدارس الثانوية في محافظة أبين كانت بدرجة احتياج تدريبي كبير، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات مدراء ووكلاء المدارس الثانوية لدرجة تلبية برامج التدريب لاحتياجاتهم التدريبية في مجالات الدراسة مجتمعة إجمالاً تعزى لمتغير الوظيفة.

ثانيًا: دراسات ذات علاقة بالتعليم الجامع:

يتضمن هذا المحور الدِّراسَات التي أجريت حول التعليم الجامع، وآليات تنميته وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، ومتطلباته، حيث تم سردها على النحو التالي:

دراسة عثمان (2018): هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات تطبيق التعليم الجامع لتمكين بعض الفئات المهمشة في مصر، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي واقتصرت الحدود البشرية للبحث على الأطفال المهمشين الذين يتم حرمانهم من سنوات كافية من التعليم الجيد بسبب الفقر أو الإعاقة أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وتوصل البحث إلى صياغة تصور مقترح بمتطلبات تطبيق التعليم الشامل لتمكين بعض الفئات المهمشة في مصر في ضوء تجارب بعض الدول.

دراسة باعثمان، والسديري (2018): هدفت الدراسة التعرف على الأسس النظرية لإعداد معلم التعليم العام، وفق منظومة التعليم الشامل، مع استعراض اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو تطبيقه، ولتحقيق ذلك قامت الباحثتان بتحليل الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة من عام 2010 حتى 2017، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الأسس التي تدعم أداء معلم التعليم العام في البيئات

الشاملة، وهي: الإعداد الجامعي الجيد، واكتساب مهارات العمل التعاوني، والتدريب أثناء الخدمة. كما أظهرت النتائج أن هناك تباينا في اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل ما بين الإيجابية والسلبية، وارتبطت هذه الاتجاهات بعدة عوامل، من أهمها: الإعداد ما قبل الخدمة، والدورات التدريبية، وخبرات العمل السابقة مع الطلاب ذوي الإعاقة.

دراسة المقيطب، والنعيم (2018): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الشراكة الأسرية في تفعيل التعليم الشامل من خلال التعرف على جوانب الشراكة بين أسر الطلاب ذوي الإعاقة والمدارس في ظل التعليم الشامل، وطرق تفعيل تلك الشراكة، والنتائج المرجو تحقيقها جراء تفعيلها، إضافة إلى التعرف على المعوقات التي يمكن أن تحول دون تفعيل شراكة مثمرة، ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الباحثتان منهجية مراجعة الأدبيات، وقد خلصت الدراسة إلى أهمية دور الشراكة في تفعيل التعليم الشامل وتحسين المخرجات التعليمية. كما قدمت هذه الدراسة مجموعة من التوصيات المقترحة التي قد تسهم في تحسين دور الشراكة في منظومة التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية، ومن أهمها: إعادة صياغة الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، والتأكيد على تمكين الأسر من المشاركة في تعليم أبنائهم من ذوي الإعاقة وتقديم الضمانات الإجرائية لذلك.

دراسة Benko hila (2018) : هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات الهيئة التدريسية بجامعة الامارات العربية المتحدة نحو دمج الطلاب من أصحاب الهمم في صفوف التعليم العالي، عينة الدراسة هي 125 عضو من الهيئة التدريسية في جامعة الامارات العربية المتحدة، أشارت نتائج هذه الدراسة أن اتجاهات الهيئة التدريسية بجامعة الامارات العربية المتحدة نحو دمج الطلاب من أصحاب الهمم في صفوف التعليم العالي كانت ايجابية بالإضافة إلى ذلك أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية حو دمج أصحاب الهمم كانت إيجابية أكثر عند دمج الطلبة من أصحاب الهمم ذوو الاعاقات البسيطة. كما بينت نتائج الدراسة أن الخبرة في تدريس الطلبة من أصحاب الهمم كان لها أثر على اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو الدمج.

دراسة Saloviita T. (2018): هدفت الدراسة التعرف على اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل باستخدام مقياس تجاه المعلمين نحو التعليم الشامل، وقد شارك (1764) من معلمي المدارس العامة الفنلندية في الاستطلاع، وتكونت العينة (824) معلم صف، (575) معلم مادة، (365) معلم تربية خاصة، وقد سجل معلمو الصفوف درجات أقل من مستوى النصف للمقياس، كما سجل معلمو المواد درجات أقل بشكل واضح من نفس المستوى، في حين كان متوسط درجات معلمو التربية الخاصة أعلى من مستوى النصف للمقياس نفسه، وقد أيد 20% من المعلمين الدمج بقوة، وعارض 8% منهم الدمج بشدة، وقد ارتبطت هذه الاتجاهات نحو التعليم الشامل ارتباطا ضعيفا مع المتغيرات، وكان لتوجهات عمل المعلمين وكفاءتهم الذاتية ارتباطات منخفضة مع اتجاهاتهم نحو التعليم الشامل، والتي أشارت إلى الاحتمالات القائمة لتغيير السياسة.

دراسة الجميعي (2019): هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت استبانة على (69) معلمة من معلمات الصم بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى أن تصورات عينة الدراسة حول التعليم الشامل بمدينة الرياض جاءت بدرجة موافق، كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في تصوراتهن نحو التعليم الشامل تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع المحاور والدرجة الكلية.

دراسة باعامر (2019): هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى استعداد مدارس الدمج للتحول نحو التعليم الجامع، والتعرف على المعيقات التي قد تحول دون تطبيقه من وجهة نظر العاملين بمدارس الدمج في مدينة جدة، وعلاقته بمتغيري العمر، وسنوات الخبرة، وشملت عينة الدراسة (71) فردا من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، وأظهرت النتائج أن استعداد مدارس الدمج للتحول نحو التعليم الجامع كان متوسطا، كما أنه لا توجد فروق بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام من حيث الاستعداد، وظهرت فروق دالة إحصائيا في مستوى الاستعداد بين الفئات العمرية المستجيبة لصالح الفئة الأقل من 30 عاما وذات الخبرة الأقل من خمس سنوات

دراسة الجمل (2020): هدفت الدراسة إلى التعرف على أبعاد ممارسات التعليم الجامع التطويرية)السياسات والممارسات والثقافات) من وجهة نظر المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في شمال الخليل، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة، وبلغ حجم عينة الدراسة (31) مرشد ومرشدة، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسات التعليم الجامع التطويرية في مدارس تربية شمال الخليل متوسطة، وجاءت أعلى الممارسات الثقافات الجامعة، السياسات الجامعة، وأخيراً الممارسات الجامعة، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات التطويرية نحو التعليم الجامع في مدارس تربية شمال الخليل كما يراها المرشدون التربويون حسب موقع المدرسة، وجنس المدرسة، وجنس المرشد التربوي.

دراسة Al-Suhaibani (2021): هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات معلمات التعليم العام نحو تطبيق التعليم الشامل في ضوء بعض المتغيرات، بالإضافة إلى قياس أثر المتغيرات الآتية: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية على الاتجاهات نحو التعليم الشامل، ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتصميم استبانة خاصة لجمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (26) معلمة من معلمات التعليم العام المطبقات للتعليم الشامل في المدارس التي يطبق فيها برنامج التعليم الشامل في مدينة الرياض، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن لدى المعلمات اتجاهات إيجابية نحو التعليم الشامل من خلال الاستجابة على البعدين (المعرفي، والسلوكي)، واتجاهات محايدة من خلال الاستجابة على البعد الانفعالي، ولم تظهر النتائج وجود فروق إحصائية في كل من متغيرات، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية. وكانت أهم توصيات هذه الدراسة، توسيع نطاق

المدارس التي تطبق التعليم الشامل، إجراء مزيد من الأبحاث ذات العلاقة بالتعليم الشامل، وأخيرا التركيز على الدورات التدريبية قبل وأثناء الخدمة والتي تدعم الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الشامل.

وترى الباحثة من خلال اطلاعها على الدِّراسَات والبحوث السابقة التي تناولت (الاحتياجات التدريبية، والتعليم الجامع)، أن تنوعها من حيث مجال بحثها وأهدافها والمنهج المستخدم وأدواتها، ويلاحظ وجود اهتمام كبير من الباحثين والتربويين باستمرار دراستهما في فلسطين وخارجها، وذلك نتيجة إلى المتغيرات العالميَّة الحديثة، وأهمية كل منهما للمدرسة والطلبة، ولكن لم تر الباحثة أي دراسة تتعلق بدراسة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات التوجه نحو سياسة التعليم الجامع التربوية بفلسطين، لهذا جاءت الدراسة الحالية لتسد الفجوة في الدراسات السابقة.

أوجه الاستفادة من الدِّراسَات السابقة:

استفادت الدِّراسَة الحاليَّة من الدِّراسَات السابقة من خلال الآتي:

1- وضع تصوُّر عام للدراسة والتحديد الدقيق لمشكلة الدِّراسَة الحاليَّة وأهدافها.

2- التأطير النظري لمفهوم (التدريب- التعليم الجامع).

3- بناء أداة الدراسة.

4- اتباع المنهجيَّة العلميَّة السليمة في خطوات إعداد وإجراءات بناء أداة الدِّراسَة، والتحقيق من صدقها وثباتها.

5- تحديد أساليب المعالجة الإحصائيَّة المناسبة.

6- توصيات الدِّراسَات السابقة المستقبليَّة، وتضمينها إجراءات الدِّراسَة الحاليَّة.

7- ربط نتائج الدِّراسَة الحاليَّة بنتائج الدِّراسَات السابقة.

8- تقديم وطرح التوصيات والمقترَحات.

أوجه تميز الدِّراسَة الحاليَّة، في حدود اطلاع وعلم الباحثة فإن الدِّراسَة الحاليَّة تتميز بـ:

1- أنها الدِّراسَة الوحيدة التي جمعت بين دراسة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات التوجه نحو سياسة التعليم الجامع التربوية بفلسطين.

2- إعداد أداة الدراسة للكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات التوجه نحو سياسة التعليم الجامع التربوية بفلسطين.

منهج الدِّراسَة: بعد تحديد مشكلة الدِّراسَة اطلع الباحث على الدِّراسَات السابقة حيث تبين أن المنهج الكمي الوصفي التحليلي، هو المنهج المناسب لطبيعة مثل هذه الدِّراسَة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء ومديرات المدارس الحكومية، بالضفة الغربية والتي طبقت سياسة التعليم الجامع، والبالغ عددهم (89) مديراً ومديرة بناءً على احصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2021-2022م.

عينة الدِّراسَة: نظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة، ستقوم الباحثة باختيار عينة الدراسة من جميع مفردات المجتمع الأصلي.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة الاستبانة، واستخدمت مقياس خماسي لتصحيح فقراتها.

جدول رقم (1) يوضح مقياس الاجابات

صغيرة جداً	صغيرة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا
1	2	3	4	5

صدق أداة الدراسة: وتم التحقق من صدق الأداة من خلال:

صدق الاتساق الداخلي Internal Validity

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط "بيرسون" بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وتبين أنها تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودال إحصائيا عند مستوي دلالة أقل من (0.05)، وهذا يدل على أن الاستبانة بفقراتها تتمتع بمعامل صدق عالي.

ثبات الاستبانة تم حساب الثبات للاستبانة بطريقتين: معامل ألفا – كرونباخ حيث وجد أن قيمة ألفا كرونباخ للاستبانة 0.953، أي أن الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

وطريقة التجزئة النصفية وجد أن قيمة معامل الارتباط المعدل (Spearman Brown) 0.826 مرتفعة ودالة إحصائيا، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

المعالجات الإحصائية: استخدم برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، والأساليب الإحصائية التالية: النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن الحسابي النسبي، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، معامل ارتباط سيبرمان.

نتائج الدراسة وتفسيرها

المحك المعتمد في الدراسة:

جدول رقم (2) يوضح المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	من 20% -36%	صغيرة جدا
أكبر من 1.80 – 2.60	أكبر من 36% - 52%	صغيرة
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر من 52%- 68%	متوسطة
أكبر من 3.40 – 4.20	أكبر من 68%- 84%	كبيرة
أكبر من 4.20 - 5	أكبر من 84 %-100%	كبيرة جدا

جدول (3) توزيع عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة
خمس سنوات وأقل	14	%16
من 6 الى 10 سنوات	26	%29
من 11- 15 سنة	30	%34
16 سنة وأكثر	19	%21
المجموع	89	%100

نلاحظ من خلال الجدول (3) أن النسبة الأكبر لعينة الدراسة هي من المدراء ذوي الخبرة من (11-15) سنة، حيث بلغ عددهم (30) مديراً، بنسبة (34%)

جدول (4) توزيع عينة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
بكالوريوس	49	%55
ماجستير	32	%36
دكتوراة فأكثر	8	%9
المجموع	89	%100

نلاحظ من خلال الجدول (4) أن النسبة الأكبر لعينة الدراسة هي من المدراء من حملة الشهادة الجامعية الأولى، وعددهم (49) مديراً، بنسبة (37%).

جدول (5) توزيع عينة الدراسة باختلاف النوع

النوع	العدد	النسبة
الذكور	22	%25
الاناث	67	%75
المجموع	89	%100

نلاحظ من خلال الجدول (5) أن النسبة الأكبر لعينة الدراسة هي من الاناث حيث بلغ عدد المديرات(67)مديرة، بنسبة (37%)، ويعزى دلك لتولي المدراء قيادة مدارس البنين فقط، في حين أن المديرات يمكن تولي قيادة المدارس المختلطة والبنات.

أسئلة الدراسة

السؤال الاول: ما الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في محورإدارة العمليات الإدارية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب، لمعرفة درجة الموافقة، على محور "إدارة العمليات الإدارية" ويتضح ذلك من خلال الجدول أدناه:

الجدول رقم (6) استجابات أفراد الدراسة لعبارات محور(إدارة العمليات الإدارية)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الاحتياج
1	تطبيق الاتجاهات الحديثة في الادارة	3.84	0.917	78.80	4	كبيرة
2	ممارسة الرقابة والمتابعة الإدارية الفعالة	4.15	0.837	82.00	2	كبيرة
3	تشخيص المشكلات الادارية بفعالية	3.87	0.828	79.40	3	كبيرة
4	الاطلاع علي اللوائح والقوانين الاسترشاد بها	4.23	0.818	84.60	1	كبيرة
العدالة التوزيعية		4.022	0.85	81.2		كبيرة

يتضح من جدول (6) أن: استجابات أفراد الدراسة على محور (**إدارة العمليات الإدارية**) ككل، جاءت بدرجة كبيرة وبوزن نسبي (81.2)، بما نسبته (81.2%)، وتعزو الباحثة ذلك للرغبة الكبيرة من قبل المدراء بالاطلاع أكثر على القوانين واللوائح المنظمة للعمل والصادرة عن جهات الاختصاص بالوزارة، والحرص على فهم طبيعة المشكلات الادارأدناه:ق حلها، بالإضافة إلى تعلم الاتجاهات الحديثة بالإدارة.

السؤال الثاني: ما الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في محورإدارة العمليات التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب، لمعرفة درجة الموافقة، على محور "إدارة العمليات التعليمية" ويتضح ذلك من خلال الجدول أدناه:

الجدول رقم (7): استجابات أفراد الدراسة لعبارات محور(إدارة العمليات التعليمية)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الاحتياج
1	القدرة على تحفيز العاملين لتقديم اقتراحات لتحسين أداء العمل	4.17	0.780	85.20	2	كبيرة
2	تزويد العاملين بتغذية راجعة عن مخرجات العمل	4.13	0.761	84.00	3	كبيرة
3	التمكن من تقويم الأداء الوظيفي	4.26	0.798	85.31	1	كبيرة
4	تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف لدى المعلمين	4.13	0.699	82.60	4	كبيرة
الاستجابة للعدالة الإجرائية		4.172	0.759	84.27		كبيرة

يتضح من جدول (7) أن: درجة موافقة أفراد الدراسة على **محور** (إدارة العمليات التعليمية) جاءت بدرجة كبيرة وبوزن نسبي (84.27)، بما نسبته (84.27%)، وتعزو الباحثة ذلك إلى رغبة أفراد الدراسة

بالاطلاع على أحدث وأفضل الطرق والوسائل لإدارة العمليات التعليمية بالمدرسة، في ضوء التجارب المحلية والعالمية الناجحة، خاصة في مجال التقويم، والتحفيز للمعلمين، والعمل على تطوير أدائهم التعليمي.

السؤال الثالث: الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في محور "التخطيط"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب، لمعرفة درجة الموافقة، على محور "التخطيط" ويتضح ذلك من خلال الجدول أدناه:

الجدول رقم (8) : استجابات أفراد الدراسة لعبارات محور (التخطيط)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الاحتياج
1	العمل على ايجاد الحلول المناسبة لمشكلات التخطيط	4.35	0.799	85.00	2	كبيرة
2	المقدرة على ربط خطط الوزارة بالواقع وترجمتها عمليا	4.32	0.754	84.40	3	كبيرة
3	المقدرة على تحديد واختيار البدائل في عملية التخطيط	4.26	0.799	83.20	4	كبيرة
4	المعرفة بمفهوم التخطيط التربوي مبادئه وأسسه	4.51	0.770	88.20	1	كبيرة جداً
الاستجابة للعدالة التفاعلية		4.36	0.78	85.2		كبيرة

يتضح من جدول (8) أن درجة موافقة أفراد الدراسة على محور "التخطيط" جاءت بدرجة كبيرة وبوزن نسبي (85.2)، بما نسبته (85.2%)، وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام أفراد الدراسة بدرجة كبيرة بالتدرب على بالأساليب الحديثة في التخطيط، واعداد الخطط وآليات متابعتها، ومعرفة مفهوم التخطيط التربوي، وأسسه العلمية، بالإضافة إلى معرفة أفضل الحلول المناسبة لمشاكل التخطيط، وطرق علاجها.

السؤال الرابع: ما الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في محور إدارة الموارد البشرية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب، لمعرفة درجة الموافقة، على محور "إدارة الموارد البشرية" ويتضح ذلك من خلال الجدول أدناه:

الجدول رقم (9): استجابات أفراد الدراسة لعبارات محور (إدارة الموارد البشرية)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الاحتياج
1	مهارات اكتشاف مواهب المعلمين	4.16	0.788	84.00	2	كبيرة
2	اتاحة الفرصة للمعلمين للمشاركة في صناعة القرارات المتعلقة بعملهم	4.13	0.754	83.40	3	كبيرة
3	استثمار قدرات المعلمين بفعالية	4.16	0.797	82.20	4	كبيرة

4	تحفيز وتشجيع المعلمين ايجابياً	4.51	0.780	87.20	1	كبيرة جداً
الاستجابة للعدالة التفاعلية		4.24	0.779	84.2		كبيرة

يتضح من جدول (9) أن: درجة موافقة أفراد الدراسة على محور "إدارة الموارد البشرية" جاءت بدرجة كبيرة وبوزن نسبي (84.2)، بما نسبته (84.2%)، وتعزو الباحثة ذلك إدراك مدراء المدارس لأهمية تطوير اداء المعلمين، واحتياجهم للتدريب لمعرفة أفضل الطرق لتحفيزهم، واكتشاف القدرات والمواهب بينهم، ومعرفة افضل الطرق للمحافظة على مستوى أداء مرتفع لديهم لتشجيعهم على العمل.

إجابة السؤال الرئيس للدراسة: ما الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات التوجه نحو سياسة التعليم الجامع التربوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب، لمعرفة درجة الموافقة الكلية على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات التوجه نحو سياسة التعليم الجامع التربوية

الجدول رقم (10) استجابات أفراد الدراسة على محاور (الاحتياجات التدريبية)

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الاحتياج
1	محور إدارة العمليات الإدارية	4.022	0.85	81.2	الرابع	كبيرة
2	محور إدارة العمليات التعليمية	4.172	0.759	84.27	الثاني	كبيرة
3	محور التخطيط	4.36	0.78	85.2	الأول	كبيرة
4	محور إدارة الموارد البشرية	4.24	0.779	84.2	الثالث	كبيرة
الاحتياجات التدريبية		4.198	0.792	83.72		كبيرة

يتضح من جدول (10) أن: محور "التخطيط" قد احتل المرتبة الاولى بوزن نسبي قدره (85.2)، بما نسبته(85.2%)، وبدرجة كبيرة، فيما احتل محور "إدارة العمليات التعليمية" على الترتيب الثاني بوزن نسبي قدره (84.27)، بما نسبته(84.27%)، بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثالثة جاء محور "إدارة الموارد البشرية"، بوزن نسبي قدره (84.2)، بما نسبته(84.2%)، بدرجة كبيرة، وبالمرتبة الاخيرة جاء محور" غدارة العمليات الإدارية" بوزن نسبي قدره (81.2)، بما نسبته(81.2%)، بدرجة كبيرة، كما يلاحظ أن الاوزان النسبية لجميع المحاور جاءت بنسب متقاربة ما بين (81.2% إلى 85.2%)، حيث جاءت درجة موافقة أفراد الدراسة على جميع محاور الاحتياجات التدريبية بدرجة كبيرة، بوزن نسبي (83.72)، بما نسبته (83.72)، وتعزو الباحثة ذلك لإيمان مدراء المدارس بأهمية التدريب في صقل وتطوير مهاراتهم في شتى المجالات(الادارية والتعليمية والتطويرية)، لما له من فوائد إيجابية وتنظيمية والتي يمكن ان تنعكس على المعلمين والطلبة على حد سواء، من خلال، تحسين أداء الموظفين، والعمل على دفعهم لزيادة الإنتاجية، وزيادة الولاء التنظيمي المدرسي، بالإضافة لترسيخ مبدأ تطبيق القوانين العادلة، وترى الباحثة أن زيادة

اهتمام المدراء بالتدريب في مجال التخطيط يتناغم مع درجة أهمية التخطيط في كافة المجالات ودوره المهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

اجابة السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لاحتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم تعزي لمتغير:(الجنس)

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وايضاً ومقياس Lndependent Samples- testللفروق بين آراء أفراد الدراسة حسب متغير الدراسة (النوع) والتي تشمل (مدير- مديرة) في محاور الدراسة.

جدول (11): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير النوع (دكر- انثى) ومقياس Lndependent Samples- testللفروق بين آراء أفراد الدراسة حسب متغير الدراسة (النوع)

م	المحور	مدير		مديرة		القيمة (T)	الاحتمالية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	محور إدارة العمليات الإدارية	3.42	0.278	3.44	0.345	1.15	0.252
2	محور إدارة العمليات التعليمية	3.55	0.314	3.58	0.372	1.021	0.312
3	محورالتخطيط	3.38	0.301	3.62	0.356	1.003	0.162
4	محور إدارة الموارد البشرية	3.46	0.298	3.39	0.380	1.24	0.304
الاحتياجات التدريبية		3.452	0.2977	3.507	0.3632	1.103	0.2575

يتضح من جدول (11) أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لاحتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم تعزي لمتغير:(الجنس)، وتعزو الباحثة ذلك لتشابه الاحتياجات التدريبية في محاور الدراسة الاربعة، بالإضافة لعدم وجود فوق جوهرية بين مهام مدراء ومديرات المدارس في قيادة المدرسة في جوانب (العمليات الادارية والتعليمية والتخطيط وتنمية الموارد البشرية).

أولاً: نتائج الدراسة:

1- أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاحتياجات التدريبية لأفراد الدراسة في محور (إدارة العمليات الإدارية) ككل، جاءت بدرجة كبيرة وبوزن نسبي (81.2)، بما نسبته (81.2%).

2- أظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لأفراد الدراسة في محور (إدارة العمليات التعليمية) جاءت بدرجة كبيرة وبوزن نسبي (84.27)، بما نسبته (84.27%).

3- أظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لأفراد الدراسة في محور "التخطيط" جاءت بدرجة كبيرة وبوزن نسبي (85.2)، بما نسبته (85.2%).

4- أظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لأفراد الدراسة في محور "إدارة الموارد البشرية" جاءت بدرجة كبيرة وبوزن نسبي (84.2)، بما نسبته (84.2%).

5- أظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات التوجه نحو سياسة التعليم الجامع التربوية جاءت بدرجة كبيرة، حيث جاءت الاوزان النسبية لجميع المحاور بنسب متقاربة ما بين (81.2% إلى 85.2%)، وجاءت درجة موافقة أفراد الدراسة على جميع محاور الاحتياجات التدريبية بدرجة كبيرة، بوزن نسبي (83.72)، بما نسبته (83.72%).

6- أظهرت نتائج الدراسة ألا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لاحتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم تعزي لمتغير: (الجنس).

ثانياً: توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1-تنظيم برامج تدريبية لمدراء المدارس في ضوء الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات التوجه نحو سياسة التعليم الجامع التربوية.

2- تضمين نتائج هذه الدراسة في التخطيط للتدريب.

ثالثاً: مقترحات الدراسة:

- إجراء مثل هذه الدراسة وقياسها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

المراجع:

المراجع العربية

- أبو زيد، بسمة أحمد ابراهيم. (2008م). واقع إدارة وتنمية الموارد البشرية في المصارف العاملة في فلسطين وسبل تطويره . (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة .

- باعامر، منال يحيى إبراهيم. (2019). استعداد المدارس لنظام التعليم الجامع في مدينة جدة .

- باعثمان، شروق طلال، و السديري، نوف بنت عبدالله. (2018). تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام فى التعليم الشامل وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 .مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج6, ع24 ، .165 - 135

-الجمل، سمير سليمان، وجرادات، إدريس محمد صقر. (2020). درجة ممارسات التعليم الجامع التطويرية من وجهة نظر المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في شمال الخليل .مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ع22 ، .98 - 62

-الجميعي، وعد بنت على بن عمران، والزهراني، هناء بنت عبدالله. (2019). تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل .المجلة السعودية للتربية الخاصة: جامعة الملك سعود - الجمعية السعودية للتربية الخاصة، ع11 ، .133 - 103

-الحيدري، عبد الله حسين محمد (2021)، الاحتياجات التدريبية لمدراء ووكلاء المدارس الثانوية في محافظة أبين، اليمن .المجلة العربية للتربية النوعية. مج. 5، ع. 16، يناير 2021 .ص ص. 219-268

-الرميح، محمد عبد الرحمن فهد. (2021). الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية بالإدارة العامة للتعليم بالقصيم في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة .مجلة كلية التربية. مج. 37، ع. 10، أكتوبر 2021 . ص ص. 674-706

-السلمي، سلطان بن رجا الله (2020). الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي، مجلة البحوث التربوية والنفسية. مج. 17، ع. 66، 2020 .ص ص. 249-287

-الطعاني، جودت. (2007م). الادارة المدرسية الحديثة (مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية). ط1، عمان: الدار العلمية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

-العريفي، سلطان ناصر سعود.. (2017). السياسات التربوية المرتبطة بواقع أخلاقيات الإدارة لدى قيادات الكليات الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء . المجلة التربوية الدولية المتخصصة. مج. 6، ع. 8، آب 2017 .ص ص. 49-64

-العطل، مازن. (2016). درجة ممارسة معلمي وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للمنحى الجامع للتعليم والتعلم وسبل تطويره. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

-العنزي، عبدالله زامل. (2002م). الاحتياجات التدريبية للقادة التربويين في وزارة التربية في دولة الكويت من وجهة نظرهم. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بنها، مصر.

-الغامدي، عبد الرحمن بن محمد. (2019). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية بمدينة جدة في ضوء متطلبات الإدارة الاستراتيجية . مجلة كلية التربية. مج. 35، ع. 9، ج. 2، سبتمبر 2019 .ص ص. 326-359.

-القرني، نورة عوض. (2020). الاحتياجات التدريبية لدى قائد وقائدة المرحلة المتوسطة في محافظة بيشة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات . مجلة البحوث التربوية والنفسية. مج. 17، ع. 64، 2020 .ص ص. 36-51

-المقيطيب، إيمان بنت إبراهيم بن عبدالله، و النعيم، نوف بنت عبدالله .(2018) .دور الشراكة الأسرية في تفعيل التعليم الشامل: طرق التفعيل - المعوقات .مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج6, ع24 ، .59 - 31

-حسنين، سعدة إبراهيم أحمد(2021)، تصور مقترح لتحقيق الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، رسالة ماجستير في كلية التربية، قسم أصول التربية الادارة التربوية في الجامعة الإسلامية بغزة 2021م

-درة، عبد الباري ابراهيم. (2003م). تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات: الأسس النظرية ودلالاتها في البيئة العربية المعاصرة. ط1. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

-ربايعة، على محمد. (2003م). إدارة الموارد البشرية. ط1. عمان: دار صفاء.

-سلامة، ملاك هندي هلال.(2018)، الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء الخدمة لمعلمي الصفوف الثلاث الأولى في مديرية التربية والتعليم في لواء البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين)ماجستير). جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، الأردن.

-عبد الله، خالد رحمة الله صالح. (2021). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير الكفايات المهنية لأساتذة الجامعات السودانية : جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم أنموذجاً، مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية. مج. 1، ع. 9، يونيو 2021 .ص ص. 44-63

-عثمان، رانيا وصفي. (2018). متطلبات تطبيق التعليم الشامل لتمكين بعض الفئات المهمشة فى مصر فى ضوء تجارب بعض الدول .مجلة كلية التربية: جامعة المنوفية - كلية التربية، مج33, عدد خاص ، - 334 373.

-كشواي، باري. (2006م). إدارة الموارد البشرية. طه. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

-مهنا. طارق محمد عبد الرحيم(2018)، توظيف استراتيجية التعليم الجامع لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقته برفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين رسالة ماجستير في كلية التربية قسم أصول التربية - إدارة تربوية- الجامعة الاسلامية – غزة.

-موئس، خالد، جمعة، أمجد. (2013). ملامح التعليم الجامع والصديق في شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم. ورقة عمل مقلمة لليوم الدراسي التأصيل الإسلامي في علم النفس، فلسطين: قسم علم النفس الجامعة الاسلامية وقسم علم النفس في جامعة الأقصى.

-نجم، منور عدنان محمد. (2020). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة . مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج. 28، ع. 1، يناير 2020 .ص ص. 48-80

المراجع الأجنبية

- Al-Suhaibani, Esraa bint Abdulaziz. (2021). Attitudes of general education teachers towards the application of comprehensive education in the light of some variables. The Saudi Journal of Educational Sciences: King Saud University - Saudi Association for Educational and Psychological Sciences - Justin, 69, 1-20.

- Benkohila, Amel. (2018). Examining university faculty attitudes towards including college students with disabilities in higher education in the UAE (Master). United Arab Emirates University College of Education ،United Arab Emirates
- Mathews, B. P., Ueno, A., Periera, Z. L., Silva, G., Kekal, T., & Repka,M. (2001). Quality training: Findings from a European survey. TQM Magazine, 13(1). https://doi.org/10.1108/09544780110360615
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive

أثر برنامج تدريبي في زيادة مشاركة الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العربية منطقة الشمال –داخل الخط الأخضر

The Effect of a Training Program on Increasing Parental Participation in Early Detection of Learning Difficulties in Arab Primary Schools in the Northern Region – Inside the Green line

الباحثة د. نائلة حداد Dr. Nailla Haddad

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في زيادة مشاركة الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العربية منطقة الشمال –داخل الخط الأخضر ، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، من خلال تصميم استبانة لقياس مشاركة الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبة التعلم، بالإضافة إلى تطوير برنامج تدريبي تكون من (9) جلسات تدريبية لزيادة مشاركة الأهل في الكشف المبكر عن صعوبات الطلبة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (40) ولي أمر، تم إجراء اختبار قبلي وبعدي عليهم، وقد أظهرت النتائج أن درجة مشاركة الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي في زيادة مشاركة الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العربية منطقة الشمال –داخل الخط الأخضر ، وقد أوصت الدراسة بتعميم البرنامج التدريبي على المدارس من اجل التطبيق.

الكلمات المفتاحية: الكشف المبكر، مشاركة الأهل، صعوبات التعلم، المدارس الابتدائية، الخط الأخضر.

Abstract

The current study aimed to reveal the effect of a training program in increasing the participation of parents in the early detection of cases of learning difficulties in Arab primary schools in the northern region – Inside the green line. To achieve the goal of the study, the quasi-experimental approach was used, by designing a questionnaire to measure the parents' participation in the early detection of cases of learning difficulty, in addition to developing a training program that consisted of (9) training sessions to increase the participation of parents in the early detection of students' difficulties. The study sample included On (40) parents, a pre- and post-test was conducted on them, and the results showed that the degree of parents' participation in early detection of learning difficulties was moderate, and the results showed an effect of the training program in increasing parents' participation in early detection of cases of learning difficulties in Arab primary schools in the North District – Inside the green line, and the study recommended the dissemination of the training program to schools for implementation.

Keywords: Early detection, parental participation, learning difficulties, primary schools, Green Line.

مقدمة:

يعاني بعض الطلبة من العديد من المشكلات التي من أهمها مشكلات في الدراسة، الناتجة عن صعوبات التعلم التي يعاني منها الطالب، ولم تقف المؤسسات التربوية عاجزة عن هذه المشكلات فقد عمدت إلى وضع البرامج المختلفة من اجل الكشف المبكر عن الطلبة ممن يعانون من صعوبات تعلم. إن وجود طفل يعاني من صعوبات تعلم في الأسر يلقي عليها مسؤوليات جديدة غير متوقعة من اجل رعاية هذا الطفل كما يثير ردود فعل تتسم بالقلق والحزن، وكثيرا ما يصاب الوالدين بخيبة أمل عندما يخبر بأن طفلهما يعاني من صعوبات في التعلم، حيث اعتبرت الأدبيات النفسية والتربوية أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم هم الطلاب الذين يظهرون اختلافًا واضحًا بين أدائهم المتوقع (كما تم قياسه باختبارات القدرة العقلية وأدائهم الفعلي، وكما يقاس باختبارات التحصيل) في مجال أكاديمي واحد أو أكثر، بسبب قصور في العمليات النفسية الأساسية مثل (الإدراك - الانتباه - حل المشكلات - التذكر)، سواء حدث هذا القصور في مراحل عمرية سابقة (ما قبل المدرسة- الابتدائي - الإعدادي). ورغم تعدد الدراسات والأبحاث التي أجريت في مجال صعوبات التعلم، لا يزال هذا المجال فيه الغموض بمفهومه عند البعض والخلط بينه وبين مفاهيم أخرى متصلة بالتعليم (نور الدين، 231:2015).

لا شك أن مجال صعوبات التعلم من المجالات التي حظيت باهتمام متزايد في الآونة الأخيرة خاصة في المرحلة الابتدائية؛ لأنها تلعب دورًا مهمًا جدًا لطلاب هذه المرحلة كونها المرحلة المحددة في حياة هؤلاء الطلاب، ومن ثم تعددت وتنوعت التعريفات التي تم استخدامها للتعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وتنوعت معها خصائص هؤلاء الأطفال. الأمر الذي جعل الباحثين والمتخصصين يواجهون صعوبة كبيرة في تحديد الخصائص المميزة لهذه الفئة، فتختلف تصنيفات صعوبات التعلم بين التصنيفات الأكاديمية والنمائية وغيرها (Fortes, et al., 2016). ولذلك اهتم العديد من الباحثين بتحديد هذه الخصائص والتي يظهر تأثيرها واضحًا على مستوى تقدم الفرد في المدرسة.

تعد صعوبات التعلم النمائية التي يقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، وهي عمليات معرفية تتعلق بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، وتشكل هذه العمليات أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ومن ثم فإن أي اضطراب أو أي خلل يؤثر على واحدة أو أكثر من هذه العمليات ويفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية اللاحقة ويكون السبب الرئيسي لها. أما صعوبات التعلم الأكاديمية: ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب (الزيات، 1998: 412-411).

إذ تعتبر العلاقة بين الصعوبات النمائية والأكاديمية هي علاقة سببية، حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمية، وتشير البحوث إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم

الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية. على أن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيرا وأهمية تتمثل في الصعوبات النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة (الزيات، 1998: 413).

وتشير المؤسسات إلى أن احتياجات الوالدين للعون والمساعدة واشتراكهم في تعلم الأطفال إنما هو واجب اجتماعي ومطلب تشريعي وهناك إجماع بين العاملين في ميدان العناية بالطفل على ذلك.

وفي سياق متصل ترى الباحثة أن زيادة مشاركة الأهل ووعيهم وفهمهم الكافي لمسألة صعوبات التعلم أمر ضروري ومهم للغاية. الأهل هم الذين يتعاملون مباشرة مع ابنائهم، وهم أول من يستطيع أن يلاحظ المراقبة ثم التواصل بالجهة المختصة كي تتخذ الإجراء اللازم.

لذلك البرنامج التدريبي بحاجة إلى دعم من الأهل في البيت، فكلما اكتسب الأهل القدرة على فهم أبنائهم ومستوياتهم الذهنية والمعرفية الفعلية، ومشاكلهم الإدراكية، كلما أصبح أكثر فهمًا وتمييزًا للفئات المختلفة من أبناء جيله مما يساعد ذلك على سرعة تقديم الخدمات التعليمية المناسبة. فكلما أسرع الأهل في الكشف المبكر وتحويلهم للمختصين واشراك المعلم وتحويلهم إلى إدارة المدرسة أو المرشد التربوي، كلما استطاع الآخرون، كل في مجال اختصاصه، القيام بما يخدم هؤلاء الطلبة.

يرى أبو شمالة ويوسف (2020) أهمية التعرف على الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم وسبل التغلب عليها أو التخفيف من حدتها، وهذا يتطلب تعاونًا وتفاعلًا وتعاونًا وتنسيقًا بين الأسرة والجمعيات والمراكز وهيئات الكشف المبكر لذوي صعوبات التعلم، والمدرسة، وكافة الجهات المسؤولة، ويقترح الباحثان علاج الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم على مرحلتين: المرحلة الأولى: من الولادة حتى سن الست سنوات، والمرحلة الثانية: من سن السادسة حتى الثانية عشرة: في هذه المرحلة يتم التعاون والتفاعل والمشاركة والتنسيق بين الأسرة، وجمعيات للكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم ومراقبة الأطفال بالمدرسة وخاصة أولئك الذين يعانون من بعض صعوبات النمائية، التي تؤثر على الصعوبات الأكاديمية. وتعتبر المرحلة الدراسية الابتدائية مهمة جدًا في فاعلية الكشف المبكر لصعوبات التعلم مع ضرورة التركيز على الاعتبارات التي يجب مراعاتها قبل اتخاذ قرار ببدء عملية الاكتشاف المبكر أو التقييم المذكورة أعلاه (أبو شمالة ويوسف، 2020: 581-582).

إن مساعدة هؤلاء الطلاب هي مسؤولية مشتركة بين الجميع حيث إن المشكلة الرئيسية للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم تكمن في شعورهم بعدم النجاح، والمحاولات غير الناضجة التي يقوم بها الطفل تجعله يبدو أقل تقبلًا من أساتذته وأقرانه وربما والديه؛ حيث يدعم فشله المتكرر مواقفه السلبية تجاههم (الزيات، 2001). فبذلك إذ كان الأهل أو المعلم أو معلم المادة لهم دور كبير في مساعدة الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية بالإضافة إلى الدور الذي يقوم به معلم التربية الخاصة بالمدرسة.

في حين أن اتجاهات التشخيص والعلاج في مرحلة ما قبل المدرسة أو رياض الأطفال قد اكتسبت قوة وتكثيفًا في السنوات الأخيرة، فإن مبدأ التدخل المبكر يؤكد أن العديد من المشكلات التعلّمية والسلوكيّة، وسوء التكيف العاطفي والاجتماعي، يمكن إيقافها أو تصحيحها إذا تم تشخيصها مبكرًا، ويساعد على

نمو مختلف جوانب الشخصية ويقلل من إجهاد الأسرة وبالتالي يوفر نفقات الخدمات التربوية الخاصة. وعليه، فإن التدخل الذي تتعاون فيه المؤسسات المتخصصة والمدارس مع الأهل يساعد الأطفال على تسريع نموهم الاجتماعي والمعرفي، ويقلل من المشكلات السلوكية ويفعّل كل ما هو ممكن دون ظهور مشاكل أخرى تصاحب الصعوبة الأساسيّة، وانخفاض مفهوم الذات والعدوانية والانسحاب والتسرب...

كما هو الحال على مستوى الأهل يساعد التدخل على تغيير نظرتهم إلى الطفل واعتباره كإخوته جزءًا لا يتجزأ من الأسرة، ويعرّفها إلى طرق التعامل الإيجابي معه وعلى تأمين الأجواء الأسرية السليم.

وإن كان البعض يقول إنه لا ينبغي أخذ العلامات أو التحذيرات قبل سن التعلم، خلافا لما هو معروف أن العلاج المبكر أكثر فائدة من تأخيره.

كان للزيادة في عدد الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم من ناحية، وعدم تجانسهم وتنوعهم في أنماط هذه الصعوبات من ناحية أخرى أثر على الاهتمام المتزايد بمسألة الكشف المبكر عن الذين يعانون من صعوبات التعلم بين الأطفال. كما كانت التطورات في عمليات وأساليب التعلم، وتشبع هذه التطورات بالاتجاهات المعرفية خلال العقدين الماضيين لعب القرن العشرون دورًا مؤثرًا للغاية في تطوير طرق الكشف عن أفراد هذه الفئة (الزيات، 2007: 13).

وبذلك يشير مصطلح التدخل المبكر إلى الأطفال الذين هم في المرحلة الابتدائية أو ما قبلها، والذين لديهم إعاقة معينة أو لديهم احتياجات خاصة يمكن أن تؤثر على نموهم الطبيعي، مثل الأطفال الآخرين من جيلهم. يشمل التدخل المبكر تقديم الخدمات والمساعدة للطفل وأسرته، للحد من تفاقم الإعاقة في المستقبل. يمكن أن تكون هذه الخدمات وقائية تمنع احتمال حدوث الإعاقة، أو علاجية تقلل من آثارها في أسرع وقت ممكن. التدخل المبكر له عدة أشكال ومراحل يمكن اتخاذها عند العمل مع الأشخاص الذين يعانون من صعوبات تعلم في الأجيال الأولى. وتجدر الإشارة إلى أهمية التدخل المبكر وما ينتج عنه من فوائد سواء بالنسبة للطفل وأسرته أو للمجتمع والمؤسسات التعليمية (أبو شماله ويوسف، 2020: 573).

إن النجاح في تقديم الخدمات لأسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم، يتطلب العمل على توفير البرامج المتخصصة في كيفية العناية والرعاية للأفراد الذين يتعاملون معهم. فالأسرة وعلى وجه الخصوص الوالدان يواجهان تحديات كثيرة ناتجة عن تربية الطفل ذوي صعوبات التعلم، وهذا يتطلب إلقاء الضوء على العديد من الجوانب والأبعاد التي يحتاجون فيها إلى الدعم والمساندة.

وتؤكد بو غازي (2016: 22) إلى أن الوقاية في تثقيف الأهل حول تطور الطفل الطبيعي، وتوعيتهم للانتباه إلى أي سلوك غير طبيعي، أو أي تأخر في بعض المهارات الأساسية، أو إلى ظهور أي سلوك قد يوحي بأن الطفل يعاني من صعوبات تعلم. فالتوعية السليمة لمثل هذه الأمور تجعل عملية الكشف المبكر أوضح وأسرع في سبيل الوصول إلى تشخيص صعوبات التعلم، والمباشرة بأسرع وقت ممكن في وضع خطة علاجية تتلاءم مع احتياجات الطفل.

ولتقديم خدمات تربوية مناسبة للطفل ذوي صعوبات التعلم فإن الآباء يحتاجون إلى معلومات ومهارات علمية حول صعوبات التعلم، وطرق علاجها، فهم يحتاجون إلى إتقان استراتيجيات تعليم محددة لتمكين طفلهم من اكتساب سلوكيات جديدة، وفهم طبيعة هذه الصعوبات وكيفية التأثير على أنماط تعلم طفلهم وسلوكه، ولذلك يحتاج الآباء إلى أن يكونوا على معرفة بقانون التربية الخاصة للدفاع عن حقوق طفلهم في الخدمات المتوفرة والمناسبة له أيضا، كذلك معرفتهم بالكشف المبكر عن صعوبات التعلم، إذ إن الآباء يلعبون دور المعلم والمدافع، ودور المحب لأفراد أسرته وعليه فإن المساعدة المتخصصة والمناسبة للآباء مهمة لتمكينهم من تحقيق أهدافهم وأدوارهم (الخطيب والحديدي، 1998).

التدخل المبكر:

يحتل التدخل المبكر أو ما يعرّف بالتعليم الخاص المبكر في عالم اليوم مكانة متقدمة في أولويات العمل للإدارات والمؤسسات والجمعيات الدولية والإقليمية المتعلقة بالتعليم الخاص. المبرر الرئيسي لبرامج التدخل المبكر هو أن الأطفال الصغار أكثر عرضة لاكتساب المهارات من الأطفال الأكبر سنًا، وأنه يمكن الوقاية من الإعاقات الثانوية وتجنب مخاطرها.

على الرغم من أن بعض الباحثين والكتاب قد طرحوا أسئلة حول فعالية وجدوى التدخل المبكر، إلا أن البرامج النمائية المناسبة والمكثفة والمنظمة ضرورية للغاية للتدخل المبكر لتحقيق أهدافه، والأداة الرئيسية التي تعمل كصمام أمان في هذا الصدد هي البرامج التعليمية الفردية (الخطيب والحديدي، 2004: 9).

لذلك، هناك أهمية بالغة للاكتشاف المبكر والعلاج وذلك بسبب الأضرار المحتملة لتحصيلات الدراسة وللمجال الاجتماعي والنفسي التطوري (اضطرابات الإصغاء والتركيز - ADHD، 2022).

مبررات التدخل المبكر

من أهم مبررات التدخل المبكر (الخطيب والحديدي، 2004: 10):

- التعلم الإنساني في السنوات الأولى أسهل وأسرع من التعلم في أي عمر آخر.
- يعد تأخر النمو قبل سن الخامسة مؤشرًا خطيرًا، حيث يعني إمكانية المعاناة من مشاكل مختلفة طوال الحياة.
- النمو ليس فقط البنية الوراثية، ولكن البيئة تلعب دورًا حاسمًا.
- يعتبر التدخل المبكر جهدًا مثمرًا ومجدي اقتصاديًا لأنه يقلل من النفقات المخصصة لبرامج تعليمية خاصة لاحقة.
- أن يكون الأهل معلمين لأبنائهم وأن المدرسة ليست بديلًا عن الأسرة.
- تحدث معظم مراحل التطور الحرجة، التي تكون فيها القدرة على النمو والتعلم في ذروتها، في السنوات الأولى من العمر.

- قد يحدث تدهور في النمو لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلمية دون تدخل مبكر، مما يجعل الفروق بينه وبين أقرانه أكثر وضوحا مع مرور الأيام.
- تتشابك مظاهر النمو، وعدم علاج الضعف في أحد جوانب النمو، بمجرد اكتشافه، قد يؤدي إلى تدهور في جوانب أخرى من النمو.
- يساهم التدخل المبكر في تجنيب الاهل وطفلهما مواجهة صعوبات نفسية هائلة فيما بعد.

الأسرة- الأهل:

الأسرة، بخبرتها التعليمية، تقوم على أهمية المشاركة والثناء على كل سلوك جيد يتلقاه الطفل؛ فيخلق الرغبة في تكراره ثم توجيهه ومحاولة التغلب على مشاكله (أحمد وسليمان، 2002: 62).

على الرغم من انتقال التعليم من المنزل إلى المدرسة، إلا أن الأسرة لا يزال لها دور فعال في هذا المجال، حيث تشرف على متابعة أبنائها في الواجبات المنزلية وفهم الدروس، ويمكن القول إن الأهل هم من يحدد إلى أي مدى يتقدم الطفل أو يتأخر في المدرسة، والدليل على أن الأهل اليوم يقضون وقتًا أطول في مساعدة أطفالهم على مراجعة دروسهم أكثر مما كان يقضيه الأهل مع أطفالهم في الماضي، وهذا يرجع إلى المستوى الثقافي والتعليمي العالي المستوى بين أولياء الأمور في الوقت الحالي، لا سيما في الطبقات العليا والمتوسطة. والحقيقة الواضحة هي أن الأهل اليوم يهتمون أكثر بأطفالهم، ودرجة تعليم الوالدين لها تأثير كبير على المستوى الأكاديمي للأطفال (الخولي، 2002: 287).

لذلك أن الأسرة هي الشيء الثابت في حياة الطفل، فلن يتحقق التدخل المبكر الفعال دون تطوير علاقات تشاركية مع الأهل. لكن المشاركة الإيجابية للأهل في خدمات التخطيط واتخاذ القرارات تتطلب أن يقوم المتخصصون بتعديل مواقفهم لإعادة النظر والتفكير في علاقاتهم مع العائلات.

يعمل العديد من المهنيين على افتراض أن لديهم المعرفة فقط، ويعرفون ما هو صحيح، وبالتالي يمكنهم حل المشكلات واتخاذ القرارات.

كما تركز برامج التدريب قبل الخدمة على تزويد المتدربين بالمهارات اللازمة للعمل مع الأطفال؛ لكن الفعالية القصوى تتطلب تطوير علاقة عمل إيجابية بين المتخصصين والأهل؛ وتنطوي جهود العمل مع الأهل على تحديات غير تقليدية من حيث إن مجموعة متنوعة من المشاكل قد تنشأ عندما يختلف المهنيون والأهل في تحديد أولوياتهم للأهداف والخدمات (الخطيب والحديدي، 2004: 9-10).

كما أظهرت البيانات التي قدمتها وزارة التعليم الأمريكية (2002) أن معظم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لا يتم التعرف عليهم إلا في سن (9-14) سنة إذا فشلوا أكاديميًا. وبالتالي، يصبحون مؤهلون للحصول على خدمات التربية الخاصة، بينما يتلقى عدد قليل جدًا من الأطفال في سن السادسة وعدد قليل نسبيًا من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سبع وثماني سنوات خدمات التربية الخاصة بصعوبات التعلم (Lerner & Kline, 2006).

تعتبر صعوبات التعلم أيضًا من أكثر فئات التربية الخاصة انتشارًا؛ يبلغ العدد التقريبي للطلاب والطالبات الذين يعانون من صعوبات التعلم في المدارس الحكومية حوالي (44000)، أي 45٪ من إجمالي عدد الطلاب، بينما كانت نسبة الطلاب في الوسط العربي 29٪ (أبجار، صعوبات التعلم في جهاز التعليم، 2018). لذلك رأت الباحثة أن مشكلة انتشار صعوبات التعلم من المجالات المهمة التي يجب أن تحظى بالكشف المبكر وزيادة مشاركة الأهل في ذلك.

واستنادًا على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- ما درجة وعي الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العربية في منطقة الشمال –داخل الخط الأخضر؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=) في مستوى وعي الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العربية في منطقة الشمال - داخل الخط الأخضر على الاختبار القبلي والبعدي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في زيادة مشاركة الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العربية في منطقة الشمال - داخل الخط الأخضر.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة من خلال الحديث عن قضية تعاني منها المجتمعات بشكل عام، والمدارس الابتدائية العربية داخل الخط الأخضر في منطقة الشمال بشكل خاص وهي صعوبات التعلم. كما تبرز الأهمية من خلال الاطلاع على أهمية الكشف المبكر عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتأتي أهمية الدراسة الحالية من جانبين هما:

أولًا: الجانب النظري: وذلك بإضافة معرفة جديدة في موضوع الدراسة الحالية، وهي المعرفة حول فاعلية برنامج تدريبي في زيادة وعي الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم.

ثانياً: الجانب العملي: ويتمثل في الاستفادة من مكونات البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة من أجل زيادة وعي الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم، كما يمكن الاستفادة من المقياس كأداة من اجل الكشف عن مدى وعي الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم.

مصطلحات البحث:

البرنامج التدريبي: مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين، والتي تساعدهم على تجديد معلوماتهم ورفع كفاءتهم وحل مشكلاتهم وتطوير أدائهم في عملهم (مصطفى، 2025: 36).

وتعرف الباحثة البرنامج التدريبي إجرائيا بأنه مجموعة من الأنشطة والتمرينات والخبرات والمواقف والاسئلة التي تم تطبيقها على عينة البحث بهدف الكشف في زيادة مشاركة الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العربية في منطقة الشمال - داخل الخط الأخضر.

طلبة ذوو صعوبات التعلم: هم أولئك الأطفال الذين يعانون اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة أو استخدامها سواء أكانت شفهية أم كتابية وهذا الاضطراب يظهر على شكل عجز عن الاستماع، أو التفكير، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب، ويبين التعريف أن الصعوبات التعلمية لا تشمل المشكلات التعلمية التي تعود أساسًا إلى الإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو السلوكية، أو الحركية، أو الحرمان البيئي الاقتصادي، أو الثقافي (الخطيب والحديدي، 2005: 98).

وتعرف الباحثة إجرائيًا الطلبة ذوي صعوبات التعلم بأنهم الطلبة الذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون صعوبات تعليمية بناءً على الاختبارات والمقاييس التشخيصية الخاصة بصعوبات التعلم.

أسباب صعوبات التعلم:

يعتبر تحديد أسباب صعوبات التعلم من الأمور المهمة في تقديم الخدمات المناسبة لذوي صعوبات التعلم سواءً من الناحية التربوية أو الطبية، وأن دراسة مسببات الصعوبة في التعلم ما تزال قيد البحث وغير واضحة تماما وتحتاج المزيد من الدراسات والبحوث لإثبات صحتها، ومع ذلك فقد أجمعت هذه الدراسات والبحوث التي أجريت في الميدان على ارتباط صعوبات التعلم بإصابة المخ المكتسبة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط (عواد، 2009: 17).

مرحلة التعليم الابتدائي: هي المرحلة التعليمية الأولى تمتد لخمس سنوات يكتسب خلالها الطفل المبادئ الأولية لمختلف العلوم والمعرفة.

الكشف المبكر: أوعزت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) إلى أن الكشف المبكر يهدف إلى تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات ولديهم مشكلات نمائية قد تكون عائقًا في طريق عملية التعلم أو تضع هؤلاء الأطفال في خطر التعرض لصعوبات التعلم والتي يمكن اعتبارها دلائل مبكرة على صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (NJCLD, 2006).

الدراسات السابقة:

اجرت عجلان (2002) دراسة هدفت إلى معرفة صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت النتائج إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم قد بلغت (6,4%)، كما أوضحت النتائج أن نسبة صعوبات التعلم تنخفض عن النسب التي حددتها بعض الدراسات كلما زاد في عدد المحكات المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم.

أجري شنر ولوهمان (Schnurr & Lohman, 2008) دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل المرتبطة بالعنف ومدى تأثير هذه العوامل في الأطفال. شملت عينة الدراسة (765) طفلًا أمريكيا من مجموعات عرقية مختلفة، تراوحت أعمارهم بين 14-16 سنة، الإناث الأمريكيات من أصل أفريقي والذكور من أصل أسباني. أشارت النتائج إلى أن زيادة وجود العنف يؤدي إلى زيادة في السلوك العنيف لهؤلاء الأطفال وكذلك انخفاض في فعاليتهم الاجتماعية والمدرسية. وأشارت النتائج إلى أن زيادة وجود العنف يؤدي إلى زيادة في السلوك العنيف لهؤلاء الأطفال وكذلك انخفاض في فعاليتهم الاجتماعية والمدرسية. وأوضحت ايضًا إلى أن هناك بعض الاضطرابات السلوكية وبعض المشاكل في حياتهم، فضلا عن أهمية البيئة الأسرية العامة مما يؤثر عليهم سلبيًا أو إيجابيًا.

هدفت دراسة ايدن (Aydin, 2014) إلى مراجعة الدراسات التجريبية التي تقارن العلاج المعرفي السلوكي الذي يركز على الطفل مع وبدون مشاركة الوالدين. الطريقة: تم البحث في قواعد بيانات لتحديد المقالات باللغة الإنجليزية التي تم نشرها بين عامي 1990 و2012 (أكتوبر) باستخدام الكلمات الرئيسة التالية؛ (1) القلق، (2) العلاج السلوكي المعرفي، (3) مشاركة الوالدين. تم تضمين الدراسات في هذه المراجعة فقط إذا كانت تقارن تأثير العلاج من العلاج المعرفي السلوكي للطفل فقط والعلاج السلوكي المعرفي مع المكونات الأبوية الإضافية. أشارت النتائج إلى أن تقديم ثلاث عشرة دراسة في سياق الطريقة (تشخيص الأطفال، والفئة العمرية للأطفال، والمتابعة، والنتائج، إلخ) وخصائص العلاج (عدد الجلسات، وتواتر الجلسات، ومكونات العلاج على حد سواء التي تركز على الطفل بمشاركة الوالدين، وما إلى ذلك). أظهرت النتائج ان الأساليب الشائعة للعلاج بمشاركة الوالدين هي التثقيف النفسي، وإدارة الطوارئ، وإعادة الهيكلة المعرفية، والحد من قلق الوالدين، وتحسين العلاقة بين الوالدين والطفل، ومنع الانتكاس. وعلم النفس المرضي للوالدين، وتوقعات الوالدين غير المناسبة والاختلالات العائلية هي صعوبات مهمة مستمدة من الآباء في العلاج السلوكي المعرفي مع الأطفال القلقين. أشارت نتائج الدراسات إلى أن مشاركة الوالدين قد زادت من فعالية العلاج في العلاج السلوكي المعرفي وخاصة العمل مع الأطفال الصغار ووجود والد وأحد على الأقل قلق.

أجرى الدوسري (2018) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على مدى مشاركة أولياء الأُمور في البرامج التَّربويَّة الفرديَّة المقدَّمة لذوي الإعاقة الفكريَّة من وجهة نظر المعلِّمين وأولياء الأُمور أنفسهم، وأهمِّيَّة مشاركتهم في نجاح البرامج التَّربويَّة الفرديَّة المقدَّمة للتَّلاميذ، والتَّعرُّف على الصُّعوبات التي تعوق مشاركة أولياء الأُمور في البرنامج التَّربويِّ الفرديِّ لأبنائهم. تمَّ تطبيق الدِّراسة على عيِّنة مكوَّنة من (156) معلِّمًا و(30) وليَّ أمر للتَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في المدارس التي تقع بمحافظات جنوب منطقة الرِّياض، وذلك خلال الفصل الدِّراسيِّ الثَّاني للعام الدِّراسيِّ (1438/1437هـ). أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ المعلِّمين وأولياء الأمور يرون أنَّ مشاركة أولياء الأُمور في البرنامج التَّربويِّ الفرديِّ للتَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، تُعدُّ ذات أهمِّيَّة مرتفعة، وأنَّ مشاركة أولياء الأُمور في إعداد البرامج التَّربويَّة الفرديَّة لأبنائهم تعزِّز تحقيق

الأهداف المرجوَّة من تلك البرامج، وكشفت الدِّراسة أيضًا من خلال محور معوقات مشاركة أولياء الأُمور نظرة مغايرة، حيث يرى المعلِّمون أنَّ أهمَّ المعوقات التي تحول دون مشاركة أولياء الأُمور في البرنامج التَّربويِّ الفرديِّ للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، تتمثَّل في عدم ثقة أولياء الأُمور في أن مشاركتهم سوف تعود بنتائج إيجابيَّة على حالات أبنائهم؛ أمَّا أولياء الأُمور، فيرون أنَّ أهمَّ المعوقات كانت تتمثل في جزم المعلِّمين من أنَّ مشاركة الوالدين في إعداد البرنامج التَّربويِّ لا تجدي بشيء.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي في جمع البيانات، من خلال استخدام أدوات خاصة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أولياء الأمور في المدارس الابتدائية العربية في منطقة الشمال - داخل الخط الأخضر.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عينة مختارة من أولياء الأمور، وعددهم (40) ولي أمر قاموا بالمشاركة في البرنامج التدريبي.

أداتي الدراسة:

أولًا: البرنامج التدريبي:

قامت الباحثة من خلال الرجوع إلى المراجع والدراسات السابقة بتطوير برنامج يهدف إلى زيادة وعي الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم. حيث تضمن البرنامج التدريبي للأسر على (9) جلسات تمت بواقع جلستين كل أسبوع، حيث هدف البرنامج إلى زيادة وعي الأهل في الكشف المبكر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم. كما يهدف البرنامج التدريبي الذي يعتمد على اختيار أفضل الفنيات والأساليب الإرشادية والفعالة والتي تتلاءم مع خصائص الطلبة وصعوبات التعلم ومحاولة الكشف عنهم من قبل الأهل. وقد تم مراعاة الفروق الفردية بين المشاركين، بالإضافة إلى التمسك بأخلاقيات الإرشاد والتدريب. كما تم استخدام فنيات متنوعة اشتملت على المحاضرة، والحوار، وأسلوب لعب الأدوار، وعرض الشرائح، والمناقشة المستمرة بالإضافة إلى تنوع الأنشطة.

ثانيًا: الاستبانة: قامت الباحثة بتطوير استبانة تتعلق بدرجة وعي الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العربية في منطقة الشمال - داخل الخط الأخضر.

صدق الأداة وثباتها:

للتحقق من صدق الأداة، قامت الباحثة بعرض الاداة بصورتها الاولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق لحساب معامل الثبات.

صدق البناء:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (20) من أولياء الأمور، وتم حساب معاملات ارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة. وبين درجة كل مجال من المجالات مع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول الآتي يبين ذلك.

الجدول (1) معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات أداة الدراسة والأداة ككل

	صعوبات الذاكرة بالمهارات النمائية	صعوبات الادراك الحسي	أخطاء إملائية	صعوبة أو ضعف في اتباع التعليمات الشفهية	مفاهيم الزمان والمكان	تأخُّر الكلام	تقبل الذات	مشاكل سلوكية	خصائص عقلية	الاداة الكلية
صعوبات الذاكرة بالمهارات النمائية	1.00	.91**	.68**	.79**	.66**	.80**	.88**	.86**	.83**	.91**
صعوبات الادراك الحسي		1.00	.76**	.85**	.70**	.85**	.93**	.92**	.88**	.96**
أخطاء إملائية			1.00	.64**	.47**	.59**	.68**	.66**	.62**	.77**
صعوبة أو ضعف في اتباع التعليمات الشفهية				1.00	.83**	.85**	.89**	.84**	.80**	.92**
مفاهيم الزمان والمكان					1.00	.82**	.77**	.73**	.69**	.81**
تأخُّر الكلام						1.00	.92**	.88**	.84**	.92**
تقبل الذات							1.00	.94**	.91**	.97**
مشاكل سلوكية								1.00	.92**	.95**
خصائص عقلية									1.00	.92**
الاداة الكلية										1.00

***دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).**

يتبين من الجدول (1) أن قيم معاملات الارتباط لمجالات أداة الدراسة مع الأداة ككل للعينة الاستطلاعية، كانت اكبر من (0.30)، وجميعها دالة إحصائيا لتحقيق أغراض هذه الدراسة.

كذلك تم التحقق من صدق البناء، من خلال تطبيق أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية، وذلك لحساب قيم الارتباط بين فقرات الأداة والمجالات التي تنتمي إليها. وبين الفقرات والأداة ككل، وكما هو مبين في الجدول (2):

الجدول (2) قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل مجال مع المجال والأداة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط		رقم الفقرة	معامل الارتباط	
	مع المجال	مع الأداة		مع المجال	مع الأداة
1	0.91**	0.71**	19	0.58**	0.32**
2	0.73**	0.55**	20	0.50	0.30**
3	0.84**	0.80**	21	0.72**	0.55**
4	0.87**	0.56**	22	0.68**	0.49**
5	0.57**	0.56**	23	0.78**	0.65**
6	0.84**	0.78**	24	0.75**	0.51**
7	0.88**	0.83**	25	0.65**	0.53**
8	0.90**	0.89**	26	0.70**	0.81**
9	0.95**	0.53**	27	0.70**	0.77**
10	0.90**	0.64**	28	0.72**	0.60**
11	0.97**	0.64**	29	0.85**	0.72**
12	0.76**	0.86**	30	0.92**	0.80**
13	0.70**	0.78**	31	0.80**	0.69**
14	0.88**	0.81**	32	0.69**	0.62**
15	0.79**	0.66**	33	0.93**	0.80**
16	0.85**	0.81**	34	0.86**	0.74**
17	0.84**	0.81**	35	0.91**	0.80**
18	0.52**	0.41**	36	0.89**	0.73**
-	-	-	37	0.92	0.75

****دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).**

يظهر الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين فقرات الأداة ومجال الدراسة والأداة الكلية للعينة الاستطلاعية كانت مناسبة، حيث كانت الارتباطات بين فقرات الأداة ومجالاتها، وبين فقرات المجالات والأداة الكلية كانت أكبر من (0.20) حسب مصفوفة الارتباط، وجميعها دالة إحصائيا لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي من خلال معامل كرونباخ ألفا، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (20) ولي أمر ثم إعادة تطبيقها مرة أخرى بعد أسبوعين ثم إيجاد معامل ثبات الإعادة (بيرسون) والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأداة ككل ومجالاتها

المقياس ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة (بيرسون)
صعوبات الذاكرة بالمهارات النمائية	0.87	0.85
صعوبات الادراك الحسي	0.85	0.84
أخطاء إملائية	90.0	82.0
صعوبة أو ضعف في اتباع التعليمات الشفهية	0.82	88.0
مفاهيم الزمان والمكان	0.86	0.85
تأخُّر الكلام	0.88	0.89
تقبل الذات	0.83	0.87
مشاكل سلوكية	88.0	89.0
خصائص عقلية	87.0	90.0
الاداة الكلية	92.0	90.0

أظهرت النتائج في الجدول (3) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) ومعامل ثبات الإعادة كان أكبر من (0.80)، ويُلاحظ أنها ذات معامل ثبات مرتفع. وعليه عدت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة وتحقيق غرضها والوثوق بنتائجها.

تصحيح أداة الاستبانة:

لأجل احتساب الدرجة الكلية للأداة، تم وضع خمسة بدائل يختار المستجيب أحد هذه البدائل التي تعبر عن رأيه، وأعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل الخمسة على التوالي للفقرات، إذ أعطيت الدرجة (5) على البديل كبيرة جدًا، والدرجة (4) للبديل كبيرة، وأعطيت الدرجة (3) على البديل متوسطة، وأعطيت الدرجة (2) على البديل متدنية، وأعطيت الدرجة (1) على البديل متدنية جدًا. وللحكم على مستوى المتوسطات الحسابية للفقرات والمجالات والأداة ككل، اعتمد المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية:

مدى الفئة= (أعلى قيمة – أدنى قيمة) مقسومًا على عدد الخيارات

مدى الفئة= 5-1=4 ÷5=0.8 وبذلك يصبح معيار الحكم على النحو الآتي:

جدول (4) المعيار الإحصائي لتحديد درجة المتوسطات الحسابية

المتوسط الحسابي	الدرجة
من 4.20 – 5.00	كبيرة جدًا
من 3.40 إلى أقل من 4.20	كبيرة
من 2.60 إلى أقل من 3.40	متوسطة
من 1.80 إلى أقل من 2.60	قليلة
من 1.00 إلى أقل من 1.80	قليلة جدًا

متغيرات الدراسة:

تكونت الدراسة من المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: برنامج تدريبي.

المتغير التابع: زيادة مشاركة الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العربية منطقة الشمال داخل الخط الأخضر.

المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة: قامت باستخدام برنامج SPSS للإجابة عن اسئلة الدراسة، حيث قامت الباحثة بالإجابة عن السؤال الأول من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كذلك بإجراء اختبارات تحليل التباين الأحادي بالإضافة إلى اختبارات للعينات المستقلة. كذلك تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون، ومعاملات الثبات -كرونباخ الفا- للتأكد من الصدق والثبات.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول ومناقشته، حيث ينص السؤال الأول على: "ما درجة وعي الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العربية في منطقة الشمال - داخل الخط الأخضر؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات درجة وعي الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العربية في منطقة الشمال - داخل الخط الأخضر، ويبين جدول (5) ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات درجة وعي الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العربية في منطقة الشمال - داخل الخط الأخضر، مرتبة تنازليًا وفق المتوسطات الحسابية

رقم المجال	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المستوى
4	1	مشاكل سلوكية	3.06	.846	متوسطة
5	2	مفاهيم الزمان والمكان	2.98	.672	متوسطة
6	3	تأخُّر الكلام	2.89	.707	متوسطة

رقم المجال	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المستوى
7	4	تقبل الذات	2.80	.758	متوسطة
8	5	صعوبة أو ضعف في اتباع التعليمات الشفهية	2.77	.758	متوسطة
3	6	أخطاء إملائية	2.74	.892	متوسطة
9	7	خصائص عقلية	2.73	.767	متوسطة
1	8	صعوبات الذاكرة بالمهارات النمائية	2.71	.858	متوسطة
2	9	صعوبات الادراك الحسي	2.51	.704	قليلة
		الاداة الكلية	2.80	.627	متوسطة

*** الدرجة الدنيا (1) والدرجة العليا (5)**

يلاحظ من جدول (5) أن المتوسطات الحسابية لمجالات درجة وعي الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العربية في منطقة الشمال –داخل الخط الأخضر جاءت بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة المتوسطة إلى ضعف الاتصال والتواصل مع أولياء أمور الطلبة، وعدم السعي الجاد والهادف إلى تقوية الصلة والعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وخصوصًا بأولياء أمور الطلبة، كما تعزى هذه النتيجة المتوسطة إلى شح البرامج التي تسعى لتحقيق مشاركة فاعلة من أولياء الأمور جنبًا إلى جنب مع المدرسة والمتعلقة بطلبة صعوبات التعلم.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني على: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=) في مستوى وعي الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العربية في منطقة الشمال - داخل الخط الأخضر على الاختبار القبلي والبعدي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار (ت) الثنائي والمقارنة بين القياس القبلي والقياس البعدي، كما هو مبين في الجدول (6):

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) الثنائي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مستوى وعي الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العربية في منطقة الشمال - داخل الخط الأخضر (قبلي، بعدي)

المجالات	المقياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
صعوبات الذاكرة بالمهارات النمائية	القبلي	40	2.71	.858	-7.286	.000
	البعدي	40	4.11	.860		

المجالات	المقياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
صعوبات الادراك الحسي	القبلي	40	2.51	.704	-8.382	.000
	البعدي	40	4.06	.940		
أخطاء إملائية	القبلي	40	2.74	.892	-5.859	.000
	البعدي	40	4.16	1.243		
صعوبة أو ضعف في اتباع التعليمات الشفهية	القبلي	40	3.06	.846	-3.919	.000
	البعدي	40	3.85	.954		
مفاهيم الزمان والمكان	القبلي	40	2.98	.672	-5.181	.000
	البعدي	40	3.94	.973		
تأخُّر الكلام	القبلي	40	2.89	.707	-6.256	.000
	البعدي	40	4.00	.865		
تقبل الذات	القبلي	40	2.80	.758	-6.163	.000
	البعدي	40	3.97	.925		
مشاكل سلوكية	القبلي	40	2.77	.758	-6.162	.000
	البعدي	40	3.98	.979		
خصائص عقلية	القبلي	40	2.73	.767	-6.448	.000
	البعدي	40	3.83	.747		
الاداة الكلية	القبلي	40	2.80	.627	-7.199	.000
	البعدي	40	3.99	.836		

يظهر الجدول (6) أن هناك تباينًا ظاهريًا للمتوسطات الحسابية على الاختبار القبلي والبعدي، ولبيان الفروق الدالة إحصائيًا بين هذه المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (ت) الثنائي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المقياس القبلي والمقياس البعدي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) على الأداة الكلية (7.199) وبمستوى دلالة أقل من (0.05)، مما يؤكد أثر البرنامج المقدم في زيادة وعي الأهل في الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم، وقد اتفقت هذه النتيجة ضمنيًا مع العديد من الدراسات مثل دراسة الدوسري (2018)، ودراسة ايدن (Aydin, 2014).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن البرنامج المقدم لأولياء الامور قد أثبت فعاليته في إكساب الأسر مهارات الكشف المبكر عن صعوبات التعلم. حيث يحتوي البرنامج على العديد من المعارف والحقائق والمعلومات التي تهم الأسر ويمكن لهم أن يستخدموا هذه المعارف في الكشف المبكر عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة أن التوعية بخصوص الوقاية في تثقيف الأهل حول

تطور الطفل الطبيعي، وتوعيتهم للانتباه إلى أي سلوك غير طبيعي، أو أي تأخر في بعض المهارات الأساسية، أو إلى ظهور أي سلوك قد يوحي بأن الطفل يعاني من صعوبات التعلم. فالتوعية السليمة لمثل هذه الأمور تجعل عملية الكشف المبكر أوضح وأسرع في سبيل الوصول إلى تشخيص صعوبات التعلم، والمباشرة بأسرع وقت ممكن في وضع خطة علاجية تتلاءم مع احتياجات الطفل، وهذا ما اكده بو غازي (2016).

التوصيات:

- تطبيق البرنامج في جميع المدارس الابتدائية العربية في داخل الخط الأخضر.
- التدريب المستمر للمعلمين على الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور.
- إجراء دراسات اخرى مشابهة للكشف عن واقع مشاركة الاهل في الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم.

المراجع:

- أبو شماله، فرج إبراهيم. ويوسف، رحاب. (2020). الكشف المبكر لذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة. مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، 12، 571-584.
- أحمد، سهير كامل. سليمان، شحاته سليمان محمد. (2002). تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق. مركز الإسكندرية للكتاب للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية.
- اضطرابات الإصغاء والتركيز (ADHD. 2022). تم الاسترداد من وزارة الصحة: https://www.health.gov.il/
- بو غازي، كريمة. (2016). الإرشاد الأسري لآباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. 17(1)، 265-277.
- الخطيب، جمال. والحديدي، منى. (2004). برنامج تدريبي للأطفال المعاقين. ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الخطيب، جمال. والحديدي، منى. (2005). المدخل إلى التربية الخاصة. ط1، مكتبة الفلاح، عمان، الأردن.
- الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى. (1998). التدخل المبكر مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الخولي، سناء. (2002). الأسرة والحياة العائلية. دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية.
- الدوسري، نايف. (2018). مدى مشاركة أولياء الأُمور في البرامج التَّربويَّة الفرديَّة المقدَّمة لذوي الإعاقة الفكريَّة من وجهة نظر المعلِّمين وأولياء الأُمور أنفسهم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 5(1)، 137-176.
- الزيات، فتحي. (1988). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية اضطرابات العمليات المعرفية والقدرات الاكاديمية، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- الزيات، فتحي. (2001). علم النفس المعرفي (نماذج ونظريات). الطبعة الأولى، الجزء الأول، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- الزيات، فتحي. (2007). صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. الطبعة الأولى، دار النشر للجامعات، القاهرة.

- عجلان، عفاف محمد. (2002). صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من القصور في الانتباه – النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، 18(1)، 62-108.
- عواد، أحمد. (2009). صعوبات التعلم. ط1، مكتبة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عيدو، أبجار. (2018). صعوبات التعلم في جهاز التعليم. تم الاسترداد من صعوبات التعلم في جهاز التعليم: https://din-online.info/pdf/kn246.pdf
- مصطفى، هاني محمود. (2005). بناء برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- نور الدين، محمد ثابت. (2015). الكشف عن ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم الأساسي بمدينة القبة. مجلة العلوم التربوية، 4(1). 229-244.

المراجع الاجنبية:

- Aydın, Arzu. (2014). Parental Involvement in Cognitive-Behavioral Therapy for Children with Anxiety Disorders. *Turk Psikiyatri Dergisi*. 25.
- Fortes, I. S., Paula, C. S., Oliveira, M. C., Bordin, I. A., De Jesus, M. J., & Rohde, L. A. (2016). A cross-sectional study to assess the prevalence of DSM-5 specific learning disorders in representative school samples from the second to sixth grade in Brazil. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25, 195-207.
- Lerner, J., & Kline, F. (2006). *Learning disability and related disorder: Characteristics and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2006). Learning disabilities and young children: Identification and intervention. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 63-72.
- Schnurr, M. Lohman, B. (2008). How Much School Matter? "An Examination of Adolescent Dating Voidance Perpetration", *Journal of Youth and Adolescence*, Vol (37), Pp. 266-283.

"اثر استخدام الفن التشكيلي مع ذوي الاعاقه – دراسه لقسم التدريب المهني لذوي الاعاقه في محافظه بيت لحم "

الباحثة: داليه خالد فرح كوُع مرة.
فنانة تشكيلية ومعالجدة بالفن التشكيلي لذوي الاعاقة

الملخص

جاءت الدراسة بعنوان اثر استخدام الفن التشكيلي مع ذوي الاعاقه – دراسه لقسم التدريب المهني لذوي الاعاقه في محافظه بيت لحم، وهدفت الدراسة التعرف علىمدى مساهمةالفن التشكيلي في علاج ذوي الاعاقة، والتعرف على أثر استخدام الفن التشكيلي مع ذوي الاعاقه، والكشف عن أهمية التدريب المهني لذوي الاعاقه في محافظه بيت لحم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع من (200) فرد من ذوي الاعاقة، وتم الاستعانة بالمنهج الوصفي، وتم استخدام الملاحظة والمقابلة في جمع البايانات وطبقت على عينه بلغت (9) افراد. وخلصت الدراسة الى أهم النتائج الاتية:

1. يعد العلاج بالفن من المجالات العلاجية الحديثة المتجددة يوماً بعد يوم في ظل التطور العلمي الحديث بكل وسائله.
2. إذ يقوم على تطويع الأنشطة الفنية التشكيلية، وتوظيفها بأسلوب منظم ومخطط، لتحقيق أغراض تشخيصية وعلاجية تنموية نفسية، وهدف هذا البحث إلى تأصيل أهمية العلاج بالفن التشكيلي وتحليل الأطر العامة لهُ، والقيم التي قام عليها.
3. وتكوين إطار فلسفي حول دور العلاج بالفن التشكيلي في المجتمع وممارسته التجريبية من خلال الحالات المطبق عليها.
4. كما أن للعلاج بالفن التشكيلي أهمية بالغة على الحالات المطبق عليها وذلك من خلال استقراء العلاج بالفن وممارساته التطبيقية.
5. كما يمكن استخدام وتطبيق العلاج بالفن التشكيلي في مجالات متعددة ومنها؛ مجال الصحة النفسيه،و العضوية والتربية الخاصة من ذوي الاعاقة والمسنين وكذلك مع طلاب المدارس.

Abstract

The study was entitled The effect of using plastic art with people with disabilities - a study of the department of vocational training for People with disabilities in Bethlehem Governorate. The study aimed to identify the contribution of using plastic art with people with disabilities and the importance of vocational Training for disables in Bethlehem Governorate, the study population consisted of all (200) individuals with disabilities. Descriptive approach, observation and interview were used to collect data and were applied to a sample of (9) individuals.

The study concluded the following most important results:

1) Art therapy is one of the modern ,renewed continuous therapeutic fields in light of the progressive scientific development with all its means.
2) Art therapy is based on adapting and employing the artistic activities, in an organized planned manner to achieve the purposes of diagnostic and therapeutic psychological developmental purposes. The aim of this research is to establish the importance of plastic art therapy and to analyze its general frameworks and the values on which it is based.
3) Formation a philosophical framework about the role of plastic art therapy in society and its experimental practice through the cases applied to it.
4) The plastic art therapy is also of great importance to the cases applied to it, through the extrapolation of art therapy and its applied practices.
5) It is also possible to use and apply plastic art therapy in various fields, including; mental health, membership and special education for people with disabilities, with the elderly, as well as with school students.

المقدمة

إن الطبيعة من أهم مصادر الإلهام لدى الفنانين، لذلك حضرت في لوحات الفنانين الكلاسيكيين والرومانسيين والانطباعيين الذين عُرفوا بخروجهم للرسم في الهواء الطلق بدل القيام بذلك في الأستوديوهات المغلقة، وبدأت بوادر استدامة الفن مع الدادائية والتكعيبية، فبابلو بيكاسومثلاً استعمل في بعض أعماله الجرائد القديمة والخشبوالطين، كما أنجز لوحة "الحلم" بالزيت على قطعة كرتون ومنحوتته "رأس الثور" استخدم لإنجازها مقودا وكرسي دراجة، وهاتان المدرستين تأثر بهما فن البوب والذي من أبرز فنانيه أندي وارهول، ومن أوجه ذلك التأثر أخذه عنهما تقنية الكولاج والتركيب والتجميع وهي تقنية لخصها أولينير بقوله "يمكنك أن ترسم بأي مادة تعجبك، بالأنابيب والطوابع البريدية والبطاقات أوأوراق اللعب.. وقطع القماش والجرائد"، وبالإضافة إلى ذلك اعتمد فنانوالبوب التنصل من العرض في الأماكن التقليدية المغلقة كالمتاحف والمعارض واستبدلوها بأماكن مفتوحة في الطبيعة كالحدائق، فخرجوا بالأعمال الفنية من صالات العرض ومكّنوا الجمهور الواسع من رؤية هذه الأعمال والتواصل مع الفنانين، ومن الفنانين التشكيليين العرب الذين سلكوا نفس النهج، سليمان منصور ، بحيث استخدم خامات من البيئة الفلسطينية (طين على خشب – فخّار أثري – حِنّاء – شيد على خشب – طين وحنّاء وألوان مائية – خيش)، وهو صاحب اللوحة المشهورة" جمل المحامل "التي رسمها في منتصف السبعينات من القرن الفائت، والتي تمثل عجوزاً فلسطينياً يحمل القدس وصخرة الأقصى على ظهره مربوطة بحبل الشقاء.

وعليه عمل الفنانون في هذا المجال في الغالب تحت راية جماعة "فناني البيئة" وتجدر الإشارة إلى أن أعمال هؤلاء الفنانين كانت في الغالب ذات طابع مفاهيمي، وأكبر حجمًا، وفن الأرض على سبيل المثال، كان جزءًا مهمًا من هذه الحركة.

مشكلة الدراسة

يعاني كثير من ذوي الاعاقة من صعوبات تتمثل في الدمج والتكيف في الحياة الاجتماعية التي يعيشونها مع اهاليهم واقرانهم الاصحاء ومنهم من لا يستطيع أن يتكيف لعدم وجود برامج تأهيلية تقوم بوظائفها التعلمية والارشادية مع ذوي الاعاقة ومع أسرهم، ونظراً لوجود اعاقات متعددة وعدم وجود علاج بطرق حديثة في المجتمع الفلسطيني فقد كان هناك عدة مبادرات منها مبادرة بأسمتشكيل الخزف والرسم كنوع علاجي لذوي الاعاقة واعادة تكيفهم ودمجهم في المجتمع، وهذا النوع من العلاج يواجه تحديات وصعوبات ومشكلات عدة في تطبيقة وتقبله من قبل الاهالي بشكل عام والأسرة بشكل خاص، لذلك من الاهمية دراسة هذا النوع من العلاج في المجتمع الفلسطيني فقد رأت الباحثة أن تقوم بعمل دراسة مصغرة لتجربتها في الرسم على الخزف وعلاج ذوي الاعاقة. وتكمن مشكلة الدراسة فسالاجانبة عن التساؤل الرئيس الآتي: **ما اثر استخدام الفن التشكيلي مع ذوي الاعاقه – دراسه لقسم التدريب المهني لذوي الاعاقه في محافظه بيت لحم؟** ويتفرع منه عدة تساؤلات فرعية كما يلي:

تساؤلات الدراسة

1) كيف يساهم الفن التشكيلي في علاج ذوي الاعاقة؟
2) ما أثر استخدام الفن التشكيلي مع ذوي الاعاقه؟
3) ما أهمية التدريب المهني لذوي الاعاقه في محافظه بيت لحم؟

أهداف الدراسة

1) التعرف على مدى مساهمة الفن التشكيلي في علاج ذوي الاعاقة.
2) التعرف على أثر استخدام الفن التشكيلي مع ذوي الاعاقه.
3) الكشف عن أهمية التدريب المهني لذوي الاعاقه في محافظه بيت لحم.

أهمية الدراسة

الاهمية النظرية :ستكون الدراسة مرجعاً مهماً يوضع في المكتبات الجامعية يرجع اليه الطلبة والمعتمون بدراسة الفن التشكيلي وعلاقته في علاج ذوي الاعاقة.

الاهمية التطبيقية :سيستفيد من نتائج الدرسة أهالي ذوي الاعاقة وأبنائهم من ذوي الاعاقة في كيفية علاجهم عن طريق التشكيل بماده الخزف و الرسم وستقدم نتائج الدراسة تجربة شخصية في هذا النوع من العلاج.

مجتمع الدراسة :يتكون مجتمع الدراسة من جميع ذوي الاعاقة المتواجدين في مؤسسة لايف جيت والبالغ عددهم تقريباً (200).

منهج الدراسة :تم الاستعانة بالمنهج الوصفي لتحليل تشكل الخزف والرسم وتفسير مدى مواءمته في العلاج لذوي الاعاقة.

أداة الدراسة :تم الاستعانة في جمع البيانات من الميدان من خلال ملاحظة الباحثة لذوي الاعاقة وعمل مقابلات شخصية مع اهاليهم وتم الاستعانة بالعمل اليدوي في تشكل الخزف و الرسم لذوي الاعاقة.

عينة الدراسة :تم استخدام العينة المتاحة للباحثة في مؤسسة لايف جيت وبلغ حجم العينة (9) طالب وطالبة من ذوي الاعاقة.

الاطار النظري

أهتمت وتهتم الدول المتقدمه والناميه على السواء باستثمار اهم ثرواتها البشريه وهي الطاقه الخلاقه لابنائها،لانها الضمان الحقيقي لحياتنا ومستقبلنا.ولذا اصبحت دراسه التفرد لدى الافراد امرا ضروريا ومطلوبا لمعرفه ما يميز الفرد عن الاخرين، ومعرفه مقدار هذا التميز ونوعه.

ومن هذا المنطلق فان الاهتمام بتنميه القدرات العقليه المعرفيه من اكثر المطالب الحاحا في هذا العصر، نظرا للمشكلات التي احدثها التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل في شتى ميادين الحياه ' الامر الذي يتطلب منا جميعا ومن خلال مؤسساتنا التربويه المختلفه اعداد قوى بشريه عامله،ومدربه تستطيع ان تتعامل بنجاح مع معطيات هذا العصر، وهنا يبرز دور النظام التربوي في جعل السرعه الادراكيه،وتنميه القدره على التفكير الابتكاري اهم اهدافه، لمواجهه تحديات الحاضر والمستقبل، ومن المسائل المهمه التي تشغل ميدان الدراسة العلمية للقدرات العقليه في الوقت الحالي،بالاضافه للسرعه الادراكيه، مساله (التفكير الابتكاري)، التي ارتادها جيلفورد وتلاميذه منذ اوائل الخمسينيات.[1]

فلقد اشار كل من تورانس،وجيلفورد انه: لا يوجد شيء يمكن ان يسهم في رفع مستوى رفاهيه الشعوب والامم وتحقيق الرضى والصحه النفسيه، اكثر من رفع المستوى الابتكاري لدى هذه الشعوب.

فالافراد المبتكرون الذين يتميزون بالانطلاق والحريه الفكريه،ولديهم القدره على خلق كل ما هو جديد ومبتكر، وذي قيمه ومنفعه للمجتمع، هم الافراد الذين يجب ان يسعى النظام التربوي الى تزويد المجتمع بهم.

[1] ريان، محمود (2006). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الادراكسة والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة غزة، رسالة ماجستير مقدمة الى كلية التربية قسم علم النفس في جامعة الازهر. تم استرجاعها عبر الرابط الالكتروني الآتي:
https://library.iugaza.edu.ps/Thesis/68935.pdf?fbclid=IwAR3rACrUSV7AB0U2DsKfnQDip4-kcvqr92YX4prIZDCRgY-LTERLYlHnimw

ولتجسيد السرعه الادراكيه والتفكير الابتكاري في واقعنا التربوي،لا بد من وضع برامج تهدف اساسا الى فهم عمليه تربيه السلوك الادراكي والابتكاري على حد سواء، لرفع مستوى قدرات الفرد المعرفيه، ولما كان ذلك من اهم الاهداف التربويه التي تسعى المجتمعات الى تحقيقها لدى افرادها، لمواجهه تحديات الحاضر والمستقبل، كان لزاما ربط هاتين القدرتين بمفهوم الاتزان الانفعالي،لانهبالاضافه الى كون التفكير الابتكاري والسرعهالادراكيه عمليتين عقليتين، الا انهما تتوقفان على بعض المتغيرات المزاجيه التي تسهم في تكوين شخص مستقل في تفكيره معتمدا على ذاته، كما ان سرعه الاداء والاداء الابتكاري يكون دال لبعض متغيرات الشخصيه خاصته (الانبساط،الانطواء،العصبيه، الاتزان الانفعالي). وذلك عند ضبط متغير الذكاء، بل انه يمكن التنبؤ بالشخصيه المبتكره من خلال بعض متغيرات الشخصيه.[1]

وعليه، فان الاتزان الانفعالي يعني التحكم والسيطره على الذات، فاذا نظرنا للاتزان الانفعالي اوالتوافق الانفعالي من حيث مضمونه التصوري، يتضح لنا ان تحكم الفرد في ذاته وما يتمحض عنه من سيطره على استجاباته، انما تعني المرونه التي تمكن صاحبها ليس فقط من مواجهه المالوف من المواقف، بل الجيد منها، بل وتبلغ احيانا الى انتاج الجديد ابداعا وابتكارا.[2]

دور الفن التشكيلي في علاج ذوي الاعاقة

تُعدّ جهود الفنان وإنجازاته الفنية تعزيزا لهذا الحوار، وتتمثل هذه الإنجازات في تنفيذه لتصاميم وأعمال فنية تخدم البيئة، ومن خلالها ينجح الفنان بتقديم اعمال فنية تؤسس لطرح الأفكار والتساؤلات والتطلع لإيجاد الحلول للمعضلات البيئية المهددة للكوكب، فينتج الفنان من خلال أعماله الفنية خطابا بصريا لا يخضع للحكم الجمالي للمتلقي، وإنما للدلالات المتعددة التي يطمحلها، كما هوالأمر في الفن المفاهيمي بصفة عامة وفن البيئة بصفة خاصة، إنه فن يقوم على الفكرة التي يخضع لها الشكل، فهي التي توجه الفنان لبناء عمله الفني وإنتاجه.[3]

الفكر المتجدد في العمل الفني وأصالته الإبداعية هوما يمنح للعمل قيمته الفنية والجمالية، كما أن الفنان يستفز المتلقي من خلال الزج به في عمله الضاج بالأسئلة، ليحثه على البحث في الجوانب الفكرية للعمل الفني فيصبح شريكا فيه، فينجرُّ بدوره إلى مشاركة الفنان أسئلته الحارقة، ومحاولة إيجاد إجابات شافية عن الواقع الذي أصبح هذا المخرج وما يعكسه ك التلوث من معضلاته كتمهيد للانتقال إلى المرحلة الموالية وهي المشاركة في التغيير لتحقيق استدامة الكوكب، والسبيل السالك إلى ذلك يتمثل في تغيير هذا المتلقي لسلوكه، وقد أكد ذلك الفيلسوف الفرنسي السويسري المتخصص في القضايا البيئية دومينيك بورغ بقوله "عندما نكون أمام ظاهرة من مستوى مختلف، وأمام خسائر من مستوى مختلف،

[1] المرجع السابق.

[2] المرجع السابق.

[3] منشورات مجلة ثقافات العلمي (2022). الفن يحرس الحياة: التشكيل والاستدامة، تم استرجاعها يوم الاربعاء الموافق 2022/04/20 الساعة الثالثة عصراً عبر الرابط الي: https://thaqafat.com/2022/02/98897

تنهار كل تدابيرنا المعتمدة على التقنيات، حيث الحلول تصبح جزئية، فتصبح الطريقة الوحيدة للمواجهة هي العودة إلى السلوكيات ,لذلك لن يتم تقليل التلوث على المستوى العالمي بالتقنيات، بل بالسلوكيات، هذا هوالدرس المستفاد.

فن الأرض

هوفن بيئي اي من الفنون التي تهتم بالبيئه والذي يستفيد مباشره من الطبيعه اما بالمواد المستخدمه او بالمحاكاه للطبيعه، وهوأحد اتجاهات الفن المفاهيمي، ومن خلاله يقوم الفنان بتحدي المعارض المغلقة، حيث يتم إنتاج العمل الفني مباشرة في البيئة الطبيعية، والمادة الأساسية لهذا النوع من الفن هوالطبيعة، فيقترب بذلك الفن من أسلوب الحياة والبيئة الطبيعية نفسها، حيث يتم صنع الأعمال الفنية من عناصر الطبيعة، كالصخور والتراب والرمل والطين.[1]

وانطلاقا من معرفتنا لخصوصية البيئة وماهيتها وتنوعها فأننا نتوصل الى حقيقة مفادها أن الفن انما يصبح –بالمقارنة مع ماتنتجه الطبيعة –تنظيما للمادة من الخارج وفق قوانين خاصة تتبدل وتتغير بطريقة اصيلة وفريدة وفي كل مرة. "ذلك ان الطبيعة تضيء لنا الطريق لإتمام عمليات الفن التي تضيء بدورها الطريق لإتمام عمليات الطبيعة" إلا أن الفن يتضمن صفات الابتكار والحرية والغرائبية اكثر مما هو الشأن في الطبيعة. من هنا كان لابد لعين الفنان تأمل مفردات البيئة الطبيعية والنفاذ الى دواخلها.

وتأتي صناعة الخزف كونها من اهم الصناعات الحيوية في تاريخ الامم والشعوب المتقدمة علاوة على ان كثيرا من الخزافين قد لجأوا الى التعبير الفني بخامة الخزف، وأصبحت لها مجالها في التعبير الحر. لذا فقد خرج فن الخزف عن كونه حرفه ذات اشتغالات استهلاكية الى فن تشكيلي في جوار الرسم والنحت وبالتالي أصبحت لغة التشكيليين هي أحد العناصر الاساسية التي يعبر عنها فن الخزف فهو بجانب قدرته على اقتحام مملكة الانسان واحتياجاته، فللخزف دور مهم، من أهم أدواره حاليا كوسيلة تعبير يستطيع بها أن يحاكي قوة التعبير المتوفرة في خامات اخرى من التي عرفها الإنسان.

بات الخزف يتفاعل مع عموم الحركة التشكيلية في العالم. فحاجة الانسان الى الجمال والانزياح من جانب المنفعة في الخزف لبتها النتاجات الخزفية التي لم تأتي اشكالها مصادفة، بل فرضت الخامة طبيعتها على ذهن الخزاف من خلال انجاز أعمال خارج إطار التداول اليومي. وقطعت صلتها بما يحتويه الذهن من استرجاعان صورية للأدوات اليومية وتطلعت لاكتشاف القيم الفنية والجمالية التي تتركز في البحث عن الأشكال بتجسيد مبتكر في الشكل واللون والملمس.

فالفنان لا ينقل حياة (البيئة الطبيعية) بكاملها، بل انه يسهم في خلقها وتغييرها بالاعتماد على بعد زمني ماض وحاضر ومستقبل، حتى يكون للعمل تجاوزه وقدرته على معايشة المتغيرات الجديدة.

[1] المرجع السابق.

ان التعامل مع البيئة الطبيعية وتوظيفها في نظم شكلية ضمن النص الخزفي يضعنا امام عده محاور:[1]

1) تحاكي او تقلد (ينطلق الذهن الى تقليد المفردة الطبيعية ووضعها ضمن نطاقها الطبيعي).
2) تحفز البيئة الفنان بان يعبر في ذاته فيجد لها معادلا داخليا.
3) التفاعل مع المحفز البيئي الطبيعي وتحيله الى تجربة (الذهنية التحليلية والتركيبية).
4) القيمة التعبيرية للعمل الفني، خاصة بالعمل ذاته ومن حيث المضمون والمادة، اما عن الشكل والتعبير يعتمد كل منها على الاخر، فليس لاحدها وجود بمعزل عن الآخر.
5) وما تمكن ملاحظته، أن الأعمال الفنية المنتمية لفن الأرض تسمح للإنسان بالاتصال بالبيئة وتذكّره بجمال الطبيعة وبضرورة الحفاظ عليها.

ماهية التاهيل المهني لذوي الاعاقه ومبادئه:

يعرف التأهيل المهني بأنه تلك المرحلة من عملية التأهيل المتصلة والمنسقة التي تشمل توفير خدمات مهنية مثل التوجيه المهني والتدريب المهني والاستخدام الإختباري بقصد تمكين الأشخاص من ذوي الإعاقة من ضمان عمل مناسب، والتأهيل عملية تتضافر فيها جهود فريق من المختصين في مجالات مختلفة لمساعدة الشخص من ذوي الاعاقه على تحقيق أقصى ما يمكن من التوافق في الحياة من خلال تقويم طاقاته ومساعدته على تنميتها والإستفادة منها لأقصى ما يمكن.[2]

وبما أن عملية التأهيل عملية مستمرة والتأهيل المهني جزء من هذه العملية فهو يهدف إلى تحقيق الكفاية الإقتصادية عن طريق العمل والإشتغال بمهنة أوحرفة أو وظيفة والإستمرار بها، كما تشمل هذه العملية المتابعة ومساعدة ذوي الإعاقة على التكيف والإستمرار والرضا عن العمل، والإستفادة من قدراتهم الجسمية والعقلية والإجتماعية والمهنية والإفادة الإقتصادية بالقدر الذي يستطيعونه، وتحقيق ذواتهم وتقديرهم لها وإعادة ثقتهم بأنفسهم، وتحقيق التكيف المناسب والإحترام المتبادل بينهم وبين أفراد المجتمع باعتبارهم أفراداً منتجين فيه، وهويساعد على ممارستهم لحقوقهم الشرعية خاصة في مجال الحصول على الأعمال التي تتناسب مع استعداداتهم وإمكانياتهم.[3]

ويساهم التأهيل المهني للأشخاص من ذوي الإعاقة أيضاً في دفع عجلة التنمية الوطنية وذلك للمردود الإقتصادي للتأهيل والذي لا يقتصر على استغلال طاقات الفرد وكفايته الذاتية من الناحية الإقتصادية بل يتعداها إلى توفير الأيدي العاملة من جهة، وتوجيه الطاقات المعطلة عندهم إلى الإنتاج، وزيادة الدخل من جهة ثانية، ونتيجة لنجاح عملية التأهيل وحصول الشخص ذي الإعاقة على الشغل المناسب نلاحظ تغيراً في اتجاهات الناس ونظرتهم نحوه بحيث تتطور من النظرة السلبية وأنه عالة على المجتمع إلى النظرة الإيجابية، ولا ننسى أن نجاح عملية التأهيل بشكل عام لا يمكن تحقيقه إلا إذا أخذنا

[1] المرجع السابق.
[2] ابراهيم، القريوتيغانم، البسطامي(1995). مبادئ التأهيل مقدمة في تأهيل الاشخاص من ذوي الاعاقة، العين، الامارات.
[3] يوسف، الزعمط (1993). التأهيل المهني للمعوقين، المركز الثقافي الاسقفي، عمان، الاردن.

بعين الإعتبار ظروف الشخص وخصائصه وميوله وقدراته وسمات شخصيته ومستوى تكيفه ومستواه التعليمي ودرجة إعاقته، ومقدار دعم الجماعة له، واستعداد المجتمع لتوفير فرص النجاح الملائمة لعملية التأهيل بما فيها تغيير الإتجاهات وسن التشريعات التي تعطي المعوق حقوقه الإنسانية سواء في النواحي التربوية والإجتماعية وفرص العمل كغيره من المواطنين والتخطيط لبرامج التدريب المهني بحيث يتناسب ذلك مع قدرات الشخص المعاق وميوله ومتطلبات سوق العمل المحلي ومراعاة التغير الإقتصادي والظروف الإقتصادية للبيئة التي سيعيش فيها المعوق ويعمل، وأن يأخذ بعين الإعتبار ما يجري على بعض المهن والصناعات من تطور وتغير.[1]

المبادىء والاسس للتأهيل المهني للاشخاص من ذوي الاعاقه:[2]

يقوم التأهيل المعاصر للأشخاص من ذوي الإعاقة على مجموعة من الأسس والمبادىء التي ينطلق فيها العاملون لمساعدتهم على العودة إلى الحياة والإندماج فيها بأعلى درجة من التوافق، وهذه الأسس والمبادىء هي التي تحدد لنا فلسفة التأهيل وبرامجه، ومنها:

الطبيعة الاجماليه للفرد: ويقصد بهذا المبدأ ألا ننظر إلى الفرد من ذوي الاعاقه على أنه مكون من أجزاء بدنية وعقلية ونفسية وإجتماعية وإقتصادية، فهذه الأجزاء قد تستخدم فقط لأغراض علمية ولأغراض التدريب،الا ان الشخص المعاق يحيا ويعمل ويحب ويحس ويفكر كشخص كلي له وحدة واحدة. كذلك فإن النظرة الاجماليه الكليه للفرد تجعلنا ندرك أن عملية النمو عملية مستمرة طول الحياة وأن كل مرحلة من مراحل حياة الفرد تتأثر بما قبلها من مراحل، كما أنها ترتبط بالمراحل التالية وتؤثر فيها.

الحق في تقرير المصير:وهذا مبدأ من المبادىء الهامة في العمل مع البشر في كل المواقع، فلكل إنسان الحق في اختيار أمور حياته الشخصية طالما كان قادراً على تحمل مسؤولية الحكم على الأمور، ويعني هذا أن للفرد الحق في اتخاذ القرارات المتعلقة به، وأن يحدد أهدافه الخاصة، وكذلك في أن يقرر كيفية تحقيق هذه الأهداف، كذلك الامر فيما يتعلق بالحق في المساواة:حيث إن الحق في المساواة هو الذي يؤكد مسؤولية المجتمعات في بذل كل ما يمكن نحو إعداد وتنفيذ البرامج التأهيلية المناسبة التي تساعد الأشخاص ذوي الإعاقة على دخول حياة المجتمع، والإشتراك فيها بقدر ما يستطيعون والإستفادة منها بقدر ما يحتاجون والإحساس بكرامتهم بكل ما تحمله هذه الكلمة من معان.

الفعاليه المجتمعيه:ويتم ذلك من خلال المشاركة في حياة المجتمع فمن المبادىء الهامة التي توجه عملية التأهيل المهني للأشخاص من ذوي الإعاقة وتحدد الهدف الرئيسي منها هي أن نساعدهم على أن ينموا طاقاتهم ليشاركوا في حياة المجتمع بكل ما يستطيعون وأن يشاركهم أيضاً المجتمع حياتهم بأن يساعدهم على الإندماج فيه وإزالة العقبات من طريقهم.

[1] السرطاوي، عبد العزيز، وأبو هلال، ماهر، والقريوتي، إبراهيم (1996)، خدمات التأهيل والتشغيل في كل من دولة الإمارات والأردن، مجلة التربية المعاصرة، السنة الثالثة عشر، العدد 42.

[2] المرجع السابق.

جوانب القدرة الكامنه:من المبادىء الهامة التي يرتكز عليها مبدأ التركيز على جوانب القوة الكامنه والباقية لدى الفرد بعد حدوث الإعاقة، وهذا المبدأ لا تقتصر أهميته على الجانب الفلسفي للتأهيل المهني وإنما يمتد إلى الجانب التنفيذي الإجرائي، حيث تتطلب كل المهام البدنية والأنشطة والأعمال قدرات للقيام بها، ومن ثم فإن التأهيل يستلزم تنمية القدرات والإستفادة منها في الوقت الذي لا نتجاهل فيه جوانب الإعاقة الناتجة عن القصور. ويمثل البعض هذا المبدأ بزجاجة ملئت بالماء إلى نصفها، وفي حين يراها البعض نصف فارغة فإن البعض الآخر يراها نصف مملوءة، وهوالمبدأ نفسه الذي يتبعه العاملون في التأهيل المهني لذوي الإعاقة، حيث يكون تركيزهم على جوانب القوة لدى الفرد فتصبح بداية لسلوك التعامل مع الإعاقة بدلاً من الاستسلام لها.[1]

الاهتمام بتعديل البيئة:لا يمكن أن ننكر أثر البيئة في زيادة الأثر المترتب على القصور البدني أوالعقلي والذي يعرف بالإعاقة Handicap وفي السنوات الأخيرة بدأ العمل مع المعوقين يتجه في اتجاهين يتقابلان في نقطة محددة . فالإتجاه الأول نساعد فيه الفرد على الإستجابة لمطالب البيئة. والإتجاه الثاني نجري فيه تعديلات على البيئة بما يساعد على دخول الفرد إليها . ومن مثل هذا الإتجاه نشأت فروع الهندسة الحيويةالتأهيلوتضافرت جهود العلماء من فروع متعددة لمساعدة الفرد المعوق.

كرامة الإنسان:الكرامة جزء من تكوين الإنسان وشخصيته وهي كما يراها البعض في قمة تكوين الإنسان وحولها تدور حياته وعنها وبسببها تكون إنفعالاته ودفاعاته، بل وحروبه،) ومن هذا المبدأ ينطلق التأهيل الذي يدور أساساً حول إعادة الكرامة للفرد ذي الإعاقة ويصبح بذلك حقاً لكل إنسان ويترتب عليه أن يكون واجباً على كل من يعمل معه أن يتقبل الفرد المعوق بصرف النظر عن جنسه أولونه أودرجة الإعاقة التي وصل إليها أوسبب حدوثها، وأن يكون لديه إقتناع بأن من حق المعوق أن يصل إلى أقصى درجات من الرضا الذاتي والنفع الإجتماعي.[2]

الإهتمام بالفردية:من المبادىء الهامة في التأهيل المهني لذوي الإعاقة أن نهتم بفردية الشخص وأن ننظر إليه باعتباره وحدة قائمة بذاتها متفردة في خصائصها، ويترتب على مبدأ الفردية أوالتفريد أن يكون لكل فرد قيمة ذاتية، وأن نركز على جوانب القوة لديه ونعززها ونعمل على تنميتها، وأن يكون العمل معه على أساس خطة فردية مرنة. [3]

عرض نتائج الدراسة (التجربة الشخصية في العلاج بتشكيل الخزف والرسم)

أن تجربة علاج ذوي الاعاقه عن طريق " الفن التشكيلي" المنبثقه عن التجربه الشخصيه والعمليه ،تبين كم قد أحرزت تقدماً ملحوظاً، وساهمت في اكتشاف العديد من المواهب، كما أن الفن وحده لا يستطيع تقديم العلاج الشافي لذوي الاعاقه، ولكنه يقوم بدور الوسيط في تنمية بعض المهارات

[1] المرجع السابق.
[2] المرجع السابق.
[3] المرجع السابق.

أوالمساعدة في تنمية عمل بعض الحواس، كذلك الامر عن طريق اللعب بالرسم فمن خلاله يمكننا أن نفهم بعض الأمور الأخرى، إلى جانب أنه قد يخدم في تعديل السلوك في المستقبل، وذلك في ضوء التحليل النفسي للرسومات.

ولم يعد الفن التشكيلي لوحة تُرسم، أومجسماً يُنحت إنما تعدى ذلك ليكون واحداً من الأساليب العلاجية المعترف بها على المستوى المحلي والعالمي، كما ان الاستعمال العلاجي للإنتاج الفني من خلال ابتكار الفن والتمعن في إنتاجه وعملياته، يعمل على أن يرفع الافراد من درجة إدراكهم لأنفسهم والآخرين، والتأقلم مع أعراضهم المرضية والضغوط التي تنتابهم، والصدمات التي يمرون بها، فيحسنون من قدراتهم المعرفية، ويستمتعون بمتعة الحياة من خلال عمل الفن. والمعالجون بالفن هم مهنيون مدربون في كل من الفن والعلاج بحيث يمكن استخدامه في علاج ذوي الاعاقه و مثال عملي على ذلك المصابين بالتوحد،ف بوصفه أحد الاضطرابات التي تجعله يصنف كإحدى الفئات من ذوي الاعاقة التي تحتاج بصفة أساسية إلى العلاج بالفن، وخاصة الفن التشكيلي ليلبي لهؤلاء الأطفال الحاجات الأساسية لديهم وليتماشى مع التخطيط العام لتأهيلهم من النواحي البدنية، والفكرية، والاجتماعية، والانفعالية ومساعدة من يقوم برعايتهم بحيث يقدمون التوجيه للأنشطة الفنية التي يقدمونها لأطفال هذه الفئة لأن تكون هادفة وليست عشوائية أولشغل وقت فراغهم، حيث إنه من الممكن للفن التشكيلي أن يلعب دوراً موازياً في البرامج التنموية التي تقدم لتلك الفئة لما تلعبه المجالات والتخصصات الأخرى داخل المراكز العلاجية، كماو قد نصل بطفل التوحد إلى أن يكتسب مهارات فنية ولغوية، وإدراكية، واجتماعية بطرق أكثر بساطة وأكثر قرباً وواقعية من عالم هذا الطفل.

فرص التعبير عن طريق الفن التشكيلي

يلعب الفن دوراً هاماً ومؤثراً، في تنمية وإثراء وعلاج عملية الاتصال، لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النمو، أواضطرابات في مهارات الاتصال، ويعتبر الفن بحسب الخبراء والمختصين لغة في حد ذاته تتيح للأفراد سواء كانوا أطفالا أومراهقين عاديين أوذوي الاحتياجات الخاصة فرصة للتعبير عما بداخلهم والاتصال بالآخرين، ومن هنا يصبح الفن بجانب أنه وسيلة تطهيرية وسيلة تساعد على علاج المشكلات الاتصالية لدى الأفراد، ويعمل الفن على إيجاد علاقة اتصالية بين الفرد والقطعة الفنية، وبالتالي يبدأ يتسع نطاق الاتصال بالبيئة المحيطة به سواء هذه البيئة أشياء أوأفراد، والأنشطة الفنية تعتبر من أهم الأنشطة التي تقدم للتوحديين ذلك لأنها تساعدهم في تنمية إدراكهم الحسي، وذلك من خلال تنمية إدراكهم البصري، عن طريق الإحساس باللون والخط والمسافة والبعد والحجم والإدراك باللمس، عن طريق ملامسة السطوح، ومن هنا يعتبر الفن الوسيط الناجح في علاج الاضطرابات المختلفة التي يعاني منها الكثير من الأفراد، كما أنها جزء أساسي من برامج تنمية المهارات للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وبالطبع منهم الأطفال التوحديين.

استراتيجية العلاج بالفن التشكيلي من خلال تشكيل الخزف والرسم

لتحقيق هذه الأهداف التأهيلية والعلاجية مع الاطفال من ذوي الاعاقه لابد للمعالج بالفن التشكيلي أن يضع استراتيجية تضم طرق التعرف على قدرات الطفل، ويعني ذلك أن نتعرف على المشكلات التي يعاني منها الطفل، حتى نستطيع أن نساعده في التكيف معها، كذلك معرفة درجة نموه في المجالات الإدراكية والحسية والقدرات الحركية والاجتماعية وقدرته على الاتصال بالمعالج وبالعالم المحيط به بل ومعرفة سلوكه، ومزاجه، طريقة لعبه، طريقة تعبيره عن مشاعره، طريقة تنظيمه لوقته، متى يغضب، ومتى يكون سعيداً، وما هي أفضل الطرق للتعامل معه؟ فبإمكان المعالج عن طريق الفن التشكيلي أن يحصل على هذه المعلومات من خلال ملف الطفل أوعن طريق فريق العمل، ومن الممكن أيضاً الحصول على تلك المعلومات من خلال الممارسة الفنية وذلك من خلال التعامل المباشر بين المعالج والطفل والأعمال الفنية، فعلى سبيل المثال من الممكن للمعالج قياس الجانب الادراكي للطفل عن طريق ملاحظته المباشرة وهوينفذ نشاطًا في الرسم أوفي التشكيل الخزفي، كذلك من الممكن التعرف على قدرات الطفل الحركية والاجتماعية وقدرته على الاتصال من خلال اختباره في مادة الكولاج على سبيل المثال، لذلك لابد للمعالج بالفن أن يضع ملفا خاصاً لكل حالة من الحالات التي يعمل معها، ويضع داخله تلك الاختبارات التي طبقها والمعلومات التي حصل عليها ومصادر معلوماته حتى تساعده في البدء مع الطفل ومن ثم تأهيله عن طريق الفن التشكيلي.

تشخيص المهارات لذوي الاعاقة

ثم تأتي المرحلة الثانية بحيث يقوم المعالج بالفن التشكيلي بتشخيص المهارات والقدرات الفنية للطفل وهي تعني بمعنى أكثر وضوحا التعرف على القدرات والمهارات الفنية التي تم للطفل اكتسابها من قبل، وهنا يقوم المعالج بقياس خبرات الطفل الفنية.فيتعرف على ماذا أوكيف يرسم، أويشكل، أويستعمل الأدوات الفنية، وطرق وإرشادات تنفيذ النشاط الفني، وكيفية تكييف القدرات والأدوات وورشة التأهيل بالفن التشكيلي، ثم تأتي المرحلة الثالثة حيث يقوم المعالج بتنفيذ النشاط الفني ويعني ذلك اتباع الطريقة المثلى للتعرف على المشاكل المصاحبة لتنفيذ النشاط في مكان العمل، وتبعاً لذلك يجب أن يقوم المعالج بالفن التشكيلي بتنفيذ النشاط بينه وبين نفسه أولا قبل أن يقدمه للطالب مع التأكيد على أن يتم وضع تصور واقعي لينجح ذلك النشاط، وعلى هذا الأساس يجب مراعاة عملية التدرج في تنفيذ النشاط مع الطالب وتوزيعه وتجزئته إلى عدة أجزاء متطورة من البسيط إلى الأصعب، وتقسيم النشاط إلى دورات متتالية حتى يستطيع الطالب استيعاب طرق التنفيذ وتفهم العمل بشكل جيد وبطريقه تحقق الأهداف العامة من التأهيل كذلك لابد للمعالج من اختبار الأهداف التأهيلية التي وضعها مسبقًا ويستطيع تقديم خطته التأهيلية متفاديًا ما قد يحدث من مشكلات تتخلل عملية التنفيذ.

أهمية العلاج بالفن التشكيلي بكل من الخزف الرسم

يساهم العلاج بالفن التشكيلي في إطلاق المشاعر التعبيريه والانفعاليه لدى الافراد، وذلك من خلال تطور التفاعل الإنساني بينه وبين العمل الفني والمعالج، كما أنه يعمل على تنمية وعي الفرد بنفسه، بحيث إنه يكون قادرا على إخراج عمل جميل، وأيضاً في بداية إحساس الفرد بنفسه هي بداية منظمة لإحساسه بالبيئة من حوله، ويثري الأسلوب هذا الذي يتبعه المصابون بالتوحد على سبيل المثال في الرسم ويجعله أكثر ليونة فيما يتعلق بالأعمال المصنعة، ومن خلال هذه الطرق يتعلم الفرد الكثير من طرق التواصل مع البيئة المحيطة. إن المشاكل التي يمر بها التوحديون في التفاعل الاجتماعي، ومشاكل في الاتصال وفهم اللغة المنطوقة يجعل برنامج العلاج بالفن التشكيلي بالنسبة لهم له أهمية خاصة، وأن العلاقة التي تحدث بين (الطفل – العمل الفني – المعالج) تتفاعل في علاقة داخلية مستمرة، وذلك لأن الكلام ليس هوالذي يعبر عن العمل الفني فقط، ولكن المعايشة والانصهار في هذا العمل يعني الكثير بالنسبة للمعالجة، إن أهم الأشياء التي يهتم بها برنامج العلاج بالفن هي مراحل تقبل الطفل لكيفية صناعة العمل الفني واستقباله للخامات المناسبة، فبرنامج العلاج بالفن التشكيلي يساعد الطفل التوحدي على الخروج من حيز التفاعل مع نفسه إلى التفاعل مع المعالج ومع العمل الفني، ومن ثم الأصحاب من حوله، ومن هنا يحدث الاتصال اللغوي أوالاجتماعي، ويجدر التنويه إلى أن العلاج بالفن التشكيلي يختلف اختلافا تاما عن تدريس مادة التربية الفنية فالهدف الأساسي من عملية التأهيل بالفن التشكيلي هي إعداد طفل التوحد لأن يكون قادراً على الاندماج في المجتمع وليس تدريبه لأن يكون فنانًا تشكيليا، لذلك يجب التأكد مسبقًا بأن النشاط الفني الذي يقدم لهذا الطفل لابد أن يتفق مع قدراته وإمكانياته والأهداف الموضوعة في البرنامج العام داخل المركز، كما أنه من الممكن أن تحدث بعض المشكلات التي تواجه المعالج بالفن التشكيلي مثل عدم تجاوب الطفل مع المعالج منذ البداية وشرود الذهن وقلة التركيز في العمل الفني.أوعدم رغبة الطفل في الاستمرار في العمل لفترات طويلة، ومن الممكن أيضاً تخطي تلك المشكلات قبل حدوثها عن طريق إقامة علاقة مهنية جيدة مع الطفل أوالاستعانة بالاخصائي النفسي للقيام ببعض أساليب تعديل السلوك للطفل.

أهمية ممارسات الفن التشكيلي في مجال الرعايه والتاهيل المهني لذوي الاعاقه

هناك العديد من الطرق والممارسات للتاهيل المهني المختلفه لكن تعتمدعلى الحواس الموجودة عند الشخص اوالمتبقية منها، مثال: يمكن تعليم المكفوفين الفن عموما باللمس والسمع، من خلال الطلب منهم وضع يديهم علي الطين والبدء بتشيكله عن طريق اللمس والسمع.

وامثله على المهن الفنية: النحت، الرسم، الخزف والسيراميك

أهم ممارسات الفن التشكيلي تتمثل بما يلي:

اولاً: الاتصال بالبيئه.

أن ممارسات الفن التشكيلي تدعم التجارب المتواصلة للبيئة، وهي وسيلة لتنشيط اهتمامات الفرد بالبيئة وتوثيق علاقته بها، ومن ثم يمكن أن نلاحظ أهمية هذه الممارسات لأولئك الذين فقدوا بعض وسائل التفاهم الرئيسية تماماً، كالصم وضعاف السمع، لكي يتمكنوا من التعبير عن أنفسهم، وكذلك الأطفال الذين يجدون صعوبة في خلق الصلة بينهم وبين الآخرين، ويعانون من الوحدة والانغلاق على مشكلاتهم دون البوح بها ونعني بهم فئة التوحد.

ثانياً: الاتزان الانفعالي.

أن السماح ل ذوي الاحتياجات الخاصة بممارسة الفن التشكيلي هو سماح لهم بأن يكونوا عضوا مؤثراً في البيئه المحيطة بهم، من خلال ما تتضمنه أعمالهم الفنية، من وجهة نظر خاصة لا تتشابه مع الآخرين، وهذا يختلف عن بقية المواقف الحياتية الأخرى، التي يكون فيها هذا الشخص نفسه متأثراً بالآخرين طوال الوقت، ومعتمداً عليهم، إن ممارسة التأثير في الآخرين والتأثر بهم، تحدثان نوعاً من الاتزان الانفعالي لدى هذا الفرد.

ثالثاً: التعبيرعن المشكلات دون ضبط.

أن التعبير الفني وسيلة مهمة يستطيع الفرد من خلالها أن يعبر وينفس عن صراعاته ومشكلاته، عن شعوره ولا شعوره، ودوافعه دون أن يلجأ إلى عمليات الضبط أو الحذف لكل ما يراه غير ملائم للتعبير، كما يحدث في وسائل التعبير الأخرى، وما يصاحب هذه العمليات نوع من الإشباع البديل للدوافع.

رابعاً: توظيف العمليات العقليه.

أن ممارسات الفن التشكيلي لها تأثيرها الايجابي على الأفراد من ذوي الاعاقه، من حيث توظيف العمليات العقلية كالملاحظة والانتباه والإحساس والإدراك والاختيار والتعميم والقدرة على فهم المعلومات البصرية، وكل هذا التوظيف من المتوقع الاستفادة منه في مواقف الحياة المختلفة، ولذلك تعتبر الممارسات الفنية وسيلة وجسراً لتعليم هذا الطفل وتكيفه مع مفردات البيئه.

خامساً: تنمية الحواس.

أن ممارسات الفن التشكيلي لها – أيضاً – تأثيرها الايجابي على تنمية الحواس، فهي تتيح للحواس وبعض من أعضاء الجسم، كالبصر واللمس، فرصة كبيرة لتناول الخامات، ومعالجات متنوعة، وهذا يساعد على تنمية الحواس، والقدرة على التمييز بين الأشكال والهيئات والصور والألوان وغيرها، وعلى توظيف العضلات الصغيرة والكبيرة، وبالتالي اكتساب المهارات اليدوية.

سادساً: الشعور بالثقة.

إن ممارسات الفن التشكيلي لها أهميتها لدى الكثير من ذوي الاعاقه الذين يميل بعضهم للعزلة والانسحاب، وذلك بسبب ما يترتب على إعاقتهم من أحساس بضعف قدراتهم على التنافس والمشاركة، فتقلل هذه الانجازات في الفن، ومن شعورهم بالقصور والدونية، وتنمي لديهم الشعور بالثقه بالنفس.

سابعاً: التنفيس.

كما أن ممارسة الفن التشكيلي يتيح الفرصة إلى التنفيس، وقد أكد أرسطو قديماً أن للتنفيس فائدة كبرى لأنه يساعد على تخلص النفس الإنسانية بتطهيرها من الانفعالات الزائدة أومن العناصر المؤلمة المتصارعة داخلها للوصول إلى نفس طاهرة متسامية، وقد وجد أرسطوفي الفن أفضل الوسائل للحصول على هذه النتائج.

ثامناً: تحقيق الذات.

لا شك أن الهدف الرئيسي للفنون التشكيليه لذوي الاعاقه هوتحقيق الذات للفرد،والعمل مع الفرد يقصد به العمل معه حسب حالته ومستواه ومساعدته سواء كان من ذوي الإعاقة الذهنية،أومتأخراً دراسياً في تحقيق ذاته إلى درجة يستطيع فيها أن ينظر إلى نفسه فيرضى عما ينظر إليه،كما أن من أهداف الفن التشكيلي في مراكز ذوي الاعاقه الاخذ في اعتباره ألا يكون الخلق والابتكار وإبراز الجمال هوالهدف الرئيسي وإنما المساعدة على أن يكون التعبير انعكاساً للصراعات الذاتية الداخلية،وهذا لا يرى فيه معلمي التربية الفنية جمالاً،ولذلك لا يجب أن تقاس تلك الرسومات بالمعايير الفنية التي تقاس بها الأعمال التشكيلية بوجه عام، طالما حققت الرسومات وتم توفير الفرص التي يعبر عن نفسه بصدق على اقل تقدير.

تاسعاً: تحقيق التو افق على عده اصعده بشكل تكاملي.

ونعني بتحقيق التوافق تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد مقابل متطلبات البيئة، **وأهم مجالات التو افق ما يلي:**

1) **التو افق الشخصي الانفعالي**: أي تحقيق السعادة مع النفس، والرضا عنها فيؤدي ذلك الى اقامه روابط ناجحه مع الاخرين، وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية أي الصحة الجسمية بصفة عامة، فهم بحاجة إلى الحب والتقدير، والحماية والأمن والآمان مما يجعل الطالب يحس بأنه مرغوب فيه من الأشخاص المحيطين به.
2) **التو افق التربوي**: وذلك عن طريق مساعده الفرد في اختيار الخامات والأدوات والموضوعات في ضوء قدراته وميوله وبذل أقصىجهد ممكن بما يحقق له نجاحاً، وبذلك نكون قد أشبعنا لدية الحاجة إلى النجاح، ويتضمن تحقيق التوافق التربوي العمل على نمو الاتجاهات والمعلومات

والعادات التي تجعل الشخص من ذوي الاعاقه يحيى حياة سعيدة، آمنة في بيئته الاجتماعية ممارساً لألوان النشاط الفني المختلفة.

3) **التوافق المهني**: على أن يكون له مهنة مناسبة تحقق له الاستقلال الاقتصادي عندما يصبح شخصاً كبيراً،وعلى سبيل المثال لدى الغالبية من ذوي الإعاقة الذهنية القدرة على الاعتماد على النفس،ويمكنهم كسب الرزق عن طريق بعض الأعمال التي لا تتطلب إلا قدراً قليلاً من التخصص والتي تتسم بالبساطة، والفن التشكيلي تتعدد فيها المهارات بتعدد مجالاتها المختلفة فهي تتسم من خلال مجموعه من الحرف والأشغال اليدوية والتطبيقية بإكساب بعض ذوي الاعاقه أنواعاً من المهارات تنمي ثقتهم بأنفسهم وتشعرهم بأنه يمكن أن يكون له دور في الحياة ويقدرهم أفرادالمجتمع.

كما أنه من خلال استخدام الأدوات والخامات يتحسن التآزر الحركي للأفراد، وينمو الاستعداد لاتباع التعليمات.

4) **التوافق الاجتماعي**:ويتضمن السعاده مع الاخرين، والالتزام بالاخلاقيات ومسايرة المعايير الاجتماعية وتقبل التغيير الاجتماعي،ويتضمن أيضاً التوافق الأسري، والحقيقة أن الإحساس بالجماعة والالتزام بتعاليمها لا يتوافر لدى الكثير من اطفال ذوي الاعاقه الذهنية بسبب قصورهم على سبيل المثال، ولكن تدريب هؤلاء الأطفال منذ الصغر أن يشاركوا في حياة الجماعة وأن يتحملوا ولو بقدر ضئيل بعض المسئوليات يسير بهم نحو تحقيق التوافق الاجتماعي،و من ناحية أخرى يمكن اعتبار رسوم ذوي الاعاقه وسيلة للاتصال فمن خلالها تتضح العوامل الكامنة التي تؤثر في شخصياتهم وتعطل نموهم وتطوره، وكلما كانت الرسوم تلقائية كانت أكثر يسراً في فهم مضامينها التي تحملها في طياته، ويستطيع المعالج بالفن التشكيلي على كشف الحقائق التي قد لا يفصح عنها الطفل بالكلام وإنما تظهر لا شعورياً في رسومه التي يقوم بها دون ضغط من الخارج.

عاشراً: الاهتمام بالقيمة الفردية.

يهدف الفن التشكيلي إلى الاهتمام بالقيمة الفردية الذاتية لكل فرد بغض النظرعن مستوى قدراته ونواحي النقص في شخصية، فكل شخص له مشكلته الخاصة أوالعوائق التي تجعل له إمكانات تختلف عن إمكانات شخص آخر من ذوي الاعاقه،ومن خلال العمل فردياً مع كل فرد يتمكن المعالج من فهم أسلوب كل فرد في العمل،ويبني على ذلك خطته وأهدافه لنموه، ويسعى مع كل فرد ليبحث عن نفسه من خلال الفن،فالهدف هنا استثمار الذكاء المحدود بأفضل الطرق الممكنة أوبعبارة أخرى إعادة تربية وتعليم الطالب-Re Education بطرق وأساليب خاصة داخل ميدان التربية، تمكنه من استغلال ذكائه أحسن استغلال ممكن وتجعل منه مواطناً نافعاً قدر الإمكان وعليه يمكن تنمية القدرات البصرية والسمعية والحركية والعضلية والقدرة على الكلام والنطق السليم.

الحادي عشر: تعويض الطالب من ذوي الاعاقه عن جو انب النقص

من خلال الفن التشكيلي نحاول الوصول إلى نوع من التعويض، بالتصحيح، والمعاونة، والعطف فإن هؤلاء الأشخاص من ذوي الاعاقه سيعزلون أنفسهم عن المجتمع، وهناك خطورة تترتب على هذه العزلة، فمجرد شعورهم بأنهم صنف يختلف عن الأشخاص الأسوياء، فإن هذا يسبب لهم اضطراباً في العلاقات الاجتماعية، وعدم قدرة على التكيف كما يسبب لهم قلقاً، وعدم اتزان انفعالي، وهذه الظواهر حينما تضاف إلى العلل الأصلية، فأنها تزيد من هذه العلل وتؤكدها وتؤثر بهم.

الثاني عشر: الإسهام في بناء المجتمع وإعداد المواطن الصالح

إن ثروة المجتمع الحقيقية تكمن في قدرات أبنائه، قبل أن تكون في إمكاناته الأخرى والإسهام في بناء أي مجتمع يتطلب مشاركة جميع المواطنين، لا فرق بين شخص سوي وشخص غير سوي، فكل فرد يشارك قدر طاقته وتبعاً لإمكانياته.

الثالث عشر: الكشف عن خصائص فنون الأفراد من ذوي الاعاقة

من خلال تحقيق أهداف الفن التشكيلي كعلاج لافراد ذوي الاعاقه من عمليات تحقيق الذات والتوافق ومن خلال الممارسات الفنية المتعددة التي تجري تحت إشراف المعالج يمكن الوقوف على خصائص فنون الأفراد غير العاديين على اختلاف أنواعهم، وهناك دراسات وضحت بعض مميزات رسوم الطفل الانطوائي والطفل الأصم،والطفل الذي يعاني من انحرافات انفعالية بالإضافة إلى مميزات التعبير الفني للطفل الموهوب.

الرابع عشر: العلاج بالفن التشكيلي.

إن ممارسات الفن الموجهة إلى أغراض تشخيصية وعلاجية، تقوي دفاعات النفس تجاه مصادر ومسببات الأمراض النفسية، وتساعد المريض على تأسيس ما يسمى بالميكانيكية الدفاعية في سلوك بناء، كما يتعلم دفاعات جديدة.

نتائج الدراسة (التجربة الشخصة في علاج ذوي الاعاقة من خلال التشكيل بالخزف و الرسم)

1. يعد العلاج بالفن من المجالات العلاجية الحديثة المتجددة يوماً بعد يوم في ظل التطور العلمي الحديث بكل وسائله.
2. بحيث يقوم على تطويع الأنشطة الفنية التشكيلية، وتوظيفها بأسلوب منظم ومخطط، لتحقيق أغراض تشخيصية وعلاجية تنموية نفسية، وهدف هذا البحث إلى تأصيل أهمية العلاج بالفن التشكيلي وتحليل الأطر العامة لهُ، والقيم التي قام عليها.
3. تكوين إطار فلسفي حول دور العلاج بالفن التشكيلي في المجتمع وممارسته التجريبية من خلال الحالات المطبق عليها.
4. للعلاج بالفن التشكيلي أهمية بالغة على الحالات المطبق عليها وذلك من خلال استقراء العلاج بالفن وممارساته التطبيقية.

5. كما يمكن استخدام وتطبيق العلاج بالفن التشكيلي في مجالات متعددة ومنها؛ مجال الصحة النفسيه، والعضوية والتربية الخاصة من ذوي الاعاقة والمسنين وكذلك مع طلاب المدارس.

التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1) الاستفادة من الدراسة الحالية في التجارب والبرامج المأمول تطويرها لزيادة نسبة الممارسين مما يساعد الاختصاصيون على توسيع العلاج بالفن التشكيلي ووضع استراتيجيات علاجية أكثر خصوصية وتفرداً لدعم هذا الاتجاه بمزيد من التجارب والأبحاث العملية.
2) بالإضافة إلى التوصية بإقامة المؤتمرات والندوات العلمية والأبحاث العملية لدعم هذا الاتجاه بمزيد من التجارب التطبيقية.
3) تهيئة الظروف البيئية المناسبة للنمو السليم للقدرات الكامنة، لان اثبتت ان الخبرات الثرية المتاحة من قبل المجتمع ومؤسساته لها دور كبير في اعادة الثقة بالنفس وتقدير الذات وبالتالي ضمان العطاء.
4) البحث عن نقاط اهتمام كل مجموعة من فئات ذوي الاعاقة حسب اعاقتهم للمساعدة في رسم الاهداف المستقبلية لرعاية هذه الفئات من حيث التاهيل المهني.

المراجع

1. ابراهيم،القريوتي،غانم، البسطامي(1995). مبادئ التأهيل مقدمة في تأهيل الاشخاص من ذوي الاعاقة، العين، الامارات.
2. ريان، محمود (2006). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الادراكسة والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة غزة، رسالة ماجستير مقدمة الى كلية التربية قسم علم النفس في جامعة الازهر. تم استرجاعها عبر الرابط الالكتروني الآتي:
https://library.iugaza.edu.ps/Thesis/68935.pdf?fbclid=IwAR3rACrUSV7AB0U2DsKfnQDip4-kcvqr92YX4prIZDCRgY-LTERLYlHnimw
3. منشورات مجلة ثقافات العلمي (2022). الفن يحرس الحياة: التشكيل والاستدامة، تم استرجاعها يوم الاربعاء الموافق 2022/04/20 الساعة الثالثة عصراً عبر الرابط الي: https://thaqafat.com/2022/02/98897
4. السرطاوي، عبد العزيز، وأبو هلال، ماهر، والقريوتي، إبراهيم (1996)، خدمات التأهيل والتشغيل في كل من دولة الإمارات والأردن، مجلة التربية المعاصرة، السنة الثالثة عشر، العدد 42.
5. يوسف، الزعمط (1993). التأهيل المهني للمعوقين، المركز الثقافي الاسقفي، عمان، الاردن.