

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل



السنة السادسة، العدد 19
المجلد الثاني، سبتمبر 2023

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



جامعة حائل

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481



<https://uohjh.com/>



j.humanities@uoh.edu.sa

نبذه عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حيث تصدر أربعة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر. وقد نجحت مجلة العلوم الإنسانية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل "Arcif" المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، وقد أطلق ذلك خلال التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023.

رؤية المجلة

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

رسالة المجلة

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن الباحثين -من مختلف بلدان العالم- من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، ووفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقاً للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

قواعد النشر

لغة النشر

- 1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
- 2- يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- 3- يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعته باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

مجالات النشر في المجلة

تتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دولياً، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

أوعية نشر المجلة

تصدر المجلة ورقياً حسب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجالات العلمية المحكمة، كما تُنشر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونياً لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

ضوابط وإجراءات النشر في مجلة العلوم الإنسانية

أولاً: شروط النشر

1. أن يتسم بالأصالة والجدة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
2. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
3. ألا يكون مستلماً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
4. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
5. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
6. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
7. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقباس.
8. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسومات والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.

ثانياً: قواعد النشر

1. أن يشمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع باللغتين العربية والإنجليزية، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. في حال (نشر البحث) يزود الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستلاً لبحثه.
3. في حال اعتماد نشر البحث تقول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقياً أو إلكترونياً، ويحق لها إدراجه في قواعد البيانات المحلية والعالمية - بمقابل أو بدون مقابل - وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة يتطلب رسوم مالية قدرها (1000 ريال) يتم إيداعها في حساب المجلة، وذلك بعد إشعار الباحث بالقبول الأولي وهي غير مستردة سواء أجاز البحث للنشر أم تم رفضه من قبل المحكمين.

ثالثاً: الضوابط والمعايير الفنية لكتابة وتنظيم البحث

1. ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث (25%).
2. الصفحة الأولى من البحث، تحتوي على عنوان البحث، اسم الباحث أو الباحثين، المؤسسة التي ينسب إليها - جهة العمل، عنوان المراسلة والبريد الإلكتروني، وتكون باللغتين العربية والإنجليزية على صفحة مستقلة في بداية البحث. الاعلان عن أي دعم مالي للبحث - إن وجد. كما يقوم بكتابة رقم الهوية المفتوحة للباحث ORCID بعد الاسم مباشرة. علماً بأن مجلة العلوم الإنسانية تنصح جميع الباحثين باستخراج رقم هوية خاص بهم، كما تتطلب وجود هذا الرقم في حال إجازة البحث للنشر.
3. ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط..
4. ألا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة أو (12.000) كلمة للبحث كامل أيهما أقل بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع.
5. أن يتضمن البحث مستخلصين: أحدهما باللغة العربية لا يتجاوز عدد كلماته (200) كلمة، والآخر بالإنجليزية لا يتجاوز عدد كلماته (250) كلمة، ويتضمن العناصر التالية: (موضوع البحث، وأهدافه، ومنهجه، وأهم النتائج) مع العناية بتحريرها بشكل دقيق.
6. يُتبع كل مستخلص (عربي/إنجليزي) بالكلمات الدالة (المفتاحية) (Key Words) المعبرة بدقة عن موضوع البحث، والقضايا الرئيسية التي تناولها، بحيث لا يتجاوز عددها (5) كلمات.

7. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربعة (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
 8. يكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط العريض. (Bold).
 9. يكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (10)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط العريض. (Bold).
 10. يلتزم الباحث برومنة المراجع العربية (الأبحاث العلمية والرسائل الجامعية) ويقصد بها ترجمة المراجع العربية (الأبحاث والرسائل العلمية فقط) إلى اللغة الإنجليزية، وتضمنها في قائمة المراجع الإنجليزية (مع الإبقاء عليها باللغة العربية في قائمة المراجع العربية)، حيث يتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بالعنوان، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الرسالة أو البحث. بعد ذلك يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية.
- مثال إيضاحي:

الشمري، علي بن عيسى. (2020). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر (ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل، 1(6)، 98-87.

Al-Shammari, Ali bin Issa. (2020). The effectiveness of an electronic program based on the Keeler Model (ARCS) in developing the motivation towards my language subject among sixth graders. (in Arabic). *Journal of Human Sciences, University of Hail*. 1(6), 98-87

السميري، ياسر. (2021). مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلي احتياجات التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. المحلة السعودية للتربية الخاصة، 18(1): 48-19.

Al-Samiri, Y. (2021). The level of awareness of primary school teachers of modern educational strategies that meet the needs of gifted students with learning disabilities. (in Arabic). *The Saudi Journal of Special Education*, 18 (1): 19-48.

11. يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المحلة.
12. تستخدم الأرقام العربية أينما ذكرت بصورتها الرقمية. (1,2,3... Arabic) سواء في متن البحث، أو الجداول والأشكال، أو المراجع، وترقم الجداول والأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منهما، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه، ومصدره - إن وجد - أسفله.
13. يكون الترقيم لصفحات البحث في المنتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة ملخص البحث (العربي، الإنجليزي)، وحتى آخر صفحة من صفحات مراجع البحث.

14. تدرج الجداول والأشكال- إن وجدت- في مواقعها في سياق النص، وترقم بحسب تسلسلها، وتكون غير ملونة أو مظلمة، وتكتب عناوينها كاملة. ويجب أن تكون الجداول والأشكال والأرقام وعناوينها متوافقة مع نظام APA-

رابعاً: توثيق البحث

أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA7)

خامساً: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلباً للنشر (من خلال منصة الباحثين بعد التسجيل فيها) يتعهد فيه بأن بحثه يتفق مع شروط المجلة، وذلك على النحو الآتي:
أ. البحث الذي تقدمت به لم يسبق نشره (ورقياً أو إلكترونياً)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث.
ب. البحث الذي تقدمت به ليس مستلاً من بحوث أو كتب سبق نشرها أو قدمت للنشر، وليس مستلاً من الرسائل العلمية للماجستير أو الدكتوراة.
ج. الالتزام بالأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.
د. مراعاة منهج البحث العلمي وقواعده.
هـ. الالتزام بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية كما هو في دليل الكتابة العلمية المختصر بنظام APA7
2. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة في صفحة واحدة حسب النموذج المعتمد للمجلة (نموذج السيرة الذاتية).
3. إرفاق نموذج المراجعة والتدقيق الأولي بعد تعبئته من قبل الباحث.
4. يرسل الباحث أربع نسخ من بحثه إلى المجلة إلكترونياً بصيغة (word) نسختين و (PDF) نسختين تكون إحداها بالصيغتين خالية مما يدل على شخصية الباحث.
5. يتم التقديم إلكترونياً من خلال منصة تقديم الطلب الموجودة على موقع المجلة (منصة الباحثين) بعد التسجيل فيها مع إرفاق كافة المرفقات الواردة في خطوات وإجراءات التقديم أعلاه.
6. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقدير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله أولاً أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب وإخطار الباحث بذلك

7. تملك المجلة حق رفض البحث الأولي ما دام غير مكتمل أو غير ملتزم بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية.
8. في حال تقرر أهلية البحث للتحكيم يُخطر الباحث بذلك، وعليه دفع الرسوم المالية المقررة للمجلة (1000 ريال غير مستردة من خلال الإيداع على حساب المجلة ورفع الإيصال من خلال منصة التقديم المتاحة على موقع المجلة، وذلك خلال مدة خمس أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أولاً وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغي.
9. بعد دفع الرسوم المطلوبة من قبل الباحث خلال المدة المقررة للدفع ورفع سند الإيصال من خلال منصة التقديم، يرسل البحث لمحكمين اثنين؛ على الأقل.
10. في حال اكتمال تقارير المحكمين عن البحث؛ يتم إرسال خطاب للباحث يتضمن إحدى الحالات التالية:
 - أ. قبول البحث للنشر مباشرة.
 - ب. قبول البحث للنشر؛ بعد التعديل.
 - ج. تعديل البحث، ثم إعادة تحكيمه.
 - د. الاعتذار عن قبول البحث ونشره.
11. إذا تطلب الأمر من الباحث القيام ببعض التعديلات على بحثه، فإنه يجب أن يتم ذلك في غضون (أسبوعين من تاريخ الخطاب) من الطلب. فإذا تأخر الباحث عن إجراء التعديلات خلال المدة المحددة، يعتبر ذلك عدولاً منه عن النشر، ما لم يقدم عذراً تقبله هيئة تحرير المجلة.
12. يقدم الباحث الرئيس (حسب نموذج الرد على المحكمين) تقرير عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث.
13. للمجلة الحق في الحذف أو التعديل في الصياغة اللغوية للدراسة بما يتفق مع قواعد النشر، كما يحق للمحررين إجراء بعض التعديلات من أجل التصحيح اللغوي والفني. وإلغاء التكرار، وإيضاح ما يلزم.
14. في حالة رفض البحث من قبل المحكمين فإن الرسوم غير مستردة.
15. إذا رفض البحث، ورغب المؤلف في الحصول على ملاحظات المحكمين، فإنه يمكن تزويده بهم، مع الحفاظ على سرية المحكمين. ولا يحق للباحث التقدم من جديد بالبحث نفسه إلى المجلة ولو أجريت عليه جميع التعديلات المطلوبة.
16. لا تردّ البحوث المقدمة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، ويخطر المؤلف في حالة عدم الموافقة على النشر.
17. ترسل المجلة للباحث المقبول بحثه نسخة معتمدة للطباعة للمراجعة والتدقيق، وعليه إنجاز هذه العملية خلال 36 ساعة.
18. هيئة تحرير المجلة الحق في تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنياً.

المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ. د. بشير بن علي اللويش

أستاذ الخدمة الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. سالم بن عبيد المطيري

أستاذ الفقه

أ. د. منى بنت سليمان الذبياني

أستاذ الإدارة التربوية

د. نواف بن عوض الرشدي

أستاذ تعليم الرياضيات المشارك

د. إبراهيم بن سعيد الشمري

أستاذ النحو والصرف المشارك

الهيئة الاستشارية

أ.د فهد بن سليمان الشايع

جامعة الملك سعود - مناهج وطرق تدريس

Dr. Nasser Mansour

University of Exeter. UK – Education

أ.د محمد بن مترك القحطاني

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - علم النفس

أ.د علي مهدي كاظم

جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان - قياس وتقييم

أ.د ناصر بن سعد العجمي

جامعة الملك سعود - التقييم والتشخيص السلوكي

أ.د حمود بن فهد القشعان

جامعة الكويت - الخدمة الاجتماعية

Prof. Medhat H. Rahim

Lakehead University - CANADA

Faculty of Education

أ.د رقية طه جابر العلواني

جامعة البحرين - الدراسات الإسلامية

أ.د سعيد يقطين

جامعة محمد الخامس - سرديات اللغة العربية

Prof. François Villeneuve

University of Paris 1 Panthéon Sorbonne

Professor of archaeology

أ. د سعد بن عبد الرحمن البازعي

جامعة الملك سعود - الأدب الإنجليزي

أ.د محمد شحات الخطيب

جامعة طيبة - فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	عنوان البحث	رقم الصفحة
1	اتجاهات أثر الاستثمار الاجتماعي في منظمات القطاع غير الربحي: دراسة ميدانية على عينة من المستفيدين د. جواهر بنت صالح الخمشي د. محمد بن عايض التوم	13 - 37
2	احتياجات الطلبة الموهوبين ذوي السمات الإبداعية والابتكارية في المرحلة الجامعية لتحفيز الإبداع والابتكار د. عمر عبد الله الصنعاني	39 - 62
3	الجامعات السعودية ودعم مؤشرات التنمية المستدامة، دراسة ميدانية في ضوء نظرية الحلزون الثلاثي د. عبد الرحمن بن محمد الخراشي	65 - 90
4	العلاقة بين الوعي الذاتي والأمن السيرياني لدى طلاب كلية الملك عبد الله لل دفاع الجوي في ضوء رؤية المملكة 2030 د. محمد نواف عبد الله البلوي	91 - 114
5	تقدير الذات لدى المراهقين الصم د. محمد بن صالح العجلان	117 - 131
6	رضا الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية عن خدمات الترجمة بلغة الإشارة في البرامج التلفزيونية ووسائل التواصل الاجتماعي د. غيثان صالح العمري	133 - 157
7	سلطة هيئة التحكيم التقديرية في الإثبات بالخبرة د. سالم بن راشد الغزيري	159 - 169
8	علم المناسبات عند أبي حفص النسفي (537 هـ) في تفسيره «التيسير في التفسير» (دراسة نظرية تطبيقية) د. ضيف الله بن عيد الرفاعي	171 - 184
9	فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي الأسري للحد من الطلاق قائم على توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 د. ندى بنت زويد ضيف الله المطيري أ.د. ذهب بنت نايف الشمري أ.د. إيمان صلاح إبراهيم رزق	187 - 214
10	مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس بالخدمات التربوية المقدمة للطلبة الموهوبين في الجامعات الناشئة وعلاقته بمستوى معرفتهم في مجال تربية الموهوبين د. ياسر بن عايد السميري	217 - 236
11	الخصائص السيكمترية لمقياس الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية لبرامج صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية الابتدائية في المملكة العربية السعودية د. حاتم بن حمدي بن حميد القريقرى أ.د. سعيد بن عبد الله مبارك الدوسري	239 - 256
12	The Guarantees of Public Employees in Disciplinary Administrative Decisions According to The Saudi Employment Regulation, Basic Legal Stud د. عاصم بن سعود السياط	259 - 275
13	The role of social entrepreneurship in improving quality of life from the point of view of social work students: A field study د. عارف عويقت السحيمي	277 - 291

الخصائص السيكومترية لمقياس الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية لبرامج صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية الابتدائية في المملكة العربية السعودية

Psychometric Properties of Measuring the Psychological, Social and Academic Effects of Learning Disabilities Programs in Primary Public Schools in Saudi Arabia

أ.د. سعيد بن عبدالله المبارك الدوسري

أستاذ القياس والتقويم، قسم علم النفس، جامعة حائل

Prof. Saeed Abdullah AL-Dossary
Professor of measurement and evaluation,
Psychology Department
Hail University

د. حاتم بن حمدي بن حميد القريقرى

أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، جامعة حائل

Dr. Hatim Hamdi Algraigay
Assistance Professor of Special Education
Department of Special Education
Hail University

(قدم للنشر في 2023/06/16، وقبل للنشر في 2023/08/23)

الملخص

تعد برامج صعوبات التعلم وتنفيذها من القضايا المهمة في مجال ذوي الإعاقة نظراً لما تحمله من أهمية بالغة في حياة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على عدة جوانب، كالجانب النفسي والاجتماعي والأكاديمي. ولهذا صُممت هذه الدراسة لبناء مقياس لآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية لبرامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام في المرحلة الابتدائية والتي قد تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما هدفت هذه الدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس والكشف عن الفروق بين المعلمين والمعلمات في نظرهم لمجموعة الآثار الناتجة عن تطبيق هذه البرامج، ومعرفة فاعلية أدائها. تمت هذه الدراسة في مدينة حائل وطبقت على 123 من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم وبعض معلمي المهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية. تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ ومعامل اوميغا ماكدونالدز. كما تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي وتحليل الفروق في المتوسطات الكامنة للتحقق من البنية العاملية للمقياس والفروق في المتوسطات بين المعلمين والمعلمات. أشارت النتائج إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويتكون في صورته النهائية من 32 فقرة موزعة على أربعة أبعاد. كما أشارت النتائج إلى إمكانية تطبيق هذا المقياس لمعرفة فعالية أداء برامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام وإمكانية معرفة تحقيق الفائدة المرجوة والأهداف المحددة مسبقاً لتنفيذ هذه البرامج.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، برامج صعوبات التعلم، صعوبات التعلم.

Abstract

Implementing programs for learning disabilities is a critical issue in the field of disabilities due to their significant importance in the lives of children with learning disabilities in various aspects such as psychological, social, and academic. Therefore, this study was designed to develop a scale for assessing the psychological, social, and academic effects of learning difficulties programs in primary schools that face children with learning disabilities. The study also aimed to examine the psychometric properties of this scale, it also investigated the differences between male and female teachers in their perceptions of the effects resulting from the implementation of these programs and its effectiveness. This study was conducted in the city of Hail and involved 123 teachers of learning difficulties and some teachers of basic skills in primary schools. The scale's reliability was tested using Cronbach's alpha coefficient and McDonald's omega coefficient. Exploratory and Confirmatory factor analysis, and analysis of latent mean differences were performed to examine the factorial structure, and mean differences between male and female teachers. The results indicated that the scale possesses a high degree of reliability and the final scale comprised of four factors with 32 items. The findings suggest the potential application of this scale to assess the effectiveness of learning difficulties programs in public schools and to determine the level of benefits and objectives of implementing these programs.

Keywords: Psychometric Properties, Learning Disabilities Programs, Learning Disabilities.

مقدمة:

إلى ممارسة حقوقهم المكفولة قانونياً بأن يتاح لهم فرصة التعليم بالتساوي مع أقرانهم العاديين، وإتاحة الفرص للتفاعل الاجتماعي مما يزيد من فرص تقبلهم في المجتمع (السميري، 2021). وعلى هذا الأساس أشارت بعض الدراسات إلى بعض سبلات تطبيق الدمج للطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام على بعض الجوانب الأكاديمية والتجهيزية كإعداد المعلمين، والجوانب النفسية والاجتماعية مثل البعد في التفاعل الاجتماعي وعدم التقبل والتنمر وعدم تفاعل المعلمين العاديين بسبب تصنيف الطلبة كمعاقين مما قد يهدد فرص تحقيق الاستفادة القصوى من عملية الدمج (محبي الدين، 2019، Holmes, 2022).

ومن هذا الأساس برزت فكرة هذه الدراسة في إيجاد مقياس يتنبأ به ما إذا عملية تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية بما فيها من تشخيصات وتصنيفات وخطط أكاديمية وسلوكية فعالة أم لا. بمعنى آخر، هذه الدراسة تهدف إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية من تطبيق برامج صعوبات التعلم في المدارس العادية الابتدائية.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في عدم وضوح فاعلية برامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام من حيث أنها تقدم الدعم الأكاديمي في غرف المصادر، ولكنها ألحقت بعض الآثار السلبية على هؤلاء الطلبة على الصعيد الاجتماعي والنفسي والأكاديمي. فمشكلات جوهرية مثل التنمر والألقاب غير الرسمية والبعد الاجتماعي وعدم التفاعل الاجتماعي مع الأقران العاديين وإتجاهات المعلمين العاديين السلبية تجاه الطلبة ذوي صعوبات التعلم تمت الإشارة لها كأثار سلبية يتعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام (Holmes, 2022; Bernburg, 2019).

وبالتالي اتضح جلياً ضرورة إيجاد مقاييس مقنن يقيس هذه الآثار المصاحبة لبرامج صعوبات التعلم في المدارس العادية، خصوصاً أنها مشكلات تتعلق بالجانب النفسي والاجتماعي والأكاديمي للطلبة في مرحلة عمرية مهمة جداً قد تؤثر في بناء شخصية الطالب/ة على جميع الجوانب وربما تتفاقم إذا لم يتم اتخاذ الإجراءات المناسبة للحد من هذه الآثار. وعند مراجعة الأدبيات السابقة تبين أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت هذا الموضوع عربياً ودولياً، حيث أن أغلب الدراسات التي تناولت هذا الموضوع ركزت على جانب واحد فقط من هذه الآثار النفسية والاجتماعية وهو أثر التنمر (العتيبي وأبو جادو، 2020؛ القحطاني، 2022) وبالتالي بقية الآثار السلبية تم إغفالها ولم يتم التطرق لها في بناء المقاييس.

وعلى هذا الأساس، فإن هذه الدراسة ركزت على التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس يقيس جميع هذه الآثار بما

يعد مجال التربية الخاصة من المجالات التي تحتوي على الكثير من القضايا الجوهرية التي تتطلب مزيداً من الاهتمام والجهد، ولعل أحد هذه القضايا هي قضية الدمج لذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام. ولهذا السبب استجابت كثير من الدول لهذه القضية في مراحل التعليم العام وأولت لها الكثير من العناية على مستويات متنوعة مثل سن القوانين والأنظمة والتشريعات وتأهيل المعلمين وغيرها من العوامل الأساسية في عملية تطبيق الدمج. وعلى سبيل المثال وليس الحصر، أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً بالغاً في مجال التربية الخاصة، وسعت جاهدة في توفير أفضل الخدمات المناسبة لأطفال ذوي الإعاقة في مدارس الدمج ومدارس التعليم الخاص ومراكز الرعاية النهارية (الزهراني وعرفة، 2020).

وعند مراجعة الأدبيات السابقة أن نجد نداءات ومبادرات الدمج بدأت من عام 1990 بمسمى التعليم للجميع مروراً بمؤتمر سلامنكا عام 1994م والذي نص على ضرورة توفير تعليم عالمي الجودة للأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العادية دون تمييز، ومروراً بعصرنا الحاضر، بوجود مبادرات لتطبيق الدمج بنماذج متنوعة ولعل أهمها التصميم الشامل للتعليم Universal Design for Learning (Miles & Singal, 2010). وعلى الرغم من أنها فكرة تم الاتفاق عليها من 92 دولة على مستوى العالم وتم إطلاقها من قبل ثلاثة عقود من الزمن (UNESCO, 1994)، لا زال توجد هناك بعض العوائق في عملية تطبيق الدمج. وهذه الإشكاليات والصعوبات في عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة تتمثل في عدة عوامل، من أهمها عدم ملائمة المناهج الدراسية في التعليم العام للطلبة ذوي الإعاقة، وضعف أدوات التقييم، وقلة الفرص لتنمية بعض الجوانب غير الأكاديمية كالجوانب النفسية والاجتماعية (الغامدي والطنطاوي، 2020).

ولمعرفة عوائق تطبيق الدمج بشكل شامل فإنه يتطلب النظر إلى آلية تطبيق الدمج بجميع تفاصيله ولعل أهم هذا التفاصيل هي النظر إلى آلية تشخيص الطلبة ذوي الإعاقة ونتائج هذه التشخيصات عند دمج هؤلاء الطلبة في مدارس التعليم العام. ولعل أول خطوات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام هو تشخيصهم بأدوات تشخيصية متنوعة حتى يكونوا مستحقين لخدمات الدعم اللازم لتجاوز العقبات لديهم سواء كانت أكاديمية أو سلوكية. بمعنى آخر، يتم تشخيص هؤلاء الطلبة ومن نتائج هذا التشخيص تصنيفهم في أحد فئات التربية الخاصة حتى يتم تقديم ما يلزم من خدمات أكاديمية وغرف مصادر وتصميم الخطط التربوية الفردية وغيرها من الخدمات (Algraigay and Boyle, 2017; Arishi and Boyle, 2017).

وبالتالي فإن الهدف من دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام لا يُحتزل في الدعم الأكاديمي فقط، وإنما يهدف أيضاً

وعى المعلمين بهذه الآثار والحد منها. كما تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال البحث عن هذه المشكلة من خلال دراسة فئة صعوبات التعلم كونهم العدد الأكبر من فئات التربية الخاصة والمدمجين في مدارس التعليم العام، من خلال اعتبار أن الآثار السلبية بجوانبها النفسية والاجتماعية هي نتيجة تفاعل واتصال طلبة صعوبات التعلم بأقاربهم العاديين، على سبيل المثال فإن عدد برامج صعوبات التعلم في إدارة تعليم مدينة الرياض 402 برنامج تحدف للخدمة 4756 وهو يمثل ما نسبته 53.3 % من عدد الطلبة ذوي الإعاقة. (وزارة التعليم، 2023). وبالتالي فإن دراسة هذه الفئة سوف يساهم بشكل كبير في زيادة الإثراء المعرفي حول الآثار السلبية لبعض فئات التربية الخاصة الأخرى.

الجانب التطبيقي: تتضح جلياً أهمية هذه الدراسة تطبيقياً من خلال إعداد مقياس للآثار السلبية على الجوانب النفسية والاجتماعية والأكاديمية لتطبيق برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين لتحقيق فيه الخصائص السيكموتية لهذا المقياس، كما سوف تُسهم هذه الدراسة في مساعدة المعلمين العاديين ومعلمي صعوبات التعلم في التعرف على الجوانب السلبية الغير أكاديمية كالتمتر وتقدير الذات لآلية تطبيق برامج صعوبات التعلم في المدارس العادية. كما سوف تُسهم هذه الدراسة في معرفة مدى تحقيق هذه البرامج المطبقة في صعوبات التعلم للأهداف الإستراتيجية والأساسية لعملية الدمج، كما أنها سوف تسلط الضوء للقائمين بإعداد هذه البرامج إلى إمكانية تعديلها أو تطويرها بحيث أنها تتلافى المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية لطلبة صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

معلمي صعوبات التعلم:

هو المعلم المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو أعلى في مسار صعوبات التعلم ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلبة الذين لديهم صعوبات التعلم، وكذلك يقدم الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلق بتدريس وتقييم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم (وزارة التعليم، 2020).

وأيضا عرفهم الباحثان إجرائياً بأنهم معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم والذين يخرطون بشكل مباشر في غرف المصادر في المدارس الابتدائية العادية بمنطقة حائل.

طلبة صعوبات التعلم:

هم الطلبة الذي لديهم تدني واضح في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، ولديهم تدني في توظيف استراتيجيات التعلم تسبب لهم عدم القدرة على مسايرة أقرانهم في التحصيل الدراسي دون وجود نوع آخر من أنواع الإعاقة، ولم يُجد معهم أساليب التعليم العام في الفصل، وليس لديهم ظروف أسرية مما يستدعي التحاقهم ببرامج صعوبات التعلم (وزارة التعليم، 2020).

فيها النتائج السلبية في تطبيق برامج صعوبات التعلم آخذة في عين الاعتبار شمول هذه الآثار وبناء المقياس على نظريات متعلقة بصميم هذه المشكلة البحثية من خلال جمع بيانات هذه الظاهرة من معلمي صعوبات التعلم ومعلمي المدارس العادية في المرحلة الابتدائية في مدينة حائل.

في ضوء ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما البنية العاملية لمقياس الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية لبرامج صعوبات التعلم في المدارس العادية الابتدائية في مدينة حائل التي تتطابق مع البيانات؟
- ما مؤشرات ثبات مقياس مقياس الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية لبرامج صعوبات التعلم في المدارس العادية الابتدائية في مدينة حائل؟
- ما مستوى الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية لبرامج صعوبات التعلم في المدارس العادية الابتدائية في مدينة حائل؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسط الكامن لمقياس الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية لبرامج صعوبات التعلم بين المعلمين والمعلمات؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في الآتي:

- بناء مقياس للآثار النفسية والأكاديمية والاجتماعية السلبية من تطبيق برامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الابتدائية بما يتناسب مع طبيعة وخصائص فئة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
- التحقق من الخصائص السيكموتية للمقياس ومعرفة البناء العاملية له.
- التعرف على مستوى الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية من تطبيق برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات
- الكشف عن الفروق في مستوى وجهات النظر عبر متغير الجنس.

أهمية الدراسة: تتضح أهمية الدراسة في الجانبين التاليين:

الجانب النظري: تكمن الأهمية النظرية من خلال الكشف عن مكان الضعف في تطبيق برامج صعوبات التعلم ومعرفة مدى تحقيق هؤلاء الطلبة لأهداف هذه البرامج من خلال الكشف عن التأثيرات السلبية التي تكون مترابطة مع تطبيق هذه البرامج من خلال وجهة نظر المعلمين العاديين ومعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية مما يساهم بشكل كبير في رفع مستوى

في الدراسات السابقة، حيث أن معظم الأدبيات السابقة تناولت هذه النظريات.

ولعل أهم النظريات التي تفسر أسباب حدوث ظاهرة تعرض الطلبة ذوي الإعاقة لبعض السلوكيات التي تؤثر عليهم اجتماعياً ونفسياً هي النظرية الغيرية (Othering theory Spivak, 1985) والتي صاغت هذا المفهوم على أساس نظري منهجي عند إنشائها، إلا أن مفهوم الغيرية أو مفهوم «الآخر» يعتمد في تفسيراته على العديد من الطرق الفلسفية التقليدية. هذه النظرية تفسر الظاهرة التي يتم فيها تعريف بعض الأشخاص أو ربما المجموعات ويتم وصفهم على أنهم لا يتفقون مع معايير مجموعتهم والتي ينظرون لها على أنها مجموعة أساسية داخلية ومتماسكة، بينما يتم النظر للمجموعة الأخرى أو الأفراد الآخرين على أنهم مجموعة غريبة وتختلف عنهم على أساس هذه المعايير التي وضعوها وبالتالي ينظر إليهم على أنهم مجموعة خارجية.

هذه النظرية تفسر مفاهيم الانتماء بين الأفراد والمجموعات على أساس خلق حدود بينهم البين على أسس مبنية على الأكثرية مقابل الأقلية، أو عدم المساواة الصحية، أو مستوى التحصيل الدراسي وغيرها من المعايير. وتعتبر هذه النظرية من أكثر النظريات وضوحاً في تفسير تعرض الطلبة ذوي الإعاقة من أقرانهم العاديين أو المعلمين العاديين لبعض التأثيرات النفسية والاجتماعية السلبية التي تكون مصاحبة لهم في عملية الدمج في المدارس العادية، مثل التنمر أو عدم القبول الاجتماعي وعدم التفاعل. الأمر المهم في هذه تفسير هذه الظاهرة هو أن هذه الآثار تصدر من مجموعات يعتبرون هم الأكثرية مقابل أقلية الطلبة ذوي الإعاقة، أو تصدر من مجموعات يعتقد أنهم ذو مستوى تحصيل دراسي عالي مقارنة الطلبة ذوي الإعاقة، وبالتالي هناك وضوحاً يبنياً للنظرية الغيرية التي تفسر هذه الظاهرة والمبنية على عمليات تفاعلية اجتماعية بين مجموعتين مختلفتين من الأفراد.

ثانياً: الدراسات السابقة

منذ بدء عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام توالت الدراسات والأبحاث لتقييم هذه التجربة من أجل تقديم أفضل الخدمات المساندة الممكنة للأطفال ذوي الإعاقة. البعض من هذه الدراسات تناول الآثار النفسية والاجتماعية التي قد تلحق بمؤلاء الطلبة في مدارس التعليم العام. والتي حاولت أن تصمم وتقتن بعض المقاييس لقياس بعض من هذه الظواهر النفسية والاجتماعية السلبية.

ومن هذه الدراسات، دراسة إبراهيم (2107) التي هدفت إلى بناء مقياس التنمر المصور لدى الطلبة في مرحلة الروضة «ما قبل المدرسة». قامت الدراسة بتصميم مقياس مكون من 27 فقرة هدفت إلى قياس عدة أنواع من التنمر: كالتنمر النفسي والتنمر المباشر والتنمر الغير مباشر، مستندة في بناء المقياس على نظرية

ويمكن تعريفهم إجرائياً بأنهم الطلبة الذين يعانون من تدي واضح بعض المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية مما يسبب تميز واضح بين أقرانهم في التحصيل الدراسي ويكون سبب ذلك عدم وجود إعاقة أخرى مصاحبة، مما يستلزم إلحاقهم ببرامج صعوبات التعلم المساندة لتعويض العجز لديهم.

برامج صعوبات التعلم:

عُرفت برامج صعوبات التعلم بأنها «البرامج الخاصة بصعوبات التعلم والملحقة في بعض مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والتي تشمل مجموعة من الخبرات والأنشطة التعليمية والعلمية والأدائية (البтал والقحطاني، 2017: 55).

كما تم تعريف برامج صعوبات التعلم على أنها تلك البرامج التي تهدف إلى زيادة فاعلية التعليم من خلال تقديم أفضل الخدمات التربوية التدريسية أو الاستشارية للطلبة ذوي صعوبات التعلم بعد اكتشافهم وتشخيص حالاتهم ووضع خطط صعوبات التعلم التربوية المناسبة لهم وتنفيذها (وزارة التعليم، 1435).

وتُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها البرامج الخاصة المنفذة في غرف المصادر في المدارس الابتدائية والتي تحتوي على مجموعة من الخدمات التعليمية والتشخيصية وتصميم الخطط التربوية الفردية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: الخصائص السيكمترية لمقياس الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية لبرامج صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثالث للعام 2023.
- الحدود البشرية: معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والمعلمين والمعلمات العاديين.
- الحدود المكانية: المدارس الابتدائية في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

تعددت النظريات التي تُفسر عملية الآثار الاجتماعية والنفسية السلبية المصاحبة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية، وعلى سبيل المثال تمت الإشارة إلى نظريات متنوعة من الممكن أن تكون مفسرة لهذه الظواهر الاجتماعية والنفسية للأطفال ذوي الإعاقة في مدارس الدمج، مثل النظرية السلوكية، ونظرية الإحباط، ونظرية التحليل النفسي وغيرها. وهذه النظريات المذكورة آنفاً هي تفسر الآثار النفسية والاجتماعية السلبية التي يتعرض لها الطلبة ذوي الإعاقة وتصورها على طريقة ردة الفعل وليست مفسرة لأسباب هذه الظاهرة، وهذا ما سوف يأتي لاحقاً

والتمتع الاجتماعي (9) فقرات من خلال دراسة وعرض لمجموعة من الأدبيات السابقة. شملت الدراسة 35 معلم ومعلمة صعوبات تعلم، و256 معلمة تعليم عام و139 من أمهات الطالبات ذوي صعوبات التعلم. أظهرت النتائج إلى أن الطالبات ذوي صعوبات التعلم يتعرضن من أقرانهن العاديين أنماط متعددة من التمتع الاجتماعي، ومن ثم التمتع اللفظي، ويليهما مرتبة التمتع الجسدي. ومن هذه الأنماط، التعرض للتجاهل من قبل الأقران العاديين في الفصل العادي، والتعرض لكثرة المقاطعة أثناء الحديث أو المشاركة في البعد اللفظي، والتعرض للتمتع الجسدي ومنها تخريب وإخفاء المستلزمات الدراسية.

كما هدفت دراسة القحطاني (2022) إلى معرفة مستوى تعرض الطلاب ذوي صعوبات التعلم للتمتع في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين في منطقة مكة المكرمة. تم تصميم مقياس التمتع المدرسي لطلبة صعوبات التعلم من خلال الدراسات السابقة مكون من 22 فقرة على ثلاثة أنواع للتمتع: التمتع الجسدي (9 فقرات، التمتع اللفظي (5 فقرات، والتمتع الاجتماعي (8 فقرات طبقت على 90 من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم. أظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتعرضون لكافة أنواع التمتع المذكورة في المقياس بناء على الوزن النسبي كالتالي: التمتع الجسدي (80%)، التمتع اللفظي (78.98%)، ثم التمتع الاجتماعي (77%).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح جلياً بأن جميع الدراسات الآنف ذكرها تناولت التمتع فقط كجانب سلبي من مجموعة الآثار السلبية النفسية والاجتماعية لطلاب صعوبات التعلم في المدارس العادية، كما أنها أغفلت بعض الجوانب السلبية الأخرى كالتسميات الغير رسمية وعدم تفاعل المعلمين العاديين وانخفاض سقف توقعاتهم الأكاديمية تجاه الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وهذا ما يختلف به هذه الدراسة عن سابقاتها حيث أنها تتناول جميع الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية التي قد يتعرض لها الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية.

كما تبينت الدراسات السابقة في طريقة استخدام النظريات المفسرة لتعرض الطلاب ذوي صعوبات التعلم لبعض التأثيرات النفسية والاجتماعية من أقرانهم العاديين، فدراسة إبراهيم (2017) استخدمت نظرية التعلم الاجتماعي في بناء مقياس التمتع المدرسي وبعض الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم التمتع عند الطلبة في مرحلة الروضة. وبالتالي يُستدرك على هذه النظرية في تفسيرها للتمتع الذي قد يتعرض له الطلبة في مرحلة ما قبل المدرسة إلى أنها فسرت هذه السلوكيات إلى تقليد الطلبة المتمتعين إلى سلوكيات والديهم وبعض النماذج التلفزيونية، معتمدة إلى أهمية النمذجة والمحاكاة في تفسير هذه الظاهرة.

وترى هذه الدراسة الحالية إلى أن واقع تعرض الطلبة ذوي

التعلم الاجتماعي وعلى الدراسات السابقة التي تناولت تعريفات التمتع. أشارت هذه الدراسة إلى أن سبب التمتع في مرحلة ما قبل المدرسة قد يُعزى إلى تقليد الطلبة لبعض الشخصيات الإلكترونية والألعاب التقنية في ظل وجود طاقة حركية لا يتم استثمارها في المنهج المدرسي هؤلاء الطلبة، والذي من شأنه أن يقلل من هذه الطاقة المخزنة لديهم.

وفي دراسة أخرى قام بها السعدي وخزاعلة (2018) هدفت إلى كشف التمتع المدرسي الذي يتعرض له طلاب ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي من خلال إعداد مقياس للتمتع المدرسي ومقياس للتكيف النفسي والاجتماعي شملت 150 طالب وطالبة من فئة صعوبات التعلم. تكون مقياس التمتع المدرسي من 30 فقرة هدفت إلى قياس أربعة أنواع من التمتع، التمتع الجسدي، والتمتع اللفظي، والتمتع الاجتماعي، والتمتع ضد ممتلكات الغير لطلبة ذوي صعوبات التعلم. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين التمتع المدرسي الذي يتعرض له طلبة صعوبات التعلم في المدارس العادية والتكيف النفسي.

وفي دراسة مشابهة أجريت في مدينة إربد قام بها مساعدة وعبدالله والقُدومي (2019) هدفت إلى كشف مدى تعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين في المرحلة الابتدائية من خلال إعداد مقياس وتقنيته ليشمل 26 فقرة لقياس التمتع الجسدي والتمتع اللفظي فقط من خلال استعراض بعض الأدبيات السابقة. أشارت النتائج إلى وجود فروق لصالح الذكور من طلاب صعوبات التعلم على كافة البعدين، الجسدي واللفظي.

وفي دراسة مماثلة قام بها السيد (1442) حول تعرض الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتمتع وعلاقته ذلك بالسلوك الانسحابي كأحد الآثار النفسية والاجتماعية السلبية عند تدريس هؤلاء الطلبة في مدارس الدمج في منطقة الأحساء. صممت الدراسة مقياس يتكون من 23 فقرة تم بناءه على بعض الأدبيات السابقة التي تناولت مفاهيم وتعريفات التمتع، تطبيقه على ضحايا التمتع ويتكون من ثلاثة أقسام: التمتع اللفظي، التمتع الجسدي، والتمتع الاجتماعي. ظهرت نتائج هذه الدراسة بأن هناك علاقة بين تعرض التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للتمتع عند دمجهم مع أقرانهم العاديين وبين قيامهم ببعض السلوكيات الانسحابية. كما أشارت هذه الدراسة إلى أن هذه الأعراض قد تكون متواجدة في مدارس دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية الذكور أكثر من الإناث.

وفي نفس السياق للكشف عن سلوكيات التمتع التي يتعرض لها طالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العادية في مدينة الدمام من وجهة نظر المعلمات والأمهات، قام العتيبي وأبوجادو (2020) بإعداد مقياس مكون من 29 فقرة وتم تقنيته لقياس ثلاثة أنواع من تعرض الطالبات للتمتع في مدارس التعليم العام، وهو التمتع الجسدي (9 فقرات، والتمتع اللفظي (11 فقرة،

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بسبب ملائمة لموضوع الدراسة وأهداف البحث المتمثلة في بناء مقياس للآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية من تطبيق برامج صعوبات التعلم في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية والتحقق من خصائصه السيكمترية.

أداة الدراسة وبناء المقياس:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس للآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية من تطبيق برامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام حيث تم إعداد 38 فقرة لقياس أربعة أبعاد مختلفة وهي كالتالي: أولاً: إحساس الطلبة بوصمة العار من تطبيق برامج صعوبات التعلم «المؤشرات الأكاديمية» ويشمل إخفاء القصور الأكاديمي بما في ذلك الواجبات الدراسية ومناقشتها مع الأقران والمشاركات الصفية، ثانياً: تقدير الذات والثقة بالنفس «المؤشرات النفسية» ويشمل احتمالية الفشل أو الإحباط ومؤشرات الرضى الذاتي، ثالثاً: الآثار المترتبة على توقعات الأقران وتفاعلهم الاجتماعي «تنمر الأقران» ويشمل التهمك والسخرية ومحاولات تكوين الصداقات وآثار غرف المصادر والتنمر اللفظي من خلال الألقاب الغير رسمية، رابعاً: الآثار المترتبة على توقعات المعلمين العاديين ومنسوبي المدرسة الآخرين ويشمل توقعات المعلمين العاديين وتعاملهم السلبي واستعدادهم للعمل مع الطلبة المنضمين لبرامج صعوبات التعلم (جدول 1).

تم بناء المقياس من خلال استعراض واسع للأدبيات السابقة التي تناولت هذه الآثار من خلال الأدبيات السابقة حول وصمة العار لذوي الإعاقة وكيفية نشأتها من خلال التفاعلات الاجتماعية التي تكون فيها موازين القوى بين الأطراف المتفاعلة غير متساوية، ومن خلال الأدبيات السابقة في مستوى تقدير الذات وأسبابه من خلال انعكاس ذلك سلباً على تفاعلات الأقران والمعلمين العاديين ومنسوبي المدرسة الآخرين، وذلك في محاولة من الباحث لقياس شامل لمجموعة الآثار المترتبة من تطبيق برامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام. تم بناء المقياس ليكون الإجابة عليه وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (أتفق بشدة، أتفق، محايد، أعارض، أعارض بشدة) وتكون الدرجات عليه (5، 4، 3، 2، 1) بالترتيب. ونظراً لوجود شح كبير في الدراسات التي تناولت هذه القضية في البيئة السعودية بشقّي عواملها المختلفة البيئية، والثقافية، ونظام التعليم، فقد تم بناء عبارات المقياس بحيث تم الأخذ في عين الاعتبار تجنب العبارات العامة والمصطلحات والاختصارات والغموض واللغة العاطفية والعبارات المتداخلة والتي قد تحمل معاني مختلفة، لضمان دقة الاستجابة وضمان شمول معظم هذه الآثار بشكل دقيق يساهم في تحقيق أهداف هذا البحث وبشكل يتناسب مع طبيعة وخصائص فئة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

صعوبات التعلم لبعض الآثار النفسية والاجتماعية السلبية ومنها التنمر إلى أنها عملية معقدة لا يجب اختزال تفسيرها إلى نظرية التعلم الاجتماعي فقط، حيث أنه لا يمكن اختزال أسباب هذه الآثار إلى عملية النمذجة والمحاكاة. وبالتالي هذه الدراسة الحالية أخذت هذا الجانب في عين الاعتبار حيث أنها استخدمت النظرية الغيرية (Othring Theory Spivak, 1985). هذه النظرية فسرت الأفراد أو المجموعات المتنمرين بأنهم ينظر إليهم كمجموعة قوية ومتماسكة من خلال مجموعة معايير وضووها لتفسير مفهوم الانتماء لهم، وبالتالي المجموعة المتنمر عليهم هم أقل تحقيقاً لهذه المعايير مثل الأكثرية مقابل الأقلية، أو عدم المساواة الصحية، أو مستوى التحصيل الدراسي، وهذا يعتبر اختلاف جوهري لهذه الدراسة عن مثيلاتها السابقة.

كما اتضح جلياً بأن الدراسات السابقة اختلفت في تعريفاتها وتقسيماتها لأنواع التنمر، فدراسة إبراهيم (2017) حددت أنواع التنمر إلى ثلاثة أنواع، التنمر النفسي والتنمر المباشر والتنمر الغير مباشر. بينما دراسة السيد (1442) ذكرت أن التنمر يمكن قياسه من خلال ثلاثة أقسام: التنمر اللفظي، التنمر الجسدي، والتنمر الاجتماعي. كما اشارت القحطاني (2022) إلى ثلاثة أنواع للتنمر: التنمر الجسدي، التنمر اللفظي، والتنمر الاجتماعي. هذا الاختلاف قد يعزى إلى حقيقة اختلاف العامل الثقافي، والعامل البيئي والجغرافي الذي صممت فيه هذه الدراسات السابقة، والمرحلة الدراسية التي يدرس بها طلاب ذوي صعوبات التعلم. كما أن السبب الآخر في اختلاف أنواع وتعدد أبعاد هذه المقاييس السابقة إلى تباين أهداف هذه الدراسات، فبعض هذه الدراسات هدفت إلى كشف مستوى التنمر الذي يتعرض له الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية (القحطاني، 2022)، وبعضها هدفت إلى كشف تعرض الطلاب العاديين للتنمر مقارنة بأقرانهم ذوي صعوبات التعلم (مساعدة وآخرون، 2019).

وهذه الأهداف السابقة تختلف عن هذه الدراسة الحالية حيث أنها تهدف إلى معرفة الخصائص السيكمترية لمقياس الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية السلبية التي يتعرض لها الطلاب ذوي صعوبات التعلم من أقرانهم العاديين والمعلمين في المدارس العادية. وما سبق عرضه من الأدبيات السابقة يتضح أنها أسهمت في إثراء الأدبيات السابقة في ظاهرة تعرض الطلاب ذوي صعوبات التعلم للتنمر، بينما الدراسة الحالية تم اجراؤها للكشف عن جميع الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية السلبية التي قد تخالف أهداف الدمج لطلاب صعوبات التعلم في المدارس العادية في منطقة حائل، وحسب إطلاع الباحثين لهذه الدراسة أنه لم يسبق أن تم إجراء دراسات من هذا النوع وبهذه الأهداف في مدينة حائل وبالتالي سيكون الإسهام المعرفي لهذه الدراسة ذا قيمة جوهريّة لتوجيه المعلمين في معرفة مدى تحقق أهداف الدمج لطلاب صعوبات التعلم، من خلال استخدام مقياس هذه الدراسة.

جدول (1) البيانات الأولية للمقياس

رقم المقياس	عنوان البعد	الفقرات الأولية
البعد الأول	إحساس الطلبة بوصمة العار من تطبيق برامج صعوبات التعلم "المؤشرات الأكاديمية"	12
البعد الثاني	تقدير الذات والثقة بالنفس "المؤشرات النفسية"	8
البعد الثالث	الآثار المترتبة على توقعات الأقران الآخرين وتفاعلهم الاجتماعي "تنمر الأقران"	10
البعد الرابع	الآثار المترتبة على توقعات المعلمين العاديين ومنسوبي المدرسة الآخرين	8
المقياس ككل		38

مجتمع الدراسة وعينته:

المواد الأساسية في المدارس التي يطبق بها برامج صعوبات التعلم. ولكون أن الاستجابات مبنية على آراء وتوجهات المعلمين والمعلمات لمعرفة الآثار الاجتماعية والنفسية والأكاديمية من تطبيق برامج صعوبات التعلم في المدارس العادية، فقد تم بناء المقياس ليشمل بعض الخصائص والمتغيرات كالجنس، والعمر، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، والمستوى الدراسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومشاركتهم في ورش العمل أو الدورات التدريبية حول قضايا صعوبات التعلم (جدول 2).

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم وبعض معلمي ومعلمات المواد الأساسية في المدارس العادية الابتدائية التي يطبق فيها برامج صعوبات التعلم في مدينة حائل. وبلغت العينة المستهدفة (143) معلم ومعلمة من خلال الإجابة على المقياس المرفق إلكترونياً، حيث تم توزيعه عشوائياً، وكان عدد الاستجابات (123) مكتملة لعملية التحليل الإحصائي وهو ما يمثل (86%) من الفئة المستهدفة من معلمي ومعلمات

جدول (2) البيانات الوصفية (عدد العينة=123)

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	83	67.5%
	الإناث	40	32.5%
العمر	20-29	1	0.8%
	30-39	53	43.1%
	40-49	55	44.7%
	50-60	14	11.4%
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	114	92.7%
	دراسات عليا	9	7.3%
سنوات الخبرة	1-5	1	0.8%
	6-10	25	20.3%
المستوى الدراسي للأطفال الذين تقوم بتدريسهم	11 سنة فأكثر	97	78.9%
	الصفوف الابتدائية الدنيا	30	24.4%
	الصفوف الابتدائية العليا	44	35.8%
	كلتا المرحلتين	49	39.8%
المشاركة في دورات حول صعوبات التعلم	نعم	34	27.6%
	لا	89	72.4%

تحليل البيانات

باستخدام التحليل العاملي بنوعية الاستكشافي والتوكيدي. وتم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ ومعامل أوميغا ماكدونالدز. تم استخدام الإحصاء الوصفي كالوسط

تم التحليل باستخدام برنامج SPSS نسخة 26 وبرنامج Amos نسخة 24. تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس

من خلالها يشعر الطلبة بالحنج ووصمة العار من الصعوبات والعوائق الأكاديمية التي يواجهونها، مثل تجنب الطفل مناقشة صعوباته الأكاديمية أمام الأقران أو إخفاء الواجبات الدراسية وعدم المشاركة الصفية، ولذلك يمكن تسمية البعد لإحساس الطلبة بوصمة العار من تطبيق برامج صعوبات التعلم «المؤشرات الأكاديمية».

نتائج الدراسة:

الصدق البنائي:

أما بالنسبة للعامل الثاني فقد فسر نسبة (11.15 %) من التباين الكلي وبلغ الجذر الكامن (4.24)، وتكون من (7) فقرات تراوحت قيم تشبعاتها بين (0.592-0.822)، وتتضمن هذه الفقرات في محتواها العام تقدير الذات ومستوى الرضى الذاتي والشعور العام بالفشل أو الإحباط النفسي، والنزعة الداخلية لعدم تغيير السلوكيات أو المستوى الأكاديمي توافقاً مع الصورة النمطية التي يعامله الأقران بها، لذلك يمكن تسمية هذا العامل بعامل تقدير الذات والثقة بالنفس «المؤشرات النفسية».

العامل الثالث فتكون من (9) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (2.77) وقد فسر (7.29 %) من التباين الكلي، وتراوحت قيم تشبع هذه الفقرات بين (0.561-0.788) ويدور مضمون هذه الفقرات حول تصنيفات صعوبات التعلم المباشرة وغير مباشرة، مثل ترددهم المتكرر على غرف المصادر وما ينبثق منه من مصطلحات غير مباشرة متداولة بين الأقران وتأثيرات ذلك على تكوين الصداقات والتفاعلات الاجتماعية وتعرضهم للتهكم والسخرية، لذلك يمكن تسمية هذا العامل بالآثار المترتبة على توقعات الأقران الآخرين وتفاعلهم الاجتماعي «تتمر الأقران».

أخيراً اشتمل العامل الرابع على (6) فقرات، تراوحت قيم تشبعاتها بين (0.707-0.848)، وكان الجذر الكامن لهذا العامل (2.02) ونسبة تفسيره من التباين الكلي (5.40 %) وتتضمن فقرات هذا العامل في محتواها حول تأثيرات تطبيق برامج صعوبات التعلم على المعلمين العاديين وغيرهم من منسوبي المدرسة الآخرين وطريقة تعاملهم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لذلك يمكن تسميته بعامل الآثار المترتبة على توقعات المعلمين العاديين ومنسوبي المدرسة الآخرين.

الحسابي والانحراف المعياري للتقييم مستوى النظرة تجاه الإعاقة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. ولمعرفة ما إذا كان هناك اختلاف في تقييم النظرة بين المعلمين والمعلمات، فقد تم استخدام نموذج تحليل المتوسطات الكامنة.

تم التحقق من الصدق البنائي لمقياس للآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية من تطبيق برامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام عن طريق استخدام التحليل العاملي بنوعية الاستكشافي والتوكيدي كما هو موضح في الجدول (3). وقبل إجراء التحليل العاملي الاستكشافي تم التأكد من شروط تطبيقه عن طريق اختيار KMO واختبار Bartlett's. اختبار KMO يحدد مدى كفاية العينة، وتتراوح قيمة بين الصفر والواحد، حيث تدل القيمة الأكبر من (0.5) على كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي. أما اختبار Bartlett's فيستخدم للتحقق من وجود ارتباط بين فقرات المقياس تكفي لإجراء التحليل العاملي (تبخرة، 2012). وبلغت قيمة اختبار (KMO) 0.843. ويدل على ملاءمة مرتفعة، وتتفق مع الدلالة الإحصائية لاختبار $\chi^2 = 3294.33$, $p < 0.001$ (Bartlett's) مما يدل على وجود ارتباطات معنوية بين فقرات المقياس تكفي لإجراء التحليل العاملي. تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المحاور الأساسية للتحقق من البناء العاملي للمقياس واختيار الفقرات التي يزيد تشبعها بالعامل على (0.40).

أظهرت النتائج الموضحة في جدول (3) عن وجود أربعة عوامل تشبع عليهم (32) فقرة، وحذف (6) فقرات كانت تشبعاتها أقل من (0.40)، وبلغت قيمة التباين الكلي (56.50 %) أستحوذ العامل الأول على (32.66 %) من التباين الكلي، وبلغ الجذر الكامن له (12.41) وتشبع عليه (10) فقرات تراوحت قيم تشبعاتها بين (0.555-0.785). ومن خلال فحص محتوى هذه الفقرات وُجد أنها تركز على المؤشرات الأكاديمية التي

جدول (3) التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية من تطبيق برامج صعوبات التعلم في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية.

رقم الفقرة	الفقرات	العوامل			
		1	2	3	4
البعد الأول: إحساس الطلبة بوصمة العار من تطبيق برامج صعوبات التعلم "المؤشرات الأكاديمية"					
1	يفضل الطالب/ة ذو صعوبات التعلم إلى إخفاء الصعوبات التي تواجهه عن الآخرين	607			
2	يتجنب الطالب/ة ذو صعوبات التعلم مناقشة مشاكله الأكاديمية مع أقرانه	555			
3	يميل الطالب/ة ذو صعوبات التعلم إلى إخفاء واجباته المدرسية عني	673			
4	يميل الطالب/ة ذو صعوبات التعلم إلى إخفاء واجباته المدرسية عن أقرانه أو إخوته أو أقرانه	568			
5	يميل الطالب/ة ذو صعوبات التعلم إلى تجنب القراءة بصوت مرتفع أمامي	785			
6	يميل الطالب/ة ذو صعوبات التعلم إلى تجنب القراءة بصوت مرتفع أمام أقرانه الآخرين حتى لا يلاحظه ا قصوره اللغوي.	766			

- 7 يتجنب الطالب/ة ذو صعوبات التعلم كتابة الملاحظات الموجهة لي 730.
 - 8 يتجنب الطالب/ة ذو صعوبات التعلم كتابة الملاحظات الموجهة لأقرانه الآخرين 698.
 - 9 يميل الطالب/ة ذو صعوبات التعلم إلى تجنب الأنشطة الاملائية امامي 736.
 - 10 يخبر الطالب/ة ذو صعوبات التعلم عن إعاقته كتبريرٍ ضعف مستواه الأكاديمي حذفت
 - 11 يخبر الطالب/ة ذو صعوبات التعلم أقرانه الآخرين عن إعاقته كتبريرٍ ضعف مستواه الأكاديمي حذفت
 - 12 يميل الطالب/ة ذو صعوبات التعلم عن عدم التصريح بإعاقته كي يتجنب المفاهيم السلبية 547.
- والشائعة والمرتبطة بصعوبات التعلم
- البعد الثاني: تقدير الذات والثقة بالنفس "المؤشرات النفسية"**
- 13 بغض النظر عن الإعاقة ، أنا أرى أن تسمية الطالب/ة بصعوبات التعلم يؤثر على رضاه الذاتي 592.
 - 14 بغض النظر عن الإعاقة ، أنا أرى أن تسمية الطالب/ة بصعوبات التعلم يقلل من قدرته على القيام بالأشياء التي يتمكن معظم الطلبة غير المشخصين بهذه الإعاقة من فعلها 713.
 - 15 بغض النظر عن إعاقته، تصنيف وتسمية الطالب/ة بصعوبات التعلم يجعلني أشعر بأنه ليس لديه شيء يفخر به 622.
 - 16 بغض النظر عن إعاقته، أنا أرى أن تسمية وتلقيب الطالب/ة بصعوبات التعلم يجعله عديم القيمة أو تؤدي إلى إحباطه 822.
 - 17 بغض النظر عن إعاقته، أنا أرى أن تسمية وتلقيب الطالب/ة بصعوبات التعلم تزيد من احتمالية فشله 813.
 - 18 مع وجود تأثير الإعاقة، أنا أرى أن تسمية وتصنيف صعوبات التعلم يُعيق التطور الأكاديمي للطلبة المصنفين بهذه الإعاقة 732.
 - 19 يميل الطالب/ة ذو صعوبات التعلم إلى تغيير مستواه الأكاديمي ليتماشى مع بعض المفاهيم السلبية والشائعة المرتبطة بهذه الإعاقة حذفت
 - 20 مع وجود تأثير الإعاقة، أنا أرى أن تسمية وتصنيف صعوبات التعلم يُعيق تطور المهارات الاجتماعية للطلبة المصنفين بهذه الإعاقة 704.
- البعد الثالث: الآثار المترتبة على توقعات الأقران الآخرين وتفاعلهم الاجتماعي "تنمر الاقران"**
- 21 بغض النظر عن تأثيرات الإعاقة، أنا أرى بأن تسمية وتصنيف الطلبة بصعوبات التعلم يؤثر على محاولاتهم في تكوين صداقات حذفت
 - 22 أعتقد بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتعرضون للتهكم والسخرية من أقرانهم بسبب تردددهم المتكرر على غرفة المصادر 652.
 - 23 أعتقد بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتعرضون للتهكم والسخرية من أقرانهم بسبب حصولهم الدائم على وقتٍ أكثر من باقي الطلاب في الفصل لإنهاء المهام الأكاديمية المطلوبة منهم 703.
 - 24 أعتقد بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتعرضون للتهكم والسخرية من أقرانهم بسبب حصولهم الدائم على دعم أكثر من باقي الطلاب في الفصل لإنهاء المهام الأكاديمية المطلوبة منهم 717.
 - 25 أعتقد بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتعرضون للتهكم والسخرية من الطلاب الآخرين عند ظهور ضعفهم الأكاديمي أمام الأقران. 788.
 - 26 بغض النظر عن تأثيرات الإعاقة، أنا أرى أن تسمية الطفل بصعوبات التعلم تعرضه للتهكم والسخرية من الطلبة الآخرين داخل البيئة التعليمية أو المدرسة 628.
 - 27 يتم أحياناً وصف الطالب ذو صعوبات التعلم من الأقران بكلماتٍ مثل "مهمل و بليد" بدلاً من وصفه بطفلٍ يعاني من صعوبات التعلم 684.
 - 28 بالرغم من تلك الإعاقة، أظن أن تسمية الطالب بصعوبات التعلم يجعله منعزلاً عن الطلبة الآخرين أو يمنعهم من دعوته إلى اللعب معهم 561.
 - 29 يميل الطالب صعوبات التعلم إلى تجنب التعامل مع الطلبة الآخرين بسبب قلقه من سخريتهم له على لقب صعوبات التعلم 564.
 - 30 أعتقد أن الطلبة الآخرين يتعاملون مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بطريقة أكثر اختلافاً وبشكل أكثر سلبية من الطلبة الآخرين الغير مصنفين بهذا الاضطراب والذين لديهم نفس المشاكل الأكاديمية 631.

البعد الرابع: الآثار المترتبة على توقعات المعلمين العاديين ومنسوبي المدرسة الآخرين

حذفت	31	يعتقد الأساتذة العاديين بأن تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم ليس من اختصاصهم في ظل وجود معلم صعوبات متخصص في التعامل والتدريس لهذه الفئة.		
707	32	يتعامل الأساتذة العاديين في فصولهم بطريقة مختلفة أو سلبية مع الطلبة بسبب تسميتهم بصعوبات التعلم		
حذفت	33	بغض النظر عن تأثيرات الإعاقة، أنا أرى بأن تسمية وتصنيف الطلبة بصعوبات التعلم يجعلهم أقل ذكاء من أولئك الذين ليس لديهم أي تسمية أو لقب لأي إعاقة		
848	34	يتعامل الأساتذة العاديين في فصولهم بطريقة مختلفة أو سلبية مع الطلبة المصنفين بصعوبات التعلم بسبب تردددهم المتكرر على غرفة المصادر		
805	35	يتعامل الأساتذة العاديين في فصولهم بطريقة مختلفة أو سلبية مع الطلبة المصنفين بصعوبات التعلم بسبب حصولهم على وقت أكثر من باقي أقرانهم لإنهاء المهام الأكاديمية		
837	36	يتعامل الأساتذة العاديين في فصولهم بطريقة مختلفة أو سلبية مع الطلبة المصنفين بصعوبات التعلم بسبب حصولهم على دعم أكاديمي أكثر من باقي أقرانهم لإنهاء المهام الأكاديمية		
820	37	يتعامل الأساتذة العاديين في فصولهم مع الطلاب المصابين بصعوبات التعلم بطريقة أكثر سلبية أو مختلفة عن الطلاب غير المصنفين بالاضطراب والذين يعانون من المشكلات الأكاديمية ذاتها بسبب وجود تسمية هذا الاضطراب		
733	38	يتعامل موظفو المدرسة مع الطلاب المصابين بصعوبات التعلم بطريقة مختلفة أو سلبية عندما يعرفون أنه مصنف بصعوبات التعلم		
2.05	2.77	4.24	12.41	الجذر الكامن
5.40	7.29	11.15	32.66	نسبة التباين
56.50	51.10	43.81	32.66	نسبة التباين التراكمي
		.843		اختبار KMO
703	درجات	3294.33	قيمة كا	اختبار Barlett's
	الحرية			

دل على أن النموذج يطابق تماماً البيانات، وإذا كانت محصورة بين (0.05 و 0.08) دل على أن النموذج يطابق بدرجة كبيرة البيانات، وإذا كانت محصورة بين (0.08 و 0.10) دل على تطابق متوسط أو مقبول، أما إذا زادت عن (0.10) فيدل على عدم تطابق (Browne & Cudeck, 1993).

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول (4) أن جميع المؤشرات كانت في المدى المقبول، فقيمة مؤشر SRMR بلغت (0.06). أما قيمة مؤشر CFI بلغت (0.90). أيضاً قيمة مؤشر RMSEA كانت (0.078) بمحدود ثقة (0.069-0.087)، مما يؤكد تطابق النموذج للمقياس مع البيانات. أيضاً جميع معاملات الانحدار المعيارية لفقرات المقياس ذو دلالة إحصائية وتراوحت بين (0.49 و 0.89). وبالتالي فإن نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي أكدت صدق البناء للمقياس الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية من تطبيق برامج صعوبات التعلم في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية.

كما تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الاحتمالية القصوى وذلك للتحقق من مطابقة النموذج العاملي الرباعي للمقياس الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية من تطبيق برامج صعوبات التعلم في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية مع البيانات. تم الحكم على مدى مطابقة النموذج للبيانات من خلال استخدام مؤشرات المطابقة الأقل تأثراً بحجم العينة وهي: مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي المعيارية SRMR، ومؤشر المطابقة المقارن CFI ومؤشر جذر مربعات البواقي RMSEA (الدوسري، 2018؛ عامر، 2018). تتراوح قيمة مؤشر SRMR بين الصفر والواحد حيث تشير القيمة القريبة من الصفر إلى تطابق أفضل للنموذج مع البيانات، والقيمة المقبولة هي (0.08) فأقل (Blunch, 2008). مؤشر CFI فتتراوح قيمته بين الصفر والواحد، وتشير القيمة المرتفعة القريبة من الواحد إلى تطابق أفضل، والقيمة القريبة من الصفر إلى مطابقة رديئة للنموذج، والقيمة المقبولة (0.90) فأكثر (Hu & Bentler, 1999). أما بالنسبة لمؤشر RMSEA، فإذا كانت قيمته (0.05) فأقل

جدول (4) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية من تطبيق برامج صعوبات التعلم في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية بالصيغة المعيارية.

عنوان البعد	رقم الفقرة	معامل الانحدار المعياري
إحساس الطلبة بوصمة العار من تطبيق برامج صعوبات التعلم "المؤشرات الأكاديمية"	1	.49
	2	.51
	3	.64
	4	.54
	5	.88
	6	.81
	7	.69
	8	.67
	9	.77
	12	.57
	13	.59
	14	.72
تقدير الذات والثقة بالنفس "المؤشرات النفسية"	15	.68
	16	.83
	17	.86
	18	.88
	20	.79
	22	.87
	23	.76
	24	.70
	25	.74
	26	.76
	27	.81
	28	.72
الآثار المترتبة على توقعات الأقران الآخرين وتفاعلهم الاجتماعي "تنمر الأقران"	29	.73
	30	.81
	32	.71
	34	.86
	35	.85
	36	.89
	37	.84
	38	.74

النتائج

بلغت قيمة معامل ألفا (0.935)، وبلغت قيمة معامل أوميغا (0.943). كذلك معاملات الثبات لأبعاد المقياس بطريقة ألفا تراوحت بين (0.883-0.921)، وبطريقة أوميغا تراوحت بين (0.883-0.922). وهذه قيم ثبات مرتفعة تدل على وجود بناء متجانس من الفقرات لمقياس الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية من تطبيق برامج صعوبات التعلم في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية.

تم التأكد من ثبات المقياس الكلي وأبعاده عن طريق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ ومعامل أوميغا ماكدونالدز، والنتائج موضحة في الجدول (5). أسفرت النتائج ان قيم معاملات الثبات للمقياس الكلي كانت مرتفعة، حيث

جدول (5) معاملات ثبات المقياس

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل أوميغا ماكدونالدز
البعد الأول	10	.883	.883
البعد الثاني	7	.897	.899
البعد الثالث	9	.914	.915
البعد الرابع	6	.921	.922
المقياس ككل	32	.935	.943

من تطبيق برامج صعوبات التعلم في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية حسب أبعاد المقياس، وأسفرت النتائج أن بعد إحساس الطلبة بوصمة العار من تطبيق برامج صعوبات التعلم «المؤشرات الأكاديمية» جاء في الترتيب الأول بوسط حسابي بلغ (3.96)، يليه بعد تقدير الذات والثقة بالنفس «المؤشرات النفسية» بوسط حسابي بلغ (3.76)، ثم بعد الآثار المترتبة على توقعات الأقران الآخرين وتفاعلهم الاجتماعي «تنمر الأقران» بوسط حسابي بلغ (3.66)، وأخيراً بعد الآثار المترتبة على توقعات المعلمين العاديين ومنسوبي المدرسة الآخرين بوسط حسابي بلغ (3.25).

مستوى الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية لبرامج صعوبات التعلم والفروق في النظرة بين المعلمين والمعلمات

نتائج تقييم مستوى الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية لبرامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات موضحة في الجدول (6). يتضح أن مستوى نظرة المعلمين والمعلمات تجاه الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية لبرامج صعوبات التعلم كانت متوسطة حيث بلغ الوسط الحسابي (3.70) وبانحراف معياري (0.57). كما تم تقييم وجهات نظر المعلمين والمعلمات تجاه الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية

جدول (6) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية لتطبيق

برامج صعوبات التعلم

رقم البعد	عنوان البعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	إحساس الطلبة بوصمة العار من تطبيق برامج صعوبات التعلم "المؤشرات الأكاديمية"	3.96	0.63
الثاني	تقدير الذات والثقة بالنفس "المؤشرات النفسية"	3.76	0.63
الثالث	الآثار المترتبة على توقعات الأقران الآخرين وتفاعلهم الاجتماعي "تنمر الأقران"	3.66	0.75
الرابع	الآثار المترتبة على توقعات المعلمين العاديين ومنسوبي المدرسة الآخرين	3.25	0.98
الدرجة الكلية للمقياس		3.70	0.57

من المجموعة المرجعية (Byrne, 2016). وفي هذه الدراسة تم اختيار المعلمين كمجموعة مرجعية والمعلمات كمجموعة مقارنة.

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في بعدي إحساس الطلبة بوصمة العار من تطبيق برامج صعوبات التعلم «المؤشرات الأكاديمية» (الفرق في قيمة المتوسط الكامن = 0.061، الخطأ المعياري = 0.096، النسبة الحرجة = 0.629) وبعد الآثار المترتبة على توقعات المعلمين العاديين ومنسوبي المدرسة الآخرين (الفرق في قيمة المتوسط الكامن = 0.294، الخطأ المعياري = 0.165، النسبة الحرجة = 1.779). في حين حصلت المعلمات على متوسط كامن أعلى من المعلمين في بعدي تقدير الذات والثقة بالنفس «المؤشرات النفسية» (الفرق في قيمة المتوسط الكامن = 0.229، الخطأ المعياري = 0.101، النسبة الحرجة = 2.271) وبعد الآثار المترتبة على توقعات الأقران الآخرين وتفاعلهم الاجتماعي «تنمر الأقران» (الفرق في قيمة المتوسط الكامن = 0.455، الخطأ المعياري = 0.157، النسبة الحرجة = 2.890).

كما تم الكشف عن الفروق في وجهات نظر المعلمين والمعلمات تجاه الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية من تطبيق برامج صعوبات التعلم في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية باستخدام نموذج تحليل المتوسطات الكامنة، والذي يعتبر أحد أنواع النمذجة بالمعادلات البنائية. وتم استخدام نموذج تحليل المتوسطات الكامنة بدلاً من الطرق التقليدية كاختبارات تحليل التباين نظراً لقدرتها على تقدير أخطاء القياس بينما تفترض الطرق التقليدية قياس المتغيرات بدون أخطاء، وبالتالي تؤثر على مصداقية ودقة النتائج (الدوسري، 2021).

يعتمد نموذج تحليل المتوسطات الكامنة على اختيار إحدى مجموعات المقارنة كمجموعة مرجعية حيث يتم تثبيت قيمة متوسطها الكامن عند قيمة الصفر. ويتم تقدير قيمة المتوسط الكامن للمجموعة الأخرى. ويتم اختبار الدلالة الإحصائية للفرق في قيمة المتوسط الكامن بين المجموعتين من خلال النسبة الحرجة، حيث تدل النسبة الحرجة الموجبة إلى أن المجموعة المقارنة لديها متوسط كامن أعلى من المجموعة المرجعية. بالمقابل، النسبة الحرجة السلبية تعني أن المتوسط الكامن للمجموعة المقارنة أقل

جدول (7) الفروق في المتوسطات الكامنة لأبعاد المقياس بين المعلمين والمعلمات

البعد	الفرق في قيمة المتوسط الكامن	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	القيمة الاحتمالية
إحساس الطلبة بوصمة العار من تطبيق برامج صعوبات التعلم "المؤشرات الأكاديمية"	0.061	0.096	0.629	0.530
تقدير الذات والثقة بالنفس "المؤشرات النفسية"	0.229	0.101	2.271	0.023
الآثار المترتبة على توقعات الأقران الآخرين وتفاعلهم الاجتماعي "تنمر الأقران"	0.455	0.157	2.890	0.004
الآثار المترتبة على توقعات المعلمين العاديين ومنسوبي المدرسة الآخرين	0.294	0.165	1.779	0.75

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء مقياس الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية من تطبيق برامج صعوبات التعلم في المدارس العادية للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بما يلائم طبيعة وخصائص فئة صعوبات التعلم وبما يناسب العوامل الأخرى مثل البيئة والثقافة والنظام التعليمي في المملكة العربية السعودية والتحقق من خصائصه السيكمترية ومعرفة العامل البنائي له، كما سعت هذه الدراسة للتعرف على مستوى هذه الآثار من وجهات نظر المعلمين والمعلمات والكشف عن الفروق الفردية في مستوى وجهات النظر عبر متغير الجنس. أظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بمستوى عالي من الثبات والصدق، كما أوضحت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي للمقياس حيث تكون في صورته النهائية من (32) فقرة موزعة على أربعة ابعاد وهي:

البعد الأول: إحساس الطلبة بوصمة العار من تطبيق برامج صعوبات التعلم «المؤشرات الأكاديمية» ويتكون من (10) فقرات.

البعد الثاني: تقدير الذات والثقة بالنفس «المؤشرات النفسية» ويتكون من (7) فقرات.

البعد الثالث: الآثار المترتبة على توقعات الأقران الآخرين وتفاعلهم الاجتماعي «تنمر الأقران» ويتكون من (9) فقرات.

البعد الرابع: الآثار المترتبة على توقعات المعلمين العاديين ومنسوبي المدرسة الآخرين ويتكون من (6) فقرات.

وهذا يؤكد أن المقياس يمكن استخدامه في المدارس العادية الابتدائية التي يطبق بها برامج صعوبات التعلم للكشف عن مدى فعالية هذه البرامج والتأكد من عدم تعرض الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم للآثار التي تكون مصاحبة عند تطبيق هذه البرامج على الجانب الأكاديمي والنفسي والاجتماعي.

كما كشفت النتائج أن مستوى نظرة المعلمين والمعلمات كانت متوسطة في كل الأبعاد حيث أن المعلمين والمعلمات يعتقدون بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يشعرون بوصمة العار من خلال بعض المؤشرات الأكاديمية، كمحاولة الطلبة إخفاء الواجبات المدرسية وعدم مناقشة عوائقهم الأكاديمية مع وأمام الأقران، كما أن المعلمين والمعلمات يعتقدون أن من آثار تطبيق هذه البرامج هو تغير معاملة الأقران لطلبة ذوي صعوبات التعلم من حيث التفاعلات الاجتماعية وقلة فرص بناء الصداقات والتعرض لبعض أشكال التنمر اللفظي. وتفسر الدراسة الحالية سبب إحساس الطلبة بالخلج ووصمة العار من خلال المؤشرات الأكاديمية إلى طبيعة وخصائص فئة صعوبات التعلم حيث أنهم يظهرون أشكال متنوعة من

القصور الأكاديمي وهذا قد يكون عامل اختلاف واضح بينهم وبين الأقران العاديين، مما قد يُعتبر بأنه مدعاة للانتقاص وسبب من الأسباب الباعثة لتنمر الأقران الآخرين.

ومما يفسر هذه النتيجة هو أن نظرية stigma theory أشارت إلى أن العامل الرئيس في محاولة خفض الآثار السلبية لذوي الإعاقة من خلال تفاعلهم الاجتماعي مع الأقران هو إخفاء بواعث النقص لديهم (Algraigray and Boyle, 2017). وهذه النتائج متوافقة بشكل كبير مع دراسة الفحطاني (2022) حيث أشارت إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتعرضون بشكل مباشر لأنواع متعددة من التنمر اللفظي وقلة في فرص التفاعل الاجتماعي مع الأقران العاديين. وقد يرجع هذا الأمر إلى أن تطبيق هذه البرامج لا تؤثر فقط على الأقران العاديين، وإنما أيضاً المعلمين والمعلمات العاديين، وهذا ما أظهرته نتائج هذه الدراسة، حيث أن الأقران العاديين قد يشاهدون بعض من نماذج معاملة المعلمين للأطفال في فصولهم بطريقة سلبية أو مختلفة مع طلبة صعوبات التعلم، وهذا الأمر يؤكد عملية النمذجة والمحاكاة في ممارسة بعض السلوكيات الاجتماعية السلبية «نظرية التعلم الاجتماعي» (الدوسري والتنم واليوحد والعتيبي، 2022). وبالتالي فإن هذه المؤشرات الأكاديمية التي تدل على وجود الضعف الأكاديمي والذي قد يعتبر أحد الفوارق في موازين القوى بين الأطراف المتفاعلة «طلبة ذوي الصعوبات مع الأقران» هو أحد الآثار الأكاديمية المصاحبة لتطبيق برامج صعوبات التعلم.

إن أحد الأهداف الرئيسية لتأسيس وعمل برامج صعوبات التعلم هو التغلب على القصور الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم ومحاولة تقديم الدعم الكافي من التدخل الأكاديمي في غرف المصادر لتجاوز هذه العقبات، ولكن نتائج هذه الدراسة أشارت إلى جملة متنوعة من الآثار الأكاديمية المصاحبة لتطبيق هذه البرامج، الأمر الذي يضع عدة تساؤلات عن مدى فاعلية هذه البرامج. كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى اختلاف في وجهات نظر المعلمات تجاه بعد تقدير الذات والثقة في النفس وبعد توقعات الأقران الآخرين وتفاعلهم مع الطالبات ذوي صعوبات التعلم، حيث أن المعلمات يعتقدون بأن تطبيق هذه البرامج صعوبات التعلم في المدارس العادية قد يصاحبه آثار نفسية تتعلق مستوى تقدير الذات وثقتهم في أنفسهم وهذا قد يساهم في تفاقم المشكلة الأساسية «الأكاديمية» لدى هؤلاء الطلبة.

وتفسر الدراسة هذا التفاوت في نظرة المعلمات إلى أن قابلية الطالبات ذوي صعوبات التعلم للتعرض للآثار النفسية من تطبيق هذه البرامج يعود إلى أن أغلب السلوكيات السلبية التي يتعرض لها من قبل الأقران هي التنمر اللفظي وما يطلق عليهم من تسميات غير رسمية، وهذا متوافق مع

- يمكن للباحثين والمرشدين الاستفادة من هذا المقياس في الأغراض البحثية والإرشادية حيث يسهم في كشف نوعية القصور في البرامج المطبقة لذوي صعوبات التعلم، وتوضيح مكامن الضعف في تنفيذها، وهو ما يمكن اعتباره أداة تقييمية لهذه البرامج.
- استخدام هذا المقياس من قبل المعلمين والمعلمات والمشرفين على تطبيق برامج صعوبات التعلم في إدارات التربية الخاصة بوصفه أداة سهلة الاستخدام ويشمل جوانب أكاديمية ونفسية واجتماعية متنوعة قد يساهم في حفظ الوقت والجهد لتحديد ما إذا برامج صعوبات التعلم يتم تطبيقها بفاعلية عالية.
- يمكن للدراسات المستقبلية استخدام هذا المقياس حيث يُؤخذ في عين الاعتبار استهداف عدد أكبر من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام، ودراسة متغيرات أخرى مثل المؤهل الدراسي والعمر وغيرها حيث من الممكن الحصول على نتائج يمكن لها التعميم بشكل أكبر.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، إيمان يونس. (2017). بناء مقياس التمرن المصور لدى طفل الروضة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. 677-648. (55).
- البتال، زيد محمد والقحطاني، ضحى سيف. (2017). معوقات الإشراف التربوي على برامج صعوبات التعلم كما يراها المشرفون والمشرفات في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. 19(5). 85-47.
- تغزة، أحمد. (2012). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمها ومنهجيتها بتوظيف حزمة SPSS وليزر LISREL. عمان: دار المسيرة.
- حسن، دنيا جمال عبدالعزيز. (2018). سلوك التمرن وعلاقته بكل من الذكاء الاجتماعي والتحكم الذاتي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- داود، مؤمنة محمد شحاته محمد. (2018). الخصائص الشخصية لدى المتعلمين من طلاب المرحلة الإعدادية «دراسة سيكمترية-كلىنيكية». رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية.

دراسات سابقة متنوعة (حسن، 2018؛ داود، 2018). وقد تفسر الدراسة الحالية سبب نظرة المعلمات للبعد النفسي والثقة بالنفس بشكل أكبر من المعلمين هو أن الطالبات ذوي صعوبات التعلم لا يميلون بشكل أكبر للتعبير عما يتعرضون له من قلة الفرص في التفاعل الاجتماعي وبعض أشكال التمرن اللفظي ولديهم نزعة أكبر لإخفاء الصعوبات الأكاديمية التي تواجههم بشكل أكثر من الطلبة الذكور ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Rose et al, 2017) في أن الطلاب الذكور ذوي اضطراب طيف التوحد وصعوبات التعلم يميلون بشكل أكبر للكشف وإخبار المعلمين عند تعرضهم للتمرن.

وعلى الرغم أن هذه الدراسة حققت أهدافها وأسهمت بشكل كبير في الجانب النظري والتطبيقي لهذا الموضوع، إلا أنه مما يجب الإشارة إليه هو حدود الدراسة والعينة، حيث أنها طُبقت في مدينة حائل وعلى عدد (123) معلم ومعلمة، وقد يكون للإسهام المعرفي أكثر أهمية لو تم تطبيق هذه الدراسة في أماكن جغرافية مختلفة وعلى عدد أكبر من المشاركين في هذا البحث. وقد يكون للجانب التطبيقي دور أكبر في أن هذه الدراسة يتم تطبيقها بشكل يلائم بقية الفئات من ذوي الإعاقة من حيث الطبيعة والخصائص ونوعية البرامج الأكاديمية والسلوكية لتقييم فاعلية البرامج المقدمة لذوي الإعاقة ومعرفة مدى تحقق أهدافها لتوفير أفضل الخدمات الممكنة لطلبة ذوي الإعاقة. وبالتالي توصي هذه الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث لتغطية هذه الجوانب والتي لم تؤخذ في عين الاعتبار في هذه الدراسة وكانت غير متوافقة مع أهدافها.

توصيات الدراسة:

من خلال النتائج، ومع قلة الدراسات في هذا الموضوع، وندرة المقاييس في كشف الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية لتطبيق برامج صعوبات التعلم، فإن هذه الدراسة توصي بالتالي:

- إمكانية استخدام هذا المقياس في الأغراض التطبيقية لبرامج صعوبات التعلم في المدارس العادية الابتدائية والكشف عن مدى تحقيق هذه البرامج للأهداف المرسومة مسبقاً في حيث أنها توفر الدعم الأكاديمي المناسب لتمكين هذه الفئة للتغلب على صعوباتهم الأكاديمية.
- ضرورة إعادة تقييم فاعلية تطبيق برامج صعوبات التعلم من حيث تقييم أدوار المعلمين والمعلمات المشاركين في تدريس فئة صعوبات التعلم لمساعدتهم للتغلب على الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية عند تطبيق هذه البرامج.

- الغامدي، عادل عوض، الطنطاوي محمد محمود. (2020). دراسة لمتطلبات تطبيق التصميم الشامل للتعليم للطلاب ذوي الإعاقة في برامج الدمج. مجلة البحث العلمي في التربية. (10) 2: 180-141.
- القحطاني، عبدالله مناحي. (2022). واقع التنمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية / مسقط. 81-113. (10) 38.
- محمي الدين، ريهام. (2019). دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بين الواقع والمأمول. المجلة الاجتماعية / التوعية. 56 (1). 65-84.
- مساعدة، رافع عارف، وعبدالله، أيمن يحيى، والقُدومي، خولة عزات. (2019). التنمر وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبه إربد. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. 331-363. (2) 9.
- وزارة التعليم. (1435). دليل الإرشادات الخاص بمعلم صعوبات التعلم على نظام صعوبات التعلم. مسترجع بتاريخ 2023/07/23 من الموقع الإلكتروني: <https://tinyurl.com/mwn6y8m2>
- وزارة التعليم. (2020). دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. مسترجع بتاريخ 15/05/2023 من الموقع الإلكتروني: <https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/PeopleWithSpecialNeeds.aspx>
- وزارة التعليم. (2022). الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، إدارة التربية الخاصة. مسترجع بتاريخ 2023/ 7/23 من الموقع الإلكتروني: <https://tinyurl.com/47ey2wsx>
- جامعة عين شمس. مصر.
- الدوسري، أفنان والتم، عبدالعزيز والبوحمد، حسين والعتيبي، وفاء. (2022). التنمر وعلاقته بالنواحي النفسية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية الملتحقين في معاهد التربية الفكرية ومدارس الدمج في محافظة الأحساء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية للدراسات العليا بسوهاج. 471-500. (12) 12.
- الدوسري، سعيد. (2018). النمذجة بالمعادلات البنائية باستخدام البرنامج الإحصائي AMOS: مفاهيم وتطبيقات. امازون كيندل.
- الدوسري، سعيد. (2021). استخدام النمذجة بالمعادلات البنائية في البحوث النفسية العربية: مراجعة وتوصيات. المجلة السعودية للعلوم النفسية. جامعة الملك سعود. 67. 43-61.
- الزهراني، أحمد بن عبدالله وعرفة، عبد الباقي محمد. (2020). تطوير برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وفق رؤية المملكة 2030. مجلة العلوم التربوية بجامعة الامام محمد بن سعود. 229-288. (44) 1
- السعدي، عبدالعزيز بن علي بن هلال، و خزايلة، أحمد خالد. (2018). التنمر المدرسي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم في سلطنة عمان. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث. 195-185. (1) 2
- السميري، ياسر عايد. (2021). تجربة الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي بمنطقة حائل: دراسة نوعية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية. 330-290. (1) 8.
- السيد، احمد رجب محمد. (1442). التعرض للتنمر وعلاقته بالسلوك الانسحابي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمدارس الدمج. مجلة العلوم التربوية. 1-8. (1) 26.
- عامر، عبدالناصر. (2018). نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية: الأسس والتطبيقات والقضايا. الرياض: دار جامعة نايف للنشر.
- العتيبي، نوال بنت هليل بن دخيل، وأبو جادو، محمود محمد علي. (2020). سلوكيات التنمر التي تتعرض لها الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والأمهات في مدينة الدمام. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. 365-397. (3) 10

Arabic References:

- Al-Battal, Zaid Muhammad, Al-Qahtani, Duha Saif. (2017). Obstacles to educational supervision on learning disabilities as seen by the supervisors in Saudi Arabia. Journal of Special Education and Rehabilitation. (5)19, 4785-.
- AL-Dossary, Saeed. (2018) Modeling with Structural Equations Using the AMOS Statistical Program: Concepts and Applications. Amazon Kindle publisher. Al-dossary, Afnan Mubarak,

- Al-Zahrani, Ahmed bin Abdullah, and Arafa, Abdul-Baqi Muhammad. (2020). Developing Special Education Programs in the Kingdom of Saudi Arabia in Accordance with Vision 2030. *Journal of Educational Sciences at Imam Muhammad bin Saud University*. (44)1, 229288-.
- Amer, Abdel Nasser. (2018). *Structural Equation Modeling for Psychological and Social Sciences: Foundations, Applications and Issues*. Naif University Publishing House.
- Awad Al-Ghamdi, Adel, Muhammad Al-Tantawi, Mahmoud. (2020). A Study of the Requirements of Applying the Universal Learning Design for Learning among Students with Disabilities in Inclusion Programs. *Journal of Scientific Research in Education* (10)2, 141180-
- Dawood, Muminah Muhammad Shehata Muhammad. (2018). Personal characteristics of bullied middle school students «a psychometric-clinical study», master's thesis, Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt
- General Administration of Education in Riyadh. (2023). Special Education Department. Retrieved from: <https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/Departments/AffairsEducationalAssistant/AffairsEducationalAssistant/pages/default.aspx>.
- Hassan, Donia Jamal Abdulaziz. (2018). School Bullying and its Relationship with Moral Intelligence for the Preparatory Stage Pupils: Predictive study, master's thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.
- Ibrahim, Eman Younes. (2017). Constructing a bullying scale for kindergarten
- Abdullah Mohammed Alttnam, Hussain Jafar Albuhamad, Wafaa Mohammed Alotaibi (2022). School bullying and its relationship to psychological and social aspects of students with mental disabilities enrolled in institutes of intellectual education and inclusion schools in Al-Ahsa Governorate from the point of view of teachers. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences for Graduate Studies in Sohag* 12 (12), 471500-.
- AL-Dossary, Saeed, (2021). The use of structural equations modeling in arab psychological research: a review and recommendations. *Saudi Journal of Psychological Sciences*, King Saud University, 67, 4361-.
- Al-Otaibi, Nawal Bint Halil Bin Dakhil, and Abu Jado, Mahmoud Muhammad Ali. (2020). Bullying Behaviours that Female Students with Learning Difficulties Are Exposed to In the Elementary Stage from The Point of View of Teachers and Mothers in Dammam. *Palestine University Journal for Research and Studies*. (3)10, 365397-.
- Al-Saadi, Abdulaziz bin Ali bin Hilal, and Khazaleh, Ahmed Khaled. (2018). School Bullying and its Relationship with Psychological and Social Adjustment with Learning Disabilities Students in Oman. *Oman Arab University Research Journal*. (1)2, 185195-.
- Alsamiri, Yasir Ayed. (2021). Experiment of the Saudi association of special education (GESTER) on integrating people with disabilities into the local community in the region of hail: qualitative study. *Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences*. (1)8, 330290-.

the SPSS package LISREL. Al Masirah publisher.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

- Algraigray, H., & Boyle, C. (2017). The SEN label and its effect on special education. *The Educational and Child Psychologist*, 34(4), 70–79.
- Arishi, L., Boyle, C. & Lauchlan, F. (2017). Inclusive education and the politics of difference: Considering the effectiveness of labelling in special education. *Educational and Child Psychology*. 34(4), 9–19.
- Bernburg J.G. (2019) Labeling Theory. In: Krohn M., Hendrix N., Penly Hall G., Lizotte A. (eds) *Handbook on crime and deviance. handbooks of sociology and social research*. Springer, Cham
- Blunch, N. (2008). *Introduction to structural equation modelling using SPSS and AMOS*. Sage.
- Browne, M., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit, In K. Bollen and J. Long (Eds.), *Testing structural models* (pp. 445455-). Sage.
- Byrne, B. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Holmes, S. C. (2022). Inclusion, autism spectrum, students' experiences. *International Journal of Developmental Disabilities* 1–15. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2056403/>
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 155-.
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education children. *Educational and psychological journal*. (55) 648-677.
- Ministry of education. (1435). *Instruction manual for the learning difficulties teacher on the learning difficulties system*. Retrieved from: <https://noor.moe.gov.sa/userguides/Noor/Guides/>.
- Ministry of education. (2020). *A guide for the teacher of learning difficulties in the primary stage*. Retrieved on 05/2023/15/ from: <https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/PeopleWithSpecialNeeds.aspx>.
- Msaedeh Rafi Aref, Abdullah, Ayman Yahya, and Qaddumi, Khawla Ezzat. (2019). bullying and its relationship to some variables among a sample of students with learning disabilities in the directorate of education in Irbid Qasabah. *Palestine University Journal for Research and Studies*. (2)9, 331363-.
- Munahi Hdayb Al-Qahtani, Abdullah. (2022). The reality of school bullying among students with learning difficulties from the teachers' point of view. *Journal of the College of Education, Assiut*. (10)38, 81113-.
- Reham, Mohy. (2019). Mainstreaming disabled children in general education schools between reality and hope. *National Social Journal*. (1)56, 65-84.
- Sead Ahmed Ragab Mohamed. (1442). Exposure to bullying and its relationship to withdrawal behavior among students with intellectual disabilities at the primary stage in mainstream schools. *Journal of Educational Sciences*. (1)26, 18-.
- Tighza, Ahmed. (2012). Analysis Exploratory and confirmatory factor: its concepts and methodology using

debate: Conflict, contradiction or opportunity?. *International journal of inclusive education*, 14(1), 115-

Rose, C. A., & Gage, N. A. (2017). Exploring the involvement of bullying among students with disabilities over time. *Exceptional Children*, 83(3), 298-314

Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur: An essay in reading the archives. *History and Theory*, 24(3), 247–272.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 1994. World conference on special needs education: Access and equality, Spain: Author. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.