برنامج تدريبي لتنمية مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

إعداد

أ.د.م/ أحمد عبد الرحيم العمري[١]

د/ عزه عبد الله عبد العزيز[**]

ملخص البحث:

مقدمة:

تعد بيئة التعلم الآمنة أحد العوامل الرئيسة ذات التأثير المباشر على عملية التعليم وتطورها، فنجاح أي تعليم يتوقف على البيئة التعليمية التي يحدث فيها ذلك التعليم، حيث إنها تلعب دورًا مهمًا في تحقيق أهدافه، وتتضمن البيئة التعليمية الآمنة كل أنماطها وأقسامها الصفية وغير الصفية حتي نمط العلاقات الإنسانية السائد بين عناصر العملية التعليمية، حيث يقصد بها الإطار البيئي الذي تعمل فيه المدرسة من حيث جميع مكوناتها المادية كالمباني والصفوف الدراسية والمرافق والخدمات التعليمية وغير المادية بما فها الأنظمة واللوائح المنظمة لعمل الإدارة المدرسية ومجتمع المعلمين والمعلمات، والعلاقات الإنسانية بينهم، والمناخ المدرسي العام الذي يتم فيه التفاعلات الإنسانية بين المعلمين والأطفال وبين الأطفال فيما بينهم.

وتتصف بيئة التعلم الآمنة بالواقع التربوي النفسي الذي يحتوي على ظروف اجتماعية ومكانية مرتبة خصيصًا لتشكيل الشخصية وتعزيز فرص التنمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كما إنها النظام الاجتماعي الديناميكي الذي لا يشمل فقط سلوك المعلم وعلاقته مع الأطفال، ولكن يتضمن أيضا التفاعل بين الأطفال. (Harrison, et al., 2016,89)

ونظرا لدور معلمة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في تشكيل شخصية الطفل وانطلاقًا من أهمية دورها، وما تتطلبه من أداء للواجبات والأدوار الموكلة إليها فينبغي عليها أن تمتلك الكفايات والمهارات وفق معايير مهنية محددة، كونها هي التي تسعى جاهدة لتسهيل العملية التعليمية، وذلك بتوفير المناخ التعليمي المريح والبيئة التعلمية الآمنة المناسبة لتعليم الأطفال (سناء البطاينة، ٢٠٢١، ٦٩)

مشكلة البحث

نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال ملاحظة الباحثان لوجود ضعف وقصور لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في تهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة لدى هؤلاء الأطفال، ومن واقع عمل الباحثان وتخصصهما في دراسات الطفولة بشقيه النفسي والتربوي رصد الباحثان

[١] أستاذ علم نفس الطفل المساعد, قسم العلوم النفسية, كلية التربية للطفولة المبكرة, جامعة القاهرة.

[**] مدرس بقسم العلوم التربوية, كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة القاهرة.

تفاوتًا في عمل المعلمات ومدى قيامهن بتهيئة بيئة التعلم الآمنة للأطفال، إذ إن معظمهن يستخدمن أساليب التهديد والتأنيب والوعيد، مثل تهديد الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بالضرب والعقاب البدني، أو الصراخ، وأحيانًا السباب، وعند سؤالهن عن كيفية تعاملهن مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بهذا الأسلوب غير التربوي، يبررن أسلوبهن بأن الأطفال لا يتعلمون إلا بهذا الأسلوب، ويجب تدريبهم على النظام والطاعة بأي أسلوب كان، فهن يعتبرن أن جميع الأطفال يتعلمون بالأسلوب ذاته، متجاهلات الفروق الفردية بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، من حيث قدراتهم واستعداداتهم، فضلاً عن عدم استخدام طرائق التعليم الفردية والأنشطة الفردية، بحجة الحفاظ على النظام والإنضباط داخل بيئة التعلم الصفية متجاهلات أهمية تعامل الأطفال مع بعضهم، وضرورة تشاركهم في المهمات والأعمال الجماعية وتبادل الأدوار القيادية فيما بينهم، وبالتالي لا تهتم بإشباع حاجاتهم المختلفة، مما يؤثر في شخصيتهم ونموهم، وعدم إلمام المعلمات بخصائص واحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وبأهم طرق التواصل الصحيحة التي تتناسب مع تلك الفئة، وعدم استخدام استراتيجيات تدريسية تتناسب مع خصائص هولاء الأطفال، مما شجع الباحثان على تناول هذا الموضوع واختياره محورا لبحثها نظرًا لأهميته.

وهذا ما أشارت إليه العديد من البحوث الدراسات السابقة والتي من بينها دراسة (عبد الكريم الحاج, ٢٠١٩)، (جوهرة دخيل الله، ٢٠٢٠)، (يوسف قطامي وماجد العساف، ٢٠٢١)، إلى وجود ضعف في أداء معلمات الأطفال ذوي الإعاقة في توفير بيئة تعلم آمنة في ضوء معايير الجودة التي حددتها فلسفة الدمج، ووجود قصور في مهارات تهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة.

ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

و يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

– ما فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مواصفات بيئة التعلم الآمنة للأطفال الإعاقة الفكرية؟
- ما أبعاد المهارات اللازمة لتهيئة بيئة تعلم آمنة للأطفال ذوي الاعاقة الفكرية؟
- ما مكونات البرنامج التدريبي لتهيئة بيئة تعلم آمنة للأطفال ذوي الاعاقة الفكرية؟
- ما مدي استمرارية البرنامج التدريبي لتهيئة بيئة تعلم آمنة للأطفال ذوي الاعاقة الفكرية؟

أهداف البحث:

- التعرف على مواصفات بيئة التعلم الآمنة للأطفال الإعاقة الفكرية.
- تحديد أبعاد المهارات اللازمة لتهيئة بيئة تعلم آمنة للأطفال ذوي الاعاقة الفكرية.
- التعرف على مكونات البرنامج التدريبي لتهيئة بيئة تعلم آمنة للأطفال ذوي الاعاقة الفكرية.
- التحقق من استمرارية البرنامج التدريبي لتهيئة بيئة تعلم آمنة للأطفال ذوي الاعاقة الفكرية.

أهمية البحث:

[١] الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للبحث في النقاط التالية:

- إمكانية تقديم تراثًا نظريًا يوضح مفهوم مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة، ودورها في زيادة فاعلية عملية التعلم لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- يسهم البحث في توفير وتهيئة بيئة بيئة تعلم آمنة باعتبارها جانبًا أساسيًا من جوانب البيئة التربوية والتعليمية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- توضح الدور الفعال لمعلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في تهيئة بيئة التعلم الآمنة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية باعتبارها عنصرًا فاعلاً في العملية التربية والتعليمية.

[٢] الأهمية التطبيقية:

١- قد تساهم نتائج البحث حال ثبوت فاعليته في تنمية مهارات معلمات ذوي الإعاقة الفكرية في تهيئة بيئة التعلم الآمنة للأطفال .

٢- تصميم أداة لقياس مهارات تهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

٣- توعية القائمين علي إعداد وتطوير معلمات الأطفال إلي ضرورة التدريب المستمر لهن لتهيئة بيئة التعلم الآمنة بما يتناسب مع خصائص نمو وقدرات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة.

منهج البحث:

اعتمد الباحثان في هذا البحث على استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة.

محددات البحث:

محددات مكانية: تم تطبيق البرنامج المستخدم في البحث الحالي بمدرسة التربية الفكرية بحلوان.

محددات زمنية: تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

العينة البشرية: تكونت عينة البحث النهائية من (١٥) معلمة من معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدرسة التربية الفكرية بحلوان.

أدوات البحث:

استخدم الباحثان الأدوات التالية:

١- استمارة إستطلاع رأي لتحديد قائمة أبعاد المهارات اللازمة لتهيئة بيئة التعلم للأطفال ذوي الاعاقة الفكرية. إعداد (الباحثان)

٢- مقياس مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. (إعداد الباحثان)

٣- برنامج تدريبي لتنمية مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة (إعداد الباحثان).

مصطلحات البحث:

١- مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة:

عرفها الباحثان إجرائيًا بإنها: المهارات التي يجب أن تمتلكها معلمة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أثناء قيامها بالممارسات التربوية داخل بيئة التعلم، والتي تتمثل في تهيئة بيئة وإدارة بيئة التعلم، تخطيط الأنشطة مع مراعاة الاحتياجات والفروق الفردية بين الأطفال، وإتاحة الفرص أمامه للتعبير عن آرائه وأفكاره، وإتاحة الأجواء الديمقراطية في بيئة التعلم. وتقاس من خلال درجة المعلمة على المقياس المعد لهذا الغرض.

٢- معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية:

عرفهم الباحثان إجرائيًا بأنهم: المعلمات الحاصلات على بكالوريوس التربية قسم (التربية الخاصة)، أو علوم الإعاقة والتأهيل، وتقومن بتدريس المنهج، وتكييف مواقف التعلم، للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الإبتدائية الأساسية، بمدارس التربية الفكرية ولديهن خبرة عملية في تدريس الأطفال أقل من خمس سنوات.

٣- البرنامج التدريبي:

عرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: برنامج مخطط ومنظم من مجموعة من الممارسات التربوية والخطوات والإجراءات المنهجية لبعض المهام والمهارات التربوية الهادفة التي تعتمد على فنيات التدريب والتوجيه التي تؤديها المعلمات، والتي تهدف إلى تنمية مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

نتائج البحث:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة.

Research Summary:

Introduction:

A safe learning environment is a fundamental factor with a direct impact on the educational process and its development. The success of any educational endeavor depends on the environment in which it takes place, as it plays a crucial role in achieving its objectives. A safe educational environment encompasses all its components, both classroom and non-classroom settings, including the prevailing human relationships among the elements of the educational process. It refers to the environmental framework within which the school operates, encompassing all its physical components such as buildings, classrooms, facilities, and educational services, as well as non-physical aspects including the systems and regulations governing school administration, the community of teachers, and the interpersonal relationships among them. It also includes the overall school climate where interactions occur between teachers and children, as well as among the children themselves.

A safe learning environment is characterized by an educational and psychological reality that includes social and spatial conditions specifically arranged to shape personalities and enhance development opportunities for children with intellectual disabilities. It represents a dynamic social system that encompasses not only the teacher's behavior and their relationship with the children but also the interactions among the children themselves (Harrison, et al., 2016,89).

Given the role of teachers of children with intellectual disabilities in shaping the child's personality, and recognizing the importance of their role and the responsibilities entrusted to them, it is imperative that they possess the competencies and skills aligned with specific professional standards. They strive to facilitate the educational process by providing a comfortable learning atmosphere and a safe educational environment suitable for teaching these children (Sanaa Al-Bataineh, 2021, p. 69).

Research Problem:

The current research problem emerged from the researchers' observation of a weakness and deficiency among teachers of children with intellectual disabilities in preparing a safe learning environment for these children.

Based on the researchers' work and specialization in childhood studies, both psychological and educational, they observed variability in teachers' practices and the extent to which they establish a safe learning environment for the children. Many teachers employ methods of threat, reprimand, and intimidation, such as threatening children with intellectual disabilities with physical punishment, shouting, and sometimes verbal abuse. When asked about their approach to dealing with these children in such an un educational manner, they justify their methods by claiming that the children only learn through such approaches and must be trained in discipline and obedience by any means necessary. They believe that all children learn in the same way, ignoring individual differences among children with intellectual disabilities in terms of their abilities and readiness. Additionally, they do not utilize individualized teaching methods and activities, citing the need to maintain order and discipline within the classroom environment, neglecting the importance of children interacting with each other, sharing tasks, engaging in group work, and exchanging leadership roles among themselves. Consequently, they fail to meet the diverse needs of the children, affecting their personalities and development. Furthermore, teachers lack awareness of the characteristics and needs of children with intellectual disabilities and the appropriate communication methods suited for this group, and they do not employ teaching strategies that align with the characteristics of these children. This prompted the researchers to address this topic and choose it as the focus of their research due to its significance.

This issue has been highlighted in several previous studies, including those by Abdul Karim Al-Haj (2019), Jawhara Dakhil Allah (2020), and Youssef Qatami and Majid Al-Assaf (2021), which indicate a deficiency in the performance of teachers of children with disabilities in providing a safe learning environment in light of the quality standards defined by the philosophy of inclusion, and a shortfall in the skills necessary for creating a safe learning environment among teachers of children with disabilities.

Therefore, the idea of the current research emerged to explore the effectiveness of a training program aimed at developing skills for creating

a safe learning environment among teachers of children with intellectual disabilities.

The research problem can be delineated by addressing the following main question:

- What is the effectiveness of a training program in developing skills for creating a safe learning environment among teachers of children with intellectual disabilities?

From this main question, several sub-questions arise:

- What are the specifications of a safe learning environment for children with intellectual disabilities?
- What are the dimensions of the skills required to create a safe learning environment for children with intellectual disabilities?
- What are the components of the training program designed to create a safe learning environment for children with intellectual disabilities?
- To what extent does the training program sustain its effectiveness in creating a safe learning environment for children with intellectual disabilities.

Research Objectives:

- To identify the specifications of a safe learning environment for children with intellectual disabilities.
- To determine the dimensions of the skills necessary to create a safe learning environment for children with intellectual disabilities.
- To identify the components of the training program aimed at creating a safe learning environment for children with intellectual disabilities.
- To verify the sustainability of the training program's effectiveness in creating a safe learning environment for children with intellectual disabilities.

Research Importance:

1. Theoretical Importance:

- This research aims to contribute to the theoretical framework by elucidating the concept of skills necessary for creating a safe

learning environment and their role in enhancing the effectiveness of the learning process for children with intellectual disabilities.

- It emphasizes the importance of providing and establishing a safe learning environment as a fundamental aspect of the educational setting for children with intellectual disabilities.
- The study highlights the pivotal role of teachers of children with intellectual disabilities in fostering a safe learning environment, positioning them as active participants in the educational process.

2. Applied Importance:

1. The findings of this research, upon validation of their effectiveness, may aid in developing the skills of teachers of children with intellectual disabilities in establishing a safe learning environment.
2. Designing a tool to measure the skills required for creating a safe learning environment among teachers of children with intellectual disabilities.
3. Raising awareness among those responsible for the preparation and development of teachers about the necessity of continuous training to establish a safe learning environment that aligns with the developmental characteristics and abilities of children with intellectual disabilities.

Research Hypotheses:

1. There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the pre-test and post-test on the scale measuring skills for creating a safe learning environment, in favor of the post-test after implementing the program.
2. There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the post-test and follow-up test on the scale measuring skills for creating a safe learning environment.

Research Methodology:

The researchers employed a one-group experimental design in this study.

Research limitations:

- **Spatial limitations:** The program was implemented at the Intellectual Education School in Helwan.

- **Temporal limitations:** The research tools were applied during the first semester of the 2023/2024 academic year.
- **Human limitations:** The final research sample consisted of 15 teachers of children with intellectual disabilities at the Intellectual Education School in Helwan.

Research Tools:

The researchers utilized the following tools:

1. A survey form to identify the dimensions of skills necessary for creating a safe learning environment for children with intellectual disabilities (prepared by the researchers).
2. A scale measuring the skills of teachers in establishing a safe learning environment for children with intellectual disabilities (prepared by the researchers).
3. A training program aimed at developing skills for creating a safe learning environment (prepared by the researchers).

Operational Terminology:

1. **Skills for Creating a Safe Learning Environment:**
   Operationally defined by the researchers as the competencies that teachers of children with intellectual disabilities should possess during their educational practices within the learning environment. These include preparing and managing the learning environment, planning activities that consider the needs and individual differences among children, providing opportunities for children to express their opinions and ideas, and fostering a democratic atmosphere within the learning environment. These skills are measured by the teacher's score on the scale developed for this purpose.
2. **Teachers of Children with Intellectual Disabilities:**
   Operationally defined by the researchers as female teachers holding a bachelor's degree in education, specializing in special education or disability sciences and rehabilitation. They are responsible for teaching curricula and adapting learning situations for children with intellectual disabilities at the primary education

level in intellectual education schools and have less than five years of practical teaching experience with these children.

3. **Training Program:**

   Operationally defined by the researchers as a systematically planned program comprising a set of educational practices, steps, and methodological procedures for specific educational tasks and skills. It relies on training techniques and guidance performed by teachers, aiming to develop skills for creating a safe learning environment for children with intellectual disabilities.

Research Results:

1- There were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the pre-test and post-test on the scale measuring skills for creating a safe learning environment, in favor of the post-test after implementing the program.

2- There were no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the post-test and follow-up test on the scale measuring skills for creating a safe learning environment.

مقدمة

تعد بيئة التعلم الآمنة أحد العوامل الرئيسة ذات التأثير المباشر على عملية التعليم وتطورها، فنجاح أي تعليم يتوقف على البيئة التعليمية التي يحدث فيها ذلك التعليم، حيث إنها تلعب دورًا مهمًا في تحقيق أهدافه، وتتضمن البيئة التعليمية الآمنة كل أنماطها وأقسامها الصفية وغير الصفية حتي نمط العلاقات الإنسانية السائد بين عناصر العملية التعليمية، حيث يقصد بها الإطار البيئي الذي تعمل فيه المدرسة من حيث جميع مكوناتها المادية كالمباني والصفوف الدراسية والمرافق والخدمات التعليمية وغير المادية بما فها الأنظمة واللوائح المنظمة لعمل الإدارة المدرسية ومجتمع المعلمين والمعلمات، والعلاقات الإنسانية بينهم، والمناخ المدرسي العام الذي يتم فيه التفاعلات الإنسانية بين المعلمين والأطفال وبين الأطفال فيما بينهم.

وقد لاقى موضوع تهيئة بيئة التعلم الآمنة في العقود القليلة الماضية اهتمامًا كبيرًا من قبل الباحثين التربويين، حيث إن بيئة التعلم هي المكان الذي تتم فيه عمليات التعليم بشكل رئيس، وإن أي قصور في هذه البيئة يعيق عمليات التعلم والتعليم ويجعلها غير فاعلة.

(Tricket & Moss, 2018,2011)

وتتصف بيئة التعلم الآمنة بالواقع التربوي النفسي الذي يحتوي على ظروف اجتماعية ومكانية مرتبة خصيصًا لتشكيل الشخصية وتعزيز فرص التنمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كما إنها النظام الاجتماعي الديناميكي الذي لا يشمل فقط سلوك المعلم وعلاقته مع الأطفال، ولكن يتضمن أيضا التفاعل بين الأطفال. (Harrison, et al., 2016,89)

كما أن إعداد بيئة آمنة وتهيئة بيئة الظروف المثلى للتعليم أمر بالغ الأهمية إذا أردنا أن نحدث فرقًا حقيقيًا في العملية التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ذلك لأن الاتجاهات الحديثة للتعليم في فصول الدمج، تؤكد على التفاعل النشط الذي يتطلب تهيئة بيئة بيئة تعلم آمنة تتيح المشاركة الفاعلة مع الأنشطة وتمنع السخرية المحتملة، كما أن للمناخ النفسي الأمن تأثير على حرية السلوك والتصرف لدى الأطفال، وتطوير قدرتهم على التدريب والتعليم، مع إمكانية الوقوع في الخطأ، وتطوير الثقة بالنفس. (يوسف قطامي، ٢٠١٧، ٣٠)

ويتعلم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بشكل أفضل عندما ينظرون إلى بيئة التعلم على أنها آمنة وداعمة ويشعرون فيها بالانتماء والثقة بالآخرين والتشجيع على مواجهة التحديات وتحمل المخاطر وطرح الأسئلة بلا خوف أو تردد، كما أن شعور الأطفال بالأمن في بيئة الصف يُشكل أحد العوامل الرئيسة التي تؤدي إلى الاندماج العاطفي، الأمر الذي يحتم على المعلمين ضرورة تهيئة بيئة بيئة ينعم فيها الأطفال بالأمن، من خلال إشعارهم بالاهتمام والرعاية والبحث عن أسباب الشعور بالاستياء، وتعزيز نقاط القوة والتميز في شخصياتهم. (Korpinen, 2017, 27)

ويتطلب ذلك توفير بيئة تعلم مناسبة للأطفال ذوي الإعاقة، و أخذ الاتجاه الحديث في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة بالتركيز على توفير متطلبات هذه البيئة، وكل ما يعين على إنجاح العملية التعليمية لديهم، ولهذا تم التأكيد في السنوات الأخيرة على ضرورة إيجاد بيئات تعليمية آمنة وداعمة في الصف، نظرًا لتميز هؤلاء الفئة من الأطفال في مثل هذه البيئات. (Waxman, 2019, 21)

وإذا كانت فلسفة دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تؤمن بأن الطفل ذوي الإعاقة هو نتاج تفاعل موروثاته وبيئته، فالطفل يولد ويتعلم بفضل قوة داخلية من موروثات تدفعه لذلك، وأيضًا من خلال البيئة الغنية بالمثيرات التي تهيء للطفل الفرصة لتطور مورثاته وقدراته وتكسبه المهارات والمعلومات المختلفة، ويقع على المعلمة عاتق تهيئة بيئة تلك البيئة وتنمية تلك المهارات لدى الأطفال ذوي الإعاقة (غصاب الحوري، ٢٠١٨، ١٢٣).

لذا فإن ملاحظة معلمة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لأي وجه من أوجه القصور لدى الأطفال في تلك المرحلة الهامة يعد غاية في الأهمية، لأنه يساعدها في تقديم البرامج التدريبية المناسبة لهن مما يترتب عليه الحد من الأثار السلبية التي يمكن حدوثها للأطفال نتيجة تفاقم بعض المشكلات المعرفية والسلوكية لدى هؤلاء الأطفال. (جمال الخطيب، ٢٠١٨، ٩)

ونظرا لدور معلمة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في تشكيل شخصية الطفل وانطلاقًا من أهمية دورها، وما تتطلبه من أداء للواجبات والأدوار الموكلة إليها فينبغي عليها أن تمتلك الكفايات والمهارات وفق معايير مهنية محددة، كونها هي التي تسعى جاهدة لتسهيل العملية التعليمية، وذلك بتوفير المناخ التعليمي المريح والبيئة التعلمية الآمنة المناسبة لتعليم الأطفال (سناء البطاينة، ٢٠٢١، ٦٩)

لذلك لابد من إعداد المعلمة المؤهلة لتحقيق هذا الهدف، وهناك العديد من الخصائص التي يجب توافرها في معلمة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية حتى تستطيع أن تقوم بهذا الدور، ومن هذه الخصائص أن تتمتع بقدر من المهارات التي تساعدها على حسن التصرف وحل المشكلات الصفية، وتكون قادرة على تهيئة بيئة وتنظيم البيئة التعليمية الآمنة التي تتناسب مع الأطفال، والقدرة على مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال ذوي الإعاقة، وأن تكون على دراية بجميع جوانب نمو الطفل وتطورها. (محارب الصمادي، ٢٠١٩، ٣٧)

بالاضافة الى العديد من الأدوار التي تقوم بها المعلمة كدورها كمساعدة لعميلة نمو الطفل من خلال إعداد الخطط والوسائل التعليمية لمواجهة احتياجات الطفل، وامداد الطفل بالمعلومات التي يحتاجها، وكذلك دورها في إدارة وتوجيه البيئة التعليمية الآمنة، من خلال التخطيط للأنشطة والتدريبات والمهارات، والخبرات التي تتسم بالشمول والتكامل لتنمية قدرات ومهارات

الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في شتى المجالات المعرفية والوجدانية والحركية والخلقية (Engirt, Tarrant & Mariage, 2020, 72)

واذا كانت تلك الخصائص والمهام التي يجب توافرها في جميع المعلمات والتي من خلالها تستطيع تحقيق أهداف العملية التعليمية، وضرورة وعي المعلمة بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والصعوبة التي يمتلكها طفل دون الأخر حتى تستطيع مواجهة هذه الصعوبة، مع ضرورة الإهتمام بمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم الاكتفاء بالإعداد العام في كليات التربية، وضرورة العمل على تطوير برامج إعداد المعلمات. (Friel, 2020, 128)

ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي في التعرف على فاعية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

مشكلة البحث

نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال ملاحظة الباحثان لوجود ضعف وقصور لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في تهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة لدى هؤلاء الأطفال، ومن واقع عمل الباحثان وتخصصهما في دراسات الطفولة بشقيه النفسي والتربوي رصد الباحثان تفاوتًا في عمل المعلمات ومدى قيامهن بتهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة للأطفال، إذ إن معظمهن يستخدمن أساليب التهديد والتأنيب والوعيد، مثل تهديد الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بالضرب والعقاب البدني، أو الصراخ، وأحيانًا السباب، وعند سؤالهن عن كيفية تعاملهن مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بهذا الأسلوب غير التربوي، يبررن أسلوبهن بأن الأطفال لا يتعلمون إلا بهذا الأسلوب، ويجب تدريبهم على النظام والطاعة بأي أسلوب كان، فهن يعتبرن أن جميع الأطفال يتعلمون بالأسلوب ذاته، متجاهلات الفروق الفردية بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، من حيث قدراتهم واستعداداتهم، فضلاً عن عدم استخدام طرائق التعليم الفردية والأنشطة الفردية، بحجة الحفاظ على النظام والإنضباط داخل بيئة التعلم الصفية متجاهلات أهمية تعامل الأطفال مع بعضهم، وضرورة تشاركهم في المهمات والأعمال الجماعية وتبادل الأدوار القيادية فيما بينهم، وبالتالي لا تهتم بإشباع حاجاتهم المختلفة، مما يؤثر في شخصيتهم ونموهم، وعدم إلمام المعلمات بخصائص واحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وبأهم طرق التواصل الصحيحة التي تتناسب مع تلك الفئة، وعدم استخدام استراتيجيات تدريسية تتناسب مع خصائص هولاء الأطفال، مما شجع الباحثان على تناول هذا الموضوع واختياره محورا لبحثها نظرًا لأهميته.

وهذا ما أشارت إليه العديد من البحوث الدراسات السابقة والتي من بينها دراسة (عبد الكريم الحاج, ٢٠١٩)، (جوهرة دخيل الله، ٢٠٢٠)، (يوسف قطامي وماجد العساف، ٢٠٢١)، إلى وجود ضعف في أداء معلمات الأطفال ذوي الإعاقة في توفير بيئة تعلم آمنة في ضوء معايير الجودة التي حددتها فلسفة الدمج، ووجود قصور في مهارات تهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة

لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة، في ضوء المعايير المهنية كإدارة الصف، إدارة الوقت، والاتصال والتواصل، والتخطيط للتدريس، وإدارة مواقف التعلم أو التقويم، كما توصلت النتائج إلى أن بيئة التعلم الآمنة للأطفال ذوي الإعاقة تُشكل عاملاً مهمًا في تطور مهارات الطفل الاجتماعية والعاطفية والعقلية.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة كلاً من (Cohen & Spenciner, 2017) ودراسة (Barkley, 2018) ودراسة (Renzulli, and Reis, 2019)، ودراسة (سالم العمرات, ٢٠١٩)، ودراسة (Patrick, 2020) ، ودراسة (O'reilly, et al, 2021) التي أشارت إلى افتقار العديد من معلمات الأطفال ذوي الإعاقة للكثير من المهارات التي تسهم في إعداد وتهيئة بيئة تعلم آمنة للأطفال، وشعور الطفل بالأمن التربوي والاهتمام بالجوانب الوجدانية التي يجب توفرها، كما بينت هذه الدراسات أهمية تهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، لما لها من أثر كبير على نمو الطفل وتطور شخصيته بكافة جوانبها: المعرفية والوجدانية والمهارية، ما يجعل لحاجة ماسة لأن تقوم المعلمة ببذل كل ما تستطيعه من جهد لتوفير بيئة التعلم الآمنة الآمنة للطفل بكافة أبعادها ، سواء البيئة المادية، النفسية، الاجتماعية، الصحية.

ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

و يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

– ما فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مواصفات بيئة التعلم الآمنة للأطفال الإعاقة الفكرية؟
- ما أبعاد المهارات اللازمة لتهيئة بيئة تعلم آمنة للأطفال ذوي الاعاقة الفكرية؟
- ما مكونات البرنامج التدريبي لتهيئة بيئة تعلم آمنة للأطفال ذوي الاعاقة الفكرية؟
- ما مدي استمرارية البرنامج التدريبي لتهيئة بيئة تعلم آمنة للأطفال ذوي الاعاقة الفكرية؟

أهداف البحث

- التعرف على مواصفات بيئة التعلم الآمنة للأطفال الإعاقة الفكرية.
- تحديد أبعاد المهارات اللازمة لتهيئة بيئة تعلم آمنة للأطفال ذوي الاعاقة الفكرية.
- التعرف على مكونات البرنامج التدريبي لتهيئة بيئة تعلم آمنة للأطفال ذوي الاعاقة الفكرية.
- التحقق من استمرارية البرنامج التدريبي لتهيئة بيئة تعلم آمنة للأطفال ذوي الاعاقة الفكرية.

أهمية البحث:

[١] الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للبحث في النقاط التالية:

- إمكانية تقديم تراثًا نظريًا يوضح مفهوم مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة، ودورها في زيادة فاعلية عملية التعلم لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- يسهم البحث في توفير وتهيئة بيئة بيئة تعلم آمنة باعتبارها جانبًا أساسيًا من جوانب البيئة التربوية والتعليمية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- توضح الدور الفعال لمعلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في تهيئة بيئة التعلم الآمنة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية باعتبارها عنصرًا فاعلاً في العملية التربية والتعليمية.

[٢] الأهمية التطبيقية:

٤- قد تساهم نتائج البحث حال ثبوت فاعليته في تنمية مهارات معلمات ذوي الإعاقة الفكرية في تهيئة بيئة التعلم الآمنة للأطفال .

٥- تصميم أداة لقياس مهارات تهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

٦- توعية القائمين علي إعداد وتطوير معلمات الأطفال إلي ضرورة التدريب المستمر لهن لتهيئة بيئة التعلم الآمنة بما يتناسب مع خصائص نمو وقدرات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

المفاهيم والمصطلحات الإجرائية للبحث:

١- مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة:

عرفها الباحثان إجرائيًا بإنها: المهارات التي يجب أن تمتلكها معلمة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أثناء قيامها بالممارسات التربوية داخل بيئة التعلم، والتي تتمثل في تهيئة بيئة وإدارة بيئة التعلم، تخطيط الأنشطة مع مراعاة الاحتياجات والفروق الفردية بين الأطفال، وإتاحة الفرص أمامه للتعبير عن آرائه وأفكاره، وإتاحة الأجواء الديمقراطية في بيئة التعلم. وتقاس من خلال درجة المعلمة على المقياس المعد لهذا الغرض.

٢- معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية:

عرفهم الباحثان إجرائيًا بأنهم: المعلمات الحاصلات على بكالوريوس التربية قسم (التربية الخاصة)، أو علوم الإعاقة والتأهيل، وتقومن بتدريس المنهج، وتكييف مواقف التعلم، للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الإبتدائية الأساسية، بمدارس التربية الفكرية ولديهن خبرة عملية في تدريس الأطفال أقل من خمس سنوات.

٣- البرنامج التدريبي:

عرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: برنامج مخطط ومنظم من مجموعة من الممارسات التربوية والخطوات والإجراءات المنهجية لبعض المهام والمهارات التربوية الهادفة التي تعتمد على فنيات التدريب والتوجيه التي تؤديها المعلمات، والتي تهدف إلى تنمية مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

محددات البحث:

محددات مكانية: تم تطبيق البرنامج المستخدم في البحث الحالي بمدرسة التربية الفكرية بحلوان.

محددات زمنية: تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

العينة البشرية: تكونت عينة البحث النهائية من (١٥) معلمة من معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدرسة التربية الفكرية بحلوان.

(ب) المنهج : يعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي.

(ج) الأدوات:

استخدم الباحثان في البحث الحالي الأدوات التالية:

١- استمارة إستطلاع رأي لتحديد قائمة أبعاد المهارات اللازمة لتهيئة بيئة التعلم للأطفال ذوي الاعاقة الفكرية. إعداد (الباحثان)

٢- مقياس مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. (إعداد الباحثان)

٣- برنامج تدريبي لتنمية مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة (إعداد الباحثان).

الإطار النظري:

أولاً: مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة:

تُعد مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة من أهم العوامل الرئيسة لدعم تعليم الأطفال ذوي الإعاقة وتحقيق الأهداف، وتحظى بأهمية خاصة بسبب قوة تأثيرها على تنمية الشخصية الأكاديمية للأطفال؛ الأمر الذي يفسر تزايد اهتمام علماء النفس بدراسة تهيئة بيئة البيئة التعليمية وتطوير مواردها.

وعرفها Guven (2015, 89) بأنها: المهارات التي يجب توافرها في المعلم والتي تتمثل في القدرة على إدارة بيئة التعلم، والتخطيط الجيد للدروس، والتقويم الصفي، مع مراعاة خصائص الأطفال واحتياجاتهم الفردية في ظل معايشة الواقع التربوي النفسي الذي يحتوي على ظروف اجتماعية ومكانية مرتبة خصيصًا لتشكيل الشخصية وتعزيز فرص التنمية لدى الأطفال.

وعرف يوسف قطامي (٢٠١٧، ٣) مهارات تهيئة بيئة بيئة التعلم الأمنة بأنها: المهارات الفردية والتي تتمثل في الدعم الاجتماعي والعاطفي والتفاعل الإيجابي بين المعلم والأطفال في البيئة التربوية الآمنة، بحيث يُمكن الأطفال من أن يستشعروا الأمن والحرية والديمقراطية، والحب، والدفاء حتى يحدث التعليم والتعلم.

وأشار Davis (2018, 11) إلى مهارات تهيئة بيئة بيئة التعلم الصفية بأنها: النظام الاجتماعي الديناميكي الذي لا يشمل فقط سلوك المعلم وعلاقته مع الأطفال، ولكن يتضمن أيضا التفاعل بين الأطفال.

وأوضح Lipton and Nowicki (2019, 57) إن تهيئة بيئة التعلم الآمنة هي التي تتسم بالأمن النفسي، والتي يتوقع الأطفال فيها أن يتعلموا بحرية دون خوف من العقاب، و تعتبر مكانًا ميسرًا لعملية التعليم، كما تعتبر تهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة بيئة اجتماعية، تحدث فيها الكثير من التفاعلات والأنشطة المختلفة.

وأشار McCuin (2021, 345) إلى إن تهيئة بيئة التعلم الأمنة يجب أن تتضمن مجموعة من العناصر أهمها: غياب التهديد للأطفال، وتقديم المحتوى التعليمي بما يتناسب مع قدرات الأطفال، وتوافر خيارات متعددة في طريقة التعليم، مع ضرورة إتاحة الوقت الكافِ، مع التوع في استخدام المثيرات البصرية والسمعية، والتشاركية، وتوافر تغذية راجعة مباشرة، مع الإتقان والتطبيق.

عرفها الباحثان إجرائيًا بإنها: المهارات التي يجب أن تمتلكها معلمة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أثناء قيامها بالممارسات التربوية داخل بيئة التعلم، والتي تتمثل في تهيئة بيئة وإدارة بيئة التعلم، تخطيط الأنشطة مع مراعاة الاحتياجات والفروق الفردية بين الأطفال، وإتاحة الفرص أمام الطفل للتعبير عن آرائه وأفكاره، وإتاحة الأجواء الديمقراطية في بيئة التعلم.

أبعاد مهارات تهيئة بيئة التعلم الأمنة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

حدد Durlak et al. (2019, 144-145) تسعة أبعاد أساسية لمهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتتمثل في التالي:

١- **الانهماك والمشاركة:** وتتضمن مدى إقبال الإطفال ذوي الإعاقة الفكرية على المشاركة في الأعمال الصفية التعليمية وانهماكهم أو انشغالهم بها.

٢- **الانتماء:** العلاقات الاجتماعية التي تقوم بين الأطفال، ومدى ميلهم للمشاركة في أعمال جماعية وقبولهم للتعاون أو التبادل.

٣- **دعم المعلمة وتفاعلها:** مدى مساعدة المعلمة للأطفال داخل بيئة التعلم الآمنة، وثقتها بهم وتقدير آراء الأطفال وأفكارهم.

٤- **المنافسة:** مدى اهتمام الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بالمنافسة للحصول على الدرجات والتفوق داخل غرفة بيئة التعلم.

٥- **توجيه المهام:** درجات تأكيد المعلمة والأطفال على الأنشطة الصفية، والالتزام بأداء الواجبات المنوطة بهم لتحقيق الأهداف المحددة لهم.

٦- **النظام والتنظيم الصفي:** مدى الالتزام باللوائح الصفية والقوانين والتعليمات الصادرة ومدى التزام المعلمة بها كذلك لتوفير جو صفي تعليمي مناسب.

٧- **وضوح النظم:** مدى التأكيد على الالتزام بالقواعد، ودور المعلمة في تحقيق ذلك.

٨- **ضبط المعلمة وسيطرتها:** مدى تحكم المعلمة وقدرتها على السيطرة والتحكم في زمام الأمور في الصف وباستخدام عمليات الثواب والعقاب التربوي المناسب ومجى إلتزام الأطفال بالقواعد والتعليمات.

٩- **تجديد وتطوير المعلمة وميلها إلى الإبداع:** التنوع في النشاطات الصفية وتشجيع التفكير الإبداعي في جو صفي يسمح بذلك.

كما حدد كل من Roffey and O'Reirdan (2019, 137) أبعاد مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة من خلال النظم النفسية والاجتماعية وإدراك الأطفال والمعلمين لبيئة التعلم الآمنة، ووصفا ذلك في الأبعاد التالية:

- **توجه المهمة Task Orientation:** تعكس المهام التي يقوم بها المعلم داخل بيئة التعلم مثل شرح الدرس ومناقشة الأطفال.
- **الكفاءة Competence:** ويقصد بها قدرة المعلم والأطفال على أداء المهام الخاصة بهم داخل بيئة التعلم.
- **الترتيب والتنظيم:** وتعني وضوح التعليمات وفهمها من قبل الأطفال.
- **التجديد Innovation:** وتعني اتباع المعلم الأساليب الحديثة في التدريس ومحاولة استخدام أساليب شائعة.
- **الاندماج Involvement:** ويقصد به مدى تكامل الأطفال مع المعلم في بيئة التعلم.
- **التواد Affiliation:** ويقصد به تعارف الأطفال على بعضهم داخل بيئة التعلم.
- **مساندة المعلم Teacher Support:** ويقصد به مدى الاهتمام الشخصي للمعلم بالأطفال ومساندته لهم.

مواصفات تهيئة بيئة بيئات التعلم الآمنة:

توجد مجموعة من المواصفات التي تتسم بها بيئات التعلم الأمنة، ومن خلال تتبع واستقراء هذه الأدبيات وجد الباحثان أن الكثير من التربويين أكد على أهمية الأمن النفسي في تهيئة بيئة بيئات التعلم الأمنة، باعتباره سمة هامة لبيئات التعلم الجيدة، وشرطا ضروريًا لنمو

الأطفال ودعم كفاءتهم الاجتماعية العاطفية، وتصف الأدبيات الأمن النفسي بكونه حالة من البيئات التعليمية الخالية من العنف النفسي والتي تساهم في تلبية احتياجات الأطفال الشخصية وتعزيز التواصل والشعور بالانتماء، إضافة إلى تحسين صحتهم العقلية وتحقيق تعلم أفضل. (Kislyakov, et al., 2018, 251)

ولقد أصبحت تهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة تصمم لمساعدة الأطفال على الشعور بالأمان والاحترام والتقدير من أجل تعلم مهارات جديدة، فالقلق والخوف والتوتر هي مفردات لا تتماشى وتتجانس مع العملية التعليمية، لا بل إنها تجعل من التعليم والتعلم عملية صعبة ومنفره للأطفال، فبيئات التعلم الآمنة هي تلك الصفوف التي يشعر فيها الأطفال بالتشجيع والمساندة في تعلمهم وبالرغبة في التحدي ليمارسوا إنسانيتهم مع بعضهم بعضاً والاستعداد للتعامل مع احتمالات. جديدة. (Frey, Fisher, & Smith, 2019, 348)

ومع ازدياد تنوع قدرات الأطفال في بيئة التعلم واختلافهم أصبحت الحاجة لتكوين بيئات صفية داعمة ومشجعة أكثر أهمية، وعلى المعلمين اعتبار بناء تلك البيئات أولوية عليا، إذا كان علينا تهيئة بيئة بيئات تعلم تضم أطفالاً مختلفين ومتنوعين، لهم تقديرهم وقيمتهم في بيئة التعلم، لكي يمكن الشروع في تهيئة بيئة بيئة تعلم شاملة للتعليم. (Cooper, 2019, 88)

وتهيئة بيئة التعلم الآمنة تتطلب دعائم تتمثل في اتخاذ الأطفال موقف إيجابي تجاه الذات، وامتلاك القدرة على تكوين علاقات مع الآخرين مشبعة بالثقة، وفهم الذات وتلبية متطلبات الحياة اليومية، وتحديد الأهداف والأنشطة التي تعطي معنى للحياة، والتطوير المستمر وتحقيق الذات. (Durlak, et al., 2019, 22)

كما أن تهيئة بيئة التعلم الأمنة له أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف وحدوث التعلم، وإن إنشاء بيئة تعلم آمنة وتهيئة بيئة الظروف المثلى للتعلم أمر بالغ الأهمية إذا أردنا أن نحدث أثرًا حقيقيًا في التعليم، حيث تؤكد الاتجاهات الحديثة للتعليم على التفاعل النشط الذي يتطلب تهيئة بيئة بيئة تعلم آمنة، بحيث تتيح المشاركة الفاعلة مع الأنشطة وتمنع السخرية المحتملة. (ماجد العساف، ٢٠١٨، ٦٠)

في السياق ذاته تؤكد نافذة أبو دلو (٢٠١٦، ٢٩٣) أن للمناخ النفسي الأمن تأثير على حرية السلوك والتصرف لدى الأطفال، وتطوير قدرتهم على المجازفة مع إمكانية الوقوع في الخطأ، وتطوير الثقة بالنفس.

ويضيف يونج (Young, 2017,56) أن الأطفال يتعلمون بشكل أفضل عندما ينظرون إلى بيئة التعلم على أنها آمنة وداعمة ويشعرون فيها بالانتماء والثقة بالآخرين والتشجيع على مواجهة التحديات وتحمل المخاطر وطرح الأسئلة بلا خوف أو تردد، وتأكيدا لأهمية تهيئة بيئة التعلم الأمنة يجب أن يستشعر الأطفال عامة والأطفال ذوي الإعاقة خاصة بالأمن في بيئة

التعلم، والذي يُشكل أحد العوامل الرئيسة التي تؤدي إلى الاندماج العاطفي، الأمر الذي يحتم على المعلمين ضرورة تهيئة بيئة بيئة ينعم فيها الأطفال بالأمن، من خلال إشعارهم بالاهتمام والرعاية والبحث عن أسباب الشعور بالاستياء، وتعزيز نقاط القوة والتميز في شخصياتهم.

وهذا ما أشارت إليه دراسة Sakiz (2017) التي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الدعم العاطفي للمعلم والشعور بالانتماء والتمتع الأكاديمي واليأس الأكاديمي والفاعلية الأكاديمية لدى الأطفال في فصول، وقد تم فحص العلاقات المستهدفة من خلال اختبار نموذج هيكلي، وشارك في الدراسة ٣١٧ طفلاً من ذوي الإعاقة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الدعم العاطفي للمعلم وشعور الأطفال ذوي الإعاقة في فصول الدمج المبكر بالانتماء والتمتع الأكاديمي واليأس الأكاديمي ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وأجرى ماجد العساف (٢٠١٨) دراسة بحثت بيئات التعلم الآمنة وعلاقتها بأبعاد أخرى من نمو الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، والتي هدفت الكشف عن مدركات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لبيئة التعلم الأمنة وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٧) طفلاً، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مدركات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لبيئة التعلم الأمنة وتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتحسين وتهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة وتشجيع ثقافة للمدرسة الأمنة وتدعيمها.

كما هدفت دراسة Sugishita and Dresser (2019) الكشف عن الآثار الإيجابية للمعلمين المعززين للكفاءة العاطفية الاجتماعية من وجهة نظر الأطفال، وقد أظهرت نتائج البحث أن ٢٥ من ٢٨ من الأطفال لاحظوا وجود سمات من الكفاءة الاجتماعية العاطفية لدى معلميهم ولها تأثير إيجابي عليهم، كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٧١٪ من الأطفال لاحظوا وجود صلة بين الأدلة التي تشير إلى بيئة الصف ذات الكفاءة الاجتماعية العاطفية وسمات المعلمين الإيجابية من وجهة نظرهم، كذلك توصلت نتائج الدراسة إلى أن الصفات التي لها تأثير إيجابي تمثلت في العطف والودية والتشجيع ومنح الفرص للتحدي والالتزام والعدل والإبداع واستخدام العاطفة، كما أظهرت النتائج وجود تأثير للتعلم الاجتماعي العاطفي على تحصيل الأطفال الدراسي وتنمية الوعي الاجتماعي لديهم.

وهذا ما أشارت إليه دراسة سعد الزهراني (٢٠١٩) إلى ضرورة توفير تهيئة بيئة بيئة اجتماعية آمنة تبتعد عن العنف والعقاب الجسدي للأطفال، داخل المؤسسة التعليمية، والتي تضفي الطابع الإنساني على العملية التعليمية، وتبقى على أساس العلاقات الإيجابية التي توفر للطفل شعورًا بالأمن النفسي والاجتماعي وتستبعد الإكراه وانعدام الثقة المتبادل والصراعات وسوء المعاملة والروابط الاجتماعية غير المستقرة، كما أن العلاقات الإيجابية والتفاعل الاجتماعي التي تتكون بين المعلم والأطفال وبين الأطفال بعضهم البعض هي أساس المناخ الصفي الإيجابي.

كما يؤكد Ryan and Patrick (2020, 442) على أن دعم المعلم وتعزيز فرص التفاعل بين الأطفال، وتوفير الاحترام المتبادل وتوجيه المعلم الأطفال نحو تحقيق الأهداف من أهم الأساليب التي تسهم في تشكيل بيئة تعلم آمنة أجتماعيصا ونفسيًا.

كما أشارت دراسة McCuin (2016, 287) إلى عددًا من مؤشرات الأمن النفسي والاجتماعي في بيئة التعلم للأطفال ذوي الإعاقة والتي تتضمن: التسامح الاجتماعي المتمثل في الاحترام الصادق والاعتراف بالشخص الآخر، والاستعداد النفسي للتفاعل الإيجابي مع المجتمع والبيئة التعليمية، ومهارات الاتصال المبنية على التفاعل الاجتماعي الوثيق الموجه نحو الأشخاص، والحفاظ على الأمن العاطفي ومنع النزاعات وحلها بطريقة بناءة، والإبداع المتمثل في قدرة الطفل على تحقيق الذات.

كما أن تهيئة بيئة التعلم الآمنة التي تقوم على نشاط الطفل وإيجابيته، لها دورًا مهمًا في تعزيز أمان البيئة الصفية، واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة والتخطيط المسبق للتدريس وتحديد الأنشطة التي تتتناسب مع قدرات الأطفال من قبل المعلم التي تسمح للأطفال بالتعبير عن أفكارهم، وبناء العلاقات، وممارسة التعاون أثر فعال وإيجابي على نمو القدرات الحياتية والأكاديمية للطفل (عبير الهدلي، ٢٠١٩، ٣٤)

وبعد التنظيم المادي لبيئة الصف والقوانين الصفية ومنهجيات التعامل مع الأخطاء وتقديم النقد من أهم العوامل المؤثرة في دعم تهيئة بيئة التعلم الآمنة، كما أن تصميم وتنظيم بيئة التعلم التي تُيسّر عمليات التعاون والعمل الفردي وتوفير القواعد الصفية وتقديم التغذية الراجعة والتعامل مع المشكلات بموضوعية مما يساعد في إيجاد بيئة التعلم الآمنة ويعزز الشعور بالانتماء والقيمة والأمان. (Yoder, 2018, 121)

بناء على ما سبق يرى الباحثان أن مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يتطلب تهيئة بيئة الظروف المناسبة لتيسير عملية التعليم والتعلم وتحقيق الأهداف من خلال دعم الجوانب النفسية والعاطفية والاجتماعية لدى الأطفال في بيئات نشطة تفاعلية منظمة ومنضبطة، وتوصل الباحثان مما سبق إلي عدد من المهارات التي يجب أن تتسم بها بيئات التعلم الأمنة تتمثل في الآتي:

- **داعمة نفسيًا:** تساعد الطفل ذو الإعاقة الفكرية على اكتشاف ذاته وانفعالاته وأفكاره وفهمها وتقبلها والتعبير عنها وتحديد أهدافه والتخطيط لبلوغها.
- **داعمة اجتماعيًا:** تعزز العلاقات الدافئة مع الأخرين وتتيح التواصل الفعال معهم.
- **آمنة:** خالية من العنف والتهديد ومشاعر القلق والخوف والإحباط.
- **تفاعلية ونشطة:** تتيح المشاركة الكاملة المفضية للإقبال على التعلم والاندماج فيه.
- **بناءة:** توظف بيانات ومعلومات التقويم في تصحيح الأخطاء وتحسين الأداء.

- **منضبطة:** تحكمها القواعد الصفية والأعراف الأكاديمية المتفق عليها.
- **منظمة ماديا:** بطريقة تدعم الجوانب النفسية والاجتماعية والأكاديمية.
- **مرنة قابلة للتعديل والتطوير** بما يتلاءم مع قدرات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية واحتياجاتهم.

أهمية مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة:

تكمن أهمية تهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة في أنها تهيئ النظرة الإيجابية للذات، ويدرك فيها الطفل قدراته وإمكاناته، كنا إنها البيئة التي تضمن النجاح لكل طفل، وتوفر اللغة في تعزيز تعليم الطفل وزيادة احتمالات تكراره، بحيث تجعل التعليم سهلا، وتوفر تغذية راجعة تصحيحية وتعزيزية، وتقويمية آمنة، وتمكن المعلم من تقويم أداء المنظم وتزوده بمعلومات إيجابية عن الأداء. (يوسف قطامي، ٢٠١٧، ٩٦)

كما أن الطفل لا ينمو نموًا سليمًا إلا إذا توافرت له بيئة تربوية غنية وأمنة، مليئة بالمثيرات والمنبهات التي تتحدى طاقاته وقدراته، والتي تعمل على تنمية قدراته الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية، والطفل ينمو في ظل خبرات تربوية مقصودة، يكتسب أثناءها العديد من الخبرات التي توجه نشاطه وجهة تؤدي إلى تحقيق وجوده كإنسان. (سالم العمرات، ٢٠١٩، ١١)

وهذا ما أشارت إليه دراسة Davies (2018) إلى أثر بيئات التعلم الأمنة والإبداعية على نمو قدرات ومهارات الأطفال، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من اطفال الصفوف الأساسية في اسكتلندا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أثرا لبيئات التعلم الآمنة والإبداعية على نمو قدرات ومهارات الطفال، ورصد بعض العوامل المساهمة في تنمية المهارات الإبداعية لدى الأطفال، ومنها الاستخدام المرن لوقت الفراغ، وتيسير إتاحة المواد المناسبة، وقواعد اللعب والمزاح، واستقلالية الطفل، وعلاقات الاحترام بين المعلمين والأطفال، وتعاون الأقران، والوعي باحتياجات الطفل.

ودراسة Philippe (2020) التي هدفت إلى تحديد العوامل النفسية في البيئة التعليمية التي تؤثر على الأمن النفسي لدى الأطفال، ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة إلى توضيح مستوى السلامة النفسية في المدارس، وتحديد طبيعة تأثير السلامة النفسية للبيئة التعليمية على الأمن النفسي للأطفال وقد أظهرت نتائج الدراسة التجريبية أن السلامة النفسية للأطفال ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى السلامة النفسية للمعلمين، كما تم رصد عناصر تعزز أمن الأطفال في المدارس ذات السلامة النفسية المرتفعة مثل الراحة العاطفية، والثقة بالنفس، والنشاط المعرفي العالي.

وأجرى غانم أحمد وبركات سويفي (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين جودة بيئة التعلم الآمنة والاتجاهات نحو التعلم لدى الأطفال، وتكونت العينة الأساسية من ١٦٢

من طفلاً من أطفال المدارس الحكومية والتجريبية والخاصة بأسيوط، واستخدم الدراسة استبيان دعم بيئات التعلم الإيجابي، ومقياس الاتجاهات نحو التعلم الآمن ومقياس الخصائص السلوكية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مقياس بيئات التعلم الآمنة وكل من الاتجاهات نحو التعلم.

المناخ التعليمي داخل بيئة التعلم الآمنة:

يعرف المناخ التعليمي داخل بيئة التعلم الآمنة بأنه جميع شروط البيئة النفسية والاجتماعية لبيئة التعلم، والتي تشمل الاتجاهات والعلاقات الشخصية بين مجموعات الأطفال، وبين الأطفال والمعلمين، ويتألف من التفاعلات التي تجري بين الأطفال أنفسهم وبين الأطفال والمعلم، وبين الأطفال والمواد التعليمية وبين المعلم والمعارف التعليمية. (سلوى مرتضى، ٢٠٢٠، ١٤٠)

يُعد توفير المناخ التعليمي الآمن، الذي يسوده جو قائم على علاقات تفاعلية ودية وإيجابية بين المعلم والأطفال من جهة، وبين الأطفال أنفسهم من جهة أخرى، متطلباً أساسياً سابقاً لإنجاز أي هدف تعليمي مهما كانت طبيعته ، فإذا خلت بيئة التعلم من الانضباط والنظام وغابت عنها العلاقات الاجتماعية الإنسانية، أصبحت مصدر توتر وإزعاج للمعلمين والأطفال على حد سواء، ومن هنا كانت نظرة المربين إلى أن قدرة المعلم على توفير هذه العلاقات والمناخ التعليمي الآمن الملائم من أهم محكات فاعلية المعلم ونجاحه في تحقيق أهداف التعليم. (يوسف قطامي، ٢٠١٧، ٥٥)

كما أن المناخ التعليمي الآمن يشير إلى الجو العام الذي يسود بيئة التعلم، وبطبيعة الحال لا يقتصر ذلك على المناخ المادي، بل يتعدى ذلك إلى المناخ النفسي الذي يسود بيئة التعلم، نتيجة للعلاقات الاجتماعية الناشئة بين المعلم والأطفال أنفسهم، وبين الأطفال أنفسهم في إنجاز المهمات التعليمية التي تجري في بيئة التعلم، باتجاه تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة والمخططة. (غصاب الحوري، ٢٠١٨، ١٠١)

إن المناخ التعليمي الآمن هو أحد العوامل الرئيسة المؤثرة في نتاج التعليم حيث إن المناخ التعليمي الآمن قد يرتبط بمثيرات إيجابية، يسعى الطفل إلى الاستمتاع بها واستمرارها، وبذلك يحبب إليه التعليم، وتصبح صورة بيئة التعلم الامنة في ذهنه صورة سارة لأي خبرة تعليمية، وبذلك يعمم هذه الخبرة بأن أي تعليم يؤدي إلى نتائج سارة، أما إذا ارتبطت بيئة التعلم في ذهن الطفل بخبرة عقابية مؤلمة، فسوف يصل إلى تشكيل روابط مؤلمة للبيئة التعليمية الذي تقدم فيه خبرات مؤلمة، وبالتالي يعمم الطفل هذه الخبرة، فيكره أي خبرة تعليمية، ويعمم ذلك على المكان الذي تقدم فيه هذه الخبرات فتتطور الاتجاهات السلبية نحو المدرسة. (يوسف قطامي، ٢٠١٧، ٣٩)

لذلك فإن من خصائص بيئة التعلم الآمنة الذي يسوده جو التعزيز الإيجابي، هو جو ايجابي يسوده المديح والتشجيع والتعاون، ويقل فيه الشعور بالقلق واللوم، والانتقاد، بينما التعزيز السلبي والعقاب يجعلان الطالب يسعى نحو القرار من نتائج مؤلمة ومنفرة، محاولاً تجنب الفشل والخوف، والخبرات القاسية والقلق. (Barkley, 2018, 122)

والمعلم معني بتهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة المدعمة المتسامحة، التي تقدر فيها قدرات الطفل وخصائصه، والثقة، والأمن، وسحب مشاعر الخوف والفشل، وعدم الأمن أو التهديد، وهذا كله يقوي التعزيز البناء الذي يطور جوًا نفسيًا اجتماعيًا ناميًا، يستفيد منه الأطفال مما يقدم من خبرات، وتجنب الاتجاهات السلبية تجاه الذات والمدرسة، والخوف من الامتحان والتجريب للمعرفة والأفكار التي تطرح ضمن المنهاج أو المعلومات التي يطرحها المعلم في الصف. (سناء البطاينة، ٢٠٢١، ٢٨١)

وأجرى سالم العمرات (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة من وجهة نظر مديري المدارس، وقد استخدام الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام بتصميم استبانة موزعة على أربعة مجالات هي سلوك المعلم الإداري، وسلوك المعلم الفني، وسلوك المعلم التقويمي، وطبقت الأداة على عينة الدراسة للمكونة من (٧٤) مدير، وأظهرت النتائج أن دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة جاء متوسطا بشكل عام.

فيما تحدد هدف دراسة فيليب Philippe (2020) في التحقق من القدرة المهنية للمعلمين في ولاية إلينوي فيما يتعلق بتنفيذ ممارسات للتعلم الاجتماعي والعاطفي التي تستند إلى معايير إلينوي SEI. وقد شملت الدراسة عينة غير عشوائية من ١٢٩ معلمًا في ولاية إلينوي لتقييم قدرتهم على توفير التعليم الاجتماعي العاطفي فضلاً عن وعيهم بمعايير إلينوي للتعلم الاجتماعي العاطفي وتطبيقهم لها، وأشارت التحليلات الكمية والنوعية لنتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من أن المدرسين يرون أن التعليم الثانوي العام قيم ومهم، فإنهم يفتقرون إلى الفاعلية الذاتية والخبرة اللازمة لتوفير التعليم بثقة، كما أظهرت النتائج محدودية إلمام للمعلمين بمعايير إلينوي SEL ومحدودية القدرة على استخدامها.

كما تسهم الممارسات التعليمية التي تقدم داخل بيئة التعلم الآمنة في توفير مناخ إيجابي يساعد الأطفال على الاندماج في الموقف التعليمي، وبالتالي يسهم في إدارة الصف وإطالة وقت التعلم الفعال،وهناك بعض العوامل التي يجب توافرها في تحقيق ذلك وهي كالتالي:

١- تجنب أن يسود المناخ الدفاعي في بيئة التعلم، والذي تظهر سلوكات مثل: الجو الصفي غير المتسامح، والسلوك المتعالي للمعلم والسلوك المتشدد والمتعصب، وعدم الاهتمام

بمشكلات الأطفال والسيطرة على أفكار الأطفال ومشاعرهم، وسيادة نمط الإدارة التسلطية وغياب الإدارة الديمقراطية.

٢- تجنب الترتيب غير المنظم للمواد والأجهزة والوسائل.

٣- العمل على إزالة الأسباب التي تؤدي إلى النزاعات داخل بيئة التعلم.

٤- امتلاك القدرة على توظيف التواصل وأنماطه وأشكاله وأدواته بفاعلية.

(نافذة أبو دلو، ٢٠١٦، ١٥٢)

ويستنتج الباحثان مما سبق أن اعتبار تهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة ومتغيراتها في التخطيط للتعلم تجعل عملية التعلم عملية مفيدة وسارة، وذلك من خلال تطوير محتوى بيئة التعلم الفاعلة، والتي تشير إلى جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف مما يتعلق بتدبير الشؤون والظروف المختلفة، التي تجعل من التعلم فيها أمرًا ممكنًا في ضوء الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً، ويمكن التأكيد على تشاركية المسؤولية بين المعلم والأطفال في تكوين بيئة تعلم آمنة و ناجحة.

ثانيًا: الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

تعتبر الإعاقة الفكرية من الإعاقات الرئيسية في كل من الأنظمة التعليمية، حيث إنها أشد الفئات حاجة إلى الخدمات، وقد يتسرب منهم الكثيرون إلى التعليم العادي مما يؤخر تقديم العون المناسب، وقد يرجع ذلك إلى عدم تبين الحالة مبكراً أو جهل الآباء، ولأملهم في حصول أبنائهم على فرص تعلم عادي لعلهم يُحصلون مناهجها، ومع زيادة الوعي لكل من الآباء والعاملين في المدارس، ومتابعة تصنيف وتقييم وتشخيص الحالات والتعاون بين كل من المدارس العادية والمدارس الخاصة، كان ذلك سبب في إلحاقهم بمدارس التربية الخاصة، حيث تقدم لهم الرعاية والبرامج التي تناسبهم. (آمال باظة، ٢٠١٧، ٢٧)

يذكر سعيد العزة (٢٠١٨، ٢٣٥) أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قدرات يمكن تنميتها، كما أشار إلى أن مراحل النمو العقلي لدى كل من الأطفال العاديين والأطفال المعاقين فكريًا متشابهة، ولكن الفرق يبدو في درجة التشابه ونوعيته، حيث يمر الأطفال المعاقين فكريًا بنفس مراحل النمو الأربعة في نظرية بياجية ولكن بمعدل أبطأ وبزمن أطول، حيث يعتمد ذلك على درجة الإعاقة والتدريب الذي يتلقوه لتنمية قدراتهم.

فالأطفال المعاقين فكريًا في أمس الحاجة إلى جهد مستمر ومتواصل ورعاية شاملة ومتكاملة من شتى المؤسسات الاجتماعية، سواء كانت الأسرة أو المدرسة أو المجتمع، بشكل عام وذلك بهدف رعايتهم لكي يستطيعوا أن يحيوا حياة طبيعية فعالة ومنتجة، ولذلك مر تعريف الإعاقة العقلية بمراحل عديدة نظرا للتطور المستمر في المجتمع ونظرته للمعاق فكريًا بالإضافة إلى أساليب وأدوات التشخيص المتاحة والمعرفة الطبية والنفسية والتربوية. (آمال هجرس، ٢٠١٩، ٦)

وأشار جمال حمزة (٢٠١٧، ٩٣) إلى أن التعريفات التربوية تشير إلى مدى قدرة الطفل على التعلم واكتساب المهارات اللازمة لعملية التعلم، وتؤكد هذه التعريفات على التدني الواضح في الأداء العقلي والتحصيلي للأطفال مقارنة بأقرانهم في نفس عمرهم الزمني.

ويذكر Greenspan (2016,174) أن من أحدث التعريفات تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الإصدار الخامس للدليل التشخيص الإحصائي للإعاقة العقلية أو ما يسمي حديثا بالاضطراب الفكري النمائي Intellectual Developmental Disorder (DSM5, 2013, 33) هو قصور في القدرات العقلية العامة كما يظهر في الاستدلال، وحل المشكلات والتخطيط، والتفكير التجريدي، والتعلم الأكاديمي، والتعلم من الخبرة، حيث ينتج عنه قصور في الوظائف التكيفية، حيث يفشل في مقابلة معايير الاعتماد على النفس والمسؤولية الاجتماعية في واحدة أو أكثر من مطالب الحياة اليومية المتضمنة في التواصل، المشاركة الاجتماعية، الأداء الأكاديمي أو الوظيفي، الاعتماد على النفس – الحياة الاستقلالية – في المنزل أو المدرسة أو المجتمع.

خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

هناك خصائص عامة تميز الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وفيما يلي عرض لأهم الخصائص المميزة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

[١] خصائص جسمية وحركية: تؤدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الأعمال التي تحتاج إلى توافق حركي بكفاءة أقل سواء أكانت هذه مهارة في صورة قوة أم سرعة أو دقة، ولديهم تأخر في النمو الحركي والتعلم الحركي، ولديهم قصورًا في أداء الوظائف الحركية. (علا عبد الباقي، ٢٠١٥، ٨٨)

[٢] خصائص اجتماعية وانفعالية: أن الطفل ذوي الإعاقة الفكرية يواجه العديد من المشكلات الانفعالية والاجتماعية مثل انخفاض مفهوم الذات والفشل في بناء العلاقات الاجتماعية، وذلك نظرًا لظهور المظاهر السلوكية غير التوافقية، وعلى الرغم من أن ذلك يرتبط بانخفاض مستوى الأداء العقلي العام لديهم إلا أنهم غالباً ما يمرون بخبرات فشل عديدة ومتكررة مما يؤدي إلى خفض مستوى الدافعية والمبادرة لديهم. (فاروق الروسان، ٢٠١٧، ٣٩)

وهذا ما أشارت إليه دراسة Dagnan and Chadwick (2016) والتي هدفت إلى معرفة وتقييم مدى قدرة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من تحديد انفعالاتهم ومدي ملائمة انفعالاتهم للموقف، وإذا ما كانت انفعالاتهم تعبر عما يشعرون به أم عما يعتقدونه ومدى تقديرهم للموقف أم لا، وأظهرت النتائج أن ذوي الإعاقة العقلية البسيطة يمكن تكوين لديهم بعض المهارات اللازمة لاستخدام العلاج المعرفي في المواقف ولكن ذلك يتطلب كثيرا من التدريب المسبق.

[٣] خصائص لغوية: يعاني الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من تأخر في اللغة وهذا يرجع إلى العلاقة بصفة عامة بين تأخر العمليات العقلية المختلفة والنمو اللغوي، حيث إن هؤلاء الأطفال يمرون بمراحل نمو أو تطور اللغة العادي، ولكن هذا النمو يظهر في عمر زمني متأخر مما يؤدي إلى ظهور هذا القصور، ويصلون إلى مستوى معقول من الأداء اللغوي، ولكن يظل لديهم صعوبة في الفهم المجرد، ويكون قادرا على فهم الكلام الموجة له والتعبير عن نفسه بصورة معقولة. (Kampert, & Goreczny, 2017,597)

[٤] خصائص معرفية: يعاني الطفل ذوي الإعاقة العقلية من قصور في عمليات الإدراك خاصة عمليتي الإدرك البصري والحسي حركي، وكذلك يعاني من قصور التمييز والتعرف على المثيرات بسبب صعوبات في الانتباه والتذكر، إضافة إلى القصور في القدرة على التفكير المجرد، فهم لا يستطيعون استخدام المجردات في تفكيرهم ويلجئون دائما إلى استخدام المحسوسات، ويتطلب تعلم الطفل المعاق فكريًا توظيف أكثر من حاسة لأنه لديه صعوبة في تخيل أو تصور الأشياء والأماكن. (مصطفى القمش، ٢٠١٥، ٧٩)

[٥] خصائص أكاديمية: أن الطفل ذوي الإعاقة الفكرية يتلقى مهارات أكاديمية القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو الحساب عند بلوغه أكثر من ست سنوات، ويرجع هذا التأخر في تلقى المهارات الأكاديمية إلى التأخر في عمره العقلي (محمد كامل, ٢٠١٧، ٥١).

وهذا ما أشارت إليه دراسة منى الأزهرى (٢٠١٨) والتي هدفت إلى تطبيق حقيبة تعليمية كوسيلة مساعدة لتوجيه ومعاونة معلمة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أثناء تعليمها للأطفال المهارات الانتقالية الأساسية بهدف توضيح الشكل الأمثل للممارسة، والمساهمة فى تنمية وتحسين توظيف الأطفال لتلك المهارات، وتوصلت النتائج إلى أن الحقيبة التعليمية ساهمت فى تحسين مستوى ممارسة الأطفال للمهارات الأساسية الانتقالية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية الحقيبة التعليمية كوسيلة مساعدة في تنمية المهارات الانتقالية الأساسية .

فروض البحث

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة.

الإجراءات المنهجية للبحث

أولًا: منهج البحث:

المنهج شبة التجريبي فقد اعتمد الباحثان في هذا البحث على استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة.

١- **المتغير المستقل:** يتمثل في البرنامج التدريبي.

٢- **المتغير التابع:** يتمثل في مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة.

ثانيا: إجراءات البحث:

[أ] مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس التربية الفكرية بمدينة (حلوان) التابعة لإدارة شرق التعليمية ومدرسة التربية الفكرية بمدينة ١٥ مايو التابعة لإدارة المستقبل التعليمية، والبالغ عددهن (٦٠) معلمة، حيث تم اختيار عينة البحث **ممن تتوافر فيها مجموعة من الشروط التالية:**

- قام الباحثان باختيار المدارس التي تمّ تطبيق أدوات البحث بها وزيارتهما، والحصول على الموافقات الإدارية المطلوبة.
- أن جميع المعلمات من الحاصلات على بكالوريوس التربية الخاصة.
- أن تراوح أعمار المعلمات ما بين ٢٥-٣٠ سنة، حيث لم تتجاوز خبرة المعلمات أكثر من ٥ سنوات في العمل كمعلمة في مدارس التربية الفكرية وذلك لاستبعاد تأثير متغير الخبرة على متغيرات البحث.
  - من حيث الحالة الاجتماعية: جميع المُعَلِّمَات متزوجات.
  - من حيث المستوى الاقتصادي: جميعهن متقاربين في المستوى الاقتصادى.
  - من حيث العمر: تراوحت أعمار المُعَلِّمَات من بين ٢٥ إلى ٣٠.
  - من حيث سنوات الخبرة: من سنتين إلى خمس سنوات خبرة كمعلمة بمدارس التربية الفكرية.
- تطبيق مقياس مهارات التعلم الآمنة لتحديد عينة البحث الأساسية وكذلك حساب الخصائص السيكومترية للمقياس.
- تمّ تحديد معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من خلال درجاتهم على مقياس مهارات التعلم الآمنة (إعداد الباحثان) بأن تكون دون المتوسط، والتي أسفرت عن وجود العينة الأساسية المناسبة لتطبيق البرنامج المُعد لأهداف البحث.

وبذلك تكونت عينة من (٦٠) معلمة ممن يتوافر فيهم شروط الإختيار ، وقد حدد الباحثان بالطريقة العمدية عدد (١٥) معلمة لتكون العينة الأساسية ، واستعانت بالعدد (٦٠) في التجربة الاستطلاعية في تقنيين أدوات البحث(الصدق والثبات)

التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية في العمر والخبرة:

قام الباحثان بتحقيق التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية فى العمر والخبرة والدرجة على مقياس مهارات التعلم الآمنة لمعلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. ويوضح جدول (١) نتائج مربع كا(Chi Square) للفروق بين أفراد المجموعة فى العمر والخبرة، مقياس مهارات التعلم الآمنة.

أولاً: تجانس العينة من حيث أبعاد العمر والخبرة:

قام الباحثان بإيجاد التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية في متغيري العُمر – الخبرة باستخدام اختبار كا^{2} كما يتضح فى جدول (١).

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات فى العمر و خبرة التدريس

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	كا٢	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود الدلالة	
						٠,٠١	٠,٠٥
العمر	٢٨,٠٦	١,٩٤	٦,٢٠	غير دالة	٥	١٥,٠٨٦	١١,٠٧٠
خبرة التدريس	٤,٣٣	٠,٨١	٢,٨٠٠	غير دالة	٢	٩,٢١٠	٥,٩٩١

أوضحت نتائج البحث عدم وجود فروق دالة احصائيًا بين المعلمات فى العمر أو مستوي الخبرة حيث كانت قيم كا غير دالة احصائيا وهو ما يشير إلى تجانس العينة التجريبية فى المتغيرين.

ثالثًا: تجانس العينة من حيث أبعاد مقياس مهارات التعلم الآمنة:

قام الباحثان بإيجاد التجانس بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس مقياس مهارات التعلم الآمنة باستخدام اختبار كا٢ كما يتضح فى جدول (٢)

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس مهارات التعلم الآمنة ن = ١٥

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	كا٢	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود الدلالة	
						٠,٠١	٠,٠٥
إدارة بيئة التعلم	١٨,٦٦	١,٢٣	٥,٣٣	غير دالة	٤	١٣,٢٧٧	٩,٤٨٨
تخطيط التدريس وتنفيذه	١٨,٤٦	٢,٢٦	٢,٢٦٧	غير دالة	٦	١٦,٨١٢	١٢,٥٩٢
الاحتياجات الفردية	١٨,٤٦	٢,٧٧	٣,٦٠٠	غير دالة	٨	١٥,٥٠٧	٢٠,٠٩٠
التقويم الصفي	٢٠,٨٦	٢,٨٢	٣,٢٠٠	غير دالة	٦	١٦,٨١٢	١٢,٥٩٢
الدعم العاطفي والتفاعل الإيجابي	١٩,٣٣	٣,٢٢	٣,٠٠	غير دالة	٩	٢١,٦٦٦	١٦,٩١٩
الدرجة الكلية	٩٥,٨٠	٧,١٦	٤,٨٠٠	غير دالة	٨	١٥,٥٠٧	٢٠,٠٩٠

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات المعلمات من حيث أبعاد مقياس مهارات التعلم الآمنة مما يشير إلى تجانس المعلمات حيث كانت قيم كا٢ غير دالة إحصائيًا.

ثالثاً: أدوات البحث

[١] مقياس مهارات التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية (إعداد الباحثان):

هدف المقياس إلى قياس مستوى مهارات التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية.

اجراءات إعداد وتصميم المقياس:

تكونت عملية إعداد وتصميم مقياس البحث الحالي من (٥) خطوات كل خطوة من هذه الخطوات تشتق من الخطوة التي تسبقها وتمهد للخطوة التي تليها، حتى تترابط جميع الخطوات ويصبح

العمل متكامل وفي صورته النهائية، وتم إعداد المقياس بالإطلاع علي عدد من المقاييس المشابة مثل مقياس بيئة التعلم الآمنة إعداد (سالم العمرات، ٢٠١٩)، مقياس مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة إعداد ماجد العساف (٢٠١٨)، مقياس بيئة التعلم الآمنة إعداد (خلود عبد العزيز، ٢٠٢٠)، وقد استفادا منه الباحثان **في** تحديد أبعاد مقياس أبعاد مهارات مقياس بيئة التعلم الآمنة لمعلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وبذلك تكون المقياس في صورته الأولية من (٥٠) عبارة تقيس مهارات (إدارة بيئة التعلم– تخطيط التدريس وتنفيذه– الاحتياجات الفردية– التقويم الصفي– الدعم العاطفي والتفاعل الإيجابي) وأصبح جاهزًا لعرضه علي المحكمين من الأساتذة المتخصصين في التربية والطفولة المبكرة والتربية الخاصة، الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي، وعددهم (١١) محكم، والشكل التالي يوضح تلك الخطوات:

إجراءات إعداد وتصميم المقياس

(١) صياغة أبعاد وعبارات المقياس:

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٥٠) بندًا تقيس خمسة أبعاد رئيسية هي: (إدارة بيئة التعلم– تخطيط التدريس وتنفيذه– الاحتياجات الفردية– التقويم الصفي– الدعم العاطفي والتفاعل الإيجابي)، وكل من هذه الأبعاد تشتمل على عبارات تقيس مدى توافر مهارات التعلم الآمنة لدى معلمات التربية الفكرية.

جدول (٣) مجالات بنود مقياس مهارات التعلم الآمنة

م	الأبعاد	عدد المفردات	أرقام المفردات
١	إدارة بيئة التعلم	١٠	١ – ١٠
٢	تخطيط التدريس وتنفيذه	١٠	١١–٢٠
٣	الاحتياجات الفردية	١٠	٢١–٣٠
٤	التقويم الصفي	١٠	٣١–٤٠
٥	الدعم العاطفي والتفاعل الإيجابي	١٠	٤١–٥٠
	المقياس ككل	٥٠	

(٢) تحديد الكفاءة السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق:

الصدق المنطقي:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجالي التربية والطفولة المبكرة والتربية الخاصة، الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي وعددهم (١١) ؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملائمة العبارات لأفراد العينة, ومدى ملائمتها اللغوية، ووجود تعديل بالحذف أو الإضافة لبعض عبارات المقياس من عدمه. وقد تم اجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون لمفردات المقياس وذلك بعد أن تم حساب نسب اتفاق السادة المحكمين على كل مفردة من مفردات المقياس، واستخدام معادلة "لاوشي" لحساب نسبة صدق المحتوى لكل مفردة من مفردات المقياس، وبناءً على معادلة لاوشي تعتبر المفردات التي تساوي أو تقل عن (٠.٦٢) غير مقبولة. ويوضح الجدول التالي نسب اتفاق السادة المحكمين ومعامل صدق لاوشي على كل مفردة من مفردات مقياس مهارات التعلم الآمنة كالتالي:

جدول (٤) النسب المئوية للتحكيم على مقياس مهارات التعلم الآمنة (ن=١٠)

م	معامل لاوشي	نسبة الاتفاق	القرار	م	معامل لاوشي	نسبة الاتفاق	القرار	م	معامل لاوشي	نسبة الاتفاق	القرار
١	١	%١٠٠	تقبل	١٨	١	%١٠٠	تقبل	٣٥	١	%١٠٠	تقبل
٢	٠.٨	%٩٠	تقبل	١٩	٠.٤	%٦٠	لا تقبل	٣٦	١	%١٠٠	تقبل
٣	٠.٤	%٦٠	لا تقبل	٢٠	١	%١٠٠	تقبل	٣٧	١	%١٠٠	تقبل
٤	١	%١٠٠	تقبل	٢١	٠.٦	%٨٠	لا تقبل	٣٨	٠.٨	%٩٠	تقبل
٥	١	%١٠٠	تقبل	٢٢	١	%١٠٠	تقبل	٣٩	١	%١٠٠	تقبل
٦	٠.٨	%٩٠	تقبل	٢٣	١	%١٠٠	تقبل	٤٠	٠.٨	%٩٠	تقبل
٧	١	%١٠٠	تقبل	٢٤	٠.٨	%٩٠	تقبل	٤١	١	%١٠٠	تقبل
٨	٠.٨	%٩٠	تقبل	٢٥	١	%١٠٠	تقبل	٤٢	١	%١٠٠	تقبل
٩	١	%١٠٠	تقبل	٢٦	٠.٨	%٩٠	تقبل	٤٣	٠.٨	%٩٠	تقبل
١٠	١	%١٠٠	تقبل	٢٧	١	%١٠٠	تقبل	٤٤	١	%١٠٠	تقبل
١١	١	%١٠٠	تقبل	٢٨	٠.٨	%٩٠	تقبل	٤٥	٠.٨	%٩٠	تقبل
١٢	١	%١٠٠	تقبل	٢٩	١	%١٠٠	تقبل	٤٦	١	%١٠٠	تقبل
١٣	١	%١٠٠	تقبل	٣٠	١	%١٠٠	تقبل	٤٧	١	%١٠٠	تقبل
١٤	٠.٨	%٩٠	تقبل	٣١	٠.٨	%٩٠	تقبل	٤٨	٠.٨	%٩٠	تقبل
١٥	١	%١٠٠	تقبل	٣٢	١	%١٠٠	تقبل	٤٩	١	%١٠٠	تقبل
١٦	١	%١٠٠	تقبل	٣٣	١	%١٠٠	تقبل	٥٠	١	%١٠٠	تقبل
١٧	١	%١٠٠	تقبل	٣٤	١	%١٠٠	تقبل	٥١	١	%١٠٠	تقبل
٥٢	١	%١٠٠	تقبل								

وبناءً على الجدول السابق قام الباحثان بالتعديلات اللازمة للمحكمين وكانت علي النحو التالي:

- حذف العبارات التي بلغت نسبتها (٠.٤) حسب معادلة لاوشي بنسبة اتفاق بلغت ٦٠% وهي العبارات رقم (٣، ١٩) ، مع تعديل العبارات التي بلغت نسبتها (٠.٦) حسب معادلة لاوشي بنسبة اتفاق بلغت ٨٠% ومن ثم أصبحت الصورة النهائية للمقياس (٥٠) عبارة.

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٣	اتعمد التهديد والعقاب بالحرمان لضبط الصف	اتجنب التهديد والوعيد لضبط النظام بالصف
١٩	احدد وقت مخصص للحوار والمناقشة داخل الصف	أعطي للأطفال فرصة للمناقشة وطرح الأسئلة داخل الصف

الاتساق الداخلي لعبارات وأبعاد المقياس:

اقام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي لبنود وأبعاد المقياس وذلك علي النحو التالي:

[أ] الاتساق الداخلي للعبارات:

قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة، كما هو مبين في جدول (٥).

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد(ن=١٠٠)

إدارة بيئة التعلم		تخطيط التدريس وتنفيذه		الاحتياجات الفردية		التقويم الصفي		الدعم العاطفى والتفاعل الإيجابي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٥٢٧	١	**٠,٦٠٥	١	**٠,٥١٦	١	**٠,٥٩٠	١	**٠,٤٩٩
٢	**٠,٦٠٢	٢	**٠,٥٤٨	٢	**٠,٥٢٩	٢	**٠,٦٠٨	٢	**٠,٦٣٥
٣	**٠,٤٧٤	٣	**٠,٥١٩	٣	**٠,٥٥٢	٣	**٠,٦٢٤	٣	**٠,٥٢٨
٤	**٠,٦٨٤	٤	**٠,٥٢٣	٤	**٠,٥٦٥	٤	**٠,٦٢٤	٤	**٠,٥٦٦
٥	**٠,٦٣٤	٥	**٠,٤٧٠	٥	**٠,٤٩٧	٥	**٠,٧٦٦	٥	**٠,٧٢١
٦	**٠,٥١٢	٦	**٠,٦٠٥	٦	**٠,٦٢٤	٦	**٠,٦٦١	٦	**٠,٥٤٢
٧	**٠,٦٧٤	٧	**٠,٥٤٨	٧	**٠,٥٣٤	٧	**٠,٥٤٨	٧	**٠,٥٣٦
٨	**٠,٦٨١	٨	**٠,٥١٩	٨	**٠,٥١٤	٨	**٠,٥٣٦	٨	**٠,٤١٣
٩	**٠,٥٨٧	٩	**٠,٥٥٧	٩	**٠,٥٣٣	٩	**٠,٥٧١	٩	**٠,٤٧٣
١٠	**٠,٦٥١	١٠	**٠,٦٣٣	١٠	**٠,٥٦٣	١٠	**٠,٦٧٨	١٠	**٠,٦٢١
١١	**٠,٥٣٦	١١	**٠,٥٦٦	١١	**٠,٥٣٦	١١	**٠,٥٥٧	١١	**٠,٤٦٩
١٢	**٠,٥٧١	١٢	**٠,٤٨٩	١٢	**٠,٥٧١	١٢	**٠,٦٣٣	١٢	**٠,٦١٠

معامل الارتباط دال عند مستوى ٠.٠١ ن=٥٠ ≥ ٠,٣٥٤ وعند مستوي ٠.٠٥≥ ٠,٢٧٣

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠١ وهو ما يؤكد علي الاتساق الداخلي للعبارات.

الارتباط الداخلي لأبعاد المقياس: وذلك عن طريق حساب الارتباطات الداخلية للأبعاد الخمسة للمقياس، كما تم حساب ارتباطات الأبعاد الخمسة بالدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في جدول (٦).

جدول(٦) الارتباطات الداخلية بين أبعاد مقياس مهارات التعلم الآمنة وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=٥٠)

الأبعاد	إدارة بيئة التعلم	تخطيط التدريس وتنفيذه	الاحتياجات الفردية	التقويم الصفي	الدعم العاطفي والتفاعل
إدارة بيئة التعلم	١	–	–	–	–
تخطيط التدريس وتنفيذه	**٠.٦٣٤	١	–	–	–
الاحتياجات الفردية	**٠.٥٤٧	**٠.٦٩٠	١	–	–
التقويم الصفي	**٠.٥٩٧	**٠.٦٧٤	**٠.٧٤٢	١	–
الدعم العاطفي والتفاعل الإيجابي	**٠.٥٢٨	**٠.٥٦٣	**٠.٦٣٠	٠.٥٧٨**	١
المقياس ككل	**٠.٦٨٧	**٠.٧٣٥	**٠.٧٥٣	٠.٧٤١**	**٠.٥٣٧

معامل الارتباط دال عند مستوى ٠.٠١ ن=٥٠ ≥ ٠,٣٥٤ وعند مستوي ٠.٠٥≥ ٠,٢٧٣

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠١ وهو ما يؤكد علي الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

ثانيًا: ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس تمّ الاستعانة بمعامل ألفا كرونباخ ومعامل اعادة التطبيق لتحديد قيمة معامل الثبات، وذلك للمقياس ككل ولكلّ بُعد من أبعاده على حدة، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (٧) معاملات ثبات أبعاد مقياس مهارات التعلم الآمنة لمعلمات الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية والدرجة الكلية ن=٥٠

م	الأبعاد	عدد العبارات	قيمة معامل الثبات	
			معامل ألفا	اعادة التطبيق
١	إدارة بيئة التعلم	١٠	٠.٧٤١	٠.٧١٦
٢	تخطيط التدريس وتنفيذه	١٠	٠.٧٨٣	٠.٧٨٣
٣	الاحتياجات الفردية	١٠	٠.٨٢١	٠.٧٦٥
٤	التقويم الصفي	١٠	٠.٧٩٢	٠.٨٣٦
٥	الدعم العاطفي والتفاعل الإيجابي	١٠	٠.٧٥٣	٠.٧٤٢
	الدرجة الكلية	**٥٠**	**٠.٨١٦**	**٠.٧٩٤**

ومن نتائج الجدول السابق يتضح أن معاملات ثبات مقياس مهارات التعلم الآمنة ككل ولكلّ بُعد من أبعاده على حدة في مستويات مرتفعة؛ مما يشير إلى إمكانية الوثوق في نتائج تطبيقه على عينة البحث الأساسية.

رابعًا: طريقة التصحيح: تقدر الدرجة على مقياس مهارات التعلم الآمنة وفقًا لميزان التصحيح الثلاثي وفقًا للجدول التالي (٨).

الزمن المستغرق لتطبيق المقياس : حدد الباحثان الزمن المستغرق لتطبيق المقياس (٣٠) دقيقة.

جدول (٨) طريقة التصحيح الخاصة بمقياس مهارات التعلم الآمنة لمعلمات الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية

الأبعاد الرئيسية للمقياس	مقياس مهارات التعلم الآمنة		
	عدد العبارات	الدرجة الصغرى	الدرجة العظمى
إدارة بيئة التعلم	١٠	١٠	٣٠
تخطيط التدريس وتنفيذه	١٠	١٠	٣٠
الاحتياجات الفردية	١٠	١٠	٣٠
التقويم الصفي	١٠	١٠	٣٠
الدعم العاطفي والتفاعل الإيجابي	١٠	١٠	٣٠
الدرجة الكلية	**٥٠**	**٥٠**	**١٥٠**

تفسير درجات المقياس: تفسر درجات مقياس مهارات التعلم الآمنة كما يلي: حيث تعتبر الدرجة المنخفضة من (١إلى ٥٠)، وتعني انخفاض في مستوى مهارات التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة كبيرة، والدرجة المتوسطة من (٥١ إلى ٩٠)، وتعني أن مستوى مهارات التعلم الآمنة بدرجة متوسطة، بينما تعتبر الدرجة المرتفعة من(٩١-١٥٠)؛ وهي تعبر عن ارتفاع مستوى مهارات التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية.

٢- البرنامج التدريبي لتنمية مهارات تهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إعداد (الباحثان)

- أسس بناء البرنامج

تضمن البرنامج مجموعة من الأسس والمكونات التي تركز على أهمية بيئة التعلم الآمنة وتزويد المعلمات بالمهارات اللازمة لإنشاء بيئة تشجع على التعلم والنمو للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. فيما يلي خطوات لتأسيس هذا البرنامج التدريبي:

١- تحليل الاحتياجات التدريبية

- **دراسة واقع البيئة التعليمية:** تقييم الوضع الحالي للبيئة التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ومعرفة التحديات التي تواجهها المعلمات في تهيئة بيئة آمنة.

- **استطلاع آراء المعلمات:** جمع المعلومات حول التحديات التي يواجهنها في توفير بيئة تعليمية آمنة وملائمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

- **تحديد خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية:** لمعرفة احتياجات الأطفال من حيث الأمن الجسدي والنفسي والتواصل والتفاعل.

٢- تحديد الأهداف التدريبية

- **تعريف بيئة التعلم الآمنة:** تعريف المعلمات بمفهوم بيئة التعلم الآمنة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

- **تطوير المهارات التربوية:** تدريب المعلمات على استراتيجيات التعليم التي تدعم السلامة النفسية والجسدية للأطفال.

- **تعزيز مهارات التواصل:** تدريب المعلمات على مهارات التواصل الفعّال مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

- **تعزيز فهم القيم الإنسانية:** تعزيز قيم الاحترام، التفهم، والتعاطف في التعامل مع الأطفال.

٣- تصميم المحتوى التدريبي

- دور المعلمة في تهيئة بيئة آمنة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- أساليب الوقاية والتعامل مع السلوكيات الصعبة أو المحفوفة بالمخاطر.

٤- استراتيجيات التعليم والتوجيه:

- طرق تنظيم الصفوف وتهيئة المساحة المكانية لتكون مريحة وآمنة.
- كيفية التعامل مع المواقف الطارئة مثل السلوكيات العدوانية أو الخوف الشديد.

٥- توفير البيئة النفسية:

- تطبيق أساليب تحفيز الطفل وتعزيز ثقته بنفسه.
- التدريب على إدارة الفصول بطريقة هادئة ومحفزة.
- تقديم الدعم العاطفي والنفسي من خلال الحوار والمشاركة.

٦- التعامل مع التكنولوجيا ووسائل التعليم المساندة:

- دمج الوسائل التعليمية والتكنولوجية التي تعزز الأمان والمشاركة.
- تدريب المعلمات على استخدام الأدوات المساعدة لتيسير التعلم.

٧- التقويم والمتابعة

- **التقييم المستمر:** قياس مدى فعالية البرنامج من خلال اختبارات قبل وبعد التدريب.
- **التقييم الذاتي:** تشجيع المعلمات على تقييم أنفسهن ومعرفة ما إذا كانت هناك جوانب يمكن تحسينها.
- **الاستفادة من التغذية الراجعة:** جمع ملاحظات المعلمات والمشاركين في البرنامج لتحسين محتوى التدريب في المستقبل.

فلسفة البرنامج

يرتكز البرنامج على مجموعة من الأسس الفلسفية التي تعزز من فاعليته وتوجهاته التربوية، وتشكل هذه الأسس الفلسفية إطارًا نظريًا مهمًا لضمان استدامة تطبيق المهارات وتنمية البيئة التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. ومن أبرز الأسس الفلسفية التي استند إليها البرنامج:

- **احترام الطفل ذو الإعاقة الفكرية وتقديره:** تقوم هذه الفلسفة على مبدأ احترام كرامة كل طفل بصرف النظر عن قدراته الفكرية أو الجسدية. وضرورة التأكيد على قيمة الطفل كإنسان كامل له حقوق وحريات تامة في بيئة تعليمية آمنة، الاعتراف بحقهم في بيئة تعليمية آمنة ونموذجية تمكنهم من التعلم والتطور.
- **تحقيق العدالة والمساواة بين الأطفال في الفرص التعليمية:** تعزيز فكرة الدمج الاجتماعي والتعليم الجيد للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في بيئة تعليمية تشعرهم بالتساوي مع أقرانهم.
- **التدريب على استراتيجيات التعليم الشامل:** يعتبر التعلم الشامل مبدأ جوهريًا في فلسفة التعليم للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، يركز هذا المبدأ على ضرورة تهيئة بيئة تعليمية تعزز من قدرة الأطفال على التعلم بطريقة تتماشى مع احتياجاتهم الخاصة وتساعدهم على الاندماج والنمو الأكاديمي.
- **تدريب المعلمات على تقنيات التعليم التفاعلي والشخصي:** من خلال استخدام أدوات تعليمية مناسبة تراعي احتياجات الطفل، بالإضافة إلى العمل على تنمية الثقة بالنفس لدى الطفل وتعزيز شعوره بالأمان.
- **التعاطف والرعاية العاطفية:** تركز هذه الفلسفة على أهمية الرعاية العاطفية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتؤكد على بناء علاقة محورية مبنية على التعاطف والرحمة والاهتمام، التعاطف يعزز من تهيئة بيئة آمنة للأطفال ويساعدهم في التعبير عن أنفسهم بشكل صحي، التدريب على كيفية إدارة مشاعرهم الخاصة والتفاعل مع مشاعر الأطفال بطريقة بنّاءة، وتقديم الدعم العاطفي والنفسي اللازم للأطفال ليتجاوزوا تحدياتهم.

- **التفاعل الاجتماعي والتواصل:** يُعتبر التواصل والتفاعل الاجتماعي من المبادئ الأساسية في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، يهدف هذا المبدأ إلى تحسين مهارات التواصل عند الأطفال وتنمية تفاعلاتهم الاجتماعية بشكل فعال في بيئة تعليمية آمنة، وتدريب المعلمات على أساليب التواصل البديل أو استخدام التقنيات التكنولوجية لتحسين التفاعل الاجتماعي بين الأطفال والمعلمات.

- **التنمية الشاملة للأطفال:** تركز هذه الفلسفة على التنمية الشاملة للطفل من خلال تعزيز جوانب عدة: الجوانب العقلية، العاطفية، الاجتماعية والجسدية. يتمثل الهدف في تقديم بيئة تعليمية آمنة تضمن النمو المتكامل للطفل، وتوفير بيئة تعليمية داعمة تحفز على تحقيق التوازن بين جميع جوانب التنمية للطفل، مع التأكيد على احترام خصوصية كل طفل بناءً على احتياجاته.

- **التعليم التفاعلي:** يشير هذا الأساس إلى أهمية التعليم الذي يعتمد على التفاعل المستمر بين المعلمة والطفل، ويعزز من المشاركة الفعالة والأنشطة التي تتيح للأطفال التعبير عن أنفسهم داخل البيئة التعليمية، وتوفير أنشطة تعليمية تشجع على التفاعل الجماعي والفردي، وتتيح للأطفال فرصًا متنوعة لاكتساب المهارات والمعرفة في بيئة آمنة ومشجعة.

- **تهيئة البيئة المادية والنفسية:** تتطلب بيئة التعلم الآمنة بيئة مادية مناسبة ونفسية داعمة. الفلسفة تركز على أهمية تحضير البيئة المادية لتكون آمنة ومريحة، وكذلك خلق جو نفسي داعم يحفز الطفل على التفاعل والاستكشاف، من خلال تجهيز الفصول الدراسية بطرق تحسن من فرص الأمان المادي والنفسي، وكيفية تنظيم البيئة التي تتيح للأطفال التفاعل بسهولة مع المواد التعليمية.

- **التقييم المستمر والتحسين:** تعتمد هذه الفلسفة على مبدأ التقييم المستمر للأداء والعمل على التحسين المستمر، ويتم تقييم مستوى التقدم الذي يحرزه الأطفال ومدى كفاءة البيئة التعليمية في تلبية احتياجاتهم ، وكيفية تعديل استراتيجيات التدريس بناءً على احتياجات الأطفال والملاحظات التي يتم جمعها من خلال الملاحظة والتفاعل المستمر مع الأطفال.

- **المشاركة المجتمعية:** يشجع هذا الأساس على أهمية إشراك المجتمع المحلي وأولياء الأمور في عملية التعليم، بما يعزز من استدامة البيئة التعليمية الآمنة. المشاركة المجتمعية تساهم في دعم المعلمات والأطفال وتوفير بيئة تعليمية غنية بالأدوات والموارد، تدريب المعلمات على كيفية التعاون مع أولياء الأمور والمهنيين الآخرين لضمان تهيئة بيئة تعليمية شاملة وآمنة تدعم تطور الأطفال بشكل متكامل.

هدف البرنامج : تنمية مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من خلال البرنامج التدريبي، وتم إعداده وفقًا الخطوات التالية:

– الإطلاع على الدراسات السابقة (يوسف قطامي، ٢٠١٧)، (ماجد العساف، ٢٠١٨)، (Durlak, et al, 2019)

فيما يخص البرامج المستخدمة مع معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؛ كما اعتمد الباحثان خلال إعدادها للبرنامج علي عدة مصادر، تمثلت في التالي:

– الاطلاع على العديد من البرامج التي تعتمد على مفهوم مهارات التعلم الآمنة والدراسات السابقة (يوسف قطامي، ٢٠١٧)، (خلود عبد العزيز، ٢٠٢٠) التي تناولت برامج معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وكذلك الإطار النظري والتراث السيكولوجي للبحث.

– عرض البرنامج بعد الانتهاء من بنائه في صيغته الأولية عل مجموعة من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجالات التربية الخاصة والإرشاد وعلم النفس التربوي، وذلك للتأكد من ملائمة البرنامج وصدق محتواه، وصلاحية الأهداف والاستراتيجيات التي تُستخدم، وكذلك عدد الجلسات والمدة الزمنية اللازمة له، وإجراء التعديلات اللازمة بعد التحكيم بالإضافة أو الحذف.

صدق البرنامج (صدق المحكمين)

بعد صياغة محتوى جلسات البرنامج تم عرض البرنامج على (١١) من الاستاذة المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية، وذلك لمعرفة آرائهم حول محتوى الجلسات وحدودهم الزمنية والفنيات والأدوات التي تحتويها، ومعرفة مدى مناسبة الأنشطة والتدريبات التي يتضمنها البرنامج، ومدى مناسبتها للأهداف الخاصة بالبرنامج.

الهدف العام للبرنامج:

هدف البرنامج إلى تنمية مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

الأهداف الإجرائية والسلوكية

١– تستطيع المعلمة أن تدير البيئة التعليمية وفقًا لأهداف المنهج المخصص داخل الصف.

٢– تساعد في توفير الموارد الملائمة والملهمة لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

٣– تستخدم التكنولوجيا بطرق تعزز عملية التعلم وتوفير تجارب تعلم ملهمة للأطفال.

٤– تحلل محتوى المنهج لتحديد الفرص المناسبة لتكامل الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

٥– تنمي القدرة على توظيف الأنشطة والتدريبات في عملية التعلم لتساعد الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في تنمية المهارات المختلفة.

٦– تشجع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على المشاركة وتطوير المهارات الحياتية.

٧– تنمي مهارة التواصل الفعال والإيجابي مع أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

٨– تعزز الدعم الاجتماعي والعاطفي بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

٩– تعزز الشعور بالانتماء لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

١٠– تحفز وتشجع الأطفال التعاون والتفاعل الاجتماعي من خلال الأنشطة الجماعية.

١١- توظف أساليب التقييم المتعددة الحواس لتقييم التقدم والفهم.

١٢- تستخدم أساليب تقييم تشخيصية لفهم الاحتياجات التعليمية الفردية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

١٣- تنمي القدرة على التفاعل الإيجابي بينها وبين الأطفال.

١٤- تعزز الفاعلية الذاتية ودعم تطوير مهارات الأطفال وزيادة الفاعلية الذاتية.

١٥- تحفز السلوكيات الإيجابية وتقدم تعزيز وتشجيع فوري.

الفنيات المستخدمة في البرنامج

- **النمذجة:**هي أسلوب تعليمي تقوم الباحثان بعرضه باستخدام النموذج، وهو أسلوب مناسب لتطوير السلوك المطلوب، كما يمكن استخدام هذا الأسلوب فى تعليم وتطوير وتحسين مهارات التعلم الآمنة.

- **لعب الدور**: تعد استراتيجيات لعب الدور من بين آليات التعلم الفعالة بما توفره من فرص مشاركة معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية للمواقف المختلفة إذا أتيحت لهم فرص التمثيل وتقمص الأدوار وممارسة المحاكاة والتقليد.

- **التعزيز**: يعتبر أسلوب التعزيز من الأساليب الفعالة فى تعديل السلوك وفى عملية التعلم لأشكال جديدة من السلوك الإنساني، وغالبا ما يتم استخدام أسلوب التعزيز من أجل تقوية العلاقة بين المثيرات والاستجابات، وتصنف أساليب التعزيز إلى ايجابية وسلبية وسوف يتم التركيز هنا التعزيز الإيجابي لفعاليته فى التدريب على مهارات التعلم الآمنة.

استراتيجية التعليم التعاوني: وذلك من خلال مجموعات منفصلة من المعلمات يقوموا بوصول لمعلومة أو حل للموقف.

استراتيجية العصف الذهني: حيث تقوم المعلمات بوضع حلول عديدة لمشكلة محددة.

استراتيجية المنظمات المتقدمة: وذلك من خلال تزويد المعلمة بإطار فكرى على هيئة حوار.

تطبيق البرنامج التدريبي:

استغرق البرنامج التدريبي علي مدار ٣ شهور بواقع (١٢) أسبوع والعدد افجمالي للجلسات (٣٢) جلسة واليوم الواحد تضمن (ساعة) تدريبية مقسمة إلي (جزء نظري عن المهارة المطلوبة، والجزء الثاني تدريب على المهارة، والجزء الثالث التدريب على تطبيق المهارة) وبذلك بلغ إجمالي عدد ساعات البرنامج التدريبي (٣٢) ساعة تدريبية. والجدول التالي يوضح مخطط العام للبرنامج.

جدول ( ) المخطط العام للبرنامج

م	عنوان الجلسة	الأهداف	الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
١	جلسة تمهيدية	– التعارف بين الباحثة والمعلمات. – يتعرف المعلمات على محتوى جلسات البرنامج وأهميته للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تحديد نظام قواعد سير جلسات البرنامج.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
٢	إدارة بيئة التعلم	– أن تتعرف المعلمات على أهمية بيئة التعلم الآمنة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تنمية قدرة المعلمة لإدارة البيئة التعليمية داخل الصف. – تعلم استراتيجيات وأساليب لبناء بيئة تعلم داعمة ومحفزة. – تحسين مهارات التواصل والتفاعل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تطبيق مبادئ الحماية والسلامة داخل غرفة النشاط.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
٣	إدارة بيئة التعلم	– أن تتعرف المعلمات على أهمية بيئة التعلم الآمنة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تنمية قدرة المعلمة لإدارة البيئة التعليمية داخل الصف. – تعلم استراتيجيات وأساليب لبناء بيئة تعلم داعمة ومحفزة. – تحسين مهارات التواصل والتفاعل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تطبيق مبادئ الحماية والسلامة داخل غرفة النشاط.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
٤	إدارة بيئة التعلم	– التعرف على التحديات والفرص في بيئات التعليم الخاصة. – تنمية قدرة المعلمة لإدارة البيئة التعليمية داخل الصف. – أن تتعرف المعلمات على أهمية بيئة التعلم الآمنة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تعلم استراتيجيات وأساليب لبناء بيئة تعلم داعمة ومحفزة. – تحسين مهارات التواصل والتفاعل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تطبيق مبادئ الحماية والسلامة داخل غرفة النشاط.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
٥	إدارة بيئة التعلم	– أن تتعرف المعلمات على أهمية بيئة التعلم الآمنة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تنمية قدرة المعلمة لإدارة البيئة التعليمية داخل الصف. – تعلم استراتيجيات وأساليب لبناء بيئة تعلم داعمة ومحفزة. – تحسين مهارات التواصل والتفاعل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تطبيق مبادئ الحماية والسلامة داخل غرفة النشاط.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة

م	عنوان الجلسة	الأهداف	الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
٦	إدارة بيئة التعلم	– أن تتعرف المعلمات على أهمية بيئة التعلم الآمنة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تنمية قدرة المعلمة لإدارة البيئة التعليمية داخل الصف. – تعلم استراتيجيات وأساليب لبناء بيئة تعلم داعمة ومحفزة. – تحسين مهارات التواصل والتفاعل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تطبيق مبادئ الحماية والسلامة داخل غرفة النشاط.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
٧	إدارة بيئة التعلم	– أن تتعرف المعلمات على أهمية بيئة التعلم الآمنة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تنمية قدرة المعلمة لإدارة البيئة التعليمية داخل الصف. – تعلم استراتيجيات وأساليب لبناء بيئة تعلم داعمة ومحفزة. – تحسين مهارات التواصل والتفاعل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تطبيق مبادئ الحماية والسلامة داخل غرفة النشاط.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
٨	تخطيط التدريس وتنفيذه	– أن تتعرف المعلمات على أهمية التخطيط في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة. – التعرف على مكونات خطة الدرس. – كيفية كتابة أهداف تعليمية محددة، قابلة للقياس، وقابلة للتحقيق. – أن تتعرف المعلمات على طريقة تطبيق الأهداف التعليمية وتحقيقها. – خلق بيئة تعليمية مريحة وشاملة.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
٩	تخطيط التدريس وتنفيذه	– أن تتعرف المعلمات على أهمية التخطيط في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة. – التعرف على مكونات خطة الدرس. – كيفية كتابة أهداف تعليمية محددة، قابلة للقياس، وقابلة للتحقيق. – أن تتعرف المعلمات على طريقة تطبيق الأهداف التعليمية وتحقيقها. – خلق بيئة تعليمية مريحة وشاملة.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
١٠	تخطيط التدريس وتنفيذه	– أن تتعرف المعلمات على أهمية التخطيط في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة. – التعرف على مكونات خطة الدرس. – كيفية كتابة أهداف تعليمية محددة، قابلة للقياس، وقابلة للتحقيق. – أن تتعرف المعلمات على طريقة تطبيق الأهداف التعليمية وتحقيقها. – خلق بيئة تعليمية مريحة وشاملة.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
١١	تخطيط التدريس وتنفيذه	– أن تتعرف المعلمات على أهمية التخطيط في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة. – التعرف على مكونات خطة الدرس. – كيفية كتابة أهداف تعليمية محددة، قابلة للقياس، وقابلة للتحقيق. – أن تتعرف المعلمات على طريقة تطبيق الأهداف التعليمية وتحقيقها. – خلق بيئة تعليمية مريحة وشاملة.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة

م	عنوان الجلسة	الأهداف	الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
١٢	تخطيط التدريس وتنفيذه	– أن تتعرف المعلمات على أهمية التخطيط في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة. – التعرف على مكونات خطة الدرس. – كيفية كتابة أهداف تعليمية محددة، قابلة للقياس، وقابلة للتحقيق. – أن تتعرف المعلمات على طريقة تطبيق الأهداف التعليمية وتحقيقها. – خلق بيئة تعليمية مريحة وشاملة.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
١٣	تخطيط التدريس وتنفيذه	– أن تتعرف المعلمات على أهمية التخطيط في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة. – التعرف على مكونات خطة الدرس. – كيفية كتابة أهداف تعليمية محددة، قابلة للقياس، وقابلة للتحقيق. – أن تتعرف المعلمات على طريقة تطبيق الأهداف التعليمية وتحقيقها. – خلق بيئة تعليمية مريحة وشاملة.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
١٤	تخطيط التدريس وتنفيذه	– أن تتعرف المعلمات على أهمية التخطيط في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة. – التعرف على مكونات خطة الدرس. – كيفية كتابة أهداف تعليمية محددة، قابلة للقياس، وقابلة للتحقيق. – أن تتعرف المعلمات على طريقة تطبيق الأهداف التعليمية وتحقيقها. – خلق بيئة تعليمية مريحة وشاملة.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
١٥	الاحتياجا ت الفردية	– فهم احتياجات الأطفال واستجابتهم للتعلم. – تعزيز التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الأطفال المعاقين. – استخدام اللغة الجسدية والتعبير الوجهي كوسيلة للتواصل الفعال. – تستخدم أساليب تقييم تشخيصية لفهم الاحتياجات التعليمية الفردية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تعزز الفاعلية الذاتية ودعم تطوير مهارات الأطفال وزيادة الفاعلية الذاتية. – تحفيز السلوكيات الإيجابية وتقديم تعزيز وتشجيع فوري.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
١٦	الاحتياجا ت الفردية	– فهم احتياجات الأطفال واستجابتهم للتعلم. – تعزيز التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الأطفال المعاقين. – استخدام اللغة الجسدية والتعبير الوجهي كوسيلة للتواصل الفعال. – تستخدم أساليب تقييم تشخيصية لفهم الاحتياجات التعليمية الفردية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تعزز الفاعلية الذاتية ودعم تطوير مهارات الأطفال وزيادة الفاعلية الذاتية. – تحفيز السلوكيات الإيجابية وتقديم تعزيز وتشجيع فوري.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
١٧	الاحتياجا ت الفردية	– فهم احتياجات الأطفال واستجابتهم للتعلم. – تعزيز التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الأطفال المعاقين. – استخدام اللغة الجسدية والتعبير الوجهي كوسيلة للتواصل الفعال.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية	٦٠ دقيقة

م	عنوان الجلسة	الأهداف	الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
		– تستخدم أساليب تقييم تشخيصية لفهم الاحتياجات التعليمية الفردية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تعزز الفاعلية الذاتية ودعم تطوير مهارات الأطفال وزيادة الفاعلية الذاتية. – تحفيز السلوكيات الإيجابية وتقديم تعزيز وتشجيع فوري.	المنظمات المتقدمة.	
١٨	الاحتياجات الفردية	– فهم احتياجات الأطفال واستجابتهم للتعلم. – تعزيز التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الأطفال المعاقين. – استخدام اللغة الجسدية والتعبير الوجهي كوسيلة للتواصل الفعال. – تستخدم أساليب تقييم تشخيصية لفهم الاحتياجات التعليمية الفردية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تعزز الفاعلية الذاتية ودعم تطوير مهارات الأطفال وزيادة الفاعلية الذاتية. – تحفيز السلوكيات الإيجابية وتقديم تعزيز وتشجيع فوري.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
١٩	الاحتياجات الفردية	– فهم احتياجات الأطفال واستجابتهم للتعلم. – تعزيز التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الأطفال المعاقين. – استخدام اللغة الجسدية والتعبير الوجهي كوسيلة للتواصل الفعال. – تستخدم أساليب تقييم تشخيصية لفهم الاحتياجات التعليمية الفردية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تعزز الفاعلية الذاتية ودعم تطوير مهارات الأطفال وزيادة الفاعلية الذاتية. – تحفيز السلوكيات الإيجابية وتقديم تعزيز وتشجيع فوري.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
٢٠	الاحتياجات الفردية	– فهم احتياجات الأطفال واستجابتهم للتعلم. – تعزيز التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الأطفال المعاقين. – استخدام اللغة الجسدية والتعبير الوجهي كوسيلة للتواصل الفعال. – تستخدم أساليب تقييم تشخيصية لفهم الاحتياجات التعليمية الفردية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تعزز الفاعلية الذاتية ودعم تطوير مهارات الأطفال وزيادة الفاعلية الذاتية. – تحفيز السلوكيات الإيجابية وتقديم تعزيز وتشجيع فوري.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
٢١	التقويم الصفي	– أن تستطيع تطوير مهارات التقييم وتوظيف أساليب التقييم المتعددة الحواس لتقييم التقدم والفهم. – تستخدم المعلمات استراتيجيات لتقييم تأثير بيئة التعلم والتحسين المستمر. – توفير ردود فعل بناءة ودعم مستمر للمعلمات في تطوير مهارات إدارة البيئة التعليمية. – تنمية التفاعل مع الأسر والمجتمع لدعم عملية التعلم والتطور الشخصي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تستخدم المعلمات التغذية الراجعة وتطوير خطط للتحسين المستقبلي مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة

م	عنوان الجلسة	الأهداف	الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
٢٢	التقويم الصفي	– أن تستطيع تطوير مهارات التقييم وتوظيف أساليب التقييم المتعددة الحواس لتقييم التقدم والفهم. – تستخدم المعلمات استراتيجيات لتقييم تأثير بيئة التعلم والتحسين المستمر. – توفير ردود فعل بناءة ودعم مستمر للمعلمات في تطوير مهارات إدارة البيئة التعليمية. – تنمية التفاعل مع الأسر والمجتمع لدعم عملية التعلم والتطور الشخصي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تستخدم المعلمات التغذية الراجعة وتطوير خطط للتحسين المستقبلي مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
٢٣	التقويم الصفي	– أن تستطيع تطوير مهارات التقييم وتوظيف أساليب التقييم المتعددة الحواس لتقييم التقدم والفهم. – تستخدم المعلمات استراتيجيات لتقييم تأثير بيئة التعلم والتحسين المستمر. – توفير ردود فعل بناءة ودعم مستمر للمعلمات في تطوير مهارات إدارة البيئة التعليمية. – تنمية التفاعل مع الأسر والمجتمع لدعم عملية التعلم والتطور الشخصي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تستخدم المعلمات التغذية الراجعة وتطوير خطط للتحسين المستقبلي مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
٢٤	التقويم الصفي	– أن تستطيع تطوير مهارات التقييم وتوظيف أساليب التقييم المتعددة الحواس لتقييم التقدم والفهم. – تستخدم المعلمات استراتيجيات لتقييم تأثير بيئة التعلم والتحسين المستمر. – توفير ردود فعل بناءة ودعم مستمر للمعلمات في تطوير مهارات إدارة البيئة التعليمية. – تنمية التفاعل مع الأسر والمجتمع لدعم عملية التعلم والتطور الشخصي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تستخدم المعلمات التغذية الراجعة وتطوير خطط للتحسين المستقبلي مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
٢٥	التقويم الصفي	– أن تستطيع تطوير مهارات التقييم وتوظيف أساليب التقييم المتعددة الحواس لتقييم التقدم والفهم. – تستخدم المعلمات استراتيجيات لتقييم تأثير بيئة التعلم والتحسين المستمر. – توفير ردود فعل بناءة ودعم مستمر للمعلمات في تطوير مهارات إدارة البيئة التعليمية. – تنمية التفاعل مع الأسر والمجتمع لدعم عملية التعلم والتطور الشخصي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تستخدم المعلمات التغذية الراجعة وتطوير خطط للتحسين المستقبلي مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
٢٦	الدعم العاطفي والتفاعل الإيجابي	– توضيح مفهوم الدعم العاطفي والاجتماعي وأهمية تلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تحسين مهارات التواصل الفعّال مع الأطفال لتلبية احتياجاتهم العاطفية. – تتدرب المعلمات على كيفية بناء علاقات إيجابية وداعمة بين الأطفال وزملائهم في البيئة التعليمية. – تطوير مهارات الأطفال الاجتماعية من خلال أنشطة تعليمية تفاعلية.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة

م	عنوان الجلسة	الأهداف	الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
٢٧	الدعم العاطفي والتفاعل الإيجابي	– توضيح مفهوم الدعم العاطفي والاجتماعي وأهمية تلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تحسين مهارات التواصل الفعّال مع الأطفال لتلبية احتياجاتهم العاطفية. – تتدرب المعلمات على كيفية بناء علاقات إيجابية وداعمة بين الأطفال وزملائهم في البيئة التعليمية. – تطوير مهارات الأطفال الاجتماعية من خلال أنشطة تعليمية تفاعلية.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
٢٨	الدعم العاطفي والتفاعل الإيجابي	– توضيح مفهوم الدعم العاطفي والاجتماعي وأهمية تلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تحسين مهارات التواصل الفعّال مع الأطفال لتلبية احتياجاتهم العاطفية. – تتدرب المعلمات على كيفية بناء علاقات إيجابية وداعمة بين الأطفال وزملائهم في البيئة التعليمية. – تطوير مهارات الأطفال الاجتماعية من خلال أنشطة تعليمية تفاعلية.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
٢٩	الدعم العاطفي والتفاعل الإيجابي	– توضيح مفهوم الدعم العاطفي والاجتماعي وأهمية تلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تحسين مهارات التواصل الفعّال مع الأطفال لتلبية احتياجاتهم العاطفية. – تتدرب المعلمات على كيفية بناء علاقات إيجابية وداعمة بين الأطفال وزملائهم في البيئة التعليمية. – تطوير مهارات الأطفال الاجتماعية من خلال أنشطة تعليمية تفاعلية.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
٣٠	الدعم العاطفي والتفاعل الإيجابي	– توضيح مفهوم الدعم العاطفي والاجتماعي وأهمية تلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تحسين مهارات التواصل الفعّال مع الأطفال لتلبية احتياجاتهم العاطفية. – تتدرب المعلمات على كيفية بناء علاقات إيجابية وداعمة بين الأطفال وزملائهم في البيئة التعليمية. – تطوير مهارات الأطفال الاجتماعية من خلال أنشطة تعليمية تفاعلية.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
٣١	الدعم العاطفي والتفاعل الإيجابي	– توضيح مفهوم الدعم العاطفي والاجتماعي وأهمية تلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تحسين مهارات التواصل الفعّال مع الأطفال لتلبية احتياجاتهم العاطفية. – تتدرب المعلمات على كيفية بناء علاقات إيجابية وداعمة بين الأطفال وزملائهم في البيئة التعليمية. – تطوير مهارات الأطفال الاجتماعية من خلال أنشطة تعليمية تفاعلية.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
٣٢	الدعم العاطفي والتفاعل الإيجابي	– توضيح مفهوم الدعم العاطفي والاجتماعي وأهمية تلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. – تحسين مهارات التواصل الفعّال مع الأطفال لتلبية احتياجاتهم العاطفية. – تتدرب المعلمات على كيفية بناء علاقات إيجابية وداعمة بين الأطفال وزملائهم في البيئة التعليمية. – تطوير مهارات الأطفال الاجتماعية من خلال أنشطة تعليمية تفاعلية.	– المناقشة والحوار– الحث – التعزيز– العصف الذهني– النمذجة– استراتيجية التعليم التعاوني– استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٦٠ دقيقة
العدد الإجمالي للجلسات				**٣٢ جلسة**

رابعاً: خطوات البحث

تم اجراء البحث وفقاً للخطوات التالية:

١- بعد الانتهاء من إعداد الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة وصياغة الفروض قام الباحثان بالاطلاع على المقاييس المرتبطة بمتغيرات البحث؛ لمساعدتهم في صياغة أبعاد وعبارات مقياس مهارات التعلم الآمنة، وكذلك الاطلاع على بعض البرامج ؛ للاسترشاد بها في صياغة أدوات البحث.

٢- قام الباحثان بتصميم مقياس مهارات التعلم الآمنة لمعلمات الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية وتحكيمه من قِبل الأساتذة المتخصصين في المجال واجراء التعديلات الازمة بناءً على توجيهاتهم.

٣- بعد أخذ الموافقة على التطبيق الميداني للبحث توجه الباحثان لإدارة مدرسة التربية الفكرية ومدرسة أحمد صبري يونس الخاصة للتربية الفكرية بحلوان، وأخذ موافقة إدارة المدرستين على التطبيق الميداني، وقد وجد الباحثان ترحيب إدارة المدرسة بالبحث والرغبة في الاستفادة قدر الإمكان من البرنامج المقدم.

٤- قام الباحثان بعمل دراسة استطلاعية لمقياس مهارات التعلم الآمنة لمعلمات الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية والبرنامج؛ للتحقق من مدى صلاحية هذه الأدوات للتطبيق، كذلك مدى مناسبتها لعينة البحث، ومدى تحقيق الأدوات لأهداف البحث وتحديد المعلمات عينة البحث الأساسية.

٥- بعد التأكد من صلاحية الأدوات والبرنامج للتطبيق قام الباحثان بالقياس القبلي لمقياس مهارات التعلم الآمنة لمعلمات الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية وحساب التجانس داخل المجموعة التجريبية.

٦- قام الباحثان بتطبيق البرنامج علي معلمات الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية.

٧- بعد الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج قام الباحثان بالتطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم الآمنة لمعلمات الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية على المجموعة التجريبية؛ وذلك للتحقق من فروض البحث.

٨- قام الباحثان بإجراء القياس التتبعي لمقياس مهارات التعلم الآمنة لمعلمات الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية على المجموعة التجريبية؛ بعد مرور شهر من تطبيق القياس البعدي وذلك للتأكد من استمرارية تأثير البرنامج.

٩- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج والقياس البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التعلم الآمنة لمعلمات الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية قام الباحثان بالمعالجة الإحصائية للبيانات التي توصلت لها الباحثان؛ لاختبار فروض البحث.

١٠- قام الباحثان بتحليل النتائج وعرضها وفقًا لفروض البحث وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ثمّ تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج البحث:

استخدم الباحثان البرنامج الاحصائي SPSS الإصدار الثاني والعشرون للعام ٢٠١٣ بهدف احتساب الاختبارات الإحصائية التالية:

- معامل ألفا كرونباخ α-chronbach coefficient.

- معاملات الارتباط
- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- مربع كا (Chi-Square)
- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وذلك لحساب الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات المرتبطة (المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي).

أولاً: عرض نتائج البحث ومناقشتها

عرض نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول علي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التعلم الآمنة لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة **(z)** للفروق بين القياسين في مقياس مهارات التعلم الآمنة والدرجة الكلية.

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات التعلم الآمنة والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون حيث ن = ١٥

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
إدارة بيئة التعلم	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٣٢٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
	التساوي	١				
	المجموع	٥١				
تخطيط التدريس وتنفيذه	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٤٣٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٥				
الإحتياجات الفردية	الرتب السالبة	٠	٣,٠٠	١٥,٠٠	-٣,٠٨٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٢	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٣				
	المجموع	١٥				
التقويم الصفي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٤١٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٥				
الدعم العاطفي والتفاعل الإيجابي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٣٢١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
	التساوي	١				
	المجموع	٥				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٤١٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٥				

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد هي على التوالي (-٣.٣٢٦، -٣.٤٣٧، -٣.٠٨٤، ٣.٤١٧، ٣.٣٢١، -٣.٤١٣) وهي قيم دالة عند مستوى

(٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين وذلك لصالح القياس البعدي، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أعلى من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشرا على فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات التعلم الآمنة لدى أفراد العينة التجريبية.

ولمعرفة مقدار التحسن في أبعاد مهارات التعلم الآمنة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مهارات التعلم الآمنة والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

البعد	قبلى		بعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
إدارة بيئة التعلم	١٨,٦٦	١,٢٣	٣٢,٢٠	١,٩٧
تخطيط التدريس وتنفيذه	١٨,٤٦	٢,٢٦	٣١,٩٣	١,٦٦
الاحتياجات الفردية	١٨,٥٠	٢,٧٧	٣١,٨٦	١,٣٥
التقويم الصفى	٢٠,٨٦	٢,٨٢	٣٦,٠٦	٢,١٢
الدعم العاطفي والتفاعل الإيجابي	١٩,٣٣	٣,٢٢	٣٤,٤٦	١,٩٥
الدرجة الكلية	**٩٥,٨٤**	**٧,١٦**	**١٦٦,٥١**	**٥,١٩**

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية، مما يشير إلى تحسن مهارات التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المجموعة التجريبية، وهذا يعد مؤشرًا على فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج في تنمية مهارات التعلم الآمنة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

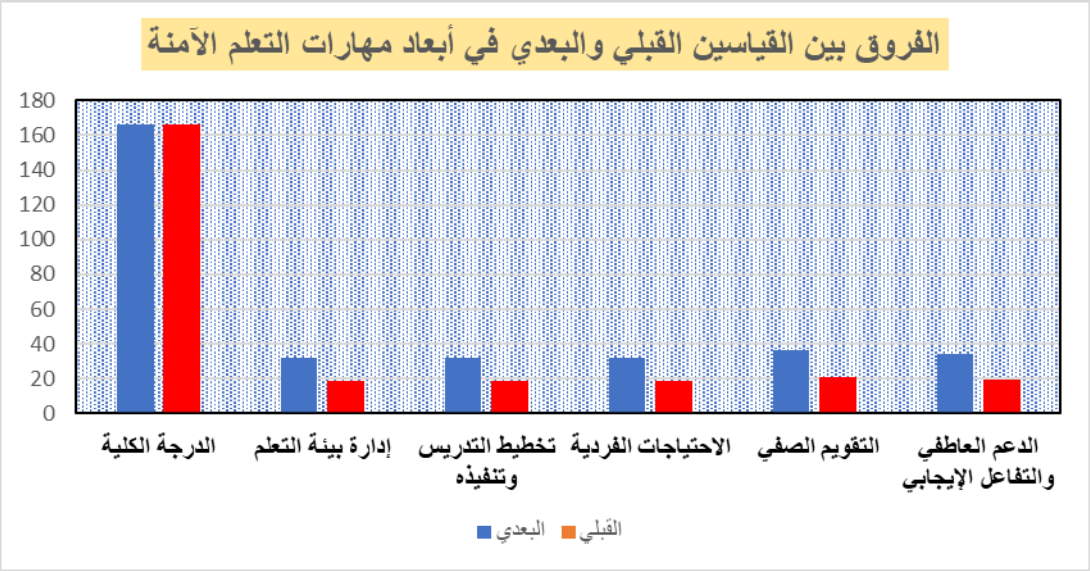
حساب حجم التأثير:

لإثبات أن البرنامج ذو فاعلية، وأن الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي، ترجع إلى فاعلية البرنامج، تم حساب قيمة مربع إيتا (2 η) بالاستعانة بقيمة (ت) المحسوبة، وفيما يلي بيان الفاعلية بالجدول التالي:

جدول(١١) نتائج حسابات حجم التأثير لاستخدام البرنامج على مقياس مهارات التعلم الآمنة

البعد	مربع إيتا (2 η)	مستوى حجم الأثر	نسبة التحسن	نسبة الكسب المعدل	دلالتها
إدارة بيئة التعلم	٠.٩٦١	**ضخم**	**%٧٤**	**١.١٤**	**دالة**
تخطيط التدريس وتنفيذه	٠.٩٧٥	**ضخم**	**%٧٦**	**١.١٨**	**دالة**
الاحتياجات الفردية	٠.٩٨١	**ضخم**	**%٧٥**	**١.١٧**	**دالة**
التقويم الصفى	٠.٩٨٥	**ضخم**	**%٨٣**	**١.٢٧**	**دالة**
الدعم العاطفي والتفاعل الإيجابي	٠.٩٤١	**ضخم**	**%٧٢**	**١.١٤**	**دالة**
	٠.٩٧٤	**ضخم**	**%٧٦**	**١.١٨**	**دالة**

ويمكن للباحثان تفسير النتائج المبينة فى جدول (١١) أن البرنامج أحدث فرقاً دالاً احصائياً لصالح المجموعة التجريبية كما يتضح من حجم مربع ايتا حيث تراوح بين ٠.٩٢٩ إلي ٠.٩٨٥ وكذلك نسبة التحسن التي تراوحت بين ٧٢ إلي ٨٢ وكذلك نسبة الكسب المعدل بين ١.١٤ إلي ١.٢٧ وجميعها دالة احصائياً.



عرض نتائج الفرض الثاني ومناقشتها :

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التعلم الآمنة ". ولحساب نتائج مقياس مهارات التعلم الآمنة تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد وذلك بتطبيق مقياس مهارات التعلم الآمنة والتي تم تدريب المجموعة التجريبية عليها داخل جلسات البرنامج، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٢) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس مهارات التعلم الآمنة والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون حيث ن =١٥

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
إدارة بيئة التعلم	الرتب السالبة	٣	٢,٦٧	٨,٠٠	-١,١٣٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
	التساوي	١١				
	المجموع	١٥				
تخطيط التدريس وتنفيذه	الرتب السالبة	٣	٢,٦٧	٨,٠٠	-١,١٣٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
	التساوي	١١				
	المجموع	١٥				
الاحتياجات الفردية	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	١٤				
	المجموع	١٥				

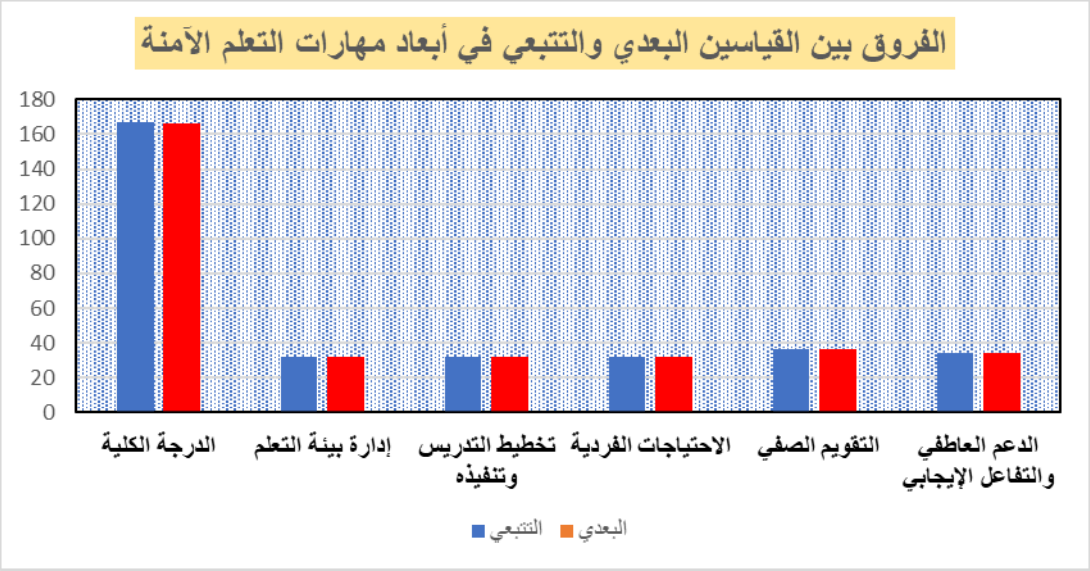
التقويم الصفي	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	-٠,٤٤٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
	التساوي	١٣				
	المجموع	١٥				
الدعم العاطفي والتفاعل الإيجابي	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	١٤				
	المجموع	١٥				
الدرجة الكلية	**الرتب السالبة**	٧	٤,٠٧	٢٨,٥٠	-١,٤٩٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٧,٥٠	٧,٥٠		
	التساوي	٧				
	المجموع	١٥				

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد هي على التوالي (- ١,١٣٤، -١,١٣٤، -١,٠٠٠، -٠,٤٤٧، -١,٠٠٠، -١,٤٩٢) وهي قيم غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين، وهو ما يتضح أيضا من جدول المتوسطات التالي:

جدول (١٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مهارات التعلم الآمنة والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

البعد	بعدي		التتبعى	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
إدارة بيئة التعلم	٣٢,٢٠	١,٩٧	٣٢,٣٠	١,٨٠
تخطيط التدريس وتنفيذه	٣١,٩٣	١,٦٦	٣١,٩٥	١,٤٠
الإحتياجات الفردية	٣١,٨٦	١,٣٥	٣١,٩٠	١,٣٨
التقويم الصفى	٣٦,٠٦	٢,١٢	٣٦,١٠	٢,٠٣
الدعم العاطفى والتفاعل الإيجابى	٣٤,٤٦	١,٩٥	٣٤,٥٠	٢,٠٦
الدرجة الكلية	**١٦٦,٥١**	**٥,١٩**	**١٦٦,٧٥**	**٤,٦٥**

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي حيث كانت الفروق غير دالة احصائيا وهو ما يشير إلى استمرار أثر البرنامج.



مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

يتضح وجود فروق داله إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (المجموعة التجريبية) قبل وبعد تطبيق برنامج البحث على مقياس مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة في اتجاه القياس البعدي. حيث تشير النتائج إلى وجود فروق جوهرية لصالح التطبيق البعدي بالنسبة لجميع أبعاد المقياس، مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة وتضمن (إدارة بيئة التعلم، تخطيط التدريس وتنفيذه، الاحتياجات الفردية، التقويم الصفي، الدعم العاطفي والتفاعل الإيجابي) ، وهو الأمر الذي جاء متفقًا ومحققًا لصحة الفرض.

وهذا يعني أن البرنامج كان ذا فعالية بالقدر الذي أدي إلى ارتفاع نسب التحسن بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس (مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة) وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت اليها دراسة فتحي الضبع (٢٠١٦)، ودراسة خميس عطية (٢٠١٦)، ودراسة إيمان موسى (٢٠١٧) ودراسة مي الصيادي وأروى سعود (٢٠١٨) والتي هدفت الى استخدام برنامج لتنمية مهارات إدارة بيئة التعلم، والتخطيط والمتابعة، ومراعاة الاحتياجات الفردية وأثره على التفاعل الاجتماعى للأطفال ذوي الإعاقة، ودراسة Kaplan (2019) والتي أكدت على أهمية تهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة لطفال ذوي الإعاقة في نمو القدرات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي الإعاقات العقلية والسمعية، والحركية.

كما يتضح مما سبق تحقق الفرض الأول حيث كانت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (العينة التجريبية) في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة، في اتجاه القياس البعدي مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالى والذي أدى إلى ارتفاع متوسطات درجات

المعلمات على مقياس مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة، بجميع أبعاده وكذلك الدرجة الكلية للمقياس.

كما يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى مجموعة من الأسباب منها الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج مثل: النمذجة – الحوار – التعزيز – لعب الدور المحاكاة – المناقشة، كما ترجع هذه النتيجة إلى محتوى البرنامج حيث أن أنشطة البرنامج والخاصة بكل وحدة من وحدات البرنامج أعدت بالشكل الذي ساهم في تنمية مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال مهارة إدارة بيئة التعلم، والتي تتمثل في تهيئة بيئة إدارة بيئة التعلم للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وتأثيرها على تحسين تجربة التعليم وأداء الأطفال، وكذلك تأثير بيئة التعلم الآمنة على التركيز والانتباه لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا ما أكدته دراسة رحاب الصاوي (٢٠١٧) إلى أن تهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة يمكن أن تؤثر على مدى قدرة الأطفال على التركيز والانتباه، كما أن تنظيم بيئة التعلم وتقديم بيئة هادئة ومنظمة يمكن أن يساهم في تحسين التركيز والانتباه، كما أشارت نتائج الدراسة إلى العلاقة الإيجابية بين المعلم والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لها تأثير فعال على العملية التعليمية، وأن تهيئة بيئة التعلم الآمنة تسهم بشكل إيجابي وداعم في تحفيز الأطفال على التعلم، وتعزز فهمهم للمعارف التعليمية.

ويرى الباحثان الزيادة لنسبة التحسن في بعُد (إدارة بيئة التعلم) إلى طبيعة البرنامج وما يحتويه من أنشطة وتدريبات تساعد على معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على تنمية مهارة تهيئة بيئة التعلم الآمنة لدى الأطفال من خلال المشاركة في التدريبات والأنشطة، التي يتم عرضها على معلمات الأطفال في الجلسة التدريبية والتي تحتوى على بعض الأنشطة، مما تكّون لديهم مجموعة من الانفعالات الإيجابية تجاه تهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة والتي أدت إلى ارتفاع هذا البُعد على المقياس، واتضح ذلك من خلال الأنشطة والتدريب على مهارات إدارة بيئة التعلم والتى تندرج تحت تهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة، ويرجع ذلك أيضًا إلى محتويات البرنامج والتي هدفت إلى تنمية قدرة المعلمة لإدارة البيئة التعليمية داخل الصف ،وتعلم استراتيجيات وأساليب لبناء بيئة تعلم داعمة ومحفزة، والتدريب على تحسين مهارات التواصل والتفاعل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، مع مراعاة تطبيق مبادئ الحماية والسلامة داخل غرفة النشاط، التخطيط في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة ، والتعرف على مكونات خطة الدرس، وكيفية كتابة أهداف تعليمية محددة، قابلة للقياس، وقابلة للتحقيق، وطريقة تطبيق الأهداف التعليمية وتحقيقها، مع خلق بيئة تعليمية مريحة وشاملة، والتى هي أحد الجوانب الهامة فى الاستعداد للتعلم حيث ترتبط تلك الأنشطة والمهارات بالمفاهيم المعرفية لمعلمات الأطفال عن تهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة، ومن ثم فإن مهارات تهيئة بيئة بيئة التعلم تلعب دورًا محوريًا وهامًا فى تعليم الأطفال ذوي الإعاقة

الفكرية بشكل فعال وإيجابي، كما إنها تسمح للطفل ببناء العلاقات (الإيجابية) مع الأقران مثل التعاون، واستخدام الطرق المقبولة اجتماعيًا للتعبير عن المشاعر، بجانب الدور المحوري الذي تلعبه فى زيادة مهارات تنظيم الذات، والتحكم الذاتي، والإدراك الذاتي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ويؤدى الإتقان الجيد للمهارات الأكاديمية المختلفة.

كما تتفق نتائج هذا الفرض مع ما أشار إليه كلًا من إيمان موسى (٢٠١٧)، خميس عطية، (٢٠١٨) على أن الأثر النفسي للبيئة التعليمية الآمنة يمكن أن تلعب دورًا في التأثير النفسي للأطفال فصول الدراسة الجيدة والجو الإيجابي يمكن أن يساهمان في تعزيز الرغبة في التعليم وتقديم تحفيز إضافي للأطفال، الأثر الإيجابي على السلوك والانضباط ، كما أن إدارة بيئة التعلم تلعب دورًا حاسمًا في تحديد السلوك الصفي والانضباط، كما أن البيئة المنظمة والقواعد الواضحة يمكن أن تسهم في خلق بيئة آمنة ومحفزة، واستخدام وسائل تعليمية ملهمة، وتوفير تحديات مناسبة، وتشجيع الابتكار يمكن أن يزيد من مستوى التحفيز والمشاركة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وأيضًا أن تصميم بيئة التعلم، يمكن أن يؤثر على تجربة الأطفال ورغبتهم في المشاركة في العمليات التعليمية، كما تحفز بيئة التعلم الآمنة التفاعل والعمل الجماعي بين الأطفال، وتسهم في تعزيز التفاعل الاجتماعي وبناء مجتمع صفي فعّال.

وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة Jones et al. (2019) والتي استهدفت فحص كفاءة برنامج تدريبي قائم على التخطيط والتنفيذ للأنشطة التعليمية والتربوية التي تقدم للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والتي أشارت إلى أن تخطيط التدريس وتنفيذه يلعبان دورًا حاسمًا في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كما يمكن أن يستفيد الأطفال بشكل فعال من خطة تعليمية منظمة ومخططة ومناسبة لاحتياجاتهم الفردية، كما أن تلبية الاحتياجات الفردية يتيح للمعلمات تحديد احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بشكل دقيق وتلبيتها، يمكن ضبط الأنشطة والمواد التعليمية لتناسب مستوى قدرات الأطفال والاحتياجات الخاصة لكل طفل، استخدام وسائل تعليمية متنوعة: حيث يسمح تخطيط التدريس بتحديد واستخدام وسائل تعليمية متنوعة ومتعددة لضمان تحفيز وفاعلية التعلم، يمكن استخدام أساليب تدريس مختلفة وموارد متعددة لتلبية احتياجات الأطفال بشكل فعّال، من خلال دمج التكنولوجيا في تخطيط التدريس لتوفير أدوات تعليمية مبتكرة وملهمة ومثال لذلك استخدام برامج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال توفير بيئة افتراضية للمعلمات تحاكي الواقع الحقيقي، وتطبيقات الواقع المعزز ، والوسائل المساعدة، كما أن البرامج والتطبيقات التكنولوجية يمكن أن تسهم في توفير تجارب تعلم مخصصة ومحفزة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وأيضًا تسهم في تعزيز التفاعل الاجتماعي، كما أن تخطيط التدريس يتيح للمعلمات فرصًا لتنظيم الأنشطة التي تعزز التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وبين أقرانهم، هذا يشجع على التواصل وبناء علاقات اجتماعية إيجابية.

كما أشارت دراسة سعد الزهراني (٢٠١٨) إلى أنه يمكن أن يساعد تخطيط التدريس في تحديد وتنفيذ استراتيجيات تقييم متعددة الأوجه، هذا يسمح بفهم دقيق لتقدم قدرات الأطفال ذوي الإعاقة وتحديد مدى القصور في المهارات، مما يمكن المعلمين من تعديل التدريس بناءً على احتياجاتهم، ويساهم في تقديم الدعم الفردي اللازم لكل طفل، ذلك يشمل تقديم مساعدة إضافية وتكييف الوسائل التعليمية لضمان فهم الأطفال ومشاركتهم في العملية التعليمية، كما أن تخطيط التدريس يشمل تشجيع المشاركة الفعّالة لأولياء الأمور في عملية التعلم، و يمكن للمعلمين توفير معلومات حول تقدم الأطفال وتوفير الدعم المناسب في المنزل، وأيضًا تكامل تطوير مهارات الحياة اليومية والاجتماعية ، مما يساعد الأطفال في تحقيق الاستقلال والتفاعل بشكل فعّال في المجتمع.

كما يرجع تحسن نتيجة الفرض الأول إلى عدة أسباب منها أن استخدام الأنشطة المرتبطة بتهيئة بيئة التعلم الآمنة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك استخدام فنيات متنوعة يمكن تنفيذها من خلال البرنامج مثل (التعزيز، والنمذجة، والتسلسل، والتشكيل، ولعب الدور، وهذه الفنيات تتيح للمعلمات استخدام النماذج التي تم التدريب عليها أثناء جلسات البرنامج مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في تهيئة بيئة التعلم الآمنة، كما استفادت المعلمات من هذه الفنيات والاستراتيجيات فى تنمية مهارات تهئية بيئة التعلم الآمنة المختلفة.

وتتفق نتائج الفرض الأول للبحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة الشهري عبد الرحمن (٢٠١٧)، Davies (2018) و دراسة Reeves (2021) حيث اشارت إلى أنه يمكن تنمية مهارات بيئة التعلم الآمنة لدى المعلمين من خلال مراعاة الاحتياجات الفردية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تلعب دورًا حيويًا في تحسين فعالية التعليم وتطوير مهارات الحياة لديهم، وتوفير تجربة تعليمية مخصصة لكل طفل، هذا بالإضافة إلى أنه يتيح للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الفرصة لتطوير مهاراتهم وقدراتهم الفردية بما يتناسب مع مستواهم، كما يسهم في توجيه الاهتمام لاحتياجات الأطفال من خلال تكييف الموارد التعليمية بحيث تكون مناسبة لمستوى قدراتهم واحتياجاتهم الفردية، كما يمكن ضبط المواد التعليمية والوسائل بناءً على المستوى الذي يتناسب مع قدرات الطفل، التي توفر دعم إضافي للأطفال، سواء من خلال وسائل تعليمية بصرية وسمعية إضافية، أو استخدام وسائل تعليمية خاصة، كما يساعد هذا الدعم على تسهيل عملية التعليم، و تخصيص الدعم الفردي بناءً على احتياجات الأطفال هذا يشمل توفير جلسات تدريب فردية، ووضع أهداف تعلم محددة، وتقديم تقييم دوري لتحديد التقدم في مستوى اتقان المهارات، والتشجيع على التفاعل الاجتماعي، كما تساعد مراعاة الاحتياجات الفردية في توفير الدعم لتحسين مهارات التفاعل الاجتماعي، كما يمكن تنظيم الأنشطة التعليمية بطريقة تشجع

على المشاركة والتفاعل بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا بالإضافة إلى تعزيز الاستقلالية التي تساهم في تطوير مهاراتهم الشخصية والاجتماعية.

نتائج البحث :

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات تهيئة بيئة التعلم الآمنة.

ثانياً: توصيات ومقترحات البحث

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج ومتضمنات تم تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

١- ضرورة العمل على توفير بيئة تعلم آمنة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- أهمية إعداد معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وفق معايير بيئة التعلم الآمنة.

٣- أن يتم ربط الأعتماد الأكاديمي لمؤسسات ومدارس التربية الفكرية بمعايير بيئة التعلم الآمنة.

٤- الاستفادة من نتائج البحث في تحديد مهارات تهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة اللازمة التي يجب أن تمتلكها معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والعمل على تطويرها لهن.

٥- إعداد دليل إرشادي لمعلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يتضمن أهم المهارات التي يجب أن تمتلكها في تهيئة بيئة بيئة التعلم الآمنة للأطفال مع تحديد مواصفات وأهمية إعداد بيئة التعلم الآمنة.

بحوث مقترحة :

١- فاعلية برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الواقع المعزز لتحسين التفاعل الصفي لدى معلمات التربية الفكرية.

٢- فاعلية برنامج إرشادي لمعلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لتنمية مهارات البيئة التعليمية الجاذبة.

٣- دور معلمة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في توفير البيئة الصفية الآمنة اجتماعيًا في ضوء كفايتها المهنية.

قائمة المراجع

- دخيل الله، جوهرة (٢٠٢٠). دور معلمي التربية الخاصة في توفير بيئة التعلم الآمنة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، في ضوء المعايير المهنية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الكويت.
- أبو دلو، نافذه (٢٠١٦). معًا نحو بيئة مدرسية آمنة. رسالة المعلم، عمان: وزارة التربية والتعليم،٤٨(٣)، ٥٦-٩٦.
- أحمد، غانم، وسويفي، بركات (٢٠٢١). التعرف على العلاقة بين جودة بيئة التعلم الآمنة والاتجاهات نحو التعلم لدى الأطفال، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٥(٢)، ٢٠٥-٢٤٧.
- الأزهرى، منى (٢٠١٨). حقيبة تعليمية مقترحة لنشاط التربية الحركية لتنمية المهارات الانتقالية الأساسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية. **مجلة البحث العلمى فى التربية وعلم الفس.**
- البطاينة، سناء (٢٠٢١). دور مديرات مدرس الدمج في تحقيق بيئة مدرسية آمنة، مجلة العلوم التربوية، كليةالدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٤، (١).
- الحاج، فايز، عبد الكريم، فداء (٢٠١٩). دور معلمات الأطفال ذوي الإعاقة في توفير بيئة تعلم آمنة في ضوء معايير الجودة التي حددتها فلسفة الدمج، **رسالة ماجستير**، كلية المعلمين، جامعة أم دورمان، السودان.
- الحوري، غصاب (٢٠١٨). تنظيم البيئة الصفية لدى الأفراد ذوي الإعاقة، مجلة العلوم التربوية والإنسانية، كلية التربية، الجامعة الأردنية، ٤٠ (٢)، ١١٦- ١٧٤.
- الخطيب، جمال (٢٠٠١٨). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية.عمان، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق (٢٠١٧). **مقدمة في الإعاقة العقلية.** القاهرة : دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الزهراني، سعد (٢٠١٩). دور معلمي التربية الخاصة في تهيئة بيئة بيئة تعلم اجتماعية آمنة للأطفال ذوي الإعاقة داخل فصول الدمج، رسالة ماجستير، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.
- الصاوي, رحاب (٢٠١٧). استخدام برنامج لتنمية الوظائف التنفيذية لدى صعوبات التعلم الموهوبين, دراسات في الطفولة والتربية, ١ (١), ٢٩٩-٣٨٩.
- الصمادي، محارب (٢٠١٩). واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.**مجلة البحوث التربوية والنفسية** ،العدد(٢٣).

- الصيادي, مي; سعود, أروى (٢٠١٨). اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في ضوء بعض المتغيرات, مجلة التربية الخاصة والتأهيل, ٦ (٢٥), ٨٣-١٢٣.
- الضبع, فتحي (٢٠١٦). اليقظة العقية وعلاقتها بالسعادة الدراسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية, ٢٦ (٩١), ٣٢٥-٣٦٥.
- العزة، سعيد (٢٠١٨). **الإعاقة العقلية واضطرابات الكلام والنطق واللغة** . عمان: الدار العلمية للنشر والتوزيع.
- العساف، ماجد (٢٠١٨). مدركات معلمي الأطفال ذوي الإعاقة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بتفاعلهم الإيجابي وكفاءتهم المهنية، مجلة كلية التربية، جامعة فلسطين.
- العمرات، سالم (٢٠١٩). دور معلم التربية الخاصة في توفير بيئة تعلم مدرسية آمنة للأطفال ذوي الإعاقة. مجلة مؤته للبحوث والدراسات، كلية التربية، جامعة بغداد، ٣١(٣)، ٢٢٥-٢٣٠.
- القمش، مصطفى (٢٠١٥). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة**. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الهدلي، عبير (٢٠١٩). الكفايات الشخصية والأدائية لمعلمات الأطفال ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في ضوء الأسلوب المطور، كلية التربية قسم التربية الخاصة، الكويت.
- باظة، آمال (٢٠١٧). **الإعاقة العقلية**. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- حمزة، جمال (٢٠١٧). **المعاقين عقليًا والتوجيه والإرشاد للطفل والأسرة**. جامعة القاهرة، مركز التعليم المفتوح.
- عبد الباقي، علا (٢٠١٥). **الإعاقة العقلية، ووسائل التعرف والعلاج باستخدام برامج التدريب للأطفال المعاقين عقلياً**. القاهرة : علم الكتب.
- عبد الرحمن، الشهري (٢٠١٧). تطوير البيئة المدرسية في مدارس التعليم العام في ضوء خبرة المدارس العالمية بمحافظة جدة. المجلة العربية للنشر العلمي، (٤٤) ،٤٠٢- ٤٣٩.
- عبد العزيز, خلود (٢٠٢٠). تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية, مجلة العلوم التربوية, جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية, ٢٥, ١٥-٩٢.
- عطية, خميس (٢٠١٦). بيئات التعلم الإلكتروني التكيفي, مؤتمر تكنولوجيا التربية والتحديات العالمية للتعليم, كلية البنات, جامعة عين شمس.

- قطامي، يوسف (٢٠١٧). برنامج تهيئة بيئة البيئة التربوية للمعلم (البيئة الآمنة). عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.
- كامل، محمد (٢٠١٧). **المرجع الشامل للتدريبات العملية لتأهيل المعاقين ذهنيا**. القاهرة، دار الطلائع.
- مرتضى، سلوى (٢٠٢٠). البيئة التربوية الآمنة في فصول الدمج، المؤتمر العربي حول تكوين معلم التربية الخاصة والأمن التربوي للطفل ذوي الإعاقة، جامعة البعث.
- موسى, إيمان (٢٠١٧). اثر التفاعل بين نمط التشارك ومصدر التقويم في منصة التعلم الاجتماعية على تنمية نواتج التعلم ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم, مجلة تكنولوجيا التربية, الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية, ٣١, ٣٠٧-٤١٦.
- هجرس، آمال (٢٠١٩). تربية الأطفال المعاقين عقلياً. القاهرة : دار الفكر العربي.

Barkley, R. A. (2018). Defiant children: A clinician's manual for assessment and parent training. (2nd ed.). New York: The Guilford Press.

- Cohen, L.G., & Spenciner, L.J. (2017). Assessment of children & youth with special needs. Boston: Pearson.
- Cooper, K. S. (2019). Safe, affirming, and productive spaces: Classroom engagement among Latina high school students. Urban Education, 48(4), 490-528.
- Dagnan D.& Chadwick, P. (2016).Toward an Assessment of Suitability of people with mental Ratardation for Cognitive Therapy, Cognitive Therapy and Research, Vol. 24,no. 6,p:627-636
- Davis, B.R., (2018). Perception of the classroom learning environment as seen by African American students attending school in rural southeastern united states. Unpublished Ph.D. thesis, College of Education, University of South Carolina. P 1-91.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2019). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child development, 82(1), 405-432.
- Engirt, C., Tarrant, K., & Mariage, T. (2020). Defining and redefining instructional practice in special education: Perspective in good teaching. Teacher Education and Special Education, 15(2), 62-86.
- Frey, N., Fisher, D., & Smith, D. (2019). All Learning is Social and Emotional: Helping Students Develop Essential Skills for the Classroom and Beyond. ASCD. Retrieved from: http://www.ascd.org/publications/books/119033.aspx
- Friel, J. (2020) Childern With Special needs ,London ,3rd Edition , Jessica knowledge publishers.

- Greenspan S. (2016). Sex Police For Adults With Mental Retardation, Journal of moral Education,v.31,N.2,P.171-179.
- Guven, M. (2015).Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey", journal of Early child Development and Care. 179 ,(4). Available at
- Harrison, j., Blake, C .Buck, M.and Pellet. (2016) .Instructional strategies for secondary school physical education. (4ed), London: Brown and Benchmark Publishers.
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. Educational Psychologist, 54(3), 129-143.
- Kampert,A.L.& Goreczny,A.J,(2017).Community in development and socialization among individuals with mental retardation.Research in developmentaldisabilities,28,278286.
- Kaplan, A. (2019). A brief history of artificial intelligence: On the past, present, and future of artificial intelligence. *California management review*, *61*(4), 5-14.
- Kislyakov, P. A., Shmeleva, E. A., Karaseva, T. Y. V., & Silaeva, O. G. A. (2018). Monitoring of education environment according to the socialpsychological safety criterion. Asian Social Science, 10(17), 285.
- Korpinen, E. (2017). Finnish and Estonian adolescent' self-concept and Selfesteem at the end of comprehensive schooling, Scandinavian-Journal of Educational Research, 44(1):27-47.
- Lipton, M., & Nowicki, S. (2019). The social emotional learning framework (SELF): A guide for understanding brain-based social emotional learning impairments. Journal of Developmental Processes, 4(2), 99-115.
- McCuin, D. (2016). Teachers working with social emotional competence: Students' perspectives on the positive effects (Doctoral dissertation, Colorado State University. Libraries).
- McCuin, D. (2021). Teachers working with social emotional competence: Students' perspectives on the positive effects (Doctoral dissertation, Colorado State University. Libraries).
- O’reilly, M., Lancioni, G. & Kierans, I. (2021). Teaching leisure social skills to adults with moderate mental retardation: An analysis of acquisition, generalization, and maintenance. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35, 250-258.
- Patrick, H. (2020). Early Adolescents perceptions of the classroom zsocial Environment Motivational Beliefs and Engagement. Journal of Educational Psychology,(99), 83-98.

- Philippe, D. L. (2020). Implementing Social Emotional Learning (SEL): An Evaluation of Illinois Teachers' Capacity to Provide Sel Instruction and Use the Illinois SEL Standards. (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago. Libraries).
- Reeves, T. C. (2021). Keep It Real: The Benefits of Authentic Tasks in Contemporary Learning Environments. In *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (pp. 201-217). Routledge.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2019). The Schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence. Mansfield Centre, CT: Creative Learning Press.
- Roffey, S., & O'Reirdan T. (2019). Infant Classroom Behaviour: Needs, perspective and strategies. London: David Fulton Publishers.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2020). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. American Educational Research Journal, 38(2), 437-460.
- Sakiz, G. (2017). Does teacher affective support matter? An investigation of the relationship among perceived teacher affective support, sense of belonging, academic emotions, academic self-efficacy beliefs, and academic effort in middle school mathematics classrooms (Doctoral dissertation, The Ohio State University).
- Sugishita, J., & Dresser, R. (2019). Social-Emotional Learning (SEL) in a Field Course: Preservice Teachers Practice SEL-Supportive Instructional Strategies. Journal of Inquiry and Action in Education, 10 (1), 2.
- Tricket, E, Moss, R. (2018). Social Environment of Junior High School Classroom,Journal of Educational Psychology, 17, 211-241.
- Waxman, S., (2019). Classroom Instruction and Learning Environment Differences between Effective and in Effective Learning – Urban Education, Vol. 32, Issue, P. 7-38.
- Yoder, N. (2018). Teaching the Whole Child: Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks. Research-to-Practice Brief. Center on Great Teachers and Leaders.
- Young, J. (2017). Encouragement in the Classroom: How Do I Help Students Stay Positive and Focused? (ASCD Arias). ASCD. Retrieved from: http://www.ascd.org/publications/books/sf114049.aspx