مجلة

كلية التربية

مجلة علمية محكمة. ربع سنوية

السنة الثالثة عشر
العدد (٤٤)
أكتوبر ٢٠٢٥

الترقيم الدولي للطباعة : 2314-7423
الترقيم الدولي الالكتروني : 2735-5691
البريد الالكتروني : j_foea@Aru.edu.eg
الموقع الالكتروني : https://foej.journals.ekb.eg

مجلة كلية التربية – جامعة العريش – مجلة علمية محكمة ربع سنوية – السنة الثالثة عشر العدد (٤٤) أكتوبر ٢٠٢٥

الرؤية

ان تكون دورية علمية متميزة متخصصة في نشر المقالات والبحوث التربوية والنفسية. نسعى إلى التميز في نشر الفكر التربوي المتجدد والمعاصر، والإنتاج العلمي ذي الجودة العالية للباحثين في مجالي: التربية وعلم النفس، بما يعكس متابعة المستجدات، ويحقق التواصل بين النظرية والتطبيق

الرسالة

نشر وتأصيل الثقافة العلمية بين المتخصصين في المعاهد والمؤسسات العلمية المناظرة والمختصين من التربويين في الميدان التربوي من المعلمين والقيادات التربوية والباحثين، والارتقاء بمستوى الأداء في مجال التدريس والبحث العلمي من خلال نشر الأبحاث المبتكرة وعرض الخبرات الإبداعية ذات الصلة بهذا المجال، وإيجاد قنوات للتواصل والتفاعل بين أهل التخصصات المختلفة في الميدان التربوي على المستوى المحلي، والعربي، والدولي، مع تأكيد التنوع والانفتاح والانضباط المنهجي، ومتابعة الاتجاهات العلمية والفكرية الحديثة في المجال التربوي ونقلها للأوساط التربوية في مستوياتها المختلفة بغرض المساهمة في صناعة المعرفة

حقوق الطبع محفوظة

الترقيم الدولي للطباعة : 2314-7423
الترقيم الدولي الالكتروني : 2735-5691

مجلــة كليــة التربيــة

علمية محكمة ربع سنوية

(السنة الثانية عشر – العدد الرابع والأربعون – أكتوبر ٢٠٢٥)

https://foej.journals.ekb.eg

j_foea@aru.edu.eg

قائمة هيئة تحرير مجلة كلية التربية جامعة العريش

م	الاســـم	الدرجة والتخصص	الصفة
أولا : الهيئة الإدارية العليا للمجلة			
١	أ.د حسن عبد المنعم الدمرداش		رئيس الجامعة
٢	أ.د. محمد محتار المرادني	أستاذ. تكنولوجيا التعليم	عميد الكلية
٣	السيد الأستاذ أشرف عبد الفتاح		أمين عام الجامعة
٤	السيد الأستاذ صبري عطية		عضو قانوني
ثانياً - الهيئة الإدارية للتحرير (مجلس الإدارة)			
١	أ.د. زكريا محمد هيبة	أستاذ تربية الطفل بقسم أصول التربية	وكيل الكلية للدراسات العليا - نائب رئيس مجلس الإدارة
٢	أ.د. نبيلة عبد الرؤوف شراب	أستاذ الإدارة التعليمية والتربية المقارنة	وكيل الكلية لشؤون التعليم والطلاب - عضو مجلس الإدارة
٣	أ.د. عصـــام عطيـــة عبـــد الفتاح	أستاذ أصول التربية	رئيس قسم أصول التربية – عضو مجلس الإدارة
٤	أ.د نبيلة عبد الرؤوف شراب	أستاذ علم النفس التربوي	رئيس قسم علم النفس التربوي – عضو مجلس الإدارة
٥	أ.د صالح محمد صالح	أستاذ المناهج وطرق التدريس	رئيس قسم المناهج وطرق التدريس – عضو مجلس الإدارة
٦	أ.م.د أحمـد إبـراهيم سـلمي أرناؤوط	أستاذ الإدارة التعليمية والتربية المقارنة	رئيس قسم الإدارة التعليمية والتربية المقارنة - عضو مجلس الإدارة

٧	أ.م.د يسري أحمد سيد عيسى	أستاذ التربية الخاصة	رئيس قسم التربية الخاصة - عضو مجلس الإدارة
٨	أ.م.د عزة حسن محمد	أستاذ الصحة النفسية	رئيس قسم الصحة النفسية - عضو مجلس الإدارة
٩	أ. أحمد محمد الغباشي	أمين الكلية	
ثانياً- الهيئة الفنية (الفريق التنفيذي) للتحرير			
١	أ.د. محمد رجب فضل الله	أستاذ المناهج وطرق التدريس	رئيس التحرير (رئيس الفريق التنفيذي)
٢	أ.م.د محمد علام طلبة	أستاذ مساعد (مشارك)– مناهج وطرق التدريس	نائب رئيس هيئة التتحرير – مسؤول متابعة أعمال التحكيم والنشر
٣	أ.م.د كمال طاهر موسى	أستاذ مساعد (مشارك) – مناهج وطرق التدريس	عضو هيئة تحرير – مسؤول الطباعة والنشر والتدقيق اللغوي
٤	د. حسن راضي حسن محمد	مدرس تكنولوجيا التعليم	عضو هيئة تحرير –ومسؤول إدارة الموقع الإلكتروني للمجلة عبر بنك المعرفة
٥	د. أسماء محمد الشاعر	أخصائي علاقات علمية وثقافية – باحثة دكتوراه	عضو هيئة تحرير – إداري ومسؤول التواصل مع الباحثين
٦	د. مها سمير محمود سليمان	مدرس– بقسم أصول التربية	عضو هيئة تحرير – مسؤول متابعة الأمور المالية
ثالثاً- الهيئة الفنية (المعاونة) للفريق التنفيذي للتحرير			
١	م.م. أحمد محمد حسن سالم	مدرس مساعد تكنولوجيا تعليم	عضو هيئة تحرير – إدارة الموقع الالكتروني للمجلة
٢	م.م. ناصر أحمد عابدين مهران	مدرس مساعد بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية	عضو هيئة تحرير – مساعد لمسؤول متابعة أعمال التحكيم والنشر – تجهيز العدد للنشر

٣	م. م. شيماء صبحي	مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس	عضو هيئة تحرير – مساعد لمسؤول الطباعة والنشر وتجهيز العدد
٤	م. م. حسناء علي حامد	مدرس مساعد بقسم علم النفس	عضو هيئة التحرير – مساعد مسؤول الاتصالات والعلاقات الخارجية والتواصل مع الباحثين
٥	أ.محمود إبراهيم محمد	مدير إدارة الشئون المالية	عضو هيئة تحرير – المسؤول المالي
رابعاً - أعضاء هيئة التحرير من الخارج			
١	أ.د عبد الرازق مختار محمود	أستاذ المناهج وطرق التدريس	كلية التربية – جامعة أسيوط
٢	أ.د مايسة فاضل أبو مسلم أحمد	أستاذ علم النفس التربوي	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي
٣	أ.د ريم أحمد عبد العظيم	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية البنات – جامعة عين شمس

قواعد النشر بمجلة كلية التربية بالعريش

١. تنشر المجلة البحوث والدراسات التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية السليمة على ألا يكون البحث المقدم للنشر قد سبق وأن نشر، أو تم تقديمه للمراجعة والنشر لدى أي جهة أخرى في نفس وقت تقديمه للمجلة.

٢. تُقبل الأبحاث المقدمة للنشر بإحدى اللغتين: العربية أو الإنجليزية.

٣. تقدم الأبحاث – عبر موقع المجلة ببنك المعرفة المصري

https://foej.journals.ekb.eg

الكترونياً مكتوبة بخط (Simplified Arabic)، وحجم الخط ١٤، وهوامش حجم الواحد منها ٢.٥سم، مع مراعاة أن تنسق الفقرة بالتساوي ما بين الهامش الأيسر والأيمن (Justify). وترسل إلكترونياً على شكل ملف (Microsoft Word).

٤. يتم فور وصول البحث مراجعة مدى مطابقته من حيث الشكل لبنط وحجم الخط ، والتنسيق ، والحجم وفقاً لقالب النشر المعتمد للمجلة ، علماً بأنه يتم تقدير الحجم وفقاً لهذا القالب ، ومن ثم تقدير رسوم تحكيمه ونشره.

٥. يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث بما في ذلك الأشكال والرسوم والمراجع والجداول والملاحق عن (٢٥) صفحة **وفقاً لقالب المجلة**. (الزيادة برسوم إضافية). ويتم تقدير عدد الصفحات بمعرفة هيئة التحرير قبل البدء في إجراءات التحكيم

٦. يقدم الباحث ملخصاً لبحثه في صفحة واحدة، تتضمن الفقرة الأولى ملخصاً باللغة العربية، والفقرة الثانية ملخصاً باللغة الإنجليزية، وبما لا يزيد عن ٢٠٠ كلمة لكل منها.

٧. يكتب عنوان البحث واسم المؤلف والمؤسسة التي يعمل بها على صفحة منفصلة ثم يكتب عنوان البحث مرة أخرى على الصفحة الأولى من البحث ، والالتزام في ذلك بضوابط رفع البحث على الموقع.

٨. يجب عدم استخدام اسم الباحث في متن البحث أو قائمة المراجع ويتم استبدال الاسم بكلمة "الباحث"، ويتم أيضاً التخلص من أية إشارات أخرى تدل على هوية المؤلف.

٩. البحوث التي تقدم للنشر لا تعاد لأصحابها سواءً قُبل البحث للنشر، أو لم يُقبل. وتحتفظ هيئة التحرير بحقها في تحديد أولويات نشر البحوث.

١٠. لن ينظر في البحوث التي لا تتفق مع شروط النشر في المجلة، أو تلك التي لا تشتمل على ملخص البحث في أي من اللغتين ، وعلى الكلمات المفتاحية له.

١١. يقوم كل باحث بنسخ وتوقيع وإرفاق إقرار الموافقة على اتفاقية النشر. وإرساله مع إيصال السداد ، أو صورة الحوالة البريدية أو البنكية عبر إيميل المجلة J_foea@Aru.edu.eg قبل البدء في إجراءات التحكيم

١٢.يتم نشر البحوث أو رفض نشرها في المجلة بناءً على تقارير المحكمين، ولا يسترد المبلغ في حالة رفض نشر البحث من قبل المحكمين.

١٣.يُمنح كل باحث إفادة بقبول بحثه للنشر بعد إتمام كافة التصويبات والتعديلات المطلوبة.

١٤.في حالة قبول البحث يتم رفعه على موقع المجلة على بنك المعرفة المصري ضمن العدد المحدد له من قبل هيئة التحرير ، ويُرسل للباحث نسخة بي دي أف من العدد ، وكذلك نسخة بي دي أف من البحث (مستلة).

١٥.يمكن – في حالة الحاجة – توفير نسخة ورقية من العدد ، ومن المستلات مقابل رسوم تكلفة الطباعة ، ورسوم البريد في حالة إرسالها بريدياً داخل مصر أو خارجها.

١٦.يجدر بالباحثين (بعد إرسال بحوثهم ، وحتى يتم النشر) المتابعة المستمرة لكل من:

–موقع المجلة المربوط ببنك المعرفة المصري

https://foej.journals.ekb.eg

–وبريده الالكتروني الشخصي لمتابعة خط سير البحث عبر رسائل تصله تباعاً من إيميل المجلة الرسمي على موقع الجامعة J_foea@Aru.edu.eg

جميع إجراءات تلقي البحث، وتحكيمه، وتعديله، وقبوله للنشر، ونشره ؛ تتم عبر موقع المجلة ، وإيميلها الرسمي، ولا يُعتد بأي تواصل بأية وسيلة أخرى غير هاتين الوسيلتين الالكترونيتين.

محتويات العدد (الثالث والأربعون)

السنة السابعة		هيئة التحرير	
الرقم	عنوان البحث	الباحث	الصفحات
	بحوث العدد		
١	**استخدام استراتيجية البنتاجرام المدعومة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم لتنمية مهارات التواصل العلمي الرقمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية** إعداد د. نجلاء محمود يوسف منصور مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية جامعة العريش		
٢	**برنامج قائم على التعلم المخصص لتنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي والاتجاه نحو التدريس لدى الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية** إعداد د. كمال طاهر موسى ناصف أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية– جامعة العريش د. رشا صبحي محمد عبدالله حجازي أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الخاصة المساعد كلية علوم الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق		
٣	**بناء وتقنين مقياس المهارات قبل الأكاديمية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية** إعداد أ.د/ محمود علي السيد أستاذ علم النفس التربوي		

	وعميد كلية التربية – جامعة العريش أ.م.د/ أحمد عفت قرشم أستاذ المناهج و طرق التدريس المساعد كلية التربية – جامعة العريش د/ نها محمود أحمد عرندس مدرس التربية الخاصة كلية التربية – جامعة العريش الباحثة/ مروة عدنان عبد العال مدير مركز معاك لرعاية الطفل–اتحاد الأطباء العرب فرع سيناء
٤	**الخصائص السيكومترية لمقياس الكفايات الشخصية والادارية لمديري مدارس التعليم الابتدائي** إعداد أ.د/ السيد كامل الشربيني منصور أستاذ الصحة النفسية كلية التربية – جامعة العريش د/ سوسن علوي مصطفى مدرس الصحة النفسية كلية التربية – جامعة العريش الباحث/ عبد اللطيف أحمد عمران محمد باحث دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص (الصحة النفسية)
٥	**الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الإدراك البصري المصور لأطفال اضطراب طيف التوحد المدمجين** إعداد أ.د. محمود علي أحمد السيد

	أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية –جامعة العريش د. نهى محمود أحمد عرندس مدرس التربية الخاصة كلية التربية –جامعة العريش الباحث/ أحمد فضل الله شلالي حسن باحث دكتوراه قسم التربية الخاصة كلية التربية – جامعة العريش
٦	**بعض المشكلات الإدارية بمديرية التربية والتعليم بشمال سيناء: دراسة ميدانية"** إعداد أ.د. أحمد إبراهيم سلمي أرناؤوط أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية– جامعة العريش د. أمل محسوب محمد زناتي أستاذ الإدارة التعليمية المساعد كلية التربية– جامعة العريش الباحثة/ هبة الله ربيع عامر عبد الرحمن

٧	**واقع الخدمات اللازمة لتلبية الاحتياجات المجتمعية للطلبة المعاقين بصريا** إعداد أ.د/ زكريا محمد هيبة أستاذ أصول التربية كلية التربية – جامعة العريش د/ أحمد نبوي عبده عيسى أستاذ التربية الحاصة المساعد كلية التربية – جامعة العريش د/ هبة عبده عبدربه إبراهيم مدرس التربية الحاصة كلية التربية – جامعة العريش الباحث/ محمد حمدي محمد حمدي
٨	**فاعلية استراتيجية MURDER المعدلة في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة السريعة الواعية لطلاب المرحلة الإعدادية** إعداد أ.م.د/ كمال طاهر موسى ناصف أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية المساعد كلية التربية – جامعة العريش د/ سكينة عبد الرازق عبدالله شحتو مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية كلية التربية – جامعة العريش الباحثة/ أسماء عبد الرحمن حمدان محمد
٩	**تصور مقترح لتطوير أداء القيادات التعليمية الوسطى بمحافظة شمال سيناء في ضوء مدخل القيادة الرقمية** إعداد

	أ.د/ هنداوي محمد حافظ أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية – جامعة حلوان أ.د/ كمال عبد الوهاب أحمد أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية – جامعة العريش أ.د/ أحمد عبدالعظيم سالم أستاذ أصول التربية كلية التربية – جامعة العريش د/ عبدالكريم محمد أحمد أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد كلية التربية – جامعة العريش الباحثة/ دعاء العبد إبراهيم جودة مدرسة بالتربية والتعليم
١٠	**توعية طلاب الجامعة للمشاركة في مشروعات التنمية المستدامة بسيناء (دراسة مستقبلية)** إعداد أ.د/ رزق منصور بديوي أستاذ أصول التربية المتفرغ كلية التربية – جامعة العريش د/ أحمد فاروق الزميتي أستاذ أصول التربية المساعد كلية التربية – جامعة العريش الباحثة/ رنا صلاح حسن قاسم أخصائي اجتماعي بالتربية والتعليم

البحث الثاني

برنامج قائم على التعلم المخصص لتنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي والاتجاه نحو التدريس لدى الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية

إعداد

د. كمال طاهر موسى ناصف

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

المساعد بكلية التربية– جامعة العريش

د. رشا صبحي محمد عبدالله حجازي

أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية

الخاصة المساعد

كلية علوم الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق

برنامج قائم على التعلم المخصص لتنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي والاتجاه نحو التدريس لدى الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية

إعداد

د. كمال طاهر موسى ناصف
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
المساعد بكلية التربية– جامعة العريش
Dr.kamal.taher@gmail.com

د. رشا صبحي محمد عبدالله حجازي
أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الخاصة المساعد
كلية علوم الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق
osha12266@gmail.com

ملخص:

هدف هذا البحث إلى التحقق من فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم المخصص في تنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي والاتجاه نحو التدريس لدى الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية. اعتمد البرنامج على مبادئ التكيف الفردي ومرونة المحتوى بما يراعي الفروق الفردية والاحتياجات الخاصة لهذه الفئة من المتعلمين. ولتحقيق أهداف البحث، أُعدت مجموعة من الأدوات تضمنت اختباراً لقياس مهارات الأداء اللغوي الوظيفي، ومقياساً للاتجاه نحو مهنة التدريس.

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وطبّق البرنامج على عينة قوامها (٩) من الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي وتعزيز الاتجاه الإيجابي نحو التدريس لدى هذه الفئة، كما أظهرت النتائج العلاقة الارتباطية الطردية الموجبة بين مهارات الأداء اللغوي الوظيفي، والاتجاه نحو التدريس.

وأوصت الدراسة بضرورة دمج مدخل التعلم المخصص في برامج إعداد معلمي ذوي الإعاقة البصرية؛ لما له من دور في تلبية احتياجاتهم التعليمية الفردية وتنمية قدراتهم التواصلية والوظيفية بما ينعكس إيجاباً على أدائهم المهني في ميدان التعليم.

الكلمات المفتاحية: التعلم المخصص – الأداء اللغوي الوظيفي – الاتجاه نحو التدريس – الطلاب المعلمون ذوو الإعاقة البصرية.

A Personalized Learning–Based Program for Developing Functional Language Performance Skills and Attitudes Toward Teaching Among Visually Impaired Student Teachers

Abstract:

The aim of this research was to examine the effectiveness of an educational program based on personalized learning in developing functional language performance skills and attitudes toward teaching among student teachers with visual impairments. The program was grounded in the principles of individual adaptation and content flexibility, taking into account the individual differences and specific needs of this group of learners.

To achieve the research objectives, a set of tools was developed, including a test to measure functional language performance skills and a scale to assess attitudes toward the teaching profession.

The researchers employed a quasi-experimental design using a one-group pretest-posttest model. The program was applied to a sample of nine student teachers with visual impairments.

The results revealed statistically significant differences at the 0.01 level between the mean scores of the pretest and posttest in favor of the posttest, confirming the program's effectiveness in enhancing functional language performance skills and fostering a positive attitude toward teaching among this group.

Moreover, a positive correlation was found between functional language performance skills and attitudes toward teaching.

The study recommended integrating the personalized learning approach into teacher preparation programs for individuals with visual impairments, as it plays a key role in meeting their individual educational needs and developing their communicative and functional abilities, which in turn positively reflect on their professional performance in the field of education.

Keywords: Personalized learning – Functional language performance – Attitude toward teaching – Student teachers with visual impairments.

مقدمة:

تُعد اللغة أداة أساسية في حياة التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، إذ تمثل الوسيلة الرئيسة للتعلم والتواصل واكتساب المعرفة، في ظل غياب المدخلات البصرية. ويؤدي أي ضعف في الأداء اللغوي لديهم إلى إعاقة تفاعلهم الأكاديمي والاجتماعي.

كما تُعد اللغة من أهم أدوات الإنسان في التفاعل مع مجتمعه، إذ تُشكل الوسيلة التي يُعبر بها عن أفكاره ومشاعره، ويكتسب من خلالها المعرفة والخبرات، ويُحقق التواصل الفعّال مع الآخرين. ولابد من أن يطور الطلبة المعلمون من مهارات الأداء اللغوي – والتي تشمل مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة – في مواقف التعبير والتواصل والتفكير بما يحقق كفاءة هذا الاستخدام وفعاليته، لا سيما لدى المتعلمين الذين يستعدون للعمل في المجال التربوي مستقبلًا (فضل الله، ٢٠١١، ص٣٠)

ويكتسب الأمر أبعادًا أكثر تعقيدًا حينما يتعلق بالطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية، حيث تُعد اللغة القناة المحورية الوحيدة تقريبًا التي يُمكنهم الاعتماد عليها في التفاعل مع البيئة التعليمية والاجتماعية، في ظل غياب المدخل البصري. وقد أشارت دراسات عدة إلى أن الإعاقة البصرية تؤثر في تطور المهارات اللغوية،

نتيجة لحرمان المتعلم من عدد كبير من المدخلات الحسية البصرية، مما قد يُفضي إلى بعض القصور في تكوين المفاهيم، أو الطلاقة اللفظية، أو التنظيم اللغوي (Mosca, Kritzinger, & Van der Linde, 2015, p12)، (Brouwer, Gordon-Pershey, & Stransky, 2023, p. 145).

وقد لاحظ الباحثان، من خلال خبرتهما في مجال إعداد المعلمين بصفة عامة، وخبرة أحدهما في إعداد الطلاب المعلمين المكفوفين بصفة خاصة، وجود مظاهر ضعف في بعض مكونات الأداء اللغوي الوظيفي لدى هذه الفئة. وقد تأكد ذلك من خلال المناقشات بين الباحثين واستفسارهما حول طبيعة استخدام هؤلاء الطلاب للغة، الأمر الذي أظهر بوضوح جوانب القصور اللغوي لديهم وما قد يترتب عليها من انعكاسات سلبية على فاعليتهم الأكاديمية وقدرتهم المستقبلية على التدريس، مما يبرز الحاجة إلى مداخل تعليمية أكثر مرونة وتكيّفًا.

ويُعَدّ الأداء اللغوي عنصرًا أساسيًا في تكوين اللغة واستخداماتها المختلفة، إذ تنبثق بنيتها وعناصرها من طبيعة هذا الأداء. وقد تناولت الدراسات هذا المفهوم بتعريفات متعددة باختلاف زوايا النظر ومجالات البحث، الأمر الذي أفرز تنوعًا في صياغة التعريفات.

ومن المفيد عرض بعض هذه التعريفات لتوضيح أبعاده. فيرى (عصر، ٢٠٠٥، ص ٢٣) أنه "الكيفية الفردية لاستخدام اللغة، خاصة الاستخدام الصوتي". بينما عرّف (بيومي، ٢٠٠٩، ص ١٠١) الأداء اللغوي على أنه "مفهوم يعني الإنجاز، وفي اللغة يشير إلى الإنجاز في الإرسال والاستقبال، أي مدى القدرة على فهم اللغة في الاستماع والقراءة، ومدى القدرة على التعبير عن اللغة في التحدث والكتابة."

ونظرًا لأهمية الأداء اللغوي الوظيفي بوصفه هدفًا أساسيًا من تعليم اللغة، فقد اهتم علماء اللغة بتطوير طرائق قياسه، ووضع أطرٍ نظرية تُوجِّه ممارسات تصميم اختبارات الأداء اللغوي الحياتي. وتُستعمل في هذا السياق طريقتان: **الاختبار المباشر** الذي يحاكي مواقف استخدام اللغة الحقيقية، و**الاختبار غير المباشر** الذي يقيس

المهارات من خلال أدوات مثل بطاقات الملاحظة أو تحليل مكوّنات الأداء (Dimova, 2022, p. 122).

وتُعد المهارات اللغوية الوظيفية — الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة — من الركائز الأساسية التي يقوم عليها التفاعل الإنساني، وتشكل القاعدة التي يُبنى عليها التواصل الفعّال، والتعلم البنّاء، والتفكير النقدي. فهي لا تقتصر على كونها أدوات تعبير، بل تمثل عمليات عقلية واجتماعية معقدة تسهم في تكوين شخصية المتعلم وتنمية قدراته الإدراكية والمعرفية (أبو لبن، ٢٠١١، ص ٧٤؛ والحوسنية ، ٢٠١٣، ص ١٣٧).

وتعد هذه المهارات مكونات مترابطة يتكامل أداؤها لبناء المعنى وتنظيم التفكير، حيث يبدأ الاكتساب اللغوي بالاستماع، ويُترجم إلى تواصل شفهي، ثم إلى فهم قرائي، وأخيرًا إلى إنتاج كتابي، مما يجعلها ضرورية في مختلف السياقات التربوية (ووجيه؛ وسنجي، ٢٠١١، ص ١٣٥؛ والجهني، ٢٠١٥، ص ١٤٧؛ قورة).

وتزداد أهمية هذه المهارات لدى فئة الطلاب المعلمين، خاصة ذوي الإعاقة البصرية، إذ تعتمد خبراتهم التعليمية والمعرفية بشكل كبير على المدخلات السمعية واللغوية، في ظل غياب القنوات البصرية الداعمة. لذا، فإن أي قصور في تنمية المهارات اللغوية الوظيفية لديهم قد يؤدي إلى إعاقة تفاعلهم الصفي وتحصيلهم المعرفي، ويحدّ من قدرتهم على ممارسة دورهم المستقبلي كمعلمين.

وفي هذا السياق، تؤكد الدراسات التربوية ضرورة تصميم برامج تعليمية تستهدف تطوير هذه المهارات بشكل منهجي، باستخدام مداخل تدريسية تتكيف مع احتياجاتهم وتراعي خصائصهم، لضمان تمكينهم لغويًا وفكريًا على نحو فعّال (زعفر، ٢٠١١، ص ١٤٣؛ وعاشور ومقدادي، ٢٠١٣، ص ١٥٢؛والحسيناوي ، ٢٠٢٠، ص ٢٠٩).

ويتطوَّر النمو اللغوي لدى الطلاب المعلمين المكفوفين بشكل طبيعي ما لم تكن هناك إعاقات مصاحبة، إلا أن خصائص هذا النمو تختلف عن أقرانهم المبصرين نتيجة افتقارهم إلى المدخلات البصرية، والقيود المفروضة على تنقّلهم،

واختلاف نوعية الخبرات الحسية التي يتعرَّضون لها في المراحل المبكرة من النمو. كما أن الأفراد ذوي الإعاقة البصرية يواجهون صعوبات في التعبير والتواصل اللفظي، حيث يمكِنهم غالبًا تعريف الكلمات تعريفًا لغويًا دقيقًا، لكنهم يعجزون عن ربطها بتمثيلات واقعية محسوسة (السرطاوي، ٢٠١٤، ص. ٦٣).

وتتضمن أبرز التحديات اللغوية التي تظهر لدى الأفراد ذوي الإعاقة البصرية وجود أخطاء في الإنتاج الصوتي، بما يشمل الاستبدال أو تشويه بعض الأصوات، مما يؤثر في وضوح الكلام (Brouwer, Gordon-Pershey, & Stransky, 2023, p. 133) ، كما يُلاحظ ضعف في استخدام اللغة داخل السياق الاجتماعي نتيجة لقصور في المهارات البراغماتية كتناوب الأدوار وضعف الاتصال البصري والاقتصار على تعبيرات محدودة بالإيماءات .(Lulu et al., 2023, p. 4) ويُضاف إلى ذلك تأخر في التعبير اللفظي وصعوبات في التواصل، حيث تبيّن أن كثيرًا من المكفوفين يعانون من ضعف في المفردات التعبيرية وصعوبة في تنظيم المعاني .(Mosca, Kritzinger, & Van der Linde, 2015, p. 6) وتظهر أيضًا بعض السمات المرتبطة بالأداء الصوتي، مثل ارتفاع مستوى الصوت بشكل غير متناسب مع السياق أو اعتماد نبرة رتيبة، وهو ما يحدّ من فاعلية التواصل.

ويُعد الطلاب المعلمون ذوو الإعاقة البصرية فئة مميزة في ميدان إعداد المعلمين، إذ يواجهون تحديات تتعلق بإدراك المعلومات البصرية والتفاعل داخل البيئات التعليمية التقليدية، مما يتطلب تهيئة برامج تدريبية تراعي احتياجاتهم الخاصة؛ فيحتاج المعاق بصريا إلى تعلم مهارات أساسية خاصة من المعلمين المدربين ومن أهم هذه المهارات ، مهارات القراءة والكتابة، والمهارات الحياتية المستقلة .(عبد القادر، ٢٠٢٣، ص ٦٣) ، ولأن العائد الحقيقي لتعليم اللغة هو القدرة على استخدامها في مواقف التفكير، والتعبير والتواصل . (فضل الله ، ٢٠١٤، ص ٤١٣)

كما تسهم الاتجاهات الإيجابية لهؤلاء الطلاب نحو مهنة التدريس في تعزيز ثقتهم بأنفسهم ودافعيتهم للتعلم، وتساعدهم على تطوير مهارات التدريس باستخدام

استراتيجيات بديلة كاللمس والسمع والوسائط المساندة، بما يمكّنهم من أداء دورهم التربوي بفاعلية ويؤكد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم والتوظيف.

فالاتجاه نحو التدريس يعرف بأنه " حالة ذهنية أو عصبية من الاستعداد، تتشكل من خلال الخبرة، وتؤثر بشكل مباشر على استجابات الفرد وسلوكه تجاه موضوع معين. في سياق التدريس، يشمل هذا المفهوم آراء المعلم ومشاعره وأفكاره ومخاوفه تجاه مهنة التدريس أو البرنامج التعليمي. يتكون الاتجاه من ثلاثة عناصر رئيسية: المكون العاطفي (المشاعر)، والمكون المعرفي (المعتقدات والأفكار)، والمكون السلوكي (الأفعال والاستجابات). (Qafa, Sina, & Prendi, 2024, P 92)

ومن هنا تبرز الحاجة إلى توظيف مداخل تعليمية تتسم بالمرونة والتكيف، وفي مقدمتها مدخل التعلم المخصص، الذي يُراعي الفروق الفردية ويُسهِم في تنمية المهارات اللغوية بما يتناسب مع قدرات هؤلاء المتعلمين واحتياجاتهم الخاصة.

وعلى الرغم من قدم نشأة التعلم المخصص، فإنه لم يُدرج في الخطط الاستراتيجية للنظم التعليمية إلا في المملكة المتحدة عام ٢٠٠٤م، عندما قامت وزارة التعليم والمهارات في إنجلترا بتضمينه في استراتيجيتها الخمسية. وكان تشارلز ليدبيتر من أبرز الداعمين لهذا المفهوم، حيث سعى إلى رفع مستوى إنجاز الطلاب، وتقليل نسبة التسرب المدرسي، وتعزيز القدرة التنافسية عالميًا. وقد طرح رؤيته حول التعلم المخصص في كتيبه "كيف نضع المتعلم في قلب النظام التعليمي"، حيث أكد على أهمية توفير معلمين قادرين على تمكين الطلاب من التعلم الجماعي واتخاذ قراراتهم التعليمية بأنفسهم.(Taylor, 2014,p20)

ومن هذا المنطلق، يُعد التعلم المخصص (Personalized Learning) من أبرز الاتجاهات المعاصرة في التعليم، كونه يستهدف تمكين المتعلم من التحكم في سرعة تعلمه، واختيار ما يتناسب مع قدراته، ومراعاة أنماط تعلمه واهتماماته. ويؤكد (Pane. 2018 p2)أن التعلم المخصص يُعد من أنجح المداخل لتحسين نواتج

التعلم، لا سيما لدى الطلاب ذوي الإعاقة، إذ يوفر بيئة تعلم مرنة تُراعي الفروق الفردية، وتُسهم في تنمية القدرات الذاتية. (Brass, & Lynch 2020, p5,)

كما أنه يعد نهجا تعليميا يهدف إلى تكييف العملية التعليمية بما يتلاءم مع الاحتياجات الفردية للمتعلمين، من خلال تعديل المحتوى ووتيرة التعلّم وأسلوب التفاعل، مع تمكين المتعلم من المشاركة الفاعلة في تصميم خبراته التعليمية (Schmid, Bernard, Abrami, Borokhovski & Wade 2023, P.11).

وفي السياق ذاته، أوضح (Alquraini and Gut .2012, p45) أن دمج الطلاب ذوي الإعاقة في بيئة تعلم مستجيبة لحاجاتهم من خلال أدوات وتقنيات تعليمية مناسبة، يعزز من اكتسابهم للمهارات الأكاديمية واللغوية بشكل أكثر فاعلية. كما توصي تقارير دولية، مثل تقرير اليونسكو(UNESCO, 2017) ، بأهمية تبني ممارسات التعلم المخصص في مؤسسات التعليم العالي، ولا سيما في كليات إعداد المعلمين، من أجل تطوير جودة المخرجات التعليمية والاستجابة الفعالة لاحتياجات المتعلمين ذوي الإعاقة.

وانطلاقًا مما سبق، يهدف هذا البحث إلى بناء برنامج تربوي قائم على التعلم المخصص وتطبيقه على عينة من الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية، بهدف تنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي لديهم. ويُنتظر من نتائج هذا البحث أن تُسهم في تقديم نموذج تطبيقي فاعل يمكن الاستفادة منه في تطوير برامج إعداد المعلمين ضمن فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويشير التعلم المخصص إلى نهج تعليمي يتمركز حول المتعلم، يهدف إلى تكييف محتوى التعليم، وأساليبه، ووتيرته، وفق خصائص كل متعلم على حدة، مثل: مستوى المعرفة، والاحتياجات، والاهتمامات، والأهداف. ويُعَد هذا النهج أحد الاتجاهات التربوية المعاصرة التي ظهرت استجابةً للتحولات الرقمية، ولحاجة الطلاب إلى بيئات تعليمية مرنة تساعدهم على تحقيق أقصى إمكاناتهم التعليمية.

وتبرز أهمية التعلم المخصص في عدة محاور، منها:

- تحسين التحصيل الأكاديمي: أشارت دراسات متعددة إلى أن الطلاب الذين يتعلمون وفق مسارات مخصصة يحققون أداءً أعلى في الاختبارات، مقارنةً بمن يتعلمون وفق طرق تقليدية (Jantakun, Jantakun& Jantakoon, 2025).
- تعزيز الدافعية الذاتية: أكّدت (Panwale & Vijayakumar 2025)أن التفاعل مع محتوى مخصص يعزز دافعية الطلاب ويدعم تنظيمهم الذاتي.
- دعم الطلاب ذوي الإعاقة: أوضحت (Ishartini., Handoyo., Prabawati. & Suseno 2023)أن التعلم المخصص يسهم بفعالية في تحسين أداء الطلاب ذوي الإعاقات، من خلال المواءمة بين أساليب التعليم واحتياجاتهم الخاصة.
- تضييق فجوات الإنجاز: أشارت (Lee & Reigeluth 2018) إلى أن التعلم المخصص يساعد على تقليص الفوارق التحصيلية، لا سيما في البيئات التعليمية ذات التنوع العالي.

ولتحقيق تعلم مخصص فعال، تتبع الأدبيات التربوية خطوات منهجية، من أبرزها:

١. تحليل المتعلم :(Learner Profiling) جمع البيانات حول قدرات المتعلم، أسلوب تعلمه، اهتماماته، أدائه السابق (Tetzlaff., Schmiedek., & Brod, 2021).
٢. تصميم المسارات التعليمية :صياغة خطط تعلم فردية تشمل محتوى وأنشطة تتوافق مع نتائج تحليل المتعلم.(Panwale & Vijayakumar, 2025)
٣. توظيف التكنولوجيا :استخدام نظم تعليم ذكية، وتطبيقات تحليل تعلم، وتغذية راجعة فورية، مثل أدوات الذكاء الاصطناعي التكيفية (Barrera Castro et al., 2024).

٤. تنفيذ التعلم :تطبيق الأنشطة والمحتوى في بيئة مرنة تتيح للطالب التقدم وفق وتيرته الذاتية.

٥. التقييم والتغذية الراجعة :رصد التقدم من خلال تقييمات تشخيصية مستمرة، وضبط المسار التعليمي (Kochmar, Vu., Belfer., Gupta., Serban& Pineau 2022).

الإحساس بمشكلة البحث:

١- **قصور واضح في الأداء اللغوي الوظيفي لدى الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية**، يتمثل في صعوبات التعبير، وضعف التواصل الشفهي، ومحدودية الطلاقة اللفظية والتنغيم الصوتي، كما أكدت دراسة (Lulu et al., 2023, p. 4)

٢- **الاعتماد على مداخل تقليدية في برامج إعداد معلمي ذوي الإعاقة**، لا تراعي الفروق الفردية ولا احتياجاتهم الحسية الخاصة، مما يحدّ من فاعلية تنمية المهارات اللغوية اللازمة لمهنة التعليم (عاشور ومقدادي، ٢٠١٣؛ الحسيناوي ، ٢٠٢١).

٣- **ضعف استخدام مدخل التعلم المخصص في التعليم الجامعي العربي عمومًا، وفي كليات التربية خصوصًا**، رغم فاعليته المثبتة في تحسين نواتج تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة(Pane , 2018) ؛ Alquraini & Gut, 2012).

٤- **افتقار برامج إعداد معلمي التربية الخاصة إلى مكونات لغوية وظيفية موجهة**، تربط بين مواقف الحياة الواقعية ومتطلبات العمل التدريسي، خاصة في ظل غياب بيئات تدريبية تراعي ضعف المدخلات البصرية لدى المكفوفين.

٥- **ضعف التواصل الأكاديمي واللغوي لدى عينة من الطلاب المعلمين المكفوفين في الواقع العملي**، كما لاحظه الباحث ميدانيًا، مما يهدد جودة أدائهم المستقبلي كمقدّمي خدمة تعليمية.

٦- **غياب برامج تقييم فعالة تقيس الأداء اللغوي الوظيفي بشكل مباشر في سياقات حقيقية**، وهو ما يقلل من فرص تحسينه بشكل منهجي.

٧- **ملاحظة الباحثين لقصور فعلي في الأداء اللغوي الوظيفي لدى الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية خلال المواقف التعليمية والتدريبية**، حيث لوحظ ضعف في الطلاقة اللفظية، والتنغيم، ودقة التعبير، ما يعيق تفاعلهم الصفّي ويؤثر على كفاءتهم المستقبلية كمعلمين، مما يعزز الحاجة إلى تدخل تربوي متخصص يستند إلى مدخل يتكيف مع قدراتهم الخاصة.

٨- **إجراء الباحثين لمقابلات مع عدد من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية**، والذين أبدوا اتفاقًا واضحًا حول وجود ضعف ملحوظ في مهارات الأداء اللغوي الوظيفي لدى الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية، مؤكدين أن هذا القصور يُعد عائقًا حقيقيًا أمام قيامهم بدورهم التعليمي داخل الفصول الدراسية بكفاءة.

٩- . **وللتأكد من وجود المشكلة ميدانيًا**، أجرى الباحثان دراسة استطلاعية على عينة قوامها (9) طلاب من الفرقة الرابعة بكلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل – جامعة الزقازيق، حيث قاما بتطبيق اختبار مقنن لقياس مهارات الأداء اللغوي الوظيفي، إضافة إلى ملاحظة أدائهم الشفهي في مواقف لغوية حياتية. وقد كشفت النتائج عن تدنٍ ملحوظ في هذه المهارات، مما يدعم وجود فجوة حقيقية تستدعي التدخل التربوي لمعالجة هذا القصور.

جدول (١) مستويات التلاميذ في اختبار مهارات الأداء اللغوي الوظيفي لدى عينة الدراسة الاستطلاعية

اختبار الأداء اللغوي الوظيفي	الدرجة النهائية	مستوى التلاميذ في اختبار مهارات الأداء اللغوي الوظيفي					
		٠% ≤ منخفض < ٥٠%		**٥٠% ≤ منخفض ≤ ٧٥%**		**٧٥% < منخفض ≤ ١٠٠%**	
		ن	%	ن	%	ن	%
الاستماع	٢٠	٦	٦٦.٦٧	٢	٢٢.٢٢	١	١١.١١
التحدث	٢٠	٧	٧٧.٧٨	٢	٢٢.٢٢	صفر	صفر
القراءة	٢٠	٧	٧٧.٧٨	١	١١.١١	١	١١.١١
الكتابة	٢٠	٧	٧٧.٧٨	٢	٢٢.٢٢	صفر	صفر

مشكلة البحث: في ضوء ما سبق يتضح أن مشكلة البحث تتلخص في تدني وضعف مهارات الأداء اللغوي لدى الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية " الفرقة الثالثة "، والحاجة إلى برنامج قائم على التعلم المخصص كتوجه جديد وحديث للتعلم للطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية، والاستفادة من مميزاته في تحسين العملية التعليمية. وللتصدي لدراسة هذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات الآتية:

[١] ما مهارات الأداء اللغوي اللازمة للطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية " الفرقة الثالثة " ؟

[٢] ما صورة برنامج مقترح قائم على التعلم المخصص في تنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي والاتجاه نحو التدريس لدى الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية" الفرقة الثالثة "؟

[٣] ما فاعلية برنامج قائم على التعلم المخصص لتنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي لدى الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية" الفرقة الثالثة " ؟

[٤] ما فاعلية برنامج قائم على التعلم المخصص لتنمية الاتجاه نحو التدريس لدى الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية" الفرقة الثالثة " ؟

[٥] ما علاقة تنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي بالاتجاه نحو التدريس لدى الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن الآتي:

١- تحديد مهارات الأداء اللغوي الوظيفي اللازمة للطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية في مرحلة الإعداد الجامعي" الفرقة الثالثة".

٢- بناء برنامج قائم على مدخل التعلم المخصص يلائم خصائص واحتياجات الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية" الفرقة الثالثة".

٣- الكشف عن فاعلية البرنامج القائم على التعلم المخصص في تنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) والاتجاه نحو التدريس لدى الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية" الفرقة الثالثة".

٤- الكشف عن علاقة تنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي بالاتجاه نحو التدريس لدى الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية

أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث من خلال الآتي:

١- يُواكب التوجهات التربوية المعاصرة الداعية إلى تطبيق مدخل التعلم المخصص لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقات، وتعزيز فرصهم في التعليم الجامعي الدامج.

٢- يُعد من الدراسات التي ركزت على تطوير الأداء اللغوي الوظيفي لدى الطلاب المعلمين المكفوفين، تأكيدا على الأهمية الحاسمة لهذه المهارات في إعدادهم لمهنتهم المستقبلية.

٣- يساهم في تصميم برنامج تدريبي متخصص يُراعي الفروق الفردية والإدراكية لذوي الإعاقة البصرية، ويُعزز تمكينهم لغويًا وأكاديميًا.

٤- يُقدم أدوات قياس مقننة (اختبار لمهارات الأداء اللغوي الوظيفي، بطاقة ملاحظة للأداء الشفهي، مقياس للاتجاه نحو التدريس) يمكن الاستفادة منها في البحوث والممارسات التربوية المستقبلية.

٥- يُسهم في تطوير ممارسات إعداد معلمي التربية الخاصة، وتوجيه البرامج الجامعية نحو تبني مداخل تدريسية قائمة على التخصيص والتكيف مع الحاجات الفعلية للمتعلمين.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١- الحدود البشرية (الطلاب المعلمون ذوو الإعاقة البصرية – الفرقة الثالثة):

تم اختيار هذه الفئة نظرًا لوصولهم إلى مرحلة الإعداد المهني الفعلي لمهنة التدريس، حيث تتطلب هذه المرحلة تنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي بشكل مكثف بما يؤهلهم للتفاعل الصفي والتواصل التربوي الفعال. كما أن اقتصار البحث على ذوي الإعاقة البصرية يعكس حاجة ملحة لتلبية متطلبات فئة مهمشة تحتاج إلى تدخلات تعليمية نوعية تتلاءم مع خصائصها.

٢- الحدود المكانية (كلية علوم ذوي الإعاقة – جامعة الزقازيق):

اختيرت الكلية لكونها الكلية المتخصصة في إعداد وتأهيل المعلمين من ذوي الإعاقة، مما يجعلها البيئة الأنسب لتطبيق البرنامج وتنفيذ أدوات البحث في إطار واقعي ومنظم. كما أن قرب أحد الباحثين منها سهل عملية التواصل والمتابعة الميدانية أثناء تنفيذ التجربة.

٣- الحدود الزمنية (الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢٤/٢٠٢٥):

تم اختيار هذا التوقيت لتزامنه مع تدريس مقرر "طرائق التدريس" ضمن الخطة الدراسية، ما يتيح دمج البرنامج القائم على مدخل التعلم المخصص بشكل تكاملي مع محتوى المقرر. كما أن توقيت الفصل الدراسي الثاني أتاح وقتًا كافيًا للقائم على التطبيق بتوجيه الباحثين ومتابعة نتائج التجربة.

مصطلحات البحث:

- **التعلم المخصص:**

ويعرف إجرائيًا . في هذه الدراسة بأنه توظيف مداخل واستراتيجيات تعليمية مرنة تستند إلى خصائص الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية واحتياجاتهم الفردية، من خلال تعديل أنشطة التعلم، وتنوع مصادر الخبرة (السمعية، اللمسية، والتقنية المساعدة)، وضبط وتيرة التعلّم بما يتوافق مع قدراتهم، مع إتاحة فرص المشاركة النشطة لهم في اختيار أنماط التفاعل؛ لتنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي والاتجاه نحو التدريس لديهم.

- **الأداء اللغوي الوظيفي:**

يقصد بالأداء اللغوي الوظيفي . إجرائيًا . في هذه الدراسة قدرة الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية على توظيف مهارات اللغة الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة) بصورة صحيحة وملائمة في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة، وذلك بما يضمن التفاعل الفعّال مع زملائهم وأساتذتهم، والتعبير الدقيق عن أفكارهم، وفهم الرسائل اللغوية الصادرة عن الآخرين، والاستجابة لها بطريقة صحيحة.

- **الاتجاه نحو التدريس:**

يعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يظهرها الطلاب المعلمون ذوو الإعاقة البصرية من ميول ومعتقدات واستعدادات إيجابية تجاه مهنة التدريس، كما تقاس عبر أبعاد تشمل: القناعة بأهمية التدريس، والاستعداد لتحمّل مسؤولياته، والرضا عن التخصص، والوعي بالأدوار التربوية والاجتماعية، والتحفيز الداخلي للتطوير المهني، وتبني صورة ذهنية إيجابية عن مهنة التدريس.

الإطار النظري للبحث

جاء الإطار النظري للبحث في ثلاثة محاور، يتناول **المحور الأول** العناصر الآتية: مهارات الأداء اللغوي الوظيفي من حيث مفهومها، وأهميتها، ومهاراتها، وطرائق تنميتها. ثم يتناول **المحور الثاني:** الاتجاه نحو التدريس من حيث مفهومه، وأهميته، ومكوناته. أما **المحور الثالث** فيتناول نشأة التعلم المخصص، ومفهومه، وأهدافه، وعناصره، وأبعاده، وتنوع المناهج الدراسية للتعلم المخصص.

المحور الأول- الأداء اللغوي الوظيفي (مفهومه، وأهميته، ومهاراته، وطرائق تنميته)

أولا- مفهوم الأداء اللغوي الوظيفي:

اللغة تنقسم إلى مهارات أساسية تؤثر كل واحدة منها في الأخرى بشكل كبير. أولى هذه المهارات هي الاستماع، الذي يجب تدريسه بطريقة منظمة ومدروسة. ثم يأتي التحدث أو التعبير الشفوي، يليه القراءة التي تلعب دورًا مهمًا في تطوير التفكير. أما المهارة الأخيرة فهي الكتابة، التي تُدرس من خلال التعبير الكتابي بمستوياته المتنوعة. (الحسيناوي، ٢٠٢١، ص ٢١٠)

والمهارة تعني القدرة على أداء الأعمال بدقة وسهولة، مع مراعاة السرعة والكفاءة مع الالتزام بالقواعد اللغوية سواء المنطوقة أو المكتوبة، مثل النطق السليم، الكتابة، القراءة، الاستماع، الحوار، علم الأصوات، المفردات والصرف، القواعد، علم

الدلالة، الأسلوب، الكتابة اليدوية، والفهم. إتقان هذه المهارات بشكل شامل يجعل الشخص ماهرًا في اللغة.(الحسيناوي، ٢٠٢١، ص ٢٠٨)

في حين عرّف (إسماعيل، ٢٠١٣، ص ٢٣) الأداء اللغوي على أنه "قدرة الطالب على ممارسة اللغة في مواقف التواصل، إنتاجًا وتلقّيًا، من خلال إنشاء الرسائل اللغوية وترميزها، ويمكن الاستدلال على هذه القدرة من خلال ممارسات الطالب في الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة، واستخدامه المهارات اللغوية اللازمة لإنشاء الرسائل اللغوية وترميزها". ومن جانبه، قال (رشيد، ٢٠١٣، ص ٦٥) إن الأداء اللغوي هو "استخدام القدرة اللغوية التي تمكّن الفرد من إنتاج وفهم عدد غير محدود من الجمل، واكتشاف الأخطاء، وتحديد الغموض في النتائج اللغوية ضمن نسق معين".

وأخيرا، عرّف (الأوسي، ٢٠١٩، ص ٣٥٨) الأداء اللغوي على أنه "ممارسة اللغة بشكل صحيح في الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة، وتتمثل ممارستها في جميع مواقف التواصل، إنتاجًا وتلقّيًا، بهدف التأثير أو التعبير عن الذات باستخدام فنون اللغة ومهاراتها".

يعرف الأداء اللغوي الوظيفي بأنه القدرة على استقبال أو الاستماع للرموز اللغوية الصوتية الصادرة من الآخرين وفهمها وإدراك معناها، والاستجابة بإرسالها في سياق لغوي صحيح من حيث النطق والمعنى والتركيب، والاستخدام والطلاقة.(المطيري ٢٠٢١، ص ٣١١)

والأداء اللغوي: كل ما يصدر عن معلم اللغة العربية من سلوك لغوي منطوق أو مكتوب يساعده في تحقيق مستوى عالٍ من الأداء بشكل صحيح.(الشرفات ٢٠١٧، ص ٥٠)

ويتضح من مجمل التعريفات السابقة أن الأداء اللغوي الوظيفي يمثل الجانب التطبيقي للقدرة اللغوية، حيث يُعبّر عن مدى تمكّن الفرد من توظيف مهارات اللغة الأربع — الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة — في مواقف تواصلية حقيقية تعكس كفاءته في استخدام اللغة بصورة صحيحة وفعّالة. فهو لا يقتصر على المعرفة

النظرية بالقواعد أو المفردات، بل يشمل الاستخدام العملي للغة في مواقف تتطلب الفهم والتعبير والتفاعل، بهدف تحقيق التواصل الهادف والتأثير المتبادل بين المتحدثين. ومن ثم، يُعد الأداء اللغوي الوظيفي مؤشراً جوهرياً على نجاح العملية التعليمية في مجال اللغة، لارتباطه المباشر بقدرة المتعلم على ممارسة اللغة بوعي واتساق وسياقية مناسبة.

ثانيا- أهمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي:

تعد مهارات الأداء اللغوي الوظيفي من الركائز الأساسية في بناء الكفاءة اللغوية التواصلية لدى المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة، نظرًا لدورها الحيوي في دعم القدرات التعبيرية والتفاعلية في مواقف الحياة اليومية والتعليمية. فقد أظهرت دراسة المطيري (٢٠٢١، ص. ٣٠٨) أن هناك ارتباطًا دالًا بين الأداء اللغوي الوظيفي والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين، مما يعكس دور هذه المهارات في دمج الأفراد ضمن السياقات الاجتماعية. كما أكد (عزازي، وسيد، ومحمود.٢٠٢٤، ص. ٥٨٦) أن التدريب على الأداء اللغوي الوظيفي يُحسّن من قدرة الأطفال على استخدام اللغة بشكل دقيق وفعال في الحياة الواقعية.

أما (السنافي ٢٠١٤، ص. ٥٩) فأوضحت في دراستها أن الأداء الوظيفي يعزز من كفاءة الطلاب الفائقين في معالجة المواقف اللغوية اليومية.

تتجلى أهمية الأداء اللغوي الوظيفي في .(Brown, 2001, pp. 248–252) : (Zawacki-Richter et al., 2019, pp. 5–7).

١. تطوير قدرات الفهم والتعبير.
٢. تعزيز الكفاءة التواصلية (الشفهية/الكتابية).
٣. معيار للنجاح الأكاديمي والمهني
٤. وسيلة للانخراط الفعلي في المجتمع

ويتضح من ذلك أن مهارات الأداء اللغوي الوظيفي تمثل محورًا أساسيًا في تنمية الكفاءة التواصلية الشاملة، خاصة لدى فئات المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة، لما تسهم به في تمكينهم من التفاعل الإيجابي مع محيطهم الاجتماعي والتعليمي. فهي تُعد وسيلة فعالة لتحسين الفهم المتبادل، وتيسير التعبير عن الأفكار والمشاعر، بما ينعكس على نموهم الأكاديمي والنفسي والاجتماعي. كما أن تنمية هذه المهارات تسهم في تحقيق مبدأ الشمولية التعليمية عبر تعزيز قدرة المتعلمين على التواصل اللفظي والكتابي بفاعلية، مما يجعل الأداء اللغوي الوظيفي أحد المؤشرات الجوهرية لنجاح استراتيجيات التعليم الدامج في القرن الحادي والعشرين.

ثالثا– مهارات الأداء اللغوي الوظيفي:

تتضمن مهارات الأداء اللغوي الوظيفي عناصر متعددة، تشمل أربعة محاور رئيسة (العطار، ٢٠١٩، ص. ٥١٠؛ السنافي، ٢٠١٤، ص. ٦٨):

١– الاستماع الوظيفي :فهم الرسائل الصوتية واستيعاب المعلومات المنطوقة من الآخرين.

٢– التحدث الوظيفي :القدرة على التعبير الشفهي المنظم والهادف ضمن المواقف التعليمية أو الحياتية.

٣– القراءة الوظيفية :تحليل النصوص ذات الطابع الإجرائي أو الوصفي، مثل التعليمات أو النشرات.

٤– الكتابة الوظيفية :إنتاج نصوص قصيرة محددة الهدف، مثل التقارير، الرسائل، أو الملاحظات المدرسية.

١– مهارة الاستماع:

الاستماع يُعتبر الوسيلة الأساسية الأولى للتواصل اللغوي، حيث تبدأ مراحل تطور اللغة لدى الشخص بالاستماع، ثم التحدث. لذلك، يعد الاستماع الأداة الرئيسية التي يستخدمها المتعلمون في معظم الجوانب التربوية (الحوسنية، ٢٠١٣، ص ٣٨).

إن الاستماع هو أول مهارة لغوية يستخدمها الإنسان، فهو الوسيلة الوحيدة التي تمكّنه من الاتصال والتواصل السمعي وفهم العالم من حوله بشكل واضح، مما يساعده على

استخدام المهارات اللغوية الأخرى فيما بعد (أبو لبن، ٢٠١١، ص ٨٨). كما يُعتبر الاستماع أحد العوامل المهمة التي تؤثر بشكل كبير في تطور الأمم وازدهارها، حيث يُعد مقياسًا لتقدم الأمم وتطورها. وقد أظهرت الدراسات أن المتعلم يمكنه تقييم نفسه ذاتيًا في مهارة الاستماع وفي جميع فنون اللغة، مما يعزز من عملية التعليم والتعلم بشكل عام، ويعتمد ذلك على قدرة المتعلم على تحديد نمط الاستماع الخاص به (مذكور ٢٠١٠، ص١٣٤).

تلعب مهارة الاستماع دورًا رئيسيًا في العديد من المواقف، إذ تساعد المتعلمين على كيفية الإصغاء الجيد والتركيز في حديث المتكلم، مما يتيح لهم فهمه بسرعة (عطا، ،٢٠٠٦، ص١٢٠). كما توجد علاقة وثيقة بين الاستماع والتحدث، حيث يعبر الطالب عما سمعه، وبالتالي فإن التحدث بدقة يعتمد على الاستماع الجيد. لكي يكون الطالب قادرًا على فهم الكلمات والجمل بشكل صحيح، ينبغي أن يكون قد استمع إليها بطريقة سليمة في البداية، فمهارة الاستماع تساهم في توسيع المفردات اللغوية للطالب، ومن خلال الاستماع الواعي يتعلم الكثير من الكلمات والجمل والتعابير المكتوبة. لذا، من الضروري أن تبدأ دروس القراءة في المرحلة الابتدائية بالاستماع أولاً من المعلم، ومن ثم تنمية مهارات القراءة (الجهني، ٢٠١٥، ص ١٤٣).

نظرًا لأهمية الاستماع في دعم جميع المهارات اللغوية، أصبح من الضروري الاهتمام بتطوير المهارات التي تعزز قدرة المتعلمين على الاستماع. يتم ذلك من خلال الاختبارات التحصيلية ومنح الدرجات المناسبة، وتوفير الأدوات المساعدة مثل أجهزة التسجيل، إلى جانب تدريب الطلاب بشكل متواصل لتطوير هذه المهارة. الاستماع يمنح المتعلمين الفرصة للتفكير والتخيل بحرية دون قيود (قورة وآخرون، ٢٠١١، ص٧٠).

٢- مهارة التحدث:

تتمثل أهمية مهارة التحدث في قدرتها على إكساب الفرد القدرة على التعامل مع المواقف الإيجابية من خلال التواصل مع الآخرين. فمن خلال التحدث، يمكن

للفرد التعبير عن موقف معين أو طرح رأي أو موضوع بشكل محدد. وتعتبر مهارة التحدث من أهم المهارات اللغوية وأكثرها استخدامًا في حياتنا اليومية (الحوسنية، ٢٠١٣، ص ٥٦).

تُعد هذه المهارة أساسية في عصرنا الحالي، حيث ترتبط بشكل وثيق بكيفية التفاعل مع الأفراد والجماعات. من خلالها، يكتسب المتعلمون آداب المخاطبة، لياقة التصرف، واحترام الآخرين، مما يساعدهم في الانتقال من البيئة المدرسية إلى عالم العمل، حيث سيجدون أنفسهم في تواصل دائم مع الآخرين (قورة وآخرون، ٢٠١١، ص ٧٥).

نظرًا لأهمية هذه المهارة، يجب على كل متعلم أن يتقنها ليتمكن من نقل أفكاره ومشاعره للآخرين بطريقة مناسبة. يتطلب ذلك استخدام اللغة بشكل سليم، مع القدرة على صياغتها وتلفظها بطريقة صحيحة، وهو الهدف الذي تسعى مهارة التحدث لتحقيقه بشكل واضح (زعفر، ٢٠١١، ص ٣٧).

تساعد مهارة التحدث أيضًا في منح الطلاب الفرصة لإبراز قدراتهم المختلفة والتعبير عن آرائهم بحرية كاملة. كما تسهم في تطوير مهارات الحوار والمناقشة، مما يتيح للطلاب مشاركة آرائهم مع الآخرين. ومن هنا، يعد التحدث عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية (الحوسنية، ٢٠١٣، ص ٥٧).

٣- مهارة القراءة:

تعد القراءة من أهم المهارات اللغوية التي تساهم بشكل كبير في اكتساب العلم وتنمية شخصية المتعلمين. فهي تلازمهم طوال مراحل تعليمهم وتُعد عملية نفسية تفاعلية يقوم فيها القارئ ببناء معاني من خلال تفاعله مع النص. أي أن القراءة ليست مجرد فك للرموز، بل هي عملية نشطة تتضمن صياغة المعاني وتقييمها. فهي لا تقتصر على فك الرموز، بل تطور التفكير وتنمي مهارات التحليل والتفسير والنقد، مما يجعل تعليم التفكير أحد الأهداف الأساسية للعملية التعليمية. ففي المرحلة الأساسية، يتعلم الطالب القراءة، بينما في المراحل المتقدمة، يقرأ ليتمكن من استيعاب العناوين والتفاصيل. (حبيب الله، ٢٠٠٠، ص ٧٨)

تعتبر القراءة أيضًا نشاطًا تواصليًا معقدًا، حيث تقوم على التواصل بين الكاتب والقارئ من جهة، وبين القارئ والمستمع من جهة أخرى. القارئ هنا هو مرسل ومستقبل في ذات الوقت، لذا يتطلب فهم المعاني والأفكار في النص ليتمكن من نقلها إلى الآخرين، مما يخلق تفاعلًا بين القارئ والمستمع والنص نفسه. لذلك، تحتاج القراءة إلى أن تكون معبرة عن المعنى بإيقاع مناسب وصورة واضحة (عبد الباري، ٢٠١٦، ص ٨٧).

والقراءة هي العملية التي من خلالها يكتسب الإنسان المعلومات أو الأفكار من الكلمات المكتوبة أو المطبوعة. وتُعد القراءة خطوة أساسية في العملية التعليمية، حيث يتمكن الطالب من خلالها من استيعاب المعلومات وفهمها. كما أنها تعد من المهارات اليومية الضرورية التي يحتاجها الإنسان باستمرار. تتنوع مصادر القراءة بشكل كبير، فقد تكون من كتاب، رواية، مجلة، أو حتى من لافتات الشوارع (زعفر، ٢٠١١، ص ٤٥).

وتعتبر القراءة من أكبر الموارد التي تسهم في تنمية مهارات الطلاب، فهي تتيح لهم الوصول إلى كم كبير من المعلومات على نطاق أوسع من المناهج الدراسية التي تقدم المواضيع بشكل مختصر. كما تساعد القراءة في كتابة التقارير وإجراء الأبحاث في مواضيع متنوعة. إضافة إلى ذلك، تفتح القراءة أمام الطلاب آفاقًا عديدة، مما يمكنهم من اكتشاف أنفسهم وطموحاتهم (عبد الباري، ٢٠١٦، ص ٨٩).

٤- مهارة الكتابة:

تعد الكتابة من أبرز المهارات اللغوية التي تساعد في التعبير عن الذات وتوصيل الأفكار والمشاعر للآخرين. يشكل التعبير بكل من أنواعه الشفوي والمكتوب الهدف الأساسي من تعليم الكتابة، إذ تُعد أداة رئيسية للمعلم في إيصال المعرفة للمتعلم، وأداة المتعلم في عرض ما تعلمه وإبراز فهمه، فضلاً عن كونها وسيلة لاكتشاف المواهب الأدبية للمتعلمين. تمكن الكتابة الأفراد من التفاعل مع المجتمع المحيط بهم، مما يساهم في تحقيق الأهداف التربوية إذا كانت هذه الممارسات موجهة

بشكل صحيح نحو تنمية العقل وفتح آفاق التفكير، ثم التوجه نحو إنتاج ما يفيد الفرد والمجتمع (الحسيناوي، ٢٠٢١، ص ٢١٣).

والكتابة تعد من أهم وسائل الاتصال الإنساني، ويمكن اعتبارها إحدى الأهداف الرئيسية التي نسعى لتحقيقها من خلال تعليم اللغة العربية. هي مهارة حياتية أساسية يخدم من خلالها الإنسان نفسه، حيث يتطلب الأمر توخي الفصاحة عندما يكون في مواقف تتطلب الكتابة مثل كتابة مقال لصحيفة أو مجلة. الكتابة، التي هي عملية تشكيل الحروف والكلمات باستخدام الشكل والصوت للتعبير عن الذات الإنسانية بكل مفاهيمها ومعانيها وتخيلاتها، تُعتبر شكلاً من أشكال التواصل اللغوي، ومهارة لا تقل أهمية عن مهارة القراءة (رشيد، ٢٠١٣، ص ٧٨).

وتُعتبر الكتابة مهارة مكتسبة يمكن للمتعلم إتقانها كأحد الأنشطة العقلية المبنية على التفكير. كأي عملية معرفية، تتطلب الكتابة إدراكًا فكريًا وجهدًا كبيرًا. ومع ذلك، فهي الهدف النهائي لتعليم اللغة؛ حيث يتعلم المتعلم اللغة من خلال الاستماع، التحدث، والقراءة في البُعد اللغوي. أما في البُعد المعرفي، يكتسب المتعلم الطلاقة اللغوية عند الكتابة، وكذلك القدرة على بناء الفقرات وترتيبها بشكل منظم وعميق (عاشور ومقدادي، ٢٠١٣، ص ١١٧).

ومما سبق نستنتج أن تنمية هذه المهارات تمثل أساسًا لتحقيق الكفاءة التواصلية المتكاملة، إذ تسهم في تمكين المتعلمين من استخدام اللغة بفاعلية في مواقف الحياة المختلفة، وتساعدهم على الفهم والتعبير والتفاعل الاجتماعي بصورة واعية. كما يتضح أن تطوير الأداء اللغوي لا يقتصر على الجانب الأكاديمي فحسب، بل يمتد ليشكل عنصرًا محوريًا في النمو الشخصي والاجتماعي للمتعلمين.

رابعا: طرائق تنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي للطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية

تُعد تنمية مهارات الأداء اللغوي عملية مستمرة ومعقدة تتطلب تبني استراتيجيات تعليمية متنوعة ومبتكرة تستهدف كافة جوانب الأداء اللغوي الشفوي والكتابي. تعتمد هذه الطرائق على فهم عميق لآليات اكتساب اللغة وتطويرها، وتستفيد

من التطورات في مجال علم اللغة التطبيقي وعلم النفس التربوي. فيما يلي استعراض لأبرز الطرائق والاستراتيجيات التي تساهم في تنمية مهارات الأداء اللغوي، موثقة بالدراسات والبحوث الحديثة:

١- الأنشطة الصفية اللغوية التفاعلية

تُشكل الأنشطة الصفية التفاعلية حجر الزاوية في تنمية الأداء اللغوي، خاصة الأداء الشفوي. حيث توفر هذه الأنشطة بيئة محفزة للطلاب لممارسة اللغة في سياقات طبيعية ومحاكاة للحياة الواقعية. وقد أثبتت الدراسات فاعلية استخدام الأنشطة اللغوية الصفية في تدريس اللغة الإنجليزية في تطوير مهارات الأداء اللغوي الشفوي (Alshareef, 2016, p. 207). هذه الأنشطة يمكن أن تشمل:

- **الحوارات الموجهة والحرة** :تشجع الطلاب على التفاعل اللفظي وتطبيق المفردات والقواعد في سياقات متنوعة.
- **لعب الأدوار (Role-Playing)**: يُمكّن الطلاب من تقمص شخصيات مختلفة والتعبير عن أنفسهم في مواقف تواصلية محددة، مما يعزز الثقة بالنفس والطلاقة.
- **المناقشات الجماعية والعروض التقديمية** :تنمي القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح، والاستماع الفعال، وتنظيم الحجج، وهي مهارات أساسية للأداء اللغوي المتقدم (العطار، ٢٠١٩, ص. ٥٠٠).

٢- النهج القائم على المهام (Task-Based Language Teaching - TBLT)

يُعد النهج القائم على المهام من الأساليب الحديثة التي تركز على استخدام اللغة كوسيلة لإنجاز مهمة ذات معنى، وليس كمجرد مجموعة من القواعد. أظهرت الدراسات أن تطبيق نموذج ENGAGE ونهج TBLT يؤثر بشكل إيجابي على الأداء الكتابي العام لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، مما يحسن دقة الكتابة

والطلاقة والتعقيد اللغوي .(Aghdam et al., 2024, p. 115) يمر هذا النهج عادة بثلاث مراحل رئيسية:

- **مرحلة ما قبل المهمة (Pre-task):** يتم فيها تهيئة الطلاب للمهمة، وتفعيل المعرفة الخلفية، وتقديم المفردات الضرورية.
- **مرحلة المهمة (Task Cycle):** يقوم الطلاب بإنجاز المهمة باستخدام اللغة المستهدفة، وغالبًا ما يكون ذلك في مجموعات أو أزواج.
- **مرحلة ما بعد المهمة (Post-task):** تتضمن تحليل أداء الطلاب، ومراجعة الأخطاء اللغوية، وتقديم التغذية الراجعة.

٣- دمج التقنيات الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعي

لقد أحدث التقدم التكنولوجي نقلة نوعية في طرق تنمية الأداء اللغوي، حيث أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي والتطبيقات التعليمية عبر الإنترنت أدوات قوية لتعزيز اكتساب اللغة. تُظهر الدراسات الحديثة أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي يزيد من دافعية المتعلمين وتفاعلهم وكفاءتهم اللغوية والبراغماتية (Al Ghazali, 2020, p. 580). يمكن أن تساهم هذه المنصات في:

- **تعزيز استقلالية المتعلم:** تتيح التطبيقات مثل Livemocha و Duolingo للمتعلمين ممارسة اللغة المستهدفة في مواقف حقيقية خارج الفصول الدراسية.(Al Ghazali, 2020, p. 580)
- **توفير فرص للممارسة الأصيلة:** يمكن للمتعلمين التفاعل مع متحدثي اللغة الأصليين أو متعلمين آخرين من خلال هذه المنصات، مما يعزز مهارات التحدث والاستماع.
- **التعرض لمصادر لغوية متنوعة:** يمكن الوصول إلى مقاطع الفيديو، التسجيلات الصوتية، والمقالات، مما يثري المفردات ويعزز فهم المقروء والمسموع. ومع ذلك، قد لا تستفيد هذه المنصات بشكل كبير

في تطوير تقنيات الكتابة ومعرفة القواعد اللغوية بشكل دقيق (Al Ghazali, 2020, p. 594).

٤- التركيز على مهارات اللغة الأكاديمية الأساسية (Core Academic Language Skills – CALS)

لتحقيق النجاح الأكاديمي، من الضروري تنمية مهارات اللغة الأكاديمية الأساسية التي تمكن الطلاب من التعامل مع النصوص الأكاديمية المعقدة عبر التخصصات المختلفة. يُقترح التدريس المباشر لمهارات اللغة الأكاديمية الأساسية (MacFarlane, 2024, p. 1). يشمل ذلك:

- **تعليم استراتيجيات القراءة المتقدمة** :مثل تحديد الفكرة الرئيسية، واستخلاص المعلومات، وتحليل الحجج في النصوص الأكاديمية.
- **تطوير مهارات الكتابة الأكاديمية** :مثل كتابة المقالات البحثية، والتقارير، والملخصات، مع التركيز على التنظيم، والتماسك، واستخدام المصطلحات العلمية.
- **تحليل البنية اللغوية للنصوص الأكاديمية** :يساعد الطلاب على فهم كيفية استخدام اللغة لنقل المعنى في السياقات الأكاديمية.

٥- تعزيز الدافعية وتوفير بيئة تعليمية داعمة

تُعد الدافعية عاملاً حاسمًا في عملية تعلم اللغة، حيث يميل المتعلمون ذوو الدافعية العالية إلى تحقيق أداء لغوي أفضل (Varisoglu, 2018, p. 328). لذا، يجب على المعلمين تبني استراتيجيات تعزز دافعية الطلاب، مثل:

- **ربط المحتوى باهتمامات الطلاب** :جعل تعلم اللغة أكثر جاذبية وذات صلة بحياتهم.
- **توفير تغذية راجعة بناءة وإيجابية** :تشجع الطلاب على الاستمرار في التعلم والتطور.

- **توفير بيئة صفية مجهزة جيدًا** :والتي تتوافق موادها التعليمية مع المفاهيم الحالية لكل مستوى، مما له تأثير إيجابي على الأداء اللغوي للطلاب.(Reyes, 2019, p. 32)
- **استخدام الألعاب والأنشطة الترفيهية** :خاصة مع المتعلمين الصغار، حيث أظهرت دراسات أن استخدام استراتيجية اللعب تساهم في تنمية الأداء اللغوي للأطفال (البلهان، ٢٠٠٧, ص. ٨٣).

٦- برامج التدريب المتخصصة

تُصمم برامج تدريبية متخصصة لتحسين جوانب معينة من الأداء اللغوي الوظيفي، خصوصًا لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات لغوية نمائية (عزازي, وسيد، ومحمود, ٢٠٢٤, ص. ٥٨٠). هذه البرامج تركز على:

- **تنمية الكفاءة اللغوية والتفاعل الاجتماعي** :من خلال أنشطة موجهة تهدف إلى تحسين الاستخدام العملي للغة في السياقات اليومية (عزازي, وسيد، ومحمود, ٢٠٢٤, ص. ٥٨٦).
- **معالجة الأخطاء اللغوية الشائعة** :من خلال دراسات استكشافية للأخطاء ووضع برامج تصحيحية (الطوير, ٢٠١٣, ص. ١٦٧٣).

المحور الثاني: الاتجاه نحو التدريس مفهومه وأهميته ومكوناته

أولا: مفهوم الاتجاه نحو التدريس:

يُعدّ الاتجاه نحو مهنة التدريس من المفاهيم المحورية في مجال إعداد المعلمين، إذ يمثل الحالة الشعورية والمعرفية التي توجه سلوك الطالب المعلم نحو المهنة، وتحدد مدى تقبله لها ورغبته في ممارستها. وقد عرّفه (عيد، ٢٠٢٣، ٦٧٦) بأنه شعور وجداني لدى الطالب المعلم يقوم على ما يمتلكه من معتقدات وأفكار حول مهنة التدريس، بينما يرى (Uçar, 2012) أن الاتجاه نحو مهنة التدريس هو محصلة استجابات الفرد الإيجابية أو السلبية تجاه المواقف التربوية والنفسية المرتبطة بها. ويؤكد (Erwin, 2011) أن الاتجاه حالة شعورية داخلية قد تكون موجبة أو سالبة،

تُوجّه الفرد نحو موضوع معين، وهو ما ينسجم مع ما ذهب إليه (Oskamp & Schultz, 2005) من أن الأفراد يسعون إلى تحقيق التوازن بين اتجاهاتهم وسلوكهم من خلال الاتساق المعرفي والوجداني.

ويشير الباحثون إلى أن الاتجاه نحو مهنة التدريس لا يتكوّن بصورة فجائية، بل هو نتاج تفاعل معقد بين الخبرات السابقة، والمواقف التعليمية، والبيئة الاجتماعية والمهنية التي يعيشها الطالب المعلم (جاسم، ٢٠١٦، ٢٣). فكلما كانت تجارب الإعداد التربوي والتربية العملية إيجابية وداعمة، أسهمت في تعزيز اتجاهات الطلاب نحو التدريس وزيادة دافعيتهم لممارسته بإخلاص وكفاءة (خلف، ٢٠١٧، ٤٩٠) ومن ثم، يُمكن القول إن الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس يعدّ أحد المؤشرات الأساسية على جودة الإعداد التربوي، لأنه يعكس قناعة الطالب المعلم برسالة التعليم، واستعداده النفسي والعقلي لممارسة المهنة بروح المسؤولية والالتزام.

كما أن الاتجاه نحو مهنة التدريس: يعرف (العطار وعلي وعبد الله ١٩٩٧، ص٩) بأنه: "نوع من الاستجابة للمواقف التي تخص مهنة التدريس". في حين عرفه (معاذ ٢٠١١، ص٢٠٩) بأنه: " نزعة سلوكية لدى الفرد تعبر عن مدى قبوله أو موافقته أو رفضه أو اعتراضه تجاه العمل في مهنة التدريس أو ممارستها". وعرفه (أبو زيد ٢٠٠٧، ص١٥٦٩) بأنه: "استعداد عقلي نفسي مكتسب يعكس استجابة الطالب المعلم لمزاولة المهنة باهتمام".

ويتضح مما سبق أن الاتجاه نحو مهنة التدريس يمثل مكونًا نفسيًا وسلوكيًا مركزيًا في تكوين شخصية المعلم، إذ يعكس مستوى دافعيته واستعداده المهني لممارسة التعليم بكفاءة. كما أن هذا الاتجاه لا يتشكل بمعزل عن البيئة التعليمية، بل يتأثر بجودة برامج الإعداد التربوي والخبرات الميدانية، مما يجعل تنميته هدفًا أساسيًا في إعداد المعلم القادر على أداء دوره التربوي بفاعلية والتزام.

ثانيا: مكونات الاتجاه نحو التدريس

يتكوّن الاتجاه نحو مهنة التدريس من مجموعة من الجوانب المتكاملة التي تعكس نظرة المعلم لعمله ومدى رضاه عنه، إذ تمثل هذه الجوانب أساسًا في تشكيل

مشاعره وسلوكياته تجاه مهنته. ويُعدّ الاتجاه نحو تحقيق الذات من خلال المهنة أحد أبرز المكونات، إذ تمنح مهنة التعليم للمعلم فرصة للتعبير عن ذاته وإشباع طموحاته من خلال الابتكار والتجديد، كما توفر له الشعور بالاستقرار النفسي والمكانة الاجتماعية. ومن جانب آخر، فإن الاتجاه نحو بيئة العمل وطبيعتها يؤثر بدرجة كبيرة في رضا المعلم، حيث إن ظروف العمل الملائمة، وطبيعة المهام التي تتيح فرص الإنجاز والنمو والتقدير، تسهم في تنمية اتجاه إيجابي نحو المهنة(طوالبية وآخرون، ٢٠٢٣، ٦٩-٧٠).

وتُعد عملية تكوين الاتجاهات نحو مهنة التدريس عملية ديناميكية ومتطورة تنشأ من تفاعل الفرد مع خبراته ومعانيه النفسية والاجتماعية بصورة مستمرة، حيث تتشكل الاتجاهات نتيجةً للتجارب والتفاعلات التي يمر بها الإنسان خلال حياته التعليمية والمهنية(Kazmi, Kamran&Siddiqui, 2023, pp. 3–4). وتشير الأدبيات التربوية إلى أن الاتجاه نحو مهنة التدريس يتكوّن من ثلاثة مكونات رئيسة مترابطة: معرفي، وجداني، وسلوكي، تتكامل فيما بينها لتحديد طبيعة الموقف الذي يتبناه الفرد تجاه مهنته. (الغرباوي٢٠٠٧، ص ٣٥)

ويتمثل المكون المعرفي في الأفكار والمعتقدات والمفاهيم الذهنية المرتبطة بمهنة التدريس، ويعكس مدى وعي الفرد وإدراكه لأهميتها ومتطلباتها. فكلما كان لدى المعلم أو الطالب المعلم فهم أعمق لطبيعة المهنة ودورها الاجتماعي، زاد تقديره لها وارتبط بها وجدانيًا. ويظهر هذا المكون بوضوح لدى طلبة كليات التربية من خلال تصوراتهم ومواقفهم المكتسبة أثناء الدراسة الجامعية، والتي تُسهم في تشكيل اتجاههم العام نحو مهنة التعليم (حجاج، ٢٠١٤، ص ٧٢-٧٤).

أما المكون الوجداني (الانفعالي) فيتعلق بمشاعر الفرد وميوله نحو مهنة التدريس، سواء كانت إيجابية مثل الإعجاب والانتماء، أو سلبية مثل النفور والرفض. ويعكس هذا المكون الصلة العاطفية التي تربط المعلم بمهنته ومدى إحساسه بالرضا أو الإحباط أثناء أدائه لمهامه التعليمية، حيث تمثل هذه المشاعر عاملاً مؤثرًا في استقراره وفاعليته المهنية (Kazmi et al., 2023, pp. 3–4).

بينما يُعبّر المكون السلوكي عن الاتجاه في صورته العملية، أي ترجمة المعلم لاتجاهه إلى أفعال واقعية كالمشاركة في الأنشطة الصفية، وتبنّي استراتيجيات تعليمية مبتكرة، والسعي إلى التطوير المهني المستمر. ويُعد هذا المكون مؤشرًا عمليًا على قوة الاتجاه الإيجابي نحو المهنة، إذ يُظهر اتساق الجوانب المعرفية والوجدانية مع الأداء الفعلي في الميدان التربوي (حجاج، ٢٠١٤، ص ٩٠–٩٢).

ويُبرز التفاعل المتكامل بين هذه المكونات الثلاثة أن الاتجاه نحو مهنة التدريس يمكن أن يؤدي إلى تبنّي مواقف إيجابية أو سلبية تبعًا لطبيعة الخبرات والتجارب التعليمية التي يمر بها الفرد. وقد أشار كل من (الطاهر ١٩٩١) ، (Charitaki, Kourti, Gregory, Ozturk, Ismail, Alveriadu, Soulis, Sakici, & Demirel, 2022) إلى أن الاتجاهات الإيجابية نحو التدريس تُعدّ شرطًا أساسيًا للنجاح المهني للمعلم، إذ تُسهم في رفع مستوى دافعيته نحو التعلم، وتعزيز التفاعل الإيجابي مع بيئة العمل التربوي، بينما يؤدي الاتجاه السلبي إلى ضعف الأداء وغياب الرضا المهني.

وتؤكد الدراسات الحديثة أن تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التدريس يمثل أحد الأهداف الجوهرية في برامج إعداد المعلمين، لما له من دور مباشر في رفع كفاءة الأداء التدريسي، وتحقيق الرضا الوظيفي، وتقليل الشعور بالاغتراب المهني، بما ينعكس إيجابًا على جودة العملية التعليمية ككل (حجاج ٢٠١٤) ، (Kazmi et al., 2023)

من خلال ما سبق، يمكن استنتاج أن مكونات الاتجاه نحو مهنة التدريس تتكامل في ثلاثة جوانب رئيسة:

- **المكون المعرفي** الذي يعبر عن قناعات الطالب المعلم وأفكاره تجاه المهنة،
- **المكون الوجداني** الذي يتمثل في مشاعره واتجاهاته العاطفية نحو ممارستها،

- **المكون السلوكي** الذي يظهر في استعداده العملي ورغبته الفعلية في مزاولة التدريس.

وتتفاعل هذه المكونات لتشكل الموقف الكلي للطالب المعلم من مهنته، مؤثرة في مستوى التزامه وفاعليته التربوية.

ثالثا: أهمية الاتجاه نحو مهنة التدريس

تُعدّ الاتجاهات نحو مهنة التدريس من العوامل الأساسية التي تسهم في نجاح العملية التعليمية وفاعليتها، إذ تساعد المعلم على التقدم في المجالات المعرفية، وتجعله أكثر تقبلًا لتدريس المواد الدراسية بشعور من السهولة والمتعة. كما تعمل الاتجاهات الإيجابية على تنمية روح المثابرة وحب الاستطلاع، وتعزيز الدافعية نحو الأداء المستمر، مما ينعكس إيجابًا على تحصيل الطلاب. وتمكّن هذه الاتجاهات المعلم من اتخاذ قرارات تربوية سليمة، وتوجيه استجاباته تجاه المواقف التعليمية بطريقة متزنة، بما يحقق التفاعل والتكامل بينه وبين المادة الدراسية والمتعلمين داخل بيئة التعلم(عبدو والديب، ٢٠٢٠، ٤).

كما تُعد الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس عاملًا حاسمًا في فاعلية التعليم والرضا المهني. فقد أظهرت الدراسات أن المعلمين الذين يمتلكون اتجاهات إيجابية يسهمون في بناء بيئات تعليمية شاملة ومحفزة، ويظهرون كفاءة ذاتية أعلى، مما ينعكس في تفاعل الطلاب وارتفاع تحصيلهم الأكاديمي (Kazmi et al., 2023, p. 6).

كما توصل (حجاج ٢٠١٤) إلى أن الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس يرتبط ارتباطًا عكسيًا بالاغتراب النفسي وارتباطًا طرديًا بالتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات، مما يشير إلى أن تعزيز نظرة الطلاب الإيجابية للمهنة يسهم في تقليل الاحتراق النفسي وتحسين الصحة النفسية (حجاج، ٢٠١٤، ص ٩٠-٩٢)

وتؤكد الأبحاث الدولية كذلك أن اتجاهات المعلمين تشكل عاملًا مباشرًا في تعزيز التعليم الشامل، والقدرة على التكيف، والاستعداد للتعامل مع احتياجات

المتعلمين المختلفة، خصوصًا في بيئات التعليم الدامج (Kazmi et al., 2023, pp. 7–8)، (Qafa, Sina, & Prendi, 2024).

كذلك، تُسهم الاتجاهات الإيجابية في تعزيز إحساس المعلم بالمسؤولية المهنية، سواء الموضوعية منها المرتبطة بمتطلبات العمل وأدائه الإداري والفني، أو الذاتية القائمة على الولاء والإخلاص للمهنة والالتزام بالقيم الأخلاقية التربوية. ومن ثمّ، فإن المعلم الذي يمتلك اتجاهات إيجابية نحو مهنته يكون أكثر فاعلية وإبداعًا، مما يجعل دراسة اتجاهات المعلمين مؤشراً حيوياً على جودة التعليم واهتمام المجتمع بالعملية التربوية(منير وآخرون، ٢٠٢٤، ١٢٥).

ويتضح مما تقدم أن الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس تمثل ركيزة أساسية لجودة العملية التعليمية، إذ ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالكفاءة المهنية، والرضا الوظيفي، والصحة النفسية للمعلم. فالمعلم الذي يؤمن برسالة مهنته ويتبناها بقناعة وولاء، يكون أكثر قدرة على الإبداع والتفاعل البنّاء مع طلابه، ويسهم بفاعلية في تحقيق أهداف التعليم الشامل. ومن ثم، فإن تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين تُعد استثمارًا استراتيجيًا في تطوير رأس المال البشري التربوي وتحسين جودة مخرجات التعليم.

المحور الثالث: التعلم المخصص: (المفهوم، النشأة والتطور، الأهداف، والعناصر، والأبعاد)

أولا– نشأة وتطور التعلم المخصص:

يرجع مفهوم التعلم المخصص إلى أوائل القرن العشرين، حيث كان الفيلسوف جون ديوي من أوائل الداعين إلى اتباع نهج تعليمي يضع الطالب في مركز العملية التعليمية. وقد شدد في كتابه "الديمقراطية والتربية " الذي نُشر عام ١٩١٦م، على أهمية الخبرات الفردية والأنشطة التفاعلية داخل وخارج الفصول الدراسية، باعتبارها أساسية في بناء تجربة تعليمية فعالة ومخصصة لكل متعلم.(Dewey, 2001,p88) ثم جاءت هيلين باركهورست التي تأثرت بأفكار ديوي وطبقتها في مدرسة دالتون، حيث طورت نظامًا يسمح لكل طالب بتحديد منهجه الدراسي وفقًا لاحتياجاته وقدراته

الفردية، مما ساهم في تعزيز الاستقلالية والاعتماد على النفس وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.

ومع بداية التسعينيات، وبالتحديد في عام ١٩٩٢م، برز مفهوم التعلم المخصص بشكل أكثر وضوحًا في جامعة برازيليا بالبرازيل، حيث ركّز النظام التعليمي هناك على تنمية قدرات الطلاب الذاتية وإتقان المفاهيم العلمية. وقد دفع ذلك إلى تطبيق هذا المفهوم في مراحل ما قبل التعليم الجامعي، من خلال إنشاء مشروع المدارس النموذجية، التي اعتمدت التعلم المخصص كأساس رسمي في منظومتها التعليمية.(Wood, 2018)

وعلى الرغم من قدم نشأة التعلم المخصص، فإنه لم يُدرج في الخطط الاستراتيجية للنظم التعليمية إلا في المملكة المتحدة عام ٢٠٠٤م، عندما قامت وزارة التعليم والمهارات في إنجلترا بتضمينه في استراتيجيتها الخمسية. وكان تشارلز ليدبيتر من أبرز الداعمين لهذا المفهوم، حيث سعى إلى رفع مستوى إنجاز الطلاب، وتقليل نسبة التسرب المدرسي، وتعزيز القدرة التنافسية عالميًا. وقد طرح رؤيته حول التعلم المخصص في كتيبه "كيف نضع المتعلم في قلب النظام التعليمي"، حيث أكد على أهمية توفير معلمين قادرين على تمكين الطلاب من التعلم الجماعي واتخاذ قراراتهم التعليمية بأنفسهم.(Taylor, 2014.p21)

ومع دخول القرن الحادي والعشرين، شهدت الولايات المتحدة الأمريكية العديد من الإصلاحات التعليمية التي جعلت التعلم المخصص محور استراتيجيات التطوير. أدى ذلك إلى التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي، حيث أصبح التعلم عبر الإنترنت ضرورة ملحّة. وساهمت العديد من الشركات التكنولوجية الكبرى في دعم هذا التحول، وعلى رأسها شركة مايكروسوفت.(Brass & Lynch, 2020.p26)

يتضح من التطور التاريخي للتعلم المخصص أنه لم يكن مجرد مفهوم نظري، بل مر بمراحل مختلفة أثرت في تشكيله وتعزيزه. فقد أسهمت التجارب البحثية والممارسات التطبيقية في بناء منظومة تعليمية تستند إلى تلبية احتياجات واهتمامات الطلاب بشكل فردي، وتعزيز الاستقلالية، وتنمية المهارات الاجتماعية. واليوم، أصبح

التعلم المخصص جزءًا أساسيًا من النظم التعليمية الحديثة، بفضل الدمج الفعّال بين الاستراتيجيات التربوية التقليدية والتكنولوجيا المتطورة، مما يساعد في تحسين جودة التعليم وتحقيق أقصى استفادة لكل متعلم.

ثانيا– مفهوم التعلم المخصص:

تناولت العديد من الدراسات مفهوم التعلم المخصص (Personalized Learning)، في حين استخدمت بعض الأبحاث الأخرى مصطلح التعلم الشخصي، والتعلم التكيفي للإشارة إلى المفهوم ذاته. ومع ذلك، تبنّت الدراسة الحالية مصطلح التعلم المخصص، لا سيّما عند تطبيقه على الطلاب المعلمين من ذوي الإعاقة البصرية، انطلاقًا من كونه نموذجًا تعليميًا يأخذ في الاعتبار اهتمامات المتعلمين ويسعى إلى تقديم تجربة تعليمية موجهة لكل طالب على نحو فردي.

ويُعرَّف التعلم المخصص بأنه نهج تعليمي يستجيب لاحتياجات كل متعلم على حدة، حيث يتم تكييف العملية التعليمية وفقًا لخصائص المتعلمين، مما يُسهم في تحقيق أفضل النتائج المرجوّة. (Tadesse & Davidsen, 2020,p67)

ولقد تعددت تعريفات التعلم المخصص، ومن أبرزها الآتي:

وفقًا لـ Helen Elizabeth، فإن التعلم المخصص هو مجموعة من الآليات التعليمية التي تُطبَّق خلال عملية التعلم، بهدف تحسين النهج التعليمي بما يراعي احتياجات كل متعلم على حدة. كما قد تتباين أهداف التعلم وأساليبه ومحتواه وتسلسله وفقًا لتلك الاحتياجات، بالإضافة إلى ارتباط أنشطة التعلم المباشر بالمتعلمين أنفسهم.(Hladek, 2018,p9) كما يُعرَّف التعلم المخصص على أنه نظام تعليمي متكامل يقوم على تصميم مجموعة متنوعة من البرامج الأكاديمية وأساليب التعليم والتعلم، يتم تطويرها بشكل مشترك بين المعلمين والطلاب، بحيث تتناسب مع استعدادات المتعلم الفردية، واحتياجاته، واهتماماته، ونقاط قوته. ويشارك الطلاب في تحديد أهدافهم التعليمية وتخطيط مسارات التعلم الخاصة بهم، مما يؤدي إلى اختلاف التجربة التعليمية من متعلم لآخر، وفقًا لمتطلباتهم الفردية، بهدف تحقيق الكفاءة التعليمية. (Ray; Sacks. & Twymen. 2017, P.57)

ويمكن تعريفه اصطلاحيا على أنه: نهج تعليمي يهدف لتكييف المحتوى واستراتيجيات التدريس بما يتناسب مع القدرات والاحتياجات الخاصة للطلاب المعلمين ذوي الاعاقة البصرية. ويعتمد هذا النهج على تقييم دقيق لمستوى الطالب لتحديد نقاط القوة والضعف لديه، واستخدام تقنيات تعليمية حديثة لخلق بيئة تعليمية تفاعلية تتيح له اكتساب مهارات الأداء اللغوي الحياتي من خلال أنشطة عملية تحاكي مواقف الحياة الواقعية، وذلك لتحقيق نتائج تعليمية متميزة تضمن تطوير المهارات اللغوية الضرورية للعملية التدريسية.

ثالثا – أهداف التعلُّم المُخصَّص:

أشارت العديد من الدراسات إلى أهداف التعلُّم المُخصَّص، والتي يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

١- تحقيق كفاءة وسرعة في التعلُّم: يتم ذلك من خلال تلبية الاحتياجات الفردية للطلاب، وتخصيص المحتوى التعليمي بما يتناسب مع قدراتهم، مما يُسهم في تسريع وتيرة التعلُّم وزيادة فعاليته. (Lee, 2018)

٢- تقديم تجربة تعليمية مُلائمة: تُقدَّم لكل طالب تجربة تعليمية تستجيب لمواهبه واهتماماته واحتياجاته، مع توفير بيئة تعليمية داعمة تشمل استراتيجيات تدريسية متنوعة، وممارسات تعليمية مبتكرة، وتقنيات تكنولوجية متطورة.(Pane, 2018)

٣- فهم شخصية المتعلِّم: يتم ذلك من خلال التعمق في تطلعات الطالب وتفضيلاته الشخصية، وتقييم مدى استعداده للتعلُّم، والعمل على بناء كفاءاته الشخصية بشكل مُتعمَّد، بالإضافة إلى تعزيز العلاقات الاجتماعية بين الطلاب وأسرهم.(Redding, 2016,p17)

٤- تطوير دور المُعلِّم: يتحول دور المُعلِّم من مُلقِّن تقليدي إلى مُرشد ومُقيِّم ومُستشار في العملية التعليمية، مع التركيز على فهم احتياجات الطلاب

الفردية، باعتبارهم المحور الرئيسي للعملية التعليمية.(Hanover Research, 2013, p13)

٥- دمج البُعد التكنولوجي: يُضاف البُعد التكنولوجي والإلكتروني إلى التعلُّم، مما يُعزِّز مشاركة جميع فئات الطلاب، بما في ذلك ذوي الإعاقة، كما يُقدِّم دعماً أكبر للمُعلِّمين من خلال توفير أساليب تدريسية حديثة تُساعدهم على فهم كيفية تعلُّم الطلاب الفرديين وتسريع عملية تعلُّمهم.(SRI Eucation, 2018, p25)

٦- تحسين الأداء الأكاديمي: يُسهم التعلُّم المُخصَّص في رفع مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب، وذلك من خلال تقديم برامج دراسية مُحفِّزة تُلائم احتياجاتهم وتُراعي الفروق الفردية بينهم.(Ray, et. al, 2017)

ما سبق يُؤكِّد أن أهداف التعلُّم المُخصَّص في المدارس ليست مجرد أداة لتحسين جودة العملية التعليمية وإنتاج المعرفة وتطويرها، بل تُعتبر أيضًا وسيلة فعَّالة لتعزيز شعور الطالب بالانتماء إلى مدرسته. هذا الشعور ينبع من إزالة الحواجز التواصلية، وتشجيع حرية تبادل الأفكار والآراء، ودعم العمل التعاوني البنَّاء. وبذلك، يصبح الطلاب شركاء فاعلين في تحديد محتوى البرامج الدراسية، ويتم تقدير إسهاماتهم، مما يُعزِّز لديهم الشعور بالانتماء والولاء لمجتمعهم المدرسي، والمسؤولية تجاه تحقيق أهدافه. وهكذا تتحقق أهداف التعلُّم المُخصَّص بشكلٍ كامل.

رابعا – عناصر التعلم المخصص:

١- يتيح التعلم المرن في كل وقت وفي كل مكان استمرارية عملية التعلم حتى بعد انتهاء اليوم الدراسي التقليدي، وذلك من خلال التعلم عبر الإنترنت وتطبيق نموذج التعلم المختلط، وتنفذ هذه العملية تحت إشراف تربويين متخصصين.

٢- إعادة تحديد دور المعلم: تحول دور المعلم التقليدي من كونه المسؤول عن تقديم المعرفة بصورة روتينية إلى دور ميسر يشجع الطلاب على ممارسة مهارات التفكير النقدي.

٣- مسار التعلم الملائم للطلاب: لا يقتصر التعلم المخصص على توفير فرصة تعليمية تتغطي البعدين الزمني والمكاني فقط، بل يشمل أيضًا اعتماد أسلوب واستراتيجيات تعليمية توافق احتياجات الطلاب.

٤- الإتقان والكفاءة: عند دراسة موضوع دراسي محدد لمجموعة من الطلاب، يمكن أن يؤثر تعلم بعض الطلاب على تسريع وتيرة التعلم بما يتوافق مع قدراتهم واحتياجاتهم، مما يحقق كفاءة التعلم، بينما يمثل الوقت الإضافي للطلاب الآخرين فرصة لزيادة إتقانهم للمعلومات الدراسية، استنادًا إلى معايير تعليمية محددة.

٥- ملفات تعريف المتعلم: هي ملفات غنية بالبيانات المتعلقة بالمتعلم، يتم من خلالها متابعة أداء الطالب التعليمي، وتحديد نقاط القوة والضعف في أدائه، بالإضافة إلى اختيار أنجح الطرق التدريسية الملائمة لخصائص نموه الفكري واستعداده التحصيلي.(Hanover Research, 2015, p8)

٦- نهج راديكالي في تنظيم المؤسسات التعليمية: يعتمد هذا النهج على تخصيص موارد التعليم والتعلم، وإعادة تصميم الفصول الدراسية التقليدية، مع خلق بيئة إيجابية وآمنة تسهل وتحفز عملية التعلم.

٧- النشاطات خارج حجرة الدراسة: يتم تطبيق ذلك من خلال تنفيذ النشاطات التعليمية خارج الفصول الدراسية، مع إقامة شراكات تعليمية فعالة بين المدرسة والمؤسسات المحلية والخدمية لتوفير الظروف الملائمة لتنفيذ تلك النشاطات.

٨- تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب: يستدعي ذلك إجراء تقييم مستمر لأداء الطلاب، من خلال تحديد نقاط القوة والضعف في أدائهم العلمي، لمتابعة تقدمهم والتأكد من مدى ملاءمة استراتيجيات التعلم المستخدمة لاحتياجاتهم.(Miliband, 2006,p12)

تؤكد هذه العناصر على أن تطبيق الأسلوب التعليمي واستراتيجياته لمجرد التطوير دون مراعاة البعد الهام لاحتياجات الطلاب الفردية يمكن أن يؤدي إلى فشل

نظامي في عملية التعلم. إذ إن إصلاحات تعليمية لا تلبّي تطلعات الطلاب التعليمية والاجتماعية والنفسية، ولا تستوعب مختلف الاحتياجات المتوقعة، فلا فائدة منها. وبناءً عليه، قد يشعر الطلاب بالعزلة في المجالات التعليمية والاجتماعية والنفسية نتيجة تلك الفجوة، مما يستدعي ضرورة وضع هذه العناصر في إطارها الصحيح، كما فعلت المدارس في بعض الدول المتقدمة لتحقيق أهدافها المرجوة.

خامسا – أبعاد التعلم المخصص:

في عام ٢٠٠٦، حددت سَنا جارفيلا أبعاد التعلم المخصص، حيث قامت بتقييم هذه الأبعاد وتحليلها للكشف عن تطبيق التعلم المخصص داخل المدارس. وتشمل هذه الأبعاد عدة جوانب أساسية تساهم في تحسين العملية التعليمية وتطوير مهارات الطلاب: (Jarvela, 2006,p36)

١- تنمية المهارات الأساسية: تتطلب هذه الأبعاد أن تكون المعرفة المقدمة للطلاب مرتبطة بالمهارات الأساسية التي تتعلق بتجاربهم الشخصية. يجب تطوير هذه التجارب بهدف بناء خبرات متوزعة تلائم بناء المعرفة وتبادلها. عملية بناء المعرفة وتبادلها تتطلب تطوير المهارات المعرفية المتقدمة مثل التصنيف، والتقييم، وتقديم الاستدلالات، وتحديد المشكلات والتعبير عنها. كما تتنوع المهارات المطلوبة لتشمل فهم الحقائق، وتحليل الرسوم البيانية، واستخدام الوسائط المتعددة بشكل مبتكر، بالإضافة إلى تطبيق المعرفة الواقعية في الأنشطة التي تهدف لتطوير البيئة المحيطة.

٢- المساواة في المجال التعليمي: يشير مصطلح "المساواة في المجال التعليمي" إلى توفير بيئة تعليمية عادلة تتيح لكل متعلم الوصول إلى نفس الفرص والنجاح. يتم ذلك من خلال تعليم المهارات التحليلية ومهارات التفكير المتنوعة لجميع الطلاب. يشمل ذلك تحليل المشكلات والنقد والمقارنة والتقييم، إلى جانب تشجيع التفكير الإبداعي والعملي. يعتمد هذا البُعد على استراتيجيات تدريسية تدعم التفكير المتقدم، وربط المعرفة السابقة بالمعرفة

الجديدة، وتحفيز الطلاب على التفاعل مع المفاهيم المعقدة من خلال أنشطة ما وراء المعرفة.

٣- تحفيز المتعلمين: يعد توفير بيئة تعليمية محفزة أحد العناصر الرئيسية في التعلم المخصص. يجب تمكين الطلاب من المشاركة في الأنشطة التعليمية التي تعزز تحقيق الأهداف بوضوح، ويعتمد ذلك على تمكينهم من فهم محتوى الدروس وتقديره علميًا. كما يُشجَّع الطلاب على تطبيق ما تعلموه في الحياة الواقعية، وتعزيز مهارات التعلم الذاتي وتدريبهم على تحقيق أهدافهم والتكيف مع احتياجاتهم المستقبلية.

٤- بناء المعرفة التعاونية: يعد بناء المعرفة التعاونية من العوامل الأساسية لإعداد الطلاب ليكونوا قادرين على المشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية. يستند هذا البُعد إلى أهمية المشاركة والتفاعل الاجتماعي مع المعرفة. يعزز من فكرة أن المتعلمين قادرون على العمل كأعضاء في فرق تعليمية، حيث يتبادلون الأفكار والآراء. يُشجع هذا النوع من التعلم على تطوير الفهم الجماعي من خلال العمل الجماعي واستخدام أسلوب حل المشكلات القائم على المشاريع.

٥- الاستفسار التقدمي: يعتبر الاستفسار التقدمي من السمات الأساسية للبحث العلمي. يتمثل في توجيه الطلاب لتوليد أسئلتهم البحثية وحل المشكلات، ما يشجعهم على البحث بعمق والتفاعل مع المشكلات الدراسية. يسهم ذلك في تحفيز الدافعية نحو التعلم وزيادة شعور الطلاب بأنهم مساهمون في بناء المعرفة، حيث يوجهون الأسئلة البحثية التي تساهم في تعميق فهمهم للمشكلات التي يدرسونها.

٦- التعلم القائم على المشكلات: يعتمد التعلم القائم على المشكلات على طريقة تعلم تعاونية، تركز على المتعلم. يتم من خلالها العمل في مجموعات صغيرة، حيث يؤدي كل عضو دورًا معينًا داخل المجموعة، ويمكن أن تتبدل الأدوار بين الطلاب. يساعد هذا الأسلوب في تحفيز الطلاب على اكتساب

المعرفة وتعزيز التعاون بينهم. يتضمن هذا الأسلوب تحديد المشكلة، توضيح المصطلحات العلمية، إجراء العصف الذهني، ومحاولة إيجاد حلول للمشكلات. في نهاية العملية، يُطلب من الطلاب إجراء تقييم ذاتي للمجموعة والإعلان عن التقييم النهائي. (عبد الفتاح، ٢٠١٧، ص ٣١).

٧- التعلم القائم على المشروعات: يعتمد هذا النوع من التعلم على العمل الجماعي أو الفردي داخل أو خارج المدرسة تحت إشراف المعلم. يتميز التعلم القائم على المشروعات بتشجيع الطلاب على إجراء أبحاث منظمّة تُحسّن من استقلالية تعلمهم وتعزز مبادئ البحث العلمي. كما يُحفز الطلاب على العمل التعاوني، ويشجعهم على حب الاستطلاع والشعور بالمسؤولية والثقة بالنفس، مما يعزز التعاون والعمل الجماعي الهادف في بيئة تعليمية اجتماعية.

تتجلى أهمية هذه الأبعاد في تحسين البيئة التعليمية وتوفير الفرص المتساوية لجميع الطلاب، مما يسهم في تحقيق تقدم أكاديمي وتعليمي شامل.

سادسا– التعلم المخصص وتنوع المناهج والبرامج الدراسية:

ترتبط برامج التعلم المخصص ارتباطًا وثيقًا بتلبية احتياجات الطلاب، خاصة أولئك الذين يعانون من نقص في الخدمات التعليمية، مثل الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، بالإضافة إلى الطلاب الذين يعانون من ضعف الدخل والأداء الأكاديمي. هذه البرامج تهدف إلى تكييف أساليب التعليم لتتناسب مع احتياجات كل طالب على حدة، من خلال تقديم فرص تعلم قائمة على المشاريع وتعزيز استخدام التكنولوجيا لتسريع وتحسين العملية التعليمية. تركز هذه البرامج على سد الفجوة بين المعرفة المطلوبة والمعرفة الفعلية التي يمتلكها الطلاب، كما تهدف إلى تكييف بيئة التعلم بما يتماشى مع وتيرة تعلم كل طالب، سواء كان ذلك في المكان أو الزمان.(Twyman, 2016, p166)

ويعد من أبرز النماذج التي تدعم برامج التعلم المخصص هي "نموذج التعلم التكيفي"، الذي يهدف إلى تقديم المحتوى التعليمي وفقًا لأساليب التعلم المختلفة التي

تتناسب مع خصائص كل طالب. حيث يتم تعديل البيئة التعليمية والمحتوى وطريقة تقديمه ليتماشى مع قدرات الطلاب المختلفة.(الملاح، ٢٠١٦، ص ١٩٤) وبالإضافة إلى ذلك، يُعتبر "التعلم التكيفي الذكي" أحد الأساليب الحديثة في هذا المجال، حيث يعتمد على المنصات التعليمية الإلكترونية التي تتيح متابعة تقدم الطلاب وتقييم استجاباتهم بمرونة كبيرة.(خليل، ٢٠١٨، ص ٢٤٥) أما "التعلم المدمج"، الذي يجمع بين الأساليب التقليدية من تعليم وجها لوجه والتعلم عبر الإنترنت، فهو أيضًا يعد من الأساليب الفعالة في هذا النوع من التعلم.(Gynther, 2016 ,p18)

ويتضح مما سبق أن التعلم المخصص لا يقتصر على أسلوب واحد، بل يمثل إطارًا تكامليًا يجمع بين عدة نماذج واستراتيجيات تعليمية تهدف جميعها إلى تحقيق التعلم الفردي القائم على احتياجات المتعلمين وقدراتهم. فالنماذج التكيفية والمدمجة والقائمة على الكفاءة تسهم مجتمعة في بناء بيئة تعليمية مرنة وشخصية، وتُعزِّز فاعلية التعلم وتزيد من دافعية المتعلمين نحو تحقيق التميز الأكاديمي. كما أن التكامل بين هذه النماذج يعكس التحول التدريجي من التعليم الموحد إلى التعليم الذكي القائم على البيانات والتفاعل، بما يواكب متطلبات الثورة الرقمية في الميدان التربوي.

ومن بين الأساليب التي تدعم هذا النوع من التعليم يأتي "التعلم القائم على الكفاءة"، الذي يركز على اكتساب الطلاب المعارف والمهارات اللازمة لإتقان الموضوعات الدراسية. يتم تحديد البرامج الدراسية بناءً على احتياجات الطلاب وأهدافهم الأكاديمية والشخصية، ويشمل هذا أيضًا تحديد الكفاءات الشخصية مثل الكفاءة المعرفية والمهارات الاجتماعية والعاطفية، بالإضافة إلى الكفاءات الأكاديمية التي يتم قياسها وفقًا لمعايير المحتوى الدراسي.(Redding, 2016, p45)

ومن أجل ضمان نجاح برامج التعلم المخصص، يتم إعداد خطة تعلم فردية للطلاب يتم وضعها بالتعاون مع المعلمين والمستشارين وأولياء الأمور. هذه الخطة تهدف إلى تحديد الأهداف التعليمية قصيرة وطويلة الأجل، مع توفير بيئة تعليمية داعمة تساعد الطلاب على الوصول إلى تلك الأهداف. يتم الاستفادة أيضًا من

"أنظمة إدارة التعلم"، التي تساعد في تنظيم المحتوى الدراسي، تتبع تقدم الطلاب، وتوفير تقارير عن الأداء الأكاديمي لهم.(Groff, 2017,p 8)

يتم إشراك الطلاب في تحديد أهدافهم التعليمية بما يتناسب مع طموحاتهم الأكاديمية والمهنية، مما يساهم في زيادة حافزهم على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية. من خلال تحديد نقاط القوة لديهم، يتم تحديد كيفية مساعدتهم في تحقيق أهدافهم الشخصية والعلمية. كما يتم تشجيع الطلاب على استخدام التعلم عن بُعد من خلال تقنيات الكمبيوتر، مما يمكنهم من التعلم في أي وقت وأي مكان دون قيود مكانية أو زمانية.(Fulton, 2019,P23)

أخيرًا، تلعب مراقبة المعلمين والمرشدين دورًا أساسيًا في متابعة تقدم الطلاب، من خلال تقييم أدائهم وتقديم الدعم اللازم عند الحاجة. يتم أيضًا تشجيع الطلاب المتميزين على قيادة زملائهم في العمل الجماعي وحل الواجبات المدرسية. لذا، يمكن القول أن برامج التعلم المخصص تهدف إلى توفير بيئة تعليمية مرنة وفعالة، تساهم في تحقيق التقدم الأكاديمي وتحقيق النجاح الشخصي لجميع الطلاب بناءً على احتياجاتهم الفردية.(Fulton, 2019,P.33)

ويتضح مما تقدم أن برامج التعلم المخصص تمثل نقلة نوعية في فلسفة التعليم المعاصر، إذ تضع الطالب في مركز العملية التعليمية من خلال تمكينه من امتلاك زمام التعلم وتحديد مساره الخاص. فهي لا تكتفي بتكييف المحتوى والأنشطة وفق قدراته، بل تمتد لتشمل بناء خطط تعلم فردية ومستمرة تعزز استقلاليته وتُنمّي وعيه الذاتي بالتعلم. كما أن دمج التكنولوجيا التعليمية وأنظمة إدارة التعلم يسهم في تحويل العملية التعليمية إلى منظومة ذكية قادرة على التفاعل اللحظي مع أداء الطالب، مما يعزز جودة المخرجات التعليمية ويحقق مبدأ العدالة في التعلم عبر مراعاة الفروق الفردية.

سابعا: التعليم المخصص للطلاب المعلمين المكفوفين :

وتعتمد أساليب تعلم الطلاب المعلمين المكفوفين على مجموعة من الوسائل التقليدية والمستحدثة التي تهدف إلى تمكينهم من القراءة والكتابة والتفاعل التعليمي

بكفاءة، وتشمل نظام برايل القائم على اللمس باستخدام الخلايا البارزة وأجهزة الكتابة، والآلة الكاتبة التي تساعد في تنمية مهارات الكتابة والتعبير، والكتب الناطقة التي تُقرأ عبر أجهزة مخصصة، والدوائر التلفزيونية المغلقة لعرض المعلومات سمعياً وبصرياً، ومسجلات الأشرطة لتدوين الملاحظات واسترجاعها، بالإضافة إلى جهاز "أوتاكون" الذي يحول النصوص إلى ذبذبات ملموسة. كما يبرز التعليم التخصصي كإطار أساسي لإعداد معلمي المكفوفين من خلال تزويدهم بالمعارف النظرية والتدريب العملي على التقنيات والوسائل المناسبة لطبيعة الإعاقة، بما يضمن فعالية التدخل التربوي وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (مرعي، إيمان فتحي، ٢٠٢١؛ الزيودي، محمد حمزة، ٢٠١٦؛ البنا، عادل السعيد، ٢٠٢٣).

وتزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بمجال التربية الخاصة وبالعمل الاجتماعي وتكوين العمال الاجتماعيين بمختلف تخصصاتهم للاستجابة لطلب مراكز التكفل، وتمكينهم من التدخل لصالح الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بصف عامة ، والطلاب المعلمين المكفوفين بصفة خاصة . (البنا, عادل السعيد ، ٢٠٢٣).

ومن هنا نجد أن التعلم المتخصص فرض نفسه من أجل تحقيق أهداف عملية التكفل، ومسايرة لاحتياجات الخاصة بالطلاب المعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة او المكفوفين محل دراستنا الان. حيث يتجه التعليم المتخصص إلى إحداث تغيرات مناسبة على مستوى المعلومات، والسلوكيات، واتجاهات معلم التعليم المتخصص من أجل آفاق تمكنه من أن يكون قادرا على تعليم تلاميذه، ويمثل التعليم الإطار المزود لمعلم التعليم المتخصص بالمعارف الأكاديمية، و تدريبه على التقنيات، و الوسائل والسلوكيات المساعدة على التدخل الصحيح انطلاقا من تحديد احتياجاتهم، كما يعد التعليم ضروريا بحكم أنه يشكل مرجعا يعود إليه معلم التعليم المتخصص في تدخلاته لتنسيق أفعاله، وإعادة النظر فيما يقوم به.

التعقيب:

١. يتضح أن مهارات الأداء اللغوي الوظيفي، والاتجاه نحو مهنة التدريس، والتعلّم المخصّص تمثل منظومة مترابطة تتكامل معرفياً ووجدانياً وتطبيقياً في بناء الكفاءة المهنية للطلاب المعلمين.

٢. يمثل الأداء اللغوي الوظيفي الجانب العملي للقدرة اللغوية، ويعد مؤشراً رئيساً لنجاح المعلم في أداء مهامه التعليمية والتواصلية داخل الموقف التعليمي.

٣. تشير الدراسات إلى ضرورة معرفة العلاقة بين مهارات الأداء اللغوي الوظيفي، وبين الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس، فكلما ارتفعت مهارات الأداء اللغوي الوظيفي زادت ثقته بنفسه وارتفعت دافعيته نحو المهنة.

٤. الاتجاه نحو التدريس عنصر حاسم في جودة الأداء المهني :الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم تعزز الانتماء، وتدعم الالتزام الأخلاقي والمهني، وتنعكس على جودة الأداء الصفي ومستوى التحصيل لدى المتعلمين.

٥. التعلّم المخصّص مدخل حديث لتطوير كفاءة الطلاب المعلمين :يسهم التعلم المخصّص في تكييف المحتوى التعليمي واستراتيجيات التدريس بما يتوافق مع قدرات واحتياجات المتعلمين الفردية، مما يجعله أداة فعالة لتحسين الأداء الأكاديمي وتنمية الاتجاهات الإيجابية.

٦. التركيز على فئة ذوي الإعاقة البصرية :أظهر الإطار وعياً بأهمية تطبيق مبادئ التعلم المخصّص على الطلاب المعلمين المكفوفين، من خلال تكييف البيئة التعليمية والوسائل التقنية بما يضمن فرص تعلم عادلة وشاملة.

٧. يدعم مبادئ التعليم الشامل والعدالة التعليمية، عبر اعتماد التعلم المخصّص كمدخل لتحقيق المشاركة الكاملة لجميع فئات المتعلمين بغض النظر عن قدراتهم أو إعاقاتهم.

٨. يرسّخ الأساس العلمي لفهم العلاقة بين تنمية المهارات اللغوية الوظيفية والاتجاهات المهنية لدى الطلاب المعلمين في ضوء التعلم المخصّص، مما يسهم في تطوير برامج إعداد المعلمين ورفع جودة التعليم الجامعي في مجالات التربية واللغة.

فروض البحث:

حاول البحث التحقق من الفروض الآتية:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين: القبلي والبعدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الوظيفي ككل وكل مهارة فرعية من مهاراته على حدة لصالح التطبيق البعدي.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين: القبلي والبعدي في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التدريس ككل وكل بعد من أبعاده الستة على حدة لصالح التطبيق البعدي.

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين نمو مهارات الأداء اللغوي الوظيفي ، وزيادة إيجابية الاتجاه نحو التدريس.

منهجية البحث وإجراءاته:

١- **تحديد منهج البحث:** استخدم الباحثان **المنهج شبه التجريبي-(Quasi Experimental)** القائم على تصميم المعالجات التجريبية **القبلية والبعدية** لمجموعة البحث.

٢- **مجموعة البحث:** نظراً لطبيعة البحث الحالي، فقد تم اختيار مجموعة البحث بالطريقة العمدية من الطلاب المعلمين المكفوفين بالفرقة الثالثة من كلية علوم ذوي الإعاقة – جامعة الزقازيق، وبلغ قوامها (٩) طلاب لتمثل المجموعة التجريبية. وقد تم اختيار هذه المجموعة بناءً على عدة أسباب ومبررات، تتمثل فيما يلي:

أ- **الارتباط المباشر بتخصص الدراسة** :تمثل المجموعة المختارة الفئة المستهدفة التي يتناولها البحث، إذ إنهم طلاب معلمون مكفوفون يُعدّون لتدريس فئات من ذوي الاحتياجات الخاصة، ما يجعلهم الأنسب لتطبيق البرنامج محل الدراسة.

ب- **إتاحة الظروف المناسبة للتطبيق** :تتوفر البيئة التعليمية والإدارية الداعمة داخل الكلية لتطبيق أدوات الدراسة وتنفيذ البرنامج التجريبي بشكل منتظم.

ت- **إلمام الباحثة بطبيعة المجموعة** :تقوم الباحثة بالتدريس لهذه الفرقة في مقررات "طرق التدريس" و"المناهج"، ما أتاح لها فهماً عميقاً لاحتياجاتهم الأكاديمية وظروفهم الخاصة، وسهّل بناء علاقة تفاعلية قائمة على الثقة والقبول.

ث- **سهولة المتابعة والتقويم المستمر** :قلة عدد أفراد المجموعة (٩ طلاب) يسهم في تحقيق المتابعة الدقيقة لكل طالب خلال تنفيذ البرنامج، وتقييم النتائج بشكل أكثر دقة.

ج- **الحفاظ على التجانس داخل المجموعة** :كون جميع المشاركين من نفس التخصص والمستوى الدراسي يحد من المتغيرات الخارجية المؤثرة، ويزيد من صدق نتائج البحث.

٣- **مواد وأدوات المعالجة التجريبية والقياس:** وتشمل إعداد أدوات البحث المتمثلة في:

[أ] أدوات القياس:

١. **إعداد قائمة مهارات الأداء اللغوي الوظيفي:** هدفت القائمة إلى تحديد المهارات اللغوية الوظيفية المناسبة للطلاب المعلمين المكفوفين بالفرقة الثالثة، وتم تصنيفها إلى أربع مهارات رئيسة: (الاستماع الفعّال – الكلام الوظيفي – القراءة الوظيفية – الكتابة الوظيفية)، بحيث تضم كل مهارة رئيسة أربع مهارات فرعية، وقد تم إعداد القائمة في ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بمجال اللغة والتربية الخاصة.

وقد تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين (عددهم ٧) المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية وتربية المكفوفين، وذلك بهدف تقويم مدى ارتباط المهارات الفرعية بالرئيسة، والتحقق من شمول القائمة وصحة صياغتها،

وقد اعتمد الباحث نسبة اتفاق (٩٠%) فأكثر للمهارات التي تم الاتفاق عليها ووضعها ضمن القائمة النهائية.

١. **إعداد اختبار الأداء اللغوي الوظيفي:** تم إعداد اختبار لقياس مهارات الأداء اللغوي الوظيفي لدى الطلاب المعلمين المكفوفين في ضوء القائمة السابقة، وفق المحاور الآتية:

- **هدف الاختبار:**

هدف الاختبار إلى قياس درجة امتلاك الطلاب المعلمين المكفوفين لمهارات الأداء اللغوي الوظيفي (الاستماع الفعّال – الكلام الوظيفي – القراءة الوظيفية – الكتابة الوظيفية).

- **أبعاد الاختبار:**

يشمل الاختبار أربعة أبعاد رئيسة هي:

الاستماع الفعّال

الكلام الوظيفي

القراءة الوظيفية

الكتابة الوظيفية

وتضمن كل بُعد أربع مهارات فرعية، بمعدل ثلاث مفردات لكل مهارة، ليكون الإجمالي ثمانيةً وأربعين سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد.

- **صياغة مفردات الاختبار:**

تم بناء المفردات بصياغة مواقف لغوية عملية ذات طابع وظيفي، تُمكن الطالب الكفيف من اختيار الإجابة الأنسب بناءً على فهمه أو تحليله أو تقديره للموقف، مع استخدام لغة مبسطة وتوجيه واضح يراعي طبيعة الفئة المستهدفة.

- **تعليمات الاختبار:**

صيغت تعليمات الاختبار بشكل دقيق ومبسط، يتناسب مع طبيعة المكفوفين، ويُراعى تقديمها صوتيًا أو باستخدام الوسائل المساعدة (برايل، قارئات شاشة).

- **صدق الاختبار:**

تم عرض النسخة الأولية للاختبار على نخبة من المحكمين المتخصصين (عددهم ٧) في اللغة العربية وتربية ذوي الإعاقة البصرية، وتم تعديل صياغة بعض المفردات، وحذف المفردات المتكررة في المفهوم، لضمان صلاحية الأداة.

- **التجربة الاستطلاعية:**

تم تطبيق النسخة الأولية من الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب مكفوفين خارج عينة البحث الأصلية، بلغ عددهم (٨) طلاب، بهدف تقدير الخصائص السيكومترية للاختبار.

- **معامل التمييز والصعوبة:**

تم تحليل مفردات الاختبار إحصائيًا، وحُذفت المفردات شديدة السهولة أو شديدة الصعوبة، ثم أُعيد توزيع المفردات لتحقيق الاتزان في مستوى الصعوبة. وقد تراوحت **نسب السهولة** بين (٠.٣٠ و٠.٨٠)، وهي ضمن الحدود المقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى أن مفردات الاختبار تتسم بدرجة مناسبة من التوازن والتمييز بين أفراد العينة.

- **حساب الثبات:**

أُستخدمت طريقة إعادة التطبيق (Test–Retest) بفاصل زمني قدره (14)يومًا، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة بيرسون، فبلغ (٠.٨٦)، وهي قيمة مرتفعة تُشير إلى درجة عالية من ثبات الاختبار واتساق نتائجه عبر الزمن.

- **تقدير الدرجات:**

تم تخصيص درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار (اختيار من متعدد)، لتصبح الدرجة النهائية للاختبار (٤٨) درجة.

- **زمن الاختبار:**

بناءً على التجربة الاستطلاعية، حُدد الزمن المناسب لإنهاء الاختبار بواقع (٦٠ دقيقة)، مع توفير الوقت الكافي لمساعدة الطلاب المكفوفين على التنقل بين الأسئلة باستخدام الأدوات الداعمة.

- **إعداد الصورة النهائية لاختبار الأداء اللغوي الوظيفي:**

بعد إجراء التعديلات اللازمة على مفردات اختبار الأداء اللغوي الوظيفي في ضوء آراء السادة المحكمين، ونتائج التجربة الاستطلاعية التي أجريت على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث الأساسية، أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق (انظر: ملحق ٣). وقد تم اعتماد توزيع مفردات الاختبار بما يضمن التوازن بين المهارات الرئيسة والفرعية المستهدفة. ويوضح الجدول التالي مواصفات اختبار الأداء اللغوي الوظيفي من حيث توزيع مفرداته على المهارات الأربع:

جدول (٢) مواصفات اختبار مهارات الأداء اللغوي الوظيفي للطلاب العلمين المكفوفين " الفرقة الثالثة"

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	عدد الأسئلة لكل فرعية	مجموع الأسئلة
١. الاستماع الفعّال	١. تمييز الفكرة الرئيسة في المسموع	٣	١٢ سؤالًا
	٢. استنتاج المعنى من السياق	٣	
	٣. التعرف على النغمة والانفعال الصوتي	٣	
	٤. إدراك التفاصيل والإشارات السمعية الدقيقة	٣	
٢.الكلام الوظيفي	١. التعبير الشفهي في مواقف حياتية	٣	١٢ سؤالًا
	٢. استخدام الأسلوب المناسب للموقف	٣	
	٣. تنظيم الأفكار ووضوح الحديث	٣	
	٤. مراعاة آداب الحديث (الاستماع، الرد، الإنهاء)	٣	
٣. القراءة الوظيفية	١. فهم النصوص الوظيفية (تعليمات، إعلانات، نماذج)	٣	١٢ سؤالًا
	٢. استخراج المعلومات من النص	٣	
	٣. تفسير الجداول والبيانات	٣	
	٤. التمييز بين المعلومات الصريحة والضمنية	٣	

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	عدد الأسئلة لكل فرعية	مجموع الأسئلة
٤. الكتابة الوظيفية	١. كتابة الرسائل الرسمية والبريد الإلكتروني	٣	١٢ سؤالًا
	٢. ملء النماذج والاستمارات	٣	
	٣. إعداد السيرة الذاتية والتقارير	٣	
	٤. الالتزام بالسلامة اللغوية والوضوح في التعبير	٣	
	المجموع الكلي		**٤٨ سؤالًا**

- **إعداد مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس**

١.هدف المقياس

يهدف هذا المقياس إلى **قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس** لدى الطلاب المعلمين المكفوفين بالفرقة الثالثة بكلية العلوم لذوي الإعاقة – جامعة الزقازيق، من خلال تحديد مستوى اتجاهاتهم في أبعاد متعددة تمثل المكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية المرتبطة بالانخراط في مهنة التعليم.

٢. تحديد أبعاد المقياس

تم تحديد أبعاد مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس استنادًا إلى ما ورد في الأدبيات التربوية والنفسية المرتبطة بمفاهيم الاتجاهات المهنية لدى طلاب كليات التربية وذوي الإعاقة، وقد تمثلت الأبعاد النهائية للمقياس فيما يلي:

١. **القناعة بأهمية مهنة التدريس**
٢. **الاستعداد لتحمل مسؤوليات التدريس**
٣. **الرضا عن التخصص والرغبة في الاستمرار**
٤. **الوعي بالأدوار التربوية والاجتماعية للمعلم**
٥. **التحفيز الداخلي للتطوير المهني**
٦. **الصورة الذهنية الإيجابية عن مهنة التدريس**

٣. صياغة مفردات المقياس

تمت صياغة مفردات المقياس في ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت الاتجاهات نحو التدريس لدى الطلاب المعلمين، منها دراسات: (العطار، ١٩٩٧؛ حجاج، ٢٠١٤؛ **الزيودي** ، ٢٠١٦؛ عيد، ٢٠٢٣، منير ٢٠٢٤).

وقد اتبع الباحثان **نموذج ليكرت الثلاثي** (دائمًا – أحيانًا – نادرًا) في بناء فقرات المقياس، مع مراعاة:

- التدرج من العام إلى الخاص.
- التوازن بين العبارات الإيجابية والسلبية.
- بساطة الصياغة ودقتها لتلائم المكفوفين عند تقديم المقياس بطريقة ناطقة أو برايل.

وبذلك تكونت **الصورة الأولية للمقياس** من (٣٦) عبارة موزعة بالتساوي على الأبعاد الستة (٦ عبارات لكل بُعد، منها ٣ موجبة و٣ سالبة).

٤. صدق المقياس

تم عرض المقياس في صورته الأولية على لجنة من السادة المحكّمين المتخصصين (عددهم ٧) في (القياس والتقويم، التربية الخاصة، مناهج وطرق التدريس)، للتأكد من:

- وضوح صياغة الفقرات.
- مدى ملاءمة كل فقرة للبعد الذي تنتمي إليه.
- ملاءمة المقياس لطبيعة العينة المستهدفة (طلاب مكفوفون).

وفي ضوء ملاحظاتهم، أُجريت التعديلات اللازمة في بعض الفقرات، وحُذفت العبارات المتداخلة أو غير الملائمة، وتأكد الباحثان من تحقق **الصدق الظاهري وصدق المحتوى** للمقياس.

٥. التجربة الاستطلاعية للمقياس

طُبق المقياس في صورته المعدلة استطلاعيًا على عينة استطلاعية قوامها (٨) طلاب مكفوفين من خارج العينة الأصلية، وذلك بهدف:

- **تحديد زمن التطبيق المناسب** :بلغ متوسط الزمن الذي استغرقه الطالب للإجابة عن جميع فقرات المقياس نحو **٣٠ دقيقة.**
- **حساب ثبات المقياس** :تم استخدام **معامل ألفا كرونباخ** لقياس الاتساق الداخلي، وبلغت قيمته (٠.٨٧)، وهي قيمة دالة تُشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

٦. الصورة النهائية للمقياس

أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (٣٦) عبارة، موزعة بالتساوي على الأبعاد الستة، بواقع (٣ عبارات موجبة + ٣ عبارات سالبة) لكل بعد. وقد راعى الباحثان تهيئة المقياس للطلاب المكفوفين من خلال تصميمه بصيغ قابلة للقراءة الصوتية أو الطباعة بطريقة برايل.

جدول (٣): توزيع مفردات مقياس الاتجاه نحو التدريس على أبعاده الستة

أبعاد المقياس	أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة	عدد العبارات
القناعة بأهمية مهنة التدريس	١-٢-٣	٤-٥-٦	٦
الاستعداد لتحمل مسؤوليات التدريس	٧-٨-٩	١٠-١١-١٢	٦
الرضا عن التخصص والرغبة في الاستمرار	١٣-١٤-١٥	١٦-١٧-١٨	٦
الوعي بالأدوار التربوية والاجتماعية	١٩-٢٠-٢١	٢٢-٢٣-٢٤	٦
التحفيز الداخلي للتطوير المهني	٢٥-٢٦-٢٧	٢٨-٢٩-٣٠	٦

أبعاد المقياس	أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة	عدد العبارات
الصورة الذهنية الإيجابية عن التدريس	٣١-٣٢-٣٣	٣٤-٣٥-٣٦	٦
الإجمالي	١٨ عبارة	١٨ عبارة	٣٦عبارة

[ب] مواد المعالجة التجريبية:

- **إعداد كتاب الطالب (مهارات الأداء اللغوي الوظيفي):**

١. قام الباحث ببناء برنامجٍ مقترحٍ قائم على التعلم المخصص، يهدف إلى تنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي لدى الطلاب المعلمين المكفوفين بالفرقة الثالثة، وتشمل هذه المهارات: الاستماع الفعّال، والكلام الوظيفي، والقراءة الوظيفية، والكتابة الوظيفية، وذلك من خلال دمج أنشطة واستراتيجيات تعليمية مصممة وفق احتياجات الطلاب المكفوفين وقدراتهم الفردية.

٢. وقد تم صياغة دروس البرنامج التعليمي وفق مبادئ التعلم المخصص، ثم عرضت الموضوعات على عدد من المحكّمين المتخصصين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية، بالإضافة إلى أعضاء من قسم التربية الخاصة، وذلك للتحقق من مدى صلاحية المحتوى المقدم، ومواءمته لخصائص الفئة المستهدفة. وبناءً على ملاحظات المحكمين، أُجريت التعديلات اللازمة، وأصبح كتاب الطالب في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق.

وقد روعي في بناء كتاب الطالب أن يتضمن العناصر الآتية:

أ- مقدمة توضح أهمية تنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي للطلاب المكفوفين في إعدادهم التربوي والمهني.

ب- تقديم موجز لمفهوم التعلم المخصص، ومبادئه، وآليات تطبيقه مع ذوي الإعاقات البصرية.

ت- فهرس المحتويات مصحوبًا بالأهداف التعليمية المرجوة.

ث- أربعة فصول تعليمية، يتناول كل فصل أحد المهارات اللغوية الوظيفية الرئيسة، مصاغًا بأنشطة وتكليفات متنوعة مخصصة للفروق الفردية.

ج- كل فصل يتضمن: عنوان الموضوع، الأهداف، الوسائل التعليمية المقترحة، أوراق العمل والأنشطة، المحتوى التعليمي المكيف، وأساليب التقويم المناسبة.

ح- وقد تم تصميم الدروس بحيث تدمج استراتيجيات التعلم المخصص في كل خطوة، مع مراعاة دعم الطلاب بالمثيرات السمعية واللمسية الملائمة، وتقديم محتوى مرن يراعي أنماط تعلمهم، ويعزز مشاركتهم النشطة في مواقف لغوية حقيقية.

خ- وقد صُممت أوراق العمل (الفردية والجماعية) لتتوافق مع طبيعة كل مهارة، وتُراعي إمكانية استخدام التقنيات المساعدة مثل البرمجيات الناطقة، وطابعات برايل، بما يدعم تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة بدقة وكفاءة.

- **إعداد دليل معلم المعلم:** تم إعداد دليل لمعلمي المعلمين إلى برنامج "مهارات الأداء اللغوي الوظيفي والاتجاه نحو التدريس" الموجهة للطلاب المعلمين المكفوفين بالفرقة الثالثة، في ضوء برنامج مقترح قائم على التعلم المخصص، بهدف تنمية مهارات الاستماع الفعّال، والكلام الوظيفي، والقراءة الوظيفية، والكتابة الوظيفية. وقد اشتمل الدليل على مجموعة من العناصر الأساسية، تمثلت في: مقدمة الدليل، الأهداف العامة للوحدة، التوزيع الزمني لتدريس الموضوعات وفق الخطة المعتمدة، الخطط التدريسية المفصلة لكل مهارة من المهارات اللغوية في ضوء مبادئ التعلم المخصص، وآليات التنفيذ المناسبة لاحتياجات الطلاب المكفوفين، بالإضافة إلى قائمة بالمراجع المقترحة التي تدعم المعلم في تطبيق المحتوى بكفاءة وفاعلية.
- وتم عرض دليل معلم المعلم على مجموعة من السادة المحكمين (عددهم ٧) للتأكد من صلاحيته للتطبيق، ومن ثم أصبح في صورته النهائية.

٤ – إجراءات البحث التجريبية:

تم تنفيذ البحث الحالي وفق التصميم شبه التجريبي **للمجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي**، وذلك للتحقق من **فاعلية البرنامج القائم على التعلم المخصص في تنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي وتنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس** لدى الطلاب المعلمين المكفوفين بالفرقة الثالثة بكلية العلوم لذوي الإعاقة – جامعة الزقازيق. وقد مرت الإجراءات البحثية بالمراحل الآتية:

أولًا: الإجراءات التمهيدية لما قبل التطبيق

قام الباحثان باتخاذ جميع الترتيبات التنظيمية اللازمة للتنسيق مع إدارة الكلية، والحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق البرنامج التعليمي على مجموعة البحث. كما تم عقد لقاء تمهيدي مع أفراد العينة البحثية (٩ طلاب مكفوفين) لتعريفهم بطبيعة البرنامج القائم على التعلم المخصص، وتوضيح أهدافه، ومجالاته، وأهميته في تطوير مهاراتهم اللغوية الوظيفية وتعزيز اتجاهاتهم المهنية نحو التدريس، والجلوس مع الزميل الذي ساعد في تطبيق البرنامج من الكلية.

وقد تم التأكيد خلال هذا اللقاء على سرية البيانات واحترام خصوصية المشاركين، وأن الهدف من البحث أكاديمي بحت يهدف إلى تحسين وتطوير أدائهم المستقبلي.

ثانيًا: التطبيق القبلي لأداة القياس

في ضوء التصميم شبه التجريبي للبحث الحالي، قام الباحثان بتطبيق أدوات القياس قبليًا على عينة البحث المكونة من (٩) طلاب مكفوفين من طلاب الفرقة الثالثة بكلية العلوم لذوي الإعاقة – جامعة الزقازيق، وذلك بهدف قياس مستواهم في متغيري البحث قبل تنفيذ البرنامج التعليمي.

وقد تمثلت أدوات القياس في:

١. **اختبار مهارات الأداء اللغوي الوظيفي**، والذي يقيس أداء الطلاب في أربع مهارات رئيسة هي:

- مهارة الاستماع الفعال .

- مهارة الكلام الوظيفي.
- مهارة القراءة الوظيفية.
- مهارة الكتابة الوظيفية.

وقد صُمم الاختبار بأسئلة اختيار من متعدد، شملت مواقف واقعية، وتم تقديمه بصيغة ناطقة عبر أجهزة إلكترونية مساعدة، أو مطبوعًا بلغة برايل، بما يتناسب مع طبيعة الإعاقة البصرية للمجموعة المستهدفة.

٢. **مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس**، والذي يقيس مدى إيجابية اتجاه الطلاب المكفوفين نحو ممارسة مهنة التدريس، من حيث الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية المرتبطة بالانخراط في مهنة التعليم مستقبلًا.

وقد تم شرح تعليمات المقياس شفهيًا للطلاب، مع تقديمه بصيغة مسموعة ومهيأة تقنيًا ليتناسب مع استخدام أدوات القراءة الصوتية وبرمجيات المكفوفين، لضمان استيعاب جميع الفقرات والإجابة عنها بدقة.

تم تسجيل درجات الطلاب في كل من الاختبار والمقياس، وتجهيزها للتحليل الإحصائي لاحقًا، بغرض المقارنة بنتائج التطبيق البعدي بعد تنفيذ البرنامج التعليمي، والتحقق من مدى التطور الذي حققته العينة في متغيري البحث.

ثالثًا: تنفيذ البرنامج التعليمي

شرع الباحثان في تنفيذ البرنامج المقترح القائم على التعلم المخصص، والذي تم تصميمه خصيصًا ليناسب احتياجات الطلاب المعلمين المكفوفين، ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويستند إلى مبادئ التكيف والمرونة في تقديم المحتوى وتنفيذ الأنشطة.

تم تنفيذ البرنامج داخل قاعات دراسية مجهزة، وعلى مدار **أربعة أسابيع متتالية**، بواقع **جلسات تدريبية منظمة** شملت تطبيقات عملية، وتمارين لغوية تفاعلية، وأنشطة فردية وجماعية.

وقد حرص الباحثان على تقديم الدعم التربوي والتقني للطلاب باستخدام وسائط مناسبة (برمجيات ناطقة، وملفات سمعية، وأوراق عمل مطبوعة بطريقة برايل)، إلى جانب تقديم **تغذية راجعة مستمرة** تعزز من التقدم التدريجي في الأداء.

رابعًا: التطبيق البعدي لأداة القياس

بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التعليمي القائم على التعلم المخصص والموجه إلى تنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي وتعزيز الاتجاه نحو مهنة التدريس، قام الباحثان بإجراء **التطبيق البعدي** لأداتي القياس على أفراد مجموعة البحث نفسها (٩ طلاب مكفوفين من الفرقة الثالثة بكلية العلوم لذوي الإعاقة – جامعة الزقازيق).

وقد تم في هذه المرحلة إعادة تطبيق كل من:

١. **اختبار مهارات الأداء اللغوي الوظيفي**، بهدف قياس مدى التحسن في أداء الطلاب في المهارات الأربع (الاستماع – الكلام – القراءة – الكتابة)، مقارنة بنتائجهم في التطبيق القبلي. وتمت مراعاة تقديم الاختبار بنفس الطريقة التقنية والبصرية المستخدمة في التطبيق القبلي (ملفات صوتية – طباعة برايل – قارئات شاشة)، لضمان ثبات ظروف القياس.

٢. **مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس**، وذلك لقياس مدى التغير في اتجاهات الطلاب بعد تعرضهم للبرنامج التعليمي. وقد استخدم المقياس بنفس نسخته وتعليماته السابقة، مع الحفاظ على صيغة التقديم المتوافقة مع طبيعة الإعاقة البصرية.

تم رصد درجات الطلاب بعديًا في كل من الاختبار والمقياس، وتم إدخال البيانات وتحليلها إحصائيًا باستخدام المعالجات المناسبة لاختبار فروق الدلالة الإحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، بهدف التحقق من **فاعلية البرنامج التعليمي في تطوير الأداء اللغوي الوظيفي وتنمية الاتجاه الإيجابي نحو التدريس لدى أفراد العينة.**

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج:

تم التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الأساليب والاختبارات الإحصائية المناسبة بالاستعانة بالحاسب الآلي مع حزمة برنامج SPSS للتحقق من صحة فروض البحث كما يأتي:

النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

١- للتحقق من صحة الفرض الأول ونصه : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين: القبلي والبعدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الوظيفي ككل وكل مهارة فرعية من مهاراته على حدة لصالح التطبيق البعدي.

أ- تمت مقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة لاختبار مهارات الأداء اللغوي الوظيفي عينة الدراسة باستخدام اختبار "ويكلكسون"اللابارامتري لقياسين مرتبطين (داخل نفس المجموعة) باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS فيما يتعلق بالمجموع الكلي للاختبار وهذا ما يوضحه الجدول الآتي :

جدول (٤)

درجات التطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الوظيفي للطلاب المعلمين المكفوفين " الفرقة الثالثة"

- **باستخدام اختبار "ويكلكسون"اللابارامتري لقياسين مرتبطين (داخل نفس المجموعة) .**

المهارات	المجموعة	العدد	قيمة z	قيمة w	مستوى الدلالة	تفسيرها
الاستماع الفعّال	القبلي	٩	٢.٥٣٠	صفر	٠.٠١١	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	البعدي					
الكلام الوظيفي	القبلي	٩	٢.٥٣٦	صفر	٠.٠١١	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	البعدي					
القراءة الوظيفية	القبلي	٩	٢.٥٥٥	صفر	٠.٠١١	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	البعدي					
الكتابة الوظيفية	القبلي	٩	٢.٥٤٦	صفر	٠.٠١١	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	البعدي					
مهارات الأداء	القبلي	٩	٢.٥٢٧	صفر	٠.٠١٢	دالة عند

اللغوي الوظيفي	البعدي					مستوى ٠.٠٥

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي في كل من المهارات الأربع (الاستماع الفعّال، الكلام الوظيفي، القراءة الوظيفية، الكتابة الوظيفية)، وكذلك في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الأداء اللغوي الوظيفي، وجميعها لصالح التطبيق البعدي، وهو ما يدل على تحسن ملحوظ في أداء الطلاب بعد تطبيق البرنامج التعليمي.
- وقد تم استخدام اختبار Wilcoxon Signed-Rank Test لكونه مناسبًا للبيانات المرتبطة وغير الموزعة توزيعًا طبيعيًا، وأظهرت جميع القيم المحسوبة لـ Z بأنها موجبة، بينما كانت قيمة W = 0 ، مما يعني أن جميع الفروق كانت في اتجاه إيجابي لصالح التطبيق البعدي.
- كما أن قيم الدلالة (P-value) لجميع المهارات تراوحت بين ٠.٠١١ و٠.٠١٢، وهي أقل من مستوى الدلالة المحدد (٠.٠٥)، مما يشير إلى أن البرنامج كان له أثر فعال وكبير في تنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة من الطلاب المعلمين المكفوفين.

١- مناقشة النتائج

- تُعزى هذه النتائج إلى فاعلية الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المخصص، التي تم توظيفها لتلبية الاحتياجات الفردية للطلاب المكفوفين، ومراعاة الفروق في أنماط تعلمهم وسرعة استيعابهم. إذ أتاح البرنامج التعليمي المقدَّم تدرجًا معرفيًا ومهاريًا مرنًا، مكّن الطلاب من التفاعل مع المحتوى بأسلوب يراعي إمكانياتهم الخاصة، ويحفزهم على التقدم وفقًا لقدراتهم.
- وقد ساعد تصميم الأنشطة التعليمية على تطوير المهارات الوظيفية الأربع (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) بشكل متكامل، من خلال توفير بيئة تعلم

نشطة تعتمد على التغذية الراجعة المستمرة، والتقييم الذاتي، والتكرار الموجه، ما عزّز من ترسيخ المهارات اللغوية وتحسين أداء الطلاب في التطبيق البعدي.

- وتتسق هذه النتائج مع ما أشار إليه كل من: و
- *Hall, Strangman, & Meyer (2014)* الذين أوضحوا أن التصميم التعليمي المرن الذي يعتمد عليه التعليم المخصص يرفع من فرص إتقان المهارات اللغوية لدى الطلاب المكفوفين.
- *Tomlinson (2017)* الذي أكد أن تطبيق مبادئ التعلم المخصص يُعزز من فعالية التعليم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة،

كما تدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسات سابقة مثل:

- ودراسة (Alquraini et al,2012) تدعم هذه المراجعة فكرة المرونة التصميمية (UDL) كعنصر حاسم لنجاح الدمج)مما يعزز حجة .Hall et al حول التصميم المرن.
- ودراسة (Tetzlaff et al,2022)التي قدم إطارًا ديناميكيًا للتعليم المخصص يركز على تكييف الأهداف والأساليب بشكل مستمر، وهو ما يعزز فكرة Tomlinsonحول تكييف التعليم لخدمة كافة مستويات الاستعداد.
- دراسة (Schmid et al, 2023) تؤكد المراجعة المنهجية أن التعلم المخصص له تأثيرات إيجابية على نتائج التعلم، وهي نتائج يمكن تعميمها على الفصول المتنوعة التي تضم طلاباً ذوي احتياجات خاصة.
- دراسة (Brouwer & Gut, 2023) تدعم فكرة أن احتياجات المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية تتطلب معالجة خاصة، مما يبرر الحاجة إلى تصميم تعليمي مرن.

وبذلك تؤكد النتائج فاعلية البرنامج التعليمي المستخدم، وتبرز أهمية تبني استراتيجيات تعلم مخصصة تراعي احتياجات الفئات الخاصة داخل مؤسسات إعداد المعلم.

٢- تفسير النتائج في ضوء الفرضيات

- جاءت النتائج السابقة مؤكدة لصحة الفرضية الإحصائية الأولى للبحث، والتي تنص على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب المكفوفين في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الوظيفي، يُعزى إلى استخدام البرنامج التعليمي القائم على التعلم المخصص.
- وقد أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المهارات الأربع، وهي الاستماع الفعّال، الكلام الوظيفي، القراءة الوظيفية، والكتابة الوظيفية، إضافة إلى الدرجة الكلية للاختبار، وكانت هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي، مما يعكس تحسنًا فعليًا في الأداء اللغوي للطلاب بعد تطبيق البرنامج.
- ويُفسَّر هذا التحسن في ضوء أن التعلم المخصص أتاح فرصًا فردية للطالب لاكتساب المهارة وفق سرعته وقدرته، ووفّر أنشطة تعليمية تتناسب مع طبيعة الإعاقة البصرية ومتطلبات الأداء اللغوي الوظيفي. كما ساعدت بيئة التعلم المصممة على توفير تفاعل أكثر فاعلية بين الطالب والمحتوى، مما أدى إلى زيادة الدافعية وتحسين الفهم والتطبيق العملي للمهارات.

وبالتالي، فإن هذه النتائج تدعم قبول الفرضيات الإحصائية للبحث، وتؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي لدى الطلاب المعلمين المكفوفين في ضوء استراتيجية التعلم المخصص.

٢- للتحقق من صحة الفرض الثاني ونصه : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين: القبلي والبعدي في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التدريس ككل وكل بعد من أبعاده الستة على حدة لصالح التطبيق البعدي.

ب- تمت مقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة لمقياس الاتجاه نحو التدريس عينة الدراسة باستخدام اختبار "ويكلكسون"اللابارامتري

لقياسين مرتبطين (داخل نفس المجموعة) باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS فيما يتعلق بالمجموع الكلي للاختبار وهذا ما يوضحه الجدول الآتي :

جدول (٥)

درجات التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التدريس للطلاب المعلمين المكفوفين " الفرقة الثالثة"

- **باستخدام اختبار "ويكلكسون"اللابارامتري لقياسين مرتبطين (داخل نفس المجموعة) .**

المهارات	المجموعة	العدد	قيمة z	قيمة w	مستوى الدلالة	تفسيرها
القناعة بأهمية مهنة التدريس	القبلي	٩	٢.٦٨٧	صفر	٠.٠٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	البعدي					
الاستعداد لتحمل مسؤوليات التدريس	القبلي	٩	٢.٦٧٥	صفر	٠.٠٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	البعدي					
الرضا عن التخصص والرغبة في الاستمرار	القبلي	٩	٢.٣٧٥	صفر	٠.٠١٨	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	البعدي					
الوعي بالأدوار التربوية والاجتماعية للمعلم	القبلي	٩	٢.٦٧٠	صفر	٠.٠٠٨	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	البعدي					
التحفيز الداخلي للتطوير المهني	القبلي	٩	٢.٣٨٤	صفر	٠.٠١٧	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	البعدي					
الصورة الذهنية الإيجابية عن مهنة التدريس	القبلي	٩	٢.٥٢٤	صفر	٠.٠١٢	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	البعدي					
المجموع لكلي	القبلي	٩	٢.٦٧٧	صفر	٠.٠٠٧	دالة عند

لمقياس الاتجاه نحو التدريس	البعدي					مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق:

- أن جميع القيم المحسوبة لاختبار ويلكوكسون للدرجات القبلية والبعدية على مقياس الاتجاه نحو التدريس – سواء على المجموع الكلي أو على كل بُعد من أبعاده الستة – قد جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)؛ حيث تراوحت قيم Z بين (٢.٣٧٥) و(٢.٦٨٧)، وكانت قيمة W = 0 في جميع المهارات، مما يدل على أن كل الفروق في اتجاه التطبيق البعدي.
- وقد أظهرت النتائج أن طلاب عينة الدراسة من المعلمين المكفوفين قد حققوا تحسنًا ملحوظًا في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس بعد تطبيق البرنامج التعليمي القائم على التعلم المخصص، حيث شمل التحسن جميع أبعاد المقياس الستة، وهي:

١. القناعة بأهمية مهنة التدريس
٢. الاستعداد لتحمل مسؤوليات التدريس
٣. الرضا عن التخصص والرغبة في الاستمرار
٤. الوعي بالأدوار التربوية والاجتماعية للمعلم
٥. التحفيز الداخلي للتطوير المهني
٦. الصورة الذهنية الإيجابية عن مهنة التدريس

ويُعزى هذا التحسن إلى الأساليب المعتمدة في البرنامج، والتي هدفت إلى تعزيز الوعي المهني والتقدير الذاتي لدور المعلم، وتقديم نماذج تعليمية مرنة ومُلهمة تتناسب مع طبيعة الإعاقة البصرية.

وتُعزز هذه النتيجة الفرض الثاني للدراسة، والذي نص على وجود فرق دال إحصائيًا بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التدريس، لصالح التطبيق البعدي، وهو ما تحقق في كل أبعاد المقياس بدرجة دلالة قوية.

١- مناقشة النتائج

تتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي أكدت أن البرامج التعليمية المبنية على التعلم المخصص لها دور فعّال في تحسين الاتجاهات المهنية لدى الطلاب المعلمين المكفوفين، إذ توفر هذه البرامج بيئة تعليمية تستجيب لاحتياجاتهم الفردية، وتتيح لهم فرصًا حقيقية للتفاعل الإيجابي مع المحتوى والمهنة.

وقد أظهرت الدراسة الحالية تحسنًا دالًا إحصائيًا في الاتجاهات نحو مهنة التدريس على مستوى جميع الأبعاد، مما يشير إلى أن البرنامج لم يقتصر أثره على رفع الكفاءة المهارية فحسب، بل امتد ليعزز القناعة والدافعية والرغبة في ممارسة المهنة.

وتدعم هذه النتائج ما توصلت إليه:

- كما تتوافق النتائج مع ما أشار إليه (Hall, Strangman, & Meyer 2014) بشأن أثر التصميم الشامل للتعلم (UDL) في تعزيز الميول الإيجابية تجاه المهن التربوية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ودراسة (Zawacki et al 2019) ، تشير هذه المراجعة المنهجية إلى أن التكنولوجيات **التكيفية/المخصصة (مثل الذكاء الاصطناعي)** تُغير أدوار المعلمين، وتؤدي البرامج التدريبية عليها لتعزيز ثقتهم وقناعتهم بفاعليتها، مما يدعم تحسن اتجاهاتهم المهنية.
- دراسة (Kazmi et al, 2023) التي أكدت أن **الاتجاهات الإيجابية للمعلمين** (وهي نتيجة للتدريب/التأهيل) هي العامل الرئيسي لدعم **التعليم الشامل** (الذي يعتمد على التكييف)، مما يشير إلى أن برامج الإعداد المدمجة تزيد من الدافعية المهنية.

وتُظهر هذه النتيجة بوضوح أن الاتجاه نحو التدريس قابل للتشكيل الإيجابي من خلال التدريب المناسب، وأن توفير بيئة تعليمية مرنة ومُحفزة، تراعي الخصائص

الحسية والمعرفية للطلاب المكفوفين، يُعد من العوامل الحاسمة في تشكيل تصوراتهم الإيجابية نحو المهنة، وزيادة استعدادهم لتحمل أدوارها التربوية والاجتماعية.

٢- تفسير النتائج في ضوء الفرضيات

تدعم النتائج المتحصل عليها صحة الفرض الإحصائي الثاني للدراسة، والذي نصّ على وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التدريس، ككل وفي كل بعد من أبعاده الستة على حدة، لصالح التطبيق البعدي.

وقد أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون للرتب المرتبطة أن كافة أبعاد المقياس، وهي:

- القناعة بأهمية مهنة التدريس،
- الاستعداد لتحمل مسؤوليات التدريس،
- الرضا عن التخصص،
- الوعي بالأدوار التربوية والاجتماعية،
- التحفيز الداخلي للتطوير المهني،
- الصورة الذهنية الإيجابية،

إضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس، قد حققت فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، وهو ما يؤكد أن البرنامج التعليمي القائم على التعلم المخصص كان له تأثير فعّال في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس لدى الطلاب المعلمين المكفوفين.

ويُعزى ذلك إلى ما وفره البرنامج من بيئة تعلم محفزة، ومهام تدريبية واقعية، ومحتوى مصمم وفق خصائص الفئة المستهدفة، مما أدى إلى تغيير إيجابي في التصورات والاتجاهات المهنية، كما زاد من شعور الطلاب بالكفاءة والانتماء المهني.

وبذلك، فإن الفرض الثاني يُعد مدعومًا إحصائيًا وتربويًا، ويعكس أثرًا حقيقيًا لتوظيف التعلم المخصص في بناء الاتجاهات المهنية نحو التدريس لدى فئة الطلاب المكفوفين.

ولكي تكتمل الصورة البحثية فيما يتعلق بفاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل التعلم المخصص في تنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي والاتجاه نحو التدريس لدى الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية؛ قام الباحثان بحساب حجم التأثير(Effect Size) ، إذ يُعد حجم التأثير مكمّلًا لمفهوم الدلالة الإحصائية، حيث يوضح قوة العلاقة أو الفارق الذي نتج عن تطبيق البرنامج التجريبي.

أما عن حجم التأثير (وهو الوجه المكمل لمستوى الدلالة الإحصائية) فإنه يحدد مدى قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع في الدراسة الحالية ، ويحسب حجم التأثير باستخدام المعادلة الآتية:

- $r = Z / \sqrt{N}$

حيث إن :

- r تعني قيمة حجم التأثير المحسوبة
- z القيمة المعدلة لاختبار مان وتني .
- N العدد الكلي للتلاميذ المشاركين في الدراسة.

ويُفسَّر حجم التأثير وفقًا لمعايير **Cohen (1988)** على النحو الآتي:

- من ٠.١٠ إلى أقل من ٠.٣٠ = **أثر صغير**
- من ٠.٣٠ إلى أقل من ٠.٥٠ = **أثر متوسط**
- 0.50فأكثر = **أثر كبير**

ويوضح الجدول الآتي قيم حجم التأثير للمتغيرات محل الدراسة:

جدول (٦)

حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على مدخل التعلم المخصص

المتغير المستقل	المتغير التابع	N	قيمة z	حجم التأثير (r)	حجم الأثر
البرنامج المقترح	الاستماع الفعّال	٩	٢.٥٣٠	٠.٨٤٣	كبير
	الكلام الوظيفي	٩	٢.٥٣٦	٠.٨٤٥	كبير

القائم على التعلم المخصص	القراءة الوظيفية	٩	٢.٥٥٥	٠.٨٥٢	كبير
	الكتابة الوظيفية	٩	٢.٥٤٦	٠.٨٤٩	كبير
	اختبار مهارات الأداء اللغوي الوظيفي " الدرجة الكلية"	٩	٢.٥٢٧	٠.٨٤٢	كبير
	مقياس الاتجاه نحو التدريس	٩	٢.٦٧٧	٠.٨٩٢	كبير

يتضح من نتائج الجدول السابق:

أن قيم **حجم التأثير (Effect Size – r)** الناتجة عن اختبار ويلكوكسون لجميع المتغيرات التابعة محل الدراسة قد بلغت مستوى **"كبير "**وفقًا لمعايير **Cohen (1988)**، حيث تراوحت بين (٠.٨٤٢) و(٠.٨٩٢)، وهو ما يدل على أن البرنامج التعليمي المقترح القائم على مدخل **التعلم المخصص** قد أحدث **أثرًا جوهريًا وقويًا** على تنمية كل من:

- مهارات الأداء اللغوي الوظيفي (الاستماع الفعّال، الكلام الوظيفي، القراءة الوظيفية، الكتابة الوظيفية)،
- إضافة إلى الدرجة الكلية لاختبار المهارات،
- ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

وتعكس هذه النتائج أن التحسن لم يكن محدودًا أو ضعيفًا إحصائيًا فحسب، بل بلغ مستوى مرتفعًا من حيث التأثير الحقيقي، وهو ما يؤكد أن **الفعالية التربوية للبرنامج ليست مرتبطة فقط بالدلالة الإحصائية، بل أيضًا بحجم الأثر الفعلي القابل للتفسير والتطبيق**، خاصة في بيئات التعليم الداعمة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

٣- للتحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على ":توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس ومهارات الأداء اللغوي الوظيفي لدى الطلاب المعلمين".

جدول (٧): العلاقة الارتباطية بين درجات – مجموعة البحث – في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الوظيفي ومقياس الاتجاه نحو التدريس

العلاقة بين	نوع التطبيق	درجة العلاقة لبيرسون	العلاقة الارتباطية	تصنيف العلاقة	مستوى العلاقة
درجات (اختبار مهارات الأداء اللغوي الوظيفي ومقياس الاتجاه نحو التدريس)	القبلي	-٠.٨٢	علاقة طردية	موجبة	قوية
	القبلي				

يتضح من الجدول أن هناك **علاقة ارتباطية طردية قوية ودالة إحصائيًا** بين الاتجاه نحو التدريس ومهارات الأداء اللغوي الوظيفي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط التقريبية(r = 0.82) ، وهو ما يدل على أن تحسّن مستوى الأداء اللغوي الوظيفي للطلاب المعلمين يقترن بارتفاع درجة اتجاههم الإيجابي نحو مهنة التدريس.

ويُعزى هذا الارتباط القوي إلى العوامل الآتية:

١. **تكامل الجانبين اللغوي والمهني:**تشير النتائج إلى أن امتلاك الطلاب لمهارات الأداء اللغوي الوظيفي (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) يسهم في تعزيز ثقتهم بأنفسهم داخل المواقف التعليمية، مما ينعكس إيجاباً على اتجاههم نحو مهنة التدريس.

٢. **أثر الكفاءة التواصلية في بناء الاتجاه المهني:** تمثل مهارات الأداء اللغوي أداة المعلم الأساسية للتفاعل مع المتعلمين، ومع تحسن هذه المهارات، يزداد شعور الطلاب المعلمين بفاعليتهم المهنية وقدرتهم على أداء دورهم التعليمي بنجاح، وهو ما يؤدي إلى تنمية اتجاه إيجابي نحو التدريس.

٣. **انسجام التدريب اللغوي مع متطلبات المهنة:** ركزت البرامج التدريبية المقدمة على تطوير مهارات لغوية ذات صلة مباشرة بمواقف التدريس (كإلقاء التعليمات، وإدارة الحوار الصفي، وشرح المفاهيم بدقة لغوية)، مما عزز

العلاقة بين تنمية الكفاءة اللغوية الوظيفية وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس.

تفسير النتائج:

تشير النتائج إلى وجود **علاقة ارتباطية طردية قوية ودالة إحصائيًا ≈ r) 0.82، (p < 0.05** بين الاتجاه نحو مهنة التدريس ومهارات الأداء اللغوي الوظيفي، مما يؤكد أن كل تحسن في مستوى الأداء اللغوي يسهم في رفع الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس.

ويرى الباحث أن تعزيز المهارات اللغوية الوظيفية داخل برامج إعداد المعلم يمثل أحد العوامل الأساسية في بناء الاتجاهات المهنية الإيجابية، الأمر الذي يستدعي دمج تنمية الأداء اللغوي ضمن معايير جودة برامج إعداد المعلمين.

ثانيًا: مناقشة النتائج وتفسيرها

أظهرت نتائج الدراسة تحسنًا دالًا إحصائيًا في مهارات الأداء اللغوي الوظيفي والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية، بعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على مدخل التعلم المخصص، ويمكن تفسير هذا التحسن في ضوء مجموعة من العوامل التربوية والنفسية المرتبطة بطبيعة هذا المدخل، على النحو التالي:

١- تفسير نمو مهارات الأداء اللغوي الوظيفي

أ- يعتمد التعلم المخصص على إشراك المتعلم في صنع مساره التعليمي، من خلال أنشطة مصممة وفقًا لاحتياجاته، مما وفر فرصًا أكبر للتعبير اللغوي الفردي والتفاعل الجماعي، وأسهم في تحسين مهارات التواصل اللفظي والكتابي.

ب-إتاحة المحتوى بصورة مرنة وقابلة للتكيف مكّنت الطلاب من إعادة الاستماع، والتكرار، والمراجعة الذاتية، مما عزز من قدرتهم على التحليل والفهم والاستيعاب، ودعم مهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي.

ج- ساعد التعلم المخصص في ربط اللغة بالواقع، حيث تم توظيف محتوى قائم على مواقف حياتية، ما عزز توظيف اللغة في سياقات وظيفية حقيقية، وساهم في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي العملي.

د- أدى الطابع المتنوع للأنشطة إلى كسر نمطية التلقين، وإشراك المتعلم في مواقف تفاعلية ممتعة، مما حفز المشاركة والانخراط النشط في تعلم اللغة.

هـ- منح التعلم المخصص للمعلم فرصة متابعة أداء كل طالب بشكل فردي، وتقديم دعم مستهدف بناءً على احتياجاته، مما أدى إلى تحسين نواتج التعلم اللغوي بفعالية.

و- سمح تصميم المحتوى المتدرج وفقًا لقدرات المتعلم بإتاحة فرص تكرار وتدريب فردي، ما دعم الاستيعاب المتعمق وبناء المهارات على مراحل.

٢- تفسير نمو الاتجاه نحو مهنة التدريس

أ- وفّر التعلم المخصص بيئة آمنة تسمح للطالب بالتحكم في وقت ومكان وسرعة التعلم، مما خفف من التوتر ورفع الشعور بالكفاءة، وأسهم في تحسين الاتجاه نحو الدور المهني المستقبلي.

ب- عزّز الإحساس بالاستقلالية وتحمل المسؤولية، عبر أنشطة تفاعلية تشجع التفكير والتعبير والمشاركة، ما انعكس إيجابًا على تقدير الذات والاتجاهات المهنية.

ج- أسهمت فرص العمل الفردي والجماعي في تكوين خبرات مهنية مصغّرة تساعد الطالب على تصور ذاته في دور المعلم، وزيادة دافعيته نحو ممارسة المهنة مستقبلًا.

د- ساعدت أنشطة التغذية الراجعة المستمرة، التي تُعد من ركائز التعلم المخصص، على تصحيح الفهم وبناء الثقة، مما دعم تبني اتجاهات إيجابية نحو التعليم والتدريس.

هـ- تم استخدام استراتيجيات تحفيزية داخل المحتوى، من بينها التلعيب والمكافآت الرمزية، لتفعيل دافعية الإنجاز المهني.

٣- تفسير العلاقة الارتباطية الطردية الموجبة بين تنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي والاتجاه نحو التدريس ، يرجع ذلك إلى الآتي:

أ- **قوة العلاقة الطردية** :تشير القيمة العالية لمعامل الارتباط ($r \approx 0.82$) إلى علاقة طردية قوية ودالة إحصائيًا بين المتغيرين، مما يعني أن ارتفاع مستوى الأداء اللغوي الوظيفي يرتبط بزيادة الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس.

ب-**تحسّن متوازي في المتغيرين** :أظهرت النتائج أن التطور في مهارات الأداء اللغوي ترافق مع تحسّن في الاتجاه نحو التدريس، مما يعكس أثر التعلم المخصص في الجانبين اللغوي والمهني معًا.

ج- الطلاب المعلمون الذين يمتلكون كفاءة لغوية عالية يشعرون بثقة أكبر في التواصل مع المتعلمين، مما يعزز دافعيتهم وميولهم الإيجابية تجاه المهنة.

د- الأداء اللغوي ليس مهارة لغوية فحسب، بل هو أداة مهنية أساسية في التفاعل الصفي، وضبط المواقف التعليمية، وبناء العلاقات الإيجابية مع المتعلمين.

هـ-تحسّن القدرة على التعبير، والشرح، والإقناع، يؤدي إلى إدراك الذات المهنية بفاعلية أكبر، مما يعزز الاتجاه نحو التدريس باعتباره مهنة تتطلب كفاءة لغوية عالية.

و- تؤكد النتائج أهمية إدماج تنمية المهارات اللغوية الوظيفية ضمن برامج إعداد المعلم، بوصفها أحد محددات تكوين الاتجاه المهني الإيجابي.

ز- العلاقة القوية بين المتغيرين تمثل دليلاً على فعالية البرنامج التعليمي القائم على التعلم المخصص في تحقيق التكامل بين الجانب المهاري (اللغوي) والجانب الوجداني (الاتجاه).

ح-كل تحسين في مهارات الأداء اللغوي (استماع، تحدث، قراءة، كتابة) يسهم في بناء اتجاه أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس، بما يعزز الاستعداد لتحمل مسؤولياتها.

وتتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات والأدبيات التي أكدت أن التعلم المخصص يعزز إحساس الطالب بالكفاءة الذاتية والاستقلالية ,Miliband

Qafa et ،2006; (Hanover; Lee et al., 2018; Research, 2015) al., 2024

ويدعم الدافعية الداخلية من خلال توفير خيار الطالب. كما تتفق مع الأبحاث التي أشارت إلى أن التدخلات التكيفية التي تعتمد على التغذية الراجعة المستمرة والدعم المستهدف (Alshareef, 2016; Gynther, 2016; Kochmar et al., 2022) لا تحسن فقط نواتج التعلم اللغوي الوظيفي، بل تدعم بناء الثقة وتشكيل الاتجاهات الإيجابية نحو الأدوار المهنية المستقبلية (حجاج، ٢٠١٤؛ عطا الله، ٢٠١٩؛ مرعي، ٢٠٢١).

خامسًا: توصيات البحث ومقترحاته

[1]التوصيات:

استنادًا إلى نتائج الدراسة التي أكدت فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل التعلم المخصص في تنمية مهارات الأداء اللغوي الوظيفي والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية، فإن الباحث يوصي بالآتي:

أ– للطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية:

- توظيف استراتيجيات التعلم المخصص في تنظيم تعلمهم الذاتي وفقًا لسرعتهم وأسلوب تعلمهم، خاصة في المهارات اللغوية التطبيقية.
- الاستفادة من المحتوى التفاعلي المتاح في البرنامج لتعزيز ممارساتهم في مهارات التحدث، الاستماع، القراءة، والكتابة الوظيفية.
- تنمية الاتجاه المهني لديهم من خلال الانخراط في مواقف تعليمية تحاكي الواقع المدرسي، تدعم اتخاذ القرار، وتحفز الالتزام المهني.
- المشاركة في المجتمعات التعليمية الرقمية التي تُراعي متطلبات ذوي الإعاقة البصرية وتعزز مهارات الأداء اللغوي والمهني.

ب– لكليات التربية وأقسام إعداد معلمي ذوي الإعاقة البصرية:

- إدماج مدخل التعلم المخصص في برامج إعداد معلمي ذوي الإعاقة البصرية، بما يسهم في تلبية احتياجاتهم التعليمية الفردية.
- تنظيم دورات تدريبية لتأهيل الطلاب المعلمين على تصميم محتوى لغوي وظيفي قابل للتخصيص ومتعدد المسارات.
- توفير بنية رقمية تدعم التعلم الذاتي الموجه والمرن، وتشمل مصادر صوتية ونصية عالية التوافق مع بيئات ذوي الإعاقة.
- تعزيز استخدام استراتيجيات التعلم الشخصي والمرن في التطبيقات الميدانية لمقررات التربية العملية.

ج– للقائمين على تطوير المناهج والبرامج الدراسية:

- تضمين أنشطة لغوية وظيفية حقيقية في المناهج تتماشى مع مبادئ التعلم المخصص وتراعي أنماط تعلم ذوي الإعاقة البصرية.
- تصميم مناهج تحتوي على خيارات ومسارات مرنة لتنمية المهارات اللغوية، وفق مستويات أداء متعددة.
- الاهتمام بتنمية الاتجاهات المهنية لدى الطلاب المكفوفين عبر أنشطة تقويم ذاتي، ومحاكاة لأدوار المعلم.

د– للباحثين في مجال تعليم ذوي الإعاقة البصرية:

- إجراء دراسات حول فاعلية التعلم المخصص في تنمية مهارات أخرى مثل مهارات التفكير الناقد، أو مهارات التخطيط المهني.
- تطوير أدوات تقويم مرنة وقابلة للتخصيص لقياس نواتج التعلم لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئات الذكية.
- دراسة الفروق الفردية بين أنماط المتعلمين المكفوفين في التفاعل مع مكونات البرامج التعليمية المخصصة.

هـ– لمطوري البرمجيات التعليمية والمؤسسات الداعمة:

- تطوير بيئات تعلم ذكية قائمة على التكيف الفوري مع مستوى أداء المتعلم، خصوصًا في المهارات اللغوية الوظيفية.

- إنشاء تطبيقات صوتية تفاعلية تعزز ممارسة اللغة لدى المكفوفين بطريقة فردية تعتمد على التغذية الراجعة الفورية.
- دمج أدوات تحليل الأداء داخل أنظمة التعلم المخصص لتتبع تقدم المتعلم وتقديم دعم فوري مناسب لحاجته.

[2]المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة، ومن أجل تعميم الفائدة واستكمال جوانب الموضوع، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

١. فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم المخصص في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى الطلاب المعلمين ذوي الإعاقة البصرية.
٢. أثر استخدام منصات تعلم مخصصة في تنمية الاتجاهات المهنية والتواصل التربوي لدى طلاب كليات التربية المكفوفين.
٣. تصميم تطبيق تفاعلي صوتي لتعليم مهارات الأداء اللغوي الوظيفي باستخدام مبادئ التعلم المخصص.
٤. دراسة مقارنة بين فاعلية التعلم المخصص والتعلم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية لذوي الإعاقة البصرية.
٥. فاعلية التعلم المخصص في بيئات الواقع الافتراضي على تنمية مهارات الإلقاء والتحدث لدى طلاب معلمي المكفوفين.
٦. أثر برنامج تدريبي قائم على التخصيص اللغوي في تحسين مهارات التخطيط والتقويم التربوي لدى معلمي ذوي الإعاقة.
٧. فاعلية التعلم المخصص في التعليم عن بعد على تنمية الأداء اللغوي والاتجاه المهني في ظل الأزمات.
٨. تصميم نموذج تعليمي تكيفي متعدد المسارات لتنمية المهارات المهنية لدى الطلاب المعلمين المكفوفين.

٩. تحليل تجارب دولية في تطبيق استراتيجيات التعلم المخصص على تعليم ذوي الإعاقات البصرية في ضوء التحول الرقمي.

١٠. دراسة طويلة المدى لقياس استدامة أثر البرامج المخصصة في تطوير الأداء اللغوي والاتجاه المهني لدى هذه الفئة.

المراجع:

أولا المراجع العربية

أبو زيد، أسماء عثمان أحمد. (٢٠٠٧). مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية للفئة، وانعكاس ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بمنطقة القصيم. في المؤتمر العلمي السابع عشر لتطوير برامج إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة . *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس* . (المجلد ٤، ص ١٥٦١–١٦٤٨).

أبو لبن، وجيه المرسي. (٢٠١١). *مهارات الاستماع اللازمة: مفهومها – أهميتها – أهداف تدريسها – أساليب تنميتها*. جامعة الأزهر.

إسماعيل، بليغ حمدي. (٢٠١٣). *استراتيجيات تدريس اللغة العربية*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

الأوسي، حسن. (٢٠١٩). تقويم مستوى تلامذة الصف الثاني الابتدائي في الفهم القرائي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (٤٤)، ٣٥٤–٣٦٤.

البلهان، عيسى محمد عبدالحميد أحمد. (٢٠٠٧). أثر استخدام إستراتيجية اللعب في تنمية الأداء اللغوي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. *مجلة التربية، جامعة الأزهر* (١٣٣، ج٢)، ٨٣–١٠٦.

البنا، عادل السعيد. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين تقدير الذات والتوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية. *مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية*، ٣ (٥)، ٥٣–٩٠.

بيومي، نشأت. (٢٠٠٩). برنامج لتنمية مهارات الآداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في ضوء المدخل الكلي *[رسالة دكتوراه غير منشورة]*. جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

جاسم، عزيز حسن. (٢٠١٦). *التربية العملية: الواقع والمأمول*. ط١، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان.

الجهني، عبد الله. (٢٠١٥). أثر استراتيجية رواية القصة في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طالب الصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٤(١)، ١٠٨–٢٠٢.

حبيب الله، محمد. (٢٠٠٠). *أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية* والتطبيق: المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم (ط. ٢). دار عمار للنشر والتوزيع.

حجاج، عبد المطلب عبد القادر عبد المطلب. (٢٠١٤). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالاغتراب النفسي والإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية الأساسية بالكويت. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، ٤٠(١٥٥)، ٥١–١٠٥.

الحسيناوي، علاء عبد الحسين شبيب. (٢٠٢٠). تقويم أداء طلبة قسم اللغة العربية في كلية الإمام الكاظم في ضوء مهارات الأداء اللغوي. *مجلة كلية الإمام الكاظم للعلوم الإسلامية الجامعية*، ٤(٣)، ١٩٩–٢٣٠.

الحوسنية، عفراء على. (٢٠١٣). الاستماع والتحدث، الواقع والمشكلات. جامعة السلطان قابوس.

خلف، مصطفى على. (٢٠١٧). تأثير التربية العملية في خفض قلق التدريس وتحسين الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة المنيا. *مجلة كلية التربية، جامعة المنيا*، مصر. ع٦، مج٣٣، ص ص ٤٨٨–٥٢٦.

خليل، حنان حسن. (٢٠١٨). أثر اختلاف أنماط تقديم التغذية الراجعة (إعلامية – تصحيحية – تفسيرية) في نظام الإدارة والتعليم التكيفي على تنمية مهارات إنتاج الأنشطة الإلكترونية لدى طلاب كلية التربية. *مجلة دراسات وبحوث*، (٣٧)، ٢١٥–٢٧٤.

رشيد، إبراهيم. (٢٠١٣). *صعوبات تعلم الكتابة*. وزارة التربية والتعليم.

زعفر، كمال. (٢٠١١). *القراءة والمحادثة في ضوء منهج تكاملي* (ط. ٢). مكتبة المتنبي.

الزيودي، محمد حمزة. (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي في تعديل اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم المدمجين من فئة المكفوفين في دولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢٧(١٣)، ٢٣٧–٢٦٦.

السرطاوي، عبد العزيز بن عبدالله. (٢٠١٤). التربية الخاصة: مدخل إلى الإعاقة والتأهيل. مكتبة الرشد.

السنافي، بهجة حسن علي نجم. (٢٠١٤). معايير الأداء اللغوي للطلاب الفائقين في ضوء الاتجاه الوظيفي لتعليم اللغة. *المجلة العلمية لكلية التربية*، (١٣)، ٥٨–١٣٠. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1160456

الشرفات، أحمد طلب فنيخر. (٢٠١٧). الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية واتجاهاتهم نحو التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، ٣٩(٦)، ٤٥–٦٢. http://search.mandumah.com/Record/1187125

الطاهر، مهدي أحمد. (١٩٩١). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية لدى طلاب كلية التربية [*رسالة ماجستير غير منشورة*]. جامعة الملك سعود، كلية التربية.

طولبية، يسرى، طبيب، حسناء، براجي، سليمان. (٢٠٢٣). تنمر التلاميذ الموجه نحو المعلم وأثره على اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس. *رسالة ماجستير*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي – تبسة.

الطوير، رمضان المبروك. (٢٠١٣). تقويم الأداء اللغوي: دراسة استطلاعية استكشافية للأخطاء الشائعة في الأداء اللغوي لطلاب كلية التربية جامعة طرابلس. في *المؤتمر العلمي العربي السادس: التعليم .. وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي* (ص ١٦٧٣–١٦٩٨).

عاشور، راتب، ومقدادي، محمد. (٢٠١٣). *المهارات القرائية والكتابية وطرائق تدريسها واستراتيجياتها* (ط. ٣). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٦). *استراتيجيات فهم المقروء وأسسها النظرية وتطبيقاتها العملية* (ط. ١). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح، ولاء أحمد. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشرعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الخاصة جامعة الأمير سلطان بن عبد العزيز. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٨٨)، ٢٣–٤٤.

عبد القادر، عبد الرازق مختار محمود. (٢٠٢٣). *استراتيجيات التدريس لذوي الإعاقة (مفاهيم – إجراءات– تطبيقات)*. دار الكتب المصرية.

عبدو، نعيمة بشير، والديب، زينب مختار. (٢٠٢٠). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بأخلاقيات المهنة في المؤسست التعليمية (مقترح ميثاق أخلاقي). الدمعية الليبية للمناهج واستراتيجيات التدريس، *مجلة علوم التربية*، ع٥، ص ص ١–١٦.

عزازي، أبو بكر عبدالرحيم البرعي، سيد، وليد فاروق حسن، ومحمود، أسماء جمال عزت. (٢٠٢٤). برنامج تدريبي لتحسين الأداء اللغوي الوظيفي لدى

أطفال الروضة ذوي اضطراب اللغة النمائي. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، ٦ (١٣)، ٥٨٠-٦١٤. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1566924

عصر، حسني عبد الباري. (٢٠٠٥). فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها). مركز الإسكندرية للكتاب.

عطا، إبراهيم. (٢٠٠٦). *المرجع في تدريس اللغة العربية* (ط. ٢). دار الكتاب.

العطار، سمر جابر علي. (٢٠١٩). الأداء اللغوي الشفوي للطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية: الواقع والمأمول. *مجلة كلية التربية*، ٣٠ (١١٨)، ٥٠٠-٥٣٢.

http://search.mandumah.com/Record/974966

العطار، عباس علي أحمد، وعلي، علوي محمد، وعبدالله، حسن البين أحمد. (١٩٩٧). اتجاه طلبة الصف الرابع في كلية التربية/جامعة صلاح الدين نحو مهنة التدريس، وتأثر الدراسات النظرية خلال مدة التطبيقات التدريسية في تغيره. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجامعة العراقية للعلوم التربوية والنفسية*، (٨)، ٥-٣٧.

عيد، يوسف محمد. (٢٠٢٣). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بقلق المستقبل والمهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين تخصص التربية الخاصة، *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ع١، مج ٨٩، ص ص ٦٧٠-٧٠٨.

الغرباوي، محمد. (٢٠٠٧). *الاتجاهات النفسية*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

فضل الله، محمد رجب. (٢٠١١). *معلم اللغة العربية معايير إعداده ومتطلبات تدريبه* (ط. ١). عالم الكتب.

فضل الله، محمد رجب. (٢٠١٤). *المرجع في تدريس مناهج اللغة العربية بالتعليم الأساسي*. عالم الكتب.

قورة، علي، والمرسي، وجيه، وسنجي، سيد. (٢٠١١). *مهارات الاستماع اللازمة: مفهومها – أهميتها – أهداف تدريسها – أساليب تنميتها*. جامعة الأزهر.

مدكور، علي. (٢٠١٠). *طرق تدريس اللغة العربية* (ط. ٢). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مرعي، إيمان فتحى. (٢٠٢١). فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية بعض المتغيرات النفسية الإيجابية لدى المراهقين المكفوفين. *المجلة الدولية للبحوث والدراسات في التربية الخاصة*، ١ (١)، ١–٦.

المطيري، مطلق عيد هنذال جويعد. (٢٠٢١). الأداء اللغوي الوظيفي وعلاقته بالتواصل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين بدولة الكويت. *العلوم التربوية*، ١٤ (٢٩)، ٣٠٥–٣٤٠. https://doi.org/10.21608/ssj.2021.189775

معاذ، علي حميد. (٢٠١١). اتجاهات طلبة المستوى الثالث بكلية التربية في جامعة الحديدة نحو مهنة التدريس. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة ذمار*، (١٠)، ٢٠٤–٢٣٠. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/948104

الملاح، تامر المغازي. (٢٠١٦). التعلم التكيفي "Adaptive Learning": ثورة تعليمية قادمة. *المجلة العربية للمعلومات*، ٢٦ (١–٢)، ١٩٣–٢٠٤.

منير، برنادت أيوب، غالب، محمد مصطفى، الأشقر، مصطفى محمد، وعلي، هاني محمد. (٢٠٢٤). الفروق في الاتجاه نحو مهنة التدريس للطالب المعلم بكلية التربية الرياضية جامعة المنصورة. *مجلة كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة*، ع٥٢، ص ص ١٢٣–١٤٣.

المراجع الأجنبية

Aghdam, M. S., Gholami, J., & Saeidi, M. (2024). The Impact of ENGAGE Model and TBLT Application on the Overall Writing Ability of Iranian EFL Learners. *Language Teaching Research Quarterly*, *40*, 113–128.

Al Ghazali, F. (2020). Learners' perceptions on using social networking sites to reinforce their linguistic

performance. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *16*(2), 580–594.

Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review. *International Journal of Special Education*, *27*, 42–59.

Alshareef, F. M. (2016). The Effectiveness of Using Linguistic Classroom Activities in Teaching English Language in Developing the Skills of Oral Linguistic Performance and Decision Making Skill among Third Grade Intermediate Students in Makah. *English Language Teaching*, *9*(3), 207–214.

Barrera Castro, G. P., Urquizo-Alvarado, M. D., Cueva-Alvarado, L. M., Lojan-Tapia, A., & Cueva-Alvarado, N. M. (2024). Harnessing AI for Education 4.0: Drivers of personalized learning. *Electronic Journal of e-Learning*, *22*(5), 1–14. https://doi.org/10.34190/ejel.22.5.3467

Brass, J., & Lynch, T. L. (2020). Personalized learning: A history of the present. *Journal of Curriculum Theorizing*, *35*(2), 3–21.

Brouwer, K. K., Gordon-Pershey, M., & Stransky, M. (2023). Speech, language, and literacy in children with visual impairments: The national survey of children's health. *Communication Disorders Quarterly*, *45*(4), 232–243. https://doi.org/10.1177/15257401231184419

Brown, H. D. (2001). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (2nd ed., pp. 248–252). Longman.

Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J. L., Ozturk, M., Ismail, Z., Alveriadu, A., Soulis, S.-G., Sakici, Ş., & Demirel, C. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education: A cross-national exploration. *Trends in Psychology*, *31*(1), 87–102. https://doi.org/10.1007/s43076-022-00240-0

Dewey, K. G. (2001). Nutrition, growth, and complementary feeding of the breastfed infant. *Pediatric Clinics of North America*, *48*(1), 87–104. https://doi.org/10.1016/S0031-3955(05)70287-X

Dimova, S. (2022). Performance-based speaking tests: Possibilities in local language testing. *Language Teaching Research Quarterly*, *29*, 120–133. https://doi.org/10.32038/LTRQ.2022.29.09

Erwin, P. (2011). Attitudes and Persuasion stress management: Getting stronger, handling the load. Hove: Psychology Press.

Fulton, J. (2019). What is a Personalized Learning Plans? Retrieved November 4, 2020, from https://www.classcraft.com/blog/features/What-is-aPersonalized-Learning-Plans-html.

Groff, J. (2017). Personalized Learning: The State of The Field & Future Directions. Center for Curriculum Redesign.

Gynther, K. (2016). Design Framework for an Adaptive Mooc Enhanced by Blended Learning: Supplementary Training and Personalized Learning for Teacher Professional Development. *The Electronic Journal of E-Learning*, *14*(1), 15–30.

Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2014). *Universal design for learning: A guide for teachers and education professionals*. CAST Professional Publishing.

Hanover Research. (2013). Professional Development for Personalized Learning Practices (District Administration Practice).

Hanover Research. (2015). Impact of Student-Choice and Personalized Learning (District Administration Practice).

Hladek, M. (2018). Breaking The Mold: Personalized Learning's Impact on The Development of Higher Order Thinking Skills [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Carolina, College of Education.

Ishartini, I., Handoyo, R., Prabawati, W., & Suseno, A. (2023). The individualized instruction application for personal-social skills of students with intellectual disabilities. *Cakrawala Pendidikan*, *42*(2), 280–294. https://doi.org/10.21831/cp.v42i2.49240

Jantakun, T., Jantakun, K., & Jantakoon, T. (2025). Scientometric analysis of personalized learning research. *Journal of Education and Learning*, *14*(3), 137–147. https://doi.org/10.5539/jel.v14n3p137

Jarvela, S. (2006). Personalised Learning? New Insights into Fostering Learning Capacity. Op. Cit.

Kazmi, A. B., Kamran, M., & Siddiqui, S. (2023). The effect of teachers' attitudes in supporting inclusive education by catering to diverse learners. *Frontiers in Education*, *8*, 1083963, 1–12. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1083963

Kochmar, E., Vu, D. D., Belfer, R., Gupta, V., Serban, I. V., & Pineau, J. (2022). Automated data-driven generation of personalized pedagogical interventions in intelligent tutoring systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *32*(2), 323–349. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00265-0

Lee, D., Huh, Y., Lin, C.-Y., & Reigeluth, C. M. (2018). Technology functions for personalized learning in learner-centered schools. *Educational Technology Research and Development*, *66*(5), 1269–1302. https://doi.org/10.1007/s11423-018-9615-9

Lulu, C., Wu, Y., Lin, P., Chen, S., & Yeh, Y. (2023). Impacts of visual impairment on pragmatic impairment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(1), 1–10. https://doi.org/10.3390/ijerph20010737

MacFarlane, M. (2024). Core academic language skills as a predictor of academic success in Grade 6 South African learners. *South African Journal of Education*, *44*(1), 1–10.

Miliband, D. (2006). Choice and Voice in Personalized Learning. In Personalising Education (Chap. 1).

Mosca, R., Kritzinger, A., & Van der Linde, J. (2015). Language and communication development in preschool children with visual impairment: A systematic review. *South African Journal of Communication Disorders*, *62*(1), 1–10.

Oskamp, S. & Schultz, P. (2005). Attitudes and Opinions. New York: Routledge.

Pane, J. F. (2018). Strategies for implementing personalized learning while evidence and resources are underdeveloped (Perspective No. PE-314-RC). RAND Corporation. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED605449

Panwale, S. B., & Vijayakumar, S. (2025). Evaluating AI-personalized learning interventions in distance education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *26*(1).

Qafa, A., Sina, Z., & Prendi, L. (2024). The impact of teachers' attitudes on the effectiveness of teaching with the student in the center. *Journal of Educational and Social Research*, *14*(6), 88–103. https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0158

Ray, R., Sacks, L., & Twymen, J. (2017). Equity and Personalized Learning: A Research Review. Op. Cit.

Redding, S. (2016). Competencies and Personalized Learning. In HandBook on Personalized Learning for States, Districts and School. Center on Innovations in Learning, Temple University.

Reyes, V. T. (2019). Effects of the Teaching-Learning Process on new Students in the Area of Modern Language. Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Schmid, R. F., Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., & Wade, C. A. (2023). Personalized learning: A systematic review and meta-analysis of research. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1–25.

SRI Education. (2018). Using Technology to Personalize Learning in K. 12 Schools. SRI International. Retrieved from https://www.sri.com/work/puplications/using_technology_personalize_learning_K_12_schools.

Tadesse, A., & Davidsen, P. (2020). Framework to Support Personalized Learning in Complex Systems. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *12*(1), 57–85.

Taylor, B. (2014). A Case Study of Middle School Teachers' Experiences with Personalized Learning. Op. Cit.

Tetzlaff, L., Schmiedek, F., & Brod, G. (2021). Developing personalized education: A dynamic framework. *Educational Psychology Review*, *33*(3), 863–882. https://doi.org/10.25656/01:25237

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Twyman, J. (2016). Personalizing Learning Through Precision Measurement. In Handbook on Personalized Learning for States, Districts, and School. Center on Innovations in Learning, Temple University.

Uçar, Yalin. (2012). A case study of how teaching practice process takes place. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2654-2659.

UNESCO. (2017). Herramientas de formación curricular: Aprendizaje personalizado. In Herramientas de formación para el desarrollo curricular (pp. 1–63). OEI-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250057

Varisoglu, B. (2018). Motivation to learn Turkish in foreign students with different thinking styles in terms of functional and formal aspects. *Educational Research and Reviews*, *13*(9), 328–335.

Wood, D. (2018). The Effects of Personalized Learning on Student Engagement in Elementary School [Unpublished doctoral dissertation]. Trevecca Nazarene

University, School of Graduate and Professional Studies.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *16*(1), 5–7. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *16*(1), 5–7. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

رؤيتنا

أن نكون دورية علمية متميزة متخصصة في نشر المقالات والبحوث التربوية والنفسية. نسعى إلى التميز في نشر الفكر التربوي المتجدد والمعاصر، والإنتاج العلمي ذي الجودة العالية للباحثين في مجالي: التربية وعلم النفس، بما يعكس متابعة المستجدات، ويحقق التواصل بين النظرية والتطبيق.

رسالتنا

نشر وتأصيل الثقافة العلمية بين المتخصصين في المعاهد والمؤسسات العلمية المناظرة والمختصين من التربويين في الميدان التربوي من المعلمين والقيادات التربوية والباحثين، والارتقاء بمستوى الأداء في مجال التدريس والبحث العلمي من خلال نشر الأبحاث المبتكرة وعرض الخبرات الإبداعية ذات الصلة بهذا المجال، وإيجاد قنوات للتواصل والتفاعل بين أهل التخصصات المختلفة في الميدان التربوي على المستوى المحلي، والعربي، والدولي، مع تأكيد التنوع والانفتاح والانضباط المنهجي، ومتابعة الاتجاهات العلمية والفكرية الحديثة في المجال التربوي ونقلها للأوساط التربوية في مستوياتها المختلفة بغرض المساهمة في صناعة المعرفة.

سياستنا

إتاحة فرص للنشر والتداول على المستويات المحلية، والإقليمية، والقومية، وذلك للإنتاج العلمي للباحثين على اختلاف درجاتهم وتخصصاتهم، وللتجارب الناجحة للممارسين في الميدان التربوي.والعمل على تنويع الإنتاج المنشور ليجمع بين الفكر والتنظير، والتجارب الفعلية والممارسات الأدائية.واتخاذ الإجراءات اللازمة، والتواصل مع الجهات المعنية لنقل المنشور من الأوراق إلى ميدان العمل.والحرص على الوضوح والمصداقية والتواصل الدائم مع الباحثين والمؤسسات والميدان التربوي.