

مُجَلَّةُ جَامِعَةِ الْبَاحَةِ

لِلْعُلُومِ الْإِنْسَانِيَةِ

دورية - علمية - محكمة



مجلة علمية تصدر عن جامعة الباحة

المحتويات

- التعريف بالمجلة (متوفر بصفحة المجلة بموقع الجامعة)
الهيئة الاستشارية لمجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية (متوفر بصفحة المجلة بموقع الجامعة)
المحتويات (متوفر بصفحة المجلة بموقع الجامعة)

حديث القرآن الكريم عن أوصاف وجوه المؤمنين يوم القيامة دراسة وصفية موضوعية ١

د. رياض بن محمد الغامدي

فقه الاشتراك والتشريك في الأضحية ٢١

د. محمد بن حسن عتيق الخليلي

رسالة في بيان المصدر والحاصل بالمصدر لأحمد بن محمد بن عمر شهاب الدين الخفاجي (ت ١٠٦٩هـ) دراسة وتحقيقاً ٥٣

د. أحمد بن محمد بن يحيى الفقيه الزهراني

مدلول "منكر الحديث" عند الإمام أبي زرعة الرازي في كتاب "الجرح والتعديل"، دراسة نظرية تطبيقية ٧٥

د. نوال حماد البلوي

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير المركب لدى طالبات الدراسات الإسلامية

بجامعة الباحة

١٠٤

د. مهدي صالح الثقفي

تصور مقترح لتوظيف إنترنت الأشياء في المؤسسات التعليمية ١٤٤

د. صباح عيد رجاء الصبحي

البنية العالمية لقياس التجول العقلي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ١٧١

د. عبدالله بن مناحي هديب القحطاني

٢١٩

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الأمن والسلامة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة ٢١٩

د. ناصر بن عطية عطوان الزهراني

٢٧١

توظيف القصص التفاعلية في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة ٢٧١

د. عزه عبدالمنعم رضوان

٣١٦

أثر استخدام مواقف اللعب على تحسين مستوى الأداء المهاري في تنس الطاولة لطالبات جامعة الباحة ٣١٦

د. بوسي أحمد محمد جوده حسنين

٣٤٢

فاعلية برنامج قائم على أنشطة التسجيل الصوتي والمرئي في خفض الصمت الاختياري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ٣٤٢

د. إبراهيم عبدالله الزهراني

٣٦٣

التحليل الصرفي للمقالات الايضاحية التي كتبها طلاب الدراسات العليا في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ٣٦٣

د. هيثم عثمان حسن عبدالله

رصد النشر الورقي: ٧١٨٩ - ١٦٥٢

رصد النشر الإلكتروني: ٧٤٧٢ - ١٦٥٨

رقم الإيداع: ١٩٦٣ - ١٤٣٨

ص.ب: ١٩٨٨

هاتف: ١٧ ٧٢٥٠٣٤١ / ٠٠٩٦٦ ١٧ ٧٢٧٤١١١

٠٠٩٦٦

تحويلة: ١٣١٤

البريد الإلكتروني: buj@bu.edu.sa

الموقع الإلكتروني: https://portal.bu.edu.sa/ar/web/bujhs

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الأمن والسلامة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة

د. ناصر بن عطية عطوان الزهراني

أستاذ التربية الخاصة المشارك، قسم التربية الخاصة

كلية التربية، جامعة الباحة

النشر: المجلد (١١)، العدد (٤٢)

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الأمن والسلامة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (١٠) طلاب من طلبة الصف الرابع الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم منطقة الباحة، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨-١٢) سنوات، وتم اختيار العينة الأساسية من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الحاصلين على أقل الدرجات على مقياس مهارات الأمن والسلامة، أي الذين يقعون في الإرباعي الأدنى، وتم استبعاد باقي الطلاب من الحاصلين على درجات مرتفعة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية ($n=5$ طلاب) وضابطة ($n=5$ طلاب)، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مهارات الأمن والسلامة والبرنامج التدريبي إعداد الباحث، واستخدم الدراسة عدة أساليب إحصائية لمعالجة البيانات واختبار الفروض، شملت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختباري مان ويتني وويلكوكسون اللابارامترين، وحجم الأثر لكوهين، إضافة إلى التجزئة النصفية، سبيرمان-براون، جوتمان، ومعامل الارتباط لبيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ لقياس الاتساق الداخلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس مهارات الأمن والسلامة وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات الأمن والسلامة وأبعاده الفرعية وذلك في اتجاه القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات الأمن والسلامة وأبعاده الفرعية، وأوصت الدراسة بتعزيز التواصل المنتظم بين المعلمين وأولياء الأمور بشأن تطورات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مجال الأمان والسلامة، وتنظيم فعاليات توعوية لدعم البرنامج في المنزل. كما اقترحت دراسة تكامل مفاهيم الأمان والسلامة في البيئة الصفية وتأثيرها على مستوى الانخراط والتعلم لهذه الفئة.

الكلمات المفتاحية: مواقف اللعب؛ الأداء المهاري؛ تنس الطاولة.

The effectiveness of a training program for the development of security and safety skills for students with intellectual disabilities in elementary school in the Al-Baha Region

Dr. Naser Attieh Al- Zahrani

Associate Professor of Special Education, Department of Special Education

Faculty of Education, Al-Baha University

mnsu2012@gmail.com

Published: Vol. (11) Issue (42)

Abstract:

The study aimed to investigate the effectiveness of a training program in developing safety and security skills for elementary students with intellectual disabilities. It adopted a quasi-experimental approach, and the sample consisted of ten (10) fourth-grade students with intellectual disabilities from elementary schools under the Al-Baha Educational Administration, aged between (8-12) years. The core sample was selected from students who scored the lowest on the Safety and Security Skills Scale, falling within the lowest quartile, while students with higher scores were excluded. The selected students were then divided into two groups: an experimental group ($n=5$ students) and a control group ($n=5$ students). The study tools included the Safety and Security Skills Scale and the training program designed by the researcher. Several statistical methods were used to analyze the data and test the hypotheses, including means and standard deviations, the non-parametric Mann-Whitney and Wilcoxon tests, Cohen's d effect size, split-half reliability (Spearman-Brown and Guttman formulas), Pearson correlation coefficient, and Cronbach's alpha to measure internal consistency. The results indicated statistically significant differences at the (0.05, 0.01) significance levels between the mean rank scores of the control and experimental groups in the post-measurement of the Safety and Security Skills Scale and its sub-dimensions, favoring the experimental group. Additionally, statistically significant differences were found at the (0.05) significance level between the mean rank scores of the experimental group members in the pre- and post-measurements of the total Safety and Security Skills Scale and its sub-dimensions, favoring the post-measurement. However, no statistically significant differences were found between the mean rank scores of the experimental group in the post- and follow-up measurements of the Safety and Security Skills Scale and its sub-dimensions. The study recommended enhancing regular communication between teachers and parents regarding the progress of students with intellectual disabilities in safety and security skills and organizing awareness events to support the program at home. It also suggested studying the integration of safety and security concepts within the classroom environment and their impact on improving engagement and learning for this group.

Keywords: Play situations, skill performance, table tennis.

مقدمة:

يواجه الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تحديات متعددة في حياتهم اليومية، تؤثر على قدرتهم على التفاعل الآمن مع البيئة المحيطة بهم، ومن أبرز هذه التحديات نقص مهارات الأمن والسلامة؛ مما قد يعرضهم لمخاطر متعددة سواء داخل المنزل أو في الأماكن العامة أو البيئات التعليمية، ويعدّ تعزيز هذه المهارات أمرًا ضروريًا لحمايتهم، وتعزيز استقلاليتهم، وتمكينهم من التعامل مع المواقف المختلفة بوعي وثقة، وتسهم البرامج التدريبية المتخصصة في تنمية مهارات الأمن والسلامة لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية من خلال تزويدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة للتعرف على المخاطر المحتملة واتخاذ الإجراءات الوقائية المناسبة، كما تساعد هذه البرامج في تعزيز قدرتهم على التنقل بأمان، وإدارة المواقف الطارئة، مما ينعكس إيجابيًا على جودة حياتهم ويعزز مشاركتهم الفاعلة في المجتمع؛ من هنا تبرز أهمية تصميم برامج تدريبية فعالة تهدف إلى تنمية هذه المهارات، مما يساهم في تحقيق بيئة أكثر أمانًا واستقلالية لهم.

كذلك فإن فهم مهارات الأمن والسلامة يساهم في تحسين التواصل والتفاعل الاجتماعي، ويشجع على التعاون والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، مما يعزز اندماجهم في المجتمع، وتوفير بيئة تعليمية آمنة ومحمية يساهم في تحفيز ذوي الإعاقة الفكرية على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية. تلك المهارات تعزز فرصهم لتحقيق التقدم والتطور الشخصي، ومعرفة كيفية التصرف في مواقف محتملة يمكن أن تقلل من القلق وتزيد من راحة ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهـم (Meyers, 2022).

ويُعتبر ضمان الأمان في سياقه العام أمرًا أساسيًا لضمان جودة حياة الإنسان بشكل عام، ويكتسب أهمية خاصة في بيئة المدارس، حيث يُعتبر عنصرًا حيويًا لتهيئة البيئة التعليمية للطلاب، وتُعد إجراءات الأمن والسلامة في المدارس من أعلى أولويات الإدارة التعليمية الحديثة، نظرًا للدور المهم الذي يلعبه الأمن والسلامة في تشكيل البيئة التعليمية، ويسهم هذا الجهد بشكل كبير في تعزيز روح الطمأنينة داخل المؤسسات التعليمية، ويكتسب أهمية خاصة عندما يتعلق الأمر بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ لذلك يُعد توفير الأمن والسلامة في المدارس هدفًا رفيع المستوى وضروريًا (الشويخ وجمعة، ٢٠٢٣). حيث يتصف التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بردود أفعال غير متوقعة؛ لذلك لأبد من المراقبة والحرص عليهم أثناء ممارستهم للأنشطة الصفية أو اللاصفية؛ حفاظًا على سلامتهم من التعرض للحوادث التي ينتج عنها إصابات وجروح (العكيلي، والدباس، ٢٠٢٣). وتهدف مهارات الأمن والسلامة لذوي الإعاقة الفكرية إلى ضمان السلامة الشخصية وتحظى بقدر كبير من القيمة من قبل الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية (Didden et al. 2021)، حيث أشار Park (2022) إلى أن ذوي الإعاقة الفكرية عرضة للإصابة، ويجب عليهم أن يكونوا على علم بالمخاطر المحتملة ويطورون مهارات لحماية أنفسهم من الإصابة المحتملة. وسلامة الطفل ذوي الإعاقة الفكرية من أولويات التربية الجسدية السليمة، وهي من الأمور الهامة، والتي لا تنتهي عند حد

أو عمر معين، وضرورة تعليم وتدريب ذوي الإعاقة الفكرية على مبادئ الوقاية والسلامة من شأنه أن يقيهم من المخاطر في المنزل أو خارجه، والهدف من ذلك منع الحوادث أو الحد من احتمال حدوثها (الإمام والجوالدة، ٢٠١٠). والتدريب على مهارات الأمن والسلامة من الأولويات لذوي الإعاقة الفكرية؛ فهي من القضايا التي تسبب القلق بين ذوي الإعاقة الفكرية والقائمين على رعايتهم؛ حيث لا يدرك ذوي الإعاقة الفكرية مهارات الأمن والسلامة في البيئات المختلفة (Tse et al. 2024). وهو ما أشارت له من قبل دراسة الجندي (٢٠٠٩) في أن تدريب ذوي الإعاقة الفكرية على مهارات الأمن والسلامة ضرورياً، ويجب أن يبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة. لذا تقوم مهارات الأمان والسلامة بدوراً حيوياً في تحسين حياة ذوي الإعاقة الفكرية، وتعتبر أساسية لتحقيق التكامل والمشاركة الفعالة في المجتمع.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث من خلال ملاحظاته الميدانية أن هناك احتياجات ملحة لتحسين مستوى الأمان والسلامة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تبين من خلال الملاحظة المباشرة أثناء زيارة الفصول الدراسية أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون صعوبات في معرفة الإجراءات الوقائية والتعامل مع المواقف الخطرة. كما أظهرت آراء المعلمين وأولياء الأمور أن هناك نقصاً في وعي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمفاهيم الأمان والسلامة؛ مما يعكس حاجتهم إلى تدريب مكثف في هذا المجال. بالإضافة إلى ذلك أظهرت تحليلات المواقف اليومية أن استجابة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للمواقف التي تتطلب سلوكيات آمنة، مثل عبور الطريق، استخدام الأدوات بأمان، والتفاعل مع الغرباء، لا تزال غير كافية؛ مما يعزز الحاجة إلى برنامج تدريبي يساهم في تكامل مفهوم الأمان والسلامة في بيئة الفصل الدراسي والحياة اليومية. وهذا ما أيدته نتائج دراسة (Miller et al. 2017) من ضرورة توفير تعليم حول السلامة الشخصية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم.

وذوي الإعاقة الفكرية قد يواجهون عدة تحديات في مجال الأمان والسلامة في المرحلة الابتدائية، ومن بين هذه التحديات فهم السياق؛ حيث قد يواجه الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية صعوبة في فهم وتقدير مفاهيم السلامة والأمان في مختلف السياقات، وكذلك التحسين الحسي المتمثل في الصعوبات في تحسين الحواس الحسية؛ مما يعني أنهم قد لا يكونون قادرين على التفاعل بفعالية مع المحيط الذي قد يحمل مخاطر (Park, 2022)، وكذلك التفاعل الاجتماعي؛ حيث قد يواجهون صعوبات في فهم والتفاعل مع سلوكيات الآخرين؛ مما يجعلهم أقل قدرة على الالتزام بسلوكيات آمنة، وأيضاً الفهم الزمني؛ حيث قد يحتاجون إلى وقت إضافي لفهم وتذكير تعليمات السلامة، وقد يحتاجون إلى تكرار المعلومات لتثبيتها، والتكامل في البيئة المدرسية؛ فقد يحتاجون إلى دعم إضافي لتكاملهم بفعالية في بيئة المدرسة وفهم قوانين وقواعد السلامة (Trevor, et al, 2021)، وأيضاً التنقل

والانتقال؛ حيث قد يواجهون تحديات في التنقل داخل المدرسة والتأقلم مع التغييرات في البيئة، وكذلك التواصل مع المعلمين؛ حيث قد يكون هناك صعوبات في التواصل بشكل فعال مع المعلمين للتفاعل بشكل أفضل مع المحتوى التدريبي (Sivrikaya & Eldeniz Çetin, 2023) وقد تكون هناك صعوبات في توظيف استراتيجيات التعلم الآمن للأنشطة اليومية في المدرسة (Didden et al. 2021)، وأيضًا تحديات الاستقلالية؛ فقد قد يكون من الصعب عليهم تطبيق مهارات الأمان بشكل مستقل وتحتاج إلى مزيد من الدعم، وكذلك فهم التهديدات الخطيرة؛ حيث قد يكون تحديًا فهم التهديدات الخطيرة واتخاذ الإجراءات السليمة في حالات الطوارئ Jang et al. (2016).

وبينت عدد من الدراسات الأجنبية فعالية التدخل لتحسين مهارات الأمن والسلامة لذوي الإعاقة الفكرية (Kumalasari & Kurniawati, 2018; McNeil et al. 2024; Spivey, & Mechling, Miltenberger, & Novotny 2016; Taconet et al. 2024). كذلك أشارت نتائج دراسة (2022) إلى أن ذوي الإعاقة الفكرية يتعرضون لمخاطر أعلى من الإصابة أو التعرض كضحية مقارنة بأقرانهم الذين يتطورون بشكل طبيعي، وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية كيفية التصرف عند تواجد تهديدات السلامة يمكن أن يقلل من احتمالية تعرضهم للإصابة أو الضحية، وقد أوصت دراسة عبید (٢٠١٠) بأن تتضمن مناهج ذوي الإعاقة برامج لحمايتهم من المخاطر.

وبينت دراسة العكيل والدباس (٢٠٢٣) أن درجة تطبيق الأمن والسلامة في برامج التربية الفكرية جاءت بدرجة متوسطة. لذا تتمثل مشكلة الدراسة في "ما فعالية برنامج التدريب المصمم لتنمية مهارات الأمان والسلامة لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة الباحة؟"

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات الأمن والسلامة وأبعادها الفرعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الأمن والسلامة وأبعادها الفرعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لصالح القياس القبلي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي لمقياس مهارات الأمن والسلامة وأبعادها الفرعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

أهداف الدراسة:

١. الكشف عن تأثير البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الأمان والسلامة لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال مقارنة مستوياتهم في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
٢. قياس فاعلية البرنامج التدريبي من خلال مقارنة أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، بهدف تحديد مدى التحسن في مهارات الأمان والسلامة لديهم.
٣. التحقق من استمرارية أثر البرنامج التدريبي من خلال مقارنة أداء المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي، للتأكد من مدى الاحتفاظ بمهارات الأمان والسلامة على المدى الزمني.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

تُعد تنمية مهارات الأمان والسلامة أمراً حيوياً لتحسين جودة حياة الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، حيث يساهم اكتسابهم لهذه المهارات في تعزيز استقلاليتهم الشخصية؛ مما يمكنهم من التعامل بفعالية مع بيئتهم اليومية، ويؤدي إلى تحقيق مستوى أعلى من الراحة النفسية. كما أن هذه الدراسة تساهم في زيادة الوعي المجتمعي حول احتياجات ذوي الإعاقة الفكرية، وتبسيط الضوء على أهمية دمجهم في المجتمع من خلال تهيئة بيئات أكثر أماناً ودعمًا لهم؛ مما يساهم في تعزيز فرصهم للمشاركة الفاعلة في الحياة اليومية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في تقديم برنامج تدريبي يهدف إلى تحسين سلوكيات الأمان والسلامة لدى ذوي الإعاقة الفكرية في بيئتهم المدرسية واليومية؛ مما يساهم في تعزيز استقلاليتهم في التنقل واتخاذ القرارات الآمنة. كما يمكن يساعد البرنامج في خلق بيئة تعليمية أكثر أماناً؛ مما يعزز فاعلية التعلم ويساهم في تحقيق العدالة التعليمية. إلى جانب ذلك يمكن أن يساهم في تحسين التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور، وتعزيز التفاعل الاجتماعي الإيجابي لذوي الإعاقة الفكرية؛ مما يسهل اندماجهم في المجتمع. بالإضافة إلى ذلك يدعم البرنامج قدرة الطلاب على اكتساب المهارات الجديدة؛ مما ينعكس إيجاباً على أدائهم المدرسي والحياتي، ويمكن أن يساهم في تحسين مستوى السلامة العامة، وتشجيع الحضور المنتظم، وتعزيز فعالية النظام التعليمي.

حدود الدراسة:

- **حدود موضوعية:** وتتحدد بالمتغيرات التي تناولتها الدراسة وهي: البرنامج التدريبي، ومهارات الأمان والسلامة.

● **حدود بشرية:** تحدت بعينة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بإدارة التعليم بمنطقة الباحة.

● **حدود زمنية:** طبقت أدوات الدراسة الحالية خلال الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

● **حدود مكانية:** طبقت الأدوات على عينة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة.

مصطلحات الدراسة:

الإعاقة الفكرية Intellectual Disability:

عرّفت منظمة الصحة العالمية (World Health Organization (WHO, 2020) الإعاقة الفكرية باعتبارها "حالة من اضطراب النمو العقلي تنشأ خلال فترة النمو، وتتسم بأداء عقلي منخفض بدرجة كبيرة عن المتوسط، وسلوك تكيفي يقل تقريبًا بمقدار انحرافين معياريين أو أكثر عن المتوسط، ويعتمد تشخيصها على اختبارات الأداء العقلي، والسلوك التكيفي، والتشخيص الإكلينيكي".

ويُعرف الباحث الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في إطار الدراسة الحالية بأنهم أولئك الطلاب الذين لديهم إعاقة فكرية بسيطة، إذ تتراوح معدلات ذكائهم ما بين (٥٥ - ٧٠) درجة على مقياس ستانفورد- بينيه، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٠ - ١١) سنة، ويتلقون تعليمهم بمدارس التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية.

البرنامج التدريبي Training Program:

عرّف (Nadler & Nadler (2012 البرنامج التدريبي بأنه "نشاط أو أداة منظمة يتضمن تقديم مجموعة من الجلسات التدريبية، تهدف إلى تعزيز الأداء والإنتاجية، وتطوير مهارات محددة لتحقيق المستوى المطلوب، ويتم ذلك من خلال استخدام المعلومات والتعليمات والتوجيه والممارسة، والبرنامج التدريبي يُعتبر جزءًا لا يتجزأ من عملية تطوير الموارد البشرية (p.205)".

ويعرفه الباحث بأنه جلسات تعليمية منظمة تهدف إلى تعزيز فهم وتطبيق مفاهيم الأمان والسلامة لهؤلاء الطلاب، من خلال توفير مجموعة من الجلسات التدريبية التي تستهدف تطوير مهارات الطلاب في التعامل مع مختلف المواقف اليومية والبيئة المدرسية بشكل آمن، ويشمل البرنامج توجيهات حول سلوكيات الأمان والتصرفات السليمة في حالات الطوارئ، مع تكامل وسائل تعليمية مناسبة لفهم طلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ويهدف

البرنامج إلى تعزيز الاستقلالية وتحسين جودة حياتهم من خلال تعلم مهارات تساعدهم في التفاعل الآمن مع البيئة المدرسية والمجتمع المحيط.

مهارات الأمن والسلامة security and safety skills:

ويعرفها الباحث بأنها مجموعة من القدرات والمعارف التي تمكن ذوي الإعاقة الفكرية من التفاعل بشكل آمن في المدرسة.

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها مجموعة من القدرات والمعارف التي تهدف إلى تمكين الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية من التفاعل بشكل آمن وفعل في بيئاتهم المحيطة، وتتضمن فهم السلوكيات الآمنة، وتحديد المواقف الخطرة، والاستجابة الفعالة في حالات الطوارئ، والقدرة على التواصل بشكل فعال، واستخدام وسائل الانتقال بأمان، والمشاركة في الأنشطة اليومية بشكل مستقل، وتعتمد هذه المهارات على تطوير فهم عميق للمفاهيم الأساسية للسلامة والأمان، وتكاملها في الحياة اليومية لتحسين جودة حياة ذوي الإعاقة الفكرية وتحقيق تفاعلهم الفعال في المجتمع، وتقاس في الدراسة الحالية من خلال مقياس مهارات الأمن والسلامة المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد الباحث، والذي يتكون من الأبعاد الآتية:

١. التفاعل مع البيئة: وقياس قدرة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على التفاعل بفعالية مع البيئة المحيطة، وفهم العناصر المحيطة وكيفية التفاعل معها.
٢. المفاهيم الأساسية للأمان: وقياس فهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لمفاهيم الأمان الأساسية، مثل التعرف على المواقف الآمنة والخطيرة وفهم الأمور التي قد تشكل خطرًا.
٣. الاستجابة في حالات الطوارئ: وقياس قدرة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على التعرف على حالات الطوارئ والاستجابة إليها بطريقة آمنة وفعالة.
٤. التنقل والتحرك بأمان: وقياس مهارات التنقل الآمن للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية داخل المدرسة.
٥. التواصل وطلب المساعدة: وقياس قدرة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على التواصل بشكل فعال وطلب المساعدة عند الحاجة.
٦. فهم القوانين والقواعد: وقياس قدرة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على فهم والالتزام بالقوانين والقواعد المتعلقة بالأمن والسلامة في المدرسة.
٧. تنمية الاستقلالية: وقياس قدرة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على تنمية مهارات الاستقلالية في مجال الأمان والسلامة.

٨. الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات: وقيس مهارات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات المدرسية.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: الإعاقة الفكرية:

تُعرف الجمعية الأمريكية للاضطرابات النمائية والإعاقة الفكرية (AAIDD) الإعاقة الفكرية بأنها "عبارة عن قصور جوهري في الأداء الوظيفي الراهن يتصف بأداء عقلي وظيفي دون المتوسط، يصاحبه قصور في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل المهارات الاجتماعية المهارات الاستقلالية الحياة اليومية المنزلية العناية الشخصية الاستفادة من مصادر المجتمع التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، الجوانب الأكاديمية الوظيفية، قضاء وقت الفراغ، وتظهر الإعاقة الفكرية قبل سن الثامنة عشر" (ماجدة عبيد ٢٠٠٧ ، ص.٣٣). ووفقًا لـ Borland et al. (2022) يُعرّف الإعاقة الفكرية بوجود نقص في نسبة ذكاء الشخص بحيث تقل تلك النسبة عن (٧٠) درجة، ويُرجع هذا النقص إما إلى عوامل بيئية، وراثية، أو تشوه في الكروموسومات (p.401) ويُعرّف ذوي الإعاقة الفكرية بأنهم الأفراد الذين تبلغ نسبة ذكائهم أقل من (٧٠) درجة، ويُعانون من مشكلات في التكيف مع السلوكيات اليومية، ويعانون من مشكلات في عمليات التعلم (Annear, 2023, p.21).

لذا يُمكن تعريف ذوي الإعاقة الفكرية بأنهم فئة من الأفراد الذين يعانون من تأخر في التطور العقلي والذهني، حيث يكون مستوى ذكائهم أقل من المتوقع لعمرهم وتحصيلهم الدراسي، وتتسم هذه الفئة بصعوبات في مجالات المعرفة والتفكير والتعلم؛ مما يؤثر على قدرتهم على التكيف في الحياة اليومية. تتنوع درجات الإعاقة الفكرية بين الخفيفة والمتوسطة والشديدة، ويمكن أن يكون هناك تأثير على مجموعة واسعة من المهارات، بما في ذلك اللغة، والتواصل، والمهارات الاجتماعية، تحدث هذه الإعاقة نتيجة لعوامل وراثية أو بيئية أو تواجد اضطرابات في التطور العقلي خلال مرحلة الطفولة.

خصائص ذوي الإعاقة الفكرية:

أولاً: فيما يتعلق بالخصائص الجسمية: يُلاحظ عادة أن حجم جسم الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية يكون أصغر من أقرانهم الذين لا يعانون من الإعاقة، بالإضافة إلى ذلك يتأخرون في مرحلة البداية في المشي، حيث لا يبدأون في المشي قبل أن يبلغوا سن الثلاث سنوات، كما يُلاحظ عدم التناسق الحركي لديهم، ويتميزون بتحقيق معدلات نجاح في النمو الجسدي والحركي تفوق معدلات النمو العقلي والمعرفي (Ee et al. 2021; Soper et al. 2022).

وفي هذا السياق يبرز أهمية تعليم ذوي الإعاقة الفكرية مهارات الأمان والسلامة؛ نظرًا لتأخرهم في بداية المشي وعدم التناسق الحركي، وقد يكون تحقيق التوازن وتنسيق الحركة تحديًا بالنسبة لهم؛ لذا يجب توفير تدريبات

وتوجيهات خاصة لتعزيز مهارات الأمان والسلامة، سواء في المنزل أو المدرسة أو في البيئات الخارجية، ويساعد تنمية هذه المهارات على زيادة استقلالهم وتحسين جودة حياتهم اليومية.

ثانيًا: فيما يتعلق بالخصائص العقلية والمعرفية: يتسم الطفل ذو الإعاقة الفكرية البسيطة بقصور في القدرات العقلية، مع اضطراب في معالجة المعلومات واستخدام الذاكرة، وكذلك في مجالات الانتباه والتفكير، يظهر القصور في مرحلة مبكرة في تصنيف المعلومات أو الأشياء، حيث يجد الطفل صعوبة في ربط العلاقة بين الأشياء وتصنيفها في فئات مفيدة، على سبيل المثال، قد يجد صعوبة في تصنيف الأثاث عند تسمية "كرسي، طاولة، أريكة" في فئة واحدة، أو تصنيف الفواكه عند تسمية "تفاحة، خوخ، كمثرى" في فئة واحدة. ونتيجة لذلك، يكون تخزين المعلومات في الذاكرة غير صحيح، مما يستلزم تكرار المعلومات بشكل مستمر، ويعتمد الفرد على الذاكرة قصيرة الأمد (Kirk et al. 2022).

وفي ضوء هذه الخصائص العقلية والمعرفية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، يظهر أن لديهم تحديات في مجالات معالجة المعلومات واستخدام الذاكرة؛ مما يؤثر على قدرتهم على تصنيف وتنظيم المعلومات بشكل فعال، ونظرًا لاعتمادهم على الذاكرة قصيرة الأمد وضرورة تكرار المعلومات، يتطلب تدريبهم على مهارات الأمان والسلامة اهتمامًا خاصًا؛ حيث إن تعلم مهارات الأمان والسلامة يمكن أن يكون ذا أهمية بالغة لهؤلاء الأفراد، حيث يمكن أن تساعدهم على تحقيق استقلالية أكبر وتعزيز مشاركتهم في الحياة اليومية. على سبيل المثال يمكن تدريبهم على فهم مفاهيم مثل الأمان في المدرسة، وكيفية التصرف في حالات الطوارئ، وتعزيز وعيهم بالمخاطر المحتملة، ويمكن أن تكون استراتيجيات تعليم مهارات الأمان جزءًا أساسيًا من برامج الدعم والتعليم لتعزيز رفاهيتهم الشاملة.

ثالثًا: فيما يتعلق بالخصائص الاجتماعية والانفعالية: يظهر لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة مجموعة من التحديات في هذا النطاق، ويشمل ذلك سهولة الانقياد وسرعة الاستهواء، التبدل الانفعالي واللامبالاة، والانعزال في المواقف الاجتماعية، ويمكن أيضًا أن يظهر الشعور بالدونية، والإحباط، وضعف الثقة بالنفس، والتردد وبطء الاستجابة، والقلق، والرتابة، وسلوك المداومة، والنزعة العدوانية، والسلوك المضاد للمجتمع (Smith et al. 2020).

تلك الخصائص الاجتماعية والانفعالية تبرز أهمية توفير بيئة داعمة وفهم عميق لاحتياجات هؤلاء الأفراد، وقد يتطلب التفاعل معهم مهارات خاصة لتعزيز التواصل وبناء العلاقات الاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك يمكن أن يكون التركيز على تطوير الثقة بالنفس وتعزيز المشاركة في الأنشطة الاجتماعية أمورًا هامة لتحسين جودة حياتهم الاجتماعية والعاطفية، وفي ضوء الخصائص الاجتماعية والانفعالية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، يبرز أهمية

تعليمهم مهارات الأمان والسلامة؛ نظرًا لسهولة الانقياد وسرعة الاستهواء، قد يكونون أكثر عرضة للمخاطر، ولذا يحتاجون إلى توجيهات وتدريبات خاصة لتعزيز الوعي بالمخاطر وكيفية التعامل معها، فضلاً عن ذلك يمكن أن تكون مهارات الأمان والسلامة ذات أهمية كبيرة للتعامل مع التبدل الانفعالي واللامبالاة، وكذلك لتعزيز المشاركة الاجتماعية والتفاعل الإيجابي مع الآخرين من خلال تعلم كيفية التعامل مع المواقف الاجتماعية والعاطفية، يمكن لهؤلاء الأفراد تحسين جودة علاقاتهم الشخصية والاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك يمكن أن يساعد تعليم مهارات الأمان والسلامة في تعزيز الاستقلالية والثقة بالنفس، حيث يمكن للأفراد أن يكونوا أكثر استعدادًا لتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات الآمنة في حياتهم اليومية.

رابعاً: فيما يتعلق بالخصائص اللغوية: أشار (Klefbeck 2023) إلى أن لدى ذوي الإعاقة الفكرية قدرات لغوية محدودة نتيجة لاضطرابات متنوعة في المعرفة، وصعوبة في تسمية الأشياء وتسمية فصول السنة، ونتيجة لذلك يعاني أكثر من نصف الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من تأخر في مرحلة اكتساب مهارات الكلام. وفي سياق الخصائص اللغوية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، يظهر أن لديهم صعوبات في تسمية الأشياء وفهم بعض المفاهيم اللغوية؛ مما يجعل التواصل والتفاهم متحدين بعض الشيء، وفي ضوء ذلك يعزى أهمية تعليمهم مهارات الأمان والسلامة إلى ضرورة تحسين التواصل وفهم تعليمات السلامة. كذلك فإن فهم مفاهيم الأمان والسلامة يمكن أن يعزز من القدرة على التعامل مع مواقف طارئة والتفاعل بشكل فعال مع البيئة المحيطة، ويمكن تكوين التوجيهات بطرق بسيطة ومحددة لتناسب مع قدراتهم اللغوية، ويمكن أن يساهم ذلك في تحقيق فهم أفضل للتحديات المحتملة وكيفية التفاعل معها بشكل آمن. وبالتالي يتضح أن تعليم مهارات الأمان والسلامة يساهم في تعزيز التفاعل الإيجابي والرفاهية الشاملة لهؤلاء الأفراد.

المحور الثاني: مهارات الأمن والسلامة

مفهوم الأمن والسلامة Security and safety

"الأمن في اللغة ضد الخوف، ولهذا فإن الأمن يعني الحالة التي يشعر فيها الإنسان بالأمان والتحرر من المخاطرة" (ابن منظور، ١٩٩٥، ص. ١٤٠). وعرفها ميخائيل وآخرون (٢٠٠٨) بأنها: إحدى مهارات العناية بالذات ويجب إكسابها للطفل لكي تساعد على حماية نفسه من الخطر والحوادث (ص. ١٦٣). وعرفها محمد والخولي (٢٠١٣) بأنها: "رموز لفظية دالة على معلومات وأفكار يكتسبها ذوي الإعاقة الفكرية، والتي تؤهلهم لحسن التصرف في المواقف التي تستدعي حماية أنفسهم من المخاطر التي يمكن أن تحيط بهم (ص. ١٢٦)". وعرف الغامدي (٢٠١٣) الأمن بأنه: "الطمأنينة والسكينة داخل المنشآت، وخلق الظروف الآمنة في أماكن العمل، أو خلق ظروف العمل الآمنة وإشاعة الطمأنينة في جو العمل (ص. ٢٦)". وترى خوندنة وآخرون (٢٠١٥) بأن

الأمن يشير إلى "الشعور الداخلي لدى التلميذ بالحماية والمأوى والتحرر من التهديد سواء كان حقيقياً أو مفترضاً (ص.٢٣)". وعرفها فؤاد (٢٠٢٠) بأنها: قدرة الأطفال على القيام بأداء السلوكيات المناسبة عند تعاملهم مع المواقف الحياتية التي تشكل خطورة عليهم وتشمل مهارات الأمان خارج المنزل، وتتركز في الشارع والبيئة المدرسية (ص.١٠٢)". وعرفها إسماعيل وآخرون (٢٠٢٢) بأنها: "إحدى مهارات العناية بالذات التي يتعلم خلالها الطفل صعود السلالم ونزولها وعبور الطريق، وتجنب المخاطر العامة مثل النار والكهرباء، ويجب أن ننميها للطفل لحمايته من الأخطار في المنزل وخارجه وفي المدرسة (ص.٧٧)". عرفها الشويخ وجمعة (٢٠٢٣) بأنها: "مجموعة الأساليب والسبل والوسائل والاحتياطات الواجب اتخاذها من قبل إدارة الأمن والسلامة بالمدرسة لتلافي وقوع الحوادث والأخطار، والمحافظة على أمن وسلامة التلاميذ بصفة عامة، والتلاميذ ذوي الإعاقة بصفة خاصة (ص.٢٩٩)". وعرف يوسف (٢٠٢٣) الأمن والسلامة بأنها: "حماية الموارد البشرية من الأذى والضرر الذي تسببه لهم حوادث محتملة في مكان العمل، وهذا الأذى تظهر نتيجته فوراً كالكسور بكافة أنواعها والجروح والحروق، والاختناق، ويتم ذلك عن طريق اكسابهم المعارف والمعلومات والوعي والمهارات التي تساعدكم في اتباع الإجراءات الوقائية عند التعرض لمصادر الأذى والضرر المختلفة (ص.٩٠)". وعرف العكيل والدباس (٢٠٢٣) الأمن بأنه: "إيجاد الطمأنينة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية خلال اليوم الدراسي يحفزهم على التعلم، ويوفر لهم مناخ الاستقرار اللازم". أما السلامة فهي: "الإجراءات والضوابط التي تحددها اللوائح والأنظمة، والتي يمكن من خلالها تقليل حوادث السقوط والإصابات الجسدية والحرائق وأخطارها إلى الحد الأدنى في كافة مرافق برنامج التربية الفكرية (ص.١٤٠)". وعرفها سيد وآخرون (٢٠٢٣) بأنها: "مجموعة من المهارات التي يجب أن يمتلكها ذوي الإعاقة كي تساعدكم على حل المشكلات وذلك للوصول بهم إلى أقصى درجات الأمان والاستقلالية كمهارات الأمن والسلامة من الإيذاء الجسدي ومهارات الأمن والسلامة من الكهرباء (ص.٩٣)".

ومن التعريفات السابقة نستنتج أن مهارات الأمان والسلامة لديهما عدة جوانب ومفاهيم مشتركة، وتشير التعاريف إلى أن الأمان يعني حالة الطمأنينة والحماية من المخاطر والخطر، حيث يشعر الفرد بالأمان والتحرر من الخوف. يتعلق الأمان أيضاً بتوفير بيئة آمنة داخل المنشآت وفي مختلف السياقات الحياتية. ومن جهة أخرى تشير التعاريف إلى أن السلامة تتعلق بتوفير إجراءات وضوابط لتقليل حوادث السقوط والإصابات الجسدية والحرائق، ويتم تحقيق السلامة من خلال مهارات ومعلومات يجب أن يكتسبها الأفراد، خاصة ذوي الإعاقة، لتحسين الوعي واتباع الإجراءات الوقائية. وبشكل عام يمكننا القول إن مهارات الأمان والسلامة تشكلان جوانب أساسية للحفاظ على حالة الطمأنينة والحماية الشخصية، وهما ذات أهمية خاصة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لضمان تمكينهم وحمايتهم في مختلف مجالات الحياة، بما في ذلك البيئة المدرسية والعامة.

أهداف الأمن والسلامة لذوي الإعاقة الفكرية:

تحديد أهداف الأمان والسلامة لذوي الإعاقة الفكرية يساهم في توفير بيئة آمنة وداعمة لتطوير حياتهم؛ وهي كالتالي: (الجبالي، ٢٠٠٦؛ Flynn & Shaw, 2010; Hughes et al. 2020; Kontu & Pirttimaa, 2016; Parks et al. 2014).

١. توفير بيئة آمنة: ضمان وجود بيئة تعليمية وحياتية آمنة لذوي الإعاقة الفكرية، تشمل الفصول الدراسية، والمرافق الرياضية، ومواقف السيارات، وغيرها.
٢. تحسين مهارات الحياة اليومية: تحديد أهداف لتعزيز مهارات الأمان والسلامة المتعلقة بالحياة اليومية مثل التنقل الآمن، وإدارة الوقت، واستخدام وسائل الانتقال.
٣. تعزيز الوعي بالمخاطر: تطوير فهم قوي لذوي الإعاقة الفكرية حول المخاطر المحتملة في محيطهم وكيفية التصرف بشكل آمن في مواجهتها.
٤. تطوير مهارات الاتصال: تحقيق أهداف لتعزيز مهارات التواصل، سواء كان ذلك في التفاعل مع المعلمين والموظفين أو في التواصل مع الزملاء والأصدقاء.
٥. ضمان السلامة في حالات الطوارئ: تدريب ذوي الإعاقة الفكرية على كيفية التصرف في حالات الطوارئ؛ مما يشمل استخدام مخرجات الطوارئ والتصرف الآمن في حالات الحرائق أو الزلازل.
٦. تعزيز التفاعل الاجتماعي والعلاقات الشخصية: وضع أهداف لتعزيز التفاعل الاجتماعي وبناء العلاقات الشخصية الإيجابية مع الآخرين.
٧. تقديم تدريب مستمر للمعلمين والموظفين: تحقيق أهداف تتعلق بتدريب المعلمين والموظفين على كيفية التفاعل وتلبية احتياجات ذوي الإعاقة الفكرية في سياق الأمان والسلامة.
٨. تشجيع على المشاركة الفعالة في الأنشطة الاجتماعية: وضع أهداف لتعزيز مشاركة ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية والرياضية بطرق آمنة وداعمة.

الدراسات السابقة:

أجرى Mazzucchelli (2001) دراسة هدفت إلى تصميم برنامجاً جماعياً مصمماً لزيادة مهارات السلامة الشخصية لدى البالغين ذوي الإعاقة الفكرية، ويسمى البرنامج "Feel Safe"، وهو منهج يستند إلى عملية Flandreau-West للسلوكيات الوقائية وتمكين الفرد، ويهدف إلى تعليم مواضيع السلوكيات الوقائية "لدينا جميعاً الحق في الشعور بالأمان في كل الأوقات" و"لا يوجد شيء مرعب لدرجة أننا لا نستطيع الحديث مع شخص ما حوله"؛ كيفية التعرف على المواقف غير الآمنة؛ ومجموعة من المهارات الشخصية للتعامل وحل المشكلات، وتم استخدام تصميم الدراسة الشبه تجريبي بتوزيع مجموعتين (١٠ بالغين في كل مجموعة) مع تقييمات

قبل وبعد البرنامج ومتابعة لتحديد ما إذا كان المشاركون في برنامج Feel Safe قد فهموا واحتفظوا بمحتوى الجلسات، وزادوا استخدامهم لمهارات ومفاهيم السلوكيات الوقائية، وأدركوا أنفسهم كوجود أكثر أماناً ورضاً عن شعورهم بالأمان، وأظهرت النتائج أنه من خلال حضور برنامج Feel Safe يمكن للأفراد زيادة معرفتهم بمهارات السلامة الشخصية وتطبيق هذه المعرفة في حياتهم اليومية. ولكن لم يتم العثور على أن المشاركين في المجموعة التجريبية يدركون أنفسهم كوجود أكثر أماناً أو رضاً عن شعورهم بالأمان.

هدفت دراسة محمد والخولي (٢٠١٣) إلى إعداد برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي قائم على مفاهيم الأمن والسلامة في الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٢٠) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية، وتم تقسيمهم بصورة عشوائية إلى مجموعتين (١٠) منهم مجموعة ضابطة و (١٠) مجموعة تجريبية، واستخدمت الدراسة مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، مقياس السلوك التكيفي، مقياس الذكاء الوجداني للأطفال، ومقياس مهارات حل المشكلات لذوي الإعاقة الفكرية، واختبار مفاهيم الأمن والسلامة المصور، وبرنامج الأمن والسلامة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الذكاء الوجداني و مقياس مهارات حل المشكلات عقب التدريب مباشرة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في الأداء على اختبار الأمن والسلامة لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (Spivey & Mechling 2016) إلى تقييم فعالية تقنية النمذجة بالفيديو مع إجراء تأخير زمني ثابت لتعليم مهارات السلامة الاجتماعية لثلاث نساء شابات يعانين من الإعاقة الفكرية، وتم استخدام تصميم الاختبار المتعدد عبر ثلاث مهارات اجتماعية (الاستجابة للغرباء الذين: يطلبون معلومات شخصية، يطلبون المال، ويدخلون إلى مساحة الشخص) والذي تم تكراره عبر ثلاث مشاركات لتقييم فعالية التدخل وقدرة المشاركين على تعميم المهارات إلى الإعدادات المجتمعية الحية وعبر محفزات جديدة، وتشير النتائج إلى أن المشاركات الثلاث تعلمن وعممن قدرتهن على الاستجابة بشكل شفهي لطلبات المعتدين للمال والمعلومات الشخصية، ولكنهن لم يعممن قدرتهن على الاستجابة جسدياً لدخول المعتدين إلى مساحتهن الشخصية.

وهدفت دراسة (Miller et al. 2017) إلى تقييم معرفة مهارات السلامة الشخصية بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وتصورات أولياء أمورهم حول معرفة الأطفال من خلال فحص سجلات (٣٧) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية، وأظهر التحليل الكيفي لردود أفعال الأطفال على أسئلة حول مهارات السلامة الشخصية (المعرفة

المتعلقة بالتنمية الجسدية والسلامة الشخصية، ولمسة مناسبة وغير مناسبة ومهارات السلامة للرد على لمسة غير مناسبة) أظهرت مستويات متباينة وغير انتظامية للمعرفة بين المشاركين، وتتسق النتائج مع الأدبيات، حيث تشير إلى وجود عوامل خطر للاعتداء الجنسي على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، بما في ذلك صعوبة الأطفال في التمييز بين لمسة مناسبة ولمسة غير مناسبة ونقص المعرفة بشأن الأماكن المناسبة للكشف عن لمسة غير مناسبة. وأظهر الآباء نقص المعلومات بشأن معرفة أطفالهم وقدرتهم على الحفاظ على سلامتهم.

وأجرى (Kumalasari & Kurniawati (2018) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريب المهارات السلوكية الذي كان يهدف إلى تحسين مهارات السلامة الشخصية لفتاة مصابة بمتلازمة داون وتعاني من إعاقة فكرية خفيفة، وتم تعريف السلامة الشخصية على أنها القدرة على التعرف على ملائمة اللمس، بما في ذلك أربع مهارات للحماية الذاتية: مقاومة، إزالة، إخبار الآخرين، والإبلاغ عن أي لمس غير لائق، وأظهرت النتائج أن البرنامج كان فعالاً في تحسين مهارات السلامة الشخصية، وأوصت الدراسة بضرورة تكرار هذا البرنامج مع التركيز الخاص على تطوير مهارات الإبلاغ، كما تمت اقتراح إدخال التدريب في المواقع الفعلية، وتدريب مديري الاختبار، وتوفير التعزيز لتحسين فعالية البرنامج بشكل أكبر.

وهدف دراسة فؤاد (٢٠٢٠) إلى الكشف عن فاعلية برنامج لتنمية الأمان خارج المنزل لدى عينة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مصور لمهارات الأمان خارج المنزل (مهارات الأمان في الشارع، والسير في الشارع، ووسائل المواصلات)، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج في تنمية مهارات الأمان خارج المنزل.

وقدمت دراسة (Trevor et al. (2021 نتائج تحليل نمطي لـ ٣١ دراسة تصميم فردي حول تدخلات مهارات السلامة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية (ID)، وتشير النتائج إلى أن الأفراد الذين يعانون من إعاقة فكرية خفيفة إلى متوسطة، خاصة الأطفال في سن المدرسة، استفادوا أكثر من تدخلات مهارات السلامة، بالإضافة إلى ذلك، أظهرت هذه التدخلات تأثيرات من صغيرة إلى كبيرة عبر مجموعة من مهارات السلامة (مثل منع الاختطاف، والسلامة من النار، والإسعافات الأولية، وسلامة الحياة اليومية، ومهارات سلامة المشاة)، وكان تدريب المهارات السلوكية (BST) مع وبدون مكونات إضافية هو الأكثر استخداماً في تدخلات مهارات السلامة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث أظهر BST بمفرده تأثيراً أكبر من BST مع مكونات إضافية، وكان لديه تأثير العلاج الأكبر من بين جميع أنواع التدخلات.

وأجرى (Park (2022) دراسة هدفت إلى التحقق من تأثير التدريب على تنمية مهارات السلامة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، تم استخدام إجراءات التحليل النمائي الشامل لتحديد وتجميع المقالات للتحليل، وتلخص الدراسة الأدبيات التجريبية حول تدريب السلامة الذي تم فحصه باستخدام تصميم جماعي والذي نشر بين عامي

(٢٠٠١ و ٢٠١٨)، تم استخدام الانحراف المعياري المتوسط لتفسير حجم التأثير وكمية النتائج البحثية الفردية؛ وعلاوة على ذلك، قامت إجراءات الترميز بتسجيل متغيرات مختلفة، شارك إجمالي (٤٢٣) فردًا من ذوي الإعاقة الفكرية في التدخل الجماعي من بين (١٢) دراسة مختارة، تم تحليل (١١) دراسة، وأظهرت نتائج التحليل النمائي تأثيرًا عامًا متوسطًا، وأكدت تحليلات المتغيرات العاملة عامل تأثير فعالية التدريب في تنمية مهارات السلامة لذوي الإعاقة الفكرية.

وأجرى Sivrikaya & Eldeniz Çetin (2023) دراسة هدفت إلى تطوير أداة تقييم صالحة وموثوقة لتقييم مهارات السلامة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وفحص فعالية برنامج تعليم مهارات السلامة (SSIP) في تعليم هذه المهارات لهؤلاء الأفراد، وتحديد الحفاظ على هذه المهارات بعد التعليم من خلال المراقبة، وتحديد آراء الآباء والطلاب بخصوص تعليم مهارات السلامة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) من ذوي الإعاقة الفكرية، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج في تعليم مهارات السلامة لذوي الإعاقة الفكرية، وأوضح القياس التبعي أن مهارات السلامة لدى الطلاب تحتفظ بنسبة ٨٥-٨٥٪، وفقًا لبيانات التتبع التي تم جمعها بعد أسبوع واحد، ووفقًا لنتائج بيانات المقابلة، يشعر الطلاب والآباء بالسرور بشأن التعليم ويرون أن المهارات تمت تعلمها إلى حد كبير

وأجرى الشويخ وجمعة (٢٠٢٣) دراسة هدف البحث الحالي إلى تحديد متطلبات تحقيق معايير الأمن والسلامة للتلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس الابتدائية الدامجة بمحافظة دمياط، وذلك من خلال التعرف على الإطار الفكري والفلسفي لدمج ذوي الإعاقة التعرف على الإطار النظري والمفاهيمي للأمن والسلامة في المدارس، معرفة أهم التشريعات والقوانين التي تضمن تحقيق الأمن والسلامة لذوي الإعاقة في المدارس الكشف عن معوقات تحقيق معايير الأمن والسلامة للتلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس الابتدائية الدامجة بدمياط استخدم البحث منهج البحث الوصفي، وتوصل البحث إلى بعض متطلبات تحقيق الأمن والسلامة للتلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس الابتدائية الدامجة بدمياط، وأهمها: التخطيط الفني السليم والهادف لأسس الوقاية في المدارس تدريب جميع العاملين في المدارس على الإسعافات الأولية وطرق الإنقاذ، توفير مركز طبي وسيارة إسعاف بالمدارس التي بها تلاميذ ذوي إعاقة، تعيين مسئولين متخصصين عن السلامة والأمن في المدارس إكساب التلاميذ والمعلمين المهارات اللازمة لتحقيق الأمن والسلامة العامة، توفير جميع الإمكانيات والاحتياجات المادية والفنية والوسائل التعليمية اللازمة لعملية دمج ذوي الإعاقة بالمدارس، توظيف التكنولوجيا والتقنية المساعدة لخدمة التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس، حماية التلاميذ ذوي الإعاقة من الإصابات الناجمة عن مخاطر البيئة المدرسية، توفير بيئة آمنة تحقق الوقاية من

المخاطر للعنصرين البشري والمادي داخل المدارس، تصميم أرضية المباني بحيث تكون مناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة ولا تسبب التعثر أو الانزلاق، التأكد من سلامة مخارج وممرات الطوارئ داخل المدارس.

وأجرى العكيل والدباس (٢٠٢٣) دراسة هدفت للتعرف على درجة تطبيق الأمن والسلامة في المدارس الملحق بها برامج للتربية الفكرية بمدينة الرياض، ومستوى إلمام قادة ومعملي برامج التربية الفكرية بمتطلبات الأمن والسلامة من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٣) قائدًا ومعلمًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصلت النتائج إلى أن درجة تطبيق الأمن والسلامة في برامج التربية الفكرية بمدينة الرياض جاءت بدرجة متوسطة، ولديهم مستوى عالي من الإلمام بمتطلبات الأمن والسلامة.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الشبه والاختلاف مع الدراسة الحالية:

النقاط المشتركة:

- التركيز على مهارات السلامة الشخصية: جميع الدراسات تسلط الضوء على تطوير مهارات السلامة الشخصية لهذه الفئة من الأفراد.
- تحسين مهارات الحياة اليومية: بعض الدراسات تركز على تحسين مهارات الحياة اليومية، مثل مهارات الإبلاغ والاستجابة للمواقف الخطرة.

النقاط المختلفة:

- الهدف الرئيس: تتنوع أهداف الدراسات من تقييم معرفة مهارات السلامة إلى تصميم برامج تدريبية مخصصة.
 - العينة المستهدفة: بعض الدراسات تستهدف الأطفال في مراحل عمرية مختلفة ذوي الإعاقة الفكرية، بينما تستهدف الدراسة الحالية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية.
 - الطرائق المناهج: تتنوع الدراسات في استخدامها للمناهج والطرائق، بدءًا من البرامج التدريبية باستخدام الحاسوب إلى النمذجة بالفيديو وبرامج تعليم مهارات السلامة.
- ومن خلال مقارنة هذه الدراسات ساعد ذلك الباحث أن يكون لديه فهم أعمق للأساليب والفعاليات التي تم استخدامها سابقًا في تنمية مهارات الأمن والسلامة لذوي الإعاقة الفكرية.

الفجوة البحثية:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن تحديد بعض الفجوات البحثية والتحديات التي تظهر في هذا

المجال:

- **تنوع الفئة الهدف:** في العديد من الدراسات السابقة، يتم التركيز على فئات مختلفة من ذوي الإعاقة الفكرية؛ مما يشير إلى أهمية التخصيص وتحديد احتياجات كل فئة بشكل فردي، ويمكن أن تكون الفجوة البحثية هنا هي تحديد الاحتياجات الخاصة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة وضبط البرنامج التدريبي وفقاً لهذه الاحتياجات الفردية.
- **تكامل التدريب في البيئة الواقعية:** دراسة (Kumalasari & Kurniawati (2018 أشارت إلى أهمية إدخال التدريب في المواقع الفعلية، ويمكن أن يكون هناك فجوة بحثية في فهم كيفية تحقيق هذا التكامل في سياق المدارس الابتدائية في منطقة الباحة.
- **تدريب الكوادر التعليمية:** قد تكون هناك حاجة لفهم كيف يمكن تدريب المعلمين والكوادر التعليمية على تكامل هذا البرنامج في بيئة التعليم اليومية، وكيفية دعمهم للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في تطبيق مهارات الأمان والسلامة.
- **استخدام التكنولوجيا المساعدة:** يمكن أيضاً استكشاف فعالية استخدام التكنولوجيا المساعدة في تطبيق البرنامج التدريبي، مثل تطبيقات الهواتف الذكية أو الألعاب التفاعلية.
- **التكامل مع المجتمع:** يمكن أن يكون موضوع التكامل والتفاعل مع المجتمع المحلي فرصة لمعالجة كيف يمكن للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أن يكونوا جزءاً فعالاً من مجتمعهم المحلي من خلال تعلم مهارات الأمان والسلامة.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة من خلال استخدامها مجموعة متنوعة من الأساليب والتقنيات لتحسين مهارات الأمان والسلامة لدى ذوي الإعاقة الفكرية.
- **اختيار الأساليب الفعالة:** اختيار الأساليب والتقنيات التي أظهرت فعالية أكبر في تحسين مهارات الأمان والسلامة.
 - **تحديد الاحتياجات الفردية:** استناداً إلى النتائج المستخرجة من الدراسات السابقة، ركزت الدراسة الحالية على تحديد الاحتياجات الفردية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة، وتصميم برنامج مخصص لتلبية تلك الاحتياجات.
 - **تكامل التكنولوجيا:** الدراسات السابقة أشارت إلى فعالية استخدام التكنولوجيا؛ لذا يمكن أن تستفيد الدراسة الحالية من تكامل التكنولوجيا لجعل البرنامج التدريبي أكثر تفاعلية وجذابة للطلاب.

• **التركيز على التحفيز والتعزيز:** أظهرت الدراسات السابقة أهمية تحفيز الطلاب وتوفير التعزيز لتعزيز فعالية البرنامج؛ لذا يمكن للدراسة الحالية تكثيف التركيز على هذه العوامل لضمان تحفيز الطلاب واستمراريتهم في تطوير مهارات الأمن والسلامة.

وباستخدام الدراسات السابقة كنقطة انطلاق، أمكن للدراسة الحالية أن تُعزز الفهم لكيفية تطوير برنامج فعال لتنمية مهارات الأمن والسلامة لدى ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي: استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ حيث يعتمد هذا المنهج على الملاحظة الدقيقة لظاهرة ما، ويتسم هذا المنهج بقدرته على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها، وتم استخدام تصميم المجموعات المتكافئة، وتعد المجموعة الضابطة بمثابة مرجع تتم به المقارنة مع المجموعة التجريبية، كما تم إجراء التطبيق التبعي لمقياس مهارات الأمن والسلامة لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بعد فترة متابعة (٣٠) يومًا من التطبيق.

ثانيًا: عينة الدراسة: انقسمت عينة الدراسة الحالية إلى:

١- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة: تكونت تلك العينة من (٤٤) طالبًا من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، والذين تم اختيارهم من المدارس الابتدائية التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة، وتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٨-١٢) سنة، بمتوسط عمري (١٠,٠٧) سنوات وانحراف معياري (١,١٨٩).

٢- العينة الأساسية: تكونت من (١٠) طلاب من طلبة الصف الرابع الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم منطقة الباحة، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨-١٢) سنوات، بمتوسط عمري (١٠) سنوات وانحراف معياري (١,٤٩١)، وقد قُسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية (ن=٥ طلاب) وضابطة (ن=٥ طلاب)، والجدول (١) يوضح المؤشرات الإحصائية للعينة النهائية.

جدول (١) المؤشرات الإحصائية للعينة النهائية

المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني
المجموعة التجريبية	٥	١٠,٠٠	١,٥٨١
المجموعة الضابطة	٥	١٠,٠٠	١,٥٨١
العينة الأساسية	١٠	١٠,٠٠	١,٤٩١

وتم اختيار العينة الأساسية من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الحاصلين على أقل الدرجات على مقياس مهارات الأمن والسلامة، أي الذين يقعون في الإربعي الأدنى، وتم استبعاد باقي الطلاب من الحاصلين على

درجات مرتفعة، وتم إجراء التجانس والتكافؤ بين المجموعتين على متغيري: العمر الزمني، مهارات الأمن والسلامة، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

١- التكافؤ من حيث العمر الزمني:

قام الباحث باستخدام اختبار مان-وتني لعينتي مستقلتين Mann-Whitney للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، وتراوحت أعمار أفراد العينة بين (٨-١٢) سنوات بمتوسط مقداره (١٠) سنوات، وانحراف معياري مقداره (١,٤٩١)، وجدول (٢) يوضح نتائج التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني.

جدول (٢) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
العمر الزمني	تجريبية قبلي	٥,٥٠	٢٧,٥٠	٠,٠٠٠	(١,٠٠٠) غير دالة إحصائياً
	ضابطة قبلي	٥,٥٠	٢٧,٥٠		

يتضح من جدول (٢) أن قيمة (Z) بلغت (٠,٠٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، ومن ثم لا توجد فروق دالة بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني.

٢- التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات الأمن والسلامة:

للتحقق من التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات الأمن والسلامة تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي رتب مجموعتي البحث في مهارات الأمن والسلامة، وجدول (٣) يوضح نتائج اختبار "مان-ويتني":

جدول (٣) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس مهارات الأمن والسلامة

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (التفاعل مع البيئة)	تجريبية قبلي	٥	٥,٠٠	٢٥,٠٠	١٠,٠٠٠	٠,٥٢٧-	(٠,٥٩٨) غير دالة إحصائياً
	ضابطة قبلي	٥	٦,٠٠	٣٠,٠٠			
البعد الثاني (المفاهيم الأساسية للأمان)	تجريبية قبلي	٥	٥,٩٠	٢٩,٥٠	١٠,٥٠٠	٠,٤١٩-	(٠,٦٧٥) غير دالة إحصائياً
	ضابطة قبلي	٥	٥,١٠	٢٥,٥٠			
البعد الثالث (الاستجابة في حالات الطوارئ)	تجريبية قبلي	٥	٥,٧٠	٢٨,٥٠	١١,٥٠٠	٠,٢١٣-	(٠,٨٣١) غير دالة إحصائياً
	ضابطة قبلي	٥	٥,٣٠	٢٦,٥٠			
البعد الرابع (التنقل والتحرك بأمان)	تجريبية قبلي	٥	٥,٣٠	٢٦,٥٠	١١,٥٠٠	٠,٢١٣-	(٠,٨٣١) غير دالة إحصائياً
	ضابطة قبلي	٥	٥,٧٠	٢٨,٥٠			
البعد الخامس (التواصل وطلب المساعدة)	تجريبية قبلي	٥	٦,١٠	٣٠,٥٠	٩,٥٠٠	٠,٦٣١-	(٠,٥٢٨) غير دالة إحصائياً
	ضابطة قبلي	٥	٤,٩٠	٢٤,٥٠			
البعد السادس	تجريبية قبلي	٥	٤,١٠	٢٠,٥٠	٥,٥٠٠	١,٤٨٥-	(٠,١٣٨)

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
(فهم القوانين والقواعد)	ضابطة قبلي	٥	٦,٩٠	٣٤,٥٠			غير دالة إحصائياً
البعد السابع (تنمية الاستقلالية)	تجريبية قبلي	٥	٥,٨٠	٢٩,٠٠	١١,٠٠٠	٠,٣٢٨-	(٠,٧٤٣) غير دالة إحصائياً
	ضابطة قبلي	٥	٥,٢٠	٢٦,٠٠			
البعد الثامن (الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات)	تجريبية قبلي	٥	٤,٢٠	٢١,٠٠	٦,٠٠٠	١,٣٧٥-	(٠,١٦٩) غير دالة إحصائياً
	ضابطة قبلي	٥	٦,٨٠	٣٤,٠٠			
مقياس مهارات الأمن والسلامة ككل	تجريبية قبلي	٥	٥,٧٠	٢٨,٥٠	١١,٥٠٠	٠,٢١٠-	(٠,٨٣٤) غير دالة إحصائياً
	ضابطة قبلي	٥	٥,٣٠	٢٦,٥٠			

ويتضح من جدول (٣) أن قيم (Z) بلغت (٠,٥٢٧-، ٠,٤١٩-، ٠,٢١٣-، ٠,٢١٣-، ٠,٦٣١-، ١,٤٨٥-، ٠,٣٢٨-، ١,٣٧٥-، ٠,٢١٠-)، وهي قيم غير دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس مهارات الأمن والسلامة وأبعاده الفرعية (التفاعل مع البيئة، المفاهيم الأساسية للأمان، الاستجابة في حالات الطوارئ، التنقل والتحرك بأمان، التواصل وطلب المساعدة، فهم القوانين والقواعد، تنمية الاستقلالية، الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات)؛ مما يدل على تحقق التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس مهارات الأمن والسلامة.

أداة الدراسة:

أولاً: مقياس مهارات الأمن والسلامة لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إعداد: الباحث خطوات إعداد المقياس:

١- تحديد الهدف من المقياس: تحدد الهدف من المقياس في قياس مهارات الأمن والسلامة لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وذلك وفق أبعاده الثمانية المقترحة وهي: التفاعل مع البيئة، والمفاهيم الأساسية للأمان، والاستجابة في حالات الطوارئ، والتنقل والتحرك بأمان، والتواصل وطلب المساعدة، وفهم القوانين والقواعد، وتنمية الاستقلالية، والاستخدام الآمن للأدوات والمعدات؛ ومن ثم قام الباحث بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت متغير مهارات الأمن والسلامة كما هو موضح بالإطار النظري والدراسات السابقة بالدراسة، كذلك الاطلاع على المقاييس المختلفة التي استخدمت لقياسه؛ ومنها مقياس السلامة الشخصية لذوي الإعاقة الفكرية إعداد (Mazzucchelli, 2001)، ومقياس السلامة لذوي الإعاقة الفكرية إعداد (Sivrikaya & Eldeniz Çetin, 2023).

٢- صياغة المقياس في صورته الأولية: من خلال الرجوع إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس؛ تم تحديد التعريف الإجرائي لمهارات الأمن والسلامة، وصياغة مفردات المقياس بأسلوب بسيط، وخالٍ

من الغموض، ويناسب طبيعة العينة، وتضمن (٩٦) مفردة، حيث يتم تقييم أداء الطالب على هذه المفردات في ضوء الأبعاد التالية: التفاعل مع البيئة، والمفاهيم الأساسية للأمان، والاستجابة في حالات الطوارئ، والتنقل والتحرك بأمان، والتواصل وطلب المساعدة، وفهم القوانين والقواعد، وتنمية الاستقلالية، والاستخدام الآمن للأدوات والمعدات.

٣- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس: قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية وفق التالي:

أولاً: صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين في تخصص التربية الخاصة وعددهم (١٠)؛ لتحديد مدى صحة وسلامة مفردات المقياس، وخلوها من الغموض، وارتباطها بالمقياس، وملائمتها لعينة الدراسة، وقد أسفرت عن تعديل بعض المفردات، وحذف ست مفردات وهي (٤، ٦، ٨، ٢٢، ٢٨، ٣٢)، وقد اعتمد الباحث نسبة (٩٠٪) للاتفاق بين المحكمين.

ب- صدق المقارنة الطرفية:

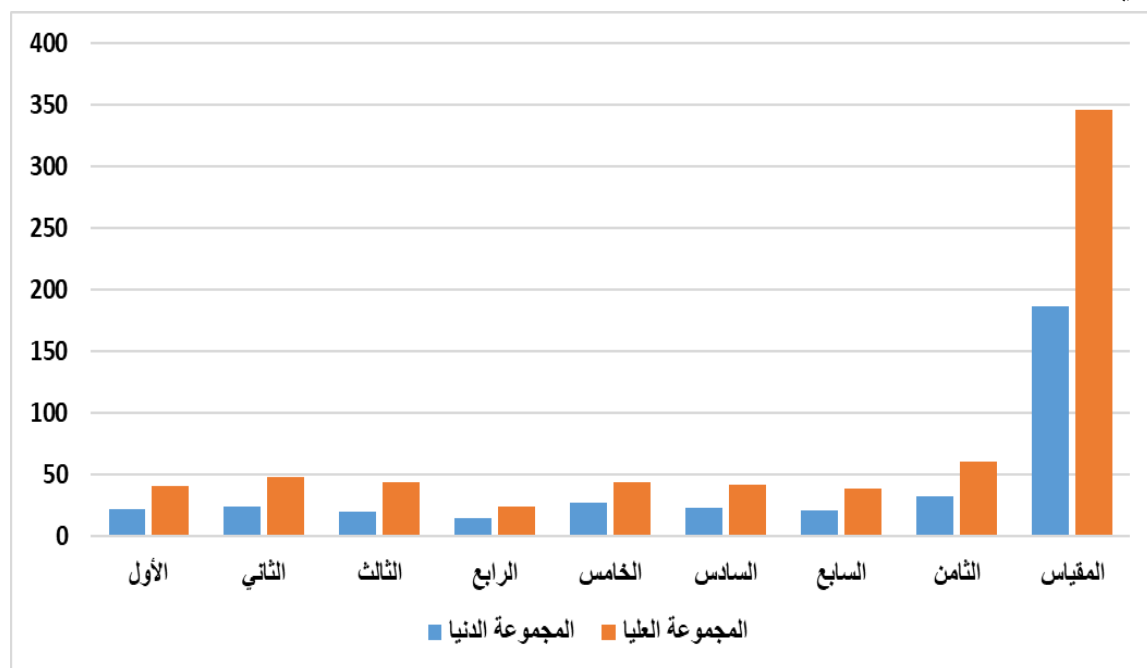
تم حساب صدق المقارنة الطرفية على عينة قوامها (٤٤) طالباً من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامترى للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين؛ وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات (١٢) طالباً من الطلاب مرتفعي الأداء و(١٢) طالباً من الطلاب منخفضي الأداء على مقياس مهارات الأمان والسلامة، بتقسيم (٢٧٪) للأدائين المرتفع والمنخفضين، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤) نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس مهارات الأمان والسلامة لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (التفاعل مع البيئة)	أدنى الأداء	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٠٠٠	٤,١٦٣-	دالة إحصائية عند ٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠			
البعد الثاني (المفاهيم الأساسية للأمان)	أدنى الأداء	١٢	٦,٥٤	٧٨,٥٠	٠,٥٠٠	٤,١٣٥-	دالة إحصائية عند ٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٨,٤٦	٢٢١,٥٠			
البعد الثالث (الاستجابة في حالات الطوارئ)	أدنى الأداء	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٠٠٠	٤,١٦٠-	دالة إحصائية عند ٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠			
البعد الرابع (التنقل والتحرك بأمان)	أدنى الأداء	١٢	٧,٠٤	٨٤,٥٠	٦,٥٠٠	٣,٧٩٢-	دالة إحصائية عند ٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٧,٩٦	٢١٥,٥٠			
البعد الخامس (التواصل وطلب المساعدة)	أدنى الأداء	١٢	٧,٠٨	٨٥,٠٠	٧,٠٠٠	٣,٧٥٧-	دالة إحصائية عند ٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٧,٩٢	٢١٥,٠٠			
البعد السادس (فهم القوانين والقواعد)	أدنى الأداء	١٢	٧,٠٤	٨٤,٥٠	٦,٥٠٠	٣,٧٨٨-	دالة إحصائية عند ٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٧,٩٦	٢١٥,٥٠			
البعد السابع	أدنى الأداء	١٢	٧,٣٨	٨٨,٥٠	١٠,٥٠٠	٣,٥٥٦-	دالة إحصائية عند ٠,٠٠١

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
(تنمية الاستقلالية)	أعلى الأداء	١٢	١٧,٦٣	٢١١,٥٠			٠,٠٠١
البعد الثامن (الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات)	أدنى الأداء	١٢	٦,٧٥	٨١,٠٠	٣,٠٠٠	٣,٩٨٥-	دالة إحصائية عند ٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٨,٢٥	٢١٩,٠٠			
مقياس مهارات الأمن والسلامة ككل	أدنى الأداء	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٠٠٠	٤,١٥٧-	دالة إحصائية عند ٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠			

يتضح من خلال جدول (٤) أن قيم (Z) المحسوبة قد بلغت (-٤,١٦٣، -٤,١٣٥، -٤,١٦٠، -٣,٧٩٢، -٣,٧٥٧، -٣,٧٨٨، -٣,٥٥٦، -٣,٩٨٥، -٤,١٥٧)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١؛ الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين متوسطي رتب درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي الأداء في الدرجة الكلية لمقياس مهارات الأمن والسلامة، وأبعاده الفرعية (التفاعل مع البيئة، المفاهيم الأساسية للأمان، الاستجابة في حالات الطوارئ، التنقل والتحرك بأمان، التواصل وطلب المساعدة، فهم القوانين والقواعد، تنمية الاستقلالية، الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات) في اتجاه الطلاب مرتفعي الأداء؛ ما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس وصدق المقارنة الطرفية، وهذا ما يوضحه الشكل البياني التالي:



شكل بياني (١) الفروق بين مجموعتي أعلى وأدنى الأداء على مقياس مهارات الأمن والسلامة وأبعاده الفرعية.

ثانيًا: التجانس الداخلي للمقياس

أ. حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٤٤) طالبًا من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية؛ للتعرف على مدى

تجانس مفردات المقياس، وما إذا كان يقيس سمة واحدة أم سمات متعددة، وجدول (٥) يوضح قيم معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من الأبعاد الفرعية ومقاييس مهارات الأمن والسلامة ككل.

المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	البعد الفرعي
١	**٠,٦٩٢	**٠,٥٩١	٦	**٠,٥٢٨	**٠,٥٩٣	البعد الأول (التفاعل مع البيئة)
٢	**٠,٧٣٠	**٠,٥٧١	٧	**٠,٧٦٤	**٠,٦٤٥	
٣	**٠,٧٣٧	**٠,٧١٨	٨	**٠,٦٧٦	**٠,٥٣٦	
٤	**٠,٦٦٦	**٠,٥٤١	٩	**٠,٦٣٠	**٠,٤٨٩	
٥	**٠,٥٤٦	**٠,٦٠٠	١٠	**٠,٧٥٦	**٠,٦٦٨	
١١	**٠,٦٤٤	**٠,٦٣٢	١٧	**٠,٧٨٩	**٠,٧٨٧	البعد الثاني (المفاهيم الأساسية للأمان)
١٢	**٠,٤٨٠	**٠,٤٥٠	١٨	**٠,٦٨٤	**٠,٥٩٣	
١٣	**٠,٧٠٦	**٠,٥٧٢	١٩	**٠,٧٨٢	**٠,٧٢٠	
١٤	**٠,٦٣٧	**٠,٥٠٦	٢٠	**٠,٦٨١	**٠,٦٠٧	
١٥	**٠,٧٧٨	**٠,٧٢٦	٢١	**٠,٧٧٨	**٠,٦٥٠	
١٦	**٠,٦٠٤	**٠,٥٥٤	٢٢	**٠,٧٦٣	**٠,٦٦٧	
٢٣	**٠,٧٦٠	**٠,٦٧٣	٢٩	**٠,٧٤٠	**٠,٦٠٤	البعد الثالث (الاستجابة في حالات الطوارئ)
٢٤	**٠,٧٤٤	**٠,٧٥١	٣٠	**٠,٧٣٢	**٠,٦٢٩	
٢٥	**٠,٧٩٧	**٠,٧٠٨	٣١	**٠,٦٧٤	**٠,٦١١	
٢٦	**٠,٨٠١	**٠,٧٤٤	٣٢	**٠,٧٩٧	**٠,٦٥٨	
٢٧	**٠,٨١٢	**٠,٧٧٤	٣٣	**٠,٨٢٨	**٠,٧١٧	
٢٨	**٠,٦٥٣	**٠,٤٩٥				
٣٤	**٠,٧٧١	**٠,٦٨٦	٣٧	**٠,٨٣٩	**٠,٥٦٨	البعد الرابع (التنقل والتحرك بأمان)
٣٥	**٠,٦٠٣	**٠,٥٨٨	٣٨	**٠,٧٠٥	**٠,٣٩٨	
٣٦	**٠,٧٤٤	**٠,٥٤٢	٣٩	**٠,٦٤٦	**٠,٤٣٥	
٤٠	**٠,٧٥٧	**٠,٦١٨	٤٦	**٠,٥٣١	**٠,٤٩٠	البعد الخامس (التواصل وطلب المساعدة)
٤١	**٠,٦٠٤	**٠,٥٨٦	٤٧	**٠,٥٩٦	**٠,٣٣٤	
٤٢	**٠,٧١٨	**٠,٥٧٢	٤٨	**٠,٦٠٦	**٠,٣٨١	
٤٣	**٠,٧٣٦	**٠,٦٥١	٤٩	**٠,٣١٣	**٠,٣١٣	
٤٤	**٠,٧٣٤	**٠,٥٤٣	٥٠	**٠,٤٢٦	**٠,٥١٦	
٤٥	**٠,٥٤٨	**٠,٥٩١	٥١	**٠,٤١٤	**٠,٣٨٠	
٥٢	**٠,٤٨٠	**٠,٤١١	٥٨	**٠,٦٩٥	**٠,٥٧١	البعد السادس (فهم القوانين والقواعد)
٥٣	**٠,٦١٥	**٠,٥٦٠	٥٩	**٠,٥٦٤	**٠,٣٦٤	
٥٤	**٠,٦٩٨	**٠,٨١٣	٦٠	**٠,٧٣٥	**٠,٧١٤	
٥٥	**٠,٥٦٤	**٠,٤٤٢	٦١	**٠,٧١٩	**٠,٥٧٧	
٥٦	**٠,٧١٣	**٠,٥٦٣	٦٢	**٠,٧١٦	**٠,٥٨٢	
٥٧	**٠,٥٦٦	**٠,٤١١	٦٣	**٠,٦٦٣	**٠,٦٨٤	
٦٤	**٠,٧٤٧	**٠,٦٠٠	٧٠	**٠,٧٥٣	**٠,٥٧٣	البعد السابع (تنمية الاستقلالية)
٦٥	**٠,٧٧٢	**٠,٦٣٨	٧١	**٠,٥٥٢	**٠,٤٧٩	

د. ناصر عطية عطوان الزهراني: فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الأمن والسلامة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة.

المعيار الفرعي	المفردة	معامل الارتباط بالمعيار	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالمعيار	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
	٦٦	**٠,٧٣٢	**٠,٦١٥	٧٢	**٠,٧٥٥	**٠,٦٦١
	٦٧	**٠,٨١٦	**٠,٦٣٣	٧٣	**٠,٤٦٧	**٠,٣٢٧
	٦٨	**٠,٦٧٧	**٠,٦٠٨	٧٤	**٠,٦٥٥	**٠,٦٠٥
	٦٩	**٠,٨٦٨	**٠,٦٨٥			
البعد الثامن (الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات)	٧٥	**٠,٦٨٣	**٠,٦٢٩	٨٣	**٠,٦٨٢	**٠,٥٦٣
	٧٦	**٠,٥٧٣	**٠,٦٥٣	٨٤	**٠,٧٦٧	**٠,٦٣٥
	٧٧	**٠,٦٨٠	**٠,٤٩٥	٨٥	**٠,٨٠٨	**٠,٦٥٣
	٧٨	**٠,٦٢٩	**٠,٥٦٧	٨٦	**٠,٦٩١	**٠,٦٤١
	٧٩	**٠,٥٨٧	**٠,٥٤٩	٨٧	**٠,٦٨٠	**٠,٥٦٩
	٨٠	**٠,٣٥٤	**٠,٣٥٤	٨٨	**٠,٦٩١	**٠,٤٩٣
	٨١	**٠,٧٦٣	**٠,٦١١	٨٩	**٠,٦٩٧	**٠,٦١٤
	٨٢	**٠,٧١٧	**٠,٦٠٤	٩٠	**٠,٧٠٨	**٠,٦٤٤

(*) دال عند مستوى ٠,٠٥

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من العوامل الفرعية (التفاعل مع البيئة، المفاهيم الأساسية للأمان، الاستجابة في حالات الطوارئ، التنقل والتحرك بأمان، التواصل وطلب المساعدة، فهم القوانين والقواعد، تنمية الاستقلالية، الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات) والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائية عند مستويي دلالة (٠,٠٥ ، ٠,٠١)؛ مما يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها وصلاحيته للمقياس للاستخدام في الدراسة الحالية، وبهذا يظل عدد مفردات المقياس (٩٠) مفردة بعد إجراء الاتساق الداخلي عليه.

ب. حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٤٤) طالبًا من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، و جدول (٦) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات الأمن والسلامة.

المقياس وأبعاده الفرعية	التفاعل مع البيئة	المفاهيم الأساسية للأمان	الاستجابة في حالات الطوارئ	التنقل والتحرك بأمان	التواصل وطلب المساعدة	فهم القوانين والقواعد	تنمية الاستقلالية	الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات	مقياس مهارات الأمن والسلامة ككل
التفاعل مع البيئة	١	**٠,٨٩٢	**٠,٧٣٤	**٠,٦٢٠	**٠,٧٣٩	**٠,٧٠٠	**٠,٦٤٦	**٠,٧٤٠	**٠,٨٨٨
المفاهيم الأساسية للأمان	**٠,٨٩٢	١	**٠,٧٥٨	**٠,٧٠٤	**٠,٦٩٨	**٠,٧٤٨	**٠,٦٤١	**٠,٧٠٩	**٠,٨٩٦
الاستجابة في حالات الطوارئ	**٠,٧٣٤	**٠,٧٥٨	١	**٠,٦٨٢	**٠,٧٥٢	**٠,٦٦٩	**٠,٧٦٣	**٠,٦٩١	**٠,٨٨٥
التنقل والتحرك بأمان	**٠,٦٢٠	**٠,٧٠٤	**٠,٦٨٢	١	**٠,٦٨٠	**٠,٦١٠	**٠,٥١٨	**٠,٥٦٣	**٠,٧٥٣
التواصل وطلب المساعدة	**٠,٧٣٩	**٠,٦٩٨	**٠,٧٥٢	**٠,٦٨٠	١	**٠,٦٨٥	**٠,٦٢٠	**٠,٦٩٧	**٠,٨٥١

المقياس وأبعاده الفرعية	التفاعل مع البيئة	المفاهيم الأساسية للأمان	الاستجابة في حالات الطوارئ	التنقل والتحرك بأمان	التواصل وطلب المساعدة	فهم القوانين والقواعد	تنمية الاستقلالية	الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات	مقياس مهارات الأمن والسلامة ككل
فهم القوانين والقواعد	**٠,٧٠٠	**٠,٧٤٨	**٠,٦٦٩	**٠,٦١٠	**٠,٦٨٥	١	**٠,٧٦٤	**٠,٧١٨	**٠,٨٦٣
تنمية الاستقلالية	**٠,٦٤٦	**٠,٦٤١	**٠,٧٦٣	**٠,٥١٨	**٠,٦٢٠	**٠,٧٦٤	١	**٠,٦٤٧	**٠,٨٢٦
الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات	**٠,٧٤٠	**٠,٧٠٩	**٠,٦٩١	**٠,٥٦٣	**٠,٦٩٧	**٠,٧١٨	**٠,٦٤٧	١	**٠,٨٦٤
مقياس مهارات الأمن والسلامة ككل	**٠,٨٨٨	**٠,٨٩٦	**٠,٨٨٥	**٠,٧٥٣	**٠,٨٥١	**٠,٨٦٣	**٠,٨٢٦	**٠,٨٦٤	١

(**). دال عند مستوى ٠,٠١

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٦) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الأبعاد الفرعية (التفاعل مع البيئة، المفاهيم الأساسية للأمان، الاستجابة في حالات الطوارئ، التنقل والتحرك بأمان، التواصل وطلب المساعدة، فهم القوانين والقواعد، تنمية الاستقلالية، الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات) وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس مهارات الأمن والسلامة لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث الأبعاد الفرعية.

ثالثاً: ثبات المقياس:

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون) ومعامل ألفا-كرونباخ على عينة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أ) طريقة ألفا-كرونباخ Cronbach Alpha

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٤٤) طالباً من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية ثم تم حساب قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧) معاملات ثبات مقياس مهارات الأمن والسلامة (معامل ألفا-كرونباخ).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا-كرونباخ
البعد الأول (التفاعل مع البيئة)	١٠	٠,٨٦٣
البعد الثاني (المفاهيم الأساسية للأمان)	١٢	٠,٩٠٠
البعد الثالث (الاستجابة في حالات الطوارئ)	١١	٠,٩٢٦
البعد الرابع (التنقل والتحرك بأمان)	٦	٠,٨١١
البعد الخامس (التواصل وطلب المساعدة)	١٢	٠,٨٢٥
البعد السادس (فهم القوانين والقواعد)	١٢	٠,٨٦٩
البعد السابع (تنمية الاستقلالية)	١١	٠,٩٠٢

٠,٩١٩	١٦	البعد الثامن (الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات)
٠,٩٧٨	٩٠	مقياس مهارات الأمن والسلامة ككل

ويتضح من جدول (٧) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة وأكبر من (٠,٦٠)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب) طريقة التجزئة النصفية Half-Split

تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل عامل من العوامل الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان-براون على عينة قوامها (٤٤) طالباً من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس مهارات الأمن والسلامة وأبعاده الفرعية (طريقة التجزئة النصفية).

معامل جوتمان	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"		عدد المفردات	المقياس وأبعاده الفرعية
	بعد التصحيح	قبل التصحيح		
٠,٨٦٠	٠,٨٦٢	٠,٧٥٧	١٠	البعد الأول (التفاعل مع البيئة)
٠,٨٩٠	٠,٨٩٢	٠,٨٠٥	١٢	البعد الثاني (المفاهيم الأساسية للأمان)
٠,٨٦٦	٠,٨٧٧	٠,٧٧٩	١١	البعد الثالث (الاستجابة في حالات الطوارئ)
٠,٧٧٣	٠,٧٧٣	٠,٦٣٠	٦	البعد الرابع (التنقل والتحرك بأمان)
٠,٦٧٣	٠,٦٩٤	٠,٥٣١	١٢	البعد الخامس (التواصل وطلب المساعدة)
٠,٨٤١	٠,٨٤٣	٠,٧٢٨	١٢	البعد السادس (فهم القوانين والقواعد)
٠,٨٤٧	٠,٨٧٧	٠,٧٨٠	١١	البعد السابع (تنمية الاستقلالية)
٠,٨٠٤	٠,٨٠٩	٠,٦٧٩	١٦	البعد الثامن (الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات)
٠,٩١٦	٠,٩٢٠	٠,٨٥١	٩٠	مقياس مهارات الأمن والسلامة ككل

ويتضح من نتائج جدول (٨) أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلي سبيرمان-براون وجوتمان مقبولة وأكبر من (٠,٦٠)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

وصف المقياس في صورته النهائية وطريقة الاستجابة:

يتألف المقياس الحالي من (٩٠) مفردة، وفي تعليمات المقياس يُطلب من القائم بتطبيق المقياس (أولياء الأمور) على الطالب أن يختار إجابة واحدة من خمسة بدائل على مقياس متدرج، وتتراوح الإجابة على المقياس في خمسة مستويات (أوافق بشدة، أوافق بدرجة كبيرة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق إلى حد ما، أرفض إلى حد ما، أرفض بشدة)، والدرجات هي (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي، وعليه تصبح الدرجة القصوى للمقياس (٤٥٠ = ٥ × ٩٠) وتمثل أعلى درجة، وتدل على ارتفاع مستوى وعي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمهارات الأمن والسلامة، والدرجة الدنيا للمقياس (٩٠ = ١ × ٩٠) تشير إلى انخفاض مستوى الوعي بهذه المهارات.

ثانيًا: البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الأمن والسلامة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إعداد الباحث:

أهداف البرنامج: تمثلت في تنمية مهارات الأمن والسلامة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من خلال الاعتماد على عدة فنيات متعددة ومتكاملة تتناسب مع قدرات ذوي الإعاقة الفكرية.

إعداد وبناء البرنامج:

١- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت البرامج التدريبية لتنمية مهارات الأمن والسلامة لذوي الإعاقة الفكرية.

٢- الاعتماد على فنيات متنوعة كالحوار التفاعلي، والمناقشة التفاعلية، والتعلم التجريبي، والألعاب تفاعلية، والسيناريو ومحاكاة السيناريو، والمناقشة الجماعية، وتقييم المواقف، وتحليل الصور، وعرض النماذج، والمشاركة الجماعية، وتقييم الفهم، وتحليل المواقف، والتفكير النقدي، وتوجيه الأسئلة، واستخدام المؤثرات الصوتية، وتمثيل الدور، ومحاكاة الطوارئ، والتوجيهات والتدريب، والتفاعل العملي، والمحاكاة، والتفاعل المنظم، وتدريب التوجيه، وتحديد الحلول، والتطبيق العملي، والتمثيل العملي والأدوار، والأنشطة التفاعلية، وتدريب التفاعل، والتعلم القائم على اللعب، والتعلم الجماعي، وتحفيز الحوار، والتعلم العملي، والتحفيز الإبداعي، والتدريب العملي.

٣- تم التنوع في وسائل وأساليب التقويم المستخدمة في البرنامج، والتي اتصفت بالاستمرارية؛ فلم تقتصر على التقويم الختامي فقط، بل أستخدمت أساليب تقويم بنائية وتكوينية أثناء سير الجلسات التدريبية.

٤- عُرض البرنامج بعد إعداده على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة؛ لأخذ آرائهم حول مدى تسلسل وترابط خطوات البرنامج وجلساته، ومدى مناسبة محتواه لهدف الدراسة، وكذلك مدى مناسبة الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة، وقد أجرى الباحث ما طُلب منه من تعديلات سواء بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة.

الأدوات المستخدمة في البرنامج: استخدم الباحث مجموعة متنوعة من الأدوات والوسائل حسب طبيعة

كل جلسة تدريبية وهي: مواد توعية مصممة خصيصًا لتناسب احتياجات الطلاب، ورسوم توضيحية، ونماذج عملية لتوضيح المفاهيم، صور ورسوم توضيحية للعناصر المحيطة بالمدرسة، بطاقات تحتوي على أسئلة تفاعلية حول العناصر المحيطة. نماذج صغيرة تمثل المدرسة. ألعاب تفاعلية تعزز التعلم التجريبي، سيناريوهات محاكاة معدة مسبقًا لمواقف مختلفة داخل المدرسة، لافتات أو رموز لتمثيل مواقف مختلفة (آمنة، غير آمنة)، أوراق تقييم للطلاب لتسجيل تفاعلاتهم وقراراتهم، صور أو رسوم توضيحية لدعم الوعي بالمواقف المحاكاة، بطاقات تحمل صور تمثل مواقف آمنة وخطيرة، لافتات توضيحية تعرض السلوكيات الآمنة والخطيرة، نماذج صغيرة تمثل المدرسة والمحيط المدرسي، أوراق تفاعل للطلاب، صفحة بيضاوية أو شاشة لعرض الصور أو الرسوم التوضيحية، قائمة تشغيل

د. ناصر عطية عطوان الزهراني: فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الأمن والسلامة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة.

بمؤثرات صوتية تمثل المواقف، صور توضيحية لمواقف مدرسية مختلفة، ورق وأقلام، مؤثرات صوتية لتوجيه الانتباه وتعزيز التفاعل، شرائح توضيحية أو مواد مرئية لشرح مختلف حالات الطوارئ الممكنة، نماذج صغيرة للمدرسة وتحديد المناطق الآمنة في حالات الطوارئ، سيناريو محدد مثل إخلاء طارئ أو توجيهات للمكان الآمن، صفحات تعليمية أو رسوم توضيحية، علامات أو رموز لتسهيل التوجيهات للطلاب، خريطة للمدرسة تشير إلى المواقع الرئيسية والمخارج الطارئة، علامات توجيهية لتحديد المواقع المهمة داخل المدرسة، نماذج صغيرة لتمثيل البيئة المدرسية، أحزمة تحمل صورًا للمعلمين والمساعدات للتعرف على الطلاب، صور لمواقف مختلفة داخل المدرسة، مخطط للمدرسة، بطاقات تحتوي على سيناريوهات لحالات الطوارئ، صور توضيحية لحالات طوارئ محتملة في المدرسة، بطاقات تحتوي على تعليمات بسيطة حول كيفية طلب المساعدة، ألعاب دورية لتمثيل حالات طوارئ مختلفة.

نماذج توضيحية للقوانين والقواعد، صور أو رسوم توضيحية لتوضيح المفاهيم، شرائح توضيحية تظهر أهمية الالتزام بالقوانين وعواقب عدم الامتثال، لوحات بيضاوية للسماح للطلاب بالمشاركة في كتابة قوانينهم الخاصة، ورق الرسم وألوان، أدوات مدرسية مثل أقلام الرصاص، الكتب، المناشف، القلم الرصاص، الأقلام الملونة، والممحاة، لوحات أو أوراق كبيرة للكتابة، ملصقات أو صور توضيحية لكيفية استخدام الأدوات بشكل صحيح.

المدة الزمنية للبرنامج: تكون البرنامج في صورته النهائية من (٢٩) جلسة تدريبية بواقع أربع جلسات

أسبوعيًا لطلاب المجموعة التجريبية خلال العام الدراسي ١٤٤٦ هـ.

جدول (٩) تخطيط مختصر لجلسات البرنامج

الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة
٢-١	تعريف مفاهيم الأمان والسلامة لذوي الإعاقة الفكرية.	فهم مفاهيم الأمان والسلامة، تحديد المخاطر الشائعة في البيئة المحيطة، تعزيز الوعي بأهمية السلوك الآمن، تعريف الطلاب بأدوات الأمان والسلامة.	توظيف لغة بسيطة وواضحة، استخدام الصور والرسوم التوضيحية لتوضيح الأفكار.
٤-٣	تعزيز فهم الطلاب للعناصر المحيطة بالمدرسة	تعزيز فهم الطلاب للعناصر المحيطة بالمدرسة ودورها في حياتهم اليومية، تعلم كيفية التفاعل مع العناصر المحيطة بشكل آمن ومسؤول، تحفيز المشاركة الفعالة والتفاعل الاجتماعي.	عرض الصور والرسوم التوضيحية، المناقشة التفاعلية، تجربة التعلم التجريبي، ألعاب تفاعلية
٦-٥	محاكاة لتحسين التفاعل الآمن داخل المدرسة	تحسين فهم الطلاب للتفاعل الآمن في مختلف السيناريوهات داخل المدرسة، تعزيز المهارات العملية للتصرف بشكل آمن في مواقف واقعية، تطوير الوعي حول أهمية السلامة الشخصية والجماعية داخل المدرسة.	تقديم السيناريو، محاكاة السيناريو، المناقشة الجماعية، تقييم المواقف، تحليل الصور
٨-٧	تعزيز الوعي بالمواقف الآمنة والمواقف الخطيرة	رفع الوعي بين الطلاب حول المواقف الآمنة والمواقف الخطيرة، تعزيز فهم طلاب ذوي الإعاقة الفكرية للسلوكيات الآمنة، تحفيز المشاركة والتفاعل في مناقشة حول المواقف الخطيرة.	تقديم السيناريو، مناقشة المجموعة، عرض النماذج، المشاركة الجماعية، تقييم الفهم

الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة
٩- ١٠	تحفيز التفكير النقدي في تقييم المواقف اليومية المدرسية	تعزيز فهم الطلاب لمفهوم الأمان في البيئة المدرسية، تحفيز التفكير النقدي حول المواقف اليومية وتقييمها من حيث السلامة، تعزيز مهارات اتخاذ القرارات الآمنة والتحليل النقدي للسلوكيات.	تحليل المواقف، التفكير النقدي، المناقشة الجماعية، توجيه الأسئلة، استخدام المؤثرات الصوتية
١١- ١٢	تطوير خطط استجابة للطوارئ	تعزيز الفهم لدى الطلاب حول مختلف حالات الطوارئ الممكنة، توعية الطلاب حول احتياجات زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية في حالات الطوارئ، تطوير خطط استجابة فعالة وملائمة للحالات الطارئة.	المناقشة الفعالة، تمثيل الأدوار، التحليل والمناقشة
١٣- ١٤	محاكاة لتدريب الاستجابة السريعة والآمنة	تعزيز الفهم لدى الطلاب حول كيفية التصرف بشكل آمن في حالات الطوارئ في المدرسة، تقوية مهارات الاستجابة السريعة والآمنة لطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، تعزيز التعاون والتفاعل الفعال بين الطلاب والمعلمين في حالات الطوارئ.	محاكاة الطوارئ، توجيهات وتدريب، التفاعل العملي
١٥- ١٦	تعلم مهارات التنقل الآمن في المدرسة	تعلم طلاب ذوي الإعاقة الفكرية مهارات التنقل الآمن داخل المدرسة وخارجها، فهم أهمية التنقل الآمن للحفاظ على سلامتهم، تطوير الثقة في القدرة على التنقل بشكل مستقل.	المحاكاة، التفاعل المنظم، تدريب التوجيه
١٧- ١٨	تطوير قدرة تحديد المخاطر وتجنبها في التنقل داخل المدرسة	فهم مفهوم المخاطر وكيفية تحديدها، تطوير القدرة على تحليل المواقف وتحديد المخاطر المحتملة، تحسين مهارات اتخاذ القرارات لتجنب المخاطر.	تحليل المواقف، تحديد الحلول، تطبيق عملي
١٨- ١٩	تعزيز مهارات التواصل الفعال والتفاعل في حالات الطوارئ في المدرسة	تعزيز مهارات التواصل الفعال في حالات الطوارئ لدى ذوي الإعاقة الفكرية، تحفيز التفاعل الفعال بين الطلاب خلال مواقف طوارئ محاكاة.	استخدم أمثلة واقعية لحالات الطوارئ، القصة، التدريب العملي، السيناريوهات
٢٠- ٢١	طلب المساعدة في حالات الطوارئ	تعلم كيفية التعرف على حالات الطوارئ في المدرسة، فهم أهمية طلب المساعدة في الوقت المناسب، تدريب الطلاب على استخدام اللغة والإشارات للتواصل في حالات الطوارئ، تشجيع الثقة والاعتماد على البالغين المسؤولين.	النقاش والحوار التفاعلي، التمثيل العملي والأدوار، تدريب الطلاب على استخدام اللغة الواضحة والإشارات.
٢٢- ٢٣	القوانين والقواعد المتعلقة بالسلامة في المدرسة	تعريف الطلاب بالقوانين والقواعد المهمة المتعلقة بالسلامة في المدرسة، فهم أهمية الامتثال لتلك القوانين والقواعد، تحفيز الطلاب على تطبيق السلوكيات الآمنة في المدرسة.	النقاش الجماعي، الأنشطة التفاعلية
٢٤- ٢٥	تعزيز الالتزام بالقوانين المدرسية والتصرف وفقاً لها	تحقيق فهم عميق لطلاب المرحلة الابتدائية حول أهمية الالتزام بالقوانين المدرسية وتعزيز السلوكيات الإيجابية داخل المدرسة.	التعلم القائم على اللعب، اللعب الجماعي
٢٦- ٢٧	تعزيز مهارات الاستقلالية في مجال الأمان والسلامة بالمدرسة	تعزيز مهارات الاستقلالية لدى طلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مجال الأمان والسلامة داخل المدرسة.	تحفيز الحوار، التعلم العملي، التحفيز الإبداعي
٢٨- ٢٩	استخدام الأدوات المدرسية بشكل آمن	تعلم الطلاب كيفية استخدام الأدوات المدرسية بشكل آمن وفعال. تعزيز الوعي بأهمية المحافظة على الأدوات والمواد المدرسية. تشجيع المهارات الاستقلالية في التعامل مع الأدوات المدرسية.	التدريب العملي، المناقشة

إجراءات الدراسة:

- الحصول على الموافقات الرسمية: حصل الباحث على الموافقات اللازمة من إدارة التعليم بمنطقة الباحة والمدارس التي تم فيها التطبيق، بالإضافة إلى موافقات أولياء الأمور لضمان إجراء الدراسة وفق الضوابط الأخلاقية.
 - اختيار العينة: شملت الدراسة ١٠ طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية (٥ طلاب) ومجموعة ضابطة (٥ طلاب)، وذلك بعد تطبيق مقياس مهارات الأمن والسلامة واختيار الطلاب ذوي الأداء المنخفض.
 - إجراء التكافؤ بين المجموعتين: تم التأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين من حيث العمر الزمني ومستوى مهارات الأمن والسلامة قبل تطبيق البرنامج التدريبي.
 - تنفيذ البرنامج التدريبي: تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية فقط، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب، وذلك وفقاً للمنهج شبه التجريبي.
 - القياس القبلي والبعدي والتتبعي: تم تطبيق مقياس مهارات الأمن والسلامة قبل تنفيذ البرنامج وبعده، بالإضافة إلى إجراء قياس تتبعي بعد ٣٠ يوماً من انتهاء التدريب لقياس مدى استمرارية الأثر.
 - تحليل البيانات واختبار الفروض: استخدمت الدراسة عدة أساليب إحصائية، مثل اختبار "مان ويتني" و"ويلكوكسون"، بالإضافة إلى حساب حجم الأثر والتأكد من الصدق والثبات.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة:** استخدم الباحث عدة أساليب إحصائية في معالجة بيانات الدراسة واختبار صحة الفروض وهي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار مان ويتني Mann-Whitney، واللابارامتري، واختبار ويلكوكسون اللابارامتري Wilcoxon Test، وحجم الأثر لكوهين (Cohen's d)، التجزئة النصفية (معادلتى سبيرمان-براون، جوتمان)، ومعامل الارتباط الخطي لبيرسون، ومعامل ألفا-كرونباخ.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج اختبار صحة الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات الأمن والسلامة وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات الأمن والسلامة، وجدول (١٠) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (١٠) نتائج اختبار "مان-ويتني" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات الأمن والسلامة.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	حجم الأثر (r)
البعد الأول (التفاعل مع البيئة)	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠٠	-٢,٦١٩**	(٠,٨٢٨) قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
البعد الثاني (المفاهيم الأساسية للأمان)	تجريبية بعدي	٥	٧,٩٠	٣٩,٥٠	٠,٥٠٠	-٢,٥٣٠*	(٠,٨٠٠) قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,١٠	١٥,٥٠			
البعد الثالث (الاستجابة في حالات الطوارئ)	تجريبية بعدي	٥	٧,٩٠	٣٩,٥٠	٠,٥٠٠	-٢,٥١٤*	(٠,٧٩٥) قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,١٠	١٥,٥٠			
البعد الرابع (التنقل والتحرك بأمان)	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠٠	-٢,٦٢٧**	(٠,٨٣١) قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
البعد الخامس (التواصل وطلب المساعدة)	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠٠	-٢,٦١١**	(٠,٨٢٦) قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
البعد السادس (فهم القوانين والقواعد)	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠٠	-٢,٦٣٥**	(٠,٨٣٣) قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
البعد السابع (تنمية الاستقلالية)	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠٠	-٢,٧٠٣**	(٠,٨٥٥) قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
البعد الثامن (الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات)	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠٠	-٢,٦٢٧**	(٠,٨٣١) قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
مقياس مهارات الأمن والسلامة ككل	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠٠	-٢,٦١١**	(٠,٨٢٦) قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			

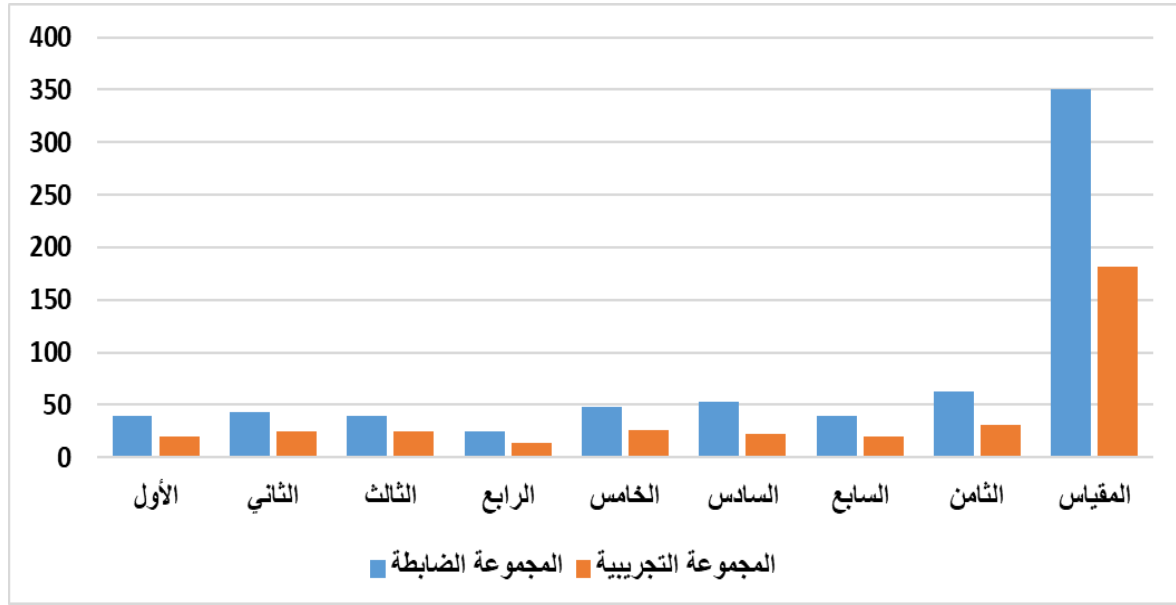
(**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١

(*). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتضح من نتائج جدول (١٠) تحقق الفرض الأول وصحته، حيث بلغت قيم (Z) المحسوبة (-٢,٦١٩، -٢,٥٣٠، -٢,٥١٤، -٢,٦٢٧، -٢,٦١١، -٢,٦٣٥، -٢,٧٠٣، -٢,٦٢٧، -٢,٦١١) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس مهارات الأمن والسلامة وأبعاده الفرعية، وهي دالة إحصائية عند مستويي دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستويي دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس مهارات الأمن والسلامة وأبعاده الفرعية (التفاعل مع البيئة، المفاهيم الأساسية للأمان، الاستجابة في حالات الطوارئ، التنقل والتحرك بأمان، التواصل وطلب المساعدة، فهم القوانين والقواعد، تنمية الاستقلالية، الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات) لصالح المجموعة التجريبية، كما يلاحظ أن قيم حجم الأثر (r) بلغت (٠,٨٢٨، ٠,٨٠٠، ٠,٧٩٥، ٠,٨٣١، ٠,٨٢٦، ٠,٨٣٣، ٠,٨٥٥، ٠,٨٣١، ٠,٨٢٦)، وهي قيم كبيرة؛ وهذا يدل على أن البرنامج له فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الأمن

د. ناصر عطية عطوان الزهراني: فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الأمن والسلامة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة.

والسلامة لدى الطلاب المشاركين بالمجموعة التجريبية، والشكل البياني التالي يوضح الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقاييس مهارات الأمن والسلامة:



شكل بياني (٢) متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقاييس مهارات الأمن والسلامة وأبعاده الفرعية.

نتائج اختبار صحة الفرض الثاني:

نص هذا الفرض على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقاييس مهارات الأمن والسلامة وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقاييس مهارات الأمن والسلامة، وجدول (١١) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (١١) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقاييس مهارات الأمن والسلامة.

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	حجم الأثر (r)
البعد الأول (التفاعل مع البيئة)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	*٢,٠٢٣-	(٠,٦٤٠) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثاني (المفاهيم الأساسية للأمان)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	*٢,٠٢٣-	(٠,٦٤٠) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثالث (الاستجابة في حالات الطوارئ)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	*٢,٠٢٣-	(٠,٦٤٠) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الرابع (التنقل والتحرك بأمان)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	*٢,٠٢٣-	(٠,٦٤٠) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		

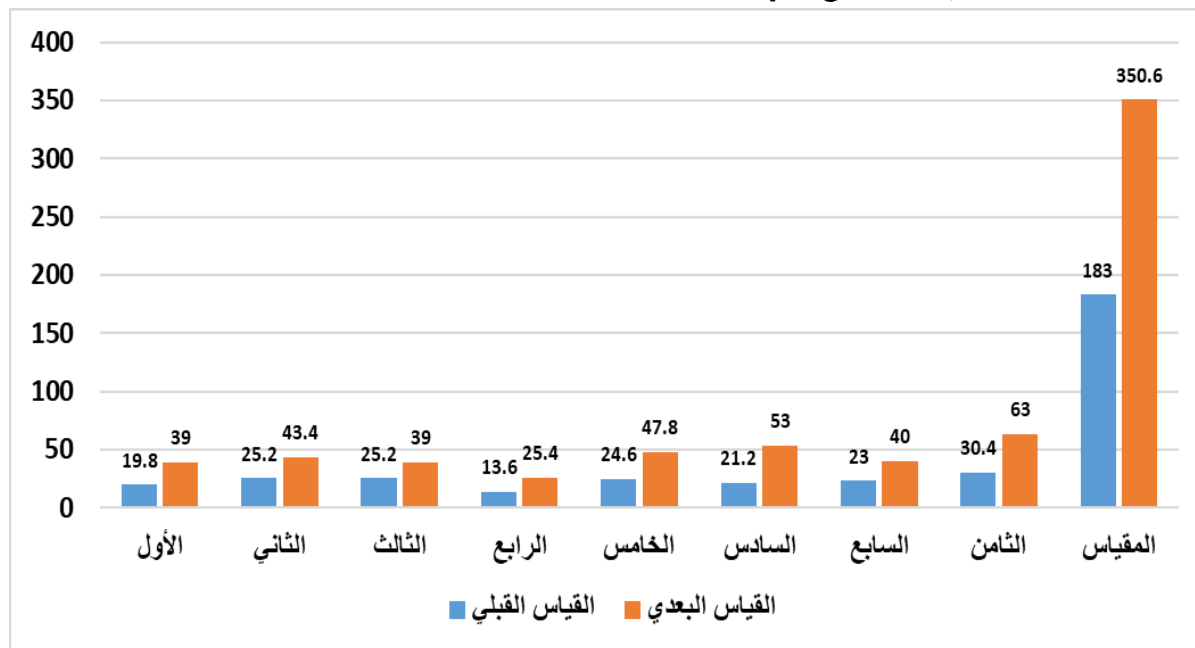
المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	حجم الأثر (f)
	المتساوية	٠				
البعد الخامس (التواصل وطلب المساعدة)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	*٢,٠٢٣-	(٠,٦٤٠) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد السادس (فهم القوانين والقواعد)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	*٢,٠٢٣-	(٠,٦٤٠) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد السابع (تنمية الاستقلالية)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	*٢,٠٢٣-	(٠,٦٤٠) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثامن (الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	*٢,٠٢٣-	(٠,٦٤٠) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
مقياس مهارات الأمن والسلامة ككل	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	*٢,٠٢٣-	(٠,٦٤٠) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				

(**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١

(*). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتضح من نتائج جدول (١١) تحقق الفرض الثاني وصحته، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (-٢,٠٢٣، -٢,٠٢٣، -٢,٠٢٣، -٢,٠٢٣، -٢,٠٢٣، -٢,٠٢٣، -٢,٠٢٣، -٢,٠٢٣) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس مهارات الأمن والسلامة وأبعاده الفرعية، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات الأمن والسلامة وأبعاده الفرعية (التفاعل مع البيئة، المفاهيم الأساسية للأمان، الاستجابة في حالات الطوارئ، التنقل والتحرك بأمان، التواصل وطلب المساعدة، فهم القوانين والقواعد، تنمية الاستقلالية، الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات) وذلك في اتجاه القياس البعدي، كما يلاحظ أن قيم حجم الأثر (f) بلغت (٠,٦٤٠، ٠,٦٤٠، ٠,٦٤٠، ٠,٦٤٠، ٠,٦٤٠، ٠,٦٤٠، ٠,٦٤٠، ٠,٦٤٠). وهي قيم كبيرة؛ مما يدل على أن البرنامج له فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الأمن والسلامة لدى المجموعة التجريبية، والشكل البياني التالي يوضح متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الأمن والسلامة:

د. ناصر عطية عطوان الزهراني: فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الأمن والسلامة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة.



شكل بياني (٣) متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الأمن والسلامة وأبعاده الفرعية.

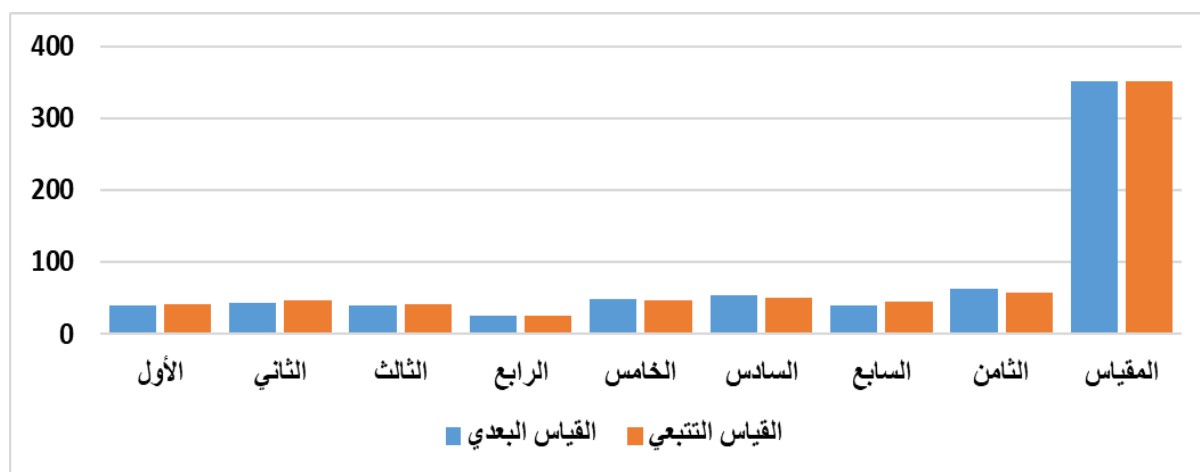
نتائج اختبار صحة الفرض الثالث:

نص هذا الفرض على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات الأمن والسلامة، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات الأمن والسلامة، وجدول (١٢) يوضح نتائج هذا الاختبار: جدول (١٢) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات الأمن والسلامة.

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (التفاعل مع البيئة)	السالبة	٣	٢,١٧	٦,٥٠	٠,٢٧٢-	غير دالة إحصائية (٠,٧٨٥)
	الموجبة	٢	٤,٢٥	٨,٥٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثاني (المفاهيم الأساسية للأمان)	السالبة	١	٣,٠٠	٣,٠٠	٠,٧٣٠-	غير دالة إحصائية (٠,٤٦٥)
	الموجبة	٣	٢,٣٣	٧,٠٠		
	المتساوية	١				
البعد الثالث (الاستجابة في حالات الطوارئ)	السالبة	٢	٢,٥٠	٥,٠٠	٠,٦٧٤-	غير دالة إحصائية (٠,٥٠٠)
	الموجبة	٣	٣,٣٣	١٠,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الرابع (التنقل والتحرك بأمان)	السالبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠	٠,٨١٦-	غير دالة إحصائية (٠,٤١٤)
	الموجبة	١	١,٥٠	١,٥٠		
	المتساوية	٢				
البعد الخامس (التواصل وطلب المساعدة)	السالبة	٣	٢,٦٧	٨,٠٠	٠,١٣٥-	غير دالة إحصائية (٠,٨٩٣)
	الموجبة	٢	٣,٥٠	٧,٠٠		

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
البعد السادس (فهم القوانين والقواعد)	المتساوية	٠			٠,٦٧٧-	غير دالة إحصائياً (٠,٤٩٨)
	السالبة	٤	٢,٥٠	١٠,٠٠		
	الموجبة	١	٥,٠٠	٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد السابع (تنمية الاستقلالية)	المتساوية	٠			٠,٦٧٤-	غير دالة إحصائياً (٠,٥٠٠)
	السالبة	٢	٢,٥٠	٥,٠٠		
	الموجبة	٣	٣,٣٣	١٠,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثامن (الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات)	المتساوية	١			١,٤٦١-	غير دالة إحصائياً (٠,١٤٤)
	السالبة	٣	٣,٠٠	٩,٠٠		
	الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	المتساوية	١				
مقياس مهارات الأمن والسلامة ككل	المتساوية	٠			٠,١٣٥-	غير دالة إحصائياً (٠,٨٩٣)
	السالبة	٢	٣,٥٠	٧,٠٠		
	الموجبة	٣	٢,٦٧	٨,٠٠		
	المتساوية	٠				

ويتضح من نتائج جدول (١١) تحقق الفرض الثالث وصحته، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (-٠,٢٧٢، -٠,٧٣٠، -٠,٦٧٤، -٠,٨١٦، -٠,١٣٥، -٠,٦٧٧، -٠,٦٧٤، -١,٤٦١، -٠,١٣٥) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس مهارات الأمن والسلامة وأبعاده الفرعية، وهي قيم غير دالة إحصائياً؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات الأمن والسلامة وأبعاده الفرعية (التفاعل مع البيئة، المفاهيم الأساسية للأمان، الاستجابة في حالات الطوارئ، التنقل والتحرك بأمان، التواصل وطلب المساعدة، فهم القوانين والقواعد، تنمية الاستقلالية، الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات)؛ مما يدل على ثبات أثر البرنامج التدريبي بعد مرور شهر من تطبيقه، والشكل البياني التالي يوضح متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات الأمن والسلامة وأبعاده الفرعية:



شكل بياني (٤) متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات الأمن والسلامة.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج الفرضين الأول والثاني:

تتفق نتائج الفرض الأول والثاني التي أوضحت فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الأمن والسلامة لذوي الإعاقة الفكرية مع نتائج دراسة (Sandoz 1993) فاعلية برنامج تدريبي في التعرف على مصادر الخطر وأجهزة الاستجابة للطوارئ لدى ذوي الإعاقة الفكرية، كذلك دراسة محمد والخولي (٢٠١٣) التي بينت فاعلية البرامج التدريبية باستخدام الحاسب الآلي القائمة على مفاهيم الأمن والسلامة، كذلك نتائج دراسة (Kumalasari & Kurniawati 2018) التي أوضحت فاعلية برنامج تدريب المهارات السلوكية في تحسين مهارات السلامة الشخصية لدوات متلازمة داون، كذلك دراسة (Mazzucchelli 2001) التي بينت فاعلية برنامجاً جمعياً في زيادة مهارات السلامة الشخصية لدى البالغين ذوي الإعاقة الفكري، كذلك دراسة (Spivey 2016) & Mechling التي أظهرت فاعلية تقنية النمذجة بالفيديو مع إجراء تأخير زمني ثابت لتعليم مهارات السلامة الاجتماعية، أيضاً دراسة فؤاد (٢٠٢٠) التي أوضحت فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الأمان خارج المنزل لدى عينة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، كذلك أشارت دراسة (Trevor et al. 2021) إلى أن الأفراد الذين يعانون من إعاقة فكرية خفيفة إلى متوسطة، خاصة الأطفال في سن المدرسة، استفادوا أكثر من تدخلات مهارات السلامة، وبينت دراسة (Park 2022) فاعلية التدريب على تنمية مهارات السلامة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، كذلك دراسة (Sivrikaya & Eldeniz Çetin 2023) أوضحت فاعلية التدريب في تنمية مهارات السلامة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية.

ويفسر الباحث ذلك بأنه يعزو إلى طبيعة جلسات البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية؛ حيث تضمنت جلسات تعريف مفاهيم الأمان والسلامة لذوي الإعاقة الفكرية من خلال شرح مفاهيم الأمان والسلامة بلغة بسيطة، وتحليل المخاطر المتمثلة في مناقشة المخاطر الشائعة في المحيط اليومي المدرسي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك نشاط اللعب "سباق الأمان والسلامة"؛ هذا النشاط جمع بين التعلم واللعب؛ مما حفز الفهم وعزز التفاعل بين الطلاب، كذلك توجيه الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية نحو سلوكيات آمنة في المدرسة من خلال نشاط لعب الدور "التفاعل اليومي في المدرسة"، كذلك تعريف الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بأدوات الأمان المتاحة في المدرسة من خلال نشاط: "رحلتنا الآمنة في المدرسة": هذا النشاط جمع بين العناصر القصصية القصيرة والتجربة العملية؛ مما عزز فهم الطلاب واستخدامهم لأدوات الأمان في المدرسة، كذلك الصور التوضيحية للأدوات المستخدمة من خلال ألعاب وتمثيل عملي لتجربة استخدام الأدوات.

يعزو الباحث التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية إلى عدة عوامل أسهمت في تعزيز فهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لمفاهيم الأمان والسلامة. فقد كان لبساطة الشرح دور أساسي في إيصال المعلومات بلغة واضحة ومفهومة، مما ساعد على استيعابهم بشكل أفضل. كما أسهمت مناقشة المخاطر المتعلقة بالبيئة المدرسية في تنمية قدرتهم على تحديد الأخطار المحتملة والتفاعل معها بأمان. إلى جانب ذلك، ساعد نشاط "سباق الأمان والسلامة" في دمج التعلم باللعب، مما عزز تفاعل الطلاب وجعل العملية التعليمية أكثر متعة. أما نشاط "التفاعل اليومي في المدرسة"، الذي اعتمد على لعب الأدوار، فقد أتاح لهم فرصة تجربة سلوكيات آمنة في سياق بيئتهم المدرسية، مما عزز تفاعلهم الإيجابي. كذلك، كان لنشاط "رحلتنا الآمنة في المدرسة"، الذي جمع بين العناصر القصصية والتجربة العملية، دور في تحسين استيعابهم لأدوات الأمان واستخدامها بفعالية. ولم يقتصر التأثير الإيجابي على الأنشطة فقط، بل لعب التوجيه والتفاعل الشخصي دوراً مهماً في تطوير مهاراتهم، إلى جانب استخدام التواصل البصري من خلال الصور التوضيحية والتمثيل العملي، مما أسهم في ترسيخ المفاهيم وتطبيقها بشكل أفضل.

كذلك جلسات تعزيز فهم الطلاب للعناصر المحيطة بالمدرسة ودورها في حياتهم اليومية، وتعلم كيفية التفاعل مع العناصر المحيطة بشكل آمن ومسؤول، وتحفيز المشاركة الفعالة والتفاعل الاجتماعي من خلال نشاط لعب تفاعلي: "استكشاف مدرستنا الآمنة"، كذلك عرض صور ورسوم توضيحية للعناصر المختلفة بالمدرسة، وأيضاً استخدام نماذج صغيرة لتمثيل المدرسة وتشجيع الطلاب على التفاعل مع المكان، كذلك تنظيم ألعاب تفاعلية لتعزيز المشاركة وتعلم التفاعل بشكل آمن.

يمكن عزو تحسن مهارات الأمان والسلامة لدى طلاب المجموعة التجريبية إلى مجموعة من العوامل المرتبطة بالجلسات والأنشطة المنفذة. فقد ساهم نشاط "استكشاف مدرستنا الآمنة" في تشجيع الطلاب على التفاعل المباشر مع بيئتهم المدرسية، مما عزز وعيهم بالعناصر المحيطة بهم. كما أدى استخدام الصور والرسوم التوضيحية إلى توضيح المفاهيم والعناصر المختلفة في المدرسة، مما ساعدهم على فهمها والتفاعل معها بشكل أفضل. إضافة إلى ذلك، ساهمت النماذج الصغيرة التي تمثل المدرسة في تحفيز التفاعل والمشاركة من خلال أنشطة تعلم عملية تعزز ارتباطهم بالبيئة المدرسية. ولم تقتصر الاستراتيجيات على ذلك، فقد لعبت الألعاب التفاعلية دوراً مهماً في تحفيز المشاركة وتعزيز التفاعل الاجتماعي، مما ساعد الطلاب على تطبيق مهارات الأمان والسلامة في سياقات محددة. كما كان للتحفيز الاجتماعي أثر واضح في تشجيع التواصل بين الطلاب، مما أسهم في تنمية مهاراتهم الاجتماعية وتعزيز تفاعلهم الإيجابي مع البيئة المدرسية. وأخيراً، ساعد تكامل الأنشطة، الذي جمع بين العناصر التوضيحية

والألعاب التفاعلية، في تعزيز الفهم وتسهيل التطبيق العملي للمفاهيم، مما أدى إلى تحسين مستوى إدراكهم لمهارات الأمان والسلامة بشكل فعال.

كذلك جلسات المحاكاة لتحسين التفاعل الأمان داخل المدرسة ساعدت على تحسين فهم الطلاب للتفاعل الأمان في مختلف السيناريوهات داخل المدرسة، وتعزيز المهارات العملية للتصرف بشكل آمن في مواقف واقعية، وتطوير الوعي حول أهمية السلامة الشخصية والجماعية داخل المدرسة؛ من خلال تنظيم محاكاة للمواقف المختلفة مع توجيه الطلاب للتفاعل واتخاذ القرارات في الوقت الفعلي.

يمكن ربط تحسن مهارات الأمان والسلامة لدى طلاب المجموعة التجريبية، نتيجة لجلسات المحاكاة، بعدة عوامل أساسية. فقد وفرت المحاكاة للطلاب فرصة للتطبيق العملي، مما ساعدهم على تحويل المعرفة إلى تصرفات واقعية داخل المدرسة، وبالتالي تعزيز فهمهم للمفاهيم والمهارات المكتسبة. كما مكنتهم من التفاعل في الوقت الفعلي واتخاذ القرارات فوراً، مما عزز قدرتهم على تطبيق مهارات الأمان والسلامة بشكل فعال. إضافة إلى ذلك، أتاححت الجلسات فرصة للتوجيه والتعليم الفردي، حيث تم تصحيح السلوكيات وتحفيز الطلاب على التحسين المستمر. ولم تقتصر الفوائد على الجانب التطبيقي فقط، بل ساهمت المحاكاة أيضاً في تعزيز وعي الطلاب بأهمية السلامة الشخصية والجماعية، مما زاد من إحساسهم بالمسؤولية الفردية وحرصهم على سلامة الآخرين. كما عززت التفاعل الاجتماعي من خلال التعاون والتفاعل في مواقف واقعية، مما نمى لديهم مهارات التواصل الإيجابي. وأخيراً، ساعد تنوع سيناريوهات المحاكاة في تدريب الطلاب على التعامل مع مجموعة واسعة من التحديات والمواقف المحتملة داخل البيئة المدرسية، مما جعلهم أكثر استعداداً لمواجهةها بفعالية.

كذلك جلسات تعزيز الوعي بالمواقف الآمنة والمواقف الخطيرة التي ساعدت على رفع الوعي بين الطلاب حول المواقف الآمنة والمواقف الخطيرة، وتعزيز فهم طلاب ذوي الإعاقة الفكرية للسلوكيات الآمنة، وتحفيز المشاركة والتفاعل في مناقشة حول المواقف الخطيرة من خلال تقديم السيناريو للمواقف الآمنة والخطيرة بواسطة الصور أو البطاقات، ومناقشة المجموعة حول كل صورة ويعبرون عن آرائهم وتفسيراتهم، وعرض نماذج صغيرة لتوضيح المواقف والسلوكيات الآمنة والخطيرة، والمشاركة الجماعية من خلال تشغيل مؤثرات صوتية تمثل المواقف، والسماح للطلاب التعبير عن ردود فعلهم، وتقييم الفهم من خلال الطلاب ملء أوراق التفاعل لتقييم فهمهم للمواقف.

يمكن عزو تحسن مهارات الأمان والسلامة لدى طلاب المجموعة التجريبية، نتيجة لجلسات تعزيز الوعي بالمواقف الآمنة والخطيرة، إلى عدة عوامل أسهمت في تطوير إدراكهم وسلوكياتهم. فقد ساهم تقديم سيناريوهات لمواقف آمنة وخطيرة في تفعيل وعي الطلاب بأهمية التصرف بشكل آمن وتمييز المواقف التي تستوجب الحذر. كما عززت المشاركة الفعالة في مناقشة وتحليل هذه السيناريوهات فهمهم العميق للتصرفات المناسبة. إلى جانب ذلك، ساعد استخدام الصور والبطاقات في تعزيز التفاعل والتواصل، مما سهّل على الطلاب التعبير عن آرائهم واستيعاب

المواقف المختلفة. وكان لاستخدام النماذج الصغيرة دور بارز في توضيح المفاهيم وتسهيل تطبيقها عملياً. كما أضفى التفاعل الصوتي من خلال تشغيل مؤثرات صوتية تعكس طبيعة المواقف عنصراً تفاعلياً إضافياً، مما حفّز تفاعل الطلاب وساعدهم على استيعاب الجوانب العاطفية المرتبطة بالمواقف الآمنة والخطيرة. ولم يقتصر التأثير على الأنشطة التوضيحية فحسب، بل أسهمت أوراق التفاعل في تقييم مدى فهم الطلاب وضمان استيعابهم الصحيح للمفاهيم. وأخيراً، ساعد التفاعل الجماعي في تعزيز التواصل بين الطلاب، مما أدى إلى بناء فهم مشترك وتحفيز بيئة تعليمية نشطة تدعم تعلم مهارات الأمان والسلامة بفعالية.

وهو ما يتفق مع ما أشارت له نتائج دراسة (Miltenberger & Novotny (2022 في أن أساليب التعلم النشطة التي تشمل تدريب المهارات السلوكية مع إضافة مكونات تدخل مثل التدريب في المواقف الفعلية، وتحفيز الفرد، واستراتيجيات التحكم في المحفزات هي الأكثر فعالية لتعليم وتعزيز التعميم لمهارات السلامة المتعلقة بالتهديدات الاجتماعية والجسدية لذوي الإعاقة الفكرية.

كذلك جلسات تحفيز التفكير النقدي في تقييم المواقف اليومية المدرسية التي ساعدت على تعزيز فهم الطلاب لمفهوم الأمان في البيئة المدرسية، وتحفيز التفكير النقدي حول المواقف اليومية وتقييمها من حيث السلامة، وتعزيز مهارات اتخاذ القرارات الآمنة والتحليل النقدي للسلوكيات، من خلال عدة فنيات كتحليل المواقف من خلال تقديم مجموعة من الصور التوضيحية لمواقف مدرسية مختلفة واطلب من الطلاب تحليلها من حيث الأمان، والتفكير النقدي المتمثل في حث الطلاب على التفكير بشكل نقدي حول السلوكيات والقرارات التي يمكن أن يتخذوها في هذه المواقف، والمناقشة الجماعية من خلال عقد مناقشات جماعية حول كيفية تقييم الطلاب للمواقف وتبادل وجهات النظر، كذلك توجيه الأسئلة من خلال طرح أسئلة استكشافية لتوجيه انتباه الطلاب نحو جوانب معينة في المواقف، وأيضاً استخدام المؤثرات الصوتية المتمثلة في تشغيل مؤثرات صوتية لتعزيز أهمية السلوك الآمن أو لإبراز التحليل النقدي.

يمكن ربط تحسن مهارات الأمان والسلامة لدى طلاب المجموعة التجريبية، نتيجةً لجلسات تحفيز التفكير النقدي، بعدة عوامل أسهمت في تطوير وعيهم وسلوكياتهم. فقد ساعدت هذه الجلسات في تعزيز فهمهم لمفهوم الأمان داخل البيئة المدرسية من خلال تشجيعهم على التفكير العميق في المواقف اليومية وتقييمها بشكل ناقد. كما أدى تنويع المفاهيم والسيناريوهات المقدمة إلى تحفيز الطلاب على تحليل مواقف مدرسية مختلفة، مما عزز لديهم القدرة على التعامل مع تحديات متنوعة. وأسهم توجيههم نحو التفكير النقدي في تطوير قدرتهم على تحليل السلوكيات واتخاذ قرارات ذكية وآمنة. ولم تكن المناقشات الجماعية مجرد وسيلة للتفاعل، بل ساعدت في تبادل وجهات النظر وفهم المواقف من زوايا متعددة، مما عزز الفهم الشامل لديهم حول الأمان. كما كان لاستخدام

الأسئلة الاستكشافية دور رئيسي في توجيه انتباه الطلاب إلى جوانب محددة في المواقف، مما حفز التفكير العميق والتحليل النقدي. إضافة إلى ذلك، ساهم تشغيل المؤثرات الصوتية في إضافة عنصر تفاعلي يعزز فهم الطلاب للسلوكيات الآمنة ويوجههم نحو تحليل نقدي أكثر دقة للمواقف. وأخيراً، ساعد تحفيز الطلاب على تقديم تحليل نقدي للمواقف المختلفة في تطوير مهاراتهم في اتخاذ القرارات الآمنة وتعزيز إدراكهم الشامل لمفاهيم الأمان والسلامة.

أما جلسات تطوير خطط استجابة للطوارئ فقد ساعدت على تعزيز الفهم لدى الطلاب حول مختلف حالات الطوارئ الممكنة، وتوعية الطلاب حول احتياجات زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية في حالات الطوارئ، وتطوير خطط استجابة فعالة وملائمة للحالات الطارئة؛ وذلك من خلال فنيات توضيح الحالات الطارئة من خلال استخدام شرائح توضيحية ومواد مرئية لشرح مختلف حالات الطوارئ الممكنة، ومناقشة حالات الإعاقة من خلال إدراج حالات خاصة بذوي الإعاقة الفكرية للتأكيد على احتياجاتهم الخاصة في الطوارئ، كذلك تحديد المناطق الآمنة من خلال استخدام نماذج صغيرة للمدرسة وتحديد المناطق الآمنة في حالات الطوارئ، كذلك نقاش المجموعات من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات لمناقشة كيفية دعم زملائهم ذوي الإعاقة في حالات الطوارئ، وتمثيل للإجراءات من خلال استخدام تمثيل للدور لتوضيح كيفية تنفيذ الخطط في حالات الطوارئ.

يمكن ربط تحسن مهارات الأمان والسلامة لدى طلاب المجموعة التجريبية، نتيجةً لجلسات تطوير خطط استجابة للطوارئ، بعدة عوامل أسهمت في تعزيز وعيهم واستعدادهم للتعامل مع المواقف الطارئة. فقد ساعدت هذه الجلسات في توضيح مختلف سيناريوهات الطوارئ، مما مكّن الطلاب من التعرف على الحالات المحتملة والتعامل معها بفعالية. كما ساهمت في تسليط الضوء على احتياجات زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية أثناء الطوارئ، مما عزز لديهم الوعي الاجتماعي والتفهم لمتطلبات الفئات المختلفة. وكان لمشاركة الطلاب في تحديد المناطق الآمنة وتطوير خطط استجابة مراعية لاحتياجات الجميع دورٌ مهمٌ في بناء مهاراتهم في اتخاذ القرارات والاستجابة السريعة. وأسهم استخدام النماذج الصغيرة في توضيح الإجراءات الأمنية وتعزيز استيعابهم لها. بالإضافة إلى ذلك، ساعدت المناقشات الجماعية وتمثيل الأدوار على تعزيز التعاون بين الطلاب، حيث اختبروا عملياً كيفية تنفيذ الخطط في سياقات واقعية. كما تم تحفيزهم على التفكير النقدي وتحليل خطط الطوارئ، مما مكّنهم من تطوير استراتيجيات أكثر كفاءة واتخاذ قرارات سليمة في المواقف الطارئة. وأخيراً، أسهم التفاعل الجماعي وتمثيل الأدوار في جعل التعلم أكثر تفاعلية، مما عزز قدرتهم على تطبيق الخطط الآمنة بفعالية في الواقع.

أما جلسات المحاكاة لتدريب الاستجابة السريعة والأمنة فقد ساهمت في تعزيز الفهم لدى الطلاب حول كيفية التصرف بشكل آمن في حالات الطوارئ في المدرسة، وتقوية مهارات الاستجابة السريعة والأمنة لطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وتعزيز التعاون والتفاعل الفعال بين الطلاب والمعلمين في حالات الطوارئ؛ من خلال فنيات

كمحاكاة للطوارئ (سيناريو محدد مثل إخلاء طارئ أو توجيهات للمكان الآمن)، والصفحات التعليمية أو الرسوم التوضيحية، والعلامات والرموز لتسهيل التوجيهات للطلاب.

يمكن ربط تحسن مهارات الأمان والسلامة لدى طلاب المجموعة التجريبية، نتيجةً لجلسات المحاكاة لتدريب الاستجابة السريعة والأمنة، بعدة عوامل أسهمت في تعزيز جاهزيتهم للتعامل مع حالات الطوارئ بفعالية. فقد أتاحت لهم المحاكاة فرصة عملية لتطبيق المفاهيم والمهارات المكتسبة في بيئة واقعية، مما عزز التفاعل الفعال والتعلم العملي. كما ساهم التوجيه الفعال أثناء المحاكاة في تحسين فهم الطلاب لكيفية التصرف بأمان، مما جعل التعلم أكثر كفاءة. إضافةً إلى ذلك، أدى التدريب المكثف على الاستجابة السريعة إلى تقوية مهاراتهم في التعامل مع الطوارئ بمرونة وثقة. وشجعت المحاكاة التعاون والتفاعل بين الطلاب والمعلمين، مما عزز روح العمل الجماعي في سياق الأمان والسلامة. وأسهم استخدام الوسائط التعليمية، مثل الرسوم التوضيحية والعلامات الإرشادية، في تسهيل استيعاب التوجيهات وتحسين استجاباتهم. كما عزز تفاعل الطلاب مع سيناريوهات محددة فهمهم للمواقف المختلفة، مما ساعدهم على الاستعداد بشكل أفضل للطوارئ. وأخيراً، لعبت ردود الفعل الفورية دوراً مهماً في تصحيح الأخطاء وتحسين الأداء بشكل مستمر، مما عزز فاعلية التعلم وجعل الطلاب أكثر قدرة على التصرف بسرعة وأمان في المواقف الطارئة.

أما جلسات تعلم مهارات التنقل الآمن في المدرسة فقد ساهمت في تعلم طلاب ذوي الإعاقة الفكرية مهارات التنقل الآمن داخل المدرسة وخارجها، وفهم أهمية التنقل الآمن للحفاظ على سلامتهم، كذلك تطوير الثقة في القدرة على التنقل بشكل مستقل من خلال خريطة للمدرسة تشير إلى المواقع الرئيسية والمخارج الطارئة، وعلامات توجيهية لتحديد المواقع المهمة داخل المدرسة، ونماذج صغيرة لتمثيل البيئة المدرسية، وأحزمة تحمل صوراً للمعلمين والمساعدین للتعرف على الطلاب، كذلك تقديم محاكاة عملية للتنقل داخل المدرسة، مع توجيه وتدريب فردي.

يمكن ربط تحسن مهارات الأمان والسلامة لدى طلاب المجموعة التجريبية، نتيجةً لجلسات تعلم مهارات التنقل الآمن في المدرسة، بعدة عوامل أسهمت في تعزيز وعيهم واستعدادهم لمواجهة المواقف الخطرة. فقد أتاحت لهم هذه الجلسات فرصة لتعلم مهارات التنقل الآمن داخل المدرسة وخارجها، مما عزز استعدادهم لتجنب المخاطر المحتملة. كما ساهمت التوعية بأهمية التنقل الآمن في رفع وعيهم الشخصي بسلامتهم وحثهم على اتخاذ التدابير الوقائية. إلى جانب ذلك، عملت هذه الجلسات على تعزيز ثقة الطلاب في قدرتهم على التنقل بشكل مستقل، مما زاد من شعورهم بالأمان. وأسهم استخدام الخرائط والعلامات التوجيهية في تسهيل فهمهم للممرات والمخارج الطارئة داخل المدرسة، بينما ساعدت النماذج الصغيرة على تمثيل البيئة المدرسية بوضوح، مما مكّنهم من تصور

المسارات والتنقل فيها بسهولة. كما لعبت المحاكاة العملية للتنقل دورًا مهمًا في تمكين الطلاب من تطبيق المهارات المكتسبة في بيئة واقعية، مما عزز قدرتهم على التصرف السليم. وأخيرًا، ساعد التوجيه الفردي في تلبية احتياجات الطلاب المختلفة، حيث حصل كل طالب على تدريب مخصص يساهم في تحسين قدراته على التنقل الآمن وفقًا لاحتياجاته الشخصية.

أما جلسات تطوير قدرة تحديد المخاطر وتجنبها في التنقل داخل المدرسة فقد ساعدت على فهم مفهوم المخاطر وكيفية تجنبها، وتطوير القدرة على تحليل المواقف وتحديد المخاطر المحتملة، وتحسين مهارات اتخاذ القرارات لتجنب المخاطر من خلال نشاط "تحليل المخاطر بالصور" الذي شجع الطلاب على التفاعل مع مفهوم المخاطر في المدرسة من خلال تحليل صور تمثل مواقف مختلفة، ونشاط "ابتكار الحلول لتجنب المخاطر" الذي حفز الطلاب على التفكير الإبداعي وابتكار حلول لتجنب المخاطر المحددة داخل المدرسة، والجولة العملية داخل المدرسة لتطبيق المفاهيم والتحقق من فهم الطلاب التي ساهمت في تحقيق تفاعل عملي وتطبيق للمفاهيم المتعلقة بالسلامة وتجنب المخاطر داخل المدرسة.

يمكن عزو تحسن مهارات الأمان والسلامة لدى طلاب المجموعة التجريبية في هذا السياق إلى عدة عوامل أسهمت في تطوير وعيهم وتعزيز قدرتهم على تحديد المخاطر وتجنبها. فقد ساعدت جلسات تطوير القدرة على تحديد المخاطر وتجنبها في تحسين فهم الطلاب لمفهوم المخاطر وأهميته في البيئة المدرسية، كما عززت قدرتهم على تحليل المواقف واتخاذ قرارات سليمة لتجنب المخاطر المحتملة. وأسهمت الجولة العملية داخل المدرسة في منح الطلاب فرصة لتطبيق المفاهيم التي تعلموها في سياق واقعي، مما عزز التفاعل العملي وسهّل تطبيق المعرفة. كذلك، حفّز نشاط "ابتكار الحلول لتجنب المخاطر" الطلاب على التفكير الإبداعي وإيجاد حلول فعّالة للحد من المخاطر، بينما ساهم التوجيه العملي أثناء الأنشطة في تحقيق فهم أعمق للمفاهيم المرتبطة بالسلامة. كما قدّم نشاط "تحليل المخاطر بالصور" فرصة لتفاعل مباشر مع مفهوم المخاطر، مما عزز تفهم الطلاب وثبت المعلومات في ذاكرتهم. وأخيرًا، كان للأنشطة الجماعية دور مهم في تعزيز التواصل والتعاون بين الطلاب وبينهم وبين المعلمين، مما ساعد في خلق بيئة تعلم أكثر تفاعلية وفعالية.

أما جلسات تعزيز مهارات التواصل الفعّال والتفاعل في حالات الطوارئ في المدرسة ساهمت في تعزيز مهارات التواصل الفعّال في حالات الطوارئ لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وتحفيز التفاعل الفعّال بين الطلاب خلال مواقف طوارئ محاكاة من خلال استخدام أمثلة واقعية لحالات الطوارئ لتوضيح أهمية التواصل الفعّال، وحث الطلاب على طرح أسئلة حول كيفية تحسين التواصل في حالات الطوارئ، ونشاط: "اللغة الواضحة والإشارات الملموسة في حالات الطوارئ" الذي ساعد على فهم أهمية استخدام اللغة الواضحة والإشارات الملموسة في حالات الطوارئ، كذلك نشاط "القصة المفيدة" الذي عزز فهم أهمية التفاعل السريع والواضح في حالات الطوارئ،

والتدريب على الحالات الطارئة: "تفاعل فعّال الذي ساهم في تدريب الطلاب على مهارات التواصل الفعّال في حالات الطوارئ من خلال سيناريوهات لحالة طارئة معينة، مثل إصابة، حريق، أو فقدان.

يمكن أن يُعزى تحسن مهارات الأمان والسلامة لدى طلاب المجموعة التجريبية في سياق تعزيز مهارات التواصل والتفاعل في حالات الطوارئ إلى عدة عوامل أسهمت في تطوير قدرتهم على الاستجابة بفعالية. فقد وُفّرت جلسات تعزيز مهارات التواصل تدريجيًا عمليًا على كيفية التفاعل الفعّال أثناء الطوارئ، مما ساعد الطلاب على تنمية قدراتهم في هذا المجال. كما أسهمت محاكاة حالات الطوارئ باستخدام أمثلة واقعية في تعزيز التفاعل العملي وتمكين الطلاب من إدراك أهمية التواصل الفعّال في مثل هذه المواقف. كذلك، ساعد تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة والمشاركة في مناقشات حول تحسين أساليب التواصل على تعزيز تفاعلهم واستيعابهم للمواقف الطارئة. وكان لفهم أهمية استخدام اللغة الواضحة والإشارات الملموسة دور في رفع كفاءة التواصل أثناء الأزمات، في حين أن التدريب على سيناريوهات محددة مكّن الطلاب من تطبيق المهارات المكتسبة في سياق واقعي، مما عزز من قدرتهم على التعامل مع الطوارئ بشكل أكثر كفاءة. كما ساعدت القصص المفيدة في نقل المفاهيم والأهداف بطريقة جذابة وفعالة، مما عزز التفاعل السريع والواضح. وأخيرًا، كان للتفاعل الجماعي دور بارز في تعزيز التواصل بين الطلاب وبناء فرق عمل قادرة على التعاون والاستجابة بفعالية في حالات الطوارئ.

أما جلسات التدريب على طلب المساعدة في حالات الطوارئ فقد ساعدت على تعلم كيفية التعرف على حالات الطوارئ في المدرسة، وفهم أهمية طلب المساعدة في الوقت المناسب، وتدريب الطلاب على استخدام اللغة والإشارات للتواصل في حالات الطوارئ، وتشجيع الثقة والاعتماد على البالغين المسؤولين من خلال صور توضيحية لحالات طوارئ محتملة في المدرسة، وبطاقات تحتوي على تعليمات بسيطة حول كيفية طلب المساعدة، وألعاب دورية لتمثيل حالات طوارئ مختلفة، من خلال شرح مبسط للحالات التي قد تحتاج إلى طلب مساعدة، وتقديم أمثلة واقعية للحالات

تمثيل عملي لكيفية طلب المساعدة بشكل صحيح، وتدريب الطلاب على استخدام الكلمات الواضحة والإشارات الملموسة من خلال نشاط تدريب التواصل في حالات الطوارئ الذي ساعد في تفاعل الطلاب مع سيناريوهات واقعية وتبادل الخبرات والملاحظات لتحسين مهارات التواصل في حالات الطوارئ.

يمكن أن يُعزى تحسن مهارات الأمان والسلامة لدى طلاب المجموعة التجريبية في سياق جلسات التدريب على طلب المساعدة إلى عدة عوامل ساهمت في تطوير قدرتهم على الاستجابة بفعالية في حالات الطوارئ. فقد ساعدت جلسات التدريب في تعزيز وعي الطلاب حول حالات الطوارئ المحتملة في المدرسة وأهمية الاستجابة السريعة. كما كان للتدريب العملي المستمر دور في تعلم الطلاب كيفية التصرف في مثل هذه الحالات، مما زاد من

قدرتهم على طلب المساعدة بشكل فعال. وأسهم استخدام الأمثلة الواقعية والصور التوضيحية في جعل المفاهيم أكثر وضوحًا وتحفيز الطلاب على فهم كيفية الاستجابة الصحيحة. كما زاد تدريب الطلاب على استخدام اللغة الواضحة والإشارات الملموسة من قدرتهم على التواصل بشكل فعال في المواقف الطارئة. من جهة أخرى، شجع التدريب على تعزيز الثقة والاعتماد على البالغين المسؤولين مما أتاح للطلاب التفاعل بثقة وطلب المساعدة عند الحاجة. إضافةً إلى ذلك، كان تدريب الطلاب على التعامل مع سيناريوهات مختلفة قد ساهم في إعدادهم للتعامل مع مجموعة متنوعة من حالات الطوارئ. وأخيرًا، كانت فرص تبادل الخبرات والملاحظات بين الطلاب تساهم في تعزيز التفاعل وتطوير مهاراتهم في التواصل أثناء الطوارئ.

أما جلسات القوانين والقواعد المتعلقة بالسلامة في المدرسة فقد ساهمت في تعريف الطلاب بالقوانين والقواعد المهمة المتعلقة بالسلامة في المدرسة، وفهم أهمية الامتثال لتلك القوانين والقواعد، وتحفيز الطلاب على تطبيق السلوكيات الآمنة في المدرسة من خلال شرح مفاهيم القوانين والقواعد بلغة بسيطة ومفهومة، وفتح المجال للنقاش حول أهمية الالتزام بالسلوكيات الآمنة، وتضمين أنشطة تفاعلية لتعزيز التعلم العملي مثل ورشة العمل على إعداد خريطة السلامة، تمثيل مسرحي للسلامة، ومحاكاة للطوارئ، كذلك استخدام أمثلة عملية لتوضيح السلوكيات المطلوبة

يمكن أن يُعزى تحسن مهارات الأمان والسلامة لدى طلاب المجموعة التجريبية في سياق جلسات القوانين والقواعد المتعلقة بالسلامة في المدرسة إلى عدة عوامل ساهمت في تعزيز وعيهم ومواردهم في تطبيق هذه القوانين. فقد أسهمت التوعية بالقوانين والقواعد في تعزيز فهم الطلاب لأهمية الالتزام بالسلوكيات الآمنة، مما ساعدهم على تحسين مستوى الأمان في المدرسة. كما أن تبسيط المفاهيم القانونية بلغة بسيطة ساعد في زيادة فهم الطلاب لها وتطبيقها في مواقف المدرسة اليومية. وقد شجعت الأساليب التفاعلية مثل ورش العمل والمحاكاة الطلاب على المشاركة الفعالة، مما عزز من فهمهم العملي للقوانين. كما أن النقاش حول أهمية الالتزام بالقواعد ساهم في تحفيز الطلاب على اتباع السلوكيات الآمنة بشكل أكبر. وقدم التعلم العملي من خلال أنشطة مثل إعداد خريطة السلامة وتمثيل مسرحي للطوارئ فرصًا فعالة لتعزيز التطبيق الفعلي للقوانين. إضافةً إلى ذلك، فإن استخدام الأمثلة العملية والواقعية ساعد الطلاب على فهم السلوكيات المطلوبة بشكل أفضل، مما ساهم في تطبيقهم الفعال لهذه المفاهيم في حياتهم المدرسية.

أما جلسات تعزيز الالتزام بالقوانين المدرسية والتصرف وفقًا لها فقد ساعدت على تحقيق فهم عميق لطلاب المرحلة الابتدائية حول أهمية الالتزام بالقوانين المدرسية وتعزيز السلوكيات الإيجابية داخل المدرسة من خلال استخدام شرائح توضيحية تظهر أهمية الالتزام بالقوانين وعواقب عدم الامتثال، وإجراء مناقشات صغيرة حول مفاهيم الالتزام وتحديد القوانين المدرسية، واستخدام لوحات بيضاوية للسماح للطلاب بالمشاركة في كتابة قوانينهم

الخاصة، كذلك سيناريوهات تمثيل من خلال تنظيم مشاهد مسرحية صغيرة تعكس مواقف يمكن أن تظهر في المدرسة، مما يحتاج إلى الالتزام بالقوانين، وأنشطة جماعية من خلال إجراء ألعاب أو تمارين جماعية تشجع على التعاون والالتزام بالقوانين.

يمكن أن يُعزى تحسن مهارات الأمان والسلامة لدى طلاب المجموعة التجريبية في سياق جلسات تعزيز الالتزام بالقوانين المدرسية إلى عدة عوامل أساسية. فقد ساهم توفير شرائح توضيحية ومناقشات حول أهمية الالتزام بالقوانين المدرسية في تحقيق فهم عميق لدى الطلاب حول دور الالتزام في خلق بيئة آمنة ومنظمة داخل المدرسة. كما أن التفاعل الجماعي من خلال مناقشات صغيرة وأنشطة جماعية شجع الطلاب على تبادل وجهات النظر حول أهمية الالتزام في سياق المدرسة. إضافة إلى ذلك، ساعد إشراك الطلاب في وضع القوانين الخاصة بهم في منحهم شعورًا بالمسؤولية وتعزيز التزامهم بها. وقد ساهمت السيناريوهات التمثيلية والمشاهد المسرحية في توضيح كيفية تجسيد الالتزام بالقوانين في مواقف يومية داخل المدرسة. كما أن الأنشطة التفاعلية مثل الألعاب والتمارين الجماعية عززت التعاون والالتزام بالقوانين. من جهة أخرى، ساعد تسليط الضوء على العواقب السلبية لعدم الامتثال للقوانين في تحفيز الطلاب على الالتزام بها. وفي النهاية، دمج مختلف الأنشطة مثل المناقشات والتمثيل والألعاب خلق تجربة تعلم شاملة، بينما شجع تعزيز السلوكيات الإيجابية على التفكير الإيجابي والتصرف بشكل آمن داخل المدرسة.

أما جلسات تعزيز مهارات الاستقلالية في مجال الأمان والسلامة بالمدرسة؛ فقد ساهمت في تعزيز مهارات الاستقلالية لدى طلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مجال الأمان والسلامة داخل المدرسة من خلال تحفيز الحوار المتمثل في طرح أسئلة محفزة حول مفاهيم الأمان والسلامة ودعوة الطلاب للتعبير عن آرائهم، والتعلم العملي المتمثل في إجراء نشاطات تفاعلية تتيح للطلاب تطبيق مفاهيم الأمان والسلامة في سياق المدرسة، والتحفيز الإبداعي المتمثل في دعم الطلاب في إيجاد وسائل تعبير إبداعية حول كيفية الحفاظ على سلامتهم داخل المدرسة.

يمكن أن يُعزى تحسن مهارات الأمان والسلامة لدى طلاب المجموعة التجريبية في سياق جلسات تعزيز مهارات الاستقلالية في هذا المجال إلى عدة عوامل مهمة. فقد ساهم تشجيع الحوار وطرح الأسئلة المحفزة في تعزيز الفهم الشخصي لمفاهيم الأمان والسلامة، مما يساهم في زيادة الوعي بين الطلاب. كما أن الأنشطة التفاعلية التي تم تنفيذها سمحت للطلاب بتجربة المفاهيم بشكل عملي في مواقف واقعية داخل المدرسة. دعم الطلاب في التفكير الإبداعي وتحفيزهم على الابتكار قدم لهم وسائل فعالة للحفاظ على سلامتهم، مما يعزز مشاركتهم وشعورهم بالمسؤولية الشخصية. من جهة أخرى، ساعد تشجيع الطلاب على التفكير النقدي حول مفاهيم الأمان والسلامة في تحسين قدرتهم على اتخاذ قرارات آمنة. إضافة إلى ذلك، ساهم التعلم التفاعلي وتجربة الأنشطة العملية

في تعزيز فهم الطلاب وتطبيقهم للمفاهيم في الواقع. تحفيز الانخراط في العملية التعليمية جعل التعلم ممتعاً وملهمًا، مما عزز من مشاركتهم الفعالة. كما أن استخدام الوسائط المتنوعة مثل الصور والأنشطة التفاعلية ساعد في تعزيز الفهم. وأخيرًا، قدم الدعم الفردي للطلاب توجيهًا مخصصًا يعزز مهاراتهم بشكل فعال.

أما جلسة استخدام الأدوات المدرسية بشكل آمن؛ فقد ساهمت في تعلم الطلاب كيفية استخدام الأدوات المدرسية بشكل آمن وفعال، وتعزيز الوعي بأهمية المحافظة على الأدوات والمواد المدرسية، وتشجيع المهارات الاستقلالية في التعامل مع الأدوات المدرسية من خلال تقديم شرحًا واضحًا حول كيفية استخدام كل أداة مدرسية بشكل صحيح، واستخدام الصور التوضيحية لتوضيح الخطوات، والتدريب العملي المتمثل في تجربة الطلاب استخدام الأدوات بأنفسهم، واتباعهم بمراقبة وتقديم الملاحظات الإيجابية والتصحيح الفوري إذا كان ذلك ضروريًا، والنقاش من خلال فتح فرصة للنقاش حول أهمية الحفاظ على الأدوات والمواد المدرسية وكيف يمكن أن يساعد ذلك في تحسين العملية التعليمية.

يمكن أن يُعزى تحسن مهارات الأمان والسلامة لدى طلاب المجموعة التجريبية في جلسة استخدام الأدوات المدرسية بشكل آمن إلى عدة عوامل رئيسية. فقد ساهم توضيح الإرشادات وشرح كيفية استخدام الأدوات المدرسية بشكل واضح ومفصل في زيادة فهم الطلاب للخطوات الصحيحة. بالإضافة إلى ذلك، فإن إتاحة الفرصة للطلاب لتجربة استخدام الأدوات بأنفسهم عزز الفهم العملي وسمح لهم بتطبيق المفاهيم الأمنية في الواقع. كما أن تقديم الملاحظات الإيجابية على الأداء الصحيح والتصحيح الفوري للأخطاء ساعد في تحسين سلوك الطلاب وتعزيز تحفيزهم. فتح المجال للنقاش حول أهمية الحفاظ على الأدوات المدرسية عزز التفاعل والمشاركة الفعالة في الحفاظ على بيئة مدرسية آمنة. من جهة أخرى، ساعد إشراف المعلم أثناء استخدام الأدوات في ضمان التدريب الآمن والفعال. كما أن التوجيه الفردي قدّم دعمًا مخصصًا لاحتياجات كل طالب، مما يضمن فهمهم الكامل لكيفية استخدام الأدوات بأمان. وأخيرًا، ربط مفاهيم الأمان بالتجربة العملية جعل الطلاب يشعرون بأهمية الالتزام بها في حياتهم اليومية.

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

أوضحت نتائج الفرض الثالث عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي لمقاييس مهارات الأمن والسلامة وأبعاده الفرعية (التفاعل مع البيئة، المفاهيم الأساسية للأمان، الاستجابة في حالات الطوارئ، التنقل والتحرك بأمان، التواصل وطلب المساعدة، فهم القوانين والقواعد، تنمية الاستقلالية، الاستخدام الآمن للأدوات والمعدات)؛ مما يدل على ثبات أثر البرنامج التدريبي بعد مرور شهر من تطبيقه، ويمكن تفسير عدم وجود فروق إحصائية في تحسن مهارات الأمن والسلامة لدى المشاركين ببعض الأسباب المحتملة. أولاً، قد يشير ثبات الأثر التدريبي إلى أن البرنامج التدريبي كان فعالاً في تحسين مهارات

الأمان والسلامة، وأن هذا التأثير قد استمر بثبات بعد فترة من التطبيق. ثانيًا، قد يتطلب اكتساب مهارات الأمان والسلامة تكرارًا وتدريبًا مستمرًا؛ فاستمرار ذوي الإعاقة الفكرية في ممارسة هذه المهارات قد يفسر عدم وجود فروق دالة إحصائية، مما يدل على انتقال أثر التعلم. أخيرًا، يظهر دور الطلاب المشاركين في استيعاب وتطبيق المهارات المكتسبة خلال البرنامج بشكل فعال، مما يسهم في استمرارية التأثير ونجاح البرنامج.

توصيات الدراسة:

١. تطوير وتحسين البرنامج التدريبي بناءً على النتائج وتغييرات احتياجات الطلاب والمدرسين، وتحديث المحتوى والأساليب التدريسية بانتظام لضمان استمرارية تحقيق الأهداف التعليمية، ودمج محتوى البرنامج في المناهج الدراسية الحالية لتعزيز التكامل والتناغم مع العملية التعليمية العامة.
٢. تشجيع التواصل المنتظم بين المعلمين وأولياء الأمور حول تطورات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مجال الأمان والسلامة، وتنظيم فعاليات توعية للأهل حول كيفية دعم البرنامج في المنزل.
٣. تقديم دورات تدريبية إضافية للمعلمين حول كيفية التعامل مع احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مجال الأمان والسلامة.
٤. تشجيع مشاركة طلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة المدرسية المختلفة لتعزيز التفاعل الاجتماعي وتطبيق المهارات المكتسبة.
٥. تخصيص المزيد من الموارد المالية والبشرية لدعم برامج تدريبية إضافية وتقديم الدعم الفردي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة.
٦. دراسة إمكانية توسيع نطاق البرنامج ليشمل مدارس أخرى في المنطقة، مما يزيد من تأثيره ويعزز السلامة في المجتمع بشكل أوسع.
٧. دعم البحث المستمر في مجال تأثير البرامج التدريبية على ذوي الإعاقة الفكرية والبحث عن أفضل السبل لتحسينها.
٨. استخدام التقنيات الحديثة في تصميم برامج تفاعلية تعزز مشاركة الطلاب وتعزيز فعالية البرنامج.

البحوث المستقبلية المقترحة:

١. دراسة كيفية تكامل مفاهيم الأمان والسلامة في بيئة الفصل الدراسي بشكل فعال وتأثيرها على تحسين مستوى الانخراط والتعلم لذوي الإعاقة الفكرية.
٢. دراسة تأثير البرنامج على التفاعل الاجتماعي لدى الطلاب مع زملائهم والمعلمين وكيفية تعزيز العلاقات الاجتماعية.

د. ناصر عطية عطوان الزهراني: فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الأمن والسلامة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة.

٣. دراسة تأثير تكامل التكنولوجيا مثل التطبيقات الذكية أو الوسائط المتعددة في تعزيز فعالية البرنامج لتنمية مهارات الأمن والسلامة لذوي الإعاقة الفكرية.
٤. دراسة تأثير مشاركة أولياء الأمور في تنفيذ برامج تدريبية على مهارات الأمان والسلامة للأطفال في المنزل.
٥. دراسة تأثير البرنامج على مستوى الاندماج المدرسي لطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في بيئة المدرسة.
٦. تقييم تأثير البرنامج على التكاليف والفوائد المترتبة على المدرسة والمجتمع.
٧. دراسة كيفية تكامل مفاهيم السلامة في المناهج الدراسية الوطنية لضمان استمرارية البرامج.
٨. دراسة تأثير البرنامج على تحسين مستوى الثقة بالنفس والاستقلالية الشخصية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

المراجع:

أولاً: قائمة المراجع العربية:

- ابن منظور، محمد. (١٩٩٥). لسان العرب. دار صادر.
- إسماعيل، مديحة، وبخيت، ماجدة، وحسانين، إيمان. (٢٠٢٢). برنامج قائم على التعزيز التفاضلي لتنمية مهارات الأمن والسلامة الذاتية للأطفال التوحدين في مرحلة الطفولة المبكرة. مجلة التربية وثقافة الطفل، كلية التربية للطفولة المبكرة، ٢١(١)، ٧١-٩٣.
- الإمام، محمد، والجوالدة، فؤاد. (٢٠١٠). الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الجبالي، حمزة. (٢٠٠٦). السلامة المهنية في المنشآت التعليمية. دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي.
- الجندي، غادة. (٢٠٠٩). فعالية برنامج لمهارات السلامة والأمان في تنمية السلوك الاستقلالي لدى المعاقين عقلياً. رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- خوندنة، أحلام، وإبراهيم، لينا، وإبراهيم، رشيد. (٢٠١٥). التغذية والصحة والسلامة للأطفال الصغار. دار الفكر.
- سيد، سحر، وعدوة، محمد، وقرني، أمل. (٢٠٢٣). مهارات الأمن والسلامة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كما يدركها القائمين على رعايتهم. مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة. ٥(١١)، ٨٨-١٢٨.
- الشويخ، زينب، جمعة، محمد. (٢٠٢٣). متطلبات تحقيق معايير الأمن والسلامة للتلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس الابتدائية الدامجة بمحافظة دمياط. مجلة كلية التربية - جامعة دمياط، ٣٨(١٦)، ٢٨٩-٣١٩.
- عبيد، ماجدة. (٢٠٠٧). الوسائل التعليمية في التربية الخاصة. دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبيد، ماجدة. (٢٠١٠). المشكلات التي تهدد أمن وسلامة الطلاب المعاقين سمعيًا وبناء برنامج مقترح لتحسين فرص السلامة لهم. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، شؤون البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٨(٢)، ٤٧٩ - ٥١٩.

العكيل، ياسر، والدباس، راشد. (٢٠٢٣). واقع الأمن والسلامة في المدارس الملحق بها برامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. حوليات آداب عين شمس، جامعة عين شمس، كلية الآداب، (٥١)، ١٣٧ - ١٥٥.

الغامدي، محمد. (٢٠١٣). دور المدرسة المتوسطة في تنمية وعي الطلاب بالأمن والسلامة داخل المدرسة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

فؤاد، بسمة. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الأمان خارج المنزل للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية بكلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٤(٣)، ٩٥ - ١٥٦.

محمد، جيهان، والخولي، منال. (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي قائم على مفاهيم الأمن والسلامة في الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم). دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٣٩(٣٩)، ١٢١ - ١٦٥.

محمد، جيهان، والخولي، منال. (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي قائم على مفاهيم الأمن والسلامة في الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٩(١)، ١٢١ - ١٦٥.

ميخائيل، إملي، وأمينة، سهى، وبرغوت، رحاب. (٢٠٠٨). فعالية استخدام اللعب التمثيلي في تنمية مهارات الأمان للأطفال المتخلفين عقلياً. المؤتمر العالمي الدولي الأول، نحو صناعات آمنة للطفل، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، (١)، ١٥٨ - ٢٠٨.

يوسف، منال. (٢٠٢٣). فعالية برنامج مقترح لقضايا الأمن والسلامة في تنمية الوعي بالمخاطر المهنية لتلاميذ المدارس الإعدادية المهنية. المجلة المصرية للتربية العملية. الجمعية المصرية للتربية العملية، ٢٦(١)، ٤٣ - ١.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Annear, D. J. (2023). *CGG short tandem repeats in unexplained intellectual disability and autism= CGG Short Tandem Repeats bij Onverklaarde Verstandelijke Beperking en Autisme* (Doctoral dissertation, University of Antwerp).

Borland, R. L., Cameron, L. A., Tonge, B. J., & Gray, K. M. (2022). Effects of physical activity on behaviour and emotional problems, mental health and psychosocial well-being in children and adolescents with intellectual

- disability: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(2), 399-420.
- Didden, R., Jonker, F., Delforterie, M., & Nijman, H. (2021). Community safety skills of people with intellectual and developmental disabilities. In *Adaptive Behavior Strategies for Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities: Evidence-Based Practices Across the Life Span* (pp. 163-178). Cham: Springer International Publishing.
- Didden, R., Jonker, F., Delforterie, M., & Nijman, H. (2021). Community safety skills of people with intellectual and developmental disabilities. In *Adaptive Behavior Strategies for Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities: Evidence-Based Practices Across the Life Span* (pp. 163-178). Cham: Springer International Publishing.
- Ee, J., Lim, J. M., Stenfort Kroese, B., & Rose, J. (2021). Services for people with intellectual disabilities and mental health problems in Singapore: perspectives from mainstream mental health professionals. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(5), 371-380.
- Flynn, A., & Shaw, J. (2010). *Safety matters! A guide to health & safety at work*. Management Briefs.
- Hughes, R. B., Robinson-Whelen, S., Goe, R., Schwartz, M., Cesal, L., Garner, K. B., ... & McDonald, K. E. (2020). "I really want people to use our work to be safe"... Using participatory research to develop a safety intervention for adults with intellectual disability. *Journal of intellectual disabilities*, 24(3), 309-325.
- Jang, J., Mehta, A., & Dixon, D. R. (2016). Safety skills. *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities*, 923-941.
- Kirk, S., Gallagher, J. J., & Coleman, M. R. (2022). *Educating exceptional children*. Cengage Learning.
- Klefbeck, K. (2023). Educational approaches to improve communication skills of learners with autism spectrum disorder and comorbid intellectual disability: An integrative systematic review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 51-68.
- Kontu, E. K., & Pirttimaa, R. A. (2016). Teaching children with intellectual disabilities: Analysis of research-based recommendations. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 318-336.
- Kumalasari, D., & Kurniawati, F. (2018). Behavioral Skills Training Program to Improve Personal Safety Skills for a Down Syndrome Adolescent with Mild Intellectual Disability. *Psychological Research on Urban Society*, 1(2), 9.

- Mazzucchelli, T. G. (2001). Feel safe: A pilot study of a protective behaviours programme for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 26(2), 115-126.
- McNeil, K., Achenbach, J., Lawson, B., Delahunty-Pike, A., Barber, B., & Diepstra, H. (2024). Towards developing an intervention to support periodic health checks for adults with intellectual and developmental disabilities: Striving for health equity. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 37(1), e13169.
- Meyers, L. M. (2022). *Evaluating the Effectiveness of Behavioral Skills Training to Increase Stranger Safety Skills in Adults with Intellectual Disabilities*. Mississippi State University.
- Miller, H. L., Pavlik, K. M., Kim, M. A., & Rogers, K. C. (2017). An exploratory study of the knowledge of personal safety skills among children with developmental disabilities and their parents. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 290-300.
- Miltenberger, R. G., & Novotny, M. A. (2022). Teaching safety skills to individuals with developmental disabilities. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 6(3), 270-279.
- Nadler, Z., & Nadler, L. (2012). *Designing training programs*. Routledge.
- Park, E. Y. (2022). Meta-analysis on the safety skill training of individuals with intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1457-1471.
- Parks, M., Priest, H., Dodd, P., Forrester-Jones, R., Bowman, T., Larkin, P. J., ... & Guerin, S. (2014). *Supporting people with intellectual disabilities experiencing loss and bereavement: Theory and compassionate practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Sandoz, C. J. (1993). OSHA and ADA:" Reasonable Accommodation" in Training Persons with Developmental Disabilities.
- Sivrikaya, T., & Eldeniz Çetin, M. (2023). Instruction of Safety Skills for the Individuals With Intellectual Disabilities. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(2), 366-381.
- Smith, M., Manduchi, B., Burke, É., Carroll, R., McCallion, P., & McCarron, M. (2020). Communication difficulties in adults with Intellectual Disability: Results from a national cross-sectional study. *Research in developmental disabilities*, 97, 103557.
- Soper, P., Stewart, A. G., Nathan, R., Nall-Evans, S., Mills, R., Michelet, F., & Jaydeokar, S. (2022). Do demographic, and clinical characteristics influence meeting NICE quality standards for young people transitioning

- to adult intellectual disability services?. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 16(4), 189-198.
- Spivey, C. E., & Mechling, L. C. (2016). Video modeling to teach social safety skills to young adults with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(1), 79-92.
- Taconet, A. V., Lombardi, A. R., Madaus, J. W., Sinclair, T. E., Rifenbark, G. G., Morningstar, M. E., & Langdon, S. N. (2024). Interventions Focused on Independent Living Skills for Youth With Intellectual Disability or Autism Spectrum Disorder. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 47(1), 32-45.
- Trevor, M., Park, E. Y., & Blair, K. S. C. (2021). A meta-analysis of safety skills interventions for individuals with intellectual disabilities. *Education and Treatment of Children*, 44, 309-331.
- Tse, E., Plakitsi, K., Voulgaris, S., & Alexiou, G. A. (2024). SKILLS AND SAFETY: INVESTIGATING FIRST AID TRAINING IN STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS. *European Journal of Special Education Research*, 10(1).
- World Health Organisation. Disorders of intellectual development. Available online; <https://icd.who.int/browse11/1> Accessed January 21, 2020.



p-ISSN: 1652 – 7189 e-ISSN: 1658 – 7472

Volume No.: 11 Issue No.: 42 .. January– March 2025

Albaha University Journal of Human Sciences

Periodical - Academic - Refereed

Published by Albaha University

017 7223212 دار المنار للطباعة

Email: buj@bu.edu.sa

<https://portal.bu.edu.sa/ar/web/bujhs>