المجلد (١٤)، العدد (٤٨)، الجزء الثاني، مايو ٢٠٢٢، ص ص ٨١ – ١٣٣

تصوُّر مقتَرَح لمنهج السلامة المدرسيَّة لذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة

إعداد

ريما بنت دخيل الله عياد الأحمدي

ماجستير تربية خاصَّة

جامعة الملك عبد العزيز

د/ لينا بنت عمر بن صديق

أستاذ مُشارِك بقسم التربية الخاصَّة

كلية الدراسات العليا التربويَّة - جامعة الملك عبد العزيز

تصوُّر مقتَرَح لمنهج السلامة المدرسيَّة لذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة

إعداد

ريما بنت دخيل الله عياد الأحمدي (*) & د/ لينا بنت عمر بن صديق (**)

ملخـــــص

هدَفَت الدراسةُ إلى بناء تصوُّر مقتَرَح لمنهج السلامة المدرسيَّة لذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة؛ وذلك من خلال معرفة أكثر المخاطر التي تتعرض لها التلميذات من وجهة نظر المعلِّمات، ومعرفة الفروق بين وجهات نظر المعلِّمات حول أكثر تلك المخاطر تبعًا لمتغيِّر: (مكان العمل، التخصُّص العامّ، عدد سنوات الخبرة، المؤهِّل العلميّ، الخبرة في صفوف التدريس)، وكذلك معرفة سلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لتدريب التلميذات عليها، من وجهة نظر المعلِّمات، ومعرفة الفروق بين وجهات نظر المعلِّمات حول تلك السلوكيات تبعًا للمتغيرات السابقة، وقد تكوَّنت عينة الدراسة من (٤٤) معلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بإعداد أداة المخاطر، وأداة سلوكيات السلامة المدرسيَّة، وقد توصَّلَت الدراسةُ إلى النتائج التالية؛ من أهمِّها: أن قِيَم متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة المخاطر ظهرت بدرجة منخفضة من وجهة نظر المعلِّمات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في أداة المخاطر حول البُعْد: (الأول، الثاني، الثامن، العاشر، الكلي) باختلاف متغيِّر المؤهِّل العلميّ، وحولَ البُعْد: (الأول، الثاني، السابع، التاسع، العاشر، الكلي) باختلاف متغيِّر الخبرة في صفوف التدريس، وأن قِيَم متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة سلوكيات السلامة المدرسيَّة ظهرت بدرجة منخفضة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في أداة سلوكيات السلامة المدرسيَّة حولَ البُعْد (الأول، السادس، السابع) باختلاف متغيِّر مكان العمل، وحول البُعْد الخامس باختلاف متغيِّر التخصُّص العامّ، وقد توصَّلَت الدراسةُ إلى التوصيات التالية؛ من أهمِّها: اعتماد منهج السلامة المدرسيَّة كمنهج أساسي مِنْ قِبَل لجنة إعداد وتخطيط المناهج في وزارة التعليم، وتنظيم برامج توعية لأسر ذوي الإعاقة الفكريَّة ذات العَلاقة بسلوكيات السلامة العامَّة والأزمات الطارئة.

الكلمات المفتاحية: السلامة المدرسيَّة، الإعاقة الفكريَّة، معاهد التربية الفكريَّة.

(*) ريما بنت دخيل الله بن عياد الأحمدي، باحثة بقسم التربية الخاصة مسار الإعاقة الفكرية، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، إيميل: reemaalahmadi21@gmail.com

(**) لينا بنت عمر بن صديق، أستاذ مُشارِك بقسم التربية الخاصَّة، كلية الدراسات العليا التربويَّة، جامعة الملك عبدالعزيز، إيميل:lbinsaddiq@kau.edu.sa .

(بحث مستل من رسالة ماجستير بعنوان: تصوُّر مقتَرَح لمنهج السلامة المدرسيَّة لذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك عبدالعزيز).

A Proposed Model of School Safety Curriculum for Female Students with Intellectual Disabilities in the Lower Grades of Primary School Stage at the Institutes of Intellectual Disabilities in Jeddah

By

Reema DaKhilallah Alahmadi &Lina Omar Bin Saddiq

Abstract

The study aimed at developing a proposed model of school safety curriculum for female students with intellectual disabilities in the lower grades of primary school stage at the Institutes of Intellectual Education in Jeddah. For this purpose, the study sought to identify the risks commonly faced by female students, from the point of view of female teachers. It also attempted determining the differences between female teachers' viewpoints about most of those risks based on the following variables: (Workplace, academic major, number of years of experience, academic qualifications, and experience in the field of teaching). Moreover, the study identified school safety procedures which were deemed necessary to train the female students on, from female teachers' viewpoints. It also determined the differences between female teachers' views on school safety procedures according to the above-mentioned variables. Study sample consisted of (44) female teachers; and to achieve the objectives of the study, the researcher developed a study tool to assess the risks and another study tool assess school safety procedures. The study reached the following results, the most important of which are as follows: the arithmetic means of the responses of study sample members to the risks tool came at a low degree, from the point of view of female teachers and there were statistically significant differences with relation to the following dimensions: (the first, the second, the eighth,

the tenth, the overall dimension), according to the variable of 'Academic Qualifications'. Furthermore, there were statistically significant differences with relation to the dimensions: (the first, the second, the seventh, the ninth, the tenth, and the overall dimension), according to the variable of 'Experience in the Field of Teaching'. Moreover, the arithmetic means of the responses of study sample members to school safety procedures' tool came at a low degree as there were statistically significant differences with relation to the dimensions: (the first, the sixth, and the seventh), according to the variable of 'Workplace' and with relation to the fifth dimension according to the variable of 'Academic Major'. At the end, the study reached the following recommendations, the most important of which are as follows: approving school safety curriculum as a basic curriculum by Curriculum Planning and Developing Committee at the Ministry of Education; and launching awareness programs for the families of the students with intellectual disabilities to educate them on public safety procedures and emergency drills.

Keywords: school safety, intellectual disability, intellectual education institutes.

المقـــدمـــــة:

تعني السلامة أهميَّة بالغة في حياة أفراد المجتمع بصفةٍ عامَّةٍ، ولدى ذوي الإعاقة بصفةٍ خاصـةٍ، ومـن ضـمنهم ذوو الإعاقـة الفكريَّـة؛ حيـث إنهـم يواجهـون العديـد مـن المخـاطر بشـكل مضاعَف عمَّا يواجهه غيرهم، سواء في المدرسة، أو الطريق، أو المنزل، بِغَضِّ النظرِ عن درجة إعاقتهم (حميدة، ٢٠١٩ **Wright & Wolery, 2011**) .

إذ تعد السلامة إحدى السلوكيات التكيُّفيَّة التي يظهر القصور فيها لدى ذوي الإعاقة الفكريَّة، كما نصَّت عليها الجمعيَّة الأمريكيَّة للإعاقات الفكريَّة والنمائية الصادر عام (١٩٩٣) في تعريفها؛ حيث "تُمثِّل الإعاقة الفكريَّة عددًا من جوانب القصور في أداء الفرد، والتي تظهر دون سن (١٨) سنة، وتتمثَّل في التدني الواضح في القدرة العقليَّة عن متوسط الذكاء (٧٥± ٥)، يصاحبها قصورٌ واضحٌ في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيُّفيّ مثل: (مهارات الحياة اليوميَّة، المهارات الاجتماعيَّة، المهارات اللُّغويَّة، المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة؛ كالقراءة، والكتابة، والحساب، ومهارات التعامُل بالنقود، ومهارات السلامة)" (الروسان،٢٠١٣، ٨٦).

إن وجود الإعاقة الفكريَّة يفرض وجود مشكلة تحقيق السلامة لذويهم، والتي –بدورها– تمنع تحقيقَ تكيفهم مع متطلَّبات الحياة (ربيع، ٢٠١٧)؛ لذلك فإن غياب سلوكيات السلامة لدى ذوي الإعاقة الفكريَّة من شأنه أن يزيد حجم المخاطر بين ذوي الإعاقة الفكريَّة؛ إذ يوجد لديهم قصور في فَهْم التعليمات والتوجيهات المتعلِّقة بالسلامة (المحيسني، ٢٠١٥).

من إحدى التصنيفات الفرعيَّة في السلامة هي السلامة المدرسيَّة، وتعد غاية مهمة؛ حيث ستتوفر في ظلالها بيئة مدرسيَّة آمنة لذوي الإعاقة الفكريَّة (السباعي والعابدين، ٢٠١٣)، بالإضافة إلى أن السلامة المدرسيَّة تكتسب أهميتَها من أهميَّة المدرسة في كونها أحد المصادر التعليميَّة الأساسيَّة لدى ذوي الإعاقة الفكريَّة التي يتلقون من خلالها التعليم والتدريب (أبو الحسن، ٢٠٠٤). لقد نالت فئة ذوي الإعاقة اهتمام المملكة العربيَّة السعوديَّة، فمن دلالات ذلك الاهتمام ما نرى في مجال التعليم والتدريب أنَّه قد استُحدِثَت معاهد وبرامج الدمج لفئة الإعاقة الفكريَّة، والتي تلعب دورًا مهمًّا في الجانب التربويّ من خلال اعتمادها على المناهج الدراسيَّة التي هي بمثابة مرجع أساسيّ لمُعلِّمي التربية الفكريَّة (المِنصَّة السعوديَّة الوطنيَّة للخدمات الحكوميَّة، ٢٠٢٢).

ويرجع أساسُ ذلك الاهتمام إلى ما نصَّت عليه الاتفاقية الدوليَّة في مادتها السادسة عشرة –فيما يتعلَّق بحقوق ذوي الإعاقة– من ضرورة اتخاذ التدابير المناسبة الصادرة عام (٢٠٠٧)، وتوفير بيئة تُعزِّز الصحةَ والسلامةَ والرفاهيةَ وصيانةَ الكرامة والاستقلال الذاتيّ على قدم المساواة مع الآخَرين (**Human Rights Council, 2009**).

حيث تعتبر المملكة العربيَّة السعوديَّة من الدول التي اهتمت بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة منهم الإعاقة الفكريَّة؛ فقد خَطَتْ خطواتٍ واسعةً من أجلهم؛ حيث أعلنت مؤخَّرًا عن رؤيتها (٢٠٣٠) بتاريخ (٢٥) من أبريل عام (٢٠١٦)، وكان من أهم الأهداف التي تضمنتها: التعليم، والدمج الشامل لذوي الإعاقة، وتوفير بيئة آمنة في جميع المجالات، والتي تُحقَّق عن طريق مجالات وضوابط السلامة في مختلف المرافق الأكاديميَّة وغير الأكاديميَّة ("رؤية المملكة ٢٠٣٠"، ٢٠١٩).

على الرغم من ذلك الاهتمام إلا أنَّه عند اللجوء إلى وصف الوضع الراهن لمحتوى مناهج ذوي الإعاقة الفكريَّة بمعاهد وبرامج التربية الفكريَّة بالمرحلة الابتدائيَّة نجد أن هناك قصورًا في تناوُلها لسلوكيات السلامة؛ حيث أكَّدَت بعضُ الدراسات على ذلك؛ مثل دراسة المحيسني عامَ (٢٠١٥) ودراسة ربيع عامَ (٢٠١٧).

ومؤخَّرًا في أوائل عام (٢٠٢٠) تم إعادة النظر إلى سلوكيات السلامة والتأكيد على أهميَّة إكسابها لذوي الإعاقة خاصَّة، فقد أعلنت منظَّمة الصحة العالميَّة (**World Health Organization (2020**) عن ظهور أزمة صحيَّة غير متوقَّعة عُرفت بمسمى فايروس كورونا (**COVIO-19**)، التي لم تلبث وقتًا طويلًا حتى أصبحت جائحة عالميَّة لسرعة تطورها، إضافةً إلى خطورة الإصابة بها.

فقامت المملكة بدورها واتخذت عدة إجراءات هامة؛ حيث أشار الدهاس (٢٠٢٠) إلى تعديل بعض المهام في وزارة التعليم، شملت (٢٠) مادةً، من بينها إدراج مبادئ السلامة والدفاع المدني والإسعافات الأوليَّة في مناهج التعليم العامّ والخاصّ؛ لذلك جاءت أهميَّة هذه الدراسة ببناء تصوُّر مقتَرَح لمنهج السلامة المدرسيَّة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة؛ لذلك جاءت أهميَّة هذه الدراسة ببناء تصوُّر مقتَرَح لمنهج السلامة المدرسيَّة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة.

مشكلـــة الـدراســـة:

تختلف درجة أهميَّة المجالات التعليميَّة والتدريبيَّة بالنسبة لذوي الإعاقة الفكريَّة كفرد مستقل وبالنسبة لعلاقته مع الآخَرين خاصَّةً أسرته؛ إذ ليست جميع المجالات بنفس الدرجة من الأهمية؛ كالمهارات الحياتيَّة التي تشمل مهارات الأكل والشراب واللبس والنظافة والتنقل، كما أن هناك مهارات أخرى قد تزيد وتتنوَّع بحسب العمر والجنس ودرجة الإعاقة (الظاهر، ٢٠٠٨).

لقد تعددت المجالات التي تناولت الاهتمامَ بتعليم ذوات الإعاقة الفكريَّة، منها الاستقلاليَّة، وما قبل الأكاديميَّة والأكاديميَّة، إلا أنَّه أُغفِل الاهتمام بمجال السلامة على الرغم من أهميته، فنرى أن ذلك المجال لم يُوضَع له منهجٌ مستقلٌ كبقية المعارف والسُّلوكيَّات التي يتلقونها، وقد أكدت على ذلك دراسة حميدة (٢٠١٩) بأن المعلِّمين أشاروا إلى أن المنهج، وبخاصة في المراحل التعليميَّة الأولى، يهتم بتنمية المهارات الأساسيَّة لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة، والمتمثِّلة في (رعاية الذات، وارتداء الملابس، والمفاهيم قبل الأكاديميَّة)، إضافةً إلى أنَّه يعاني قصورًا في تقديم سلوكيات السلامة لهذه المرحلة.

وهذا يؤكد ما أشارت إليه دراسة محمد والخولي (٢٠١٣) من أهميَّة تنمية سلوكيات السلامة لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة؛ نظرًا لضَعْف مستوى القدرة العقليَّة من جهةٍ، وتعدُّد مصادر المخاطر التي يتعرضنَ لها من جهة أخرى، إلى جانب قصور عمليَّة الإدراك لديهنَّ بكيفية مواجَهة تلك المخاطر على مدار حياتهم اليوميَّة، كما أشار شرف (٢٠٠٨) أيضًا إلى قصور عمليَّة التمييز لديهنَّ في المواقف المتنوِّعة التي يتعرضنَ إليها، مما تقتضي خصائص التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة إلى تدريبيهنَّ على كيفية التصرف والتعامل معها في مختلف المواقف الحياتيَّة.

وفي هذا السياق أشارت نتائج دراستَي (ربيع، ٢٠١٧؛ المحيسني، ٢٠١٥) من أن منهج مادَّتَي العلوم والتربية الاجتماعيَّة التي تُقدَّم بمعاهد وبرامج التربية الفكريَّة للمرحلة الابتدائيَّة تتناول سلوكيات السلامة بصورة ضعيفة جِدًّا، إضافةً إلى ما أكدته دراسة حميدة (٢٠١٩) التي توصلت إلى انخفاض مستوى سلوكيات السلامة لدى الطلاب ذوي الإعاقة فكريَّة بدرجة بسيطة، بسبب ضَعْف مناهج ذوي الإعاقة الفكريَّة وافتقارها إلى سلوكيات السلامة، سواء بتصميم منهج مستقل للسلامة، أو في المناهج الأساسيَّة نفسها.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن التساؤل الرئيسيّ الآتي:

١- ما التصوُّر المقترَح لمنهج سلوكيات السلامة المدرسيَّة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة؟

٢- وينبثق عن السؤال الرئيسيّ الأسئلة الفرعيَّة الآتية:

٣- ما أكثر المخاطر التي تتعرَّض لها التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ؟

٤- هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة بين وجهات نظر المعلِّمات حول أكثر المخاطر التي تتعرَّض لها التلميذاتُ ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة تبعًا للمتغير: (مكان العمل- التخصُّص العامّ- المؤهِّل العلميّ- عدد سنوات الخبرة- الخبرة في صفوف التدريس)؟

٥- ما سلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ؟

٦- هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة بين وجهات نظر المعلِّمات حول سلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة تبعًا للمتغير: (مكان العمل- التخصُّص العامّ- المؤهِّل العلميّ- عدد سنوات الخبرة- الخبرة في صفوف التدريس)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرُّف على:

أكثر المخاطر التي تتعرَّض لها التلميذاتُ ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة.

الفروق بين وجهات نظر المعلِّمات حول أكثر المخاطر التي تتعرَّض لها التلميذاتُ ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة تبعًا للمتغير: (مكان العمل- التخصُّص العامّ- المؤهِّل العلميّ- عدد سنوات الخبرة- الخبرة في صفوف التدريس).

سلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة.

الفروق بين وجهات نظر المعلِّمات حول أكثر المخاطر التي تتعرَّض لها التلميذاتُ ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة تبعًا للمتغير: (مكان العمل- التخصُّص العامّ- المؤهِّل العلميّ- عدد سنوات الخبرة- الخبرة في صفوف التدريس).

بناء التصوُّر المقترَح لمنهج السلامة المدرسيَّة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة.

أهميَّة الدراسة:

تتمثَّل أهميَّة الدراسة النظريَّة والتطبيقيَّة فيما يلي:

الأهمية النظريَّة

تتمثَّل في:

١- تسليط الضوء على المخاطر التي تتعرَّض لها التلميذاتُ ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة.

٢- إثراء الأدب النظري في عرض سلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة.

الأهمية التطبيقيَّة

تتمثَّل في:

١- هذه الدراسة -في حدود علم الباحثتين- تبين أنَّها الدراسة الأولى التي تناولت وضعَ تصوُّر مقتَرَح مبنيّ على أُسُس علميَّة لمنهج السلامة المدرسيَّة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة.

٢- تقديم دليل الممارَسات السليمة في البيئة المدرسيَّة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة.

٣- تنمية سلوكيات السلامة المدرسيَّة لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة.

حـــــدود الـــدراســـــة:

الحدود البشريَّة: المعلِّمات اللاتي يقمنَ بالتدريس للتلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة.

الحدود الزمانيَّة: الفصل الدراسيّ الثاني لعام (٢٠٢٠).

الحدود المكانيَّة: معاهد التربية الفكريَّة للبنات بجدة، وهما معهد التربية الفكريَّة الأول، ومعهد التربية الفكريَّة الثاني.

الحدود الموضوعيَّة: استبانة المخاطر (إعداد الباحثتين)، استبانة سلوكيات السلامة المدرسيَّة (إعداد الباحثتين)، تقديم التصوُّر المقترَح لمنهج السلامة المدرسيَّة (إعداد الباحثتين).

مصطلحـــــات الدراســـــة:

تصوُّر مقترَح (Proposed Perception):

يُعرَف بأنَّه: "تخطيط مستقبليّ مبنيّ على نتائج فعليَّة ميدانيَّة من خلال أدوات منهجيَّة كمية، أو كيفية لبناء إطار فكريّ عامّ يتبنَّاه فئات الباحثين، أو التربويين" (زين الدين، ٢٠١٣، ٦).

منهـــج (Curriculum):

يُعرَّف بأنَّه "جميع الخبرات والأنشطة والممارَسات المقصودة وغير المقصودة التي توفرها المدرسة لطلابها لتحقيق النتائج التعليميَّة المنشودة بما يتوافق مع أفضل ما تستطيعه قدراتهم" (السعود، ٢٠١٠، ٩).

الســـلامـــة (Safety):

يشير المصطلح إلى "مجموعة الإجراءات والاحتياجات الوقائية التي تُتَّخَذ، أو تتبع بكفاءةٍ عاليةٍ للتخطيط، والإشراف، والتنفيذ، والتشغيل والصيانة؛ لضمان سلامتها والاطمئنان على صحتها" (المديفر، ٢٠٠٥، ١٥).

لـذلك تُعـرِّف الباحثتـان التصـوُّر المقتـرَح لمـنهج السـلامة المدرسـيَّة **(Proposed Perception of school safety curriculum)**: إجرائيًّا بأنَّه: مخطَّط مبدئيّ لمنهج السلامة المدرسيَّة للصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بمدينة جدة، يستهدف تلبيةَ

احتياجات التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة ذوات الدرجة البسيطة والمتوسطة؛ لتحقيق أهداف التصوُّر المرجُوَّة منه بكفاءةٍ عاليةٍ، والمتمثِّلة في:

التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة (Student with Intellectual Disabilities):

تُعرِّف الجمعيَّة الأمريكيَّة للإعاقات الفكريَّة والنمائيَّة **The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2021)**: بأنَّ لديهنَّ انخفاضًا ملحوظًا في كل من الأداء العقليّ الوظيفيّ والسلوك التكيُّفيّ، ويكون هذا الانخفاض في السلوك التكيُّفيّ في اثنين أو أكثر من المجالات الآتية: (المفاهيميَّة، الاجتماعيَّة، العَمليَّة)، وتحدث هذه الإعاقة قبل سن (٢٢) سنة **(AAIDD, 2021)**.

وتُعرِّفها الباحثتان إجرائيًّا بأنهنَّ: التلميذات الآتي تم تشخيصهنَّ مِنْ قِبَل إدارة التربية الخاصَّة التابعة لوزارة التعليم، بأن لديهنَّ إعاقة فكريَّة تتراوح درجة ذكائهن ما بين بسيطة ومتوسطة (٧٥-٤٥) درجة على اختبارات التشخيص المطبَّقة عليهن، وهما اختبار ستانفورد بينيه والنضج الاجتماعيّ، ثم يتم توزيعهنَّ في معاهد التربية الفكريَّة بجدة لتلقِّي خدمات التربية الخاصَّة والخدمات المسانِدَة.

الصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة (The Lower Grades of Primary School):

تُعرِّفها الباحثتان إجرائيًّا بأنَّها: الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة، وهي إحدى مراحل معاهد التربية الفكريَّة بمدينة جدة، تمتدّ لستِّ سنوات، تبدأ بالصف الأول الابتدائيّ وتنتهي بالصف السادس الابتدائيّ.

الإطـــار النظـــريّ:

تقع السلامة ضمنَ السلوكيات العَمليَّة اليوميَّة التي نصَّ عليها التعريفُ الحديثُ للجمعية الأمريكيَّة للإعاقات الفكريَّة والنمائيَّة **The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)** (الحازمي، ٢٠١٤)، وهو أفضل التعريفات التي عرَّفَت الإعاقة الفكريَّة فقد عرفتها بأنَّها عجز واضح في كل من الأداء الوظيفيّ الفكري والسلوك التكيُّفيّ، والذي يُغطِّي العديدَ من المهارات المفاهيميَّة، والاجتماعيَّة، والعمليَّة اليوميَّة، وتظهر هذه الإعاقة قبلَ سن ٢٢ سنة **(AAIDD, 2021)**.

لذلك فإن ذوي الإعاقة الفكريَّة أكثر عرضةً لمصادر الخطر من غيرهم طوال حياتهم اليوميَّة سواء في المدرسة أو المنزل أو الطريق أو العمل **(Wright & Wolery, 2011)**، إلى جانب أن هذه الفئة تتميز بأنَّها فئة غير متجانسة من حيث الأسباب، أو المظاهر، أو الخصائص، وتختلف تلك الخصائص تبعًا لاختلاف درجة الإعاقة، والعمر، ونوعية الرعاية المقدمة لذوي الإعاقة الفكريَّة (الحازمي، ٢٠١٤).

كما تعدَّدت وتنوَّعَت مجالات سلوكيات السلامة التي يجب تنميتها لدى ذوي الإعاقة الفكريَّة؛ وذلك يرجع إلى اختلاف اهتمامات الباحثين، ومدى أهميتها في ضوء احتياجات هذه الفئة، واتفقت الكثيرُ من الدراسات على بعض المجالات مثل مجال السلامة الاجتماعيَّة في دراسة سبيفي وميشلنيق **Spivey & Mechling (2016)**، ومجال السلامة في المنزل والمدرسة والطريق في دراسة حميدة (٢٠١٩)، ومجال السلامة في الإسعافات الأوليَّة في دراسة إلدنيز وبوزاك **(2020) Eldeniz & Bozak**.

لقد تصدرت السلامة في المدرسة أعلى مجال من بين المجالات الأخرى (المنزل/ الطريق) في كثرة المخاطر التي يتعرض لها ذوو الإعاقة الفكريَّة (حميدة، ٢٠١٩)، فقد أوضَح كيني **Kinney (2009)** أن توفير بيئة مدرسيَّة آمِنة يُشكّل من التحدِّيات المهمة التي تواجهها المدرسة والقائمين عليها من التعليم، إضافةً إلى أنَّه يُمثِّل أحد علامات تقييم الأداء لكل من مُعلِّمي ومدراء المدارس، وتُؤثِّر السلامة المدرسيَّة تأثيرًا مباشرًا على الأداء والتحصيل الأكاديميّ للطلبة بصفةٍ عامَّةٍ.

قد تنشأ مصادر الخطر في بيئة المدرسة عن واحدة أو أكثر من مرافقها، والتي قد ينتج عنها أنواع مختلفة من المخاطر؛ إمَّا كهربائية من التماس، أو صحيَّة من تسمم، أو حريق، أو كيميائيَّة، أو غير ذلك؛ إذ صنَّف كلٌّ من (الجماز، ٢٠٠٤؛ السبول، ٢٠٠٤؛ ونس، ٢٠١٥) تلك المخاطر التي تُشكِّل تهديدًا على سلامة الطلبة في بيئة المدرسة تبعًا لنوع الخطر، وهي كالآتي:

المخاطر الشخصيَّة Personal Risks: وهي المخاطر التي تحدث بسبب عدم التزام التلميذة بتعليمات لجنة الأمن والسلامة المتوفرة في المدرسة، أو إهمال لوحات التحذير أو المشاجرات بين التلميذات وما قد ينتُج عنها من إصابات كالجروح والسقوط.

المخاطر الكيميائيَّة Chemical Risks: وهي المخاطر التي تنتج عن إهمال التلميذة لملابس الوقاية الشخصيَّة وقفازات اليدين مما قد تؤدِّي إلى إصابتها بالحروق أو استنشاقها للكيماويات؛ وذلك لعدم الالتزام بإجراءات الأمن والسلامة الخاصَّة بالمختبرات.

المخاطر الكهربائية Electrical Risks: وهي المخاطر التي قد تحدث بسبب عدم الكشف الدوريّ عن الأجهزة والمعدات الكهربائية، وعدم متابعتها أثناءَ الشراء، أو صيانتها بشكلٍ مستمرٍّ.

المَخاطِر الصحيَّة Health Risks: وهي المخاطر التي تحدث بسبب عدم التزام التلميذة بإجراءات الأمن والسلامة المدرسيَّة ذات العَلاقة بالبيئة غير النظيفة؛ حيث تعد ضربات الشمس والعدوى من أكثر المَخاطِر الصحيَّة انتشارًا في المدرسة.

أخطار الحريق Fire Hazards: وهي المخاطر التي تنتج عن عدم تطبيق التلميذة متطلَّبات الأمن والسلامة في المدرسة وعدم تهيئتها مُسبَقًا بكافَّة وسائل مكافحة الحريق بحسب أنواعها، طفايات الحريق.

المخاطر الميكانيكية Mechanical Risks: وهي المخاطر التي تحدث نتيجةَ تعرُّض التلميذة لمخاطر الآلات والمعدات الحركيَّة مثل الألعاب الحركيَّة كالمراجيح في الساحات المدرسيَّة، فذَكَر شاذلي (٢٠١٥) أن الاصطدام بالحوافّ الحادَّة أو حوافّ الأثاث تؤدِّي إلى الإصابة الجروح. ونُلاحِظ في تصنيفات مصادر الخطر السابقة تبعًا لنوع الخطر، أنَّها قد تتداخل فيما بينها فعلى سبيل المثال نرى أن أخطار التسمم ومخاطر التلوث والمَخاطِر الصحيَّة قد تكون واحدةً في حالة تعلُّقِها بالغذاء، وهي في كل الحالات صحيحة، كذلك تداخل أخطار التسمم والمخاطر الكيميائيَّة في حالة استنشاق المواد الكيميائيَّة.

للسلامة أهميَّةٌ للأفراد ذوي الإعاقة الفكريَّة بصفةٍ خاصةٍ؛ فهي تسعى لتجنبهم المخاطر ما أمكن، ويبرز دور السلامة هنا بكل ما أوتيت المدرسة من وسائل، أو أدوات، أو أساليب، أو إستراتيجيَّات، وتَكْمُن أهميتها في النقاط الآتية (بنهان، ٢٠١٠):

تزويد ذوي الإعاقة الفكريَّة بخبرات كافية فعَّالة تساهم عند إكسابها لهم في تجنبهم المخاطر؛ حيث إن عجزهم عن مواجهة تلك المخاطر يرجع إلى قلة خبراتهم السابقة، وعدم تهيئتهم للتعامل معها (وادي، ٢٠٠٨).

تزويد ذوي الإعاقة الفكريَّة بأساليب واستراتيجيَّات في كيفية التعامُل مع المخاطر التي يتعرضون لها؛ بهدف تقليل الآثار ما أمكن ذلك.

تساعد في توجيه ذوي الإعاقة الفكريَّة في كيفية المحافظة على سلامتهم من المخاطر؛ وذلك بإكسابهم المهارات ذات الأهمية القصوى لهم.

تزويد ذوي الإعاقة الفكريَّة بأساليب تدريب آمِنة، مدعَّمة بأنشطة أخرى؛ بهدف تسهيل التدريب لهم.

أن ضرورة إشراك الوالدين في برامج ذوي الإعاقة الفكريَّة بهدف تعميم المهارات إلى مواقف وأماكن أخرى، ستؤدي –بدورها– إلى تقديم نوع من الوعي الأماني لذوي الإعاقة الفكريَّة ولأوليائهم. أن في حالة تحقيق السلامة والأمان، سيؤدِّي –بدوره– إلى تحقيق كل من الثقة بالذات وتقدير الذات وتحقيق الذات؛ حيث تعد الحاجات العليا في هرم ماسلو للحاجات.

أن تنمية سلوكيات السلامة لذوي الإعاقة الفكريَّة يؤثِّر في تنمية العديد من المهارات من أهمِّها المهارات الاستقلاليَّة لديهم **(Wright & Wolery, 2011)**.

أهميَّة تنمية السلامة المدرسيَّة لذوي الإعاقة الفكريَّة على وجه الخصوص؛ نظرًا لكونها احتلَّت المجالَ الأولَ في كثرة مصادر الخطر التي تتعرض لها هذه الفئة من بين مجالَي المنزل والطريق (حميدة، ٢٠١٩).

أوصت العديدُ من الوكالات العالميَّة بالولايات المتحدة الأمريكيَّة من بينهم وكالة **(NHTSA)** بأهمية تعليم الأطفال سلوكيات السلامة وخاصة الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة بما يتناسب مع قدراتهم؛ بهدف حمايتهم من أخطار المجتمع؛ ممَّا يتطلَّب تخطيطًا للمناهج والبرامج والأساليب والطرق المناسبة وَفقًا لعمرهم الزمنيّ وقدراتهم أيضًا **(Coles et al, 2007)**، كما لا بدَّ أن تشتمل مناهجُ ذوي الإعاقة الفكريَّة بصفةٍ عامَّةٍ على مهارات الحياة اليوميَّة، ومِن بَينِها مهارات السلامة؛ حيث تشكل كأساس هام في بناء المهارات الأخرى مثل المهارات الأكاديميَّة، والاجتماعيَّة، والمهنيَّة (الحازمي، ٢٠١٤).

الـــدراســـات الســـابقـــة:

تناولت الباحثتان الدراسات السابقة التي بحثت سلوكيات السلامة لذوي الإعاقة الفكريَّة، والتـي ستعرضـها حسـب تسلسـلها الزمنـيّ مـن الأقدم إلـى الأحـدث؛ بَـدءًا بالدراسـات العربيَّـة، ثـم الأجنبيَّة؛ وذلك كما يلي:

٢-٢-١ الـــدراســـات العـــربيَّـــة:

قـام محمـد والخـولي (٢٠١٣) فـي دراسته بإعداد برنـامج تدريبـيّ باستخدام الحاسب الآلـي قائم على مفاهيم الأمن والسلامة في الذكاء الوجدانيّ ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكريَّة بدرجة بسيطة، وتم استخدام المنهج الوصفيّ والمنهج شبه التجريبيّ؛ حيث كان عدد أفـراد العينـة (٢٠) طفـلًا، وتـم تقسـيمهم بطريقـة عشـوائيَّة إلـى مجمـوعتين (١٠) ضـابطة و(١٠) تجريبية، واستخدمت المقاييس الآتية: (ستانفورد بينيه– السلوك التكيُّفيّ– الذكاء الوجدانيّ للأطفال– مهارات حل المشكلات للطفل ذي الإعاقة الفكريَّة بدرجة بسيطة– مفاهيم الأمن والسلامة المصوَّر) إضافةً إلى برنامج الأمن والسلامة، وقد توصلت النتائجُ إلى وجود فروق ذات دالَّة إحصائيَّة على كلٍّ من مقياس الذكاء الوجدانيّ، ومهارات حل المشكلات بعدَ التدريب لصالح المجموعة التجريبيَّة، أمَّا بالنسبة لمقياس الأمن والسلامة فتوجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة لصالح المجموعة التجريبيَّة.

وهدفت دراسة عباس (٢٠١٤) إلى معرفة مدى وعي الطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة ذات الدرجة البسيطة ببعض السلوكيات الوقائية، ومدى تناوُل مادة العلوم لها، وقد كانت العينة مجموعة طلاب الصف (الرابع، الخامس، السادس) الابتدائيّ بمدرسة التربية الفكريَّة، وقد تمَّ استخدامُ مقياس السلوكيات الوقائية المصوَّر، وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطَي رتب درجات طلاب الصف الرابع والخامس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطَي رتب درجات طلاب الصف الخامس والسادس، كما توصلت إلى انخفاض نمو تلك السلوكيات لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة في جميع الصفوف الثلاثة في مجالات الصحة والتغذية والأمان لضَعْف احتواء كتب العلوم لهذه السلوكيات.

وهدفت دراسة المحيسني (٢٠١٥) إلى التعرُّف على مدى إلمام كتاب التربية الاجتماعيَّة بمهارات السلامة والأمان للمرحلة الابتدائيَّة بمعاهد وبرامج التربية الفكريَّة بالمملكة العربيَّة

السعوديَّة، وتم استخدام المنهج الوصفيّ التحليليّ بتحليل محتوى كتاب التربية الاجتماعيَّة، فكانت العينة (٤) كتب تربية اجتماعيَّة من الصف الأول إلى الصف الرابع، وقد توصلت النتائج –بصفةٍ عامَّةٍ– إلى أن هناك ضَعفًا في نسبة تشبُّع كتاب التربية الاجتماعيَّة بمهارات السلامة والأمان، وعلى وجه التحديد تصدَّر كتابُ الصف الثاني كأكثر الكتب؛ من حيث احتواؤه على عدد مهارات السلامة والأمان، يليه الصف الأول، ثم الثالث، وأخيرًا الرابع، كما أنَّه لا يوجد تبايُن كبير بين محتويات الكتب (عينة الدراسة) من حيث توفُّر مهارات السلامة والأمان تبعًا لجدول التشبُّع الذي اتخذه الباحث في هذه الدراسة، إضافةً إلى أنَّه لا يوجد تبايُن كبير في محتوى ذلك الكتاب بين صفوف المرحلة الابتدائيَّة.

وفي السياق ذاته بحثت دراسة ربيع (٢٠١٧) عن تحديد مفاهيم التربية الوقائية التي من الواجب توفرها في كتب العلوم التي تدرس في معاهد التربية الفكريَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة وبرامجها، ومدى تناولها لها، كما تم تحديد مستوى وعي الطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة بتلك المفاهيم، وتم استخدام المنهج الوصفيّ التحليليّ لعينة (٥) كتب علوم من الصف الثاني إلى الصف السادس الابتدائيّ بمعاهد وبرامج التربية الفكريَّة، اختيرت بطريقة قصديَّة، فكانت الأدوات أداة استبيان لتحديد المفاهيم والسُّلوكيَّات الوقائية للطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة، وأداة أخرى لتحليل محتوى كتب العلوم، إضافةً إلى مقياس مصوَّر للسلوكيات الوقائية المطلوبة لتلك الفئة، وقد توصلت النتائج إلى أن الكتب تضمنت أبعاد التربية الوقائية بمستوى منخفض لمجالات الصحة والنظافة، والأمن والسلامة، وبمستوى منخفض جِدًّا للتربية الوقائيَّة النفسيَّة، وأن مستوى الوعي للعينة أقل من حد الكفاية على نحو دالّ إحصائيًّا لكل من أبعاد مقياس المفاهيم وللدرجة الكليَّة على المقياس.

كما قامت دراسة حميدة (٢٠١٩) بتنمية بعض سلوكيات الأمان والسلامة في (المنزل – المدرسة – الطريق) اللازمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكريَّة بدرجة بسيطة بمدارس التربية الفكريَّة، واعتمَد البحثُ على المنهجين الوصفيّ، والتجريبيّ ذي المجموعة الواحدة، وتضمَّنت أدواتُ البحث قائمةً بالأخطار التي يواجهها الأطفال ذوو الإعاقة الفكريَّة في (المنزل – المدرسة – الطريق)، وقائمة مهارات الأمان والسلامة، والبرنامج المقترَح، وبطاقَة ملاحَظة سلوكيات الأمان والسلامة (الأدوات من تصميم الباحث)، وقد تكوَّنت عينة البحث من (٧) أطفال ذوي إعاقة فكريَّة بدرجة

بسيطة بالصف الأول الابتدائيّ بإحدى مدارس التربية الفكريَّة بالقاهرة، وتم اختيار العينة وَفقًا لخصائص مشتركة؛ وهي العمر ونسبة الذكاء؛ حيث يتراوح العمر ما بين (٧-٩) سنوات ونسبة الذكاء ما بين (٥٠-٧٠)، وقد توصلت النتائج إلى نمو سلوكيات الأمان والسلامة في (المنزل – المدرسة – الطريق) لدى عينة البحث بعد التجريب.

قامت جونز **Jones (2006)** بدراسة تهدف إلى تعليم مفاهيم السلامة من الحرائق للأطفال ما قبل سن المدرسة الذين لديهم تأخُّر في النمو، فكانت العينة (١٤) طفلًا في مرحلة ما قبل المدرسة من فصلين من فصول التربية الخاصَّة، تراوحت أعمارهم ما بين (٣-٦) سنوات، تم اختيارهم بحسب موافَقة الوالدينِ، ثم صُنِّفوا إلى ثلاث فئات، (٥) منهم من ذوي الإعاقة الفكريَّة، و(٦) من ذوي الإعاقة السمعيَّة كلية/ جزئية، و(٣) من ذوي التأخُّر الشديد في التحصيل والضَّعْف الصحيّ العامّ، وتم استخدام المنهج التجريبيّ، وتمثلت أدوات الدراسة في برنامج السلامة من الحرائق؛ حيث حُدِّد فيه مفاهيم السلامة من الحرائق الواجب تعليمها لأفراد العينة، وكانت لفترة مدتها (١٠) أيام، كذلك اختبار قياس سلوكيات السلامة من الحرائق لتقييم مدى معرفتهم لمفاهيم السلامة من الحرائق، وقد توصلت النتائجُ إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسط درجات العينة على الاختبار في كل من القياس القَبليّ والبَعْديّ لصالح القياس البَعديّ؛ أي أن العينة زادت سلوكيات السلامة من الحرائق.

كما قام ماكلنج **Mechling (2008)** بدراسة استعرض فيها عدة دراسات بهدف التعرُّف على جملة من الأساليب لتنمية مهارات الأمن الشخصيّ للأطفال ذوي الإعاقة، في الفترة ما بين (١٩٧٦- ٢٠٠٦)، تم تحديد عدة معايير في أثناء جمع الدراسات السابقة (المنهجيَّة، المجال، العينة، لغة الدراسة المنشورة، المجلة)، كانت المنهجيَّة التجريبيَّة/ للمجال التعليميّ لمهارة الأمان والسلامة لعينة من فئة ذوي الإعاقة الفكريَّة، ومنشورة باللغة الإنجليزيَّة في مجلة لاستعراض الأقران، وتم استعراض (٣٦) دراسة في المجالات التالية: (٧) دراسات تناولت مهارات السلامة والأمان عند عبور الشارع، (٧) دراسات تناولت تطبيق إجراءات الإسعافات الأوليَّة، (٦) دراسات تناولت التعامُل الآمن مع الغرباء، (٦) دراسات تناولت الحوادث المنزليَّة، (٥) دراسات تناولت حُسْن التصرف في التعامُل مع النار، (٥) دراسات تناولت استخدامَ الهاتف في الحالات الطارئة،

وقد توصلت النتائجُ إلى أن جميع الدراسات المستعرضة حددت درجات معينة لقياس النجاح في إكساب مهارات الأمن والسلامة للأطفال ذوي الإعاقة الفكريَّة من الدرجة البسيطة إلى الشديدة، كما تم التوصل إلى أكثر الطُّرق فعاليةً؛ وهي النمذجة.

أما سبيفي وميشلينج **Spivey & Mechling (2016)** فقد هدَفَا إلى دراسة فعالية أسلوب النمذجة باستخدام الفيديو لتعليم مهارات السلامة الاجتماعيَّة لثلاث شابَّات ذوات إعاقة فكريَّة، تتراوح درجة إعاقتهنَّ من بسيطة إلى متوسطة، تم اختيارهنَّ مِنْ قِبَل معلِّمهم؛ حيث كان هؤلاء الطالبات يسافرنَ وحدهنَّ باستخدام وسائل النقل العامَّة، أو يحصل بينهنَّ منافَسات؛ ممَّا يزيد من تعرضهنَّ لمواجَهة المواقف الاجتماعيَّة، واستخدَم الباحثُ في الدراسة التصميم التجريبيّ؛ وهو تصميم متعدد لثلاث مهارات أمان اجتماعي: (الاستجابة للغرباء الذين: طلبوا معلومات شخصيَّة، وطلبوا المال، ودخلوا في المساحة الشخصيَّة للمشارِك)، وتم تكرارها للمشارِكات لتقييم فعالية التدخُّل وقدرات المشارِكات الثلاث على تعميم المهارات في المجتمع، ومن خلال استخدام مُحفِّزات أخرى، وقد توصلت النتائج إلى أن المشارِكات الثلاثة تعلمنَ مهارات السلامة الاجتماعيَّة، وكذلك تم تعميم قدرتهنَّ على الاستجابة لطلبات مرتكبيها للحصول على المال والمعلومات الشخصيَّة، لكنهم لم يعمّمنَّ قدرتهنَّ على الاستجابة الجسديَّة للجناة الذين يدخلون حيزهم الشخصيّ.

أمَّا دراسة إلدنيز وبوزاك **Eldeniz & Bozak (2020)** فقد هدَفَت إلى تقييم فعالية حقيبة تدريبيَّة مُعدَّة لتعليم مهارات الإسعافات الأوليَّة للأفراد من ذوي الإعاقة الفكريَّة والإضافية، لثلاث طلاب من المرحلة المتوسطة لديهم إعاقة فكريَّة بسيطة، وإعاقة إضافيَّة أخرى لكل واحد منهم، وهي على نحو الترتيب: (قصور انتباه وفَرْط حركة – ضَعْف بصر – صرع)، تراوحت أعمارُهم ما بينَ (١٢–١٥) سنة، وتم اختيارهم مِنْ قِبَل مركز الإرشاد والبحوث، وقد استخدَم الباحثُ في الدراسة التصميمَ الفرديَّ؛ حيث قام بتدريس مهارات الإسعافات الأوليَّة البسيطة (الجروح، الالتواء، لسعات النحل) في شكل مجموعة صغيرة من خلال استخدام أسلوب التدريس المباشر، تضمَّنَت سردَ القصص الرَّقْميَّة والنمذجة المباشرة، وقد توصلت النتائج إلى فعالية الحقيبة التدريبيَّة في تعليم مهارات الإسعافات الأوليَّة لأفراد العينة، ومحافظتهم على تلك المهارات لمدة شهر بعدَ الانتهاء من التعليم، كذلك تمكَّن أفرادُ العينة من تعميمها على الآخَرين، كما توصلت

نتائج الصلاحية الاجتماعيَّة إلى أن أفراد العينة استمتعوا بالفصول التي استخدم السرد الرَّقْميّ فيها، وأبدَوْا رغبتهم في الحصول عليها في دورات أخرى.

التعليق العامّ على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة تبيَّن للباحثتين مدى تنوُّع الدراسات في تناوُلهم لأبعاد السلامة؛ فمنها ما تناوَل بُعدًا واحدًا؛ مثل السلامة من الحرائق كدراسة جونز **Jons (2006)**، أو بُعْد السلامة الاجتماعيَّة كدراسة سبيفي وميشلينج **Spivey & Mechling (2016)**، أو بُعْد السلامة (الإسعافات الأوليَّة) كدراسة إلدنيز وبوزاك **Eldeniz & Bozak (2020)**، ومنها ما تناوَل بُعد السلامة في أكثر من بيئة؛ مثل: (المنزل– المدرسة– الطريق) كدراسة حميدة (٢٠١٩)، ومنهم مَن تناوَل بُعد السلامة في ذات المناهج التعليميَّة كدراسة (ربيع، ٢٠١٧؛ عباس، ٢٠١٤؛ المحيسني، ٢٠١٥).

يتَّضِح اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بوصفها الدراسة الأولى في –حدود علم الباحثتين– التي تناولت بُعْد السلامة المدرسيَّة في هيئة تصوُّر مقترَح لمنهج دراسي بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة، فممَّا سبَق نجد أن الدراسة الحالية ستجعل محورها الرئيسيّ في البحث حول السلامة المدرسيَّة؛ نظرًا لكونها تصدَّرَت أعلى مجال من بين المجالات الأخرى في كثرة المخاطر التي يتعرض لها ذوو الإعاقة الفكريَّة؛ وذلك بأنَّها ستتبَع المنهجَ المسحيَّ الوصفيَّ، وهو من أكثر المناهج المستخدَمة في الدراسات السابقة، باستخدام أداتَي الدراسة المتمثِّلة في قائمتَي أكثر المخاطر وسلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لها بهدف بناء التصوُّر المقترَح لمنهج السلامة المدرسيَّة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة بجدة.

المنهجيَّة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثتان في الدراسة المنهج المسحيّ الوصفيّ؛ بغرض حصر أكثر المخاطر التي تتعرَّض لها التلميذاتُ ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة بمعاهد التربية الفكريَّة في جدة، كذلك حَصْر سلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لتدريب أولئك التلميذات؛ بهدف بناء التصوُّر المقترَح لمنهج السلامة المدرسيَّة لتدريبهنَّ على مفاهيم وسلوكيات السلامة المدرسيَّة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوَّن مجتمعُ الدراسة من (٤٤) معلمة من معلِّمات التعليم العامّ والتربية الخاصَّة اللاتي يدرسن الصفوفَ الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة، وهما: معهد التربية الفكريَّة الأول للبنات، ومعهد التربية الفكريَّة الثاني للبنات، أمَّا عينة الدراسة الإجمالية فقد تكوَّن أفرادُها من (٤٤) معلمة، تم تطبيقُ الأداة الأولى على جميع أفراد العينة البالغ عددهن (٤٤) معلمة، والأداة الثانية تم تطبيقها على (٣٧) معلمة من (٤٤) معلمة بسبب تسرُّب (٧) معلِّمات في تطبيق هذه الأداة.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثتان في الدراسة أداتَي استبانة؛ لمناسبتهما لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة عن تساؤلاتها، تعرضهما فيما يلي:

استبانة المخاطر التي تتعرَّض لها التلميذاتُ ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة، (إعداد الباحثتين):

قامت الباحثتان بإعداد الصورة الأوليَّة من أداة الدراسة، من خلال مراجَعة بعض الأدبيات المرتبطة بمتغيرات الدراسة أي المخاطر التي من الممكن أن تتعرَّض لها التلميذاتُ ذوات الإعاقة الفكريَّة؛ مثل: (حميدة، ٢٠١٩؛ سليمان وآخرين، ٢٠١٣؛ المحيسني، ٢٠١٧؛ مغربي، ٢٠١٦؛ نسيم وأبو العيون، ٢٠١٣)، وبناءً على ما سبَق تكوَّنت الاستبانة في صورتها الأوليَّة من (٥٧) عبارة موزَّعة على (١٠) أبعاد.

طُرُق حساب الصدق:

استخدمت الباحثتان لحساب صدق الاستبانة طريقتين؛ وهما: صِدْق المحكِّمِين، وصِدْق الاتساق الداخليّ توضحهما فيما يلي:

صدق المحكِّمين:

تم التأكُّد من صدق الصورة الأوليَّة للاستبانة، بعرضها على مجموعة من المحكِّمِين بلَغ عددُهم (١٦) مُحكِّمًا، وهم من المختصين في مجال التربية الخاصَّة، أعضاء هيئة التدريس والمختصِّين في مجال السلامة، فقامت الباحثتان بتعديل الاستبانة وَفقًا لملاحظاتهم وآرائهم.

صِدْق الاتساق الداخليّ:

للتحقُّق من صِدْق الاتساق الداخليّ للاستبانة، تم حساب قِيَم معامل ارتباط بيرسون **(Pearson's Correlation Coefficient)**؛ على عينة استطلاعيَّة مكوَّنة من (٣٠) معلمة؛ للتعرُّف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكليَّة للبُعْد، وقد تراوحت قِيَم معاملات ارتباط العبارات بكل بُعْد ما بين (٠,٥٢- ٠,٩٠) درجة، جميعها موجبة، ودالَّة إحصائيًّا عندَ مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل؛ ممَّا يُشِير إلى صِدْق الاتساق الداخليّ بين عبارات كل بُعْد مع بُعْده الكلي.

طُـرُق حسـاب الثبـات:

تم التأكُّد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخراج قِيَم معامل الثبات ألفَا كرونباخ (معادلة ألفَا كرونباخ) **(Cronbach's Alpha)**، أن قيمة معامل الثبات العامّ بلغت (٠,٩٦)، وهي قيمة مرتفعة، وهذا يدلُّ على أن الاستبانة تتمتَّع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميدانيّ للدراسة؛ وبذلك بلغت الاستبانة في صورتها النهائيَّة (٦٢) عبارة موزَّعة على (١٠) أبعاد. لتصحيح الأداة تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، بحيث تُعطى الدرجة (٣) للاستجابة معرفة مرتفعة، وتُعطى الدرجة (٢) للاستجابة معرفة متوسطة، وتُعطى الدرجة (١) للاستجابة معرفة منخفضة.

جدول (١-١) تقسيم فئات مقياس ليكرت الثلاثي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	معرفة مرتفعة	٢,٣٥	٣,٠٠
٢	معرفة متوسطة	١,٦٨	٢,٣٤
٣	معرفة منخفضة	١,٠٠	١,٦٧

٢- استبانة سلوكيات السلامة المدرسيَّة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة، (إعداد الباحثتين):

تم إعداد الصورة الأوليَّة من الاستبانة من خلال مراجَعة بعض الأدبيات النظريَّة المرتبطة بمتغيرات الدراسة في سلوكيات السلامة المدرسيَّة؛ مثل: (السباعي ٢٠١٣؛ السباعي والعابدين،

٢٠١٥)، كذلك مراجَعة بعض المقاييس والبرامج في الدراسات السابقة ذات العَلاقة؛ مثل: (محمود وآخرين، ٢٠١٩؛ المشاقبة، ٢٠١٨؛ مغربي، ٢٠١٦)، وقد اعتمدت الباحثتان في تحديد مصادر المخاطر الرئيسيَّة على استبانة المحيسني (٢٠١٥)، وبناءً على ما سبق، تكوَّنت الأداة في صورتها الأوليَّة من مجموعة من سلوكيات السلامة المدرسيَّة بلَغ عددُها (١٠) سلوكيات فرعيَّة، تُمثِّل الأبعاد الرئيسيَّة للاستبانة، موزَّعة عليها (٦٤) عبارة.

للتحقُّق من الخصائص السيكومتريَّة للأداة، تم حساب الصِّدْق والثبات كما يلي:

طُـرُق حسـاب الصـدق:

استخدمت الباحثتان لحساب صدق الاستبانة طريقتين؛ وهما: طريقة صدق المحكِّمين، وطريقة صِدْق الاتساق الداخليّ، توضحها فيما يلي:

صدق المحكِّمين:

تم التأكُّد من صدق الصورة الأوليَّة للاستبانة؛ بعَرْضها على مجموعة من المحكِّمِين بلَغ عددُهم (١٥) محكمًا، وهم من المختصِّين في مجال التربية الخاصَّة أعضاء هيئة التدريس والمختصِّين في مجال السلامة، فقامت الباحثتان بتعديل الاستبانة بناءً على ملاحظاتهم.

صِدْق الاتساق الداخليّ:

للتحقُّق من صِدْق الاتساق الداخليّ للاستبانة، تم حساب قِيَم معامل ارتباط بيرسون **(Pearson's Correlation Coefficient)**؛ للتعرُّف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكليَّة للبُعْد، وقد تراوحت قِيَم معاملات ارتباط كل عبارات (٠,٥١– ٠,٩٥)، جميعها موجبة، ودالَّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ ممَّا يُشِير إلى صِدْق الاتساق الداخليّ بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

طـرق حسـاب الثـبات:

تم التأكُّد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخراج قِيَم معامل الثبات ألفَا كرونباخ (معادلة ألفَا كرونباخ) **(Cronbach'sAlpha (α))**، أن قيمة معامل الثبات العامّ مرتفع؛ حيث بلغت

(٠,٩٧)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميدانيّ للدراسة؛ وبذلك بلغت الاستبانة في صورتها النهائيَّة (٦٢) عبارة موزَّعة على (١٠) أبعاد. لتصحيح الأداة تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، بحيث تُعطى الدرجة (٣) للاستجابة معرفة مرتفعة، وتُعطى الدرجة (٢) للاستجابة معرفة متوسطة، وتُعطى الدرجة (١) للاستجابة معرفة منخفضة.

جدول (١-٢) تقسيم فئات مقياس ليكرت الثلاثي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	معرفة مرتفعة	٢,٣٥	٣,٠٠
٢	معرفة متوسطة	١,٦٨	٢,٣٤
٣	معرفة منخفضة	١,٠٠	١,٦٧

بعد التأكُّد من صدق أداتَي الدراسة وثباتهما، وصلاحيتهما للتطبيق، قامت الباحثتان بتطبيقهما ميدانيًّا باتباع الخطوات الآتية:

أ) الحصول على الموافَقات اللازمة لتطبيق أداتَي الاستبانة على أفراد عينة الدراسة.

ب) زيارة معاهد التربية الفكريَّة للبنات بجدة ميدانيًّا، والتواصل مع مشرفات معاهد التربية الفكريَّة للإناث بجدة؛ لتحديد عدد أفراد عينة الدراسة اللواتي سيُطبَّق عليهنَّ أداتَا الدراسة.

ج) مشارَكة رابط أداتَي الدراسة إلكترونيًّا مع مشرفات المعهدين.

د) استلام الاستبانات، وقد بلَغ عددُها (٤٤) استبانة في الأداة الأولى، و(٣٧) استبانة في الأداة الثانية.

هـ) استخراج الدرجات الخام لكل أداة من أدوات الدراسة.

و) إدخال البيانات في برنامج المعالجة الإحصائيّ للعلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة **Statistical Package for Social Sciences** والتي يُرمَز لها اختصارًا بالرمز **(SPSS)**، ثم تحليل النتائج وتفسيرها.

ز) تقديم التوصيات والبحوث المقترَحة في ضوء ما توصَّلَت إليه الدراسةُ.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

١- نتائج السؤال الفرعي الأول الذي ينصُّ على: "ما أكثر المخاطر التي تتعرَّض لها التلميذاتُ ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ؟".

لتحديد أكثر المخاطر التي تتعرَّض لها التلميذاتُ ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ، تم حساب قِيَم المتوسط الحسابيّ لهذه الأبعاد وصولًا إليها، والجدول (١-٣) يُوضِّح ذلك.

جدول (١-٣) استجابات أفراد عينة الدراسة على أكثر المخاطر التي تتعرَّض لها التلميذاتُ ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ (ن=٤٤)

م	مسمى البُعْد	قيمة المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرُّتْبة
١	أخطار غياب مفاهيم الوقاية الشخصيَّة	١,٧٨	٠,٥٠	١
٢	أخطار عدم معرفة رموز ومدلول الإشارات التحذيرية والإرشاديَّة والاستدلاليَّة	١,٤٨	٠,٣٨	٩
٣	أخطار غياب التغذية السليمة	١,٧٤	٠,٤٩	٣
٤	أخطار غياب الإسعافات الأوليَّة	١,٧٦	٠,٥١	٢
٥	أخطار التلوث متعدد المظاهر	١,١٠	٠,٢٤	١٠
٦	أخطار التسمم	١,٥٣	٠,٤٠	٧
٧	المخاطر الميكانيكية والحركية	١,٦١	٠,٤٧	٥
٨	المخاطر الكهربائية	١,٤٩	٠,٤٠	٨
٩	المخاطر الحراريَّة	١,٥٥	٠,٤٥	٦
١٠	المخاطر الطبيعيَّة	١,٦٦	٠,٤٦	٤
	المخاطر الكليَّة	**١,٥٨**	**٠,٣٣**	–

يتَّضِح من خلالِ النتائجِ الموضَّحَة أعلاه أن قِيَم متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة أكثر المخاطر التي تتعرَّض لها التلميذاتُ ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ ظهرت بدرجة منخفضة بمتوسطٍ

حسابيٍّ بلغت قيمته (١,٥٨ من ٣,٠٠)؛ حيث تم ترتيب نتائج الأبعاد ترتيبًا تصاعديًّا، حسبَ موافقة أفراد عينة الدراسة؛ فتمثَّل بُعد أخطار التلوث متعدد المظاهر المرتبة الأولى، يليها بُعد أخطار عدم معرفة رموز ومدلول الإشارات التحذيريَّة والإرشاديَّة والاستدلاليَّة، يليها بُعد المخاطر الكهربائية، يليها بُعد أخطار التسمم، يليها بُعد المخاطر الحراريَّة، يليها بُعد المخاطر الميكانيكيَّة والحركيَّة، يليها بُعد المخاطر الطبيعيَّة، يليها بُعد أخطار غياب التغذية السليمة، يليها أخطار غياب الإسعافات الأوليَّة، وأخيرًا جاء بُعد أخطار غياب مفاهيم الوقاية الشخصيَّة، بمتوسطات حسابيَّة بلغت قيمتُها على التوالي: (١,١٠: ١,٤٨ : ١,٤٩: ١,٥٣: ١,٥٥: ١,٦١: ١,٦٦: ١,٧٤: ١,٧٦: ١,٧٨) من (٣,٠٠).

توصَّلَت الدراسةُ إلى أن أكثر المخاطر التي تتعرَّض لها التلميذاتُ ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ ظهرت معرفة التلميذات بها بنسبة منخفضة في كافَّة الأبعاد؛ أي انخفاض مستوى معرفة التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بمصادر المخاطر التي تتعرضنَ لها، واتفقت هذه النتيجةُ مع نتيجة دراسة ربيع (٢٠١٧)، ونتيجة دراسة جونز **Jones (2006)** وهي النتائج التي تم الإشارة إليها سابقًا؛ حيث أشارت دراسة ربيع (٢٠١٧) إلى انخفاض مستوى وعي ذوي الإعاقة الفكريَّة على مقياس المفاهيم بصفةٍ عامَّةٍ، في حين أشارت نتيجة دراسة جونز **Jones (2006)** إلى انخفاض مستوى وعيهم بمخاطر الحريق بصفةٍ خاصةٍ.

وتُفسِّر الباحثتان نتيجةَ ظهور المعرفة بنسبة منخفضة إلى قلة الخبرة السابقة لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بمصادر المخاطر التي من الممكن أن تتعرضنَ لها، فقد ترجع قلة الخبرة السابقة إلى عدة أسباب أشارت إليها نتائج بعض الدراسات السابقة؛ وهي: دراسة وادي (٢٠٠٨) التي توصلت إلى عدم إخضاع التلميذات للبرامج التدريبيَّة الكافية، وهذا التفسير ما اتفقت معه دراسة محمد والخولي (٢٠١٣)؛ حيث أشارت إلى قلة اهتمام بعض أولياء أمور التلميذات وبعض معلماتهنَّ بإعداد البرامج وتدريبهنَّ على الأنشطة المساعِدة التي تُنمِّي وعيهنَّ نحوَ تجنُّب

المخاطر، إلى جانب السبب الرئيسيّ؛ وهو ضَعْف القدرة العقليَّة لديهنَّ، وقلة وعيهنَّ بمفاهيم السلامة، فقد أوضحت دراسة مغربي (٢٠١٦) أن ذوات الإعاقة الفكريَّة يمتلكن أدنى حد من إدراك المخاطر ومواقفها؛ إذ ترتفع معدلات إصاباتهن بالمخاطر؛ فقدرتهنَّ ضعيفة على الاستجابة، وقلة معرفتهنَّ بالاحتياطات اللازم القيام بها.

كما أن هناك أسبابًا أخرى لقلة الخبرة السابقة لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة؛ فقد أشارت نتائج دراستَي (عباس، ٢٠١٤؛ ربيع، ٢٠١٧) إلى ضَعْف احتواء بعض مناهج الصفوف الدنيا للتلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة في معاهد التربية الفكريَّة على بعض مفاهيم السلامة؛ إذ توصلت نتائج دراسة عباس (٢٠١٤) إلى أن كتب العلوم تضمنت مستوى منخفضًا بالبُعد الصحيّ والغذائيّ، وتضمنت مستوى منخفضًا بالبُعد الوقائيّ؛ مثل أخطار المواد الكيميائيَّة، وتوصلت نتائج دراسة ربيع (٢٠١٧) إلى ضَعْف محتوى كتب العلوم فيما يتعلَّق بمفاهيم الوقاية الشخصيَّة؛ مثل السلامة أثناء ممارَسة الأنشطة، وعندَ استخدام السلالم، وضَعْف محتواه فيما يتعلَّق ببُعْد الصحة والنظافة، وضَعْف محتواه بمفاهيم التربية الصحيَّة فيما يتعلَّق بنظافة البيئة، وضَعْف محتواه فيما يتعلَّق ببُعد الأمن والسلامة؛ مثل السلامة من الأشياء الحادَّة كالسِّكِّين والشوكة.

٢- نتائج السؤال الفرعي الثاني الذي ينص على: "هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة بين وجهات نظر المعلِّمات حولَ أكثر المخاطر التي تتعرَّض لها التلميذاتُ ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة تبعًا للمتغير: (مكان العمل- التخصُّص العامّ- المؤهِّل العلميّ- عدد سنوات الخبرة- الخبرة في صفوف التدريس)؟".

للتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائيَّة في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف المتغير: (مكان العمل- التخصُّص العامّ- المؤهِّل العلميّ) تم استخدام اختبار "ت"، ولاختلاف متغيِّر: (عدد سنوات الخبرة- الخبرة في صفوف التدريس) تم استخدام اختبار تحليل التبايُن الأحاديّ وجاءت النتائج كالآتي:

أ) الفروق باختلاف متغيِّر مكان العمل:

جدول (١-٤) نتائج اختبار "ت"
للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيِّر مكان العمل (ن=٤٤)

م	مسمى البُعْد	مكان العمل	العدد	قيمة المتوسط	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	الدلالة	التعليق
١	أخطار غياب مفاهيم الوقاية الشخصيَّة	معهد التربية الفكريَّة الأول للبنات	٢٦	١,٧٦	٠,٥٤	-٠,٢٢	٠,٨٣	غير دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني للبنات	١٨	١,٨٠	٠,٤٤			
٢	أخطار عدم معرفة رموز ومدلول الإشارات التحذيريَّة والإرشاديَّة والاستدلاليَّة	معهد التربية الفكريَّة الأول للبنات	٢٦	١,٤٢	٠,٣٩	-١,٢٤	٠,٢٢	غير دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني للبنات	١٨	١,٥٦	٠,٣٦			
٣	أخطار غياب التغذية السليمة	معهد التربية الفكريَّة الأول للبنات	٢٦	١,٦٩	٠,٤٩	-٠,٨٦	٠,٣٩	غير دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني للبنات	١٨	١,٨٢	٠,٥٠			
٤	أخطار غياب الإسعافات الأوليَّة	معهد التربية الفكريَّة الأول للبنات	٢٦	١,٧٣	٠,٥٥	-٠,٤٢	٠,٦٨	غير دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني للبنات	١٨	١,٨٠	٠,٤٥			
٥	أخطار التلوث متعدد المظاهر	معهد التربية الفكريَّة الأول للبنات	٢٦	١,٠٩	٠,١٦	-٠,٤١	٠,٦٩	غير دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني للبنات	١٨	١,١٢	٠,٣٢			
٦	أخطار التسمم	معهد التربية الفكريَّة الأول للبنات	٢٦	١,٤٧	٠,٣٤	-١,٣٢	٠,١٩	غير دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني للبنات	١٨	١,٦٣	٠,٤٧			
٧	المخاطر الميكانيكيَّة والحركيَّة	معهد التربية الفكريَّة الأول للبنات	٢٦	١,٦١	٠,٥١	-٠,٠٢	٠,٩٩	غير دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني للبنات	١٨	١,٦١	٠,٤١			
٨	المخاطر الكهربائية	معهد التربية الفكريَّة الأول للبنات	٢٦	١,٤٤	٠,٣٨	-١,٠٥	٠,٣٠	غير دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني للبنات	١٨	١,٥٦	٠,٤٣			
٩	المخاطر الحراريَّة	معهد التربية الفكريَّة الأول للبنات	٢٦	١,٦٠	٠,٥٣	٠,٨٧	٠,٣٩	غير دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني للبنات	١٨	١,٤٩	٠,٣٢			
١٠	المخاطر الطبيعيَّة	معهد التربية الفكريَّة الأول للبنات	٢٦	١,٦٧	٠,٥١	٠,٢٤	٠,٨١	غير دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني للبنات	١٨	١,٦٤	٠,٤٠			
	المخاطر الكليَّة	معهد التربية الفكريَّة الأول للبنات	٢٦	١,٥٥	٠,٣٦	-٠,٦٥	٠,٥٢	غير دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني للبنات	١٨	١,٦٢	٠,٢٧			

يتَّضِح من خلالِ النتائجِ الموضَّحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حولَ جميع أبعاد الأداة باختلاف متغيِّر مكان العمل؛ ممَّا يعني -بشكلٍ أوضحَ- أن اختلاف بيئة مكان العمل لا تؤثر نحوَ تقدير المخاطر التي تتعرض لها التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا بالمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ؛ أي اتفاق جميع المعلِّمات بمختلف مكان عملهن على معرفة أولئك التلميذات بتلك المخاطر بنفس المستوى؛ وهو المستوى

المنخفض، وتتفق هذه النتيجةُ مع نتيجة دراسة حميدة (٢٠١٩) التي توصلت إلى بعض تلك المخاطر في مدارس التربية الفكريَّة، وتُرجِّح الباحثتان سببَ هذه النتيجة إلى أن معاهد التربية الفكريَّة معاهد حكوميَّة تابعة لوزارة التعليم، وهذان المعهدان يخضعان لنفس الإجراءات والشروط من الناحية الماديَّة والإداريَّة والفنيَّة؛ ممَّا يُعرِّضهنَّ لنفس المخاطر.

ب) الفروق باختلاف متغيِّر التخصُّص العامّ:

الجدول (١-٥) نتائج اختبار "ت" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيِّر التخصُّص العامّ (ن=٤٤)

م	مســـمى البُعْـــد	التخصّص العامّ	العدد	قيمة المتوسط	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	الدلالة	التعليق
١	أخطار غياب مفاهيم الوقاية الشخصيَّة	تربية خاصَّة	٤٠	١,٧٥	٠,٤٩	١,٠٧-	٠,٢٩	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	٢,٠٣	٠,٦٠			
٢	أخطار عدم معرفة رموز ومدلول الإشارات التحذيريَّة والإرشاديَّة والاستدلاليَّة	تربية خاصَّة	٤٠	١,٤٦	٠,٣٨	٠,٩٠-	٠,٣٨	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	١,٦٤	٠,٤٢			
٣	أخطار غياب التغذية السليمة	تربية خاصَّة	٤٠	١,٧٥	٠,٥١	٠,٩٩	٠,٣٤	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	١,٦٤	٠,١٤			
٤	أخطار غياب الإسعافات الأوليَّة	تربية خاصَّة	٤٠	١,٧٢	٠,٤٨	١,٥٥-	٠,١٣	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	٢,١٣	٠,٧١			
٥	أخطار التلوث متعدد المظاهر	تربية خاصَّة	٤٠	١,١٠	٠,٢٤	٠,٨٤-	٠,٤١	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	١,٢٠	٠,٢٣			
٦	أخطار التسمم	تربية خاصَّة	٤٠	١,٥٥	٠,٤٢	٠,٨٣	٠,٤١	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	١,٣٨	٠,١٦			
٧	المخاطر الميكانيكيَّة والحركيَّة	تربية خاصَّة	٤٠	١,٥٨	٠,٤٤	١,٦٠-	٠,١٢	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	١,٩٦	٠,٦٤			
٨	المخاطر الكهربائية	تربية خاصَّة	٤٠	١,٤٩	٠,٤٠	٠,١٦	٠,٨٨	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	١,٤٦	٠,٤٤			
٩	المخاطر الحراريَّة	تربية خاصَّة	٤٠	١,٥١	٠,٤٠	١,٢٦-	٠,٢٩	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	٢,٠٠	٠,٧٧			
١٠	المخاطر الطبيعيَّة	تربية خاصَّة	٤٠	١,٦٦	٠,٤٥	٠,١٣-	٠,٩٠	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	١,٦٩	٠,٦٦			
	المخاطر الكليَّة	تربية خاصَّة	٤٠	١,٥٧	٠,٣٢	٠,٩١-	٠,٣٧	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	١,٧٢	٠,٤٤			

يتَّضِح من خلالِ النتائجِ الموضَّحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول جميع أبعاد الأداة باختلاف متغيِّر التخصُّص العامّ؛ ممَّا يعني -بشكلٍ أوضحَ- أن اختلاف التخصُّص العامّ لا يؤثِّر في تقدير المخاطر

التي تتعرَّض لها التلميذاتُ ذواتُ الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا بالمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ؛ أي اتفاق جميع المعلِّمات بمختلف تخصصهنَّ العامّ على معرفة أولئك التلميذات بتلك المخاطر بنفس المستوى، وتُفسِّر الباحثتان هذه النتيجة بتعدد المخاطر التي تواجهها التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة، إضافةً إلى وضوح مستوى معرفة أولئك التلميذات بتلك المخاطر أمام أعين معلماتهنَّ؛ فالمعلمة أكثر شخص ملاحَظَة ومقارَنةً ومعرفةً بتلميذاتها، كما أن معلِّمات تخصص التعليم العامّ قد يُكمِّلون مع معلِّمات تخصص التربية الخاصَّة وجهة النظر التكاملية من ناحية مقارَنة طالب من غير ذوي الإعاقة الفكريَّة مع طالب من ذوي الإعاقة الفكريَّة.

ج) الفروق باختلاف متغيِّر المؤهِّل العلميّ:

الجدول (١-٦) نتائج اختبار "ت" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيِّر المؤهِّل العلميّ (ن=٤٤)

م	مســـمى البُعْـــد	المؤهل العلميّ	العدد	قيمة المتوسط	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	الدلالة	التعليق
١	أخطار غياب مفاهيم الوقاية الشخصيَّة	بكالوريوس	٤١	١,٨٢	٠,٤٨	٢,٣٢	*٠,٠٣	دالَّة
		دراسات عُليا	٣	١,١٧	٠,١٩			
٢	أخطار عدم معرفة رموز ومدلول الإشارات التحذيريَّة والإرشاديَّة والاستدلاليَّة	بكالوريوس	٤١	١,٥١	٠,٣٧	٦,٢٥	**٠,٠٠	دالَّة
		دراسات عُليا	٣	١,٠٧	٠,٠٦			
٣	أخطار غياب التغذية السليمة	بكالوريوس	٤١	١,٧٧	٠,٥٠	١,٣٢	٠,١٩	غير دالَّة
		دراسات عُليا	٣	١,٣٨	٠,١٧			
٤	أخطار غياب الإسعافات الأوليَّة	بكالوريوس	٤١	١,٧٧	٠,٥١	٠,٧١	٠,٤٨	غير دالَّة
		دراسات عُليا	٣	١,٥٦	٠,٣٩			
٥	أخطار التلوث متعدد المظاهر	بكالوريوس	٤١	١,١١	٠,٢٥	٠,٧٨	٠,٤٤	غير دالَّة
		دراسات عُليا	٣	١,١٠	٠,٠٠			
٦	أخطار التسمم	بكالوريوس	٤١	١,٥٤	٠,٤١	٠,٦٤	٠,٥٢	غير دالَّة
		دراسات عُليا	٣	١,٣٩	٠,٤٢			
٧	المخاطر الميكانيكيَّة والحركيَّة	بكالوريوس	٤١	١,٦٣	٠,٤٧	١,٠٧	٠,٢٩	غير دالَّة
		دراسات عُليا	٣	١,٣٣	٠,٤٤			
٨	المخاطر الكهربائية	بكالوريوس	٤١	١,٥٢	٠,٤٠	٣,١٨	*٠,٠٤	دالَّة
		دراسات عُليا	٣	١,١١	٠,١٩			
٩	المخاطر الحراريَّة	بكالوريوس	٤١	١,٥٩	٠,٤٥	٢,٠٠	٠,٠٥	غير دالَّة
		دراسات عُليا	٣	١,٠٧	٠,١٢			
١٠	المخاطر الطبيعيَّة	بكالوريوس	٤١	١,٧١	٠,٤٤	١٠,٣٠	**٠,٠٠	دالَّة
		دراسات عُليا	٣	١,٠٠	٠,٠٠			
	المخاطر الكليَّة	بكالوريوس	٤١	١,٦١	٠,٣٢	٢,٠٨	*٠,٠٤	دالَّة
		دراسات عُليا	٣	١,٢٢	٠,١٣			

*** دالَّة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل ** دالَّة عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل**

يتَّضِح من خلالِ النتائجِ الموضَّحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حولَ جميع الأبعاد باستثناء الأبعاد الآتية: (الأول، الثامن، الكلي) باختلاف متغيِّر المؤهِّل العلميّ لصالح مؤهِّل البكالوريوس؛ ممَّا يعني –بشكلٍ أوضحَ– أن اختلاف المؤهِّل العلميّ لا يؤثِّر في تقدير تلك المخاطر السابقة التي تتعرَّض لها التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا بالمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ؛ أي اتفاق جميع المعلِّمات (أفراد العينة) بمختلف مؤهلاتهنَّ العلميَّة على معرفة أولئك التلميذات بتلك المخاطر بنفس المستوى وهو المستوى المنخفض، وتُفسِّر الباحثتان هذه النتيجةَ إلى أنَّه قد يعود إلى التقارب التعليميّ بين المعلِّمات في كلا المؤهلين، وتشابُه اهتماماتهنَّ نحو السلامة المدرسيَّة والمخاطر التي يتعرضنَ لها؛ لذا كانت درجة ملاحظتهن عاليةً تجاهَ مستوى معرفة التلميذات بهذه المخاطر واهتمام أولئك المعلِّمات بأهمية معرفة تلميذاتهن بها.

وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول البُعْد الثاني والعاشر باختلاف متغيِّر المؤهِّل العلميّ لصالح مؤهِّل البكالوريوس؛ وهذا يعني –بشكلٍ أوضحَ– أن لاختلاف المؤهِّل العلميّ أثرًا في تقدير تلك المخاطر السابق ذكرها لأولئك التلميذات من وجهة نظر معلماتهنَّ؛ أي أن المعلِّمات اللواتي مؤهلهن العلميّ بكالوريوس يرين مستوى امتلاك معرفة التلميذات بتلك المخاطر مرتفعًا قليلًا مقارنةً بوجهة نظر المعلِّمات اللواتي مؤهلهن العلميّ دراسات عُليا، لكن مازال كلاهما في حدود المستوى المنخفض، وتُفسِّر الباحثتان هذه النتيجةَ بكون أغلب المعلِّمات حاصلات على المؤهِّل العلميّ (البكالوريوس).

د) الفروق باختلاف متغيِّر عدد سنوات الخبرة:

جدول (١-٧) نتائج "تحليل التبايُن الأحاديّ"
للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيِّر عدد سنوات الخبرة (ن=٤٤)

م	مســـمى البُعْـــد	مصدر التبايُن	مجموع مربَّعات	درجات الحرية	متوسط المربَّعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيَّة	التعليق
١	أخطـــار غيـــاب مفـــاهيم الوقايـــة الشخصيَّة	بين المجموعات	١,٠٠	٤	٠,٢٥	١,٠٢	٠,٤١	غير دالَّة
		داخل المجموعات	٩,٥٩	٣٩	٠,٢٥			
		المجموع	١٠,٥٩	٤٣	–			
٢	أخطـار عـدم معرفـة رمـوز ومـدلول الإشـــارات التحذيريَّـــة والإرشـــاديَّة والاستدلاليَّة	بين المجموعات	٠,٣١	٤	٠,٠٨	٠,٥١	٠,٧٣	غير دالَّة
		داخل المجموعات	٥,٨٣	٣٩	٠,١٥			
		المجموع	٦,١٤	٤٣	–			
٣	أخطار غياب التغذية السليمة	بين المجموعات	١,٤٦	٤	٠,٣٧	١,٥٩	٠,٢٠	غير دالَّة
		داخل المجموعات	٨,٩٦	٣٩	٠,٢٣			
		المجموع	١٠,٤٢	٤٣	–			
٤	أخطار غياب الإسعافات الأوليَّة	بين المجموعات	٠,٧٥	٤	٠,١٩	٠,٧١	٠,٥٩	غير دالَّة
		داخل المجموعات	١٠,٢٣	٣٩	٠,٢٦			
		المجموع	١٠,٩٧	٤٣	–			
٥	أخطار التلوث متعدد المظاهر	بين المجموعات	٠,٢٧	٤	٠,٠٦	١,١٠	٠,٣٧	غير دالَّة
		داخل المجموعات	٢,١٩	٣٩	٠,٠٦			
		المجموع	٢,٤٤	٤٣	–			
٦	أخطار التسمم	بين المجموعات	٠,١٠	٤	٠,٠١	٠,١٤	٠,٩٦	غير دالَّة
		داخل المجموعات	٦,٨٨	٣٩	٠,١٨			
		المجموع	٦,٩٨	٤٣	–			
٧	المخاطر الميكانيكيَّة والحركيَّة	بين المجموعات	١,٥٢	٤	٠,٣٨	١,٨٩	٠,١٣	غير دالَّة
		داخل المجموعات	٧,٨١	٣٩	٠,٢٠			
		المجموع	٩,٣٣	٤٣	–			
٨	المخاطر الكهربائية	بين المجموعات	٠,٧٩	٤	٠,٢٠	١,٢٦	٠,٣٠	غير دالَّة
		داخل المجموعات	٦,١٢	٣٩	٠,١٦			
		المجموع	٦,٩١	٤٣	–			
٩	المخاطر الحراريَّة	بين المجموعات	٠,٨١	٤	٠,٢٠	٠,٩٩	٠,٤٢	غير دالَّة
		داخل المجموعات	٧,٩٨	٣٩	٠,٢١			
		المجموع	٨,٧٩	٤٣	–			
١٠	المخاطر الطبيعيَّة	بين المجموعات	٠,٢٧	٤		٠,٣٠	٠,٨٨	غير دالَّة
		داخل المجموعات	٨,٨٦	٣٩				
		المجموع	٩,١٤	٤٣				
	المخاطر الكليَّة	بين المجموعات	٠,١٨	٤		٠,٣٩	٠,٨١	غير دالَّة
		داخل المجموعات	٤,٤٣	٣٩				
		المجموع	٤,٦١	٤٣				

يتَّضِح من خلالِ النتائجِ الموضَّحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول جميع أبعاد الأداة باختلاف متغيِّر عدد سنوات الخبرة؛ ممَّا يُقصَد به أن اختلاف عدد سنوات الخبرة لا يؤثِّر في تقدير المخاطر التي تتعرَّض لها التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا بالمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ؛ أي بمعنًى أكثرَ وضوحًا إجماع جميع المعلِّمات بمختلف عدد سنوات خبرتهنَّ على إجابة واحدة؛ وهي معرفة أولئك التلميذات بتلك المخاطر السابق ذكرُها بنفس المستوى، وهو المستوى المنخفض، وتُفسِّر الباحثتان إحدى أسباب هذه النتيجة إلى كثرة المخاطر التي لا حصر لها، وأن طبيعة هذه المخاطر واضحة جلية؛ مما مكَّن هؤلاء المعلِّمات من ملاحظة معرفة التلميذات بها، وقد يرجع السبب الآخَر إلى أن نصف عدد المعلِّمات من ذوي (أقل وأعلى خبرة) التي تتراوح ما بين (١–٥) سنوات، وما بين (١٦–٢٥) سنة يساوي النصف الآخَر من عدد المعلِّمات من ذوي منتصف الخبرة التي تتراوح ما بين (٦–١٥) سنة.

هـ) الفروق باختلاف متغيِّر الخبرة في صفوف التدريس:

جدول (١–٨) نتائجِ "تحليل التباينُ الأحاديّ"
للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيِّر الخبرة في صفوف التدريس (ن=٤٤)

م	مسمى البُعْد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربَّعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيَّة	التعليق
١	أخطار غياب مفاهيم الوقاية الشخصيَّة	بين المجموعات	٣,٠٤	٣	١,٠١	٥,٣٧	**٠,٠٠	دالَّة
		داخل المجموعات	٧,٥٥	٤٠	٠,١٩			
		المجموع	١٠,٥٩	٤٣	–			
٢	أخطار عدم معرفة رموز ومدلول الإشارات التحذيريَّة والإرشاديَّة والاستدلاليَّة	بين المجموعات	١,٥٥	٣	٠,٥٢	٤,٥١	**٠,٠١	دالَّة
		داخل المجموعات	٤,٥٩	٤٠	٠,١٢			
		المجموع	٦,١٤	٤٣	–			
٣	أخطار غياب التغذية السليمة	بين المجموعات	٠,٨٩	٣	٠,٣٠	١,٢٥	٠,٣٠	غير دالَّة
		داخل المجموعات	٩,٥٣	٤٠	٠,٢٤			
		المجموع	١٠,٤٢	٤٣	–			
٤	أخطار غياب الإسعافات الأوليَّة	بين المجموعات	١,٣٥	٣	٠,٤٥	١,٨٧	٠,١٥	غير دالَّة
		داخل المجموعات	٩,٦٢	٤٠	٠,٢٤			
		المجموع	١٠,٩٧	٤٣	–			

م	مســـمى البُعْـــد	مصدر التبايُن	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربَّعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيَّة	التعليق
٥	أخطار التلوث متعدد المظاهر	بين المجموعات	٠,٣٧	٣	٠,١٢	٢,٣٥	٠,٠٩	غير دالَّة
		داخل المجموعات	٢,٠٧	٤٠	٠,٠٥			
		٤	٢,٤٣٩	٤٣	–			
٦	أخطار التسمم	بين المجموعات	١,٠٤	٣	٠,٣٥	٢,٣٣	٠,٠٩	غير دالَّة
		داخل المجموعات	٥,٩٤	٤٠	٠,١٥			
		المجموع	٦,٩٨	٤٣	–			
٧	المخاطر الميكانيكيَّة والحركيَّة	بين المجموعات	٢,٣٧	٣	٠,٧٩	٤,٥٤	٠,٠١**	دالَّة
		داخل المجموعات	٦,٩٦	٤٠	٠,١٧			
		المجموع	٩,٣٣	٤٣	–			
٨	المخاطر الكهربائيَّة	بين المجموعات	٠,٧٠	٣	٠,٢٣	١,٥١	٠,٢٣	غير دالَّة
		داخل المجموعات	٦,٢١	٤٠	٠,١٦			
		المجموع	٦,٩١	٤٣	–			
٩	المخاطر الحراريَّة	بين المجموعات	١,٩٣	٣	٠,٦٤	٣,٧٤	٠,٠٢*	دالَّة
		داخل المجموعات	٦,٨٦	٤٠	٠,١٧			
		المجموع	٨,٧٩	٤٣	–			
١٠	المخاطر الطبيعيَّة	بين المجموعات	١,٧١	٣	٠,٥٧	٣,٠٧	٠,٠٤*	دالَّة
		داخل المجموعات	٧,٤٣	٤٠	٠,١٩			
		المجموع	٩,١٤	٤٣	–			
	المخاطر الكليَّة	بين المجموعات	١,٠٥	٣	٠,٣٥	٣,٩٣	٠,٠٢*	دالَّة
		داخل المجموعات	٣,٥٦	٤٠	٠,٠٩			
		المجموع	٤,٦١	٤٣	–			

*** دالَّة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل ** دالَّة عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل**

يتَّضِح من خلالِ النتائجِ الموضَّحة في الجدول السابق عدمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول جميع الأبعاد، باستثناء الأبعاد الآتية: (التاسع، العاشر، الكلي)، وعند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حولَ الأبعاد الآتية: (الأول، الثاني، السابع) باختلاف متغيِّر الخبرة في صفوف التدريس؛ ممَّا يعني أن اختلاف الخبرة في صفوف التدريس لا يؤثِّر في تقدير المخاطر السابق ذكرها التي تتعرَّض لها التلميذاتُ ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا بالمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة، من وجهة نظر معلماتهنَّ، أي إجماع جميع المعلِّمات –بمختلف

صفوف تدريسهنَّ- على إجابة واحدة؛ وهي: انخفاض مستوى معرفة أولئك التلميذات بتلك المخاطر السابق ذكرها، وتُرجِّح الباحثتان سببَ هذه النتيجة في كون جميع التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا الثلاثة لا يتم تدريبُهنَّ وتعليمُهنَّ بصفةٍ خاصةٍ على المخاطر التي قد يتعرضنَ لها، من أهمِّها: أخطار التغذية السيئة، ومخاطر غياب الإسعافات الأوليَّة، ومخاطر التلوث متعدد المظاهر، ومخاطر التسمم، والمخاطر الكهربائية، كبقية المهارات التي يتلقينها في المدرسة؛ مثل القراءة والرياضيات والعلوم وغيرها.

٣- نتائج السؤال الفرعي الثاني الذي ينص على: "ما سلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ؟"

لتحديد سلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة، تم حساب قِيَم المتوسط الحسابيّ لهذه الأبعاد، وصولًا إليها، والجدول (١-٩) يُوضِّح ذلك:

جدول (١-٩) استجابات أفراد عينة الدراسة على سلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ (ن=٣٧)

م	مسمى البُعْد	قيمة المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرَّتْبة
١	سلوكيات الوقاية الشخصيَّة	١,٦٦	٠,٣٩	٤
٢	سلوكيات معرفة الإشارات التحذيريَّة والإرشاديَّة والاستدلاليَّة	١,٤٥	٠,٤٠	٣
٣	سلوكيات التغذية السليمة	١,٦٧	٠,٤٧	٦
٤	سلوكيات الإسعافات الأوليَّة	١,٠٥	٠,١٧	١
٥	سلوكيات السلامة من أخطار التلوث متعدد المظاهر	١,٢٥	٠,٣٤	٢
٦	سلوكيات السلامة من التسمم	١,٦٦	٠,٣٩	٥
٧	سلوكيات السلامة الميكانيكيَّة والحركيَّة	١,٨٥	٠,٥١	٩
٨	سلوكيات السلامة الكهربائية	١,٧٧	٠,٦٢	٧
٩	سلوكيات السلامة الحراريَّة	١,٧٧	٠,٦٠	٨
١٠	سلوكيات السلامة الطبيعيَّة	٢,٠٣	٠,٥٩	١٠
سلوكيات السلامة اللازمة لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة		**١,٦١**	**٠,٣٤**	–

يتَّضِح من خلالِ النتائجِ الموضَّحَة أعلاه أن قِيَم متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة سلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ ظهرت بدرجة منخفضة، بمتوسطٍ حسابيٍّ بلغت قيمته (٢,٣٣ من ٣,٠٠).

أي بشكلٍ أوضحَ انخفاض مستوى معرفة التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بسلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لهنَّ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حميدة (٢٠١٩) التي أشارت إلى انخفاض معرفة ذوي الإعاقة الفكريَّة بسلوكيات السلامة، وتتفق أيضًا هذه النتيجةُ مع النتائج التي تم الإشارة إليها سابقًا؛ وهي نتيجة دراسة عباس (٢٠١٤) ونتيجة دراسة إلدنيز وبوزاك **Eldeniz & (2020) Bozak**؛ حيث توصلت نتيجةُ دراسة عباس (٢٠١٤) إلى أن مستوى وعي الطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة لسلوكيات السلامة بصفةٍ عامَّةٍ أقل من حد الكفاية؛ وهو (٧٥%)، في حين توصلت نتيجة إلدنيز وبوزاك **Eldeniz & Bozak (2020)** إلى انخفاض مستوى وعيهم لسلوكيات الإسعافات الأوليَّة بصفةٍ خاصةٍ؛ ممَّا يُعزِّز من الحاجة لتدريبهم على هذه السلوكيات.

وتُفسِّر الباحثتان نتيجةَ ظهور المعرفة بنسبة منخفضة إلى قلة الخبرة السابقة لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بسلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لتدريبهنَّ عليها، التي ترجع إلى عدة أسباب أشارت إليها نتائج بعض الدراسات السابقة؛ وهي: دراسة وادي (٢٠٠٨) التي توصلت إلى عدم إخضاع التلميذات للبرامج التدريبيَّة الكافية لسلوكيات السلامة، وهذا السبب ما اتفقت معه دراسة **(Carruth et al., 2010, Ergenekon, 2012)** فقد ذكرت أن سلوكيات السلامة غير مهمة في البيئة المدرسيَّة؛ إمَّا لأنه لم يتم تضمينها في بعض البرامج، أو تم تضمينها ولكِنْ لا يوجد تركيز على ممارستها، كذلك دراسة مغربي (٢٠١٦) التي أوضحت أن ذوات الإعاقة الفكريَّة لديهنَّ قدرة ضعيفة على الاستجابة على المخاطر، وقلة معرفتهنَّ بسلوكيات السلامة اللازمة للقيام بها عند مواجهتها.

كما أن هناك أسبابًا أخرى لظهور تلك النتيجة؛ فقد أشارت نتائج دراستَي (عباس، ٢٠١٤؛ المحيسني، ٢٠١٥) إلى ضَعْف احتواء بعض مناهج الصفوف الدنيا للتلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة في معاهد التربية الفكريَّة على سلوكيات السلامة بصفةٍ عامَّةٍ؛ إذ توصلت نتائج دراسة عباس (٢٠١٤) إلى ضَعْف احتواء كتب العلوم على سلوكيات السلامة في كل من السلامة الغذائية والصحيَّة والسلامة والأمان، وتوصلت نتائج المحيسني (٢٠١٥) إلى ضَعْف احتواء كتب التربية الاجتماعيَّة على سلوكيات السلامة التالية؛ وهي: سلوكيات الوقاية الشخصيَّة ورموز ومدلول الإشارات التحذيريَّة والإرشاديَّة والاستدلاليَّة، وسلوكيات التغذية السليمة، والإسعافات الأوليَّة، وسلوكيات التلوث متعدد المظاهر، ومخاطر التسمم، والمخاطر الميكانيكيَّة والحركيَّة، والمخاطر الكهربائية، والمخاطر الحراريَّة، والمخاطر الطبيعيَّة)، بالإضافة إلى نتائج دراسة العاطي (٢٠٢١)، التي توصلت إلى أحد أسباب انخفاض سلوكيات السلامة لدى ذوي الإعاقة الفكريَّة؛ وهو زيادة اضطراب الوعي بالجسد لديهم.

٤- نتائج السؤال الفرعي الرابع الذي ينص على: "هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة بين وجهات نظر المعلِّمات حول سلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة تبعًا للمتغير: (مكان العمل- التخصُّص العامّ- المؤهِّل العلميّ- عدد سنوات الخبرة- الخبرة في صفوف التدريس)؟".

للتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائيَّة في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف المتغيرات السابقة استخدمت الباحثتان اختبار مان وتني "ت"، ولاختلاف متغيِّر عدد سنوات الخبرة استخدمت اختبار كروسكال وإليز، وجاءت النتائج كالآتي:

أ) الفروق باختلاف متغيِّر مكان العمل:

الجدول (١-١٠) نتائج اختبار "ت" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيِّر مكان العمل (ن=٣٧)

م	مسمى البُعْد	مكان العمل	العدد	متوسط الرُّتب	مجموع الرُّتب	قيمة U	الدلالة	التعليق
١	سلوكيات الوقاية الشخصيَّة	معهد التربية الفكريَّة الأول	١٩	١٤,٥٨	٢٧٧,٠٠	٨٧,٠٠٠	٠,٠١**	دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني	١٨	٢٣,٦٧	٤٢٦,٠٠			
٢	سلوكيات معرفة الإشارات التحذيريَّة والإرشاديَّة والاستدلاليَّة	معهد التربية الفكريَّة الأول	١٩	١٩,٣٧	٣٦٨,٠٠	١٦٤,٠٠٠	٠,٨٥	غير دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني	١٨	١٨,٦١	٣٣٥,٠٠			
٣	سلوكيات التغذية السليمة	معهد التربية الفكريَّة الأول	١٩	١٩,٦١	٣٧٢,٥٠	١٥٩,٥٠٠	٠,٧٣	غير دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني	١٨	١٨,٣٦	٣٣٠,٥٠			
٤	سلوكيات الإسعافات الأوليَّة	معهد التربية الفكريَّة الأول	١٩	١٩,٩٥	٣٧٩,٠٠	١٥٣,٠٠٠	٠,٦٠	غير دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني	١٨	١٨,٠٠	٣٢٤,٠٠			
٥	سلوكيات السلامة من أخطار التلوث متعدد المظاهر	معهد التربية الفكريَّة الأول	١٩	١٩,٠٥	٣٦٢,٠٠	١٧٠,٠٠٠	٠,٩٩	غير دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني	١٨	١٨,٩٤	٣٤١,٠٠			
٦	سلوكيات السلامة من التسمم	معهد التربية الفكريَّة الأول	١٩	١٥,١٣	٢٨٧,٥٠	٩٧,٥٠٠	٠,٠٢*	دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني	١٨	٢٣,٠٨	٤١٥,٥٠			
٧	سلوكيات السلامة الميكانيكيَّة والحركيَّة	معهد التربية الفكريَّة الأول	١٩	١٥,٦١	٢٩٦,٥٠	١٠٦,٥٠٠	٠,٠٥*	دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني	١٨	٢٢,٥٨	٤٠٦,٥٠			
٨	سلوكيات السلامة الكهربائية	معهد التربية الفكريَّة الأول	١٩	١٦,٧٦	٣١٨,٥٠	١٢٨,٥٠٠	٠,٢٠	غير دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني	١٨	٢١,٣٦	٣٨٤,٥٠			
٩	سلوكيات السلامة الحراريَّة	معهد التربية الفكريَّة الأول	١٩	١٦,٣٧	٣١١,٠٠	١٢١,٠٠٠	٠,١٣	غير دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني	١٨	٢١,٧٨	٣٩٢,٠٠			
١٠	سلوكيات السلامة الطبيعيَّة	معهد التربية الفكريَّة الأول	١٩	١٦,٢١	٣٠٨,٠٠	١١٨,٠٠٠	٠,١١	غير دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني	١٨	٢١,٩٤	٣٩٥,٠٠			
	سلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة	معهد التربية الفكريَّة الأول	١٩	١٦,١٦	٣٠٧,٠٠	١١٧,٠٠٠	٠,١١	غير دالَّة
		معهد التربية الفكريَّة الثاني	١٨	٢٢,٠٠	٣٩٦,٠٠			

**** دالَّة عند مستوى ٠,٠١ فأقل * دالَّة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل**

يتَّضِح من خلالِ النتائجِ الموضَّحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حولَ جميع الأبعاد باستثناء البُعدين السادس والسابع باختلاف متغيِّر مكان العمل لصالح معهد التربية الفكريَّة الثاني؛ ممَّا يعني أن اختلاف بيئة مكان العمل لا يؤثِّر في تقدير سلوكيات السلامة السابق ذكرها لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ، وتتفق هذه النتيجةُ مع دراسة حميدة (٢٠١٩) التي توصلت إلى انخفاض مستوى معرفة ذوي الإعاقة الفكريَّة بسلوكيات السلامة، كما توصلت نتيجتُها إلى قائمة ببعض تلك السلوكيات، وتُرجِّح الباحثتان سببَ هذه النتيجة إلى انخفاض معرفة أولئك التلميذات بالمخاطر التي تتعرض لها أولئك التلميذات؛ ومِنْ ثَمَّ يتطلب منهن القيام بسلوكيات السلامة المدرسيَّة لمواجَهة تلك المخاطر.

ويتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول البُعْد الأول باختلاف متغيِّر مكان العمل لصالح معهد التربية الفكريَّة الثاني؛ وهذا يعني أن لاختلاف بيئة مكان العمل أثرًا في تقدير سلوكيات السلامة من التسمُّم وسلوكيات السلامة الميكانيكيَّة والحركيَّة وسلوكيات الوقاية الشخصيَّة لتدريب التلميذات من وجهة نظر معلماتهنَّ لصالح معهد التربية الفكريَّة الثاني؛ أي أن مستوى معرفة أولئك التلميذات بتلك السلوكيات مرتفع قليلًا في معهد التربية الفكريَّة الثاني مقارنةً بالمعهد الأول من وجهة نظر معلماتهنَّ، ولكن كلاهما في حدود المستوى المنخفض، وقد تُرجِّح الباحثتان أحد أسباب هذه النتيجة إلى كثرة تعرضهن لتلك السلوكيات في المعهد الأول، وقد يكون السبب الآخَر إلى اهتمام وحرص معلماتهنَّ في المعهد الثاني على ملاحظتهنَّ وتذكيرهنَّ بالسلوك الصحيح في سياق اليوم الدراسيّ، حتى وإن كانت ليست من ضمن أهداف المناهج المقرَّرة لهم والبرامج.

ب) الفروق باختلاف متغيِّر التخصُّص العامّ:

جدول (١-١١) نتائج اختبار "ت" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيِّر التخصُّص العامّ (ن=٣٧)

م	مسمى البُعْد	التخصُّص العامّ	العدد	متوسط الرُّتب	مجموع الرُّتب	قيمة U	الدلالة	التعليق
١	سلوكيات الوقاية الشخصيَّة	تربية خاصَّة	٣٣	١٨,٢٧	٦٠٣,٠٠	٤٢,٠٠٠	٠,٢٦	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	٢٥,٠٠	١٠٠,٠			
٢	سلوكيات معرفة الإشارات التحذيريَّة والإرشاديَّة والاستدلاليَّة	تربية خاصَّة	٣٣	١٨,٥٨	٦١٣,٠٠	٥٢,٠٠	٠,٥٢	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	٢٢,٥٠	٩٠,٠٠			
٣	سلوكيات التغذية السليمة	تربية خاصَّة	٣٣	١٨,٥٣	٦١١,٥٠	٥٠,٥٠٠	٠,٤٦	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	٢٢,٨٨	٩١,٥٠			
٤	سلوكيات الإسعافات الأوليَّة	تربية خاصَّة	٣٣	١٨,٢٧	٦٠٣,٠٠	٤٢,٠٠٠	٠,٢٦	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	٢٥,٠٠	١٠٠,٠٠			
٥	سلوكيات السلامة من أخطار التلوث متعدد المظاهر	تربية خاصَّة	٣٣	١٧,١٨	٥٦٧,٠٠	٦,٠٠٠	٠,٠٠* *	دالَّة
		تعليم عامّ	٤	٣٤,٠٠	١٣٦,٠٠			
٦	سلوكيات السلامة من التسمم	تربية خاصَّة	٣٣	١٨,٨٢	٦٢١,٠٠	٦٠,٠٠٠	٠,٨٠	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	٢٠,٥٠	٨٢,٠٠			
٧	سلوكيات السلامة الميكانيكيَّة والحركيَّة	تربية خاصَّة	٣٣	١٨,٨٠	٦٢٠,٥٠	٥٩,٥٠٠	٠,٧٦	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	٢٠,٦٣	٨٢,٥٠			
٨	سلوكيات السلامة الكهربائيَّة	تربية خاصَّة	٣٣	١٨,١٢	٥٩٨,٠٠	٣٧,٠٠٠	٠,١٧	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	٢٦,٢٥	١٠٥,٠٠			
٩	سلوكيات السلامة الحراريَّة	تربية خاصَّة	٣٣	١٧,٨٣	٥٨٨,٥٠	٢٧,٥٠٠	٠,٠٦	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	٢٨,٦٣	١١٤,٥٠			
١٠	سلوكيات السلامة الطبيعيَّة	تربية خاصَّة	٣٣	١٨,٣٨	٦٠٦,٥٠	٤٥,٥٠٠	٠,٣٣	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	٢٤,١٣	٩٦,٥٠			
	سلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة	تربية خاصَّة	٣٣	١٨,٢١	٦٠١,٠٠	٤٠,٠٠٠	٠,٢٢	غير دالَّة
		تعليم عامّ	٤	٢٥,٥٠	١٠٢,٠٠			

**** دالَّة عند مستوى ٠,٠١ فأقل**

يتَّضِح من خلالِ النتائجِ الموضَّحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حولَ جميع الأبعاد باستثناء البُعْد الخامس باختلاف متغيِّر التخصُّص العامّ لصالح التعليم العامّ، وبعبارة أكثر وضوحًا: إن اختلاف التخصُّص العامّ (تربية خاصَّة، تعليم عامّ) لا يؤثِّر في تقدير سلوكيات السلامة المدرسيَّة السابق ذكرُها للتلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ؛ أي إجماع جميع المعلِّمات بمختلف تخصصهنَّ العامّ على إجابة واحدة؛ وهي: انخفاض مستوى معرفة أولئك التلميذات لتلك السلوكيات، وتُرجِّح الباحثتان سبب هذه النتيجة إلى نتيجة السؤال الأول وهي: انخفاض معرفة أولئك التلميذات بالمخاطر التي تتعرضنَ لها بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ بمختلف تخصصهنَّ العام؛ ومِن ثمَّ قد يترتب عليها انخفاض سلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لمواجهتها.

ج) الفروق باختلاف متغيِّر المؤهِّل العلميّ:

جدول (١-١٢) نتائج اختبار "ت" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيِّر المؤهِّل العلميّ (ن=٣٧)

م	مسمى البُعْد	المؤهِّل العلميّ	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	الدلالة	التعليق
١	سلوكيات الوقاية الشخصيَّة	بكالوريوس	٣٢	١٨,٩٧	٦٠٧,٠٠	٧٩,٠٠٠	٠,٩٨	غير دالَّة
		دراسات عُليا	٥	١٩,٢٠	٩٦,٠٠			
٢	سلوكيات معرفة الإشارات التحذيريَّة والإرشاديَّة والاستدلاليَّة	بكالوريوس	٣٢	١٨,٧٥	٦٠٠,٠٠	٧٢,٠٠٠	٠,٧٥	غير دالَّة
		دراسات عُليا	٥	٢٠,٦٠	١٠٣,٠٠			
٣	سلوكيات التغذية السليمة	بكالوريوس	٣٢	١٩,٤٤	٦٢٢,٠٠	٦٦,٠٠٠	٠,٥٦	غير دالَّة
		دراسات عُليا	٥	١٦,٢٠	٨١,٠٠			
٤	سلوكيات الإسعافات الأوليَّة	بكالوريوس	٣٢	١٨,٨١	٦٠٢,٠٠	٧٤,٠٠٠	٠,٨١	غير دالَّة
		دراسات عُليا	٥	٢٠,٢٠	١٠١,٠٠			
٥	سلوكيات السلامة من أخطار التلوث متعدد المظاهر	بكالوريوس	٣٢	١٧,٩١	٥٧٣,٠٠	٤٥,٠٠٠	٠,١٣	غير دالَّة
		دراسات عُليا	٥	٢٦,٠٠	١٣٠,٠٠			
٦	سلوكيات السلامة من التسمُّم	بكالوريوس	٣٢	١٨,٣٩	٥٨٨,٥٠	٦٠,٥٠٠	٠,٤٠	غير دالَّة
		دراسات عُليا	٥	٢٢,٩٠	١١٤,٥٠			
٧	سلوكيات السلامة الميكانيكيَّة والحركيَّة	بكالوريوس	٣٢	١٨,٥٢	٥٩٢,٥٠	٦٤,٥٠٠	٠,٥٠	غير دالَّة
		دراسات عُليا	٥	٢٢,١٠	١١٠,٥٠			
٨	سلوكيات السلامة الكهربائيَّة	بكالوريوس	٣٢	١٩,٠٣	٦٠٩,٠٠	٧٩,٠٠٠	٠,٩٨	غير دالَّة
		دراسات عُليا	٥	١٨,٨٠	٩٤,٠٠			
٩	سلوكيات السلامة الحراريَّة	بكالوريوس	٣٢	١٨,٢٣	٥٨٣,٥٠	٥٥,٥٠٠	٠,٢٩	غير دالَّة
		دراسات عُليا	٥	٢٣,٩٠	١١٩,٥٠			
١٠	سلوكيات السلامة الطبيعيَّة	بكالوريوس	٣٢	١٧,٧٢	٥٦٧,٠٠	٣٩,٠٠٠	٠,٠٧	غير دالَّة
		دراسات عُليا	٥	٢٧,٢٠	١٣٦,٠٠			
	سلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة	بكالوريوس	٣٢	١٨,٣٨	٥٨٨,٠٠	٦٠,٠٠٠	٠,٤٠	غير دالَّة
		دراسات عُليا	٥	٢٣,٠٠	١١٥,٠٠			

يتَّضِح من خلالِ النتائجِ الموضَّحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حولَ جميع الأبعاد باختلاف متغيِّر المؤهِّل العلميّ، وبعبارة أكثر وضوحًا: إن اختلاف المؤهِّل العلميّ لا يؤثِّر في تقدير سلوكيات السلامة المدرسيَّة السابق ذكرها بجميع أبعادها لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ؛ أي اتفاق جميع المعلِّمات (بمختلف مؤهلاتهنَّ العِلميَّة على نفس مستوى معرفة أولئك التلميذات بتلك السلوكيات، وهو المستوى المنخفض، وتعزو الباحثتان سببَ هذه النتيجة إلى ارتفاع إدراك جميع المعلِّمات بمختلف مؤهلاتهنَّ العِلميَّة بأهمية سلوكيات السلامة المدرسيَّة لأولئك التلميذات، وأنهنَّ بحاجة ماسَّة إلى تدريبهنَّ عليها.

د) الفروق باختلاف متغيِّر عدد سنوات الخبرة:

جدول (١-١٣) نتائج "تحليل كروسكال واليز"

لفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيِّر عدد سنوات الخبرة (ن=٣٧)

م	مسمى البُعْد	الخبرة	العدد	متوسط الرُّتب	قيمة ك تربيع	الدلالة الإحصائيَّة	التعليق
١	سلوكيات الوقاية الشخصيَّة	١- ٥ سنوات	٣	١٧,٨٣	٤,٧٦	٠,٣١	غير دالَّة
		٦-١٠ سنوات	١٧	٢٢,٣٨			
		١١- ١٥ سنة	٥	١٥,٨٠			
		١٦-٢٠ سنة	٥	١١,٣٠			
		٢١- ٢٥ سنة	٧	١٩,٠٧			
٢	سلوكيات معرفة الإشارات التحذيريَّة والإرشاديَّة والاستدلاليَّة	١- ٥ سنوات	٣	١٤,٨٣	١,٧١	٠,٧٩	غير دالَّة
		٦-١٠ سنوات	١٧	١٨,١٢			
		١١- ١٥ سنة	٥	٢٣,١٠			
		١٦-٢٠ سنة	٥	١٧,٣٠			
		٢١- ٢٥ سنة	٧	٢١,٢١			
٣	سلوكيات التغذية السليمة	١- ٥ سنوات	٣	١٢,٨٣	٢,٣٨	٠,٦٦	غير دالَّة
		٦-١٠ سنوات	١٧	١٩,٠٩			
		١١- ١٥ سنة	٥	٢٤,٥٠			
		١٦-٢٠ سنة	٥	١٨,١٠			
		٢١- ٢٥ سنة	٧	١٨,١٤			
٤	سلوكيات الإسعافات الأوليَّة	١- ٥ سنوات	٣	٢٢,٠٠	٢,٧٥	٠,٦٠	غير دالَّة
		٦-١٠ سنوات	١٧	١٧,٠٦			
		١١- ١٥ سنة	٥	٢٠,٢٠			
		١٦-٢٠ سنة	٥	١٩,٦٠			
		٢١- ٢٥ سنة	٧	٢١,١٤			

م	مسمى البُعْد	الخبرة	العدد	متوسط الرُّتب	قيمة ك تربيع	الدلالة الإحصائيَّة	التعليق
٥	سلوكيات السلامة من أخطار التلوث متعدد المظاهر	١- ٥ سنوات	٣	١٦,٨٣	٤,٠٢	٠,٤٠	غير دالَّة
		٦-١٠ سنوات	١٧	١٨,٩١			
		١١- ١٥ سنة	٥	١٦,٨٠			
		١٦-٢٠ سنة	٥	١٤,٢٠			
		٢١- ٢٥ سنة	٧	٢٥,١٤			
٦	سلوكيات السلامة من التسمم	١- ٥ سنوات	٣	١١,٦٧	٤,٠٥	٠,٤٠	غير دالَّة
		٦-١٠ سنوات	١٧	٢٢,٤٧			
		١١- ١٥ سنة	٥	١٧,٦٠			
		١٦-٢٠ سنة	٥	١٧,٦٠			
		٢١- ٢٥ سنة	٧	١٥,٧١			
٧	سلوكيات السلامة الميكانيكيَّة والحركيَّة	١- ٥ سنوات	٣	١١,٦٧	٧,٤١	٠,١٢	غير دالَّة
		٦-١٠ سنوات	١٧	٢٤,٠٣			
		١١- ١٥ سنة	٥	١٦,٣٠			
		١٦-٢٠ سنة	٥	١٤,١٠			
		٢١- ٢٥ سنة	٧	١٥,٣٦			
٨	سلوكيات السلامة الكهربائيَّة	١- ٥ سنوات	٣	٢٣,١٧	١,٥٩	٠,٨١	غير دالَّة
		٦-١٠ سنوات	١٧	٢٠,٥٠			
		١١- ١٥ سنة	٥	١٦,٦٠			
		١٦-٢٠ سنة	٥	١٥,٩٠			
		٢١- ٢٥ سنة	٧	١٧,٥٠			
٩	سلوكيات السلامة الحراريَّة	١- ٥ سنوات	٣	٢٢,٥٠	١,٣٢	٠,٨٦	غير دالَّة
		٦-١٠ سنوات	١٧	١٩,٦٢			
		١١- ١٥ سنة	٥	١٧,٧٠			
		١٦-٢٠ سنة	٥	١٤,٧٠			
		٢١- ٢٥ سنة	٧	٢٠,٠٠			
١٠	سلوكيات السلامة الطبيعيَّة	١- ٥ سنوات	٣	١٠,٥٠	٧,٥٤	٠,١١	غير دالَّة
		٦-١٠ سنوات	١٧	٢٣,٦٨			
		١١- ١٥ سنة	٥	١٩,٦٠			
		١٦-٢٠ سنة	٥	١٣,١٠			
		٢١- ٢٥ سنة	٧	١٥,٠٧			
سلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة		١- ٥ سنوات	٣	١٥,١٧	٢,٨٩	٠,٥٨	غير دالَّة
		٦-١٠ سنوات	١٧	٢٢,٠٣			
		١١- ١٥ سنة	٥	١٨,٣٠			
		١٦-٢٠ سنة	٥	١٤,٣٠			
		٢١- ٢٥ سنة	٧	١٧,١٤			

يتَّضِح من خلالِ النتائجِ الموضَّحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول جميع الأبعاد باختلاف متغيِّر عدد سنوات الخبرة؛ وهذا يعني –بشكل أكثر وضوحًا– أن اختلاف عدد سنوات الخبرة لا يؤثِّر في تقدير سلوكيات السلامة المدرسيَّة السابق ذكرها بجميع أبعادها لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ؛ أي أن جميع المعلِّمات بمختلف خبرتهنَّ يرون امتلاك هؤلاء التلميذات لسلوكيات السلامة المدرسيَّة بمستوى منخفض، وتعزو الباحثتان سببَ هذه النتيجة إلى وضوح انخفاض تلك السلوكيات لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة التي لا تتطلَّب سنوات الخبرة العالية، وبأنها ظاهرة على مرأى جميع المعلِّمات، إضافةً إلى اتفاق معلماتهنَّ على أن سلوكيات السلامة المدرسيَّة ذات أهميَّة قصوى وضرورية لذوي الإعاقة الفكريَّة، فتنميتُها تؤثِّر على تنمية المهارات الأخرى، وعلى العكس من ذلك؛ ممَّا يستدعي ضرورة إكسابهن سلوكيات السلامة.

هـ) الفروق باختلاف متغيِّر الخبرة في صفوف التدريس:

تم دمج فئات الصفوف (الأول – الثاني – الثالث) في فئة واحدة (تدريس صف واحد) لقلة التكرارات.

جدول (١-١٤) نتائج اختبار "ت"
للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيِّر الخبرة في صفوف التدريس (ن=٣٧)

م	مسمى البُعْد	الخبرة في صفوف التدريس	العدد	متوسط الرُّتب	مجموع الرُّتب	قيمة U	الدلالة	التعليق
١	سلوكيات الوقاية الشخصيَّة	تدريس صف واحد	٥	١٦,٦٠	٨٣,٠٠	٦٨,٠٠٠	٠,٦٢	غير دالَّة
		تدريس أكثر من صف	٣٢	١٩,٣٨	٦٢٠,٠٠			
٢	سلوكيات معرفة الإشارات التحذيريَّة والإرشاديَّة والاستدلاليَّة	تدريس صف واحد	٥	٢١,٥٠	١٠٧,٥٠	٦٧,٥٠٠	٠,٥٩	غير دالَّة
		تدريس أكثر من صف	٣٢	١٨,٦١	٥٩٥,٠			
٣	سلوكيات التغذية السليمة	تدريس صف واحد	٥	٢٢,٢٠	١١١,٠٠	٦٤,٠٠٠	٠,٥٠	غير دالَّة
		تدريس أكثر من صف	٣٢	١٨,٥٠	٥٩٢,٠٠			
٤	سلوكيات الإسعافات الأوليَّة	تدريس صف واحد	٥	١٦,٠٠	٨٠,٠٠	٦٥,٠٠٠	٠,٥٣	غير دالَّة
		تدريس أكثر من صف	٣٢	١٩,٤٧	٦٢٣,٠٠			

م	مسمى البُعْد	الخبرة في صفوف التدريس	العدد	متوسط الرُّتب	مجموع الرُّتب	قيمة U	الدلالة	التعليق
٥	سلوكيات السلامة من أخطار التلوث متعدد المظاهر	تدريس صف واحد	٥	١٣,٠٠	٦٥,٠٠	٥٠,٠٠٠	٠,٢٠	غير دالَّة
		تدريس أكثر من صف	٣٢	١٩,٩٤	٦٣٨,٠٠			
٦	سلوكيات السلامة من التسمم	تدريس صف واحد	٥	١٢,٤٠	٦٢,٠٠	٤٧,٠٠٠	٠,١٥	غير دالَّة
		تدريس أكثر من صف	٣٢	٢٠,٠٣	٦٤١,٠٠			
٧	سلوكيات السلامة الميكانيكيَّة والحركيَّة	تدريس صف واحد	٥	١١,٤٠	٥٧,٠٠	٤٢,٠٠٠	٠,١٠	غير دالَّة
		تدريس أكثر من صف	٣٢	٢٠,١٩	٦٤٦,٠٠			
٨	سلوكيات السلامة الكهربائيَّة	تدريس صف واحد	٥	١٦,٤٠	٨٢,٠٠	٦٧,٠٠٠	٠,٥٩	غير دالَّة
		تدريس أكثر من صف	٣٢	١٩,٤١	٦٢١,٠٠			
٩	سلوكيات السلامة الحراريَّة	تدريس صف واحد	٥	١٤,٢٠	٧١,٠٠	٥٦,٠٠٠	٠,٣٠	غير دالَّة
		تدريس أكثر من صف	٣٢	١٩,٧٥	٦٣٢,٠٠			
١٠	سلوكيات السلامة الطبيعيَّة	تدريس صف واحد	٥	١٣,٨٠	٦٩,٠٠	٥٤,٠٠٠	٠,٢٧	غير دالَّة
		تدريس أكثر من صف	٣٢	١٩,٨١	٦٣٤,٠٠			
سلوكيات السلامة المدرسيَّة اللازمة لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة		تدريس صف واحد	٥	١٤,٧٠	٧٣,٥٠	٥٨,٥٠٠	٠,٣٥	غير دالَّة
		تدريس أكثر من صف	٣٢	١٩,٦٧	٦٢٩,٥٠			

يتَّضِح من خلالِ النتائجِ الموضَّحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حولَ جميع الأبعاد باختلاف متغيِّر الخبرة في صفوف التدريس، وبعبارة أكثر وضوحًا: إن اختلاف الخبرة في صفوف التدريس لا يؤثِّر في تقدير سلوكيات السلامة المدرسيَّة السابق ذكرها بكافَّة أبعادها لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من وجهة نظر معلماتهنَّ؛ ممَّا يعني أن جميع المعلِّمات بمختلف خبرتهنَّ في صفوف التدريس الثلاثة يرين امتلاك هؤلاء التلميذات لسلوكيات السلامة المدرسيَّة بنفس المستوى وهو المستوى المنخفض، وتُرجِّح الباحثتان سبب هذه النتيجة إلى أن التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا الثلاثة بالمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة لا يخضعن لأي مناهج مقرَّرة عليهن أو برامج تدريبيَّة على سلوكيات السلامة؛ لذا اتفقت جميع المعلِّمات على أن سلوكيات السلامة المدرسيَّة ذات أهميَّة بالغة لهنَّ، وأنَّ هناك حاجة ماسَّة إلى تدريبهنَّ عليها؛ بهدف رفع مستواهنَّ في السلامة.

نتائج السؤال الرئيسيّ الذي ينص على: "ما التصوُّر المقترَح لمنهج السلامة المدرسيَّة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا بالمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة؟"

قامت الباحثتان ببناء التصوُّر المقترَح لمنهج السلامة المدرسيَّة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا بالمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة من خلال استعراض (الأُسُس والمنطلَقات- الأهداف- المحتوى- الوسائل التعليميَّة- الأنشطة التعليميَّة- أساليب التقويم) وهي كالآتي:

أ) أُسُس ومنطلَقات التصوُّر المقترَح:

تحددت أُسُس ومنطلَقات التصوُّر المقترَح بناءً على نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة ومراجَعة الأدب النظري.

ب) الهدف العامّ من التصوُّر المقترَح:

يسعى التصوُّر المقترَح لمنهج السلامة المدرسيَّة إلى تحقيق هدف عام؛ وهو تنمية سلوكيات السلامة المدرسيَّة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا بالمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة.

ج) محتوى التصوُّر المقترَح:

يتكوَّن التصوُّر المقترَح من عشر وحدات رئيسيَّة؛ وهي: وقايتي الشخصيَّة، سلامتي بتعلُّم إشاراتي، تغذيتي السليمة، مهاراتي الإسعافية، سلامتي من سلامة بيئتي، كيف أقي نفسي من التسمم؟ (سلامتي من التسمم)، سلامتي من المخاطر الميكانيكيَّة والحركيَّة، سلامتي من المخاطر الكهربائية، سلامتي من المخاطر الحراريَّة، سلامتي من المخاطر الطبيعيَّة، تتضمَّن كلٌّ وحدة من تلك الوحدات مجموعةً متنوعةً من الموضوعات.

يتم تعليم وتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة على موضوعات الوحدة؛ وذلك بأن لكل موضوع أهدافًا خاصَّة به، ولكل هدف خاص عدد محدَّد من الحصص بحسب قدرة التلميذة، ودرجة إعاقتها، وصفها الدراسيّ، وخبرتها السابقة.

د) الأساليب التدريسيَّة المستخدَمة في التصوُّر المقترَح:

سيتم استخدام الأساليب التدريسيَّة التي أثبتت فاعليتَها بعضُ الدراسات السابقة في تعليم بعض سلوكيات السلامة، وبخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكريَّة كدراسة كلٍّ من (إبراهيم وآخرين، ٢٠١٤؛ صالح، ٢٠٢٠؛ عبد العزيز وآخرين ٢٠٢٠؛ محمد وعلي، ٢٠١٩، **Eldeniz & 2020 Jin et al Wright & Wolllery, 2011, 2020, Bozak,**) وهي الأساليب الآتية: أسلوب النمذجة، وأسلوب التعلُّم القائم على اللَّعِب بواسطة التكنولوجيا (لعبة ثلاثيَّة الأبعاد) دون التعرض للمخاطر ذاتها، وأسلوب التدريس المباشر، وأسلوب السرد القصصي أو القصة الرَّقْميَّة، وأسلوب تحليل المهام، والتعزيز والحوار والمناقَشة واللَّعِب الموجَّه والنمذجة.

هـ) الوسائل التعليميَّة المستخدَمة في التصوُّر المقترَح:

سيتم استخدام الوسائل التعليميَّة التي أشارت بعض الدراسات السابقة إلى فاعليتها في تعليم سلوكيات السلامة لذوي الإعاقة الفكريَّة؛ كدراسة كلٍّ من (إبراهيم وآخرين، ٢٠١٤؛ السجان والصريصري،٢٠٢٠؛ الشرقاوي، ٢٠١٨؛ صالح، ٢٠٢٠؛ مغربي، ٢٠١٦ **Kang et al, 2021, Lui & Chai, 2011, Liu 2006, Shepley et al, 2018,**) وهي الوسائل الآتية: لعبة الفيديو القائمة على نظام **Kinect**، والتقنيات المسانِدة؛ مثل الكمبيوتر والأجهزة اللوحِيَّة والذكية والسبورات الذكيَّة بأنواعها والبرامج الإلكترونيَّة وتقنية الإنفوجرافيك، وجداول أنشطة الفيديو، وجداول الأنشطة المصوَّرة، والصُّوَر والرسوم والبطاقات المُصوَّرة والأفلام التعليميَّة وأناشيد تعليميَّة، ومجسَّمات وألوان التحديد، وصناديق اللمس، وكروت مختلفة الحجم.

و) الأنشطة التعليميَّة المستخدَمة في التصوُّر المقترَح:

سيتم استخدام الأنشطة التعليميَّة التي أثبتتها بعضُ الدراسات السابقة في تعليم ذوي الإعاقة الفكريَّة على سلوكيات السلامة كدراسة كلٍّ مِنْ: (زغلول وبسيوني، ٢٠٠٦؛ سرور، ٢٠١٧؛ العطار، ٢٠١٧؛ محمد، ٢٠١٩؛ يوسف، ٢٠١٥) وهي الأنشطة الآتية: الأنشطة المبنيَّة على مبادئ منتسوري، والأنشطة الموسيقيَّة، والأنشطة المسرحيَّة، والأنشطة التعليميَّة الإلكترونيَّة، والأنشطة الاستكشافيَّة الحركيَّة.

ز) أساليب التقويم المستخدَمة في التصوُّر المقترَح:

إن عمليَّة تقويم الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة في التصوُّر المقترَح ستمر بثلاث مراحل، لكل مرحلة منها أدوات خاصَّة بها؛ وهي: التقويم القَبليّ، والتقويم التكوينيّ والتقويم الختامي.

توصيات الدراسة:

اعتماد منهج السلامة المدرسيَّة كمنهج أساسي مِنْ قِبَل لجنة إعداد وتخطيط المناهج في وزارة التعليم، يقدم في معاهد التربية الفكريَّة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة كبقية المناهج مثل الرياضيات ولغتي.

تخطيط وإعداد الأنشطة التعليميَّة التي تستهدف تدريب الطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة على سلوكيات السلامة المدرسيَّة.

ربط أهداف الأنشطة التعليميَّة في المواد الأخرى بأهداف منهج السلامة المدرسيَّة من أجل تعميم ونقل أثَر تعليم الأهداف التي تم تحقيقها.

تنظيم برامج توعية لأسر ذوي الإعاقة الفكريَّة ذات العَلاقة بسلوكيات السلامة في مختلف المجالات وبخاصة في الحالات والأزمات الطارئة.

الدراسات المقترَحة:

- إجراء دراسة بعنوان: "تصوُّر مقتَرَح لدليل المعلم على تدريب سلوكيات السلامة المدرسيَّة لذوي الإعاقة الفكريَّة".
- إجراء دراسة بعنوان: "فعالية منهج السلامة المدرسيَّة لتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا في المرحلة الابتدائيَّة".
- إجراء دراسة بعنوان: "المشكلات التي تواجه تدريسَ منهج السلامة المدرسيَّة".

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، رانيا، وعبد الله، فاطمة، وحجازي، سناء، وتوفيق، أسماء. (٢٠١٤). دليل الوالدين لتنمية بعض مهارات الوعي الأماني لأطفالهم المعاقين عقليًا قابلي التعلُّم. *مجلة البحث العلميّ في التربية*، (١٥)، ٥٤٩-٥٧٠.

أبو الحسن، أحمد. (٢٠٠٤). *برنامج مقترَح في التربية الوقائية للتلاميذ المعاقين عقليًا بمدارس التربية الفكريَّة في ضوء متطلَّبات إعدادهم المهنيّ*، [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإسكندرية.

الأحمدي، ريما بنت دخيل الله بن عياد. (٢٠٢٢). *تصوُّر مقتَرَح لمنهج السلامة المدرسيَّة لذوات الإعاقة الفكريَّة بالصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائيَّة في معاهد التربية الفكريَّة بجدة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الملك عبدالعزيز: جدة.

بنهان، بديعة. (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبيّ في السلوكيات الأمانية لتنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلُّم. *المجلة المصرية للدراسات النفسيَّة*، ٢٠ (٦٨)، ١٠٩-١٨٥.

الجماز، عبد العزيز. (٢٠٠٤، ديسمبر ٦-٨). *السلامة المدرسيَّة واقع وتطبيق* [ورقة عمل] مؤتمر الدفاع المدني العشرون، المدينة المنوَّرة.

الحازمي، عدنان. (٢٠١٤). *التدريس لذوي الإعاقة الفكريَّة*، (ط.٢). دار المسيرة للنشر والتوزيع: الأردن، عمان.

حميدة، السيد. (٢٠١٩). تصميم برنامج قائم على المدخل الوظيفيّ لتنمية سلوكيات الأمان والسلامة في (المنزل/ المدرسة/ الطريق) اللازمة لأطفال مدارس التربية الفكريَّة. *المجلة التربويَّة*، (٦٢)، ٢٥-٨٣.

الدهَّاس، عبد الله. (٢٠٢٠، مايو ٢٨). مبادئ السلامة والإسعافات الأوليَّة في مناهج التعليم العامّ. *صحيفة عكاظ*. https://www.okaz.com.sa/news/local/2025950

ربيع، سمية. (٢٠١٧). دور كتب العلوم في متطلَّبات التربية الوقائية للتلاميذ المعاقين فكريًّا بالمملكة العربيَّة السعوديَّة وعلاقتها بمدى وعيهم بها. *مجلة كلية التربية*، ٣ (١٧٥)، ٣٠٩-٣٣٨.

الروسان، فاروق. (٢٠١٣). *سيكولوجيَّة الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصَّة*. (ط.١٠). دار الفكر: الأردن، عمان.

رؤية المملكة (٢٠٣٠). عززت جوانب دعم حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (٢٠١٩، مايو ١٩). *في صحيفة الجزيرة*. https://www.al-jazirah.com/2019/20190517/ln27.htm

زغلول، محمد، وبسيوني، فاطمة. (٢٠٠٦). برنامج أنشطة استكشافيَّة حركيَّة وتأثيره في تعلُّم بعض المهارات الحياتيَّة للأطفال ذوي الإعاقة الذِّهنيَّة. *مجلة بحوث التربية الشاملة، ٣*، ١٢٧-١٦٣.

زين الدين، محمد. (٢٠١٣). *أساليب بناء التصوُّر المقترَح في الرسائل العِلميَّة* [عرض تقديمي]. كلية التربية – جامعة أم القرى.

https://faculty.psau.edu.sa/filedownload/doc-14-pdf-c5430dadd27f5f2373e16e677b500645-original.pdf

السباعي، زهير. (٢٠١٣). *الإسعاف الأولي وإنقاذ الحياة* (ط.٢). مكتبة الملك فهد الوطنيَّة أثناء النشر: الرياض.

السباعي، زهير، والعابدين، أبو بكر. (٢٠١٣). *الأمن والسلامة المدرسيَّة وإدارة الكوارث*. مكتبة الملك فهد الوطنيَّة أثناء النشر: الرياض.

السباعي، زهير، والعابدين، أبو بكر. (٢٠١٥). *الأمن والسلامة وإدارة الكوارث في المنشآت*. مكتبة الملك فهد الوطنيَّة أثناء النشر: الرياض.

السبول، خالد. (٢٠٠٤). *الصحة والسلامة في البيئة المدرسيَّة*. دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان.

السجان، ندى، والصريصري، نسيم. (٢٠٢٠). استخدامات التقنيَّة المساعدة في تطوير المهارات الوظيفيَّة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكريَّة: مراجعة منهجيَّة. *المجلة التربويَّة الدوليَّة المتخصِّصة، ٩* (٢)، ٧٨-٨٩.

سرور، محمد. (٢٠١٧). فاعلية الأنشطة المسرحية في إكساب الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلُّم بعض العادات الصحيَّة السليمة، *مجلة كلية التربية، ٦٧* (٣)، ١٠٢-١٤٧.

السعود، خالد. (٢٠١٠). *مناهج التربية الفنيَّة بين النظريَّة والبيداغوجيا*. دار وائل للنشر: الأردن، عمان.

سليمان، عبد الرحمن، ومرسي، بسمة، ونافع، جمال. (٢٠١٣). برنامج مقترَح لتنمية مهارات الأمان خارج المنزل لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقليَّة المتوسطة. *مجلة الإرشاد النفسيّ*، (٣٤)، ٤٣٧-٤٧٧.

شاذلي، مرفت. (٢٠١٥). برنامج لتحقيق أهداف التربية الأمانية لطفل الروضة قائم على بعض إستراتيجيَّات التعلُّم النَّشِط. *مجلة الطفولة والتربية*، *٧* (٢١)، ٢٣٧-٣٣٩

شرف، عبد العليم. (٢٠٠٨). *طُرُق تعليم المهارات الأمانية والاجتماعيَّة للمعاقين عقليًّا*. عالَم الكتب.

الشرقاوي، صابر. (٢٠١٨). فاعلية برنامج محوسَب في تنمية مهارات الأمان بالمنزل لطلاب الإعاقة العقليَّة القابلين للتعلُّم: دراسة ميدانيَّة (محافظة الداخليَّة) سلطنة عُمَان. *المجلة العربيَّة لدراسات وبحوث العلوم التربويَّة والإنسانيَّة*، (١٣)، ٩٣-١٥١.

صالح، أحمد. (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبيّ قائم على تقنيَّة الإنفجورافيك في إكساب مهارات الوقاية من فيروس كورونا COVUD-19 للأطفال ذوي الإعاقة الفكريَّة القابلين للتعلُّم. *مجلة التربية الخاصَّة والتأهيل*، ١٠ (٣٨)، ١١٦-١٤٩.

الظاهر، قحطان. (٢٠٠٨). *مدخل إلى التربية الخاصَّة* (ط.٢). دار وائل للنشر والتوزيع: الأردن، عمان.

العاطي، مني. (٢٠٢١). اضطراب الوعي بالجسد كمؤشر للمهارات الحياتيَّة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. *المجلة التربويَّة*، (٨٣)، ٧٠٥-٧٩٩.

عباس، هناء. (٢٠١٤). مدى وعي التلاميذ المعاقين عقليًّا القابلين للتعلُّم ببعض السلوكيات الوقائية ومدى تناول كتب العلوم لها. *المجلة المصرية للتربية العِلمِيَّة*، *١٧* (٤)، ١٢١-١٥٥.

عبد العزيز، محمود، وللو، نجلاء، والعبد، هانم. (٢٠٢٠). أثر استخدام القصة الرَّقْميَّة في تنمية بعض المهارات الحياتيَّة لدى الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة. *مجلة كلية التربية*، ٢٠ (٣)، ١١٩-١٣٨.

العطار، نيللي. (٢٠١٧). فعالية برنامج تدخل مبكر قائم على استخدام الأنشطة الموسيقيَّة كإستراتيجية تحفيزية لتحسين بعض المهارات الحِسّ حركيَّة لدى أطفال متلازمة داون. *مجلة الطفولة والتربية*، *٩* (٢٩)، ١٩٣-٣٦٢.

محمد، جبهان، والخولي، منال. (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبيّ باستخدام الحاسب الآلي قائم على مفاهيم الأمن والسلامة في الذكاء الوجدانيّ ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلُّم. *دراسات عربيَّة في التربية وعلم النفس*، ١ (٣٩)، ١١٩-١٦٥.

محمد، منى. (٢٠١٩). فاعلية أنشطة مُقترَحة في ضوء مبادئ منتسوري لتنمية الوعي الوقائي بالعلوم لدى التلاميذ المعاقين عقليًّا بالمرحلة الابتدائيَّة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، (١٠٦)، ٣٤٤-٣٧٣.

محمد، منى، وعلي، نورا. (٢٠١٩). فاعلية برنامج إلكترونيّ قائم على التدريس الحاني في التربية الأُسَرِيَّة لتنمية الوعي البيئيّ والسلوك التكيُّفيّ لدى ذوي الإعاقة الذِّهنيَّة القابلين للتعلُّم. *مجلة بحوث عربيَّة في مجالات التربية النوعيَّة*، (١٦)، ٢٠٣-٢٦١.

محمود، عماد، وحسن، عماد، وعبد الإله، عبد الإله. (٢٠١٩). مقياس ثقافة صحيَّة مُصوَّر للمعاقين ذهنيًّا القابلين للتعلُّم. *المجلة العِلميَّة لعلوم التربية البدنيَّة والرياضة*، (٣٦)، ٢٢٥-٢٤٢.

المحيسني، خالد. (٢٠١٥). *مهارات السلامة والأمان في كتاب التربية الاجتماعيَّة لبرامج ومعاهد التربية الفكريَّة للمرحلة الابتدائيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة*، [رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود]. الأبحاث والرسائل العِلميَّة، البروفيسور بندر بن ناصر العتيبي. pw/JHWrfhttps://2u.

المديفر، فهد. (٢٠٠٥). *مدى فاعلية تطبيق أنظمة الأمن والسلامة المهنيَّة والتقنيَّة*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربيَّة للعلوم الأمنيَّة، الرياض.

المشاقبة، عصام. (٢٠١٨). *دور مديري المدارس الحكوميَّة في تفعيل متطلَّبات السلامة العامَّة في محافظة المفرق* رقم المنشور (٩٠٢٧١٦)، [رسالة ماجستير، جامعة آل البيت– الأردن]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعيَّة.

مغربي، مكي. (٢٠١٦). أثر جداول الأنشطة المصوَّرة في تنمية سلوكيات التربية الأمانية لدى التلاميذ القابلين للتعلُّم بمنطقة القصيم. *رسالة الخليج العربيّ*، (١٤٢)، ١٥-٣٢.

المِنصَّة السعوديَّة الوطنيَّة للخدمات الحكوميَّة. (٢٠٢٢). *حقوق ذوي الإعاقة*.
https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities

نسيم، سحر، وأبو العيون، سمير. (٢٠١٣). فعالية استخدام الأنشطة التعبيريَّة في تنمية بعض السلوكيات الأمانية والاتجاهات الوقائية لدى طفل الروضة. *دراسات عربيَّة في التربية وعلم النفس*، (٣٦) ٦٧-٩٦.

وادي، أحمد. (٢٠٠٨). *الإعاقة العقليَّة: أسباب، تشخيص، تأهيل*. دار أسامة للنشر.

ونس، أحمد. (٢٠١٥). *دليل وحدة السلامة والصحة المهنيَّة وتأمين بيئة العمل*. www.du.edu.eg/upFilesCenter/agr/1439639746.pdf

يوسف، يسرية. (٢٠١٥). أساليب تقديم التغذية الراجعة اللفظيَّة المكتوبة والمسموعة في بيئة تعلُّم إلكترونيّ قائمة على الأنشطة وأثرها على تنمية مهارات الذات لدى التلاميذ المعاقين عقليًّا القابلين للتعلُّم. *الجمعيَّة المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٥ (٤)، ١٨٣-٢٥٢.

ثانيًا: المراجع الأجنبيَّة:

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2021). *Definition Intellectual Disabilities*. Retrieved July 5, 2021, from https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

Carruth, A. K., Pryor, S., Cormier, C., Bateman, A., Matzke, B., & Gilmore, K. (2010). Evaluation of a school-based train-thetrainer intervention program to teach first aid and risk reduction among high school students. *Journal of School Health, 80* (9), 453-460. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00527.x

Coles, C. D., Strickland, D. C., Padgett, L., & Bellmoff, L. (2007). Games that "work": Using computer games to teach alcohol-affected children about fire and street safety. *Research in developmental disabilities, 28* (5), 518-530.

Eldeniz Cetin, M., & Bozak, B. (2020). The Effectiveness of a Training Package Prepared to Teach First Aid Skills to Individuals with Intellectual and Additional Disabilities. *International Education Studies*, *13* (3), 27-42.

Ergenekon, Y. (2012). Teaching Basic First-Aid Skills against Home Accidents to Children with Autism through Video Modeling. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12* (4), 2759-2766.

Human Rights Council. (2009). Annual Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights and reports of the Office of the High Commissioner and the Secretary General: Report of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights on preventable maternal mortality and morbidity and human rights. *Proceedings of the United Nations*.

Jin, G., Nakayama, S., & Tu, M. (2020). Gama Based learning for Safety and Security Education. *Journal of Education and Learning, 14* (1), 114-122.

Jones, J. L. (2006). *Teaching preschool children with developmental delays critical concepts in fire safety: A sociocultural approach* [Doctoral dissertation, Oklahoma State University]. Shareok Repository.

Kang, Y. S., Chang, Y. J., & Howell, S. R. (2021). Using a Kinect-based Game to Teach Oral Hygiene in Four Elementary Students With Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *34*(2), 606-614

Kinney, p. (2009). Safety relies on climate. *Principal Leadership, 9* (5), 54-55.

Liu, Z. (2006, April). *Design of a Cartoon Game for Traffic Safety Education of Children in China* [Conference Paper]. International Conference on Technologies for E-Learning and Digital Entertainment, Springer, Berlin, Heidelberg.

Liu, Z., & Chai, Y. (2011). Web3D Based Multimedia Software of Safety Knowledge for Children. In *Advances in Multimedia, Software Engineering and Computing*, *2*, 245-250.

Mechling, L. C. (2008). Thirty year review of safety skill instruction for persons with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *43* (3), 311-323.

Shepley, S. B., Spriggs, A. D., Samudre, M., & Elliot, M. (2018). Increasing Daily living Independence Using Video Activity Schedules in Middle School Students with Intellectual Disability. *Journal of Special Education Technology*, *33* (2), 71-82.

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.

World Health Organization. (2020). *Disability considerations during the COVID-19 outbreak.* https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Disability-2020-1

Wright, T., & Wolery, M. (2011). The effects of instructional interventions related to street crossing and individuals with disabilities. *Research in developmental disabilities, 32* (5), 1455-1463.