مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
بكلية التربية – جامعة الزقازيق

(مدير المركز ورئيس التحرير)
أ.د. ايمان فؤاد الكاشف

العدد الأول أكتوبر ٢٠١٢ م


بسم الله الرحمن الرحيم

قواعد النشر

١- تنشر مجلة التربية الخاصة التي يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية – كلية التربية – جامعة الزقازيق البحوث والدراسات ذات المستوي المتميز والمتخصص في مجال التربية الخاصة (إعاقة عقلية – إعاقة بصرية – إعاقة سمعية – إعاقة حركية – تأخر دراسى – صعوبات تعلم – اضطرابات لغة وتواصل – التوحد – الإعاقة المزدوجة – الاضطرابات السلوكية – الاضطرابات الانفعالية – كبار السن – الطفولة – الإعاقة البدنية، موهوبين، تفوق.....الخ).

٢- تنشر المجلة البحوث سواء باللغة العربية أو الإنجليزية .

٣- ترحب المجلة بالمقالات العلمية لأساتذة التربية الخاصة والتى تمثل إسهاماً نظرياً فى مجال التربية الخاصة ، بما لا يزيد عن عشرة صفحات .

٤- أن يكون البحث وثيق الصلة بالمجالات التى ذكرت في البند رقم (١) .

٥- ضرورة إلتزام الباحث بقواعد الكتابة العلمية الصحيحة والأصول المتعارف عليها فى إعداد وكتابة البحوث العلمية .

٦- ألا يزيد البحث المقدم للنشر في المجلة عن (٣٥) خمسة وثلاثون صفحة .

٧- يتم إعداد الصفحة بحيث تكون الهوامش أعلى وأسفل وأيسر ٣,٥ سم أما الأيمن ٤ سم .

٨- يقوم الباحث بسداد (٣٠٠) ثلاثمائة جنيهً مصرى عند تسليم البحث لإدارة المركز أو المجلة (لمدير المركز ورئيس التحرير) مع ثلاث نسخ ورقية + CD للبحث وذلك من أجل التحكيم .

٩- يسدد الباحث مبلغ (٣٠٠) ثلاثمائة جنيه مصرى فى حالة قبول النشر مبدئياً .

١٠- في حالة زيادة صفحات البحث عن (٣٥) صفحة خمسة وثلاثون صفحة يسدد الباحث مبلغ (١٠) عشر جنيهات عن كل صفحة زائدة .

١١- يلتزم الباحث بتقديم البحث بعد التحكيم مع مراعاة منهجية البحث التربوي وتنظيمه – حسب الأصول العلمية المتعارف عليها الخاصة والمرتبطة بإعداد وكتابة البحوث العلمية مع ضرورة مراجعة البحث من قبل الباحث من حيث الأخطاء اللغوية والإملائية والطباعة ويعتبر هذا مسئولية الباحث .

١٢- فى حالة توافر الشروط والتحكيم : يقدم الباحث نسخة ورقية + CD إلى رئيس تحرير المجلة .

١٣- فى حالة إتمام النشر يتم تزويد الباحث بـ (٥) خمس مستلات بالإضافة إلى نسخة من مجلة التربية الخاصة .

١٤- يتم الدفع نقداً بمقر المركز أو بشيك مصرفى بأسم المدير المالى للمركز .

١٥- إدارة المركز أو المجلة غير مسئولة عن الآراء الواردة فى البحوث والدراسات المنشورة ولا تعبر عن رأى المجلة , لكنها تعبر عن رأى الباحث .

١٦- يتم التواصل مع إدارة المركز عن طريق البريد الالكتروني Dr-imankashef@hotmail.com

أو عن طريق الهاتف ٠٥٥/٢٣١٤١٦٦ - ٠٥٥/٢٣٠٣٧٢٨ - ٠١٢٠١٢٩٩٢٨٣ (+٢٠)

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

(عميد الكلية)

أ.د. حمدى حسن المحروقى

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث)

أ.د. الشناوى عبد المنعم الشناوى

رئيس التحرير

(مدير مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية)

أ.د. إيمان فؤاد الكاشف

المسئول المالى والإدارى

أ. عمر محمد على

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د. أشرف أحمد عبد القادر
أ.د. إسماعيل بدر
أ.د. إسعاد عبد العظيم البنا
أ.د. آمال عبد السميع أباظة
أ.د. بندر بن ناصر العتيبى
أ.د. عبد الرحمن سليمان
أ.د. زينب محمود شقير
أ.د.زيدان أحمد السرطاوى
أ.د. سميرة أبو زيد نجدى
أ.د. صالح عبد الله الجاسم
أ.د. طارق الريس
أ.د. طلعت منصور
أ.د. عادل عبد الله محمد
أ.د. عبد الباسط متولى خضر
أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب
أ.د. عبد الرقيب أحمد البحيري
أ.د. عبد العزيز السرطاوى
أ.د. على عبد رب النبى حنفى
أ.د. فاروق محمد صادق
أ.د. فوقية حسن رضوان
أ.د. فؤاد حامد الموافى
أ.د. محمد أحمد ابراهيم سعفان
أ.د. محمد بيومى خليل
أ.د. محمد عبد الظاهر الطيب

كلمة رئيس مجلس الإدارة

فى إطار الجهود العلمية والبحثية التى تقوم بها كلية التربية جامعة الزقازيق يسعد الكلية أن تقدم للباحثين والمهتمين بالدراسات العلمية فى مجال التربية الخاصة العدد الأول من المجلة العلمية المتخصصة التى يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بالكلية (وحدة ذات طابع خاص).

ونحن إذ نقدم للقارئ العزيز باكورة الإنتاج العلمى للمركز والذى يقدم دورات تدريبية متخصصة وكذا أنشطة علمية متعددة فى مجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة ، نرجو أن تحقق هذه المجلة الوليدة الأهداف التى صدرت من أجلها .

ولعل المتصفح للعدد الأول من المجلة يلاحظ انه يتضمن موضوعات علمية متعددة تتناول متطلبات جودة إعداد أخصائى ذوى الإعاقة وإرشادات لأمهات الطفل التوحدى ، والحاجات النفسية الأساسية للطلاب الفائقين والعاديين والكفايات الخاصة بمعلم المعاقين بصرياً ومدى توافقها والمعايير الدولية ، وغيرها من الموضوعات .....

هذا ويسعد مجلس إدارة المجلة أن يتلقى اقتراحاتكم ومشاركتكم المختلفة بالبحوث وأوراق العمل دعماً للنشاط العلمى فى مجال التربية الخاصة .

متمنين للباحثين والبحث العلمى مزيد من التقدم للنهوض بمصرنا الغالية ،،،،

رئيس مجلس الإدارة

أ.د/ حمدى حسن المحروقى

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	متطلبات تحقيق جودة إعداد وأداء أخصائي تعديل سلوك الأطفال ذوي الإعاقات أ.د./ عادل عبدالله محمد	١
٢	تطبيقات عملية استرشادية للأمهات (الطفل التوحدي) أ.د/ فوقية حسن عبدالحميد رضوان	١٤
٣	نحو فهم أكثر عمقاً لاضطراب التوحد أ.د/ إيمان فؤاد كاشف	٢٢
٤	دافع حب الاستطلاع والأسلوب المعرفى كمنبئات بالخيال الإبداعي لدى المرتفعين والمنخفضين تحصيلياً من تلاميذ المرحلة الابتدائية د. جمال الدين محمد الشامي	٣٦
٥	الحاجات النفسية الأساسية لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت (دراسة فارقة بين المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين) د / خلف غازي الحربي	١١٦
٦	مدى ملاءمة كفايات معلمي الطلبة المعاقين بصريا للمعايير الدولية فى محافظة جدة من وجهة نظرهم د. نايف بن عابد الزارع د. احمد محمد بني ملحم د. نجاتي احمد حسن يونس	١٦٤
٧	معوقات التدريب الميداني فى معاهد وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمون د. سري محمد رشدي سالم	٢٠٢
٨	فعالية برنامج قائم على العلاج بالفن في خفض اضطراب العناد المتحدى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم د/ حسن حمدى أحمد محمد	٢٥٧
٩	أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الصوتي فى التعرف على الكلمات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أ. مجدى محمد احمد الشحات	٣٣١
١٠	فعالية برنامج معرفى سلوكي فى إدارة الغضب للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية أ. رضا إبراهيم محمد الأشرم	٣٧٨
١١	*GROUP WORK IN THE PRIMARY SCHOOLS* ***DR . Salwa Mostafa Khusheim***	٤١٩

متطلبات تحقيق جودة إعداد وأداء أخصائى تعديل سلوك الأطفال ذوي الإعاقات

إعداد

أ.د./ عادل عبدالله محمد

أستاذ التربية الخاصة

كلية التربية جامعة الزقازيق

مقدمـــة

يعد تعديل السلوك هو جوهر التربية الخاصة وأساس العمل بها حيث عادة ما يمثل الهدف الرئيسي من التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقات . وفي هذا الإطار تعمل برامج التدخل جميعها بطريقة أو بأخرى على تعديل سلوك الأطفال سواء بإكسابهم سلوكيات جديدة مرغوبة اجتماعياً، أو بتخليصهم من سلوكيات أخرى غير مرغوبة اجتماعياً والعمل على انطفائها، أو على الأقل الحد منها . ومن هنا تكتسب برامج تعديل السلوك أهميتها إذ يعمل تحقيق الهدف منها على تيسير حياة الأطفال ذوي الإعاقات وأسرهم إلى حد كبير، ويساعدهم على تقبل ظروفهم وأوضاعهم التي يخبرونها من خلال مساعدتهم في التغلب على الكثير مما يمكن أن يواجههم من مشكلات . كما قد يساعد الطرفين على تحقيق قدر معقول من التوافق يصبح من شأنه أن يساعدهم على تحقيق قدر مناسب من الصحة النفسية

ولكي تحقق برامج تعديل السلوك أهدافها المحددة ينبغي أن يتولى القيام بهذه العملية الهامة أخصائي لتعديل السلوك بحيث يأتي على رأس فريق كلما تطلب الأمر ذلك، وأن يتم إعداد هذا الأخصائي لمثل هذه المهمة بشكل يضمن جودة الخدمات المقدمة من جانبه للأطفال ذوي الإعاقات وهو الأمر الذي لن يتحقق إلا مع توفر وتحقيق شروط ومتطلبات جودة إعداده من ناحية، وجودة أدائه من ناحية أخرى . وعلى هذا الأساس يصير علينا إذا ما أردنا أن نضمن تحقيق الجودة في برامج تعديل السلوك للأطفال ذوي الإعاقات أن نراعي معايير جودة إعداد وأداء أخصائي تعديل السلوك .

مشكلة الدراسة :

نظراً لأهمية جودة إعداد وأداء أخصائي تعديل السلوك للأطفال ذوي الإعاقات لكي يتم تحقيق الأهداف المنشودة للبرامج المقدمة لتعديل السلوك فإن الدراسة الراهنة تعمل على توضيح هذا الأمر من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين :

١- ماذا يعني مفهوم الجودة في إعداد وأداء أخصائي تعديل السلوك، وما هي مؤشراتها ؟

٢- ما هي معايير جودة إعداد أخصائي تعديل السلوك، وكيف يمكن تحقيقها ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الراهنة إلى التعرف على المؤشرات والمتطلبات والمعايير الخاصة بتحقيق جودة إعداد وأداء أخصائي تعديل السلوك للأطفال ذوي الإعاقات، وأساليب تحقيقها حتى يمكن لتلك البرامج التي يقوم على تنفيذها أن تحقق الغرض منها بالشكل المناسب .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في تقديم قائمة بالمؤشرات والمتطلبات والمعايير اللازمة لتحقيق جودة إعداد وأداء أخصائي تعديل السلوك للأطفال ذوي الإعاقات وهو الشخص الذي يعمل مع هؤلاء الأطفال بما يوفر محكات يتم بموجبها الحكم على جودة إعداده، وأدائه لعمله المقرر له وهو ما يضمن تحقيق الأهداف المحددة لها، وتحقيق جودة الخدمات المقدمة لهم .

المصطلحات

- **الجودة *Quality***

الجودة كما يشير سكاربرفيك (٢٠٠٥) Skårbrevik وأركارو (٢٠٠١) Arckaro هي عملية متدرجة ومنظمة ترتكز على مجموعة من القيم والأخلاقيات، وتهدف إلى الوصول بالخدمة المقدمة عن طريق إتباع

استراتيجيات فعالة إلى ما يقارب الواحد الصحيح دون أخطاء أو قصور أو إهمال مما يؤدي إلى تحسين المخرجات . وعادة ما تتمثل الأولوية في الجودة في تحقيق التحسن المستمر في عمليتي التعليم والتعلم من خلال المحتوى المقدم من جانب الأخصائي بما يؤدي إلى تحقيق التحسن في قدرات ومهارات ومعارف واتجاهات الأطفال بشكل مستمر .

- **تعديل السلوك** ***Behavior modification***

يعرفه عادل عبدالله محمد (٢٠١١، ٢٠١٢) بأنه أي جهد يبذله شخص متخصص أو أخصائي متمرس بهدف استخدام وتوظيف أساليب وفنيات تغيير السلوك بصورة إمبيريقية أي عملية في إطار نموذج محدد بغرض تغيير سلوك الفرد، والوصول به إلى وضع أفضل من ذلك الوضع الذي يميزه في الوقت الراهن .

- **أخصائي تعديل السلوك**

هو ذلك الشخص الذي يعمل على إعداد وتنفيذ وتقييم برامج تعديل السلوك، وعادة ما يأتي على رأس فريق يكون مسئولاً عن ذلك حتى تحقق البرامج المقدمة أهدافها المحددة لها .

- **الأطفال ذوو الإعاقات** ***Children with disabilities***

يعرفهم هالاهان وكوفمان (٢٠٠٨) Hallahan& Kauffman من الناحية التربوية بأنهم أولئك الأطفال الذين يحتاجون إلى نمط معين من التربية الخاصة، وما يرتبط به من خدمات إذا ما أردنا لهم أن يستغلوا ما تبقى لديهم من إمكانات أو طاقات كامنة . ومن الواضح أن حاجتهم إلى التربية الخاصة ترجع في الأساس إلى اختلافهم الظاهر عن معظم الأطفال نظراً لانطباق واحد أو أكثر من عدة محكات عليهم هي الإعاقة العقلية أو الفكرية، وصعوبات التعلم، واضطراب الانتباه والنشاط الحركي المفرط ، والاضطرابات السلوكية أو الانفعالية، والإعاقات الجسمية، واضطرابات التواصل، واضطراب التوحد، والإصابات الناتجة عن صدمات الدماغ، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، والإعاقات المزدوجة أو المتعددة . ومن الناحية التربوية هناك مفهومان على درجة كبيرة من الأهمية يتعلقان بتعريف هؤلاء الأطفال تربوياً يتمثلان في تعدد الخصائص، والحاجة إلى التربية الخاصة . ويتعلق أولهما بتعدد

الخصائص المميزة لهؤلاء الأطفال وهو ما يرتبط في الأصل بمفهوم الاستثناء أو غير العادية *exceptionality* في حين يرتبط الثاني بحاجتهم للتربية الخاصة حتى نتمكن من تحقيق الفائدة المرجوة لهم .

الإطار النظري

يلعب أخصائي تعديل السلوك دوراً هاماً في سبيل تعديل سلوك الأطفال ذوي الإعاقات عن طريق إعداد وتطبيق برامج لذلك تتسم بجودتها . ولكي تحقق تلك البرامج أهدافها يجب أن يتسم إعداد وأداء ذلك الأخصائي بالجودة وهو الأمر الذي يمكن تناوله على النحو التالي :

أولاً : مفهوم الجودة ومؤشراتها في إعداد وأداء أخصائي تعديل السلوك :

تعرف الجودة في إعداد أخصائي تعديل السلوك بأنها عملية منظمة تتسم بالتدرج والاستمرار، وترتكز على مجموعة من القيم التي تميزها وأهمها الرؤية المشتركة بينه وبين أعضاء الفريق لتحقيق أفضل النتائج، والتعاون، والتقبل، والتسامح، والدقة، والإصرار على النجاح، وروح الفريق . كما ترتكز أيضاً على إكسابه أخلاقيات تعديل السلوك والتزامه بها، وإكسابه كيفية جمع المعلومات عن الطفل، وحاجاته، وخصائصه، وعن السلوك المحدد، وملابساته الموقفية، وكيفية تناوله والتعامل معه، والأهداف المحددة، والاستراتيجيات المستخدمة، وإجراءات التقييم المتبعة، ونوعية البرنامج الذي يتم إعداده لتحقيق تلك الأهداف وكيفية إعداد ذلك البرنامج وتنفيذه، أو على الأقل كيفية تنفيذه بحيث نتمكن من توظيف مواهب ومهارات أخصائي تعديل السلوك، واستثمار قدراته في مختلف مراحل وخطوات البرنامج على نحو إبداعي يحقق الاستفادة المرجوة من الأساليب الفعالة لتعديل السلوك، ويضمن تنفيذ الأنشطة التي يتم التخطيط لأدائها خلال البرنامج، والتغلب على المشكلات التي يمكن أن تظهر آنذاك، وتشجيع الطفل وتحفيزه على الاستجابة الصحيحة للمثيرات المقدمة، وتطبيق السلوك المستهدف في سياقاته الموقفية الطبيعية وهو ما يكون من شأنه أن يؤدي إلى تحقيق جودة مخرجات عملية تعديل السلوك في ضوء الاستخدام الأمثل للمصادر المتاحة، وتقديم الخدمات بما يشبع حاجات الطفل، وتوفير الأدوات والمعايير المناسبة لقياس أداء الطفل وتقييم فعالية

البرنامج بما يحقق كفاءته الداخلية . ومن ثم يمكن أن يصل معدل الكفاءة الداخلية لإعداد وأداء الأخصائي على أثر ذلك إلى أعلى درجة ممكنة وممتازة، أو بمصطلحات الجودة تصبح تلك الكفاءة قريبة من الواحد الصحيح مما يجعل الخدمة المقدمة لتعديل السلوك تكاد تكون خالية من العيوب، وتتم في الوقت المحدد، وبدون أخطاء أو تقصير أو إهمال .

كما تتحدد تلك المؤشرات في عدد من النقاط التي تتفق في مجملها مع مؤشرات الجودة في التعليم كما يعرض لها سكاربرفيك (٢٠٠٥) Skårbrevik وأركارو (٢٠٠١) Arckaro مع الفارق بينهما :

١- القدرة على إدارة البرنامج، وتعني تحديد محتوى البرنامج، ورسم السياسة العامة للسير خلاله، وكتابته في وثيقة محددة، وتحديد أين نحن الآن، وإلى أين نريد أن نصل، وكيف نصل إلى ما نريد .
٢- الحرص على أن يعمل البرنامج المستخدم على توفير الخدمات اللازمة للطفل، وتحقيق حاجاته عن طريق تحقيق أهداف البرنامج المحددة .
٣- الاهتمام بالطفل بمعنى أن يكون الطفل هو محور الاهتمام في البرنامج، وأن يكون هو أساسه بحيث يتم تقديم التدريب الفعال له لرفع كفاءته في أداء السلوك المستهدف .
٤- التدريب المستمر للطفل حتى يصل إلى الأداء الجيد للسلوك المحدد، وتطبيقه في الواقع .
٥- تحقيق تكافؤ الفرص أمام جميع الأطفال عند تطبيق البرنامج على أكثر من طفل واحد .
٦- الحرص على سلامة الطفل وعدم تعرضه للخطر وذلك في أي مرحلة من مراحل البرنامج، أو ما تتضمنه أي منها من أنشطة .
٧- تحديد احتياجات الطفل وتحقيقها وهو ما ينعكس من أهداف البرنامج والذي يجب أن يعود بالفائدة على الطفل في المقام الأول .
٨- العمل على توفير خدمات الرعاية عن طريق تحديد حاجات الطفل وإشباعها، وتدريبه على الأداء الصحيح للسلوك المحدد سواء السلوك المرغوب الذي يكتسبه، أو تخليصه من سلوك غير مرغوب .

٩- تصميم البرنامج وتنفيذه بحيث يتم إعداده في ضوء حاجات الطفل وهو ما يحدده السلوك المستهدف، واستخدام أنسب الاستراتيجيات لتحقيقها بحيث يتم التركيز خلال البرنامج على الأنشطة التي تعمل على تحقيق تلك الحاجات .

١٠- التقييم كعملية مستمرة خلال البرنامج وعند الانتهاء منه حتى يتمكن الأخصائي من تصويب الأخطاء على الفور، وإدخال أي تعديلات يرى أن من الضروري اللجوء إليها حتى تتحقق فعالية البرنامج في النهاية .

كذلك يجب أن يجيد الأخصائي القيام بتعديل السلوك فيعمل وفق مؤشرات الجودة كما يلي :

١- التأكيد على ضرورة تحديد المشكلة التي تتعلق بسلوك معين يمكن أن يتم قياسه وتقييمه بطريقة ما .

٢- تغيير البيئة الحالية للفرد حتى يساعده على أن يؤدي وظيفياً بصورة كلية أكثر شمولاً .

٣- وصف الأساليب المستخدمة، والمبررات التي يسوقها لذلك بصورة دقيقة ومحددة .

٤- استخدام الفنيات التي يتم اللجوء إليها وتطبيقها بصورة مستمرة في حياتنا اليومية .

٥- اعتماد هذه الفنيات المستخدمة في الأساس على مبادئ التعلم .

٦- التأكيد على ضرورة الإثبات العلمي الذي يؤكد على أن فنية معينة أو أسلوباً معيناً هو المسئول عن حدوث تغير سلوكي معين .

٧- الالتزام بمبدأ المحاسبية والذي يعني ضرورة محاسبة كل فرد يشارك في برنامج تعديل السلوك على ما يكون قد فعله خلال البرنامج، وهل استطاع أن يقوم بدوره المحدد له، أم لا، ومدى إجادته لذلك الدور وأدائه له .

ويذهب مارتن وبير (٢٠٠٧) Martin& Pear إلى أن هناك العديد من الاعتبارات الأخلاقية التي يجب أن يراعيها الأخصائي حال قيامه بعملية تعديل السلوك . ومن أهمها أن يسأل نفسه عدة أسئلة تعكس تلك الاعتبارات، وأن يعكس عمله إجابات وافية لها، ومنها ما يلي :

١- لمصلحة من يتم تعديل هذا السلوك ؟
٢- هل يعد السلوك الراهن الذي يأتي الطفل به في حاجة فعلية إلى تغيير وتعديل ؟
٣- هل السلوك الجديد الذي سيأتي به الطفل بعد تعديل سلوكه سيساعده في حياته ؟
٤- هل يرتبط مثل هذا السلوك الجديد مؤقتاً بمشكلة معينة دائمة ؟
٥- هل سيؤدي ذلك السلوك الجديد إلى حدوث أي مشكلات ؟
٦- هل يمكن لهذا السلوك أن يستمر طويلاً ؟

ولكي يعمل الأخصائي على تحقيق الهدف المنشود من عملية تعديل السلوك فإنه يقوم بعد تحديد ذلك الهدف باختيار المبدأ أو المبادئ التي تتعلق به من مبادئ تعديل السلوك . والمبدأ كما يشير عادل عبدالله محمد (٢٠١١) يشبه القانون من وجهة نظر القانونيين حيث نجد أنه يحدد الإطار العام لما يجب أن يكون، ولكنه يحتاج إلى شرح وتفسير، وإلى إجراءات تنفيذية حتى يتم تطبيقه أو تنفيذه على أرض الواقع وهذا ما تمثله إجراءات تعديل السلوك حيث تعكس تلك الخطوات التي يتم بموجبها تطبيق ذلك المبدأ، كما تتناول أيضاً تلك الأساليب والاستراتيجيات المختلفة بما تضمه من فنيات يتم اللجوء إليها واستخدامها كأدوات حال السير خلال مثل هذه الخطوات حتى يتم في النهاية تعديل السلوك المستهدف . ولذلك فإن تصنيف إجراءات تعديل السلوك عادة ما يتفق مع تصنيف مبادئ تعديل السلوك حيث يتناول المبدأ ذلك الإطار العام لتعديل السلوك، بينما تتناول الإجراءات تلك الخطوات الإجرائية التي يتم بموجبها تنفيذ مثل هذا الإطار العام . وعادة ما تعتمد مثل هذه المبادئ أو الأساليب على المدرسة السلوكية بنظرياتها المختلفة، ولكي تتحقق أهداف تعديل السلوك لابد أن يحكمها مبادئ معينة يلتزم بها المعلم أو الأخصائي، وكل من يشترك في عملية تعديل السلوك . وتتعلق الإجراءات كما يرى سبريكلي وبويد (٢٠٠٩) Spreckley& Boyd باكتساب تلك السلوكيات الجديدة من جانب، وتقوية هذه السلوكيات من جانب آخر، والعمل على استمرارها وتعميمها من جانب ثالث، أي أنها بذلك تتعلق ببناء سلوك جديد، أو تقوية سلوك، أو استمرار سلوك .

كذلك يجب ان يعمل الأخصائي على تحليل السلوك وتطبيقه في السياقات الموقفية المختلفة وذلك عن طريق تحليل السلوك التطبيقي الذي يتميز كأحد المناحي السلوكية لتعديل السلوك الإنساني قياساً بتلك المناحي بمزايا عدة تمثل تلك الأساسيات التي يقوم عليها والتي تميزه عن غيره من الأساليب الأخرى حيث نجده كما يشير عادل عبدالله محمد (٢٠١٢) يعتمد على ثلاثة مكونات أساسية يجب أن يألفها الأخصائي ويجيد تنفيذها وهي تحليل سلوك الفرد، والتقييم الوظيفي لذلك السلوك، ثم تطبيق هذا السلوك في سياقه الموقفي الطبيعي أو العادي .

ثانياً : معايير جودة إعداد أخصائي تعديل السلوك وكيفية تحقيقها :

يجب أن تكون عملية تعديل السلوك عملية مقصودة يتم القيام بها من جانب فرد واحد أو أكثر، وعادة ما يكون ذلك الفرد هو أخصائي تعديل السلوك، وقد يشرك معه في هذه العملية واحداً أو أكثر من الأفراد الآخرين سواء كانوا أخصائيين أم لا . أي أن أخصائي تعديل السلوك هو الذي يتولى القيام بعملية تعديل السلوك للأطفال ذوي الإعاقات، ولكي يتمكن من تحقيق النتائج المرجوة فإن إعداده يجب أن يتسم بالجودة حتى نضمن جودة الخدمات المقدمة من جانبه لهؤلاء الأطفال .

وعند توصيف وظيفة أخصائي تعديل السلوك فإننا نجد كما يشير عادل عبدالله محمد (٢٠١٢) أنه يقوم بتحليل السلوك، وتغييره، ومساعدة الطفل على تطبيقه في السياقات الموقفية الواقعية . كما أنه كثيراً ما يقوم بالإشراف على زملائه من المشاركين في تنفيذ برامج الخدمات، أو يقوم بدور استشاري للعاملين الآخرين معه . وعلى ذلك يجب عليه أن يعرف الكثير من المعلومات التي تتعلق بالسلوك الإنساني، وأن يظهر الكفاءة في مساعدة الآخرين على تحقيق أهدافهم الشخصية . كما يجب أن يشارك في أو يقوم بإعداد وتصميم برنامج التدخل حتى تكون التغيرات المنشودة في صورة قابلة للقياس . وحتى يتمكن من تحقيق ذلك يصبح عليه أن يقوم بالعديد من الأمور الهامة في هذا الصدد حيث يكون عليه أن يقوم بالأمور التالية :

١- أن يعمل على تحليل الظروف والملابسات الشخصية، والاجتماعية، والبيئية المختلفة لكي يتمكن من الفهم الصحيح للمتغيرات التي يكون لها تأثيرها على سلوك الفرد .

٢- أن يقترح ويقوم بصياغة وإعداد أهداف تغيير السلوك وتعديله أي تلك الأهداف التي يريد أن يحققها من جراء ذلك وهو ما يتطلب منه أن يقوم فعلياً بما يلي :

أ- تطبيق تلك الحلول التي يتم الاتفاق عليها .

ب- مراقبة وتسجيل ما يتمكن الطفل من إحرازه من تقدم .

وفضلاً عن ذلك ينبغي أن يحصل القائم بهذه المهمة على شهادة في تعديل السلوك وتحليل السلوك التطبيقي تؤهله للقيام بمهام هذا العمل، وأن يتسم بخصائص وسمات تعد بمثابة المقومات الأساسية لمن يقوم بهذه المهمة، وأن يحصل على ترخيص بمزاولة المهنة . ويضيف بايلي وبورش (٢٠١٠) Bailey& Burch أن هناك مهارات أساسية لابد أن تتوفر فيه حتى يتمكن من تحقيق النجاح في عمله، وتكون له فاعليته في هذا المجال .

ومن أهمها ما يلي :

١- أن يحصل على شهادة دراسية يكون قد أتم بمقتضاها دراسة جامعية في معهد علمي معترف به تؤهله لاكتساب المعارف والمهارات العامة المختلفة التي تمكنه من فهم السلوك، وطبيعته، وكيفية اكتسابه، وتغييره أو تعديله . ويجب أن يتمتع بالكفاءة الفنية فيستخدم لغة بسيطة وسهلة يسهل على مختلف الأفراد الذين يتعامل معهم أن يفهموها، وأن يكون مهندماً في ملبسه، ويتسم بالذوق في تعامله مع الآخرين، وأن يكون قادراً على إقامة حوار بناء معهم، ويمكنه أن يقدم نفسه لهم بشكل مقنع، وألا ينشغل عنهم أثناء الجلسات بمكالمات تليفونية مختلفة، ومن ثم يجب أن يغلق تليفونه أثناء الجلسات .

٢- أن يتسم بالتوكيدية، وأن يعرف متى وكيف يكون توكيدياً عند التعامل مع جميع الأفراد خلال اليوم، وفي كل المواقف والسلوكيات والسياقات، وأن يكون قادراً على أن يقول (لا) بطريقة مهذبة ومقبولة، وأن يسأل عن

كل ما يريده أو يحتاج إليه، وأن يكون قادراً على أن يصنع الفرق في سلوك وحياة أولئك الأفراد الذين يقوم بتعديل سلوكهم .

٣- أن يكون قائداً في عمله، وفي تعامله مع الآخرين وهو ما يتطلب منه أن يتسم بالذكاء والثقة والحماس، وأن يتمتع بمستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية، وأن يدفع الآخرين إلى المشاركة الفعالة مع بعضهم البعض، وأن تكون لديه رؤية ثاقبة للأمور، وقدرة مناسبة على التفكير الابتكاري

٤- أن يكون قادراً على تحقيق الاستفادة المرجوة من التكنولوجيا الحديثة في عمله، وأن يتيح مصادر دعم جديدة لمن يتعامل معه، وأن يتواصل مع أعضاء المهنة بما يساعده على النمو المهني، وتحقيق التطور المستمر في هذا المجال .

٥- أن تكون لديه علاقات عامة تساعده على أداء عمله، والحصول على الخدمات اللازمة لمن يتعامل معهم من الأفراد ذوي الإعاقات بما يعود عليهم بالنفع، وأن يتيح أمامهم قدراً أكبر من الاختيارات، والحرية، وأن يساعدهم على تحقيق الاستقلالية .

٦- أن يتسم بالكفاءة في استخدام الاستراتيجيات المختلفة، وأن يداوم على القراءة، وأن يطلع على الجديد في مجاله، وأن يحضر المؤتمرات والندوات المتخصصة، وأن يواظب على التعليم المستمر حتى يحافظ على كفاءته ونجاحه .

٧- أن يتسم بالأخلاقيات العامة، وأن يتمسك بها في حياته المهنية وفي حياته اليومية، وأن يتمسك بالمعايير الخلقية في تعامله مع الآخرين، وألا يعد أحداً بما لا يستطيع أن يقدمه أو يقوم به، وأن يتسم بالصدق، والإخلاص، والأمانة، وألا يقدم مطلقاً على الكذب .

٨- أن تكون لديه القدرة على إقامة التواصل الاجتماعي الفعال مع الآخرين وهو ما يتطلب مستوى مرتفعاً من المهارات الاجتماعية، وأن يتمكن من التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين، وأن يكون ودوداً، ومحباً للآخرين، وأن يقدم لهم الإرشاد اللازم .

٩- أن تكون لديه القدرة على إقناع الآخرين والتأثير فيهم، فيقنعهم بما يريد، وما يجب عليهم أن يفعلوه، ويقنعهم باستخدام إجراءات تعديل

السلوك معهم سواء فيما يتعلق بالملاحظة أو القياس أو التقييم بحيث يساعدوه على تحقيق النجاح، وأن يكون له تأثيره عليهم فيدفعهم إلى أن يسلكوا بشكل يساعده على تحليل وتعديل السلوك الذي يأتون به .

١٠- أن تكون لديه القدرة على التفاوض والضغط لتحقيق الأهداف المنشودة، وأن يستخدم لذلك العديد من الأساليب أو الاستراتيجيات والفنيات، وأن يستخدم قدرته على التفاوض والإقناع في سبيل تقديم الخدمات اللازمة للأفراد ذوي الإعاقات .

١١- أن تكون لديه القدرة على أن يتحدث أمام الآخرين، وأن يطرح أفكاره وآراءه أمامهم دون أن يكون لذلك أي آثار سلبية عليه، وأن يكون قادراً على أن يعرض عليهم ما يريد في دقائق معدودات، وأن يجعلهم يركزون على الأفكار التي يريد أن يقدمها لهم .

١٢- أن يكون قادراً على التعامل مع الأفراد الذين يتسمون بصعوبة المراس، وأن يتمكن من ضبط المثيرات التي يمكن أن تؤثر على سلوكياتهم، وأن يغير من سلوكهم صعب المراس ويعدله .

١٣- أن يكون ملماً بالبيئة الاجتماعية المحيطة به، ويفهمها جيداً، وأن يفكر بطريقة وظيفية فيقرأ الإشارات المختلفة في وجوه الآخرين، ويفهم ما يصدر عنهم من سلوكيات، ويحدد المتغيرات ذات التأثير في سلوكهم حتى يتمكن من التعامل معها بشكل مباشر يمكنه من أن يصير قادراً على ضبطها والتحكم في تأثيرها عليهم فيتمكن من تغيير سلوكهم .

١٤- أن يتمكن من استخدام فنية التشكيل بشكل مناسب يجعله يؤثر في سلوك الطفل فيتعلم السلوكيات المناسبة، ويكتسب المهارات المطلوبة فيستطيع أن يعدل سلوك الطفل .

١٥- أن يجيد الملاحظة المباشرة للسلوك المستهدف، وأن يستخدم التغذية الراجعة، والعديد من المعززات الإيجابية، وأن يستخدم " الطلب " جيداً فيطلب من الطفل أن يؤدي شيئاً معيناً يفهم المشكلة الحقيقية على أثره، ويحصل على المعلومات التي تساعده في حلها .

١٦- أن يكون قادراً على إدارة السلوك فيساعد الطفل على مواجهة مشكلته، ويقوم بملاحظة سلوكه، ويجمع البيانات اللازمة عن كل من الطفل وسلوكه المشكل، كما يضع خطة لمواجهة ذلك السلوك وتغييره .

١٧- أن يكون قادراً على إدارة الوقت المتاح للتعامل مع السلوك المستهدف، وأن يتناول خلاله كل المهام التي يجب أن يتم القيام بها، وأن يقوم بتخطيط يوم عمله بما يجنبه إضاعة الوقت، وأن يؤدي عمله بالطاقة والحماس اللازمين .

١٨- أن يكتسب ثقة الآخرين فيه بأن يستمع إليهم جيداً، ويقدم لهم المقترحات الجيدة، ويحافظ على أسرارهم، ويعمل على خدمتهم، ويتسم بالأمانة والثقة، ويفعل ما يعدهم به .

١٩- أن يتمتع بالفهم الدقيق والمتعمق للسلوك الإنساني، وأن يتمكن من حل مشكلاته هو الشخصية والأسرية، وأن يكون قادراً على التعامل مع الضغوط المختلفة .

٢٠- أن يعرف متى يقدم المساعدة للآخرين، وأن يقدم لهم التغذية الراجعة اللازمة، وأن يلم بالمعارف النظرية والأسلوب الفني لتناول السلوك الإنساني .

٢١- أن يتمتع بقدر مناسب من التفكير الناقد يساعده على الفهم الأفضل للأمور .

٢٢- أن يقدم حلولاً ابتكارية للمشكلات التي يتعامل معها فينتبه للتفاصيل، ويكون لديه الإصرار والعزيمة، والبحث عن البدائل فضلاً عن هدوئه .

٢٣- أن يتسم بالفهم المتعمق للأمور والقدرة على اتخاذ القرارات .

٢٤- أن يقدم التدريب اللازم، وأن يكون قادراً على الرصد الدقيق للسلوك وملاحظته .

٢٥- أن يتسم بالفضول في معرفة ما يحيط به من أمور في البيئة المادية والاجتماعية .

وعندما يكون برنامج إعداده بالصورة الموضحة، ويتسم الأخصائي بأغلب هذه السمات السالفة فإنه سيتسم بالجودة في عمله، وفي أداءاته المختلفة وهو ما سيؤدي حتماً إلى جودة مخرجات عملية تعديل السلوك فتتحقق أهدافها التي يكون قد حددها، ويتغير سلوك الطفل إلى الأفضل، ويتمكن من الاندماج مع أقرانه في المجتمع .

المراجـــع

دانيـال هالاهـان، وجيمـس كوفمـان (٢٠٠٨) . سيكلوجيـة الأطفـال غـير العاديين وتعليمهـم: مقدمة في التربية الخاصـة (ترجمة عادل عبدالله محمد). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٧).

جانيـس أركارو (٢٠٠١) . إصـلاح التعليـم والجـودة الشاملة في حجـرة الدراسة (ترجمـة سهيربسيوني) . القاهرة : دار الأحمدي للنشر (الكتاب الأصلي منشور ١٩٩٧) .

عادل عبدالله محمد (٢٠١١) . تعديل السلوك الإنساني . الرياض : دار الزهراء .

عادل عبدالله محمد (٢٠١٢) . تحليل السلوك التطبيقي . الرياض : دار الزهراء .

Bailey, J.,& Burch, M. (2010). 25 essential skills and strategies for the professional behavior analyst: Expert tips for maximizing consulting effectiveness. New York, NY: Routledge, Taylor and Francis Group, LLC.

Martin, G.,& Pear, J. (2007). Behavior modification: What it is and how to do it (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Skårbrevik, K. (2005). The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. European Journal of Special Needs Education, 20(4), 387–401.

Spreckley, M.,& Boyd, R. (2009). Efficacy of applied behavioral intervention in preschool children with autism for improving cognitive, language, and adaptive behavior: A systematic review and meta-analysis. Journal of Pediatrics, 154 (3), 338–344.

تطبيقات عملية استرشادية للأمهات
(الطفل التوحدي)

إعـــداد
الأستاذة الدكتورة
فوقية حسن عبدالحميد رضوان
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية ـ جامعة الزقازيق

عزيزتي الأم: أعلم تماما قدر المعاناة والضغوط النفسية أثناء التعامل مع ابنك التوحدي، ولذا إليك مجموعة من الاسترشادات العملية التطبيقية التي يمكنك إتباعها بسهولة ويسر مع طفلك، الأمر الذي يخفف من مقدار شعورك بالضغوط الناجمة من أن طفلك غير قادر على التعامل بفردية واستقلالية أثناء العناية بذاته.

ولكـــن عليك قبل البدء في التعامل مع أي بند استرشادي وتطبيقه بطريقة عملية أن تشاركي طفلك التوحدي في كل شيء يقوم بعمله مهما كانت تفاهته وهذه المشاركة تكون تامة ومستمرة ومتكررة وتكون بقدر اهتمام طفلك بهذه الأعمال. وتأكدي أن طفلك بعد هذا الاهتمام من جانبك سوف يقوم بتنفيذ أي أمر يوجه إليه وهذه أحدث نظرية لـ(صن راين).

دون إتباع هذا لا جدوى من تطبيق أي إرشاد عملي من الإرشادات التالية وخاصة المرتبطة بالعناية بذات طفلك التوحدي.

وفيما يلي التطبيقات العملية التي تساعدك على التعامل مع طفلك التوحدي:

تطبيقات عملية استرشادية للأمهات
(الطفل التوحدي)

١- لابد من الألفة أولاً بينك وبين الطفل التوحدي قبل البدء في التعامل معه وهذا ما تشير إليه أحدث النظريات.

٢- استخدمي حاسة اللمس عند تعليم طفلك التوحدي أي شيء لأنها أكثر الحواس فاعلية.

٣- شاركي كل أفراد الأسرة في طريقة تعليم أي سلوك لطفلك التوحدي.

٤- تأكدي أن الطفل يتمتع بصحة جيدة ولا يعاني من أي خلل قبل التعامل معه للتعليم سلوك ما.

٥- أعلمي أن طفلك التوحدي فترات انتباه قصيرة ولذا لابد أن تكون فترة التدريب على سلوك ما قصيرة.

٦- استخدمي كلمات قليلة أثناء التعلم والتدريب لأنه يعاني من عدم تذكر تسلسل الكلمات.

٧- استخدمي ما هو محسوس باللمس أو ما هو مثير بالمحسوسات والمشاهدات مثل كمبيوتر و.T.V والرسومات الكبيرة عند تعلم طفلك.

٨- استخدمي التفكير المرئي أكثر من استخدام اللغة للتعامل مع طفلك التوحدي مثلما جاء في رقم (٢٠)، (٢١).

٩- شجعي طفلك إذا كان موهوب في أحد مجالات الموهبة (رسم- غناء- فن- موسيقى ...).

١٠- طبيعي أن يتعامل طفلك التوحدي مع شيء واحد وفترة طويلة.

١١- لا تعرضي طفلك لأصوات عالية أو مزعجة فبعض الأطفال لديهم حساسية ضد هذا.

١٢- إذا كان طفلك يرغب التعامل مع الكمبيوتر قربي لوحة المفاتيح على الشاشة كلما أمكن.

١٣- استخدمي الرفاق والأقران في تعليم طفلك التوحدي.

١٤- أجعلي اهتمام طفلك هو اهتمامك فإن هذا يسهل عملية التفاعل الاجتماعي معه.

١٥- اهتمي بتعليم طفلك في وقت مبكر حتى تحصلي فيما بعد على درجة استقلالية عالية.

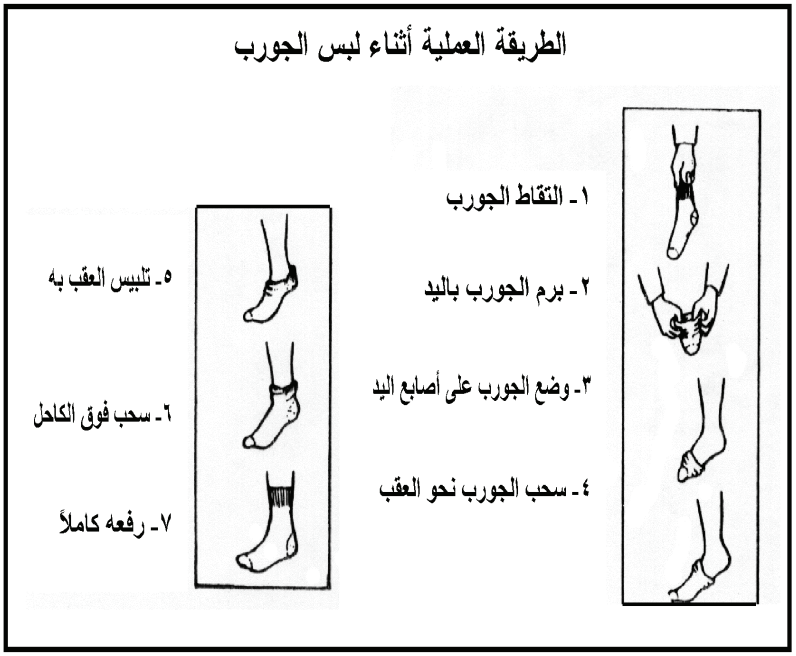
١٦- اعلمي أن فهم اللغة عند فئة التوحد متأخرة جداً الأمر الذي يؤدي إلى تأخر في التواصل فلا تستعجلي هذا الأمر.

١٧- أعلمي أختى أن اكتساب المهارات تتوقف على مدة السلوك النمطي الذي يقوم به طفلك فبعض الأطفال يقوم بعمل حركات متكررة ومستمرة بدون هدف وذلك عند اليقظة وعادة تختفي عند النوم.

١٨- إن ما يغضب طفلك ويجعله مضطرب وفي حالة صراخ هو تغيير البيئة المحيطة به فاحرصي على عدم تغير أماكن اللعب أو عدم تغير النشاط الذي يقوم به أو عدم تغير الأدوات الذي يتمسك بها وقت طويل. وذلك لأن الرتابة هي السمة البارزة في الطفل التوحدي.

١٩- اعلمي أن طفلك نادراً ما يتجه نحو الآخرين وينسحب وينعزل بصفة مستمرة وإذا حدث وشارك الآخرين يكون لفترة محدودة.

٢٠- دربي طفلك على لبس الجورب (الشراب) **بإتباع الخطوات التالية الموضحة بالرسم**:

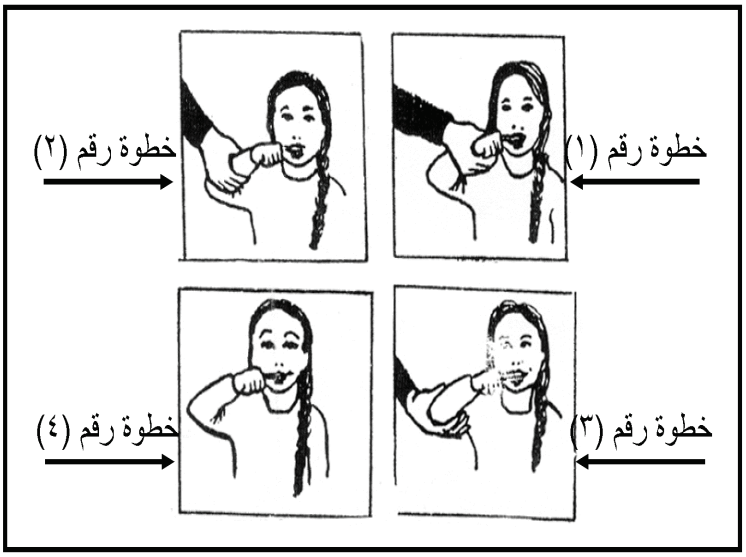


٢١- دربي طفلك التوحدي على غسل الأسنان باستخدام التلقين التدريجي:

غسل الأسنان باستخدام التلقين التدريجي

عزيزتي الأم: قفي خلف الطفل وأمام كل منكما (أنتِ والطفل) مرآه: ثم اتبعي الخطوات التالية:

وإذا اتبعتي عزيزتي الأم التلقين طيلة الوقت فقد لا يتعلم طفلك التوحدي القيام بالعمل بمفرده، لذلك لابد من التقليل من التلقين تدريجياً، كالإمساك، مثلاً، باليد في أعلى الساعد والتقليل من الضغط مع ملاحظة موضع يدك كما هو ملاحظ في الصور بداية من (١) حتى (٤) عندما تنظف أسنانها بالفرشاة.



ملحوظة هامة: إن التلقين طريقة لمساعدة طفلك التوحدي في إنجاز عمل ما ونيل مكافأة عليه وبذلك يتعلم بأن هذا العمل شيء "جيد".

٢٢ـ دربي طفلك على لبس الملابس بإتباع الخطوات التالية مع التكرار أكثر من (١٠) مرات:

لبـــس المـــــلابـس



١- تقف المدرسة أو الأم خلف الطفل ثم تقلب الجاكيت



٢- دخول الجاكيت حتى يصل إلى الرأس



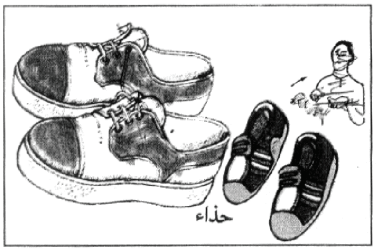


٣- ربط الأزرار وهي المرحلة الأخيرة في تعليم ارتداء الملابس:
في هذه المرحلة امسكي بيد طفلك ثم ضعي أصابعك كي تدرك العلاقة بين العروة والزرار وأنت معه في هذا ـ مع التكرار مراراً يدرك الطفل وحده هذه الخطوة ويمارس عملها.

٢٣- لبس الحذاء:

عزيزتي الأم: اتبعي الخطوات التالية: كي يتعلم طفلك لبس الحذاء:

أ – دربي طفلك على معرفة شكل الحذاء (فردة اليمين، فردة اليسار).



ب- استخدمي أسلوب النمذجة مثل عرض نموذج لطفل يلبس حذاء وآخر حافي.

ج- يفضل استعمال حذاء أوسع قليلاً وبدون رباط – حتى يسهل على طفلك لبس وخلع الحذاء بسهولة.

د – ألبسي أنتِ أولاً حذائك أمام طفلك خطوة خطوة حتى يقوم طفلك بتقليدك.

هـ- يجلس الطفل أعلى كرسي ويرفع الرجل اليمين مع وضع قدمه على الكرسي ثم يقو باللبس الفردة اليمين للحذاء.

و- أعطي لطفلك فرصة التكرار أثناء عملية التدريب على اللبس حتى يتقن العملي بمفرده..

٢٤- استخدمي أسلوب تبادل النشاط المصور: من أجل التكيف مع البيئة المنزلية قومي بتصوير أي نشاط تريدين أن يقوم به طفلك التوحدي. ثم دربي طفلك أن يعطيك النشا الذي يرغبه مثال:



أ – إذا أراد طفلك أن يشرب: يقدم لك الصورة



ب- إذا أراد طفلك أن يأكل: يقدم لك الصورة



ج – إذا أراد طفلك أن يأكل جيلاتي: يقدم لك الصورة ← ← ← ←



د – إذا أراد طفلك أن يذهب إلى الحمام: يقدم لك صورة ←

وهكذا لتعليم أي نشاط آخر (نوم – خروج- لعب بأشياء- ...).

٢٥- دربي طفلك التوحدي على تعلم شيء واحد فقط باستخدام عدة مراحل مثلما حدث في تعلم لبس الملابس وبعد أن يتقن هذه المهمة انتقلي معه لتعلم مهمة جديدة.

٢٦- قومي بتقليد كل ما يقوم به طفلك التوحدي أي أفعلي معه مثلما يفعل هو. وبعدها يتواصل طفلك معك تواصل بصري الأمر الذي يسهل عليك تنفيذ أي أمر يوجه إليه (نظرية صن رايز).



٢٧- أعلمي أن بعض الأطفال لديهم عدم توازن انفعالي الأمر الذي يؤدي بهم إلى الانسحاب الاجتماعي وفشل في التفاعل مع أفراد المجتمع. ولمزيد من التوازن الانفعالي لدى طفلك التوحدي قومي عزيزتي الأم بضم طفلك إلى حضنك مدة طويلة وحتى وإن كان الطفل يمانع هذا ويحاول التخلص والابتعاد عنك فإن هذه الطريقة في العلاج تساعد ابنك كثيراً على التواصل والتفاعل الاجتماعي.

٢٨- أشركي طفلك في اللعب بجميع صوره اللعب الجماعي التعاوني- اللعب الفردي- اللعب التنافسي- اللعب الحر. فإن هذا يساعد طفلك على التخلص في السلوك العدواني إذا كان هذا من خصائصه.

٢٩- أعلمي تماماً أن استخدام عقار طبي مع أحد الأطفال التوحديين لا يعني بالضرورة نجاحه مع طفل آخر وهنا لابد أن تراعي الحذر من إعطاء طفلك التوحدي أدوية كثيرة أو بكميات كبيرة ولابد من إتباع إرشادات الطبيب من حيث:- الكمية، وهل يعطي العلاج حبوب أو شرب؟ وما هو تأثير الدواء على المدى الطويل؟ وما هي الآثار الجانبية مع المتابعة مع الطبيب لمعرفة مقدار التحسن في حالة استخدام العلاج الطبي.

٣٠- **عزيزتي الأم:** الطفل التوحدي يعاني من حساسية من مادة الكازين الموجودة في لبن وحليب الأبقار والماعز وكذلك الحال بالنسبة لمادة الجلوتين الموجودة في القمح والشوفان والشعير. ولذا – ابتعدي عن هذا أثناء تغذية طفلك التوحدي وهذا بعد استشارة الطبيب المختص.



امنعي طفلك من شرب لبن وحليب الأبقار والماعز

نحو فهم أكثر عمقاً لاضطراب التوحد

إعداد

أ .د/ إيمان فؤاد كاشف

أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة

كلية التربية – جامعة الزقازيق

مقدمة:

هناك حقيقة ثابتة لا يمكن إغفالها فى دراسة أى فئة من فئات المجتمع وهى الفردية. إن التفرد هو السمة المميزة لكل شخص. فالإنسان مخلوق فريد من قوى الطبيعة ومن المستحيل أن نجد شخصين متشابهين تمام التشابه حتى التوائم المتماثلة، والناس فى تفردهم أشبه ببصمات الأصابع، فمن المستحيل أن نجد بصمتين متشابهتين لشخصين مختلفين وليس الأصابع فقط بل أيضاً الصوت والعين والأذن.

وعلى هذا فلا يمكن للمعرفة السيكولوجية أن تغفل دراسة الفردية طالما أن كل سلوك هو سلوكاً فردياً بالذات، وأن كانت مشكلة كيفية قياس هذه الفروق بين الأفراد فى الصفات الجسمانية كما هو الحال فى الظواهر الطبيعية ممكنا، أما بالنسبة للظواهر النفسية فلا يوجد مقاييس يتم فيها القياس بشكل مباشر بل يتم القياس من خلال ملاحظة سلوك الشخص حتى مقاييس الذكاء تتداخل فيها ذاتية الفاحص وخبرته فى القياس.

وعامة كل الأطفال الذين يعانون من أضطراب التوحد يواجهون مشكلات ومعوقات متشابهه ولكنها ليست متطابقة. ولذلك يمكن أن نقول أن اضطرابات التوحد هو اضطراب فردى نوعى خاص.

فكل حالة تُعد حالة فريدة متميزة، لديها قدراتها الخاصة وكذلك مشاكلها النوعية. وذلك يجعل المختصين والمعالجين والوالدين يقفون فى حيرة كبيرة عند إجراء التشخيص والتقييم التربوى، وأيضاً عند وضع الخطة الفردية لرعاية أو تعليم أو تأهيل الأشخاص ذوى اضطراب التوحد. واضطراب التوحد هو اضطراب نمائى حاد تزداد نسب انتشاره يوماً بعد يوم، وتتطور المحكات التشخيصية وتتنوع ما بين طبية وسلوكية وتربوية وذلك لتنوع النماذج المتفردة للأشخاص ذوى اضطراب التوحد. كما تتنوع وتتعدد المداخل العلاجية ما بين طبية وغذائية وتربوية وسلوكية.

إن اضطراب التوحد يمكن النظر إليه بأنه أكثر الأعاقات صعوبة وذلك للتفاوت الشديد بين مستويات المهارات المختلفة لدى أشخاص هذه الفئة. مما يجعل فهمهم والتدخل العلاجى معهم أمراً شديد الحساسية لما يتطلبه من الدقة المتناهية فى عمليات التشخيص والتقييم والملاحظة والخطط العلاجية المقدمة. وفى هذه الورقة البحثية نحاول إلقاء الضوء على بعض القضايا الهامة التى تتيح لنا الرؤية بصورة أفضل وادراكاً أدق لمعنى الاوتزم أو اضطراب التوحد فنتعرض إلى ماهية اضطراب التوحد وهل هو إعاقة نمائية منتشرة أم هى إعاقة عقلية؟ وهل لدى الأشخاص ذوى اضطراب التوحد إدراك للعقل؟ أو ما يعرف بنظرية العقل؟ وكيفية تفسير مشكلة التواصل عند طفل الاوتزم؟ ومشكلة التكامل الحسى لديهم.

أولاً: اضطراب التوحد إعاقة عقلية أم إعاقة اجتماعية؟

يعد اضطراب التوحد Autism اضطراب نمائى عام، كما يعد فىنظر الكثيرين شكلاً من أشكال الإعاقة العقلية حيث يتأثر الأداء الوظيفى العقلى للطفل سلباً بسبب هذا الاضطراب. ووفقاً للأحصاءات التى نشرها الاتحاد القومى لدراسات وبحوث اضطراب التوحد بالولايات المتحدة الامريكية عام (٢٠٠٣) فإن نسبة انتشاره قد اختلفت تماما عن العقود السابقة. فقد ارتفعت معدلات الانتشار فى الألفية الجديدة لتصل إلى ١: ٢٥٠ حالة ولادة فى المتوسط. بعد أن كانت فى التسعنيات من القرن الماضى تصل إلى (٤-٥) حالة لكل عشرة آلاف حالة (عادل عبد الله:٢٠٠٢).

وقد مر تشخيص اضطراب التوحد بالعديد من المراحل منذ أشار إليه ليو كانر Leo Kanner عام (١٩٤٣) وملاحظاته عن الفروق بين الأطفال ذوى الأعاقة الفكرية وأطفال اضطراب التوحد، ثم نظر إليه البعض على أنه نمط من أنماط فصام الطفولة، ثم اكتشف الطبيب النمساوى هانز اسبرجر Hans Asprgerعام (١٩٤٤) متلازمة أعراض مرضية تمثل نمط من أنماط اضطراب التوحد وهى التشابه فى القصور فى الجانب الاجتماعى للطفل مع بعض القصور اللغوى مع ارتفاع معدل الذكاء.

ثم ظهر أول إشارة لاضطراب التوحد فى الدليل التصنيفى التشخيصى والاحصائى للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية خلال الطبعة الثالثة ثم الرابعة حيث تم النظر إليه كاضطراب سلوكى. ومع التقدم فى الدراسات والبحوث تم التعديل فى النسخة الرابعة المعدلة من الدليل واعتباره اضطراب نمائى عام أو منتشر Pervasive developmental disorder والذى تنعكس مشاكله على كل جوانب النمو العقلى المعرفى والحركى والاجتماعى واللغوى.

ولكن هل يمكن التسليم بأن اضطراب التوحد هو إعاقة عقلية؟

يشير عادل عبد الله (٢٠٠٤) إلى أن اضطراب التوحد كاضطراب نمائى عام يؤثر بشكل سلبى على العديد من جوانب النمو الآخرى لدى الطفل وعلى رأسها الجانب العقلى المعرفى وأنه هناك قصور ملحوظ فى الانتباه، الأدراك، الذاكرة، التفكير، التجهيز المعرفى للمعلومات، وانخفاض نسب الذكاء إلى حدود التخلف العقلى.

بينما يرى بومنجر، كاسارى Bauminger & Kasari (١٩٩٩) أن العديد من الدراسات الحديثة تشير إلى أن ٧٥٪ تقريباً من أطفال اضطراب التوحد لديهم نسب ذكاء فى حدود التخلف العقلى البسيط أو المتوسط، والنسبة الباقية وهى ٢٥٪ لديهم مستوى ذكاء متوسط وقد نشر الاتحاد القومى الأمريكى لاضطراب التوحد (٢٠٠٣) NAAR عدداً من الحقائق وهى:

- أن نسبة حوالى ٩٠٪ على الأقل من الأطفال ذوى اضطرابات التوحد يقع مستوى ذكائهم فىحدود التخلف العقلى البسيط أو المتوسط.

- أنه نادراً ما نجد أطفالاً من ذوى اضطرابات التوحد يقل معدل ذكائهم عن مثل هذا المستوى
- أن نسبة ٥-١٠٪ تقل مستويات ذكائهم عن تلك الحدود. وهم من ذوى اضطرابات التوحد الشديد.
- أن بعض من النسبة السابقة يتميزون بمستويات ذكاء مرتفعة. أو قد يكون بعضهم موهوباً حيث يمثلون متلازمة اسبرجر.

وقد ينظر البعض إلى اضطراب التوحد كإعاقة إجتماعية حيث السمة الأساسية والأكثر ظهوراً للكافة وجود قصور إجتماعى شديد لديهم سواء فى القدرة على تنمية علاقات اجتماعية أو تنمية مهارات اجتماعية سواء لفظية أو غير لفظية مما يؤثر على قدرتهم على المشاركة أو التفاعل الاجتماعى فى المواقف الاجتماعية المختلفة.

ويشير جيلسون Gillson (٢٠٠٠) **إلى ثلاثة اختلالات اجتماعية رئيسية وهى**:

١- عدم القدرة على فهم الآخرين مشاعرهم وأفكارهم.

٢- عدم القدرة على التنبؤ بالسلوك فى المواقف الاجتماعية المتشابهة.

٣- القصور فى تنمية لغة اجتماعية.

وهذا ما يجعل الطفل التوحدى قاصراً عن الاندماج مع البيئة المحيطة به. أنه لا يستطيع أن يعبر عن رغباته او احتياجاته بلغة اجتماعية مقبولة، ولا يستطيع أن يتضمن الآخرين مع ذاته. فهو يدرك ذاته فقط، ولا يستطيع أن يفهم أن هناك أنا، وهو، وأنت إنه لا يستطيع أن يدرك الضمائر. ولغته قاصرة عن تكوين الجمل الاجتماعية.

كما يفتقد إلى القدرة على التقليد والتعميم للمواقف الاجتماعية المتشابهة وبالتالى فإن كل موقف اجتماعى هو موقف جديد بالنسبة له يحتاج إلى تعلم وممارسة. كما أنه يستخدم الكلمات دون هدف محدد. فقد يستطيع أن يتلفظ بعض الكلمات ويكررها ولكنه لا يستطيع توظيفها توظيفاً اجتماعياً صحيحاً. ولا يستطيع استخدام الكلمات ومعانياها كى تساعده على استرجاع المعلومات، كما لا يمكن أن يعيد ترتيب تلك المعلومات التى يستقبلها وهذا ما يطلق عليه الترديد المرضى للكلام.

وبالتالى يمكن النظر إلى اضطراب التوحد على أنه اضطراب يتضمن الجانب العقلى والاجتماعى معاً. فهو يختلف عن الإعاقة العقلية فى العديد من المظاهر مثل:

- أن غالبية أطفال اضطراب التوحد لا تظهر عليهم علامات الاضطراب الإ خلال السنة الثانية أو الثالثة.
- أن بعض الأطفال يولد طبيعياً ويظل كذلك خلال السنة الأولى والثانية ثم يبدأ تدهور القدرات التى تم اكتسابها.
- أن الطفل المعاق عقلياً لدية إدراك للآخرين من أول يوم فهو يبتسم لهم، ويفهم تعبيرات الوجه والأصوات الغاضبة، بعكس الطفل التوحدى.
- أن الطفل المعاق عقلياً لديه جميع القدرات العقلية مثل الانتباه، التذكر، الأدراك ولكنها تكون ضعيفة أو قاصرة. بعكس طفل اضطراب التوحد الذى يمتلك هذه القدرات بصورة جيدة ولكنه لا يستطيع توظيفها.
- أن طفل الإعاقة العقلية يستطيع فى بعض الأحيان تطوير اللغة لديه بما يتناسب مع سياقها الاجتماعى ولديه إدراك للأصوات المختلفة بعكس الطفل التوحدى.
- أن طفل الإعاقة العقلية يستطيع اكتساب السلوكيات الاجتماعية بعد التدريب عليها والاحتفاظ بها لأنه يمتلك القدرة على التقليد وأن كانت ضعيفة.
- بينما طفل اضطراب التوحد يفتقر إلى التقليد وبالتالى لا تصلح معه البرامج التدريبيه الجماعية ويحتاج إلى التدريب الفردى المكثف.
- أن الطفل التوحدى يفشل فى فهم معانى اللغة أو الإيماءات كوسيلة من وسائل التواصل ويحتاج إلى تدريب. وقد لا يستطيع البعض منهم تطوير أى لغة على الإطلاق.

وعلى ذلك يمكن القول أن هناك فروقاً كثيرة واضحة بين ذوى الإعاقة العقلية واضطرابات التوحد تؤكد لنا أننا أمام اضطراب خاص بفئة محددة لديها زملة من الأعراض المتباينة والتى تظهر لدى كل فرد من أفراد هذه الفئة بنسبة معينة وقدرة محددة تختلف عن باقى أفراد الفئة.

ثانيا: اضطراب التوحد وإدراك العقل

وإذا كنا قد ذكرنا من قبل إن هؤلاء الأشخاص ليس لديهم القدرة على فهم مشاعر وانفعالات الآخرين فإن هذا يقودنا إلى نظرية حديثة بدأت فى الانتشار فى السنوات الاخيرة لتفسير مشكلة الاشخاص التوحديين فى تطوير اللغة وهنا نحاول الأجابة على التساؤل الثانى وهو هل لديهم إدراك للعقل؟ فإذا كانت اللغة هى الأساس ليشكل الإنسان معارفه الاجتماعية والنفسية والثقافية. فإن الأطفال عند اكتسابهم للغة يواجهون صعوبة فى اكتساب اساسيات النظام اللغوى مثل (الفونولوجى، المورفولوجى، والتراكيب اللغوبة) والتى يكتسبها الطفل خلال الخمس سنوات الأولى من عمره.

كما يحتاج الطفل إلى معرفة كيفية استخدام اللغة لتنمية عملية التواصل ولنجاح التواصل فإن الطفل يحتاج إلى تنمية وتطوير مهارات الاستخدام الاجتماعى للغة.

وهناك بعض المهارات الاجتماعية اللازم اكتسابها للاستخدام الملائم للغة مثل: متى تتكلم، وما الذى تتكلمه؟ ولمن تتكلم؟ وكيف؟ وهذا يتطلب اكتساب مهارات الحوار والكلام والتى يكتسبها الطفل ويتعلمها من خلال ملاحظة التفاعلات الاجتماعية وقواعد السلوك الاجتماعى لأى مجتمع أو جماعة. كما يحتاج نجاح التواصل كذلك إلى القدرة على فهم الاستنتاجات والاستدلالات عن الآخرين وعن المعنى الذى يقصدونه فى كلامهم أو سلوكهم.

وتؤكد دراسات (كولومبينو Colombino، ٢٠٠٤، لودر وآخرون Leudar et al،، ٢٠٠٤، شانكر Shanker،٢٠٠٤، ويليامز Williams ٢٠٠٤، لودر، كوستال Leudar & Costall،٢٠٠٤) على أن القدرة على قراءة وفهم مشاعر وأفكار الآخرين تختلف لدى الأطفال ذوى اضطراب الاوتزم عن الطفل العادى وأنها قد تكون مسئولة عن قصور التواصل لديهم وأول من تكلم عن نظرية العقل هو بيرماك وود رووف (١٩٧٨) وتشير إلى القدرة على نمو الحالة الذهنية أو العقلية المستقلة للذات أو للآخرين من أجل التنبؤ وتفسير السلوك (تواصلى أم لا؟) ثم قام ويلمان Wellman (١٩٩٠) بتفسير دور نظرية العقل فى التنبؤ بالسلوك لدى الأطفال.

وبالرغم من أن نظرية العقل ضرورية لتفسير القدرة على تشكيل الحالة الأنفعالية من الإشارات الطبيعية مثل تعبيرات الوجة، حملقة العين، والتلميحات الوجدانية غير اللفظية الأخرى مثل وضع الجسم، والإيماءات ونغمة الصوت فإن دورها الاجتماعى هو الترابط مع الآخرين (وارتون Wharton ٢٠٠٣).

وتختلف تفسيرات الباحثين لنظرية العقل فالبعض نظر إليها من خلال تشكيل الحالات العقلية أو الذهنية. حيث تناولها جيلمان Gelaman (٢٠٠٣) كضرورة للعمليات المعرفية مثل تحقيق ترابط الانتباه وحل المشكلات التعاونى والتعرف على المقاصد والرغبات والمعتقدات وأفكار الآخرين والذات بغرض التواصل.

بينما يحللها البعض على أنها حالة من التأمل والوعى وجزء من الهدف العام للقدرات الاستدلالية والقدرات الخاصة بالتفكير وهى عملية أساسية للأحساس. ليلارد Lillard (١٩٩٨) بينما يصنفها سبيربر، ويلسون Sperber & Wilson(٢٠٠٢) بإنها الامتلاك المحتمل للمثيرات الخارجية مثل الكلام والسلوكيات والعمليات الداخلية مثل الأفكار والذكريات والتى تقدم وتوفر مدخلات للعمليات المعرفية.

وهناك بعض الأعراض التى تدعم فكرة افتقاد نظرية العقل أو الافتقار إلى القدرة على القراءة الذهنية لدى أطفال اضطراب التوحد بمستويات مختلفة. (بارون كوهين Barn – Cohen، ١٩٩٥). وهناك عدد من الإعزاءات التى يمكن اختيارها لعرض وتقديم المستويات المختلفة لدى الأشخاص ذوى اضطراب التوحد.

ومن خلال دراسات وبحوث مجلس الأبحاث الطبية للاوتزم CMRC (٢٠٠١) يظهر أن الأطفال الأوتيزم لا يمكنهم تحقيق الانتباه المشترك، ولا يمكنهم اللعب التخيلى، ويبدون حذريين يفتقرون إلى الضحك والابتسام أو الأستجابة للوجه الباسم، ولكنهم يضحكون بطريقة غريبة وفى مواقف لا يمكن تفسيرها. كما أنهم لا يمرحون أو يفرحون بما حولهم، ولا يمكنهم الاحتفاظ بالاسرار ولا لديهم الرغبة فى الاجتماعية حتى لو كانت حوارت

بسيطة ولا يحبون الضحك المشترك كما يفتقرون إلى التواصل الهادف وأحياناً ما يبدو عليهم أنهم كالصم أو ينتجون لغة نمطية متكررة وأصوات تبدو فى صورة قوالب ويواجهون صعوبة فى فهم بعض التعبيرات البيانية أو المجازية كما أنهم غير قادرون على فهم التهكم أو النكت.

وهذا كله يمكن تفسيره وتشخيصه فى إطار انخفاض قدرات قراءة العقل. حيث يكون العقل فيها موجهاً ومتمركزاً نحو ذاته (هابى Happe، ٢٠٠٣) وليس نحو التفاعل مع العالم الخارجى هذا ما يبدو أنه يحدث لدى بعض الأشخاص الذين تم تشخيصهم كحالات أوتزم ويرى فريث Frith (٢٠٠٣) أن أطفال الاوتزم ربما يفتقرون إلى الرغبة الفطرية التى يمتلكها الأطفال العاديين للتواصل. كما أنهم لا يشاركون فى الأهداف العامة مع العالم الخارجى، وربما يفتقرون إلى الرغبة الدقيقة لتقديم والحصول على المعلومات والتأثير فى الآخرين والتأثر بهم بمعنى أنهم يفتقرون إلى الرغبة فى التفاعل مع العالم الخارجى.

وهنا يثار سؤال هام وهو ما إذا كان الاطفال الأوتزم لا يمكنهم أو لا يفضلون المشاركة فى التواصل؟

هناك عدد كبير من الدراسات التى تعزو أو ترجع أعراض الاوتزم إلى مشكلات فى التوافق الأنفعالى، وكذلك مشكلات فى التوافق الاجتماعى (كولومبينو Colombino ٢٠٠٤، شانكر Shanker ٢٠٠٤، ويليامز Williams ٢٠٠٤) حيث ارجعت سبب هذه المشكلات إلى عدم القدرة على تفسير تعبيرات الوجه الخاصة بالانفعالات وخاصة تلك التى يتم التعبير عنها من خلال العيون أو من خلال المشاعر الوجدانية غير اللفظية الآخرى (كأظهار الغيظ أو الغضب، أو تعبيرات الحب والحنان) والتى ربما ترجع إلى مشكلات حسية مبكرة مثل عدم القدرة على الانتقال بين المواقف البصرية أو السمعية أو المشاعر البصرية والسمعية. هذه المشكلات الحسية المبكرة تؤدى إلى القصور فى القدرة على المشاركة فى التفاعلات الاجتماعية المشتركة والمنظمة مما يخلق حلقة مفرغة وبالتالى فإن معظم مقدمى الرعاية الأكفاء قد يتوقفون عن التفاعل مع الطفل الذى لا يستجيب لهم بعد وهلة. وتلك المشكلات الحسية

المبكرة لدى الأطفال تجعلهم يفتقرون إلى النافذه الضرورية للحصول على فرص معايشة تلك الخبرات الخاصة بالتفاعل. تلك النافذة الحسية يعتقد أنها تغُلق فى نهاية عمر ٢٤ شهراً (شانكر٢٠٠٤ Shanker).

وفى محاولة للتعرف على مدى فهم أطفال الأوتزم للسلوكيات الكلامية المختلفة مثل الابتسام، المجاز والفكاهة والتهكم توصل بارا وآخرون Par et al, (٢٠٠٣) وبوسيرلى وأخرون Bucciarelli et al(٢٠٠٥) إلى هرم السلوكيات الكلامية وهو:

- سلوكيات الكلام المباشر والموجه.
- سلوكيات الكلام غير المباشر والبسيط
- الكلام غير المباشر المعقد
- الكذب البسيط
- الكذب والمخادعة المعقدة
- التهكم البسيط (مثل المزاح)
- التهكم المعقد.

وقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن أطفال الاوتزم مرتفعى الأداء اللغوى (متلازمة أسبرجر) يمكنهم الوصول إلى المستوى الثانى أو الثالث. بينما لا يستطيع ذوى الأداء المخفض من أطفال الاوتزم تجاوز المستوى الأول وهذا تم إرجاعه إلى افتقارهم إلى القدرات الخاصة بقراءة العقل أو نظرية العقل.

يظهر مما سبق أن مشكلة ذوى اضطراب التوحد لا تكمن فى الافتقار إلى اللغة فقط ولا إلى القدرة على اكتساب المهارات والتفاعل الاجتماعى فقط وإنما هى مشكلة معقدة. فنحن أمام ظاهرة فريدة تختلف عن أى شكل آخر من أشكال الإعاقات. وإذا كان طفل الأوتزم لا يستطيع أكتساب أدوات التواصل اللازمة لأندماجه مع البيئة وهى السلوكيات اللغوية والكلام والمهارات الاجتماعية فهو يعانى أيضاً من مشكلة آخرى تحتاج إلى العديد من الدراسات ومزيد من الفهم وهى مشكلة التكامل الحسى Sensory integration.

ثالثا: التكامل الحسى لدى أطفال الاوتزم:

فعندما يحاول البعض التواصل مع أطفال الأوتزم يكون سلوك الطفل مختلف ورد فعله غير متوقع وهذا ما يثير حفيظة البعض ويجعله يعزف عن إجراء مزيد من محاولات التواصل مع الطفل. وهو لا يعلم أن هذا السلوك وردود الأفعال الصادرة عن الطفل هى بسبب مشكلة لديه وهى التكامل الحسى. ويعنى بالتكامل الحسى عملية أخذ وأستقبال المعلومات من البيئة من خلال أجهزة الأحساس المختلفة (اللمس، التذوق، الرؤية، الحركة، الجاذبية الأرضية للجسم).

ويتم إستقبال المعلومات وإدخالها إلى العقل، ومن ثم يترجم العقل وينظم هذه المعلومات ثم يوجه الجسم للاستجابة بشكل مناسب لهذه المعلومات الحسية. وتزداد الخبرة الحسية باستمرار وكلما زادت الخبرة الحسية تعلم الطفل واستجاب للبيئة بطرق أكثر وضوحاً.

وتتطور هذه المعلومات الحسية منذ ولادة الطفل (مثال: عندما يحاول الطفل الصغير أن يرفع رأسه أو يحركها نحو صوت اللعبة وهو نائم على بطنة، وهى حركة صعبة على الطفل ولكن فضول الطفل الفطرى يدفعة ليرفع رأسه، أو يحركها وسوف تتحرك زراعيه ورجليه للمساعدة فى رفع رأسه ليرى اللعبة. وهنا ينظم العقل كل المعلومات والأشارات الحسية الصادرة من الأذرع والأرجل والعضلات للمساعدة فى تحقيق الهدف من رؤية اللعبة. ومع كل استجابة تلقائية يبدأ فى تهذيب مهاراته، وعندما يتحقق مستوى معين من النجاح سوف يستمر بنفس الحركة حتى يحرز تقدماً أكبر ويلمس الكرة ويجعلها تتحرك ثم يجذبها ليلعب بها.

فالجهاز الحسى عند الطفل ينظم المعلومات لكى يجعله يتعلم ويخضع البيئة له بشكل ملحوظ وناجح. ومن خلال الحركة وتكرار الخبرات يتعلم كيفية التحرك من جذب الجاذبية الأرضية ويشعر بالراحة لإدراك جسمه ويبدأ فى تنمية صورة عقلية لأماكن أجزاء جسمه وكيفية ارتباطهم به. وعندما نشاهد طفلاً صغيراً يتعلم مهمة جديدة سنلاحظ كماً كبيراً من التركيز والمجهود والمحاولات الخاطئة قبل أن ينجح ولكنه سوف يستمر فى

المحاولة وسوف يقوم بالمهمة ويكتسبها بمهارة أكثر كوفمان (Kauffman، ٢٠٠١).

ولكن قد يعانى البعض من الأطفال من عدم انتظام المعالجة الحسية، والطفل الذى يعانى من ذلك يجمع معلوماته من الرؤية، والصوت، واللمس، والحركة، والجاذبية الأرضية كأى طفل آخر ومع ذلك عندما يتم إدخال المعلومات للمخ لا يتم تنظيمها أو معالجتها بشكل صحيح وبالتالى تكون النتيجة أن المخ يرسل استجابة غير مناسبة، فالتعلم يعتمد على هذه المعلومات والاستجابة غير الطبيعية والسلوك عادة ما يتم معالجته بأحدى الطريقتين:

× إما استجابة ضعيفة على الرغم من كمية المعلومات الحسية للمدخلات حيث يفشل المخ فى تسجيلها ولا يستجيب لها.

× الاستجابة السريعة: يتم تسجيل المعلومات الحسية بصورة سريعة جداً بحيث لا يستطيع المخ تنظيمها والاستجابة لها بصورة طبيعية. (ولسون Wilson ٢٠٠٥).

فمثلاً يستمتع الأطفال بلمس أبائهم لهم، وتجعل الطفل يستجيب بشكل إيجابى لهذا السلوك. ولكن قد يرى بعض الأطفال هذه اللمسة كأنها مشاجرة أو خطر. وهذا النوع يعد استجابة سريعة ويسجل المخ هذه الاستجابة كخطر ويكون رد الفعل للمس الصراخ أو محاولة الابتعاد.

ويمكن تشبيه هذا الموقف بالإنسان الذى يمشى فى مكان مظلم موحش غريب عليه لم يمش فيه من قبل هنا سيكون فى حالة من الخوف والترقب وفى نفس الوقت تصبح جميع أجهزة الاستقبال أو الاحساس متحفزة لتجنب الخطر كالتلفت حوله او المشى بسرعة أو حتى الجرى. والبعض الآخر من الأطفال يتجنب أى شكل من أشكال المدخلات الملموسة وهؤلاء هم ذوى الاستجابة السريعة (فاللمس، والرتب على الكتف) تترجم فى المخ كإشارات خطر لا يجب الاقتراب منها أو العمل على تجنبها حتى يشعر بالراحة.

وهذا الطفل عادة يفضل مواضع معينة ويصرخ عند حدوث أى نوع من أنواع التغيير أو الانتقال فى روتينه اليومى. ويمكن أن ينجذب إلى نوع واحد من الملابس لا يغيره أو نوع محدد من الطعام لا يأكل غيره ويميل إلى

تكرار تصرفاته الأمنة مراراً وتكراراً وذلك لتهدئة جهازة الحسى العصبى بينما الطفل ذو الاستجابة الضعيفة على النقيض تماماً.

فهو يظهر كطفل يرهق نظامة الحسى بالكثير من التساؤلات للحصول على المعلومة الحسية المناسبة، وهذا الطفل يستمر فى لمس الأشياء، يتحدث مع كل شئ حوله، يصطدم بالحائط أو يسقط بشكل متكرر وربما يسقط ويجرح نفسه ولكنه لا يستجيب للألم كما هو متوقع بالبكاء.

أيضاً لا يعالج المعلومات بشكل صحيح فقد يصطدم بنفس الشئ مرات عديدة عكس الطفل العادى الذى يمكنه أن يركض ويقفز وسط الاشياء دون أن يصطدم بها. فالأول يكتشف جسمه من خلال الركض والوقوع مثل الإنسان الذى يوجد فى غرفة مظلمة فهو يحاول أن يستجمع جميع حواسه لكى يخرج منها. فقد يصطدم بالحائط أو بالأثاث ويركز سمعه على الذبذبات الأرضية فهو يستنفر جميع حواسه لكى يكتشف الأشياء وإذا كانت هذه كلها تصرفات غريبة تصدر من الطفل الاوتزم فى نظر الآخرين إلا أنها بالنسبة له استشعار لمعطيات يراها هو ويدركها هو فهو يحاول أن يستجيب كما يدرك عقله. وعلى ذلك يمكن وصف اضطراب التوحد بأنه اضطراب فى التنظيم العصبى وطريقة معالجة المعلومات المعقدة مثل اللغة والمهارات الاجتماعية (نيوسوم، هفانتز Newsom & Hovantiz، ٢٠٠٣، (لاشنو Lashno، ٢٠٠٧).

مما سبق يمكن فهم معنى مصطلح أن اضطراب التوحد اضطراب نمائى عام أو منتشر فهو يؤثر على جميع مظاهر النمو وقدرات الطفل، وأيضاً أن نفهم أن هناك فرقاً واضحاً يزداد وضوحاً مع كثرة الدراسات والبحوث التى تظهر الفروق البينية بين الاعاقة العقلية واضطراب التوحد. كما أننا نزداد يقيناً بأن اضطراب التوحد يحتاج منا المزيد من الجهد والعمل لمحاولة فهم هذه الفئة حتى يمكننا مد يد المساعدة بكل أشكالها سواء الطبية أو النفسية أو التربوية أو السلوكية.

المراجع:

عادل عبد الله (٢٠٠٢) الأطفال التوحديون: دراسات تشخيصية وبرامجية، القاهرة، دار الرشاد.

عادل عبد الله (٢٠٠٤) الإعاقات العقلية: القاهرة، دار الرشاد.

Bara, B.G., Bosco, F.M., & Bucciarelli, M. (2003). Developmental pragmatics in normal and abnormal children. Brain and Language, 68, 507-528.

Baron-Cohen, S. (1995). Mind blindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge, MA: MIT Press.

Bauminger, N. & Kasari, (1999): Theory of mind in high – Functioning children with autism. J. Autism and Developmental Disabilties. V2,nl.

Bucciarelli. M., Colle, L., & Bara, B.G. (2005). How children comprehend speech acts and communicative gestures. Journal of Pragmatics, 35, 207-241.

Colombino, T. (2004). Theory of mind and the practical management of autistic behavior in the classroom environment. Theory & Psychology, 14, 725-737.

Frith, U. (2003). Autism: Explaining the enigma (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Gelmian, S.A. (2003). The essential child: Origins of essentialism in everyday thought. Oxford/New York: Oxford University Press.

Gillson, S (2002): Autism and social behaviour. Betheda, MD., Autism Society of America.

Happe, F. (2003). Theory of Mind and the self. Annals of New York Science, 100, 134-144.

Kauffman, F (2001): Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth Upper saddle River, Nj: Prentice –hall.

Lashno, M. (2007): Sensory Integration: observations of children with Down Syndrome and Autistic. Spectrom Disorders. Disabiltiy, Solutions, 3, p. 56-70.

Leudar, I. & Costall, A. (Eds.). (2004). Theory of Mind. Theory & Psychology, 14(5) (Special Issue).

Leudar, I., Costall, A., & Francis, D. (2004). Theory of Mind: A critical assessment. Theory & Psychology, 14, 571-578.

Lillard, A. (1998). Ethnopsychologies: Cultural variations in theories of mind. Psychological Bulletin, 123(1), 3-32.

Medical Research Council. (2001). MRC Review of Autism Research: Epidemiologyand causes. Retrieved 2 March 2005, fromhttp:// www. mrc.ac.uk.

National Alliance for Autism Research (NAAR) (2003): Washington, DC. January.

Newsom & Hovantiz (2003): Autistic disorder, In behaviour (Assessment of childhood Disorders, Mashel, Terdale (ed.) NewYork.

Shanker, S. (2004). The roots of mindblindness. Theory & Psychology, 14, 685-703.

Sperber, D. & Wilson, D. (2002). Pragmatics, modularity and mindreading. Mind & Language, 17, 3-23.

Wellman, H.M. (1990). The child›s theory of mind. London/ Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.

Wharton, T. (2003). Natural pragmatics and natural codes. Mind and Language, 18, 447-477.

Williams, E. (2004). Who really needs a `theory› of mind? An interpretative phenomenological analysis of the autobiographical writings of ten high functioning individuals with an Autism Spectrum Disorder. Theory & Psychology, 14, 704-724.

Wilson, D (2005): Language and communication. Disablity Soluions. Septem.P.20-26.

دافع حب الاستطلاع والأسلوب المعرفى كمنبئات بالخيال الإبداعي لدى المرتفعين والمنخفضين تحصيلياً من تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

د . جمال الدين محمد الشامي

قسم علم النفس التربوي- كلية التربية

جامعة المنصورة- فرع دمياط

الملخص: استهدفت هذه الدراسة فحص طبيعة العلاقة بين الخيال الإبداعي(الأبعاد والدرجة الكلية) ودافع حب الاستطلاع(الشكلي، الاستجابي، والدرجة الكلية)، وكذلك فحص طبيعة الفروق بين الفائقين والمنخفضين تحصيلياً في قيم معاملات الارتباط بينها، وإمكانية التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال دافعي حب الاستطلاع الاستجابي والشكلي، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي. وذلك على عينة مكونة من(٣١١) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي بخمس مدارس تمثل الخمس محافظات لمملكة البحرين سحبت بطريقة عشوائية، وتم تحديد الفائقين والمنخفضين تحصيلياً وفقاً للرباعي الأعلى والأدنى لتوزيع نسب درجات التحصيل الدراسي الكلي للصف الرابع على الترتيب. طبق عليهم كل من مقياس بناء الصور الخيالية، ومقياسي دافع حب الاستطلاع(الشكلي والاستجابي)، واختبار الأشكال المتضمنة(الصورة الجمعية) بعد التأكد من صلاحيتهم السيكومترية. وتم تحليل البيانات باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين الخيال الإبداعي(الأبعاد والدرجة الكلية) ودافع حب الاستطلاع(الشكلي والدرجة الكلي)، وبين الأصالة وحب الاستطلاع الاستجابي فقط عند مستوى (٠,٠٥). ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الفائقين والمنخفضين تحصيلياً في قيم معاملات الارتباط بين حب الاستطلاع الشكلي وكل من الطلاقة والدرجة الكلية للخيال الإبداعي، وأمكن التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال كل من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي ودافع حب الاستطلاع الشكلي بالنسبة للعينة الكلية. أما بالنسبة للمجموعتين الفرعيتين للدراسة(الفائقين__المنخفضين تحصيلياً) فأمكن التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي فقط. وقد تمت مناقشة النتائج في ضوء كل من الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة، وتقديم بعض التوصيات بناءاً على نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الخيال الإبداعي، دافع حب الاستطلاع، التفوق التحصيلي، الأسلوب المعرفي، أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي الضعف التحصيلي، تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

Abstract:

This study aimed at investigating the relationship between the creative imagination(the dimensions and the total score), and the curiosity(figural, reactive curiosity, and the total score), the field independence, as well as investigating the differences among high and low achieving students in the values of correlation coefficients between them, and predictability of the creative imagination through curiosity (figural, reactive curiosity), and field independence. a sample of(311) fifth grade elementary school students from five schools representing the five governorates of the Kingdom of Bahrain were randomly selected, high and low achieving students were selected according to the upper and lower quarters distribution rates of academic achievement grades for fourth grade. the imaginative images building, the curiosity(figural, reactive) scales, and Embedded Figures Test were administered after confirmation of psychometric suitability. Data were analyzed using appropriate statistical procedures. The results indicated a statistically significant relationship at the level of (0.001) between the creative imagination(the dimensions and the total score) and the curiosity(figural and the total score) and the originality, curiosity reactive only at the level of(0.05), and there were statistically significant differences at the level of (0.05) between the high and low achieving groups in the values of correlation coefficients between figural curiosity and fluency and the total scores of creative imagination, differences were in favor of high achieving students, and Possible to predict and creative imagination through the field independence and figural curiosity for total sample. As for the sub-groups of the study (high and low achieving students) creative imagination to predict by the field independence only. The results were discussed in the light of all of the theoretical framework and previous studies related to the topic, and some recommendations were made based on the results of the study.

Keywords: **Creative Imagination, Curiosity, Cognitive Style, field independence, High and Low Achieving, Elementary School Students**.

مقدمة:

الخيـال Imagination هو القدرة على تكوين الصور والتصورات الجديدة، ويشير هذا إلى عمليات الدمج والتركيب وإعادة التركيب بين مكونات الذاكرة

الخاصة بالخبرات الماضية، وكذلك الصور التي يتم تشكيلها وتكوينها خلال ذلك في تركيبات جديدة. كما أن الخيال إبداعي وبنائي ويتضمن الكثير من عمليات التنظيم العقلي، ويشتمل على خطط خاصة بالمستقبل، وقد يقتصر على القيام بعمليات تركز على الماضي، وقد يقوم بالتركيز على الحاضر فقط أو يتوجه بكل ذلك إلى المستقبل (Reber, 2009). ولقد وهب الله الإنسان الخيال؛ والذي يمنحه القدرة على تصور مالا وجود له. وذوده بعقل يمكنه من أن يقهر الزمان والمكان، ويبدع أشياء لم يكون لها وجود من قبل؛ وذلك ليوسع حدود العلم ويمُد آفاقه. والخيال جزء لا يتجزأ من تكوين البشر وقوتهم، وأصبح من يملك الخيال هو مالك العلم والتكنولوجيا؛ فالخيال إحدى الملكات التي تسعى الدول لتنميتها لدى الأفراد حتى يكونوا قادرين على الإبداع وبناء المستقبل، فمن يملك الخيال يملك مستقبل أفضل. وقد اهتم علماء النفس بالخيال كقدرة يمكن تنميتها والاعتناء بها، وتهيئة المناخ المناسب لنموها (حسين حسن، ٢٠٠٠: ١٥؛ إبراهيم أحمد، ٢٠٠٦: ٢).

وقد نبع اهتمام علماء النفس بدراسة الخيال وتنميته لدى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، لأهميته في مساعدة الفرد على التكيف مع عالمه الخارجي والتنبؤ بالحلول الممكنة لكثير من المشكلات التي تقابله، وتخفيف مشاعر القلق التي تحيط به؛ فهو يلعب دوراً هاماً في نشأة الحضارة الإنسانية، فلولاه لما ظهرت أعظم الاختراعات وأروع قصائد الشعر وأجمل الفنون والمبتكرات، كما أن كل مظهر من مظاهر حياتنا القائمة كان فكرةً وخيالاً في أذهان الناس قبل أن يصبح حقيقة واقعة، ولقد شهد العالم كثيراً من المنجزات الحضارية العظيمة بفضل ما أُوتي الإنسان من قدرة على التخيل (عصام الطيب،٢٠٠٦). ومن ثم يعتبر الخيال من أهم القدرات العقلية التي شغلت كثيراً من الفلاسفة والباحثين منذ فترات طويلة؛ وذلك لأهميته في حياة الإنسان وخاصة المتفوقين والمبدعين والمخترعين (هناء عوض، ٢٠٠١: ١)؛ وذلك لأن الطفل المتفوق والموهوب يميل لحب الاستطلاع فهو يكشف عن رغبة قوية في التعرف على العالم من حوله وفهمه؛ وذلك من قوة ملاحظته وطرحه التساؤلات التي تبدو غير منسجمة مع مستواه العمري أو الصفي (فتحي جروان، ٢٠٠٢: ٨٥؛ ٢٠٠٨: ١١٩).

وإذا كان الخيال قدرة عقلية ذات أهمية في حياة الفرد بصفة عامة فإن تلك القدرة أكثر أهمية بالنسبة لمرحلة الطفولة بصفة خاصة؛ حيث تعتبر تلك المرحلة بداية التفكير الحقيقي والقدرة على استخدام الاستنتاجات لحل المشكلات واستخدام المفاهيم والتصنيف(عزيز سماره وآخرون، ١٩٩٣: ١٤٣). ويرى خليل معوض(١٩٨٣: ١٩٣) أن مرحلة الطفولة الوسطى هي أنسب المراحل لتنمية الخيال وحب الاستطلاع والإبداع؛ باعتبار أن الأطفال في هذا السن قد تعدوا مرحلة الطفولة المبكرة، التي يتميز فيها إدراكهم للمثيرات وما حولهم بصورة كلية مما يعطل إدراك الأجزاء المكونة للمثير، كما أن الطفل في هذا السن يتضح اهتمامه بموضوعات جديدة ويزداد حبه للاستطلاع ويكثر من التساؤل ويتميز بسرعة نمو تخيله وشدة تطلعه للأفاق بعيدة المدى، وتستهويه المخاطرة والمغامرة، وتكون خيالاتهم قد طبعت بطابع إبداعي موجه، ويتفق هذا مع تعريف أحمد حسن(١٩٩١: ٢٢١) لطفل المرحلة الابتدائية المحب للاستطلاع بأنه:

١. يستجيب إيجابياً للأشياء المعقدة والمتعارضة والغامضة والجديدة بالتحرك نحوها محاولاً فحصها واستكشافها ومعرفة المزيد عنها.
٢. يزيد من تساؤلاته واستفساراته عن المثيرات المقدمة إليه.
٣. يفحص محيط بيئته محاولاً البحث عن الخبرات الجديدة.

وتعد عملية الخيال إحدى العمليات النفسية الأساسية التي يلجأ إليها الإنسان في سعيه نحو الأفكار والتصورات والخبرات الجديدة وغير المألوفة، ومن ثم فهي تكاد تكون عملية مشتركة بين حب الاستطلاع والإبداع(شاكر عبدالحميد، ١٩٩٨: ١١٧) ويتفق هذا مع ما أشار إليه كل من لوينفيلد وبريتين (Lowenfeld & Brittain, 1982 : 69-90) من أن الإبداع يتكشف أو يظهر لدى الأفراد الذين تتوافر لديهم الدافعية وحب الاستطلاع والخيال، وأن الإبداع يتجلى في سلوكيات مثل:

١. البحث والاكتشاف للإجابات والحلول الجديدة للمشكلات.
٢. القيام بإعادة تنظيم عناصر المشكلة الحالية لاكتشاف علاقات وحلول جديدة لها.

٣. التمتع بقدر كبير من الانفتاح على المجهول الجديد.
٤. الاتصاف بالمرونة وعدم الجمود.
٥. القدرة على التعبير عن الذات والتمتع بالأصالة.
٦. استخدام أشكال التفكير التباعدي وعدم تفضيل أشكال التفكير التقاربي.

والتخيل وظيفة نفسية للطفل تبدأ مع وظيفة الكلام، ويبلغ الخيال ذروته عند سن السابعة أو الثامنة، ويتحول الخيال بالتدريج إلى نوع من الخيال الإبداعي الذي يتميز بانتماءات جديدة وطريقة ملائمة للواقع، ومتوافقة معه في نفس الوقت (عبدالحليم السيد وآخرون، ١٩٧٩: ١٢٢). وإذا كان أطفال مرحلة الطفولة الوسطى قد تعدوا مرحلة الطفولة المبكرة، التي يتميز فيها إدراكهم للمثيرات وما حولهم بصورة كلية مما يعطل إدراك الأجزاء المكونة للمثير (خليل معوض، ١٩٨٣)؛ فإن ذلك يدل على علاقة ما لكل من الإبداع والخيال بالأساليب المعرفية (محمود منسي، ١٩٨١)، والتي تعرف-الأساليب المعرفية Cognitive Styles-بأنها عادات تتعلق بطرق تنظيم المدركات والخبرات وتناول المعلومات لدى الفرد، كما يشار إليها على أنها ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه وما يدركه حوله وفي أسلوب تنظيمه لخبراته في الذاكرة، وفي أساليب استدعاءه لما هو مختزن بالذاكرة؛ أي أنها الاختلافات الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير، كم أنها ترتبط بالفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات وفهم الذات (نادية شريف، ١٩٨١: ١٢٥؛ Messick، 1984: 63)

ويعتبر أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي Field Independence من أكثر الأساليب المعرفية المستخدمة في هذه المجالات؛ حيث احتل هذا الأسلوب المعرفي الاهتمام الأكبر لدى الباحثين المهتمين في دراسة الأساليب المعرفية مع بداية ظهور هذا الاتجاه في البحث، سواء على المستوى الغربي أو العربي والمشكلة الأساسية التي يعتمد عليها هذا الأسلوب تتعلق بما إذا كان الفرد يستطيع أن يحتفظ في إدراكه بالموضوع المدرك وتمييزه عن المجال المنظم الذي يُوجد فيه، أم أنه يعتمد في إدراكه على هذا المجال (أنور الشرقاوي، ١٩٩٠: ١١؛ ٢٠٠٣: ٢٤٧).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى الأفراد كأسلوب معرفي يرتبط بوجود درجة مرتفعة من الخيال والأحلام، وكذلك درجة ملحوظة من التحكم في الصور العقلية من أجل حل المشكلات؛ وذلك لأن الأشخاص المستقلين عن المجال الإدراكي، وكذلك الذين يحلمون ويعرفون أثناء الحلم أنهم يحلمون وهو ما يسمى بالأحلام المنيرة Lucid Dreams التي تُزيد إبداعاتهم مقارنه بغيرهم(شاكرعبدالحميد، ١٩٩٩ Gackenbash, Heilman, Boyt & Laberge 1985).

مشكلة الدراسة:

يتضح من العرض السابق لمفهوم الخيال أنه قد يكون بينه وبين كل من حب الاستطلاع والاستقلال عن المجال الإدراكي علاقة ارتباطيه؛ فقد توصلت بعض الدراسات مثل دراسة اولسون (Olson,1999) إلى أن حب الاستطلاع والتخيل من المكونات الضرورية للتفكير الإبداعي، كما ذكرت لينكمير(Linkemer, 2006) أن الخيال وحب الاستطلاع وجهان لعملة واحدة، ودراسة سكمدلر(Schmeidler, 1965) والتي كشفت عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين الصور الخيالية البصرية والإبداع، ودراسة فوريشا(Forisha 1983)والتي من ضمن ما توصلت إليه من نتائج أن الخيال والإبداع يتوقف على نوع الأسلوب المعرفي المسيطر أو السائد. أما عبدالمطلب القريطي(١٩٨٧) فقد توصل إلى أن المستقلين عن المجال الإدراكي يتفوقون على أقرانهم المعتمدين على المجال الإدراكي في قدراتهم على الإبداع الفني، وذلك على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت دراسة سهير محفوظ(١٩٩٤) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعات ومنخفضات الخيال العقلي في أسلوب الاستقلال عن المجال الادراكي، أما حمد عبدالنبي(١٩٩٨) فقد توصل من خلال دراسته على عينة من طلبة كلية التربية النوعية بالفيوم إلى وجود تأثير دال إحصائياً لأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي على الأداء الإبداعي الفني. أما دراسة شاكر عبدالحميد(١٩٩٩) فقد توصلت إلى أن هناك علاقة بين أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي والإبداع، وهذا ما أكده ألمان(Alman, 2000) من أن الخيال يؤدي دوراً مهماً في عملية معالجة المعلومات لدى الأفراد،

ودراسة لبنى الهواري(٢٠٠٦) والتي توصلت إلى وجود دلالة إحصائية للفروق بين المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي في كل من الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية للإبداع، ولصالح المستقلات عن المجال الإدراكي، في حين كانت الفروق في الأصالة لصالح المعتمدات على المجال الإدراكي، وذلك على عينة من تلميذات المرحلة الإعدادية. واتفقت مع أغلب هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة نافذ يعقوب(٢٠٠٦) على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. أما دراسة رتشارد و ديفيد (Richard &David, 2006) فلم تتوصل إلى تفاعل دال إحصائياً بين استراتيجيات الخيال والأسلوب المعرفي في تعلم مستويات مختلفة من الأهداف التعليمية.

مما سبق يتضح أن الدراسات قد تباينت فيما بينها حول طبيعة العلاقة بين الخيال أو الإبداع وكل من حب الاستطلاع وأسلوب الاستقلال عن المجال الادراكي؛ وذلك على عينات متباينة في العمر والمرحلة الدراسية، وفي بيئات مختلفة. ولكن لم تتناول أي من هذه الدراسات-في حدود علم الباحث- دراسة طبيعة هذه العلاقة في إطار المستوى التحصيلي في بيئة مملكة البحرين؛ لذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

هل يمكن التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال كل من دافع حب الاستطلاع وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى الفائقين والمنخفضين تحصيلياً من تلاميذ المرحلة الإبتدائية بمملكة البحرين؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما حجم ونوع العلاقات بين الخيال الإبداعي(الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) وكل من دافع حب الاستطلاع(الاستجابي، الشكلي، الدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين؟
٢. هل تختلف العلاقات بين الخيال الإبداعي(الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) وكل من دافع حب الاستطلاع(الاستجابي، الشكلي، الدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين باختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي(الفائقين، والمنخفضين)؟

٣. هل يمكن التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال كل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين؟

أهداف الدراسة:

في ضوء الأهمية الكبيرة لكل من الخيال الإبداعي وأبعاده، ودافع حب الاستطلاع، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، والعلاقة بين هذه المتغيرات وبعضها البعض يمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

١. الكشف عن حجم ونوع العلاقات بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) وكل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي، الدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.
٢. الكشف عن حجم واتجاه الفروق في العلاقات بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) وكل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي، الدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين؛ والتي تُعزى إلى الاختلاف في مستوى تحصيلهم الدراسي (الفائقين، والمنخفضين).
٣. البحث عن نموذج للتنبؤ بمستوى الخيال الإبداعي من خلال كل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.
٤. إفادة المجال التربوي بما تنتهي إليه هذه الدراسة من نتائج.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن طبيعة العلاقات بين الخيال الإبداعي وأبعاده، وكل من دافع حب الاستطلاع وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، مما يساهم بما تنتهي إليه هذه الدراسة من إفادة المجال التربوي، من خلال إدخال متغيرات هذه الدراسة في عين الاعتبار عند صياغة المناهج الدراسية وطرق التدريس؛ حيث تمثل تلك المتغيرات أبعاد

مهمة داخل المجالين المعرفي والانفعالي الدافعي، وميزة مهمة داخل مجال الشخصية (الخيال الإبداعي، دافع حب الاستطلاع، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي). ورغم أهمية تلك المتغيرات وتداخلها مع متغيرات أخرى، إلا أنه - في حدود علم الباحث - توجد نُدرة في الدراسات التي تناولت العلاقة بين الخيال الإبداعي و كل من دافع حب الاستطلاع وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، لدى التلاميذ عامة، ولدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (الفائقين، والمنخفضين تحصيلياً) بصفة خاصة في البيئة العربية، وفي بيئة مملكة البحرين.

مصطلحات الدراسة:

الخيال الإبداعي، Creative Imagination:

إذا كان الخيال هو إعادة تركيب الخبرات السابقة في أنماط جديدة من التصورات الذهنية المتوافرة في البناء المعرفي لدى الفرد عن الموضوعات والأحداث التي تجري في البيئة التي يعيش فيها الفرد (صالح أبو جادو ومحمد نوفل، ٢٠٠٧: ٦٣). فإن الخيال الإبداعي هو النشاط العقلي الذي تنتج عنه صور واستبصارات جديدة، أي أنه إذا كان التفكير الاتفاقي أو الاتباعي يعتمد على الذاكرة والإدراك أو التعرف، فإن التفكير اللإفتراضي والإبداعي يعتمد على الخيال النشط؛ ذلك الذي يسعى من أجل إنتاج صور تتسم بالأصالة والجدة والمناسبة والطرافة والقدرة على الإدهاش من خلال تمكن الفرد من القيام بتركيبات جديدة وقدرة على إنتاج أنساق تفسيرية جديدة .
(شاكر عبد الحميد،١٩٩٧: ٤٥ ؛٢٠٠٩: ٨٨)

ويعرف الخيال الإبداعي إجرائياً في الدراسة الحالية: بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة، والحيوية) التي يحصل عليها التلميذ في مقياس بناء الصور الخيالية من إعداد مصري حنورة(٢٠٠٣)؛ حيث:

الطلاقة: هي القدرة على استدعاء أو تكوين أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة لمشكلة أو مثير معين، وذلك في فترة زمنية محددة
(Guilford, 1979; Torrance, Ball & Safter, 1992; Torrance; 1995)

وتعرف إجرائياً بعدد استجابات المفحوص المناسبة لمثيرات موقفي مقياس الصور الخيالية المستخدم في الدراسة الحالية.

المرونة: القدرة على إنتاج عدد متنوع من بدائل الأفكار أو الاستجابات غير المتوقعة، وتدل على نوع الأفكار غير المكررة في الاستجابة لمثير معين .
(Guilford, 1979; Torrance , Ball & Safter, 1992; Torrance;1995)

وتعرف إجرائياً بعدد فئات استجابات المفحوص المناسبة لمثيرات موقفي مقياس بناء الصور الخيالية المستخدم في الدراسة الحالية.

الأصالة: القدرة على إنتاج استجابات أصيلة، قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليه الفرد، أي كلما قلت درجة شيوع الاستجابة كلما زادت أصالتها .
(Guilford, 1979; Torrance , Ball & Safter, 1992; Torrance;1995)
وتعرف إجرائياً بأوزان النسب المئوية لتكرارات استجابات المفحوص المناسبة لمثيرات موقفي مقياس بناء الصور الخيالية المستخدم في الدراسة الحالية.

الحيوية: القدرة على إنتاج استجابات تشير إلى أشياء حية أو متحركة أو داخلة في تفاعل، وكلما زادت الفاعلية في الاستجابة أخذت درجة أعلى في الحيوية (مصري حنورة، ٢٠٠٣) وتعرف إجرائيا بعدد الاستجابات التي تتضمن إشارات بالحياة أو بالحركة أو داخلة في تفاعل والمناسبة لمثيرات موقفي مقياس الصور الخيالية المستخدم في الدراسة الحالية.

الخيال الإبداعي: يقدر بمجموع الدرجات التائية المقابلة للدرجات الخام للتلاميذ –عينة الدراسة-على أبعاد مقياس بناء الصورة الخيالية (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية) المستخدم في الدراسة الحالية.

دافع حب الاستطلاع Curiosity:

عرف ماو وماو (Maw & Maw, 1976: 11) حب الاستطلاع على أنه استجابة ايجابية من جانب الفرد للمثيرات الجديدة، والغريبة، والمتعارضة، والمعقدة؛ حيث يحاول الفرد استكشاف هذه المثيرات بدافع الرغبة في التعرف على البيئة والذات، والبحث عن الخبرات الجديدة، والمثابرة في الفحص لمزيد من المعرفة.

١. **دافع حب الاستطلاع الاستجابي** Reactive Curiosity: **ويقصد به الميل نحو الاقتراب من المواقف المنبهة والمركبة غير المتجانسة والجديدة نسبياً والاستكشاف لها مع تنويع عمليات التنبيه عندما تتكرر الخبرات الخاصة مع بعض المنبهات.**

(شاكر عبدالحميد وعبداللطيف خليفة، ٢٠٠٦؛ Penny& McCan, 1964)

٢. **دافع حب الاستطلاع الشكلي** Figural Curiosity: **ويقصد به الميل إلى اختيار الأشكال غير المألوفة أو غير المتسقة .**

(محمد سلامة، ١٩٨٥؛ شاكر عبدالحميد وعبداللطيف خليفة، ٢٠٠٦؛ Maw & Maw, 1970)

ويعرفه دافع حب الاستطلاع إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ-عينة الدراسة-في كل من مقياسي دافع حب الاستطلاع الاستجابي والشكلي ومجموع الدرجتين التائيتين على المقياسين كتعبير عن الدرجة الكلية لدافع حب الاستطلاع.

أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، :Field Independence

يعرف الأسلوب المعرفي على أنه أسلوب الأداء المميز للفرد في تصوره وإدراكه وتنظيمه للمتغيرات التي يتعرض لها في البيئة المحيطة به، وكيف يتعامل مع هذه المتغيرات؛ وعليه يهتم أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل؛ أي قدرة الفرد على إدراك جزء من المجال كشئ مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل؛ أي القدرة على الإدراك التحليلي. ويتميز المعتمدون على المجال بأن إدراكهم يخضع للتنظيم الكلي للمجال، بينما أجزاء المجال يكون إدراكهم لها مبهماً، في حين يتميز المستقلون عن المجال بأن إدراكهم للمجال يكون في صورة أجزاء منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة للمجال

(أنور الشرقاوي، ١٩٩٢؛ ٢٠٠٣: ١٨١، ١٩٩).

ويعرف أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي إجرائياً في الدراسة الحالية بقدرة التلاميذ-عينة الدراسة-على إدراك أجزاء الموقف منفصلة عن الأرضية المنظمة للمجال؛ ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ-عينة الدراسة-في اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية المستخدم في الدراسة الحالية

(أنور الشرقاوي وسليمان الشيخ، ٢٠٠٢) وارتفاع درجة التلاميذ-عينة الدراسة-على هذا الاختبار تشير إلى ميل المفحوص للاستقلال عن المجال الإدراكي.

التحصيل الدرسي، Achievement :

يرى صلاح الدين علام(٢٠٠٢) أن التحصيل الدراسي يعبر عن درجة الاكتساب التي يحققها التلميذ، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريب معين. ويعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بالنسبة المئوية للمجموع الكلي لدرجات التلاميذ-عينة الدراسة-في الصف الرابع الابتدائي في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م؛ بحيث يعتبر التلميذ: فائقاً تحصيلياً إذا وقعت النسبة المئوية لدرجات تحصيله ضمن الإرباعي الأعلى لتوزيع نسب التحصيل، ومنخفضاً تحصيلياً إذا وقعت النسبة المئوية لدرجات تحصيله ضمن الإرباعي الأدنى لتوزيع نسب التحصيل.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

الحدود البشرية: عينة من التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي(٣١١ تلميذاً) بالمرحلة الابتدائية اختيروا بطريقة عشوائية عنقودية.

الحدود المكانية: خمس مدارس من مدارس المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠م.

الأدوات المستخدمة في الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

١. مقياس "بناء الصور الخالية" من إعداد مصري حنورة(٢٠٠٣).
٢. مقياس دافع حب الاستطلاع الاستجابي من تأليف Penny& McCan 1964 وتعريب وتقنين شاكر عبدالحميد وعبداللطيف خليفة(٢٠٠٦).
٣. مقياس دافع حب الاستطلاع الشكلي من تأليف Maw & Maw1970 وتعريب وتقنين شاكر عبدالحميد وعبداللطيف خليفة(٢٠٠٦).
٤. اختبار الأشكال المتضمنة(الصورة الجمعية) من تأليف وتكن وزملائه (Witken, et al, 1971)، وتعريب أنور الشرقاوي وسليمان الشيخ(٢٠٠٢)والتحقق

من الشروط السيكومترية للأدوات السابقة من قبل الباحث الحالي.

٥. السجلات المدرسية للحصول على النسب المئوية للمجموع الكلي لدرجات التلاميذ-عينة الدراسة- في الصف الرابع الابتدائي في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعرض الباحث الحالي في هذا الجزء الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة –في حدود علم الباحث-المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية كما يلي:

أولاً، الخيال الإبداعي Imagination Creative :

الخيال نشاط نفسي يتم من خلاله المعالجة الذهنية والحركية لبعض العناصر والمواقف بشكل جديد؛ والذي يعتمد على إعادة بناء الصورة بشرط عدم المحاكاة المباشرة للمصادر الحسية أو الإدراكية لتلك العناصر أو المواقف. فهو ليس مجرد نشاط ذهني أو أفكار مجردة، بل هو نشاط متنوع قد يكون ذهنياً أو حركياً أو تشكيلياً، المهم هو معالجة عناصر المجال بشكل جديد يبعث في تلك العناصر الحياة والمعنى ويمنحها خصائص لم تكن لها من قبل، ويقاس نشاط الخيالي الإبداعي للأطفال بعدة وسائل منها: القصص الخيالية، والامتداد بحدود اللغة، والاستخدامات الجديدة للقصص وكذلك كتابات الأطفال ورسوماتهم(نوال عباس، ٢٠٠٢؛ عفاف عويس، ٢٠٠٣).

والخيال قدرة عقلية نشطة مُكونة للصور أو التصورات الجديدة، بواسطة عمليات الدمج والتركيب بين مكونات الذاكرة الخاصة بالخبرات الماضية، وبين الصور التي يتم تشكيلها وتكوينها خلال ذلك في تركيبات جديدة. ومن خلال النشاط الخيالي تمتزج صور وخبرات وتوقعات الأزمنة الثلاثة(الماضي والحاضر والمستقبل)، ومن خلال هذا الامتزاج ينتج ذلك المركب الجديد الذي هو المنتج الخيالي الإبداعي المتميز. والجدير بالذكر أن عنصر الخيال إذا ما أضيف إلى الذكاء تحول النشاطان معاً إلى مكون جديد وهو الإبداع(مصري حنورة، ١٩٩٦؛ شاكر عبد الحميد، ١٩٩٦؛ ٢٠٠٠؛ ٢٠٠٦؛ عبد الطيف خليفة، ١٩٩٤ ٢٠٠٠ب؛ ٢٠٠٦).

ويتميز الخيال بعدة خصائص يمكن إجمالها فيما يلي
(Roeckelein, 2004, 169؛ حسام أبو سيف، ٢٠٠٥ ، ٢٧-٢٨):

١. لكي يحدث الخيال يجب أن يَرى ويَسمع المرء، وأن يحصل على الانطباعات ويحفظها في ذاكرته، وهي قدرة مهمة على استخدامه للحواس.
٢. بقدر ما تكون المعلومات المتوافرة لدى الفرد أكبر وبقدر ما تكون خبرته الحياتية أغنى، بقدر ما تكون انطباعاته أكثر تنوعاً، وتكون لديه الإمكانات من أجل تركيب الصور بشكل أفضل.
٣. إن تخيل الإنسان يملأ لديه فراغات، ويجيب عن الأسئلة المحيرة ويخلق تركيباً جديداً للمعلومات الموجودة.
٤. يتصف الخيال بأنه حر ولا يرتبط بوسط محدد، بل هو نتيجة للتطور الذاتي وارتقاء قدرات الإنسان العقلية.
٥. التخيل دال على النفس البشرية في صورتها المعقدة لا البسيطة، لما يحتويه هذا الفعل من عمليات داخلية أخرى تحدث لحدوثه وتؤكد نتيجته.
٦. التخيل هو تركيب للعمليات النفسية الأخرى ؛ فهو في إحدى الحالات قد يكون تركيباً للفهم، وفي حالات أخرى تركيباً للإدراك والذاكرة، وفي حالة ثالثة يكون تركيباً لتصورات ونتاج صور.
٧. الخيال يساوي ويكمل الإدراك من حيث الوظيفة.
٨. يحدث تشفير وترجمة الخيال البصري على مستويات متعددة.
٩. يدخل الخيال ضمن العمليات الأولية المرتبطة بدوافع ورغبات وحاجات مرحلة الطفولة.
١٠. يساعد الخيال على توقع واكتشاف حلول جديدة، فهو يسمح للفرد بتحقيق وضمان الرضا البديل.

تطور الخيال في مرحلة الطفولة:

يعد الخيال بعدًا هامًا من أبعاد التركيب البنائي والنفسي للطفل، ويكون ذا خصائص تلاءم طبيعة سلوكه وحرية حركته وتعبيره؛ حيث يمر الخيال

بسلسلة من المراحل، إذ توجد في كل مرحلة بعض السمات أو الخصائص الخاصة، ينتقل الطفل فيها من مرحلة إلى أخرى كلما تقدم به السن نحو البلوغ والإدراك، ثم يأخذ بالتعقيد تدريجياً وبالارتفاع عن الواقع، وبمرور الوقت يمكن ملاحظة أن النشاط الخيالي يكتسب خصائص جديدة، ويمضي في قنوات خاصة تلاءم طبيعة البناء النفسي، ومن ناحية أخرى تلاءم طبيعة الإنتاج الموجه للفرد؛ فالخيال ينمو في مرحلة الطفولة المبكرة بزيادة مطردة ويهبط في حوالي العاشرة من العمر، ويبدأ كنشاط في التراجع مع تقدم الطفل بالعمر؛ حيث ثبت أن الأطفال الأصغر سناً لديهم القدرة على إنتاج استجابات خيالية أكثر خصوبة وثراء مما يفعلونه عند تقدمهم في العمر أو عند مقارنتهم بأطفال آخرين يكبرونهم بالعمر (سمر الفيصل، ٢٠٠٠؛ عبد الناصر الشبراوي، ١٩٩٩؛ عفاف عويس، ٢٠٠٤؛ السيد نجم، ٢٠٠٤).

وعموماً فإن النشاط الخيالي يأخذ في الاضمحلال إن لم نتداركه بالرعاية والتدريب والإثراء؛ حيث ينساق الطفل في هذا العمر في معايير جماعة الأقران، وترى ويليت Wilt أن هذه المرحلة نهاية للإبداع عند معظم الأطفال، وأن عدداً قليلاً منهم فقط هو الذي يستطيع أن ينسحب أو يبتعد عن ضغط الجماعة، ومن ثم يستطيع العودة إلى الإبداع. فبدخول الطفل إلى المدرسة يوجه خياله إلى أنشطة إبداعية مختلفة في مجال الفنون التشكيلية، والموسيقى، والقصص، والتمثيل؛ والتي تعمل على نمو وتطوير فهم الأطفال لثقافتهم ولثقافة الآخرين (ورد في: عفاف عويس، ١٩٩٢: ٨٧). وقد حاول الكثيرون ممن اهتموا بمراحل تطور الخيال لدى الأطفال بتحديد هذه السمات أو الخصائص، فنجد أن خيال الطفل يمر بالمراحل الأساسية التالية:

١. **خيال التوهم (ما بين ٣ – ٥ سنوات)**: يكون خيال الطفل في هذه المرحلة حاداً ونشطاً ومحدوداً في إطار البيئة التي يعيش فيها، ويؤدي وظيفة مهمة في نموه لأنه يشكل له الطريق لتنظيم العديد من نشاطاته؛ فالشخصيات البشرية والحيوانية والنباتية التي تحمل الصفات اللونية أو الحركية أو الصوتية سهلة الإدراك تجذب الأطفال في هذه المرحلة من العمر، وربما تبلغ قوة الخيال لديه أن يتخيل الموجودات حوله وقد دبت فيها الحياة (فؤاد حيدر، ١٩٩٢؛ يعقوب نشوان، ١٩٩٣).

٢. **الخيال الحر أو المنطلق(ما بين ٦ – ٨ أو ٩ سنوات)**: وهنا يتجاوز الخيال حدود البيئة ويصبح إبداعياً أو تركيبياً موجهاً، وفي هذه المرحلة يكون الطفل متشوقاً إلى الصور الذهنية غير المعقدة التي ترسم له أو ترسمها مخيلته، ويكون الطفل قد ألمّ بكثير من الخبرات المتعلقة ببيئته المحدودة، وبدأ يتطلع بخياله إلى عوالم أخرى، تعيش فيها قصص أساطير الشعوب وقصص ألف ليلة وليلة؛ فهذه القصص الخيالية الأسطورية تهيأ للأطفال قدراً كبيراً من المتعة، ولكن أكثر القصص نفعاً لهم هي التي تنقلهم إلى آفاق بعيدة خارج حدود معارفهم دون أن تغفل الواقع (فؤاد حيدر، ١٩٩٢؛ يعقوب نشوان، ١٩٩٣). وقد أكد بيتلهام Bettelhehm أهمية الحكايات الأسطورية التقليدية في نمو قدرات الطفل الخيالية والإبداعية، والدور الذي تلعبه حكايات معينه بمراحل معينه من عمر الطفل (ورد في: برناديت دوفي، ٢٠٠٦).

٣. **خيال المغامرة والبطولة(ما بين ٩ – ١٢ سنوات)**: وفي هذه المرحلة يهتم الطفل بالواقع، ولكن تخيله يكون قائماً على الصور الذهنية؛ حيث يصبح الطفل اجتماعياً، فينتقل من مرحلة الخيال والحكايات الوهمية الخرافية إلى مرحلة القصص القريبة من الواقع كقصص الشجاعة والمخاطرة والقصص البوليسية والمغامرات (عبد العزيز جادو، ٢٠٠١).

ومن ثم نلاحظ أن مراحل تطور ونمو الخيال جاءت في ضوء ما يبديه الطفل من قدرة على التفكير، لذا يتوجب على الآباء والمعلمين عدم دفع الطفل إلى التقليل من خيالاته وإجباره إلى العودة للواقع؛ فالخيال لا يأتي من فراغ إذ لابد من توظيف التفكير والقدرات العقلية للطفل؛ فالقدرات العقلية تختلف من فرد لآخر، وكذلك تختلف القدرة على التخيل من فرد إلى آخر. وللخيال إيجابياته التي تجعل منه ضرورة لازمة للطفل؛ فهو يشغل حيزاً كبيراً من النشاط العقلي وخاصة في سنه المبكر، فخيال الطفل أداة فكرية فاعلة يستخدمها لملء الفجوة الموجودة بين معرفته الناقصة بما حوله وما يمتلكه الكبار من معرفة، وبفضل قدرة التخيل يستطيع الطفل أن يخلق عوالم جديدة ترضي طموحه وحاجاته وأمانيه.

مظاهر تأثير الخيال على تفكير وسلوك الطفل:

يمكن إجمال مظاهر تأثير الخيال على تفكير الطفل وسلوكه فيما يلي:

أ. **الخيال في نشاط اللعب**: الحياة الاجتماعية للطفولة عمادها اللعب؛ فبه يتعلم الأطفال طرائق الاتصال الاجتماعي، والتكيف والتعاون، ويجعله أكثر إحساساً بمشاعر الآخرين، كما يساعد على تطوير وزيادة النمو المعرفي؛ فالطفل يتعلم بدرجة أكبر عندما تتوفر له فرص التجريب والاختبار، كأن يصنع أشكالاً من الأسلاك والمعجون بيديه (رمضان القذافي، ٢٠٠٤؛ مجدي حبيب، ٢٠٠٥). وقد أكدت مونتسوري على أهمية اليد فهي العضو الدقيق المعقد الذي يتيح إظهار العقل، واعتبرت البصر والسمع بوابات العقل؛ فاللعب وسيلة يشبع بها الطفل رغبته في التخيل، ويرضي رغباته في الإنجاز والتعبير عن الشخصية، كما يساعد على الملاحظة والتعرف والاكتشاف في المواقف العملية (ورد في: بارناديت دوفي، ٢٠٠٦). فهناك علاقات وتداخلات عديدة بين عملية الإبداع واللعب فكل منهما ينطوي على الصفات الآتية (عبد الحليم السيد وآخرون، ١٩٨٨):

١. التفكير المتشعب، ويعني القدرة على النظر إلى أي مشكلة من زوايا مختلفة.
٢. القدرة على الاختيار.
٣. الابتكار وإعادة الابتكار.
٤. القدرة على التكيف مع الشك والحيرة.
٥. القدرة على استكشاف أفكار جديدة.
٦. الافتقار إلى كبح النفس وكبح الانفعالات.

ويحقق اللعب التمثيلي الخيالي في حياة الطفل فوائد ومكاسب ذات قيمة بالغة في نمو صحته النفسية؛ فهذا النشاط الذي يظفر بالتلقائية والحرية يكون مدخلاً لتنمية قدرة الطفل على تجاوز حدود الواقع، وينمي قدرته على تحقيق رغباته، والتنفيس عن انفعالاته بشكل مقبول، والتخلص من الضيق والغضب، واستبعاد الظروف التي تزعجه في حياته الواقعية؛ فالتخيل ليس ثانوياً بالنسبة للعب، إنما هو جوهره؛ فعن طريق الألعاب التخيلية يعبر الأطفال عن عواطفهم، كما تكون اللعبة متنفساً هاماً لهم لما ينتابهم من أنواع القلق الداخلي، وعن طريقها يعبرون عن صراعاتهم وإحساساتهم

(على الهنداوي، ٢٠٠٢؛ طلعت منصور، ٢٠٠٣). واعتبر فيجوتسكي اللعب التخيلي نمطاً من أنماط اللعب؛ ففيه يُبدع الطفل موقفاً تخيلياً، فيميل إلى تمثيل الأدوار في اللعب فيصبح شرطياً أو طبيباً أو مدرساً، وذلك شعورٌ منه بأنه أصبح كبيراً، ويقدر على ممارسة نشاطات الراشدين(ورد في: فياض سكيكر، ١٩٨٨). ولا يقوم جميع الأطفال بهذه النشاطات، وبالتالي يوجد نوعين من الأطفال (عبد الحليم السيد وآخرون، ١٩٨٨):

١. الأطفال الواقعيين:الذين يشعرون بالضيق، عندما يطلب منهم المشاركةفي مثل هذه اللعب.
٢. الأطفال الخياليين:الذين إذا طُلب منهم إحضار شيء غير موجود فإنهم يشعرون بالرضا عندما يتخيلون إنهم يتناولون هذا الشيء بأيديهم ويحضرونه فعلاً.

وأسباب الاختلاف ما بين هؤلاء الأطفال في هذه المسألة ليس واضحاً، ولكنه قد يكون متعلقاً بالطابع المميز للشخصية، أو نتيجة للبيئات وأساليب التربية المختلفة، كما أن الفروق في الطبقة الاجتماعية تؤثر في إتاحة فرص للعب عن طريق توفير أدواته الضرورية المناسبة للطفل.

وقد أضاف بريثتون Bretherton أن الأطفال الذين يشعرون بالمودة والألفة يظهرون لعباً اجتماعيا وحلولاً معتدلةً للخلافات والصراعات، أما الأطفال الذين يشعرون بعدم الأمان فإنهم يتجنبون الآخرين، فتصبح أفكارهم عدوانية. وقد أظهرت بعض الدراسات أن لعب الوالدين مع الأطفال عادةً ما يزيد من ممارسة الأطفال لسلوك اللعب ومن استمتاعهم به، إذ أن هناك فروقاً جوهريةً داخل الثقافات حول قيمة اللعب، ويؤكد إلكونين Elconie أهمية الدور الذي يلعبه الكبار عندما يشاركون الطفل في ألعابه وخيالاته، ويضيف مارشال Marshal إلى أن التعزيزات التي يلقاها الطفل من الوالدين والمعلمين تؤدي إلى تنمية خياله، ومن ثم يزيد من نشاطه الخاص في التخيل وابتكار الصور((cited in: Matthews, 2002. وقد وجد جهرماني Ghahramani أن الأطفال الإيرانيين يفتقدون مشاركة آبائهم في ألعابهم، ووجدت بتلر Bitler أن الآباء في الأسكيمو ينغمسون في اللعب مع أطفالهم، ويبتكرون معاً

ألعاباً ممتعة، أما في المكسيك فقد أكد زوكو Zukow أن اللعب لقي كل الدعم والمساندة من الإخوة والأخوات ومن الأطفال الكبار، إذ كانوا يقومون بدور رفيق اللعب أكثر من الآباء الأمهات(ورد في: عفاف عويس، ١٩٩٢).

مما سبق تبين أن نزعة الطفل إلى اللعب تعبر عن حاجة أصيلة فيه، ويمكن أن يكون وسيطاً تربوياً إذا ما خضع لأهداف محددة، وتحقق في إطار خبرات منظمة، ويمكن أن يكون مدخلاً وظيفياً للتعليم الفعال للطفل إلى جانب كونه إطاراً تنمو فيه جميع الوظائف النفسية للطفل، وتحقق حاجاته، وبالتالي صحته النفسية؛ فاللعب بحكم كونه يعتمد على التلقائية والخيال اللذين يستحيل من دونهما الإبداع. لذا يمكن اعتبار اللعب أنسب مدخلاً يمكن أن تنفذ منه أساليب وبرامج الإبداع لدى الأطفال.

ب. **الرفيق الخيالي**: يؤدي اللعب الخيالي إلى نشاط آخر أكثر ظهوراً هو ما يسمى بخلق الرفيق الخيالي، إذ يخلق عدد كبير من الأطفال الرفيق الخيالي بدءاً من عمر الثانية وما بعدها؛ فهم ينظرون إلى الرفيق الخيالي باعتباره إنساناً يمكن الحديث إليه عندما يكونون في حالة عزلة أو وحدة، ويمكن أن يظهر هذا الرفيق بطرائق عديدة؛ فأحياناً يظهر هذا الرفيق كهيئة من الألعاب المألوفة أو بعض الأشياء المألوفة يتم الجمع بينها، وتُعطي اسماً مألوفاً، وقد يكون الرفيق الخيالي من نفس جنس وعمر الطفل، والبعض الآخر قد يكون أكبر عمراً وأكثر حكمة، وقد تأتي حكمته من مكانته الاجتماعية، أو من معارضته للقواعد التي يفرضها الكبار. أو قد يكون هذا الرفيق أصغر عمراً، أو أكثر شراً وتمرداً من الطفل الذي يتخيله، ولا يشترط أن يكون هذا الرفيق بالضرورة من البشر؛ فالحيوانات يمكن أن تؤدي نفس الغرض، وفي معظم الحالات يكون الرفيق الخيالي مرئياً من خلال الطفل فقط، فيتحدث معه، ويذهب معه لزيارة الأقارب، أو عند شراء بعض الحاجيات مع والديه، ولا يشعر الطفل بالحب تجاه الراشدين الذين لا يحترمون رفيقه الخيالي أو لا يتحدثون عنه بحب، حتى يأتي يوم يختفي فيه الرفيق الخيالي فجأة كما ظهر فجأة. فالمدى الذي يظهر فيه الرفيق الخيالي يتفاوت ما بين الأطفال؛ فبعضهم يَظهر هذا الرفيق لديه لفترة قصيرة وقد يعقبه ظهور رفيق آخر، وبعضهم يستمر معه هذا الرفيق أكثر من ذلك، وفي بعض الحالات قد يتوقف

الطفل عن الحديث عن رفيقه الخيالي عندما يكون في صحبة شخص آخر حقيقي(Taylor 1999,؛ عبد الحليم السيد وآخرون، ١٩٨٨).

ويتميز الأطفال مبتكرو الرفقاء الخياليين بعدة خصائص منها:
(cited in : Taylor 1999)

١. **الخجل**: تعتبر دراسة مارو Mawro أهم دراسة قارنت بين الأطفال في مجموعتين، وركزت هذه الدراسة على جانبين مهمين هما الحياء والانتباه. وأظهرت أن الأطفال في المجموعتين متشابهون بدرجة واضحة في معظم الخصائص، ولكن الاختلاف البارز بينهم كان في الحياء والانتباه، وأكد أباء وأمهات الأطفال الذين يبتكرون الرفقاء الخياليين أن أطفالهم أقل خجلاً وحياءً من الأطفال الآخرين. وهذا تكذيب للخرافة التي تقول أن الأطفال الذين يبتكرون رفقاء خياليين يتميزون بالخجل والحذر الشديد، لدرجة أنهم ليس لديهم أصدقاء حقيقيون.

٢. **تركيز الانتباه**: وقد أجرى سنجر Singer تقييمات لقدرة الأطفال على الانتظار بهدوء أثناء اللعب. والمفترض أن الأطفال الذين لهم أصدقاء خياليين قادرون على الجلوس بهدوء لمدة أطول دون القيام بأي شيء. وكانت النتيجة أن النزعة أو الميل نحو اللعب الخيالي يلعب دوراً هاماً في زيادة قدرة الأطفال على تحمل ومقاومة التأخير، والانتظار بهدوء في مواقف يكون فيها التحفيز الخارجي قليلا، وفي أدنى مستوى. وقد يكون اللعب الخيالي أحد الأشياء المهمة في عملية التنشئة الاجتماعية، والذي يساعد الأطفال على تنمية القدرة على تأجيل الرضا الفوري والمباشر الذي يعتبر جزءاً هاماً من عملية النمو.

٣. **الذكاء**: وقد أظهر كارلسون Carlson وجود فرق بين الأطفال في المجموعتين في الذكاء اللفظي؛ فقد أظهرت دراسته أن هناك ارتباطاً بين ابتكار الأصدقاء الخياليين وبين الذكاء المرتفع، وأن هؤلاء الأطفال يحصلون على درجات فوق المتوسط في اختبارات الذكاء، وأن هناك فرقاً بسيطاً ولكنه دال إحصائياً في الذكاء بين الأطفال في المجموعتين، وهذا الفرق في الذكاء لا يظهر والسبب هو التغير في تقييم الذكاء، وفي الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية للأطفال المشاركين، وكذلك في

المعايير المستخدمة في تصنيف الأطفال، وقد تكون العلاقة بين وجود الرفيق الخيالي وبين الأداء الجيد في اختبارات الذكاء مقصورة على اختبارات القدرات اللفظية، إلا أنه من غير الصحيح أن كل الأطفال الأذكياء يبتكرون رفقاء خياليين، فلم تظهر الدراسة هذا الفرق بين المجموعتين وإذا كان هناك فرق فهو بسيط، وليس دلال ويتعلق فقط بالذكاء اللفظي، وكثير من الأطفال ذوي الذكاء المتوسط يخترعون ويبتكرون أصدقاء غير حقيقيين.

٤. **الإبداع**: قد يكون الأطفال مبدعين إلى أبعد الحدود ويتجلى هذا في تكوين وابتكار شخصيات لها أسماء فضولية وخصائص غريبة، وقدرة الأطفال على التسلية من خلال التفاعل مع الأصدقاء الوهميين يعكس خيال الأطفال المثير للإعجاب، ولم يتضح ما إذا كان هؤلاء الأطفال أكثر إبداعاً من الأطفال الآخرين. ورغم أن بعض الدراسات تقترح وجود فرق بين المجموعتين في الإبداع إلا أنه من الصعب جداً التأكد من ذلك، وأقوى الأدلة على وجود هذا الفرق هو في الدراسة الطولية التي أجرتها مارو Mawro؛ حيث استخدمت الباحثة في هذه الدراسة اختبار الأشكال الهندسية الكبيرة G G F T، وقد ثبت أن الأطفال الذين لهم أصدقاء خياليين كانوا أفضل في قدرتهم على وصف الأشكال التي صمموها ورسموها للباحثة، وفي حالة وجود فروق في الإبداع بين الأطفال في المجموعتين تكون لصالح الأطفال الذين لهم أصدقاء خياليين، ولكن هذه الفروق ليست كبيرة؛ فتكوين هذا الرفيق الخيالي هو وسيلة للتعبير عن الإبداع.

٥. **النوع أو الجنس**: من أهم وأكثر المزاعم عن الفروق بين الأطفال في المجموعتين هو ما يتعلق بالنوع؛ فالبنات يملن لابتكار أصدقاء خياليين أكثر من الأولاد، وفي الحقيقة لا فرق بين الأولاد والبنات في ذلك؛ فالأولاد والبنات في مرحلة ما قبل المدرسة يبتكرون شخصيات وأصدقاء خياليين بنفس الدرجة، فقد يكون الفرق في كيفية ومدى لعب الأطفال للشخصية نفسها، فالبنات يبتكرن شخصية وهمية لتكون صديقة أو رفيقة بينما الأولاد يتقمصون هذه الشخصية الوهمية، ويقل الفرق بين الجنسين مع تقدمهم في العمر.

ويرى الباحث أن مواقف واتجاهات الأبوين والمعلمين لها دور بارز في تفسير الخيال في مرحلة الطفولة، وفي ابتكار الأصدقاء الخياليين بصفة خاصة؛ فبعض الآباء والأمهات والمعلمين ينظرون إلى هذا الموضوع بإيجابية عن طريق غرس فكرة الصديق الخيالي في عقل الطفل، فهم يندمجون ويشتركون في اللعب الوهمي لأنهم يقدرون ويشجعون الخيال، ومع ذلك فليس كل الآباء والأمهات والمعلمين يدعمون ويشجعون اللعب الخيالي، فهناك تنوع وتباين كبير في ثقافة الأبوين والمعلمين؛ فالبعض يعتبر اللعب الخيالي خلطاً بين الحقيقة والخيال والكذب، وهذا يرتبط بمعتقدات الأبوين والمعلمين عن الأنماط السلوكية المناسبة لسن أطفالهم.

جـ. القصص المستمرة وخيال ما قبل النوم: ترتبط شخصيات القصة بفترة غير قصيرة بحياة الطفل، فهي تؤثر في عقولهم كشخصيات أساسية، وتظهر داخلهم في الظروف المناسبة، فبطل القصة هنا ليس هو الرفيق الخيالي؛ فالرفيق الخيالي يبتكره الطفل ويخلقه بداخله، أما أبطال القصص المستمرة فهم أبطال موجودون في عالم القصص والحكايات، ويتعرف الطفل عليهم من خلال الوالدين. فالوقت السابق على الاستغراق في النوم هو الوقت المفضل للاستماع إلى القصص، فالأطفال يحبون سماع الحكايات التي يعتقدون أنها ممكنة الحدوث، وهم أيضاً لا يرفضون الأحداث الخارقة للطبيعة فهم يتخيلون أنفسهم في مكان البطل، ويتمنون لو أنهم قاموا بدوره في الحكاية الخرافية؛ فهذه التجربة تمنح الطفل قدرة فائقة على الحكم على عالمه وحركته الاجتماعية. وهنا لابد أن يأخذ الوالدين أمور القصة باهتمام، وأن يكونوا يقظين لما تعطيه للأطفال من قيم إيجابية بَناءة، وأن تجذبهم نحو الحقيقة والواقع. فإغراق الطفل في الخيال يبدد طاقته الواقعية، ويجعله يحيا دائماً في أحلام اليقظة، ويهرب من مواجهة الواقع (عبد الحليم السيد وآخرون، ١٩٨٨؛ عبد التواب يوسف، ٢٠٠٢). لذا يجب أن يحرص الوالدان على زيارة مكتبات الأطفال ومعارض الكتب والقصص؛ فهذه الزيارات تفتح أمام الطفل نافذة واسعة إلى المعرفة، كما تعرفه بأهمية المكتبة والنشاطات التي تقوم بها. فشراء الكتب والقصص من المعرض يعزز دور الكتاب في حياته، فلا يقتصر دور الوالدين على شراء الألعاب والحلوى، بل إلى شراء الكتب أيضاً،

حتى يشعر الطفل بأن له كتبه وقصصه الخاصة به إلى جانب كتب أفراد العائلة، وبالتالي يشعر بأهمية كيانه وذاته.

أهمية تنمية خيال الطفل: ينمي الخيال في نفوس الأطفال القدرة على الإبداع والتجديد والابتكار والاتجاه نحو بعض المكتشفات العلمية المستقبلية، إذ يعتبر الخيال عنصراً أساسياً وفعالاً في منظومة التفكير والنشاط العقلي بشرط أن يستثمر استثماراً جيدا. ومن ناحية أخرى فإن الخيال يلعب دوراً هاماً في إدراك واستيعاب المفاهيم والحقائق العلمية؛ فإدراك المفاهيم العلمية من خلال تخيل ما تعنيه هذه المفاهيم يسهم في استيعاب المعرفة العلمية وبالتالي تطبيقها في حل المشكلات. فالخيال ينمي تفكير الأطفال فهو يرتبط بالتفكير ويتفاعل معه لينتج أنماطاً جديدةً من الخبرات، ونتيجة لهذا التفاعل المستمر بين الخيال والتفكير تتبلور المعرفة بأنواعها، وترتقي القدرة على التعامل معها بما ينعكس على فهم الطفل وإدراكه لما يدور حوله من أحداث ويستخلص منها المعرفة الجديدة(مصري حنورة، ١٩٩٦؛ سمر الفيصل، ٢٠٠٠).

وقد أكد عبد الناصر الشبرواي(١٩٩٩) أن تنمية الخيال يحتاج إلى برامج تعليمية معدة إعداداً جيداً تثري خيال الطفل وتوسع إدراكاته، أما إذا ترك الطفل بدون برامج أدى ذلك إلى تراجع وانطفاء الاستجابة نحو التخيل والإبداع والابتكار. ويمكن تلخيص أهمية الخيال للأطفال فيما يلي (Lazarus، 1984؛ يعقوب نشوان، ١٩٩٣؛ على راشد، ٢٠٠٧):

١. تنمية القدرة على التصور لما ستكون عليه الأشياء والأحداث في المستقبل وكيفية الاستعداد لمواجهتها. وبالتالي يمكن القول بأن تنمية الخيال مدخل ضروري للكشف عن المبدعين والمتميزين، في حين أن المدرسة والبيت وحدهما لا يخلقان مبدعاً؛ فطبيعة المُناخ العام السائد في المجتمع هي الأساس.
٢. تنمية قدرات التفكير الناقد لدى الطفل فهو يساعده على تقييم المعلومات وفحص الآراء، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة حول الموضوع قيد البحث؛ فالتفكير الناقد يتضمن العديد من القدرات أهمها الطلاقة في التفكير، والقدرة على النقد البناء، وتقييم المعلومات،

والبحث عن بدائل، وكذلك القدرة على الاستنتاج، والتميز بين الحقائق وغير الحقائق.

٣. تنمية مهارة حل المشكلات؛ فهذه المهارة تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب، أو موقف معقد، أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة. فعندما يواجه الطفل مشكلة فإنه يحاول حلها والتغلب عليها في ضوء الإمكانات المتاحة لديه، وذلك من خلال خطوات حل المشكلة.

٤. تنمية الثقافة العلمية لدى الطفل، فيكون الطفل بذلك قادراً على اكتساب الحقائق والمفاهيم العلمية، وتطبيقها على مواقف حياته اليومية، بالإضافة إلى فهم الأفكار العامة لخصائص العلم والإلمام باتجاهات وميول القيم المتعلقة بالعلم. وعليه فإن الثقافة العلمية للطفل تعني ربط ما يتعلمه هذا الطفل من حقائق ومفاهيم علمية بالواقع من خلال أسرته ومدرسته ووسائل الإعلام المختلفة.

٥. تشجيع الأطفال على القراءة والإطلاع وإشباع حب الاستطلاع لديهم؛ حيث تعد القراءة عملية مهمة في تكوين الرأي وتقدير المواقف ونقد الأفكار، فعندما يمارس الأطفال أنشطة القراءة فهم يتصورون ويتخيلون ما يقرءون من أحداث وما يواجهه بطل أو أبطال الرواية من مشكلات؛ فيندفع الطفل من تلقاء نفسه نحو الاستطلاع وهذا التوجه بحاجة لتشجيع دائم فهو دافع كبير للإبداع.

من خلال العرض السابق تبين أن الخيال يعد حقيقة واقعة، وأن الاهتمام به قديم قدم اهتمام الإنسان بالمعرفة؛ حيث لاقى الاهتمام من الفلاسفة عبر الثقافات المختلفة؛ فقد أوضحوا أن الخيال يتصل بالإدراك والإحساس والذاكرة وحب الاستطلاع، وغيرها من العمليات العقلية والمعرفية لدى الإنسان، وجاء الاهتمام بالخيال أيضا من قبل علماء النفس الذين أوضحوا أهمية الخيال في حياة الإنسان عامه والطفل خاصة؛ فبالخيال يستطيع الطفل أن يمثل الواقع، ويكتسب معاني الأشياء ويتخلص من انفعالاته، كذلك يستطيع تكوين الرموز، و يمارس اللعب الرمزي والإيهامي ويضفي الحياة على الأشياء غير الحية، ويُكّون رفاقاً خياليين يشاركونه في اللعب. فهذه الظاهرة يجب أن يقف

وراءها عوامل تؤثر فيها، لعل من أهمها دافع حب الاستطلاع والأسلوب المعرفي المميز للفرد.

ثانياً، دافع حب الاستطلاع Curiosity:

لقد اقترن مصطلح حب الاستطلاع في بعض الأحيان بمصطلح مرادف له وهو الدافع Motive فوراء كل سلوك دافع. وهذا يبين أهمية الدوافع في سلوكيات الإنسان المختلفة؛ حيث عُرِّفَ الدافع بالعديد من التعريفات التي تؤكد هذا المعنى. فهو عبارة عن عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه ويحقق فيه التكامل، وهو كذلك تكوين فرضي أو متغير وسيط لا يمكن أن نلاحظه ملاحظة مباشرة وإنما يمكن أن نستنتجه من تتابعات السلوك الموجه نحو الهدف أو نفترض وجوده حتى يمكننا تفسير هذا السلوك. كما يعرف بأنه طاقه كامنة في الكائن الحي تعمل على استثارته ليسلك سلوك معيناً في العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفياً له في عملية تكيفه مع بيئته الخارجية ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة مما ينتج عنه إشباع حاجه معينة أو الحصول على هدف معين (عصام الطيب وربيع رشوان، ٢٠٠٦). أما فيما يتصل بدافع حب الاستطلاع فقد اختلف علماء النفس في تعريفه ولعل هذا الاختلاف يرجع إلى الوجهة التي يتبناها كل باحث في دراسته؛ فيذكر ماركس Marx أن دافع حب الاستطلاع من الدوافع الاجتماعية التي يكتسبها الفرد من البيئة والإطار الحضاري الذي يعيش فيه وتتأثر بالسياق النفسي للفرد ويطلق عليها أحيانا بالدوافع السيكولوجية (أورد في: عبداللطيف خليفة، ٢٠٠٠أ). أما حامد زهران (١٩٧٧) فيرى أنه نزوع الفرد لاستطلاع شيء أو موقف بفحصه وبحثه وذلك عند مجابهته بمثيرات أو مواقف وخبرات جديدة، وتتفق مع هذا هانم أبو الخير (١٩٩٢) حيث ترى أنه الميل إلى المواقف الجديدة وتَعَرُّفها، أو الميل إلى المنبهات المركبة وغير المتجانسة لفحصها ومعرفة مكوناتها والعلاقات بينها. أما إدلمان (Edelman, 1997) فترى أنه الفضول والعطش والرغبة في المعرفة، وانه سلوك يدفع بالكائن الحي للتحرك من أجل الحصول على معلومات جديدة. أي أن دافع حب الاستطلاع أحد مظاهر الدافعية المعرفية ويشير

إلى رغبة الفرد الملحة للمعرفة والفهم عن طريق طرح العديد من الأسئلة التي تشبع رغبته في الحصول على مزيد من المعلومات عن نفسه وعن بيئته، وقد يأتي ذلك عن طريق إثارة رمزية أو إثارة غير رمزية تتسم بعدم الاتزان والجدة وعدم الألفة والتناقض والتعقيد (خيري عجاج، ٢٠٠٠)، ويتمثل ذلك في النشاط الذي يقوم به الطفل متمثلاً في طرح العديد من الأسئلة ينشد الإجابة عنها والاستجابة لجملة من السلوكيات التي تقيس خبرته السابقة (مراد سعد، ٢٠٠١). أما فتحي الزيات(٢٠٠٤: ٤٨٨) فيعتبره دافع فطري يستحث النشاط الاستكشافي للفرد بهدف إشباع هذا الدافع وخفض مستوى التوتر الناشئ عن عدم إشباعه؛ فمثلاً يسعى الطفل مدفوعاً بدافع حب الاستطلاع للخروج إلى الشارع والأماكن العامة ثم بعد رؤيته الشارع والسير فيه يقل مستوى الدافع لديه، وقد يتلاشى وربما تنمو لديه دوافع جديدة.

دافع حب الاستطلاع والاستكشاف: دافع حب الاستطلاع هو أحد دوافع النشاط والاستثارة الحسية كما أنه نوع من الدافعية الذاتية والتي تدفع الفرد للفهم والسعي نحو الجديد وتحقيق التقدم من أجل إثراء الإمكانات السلوكية؛ فهو دافع استقصاء الحقيقة والبحث عنها. ويكمن في إماطة اللثام عن الغموض وعدم الوضوح في المواقف التي يتعرض لها الفرد؛ وذلك من خلال الكشف عنها. فهذا الدافع يعمل على اتساع دائرة المعرفة لدى الأفراد وبالتالي بناء قاعدة بيانات ومعلومات راسخة لديهم ويكون مدفوعاً بتأثير الرغبة في معرفة البيئة المادية والاجتماعية، أي يمكن تسميته بدافع الفضول المعرفي، وهو دافع متغير يختلف من موقف إلى موقف آخر بحسب طبيعة الموقف والألفة به.

ويؤثر هذا الدافع في كل من التعلم وتحسين القدرة على التحصيل الأكاديمي والإبداع والصحة النفسية؛ وذلك لأنه يعمل على تمكين المتعلمين من الاستجابة الإيجابية للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة، ومن إبداء الرغبة لديهم في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم المادية والاجتماعية المحيطة بهم، ومن المثابرة على البحث والاستكشاف والذي يسمى حالياً التوجه المكاني. ويستمر هذا الدافع بالنمو عبر مسار المراحل النمائية للأفراد؛ حيث يلاحظ ازدياد النزعة أو الميل للمعرفة عند الأطفال بشكل سريع للغاية في السنوات الرابعة والخامسة من عمرهم؛ ويتمثل ذلك بتوجيه الأسئلة المفتوحة

إلى الكبار عن الأشياء المحيطة وكيف تتحرك؟ ولماذا؟ وما أصلها؟. ويعد هذا الدافع هاماً لتطور عملية التعلم وتحسينها وتجويدها عند المتعلمين؛ وذلك من خلال تعزيز أسلوبي التركيب والتحليل في عملية التعلم والعمل على الموازنة بينهما في ذلك (محمد يونس،٢٠٠٧).

مستويات ومكونات دافع حب الاستطلاع: يشير حامد زهران(١٩٧٧) إلى أن دافع حب الاستطلاع يشمل عدة مستويات هي: المستوى الحسي: ويتم عن الرغبة في الرؤية والسمع والتذوق والشم. المستوى الحركي: ويعني به الرغبة في تعلم المهارات الحركية كالمشي وغيره. المستوى المعرفي: وهو الرغبة في المعرفة والفهم والتعلم والتحصيل. والمستوى الانفعالي: ويعني الرغبة في خبرة المشاعر الجديدة. أما من حيث المكونات فيرى محمد اسماعيل(١٩٨٤؛ ١٩٩٢) أن حب الاستطلاع يتكون من أربعة مكونات هي: الألفة: ميل الفرد للتعرف على مواقف متنوعة في وجود مواقف متشابهة مرت بخبرته السابقة. الجدة: وهي المثيرات التي تتضمن عناصر أو صفات جديدة بالنسبة للفرد. المفاجأة: وهي تعني وجود توقع أو مثير لا يتفق مع الموقف الذي يمر به الفرد، والتعقيد: وهي كمية التنوع والتغاير في الموقف الذي يمر به الفرد.

أنواع السلوك الاستطلاعي: يذكر نبيل السيد(٢٠٠٧) أن السلوك الاستطلاعي يمكن تقسيمه إلى ثلاث فئات حسب طبيعة الاستجابات التي تحتويها هي: استجابات توجيهية: وذلك عندما تؤثر الاستجابات الاستطلاعية في تغيرات الوضع أو في اتجاه أعضاء الحس. استجابات استقصائية: وذلك عندما تحُدث الاستجابات الاستطلاعية تغييرات في الأشياء الخارجية بالتلاعب بها أو ما إلى ذلك. والاستطلاع الحركي: وذلك عندما تتمثل الاستجابات الاستطلاعية في الحركة.

مبادئ واستراتيجيات استثارة وتطوير دافع حب الاستطلاع: أما فيما يتصل باستثارة دافع حب الاستطلاع فتوجد عدة مبادئ (Necka, 1989) أهمها:

١. عدم تجنب الأسئلة: ينبغي على المعلم أو الأبوين مكافأة الأسئلة الموجهة من قبل الطفل بدلاً من تجنبها.
٢. السماح بتوجيه الأسئلة المفتوحة وتجنب الأسئلة التي تحمل إجابة واحدة

(نعم/لا) مثل(ماذا تعبر هذه الرسومات؟): فالأسئلة المفتوحة مهمة لأنها تقلل من كمية ونوعية الأسئلة المحتملة وتعمل على توسيع خيال الطفل وطلاقته في محاولة الإجابة عن الأسئلة وتزيد من رغبته في التعلم.

٣. ترك السؤال المهم بلا إجابة: عادة ما نحتضن أفكاراً قيمة إذا ما أتيح لنا المجال لعدم الإجابة على السؤال بعد طرحه مباشرة. وإذا ما تُرك السؤال المهم بدون حل فإنه يثير أسئلة ويثير فضول السائل، وهكذا يمكن زيادة دافع حب الاستطلاع لدى الفرد؛ لذا ينبغي علينا أن ندع بعض الأسئلة بدون إجابات وذلك لفترة من الزمن، ويجب أن نتظاهر بعدم المعرفة لفترة حتى نتيح مجالا لتنمية الفضول حتى إذا كنا نعرف الإجابة.

٤. إظهار عدم الاكتمال في الناحية المعرفية الحالية: يجب إظهار معرفة غير كاملة، فنحن لا نعرف كل شيء عن الطبيعة، وحتى عن أنفسنا، لذا يجب دائماً إظهار أن هناك جوانب لم تكتشف بعد، وهذا سيتيح المجال للاستفسار والبحث وتنمية الميول لخلق معرفة أخرى.

٥. إظهار الاتجاهات التطورية في المعرفة الإنسانية: إن رؤيتنا للعالم قاصرة؛ ولذا فإن بإمكان الأطفال أن يفكروا بالتطورات المستقبلية. وعلى المعلم أو الوالدين توجيه الاتجاهات التطورية لدى الأطفال في ما يخص العلوم والتكنولوجيا.ويدعم ذلك أن الكبار يجب أن لا يضجروا من كثرة تساؤلات الطفل، بل يجب تشجيعه على أن يسأل ويصبح من الضروري أن يحصل على إجابات صادقه وصحيحة عن تساؤلاته، وأن تكون هذه الإجابات مع صدقها مناسبة لمرحلة نموه العقلي، وأن تستثير هذه الإجابات فضوله المعرفي إلى مزيد من الأسئلة ومن الاستفسارات، وأن تزيد من رغبته في اكتشاف ما حوله ومعرفة الكثير عنه (جيهان العمران، ٢٠٠٠).

وأما عن الاستراتيجيات التي تساهم في استثارة دافع حب الاستطلاع (زكية أشكتاني، ١٩٩٩) من أهمها:

١. **الأسئلة الذهنية**: يتميز هذا الأسلوب بحرية الأسئلة والحركة وتأخير إصدار الحكم؛ وذلك لتمكين تكوين عمل الأسئلة بدلا من استصدار الأفكار.

وهناك قواعد ينبغي ملاحظتها:

أ. عدم توجيه النقد والسماح بأي نوع من الأسئلة مهما كان.

ب. كلما كثرت الأسئلة كلما كان ذلك أفضل.

ج. تطوير وتحسين وإتمام الأسئلة السابقة أمر يستحسن القيام به.

٢. **تبادل الأدوار**: يقوم هذا الأسلوب على تمثيل مشاهد حقيقية من تاريخ العلوم والتقنية مثل أن يقوم التلميذ بدور أديسون وزملاءه ومعاصريه، على أن يتصرف التلميذ بصورة تمثل الظروف لتلك الحقبة من مشاعر وسلوكيات وآراء وأفكار. وهذه الأمور يجب التفكير بها حتى يتمكن المتعلم من المعرفة المرتبطة بها، شريطة أن تكون هذه الأفكار والآراء معروفة، وتتيح هذه الأدوار المزايا النفسية التالية:

أ. تعزيز الحاجة إلى مزيد من المعرفة عن الشخصيات.

ب. فهم الإبداع ضمن السياق الاجتماعي بصورة أفضل.

ج. إثارة عملية القيام بالنموذج. مثل تقليد العباقرة التاريخيين من خلال السلوك الشخصي.

٣. **كيف قام فلان بعمل ذلك**: وهذا استمرار للأسلوب السابق ويتمثل ذلك في تخيل عملية إبداعية افتراضية حدثت في الماضي وأدت إلى ظهور الاختراع. ويقوم الأطفال بتناول اختراع بسيط مثل اختراع السكين وتخيل الظروف التي أدت إلى اختراعه، وماذا دار في ذهن المخترع حتى توصل لذلك.

٤. **ما الذي يثير فضولي**: وهذا التدريب يشتمل على تدوين الأشياء والظواهر التي تثير دافع حب الاستطلاع لدى الفرد. ولإتمام ذلك ينبغي على الشخص أن يقوم بحذر ببعض النواحي المختارة بعناية للتركيز على ما يثير دافع حب الاستطلاع، كما أنه من المهم أن يسعى المشاركون إلى دراسة نواحي غير ممتعة على الإطلاق من الناحية الظاهرية، مثل لماذا يكون شكل الكرسي هكذا، ولماذا يزحف الثعبان. فالهدف هنا هو إثارة وتطوير القدرة على معرفة النواحي المثيرة للفضول للأشياء والظواهر المعروفة.

٥. **التساؤلات الحقيقية**: يتم هذا في صيغة استغراب أو تساؤل عما إذا كان في الحقيقة أن؟ أو ما إذا كان حقاً..؟ وهنا ينبغي الإشارة إلى الأشياء المعروفة

ووضع التساؤل المثير للفضول لاعتقاداتنا وآرائنا؛ وذلك لإظهار نقاط ضعف هذا الاعتقاد. ويجب التركيز على هذه الكلمة «في الحقيقة» لأنها تتيح لنا التساؤل عن الشيء بعمق. وهذا الأسلوب يمكن أن يكون على هيئة لعبة بين شخصين أو فريقين من الأطفال؛ حيث يقوم شخص أو فريق باختيار جملة ويقوم الآخر بترديد سؤال استغرابي عن حقيقة الشيء.

ويتفق ماسبق مع مايراه نيسكا (Necka, 1989) عن أساليب تطوير وتشجيع دافع حب الاستطلاع ؛حيث يقترح المبادئ التالية لتحقيق ذلك: التشجيع وتقديم الأسئلة، استخدام الأسئلة المفتوحة، تأخير الإجابة، والقبول بأن المعرفة ليست قطعية، أن رؤيتنا للعالم غير كاملة، ويقترح كذلك استراتيجيات تدريس متعددة مثل الأسئلة الذهنية، تبادل الأدوار، تكوين افتراضات، متابعة حب الاستطلاع. ويركز على عملية استثارة الفضول والهدف من ذلك التركيز على أهمية النواحي الذهنية للأطفال المتفوقين بصورة استثنائية. وهذا يعني أن حب الاستطلاع يقع بين النصفي العقلي والدافعي من الدماغ، وربما مع الميل أكثر إلى ناحية الدافعية؛ فإذا كان الطفل من محبي الاستطلاع فإنه بحاجة إلى معلومات وخبرات وحقائق، أي أنه يتصرف بصورة عقلية.

وفي نفس الوقت فإن إظهار الرغبة والقيام بتجربة الحصول على المعلومات يمثل حاجة تكون قوية أحيانا لدرجة تكاد تجعلنا نغفل عن مصادر الإشباع الأخرى، مثل الجوع والنوم وغيرها. لذا فإنه من المهم أن يتم التعامل مع حب الفضول كخصلة مرتبطة بشكل وثيق مع النظام الإنساني الدافعي بدلاً من اعتبارها ظاهره عقلية محضة، وأن الحاجة للحصول على معلومات جديدة، والتي يظهرها المتفوقين تسبب مشاكل عديدة ومصاعب عدة للتربويين؛ فهم يظهرون عدم الثقة بالأشخاص سواء كانوا من الأقران أو من أعضاء العائلة الذين لا يستطيعون أن يقدموا لهم أي شيء جديد يثير اهتمامهم، وهناك بعض الأشخاص الذين يميلون إلى المعاملة النفعية؛ كأن يكونوا مصادر لمعلومات جديدة. وإذا لم يكونوا يحملون هذه المعلومات فإنهم يهملون. ويمكن التغلب على هذه المشكلة بالانتباه إلى التطور الشخصي الداخلي لدى المتفوق، بل علينا أن نوضح الأساليب المتعلقة بالتربية الأخلاقية الاجتماعية لديه مما

يمنعه من التصرف بهذا الأسلوب. ومن وجهة نظر علم النفس فإن ظاهره حب الاستطلاع ليست ظاهرة متجانسة وأبرز النواحي المتعلقة بها هي:

١. الحاجة إلى الشيء الجديد.
٢. تجنب التفسيرات السطحية والظاهرية.
٣. تحمل المجهول والغامض المعقد والأمور غير المحددة بصورة حاسمة.

خصائص الأشخاص المكتسبين لاتجاه حب الاستطلاع: حب الاستطلاع يظهر لدى الطفل الرضيع حتى قبل أن يستطيع المشي فهو يستطلع بعينة وأذنيه ويديه وفمه؛ فإمعان النظر في الأشياء وتَسمع الأصوات الجديدة والقبض على الأشياء ووضعها في الفم كل هذه أنواع بسيطة من الاستطلاع. فإذا استطاع المشي واتسع عالمه امتدت يداه إلى كل ما يستطيع تناوله، فإذا به يفك ما يعثر عليه من أدوات ليرى مما يتكون. كما يبدو هذا الميل إلى الاستطلاع لدى الطفل بالرغبة في المعرفة والتساؤلات عن الأشياء والحوادث وأسماءها وأصلها وكيفية حدوثها، وكذلك الكبار فإنهم يبذلون جهداً كبيراً لمعرفة البيئة التي يعيشون فيها مادية كانت أم اجتماعية. ولا شك أن كثيراً من سلوك الاستطلاع ومعالجة الأشياء وخاصة بعد مرحلة الرضاعة سلوك مكتسب. وأشارت التجارب أن لهذا السلوك جذوراً مغروزة في الطبيعة البيولوجية لكل من الإنسان والحيوان؛ فالتعرف على البيئة وفحصها ومعالجتها تمكن الكائن الحي من تحسس الأشياء ومعرفتها (نبيل السيد، ٢٠٠٧). ويمكن تلخيص تلك السمات والخصائص فيما يلي:

١. الرغبته الواضحة في استطلاع من حوله واكتشافه، فهو دائم التساؤل، دائم التفكير ودائم الإطلاع.
٢. عدم اقتناعه بالردود الغامضة على ما يصدرهُ من أسئلة.
٣. يتميز بأداء أفضل في المواقف العلمية أكثر مِن مَن يملك حب استطلاع أقل.

ثالثاً ،أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي :Field Dependence Independence

أدى النمو المتزايد في البحوث والدراسات التي أجريت في مجالات علم النفس المختلفة وخاصة في مجال التمايز النفسي Psychological Differentiation دوراً في ظهور عدد من المفاهيم في هذا المجال، ومنها ما يعرف بالأساليب المعرفية Cognitive Styles ؛ وهي تلك الأساليب التي يمكن عن طريقها الكشف عن الفروق بين الأفراد ليس في نطاق عملية الإدراك والعمليات المعرفية الأخرى كالانتباه والتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم فحسب، وإنما في المجال الاجتماعي وفي دراسة الشخصية أيضاً(أنور الشرقاوي، ١٩٩٢: ١٨٢ Wessles, 1982: 25;Messick, 1984: 60) ومن ثم فإن الأساليب المعرفية تتعلق بشكل النشاط الممارس وليس بمحتواه؛ وبالتالي فهي مفهوم يشير إلى الفروق الفردية في الطريقة أو الأسلوب الذي يدرك به الأفراد كل ما يدور حولهم؛ أي أنها لا تهتم بمحتوى النشاط ومقداره بقدر اهتمامها بالعمليات النفسية والطريقة الخاصة التي يمارس بها الفرد ذلك النشاط. وقد عمل ويتكن طوال عقود من البحث والدراسة على تمييز الأساليب المعرفية عن غيرها من المفاهيم التي يمكن أن تقترب منها دون أن تتطابق معها، وحدد مجموعة من الخصائص لها (Witkin et al, 1977: 198) من أهمها:

١. ترتبط الأساليب المعرفية بالشكل أكثر من ارتباطها بمضمون السلوك؛ فهي تمثل أشكال التوجه نحو الهدف أكثر من اعتبارها قدرات لتحقيق الهدف.
٢. تتميز الأساليب المعرفية بنوع من الثبات؛ وهذا يعني أن معرفتنا بالأسلوب المعرفي لدى الفرد في فتره معينة تمكننا من التنبؤ بأسلوبه في فتره لاحقة بنوع من الدقة المعقولة.
٣. إن الفرد يتميز بأسلوب معرفي يجعله يميل إلى الاحتفاظ به في مرحلة الرشد.
٤. إن لكل أسلوب قيمة من حيث التكيف مع شروط خاصة ومن هنا يمكن الحكم عليه إيجابيا انطلاقا من هذه الشروط.
٥. الأسلوب المعرفي بعد من أبعاد الشخصية فهو بذلك يوحد السلوك الإنساني باعتباره كُلاً منسجماً غير مجزأ.

ومن ثم فإن فهم سلوك الفرد في موقف معين يرتبط بفهم وإدراك الفرد نفسه للموقف؛ وهذا يعني أن كل فرد يتميز بإدراكه للمواقف بناء على أسلوبه المعرفي. والأسلوب المعرفي ليس مجرد عادة في التفكير، بل هو شكل متميز للتفكير ينفرد بنوع من الثبات والاستقرار لأنه ملازم للفرد في حياته ويميز طريقته في إدراك المحيط والأشياء، ويتفق هذا مع ما ذكره بكيو (Puccio, 1999) من خصائص للأساليب المعرفية؛ حيث يرى أن:

١. الأسلوب المعرفي يهتم بالشكل وليس المحتوى.
٢. الأساليب المعرفية تعبر من خلال مجالات شتى من السلوك.
٣. الأساليب المعرفية ثابتة عبر الزمن؛ فالأسلوب المعرفي الذي يتم قياسه لدى الفرد سيظل على ما هو نفسه عبر الزمن على نحو نسبي.
٤. الأساليب المعرفية متعددة القيمة فكل أسلوب له قيمة تكيفيه اعتمادا على طبيعة الموقف، وكل أسلوب له نقاط قوته وضعفه، وعلى هذا فإن كل الأساليب ذات قيمة وفائدة.

ويعتبر أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي من أهم الأساليب المعرفية، وأكثرها تناولاً بالدراسة والبحث في الدراسات العربية والأجنبية (أنور الشرقاوي، ٢٠٠٣: ٢٤٧)؛ وذلك من كونه أحد الخصائص التي يتميز فيها الأفراد من حيث إدراكهم للأشياء الموجودة في مجال إدراكهم؛ فالأفراد إما يدركوا الشئ معتمدين في ذلك على ما يحيط به من عناصر وتفاصيل وهؤلاء يطلق عليهم معتمدين على المجال في إدراكهم. وإما أن يدركوا الشئ منفصل عما يحيط به من عناصر وتفاصيل وضوضاء إدراكية وهؤلاء يطلق عليهم مستقلين عن المجال في إدراكهم.(Reber, 2009: 247) وقد أوضحت الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة أن الأفراد يتمايزون فيما بينهم، ما بين معتمدين ومستقلين عن المجال الإدراكي، ولكل منهم خصائصهم المميزة لهم، والتي من أهمها ما يلي:

أولاً، خصائص المعتمد على المجال الإدراكي:

١. الاعتماد على الإدراك الحسي للمجال المحيط به.
٢. يجد صعوبة في استخراج واستخدام الإشارات أوالهاديات Cues غير البارزة.
٣. يجد صعوبة في تفسير المعلومات الغامضة

٤. يجد صعوبة في إعادة تنظيم المعلومات الجديدة، وصعوبة في إقامة الصلة بينها وبين المعرفة السابقة.
٥. يجد صعوبة في استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.
(Altum & Cakan, 2006: 293)
٦. يتأثر بسهولة بآراء الآخرين.
٧. يلتزم بإطار مفروض خارجياً.
٨. غالباً يحتاج إلى مساعدة في معالجة وتنظيم المعلومات.
(Hansen, 1995: 20-21)

ثانياً، خصائص المستقل عن المجال الإدراكي:

١. يدرك العناصر المكونة للمجال منفصلة عنه.
٢. يستطيع تحديد البنود ذات الصلة من البنود غير ذات الصلة بالمجال.
٣. يستطيع إيجاد بنية معلوماتية لم تكن موجودة في المعلومات المعطاة.
٤. يستطيع إعادة تنظيم المعلومات لتوفير سياق لمعرفة سابقة.
٥. يميل إلى أن يكون أكثر كفاءة في استرداد العناصر من الذاكرة.
(Altum & Cakan, 2006: 293)
٦. يميل إلى إعادة صياغة المعلومات بصيغ مختلفة.
٧. يميل إلى البحث وتنظيم المعلومات بطريقة أفضل من المعتمد على المجال الإدراكي.
٨. أكثر قدرة على تطوير وتنظيم نفسه أكثر من المعتمد على المجال الإدراكي
٩. أكثر فاعلية في حل المشكلات؛ فهو يتسم بالقدرة على حل المشكلات من خلال تحليل الموقف وإعادة بناءه وتنظيمه.
١٠. يحقق مستوى أفضل في الأداء التحصيلي من المعتمد على المجال الإدراكي.
(Hansen, 1995: 20-21)

رابعاً، التحصيل الدراسي Achievement:

يعد التحصيل الدراسي للتلاميذ هدفاً رئيساً يسعى المربون إلى تحقيقه؛ لما له من أهمية في حياة التلاميذ وأسرهم والمجتمع بشكل عام؛ فالتحصيل الدراسي يعتبر بوابة العبور إلى مستقبل أفضل. ومن ثم يعد من

الموضوعات التي لها صلة وثيقة بحياة التلاميذ في أثناء فترة دراستهم، ويترتب على أدائهم في الامتحانات المدرسية نجاحهم أو رسوبهم. وبالتالي يمثل جانباً أساسياً من حياة التلاميذ؛ حيث يتمثل في المعرفة التي يحصل عليها الفرد من خلال برنامج أو منهج مدرسي معين، ويتفق هذا مع ما يره صلاح الدين علام(٢٠٠٢) من أن التحصيل الدراسي هو درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريب معين. ومن ثم يعتمد الانجاز أو التحصيل الدراسي بالدرجة الأول على قدرات التلميذ، وما لديه من خبرة ومهارة وتدريب، وما يحيط به من ظروف. وبالتالي تظهر مستويات متباينة من التحصيل الدراسي بتباين ما يمتلكه التلاميذ من قدرات ومهارات وظروف محيطة به لعل أهمها مستويي التفوق والضعف التحصيلي.

١. **التفوق التحصيلي**: ظهرت عدة تعريفات لتوضيح مفهوم التفوق نظراً لأن مفهوم التفوق مفهوم نسبي يختلف باختلاف المكان والزمان وأيضا تختلف المنبئات أو المؤشرات التي يعتمد عليها؛ فالتفوّق يعبر عنه بالامتياز في التحصيل الدراسي بحيث تؤهل مجموع درجات الفرد لأن يكون من أفضل زملائه(عبدالله السدحان، ٢٠٠٤). ويخص مصطلح المتفوق تحصيلاً ذاك التلميذ الذي يرتفع في إنجازه أو تحصيله بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه، كما أنّ هناك نوعين للتفوق التحصيلي هما التفوق التحصيلي العام والتفوق التحصيلي الخاص(أماني ناصر، ٢٠٠٦). ويرى جاردنر (Gardner, 2006) أنّ التفوّق مفهوم مرتبط بالثقافة؛ فالأفراد الذين يعـ ّون عما يُحسب في ثقافة معينة استعداداً أو أداءً لنشاط رفيع المستوى، يقدّرون تقديراً خاصاً في تلك الثقافة. كما يمكن تعريف المتفوقين تحصيلاً بأنّهم أولئك الذين لديهم القدرة على أن يكون مستواهم التحصيلي مرتفعاً في مجال دراسي أو أكثر، مقارنة بغيرهم بنسبة تميزهم وتؤهلهم لأن يكونوا من أفضل أفراد المجموعة التي ينتمون إليها.

صفات وخصائص المتفوقين: تعد المعرفة الجيدة بالخصائص العامة للمتفوقين على درجة كبيرة من الأهمية لكافة العاملين بالحقل التربوي؛ فهي تسهل عملية اكتشافهم، وتحديد جوانب التميز لديهم .

ومن أهم هذه السمات (شيخة السكار، ٢٠٠٣):

١. أن المتفوقين يتميزون بتكوين جسمي وحالة صحية عامة ومعدل نمو أفضل من الأطفال العاديين.
٢. لديهم قوة ملاحظة واعية وتركيز انتباه لفترة أطول من غيرهم.
٣. لديهم ثقة واعتماد على النفس ومثابرة وإصرار وتحمل المسؤولية وقوة إدارة وعزيمة.
٤. أكثر ثباتاً انفعالياً من العاديين.
٥. لديهم سعة فهم وتقيم للمعلومات والحقائق تقيماً ثقافياً.
٦. لديهم القدرة على القيادة والمبادرة في أوجه النشاط الاجتماعي.
٧. أكثر قدرة على التركيز والاسترجاع أكثر من غيرهم.
٨. أكثر تعددا وتنوعا في الميول من غيرهم من العاديين.
٩. يقبلون على النشاط الثقافي أكثر من غيرهم.
١٠. يحصلون على مستوى ذكاء عام مرتفع بالإضافة إلى تحصيل دراسي أعلى في الظروف العادية.
١١. أظهرت الدراسات البيئية وخاصة الأسرية؛ حيث أثبتت أن أسرة المتفوقين كانت معظمها أسر متوسطة متفاهمة ومستقرة مع انخفاض التوتر في العلاقات بين أفرادها.
١٢. قدرات عقلية عالية وتتمثل في:
   أ. إيجاد حلول غير مألوفة للمشكلات خصوصاً في الرياضيات والمنطق.
   ب. قدرة عالية على تنظيم الأفكار وإنتاج أفكار جديدة.
   ج. قدرة على التعميم.
   د. الارتفاع في معدلات الإنجاز والتحصيل.

٢. **الضعف التحصيلي**: يشير مصطلح الضعف التحصيلى إلى التحصيل المتدني للتلميذ بما يتناسب وقدراته واستعداداته للدراسة، والتي تكون متوسطة، بالمقارنة مع زملائه الذين يناظرونه في العمر الزمني (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠٤) وتستعمل كلمة الضعف التحصيلى مترافقة مع التأخر في الدراسة، وذلك حينما يكون هناك تلميذ ما متأخر دراسياً؛ فهذا يعني أن التحصيل المدرسي لديه ضعيف أو متدن؛ والمقصود بذلك أن تلميذاً ما قد قصّر تقصيراً

ملحوظاً عن بلوغ مستوى معين من التحصيل الذي تعمل المدرسة من أجله. والتلميذ المتأخر دراسياً: هو المقصر في تحصيله المدرسي، إذا قيس بالمستوى المنتظر من تلميذ سوي متوسط في مثل عمره (فتحى جروان، ١٩٩٨).

ويجب أن نفرق بين أنواع من الضعف التحصيلي؛ فإذا تبين من خلال تطبيق اختبارات القدرات العقلية، واختبارات الاستعداد للدراسة على التلميذ أن قدراته واستعداداته جيدة، وأن تحصيله المدرسي متدنٍّ، فإنه يعد متأخراً دراسياً أو ضعيف التحصيل أو لديه صعوبات تعلم نمائية و/أو أكاديمية، أما إذا تبين أن قدراته العقلية أقل من المتوسط، وكان تحصيله الدراسي كذلك، فإنه لا يمكن اعتباره متأخراً دراسياً أو ضعيف التحصيل، بل يُحتمل أنه يعاني بطئاً في التعلم، أو إعاقةً عقليةً بسيطة.

والضعف التحصيلى قد يكون عاماً في جميع المواد الدراسية، وهنا يرتبط التأخر في الغالب بنقص القدرات العقلية عند التلميذ، وتنخفض نسبة الذكاء عنده إلى حد يتراوح بين ٧٠ و٨٥. كما أنّ التأخر الدراسي قد يكون خاصاً في مادة أو مواد معينة (مثل الحساب، أو الإملاء، أو اللغة،...)؛ حيث يرتبط التأخر هنا بنقص في قدرة معينة. ويمكن تقدير التأخر الدراسي على أساس العمر التحصيلي والعمر الزمني للفرد؛ فعندما يكون العمر التحصيلي أقل من العمر الزمني فهذا يعني أنّ هناك تأخراً دراسياً (سعيد العزة، ٢٠٠٠).

أنواع الضعف التحصيلى: للأغراض التربوية عُرِّف الضعف التحصيلي على أساس انخفاض الدرجات التي يحصل عليها التلميذ بالاختبارات الموضوعية التي تقام له؛ ولهذا صُنّف الضعف التحصيلي في أنواع منها (فتحي جروان، ١٩٩٨):

١. الضعف التحصيلى العام: وهو الذي يكون في جميع المواد الدراسية ويرتبط بالغباء إذ يتراوح نسبة الذكاء بين٧٠ و٨٥.
٢. الضعف التحصيلى الخاص: وهوالذي يكون في مادة أو مواد بعينها فقط، كالحساب مثلاً، ويرتبط بنقص القدرة الخاصة.
٣. الضعف التحصيلى الدائم: حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية.

٤. الضعف التحصيلى الموقفي: وهو الذي يرتبط بمواقف معينة؛ بحيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته بسبب خبرات سيئة مثل موت أحد أفراد الأسرة.
٥. الضعف التحصيلى الحقيقي: وهو تأخر يرتبط بنقص مستوى الذكاء والقدرات.
٦. الضعف التحصيلى الظاهري: هو تأخر زائف غير عادي يرجع لأسباب غير عقلية وبالتالي يمكن علاجه.

خامساً، العلاقة بين الخيال الإبداعي و دافع حب الاستطلاع و مستوى التحصيل الدراسي:

يتمتع الشخص المتفوق والمبدع بدافع حب استطلاع وقوة ملاحظة، أي ما يشبه شعور الأطفال بالاستغراب والتعجب والاندهاش، وقد يكون للشخص المتفوق تاريخ من حب الاستطلاع يتمثل في أعمال التركيب وزيارة المتاحف والمكتبات (Davis,1992). ويتفق هذا مع ما أشار إليه ايبرل (Eberle, 1997) في نموذجه SCAMPER في الوجه الثالث للنموذج أن دافع حب الاستطلاع احد العمليات الوجدانية في التفكير الإبداعي. و قد تناولت العديد من الدراسات فحص العلاقة بين الخيال والإبداع من ناحية، ودافع حب الاستطلاع من ناحية أخرى ؛ فمن هذه الدراسات دراسة تورانس وصلاح مراد (Torrance & Mourad, 1978) والتي أجريت على عينة (١٩٢٩) من التلاميذ المتفوقين تقع أعمارهم ما بين (٨-١٨) سنة في عدد من الولايات الأمريكية؛ حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين التفكير الإبداعي ودافع حب الاستطلاع. ودراسة ستريكر Streeker 1983، والتي هدفت فحص العلاقة بين دافع حب الاستطلاع والإبداع عبر العمر، وتوصلت إلى وجود علاقة دالة بين دافع حب الاستطلاع والإبداع فيما بين الصف الأول والسادس الابتدائي تميل للزيادة بشكل طفيف، وتزداد العلاقة بينهما لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (cited in: Voss & Keller, 1983) وتوصلت دراسة محمد إسماعيل (١٩٨٤) إلى وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين القدرة على التفكير الابتكاري وأبعاده (الأصالة، المرونة التلقائية،

الطلاقة الفكرية، والطلاقة اللفظية) وبين دافع حب الاستطلاع وذلك على عينة مكونة من(٤٢٢) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي. وأجرى محمد سلامة(١٩٨٥) دراسة على(٣٢٥) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الابتكار ودافع حب الاستطلاع. وتوصل محمد سعودي(١٩٨٩) إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين دافع حب الاستطلاع وكل من الطلاقة والمرونة والأصالة، وذلك على عينة مكونة من(٧٦٥) من تلاميذ الصف الأول الإعدادي. أما دراسة أحمد عبادة(١٩٩٢) والتي استهدفت فحص العلاقة بين كل من دافع حب الاستطلاع وقدرات وسمات الإبتكارية، ومتغيرات البيئة الأسرية؛ وذلك على عينة مكونة من(١٦٦) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي بمملكة البحرين، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين دافع حب الاستطلاع وكل من المرونة والأصالة والدرجة الكلية للابتكار، وإدراك العلاقات الوالدية، والميول المتنوعة، والمثابرة. وعن طبيعة الفروق بين طلاب الصف الأول الثانوي المتفوقين وغير المتفوقين في دافع حب الاستطلاع أشارت نتائج دراسة كل من أحمد مصطفى وإسماعيل الفقي(١٩٩٣) إلى وجود فروق دالة إحصائياً ولصالح الطلبة المتفوقين. وأجرى برسل(Purcell, 1993) دراسة على عينة من المتفوقين(٤٩) تلميذ وآبائهم للتعرف على تقييم الآباء لأبنائهم بعد تطبيق برنامج لرعاية المتفوقين، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين كل من دافع حب الاستطلاع ودافعية الانجاز والتفكير الابتكاري لدى عينة التلاميذ، واتفقت مع هذه الدراسة دراسة إبراهيم الشافعي وعبد الحميد رجيعة(٢٠٠٠) على عينة مكونة من(٣٠٠) من طلبة الصف الأول الإعدادي.

أما دراسة عبدالطيف خليفة(١٩٩٤) والتي هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين الخيال وكل من دافع حب الاستطلاع اللفظي، ودافع حب الاستطلاع الشكلي، وتحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين الخيال وكل من القدرات الإبداعية الثلاث (الطلاقة، المرونة، والأصالة)، وتحديد الفروق بين المرتفعين والمتوسطين في درجات الخيال على كل من دافع حب الاستطلاع اللفظي، والشكلي، وتحديد الفروق بين المرتفعين والمنخفضين والمتوسطين

في درجات الخيال على كل من الطلاقة والمرونة والأصالة، وذلك على عينة مكون من(٢٠٣) تلميذ وتلميذة من الصف الثالث الابتدائي بمحافظة الجيزة بجمهورية مصر العربية، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الخيال وكل من دافع حب الاستطلاع اللفظي والشكلي، وعلى الرغم من وجود هذه العلاقة فإن نتائج تحليل التغاير قد أوضحت أنه لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين مستويات الخيال الثلاثة في كل من هذين المتغيرين، ووجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الخيال وكل من القدرات الإبداعية الثلاث (الطلاقة، الأصالة، المرونة)، كما كشفت نتائج تحليل التغاير أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الخيال الثلاثة في كل من الطلاقة والأصالة والمرونة. وتبين من خلال حساب الفروق بين كل مستوين من مستويات الخيال وجود فروق جوهرية في كل من الطلاقة والمرونة والأصالة؛ فقد حصل تلاميذ المستوى الأعلى من الخيال على أعلى الدرجات في هذه القدرات، ثم جاء بعدهم مباشرة في المرتبة الثانية تلاميذ المستوى المتوسط، وفي النهاية نجد تلاميذ المستوى المنخفض من الخيال واللذين حصلوا على أدنى الدرجات في هذه القدرات.

وأجرى جنج هي (Jinga-He, 1997) دراسة على عينة صينية بمرحلة التعليم الابتدائي بالصفين الرابع (١٣١ تلميذ وتلميذة) والسادس (٢٠٤ تلميذ وتلميذة)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين أبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفصيلات، والدرجة الكلية) ودافع حب الاستطلاع، وكما كان تلاميذ الصف الرابع أكثر حباً للاستطلاع من تلاميذ الصف السادس. وتناولت دراسة شاكر عبدالحميد (١٩٩٨) فحص العلاقة بين الخيال ودافع حب الاستطلاع والإبداع، وذلك على عينة مكونة من(٥٦٩) تلميذ وتلميذة من محافظة الجيزة بجمهورية مصر العربية، من الصفين الثالث والسادس الابتدائي، وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الخيال ودافع حب الاستطلاع، وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين الخيال والإبداع. أما بالنسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي فوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين الخيال ودافع

حب الاستطلاع، ووجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الخيال والإبداع. أما دراسة صلاح مراد و فوزية هادي(٢٠٠٦) والتي هدفت إلى بحث مدى فاعلية أسلوب الاستقصاء الموجه في تنمية دافع حب الاستطلاع والقدرات الابتكارية والتحصيل، وذلك على عينة مكونة من ١٤١تلميذ (٧٥تلميذ، و ٦٦تلميذة)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود علاقات دالة إحصائيا بين دافع حب الاستطلاع اللفظي والطلاقة والمرونة والتفاصيل، وبين دافع حب الاستطلاع الشكلي والتفاصيل، بينما ارتبط التحصيل ارتباطاً دالاً إحصائياً بكل من دافع حب الاستطلاع وأبعاد الابتكارية.

واستهدفت دراسة هشام محمد(٢٠٠٧) الكشف عن علاقة الخيال بكل من دافع حب الاستطلاع والإبداع، وطبيعة التغيرات التي تطرأ على متغير الخيال فيما بين الصفين الأول والثالث الإعدادي، وذلك على عينة مكونة من(١٢٠) تلميذ(٧٠ بالصف الأول و٥٠ بالصف الثالث) بالمرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا بجمهورية مصر العربية، وأشارت النتائج عن عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين الخيال من ناحية وكل من دافعي حب الاستطلاع الشكلي واللفظي، والمرونة. ووجود ارتباطات دالة إحصائيا بين الخيال ومتغيري الطلاقة والأصالة بالنسبة لتلاميذ الصفين الأول والثالث.

من خلال العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة نجد أن الدراسات التي بحثت العلاقة بين الخيال ودافع حب الاستطلاع ؛ فقد توصلت إلى نتائج متباينة فيما بينها فنجد دراسة تورانس وصلاح مراد(Torrance & Mourad,1978)والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين التفكير الإبداعي ودافع حب الاستطلاع، ودراسة ستريكر Streeker 1983 قد توصلت الدراسة هناك علاقة بين دافع حب الاستطلاع والإبداع فيما بين الصف الأول والسادس الابتدائي تميل للزيادة بشكل طفيف، وتزداد العلاقة بين الإبداع ودافع حب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. ودراسة محمد إسماعيل(١٩٨٤) التي توصلت إلى وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين القدرة على التفكير الابتكاري وأبعاده(الأصالة، المرونة التلقائية، الطلاقة الفكرية، والطلاقة اللفظية)

وبين دافع حب الاستطلاع. وتوصلت دراسة محمد سلامة (١٩٨٥) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الابتكار ودافع حب الاستطلاع. وكذلك دراسة محمد سعودي (١٩٨٩) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين دافع حب الاستطلاع وكل من الطلاقة والمرونة والأصالة. ودراسة أحمد عبادة (١٩٩٢) قد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين دافع حب الاستطلاع وكل من المرونة والأصالة والدرجة الكلية للابتكار، أشارت نتائج دراسة كل من أحمد مصطفى وإسماعيل الفقي (١٩٩٣) إلى وجود فروق دالة إحصائياً ولصالح الطلبة المتفوقين. وتوصل برسل (Purcell, 1993) في دراسته إلى وجود علاقة طردية بين كل من دافع حب الاستطلاع دافعية الانجاز والتفكير الابتكاري لدى عينة التلاميذ، واتفقت مع هذه الدراسة دراسة إبراهيم الشافعي وعبد الحميد رجيعة (٢٠٠٠) على عينة مكونة من (٣٠٠) من طلبة الصف الأول الإعدادي.

وتوصلت دراسة عبداللطيف خليفة (١٩٩٤) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخيال و دافع حب الاستطلاع، وبإجراء تحليل التغاير كشف عن عدم وجود فروق دالة بين مستويات الخيال الثلاثة في القدرات الإبداعية .وتوصلت دراسة جنج هي (Jinga-He, 1997) إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين التفكير الإبداعي وأبعاده ودافع حب الاستطلاع على عينة صينية، أما دراسة شاكر عبدالحميد (١٩٩٨) فلم تتوصل إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين الخيال ودافع حب الاستطلاع في الصف الثالث وظهرت هذه الدلالة في عينة الصف السادس الابتدائي. وتوصلت دراسة صلاح مراد و فوزية هادي (٢٠٠٦) إلى وجود علاقات ارتباطيه دالة بين دافع حب الاستطلاع اللفظي والطلاقة والمرونة والتفاصيل، وبين دافع حب الاستطلاع الشكلي والتفاصيل، بينما ارتبط التحصيل ارتباطاً دالاً بكل من دافع حب الاستطلاع وأبعاد الابتكارية. أما دراسة هشام محمد (٢٠٠٧) فقد كشفت عن عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين الخيال من ناحية وكل من دافع حب الاستطلاع الشكلي واللفظي، والمرونة. ووجود ارتباطات دالة إحصائيا بين الخيال ومتغيري الطلاقة والأصالة بالنسبة لتلاميذ الصفين الأول والثالث الإعدادي.

ورغم التباين الجزئي في طبيعة العلاقة بين كل من الإبداع والخيال والسمات الابتكارية، ودافع حب الاستطلاع. فإن الباحث الحالي يستشعر وجود هذه العلاقة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ويتفق هذا مع ما أشار إليه هادي الهيتي(١٩٨٦) من أن حب الاستطلاع والخيال عمليتان تسيران معاً في طريق واحد عند الأطفال الأسوياء، ويفسر ذلك حسام أبو سيف(٢٠٠٣؛ ٢٠٠٥) من خلال أن العمليات المعرفية كالحدس والتفكير والإبداع و حب الاستطلاع يَظهرون كمنظومة واحدة تضافرت لحدوث الخيال. كما أن هذه الدراسات لم تتناول طبيعة هذه العلاقة والفروق فيها لدى التلاميذ المتفوقين والمنخفضين تحصيلياً بالمرحلة الابتدائية.

سادساً، العلاقة بين الخيال الإبداعي، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي و مستوى التحصيل الدراسي:

ترى إجن (Egan, 1992: 3) أن الخيال نقطة رئيسة Crux يتقاطع ويتفاعل عندها الإدراك والذاكرة وتوليد الأفكار والانفعال، وغير ذلك مما تضمنه حياتنا وفاعليتنا. والخيال الإبداعي ما هو إلا تصرف الفكر في المدركات الحسية والوجدانية، وابتداع صور حديثة من تأليف تلك المدركات بعضها إلى بعض على هيئة لامثال لها في الخارج، والتمثيل الإبداعي يشتمل على منظور زمني متفتح؛ فخلال النشاط الخيالي تُمزج صور وخبرات وتوقعات الأزمنة الثلاثة (الماضي والحاضر والمستقبل) ومن خلال هذا الامتزاج ينتج المركب الجديد والمنتج الخيالي الإبداعي المتميز(شاكر عبدالحميد، ١٩٩٠: ٦٣٤). ومن ثم نجد أن الخيال يلعب دوراً أساسياً في عملياتنا المعرفية بصفة عامة، وفي الإدراك بصفة خاصة؛ وهذا ما حاولت دراسات عديدة فحص طبيعة تلك العلاقة من خلال دراسة علاقة الإبداع أو الخيال بالأساليب المعرفية، ومنها أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، من هذه الدراسات:

دراسة سكمدلر (Schmeidler, 1965) والتي هدفت إلى الكشف عن علاقة الصور الخيالية البصرية Visual imagery بالإبداع؛ وذلك على عينة مكونة من(٣٠٧) من طلاب الجامعة، طبق عليهم اختبار الصور البصرية تضمن(٢٦) بنداً، واختبار الإبداع مكون من ثمانية بنود مأخوذة من مقياس

الحكم الاستقلالي لبارون Barron Independence of Judgment Scale، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط ايجابياً دالاً إحصائياً بين الصور الخيالية والإبداع. أما دراسة فوريشا (Forisha, 1983) فقد درست العلاقة بين الصور الخيالية وكل من الإبداع والأساليب المعرفية وبعض السمات الشخصية؛ حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة الجامعة ممن يدرسون في تخصصات الهندسة والتجارة والتربية وعلم النفس، طبق عليهم العديد من الأدوات، منها الإبداع والخيال والاستقلال عن المجال الإدراكي، ومركز التحكم، وأنماط الشخصية ليونخ، والثقة بالنفس، والانتماء، والكفاءة أو الاقتدار، ومن ضمن ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج وجود علاقات دالة إحصائياً بين الإبداع والخيال، وبين الإبداع والتحكم في الخيال لدى كل من طلاب الهندسة وعلم النفس، وأن الخيال والإبداع يتوقف على نوع الأسلوب المعرفي المسيطر أو السائد، وموقع الفرد على هذين البعدين؛ فقد تبين من خلال تحليل المكونات الأساسية أن الإبداع والخيال لا يرتبطان بعامل نوعي واحد، بل يرتبطان بالعديد من متغيرات الشخصية؛ فالعلاقة بينهما تتشكل بالوظائف المختلفة للأساليب المعرفية.

أما عبدالمطلب القريطي (١٩٨٧) فقد هدفت دراسته إلى معرفة الخصائص النفسية لرسوم التلاميذ وعلاقتها بالإبداع وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي؛ وذلك على عينة مكونة من (١٠٢) من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، ومن أهم النتائج التي كشفت عنها الدراسة أن المستقلين عن المجال الإدراكي يتفوقون على أقرانهم من المعتمدين إدراكياً في مقدرتهم على الإبداع الفني. ولم تتوصل دراسة سهير محفوظ (١٩٩٤) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعات ومنخفضات التخيل العقلي في أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي؛ وذلك على عينة مكونة من (٨٠) طالبة بالسنة الثالثة من جامعة عين شمس (٤٠ طالبه مرتفعة التخيل العقلي و٤٠ طالبة منخفضة التخيل العقلي) طبق عليهن اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لـ "وتكن، أولتمن، وراسكن" واستبيان تفضيل الأسلوب اللفظي والبصري في تجهيز المعلومات لـ "كيربي؛ مور؛ شوفيلد، وأما لينة الجنادي (١٩٩٥) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين التفكير الإبداعي وبعض سمات الشخصية على عينة من المتفوقين تحصيلياً

من طلاب المدارس الثانوية الصناعية، وكشفت النتائج عن عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي والإبداع.

أما حمد عبدالنبي(١٩٩٨) فقد توصل من خلال دراسته على عينة مكونة من(٦٠ طالب و٦٠ طالبة) من طلبة الفرقة الرابعة بشعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية بالفيوم؛ طبق عليهم اختبار الأشكال المتضمنة(الصورة الجمعية)، واختبار الأداء الإبداعي الذي يستند بصفة رئيسة إلى أحكام الخبراء، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة للاستقلال الإدراكي على الأداء الفني الإبداعي للعينة الكلية. أما دراسة شاكر عبدالحميد(١٩٩٩) والتي استهدفت معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاستقلال عن المجال الإدراكي وكل من قدرات الإبداع بشكل عام، وطبيعة العلاقة بين الاستقلال عن المجال الإدراكي وكل قدرة من قدرات الإبداع في كل مستوى من المستويات المختلفة لأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي بصفة خاصة؛ حيث تم استخدام اختبار الأشكال المتضمنة(الصورة الجمعية)، واختبارات الإبداع الثلاثة(عناوين القصص، الاستعمالات غير المعتادة، التفكير بالصور)، وذلك على عينة مكونة من(٢٨٢) طالباً وطالبة من طلاب كلية الآداب بجامعة القاهرة، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الطلاقة والمستوى المتوسط من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى عينة الذكور، وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين المستوى المنخفض من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي وقدرة الطلاقة لدى عينة الإناث، وعدم وجود ارتباطات موجبة أو سالبة دالة بين قدرتي المرونة والأصالة وأي مستوى من مستويات أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي سواء لدى عينة الذكور أو لدى عينتي الإناث في الدراسة.

أما دراسة لبنى الهواري(٢٠٠٦) والتي توصلت إلى وجود دلالة إحصائية للفروق بين المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي في كل من الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية للإبداع، ولصالح المستقلات عن المجال الإدراكي. في حين كانت الفروق في الأصالة لصالح المعتمدات على المجال الإدراكي وذلك على عينة مكونة من التلميذات المراهقات(٤٠ طالبة) بالصف الأول والثالث الإعدادي بمحافظة القاهرة. واتفقت مع أغلب هذه النتائج ما توصلت إليه

دراسة نافذ يعقوب(٢٠٠٦)على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. أما دراسة رتشارد و ديفيد (Richard &David, 2006) والتي هدفت إلى الكشف عن تفاعل تأثيرات إستراتيجيات الخيال المختلفة مع أسلوب الاستقلال عن المجال الادراكي على تعلم مستويات مختلفة من الأهداف التعليمية على عينة مكونة من(١١٣) طالباً جامعياً تم اختيارهم عشوائياً من تخصص علم النفس التربوي وتكنولوجيا التعليم، وتم استخدم الأدوات(اختبار الرسم–اختبار التماثل–اختبار المصطلحات–اختبارات الفهم–اختبار محكي) في الدراسة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أنه لا يوجد تفاعل بين إستراتيجيات الخيال المستخدمة والأسلوب المعرفي في تعلم مستويات مختلفة من الأهداف التعليمية.

من العرض السابق لطبيعة العلاقة بين الخيال والإبداع والخيال الإبداعي من ناحية، وأسلوب الاستقلال عن المجال الادراكي من ناحية أخرى، نجد أن هناك تباين بين هذه الدراسات فيما توصلت إليه من نتائج، كما أن أغلب هذه الدراسات قد استخدمت اختبار الأشكال المتضمنة(الصورة الجمعية) لقياس أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي في بيئات وعينات متباينة من حيث العمر والصف الدراسي والنوع الاجتماعي والتخصص، مما يعطي ثقة في استخدامه في الدراسة الحالية. كما أنه توجد ندرة-في حدود علم الباحث-في تناول الخيال والخيال الإبداعي على وجه الخصوص في علاقته بهذا الأسلوب المعرفي، كما أن هذه الدراسات لم تتناول طبيعة هذه العلاقة والفروق فيها لدى التلاميذ المتفوقين والمنخفضين تحصيلياً بالمرحلة الابتدائية في البيئة العربية عامة وبيئة البحرين خاصة؛ مما حذا بالباحث الحالي لتبني الفروض التالية:

فروض الدراسة:

بناءاً على مراجعة الأدبيات ونتائج البحوث والدراسات السابقة المتاحة حول متغيرات الدراسة الحالية، يمكن صياغة الفروض التالية:

١. توجد علاقات ارتباطيه دالة إحصائيا بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) وكل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي، الدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

٢. لاتوجد فروق دالة إحصائياً في العلاقات بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) وكل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي، الدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين تُعزو إلى اختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي (الفائقين، والمنخفضين).

٣. يتنبأ كل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي بالخيال الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

إجراءات الدراسة:

للإجابة على تساؤلات الدراسة الحالية، والتحقق من صحة فروضها، اشتملت إجراءات الدراسة على ما يلي:

أولاً، عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الحالية بطريقة عشوائية عنقودية متعددة المراحل من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ست محافظات بمملكة البحرين خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م؛ حيث تم اختيار المحافظات ثم اختيار مدرسة للبنين من كل محافظة؛ ثم تم اختيار فصلين من كل مدرسة. فكان حجم العينة الأولية للدراسة (٣٤٥) تلميذاً. وبعد استبعاد المقاييس غير المكتملة، وغير الجادين من التلاميذ في استجاباتهم لأدوات الدراسة؛ حيث تم الاتصال مع إدارات المدارس للتنسيق معها لتطبيق

أدوات الدراسة على التلاميذ-عينة الدراسة- وبذلك أصبح حجم العينة النهائية (٣١١) تلميذاً، والجدول (١) بين ذلك:

جدول (١)

توزيع العينة النهائية للدراسة وفقاً للمحافظة والمدرسة والفصل للتلاميذ

المحافظة	اسم المدرسة	فصل	العدد	فصل	العدد	المجموع
العاصمة	المتنبي الابتدائية للبنين	٥/أ	٣٣	٥/هـ	٣١	٦٤
المحرق	عمر بن الخطاب الابتدائية للبنين	٥/ب	٢٩	٥/ج	٣٣	٦٢
الوسطى	الإمام الطبري الابتدائية للبنين	٥/أ	٣١	٥/د	٣٢	٦٣
الشمالية	أبو صبيع الابتدائية للبنين	٥/د	٣٠	٥/هـ	٢٩	٥٩
الجنوبية	مدينة حمد الابتدائية للبنين	٥/أ	٣١	٥/د	٣٢	٦٣
المجموع						٣١١

وقد تم تصنيف عينة الدراسة إلى مجموعتي الفائقين والمنخفضين تحصيلياً وفقاً لقيمتي كل من الإرباعي الأعلى (Q_3=٨٨,٨٠) والأدنى (Q_1=٦٤,٥٠) لتوزيع نسب درجات التحصيل الدراسي للصف الرابع للتلاميذ-عينة الدراسة-على الترتيب؛ والجدول (٢) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والحجم النهائي لعينة الدراسة الكلية والمجموعتين الفرعيتين (الفائقين، والمنخفضين تحصيلياً) وفقاً للتقسيم السابق حسب الإرعيات كما يلي:

جدول (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لنسب درجات التحصيل الدراسي لعينة الدراسة الكلية، والمجموعتين الفرعيتين

العينة	الكلية (ن=٣١١)		مجموعة الفائقين تحصيلياً(ن=٧٨)		مجموعة المنخفضين تحصيلياً(ن=٧٨)	
	م	ع	م	ع	م	ع
نسب التحصيل الدراسي	٧٦,٨٥	١٣,٧٥	٥٨,٤٥	٤,٣٩	٩٣,٨٥	٣,٠٦

ثانياً، أدوات الدراسة:

تم استخدام الأدوات التالية في الدراسة الحالية:

١. مقياس بناء الصور الخيالية

أعد هذا المقياس مصري حنورة (١٩٩٠؛ ٢٠٠٣) وفي التطور الأخير للمقياس أصبح يتكون من صفحتين؛ كل صفحة تحتوي على صورة واحدة غير محددة المعالم والهوية بالإضافة لصفحة التعليمات ومثال تدريبي، ويطلب من

المفحوص خلال خمسة دقائق ذكر أو كتابة أكبر عدد من الأشياء التي تشير إليها الصورة. فكلما كانت الأشياء التي يذكرها المفحوص كثيرة ونادرة وجيدة، وفيها حركة وحياة، كان ذلك أفضل من حيث الحصول على درجة أعلى. وأما التصحيح فإنه يعتمد على نفس المنطق الذي وضعه جيلفورد(Guilford, 1979) في تقدير درجات أبعاد الخيال: الطلاقة، والمرونة والأصالة؛ بحيث تصحح الأصالة على أساس الندرة والجودة في الفكرة أو الصورة كما بالجدول(٣) كما يلي:

جدول(٣)

النسب المئوية لتكرارات الاستجابة، وأزان الأصالة المقابلة على مقياس بناء الصور الخيالية

النسبة المئوي لتكرار الاستجابة	أكبر من ٥٪	أكبر من ٤٪ ويساوي ٥٪	أكبر من ٣٪ ويساوي ٤٪	أكبر من ٢٪ ويساوي ٣٪	أكبر من ١٪ ويساوي ٢٪	١٪ فاقل
درجة الأصالة	٠	١	٢	٣	٤	٥

وتصحح الطلاقة على أساس الوفرة أو الكثرة في الاستجابات، وتصحح المرونة على أساس عدد الأفكار، وقد أضيف متغير رابع هو متغير الحيوية؛ بحيث يُنظر إلى ما تشير إليه الصورة من أشياء حية أو متحركة أو داخلة في تفاعل، وكلما زادت الفاعلية في الاستجابة أخذت درجة أعلى في الحيوية. وأعتمد معد المقياس في تقدير صدق المقياس على صدق المحكمين؛ حيث عرضه على عدد من المبدعين في مجال الرسم والتصوير وفي مجال الإبداع اللفظي والأدائي وعشرة من المتخصصين في القياس النفسي. أما تقدير الثبات فكان على عينة قوامها(٣٢ ولداً، و٢٨ بنتاً)، طبق عليهم المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعان، وقد بلغ معامل ثبات أبعاد الخيال كالتالي: الطلاقة(٥٥،٠)، المرونة(٤٧،٠)، الأصالة(٧٢،٠)(مصري حنورة، ١٩٩٧؛ ٢٠٠٣) وقد اعتمد مصري حنورة على عدد من الدراسات؛ والتي كَشفت من خلال استخدامها للمقياس عن كفاءة جيدة في تشخيص خصوبة الخيال كمتغير له استقلال عن كل من الإبداع والذكاء(مصري حنورة ونادية سالم، ١٩٩٠؛ مصري حنورة، ١٩٩٠؛ بدر العمر، ١٩٩٦)، وأن المقياس قادر على أن يستثير استجابات على درجة معقولة من الثبات في الأعمار المبكرة التي تبدأ من سن(٣) سنوات. وأمّا في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بتقدير الثبات على عينة استطلاعية قوامها(٥٤) تلميذاً

بالصف الخامس اخُتيروا بطريقة عشوائية من مدرسة البسيتين الابتدائية للبنين بمحافظة المحرق بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع؛ فكانت قيم معاملات ثبات مقياس الخيال وأبعاده للطلاقة (٠,٨٥)، وللمرونة (٠,٨١)، وللأصالة (٠,٧١) ، وللحيوية (٠,٦٩)، أما للدرجة الكلية للمقياس فكانت (٠,٧٩) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يعطي مؤشراً على تمتع المقياس وأبعاده المختلفة بثبات جيد؛ مما يعطي الثقة في استعماله في الدراسة الحالية.

٢. مقياس دافع حب الاستطلاع

يتكون مقياس دافع حب الاستطلاع من جزئيين، الجزء الأول لفظي، والجزء الثاني شكلي، إعداد وتعريب (شاكر عبدالحميد، وعبداللطيف خليفة، ٢٠٠٦) كما يلي:

الجزء الأول، مقياس دافع حب الاستطلاع الاستجابي(اللفظي): من تأليف (R.K penny & B.McCan)؛ وهو يتكون من(٦١) بنداً، منها(٨) بنود لقياس الكذب، و(٥٣) بنداً لقياس حب الاستطلاع اللفظي، والبنود يجاب عليها بـ "نعم" أو "لا" ويحصل المستجيب على درجه كلية تعبر عن درجة حب الاستطلاع لديه، وتسمى درجة حب الاستطلاع اللفظي.

الجزء الثاني، مقياس دافع حب الاستطلاع(الشكلي): من تأليف ماو وماو W.H. Maw & E.W. Maw: وهو يتكون من(٤٠) بنداً، يحصل المستجيب على درجة واحدة عن كل بند يختار فيه شكلاً من شكلين وهو الشكل غير المألوف والجديد، وتم التأكد من صدق وثبات المقياس كما يلي:

صدق المقياس: قام شاكر عبدالحميد وعبداللطيف خليفة(٢٠٠٦) بتقدير صدق مقياس دافع حب الاستطلاع(اللفظي، الشكلي) بثلاث طرق هي:

١. **طريقه الاتساق الداخلي**: أوضحت عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات دافع حب الاستطلاع اللفظي والشكلي من جهة وبين الدرجة الكلية لدافع حب الاستطلاع لدى مجموعتين بالصفين الثالث والسادس بالمرحلة الابتدائية.

٢. **الصدق التقاربي**: ويقصد به أن المقياس يرتبط بغيره من المقاييس التي يجب أن يرتبط بها. وقد تم تقدير العلاقة بين مقياس دافع حب الاستطلاع ومقياس الخيال، وكشفت النتائج عن ارتباط دالاً إحصائياً بين المقياسين لدى عينه من تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما تبين أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً بين كُلاً من دافع حب الاستطلاع اللفظي والشكلي من جهة والقدرات الإبداعية (الطلاقة والمرونة والأصالة) من جهة أخرى لدى عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية، كما ارتبط مقياس دافع حب الاستطلاع ارتباطاً ايجابياً بالمستويين التعليمي والمهني للوالدين لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣. **الصدق التمييزي**: حيث أمكن باستخدام مقياس دافع حب الاستطلاع التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في القدرات الإبداعية؛ فالمرتفعون في دافع حب الاستطلاع أكثر مرونة وأكثر طلاقة وأصالة بالمقارنة بالمنخفضين. وذلك لدى عينات من تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية.

ثبات المقياس: قام شاكر عبدالحميد وعبداللطيف خليفة (٢٠٠٦) بتقدير ثبات المقياس بطريقه إعادة الاختبار؛ وذلك على عينة من الصفوف الدراسية الثلاثة: الثالث الابتدائي، السادس الابتدائي، والثالث الإعدادي؛ حيث تراوحت قيم معاملات التبات ما بين (٠,٤٩٣) و(٠,٨٧٩) وكانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١). وقام الباحث الحالي بتقدير ثبات هذا المقياس بجزئيه اللفظي والشكلي على نفس العينة الاستطلاعية (قوامها ٥٤تلمياً بالصف الخامس الابتدائي) بطريقتين الأولى تمثلت في حساب قيمتي معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha فكانتا (٠,٧٩١) و(٠,٨٥١) للفظي والشكلي على الترتيب. والثانية بإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (٢١) يوماً فكانتا قيمتي معامل الثبات هما (٠,٧٢٣) و(٠,٧٠١) للفظي والشكلي على الترتيب. مما يعطي مؤشراً على تمتع المقياس بجزئيه بثبات جيد. مما يعطي الثقة في استعماله في الدراسة الحالية

٣. اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) Group Embedded Figures Test . (G.E.F.T)

أعد هذا الاختبار في الأصل وتكن وزملاؤه (Witkin et al, 1971)، وقام كل من أنور الشرقاوي وسليمان الشيخ (٢٠٠٢) بإعداد الصورة العربية لهذا الاختبار؛ حيث يتكون من ثلاثة أقسام هي:

القسم الأول: وهو للتدريب، ولا تحسب درجته في تقدير المفحوص، ويتكون من سبعة فقرات سهلة ومدته دقيقتين.

القسم الثاني: ويتكون من تسع فقرات متدرجة في الصعوبة، ومدته خمس دقائق.

القسم الثالث: ويتكون من تسع فقرات متدرجة في الصعوبة، وهو مكافئ للقسم الثاني من الاختبار، ومدته خمس دقائق أيضاً.

وكل فقرة من الفقرات في الأقسام الثلاثة عبارة عن شكل معقد يتضمن داخله شكلاً بسيطاً؛ حيث يُطلب من المفحوص أن يُعَلم بالقلم الرصاص على حدود هذا الشكل البسيط، وقد طبعت الأشكال البسيطة التي يُطلب من المفحوص اكتشافها وتعين حدودها على الصفحة الأخيرة من الاختبار، وروعي في تنظيم الاختبار ألا يستطيع المفحوص رؤية الشكل البسيط والشكل المعقد الذي يتضمنه في وقت واحد. ويستغرق تطبيق الاختبار مع التعليمات وشرح طريقة الإجابة حوالي نصف ساعة. ويتم تصحيح الاختبار بالنسبة للقسمين الثاني والثالث فقط؛ حيث يُعطى درجة واحدة عن كل شكل بسيط يتم تحديده بطريقة صحيحة، ولا تحُسب أي درجة للشكل الخطأ أو الذي يفشل في تحديده أو يتركه المفحوص، وبالتالي تتراوح الدرجة على الاختبار من صفر إلى (١٨) درجة؛ وكلما ذادت درجة المفحوص كلما دل ذلك على ميله إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي، والعكس صحيح.

صدق الاختبار: تم تقدير صدق الاختبار في صورته الأجنبية باستخدام صدق المفهوم على قاعدة أن المستقلين أكثر إدراكاً للتفصيل، وأكثر إنشاءً لها؛ حيث تم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجات المفحوصين-عينة التقنين- على الاختبار ودرجاتهم على اختبار رسم الشخص، فبلغ قيمته (٠,٧١) للذكور، (٠,٥٥) للإناث. وفي الصورة العربية وحسب العرض الذي أورده معدا

الاختبار، والذي امتد إلى عام(٢٠٠٠) أنه تم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي؛ وذلك بين القسمين الثاني والثالث والدرجة الكلية، وبين المفردات والدرجة الكلية. وقد دلت جميع المؤشرات على صدق الاختبار. بالإضافة إلى طريقة الصدق التلازمي؛ وذلك بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على الاختبار ودرجاتهم على اختبار الأشكال المتوازية، وقد بلغت قيمة معامل الصدق(٠,٥٦). وأمّا في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بتقدير الصدق على العينة الاستطلاعية المستخدمة في الدراسة قوامها(٥٤) تلميذاً بالصف الخامس اُختيروا بطريقة عشوائية من مدرسة البسيتين الابتدائية للبنين بمحافظة المحرق؛ حيث تم تقدير الاتساق الداخلي بين قسمي الاختبار(الثاني والثالث) والدرجة الكلية وبلغت قيمتي معامل الارتباط(٠,٧٩٩)، (٠,٨٠١) على الترتيب. بالإضافة إلى تقدير صدق المحك الخارجي؛ وذلك بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجات التلاميذ-العينة الاستطلاعية-على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار الأشكال المتوارية صمن بطارية العوامل المعرفية العاملية(سليمان الشيخ، وأنور الشرقاوي، ونادية عبدالسلام، ١٩٧٨)؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط(صدق المحك) بين الاختبارين(٠,٦٥).

ثبات الاختبار: تم تقدير ثبات الاختبار في صورته الأجنبية بطريقة التجزئة النصفية بحساب قيمة معامل الارتباط بين الدرجات على القسمين(الثاني والثالث) على عينة من طلبة الجامعة(٨٧طالب، ٩٧طالبة) واستخدام معادلة(سبيرمان-براون) فبلغت قيمة معامل الثبات(٠,٨٢) للذكور والإناث. وفي الصورة العربية، وحسب ما أورده معدا الاختبار والذي امتد حتى عام(٢٠٠٠) أنه تم تقدير الثبات على عينة من طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق(١١٣طالب، و٥٢طالبة) بطريقتين التجزئة النصفية واستخدام معادلة(سبيرمان-براون)، وجتمان فكانتا قيمتي معامل الثبات للاختبار لعينة الذكور (٠,٧٦)، (٠,٧٥) على الترتيب، أما عينة الإناث فكانت(٠,٧٨) باستخدام الطريقتين. وأمّا في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بتقدير الثبات على نفس العينة الاستطلاعية المستخدمة في الدراسة بطريقتين، الأولى بحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ فكانت(٠,٨٧٢). أما الطريقة الثانية فكانت إعادة التطبيق

بفاصل زمني قدرة (٢٥) يوم فكانت قيمة معامل الارتباط (ثبات الاستقرار) (٠,٧٠١). مما سبق يعطي مؤشراً على تمتع الاختبار بمعاملات صدق وثبات جيدة؛ مما يعطي الثقة في استعماله في الدراسة الحالية

٤. السجلات المدرسية:

وتمثلت في الكشوف الرسمية الموجودة في المدارس-عينة الدراسة-والمعتمدة من وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، والخاصة بالنتائج النهائية للصف الرابع الابتدائي في العام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩م؛ وذلك بالنسبة لتلاميذ فصول الصف الخامس الابتدائي والذين يمثلون عينة البحث الأساسية.

نتائج الدراسة:

للتحقق من صحة فروض الدراسة الحالية، وفي محاولة للإجابة عن تساؤلاتها. قام الباحث بإجراء التحليلات الإحصائية لاستجابات التلاميذ على أدوات الدراسة كما يلي:

الفرض الأول، والذي ينص على:

توجد علاقات ارتباطيه دالة إحصائيا بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) وكل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي، الدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الادراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

لاختبار صحة الفرض السابق قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب قيم معاملات الارتباط بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية) و كل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي، والدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، ومستويات دلالتها الإحصائية؛ وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS PC+ V18 والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول(٤)

القيم والدلالات الإحصائية لمعاملات الارتباط بين الخيال الإبداعي ، وكل من دافع حب الاستطلاع، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى التلاميذ عينة الدراسة.

الخيال الإبداعي	حب الاستطلاع			أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي
	الاستجابي	الشكلي	الدرجة الكلية	
الطلاقة	٠,٠٩٦	**٠,٣٨٦	**٠,٣٣١	**٠,٤٥٦
المرونة	٠,١٠٣	**٠,٣٥٦	**٠,٣١٤	**٠,٣٤٨
الأصالة	*٠,١٢٦	**٠,٢٨٩	**٠,٢٨١	**٠,٣٠٢
الحيوية	٠,٠٣٧	**٠,٢٦٨	**٠,٢١١	** ٠,٣٣٠
الدرجة الكلية	٠,١١٠	**٠,٤٠٦	**٠,٣٥٣	** ٠,٤٠٢

*دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول(٤) وجود علاقات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية للخيال الإبداعي وكل من حب الاستطلاع الشكلي والدرجة الكلية، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، وعند مستوى (٠,٠٥) بين الأصالة وحب الاستطلاع الاستجابي فقط. وبذلك تشير هذه النتيجة إلى تحقق فرض الدراسة الأول جزئياً.

الفرض الثاني، والذي ينص على:

لاتوجد فروق دالة إحصائياً في العلاقات بين الخيال الإبداعي(الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) وكل من دافع حب الاستطلاع(الاستجابي، الشكلي، الدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الادراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين تُعزو إلى اختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي(الفائقين، والمنخفضين).

لاختبار صحة الفرض السابق قم الباحث بحساب قيم Z(الدرجة المعيارية) المناظرة لقيم معاملات الارتباط بين المتغيرات موضوع الدراسة، وكذالك حساب قيم و مستويات الدلالة الإحصائية للفروق بين قيم Z المناظرة لمعاملات الارتباط بين المتغيرات موضوع الدراسة. والجدول(٥) يوضح ذلك:

جدول(٥)

دلالة الفروق في قيمZ المناظرة لقيم معاملات الارتباط بين الخيال الإبداعي(الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية) وكل من دافع حب الاستطلاع(الاستجابي، الشكلي، والدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى التلاميذ عينة الدراسة.

الخيال الإبداعي	البيانات / المتغير	مجموعة الفائقين		مجموعة المنخفضين		Z
		ر	Z	ر	Z	
الطلاقة	حب الاستطلاع الاستجابي	*٠,٢٢٣	٠,٢٢٩	٠,٠٦٦	٠,٠٦٦	٠,٩٩٨
	حب الاستطلاع الشكلي	**٠,٣٧٥	٠,٣٩٤	٠,٠٤٣	٠,٠٤٣	*٢,٠٣٣
	الدرجة الكلية لحب الاستطلاع	**٠,٣٢٧	٠,٣٤٣	٠,٠٧٦	٠,٠٧٦	١,٦٣٢
	أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي	**٠,٥١٦	٠,٥٧٦	**٠,٣٤٠	٠,٣٥٤	١,٣٥٩
المرونة	حب الاستطلاع الاستجابي	٠,١٣٤	٠,١٣٥	٠,١٤٦	٠,١٤٧	٠,٠٨٠-
	حب الاستطلاع الشكلي	**٠,٣٨٤	٠,٤٠٦	٠,١٠٣	٠,١٠٣	١,٨٥٥
	الدرجة الكلية لحب الاستطلاع	*٠,٢٦٥	٠,٣٨٣	٠,١٧٢	٠,١٧٤	١,٢٨٠
	أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي	**٠,٤٦٣	٠,٥٠٤	*٠,٢٥٥	٠,٢٦١	١,٤٨٨
الأصالة	حب الاستطلاع الاستجابي	*٠,٢٥١	٠,٢٥٦	*٠,١١٨	٠,١١٩	٠,٨٣٩
	حب الاستطلاع الشكلي	**٠,٣٠٢	٠,٣١٢	٠,١٩٢	٠,١٩٤	٠,٧٢٣
	الدرجة الكلية لحب الاستطلاع	**٠,٣١٧	٠,٣٣٤	٠,٢٠٢	٠,٢٠٥	٠,٧٢٣
	أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي	**٠,٣٩٥	٠,٤١٨	*٠,٢٢٦	٠,٢٢٩	١,١٥٧
الحيوية	حب الاستطلاع الاستجابي	٠,٠٢٥-	٠,٠٢٥	٠,٠٨٥	٠,٠٨٥	٠,٣٦٧-
	حب الاستطلاع الشكلي	٠,١٢٠	٠,١٢١	٠,١٢٤	٠,١٢٥	٠,٠٢٤
	الدرجة الكلية لحب الاستطلاع	٠,٠٣٣	٠,٠٣٣	٠,١٣٧	٠,١٣٨	٠,٦٣٧-
	أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي	**٠,٢٨٣	٠,٢٩١	٠,١٨٥	٠,١٨٧	٠,٦٣٧
الدرجة الكلية	حب الاستطلاع الاستجابي	٠,٢١٤	٠,٣١٧	٠,١٠٤	٠,١٠٤	١,٣٠٤
	حب الاستطلاع الشكلي	**٠,٣٩٧	٠,٤٢٠	٠,٠٩١	٠,٠٩١	*٢,٠١٥
	الدرجة الكلية لحب الاستطلاع	**٠,٣٣٢	٠,٣٤٥	٠,١٣٣	٠,١٣٤	١,٢٩٢
	أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي	**٠,٥٣٩	٠,٦٠٣	**٠,٣٣٣	٠,٣٣٤	١,٦٤٧

*دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ **دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول(٥) أن أغلب قيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة كانت دالة عند مستويي(٠,٠٥، و٠,٠١). ورغم ذلك ظهرت فروق قليلة بين مجموعتي الدراسة؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائياً فقط في قيم معاملات الارتباط بين حب الاستطلاع الشكلي وكل من الطلاقة والدرجة الكلية للخيال الإبداعي ولصالح المجموعة الفائقة تحصيلياً. وبذلك تشير هذه النتيجة إلى تحقق فرض الدراسة الثاني جزئياً؛ حيث اتضح أن أثر المستوى التحصيلي قد ظهر في العلاقة بين حب الاستطلاع الشكلي وكل من الطلاقة والدرجة الكلية للخيال الإبداعي فقط ولصالح مجموعة المرتفعين تحصيلياً، ولم يظهر هذا الأثر في بقية العلاقات.

الفرض الثالث، والذي ينص على:

يتنبأ كل من دافع حب الاستطلاع(الاستجابي، الشكلي) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي بالخيال الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

لاختبار صحة الفرض السابق والذي يهدف للكشف عن دلالة معاملات التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال كل من دافع حب الاستطلاع الإستجابي والشكلي، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية-عينة الدراسة-استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي(Stepwise Multiple Regression Analysis(SMRA **وذلك لعينة الدراسة ككل(ن=٣١١ تلميذاً) ومجموعتي الفائقين والمنخفضين تحصيلياً(ن=٧٨ تلميذاً) على حده. وذلك بعد التحقق من فرضيات استخدام هذا التحليل؛ وذلك من حيث حجم العينة، المصاحبة الخطية المتعددة والأحادية، القيم المتطرفة، الاعتدالية، الخطية، تجانس التباين، واستقلالية البواقي**(Stevens, 1996: 92-96)**، وتوضح الجداول(من٦ إلى ١٢) التالية نتائج هذه التحليلات:**

أولاً، عينة الدراسة ككل:

جدول(٦)

دلالة نموذجي الانحدار المتعدد التدريجي من خلال تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار على الخيال الإبداعي لدي التلاميذ عينة الدراسة(٣١١ تلميذاً).

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط المتعدد	نسبة الإسهام
١	الانحدار	١٩٢١٩٧٠,٠٢	١	١٩٢١٩٧٠,٠٢	٨٣,٨٩	٠,٠٠١	٠,٤٦٢	٠,٢١٤
	الباقي	٧٠٧٩٧٥٧,٣١	٣٠٩	٢٢٩١١,٨٤				
	المجموع الكلي	٩٠٠١٧٢٧,٣٣	٣١٠					
٢	الانحدار	٢٢٠٨٣٧٩,٦٩	٢	١١٠٤١٨٩,٨٤	٥٠,٠٦	٠,٠٠١	٠,٤٩٥	٠,٢٤٠
	الباقي	٦٧٩٣٣٤٧,٦٥	٣٠٨	٢٢٠٥٦,٣٢				
	المجموع الكلي	٩٠٠١٧٢٧,٣٤	٣١٠					

يتضح من الجدول(٦) وجود نموذجين للانحدار، تضمن الأول أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي بمعامل ارتباط متعدد قدره(٠,٤٦٢) وبنسبة إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي تبلغ(٢١,٤٪). وتضمن النموذج الثاني كل من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، وحب الاستطلاع

الشكلي بمعامل ارتباط متعدد قدره(٠,٤٩٥) وبنسبة إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي تبلغ(٢٤٪). والجدول(٧) التالي يوضح دلالة المتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار في كلى النموذجين:

جدول(٧)

دلالة معاملات التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال المتغيرات لدى التلاميذ عينة الدراسة (٣١١ تلميذاً).

النموذج	المتغيرات	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	قيمة Beta		
١	الثابت	٣٠٩,٥٦	٢٨,٤٨	٠,٤٦٢	١٠,٨٧	٠,٠٠١
	أسلوب الاستقلال عن المجال لإدراكي	٢٩,٤٧	٣,٢٢		٩,١٦	٠,٠٠١
٢	الثابت	٩٩,١٢	٦٤,٧٤	٠,٣٤٢	١,٥٣	غير دالة
	أسلوب الاستقلال عن المجال لإدراكي	٢١,٨٢	٣,٨١		٥,٧٤	٠,٠٠١
	دافع حب الاستطلاع الشكلي	٨,٥٨	٢,٣٨	٠,٢١٥	٣,٦١	٠,٠٠١

من الجدول(٧) وباعتماد النموذج الثاني الذي اشتمل على كل من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، وحب الاستطلاع الشكلي ذات أكبر معامل ارتباط متعدد(٠,٤٩٥) ونسبة إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي(٢٤٪) لدى التلاميذ عينة الدراسة ككل، ويمكن التوصل إلى معادلة الانحدار التالية:

الخيال الإبداعي=٩٩,١٢+٢١,٨٢(أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي)+ ٨,٥٨(حب الاستطلاع الشكلي)

بالإضافة إلى المعادلة السابقة يمكن التنبؤ بالخيال الإبداعي للتلاميذ-عينة الدراسة ككل-من خلال كل من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، وحب الاستطلاع الشكلي بمعاملات تنبؤ معيارية كما بالمعادلة التالية:

الخيال الإبداعي=٠,٣٤٢(أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي)+ ٠,٢١٥(حب الاستطلاع الشكلي)

ثانياً، عينة الفائقين تحصيلياً:

جدول(٨)

دلالة نموذج الانحدار الانحدار المتعدد التدريجي من خلال تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار على الخيال الإبداعي لدي التلاميذ الفائقين تحصيلياً- عينة الدراسة(٧٨ تلميذاً).

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط المتعدد	نسبة الإسهام
١	الانحدار	٧١٢٩١٤,٣٧	١	٧١٢٩١٤,٣٧	٣١,١١	٠,٠٠١	٠,٥٣٩	٠,٢٩٠
	الباقي	١٧٤١٤٨٠,٥١	٧٦	٢٢٩١٤,٢٢				
	المجموع الكلي	٢٤٥٤٣٩٤,٨٨	٧٧					

يتضح من الجدول(٨) وجود نموذج للانحدار، تضمن أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي فقط بمعامل ارتباط متعدد قدره(٠,٥٣٩) وبنسبة إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي تبلغ(٢٩٪). والجدول(٩) التالي يوضح دلالة المتغير الداخل في معادلة الانحدار لهذا النموذج:

جدول(٩)

دلالة معاملات التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال المتغيرات لدى التلاميذ الفائقين تحصيلياً- عينة الدراسة (٧٨ تلميذاً).

النموذج	المتغير	المعاملات غير المعيارية: معامل الانحدارB	المعاملات غير المعيارية: الخطأ المعياري	المعاملات المعيارية: قيمة Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الثابت	٨٢,٢٨	١١٠,٢٥		٠,٧٥	غير دالة
	أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي	٥٣,٩١	٩,٦٧	٠,٥٣٩	٥,٥٨	٠,٠٠١

من الجدول(٩) يتضح أن النموذج اشتمل على أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي فقط بمعامل ارتباط متعدد(٠,٥٣٩) ونسبة إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي(٢٩٪) لدى التلاميذ الفائقين تحصيلياً-عينة الدراسة-ويمكن التوصل إلى معادلة الانحدار التالية:

الخيال الإبداعي=٨٢,٢٨+٥٣,٩١(أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي)

بالإضافة إلى المعادلة السابقة يمكن التنبؤ بالخيال الإبداعي للتلاميذ الفائقين تحصيلياً-عينة الدراسة-من خلال أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي بمعامل تنبؤ معياري كما بالمعادلة التالية

الخيال الإبداعي=٠,٥٣٩ (أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي)

ثالثاً، عينة المنخفضين تحصيلياً:

جدول(١٠)

دلالة نموذج الانحدار المتعدد التدريجي من خلال تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار على الخيال الإبداعي لدي التلاميذ المنخفضين تحصيلياً- عينة الدراسة(٧٨ تلميذاً).

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط المتعدد	نسبة الإسهام
١	الانحدار	١٥٩٣٦٤,٨٠	١	١٥٩٣٦٤,٨٠	٩,٤٥	٠,٠١	٠,٣٣٣	٠,١١١
	الباقي	١٢٨١٩٢٢,٣٨	٧٦	١٦٨٦٧,٤٠				
	المجموع الكلي	١٤٤١٢٨٧,١٨	٧٧					

يتضح من الجدول(١٠) وجود نموذج للانحدار، تضمن أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي فقط بمعامل ارتباط متعدد قدره(٠,٣٣٣) وبنسبة إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي تبلغ(١١,١٪). والجدول(١١) التالي يوضح دلالة المتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار لهذا النموذج:

جدول(١١)

دلالة معاملات التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال المتغيرات لدى التلاميذ المنخفضين حصيلياً عينة الدراسة (٧٨ تلميذاً).

النموذج	المتغير	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		معامل الانحدارB	الخطأ المعياري	قيمة Beta		
١	الثابت	٣٣٢,٨٢	٤٠,٠٩	٠,٣٣٣	٨,٣٠	٠,٠٠١
	أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي	١٧,٩٥	٥,٨٤		٣,٠٧	٠,٠١

من الجدول(١١) يتضح أن النموذج اشتمل على أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي فقط بمعامل ارتباط متعدد(٠,٣٣٣) ونسبة إسهام في التباين

الكلي لدرجات الخيال الإبداعي(١١,١٪) لدى التلاميذ المنخفضين تحصيلياً- عينة الدراسة- ويمكن التوصل إلى معادلة الانحدار التالية:

الخيال الإبداعي=٣٣٢,٨٢+١٧,٩٥(أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي)

بالإضافة إلى المعادلة السابقة يمكن التنبؤ بالخيال الإبداعي للتلاميذ التلاميذ المنخفضين تحصيلياً-عينة الدراسة- من خلال أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي بمعامل تنبؤ معيارية كما بالمعادلة التالية:

الخيال الإبداعي=٠,٣٣٣(أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي)

وبذلك تشير النتائج الفرعية السابقة إلى تحقق فرض الدراسة الثالث جزئياً؛ حيث أمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للخيال الإبداعي للتلاميذ-عينة الدراسة ككل-من خلال كل من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، وحب الاستطلاع الشكلي، وبنسبة إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي تبلغ(٢٤٪). أما في حالتي التلاميذ الفائقين والمنخفضين تحصيلياً-عينة الدراسة-فقد أمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للخيال الإبداعي للتلاميذ في الحالتين من خلال من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي فقط وبنسبتي إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي بلغتا(٢٩٪) و(١١,١٪) للمرتفعين والمنخفضين تحصيلياً على الترتيب.

ملخص نتائج الدراسة:

من خلال تحليل البيانات بالطرق والأساليب الإحصائية الملائمة، أمكن التوصل إلى النتائج الآتية:

١. وجود علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) متباينة في الحجم بين الخيال الإبداعي(الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية) من ناحية، وكل من دافع حب الاستطلاع الشكلي والدرجة الكلية لدافع حب الاستطلاع وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي من ناحية أخرى. وبين الأصالة ودافع حب الاستطلاع الاستجابي عند مستوى (٠,٠٥) فقط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية-عينة الدراسة- بمملكة البحرين.

٢. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين مجموعتي البحث الفائقين و المنخفضين تحصيلياً في قيم معاملات الارتباط بين كل من الطلاقة والدرجة الكلية للخيال الإبداعي، ودافع حب الاستطلاع الشكلي، ولصالح مجموعة التلاميذ فائقي التحصيل. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في قيم معاملات الارتباط بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية) من ناحية، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدركي من ناحية أخرى ؛ أي لا أثر للمستوى التحصيلي في هذه الارتباطات.

٣. أمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للخيال الإبداعي للتلاميذ-بالنسبة لعينة الدراسة الكلية-من خلال كل من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي ودافع حب الاستطلاع الشكلي، واللذان يسهما معاً بسبة (٣٤٪) من التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي، بمعاملي تنبؤ معياريين مقدراهما (٠,٢٣٤) و(٠,٢١٥) على الترتيب. بينما تم استبعاد دافع حب الاستطلاع الاستجابي من معادلة التنبؤ. أما بالنسبة لمجموعتي التلاميذ الفائقين والمنخفضين تحصيلياً-عينة الدراسة-فقد أمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للخيال الإبداعي للتلاميذ في الحالتين من خلال أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي فقط وبنسبتي إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي بلغتا (٢٩٪) و(١١,١٪) للمرتفعين والمنخفضين تحصيليا، وبمعاملي معياريين مقدارهما (٠,٥٣٩) و(٠,٣٣٣) على الترتيب. وتم استبعاد كل من دافعي حب الاستطلاع الاستجابي والشكلي.

تفسير النتائج ومناقشتها:

يحاول الباحث في هذا الجزء تفسير ومناقشة ما كشفت عنه الدراسة الحالية من نتائج، وما تنطوي عليه هذه النتائج من دلالات ومعانٍ، مع محاولة ربطها بنتائج الدراسات السابقة، وذلك في ضوء الإطار النظري وأهداف وفروض الدراسة التي سبق تحديدها كالتالي:

فقد أشارت نتيجة الفرض الأول إلى وجود علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) متباينة في الحجم بين الخيال الإبداعي

(الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية) من ناحية، ودافع حب الاستطلاع الشكلي والدرجة الكلية لدافع حب الاستطلاع من ناحية أخرى، وبين الأصالة ودافع حب الاستطلاع الاستجابي عند مستوى (٠,٠٥) فقط. ويمكن تفسير هذا في ضوء طبيعة مفهومي الخيال الإبداعي ودافع حب الاستطلاع؛ حيث يشير هادي الهيتي(١٩٨٦) إلى أن الخيال وحب الاستطلاع عمليتان تسيران معاً في طريق واحد عند الأطفال الأسوياء ولكنهما يتداخلان أو يتقابلان عند الأطفال غير الأسوياء. ويتفق هذا مع ما يراه حسام أبو سيف (٢٠٠٣) من أن الخيال يتم من خلال مضمون النمو العقلي لدى الإنسان من حيث كونه عملية عقلية عليا، كما أن له أبعاداً متعددة دلت عليه وتضافرت لحدوثه، وهنا يكمن البعد المعرفي للمفهوم من حيث كونه مجموعه من العمليات المعرفية: كالحدس والتفكير والإبداع وحب الاستطلاع ويظهرون كمنظومة واحدة متكاملة، وتتفق لينكمير (Linkemer, 2006) مع ما سبق؛ حيث ترى أن الخيال وحب الاستطلاع وجهان لعملة واحدة. ويتفق هذا أيضاً مع ما أشار إليه ايبرل (Eberle, 1997) في نموذجه SCAMPER في الوجه الثالث للنموذج من أن حب الاستطلاع احد العمليات الوجدانية في التفكير الإبداعي.

وهذا إن دل على شئ فإنه يدل على أن الإبداع يظهر لدى الأفراد الذين يتوافر لديهم الدافعية وحب الاستطلاع والخيال كما يتجلى في سلوكياتهم مثل البحث والاستكشاف والحلول للأسئلة، والتمتع بقدر كبير من الانفتاح على المجهول أو الجديد والاتصاف بالمرونة واللامجاراة وعدم الجمود والقدرة على التعبير عن الذات والتمتع بالأصالة. ويرى الباحث أن الخيال يؤدي إلى تشكيل صوراً جديدة من خلال دمج وتركيب بين مكونات الذاكرة والإدراك التي تشكلت من قبل. وهذا التشكيل إنما تم بفضل كمية المخزون من الصور والخبرات السابقة التي تم تحصيلها عن طريق دافع حب الاستطلاع؛ وبهذا نجد أن التلاميذ الأكثر فضولاً يمتلكون مخزونا كبيراً من الصور والخبرات السابقة التي تساعدهم في تشكيل أكبر قدراً من الصور الجديدة من خلال ما يمتلكه من رصيد يساهم في رفع مستوى الطلاقة والمرونة التي تسهم بقدر كبير في وجود الأصالة لديه والمتمثلة في المنتج الخيالي المتميز.

كما يمكن تفسير ظهور دلالات إحصائية للعلاقات بين الخيال الإبداعي ومكوناته، وحب الاستطلاع الشكلي في ضوء محتوى أداتي القياس لكل منهما؛ حيث اعتمدتا على التفكير البصري المتمثل في الأشكال الغامضة وغير المألوفة. وهذا قد يكون مبرراً لعدم ظهور هذه الدلالات في حالة حب الاستطلاع الاستجابي (اللفظي) فيما عدا مع قدرة الأصالة والتي تعتمد الجدة والندرة الإحصائية.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة كل من تورانس و صلاح مراد (Torrance&Mourad,1978)، ستريكر (Streeker1983)، محمد إسماعيل (١٩٨٤)، محمد سعودي (١٩٨٩)، أحمد عبادة (١٩٩٢)، برسل (Purcell, 1993)، عبداللطيف خليفة (١٩٩٤)، جنج هي (Jinga-He, 1997)، إبراهيم الشافعي وعبد الحميد رجيعة (٢٠٠٠)، وصلاح مراد و فوزية هادي (٢٠٠٦)؛ من حيث توصلها إلى وجود علاقات ارتباطيه دالة إحصائيا بين التفكير الإبداعي أو الخيال و دافع حب الاستطلاع على عينات بالمراحل التعليم المختلفة عامة والتعليم الابتدائي خاصة.

ومن ناحية أخرى فقد أشارت نتيجة الفرض الأول كذلك إلى وجود علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) متباينة في الحجم بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية) من ناحية، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي من ناحية أخرى. ويمكن تفسير هذا في ضوء طبيعة مفهومي الخيال الإبداعي وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي؛ فالخيال يمثل نقطة رئيسة Crux يتقاطع ويتفاعل عندها الإدراك والذاكرة وتوليد الأفكار والانفعال، وغير ذلك مما تتضمنه حياتنا وفاعليتنا. والخيال الإبداعي ما هو إلا تصرف الفكر في المدركات الحسية والوجدانية، وابتداع صور حديثة من تأليف تلك المدركات بعضها إلى بعض على هيئة لا مثال لها في الخارج.(Egan, 1992: 3) والتمثيل الإبداعي يشتمل على منظور زمني متفتح؛ فخلال النشاط الخيالي تُمزج صور وخبرات وتوقعات الأزمنة الثلاثة (الماضي والحاضر والمستقبل) ومن خلال هذا الامتزاج ينتج المركب الجديد والمنتج الخيالي الإبداعي المتميز (شاكر عبدالحميد، ١٩٩٠: ٦٣٤).

ومن ثم يلعب الخيال دوراً أساسياً في عملياتنا المعرفية بصفة عامة، وفي الإدراك بصفة خاصة؛ وهذا الإدراك يتم معالجته من خلال الأساليب المعرفية، والتي تعرف على أنها عادات تتعلق بطرق تنظيم المدركات والخبرات وتناول المعلومات لدى الفرد. كما يُشار إليها على أنها ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه وما يدركه حوله وفي أسلوب تنظيمه لخبراته في الذاكرة، وفي أساليب استدعاءه لما هو مختزن بالذاكرة؛ أي أنها الاختلافات الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير. كم أنها ترتبط بالفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات وفهم الذات(نادية شريف، ١٩٨١: ١٢٥؛ Messick, 1984: 63). ويرى الباحث أن الخيال يؤدي إلى تشكيل صوراً جديدة من خلال دمج وتركيب بين مكونات الذاكرة والإدراك التي تشكلت من قبل، وهذا التشكيل تم تحصيله عن طريق الإدراك وما يرتبط به من عمليات معرفية؛ وبذلك يرتبط كل من الإبداع والخيال بالأساليب المعرفية عامة، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي خاصة(محمود منسي، ١٩٨١).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل سكمدلر،(Schmeidler, 1965) و فوريشا (Forisha, 1983) والتي ومن ضمن ما توصلتا إليه من نتائج على عينات من طلبة الجامعة إلى وجود علاقات دالة إحصائياً بين الإبداع والخيال، وبين الإبداع والتحكم في الخيال. وأن الخيال والإبداع يتوقف على نوع الأسلوب المعرفي المسيطر أو السائد، وموقع الفرد على هذين البعدين؛ فقد تبين من خلال تحليل المكونات الأساسية أن الإبداع والخيال لايرتبطان بعامل نوعي واحد، بل يرتبطان بالعديد من متغيرات الشخصية؛ فالعلاقة بينهما تتشكل بالوظائف المختلفة للأساليب المعرفية. ودراسة حمد عبدالنبي(١٩٩٨) والتي توصلت إلى وجود تأثير دال إحصائياً بالنسبة للاستقلال الإدراكي على الأداء الفني الإبداعي لعينة من طلبة الفرقة الرابعة بشعبة التربية الفنية من كلية التربية النوعية بالفيوم عند مستوى دلالة(٠,٠٥). ودراسة شاكر عبدالحميد(١٩٩٩) والتي من ضمن ما توصلت إليه وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الطلاقة والمستوى المتوسط من الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى عينة الذكور؛ وذلك ضمن عينة مكونة من(٢٨٢) طالباً وطالبة من طلاب كلية الآداب بجامعة القاهرة.

أما فيما يتصل بنتيجة الفرض الثاني، والتي تمثلت في عدم وجود فروق دالة إحصائياً في بين مجموعتي التلاميذ-عينة الدراسة- الفائقين والمنخفضين تحصيلياً في العلاقات بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية) من ناحية، ومن كل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي، والدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الادراكي من ناحية أخرى، فيما عدا في حالتي الطلاقة والدرجة الكلية للخيال الإبداعي، ودافع حب الاستطلاع الشكلي، ولصالح مجموعة التلاميذ فائقي التحصيل. فإن هذا يدل على أن مستوى التحصيل الدراسي (الفائق، المنخفض) لايعلب دوراً مؤثراً ذو دلالة إحصائياً في هذه العلاقات إلا بقدر قليل تمثل في حالتي الطلاقة والدرجة الكلية للخيال الإبداعي مع دافع حب الاستطلاع الشكلي؛ على الرغم من ظهور دلالات إحصائية لأعلب الارتباطات في حالتي الفائقين والمنخفضين تحصيليا، ولم تظهر دلالة إحصائية للفروق بين هذه الارتباطات. وهذا يؤكد طبيعة العلاقات الارتباطية الموجبة بين كل من الخيال الإبداعي وكل من دافع حب الاستطلاع وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي بصرف النظر عن المستوى التحصيلي (الفائق، والمنخفض).

ويتفق هذا مع نتائج الفرض الثالث؛ والتي أظهرت إمكانية التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال كل من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، وحب الاستطلاع الشكلي بمعامل ارتباط متعدد قدره (٠,٤٩٥) وبنسبة إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي تبلغ (٢٤٪)، وذلك بالنسبة لعينة الدراسة الكلية. أما في حالتي المجموعتين فائقي ومنخفضي التحصيل الدراسي فلم يتنبأ بالخيال الإبداعي إلا أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي فقط وبنسبتي إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي بلغتا (٢٩٪) و(١١,١٪) للمرتفعين والمنخفضين تحصيليا، وبمعاملي معياريين مقدارهما (٠,٥٣٩) و(٠,٣٣٣) على الترتيب. وتم استبعاد كل من دافعي حب الاستطلاع الاستجابي والشكلي. وهذا يدل على أن الخيال الإبداعي في مجموعات التحصيل الطرفية (الفائقين، والمنخفضين) يتأثر بأسلوب الاستقلال الإدراكي فقط؛ والذي يمكن التنبؤ به من خلاله، أما دافع حب الاستطلاع بصفة عامة ودافع حب الاستطلاع الشكلي بصفة خاصة فيظهر

دورهم في التنبؤ بالخيال الإبداعي بجانب أسلوب الاستقلال الإدراكي في حالة مجموعات التلاميذ العادية والمتباينة تحصيلياً (التي تشتمل على كل من الفائقون، المتوسطون، والمنخفضون). ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما تقرره إجن (Egan, 1992) عن طبيعة الخيال من أنه يمثل نقطة رئيسة Crux يتقاطع ويتفاعل عندها الإدراك والذاكرة وتوليد الأفكار والانفعال، وغير ذلك مما تضمنه حياتنا وفاعليتنا. وأن الخيال الإبداعي ما هو إلا تصرف الفكر في المدركات الحسية والوجدانية، وابتداع صور حديثة من تأليف تلك المدركات بعضها إلى بعض على هيئة لا مثال لها في الخارج. كما يدل على أن المتفوق والمنخفض تحصيلياً يعتمدون في خيالهم على أسلوبهم المعرفي والمتمثل في هذه الدراسة في أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي فقط؛ والذي يتسم بالاستقرار النسبي. بينما يختفي دافع حب الاستطلاع بكل أشكاله.

توصيات الدراسة:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، ومن منطلق تفسيرات ومناقشات الباحث لهذه النتائج، يمكن صياغة التوصيات في المحاور التالية:

أولاً، في مجال البيئة الأسرية:

١. تشجيع الأسرة على إتاحة الفرصة لأبنائها للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بحرية.
٢. تنظيم وإجراء ورش عمل ودورات تدريبية للوالدين باعتبارهم الحاضن التربوي الأول للطفل لإثراء وعيهم ومعرفتهم بأهمية تكوين الشخصية المستقلة للطفل، وتنمية دافع حب الاستطلاع، وإثارة الأسئلة لديه وتحفيز الخيال الإبداعي والإيجابي.
٣. نشر الثقافة المعرفية لدى الوالدين لمعرفة ما تعبيه الأساليب المعرفية ودوره في عمليتي التعليم والتعلم؛ بما يساعدهم على توجيه وإرشاد أبناءهم نحو الدراسات الأكثر مناسبة لهم.
٤. تنمية هوايات الطفل المختلفة وتوجيهها خلال مراحل دراسته المختلفة، وعدم اقتصار الاهتمام الشديد على التحصيل الدراسي فقط؛ فالهويات

تنمي حب الجمال والتذوق بما يؤدي إلى إشباع حاجاتهم إلى الاستطلاع والمعرفة وتنمية الخيال لديهم.

ثانياً، في مجال البيئة المدرسية:

١. تهيئة البيئة المدرسية لتكون جاذبة وأكثر إثارة بما توفره من إمكانات وأنشطة تثير خيال التلاميذ وحب استطلاعهم، مع الأخذ في الاعتبار ما يميزهم من أساليب معرفية.
٢. إعادة النظر في محتويات المقررات الدراسية، من خلال إعادة صياغتها في صورة مشكلات ومواقف معتمدين في ذلك على ما يميز التلاميذ من أساليب معرفية، ومشاركتهم في الوصول إلى الحلول المختلفة بما يؤدي إلى تحسين الحساسية للمشكلات وحب الاستطلاع لديهم.
٣. ينبغي أن تتسم المناهج المدرسية بالتقبل والتشجيع والدعم والمساندة للتلاميذ بما يساعدهم في التعبير بحرية وتلقائية عن أفكارهم، حتى يصلوا إلى خبرات جديدة وإبداعية تنمي لديهم الاتجاهات الايجابية نحو حب الاستطلاع والفضول المعرفي والخيال الإبداعي.
٤. إدخال كل من دافع حب الاستطلاع وأسلوب(الاعتماد-الاستقلال) عن المجال الإدراكي والخيال الإبداعي، وتطبيقاتهم في الممارسات التعليمية بما يؤدي إلى تسهيل عملية الاكتشاف لدى التلاميذ عن طريق التخيل في المواقف التعليمية-التعلمية.
٥. التعرف على الأساليب المعرفية عامة وأسلوب(الاعتماد-الاستقلال) عن المجال الإدراكي خاصة، والمميزة للتلاميذ مما يساعد على توجيهم لنوعية المواقف التعليمية المناسبة لهم بما يؤدي إلى استثارة الإبداع والخيال الإبداعي لديهم.
٦. الاهتمام بإعداد البرامج التدريبية وورش العمل للمعلمين قبل وأثناء الخدمة بهدف إكسابهم المهارات التي تعمل على تكوين ثقافة تربوية تساعدهم وتمكنهم من تنمية الخيال الإبداعي وتحفيز حب الاستطلاع، والتعرف على الأساليب المعرفية المميزة لتلاميذهم والاعتماد عليها في بناء مواقف تعليمية-تعلمية.

٧. استخدام المناهج الموازية (مواد تعليمية إثرائية جديدة خارج المناهج التقليدية) في المراحل التعليمية المختلفة يكون محتواها قائم على الخيال والإبداع الحر، بما توفره من مثيرات متعددة ومتنوعة للتلاميذ حتى تتيح لهم إمكانية التعجب والتساؤل والتجريب والتفكير والبحث والاختبار والملاحظة بما يساعدهم على النمو المتكامل.

ثالثاً، في مجال المجتمع (التفاعل بين الأسرة والمدرسة ومؤسسات المجتمع الأخرى):

١. توفير الفرص للتفاعل الايجابي بين البيئتين الأسرية والمدرسية التي تساعد على توفير أنشطة وتدريبات موجهة لاستثارة الجوانب المختلفة الخاصة بكل من الإبداع والخيال الإبداعي وحب الاستطلاع؛ وذلك لا يكون ممكناً إلا من خلال إيجاد بيئة مدرسية تدعم عمليات التعبير عن الاهتمامات والمواهب، وبيئة منزلية تتسم بالدفء، واتساق المعايير وتعمل على توفير الظروف المنزلية والمدرسية المناسبة للأطفال لكي يعبروا عن قدراتهم الإبداعية والخيالية والاستكشافية المختلفة بطريقة تتسم بالايجابية والفاعلية.

٢. إعداد برامج تليفزيونية للأطفال تكون قائمة على الخيال والإبداع وحب الاستطلاع تتناول المفاهيم العلمية والأدبية بشيء من البساطة والوضوح والتحدي واستثارة قدرات الأطفال، وتكون مرتبطة بميولهم واهتماماتهم.

المراجع:

إبراهيم الشافعي، وعبدالحميد رجيعة. (٢٠٠٠). علاقة دافعية الانجاز وحب الاستطلاع بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من الجنسين: دراسة تنبؤية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٠ (٢٨)، ٧١-١١١.

إبراهيم الصاوي سيد أحمد. (٢٠٠٦). دراسة عامليه للخيال العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية.

أحمد عبداللطيف عبادة. (١٩٩٢). دافع حب الاستطلاع في علاقاته بقدرات وسمات الابتكارية في ضوء بعض متغيرات البيئة الأسرية لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدولة البحرين. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ٢، ٣٠٣-٣٤١.

أحمد محمد شبيب حسن. (١٩٩١). أثر استخدام برنامج تدريبي على تنمية حب الاستطلاع لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١، ١٩١-٢٠٠.

أحمد مهدي مصطفى، وإسماعيل الفقي. (١٩٩٣). دراسة الفروق في التفكير والدافع المعرفي وحب الاستطلاع لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧.

أماني ناصر. (٢٠٠٦). التكييف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في هذه المادة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

أنور محمد الشرقاوي. (١٩٩٠). الأساليب المعرفية في البحوث العربية: بحوث التخصص والاختيار الدراسي المهني. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٦، ١٤.

أنور محمد الشرقاوي. (١٩٩٢). علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أنور محمد الشرقاوي. (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي المعاصر (ط٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أنور محمد الشرقاوي، وسليمان الخضري الشيخ. (٢٠٠٢). اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية): كراسة التعليمات (ط٥). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

بدر عمر العمر. (١٩٩٦). علاقة الإبداع بالخيال والذكاء. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة المنيا، ١٩، ٤٩-٨٣.

برناديت دوفي. (٢٠٠٦). دعم الإبداع والخيال في سنوات الطفولة المبكرة. (ترجمة: بهاء شاهين). القاهرة: مجموعة النيل العربية.

جيهان راشد العمران. (٢٠٠٠). في بيتنا موهوب. مجلة المعرفة السعودية. وزارة المعارف، ٦١.

حامد عبدالسلام زهران. (١٩٧٧). علم النفس الاجتماعي (ط٤). القاهرة: عالم الكتب.

حسام أحمد أبو سيف. (٢٠٠٣). الأبعاد الأساسية لقدرة الخيال عبر مراحل ارتقائية مختلفة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا، جمهورية مصر العربية.

حسام أحمد أبو سيف. (٢٠٠٥). الخيال عبر العمر من الطفولة إلى الشيخوخة. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

حسين عبد الباسط حسن. (٢٠٠٠). الخيال العلمي كمدخل لإثراء فن النحت. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.

حمد محمود عبدالنبي. (١٩٩٨). دور كل من الاستقلال الإدراكي وتحمل الغموض في الأداء الإبداعي. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

خليل ميخائيل معوض. (١٩٨٣). سيكولوجية النمو (الطفولة والمراهقة). القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.

خيري المغازي عجاج. (٢٠٠٠). دافعية حب الاستطلاع الابتكارية الأولية. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

رمضان محمد القذافى. (٢٠٠٤). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

زكية غلوم أشكناني. (١٩٩٩). العلاقة بين دافع حب الاستطلاع والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى الأطفال المتفوقين وغير المتفوقين بمرحلة ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

سعيد العزة. (٢٠٠٠). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سليمان الخضري الشيخ، أنور محمد الشيخ، ونادية عبدالسلام. (١٩٧٨). بطارية العوامل المعرفية العاملية (اختبار الأشكال المتوازية). القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

سمر روحي الفيصل. (٢٠٠٠). الخيال والتخييل في أدب الأطفال. مجلة الطفولة العربية (الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية)، ٢، ٥٤-٧٠.

سهير أنور محفوظ. (١٩٩٤). التخيل العقلي لدى طلاب الجامعة في علاقته بالأسلوب المعرفي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٨، ١٦٩-١٩٥.

السيد نجم. (٢٠٠٤). طفل القرن الحادي والعشرين (ذكاء، موهبة، معرفة، جمال). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

شاكر عبدالحميد. (١٩٩٠). الصور العقلية والخيال الإبداعي. في: عبدالحليم محمود السيد. (محرر). علم النفس (٥٩٩-٦٤٢). القاهرة: دار غريب للنشر والطباعة.

شاكر عبدالحميد. (١٩٩٦). مقدمة حول علم نفس الإبداع. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

شاكر عبدالحميد. (١٩٩٧). العملية الإبداعية في فن التصوير. القاهرة: دار قباء.

شاكر عبدالحميد. (١٩٩٨). الخيال وحب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية. مجلة علم النفس، ٤٧، ١١٦-١٣٢

شاكر عبدالحميد. (١٩٩٩). علاقة الاعتماد-الاستقلال عن المجال بالإبداع. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب، ٥٢، ٩٠-١٢٧.

شاكر عبدالحميد. (٢٠٠٠). علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية. في: شاكر عبد الحميد، وعبد اللطيف خليفة. دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال. (١٢٣-١٥٥). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

شاكر عبدالحميد. (٢٠٠٦). علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية. في: شاكر عبد الحميد، وعبد اللطيف خليفة. دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال (ط٢، ١٢٣-١٥٥). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

شاكر عبدالحميد. (٢٠٠٩). الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضي. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة علم المعرفة، ع(٣٦٠).

شاكر عبدالحميد، وعبداللطيف خليفة. (٢٠٠٦). مقياس حب الاستطلاع اللفظي والشكلي. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

شيخة السكار. (٢٠٠٣). الموهوبون والمتميزون. مجلة المعلم، تاريخ السحب ٢٧ ديسمبر ٢٠٠٨ من
http://www.almualem.net/saboora/showthread.php?t=762.

صالح محمد أبو جادو، ومحمد بكر نوفل. (٢٠٠٧). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

صلاح أحمد مراد، وفوزية عباس هادي. (٢٠٠٦). أثر الاستقصاء الموجه في تنمية حب الاستطلاع والقدرات الابتكارية والتحصيل في العلوم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، ٢، ٩٧-١١٨.

صلاح الدين محمود علام. (٢٠٠٢). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

طلعت منصور. (٢٠٠٣). أطفال ما قبل المدرسة. مجلة الطفولة والتنمية، الكويت: المجلس العربي للطفولة والتنمية، ٣(١٢)، ١٤٩-١٥٥.

عبدالتواب يوسف. (٢٠٠٢). تنمية خيال الطفل. بيروت: دار الفكر المعاصر.

عبدالحليم محمود السيد، وآخرون. (١٩٧٩). آراء وخبرات العاملين في مسرح الأطفال في مصر. القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية.

عبدالحليم محمود السيد، وآخرون. (١٩٨٨). علم النفس العام. القاهرة: دار آتون للنشر.

عبدالرحمن سليمان. (٢٠٠٤). معجم التفوق العقلي. القاهرة: عالم الكتب.

عبداللطيف خليفة. (٢٠٠٠ب). علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الإعدادية. في: شاكر عبدالحميد، وعبداللطيف خليفة. دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال (ط٢، ١٥٧-٢٠٧). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

عبداللطيف خليفة. (٢٠٠٦). علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الإعدادية. في: شاكر عبد الحميد، وعبد اللطيف خليفة. دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال. (ط٢، ١٥٧-٢٠٧). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

عبدالعزيز جادو. (٢٠٠١). علم نفس الطفل وتربيته. الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

عبداللطيف خليفة. (٢٠٠٠أ). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار الغريب.

عبداللطيف خليفه. (١٩٩٤). علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة العربية للتربية، تونس، ١٤(١)، ١٤٨-٨٤.

عبدالله ناصر السدحان. (٢٠٠٤). علاقة الترويح بالتفوق الدراسي: دراسة ميدانية على طلبة الصف الثالث في المدارس الثانوية بمدينة الرياض. المجلة التربوية، ٧٠(١٨)، ١٩٧-٢٣٩.

عبدالمطلب أمين القيريطي. (١٩٨٧). الأسلوب الإدراكي المعرفي وعلاقته بالإبتكار الفني والخصائص النفسية لرسوم تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق،٢(٣)، ٩٣-١٤٤.

عبدالناصر سلامة الشبراوي. (١٩٩٩). فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة على تنمية الخيال العلمي للأطفال في تحصيلهن لأدبيات الخيال العلمي، واتجاههن نحو بعض المكتشفات العلمية المستقبلية، وأدائهن لتنفيذ برامج الخيال العلمي لأطفال الروضة. رسالة دكتوراه عير منشورة، كلية التربية، جامعة المينا، جمهورية مصر العربية.

عزيز سمارة، وآخرون. (١٩٩٣). سيكولوجية الطفل. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عصام على الطيب. (٢٠٠٦). أساليب التفكير، نظريات ودراسات وبحوث معاصرة. القاهرة: علم الكتب.

عصام علي الطيب، وربيع عبده رشوان. (٢٠٠٦). علم النفس المعرفي: الذاكرة وتشفير المعلومات. القاهرة: عالم الكتب.

عفاف أحمد عويس. (١٩٩٢). خيال الطفل المصري دراسة في تحليل مضمون ٣٦٥ قصة من خيال الأطفال في سن ٤- ٨. المجلس القومي لثقافة الطفل، جمهورية مصر العربية،٨، ٨٥-١٠٠.

عفاف أحمد عويس. (٢٠٠٣). سيكولوجية الإبداع عند الأطفال. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عفاف أحمد عويس. (٢٠٠٤). النمو النفسي للطفل. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

علي راشد. (٢٠٠٧). تنمية الخيال العلمي وصناعة الإبداع لدى الأطفال (مفهومه-أهميته-أهدافه-أنواعه-أساليب تدريسه). القاهرة: دار الفكر العربي.

علي صالح الهنداوي. (٢٠٠٢). علم نفس النمو والمراهقة. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

فؤاد حيدر. (١٩٩٢). علم النفس الاجتماعي: دراسات نظرية وتطبيقية. بيروت: دار الفكر العربي.

فتحي عبدالرحمن جروان. (١٩٩٨). الموهبة والتفوق والإبداع. العين: دار الكتاب الجامعي.

فتحي عبدالرحمن جروان. (٢٠٠٢). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

فتحي عبدالرحمن جروان. (٢٠٠٨). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم (ط٢). عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

فتحي مصطفى الزيات. (٢٠٠٤). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. (سلسلة علم النفس المعرفي). القاهرة: دار النشر للجامعات.

فياض سكيكر. (١٩٨٨). أطفال اليوم جيل الغد. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ٨٨، ٨٧-٩١.

لبنى سيد نظمي الهواري. (٢٠٠٦). أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي) على التفكير الإبتكاري لدى عينة من الطالبات المراهقات. مجلة دراسات الطفولة (نفسية-إجتماعية-إعلامية-طبية)، ١-١٠.

لينة الجنادي. (١٩٩٥). التفكير الإبتكاري وسمات الشخصية لدى المتفوقين تحصيلياً في المدارس الصناعية: دراسة ميدانية في المدارس الثانوية الصناعية بدمشق. مجلة جامعة دمشق، ١١ (٤١)، ٥٦-٩٢.

مجدي عبدالكريم حبيب. (٢٠٠٥). تنمية الإبداع داخل الفصل الدراسي في القرن الحادي والعشرين. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد أحمد سلامة. (١٩٨٥). حب الاستطلاع عند الأطفال. المؤتمر الأول لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة.

محمد المري اسماعيل. (١٩٨٤). العلاقة بين عوامل القدرة على التفكير الابتكاري وبعض جوانب الدافعية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

محمد المري إسماعيل. (١٩٩٢). مقياس دافع حب الاستطلاع .الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

محمد خليل سعودي. (١٩٨٩). دراسة لدافع حب الاستطلاع في علاقته ببعض قدرات التفكير الابتكاري. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر،جمهورية مصر العربية.

محمد محمود يونس. (٢٠٠٧). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات. الأردن: دار المسيرة.

محمود عبدالحليم منسي. (١٩٨١). العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري والمستوى الاقصادي الاجتماعي لدى أطفال المرحلة الابتدائية. بحوث في السلوك والشخصية،١، ١٠٧-١٣١

مراد علي سعد. (٢٠٠١). تأثير بعض مصادر الدعم الاجتماعي على السلوك الاستكشافي لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، جمهورية مصر العربية.

مصري عبدالحميد حنورة. (١٩٩٠). نمو الإبداع عند الأطفال وعلاقته بالتعرض لوسائل الاتصال. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة المنيا، ١٩، ٥-٢٣.

مصري عبدالحميد حنورة. (١٩٩٦). ما هو الخيال؟. مجلة مستقبل التربية العربية، ٢ (١)، ٢٧١-٢٧٥.

مصري عبدالحميد حنورة. (١٩٩٧). الإبداع وتنميته من منظور تكاملي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مصري عبدالحميد حنورة. (٢٠٠٣). الإبداع وتنميته من منظور تكاملي(ط٣). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مصري عبدالحميد حنورة، ونادية سالم. (١٩٩٠). نمو الإبداع عند الأطفال وعلاقته بالتعرض لتأثير وسائل الاتصال الجماهيرية. القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

نادية محمود شريف. (١٩٨١). الأنماط الإدراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ٩(٣)، ١٠٩-١٣٤.

نافذ نايف رشيد يعقوب. (٢٠٠٦). العلاقة بين الأسلوب المعرفي والتفكير الابتكاري. مجلة كلية المعلمين(العلوم التربوية)، ٦ (٢)، ٢٢٩-٢٦٨.

نبيل عبدالهادي أحمد السيد. (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي باستخدام حب الاستطلاع في اتجاهات التلاميذ نحو مادة الدراسات الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية.

نوال محمد عباس. (٢٠٠٢). أدب الخيال العلمي عند الأطفال. مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ١٦، ٢٦-٢٧.

هادي نعمان الهيتي. (١٩٨٦). أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

هانم أبو الخير. (١٩٩٢). دراسة تجريبية لتنمية دافع حب الاستطلاع لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.

هشام عبدالحميد محمد. (٢٠٠٧). الخيال وعلاقته بكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات مستقبلية، مركز دراسات المستقبل، جامعة أسيوط، ١٣، ٢٠٩-٢٣١.

هناء محمد عوض. (٢٠٠١). الخيال في الرسوم وعلاقته بالإبداع لدى الجنسين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.

يعقوب حسين نشوان. (١٩٩٣). الخيال العلمي لدى أطفال دول الخليج العربية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

Alman, S. (2000). Mental imagery and perception in hallucination prone individuals. Journal of nervous&mental disease,188(12), 830-836.

Altum, A. & Cakan, M. (2006). Undergraduate students'academic achievement, field dependent/independent cognitive styles and attitude towerd computer. Educational Technology &Society, 9(1), 289-297

Davis, G. A. (1992). Creativity is forever. USA: kendall/Hunt Publishing Company.

Eberle, B. (1997). SCAMPER: Creative games and activities for imagination development. Waco. TX: Pruforck Press.

Edelman, S. (1997). Curiosity and exploration. Retrieved December 24, 2008 form http://www.csun.edu/~vcpsy00h/students/explore.htm.

Egan, K. (1992). Imagination in teaching and learning. London: Roultedge.

Forisha, B. L. (1983). Relationship between creativity and mental imagery: Aquestion of cognitive styles?. In: A.A. Sheikh (ed.). Imagery: Current theory, research and application. New York: John Wiley Sons.

Gardner, H. (2006). Multiple intelligences: New horizons. New York: Basic Books.

Geakenbch, J., Heilman, N., Boyt, S.,& Laberge, S. (1985). The Relationship between Field independence and Lucid Dreminty Ability. Journal of Mental Imagery. 9, 9-20

Guilford, J. P. (1979). Cognitive psychology. California, San Diego: Edits Publishers.

Hansen, J. W. (1995). Student cognitive styles in postsecondary technology programs. Journal of Technology Education,6(2), 19-28.

Jingo-He. (1997). A research on creative thinking and tendency of creation in 10 and 12 gr-old children (Chinese). Psychological Science(China), 20(2), 176-198.

Lazarus, A. (1984). In The mind's eye The power of Imagery for personal enrichment. New York: The Guilford press.

Linkemer, B. (2006). Curiosity & Imagination. Retrieved December 27, 2008 form http://www.writeanonfictionbook.com/ARTICLES/Curiosity.pdf.

Lowenfeld, V., & Brittain, I.(1982). Creative and mental growth. New York :Macmillan.

Matthews, S. (2002). Parental bilingualism's relationship to creativity of parents and their children. Athens, Georgia, USA: The University of Georgia.

Maw, W. H. & Maw, E. M. (1970). Nature of Creativity in high and low Curiosity Boys. Development Psychology, 2, 325-329.

Maw, W. H., & Maw, E. M. (1976). Nature and assessment of human creativity. In: M. Paul (Ed.). Advances in psychological assessment (pp. 9-22). San Francisco: Javrey Boss Inc. Press.

Messick, S. (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. Educational Psychologist, 19(2), 59-74.

Necka, E. (1989). Stimulating curiosity. Gifted Education International, 6(1), 25-27.

Olson J.A. (1999). What academic librarians should know about creative thinking. The Journal of Academic Librarianship, 25(5), 383-389.

Penny, R. K., & McCan, B. (1964). The Children Reactive Curiosity Scale. Psychological Report, 15, 323-334.

Puccio, G. J. (1999). Two dimensions of creativity: Level and style. Buffalo, New York: International Center for Studies in Creativity.

Purrcell, J. H. (1993). The effect of the animation of gifted and talented programs on participation and their parents. Gifted Child Quarterly, 37(4-feb), 177-187.

Reber, A. (2009). The penguin dictionary of psychology. Hormonsworth: Penguin Books.

Richard, C. A., & David, M. M. (2006). The effects of imagery rehearsal strategy and cognitive style on the learning of different levels of instructional objectives (ERIC Document Reproduction Services No. EJ447558).

Roeckelein, E. (2004). Imagery in psychology: A reference guide. West port, Connecticut: Praeger.

Schmeidler, G. R. (1965). Visual imagery correlated to a measure of creativity. Journal of Consulting Psychology, 29(1),78-80.

Stevens, J. (1996). Applied multivariate statistics for the social sciences(3rd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Taylor, M. (1999). Imaginary companions and the children who create them. New York: Oxford University Press.

Torrance, E. P. (1995). Why fly?. New Jersey: Ablex Publishing.

Torrance, E. P., Ball, O. E., & Safter, H. T. (1992). Torrance Tests of Creative Thinking : Streamlined Scoring Guide Figural A and B. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.

Torrance, E., & Mourad, S. (1978). Self directed learning readiness skills of gifted students and their relationship to thinking creativity about the future. Gifted Child Quarterly, 22(2), 180-186.

Voss, H. G., & Keller, H. (1983). Curiosity and exploration: Theories and results. New York: Academic Press.

Wessles, M. (1982). Cognitive psychology. New York: Harber and Row Publishers Inc.

Witkin, H. A., Raskin, E., Oltman, P. K., & Karps, A. (1971). Manual of Embedded Figures Test. California: Consulting Psychologists Press, Inc.

Witkin, H. A., Moor, C. A., Oltman, P. K., Goodenough, D. R., Friedman, F., Owen,

D. R. & Raskin, E. (1977). Role of field dependent and field independent cognitive styles in academic evolution: A longitudinal study. Educational Psychology, 69(3), 197-211.

الحاجات النفسية الأساسية لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت (دراسة فارقة بين المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين)

إعداد

د / خلف غازي الحربي

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية التعرف على الفروق في الحاجات النفسية الأساسية للطلبة المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين، كما تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اختلاف الحاجات لدى المجموعات الثلاث باختلاف الجنس.

تكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ طالبا وطالبة بواقع ١٠٠ طالبا وطالبة من المتفوقين، و ١٠٠ طالبا وطالبة من العاديين، و١٠٠ طالبا وطالبة من الأدنى من العاديين، من طلاب الصف الحادي عشر في المدارس الحكومية العادية بدولة الكويت وقد تم اختيار العينة وفقا لمعايير الدراسة . وقد حاولت الدراسة الإجابة علي الأسئلة التالية :

١- هل توجد فروق بين مجموعات الدراسة (المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين) في الحاجات النفسية الأساسية لطلاب المرحلة الثانوية، وهل تختلف باختلاف الجنس ؟

٢- هل توجد فروق بين مجموعات الدراسة (المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين) في أبعاد مقياس الحاجات النفسية الأساسية، وهل تختلف باختلاف الجنس ؟

تم اتباع المنهج الوصفي المقارن في هذه الدراسة لمناسبته لدراسة الفروق في الحاجات النفسية الأساسية بين المجموعات الثلاث .

وتم استخدام مقياس الحاجات النفسية الأساسية، من إعداد (عوض، ٢٠٠٠) وللإجابة علي أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين متعدد العوامل MANOVA، وتحليل التباين ANOVA، بالإضافة إلى اختبار بنفروني التتبعي

وتم التوصل إلى النتائج التالية :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين لصالح المتفوقين وهذا يعنى أن المتفوقين لديهم حاجات نفسية أساسية بدرجة اكبر من إقرانهم العاديين والأدنى من العاديين.

- لا يوجد تفاعل دال بين الجنس والمجموعة، وهذا يعنى أن الفروق بين المجموعات الثلاث لا تختلف باختلاف الجنس .

- توجد فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين في بعض أبعاد الحاجات النفسية الأساسية لصالح المتفوقين.

مدخل إلى الدراسة

مقدمة

لا يعني كون الفرد المتفوق الذي يمتلك العديد من الخصائص الشخصية والعقلية والانفعالية والجسدية الإيجابية ، أنه سعيد دائما ، ولا يمكن لكل من يعمل مع المتفوقين أن يغفل وجود حاجات ومشكلات خاصة تتصل بهذه الفئة كما تتصل بمحيطهم الثقافي والاجتماعي أيضا . لذلك تتكاتف جهود المربين من علماء التربية من أجل تهيئة الفرص المناسبة لمساعدة الطلبة وخصوصاً المتفوقين على النحو الشامل المتكامل روحياً وعقلياً وفكرياً واجتماعياً وجسمياً إلى أقصى ما تسمح به استعداداتهم وامكاناتهم في ضوء طبيعة المجتمع وفلسفته وآماله وتطلعاته ، وفي ضوء مبادئ الإسلام والتراث العربي ، والثقافة المعاصرة بما يكفل التوازن بين تحقيق المتفوقين لذواتهم وإعدادهم للمشاركة البناءة في تقدم المجتمع الكويتي خصوصاً والمجتمع العربي عموماً.

ويتميز طلبة المرحلة الثانوية بمجموعة من الحاجات والمشكلات التي يؤدي اشباعها إلى حالة من التوافق في مجالات النمو والتطور الرئيسية والمتمثلة في الأبعاد الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية . وإذا ما أخفق الشاب في اشباع هذه الحاجات فإنه يعاني من أزمة تنعكس آثارها على نفسه وعلى المجتمع ، وذلك من جراء حالة عدم التكيف أو سوء التوافق الناشئ عن الاخفاق في الاشباع. وأثار حالة عدم التكيف هذه يمكن أن نلاحظها فيما يبديه الشباب بعامة من مظاهر سلوكية تعكس إغترابه عن ذاته ومجتمعه. (صالح ، ١٩٩٥)

وإذا كانت دراسة الحاجات والمشكلات ضرورية للإنسان بشكل عام فإنها تكون أكثر ضرورة للطالب المتفوق والموهوب بشكل خاص، وذلك لما لهذه الفئة من خصائص تميزها عن غيرها في نواح مختلفة، جسمية، وعقلية ، ونفسية، واجتماعية تنعكس آثارها في تكوين شخصية الطالب المتفوق . هذا بالإضافة إلى التوترات وصعوبات التوافق التي يتعرض لها المتفوق.

ويستهدف البحث الحالي دراسة الحاجات النفسية الأساسية لطلاب المرحلة الثانوية ، لأجل توجيههم ورعايتهم، والعمل على تجنيبهم ما قد يعيقهم ويسبب لهم سوء التوافق وعدم تحقيق طموحاتهم، وذلك عن طريق

إرشادهم وإعدادهم لمواجهة الحياة بواقعية مما يحقق لهم النمو المتكامل في شخصيتهم، والتكيف مع أنفسهم ومع مجتمعهم، وبالتالي يحقق لهم السعادة والاستقرار بما ينعكس ايجابياً على انتاجيتهم.

ولذلك فإن مساعدة الطلبة على فهم أنفسهم وفهم الإمكانيات البيئية والفرص المتاحة لديهم سوف تكون عوناً على إشباع رغباتهم وحاجاتهم واستغلال إمكانياتهم وقدراتهم إلى أقصى مدى.

مشكلة الدراسة

لقد اهتمت حركة تعليم المتفوقين في بداية تأسيسها بالحاجات المعرفية للمتفوقين ولم يكن هناك انتباه للحاجات النفسية الاساسية، لذلك نجد بأن معظم الدراسات قد ركزت على الحاجات والمشكلات التربوية والتعليمية للطلبة المتفوقين ، إلا أنها أغفلت بشكل ملحوظ الحاجات النفسية الاساسية لنفس الفئة، وعندما بدأت حركة الاهتمام بتعليم الموهوبين، أشارت معظم الدراسات والكتب الرئيسية إلى أن الموهوبين يوصفون بالقدرة على التكيف الانفعالي والاجتماعي المرتفع بالمقارنة بأقرانهم ذوي القدرة المتوسطة .

في مقابل ذلك برز اتجاه يقول إن هناك نسب لا يستهان بها من المتفوقين والموهوبين يواجهون مشكلات انفعالية واجتماعية ، لأنهم لا يكتشفون بشكل جيد ولا في الوقت المناسب وبالتالي لا يأخذون فرصهم في التشجيع المناسب ، لذلك كثرت الدعوات لضرورة انتشار مراكز الإرشاد التي تعني بهؤلاء وبأسرهم .

وقد أكدت على ذلك دراسة هولنجوورث (١٩٢٣) حيث أشارت الي نضج انفعالي مبكر عند المتفوقين مقابل صعوبة في التكيف الاجتماعي ، ومعاناتهم أحيانا من صعوبات لها علاقة في أهتمامهم الزائد بالمشكلات الفلسفية. (في: السرور ،١٩٩٨)

وقد أثبتت الدراسات أيضا أن للطلبة المتفوقين حاجات خاصة بهم تختلف عن حاجات أقرانهم من الطلبة العاديين.ولا شك من أن الحاجات النفسية الأساسية تتشابه إلى حد ما بين الأفراد الذين تجمعهم صفة معينة ، وتختلف

هذه الحاجات باختلاف وتباين الصفات بينهم، فالحالة الثقافية والاجتماعية والجنس ومستوى الذكاء والبيئة والزملاء وغيرها من نواحي يمكن أن تؤثر في الحاجات والمشكلات للأفراد (عبد القوي وعويضه، ١٩٩٤) .

وفي ضوء ما تقدم فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على الفروق في الحاجات النفسية الأساسية بين الطلبة المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين ، وما إذا كانت تلك الفروق تختلف باختلاف الجنس.

أسئلة الدراسة

من خلال عرض مشكلة الدراسة فإنه يمكن صياغة أسئلة الدراسة كالتالي :

١-هل توجد فروق بين مجموعات الدراسة (المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين) في الحاجات النفسية الأساسية طلاب المرحلة الثانوية ، وهل تختلف باختلاف الجنس ؟

٢- هل توجد فروق بين مجموعات الدراسة (المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين) في أبعاد الحاجات النفسية الأساسية ، وهل تختلف باختلاف الجنس ؟

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق في الحاجات النفسية الأساسية للطلاب المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين ، كما تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى الاختلاف في حدة ظهور الحاجات لدى المجموعات الثلاث باختلاف الجنس.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أن فهمنا لطبيعة الحاجات النفسية الأساسية المؤثرة والدافعة لسلوك المتفوقين بشكل عام، تجعلنا أكثر قرباً من واقعهم النفسي والاجتماعي وتساعدنا على إيجاد واقع موضوعي يوفر لهم فرص حل وعلاج ماقد ينتج عن عدم اشباع هذة الحاجات ، وبالتالي يساعدهم على تحقيق ذواتهم مما يدفعهم لأداء دورهم المجتمعي والمستقبلي بشكل

أكثر فعالية. وتتضح أهمية الدراسة أيضا من خلال تناولها للبعد النفسي للطلبة المتفوقين، والذي أغفله كثير من الباحثين ولم نجد له صدى كبير في الدراسات التربوية، حيث كان اهتمامهم منصب على البعد المعرفي والتعليمي.

كما أن أهمية هذه الدراسة تبرز من خلال تسليط الضوء على فئة من المجتمع ، هذه الفئة وإن كانت قليلة العدد إلا أن انتاجاتها عظيمة وكبيرة إذا ما حضيت بالعناية والرعاية فهي تسهم في تقدم وتطور المجتمع ، وإذا ما أهملت وواجهت الضغوط الانفعالية والاجتماعية قد تتعرض للانحراف وهنا يظهر خطرها الكبير الذي قد يؤدي إلى تدمير قطاعات تنموية هائلة في المجتمع.

الإطار النظري

المقدمة

الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين حاجة إنسانية واجتماعية وسياسية واقتصادية فرضتها مجموعة من المتغيرات والعوامل ، حيث أصبح الاتجاه العالمي الآن أكثر إيجابية وبخاصة بعد قيام حركات الإصلاح التعليمي في جميع أنحاء العالم ، والذي شمل جميع الفئات الخاصة ، بما فيها فئة المتفوقين والموهوبين . لذلك يقاس تقدم أي أمة بمدى اهتمامها بقطاع الطفولة أولاً ورعايتها للمتفوقين من أبنائها ، وبمدى ما توفره لهم من فرص النمو والتطور السليم من خلال الرعاية التربوية والنفسية والاجتماعية حتى توجه هذه الطاقات المبدعة إلى طاقات بناءه خلاقة ، ولكي لا تتحول إلى طاقات تدميرية ، وذلك لأن المتفوق يمثل حالة فريدة أكثر احتياجاً للتوجيه والإرشاد والرعاية . كما تتسابق الأمم والشعوب إلى اجتذاب العقول المبدعة أينما وجدت ، وكم من عقول هجرت بلادها بحثاً عن فرص تحقق من خلالها ذاتها وتكشف عن مكنون قدراتها ، وللأسف فإن هذه الهجرة من الدول النامية إلى الدول المتقدمة ، مع أن الدول النامية أكثر احتياجاً لهذه العقول لكي تطور من حياتها وتنطلق بها إلى آفاق التقدم باعتبار أن المتفوقين رواد التطوير والتحديث في عالم لا مكان فيه لغير المتفوقين المنتجين .

لقد اهتمت حركة تعليم المتفوقين في بداية تأسيسها بالحاجات التربوية للمتفوقين ولم يكن هناك نفس المستوى من الاهتمام للحاجات النفسية والاجتماعية . وفيما بعد جاء الاهتمام بهذه الحاجات عن طريق الإهتمام بالعوامل المؤثرة في النمو والتطور . ثم توالت الدراسات بتناول هذه الأبعاد بداية بعد دراسة تيرمان (١٩٢١-١٩٤٥) والتي ركزت على قدرة المتفوقين على التكيف في سن الشباب خاصة وتميزهم بعلامات شخصية ثابتة ، وقدرتهم على تشكيل حياة أسرية ناجحة ، أما هولنجوورث ١٩٢٣ فأشارت إلى نضج انفعالي مبكر عند المتفوقين مقابل صعوبة في التكيف الاجتماعي، ومعاناتهم أحياناً من صعوبات لها علاقة في اهتمامهم الزائد بالمشكلات الفلسفية .

وبشكل عام فمعظم الدراسات القديمة كانت تشير إلى أن المتفوقين أكثر نضجاً واتزاناً من الناحية النفسية الانفعالية ، وبعضها يشير إلى أن المتفوقين بطبيعتهم منعزلون اجتماعياً ، إلى جانب هذا كان هناك الكثير من المعتقدات الخاطئة حول خصائص المتفوقين والموهوبين ، لأن حركة الإهتمام بالحاجات الانفعالية والاجتماعية للمتفوقين بقيت بطيئة حتي أواخر السبعينيات وبداية الثمانينيات إلى أن جاءت البحوث لتؤكد أن هناك نسباً لا يستهان بها من الطلبة المتفوقين يتسربون من المدارس نتيجة لتدني تحصيلهم.(السرور،١٩٩٨)

ونتيجة لحاجات المتفوقين التي عبر عنها الباحثين والأهالي ، تولدت هناك برامج وقائية لحماية المتفوقين من الوقوع في المشكلات وبرامج إرشادية وعلاجية ، فمنها برامج عمدت إلى تدريب الطلبة على أنشطة هامة وأساسية لتطورهم الاجتماعي والانفعالي وبرامج اعتمدت على المتابعة الطويلة للمتفوقين عبر مراحل تطورهم المستمرة مع التركيز على متابعة ثباتهم الانفعالي والاجتماعي ، والأهتمام بتطورهم العقلي والاجتماعي . ودرست فريمان مجموعة من الطلبة المتفوقين في بريطانيا ما بين عام (١٩٧٤-١٩٨٥) حيث بحثت التطور الانفعالي ضمن العلاقة بين المدرسة والبيت ، وأكدت أن مشكلات المتفوقين لا تعود إلى قدراتهم العقلية بالتحديد ، بل مردها اضطرابات مختلفة مثل صراع الأهل والتوقعات العالية وغيرها (Freeman ,1991) .

وتجدر الإشارة أن معظم الدراسات قد ركزت على الحاجات المعرفية للمتفوقين عقلياً ، إلا أنها أغفلت بشكل ملحوظ الحاجات النفسية الاساسية لنفس الفئة ، لذلك كانت هذه الدراسة محاولة جادة للاقتراب من المتفوقين بغرض التعرف على مستوى ظهور المشكلات لديهم كخطوة في مسار سبل تقديم الرعاية لهم .

ـ مفهوم التفوق :

الاهتمام بالمتفوقين ليس بالأمر الجديد بل هو وارد منذ آلاف السنين ، إلا أن المتفوقين وعلى مر العصور لم يجدوا العناية الكافية (التي وجدها المتخلفون عقلياً أو المعوقون جسمياً) رغم حاجة المجتمع الملحة إلى إمكانيات هذه الفئة ؛ بل إن مُعظم رجال التربية الخاصة وحتى النصف الأول من القرن العشرين لم يضعوا في اعتبارهم أن مجال التربية الخاصة يمتد ليشمل هؤلاء المتفوقين .

ويجد من يتتبع تاريخ التربية الخاصة أن الأمريكيين مثلاً لم يهتموا بفئة المتفوقين بصورة جدية إلا في النصف الثاني من القرن العشرين ، وبخاصة عندما أدركوا أن الروس قد سبقوهم في التقدم العلمي وخاصة فيما يتعلق بمجال الفضاء .

ولقد مر مصطلح التفوق بمراحل عديدة ، ففي العصر البدائي كان يُطلق على الصياد الماهر أنه متميز ، في حين أن المجتمعات الأكثر تطوراً تطلق على " العالم الجيد " و" الطبيب الماهر" صفة التفوق . فمفهوم التفوق يتغير بتغير حاجات واهتمامات المجتمع، فقيم كل مجتمع تحدد تعريفاً خاصاً للتميز . وكل ثقافة لها فيما يبدو رأيها الخاص وفكرتها الخاصة عن مكونات التفوق .

وهناك العديد من التعريفات للمتفوقين ، منها ما هو تقليدي ، يَحصر مفهوم التفوق بالأداء العقلي في ضوء محك واحد كتعريف تيرمان، الذي يرى أن المتفوق هو من يحقق علامات عالية في اختبار ستانفورد بينيه للذكاء (في: زحلوق ١٩٩٤) .

وهناك تعريف هام يعتبر الأكثر اتساعاً وشمولية لمفهوم التفوق والذي لقي

قبولاً وانتشاراً واسعاً ، وهو تعريف مكتب التربية الأمريكي الوارد في تقرير ميرلاند عام ١٩٧٢ ومؤداه أن المتفوقين هم الأطفال الذين يمكن التعّرف عليهم بواسطة المختصين من خلال قدراتهم العالية والتي تمكنهم من القيام بأداء عالي والذين يحتاجون إلى خدمات أو برامج تربوية خاصة ومختلفة عما يقدم عادة في البرامج المدرسية العادية ، ليتمكنوا من تحقيق إسهامات متميزة لذواتهم ومجتمعاتهم ، وهُم الأطفال ذوي الأداء العالي في التحصيل و/أو قدرات في أي من الجوانب التالية:

أ- قدرة عقلية عامة . ب-استعداد أكاديمي خاص.

ج- قدرة إبداعية أو التفكير المنتج د- قدرة قيادية .

هـ- قدرة في الفنون الأدائية البصرية و- قدرة نفس حركية .

وقد عُدِّل هذا التعريف في سنة ١٩٧٨م ، وحُذفت منه المهارات النفس حركية لأن هناك مؤسسات خاصة تعطيها حقها من الاهتمام ولحدوث جدل حول هذا الجانب . (Davis & Rimm, 1998)

خصائص المتفوقين :.

بما أن الفرد المتفوق يفكر بأسلوب مختلف ومميز ويدرك ما لا يدركه الآخرون ويتصرف بطريقة أصيلة وغير تقليدية ، فمن الضروري أن يمتلك مجموعة من الخصائص والسمات الشخصية التي تميزه عن الآخرين وتجعله يفكر بأسلوب مختلف عنهم ، لذا لابد من التعرف على الخصائص السلوكية وذلك لعلاقتها بشكل أو بأخر بالمشكلات التي تواجه الطلبة المتفوقين (حداد ، السرور، ١٩٩٩) .

إن من أهم الصفات الاجتماعية التي يتميز بها الأطفال المتفوقون والموهوبون هي قدرتهم القيادية في المدرسة وخارجها. فهم قادرون على قيادة الطلبة الآخرين ، وقادرون على حل المشكلات الناجمة عن التفاعل مع الآخرين ، وإدارة الحوار والنقاش والتفاوض بشأن القضايا الحياتية التي يتعرض لها زملاؤهم الآخرون ، كما أنهم محبوبون من قبل أقرانهم (القريوتي وآخرون، ١٩٩٥) .

إن وجود الخصائص الاجتماعية والانفعالية الإيجابية لدى الأطفال المتفوقون الموهوبون ، لا يعني أنهم أفراد محصنون ضد المشكلات التي ربما يكون سببها تطرف قدرتهم العقلية ، وتعرضهم بالتالي إلى بعض الضغوط من قبل أقرانهم أو التحيز ضدهم أو تعرضهم لضغوط ليس لها علاقة بموهبتهم أو تفوقهم.

هذا ، ويمكن الإشارة هنا إلى أن الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي يعيشها الطفل الموهوب والمتفوق والخصائص الجسمية التي يتميز بها يمكن أن تؤثر على الجوانب الاجتماعية أو الانفعالية لهذا الطفل (أبوجريس،١٩٩٤).

لذلك يعاني الطلبة المتفوقون والموهوبون من مشكلات بعضها مشابه لما يعانيه أقرانهم العاديون ، وبعضها الآخر قد ينبع من خصائصهم التي يتميزون بها عن أقرانهم ذوي القدرات المتوسطة

وهناك العديد من الباحثين الذين قاموا بدراسات هدفت إلى وصف خصائص الطلبة المتفوقين ، حيث بيّن كلٌّ من تيرمان و اودن Terman & Oden, 1951 أن الطلبة المتفوقين يتمتعون بوضع جسمي ، ولياقة بدنية أفضل من أقرانهم. وكذلك يظهرون قدرات عالية في القراءة واستخدام اللغة ، والمهارات الحسابية ، والعلوم والأدب ، والفنون والتهجئه ، ومعلومات واقعية في التاريخ والشعوب. ولهم اهتماماتهم الذاتية ، فهم يتعلمون القراءة بسهولة ، ويقرأون أكثر ، ويكتبون أفضل من أبناء جيلهم ، ويمارسون هوايات متعددة ، ويكتسبون معلومات كثيرة . فهم واثقون بأنفسهم حيث يحصلون على درجات مرتفعة في اختبارات ثبات الشخصية . (في: السرور ١٩٩٨)

ومن قوائم الخصائص السلوكية ما أورده الباحثان تتل وبيك Tuttle& Becker,1983 في وصف المتفوق والموهوب :

محب للاستطلاع ، مثابر في متابعة اهتماماته وتساؤلاته .
مدرك لمحيطه ، واع لما يدور حوله ، ناقد لذاته وللآخرين ، يتمتع بمستوى رفيع من حس الدعابة ، ولا سيما اللفظية منها ، حساس شديد التأثر بالظلم على كافة المستويات .

قيادي في مجالات متنوعة ، ميال لعدم قبول الإجابات أو الأحكام أو التعبيرات السطحية
يفهم المبادئ و القوانين العامة بسهولة ، غالباً ما يستجيب لمحيطه بوسائل وطرق غير تقليدية
يرى العلاقات بين أفكار تبدو متباعدة ، يولد أفكاراً عديدة لمثير معين .

نظرة تاريخية للحاجات الانفعالية والاجتماعية لدى المتفوقين

من الجدير بالذكر أنه منذ بداية الاهتمام بالتربية المتفوقين والموهوبين اهتم الباحثون بالتعامل مع الحاجات التربوية والمعرفية للطلبة المتفوقين والموهوبين ، إلا أن القليل من التركيز كان للحاجات والمشكلات النفسية عند هؤلاء الطلبة .

وكانت حركة الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين قد أشارت إلى أن الموهوبين يتسمون بالقدرة على التكيف والتلائم الاجتماعي إذا ما قورنوا بالآخرين العاديين ، تلك هي الدراسات الأولى في الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين ، وظل الأمر كذلك إلى أن تطورت الدراسات والأبحاث حتى أثبتت بعض الدراسات ، ومنها دراسة هولنجورث Hollingowrht 1923 أن الأطفال المتفوقين منذ صغرهم يواجهون مجموعة مشكلات اجتماعية وانفعالية ، وظلت بعدها حركة الاهتمام بالنواحي التعليمية والمعرفية لهؤلاء الأفراد الموهوبين تتطور وتتقدم مقارنة بالنواحي الاجتماعية والانفعالية الأمر الذي جعل الباحثون يهتمون بإرشاد هؤلاء الموهوبين ، وذلك من خلال تأسيس المعاهد التربوية التي تدرس السلوك الانفعالي للمتفوقين والموهوبين ومن أبرز المعاهد التربوية التي أنشأت بإرشاد الطلبة الموهوبين معهد جيفتس وكذلك معهد روثني بواشنطن .

وتلي تلك الفترة تطور أكبر مساحة وأعلى قدراً ، ففي أوائل العقد الثامن من القرن الماضي عمل القادة التربويون على الاهتمام بشكل أكبر وأعمق في دراسة السلوك الانفعالي والاجتماعي (Clark, 1992) .

وقد كانت فان تاسل Van Tassel مديرة مركز شيكاغو لتربية وتعليم الموهوبين بالولايات المتحدة ، قد أشارت إلى أن ٤٥٪ من الطلبة الموهوبين

والذين تتجاوز معدلات ذكائهم " IQ 130 " عندهم معدلات أكاديمية منخفضة في حين أن ١٤٪ من الطلبة الذين يرسبون في المدارس الثانوية لديهم معدلات ذكاء أعلى من " IQ 130 " ومن خلال هذا يتم التوصل إلى أن الطلبة الموهوبين ، لديهم مشكلات غير المشكلات الأكاديمية تحد من قدراتهم ومهاراتهم تلك المشكلات تتعلق بالجانب الاجتماعي والانفعالي .

ولما كانت النتائج واضحة وجلية زاد الاهتمام أكثر بعمل برامج إرشادية مطورة يتم من خلالها تقديم الخدمات الإرشادية المتمثلة في التوعية والوقاية من المشكلات المختلفة التي تقف عائقاً أمام قدرات الموهوبين والمتفوقين .

ولعل برنامج « ويب « الذي أعده لدعم الحاجات الانفعالية لدى الموهوبين كان من أبرز البرامج العلاجية الإرشادية لتلك المشكلات الانفعالية والاجتماعية لهؤلاء المتفوقين .

ومن أشهر البرامج التعليمية التربوية التي تلبي الحاجات النفسية والاجتماعية للموهوبين هو برنامج حل المشكلة لترفنجر Treffinger ، وبرامج ديبونو Debono لتعليم التفكير وظلت حركة الاهتمام والتطوير تؤتي ثمارها في حل مشكلات المتفوقين والمتفوقين والعمل على تكيفهم داخل الحدود الخارجية والداخلية للبيئة التي يعيشون فيها ويتفاعلون معها .

ومن خلال هذه الدراسات يتضح لنا أن المتفوقين والموهوبين يكونون في حاجة دائمة للمشورة والمساعدة من أجل بلوغ التكيف الاجتماعي والانفعالي .

وقد أظهرت معظم الدراسات أن الحالة الاجتماعية للطفل المتفوق أو المتفوق تكون عالية في المراحل الأولى من تعليمه ، حيث يكون منسجم أفراد عائلته وأصدقائه وزملائه . إلى أن يصل للمرحلة الثانوية فتكثر المشكلات الانفعالية والاجتماعية ومشاكل عدم التكيف مع من حوله ، وبهذا نكون قد وصلنا إلى دراسة روديل (Roedel 1984) والتي تتضمن نظرية عامة تقول بأنه : كلما كان الطفل متفوقاً كلما ازدادت عنده مخاطر عدم التكيف مع الآخرين كما قد حدد ثمان ابعاد يجب أن نضعها في الاعتبار وندركها جيداً حتى نجتاز بهؤلاء المتفوقين والمتفوقين تلك المشكلات والعقبات . هذه الابعاد التي أوردها روديل Roedell هي : الكمالية والحساسية المفرطة مفهوم الذات ، العزلة ، البيئة غير المناسبة والتناقضات الداخلية (Clark, 1992).

سن المراهقة والتطور الانفعالي عند المتفوقين

يقلد الطفل سلوك ومواقف الكبار وعندما يصل إلى سن المراهقة يبدأ بمزج هذه المواقف مع أقرانه فالمراهقة هي وقت التعامل مع المسائل بطريقة صادقة تنم عن التكوين الشخصي وهنا ندعو الحاجة إلى الشعور بالأنا في وسط عائلته ومجتمعه .

وتزداد حاجات هذه الفترة في الوقت الحاضر لأن مراهقي اليوم يواجهون مشكلات أكثر عددا وأكبر حجماً من المراهقين في الأزمنة الغابرة .

والجدير بالذكر أن الإسلام اهتم بهذه المرحلة واعتبرها بداية التكليف الشرعي ، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (رفع القلم عن ثلاثة : عن النائم حتى يستيقظ وعن الصغير حتى يحتلم وعن المجنون حتى يفيق) .

فنجد أن تكليف البالغ في الإسلام يتم في هذه المرحلة (مرحلة المراهقة) لأنها مرحلة انطلاق لحياة جديدة يصبح فيها الفرد مسئولاً فتسند إليه الأعمال مما يؤدي إلى الإحساس بقيمته كفرد ، كما يعتبر مظهراً لنمو الإحساس بالكفاءة والاقتدار في فهم نفسه ويحللها ويفهم ميوله واستعداداته ونواحي نبوغه وقصوره والفرص المتاحة له . (غندور وموسى ،١٩٩٢) .

ويعتبر سن المراهقة مرحلة انتقالية طويلة وممتدة يمر خلالها جسم الفرد وشخصيته وعلاقاته ومهاراته بمراحل عديدة وذلك للوصول للنضج ، حيث تبدأ من سن (١٢-١٩ سنة) ، ولخص بيشر Buescher, 1991 الحاجات النفس اجتماعية التي تظهر لدى المراهقين الموهوبين والمتفوقين بما يلي :

١. الحاجة لتقبل الذات الموهوبة : فالمراهقون بشكل عام والموهوبون منهم بشكل خاص تتشكل هويتهم من خلال أهلهم والمدرسة ورفاقهم ، وفي هذه المرحلة يصبحون ناقدين لذاتهم وأكثر حساسية ومناشدة للكمال ، وتبرز الحاجة هنا أيضاً لمعرفة الذات التي تنشأ بشكل مبكر لديهم بحيث يعملون على التحليل المبكر للذات.

٢. بناء العلاقة مع الآخرين : حيث تظهر لديهم الرغبة بالاستقلالية والانفصالية بمقابل الاتصال بأعضاء العائلة والآخرين المحيطين بهم

، وهـذا التناقض موجـود لـدى المراهقـين وبشـكل أعمق لـدى المراهقين المتفوقـين والموهوبين ، ويتهم المراهقـون المتفوقون والموهوبون بضغوطات وهمـوم الشعور بأنهم مختلفـون ، وتعتبر عملية التفرد والاستقلالية عن الآخريـن أصعـب مهمة في مرحلـة المراهقة ، وتظهر أيضـاً لديهم الرغبة بالاندمـاج مـع الأصدقـاء وإن يكونوا موضع ثقـة زملائهم ، وكذلك تبرز رغبـة لـدى معظم المراهقين في السيطرة والانطـلاق ، ويحتاجون في هذه المرحلة إلى تحقيق الذات والألفة مع الآخرين.

٣. التعامـل مـع الموهبـة ومتطلباتهـا : فالمراهقـون يتصفـون بعـدم الصبر ، وخاصـة الموهوبـون منهـم ، فهـم يتوقعـون رؤيـة نتائـج فوريـة لأعمالهم واكتسـاب ثمـن من جهودهم الأوليـة ، وبالمقابل فإن عمليـة تنمية الموهبة تتطلب وقتاً وجهوداً مطولة لتنميتها

٤. الحاجـة للمغامـرة : وتظهر هذه الحاجة منذ الطفولة ، فهم قادرون على الموازنـة بـين الحسنات والسيئات لمختلف المواقـف ، ويحبون السيطرة على أمور حياتهم ، وهم تواقون للمغامرة والتحدى .

٥. الحاجـة لتحديـد الهويـة : والتي تظهر مبكراً لدى هـذه الفئات والمتمثلة بالحاجـة للوصول للإحساس المبكر بالهوية ، وهذا قد يعرضهم للضغط الاجتماعي للوصول إلى النضج المبكر. (في : Colangelo & Davis, 1991)

أسباب ظهور الحاجات ومشكلات عند المتفوقين :

إن الطلبة المتفوقين كغيرهم من الطلبة العاديين لديهم حاجات ومشكلات فردية قد تكون سلوكية أو اجتماعية أو تعليمية أو صحية أو نفسية أو غيرهما ولما كنّا نتحدث عن خصائصهم فقد كنا نتحدث عن خصائصهم كمجموعات أما كأفـراد فـإن لديهم مشكلات كمشكلات الأفـراد العاديين والحقيقة أن البدء في عمليـة رعاية الموهوبين جاء متأخـراً ولقد انطلقت بدايات الاهتمام بهم عندما أشـارت المربية الأمريكية هولنجوورث (Hollingworth) إلى ضرورة رعايتهم وتقديم الخدمات المساندة لهم كفئة من فئات التربية الخاصة التي هي بحاجة إلى خدمات من نوع خاص كالخدمات الإرشادية والتربية.

على العموم هناك أسباب عديدة وراء ظهور المشكلات الخاصة بالمتفوقين منها ما يعود إلى تعريف المجتمع لمفهوم التفوق ، فلكل مجتمع نظرته وفكرته الخاصة عن المتفوقين ، وللمكان والزمان الذي يحدث فيه التفوق دور في تعريفه وتحديده وفهمه ، وتلعب المصادفة دور كبير في هذا الجانب والظروف الأسرية والاجتماعية والاقتصادية والانفعالية المحيطة بالطفل .

حيث يرى الباحثون أن الحرمان الاقتصادي والعزلة الجغرافية هي من أهم أسباب ظهور مشكلات عند الأطفال المتفوقين ، وهذا يؤدي إلى إهمال الأطفال الموهوبين وبالتالي ضياع طاقاتهم ، أو ظهور المشكلات لديهم . وترى ريس ١٩٩٥م ، ان الحياة الشخصية وعدم توفر الوقت من الأسباب التي تعيق عملية تطور الإنجاز والمثابرة عند النساء المتفوقات ، كذلك فإن غياب الدعم الأسري والتوجيه المهني يؤدي إلى تعرض المتفوقين للمشكلات . وأشارت بعض الدراسات مثل سلي وهارفي ١٩٨٤ م ، إلى أن ١٨٪ من الشباب الذين يكونون محكومين بجنايات كبرى ويحالون إلى دور الأحداث هم متميزون ، كذلك يتسم المتفوقون المنحرفون بقدرات ذكائية متدفقة وهذه القدرات تتطور بالمصادفة .

وذكر فوستر ١٩٨٦م أن هناك مواهب تظهر وإنجازات خاصة في المجتمعات المدمرة ، ويعزى هذا الظهور لوجود معلم مخلص وداعم ، وفي حالة وجود هدف بعيد المدى وثقة عالية بالنفس عند الطفل المتفوق .

وتناول كول أنجلو ١٩٨٣ م ، دور الأسرة التي تقوم بالرفض والتوبيخ لأبنائها المتفوقين بحيث يؤدي إلى تدني تحصيلهم ، كذلك أكدت ريس ١٩٨٧ م ، على ذلك (في: السرور ١٩٩٨)

كذلك فأن الأسرة قد تساهم في ظهور مشكلات عند أبنائها المتفوقين من خلال دفعها المستمر لأبنائها المتفوقين للنجاح وأنه من غير المتوقع منهم أن يواجهوا الفشل في أي إنجاز يسعون لتحقيقه وكذلك افتخارهم الدائم بإنجازات هؤلاء الأبناء، وكذلك في المدرسة فالطلبة المتفوقين هم أمل هذه المدرسة وأي

فشل لبعضهم قد لا يعتبر شيء طبيعي لتوقع النجاح الدائم منهم وبسبب حساسية هؤلاء الطلبة المتفوقين فهم يدركون رسالة الأسرة والمدرسة والتي تتطلب منهم الإنجاز المتفوق في كل مرة، وكذلك بالنسبة للمجتمع فكثيرا ما نلاحظ أن الشخص البارز المتفوق يعتبر محط أنظار المحيطين به وأن أي فشل له يعتبر أمر غير طبيعي وأن عليه النجاح دائما. (الحوراني وآخرون ،٢٠٠٠) .

وبهذا فإن العوائق التي تَحُولُ بين الطلبة المتفوقين وبين إرضاء حاجاتهم ، أو رغباتهم وتؤدي بهم إلى نوع من سوء التكيف ، وهذا بدوره يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات ، حيث يعرف علماء الاجتماع وعلماء التربية وعلم النفس المشكلة بأنها عبارة عن « عقبة أو عائق تحول بين الأفراد وبين إرضاء حاجاتهم» ويمكن أن تكون هذه المشكلة ذاتية (داخلية المنشأ) ، وهي التي تظهر مبدئيا من الفرد نفسة دون أعتبار البيئة ،وهي نابعة من شخصية الطفل الذكي نفسة ولها علاقة بطبيعته ، كما يمكن أن تكون بيئية (خارجية المنشأ)، وهي التي تتعلق بأسباب عائلية ، ناشئة من أسرة الطفل الذكي ، وهي ناجمة من تفاعل الطفل مع أسرتة والبيئة المحيطة به ،كثقافة المجتمع وغيرها ،

وكثيراً ما يخلط الباحثون بين مفهوم المشكلة ، ومفهوم الحاجة ، ومما لا شك فيه أن مفهوم المشكلة يرتبط بمفهوم الحاجة فلا توجد مشكلة دون حاجة ومفهوم الحاجة كما عرفها العالم موراي ١٩٣٨ Murray عبارة عن رغبة لدى الكائن ، سواء شعر بها صاحبها أم لم يشعر بها ، وهي عبارة عن مركب أو تصور فرضي لتوتر فسيولوجي يطرأ على الفرد بسبب نقصان الحاجة ، والموقف الذي يثير ذلك قد يكون نفسياً أو اجتماعياً ، وهذا التوتر إما أن يكون منبعثاً من داخل الفرد أو من خارجه (في: الزراد ١٩٩٧) .

دراسات سابقة

دراسة بيومي (١٩٨٩) :
الحاجات النفسية والقيم لدى المتفوقين دراسيا .

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تنظيم الحاجات والقيم لدى الطلبة كما انها محاولة للتعرض بشكل تشخيصي على بعض نواحي حياتهم الشخصية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ومستوى تعليم الوالدين ومهنة الوالدين وطموحات الوالدين والاهتمامات الثقافية للاسرة وغيرها وقد أجريت الدراسة في مصر بمدينة الزقازيق وتكونت عينة الدراسة من ٨٠ طالبا وطالبه، (٤٠ ذكر و٤٠ اناث) في المرحلة الثانوية وتم اختيار العينة بطريقة مقصودة وبشروط خاصة هي: ١- ان يكون الطالب او الطالبة متفوقا دراسيا طوال سنين الدراسة ٢- الا يقل مجموع درجاته عن ٩٠٪ في الشهادات العامة. وقد اسفرت الداسة عن النتائج التالية: ترتيب الحاجات النفسية لدى المتفوقين: ١- التحمل ٢- العطف ٣- التغير ٤- لوم الذات ٥- السيطرة ٦- التحصيل ٧- المعاضدة ٨- الاعتداء و التواد ٩- التأمل ١٠- النظام ١١- الخضوع ١٢- الاستقلال ١٣- الاستعراض ١٤- الجنسية الغيرية.

اما ترتيب القيم لدى المتفوقين هي كالتالي:

١- الدينية	٢- الاجتماعية	٣- النظرية
٤- الاقتصادية	٥- الجمالية	٦- السياسية.

دراسة صالح (١٩٩٥) :
المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في فترة المراهقة بدولة الكويت

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في فترة المراهقة والوقوف على نوع السلوك الطلابي ويستقصي نوعية هذه المشكلات ويقف على أسبابها ودوافعها والنتائج التي ترتبت على

شيوعها وتكونت العينة من (١١٥٩) طالباً (٦٥١) ذكور و (٥٠٨) إناث من المرحلتين المتوسطة والثانوية وتتراوح أعمار المرحلة المتوسطة ما بين ١١- ١٤ والمرحلة الثانوية ما بين ١٥-١٨ وقد أسفرت الدراسة إلى وجود تشابه بين آراء غالبية أفراد العينة حول المشكلات النفسية والاجتماعية في المجال الانفعالي والاجتماعي التي يعاني منها المراهقون وتلك التي تعاني منها المراهقات وان اختلفت في ترتيبها ونسبتها المئوية.

دراسة الدسوقي (١٩٨٤) :
العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي لدي طلاب الجامعة .

هدفت لمعرفة العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٥٠ طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق ، وقد استخدم الباحث مقياس التفضيل الشخصي لادواردز ونقله للعربية جابر عبد الحميد. ويتألف المقياس من الحاجات التالية التي اقترحها هنري موري وهي الحاجة للتحصيل ، الخضوع ، النظام ، الاستعراض ، الاستقلال ، التواد ، التأمل الذاتي ، المعاضدة ، السيطرة ، لوم الذات ، العطف ، التعبير ،التحمل ، العدوان .
وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين كل من الحاجة للتحصيل ، النظام ، التحمل ، والتحصيل الدراسي لدى عينة البنين ، وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة سلبية بين متغير لوم الذات والتحصيل لدى عينة الطالبات الأقل تحصيليا وعلاقة إرتباطية سلبية بين العطف والتحصيل الدراسي وكذلك بين التعبير والتحصيل الدراسي .

دراسة ابوجريس (١٩٩٤) :
الفروق في المشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلبة المتميزين وغير المتميزين

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلبة المتميزين وغير المتميزين وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٧) طالبا وطالبة في الأردن في كل من مدينة عمان والسلط ، منهم(١٦٢) طالبا و (١٦٥) طالبة

بالإضافة إلى عينة من الطلبة غير المتميزين ، مكافئة لمجتمع الطلبة المتميزين وبذلك يكون العدد الكلي لعينة الدراسة (٦٥٤) طالبا وطالبة .وقد تم قياس الحاجات والمشكلات من خلال أداة تم تطويرها من قبل الباحثة .

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في المشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلبة المتميزين وغير المتميزين على الدرجة الكلية للمقياس وعلى ابعاده ، ما عدا بعد المشكلات الدراسية ، حيث تبين ان الطلبة غير المتميزين تزيد مشكلاتهم الدراسية عن أقرانهم الطلبة المتميزين ، كما اشارت إلى وجود فروق في المشكلات الانفعالية بين الطلاب المتميزين والطالبات المتميزات لصالح الطالبات المتميزات .

كما اشارت النتائج إلى وجود فروق في المشكلات الأسرية بين الطلاب المتميزين والطالبات المتميزات لصالح الطلاب المتميزين .
وأيضاً وجود فروق في المشكلات الاجتماعية بين الطلبة المتميزين والطالبات المتميزات لصالح الطلاب المتميزين .

- كما تبين أن مشكلات النشاطات وأوقات الفراغ لدى الطالبات المتميزات اكثر منها لدى الطلاب المتميزين .
وإشارات النتائج إلى ان المشكلات الأسرية لدى طلبة مدرسة اليوبيل أعلى منها لدى المدرسة الريادية .

وتبين أيضا عدم وجود فروق بين الطلبة المتميزين الملتحقين بالمدرسة الريادية (السلط) ، والطلبة المتميزين الملتحقين بمدرسة اليوبيل (عمان) في المشكلات الدراسية ، الانفعالية ، الاجتماعية ومشكلات النشاطات وأوقات الفراغ .

دراسة الخرينج (٢٠٠١) :
الفروق في أبعاد التوافق النفسي بين المتفوقات وغير المتفوقات من طالبات المرحلة المتوسطة .

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى واتجاه الفروق بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات في التوافق الشخصي والاجتماعي ، أجريت الدراسية على عينة من

طالبات الصف الرابع في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت حيث تألفت العينة الكلية من (٢٦١) طالبة وبعد فرز العينة أصبح عددهن (١٤٠) ، قسموا إلى ثلاث مجموعات ، الاولي وضمت الطالبات المتفوقات وكان عددهن ٣٠ طالبة ، والمجموعات الثانية وضمت الطالبات العاديات وبلغ عددهن (٩٣) ، اما المجموعة الثالثة فضمت الطالبات الأدنى من العاديات وكان عددهن (١٧) طالبة .

وقد استخدمت الباحثة اختبار التوافق الشخصي والاجتماعي للمرحلة المتوسطة والثانوية : إعداد محمود عطية كأداة للدراسة،وقد تم التوصل إلى النتائج التالية :-

- تفوق الطالبات المتفوقات على نظيراتهن العاديات والأدنى من العاديات في التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي ، بالإضافة إلى تفوق العاديات على الأدنى من العاديات في هذين المتغيرين .

- تفوق الطالبات المتفوقات على الطالبات العاديات والأدنى من العاديات في جميع أبعاد التوافق الشخصي ، بينما تفوقت العاديات على الأدنى من العاديات في أربعة أبعاد من أبعاد التوافق الشخصي ولم تظهر بينهما اختلاف في بعدين من أبعاد التوافق الشخصي وهما البعد الثالث وهو شعور المراهق بحريته والبعد الخامس وهو تحرر المراهق من الميل إلى الانفراد .

- تفوق الطالبات المتفوقات على الطالبات العاديات والأدنى من العاديات في جميع أبعاد التوافق الاجتماعي ، كما تفوقت العاديات على الأدنى من العاديات في جميع أبعاد التوافق الاجتماعي ما عدا البعد الأول وهو اعتراف المراهق بالمستويات الاجتماعية فلم يكن هناك اختلاف بين هاتين المجموعتين في هذا البعد .

دراسة آل مشرف (٢٠٠٠) :
مشكلات طلبة جامعة صنعاء وحاجاتهم الإرشادية .

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مشكلات طلاب جامعة صنعاء في الجمهورية اليمنية ، حيث استخدمت قائمة مشكلات الطالب الجامعي وحاجاته الإرشادية ، وهي مكونة من ثمانية مجالات هي (الصحي النفسي

المعرفي ، الانفعالي ، البيت والأسرة ، المجتمع ، الدراسي والمجال الإرشادي) .

طبقت الدراسة على عينة مكونة من ٢٥٧ طالب وطالبة في السنة الدراسية الأولى والرابعة ، ومن التخصصات النظرية والعملية وأوضحت النتائج أن طلاب جامعة صنعاء يشاركون غيرهم من طلبة الجامعات في الكثير من المشكلات وفي هذه الدراسة جاءت مشكلات المجال الإرشادي في المقدمة ، يليها مشكلات المجال الدراسي ، القيمي ، النفسي المعرفي ، الانفعالي ، المجتمع ، الاجتماعي الأسري وكذلك الصحي . وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠١) في متوسط القائمة الكلية في المجال الإرشادي والدراسي تبعاً لمتغير التخصص فقط ، حيث أتضح أن طلاب التخصصات العلمية يعانون من مشكلات أكثر من طلاب التخصصات النظرية . كما وجدت فروق إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠١) بين الذكور والإناث في مشكلات المجال القيمي والإرشادي ، حيث يعاني الذكور من مشكلات أكثر من الإناث .

دراسة جالبرينث (Galbrainth, 1985) :
المشكلات الاجتماعية والانفعالية للمتفوقين

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المشكلات المتعلقة بالاهتمامات الاجتماعية و العاطفية في جو المدرسة و الأسرة لدى عينه من ٤٠٠ من طلاب المتفوقين من الجنسين باستخدام اسلوب المقابلة (interview).و قد كشفت نتائج هذه الدراسة عن عدد من المشكلات التي يواجهها المتفوقون وهي:

نقص المعلومات حول معنى الموهبة
ضعف استثارة التحدي في المدرسة
الشعور بالقلق والارتباك من توقعات الاخرين منهم ، والمبالغ فيها.
التعرض لسخرية الآخرين ، لكونهم أذكياء أو موهوبين
قلة الأصدقاء المتفهمين لمشاعرهم
الشعور بكونهم مختلفين عن الآخرين بسبب موهبتهم
الشعور بالتوتر و الارتباك لتعدد الفرص المتاحة لهم
القلق فيما يتصل بمشاكل العالم ، و الشعور بالعجز عن إيجاد حلول لها

دراسة يوشك وجوباجي (Yewchuk & Jobagy 1992) :
الحاجات الانفعالية للاطفال الموهوبين لدي الاقليات المهمله .

هدفت للتعرف علي المشكلات والحاجات الانفعالية ، للاطفال الموهوبين لدى هذه الاقليات ، حيث اشارت نتائج دراستهما ، إلى ان القلق الذي يشعر به هؤلاء الموهوبين ناتج عن التوقعات غير الواقعية المتوخاة من الطفل الموهوب ، التي ينتظرها الأهل والمعلمون ، كذلك ناتج عن عدم التكيف الاجتماعي ، وعدم تكيف الطفل مع أقرانه والملل الذى يشعر به هؤلاء الموهوبين ، وعدم وجود المكافآت والتشجيع والدعم من المدرسة .

دراسة هوكنز (Hawkins,1993) :
الخصائص الشخصية المؤثرة بتحصيل الطلبة الموهوبين المنجزين (ذوي التحصيل العالي) والموهوبين ذوي التحصيل المتدني والطلاب العاديين .

هدفت الدراسة إلي مقارنة الخصائص الشخصية المؤثرة بتحصيلهم ، وقامت على عينة مكونة من (١٢٥) طالب و طالبة مقسمين إلى موهوبين و موهوبين ذوي تحصيل متدني و عاديين ، و تم استخدام مقاييس ادراك الذات و اختبارات و مفهوم الذات والقلق ، و قد أظهرت النتائج أن :

١- الموهوبين ذوي التحصيل العالي لديهم قدرات عقلية و إدراكية و معرفية أعلى من المجموعات الأخرى.
٢- لا توجد فروق ذات دلالة بين المجموعات الثلاثة فيما يتعلق بمفهوم الذات أو إدراك الذات لديهم .
٣- هناك فروق ذات دلالة بين المجموعات الثلاث في تقدير الكفاءة المدرسية و المسئولية الذاتية في النجاح و الفشل لصالح الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع.

دراسة ليفتج و نكولس (Lufting & Nicolis, 1990) :

مقارنة الوضع الاجتماعي للطلاب الموهوبين مع نظرائهم في العمر من غير الموهوبين.

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في الحالات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال الموهوبين مع نظائرهم في العمر غير الموهوبين الذين تشملهم العينة ، وتكونت العينة من (٤٩٦) طالب و طالبة من الصف (٤-٨) ، يشكل الموهوبين منهم ١٣٪ و هم مسجلون ضمن برنامج إثرائي للموهوبين حيث يتم إخراجهم مدة ساعة أو ساعتين من الصف النظامي لممارسة نشاطات خاصة بتنمية مواهبهم ،و باقي اليوم يقضونة في الصف النظامي مع أقرانهم العاديين .

و قد تم تعريف أربعة أنواع من الحالات الاجتماعية و هي : الشائعون و هم المرغبون اجتماعياً من قبل زملائهم ، المرفوضون والمهملون من قبل زملائهم ، وقد استخدمت المجموعات اداة الترشيح الاجتماعي التي يقدرون من خلالها زملائهم المفضلين لديهم حيث أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الأستعداد الأكاديمي والتكيف النفسى والاجتماعي ، وأن الأولاد الموهوبين أكثر شعبية من الاناث الموهوبات ولا توجد فروق جنسية ذات دلالة بين الطلاب غير الموهوبين والطالبات غير الموهوبات بدرجة الشعبية ، وكذلك فان الاناث غير الموهبات أكثر شعبية من الاناث الموهوبات ولا توجد فروق ذات دلالة بين المجموعتين بالنسبة للمرفوضين والمهملين من قبل زملائهم .

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة :

يصمم المنهج الوصفي المقارن لتحديد ووصف الحقائق المتعلقة بالموقف الراهن ولتوضيح جوانب الأمر الواقع ووصفها وصفا تفسيريا بدلائل الحقائق المتوافرة .

والدراسة الحالية اعتمدت علي أحد أشكال المنهج الوصفي وهو المقارن لتلائمه مع وضعية الدراسة الحالية ، فالدراسات المقارنة تهدف إلى الكشف عن مدى تأثير أحد المتغيرين في الآخر بحيث يكون أحدهما سببا والآخر نتيجة له. (عودة ومكاوي١٩٩٢) وهذا ما تهدف له الدراسة الحالية في التعرف علي مستوي ظهور الحاجات النفسية الاساسية بين ثلاث مجموعات.

متغيرات الدراسة :

تتحدد متغيرات الدراسة الحالية فيما يلي :

١ـ المتغيرات المستقلة :

أ - المجموعة : وهي المتمثلة في المجموعات التالية :

١- الطلبة المتفوقين٢- الطلبة العاديين ٣-الطلبة الأدنى من العاديين

ب - الجنس : وله نوعان : (ذكور ، إناث)

٢ـ المتغيرات التابعة : وهي الحاجات النفسية الأساسية المتمثلةبالأبعاد

١- الحاجة إلى الأمن النفسي (ف)

٢- الحاجة إلى التقدير الاجتماعي (د)

٣- الحجة إلى توكيد الذات (و)

٤- الحاجة للانتماء (ن)

٥- الحاجة إلى تعلم المعايير السلوكية (س)

مجتمع الدراسة :

يضم مجتمع هذه الدراسة طلبة المرحلة الثانوية الملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية بدولة الكويت.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة من ٣٠٠ طالبا وطالبة بواقع ١٠٠ طالبا وطالبة من المتفوقين ، و ١٠٠ طالبا وطالبة من العاديين ، و١٠٠ طالبا وطالبة من الأدنى من العاديين ، من طلاب الصف الحادي عشر الثانوي في المدارس الحكومية العادية بدولة الكويت ، وتم اختيار العينة وفقا للمعايير التالية:

١ـ الطلبة المتفوقين:

هو كل طالب في الصف الحادي عشر الثانوي حصل على درجات في اختبار الذكاء والتحصيل الدراسي في نهاية العام السابق أعلى من متوسط أفراد عينة الدراسة بأكثر من واحد انحراف معياري.

٢ـ الطلبة العاديين :

هو كل طالب في الصف الحادي عشر الثانوي حصل على درجات في اختبار الذكاء والتحصيل الدراسي في نهاية العام السابق تراوحت بين + / - واحد انحراف معياري حول متوسط أفراد عينة الدراسة.

٣ـ الطلبة الأدنى من العاديين :

هو كل طالب في الصف الحادي عشر الثانوي حصل على درجات في اختبار الذكاء والتحصيل الدراسي في نهاية العام السابق بأقل من واحد انحراف معياري عن متوسط أفراد عينة الدراسة .

أدوات الدراسة :

أولا : **مقياس الحاجات النفسية الأساسية** (**عوض**، ٢٠٠٠)

وصف المقياس:

مقياس الحاجات النفسية الأساسية يقيس الخمس أبعاد التالية:

١- الحاجة للأمن النفسي(بعد ف).

٢- الحاجة إلى التقدير الاجتماعي (بعد د).

٣- الحاجة لتوكيد الذات(بعد و).

٤- الحاجة للانتماء الاجتماعي(بعد ن).

٥- الحاجة لتعليم المعايير السلوكية (بعد س).

الصدق والثبات الأصلي للمقياس

صدق المقياس

أ- طبق المقاييس على عينة تجريبية من ٢٠٠طالبة وطالبة (١٠٠طالب ،١٠٠طالبة) من طلبة الصف الثلاث المتوسط حتى الصف الرابع الثانوي.
ثم حسبت معاملات صدق بنود المقاييس باستخراج معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية في المقياس حيث حولت معاملات الارتباط بعد ذلك إلى معامل فشر (ز) ثم حسب متوسط معامل فشر ثم حول هذا المتوسط إلى معامل ارتباط والجدول التالي يوضح معاملات المقاييس:

جدول رقم(١)

يوضح معاملات صدق الابعاد الفرعية

المقياس	الصدق	المقياس	الصدق
الحاجة إلى الأمن النفسي (ف)	٠,٥٠	الحاجة للشعور بالانتماء(ن)	٠,٥٠
الحاجة إلى التقدير الاجتماعي(د)	٠,٥٢	الحاجة إلى تعلم المعايير السلوكية (س)	٠,٥٦
الحاجة إلى تأكيد الذات(و)	٠٤٢		

ب-طريقة مقارنة طرفي المقياس.
حيث تم مقياس درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى في كل مقياس باستخدام الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين حيث اتضح أن هناك دلالة احصائية واضحة للفرق بينهما مما يدل على صدق المقاييس.

جدول رقم (٢)

يوضح دلالة الفرق بين طرفي في كل بعد

المقياس	قيمة(ت)	دلالة الفرق
الحاجة إلى الأمن النفسي (ف)	١٦٥	له دلالة عن مستوى ٠,٠١
الحاجة إلى التقدير الاجتماعي(د)	١٦٩	له دلالة عن مستوى ٠,٠١
الحاجة إلى تأكيد الذات(و)	١٥١	له دلالة عن مستوى ٠,٠١
الحاجة للشعور بالانتماء (ن)	١٥٨	له دلالة عن مستوى ٠,٠١
الحاجة إلى تعليم المعايير السلوكية (س)	١٧٥	له دلالة عن مستوى ٠,٠١

ثبات المقاييس :

لحساب معامل ثبات المقاييس استخدم عدة طرق هي :

أ - طريقة التجزئة النصفية:

حيث اتضح أن معاملات الثبات بهذه الطرقة كانت على النحو التالي:

جدول رقم (٣)

يوضح معاملات ثبات المقاييس بطريقة التجزئة النصفية،

المقياس	معامل الثبات
الحاجة إلى الأمن النفسي (ف)	٠,٩٢
الحاجة إلى التقدير الاجتماعي(د)	٠,٩٢
الحاجة إلى تأكيد الذات(و)	٠,٨١
الحاجة للشعور بالانتماء (ن)	٠,٨٨
الحاجة إلى تعليم المعايير السلوكية (س)	٠,٩٢

ب-طريقة التناسق الداخلي:

وتعتمد فكرة هذه الطريقة على مدى ارتباط البنود مع بعضها البعض داخل كل مقياس وكذلك ارتباط درجات كل بند مع درجات المقياس ككل وقد استخدمت معادلة ألفا للبناء الداخلي للمقاييس لقياس ثبات المقاييس حيث كانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٤)

يوضح معاملات ثبات المقاييس باستخدام طريقة التناسق الداخلي (معامل ألفا)

المقياس	معامل ألفا
الحاجة إلى الأمن النفسي (ف)	٠,٧٨
الحاجة إلى التقدير الاجتماعي(د)	٠,٦٨
الحاجة إلى تأكيد الذات(و)	٠,٦٤
الحاجة للشعور بالانتماء (ن)	٠,٧٤
الحاجة إلى تعليم المعايير السلوكية (س)	٠,٦٦

جدول رقم(٥)

يوضح توزيع عينة التقنين من الطلبة والطالبات حسب الجنس والسن

الجنس	السن		المجموع
	من١٣إلى١٥سنة	من١٦إلى١٩سنة	
بنين	٣٥٩	٣٨٠	٧٣٩
بنات	٣٥٦	٤٣٠	٧٨٦
المجموع	٧١٥	٨١٠	١٢٥٢

الصدق والثبات في الدراسة الحالية :

قام الباحث بالتحقق من صدق الأداة وذلك بتطبيقها علي عينة أستطلاعية قوامها (١٠٠) طالب وطالبة في المدارس الحكومية وغير مشمولين في عينة الدراسة ، وذلك بإستخدام صدق الإتساق الداخلي والذي يعبر عن مدى إرتباط أبعاد الأداة بالدرجة الكلية للأداة . (عودة ومكاوي ١٩٩٢)

وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الحاجات النفسية الأساسية بين ٠,٤٦٧ - ٠,٩٧١ وجميعها معاملات إتساق تدل علي صدق البناء الداخلي للمقياس . والجدول رقم (٦) يبين معاملات الإتساق الداخلي لأبعاد المقياس .

جدول (٦)

معاملات الاتساق الداخلي لصدق أبعاد مقياس الحاجات النفسية الأساسية

البعد	معامل الاتساق الداخلي
١- الحاجة إلى الأمن النفسي (ف)	٠,٧٩١
٢- الحاجة إلى التقدير الاجتماعي (د)	٠,٨٦٠
٣- الحجة إلى توكيد الذات (و)	٠,٨٢٦
٤- الحاجة للانتماء (ن)	٠,٨١٥
٥- الحاجة إلى تعلم المعايير السلوكية(س)	٠,٨٢٧

كذلك قام الباحث بالتحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ بالإضافة إلي طريقة التجزئة النصفية ، واللذان يعبران عن ثبات الاداة ، وقد تراوح معامل ثبات ألفا كرونباخ بين ٠,٣٤٨ - ٠,٩٣٢ ، وتراوح معامل ارتباط التجزئة النصفية بين ٠,٣٤٩ - ٠,٩٣٤ ، أما بالنسبة لثبات كل بعد من أبعاد الحاجات النفسية الأساسية فيبينها الجدول (٧) .

جدول (٧)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد المقياس

البعد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
١- الحاجة إلى الأمن النفسي (ف)	٠,٧٢١	٠,٥٨٦
٢- الحاجة إلى التقدير الاجتماعي (د)	٠,٧٣١	٠,٥٧٤
٣- الحاجة إلى توكيد الذات (و)	٠,٦١٧	٠,٦٥٤
٤- الحاجة للانتماء (ن)	٠,٧٦٨	٠,٧٥٦
٥- الحاجة إلى تعلم المعايير السلوكية(س)	٠,٧٧٧	٠,٧٤٩

يتضح من الجدول السابق أن معظم أبعاد المقياس لديها معاملات ألفا ومعاملات ارتباط التجزئة النصفية عالي مما يدل علي أن المقياس يتمتع بثبات عالي.

ثانيا ـ اختبار الذكاء :

اختبار المصفوفات المتتابعة، لجون رافن، من إعداد فتحية عبد الرءوف(٢٠٠٦). يهدف هذا الاختبار إلى تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص، وهو يعتبر من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة، لأنه لا يعتمد على النواحي اللفظية في قياس الذكاء، بل على الأشكال وهذا الاختبار ملائم للتطبيق على المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائي. المتوسط. الثانوي) من سن (٩ – ١٨) سنة . ويتكون الاختبار من (٤٨) مصفوفة متدرجة الصعوبة من دقة الملاحظة حتى الوصول إلى قياس إدراك العلاقات العامة التي تتصل بالجوانب العقلية العليا المجردة . ويعطي المفحوص درجة واحدة إذا كانت إجابته صحيحة وصفر إذا كانت خطأ. وقد وجد أن معاملات الارتباط بينه وبين الاختبارات اللفظية مرتفعة، وبينت إحدى دراسات التحليل العاملي أن هذا الاختبار يقيس بعض مكونات الاستدلال، واستنتاج العلاقات، بالإضافة إلى عناصر العوامل المكانية في بعض الوحدات.

الصدق والثبات الاصلي للمقياس :

: قامت معدة المقياس بحساب ثبات الاختبار بعدة طرق وهي

١) طريقة التطبيق، وإعادة التطبيق، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة ٠,٨٧

٢) طريقة التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة ٠,٩٠
٣) طريقة الاتساق الداخلي ، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة ٠,٩٨

صدق الاختبار:

:تم حساب صدق الاختبار بطريقتين

١ـ الصدق التنبؤي:

تم حساب معامل الارتباط بين اختبار المصفوفات المتتابعة ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وبينت النتائج أنه يوجد ارتباط موجب عند مستوى دلالة (٠,٦١) وهذه النتيجة منطقية ، فهناك بعض الحالات التي تؤثر فيها الحالة العامة أو الظروف الاجتماعية للطالب على مستواه في التحصيل الدراسي ، وبالتالي لا يتوقع أن يكون الارتباط مرتفعاً أكثر من ذلك بين درجته في اختبار المصفوفات المتتابعة وبين درجته في الاختبارات المدرسية.

٢ـ طريقة مقارنة طرفي الاختبار:

استخدمت هذه الطريقة للتعرف على قدرة الاختبار على التمييز بين الحاصلين على أعلى الدرجات في الاختبار ، والحاصلين على أدنى الدرجات ، وبحساب الدلالة الإحصائية للتعرف على الفروق بين المتوسطين ، اتضح أن قيمة (ت = ٣٩)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠١) ومما يؤكد صدق الاختبار (فتحية عبد الرءوف، ٢٠٠٦).

ثبات وصدق الاختبار على عينة الدراسة الحالية:

:في الدراسة الحالية استخدم الباحث الطرق التالية في حساب الثبات

١) طريقة التطبيق، وإعادة التطبيق ، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين بفاصل زمني أسبوعين ٠,٧٨ وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ وذلك على عينة قوامها (٥٠) طالباً من العينة الاستطلاعية.
٢) طريقة التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة ٠,٨٧ باستخدام سبيرمان براون وبطريقة جيتمان بلغت ٠,٨٦.
٣) طريقة الاتساق الداخلي ، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة ٠,٩١

صدق الاختبار على عينة الدراسة الحالية :

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بحساب صدق الاختبار عن طريق الصدق التنبؤي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الطلاب التحصيلية ودرجاتهم على مقياس رافن ٠,٥٢ وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١.

الأساليب الإحصائية

للإجابة على أسئلة الدراسة تم إستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- للتعرف على الفروق بين المجموعات في عينة الدراسة . تم استخدام (المتوسطات والانحرافات المعيارية) .

٢- للتحقق من دلالة الفروق لدى متغيرات الدراسة التي تحتوي على متغير تابع واحد . تم استخدام (تحليل التباين ANOVA) .

٣- لبحث دلالة الفروق لدى متغيرات الدراسة والمتمثله في أبعاد الحاجات النفسية الأساسية ، التي تحتوي على أكثر من متغير تابع . تم استخدام (تحليل التباين متعدد المتغيرات MANOVA) .

٤- للتعرف علي دلالة الفروق بين أزواج المجموعات في المقارنات البعدية . تم استخدام (اختبار بنفروني BONFERRONI التتبعي) .

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول :

-هل توجد فروق بين مجموعات الدراسة (المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين) في الحاجات النفسية الأساسية طلاب المرحلة الثانوية ، وهل تختلف باختلاف الجنس ؟

نتائج السؤال الأول :

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين بعاملين (Two Way ANOVA) هما عامل الجنس وعامل المجموعة (المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين) حيث أن مثل هذا التحليل يستخدم عندما

يكون عدد المتغيرات المستقلة في الدراسة أكثر من متغير واحد بالإضافة إلى متغير تابع واحد وهي الدرجة الكلية لمقياس الحاجات النفسية الأساسية.

في البداية قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للمقياس حسب المجموعات والجنس، والجدول رقم (٨) يبين هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية .

جدول رقم (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمقياس الحاجات النفسية الأساسية في كل مجموعة من مجموعات الدراسة وذلك حسب الجنس والمجموعة

المجموعة / الجنس	العاديين		المتفوقين		الأدنى من عاديين	
	م	ع	م	ع	م	ع
ذكور	٢٥١,١٤٢٩	٣٦,٠٩٣٣	٢٩٥,٥٢٣٨	٤٥,٧٣٣٦	٢٥٦,٩٠٤٨	٤١,٤٥٤٧
إناث	٢٥٥,٩٣٧٥	٣٦,٣٨٠٥	٢٨٢,١٨٧٥	٣٨,٦٠٠٩	٢٥٢,٦٨٧٥	٣٦,٢٣٠٨
مجموع	٢٥٤,٠٣٧٧	٣٥,٩٩٥٧	٢٨٧,٤٧١٧	٤١,٦٦٦٥	٢٥٤,٣٥٨٥	٣٨,٠٥٠٦

ويتضح من الجدول رقم (٨) أنه توجد فروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات المختلفة في الدراسة على الدرجة الكلية للحاجات النفسية الأساسية

وللتحقق من دلالة الفروق المذكورة تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (ANOVA) بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث في الدرجة الكلية لمقياس الحاجات النفسية الأساسية حسب الجنس والمجموعة .

وبين الجدول (٩) نتائج هذا التحليل .

جدول (٩)

تحليل التباين الثنائي(ANOVA) للفروق بين مجموعات الدراسة في الحاجات النفسية الأساسية عموماً حسب الجنس والمجموعة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الاحتمال
الجنس	٦٨٨,٢	١	٦٨٨,٠٢	٠,٤٥٧	٠,٥٠
المجموعة	٤٠٧٢٢,٥	٢	٢٠٣٦١,٢٧	١٣,٥٣	٠,٠٠١
الجنس × المجموعة	٢٠٨٤,٠٦	٢	١٠٤٢,٠٣	٠,٦٩٣	٠,٥٠٢
الخطأ	٢٣٠١٦٩,٢	١٥٣	١٥٠٤,٣٧	-	-

يتضح من الجدول (٩) أنه لا يوجد تفاعل دال بين الجنس والمجموعة وذلك وفقاً الحاجات النفسية الأساسية عموماً ، وهذا يعنى أن الفروق بين المجموعات الثلاث (المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين) لا تختلف باختلاف الجنس

ونظراً لعدم وجود تفاعل دال بين الجنس والمجموعة فإنه يمكن النظر إلى دلالة الفروق حسب المجموعة (المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين) بغض النظر عن الجنس . لذلك فقد أظهر الجدول (٩) فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين المجموعات الثلاث في حدة الحاجات النفسية الأساسية ، وهذه النتيجة تعنى أنه يوجد اختلافاً في حدة الحاجات النفسية الأساسية عموماً بين المجموعات الثلاث والنتيجة السابقة تبين أن هناك فرقاً دالاً بين مجموعتين علي الأقل من المجموعات الثلاث ، لذلك كان من الضروري فحص الفروق بين المجموعات وقد تم هذا عن طريق استخدام اختبار بنفرونى التتبعى للمقارنات البعدية ويبين الجدول (١٠) نتائج هذا التحليل .

جدول (١٠)

اختبار بنفرونى التتبعى للمقارنات البعدية ، للفروق بين أزواج المجموعات في الحاجات النفسية الأساسية عموماً.

المصدر	المتفوقين	الادني من العاديين
العاديين	*٣٣,٤٣	٠,٣٢٠
المتفوقين	-	*٣٣,١١

يتضح من الجدول (١٠) انه توجد فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين وكل من العاديين والأدنى من العاديين لصالح المتفوقين وهذا يعنى أن المتفوقين لديهم حاجات نفسية أساسية بدرجة اكبر من أقرانهم العاديين والأدنى من العاديين

كما أن الجدول (١٠) أظهر عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العاديين والادنى من العاديين مما يعنى عدم ظهور الحاجات النفسية الأساسية لديهم.

مناقشة نتائج السؤال الأول :

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث عند مستوى ٠,٠٠١ وكانت هذه الفروق لصالح الطلبة المتفوقين وهذا يعني أن المتفوقين لديهم الحاجات النفسية الاساسية بدرجة أكبر من أقرانهم العاديين والأدنى من العاديين .

ويعزوا الباحث ذلك إلى أن الطلبة بشكل عام ، المتفوقين والعاديين والادنى من العاديين ، يواجهون ضغوطاً مختلفة في حياتهم ، سواء في المدرسة أو البيت ، أو مع الأقران ، فالطلبة المتفوقون قد يعانون من الإحباط ، والملل ، وعدم الاستشارة وخاصة إذا لم تتح لهم الفرصة لتنمية قدراتهم ، وتأكيد ذواتهم ، و عدم اهتمام الأسرة بميولهم وحاجاتهم ، أو الغرور ، وأحياناً ، صعوبة في التعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم مما تؤدي لضغوط نفسية قد تؤثر على تكيفهم . إلا أن الطلبة العاديين والادنى من العاديين قد لبت بعض المناهج الدراسية والتي وضعت من أجلهم ولو جزء بسيط من احتياجاتهم وتساعدهم على تجاوز بعض الصعوبات التي قد تواجههم لان معظم مناهجنا تحاكي قدرات الطالب المتوسط (العادي)

أما الطلبة المتفوقين فيواجهون ضغوطاً قد تكون مختلفة قليلاً عن تلك التي يواجهها الطلبة العاديين ، فالغيرة بين الطلبة العاديين وأقرانهم المتفوقين ، وكثرة الاهتمام والانتباه من المدرسة والأهل ، للطلبة المتفوقين ، وإهمالهم للطلبة غير المتفوقين ، يؤثر عليهم سلباً ، لذلك يعانون من الإحباط ، وعدم الثقة بالنفس ، ويمكن القول بأن الطلبة المتفوقين غير الملتحقين قد يواجهون أحياناً ضغوطاً في حياتهم ، وقد تؤدي بهم ، إلى سوء التكيف النفسي ، خصوصاً أن الطلبة المتفوقين لا يسير نضجهم الانفعالي على نفس مسار نضجهم العقلي لذلك تختلف مشكلاتهم الانفعالية عن أقرانهم العاديين ، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة آنواك (Anolik) التي كان من نتائجها ، أن المتفوقين وغير المتفوقين لديهم مشكلات مختلفة ، وعدم استقرار نفسي (في :خالد ١٩٨٧) ، وكذلك تختلف مع دراسة ديرفينسكى وكولمان (Derevensky & colleman 1989) إذ أظهرت نتائجها أن المخاوف لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين ، تسير بشكل ثابت مع مستوى نموهم .

وكذلك الثقة الزائدة بالطالب وعدم التدرج في توجيهه قد يدفعان الأسرة إلى المبالغة في تقدير الطالب وإلى دفعه إلى مزيد من الإنتاجية وتكليفه بأعمال قد تفوق طاقاته أو دفعه لنوع من الدراسة أو العمل لا يشعر بميل ورغبته نحوها .

أضف إلى ذلك المشكلات النابعة من جماعة الرفاق والزملاء في المدرسة نتيجة للتميز العقلي والشخصي نجد أن الأطفال الآخرين يشعرون بشيء من التهديد لذواتهم فيحاولون الابتعاد عنه وهناك مشكلات نابعة من التفاعل مع المعلمين نتيجة للتميز في قدرات الطالب العقلية ونتيجة للتميز في الصفات الشخصية والاجتماعية نجد أن الطلبة المتفوقين يتسمون بالاستقلالية وبالثقة بالنفس بدرجة كبيرة وبميلهم الزائد للاستطلاع والاستكشاف ، وحبهم للمناقشة .. كل هذه الخصائص المتفوقة تعتبر في كثير من الأحيان مصدر إزعاج كبير لكثير من المعلمين . وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه هولنجوورث (١٩٢٣) بأن الطالب المتفوق لديه نضج انفعالي مبكر مقابل صعوبة في التكيف الاجتماعي (في:السرور ١٩٩٨) بسبب صغر سنه ، وميله للكتب ، فيكون بذلك عرضة للنبذ الاجتماعي في الفصل ، لذلك فإن وضع الطالب المتفوق في فصل خاص يجعله في مجموعة أكثر تجانساً ، وأكثر تقبلاً . وتتفق أيضا هذه النتيجة مع رأي أحمد زكي صالح (١٩٧٢) إلى أن المراهق يتعرض لصراع انفعالي بسبب ما يعترضه من عوائق اجتماعية ، مما يجعل انفعالاته متأرجحة بين التهور أو التقهقر والاستسلام .، ولكن لا تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة لودج، وكولنن (Ludwig & Cullinan 1984) حيث أشارت نتائجها بأن الحاجات السلوكية للطلبة الموهوبين، أقل منها لدى الطلبة غير الموهوبين. وكذلك لا تتفق مع نتائج دراسة (الخرينج ٢٠٠١) حيث تشير نتائج هذه الدراسة إلى تميز الطالبات المتفوقات عن أقرانهن العاديات والأدنى من العاديات في التوافق الشخصي والاجتماعي ،

يتضح لنا من نتائج وتفسير ومناقشة السؤال الأول أن المتفوقين يواجهون أسرهم ومحيطهم الاجتماعي بمشكلات عديدة ، بسبب عدم اشباع حاجاتهم واهتماماتهم غير العادية ، وسرعة تعلمهم ، وفضولهم العلمي الكبير وحبهم للاستطلاع والاستكشاف المعرفي ، وذاكرتهم القوية جدا ...الخ . وهذا ما يجعل الأسرة وكذلك المحيط الاجتماعي سعيدين به لكنهم يشعرون في مقابل ذلك بالعبء الكبير ، وكأن شيئا ثقيلا ملقى علي كاهلهم ولا يعرفون كيف يتخلصون منه (الحوراني وآخرون ٢٠٠٠) ، لذلك كان الاعتقاد السائد أن الفرد المتفوق لا يواجه مشكلات انفعالية أو اجتماعية وأنه أكثر سعادة وأكثر نجاحا وأفضل صحة من الآخرين العاديين . في مقابل ذلك برز اتجاه يقول إن حوالي ٥٠٪ من المتفوقين والموهوبين يواجهون مشكلات انفعالية واجتماعية ، لأنهم لا يُكتشفون بشكل جيد وفي الوقت المناسب ، وبتالي لا يأخذون فرصهم في التشجيع المناسب ، لذلك كثرت الدعوات لضرورة انتشار مراكز الإرشاد التي تعني بهؤلاء وبأسرهم (السرور١٩٩٨ ،العزة ٢٠٠٠ ،الحوراني وآخرون ٢٠٠٠)

السؤال الثاني :ـ

- هل توجد فروق بين مجموعات الدراسة (المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين) في أبعاد الحاجات النفسية الأساسية ، وهل تختلف باختلاف الجنس ؟

نتائج السؤال الثاني :

بناءً علي نتائج السؤال الأول والذي أظهر وجود فروق بين المجموعات الثلاث (المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين) في الحاجات النفسية الأساسية بشكل عام ، الآن سوف نتعرف على الفروق في الأبعاد الفرعية للمقياس

في البداية قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأبعاد الفرعية المكونة للمقياس حسب المجموعات والجنس، والجدول رقم (١١) يبين هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول رقم (١١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للأبعاد الفرعية المكونة للمقياس في كل مجموعة من مجموعات الدراسة وذلك حسب الجنس والمجموعة

أبعاد الحاجات النفسية الأساسية	الجنس	العاديين		المتفوقين		الأدنى من العاديين	
		م	ع	م	ع	م	ع
الحاجة إلى الأمن النفسي (ف)	ذكور	٢٧,٣٨١٠	٤,٧٧٩٩	٣٠,٣٣٣٣	٦,٥٠٦٤	٢٦,٣٣٣٣	٥,٩٢٧٣
	إناث	٢٦,٦٢٥٠	٤,٦٠٥٤	٢٧,٨٧٥٠	٤,٣٨٢٩	٢٦,٠٩٣٨	٤,٥٣٩١
	مجموع	٢٦,٩٢٤٥	٤,٦٤٤٥	٢٨,٨٤٩١	٥,٤٠٤٤	٢٦,١٨٨٧	٥,٠٨٠٣
الحاجة إلى التقدير الاجتماعي (د)	ذكور	٢١,٨٠٩٥	٥,٢٤٠٤	٢٦,٨٠٩٥	٦,١٧٧٥	٢٣,٧١٤٣	٥,٣٣٠٥
	إناث	٢١,٥٩٣٨	٥,١٧٣٥	٢٥,٣٧٥٠	٥,٨٥١٧	٢٣,٤٣٧٥	٥,٥٥٢٩
	مجموع	٢١,٦٧٩٢	٥,١٥٠٧	٢٥,٩٤٣٤	٥,٩٦٦٠	٢٣,٥٤٧٢	٥,٤١٥٧
الحجة إلى توكيد الذات (و)	ذكور	٢٣,٤٧٦٢	٤,٩٥٦٠	٢٩,٥٢٣٨	٦,٣٩٢٣	٢٥,١٤٢٩	٥,٦٠٦١
	إناث	٢٣,٨١٢٥	٥,٠٣٨٢	٢٦,٨٤٣٧	٤,٤٨٧٣	٢٣,٣١٢٥	٥,٠٠٦٠
	مجموع	٢٣,٦٧٩٢	٤,٩٦٠٥	٢٧,٩٠٥٧	٥,٤٢٨٨	٢٤,٠٣٧٧	٥,٢٧٦٨
الحاجة للانتماء (ن)	ذكور	٨,٦١٩٠	٢,٧٢٩٠	١٢,٦١٩٠	٣,٠٤١٠	١٠,٠٠٠٠	٣,٠٤٩٦
	إناث	٩,٥٦٢٥	٢,٦٥١١	١١,٠٦٢٥	٢,٨١٦٣	٩,٨٤٣٨	٣,٣٧٠٧
	مجموع	٩,١٨٨٧	٢,٦٩٦٦	١١,٦٧٩٢	٢,٩٧٩٢	٩,٩٠٥٧	٣,٢١٨١
الحاجة إلى تعلم المعايير السلوكية (س)	ذكور	٥٧,٨٠٩٥	١٠,٩٣٩٠	٦٩,٧٦١٩	١٤,١٤٥٣	٦٠,٠٤٧٦	١١,٧٨٧٦
	إناث	٥٧,٧٨١٣	١٠,٨٠٨٤	٦٤,٣١٢٥	١٠,٣٩٣٧	٥٩,٣٧٥٠	٩,٧٢٤٤
	مجموع	٥٧,٧٩٢٥	١٠,٧٥٤٩	٦٦,٤٧١٧	١٢,١٩٠٢	٥٩,٦٤١٥	١٠,٤٨٤٦

للتعرف علي دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث في أبعاد الحاجات النفسية الأساسية قام الباحث باستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) . وقد بين هذا التحليل أن التفاعل بين الجنس والمجموعة غير دال (ف=١,٠٠٩ ، *د.ح للبسط=٦ ، د.ح للمقام=٣٠٢ ، الدلالة=٠,٤٢٠) كما أن الفروق بين الجنسين غير دالة (ف=٠,٦٥٨ ، د.ح للبسط=٣ ، د.ح للمقام=١٥١ ، الدلالة=٠,٥٧٩) أما الفروق بين المجموعات فهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١ (ف=٤,٧٤٩ ، د.ح للبسط=٦ ، د.ح للمقام=٣٠٢ ، الدلالة=٠,٠٠٠) وبما أن تحليل التباين متعدد المتغيرات قد أشار إلى وجود فروق دالة بين المجموعات فقد انتقل الباحث إلى فحص الفروق في كل بعد من أبعاد الحاجات النفسية الأساسية على حده باستخدام تحليل التباين أحادي المتغيرات. ويبين الجدول (١٢) نتائج هذا التحليل .

*** تعنى درجات الحرية**

جدول (١٢)

تحليل التباين (ANOVA) للفروق بين المجموعات الثلاث في كل بعد من أبعاد المقياس وذلك حسب الجنس والمجموعة

الأبعاد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الاحتمال
الحاجة إلى الأمن النفسي (ف)	الجنس	٥٠,٤٢	١	٥٠,٤٢	١,٩٨	٠,١٦٢
	المجموعة	٢٢٦,٤٣	٢	١١٣,٢٢	٤,٤٤	٠,٠١٣
	الجنس × المجموعة	٣٤,١٨	٢	١٧,٠٩	٠,٦٧	٠,٥١٣
	الخطأ	٣٨٩٨	١٥٣	٢٥,٤٨	-	-
الحاجة إلى التقدير الاجتماعي (د)	الجنس	٧٣,٦٣	١	٧٣,٦٣	٢,٧٣	٠,١٠
	المجموعة	٦١٨,٧٠	٢	٣٠٩,٣٥	١١,٤٧	٠,٠٠١
	الجنس × المجموعة	٦١,٣٤	٢	٣٠,٦٧	١,١٣	٠,٣٢٣
	الخطأ	٤١٢٥,٠١	١٥٣	٢٦,٩٦	-	-
الحجة إلى توكيد الذات (و)	الجنس	١٥,٧٠	١	١٥,٧٠	٠,٥٠٨	٠,٤٧٧
	المجموعة	٤٩٢,٣٤	٢	٢٤٦,١٧	٧,٩٧	٠,٠٠١
	الجنس × المجموعة	١١,٩٦	٢	٥,٩٨	٠,١٩	٠,٨٢٤
	الخطأ	٤٧٢٧,٨	١٥٣	٣٠,٩٠	-	-
الحاجة للانتماء (ن)	الجنس	٢,٥٠	١	٢,٥٠	٠,٢٨٧	٠,٥٩٣
	المجموعة	٢٠١,٧٧	٢	١٠٠,٨٩	١١,٥٦	٠,٠٠٠
	الجنس × المجموعة	٣٩,٨١	٢	١٩,٩١	٢,٢٨	٠,١٠٦
	الخطأ	١٣٣٥,٨	١٥٣	٨,٧٣	-	-
الحاجة إلى تعلم المعايير السلوكية (س)	الجنس	١٥٩,٨٦	١	١٥٩,٨٦	١,٢٨	٠,٢٥٩
	المجموعة	٢٤١٣,٣	٢	١٢٠٦,٦٤	٩,٦٧	٠,٠٠٠
	الجنس × المجموعة	٢٢٢,٤	٢	١١١,٢	٠,٨٩٢	٠,٤١٢
	الخطأ	١٩٠٧٥,٨	١٥٣	١٢٤,٦٧	-	-

يتضح من الجدول (١٢) أنه لا يوجد تفاعل دال إحصائيا بين الجنس والمجموعة بالنسبة لجميع أبعاد المقياس

وهذه النتيجة تعنى أن الفروق بين المجموعات الثلاث في أبعاد مقياس الحجات النفسية الأساسية لا تختلف لدى الذكور عنها لدى الإناث ، كما أن الفروق بين الذكور والإناث في تلك الإبعاد لا تختلف باختلاف المجموعة .

كذلك أظهر التحليل في الجدول (١٢) أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في متغير الحاجات النفسية الأساسية وفي الأبعاد الفرعية المكونة له .

أما بالنسبة للفروق بين المجموعات فقد اظهر التحليل في الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في بعد (ف) وعند مستوى ٠,٠٠١ في باقي الابعاد .

ونظراً لوجود أكثر من مستويين في المتغير المستقل . فقد قام الباحث باستخدام اختبار بنفرونى التتبعى للمقارنات البعدية وذلك للتعرف على الفروق بين أزواج المجموعات . ويبين الجدول (١٣) نتائج هذا التحليل

جدول(١٣)

اختبار بنفرونى للمقارنات البعدية للفروق بين أزواج المجموعات وذلك في أبعاد المقياس

الأبعاد	المصدر	المتفوقين	الأدنى من العاديين
الحاجة إلى الأمن النفسي (ف)	العاديين	١,٩٢	٠,٧٣٥
	المتفوقين	-	*٢,٦٦
الحاجة إلى التقدير الاجتماعي (د)	العاديين	*٤,٢٦	١,٨٦
	المتفوقين	-	٢,٣٩
الحجة إلى توكيد الذات (و)	العاديين	*٤,٢٢	٠,٣٥٨
	المتفوقين	-	* ٣,٨٧
الحاجة للانتماء (ن)	العاديين	*٢,٤٩	٠,٧١٧
	المتفوقين	-	*١,٧٧٤
الحاجة إلى تعلم المعايير السلوكية (س)	العاديين	*٨,٦٨	١,٨٥
	المتفوقين	-	*٦,٨٣

يتضح من الجدول (١٣) أنه توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين المتفوقين والعاديين في الأبعاد (د) ، (و) ، (ن) ، (س) لصالح المتفوقين ولم تظهر فروق بين المجموعتين في بعد (ف) ، وهذه النتيجة تدل عل ان المتفوقين لديهم حاجات نفسية أساسية متعلقة بالأبعاد التالية (د) ، (و) ، (ن) ، (س) بينما لم تظهر فروق فيما يتعلق بالبعد (ف)

أما بالنسبة لمجموعتي العاديين ومجموعة الأدنى من العاديين فلم تظهر بينها فروق داله إحصائيا في جميع الأبعاد .

كما أن التحليل أظهر في الجدول (١٣) أنه توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين مجموعتي المتفوقين والأدنى من العاديين في الأبعاد (ف) ، (و) ، (ن) ، (س) وذلك لصالح المتفوقين ولم تظهر فروق بين المجموعتين في بعد (د) .

وهذه النتيجة تدل على أن المتفوقين لديهم حاجات نفسية أساسية متعلقة في الأبعاد (ف) ، (و) ، (ن) ، (س) أكثر من أقرانهم الأدنى من العاديين ، ولم تختلف الفروق بين مجموعتي المتفوقين والأدنى من العاديين في بعد (د).

مناقشة نتائج السؤال الثاني :

أظهرت النتائج فروق دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ – ٠,٠١ في الابعاد المكونة لقياس الحاجات النفسية الاساسية بشكل عام بين مجموعة المتفوقين وكل من مجموعة العاديين ومجموعة الأدنى من العاديين وذلك لصالح مجموعة المتفوقين.

بالنسبة لبعد الحاجة الى الامن النفسي فقد أظهرت النتائج فروق داله إحصائيا بين مجموعة المتفوقين والادنى من العاديين لصالح مجموعة المتفوقين بينما لم تظهر فروق بين مجموعتي المتفوقين والعاديين في هذا البعد.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة أيضا إلى أن الطلبة المتفوقين لديهم النزعة نحو الكمال وما قد ينتج عن ذلك من الشعور بالتوتر الدائم والخوف الدائم من عدم الوصول إلى الإنتاج المتفوق وهذا التوتر والخوف الدائم قد يؤثر على تكيفهم النفسي فهم قد يطلبون من أنفسهم أكثر مما يستطيعون تحقيقه ، ويلعب الأهل والمعلمين دورا كبير في تعزيز التفكير والسلوك الكمالي ، فعندما يرى الأهل أحد أبنائهم متميزاً بين أشقائه أو يرى المعلمون بعض طلابهم متميزين فهم قد يطلبون من هؤلاء الأفراد المزيد دوما ، ويمكن أن تشكل النزعة للكمال مشكله عندما تصبح عامل إحباط ومعوقاً للإنجاز وتصبح هذه المشكلة أكثر حده عندما تكون النزعة للكمال مرتفعة بشكل غير واقعي كأن يضع لنفسه معايير للإنجاز لا يستطيع الوصول إليها . و تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Parker & Mills,1990) حيث لم تظهر فروق ذات دلاله بين الطلبة العاديين والمتفوقين في الحاجة إلى الأمن النفسي.

ويمكن أن يرجع السبب أيضا إلى أن الطلبة المتفوقين يتأثرون بأقل الأمور والتفكير بعمق وشفافية أكبر بالمقارنة بالآخرين أكثر من أقرانهم الأدنى من العاديين، لذلك فهم يتفاعلون بقوة مع الحوادث العادية ، وكذلك قد تعرضهم لمشكلة إنهم يفهمون الآخرين ولكن الآخرين قد لا يفهمونهم مما يؤثر على قدرتهم على التكيف مع البيئة المحبطة .وهذا يدل علي أن خاصية الحساسية المفرطة تظهر لدي الطلبة المتفوقين بشكل واضح إذا لم يكن هناك برامج وقائية وإرشادية تقي هؤلاء المتفوقين من الوقوع في مثل هذه المشكلات .

بالنسبة لبعد الحاجة إلى التقدير الاجتماعي فقد أظهرت النتائج فروق داله إحصائيا بين مجموعة المتفوقين والعاديين لصالح مجموعة المتفوقين بينما لم تظهر فروق بين مجموعتي المتفوقين والأدنى من العاديين في هذا البعد.

ويرجع السبب إلى أن الوالدين كثيراً ما يحضان الطالب المتفوق على التفوق على أقرانه ، وأن يكون دائماً الأول على صفه ، يؤدي مثل هذا التحريض الزائد إلى بذل الطالب لجهود كثيرة تفوق أحياناً قدراته وطاقاته ، ويكون مصيره الفشل والتقصير ، ويقود ذلك في حال تكراره إلى إحباطات مؤذية تؤدي إلى نفور الطالب المتفوق من المدرسة ، وإصابته باضطرابات سلوكية وانفعالية متعددة . وبذلك يصبح التوجيه غير المناسب للنجاح والتميز والمبالغة فيه ، عدواً لنمو قدرات المتفوق عقلياً ، بدل أن يكون مفيداً لنموها وتطورها . لذلك يجب أن يحرص الأبوان في توجيههما للطالب المتفوق نحو النجاح ، على معرفة مستوى قدرات أبنائهم ، وألا يكلفوهم أعلى مما يستطيعون ، وألا ينسوا بأن نضج الطالب المتفوق انفعالياً لا يسير دائماً على نفس مسار نضجه العقلي ..وهنا تلعب عملية توجيه الأسرة وإرشادها دوراً هاماً. (الحوراني وآخرون ٢٠٠٠)

لذلك فوجود الطالب المتفوق في بيئة اجتماعية تتسم بانعدام الحرية الفردية وتشجيع المتفوق فإن هذا يؤثر على إنتاجيته واستخدامه لقدراته ومواهبه . أن البيئة الاجتماعية المشحونة بالقلق والتوتر والتخلف الاقتصادي والاجتماعي تحد من قدرة الفرد على التفوق لانعدام الخبرات الفنية والعلاقات الواسعة ، وتقود إلى الشعور بالإحباط والملل وعدم الاستثارة خاصة إذا لم تتح له فرصة لتنمية قدراته وتأكيد ذاته وذلك نتيجة لعدم اهتمام الأسرة بميوله وحاجاته ولعدم إشباع المنهج والمدرسة والمعلمين لحاجاته .

أضف إلى ذلك ضغط الأخوة فغالباً ما يأخذ الطالب المتفوق مكانه عائلية متميزة ويشعر الوالدان بأنهم قريبون للطالب المتفوق ، وهذا ما يؤدي إلى حدوث مشكلات بين الأخوة وخاصة مشكلات في التكيف ، لذلك تظهر مشكلات في علاقات الأخوة وتأخذ هذه العلاقة أشكال مختلفة ، فإذا كان أحدُ الأخوة موهوباً ومتميزاً قد يتعرض لمقارنة بأخوته دائماً وباستمرار من قبل الوالدين ، وذلك بهدف تشجيع الأبناء على رفع مستوى الإنجاز أسوة بالأخ المتفوق وهذا

يشجع على نشوء جوا تنافسياً سلبياً بين هؤلاء الأخوة ، مما يشعرهم بعدم الكفاية مقارنة بأخيهم المتفوق وقد يولد هذا اتجاهات عدائية لديهم نحوه ويؤدي بالتالي إلى نوع من الضغط النفسي على المتفوق.

بالنسبة لبعد الحاجة الى توكيد الذات فقد أظهرت النتائج فروق داله إحصائيا بين مجموعة المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين وذلك لصالح مجموعة المتفوقين.

ويعزوا الباحث هذه النتيجة إلى خاصية الحساسية المفرطة والتي قد تنشئ مشكلات في مفهوم الذات لدى الفرد ، فهؤلاء الطلبة المتفوقين والموهوبين يفسرون أي تصرف من منظار حساسيتهم المفرطة فهم يربطون قيمتهم بحكم الآخرين عليهم ومدى قبولهم لهم وبسبب عدم التوازن الانفعالي العقلي لديهم ، فنموهم العقلي يجعلهم يستطيعون رؤية الموقف الذي يتعرضون له بشكل أوضح ولكن نموهم الانفعالي والذي يسير بشكل أبطئ من النمو العقلي لديهم لا يجعلهم مهيئين انفعاليا واجتماعيا للتعامل مع هذا الموقف وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Hawkins, 1993) ومع دراسة Chamrad, Robinson, & Jamos, 1995 حيث تبين أن الطلبة المتفوقون في سن المراهقة يميلوا ليكونوا ضعيفي التكيف والثقة بالنفس . وغالباً ما يطارد الموهوب شعور بالنقص ، لأنه غير قادر على أن يكون عضواً كالآخرين في الألعاب ، وذلك لأنه أكثر ميلاً إلى النشاط الثقافي ، ولم يتقن المهارات اللازمة للعب ، أو لأن أصحابه أكثر نضجاً في نموهم الجسمي وتوافقهم الحركي ، (هذا إذا اختار أن يكون بين أطفال أكبر منه سناً) .

بالنسبة لبعد الحاجة إلى الانتماء فقد أظهرت النتائج فروق داله إحصائيا بين مجموعة المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين وذلك لصالح مجموعة المتفوقين.

ويرجع السبب في ذلك إلى أن الطلاب المتفوقين كثيراً ما يحاولون إظهار تفوقهم وقدراتهم وآرائهم، والتي قد تتعارض مع ما يعتقد به الآخرون، سواء أقرانهم أو معلميهم، وبالتالي فإن هذا قد يؤدي إلى نشوء توتر وتصادم بين هؤلاء الطلبة ومعلميهم، أومع من هم في نفس جيلهم ، فمثلاً كثيراً ما يهتم

المعلم بالسيطرة على الجو الصفي، وعندما يحاول الطالب المتفوق طرح فكرة قد تتعارض مع ما يقوله المعلم، أو تصحيح لقوله قد يشعر المعلم بأن هذا الطالب يتحداه ويهدد سيطرته في الصف، وحتى عندما يتحدث الطالب المتفوق مع أقرانه من العاديين ، تظهر عليه بسرعة علامات الضجر وفقدان الصبر ، لأن هؤلاء لا يستطيعون تتبع أفكاره وخواطره بالسرعة المطلوبة .

وهكذا تتكون اتجاهات سلبية ضد الطالب المتفوق من قبل أقرانه حيث ينفرون منه ويشعر أن أغلبية الصف ضده ، ويرى نفسه وحيداً منعزلاً لا يرغب أحد في التعامل معه وهذا ما يؤدي إلى إعاقة النمو العقلي لديه ، وربما يدفعه ذلك إلى التراخي في الإنجاز عن قصد ليقبل في جماعة الأقران ، وكثيراً ما ينظر للطالب المتفوق نظرة غريبة من قبل زملائه ، فهم ينظرون إليه على أنه مختلف عنهم ، كما أن شعور التلاميذ الآخرين نحوه يكون مشوباً بالكراهية لتميزه ، من هنا تنشأ مشكلات بينه وبين زملائه (الحوراني وآخرون ،٢٠٠٠).

بالنسبة لبعد الحاجة إلى تعلم المعايير السلوكية فقد أظهرت النتائج فروق داله إحصائيا بين مجموعة المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين وذلك لصالح مجموعة المتفوقين.

ويعتقد الباحث أن من أهم أسباب ظهور الحاجة إلى تعلم المعايير السلوكية لدى الطلبة المتفوقين أكثر من أقرانهم العاديين والأدنى من العاديين تأتي من سلبية موقف الأبوين من الطالب المتفوق عقليا وتجاهلهم له ، وعدم إعطائه مسؤوليات ومهمات تناسب قدراته ، وتقييد تصرفاته وفقدان الثقة بقدراته في الاعتماد على نفسه وحله للمشكلات التي تصادفه بمفرده . ويمكن أن يكون سبب المشكلة أيضاً عندما لا تستطيع الأسرة تحديد مستوى القدرات العقلية لأبنائها بدقة ، وتوجيهه باستمرار نحو النجاح إلى درجة الإفراط في التوجيه . ويرجع السبب أيضا إلى أن الطلبة المتفوقين لديهم ميول تختلف عن ميول زملائهم ، إذا كانوا أكبر منه سناً ، ولا يشعر براحة مع الطلبة العاديين ، لأنه لم تتوافر له خبراتهم الاجتماعية ، وتوقع الكبار أكثر من اللازم لنضج الموهوب وتحصيله ، ينتج عنه شعوره بالنقص ، ويصبح غير قادر في التغلب على قلقة دون توجيه الكبار وحسن إرشادهم مع فهمهم للمشكلة .

إن محصلة نتائج هذه الدراسة تلزمنا بالعودة إلى القضية التي أثيرت في بدايتها. ذلك أن الاهتمام بالحاجات المعرفية وتنمية القدرات العقلية ، و زيادة الكفاءة الأكاديمية فقط ، لا يحقق العائد المرجو من رعاية المتفوقين و الموهوبين، ولا يلبي كل احتياجاتهم؛ فالنجاح في الحياة يتطلب. الاهتمام بشكل أكبر للحاجات النفسية الأساسية للطلبة المتفوقين وتقديم البرامج الوقائية والإرشادية والتي تقي هؤلاء المتفوقين من الوقوع في المشكلات وترشدهم في حل مشكلاتهم.

توصيات ودراسات مقترحة

توصيات الدراسة :

بناء على ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة والتي كشفت عن وجود اختلاف في حدة ظهور الحاجات النفسية الأساسية بين المجموعات الثلاث ، وعدم تأثير متغير الجنس في ارتفاع أو انخفاض مستوى ظهور هذه الحاجات النفسية الأساسية ، ومن خلال مناقشة نتائجها ، وكذلك ما جاء بالأدبيات المتصلة بالدراسة ، فان الباحث يقترح بعض التوصيات والتي يرى ضرورة لفت نظر الباحثين والمعلمين والمرشدين وأولياء الأمور ووزارة التربية في دولة الكويت إليها:

١- التحقق بشكل أكبر في خصائص الطلبة المتفوقين والموهوبين وذلك لفهمهم بشكل أدق وبالتالي تلبية حاجاتهم والوقاية من حدوث مشكلات لديهم والتعامل مع ما قد يواجههم من مشكلات .

٢- العناية بالمتفوقين والعمل على تطبيعهم على الحياة الاجتماعية حيث ينمو لديهم الإحساس بالآخرين والعمل في جو يزيد من شعورهم بالانتماء إلى أفراد الجماعة . والجماعات المدرسية مثلا أفضل مجال لتحقيق نمو هذه العلاقات الاجتماعية المباشرة .

٣- أن يساعد أولياء الأمور أبنائهم المتفوقين على تنمية قدراتهم ضمن إمكانيات هؤلاء الطلبة الواقعية وعدم الطلب منهم تحقيق ما قد لا يتناسب

مع ما يتوفر لديهم من قدرات وطاقات وأن يكونوا أكثر وعي وقبول لقدرات أبنائهم والابتعاد عن المثالية .

٤- توفير الحب والرعاية لذات الموهوب وعدم إشعاره بأن ما يتصف به من قدرات هي الباعث لافتخارهم ومحبتهم له .

٥- عدم انتهاج أسلوب السيطرة مع الطلبة المتفوقين من طرف المعلمين أو الوالدين لأنه قد يحول دون رغبتهم في الاستقلال الذاتي وأخذ مكانتهم كشخصيات ناضجة في عالمهم وذلك أن من نتائج تلك السيطرة أو التسلط أن يصاب الأبناء بالإخفاق والفشل وفقد الثقة بالنفس .

٦- الابتعاد عن أسلوب التفرقة بين الأبناء وتفضيل المتفوقين على إخوانهم غير المتفوقين ، وإتاحة الفرص لهم جميعا بما يتناسب مع قدراتهم الخاصة .

٧- عقد برامج إرشادية تدريبية من قبل متخصصين تربويين ، لتأهيل الوالدين والمعلمين في كيفية التعامل مع الأبناء والطلبة المتفوقين .

دراسات مقترحة :

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لطلاب المرحلة المتوسطة من الجنسين للكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بينهم .
٢- أثر انسحاب الطالب المتفوق من البرامج الخاصة على الناحية النفسية والاجتماعية
٣- إجراء دراسة للكشف عن أثر بعض المتغيرات مثل : (المستوي الثقافي المستوي الاقتصادي ، المؤهل ، العمر) علي الحاجات والمشكلات الانفعالية والاجتماعية للطلبة المتفوقين .
٤- إجراء دراسة تجريبية علي الطلبة المتفوقين تهدف إلى خفض حدة المشكلات الانفعالية والاجتماعية لديهم وذلك عن طريق استخدام برنامج إرشادي .

المراجع العربية:

- أبوجريس فاديا (١٩٩٤): الفروق في المشكلات والحاجات الارشادية بين الطلبة المتميزين وغير المتميزين، رسالة ماجستير،الجامعة الاردينة، عمان الاردن.
- أبوعلام رجاء (١٩٨٣). مشروع دراسة المتفوقين بالمرحلة الثانوية. الكويت: وزارة التربية، إدارة الخدمة النفسية.
- التقرير السنوي للأمانة العامة للتربية الخاصة (٢٠٠١). وزارة التربية، دولة الكويت.
- الحوراني محمد ، جابرعيسى ، العنزي فريح ، الرجيب يوسف (٢٠٠٠). سيكولوجية الابتكار والتفوق العقلي. الطبعة الأولى ، الكويت، شركة آرا للنشر والتوزيع .
- الخرينج ليلى صالح (٢٠٠١): الفروق في ابعاد التوافق النفسي بين المتفوقات وغير المتفوقات من طالبات المرحلة المتوسطة . رسالة ماجستير غير منشورة البحرين: جامعة الخليج العربي . كلية الدراسات العليا .
- الدسوقي محمد أحمد (١٩٨٤) : العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، مجلة رسالة التربية ع ٣ س ٤ ص ص ١٦٥-٢٠٦
- الزراد فيصل خير (١٩٩٧): مشكلات المراهقة والشباب، الطبعة الاولى، بيروت دار النفائس.
- السرور ناديا هايل، (١٩٩٨): مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين.الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- السهل، راشد علي (١٩٩٩) . تقويم أهداف الإرشاد النفسي المدرسي بالمرحلة الثانوية – نظام المقررات – من خلال الأداء الفعلي للمرشدين بدولة الكويت ، المجلة التربوية المجلد ١٣، العدد ٥١ ، ص١٧ : ٥٠.
- العزة سعيد حسيني (٢٠٠٠) تربية الموهوبين والمتفوقين. الطبعة الأولى عمان دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العمر بدر (١٩٩٠). المتفوقون . دراسات تربوية، مجلد ٥ ، جزء ٢٤، مصر: رابطة التربية الحديثة.

- القريوتي يوسف وآخرون (١٩٩٥) .المدخل إلى التربية الخاصة . ط١ دبي : دار القلم.

- ال مشرف، فريدة عبد الوهاب (٢٠٠١) . مشكلات طلبة جامعة صنعاء وحاجاتهم الإرشادية . مجلة تربوية المجلد ١٤، العدد ٥٤،ص١٦٩ : ٢٠٨.

- بيومي محمد محمد خليل (١٩٨٩) : الحاجات النفسية والقيم لدى المتفوقين دراسيا.مجلة كلية التربية ع١٠ س٤ ص ص ٩٣-١٥١

- حداد عفاف والسرور ناديا (١٩٩٩) .الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين . مجلة مركز البحوث التربوية - جامعة قطر . ع ١٥ ص ص ٤٧-٧٢ .

- زحلوق مها (١٩٩٤) : التربية الخاصة للمتفوقين ، دمشق ، منشورات جامعة دمشق

- سلمان أحمد عودة وملكاوي فتحي حسن (١٩٩٢) : أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية : عناصر البحث ومناهجة والتحليل الاحصائي لبياناتة (الطبعة الثانية).اربد مكتبة الكتاني.

-فتحية عبد الرؤوف عوض(٢٠٠٠) مقياس الحاجات النفسية الأساسية – وزارة التربية، دولة الكويت.

- صالح أحمد زكي (١٩٧٢) : أصول علم النفس ، الأسكندرية ، الدار القومية للطباعة والنشر

- صالح حسن (١٩٩٥) : دراسة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في فترة المراهقة بدولة الكويت.مجلة التربية ع١٤ س٥ ص ص ٢٦-٤٤.

- عبدالقوي سامي و عويضه محمد (١٩٩٤) : الحاجات النفسية لدى طلاب الجامعة. مجلة علم النفس ع٣٢ س٨ ص ص ٩٦-١٢٧.

- غندور، محمود محمد و موسى ، رشاد عبد العزيز (١٩٩٢) . المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الصغار . دراسات تربوية ، مجلد ٧ ، الجزء ٤١ .ص١٨٦ : ٢٢٤.

المراجع الأجنبية

Chamrad , D.L., Robinson , N. M, & Janos , P.M. (1995) . Consequences of having a gifted sibling:Myths and Realities. Gifted Child Quarterly,39(3),135–144 .

Clark. B (1992) growing up gifted: developing the prtential of children at home and at school (4th ed) U.S.A Macmillan publishing company.

Colangelo, N. & Davis, G. A.(1991). Handbook of gifted education.(2nd ed). Nicholas Colangelo, USA. A division of simon and schuster.

Davis, G.A., & Rimm, S, B.(1998) Education of the gifted and talented (4th edition)U.S.A.Allyan & Bacon .

Derevensky , J.,& Coleman, E. B. (1989) Gifted children's fears, Gifted Child Quarterly, 33(2),65-68 .

Freeman, J . (1991). Gifted children growing up.(2nd ed.) Great Britain: Cassell Edcational Limited.

Galbraith, T. (1985). The eight great gifted kids: Responding to special needs. Roeper Review,8(1),15-18 .

Hawkins, D.G. (1993). Personality factors affection achievement in achieving gifted underachieving gifted, and non gifted elementary students.Dissertation Abstract, University of Florida:p.145

Hay, J., Byrne, M.. & Butler, C. (2000). Evaluation of a conflict resolution and problem solving programe to enhance adolescents self-concept. British Journal of Guidance and Counseling., 28(1),101-113 .

Janos, P.M., & Robinson, N.M. (1985). Psychological development in intellectually gifted children. In F.D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.) The gifted and talented: Developmental Perspectives (pp.49-195) Washington DC: American PsychologicalAssociation.

Ludwig , G.& Cullinan, D. (1984). Behavior problems of gifted and non- gifted elementary school girls and boys. Gifted Child Quarterly , 28 , (1) 37-39 .

Lufting, R.L., & Nichols, M.L. (1990). Assessing the social status of gifted students and their age peers.Gifted Child Quarterly,34(3),111-114.

Parker , W. D., & Mills, C. J. (1996) . The Incidence of perfectionism in gifted students . Gifted Child Quarterly , 40 (4) 104 – 110 .

Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of Highly Gifted Children. Roeper Reviev,6(3):127-130.

Silverman, L. K. (1993) Career counseling. In L. K. Silverman (Ed.),Counseling the gifted and talented .?(p.p. 215-238). Denver, Co : Love Publishing Company.

Tuttle F. B., & Becker, L. A. (1983). Characteristics and identification of gifted and talented students (2nd ed). Washington, DC : National Education Association .

Yewchuk , c.,& Jobagy, s. (1992). The neglected minority : The emotinoal needs of gifted children. Education Canada, 31(4)8-13 .

مدى ملاءمة كفايات معلمي الطلبة المعاقين بصريا للمعايير الدولية فى محافظة جدة من وجهة نظرهم

إعداد

د . نايف بن عابد الزارع
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز

د . احمد محمد بني ملحم
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز

د . نجاتي احمد حسن يونس
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مدى ملائمة كفايات معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية في محفظة جدة من وجهة نظرهم ، ودراسة اثر متغيرات الجنس،والمؤهل العلمي،وسنوات الخبرة، والعمر،وعدد الطلبة في الصف.

اعتمد الباحثون في الدراسة الحالية على المنهج المسحي. حيث قاموا بإعداد استبانة وذلك بعد استخراج دلالات الصدق والثبات المناسبة لها. وقد تكونت الاستبانة من (٦٤) فقرة موزعة على عشرة مجالات وهي : الأسس وتطوير المتعلمين وخصائصهم، والفروق الفردية في التعلم، والاستراتيجيات التعليمية، وبيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، والتخطيط التعليمي، والتقييم، والممارسة المهنية والأخلاقية والتعاون. وأشارت النتائج إلى أن مجال الفروق الفردية جاء في المرتبة الأولى من حيث مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠)، بينما جاء مجال التخطيط التعليمي في المرتبة الأخيرة من حيث مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية بمتوسط حسابي (٣,٠٧)، و أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع مجالات الدراسة. وأشارت أيضاً النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات، وإلى عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة. كما وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي مؤهل البكالوريوس وما دون. وأشارت النتائج إلى وجود فوق ذات دلالة إحصائية لمتغير عدد الطلبة في الصف في مجال الأسس والتشريعات ومجال التعاون بين المجموعة (١-٦) و(أكثر من ١١) لصالح عدد الطلبة الأقل من (١-٦).

الكلمات المفتاحية: كفايات المعلمين ،الإعاقة البصرية، المعايير الدولية

Appropriateness of Teachers' Competencies of the visually impaired students in accordance with the international standards in Jeddah – their point of view

Abstract:
This study aimed to Appropriateness of Teachers' Competencies of the visually impaired students in accordance with the international standards in Jeddah – their point of view. It also tackles variables of gender, academic qualification, experience, age, and number of students in class.
The researchers adopted the survey method. They prepare a questionnaire after extracting the suitable validity and reliability referent which consists of 64 which, in turn, divided into ten areas: foundations, developing learners and their traits, individual discrepancies among learners, instructional strategies, learning environments, social interactions, educational planning, evaluation, professional and moral practices, and cooperation. The results show that the domain of the individual discrepancies comes first in terms of the suitability of the efficiency of teachers of visually impaired students with international standards with an average (3.20); while on the other hand the area of instructional planning was ranked last in terms of the

suitability of the efficiency of teachers of visually impaired students with international standards with an average (3.07). The results indicate no significant discrepancies due to the variable of gender in all field of study. It also pointed no significant discrepancy due to the variable of experience. The study also indicates the existence of a significant discrepancy due to the variable of qualification in favor of BA holders or less. The results also indicated the existence of a statistically significant discrepancies due to the variable of students' number in class in the field of Bases and Legislation and the cooperation among groups (1 – 6) and (more than 11) in favor of the group with the least number of students (1 – 6)

Keywords: Teachers' Competencies, Visually Impaired, International Standards.

المقدمة:

يجتاز عالمنا اليوم مرحلة انتقالية بالغة الأهمية للوصول إلى مرحلة جديدة تتميز بمتغيرات نوعية غير مسبوقة تجسدت في بعض التحديات التي تواجه مجتمعنا كالعولمة والقرية الكونية وثورة الاتصالات، مما أدى إلى تغيرات متسارعة في القرن الحادي والعشرين وكثير من الإصلاحات في الميادين التربوية بشكل عام، وفي ميدان التربية الخاصة بشكل خاص وكان المحرك الأساسي هو تقديم أفضل الخدمات للمستفيدين من هذه المجالات التربوية بشكل عام سواء في إدارة المؤسسات التربوية أو في الممارسات المرتبطة بها أفضل ترافق مع زيادة أعداد المؤسسات وأعداد محتاجي الخدمات والرعاية زيادة في مستوى الخدمات المقدمة لهم.

وتشكل عملية تطوير المعايير الخاصة بالبرامج التربوية أحد أهم الأولويات لدى التربويين حيث تهدف تلك الإجراءات إلى تأمين حصول جميع الأطفال وبلا استثناء على التعليم الملائم والنوعي، وحتى يتحقق ذلك لابد أن تتضافر جهود جميع المعنيين في العملية التعليمية، والاجتماعية

والصحية للعمل معاً وفق خطط عمل إجرائية ومهنية تضمن بلوغ أفضل الأهداف وتحقيقها. وتتعاظم أهمية هذا الأمر عند الحديث من فئات التربية الخاصة التي تتزايد حاجاتها إلى برامج ذات مواصفات لا تقل عن البرامج المقدمة لنظرائهم من الطلبة العاديين انطلاقاً من أهمية تلبية الاحتياجات التي تفرضها طبيعة الصعوبات والمشكلات التي تتطلب عناية خاصة ومساندة نفسية واجتماعية واستراتيجيات تعليمية تربوية ذات مواصفات جودة عالية تؤدي إلى مخرجات تتمثل بمساعدة هؤلاء الأفراد ليحققوا مستوى مقبولاً من المهارات الاستقلالية والدافعية، وتقدير الذات، أسوة بأقرانهم العاديين ونتيجة للتحولات والتطورات الكيفية التي شهدتها مهنة التربية الخاصة فقد أصبحت العوامل المؤثرة على التعليم تحظي باهتمام المعلمين والمهنيين والاختصاصين الذين يشتركون في المهمات والمسؤوليات التي تهدف إلى مساعدة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على التعليم.

ويتفق التربويون على أهمية وضرورة إعداد الكوادر التعليمية وتدريبها أكاديمياً ومهنياً وتمكينها من اكتساب المعارف والمهارات في مختلف المجالات العلمية، لأداء الأدوار المختلفة والقيام بواجباتهم مع الطلبة على اختلاف مستوياتهم .لذلك يتطلب تنمية المعلم مهنياً وإعداده قبل الخدمة وأثناء الخدمة. لذا فإن المعلم هو أحد اهم مدخلات العملية التعليمية ولا بد من تطوير مهاراته حتى يستطيع ملاحقة التغيرات السريعة في المعرفة والتقدم التكنولوجي. لذا برزت الحاجة إلى معرفة احتياجاته، وتوفير كافة الخدمات التى يتطلبها. ويعتبر معلموا الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، ومعلمي الطلبة المعاقين بصرياً بشكل خاص، من أهم ركائز العملية التعليمة التي تقدم خدمات التعلمية لهؤلاء الطلبة. لأن الإعاقة البصرية لها تأثير على مظاهر النمو المختلفة بدرجات متفاوتة. لذلك، يعتبر تدريس الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بأنها الأكثر خصوصية بين الميادين المختلفة. مما جعل الحاجة ماسة لطرق بديلة لإعداد معلمي التربية الخاصة، وتطلب من مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) Council of Exceptional Children في الولايات المتحدة الأمريكية وضع المعايير الخاصة بالعاملين مع هذه الفئة.

وفي محاولة فهم وضع أفراد غير معدين بشكل مناسب في مواقع تعليمية غير مدعمة بشكل جيد في برامج التربية الخاصة، والنتيجة كانت فتح الباب على مصراعية لكي يمر أفراد غير مؤهلين أو ضعيفوا الإعداد إلى الغرف الصفية التي يشعرون فيها بالإحباط، والضغط الشديد، والتوتر، مما يدفعهم لترك العمل بالتربية الخاصة. والأكثر أهمية في ذلك هو أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يدفعون الثمن غالياً في مثل هذه الحالات .(CEC, 2003)

ولضبط هذه المشكلات كانت الطريقة المثالية لضبط جودة الأداء، والتأكد من أن جميع الأطفال يحصلون على المعلومات والمهارات الضرورية واللازمة لتقدمهم بالحياة المستقبلية وتحسينها أيضاً (Hoover & Patton, 2004; Zionts, et.al.2006) ولتحديد المسؤوليات، وتعظيم فكرة المساواة تم تحديد معايير تربوية لكل تخصص (RMC Research Corporation, The Academy for Educational Development, and National Association of State Directors of Special Education, Inc., 2002) وبشكل عام، فإن المتوقع من وراء فكرة التحديد هذه أنه عندما يتم تحديد المعايير لأداء الطلبة، وتطوير أنظمة قياس تقيس أداء الطالب في ضوء هذه المعايير، لتعطي المدارس المرونة التي تحتاجها لتغيير المنهاج، والتدريس، وللتنظيم العام للمدرسة ولتمكين الطلبة من تحقيق المعايير، وتحميل المدارس مسؤولية تمكين الطلبة من الوصول لها؛ فإن تحصيل الطالب ومستواه سيرتفعان (Quenemoen, et al., 2001) .

وبناءً عليه تم اشتقاق معايير في كل مجال من المجالات المتعلقة بالتربية، فقد اعتمدت معايير في إجراءات إجازة وترخيص المؤسسات التربوية التي تعنى بإعداد المعلمين أو مقدمي الرعاية بشكل عام، فمثلاً اعتمدت أكثر من أربعين ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية والتزمت بمواءمة عمليات إجازة المعلمين، لمعايير مجلس ذوي الاحتياجات الخاصة(CEC) ، وبناء على آخر إحصائيات وزارة التربية والتعليم الأمريكية التي ذكرت أن ٩٠٪ من شهادات التربية الخاصة التي تمنح سنوياً تعتمد وتلتزم بالمعايير المهنية للتربية الخاصة (U.S. Department of Education, 2003) ومع كل هذا الاهتمام في إجازة

معلمي التربية الخاصة فإنهم حين يتخرجون من برنامج إعداد المعلمين المصمم بشكل جيد فإن هؤلاء المربين المبتدئين يواجهون تحديات كبيرة جداً في تطبيق وتعميم المهارات المتعلمة في بداية التعليم، فمهنة التربية الخاصة لا تختلف عن المهن الأخرى (CEC, 2003) .

مشكلة الدراسة:

لا زالت الحاجة ملحة إلى إعداد وتطوير البرامج التدريبية لتطوير الممارسات التعليمية المنفذة من قبل معلمي الطلبة المعاقين بصرياً داخل الغرفة الصّفيّة، وذلك وصولاً لتحسين الكفاءة التعليمية وتطويرها لمعلمي الإعاقة البصرية، ونظراً لصعوبة إعداد المعلم لكل زمان ومكان؛ بسبب التطور التكنولوجي والعلمي، ولما كان التدريب المستمر عاملاً من عوامل الارتقاء بمهنة التعليم؛ لذلك وجب التنظيم والتخطيط والتقييم المناسب للقيام بهذه العملية، ومن هذا المنطلق تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في تحديد مدى ملائمة كفايات معلمي الطلبة المعاقين بصرياً في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم .

اسئلة الدراسة :

سوف تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية :

١. ما مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم ؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس ؟

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الخبرة ؟

أهمية الدراسة وأهدافها:

أصبح الاهتمام في الوقت الحالي بالإصلاح التربوي معتمداً على المعايير بشكل كبير جداً وذلك لأسباب تتعلق بضمان الجودة، وتحديد المسؤوليات. وقد تم اشتقاق معايير للممارسة المهنية في جميع دول العالم المتقدمة.

بالإضافة لذلك، فقد شرعت المملكة العربية السعودية في تحديد معايير تربوية في المجالات التربوية المختلفة وقد تم تشكيل فرق للتخصصات المختلفة والعمل الآن قائم لتحديد المعايير الخاصة لكل تخصص. وحيث أن المفتاح في تحسين نوعية المعلم هو التعرف على مدى توافق المعايير مع الممارسة المهنية له، لاستحداث نظام متماسك لرفع من مستوى اداء المعلمين.

مصطلحات الدراسة:

١. **المعايير الدولية**:
وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بمقدار الدرجة التي يقدرها المعلم على الاستبانه المتعلقة بمدى ملائمة معلمي الطلبة المعاقين بصريا مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم.

٢. **معلمو الطلبة المعاقين بصريا** :
هم المعلمون الذين يقومون بتدريس الطلبة المعاقين بصرياً في برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم .

محددات الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

- أسلوب جمع البيانات: حيث يعتمد على الاستبانة وهي في هذه الحالة أداة تقويم ذاتي للمعلمين و تعتمد على مدى صدق المعلم نفسه.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

يبدو الآن واضحاً أكثر من أي وقت مضى أن قطاع التعليم في المملكة العربية السعودية وبخاصة التعليم الخاص بحاجة إلى إعادة النظر بأهدافه وبرامجه وبهياكله الإدارية والتنظيمية في ضوء علاقته مع القطاعات المجتمعية الأخرى، مما يعني أن قطاع التعليم مدعو لأن يطور مهامه ووظائفه، وهذا يتطلب التجديد في مجال تقويم أداء القطاع التعليمي الخاص، وذلك للوصول بمخرجات تعليم مقبولة.

لقد شغلت قضية إعداد المعلمين والمعلمات في مجال التربية الخاصة والاهتمام بنموهم المهني حيزاً بارزاً من اهتمام الباحثين والمؤسسات البحثية، وقد أسفرت تلك الجهود عن حقيقة مؤداها أن هذا المجال ما يزال في حاجة ماسة إلى مزيد من البحوث والدراسات حتى يمكن مواكبة العصر ومتغيراته المتسارعة (الكندري وآخرون،١٩٩٨)، وأشارت هوبنستد (Hoppensted, 1991) إلى أن المدارس بدأت تخرج طلاباً متعلمين لا يلمون حتى بالمهارات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب، والقضية في ضوء ذلك تنحصر في أن برامج الدراسة في كليات التربية في الجامعات السعودية وبشكل خاص في مسار التوحد إذا كانت ترجو تخريج معلم تربية خاصة على قدر عال من الكفاءة في التدريس فإن ذلك يقتضي الاهتمام بالنواحي النظرية والعملية بصورة يمكن أن تجعل المعلم متمكناً من كفاءات التدريس .

وفي الوقت الراهن نشهد تطوراً واضحاً على مستوى الخدمات والبرامج التربوية المقدمة للأفراد ذوي اضطراب التوحد، ورافق ذلك تطور وتقدم في الميادين الأخرى وخصوصاً على مستوى التشريعات والقوانين. فقد شهد العقدان الأخيران تطورات هائلة في مجال تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة مع التركيز على ما يتعلق بكل من التشريعات والقوانين الخاصة بضمان حقوق هؤلاء الأفراد.وقد نصت الاتفاقية الدولية لحماية وتعزيز حقوق الأشخاص المعوقين الصادرة عن الأمم المتحدة، والمتعلقة بالحق في الحصول على تعليم مناسب: "على أنه للأشخاص المعاقين، ممن هم في سن المدرسة، الحق في تلقي تعليم مناسب يلبي احتياجاتهم الخاصة، ويقدّم في بيئة

مدرسية غير معزولة أو مقيدة حيثما أمكن ذلك" (المجلس الأعلى لشؤون الأسرة، ٢٠٠٨).

وإذا كان التقويم ضرورة في كل مجالات الحياة والعمل، فهو أكثر ضرورة وأشد إلحاحاً في مجال التربية والتعليم وخصوصا التربية الخاصة ، والذي يعد المجال المسؤول بشكل مباشر عن التنمية البشرية التي تتحكم في مستقبل المجتمع ككل، ومع ذلك فإن برامج تطوير التعليم خصوصاً في مجال التربية الخاصة، ظلت تولي اهتمامها الأكبر لمكونات أخرى من مكونات النظام التربوي كالمنهاج والكتب والوسائل، في حين يتم إعطاء اهتمام أقل لتقويم المعلمين، ومراقبة أدائهم التدريسي وتحديد المعايير المناسبة والأدوات الملائمة لتقويم هذا الأداء، وتطوير البرامج التدريبية اللازمة لتطوير أداء المعلمين. وتبرز أهمية تقويم المعلم في تحسين أدائه التدريسي وفي تزويده بالخبرة التعليمية وفي تشجيع الممارسات الإبداعية في عملية التعلم، كما يمكن أن يستفيد منها المعلمون في التعرف إلى قدراتهم وإمكانياتهم التعليمية الحقيقية وتطويرها، وفي تحسين ادائهم التعليمي، وفي الوصول إلى اعتراف بقدراتهم ومهاراتهم التعليمية (Brown,2007)

وسيزداد وضع التربية والتعليم في البلاد العربية، حرجاً خصوصاً في مجال التربية الخاصة، إذا لم تجدد التربية ذاتها، و فلسفتها وأهدافها ومحتواها ووسائلها وطرائقها. وفي صلب التربية، وفي صميم تطويرها، تطوير أداء المعلمين وتدريبهم. وتزويدهم بما يلزمهم من الكفايات، واطلاعهم على مهمات التعليم المتعددة. وهؤلاء المعلمون القدامى منهم والمستجدون، هم الأمناء على تحقيق أهداف التربية المختلفة، وهؤلاء المعلمون يحتاجون منا مزيداً من الاهتمام المتمثل بتدريبهم وتطوير قدراتهم وتعريفهم بمهامهم التعليمية ومسؤولياتهم وأدوارهم الهامة، ورفع مستوى كفاءتهم التعليمية. فالمعلمون القدامى بحاجة لأن يعاد تدريبهم من جديد واطلاعهم على المستجدات في عالم التربية والتعليم. وأما المعلمون الجدد فيحتاجون إلى من يأخذ بأيدهم في بداية عملهم الجديد، إنهم يحتاجون إلى معرفة ما يتوقع منهم، ومعرفة تفاصيل مهماتهم. وليس التعليم بالأمر اليسير، ولا هو يولد بالفطرة مع الإنسان، إنه فن ومهارات وعلوم يتم اكتسابها بالدراسة والبحث والمران (حمادات، ٢٠٠٧).

ولقد تطورت معايير التربية الخاصة لتصبح عشرة معايير تصف الحد الأدنى من المعرفة والمهارات، والمعتقدات المشتركة لدى جميع مربي التربية الخاصة، وبالتالي تزويد العاملين من المعلمين، وغيرهم بالمعرفة والمهارات التي يجب أن يتقنوها؛ لكي تكون ممارساتهم آمنه وفعالة ; CEC, 2003) (Editor, 2003. وهذه المعايير هي: (الأسس، تطوير خصائص المتعلمين، الفروق الفردية في التعلم، استراتيجيات التدريس، بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، التخطيط التعليمي، الاتصال، التقييم، الممارسات المهنية والأخلاقية، التعاون والمشاركة).

المعيار الأول :الأسس

معلمو الطلبة ذوي الإعاقة البصرية يفهمون نظرية القياس ويمارسون القضايا المتعلقة بالصدق والثبات، والمعايير، والتحيز، وتفسير النتائج، بالإضافة لذلك يتفهم معلمو معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية الاستخدام الصحيح، والمحددات للأنواع المختلفة للقياس ويتعاونوا مع العائلات ومع المعلمين الآخرين؛ لكي يتجنبوا التحيز ويتخذوا قرارات صحيحة ذات معنى أي أنهم يجرون تقويمات شكلية وغير المعيار الأول: الأسس:
(CEC, 2003; Editor, 2003).

المعيار الثاني: تطور المتعلمين و خصائصهم:

يتعامل معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية مع الطلبة باحترام لأنهم بشر ولكل منهم خصائصه المميزة.وهم يفهمون التشابهات، والاختلافات بالنمو الإنساني، والفروق بين الأفراد العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة إضافة لتفهم هؤلاء المعلمين لكيفية تفاعل الظروف الاستثنائية مع مجالات النمو الإنساني، ويستخدمون هذه المعرفة للاستجابة وللقدرات والسلوكات المتغايرة لهؤلاء الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة، ويفهم معلمي التربية الخاصة كيف تؤثر خبرات الأفراد ذوي الحاجات الخاصة على الأسر، كما أنها تؤثر على قدراتهم الفردية للتعلم والتفاعل الاجتماعي، كأعضاء مساهمين في المجتمع.
(Wise, 2004)

المعيار الثالث: الفروق الفردية في التعلم:

على معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية أن يتفهموا الآثار الناتجة عن وضع الفرد في المدرسة وأثر ذلك في تعلمه لأن المعتقدات والتقاليد والقيم في المجتمعات قد تؤثر على العلاقات بين الطلبة ، إن هذه الفروق الفردية وتفاعلاتها المحتملة قد تكون الأساس الذي عليه يبني معلمي التربية الخاصة تدريسهم بغية توفير تعلم ذي معنى وليتحدي الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ظروفهم . (Margaret, 2003)

المعيار الرابع: استراتيجيات التدريس:

يمتلك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية معارف معتمدة على البيانات الحقيقية حول الاستراتيجيات التدريسية لكي يكون تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة فردياً فهم يختارون، ويتبنون، ويستخدمون هذه الاستراتيجيات التدريسية لتحسين نتائج التعلم الايجابي في المناهج العامة والخاصة ،مثل القراءة والكتابة بطريقة ابريل .(CEC, 2003; Editor, 2003)

المعيار الخامس: بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية:

يستحدث معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بيئات للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ليزداد فهمهم الثقافي ونموهم الانفعالي، والآمن وتفاعلاتهم الاجتماعية الايجابية، وإدارتهم الفعالة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة لذلك يؤكد معلمي التربية الخاصة على توفير بيئات يُحتَرم فيها التنوع الكبير لكي يعيشوا بانسجام وإنتاجية في مجتمع متنوع الثقافة. (Murray, 2000)

المعيار السادس اللغة:

- يفهم معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تطور ونمو اللغة الطبيعي وغير الطبيعي والطريقة التي يمكن أن تتفاعل فيها الحالات الخاصة لتؤثر على خبرة الأفراد في استخدامات اللغة.
- معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على معرفة بالتكنولوجيا المساندة والداعمة لتطوير التواصل لدى لأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.

- يطابق معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية طرقهم في التواصل مع مستوى إتقان الفرد للغة ويراعون الاختلافات اللغوية والثقافية.
(Murray, 2000)

المعيار السابع : التخطيط التدريسي:

تفريد التعليم وتفريد القرار التعليمي يعتبر المحور الأساسي لممارسة التربية الخاصة ويطور معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية خططاً تدريسية مفردة مرتبطة في كلا المنهاجين الخاص والعام بالإضافة لذلك يترجم هؤلاء المربون هذه الخطط المنفردة لبيئة التعلم ولعامل اللغة، آخذين بالاعتبار القدرات والحاجات الفردية لبيئة التعلم، والعوامل اللغوية والثقافية في الخطط التعليمية الفردية تركز على النمذجة الصريحة والممارسة الموجه الفعالة، للتأكد من الاكتساب والطلاقة من خلال عمليات التعميم.
.(CEC, 2003; Editor, 2003)

المعيار الثامن : التقويم:

يعتبر التقويم ضرورياً لاتخاذ القرار التدريسي في مهنة التربية الخاصة فيستخدم معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية أنواعاً متعددة من معلومات التقويم لينوعوا في القرار التربوي ويستخدم معلمو التربية الخاصة نتائج التقويم للمساعدة أيضاً في تحديد حاجات الأفراد وفي تطوير وتنفيذ البرامج التدريسية الفردية، وفي تنظيم التدريس كإستجابه للتطور التعلمي، كما أن معلمي التربية الخاصة يتفهمون السياسات القانونية والمبادئ الأخلاقية للقياس والتقويم، المرتبطة في تحديد ذوي الاحتياجات الخاصة وفي تخطيط البرامج والتدريس وتصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة.(Wise, 2004)

المعيار التاسع :الممارسة الأخلاقية والمهنية:

معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية موجهون في معايير التدريس المهنية، فهم يمارسون أدوارهم المتعددة في مواقف معقدة، وفي أعمار متباعدة، وفي مواقف نمائية متغايرة، فممارساتهم هذه تحتاج إلى انتباه مستمر للقضايا القانونية، وبشكل متواز مع الاعتبارات الأخلاقية والمهنية لهم. .
(CEC, 2003; Editor, 2003)

المعيار العاشر : التعاون

يتعاون معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بشكل فعال مع الأسر، والمربين الآخرين ومقدمي الخدمة من منظمات المجتمع الأخرى، بطرق مناسبة للثقافة المحلية، مثل هذا التعاون يضمن أن احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة قد أخذت بالاعتبار في جميع المراحل المدرسية. بالإضافة لذلك يتقبل ويعتنق معلمو التربية الخاصة دورهم كمدافعين عن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لأنهم يدعموا ويدافعوا عن التعلم وعن الحياة السعيدة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وفي مدى واسع من خبرات التعلم المختلفة.
(Margaret, 2003)

الدراسات السابقة :

يتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية والتي تم التوصل إليها من خلال مراجعة الأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة الحالية. ويتبين لنا أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت مدى ملائمة كفايات معلمي الطلبة المعاقين بصريا للمعايير الدولية ، كما ظهر عدد قليل من الدراسات التي تناولت كفايات معلمي التربية الخاصة في فئات أخرى ، واهم المعايير والكفايات التعليمية اللازمة للمعلمين في مجال التربية الخاصة، كما تناولت بعضها كفاءة المعلمين في تدريس الطلبة وتحصيلهم،. وقد تباينت هذه الدراسات من حيث أهدافها والمنهجية المستخدمة وطريقة تنفيذها وإجراءاتها، والأدوات والمنهج المستخدم. ورغم الاهتمام العالمي بالمعايير والكفايات ، إلا أن عدد الدراسات في الوطن العربي لا زال محدوداً جداً، وخصوصاً فيما يتعلق بتطوير الجوانب المختلفة للكفاءة التعليمية لمعلمي الإعاقة البصرية. وبشكل عام سيتم ترتيب هذه الدراسات والبحوث التي جمعها الباحثون – في حدود معرفتهم وبما توفر لديهم – بناء على مدى حداثة الدراسات، حيث رتبها الباحثون بدءاً بالدراسات الأحدث وانتهاء بالدراسات الأقل حداثة كما يلي .

أجرى الحمد(٢٠١٠)، دراسة هدفت إلى تحديد مدى أهمية المعايير المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على مدى إمكانية تطبيق المعايير المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير

العاديين في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة (الاضطرابات الانفعالية والسلوكية)، ودراسة اثر كل من المتغيرات الآتية: المؤهل العلمي، والتخصص الدقيق وعدد سنوات الخبرة في مدى أهمية وإمكانية تطبيق المعايير المهنية للمعلمين في مسار الاضطرابات الانفعالية والسلوكية .حيث قام الباحث بإعداد استبانه أهمية معايير إعداد معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وتكونت عينة الدراسة من ٣٥٩ معلم وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخراج النتائج والتي أثبتت أهمية تطبيق المعايير المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر المعلمين وإمكانية تطبيقها بسهولة في برامج إعداد معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، ولكن هذه الأهمية تختلف بالاختلاف التخصص الدقيق ولكنها لا تختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة.

وتناول هارون (٢٠١٠)، تصور مقترح للكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة في مجال إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي حيث تم تحديد هذه الكفايات في معرفة مستوى الأداء الحالي للطفل،وكتابة الأهداف السنوية والتعليمية قصيرة المدى، وتحليل الأهداف التعليمية ووضعها في تسلسل ، وتقييم الأهداف السنوية والتعليمية قصيرة المدى، والخدمات المتصلة في البرنامج التربوي الفردي، وتفرعت منها مجالات فرعية ضمت مجموعة من الكفايات الواجب تضمينها في برامج إعداد المعلم، كما أن هذه الكفايات عبارة عن مجموعة من الإجراءات التعليمية التي تمكن معلم التربية الخاصة من إعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه في بيئات اقرب إلى بيئة العاديين بقدر المستطاع، وقد توصل الباحث إلى انه يمكن تخطيط وتنظيم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في كليات التربية بالجامعات العربية في ضوء الكفايات التعليمية الموزعة على المحاور السابقة والتي تشكل في مجملها مجموعة الإجراءات التعليمية التي تمكن معلمي هؤلاء التلاميذ من إعداد البرامج التربوية الفردية وتنفيذها في بيئات اقرب إلى البيئة العادية بقدر المستطاع .

وأجرت كل من ايرين وهالبورك وسانسبيري وسوالو ,Erin, Halbork Sanspree and swallo, 2009 دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التعرف على معايير الإعداد المهني للمعلمين للحصول على شهادة تدريس الطلبة ذوي الإعاقة البصرية. وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ معلما أمريكيا التحقوا ببرنامج خاص للإعداد أثناء الخدمة و٢٠٠ معلم يدرسون في الجامعات. واستجاب أفراد عينة الدراسة للاستبانة التي أعدت خصيصا لهذا الغرض، حيث أظهرت نتائج الدراسة مايلي: تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مهارات متخصصة تجمع بين الأطر النظرية للمهنة وأساليب التدريس الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وتضمين مناهج البكالوريوس والدكتوراه معايير التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية، وتدريب المعلمين على مختلف الأجهزة الخاصة بذوي الإعاقة البصرية مثل أجهزة برايل وحواسيب للطلبة ذوي الإعاقة البصرية، بالإضافة إلى إكساب المعلمين مهارات الكشف عن المستوى المعرفي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية من اجل اعدد خطط تدريسية مناسبة لهم.

كما قام كل من هيي، وجنق، وجونق (Hae; Jung & Jong, 2008) بدراسة هدفت لتقييم كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية (CEC)، استخدموا فيها استبانه لجمع المعلومات عن معلمي المعاقين بصرياً في كوريا الجنوبية، وتوصلت الدراسة إلى انه كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية كانت في بعد استراتيجيات التدريس أعلى شيء، أما بالنسبة لبعد الأسس فكانت النتائج متدنية بالنسبة لجميع الأبعاد، كما أنها بينت انه لا يوجد علاقة بين خلفيات المعلمين التربوية وممارساتهم، كما انه كان هناك اختلاف هام في ١٪ في الاتصال، والممارسات الأخلاقية والمهنية، والتعاون بين معلمي المعاقين بصرياً في رياض الأطفال، والمرحلة الأساسية، والمرحلة الثانوية.

وأجرت الحديدي (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى مراجعة وتحليل البرامج التربوية للطلبة المكفوفين وضعاف البصر ،والى تطوير قائمة معايير للممارسة المهنية الجيدة في الاردن ،واستخدمت الباحثة اداة في تحليل الوضع الراهن للبرامج التربوية للطلبة المكفوفين وضعاف البصر .وخرجت الباحثة

بمجموعة توصيات كان منها ،ضرورة تبنى معايير واضحة التعريفات كف البصر، و الضعف البصري ،وهناك حاجة واضحة لإيجاد الية لتنسيق خدامات الكشف المبكر والاهتمام بإجراءات الإحالة والتقييم والتشخيص ، وضرورة تفعيل مشاركة الاسرة، وضرورة أعداد وتأهيل الكوادر العاملة معهم .

وأجرت المومني (٢٠٠٨) دراسة حول مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم. استخدمت فيها استبانه مشتقة من المعايير الدولية كأداة لجمع البيانات، وتكونت بشكلها النهائي من (٩٦) فقرة موزعة على تسعة مجالات اشتملت على كل من: الأسس، وتطور المتعلمين وخصائصهم، والفروق الفردية في التعلم، والاستراتيجيات التعليمية، وبيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، والتخطيط التعليمي، والتقييم والممارسة المهنية والأخلاقية والتعاون. وتهدف إلى مساعدة الأفراد على تنظيم معارفهم ومهاراتهم في مجموعات مرتبطة بعضها مع البعض. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم كان متوسطا (٣,٦ – ٤,٥). كما بينت نتائج الدراسة أيضاً أن بعض المتغيرات أحدثت أثراً دالا إحصائيا مثل الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وفي دراسة الشمايله (٢٠٠٥) حول كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية. التي هدفت إلى تحديد درجة أهمية المهارات والمعارف المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. وتحديد درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات والمعارف المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، ودراسة اثر كل من متغير الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي، وتحديد واقع غرف المصادر والممارسات التعليمية المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.

ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. وذلك بعد ترجمتها واستخراج دلالات الصدق المناسبة لها، حيث صيغت على شكل مقياسين يقيس احدهما درجة أهمية هذه المعايير بالنسبة إلى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في

الأردن، ويقيس الثاني درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن لهذه المعايير، وبلغت عينة الدراسة (٦٨) معلماً ومعلمه من معلمي المدارس الحكومية في الأردن. وقامت الباحثة بمقابلة (٣٠) معلما ومعلمة من معلمي غرف المصادر في الأردن، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن إدراك المعلمين لأهمية معايير الممارسة المهنية كان مرتفعاً على جميع الفقرات والأبعاد. وأشارت النتائج إلى درجة امتلاك متوسطه لهذه المعايير على الأداة ككل . ودرجة امتلاك مرتفعه على عدد من الفقرات المتعلقة بالمعلومات النظرية حول صعوبات التعلم . في حين أظهرت النتائج أثرا ذا دلاله على بعض أبعاد المقياس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي الاختصاص، وأشار المعلمون إلى عدة اقتراحات لتحسين عملهم في غرفة المصادر، كما اتفق المعلمون على مجموعه من الكفايات المهنية التي لابد من توافرها لدى معلم غرفة المصادر.

الطريقة والإجراءات:

اعتمد الباحثون في الدراسة الحالية على المنهج المسحي للتعرف على مدى ملاءمة كفايات معلمي الطلبة المعاقين بصريا للمعايير الدولية في محافظة جدة من وجهة نظرهم. حيث قاموا بإعداد استبانة بعد استخراج دلالات الصدق والثبات المناسبة لها، وقد تكونت الاستبانة من (٦٤) فقرة موزعة على عشرة مجالات وهى: الأسس، وتطوير المتعلمين وخصائصهم، والفروق الفردية في التعلم، والاستراتيجيات التعليمية، وبيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، والتخطيط التعليمي، والتقييم، والممارسة المهنية والأخلاقية والتعاون.

الأفراد المشاركين في الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الطلبة المعاقين بصرياً في برامج العوق البصري في التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم في محافظة جدة وقد بلغ عددهم (٦٨) معلماً ومعلمة. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة، وعدد الطلبة.

جدول (١)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٤٣	٦٣,٢
	أنثى	٢٥	٣٦,٨
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	٥٧	٨٣,٨
	دراسات عليا	١١	١٦,٢
العمر	أقل من ٤٠	٣٧	٥٤,٤
	فأكثر ٤٠	٣١	٤٥,٦
سنوات الخبرة	أقل من ١١	٢٧	٣٩,٧
	١٢-١٧	١٧	٢٥,٠
	أكثر من ١٧	٢٤	٣٥,٣
عدد الطلبة في الصف	١-٦	٣٩	٥٧,٤
	٧-١١	١٦	٢٣,٥
	أكثر من ١١	١٣	١٩,١
	المجموع	٦٨	١٠٠,٠

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (١٠) معلمين حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول أدناه يبين هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٢)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا

المجالات	الاتساق الداخلي
الأسس	٠,٨٧
تطور خصائص المتعلمين المعاقين بصريا	٠,٨٢
الفروق الفردية للتعلم	٠,٨٤
استراتيجيات التدريس	٠,٨٦
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	٠,٨٥

المجالات	الاتساق الداخلي
الاتصال	٠,٧٣
التخطيط التعليمي	٠,٨٩
التقييم	٠,٨٤
الممارسات الأخلاقية	٠,٧٨
التعاون والمشاركة	٠,٩٢
الكلي	٠,٩٦

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: «ما مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	الفروق الفردية	٣,٢٠	.٦٢	مرتفع
٢	٥	بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	٣,١٦	.٦٤	مرتفع
٣	٧	التخطيط التعليمي	٣,٠٧	.٦٦	مرتفع
٤	٦	الاتصال	٣,٠١	.٧٨	مرتفع
٥	٢	تطور خصائص المتعلمين المعاقين بصريا	٢,٨٥	.٧٨	متوسط
٦	٩	الممارسات الأخلاقية	٢,٨٠	.٦٥	متوسط
٧	١٠	التعاون والمشاركة	٢,٧٨	.٨٩	متوسط
٨	٤	استراتيجيات التدريس	٢,٧٣	.٧٤	متوسط
٨	٨	التقييم	٢,٧٣	.٦٥	متوسط
١٠	١	الاسس والتشريعات	٢,٥٣	.٨٤	متدني
		الكلي	٢,٨٨	.٥٥	متوسط

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٥٣-٣,٢٠)، حيث جاء المجال الفروق الفردية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٢٠)، تلاه في المرتبة الثانية المجال بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٦)، تلاه في المرتبة الثالثة المجال التخطيط التعليمي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٧)، بينما جاء مجال الاسس والتشريعات في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٣)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (٢,٨٨).

السؤال الثاني: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (= ٠,٠٥) في مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة، وعدد الطلبة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة، وعدد الطلبة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" للجنس، والمؤهل العلمي، والعمر، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمتغيري سنوات الخبرة، وعدد الطلبة، والجداول أدناه توضح ذلك.

أولا : الجنس

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاسس والتشريعات	ذكر	٤٣	٢,٤٤	.٩٢٢	-١,١٩١	٦٦	.٢٣٨
	انثى	٢٥	٢,٦٩	.٦٧١			
تطور خصائص المتعلمين المعاقين بصريا	ذكر	٤٣	٢,٧٤	.٨٤٤	-١,٥٢٦	٦٦	.١٣٢
	انثى	٢٥	٣,٠٤	.٦٢٢			
الفروق الفردية للتعلم	ذكر	٤٣	٣,١٥	.٦٨٨	-.٧٧٣	٦٦	.٤٤٢
	انثى	٢٥	٣,٢٧	.٤٩٦			
استراتيجيات التدريس	ذكر	٤٣	٢,٦٤	.٧٩٦	-١,٣٣٥	٦٦	.١٨٦
	انثى	٢٥	٢,٨٨	.٦٠٨	-١,٤٣٣		
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	ذكر	٤٣	٣,١٧	.٦٣٩	.٢٥٦	٦٦	.٧٩٨
	انثى	٢٥	٣,١٣	.٦٤٥			
التخطيط التعليمي	ذكر	٤٣	٣,٠٤	.٧٠٨	-.٤٥٧	٦٦	.٦٤٩
	انثى	٢٥	٣,١٢	.٥٨٣			
التقييم	ذكر	٤٣	٢,٧٠	.٧٣٩	-.٥٤٠	٦٦	.٥٩١
	انثى	٢٥	٢,٧٩	.٤٨٥			
الممارسات الاخلاقية والمهنية	ذكر	٤٣	٢,٧٨	.٦٩٥	-.٤٣١	٦٦	.٦٦٨
	انثى	٢٥	٢,٨٥	.٥٩١			
التعاون	ذكر	٤٣	٢,٧٥	.٩٨٠	-.٣٧٧	٦٦	.٧٠٨
	انثى	٢٥	٢,٨٣	.٧٤١			
الكلي	ذكر	٤٣	٢,٨٤	.٦٢٣	-.٨٦٦	٦٦	.٣٨٩
	انثى	٢٥	٢,٩٦	.٣٨٠			

يتبين من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (= ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الأداة ككل.

ثانيا : المؤهل العلمي

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي على مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاسس والتشريعات	بكالوريوس فأقل	٥٧	٢,٥٤	.٨٧	.٠١٧	٦٦	.٩٨٦
	دراسات عليا	١١	٢,٥٣	.٧١			
تطور خصائص المتعلمين المعاقين بصريا	بكالوريوس فأقل	٥٧	٢,٧٩	.٨٠	-١,٥٤٦	٦٦	.١٢٧
	دراسات عليا	١١	٣,١٨	.٦٢			
الفروق الفردية للتعلم	بكالوريوس فأقل	٥٧	٣,١٥	.٦٤	-١,٥٨٨	٦٦	.١١٧
	دراسات عليا	١١	٣,٤٧	.٤٩			
استراتيجيات التدريس	بكالوريوس فأقل	٥٧	٢,٦٩	.٧٤	-.٩٣٥	٦٦	.٣٥٣
	دراسات عليا	١١	٢,٩٢	.٧١			
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	بكالوريوس فأقل	٥٧	٣,١٣	.٦٥	-.٨٧٦	٦٦	.٣٨٤
	دراسات عليا	١١	٣,٣١	.٥٩			
التخطيط التعليمي	بكالوريوس فأقل	٥٧	٣,٠٨	.٦٨	.١٤٣	٦٦	.٨٨٧
	دراسات عليا	١١	٣,٠٥	.٥٩			
التقييم	بكالوريوس فأقل	٥٧	٢,٧٨	.٦٢	١,٢٣٤	٦٦	.٢٢٢
	دراسات عليا	١١	٢,٥١	.٨١			
الممارسات الاخلاقية والمهنية	بكالوريوس فأقل	٥٧	٢,٨٤	.٧٠	١,١٦٨	٦٦	.٢٤٧
	دراسات عليا	١١	٢,٥٩	.٣٣			
التعاون	بكالوريوس فأقل	٥٧	٢,٨٨	.٧٨	٢,١٧٢	٦٦	.٠٣٣
	دراسات عليا	١١	٢,٢٦	١,٢٧			
الكلي	بكالوريوس فأقل	٥٧	٢,٨٨	.٥٦	-.٠١٩	٦٦	.٩٨٥
	دراسات عليا	١١	٢,٨٨	.٤٧			

يتبين من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (= ٠,٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء مجال التعاون والمشاركة وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس فأقل.

ثالثا: العمر

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر العمر على مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم

المجال	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاسس والتشريعات	اقل من ٤٠	٣٧	٢,٦٠	.٨٦	.٧٣٩	٦٦	.٤٦٣
	فأكثر ٤٠	٣١	٢,٤٥	.٨٣			
تطور خصائص المتعلمين المعاقين بصريا	اقل من ٤٠	٣٧	٢,٨٥	.٨٣	.٠١٣	٦٦	.٩٩٠
	فأكثر ٤٠	٣١	٢,٨٥	.٧٢			
الفروق الفردية للتعلم	اقل من ٤٠	٣٧	٣,١٣	.٦٩	-.٩٥٧	٦٦	.٣٤٢
	فأكثر ٤٠	٣١	٣,٢٨	.٥٣			
استراتيجيات التدريس	اقل من ٤٠	٣٧	٢,٧٨	.٨١	.٦٧٠	٦٦	.٥٠٦
	فأكثر ٤٠	٣١	٢,٦٦	.٦٥			
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	اقل من ٤٠	٣٧	٢,٩٨	.٧٠	-٢,٦٠٩	٦٦	.٠١١
	فأكثر ٤٠	٣١	٣,٣٧	.٤٩			
التخطيط التعليمي	اقل من ٤٠	٣٧	٢,٩٨	.٧٣	-١,٣٠٦	٦٦	.١٩٦
	فأكثر ٤٠	٣١	٣,١٩	.٥٦			
التقييم	اقل من ٤٠	٣٧	٢,٦٦	.٧٢	-.٩٨١	٦٦	.٣٣٠
	فأكثر ٤٠	٣١	٢,٨٢	.٥٧			
الممارسات الاخلاقية والمهنية	اقل من ٤٠	٣٧	٢,٨٢	.٦٥	.١٨٩	٦٦	.٨٥١
	فأكثر ٤٠	٣١	٢,٧٨	.٦٨			
التعاون	اقل من ٤٠	٣٧	٢,٧٠	.٩٠	-.٧٧٠	٦٦	.٤٤٤
	فأكثر ٤٠	٣١	٢,٨٧	.٨٩			
الكلي	اقل من ٤٠	٣٧	٢,٨٤	.٥٩	-.٦٩٣	٦٦	.٤٩١
	فأكثر ٤٠	٣١	٢,٩٣	.٤٩			

يتبين من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (= ٠,٠٥) تعزى لأثر العمر في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء مجال بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية وجاءت الفروق لصالح فئة العمر ٠٤ فأكثر.

رابعا: سنوات الخبرة

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة							
	اقل من ١١		١٢-١٧		اكثر من ١٧		المجموع	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاسس	٢,٥٤	.٨٦	٢,٥١	.٩٠	٢,٥٤	.٨١	٢,٥٣	.٨٤
تطور خصائص المتعلمين المعاقين بصريا	٢,٧٩	.٨٥	٣,٠٤	.٧٨	٢,٨٠	.٧٠	٢,٨٥	.٧٨
الفروق الفردية للتعلم	٣,١٣	.٧١	٣,٢٩	.٦٠	٣,٢١	.٥٥	٣,٢٠	.٦٢
استراتيجيات التدريس	٢,٦٦	.٧٦	٢,٧٨	.٨٣	٢,٧٧	.٦٦	٢,٧٣	.٧٤
بيئات التعلم و التفاعلات الاجتماعية	٢,٩٥	.٦٢	٣,٢١	.٧١	٣,٣٦	.٥٤	٣,١٦	.٦٤
الاتصال	٣,٠٠	.٧١	٢,٩٤	.٩٢	٣,٠٦	.٧٨	٣,٠١	.٧٨
التخطيط التعليمي	٣,٠٠	.٥٦	٣,٠١	.٨٦	٣,١٩	.٦١	٣,٠٧	.٦٦
التقييم	٢,٦٦	.٥٦	٢,٦٦	.٨٤	٢,٨٦	.٦١	٢,٧٣	.٦٥
الممارسات الأخلاقية	٢,٧٨	.٦١	٢,٦٥	.٨٠	٢,٩٤	.٥٨	٢,٨٠	.٦٥
التعاون والمشاركة	٢,٧٠	.٨٤	٢,٦٠	١,٠٠	٣,٠٠	.٨٧	٢,٧٨	.٨٩
الكلي	٢,٨١	.٤٩	٢,٨٧	.٧٠	٢,٩٨	.٥٠	٢,٨٨	.٥٥

يبين الجدول (٧) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم بسبب اختلاف فئات متغير سنوات الخبرة (أقل من ١١، من ١٢-١٧، أكثر من ١٧)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (٨).

جدول (٨)

تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة على مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاسس والتشريعات	بين المجموعات	.٠١٤	٢	.٠٠٧	.٠٠٩	.٩٩١
	داخل المجوعات	٤٧,٥١٧	٦٥	.٧٣١		
	الكلي	٤٧,٥٣١	٦٧			
تطور خصائص المتعلمين المعاقين بصرياً	بين المجموعات	.٧٥٧	٢	.٣٧٨	.٦١٧	.٥٤٣
	داخل المجوعات	٣٩,٨٥٣	٦٥	.٦١٣		
	الكلي	٤٠,٦٠٩	٦٧			
الفروق الفردية للتعلم	بين المجموعات	.٢٧٣	٢	.١٣٧	.٣٤٥	.٧٠٩
	داخل المجوعات	٢٥,٧٢٨	٦٥	.٣٩٦		
	الكلي	٢٦,٠٠١	٦٧			
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	.٢٢٢	٢	.١١١	.١٩٩	.٨٢٠
	داخل المجوعات	٣٦,٢٠٨	٦٥	.٥٥٧		
	الكلي	٣٦,٤٢٩	٦٧			
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	بين المجموعات	٢,١٩٩	٢	١,٠٩٩	٢,٨٦٤	.٠٦٤
	داخل المجوعات	٢٤,٩٥٠	٦٥	.٣٨٤		
	الكلي	٢٧,١٤٩	٦٧			
الاتصال	بين المجموعات	.١٤٩	٢	.٠٧٤	.١١٩	.٨٨٨
	داخل المجوعات	٤٠,٥٩٧	٦٥	.٦٢٥		
	الكلي	٤٠,٧٤٦	٦٧			
التخطيط التعليمي	بين المجموعات	.٥٤٣	٢	.٢٧٢	.٦١٤	.٥٤٤
	داخل المجوعات	٢٨,٧٤٨	٦٥	.٤٤٢		
	الكلي	٢٩,٢٩١	٦٧			
التقييم	بين المجموعات	.٦٣٨	٢	.٣١٩	.٧٣٨	.٤٨٢
	داخل المجوعات	٢٨,٠٧٨	٦٥	.٤٣٢		
	الكلي	٢٨,٧١٦	٦٧			
الممارسات الاخلاقية والمهنية	بين المجموعات	.٨٦٥	٢	.٤٣٢	١,٠٠٨	.٣٧١
	داخل المجوعات	٢٧,٨٧٢	٦٥	.٤٢٩		
	الكلي	٢٨,٧٣٧	٦٧			
التعاون والمشاركة	بين المجموعات	١,٩٠٨	٢	.٩٥٤	١,٢٠٠	.٣٠٨
	داخل المجوعات	٥١,٦٧٢	٦٥	.٧٩٥		
	الكلي	٥٣,٥٨٠	٦٧			

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلي	بين المجموعات	.٣٥٥	٢	.١٧٧	.٥٨٨	.٥٥٩
	داخل المجوعات	١٩,٦١٩	٦٥	.٣٠٢		
	الكلي	١٩,٩٧٤	٦٧			

يتبين من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□ = ٠,٠٥) تعزى لسنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الأداة ككل.

خامسا : عدد الطلبة في الصف

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم حسب متغير عدد الطلبة في الصف

المجال	عدد الطلبة في الصف							
	١-٦		٧-١١		اكثر من ١١		المجموع	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاسس	٢,٧٤	.٧٩	٢,٥٣	.٧٧	١,٩٤	.٨٥	٢,٥٣	.٨٤
تطور خصائص المتعلمين المعاقين بصريا	٢,٩٠	.٨٠	٣,٠٥	.٦٦	٢,٤٨	.٧٧	٢,٨٥	.٧٨
الفروق الفردية للتعلم	٣,١٩	.٦٨	٣,٢٦	.٥١	٣,١٣	.٦٢	٣,٢٠	.٦٢
استراتيجيات التدريس	٢,٦٨	.٧١	٣,١٣	.٥٦	٢,٣٧	.٨٢	٢,٧٣	.٧٤
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	٣,١٣	.٦١	٣,٤٥	.٥١	٢,٨٨	.٧٦	٣,١٦	.٦٤
الاتصال	٣,١٠	.٧٢	٢,٩١	.٧١	٢,٨٥	١,٠٣	٣,٠١	.٧٨
التخطيط التعليمي	٣,١٥	.٦٢	٣,٢٧	.٥٠	٢,٦٠	.٧٧	٣,٠٧	.٦٦
التقييم	٢,٧٤	.٦٢	٢,٩٠	.٦٨	٢,٥١	.٧٣	٢,٧٣	.٦٥
الممارسات الأخلاقية	٢,٨٣	.٥٩	٣,٠٢	.٦٠	٢,٤٥	.٧٩	٢,٨٠	.٦٥
التعاون والمشاركة	٢,٩٥	.٨١	٢,٨١	.٩٤	٢,٢٣	.٩١	٢,٧٨	.٨٩
الكلي	٢,٩٣	.٥٢	٣,٠٦	.٤٥	٢,٥٣	.٦٢	٢,٨٨	.٥٥

يبين الجدول (٩) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم بسبب اختلاف فئات متغير عدد الطلبة في الصف (١- ٦، ٧-١١، أكثر من ١١)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (١٠).

جدول (١٠)

تحليل التباين الأحادي لأثر عدد الطلبة في الصف على مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا في محافظة جدة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاسس والتشريعات	بين المجموعات	٦,٢٢٧	٢	٣,١١٣	٤,٩٠٠	.٠١٠
	داخل المجوعات	٤١,٣٠٤	٦٥	.٦٣٥		
	الكلي	٤٧,٥٣١	٦٧			
تطور خصائص المتعلمين المعاقين بصرياً	بين المجموعات	٢,٥٣٧	٢	١,٢٦٨	٢,١٦٥	.١٢٣
	داخل المجوعات	٣٨,٠٧٣	٦٥	.٥٨٦		
	الكلي	٤٠,٦٠٩	٦٧			
الفروق الفردية للتعلم	بين المجموعات	.١١٧	٢	.٠٥٨	.١٤٧	.٨٦٤
	داخل المجوعات	٢٥,٨٨٤	٦٥	.٣٩٨		
	الكلي	٢٦,٠٠١	٦٧			
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	٤,٣٧٦	٢	٢,١٨٨	٤,٤٣٧	.٠١٦
	داخل المجوعات	٣٢,٠٥٣	٦٥	.٤٩٣		
	الكلي	٣٦,٤٢٩	٦٧			
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	بين المجموعات	٢,٣٦٩	٢	١,١٨٤	٣,١٠٧	.٠٥١
	داخل المجوعات	٢٤,٧٨٠	٦٥	.٣٨١		
	الكلي	٢٧,١٤٩	٦٧			
الاتصال	بين المجموعات	.٨٥٥	٢	.٤٢٧	.٦٩٦	.٥٠٢
	داخل المجوعات	٣٩,٨٩١	٦٥	.٦١٤		
	الكلي	٤٠,٧٤٦	٦٧			

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخطيط التعليمي	بين المجموعات	٣,٧٨٥	٢	١,٨٩٢	٤,٨٢٢	.٠١١
	داخل المجوعات	٢٥,٥٠٧	٦٥	.٣٩٢		
	الكلي	٢٩,٢٩١	٦٧			
التقييم	بين المجموعات	١,٠٨٩	٢	.٥٤٤	١,٢٨١	.٢٨٥
	داخل المجوعات	٢٧,٦٢٧	٦٥	.٤٢٥		
	الكلي	٢٨,٧١٦	٦٧			
الممارسات الاخلاقية والمهنية	بين المجموعات	٢,٤١٧	٢	١,٢٠٩	٢,٩٨٥	.٠٥٨
	داخل المجوعات	٢٦,٣١٩	٦٥	.٤٠٥		
	الكلي	٢٨,٧٣٧	٦٧			
التعاون والمشاركة	بين المجموعات	٥,٠٤٩	٢	٢,٥٢٤	٣,٣٨١	.٠٤٠
	داخل المجوعات	٤٨,٥٣٢	٦٥	.٧٤٧		
	الكلي	٥٣,٥٨٠	٦٧			
الكلي	بين المجموعات	٢,١٧٢	٢	١,٠٨٦	٣,٩٦٥	.٠٢٤
	داخل المجوعات	١٧,٨٠٢	٦٥	.٢٧٤		
	الكلي	١٩,٩٧٤	٦٧			

يتبين من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□ = ٠,٠٥) تعزى لعدد الطلبة في الصف في المجالات (مجال الاسس والتشريعات، ومجال استراتيجيات التدريس، ومجال التخطيط التعليمي، ومجال التعاون والمشاركة) وفي الأداة ككل، بينما لم تظهر فروق في باقي المجالات، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (١١).

جدول (١١)

المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر عدد الطلبة في الصف

المجال	الفئات	المتوسط الحسابي	١-٦	٧-١١	اكثر من ١١
الاسس والتشريعات	١-٦	٢,٧٤			
	٧-١١	٢,٥٣	.٢٠		
	اكثر من ١١	١,٩٤	*.٨٠	.٦٠	
استراتيجيات التدريس	١-٦	٢,٦٨			
	٧-١١	٣,١٣	.٤٥		
	اكثر من ١١	٢,٣٧	.٣٢	*.٧٦	
التخطيط التعليمي	١-٦	٣,١٥			
	٧-١١	٣,٢٧	.١١		
	اكثر من ١١	٢,٦٠	*.٥٥	*.٦٧	
التعاون والمشاركة	١-٦	٢,٩٥			
	٧-١١	٢,٨١	.١٤		
	اكثر من ١١	٢,٢٣	*.٧٢	.٥٨	
الكلي	١-٦	٢,٩٣			
	٧-١١	٣,٠٦	.١٣		
	اكثر من ١١	٢,٥٣	.٤٠	*.٥٣	

* دالة عند مستوى الدلالة (□ = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١١) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) بين من ١-٦ وأكثر من ١١، وجاءت الفروق لصالح من ١-٦ في المجالين (مجال الاسس والتشريعات، ومجال التعاون والمشاركة).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) بين من ٧- ١١ وأكثر من ١١، وجاءت الفروق لصالح من ٧-١١ في مجال استراتيجيات التدريس وفي الأداة ككل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) بين أكثر من ١١ من جهة وكل من ١-٦ و٧-١١ من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من ١-٦ ومن ٧-١١ في مجال التخطيط التعليمي

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية لتقييم مدى كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً في محافظة جدة للمعايير الدولية، ودراسة اثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والعمر، وعدد الطلبة في الصف.
ومن خلال ألقاء الضوء على الدراسات السابقة فقد وجد الباحثون إن العديد من الدراسات تناولت المعايير العالمية التابعة لمجلس الأطفال غير العاديين وقد تناولت معلمي التربية الخاصة بشكل عام كدراسة كل من المومني (٢٠٠٨)، والحمد (٢٠١٠)، وهارون (٢٠١٠)، والشمايلة (٢٠٠٥)بحيث تناولت هذه الدراسات بطريقة أو بأخرى استخدام المعايير على معلمي التربية الخاصة في مناطق مختلفة متناولة في ذلك العديد من الأبعاد فنجد أن دراسة الحمد(٢٠١٠) والتي اهتمت في تحديد أهمية المعايير من وجهة نظر المعلمين ومدى تطبيق هذه المعايير في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة معتمد على مجموعة من المتغيرات التي تناولها في الدراسة وهي المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. وبالنظر إلى دراسة هارون (٢٠١٠) والتي هدفت إلى تطوير الكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلمي التربية الخاصة وتنفيذ البرنامج الفردي وقد خلصت إلى انه يمكن تخطيط وتنظيم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في كليات التربية بالجامعات العربية في ضوء الكفايات التعليمية الموزعة على المحاور السابقة والتي تشكل في مجملها مجموعة الإجراءات التعليمية التي تمكن معلمي هؤلاء التلاميذ من إعداد البرامج التربوية الفردية وتنفيذها في بيئات اقرب إلى البيئة العادية بقدر المستطاع .

أما المومني (٢٠٠٨) ،فقد تناولت المعايير العالمية لفئات التربية الخاصة بشكل عام والتي أخذت بعين الاعتبار مجموعة من المتغيرات والتي تمثلت في الخبرة والمؤهل العلمي والجنس وهذا يتفق مع الدراسة الحالية في العديد من المتغيرات.

أما الشمايلة (٢٠٠٥) فقد تناولت معايير مجلس الأطفال غير العاديين لفئة صعوبات التعلم إذ تطرقت إلى متغيرات عديدة تمثلت في الجنس والمؤهل والخبرة وقد جاءت دراسة الشمايلة معتمدة على المعايير العشرة في مجلس

الأطفال غير العاديين وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول المعايير والمتغيرات.

أما في يخص المعايير العالمية لفئة الإعاقة البصرية فنجد أن دراسة كل من هيي، وجنق، وجونق (Hae; Jung & Jong, 2008)، ودراسة كل من ايرين وهالبورك وسانسبيري وسوالو (Erin, Halbork, Sanspree and swallo, 2009)، ودراسة الحديد (٢٠٠٨)، قد تناولت المعايير العالمية التابعة لمجلس الأطفال غير العاديين آخذت بعين الاعتبار العديد من المتغيرات التي تناولت أهمية المعايير والتي سعت إلى تطوير أداء المعليمين وكفاياتهم من خلال توظيف هذه المعايير أو من خلال إعداد البرامج التدريبية والتي تتلائم ومستجدات التطوير المهني لمعلمي الاعاقة البصرية وهذا ما دلت عليه دراسة ودراسة كل من ايرين وهالبورك وسانسبيري وسوالو Erin, Halbork, Sanspree and swallo, 2009، ودراسة الحديد (٢٠٠٨).وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول المعايير العالمية التابعة لمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) وفي أهمية إعداد معلمي الإعاقة البصرية من خلال العديد من المتغيرات التي تناولتها الدراسات السابقة، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في التطرق الى معايير العالمية آخذت بعين الاعتبار بعض المتغيرات الجديد غير موجودة في الدراسات السابقة وعلى فئة ومجتمع مختلف كليا.

وبالنسبة للسؤال الأول الذي ينص على:

مامدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية في محافظة جدة من وجهة نظرهم؟

تبين النتائج المتعلقة بهذا السؤال ان مجال الفرق الفردية كان في المرتبة الأولى من حيث مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠)، بينما جاء مجال التخطيط التعليمي في المرتبة الاخيرة من حيث مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصريا للمعايير الدولية بمتوسط حسابي (٣,٠٧) والدراسة الحالية تتفق مع دراسة هيي، وجنق، وجونق (Hae; Jung & Jong, 2008) في دور الكفايات وأهميتها في تطوير كفاءة معلمي الإعاقة البصرية لكنها تختلف عن هذه الدراسة في أن

بعد استراتيجيات التدريس كان أعلى شيء، أما بالنسبة لبعد الأسس فكانت النتائج متدنية بالنسبة لجميع الأبعاد، كما أنها بينت انه لا يوجد علاقة بين خلفيات المعلمين التربوية وممارساتهم، كما انه كان هناك اختلاف هام في ١٪ في الاتصال، والممارسات الأخلاقية والمهنية، والتعاون بين معلمي المعاقين بصرياً في رياض الأطفال، والمرحلة الأساسية، والمرحلة الثانوية. وهذا الدراسة ذات أهمية كبيرة لما تناولته من أبعاد تضمنت الكفايات الرئيسية لمجلس الأطفال غير العادين وهذا يدل على وجود اتفاق واضح على ضرورة استخدام المعايير لتطوير كفاية معلمي الإعاقة البصرية وهذا ما دلت عليه الحالية الحالية .

وقد يعود السبب في ارتفاع ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية في مجال الفروق الفردية الى ان طبيعة مهنة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً تتطلب بابضرورة مراعاة الفروق الفردية خصوصاً بأن الاعاقات تختلف نوعاً وشجة وهذا كلة يتطلب مراعاة الفروق الفردية، ولا يمكن لأي ممارس لهذة المهنة الا ان يأخذ بالاعتبار بالفروق الفردية وهذا يتفق مع التوجهات الحديثة التي نادى المربون بها Gartin, Murdick, Lmbeau & Femer, 2002 ان تربية ذوي الحاجات تتطلب باضرورة استخدام استراتيجيات تأخذ بالاعتبار مواضيع القوة والميول والمهارات واستعدادات المعلمين ولابد ان يكون التدريس مفرداً ومكثفاً وموجهاً نحو الاهداف المراد تحقيقها Heward,2003.

اما انخفاض مدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية على بعد التخطيط التعليمي .قد يعود الى نقص تأهيل العاملين قبل واثناء الخدمة وعدم متابعة المستجدات في ميدان التربية الخاصة . فالمعلمون قد لا تتاح لهم الفرص الكافية للاطلاع على نتائج البحث العلمي . وهذة النتيجة ليست غريبة ، ففي الولايات المتحدة على سبيل المثال وجد بعض الباحثين ان الكثير من المعلمين لديهم قدرات متوسطة في وضع خطط للتعليم في التربية الخاصة مع انهم يعملون في ظل نظام يتبنى نظام المعايير و يبررون ذلك ان الامور يجب ان تتقدم خطوة خطوة Vohts, Landau, Romands,2001

مناقشة السؤال الثاني الذي ينص على:

مـا أثر المتغيرات التالية (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والعمر، وعـدد الطلبة في الصف) على مـدى ملائمة كفاءة معلمي الطلبـة المعاقين بصريا للمعايير الدولية؟

- **مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الجنس**

اشـارت النتائـج كما في الجدول (٤) الى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس في جميـع مجـالات الدراسـة. قـد يعـود السبـب الى ان معلمـي الطلبة المعاقـين بصريـا في محافظـة جدة مـن كلى الجنسـين لديهم مهـارات وكفايات ويمتلكون المعرفة الكافية بالمعايير الدولية وهذا يؤكد على ان النظام التربوي في المملكـة العربيـة السعوديـة يهتـم كثـيراً بتأهيل الكـوادر العاملة مـع الطلبة المعاقين بصرياً

- **مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي :**

اشارت النتائج كما في الجدول (٥) الى وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل البكالوريس فأقل وقد يرجع السبب إلى ان المعلمين ذوي المؤهـل الاعلـى غالبا يقل اهتمامهم ويتركـون العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة للبحث عن فرص العمل لافضل (Frank and keith ,1984)
وبالتالي لا يهتمون فيما يطرأ من تطوارات حديثة في مجال تخصصهم وتتفق هذة النتيجة مع بعض الأبحاث مثل (Mathew,2005)**ودراسة المومني(٢٠٠٨) ، والحمد(٢٠١٠).**

- **مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير العمر :**

اشارت النتائج كما في الجدول (٦) الى وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير العمر جاءت لصالح فئة العمرية (٤٠) فأكثر وهذا قد يعود الى ان لديهم خبرة اكثر في العمـل مع ذوي الاحتاجـات الخاصة ولديهم قدرة على تحمل ضغوط العمل والصبر على التعامل معهم Barbar& Turner, 2007.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الخبرة :**

اشارت النتائج كما في الجدول (٧) الى عدم جود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة ، وهذه النتيجة غير متوقعة لانه معظم الدراسات القريبة من الموضوع اكدت على وجود فروق ذات دلالة لمتغير الخبرة لصالح الخبرة الاكثر. منها دراسة (المومني،٢٠٠٨) التي هدفت الى معرفة مدى ملائمة معلمي مؤسسات التربية الخاصة للمعايير الدولية من وجهة نظرهم والتي اكدت على وجود فروق ذات دلالة لمتغير الخبرة لدي معلمي التربية الخاصة في الاردن لصالح ذوي الخبرة ، وتتفق أيضا مع دراسة الحمد(٢٠١٠).

- **مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير عدد الطلبة في الصف**

اشارت النتائج كما في الجدول (١١) الى وجود فوق ذات دلالة احصائية لمتغير عدد الطلبة في الصف في مجال الاسس والتشريعات ومجال التعاون بين المجموعة (١-٦) و(أكثر من ١١) لصالح عدد الطلبة الأقل من (١-٦)

كما وتبين من الجدول (١١) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير عدد الطلبة في الصف في محال استراتيجات التدريس وفي الأداة ككل بين المجوعة (٧-١١) و (أكثر من ١١) لصالح عدد الطلبة الأقل من (٧-١١)

كما وتبين فروق ذات دلالة على متغير عدد الطلبة في الصف في مجال التخطيط التعليمي بين أكثر من ١١ وكل من (١-٦) وبين (٧-١١) لصالح المجموعة (١-٦) و (٧-١١)

تعتبر هذه النتيجة منطقية جداً لان كلما كان عدد الطلبة اقل يكون اداء المعلم وتوافق مع المعايير الدولية اعلى من مختلف الجوانب مثل مراعاة الفروق الفردية، والتنويع باستراتيجيات التدريس الأكثر كلائمة للمعاقين بصرياً، والتخطيط التدريس، والتعاون والتواصل مع الأسر وغيرها.

المراجع العربية:

- الحديدي ،منى (٢٠٠٨) معايير تدريس الطلبة المكفوفين وضعاف البصر ، مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE)، وزارة التربية والتعليم ، الاردن

- حمادات، محمد (٢٠٠٧). وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية، ط١، عمان، الأردن، دار الحامد.

- الحمد، خالد .(٢٠١٠). المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين(cec) وإمكانية تطبيقها في برامج إعداد معلمي الطلاب ذوو الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.مجلة كلية التربية ، جامعة بنها.

- الخطيب، جمال (٢٠٠٥) التربية الخاصة في مطلع الالفية الثالثة. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة بين الواقع والمأمول. الجامعة الأردنية- عمان.

- الشمايله، سميه (٢٠٠٥). تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. رسالة دكتوراه غير منشوره، الجامعة الأردنية – عمان الأردن.

- العلي، عبد الستار محمد (١٩٩٦). تطوير التعليم الجامعي باستخدام إدارة الجودة الشاملة. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول للتعليم الجامعي الإداري والتجاري في العالم العربي. جامعة الإمارات العربية المتحدة.

- المجلس الأعلى لشؤون الأسرة (٢٠٠٨). سلسلة التوعية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الدوحة، قطر.

- المومني، وفاء ، (٢٠٠٨) مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

- هارون، صالح .(٢٠١٠).تصور مقترح للكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة في مجال إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي. مؤتمر إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة، المتوسطة" برامج ونماذج وتجارب ميدانية، الكويت .

- الكندري، عبد الله وآخران. (١٩٩٨). تقويم برنامج معلم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الخمسون، يوليو ١٩٩٨م.

المراجع الانجليزية:

Barber, N. & Turner, M. (2007), Even While They teach, Newly-qualified Teachers Learn. British journal of special education, 34(1).

Brown, L., AB. (2007). The Critical Features of Effective Preparation Programs: A case study of The Special Educator Endorsement Programs in the State of Oregon.

Council for Exceptional Children. (2003), What Every Special Educator Must Know, fifth edition.

Council For Exceptional Children. (2003), What Every special educator must Know: The Ethic, Standards, and Guidelines For Special Educators. Arlington, VA:Authour.

Crutchfield, D. Margaret. (2003), What Do the CEC Standards Mean to Using the CEC Standards to Improve My Practice, Teaching Exceptional Children, 35(6).

Editor H. (2003), Preparing Early Childhood Professionals, NAEYC's Standards for Program, National Association for Education of Young Children. Washington, DC.

Erin, J., Holbrook, C, Sanpree, M and Swallo, R. (2009). Professional Preparation and Certification of Teachers of Students with Visual Impairments. Paper submitted to quality services conference in California State University at Los Angeles.

Evans, s.. (1991), A Realistic Look At The Research Base For Collaboration In Special Education. Preventing School Failure, 35(4).

Frank, M., & Keith, T. Z. (1984), Academic abilities of persons entering and remaining in special education. Exceptional Children, 51, 76–77.

Gartin,B., Murdick, N., L., Imbeau, M., & Ferner, D. E. (2002), How to use differentiated instruction with students with developmental disabilities in the gneral education classroom. Arlington,VA; Council for exceptional Children.

Hae, L.; Jung,K. & Jong,K. (2008), The assessment of professional standard competence of teachers of students with visual impairments. The Journal of Special Education, 23(2), 33-46.

Hallahan, D, P. and Kauffman, J, M. (2006). Exceptional Learners: Introduction to Special Education, (10th ed) New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Heward, W. (2003), Ten Faulty Notions About Teaching And Learning That Hinder The Effectiveness Of Special Education. The journal of special education, 36(4).

Hoover, J. & Patton, J. (2004), Differentiating Standards-Based Education for Students with Diverse Needs. Remedial and Special Education, 25(2): 74-78.

Hoppensted. E.M.(1991). A teacher's guide to classroom management, Charles C. Thomas publishers spring field, Illinois, U.S.A.

Margaret, D,(2003):What do the CEC Standards Mean to me? Using the CEC Standards to Improve my Practice Teaching Exceptional Children, 35, 40- 45.

Mathew, T. (2005), Preparing Elementary Teachers To Work With Students With Disabilities: An Examination Of Preservice Education In Seven Research Universities. DAI-A 66/11.

Murry, F.B. (2000),The Role of Accreditation Reform in Teaching Exception. Education Policy. 14, 40 – 50.

NCATE / CEC Program Standers(2002)Programs for the Preparation of Special Education Teachers www. NCATE. org/ Program Standards /CEC /CEC Standards .doc

Quenenmoen, R. Lehr, C. Thurlow M. and Massanani, C. (2001), Students with Disabilities in Standards-based Assessment and Accountability Systems: Emerging Issues, Strategies, and Recommendations. NCEO Synthesis Report 37, February 2001 U.S. Department of Education. (2003), The nation's report card: Trial urban district assessment, reading hights 2003. DC: Author.

Vohts, J; Landau, J; Romano ,C. (2001),Rasing Standards of learning students with Disabilities and Standards-Based Education Reform.

Wise , A.E .(2004), NCLBS Unintended Consequences. Quality Teaching Newsletter, 12 , 1-2.

معوقات التدريب الميداني فى معاهد وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمون

إعداد

د. سري محمد رشدي سالم
أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة
كلية التربية جامعة الملك سعود .

ملخص البحث :

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات التدريب الميداني بمعاهد وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب ، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٨) طالب من طلاب التدريب الميداني ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

١- تعتبر معوقات المشرف الأكاديمي من أكثر المعوقات التي تواجه طلاب التدريب الميداني ، والتي حصلت على المرتبة الأولى ، ويليها المعيقات المرتبطة بالمشرف التربوي والتي حصلت على المرتبة الثانية ، ثم المعوقات المرتبطة بالأدوات والأجهزة التعليمية والتي حصلت على المرتبة الثالثة ، وأخيراً المعيقات المرتبطة بإدارة المعهد أو البرنامج والتي حصلت على المرتبة الرابعة .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في الأبعاد المتعلقة بالمشرف التربوي والمشرف الأكاديمي والأدوات والأجهزة التعليمية والدرجة الكلية ، وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين فيما يتعلق بإدارة المعهد أو البرنامج .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في مختلف المسارات تعزى للمعدل التراكمي .

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين فيما يتعلق بالمشرف التربوي لصالح الطلاب المعلمين في المعاهد ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين بالمعاهد والبرامج في الأبعاد الأخرى.

Study Summary

This study has aimed to identify obstacles of the field training at special education institutes and programs from the students' view. This study was applied on (168) field training students and it has shown:

1. In the first position was the obstacles of the academic supervisor which were the most popular obstacles that faced the students, followed by obstacles of the educational supervisor in the second position, then obstacles that related to teaching tools came in the third position, at last was the obstacles which related to the administration of institute or program in the fourth position.

2. There were statistic significant differences between field training students in the manner of academic supervisor, educational supervisor, teaching tools, and the total score as well. But there were no differences between field training students regarding the administration of institute or program.

3. There were no statistic significant differences between field training students regarding cumulative average in all the lines.

4. There were statistic significant differences between field training students at institutes concerning educational supervisor, whereas there were no differences between field training students at institutes and programs concerning the other features.

مقدمة :

يعد التدريب الميداني في مجال التربية الخاصة الجانب الرئيس في الإعداد المهني للطالب حيث يكتسب أثناءها المهارات والإجراءات التدريسية الفعلية ، وتعد من أحد أهم المقررات في برامج إعداد المعلم التي يوجه فيها الطالب توجيهًا يتعرف من خلاله على خصائص مهنة التدريس ومهاراتها، ويكتسب مقومات التدريس الناجح، أهم طرق التدريس والتقويم ،ذلك من خلال المواقف الحقيقية التي يتعرض لها من خلال عمله مع التلاميذ ذوي الإعاقات والموهوبين ،ويتوقف نجاح المعلم على في تدريسه إلى حد كبير على نوع الإعداد الذي يتلقاه ، فالإعداد السليم للطالب يجعله معلمًا قادرًا على توظيف جميع المهارات والقدرات التدريسية التي تم اكتسابها من خلال هذا الإعداد.

لقد أدت التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم في مختلف المجالات إلى تغيرات في غايات التربية وفي أهدافها ، وإلى تحولات في دور المعلم الذي أصبح موجهاً ومنشطاً أكثر من كونه ملقناً للمعرفة ، ووفق هذه التحولات تحول دور المعلم إلى مرشد نحو مصادر المعرفة والتعلم ، ومنسق لعمليات التعلم، ومصحح لأخطاء التعلم ، ومقوم لنتائج التعلم ، وموجه إلى ما يناسب قدرات كل متعلم وميوله، وهذا ستلزم إعداد معلم ملائم للأهداف المحدثة ، وتدريباً مستمراً وتطورًا (المنظمة العربية للتربية،١٩٩٨).

إن مفهوم التدريب الميداني كما تناوله العديد من الباحثين، ومنهم البرواني وآخرون(١٩٩٧) ، سعد(٢٠٠٠) يشير إلى تلك الفترة الزمنية التي حددت في برنامج الإعداد وفق ساعات معينة أو وحدات دراسية تتيح للطالب المعلم أن يتدرب على أنماط مختلفة من الخبرات التعليمية والتدريسية في الواقع الميداني بهدف زيادة معلوماته المهنية وإكسابه المفاهيم الأساسية لأساليب التدريس المتنوعة،مع التركيز على كل ما يدور في الصف من تفاعل ومواقف سلوكية مختلفة . وقد أشار دريسول وناجيل (Dricsoll&Nagel,1994) إلى أن هذه الفترة الزمنية توفر الفرص للترجمة الفعلية للتعليم الأكاديمي من خلال أنشطة مخططة يمارسها الطالب المعلم في الأجواء المدرسية ،والتي تهدف إلى تحسين أدائه المهني وتساعده على رفع كفايته الإنتاجية في إعداده لمهنة التدريس .

وبناءً عليه فإن التدريب الميداني في مجال التربية الخاصة يعد ذو أهمية ، حيث يطبق الطالب المعلم المعلومات النظرية والمبادئ التربوية التي اكتسبها في الكلية ويطبقها على أرض الواقع في مدرسة التدريب، ويربط النظرية بالتطبيق مما يمنحه الفرصة الكافية للتقويم والتطوير، كما تمنحه الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات التعليمية (نصر الله ،٢٠٠١،ص٤٣)، مما دفع كليات التربية إلى استخدام استراتيجيات وتقنيات تدريبية جديدة مثل: التدريس المصغر،والحقائب التعليمية، وأساليب المحاكاة ،وأساليب التفاعل الصفي مما يعكس الاهتمام بالجانب العملي الحيوي في إعداد الطالب المعلم. (حسان ،١٩٩٢ ،ص٢١)؛ فبرنامج التربية الميدانية العملية يعد نظامًا مبرمجًا يسهم في تشكيله مدخلات وإمكانات بشرية، واجتماعية، ومادية. ومن هنا فلا يمكن تطوير هذا النظام إلا إذا طورت هذه المدخلات وتفاعلت بدرجة عالية من الكفاية (خطايبة، ٢٠٠٢ ،ص٢٥).

وبما أن المعلم يعد أساس المنظومة التعليمية ، وبمقدار قدرته وكفاءته تكون فعالية التعليم، حيث تتضاءل الإمكانات والمناهج المدرسية في غيبة المعلم الكفء. حيث يعد المعلم أحد العناصر الأساسية للعملية التربوية الذي ينبغي أن يعنى بإعداده وتأهيله بما يتلاءم وحجم المسئولية الملقاة على عاتقه ، واستكمالاً للجهود المبذولة ابتداءً من المراحل التعليمية الأولية مروراً بالمرحلة الجامعية وانتهاءً بالمؤهلات العليا فقد أولت وزارة التربية والتعليم ممثلة بالأمانة العامة للتربية الخاصة جل اهتمامها وحرصها على تحسين وتطوير عملية التدريب الميداني لإعداد معلم التربية الخاصة (العتيبي وآخرون،١٤٢٥).

وترجع أهمية التدريب الميداني إلى مدى أهمية الأهداف التي تسعى لتحقيقها ، كما أنها تسد الفجوة بين النظرية والتطبيق ؛فضلاً على أنها تنسجم مع التوجهات التربوية المعاصرة في عملية إعداد المعلمين وتدريبهم ولا يعد مؤشراً كافياً يمكن الحكم من خلاله على نجاح الطالب المعلم في مهنة المستقبل فحسب؛ وإنما لا بد من التأكد من قدرته على ممارسة وتطبيق هذه المعارف والمفاهيم والمبادئ والنظريات بطريقة علمية وأسلوب أدائي ، وبذلك يمكن القول أن الطالب المعلم قد اكتسب الكفايات التدريسية التي تمكنه من أداء عمله(أبو جابر ،١٩٩٩،ص ٣١).

مشكلة الدراسة:

يعد التدريب الميداني في مجال التربية الخاصة ذا أهمية في إعداد الطلاب إعدادًا دراسيًا ومهنياً وتربوياً لتنمية وتطوير المهارات اللازمة لعملهم التربوي ، وهذا الإعداد لن يكون وافياً ما لم يؤدي التدريب الميداني دوراً أساسياً في هذا الإعداد ، ومن خلال إشراف الباحث على طلاب التدريب الميداني في مجال التربية الخاصة ، لاحظ أن هناك مجموعة من التساؤلات والاستفسارات من قبل الطلبة عكست وجود بعض المعوقات التي تحول دون استفادة الطلاب الكاملة من فترة التدريب الميداني؛ مما دعا الباحث إلى تناول التدريب الميداني بالدراسة لما له من أهمية ينعكس تأثيرها بعد تخرج الطلاب كمعلمين في مجال التربية الخاصة .

ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة في أهمية التعرف على المعوقات التي تواجه طلاب التدريب الميداني أملاً في التوصل إلى بعض المعلومات التي قد تسهم بشكل كبير في تطوير التدريب الميداني ، وإيجاد حلول لتلك المعوقات التي تواجه الطلاب في التدريب الميداني ، وتتضمن مشكلة الدراسة التساؤلات التالية :

تساؤلات الدراسة :

١- ما أكثر المعوقات التي تواجه الطلاب المعلمون في التدريب الميداني بمعاهد وبرامج التربية الخاصة ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات التدريب الميداني وجهة نظر الطلاب المعلمون تعزى لنوع المسار (الإعاقة السمعية – الإعاقة الفكرية – صعوبات التعلم – التوحد) ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معيقات التدريب الميداني من وجهة نظر الطلاب المعلمون تعزى للمعدل الدراسي التراكمي؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات التدريب الميداني من وجهة نظر الطلاب المعلمون تعزى لنوع البرنامج التربوي (معهد – برنامج) الذي يتم التطبيق فيه؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها في أنها تحاول إلقاء الضوء على جانب هام من العملية التعليمية ، وهي التعرف على المعوقات التي تقف عقبة أمام الطلاب المعلمين في مجال التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة ، وبالتالي تحول تلك العقبات دون استفادة الطلاب المعلمون في التدريب الميداني ، حيث يعد التدريب الميداني مرحلة هامة لتهيئة الطلاب المعلمين في إكسابهم مهارات وطرق التدريس ، وكيفية التعامل مع تلك الفئات ،، ويرى الباحث أنه قد تستفيد الجهات المسؤولة عن تعليم ذوي الإعاقة من نتائج هذه الدراسة الميدانية التي ستقدم تصوراً واضحاً مبني على أسس علمية عن أبرز المعوقات التي تواجه طلاب التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة ، والتي تحول دون الاستفادة من التدريب الميداني ، وبناءً عليه يمكن للقائمين على تربية وتعليم ذوي الإعاقة من اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين واقع التدريب الميداني من خلال تذليل تلك المعوقات التي تواجه طلاب التدريب الميداني مما يسهم بلا شك في الارتقاء بالعملية التعليمية لتلك الفئة .

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي :

١- تحديد المعوقات التي تواجه طلاب التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة بمدينة الرياض، والمتغيرات المرتبطة بتلك المعوقات .

٢- محاولة التوصل إلى حلول للمعوقات التي تواجه الطلاب المعلمون في مجال التدريب الميداني ، والتي تحول دون الاستفادة منه .

رابعاً: مصطلحات الدراسة:

١- **معوقات التدريب الميداني** :هي تلك الصعوبات أو المشكلات التي تواجه الطالب المعلم في معاهد وبرامج التربية الخاصة خلال فترة التدريب الميداني، والتي تحول دون الاستفادة من هذا التدريب.

٢- **التدريب الميداني** : هو مقرر يتكون من (١٢) وحدة دراسية يأخذه الطالب في الفصل الدراسي الأخير من دراسته الجامعية في إحدى معاهد أو برامج التربية الخاصة وفقاً لمساره .

٣- **معاهد وبرامج التربية الخاصة** :

- معاهد التربية الخاصة: هي مدارس داخلية أو نهارية تخدم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة فقط.

- برامج التربية الخاصة : هي برامج لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة المقدمة في المدارس العادية أو الملحقة بمعاهد وبرامج التربية الخاصة (وزارة المعارف ،١٤٢٣).

٤- **الطلاب المعلمون** : هم الطلاب المسجلون بالمستوى الأخير بقسم التربية الخاصة في المسارات المختلفة(الإعاقة السمعية والإعاقة الفكرية وصعوبات التعلم والتوحد)، ويتم توزيعهم على برامج ومعاهد التربية الخاصة للتدريب الميداني.

الإطار النظري:

سعت الدول المتقدمة إلى الاهتمام بنظمها التعليمية في الجامعات من حيث برامجها الدراسية، وإعداد الطلبة، وتدريبهم وفق أعلى مستويات المعايير العالمية، وذلك للارتقاء بهم معرفيًا وعمليًا، وإعدادهم لمهن المستقبل لمواجهة التغييرات المستمرة بمتطلبات المهن، مما انعكس هذا الاهتمام على إعداد الطلبة وتدريبهم في كليات التربية لمهنة التعليم، إذ أولت اهتمامًا كبيرًا للطلبة المتدربين من حيث برامج الإعداد والتدريب إيماناً منها بمسؤوليتهم عن نجاح أو إخفاق أي نظام تعليمي فيها، وتدرك مؤسسات التعليم أنه لا يمكنها الوصول إلى مستوى عالٍ من النجاح في تحقيق وظائفها من دون العناية بشخصية المتعلم من جهة؛ والمناهج الدراسية من جهة أخرى، ودون إدراك منها لأهمية دور كل من المعلم والإدارة المدرسية في تحقيق أهداف النظام التربوي.

وهذا الاهتمام لا بد أن ينصب أولاً على المعلم وإعداده وتدريبه باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية وأن المناهج والإمكانات- على أهميتها –

تقل جدواها بدون المعلم الناجح في عمله فالعملية التعليمية تصبح أكثر ثراءً بالمعلم الكفء إلماماً كافياً بمادته وحاجاته وخصائص تلاميذه . والمعلم الذي نعنيه هنا ليس أي معلم فهو معلم يعد ليتعامل مع تلاميذه ذوي خصائص وحاجات نفسية وقدرات عقلية خاصة ، وحيث إنه مطالب بفهم خصائص تلاميذه النفسية وسلوكهم وحاجاتهم وميولهم واهتماماتهم والتي تختلف عن العاديين ، كما أنه مطالب بتقديم ما يناسبهم بالأساليب والطرق التي تتمشى مع مستوياتهم المتباينة.

ومما يؤكد الاهتمام على مكانة المعلم في العملية التعليمية أنه مهما اسُتحدث في التعليم من طرائق وأساليب، ومهما أضفنا إليه من موضوعات جديدة، وطورنا في مناهجه ورصدنا له من أموال،وشيدنا له أفخم المباني، وزودناه بأحدث الأجهزة والتكنولوجيا والأثاث المناسب؛ فإن ذلك كله لن يؤتي أكله إلا في وجود المعلم الكفء المخلص. إن تطوير مستوى المعلم سيؤدي إلى نمو تلاميذه وتطورهم، فالأطباء والمهندسون ورجال الأعمال وغيرهم من فئات المجتمع تتأثر خلفياتهم المعرفية ومهاراتهم وسلوكياتهم بسلوكيات معلميهم، وبما يبذله هؤلاء المعلمون من جهد طوال سنوات التعليم، الأمر الذي يعكس المكانة العظيمة التي يتبوؤها المعلمون في مجتمعاتهم (عبد السلام، ٢٠٠٠ ؛ حسن، ٢٠٠٢).

وقد لاحظ الباحث من خلال خبرته الميدانية، أن نجاح التدريب الميداني مرتبط إلى حد كبير بقدرة الطالب المعلم على التكيف مع إدارة المعهد أو البرنامج، والمشاركة في مختلف الأنشطة الصفية واللاصفية، وتدريبه على اكتساب مهارات أساليب وطرق التدريس الملائمة لذوي الحاجات الخاصة والموهوبين،الأمر الذي يتطلب أن يكون الطالب المعلم ذو شخصية قوية ذات مهارات تربوية من ناحية، واجتماعية من ناحية أخرى، يمكن أن يكتسبها الطالب من خلال دراسته الجامعية أو من خلال تفاعله داخل المدرسة والانخراط في الأنشطة المختلفة فيها، مما يستدعي تكاتف كل الجهود من مختلف العناصر البشرية «الإدارة المدرسية- المشرف التربوي- المعلم المتعاون» لتعزيز قدرات الطالب المعلم في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

ويشير الشيلي (٢٠٠٠ ،ص٢٦) إلى أنه إذا أردنا طالباً متميزاً قادراً على وظيفته المستقبلية فإننا بحاجة إلى معلم متميز يفتح له مغاليق العلم، ويستنهض قدراته، ويستحث طاقاته للتعلم. إذ لا تقدم ولا بناء إلا بالعلم، ولا علم إلا بالتعلم، ولا تعليم إلا بمعلم كفء مؤهل... وكل هذه الأطر سلسلة مترابطة لا ينفك أحد منها عن الآخر وكما قال ابن خلدون: (إن التقدم الحضاري بحاجة إلى العلم و إن العلم بحاجة إلى التعليم، ومن خلال التعليم تبرز ضرورة الحاجة إلى المعلم الكفء المؤهل.

ويوضح (Cheung-On & Yin-wah,2001,2) أن التدريب الميداني وما يتضمنه من أنشطة تسهم في إكساب الطالب المعلم المعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة ليصبح معلماً فاعلاً في المستقبل . وفي هذا الصدد يؤكد تقرير " مجموعة هولمز" أن المعلم لا يستطيع أن يمارس عمله بشكل مرض ما لم يقض وقتاً كافياً في التدريب على التدريس تحت الإشراف الدقيق والمباشر (مكتب التربية العربي لدول الخليج ،١٩٨٧، ٢٧).

ولهذه الأهمية فقد بذلت الجهود الحثيثة لإعداد المعلم إعداداً أكاديمياً وسلوكياً ، من خلال برامج متكاملة يمر الطالب المعلم بجميع مراحلها بشكل منتظم ودقيق، حيث يتدرب على مهارات عملية محددة لا يمكن إتقانها إلا من خلال ممارسة عملية يعكس من خلالها مدى صلة المساقات الدراسية النظرية في مرحلة الإعداد في الكلية بالكفايات التدريسية العملية ، ويرى أن كل كفاية أدائية تستند إلى أساس نظري من خلال مروره بمراحل التربية الميدانية العملية (بابكر٢٠٠٧، ص٢) وفي هذا الصدد يقول Srafard "إن التربية الميدانية العملية تمثل قمة الخبرة في إعداد المعلمين، وأوجه النشاط في الإعداد المهني قبل الخدمة" (Srafard,1995).

الدراسات السابقة:

قام حرب (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى المشكلات التي تواجه الطالب المعلم من وجهة نظره، واقتراح بعض الحلول لتلك المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من محافظة رفح، ومن

جميع الجامعات الفلسطينية في غزة ، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم استبانه لرصد المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التدريب الميداني مكونة من(٣٦) فقرة موزعة على أبعاد ثلاثة هي: (مشكلات ناتجة عن المشرف التربوي- مشكلات ناتجة عن المعلم المتعاون- مشكلات ناتجة عن مدرسة التدريب) ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي هي أعلى النسب (٧١,٧٥٪) يليها المتعلقة بمدرسة التدريب (٦٤,٦٤٪) ثم المتعلقة بالجامعة (٥٦,١٧٪) ، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بأساليب الإشراف التربوي المعمول بها، وحث الجامعات بوضع معايير كافية لاختيار المشرف التربوي للتدريب الميداني .

وقام الدوسري (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى تقويم أهداف التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومشرفي معاهد وبرامج التربية الخاصة بمدينة الرياض ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤٥) ، منهم (٥٢٤) معلماً و(٢١) مشرفاً للتربية الخاصة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن جميع أهداف التربية الخاصة واضحة بدرجة كبيرة ،وأن أهم العوامل التي تحول دون إمكانية تحقيق أهداف التربية الخاصة هي ندرة توفير الوسائل التعليمية في معاهد وبرامج التربية الخاصة ، وقلة توفر الاختبارات والمقاييس المقننة على البيئة السعودية، ومحدودية برامج وخدمات التدخل المبكر ، وعدم تزويد البرامج والمعاهد بمختبرات ومعامل ، وقلة توفير الخدمات المساندة.

وقام المخلافي (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى معرفة الواقع الحالي للتربية العملية في كلية التربية بجامعة إب، وتقديم برنامج مقترح لتطويرها، وتكونت عينة الدراسة من (٨٦) من طلبة التربية العملية. وأظهرت نتائج الدراسة أن النظام المطبق حاليا للتربية العملية يعاني من سوء الإشراف والمتابعة من الكلية، وقلة المدة المحددة للتربية العملية، غلبة الجانب النظري على الجانب العملي في إعداد الطلبة المعلمين في الجانبين الأكاديمي والتربوي، ووجود تعارض بين المحتوى الأكاديمي والتربوي الذي يدرس في الكلية والواقع الميداني.

وفي دراسة قام بها الصمادي وأبو جاموس (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى التعرف على المعيقات التي تحد من اكتساب الطلبة المعلمين المسجلين في مساقات التربية العملية في جامعة اليرموك ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود مشكلات لدى الطلبة المعلمين من وجهة نظرهم ، ومن أهم هذه المشكلات تشدد إدارة المدرسة والمشرف الأكاديمي في توجيهاتهم للطلبة المعلمين ،وضعف التعاون بين إدارة برنامج التربية العملية وإدارات المدارس ، وقلة الوسائل التعليمية في المدارس .

وعن مشكلات الإشراف التربوي لدى الطلاب المعلمين قام حمدان (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى تحديد أهم مشكلات الإشراف التربوي لدى الطلبة المعلمين في جامعة الأقصى من وجهة نظرهم باختلاف تخصصاتهم ، وبحث علاقة ذلك ببعض المتغيرات كالمؤهل العلمي، والجنس، ومنطقة السكن. واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة مستخدماً الباحث استبانه مكونة مكون من(٥١) فقرة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من المشكلات المتعلقة بالإشراف التربوي أبرزها العبء الإشرافى لدى مشرفي التربية العملية من الطلبة المعلمين، بالإضافة إلى توزيع المشرفين على تخصصات مغايرة لتخصصهم. أما بالنسبة للمشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون فكان أبرزها فرض المعلم المتعاون رأيه وأسلوبه على الطالب المعلم دون أن يعطيه الفرصة ليثق بنفسه، وقد أوصت الدراسة بخفض عدد الطلبة المسندين للمشرف التربوي وعقد لقاءات ودورات للمشرفين التربويين والمعلمين المتعاونين.

وقام العايد (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه معلمي غرف المصادر في مديريات التربية والتعليم بمنطقة الوسط بالأردن ، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلماً ومعلمة ، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن هناك مجموعة من المشكلات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة حسبة الأهمية : مشكلات تتعلق بأولياء أمور الطلبة والمجتمع الخارجي ، ومشكلات تتعلق بفلسفة التربية والتعليم ثم مشكلات ترتبط بمجتمع الدراسة ثم مشكلات تتعلق بمدى دور المعلم وطبيعته ، ثم مشكلات تتعلق بالمصادر والوسائل والمواد التعليمية ، ثم مشكلات تتعلق بالطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وقام هارتمان (Hartman,2003) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى معرفة وتطبيق معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الخدمة والمعلمين المتدربين ماقبل الخدمة لأفضل الممارسات التدريسية والتربوية عند التعامل مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وتلبية احتياجاتهم في مدارس الدمج ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يملكون قاعدة معرفية جيدة عن أفضل الممارسات التدريسية ، كما ركزوا على أهمية التعلم التعاوني ، والتعاون بين المعلمين وبناء تعديل السلوك كأكثر الممارسات فعالية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الإعداد التربوي الجامعي قبل ممارسة المهنة كان ذا تأثير إيجابي على فعالية التدريس .

وحاولت دراسة بن طالب (٢٠٠٣) الكشف عن مدى توفر التقنيات التعليمية، واستخدامها، وتحديد المعوقات التي تحد من استخدام تلك التقنيات في تدريس التربية الفنية بمعاهد التربية الفكرية في المملكة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها: ندرة استخدام المعلمين للتقنيات التعليمية، افتقار معاهد التربية الفكرية في المملكة للتقنيات التعليمية الملائمة لمادة التربية الفنية، وجود حاجة كبيرة لتدريب المدرسين في مجال إنتاج التقنيات التعليمية، افتقار معاهد التربية الفكرية في المملكة للتقنيات التعليمية الملائمة لمادة التربية الفنية، وجود حاجة كبيرة لتدريب المدرسين في مجال إنتاج التقنيات التعليمة ، ووجود عدد من المعوقات التي تحد من استخدام المدرسين للتقنيات التعليمية، منها قلة برامج تدريب المعلم على استخدام وإنتاج التقنيات التعليمية أثناء الخدمة، وعدم توفر المواد الخام اللازمة لصنع التقنيات التعليمية، وصعوبة نقل الأجهزة إلى الفصول.

وقامت كلاً من كوسة وباسروان (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطالبات المتدربات في كلية إعداد المعلمات في مكة المكرمة أثناء فترة التربية العملية الميدانية ، وقد اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٨) طالبة معلمة، وأظهرت نتائج الدراسة مجموعة من المشكلات التي تواجهها الطالبات المعلمات أبرزها قلة زيارات المشرفات التربويات وتدخلهن أثناء شرح الطالبة المعلمة وبالتالي إحراج الطالبة المعلمة أمام التلميذات مما يؤدي إلى عدم الثقة لدى كثير

من مديرات مدارس التدريب بقدرة الطالبة المعلمة وبالتالي عدم إعطائهن المزيد من الحصص خوفاً من انخفاض المستوى التحصيلي لتلميذات مدارس التدريب.

وفي دراسة قام بها ياسين (٢٠٠٢) والتي هدفت إلى التعرف على مشكلات التربية الميدانية لدى طلبة كلية التربية في غزة ، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي.ومعتمداً عينة شملت (٣١٣) طالباً وطالبة ، وقد استخدم الباحث استبياناً يتعلق بمشكلات التربية الميدانية إضافة إلى مقياس اتجاه نحو التربية الميدانية ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي شيوعاً كانت الاهتمام بمجموعة من الطلبة المعلمين دون غيرهم، إضافة إلى مجاملة إدارة مدرسة التدريب على حساب الطلبة المعلمين، كما بينت الدراسة أن أقل المشكلات شيوعاً كانت عدم التزام المشرف التربوي بعدد الزيارات المقررة للطالب المعلم وتدقيق المشرف لكراس الإعداد اليومي للدروس.

كما أجرى الموسى (٢٠٠٢) دراسة كانت على مستوى دول الخليج العربية هدفت إلى التعرف عن مدى استخدام تقنية المعلومات والحاسب الآلي في التعليم الأساسي "المرحلة الابتدائية" وكذلك التعرف على الصعوبات التي تقف حائلاً أمام تطبيق هذه التقنية في التعليم. وقد جاءت أهم نتائج الدراسة في: قدرة الحاسب الآلي على رفع وتحسين مستوى التحصيل الدراسي، وأن التعليم باستخدام الحاسب الآلي مازال يسير ببطء على الرغم من أهميته، وأنه لا توجد حتى الآن مادة خاصة بالحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية بالرغم من أهميتها في التعليم الابتدائي في جميع الدول الخاصة بالدراسة، وأيضاً خلصت الدراسة إلى أن من أهم وأكبر العوائق هو عدم تدريب المعلمين على استخدام الحاسب الآلي وتوظيفه في العملية التعليمية، وأيضاً هناك عامل آخر مهم وهو التكلفة المادية الباهظة لتوفير الأجهزة.

وأجرى جيننجز(Jennings , 2002) دراسة بعنوان المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم بمدينة كاليفورنيا وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلماً ومعلمة (٧٠)منهم معلمين (٥٠) معلمة من معلمي المدارس

المتوسطة وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير للمشكلات المالية كالرواتب والحوافز في أداء المعلمين بالإضافة إلى وجود مشكلات يعاني منها المعلمون تعود إلى المؤهلات والتدريب والممارسات التي تحسن عملية تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم .

وفي دراسة قام بها جمال (٢٠٠١) والتي هدفت إلى التعرف على الواقع الحالي لبرامج إعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة على المستوى الجامعي في ضوء الاتجاهات الحديثة من خلال التعرف على آراء الطلاب الملتحقين بتلك البرامج، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لوصف واقع برامج إعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من المعوقين في مصر ، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن هناك تشابه في المشكلات في كل برامج إعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة ، وتركزت تلك المشكلات في عدم وجود خطة متماسكة للبرامج وضعف الصلة والترابط بين النظرية والتطبيق في المقررات ، وغياب التنسيق والتعاون بين الكلية والمدرسة والأسرة وغيرها من مؤسسات المجتمع الأخرى ذات الصلة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة .

أما الدراسة التي قام بها (Gersten et al ,2001.) على عينة من (٨٨٧) معلم تربية خاصة من مدينة سيلنر ويشبون وصوفيا، فقد أظهرت النتائج بأن هناك عدد من العوامل المعيقة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لزيادة الالتزام وإبقاء المعلمين في التربية الخاصة مرتبطين بعملهم، فالضغوط الناتجة عن طبيعة العمل ، والحاجة إلى التطور المعرفي بشكل مستمر، والدعم الذي يتلقاه هؤلاء المعلمين من قبل معلمين آخرين يحتاج إلى تطوير أكثر.

وفي دراسة قامت بها يوسف (٢٠٠١) والتي هدفت إلى التعرف على الحاجات التدريبية على برمجيات الحاسب الآلي على عينة من معلمات التربية الفكرية والإعاقة الحركية والإعاقات المزدوجة "العقلية والحركية" في مدينة الرياض. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن قلة عدد أجهزة الحاسب الآلي في مراكز ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وحصول برنامج المايكروسفت وورد، وبرنامج البوربوينت على أعلى درجة موافقة واستخدام من قبل المعلمات، أما عن الصعوبات والمعوقات التي تحول دون استخدام برمجيات الحاسب الآلي حسب

وجهة نظر المعلمات فكانت: عدم توفر الدورات التدريبية، وعدم توفر أجهزة الحاسب الآلي في قاعة الدراسة، كما لا يوجد تشجيع من جهة العمل، عدم وجود المختص في مجال الحاسب، وعدم توفر البرمجيات التعليمية، وعدم وجود الوقت الكافي لاستخدام الحاسب الآلي.

وقام كل من (Agboola&Lee,2000) بدراسة حول دخول تقنية الحاسب الآلي للصم في البلدان المتقدمة والبلدان النامية لتحديد مدى الفجوة بينهما، كما تحاول التعرف على المعوقات الأساسية التي تحد من دخول هذه التقنية، وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق واسعة بين البلدان المتطورة والنامية من حيث امتلاك الحاسب الآلي، ومدى تمكن الصم من القراءة والكتابة، ومن حيث دخول الانترنت واستخدام الصم ، حيث كانت الفجوة واسعة لصالح البلدان المتقدمة، وأن جميع الصم ما بين مرحلة الحضانة إلى البالغين المتقاعدين لديهم فرصة لأن يتعلموا الحاسب ويستخدموا الانترنت، أما من حيث عوائق استخدام الحاسب في البلدان النامية فكان أهمها هو المشكلات الاقتصادية، ثم قلة التدريب أو التعليم في استخدام الحاسبات الآلية، ثم تدني مستوى الصم في القراءة والكتابة كما أكدت الدراسة على أن أكثرية الصم في البلدان النامية غير مستفيدين من التقنيات التعليمية.

كما قام (Ottolino,2000) بدراسة عن "توافر واستخدام التقنيات بواسطة معلمي التدريب ومعلمي المهن الأوائل وضعاف السمع" تهدف إلى الكشف عن توافر واستخدام التقنيات في برامج إعداد المعلمين ومعلمي المهن الأوائل للصم وصفات السمع في ولاية الينوي بالولايات المتحدة الأمريكية، والمعوقات التي تمنع استخدام هذه التقنيات، وقد أسفرت النتائج عن أن هناك استخداماً عالياً للطابعات والحاسب الآلي والأقراص المدمجة بواسطة المجموعة المستهدفة لإكمال الأعمال المتعلقة بالدراسة ولإعداد الدروس للمتعلمين، كما وجدت الدراسة أن معوقات استخدام التقنيات تكمن في صعوبة الحصول عليها، كما أشارت الغالبية العظمى من أفراد العينة إلى أنها وجدت (٢٠) كفاية من الكفايات مهمة للتدريس، إلا أن هذه الكفايات لم تدرس في برامج الدراسة كما لم يتم توفيرها في ورش العمل، وأن العديد منهم قد تعلموا هذه الكفايات بشكل ذاتي.

وعن واقع برامج إعداد وتدريب الكوادر العاملة في مجال الإعاقة في الوطن العربي ، قام فراج (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على الواقع الحالي لبرامج إعداد وتدريب الكوادر العاملة في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي ووضع تصور مقترح لتفعيل ذلك في القرن الحادي والعشرين ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن هناك غياب شبه كامل لبرامج رعاية وتأهيل بعض فئات الإعاقة في الكثير من الدول العربية مثل إعاقة التوحد وغيرها وأن القصور هذا لا يقتصر على الجانب الكمي فقط ولكنه يرتبط أيضاً بالجانب الكيفي والذي يرتبط بدوره بوجود نقص كبير في إعداد الكوادر المتخصصة القادرة على تلبية احتياجات العمل في إطار العدد المحدود من البرامج المتوفرة حالياً ، وأوصت الدراسة بضرورة وضع إستراتجية للإعداد على مستوى التعليم الجامعي لإعداد الكوادر المطلوبة في هذا المجال .

وفي دراسة قام بها عمار (١٩٩٧) والتي هدفت إلى التعرف على واقع التربية العملية لطلبة دبلوم التأهيل التربوي بجامعة دمشق ، وقد تم إعداد استبانة حول برنامج التربية العملية كان أحد محاورها الصعوبات التي يواجهها الطلبة في التربية العملية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين صعوبات تتعلق بالمشرف الأكاديمي من حيث عدم الدقة والتغيب ،وعدم توافق برنامج الدراسة في الكلية مع برنامج التربية العملية .

وقام البابطين (١٩٩٥) في دراسته التي هدفت إلى معرفة المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب التربية الميدانية في التخصصات الأدبية، وعلم النفس في كلية التربية بجامعة الملك سعود. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٥) طالبًا متدربًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات الإدارية هي علاقة الطالب المتدرب بالمشرف على التربية الميدانية والمتمثلة في عدم استفادة الطالب المتدرب من المشرف، وعدم متابعة المشرف للطالب المتدرب، ومشكلة اختيار المدرسة بالنسبة للطالب المتدرب.

وفي دراسة قام بها كلاً من الفرا وحمدان (١٩٩٤) والتي هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تواجه طلاب التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة صنعاء ، وكان من أهم أهداف الدراسة وضع قائمة بأهم المشاكل التي يعاني منها طلاب

التدريب الميداني وذلك عند قيامهم بالتدريب على مهارات التدريس في المدارس ، وتحديد وزن كل مشكلة ، وتحديد أثر كل من نظام الإعداد الأكاديمي والمهني ، وطبيعة الإشراف ، وطبيعة المدارس المتعاونة في إعاقة برامج التدريب الميداني ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً و(٧٠) طالبة ، واستخدم الباحثان مقياساً خاصاً لهذا الغرض ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن من أهم المشكلات التي تلخصت في عدم وجود أجهزة تعليمية مناسبة في المدارس ، وافتقار المدارس المتعاونة لورش الوسائل التعليمية ، وعدم قابلية ما درسه الطلبة في الجامعة للتطبيق العملي ، كما انتقدت الدراسة النظام المتبع في تنفيذ التدريب الميداني ، حيث لا يزور الطالب في المدرسة إلا يوماً واحداً في الأسبوع لمدة قصيرة أثناء الفصل الدراسي .

وفي دراسة قام بها سترا سمير (Strassmeier ,1992) حول الضغوط التي تواجه معلمي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية التي هدفت إلى التعرف على الضغوط التي تواجه معلمي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وعلاقتها بمتغيرات مستوى التعليم والكفاية الذاتية والتوجهات والشعور بالرضا والعلاقة مع الزملاء واشتملت عينة الدراسة على (٦٧١) أخصائي يعمل مع الأطفال المعاقين عقلياً وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن (١٢ ٪) من عينة الدراسة أظهرت مستويات عالية من الضغوط ولديهم ميل للاحتراف النفسي . واتصف هؤلاء بمستوي تعليم عال وشعور بعدم الكفاية الذاتية وبالتوجهات السلبية وشعور عام بعدم الرضا ومبل لعدم الاتفاق مع الزملاء.

وقام عبد العظيم (١٩٩٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات التربية العملي بكليات البنات بالمملكة العربية السعودية ، وتكونت العينة من (٢٦٨) طالبة بكلية التربية ، وكشفت الدراسة عن عدم رضا الطالبات عن طريقة التقييم ، وعن مدة التدريب ، وضعف إمكانيات التدريب ، وقصر التقييم على السلبيات في آداء المتدربة ، والاختلاف في اسلوب العمل بين المشرفات على التدريب ، ولا تختلف هذه النتائج كثيراً عما كشفت عنه دراسة أخرى أجراها كل من أديبي وبدر (١٩٩٠) بالبحرين على عينة مكونة من (١٢٠) طالباً وطالبة بكلية التربية ، وكشفت عن مشكلات من أهمها سوء التقييم وضعف المتابعة والإشراف والتوجيه ، وعدم ملاءمة الأنشطة للأهداف المراد تحقيقها

، وعدم الاستفادة من بعض المواد النظرية ، إضافة إلى مشكلات أخرى تتعلق بالإدارة المدرسية والممارسة الصفية.

وفي دراسة قام بها هاشل ومحمد (١٩٩٠) والتي هدفت تقويم أثر التربية العملية في إكساب الطالب المهارات الأساسية ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦٦) من الطلبة ، والمشرفين المحليين ، ومشرفين الجامعة ، واستخدم الباحثان ثلاث استبانات ، الأولى على الطلبة المسجلين في التربية العملية ، والثانية على مشرفي الطلبة ، والثالثة على خريجي كلية التربية العاملين في المدارس ، وأوضحت نتائج الدراسة أن برنامج التربية العملية نجح في إكساب الطلبة مجمل الصفات الشخصية والمهنية وبما في ذلك مهارات التدريس ، إلا أن البرنامج لم ينجح في إكساب الطلبة صفة المبادرة بتقديم مقترحات تفيد في تطوير عملية التعليم ، والمشاركة في الأنشطة المدرسية خارج الفصل ، وفي مجال الإشراف كشفت الدراسة عن عدد من المعوقات ؛ مثل تساهل المشرف الجامعي في تقويم الطلبة المعلمين ، وانشغاله عن متابعة الطلبة بسبب كثرة الأعباء الملقاة على عاتقه عضواً في الهيئة التدريسية ؛ من محاضرات ، وأبحاث ، ولجان ،بالإضافة إلى كثرة عدد الطلبة المسجلين في التربية العملية وانتشارهم في مدارس متباعدة ، وفي مجال الإدارة المدرسية أوضحت النتائج أن تشدد إدارة المدرسة المتعاونة في التعامل مع الطلبة المعلمين ، وانشغالها عن متابعة الطلبة من المعوقات التي تواجه التربية العملية ، ومن وجهة نظر الإدارة المدرسية أن التربية العملية غير مفيدة ، وخاصة في عدم انضباط الطلبة المعلمين وتقيدهم بالنظام المدرسي ، وكثافة أعداد الطلبة في المدرسة الواحدة ، بالإضافة إلى فتور حماس الطلبة المعلمين لمهنة التعليم.

التعليق على الدراسات السابقة:

إن المتأمل في التعليق على الدراسات السابقة يلاحظ أنه لا توجد دراسة عربية تناولت معوقات التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين ، فهناك دراسات تناولت المشكلات التي تواجه الطالب المعلم في مدارس التعليم العام مثل دراسة حرب (٢٠٠٩)، ودراسة حمدان (٢٠٠٤)، والعابد (٢٠٠٣)، وكوسة وباسروان (٢٠٠٣)،وياسين (٢٠٠٢).

هناك بعض الدراسات التي تناولت مشكلات التربية الخاصة منها دراسة جيننز (Jennings,2002) والتي تناولت المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم ، ودراسة جمال (٢٠٠١) والتي تناولت الواقع الحالي لبرامج إعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة ، ودراسة (Gersten et al ,2001) والتي معوقات معلم التربية الخاصة ، ودراسة يوسف (٢٠٠١) والتي تناولت التعرف على الحاجات التدريبية على برمجيات الحاسب الآلي في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة ، ودراسة (Agboola &Lee,2000) التي تناولت معوقات تقنية الحاسب الآلي للصم في البلدان المتقدمة والبلدان النامية لتحديد مدى الفجوة بينهما ،ودراسة(Ottolino,2000) والتي تناولت مدى توافر واستخدام التقنية في برامج إعداد المعلمين ومعلمي الصم وضعاف السمع ، ودراسة فراج (١٩٩٨) التي تناولت التعرف على واقع برامج إعداد وتدريب الكوادر العاملة في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة .

ولذلك تعد هذه الدراسة فريدة من نوعها كونها أنها تناولت معوقات التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين .

فروض الدراسة:

١- يعتبر الجانب الأكاديمي أكثر المعوقات التي تواجه الطلاب المعلمين في التدريب الميداني بمعاهد وبرامج التربية الخاصة .
٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين على معوقات التدريب الميداني تعزى لنوع المسار (الإعاقة السمعية – الإعاقة الفكرية – صعوبات التعلم – التوحد).
٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين على معوقات التدريب الميداني تعزى للمعدل الدراسي التراكمي.
٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين على معوقات التدريب الميداني تعزى لنوع البرنامج التربوي (معهد – برنامج) الذي يتم التطبيق فيه.

إجراءات الدراسة :

أولاً: منهج الدراسة :

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع المعلومات والبيانات الخاصة بموضوع الدراسة بحيث تصنف وتبوب على شكل معلومات تتسم بالوضوح وتخضع للتحليل والتفسير، ويسعى المنهج إلى تشخيص المعيقات التي تواجه الطلاب المعلمين في التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة بمدينة الرياض .

ثانياً :عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالباً من طلاب التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة بمدينة الرياض ، منهم (٨٧) طالباً في مسار صعوبات التعلم ، (٤٨) طالباً في مسار الإعاقة الفكرية ، (٢٦) طالباً في مسار الإعاقة السمعية ، (١٩) طالباً في مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد .

ثالثاً: أداة الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على أداة رئيسة هي الاستبانة التي أعدت بهدف التعرف على المعيقات التي تواجه الطلاب المعلمين في التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة، وتم إعداد الاستبانة بناء على مايلي :

١- مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة .

٢- تطبيق استبيان مفتوح على عينة عشوائية من طلاب قسم التربية الخاصة قوامها (٣٠) طالباً من طلاب التدريب الميداني للتعرف على أهم المعوقات التي تواجههم، وقام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاستبانة والدرجة الكلية، كما هو موضح في الجدول رقم (١) .

جدول (١)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية (ن=٣٠)

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٤٩**	١٩	٠,٥٣**	٣٧	٠,٥٥ **	٥٥	٠,١٧**
٢	٠,٦٢**	٢٠	٠,٤٥**	٣٨	٠,٦٨ **	٥٦	٠,٤٩**
٣	٠,٢٢ **	٢١	٠,٤٧**	٣٩	٠,٦٥ **	٥٧	٠,٥٧**
٤	٠,٧٥ **	٢٢	٠,٤٤**	٤٠	٠,٥٧ **	٥٨	٠,٢٨*
٥	٠,٤٧ **	٢٣	٠,٥٣**	٤١	٠,٦٣ **	٥٩	٠,٤٤**
٦	٠,٦٨ **	٢٤	٠,٦٥	٤٢	٠,٢٢**	٦٠	٠,٦٧**
٧	٠,٤٤ **	٢٥	٠,٢٢**	٤٣	٠,٦٧ **	٦١	٠,٥٣**
٨	٠,٥٦ **	٢٦	٠,٥٥**	٤٤	٠,١٧ **	٦٢	٠,٥٣**
٩	٠,٦١ **	٢٧	٠,٤٠**	٤٥	٠,٥٣ **	٦٣	٠,٣٠*
١٠	٠,٦٥ **	٢٨	٠,٦٢**	٤٦	٠,٥٣ **	٦٤	٠,٥٣**
١١	٠,٦٧ **	٢٩	٠,٥١**	٤٧	٠,٢٨ *	٦٥	٠,٢٨*
١٢	٠,٧١ **	٣٠	٠,٥٥**	٤٨	٠,٣٠ *	٦٦	٠,٦١**
١٣	٠,٧٣ **	٣١	٠,٤٢**	٤٩	٠,٥١ **	٦٧	٠,٤٧
١٤	٠,٦١ **	٣٢	٠,٤٠**	٥٠	٠,٦١ **	٦٨	٠,٥٣**
١٥	٠,٤٠ **	٣٣	٠,٣٠*	٥١	٠,٤٦ **	٦٩	٠,٦٥**
١٦	٠,٤٢ **	٣٤	٠,٥٦**	٥٢	٠,٦٥ **	٧٠	٠,٤٤**
١٧	٠,٤٥ **	٣٥	٠,٤٥**	٥٣	٠,٥٦ **	٧١	٠,٧١**.٠٠
١٨	٠,٥١ **	٣٦	٠,٦٧	٥٤	٠,٢٢**		

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * مستوى الدلالة ٠,٠٥

٣- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية من (٧٦) مفردة تم تقسيمهم إلى أربعة أبعاد بيانها كما يلي :

- البعد الأول : ما يتعلق بالمشرف التربوي المقيم .
- البعد الثاني : ما يتعلق بالمشرف الأكاديمي الجامعي .
- البعد الثالث : ما يتعلق بالأدوات والأجهزة التعليمية.
- البعد الرابع : ما يتعلق بإدارة المعهد / البرنامج .

٤- عرض الاستبانة في صورتها الأولية (٧٦) مفردة على السادة المحكمين من قسم التربية الخاصة .

٥- تم إجراء التعديلات المطلوبة والتي تمركزت حول صياغة بعض المفردات ، وفي ضوء تلك التعديلات أصبحت الاستبانة (٧١) مفردة .

٦- تحديد طريقة الاستجابة (كثيراً ، أحياناً ، نادراً) وتأخذ درجات (٣ ، ٢، ١) بالترتيب ، وبالتالي تصبح أعلى درجة للإستبانة هي (٢١٣) درجة ، وأكبر درجة تمثل درجة المعوقات .

رابعاً : تقنين الاستبانة :

تم تطبيق الاستبانة على عينة التقنين وقوامها (٣٠) طالباً ، وفيما يلي بيان بطرق التقنين التي اتبعها الباحث

صدق الاستبانة :

١- **صدق المحكمين :**

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية (٧٦) مفردة على السادة المحكمين من قسم التربية الخاصة، تم إجراء التعديلات المطلوبة والتي تمركزت حول صياغة بعض المفردات ، وفي ضوء تلك التعديلات أصبحت الاستبانة (٧١) مفردة .

٢- **صدق العبارات :**

قام الباحث بإجراء صدق العبارات من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة في كل مرة ، كما هو موضح في جدول رقم (١).

جدول (٢)

يوضح صدق العبارات من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه

البعد التربوي		البعد الأكاديمي		بعد الأدوات والأجهزة التعليمية		بعد إدارة المعهد / البرنامج	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٤٥**	٢٤	٠,٥٦١**	٥١	٠,٣١٨*	٥٧	٠,٣١٨*
٢	٠,٤٤٤**	٢٥	٠,٤٤٢**	٥٢	٠,٦٢٢**	٥٨	٠,٥٥٣*
٣	٠,٤٦٧**	٢٦	٠,٣٩٨*	٥٣	٠,٣٥٥	٥٩	٠,٣٥٦*
٤	٠,٥٣٣**	٢٧	٠,٥٥١**	٥٤	٠,٤٣١**	٦٠	٠,٥٨٠**
٥	٠,٤٤٠**	٢٨	٠,٤٤٠**	٥٥	٠,٣٩٩*	٦١	٠,٧٤٥**
٦	٠,٤٧٩**	٢٩	٠,٣٩٩*	٥٦	٠,٣٥٤	٦٢	٠,٨٤٤**
٧	٠,٦٢٦**	٣٠	٠,٦١٨**			٦٣	٠,٧٥٨**
٨	٠,٥١٣**	٣١	٠,٦٤٤**			٦٤	٠,٧٩٩**
٩	٠,٤٣٤**	٣٢	٠,٦٦٣**			٦٥	٠,٥٤٢**
١٠	٠,٥٨٩**	٣٣	٠,٦٩٢**			٦٦	٠,٧٦٢**
١١	٠,٤٢١**	٣٤	٠,٧١٤**			٦٧	٠,٦٨٣**
١٢	٠,٣٥٥	٣٥	٠,٧٦٢**			٦٨	٠,٦١٦**
١٣	٠,٣٤٠	٣٦	٠,٧٠٥**			٦٩	٠,٤٧١**
١٤	٠,٤٢٤**	٣٧	٠,٦٤٨**			٧٠	٠,٣٩١*
١٥	٠,٧٢٤**	٣٨	٠,٤٤٩**			٧١	٠,٣٥٥*
١٦	٠,٨١٩**	٣٩	٠,٦٠٣**				
١٧	٠,٦٦٣**	٤٠	٠,٧٤٨**				
١٨	٠,٧٠٧**	٤١	٠,٧٥١**				
١٩	٠,٦٥٣**	٤٢	٠,٨٢١**				
٢٠	٠,٦٣٦**	٤٣	٠,٧٦٦**				
٢١	٠,٧٣٤**	٤٤	٠,٥٥٣**				
٢٢	٠,٨٨٧**	٤٥	٠,٦٥٥**				
٢٣	٠,٦٤١**	٤٦	٠,٧٣٧**				
		٤٧	٠,٧٦٧**				
		٤٨	٠,٧٨٢**				
		٤٩	٠,٧٨٩**				
		٥٠	٠,٦٠٧**				

يتضح من جدول (١) أن جميع مفردات إستبانة معوقات التدريب الميداني دالة إحصائياً مما يؤكد تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي .

٣- **صدق الأبعاد** :

قام الباحث بحساب صدق الأبعاد من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للإستبانة بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للاستبانة ، وكما هو موضح في الجدول رقم (٣) .

جدول (٣)

يوضح معاملات الارتباط وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للإستبانة

البعد	الدرجة الكلية
التربوي	٠,٦٠٥ **
الأكاديمي	٠,٥٤٧**
الأدوات والأجهزة التعليمية	٠,٥٠٢**
إدارة المعهد / البرنامج	٠,٤٣٠ **

** مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد استبانة معوقات التدريب الميداني والدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للاستبانة دالة عند مستوى ٠١، مما يدل على صدق أبعاد الاستبانة.

ثبات الاستبانة :

ـ ثبات الاتساق الداخلى للاستبانة :

قام الباحث بحساب ثبات الاتساق الداخلى من خلال معامل ألفا ، وكانت النتائج على النحو التالي كما هو موضح في جدول (٤) .

جدول (٤)

يوضح معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للإستبانة

البعد	معامل ألفا
المشرف التربوي	٠,٧٤٥٨
المشرف الأكاديمي	٠,٩٤٤٧
الأدوات والأجهزة	٠,٦٦
إدارة المعهد / البرنامج	٠,٨٤٦٧
الدرجة الكلية للاستبانة	٠,٩٢٩٧

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات استبانة معوقات التدريب الميداني والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠١، مما يدل على ثبات مفردات الاستبانة.

التطبيق النهائي للاستبانة :

تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة وعددهم (١٨٠) طالب من طلاب التدريب الميداني بمعاهد وبرامج التربية الخاصة للفصل الدراسي الثاني عام ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ وبطريقة مباشرة وبمساعدة أعضاء هيئة التدريس بالقسم والمشرفين على التدريب الميداني ، وتم استرداد (١٦٨) استبانة فقط من العينة الكلية ،وتمثل نسبة ٩٣,٣٪ من جملة الاستبانات الموزعة .

خامساً :الأساليب الإحصائية :

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية :

١- المتوسطات والانحرافات المعيارية .
٢- تحليل التباين الأحادي .
٣- الانحراف المعياري.
٤- اختبار (ت) . T.test

نتائج الدراسة ومناقشتها :

الفرض الأول :

« يعتبر الجانب الأكاديمي أكثر المعوقات التي تواجه الطلاب المعلمين في التدريب الميداني بمعاهد وبرامج التربية الخاصة» ،وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على عبارات استبانة معوقات التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة ، ثم عرض لأبعاد الاستبانة والعبارات التي تنتمي إليها ، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

١-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات استبانة معوقات التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة ، وفيما يلي جدول (٥) لتوضيح ذلك.

جدول (٥)

يوضح المتوسطات والانحرافات لعبارات استبانة معوقات التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة (ن) ١٦٨

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعيارى	البعد الذى تنتمى اليه
١	اشعر أن المشرف يكون متشدد في التعامل معي	٢,٠٣٥٧	٠,٦٩٩٨١	معوقات المشرف التربوي
٢	اشعر أن المشرف التربوي الفني يتصيد أخطائي أثناء حضوره لي.	١,٧٠٨٣	٠,٧٢٨٨٣	معوقات المشرف التربوي
٣	اشعر بالتوتر عندما يزورني المشرف التربوي الفني بالصف	١٧٠٨٣	٠,٦٤١٤٣	معوقات المشرف التربوي
٤	اشعر أن المشرف يتصيد اخطائي أثناء حضوره لي	١,٥٠٦٠	٠,٦٠٩٢٨	معوقات المشرف التربوي
٥	المشرف الذي يزورني من نفس التخصص	١,٩٧٦٢	٠,٨٤٠٢٥	معوقات المشرف التربوي
٦	زيارات المشرف التربوي الفني كافية لتدريبي	٢,٤٣٤٥	٠,٧٧١٠٣	معوقات المشرف التربوي
٧	يحضر المشرف التربوي في الصف طوال الحصة لمتابعة جميع مهارات التدريس	٢,٣٩٨٨	٠,٧٨٢٥٩	معوقات المشرف التربوي
٨	يحضر المشرف لي عدداً كافياً من الدروس التي أدرسها	٢,٢٤٤٠	٠,٧٤٦٢٢	معوقات المشرف التربوي
٩	يساعدني المشرف في التغلب على الصعوبات التي تواجهني داخل الصف والتواصل مع أولياء الأمور لحل المشكلات.	٢,٤١٠٧	٠,٧٤٨٠٥	معوقات المشرف التربوي
١٠	يستجيب المشرف التربوي لأسئلتي ويتفهمني عند مراجعتي له	٢,٦٠٧١	٠,٥٧٩٤٥	معوقات المشرف التربوي
١١	يشجعني المشرف التربوي على الاعتماد على نفسي	٢,٦٦٦٧	٠,٦٠٦٠٢	معوقات المشرف التربوي
١٢	يقاطعني المشرف التربوي الفني عندما أخطئ أثناء الدرس	٢,١٤٨٨	٠,٨١٦٣٠	معوقات المشرف التربوي
١٣	يزودني المشرف التربوي بالتوجيه ويوضح لي نظام العمل في الصف والمدرسة.	٢,٠١١٩	٠,٨١١٥٠	معوقات المشرف التربوي
١٤	يزودني المشرف التربوي بالمواد التعليمية والمراجع.	٢,٤٩٤٠	٠,٧٠٠٧٠	معوقات المشرف التربوي
١٥	يساعدني في استخدام استراتجيات تكييف المنهج الدراسي لكي يتواءم مع قدرات واحتياجات ذوي الإعاقة.	٢,٤٨٨١	٠,٦٨٣٣٢	معوقات المشرف التربوي
١٦	يساعدني في تحقيق أهدافي التعليمية .	٢,٤٦٤٣	٠,٧٣٣٢٤	معوقات المشرف التربوي
١٧	يساعدني في تطوير الخطة حتى أتحمل تدريجيا المسئولية الكاملة عن تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.	٢,٥٨٩٣	٠,٥١٧١٤	معوقات المشرف التربوي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعيارى	البعد الذى تنتمى اليه
١٨	يساعدني المشرف التربوي في تطوير الخطة ويمدني بالتغذية الراجعة بشكل منتظم.	٢,٥٠٦٠	٠,٦٥٦٥٨	معوقات المشرف التربوي
١٩	يقدم التغذية الراجعة عن خطط الدرس قبل تدريسه بوقتٍ كافٍ.	٢,٣٨٦٩	٠,٧٠٨٥٩	معوقات المشرف التربوي
٢٠	يلاحظ أدائي التدريسي ويقدم تغذية راجعة شفهية عن مهاراتي في إدارة الفصل لدرس واحد على الأقل أو نشاط واحد كل يوم.	٢,٤٣٤٥	٠,٧٢٢٩٣	معوقات المشرف التربوي
٢١	يساعدني في حل المشكلات الأكاديمية والسلوكية التي تواجهني أثناء التدريس مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	٢,٤٠٤٨	٠,٧٦٠٠٧	معوقات المشرف التربوي
٢٢	يوضح للمتدرب كيفية تقويمه.	٢,٦٦٦٧	٠,٥٨٥٩٣	معوقات المشرف التربوي
٢٣	يتابعني المشرف التربوي في عمل الخطة التربوية وإزالة العقبات التي تواجهني..	٢,٤٢٤٣	٠,٤٢٣٦	معوقات المشرف التربوي
٢٤	يعقد المشرف الأكاديمي اجتماعات دورية للطلبة المعلمين.	٢,٦٩٦٤	٠,٥٤٤٥٣	معوقات المشرف الأكاديمي
٢٥	يقوم المشرف الأكاديمي بالزيارة أسبوعياً لملاحظتي ومقابلتي	٢,٦٠٧١	٠,٦٧٤٩٢	معوقات المشرف الأكاديمي
٢٦	يقوم المشرف الأكاديمي باستعراض ومراجعة تخطيطي للدرس .	٢,٧٧٣٨	٠,٤٣٣٦٥	معوقات المشرف الأكاديمي
٢٧	يقوم المشرف الأكاديمي بملاحظتي وأنا أقوم بالتدريس في الصف .	٢,٧٦٧٩	٠,٥٧٨٨٠	معوقات المشرف الأكاديمي
٢٨	يتحاور معي المشرف الأكاديمي أثناء كل زيارة و يخطط معي للزيارات القادمة.	٢,٦٧٨٦	٠,٥٧٢٠٢	معوقات المشرف الأكاديمي
٢٩	يناقش معي المشرف الأكاديمي تقييمه لي كل أربعة أسابيع كما يناقش معي التقييم النهائي.	٢,٦٩٦٤	٠,٥٦٦١٠	معوقات المشرف الأكاديمي
٣٠	يساعدني المشرف الأكاديمي إذا ظهرت حاجات تعليمية خاصة لبعض التلاميذ.	٢,٦٠١٢	٠,٦٤٨٧٢	معوقات المشرف الأكاديمي
٣١	يتفق معي المشرف الأكاديمي ومع المعلم المتعاون على الجدول الزمني لتعلم التلاميذ.	٢,٥٥٣٦	٠,٦٩٨٨٦	معوقات المشرف الأكاديمي
٣٢	المشرف الأكاديمي يهيئ مناخا مهنيا يدعم التواصل الحر والحوار والمناقشة.	٢,٦٠١٢	٠,٦٠٠٨٠	معوقات المشرف الأكاديمي
٣٣	المشرف الأكاديمي يتعرف على نقاط القوة لدى ويقدم النصائح و التغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم.	٢,٦١٣١	٠,٦٥٥٩٣	معوقات المشرف الأكاديمي
٣٤	يشجعني المشرف الأكاديمي على التقدم المهني وتنمية مهارات التفكير الذاتي كمعلم في مرحلة التدريب.	٢,٥٥٣٦	٠,٧١٥٦٠	معوقات المشرف الأكاديمي
٣٥	يساعدني المشرف الأكاديمي على تفسير خططي وتوقعاتي في ضوء النظريات التربوية والأبحاث وما يستجد من المعلومات وأفضل الممارسات التي تعلمتها في برنامجي.	٢,٥٤٧٦	٠,٦٨١٧٥	معوقات المشرف الأكاديمي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعيارى	البعد الذى تنتمى اليه
٣٦	يشجعني المشرف الأكاديمي على التفكير في خبراتي	٢,٦١٩٠	٠,٦٧٢٩١	معوقات المشرف الأكاديمي
٣٧	يقدم التغذية الراجعة المستمرة ويساعدني على مراجعة أهدافي عند الضرورة.	٢,٦٣١٠	٠,٦٠٤٦٩	معوقات المشرف الأكاديمي
٣٨	يتقبل أفكاري وتأملاتي بطريقة إيجابية ويعززها .	٢,٦٧٨٦	٠,٦٢٢١٦	معوقات المشرف الأكاديمي
٣٩	يساعدني في استخدام استراتجيات تعليمية وطرق تدريس مناسبة تتلاءم مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.	٢,٦٤٨٨	٠,٦٤٨٧٢	معوقات المشرف الأكاديمي
٤٠	يزورني المشرف الأكاديمي في الفصل ويوضح لي نقاط الضعف والقوة بعد الانتهاء من الحصة.	٢,٤٩٤٠	٠,٧٩٦٦٨	معوقات المشرف الأكاديمي
٤١	يتابع الطلبة المعلمين في إعداد الخطة التربوية الفردية .	٢,٣٢١٤	٠,٧٦٨٥٥	معوقات المشرف الأكاديمي
٤٢	يساعد الطلبة المعلمين على الارتقاء المهني في عملية التدريس.	٢,٤٨٢١	٠,٧٣٣٨٩	معوقات المشرف الأكاديمي
٤٣	يحيلني المشرف الأكاديمي إلى مصادر متنوعة تساعدني في حل ما يطرأ من مشكلات تعليمية عند الضرورة	٢,٤٩٤٠	٠,٧٣٤٠٩	معوقات المشرف الأكاديمي
٤٤	يظل على اتصال بي بين الزيارات ويرحب باتصالي به في حالة الطوارئ.	٢,٥٣٥٧	٠,٦٦٤٧٠	معوقات المشرف الأكاديمي
٤٥	يهيئ مناخاً مهنياً يدعم التواصل الحر والحوار والمناقشة.	٢,٦١٣١	٠,٦٥٥٩٣	معوقات المشرف الأكاديمي
٤٦	يحيلني إلى مصادر متنوعة تساعدني في حل ما يطرأ من مشكلات تعليمية عند الضرورة.	٢,٥٥٣٦	٠,٧١٥٦٠	معوقات المشرف الأكاديمي
٤٧	. يقوم المشرف الأكاديمي بمناقشة الدرس والطرق المقترحة للتخطيط للوحدة التي يحتاجها برنامجي ويقدم لي الأمثلة حسب الحاجة.	٢,٥٤٧٦	٠,٦٨١٧٥	معوقات المشرف الأكاديمي
٤٨	يزودني المشرف الأكاديمي بخطط المقررات مكتوبة والتي تظهر تلك التوقعات والمتطلبات.	٢,٦١٩٠	٠,٦٧٢٩١	معوقات المشرف الأكاديمي
٤٩	المشرف الأكاديمي يناقش معي متطلبات برنامج جامعة الملك سعود للتدريب الميداني.	٢,٥٠٦٠	٠,٦٢٥٨٩	معوقات المشرف الأكاديمي
٥٠	يوضح لي توقعاته ومتطلبات المقرر المحددة للخبرة التدريسية .	٢,٥٧١٤	٠,٧٠٥٥٩	معوقات المشرف الأكاديمي
٥١	تتوفر أدوات وأجهزة عرض في الصف أو غرفة المصادر	٢,٦٣١٠	٠,٠٦٠٤٩٦	معوقات الأدوات والأجهزة التعليمية
٥٢	يتوفر في المعهد / البرنامج وسائل تعليمية لازمة للعملية التعليمية.	١,٧٣٢١	٠,٨٠٠٢٥	معوقات الأدوات والأجهزة التعليمية
٥٣	يوجد في المعهد / البرنامج مكتبة مجهزة بالكتب والدوريات الخاصة بالإعاقة للإستفادة منها.	١,٣٨٦٩	٠,٥٢٣٩٨	معوقات الأدوات والأجهزة التعليمية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعيارى	البعد الذى تنتمى اليه
٥٤	يتوفر لدى المعهد/البرنامج معامل ومختبرات لازمة للعملية التعليمية.	٢,٦٠٧١	٠,٦٤٧٧٦	معوقات الأدوات والأجهزة التعليمية
٥٥	يتوفر لدى المعهد /البرنامج أجهزة وتقنيات حديثة تساهم في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.	١,٦٠٧١	٠,٦٤٧٧٦	معوقات الأدوات والأجهزة التعليمية
٥٦	تقوم إدارة المعهد/ البرنامج بتدريبك على استخدام وسائل التقنية الحديثة في الصف الدراسي.	١,٢٩١٧	٠,٥٠٥٧١	معوقات الأدوات والأجهزة التعليمية
٧٥	يبدي مدير المعهد/البرنامج تعاوناً مع الطلبة المعلمين.	٢,١٩٠٥	٠,٨٦٨٢٩	معوقات إدارة المعهد /البرنامج
٨٥	إدارة المعهد/البرامج تسند إلي مهام بعيداً عن تخصصي.	٢,٢٦١٩	٠,٧٩٠٩٥	معوقات إدارة المعهد /البرنامج
٥٩	إدارة المعهد/البرنامج تعاني من ضعف في مجال الإشراف والمتابعة والتقويم.	٢,٢٢٠٢	٠,٧٢٩٤١	معوقات إدارة المعهد /البرنامج
٦٠	تشجع إدارة المعهد المعهد / البرنامج الطالب المعلم في اثارة الدافعية له نحو العملية التعليمية.	٢,٢٥٦٠	٠,٨٤٧٦٦	معوقات إدارة المعهد /البرنامج
٦١	إدارة المعهد / البرنامج تشجع الطالب المعلم على التجديد والتغيير.	٢,٤٨٨١	٠,٧٥٨٠٩	معوقات إدارة المعهد /البرنامج
٦٢	إدارة المعهد / البرنامج تشجع الطالب المعلم على الارتقاء المهني.	٢,٥٧١٤	٠,٧١٤٠٣	معوقات إدارة المعهد /البرنامج
٦٣	تشجع إدارة المعهد / البرنامج الطالب المعلم على الاشتراك في الأنشطة المختلفة.	٢,٦٠٧١	٠,٦٤٧٧٦	معوقات إدارة المعهد /البرنامج
٦٤	يقوم مدير المعهد/ البرنامج بعقد لقاءات دورية مع الطلبة المعلمين لمناقشة المشكلات التي تواجههم.	٢,٣٦٩٠	٠,٨٥٨٦٣	معوقات إدارة المعهد /البرنامج
٦٥	يتابع مدير المعهد/البرنامج حضور الطلبة المعلمين وغيابهم.	٢,٦٦٠٧	٠,٦١٧٤٢	معوقات إدارة المعهد /البرنامج
٦٦	يتعاون مدير المعهد/البرنامج في توفير الوسائل التعليمية التي يحتاجها.	٢,٣١٥٥	٠,٧١٠٤٠	معوقات إدارة المعهد /البرنامج
٦٧	يشجع مدير المعهد/البرنامج المعلمين على التعاون مع الطالب المعلم.	٢,٤٢٨٦	٠,٦٤٣٤٥	معوقات إدارة المعهد /البرنامج
٦٨	يكلف مدير المعهد/البرنامج الطالب المعلم بأعمال إدارية.	٢,٢٦٧٩	٠,٨٠٠٢٥	معوقات إدارة المعهد /البرنامج
٦٩	يوفر مدير المعهد/البرنامج مكاناً خاصاً للطلبة المعلمين يلتقون فيه مع المشرف للمناقشة والتوجيه.	٢,٣٥١٢	٠,٧٥١٣٧	معوقات إدارة المعهد /البرنامج
٧٠	تساعدني إدارة المعهد/البرنامج بحل المشكلات التي تواجهني داخل الصف وتؤثر سلباً على العملية التعليمية.	٢,٤٢٨٦	٠,٦٨٨٤١	معوقات إدارة المعهد /البرنامج
٧١	توفر إدارة المعهد / البرنامج أنشطة وبرامج إذاعية عن الإعاقة والمعاقين.	٢,٢٩٧٦	٠,٧١٣٩٣	معوقات إدارة المعهد /البرنامج

- **معوقات بسيطة ١ – ١,٦٧عوق**
- *** معوقات متوسطة ١,٦٨- ٢,٣٤**
- *** معوقات شديدة ٢,٥٣- ٣**

يتضح من الجدول (٥) مايلي:

١- أن العبارات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي حصلت على أعلى نسبة في المتوسط مقارنة بالمعوقات الأخرى.

٢- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد استبانة معوقات التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة ، وسوف يتم عرضها على النحو التالي :

أ- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الأول فيما يتعلق المشرف التربوي .

جدول (٦)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات المشرف التربوي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
١	اشعر أن المشرف يكون متشدد في التعامل معي	٢,٠٣٥٧	٠,٦٩٩٨١
٢	اشعر أن المشرف التربوي الفني يتصيد أخطائي أثناء حضوره لي.	١,٧٠٨٣	٠,٧٢٨٨٣
٣	اشعر بالتوتر عندما يزورني المشرف التربوي الفني بالصف	١٧٠٨٣	٠,٦٤١٤٣
٤	اشعر أن المشرف يتصيد اخطائي أثناء حضوره لي	١,٥٠٦٠	٠,٦٠٩٢٨
٥	المشرف الذي يزورني من نفس التخصص	١,٩٧٦٢	٠,٨٤٠٢٥
٦	زيارات المشرف التربوي الفني كافية لتدريبي	٢,٤٣٤٥	٠,٧٧١٠٣
٧	يحضر المشرف التربوي في الصف طوال الحصة لمتابعة جميع مهارات التدريس	٢,٣٩٨٨	٠,٧٨٢٥٩
٨	يحضر المشرف لي عدداً كافياً من الدروس التي أدرسها	٢,٢٤٤٠	٠,٧٤٦٢٢
٩	يساعدني المشرف في التغلب على الصعوبات التي تواجهني داخل الصف والتواصل مع أولياء الأمور لحل المشكلات.	٢,٤١٠٧	٠,٧٤٨٠٥
١٠	يستجيب المشرف التربوي لأسئلتي ويتفهمني عند مراجعتي له	٢,٦٠٧١	٠,٥٧٩٤٥
١١	يشجعني المشرف التربوي على الاعتماد على نفسي	٢,٦٦٦٧	٠,٦٠٦٠٢
١٢	يقاطعني المشرف التربوي الفني عندما أخطئ أثناء الدرس	٢,١٤٨٨	٠,٨١٦٣٠
١٣	يزودني المشرف التربوي بالتوجيه ويوضح لي نظام العمل في الصف والمدرسة.	٢,٠١١٩	٠,٨١١٥٠

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
١٤	يزودني المشرف التربوي بالمواد التعليمية والمراجع.	٢,٤٩٤٠	٠,٧٠٠٧٠
١٥	يساعدني في استخدام استراتجيات تكييف المنهج الدراسي لكي يتواءم مع قدرات واحتياجات ذوي الإعاقة.	٢,٤٨٨١	٠,٦٨٣٣٢
١٦	يساعدني في تحقيق أهدافي التعليمية .	٢,٤٦٤٣	٠,٧٣٣٢٤
١٧	يساعدني في تطوير الخطة حتى أتحمل تدريجيا المسئولية الكاملة عن تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.	٢,٥٨٩٣	٠,٥١٧١٤
١٨	يساعدني المشرف التربوي في تطوير الخطة ويمدني بالتغذية الراجعة بشكل منتظم.	٢,٥٠٦٠	٠,٦٥٦٥٨
١٩	يقدم التغذية الراجعة عن خطط الدرس قبل تدريسه بوقتٍ كافٍ.	٢,٣٨٦٩	٠,٧٠٨٥٩
٢٠	يلاحظ أدائي التدريسي ويقدم تغذية راجعة شفهية عن مهاراتي في إدارة الفصل لدرس واحد على الأقل أو نشاط واحد كل يوم.	٢,٤٣٤٥	٠,٧٢٢٩٣
٢١	يساعدني في حل المشكلات الأكاديمية والسلوكية التي تواجهني أثناء التدريس مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	٢,٤٠٤٨	٠,٧٦٠٠٧
٢٢	يوضح للمتدرب كيفية تقويمه.	٢,٦٦٦٧	٠,٥٨٥٩٣
٢٣	يتابعني المشرف التربوي في عمل الخطة التربوية وإزالة العقبات التي تواجهني..	٢,٤٢٤٣	٠,٤٢٣٦

يتضح من الجدول (٦) أن من أكثر المعيقات المتعلقة بالمشرف التربوي هي العبارة (٢٣) « يتابعني المشرف التربوي في عمل الخطة التربوية وإزالة العقبات التي تواجهني « والتي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط قدره ٢,٦٦٦٧ وانحراف معياري يقدر ٠,٥٨٥٩٣ وهو متوسط مرتفع نسبياً ويعبر عن اتجاه أغلب طلاب التدريب الميداني إلى اعتبار هذا المعوق يعد من أهم المعيقات التي تعترضهم في التدريب الميداني ، بينما جاءت العبارة (٤) « اشعر أن المشرف يتصيد أخطائي أثناء حضوره لي « في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره ١,٥٠٦٠ وانحراف معياري يقدر بحوالي ٠,٦٠٩٢٨ وهو ما يدل على موافقة ضعيفة لمعوقات طلاب التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة.

ب ـ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات المشرف الأكاديمي :

جدول (٧)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات المشرف الأكاديمي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
٢٤	يعقد المشرف الأكاديمي اجتماعات دورية للطلبة المعلمين.	٢,٦٩٦٤	٠,٥٤٤٥٣
٢٥	يقوم المشرف الأكاديمي بالزيارة أسبوعياً لملاحظتي ومقابلتي	٢,٦٠٧١	٠,٦٧٤٩٢
٢٦	يقوم المشرف الأكاديمي باستعراض ومراجعة تخطيطي للدرس .	٢,٧٧٣٨	٠,٤٣٣٦٥
٢٧	يقوم المشرف الأكاديمي بملاحظتي وأنا أقوم بالتدريس في الصف.	٢,٧٦٧٩	٠,٥٧٨٨٠
٢٨	يتحاور معي المشرف الأكاديمي أثناء كل زيارة و يخطط معي للزيارات القادمة.	٢,٦٧٨٦	٠,٥٧٢٠٢
٢٩	يناقش معي المشرف الأكاديمي تقييمه لي كل أربعة أسابيع كما يناقش معي التقييم النهائي.	٢,٦٩٦٤	٠,٥٦٦١٠
٣٠	يساعدني المشرف الأكاديمي إذا ظهرت حاجات تعليمية خاصة لبعض التلاميذ.	٢,٦٠١٢	٠,٦٤٨٧٢
٣١	يتفق معي المشرف الأكاديمي ومع المعلم المتعاون على الجدول الزمني لتعلم التلاميذ.	٢,٥٥٣٦	٠,٦٩٨٦٦
٣٢	المشرف الأكاديمي يهيئ مناخاً مهنياً يدعم التواصل الحر والحوار والمناقشة.	٢,٦٠١٢	٠,٦٠٠٨٠
٣٣	المشرف الأكاديمي يتعرف على نقاط القوة لدى ويقدم النصائح و التغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم.	٢,٦٤٨٨	٠,٥٧٠١١
٣٤	يشجعني المشرف الأكاديمي على التقدم المهني وتنمية مهارات التفكير الذاتي كمعلم في مرحلة التدريب.	٢,٥٢٣٨	٠,٧٤١٨٤
٣٥	يساعدني المشرف الأكاديمي على تفسير خططي وتوقعاتي في ضوء النظريات التربوية والأبحاث وما يستجد من المعلومات وأفضل الممارسات التي تعلمتها في برنامجي.	٢,٥٤١٧	٠,٥٧٧٥٧
٣٦	يشجعني المشرف الأكاديمي على التفكير في خبراتي	٢,٥٤٧٦	٠,٦٢٦٨٤
٣٧	يقدم التغذية الراجعة المستمرة ويساعدني على مراجعة أهدافي عند الضرورة.	٢,٦٣١٠	٠,٦٠٤٩٦
٣٨	يتقبل أفكاري وتأملاتي بطريقة إيجابية ويعززها .	٢,٦٧٨٦	٠,٦٢٢١٦
٣٩	يساعدني في استخدام استراتجيات تعليمية وطرق تدريس مناسبة تتلاءم مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.	٢,٦٤٨٨	٠,٦٤٨٧٢

٤٠	يزورني المشرف الأكاديمي في الفصل ويوضح لي نقاط الضعف والقوة بعد الانتهاء من الحصة.	٢,٤٩٤٠	٠,٧٩٦٦٨
٤١	يتابع الطلبة المعلمين في إعداد الخطة التربوية الفردية .	٢,٣٢١٤	٠,٧٦٨٥٥
٤٢	يساعد الطلبة المعلمين على الارتقاء المهني في عملية التدريس.	٢,٤٨٢١	٠,٧٣٣٨٩
٤٣	يحيلني المشرف الأكاديمي إلى مصادر متنوعة تساعدني في حل ما يطرأ من مشكلات تعليمية عند الضرورة	٢,٤٩٤٠	٠,٧٣٤٠٩
٤٤	يظل على اتصال بي بين الزيارات ويرحب باتصالي به في حالة الطوارئ.	٢,٥٣٥٧	٠,٦٦٤٧٠
٤٥	يهيئ مناخاً مهنياً يدعم التواصل الحر والحوار والمناقشة.	٢,٦١٣١	٠,٦٥٥٩٣
٤٦	يحيلني إلى مصادر متنوعة تساعدني في حل ما يطرأ من مشكلات تعليمية عند الضرورة.	٢,٥٥٣٦	٠,٧١٥٦٠
٤٧	. يقوم المشرف الأكاديمي بمناقشة الدرس والطرق المقترحة للتخطيط للوحدة التي يحتاجها برنامجي ويقدم لي الأمثلة حسب الحاجة.	٢,٥٤٧٦	٠,٦٨١٧٥
٤٨	يزودني المشرف الأكاديمي بخطط المقررات مكتوبة والتي تظهر تلك التوقعات والمتطلبات.	٢,٦١٩٠	٠,٦٧٢٩١
٤٩	المشرف الأكاديمي يناقش معي متطلبات برنامج جامعة الملك سعود للتدريب الميداني.	٢,٥٠٦٠	٠,٧٢٥٨٩
٥٠	يوضح لي توقعاته ومتطلبات المقرر المحددة للخبرة التدريسية .	٢,٥٧١٤	٠,٧٠٥٥٩

يتضح من الجدول (٧) أن من أهم معوقات طلاب التدريب الميداني فيما يتعلق بالمشرف الأكاديمي هي العبارة (٢٧) « يقوم المشرف الأكاديمي بملاحظتي وأنا أقوم بالتدريس في الصف «والتي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط قدره ٢,٧٦٧٩ وهو متوسط مرتفع نسبياً ويعبر عن أهم مع معوقات طلاب التدريب الميداني ، بينما العبارة (٢٤) يعقد المشرف الأكاديمي اجتماعات دورية للطلبة المعلمين « والتي جاءت في المرتبة الثانية من المعوقات بمتوسط قدره ٢,٦٩٦٤ ، والعبارة (٢٩) « يناقش معي المشرف الأكاديمي تقييمه لي كل أربعة أسابيع كما يناقش معي التقييم النهائي « والتي جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط قدره ٢,٦٩٦٣، بينما العبارة (٤١) « يتابع الطلبة المعلمين في إعداد الخطة التربوية الفردية « في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره ٢,٣٢١٤ وهو ما يدل على المعوقات البسيطة التي تواجه طلاب التدريب الميداني ، وبقية العبارات كانت من المعوقات الشديدة نسبياً .

جـ ـ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأدوات والأجهزة التعليمية :

جدول (٨)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأدوات والأجهزة التعليمية ،

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري.
٥١	تتوفر أدوات وأجهزة عرض في الصف أو غرفة المصادر	١,٤٣٤٥	٠,٦٤٤٠٩
٥٢	يتوفر في المعهد / البرنامج وسائل تعليمية لازمة للعملية التعليمية.	٢,٦٣١٠	٠,٦٠٤٩٦
٥٣	يوجد في المعهد / البرنامج مكتبة مجهزة بالكتب والدوريات الخاصة بالإعاقة للاستفادة منها.	١,٣٨٦٩	٠,٥٢٣٩٨
٥٤	يتوفر لدى المعهد/البرنامج معامل ومختبرات لازمة للعملية التعليمية.	٢,٦٠٧١	٠,٦٤٧٧٦
٥٥	يتوفر لدى المعهد /البرنامج أجهزة وتقنيات حديثة تساهم في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.	١,٦٠٧١	٠,٦٤٧٧٦
٥٦	تقوم إدارة المعهد/ البرنامج بتدريبك على استخدام وسائل التقنية الحديثة في الصف الدراسي.	١,٢٩١٧	

يتضح من الجدول (٨) أن المعوق الرئيسي لطلاب التدريب الميداني فيما يتعلق بإدارة المعهد / البرنامج هي العبارة (٥٢) « يتوفر في المعهد / البرنامج وسائل تعليمية لازمة للعملية التعليمية » والتي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط قدره ٢,٦٣١٠ وهو متوسط مرتفع يعبر عن رأي طلاب التدريب الميداني في أهم المعوقات التي تواجههم في التدريب الميداني ، بينما جاءت العبارة (٥٦) « تقوم إدارة المعهد/ البرنامج بتدريبك على استخدام وسائل التقنية الحديثة في الصف الدراسي » في المرتبة الأخيرة من بين المعوقات بمتوسط قدره ٠,٥٠٥٧١ وهو ما يدل على موافقة متوسطة على المعوقات التي تواجه طلاب التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة .

دـ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات المتعلقة بإدارة المعهد / البرنامج:

جدول (٩)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات إدارة المعهد / البرنامج

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
٥٧	يبدي مدير المعهد/البرنامج تعاوناً مع الطلبة المعلمين.	٢٠١٩٠٥	٠,٨٦٨٢٩
٥٨	إدارة المعهد/البرامج تسند إلي مهام بعيداً عن تخصصي.	٢,٢٦١٩	٠,٧٩٠٩٥
٥٩	إدارة المعهد/البرنامج تعاني من ضعف في مجال الإشراف والمتابعة والتقويم.	٢,٢٢٠٢	٠,٧٢٩٤١
٦٠	تشجع إدارة المعهد / البرنامج الطالب المعلم في اثارة الدافعية له نحو العملية التعليمية.	٢,٢٥٦٠	٠,٨٤٧٦٦
٦١	إدارة المعهد / البرنامج تشجع الطالب المعلم على التجديد والتغيير.	٢,٤٨٨١	٠,٧٥٨٠٩
٦٢	إدارة المعهد / البرنامج تشجع الطالب المعلم على الارتقاء المهني.	٢,٥٧١٤	٠,٧١٤٠٣
٦٣	تشجع إدارة المعهد / البرنامج الطالب المعلم على الاشتراك في الأنشطة المختلفة.	٢,٦٠٧١	٠,٦٤٧٧٦
٦٤	يقوم مدير المعهد/ البرنامج بعقد لقاءات دورية مع الطلبة المعلمين لمناقشة المشكلات التي تواجههم.	٢,٣٦٩٠	٠,٨٥٨٦٣
٦٥	يتابع مدير المعهد/البرنامج حضور الطلبة المعلمين وغيابهم.	٢,٦٦٠٧	٠,٦١٧٤٢
٦٦	يتعاون مدير المعهد/البرنامج في توفير الوسائل التعليمية التي يحتاجها.	٢,٣١٥٥	٠,٧١٠٤٠
٦٧	يشجع مدير المعهد/البرنامج المعلمين على التعاون مع الطالب المعلم.	٢,٤٢٨٦	٠,٦٤٣٤٥
٦٨	يكلف مدير المعهد/البرنامج الطالب المعلم بأعمال إدارية.	٢,٢٦٧٩	٠,٨٠٠٢٥
٦٩	يوفر مدير المعهد/البرنامج مكاناً خاصاً للطلبة المعلمين يلتقون فيه مع المشرف للمناقشة والتوجيه.	٢,٣٥١٢	٠,٧٥١٣٧
٧٠	تساعدني إدارة المعهد/البرنامج بحل المشكلات التي تواجهني داخل الصف وتؤثر سلباً على العملية التعليمية.	٢,٤٢٨٦	٠,٦٨٨٤١
٧١	توفر إدارة المعهد / البرنامج أنشطة وبرامج إذاعية عن الإعاقة والمعاقين.	٢,٢٩٧٦	٠,٧١٣٩٣

يتضح من الجدول (٩) أن المعوق الرئيسي من بين المعوقات المتعلقة بإدارة المعهد / البرنامج هي العبارة (٦٥) « يكلف مدير المعهد/البرنامج الطالب المعلم بأعمال إدارية» ، والتي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط قدره ٢,٦٦٠٧ وهو متوسط مرتفع نسبياً يعبر عن وجهة نظر الطلاب إلى اعتبار أن هذا

المعوق يعد من أهم المعوقات التي تواجههم في إدارة المعهد / البرنامج ، بينما جاءت العبارة ، بينما جاءت العبارة (٦٣) «تشجع إدارة المعهد / البرنامج الطالب المعلم على الاشتراك في الأنشطة المختلفة» جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط قدره ٢,٦٠٧١ وهو متوسط مرتفع ، بينما العبارة (٦١) « إدارة المعهد / البرنامج تشجع الطالب المعلم على التجديد والتغيير « جاءت في المرتبة الثالثة ، بينما العبارة (٦٧) « يشجع مدير المعهد/البرنامج المعلمين على التعاون مع الطالب المعلم « جاءت في المرتبة الرابعة ، ويليها بقية العبارات ، أما العبارات التي حصلت على درجة متوسطة من المعوقات هي العبارة (٥٨) « إدارة المعهد / البرنامج تسند إلي مهام بعيداً عن تخصصي « والعبارة (٥٩) « إدارة المعهد/البرنامج تعاني من ضعف في مجال الإشراف والمتابعة والتقويم ، والعبارة (٦٠) « تشجع إدارة المعهد / البرنامج الطالب المعلم في إثارة الدافعية نحو العملية التعليمية « ، بينما العبارة (٥٧) « يبدي مدير المعهد / البرنامج تعاوناً مع الطلبة المعلمين « فقد جاءت في المرتبة الأخيرة من المعوقات بمتوسط قدره ٢,١٩٠٥ وهو من المعوقات المتوسطة نسبياً.

والعبارة (٧١) " توفر إدارة المعهد / البرنامج أنشطة وبرامج إذاعية عن الإعاقة والمعاقين " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط ٢,٢٩٧٦ وهو موافقة متوسطة على معوقات طلاب التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة .

هـ ـ الفروق بين متوسطات درجات أبعاد الاستبانة مرتبة ترتيباً تنازلياً

جدول (١٠)

يوضح الفروق بين متوسطات درجات أبعاد الاستبانة مرتبة تنازلياً

البعد	عدد الأفراد	المتوسط الكلي	الانحراف المعياري	متوسط البعد	الترتيب حسب الشدة
المشرف الأكاديمي	١٦٨	٦٧,١٦٠٧	١٠,٥٩٦٩٦٠	٢,٥٨	١
المشرف التربوي	١٦٨	٣٨,٧٦٧٩	٦,١١٢٦٩	٢,٤٢	٢
إدارة المعهد / البرنامج	١٦٨	٣٥,٧١٣٤	٦,١٤٩٩٧	٢,٣٨	٣
الأدوات والأجهزة التعليمية	١٦٨	٧,٥٩٥٢	١,٦٤٦٠٤	١,٥٢	٤
الكلي	١٦٨	١٤٩,٢٣٨١	٢٠,١٤٩٢٢	٢,٤١	-

يتضح من الجدول (١٠) أن ترتيب الأبعاد الأكثر معوقات التدريب الميداني لمعاهد وبرامج التربية الخاصة هو ما يتعلق بالجانب الأكاديمي ، والذي احتل المرتبة الأولى ، ثم يليه الجانب التربوي والذي احتل المرتبة الثانية ، ويليه إدارة المعهد / البرنامج والتي احتلت المرتبة الثالثة ، وأخيراً ما يتعلق بالأدوات والأجهزة التعليمية التي احتلت المرتبة الرابعة .

الفرض الثاني:

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات التدريب الميداني من وجهة نظر الطلاب المعلمين تعزى لنوع المسار (الإعاقة السمعية – الإعاقة الفكرية – صعوبات التعلم – التوحد) «.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي ،وذلك للتعرف على وجود فروق بين معوقات التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة باختلاف المسارات ، وجاءت النتائج كما يلي في جدول (١١).

جدول (١١)

يوضح تحليل التباين الأحادي بين مسارات التخصص

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	الاستنتاج
المشرف التربوي	داخل المجموعات	٩٢٧,٩٧٥	٤			.٠٠٠	توجد فروق
	بين المجموعات	٥٣١١,٩٧٢	١٦٣				
	الكلي	٦٢٣٩,٩٤٦	١٦٧				
المشرف الأكاديمي	داخل المجموعات	١٧٠٩,٧١٤	٤	٤٢٧,٤٢٩	٢٣١,٩٩٤ ٣٢,٥٨٩	٧,١١٩	توجد فروق
	بين المجموعات	١٦٩٤٦,٩٤٦	١٦٣	١٠٣,٩٦٩			
	الكلي	١٨٦٥٦,٦٦١	١٦٧				
الأدوات والأجهزة التعليمية	داخل المجموعات	٧,٣٥٦	٤	١,٨٣٩	.٦٧٣	.٦١١	لا توجد فروق
	بين المجموعات	٤٤٥,١٢٠	١٦٣	٢,٧٣١			
	الكلي	٤٥٢,٤٧٦	١٦٧				
إدارة المعهد/ البرنامج	داخل المجموعات	٣٧٨,٧٠٦	٤	٩٤,٦٧٧	٢,٥٩٩	.٠٣٨	توجد فروق
	بين المجموعات	٥٩٣٧,٥٨٠	١٦٣	٣٦,٤٢٧			
	الكلي	٦٣١٦,٢٨٦	١٦٧				
الكلي	داخل المجموعات	٨٢٦٩,٢٥٦	٤	٢٠٦٧,٣١٤	٥,٦٦٠	.٠٠٠	توجد فروق
	بين المجموعات	٥٩٥٣١,٢٢٠	١٦٣	٣٦٥,٢٢٢			
	الكلي	٦٧٨٠٠,٤٧٦	١٦٧				

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق بين الطلاب المعلمين باختلاف المسارت في الأبعاد المتعلقة بالمشرف التربوي والمشرف الأكاديمي والأدوات والأجهزة التعليمية والدرجة الكلية ، وعدم وجود فروق بين متوسط درجات الطلاب فيما يتعلق بإدارة المعهد / البرنامج ، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه ، وكانت النتائج كما يلي في جدول (١١).

جدول (١٢)

يوضح اختبار شيفيه لمعرفة الفروق

المتغير التابع	التخصص (I)	التخصص (J)	فرق المتوسط	مستوى الدلالة
التربوي	ضعاف سمع	صم	-١,٣٢٥٤	.٩٩١
		صعوبات تعلم	-٢,٤٨٧٧	.٥٩٤
		إعاقة فكرية	-٧,١١١١(*)	.٠٠١
	صعوبات تعلم	صم	١,١٦٢٣	.٩٩٢
		ضعاف سمع	٢,٤٨٧٧	.٥٩٤
		إعاقة فكرية	-٤,٦٢٣٥(*)	.٠٠١
الأكاديمي	صعوبات تعلم	صم	٦,٣٩٦٨	.٦٣٩
		ضعاف سمع	١,٢٢٢٢	.٩٩٥
		إعاقة فكرية	-٥,٩٥٧١(*)	.٠٥٠
الكلي	ضعاف سمع	صم	-٨,٣٠٩٥	.٩١٦
		صعوبات تعلم	-١١,٨٧١٣	.٦٤٨
		إعاقة فكرية	-٢٥,٤١٥٦(*)	.٠٣٤
	صعوبات تعلم	صم	٨,٣٠٩٥	.٩١٦
		ضعاف سمع	-٣,٥٦١٧	.٩٧٢
		إعاقة فكرية	-١٧,١٠٦١(*)	.٠٤١
	صعوبات تعلم	صم	١١,٨٧١٣	.٦٤٨
		ضعاف سمع	٣,٥٦١٧	.٩٧٢
		إعاقة فكرية	-١٣,٥٤٤٣(*)	.٠٠٨

يتضح من جدول (١٢) أن هناك فروق في البعد التربوي بين الطلاب المعلمين في برامج ضعاف السمع والطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية ، وذلك لصالح الطلاب المعلمين في المعاهد الفكرية ، وأيضاً توجد فروق في البعد التربوي بين الطلاب المعلمين في برامج ضعاف السمع والطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية ،وذلك لصالح الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية ، وتوجد فروق في البعد التربوي بين الطلاب المعلمين في برامج صعوبات التعلم والطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية وذلك لصالح

الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية ، وتوجد فروق في البعد الأكاديمي بين الطلاب المعلمين في برامج صعوبات التعلم والطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية وذلك لصالح الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية ، وتوجد فروق في الدرجة الكلية بين الطلاب المعلمين في معاهد الصم والطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية وذلك لصالح الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية ، وتوجد فروق في الدرجة الكلية بين الطلاب المعلمين في برامج ضعاف السمع والطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية وذلك لصالح الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية ، وتوجد فروق في الدرجة الكلية بين الطلاب المعلمين في برامج صعوبات التعلم والطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية وذلك لصالح الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية .

(أ) **فيما يتعلق بالمشرف التربوي** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المعلمين في معاهد الصم والطلاب المعلمين في برامج ضعاف السمع لصالح الطلاب المعلمين في معاهد الصم ،وتوجد فروق بين الطلاب المعلمين في برامج ضعاف السمع وبين الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية لصالح الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية ، وتوجد فروق بين الطلاب المعلمين في برامج صعوبات التعلم وبين الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية لصالح الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية ، وعدم وجود فروق بين الطلاب المعلمين في مسار التوحد وبين الطلاب المعلمين في المسارات الأخرى.

(ب) **فيما يتعلق بالمشرف الأكاديمي** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في برامج صعوبات التعلم وبين الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية وذلك لصالح الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية .

(ج) **فيما يتعلق بالأدوات والأجهزة التعليمية** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع طلاب التدريب الميداني في مختلف المسارات .

(د) **فيما يتعلق بإدارة المعهد / البرنامج** :

توجد فروق بين الطلاب المعلمين في مسار الإعاقة السمعية وبين الطلاب

المعلمين في مسار الإعاقة الفكرية لصالح الطلاب المعلمين في مسار الإعاقة الفكرية ، وفروق بين الطلاب المعلمين في برامج ضعاف السمع والطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية لصالح طلاب معاهد الإعاقة الفكرية ، وفروق بين الطلاب المعلمين في برامج صعوبات التعلم والطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية لصالح طلاب معاهد الإعاقة الفكرية .

الفرض الثالث :

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المعلمين في معوقات التدريب الميداني من وجهة نظر الطلاب المعلمين تعزى للمعدل الدراسي التراكمي» .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي ، وذلك للتعرف على وجود فروق بين معيقات طلاب التدريب الميداني باختلاف المسارات تعزى للمعدل التراكمي ، وجاءت النتائج كما يلي في جدول (١٣) .

جدول (١٣)

يوضح تحليل التباين الأحادي بين طلاب التدريب الميداني في مختلف المسارات وفقاً للمعدل التراكمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	الاستنتاج
المشرف التربوي	داخلي	٢٠٣٤,١٣٣	٥٤	٣٧,٦٦٩	١,٠١٢	.٤٦٩	لا توجد فروق
	بيني	٤٢٠٥,٨١٣	١١٣	٣٧,٢٢٠			
	كلي	٦٢٣٩,٩٤٦	١٦٧				
المشرف الأكاديمي	داخلي	٦٦٦٦,٨٢٨	٥٤	١٢٣,٤٦٠	١,١٦٤	.٢٤٩	لا توجد فروق
	بيني	١١٩٨٩,٨٣٣	١١٣	١٠٦,١٠٥			
	كلي	١٨٦٥٦,٦٦١	١٦٧				
الأدوات والأجهزة التعليمية	داخلي	١٥٦,٨٥٩	٥٤	٢,٩٠٥	١,١١٠	.٣١٧	لا توجد فروق
	بيني	٢٩٥,٦١٧	١١٣	٢,٦١٦			
	كلي	٤٥٢,٤٧٦	١٦٧				
إدارة المعهد / البرنامج	داخلي	١٧١٩,٩٦٣	٥٤	٣١,٨٥١	.٧٨٣	.٨٤١	لا توجد فروق
	بيني	٤٥٩٦,٣٢٣	١١٣	٤٠,٦٧٥			
	كلي	٦٣١٦,٢٨٦	١٦٧				
الكلي	داخلي	٢٣٦١٩,٨٧٨	٥٤	٤٣٧,٤٠٥	١,١١٩	.٣٠٥	لا توجد فروق
	بيني	٤٤١٨٠,٥٩٨	١١٣	٣٩٠,٩٧٩			
	كلي	٦٧٨٠٠,٤٧٦	١٦٧				

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق بين الطلاب المعلمين في مجال التدريب الميداني في مختلف المسارات تعزى للمعدل التراكمي مما يؤكد عدم صحة هذا الفرض .

الفرض الرابع :

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في معوقات التدريب الميداني من وجهة نظر الطلاب المعلمين تعزى لنوع البرنامج التربوي (معهد – برنامج) الذي يتم التطبيق فيه «.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لمعرفة اتجاه الفروق ، وجاءت النتائج كما يلي في جدول (١٤).

جدول (١٤)

يوضح اختبار «ت» لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في معوقات التدريب الميداني (معهد – برنامج)

البعد	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	الاستنتاج
المشرف التربوي	معهد	٦١	٤٠,٤٧٥٤	٥,٩٥١٤٩	١٦٦	٢,٧٨٩	.٠٠٦	توجد فروق لصالح المعاهد
	برنامج	١٠٧	٣٧,٧٩٤٤	٦,٠١٥٢٩	١٦٦			
المشرف الأكاديمي	معهد	٦١	٦٨,١١٤٨	١١,٥٠٩٥٦	١٦٦	.٨٨٣	.٣٧٩	لا توجد فروق
	برنامج	١٠٧	٦٦,٦١٦٨	١٠,٠١٠٠٤	١٦٦			
الأدوات والأجهزة التعليمية	معهد	٦١	٧,٦٨٨٥	١,٤٣٢٢٦	١٦٦	.٥٥٣	.٥٨١	لا توجد فروق
	برنامج	١٠٧	٧,٥٤٢١	١,٧٦٠٥٨	١٦٦			
إدارة المعهد / البرنامج	معهد	٦١	٣٦,٠٨٢٠	٧,٣٣٥٥٢	١٦٦	.٥٨٤	.٥٦٠	لا توجد فروق
	برنامج	١٠٧	٣٥,٥٠٤٧	٥,٣٨٥٨٢	١٦٦			
الكلي	معهد	٦١	١٥٢,٣٦٠٧	٢٢,٨٤٠٠٥	١٦٦	١,٥٢٣	.١٣٠	لا توجد فروق
	برنامج	١٠٧	١٤٧,٤٥٧٩	١٨,٣١٧٥٨	١٦٦			

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق بين الطلاب المعلمين فيما يتعلق بالمشرف التربوي فقط لصالح الطلاب المعلمين في المعاهد ، وعدم وجود فروق في الأبعاد الأخرى بين المعاهد والبرامج

مناقشة نتائج الدراسة :

لقد أسفرت التحليلات الإحصائية عن النتائج التالية :

مناقشة نتائج الفرض الأول :

بالرجوع إلى جدول (٥) يتضح لنا أن العبارات المرتبطة بمعوقات المشرف الأكاديمي احتلت المرتبة الأولى من بين المعوقات حيث حصلت على أعلى نسبة في المتوسط مقارنة بالمعوقات الأخرى ، ثم يليها العبارات المرتبطة بالمشرف التربوي والتي حصلت على المرتبة الثانية ، ثم يليها العبارات المرتبطة بإدارة المعهد / البرنامج والتي حصلت على المرتبة الثالثة من بين معوقات طلاب التدريب الميداني ، وأخيراً المعوقات المرتبطة بالأدوات والأجهزة التعليمية التي احتلت المرتبة الرابعة .

ويمكن القول أن المعوقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي كان لها تأثيرها المباشر على المعوقات التي تواجه طلاب التدريب الميداني في مجال التربية الخاصة ، ومن بين العبارات التي كان لها الصدارة في تلك المعوقات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي هي العبارة (٢٧) « يقوم المشرف الأكاديمي بملاحظتي وأنا أقوم بالتدريس في الصف «والتي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط قدره ٢,٧٦٧٩ وهو متوسط مرتفع نسبياً ويعبر عن أهم معوقات طلاب التدريب الميداني ، بينما العبارة (٢٤) يعقد المشرف الأكاديمي اجتماعات دورية للطلبة المعلمين « والتي جاءت في المرتبة الثانية من المعوقات بمتوسط قدره ٢,٦٩٦٤ ، والعبارة (٢٩) « يناقش معي المشرف الأكاديمي تقييمه لي كل أربعة أسابيع كما يناقش معي التقييم النهائي « والتي جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط قدره ٢,٦٩٦٣، بينما العبارة (٤١) « يتابع الطلبة المعلمين في إعداد الخطة التربوية الفردية « جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره ٢,٣٢١٤ وهو ما يدل على المعوقات المتوسطة التي تواجه طلاب التدريب الميداني .

ويفسر الباحث هذه النتيجة بالقصور من جانب المشرف الأكاديمي تجاه دوره المنوط به في الإشراف على طلاب التدريب الميداني، حيث يعد المشرف الأكاديمي المسئول الأول عن تنفيذ برنامج التربية الميدانية . ولذلك يؤكد الشهراني (١٩٩٣، ٩٣) على أنه يجب التركيز على الجانب الأكاديمي والتربوي

في الإعداد، وتشجيع الطالب المعلم على استخدام أنشطة وخبرات متنوعة، والتدرج من الخبرات والأنشطة السهلة إلى الصعبة، وتقديم تغذية راجعة بشكل مستمر ومنتظم للطالب المعلم فيما يتعلق بأدائه ومهامه في المجتمع المدرسي.

وبالتالي يجب أن تكون المهمة الأساسية للمشرف الأكاديمي هي إحداث تغييرات جوهرية فيها لدى الطالب المعلم، ولا يمكنه القيام بذلك ما لم يتعرف على طبيعة هذه التغييرات وعلى طبيعة كل طالب معلم يشرف عليه وعلى جميع العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي، ومن المعيقات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي عدم كفاية التغذية الراجعة التي يقدمها للطالب المعلم لتطوير أدائه أثناء التدريب والتي تسهم في معرفتهم لمواطن القوة والضعف في ممارستهم التدريبية داخل المعهد أو البرنامج ، وإكسابهم بعض المهارات التي تمكنهم القيام بالعملية التعليمية ومساعدتهم في مواجهة المشكلات التي تعترضهم لجعلهم قادرين على التكيف مع واقع التعليم ومتغيراته وكيفية التعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويعزى الباحث هذه النتيجة أيضاً إلى زيادة أعداد المتدربين لدى المشرف الأكاديمي في البرنامج أو المعهد، والنقص في كفاءة بعض المشرفين وخاصة إذا كان المشرف الأكاديمي يقوم بالإشراف على طلاب التدريب الميداني في أحد المعاهد أو البرامج ليس في نطاق تخصصه ، الأمر الذي يستدعي الاهتمام بتزويدهم بالمهارات العملية اللازمة للقيام بمهام الإشراف على عملية التدريب الميداني .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المخلافي (٢٠٠٥) إلى أن النظام المطبق حالياً في التدريب الميداني يعاني من سوء الإشراف والمتابعة من الكلية ، وغلبة الجانب النظري على الجانب العملي في إعداد الطلبة المعلمين في الجانبين الأكاديمي والتربوي

وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة هاشل ومحمد (١٩٩٠) والتي كشفت عن عدد من المعوقات التي تواجه طلاب التدريب الميداني ومنها تساهل المشرف الجامعي في تقويم الطلبة المعلمين ، وانشغاله عن متابعة

الطلبة بسبب كثرة الأعباء الملقاة على عاتقه عضواً في الهيئة التدريسية؛ من محاضرات ، وأبحاث ، ولجان بالإضافة إلى إشرافه على عدد كبير من الطلاب المتدربين.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

بالرجوع إلى جدول (١١) يتضح لنا ما يلي :

(أ) **فيما يتعلق بالمشرف التربوي** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في معاهد الصم والطلاب المعلمين في برامج الصم لصالح الطلاب المعلمين في المعاهد ،وفروق بين الطلاب المعلمين في برامج ضعاف السمع وبين الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية لصالح الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية ، وفروق بين الطلاب المعلمين في برامج صعوبات التعلم وبين الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية لصالح الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية ، وعدم وجود فروق بين الطلاب المعلمين في مسار التوحد وبين الطلاب المعلمين في المسارات الأخرى.

مما سبق يتضح لنا وجود فروق بين مختلف المسارات لصالح المعاهد ، ويرجع ذلك إلى القصور الواضح من المشرفين على طلاب التدريب الميداني في معاهد التربية الخاصة في مساعدتهم وتنمية مهاراتهم وحل المشكلات التي تواجههم وزيارتهم الصفية لهم وتقويمهم، وخاصة أن التلاميذ في المعاهد تختلف في نوعيتها عن تلاميذ البرامج بسبب طبيعة ودرجة الإعاقة لديهم ، وبالتالي فإن طلاب التدريب الميداني يواجهون معوقات شديدة تختلف عن المعوقات التي تواجه طلاب التدريب الميداني، وهذه المعوقات تختلف في حدتها وطبيعتها وفق تصنيفاتها المختلفة وعلى سبيل المثال هناك المعيقات الإدارية كتعدد الأعباء الإدارية والتربوية على المشرف التربوي حيث يكلف المشرف التربوي بزيارة عدد من المدرسين يفوق النصاب المقرر وأحياناً يصل إلى الضعف كما تسند إليه أعمال إدارية تحد من نشاطه الميداني، مشيراً إلى أنّ هذا من شأنه أن يؤثر على عطائه ونشاطه في إعداد النشرات والندوات والبرامج التدريبية والمتابعة الفعلية لمهامه الأساسية.

ومن الملاحظ أن الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية يواجهون معوقات شديدة مقارنة بالمعاهد الأخرى ، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة هذه الإعاقة وما تخلفه من آثار سلبية على الفرد ، وهذا ما ذكره القريطي (٢٠٠٥، ٢١٥) أن من أهم المشكلات والصعوبات التي يعاني منها المعاقين فكرياً هو القصور اللغوي والتأخر في النطق ، وغلبة الطابع الطفولي على لغتهم ، واضطراب التلفظ كالحذف والتحريف والإبدال واضطرابات الصوت والكلام أو النطق . بالإضافة إلى بعض المشكلات الأخرى منها السلوك التكيفي لدى المعاقين فكرياً ، إلخ ،إن هذه المشكلات بطبيعة الحال تؤثر بشكل سلبي على أداء الطلاب المعلمين في القيام بعملهم على أكمل وجه .

(ب) **فيما يتعلق بالمشرف الأكاديمي**:

يتضح لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المعلمين في برامج صعوبات التعلم وبين الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية وذلك لصالح الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية .

يعزى الباحث هذه النتيجة إلى أن طلاب التدريب الميداني في معاهد الإعاقة الفكرية يواجهون معوقات شديدة مقارنة بالبرامج الأخرى ، حيث أن تلك المعاهد تحتاج من الطلاب المعلمين بذل الجهد في إكساب المهارات اللازمة والتي تمكنهم في القيام بالعملية التعليمية وكيفية التعامل مع التلاميذ ، خاصة أن هؤلاء التلاميذ يعانون من إعاقة شديدة ، والمشرف الأكاديمي يقع على عاتقه العبء الأكبر في الوقوف بجانب هؤلاء الطلاب المعلمين والأخذ بيدهم بالاتفاق مع المشرف التربوي بالمعهد في مساعدتهم والقيام بالزيارات الصفية لهم ، لإرشادهم وتوجيههم وتبصيرهم بنقاط القوة والضعف لديهم ، وعقد الاجتماعات بصفة مستمرة للوقوف على المعيقات التي تعترضهم للعمل على إزالتها ، ومحاولة الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في المقررات التي يقوم بتدريسها، ولكن قد يوجد تقصير من قبل بعض مشرفي معاهد التربية الفكرية في القيام بمثل هذه المهام المكلف بها نتيجة قلة الزيارات أو زيادة عدد المتدربين لديه والذي يمثل عائق أمامه ، بالإضافة إلى ذلك عدم التنسيق بين المشرف الأكاديمي والمشرف القائم بالمعهد ، وعدم وجود خطة

واضحة لدى المشرف الأكاديمي ، وأن دوره كان دون المستوى المطلوب ، وكذلك عدم الدقة والتغيب في عمل المشرف الأكاديمي ،الأمر الذي أدى وجود معيقات لدى الطلبة المعلمون تعلقت بمجال المشرف الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عمار،١٩٩٧) والتي أشارت نتائجها إلى أن غياب العلاقة المباشرة والتفاعل والتواصل بين المشرف الجامعي والطلبة المعلمين تمثل أهم المعيقات التي عبر عنها الطلبة المعلمون .

(ج) فيما يتعلق بالأدوات والأجهزة التعليمية :

يتضح لنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع طلاب التدريب الميداني في مختلف المسارات .

ويفسر البحث هذه النتيجة إلى أن جميع طلاب التدريب الميداني يدركون مدى أهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية وخاصة مع ذوي الاحتياجات الخاصة سواء كانت هذه الوسائل متوفرة لدى المعهد/ البرنامج أو يقوم طلاب التدريب الميداني بتوفيرها ، ويلعب المشرف التربوي دوراً هاماً في تدريب الطلاب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية، وقد أوضحت الدراسات والأبحاث أن الوسائل التعليمية تلعب دوراً جوهرياً في إثراء التعليم من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج متميزة. إن هذا الدور للوسائل التعليمية يعيد التأكيد على نتائج الأبحاث حول أهمية الوسائل التعليمية في توسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم، وتخطي الحدود الجغرافية والطبيعية، ولا ريب أن هذا الدور تضاعف حالياً بسبب التطورات التقنية المتلاحقة التي جعلت من البيئة المحيطة بالمدرسة تشكل تحدياً لأساليب التعليم والتعلم المدرسية، لما تزخر به هذه البيئة من وسائل اتصال متنوعة تعرض الرسائل بأساليب مثيرة ومشرقة وجذابة، كما أنّ اشتراك جميع الحواس في عمليات التعليم يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلّم، وتلعب هذه الوسائل دوراً هاماً مع التلاميذ الصم أو المعوقين بصرياً تعويضاً عن الحاسة المفقودة ، وهي بذلك تساعد على إيجاد علاقات راسخة وطيدة بين ما تعلمه التلميذ مما يترتب عليه بقاء أثر التعلم.

ولكن من الواضح أن بعض معاهد التربية الخاصة أو برامج الدمج تفتقر مثل

هذه الوسائل أو التقنيات التعليمية مما يعوق الطلاب المعلمين على الاستفادة منها والتدريب عليها ، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة بن طالب (٢٠٠٣) ، والموسى (٢٠٠٢) ، ويوسف (٢٠٠١) والتي كشفت نتائجها عن افتقار معاهد التربية الخاصة التقنيات التعليمية، وعدم توفر أجهزة الحاسب الآلي في قاعة الدراسة وعدم توفر البرمجيات التعليمية .

ومن هنا يمكن القول بأن التكنولوجيا التعليمية تتسع لتشمل مفهوم الوسائل التعليمية ، فالوسائل التعليمية هي الأجهزة ، والأدوات ، والمواد التعليمية ، والطرق التي تنقل بها المعرفة إلى المتعلمين، أما التكنولوجيا التعليمية فإنها تشمل إلى جانب نقل المعرفة، تخطيطاً، وتطبيقاً، وتقويماً لمواقف تعليمية صالحة ويمكنها تحقيق الأهداف التعليمية بأفضل الطرق لتعديل بيئة المتعلم ، أي أن الوسائل التعليمية جزء فقط من تكنولوجيا التعليم التي أصبح من مهامها الرئيسة تطوير الأداء التعليمي بالكامل، والارتفاع بمستوى تنفيذ الدرس، وتعهد التطبيق التربوي وما يتطلبه ذلك من تخطيط وتنفيذ وتقويم ، بالإضافة إلى ذلك قلة برامج تدريب الطالب المعلم على استخدام وإنتاج التقنيات التعليمية ، حيث أن افتقار مثل هذه الإمكانات يمكن أن يؤثر على أداء الطلبة المعلمين ونشاطهم وقدراتهم أثناء فترة التدريب.

(د) **فيما يتعلق بإدارة المعهد أو البرنامج** :

يتضح لنا وجود فروق بين الإعاقة السمعية «معهد صم » وبين الطلاب المعلمين في مسار الإعاقة الفكرية لصالح الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية ، وفروق بين الطلاب المعلمين في برامج ضعاف السمع والطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية لصالح الطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية ، وفروق بين الطلاب المعلمين في برامج صعوبات التعلم والطلاب المعلمين في معاهد الإعاقة الفكرية لصالح طلاب معاهد الإعاقة الفكرية ، ويمكن تفسير ذلك على النحو التالي :

١- بالنسبة للفروق بين الإعاقة السمعية «معهد صم » وبين الطلاب المعلمين في مسار الإعاقة الفكرية لصالح الطلاب المعلمين في مسار الإعاقة الفكرية. يعزى الباحث هذه النتيجة إلى أن طلاب التدريب الميداني في معاهد

الإعاقة الفكرية يواجهون معوقات شديدة عن طلاب التدريب الميداني في معاهد الصم ، وذلك لأن طبيعة الإعاقة الفكرية لها تأثير سلبي شديد على العملية التعليمية نظراً لما يعانيه التلميذ من قصور في الجانب العقلي .. الأمر الذي يحتاج إلى تدريب طلاب التدريب الميداني ومساعدتهم على كيفية التعامل مع هؤلاء التلاميذ ، وطرق وأساليب التدريس المناسبة ، وتلعب إدارة المعهد دوراً هاماً في مساندة طلاب التدريب الميداني في مواجهة تلك المعوقات التي تعترضهم ، وتوفير كافة الوسائل التعليمية التي يحتاجها الطلاب المعلمين داخل قاعة الدرس ، وتكليف المشرف التربوي المقيم لمتابعتهم لمناقشة مشكلاتهم والوقوف على نقاط القوة والضعف لديهم .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة العابد (٢٠٠٣)، دراسة إبراهيم (٢٠٠٢) إلى أن أهم المعوقات التي تتعلق بالإدارة المدرسية تتمثل في عدم قدرة المدرسة على تلبية احتياجات التلاميذ ، وعدم مناسبة الأماكن اللازمة التي يتواجد بها التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، ونقص الأجهزة والإمكانيات ، عدم توفير حجرة ذات تقنية عالية ، ونقص الأجهزة والإمكانات .

٢- بالنسبة للفروق بين طلاب مسار صعوبات التعلم «برامج» وطلاب التدريب الميداني في مسار الإعاقة الفكرية « معاهد» لصالح طلاب التدريب الميداني في معاهد الإعاقة الفكرية .

يفسر الباحث هذه النتيجة بأن طلاب التدريب الميداني في معاهد الإعاقة الفكرية يواجهون معوقات شديدة مقارنة بطلاب التدريب الميداني في مسار صعوبات التعلم ، حيث أن معاهد الإعاقة الفكرية تعاني من معوقات خاصة بإدارة المعهد في عدم التعاون مع الطلاب المعلمين في مواجهة المشكلات التي تعترضهم ، وعدم توفر الوسائل والإمكانيات التي تساعدهم على العملية التعليمية ، وعدم تعاون المعلمين المتعاونين مع هؤلاء الطلاب المعلمين .. الأمر الذي يمثل ضغوط عديدة لدى الطلاب المعلمين في التدريب الميداني مما يجعلهم يشعرون بخيبة الأمل ،وهذا ما أكدت عليه دراسة سترا سمير (Strassmeier ,1992) إلى أن معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

يواجهون ضغوط ذات مستويات عالية ولديهم ميل للاحتراف النفسي، واتصف هؤلاء بمستوي تعليم عال وشعور بعدم الكفاية الذاتية وبالتوجهات السلبية وشعور عام بعدم الرضا ومبل لعدم الاتفاق مع الزملاء.

مناقشة نتائج الفرض الثالث :

بالرجوع إلى جدول (١٣) يتضح لنا عدم وجود فروق بين الطلاب المعلمين في تحديدهم للمعوقات التي تواجههم تبعاً للمعدل الدراسي ، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن المعدل الدراسي ليس له دور في تحديد المعوقات، والدليل على ذلك أن جميع الطلاب المعلمين يتفقون فيما بينهم على المعوقات التي تواجههم بغض النظر عن المعدل الدراسي الذي حصل عليه في دراسته الجامعية ، وهذا يدل على أن طبيعة هذه المعيقات هي معوقات عامة وخارجة عن إطار كفاءة الطالب المعلم وفقاً للمعدل الدراسي، وبالتالي فإن المعدل الدراسي الذي حصل عليه الطالب المعلم ليس له دور في تحديد تلك المعيقات، وهذا ما يتفق مع دراسة إدجر (Ediger,1994) والتي دعت الجامعات لتحمل مسؤوليتها في توجيه الطلبة المعلمين ، لتكون لديهم خبرات صفية نوعية وتحقيق أقصى ما لديهم من إمكانيات ،وثمة سبب آخر قد يعزى إلى أن الطلبة باختلاف معدلاتهم التراكمية قد ينتمون إلى بيئات اجتماعية واقتصادية متشابهة ، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فروق بينهما .

مناقشة نتائج الفرض الرابع :

بالرجوع إلى جدول (١٤) يتضح لنا وجود فروق في الجانب التربوي فقط لصالح المعاهد ، وعدم وجود فروق في الأبعاد الأخرى بين المعاهد والبرامج .
ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الطلاب المعلمين في معاهد التربية الخاصة يواجهون معوقات شديدة مقارنة ببرامج الدمج ، ولذلك فهم يحتاجون إلى من يوجههم ويرشدهم ويوضح لهم آلية العمل في تلك المعاهد وكيفية التعامل مع التلاميذ ، ويبدو أن هناك قصور من جانب المشرف التربوي تجاه الطلاب المعلمين ومساعدتهم في تحقيق الأهداف التعليمية ، ومتابعته من خلال الزيارات الصفية ، وعقد اجتماعات دورية وتبصيرهم بجوانب القوة والضعف ، ومناقشتهم في بعض المشكلات التي تعترضهم سواء داخل الصف أو خارجه ، وتزويدهم بالمواد التعليمية المناسبة ،ومساعدتهم على استخدام

طرق التدريس الملائمة لتلك الفئة التي يقوم بتدريسها ،وتوفير الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة التي يحتاجها الطلاب المعلمين ، ويساعدهم على استخدام استراتجيات تكييف المنهج الدراسي لكي يتواءم مع قدرات واحتياجات ذوي الإعاقة ، ومن الضروري أن يكون لديه دليل أو كتب إرشادية توضح آلية متابعة الطلبة المعلمين، وتقويمهم بصورة توحد توجهاتهم تجاه الطلبة، حتى لا يحدث اختلاف في وجهات نظرهم وتباعد في تقديراتهم على حساب الطلبة المعلمين، وينبغي عقد ورشة عمل للطلاب المعلمين لشرح آليات تعبئة التقارير التقويمية، وعدد الزيارات الصفية المطلوبة، وآليات تنفيذ هذه الزيارات وكيفية متابعة إنجازات أو أعمال الطلبة المعلمين الكتابية المتنوعة.

ولذلك فإن نجاح التدريب الميداني يتطلب اهتماما ومشاركة فاعلة من جميع الأعضاء المشاركين فيها (قسم التربية الخاصة ، ومشرف الكلية، ومشرف المؤسسة، وطالب التدريب) فالتخطيط الجيد لمناهج التدريب، والتنفيذ السليم، والتعاون البناء بين القسم والمؤسسات، ومتابعة القسم المختص لعملية التدريب الميداني تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في تشكيل وبناء طلاب قسم التربية الخاصة ، وينبغي أن تتركز جهود الأقسام المختصة في عمليات اختيار المؤسسات المناسبة، والمشرفين المؤهلين، وتنظيم اللقاءات التمهيدية التي تعرف الطلاب بالتدريب الميداني وأهميته.

التوصيات :

يوصي الباحث بما يلي :

١- تحديد مهام كافة العناصر المشاركة في عملية تقويم الطالب المعلم – مدير المعهد أو البرنامج، المشرف الأكاديمي، المعلم المتعاون - وتوزيعها عليهم، والتأكد من تنفيذها من قبل قسم التربية الخاصة .

٢- عقد اجتماع في بداية كل فصل دراسي يحضره كل من مديري المعاهد أو برامج الدمج والمعلمين المتعاونين، والمشرفين الأكاديميين والطلاب المعلمين يتم فيه توضيح أهمية التدريب الميداني .

٣- ضرورة وضع نموذج تقييم يشمل جميع المهارات المطلوب من الطالب المعلم تأديتها أثناء التدريب الميداني .

٤- ضرورة تعاون إدارة المعهد أو البرنامج والمشرف الأكاديمي والمشرف التربوي مع الطالب المعلم لمواجهة المشكلات التي تعترضه ، وتوفير كافة الوسائل والأجهزة التعليمية التي تساعدهم في العملية التعليمية.

٥- ضرورة تكثيف جهود المشرف الأكاديمي في القيام بالزيارات الميدانية بصفة مستمرة خاصة في بداية الفصل الدراسي وتبصيرهم بمتطلبات التدريب الميداني ، وتنمية مهاراتهم المهنية ، واستخدام أفضل أساليب التدريس المتنوعة التي تتلاءم مع طبيعة الفئة التي يتعامل معها ودرجة الإعاقة .

٦- إقامة دورات تدريبية خاصة أو ورش عمل للطلاب المعلمين لتبصيرهم بطبيعة العمل مع الفئة التي سوف يتعامل معها ،وخصائص هذه الفئة ، حيث أن كل مرحلة عمرية خصائص معينة يجب على المعلم معرفتها حتى لا يتعرض للإحباط أو الاحتراق المهني فيما بعد .

٧- العمل على توفير التقنيات التعليمية الخاصة في جميع معاهد وبرامج التربية الخاصة، متع التركيز والحرص على توفى التقنيات الحديثة التي تراعي سهولة الاستخدام وفعالية الأداء.

المراجع العربية

إبراهيم ،خديجة عبد العزيز علي (٢٠٠٢).استخدام أسلوب التعلم في دراسة وتطوير الكفاية الخارجية بمدارس التربية الخاصة بمصر. رسالة دكتوراه . كلية التربية بسوهاج . جامعة جنوب الوادي .

أبو جابر ، ماجد (١٩٩٩). التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية . عمان: دار الضياء للنشر والتوزيع.

أديبي ،عباس وبدرس ،حسين (١٩٩٠). دراسة مشكلات التربية العملية لطلاب برنامج بكالوريوس التربية نظام معلم الفصل ، دراسات تربوية : البحرين (٢٥)..١١٧ – ١٤٢ .

البابطين،عبد الرحمن عبد الوهاب(١٩٩٥). المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب التربية الميدانية في التخصصات الأدبية وعلم النفس بجامعة الملك سعود،مجلة التربية . السنة الخامسة . الرياض .

البرواني ، ثوبية وآخرون (١٩٩٧).الصعوبات التي يواجهها المعلمون الجدد خريجو كلية التربية والعلوم الإسلامية . جامعة السلطان قابوس (دراسة تتبعية ميدانية).ورقة عمل للمؤتمر التربوي الأول . اتجاهات التربية وتحديد المستقبل ،جامعة السلطان قابوس .كلية التربية والعلوم الإسلامية ،٧-١٠/ ١٢ .

الدوسري ، عبد العزيز محمد (٢٠٠٧). تقويم أهداف التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومشرفي التربية الخاصة . رسالة ماجستير. كلية التربية . جامعة الملك سعود.

الشبلي، إبراهيم مهدي(٢٠٠٠).التعليم والتعلم الفعال. عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الشهراني. عامر عبد الله سليم(١٩٩٣). مرشد الطالب المعلم في التربية الميدانية : جدة.

الصمادي ،عقلة وأبو جاموس ، عبد الكريم (٢٠٠٥).مدى اكتساب الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة اليرموك للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس المتعاونة والمعلمين والمتعاونين والطلبة المعلمين أنفسهم . مجلة جامعة الملك سعود (٢).٧١-٨٦ .

العايد ، واصف (٢٠٠٣).مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الأساسية . رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان.

العتيبي، بندر والعثمان ، ابراهيم عبد الله والغانم ،عادل عبد الله (١٤٢٥). دليل التدريب الميداني في مجال التربية الخاصة . قسم التربية الخاصة . جامعة الملك سعود.

الفرا ،عبد الله وعبده ،حمدان (١٩٩٤).الدليل في التربية العملية لطلبة الجامعات ومعاهد إعداد المعلمين .بيروت :دار الندى للطباعة والنشر والتوزيع.

القريطي ،عبد المطلب(٢٠٠٥).سيكولوجية ذوي الاحتياجات وتربيتهم (ط٤). القاهرة :دار الفكر العربي.

المنظمة العربية للتربية الخاصة(١٩٩٨).التقرير الختامي لاجتماع عمداء كليات التربية ومسئولي تدريب المعلمين في أثناء الخدمة حول تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم للوفاء بمتطلبات الدور المتغير للمعلم في البلاد العربية . الدوحة.

الموسى، عبد الله عبد العزيز (٢٠٠٢). استخدام تقنية المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي «المرحلة الابتدائية» في دول الخليج العربية: دراسة ميدانية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

بابكر. عبد الباقي والزند، وليد(٢٠٠٧).التربية العملية. الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

جمال ، نجوى يوسف(٢٠٠٢).التخطيط لإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر في ضوء التطورات الحديثة والواقع الميداني . مجلة التربية والتنمية . المركز العربي للتعليم والتنمية : القاهرة . ٢٥/٣ . ١- ٢٢ /٤.

حرب،سعيد (٢٠٠٩).مشكلات التربية العملية لدى الطلبة المتدربين. ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي المنعقد في كلية التربية- الجامعة الإسلامية. بعنوان: التدريب الميداني بين أداء الطالب المعلم وتوجيهات المشرف التربوي والإدارة المدرسية.

حسان، محمد حسان (١٩٩٢).التربية العملية في دول الخليج واقعها وسبل تطويرها. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.

حمدان، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٤).مشكلات الإشراف التربوي لدى الطلبة المعلمين في جامعة الأقصى- غزة بحث مقدم للمؤتمر التربوي الأول في فلسطين بعنوان التربية في فلسطين ومتغيرات العصر المنعقد في الجامعة الإسلامية ٢٣-٢٤/ ١.

خطايبة، ماجد(٢٠٠٢). التربية العملية الأسس النظرية والتطبيق . عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعد ، محمود(٢٠٠٠).التربية العملي بين النظرية والتطبيق . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

طالب، عادل محمد (٢٠٠٣).واقع الوسائل التعليمية في تدريس التربية الفنية لمعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.

عبد العظيم ،نادية (١٩٩٠).دراسات تحليلية لمشكلات التربية العملية بكليات البنات بالمملكة العربية السعودية .دراسات تربوية (٣٠)، ١٩٥ -٢٢٣ .

عمار ، سام (١٩٩٧).واقع التربية العملية لمادة اللغة العربية وسبل تطويرها : دراسة ميدانية لطلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق . المجلة العربية للتربية .١٧(٢) ٣٧-٩٦.

فراج ، عثمان لبيب (١٩٩٨).إعداد وتدريب الكوادر العاملة في مجال الإعاقة في الوطن العربي للقرن الواحد والعشرين . المؤتمر العربي للإتحاد النوعي للهيئات العاملة في رعاية الفئات الخاصة : القاهرة . ٨-١١ /١١.

كوسة، سوسن وباسروان، وفاء(٢٠٠٣).مشكلات التربية العملية في ضوء آراء الطالبات المتدربات من كلية إعداد المعلمات في مكة المكرمة. مجلة دراسات في

المناهج وطرق التدريس العدد (٨٧) ص ٤٥-٦٦ .

مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٧). معلمو الغد . الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

نصر الله،عمر عبد الرحيم (٢٠٠١). أساسيات في التربية العملية . عمان : دار وائل للنشر والتوزيع.

هاشل ،جاسم ومحمد ،عودة (١٩٩٠).تقويم أثر التربية العملية في إسهاب الطالب المعلم الكفايات التعليمية .الكويت: جامعة الكويت .

وزارة المعارف (١٤٢٣هـ).القواعد التنظيمية لمعاهد و برامج التربية الخاصة . الرياض.

ياسين، رياض (٢٠٠٤). تطوير برنامج التربية العملية بجامعة الأقصى باستخدام تحليل النظم. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية. برنامج الدراسات المشترك مع جامعة الأقصى. غزة.

Agboola, Isaac. & Lee, Arthur.(2000).Computer and Information Technology Access for Deaf Individuals in Developed and Developing Countries. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 3, 286-289.

Cheung-On, T., & Yin-Wah, P. (2001). The changing roles of practicum/ field experience tutors, paper presentsd at the symposium of field experience, hongkong institute of education, (On line): Available at: http://www.ied.edu.hk/celts/ symposium/docfull.

Ediger, M. (1994). Problems in supervising student teacher, Education. 114 (4), 628-638.

Gersten, R., Keating, T. Yovanoff, P., Harniss, M. K, (2001).Working in special Education: Factors that enhance special educators' intent to stay . Council for Exceptional Children, 67(4). 549-567.

Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., Harniss. M. K, (2001).Working in special Education: Factors that enhance special educators' intent to stay . Council for Exceptional Children. 67(4), 549-567.

Hartman, John M.(2003). pre-service and classrooms teachers perceptions of best practices " within a special education professional development school Unpublished doctoral dissertation, Immaculata University.

Jennings, J. (2002).Problems facing teachers-towards abetter policies, Journal of Educational Psycology,.Jersey . Englewood Cliffs : Prentice-Hall

Ottolino, Patricia. (2000).Availability and use of technology by teachers in training and early career educators of the deaf and hard of hearing: A descriptive analysis. Northern Illinois University

Srafard , M, (1995). The Pre – student teaching practicum: Don't leaving it to charee Education: America.

Strassmeier, W, (1992). Stress among Teachers of Children with Mental Handicaps . International Journal of Rehabilitation . 15 (3) (ERIC Document Reproduction Service No. EC 604683).

Valeri Elee And Others(1991). Effect of the Social Organization of School on Teachers Efficiency And Satisfaction . sociology of Educatiob a journal America Sociological Association , 64,3. 24-31.

فعالية برنامج قائم على العلاج بالفن فى خفض اضطراب العناد المتحدى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم

إعداد

د/ حسن حمدى أحمد محمد

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة الملك سعود

ملخص الدراسة :

استهدفت الدراسة التعرف على فعالية برنامج إرشادي قائم على الفن لخفض اضطراب العناد المتحدى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلاً برياض الأطفال ممن تتراوح أعمارهم الزمنية مابين (٦-٩)عامًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين عدديًا ومتجانستين من حيث العمر الزمني، ومعامل الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي إعداد وتطبيق مقياس لقياس التعلم اضطراب العناد المتحدى لدى الأطفال ذوى صعوبات وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

(١) توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ورتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس اضطراب العناد المتحدى لدى الأطفال ذوى صعوبات في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى على مقياس تقدير المعلم لاضطراب العناد المتحدى لدى الأطفال ذوى صعوبات لدى أطفال لصالح القياس البعدى.

(٣) توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدى (بعد البرنامج مباشرة) والتتبعى (بعد ستة أشهر من انتهاء البرنامج) على مقياس تقدير المعلم لاضطراب العناد المتحدى لدى الأطفال ذوى صعوبات لصالح القياس التتبعى.

مقدمة:

تعد صعوبات التعلم حالة محيرة، إذ يعد الطلاب ذوي صعوبات التعلم متوسطي الذكاء ويتعلمون بعض الأشياء بسهولة، ومع ذلك وبسبب القصور في الانتباه، والإدراك والذاكرة، يستطيع هؤلاء الطلاب اكتساب المهارات الأخرى فقط ولكن بصعوبة بالغة. وقد يقوم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالقراءة بصورة جيدة مع تهجي ضعيف، أو قد يفشلون في الاختبارات التحريرية لكنهم يستطيعون الإجابة عن كل سؤال بطريقة صحيحة في الاختبار اللفظي، وغالبًا ما يكون الطلاب ذوي صعوبات التعلم أعضاء في صفوف التعليم العام ويمكنهم المشاركة بنجاح ما إذا تم إجراء التعديلات التعليمية (لويس ر. ب. ، ودورلاج، ب. هـ.، ٢٠١١).

ولكن الأطفال صعوبات التعلم، حين يعجزوا عن مواجهة الإحباطات المستمرة في تعامله مع العاديين وتتأجج مشاعر الشك والغيرة والكراهية وتنامي مشاعر عناد المتحدى تجاه الآخرين تارة وتجاه ذاته تارة أخرى، تلك المشاعر السلبية التي تهدف إلى الهدم والتدمير، مما يجعل اندماج هؤلاء الأطفال في مجتمع العاديين والعيش في سلام مع النفس ومع الآخرين قضية محفوفة بالمعوقات، ويشير الباحثون والعاملون مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى انتشار عدد من المشكلات السلوكية وأنماط السلوك العناد المتحدى Oppositional Defiant Defiant (ODD) بين هؤلاء الأطفال مما يعوق تقدمهم في برامج التعلم والتدريب والتأهيل ومن ثم يحول دون نموهم الشخصي والتربوي والاجتماعي (عفاف عويس، ٢٠٠٦، ص ٥٢).

ويعد اضطراب العناد المتحدى أحد الاضطرابات السلوكية المنتشرة بين الأطفال، والتي تظهر في المنزل، أو في المدرسة، أو كليهما ويودى إلى اختلال في الأداء الوظيفي للطفل، كما أن أعراضه من تمرد وتحد وسلوك عدواني وسلبي توجه نحو أنماط السلطة متمثلة في الوالدين والمدرس؛ لذا فان هذا الاضطراب يمثل مشكلة خطيرة لا تقتصر فقط على الطفل بل تمتد لتشمل الوالدين والإخوة بالمنزل والمعلم والأقران بالمدرسة. حيث كشفت نتائج دراسة زوتل (Zutell, (2005 إلى أن الطفل ذا اضطراب العناد المتحدى في المنزل يفتقر إلى المهارات الاجتماعية ويجادل مع الكبار، ويزعجهم عن عمد، ولا

يتحمل مسئولية أخطائه، ولا يسيطر على غضبه، أما في المدرسة فإن أداءه الأكاديمي منخفض، كما انه شارد الذهن، ولا يكون صدقات بسهولة.

كما يؤكد كل من مكينى ورينك (Mckinney & Renk, (2006 أن العلاقة بين سلوك العناد المتحدى لدى الأطفال والظروف الأسرية الصعبة أمر مهم في معظم طرق العلاج الشائعة لاضطراب العناد المتحدى، والتي تتضمن العمل مع الآباء بنفس قدر الأبناء مع التركيز على تعليم الآباء التعزيز الفوري والمستمر للسلوك الايجابي والتجاهل للسلوك غير المرغوب.

وتنطلق خطورة مرحلة الطفولة من كونها أهم مراحل النمو الإنساني في تكوين شخصية الفرد – وإن لم تكن أهمها جميعًا – من حيث كونها مرحلة تكوين وإعداد، فيها ترسم ملامح شخصية الفرد مستقبلاً، وفيها تتشكل العادات والاتجاهات وتنمو الميول والاستعدادات وتنضج المهارات وتتكشف الطاقات، ومن خلالها أيضًا يتحدد مسار النمو الجسمي، والعقلي والنفسي والاجتماعي والوجداني والخلقي للطفل (عثمان فراج، ١٩٩٣، ص ١٦٧).

إن العلاج بالفن يقوم بتطويع الأنشطة الفنية الخطية والتشكيلية وتوظيفها بأسلوب منظم ومخطط لتحقيق أغراض تشخيصية وعلاجية وتنموية ونفسية عن طريق استخدام الوسائط الفنية الممكنة في أنشطة فردية وجماعية مقيدة وحرة وذلك وفقًا لأهداف الخطة العلاجية وتطور مراحلها، وأغراض كل من المعالج وحاجات العميل ذاته (عبد المطلب القريطي، ١٩٩٥، ص ٢٤٠).

ونظرا لما سبق أنه من الأهمية أن نولي اهتمامًا كبيرًا بإعداد البرامج المختلفة لتعديل السلوك التي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وقد اهتم الباحث بإشراك القائمين على رعاية الطفل ذا اضطراب العناد المتحدى في برامج تعديل سلوك ابنها، ويليها المعلمة في الروضة حيث أن المدرسة تعد بمثابة مؤسسة لتعديل سلوك الأطفال ذوى صعوبات التعلم في البرامج الحديثة عن طريق فنيات تعديل السلوك المختلفة المعتمدة على المنحى السلوكي والإرشاد الجماعي المشهود له بالكفاءة والفعالية.

ولا شك أن قيام كلا من الأسرة والمدرسة بدور فعال بعد إعادة تأهيلهما وتدريبهما على برامج إرشادية مصممة خصيصا لتعديل السلوك لدى طفلهما ذوى الصعوبات التعلم. من شأنه أن ينمي قدرة الطفل على التوافق واكتساب أساليب سلوكية وجدانية ايجابية تمكنه من إشباع حاجاته وتحقيق إمكانياته والتوافق مع المجتمع .(Webster- Stratton, Reid & Hammond, 2004)

وقد أكدت العديد من الدراسات الأجنبية أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من العديد من المشكلات السلوكية من بينها العناد المتحدى ومن هنا جاءت الدراسة الحالية في محاولة منها لمعرفة فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالفن لخفض العناد المتحدى لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

يعد وجود طفل ذوي صعوبات التعلم في الأسرة من أهم المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجهها تلك الأسرة، والطفل عبء على كاهل أسرته ؛ لأنه يحتاج إلى رعاية خاصة فهو يعانى من مشكلات سلوكية يجد معها صعوبة في تكيفه مع نفسه ومع أفراد مجتمعه.

إن انتشار السلوكيات العناد المتحدى للأطفال ذوي صعوبات التعلم وخاصة في وقت مبكر من العمر يعد عاملاً منبئًا بالسلوك العدواني فيما بعد، وهو ما أشار إليه باول وآخرون (Powell, et al (1996 ويرى دافنزو وآخرون أن هناك حاجة إلى مزيد من البحث في مشكلات السلوك الحادة لدى هؤلاء الأطفال، لأنها من أكثر المشكلات السلوكية حدة في المعاهد والمؤسسات الخاصة برعايتهم. ويؤكد كثير من العلماء والباحثين شيوع تلك السلوكيات بين هؤلاء الأطفال بالإضافة إلى سلوك التمرد والعصيان، من هذه الدراسات، دراسة كل من: دراسة ماتسون (Matson, (1990 وعفاف عبد المنعم (١٩٩١)، ووبي (Wehby, (1994 وباول وآخرون (Powell,et al (1996، وميجرو وآخرون (Mcgraw,et al (1996، وبليم وآخرون Blum،et al (١٩٩٦)، ودافيدسون وآخرون ،(Davidson,et al (1996 وولسون وآخرون (Wilson,et al (1996،ودراسة فيرووآخرون (Ferro,et al (1996، وما ش

وباركلى (Mash, & Barkely,(1998 ودراسة دافينزو وآخرون ,Davanzo et al(1998)، وهال وآخرون (Hall,et al(2001، هيدن وآخرون Heyden, et al (2001)، وإنفيلد وآخرون .(Einfeld, et al (2001

وتشير فيولا الببلاوى (١٩٩٠، ص٥٥) إلى أهمية تقدير المشكلات السلوكية عند الأطفال لبناء استراتيجيات وبرامج التدخل المبكر لمواجهة وعلاج تلك المشكلات في الطفولة، حيث إن تلك المرحلة من العمر أكثر قابلية ومرونة للتعلم، ومن ثم استجابة لتعديل سلوكياتهم.

وفي استعراض لأبحاث الموجه إلى علاج الاضطرابات السلوكية المختلفة ومنها العناد المتحدى لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦-٩) سنة، توصلت الدراسة إلى فعالية تدريب المعلمين والوالدين في خفض اضطراب العناد المتحدى، والحاجة إلى مزيد من الأبحاث لدراسة فعالية إستراتيجية إرشادية القائم على العلاج بالفن لخفض اضطراب العناد المتحدى لدى الفئة العمرية، مما يزيد من تفاقم المشكلة ارتفاع نسبة انتشار اضطراب العناد المتحدى لتصل من (٢-١٦٪) تقريبا من الكثافة السكانية العامة (فوقية حسن، ٢٠٠٣، ص ٨٥).

ومن خلال المقابلات الميدانية للباحث لبعض مدرسين مدارس الابتدائي بصفة عامة والروضة بصفة خاصة في المملكة العربية السعودية بمدينة الرياض، وجد أن هناك الكثير من الأطفال يعانون من بعض المشكلات السلوكية كاضطراب العناد المتحدى، مما جعل الباحث يسأل عن الأسباب المؤدية إلي هذا النوع من الاضطراب، وهذا ما دفع الباحث إلى القيام بالدراسة الحالية والذي يحاول الإجابة عن التساؤل الرئيسي الآتي : ما فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالفن لخفض العناد المتحدي لدى عينة من أطفال ذوي صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦-٩) عامًا ؟

وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في أنها حاولت الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١ - هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس العناد المتحدي بعد تطبيق برنامج قائم على العلاج بالفن ؟

٢ - هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العناد المتحدي قبل وبعد تطبيق برنامج قائم على العلاج بالفن؟

٣ - هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس العناد المتحدي قبل وبعد تطبيق برنامج قائم على العلاج بالفن؟

٤ - هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العناد المتحدي في التطبيق البعدى ودرجاتهم في التطبيق ما بعد فترة المتابعة؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- إعداد برنامج إرشادي مقترح قائم على العلاج بالفن لخفض العناد المتحدى لدى الأطفال وتنمية بعض المهارات الفنية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦-٩) عامًا.

٢- التعرف على فعالية برنامج إرشادي قائم على الفن لخفض العناد المتحدى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦-٩) عامًا.

٣- إعداد مقياس لقياس اضطراب العناد المتحدى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦-٩) عامًا.

أهمية الدراسة :

تتحدد أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي :

أ – الأهمية النظرية :

١- تسعى هذه الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي مقترح قائم على العلاج بالفن لخفض العناد المتحدى لدى الأطفال وتنمية بعض المهارات الفنية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦-٩) عامًا، حيث تساعد هذه البرامج في تحسين الصحة النفسية، ومن ثم يستطيع هؤلاء الأطفال مواجهة الاضطرابات المختلفة، خاصة وقد قدم التراث السيكولوجي ما يؤكد حاجة الأطفال ذوى الصعوبات التعلم إلى مثل هذه البرامج التنموية.

٢- تعد هذه الدراسة (في حدود علم الباحث) هي أول دراسة عربية تهتم إعداد برنامج إرشادي مقترح قائم على العلاج بالفن لخفض العناد المتحدى لدى الأطفال وتنمية بعض المهارات الفنية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦-٩) عامًا.

٣- تتناول هذه الدراسة فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث تمثل هذه الفئة أكبر فئات التلاميذ ذوي الإعاقات، حيث يرى يوسف القريوتي وآخرون (٢٠٠١) أن نسبة ذوي صعوبات التعلم في مجتمعاتنا العربية تبلغ ما بين ٣ – ٦٪، وترى دراسات أخرى أن حوالي ١٣,٧٩ ٪ من التلاميذ يعانون من صعوبات تعلم.

ب – الأهمية التطبيقية :

١- إعداد أداة تشخيصية لتقويم أداء الأطفال ذوى صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦-٩) عامًا، حيث يعد ذلك إثراء للمكتبة السيكولوجية العربية خاصة بعدما تبين للباحث ندرة الأدوات السيكومترية التي عنيت بقياس العناد المتحدى للأطفال الصعوبات التعلم.

٢- إعداد مقياس تقدير المعلم لاضطراب العناد المتحدى لدى الأطفال صعوبات التعلم ومن ثم الاستفادة منه في التشخيص.

٣- إعداد برنامج مقترح قائم على العلاج بالفن لخفض العناد المتحدى لدى الأطفال وتنمية بعض المهارات الفنية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦-٩) عامًا، ومعتمدًا على فنيات العلاج المعرفي السلوكي.

٤- مساعدة المسئولين من واضعي ومخططي البرامج التربوية الإرشادية على أن يضعوا في الحسبان استخدام أسلوب العلاج بالفن في خفض العناد المتحدي.

٥- يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في تصميم البرامج الإرشادية و التدريبية المناسبة للتعامل مع أطفال المرحلة الطفولة ذوى صعوبات التعلم للتخفيف من حدة هذه الصعوبات التي يعانون منها، أو محاولة علاجها.

٦- تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة لتوعية للآباء والمعلمين التي تساعدهم في وضع الخطط المختلفة، مما يسهم بشكل فاعل في مساعدة المجتمع على الاستفادة من الطاقات البشرية المعطلة بسبب تداعيات هذه ذوى صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة :

صعوبات التعلم : learning disabilities

صعوبات التعلم هي اضطرابات في واحدة، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠٠٢، ص٢).

ويعرف الباحث الأطفال صعوبات التعلم إجرائيًا هم الذين يظهرون انخفاضًا في الأداء على مقياس تقدير العناد المتحدى للمعلم المستخدم في الدراسة، ولا يعانون من أية إعاقات حسية، أو عضوية واضحة، أو أي حرمان ثقافي، أو اجتماعي، ودرجاتهم على اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن للذكاء تساوى، أو تزيد عن قيمة المئينى (٥٠) وذلك بالنسبة للمعايير المئينية للاختبار والذي يمثل المستوى المتوسط، أو الأعلى في القدرة العقلية.

اضطراب العناد المتحدي : Oppositional Defiant Defiant (ODD)

يعرف اضطراب العناد المتحدى طبقا لتعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الإصدار الرابع المعدل من دليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية DSM-IV-TR بأنه: نمط متكرر من التمرد والتحدي والسلوك السلبي والعدائي نحو أنماط السلطة.وفيه لابد أن تحدث السلوكيات بتكرار أكثر من تلاحظ كصفة فردية لعمر معين، أو مرحلة نمائية معينة، ودائما ما يتم علية قبل سن الثامنة ونادرا ما يتأخر بعد المراهقة المبكرة.

ويشخص السلوك على انه اضطراب العناد المتحدى عندما:

أ – غالبا ما يبدي الطفل أربعة أعراض على الأقل من الأعراض التالية ولمدة لا تقل عن ستة أشهر :

- غالبا ما يفقد مزاجه.
- غالبا ما يجادل مع الكبار.
- غالبا ما يتحدي ويرفض الامتثال إلى قواعد وتعليمات الكبار.
- غالبا ما يزعج الآخرين عن عمد.
- غالبا ما يلوم الآخرين على أخطائه وسوء سلوكه.
- غالبا ما يكون سريع الغضب والانزعاج من الآخرين.
- غالبا ما يكون مستاء وغاضبا.
- غالبا ما يكون حقودا وحبا للانتقام.

ب – إن يؤدى الاضطراب إلى خلل في الوظائف الاجتماعية، أو الأكاديمية، أو المهنية.

ج– إلا يحدث خلال فترة الذهان، أو اضطراب الحالة المزاجية.

د– لا ينطبق على المفحوص معايير اضطراب المسلك (American Psychiatric Association,2000 p.100) يتبنى الباحث هذا التعريف الإجرائي للدراسة الحالية.

البرنامج القائم على العلاج بالفن:

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه : ذلك البرنامج المنظم والمخطط والذي يقوم فيه الأطفال ذوي صعوبات التعلم بممارسة بعض الأعمال التعبير الفني الخطي والتشكيلي بصورة (حرة - وموجهة) لعمل نماذج لأشكال مختلفة مسطحة ومجسمة الخامات المتوفرة في البيئة المحلية الزراعية، أو المصنعة،المستهلكة، وللعب بالمسرح ويترك الباحث – في معظم الجلسات- للأطفال حرية اختيار الخامة والموضوع الفني الذي يقوموا بتنفيذه لأن المقصود بالتنمية هنا هو إطلاق الحرية الكاملة في الممارسة، ويتضمن هذا البرنامج خطوات وجلسات متتابعة لتحقيق الهدف الرئيس من البرنامج: أي انه (مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة التي يتم التدريب عليها لمجموعة من الأطفال ذوى الصعوبات التعلم بهدف إكسابهم الأنشطة بعض فنيات تفعالية حتى ينشأ

هؤلاء الأطفال ويشبوا على ما تحمله هذه المهارات من دلالات سلوكية إيجابية تؤثر بشكل مباشر علي أفعالهم في تعديل سلوكياتهم).

الإطار النظري للدراسة :

صعوبات التعلم :

شهد مفهوم صعوبات التعلم تطورات مهمة خلال القرن التاسع عشر والثالث الأول من القرن العشرين يعد التعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم الوارد في قانون تربية جميع الأطفال المعوقين عام ١٩٧٥، والذي تضمنه أيضا قانون التربية للأفراد المعوقين المطور عام ٢٠٠٤ the Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA, 2004)، الأكثر استخداما والأوسع انتشارا عند تحديد الأهلية eligibility لخدمات التربية الخاصة. فهذا القانون يعرف مصطلح صعوبات التعلم على النحو التالي :

١ - عام : اضطراب في واحدة، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تشتمل استخدام، أو فهم اللغة، المنطوقة ، أو المكتوبة، والتي قد تظهر في عدم قدرة الفرد التامة على ان يستمع، أو يفكر، أو يتحدث، أو يقرأ، أو يكتب، أو يجري عمليات حسابية.

٢ - يشتمل المصطلح : حالات مثل صعوبات في الإدراك والإصابة المخية البسيطة و انخفاض الأداء الوظيفي، وعسر القراءة، والحبسة الكلامية.

٣ - لا يشتمل المصطلح : مشكلات التعلم التي تعود أساسا إلى أعاقات بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو فكرية، أو اقتصادية، أو انفعالية، أو إلى ظروف بيئية، أو ثقافية غير ملائمة (National Research Center on Learning Disabilities(NRCLD), 2007).

أما تعريف صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية فهو مشتق من التعريف أعلاه ويميل إلى الإجرائية ويشتمل على الخمسة عناصر التالية :

١ – الاضطراب في عملية، أو أكثر من العمليات النفسية.

٢ – الاضطراب في فهم واستخدام اللغة المنطوقة.

٣ – الاضطراب في الاستماع، التفكير، الكلام.

٤ – الاضطراب في القراءة، أو الإملاء، أو الحساب.
٥ – أن لا تكون الإعاقات الأخرى كالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها سببًا في ذلك (الأمانة العامة للتربية الخاصة، ١٤٢٢).

فنجاح الفرد في مواجهة المشكلات الحياتية يعتمد بدرجة كبيرة علي المعلومات والمعارف التي قام بتخزينها في ذاكرته من أجل استرجاعها عند الطلب، وفي الواقع فإن المتعلم يحتاج إلي كثير من المعلومات التي خزنها أثناء دراسته لتساعده علي الفهم واستيعاب المعلومات الجديدة من خلال عمليات الربط داخل الذاكرة، ولكي تكون جاهزة عند استدعائها للإجابة عن أسئلة الامتحان، وبالتالي فعملية التذكر عملية ضرورية لكل فرد حتى يستطيع أن يمارس حياته بشكل طبيعي.

اضطراب العناد :

يواجه الآباء والمربين مشكلة عناد الأطفال في مرحلة نموهم المبكرة ولاسيما بين السنة الثانية والرابعة، ويعد العلماء أن سلوك العناد شيء طبيعي في مرحلة الحضانة إذ يبدأ الطفل فيها بتأكيد ذاته ورفضه سيطرة الآخرين وتسلطهم وكتبهم لرغباته، وتؤكد الدراسات أن خلو هذه المرحلة من مراحل نمو الطفل من سلوك العناد قد يؤدي إلى ضعف الإرادة والخضوع في المراحل التالية من النمو.

ويهتم الطفل في رياض الأطفال ودور الحضانة، بنفسه فهو لا يهتم بأقوال الآخرين وأفعالهم إلا إذا كانت مرتبطة بذاته، ويهتم الطفل بمحاكاة الكبار واللعب، وتزداد حركته، وتعد هذه الفترة نمو القدرات المختلفة الجسمية والحسية والعقلية إذ تنمو شخصية الطفل واهتماماته بالعالم الخارجي، ونمو الأنا لديه والوعي والرغبة في الاعتماد على الذات.

أما الإصدار الرابع من الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية فتمثل التعديل في حذف المعيار التشخيصي الخاص بالسب واستخدام لغة بذيئة لارتباطه الضعيف باضطراب العناد المتحدي، وزيادة الأعراض التشخيصية إلى أربعة أعراض من إجمالي ثمانية أعراض، والتأكيد على

تكرار حدوث السلوك أكثر من أن يلاحظ كصفة لمرحلة عمرية، أو نمائية معين.Pardini &Lochman,2006 pp.43-45

أما في الإصدار الرابع المعدل من الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية فكان التعديل بسيطًا ؛ حيث أضيف أن نسبة الانتشار العام لاضطراب العناد المتحدي تتراوح ما بين ٢-١٦٪ وهذا بالاعتماد على طريقة القياس المتبعة (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,2007)

ويعرف شريستوفيرسين ومورتويت,Christophersen & Mortweet) (2001اضطراب العناد المتحدي بأنه : نمط دائم من السلوك غير التعاوني العدائي والمتحدي نحو أنماط السلطة بدون انتهاكات اجتماعية أساسية.

ويعرفه بوسكي (Boesky,2002) بأنه : اضطراب نفسي يبدى فيه الطفل عدم الالتزام نحو أنماط السلطة.

وتعرف منظمة الصحة العالمية اضطراب العناد المتحدي بأنه : اضطراب المسلك الذي يحدث لدى الأطفال الصغار ويتسم بالتحدي والعصيان والسلوك الهدام لكن لا يتضمن أفعال جانحة، أو أشكال خطرة من العدوانية والسلوك غير الاجتماعي. ويجب الحذر عند تشخيص هذا الاضطراب مع المراهق لأنه في هذه الحالة سيلازم الأعراض دائما سلوك غير اجتماعي وعدواني يتجاوز مجرد التحدي والعصيان. (World Health Organization, 2006, pp.275-276)

ويفسر يونغ العناد بأنه عبارة عن ردود الفعل التي يقوم بها الطفل تجاه موقف اجتماعي للحفاظ على شخصيته من الواقع المؤلم. ويمكن أن يكون العناد رد فعل لمواقف اجتماعية معينة (ريان بدير، وآخرن، ٢٠٠٧، ص ٨٩).

ويعرف العناد بأنه: "اضطراب سلوكي شائع يحدث لفترة وجيزة من عمر الطفل. وربما يأخذ نمطًا متواصلاً وصفه ثابتة في سلوكه. ويصنف ضمن النزعات العدوانية عند الأطفال. ويعد محصلة لتصادم رغبات وطموحات الطفل ورغبات ونواهي الكبار وأوامرهم" (محمد ملحم، ٢٠٠٢، ص ٣٢٠).

فمن المعروف أن سلوك الطفل في السنتين الثالثة والرابعة من العمر يتميز بالتمركز حول الذات فهو لا يهتم بأقوال وأفعال الآخرين إلا إذا كانت مرتبطة بذاته ولكن مع التقدم في العمر وتفاعله مع البيئة المحيطة به، فإن هذا السلوك يخف تدريجيًا ويبدأ بالتعامل مع العالم المحيط بشكل أكثر موضوعية (كلير فهيم،٢٠٠٧).

يتضح من العرض السابق أن اضطراب العناد المتحدي هو سلوك يمارسه الطفل نحو الوالدين، أو المعلم، أو الأقران ويتسم بالمجادلة، وعدم تقبل التوجيه، والحساسية الزائدة، وسرعة الغضب والانزعاج، وإلقاء.

وقد دلت بعض البحوث العلمية على أنه كلما كانت سن الطفل صغيرة (٢-٥) سنوات كلما اتجهت الأعراض إلى الاختفاء بمرور الوقت أي كلما تقدم في السن، ولكن إذا كانت الأعراض لا تزال مستمرة بعد سن الخامسة فإنها تتجه إلى الثبات وتصبح مشكلة سلوكية، ولذلك فإنه يمكننا أن نغض النظر عن هذه الأعراض الانفعالية لصغار الأطفال دون الخامسة (ملاك جرجس، ١٩٨٢، ص ١٠٠).

أشكال العناد المتحدي للأطفال :

تقدر نسبة انتشار اضطراب العناد المتحدي بحوالي من (٢-١٦٪) معتمدة على طبيعة العينة وطريقة القياس، ونجده أكثر انتشارًا بين الذكور عنه في الإناث قبل سن البلوغ وتتساوى النسبة بعد سن البلوغ. (American Psychiatric Association, 2000, p. 101). ويختلف انتشار اضطراب العناد المتحدي باختلاف العمر الزمني حيث تبلغ نسبة انتشاره من (٤-٩٪) في سنوات ما قبل المدرسة،أما في أطفال المدرسة الابتدائية فنسبة انتشاره تتراوح بين (٦-١٢٪)، وتزيد عن (١٥٪) في مرحلة المراهقة (Silverthorn,2001, p.41). كما نجد أن ٣٦٪ من الإناث،و٤٦٪ من الذكور ذوي اضطراب العناد المتحدي لديهم اضطرابات أخرى. في حين أن ٣٥٪ ممن لديهم اضطراب العناد المتحدي يتطور إلى اضطرابات انفعالية،٢٠٪ إلى اضطرابات مزاجية،١٥٪ إلى اضطرابات الشخصية (Tennessee Department of Mental Health and Developmental Disabilities,2008, p.60)

وتوصلت دراسة ماثيو وآخرين (Matthew et al., (2007 إلى أن نسبة انتشار اضطراب العناد المتحدي بين الأطفال تبلغ ١٠،٢٪ حيث تبلغ نسبة ١١،٢٪ بين الذكور، ٩،٢٪ بين الإناث.

وتتراوح نسبة انتشار اضطراب العناد المتحدي بين أطفال الولايات المتحدة الأمريكية ما بين ٢-١٦٪. (American Psychological Association, 2008, p.33)

كما تصل نسبة انتشار اضطراب العناد المتحدي بين أطفال المدارس الابتدائية بتركيا إلى ١١،٥٪ (Ersan et al., 2004).

وتوصلت دراسة آني وكاترين Anne&Kathryn, 2008 إلى أن نسبة انتشار اضطراب العناد المتحدي تصل إلى ٣٪ بين أطفال مؤسسة تينيس للخدمات الطبية والعلاجية والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٣- ١٧) سنة.

جدول (١)

نسب انتشار اضطراب العناد المتحدي في الدراسات المختلفة

م	الباحث	السنة	الفئة المستهدفة	نسبة الانتشار
١	تقرير الجمعية الأمريكية للطب النفسي	٢٠٠٠	عينات المجتمع	٢-١٦٪
٢	دراسة سيلفيرثورن Silverthorn	٢٠٠١	ما قبل المدرسة مرحلة الابتدائي	٤-٩٪ ٦-١٢٪
٣	تقرير قسم خدمات الطفل والأسرة	٢٠٠٢	أطفال نيوزيلاندا	١-٦٪
٤	دراسة ايرسان وآخرين Ersan etal	٢٠٠٤	أطفال تركيا	١١،٥٪
٥	دراسة ستانسين Stancin	٢٠٠٥	نزلاء المصحات	٢٢٪
٦	دراسة لوبير وآخرين Loeber etal	٢٠٠٧	عينات المجتمع	٢،٦-١٥،٦٪
٧	دراسة ماثيو واخرين Matthew etal	٢٠٠٧	الأطفال	١٠،٢٪
٨	دراسة فراستر وآخرينFraser etal	٢٠٠٨	أطفال استراليا	١٦٪
٩	تقرير الجمعية النفسية الأمريكية	٢٠٠٨	أطفال أمريكا	٢-١٦٪
١٠	دراسة آني وكاترين Anne & Kathryn	٢٠٠٨	أطفال مؤسسة تينيس	٣٪
١١	محمود أبو المجد حسن بمدينة قنا	٢٠٠٩	الأطفال من (٩-١٢)	٨،٩٪

تتلخص أشكال العناد المتحدى في الأتي :

١- **العناد كاضطراب سلوكي: يتجلى هذا الشكل من العناد على شكل إصرار الطفل على العناد ومقاومة سلبية متواصلة نحو مواقف وحاجات. فالطفل في هذه الحالة ينزع نحو معارضة الآخرين ومشاكستهم، ويكون في حالة تذمر وشكوى مستمرة من أوامر الآخرين (الوالدين، أو غيرهم) (أحمد الزغبي، ٢٠٠١ ، ص١٤٠).**

٢- **التحدي الظاهر: ويكون هذا العناد على شكل إصرار الطفل على استكمال ما يريده (مثل مشاهدة فيلم تلفزيوني) بالرغم من إقناع والدته له بالنوم من أجل الاستيقاظ مبكرًا للذهاب إلى المدرسة. ويكون عناده على شكل رفض لما يطلب منه، ويكون مستعدًا لتوجيه إساءة لفظية، أو الانفجار في ثورة غضب للدفاع عن موقفه.**

٣- **العناد الحاقد: يتمثل هذا العناد في قيام الطفل بعكس ما يطلب منه، فالطفل الذي يطلب منه أن يهدأ يصرح بصوت عال، والذي يطلب منه أن يأكل يرفض الطعام بالرغم من حاجته إليه (كلير فهيم،٢٠٠٧).**

تشخيص اضطراب العناد المتحدي:

يتم تشخيص الاضطراب العناد المتحدي من خلال أخذ التاريخ المرضي والتطوري والفحص النفسي، ومقارنة سلوك الطفل بسلوك من هم في مثل عمره العقلي، ومراعاة أن يكون السلوك كثيرًا من المعتاد.

١- **نمط من سلوك السلبية العدائية، والجرأة، يستمر على الأقل لمدة (٦) شهور، والتي يظهر خلالها أربعة، أو أكثر من السمات التالية:**

- **فقد الأعصاب غالبًا.**
- **جدال مع الكبار غالبًا.**
- **غالبًا ما يعارض، أو يرفض أن يستجيب لمطالب، أو أوامر الكبار.**
- **غالبًا ما يتعمد مضايقة الناس.**
- **غالبًا ما يلوم على أخطائه، أو سلوكه السيئ.**
- **غالبًا ما يكون شديد الحساسية، أو يتضايق بسهولة من الآخرين.**
- **غالبًا ما يكون غاضبًا وسريع الامتعاض.**
- **غالبًا ما يكون حاقدًا.**

٢- يحدث الاضطراب ضعفًا واضحًا في النواحي الاجتماعية والأكاديمية والمهنية (محمد ملحم، ٢٠٠٢، ص ٣٢٣).

٣- لا تحدث السلوكيات بصورة وحيدة (منفردة) أثناء الاضطرابات العصابية، أو المزاجية، ويتميز اضطراب العناد والتحدي حسب درجة شدته إلى:

- خفيف : حيث تكون الأعراض قليلة تفي بالتشخيص، والإعاقة الناشئة عن الاضطراب طفيفة.
- متوسط (معتدل): وهو الوسط بين الشديد والخفيف من حيث درجة الاضطراب والإعاقة.
- شديد (حاد): حيث توجد أعراض عديدة، والإعاقة تكون مشوهة للأداء المدرسي والاجتماعي: مع الكبار والرفاق.

خصائص الطفل ذي اضطراب العناد المتحدي :

أ- التفكير الرجعي والصلب الذي يصعب معه التكيف في المواقف الجديدة.
ب- الغضب والتصرفات السلبية.
جـ- الحساسية الزائدة التي تؤدي إلى الضيق والغضب والانزعاج.
د- صعوبة فهم وترجمة المشاعر والمواقف الاجتماعية.
هـ- التفكير السطحي غير المتأني.
و- اتسام الطفل بأنه سلبي وغير متعاون. (Dengangi & Kendell,2008 p.111)

بينما يرى باركلي وبينتون (Barkley&Benton,1998) أنه يلاحظ على الطفل ذي اضطراب العناد المتحدي الخصائص التالية :

- يتغير من السعادة إلى الغضب في ثانية،يحارب ويرفض الأمور الحتمية (كالذهاب إلى المدرسة، أو النوم)، يصر على أن تسير أمور العمل، أو اللعب مع الأقران وفق طريقته وهواه، يجادل في الأمور التافهة تمامًا كما في الأمور المهمة، ويكذب ويخدع للهروب من تحمل المسئولية، ويتعمد عصيان الوالدين، يأهمل التعليمات والأوامر،لا يتبع القواعد والتعليمات، يضايق الآخرين ويسخر منهم.
- يقاطع حديث الآخرين، لا يستطيع التحكم في انفعالاته ومزاجه بالمقارنة بمن في نفس عمره، قد يحطم الأشياء عندما يثور، قليل الاحترام والتقدير لوالديه،سهل الاستثارة .(Barkley&Benton,1998, pp.10-11)

من العرض السابق لخصائص الطفل ذي اضطراب العناد المتحدي يتضح مدى المعاناة التي يمكن أن يتكبدها الآباء، أو المعلمين جراء سلوك هذا الطفل، لذا كان من الضروري تقديم علاج لخفض هذا الاضطراب ولرفع المعاناة عنهم.

أسباب اضطراب العناد المتحدي :

هناك العديد من العوامل والأسباب التي تؤدي إلى ظهور اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال، ومعرفة هذه العوامل يساعد على اتخاذ الإجراءات الكفيلة لتجنب ولتقليل احتمال حدوث هذا الاضطراب بالإضافة إلى تقديم العلاج والرعاية المناسبة للطفل في الوقت المناسب بما يكفل عدم تدهور حالته إلى اضطراب المسلك، أو الجنوح، أو الإدمان.

وتنقسم العوامل المسببة لاضطراب العناد المتحدي إلى:

أ-**العوامل البيولوجية** : وللعوامل البيولوجية الخارجية مثل تناول السموم، أو التدخين ونقص التغذية والفيتامينات تأثيرات أيضا ولكنها غير ثابتة. (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,2007). هذا بالإضافة إلى تغير معدل إفرازات بعض الهرمونات مثل الكورتيزول، والتيستوسيترون، والأدرينالين ؛ حيث يزداد إفراز الغدة الكظرية من هرمون الأدرينالين لدى الأطفال ذوي اضطراب العناد المتحدي عن الأطفال الطبيعيين، كما أن للعوامل الفسيولوجية الداخلية في مرحلة ما قبل الولادة لها تأثيرها على اضطراب العناد المتحدي
(Alvarez&Ollendick, 2003, pp.101).

كما أن العوامل الفردية لدى الطفل. متمثلة في الميول والحالة المزاجية والحساسية البالغة و التقلبات الانفعالية والقلق المتواصل والسلبية ونقص الانتباه. ترتبط بالعوامل البيولوجية وخاصة الاستعداد الفطري الوراثي، وهذه العوامل من دورها أن تؤثر في طريقة تفاعل الطفل ليس فقط مع بيئته ولكن أيضا مع الآخرين ومن ثم فهذه العوامل قد تتدخل في ظهور اضطراب العناد المتحدي .(Capaldi & Eddy, 2005, pp.287-290)

ب-**العوامل البيئية والاجتماعية** : لا يرتبط اضطراب العناد المتحدي بخصائص الأسرة فقط ولكنه يرتبط أيضا بخصائص البيئة المحيطة بالطفل مثل المدرسة والرفاق والجيران والحي بأكمله؛ فالعوامل الاجتماعية والاقتصادية لهذه البيئات مثل الفقر والافتقار إلى التنظيم، وعنف الجماعة، وزيادة معدلات الجريمة، وعدم التجانس العرقي وكثرة التنقل بين الأحياء، وأجهزة الإعلام والحضر والريف وخصائص الرفاق من عنف وعدوان وسلوك إجرامي وانتماءات عرقية لها أكبر الأثر في ظهور العديد من الاضطرابات السلوكية المختلفة .(Gorman-smith,2003, pp.117-120)

إلا أن العديد من الدراسات تؤيد أنه من المستبعد أن يكون هناك عامل رئيسي وحيد وراء اضطراب العناد المتحدي ؛ فالرأي الأكثر شيوعا هو أنه يظهر نتيجة لخليط معقد من العوامل الوراثية والاجتماعية والنفسية لدى الأفراد. (Webster-Stratton,1996; Rey etal., 2000; Burt etal.,) 2001; Delaunay etal., 2005; Dick etal., 2005).

جـ -**العوامل الأسرية** : وقلة الإشراف الوالدين وقلة التفاعلات الإيجابية والاعتداء على الأطفال والتعليمات المتناقضة والطباع الوالدية الحادة والخلافات الزوجية وكثرة النزاع والشجار الأسري واستخدام العقاب الجسدي والمعنوي،هذا بالإضافة إلى تأثير كل من انخفاض المستوى التعليمي للوالدين ومستوى دخل الأسرة وقلة الدفء الأسري على ظهور وتطور اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال..(Pardini & Lochman,2006, pp.46-47)

ومن مظاهر هذا الاضطراب العناد المتحدى تتمثل في: (الأب والأم مثل المشكلات الزوجية، والنزاع والصراع على السلطة الأسرية، الطفل والوالدين مثل الاستياء من الاهتمام الزائد، والخوف من العقاب، والشكوى من عدم المساواة والمحاباة بين الإخوة، الطفل وأخيه مثل الغيرة، الوالدين والطفل مثل مشاعر الرفض متمثلة في قلة الاهتمام بالطفل والمعاملة القاسية والتوبيخ. (Herbert&wookey,2004, p.44) .

الصورة الإكلينيكية لاضطراب العناد المتحدي:

لا يعد تشخيص اضطراب العناد المتحدي في حالة ظهور مثل هذه الأعراض فقط في حالات اضطراب الذهان، أو اضطراب المزاج، أو يكون السلوك المحدد جزءًا من مرحلة تطور ونمو الطفل (مثل الفترة من ٢-٣ سنوات، وفي مرحلة المراهقة المبكرة)، أو تكون أكثر خطورة مقارنة بالسلوك المتوقع لهذه المرحلة لأن في هذه الحالة يمثل السلوك اضطرابًا أكثر خطورة من اضطراب العناد المتحدي. وتشخيص الاضطراب غير محدد بمرحلة عمرية معينة ولكنه من الشائع ظهوره في نهاية مرحلة ما قبل المدرسة، أو بداية عمر المدرسة الابتدائي. (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,2007)

لا يمكن أن يشخص الأطفال بعمر من ١٨-٣٦ شهرًا باضطراب العناد المتحدي حيث يعد السلوك المشابه له أمر طبيعي ؛ فمثلا بالرغم من أن نوبات الغضب هي أحد أعراض اضطراب العناد المتحدي إلا أنها تعد سلوكًا شائعًا لدى الأطفال ما بين ٢-٣ سنوات، أما بعد الثالثة فيصبح الطفل قادرًا على التعبير عن إحباطه بطرق مقبولة اجتماعيًا، لذا من الأفضل تشخيص اضطراب العناد المتحدي في مرحلة الطفولة المتأخرة (Tennessee Department of Mental Health and Developmental Disabilities, 2008, p.60)

ويمكن عرض التطور العام لاضطراب العناد المتحدي كالتالي :

أ- **مرحلة الرضاعة :** من المستحيل إجراء تشخيص و لا يمكن اعتبار هذه الأعراض اضطراب.

ب- **مرحلة الطفولة المبكرة :** يصبح الطفل متحديا جدا، يرفض إنجاز ما يطلب منه، ويظهر نوبات غضب.

ت- **مرحلة الطفولة المتأخرة :** يصبح الطفل عاصيًا، يرفض الامتثال إلى التعليمات، يجادل كثيرا، يزعج الآخرين عن عمد.

كما استفاد الباحث من ذلك في استبعاد التقديرات الذاتية والملاحظة كطريق لقياس اضطراب العناد المتحدي، وذلك لأن الطفل ذوى الصعوبات لا يظهر هذا الاضطراب أثناء فحصه إكلينيكيًا، وإنما يظهره في محيط الأفراد

الذين يعرفهم سواء في الروضة والمدرسة، أو الأسرة، لذا اختار الباحث المعلم ليستوفي مقياس تقدير المعلم لاضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال.

العلاج بالفن :

العلاج بالفن يعد أسلوب علاجي ناجح مع التلاميذ، كما يرى أن العلاج النفسي يقوم أساسا على حوار يتم بين طرفين (مريض - معالج)، هذا الحوار يتم غالبا من خلال تبادل الكلمات، أي ينشأ حوار لفظي بين المريض والمعالج، حيث يطلق المريض العنان للسانه كي يعبر عما يجول بخاطره من ذكريات وأحداث ومشاعر وانفعالات كأول خطوة نحو تحقيق الاستبصار بطبيعة مشكلاته والتعرف على أسبابها متقدما نحو الشفاء، غير أنه في كثير من الأحيان نجد المرضى يتوقفون عن الحوار اللفظي ويلوذون بالصمت طوال الجلسة العلاجية، وبالرغم مما في الصمت من لغة، فإن الصمت الطويل خلال الجلسات المتعددة إنما يهدد عملية العلاج النفسي ويحول دون تقدمها، بل قد يؤدى إلى فشلها، كذلك فإن ذوي صعوبات التعلم من التلاميذ أيضًا لا تمكنهم اللغة من إقامة حوار يعكسون من خلاله طبيعة مشكلاتهم ومن ثم لجأ المعالجون النفسيون إلى وسائل أخرى يمكن الاستعانة بها لإقامة الحوار وتحقيق التواصل معهم وخاصة مع التلاميذ لعل أهمها في رأينا استخدام الرسم في العلاج النفسي، سواء كعامل مساعد، أو رئيسي في العملية العلاجية (عوض مبارك، ٢٠٠١).

ويعد الرسم عمل فني تعبيري يقوم به التلميذ، وهو بديل عن اللغة، وهو شكل من أشكال التواصل غير اللفظي، وأيضا شكل من أشكال التنفيس، فالتلاميذ عن طريق الرسم يعكسون مشاعرهم الحقيقية تجاه أنفسهم والآخرين، ومن ثم كانت الرسوم وسيلة ممتازة لفهم العوامل النفسية وراء السلوك المشكل، وقد أثبتت الدراسات النفسية التحليلية للتلاميذ أننا نستطيع من خلال الرسم الحر الذي يقوم به التلميذ أن نصل رأسًا إلى لاشعور، والتعرف على مشكلاته وما يعانيه، وكذلك التعرف على ميوله واتجاهاته ومدى اهتمامه بموضوعات معينة في البيئة التي يعيش فيها، وعلاقته بالآخرين سواء في الأسرة، أو الرفاق، أو الكبار (عفاف أحمد،نهى حسن،٢٠٠٤).

ومن ثم فقد لجأ المعالجون إلى استخدام الرسوم كوسيلة يمكن من خلالها تحقيق التواصل مع الذين قد لا يحسنون التحدث باللغة المنطوقة، على اعتبار أن الرسم إنما هو لغة يمكن من خلالها إقامة جسر للتواصل بين المريض والمعالج لتبادل الأفكار والمعاني فيما بينهما، والكشف عن الصراعات الداخلية لدى المريض. إذ أن لدى الإنسان القدرة على أن يحول الأفكار إلى صور بالقدر الذي يمكن فيه أن يحول الصور إلى أفكار وكلمات (عوض مبارك،٢٠٠١).

وطبيعي أن يكون استخدام تكنيك الرسم غير مقتصر على التلاميذ، وإنما يمكن استخدامه أيضا مع الراشدين كأسلوب للعلاج النفسي، وبخاصة أولئك الذين لا يرغبون في الحديث المباشر عن مشكلاتهم وكذلك مع الأشخاص الخجولين، وعلى هذا يكون الرسم أداة مناسبة لإقامة الحوار وتحقيق التواصل مع كل الأشخاص على حد سواء، حتى أولئك الذين لا يجيدون الرسم، لذا يوصى بعض علماء النفس بترك كراسة رسم إلى جوار المريض في الجلسات العلاجية (علي الغامدي،١٤٢٧).

التلاميذ الصغار يظهرون ميلاً طبيعيًا نحو الفن إذا ما توافرت الفرص الفنية في بيئتهم، والفن، مثل اللغة - وسيلة اتصال، ووسيلة للتعبير، وهو مرئي أكثر منه لفظي فهو يتضمن عناصر الخط والشكل واللون والملمس بدلا من الكلمات، ولأن التلاميذ لديهم دافع فطرى نحو التواصل فهم يعملون باستمرار على تنمية هذه الفطرة في كل المناسبات الممكنة، والتلاميذ الصغار إذا ما أعطوا خامات متنوعة بالإضافة إلى الحرية والوقت الكافي لاكتشاف كيف تعمل هذه الخامات، فأنهم سوف يعلمون أنفسهم مهارات الفنون التي يحتاجونها لكي يصلوا إلى ما يريدون أن ينقلوه.

عرفتّه الجمعية الأمريكية للعلاج بالفن The American Art Therapy Association بأنه: مجال للخدمة الإنسانية يقدم فرصًا استكشافية للمشكلات الشخصية من خلال التعبير اللفظي، وينّمي الخبرات الجسمية والانفعالية والتعليمية من خلال ممارسة النشاطات الفنية العلاجية (عوض مبارك، ٢٠٠١، ص ١٨).

وتعرفه الجمعية البريطانية للمعالجين بالفن بأنه: نوع من العلاج يعتمد عل الأشكال البصرية (التصوير التشكيلي، والرسم، والتجسيم، وغيره) كأداة يستعملها اختصاصي العلاج بالفن المؤهل ليساعد المريض عل إبراز الأفكار والمشاعر التي لا يستطيع المريض التعبير عنها بأي طريق آخر. وقد تُستعمل تلك الأشكال في التشخيص والعلاج ومن خلالها يتوفر للمريض والمعالج سجلات علاجية تفيد في الاحتفاظ بتلك الخبرات وتساعد على معرفة مدى الحاجة للاستمرار في العلاج. وقد يستعمل المعالج في العلاج بالفن طريقة التحويل (Transference) التي تحتوي على مشاعر من ماضي المريض يوصلها إلى المعالج عن طريق العمل الفني في الجلسة العلاجية وتحتوي الأعمال الفنية عادة على المشاعر والأحاسيس، والتي إذا ما وضحت بدأت من خلالها العملية العلاجية (عوض مبارك،٢٠٠١، ص ٢١).

فالعلاج بالفن Art Therapy باعتباره مجال أكاديمي إنساني له دور أساسي حيث يسهم في رعاية وتقويم كثير من حالات ذوي الإعاقات سواء كانت هذه الحالات نفسية، أو عقلية، أو عضوية، أو حسية مثل صعوبات التعلم، ويكون ذلك بتوظيف الفن لإعادة تهيئة التلميذ ودمجه في الحياة العامة، ودفع جوانب التنمية المتكاملة لديه، وتحدد ألينور ألومان Ulman, A. 1974 المعالجة بالفن دور كل من الفن والعلاج النفسي قائلة أن الفن هو الموقع الطبيعي لتلاقي خبرات الإنسان بعالمه الداخلي والخارجي أما العلاج النفسي فهدفه التغيير الجوهري إلى الأفضل في شخصية الإنسان وفي حياته بوجه عام، وهذا ما يُرجى من جلسات العلاج بالفن وممارسته (عايدة عبد الحميد، ١٩٩٠، ص ١٢١).

كما تستند عملية العلاج بالفن على مبدأ وهو أن مشاعر الفرد وأفكاره اللاشعورية، يعبر عنها في شكل صور أكثر مما يعبر عنها في صورة كلمات وألفاظ وأن لدى الفرد طاقة كافية لإسقاط صراعاته الداخلية في صور بصرية، ومع تقدم الفرد في تصوير خبراته الداخلية تزداد قدرته على التعبير عن ذاته وصراعاته من خلال ممارسته للفن وإنتاجه الفني (لويس مليكه، ١٩٨٦، ص ٢١٥).

وفلسفة العلاج بالفن تقوم على الإيمان الكامل بالقدرة الكامنة للإنسان في التعبير عن نفسه تلقائيًا ولا شعوريًا عن طريق الفن، ولهذا اهتم المعالجون بالفن بإطلاق الحرية في التعبير للإدلاء بمحتويات اللاشعور الإنساني ويتمنى تحقيقه في الواقع، فهي تجد طريقها الطبيعي من خلال وسائل التعبير الفني لتطفو هذه المحتويات على السطح الشعوري للإنسان بدلاً من كبتها في اللاشعور فيتمكن من مواجهتها وإيجاد الحلول المقترحة الواعية والتوافقية لها ومن ثم يتحقق التوافق والعلاج (عايدة محمد عبد الحميد، ١٩٩٠، ص ١٢١).

وقد عرف Dale G. Cleaver حيث قال: لقد كان الفن دائمًا أكبر من كل التعريفات التي فرضت عليه، غير أننا هنا يمكن أن نعرّف العمل الفني بأنه شيء، أو حدث يتم ابتداعه، أو اختياره لمقدرته على التعبير وعلى تحريك الخبرة في إطار نظام محدد. (محمد عبد المجيد فضل، ١٤٢٤هـ، ٣)،أما اذا حاولنا تعريفه بطريقة موجزة فيمكن القول بأن الفن هو النظام. (محمد عبد المجيد فضل، ١٤٢٤هـ، ٥)،وقد اختلف المختصون في الفنون من حيث تقسيم مجالات الفن التي يمكن استعراضها على النحو التالي:الرسم التصوير – التصميم – الطباعة – أشغال النسيج – أشغال الخزف والصلصال – أشغال الزجاج – أشغال المعادن – أشغال النجارة- التشكيل بالخامات البيئية والمستهلكة (علي الغامدي، ١٤٢٧، ص ١٥).

وإذا أردنا تلخيص أهمية الفن للفرد والمجتمع، كما يقول (محمد فضل، ١٤١٦) في النقاط التالية:

- الفن وسيلة لدراسة التراث الحضاري وتذوقه.
- الفن وسيلة لإدراك وتأمل البيئة المحيطة بالفرد.
- الفن وسيلة للتعبير عن النفس وتكامل الشخصية.
- الفن وسيلة من أهم وسائل شغل أوقات الفراغ وهواية مريحة.
- الفن وسيلة لتدعيم الجانب الاقتصادي.

وإذا أردنا تلخيص مبادئ أساسية لتقديم الخدمات الانتقالية للأطفال ذوي الصعوبات:

- يعد الإنسان بغض النظر عن إعاقته صانع للحضارة وبذلك ينبغي أن يكون هدف مباشر لمجالات التنمية الشاملة من خلال جهودها المتنوعة.
- الطفل ذوى الصعوبات يعد فردًا قادرًا على المشاركة في جهود التنمية ومن حقه الاستمتاع بثمراتها، إذا ما أتيحت له الفرص والأساليب اللازمة لذلك.
- الطفل ذوى الصعوبات مهما بلغت درجة عنادهم واختلفت فئاتهم فإن لديهم قابلية وقدرات ودوافع لتعلم والنمو والاندماج في الحياة العادية في المجتمع.
- تعد المعرفة العلمية والفنية والتكنولوجية أساسًا هامًا للتصدي لحالات الطفل ذوى الصعوبات والوقاية منها والعناية بشؤون العنا ديون.
- تعد عملية العلاج حق للطفل ذوى الصعوبات في مجال المساواة مع غيرهم من المواطنين وذلك لتوفير فرص العيش الكريم لهم.
- تعد التنمية الشاملة من خلال العلاج بالفن جزء منها وما تتطلبه هذه التنمية من تطوير في الهياكل والبنية الاقتصادية والاجتماعية ركيزة أساسية في القضاء على أسباب العناد بمختلف صورها وذلك باعتبارها إستراتيجية وقائية للحد من انتشار ظاهرة العناد المتحدى.

الأسس التي يستند إليها العلاج بالفن :

تستند نشأة العلاج بالفن إلى مجموعة من الأسس، حددتها نومبرج (١٩٨٧) على النحو التالي :

- إن المشاعر والأفكار اللاشعورية يسهل التعبير عنها تلقائيًا في صور أكثر مما يعد عنها في كلمات. (عايدة محمد عبد الحميد، ١٩٩٠).
- إن إسقاط صراعات الفرد الداخلية في صورة بصرية لا يحتاج إلى مهارة، أو تدريب فني.
- إن التعبير الفني المنتج في العلاج بالفن يجسد المواد اللاشعورية مثل الأحلام والصراعات، والذكريات الطفولة، والمخاوف... وغيرها (علي الغامدي، ١٤٢٧، ص ١٥).

- يعمل إسقاط الصراعات والمخاوف الداخلية في صورة بصرية على بلورتها في شكل ملموس ثابت يقاوم النسيان، ويكون دليلاً على انطلاق الصراعات من اللاشعور، فيبدأ المريض في الانفصال عن صراعاته، الشيء الذي يجعله قادرًا على فحص مشكلاته بموضوعية متزايدة (عوض مبارك، ٢٠٠١، ص ١٨).
- يؤدي شرح الطفل لإنتاجه الفني لفظيًا إلى التداعي الحر حول إسقاطاته الفنية، مما يزيد قدرته على التعبير اللفظي خاصة لدى الذين يجدون صعوبة في التعبير عن أنفسهم لفظيًا، ويتم تشجيع ذاتية عن طريق قدرته المتزايدة على الاشتراك في التفسير اللفظي لإنتاجه الفني، ويستبدل تدريجيًا اعتماده السابق على المعالج بشحنة انفعالية تجاه فنه، ويتحرر الطفل تدريجيًا من الاعتماد الزائد على المعالج.

إجراءات تنفيذ نشاط تعليم المهارة الفنية بطريق مستقلة:

- التقديم للمهارة: وفي تلك المرحلة يوضح المعلم نوع المهارة التي يتم تدريسها (الملاحظة، التصنيف، التحليل....) والهدف من تعلمها.
- توضيح كيفية أداء المهارة: ويعرض هنا المعلم لأمثلة توضح كيفية أداء المهارة في شكل خطوات متتابعة (مها السليمان، ٢٠٠٦).
- مراجعة خطوات أداء المهارة: وهنا يتأكد المعلم من استيعاب الطلاب لكل خطوة من خطوات المهارة.
- الممارسة الموجهة للمهارة: وتستهدف هذه المرحلة تدريب الطلاب على أداء المهارة تحت إشراف المعلم وتوجيهه وذلك من خلال تكليف الطلاب بأداء مهام محددة (نهى البابطين، ٢٠٠٤) .
- تطبيق المهارة: وتهدف هذه المرحلة إلى إتقان الطلاب لأداء المهارة وتنمية قدراتهم على استخدامها في مواقف جديدة.
- المراجعة الختامية: وفي تلك المرحلة يقوم المعلم بمراجعة خطوات تنفيذ المهارة، والمجالات الملائمة لتطبيقها، وتحديد العلاقة بين المهارة موضوع الدرس والمهارات الأخرى التي سبق تعلمها، هذا ويمكن تعلم مهارات التفكير بطرقة مستقلة من خلال عدد من البرامج المعدة لهذا الغرض

ومـن أشهرها: برنامج الكورت، وبرنامج بـيردو لتنمية التفكير ألابتكاري، وبرنامـج التفكير المنتـج، وبرنامج فكر حول. وغيرها مـن البرامج وسوف نتحدث عنها لاحقا (إبراهيم أبو نيان،٢٠٠١).

إجراءات تنفيذ الأنشطة تعليم المهارة بطريق مدمجة :

- التقـديم للنشـاط: ويتـم في هـذه المرحلـة تهيئـة الأطفـال لتعلـم كل مـن محتوى الدرس المعتاد ومهارة التفكير محل التعليم.
- عرض المهارة: وهنا يقـوم المعلم بعرض عملي يوضح من خلاله كيفية أداء المهارة بالاستعانة بالأسئلة المرشدة وخارطة مهارات التفكير.
- التفكـير النشـط: ويتـم هنـا عرض محتـوى الدرس ثـم بيان صلـة المهارة المعنيـة (التحليل، التصنيف، المقارنة...) مع محتـوى الدرس (فردوس أبو القاسم، ١٤٢٨).
- التفكـير في التفكـير: وفي هـذه المرحلـة ينخـرط الطلاب في نشـاط تأملي يقومـون فيـه بتقييم عملهم وذلك بمساعدة وإرشـاد من المعلم ومن خلال ما يطرحه عليهم من أسئلة.
- التطبيـق: وتستهدف هذه المرحلة نقل آثـار تعلم الطلاب للمهارة وتوسيع نطاق تطبيقها إلى مواقف جديدة.
- التقـويم: وفي هـذه المرحلة يوجه الطلاب للقيـام بأنشطة فردية تستهدف تقـويم أدائهـم لمهـارة التفكـير محـل التعليـم، هـذا وتستخـدم أكـثر مـن إستراتيجيـة الأنشطـة في تعليـم مهـارات التفكـير المدمجة مثـل: العصف الذهنـي، حـل المشـكلات، الاكتشـاف وغيرهـا والتـي سوف نذكرهـا لاحقا. (بدر عبدالعزيز،١٤٢٦)

الإستراتيجيات التي يتبعها المعلم مع الطفل ذي اضطراب العناد المتحدي:

- توجيه أسئلة إلى الطفل تتضمن دائما اختيار من بدائل مقبولة.
- إعادة توجيه سلوك التلميذ عند تصحيح سلوك الطفل ذي اضطراب العناد المتحـدي يجـب توجيـه سلوكه بـدلا من إملاء مـا يجب عليـه أن يفعله، أو أمره بالكف عما يفعل.

- مساعدته في تنظيم واستغلال الوقت حيث إن الطفل عادة ثائر وغاضب وقد يزيد انتهاء الوقت دون تنفيذ المهام المكلف بها من حدة ثورته وغضبه، لذا يجب إرشاده إلى مواعيد استلام الأعمال المنتهية، وكم يتبقي من الوقت، ويمكن تنظيم جدول مهام له، أو استعمال رسائل تذكير.
- تجنب التغيرات المفاجئة حيث يتسم الطفل ذو اضطراب العناد المتحدي بالغضب والانزعاج والحساسية الزائدة وهذه الصفات تزداد حدة عند التغيرات المفاجئة وغير المتوقعة في الأحداث لذا يجب بقدر الإمكان التمهيد للتغيرات التي قد تحدث.
- ترقب المؤشرات والأعراض الأولية التي تظهر على الطفل عند الغضب والانزعاج والعمل جاهدا على تهدئته قبل أن تزداد الأمور سوءًا.
- تكوين علاقة طيبة مع الطفل حيث يفتقر الطفل ذو اضطراب العناد المتحدي للعلاقات الإيجابية مع الراشدين،ويمكن تكوين هذه العلاقة من خلال الترحيب بالطفل، مقابلته بابتسامة وبشاشة، الاهتمام بحاجاته، الاهتمام الشخصي به وبمشكلاته.
- التلميذ يفضل بعض المواد عن الأخرى لذا يجب بقدر المستطاع ترتيب الجدول الدراسي بما يتلاءم معه.
- مراعاة مستوى قدرات الطفل لأن تقديم ما هو أعلي من مستوى قدرات التلميذ يصيبه بالإحباط ويزيد من مشكلاته.

(Boynton,2005, pp.147-152)

ويجب أن يتعامل المعلم مع اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال بثبات وفعالية مما يزيد من فرص خفض هذا الاضطراب ويتدرج هذا التعامل من التدخل غير اللفظي مثل الإهمال والتجاهل، الصمت، النظر ثم التدخل اللفظي مثل مناداة التلميذ باسمه، توجيه سؤال ثم الطلب من التلميذ الالتزام وأخيرا العقاب .(Boynton,2005 pp.131-132)

وحتى يحقق العلاج أهدافه المنشودة كان لابد من تضمين المعلم في البرنامج العلاجي، ومن ثم لابد ألا تقتصر جلسات المعلم على ما يتعلق بالعملية التعليمية فقط، وإنما يجب أن تتضمن الاستراتيجيات التي يتبعها المعلم مع الطفل ذي اضطراب العناد المتحدي تكوين علاقات إيجابية مع الطفل،

مـع الاهتمـام بالمديح والثنـاء والتعزيـز للسلوك المرغـوب واستخـدام الإقصاء والتجاهل في خفض السلوك غير المناسب.

فالمعلـم هـو مفتاح سعـادة الطفل وفاعليته داخل المدرسة لـذا يجب عليه أن يعمل على:

* **إقامة بيئة مدرسية مرغوبة ومحفزة وذلك من خلال** :

- إبـداء المعلـم الانتبـاه للطفـل والاهتمـام، مع العمـل على إشعـار التلميذ بقدرته على النجاح.
- التكلم بهدوء مع الأطفال.
- تجنب الصياح والتهديد والسخرية من الأطفال.
- تكوين صداقات مع الأطفال على أساس من الحب والاحترام.
- السماح بدرجة من الحرية الأطفال.

* **إجراءات الانضباط والعقاب الفعالة وذلك عن طريق** :

- توجيه الأطفال لكيفية اتخاذ القرارات السليمة.
- العمل على زيادة السلوك المرغوب من خلال التعزيز والثناء والمدح.
- العمـل علـى خفض السلـوك غير المرغوب مـن خلال العـزل والتجاهل، وتكلفة الاستجابة .(Herbert&Wookey,2004, pp.31-34)
- تجنـب العقـاب البـدني، والعقـاب هو رد فعـل سلبي يتبـع أي سلوك غير مرغـوب فيقلل من حدوثـه (زكريا الشربيني، يسريه صادق،٢٠٠٣ ، ص ٢٥٦).

ومـن ثم فقد تضمنت جلسات المعلم فنيـات خاصة بسير العملية التعليمية داخـل الروضـة، وأخـرى لخفض السلـوك غير المناسـب، وأخيرًا فنيـات لزيادة السلوك المرغوب.

دراسات سابقة :

لاحظ الباحث ندرة الدراسات العربية ذات الارتباط المباشر بموضوع البحث مما دفعة إلى التركيز على الدراسات الأجنبية وبعض الدراسات العربية،لذلك تم استقصاء مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، وذلك على النحو الآتي :

استهدفت دراسة وبستر ستراتون (Webster-Stratton, (1996 التعرف على العلاقة بين متغير النوع (ذكور– إناث) وشدة اضطراب العناد المتحدي، وتكونت العينة من (٦٤) بنتًا و(١٥٨) ولدًا بأعمار زمنية تتراوح ما بين (٤-٧) سنوات لديهم اضطراب العناد المتحدي، أو بوادر اضطراب المسلك ، أو كلاهما. واستخدمت الدراسة تقدير المعلم لسلوك الطفل، والملاحظة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في شدة اضطراب العناد المتحدي لصالح الذكور.

بينما استهدفت دراسة مارشال وآخرون (Marshall et al, (1997 التعرف على العلاقة بين صعوبات الانتباه والتحصيل في مادة الرياضيات، ويرى الباحثون بأن صعوبات الانتباه لدى هؤلاء الطلاب تتعارض مع قدراتهم على تكوين أنظمة رمزية مختصرة خاصة لاكتساب مهارات الرياضيات الأساسية في الصفوف الابتدائية، ويبدو بأن التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في الانتباه فقط، حين يكونون في سن مبكر، لا تظهر عادة هذه المشكلة واضحة لديهم لعدم ارتباطها بمشكلات سلوكية، مما قد لا يسترعي الاهتمام لتقديم متابعة خاصة لهم، لذا فإن هؤلاء التلاميذ قد لا يتمكنوا من اكتساب المهارات الأساسية اللازمة لمادة الرياضيات والتي يحتاجونها لمراحل لاحقة، وتقترح هذه الدراسة توجيه الانتباه للتلاميذ الذين يبدون أداء أكاديمي منخفض في مهارات الرياضيات وإجراء اختبارات مبكرة للوظائف الأكاديمية لتلك المهارات، لتجنب الصعوبات الأكاديمية التي قد تواجهه لاحقًا.

في حين استهدفت دراسة جرين وآخرين (Greene et al., 2002) تشخيص اضطراب العناد المتحدي مستقلاً عن اقترانه باضطراب المسلك، وتكونت عينة الدراسة من(٦٤٣) طفلاً من ذوي اضطراب العناد المتحدي فقط، و(٢٦٢)

طفلاً من ذوي اضطراب العناد المتحدي واضطراب المسلك ومجموعة ضابطة تتكون من(٦٩٥) طفلاً لا يظهرون أي من الاضطرابين، وبلغ متوسط العمر الزمني للعينة (١٠) سنوات، استخدمت الدراسة المعايير التشخيصية للدليل التشخيصي الإحصائي الثالث المعدل للاضطرابات العقلية ،(DSM-III-R) مقياس التكيف الاجتماعي للأطفال، مقياس الاضطرابات العاطفية، مقياس البيئة الأسرية مع إجراء مقارنة إكلينيكية في التفاعل العائلي، والوظائف الاجتماعية. وتوصلت الدارسة إلى أن الأطفال ذوي اضطراب العناد المتحدي مع، أو بدون اضطراب المسلك لديهم نسب أعلى من الاضطرابات النفسية ومن الخلل الاجتماعي والأسري مقارنة بالمجموعة الضابطة ؛ حيث كان اضطراب العناد المتحدي متلازمة هامة مع السلوكيات الاجتماعية والأسرية اللاسوية عندما يتم ضبط اضطراب المسلك،لذا تدعم هذه النتائج صلاحية تشخيص العناد المتحدي ككيان إكلينيكي مستقل عن اضطراب المسلك.

أما دراسة ريد، ووبستير سترتون، وهاموند Reid, Webster-Stratton, & Hammond., (2003) فقد استهدفت متابعة عينة مكونة من(١٥٩) طفلاً ذوي اضطراب العناد المتحدي لمدة عامين، تتراوح أعمارهم زمنية ما بين (٤-٧) سنوات، وقُسمت عشوائيًا إلى مجموعات تدريب الوالدين، وتدريب الوالدين والمعلم، وتدريب الطفل، وتدريب الطفل والمعلم، وتدريب الطفل والوالدين والمعلم واستخدمت الدراسة قائمة تقدير سلوك الطفل وتوصلت الدراسة إلى أنه : في سنة المتابعة الأولى نسبة (٧٥٪) من الأطفال تحسن أداؤهم إلى الوضع الطبيعي طبقا لتقارير الوالدين والمعلم، وأما نسبة (٢٥٪) من الأطفال فكانوا غير مستجيبين للعلاج في المنزل، أو المدرسة، أدي تدريب المعلم إلى تحسين نتائج العلاج، الأطفال الذين لديهم مشكلات مدرسية وأسرية وتكثر المشاجرات بين والديهم في المنزل لهم استجابة ضئيلة للعلاج في المنزل في سنة المتابعة الثانية، تبين أن نسبة (٨٠٪) من الأطفال غير مستجيبين للعلاج في المدرسة في السنة الثانية للمتابعة وذلك لتلقى أمهاتهم لبرامج علاجية للاكتئاب والقلق.

بينما استهدفت دراسة سبراجو وثير (Sprague &Thyer, 2003) وصف نتائج الدراسات العلاجية للأطفال والمراهقين ذوي اضطراب العناد

المتحدي باستخدام تحليل البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أنه بالرغم من ندرة برامج العلاج النفسي الاجتماعي المصممة للأطفال ذوي اضطراب العناد المتحدي، إلا أن الدراسات التي قدمت برامج علاج تتضمن تدريب السيطرة على الغضب، والعلاج العقلاني الانفعالي، والعلاج متعدد الأنظمة أثبتت فعاليتها في خفض هذا الاضطراب.

أما دراسة قحطان الظاهر (٢٠٠٥) فقد استهدفت اختبار فعالية لعب الدور في تحسين اضطراب الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تكونت العينة من ثلاثة تلاميذ بنت وولدين البنت والولد الأول في الصف الثالث الابتدائي والولد الثاني في الصف الثاني الابتدائي من مدرستين إحداهما في السلط والأخرى في عمان، وكانوا مشخصين رسميا على أنهم ذوي صعوبات تعلم، ويعانون من نقص واضح في الانتباه. أستخدم الباحث التصميم العكسي (ABAB) (أ+ ب+ جـ+ د) الذي يعد أحد تصاميم دراسة الحالة الواحدة، كانت مدة البرنامج أسبوعين بواقع عشرة أيام تدريبية. أظهرت النتائج تحسنًا في الجانب الأكاديمي مما يدل على فعالية أسلوب لعب الدور في تحسين الانتباه.

بينما استهدفت دراسة ديك وآخرين Dick et al., (2005) التعرف على أسباب الاضطرابات الشائعة في الطفولة وهي اضطراب العناد المتحدي، عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، اضطراب المسلك، وتكونت العينة من (٦٠٠) توأم فنلندي، بعمر زمني (١٤) سنة وتم استخدام المقابلات وتحليل البيانات. وتوصلت الدراسة إلى أن أسباب اضطراب العناد المتحدي، وعجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، واضطراب المسلك هي عوامل وراثية مع مساهمة التأثيرات البيئية.

فيما استهدفت دراسة زوتل Zutell, (2005) بحث طبيعة وأسباب وأفضل استراتيجيات علاج الأطفال ذوي اضطراب العناد المتحدي، وتكونت العينة من طلاب بأعمار مختلفة ذوي اضطراب العناد المتحدي وتوصلت الدراسة إلى أن : طبيعة اضطراب العناد المتحدي هي إبداء الأطفال لسلوكيات مثل : المجادلة مع الآخرين، وإزعاج الآخرين عن عمد، وعدم تحمل المسئولية، كما تظهر في المدرسة في صورة صعوبة في الانتباه وفي تكوين الصداقات وفي

متابعة العمل،سبب اضطراب العناد المتحدي هو مزيج من العوامل الوراثية والبيئية، المعالجة الفعالة للتلاميذ ذوي اضطراب العناد المتحدي تضمنت تدريب الآباء،والتدخلات الصفية، والعلاج الأسري، والتدريب على المهارات الاجتماعية، والعلاج السلوك المعرفي والمراقبة الذاتية.

أما دراسة رونين (Ronen, (2005 استهدفت الدراسة علاج اضطراب العناد المتحدي باستخدام التدريب على مهارات ضبط النفس، وتكونت عينة الدراسة من (٨) مجموعات من الأطفال ذوي اضطراب العناد المتحدي تضم كل مجموعة من (٥-٦) أطفال،واستخدمت الدراسة قائمة المشكلات السلوكية للطفل إعداد : رونين ورهاف ومولداوسكي (Ronen, Rahav &Moldawsky, 2003)، مقياس النشاط الزائد والسلوك المندفع كونيرز (Conners,1969)، التقارير الذاتية. وتوصلت الدراسة إلى فعالية الضبط الذاتي في خفض اضطراب العناد المتحدي وخفض حدة مشكلات الطفل السلوكية.

أما دراسة جوستس (Gustis, (2006 فقد استهدفت الدراسة معرفة فعالية تدريب الوالدين وتوجيه تعليمات مباشرة وتقديم أوامر فعالة في خفض اضطراب العناد المتحدي لدى مجموعة من الأطفال يتلقون برنامج رعاية وتكونت العينة من (٥٠) من آباء الأطفال ذوي اضطراب العناد المتحدي واستخدمت الدراسة استبيان المواقف المنزلية إعداد : باركلي (Barkley, 1997)، وتوصلت الدراسة إلى فعالية تدريب الآباء في خفض اضطراب العناد المتحدى وزيادة التزام الأطفال في تنفيذ تعليمات الآباء.

في حين استهدفت دراسة كازدين، وويتلي، وماركينو Kazdin, Whitley& Marciano, (2006)معرفة تأثير الجمع بين علاج الطفل وعلاج الوالدين في علاج الأطفال ذوي اضطراب العناد المتحدي والعدوان والسلوك غير الاجتماعي، وتكونت العينة من (١٩) بنتًا،(٥٨) ولدًا بأعمار زمنية تتراوح ما بين (٦-١٤) سنة، وتوصلت الدراسة إلى أن الجمع بين علاج الطفل وعلاج الوالدين يضمن خفض اضطراب العناد المتحدي ويزيد من فعالية العلاج.

أما دراسة ماثيو وآخرين Matthew et al., (2007) استهدفت معرفة انتشار اضطراب العناد المتحدي، وعلاقته بمراحل العمر الزمني المختلفة، وتكونت العينة من (٣١٩٩) طفلاً واستخدمت الدراسة المعايير التشخيصية للدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية لاضطراب العناد المتحدي و(١٨) اضطراب آخر، والتقارير الأولية لمراحل العمر المختلفة. وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة الانتشار العامة بين الأطفال تصل إلى (١٠,٢٪)،وتصل إلى (١١,٢٪) بين الذكور، بينما تصل إلى (٩,٢ ٪) بين الإناث، وأن اضطراب العناد المتحدي يظهر عند سن (٨) سنوات ويكون مؤشرًا أساسيًا لاضطرابات لاحقة في مرحلة المراهقة المبكرة وهي اضطرابات الحالة المزاجية والقلق والإدمان في مرحلة المراهقة المبكرة.

بينما دراسة كوستن وتشامبيرس Costin&Chambers, (2007) استهدفت الدراسة التحقق من فعالية إستراتيجية تدريب الآباء على الإدارة في خفض اضطراب العناد المتحدي لدى أطفال المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من (٩٤) أبًا لأطفال ذوي اضطراب العناد المتحدي، واستمر البرنامج لثماني جلسات، واستخدمت الدراسة قائمة سلوك الطفل، قائمة الضغوط الوالدية، وتوصلت الدراسة إلى فعالية إستراتيجية تدريب الآباء على الإدارة في خفض اضطراب العناد المتحدي واستمرار فعالية البرنامج بعد (٥) أشهر من انتهاء البرنامج.

فيما استهدفت دراسة جروف وآخرين Grove et al., (2008)تحليل البيانات لعدد (٤٥) دراسة لتقييم فعالية البرامج العلاجية في خفض اضطراب العناد المتحدي في القياس التتبعي بعد (٦) أشهر من العلاج،وتوصلت الدراسة إلى أن معظم البرامج العلاجية ذات فعالية إيجابية صغيرة في القياس التتبعي بعد (٦) أشهر من انتهاء العلاج

أما دراسة هاماما ورونين Hamama & Ronen,(2009) استهدفت الدراسة التحقق من فعالية الرسم في تقييم وعلاج اضطراب العناد المتحدي لدى (٣) أطفال بعمر زمني من (١٠-١١) سنة حيث تلقى التلاميذ معلومات عن ما هية السلوك ؟ وكيف يرتبط بكل من التفكير والعواطف ؟ وما هي

استراتيجيات تعديل السلوك ؟ ثم طلب منهم رسم تصوراتهم عن عالمهم وسلوكهم قبل وبعد العلاج. وتوصلت الدراسة إلى فعالية الرسم في تقييم اضطراب العناد المتحدي، كنوع من التقرير الذاتي يمد بمعلومات عن قدرة الطفل على إدراك العلاقة بين التفكير والعواطف والسلوك، وتكشف عن عملية التغيير، وأيضا فعالية الرسم في خفض اضطراب العناد المتحدي وتعديل السلوك العدواني وتحسين مهارة ضبط النفس.

بينما استهدفت دراسة لوبير، وبورك، وباردينى Loeber, Burke & Pardini, (2009) إلى مراجعة وصفية للدراسات التي تناولت اضطراب العناد المتحدي واضطراب المسلك والتخلف العقلي لمعرفة أفضل استراتيجيات العلاج الفعالة لهذه الاضطرابات. وتوصلت الدراسة إلى أن طرق العلاج الفعالة في خفض اضطراب العناد المتحدي هي العلاج المعرفي السلوكي، تدريب الآباء على الإدارة، العلاج متعدد الأنظمة الذي يتضمن الطفل والوالدين والمدرسة والأقران، وتوصلت أيضًا إلى أن اضطراب العناد المتحدي ليس فقط مؤشر إلى اضطراب المسلك والشخصية المضادة للمجتمع ولكن أيضا للقلق والاضطرابات المزاجية.

التعقيب على الدراسات المرتبطة :

- لا توجد دراسة عربية - على حد علم الباحث - تناولت اضطراب العناد المتحدي سواء بصورة وصفية، أو تشخيصية، أو علاجية للطفل ذوى الصعوبات التعلم.
- في ظل تكليف الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالواجبات بدون وجود تعديلات تربويه وفنية ملائمة قد تجعل عملية نجاح هؤلاء الأطفال وتقدمهم دراسيا أمرا يكتنفه الغموض والعناد المتحدى.
- يوجد اهتمام كبير بمشكلات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في بيئة الدمج التربوي من جانب الباحثين في الدول الغربية.
- تعد إشكال العناد ممارسة شائعة ومكون أساسي في العملية التربوية يكثر حدوثها في العمل المدرسي كمصدر للإثبات الذات.

- لذا تشير معظم الدراسات إلى أن أسباب اضطراب العناد المتحدي ترجع إلى عوامل وراثية وأخرى بيئية وهذا ما توصلت إليه الدراسة التالية : (Webster-Stratton,1996; Rey et al., 2000; Burt et al., 2001; Dick et al., 2005).
- توصلت دراسات (Frick, 1992 ; Delaunay, Purper-Ouakil & Mouren, 2005) إلى وجود تأثيرات هامة لأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية من سلطة الوالدين و الإصرار على الانضباط، واضطرابات الشخصية المضادة للمجتمع،والاهتمام الزائد علي اضطراب العناد المتحدي، واستفاد الباحث من هذه الدراسات حيث تضمن الوصف للدور الأسرة.
- توصلت دراسات(Greene et al.,2002 ; Delaunay, Purper-Ouakil & Mouren,2005; Matthew et al., 2007) إلى أن اضطراب العناد المتحدي يؤدي إلى العديد من السلوكيات الاجتماعية والأسرية اللاسوية،واضطرابات الحالة المزاجية والقلق، بالإضافة إلى الغضب والعنف والسلوك العدائي نحو الوالدين والمعلم والأشقاء والأقران، ومن هنا استفاد الباحث من هذه الدراسات في ضرورة التدخل الفنى الارشادى قبل البدء بمرحلة الطفولة المتأخرة.
- توضح معظم الدراسات أن أعمار العينة تتراوح ما بين (٤-١٢) سنة كما في دراسات (Frick, 1992 ; Burt et al., 2001 ; Greene etal., 2002 ; Delaunay, Purper-Ouakil & Mouren., 2005)، واستفاد الباحث من هذه الدراسات في اختيار العينة؛ حيث وجد أن المرحلة العمرية المناسبة للدراسة هي من (٦-٩) سنة.
- تشير الدراسات إلى تنوع المقاييس المستخدمة لتقدير اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال ما بين تقديرات الوالدين، أو المعلم لسلوك الطفل إلا أنها تشترك معظمها في استخدامها للمعايير التشخيصية لأحد إصدارات الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية ومن هذه الدراسات (Webster-Stratton,1996; Basten & Digo, 1999; Rey et al., 2000 ; Greene et al., 2002; Reid, Webster-Stratton, & Hammond, 2003 ; Costin et al., 2004 ; Dick et al., 2005 ; Costin &Chambers, 2007; Matthew et al., 2007)، ونتيجة

لعدم اتفاق الدراسات على مقياس واحد محدد، ونتيجة لتنوع المقاييس وتعددها ولأن جميعها أجنبية ؛ لذا حاول الباحث بناء مقياس عربي لتقدير المعلم لاضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال ذوى الصعوبات واوصت الدراسات إلى فعالية العلاج ومنها القائم على الفن في خفض اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال ومنها (Sprague &Thyer,2003 ; Ronen,2004 ; Webster- Stratton, Reid & Hammond,2004 ; Loeber, Burke & Pardini, 2009) حيث استفاد الباحث من هذه الدراسات في اختيارفنيات العلاج لخفض اضطراب العناد المتحدي.

- توصلت معظم الدراسات إلى أن طرق العلاج الفعالة مع اضطراب العناد المتحدي هي العلاج السلوكي المعرفي، المراقبة الذاتية، ومن هذه الدراسات : (Bastien,2000 ; Reid, Webster-Stratton, & Hammond, 2003 ; Greene etal., 2004 ; Costin et al., 2004; Zutell, 2005)، حيث استفاد الباحث من هذه الدراسات في توظيف هذه الاستراتيجيات العلاجية ودمجها وتكاملها معا في برنامج ارشادي موجه نحو الطفل والمعلم ذوى الصعوبات التعلم.
- من طرق العلاج الفعالة مع اضطراب العناد المتحدي الضبط الذاتي وهذا ما أشارت إليه دراسات:(Hoff & Dupaul,1998 ; Ronen, 2004 ; Ronen, 2005; Palermo et al., 2006)، ومن ثم استفاد الباحث منها في تخصيص عدد من جلسات البرنامج لتعليم الطفل الضبط الذاتي.
- تشير الدراسات إلى أهمية تدريب الآباء في خفض اضطراب العناد المتحدي، وأن الجمع بين علاج له دور كبير في تعديل السلوك وخفض اضطراب العناد المتحدي ومنها دراسات : (Bastien, 2000 ; Din&Marilyn,2001; Greene et al., 2004; Costin et al., 2004 ; Webster- Stratton et al., 2004; Kazdin, Whitley& Marciano, 2006) حيث قام الباحث بتقديم برنامج إرشادي لمساعدتهم في خفض اضطراب العناد المتحدي.
- توصلت العديد من الدراسات إلى أن تدريب المعلم يزيد من فعالية العلاج، وحاول الباحث الاستفادة منها حيث تضمن البرنامج العلاجي جلسات للمعلمين ومنها :

(Din & Marilyn, 2001; Reid, Webster-Stratton & Hammond, 2003; Webster- Stratton, Reid & Hammond,2004)

- من طرق العلاج الحديثة لاضطراب العناد المتحدي العلاج بالفن كالرسم والعلاج بالأنشطة التروحية وهذا ما أشارت إليه دراسات (Palermo et al., 2006;Hamama & Ronen,2009)

في ضوء استعراض الدراسات السابقة ونتائج البحوث يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي :

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس تقدير المعلم لاضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال ذوي الصعوبات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أطفال ذوي الصعوبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير المعلم لاضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال لصالح القياس البعدي.

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أطفال ذوي الصعوبات المجموعة التجريبية على مقياس تقدير المعلم لاضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال في القياس البعدي بعد انتهاء البرنامج مباشرةً والقياس التتبعي بعد (٣) أشهر من انتهاء البرنامج لصالح القياس التتبعي.

إجراءات البحث :

من خلال عرض إجراءات البحث من حيث العينة الاستطلاعية والأساسية للبحث، وعرض منهج البحث المستخدم، مع عرض لأدوات البحث وكيفية إعداد هذه الأدوات ثم عرض لخطوات البحث والأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث للتحقق من صحة الفروض.

عينة الدراسة :

(١) العينة الأساسية فتكونت من (١٢) طفلاً من عينة كلية بلغ قوامها (٣٧) طفلاً تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦-٩) سنة ، تتكون عينة الدراسة

الحالية من الأطفال الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدرسة عبد الله بن عمر ومدرسة والإمام محمد بن سعود بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣١-١٤٣٢هـ

(٢) تم تقسيمهم العينة الأساسية إلى مجموعتين : إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وذلك تمهيدًا لتطبيق البرنامج التدريبي المقترح القائم على العلاج بالفن على المجموعة التجريبية دون الضابطة لخفض العناد المتحدى والتقليل من حدة الصعوبات التي يواجهونها.

أدوات البحث :

استخدم الباحث الأدوات التالية :

أولا :**مقياس تقدير المعلم لاضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال**. (**إعداد** : **الباحث**)

أ- **تجميع عبارات المقياس** :**تم تحديد عبارات المقياس من خلال** :

- مراجعة عدد من الدراسات المرتبطة باضطراب العناد المتحدي من حيث أشكاله وقياسه وخصائصه وأسبابه وطرق علاجه.
- مراجعة عدد من المراجع الأجنبية الخاصة بأسباب وخصائص وعلاج اضطراب العناد المتحدي ومراجعة عدد من القوائم والمقاييس ذات العلاقة باضطراب العناد المتحدي ومنها:

* مقياس تقدير الوالد / المعلم للسلوك الفوضوي. (Parent / Teacher DBD Rating Scale). (Barkley & Murphy 1998)
* المعايير التشخيصية في الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع المراجع للأمراض العقلية لأعراض اضطراب العناد المتحدي. (DSM-IV-TR ODD Symptoms).(APA,2000)
* مقياس تقدير كونيرز لاضطراب العناد المتحدي.(Conners Rating Scale Oppositional Items). (CRS) (Conners, 2001)
* قائمة سلوك الطفل بعمر من (٦-١٨).(Child Behavior Checklist for Ages 6-18). (CBCL) (Achenbach, 2001)
* قائمة سلوك العناد المتحدي.(Oppositional Defiant Behavior Inventory). (Harada etal., 2004)

* النسخة الرابعة من مقياس تقدير الوالد والمعلم. (Swanson, Nolan and Pelham Teacher and Parent Rating Scale). (Snap-IV) (Swanson etal., 2007)
* مقياس تقدير الوالدين لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لفندربيلت. (Vanderbilt ADHD Diagnostic Parent Rating Scale). (Wolraich, 2007)
* استبيان الوالدين عن السلوك المعارض.(Conflict Behavior Questionnaire for Parents). (Robin.,2008)
* مقياس العناد المتحدى الأطفال. (محمود أبو المجد،٢٠٠٩)
* اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven للذكاء.

جـ- صياغة عبارات المقياس :

حاول الباحث الاستفادة من الدراسات المرتبطة والمقاييس والقوائم السابقة ؛ حيث قام بترجمة عباراتها وتضمينها في المقياس الحالي، وكذلك استفادة منها في كيفية تصحيح المقياس،وبذلك قام الباحث بصياغة الصورة الأولية من المقياس حيث اشتملت على (٤٦) عبارة راعى فيها الباحث أن تكون العبارات واضحة وبسيطة، تعبر كل عبارة عن سلوك واحد، تكون العبارة جازمة لا تحتمل التأويل.

د- التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس.

صدق المقياس :

صدق المحكمين : تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الصحة النفسية لإبداء الرأي فيما إذا كانت العبارات تقيس ما وضعت من أجله،ثم تم تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف (٤) عبارات والإبقاء على (٣٢) عبارة التي حازت على نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر.

الصدق التكويني: يؤدي فحص الاتساق الداخلي إلى الحصول على تقدير الصدق التكويني (مصطفي حسن، محمود عبد الفتاح، ٢٠٠١ :٣١)، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية.

يتضح أن معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية كلها معاملات مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ فيما عدا العبارات رقم (١١، ١٦، ٢٤، ٣٢) مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات المقياس وتجانسها فيما بينها.

ثبات المقياس :

طريقة التجزئة النصفية : استخدم الباحث لحساب ثبات المقياس طريقة التجزئة النصفية بعد حذف العبارات رقم (١١، ١٦، ٢٤، ٣٢) حيث إنها غير دالة،على عينة قدرها (١٠٩) تلميذ باستخدام معامل ارتباط بيرسون ؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٦٨ ثم حساب قيمة معامل الثبات من خلال معادلة سبيرمان براون،وجد أن معامل الثبات يساوي ٠,٨١ وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يؤكد ثبات الاختبار.

الصورة النهائية للمقياس :بلغت عدد عبارات المقياس في صورته الأولية (٣٩) عبارة، تم حذف (٦) عبارات بناء على رأي السادة المحكمين، ثم حذف (٥) عبارات غير دالة إحصائيا وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٢٨) عبارة.

و- تصحيح المقياس :يعتمد تصحيح المقياس الحالي على وضع المحكم علامة R أمام أحد الخيارات المناسبة لمدى تكرار السلوك عند الطفل لكل عبارة من عبارات المقياس، وهذه الخيارات هي (لا يحدث أبدا، يحدث نادرا، يحدث أحيانا، يحدث دائما) والتي تقابل الدرجات (٠، ١، ٢، ٣)، وفي النهاية تجمع درجات كل عمود من الأعمدة الأربعة وتضرب في وزن العمود وتجمع هذه الدرجات ليكون مجموعها درجة الطفل على مقياس تقدير الوالدين/المعلم لاضطراب العناد المتحدي، ويتراوح مدى درجات المقياس من (صفر – ٨٤).

ثانيا: استمارة متابعة سلوك الطفل ذي اضطراب العناد المتحدي : (**إعداد الباحث**)

الهدف من هذه الاستمارة متابعة تقُّدم وتحسُّن سلوك الطفل ذوى اضطراب العناد المتحدي أثناء تطبيق جلسات البرنامج للتأكد من تحقيق أهداف الجلسات وإلا إعادتها إذا تطلب الأمر.

وتشتمل هذه الاستمارة على مجموعة من السلوكيات الاجتماعية الإيجابية المصاغة في صورة مواقف وتتم الملاحظة عن طريق المعلم في مواقف داخل الفصل وفي المدرسة طوال أيام الدراسة وتتكون من (٤٠) عبارة.

وقد تم تصميم استمارة متابعة سلوك الطفل ذي اضطراب العناد المتحدي عن طريق تضمينها لسلوكيات إيجابية مراد إكسابها للطفل من خلال البرنامج المتعدد الأنظمة لخفض اضطراب العناد المتحدي.

كما يتم استخدام الاستمارة في متابعة السلوك من خلال وضع علامة R أمام كل سلوك إيجابي يصدر عن الطفل أثناء مدة الملاحظة، وفي نهاية كل أسبوع يتم جمع عدد العلامات التي حصل عليها الطفل، ومن خلال مجموعها يمكن الحكم على مدى تحسن سلوك الطفل أثناء تطبيق البرنامج.

ثالثا: اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven للذكاء :

اعتمد الباحث في هذه البحث على اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن من أجل تحديد المستوى العقلي العام لاطفال.

وقد أعد هذا الاختبار رافن Raven وعالم الوراثة بنروز L. Penrose، ويعد من أكثر مقاييس الذكاء غير اللفظية شيوعًا واستخدامًا في قياس القدرة العقلية العامة، ويعد هذا الاختبار من النوع الذي يطلق عليه الاختبارات غير المتحيزة للثقافة culture-fair Tests والهدف منه إتاحة فرص متكافئة للأفراد من ثقافات مختلفة في إجابتهم على الاختبار. وهو يتمتع بدرجة ثبات وصدق عالية، حيث تم استخدامه في دراسات كثيرة وكلها تؤكد صدق وثبات المقياس.

رابعا: برنامج الإرشادي المقترح القائم على العلاج بالفن لخفض العناد المتحدي ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحث).

يقصد الباحث بالبرنامج الإرشادي القائم على الفن ممارسة الأطفال ذوي صعوبات التعلم للتعبير الفني للملمس اللوني وبعض خامات التشكيل بصورة منظمة وحرة وأن يقوم الأطفال بتحديد ما يرغبون في عمله بمساعدة الباحث.

واعتمد الباحث في تطبيق البرنامج على إطلاق الحرية الكاملة وإعطاء الفرصة كاملة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في الممارسة، واختيار الفنيات التي يقومون بتنفيذه فالباحث في هذا البرنامج لا يهتمون بالناتج الفني، بقدر اهتمامهم بالجانب التربوي، لذلك يتيح الباحث الفرصة من خلال تقسيم المجموعة التجريبية إلى مجموعات فرعية تقوم على مبدأ المنافسة الجماعية بين المجموعات، والتعاون بين أعضاء الجماعة الواحدة، ويشاركون في اختيار الموضوعات الفنية مما ينمي داخل الجماعة الإحساس بالمسئولية تجاه الجماعة، بالإضافة إلى إطلاق الحرية فلابد من تنمية روح الفريق ودعم اتخاذ القرار وتحمل المسئولية والخضوع لمعايير الجماعة أثناء ممارسة الأنشطة الفنية التي تؤدي إلى تنمية المهارات الفنية نموًا تلقائيًا طبيعيًا خاليًا من القيود التي تفرض على الأطفال في ممارسة الأنشطة الفنية، وهذا ما يؤدى في النهاية إلى التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية من خفض العناد المتحدي لديهم.

الهدف العام من البرنامج:

يهدف البرنامج إلى خفض اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال باستخدام العلاج القائم على الفن الذي يتعامل مع كل من الطفل والمعلم معتمدا على بعض فنيات تعديل السلوك في ضوء معطيات نظرية الاشتراط الإجرائي والنظرية المعرفية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي، بالإضافة إلى تنمية مهارات الضبط الذاتي وحل المشكلات وبعض السلوكيات التكيفية لديهم.

مصادر بناء البرنامج :

وهى كالتالي :

١- الإطلاع على العديد من الكتابات المتعلقة بخصائص النمو الخاصة بطفل مرحلة الطفولة المتأخرة مثل: النمو العقلي، واللغوي، والانفعالي، والاجتماعي، والجسمي (حامد زهران، ٢٠٠٥).

٢- مراجعة ما كتب في التراث السيكولوجي عن من حيث مفهومة العناد، أسبابه، أشكاله، أساليب علاجه.

٣- الإطلاع على الكتابات المختلفة في مجال العلاج بالفن.
٤- الإطلاع على بعض برامج العلاج بالفن التي استهدفت خفض بعض السلوكيات لدى الأطفال.

الأدوات المستخدمة في البرنامج :

تنقسم الأدوات المستخدمة في البرنامج إلى أدوات استعان بها الباحث في مرحلة تصميم وبناء البرنامج ومنها الكمبيوتر وبعض البرامج التطبيقية مثل .Flash، Power Point، Movie Maker وبرامج تستخدم في أثناء جلسات البرنامج ومنها الكمبيوتر، ألواح رسم، ألوان، مجموعة قصص...إلخ، مع مراعاة أن تكون الأدوات آمنه، وأيضا متنوعة لجذب انتباه الطفل ولضمان التفاعل المستمر مع البرنامج.

الفئة المستهدفة من البرنامج :

تم وضع البرنامج الحالي لمجموعة من الأطفال المرحلة الطفولة ذوي صعوبات التعلم التي تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٦ -٩) سنة، ويظهرون مستوى عالي من العناد المتحدي.

مدة البرنامج :

يتحدد هذا البرنامج زمنيًا بثلاثة شهور، وعدد جلساته (٣٩) جلسة في (٩) أسبوع بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا، وتستغرق الجلسة الواحدة (١:٣٠ — ٢:٣٠) ساعات.

مكان البرنامج (التحديد الجغرافى للبرنامج) :

تم تنفيذ هذا البرنامج بمدرسة عبد الله بن عمر ومدرسة والإمام محمد بن سعود بمدينة الرياض، وتم اختيار الأطفال ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من ارتفاع مستوى العناد المتحدي.

أهمية البرنامج :

تتضمن أهمية البرنامج الحالي في محورين، أهميته بالنسبة للطفل، وأهميته بالنسبة للعملية التعليمية، على النحو التالي :

١- إن خفض العناد لذوي صعوبات التعلم يجعله أكثر توافقًا مع نفسه والآخرين.
٢- العمل على خفض العديد من السلوكيات غير المرغوبة التي تكون ناتجة عن قيام التلميذ بالعناد المتحدى.
٣- العمل على إكساب الطفل العديد من السلوكيات المقبولة.
٤- تجنب تدهور حالة الطفل مستقبلاً بقيامة بسلوكيات غير مقبول في العملية التعليمية، وعدم قدرته على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية، وقد يحتاج إلى برامج تربوية خاصة، أو فردية.
٥- المساعدة في تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية بدلا من إضاعة الوقت والجهد في تعديل السلوكيات اللاتكيفية.
٦- التزام الأطفال بالقواعد العامة للمدرسة وبتعليمات المعلم مما يضمن حسن سير العملية التعليمية داخل المؤسسات التعليمية.
٧- رفع الأداء الأكاديمي للطفل ذي اضطراب العناد المتحدي وأيضا باقي أطفال الفصل وذلك بخفض اضطراب العناد المتحدي الذي يؤدي إلى تشتت الانتباه داخل الفصل.

أهميته بالنسبة للطفل:

* خفض اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال بما يحقق لهم التوافق النفسي والأسري والتقدم الأكاديمي.
* تنمية مهارات الضبط الذاتي وحل المشكلات لدى الأطفال.
* تجنب تدهور حالة الأطفال إلى اضطرابات أخرى مثل اضطراب المسلك والتدخين والإدمان.
* مساعدة الأطفال على اكتساب وتعلم بعض السلوكيات التكيفية الحسنة التي تساعدهم على زيادة الثقة بالنفس وتحمل المسئولية،مساعدة الأطفال على التخلص من أنماط السلوك غير المرغوب مثل الكذب والحقد والغضب وحب الانتقام

أهمية بالنسبة للعملية التعليمية :

أ- تقديم المساعدة للقائمين على العملية التعليمية وذلك عن طريق تحقيق أهداف العملية التعليمية وعدم إضاعة الوقت والجهد في تعديل السلوكيات غير مرغوبة.

ب - تقليل الفائدة من التعليم عن طريق ترك المدرسة، أو الهروب منها بسبب عدم القدرة على الاستفادة من عملية التعلم نتيجة ارتفاع مستوى العناد المتحدي لديهم، وبالتالي عزوفهم عن الروضة.

ج - عند خفض مستوى العناد المتحدي لدى الطفل تصبح البيئة المدرسية بيئة آمنة وبالتالي يستطيع القائمون بالتعليم القيام بواجبهم التربوي والتعليمي على الوجه الأكمل، كما يستطيع الطفل تحسين مستوى الأكاديمي ومتابعة المهام التعليمية المختلفة.

الأسس العلمية التي يستند عليها البرنامج الحالي :

١ - السلوكيات الإنسانية متعلمة والسلوك شاذا كان أم سويًا إذا تم تعزيزه سيقوى وإذا تمت معاقبته سيضعف.

٢ - أن معظم السلوكيات والانفعالات نتيجة للعمليات المعرفية، ومن الممكن تغيرها من خلال تصحيح المعتقدات المضطربة ومساعدة العملاء في تطوير أنماط معرفية وسلوكية جديدة.

٣ - أن العلاج بالفن له مميزات الاقتصاد في الوقت والمال كما أنه يزيد من فهم الفرد لنفسه وتقبله للآخرين وتدعم مشاعر المشاركة مما يعود بالنفع على الفرد.

٤- الاطلاع على العديد من البرامج العلاجية التي تستهدف خفض اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال ومنها ; Benton,1998 ; Silverthorn, 2001 Borduin, Schaeffer& Ronis, 2003 ; Barkley, Hall & Hall,2003 ; Commonwealth of Virginia, 2008 ; Dengangi& Kendell, 2008

٥- الاطلاع على العديد من برامج تدريب الآباء والمعلمين في كيفية التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب العناد المتحدي ومنها (wookey,2004 ; Zutell, 2005; Herbert, Costin, & Chambers, 2007)

٦-الاطلاع على العديد من الكتابات المتعلقة بالاضطرابات السلوكية واضطراب العناد المتحدي وخصائصه وأسبابه ومنها (محمود أبو المجد،٢٠٠٩، وفوقية حسن، ٢٠٠٣، وعبد المطلب القريطي، ٢٠٠٣، وعوض مبارك ٢٠٠٧)

الأهداف الإجرائية للبرنامج للطفل :

- التعارف بين الباحث والأطفال.
- توطيد العلاقة بين الباحث والأطفال.
- تنمية الإحساس بالذنب لدى الأطفال بعد إساءة التصرف.
- اعتذار الطفل عند الخطأ.
- تعويد الأطفال على النظام وإتباع الآداب العامة.
- تدريب الأطفال على اتباع توجيهات المعلم.
- تقدير الأطفال للمعلم واحترامه.
- تجنب الأطفال لإزعاج الآخرين ومضايقتهم.
- تدريب الأطفال على السيطرة عند الغضب.
- تحكم الطفل في أعصابه وانفعالاته.
- تدريب الأطفال على التعليمات الذاتية (الحديث الذاتي).
- تنمية قيم الشكر والعرفان بالجميل لدى الأطفال.
- تعاطف الطفل مع الآخرين وعدم القسوة عليهم.
- إكساب الأطفال قيمة التعاون.
- تدريب الأطفال على صياغة المشكلة وتحديد أسبابها وخصائصها.
- تدريب الأطفال على التفكير في عدة بدائل واقتراح الحلول الممكنة.
- تدريب الأطفال على النظر في مميزات وعيوب كل حل مقترح للمشكلة.
- تقويم الطفل في خطوات إستراتيجية حل المشكلات.
- تدريب الطفل على التفكير وعدم الاندفاع والتسرع.
- طاعة الطفل للآخرين وعدم الإصرار على تنفيذ طلباته.
- تدريب الأطفال على تحمل المسئولية.
- إكساب الأطفال مهارة تكوين صداقات.
- فهم الأطفال للقواعد وتقبل التوجيه.

- تجنب الأطفال للغش والخداع.
- تنمية قيمة الصدق وتجنب الكذب لدى الأطفال.
- تدريب الأطفال على مراعاة مشاعر الآخرين.
- مساعدة الأطفال للآخرين.
- تجنب الأطفال الجدال مع المعلم والكبار.
- تدريب الأطفال على سعة الصدر وعدم الانزعاج من الآخرين.
- تجنب الطفل الانتقام من الآخرين.
- ابتعاد الأطفال عن المشكلات وتدبير المكائد.
- إكساب الأطفال قيم الإيثار والبعد عن الحقد.
- تعامل الأطفال مع الآخرين باحترام وتجنب السب.
- تدريب الأطفال على إستراتيجية ضبط النفس (الضبط الذاتي).
- تدريب الأطفال على المراقبة الذاتية.
- تدريب الأطفال على التعزيز الذاتي.

المبادئ والاعتبارات التربوية التي يقوم عليها البرنامج :

١. أن تكون التعليمات المستخدمة في البرنامج واضحة وبسيطة مع تكرارها من وقت لآخر
٢. ضرورة تخلل جلسات البرنامج لفترات راحة حتى لا يشعر التلميذ بالملل والإجهاد.
٣. ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال ووضع ميولهم المختلفة في الحسبان.
٤. ضرورة وضع الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية للطفل في الاعتبار عند تنفيذ جلسات البرنامج.
٥. توظيف أكثر من حاسة من حواس الطفل في الجلسة عن طريق تنوع المثيرات حتى تكون عملية التعلم أبقى أثرًا.

التوزيع الزمني لجلسات البرنامج :

يتكون البرنامج الحالي من (٣٩) جلسة، بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع الواحد، لمدة(٩) أسبوعًا، يتراوح زمن الجلسة الواحدة ما بين (١:٣٠ - ٢:٣٠) ساعة، حسب مضمون كل جلسة وما يتخللها من فترات راحة، وحسب ظروف العينة ومدى تفاعلها مع أنشطة الجلسة، والجدول التالي يوضح التخطيط العام للبرنامج الحالي :

جدول (٢)

التخطيط العام لبرنامج العلاج بالفن

المجموعة التجريبية	المجموعة التجريبية	المواد المستخدمة	عدد الجلسات الكلية	عدد الجلسات في الأسبوع	مدة البرنامج الزمنية	مدة الجلسة الواحدة
ن= ٦	ن=٦	خامات مختلفة	(٣٩) جلسة	(٣) جلسات	(٩) أسبوعا	من (١:٣٠- ٢:٣٠) ساعة

جلسات البرنامج ومحتواها :

تم تحديد الأهداف الإجرائية لجلسات البرنامج، وكذلك اختيار المواد الفني المناسبة لكل جلسة لتحقيق الهدف، والأدوات المستخدمة في الجلسة كما تم تحديد الأنشطة المستخدمة في كل جلسة من جلسات البرنامج الحالي. والجدول التالي يوضح عرضًا موجزًا لجلسات البرنامج.

جدول (٣)
جلسات البرنامج

الأسبوع	الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة و إجراءاتها
الأول	الأولى والثانية	١ – التعرف على أطفال المجموعة التجريبية. ٢ - إقامة علاقة إرشادية طيبة بين المشاركين في البرنامج الإرشادي سواء بين بعضهم البعض، أو بينهم وبين الباحثين. ٣ - التعرف على الإطار العام للبرنامج الإرشادي من حيث (أهدافه، مدته، مواعيد الجلسات وقواعدها وأخلاقياتها). بالإضافة إلى كسر حاجز الخوف بين أعضاء الجماعة. ٤ – التعرف على الفوائد المرجوة من البرنامج.	القراءة الأفكار الرئيسية في المقابلة، المحاضرة، فنيات العلاجية. الترحيب بالمفحوصين والسؤال عنهم أفضل المعززات من ثما : - تطبيق مقياسي العناد المتحدي على العينة. يوجه الباحث الشكر للمعلمين وينهي الجلسة بعد عملية التقويم من خلال مناقشة المعلمين في محتوى الجلسة.
	الثالثة والرابعة	١ - تعريف أعضاء الجماعة التجريبية بالخامات والأدوات التي سوف يستخدمونها أثناء البرنامج وأن تختار كل مجموعة اسمًا لها وذلك بعد تقسيم الجماعة الكلية إلى ثلاث مجموعات.	١ - تعريف الأطفال بالخامات والأدوات المستخدمة في البرنامج وهى (الطين والصلصال والكرتون والخيوط الملونة وورق الأشجار والقماش وورق الرسم وأقلام رصاص والألوان). ٢ - كتابة أسماء هذه الخامات على بطاقات بخط واضح والاتفاق على الإشارات الخاصة بكل خامة ووضع البطاقات على الترابيزة أمام كل خامة.
الثاني	الخامسة و السادسة	١ - التعرف على المشكلة (تعريف اضطراب العناد المتحدي وتشخيصه). ٢ - تدريب الأطفال على الانتباه إلى الأشياء وتفاصيلها وذلك من خلال التشجيع والتدعيم للقيام بالعمل المطلوب.	يرحب الباحث بالمعلمين ويشكرهم على الحضور. بالاستعانة بالعروض التوضيحية والنشرات الارشادية * يوضح الباحث للمعلمين المشكلة من خلال : - تعريف اضطراب العناد المتحدي. - تأثير اضطراب العناد المتحدي على العملية التعليمية داخل المدرسة. - يطلب الباحث من الأطفال عمل نماذج من خامة الطين والصلصال لأشكال مختلفة بعد التعرف على أساليب الضغط وتنفيس الانفعالي
	السابعة و الثامنة	تدريب المعلمين على توفير بيئة الفصل المرغوبة والمحفزة. لتنمية الحافز للعمل المطلوب والإحساس الفني و بالمسئولية وإكساب الأعضاء المهارات الفنية وكيفية التعامل مع خامة الطين والصلصال.	- تجنب المعلم لبعض السلوكيات ممارسة المعلم لبعض السلوكيات. - تدريب المعلمين على تعزيز السلوك الإيجابي. ويطلب الباحث استكمال العمل السابق من خلال إنتاج نماذج محببة وذكر أسماءها ولهم حرية اختيار نوع الأعمال ولكن المسئولية تقع على عاتق الجميع في نجاح جميع الأعضاء في إنجاز العمل المطلوب حتى يحصلوا على مكافأة وضع الأسماء في لوحة الشرف، أو تعزيز مادي للأطفال

**النشرات الإرشادية عبارة عن مطوية تضم تعريف اضطراب العناد المتحدي، أسبابه، خصائص الطفل ذي اضطراب العناد المتحدي استخلصها الباحث من الإطار النظري للدراسة الحالية.

الثانى	التاسعة و العاشرة	١ - يستخدم أعضاء الجماعة الأدوات المتاحة في عمل شكل إنساني كما يرونه وإسقاط اتجاهاتهم نحوه والتعبير عما يدور بداخلهم من مشاعر وأفكار وعدوان ورفض لهذا الشكل الإنساني. ٢ – أن يلاحظ الأطفال الأشكال المختلفة والفروق بينه.	١ - يسترجع مع المعلمين كيفية توفير بيئة تعليمية محفزة ومرغوبة. ٢ - يقدم الباحث عرضًا توضيحيًا للمعلمين يوضح كيفية تنمية السلوك الإيجابي وذلك من خلال : - عرض لفنيات تعديل السلوك. - تعريف التعزيز وكيفية استخدامه. - عرض أنواع التعزيز. - توضيح العوامل التي تزيد من فعالية التعزيز. استخدام التعزيز غير المباشر (الهمس للتلميذ، تقديم تعليق سريع دون إعطاء فرصة للجدال) العمل المطلوب إنتاج نماذج من الطين والصلصال للشكل الإنساني.
الثالث	الحادية عشر والثانية عشر	أن يستخدم أفراد العينة المواد الفنية المتاحة في عمل تصور لشكل إنساني للجنس الآخر.	عمل نماذج للشكل الإنساني ولكن هذه المرة للجنس الآخر من خلال استخدام خامات والأشجار والزهور لحاء الأشجار الطري والصلصال والستان الملون. يوجه الباحث الشكر للمعلمين وينهي الجلسة بعد عملية التقويم.
	الثالثة عشر	تدريب المعلمين على مساعدة الأطفال. تدريب لأطفال على كيفية التركيز إشكال العناد لمعرفة المتشابهات الموجودة في الصور وعرض توضيحي.	يتلخص النشاط التدريبي إرشادي في عمل وإنتاج أقنعة بشكل جماعي ومن الخامات والأدوات التي استخدمت في هذه الجلسة وهي (الكرتون – الفوم الملون – الخيوط – القماش- البوص). وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها. يوجه الباحث الشكر للمعلمين وينهي الجلسة بعد عملية التقويم.
	الرابعة عشرو الخامسة عشر	يقدم الباحث عرض توضيحي للمعلمين يوضح كيف يمكن مساعدة الاطفال داخل الفصل وذلك من خلال:- تصحيح سلوك التلميذ على أن يأخذ صورة الطلب وليس الأمر. المساعدة في تنظيم الوقت وترتيب جدوله. - تجنب التغييرات المفاجأة (قدم إنذارًا مبدئيًا عند التغييرات)	حَدَّثَنَا مُسَدَّدٌ قَالَ حَدَّثَنَا يَحْيَى عَنْ شُعْبَةَ عَنْ قَتَادَةَ عَنْ أَنَسٍ - رضى الله عنه - عَنِ النَّبِيِّ صلى الله عليه وسلَّم. وَعَنْ حُسَيْنٍ الْمُعَلِّمِ قَالَ حَدَّثَنَا قَتَادَةُ عَنْ أَنَسٍ عَنِ النَّبِيِّ صلى اللهُ عليه وسلم قَالَ : « لا يُؤْمِنُ أَحَدُكُمْ حَتَّى يُحِبَّ لأَخِيهِ مَا يُحِبُّ لِنَفْسِهِ » عمل نموذج فنية من خلال خامات الستان – مادة لاصقة – الكرتون – الأكياس الفارغة للبسكويت لاستخدامها في الزينة – مقص مرآة وصور فوتوغرافية. يوجه الباحث الشكر للمعلمين وينهي الجلسة بعد عملية التقويم.
الرابع	السادسة عشر	- تدريب الأطفال على التركيز العقلي في الأتي: - تكوين علاقة طيبة معه (إلقاء التحية، مناداته باسمه، الاهتمام الشخصي به) - مراعاة قدراته وإمكانياته الأكاديمية. - توجيه الأطفال لكيفية اختيار الأصدقاء والبعد عن رفاق السوء.	حَدَّثَنَا أَبُو الْيَمَانِ أَخْبَرَنَا شُعَيْبٌ عَنِ الزُّهْرِيِّ قَالَ حَدَّثَنِى أَنَسُ بْنُ مَالِكٍ - رضى الله عنه - أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم قَالَ : « لاَ تَبَاغَضُوا، وَلاَ تَحَاسَدُوا، وَلاَ تَدَابَرُوا، وَكُونُوا عِبَادَ اللَّهِ إِخْوَانًا، وَلاَ يَحِلُّ لِمُسْلِمٍ أَنْ يَهْجُرَ أَخَاهُ فَوْقَ ثَلاَثَةِ أَيَّامٍ ». -عمل معرَض فني للبعض الإعمال الفنيَّة المعدة سابقا من خلال اختيار إفراد المجموعة وتوزيع الأدوار وعمل لإخراج فني للإعمال ثم عرضها في الأماكن المخصصة. يوجه الباحث الشكر للمعلمين وينهي الجلسة بعد عملية التقويم.

الرابع	السابعة عشر	تدريب المعلمين على فنيتي الإقصاء وتكلفة الاستجابة	يرحب الباحث بالمعلمين ويشكرهم على الحضور. يسترجع مع المعلمين كيفية مساعدة الاطفال في الفصل. يقدم الباحث عرضًا توضيحيًا للمعلمين عن فنيتي الإقصاء وتكلفة الاستجابة يتناول : - تعريف الإقصاء. - أنواع الإقصاء. - مواصفات غرفة الإقصاء - تعريف تكلفة الاستجابة. يناقش الباحث المعلمين في بعض الأمثلة على كيفية استخدام تلك الفنيات (كسر شباك الفصل، إتلاف أدوات زميله...) يوجه الباحث الشكر للمعلمين وينهي الجلسة بعد عملية التقويم بالإضافة إلى إرشادات الباحث والمدربين. و تركيز انتباههم للفروق بين الفنيات المختلفة
الخامس	الثامنة عشر	تدريب الأطفال على البحث عن الأشياء المفيدة والتعاون مع الإقران	حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ يُوسُفَ أَخْبَرَنَا مَالِكٌ عَنِ ابْنِ شِهَابٍ عَنْ سَعِيدِ بْنِ الْمُسَيَّبِ عَنْ أَبِى هُرَيْرَةَ - رضى الله عنه- أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم قَالَ : « لَيْسَ الشَّدِيدُ بِالصُّرَعَةِ، إِنَّمَا الشَّدِيدُ الَّذِى يَمْلِكُ نَفْسَهُ عِنْدَ الْغَضَبِ ». حَدَّثَنِى يَحْيَى بْنُ يُوسُفَ أَخْبَرَنَا أَبُو بَكْرٍ - هُوَ ابْنُ عَيَّاشٍ -عَنْ أَبِى حَصِينٍ عَنْ أَبِى صَالِحٍ عَنْ أَبِى هُرَيْرَةَ - رضى الله عنه - أَنَّ رَجُلاً قَالَ لِلنَّبِىِّ صلى الله عليه وسلم : أَوْصِنِى. قَالَ : «لاَ تَغْضَبْ ». فَرَدَّدَ مِرَارًا، قَالَ :« لاَ تَغْضَبْ ». يستخدم الأعضاء المشاركون في إعداد برنامج خامة(النشا) وذلك لعمل أشياء وملامس تعبر عن بعض المفاهيم تتكامل والبرامج التعلم العام
	التاسعة عشر	تدريب الأطفال على الحيوية، أو النشاطية	عمل نماذج مفيدة في الحياة من (الطين – الصلصال – الورق والألوان – البوص...ألخ). مفيدة يمكن استخدامها في الحياة العامة مثل أدوات الزينة- العرائس والدمى ومقلمة من الكرتون.... إلخ وشرح الباحث العمل المطلوب لكل مجموعة فرعية.
	العشرون	تدريب المعلمين للأطفال على تحديد الطلبات وإعطاء تعليمات فعالة	يقدم الباحث عرض توضيحي للمعلمين عن تحديد الطلبات وإعطاء تعليمات واضحة فعالة ويتناول : - ما الذي يجب أن يتجنبه المعلم عند تقديم تعليمات للتلميذ ؟ - كيف يمكن للمعلم إعطاء تعليمات فعالة للتلميذ ؟ يناقش الباحث المعلمين في بعض الأمثلة على كيفية استخدام تلك الفنيات (ماذا تفعل لتطلب من التلميذ الالتزام بالهدوء) يستمع الباحث لاستجابات المعلمين ويثني عليها ثم يلخصها في نقاط محددة

	الحادية والعشرون الثانية والعشرون	تدريب التلاميذ على الجهد والمثابرة	النشاط المطلوب هو تصميم مفارش من قطع القماش والرسم وأن يكون العمل جماعي ويتم تحديد واختيار الأشكال التي يتم بها تزيين هذه المفارش من خلال رأى الجماعة ومن الوسائل المعينة القماش والكرتون والألوان والخيوط القطنية والصوف والأشكال الهندسية.
	الثالثة والعشرون	تدريب التلاميذ على الاختيار	استكمال تنفيذ العمل المطلوب في الجلسة السابقة وهو تصميم مفارش وتزيينها بالرسوم المختلفة واستخدام نفس الخامات.
السادس	الرابعة والعشرون الخامس والعشرون	التدريب على إستراتيجية حل المشكلات	يرحب الباحث بالمعلمين ويشكرهم على الحضور. يناقش مع المعلمين موضوع الجلسة السابقة وهو كيفية إعطاء تعليمات واضحة وفعالة. يقدم الباحث عرضًا توضيحيًا للمعلمين عن خطوات حل المشكلات يشجع المعلمين على استخدامها لحل مشكلاتهم الحياتية. يشجع المعلمين على تدريب التلاميذ على استخدام مهارات حل المشكلات في مواجهة مشكلاتهم الشخصية. (ذلك من خلال اقتراح مشكلة ما ويطلب من التلاميذ تحديد المشكلة، ووضع أهداف لها، واقتراح الحلول المناسبة...) يناقش الباحث المعلمين في بعض الأمثلة على كيفية استخدام تلك الفنية مثل (رفض الطفل لتعليمات والديه، أو معلمه)
السابع	السادسة والعشرون السابع والعشرون	تدريب المعلمين الأطفال على إستراتيجية ضبط النفس	يرحب الباحث بالمعلمين ويشكرهم على الحضور. يناقش مع المعلمين موضوع الجلسة السابقة وهو كيفية إعطاء تعليمات واضحة وفعالة. يقدم الباحث عرضًا توضيحيًا للمعلمين عن خطوات ضبط النفس. يشجع المعلمين على استخدام ضبط النفس في حل مشكلاتهم الحياتية. يشجع المعلمين على تدريب التلاميذ على استخدام مهارات ضبط النفس في مواجهة مشكلاتهم الشخصية،و ذلك من خلال اقتراح موقف ما (محاولة عدم الشتم والسب، الالتزام والطاعة للمعلم، أو الوالدين) ويطلب من التلاميذ تحديد كيفية المراقبة الذاتية لهذا السلوك، وما هي التعليمات الذاتية التي يمكن أن يوجهها التلميذ لنفسه من خلال ذلك الموقف وأيضا كيفية التقويم والتدعيم الذاتي النشاط المطلوب استكمال العمل السابق بإبراز الرسوم من خلال المرور عليها بالخيوط القطنية والصوف حتى تظهر الرسوم.

السابع	الثامنة والتاسعة والعشرون	تدريب الأطفال على الانتباه الإرادي والتعاون	حَدَّثَنَا عُثْمَانُ بْنُ أَبِى شَيْبَةَ حَدَّثَنَا جَرِيرٌ عَنْ مَنْصُورٍ عَنْ أَبِى وَائِلٍ عَنْ عَبْدِ اللهِ - رضى الله عنه - عَنِ النَّبِىِّ صلى الله عليه وسلم قَالَ : « إِنَّ الصِّدْقَ يَهْدِى إِلَى الْبِرِّ، وَإِنَّ الْبِرَّ يَهْدِى إِلَى الْجَنَّةِ، وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَصْدُقُ حَتَّى يَكُونَ صِدِّيقًا، وَإِنَّ الْكَذِبَ يَهْدِى إِلَى الْفُجُورِ، وَإِنَّ الْفُجُورَ يَهْدِى إِلَى النَّارِ، وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَكْذِبُ، حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللهِ كَذَّابًا » النشاط المطلوب استكمال العمل السابق وهو تصميم عرائس الإصبع بإشكال وألوان وإحجام مختلفة
	الثلاثون و الحادية والثلاثون	تعريف الأطفال بالنشاط التدريب على سماعي المسرحية وتحريك الأصابع من خلال قالب مسرحي يفيد قصة صغيرة عن العناد	حَدَّثَنِى مُحَمَّدُ بْنُ الْوَلِيدِ حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ جَعْفَرٍ حَدَّثَنَا شُعْبَةُ قَالَ حَدَّثَنِى عُبَيْدُ اللهِ بْنُ أَبِى بَكْرٍ قَالَ سَمِعْتُ أَنَسَ بْنَ مَالِكٍ - رضى الله عنه - قَالَ : ذَكَرَ رَسُولُ اللهِ صلى الله عليه وسلم الْكَبَائِرَ، أو سُئِلَ عَنِ الْكَبَائِرِ فَقَالَ :« الشِّرْكُ بِاللهِ، وَقَتْلُ النَّفْسِ، وَعُقُوقُ الْوَالِدَيْنِ ». فَقَالَ :« أَلاَ أُنَبِّئُكُمْ بِأَكْبَرِ الْكَبَائِرِ - قَالَ- قَوْلُ الزُّورِ -، أو قَالَ - شَهَادَةُ الزُّورِ ». قَالَ شُعْبَةُ : وَأَكْثَرُ ظَنِّى أَنَّهُ قَالَ :« شَهَادَةُ الزُّورِ » اقتصر النشاط التدريبي في هذه المرة على المناقشة الحرة واختيار قائد لكل جماعة فرعية.
الثامن	الثانية والثلاثون الثالثة والثلاثون	تدريب الأطفال على عدم الإفراط في الحركة إثناء العروض المسرحية.	{وَقَضَى رَبُّكَ أَلاَّ تَعْبُدُواْ إِلاَّ إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا، أَوِ كِلاَهُمَا فَلاَ تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلاَ تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلاً كَرِيمًا} سورة الإسراء الآية (٢٣). يناقش الباحث المعلمين في بعض الأمثلة على كيفية استخدام تلك الفنية مثل (رفض التلميذ لتعليمات والديه، أو معلمه) يستمع الباحث لاستجابات المعلمين ويثني عليها ثم يلخصها في نقاط محددة. يناقش الباحث المعلمين في محتوى الجلسة كنوع من التقويم بالإضافة إلى إرشادات الباحث والمدربين. - عدم الحركة أثناء النشاط حتى ينتهي من العمل المكلف به.
	الرابعة والثلاثون	تدريب الأطفال على التركيز والانتباه لتعابير الوجه وقسمات الوجه أثناء الرسم.	استخدام الأدوات المتاحة لعمل أشكال مختلفة. مقارنة تعابير هذه الأشكال وما تعنيه بالنسبة لهم.
	الخامسة والثلاثون	تدريب الأطفال على تعاقب المهام والأداء	استكمال العمل السابق وهو تصميم مفرش وتزيينه على أن يكون الأداء بشكل جماعي.
التاسع	السادسة والثلاثون	تدريب الأطفال على التروي وعدم الاندفاعية.	استكمال وإنهاء العمل السابق وهو تنمية القدرة على العمل والإنتاج من خلال ابتكار خامات من البيئة والتعرف على مدى قدرة الأعضاء على التغير في البيئة من حولهم.

التاسع	السابعة والثلاثون	تدريب الأطفال على التركيز والانتباه على طريقة يتبعها في انجاز العمل	تنمية القدرة على العمل والإنتاج حيث أن قدرة الفرد على العمل وإحداث التغيير في الخامات يعد من مظاهر الانتباه الجيد، و يحدد الكيف طريقة معينة يتبعها في تنفيذ الأشكال والأعمال والأنشطة الفنية.
	الثامنة والتاسعة والثلاثون	التعرف على ما تم تحقيقه من خلال هذا البرنامج وما تم الاستفادة منه ومدى التقدم الذي أحرزه الأطفال على المستوى تعلم بعض المهارات الفنية وانخفاض مشكلات التلاميذ المرتبطة العناد داخل المدرسة، أو المنزل وتدعيم السلوكيات الإيجابية التي تم تحقيقها وتعميمها في الحياة خارج مكان تطبيق البرنامج.	النشاط المطلوب تنفيذه أي عمل بصورة حرة من خلال استخدام أى خامات استكمالاً للجلسة السابقة. تطبيق مقياسي الدراسة للقياس ألبعدي للبرنامج. - تقديم الشكر والثناء للأعضاء لمشاركتهم في هذا البرنامج واختتام جلسات البرنامج وإنهاءه

خطة تطبيق البرنامج وأهداف الجلسات

ـ كفاءة البرنامج :

تم تحكيم البرنامج المقترح من قبل مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في تخصص علم النفس، ومن عدد من المشرفين التربويين والمعلمين المتخصصين في تدريس التربية الفنية في التعليم العام وبشكل خاص في المرحلة الطفولة، حيث تم بنائه في ضوء أسس العلاج النفسي القائم على الفن مع مراعاة أثناء بناء وتصميم محتوى البرنامج أن يهدف إلى الارتقاء بمستوى الدافعية للتعلم لدى الأطفال.

ـ تقويم البرنامج

وذلك عن طريق :

تقويم مبدئي : **وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين كما سبق القول، والقيام بدراسة استطلاعية للبرنامج، قياس قبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.**

تقويم تكويني : **وذلك بتطبيق مقياس العناد المتحدى بعد الجلسة الثالثة عشرة، والعشرون والعشرون على تلاميذ المجموعة التجريبية لبيان مدى التحسن.**

تقويم نهائى : وذلك بتطبيق مقياس العناد المتحدى بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة.

تقويم تتبعى : وذلك للوقوف على مدى استمرار فعالية البرنامج المستخدم وذلك عن طرق قياس مستوى العناد المتحدى لدى المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بستة أشهر.

الأساليب الإحصائية :

لتقنين أدوات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- صدق الاتساق الداخلي
- معادلة ألفا كرونباخ
- التجزئة النصفية
- معامل الارتباط بطريقة إعادة التطبيق

ولاختبار صحة فروض الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١ - اختبار ويلكوكسون للأزواج غير المستقلة ذات الإشارة للرتب. (زكريا الشربينى، ٢٠٠١ : ٢٧٩ –٢٨٨)

٢ - اختبار مان – ويتنى. (حجاج غانم، ٢٠٠٨ : ٤٥٧ –٤٧٦ ؛ زكريا الشربيني، ٢٠٠١، ٢٤٧ - ٢٥٣)

خطوات السير في الدراسة :

سارت الدراسة الحالية في الخطوات التالية :

١- الاطلاع على بعض الكتابات اللغوية والتربوية في مجال العلاج بالفن وأهميته في الحد من الاضطرابات السلوكية وكذلك الكتابات في مجال العناد المتحدى بالإضافة إلى كيفية الارتقاء بها لدى أطفال المرحلة الروضة ذوي صعوبات التعلم وبصفة خاصة في التدخل المبكر.

٢- تم إعداد مقياس العناد المتحدى لرصد وتحديد الاضطرابات السلوكية لدى أطفال حتى يتم التخفيف منها والحد منها من خلال البرنامج الإرشادي المقترح.

٣- تم إعداد مقياس اضطراب الانتباه لمعرفة مستوي الانتباه لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي حتى يتم تحسينه والارتقاء به من خلال البرنامج الإرشادي المقترح.

٤- إعداد البرنامج الإرشادي المقترح وذلك من خلال الإطلاع على بعض البحوث والدراسات السابقة والبرامج التدريبية في مجال العناد المتحدى باستخدام أسلوب العلاج القائم على الفن لدى للأطفال، والتعرف على أراء المتخصصين من أساتذة علم النفس من كليات التربية في مجال علم النفس والتربية الخاصة وطرق تدريس ومناهج التربية الفنية وخبراء وموجهي ومعلمي التربية الفنية في البرنامج الارشادى المقترح.

٥- تم إجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من أطفال بمدرسة عبد الله بن عمر ومدرسة والإمام محمد بن سعود بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٢-١٤٣٣، وذلك للتحقق من كفاءة كل من مقياس العناد المتحدى، والبرنامج الإرشادي المقترح، ومن خلال هذه الخطوة تم التأكد من صدق وثبات المقاييس والاختبارات المستخدمة ومن مدى ملائمة البرنامج الإرشادي.

٦- تم تطبيق القياس القبلي لأفراد المجموعتين : التجريبية والضابطة وذلك بتطبيق مقياس العناد المتحدى، وذلك بهدف أن تعطى تصورًا لنقطة البداية عند أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة.

٧- تم تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح لخفض العناد المتحدى على أطفال المجموعة التجريبية.

٨- تم تطبيق القياس البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بتطبيق مقياس العناد المتحدى وذلك بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على أطفال المجموعة التجريبية.

٩- تم عمل المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة على مقياس العناد المتحدى الانتباه بعد تطبيق البرنامج للوقوف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح.

١٠- تم إجراء قياس بعدى ثاني لأفراد المجموعة التجريبية بعد انقضاء (٤٥) يومًا من تاريخ تطبيق القياس البعدى الأول، وذلك للتأكد من مدى الحفاظ على استخدام الاستراتيجيات والأنشطة وتعميمها لأفراد المجموعة التجريبية. والتعرف على مدى استمرارية البرنامج في خفض العناد المتحدى لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

١١- تم التوصل للنتائج ومعالجتها إحصائيًا ومناقشتها وتفسيرها.
١٢- التقدم بالتوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس تقدير المعلم لاضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال ذوي الصعوبات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

قد حاول الباحث التأكد من التكافؤ بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة بقدر الإمكان في بعض المتغيرات، والتي قد تؤثر على نتائج البحث مثل العمر الزمني والذكاء ومتغيرات الدراسة الحالية،وذلك عن طريق حساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين، وذلك باستخدام طريقة مان – ويتني ويبين الجدول (٤) مدى تكافؤ المجموعتين.

جدول (٤)

دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في متغير البحث (ن١=ن٢=٦)

المتغير	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		(U)قيمة الصغرى	(U)قيمة الجدولية	مستوى الدلالة
	ن١	U_1	ن٢	U_2			
اضطراب العناد المتحدي	٦	٣٦	٦	٠	صفر	٣	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) الصغرى والمساوية (صفر) أصغر من قيمة (U) الجدولية والمساوية (٣) والخاصة باختبار مان ويتني عند (ن١=ن٢=٦، مستوى دلالة ٠,٠١، دلالة الطرف الواحد) وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، لأن قيمة (U) الصغرى تكون ذات دلالة إحصائية إذا كانت أقل من، أو مساوية إلى قيمة (U) الجدولية، وبالتالي فهذا يعني صحة هذا الفرض.

ولما كانت المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج القائم على الفن الحالي لم تحرز أي انخفاض في شدة اضطراب العناد المتحدي، بينما المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج القائم على الفن لخفض اضطراب العناد المتحدي أحرزت انخفاضًا ملحوظًا في هذا الاضطراب، لذا يمكن إرجاع هذا الانخفاض إلى فعالية البرنامج المستخدم في خفض الاضطراب المستهدف. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي استخدمت فنيات تعديل السلوك بصفة عامة ومنها دراسة (Bastien,2000 ; Reid, Webster-Stratton, & Hammond, 2003 ; Greene etal., 2004)، محمود أبو المجد حسن، أو المستخدمة للعلاج باستخدام أنظمة ومنها القائم على الفن تحديدا في خفض اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال ومنها دراسة : (Sprague &Thyer,2003 ; Ronen, 2004 ; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004 ; Loeber, Burke & Pardini, 2009)

استخدم الباحث في البرنامج القائم على الفن في البحث الحالي العديد من الفنيات مثل التعزيز، النمذجة، تكلفة الاستجابة والتي أثبتت العديد من الدراسات فاعليتها في خفض اضطراب العناد المتحدى لدى الأطفال، لذلك نجد أن البرنامج المستخدم في هذا البحث يساعد الطفل على خفض السلوك غير المرغوب فيه، وتنمية السلوك المرغوب فيه، مع إكسابه العديد من القيم الدينية والاجتماعية، والتدريب على الضبط الذاتي ومهارات حل المشكلات وذلك للعمل على تنمية جميع جوانب الطفل المعرفية والسلوكية والاجتماعية، ومن ثم خفض اضطراب العناد المتحدي، وذلك من خلال العروض التوضيحية والأنشطة الفنية والقصص، وبيان عملي للبعض الخامات البيئية.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

ينص الفرض الثاني على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير المعلم لاضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال لصالح القياس البعدي

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون

للفرق بين رتب قيم مرتبطة. ويوضح الشكل التالي الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير المعلم لاضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال.

جدول (٥)

الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير المعلم لاضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال

أفراد العينة	القياس القبلي	القياس البعدي	الفروق	الفروق المطلقة	رتب الفروق المطلقة	
					(+)	(-)
أ	٤٢	٢٢	+١٦	١٦	٢,٥	٠
ب	٤٢	٢٦	+١٦	١٦	٢,٥	٠
ج	٤٢	٢١	+٢١	٢١	٥	٠
د	٤٣	١٦	+٢٦	٢٦	٦	٠
هـ	٤٠	٢٠	+٢٠	٢٠	٤	٠
و	٣٧	١٨	+١٥	١٥	١	٠
المجموع					$T_2 = ٢١$	$T_1 = ٠$

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الصغرى لمجموع رتب الفروق (T١) والمساوي (صفر) أصغر من القيمة الجدولية (T) التي تساوي (٢) عند الرجوع إلى جدول القيم الحرجة الخاصة باختبار ويلكوكسون عند (ن= ٦، مستوى دلالة ٠,٠٥، دلالة الطرف الواحد) وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وبذلك يمكن قبول الفرض الحالي.

ونظرًا لأن المدارس التى تمثل مجتمع الدراسة ضمن المدارس التابعة لإدارة التعليم بالرياض، وجميعها تقع في بيئة حضارية واحدة ومتشابهة حيث يسكن معظم التلاميذ في مناطق محيطة وقريبة من الفصول التعليمية، فإنه يمكن القول أن الحالة الاقتصادية والاجتماعية متقاربة إلى حد كبير، وقد حصل الباحث على المعلومات المتعلقة بظروف التلاميذ الاقتصادية والاجتماعية من المشرفين والمعلمين والتلاميذ أنفسهم.

ولما كان من مبادئ البرنامج أنه يستهدف تسلسل السلوك غير المناسب ضمن وبين ومهارات متعددة التي قد تبقي على المشكلة، لذا نجد الباحث بدأ مع اضطراب العناد المتحدي من الطفل ذاته وذلك من خلال القصص والأنشطة الفنية والمواقف التعليمية ومحتوى الجلسات المختلفة التي منها ما يخاطب الجانب المعرفي والتفكير لديه، ومنها ما يغرس فيه القيم الاجتماعية والدينية، ومنها يعلمه الضبط الذاتي وكيفية تحمل المسئولية والسيطرة على الغضب، كما تعامل مع المدرسة من خلال المعلمين الذين يقضون فترات طويلة مع الطفل، والأخصائي الاجتماعي ليكون بمثابة مرجع يتم اللجوء إليه عند حاجة المعلم، أو الطفل، أو الوالد سواء أثناء تنفيذ البرنامج، أو بعد انتهائه، وتحقيقا لضرورة مناسبة العلاج والفنيات المستخدمة لحاجات الطفل ومراحل نموه كأحد مبادئ العلاج القائم على الفن نجد محتوى جلسات الطفل يتدرج من المحسوس إلى المجرد ويتنوع ما بين أنشطة قصصية وفيديو وأغاني ونمذجة مصورة وأخرى لفظية بما يتلاءم مع الطفل ويعمل على جذب انتباهه، كما تم استخدام المعززات الغذائية المحببة له في بداية الجلسات ثم الجمع بين المادي والاجتماعي،إلى أن انتهى الأمر بالتعزيز الاجتماعي فقط في نهاية البرنامج وكل هذا من خلال جداول التعزيز المستمر والتعزيز المتقطع ذا النسبة الثابتة والنسبة المتغيرة.

ومن العرض السابق يتضح مدى التحسن الذي طرأ على أطفال المجموعة التجريبية، ومدى فعالية العلاج القائم على الفن في خفض اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص الفرض الثالث على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس تقدير المعلم لاضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال في القياس البعدي بعد انتهاء البرنامج مباشرةً والقياس التتبعي بعد (٣) أشهر من انتهاء البرنامج لصالح القياس التتبعي والجدول التالي يوضح الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير المعلم لاضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال.

جدول (٦)

الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير المعلم لاضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال

أفراد العينة	القياس البعدي	القياس التتبعي	الفروق	الفروق المطلقة	رتب الفروق المطلقة (+)	رتب الفروق المطلقة (-)
أ	٢٤	١٧	٧+	٧	٣	٠
ب	٢٥	١٣	١٢+	١٢	٦	٠
ج	٢١	١٦	٥+	٥	٢	٠
د	١٧	١٨	١-	١	٠	١
هـ	٢٢	١٥	٧+	٧	٤	٠
و	١٩	١١	٨+	٨	٥	٠
المجموع					$T_2 = ٢٠$	$T_1 = ١$

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الصغرى لمجموع رتب الفروق (T١) والمساوي (١) أصغر من القيمة الجدولية (T) التي تساوي (٢) عند الرجوع إلى جدول القيم الحرجة الخاصة باختبار ويلكوكسون عند (ن=٦، مستوى دلالة ٠,٠٥، دلالة الطرف الواحد) وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي وبذلك يتم قبول الفرض الحالي.

ويتضح من هذا الجدول الانخفاض الملحوظ في شدة اضطراب العناد المتحدي عند أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

كما يرجع الباحث أيضا استمرار فعالية البرنامج القائم على الفن في خفض اضطراب العناد المتحدي حتى بعد التوقف إلى أنه يمكّن الآباء والأطفال من القدرة على مواجهة المشكلات الأكاديمية والاجتماعية التي قد تحدث لاحقا وذلك من خلال مهارات التشكيل واضبط السلوك وحل مشكل العناد واتخاذ القرار، هذا بالإضافة إلى مساعدة المعلم، أو الأخصائي الاجتماعي الذي يمكن الرجوع إليه في أي وقت عند الحاجة.

ويمكن تفسير ذلك أن البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالفن جعل أطفال في المجموعة التجريبية ينهمكون في الأنشطة الفنية المختلفة وجعلهم يوجهون انتباههم إلى تفاصيل ما يقومون به، كما جعلهم أقل اندفاعية

وجعلهم يركزون على ما يفعلون بل على وعي بكل تفاصيل الأشياء والانتباه إلى المثيرات المختلفة في الموقف لما تمثله بالنسبة لهم. كما أن أطفال المجموعة الضابطة لم يتعرضوا لجلسات البرنامج، وبالتالي فإن التغير في العناد وتحسنه لدى أفراد المجموعة التجريبية يعود إلى البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالفن.

وترجع هذه النتيجة إلى استمرار تأثير البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية، حيث أنهم قاموا بعمل بعض الواجبات المنزلية التي تلي كل جلسة من جلسات البرنامج، وتطبيق بعض الفنيات التي تعلموها، وممارسة بعض الأنشطة الفنية التي قللت من فرص ممارسة اضطراب العناد، مما جعلهم يركزون بعض اللوان في هذه الأنشطة الفنية وعدم انشغالهم بأي موضوعات أخرى وبالتالي حسنت من اضطراب العناد لديهم.

وكذلك يعزي الباحث استمرار فعالية البرنامج إلى تكامل الفنيات المختلفة لتعديل السلوك معا لخفض الاضطراب، وإلى تضافر جهود الطفل والمدرسة لمواجهة هذا الاضطراب وغيره من المشكلات التي قد تعترض أيًا منهم، وبالإضافة إلى مرونة البرنامج وتطبيقه في المحيط الطبيعي لأفراد العينة.

التوصيات :

في ضوء نتائج هذه الدراسة، يوصى الباحث بما يلي :

- دمج وتكامل فنيات العلاج المختلفة المستخدمة في كل نظام من الأنظمة المحيطة بالأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية بما يحقق أفضل نتائج في العلاج ؛ حيث إن دمج الفنيات المختلفة في حزمة علاجية يعمل على الإسراع في خفض السلوك المستهدف.
- زيادة الاهتمام باستخدام التكنولوجيا الحديثة مثل الكمبيوتر والانترنت وأجهزة العرض في تقديم أنشطة قصصية، أو مصورة بما يساعد على تنمية السلوك الإيجابي وخفض السلوك غير المناسب لدى الأطفال حيث نجدها أكثر تأثيرًا في الطفل وجذبا لانتباهه.

- تضمين الآباء والمعلمين في البرنامج العلاجي يضمن تحسين أساليب تعاملهم مع الطفل بما يضمن تضافر الجهود لخفض الاضطراب بدلا من أن يكونوا عقبةً في تحقيق أهداف العلاج.
- لضمان استمرارية فعالية البرنامج العلاجي بعد فترة انسحاب العلاج لابد من تدريب الآباء والمعلمين والأخصائي الاجتماعي والنفسي على كيفية إدارة ومواجهة مشكلاته الشخصية، أو مشكلات الطفل السلوكية.
- يجب عدم إهمال الجوانب المعرفية عند التعامل مع الاضطرابات السلوكية لذا من المفيد أن تتضمن البرامج العلاجية التدريب على إستراتيجية حل المشكلات.
- يجب أن تتضمن البرامج العلاجية المقدمة للطفل قيمًا اجتماعية وأخلاقية ومواعظ ومُثُلاً دينية تحث الطفل على التغيير والتحسين من سلوكه وتنمي لديه الوازع الديني والخوف من الله والعمل على طاعته.

وقد أورد (محمود أبو المجد،٢٠٠٩) عددا من النصائح التربوية للمربين والآباء لمواجهة مشكلة العناد عند الأطفال :

١- عدم التدخل المبالغ فيه في حياة الأبناء.
٢- يجب أن يقلع الآباء عن عصبيتهم وثورتهم لأتفه الأمور أمام الأبناء وضبط النفس قدر الإمكان حتى لا يقلدونهم.
٣- ألا يكثر الآباء من نقد الطفل، أو السخرية منه خاصة أمام الآخرين، أو الشدة معه لإرغامه على الطاعة.
٤- احترام ممتلكات الطفل وعدم حرمانه منها لمجرد الغضب منه.
٥- ألا يظهر أحد الوالدين الضعف، أو التراخي، أو الإهمال، ويظهر الآخر الشدة والتسلط، وأن تكون السياسة مع الأطفال ثابتة ومرنة.
٦- أن يسود الأسرة روح التعاون والود والتسامح والاستقرار والهدوء النفسي.
٧- مساعدة الطفل على الأخذ والعطاء حتى يكف عن أساليبه الطفلية الأولى التي تتميز بالغضب والعناد.
٨- شغل أوقات فراغ الطفل تشجيعه على الاختلاط بالأقران لاستنفاذ الطاقة الزائدة.

٩- مساعدة الأطفال على حل مشكلاتهم بأنفسهم واستخدام التوجيه والنضج الهادئ دون تحيز لطفل.
١٠- ألا يكون الآباء سبب عناد الطفل - بالحزم المبالغ فيه وإرغامهم على الطاعة العمياء، أو ثورتهم في المنزل لأتفه الأسباب.
١١- تحلي الآباء بالحكمة والصبر وعدم اليأس والاستسلام للأمر الواقع بحجة عناد الطفل.
١٢- عدم اللجوء إلى القول بأن الطفل عنيد أمامه، أو مقارنته بأطفال آخرين ليسوا عنيدين مثله.
١٣- اللجوء إلى دفء المعاملة والمرونة في المواقف.
١٤- الحوار الدافئ المقنع غير المؤجل عند ظهور موقف العناد.

المراجع

إبراهيم أبو نيان (٢٠٠١). صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

أحمد الزغبي. (٢٠٠١). مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية. عمّان: دار الفكر.

الإدارة العامة للتربية والتعليم بالرياض (١٤٣٢). البيانات الأولية لبرامج صعوبات التعلم. الرياض: إدارة التربية والتعليم.

آرنست فيشر. (١٩٩٨). ضرورة الفن (ترجمة أسعد حليم). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢). القواعد واللوائح التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف. الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.

بدر إبراهيم (٢٠٠٠). سيكولوجية النمو تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة. الكويت : مركز المخطوطات والتراث والوثائق.

بدر الرزين (١٤٢٦). برنامج علاج مقترح في التربية الفنية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الصف الثاني الابتدائي، رسالة الماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

جودت عزت، سعيد حسني. (٢٠٠١). تعديل السلوك الإنساني دليل للآباء والمرشدين التربويين في القضايا التعليمية والنفسية والاجتماعية. عمّان: الدار العلمية الدولية.

حامد زهران. (١٩٩٨). التوجيه والإرشاد النفسي (ط٣). القاهرة: عالم الكتب.

حجاج غانم (٢٠٠٨). الإحصاء التربوي يدويا وباستخدام SPSS. القاهرة: عالم الكتب

حمزة لجبالي (٢٠٠٥). المشكلات النفسية عند الأطفال. القاهرة: دار صفاء.

ريان بدير، وأخرون. (٢٠٠٧). الصحة النفسية للطفل. بيروت: دار الهادي.

زكريا الشربيني (٢٠٠١). الإحصاء اللابارامتري مع استخدام SPSS في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية (ط٢). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية

زكريا الشربيني، يسرية صادق (٢٠٠٣). تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته. القاهرة : دار الفكر العربي.

سامي ملحم. (٢٠٠٢). مشكلات طفل الروضة التشخيص والعلاج. عمان : دار الفكر.

سهير كامل (٢٠٠٠). التوجيه والإرشاد النفسي. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

سوسن شلبي، وصفاء البحيري (٢٠٠٣). صعوبات التعلم. القاهرة: معهد الدراسات التربوية.

صلاح مكاوي (٢٠٠١). فعالية برنامج للعلاج بالرسم في رفع مستوى القدرة التعبيرية لدى الأطفال، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١١ (٢٨)، ١٢٣-١٦٣.

عادل خضر (١٩٨٦). دراسة رسوم التلميذ مع الأقران كدلالة على مدى التكيف الشخصي والاجتماعي، ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة عين شمس.

عادل خضر (١٩٩٠). رسوم الأطفال لشكل الإنسان ودلالتها النفسية، مجلة علم النفس، (٤٧)، ٤٠-٦٣.

عادل خضر (١٩٩٣). الفائدة الإكلينيكية لاستخدام الرسم في العلاج النفسي. مجلة علم النفس، (٢٨)، ٧٠-٩٨.

عادل خضر (٢٠٠٠). الدلالات الإكلينيكية المميزة لاستجابات مريض بعصاب الوسواس القهري لاختبار تفهم الموضوع TAT، مجلة علم النفس، (٥٩)، ٧٨-١٣٨.

عايدة عبد الحميد (١٩٩٠). العلاج بالفن مدخل نفسي تنموي لرعاية التلميذ المتخلف عقليًا، مجلة التربية وعلم النفس، كلية التربية، عين شمس، (١٤)، ٦٥-٩٥.

عبد المطلب القريطي (١٩٩٥). مدخل إلى سيكولوجية رسوم التلاميذ. القاهرة: دار الفكر العربي.

عثمان فراج (١٩٩٣). الطفل العربي واقعة ومستقبلة. الكويت: سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة. العدد (٢١). الطفل والمجتمع. دراسات في التنشئة الاجتماعية للأطفال. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

عدنان أحمد (٢٠٠٦). أساليب تعديل السلوك الإنساني السلسة الإرشادية. غزة: دنيا الوطن.

عفاف عبد المنعم (١٩٩١). المشكلات السلوكية وبعض نواحي الشخصية لدى الأطفال المتخلفين عقليًا بمدارس التأهيل الفكري، بحوث المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري، المجلد الثالث، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ٢-٤/٤.

عفاف عويس (٢٠٠٦). مقياس الذكاء الوجداني للأطفال ٤-١٠ سنوات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عفاف فراج، ونهى حسن (٢٠٠٤). الفن لذوي الإعاقات. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

علاء الدين كفافي، وفؤاد الدواشي (٢٠٠٦). مقياس الذكاء الوجداني للمراهقين والراشدين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

علي الغامدي (١٤٢٧). العلاج بالفن التشكيلي وتطبيقاته الميدانية والبحثية بالمملكة العربية السعودية. رسالة الماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

عوض مبارك (١٤١٤). حلقات علاجية، التخيل الموجه، مجلة التربية الفنية، الجمعية العربية السعودية للتربية الفنية، (٤،٥)، ٥٦-٨٩.

عوض مبارك (٢٠٠١). مفهوم العلاج بالفن التشكيلي. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود (٤٥) ١-٤٨.

فتحي الزيات (٢٠٠٧). صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٨).الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي والمعرفي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

فردوس أبو القاسم (١٤٢٨). دليل برامج صعوبات التعلم للبنات، إدارة صعوبات التعلم للبنات. الرياض: الإدارة العامة للتربية الخاصة للبنات.

فوقية حسن (٢٠٠٣). الاضطرابات النفسية تشخيص وعلاج. القاهرة : دار الكتاب الحديث.

فيولا الببلاوى (١٩٩٠). مشكلات السلوك عند الأطفال. القاهرة: الأنجلو المصرية.

فيوليت فؤاد إبراهيم وآخرون (٢٠٠١). بحوث ودراسات في سيكولوجية الإعاقة، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

قحطان أحمد الظاهر. (٢٠٠٥). أثر لعب الدور في تحسين اضطراب الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (٤)، ٣٤-٦٥.

قحطان الظاهر (٢٠١٠). صعوبات التعلم، (ط٣). عمان : دار وائل.

كاميليا عبد الفتاح. (١٩٩١). العلاج النفسي الجماعي للأطفال باستخدام اللعب (ط٣). القاهرة: النهضة المصرية.

كليرفهيم (٢٠٠٧). الصحة النفسية في مراحل العمر المختلفة أبناؤنا وصحتهم النفسية في مراحل العمر المختلفة. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

كمال فرج (٢٠٠١). اثر برنامج لتنمية المهارات الفنية على التوافق النفسي والاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلاميذ الصم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا.

لجنة الاختبارات م. د. ن: اختبار رسم الشخص مجلة الثقافة النفسية، مركز الدراسات النفسية والجسدية، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٤م.

لويس ر. ب. ، ودورلاج، ب. هـ. (٢٠١١). تعليم الطلاب ذوي الإعاقات في الصفوف العامة (الجزء الثاني) (ترجمة : إبراهيم المعيقل، وإيهاب الببلاوي). الرياض: إدارة الترجمة جامعة الملك سعود.

محمد فضل (١٤١٧). أبعاد معاصرة للتربية الفنية للفئات الخاصة في البيئات العربية والإسلامية. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

محمود حسن (٢٠٠٩). فعالية العلاج متعدد الأنظمة في خفض اضطراب المتحدى لدى الأطفال، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية،جامعة جنوب الوادي.

مصطفي نوري، خليل عبد الرحمن (٢٠٠٩). الاضطرابات السلوكية والانفعالية (ط٢). عمّان : دار المسيرة.

ملاك جرجس. (١٩٨٢). المشكلات النفسية للطفل وطرق علاجها. القاهرة: مكتبة دار المعارف.

مها السليمان (٢٠٠٦). اثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

ناصر الموسى (١٤٢٨). الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

نصرة جلجل (٢٠٠١). تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة فعالية برنامج مقترح رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

نهى البابطين. (٢٠٠٤). مدى فعالية الخدمات التربوية الخاصة المقدمة من خلال غرف المصادر لتلميذات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

هدى قناوي (١٩٩٩). التلميذ تنشئته وحاجاته (ط٣). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

Alvarez,H. & Ollendick, T.,(2003). Individual and psychosocial risk factors, In Essau,C.. Conduct and oppositional defiant disorders, epidemiology, risk factors and treatment, (pp. 97-116), London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.,(2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with oppositional defiant disorder, Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 46 (1), 126-141

American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorder, Washington: DC. Author.

American Psychiatric Association (APA). (2000). Diagnostic and

Statistical Manual for –Mental Disorders. (DSM-IV- TR). Washington. D. C.

American Psychological Association, (2008). Childhood mental health disorders evidence base and contextual factors for psychosocial, psycho pharma-cological, and combined interventions, American Psychological Association Washington, DC.

Anne,H.& Kathryn,H.,(2008). Identification and treatment of children with oppositional defiant disorder. A case study of one state's public service system, Psychological Services, 5(2), 139-152.

Barkley,R.&Benton,C. (1998). Your defiant child 8 steps to better behavior, New York : The Guilford Press.

Boesky,L., (2002). Juvenile offenders with mental health disorders. who are they and what do we do with them? oppositional defiant disorder and conduct disorder, Maryland, American Correctional Association

Boynton,M., & Boynton,C. (2005). The educator's guide to preventing and solving discipline problems, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development

Burt,A., Krueger,R., Mcgue,M. & Lacono,W. (2001). Sources of covariation among attention-deficit hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder, and conduct disorder the importance of shared environment, Journal of Abnormal Psychology, 110(4),516-525.

Capaldi,D.&Eddy,M.(2005). Oppositional defiant disorder and conduct disorder, In Gullotta,T.& Adams,G.. Handbook of adolescent behavioral problems evidence based approaches to prevention and treatment, (pp 283-308), New York, Springer.

Capaldi,D.&Eddy,M.(2005). Oppositional defiant disorder and conduct disorder, In Gullotta,T.& Adams,G.. Handbook of adolescent behavioral problems evidence based approaches to prevention and treatment, (pp 283-308), New York, Springer.

Christophersen,E. & Mortweet,S., (2001). Treatments that work with children empirically supported strategies for managing childhood problems, Washington: American Psychological Association.

Costin,J. & Chambers,S., (2007). Parent management training as a treatment for children with oppositional defiant disorder referred to a mental health clinic, Clinical Child Psychology and Psychiatry, 12(4), 511–524.

Delaunay,D.,Purper-Ouakil&Mouren,M.(2005). Oppositional defiant disorder and family tyranny. towards individuation of clinical subtypes, Annales Médico psychologiques revue psychiatrique, 514,1-8.

Dengangi.G & Kendell.A.,(2008). Effective parenting for the hard-to-manage child. a skills based guide, New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Dick,D., Viken,R., Kaprio,J., Pulkkinen,L. & Rose,R. (2005). Understanding the covariation among childhood externalizing symptoms. genetic and environmental influences on conduct disorder, attention deficit hyperactivity disorder, and oppositional defiant disorder symptoms, Journal of Abnormal Child Psychology, 33(2), 219.

Dick,D., Viken,R., Kaprio,J., Pulkkinen,L. & Rose,R. (2005). Understanding the covariation among childhood externalizing symptoms. genetic and environmental influences on conduct disorder, attention deficit hyperactivity disorder, and oppositional defiant disorder symptoms, Journal of Abnormal Child Psychology, 33(2), 219.

Ersan,E., Dogan,O., Dogan,S.& Sümer,H.(2004). The distribution of symptoms of attention deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder in school age children in Turkey, European Child & Adolescent Psychiatry, 13(6), 354–361.

Gorman-Smith,D.,(2003). The social ecology of community and neighborhood and risk for antisocial behavior, In Essau,C.. Conduct and oppositional defiant disorders, epidemiology,

risk factors and treatment, (pp.117-136), London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Grove,A., Evans,S., Pastor,D.& Mack,S. (2008).A meta-analytic examination of follow up studies of programs designed to prevent the primary symptoms of oppositional defiant and conduct disorders, Aggression and Violent Behavior, 13, 169–184.

Hallahan, D., & Kauffman, J.(2006). Exceptional learner. introduction to special education,(8th Ed.). Needham Heights, MA.Allyn and Bacon.

Hamama,L. & Ronen,T. (2009). Children's drawings as a self-report measurement, Child and Family Social Work, 14, 90–102.

Herbert,M. & wookey,J. (2004). Managing children's disruptive behaviour.a guide for practitioners working with parents and foster parents, England: John Wiley & Sons, Ltd

Kazdin,A., Whitley,M. & Marciano,P.(2006). Child therapist and parent therapist alliance and therapeutic change in the treatment of children referred for oppositional, aggressive, and antisocial behavior, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47(5), 436-445.

Kramer, E. (1973). Art therapy with children London: Pound.

Lerner, J. & Kline, F. (2006). Learning Disabilities and Related Disorders. Characteristics and Teaching Strategies,(10th Ed.). Boston, MA. Houghton Mifflin Company.

Loeber,R., Burke,J.& Pardini,D., (2009). Perspectives on oppositional defiant disorder, conduct disorder, and psychopathic features, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50(1-2), 133–142.

Marshall R.M., Handwerk, M. L., & Hall, J (1997). Comparing the Academic Performance of Children with ADHD. Journal of Learning Disabilities, 3 (4), 635-642.

Matthew,N., Alan,K., Eva,H. & Ronald,K., (2007). Lifetime prevalence, correlates, and persistence of oppositional defiant disorder. results from the national comorbidity survey replication, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48(7), 703-713.

Matthew,N., Alan,K., Eva,H.& Ronald,K., (2007). Lifetime prevalence, correlates, and persistence of oppositional defiant disorder. results from the national comorbidity survey replication, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48(7), 703-713.

Mayers, S. Calhoun, S., & Crowell, E. (2000). learning disabilities and ADHA. Overlapping spectrum disorders. Journal of Learning Disabilities,33(4),417-424

Mckinney,C. & Renk,K. (2006). Similar presentations of disparate etiologies. A new perspective on oppositional defiant disorder, Child and Family Behavior Therapy, 28(1),37

Mckinney,C. & Renk,K. (2007). Emerging research and theory in the etiology of oppositional defiant disorder. current concerns and future directions, International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 3(3), 349

Mitchell-Herzfeld,S., Shady,T., Mayo,J., Kim,D., Marsh,K., Dorabawila,V.,& Rees,F. (2008). Effects of multisystemic therapy (mst) on recidivism among juvenile delinquents in New York state, New York State, Office of Children and Family Services.

Pardini,D. & Lochman,J.(2006). Treatments for oppositional defiant disorder, In Reinecke.M, Dattilio.F, Freeman.A, Cognitive therapy with children and adolescents, (pp.43-69), New York, Guilford Press

Pardini,D.& Lochman,J.(2006). Treatments for oppositional defiant disorder, In Reinecke.M, Dattilio.F, Freeman.A, Cognitive therapy with children and adolescents, (pp.43-69), New York, Guilford Press.

Pardini,D.& Lochman,J.(2006). Treatments for oppositional defiant disorder, In Reinecke.M, Dattilio.F, Freeman.A, Cognitive therapy with children and adolescents, (pp.43-69), New York, Guilford Press.

Pardini,D.& Lochman,J.(2006). Treatments for oppositional defiant disorder, In Reinecke.M, Dattilio.F, Freeman.A, Cognitive therapy with children and adolescents, (pp.43-69), New York, Guilford Press.

Powell, S, Bodfish, J & Parker, D (1996). Self- restraint and Self-injury.Occurrence and motivational significance. American Journal On Mental Retardation. 102, 5, 427- 437.

Rack, M.(2005). Learning Disabilities. A handbook for Instructors and tutors Overland. Kansas. Johnson county community college

Rey,J., Walter,G., Plapp,J.& Denshire,E (2000). Family environment in attention deficit hyperactivity, oppositional defiant and conduct disorders, Australian and New Zealand Journal of Psychiatry,34(3), 453-457.

Rogers, M. A., Wiener,J.,Marton,I.,&Tannock,R. (2009). Parental involvement in children s learning. Comparing parents of childrens with and without Attention- Deficit/Hyperactivity Disorder(ADHD). Journal of School Psychology,47, 167- 185

Rogers, M., Wiener,J., Marton,I., & Tannock,R. (2009). Parental involvement in children s learning. Comparing parents of childrens with and without Attention- Deficit/Hyperactivity Disorder(ADHD). Journal of School Psychology,47, 167- 185.

Ronen,T. (2005). Students' evidence based practice intervention for children with oppositional defiant disorder, Research on Social Work Practice,15(3), 165-179.

Silver, L. (1980). The relation between Learning Disability, Hyperactivity, Distractibility. New York: Routledge Taylor

Silverthorn,P.(2001).Oppositional defiant disorder, in Orvaschel, J., Hersen,M. &Faust,J., Handbook of conceptualization and treatment of child psychopathology, Oxford, Englang, Elsevier Science, Ltd. 41-56.

Smrud- Clikeman, M. (1999). An Intervention approach for children with teacher and parents identified intentional difficulties, Journal of Learning Disabilities, 33, 581-590.

Solomonidou, C., Areou, F. & Zafiropoulou, M. (2004). Information and communication technologies and pupils with attention deficit hyperactivity disorder symptoms. do the software educational multimedia and hyper media. New York: Diets.

Tennessee Department of Mental Health and Developmental Disabilities,(2008). Best practice guidelines. behavioral health services for children and adolescents. age 6-17, Johnson City, TDMHDD Publication.

Tirosh, E., & Cohen, E. (1998). Language deficit with attention – hyperactivity disorder. a prevalent co morbidity early intervention for ADHD. Journal of Child Neurology, 13, 493-497.

Webster-Stratton,C., Reid,M. & Hammond,M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems. intervention outcomes for Parent,child, and teacher training, Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33(1),105-124.

Wehby, J. (1994). Issues in the assessment of aggressive behavior. Preventing School Failure. 38 (3), 24-32.

Widerholt, J.(1978). Adolescent with learning Disabilities, the problem inperspective. Boston: Houghotn Mifflin Company.

Wilson, T., Nathan, E., Oleary, D.& Clark, P.(1996). Abnormal psychology integrating perspectives. (4th ed), London: Allyn & Bacon.

World Health Organization.,(2006). International statistical classification of diseases and related health problems, (2nd ed.), Grneva, WHO Library

Zutell,S.(2005). Classroom strategies for use with students with oppositional defiant disorder, M.D, The College of William and Mary, Williamsburg.

أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الصوتي فى التعرف على الكلمات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

إعـــداد

مجدى محمد احمد الشحات

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية ببنها- علم النفس التربوي

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى بحث فاعلية التدريب على مهارات الوعى الصوتى فى التعرف على الكلمات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم شارك فى هذه الدراسة (٢٥) تلميذاً ذوى صعوبات التعلم تم تشخيصهم وفق محكات التشخيص المستخدمة فى تحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم و(٢٥) تلميذاً من العاديين، وتعرضت مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلى برنامج تدريبى فى مهارات الوعى الصوتى لمدة (١٤) جلسة تدريبية وقيست الفروق بين متوسط درجات القياسين القبلى والبعدى.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين ٠,٠١ بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم فى الوعى الصوتى لصالح التلاميذ العاديين كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم فى التعرف على الكلمات لصالح التلاميذ العاديين، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة ذوى صعوبات التعلم لصالح القياس البعدى فى الوعى الصوتى والتعرف على الكلمات.

THE EFFECT OF A TRAINING PROGRAM ON DEVELOPING THE PHONOLOGICAL AWARENESS SKILLS IN WORD RECOGNITION AMONG THE PUPILS WITH LEARNING DISABILITIES

Abstract

The present study aimed at examining the effect of a training program on developing the phonological awareness skills in word recognition among the pupils with learning disabilities. The study sample consisted of 25 pupils with learning disabilities and 25 normal pupils. The group of pupils with learning disabilities participated in a training pgroam in the phonological awareness skills for 14 sessions. The differences between their scores on the pre-testing and the post-testing were measured. The study findings revealed that there were statistically significant differences at 0.01 level between the normal pupils and those with learning disabilities in the phonological awareness in favour of the former. There were statistically significant diffrences at .01 level between the normal pupils and those with learning disabilities in the word recognition in favour of the former. There were also statistically significant differences at 0.01 level between the pre-testing and the post testing of the pupils with learning disabilities in the phonological awareness and word recognition in favour of the latter.

مقدمـــة:

تحظى القراءة بأهمية كبيرة على مستوى التعليم والبحث العلمي – وهو ما لم يتأت لأي مهارة لغوية –لما لها من دور في عمليتي التعليم والتعلم ،وبالرغم من الاهتمام الذي يتناسب مع تلك الأهمية إلا أن تدنى مستوى المتعلمين في مهارات القراءة أمر يشغل بال المهتمين باللغة ،وتزداد صعوبة

المشكلة في الآثار الناجمة من هذا التدني نظرا لارتباط القراءة ببقية المهارات اللغوية من زاوية ،وبالمواد الدراسية من زاوية ثانية وأصبح وجود فئة لا تجيد القراءة في كل فصل في مراحل التعليم الأولى من الأمور الشائعة.فأصبحنا نجد نسبة كبيرة من الأطفال في عمر المدرسة يعانون من صعوبات في اكتساب مهارات القراءة الكافية على الرغم من الذكاء العادي والتدريس في غياب أى قصور حسي ومازال الأساس العصبي لهذه الصعوبة في القراءة المعروفة باسم العسر القرائي dyslexia موضوعا للمناقشة.

وتتعدد الأسباب التي يعزى إليها الضعف في القراءة ،ويمكن إجمالها في المعالجات التدريسية للقراءة.وافتقاد معلم القراءة لفهم القاعدة الهيكلية للغة ،ومنهج القراءة نفسه وطرق التقويم، وعدم التكافؤ بين المتعلمين في برامج الإعداد القرائي .وقد أفرزت هذه الجوانب هبوطا في قراءة أعداد كبيرة من المتعلمين تمثل في ضعف قدراتهم على تمييز أصوات الكلمة وربط الأصوات بالرموز والنطق الخاطئ للكلمات (محمود جلال الدين سليمان ١٣٦:٢٠٠٦)

ومن أهم ما يحتاجه المتعلمون في تعلم القراءة الوعي بالصورة الصوتية للوحدات اللغوية كاملا،وإصدارا للأحكام حول الخصائص الصوتية للمفردات،وتعلم التطابقات بين الصور الصوتية والصور الخطية كما يحتاج إلى الألفة بالتهجي ،وتمييز الكلمات وتعرفها وفهم المقروء(رشدي طعيمة:١٩٩٨:١١٥).

ولعل المانع الأكثر شيوعا في اكتساب المهارات الأساسية للقراءة هي القصور في مهارات الوعي الصوتي الذي يعوق بدوره مهارات القراءة إن مشاكل الوعي الصوتي أحد الأسباب الرئيسية لصعوبات القراءة وذلك لان القصور في الوعي الصوتي يعوق مهارات القراءة .وهناك شبه اتفاق حول دور الوعي الصوتي كقصور اساسى للعسر القرائي.وتشير الدراسات التي أجريت في هذا الشأن إلى أن قصور مهارات الوعي الصوتي المختلفة تصاحب العسر القرائي وتوجد علاقة موثقة بين الأداء في المهام الصوتية ومهارات القراءة وكلما كانت معرفة الأطفال للأصوات المشكلة للكلمات أكبر كلما مالوا إلى القراءة بصورة أفضل*(Bednarek etal.,2009 :274)*.

ويشير جيدنوروك وآخرون (*Jednorog2010,et al:244*) أن الأفراد ذوى العسر القرائي لديهم قصور أو خلل في الوعي الصوتي والذي يتكون من القدرة الضعيفة على معالجة الصوت الذي يشكل اللغة الشفهية يظهر مبكرا في الحياة ويعد متنبأ ثابت بصعوبات القراءة التي تحدث فيما بعد.

وتشير دراسة ديسروشيه *(Desroches .etal.,2006:33)* إلى أن الأفراد ذوى العسر القرائي يظهرون فترات أبطأ في التعرف على الأصوات وذلك لأنهم لا يشفرون علاقات القافية ويستخدمون مدلولات تشابه القافية في القراءة بدرجة اقل من القراء العادين كما يجدون صعوبات في اكتساب مهارات القراءة على الرغم من البر وفيلات المعرفية والانفعالية والعصبية العادية بصورة واضحة.

وكما يذكر ديسروشيه *(Desroches .etal.,2006:34)* هناك إجماع في الرأي متزايد بأن الصعوبات الصوتية لها دور رئيسي في مشكلات القراءة عند الأطفال ذوى العسر القرائي وتركز الدراسات على الوعي الصوتي والقدرة على تحديد ومعالجة الفونيمات (الوحدات الصوتية) حيث يعتمد تعلم القراءة بدرجة كبيرة على ترجمة الكلمات المطبوعة إلى أصوات وبذلك فان ضعف مهارات الوعي الصوتي يساهم في ضعف النمو القرائي.

مشكلة الدراسة:

تعد عملية القراءة من أعقد الوظائف الإنسانية التي يؤديها الإنسان، فهي مهارة معقدة مبنية على إتقان عمليات الترميز Decoding أى التعرف على الحروف والاستيعاب Comprehension الذي يتطلب طرقا معرفية وتفاعل مع الخبرات الذاتية للقارئ واستخلاص النتائج من خلال النص وإيجاد العلاقات. و القراءة من أهم المهارات اللغوية الأساسية للأطفال، ويعانى نسبة ٨٠٪ من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من صعوبات في القراءة مما يترتب عليه مشاكل أخرى في باقي المواد الدراسية التي تعتمد أصلا على القراءة كما تشير الدراسات إلى خروج طالب من بين كل ثلاثة طلاب من المدرسة الثانوية في الولايات المتحدة بسب ضعف تحصيلهم الدراسي (ناصر خطاب ٢٠٠٦: ٦٨).

وقد تلقى الوعي الصوتي اهتماما كبيرا بسب ارتباطه القوى والثابت والايجابي بالتعرف على الكلمات Word recognition فالأطفال الذين يظهرون مستوى عالي من الوعي الصوتي هم عادة نفس الأطفال الذين يتعرفون على الكلمات المطبوعة بدقة وبسرعة وبالتالي يصبحون قراء ماهرين (Juel,1988:438).وقد أشارت العديد من الدراسات في مجال صعوبات التعلم إلى أن صعوبات القراءة والتي تعد أكثر الصعوبات انتشاراً بين التلاميذ ترجع في الأساس إلى عجز في مهارات الوعي الصوتي . فقد أشارت نتائج دراسة (Bird Bishop &Freeman 1995)إلى أن الصعوبات القرائية تنبع من فشل تحليل المقاطع إلى وحدات نطقية وان الأولاد ذوى الصعوبات النطقية الشديدة في السنوات الدراسية الأولى يواجهون أمامهم مشكلة صعوبات قرائية وإملائية. ويذكر بونت وبلوميرت(Bonte&Blomert,2004:361) أن العسر القرائي يعتمد على التجهيز الصوتي فنمو التجهيز الفعال والبناء الصوتي للغة يشكلان متطلبا هاما لاكتساب القراءة بطلاقة كما أن الفشل في تنمية هذه المهارات الصوتية بدرجة كافية قد يسب صعوبات في القراءة أو التهجئة .

كما أشارت دراسة آدم(Adams1990)إلى أن ما نسبته ١٥٪من المجتمع الطلابي لديهم صعوبات في القراءة بسب الفشل في الوعي الصوتي ومن ثم فهم بحاجة ماسة للتدريب على الوعي الصوتي.وقد أشارت نتائج دراسة (Leitao. et al.,1997) إلى أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في الوعي الصوتي. وانه من الأهمية التي تستوجب أن يخصص لتدريباته الوقت ،وان يبذل جهداً مقصوداً من اجل إنجاح أنشطته تخطيطا وتنفيذا وتقويما، وأن تتاح للمبتدئين فرصا للعمل والنشاط لممارسة مهاراته.

وهناك شبه اتفاق لدى الباحثين عامة في مجال الصعوبات القرائية على أن الوعي الفونولوجي يمكن تطويره لدى الطفل إذا ما تم تخطيط برامج وأنشطة وتدريبات مناسبة . ومن هنا جاءت فكرة الدراسة للتحقق من فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي

.وتتحد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

١- هل تختلف مهارات الوعي الصوتي عند الأطفال ذوى صعوبات التعلم عنها عند الأطفال العاديين؟

٢- هل تختلف مهارات التعرف القرائي عند الأطفال ذوى صعوبات التعلم عنها عند الأطفال العاديين؟

٣- هل يوجد اثر للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى التلاميذ عينة الدراسة؟

٤- هل يوجد اثر للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات التعرف القرائي لدى التلاميذ عينة الدراسة؟

مصطلحات الدراسة :-

١ـ البرنامج التدريبي :

البرنامج مجموعة من الخبرات التربوية المنظمة التي تقدم بطريقة تتابعيه مستمرة ومتكاملة،ويتضمن الأهداف والمفاهيم والإطار العام واستراتجيات التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية والتقويم. (أحمد اللقانى،على الجمل ٥٣:١٩٩٦)

٢ـ الوعي الصوتي :

يعرف الوعي الصوتي بأنه القدرة على تعريف ومعالجة البنية الصوتية للغة الشفهية(Layton&Deeny,2002:38)

ويعرف في الدراسة الحالية إجرائيا بأنه مجموعة من الأنشطة والتي تشمل التعرف على القافية،حذف الفونيم ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ ذو صعوبات القراءة على مقياس الوعي الصوتي

٣ـ التلاميذ ذوو صعوبات التعلم :

التلاميذ ذوو صعوبات التعلم هم التلاميذ الذين يظهرون تباعدا واضحا بين أدائهم الفعلي كما يقاس باختبارات التحصيل وأدائهم المتوقع كما يقاس باختبارات التحصيل ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من مشكلات صحية واجتماعية واضطراب انفعالي .(مجدى محمد الشحات١٩٩٩: ١٨)

٤ـ التعرف القرائي :

هـو إدراك الحروف والكلمـات والجمل إدراكا بصريـا صحيحا والنطق بها نطقا صحيحا أى تعرف بصري صوتي كما يقاس باختبار التعرف القرائي

أهداف الدراسة:

تهـدف الدراسـة الحاليـة إلى التحقـق مـن فعالية برنامـج تدريبي في تنميـة مهارات الوعي الصوتـي لدى الأطفال ذوى صعوبـات التعلم.كما تهدف الدراسة الحالية إلى إعداد اختبار لتشخيص القصور في الوعي الصوتي.

أهمية الدراسة:-

ترجـع أهميـة الدراسـة الحالية إلى تناولهـا متغير الوعي الصوتـي الذي تندر فيه الدراسات على المستوى العربي

١- كما ترجع أهمية الدراسة إلى تناولها فئة من الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصـة ألا وهـى فئـة التلاميـذ ذوى صعوبات التعلـم الذين يمثلون ٢٠٪من مجتمع تلاميذ المدارس

٢- كمـا ترجـع أهمية الدراسـة في تقديمها لمقياس جديـد للوعي الصوتي يكون بمثابة إضافة لمكتبة المقاييس العربية

الإطار النظري للدراسة:

مقدمة:

تحتـل القـراءة في مدارسنـا مكانـة متميـزة فلهـا كتبهـا الخاصة،وقـد خصـص لهـا حصـص مستقلة في خطة الدراسـة في المرحلـة الابتدائية ة ونظرا لأهميـة التمكـن من عملية القراءة والكتابة في المرحلـة الابتدائية ومن منطلق كونهـا تتبلـور وتتطور خلال سنـوات التعلم المدرسية،فهنـاك دور حاسم لمرحلة التدريـس الأولى في حيـاة الطالـب لما لها من تأثير علـى تحصيله في المستقبل . ففـي المرحلـة الأولى تنمو لدى الطفل تدريجيا – ذخيرة من المفردات للتفاهم والتحـدث ومـع مرور الوقـت يستطيع أن يفهم الجمـل ويستخدمها استخداما صحيحـا ومـع استمرار هذه العملية تتكون لـدى الطفل مجموعة مختلفة من

المفاهيم وإذا استطاع أن يكتسب عددا كبيرا من المفاهيم الواضحة وأن يستخدم اللغة ويفهمها بدرجة مناسبة عندها يكون لديه استعداد واضح لتعلم القراءة.

ويعانى نسبة كبيرة من التلاميذ من صعوبات في القراءة،وكثيراً منهم يتكرر رسوبهم في القراءة حيث تشير الدراسات التي أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية أن هناك حوالي ٩٪ من هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبات قرائية فهم يرتكبون أخطاء أكثر بصورة دالة من الأطفال ذوى القدرة العادية في القراءة وذلك عند قراءة الجمل القصيرة بصوت عال ،بالإضافة إلى أن سرعتهم وطلاقتهم في القراءة التي قيست بعدد الوقفات كانت أضعف بصورة دالة (Seki,etal,2008:180) .

ولعل تزايد شيوع صعوبات القراءة والضعف الواضح فيها أكثر من الصعوبات الأكاديمية الأخرى يرجع إلى طبيعة عملية القراءة وما تتطلبه من عمليات ومهارات وهى مبنية على إتقان عمليتين رئيسيتين هما (الترميز اى التعرف على الحروف والاستيعاب)الذي يتطلب طرقا معرفية وتفاعل مع الخبرات الذاتية للقارئ واستخلاص النتائج من خلال النص وإيجاد العلاقات (ناصر خطاب: ٢٠٠٦:٦٨).

وقد بدأ الاهتمام العلمي بصعوبات القراءة سنة ١٨٨٧ لأول مرة من قبل طبيب عيون المانى لوصف صعوبات القراءة التي يظهرها مرضاه الكبار الذين تعرضوا لإصابة مخية ،وكان طبيب الأطفال الإنجليزي مورجان Mordan ١٨٩٩ أول من أطلق وصف ديسلكسيا على الأطفال الذين لا يستطيعون القراءة حيث سمى ذلك بعمى الكلمات ثم جاء طبيب العيون الاسكتلندي هونشلود ووصف العديد من الحالات التي تعانى من صعوبات القراءة وكان لديهم ذكاء طبيعيا وعزى هذه الصعوبات إلى حالة مرضية مرتبطة بمراكز الذاكرة البصرية في الدماغ(ناصر خطاب: ٢٠٠٦:٦٨).

مؤشرات الصعوبات القرائية :

توجد علامات ومؤشرات كثيرة تساعد المعلم أو القائم بالتشخيص في التعرف على التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات القرائية وتشير (نصرة جلجل، ١٩٩٤) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم تظهر عليهم بعض الأعراض التالية :-

- تحصيلهم القرائي أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي وغالبا أقل من تحصيلهم في الحساب
- معلومات هؤلاء الأطفال تعتمد على التخمين والذاكرة أكثر من مهارة تفسير وفك الرموز المرسومة
- يظهرون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة وهم لا يتعلمون بسهولة عن طريق الطريقة البصرية للقراءة
- غالبا ما يظهرون تأخرهم أو عيوبا في واحدة أو أكثر من جوانب اللغة لديهم حديث غير تام أو مفردات شفهية ضعيفة.

كما قدم كرتشلى (Critchley,1981:2) مجموعة من الأعراض التي تظهر في سلوك المعسرين قرائيا منها:

- بطء في الأداء القرائي وهذا البطء يظهر في التلعثم أو التردد حينما يقوم التلميذ بقراءة كلمات غير مألوفة ، أو متعددة المقاطع.
- حذف الكلمات القصيرة كحروف الجر والاستفهام ،والأسماء الموصولة والضمائر والظروف
- حذف بعض الحروف من الكلمات الطويلة مما يؤدى إلى تشويه المعنى المراد منها
- الاعتماد الزائد على الحروف الأولى من الكلمات كمؤشرات للتعرف عليها

ويعتبر العسر القرائي الصوتي من اضطرابات القراءة المكتسبة التي تتميز بضعف شديد في قراءة الكلمات وفى عام ١٩٥٠ نشرت روندا فريدمان مراجعة هامة لعدة حالات من العسر القرائي الصوتي في مجلة كورتكس Cortex وبناء على هذه المراجعة حددت فريدمان أنماط الوعي الصوتي في الاتى:-

- التعرف على القافية
- تطبيق القافية
- تقسيم المقاطع إلى فونيميات
- تقسيم الكلمات إلى أصوات
- تقسيم المقاطع إلى كلمات.(Jeremy2008 : 686)

وتؤكد الدراسات إلى أن هناك علاقة بين الوعي الصوتي وبداية اكتساب القراءة والكتابة حيث يساهم الوعي الصوتي في تعلم القراءة والكتابة ويطور اكتسابها. مع أن الوعي الصوتي مهارة منفصلة عن معرفة الحروف ومعرفة القراءة والكتابة ،فان معرفة الحروف ومحاولات القراءة والكتابة لدى الأطفال تساهم في تطوير وعيهم الفونيمى بشكل سليم ومن أجل إعداد الطفل للقراءة والكتابة يجب تنمية الوعي الصوتي لديهم مبكرا وذلك من خلال الأغانى والألعاب المختلفة والكلمات المقفاة عن طريق إنتاج كلمات مقفاة ومقارنة شفهية بين الأصوات الأولى والأخيرة لهذه الكلمات .وقد ركزت البحوث على دراسة العلاقة بين الوعي الصوتي والقراءة حيث أشارت الدراسات إلى وجود ثلاث فروض سببية عن طبيعة تلك العلاقة فقد تساعد مهارات الوعي الصوتي الأطفال على تعلم القراءة أو قد تنمو وتتحسن نتيجة لتعلم القراءة أو تكون علاقة متبادلة بين هاتين القدرتين(Wagner,Torges en,1987:193)

وعلى الرغم من البحوث الكثيرة التي تناولت صعوبات القراءة فان عدد قليل من الدراسات هو الذي بحث إمكانية تدريس مهارات صوتية معينة قبل تدريس القراءة للأطفال وذلك عن طريق التدريب على معالجات صوتية معينة واختبارها مع مجموعة من الأطفال الصغار الذين قد يتوقع أن يجدوا صعوبة في تعلم القراءة. وقد أظهرت الأدلة التجريبية بوضوح أن الوعي الصوتي يعتبر شرطا أساسيا لتعلم القراءة وبصفة خاصة يساعد الوعي الصوتي الأطفال على تخطيط الأصوات إلى رموز وعلى تجزئ الكلمات إلى أصواتها الفردية وتعتبر كلتا المهارتين أساسيتان لتعلم القراءة
(Bhat,et al 2003:74)

وقد تلقى الوعي الصوتي اهتماما كبيرا بسب ارتباطه القوى والثابت والايجابي بالتعرف على الكلمات word recognition فقد أكدت الدراسات على أن الأطفال الذين يظهرون مستوى عاليا من الوعي الصوتي هم عادة نفس الأطفال الذين يتعرفون على الكلمات المطبوعة بدقة وبسرعة وبالتالي يصبحون قراء ماهرين،كما أن الأطفال الصغار ذوى المستوى المرتفع من الوعي الصوتي من المحتمل أن يصبحوا القراء الأفضل في الصفين الأول والثاني(Bhat,et al 2003:75).

ويذكر(stanovich&siegel,1994:26) أن القصور في الوعي الصوتي سوف يرتبط بمشكلات القراءة لان الوعي الصوتي يرتبط ارتباطا قويا بالنجاح في القراءة ،وفى الواقع يظهر الأطفال الذين لديهم صعوبات في قراءة الكلمات قصورا صوتيا في الغالب ،ويعتبر تعلم مهارات الوعي الصوتي (مثل التجميع والتجزئ) تحديا للأطفال ذوى القصور الصوتي لأن تعلم الارتباط بين الصوت والحرف في هذه الحالة يكون صعبا للغاية ،كما أن الصعوبات في ربط الحروف والأصوات يمكن أن تقلل القدرة على فهم التركيب الصوتي للكلمات ومن ثم تؤدى إلى صعوبة في التعرف على الكلمات.

وقد قام العديد من الباحثين الذين درسوا فعالية التدريب على الوعي الصوتي بتطوير تدخلات يمكن تعديلها بحيث تستخدم مع الأطفال في المرحلة الابتدائية .فقد ركزت بعض الدراسات على التدريب على الإيقاع الصوتي أو القافية فقط بينما ركزت دراسات أخرى على التجميع والتجزئ عند مستوى الفونيم، وقد قدمت كل الدراسات التي أجريت على التدريب على الوعي الصوتي أدلة على أن الوعي الصوتي يمكن تعليمه وان الأطفال الذين لديهم قصور في هذا المجال يستفيدون من ذلك التعليم ،وبصفة خاصة اظهر الأطفال الذين دربوا على الوعي الصوتي تحسنا في مهارات الوعي الصوتي مثل تجميع الفونيميات وتجزئتها كما أظهروا تحسنا في قراءة الكلمات وتهجئتها، وبالإضافة إلى ذلك أظهرت دراسات التدريب التي تضمنت عنصر المتابعة أدلة على أن مهارات الوعي الصوتي تميل إلى أن يواظب عليها لفترة طويلة من الوقت من ست إلى ثمانية شهور (Mcguinness,et al,1995:832)

تعريف الوعي الصوتي :

الوعي الصوتي هو المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها وتشمل المعرفة بوعي تركيبات الكلمة،القدرة على التحكم بأجزائها والقدرة على إدخال التغييرات المختلفة على الكلمة المرادة ،الأمر الذي يتطلب فصل الكلمة عن معناها وعن المرجع الذي تمثله ،واعتبارها قالبا مركبا من عدة أجزاء : مقاطع وأصوات (غانم يعقوبى وآخرون ٢٠٠٢:٥٩٥).

والوعي الصوتي جزء من قدرة عامة تعرف بالوعي اللغوي Language awareness وهى تشمل مركبات مختلفة أخرى بالإضافة إلى الوعي الصوتي ومنها قدرة الوعي الصرفي – الوعي الدلالي –الوعي العملي ومن بين جميع مركبات الوعي اللغوي يحتل الوعي الصوتي مكانه هامه ويؤثر بشكل كبير في عملية اكتساب القراءة حيث يؤكد عدد كبير من العلماء والباحثين على أن النجاح في المهام المتعلقة بالوعي الصوتي هو المؤشر الأفضل للقدرة على اكتساب القراءة في المراحل الأولى (غانم يعقوبى وآخرون ٢٠٠٢:٥٩٥)

وقد عرفت الهيئة القومية للقراءة الوعي الصوتي على أنه القدرة على التركيز على الكلمات المنطوقة ومعالجتها . وقد أظهر التحليل البعدى للهيئة القومية للقراءة أن تعليم الأطفال كيفية معالجة الأصوات في اللغة ساعدهم على القراءة بصورة أفضل وساعد تدريس الوعي الصوتي الأطفال على تحسين قراءتهم سواء كانوا قراء أسوياء أو أطفال معرضين لخطر مشكلات مستقبلية في القراءة أو تلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالإضافة إلى ذلك يعتبر التعود على الحروف والحساسية نحو البناء الصوتي للغة الشفهية متنبئات قوية بالتحصيل القرائي أقوي من نسبة الذكاء بالنسبة للقراء الصغار. كما يشير الوعي الصوتي إلى معرفة الفرد الصريحة بالتركيب الصوتي للغة وتهدف اختبارات الوعي الصوتي إلى قياس القدرة على إصدار أحكام عن التركيب الصوتي للكلمات أو معالجته وتقترح ملاحظات الأطفال الطبيعيين أن الوعي الفونيمى أو الوعي الصوتي يظهر عادة عند عمر خمس إلى ست سنوات عندما يتعلم الأطفال القراءة والتهجئة بينما يفشل الأطفال ذوو صعوبات القراءة في مهام الوعي الصوتي ووجد أن الوعي الضعيف بالوحدات الصوتية يرتبط

بقصور وضعف الذاكرة السمعية قصيرة المدى لديهم وبالقدرة الضعيف لديهم على القراءة(Fletcher&Buckley2008:12).

مهارات الوعي الصوتي :

وقد وصف أدامز (Adams,1990)خمس مستويات للوعي الصوتي تتراوح من الوعي بالإيقاع الواحد (القافية) إلى القدرة على تغيير أو إبدال المكونات في الكلمات وتحسن القدرة على القراءة الوعي الصوتي أيضا على الرغم من أن الوعي الصوتي يؤثر على القدرة المبكرة على القراءة ،ويعانى العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم من قصور في قدرتهم على تجهيز ومعالجة المعلومات الصوتية.ولذلك فأنهم لا يربطون الحروف الهجائية بأصوات اللغة ومن ثم فهم في حاجة ماسة أن يعلموا ويدربوا على عمليات الوعي الصوتي التي تشمل الوعي الفونيمى.

ويذكر(Stanovich,. 1994:580) أن مهارات الوعي الصوتي تتمثل في حذف الفونيم (ماهى الكلمة المتبقية إذا حذفنا / م/ من مجدى ؟) ومطابقة الكلمة بالكلمة (هل كلمة منصور ومغرور يبدأن بنفس الصوت؟)والتجميع (ماهى الكلمة التي سنحصل عليها إذا جمعنا الأصوات معا: (س-م-ك)؟ وتجزئ الفونيمات (ماهى الأصوات التي تسمعها في كلمة كتب؟) وعد الفونيميات (ما عدد الأصوات التي تسمعها في كلمة كعكة؟ والإيقاع الواحد أو إنتاج القافية (اخبرني بكل الكلمات التي تعرفها ولها نفس الإيقاع أو القافية مع كلمة (عهد) ؟)

يشير الوعي الصوتي الي المعرفة الخاصة بأصوات اللغة وتشمل هذه المعرفة وعى تركيبات الكلمة ' القدرة على التحكم بأجزائها والقدرة على إدخال التغييرات المختلفة على الكلمة المراده الأمر الذي يتطلب فصل الكلمة عن معناها وعن المرجع الذي تمثله وقد أكدت الدراسات أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من قصور في مهارات الوعي الصوتي ومن ثم فأنهم في حاجة ماسة وضرورية الي التدريب على مهارات الوعي الصوتي حيث تشمل أنشطة التدريب على رواية القصص وتبادل الكتب المصورة والتدريب الشفوي على اللغة –التفاعل مع النصوص –التدريب الشفوي والنصي- والغناء والألعاب

الغنائية ومن خلال الاشتراك في هذه الأنشطة ينمو الوعي الصوتي لدى الأطفال وتؤكد الدراسات أن البرامج المقدمة للأطفال الذين يعانون من قصور في مهارات الوعي الصوتي قد حققت نجاحا ملحوظا عندما تفاعل الطلاب مع النص الموجود مع ضرورة توفير النصوص المطبوعة بقدر كبير- توفير الأنشطة اللغوية التي تركز على صيغة ومضمون اللغة المكتوبة والمنطوقة –توفير الفرص أمام التلاميذ لممارسة القراءة والكتابة لأسباب حقيقية في البيئات المختلفة.

كما تؤكد الدراسات على أهمية عدم الفصل بين صعوبات القراءة في السنوات الأولى والتوافق الدراسي حيث يعانى التلاميذ ذوو الصعوبات القرائية من قصور في التوافق الدراسي وانخفاض مستويات القبول الاجتماعي والنبذ من الأقران ومشكلة تكوين الأصدقاء(Mcguinness,et al,1995:832)

والوعي الصوتي (الفونيمى) هو «حساسية الفرد أو وعيه الظاهر بالتركيب الصوتي [أصوات] الكلمات في لغة الفرد ويعتبر التجزئ segmentatio والتركيب أو التجميع Synthesis من المهام النموذجية التي تعطى للوصول إلى مهارات الوعي الفونيمى لدى الطفل، ومن أمثلة مهام التجزئ أن تطلب من الأطفال تجزئ الكلمات إلى مقاطع (مثال : يُطلب من الطفل أن يُصف عدد الأصوات في كلمة (hamburger)، أو يطلب من الطفل أن يجزئ الكلمة إلى فونيميات (مثال : قول جزء صغير من كلمة (Pete)مما يؤدى إلى الصوت P وتقاس نفس المهارة في تجزئ الكلمة إلى فونيميات في مهمة تطلب من الطفل أن يحدد مكان كلمة من بين ثلاث أو أربع كلمات تبتدئ أو تنتهي بنفس الصوت باعتبارها الكلمة المفترضة (مثال : بافتراض كلمة Leg، فإنه على الطفل أن يحدد صورة الكلمة التي تبتدئ بنفس الصوت مثل Leg من اختيار من ثلاث صور (Lamp, hand, fish) وبالتبادل فإنه على الطفل أن يحدد صورة الكلمة التي يكون صوتها الأول مختلفاً عن الكلمة المفترضة، وعلى سبيل المثال بإعطاء أربعة صور Shirt, Foot)(Fan fork فإنه على الطفل أن يختار الكلمة التي تبدأ بصوت مختلف عن باقي الكلمات (Shirt) وتعتبر مهمة الحذف deletion task صورة مختلفة منمهمة التجزئ حيث

يطلب من الطفل قول الكلمة مع حذف حرف معين، وعلى سبيل المثال : قل Dog بدون (D) (Torgesen et al., 1994, P. 276).

أما التجميع أو التركيب Synthesis فهو عكس التجزئة، حيث يعطى الطفل مجموعة من الأصوات ويطلب منه أن يقرأ الكلمة، وعلى سبيل المثال : يعطى الطفل (m-a-t)ويتوقع منه أن يقول mat، وعلى الرغم من وجود صور مختلفة لمهام التجزئة والتجميع في الدراسات البحثية التي أجريت عن التجهيز الصوتي فإنها جميعاً تتضمن نفس المبادئ والأسس الموجودة في الأمثلة التي قدمتها، والمبدأ الرئيسي الذي يشكل أساس مهام التجزئة والتجميع هو اكتشاف ما إذا كان لدى الطفل وعى فونيمى وتعتبر هذه السمة لمهارات التجهيز الصوتي في غاية الأهمية لكي يتعلم الطفل الصغير القراءة (Fox&Rowth1975:332).

أهمية الوعي الفونيمى في اكتساب الطفل للقراءة :

يرتبط الوعي الصوتي بالقدرة على القراءة فقد توصلت دراسة واجنر وتورجسين(Wagner&Torgesen 1987:192-212)إلى أن الوعي الصوتي يؤثر في الأداء القرائي للأطفال حيث يرتبط الوعي الصوتي بالبنية الصوتية للغة المنطوقة وان الوعي بالبنية الفونولوجية للكلمة يساعد على أن يستبين العلاقات بين الشكل المنطوق للكلمة وتمثيلها الكتابي

ويظهر الأطفال البالغون من العمر ست سنوات تمكناً مذهلاً من اللغة ومن استخدامها، وبالنسبة لهم تعتبر اللغة هي أداة التواصل، ولكن في الصف الأول عندما يبدأ التعليم الرسمي للقراءة فإنهم سوف يتعلمون سمة مجردة للغة بدرجة كبيرة، وبصفة خاصة سوف يتعلم الأطفال الإصغاء إلى أصوات متنوعة في الكلمات والانتباه إلى تعلم تجزئة الأصوات الفردية في الكلمات سواء في المواضع الأولى أو الأخيرة، ونحن نشاهد معلمي الصف الأول وهم يجعلون الأطفال ينتبهون إلى صوت معين وليكن حرف (b) في بداية سلسلة من أربع كلمات (bat, boat, boy , ball,)نجدهم يطيلوا التركيز على الصوت المستهدف بطريقة مشددة لإفادة الأطفال، ويغرس معلمو الصف الأول في الأطفال

الوعـي الأوضح بالأصوات المكونة للكلمات من خلال الطرق التعليمية المختلفة التـي تشمـل تمرين التمييز السمعـي السابق وأنشطة الإيقـاع الواحد (أنشطة القافيـة) rhyming activities ...إلـخ، ويقود هذا الوعـي الواضح أو الصريح الأطفال إلى إدراك (أ) أن الكلمة تتكون من أصوات (ب) أنهم يستطيعون تجزئ الكلمـة إلى الأصـوات المكونة لهـا –على الأقل في أغلب الوقت – وتجميعها مرة أخـرى إلى كلماتهـا الأصلية، وفـى نفس الوقت يتعلم الأطفـال أن كل صوت له مـا يمثله في الحـروف الستة والعشريـن بالأبجدية الإنجليزيـة، وعندما ينمى الأطفال هذا الوعي الواضح بأن (أ) الكلمات تتكون من أصوات منظمة بترتيب معين و (ب) كل صوت يمثله حرف معين في الأبجدية الإنجليزية فإنهم يكونون قـد اكتسبـوا السمة الأكثر تجريـداً للغة التي اصطلح الباحثـون على تسميتها "الوعي الفونيمى" Phoneme awareness (Mann, 1993:260)

و يُعتـبر الوعـي الفونيمى ذا أهمية كبيرة لكـي يتعلم الأطفال القراءة ، فالقـراءة تتضمـن تكويـن معنى أو الفهم لمـا نقرؤه ، ويتطلب تكـون المعنى أو فهـم مـا نقراءه أن نكـون قادرينً على حل شفرة أي كلمـة يقف نظرنا عليها اى ربط الصوت الصحيح بالحرف الصحيح وفى الواقع سوف يكون بناؤنا للمعنى صفـراً أو لا شـئ إذا فشلنـا في حل شفرة كل الكلمـات التي توجد في الجملة التي نقرأهـا ولذلـك لن يكون فهمنـا دقيقاً إذا فشلنا في حل شفـرة بعض الكلمات في الجملـة التـي نقرؤهـا٠ ويتضمـن حل الشفـرة تحقيـق الوعـي الفونيمى، وفى عمليـة حـل الشفـرة يجـب علـى الطفـل أن يربـط الصـوت الصحيـح بالحرف الصحيـح أثنـاء معالجتـه للكلمـة على التوالي مـن اليسـار إلى اليمين، وبذلك يكـون الطفـل قد فهم أن الكلمة تتكون من أصـوات يمكن فصلها وأن كل صوت مجـزأ أو مفصـولاً له تمثيله الهجائي، وهذا هـو السبب في أن للوعي الفونيمى أهميـة كبـيرة لكي يتعلم الأطفـال القراءة٠ ولذلك لا يبـدو مدهشاً أن نجد أن هناك بيانات بحثية كثيرة تعلن أهمية الوعي الفونيمى في تعلم الأطفاللقراءة (Mann, 1993:261) ووجـد أن الأطفـال الذيـن لا ينمـون الوعـي الفونيمـى يكـون لديهـم صعوبات في القراءة فيما بعد، وقد ذكر العديد من الباحثين هذه النتيجة والأكثر أهمية أن التدخلات التي تضمنت الوعي الفونيمى والطريقة الصوتيـة كانت ناجحة مع الأطفـال المعرضين للخطر والأطفال ذوى صعوبات القراءة (Torgesen , et al., 1994).

بناءً على ذلك ركزت النتائج البحثية الحالية عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم على وصف مشكلات التجهيز الصوتي، وقد نتجت أهمية هذا الوصف إلى حد ما من كم النتائج البحثية المتقاربة التي امتدت لمدة عشرين عاماً ومن وضع النظريات الرئيسية كما يؤثر التعليم بوضوح على نمو العمليات الصوتية لدى الأطفال، ومن الواضح أن تعليم القراءة يعزز النمو الكامل للعمليات الصوتية والوعي الفونيمى لدى الأطفال، ومن ثم توجد علاقة متبادلة بين العمليات الصوتية وتعليم القراءة حيث يؤثر كل منهما على نمو الآخر ويعززه فهناك تأثير للمواد المطبوعة على نمو العلميات الصوتية والوعي الصوتى. « (Ehri, 1979:65)

والأطفال ذوى صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في اكتساب اللغة ومهارات القراءة وذلك لأنهم يستخدمون إستراتجية لوجرافية (حرف أو رمز أو علامة تمثل كلمة كاملة) في القراءة بدلا من الإستراتجية الهجائية الصوتية في القراءة ويظل الأطفال ذوو صعوبات التعلم متمسكين ومعتمدين على إستراتجيتهم لفترة طويلة وعلى نحو استثنائي واقترح أنهم يمكنهم أن يتعلموا القراءة باستخدام استراتجيات مختلفة عن التي تستخدم مع أقرانهم العاديين(Byrne,1993:286)

الوعي الصوتي ودوره في علاج الصعوبات القرائية :

للوعي الصوتي دور في علاج الصعوبات القرائية ويعد مركزا أساسيا في برامج ومشاريع علاج الصعوبات القرائية حيث يؤكد ريد (Reid 51:1997) على أن برامج التدخل لعلاج القصور في صعوبات القراءة لابد وان تتضمن التدريب على الوعي الصوتي .وضرورة الاعتماد عليه كمدخل لعلاج صعوبات القراءة وذلك لان منشأ الصعوبة يبدأ بعدم إدراك المتعلم أن الكلمة المنطوقة تتكون من أصوات فردية منفصلة .

والتدريب على الوعي الصوتي من عوامل النجاح في القراءة الصامتة فالتدريب على الأصوات –استماعا ونطقا ومجاراة ومعالجة – عامل اساسى في تعرف الكلمة فهو يلعب دورا سببا في التحليل القرائي المبكر،كما أن الخبرة بنشاطات الوعي الصوتي لها تأثير إيجابي في القراءة والتهجئة خاصة عند

ربط الوحدات الصوتية والرموز التي تمثل هذه الوحدات والنمو البطئ في هذا المجال يؤخر ظهور التقدم في تجزئة الرموز ويصعب في غياب الوعي الصوتي فهم العلاقات بين الحروف وأصواتها. (Stanovich1993:339)

وقد أكدت دراسة(Mcguinness,et al,1995:832) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم قصور في المهارات الرئيسية في القراءة حددها المعلمون فى الصعوبات الصوتية متمثلة في إضافة الفونيم وحذف الفونيم واستبدال الفونيم وعكس الفونيم٠٠ويمكن أن تلعب الصعوبات دورا في مشكلات القراءة التي يمر بها هؤلاء الطلاب في فصولهم .

ويذكر (احمد زينهم أبو حجاج، ٢٠٠١:٢٨)أنه على الرغم من أهمية الوعي الصوتي كعنصر له ارتباطه الواضح بالقراءة وتمشيا مع ما انتهت أليه الدراسات بان هناك علاقة واضحة بين الوعي الصوتي والنجاح في القراءة وعلى الرغم مما يبدو من أهمية الوعي الفونيمى لما يلعبه من دور مهم في اكتساب المهارات الأولية في القراءة، فان تدريبات تنميته نادرا ما تدمج أو تقدم ضمن البرامج التدريسية في الصفوف الأولى ، وهو ما يؤكد وجود فجوة بين ما تتوصل إلية الدراسات من نتائج ،وما يمكن أن يوظف من تلك النتائج داخل الفصول في شكل تدريبات فعلية.

وقد أكدت العديد من الدراسات العلاجية أن التدريب على الوعي الصوتي له اثر ايجابي على مهارات القراءة الأولية ومهارات التهجي فقد توصل برادلى وبريانت(Brdley&Bryant,1983) إلى أن هناك علاقة دالة بين أداء التلاميذ في مهام الوعي الصوتي وأدائهم في كل من القراءة والتهجي. وقد أشارت نتائج دراسة لندبرج وآخرون (Lundberg ,et.,al 1988) إلى انه يمكن تنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال قبل تعليمهم القراءة والكتابة ودون تدريس للحروف الالفبائية .

تدريس الوعي الصوتي :

يذكر(Kameenui,et.al.,1994 : 373)أن تدريس الوعي الصوتي يبدأ بتوضيح علاقات الأجزاء بالكل ،ثم نمذج (وضح نماذج) ووضح كيف تجزئ

الجمل القصيرة إلى كلمات فردية مبينا كيف تتكون الجمل من كلمات،واستخدم الشرائح أو الوسائل اليدوية الأخرى لتمثيل عدد الكلمات في الجملة ،وعندما يفهم التلاميذ علاقات الجزء /الكل عند مستوى الجملة انتقل إلى مستوى الكلمة وقدم الكلمات متعددة المقاطع وجزئها إلى مقاطع ،وأخيرا انتقل إلى مهام الفونيميات عن طريق نمذجة الصوت الخاص واطلب من التلاميذ أن يقولوا هذا الصوت بمفرده وفى مجموعة مختلفة من الكلمات والمقاطع. ومن الأفضل البدء بالكلمات السهلة وان ننتقل بعد ذلك إلى كلمات أصعب وثمة خمس سمات تجعل الكلمة أسهل أو أصعب

١- حجم الوحدة الصوتية (على سبيل المثال: يعتبر تجزيئى الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع أسهل من تجزئ المقاطع إلى فونيميات).
٢- عدد الفونيميات أو الوحدات الصوتية في الكلمة (على سبيل المثال : يعتبر تجزيءالكلمات القصيرة إلى فونيميات مثل عم- نار- جد أسهل من الكلمات الطويلة المدرسة-الديمقراطية)
٣- موضع أو مكان الفونيم في الكلمات (على سبيل المثال الحروف الساكنة الأولى أسهل من الحروف الساكنة الأخيرة والحروف الساكنة المتوسطة تعتبر أكثر صعوبة)
٤- الخصائص الصوتية للكلمات والحروف (على سبيل المثال الصوت باء أسهل من ضاد)
٥- تحديات أو صعوبات الوعي الصوتي (على سبيل المثال :الإيقاع الواحد أو القافية وتحديد الفونيم الأول أسهل من التجمع والتجزئة)

ويذكر (Torjesen,1985:351) أن القراء المبتدئين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم يحتاجون إلى تعزيز ودعم تعليمي مباشر من المعلمين في المراحل الأولى من التدريس فهم في حاجة إلى أن ينمذج المعلم الصوت أو الإستراتجية لتكوين الصوت ويجعل الأطفال يستخدمون الإستراتجية لإحداث الأصوات ،ويؤدى ذلك باستخدام أمثلة عديدة لكل بعد ولكل مستوى من إبعاد ومستويات الصعوبة ويشجع الأطفال على استخدام الإستراتجية أثناء الممارسة الموجهة كما يقدم أمثلة أكثر صعوبة مع إتاحة الفرصة للتلاميذ للاشتراك في أنشطة الوعي الصوتي .

وقد أشار بول وبلاكمان (Ball&Blackman,1988) أن الوعي الفونيمى يمكن أن ينمى من خلال التدريس في الفصول المعتادة .وقد قدما خمس خطوات للتدريس وفقا لهذا المدخل وتتمثل فيما يلي:

- التدريب على المطابقة بين الصوت والرمز.
- تدريب التلاميذ على تجزئ الفونيميات ثم دمجها ،ثم التدريب على استبدال الفونيميات لتكوين كلمات جديدة
- تنمية مهارات السرعة والتلقائية في عملية التعرف بالإضافة إلى توسيع معجم الكلمات البصرية.
- قراءة نص أو موضوع كامل.
- إملاء التلاميذ الكلمات والجمل المستخدمة في الخطوات الثلاث الأولى من الدرس.

كما قدم (احمد زينهم أبو حجاج ،٢٠٠١-٣٦-٣٥) مقترح نظري لمجموعة من التدريبات التي يمكن أن تسهم في تنمية الوعي باعتباره بعدا له أهمية في تنمية مهارات التعرف القرائي يشمل على التالي

- التدريب على التمييز بين القوافى
- تكوين الكلمات عن طريق دمج المقاطع
- تقسيم الجمل إلى كلمات
- تقسيم الكلمات إلى مقاطع
- تقسيم الكلمات إلى أصوات
- حذف الصوت الأول من الكلمة
- تركيب الكلمات من الأصوات المكونة لها.

التعرف القرائي :

تنطوي عملية القراءة على مهارتين أساسيتين هما مهارة التعرف ومهارة الفهم ويقصد بالتعرف الإدراك بحسه من الحواس الخمسة ،نقول عرف الشئ اى أدركه بحاسة من الحواس(على مدكور ١٢٩:١٩٨٧).

ويذكر (Samuels,1987:312) أن مهارة التعرف في القراءة يقصد بها إدراك الحروف أو الكلمات إدراكا بصريا صحيحا والنطق بها نطقا صحيحا،وهى تشمل على عنصرين أساسين الأول التعرف الكلمة وتمييزها بدقة،وهو ما يسمى بالتعرف على الكلمة أما العنصر الأخر فيتمثل في الاتوماتكية أو الآلية ،ويقصد بها السهولة أو السرعة في التعرف على الكلمات ،أو ما يمكننا أن نطلق علية التلقائية والانسيابية في القراءة دون تلعثم وتحديق طويل في الكلمات .

ويذكر (Honig,1996:17) انه لكي يتم اشتقاق المعنى فلا بد من التعرف الأتوماتيكى على كل كلمة مكتوبة، فالتعرف الاتوماتيكى هو مفتاح فك المعنى لدى القارئ والتعرف على الكلمة يتم من خلال السرعة والدقة واستكمال التعرف البصري على الحروف ونظام الحروف في الكلمة ويحث العقل على البحث عن المعنى الملائم في الذاكرة طويلة المدى .

ويشير (محمد رياض احمد-محمد جابر قاسم) انه لكي يتمكن التلميذ من مهارة الفهم القرائي فلابد أن يتمكن من التعرف السريع على الكلمات .والإخفاق في تعلم مهارة التعرف السريع على الكلمات سوف يقود إلى ضعف واضح في عملية الفهم القرائي، حيث أن الضعف في هذه المهارة سوف يقود إلى ضعف في مهارة الفهم القرائي.

ويشير (Bowey1994) إلى أن هناك علاقة بين الوعي الصوتي وبينالتعرف القرائي حيث أن القصور في الوعي الصوتي ،أوالمعالجات الصوتية التي لدى ذوى العسر القرائي يمكن أن تؤثر على استراتجياتهم في التعرف القرائي .

ويذكر (احمد زينهم أبو حجاج ٢٠٠١: ٢٨) أن المشكلات المبكرة في الوعي الصوتي تنعكس بصورة واضحة على عدم قدرة الطفل على تجزئ الرموز، ويتضح ذلك في ضعف التلاميذ في تعرف الكلمات وإن التدريب على الوعي الصوتي من شانه أن يحسن مهارات التعرف على الكلمات والمطابقة بينها وبين ما يمثلها من حروف .

تعليق على الإطار النظري :

١- هناك علاقة واضحة بين الوعي الصوتي والقراءة ويبدو أنها علاقة تبادلية تمثل قدرة وعى صوتي سابقة للقراءة تؤدى إلى نتائج أفضل في اكتسابها بينما تؤدى القراءة من جهة أخرى إلى تحسين وتطوير قدرة الوعي الصوتي.

٢- من الضروري إعداد أداة تقيس الوعي الصوتي بدقة تمكننا فيما بعد من تحديد التلاميذ الذين يعانون من قصور في الوعي الصوتي ومن ثم إمكانية إيجاد التدريب المناسب.

٣- يرتبط الوعي الصوتي بالتمييز السمعي الجيد فالأطفال الذين يصعب عليهم التمييز السمعي أو لديهم مشاكل في المجال السمعي ،يصعب عليهم أيضا تطوير الوعي الصوتي مع العلم بان التمييز السمعي السليم لا يضمن تطوير سليم للوعي الصوتي.

٤- على الرغم من الدور الرئيسي الذي تلعبه القدرة على القراءة في اكتساب الاستقلال الشخصي فإن الأبحاث التي تدرس هذه القدرات عند الأطفال ذوى صعوبات التعلم مازالت حتى الآن تهدف إلى تحديد الاكتساب التعليمي أو التأهيلى.

٥- تتضاءل فعالية العلاج إلى حد كبير مع تأخر التشخيص وبالتالي يعد العلاج مضيعة للوقت والجهد ،بل قد يأتي بنتائج سلبية.

٦- تستنفذ صعوبات التعلم جزءاً من طاقة الطفل العقلية والانفعالية وتسبب له اضطرابات انفعالية تترك بصماتها على مجمل شخصية الطفل فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي.

الدراسات والبحوث السابقة :

هدفت دراسة رولاندا وآخرون (Rollanda,etal 1993) بحث تأثير الوعي الصوتي للأطفال الصغار ذوى صعوبات التعلم .شارك في هذه الدراسة ٤٧ طفل وكانت أعمارهم تتراوح من (٤-٦) سنوات تم اختيارهم من بين ٥٥ طفلاً لديهم نمو متأخر مسجلين في الروضة في وحدة التعليم التجريبي بجامعة واشنطن وكان لدى ٨٠٪ من الأطفال تأخر واضح في اللغة قسموا إلى

مجموعتين طبق عليهم مقاييس القدرة المعرفية-والوعي الصوتي واختبار التعرف على الحروف بصورة فردية .وتلقت المجموعة التجريبية التدريب على الوعي الصوتي والذي اشتمل على تدريبات على(معرفة القافية- معرفة الإيقاع-مهام التجميع-التجزيء)في حين شارك أطفال المجموعة الضابطة في أنشطة الروضة الروتينية مثل الاستماع إلى القصص التي يقرؤها المعلمون أو ممارسة الأنشطة اللغوية الشفوية وتشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء على مقياس الوعي الصوتي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية. كما هدفت دراسة بيرد وآخرون (Bird,et.al 1995) الكشف عن مهارات الوعي الصوتي لدى التلاميذ ذوى الصعوبات الصوتية شارك في هذه الدراسة (٣١) تلميذا تراوحت أعمارهم من ٧سنوات إلى ١١سنة وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هولاء الأطفال يعانون من قصور في مهارات الوعي الصوتي فضلا عن انخفاض تحصيلهم عن أقرانهم العاديين .وقد استنتج الباحثون من هذه الدراسة أن الصعوبات الكلامية ترجع إلى الفشل في تحليل المقاطع الصوتية إلى وحدات نطقية وان الأولاد ذوى الصعوبات النطقية الشديدة في السنوات الدراسية الأولى يواجهون أمامهم مشكلات وصعوبات قرائية وإملائية.

واستهدفت دراسة واجنر وآخرين (wagner,etal.,1997) معرفة العلاقة بين بعض العمليات الصوتية واكتساب القراءة شارك في هذه الدراسة(٢١٦) طالبا من مراحل دراسية مختلفة روضة وتلاميذ المدرسة الابتدائية قام الباحثون بإجراء التجانس بين أفراد العينة في الذكاء والطبقة الاجتماعية والمستوى القرائي وبعد تطبيق أدوات الدراسة على إفراد الدراسة أشارت النتائج إلى هناك علاقة بين التمكن من مهارة الوعي الصوتي والقدرة على القراءة في المراحل الدراسية المختلفة .

وهدفت دراسة (غانم يعقوبى و آخرين ٢٠٠٢) فحص تأثير الوعي الصوتي في اكتساب المهارات الأساسية (القراءة والكتابة) في اللغة العربية شارك في هذه الدراسة (٥٢) تلميذا تتراوح أعمارهم من ١٣,٤الى ٨,٨ سنوات طبق عليهم أداة الدراسة الرئيسية وهى اختبار الوعي الصوتي إعداد الباحثون

وتشير نتائج الدراسة إلى أن هناك تطور طبيعي لقدرات الوعي الصوتي لدى الأولاد مع التقدم في السن مما يدل على وجود نواه لقدرات صوتية أولية لدى الأولاد وعلى ما يبدو بدأت في التكوين في سن سابقة كما تشير نتائج الدراسة إلى وجود تأثير للوعي الصوتي على القدرة القرائية والكتابية للأطفال.

كما استهدفت دراسة بات وآخرين (Baht et al2003) بحث فاعلية التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ذوى صعوبات التعلم والمصنفين أن لديهم قصوراً في الوعي الصوتي وأثر ذلك في مهارات التعرف على الكلمة شارك في هذه الدراسة (٤٠) تلميذا من تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوى صعوبات التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية قوامها عشرون تلميذا ومجموعة أخرى ضابطة وتم تقديم البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية وتشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية مما يعنى فعالية البرنامج التدريبي

بينما استهدفت دراسة سارا(Sara2003)بحث فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي لدى أطفال الروضة شارك في هذه الدراسة (٢١) طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين بعد التحقق من التكافؤ بين المجموعتين أحداهما تجريبية (١١) والأخرى ضابطة(١٠) طبق عليهم اختبار الوعي الصوتي وتلقت المجموعة التجريبية البرنامج التدريبي خمسة عشرة جلسة تدريبية لمدة خمسة أسابيع بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع الواحد مدة كل جلسة عشرون دقيقة وبعد تطبيق البرنامج أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دقة التعرف على الكلمات لصالح المجموعة التجريبية

كما هدفت دراسة (Betancu et al., 2005) إلى بحث مشكلات الوعي الصوتي عند الأطفال ذوى اضطراب الانتباه مع فرط النشاط شارك في هذه الدراسة (٩٧) طفل من كلا الجنسين بإحدى المدارس بمدينة ميديلين

بكولومبيا ،وصنفت العينة إلى ثلاث مجموعات من (٣٢) مشترك مجموعة اضطراب الانتباه مع فرط النشاط ومجموعة الطلاب ذوى اضطراب الانتباه بدون فرط النشاط والمجموعة الضابطة وتم تطبيق أدوات الدراسة على الثلاث مجموعات وتشير نتائج الدراسة بعد مقارنة المجموعات الثلاث في مهام الوعي الصوتي (التمييز السمعي والتعرف –الإدراك البصري-التكرار المتسلسل-التجزئة الشفوية – وكتابة الكلمات المتشابهة وقراءة وكتابة الكلمات الزائفة) إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين المجموعات الثلاث في مهام الوعي الصوتي.

هدفت دراسة وى هسين (Wei Hsin 2007)إلى بحث اثر التدريب على الوعي الصوتي فى تحسين مهارات دمج وتجزئة وقراءة الفونيمات لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات القراءة شارك في هذه الدراسة ثلاثة أطفال روضة معرضين لخطر صعوبات القراءة وأخذوا أثناء فترة اللعب الحر بالفصل وتلقوا خمس عشرة دقيقة من التدريس لمدة خمسة أيام واشتملت التدريبات على دمج الفونيم ،تجزئة الفونيم ،وقراءة الكلمات وتشير نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الوعي الصوتي حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدى في كلا من تجميع ودمج الفونيميات وتجزئة الفونيميات قراءة الفونيميات بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدى.

وهدفت دراسة (مراد على عيسى ٢٠٠٧) إلى بحث فاعلية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي فى تحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الانجليزية ذوى صعوبات القراءة تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٦٠) تلميذا من الجنسين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وقد سحبت هذه العينة من عينة كلية عددها (٨٢٠) تلميذا من الجنسين تم تطبيق مقياس الوعي الصوتي وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة وتمت المجانسة بين المجموعتين في متغيرات العمر الزمني ،نسبة الذكاء ،ومهارات الوعي الصوتي القياس القبلي وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى ٠،٠١بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدى على مقياس اختبارات الوعي الفونولوجي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة بيد نارك وآخرين (Bednarek etal.,2009) إلى مقارنة القدرات البصرية والصوتية عند الأولاد والبنات ذوى العسر القرائي شارك في هذه الدراسة (٤٣) طفلا ٢١ طفل ذوى عسر قرائي و٢٢ طفل عاديين وطبقت عليهم مهام التمييز والوعي الصوتي ومهام إدراك الحركة وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الأطفال العاديين ومجموعة الأطفال ذوى صعوبات التعلم في مهام التمييز الصوتي لصالح العاديين فقد واجه الأطفال ذوو صعوبات التعلم مشكلات كبيرة في التمييز الصوتي للكلمات.

وهدفت دراسة (Smedt ,B&Boets,B., 2010) دور الوعي الصوتي في تذكر الحقائقالحسابية شارك في هذه الدراسة (٥٠) طالب وطالبة ٢٥طالبا وطالبة من ذوى العسر القرائي النمائى و٢٥من العاديين وبعد عرض مهام الدراسة على المجموعتين أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوى العسر القرائي تذكروا حقائق حسابية من الذاكرة أقل وإنهم كانوا أقل كفاءة في القيام بذلك، وفى نفس الوقت اظهروا قصورا في التجهيز الصوتي كما ارتبط الوعي الصوتي بتذكر الحقائق الحسابية وكانت هذه العلاقة واضحة بصفة خاصة في عملية الضرب.

كما هدفت دراسة (جميل شريف أحمد- احمد عواد ٢٠١٠) بحث فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي الصوتي وأثرهفي تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر شارك في هذه الدراسة شارك في هذه الدراسة (٣١) تلميذا وتلميذه من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من مدرسة بلال بن رباح المستقلة النموذجية بقطر ومن المحولين إلى غرفة المصادر بناء على تشخيصهم في المدرسة على أنهم يعانون من صعوبات في القراءة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبه وضابطة طبق

عليهم اختبار الوعي الصوتي المكون من اختبار حذف المقاطع –اختبار دمج الأصوات إعداد جاد الحيرى وآخرون ٢٠١٠ وبعد تطبيق البرنامج أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الوعي الصوتي بفرعيه (حذف الأصوات ،ودمج الأصوات) واختبار سرعة القراءة ،وذلك في التطبيق البعدى وكانت الفروق لصالح طلبة المجموعة التجريبية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار الوعي الصوتي بفرعيه (حذف الأصوات ،ودمج الأصوات) واختبار سرعة القراءة وذلك بعد التطبيق البعدى والمتابعة بعد مضى شهر على تطبيق البرنامج التدريبي.

وهدفت دراسة (هاجر جمال احمد ٢٠١٠) تنمية بعض مهارات الوعي الصوتي للغة الانجليزية كلغة أجنبية لدى أطفال الروضة من خلال قياس فعالية وحدة مقترحة قائمة على التدريس المباشر في تنمية مهارات الوعي الصوتي وتكونت عينة الدراسة من ثمانية عشر طفلا من الصف الثاني للروضة بمدرسة الريسة التجريبية المتميزة للغات بالعريش وتم تطبيق أدوات الدراسة والوحدة الدراسية المكونة من ست دروس تم تدريسها في أربع وعشرون حصة دراسية وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ١٠،، بين درجات الأطفال في التطبيق القبلي والبعدى لاختبار مهارات الوعي الصوتي لصالح التطبيق البعدى.

واستهدفت دراسة (على سعد جاب الله وآخرين ٢٠١٢) إلى بحث فاعلية التدريب على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية شارك في هذه الدراسة (٦٠) تلميذا قسموا إلى مجموعتين أحداهما تجريبية درست باستخدام إستراتجية الوعي الصوتي والأخرى درست بالطريقة المعتادة وكان عدد كل منهما (٣٠) تلميذا من تلاميذ الصف الربع الابتدائي وتم تطبيق اختبار القراءة الجهرية قبليا وبعديا وذلك بعد تدريبهم على كيفية استخدام إستراتجية الوعي الصوتي وتشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي

درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات القراءة الجهرية ككل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية كما تشير نتائج الدراسة إلى وجود روق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لمهارات النطق الصحيح للأصوات وتميزها (ككل) وفى كل مهارة من مهارات النطق الصحيح للأصوات وتميزها كل على حده لاختبار القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية كما أكدت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات السرعة القرائية ككل لصالح المجموعة الضابطة.

تعليق الدراسات على الدراسات السابقة :

١- مهارات الوعي الصوتي تؤثر بدورها على القراءة حيث يشكل الوعي الصوتي مؤشرا جيدا في اكتساب القراءة.
٢- القارئ الجيد يستطيع فك رموز الحروف واستيعاب المقرؤ بدون جهد مما يعنى أن العلاقة بين الوعي الصوتي والقراءة علاقة تفاعلية.
٣- بالرغم من أهمية مهارة الوعي الصوتي إلا أن هناك القليل من الدراسات التي تناولت هذا المتغير في البيئة العربية فضلا عن اقتصار بعض هذه الدراسات على تناول مهارة واحدة أو مهارتين على أحسن تقدير من مهارات الوعي الصوتي مثل دراسة جميل شريف واحمد عواد ٢٠١٠ التي أجريت في دولة قطر.

فروض الدراسة :

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:-

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم في الأداء على مقياس الوعي الصوتي لصالح التلاميذ العاديين.؟

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم في الأداء على مقياس التعرف على الكلمات لصالح التلاميذ العاديين؟

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدى لصالح التطبيق والبعدى في اختبار الوعي الصوتي.؟

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدى لصالح التطبيق والبعدى في اختبار التعرف على الكلمات.؟

إجراءات الدراسة:

١ـ عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة النهائية من (٣٨) تلميذا من الصف الخامس الابتدائي من ثلاث مدارس ابتدائية حكومية بمدينة الهفوف بالمنطقة الشرقية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١١-٢٠١٢م وهى مدرسة على بن أبى طالب الابتدائية ،مدرسة عمار بن ياسر ،مدرسة عبد الله بن عباس الابتدائية طلب الباحث من معلم صعوبات التعلم الموجود بالمدارس الثلاث حصر أعداد التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في القراءة والمحولين من قبل معلمين الفصول على أنهم لديهم مشكلات قرائية من وجهة نظرهم وفق جواب الإحالة لم يوافق أربعة من أولياء الأمور على تطبيق اختبار الذكاء على أبنائهم وقد بلغ التلاميذ عدد وفق هذا الإجراء(٣٤) قام الباحث بتطبيق اختبار الذكاء المصور عليهم إعداد أحمد ذكى صالح وقد تم استبعاد عدد(٥)وفقا لهذا الإجراء ، كما قام الباحث بتطبيق اختبار بندر جشطلت لتحديد التوافق الشخصي والاجتماعي وبعد تطبيق هذا الإجراء تم استبعاد (٢) تلميذا من العينة وللتأكد من صدق التشخيص وأنهم يعانون من صعوبات تعلم تم إعطاء المدرسين في الفصول مقياس مايكلبست لتقدير سلوك التلميذ (لفرز حالات صعوبات التعلم) إعداد مصطفى محمد كامل ١٩٩٠وقد قام الباحث بتصحيحه وتم استبعاد عدد (٢)تلميذا وبعد ذلك تم تطبيق مقياس الوعي الصوتي على

التلاميذ وبذلك أصبحت العينة النهائية (٢٥) تلميذاً ذوى صعوبات التعلم و(٢٥) تلميذاً من العاديين، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١)

أفراد العينة النهائية

اسم المدرسة	العدد	المجموعة
١- مدرسة على بن أبى طالب الابتدائية	٢٥	عاديين
٢- مدرسة عمار بن ياسر	١٤	ذوى صعوبة
٣- مدرسة عبد الله بن عباس الابتدائية	١١	ذوى صعوبة

٢ـ أدوات الدراسة:

أـ مقياس الوعي الصوتي، إعداد الباحث

الهدف من المقياس

يهدف المقياس إلى قياس مهارات الوعي الصوتي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى صعوبات التعلم .

خطوات إعداد المقياس :

قام الباحث بالرجوع إلى المقاييس الأجنبية الموجودة لقياس الوعي الصوتي مثل مقياس(Cassady etal2005), (Cassady etal2002) وما هو متوفر في البيئة العربية فقد حصل الباحث على اختبار(معالجة الأصوات المقنن للأطفال) لجاد البحيرى وآخرون ٢٠١٠ واستطاع الباحث بإعداد مقياس للوعي الفونولوجي.

وصف المقياس :

يتكون المقياس من (١٣)اختبار فرعى يقيس المهارات التالية:-

١- تحديد السجع أو القافية
٢- تأليف السجع أو القافية
٣- دمج المقاطع الهجائية
٤- تجزئة المقاطع الهجائية

٥- حذف المقاطع الهجائية
٦- فصل الفونيم الأول
٧- فصل الفونيم الأخير
٨- دمج الفونيميات
٩- تجزئة الفونيم
١٠- قراءة الكلمة بدون الفونيم الأخير
١١- إضافة فونيم في أول الكلمة
١٢- استبدال الفونيم

كل اختبار فرعى يتكون من (١٠) بنود تعطى درجة ١ للاستجابة الصحيحة وصفر للاستجابة الخاطئة ومن ثم تكون الدرجة الكلية على الاختبار (١٣٠—صفر) والدرجة الكلية على كل اختبار فرعى ١٠(- صفر)

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحتوى وذلك بعرض المقياس على (١٠) محكمين من أساتذة علم النفس والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية وموجهي اللغة العربية . وقد تراوحت نسب اتفاق أراء المحكمين على بنود المقياس مابين (٩٠٪) إلى (١٠٠٪) مما يشير إلى صدق بنود المقياس فيما تقيسه.كما تم حساب صدق المقياس عن طريق حساب الارتباط بينه وبين اختبار الوعي الصوتي للأطفال (جاد البحيرى وآخرون ٢٠١٠) الذي يستخدم في مركز تقويم وتعليم الطفل بدولة الكويت،وهى نفس البيئة الخليجية وقد بلغ معامل الارتباط بين الاختبارين (٠,٨٨)

ثبات المقياس :

تم التأكد من ثبات اختبار الوعي الصوتي وذلك بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بفارق زمني بين التطبيقين مقداره أسبوعين على عينة بلغ عدد أفرادها (٤٠) طالبا بالصف الخامس بمدرسة على بن أبى طالب من خارج أفراد عينة الدراسة وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٩) مما يؤكد ثبات الاختبار.

ب ـ اختبار التعرف القرائي :

هدف الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس مهارة التعرف القرائي بإبعاده المختلفة (التعرف على الحروف- التعرف على الكلمة- التعرف على الجملة) من خلال القراءة الصامتة عند تلاميذ الصف الخامس.

وصف الاختبار :

يتكون الاختبار من ثلاثة أجزاء كل جزء يقيس بعدا من أبعاد التعرف القرائي وهى (التعرف على الحروف- التعرف على الكلمة- التعرف على الجملة)ويطبق الاختبار بصورة فردية أو جماعية ومدة تطبيق الاختبار ٢٠ دقيقة وتم تقنين الزمن المحدد لتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من بين طلاب مدرسة على بن أبى طالب والنهاية العظمى للاختبار ٤٥ درجة و الأسئلة موزعة على النحو التالي:

١ ـ التعرف على الحروف وينقسم إلى :

أ- يطلب من التلميذ أن يضع خطا تحت الكلمة التي تبدأ بحرف ما بين مجموعة من الكلمات مكتوبة أمامه.

ب- يطلب من التلميذ أن يضع خطا تحت الكلمة التي تنتهي بحرف ما بين مجموعةمن الكلمات مكتوبة أمامه.

٢ـ التعرف على الكلمة وينقسم إلى

أ- يطلب من التلاميذ في كل فقرة أن يكونوا كلمة من مجموعة من الحروف الموجودة أمامهم

ب- يطلب من التلاميذ أن يضعوا حرفا ناقصا في بداية الكلمة لتكوين كلمة

ج- يطلب من التلاميذ أن يتعرفوا على الكلمات المتشابهة من بين مجموعة كلمات

٣ـ التعرف على الجملة وينقسم إلى

أ- سؤال مزاوجة حيث يطلب من التلاميذ ان يصلوا العمود أ بما يناسبه من العم.

تقدير الدرجات :

يتم إعطاء درجة واحدة فقط لكل إجابة صحيحة يجيب عنها التلميذ وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار هي درجة (٤٥)

صدق الاختبار :

للتأكد من صدق الاختبار تم الاعتماد على صدق المحكمين الذين أكدوا أن الاختبار يقيس الهدف الموضوع من أجله .كما تم حساب الارتباط بين درجات خمسة عشرة تلميذ فى القراءة ودرجاتهم في اختبار التعرف القرائي وكان معامل الارتباط ٠,٧٨

ثبات الاختيار :

تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار بعد ١٥ يوم من التطبيق الأول ثم حساب الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيق الأول للاختبار ودرجاتهم في التطبيق الثاني وقد وجد معامل ارتباط ٠,٧٩ وهو دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى أن الاختبار له درجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه.

٣- برنامج الدراسة

أ- أهداف البرنامج :

الهدف العام للبرنامج :

يهدف البرنامج الحالي إلى تنمية مهارات الوعي الصوتي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

الأهداف الفرعية :

يهدف هذا البرنامج إلى تحسين مهارات الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

- تنمية مهارات التعرف القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.
- تحسين الأداء القرائي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.
- تنمية ثقة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بأنفسهم.

خطوات إعداد البرنامج

لإعداد البرنامج التدريبي فقد مر البرنامج بالخطوات الآتية:-

- تحليل الدراسات التي تناولت الوعي الصوتي
- تحديد مكونات الوعي الصوتي
- دراسة خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم
- التعرف على أوجه القصور في الوعي الصوتي
- الاطلاع على العديد من البرامج في مجال الوعي الصوتي

أسس بناء البرنامج

يقوم البرنامج التدريبي الحالي على مجموعة من الأسس منها:-

- التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يمتلكون قدرة عقلية عامة متمثلة في الذكاء تؤهلهم للتعلم.
- التلاميذ ذوو صعوبات التعلم متعلمين ايجابيين غير فاعلين في الموقف التعليمي.
- التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يمكنهم التنازل عن الأخطاء الموجودة لديهم واكتساب مهارات جديدة عند يحسن تدريبهم.
- هناك قصور في مهارات الوعي الصوتي عند التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.
- التدريب يسير من السهل إلى الصعب مع التعزيز الفوري للاستجابات الصحيحة.
- نجاح التدريب بالنسبة للأفراد العاديين يشجع التدريب للأطفال ذوى الصعوبة حيث أنهم يملكون القدرة على التعلم.

زمن البرنامج وعدد الجلسات :

تكون هذا البرنامج من (١٤) جلسة تدريبية كل جلسة مدتها ساعة وبذلك يكون عدد ساعات البرنامج ١٤ ساعة بمعدل جلستين كل أسبوع ومن ثم استغرق تطبيق البرنامج شهراً وثلاثة أسابيع .

صدق البرنامج :

للتأكد من صدق البرنامج ومن التدريبات المقدمة فقد تم عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة وقسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للتأكد من صدق البرنامج وقد تم أخذ ملاحظات السادة المحكمين في الصورة النهائية للبرنامج مثل تقليل زمن كل جلسة من ساعة ونصف إلى ساعة على اعتبار أن هؤلاء التلاميذ ذوى صعوبة في التعلم ومن ثم فإن مداهم الانتباهى ضعيف- ضرورة أخذ المرحلة النمائية في الاعتبار وخصوصا محتوى التدريب يجب ألا تكون الكلمات المعطاة لهم فوق مستوى نموهم المعرفي ومن قاموس الطفل اللغوي.

التجربة الاستطلاعية :

قام الباحث بعرض البرنامج التدريبي على مجموعة من التلاميذ خارج نطاق عينة التطبيق عددها (١٠) تلاميذ وذلك للوقوف على الزمن اللازم لتطبيق البرنامج – تحديد طبيعة المشكلات التي من الممكن أن تعترض الباحث أثناء التطبيق ومحاولة التغلب عليها.

نتائج الدراسة:

ينص الفرض الأول على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم في الأداء على مقياس الوعي الصوتي لصالح التلاميذ العاديين.؟

وللتاكد من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم فى الاداءعلى مقياس الوعى الصوتى

جدول (٢)

اتجاه ودلالة الفروق بين بين متوسط درجات التلاميذ العاديين وذوى الصعوبة فى الأداء على مقياس الوعى الصوتى

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
	مجموعة العاديين	٢٥	٨٥,٠٠٠	١٦,٦٦	٣,٥٥	٠,٠١
	ذوى الصعوبة	٢٥	٧٤,٧٦٠	١٥,٤٠		

ويتضح من جدول رقم(٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين في الأداء على مقياس الوعي الصوتي لصالح العاديين ويمكن تفسير هذه النتيجة أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم قصور في مهارات الوعي الصوتي فهم ينقصهم الوعي بالجوانب الصوتية للكلمات وعمليات تحليل وتركيب الوحدات الصوتية .كما لديهم عدم ألفة بالتهجي وتمييز الكلمات وتعرفها كما تؤكد الدراسات على أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم اقل تطور في قدرة الوعي الصوتي فهم يستخدمون عمليات مختلفة نوعيا عما يستخدمه الأفراد العاديين فضلا على عدم القدرة على إدراك الفونيميات مما يسبب ضعف في القراءة خصوصا عندما يواجه التلاميذ كلمات جديدة بينما كان الأفراد العاديون لديهم تطابقات متنوعة بين الحروف وصورها الصوتية .والمعرفة بان الكلمات تتكون من صور صوتيه وقد كانوا قادرين على تحليل الكلمات إلى مقاطع ودمج أكثر من صوت في وحدة نطقية والإتيان بكلمات لها نفس المقطع الصوتي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(Bednarek etal.,2009)

ينص الفرض الثاني: على توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم في الأداء على مقياس التعرف على الكلمات لصالح التلاميذ العاديين؟

وللتاكد من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم فى الاداءعلى مقياس التعرف على الكلمات.

جدول (٣)

اتجاه ودلالة الفروق بين بين متوسط درجات التلاميذ العاديين وذوى الصعوبة في الأداء علي مقياس التعرف

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
	مجموعة العاديين	٢٥	٣٥,٢٠٠	٥,٦٩	٧,٠٠٧٥	٠,٠١
	ذوى الصعوبة	٢٥	٢٣,٠٤٠	٦,٥٤		

ويتضح من جدول (٣)وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم في الأداء على مقياس التعرف على الكلمات لصالح التلاميذ العاديينويمكن تفسير هذه النتيجة بأن القصور في مهارات الوعي الصوتي يؤدى إلى قصور في مهارات التعرف القرائي فالوعي الصوتي لدى الطفل يسهل عليه التعرف القرائي حيث يتطور لدى الطفل الوعي بالقافية بشكل تلقائي وطبيعي وذلك عند بلوغه سن الثالثة مما يساعده على التمييز بين الأصوات –الرمز البصري (الحرف) وهذه مهارة أساسية في تعلم التعرف القرائي كما أن الوعي بالقافية تسهل على الطفل معرفة الكلمات ذات الأصوات المتشابهة والأحرف المتتالية المتشابهة .فالقدرة على القراءة والفهم يتوقف على التعرف الالى السريع وفك رموز كلمات مفرده وهو يعتمد على تقسيم الكلمات والمقاطع إلى أصوات فالوعي الصوتي بعناصره ومكوناته المختلفة يعتبر قاعدة مهمة في تعلم القراءة واكتساب المهارات المرتبطة بها .كما أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يستخدمون عمليات مختلفة نوعيا عما يستخدمه الأطفال العاديون وذلك عند التعرف على الكلمات فالتلاميذ العاديين المبتدئين في القراءة يعتمدون على المعلومات الصوتية في تعرف الكلمات والمهرة منهم يتجهون إلى استخدام العمليات البصرية للتعرف على الكلمات المألوفة بينما يتعرفون على الكلمات ذات التكرار المنخفض بناء على المعلومات الصوتية ويقل اعتمادهم على المطابقة بين الصوت والرمز تدريجيا وذلك للتزايد المستمر في عدد الكلمات المألوفة ونموهم المطرد فى مهارات القراءة بينما ذوى صعوبات التعلم فأنهم لا يتعدوا النمط النمائى في مهارات القراءة نظرا لعدم قدرتهم على استخدام المعالجات

الصوتية فى التعرف على الكلمات.

ينص الفرض الثالث على : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لصالح التطبيق البعدى في اختبار الوعي الصوتي والجدول التالي يوضح ذلك".

وللتأكد من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات التطبيقين القبلى والعدى للمجموعة التجريبية فى الاداء على مقياس الوعى الصوتى

جدول (٤)

اتجاه ودلالة الفروق بين بين متوسط درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية في الاداء على مقياس الوعى الصوتى

المؤشرات الإحصائية	مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
	القياس القبلى	٢٥	٦٥,٢٠٠	١١,٤٨	٦,٨٤٧	٠,٠١
	القياس البعدى	٢٥	٨٨,٦٠٠	١٢,٦٥		

ويتضح من جدول (٤)وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لصالح التطبيق البعدى في اختبار الوعي الصوتيويمكن تفسير هذه النتيجة أن البرنامج التدريبي قد اشتمل على مجموعة كبيرة ومتنوعة من التدريبات والأنشطة الفردية والجماعية والتي سارت وفق خطة مدروسة تسمح للتلميذ بالتدريب عليها وإعادتها وتكرارها حتى يتمكن منها .فضلا عن المشاركة الايجابية للتلاميذ أثناء فترة تطبيق البرنامج المقترح والتي منحت التلاميذ الشعور بالثقة وحرية التعبير وقد أسفر هذا التغير في الأداء لدى التلاميذ عن التمكن من النطق الصحيح للأصوات والتمييز بين مقاطع الكلمة وتقسيم الكلمة إلى فونيميات ودمج الوحدات الصوتية .كما كان للتعزيز المستمر من قبل الباحث اثر في تقدمهم خاصة بعد معرفة الباحث

للمعـززات التي يفضلونها .وقد تلقـت المجموعة التجريبية مجموعة من المهام والأنشطـة التـي تـدور حـول تجميـع الأصـوات المختلفة وقـد مارس الأطفال تجميع الكلمات الطويلة التي تبدأ بأصوات متصلة ومارسوا نظام القافية إنتاج الكلمـات التي لها نفس القافية أو الإيقـاع الواحد،وخلال التدريب قام الباحث بتقـديم نمـاذج للإجابات وخلال التدريب علم الأطفـال أن يجمعوا فونيميات مقدمة كأصوات متصلة على سبيل المثال كان الباحث يقول لهم(سأقول بطريق بطيئـة ولكنكـم ستقولونهـا بسرعة(ك ت ب) ماهى الكلمـة ؟ويقول الأطفال كتب كما اشتمل التدريب على مراجعة على الموضوعات التي تم تدريبهم عليها

ينصـ الفرض الرابـع على:توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مستوى ٠,٠١بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (عينة البحث) في التطبيقـين القبلـي والبعـدى لصالـح التطبيـق والبعدى في اختبـار التعرف على الكلمات.؟

وللتاكـد مـن صحـة هـذا الفرض قـام الباحـث بحسـاب الفـروق بين متوسـط درجـات التطبيقين القبلى والعـدى للمجموعة التجريبيـة فى الاداء على مقياس التعرف.

جدول (٥)

اتجاه ودلالة الفروق بين بين متوسط درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى الاداء على مقياس التعرف

المؤشرات الإحصائية	المجموعةالتجريبية	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
	القياس القبلى	٢٥	٢٣,٠٤٠	٦,٥٤	٩,٣٠٢	٠,٠١
	القياس البعدى	٢٥	٣٧,٠٨٠	٣,٧٥		

ويتضـح من جدول (٥)وجـود فروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى ٠,٠١بـين متوسـط درجـات تلاميـذ المجموعـة التجريبيـة (ذوى الصعوبـة) في التطبيقـين القبلـي والبعدى لصالح التطبيق والبعـدى في اختبار التعرف على الكلماتويمكـن تفسـير هـذه النتيجـة في ضوءإجـراءات التدريـب حيـث يعرض التدريب على الوعي الصوتي المتعلم لمدى واسع من الإدراك السليم مع التركيز

على الوحدات الصوتية وتباياتها وكيف تدمج والاختلافات الناتجة عن تغير الصوت الأول أو الأخير أو الزيادة التي تطرأ على الكلمة مما يساعد على تحسن الأداء القرائي للطلاب تعرفا ونطقا كما كان للأنشطة التي تعرض على الأطفال والتي كانت تقوم على التقويم والمتابعة بحيث كانت هناك متابعة من قبل الباحث للتلاميذ مما أدى إلى فهم طبيعة العلاقات بين الكلمات وصولا للمعنى العام للجملة. فضلا عن تركيز البرنامج على جوانب القوة عند التلاميذ كما كان لتدرج البرنامج من السهل إلى الصعب وإعطاء تمارين على كل مهارة للتلاميذ اثر عليهم في المرور بخبرات نجاح وعزز من ثقتهم بأنفسهم وهذا يتماشى مع ما أوردة بعض الباحثين بضرورة تهيئة مواقف التعلم بالنسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ليمروا بخبرات نجاح كما كان لتركيز البرنامج على المشاركة الإيجابية للتلاميذ أثناء فترة التطبيق أثر في نفوس التلاميذ وأخيرا فإن التدريب على الوعي الصوتي يقدم للمتعلم أدوات تيسر له التعامل مع كلمات لم يسبق له رؤيتها وتوسع من دائرة رصيده اللغوي وتجعل الكلمات مألوفة له سمعيا مما ييسر له قراءتها وهجاءها والتعرف عليها مما يحول بينه وبين الصعوبة.

توصيات الدراسة:

توصى الدراسة الحالية بالاتي:-

١- بإنشاء فصول للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم في كل مدرسة (غرفة للمصادر) يتم فيها ممارسة الأنشطة والبرامج العلاجية الخاصة بهؤلاء التلاميذ.

٢- عمل مجموعات تقوية داخل المدارس للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم يشارك فيها معلمين اللغة العربية وذلك لعلاج صعوبات القراءة.

٣- ضرورة معرفة المعلمين بأنواع المعززات التي يفضلها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقد وجد الباحث إثناء تطبيق البرنامج أن هناك تفضيلات مختلفة للمعززات

٤- أن تشتمل مناهج اللغة العربية على تدريبات الهدف منها تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى الطلبة بوجه عام والطلاب ذوى الصعوبة بوجه خاص .

٥- الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم كأجهزة الحاسب وغيرها.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنة الدراسة من نتائج يقدم الباحث بعض المقترحات البحثية التي يمكن إجراؤها في المستقبل وذلك على النحو التالي :-

١- إجراء برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي لدى أطفال متلازمة داون

٢- تقييم برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي لأطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم

٣- دراسة نمائية لمهارات الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ وهل تختلف باختلاف التخصص.

المراجـــع

أولا المراجع العربية:

أحمد حسين اللقانى،وعلى احمد الجمل (١٩٩٦) ؛معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة ؛عالم الكتب.

احمد زينهم ابو حجاج (٢٠٠١) استراتجيات تعرف الكلمات لدى التلاميذ ذوى العسر القرائي والعاديين بالمدرسة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، مصر ع٣، ص ص٢-٤٦.

جاد البحيرى،وجون إييفريت، ونادية طيبة، وعبد الستار محفوظى،ومسعد أبو الديار،وتشارلز هينز(٢٠١٠)اختبار المعالجة الصوتية المقنن للأطفال، الكويت، مركز تقويم وتعليم الطفل.

جميل شريف أحمد- احمد عواد(٢٠١٠) فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي الصوتي وأثرة على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر مجلة الطفولة والتربية ،كلية رياض الأطفال ،جامعة الإسكندرية عدد (٣) السنة الثانية

جهاد حجاج يحيى –سناء قاسم-نجلاء قربى (٢٠٠٠)الديسلكسيا (العسر القرائي) أسباب،مميزات وطرق علاج مجلة الرسالة العدد التاسع الكلية الأكاديمية بيت بيرل–المعهد الاكاديمى لإعداد المعلمين العرب صص٢٧-٥٩

رشدي احمد طعيمة (١٩٩٨)، الأسس اللغوية لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها ،وتطورها،وتقويمها .القاهرة :دار الفكر العربي.

على احمد مدكور(١٩٩٧)، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة،دار الفكر العربي.

علـى سعـد جاب اللّه-سيد فهمـي مكاوي-ماهر شعبان- مروة ديـاب أبو زيد (٢٠١٢) فاعليـة التدريب على أنشطـة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهريـة لدى تلاميـذ المرحلة الابتدائية. مجلة كليـة التربية– جامعة بنها المجلد ٢٣ العدد٩١ صص٩٩-١٣٣.

غانم يعقوبى –عرين هادية-ريم خميس(٢٠٠٢) دراسة أولية لفحص تأثير الوعي الصوتـي في اكتساب المهارات الأساسية (القراءة والكتابـة) في اللغة العربية مجلـة الرسالة العـددان الحادي عشـر والثاني عشـر الكليـة الأكاديمية بيت بيرل–المعهد الأكاديمى لإعداد المعلمين العرب صص٥٨٧-٦٠٧

مجـدى محمد احمـد الشحـات (١٩٩٩) تشخيص وعـلاج القصور فى حـل المشكلات الرياضيـة اللفظيـة لدى التلاميـذ ذوى صعوبـات التعلم. رسالـة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة بنها.

محمـد رياض احمد- محمد جابـر القاسـم (٢٠٠٠) تحسين مهارات التعـرف وأثره علـى الفهم القرائي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في القراءة –مجلة كلية التربية بأسيوط، مجلد ١٦ ع٢ صص٣٣٠-٣٦٥.

محمود جلال الدين سليمان (٢٠٠٦) دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبـات القراءة.المؤتمر العلمي السادس للجمعيـة المصرية للقراءة والمعرفة «من حق كل طفل أن يكون قارئا ممتازا «مصر مجلدا صص١٣٢-١٨٣.

مـراد علـى عيسـى (٢٠٠٧) فاعليـة برنامج تدريبـي للوعي الفونولوجـي في تحسين بعض المهـارات القرائيـة في اللغـة الانجليزيـة لـدى تلاميـذ الصـف الخامس الابتدائي ذوى صعوبـات القراءة،مجلة كلية التربية ببنهاالمجلد السابع عشر العدد(٧٢)، صص٩٥-١٢٤

ناصـر خطـاب (٢٠٠٦) تعليـم القـراءة للطلبـة ذوى صعوبـات التعلـم مقارنـة بـين الطريقـة الصوتيـة والطريقـة الكلية، مجلة البحـوث والدراسـات في الآداب والعلوم التربوية، السعودية س٣ عدد٦ صص٦٨-١٠٦.

نصرة محمد جلجل (١٩٩٤) : العسر القرائي «الديسلكسيا» دراسة تشخيصية علاجية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

هاجر جمال احمد (٢٠١٠) تنمية بعض مهارات الوعي الصوتي للغة الانجليزية (كلغة أجنبية) لدى أطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

ثانيا المراجع الأجنبية:

Adams, M.J. (1990)Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge,MA: MIT Press. Kameenui, E.J. (Winter, 1996). Shakespeare and beginning reading:The readiness is all. .(TEACHING Exceptional Children, 27 (2

Awareness and Literacy Development in Children with Expressive

Ball,E.&Blachman,B.(1988).Phoneme segmentation traning:Effect on Reading Readiness.Annals of Dyslexia,38,208-225.

Bednarek,D.,Saldana,D.,&Garcia,I.,(2009)Visualversus phonological abilities in Spanish dyslexic boys and girls .Brain andcognition, 70 ,273-278

Betancur,G.,pineda,D,Acevedo,D.,(2005) phonological awareness in child with attention deficit disorder without learning disabilities. Revneurol ,(40)10.pp581-586.

Bhat , P.,Cynthia, C.,Paul,T.,(2003) Phonological awareness instruction for middle school students with learning disabilities . Learning Disability Quarterly, 26 (2),73-85

Bird Bishop,D.V., &Freeman,N.H.,(1995) Phonological Awareness and Literacy Development in Children with Expressive) Phonological Impairments, Journal of Speech and Hearning Research,38,446-462

Bird, J., Bishop, D. V.&Freeman, N.H. (1995). Phonological

Bonte,L,M.,&Blomert,L.,(2004)Developmental dyslexia:ERP correlates of anomalous phonological processing during spoken word recognition .Cognitive Brain Research, 21.360-376 .

Bowey,J.A.(1994)Phonological sensitivity in novice readers and nonreders.Journal of Experimental child psychology,58,134-159.

Bradley,L,&Bryant,P.(1983)Categorizing sounds and Learning to Read: A Causal connection.NATURE,301,409-421.

Byrne,B.,(1993)Learning to read in the absence of phonemic awareness?A comment on coss,Rossini and Marshall. Cognition.48,285-288.

Critchley,M.,(1981) Dyslexia: An overview in Gpavlides &Tmiles(Eds) Dyslexia Research and its Application to Education m New York ,John Wiley &sons.

Desroches,A.M.,Joanisse,M.F.,&Robertson,E.K.,(2006)Specific phonological impairments in dyslexia revealed by eyetracking. Cognition (100)32-42.

Ehri,L,C.,(1979) Linguistic insight :Threshold of reading acquisition .in T.G.Waller&G,E.,Mackinnon (Eds)Reading research : Advances in theory and practice(vol.1,pp63-114) New York:Academic press.

Fletcher,H.,&Buckley,.S.,(2008) Phonological awareness in children with Down syndrome . Down Syndrome Research and practice,8(1)11-18..

Fox,B.,&Rowth,D.K.,(1975)Analyzing spoken language into words syllables phonemes developmental study. Journal of psycholinguistic Research,4,331-342.

Honig ,B.,(1996) Teaching our children to read :the role of skills in

a comprehensive program.Thousand Oaks,CA: Corwin press. Cso12479.

Jednorog,k.,Marchewka,A.,&Grabowska,A.,(2010) Implicit phonological and semantic processing in children with developmental dyslexia: Evidence from event-related potentials, Neuropsychologia. 48,2447 -2457.

Jeremy,J.T.,(2008) Two types of phonological dyslexia-Acontemporary review journal of cortex ,44,698-706.

Juel,C.(1988) Learning to read and write :A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades .Journal of Educational psychology,80,437-447.

Kameenui,E.J.,Simmons,D,C,&Stahl,S.A.,(1994)Beginning reading: Educational tools for diverse learners. School psychology Review,23,pp372-391

Layton, L.&Deeny .K(2002) Sound practice: Phonological Awareness in the Classroom,2nd Edition, London, David Fulton Publication.

Leitao,S.,Hogber,J&Rapaport,(1997) Phonological Processing Skills in Speech and Language Impaired Children. European Journal of Disorders Of communication,32,91-111

Lundberg,J.,Frost,J&Petersen,O.(1988)Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschoolchildren.Reading Research Quarterly,23,263-284.

Mann,v.,(1993) phoneme awareness and future reading ability .Journal of learning Disabilities,4.259-269.

Mcgunness,D., Mcgunness,G.,&Donohue,J,(1995)Phonological training and the alphabet principle: Evidence for reciprocal causality .Reading Research Quartery,30.(4)830-852.

Phonological Impairments, Journal or Speech and Hearing

Research,

Reid,G.,L.(1997) How do children learn to read?National center for learning Disabilities :U.S, House of Represent actives, Washington.

Rollanda,E.,Joseph,R.,Timothy,A.,(1993)Teaching phonological awareness to young children with learning disabilities .Exceptional children.vol(59)6.pp532-564.

Samuels,S.J.(1987)Factors that influence listening and reading comprehension.In R.Horowitz,&S.J.Samuels(Eds) Comprehending oral and written Language,London Academic press.

Sara,P.(2003) Phonological awareness training in a preschool classroom of typically developing children .Doct Diss. EastTennesseeStateUniversity.

Seki,A., Kassai,K.,Uchiyama,H.,&Koeda,t.,(2008) Reading ability and phonological awareness in Japanese children with dyslexia. Bran Development.30.169-188

Smedt,B&Boets,B.,(2010) "phonological processing and arithmetic fact retrieval :evidence from developmental dyslexia. Neuropsychologia ,48(14),3973 -3981.

Stanovich, K. E. (1994). Does dyslexia exist? Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 35, 579–595.

Stanovich,K,E.,(1993) Does Reading make you smart ?Literacy and the development of verbal intelligence" in Advance in child Development and Behavior.edited by Reese.Vol.24 San Diego. CA: Academic press.

Stanvich, K.E.&Siegel,L,S.,(1994)Phenotypic performance profile

of children with reading disabilities:Aregression –based test of phonological –core variable-difference mode. Journal of educational psychology.86(1)24-53.

Torgesen,J,K.,(1985)Memoryprocessesinreadingdisorderedchildren .Journal of Learning Disabilities,18, 350-357.

Torgesen.J.K.,Wagner,R.K.,&Rashotte,C.A.(1994)Longitudinal studies of phonological processing and reading. Journal of Learning Disabilities,27(5).276-286.

Wagner, A. , Torgesen, J. , Rashotte, C. , Hecht, S. Barker, T.,Burgess, S., Donohue, J. and Garon, T. (1997) Changing relation between Phonological processing abilities and word – Level reading as children develop from beginning to skilled readers : A five – years Longitudinal study, Developmental Psychology, 33, 468- 479

Wagner,R,Torgesen,J.,(1987) The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills psychological Bulletion,101,192-212.

Wei Hsin,Y.,(2007)Effects of Phonological awareness instruction pre- reading skills of preschool children at –risk for reading disabilities Doct.DISS.The OhioStateUniversity

فعالية برنامج معرفى سلوكي فى إدارة الغضب للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية*

أ.د. إيمان فؤاد كاشف* د. ابتسام إسماعيل محمد*

أ. رضا إبراهيم محمد الأشرم

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج قائم على المنحى المعرفي السلوكي في تحسين إدارة الغضب للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية. وضمّت الدراسة مجموعتين من المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية قوام كل منهما عشرة مراهقين تتراوح أعمارهم بين (١٤ – ١٨) سنة، ونسب ذكائهم بين (٥٠ – ٧٠)، وجميعهم يعيشون في المجتمع ومستواهم الاجتماعي الاقتصادي الثقافي دون المتوسط. وكانت إحدى هاتين المجموعتين تجريبية، وهي التي تعرضت لبرنامج إدارة الغضب المعرفي السلوكي لمدة (١٦) أسبوعًا، والأخرى ضابطة لم تخضع لأي إجراء تجريبي. أما مجموعة الأمهات والمعلمين فقد تضمّنت أمهات ومعلمي المراهقين أعضاء المجموعة التجريبية فقط وقد خضعوا لبرنامج إرشادي تدريبي بهدف متابعة تدريب هؤلاء المراهقين في إطار الأسرة والمدرسة على استخدام الفنيات المعرفية السلوكية في إدارة الغضب. وتمّ استخدام مقياس ستنافورد – بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)، تعريب لويس مليكة (١٩٩٨)، ومقياس إدارة الغضب للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية والذي أعده الباحث، إلى جانب برنامج إدارة الغضب المعرفي السلوكي الذي أعده الباحث أيضًا وتمّ تطبيقه على أعضاء المجموعة التجريبية. وتُشير النتائج إلى أن التدريب على إدارة الغضب مفيد مع هذه الفئة من ذوي الإعاقة، حيثُ أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى إدارة الغضب للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية حيث وُجدت فروق دالة

* بحث مُستل من أُطروحة دكتوراه للباحث الثالث التي سيتم مناقشتها مستقبلًا في قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

* أستاذ الصحة النفسية ومدير مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

* مُدرس الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق

إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى إدارة الغضب لصالح المجموعة التجريبية. كما وُجدت فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. بينما لم توجد فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي، ولا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في أحد أبعاد إدارة الغضب وهو السعي للمساندة الاجتماعية، في حين وُجدت فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في إدارة الغضب الكلية، الأمر الذي يُشير إلى أنه لم تستمر فعالية البرنامج في المتابعة التي استمرت (٣) أشهر. وتُوصي الدراسة بإجراء المزيد من البحوث باستخدام التدخلات المعرفية السلوكية مع ذوي الإعاقة الفكرية.

الكلمات: إدارة الغضب، البرنامج المعرفي السلوكي، الإعاقة الفكرية.

مقدمة:

بالرغم من أن الغضب انفعال طبيعي، إلا أنه يمكن أن يصبح مشكلًا إذا عُبّر عنه على نحو غير ملائم، أو إذا جُرّب في أشكال مُطوّلة أو شديدة أو مفرطة، وإذا أدّى إلى الضعف في التوظيف الشخصي.

وغالبًا ما يرتبط الغضب بمجموعة واسعة من الأمراض النفسية في البيئات المؤسسية والمجتمعية على حد سواء، ويُظهر الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وبدون الإعاقة الفكرية، الغضب والعدوان .(Novaco, 2010, 467) ولكن القليل هو المعروف عن السمات الانفعالية لحياة الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وهناك العديد من الأسباب لهذا، أبرزها قلة مقاييس التقييم الثابتة والصادّقة .(Taylor, 2002, 57) وعلى الرغم من أن الأبحاث لم تُشر عادة إلى نسبة انتشار الغضب لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، تُشير الدراسات الاستقصائية إلى أن مستويات انتشار العدوان تتراوح بين ٣٥٪ و ٣٨،٢٪ في المؤسسات و٩،٧٪ و ١٧٪ في المجتمع (Novaco & Taylor, 2004, 42; Taylor, 2002, 59). ويجدّ كثير من الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية صعوبة في إدارة غضبهم، فقد ذُكر أن أكثر من ٦٠٪ من العملاء ذوي الإعاقة الفكرية ممن أحيلوا إلى خدمة المجتمع المحلي بسبب السلوكيات المشكلة والمخالفة؛ كان

لديهم مشكلات غضب كبيرة ودالة إكلينيكيًا.(Willner et al., 2002, 225) فالغضب مشكلة كبيرة لكثير من الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، ويرتبط ارتباطًا قويًا بالسلوك العدواني (Novaco, 1994, 33; Taylor et al., 2005, 368; Willner et al., 2005, 329).

والمنحى السائد في إدارة الغضب لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية قائم على الدمج بين النموذج المعرفي السلوكي الذي اقترحه نوفاكو Novaco's model of anger (1975, 1979)، ونموذج ميتشينبوم (١٩٨٥) Meichenbaum لإدارة الغضب، الذي ينظر للغضب كانفعال بثلاثة مكوّنات: فسيولوجية وسلوكية ومعرفية، وتُعالج على التوالي: بالاسترخاء وخفض الاستثارة، والتدريب على مهارات المواجهة السلوكية، وإعادة البناء المعرفي، كما يُنظر إلى إدارة الغضب على أنها مدخل تربوي نفسي أقل تركيزًا من معالجة الغضب (Rose et al., 2000, 171; Willner et al., 2005, 330; Taylor et al., 2005, 368; Willner & Tomlinson, 2007, 553; Jones et al., 2007, 38). تُقدم تلك الدراسات دليلًا على أن برامج إدارة الغضب، التي يتعلّم المشاركون فيها فنيات التعامل مع المواقف المثيرة للغضب، تكون فعالة ومفيدة في خفض التعبير عن الغضب لدى العملاء ذوي الإعاقة الفكرية.

وبناءً على البيانات المذكورة، ثبت أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة قادرون على الاستفادة من نهج مبسط لإدارة الغضب؛ ولذلك سعى الباحث -من خلال هذه الدراسة- لتقييم فعالية برنامج إدارة الغضب - الجماعي النفسي التربوي- للتدريب على إدارة الغضب باستخدام فنيات العلاج المعرفي السلوكي للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الذين يعيشون في المجتمع.

مشكلة الدراسة:

تُمثّل الصعوبة في السيطرة على الغضب مشكلةً كبيرة بالنسبة لذوي الإعاقة الفكرية وكثيرًا ما يمكن أن يُعبّر عنه بالسلوك العدواني (Borsay, 2012, 1). ويُعتقد أن مشكلات الغضب شائعة بين الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية حيث أن ٣٠٪ من الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية ممن تمت إحالتهم إلى عيادات الصحة النفسية يرجع لمشكلات ضبط الذات Self-Control، وهذا

لا يدعو للاستغراب، حيث ترتبط مشكلات ضبط الغضب غالباً بفقدان تقدير الذات، ويمكن أن تؤدي إلى تفاقم أيّ مشكلات اجتماعية أو مهنية (King et al., 1999, 19). وعلى الرغم من أن الأبحاث تُظهر أن الأطفال والشباب والبالغين ذوي الإعاقة الفكرية لديهم أعلى معدل من المشكلات الصحية (النفسية والعقلية) - حيث أن ٣٦٪ من الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية لديهم اضطراب نفسي قابل للتشخيص- مقارنة بـ ٨٪ من الأطفال والمراهقين من عامة السكان، وقد أبرزت الأبحاث أيضًا كيف أن الحياة الانفعالية للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية غالبًا ما أُهملت (Andrews et al., 2010, 32).

ويذكر ويلنير وزملاؤه (٢٠١١) Willner et al. أنه بينما تقدير الانتشار لمشكلات ضبط الغضب في الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة مع الأفراد بدون إعاقة لم يُؤسّس بحزم، هناك دليل بأنّ الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لديهم نسب أعلى من الغضب مقارنة مع الأفراد بدون إعاقة، وتختلف تقديرات انتشار الغضب المشكل في عامة الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بين ١١ و ٢٧٪ (Willner et al., 2011, 2). وفي دراسة حديثة ذكرت بورساي (٢٠١٢) Borsay أن واحدًا من كل أربعة أشخاص من ذوي الإعاقة الفكرية الذين يعيشون في المجتمع يجدّ صعوبة في إدارة غضبه، وهذا يمكن أن يجعل الحياة صعبة بالنسبة لهؤلاء الذين يدعمونهم. وهذا السلوك الغاضب أو العدواني له انعكاسات خطيرة، بما في ذلك فقدان الأماكن الداخلية أو النهارية، ودخول المستشفى، وانخفاض جودة الحياة، بالإضافة إلى التأثّر النفسي لمقدمي الرعاية الصحية - سواء بأجر أو الأسر- سلبًا (Borsay, 2012, 1).

بعد أن عرفنا أنّ الغضب يمكن أن يُمثّل مشكلة كبيرة لبعض الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لإدارة الغضب وأبعاده؟

٢- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لإدارة الغضب وأبعاده؟

٣- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لإدارة الغضب وأبعاده؟

٤- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لإدارة الغضب وأبعاده؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الراهنة إلى تقديم برنامج تدريبي قائم على فنيات العلاج المعرفي السلوكي لإدارة الغضب للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الذين يعانون من مشكلات في إدارة الغضب، وتقييم فعالية هذا البرنامج.

أهمية الدراسة:

هناك اهتمام متزايد بانفعال الغضب، وتقييمه وفهمه ومعالجته، وما يترتب على ذلك من المشكلات الناجمة عن الصعوبات والاختلال الوظيفي dysfunction للغضب (Lindsay et al., 2004, 256). وبما أن الغضب عنصر من عناصر الاضطراب الانفعالي في حياة ذوي الإعاقات النمائية وغيرهم من المرضى، ينبغي أن يكون أولوية عالية للعلاج النفسي (Novaco & Taylor, 2008, 391). وهناك ندرة البحوث في مجال إدارة الغضب، على الرغم من الوجود المطلق للانفعال، ليس من المستغرب أن الأدب إلى حد ما أكثر تطورًا لصالح الأفراد البالغين منه للأطفال والمراهقين، وتشير البحوث ذات الصلة -حتى الآن- إلى أنه ينبغي معالجة الميول للغضب في وقت سابق وليس في وقت لاحق، ويُمثّل الأطفال والمراهقون الذين يعانون من مشكلات في إدارة الغضب فئة غير متجانسة مع العديد من المشكلات الأساسية التي غالبًا ما يصعب تمييزها، وبدون منافذ انفعالية أو التدريب على المهارات المناسبة، يُمكن التعبير عن الغضب بطرق غير صحية ومدمرة، من ثَمّ هناك حاجة إلى إدارة الغضب للأطفال والمراهقين الذين لا يستطيعون ضبط غضبهم وفهمه على نحوٍ فعال. (Flanagan et al., 2010, 88)

وبالرغم من أن المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية غالبًا ما يُظهرون مشكلات في إدارة الغضب، قد أُجريت بحوث قليلة على تطوير وتقييم مردودية برامج التدريب على إدارة الغضب لهذه الفئة خاصّة.

مصطلحات الدراسة:

الإعاقة الفكرية Intellectual Disability

تُشير الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD) إلى أنه بالإضافة إلى أوجه القصور الأساسية التي يشهدها الأداء الوظيفي العقلي دون المتوسط، يلاحظ الحدود الملازمة في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية، وهذه المجالات هي: (التواصل، والعناية بالذات، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، واستغلال المصادر المجتمعية، وتوجيه الذات، والصحة والأمان، والأداء الوظيفي الأكاديمي، وقضاء وقت الفراغ والعمل) ويطرح الاضطراب نفسه قبل سن ١٨ عامًا (Schalock et al., 2007, 118). لذلك لدراسة الإعاقة الفكرية، وفقًا لـ الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية، يجب النظر في خمسة أبعاد هي: الكفاءة العقلية، ومستوى التكيف، والمشاركة والتفاعل والأدوار الاجتماعية، والصحة، والسياق الاجتماعي.

البرنامج المعرفي السلوكي Cognitive Behavioral Program

يمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: مجموعة من الأساليب والإجراءات والفنيات التي تجمع بين المهارات السلوكية والعمليات المعرفية التي تهدف إلى إكساب المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية بعض المهارات اللازمة لإدارة الغضب باستخدام الأنشطة والجلسات الجماعية لهؤلاء المشاركين، ويتكامل ذلك مع إرشاد أمهات ومعلمي المشاركين باستخدام أساليب إرشادية متعددة.

الغضب Anger

عرف قاموس ويبستر (١٩٩٣) Webster's Dictionary: الغضب بأنه انفعال قوي أو انفعال الاستياء أو الخصومة يثار بجرح فعلي أو مفترض أو إهانة للذات أو الآخرين، أو نية للقيام بهذا الضرر، والغضب شعور بالاستياء الشديد (عادة مع الرغبة في المعاقبة) لما نعتبره خطأ نحو أنفسنا أو غيرنا،

وقد يكون مفرطًا أو في غير محله، ولكن ليس بالضرورة إجراميًا (Merriam-Webster's collegiate dictionary, 1993, 82)

وميز سبيلبيرجر (١٩٩٩) Spielberger بين الغضب كحالة وسمة، وقد عرف الغضب كحالة (S-Anger) بأنه حالة نفس- بيولوجية psychobiological أو ظرف يشمل المشاعر الذاتية التي تختلف في حدتها، من التهيج Irritation البسيط أو الانزعاج Annoyance للهياج والغيظ Fury الشديد والثوران Rage، مع ما يصاحب ذلك من تفعيل أو إثارة زالهجلا العصبي المستقل اللاإرادي، وعرف الغضب كسمة (T-Anger) من حيث الفروق الفردية في التكرار الذي كان الغضب كسمة يواجه بمرور الوقت على افتراض أن الأشخاص ذوي المستوى العالي في الغضب كسمة يدركون مدى واسعًا من المواقف كمثيرة للغضب .(P. 19)

إدارة الغضب Anger Management

وتعرف إدارة الغضب بالتدخلات التربوية النفسية psycho-educational التي تهدف إلى تعليم العملاء التعبير عن مشاعرهم الغاضبة بأسلوب أفضل ولتغيير السلوك عن طريق زيادة المعرفة، وتقديم منظور جديد، وإعطاء العملاء الفرصة لتعلّم وممارسة أدوات واستراتيجيات محددة، وتعني إدارة الغضب الذكية أن الفرد يمكن أن (أ) يعدّل الإثارة الفسيولوجية المفرطة، و(ب) يُغيّر الإدراك العدائي اللاعقلاني، و(ج) ينقص المحفزات البيئية، و(د) يعدّل السلوكيات اللاتكيفية التي لا تؤدي إلى حل المشكلة (Thomas, 2001, 42).

كما تُعرف إدارة الغضب بأنها خطة وبرنامج معالجة، أو مجموعة من الفنيات التي تساعد الفرد على السيطرة على الغضب وتجنب العدوان (Nickerson, 2003, 18). وذكر سكوت(Scott, 2003, 5) أن إدارة الغضب تهدف إلى مساعدة المراهقين المضطربين على تعلّم طرق بناءة لإدارة الغضب والتعامل مع مشاعر الغضب بطريقة مقبولة اجتماعيًا. وضبط الغضب: هو "طريقة إيجابية تُستخدم للحدّ من إثارة الغضب وتطبيق استراتيجيات المواجهة الإيجابية لإدارة مثيرات الغضب" (Burney, 2006, 36).

مما سبق يُمكن تعريّف إدارة الغضب بأنها: مجموعة من الفنيات والاستراتيجيات والمهارات التي تساعد المراهق ذي الإعاقة الفكرية على الحدّ من المشاعر والإثارة الانفعالية والفسيولوجية المرتبطة بالغضب، بهدف التعبير عن الغضب والتعامل مع المواقف المثيرة للغضب بالطرق الإيجابية المقبولة اجتماعيًا بعيدًا عن العدوان.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لإدارة الغضب وأبعاده (في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لإدارة الغضب وأبعاده (في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لإدارة الغضب وأبعاده.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لإدارة الغضب وأبعاده.

إجراءات الدراسة:

١ـ منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي بهدف تقييم فعالية برنامج قائم على استخدام فنيات العلاج المعرفي السلوكي (كمتغير مستقل) في إدارة الغضب (كمتغير تابع)، وتصميم المجموعتين المتكافئتين (تجريبية – ضابطة).

٢ـ المشاركون:

شارك في الدراسة الحالية (٢٠) مراهقًا من ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بمدرسة التربية الفكرية بأجا بمحافظة الدقهلية، تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متساويتين، قوام كل منهما عشرة أفراد. المجموعة

الأولى تجريبية تم تطبيق البرنامج المُستخدم على أعضائها، والمجموعة الثانية ضابطة ولم تخضع لأي إجراء تجريبي. وقد تراوحت أعمار المشاركين الزمنية بين (١٤-١٨) سنة، بمتوسط عمري ١٦،٧٥ سنة، وانحراف معياري ١،٤٨، وتراوحت نسب ذكائهم بين (٥٠ – ٧٠)، بمتوسط ٥٧،٥٠ وانحراف معياري ٤،٤٤.

هذا وقد تمّت المجانسة بين مجموعتي الدراسة في متغيرات العمر الزمني، ونسبة الذكاء، إلى جانب الدرجة على مقياس إدارة الغضب، كما يعكسها متوسطي درجاتهم في التطبيق القبلي للمقياس المستخدم.

٣ـ أدوات الدراسة:

اشتملت الدراسة على الأدوات الآتية:

١- مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء الصورة الرابعة (إعداد وتقنين: لويس كامل مليكة، ١٩٩٨).
٢- مقياس إدارة الغضب للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحث).
٣- البرنامج المعرفي السلوكي لإدارة الغضب (إعداد: الباحث).
٤- الأساليب الإحصائية:

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في:

١) اختبار مان– ويتني .Mann-Whitney (U)
٢) اختبار ويلكوكسون .Wilcoxon (W)
٣) قيمة Z.

النتائج:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس إدارة الغضب (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح المجموعة التجريبية.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس إدارة الغضب (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح القياس البعدي.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس إدارة الغضب (الدرجة الكلية والأبعاد).

٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس إدارة الغضب (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح القياس البعدي.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية نقترح التوصيات التالية:

١- الاهتمام باستخدام برامج تربوية نفسية مختلفة تسهم في تنمية مهارات إدارة الغضب للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- ضرورة تنظيم دورات تدريبية داخل المدارس ليتعلّم المعلمون والأخصائيون كيفية الاستفادة من برامج إدارة الغضب في تعليم المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى ضرورة إرشاد وتدريب الوالدين على مثل هذه البرامج لاستخدامها مع أبنائهم في المنزل.

٣- استخدمت الدراسة الحالية فقط مقياس إدارة الغضب المقدر من المعلمين لقياس مستويات إدارة الغضب، وتُوحي النتائج -بجانب نتائج بعض الدراسات الأخرى- أن التقييم الأكثر دقة للحالات الانفعالية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية يمكن أن ينشأ من مجموعة من أساليب التقييم المختلفة؛ من ثم ينبغي أن تستهدف البحوث المستقبلية قياس الغضب، وإدارة الغضب، باستخدام مزيج من أساليب التقييم.

٤- ضرورة إعداد مقاييس ذات صدق وثبات مرتفع لقياس الغضب، وإدارة الغضب لدى فئة الإعاقة الفكرية كمقياس لفعالية البرنامج المستخدم.

٥- ضرورة استخدام الفنيات المعرفية السلوكية في إكساب المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية سلوكيات مرغوبة اجتماعيًا، والحد من بعض السلوكيات غير المرغوبة اجتماعيًا التي تصدر عن أولئك المراهقين.

المراجع

لويس كامل مليكة (١٩٩٨). دليل مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء: الصورة الرابعة. القاهرة: مطبعة فيكتوركيرلس.

Andrews, K.; Rossiter, R.; Daynes, S.; Goodwill, A. & Preston, A. (2010). Emotion management for people with severe learning disabilities. Learning Disability Practice, 13 (1), 32-35.

Borsay, C. (2012). Anger management interventions for adults with learning disabilities living in the community: a review of recent (2000–2010) evidence. British Journal of Learning Disabilities, 1-7. doi:10.1111/j.1468-3156.2011.00720.x

Burney, D. M. (2006). An investigation of anger styles in adolescent students. Negro Educational Review, 57(1-2), 35-47.

Flanagan, R., Allen, K., & Henry, D. (2010).The Impact of Anger Management Treatment and Rational Emotive Behavior Therapy in a Public School Setting on Social Skills, Anger Management, and Depression. J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther, 28, 87–99.

Jones, J., Minnes, P., Elms, J., Paret, L. & Vilela, T., (2007) Anger Management Group for Persons with Dual Diagnosis: A Pilot Study . Journal on Developmental Disabilities. 13, 37-46.

King, N., Lancaster, N., Wynne, G., Nettleton, N., & Davis, R. (1999). Cognitive-behavioural Anger Management Training for Adults with Mild Intellectual Disability. Scandinavian Journal of Behaviour Therapy, 28 (1), 19–22.

Lindsay, W. R., Allan, R., Parry, C., Macleod, F., Cottrell, J., Overend, H., & Smith, A. (2004). Anger and Aggression in People with Intellectual Disabilities: Treatment and Follow-up of Consecutive Referrals and a Waiting List Comparison. Clinical Psychology and Psychotherapy, 11, 255-264.

Merriam-Webster's collegiate dictionary (10th ed.). (1993). Springfield, MA: Merriam-Webster.

Nickerson, K. F. (2003). Anger In Adolescents: The Effectiveness Of A Brief Cognitive-behavioral Anger Management Training Program For Reducing Attitudinal And Behavioral Expressions Of Anger. Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University.

Novaco, R. W. (1994). Anger as a risk factor for violence among the mentally disordered. In J. Monahan, & H. J. Steadman (Eds.), Violence and mental disorder: Developments in risk assessment (pp. 21_ 59). Chicago: University of Chicago Press.

Novaco, R.W. (2010).Anger and Psychopathology. In M. Potegal, G. Stemmler, & C. Spielberger (eds.),International Handbook of Anger(PP.465-497). Springer, New York,& Dordrecht Heidelberg London.

Novaco, R. W. & Taylor, J. L. (2004). Assessment of anger and aggression in male offenders with developmental disabilities. Psychological Assessment, 16, 42–50.

Novaco, R. W., & Taylor, J. L. (2008). Anger and Assaultiveness of Male Forensic Patients With Developmental Disabilities: Links to Volatile Parents. Aggressive Behavior, 34, 380–393.

Rose, J., West, C.,& Clifford, D. (2000). Group interventions for anger in people with intellectual disabilities. Research in Developmental Disabilities, 21, 171–181.

Schalock, R. L., Luckasson, R. A., & Shogren, K. A. (2007). "Perspectives: The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability". Intellectual and Developmental Disabilities, 45 (2), 116-124.

Scott, L. L. (2003). Anger Management: Survey Of Msw Students' Knowledge And Use With Minority Children And Adolescents. Unpublished Master's thesis, Social Work California State University.

Spielberger, C. (1999). STAXI- 2: State-Trait Anger Expression Inventory-2: professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Taylor, J. L. (2002). A review of the assessment and treatment of anger and aggression in offenders with intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research, 46 (1), 57-73.

Taylor, J. L., Novaco, R. W., Gillmer, B. T., Robertson, A., & Thorne, L. (2005). Individual cognitive-behavioural anger treatment for people with mild-borderline intellectual disabilities and histories of aggression: A controlled trial. British Journal of Clinical Psychology, 44, 367–382.

Thomas, S. P. (2001). Teaching Healthy Anger Management. Perspectives in Psychiatric Care, 37, (2), 41-48.

Willner, p.,& Tomlinson, S. (2007). Generalization of Anger-Coping Skills from Day-Service to Residential Settings. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 20, 553–562.

Willner, P., Brace, N., & Phillips, J. (2005). Assessment of Anger Coping Skills in Individuals with Intellectual Disabilities. Journal of Intellectual Disability Research, 49 (5), 329-339.

Willner, P., Jones, J., Tamsy, R., & Green, G. (2002). A Randomized Controlled Trial of the Efficacy of a Cognitive-Behavioural Anger Management Group for Clients with Learning Disabilities. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 15, 224–235.

Willner, P., Jahoda, A., Rose, J., Stenfert-Kroese, B., Hood, K., Townson, J., & et al. (2011). Anger management for people with mild to moderate learning disabilities: Study protocol for a multi-centre cluster randomized controlled trial of a manualized intervention delivered by dayservice staff. Trials, 12, 1-36.

Mc Namara, D. & Waugh, D. (1993) Classroom Organisation: A Discussion of Grouping Strategies in the Light of the Three Wise Men's Report, Journal of School Organisation, Vol.13, No.1, pages. 43- 50.

Mortimore, P. *et al.* (1988) School Matters, Open Books in Dean, J. (1992) Organising Learning in the Primary School Classroom, page. 168, Routledge, London.

Moyles,J. R. (1993) Just a Matter of Routine? Organising for Learning in the Early Years Classroom, pages. 44-52, Education 3-13: The Professional Journal for Primary Education, Vol. 21, No. 1, March.

Rathbone, M. (1988) Improve Your Teaching, pages. 37-39, Leamington Spa, Warwickshire, Scholastic, Bright Ideas Management Books.

Rogers,C. & Kutnick, P. (1990) The Social Psychology of the Primary School, pages. 15, 105, Routledge, London.

Thacker, J. *et al.* (1992) Group Work in the Primary Classroom, pages. 5, 11, 12, Southgate, Credition.

Thacker, J. *et al*. (1992) Group Work Skills: Using Group Work in the Primary Classroom, pages. 5, 11, 12.

Barker, L. (1970) Streaming in the Primary School, NFER in Dean, J. (1992) Organising Learning in the Primary School Classroom, page.168, Routledge, London.

Campbell, J. (1995) A Hard Task to Master. Journal of Times Educational Supplement, Vol. February 17, page. 6.

Campbell, R. **(1991)** Carpet Time in Infant Classrooms, Journal of Primary Teaching Studies, Vol.6, No.1, pages. 85-91.

Collins, N. (1986) New Teaching Skills, pages. 43, 45, 46, 54, Oxford, Oxford University Press.

Dean, J. (1992) Organising Learning in the Primary School Classroom, pages, 161-170, Routledge, London.

DES: Department of Education and Science (1978) Primary Education in England: A Survey by H. M. Inspectors of Schools, London: HMSO in Galton, M. & Williamson, J. (1992) Group Work in the Primary classroom, page. 7, Routledge, London.

Galton, M. & Williamson, J. (1992) Group Work in the Primary Classroom, pages. 10, 11, 143, 144, Routledge, London.

HMI (1978) Primary Education in England, "The Primary Survey", HMSO in Dean, J. (1992) Organisin

Learning in the Primary School Classroom, page. 167, Routledge: London.

Kelly, A. (1978) Mixed Ability Grouping: Theory and Practice, pages. 96- 98, Harper and Row, London.

Kerry, T. & Sands, M. (1982) Handling Classroom Groups: A Teaching Skills Workbook. DES Teach Education Project Focus Books, pages. 5, 15, Macmillan Education, Basinstoke.

Marland, M. (1993) The Craft of the Classroom: A Survival Guide to Classroom Management in the Secondary School, pages. 91-93, Heinemann Educational, London.

short supply. For teachers, it gives them the opportunity to circulate and correct individual pupil's work and enables them to tailor a range of tasks more appropriately to children's needs and abilities. It has been shown that group work is more useful for pupils themselves. It is also more enjoyable and interesting for both classroom teacher and pupils. On the other hand, giving pupils opportunities to co-operate can be lost if bad behaviour becomes common. The practical pedagogical issue facing the class teacher is that, given that he or she has limited and finite resources of attention, time, and energy, how can he or she best organise the class so as to balance the requirement to sustain and manage order in the classroom and at the same time, attend to promoting children's learning, and do so in the light of his or her own educational standards and beliefs. Moreover, group work requires a lot of effort and attention from the classroom teacher.

The study considered group work as a primary phase that should be taken for mainstreaming special needs children in mainstream schools.

Bibliography

Alexander, R. (1991) Primary Education in Leeds in Mc Namara, D. and Waugh, D. (1993), Classroom Organisation: A Discussion of Grouping Strategies in the Light of the Three Wise Men's Report, Journal of School Organisation, Vol.13, No.1, page. 44.

Allen, J. (1971) Pairing and Grouping in Kelly, A. (1978) Mixed Ability Grouping: Theory and Practice, page. 98, Harper and Row, London.

group work skill if they are to learn effectively in groups. It can never be assumed that it is enough to divide the class up, announce the activity, and leave the individuals with the group to interact purposefully.

Conclusion

This study has explored one of the major kinds of grouping in the primary schools, this is group work.

There are some characteristics of group work, which should be understood by teachers before using group work. An understanding of these characteristics make it easier for teachers to be able to decide when to use group work, and with which pupils they should use group work.

Group work uses the interactions between pupils as part of the learning process. In group work, pupils are encouraged to reflect on, and perhaps articulate, what is happening in the group and how they feel about it Even where the group is tackling a practical task the feelings and reflections of the members are explored.

Group work is not always appropriate for each classroom pupil. Each teacher has to decide when and where it makes sense to try it. Moreover, when the classroom teachers want to create group work in the classrooms, they may face some problems or difficulties which may make them think twice about group work.

The study argued that group work allows children to learn from each other and removes the stigma and failure from special needs children, such as, slow learners. It teaches pupils to be self reliant and not teacher-dependent, and gives them a chance to work at their own pace. It allows more children access to apparatus which is in

be hurt by exposure to this appraisal. On the other hand, other children who see a pupil being rewarded for a limited outcome consider their own treatment unfair unless they understand the rationale behind the teacher's judgement.

- The most common form of class grouping is homogeneous groups formed on the basis of some index of ability. Thus children in mixed ability classes, which may have been formed in order to overcome the divisive effects of streaming, are, in effect, streamed with the class. Such a move does not disguise the effects of grouping according to ability and children are well aware of whether they are in 'higher', or 'lower' groups. Indeed, the status of able children is likely to be enhanced within mixed ability classroom organised into groups because less able children can turn to them for advice when the teacher's attention is elsewhere.
- To organise the groups according to one measure of ability does not ensure homogeneity for the learning process. Children grouped according to, say, their reading ability may well differ in terms of other criteria such as mathematical ability or motivation.
- When children are grouped for one educational purpose, such as to form homogeneous ability groups or co-operative friendship groups, it is possible or likely that the groups so formed confound attempts to attain other worthwhile goals or expose the teacher to charges of partiality or discrimination. This is because the groups may well be similar in terms of social class background, ethnicity, or gender.
- The teacher cannot organise children into groups and assume that the groups will work productively and harmoniously. It may be necessary to prepare and train children and provide them with

ing on the demands which close collaboration makes on pupils, group work helps to refine such personal qualities as: receptivity, self-expression, objectivity, empathy, validation, encouragement, confidentiality, trust.

- Teaches pupils to be self-reliant not teacher-dependent. It has also gives pupils a chance to work at their own pace.
- Allows more children access to apparatus which is in short supply.
- Enables teachers to tailor a range of tasks more appropriately to children's needs and abilities.

Group Work Disadvantages

- Giving pupils opportunities to co-operate can be lost if bad behaviour becomes common. As the teacher is in a less dominant position in these circumstances, it is often hoped that teacher-pupil relationships will be improved. Too often, however, there is a bad effect on the teacher-pupil relationship, as the teacher turns into a wandering nagger, constantly hurrying groups along, rarely able to teach and thus losing satisfaction as the pupils lose their contact with him.
- Teachers attempt to give the pupil individual ownership of their ideas while at the same time minimising any sense of personal failure. In most situations, teachers will have an understanding of the individual child's capability, based upon past experience, and will, therefore, attempt to set them realistic goals. As a result of this some children will be rewarded for doing less amounts of work than others because it is the teacher's judgement that this accords with their capabilities. A teacher is naturally reluctant to make public these considerations lest the slower learning pupils should

- Group work is a semi-safe environment in which pupils can experiment with roles and take a chance on expressing ideas and feelings. It is safe because the pupil is among peers and protected by the possible intervention of the teacher. Their remains, however, the risk of some ridicule, or a delaying effect in the progress of the group. Learning how to accept the feelings of others is as important as building up the confidence to express their own, and group work can be the setting for this type of learning.
- Teachers and pupils can learn through group work situations when to intervene and to keep out of the way of good progress. Equally they can learn when to ask for help with a good chance of getting it, because they can appeal not just to the teacher but to anyone who seems to be appropriate.
- Monitoring the progress of individuals, and the programme in general, is likely to be easier in a group work situation than in formal whole class session because the teacher is free to circulate and concentrate on the monitoring progress. Indeed, group work being based on feedback is a self-monitoring educational process.
- Pupils can learn to distinguish between their real and imagined selves. There are myths about who each person is and what each is capable of doing. Some of these myths are undermining. Group work can progressively put these myths to the test without totally undermining the sense of identity.
- Improves individual pupil's self-image in that by working in groups the children come to respect each other's strengths and weaknesses.
- It is appropriate for social education because it enhances interpersonal skills which are so basic to social education. By focus-

- Allows teachers to concentrate their time on a group which requires support while other groups work on a consolidation project which needs less constant attention.
- Distributes the responsibility for learning among the pupils.
- In group work several groups are working at the same time, the teacher is able to circulate and has a good chance of sitting alongside a significant number of pupils without hindering general progress.
- Helps pupils to work together co-operatively and allows them to help each other and learn from each other, thus removing that stigma of failure for slow learners
- Pupils are given a chance to work at their own pace, and become less teacher-dependent.
- In group work, communication throughout is paramount. This is true of practical as well as discussion groups. Even though there is a lot of chatter, not all of it will be on the task, but most of it will be useful. Pupils will be explaining things to each other in their own language. Some of the information may have originated from the teacher, but it will be translated by the pupils.
- In group work a free exchange of ideas is possible. Pupils can express thoughts, feelings, attitudes and information. They can witness the way other pupils are tackling or clarifying problems and learn from this.
- In order to proceed, groups have to regulate their interactions. Individuals have to learn to adopt helpful roles. They have to learn to listen, to express ideas clearly, to settle disputes and reach consensus. They have to learn how to give and receive support. They may have to learn some formal roles.

8. Grouping by Interest

Most teachers provide some opportunity for choices of interests in the course of the day or week, and this may involve allowing children to choose a group working at a particular topic (Dean, 1992).

In this strategy, children should be grouped according to the interests they show, and they must be given time to get to know each other's interests and to group themselves accordingly. There is an overlap here with grouping by friendship, since there is some evidence to suggest (Allen, 1971) that many teachers will themselves have observed that the interests pupils have outside the school seem to prove stronger than those developed in school and that friendship plays an important part in choice of activity and interest in any kind of project (Kelly, 1978).

Advantages and Disadvantages of Group Work

Although group work considered as a reasonable technique because it introduces an educational solution for pupils' educational problems, but it can disappoint theses pupils if all the advantages and disadvantages are not considered. Some of these advantages and disadvantages have been set out by different authors and researchers such as Dean (1992), DES (1978), Collins (1986), Rogers & Kutnick (1990), Kerry & Sands (1982), Marland (1993), Galton & Williamson (1992), Mc Namara & Waugh (1993), Alexander *et al* (1991) whose finding has been summarised as follow:

Group Work Advantages

- Enables teachers to provide work of an appropriate level of difficulty for pupils.

7. Friendship Groups

Most of the pupils like to work with their friends and there will be occasions where friendship groups work well. There are two caveats, however. There is also the problem of the child whom no one wants and the group where one dominant child does all the work .There are also ethnic questions for the teacher to solve. A teacher may need to do some engineering in such cases. Thus a teacher needs to use a mixture of groupings, sometimes forming ability groups or groups at the same stage of learning, sometimes deliberately structuring groups, so that children learn from one another, and sometimes using friendship groups. This enables children to gain from the different contributions of other children (Dean, 1992).

This approach is favoured by many teachers who encourage the grouping of pupils according to friendship patterns within the class or more strictly speaking, allow pupils to group themselves according to friendship patterns. Friendship is a more important factor in school than many teachers realise. In particular, it has an important bearing on behaviour. It is unwise for teachers to ignore such friendship patterns, therefore, but whether they should go to the other extreme and use them as only basis for grouping pupils is questionable (Kelly, 1978).

This grouping is not recommended for special needs children who suffer from low self-esteem. However, it is useful when used with noisy special needs children who disturb others in the classroom. This grouping can be used as a treatment for them for good behaviour.

If children are tested in order to group them, problems arise when some children gain unexpectedly high or low results, perhaps due to external influences. Choosing the tests is problematic, and if several different tests are used, then there are inevitably difficulties in assessing the mark. Borderline cases, equal scores, and the limitations on the practical sizes of groups all add to the complications (Rathbone, 1988).

In the classroom where ability groups are maintained throughout the year, competition can be fierce, not only amongst children, but also amongst parents. Parent pressure is often brought to bear on children, the school and teachers and this can sometimes affect the social atmosphere of the classroom. The implications of ability groupings in a mixed age class can give even greater cause for concern. If children of a certain age are put into lower ability group than younger children, it can affect the children's self image and result in behavioural problems (Rathbone, 1988).

Where work is differentiated according to the abilities of pupils, a quieter working atmosphere tends to prevail. Introductions to lessons are mostly orderly and children are attentive. However, seating arrangements often make it difficult for all children to see the teacher or the chalkboard and in such cases some children do not pay attention and are occasionally disruptive (Mc Namara and Waugh, 1993).

The quality of children's work varies, in the main, according to ability although some pupils produce poor work when seated near to disruptive colleagues or when they themselves are misbehaving, (Mc Namara and Waugh, 1993).

has the opportunity to re-group for different activities, however, and this will help to prevent some children assuming that they are in the bottom group for everything and poor at all school work (Dean, 1992).

The advantages of such an arrangement is that it provides the teacher with relatively homogenous groups to work with avoiding some, if not all, of the social difficulties associated with streaming on a large scale. Furthermore, it is relatively easy for such a grouping to be changed for different subjects or to allow for the different rates of progress of individual children. Thus, it would be claimed that a pupil can be working with fellow pupils of roughly equivalent ability in all subjects where this kind of approach is felt to be relevant and can be readily moved 'up' or 'down' as his position changes in relation to the others (Kelly, 1978).

Rathbone (1988) claims that the problem with ability grouping is that the children in the lower ability groups are made to feel inferior. To avoid this, teachers can vary the 'end-product' of a piece of work. Children with lower ability can often speak well and are able to hold their own in a discussion. If the children have to write up a discussion, a group who are poor at writing may not be able to produce a piece of work to compare with the efforts of other higher ability groups (Rathbone, 1988).

Methods of choosing groups of children by ability are often criticised. If teachers rely on their own intuitive for knowledge of children, an unconscious bias is likely to appear, knowledge of the children's parents, home background, accent, dialect, brothers and sisters, etc, may all influence the teacher's opinions of a child (Rathbone, 1988).

Ability grouping is preferable for some mathematics work where further progress is entirely dependent on the understanding of previous work. A group of children should not be working together at the same level if they are at different levels of understanding. In these cases, it might be better if the children worked individually. If children are grouped specifically to give them extra help in a particular area of the curriculum, perhaps because they are having difficulties, or because special provisions are being given to those who may be classified as 'gifted', it is obviously better to group the children according to their ability (Rathbone, 1988).

The attitudes and expectations of the teacher and the school make all the difference to the way children view ability grouping and to its value as a form of organisation. A good teacher can make each group feel that they are special and deserving of the best attention or that the children in some groups are failures, although few teachers deliberately reinforce failure. It is important that the school encourages more able groups to be sympathetic towards the less able pupils, who having been withdrawn into a less able group may also draw conclusions about themselves from the accommodation, books and materials provided for them which demonstrate the value placed on them by the school and the teacher. A group which meets in poor accommodation with ancient books and materials, possibly designed for younger children, draw their own conclusions. Withdrawal grouping becomes more acceptable if the very able are sometimes withdrawn and if other groups formed with different criteria, are also withdrawn from to time. What is true of ability grouping within the school will also be true within the classroom, especially of grouping which tends to be permanent. The classroom teacher

Conversely, a teacher might consider the developmental stages of a group of children and deliberately mix the stages, so that the immature might be learn from the more mature. This might be a useful thing to do in drama for example (Dean, 1992).

4. Grouping by Learning Needs

There will be occasions when a teacher selects a group which are at about the same stage to work with, perhaps introducing new work, checking or consolidating past work or drawing together the work of a previous session. Grouping by learning needs allows groups to vary from day-to-day and week-to-week as children progress and their needs change. It also makes evident the value of analysing the needs of individuals (Dean, 1992).

5. Social Learning Groups

Children need to acquire the skills of working with others .A particular individual may also benefit from working with children who provide good models by virtue of being older or good workers or good group members or just a good influence (Dean, 1992). Such a group might contain a slow learner or a disabled child who can be supported by the other children.

6. Ability Grouping

In mixed-ability classes, teachers group the pupils according to their abilities (Barker, 1970). Pupils will be grouped according to their previous achievements in the subject concerned and can then be pushed on at a rate that is right for their level of attainment in a group with others whose pace of working is roughly similar. In this kind of situation, the teacher prepares not one class lesson but four or five group lessons, and thus covers the content of the course at a rate appropriate to each group (Kelly, 1978).

Mortimore *et al* (1988) found that teachers are not sufficiently aware of age differences among children within the same class and make little allowance for this. Younger children are generally regarded as less able even though they make normal progress but from an earlier starting point. A child's date of birth may have all sorts of consequences for his or her education. A child who is among the oldest in the class may appear to do well and this in turn may be motivating. A child who looks mature may be treated as older and is thus encouraged to behave in more mature ways. A child who is one of the youngest may be stimulated to emulate the older children and may thus make good progress. On the other hand such a child may become depressed about doing less well than older children and develop a self-image which suggests a person who is not very competent and consequently may cease to try very hard. A child who is young within the class may also be under-estimated, especially a child who is small and immature. Teachers and others will speak to the child as a younger child and their expectations may be lower than the child's ability justifies. Teachers need to be aware of their tendency to treat children as being the age they appear to be and the effect of this (Dean, 1992).

3. Development Groups

The teacher is concerned to achieve a measure of homogeneity not by grouping for age or ability but by grouping according to the stage of development. This is most likely to be relevant in practical work like physical education, but might be used in other areas (Dean, 1992). This setting has been very common in secondary schools, but less used in primary schools.

The Formation of Groups

Different kinds of grouping are needed for different activities. Children should have the opportunity to be part of different groups and that grouping should be flexible and varied. Group composition should be a conscious decision on the part of the teacher. Groups may be formed as follows:

1. Grouping for Class Management

There are many situations where the teacher needs to divide a class in order to undertake particular activities. This kind of grouping is very common in physical education and in art/craft activities because there is a limited amount of space and equipment which has to be shared. It is also necessary to group children from time to time for the teacher's benefit to make work easier. For example, if a teacher wishes to demonstrate or show children something it cannot be seen properly if the group is too large (Dean, 1992).

2. Grouping by Age

The majority of primary schools group children into classes by age when they can, although an age group may represent a wide ability group. There is evidence from the HMI Primary Survey (1978) that so far as junior age children are concerned, children in classes with a single age group tend to achieve more than those in classes of mixed age.

Classes of mixed ages may be the better solution, especially if the teacher involved considers the children as individuals and is concerned to extend the thinking and achievement of the older and more able children as well as that of the younger children (Dean, 1992).

However, the work station method of organisation has the disadvantage that class teaching is difficult unless a large space can be created away from work bays. Children will need to have drawers separated from tables if they are to reach pencils, rulers and so forth without disturbing others (Mc Namara and Waugh, 1993).

7. Large Groups

A large group can be from a full class group to the whole school, for example, in the daily assembly. A large group does not lend itself to discussion as easily as a smaller group and it is much easier for a child to opt out in a large group. On the other hand, there are activities, such as some aspects of music and dance, where the large group provides an experience of involvement and participation which is very valuable. Large groups require much more detailed preparation than small groups. It may be more possible to group children according to the needs of future development.

Working in groups of six, children often waste time arguing over professional standards and disturbing each other. In such classrooms the teacher spends much time demanding a lower noise level. Although children sit at tables of six, they are rarely required to work co-operatively as a group of six and most commonly work as individuals (Mc Namara and Waugh, 1993).

However, in this method, Children may work better when a variety of approaches are employed, especially when teachers have given thought to devising the method most suited to the task. Those classrooms in which resources are readily available, and in which children can easily find materials without reference to the teacher, are generally the most productive and the least disrupted (Mc Namara and Waugh, 1993).

6. Work Bays

This strategy can also be called a 'work station', a method of organising children in the classroom, is that of developing work bays in which children work individually, in pairs, or in small groups, according to the task in which they are engaged. A classroom might include the following:

- An art bay where up to six children can work.
- A craft and technology bay for up to six children.
- A writing area for up to four children.
- A carpeted reading area for up to eight children.
- An investigations table at which two children can work.
- A reference corner for children to visit throughout the day and for two children to work in as a lesson.
- A mathematics area with equipment at hand to be used in the area or taken to a work situation.

  This method has the following advantages:

  - The teacher can concern him-herself most with the children undertaking tasks which require a lot of teacher input, while others are working on projects which require little assistance.
  - The use of bays usually involves having some tables placed against walls and this releases space in the rest of the class-room.
  - Children learn to focus upon discrete subject areas in line with some current thinking on curriculum delivery.
  - The judicious spacing of children reduces possible conflict between pupils.
  - Materials can be readily available for each activity and can easily be located by pupils, saving time at the beginning of lessons.

in higher education, and which is being introduced into some primary schools, namely the 'square' or 'horseshoe' model. Desks are arranged around the edge of the classroom with children facing into the middle of the room (Mc Namara and Waugh, 1993). This method also has been discussed by (Moyles, 1993). This method has the following advantages:

- Allows every child to see the teacher during the class lessons.
- Children can see each other and they are more inclined to listen to each other's contributions than when they are seated in rows with their backs to colleagues, or in groups where eye contact and visibility are the difficulty.
- A large space is available in the middle of the room for stories, large pieces of artwork, etc.
- Children are able, when required, to work in pairs or groups of three which are productive and unlikely to exclude people.
- The teacher can see, at a glance, what every child is doing and reach those with problems quickly.
- This strategy allows flexibility and enables a variety of teaching methods to be employed (Mc Namara and Waugh, 1993).

5. Pairs and Trios

This form of grouping has a good deal to offer and probably is insufficiently used. A pair of children tackling a mathematical or scientific problem may benefit considerably from talking it through. This also applies to the situation in which one child teaches another.

This method not only helps the mathematical or scientific learning by making different aspects of the problem explicit, but it makes demands on each child's language ability (Dean, 1992).

'on-task', seating arrangements may vary (Mc Namara and Waugh, 1993). This strategy has been discussed also by Campbell J. (1995) and Campbell R. (1991).

However, where all children are given the same task, noise level and disruptive behaviour may increase as some children finish work before others, although many teachers hand prepared additional work for such pupils (Mc Namara and Waugh, 1993).

3. Single Class Integrated Day

In this strategy, children are organised into groups and each group given a different task. Often children work individually within the groups, although some tasks demand co-operation between children.

Classrooms tend to be very lively and often noisy and disrupted. Children who attempting to produce, for instance written work are particularly hampered in their efforts by the distraction of working near others who are undertaking particular activities.

The method has the advantage that limited resources can be used almost constantly and that the planning for a series of activities, once prepared, can be adapted in the light of the experience of the first group to attempting them.

However, written work and tasks requiring concentration are frequently poorly done and many children achieve very little during lengthy work sessions. For example after 75 minutes working on writing a letter, two pupils in a group of five in one class have not completed the first sentence and no child has finished that letter (Mc Namara and Waugh,1993).

4. The 'Square' or 'Horseshoe'

This is another strategy of organisation which is typically found

1. Individual Work

This term can be used to describe a situation where children work on individual tasks which may be chosen by the children or by the teacher. These tasks could arise from topic work or a class activity or be a development of the child's own ideas.

Individual work also can be used to describe children who work at their own pace through a structured scheme. This may mean that every one is doing English or Mathematics at the same time, but the actual work each child is doing is different.

Individual work would seem to be most appropriate for a situation in which there is a range of ability within the group, but a common theme. For example, an environmental study might involve a variety of different questions and working plans so that the work could be matched to the ability of the class learning which needs to be done step-by-step. Such aspects of work which are concerned with individual understanding and practice learning which is matched to individual need, and differentiates children according to their ability, stage of development and the stage they have reached in the work in hand and in the classroom curriculum providing individual opportunities for creative and practical work, though this may contribute to a common goal (Dean, 1992).

2. Whole Class Teaching

This usually involves the teacher in introducing a lesson to the whole class who then complete tasks which are sometimes the same for all children and are sometimes differentiated according to the abilities of the children. The method is associated with a traditional classroom and the children generally spend a good deal of time

5. Adjourning

This final stage refers to the phase when the group comes to an end. Without this phase being completed satisfactorily, the experience will seem unfinished and awkward in some way. Groups need to look back over their time together and forward to the next step. There is often a great reluctance to part and this may be expressed in plans to meet again. Endings are particularly hard for some pupils and these difficult feelings may be shown through behaviour that seems to push the group apart.

These stages are experienced by all groups regardless of the length of their existence. A short -lived group will spend less time at each stage, whereas a longer- running group will not only draw out the stages, but also have more chance to return and recycle.

However, some groups can become labelled as 'difficult'. This would appear to happen because they have got stuck at one of the earlier stages, and cannot pass on to the productivity stage. If this is understood, and the problem identified, then it is possible to help a group overcome such difficulties. There is no such thing as a bad group, just problematic group dynamics.

Group Work Strategies

In the primary school classroom, children can be organised for learning in groups of many kinds, varying in size, composition and permanency. Each kind of grouping has its advantages and disadvantages for particular activities and particular children and a strong case can be made for doing some work on an individual basis, some in a variety of different groups and some on a traditional class basis. These strategies are considered below:

this means trying to make it work in ways which seem familiar, it usually follows that each person behaves in the way they have learnt to react in their best known group. Obviously this is no easy task and it can seem impossible that those pupils will ever come together as a group. At the same time the group will be struggling to find its own feet. After the former dependency stage, this can feel particularly difficult to those in leadership roles. After appearing to have been needed by everyone, the leader now feels that it is all falling apart and that the group would rather that he or she went away. This stage may be judged to be the teacher's fault. One way in which this model is helpful is in bringing about a realisation that all healthy groups need to go through this stage in order to work well together.

3. **Norming**

This is the third stage which comes about as the group begins to work out how it will behave. The patterns of behaviour become the 'norm' for that group. Each group will make its own norm, although there will of course be similarities between groups. In doing this, the formation of a successful group seems possible again. This stage leads into fourth stage.

4. Performing

'Performing', is where the task of the group is achieved. In school, the task of the group might be said to be learning. In this way, the model seems to start at one end and work smoothly and continuously through to the other. The group will need to return to earlier stages at times because it is not possible, for instance, to deal with all the conflict the first time through. A new task or a new project may set off a mini-version cycle again.

collaborative group work for cases where all pupils in the group are expected to work together to produce a single outcome (Galton and Williamson,1992).

Stages of Group Work

There are natural stages in the development of a group. All groups go through stages and knowledge of these stages can be a great help to a teacher. These stages are highlighted by Thacker *et al* (1992):

1. Forming

Forming is the first stage when a group first comes together. In a room there may be a group of strangers, or people who know some people but not everyone. What they have in common is that they are to become a group. At this stage, it is not know whether they will become a group which is merely so in name only, or one which will work well together. What is likely, however, is that there will be lot of anxiety since those coming together are not sure what will be asked of them and how they will be treated or how they will treat each other. At this point the group is very dependent on the leader because it wants to know where the boundaries are, and what types of behaviour are permissible. This is a familiar situation for teachers at the start of the year. Although they are in the leadership position, most teachers are also feeling anxious. They are asking themselves whether they will get on with these children, how the class will seem, what standards and rules to impose this year and so on.

2. Storming

This is the next stage, which is also familiar to teachers. In this stage each member is trying to make the group comfortable. Since

is attending to one group of children the other pupils are expected to continue to collaborate with each other. The task is organised in such a way that individual pupils within the group contribute to the joint outcome. Thus, children may be asked to discuss how to plan a scientific experiment together, making certain that the testing is fair and deciding how best to record their observations. On another occasion, children might be asked to compose a mime which would then be performed in front of the rest of the class. This arrangement calls, a 'co-operative group'. They distinguished between two situations of group work:

The first situation they called 'co-operative group work' as the situation where pupils work on the same task but each have individual assignments which eventually are put together to form a joint outcome. One extended example of this kind of activity involved the children in planning a day trip for the class within a limited budget. Within this objective, matters such as the location, transport, food and activities had to be decided upon and planned for. Each pupil took responsibility for different aspects of the task (Galton and Williamson, 1992).

The second situation of group work is 'collaborative group work'. This involves all children contributing to a single outcome and often involves problem-solving activities, particularly in cases where the group has to debate a social or moral issue and produce an agreed solution or recommendations. However, the distinction between co-operative and collaborative group work is not always clear-cut. In planning the outing, for example, the teacher may decide that the pupils should work in pairs. We shall, however, always refer to such cases as co-operative group work and reserve the term,

The study will explore group work in the primary classroom and will examine the characteristics of group work; the stages of group and its development, group work strategies including the formation of groups and the advantages and disadvantages of group work for special needs pupils and mainstream pupils in the mainstream schools.

Definition of Group Work

Group work encompasses knowledge, attitudes and skills which, when put into effect, allow a group of whatever age to work together constructively, achieving their tasks in a way with which everyone is happy. The curriculum, with its rich variety of tasks performed by children in small and large groups, is precisely the kind of work programme enhanced and facilitated by effective group work Just as with other educational tools, such as writing (Thacker *et al*, 1992).

Collins (1986) used the term, group work, to refer to teaching approaches which are based around pupils working together collaboratively, and paying as much attention to the process by which the task is undertaken as they pay to the task itself. When a teacher subdivides a class into small groups as a strategy for classroom management this does not necessarily mean that this teacher is going to employ a group work approach. The teacher might choose to address each group formally or set individual assignments within groups (Collins, 1986).

However, Galton and Williamson (1992) defined group work as a kind of grouping which seeks to make more effective use of the time teachers have for contact with pupils. Moreover, when the teacher

The study was based in this field on the experience of developed countries such as the United State and the United Kingdom.

The study considered that group work is a primary phase that should be taken for mainstreaming special needs children in mainstream schools.

Introduction

Groups play a large and important part in the lives of all of us. We are all members of a number of small groups; the family, the office or department, and our membership of these groups is perhaps the single most important factor in our lives. Certainly, it is through membership of these groups that our lives and attitudes are shaped and modified and it is to these groups that we owe our most easily recognisable loyalty. It is easier to see ourselves as members of small groups of this kind than of society as a whole.

Most of us spend our lives living and working with groups of other people. We are born into families, which are small groups and we continue to develop and live or work in groups, large and small, for the rest of our lives. However, one of the most familiar and important groupings, is that used by the teacher with his or her class in the primary or junior stage of education that is “group work” (Thacker *et al*, 1992).

Group work requires effort from the classroom teacher. It is useful for the pupils themselves and enjoyable and interesting for both the classroom teacher and the pupils.

GROUP WORK IN THE PRIMARY SCHOOLS

DR . Salwa Mostafa Khusheim

مستخلص الدراسة

تتناول الدراسة أحد اهم الجوانب المكوِّنة لتنظيم المدرسة الإبتدائية، و هو العمل الجماعي في صفوف المرحلة الإبتدائية.

و تبحث الدراسة العمل الجماعي في الصف الإبتدائي، بحيث تتناول خصائص العمل الجماعي، و مراحل تكوين المجموعة و تطورها، و طرق العمل الجماعي.

كما تبحث الدراسة مميزات و مساوئ العمل الجماعي لكل من الأطفال العاديين و الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يدرسون في المدارس العادية.

واستندت الدراسة بتجربة الدول المتقدمة في هذا المجال و هي الولايات المتحدة الأمريكية و المملكة المتحدة من خلال الأبحاث و الدراسات السابقة.

و قد اعتبرت الدراسة بأن العمل الجماعي هو مرحلة اولية يجب اتخاذها لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج.

Abstract

This study will explore one of the most important structural aspects in the organisation of the primary school, this is: group work in the primary classroom.

The study will explore group work in the primary classroom and will examine the characteristics of group work; the stages of group and its development, group work strategies including the formation of groups.

This study will examine the advantages and disadvantages of working in groups for special needs pupils and mainstream pupils in the ordinary schools.