



مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

يناير ٢٠١٤ م

العدد السادس (الجزء الثاني)



قواعد النشر

- ١- تنشر مجلة التربية الخاصة التي يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية - كلية التربية - جامعة الزقازيق البحوث والدراسات ذات المستوى المتميز والمتخصص في مجالات التربية الخاصة .
- ٢- تنشر المجلة البحوث سواء باللغة العربية أو الإنجليزية .
- ٣- ضرورة إلتزام الباحث بقواعد الكتابة العلمية الصحيحة والأصول المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث العلمية .
- ٤- يقوم الباحث بسداد (٣٠٠) ثلاثمائة جنيه مصري عند تسليم البحث لإدارة المركز أو المجلة مع ثلاثة نسخ ورقية + CD للبحث وذلك من أجل التحكيم .
- ٥- يلتزم الباحث بتقديم البحث بعد التحكيم مع مراعاة منهجية البحث التربوي وتنظيمه حسب الأصول العلمية المتعارف عليها ، مع ضرورة مراجعة البحث من قبل الباحث من حيث الأخطاء اللغوية والإملائية والطباعة ويعتبر هذا مسئولية الباحث .
- ٦- فى حالة توافر الشروط والتحكيم : يقدم الباحث نسخة ورقية + CD إلى رئيس تحرير المجلة ويسدد الباحث مبلغ خمسة عشر جنيهاً مصرياً عن كل صفحة من صفحات البحث .
- ٧- فى حالة إتمام النشر يتم تزويد الباحث بـ (٥) مستللات بالإضافة إلى نسخة من مجلة التربية الخاصة .
- ٨- يتم الدفع نقداً بمقر المركز أو بشيك مصرفى بأسم المدير المالى للمركز .
- ٩- إدارة المركز أو المجلة غير مسئولة عن الآراء الواردة فى البحوث والدراسات المنشورة ولا تعبر عن رأى المجلة , لكنها تعبر عن رأى الباحث .
- ١٠- يتم التواصل مع إدارة المركز عن طريق الهاتف

٠١٢٠١٢٩٩٢٨٣ - ٠٥٥/٢٣٠٣٧٢٨ - ٠٥٥/٢٣١٤١٦٦ (+٢)

أو عن طريق البريد الإلكتروني lescz2012@yahoo.com

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. حمدي حسن المحروقي
(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. الشناوي عبد المنعم الشناوي
(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث)

رئيس التحرير

أ.د. إيمان فؤاد كاشف
(مدير مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية)

هيئة التحرير

أ.د. إبراهيم السيد عطية
أ.د. عادل عبد الله محمد
أ.د. محمود عطا مسيل

أ.د. أبو المجد الشوربجي
أ.د. إيهاب الببلاوي
أ.د. عبد الله محمد شوقي

تنسيق إلكتروني
أ. محمود عبد القادر

المسئول المالي والإداري
أ. عمر محمد علي

الهيئة الاستشارية للمجلة

- أ.د. أمال عبد السميع أباطة
أ.د. أحمد أحمد عواد
أ.د. أشرف أحمد عبد القادر
أ.د. إسعاد عبد العظيم البنا
أ.د. إسماعيل بدر
أ.د. إيهاب الببلاوى
أ.د. زينب محمود شقير
أ.د. سميرة أبو زيد نجدى
أ.د. طارق الرئيس
أ.د. طلعت منصور
أ.د. عادل العدل
أ.د. عادل عبد الله محمد
أ.د. عبد الباسط متولى خضر
أ.د. عبد الرحمن سليمان
أ.د. عبد الرقيب أحمد البحيري
أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب
أ.د. على عبد رب النبى حنفي
أ.د. فاروق محمد صادق
أ.د. فوقية حسن رضوان
أ.د. فؤاد حامد الموافق
أ.د. محمد أحمد ابراهيم سعفان
أ.د. محمد السيد عبد الرحمن
أ.د. محمد بيومى خليل
أ.د. محمد عبد الظاهر الطيب
كلية التربية - جامعة كفر الشيخ
كلية التربية - جامعة قناة السويس
كلية التربية - جامعة بنها
كلية التربية - جامعة المنصورة
كلية التربية - جامعة بنها
كلية التربية - جامعة الزقازيق
كلية التربية - جامعة طنطا
كلية التربية - جامعة حلوان
كلية التربية - جامعة الملك سعود
كلية التربية - جامعة عين شمس
كلية التربية - جامعة الزقازيق
كلية التربية - جامعة الزقازيق
كلية التربية - جامعة الزقازيق
كلية التربية - جامعة عين شمس
كلية التربية - جامعة اسيوط
كلية التربية - جامعة المنصورة
كلية التربية - جامعة بنها
كلية الدراسات الانسانية - جامعة الازهر
كلية التربية - جامعة الزقازيق
كلية التربية - جامعة المنصورة
كلية التربية - جامعة الزقازيق
كلية التربية - جامعة الزقازيق
كلية التربية - جامعة الزقازيق
كلية التربية - جامعة طنطا

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	دراسة تحليلية لاضطراب السرعة الزائدة فى الكلام د . السيد بسه النهامى محمد	١
٢	مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم د . مؤيد عبد الهادي حميدي د . نجاتي احمد حسنه يونس	٥١
٣	فاعلية برنامج إثرائي فى خفض حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال المتفوقين عقليا وتنمية تفكيرهم الابتكاري د . محمود محمد الطنطاوي	٨٥
٤	مهارات التواصل الاجتماعي وتقدير الذات كمنبئات لعودة الحياة المدركة لدى المراهقين الصم د . د . هدى شعبان محمد عويضة	١٢٨
٥	فعالية برنامج لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة فى تحسين عمليات الذاكرة لدى الأطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين بالطائف د . داليا خيري عبد الوهاب د . محمد مصطفى الديب	١٩١
٦	فعالية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم النمائية د . حسام عباس خليل سلام	٢٥٦

دراسة تحليلية لاضطراب السرعة الزائدة في الكلام

إعداد

د . السيد يس التهامي محمد

مدرس التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة عين شمس

الملخص :

يُعد اضطراب السرعة الزائدة في الكلام من اضطرابات الكلام واللغة الذي لم يلتفت إليه والذي لم يلقى اهتماماً بحثياً سواء كان نظرياً أو تجريبياً على مستوى الوطن العربي ، كما لم تجرى عليه بحوثاً كافية على المستوى العالمي حتى الآن مما أدى إلى عدم وجود تعريف محدد له ، كما لا توجد محكات تشخيصية لهذا الاضطراب ؛ ولذلك فقد هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة إلقاء مزيد من الضوء على اضطراب السرعة الزائدة في الكلام من حيث تعريفه ، ونسبة انتشاره ، وأسبابه ، وتشخيصه ، والتشخيص الفارق بينه وبين بعض الاضطرابات الأخرى المشابهة له ، وأعراضه وسماته ، ومستوياته ، وأهداف واستراتيجيات علاجه ، بالإضافة إلى استراتيجيات علاج ذلك الاضطراب المصحوب باضطراب اللجاجة ، كما قدمت هذه الدراسة بعض التوصيات والتوجهات البحثية الخاصة بذلك الاضطراب .

An Analytic Study of Cluttering Disorder

Dr. Elsayed Yassen Eltohamy

Lecturer of Special Education

Faculty of Education - Ain Shams University

Abstract :

Cluttering disorder is considered one of speech and language disorders that has not been taken into consideration and that has not cast research interest in the Arab World whether theoretically

or empirically. On the international level, there is little research concerning that disorder. Consequently, there is no specific definition for that disorder till now, and there are no diagnostic criteria for it as well. Accordingly, the current study aimed to shed the light on cluttering disorder in terms of the definition, prevalence, causes, diagnosis, differential diagnosis between cluttering disorder and other similar disorders, symptoms, characteristics, levels, the objectives and strategies of treatment and the remedial strategies of cluttering disorder comorbid with stuttering. The study also provided some recommendations and research trends for that disorder

مقدمة :

يصعب على الأفراد المستمعين فهم كلام الفرد المتحدث ؛ وربما يرجع ذلك لأسباب عديدة منها مشكلات السمع التى قد يعانى منها الفرد المتحدث ، أو لأنه يتحدث بصوت مرتفع أو منخفض ، أو لاستخدامه لهجات غير مألوفة ، أو بسبب كلامه الذى يبدو سريعاً بدرجة غير عادية وهذا ما يطلق عليه السرعة الزائدة فى الكلام . (St.louis , et al., 2010 , 1)

ومن المعروف أن اضطرابات الكلام تشمل اضطرابات النطق ، واضطرابات الصوت ، اضطرابات الطلاقة (اللججة ، السرعة الزائدة فى الكلام) ، وعمه الكلام ، ومجموعة متنوعة من الاضطرابات المرتبطة بأسباب وظروف صحية مثل اصابات الدماغ (بما فى ذلك الشلل المخى) ، وشق سقف الحلق ، والمتلازمات الوراثية . (Kent , 2004 , 493 ; Worrall , 2007)

وتاريخياً ، تم التعرف على اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام Cluttering Disorder من خلال البحوث والدراسات الكلينيكية المبكرة التى أجريت على اضطراب الطلاقة الأكثر شيوعاً وهو اضطراب اللججة . وقد بذلت جهود كبيرة منذ النصف الأخير من القرن العشرين لتعريف وتحديد ماهية ذلك الاضطراب ، وقد بدء الاهتمام به فى عدد قليل من البلاد الأوروبية فى بادئ الأمر ،

ثم تزايد الاهتمام به بصورة تدريجية من قبل العلماء فى الولايات المتحدة الأمريكية ؛ وربما يرجع تأخر الاهتمام بهذا الاضطراب إلى عدم وجود اتفاق على تعريف محدد له ، وكذلك إلى عدم تحديد أسبابه .
(Reichel , 2007 ; Karger , 2010)

ويمثل اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام تحدياً كبيراً بالنسبة لكثير من المتخصصين بسبب غموضه ، وتعدد جوانبه ، وطبيعته المتغيرة . والأمر المثير للاهتمام فى ذلك الاضطراب هو أنه على عكس اضطراب اللجلجة حيث لا يكون معظم الأفراد الذين يعانون منه على وعى به ، وبالتالي لا يدركون الصعوبات التى يواجهونها فى التواصل مع الآخرين ؛ وهذه تمثل أحد الأسباب التى قد تعوق تشخيصه حتى مرحلة المراهقة ، بالإضافة إلى وجود سبب آخر هو أن ذلك الاضطراب غالباً ما يُساء فهمه من قبل المتخصصين وغير المتخصصين على حد سواء ، وبالتالي يتم تشخيصه بصورة خاطئة على أنه اضطراب اللجلجة ، أو اضطراب قلق الكلام . (Scott , et al., 2013)

وعادة ما تظهر مشكلة السرعة الزائدة فى الكلام – مثل مشكلة اللجلجة – لدى الأطفال فى سنوات ما قبل المدرسة ، ومن الممكن أن يختفى ويتم الشفاء منها تلقائياً دون أى تدخل علاجى ، وقد يتم تشخيصها بصورة خاطئة لسنوات عديدة . وقد ينظر إلى بعض الحالات التى تعانى من تلك المشكلة على أنها حالات عادية وطبيعية ، وأيضاً قد ينظر إلى العديد من المشكلات المرتبطة بها (مثل حذف بعض الأصوات أو المقاطع) باعتبارها مشكلات طبيعية ترتبط بطبيعة النمو اللغوى فى مرحلة ما قبل المدرسة ، غير أنه يتعين التدخل لعلاج تلك المشكلات إذا استمرت حتى بلوغ الطفل سن الالتحاق بالمدرسة ؛ حيث أن هذا الاضطراب قد يستمر طوال مراحل الحياة إذا لم يتم ذلك التدخل العلاجى .
(Campbell , 2004 , 128 ; Ward , 2006 , 148)

ومن الجدير بالذكر أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام غالباً لا يدركون ذلك الاضطراب بأنفسهم ، وإنما قد ينتبهون إليه من

خلال الأقران ، أو زملاء العمل بسبب عدم وضوح كلامهم ، وعدم فهم الآخرين له ؛ وبسبب ذلك القصور في الإدراك ، بالإضافة إلى الأعراض الأخرى التي قد تصاحب ذلك الاضطراب مثل الإندفاعية ، وعدم القدرة على التركيز ، ومشكلات استخدام اللغة فإن هؤلاء الأفراد يواجهون صعوبات في التواصل والتفاعل مع الآخرين ، بالإضافة إلى معاناتهم من بعض المشاعر السلبية ، والتي قد يتم التعبير عنها بطرق متعددة مثل الإنكار (إنكار معاناتهم من ذلك الاضطراب) ، أو العدوان الموجه نحو أفراد الأسرة ، أو الأقران ، أو المعلمين ، أو زملاء العمل ؛ وقد أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى أن اضطراب السرعة الزائدة في الكلام يؤثر بصورة سلبية على مستوى التحصيل الأكاديمي ، وفرص العمل ، والنجاح الوظيفي . (Manning , 2010 , 503 ; Scaler & St.louis , 2009 ; Ramig & Dodge , 2010 , 103)

- مشكلة الدراسة :

يُعد اضطراب السرعة الزائدة في الكلام من اضطرابات الكلام واللغة الذي لم يلتفت إليه ، والذي لم يتم إجراء بحوث نظرية أو تجريبية عليه في عالمنا العربي ، كما أنه لم يتم الاهتمام به إلا متأخراً ، ولم تجرى عليه بحوثاً كافية على المستوى العالمي حتى الآن .

ومما ينبغي الإشارة إليه أنه لم يتم الاتفاق على تعريف محدد لاضطراب السرعة الزائدة في الكلام ، وبالتالي لا توجد محكات تشخيصية له ، كما أن أعراض ذلك الاضطراب قد تتشابه مع أعراض بعض الاضطرابات الأخرى مثل اضطراب اللجاجة ، اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ... الخ ؛ مما قد يؤدي إلى تشخيص هذه الاضطرابات بصورة خاطئة على أنها سرعة زائدة في الكلام ، ولذلك يجب القيام بالتشخيص الفارق عند تشخيص ذلك الاضطراب ؛ وأيضاً فإنه توجد معلومات قليلة عن الأساليب العلاجية لاضطراب السرعة الزائدة في الكلام ، والتي تعتمد بصورة أساسية على الأساليب العلاجية لاضطراب الطلاقة الآخر (اللجاجة) .

ولذلك تتطلب دراسة اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام فى عالمنا العربى أولاً إجراء العديد من الدراسات النظرية التى توضح ماهية ذلك الاضطراب ، والعوامل المؤدية إليه ، وخصائص وسمات الأفراد الذين يعانون منه ، وطرق تشخيصه والتشخيص الفارق لهذا الاضطراب ، والأساليب العلاجية المستخدمة ؛ مما قد يسهم فى التعرف على ذلك الاضطراب بدقة ، وبالتالي البدء فى إجراء بحوث تجريبية عليه .

- هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى القيام بعرض إطار نظرى تحليلى لاضطراب السرعة الزائدة فى الكلام فى محاولة للتعرف بدقة عليه من حيث تعريفه ، وأسبابه ، وأعراضه ، وتشخيصه ، وأساليب علاجه .

- أهمية الدراسة :

يمكن إيجاز أهمية الدراسة الحالية علي النحو التالى :

١. إلقاء الضوء على نوع معين من أنواع اضطرابات الكلام واللغة وهو اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام ، والذي لم تتناوله أى دراسات عربية - فى حدود علم الباحث - بالدراسة أو التدخل .
٢. توفير المزيد من المعلومات والحقائق حول اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام ، الأمر الذى يسهم فى زيادة فهم ذلك الاضطراب ، ويساعد فى تصميم أدوات تشخيصية له ، وأيضاً إعداد برامج علاجية لذلك الاضطراب .
٣. يمكن أن تكون الدراسة الحالية بمثابة نقطة البدء نحو إجراء دراسات مستقبلية فى البيئة العربية حول اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام .

- تعريف اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام :

طبقاً للتصنيف العاشر للاضطرابات النفسية والسلوكية The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders الذى وضعته

منظمة الصحة العالمية فإنه يجب توافر محكين لتعريف اضطراب السرعة الزائدة في الكلام ، يتمثل المحك الأول في الكلام والتحدث بمعدل سريع مع قصور واضح في الطلاقة بصورة مستمرة مما يؤدي إلى عدم وضوح الكلام بدرجة كبيرة ، أما المحك الثاني فهو استمرار الأعراض السابقة لمدة ثلاثة أشهر على الأقل . (World Health Organization , 1993)

ويعرف سادوك Sadock (٢٠٠٠) اضطراب السرعة الزائدة في الكلام بأنه اضطراب في طلاقة الكلام يتميز بالكلام السريع ، وغير المنتظم ، وغير الواضح ؛ الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة فهمه من قبل الآخرين ، وعادة ما يصعب علاجه بسبب نقص وعى الفرد الذي يعاني منه بذلك الاضطراب .

ويشير كامبل Campbell (٢٠٠٤ : ١٢٨) إلى أن اضطراب السرعة الزائدة في الكلام هو اضطراب في الكلام واللغة يتميز بسرعة الكلام ، والكلام المتشنج ، مع وجود أنماط خاطئة في صياغة اللغة ينتج عنها عدم وضوح الكلام ؛ وعادة ما يرتبط ذلك الاضطراب بمشكلات في الجوانب السلوكية والحركية (مثل السلوك الخاطئ ، والإنفاذية ، والتفكير المشوش) ، كما يرتبط باضطرابات اللغة الأخرى (مثل التأخر في الكلام ، وصعوبة القراءة ، وصعوبة التهجئة)

ويذكر فيلد Field (٢٠٠٤ : ٦١) أن اضطراب السرعة الزائدة في الكلام هو اضطراب يؤثر على طلاقة الكلام ، ويتحدث الفرد الذي يعاني منه بسرعة كبيرة جداً ؛ مما يؤدي إلى تشويه النطق ، وعدم الكلام بإيقاع مناسب ، كما قد يقوم بحذف بعض الأصوات أو المقاطع ، وتكرار الكلمات ، ويكون كلامه في صورة انفجارات مندفعة ومتقطعة . وقد يتزامن ذلك الاضطراب مع اضطراب اللجلجة .

ويرى روزانووسكى وايشولدت Rosanowski & Eysholdt (٢٠٠٥) أن اضطراب السرعة الزائدة في الكلام هو اضطراب في الطلاقة يتميز بمعدل كلام سريع وغير منتظم بصورة غير طبيعية ، ومن الصعب فهم كلام الأفراد

الذين يعانون من ذلك الاضطراب بسبب قيامهم بحذف أصوات ومقاطع أو كلمات كاملة ؛ و نادراً ما يدرك هؤلاء الأفراد أن كلامهم غير طبيعي .

وتعرف الجمعية الأمريكية للكلام واللغة والسمع -American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) اضطراب السرعة الزائدة في الكلام بأنه اضطراب في الطلاقة يتصف بمعدل كلام سريع و/أو غير منتظم ، مع قصور في الطلاقة بدرجة كبيرة ؛ بالإضافة إلى أنه غالباً ما توجد أعراض أخرى لذلك الاضطراب مثل الأخطاء اللغوية أو الصوتية ، وقصور الانتباه ، وإدخال واقحام (إضافة) بعض الأصوات أو الكلمات غير المرتبطة وغير المناسبة أثناء الكلام (مثل « أم » ، « هل تعلم ») ، وتعديلات وتنقيحات للكلام (مثل « نحن ذهبنا نحن بدأنا في الذهاب إلى الجدة ») ، وقد يُظهر الأفراد الذين يعانون من ذلك الاضطراب قليل من سلوكيات المكافحة الجسمية أثناء الكلام ، وقد لا توجد هذه السلوكيات على الإطلاق .
(Reynolds & Fletcher-Janzen , 2007 , 474)

ويشير باكر Bakker (٢٠٠٧) إلى أن اضطراب السرعة الزائدة في الكلام هو اضطراب متعدد الأوجه يؤثر بدرجة واحدة أو أكثر على معدل الكلام ، والطلاقة ، والنطق ، واستخدامات اللغة ، بالإضافة إلى تأثيره على تنظيم اللغة ، وأنماط التفكير .

ويرى سانت لويس وآخرون St.louis , et al (٢٠٠٧) أن اضطراب السرعة الزائدة في الكلام عبارة عن اضطراب في الطلاقة يتصف بمعدل كلام ينظر إليه على أنه سريع بصورة غير طبيعية ، أو غير منتظم ، أو كليهما ؛ وهذا المعدل غير الطبيعي في الكلام يظهر في واحدة أو أكثر من الأعراض التالية : أ- عدم الطلاقة بصورة مفردة والتي تختلف عن اضطراب اللجلجة ، ب- التوقف المؤقت بصورة متكررة واستخدام أنماط كلامية لا تتناسب مع القواعد النحوية والدلالية ، ج- اضطرابات في النطق بصورة كبيرة وخاصة في الكلمات متعددة المقاطع .

ويذكر تانر Tanner (٢٠٠٧ : ٢٥٦) أن اضطراب السرعة الزائدة في الكلام هو اضطراب في طلاقة تنظيم الأفكار اللفظية ؛ فالطفل الذي يعاني من ذلك الاضطراب يكون غير قادر على تنظيم أفكاره ، وبالتالي لا يتحدث بطلاقة ، ويكون كلامه سريعاً ومجزأ ، ويقوم بحذف وإبدال بعض الأصوات أو الكلمات ، كما لا يدرك أنه يعاني من اضطراب في الكلام ، وعادة ما تكون أفكاره مشتتة وغير مترابطة وغير منظمة وسريعة التغير .

ويعرف كامينجز Cummings (٢٠٠٨ : ٣٩٧) اضطراب السرعة الزائدة في الكلام بأنه اضطراب في معالجة الكلام واللغة ينتج عنه سرعة زائدة في الكلام ، كما يكون الكلام متقطعاً ، وغير منتظم ، وفي كثير من الأحيان يكون الكلام غير مفهوم ؛ ولا يوجد الكلام السريع في ذلك الاضطراب بصورة دائمة ، ولكن دائماً ما يوجد قصور في صياغة اللغة .

ويرى وليفر Woliver (٢٠٠٩ : ٣٨٦) أن اضطراب السرعة الزائدة في الكلام هو اضطراب في اللغة ؛ حيث تكون اللغة غير مفهومة بسبب القصور في بناء الجمل ، والقصور في اتباع القواعد النحوية ، والكلام بصورة سريعة جداً ، أو بياقاع غير متناسق ، أو كليهما ؛ ويستخدم الأفراد الذين يعانون من ذلك الاضطراب كلمات لا علاقة لها بالجملة التي يقولونها ، أو يدخلون بعض الكلمات غير المناسبة وغير المرتبطة بالجملة ، أو يقومون بتكرار الجملة أو محاولة تنقيحها ، وفي بعض الأحيان لا يستطيعون إنهاء كلامهم ، كما أنهم غالباً لا يدركون المشكلة التي يعانون منها .

ويشير شيبلي ومكافي Shipley & McAfee (٢٠٠٩ : ٣٦٦) إلى أن اضطراب السرعة الزائدة في الكلام هو اضطراب في الطلاقة والذي غالباً ما يقترن باضطراب اللججة ، ولكنه قد يوجد بمفرده أيضاً . ويتضمن معدل كلام سريع ، وقصور في الطلاقة بصورة مفردة ، واضطرابات في اللغة و/أو النطق ، والتحدث بصوت رتيب ، وكلام غير واضح ، وقصور في الانتباه ، وعدم إدراك ذلك الاضطراب .

ويذكر روبيتال Robitaille (٢٠١٠) أن اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام يطلق عليه أيضاً (تاكيفيميا) Tachyphemia أى الثثرة والسرعة المستمرين ، ويتصف بعدم فهم المستمعين لكلام الفرد الذى يعانى من ذلك الاضطراب ؛ لأنه يتكلم بصورة سريعة ، وغير منتظمة ، ويعانى من قصور فى بناء الجملة ، ولا يتبع القواعد النحوية . وبينما يعتبر اضطراب اللجاجة نوع من اضطراب الكلام ، فإن اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام يعتبر اضطراباً فى اللغة ، وبالإضافة إلى ذلك فإنه فى الوقت الذى يعرف فيه الفرد المتلجلج جيداً ما يريد قوله بالضبط ولكنه لا يستطيع ذلك ، فإن الفرد ذى السرعة الزائدة فى الكلام يستطيع قول ما يفكر فيه لكن تفكيره يكون غير منظم أثناء الكلام .

ويعرف هيجد وديفيس Hegde & Davis (٢٠١٠ : ٢٢٢) اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام بأنه اضطراب فى طلاقة الكلام يتصف بمعدل كلام سريع ، ومفرد ، ولا يراعى القواعد اللغوية والنحوية ، كما يكون بناء الجملة مشوهاً ، ويقوم الفرد الذى يعانى من ذلك الاضطراب بحذف بعض الأصوات والمقاطع ، مع إدخال وإقحام عدد كبير جداً من الأصوات أو الكلمات غير المناسبة .

ويشير باكر ومايرز Bakker & Myers (٢٠١١ : ٤) إلى أن اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام هو اضطراب فى الطلاقة يتميز بمعدل كلام سريع ومفرد وغير منتظم ، وعادة ما يواجه المستمعين صعوبة فى فهم كلام الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب ؛ وقد يرجع ذلك إلى اضطرابات النطق التى توجد هؤلاء الأفراد ، كما يجدون صعوبة فى تسلسل الأفكار المتعددة ، وصعوبة فى ملاحظة ومراقبة الذات ؛ وبالتالي لا يدركون أن الآخرين لا يفهمون كلامهم .

ويرى سكوت وآخرون Scott , et al (٢٠١٣) أن اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام يؤثر بصورة سلبية على قدرة الفرد فى توصيل الرسائل إلى الآخرين بطريقة واضحة و/أو مختصرة ، وفى كثير من الأحيان يجد المستمعون صعوبة فى فهم كلام ذلك الفرد ؛ ويعزى ذلك إلى العديد من العوامل مثل معدل الكلام ، ووضوح الكلام ، و/أو تنظيم الرسالة .

والمتتبع لما ورد في التعريفات السابقة يلاحظ ما يلي :

- ١- اضطراب السرعة الزائدة في الكلام هو اضطراب في الطلاقة يتميز بمعدل سريع و/أو غير منتظم، وغير واضح؛ مما يؤدي إلى صعوبة فهم كلام الفرد الذي يعاني من ذلك الاضطراب .
- ٢- يصاحب اضطراب السرعة الزائدة في الكلام مشكلات واضطرابات أخرى مثل مشكلات الطلاقة، واضطرابات النطق، واضطرابات اللغة ... الخ .
- ٣- يعاني الأفراد ذوي اضطراب السرعة الزائدة في الكلام من صعوبة في تنظيم الأفكار .
- ٤- لا يدرك الأفراد ذوي اضطراب السرعة الزائدة في الكلام الاضطراب الذي يعانون منه؛ مما يؤدي إلى صعوبة علاجه .
- ٥- غالباً ما يصاحب اضطراب السرعة الزائدة في الكلام اضطراب اللجلجة .

- نسبة انتشار اضطراب السرعة الزائدة في الكلام :

تشير نتائج بعض البحوث والدراسات إلى أن نسبة انتشار هذا الاضطراب تبلغ حوالي ١,٨ ٪ تقريباً لدى الأطفال في سن المدرسة؛ كما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى أن نسبة انتشاره تصل إلى حوالي ١٢,٢ ٪ لدى التوائم .
(St.louis , et al ., 2007 , St.louis , et al ., 2010)

وبصورة عامة تتراوح نسب انتشار اضطراب السرعة الزائدة في الكلام ما بين ٥-١٧ ٪ تقريباً من جميع اضطرابات الطلاقة، في حين أن نسبة انتشار ذلك الاضطراب المصاحب باضطراب اللجلجة تتراوح ما بين ٣٠-٦٧ ٪ تقريباً .
(St.louis , et al ., 2007 , St.louis , et al ., 2010) .

وقد ذكر البعض أن أغلب الأفراد الذين يعانون من اضطراب السرعة الزائدة في الكلام يعانون أيضاً من اللجلجة، بينما يوجد عدد قليل من الأفراد ذوي اضطراب السرعة الزائدة في الكلام يعانون منه فقط .
(Manning , 2010 , 493)

وجدير بالذكر أن اضطراب السرعة الزائدة في الكلام ينتشر بين الذكور بصورة أكبر من الإناث بنسبة ٤ : ١ تقريباً . (Ward , 2006 , 141)

- أسباب اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام :

كما هو الحال بالنسبة لاضطراب اللجاجة ، فإنه لا يوجد حتى الآن سبب معروف ومحدد لاضطراب السرعة الزائدة فى الكلام . ورغم ذلك توجد بعض النظريات والتفسيرات التى حاولت تحديد أسباب ذلك الاضطراب والتى تنوعت ما بين تفسيرات عضوية ، ووراثية ، وشخصية وبيئية . (Hartinger , 386 , 2009 ; Woliver , 2008 ; Mooshammer &)

ويرى البعض أن اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام يحدث نتيجة وجود مشكلات وقصور فى الجدار الأوسط للفص الجبهى الأيسر المسؤول عن إنتاج الكلام التلقائى ، بالإضافة إلى وجود مشكلات وقصور فى القشرة الحزامية الأمامية (ACC) Anterior Cingulate Cortex المسؤولة عن الوظائف التنفيذية المركزية ، والحركات الإرادية ، والكلام ، والانتباه ، ومراقبة وملاحظة الأخطاء . (Alm , 2011)

وقد أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى وجود شذوذ فى الرسم البيانى الناتج عن التخطيط الكهربائى للمخ لدى حوالى ما بين ٥٠-٩٠% من الأفراد الذين يعانون من اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام ؛ كما أشارت نتائج بعض البحوث والدراسات الأخرى إلى وجود انخفاض نسبى فى موجات ألفا Alpha waves مما يشير إلى وجود نشاط مرتفع للقشرة المخية العالية High cortical لدى الأفراد ذوى ذلك الاضطراب . (Ward , 2006 , 141 ; Alm , 2011)

ويفترض البعض أن زيادة نسبة هرمون الدوبامين قد تؤدى إلى حدوث ذلك الاضطراب ، ويرون أن هذا الهرمون قد يكون هو المسؤول عن جانب كبير من خصائص الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب مثل الشذوذ فى رسم المخ الكهربائى ، وتأخر النمو ، ومعدل الكلام السريع والمفرط ، وقصر أمد الانتباه ، والقصور فى إدراك أخطاء الكلام ، والإندفاعية . (Alm , 2011)

وقد أشار عدد من الباحثين إلى أن اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام قد

يرجع إلى تلف المخ ، وتلف في الجهاز العصبي المركزي ؛ بينما أرجعه عدد آخر إلى وجود اضطراب في المعالجة السمعية المركزية . (Field , 2004 , 61)

ويفسر العديد من الباحثين اضطراب السرعة الزائدة في الكلام في ضوء الأسباب الوراثية ، واستدلوا على ذلك من خلال دراسات التوائم ، وأيضاً من خلال وجود واستمرار ذلك الاضطراب في بعض الأسر . وقد أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى أن الفرد الذي يعاني من ذلك الاضطراب غالباً ما يكون لديه تاريخ أسرى لذلك الاضطراب ، أو تاريخ أسرى لاضطراب السرعة الزائدة في الكلام المصحوب باضطراب اللججة . (Campbell , 2004 , 128 ; Ward , 2006 , 141)

وعلى العكس من عزو اضطراب السرعة الزائدة في الكلام إلى أسباب وراثية يذكر عديد من الباحثين أن اضطراب السرعة الزائدة في الكلام لا يرجع إلى أسباب عضوية أو وراثية ، وإنما يرجع إلى التفاعل بين العوامل الشخصية والبيئية ، والمطالب الأكاديمية المبالغ فيها داخل البيئة المدرسية . (St.louis , et al., 2007)

- تشخيص اضطراب السرعة الزائدة في الكلام :

يُعد تشخيص اضطراب السرعة الزائدة في الكلام أمراً صعباً ومعقداً نتيجة للعديد من الأسباب منها أن أعراض ذلك الاضطراب قد لا تظهر خلال فترة التشخيص قصيرة الأمد عادة ؛ ولذلك فإن عملية التشخيص تتطلب فترة زمنية طويلة تتراوح ما بين ٢-٤ ساعات . وللقيام بتشخيص دقيق ينبغي القيام بتسجيل كلام الفرد أثناء أدائه مجموعة كبيرة ومُنوعة من المهام الكلامية مثل التقليد ، والقراءة الجهرية ، والمحادثة ؛ كما ينبغي أن يستمر الكلام والمحادثة لفترة زمنية طويلة من أجل ملاحظة أي سرعة زائدة في الكلام . ومن الجدير بالذكر أنه عادة ما يتم تشخيص ذلك الاضطراب في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية ، أي في حوالي عمر سبع أو ثمان سنوات (St.louis , et al , 2007 ; Woliver , 2009 , 386) .

ونظراً لأنه قد توجد اضطرابات أخرى مصاحبة لاضطراب السرعة الزائدة فى الكلام فإنه يجب القيام بتقييم اللغة، والنطق، وإدراك مشكلات الكلام، والقدرة على مراقبة الذات، وميكانيزمات ووظائف الكلام، وحدة السمع؛ وفى حالة ملاحظة وجود مشكلات واضطرابات مصاحبة أخرى فى الانتباه، أو المهارات الأكاديمية، أو الاستماع، أو الفهم، أو التناسق الحركى، أو التوافق النفسى فعندئذ يجب الإحالة لإجراء اختبارات أخرى على يد متخصصين. (St.louis , et al ., 2007)

ومن الضرورى أن يشترك فى تشخيص ذلك الاضطراب فريق متعدد التخصصات يتضمن الوالدين، والمعلمين، وأخصائى اضطرابات الكلام واللغة، والأخصائيين النفسيين. ويقوم الوالدان والمعلمون بتوفير معلومات حول مستوى التحصيل الدراسى، ومشكلات التعلم، والمشكلات الاجتماعية والسلوكية، ومشكلات الانتباه؛ ويقوم أخصائى اضطرابات الكلام واللغة بتقييم الكلام والطلاقة، بالإضافة إلى ملاحظة اللغة، ومشكلات النطق، وحركة الفم؛ ويوفر الأخصائيون النفسيون معلومات حول الانتباه، والإدراك، والذكاء؛ وتساعد جميع المعلومات السابقة فى التشخيص الدقيق لذلك الاضطراب، وتساعد أيضاً فى تحديد المشكلات والاضطرابات الأخرى المصاحبة مثل اضطراب اللجلجة، أو اضطرابات اللغة، أو صعوبات التعلم. (Reynolds & Fletcher-Janzen , 2007 , 474)

ونظراً لأن اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام يؤثر على جوانب ومجالات التواصل الأربعة - النطق، واللغة، والصوت، والطلاقة - فإن تشخيصه يجب أن يشمل جميع هذه الجوانب والمجالات، بالإضافة إلى أنه يجب التركيز أيضاً على الجوانب التالية:

- ١- الفهم العام: ويركز على فهم الآخرين لكلام الفرد المتحدث.
- ٢- انتظام معدل الكلام: ويركز على انتظام معدل كلام الفرد.
- ٣- معدل الكلام: ويركز على سرعة كلام الفرد.
- ٤- دقة النطق: ويركز على النطق، والاضطرابات المرتبطة به.
- ٥- الطلاقة: ويركز على عدم طلاقة المتكلم (مثل قيامه بإقحام وإدخال كلمات وعبارات)، والكلام دون المعاناة من سلوكيات المكافحة والتوترات الفسيولوجية.

- ٦- عدم انتظام واختلال اللغة : ويركز على استرسال وتدفق اللغة ، وسهولة نقل أفكار الفرد المتكلم وتنظيمها وترتيبها (بصورة منطقيّة بحيث تكون متماسكة) .
- ٧- إدارة الحديث : وتركز على المشكلات البراجماتية في المحادثة ، وتشمل مقاطعة الآخرين أثناء التحدث معهم ، وعدم القدرة على التغلب على مشكلات المحادثة .
- ٨- نبرة الصوت : وتركز على مدى ملاءمة نبرة الصوت للمواقف الكلامية المتنوعة .
(Shipley & McAfee , 2009 , 366 ; Bakker & Myers , 2011 , 4)

وتتضمن إجراءات تشخيص اضطراب السرعة الزائدة في الكلام (يوصى القيام بتسجيل هذه الإجراءات على شريط فيديو) ما يلي :

- ١- القراءة الشفهية : نطلب من الفرد قراءة فقرة ، أو قصة قصيرة بصوت مرتفع ، وإذا كان لا يستطيع القراءة نطلب منه القيام بسرد قصة قصيرة ، أو وصف صورة معروضة أمامه ؛ وأثناء ذلك نبدأ في ملاحظة الصعوبات التي قد يعاني منها في صياغة اللغة ، والضمائر ، ومعدل الكلام السريع ، واضطرابات النطق ، ومدى إدراكه للمشكلة التي يعاني منها .
- ٢- سرد قصة : نطلب من الفرد القيام بسرد قصة من ذاكرته ، ونقوم بملاحظة الصعوبات اللغوية التي قد يعاني منها مثل سرد القصة بصورة مشوشة وغير واضحة ، وعدم مراعاة تسلسل الأحداث ، وإبدال أحداثها ، والأفراط في وصف وذكر تفاصيل غير مهمة ، عدم القدرة على استكمال سرد القصة بصورة متماسكة ، كما نلاحظ أيضاً مشكلات إيقاع وطلاقة الكلام لديه .
- ٣- نماذج من الكلام التلقائي : في حالة الأطفال الصغار ، نطلب منهم الحديث عن لعبة ، أو نشاط على الكمبيوتر ، أو عن حيوان ، أو شخصية لرسوم متحركة يحبونها ؛ وفي حالة الكبار ، نطلب منهم التحدث عن هواياتهم ، أو الأنشطة التي يمارسونها خلال الأجازات . ويفضل أن يتم التحدث لمدة خمس أو عشر دقائق ، وأن يتم تسجيل التحدث على شريط فيديو ، أو شريط كاسيت .
- ٤- الطلاقة : وتشمل الاضطرابات في معدل وإيقاع الكلام ، ويمكن حساب معدل الكلام من حيث نطق المقاطع في الدقيقة ، وفي حالة الكلام السريع جداً يمكن حساب وعد نطق المقاطع في الثانية ثم تجميعها لحساب نطق المقاطع في الدقيقة .

- ٥- النطق : من خلال استخدام اختبارات القدرة على الكلام التلقائي (على سبيل المثال ، ذكر أيام الأسبوع ، ذكر شهور السنة) ، وكذلك نطق الكلمات المعقدة التي تتضمن أكثر من مقطع .
- ٦- اللغة : من خلال تحديد نوع القصور فى اللغة ، والأخطاء اللغوية ، وأنواع عدم الطلاقة ؛ مثل تكرار كلمة أو تكرار عبارة ، أو أن تكون الجمل غير مكتملة ، وتنقيح وتعديل كلمة أو عبارة .
- ٧- الكتابة : قد تدل أخطاء الكتابة على وجود مشكلات فى الكلام ؛ ولذلك نطلب من الفرد القيام بكتابة فقرة قصيرة ، ثم نقوم بتحديد الكتابة غير المرتبة ، وغير المقروءة ، والقصور فى التهجئة ، وعدم مراعاة القواعد النحوية ، وإبدال وحذف الحروف ، وادغام الحروف والكلمات ، وهذا يساعد فى تحديد السرعة الزائدة فى الكلام .
- ٨- التحكم والسيطرة فى الحركات الصغرى والكبرى : ويمكن ملاحظة ذلك عند قيام الفرد بالكتابة ، كما قد نطلب منه القيام بممارسة بعض المهام التي تتطلب تأزر بين الحركات الكبرى والصغرى . (Ward , 2006 , 355-357)

- التشخيص الفارق والتمييز بين اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام وبعض الاضطرابات الأخرى :

سبقت الإشارة إلى أن اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام غير معروف وغير محدد بشكل دقيق ، كما يوجد كثير من الغموض حوله ؛ ولذلك فإن كثير من الأفراد الذين يعانون منه قد ينظرون إلى أنفسهم أو ينظر لهم الآخرون على أنهم يعانون من اللجلجة ، بالإضافة إلى أنه فى كثير من الأحيان قد تتشابه أعراض هذا الاضطراب مع أعراض العديد من الاضطرابات الأخرى - كما سيوضح الباحث لاحقاً - مثل اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، واضطراب قصور الانتباه ، وصعوبات التعلم ، ومتلازمة اسبرجر ، وصعوبات فى صياغة اللغة ، وعدم القدرة على تنظيم الأفكار ، واضطرابات النطق ، واضطرابات المعالجة السمعية ، وعمه الكلام (أبراكسيا) Apraxia ،

واضطراب الوظائف التنفيذية Executive Function Disorder ، والأفازيا (الحُبسة الكلامية) Aphasia ؛ ومن الممكن تشخيص هذه الاضطرابات أو بعضها بصورة خاطئة على أنها سرعة زائدة في الكلام لأن أعراض تلك الاضطرابات تتشابه إلى حد كبير مع أعراض اضطراب السرعة الزائدة في الكلام ؛ ولذلك فمن المهم أن نضع في اعتبارنا أعراض تلك الاضطرابات عند القيام بتشخيص اضطراب السرعة الزائدة في الكلام ، والتمييز والتشخيص الفارق بينهم ؛ بالإضافة إلى الحاجة الماسة لإجراء مزيد من البحوث والدراسات حول هذا الأمر لتوضيح التداخل والاختلافات بين هذه الاضطرابات . (Gillberg , 2003 , 36 ; St.louis , et al., 2007 ; Ramig & Dodge , 2010 , 401)

وينبغي ألا يقتصر التشخيص الفارق بين اضطراب السرعة الزائدة في الكلام والاضطرابات الأخرى على الاعتماد على قوائم الملاحظة فقط ، وإنما ينبغي أيضاً الاستعانة بالمعلومات المتنوعة الواردة من الوالدين ، والمعلمين ، والأخصائيين ؛ لأنها تمدنا بكثير من المعلومات عن حالة الفرد . (Scott , et al , 2013)

وفيما يلي عرض مختصر للتشخيص الفارق بين اضطراب السرعة الزائدة في الكلام وبعض الاضطرابات الأخرى :

1- اضطراب السرعة الزائدة في الكلام واضطراب اللجلجة Stuttering Disorder :

إحدى أهم المشكلات في تشخيص وعلاج اضطراب السرعة الزائدة في الكلام هو أنه غالباً ما يظهر بالتزامن مع اضطراب اللجلجة ؛ وقد أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى أنه نادراً ما يوجد اضطراب السرعة الزائدة في الكلام بمفرده فقط ، وإنما غالباً ما يكون مصحوباً باضطراب اللجلجة ؛ ولذلك فمن المهم القيام بالتشخيص الفارق بين هذين الاضطرابين . وفيما يلي عرض لأوجه التشابه والاختلاف بينهما :

أ - معدل الكلام والطلاقة :

- عادة ما يتميز اضطراب اللجلجة بمعدلات كلام بطيئة ومطولة (إطلاات) ، ورغم ذلك فإن بعض الأفراد المتلجلجين قد يتكلمون بسرعة ولكنها ليست سرعة زائدة ؛ أما اضطراب السرعة الزائدة في الكلام فغالبا ما يرتبط بمعدل كلام سريع ، ويرى كثير من المتخصصين أن ذلك المعدل السريع في الكلام هو أحد الأعراض الأساسية لذلك الاضطراب .
- يتأثر إيقاع الكلام بالجلجة وبصورة خاصة في حالة وجود وممارسة التوقيفات أثناء لحظات اللجلجة ، وغالبا ما يتأثر إيقاع الكلام في حالة اضطراب السرعة الزائدة في الكلام ؛ وغالبا ما يرجع ذلك إلى الصعوبة الكبيرة في الحفاظ على إيقاع الكلام ويمكن حدوث ذلك في جميع الحالات وحتى عندما لا توجد توقيفات أثناء الكلام .
- الانفجارات والتدفقات السريعة والسرعة الزائدة في الكلام ليست من سمات اللجلجة ، وذلك رغم أنه في بعض الحالات قد يتكلم الفرد المتلجلج بسرعة أكثر مقارنة بعملية التنفس الخاصة به ؛ وقد يرجع ذلك أيضاً إلى الخوف من أن يؤدي التوقف عن الكلام إلى مزيد من اللجلجة .
- عادة ما ترتبط الأخطاء المعجمية الفرعية (الأخطاء في المفردات) Sublexical باضطراب اللجلجة وليس باضطراب السرعة الزائدة في الكلام ، وبصفة خاصة فإن التوقيفات والإطلاات للأصوات ليست من سمات وأعراض اضطراب السرعة الزائدة في الكلام ؛ ومع ذلك توجد استثناءات لهذه القاعدة خاصة ما يتعلق بتكرارات الأصوات أو أجزاء من الكلمات فقد تكون شائعة ومنتشرة في اضطراب السرعة الزائدة في الكلام .
- غالبا ما توجد تكرارات للعبارات في كلام الفرد الذي يعاني من اضطراب السرعة الزائدة في الكلام ولكن بصورة أقل من الموجودة في اضطراب اللجلجة . وغالبا يكون الأفراد المتلجلجين أكثر عرضة للقلق ، والإحباط ، والشعور بعدم القدرة على التحكم في اللجلجة ، أما الأفراد ذوي السرعة الزائدة في الكلام فعادة لا يشعرون بالقلق ، ولا يدركون الاضطراب الذي يعانون منه .

ب- النطق :

يمكن أن توجد اضطرابات النطق لدى الأطفال الصغار المتلجلجين ؛ ولذلك ينبغي ألا يعتمد تشخيص اضطراب اللججة مع اضطراب السرعة الزائدة في الكلام على محك اضطرابات النطق فقط ، وعلى الأخصائى أن يقوم بملاحظة سلوكيات النطق بالإضافة إلى الإيقاع والعوامل غير اللفظية لإجراء التشخيص فى مثل هذه الحالات . وينبغى الإشارة إلى أنه نادراً ما توجد اضطرابات النطق من أى نوع لدى الأفراد الكبار الذين يعانون من اضطراب اللججة .

ج- اللغة :

- لا يرتبط اضطراب اللججة باضطرابات وظائف اللغة لدى الكبار وذلك على عكس اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام ، ولكن يمكن حدوث هذا لدى الأطفال . ويجب ألا يعتمد تشخيص اضطراب اللججة مع اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام فى حالة الأطفال فقط على أساس اضطراب اللججة المقترن بمشكلات اللغة ، كما يجب أن يوضع فى الاعتبار أن الفرد المتلجلج قد يمارس الأطناب لتجنب نطق صوت أو كلمة ، ويظهر ذلك بصورة كبيرة فى كلام بعض المراهقين والبالغين .

- حشو وإدخال كلمات غير مرتبطة بالجملة أو الموضوع قد يكون سمة من سمات هذين الاضطرابين ، ولكن يظهر ذلك فى كلا الاضطرابين لأسباب مختلفة ، ففى اضطراب اللججة قد يستخدم ذلك الحشو والإدخال والإضافة لتأجيل أو لتجنب نطق كلمة معينة ، أما فى اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام فإن ذلك الحشو والإدخال والإضافة يكون جزءاً من الكلام غير المنظم ، أو بشكل أكثر تحديداً يكون وسيلة للمساعدة فى التعامل ومواجهة الصعوبة فى ايجاد كلمة معينة .

د- التفكير غير المنظم :

التفكير غير المنظم ليس من سمات اضطراب اللججة ، وذلك على الرغم من أن كلام بعض الأفراد المتلجلجين قد يكون غير منظم بسبب استراتيجيات التجنب اللغوية ، أو بسبب إدخال وإضافة كلمات أو عبارات غير مناسبة .

٥- جوانب أو مظاهر أخرى :

لا يرتبط اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام بالسلوكيات الثانوية لاضطراب اللجلجة ، ولكن فى كثير من الأحيان يمكن ظهور هذه السلوكيات الثانوية لدى الأفراد ذوى اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام جنباً إلى جنب مع القصور فى التواصل البصرى ، ويكون ذلك مرتبطاً بقصور مهارات التواصل بشكل عام وليس فى لحظات عدم الطلاقة فقط . (Ward , 2006 , 360-362 ; Tanner , 2007 , 256)

٢- اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد Attention Deficit Hyperactivity Disorder :

قد يُظهر الأفراد ذوو اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام بعض الأعراض المرتبطة باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد مثل الاندفاعية ، وقصور الانتباه ، بالإضافة إلى وجود بعض الأعراض الخاصة بهم مثل عدم إدراك مشكلات الكلام التى يعانون منها ، ومن هنا يجب البحث فى العلاقة بين اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد . ورغم وجود بعض أوجه التشابه بين هذين الاضطرابين إلا أن اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد توجد محكات تشخيصية محددة له ، بينما لا توجد محكات تشخيصية محددة لاضطراب السرعة الزائدة فى الكلام . (Ward , 2006 , 149)

٣- اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام واضطرابات المزاج Mood Disorders :

من المهم التمييز والتشخيص الفارق بين اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام والكلام السريع الناتج عن بعض اضطرابات المزاج مثل اضطراب الهوس Mania ؛ لأنه فى بعض الحالات يتم تشخيص الأفراد الذين يعانون من اضطراب الهوس بصورة خاطئة على أنهم يعانون من اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام ، لأن الكلام بصورة سريعة هو من الأعراض المتكررة فى حالات

اضطراب الهوس ، ويكون تشخيص الأفراد في هذه الحالة على أنهم يعانون من اضطراب السرعة الزائدة في الكلام خاطئاً لأنه تم الاعتماد في ذلك التشخيص على سرعة الكلام فقط والتي غالباً ما ترتبط بالتهيج والإنفعال (الاستشارة الانفعالية) في حالات اضطراب الهوس . (Alm , 2011)

٤- اضطراب السرعة الزائدة في الكلام والاضطرابات العصبية (النيورولوجية : Neurological Disorders)

تتشابه بعض مشكلات الكلام واللغة الموجودة في اضطراب السرعة الزائدة في الكلام مع بعض الاضطرابات العصبية ، حيث تتشابه اضطرابات النطق المصاحبة لاضطراب السرعة الزائدة في الكلام مع اضطراب عمه الكلام ، كما تتشابه اضطرابات اللغة المصاحبة لاضطراب السرعة الزائدة في الكلام مع اضطراب الأفازيا . وعادة ما يمكن تمييز هذه الاضطرابات العصبية بسهولة عن اضطراب السرعة الزائدة في الكلام بالاعتماد على بعض الفحوصات الطبية مثل التخطيط الكهربى لنشاط المخ .

- اضطراب السرعة الزائدة في الكلام واضطراب عمه الكلام Apraxia Disorder :

قد تتشابه اضطرابات النطق المصاحبة لاضطراب السرعة الزائدة في الكلام مع اضطرابات النطق الموجودة في اضطراب عمه الكلام ؛ ويُعد معدل الكلام البطئ سمة وخاصة مميزة لاضطراب عمه الكلام ، في حين أن العكس صحيح (حيث يكون معدل الكلام سريعاً) في حالة اضطراب السرعة الزائدة في الكلام . وقد تكون أنماط أخطاء النطق متشابهة في كلا الاضطرابين ، ولكن ينخفض ويقل تكرارها في اضطراب السرعة الزائدة في الكلام ، بينما نجدها تستمر في اضطراب عمه الكلام ؛ حيث نجد أن الفرد الذى يعانى من عمه الكلام قد يستمر في ممارسة وتكرار نفس الأخطاء أثناء النطق حتى عندما نطلب منه تكرار نفس الكلمة أو العبارة .

- اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام واضطراب الأفازيا (الحُبسة الكلامية) : Aphasia

يظهر اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام فى معظم الحالات فى صورة مزيج من مشكلات النطق والطلاقة بالإضافة إلى الصعوبات اللغوية ، ويختلف ذلك من فرد لآخر ؛ أما فى حالة الأفازيا وفى ضوء تعريفها نجد أنها تشير إلى اضطراب فى اللغة ، وهذا فى حد ذاته يكون كافياً لتجنب الخلط بين هذين الاضطرابين ، ومع ذلك يوجد عدد من الحالات القليلة جداً من الذين يعانون من اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام لا تظهر لديهم صعوبات فى النطق والإيقاع والطلاقة ، وفى هذه الحالات النادرة فإن الكلام الناتج يمكن أن يظهر كنوع من الحُبسة التعبيرية . (Ward , 2006 , 362)

- أعراض وسمات اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام :

يؤثر اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام على مجالات كثيرة لدى الأفراد الذين يعانون منه ، وبالتالي يوجد العديد من أوجه الأعراض والسمات التى تميز هؤلاء الأفراد . ومن الجدير بالذكر أن هذه الأعراض والسمات لا توجد لدى جميع الأفراد المصابين بذلك الاضطراب . (Karger , 2010)

ويذكر روزر وآخرون (1998) , Roeser , et al., أن هناك أعراض رئيسية لابد أن تتوفر لتشخيص اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام ، كما أنه توجد أعراض غير رئيسية قد لا توجد لدى جميع الأفراد الذين يعانون من ذلك الاضطراب ، بالإضافة إلى وجود أعراض مصاحبة لهذا الاضطراب أيضاً ، وفيما يلى توضيح ذلك :

أولاً : الأعراض الرئيسية :

تشمل أهم الأعراض الرئيسية لاضطراب السرعة الزائدة فى الكلام ما يلى :

- ١- كلام سريع مندفع غير منسق لا ضابط له .
- ٢- تكرارات مضطربة وكثيرة (من ٨ إلى ١٠ تكرارات) .
- ٣- قصور فى إدراك الاضطراب (لا يعتقد الفرد أن كلامه غير طبيعى) .
- ٤- قصور الانتباه ، وضعف التركيز .

- ٥- قصور الإدراك الحسى .
- ٦- التفكير غير المنظم (التحدث قبل وضوح الأفكار) .

ثانياً : الأعراض غير الرئيسية :

- من أبرز الأعراض غير الرئيسية لاضطراب السرعة الزائدة في الكلام ما يلي :
- ١- إقحام وإدخال وإضافة أصوات أو كلمات .
 - ٢- قصور وتوقف نطق حروف العلة (الحروف المتحركة) مؤقتاً .
 - ٣- صعوبات فى النطق (مثل حذف الأصوات) .
 - ٤- صعوبات نحوية (إغفال التفصيلات ، وعدم مراعاة القواعد النحوية) .
 - ٥- رتابة الصوت ، والكلام على وتيرة واحدة .
 - ٦- التنفس بطريقة غير صحيحة ، والتنفس المتشنج .
 - ٧- تأخر النمو اللغوى (التحدث فى عمر متأخر) .

ثالثاً : الأعراض المصاحبة :

- ومن الأعراض المصاحبة لاضطراب السرعة الزائدة فى الكلام ما يلي :
- ١- اضطراب القراءة (مشكلة متكررة ، ويمكن استخدامها للتأكد من التشخيص) .
 - ٢- اضطراب الكتابة (صعوبات الحركة ، والتخيل) .
 - ٣- عدم القدرة على ممارسة التكلم والحفاظ على إيقاع كلام مناسب .
 - ٤- التملل ، والنشاط الزائد .
 - ٥- وجود إنحراف فى التخطيط الكهربائى للمخ .
 - ٦- تأخر فى النضج (يحدث فى كثير من الأحيان) .
 - ٧- الوراثة (العامل الأسرى) .
 - ٨- المجموعات الفرعية (على سبيل المثال ، مجموعات من الكلام السريع ، التردد والتكرار ، الكلام والتحدث فى حلقة مفرغة) .

ومما تجدر الإشارة إليه أن كثيراً من الآراء والأفكار تناولت مكونات وعناصر اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام ، والتي تعتبر بمثابة أعراض وسمات لذلك الاضطراب ، وفيما يلي توضيح ذلك :

أولاً : المكونات الحركية للكلام :

- ١- تبسيط الكلام بصورة مفرطة ، وفيه يقوم الفرد الذى يعانى من اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام بحذف بعض المقاطع ، وعدم المحافظة على النطق الصحيح ، وعدم الدقة فى نطق الحروف الساكنة . ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى أن الأطفال أثناء مراحل نموهم اللغوى الأولى يمارسون هذه العملية من تبسيط الكلام .
- ٢- أخطاء النطق ، وحذف الأصوات ، وعدم القدرة على إنتاج كلام ذى معنى ؛ ولذلك فقد شبه البعض ذلك الاضطراب باضطراب عمه الكلام .
- ٣- قصور وعدم انتظام إيقاع الكلام ، ويُعد ذلك مؤشراً جيداً لتشخيص ذلك الاضطراب ، حيث يكون كلام الفرد فى صورة تدفقات وانفجارات من الكلام المتشنج السريع ، مع وقفات قصيرة وغير مناسبة .
- ٤- الكلام الرتيب الذى يسير على وتيرة واحدة .
- ٥- الكلام السريع ، حيث قد يبدأ الكلام بمعدل طبيعى ، ولكنه سرعان ما يتزايد ليصبح سريعاً .
- ٦- مشكلات فى الطلاقة ، وعادة لا توجد وقفات أو إطلاقات للكلام ، ولكن توجد تكرارات لجزء من الكلمة ، وأيضاً تكرارات للكلمات ، والجمل بصورة كبيرة ، مع عدم وجود سلوكيات مكافحة (مقاومة) .
- ٧- خلط ومزج الأصوات المتجاورة .
- ٨- أخطاء فى تسلسل وتتابع الوحدات الصوتية (مثل Gleen glass for green grass) .
- ٩- نبرات صوت متغيرة ، ونغمات غير منتظمة .
- ١٠- بدء الكلام بصوت مرتفع مع همهمات وكلمات غير مفهومة .

ثانياً : المكونات والعناصر اللغوية :

قد تتأثر اللغة فى عدد من المستويات ، وذلك على النحو التالى :

١- القواعد ، وبناء وتركيب الجملة :

- ١- قد يحدث تكرارات كثيرة للجملة ؛ وذلك بسبب الصعوبات فى صياغة وإعداد اللغة .

د . السيد به التهامي _____ دراسة تحليلية لانطراب السرعة الزائدة في الكلام

- ٢- الاستخدام الخاطئ للأسماء، والضمائر، وحروف الجر، فقد يتم اختيار ونطق كلمة على أساس التشابه في الدلالة مثل كلمة « شوكة » للدلالة على كلمة « سكين » .
- ٣- يمكن القيام بتبسيط الجمل .
- ٤- استخدام كلمات وظيفية، وقد تكون عرضة للحذف .
- ٥- جمل غير منظمة، وغير مكتملة .

ب- المستوى المعجمي (المفردات) Lexical level :

١. قد تكون المشكلات في المفردات (مثل استرجاع كلمة، الصعوبة في العثور على كلمة مناسبة) واضحة .
- ٢- التكرار، والإفراط في إدخال كلمات لا علاقة لها بالجملة (مثل "أيه"، "أم"، "تعرف") .
- ٣- تأجيل وإرجاء نطق صوت أو كلمة صعبة، أو القيام بخلط هذه الكلمة مع غيرها .
- ٤- استبدال بعض الكلمات بكلمات أخرى ذات صلة بها (مثل كلمة "يوم السبت" تنطق "يوم الأحد"، كلمة "كرسي" تنطق "طاولة")، وقد يتم ذلك الإبدال أيضاً بين الأسماء (مثل "محمد" تنطق "محمود")؛ وقد يدرك الفرد هذه الأخطاء، وقد لا يدركها .

ج- المستوى البراجماتي (استخدام اللغة) :

- ١- صعوبات لغوية وتشمل اللغة الاستقبالية، أو اللغة التعبيرية، أو كليهما؛ وقد يكون ذلك مرتبطاً بقصور الذاكرة السمعية، قصور الانتباه، عدم القدرة على التركيز . وقد ترجع صعوبات اللغة التعبيرية بصفة خاصة إلى عدم القدرة على تنظيم المعلومات من أجل الحوار والمحادثة .
- ٢- قصور في صياغة اللغة، وقصور في مهارات سرد القصص؛ فقد يواجه الفرد مشكلة في تلخيص موضوع أو قصة، أو متابعة أحداثها وتفصيلاتها، فعلى سبيل المثال يقوم الفرد بسرد تفاصيل غير مهمة نسبياً، ويفشل في ذكر الأحداث المهمة (عند الكلام عن حادثة قتل مثلاً) .

- ٣- قصور فى القدرة على البدء فى الحديث حول موضوع معين ، وأيضاً قصور فى القدرة على إنهائه .
- ٤- الفشل فى إدراك الاستجابات غير اللفظية أثناء التحدث مع الآخرين .
- ٥- غالباً ما يعانون من مشكلات فى القراءة .
- ٦- مقاطعة الآخرين بصورة مستمرة .

ثالثاً : المكونات والعناصر النفسية والمعرفية :

- ١- الافتقار إلى المزاج اللطيف ، والسهو .
- ٢- قصور فى القدرة على تنظيم الأفكار .
- ٣- الكلام والتحدث قبل اكتمال صياغة الأفكار .
- ٤- ظهور مؤشرات للقصور فى المعالجة السمعية والبصرية ، والقصور فى الذاكرة السمعية .
- ٥- اتفقت كثير من الكتابات المبكرة على فكرة مؤداها أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام لا يدركون الاضطراب الذى يعانون منه (وذلك على عكس الأفراد الذين يعانون من اضطراب اللجلجة والذين يدركون الاضطراب الذى يعانون منه ، كما يتوقعون حدوثه مما يؤدي إلى مزيد من اللجلجة) ، وهذه الفكرة فى حاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات والبحوث . وفى كثير من الأحيان قد يدرك المراهقين والبالغين الذين يعانون من ذلك الاضطراب حقيقة أنهم يعانون من مشكلة فى التواصل ، ولكنهم يكونون غير قادرين على فعل شئ حيال تلك المشكلة ، أو قد يكونون غير مدركين لأهمية وتأثير تلك المشكلة من وجهة نظر الأفراد الآخرين .
- ٦- على عكس اللجلجة ، لا يتعرض الأفراد ذوو اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام لمخاوف من نطق كلمة ، أو صوت معين ، وذلك حتى فى الكلمات الطويلة متعددة المقاطع ؛ كما يقوم بعض هؤلاء الأفراد ببذل مزيد من الجهد من أجل السيطرة والتحكم المؤقت فى كلامهم لئى يكون واضحاً أثناء المواقف والمناسبات الرسمية .
- ٧- يرى البعض وجود صورة نمطية لاضطراب السرعة الزائدة فى الكلام ،

ويذكرون أن الأفراد ذوى ذلك الاضطراب يعانون من قصور فى مهارات مراقبة الذات، وقصور فى الانتباه، وسرعة التشتت، ومشكلات فى الوظائف المعرفية مثل مشكلات الذاكرة قصيرة الأمد . ويفسر البعض ذلك القصور فى مهارات مراقبة الذات على أنه قصور فى مهارات الاستماع، بالإضافة إلى أن قصور الانتباه قد يؤدي إلى الفشل فى إدراك استجابات الآخرين ومن ثم الاستجابة بصورة غير مناسبة ؛ ومن المؤكد أن هذه المشكلات قد لا توجد لدى كل من يعانون من ذلك الاضطراب، ومن المؤكد أيضاً أن هذه الصورة النمطية لتلك الاضطراب لم يتم دراستها بدقة من قبل الباحثين حتى الآن .

رابعاً : المكونات الحركية :

- ١ . يُظهر هؤلاء الأفراد حركات غير منسقة، وحركات اندفاعية .
- ٢ - قد يكون هؤلاء الأفراد غير ناضجين جسدياً .
- ٣ - قصور فى الكتابة اليدوية، والتي تتصف بالتفكك أثناء كتابة فقرة، بالإضافة إلى عدم مراعاة القواعد اللغوية أثناء الكتابة .
- ٤ - قصور القدرة على محاكاة وتقليد إيقاع الكلام، أو الغناء .
- ٥ - تتضمن الكتابة حذف أو إبدال الحروف، والمقاطع، أو الكلمات .
- ٦ - خلل فى التنفس، وعدم انتظامه، ونمط من التنفس المتشنج .
- ٧ - سرعة فى أداء الأنشطة الحركية .

ومن المهم الإشارة إلى أنه ليس بالضرورة أن توجد تلك الخصائص والسمات لدى جميع الأفراد الذين يعانون من اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام؛ وبالتالي لا يجب تعميمها على جميع هؤلاء الأفراد .- (Ward , 2006 , 145 ; Manning , 2010 , 500-501 ; Scaler & St.louis , 2009 ; 147 ; Karger , 2010 ; Alm , 2011)

ويعرض سكوت وآخرون Scott , et al .، (٢٠١٣) بعض الأعراض والسمات الأكثر شيوعاً وانتشاراً لدى الأفراد الذين يعانون من اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام على النحو التالى :

- ١- تدفق الأفكار .
 - ٢- سرعة و/أو عدم انتظام معدل الكلام .
 - ٣- حذف وتشويه الأصوات والمقاطع (مثل Orange تنطق Orng) .
 - ٤- إقحام وإدخال وإضافة بعض الأصوات والكلمات (مثل ” أم ” ، ” أه ”) .
 - ٥- تكرار وتنقيح العبارات ، أو تكرار الكلمات ؛ وعلى عكس اللجلجة لا يصاحب سلوكيات عدم الطلاقة سلوكيات مكافحة ومقاومة ، أو توترات جسمية وعضلية .
 - ٦- صعوبة تنظيم الأفكار و/أو تحديد الأفكار الرئيسية .
 - ٧- إدراك محدود للاضطراب الذى يعانون منه .
 - ٨- صعوبة فى إبطاء معدل الكلام ، حتى لو طلب منهم ذلك .
 - ٩- الميل إلى مقاطعة الآخرين المشتركين معهم فى المحادثة .
 - ١٠- الكلام والتعبير عن الأفكار بشكل يختلف عن المقصود منها .
- مستويات اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام :

يمكن تقسيم وتصنيف اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام فى خمسة مستويات طبقاً لشدة وحدة ذلك الاضطراب ، وذلك على النحو التالى :

المستوى الأول : لا يتأثر التواصل ، ويحصل العميل على المعلومات ، ولا يحتاج إلى لفت انتباهه إلى طريقة كلامه ، أو إلى القصور فى طلاقة الكلام لديه . ولا يكون الكلام والطلاقة سبباً للقلق أو عاملاً يؤثر بصورة سلبية على التفاعلات الاجتماعية ، أو تكوين الصداقات و/أو العلاقات . ولا تؤثر طلاقة الكلام فى هذا المستوى على التعليم ، أو الفرص المهنية .

المستوى الثانى : يتأثر التواصل فى بعض الأحيان ، وتوجد فترات من عدم وضوح الكلام ، والكلام المشوش ، وقد يكون الكلام سريعاً أو سريعاً جداً فى محاولة من العميل للمحافظة على طلاقة الكلام العادى ؛ ومع ذلك ، وفى معظم الأوقات تكون أصوات الكلام فى الحدود الطبيعية . ومن الممكن أن يؤثر الكلام والطلاقة إلى حد ما على تكوين وتطور الصداقات والعلاقات ، كما يمكن أن يؤثر على التقدم فى التعليم ، فضلاً عن كونهما قد يكونان عاملان مقيدان للاحاق ببعض المهن .

المستوى الثالث : يتأثر الكلام بشكل واضح بسبب فترات الكلام ذى السرعة الزائدة، وخلال هذه الفترات من السرعة الزائدة في الكلام يمكن أن يكون الكلام غير واضح، أو غير طليق بشكل ملحوظ وبأشكال تختلف عن اضطراب اللجلجة؛ ورغم ذلك ما زالت توجد فترات يكون فيها كلام العميل عادياً أو أقرب ما يكون إلى العادى؛ وفي هذا المستوى يحتاج العميل أن نذكره بأن يتكلم بصورة أكثر وضوحاً، وعلى أساس منتظم. وقد تؤثر المشكلات التي توجد لدى العميل في هذا المستوى على فرصه في تطوير علاقات طبيعية مع الآخرين، وأحياناً تؤثر على قدراته وإمكانياته التعليمية، وتقل فرصه المهنية إلى حد ما.

المستوى الرابع : يتأثر التواصل بصورة كبيرة بسبب النوبات المتكررة من الكلام ذى السرعة الزائدة؛ ومع ذلك، فإنه في بعض الأحيان قد يكون كلام العميل واضحاً إلى حد ما، وتكون لديه القدرة على الحصول على المعلومات من خلال التعبير عن الاحتياجات، وفي أحيان أخرى يحتاج العميل أن نذكره بأن يتكلم بصورة أكثر وضوحاً. وفي هذا المستوى يعاني العميل من قصور في الكلام والطلاقة، ويكون ذلك بمثابة عامل يحد من علاقاته الاجتماعية أو تكوين صداقات، وأيضاً يؤثر بصورة سلبية على أدائه التعليمي، وفرصه في العمل.

المستوى الخامس : يتأثر التواصل بصورة كبيرة جداً، وفي الغالب يكون الكلام غير مفهوم، مع انخفاض القدرة على التعبير عن الاحتياجات، وتستمر مشكلات الكلام والطلاقة انتباه العميل باستمرار، ويكون ذلك عاملاً مؤثراً في إقامة العلاقات والصداقات، ويتأثر تحصيله الأكاديمي بدرجة شديدة، كما يؤثر بدرجة شديدة في فرص الفرد في الحصول على عمل، أو الاستمرار فيه. (Bakker , 2007)

- علاج اضطراب السرعة الزائدة في الكلام :

يُعد اضطراب السرعة الزائدة في الكلام اضطراباً متعدد الجوانب، ومن ثم لا توجد طريقة واحدة لعلاجه، ولذلك فإنه يجب وضع خطة علاجية فردية لكل حالة على حدة؛ كما يجب أن يشارك في علاج هذا الاضطراب فريق

متعدد التخصصات وذلك تبعاً للاحتياجات الفردية لكل حالة، ويتضمن هذا الفريق أخصائى الكلام واللغة، والأخصائيين النفسيين، والأطباء، والأسرة؛ كما ينبغي استشارة المتخصصين فى اضطراب قصور الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد أو صعوبات التعلم إذا كان الأفراد ذوو اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام فى سن المدرسة يواجهون مشكلات كبيرة فى الإنتباه والحركة، والاندفاعية، أو مشكلات أكاديمية، والتنسيق بين هؤلاء المتخصصين وأخصائى الكلام واللغة عند وضع أهداف الخطة العلاجية حول اضطراب قصور الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد أو صعوبات التعلم إذا كانت ذات صلة باضطراب السرعة الزائدة فى الكلام، كما ينبغي استشارة الأخصائيين النفسيين إذا كانت توجد مشكلات واضحة فى التوافق الاجتماعى لدى الأفراد ذوى اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام، وأيضاً ينبغي استشارة طبيب الأطفال، أو طبيب الأمراض العصبية إذا كان الأفراد ذوى اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام لديهم مشكلات صحية أخرى، أو مشكلات متعلقة ببعض الأدوية. (Rosanowki & Eysholdt , 2005 ; St.louis , et al., 2007 ; Scott, et al., 2013)

وتجدر الإشارة إلى أنه يجب أن يكون الأفراد الذين يعانون من اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام مقتنعين ومدركين أنهم يواجهون مشكلة فى الكلام، كما يجب توفر الدافعية لديهم للتخلص من ذلك الاضطراب؛ لأن ذلك يساعد بصورة رئيسية فى العلاج، وهذا على عكس الأفراد الذين لا يدركون أنهم يعانون من مشكلة فى الكلام، أو يكونوا غير مباليين بتلك المشكلة فإنهم لا يستجيبون للعلاج بسهولة، كما يكون العلاج غير ذى فائدة لهم. (Reynolds , 2007 , 475) & Fletcher-Janzen , 2007)

ويعتمد النجاح فى علاج اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام بصورة أولية على إقامة علاقة وثيقة وألفة بين المعالج والعملاء، مع المحافظة على الاحترام المتبادل فيما بينهم، ومن المهم أيضاً استخدام الثناء والتعزيز أثناء الجلسات العلاجية، وأن توفر لدى العملاء الشعور بالنجاح والشجاعة لمواجهة أعراض اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام. (Reichel , 2007)

ونظراً لاحتمال نمو وتطور بعض المشكلات الناتجة عن اضطراب السرعة الزائدة في الكلام ؛ فإنه يجب التدخل المبكر لعلاج ذلك الاضطراب ، والتركيز على الأعراض الظاهرة التي قد تعوق التفاعل الاجتماعي مثل عدم وضوح الكلام ، والقصور في مهارات السرد ، وتحسين مهارات السرد يمكن استخدام خرائط القصة ، والعصف الذهني للمعلومات الواردة في القصة . (Scott , 2007)

وحتى الآن لا يوجد علاج طبي محدد ومعروف لعلاج اضطراب السرعة الزائدة في الكلام ، ولذلك توجد حاجة ماسة لاستمرار التجارب والبحوث التي تتضمن استخدام عقار الدوبامين ، والدراسات الوراثية والجينية . ويرى البعض أنه يمكن في المستقبل تصميم نوع من المعينات السمعية يقوم بقياس وتحديد معدل المقطع اللفظي ، ويقوم بإصدار تنبيه للفرد لإبطاء معدل كلامه . (Alm , 2011)

وبصفة عامة يهدف علاج الأفراد الذين يعانون من اضطراب السرعة الزائدة في الكلام إلى تدريبهم واكسابهم ما يلي :

- ١- إبطاء معدل الكلام : ويستهدف التدريب على إبطاء معدل الكلام ، مما يؤدي إلى وضوحه .
- ٢- إطالة وتطويل المقاطع اللفظية : ويستهدف التدريب على تطويل وإطالة المقاطع اللفظية بصورة عمدية ، مما يؤدي إلى زيادة وضوح الكلام ، وتقليل حدة عدم الطلاقة .
- ٣- التوقف بين العبارات والجمل : ويستهدف التدريب على التوقف بصورة عمدية ومناسبة بين العبارات والجمل ، مما يؤدي إلى السيطرة على معدل الكلام السريع .
- ٤- الضغط المتعمد على المقاطع : ويستهدف التدريب على إنتاج المقاطع مع الضغط المتعمد عليها ، مما يؤدي إلى تحسين النطق ، وإبطاء معدل الكلام وزيادة وضوحه .
- ٥- خفض معدل عدم الطلاقة : بالإضافة إلى إبطاء معدل الكلام ، يستهدفان الحد من عدم الطلاقة من خلال إعطاء مهلة ووقت (التوقف - و - الحديث) ، أو من خلال استخدام كلفة الاستجابة Response Cost .

- ٦- المهارات اللغوية : يستهدف تحسين المهارات اللغوية وزيادة الحصيلة اللغوية ، إذا كان العميل يعاني من قصور فيهما ، واستخدام التدابير والإجراءات العلاجية لتحسينهما .
- ٧- زيادة إدراك المشكلة : يستهدف زيادة إدراك العميل بمشكلة كلامه من خلال استخدام التغذية الراجعة .
- ٨- مهارات مراقبة الذات : تستهدف تدريب العميل واكسابه لمهارات مراقبة الذات للمحافظة على المكاسب العلاجية .
- ٩- الاستجابة المناسبة لردود الفعل الصادرة عن المستمعين والتي تدل على عدم فهمهم ما يسمعون من العميل . ; (Ramig & Dodge , 2010 , 103 ; Hedge & Davis , 2010 , 222-223)

وبصورة عامة فإن علاج اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام يمر عبر عدة مراحل ، تتضمن المرحلة الأولى التعرف على اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام ، وتكون هذه المرحلة صعبة بالنسبة للأفراد ذوى ذلك الاضطراب لأنهم غالباً لا يدركون أن لديهم مشكلة ، وغالباً ما يتوجهون إلى تلقى العلاج بناء على توجيه من الآخرين ، ويبدأ العمل أثناء هذه المرحلة من العلاج على تحسين مهارات المراقبة الذاتية للكلام ، وزيادة الإدراك الذاتى للكلام . المرحلة الثانية هى مرحلة التعديل ، وتستهدف هذه المرحلة علاج المجالات المحددة التى تسهم فى حدوث اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام ، وأهم هذه المجالات هى معدل الكلام السريع جداً ، بالإضافة إلى إيقاع الكلام ، والنطق ، واللغة ، ومهارات السرد ، واستخدام اللغة . المرحلة الثالثة هى مرحلة الاستقرار ، وتعتمد هذه المرحلة على قدرة العميل على الاستمرار فى المراقبة الذاتية لكلامه ، وتعميم الفنيات والتدريبات التى اكتسبها أثناء الجلسات العلاجية فى الحياة اليومية . (Cummings , 2008 , 399)

وجدير بالذكر أن علاج اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام يتضمن ما يلى :

١ - الإدراك الذاتي (وعى الفرد بخصائص شخصيته) : وفيه يشاهد العميل نفسه من خلال شريط فيديو وهو يتكلم، ويُطلب منه ملاحظة أى سلوكيات تدل على السرعة الزائدة فى الكلام، ومن المهم أيضاً أن يدرك العميل الأسباب التى تجعل من الصعب على الآخرين فهم كلامه؛ وقد تستغرق هذه العملية بضع جلسات للوصول إلى الإدراك الكامل لذلك الاضطراب، وهذه مرحلة مهمة فى العلاج .

٢ - التعديل : وفى هذه المرحلة من العلاج يتم التركيز على تعديل الجوانب الرئيسية لذلك الاضطراب من خلال تعديل معدل الكلام وانتظامه، والتدريب على الاسترخاء، وزيادة الوعى بالسرعة الزائدة فى الكلام، وتحسين أمد الانتباه، وتحسين القدرة على استخدام اللغة بصورة صحيحة . وينبغى عند وضع البرنامج العلاجي أن يوضع فى الاعتبار أن هذه الجوانب السابقة مترابطة، وأيضاً ينبغى توضيح الخطة العلاجية بعبارات بسيطة فى حالة الأطفال الصغار . ويعتمد النجاح فى هذه المرحلة على بنية الخطة العلاجية، والتى يجب أن تكون فى صورة مجموعة من الخطوات الصغيرة المنظمة تنظيماً دقيقاً، مع قيام الأخصائى بملاحظة مدى التقدم فى هذه الخطوات .

٣ - معدل الكلام السريع المفرط : وتعتمد سرعة التحسن على قدرة العميل على الإدراك الذاتى . وفى هذه الحالة نتحدث عن سرعة الكلام من حيث عدد المقاطع فى الدقيقة أو فى الثانية . وفى البداية يتم تدريب العميل على النطق والكلام البطئ للمقاطع من خلال النمذجة لضمان اكتسابه القدرة على الكلام بسرعة عادية وطبيعية، ويمكن أن نطلب منه تكرار العبارات التى يسمعها وذلك بعد تشجيعه على الاستماع الجيد لكلام النموذج وهو يتحدث، ويمكن استخدام شريط صوتى أو شريط فيديو للمساعدة فى تحقيق ذلك، كما يمكن أيضاً استخدام القراءة الجماعية، أو تأخير التغذية الراجعة السمعية . وقد يشعر بعض العملاء بعد هذه المرحلة بالقلق وعدم الراحة بسبب اعتقادهم أن كلامهم أصبح بطيئاً بشكل غير طبيعى، وفى هذه الحالة يجب على الأخصائى أن يطمئنهم، ويوضح لهم أنهم يشعرون

بذلك بسبب ممارستهم المستمرة للكلام السريع ، ويجب أن يوجههم نحو ملاحظة ذواتهم ، وضرورة المحافظة على معدل كلامهم الذى تم تدريبهم عليه بصورة مستمرة أثناء الكلام ، وأيضاً ضرورة المحافظة على التنفس بطريقة صحيحة أثناء الكلام .

٤- ضبط الإيقاع وتجويد الكلام : وفى هذا المستوى يتم التعامل مع أى اضطرابات إيقاعية ، وأيضاً مع رتابة الكلام . وفى هذه الحالة نستخدم الأغاني البسيطة أو القصائد الفكاهية لمساعدة العميل على القيام بممارسة الضغط على الكلام أثناء النطق ، والإيقاع والتجويد المناسب فى حالة الأطفال الصغار . أما فى حالة الكبار ، فيمكن أن نوضح لهم أهمية الضغط على مقاطع الكلمة (مثل الضغط على المقاطع الأولى أو الثانية للكلمة) ، ويمكن أن تكون قراءة القصص وقراءة أبيات من الشعر مفيدة فى تحقيق ذلك ، ويتوقف كل ما سبق على قدرة العميل على مراقبة الذات .

وبمجرد اكتساب العميل القدرة على المحافظة على الكلام العادى مع الإيقاع المناسب أثناء القراءة ، فإننا ننتقل إلى الخطوة التالية وهى تدريبه على الكلام التلقائى من خلال استخدام بعض الطرق مثل توجيه بعض الأسئلة البسيطة إليه ، ثم نطلب منه الإجابة عنها بنفس طريقة الكلام التى مارسها أثناء الغناء أو قراءة القصص ، مع توجيهه إلى ضرورة التفكير المنظم قبل الإجابة عن الأسئلة ، وكذلك المحافظة على مراقبة الذات ، وعندما يستطيع الإجابة عن الأسئلة بمدى وإيقاع كلام عادى ، يمكن القيام بإجراء حوار موسع معه باستخدام تراكيب لغوية موسعة ، ويمكن أن يتطور ذلك ويمتد بدوره من خلال ممارسة بعض الأنشطة مثل لعب الدور ، أو مجموعات المناقشة .

0- النطق : ومن اضطرابات النطق حذف بعض الأصوات أو ادغامها ويمكن أن يكون ذلك بسبب السرعة الزائدة فى الكلام ؛ ويُعد التدريب على التحكم فى معدل الكلام أسلوباً ناجحاً فى علاج هذه الاضطرابات ، كما يمكن الاستعانة بالطرق المستخدمة فى علاج عمه الكلام فى علاج هذه الاضطرابات مثل التدريب على ممارسة الكلام الهادف بطريقة منظمة ، ويعتمد ذلك على

ضرورة توجيه العميل للقيام بمحاكاة النموذج، والقيام بتكرار المقاطع الصوتية كما يسمعها، والانتقال من نطق مقاطع ليس لها معنى إلى نطق كلمات ذات مقاطع متعددة لها معنى . وفي البداية يتم تدريب العميل على نطق الأصوات بطريقة صحيحة من خلال ملاحظة حركات فم المعالج أثناء النطق، ثم يقوم العميل بنطق نفس المقاطع أمام مرآة .

٦ - مشكلات اللغة : يعاني عدد كبير من الأفراد ذوي اضطراب السرعة الزائدة في الكلام من مشكلات في المفردات اللغوية بسبب وجود أفكار متناقضة لديهم في نفس الوقت ؛ وهذا ما يؤدي إلى عدم الطلاقة اللغوية الأمر الذي يؤثر بشكل واضح على معنى الجملة والمقصود منها، ويقوم هؤلاء الأفراد إما بتكرار كلمة أو جملة، أو تأجيل نطقها، أو محاولة تنقيحها، كما لا يستطيع بعض الأفراد تحديد الكلمة التي يريدون قولها بالضبط، وينطقون كلمات شبيهة لها، ولا يستطيعون مواصلة الكلام والتحدث ؛ ولذلك يجب تدريبهم على إدراك تلك المشكلة التي يعانون منها، وتدريبهم على إبطاء معدل الكلام ؛ لأن ذلك سيعطيهم الفرصة والمزيد من الوقت لايجاد ونطق الكلمة الصحيحة والمناسبة . وكخطوة أولى يجب تدريبهم على استخدام ونطق جمل قصيرة وغير معقدة عند التحدث، وتدريبهم أيضاً على تكوين صورة ذهنية دقيقة للجملة كاملة قبل محاولة الكلام والتحدث .

ويواجه الأفراد ذوو ذلك الاضطراب أيضاً صعوبة في المحافظة على تسلسل المعلومات اللفظية، ويمكن التغلب على ذلك في حالة الصغار من خلال إعطائهم قصة مصورة في صورة كروت، ونطلب منهم تجميعها بصورة متسلسلة طبقاً لتسلسل أحداثها المنطقية، أما في حالة الكبار فنطلب منهم القيام بسرد قصة من الذاكرة بصورة متسلسلة ومنطقية باستخدام عبارات قصيرة .

٧ - استخدام اللغة : يعاني كثير من الأفراد ذوي ذلك الاضطراب من قصور في الإدراك والوعي الاجتماعي ؛ والذي قد يؤدي إلى الفشل في فهم ردود الأفعال والاستجابات اللفظية وغير اللفظية الصادرة عن المستمعين والتي

تدل على عدم فهمهم ما يسمعون، ولا يشمل العلاج في هذه الحالة تدريب الفرد على إدراك طريقة كلامه فقط، وإنما تدريبيه أيضاً على إدراك ردود فعل واستجابات الآخرين تجاه كلامه ؛ ولذلك فإن فنية لعب الدور تكون مفيدة في تدريبيه على فهم الاستجابات اللفظية وغير اللفظية الصادرة عن الآخرين .

٨- الاسترخاء : يعاني الأفراد ذوو ذلك الاضطراب من قصور في الإدراك ، حيث أنهم لا يدركون أنهم يتكلمون بصورة خاطئة ، ورغم ذلك يوجد عدد قليل من الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب يدركون أنهم يعانون منه ، كما يدركون أن طريقة كلامهم تثير استجابات سلبية من جانب المستمعين ، وفي هذه الحالة يجب تدريب هؤلاء الأفراد على ممارسة الاسترخاء سواء كان لأعضاء أو أجزاء من الجسم ، أو الاسترخاء العام لجميع أجزاء الجسم ، وقد يفيدهم ذلك في صرف انتباههم عن التوتر الذي قد يشعرون به .

٩- تأخير التغذية الراجعة السمعية : استخدم بعض الأخصائيين طريقة تأخير التغذية الراجعة السمعية في علاج اضطراب السرعة الزائدة في الكلام ، وقد أثبتت هذه الطريقة فاعلية في ذلك ، بالإضافة إلى فاعليتها في علاج اضطراب اللجلجة ، ورغم ذلك فإن هذه الطريقة تواجه صعوبات تتمثل في مدى قدرة الفرد على نقل أثر التعلم ، والنجاح في الكلام بطريقة طبيعية بعد الانتهاء من التدريب عليها .

١٠- المحافظة على الطلاقة : في حالة استمرار هذا الاضطراب حتى مرحلة البلوغ ، فإن التركيز في هذه الحالة سيكون على التدريب على التحكم والسيطرة على الأعراض . ويصبح علاج ذلك الاضطراب صعباً في مرحلة البلوغ ، ويعتمد التحكم والسيطرة على إيقاع ومدى الكلام على قدرة الفرد على المراقبة الذاتية لكلامه ، وممارسته للفنيات والتقنيات التي تعلمها أثناء الجلسات العلاجية ، وربما ترتبط القدرة على التحكم في السرعة الزائدة في الكلام على الأمد الطويل بمدى وشدة المشكلات التي تواجه الفرد . (Ward , 2006 , 365-374)

ويرى البعض ضرورة العمل على تحسين المجالات المرتبطة باضطراب السرعة الزائدة في الكلام من خلال استخدام بعض الفنيات والأنشطة ، وذلك على النحو التالي :

- لتحسين مهارات إدراك ومراقبة الذات :
- استخدام شرائط صوتية ، وشرائط فيديو للملاحظة والتصحيح الذاتي .
- تشغيل جهاز التسجيل المسجل الذي عليه صوت العميل على مرحلتين ، الأولى بسرعة لإظهار السرعة الزائدة في الكلام ، والثانية ببطء لإظهار كيف يبدو الكلام أفضل ، ويكون من السهل فهمه .
- استخدام أنواع مختلفة من التغذية الراجعة البصرية (من خلال الكمبيوتر) حول معدل الكلام .
- إعطاء تذاكر وكوبونات السرعة للأطفال عقب نوبات الكلام السريع .
- ممارسة التغذية الراجعة من قبل المستمع (على سبيل المثال ، تعبيرات الوجه ، التعليقات اللفظية كنتيجة للقصور في التواصل الناتج عن السرعة الزائدة في الكلام) .
- توفير الفرص المناسبة لمراقبة الذات ، وتوفير التغذية الراجعة على كلام الأفراد ذوي السرعة الزائدة في الكلام من قبل الآخرين أثناء الجلسات العلاجية .
- المقارنة بين استجابات المستمعين المرتبطة بمعدلات البطء ، والسرعة ، وعدم انتظام الكلام .

١ - لتحسين معدل الكلام (بالإضافة إلى وضوح النطق والكلام) :

- استخدام طريقة التغذية الراجعة السمعية لإبطاء المعدل العام للكلام .
- استخدام الكلام الموقوت ذي المقاطع المتعددة (مثل استخدام جهاز المترونوم) .
- استخدام بطاقات مصورة يكون مكتوب فيها كلمة واحدة ، أو عدد قليل من الكلمات بحيث يمكن للعميل رؤيتها .
- نطق الكلمات كما هي مكتوبة بالضبط .
- إبطاء معدل الكلام أثناء القراءة من خلال التوقفات الطبيعية التي تتيحها علامات الترقيم .

- زيادة الوعي والإدراك بالمقاطع ، والأصوات الأخيرة من الكلمة .
- تظليل الكلام من قبل المعالج .

٢- لتحسين مهارات ما قبل السرعة الزائدة فى الكلام :

- الإشارة إلى الأعراض والسمات المرتبطة بسلوكيات العميل ذى السرعة الزائدة فى الكلام (مثل حذف الأصوات والمقاطع ؛ والذى ينتج عنه صعوبة فهم الآخرين لكلامه) .
- التمييز بين ردود الفعل الذاتية ، وردود فعل الآخرين تجاه السرعة الزائدة فى كلام العميل .
- المقارنة بين طبيعة الأفكار واللغة المنظمة أثناء الكلام الواضح ، وعدم الاتساق والكلام غير الواضح أثناء السرعة الزائدة فى الكلام .
- مناقشة العميل فى فاعلية طرق العلاج المختلفة .
- بالنسبة للعميل الذى يعانى من اضطراب السرعة الزائدة المصحوب باضطراب اللججة ، تحدث معه عن السلوكيات المرتبطة بلحظات السرعة الزائدة فى الكلام مقارنة بلحظات اللججة .
- التعرف على الآثار الناتجة عن التحدث بسرعة على حالة الجسم (مثل « هل تشعر بمزيد من التوتر عند التحدث بسرعة ؟ ») .
- مقارنة المشاعر التى يشعر بها الفرد الذى يعانى من اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام عندما يتكلم الآخرين بسرعة مقابل تكلمهم ببطء .
- مقارنة ردود فعل واستجابات العميل الذى يعانى من اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام عندما يتحدث إلى فرد من الصعب متابعة حديثه بسبب عدم وضوح كلامه ، أو بسبب القصور فى مهارات السرد أو الاستخدامات اللغوية .

٣- لتحسين السلوكيات الصوتية ، والتنفسية ، والحركية :

- توجيه العميل للتوقف بين المقاطع والكلمات للتنفس .
- توجيه العميل لإدراك عدم مناسبة نطق العديد من الكلمات لزمان التنفس .

- بدء نطق الأصوات والكلمات بصورة قصيرة، ثم بصورة أطول، مع ضرورة ممارسة التنفس المناسب لذلك .
- إطالة أصوات العلة بصورة تدريجية أثناء النطق .
- التدريب على المهارات الحركية الشفهية .
- ممارسة الكتابة أو مهارات الطباعة باستخدام ورق الرسم البياني .

٤- لتحسين مهارات السرد ، والمهارات اللغوية :

- كتابة كلمات من الجمل والعبارات قبل نطقها، والتحدث عنها .
- توجيه العميل لممارسة التوقفات أثناء المحادثة لخفض معدل الكلام والحديث المفرط .
- وصف تسلسل الخطوات للمهمة المعقدة .
- تحديد واختيار إحدى الأفكار، أو إحدى الكلمات المتعددة التي تتدفق وتوجد في ذهن العميل في وقت واحد ونطقها .
- تنظيم تسلسل أحداث القصة كتابة، ثم نطقها لفظياً .
- إلقاء النكات الفكاهية التي تتطلب تسلسلاً وتوقيتاً دقيقاً .

٥- لتحسين الطلاقة :

- تحليل نماذج من كلام العميل المسجل من حيث التكرارات، وأخطاء النطق، والتعديلات، والإقحامات أثناء الكلام .
- استخدام فنيات مُنوعة لتغيير معدل الكلام، والتنفس الصحيح، والتعبير، والنطق لتحسين الطلاقة .

٦- لتحسين دعم الأسرة ، والأصدقاء ، وأصحاب العمل :

- قيام أفراد الأسرة ، والأصدقاء بممارسة الاستجابة والتغذية الراجعة المناسبة تجاه القصور في التواصل، مع العمل على تحقيق التواصل الجيد من خلال لعب الدور أثناء الجلسات العلاجية .
- توجيه العميل نحو التفاعل مع الأفراد الآخرين الذين يعانون من مشكلات مشابهة في التواصل .

- اشتراك العميل فى أنشطة المحادثات الجماعية فى المجتمع، أوفى المدرسة، أوفى العمل . (St.louis , et al., 2007 ; Manning , 2010 , 509-510)

وتوجد العديد من الطرق والفنيات التى تساعد الأفراد الذين يعانون من اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام على إبطاء وخفض معدل كلامهم ، وبالتالي تساعد فى علاج الاضطراب الذى يعانون منه ، ومنها ما يلى :

١ - تذاكر السرعة : وفى هذا النشاط يعطى المعالج للعميل تذاكر سرعة توضح وتحدد السرعة القصوى للكلام ، ويجب أن يعتمد معدل كلام العميل على هذه العلامة عند الكلام ، ثم يمكن للعميل أن يغير ويعدل معدل كلامه بعد ذلك ؛ ويجب أن يقوم المعالج بمناقشة العميل حول ماذا يحدث إذا قام فرد ما بقيادة سيارة بسرعة كبيرة جداً (على سبيل المثال ، مخالفة سرعة ، وفقدان السيطرة ، والحوادث) ، ويمكن أن يقوم المعالج بتعميم ذلك المثال قياساً على التحدث والكلام بسرعة كبيرة جداً (على سبيل المثال ، الكلام المشوش وغير المفهوم ، وحشو وإدخال كلمات غير مناسبة ، قصور التواصل) .

٢ - نقطة التحدث : وهى عبارة عن لوحات سرعة (سلسلة من أربعة نقاط أو أكثر تكون فى صورة ملصقات أو ورق كوتشينة) ، ويتم توجيه العميل للقيام بلمس نقطة من هذه النقاط أولاً ، ثم يقوم بنطق كلمة أو عبارة ثانياً ، وهكذا بالنسبة لباقي النقاط والكلمات .

٣ - قوة التوقف : يمكن للمعالج أن يقوم بكتابة نماذج من كلام الفرد الذى يعانى من اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام كما هو دون وجود توقفات أو مسافات بين الكلمات - لتسليط الضوء على الحاجة إلى التوقف بين الكلمات والعبارات ، ثم يقوم المعالج بقراءة كلام العميل كما هو مكتوب ، ثم يقوم بقراءته مرة أخرى مع مراعاة التوقف المناسب بين الكلمات والعبارات ، وتصحيح الكلمات المتداخلة ، وما إلى ذلك ، ثم يطلب من العميل قراءة الكلمات والعبارات المكتوبة مرة أخرى كما سمعها من المعالج بطريقة صحيحة .

٤- تأخير التغذية الراجعة السمعية : تسمح هذه الطريقة للمتكلم أن يسمع كلامه بعد بضع ثوان ، أو بعد أجزاء من الثانية من نطقه للكلام . وعندما يحاول العميل أن يقوم بمطابقة صوته مع الصوت الصادر من جهاز التغذية الراجعة السمعية تكون النتيجة هي إبطاء معدل كلامه بصورة مباشرة . وعند اكتساب العميل القدرة على ممارسة معدل الكلام بطريقة مناسبة يجب استبعاد هذه الطريقة مباشرة ، بحيث يمارس ذلك المعدل من الكلام دون الاعتماد على هذه الطريقة . ومن الجدير بالذكر أن هذه الطريقة ليست فعالة مع جميع الأفراد الذين يعانون من اضطراب السرعة الزائدة في الكلام .

٥- جهاز المترونوم (جهاز ضبط السرعة) : ويستخدم هذا الجهاز لتقليل وخفض معدل وسرعة الكلام ، كما يستخدم أيضاً في تحسين إدراك العميل لمعدل كلامه ، والقدرة على التحكم فيه . ويستخدم هذا الجهاز في تحديد فترات زمنية منتظمة للنطق والكلام طبقاً لمؤشر سمعي أو بصري ؛ وفي هذه الطريقة يقوم العميل بنطق كلمة واحدة مع كل حركة أو صوت (ذهاباً وإياباً) تصدر عن ذلك الجهاز .

٦- المنبهات البصرية : يمكن للمعالج تقديم التغذية الراجعة للعميل حول معدل كلامه دون الحاجة إلى مقاطعته كلامياً ، حيث يمكن استخدام منبهات بصرية (مثل صورة ، أو لغة إشارة) يتم الاتفاق عليها بين العميل والمعالج تدل على وجوب إعادة الكلام مرة أخرى عند قيام العميل بالكلام والتحدث بسرعة زائدة .

٧- أنشطة القراءة : وفيها يشترك المعالج مع العميل في القراءة بصوت بطيء ومرتفع في وقت واحد ؛ مما يؤدي إلى إبطاء معدل كلام العميل ؛ كما يمكن للمعالج أن يقوم بعرض فقرة مكتوبة على العميل ، ويقوم بإخفاها ماعدا كلمة واحدة منها فقط ، ويطلب من العميل قراءة هذه الكلمة ، وبعد أن يقرأها العميل ، يقوم المعالج بإظهار الكلمة التي تليها ، وهكذا حتى الانتهاء من قراءة الفقرة ، ومن خلال ذلك يستطيع العميل التحكم في معدل وسرعة كلامه .

٨- **التحديد والتعرف** : ويتم ذلك من خلال استخدام شريط فيديو أو شريط صوتي مسجل عليه كلام العميل ، ويطلب منه المعالج التعرف على لحظات السرعة الزائدة فى كلامه ، كما يمكن للمعالج أيضاً أن يوفر الفرصة للعميل لسماع نماذج من كلامه ويساعده فى تحديد معدل كلامه السيئ ، والمتوسط ، والجيد .

٩- **قوائم الكلمات والعبارات** : يمكن للمعالج أن يطلب من العميل تحديد وكتابة قوائم من الكلمات أو العبارات القصيرة التى عادة لا يستطيع نطقها بصورة دقيقة وصحيحة ، ثم يقوم المعالج باستخدام الأنشطة المناسبة لتدريبه على نطق هذه الكلمات والعبارات الموجودة فى هذه القوائم بصورة صحيحة .

١٠- **استخدام اللغة المنظمة** : وفيها يقوم المعالج بتدريب العميل على نطق عبارات وجمل قصيرة مع استبعاد الكلمات غير المناسبة ، مع عدم قيامه بتنقيحات أو تكرارات للكلمات الواردة فى هذه الجمل والعبارات ، وهكذا وبصورة تدريجية حتى يكتسب العميل القدرة على نطق عبارات وجمل أكثر تعقيداً ؛ وبعد ذلك يمكن للمعالج أن يطلب من العميل كتابة هذه الجمل والعبارات مع المحافظة على عدم وجود تكرارات أو تنقيحات بها .

١١. **الخرائط** : يميل الأفراد الذين يعانون من اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام إلى نطق كلام غير منظم . وطريقة الخرائط تساعد العميل على التركيز على الجوانب المهمة فى الحديث ، وبالتالي تساعد على التواصل الصحيح . ويمكن للمعالج من خلال استخدام ورقة وقلم رصاص القيام برسم خريطة حول ما يريد العميل قوله فى موضوع معين ، فعلى سبيل المثال ، إذا كان العميل يريد التحدث حول رياضته المفضلة (كرة القدم) ، يقوم المعالج بكتابة (كرة القدم) داخل دائرة فى منتصف الورقة ، ثم يقوم بكتابة كلمات وعناوين فرعية داخل دوائر حول الدائرة الموجودة فى منتصف الورقة والتي تكون مرتبطة بموضوع (كرة القدم) مثل الفرق ، وقواعد اللعبة ، وتقاليد اللعبة ، وهكذا ، وفى النهاية يتم استبعاد التفاصيل غير المهمة الخاصة بكرة القدم . ويمكن استخدام هذه الطريقة أيضاً عند القيام بسرد قصة معينة .

١٢- **البطاقات المسلسلة** : يمكن للمعالج استخدام هذه الطريقة في تدريب العميل على سرد القصص ، وفي هذه الطريقة يقوم المعالج بإعطاء العميل مجموعة من الكروت المصورة لقصة ما ، ثم يطلب منه ترتيب هذه الكروت طبقاً لتسلسل أحداث القصة ، كما يطلب منه سرد القصة من خلال الاستعانة بهذه الكروت المصورة كتذكير بصري لتفصيلات القصة ، وفي النهاية يتم استبعاد هذه الكروت المصورة ، ويطلب المعالج من العميل القيام بسرد القصة في تسلسل منطقي دون الاستعانة بهذه الكروت المصورة .

١٣- **التوقف** : وتستخدم هذه الطريقة لتدريب العميل على الحد من حشو وإدخال الكلمات غير المرتبطة بالموضوع الذي يتحدث فيه . ويقوم المعالج أولاً بتحديد الكلمات التي يقوم العميل بإدخالها باستمرار في كلامه أثناء الحديث (مثل « هل تعرف » ، « أنظر ... الخ) ، وبعد ذلك يقوم المعالج بتوجيه العميل وتدريبه على التوقف أثناء التحدث ، وأخذ وقت للتفكير في ماذا سيقول بدلاً من حشو وإدخال هذه الكلمات . (Karger , 2010)

- علاج اضطراب السرعة الزائدة في الكلام المصحوب باضطراب اللججة :

إن علاج اضطراب السرعة الزائدة في الكلام المصحوب باضطراب اللججة هو أحد الموضوعات المهمة التي مازالت مثاراً للجدل والبحث والدراسة ، كما أنها تحتاج إلى مزيد من الجهود البحثية نظراً للطبيعة متعددة الأوجه لاضطراب السرعة الزائدة في الكلام ، وقد ذكر البعض أن علاج اضطراب اللججة قد يؤدي إلى اكتشاف وعلاج اضطراب السرعة الزائدة في الكلام ، كما يمكن أن يكون العكس صحيحاً أيضاً . (Ward , 2006 , 375)

ويعانى الأفراد ذوو اضطراب السرعة الزائدة في الكلام المصحوب باضطراب اللججة من قصور في الجوانب المعرفية والوجدانية ، الأمر الذي يحتم العمل على تحسين مهارات الذكاء الإنفعالي لديهم ليستطيعوا ممارسة حياتهم اليومية بصورة طبيعية . ومن الجدير بالذكر أنه توجد خمس مهارات للعمل مع الأفراد الذين تكون أعراض اللججة هي المسيطرة عليهم

، كما توجد أيضاً خمس مهارات أخرى للعمل مع الأفراد الذين تكون أعراض السرعة الزائدة فى الكلام هى السيطرة عليهم .

وفيما يلى عرض لمهارات الذكاء الإنفعالى التى يجب تحسينها فى حالة سيطرة أعراض اضطراب اللجلجة :

١- اعتبار الذات Self-regard : يقوم أخصائى الكلام واللغة بالعمل على اكساب العميل القدرة على أن يملك تقديراً ايجابياً لذاته ، وتقدير انجازاته المتنوعة ؛ وذلك لأن العديد من العملاء الذين يعانون من سيطرة أعراض اضطراب اللجلجة يكون لديهم تصور منخفض عن صورة الذات ، ويعانون من انخفاض مفهوم الذات ؛ وتؤدى مثل هذه التصورات والمعتقدات إلى الشعور بالحزن ، والشك ، والاعتمادية .

٢- التوكيدية Assertiveness : يتصف معظم الأفراد الذين تكون أعراض اضطراب اللجلجة هى السيطرة عليهم بالسلبية ، والخوف من ردود أفعال الآخرين ، كما يواجهون صعوبات فى التعبير عن إنفعالاتهم ؛ مما قد يؤدى إلى مشكلات فى التعبير عن الذات ، واضطرابات نفسية ، واكتئاب ، وسوف تؤدى التوكيدية فى مثل هذه الحالات إلى المساعدة فى التعبير عن النفس فى المواقف الاجتماعية .

٣- تحمل الضغوط Stress tolerance : يواجه الأفراد الذين تكون أعراض اضطراب اللجلجة هى السيطرة عليهم صعوبات فى السيطرة والتحكم فى انفعالاتهم فى المواقف الضاغطة ؛ ويؤدى ذلك إلى شعورهم باليأس وفقدان الأمل ، والعجز ، أو القلق . ويقوم أخصائى الكلام واللغة بمساعدتهم على اكتساب القدرة على التعامل مع المواقف المثيرة للقلق ومواجهتها ، أو القيام بأى نشاط لتحسين هذه المواقف .

٤- المرونة Flexibility : يفتقر الأفراد الذين تكون أعراض اضطراب اللجلجة هى السيطرة عليهم إلى القدرة على التكيف فى البيئات الجديدة ، أو عند مواجهة أفراد جدد ، كما لا يستطيعون تغيير معتقداتهم بسهولة ،

. ويقوم أخصائى الكلام واللغة بمساعدتهم على رؤية الأحداث من وجهات نظر متباينة وجوانب مختلفة .

— 0

٦- حل المشكلة Problem solving : يواجه الأفراد الذين تكون أعراض اضطراب اللجلجة هي المسيطرة عليهم صعوبات فى التعامل مع الأفكار المشوهة حول كيفية التصرف فى المواقف الصعبة ، ويمكن أن يكون ذلك بسبب الخوف أو الاكتئاب الذين يعانون منه . ويقوم أخصائى الكلام واللغة بتعليم هؤلاء الأفراد الطرق الصحيحة للتفكير ، والاستدلال ، واتخاذ القرار المناسب لحل المشكلات ذات الطابع الاجتماعى .

وفيما يلى عرض لمهارات الذكاء الإنفعالى التى يجب تحسينها فى حالة سيطرة أعراض اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام :

١- الوعى الانفعالى بالذات Emotional self-awareness : يواجه الأفراد الذين تكون أعراض اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام هي المسيطرة عليهم صعوبات فى إدراك وتحديد مشاعرهم ، وسلوكياتهم ، ومشكلاتهم مما قد يؤدي فى بعض الأحيان إلى شعورهم بالعجز ، والإحباط . ويقوم أخصائى الكلام واللغة بمساعدتهم على التعرف على أحاسيسهم وإدراك مشاعرهم ، وتلبية إحتياجاتهم ، وتفهم أهدافهم ؛ مما يؤدي إلى تحسين الدافعية لديهم ، وإطراد الأمل فى نجاح العلاج .

٢- ضبط الاندفاعية Impulse control : يؤدي القصور فى القدرة على التحكم فى الاندفاعية إلى ممارسة سلوكيات سريعة وغير متوقعة - ويوجد ذلك القصور لدى الأفراد الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد - . ويقوم أخصائى الكلام واللغة بتعليم هؤلاء الأفراد وتدريبهم على التحكم فى إنفعالاتهم المنوعة لتسهيل ضبط الذات ، والشعور بالهدوء .

٣- اختبار الواقع Reality testing : يعانى الأفراد الذين تكون أعراض اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام هي المسيطرة عليهم من قصور فى

القدرة على التحقق من مشاعرهم ، ومعتقداتهم ، وأحكامهم ، كما توجد لديهم تصورات ومفاهيم خاطئة ، وينكرون وجود مشكلة لديهم . ويقوم أخصائى الكلام واللغة بمساعدة هؤلاء الأفراد على اكتساب القدرة على المعالجة المعرفية لإنفعالاتهم ، والتقييم الواقعى للمواقف المنوعة .

٤- التعاطف (المشاركة الوجدانية) Empathy : كثير من الأفراد الذين تكون أعراض اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام هى المسيطرة عليهم يسيئون تقدير ردود أفعال الآخرين تجاه كلامهم السريع ، أو غير الواضح وغير المفهوم . ويقوم أخصائى الكلام واللغة بتوجيه وتعليم هؤلاء الأفراد لمراعاة مشاعر الآخرين أثناء التواصل معهم .

٥- العلاقات البينشخصية Interpersonal relationship : غالباً ما يواجه الأفراد الذين تكون أعراض اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام هى المسيطرة عليهم مشكلات فى التواصل مع أسرهم ، وزملاء العمل الآخرين . ويقوم أخصائى الكلام واللغة بتعليم هؤلاء الأفراد كيفية التقارب العاطفى ، وتكوين العلاقات والصدقات . (Reichel ,2007)

- تعقيب :

يُعد اضطراب السرعة الزائدة فى الكلام من اضطرابات الكلام واللغة ، والذى لم يبدأ الاهتمام به إلا أخيراً فى القرن العشرين الماضى ، وحتى الآن لا يوجد تعريف محدد له ، حيث يرى البعض أنه اضطراب فى معالجة الكلام واللغة ، ويرى البعض الآخر أنه اضطراب فى اللغة ، ولكن بصورة عامة فإن أغلب العلماء والمتخصصين أشاروا إلى أن ذلك الاضطراب هو اضطراب فى طلاقة الكلام يتميز بمعدل كلام سريع و/أو غير منتظم ، وكلام غير واضح ، بالإضافة إلى وجود اضطرابات لغوية (مثل القصور فى اتباع القواعد اللغوية والنحوية) ، واضطرابات النطق (مثل حذف بعض الأصوات والمقاطع) ، وتكرارات للكلمات والجمل وتنقيحها ، وحشو وإدخال بعض الأصوات والكلمات ، كما يتصف الأفراد الذين يعانون من ذلك الاضطراب بعدم إدراكه .

ولا توجد نسبة انتشار محددة لاضطراب السرعة الزائدة في الكلام، ولكنه ينتشر بين الذكور بنسبة أكبر من الإناث، وبصورة عامة فإن ذلك الاضطراب غالباً ما يكون مصحوباً باضطراب اللجاجة .

وإلى الآن لا يوجد سبب معروف ومحدد لاضطراب السرعة الزائدة في الكلام، وقد حاول البعض تفسير ذلك الاضطراب في ضوء العديد من العوامل والأسباب العضوية، والوراثية، والبيئية .

ويُعد تشخيص اضطراب السرعة الزائدة في الكلام من الأمور الصعبة والمعقدة، وذلك لأن هذا الاضطراب غير محدد على وجه الدقة؛ ورغم ذلك فإن تشخيص هذا الاضطراب يجب أن يشمل جميع جوانب التواصل (مثل النطق، واللغة، والصوت، والطلاقة) من خلال إتاحة الفرصة للفرد للكلام والتحدث، والقيام بملاحظة كلامه؛ ويجب أن يشارك في عملية التشخيص فريق متعدد التخصصات يشمل الأسرة، والمعلمين، وأخصائى اضطرابات الكلام واللغة، والأطباء، والأخصائيين النفسيين .

وجدير بالذكر أن اضطراب السرعة الزائدة في الكلام قد تتشابه أعراضه مع أعراض بعض الاضطرابات الأخرى مثل اضطراب اللجاجة، اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، واضطرابات النطق، وصعوبات التعلم... الخ؛ ولذلك فإنه قد يتم تشخيص هذه الاضطرابات بصورة خاطئة على أنها سرعة زائدة في الكلام، ومن ثم ينبغي القيام بالتشخيص الفارق عند تشخيص ذلك الاضطراب .

ويتصف الأفراد ذوو اضطراب السرعة الزائدة في الكلام بالعديد من الخصائص والسمات مثل معدل الكلام السريع و/أو غير المنتظم، واضطرابات النطق، واضطرابات اللغة، ومشكلات القراءة والكتابة، والقصور في مهارات مراقبة الذات... الخ؛ ورغم ذلك لا توجد كل هذه الخصائص والأعراض لدى جميع الأفراد الذين يعانون من ذلك الاضطراب .

ولا توجد طريقة علاجية واحدة فعالة لعلاج اضطراب السرعة الزائدة في الكلام ؛ لأن الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب لا توجد صورة نمطية واحدة لهم ؛ ولذلك فإنه يجب وضع خطة علاجية فردية لكل حالة على حدة ، كما يجب أن يشارك في وضع هذه الخطة وتنفيذها فريق متعدد التخصصات ، يشمل الوالدين ، وأخصائي الكلام واللغة ، الأطباء ، والأخصائيين النفسيين ... الخ . وينبغي أن يركز العلاج على جميع جوانب ومجالات ذلك الاضطراب من خلال استخدام العديد من الفنيات مثل النمذجة ، والتعزيز ، والتغذية الراجعة السمعية ، ولعب الدور ، وأيضاً استخدام العديد من الأنشطة والفنيات مثل تدريبات الاسترخاء ، والتنفس ، وبنية القصة ، وأنشطة القراءة ... الخ .

ومما سبق عرضه يتضح ضرورة القيام بإجراء بحوث مستقبلية تركز على محاولة تعريف اضطراب السرعة الزائدة في الكلام على وجه الدقة ، ومحاولة تحديد المعايير التشخيصية له ، وأيضاً بذل المزيد من الجهود البحثية لاستكشاف الاستراتيجيات العلاجية المناسبة للأفراد الذين يعانون منه ، والعمل على تلبية احتياجاتهم الفردية .

- توصيات الدراسة :

- في ضوء ما تم عرضه في هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي :
- ١- توجيه نظر المتخصصين والعاملين في مجال اضطرابات الكلام واللغة نحو اضطراب السرعة الزائدة في الكلام باعتباره نوع مختلف عن اضطراب اللجلجة .
 - ٢- تصميم أدوات تشخيصية مقننة لاضطراب السرعة الزائدة في الكلام .
 - ٣- إجراء بحوث للتشخيص الفارق بين اضطراب السرعة الزائدة في الكلام وبعض الاضطرابات الأخرى المتشابهة معه .
 - ٤- دراسة اضطراب السرعة الزائدة في الكلام لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .
 - ٥- دراسة مقارنة لاضطراب السرعة في الكلام لدى الأطفال والمراهقين .
 - ٦- تصميم وتطبيق برامج علاجية لاضطراب السرعة الزائدة في الكلام .
 - ٧- دراسة أثر علاج اضطراب السرعة الزائدة في الكلام في خفض حدة اضطراب اللجلجة .

المراجع

- 1- Alm , P. (2011) . *Cluttering : A neurological perspective* . In W. David & S.K. Virginia (Ed.) , *Cluttering : A handbook of research, intervention, and education* (pp 3-28) . New York : Psychology Press .
- 2- Bakker , K. (2007) . *Assessing Cluttering Severity: Measuring Degree of Impairment*) . In *Proceedings of the first world conference on cluttering , Katarino, Bulgaria , 12-14 May 2007* , (pp 115-125) .
- 3- Bakker , Kl. & Myers , F. (2011) . *Instructional Manual for the cluttering severity instrument* . USA : International Cluttering Association (ICA) . Retrieved from <http://associations.missouristate.edu/ICA/> .
- 4- Campbell , R. (2004) . *Campbell's psychiatric dictionary* . Eighth Edition . New York : Oxford University Press .
- 5- Cummings , L. (2008) . *Clinical linguistics* . Edinburgh : Edinburgh University Press .
- 6- Field , j. (2004) . *Psycholinguistics : The key concepts* . London : Routledge Taylor & Francis Group .
- 7- Gillberg , C. (2003) . *A guide to asperger syndrome* . Cambridge : Cambridge University Press .
- 8- Hartinger , M. & Mooshammer , C. (2008) . *Articulatory variability in cluttering* . *Folia Phoniatica Logopaedica* , 60 ,64-72 .
- 9- Hegde , M. & Davis , D. (2010) . *Clinical methods and practicum in speech-language pathology* . Fifth Edition . New York : Delmar , Gengage Learning Inc .
- 10- Karger , S. (2010) . *Cluttering : A treatment guidebook for clinicians* . The Master Degree . The Faculty of the Graduate School . The University of Texas at Austin , USA.
- 11- Kent , R. (2004) . *The MIT Encyclopedia of Communication Disorders* . London : The MIT Press .
- 12- Manning , W. (2010) . *Clinical decision making in fluency disorders* . Third edition . New York : Delmar , Gengage Learning Inc

- 13- Ramig , P. & Dodge , D. (2010) . *The child and adolescent stuttering treatment and activity resource guide . Second Edition . New York : Delmar , Gengage Learning Inc .*
- 14- Reichel , I. (2007) . *Treating the person who clutters and stutters . In Proceedings of the first world conference on cluttering , Katarino, Bulgaria , 12-14 May 2007 , (pp 99- 107) .*
- 15- Reynolds , C. & Fletcher-Janzen , E. (2007) . *Encyclopedia of special Eeducation : A Reference for the education of children , adolescents , and adults with disabilities and other exceptional individuals. 3rded, Volume1. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.*
- 16- Robitaille , S. (2010) . *The illustrated guide to assistive technology and devices : Tools and gadgets for living independently . New York : Demos Medical Publishing*
- 17- Roeser , R. , Pearson , D. & Tobey , E. (1998) . *Speech-language pathology desk reference . New York : Thieme .*
- 18- Rosanowski , F. & Eysholdt , U. (2005) . *Speech and language disorders . In P. Rudolf , G. Gerhard & I. Heinrich (Ed.) , Basic otorhinolaryngology : A Step-by-Step learning guide (pp 397- 406) . New York : Thieme .*
- 19- Sadock , B. (2000) . *Diagnosis and psychiatry : Examination of the psychiatric patient . In S. Benjamin & S. Virginia (Ed.) , Comprehensive textbook of psychiatry (2 Volume Set) (pp 1483- 1517) . Lippincott Williams & Wilkins .*
- 20- Scaler , S. & St. Louis , K (2009) . *A perspective on improving evidence and practice in cluttering . Perspectives on Fluency and Fluency Disorders , 19 , 46-51 .*
- 21- Scott , K. (2007) . *Pragmatics and narrative skills in cluttering therapy . In Proceedings of the first world conference on cluttering , Katarino, Bulgaria , 12-14 May 2007 , (94-99) .*
- 22- Scott , K. , Myers , F. & Kissagizlis , P. (2013) . *What is cluttering ? . USA : International Cluttering Association (ICA) . Retrieved from <http://associations.missouristate.edu/ICA/> .*
- 23- Shipley , K. & McAfee , J. (2009) . *Assessment in speech-language pathology , A resource manual . 4th . New York : Delmar , Gengage Learning Inc .*

- 24- St.Louis , K. , Myers , F. , Bakker , K. & Raphael , L. (2007) .
Understanding and treating cluttering . In C. Edward & C. Richard (Ed.) , Stuttering and related disorders of fluency . 3rd ed . (pp 297-325) New York : Thieme..
- 25- St. Louis , K. , Filatova , Y. , Coşkun , M. , Topbaş , S. , Ozdemir , S. , Georgieva , D. , McCaffrey , E. & George , R. (2010) .
Identification of cluttering and stuttering by the public in four countries . International Journal of Speech-Language Pathology , 12, 6 , 508-19 .
- 26- Tanner , D. (2007) . *Medical-legal and forensic aspects of communication disorders, voice prints, and speaker profiling . Arizona : Lawyers & Judges Publishing Company , Inc .*
- 27- Ward , D. (2006) . *Stuttering and cluttering : Frameworks for understanding and treatment . New York : Psychology Press .*
- 28- Woliver , R. (2009) . *Alphabet kids - from ADD to zellweger Syndrome : A guide to developmental , neurobiological and psychological disorders for parents and professionals . London : Jessica Kingsley Publishers .*
- 29- World Health Organization. (1993) . *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders . Geneva : World Health Organization .*
- 30- Worrall , L. (2007) . *Communication assessment . In A. Susan (Ed.) , Cambridge handbook of psychology, health and medicine (pp 242-245) . Cambridge : Cambridge University Press .*

مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم

إعداد

الدكتور/ مؤيد عبد الهادي حميدي الدكتور/نجاتي احمد حسن يونس
أستاذ مساعد - قسم التربية الخاصة أستاذ مساعد - قسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز

المخلص

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالب، و(٢٦٠) طالبة من مختلف السنوات الدراسية الاربعة (المستوى الاول، المستوى الثاني، المستوى الثالث، والمستوى الرابع) في قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبد العزيز. ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحثان ببناء استبانة مكونة من (٣٥) فقرة موزعة على اربعة ابعاد، هي: (الكفايات الأساسية، كفايات الاتصال، مهارات الحصول على المعلومات، استخدام التكنولوجيا في التعليم)، وقد جرى التحقق من صدقها وثباتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة حصول بعد الكفايات الأساسية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي جاء بعد استخدام التكنولوجيا في التعليم في المرتبة الأخيرة، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع الأبعاد وفي الكفايات ككل باستثناء بعد استخدام التكنولوجيا في التعليم، وجاءت الفروق لصالح الإناث. كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الدراسية وجاءت الفرق لصالح السنة الرابعة. وقد خلصت الدراسة بمجموعة من التوصيات بناء على نتائجها .

الكلمات المفتاحية: الكفايات التكنولوجية، طلبة قسم التربية الخاصة، الكفايات الأساسية، كفايات الاتصال، مهارات الحصول على المعلومات، استخدام التكنولوجيا في التعليم.

Abstract

The study aimed at investigating the views of the special education department students at king Abdulaziz University about the degree of having technology competences. To achieve the aims of the study a questionnaire of four dimensions was designed by the researchers, it consisted of (35) items covered the following dimensions: (basic competences, communication competences, getting information skills and using technology in learning).

The sample consisted of (150) male students and (260) female students distributed on four year levels.

After analyzing the data, the results show that the basic skills dimension has got the highest average, while the using technology in learning dimension got the least. Also the results indicated that there were significant differences due to sex for the benefit of female students in all dimensions but using the technology in learning dimension. Also significant differences due to the year level were indicated for the benefit of the four-year level.

Key words: Technology competences, special education, students, basic competences, communication competences, getting information skills

المقدمة:

تسعى الجامعات جاهدة إلى التطوير في جميع مجالاتها وتقديم أفضل ما يمكن لطلبتها، من خلال متابعة التطور العالمي فيما يخص استخدام التكنولوجيا في التعليم، والمتابع لحركة التطور في التعليم العالي في الجامعات ومنها الجامعات السعودية، يرى أن هذا التطور اعتمد بشكل رئيسي على التكنولوجيا التعليمية والتقنيات بشكل عام، وتعتبر جامعة الملك عبدالعزيز إحدى الجامعات السعودية التي تسعى إلى متابعة التطور والتقدم، مقارنة

بالجامعات السعودية والعربية والعالمية ونتيجة لهذا الاهتمام الكبير بالتكنولوجيا ومدى توفر هذه الكفايات لدى طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية في جامعة الملك عبدالعزيز، وما لأهميتها ودورها الكبير في تطوير طلبتها. ويتطلب مجتمع المعرفة اليوم التحرك السريع نحو إيجاد وسيلة تهدف إلى تشخيص الكفايات التكنولوجية اللازمة للطلبة في الجامعات، في محاولة للاستفادة منها في استخدام الصيغ الحديثة في الإدارة، وفي التعامل الديمقراطي مع الطلبة، وتنمية قدراتهم وامكاناتهم الى اعلى مستوى إذ أن من رؤى الجامعات ورسالتها، التركيز على توظيف التكنولوجيا الحديثة لتيسير التعليم، وبالتالي إكساب الطلبة في الجامعات كفايات تقنية تساعدهم في إيصال رسالتهم الى المجتمع، من هنا فإن من واجب المسؤولين التربويين هو توفير الفرص لتمكين هؤلاء الطلبة من امتلاك الكفايات المهمة والمفيدة في العمل الإداري والتعليمي في المستقبل، وللإفادة منه في العمل مع الآخرين والمسؤولين في المؤسسة بالشكل الذي يتلاءم مع سياسة المؤسسة وأهدافها، ولما كنا نعيش في عصر التكنولوجيا التعليمية، والتي انعكس تأثيرها على التعليم الذي هو طريق التقدم والرفق لأي مجتمع، فإن الطالب يمثل أحد أركان العملية التعليمية، ولذلك فإن إعداده وتأهيله، لا بد وأن يواكب التطور السريع في التعليم الجامعي، وهذا يدعو المؤسسات التربوية المهتمة بإعداد الطلبة في الجامعات، إعادة النظر في برامج إعدادهم، والمدخل التربوية والتكنولوجية التي يقوم عليها إعدادهم وإضافة الجديد إليها والعمل على تحسين وتطوير القوائم منها. (بني دومي، ٢٠١٠)

ومع مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي في الجامعات فإن الطالب يتوقع منه وبشكل متزايد أن يستعمل تقنية الحاسب للوصول إلى المعلومات ومعالجتها، فمن الضروري معرفة كيف يدير المعلومات الإلكترونية من المصادر المختلفة؛ لكي يُعدوا ليعملوا بطريقة منتجة في مجتمع يقوم على التكنولوجيا، لذلك يجب أن يتطوروا ليس فقط في المهارات الأساسية في الكمبيوتر لكن أيضا في الكفاءة في استخدام مجموعة متنوعة من الأدوات التكنولوجية لحل المشاكل واتخاذ قرارات تقوم على العلم وتوليد معارف جديدة. (Smith, 1994)

والتعليم الجامعي كغيره من المؤسسات الأخرى يتأثر بالتكنولوجيا الحديثة، وبالإمكان أن يوظف هذا التأثير توظيفاً إيجابياً، بل يمكن أن تكون التكنولوجيا بمختلف أشكالها أحد الحلول الفريدة لمعضلات التعليم في المرحلة الجامعية وذلك من خلال استخدام الحاسوب والتجهيزات الحديثة وتقنيات التعليم كأدوات تكنولوجية معرفية لا يقتصر دورها على عرض المعلومة بل يمتد إلى تنمية مهارات عقلية عليا لدى الطالب الجامعي كالانتبؤ والتفسير والتحليل وغيرها، حيث إن الاستخدام الحالي للتكنولوجيا في معظم حالاته هو مجرد انصياع للنداءات المتكررة لإدخال تكنولوجيا الحاسوب في العملية التعليمية دون التفكير في الكيفية التي توظف فيها توظيفاً سليماً. (الزبيدي، ٢٠٠٤)

وتأثرت حركة التربية القائمة على الكفايات بمجموعة من الحركات التي سبقتها أو تزامنت معها، ومن هذه الحركات حركة تكنولوجيا التعليم، التي زودت العملية التعليمية بمفاهيم واساليب وأدوات وطرائق ومصادر جديدة مثل التعليم المبرمج، وتفيد التعليم، والحقائب التعليمية، والأدوات والأجهزة التعليمية الحديثة، ساهمت جميعها في دفع حركة الكفايات التي يمكن مشاهدة الصلة بينها وبين مفاهيم التكنولوجيا التعليمية بوضوح، حتى يمكن القول ان حركة الكفايات هي إحدى منجزات تكنولوجيا التعليم لذلك أصبحت الحاجة ماسة الى إعداد المعلمين وتدريبهم على استخدام التقنيات التكنولوجية التعليمية الحديثة. (عصر، جادو، ٢٠١٠)؛ (القحطاني، ٢٠١٠)

وهناك مداخل كثيرة لإعداد الطلبة، منها المدخل التعليمي القائم على الكفايات Competencies، والذي يعتبر أحد الاتجاهات في إعداد الطلبة الجامعيين وأكثرها شيوعاً وانتشاراً، وهو مدخل يهدف إلى إعداد الطلبة وتأهيلهم على أسس تربوية ونفسية تهدف إلى رفع مستوى أداءهم علمياً و مهنيًا، وتوظيف كفاءتهم، وتوجيه مهاراتهم لمساعدة أفراد المجتمع على تحقيق أهدافهم (Yalin,1993).

وينظر التربويون الى مفهوم الكفاية من زاويتين: شكلها العام ومكوناتها، فالكفاية لها شكلان الكامن منها والظاهر، فالكفاية في شكلها الكامن مفهوم، ومن هنا فهي إمكانية القيام بالعمل نتيجة الإلمام بالمهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي تؤهل إلى القيام بالعمل، وفي شكلها الظاهر عملية، ومن هنا فهي الأداء الفعلي للعمل، وهذا لا يعني فقط مجرد إلمام الطالب الجامعي بالمعارف والمهارات التي تتضمنها الكفاية، بل لابد من أن يكون قادراً على القيام بهذه المهارات وتطبيقها بطرق صحيحة وطبقاً للمعايير المتفق عليها في الأداء. (عزمي، ٢٠٠٦)

ويرى الباحثان ان حاجة الطلبة الجامعيين للكفايات التكنولوجية يعد من الضرورات التي من شأنها ان تعد جيل مثقف واع مؤمن بدوره وبقضايا أمتة وهو السبيل للنجاح والبقاء والقدرة على التنافس في هذا العالم المتغير، فالافتتاح على الحضارات الأخرى والتعامل معها أصبح أمراً لا مهرب منه وهو يعتمد بشكل رئيس على التطور التكنولوجي والتقني، ولا جدوى من الانغلاق الفكري والثقافي، والوقوف دون حراك ومتابعة لهذه التطورات التكنولوجية، ولذلك يجب أن تشرع الجامعات ومعاهد التعليم العالي في تحديد آليات التعامل مع التحديات من خلال تقديم رؤية جديدة تنسجم والتطور الحاصل في التكنولوجيا في مجال التعليم العالي وهذا ينطبق على طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبدالعزيز اذ يتطلب من الطلبة بالإضافة الى ما سبق ذكره ان يكون لديهم المام خاص في الكفايات التكنولوجية وذلك لمواكبة التقنيات والبرمجيات الحاسوبية المختلفة والتي تساعد الطلبة ذوي الحاجات الخاصة على التعلم والتكيف مع انفسهم ومع مجتمعهم ناهيك ان اغلبية انظمة التعليم الان في مجال التربية الخاصة تعتمد على التقنيات الحديثة والتي من خلالها يستطيع الطلبة والمعلمون اجراء عمليات التقييم والتشخيص، ووضع الخطط التربوية والفردية، ووضع الاهداف للطلبة واعداد المناهج، واستخدام استراتيجيات محوسبة واساليب تدريسه تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تحديدا فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:
” ما مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز
للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم؟“ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة
الثلاثة التالية :

السؤال الأول: « ما درجة امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك
عبد العزيز للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم؟»

السؤال الثاني: ” هل تختلف درجة امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة
بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية باختلاف الجنس؟“

السؤال الثالث: ” هل تختلف درجة امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة
بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية باختلاف السنة الدراسية؟“

أهمية الدراسة:

1. تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم الجامعي وذلك من خلال التعرف على مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية.
2. تقديم المعلومات الصحيحة والمناسبة لمتخذي القرار في الجامعة لاكتسابها، والوقوف عليها او الاستمرار بها.
3. تزويد المجتمع وسوق العمل بنخب من الطلبة القادرين على العمل ومواكبة التطورات التقنية والحديثة كل في موقعه.
4. رسم سياسات مستقبلية خاصة بتطوير الطلبة لامتلاك الكفايات التكنولوجية المناسبة من اجل تطوير قدرتهم للعمل وممارسة التدريس المناسب وتخريج طلاب لديهم كفايات تكنولوجية مناسبة تساعدهم في الممارسة المهنية في اماكن عملهم .

أهداف الدراسة :

- إعداد قائمة بالكفايات التكنولوجية لمعرفة مدى امتلاكها عند طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبدالعزيز.
- معرفة مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم حسب متغيري (الجنس، السنة الدراسية) .
- التعرف على أهم الكفايات التكنولوجية اللازمة لطلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبدالعزيز.
- إعداد قائمة بالكفايات التكنولوجية لمعرفة مدى امتلاكها عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك.

مبررات الدراسة :

- قلة الدراسات في ميدان التربية الخاصة المتخصصة بقضية الكفايات التكنولوجية لطلبة قسم التربية الخاصة في مختلف الجامعات.
- تطور ميدان التربية الخاصة واعتماده على التقنيات الحديثة والمتطورة في التعامل مع الطلبة ذوو الحاجات الخاصة.

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية في جامعة الملك عبدالعزيز (الذكور والإناث) من جميع المستويات الدراسية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٣ / ١٤٣٤، كما تتحدد بأدائها وصدقها .

التعريفات الإجرائية :

الكفايات التكنولوجية :

تعرف الكفايات التكنولوجية على انها مجموعة القدرات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها الطالب ويمارسها في الموقف التعليمي لتمكنه من القيام بمهامه التعليمية بفاعلية واتقان.(الشريف، ٢٠٠٢)

وتعرف اجرائياً لغايات هذه الدراسة بأنها الدرجة التي يحصل عليها طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبدالعزيز لقاء استجاباتهم على فقرات استبانة الكفايات التكنولوجية، المعدة من قبل الباحثين لهذه الغاية.

طلبة قسم التربية الخاصة :

هم اولئك الطلاب والطالبات من مختلف المستويات الدراسية والذين يدرسون في قسم التربية الخاصة في كلية التربية التابعة لجامعة الملك عبدالعزيز بشكل منتظم.

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية والتي تم التوصل إليها من خلال مراجعة الأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة الحالية. وقد تباينت هذه الدراسات من حيث أهدافها والمنهجية المستخدمة وطريقة تنفيذها وإجراءاتها، والأدوات والمنهج المستخدم. ورغم الاهتمام العالمي بالكفايات التكنولوجية، إلا أن عدد الدراسات في الوطن العربي لا زال محدوداً جداً، وخصوصاً فيما يتعلق بالكفايات التكنولوجية الخاصة بالطلبة في قسم التربية الخاصة في الجامعات. وبشكل عام سيتم ترتيب هذه الدراسات والبحوث التي جمعها الباحثان - في حدود معرفتهما وبما توفر لديهما - بناء على مدى حداثة الدراسات، حيث رتبها الباحثان بدءاً بالدراسات الأحدث وانتهاء بالدراسات الأقل حداثة.

أجرى علوش (٢٠١٣) دراسة هدفت للتعرف إلى كفايات تقنيات الحاسوب الواجب توافرها لدى طلبة معلم الصف من وجهة نظر مشرفي الحاسوب في كلية التربية بجامعة دمشق فيما يتعلق بكفايات أساسيات الحاسوب، برامج الحاسوب، تطبيقات الحاسوب في التعليم، إضافة إلى الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مشرفي الحاسوب في الكفايات المذكورة تبعاً لمتغيرات البحث (المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، الخدمة) تكونت عينة البحث من (٣٠) مشرفاً ومشرفة، مثلت نسبة (١٠٠٪) من المجتمع الأصلي للدراسة، وقد استخدم الباحث في دراسته الاستبانة وتكونت من ثلاثة أبعاد،

كما استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل إلى النتائج الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات استجابات مشرفي الحاسوب فيما يتعلق بكفايات تقنيات الحاسوب الواجب توافرها لدى طلبة معلم الصف تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير وما فوق. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات مشرفي الحاسوب فيما يتعلق بكفايات تقنيات الحاسوب الواجب توافرها لدى طلبة معلم الصف تعزى إلى متغير الخدمة لصالح ذوي الخدمة العالية أكثر من ١٠ سنوات. وفي ضوء النتائج يوصي الباحث بإثراء برنامج إعداد معلم الصف قبل الخدمة بالكفايات التقنية الخاصة بالحاسوب والتي تتناول مجالات: (أساسيات الحاسوب، برامج الحاسوب، تطبيقات الحاسوب في التعليم).

كما قام بني دومي (٢٠١٠) بدراسة في الأردن هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في ضوء بعض المتغيرات من مثل: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص العلمي، وأثر دراسة مساق في وسائل الاتصال التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٢) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحث استبانة تكونت من (١١٦) كفاية موزعة على سبعة مجالات. ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار (ت)، وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يرون أن كفايات الاستبانة جميعها مهمة بدرجة كبيرة، باستثناء كفاية واحدة كانت درجة أهميتها متوسطة. وأن المجالات جميعها مهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية تعزى إلى متغيرات المؤهل والتخصص ودراسة مساق في وسائل الاتصال التعليمية. وجود فروق دالة إحصائية في تقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

كما جرى (النجدي، ٢٠٠٨) دراسة هدفت الى التعرف على واقع امتلاك الطالب المعلم للكفايات التكنولوجية التعليمية الخاصة بإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية ومدى استخدامه للكفايات التي يمتلكها واثرتغير التخصص على ذلك، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٩٢) طالباً معلماً، ولتحقيق اهداف الدراسة صمم الباحث استبانة مقسمة لمجالين هما الانتاج والاستخدام، وقد خلصت الدراسة إلى ان درجة امتلاك الطلاب المعلمين لكفايات الانتاج ضعيفة وكفايات الاستخدام متوسطة، في حين ان درجة ممارستهم لهذه الكفايات ضعيفة، كما واطهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

وهدف التدراسة التي قام بها عرمان (٢٠٠٧) إلى التعرف على مدى امتلاك طلبة الدراسات العليا في قسم التربية في جامعة القدس لمهارات استخدام الحاسوب، حيث تكون مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا في قسم التربية في جامعة القدس، والبالغ عددهم (٢٠٧) طلاب وطالبات، بينما اشتملت العينة على (٤٤) طالبة وطالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: إن مدى امتلاك طلبة الدراسات العليا في قسم التربية في جامعة القدس لمهارات استخدام الحاسوب كانت متوسطة، جاء في مقدمة هذه المجالات مهارات استخدام نظام التشغيل، ثم المجال الخاص بمهارات أساسيات الحاسوب، ثم المجال الخاص بمهارات استخدام شبكة المعلومات وأخيراً المجال الخاص بمهارات استخدام البرامج الجاهزة .

وقام هوي (Hou،2004) بدراسة هدفت إلى تحديد أهم الكفايات التكنولوجية التي يحتاجها معلمو المرحلة الثانوية لممارسة مهنة التدريس بشكل فعال، ومدى تنفيذهم وممارستهم لها. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلماً ومعلمة للمرحلة الثانوية في كوريا، واستخدمت استبانة تكونت من (٤٩) كفاية توزعت على أربعة مجالات هي: مجال تحفيز المتعلمين للتعلم، توظيف الوسائل التكنولوجية وتفعيلها داخل الغرفة الصفية، وإنتاجها من خلال

المواد الخام المتوفرة في البيئة المحلية، ومجال تخزينها وإجراء الصيانة الدورية لها. توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يمتلكون الكفايات التكنولوجية بنسبة (٨٠٪)، واحتل مجال إثارة اهتمام الطلبة وتحفيزهم المرتبة الأولى، واحتل مجال تخزين الوسائل التكنولوجية وصيانتها المستمرة المرتبة الثانية. كما بينت أن معلمي الموضوعات العلمية أكثر استخداماً للكفايات التكنولوجية من معلمي الموضوعات الأدبية. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أنه لا يوجد فروقات دالة إحصائية في مدى توظيفهم لتلك الكفايات تعزى لمتغير الجنس. وقدمت الدراسة مجموعة توصيات أبرزها إلحاق المعلمين والمعلمات بدورات مستمرة لتفعيل توظيف الكفايات التكنولوجية التعليمية في التدريس.

أما دراسة آل محيا (٢٠٠٢) التي قام بها حول مدى توافر كفايات تقنية الحاسوب والانترنت لدى طلبة كلية المعلمين بأبها. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتألقت عينة الدراسة من طلاب المستوى الثامن، وعددهم (٤١٢) طالباً، استخدم الباحث استبانة مكونة من أربعة أقسام: الأول يقيس دلالة الفروق في مدى توافر الكفايات في تقنية الحاسب والانترنت في ضوء متغيرات العمر، التخصص، ملكية الحاسب، الخبرة في الحاسب، الخبرة في الإنترنت والثاني يقيس مدى توافر الكفايات في تقنية الحاسب والانترنت لدى أفراد الدراسة، والثالث يقيس مدى التدريب الذي تلقوه في هذه التقنية أثناء الدراسة في الكلية، والرابع يقيس مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنية الحاسب والانترنت كأدوات تدريس. وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى توافر كفايات تقنية الحاسب والانترنت لدى أفراد الدراسة.

كما أجرت مغربي (٢٠٠٢) دراسة بعنوان فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض كفايات عرض وإنتاج المواد التعليمية لدى طالبات كلية التربية للبنات في الطائف، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٣) طالبة وقد استخدمت الباحثة عدت ادوات منها استبانة لاستطلاع آراء المختصين والخبراء حول تحديد اهم كفايات عرض وإنتاج المواد التعليمية، وقد اظهرت نتائج الدراسة ان كفايات عرض المواد المبرمجة آليا تحتل المرتبة الاولى وكفايات إنتاجها تحتل المرتبة

الثانية، كما اظهرت النتائج انخفاضاً شديداً في مستوى عينة البحث في الكفايات بجانبها المعرفي والمهاري مما دل على حاجة الطالبات لرفع مستواهن في الكفايات.

وهدفت الدراسة التي قام بها رودن (Roden,2000) إلى تحديد المهارات الأساسية في مجال التقنية، وقد تكونت عينة الدراسة من طلاب التربية الميدانية بجامعة أديبوردي بنسلفانيا وكان عددهم (١٨٦) طالباً، وطور الباحث استبانة بناء على معايير الجمعية الدولية للتقنية في التربية في تقنية المعلومات والتي يجب أن يتحصل عليها الطالب في كليات التربية، واشتملت على (٦٥) مهارة (ISTE) وقد تم تقسيم إجابة أفراد العينة على كل مهارة وفق تدرج ليكرت، وتوصلت الدراسة إلى تصنيف مهارات الحاسوب بناء على أهميتها كما يراها طلاب كلية التربية وهي مهارات حصلت على أعلى اهتمام هي : معالج النصوص، الانترنت، البريد الالكتروني، (DOS) مهارات حصلت على اهتمام وهي : الجداول الرياضية، لغات البرمجة، نظام دوس تصميم صفحات الشبكة العنكبوتية، إضافة جداول لصفحات الشبكة العنكبوتية العالمية، برمجيات ترشيح قواعد البيانات .

وأجرى سكيفلير (Scheffler,1999) دراسة مسحية هدفت للتعرف على الكفايات التكنولوجية اللازمة للطلبة الخريجين. وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من (١٥) فقرة تمثل الكفايات التكنولوجية المهمة، على عينة تكونت من (١١٠) مشرفاً من المشرفين و(٦٥) طالباً من الطلاب الخريجين، إذ تم رصد الإجابات وتحليلها إحصائياً، وترتيب الكفايات التكنولوجية المهمة تصاعدياً حسب النسب المئوية وخلصت الدراسة إلى أن ما نسبته ١٠٠% من الإجابات كانت على الكفايات التالية: الطباعة والتنسيق، الإنترنت والمراسلة، استخدام الوسائط المتعددة، التعليمات الأخلاقية لاستخدام الإنترنت، استخدام الاختبارات المحوسبة، اتخاذ القرارات حول استخدام الوسائط التكنولوجية الأفضل، اتخاذ القرارات بشأن بعض المواد المحوسبة الموجودة على الإنترنت، وما نسبته ٧٥% - ٩٨% كانت للكفايات التكنولوجية التالية : استخدام البرامج

الإحصائية مثل SPSS، مساعدة الطلبة في البحث عن المعلومات عبر الإنترنت، التعامل مع الجهاز المركزي، التعلم عن بعد، تخزين واسترجاع المعلومات، تقييم المعلومات المستخرجة من الإنترنت، عمل العروض التقديمية، والقدرة على تقديم المواد المحوسبة .

كما قام النجار (١٩٩٧) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وممارستهم لها من وجهة نظرهم. وقد دلت النتائج عن توافر (٤٦) كفاية تقنية تعليمية بدرجة كبيرة من أصل (٥٦) كفاية، و(٧) بدرجة متوسطة، وكفاية واحدة بدرجة ضعيفة لدى معلمي التعليم الأساسي، مع وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين توافر الكفايات التقنية التعليمية وممارستها عند أفراد العينة.

كما أجرى كلاي (Clay, 1994) دراسة عن الكفايات التقنية التعليمية لدى المعلمين المبتدئين لتعليم المرحلة الثانوية بهدف التأكد إذا كانت برامج إعداد المعلمين تهيء معلمين مدربين بشكل مناسب على المهارات التقنية التعليمية حتى يكون بمقدورهم الانسجام بفاعلية مع الواقع التعليمي. وقد أظهرت النتائج أن لدى المعلمين كفايات أقل في تقنيات التعليم من توقعات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في حين تدنت توقعات أعضاء هيئة التدريس عن المقاييس الدولية.

وأخيراً قام النعيمي (١٩٩٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام برنامج لتنمية الكفايات اللازمة للطلاب المعلمين في مجال تقنيات التعليم، وكذلك أثر أسلوب التعلم على تحصيل عينة من طلاب جامعة قطر وأدائهم للمهارات المطلوبة نحو التعلم الذاتي. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طالبة من طالبات السنة الثالثة قسمت إلى مجموعتين تجريبيتين بحيث تحتوي كل مجموعة على طالبات مستقلات وطالبات معتمدات، وطبق البرنامج على المجموعة التجريبية، أما طلاب المجموعة الضابطة فدرسوا نفس المحتوى بالطريقة العادية. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: اختلاف

طريقة التدريس المتبعة (برنامج قائم على الكفايات) حيث كان له أثر دال على التحصيل المعرفي فقط في حين لم تظهر فروق دالة على الأداء العملي أو الاتجاهات نحو التعلم الذاتي.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الكفايات التكنولوجية يرى الباحث أن جميع الدراسات السابقة أكدت على أهمية الكفايات التكنولوجية من جهة ، ومن جهة أخرى فإن الدراسات السابقة تناولت أهمية الكفايات التكنولوجية للمعلمين مثل دراسة (بني دومي، ٢٠١٠)، ودراسة (Hou،2004)، ودراسة النجار(١٩٩٧) والبعض منها تناول أهمية الكفايات التكنولوجية للطلبة مثل دراسة النجدي(٢٠٠٨) ودراسة سكيفلير (Scheffler,1999)، كمار كز بعض الدراسات كدراسة مغربي (٢٠٠٢) على فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض كفايات عرض وإنتاج المواد التعليمية لدى طالبات كلية التربية للبنات في الطائف

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية الكفايات التكنولوجية، وتختلف معها في أنها تناول مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية التابعة لجامعة الملك عبدالعزيز للعام الدراسي الثاني ١٤٣٣/١٤٣٤ والبالغ عددهم (٥٨٠) طالب ، و(٩٤٠) طالبة، حسب الإحصائيات التي تم تزويدها للباحث من قبل قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبدالعزيز خلال العام الدراسي الحالي ١٤٣٣هـ/١٤٣٤هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالب وطالبة حيث بلغ عدد الطلاب (١٥٠) طالب وعدد الطالبات (٢١٠) موزعين على ٤ مستويات تعليمية هي (المستوى الاول، المستوى الثاني، المستوى الثالث، المستوى الرابع) ويبين الجدول رقم (١) توزيع افراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس، والمستوى الدراسي ونسبها المئوية.

جدول (١)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

النسبة	التكرار	الفئات	
٤١,٧	١٥٠	ذكر	الجنس
٥٨,٣	٢١٠	انثى	
٤٤,٧	١٦١	أولى	المستوى الدراسي
٢٥,٣	٩١	ثانية	
٢١,١	٧٦	ثالثة	
٨,٩	٣٢	رابعة	
١٠٠,٠	٣٦٠	المجموع	

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبيان؛ لقياس مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم، وذلك من خلال مراجعة الأدب السابق، واستعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، واشتملت أداة الدراسة بصورتها الأولية على (٤٢) فقرة موزعة على أربعة ابعاد هي (الكفايات الأساسية، كفايات الاتصال، مهارات الحصول على المعلومات، استخدام التكنولوجيا في التعليم) وقد اعتمد الاستبيان تدريج ليكرت الخماسي كالآتي: إذا كانت الإجابة (موافق بدرجة كبيرة جداً)، تعطى العلامة (٥)، وإذا كانت الإجابة (موافق بدرجة كبيرة)، تعطى العلامة (٤)، وإذا كانت الإجابة (موافق بدرجة متوسطة)، تعطى العلامة (٣)، وإذا كانت الإجابة (موافق بدرجة قليلة)، تعطى العلامة (٢)، أما إذا كانت الإجابة (موافق بدرجة قليلة جداً)، تعطى العلامة (١).

صدق الأداة:

قام الباحثان للتحقق من صدق أداة الدراسة، بعرضها على (١٠) من الخبراء والمختصين في مجال التربية الخاصة، وتقنيات التعلم في جامعة الملك عبدالعزيز حيث تم الاخذ بأرائهم ووجهات نظرهم والتي اتفق عليها ٩ من ١٠ حول ابعاد وفقرات المقياس بحيث اصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٣٥) فقرة موزعة الى اربعة ابعاد وبذلك تكونت أداة الدراسة صادقة وجاهزة لأغراض الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (٣٠) حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول أدناه يبين هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة، وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وجاهزة لأغراض الدراسة.

جدول (٢)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا

المجالات	الاتساق الداخلي
الكفايات الاساسية	٠,٧٩
كفايات الاتصال	٠,٧٦
مهارات الحصول على المعلومات	٠,٧٨
استخدام التكنولوجيا في التعليم	٠,٧٥
الكفايات ككل	٠,٨٥

إجراءات الدراسة:

١. مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة ، وتم الاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة في إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية ، ومن ثم التحقق من دلالات صدق أداة الدراسة وثباتها .
٢. تم تطبيق نسخ الاستبانة وكان عددها (٣٧٥) (١٦٠ لعينة الذكور و٢١٥ لعينة الإناث) استبانة، وتم استبعاد (١٠) استبانات لعدم اكتمال بياناتها من عينة الإناث، و(٥) استبانات من عينة الذكور وبلغ عدد الاستبانات الصالحة

للتحليل (١٥٠) استبانة لعينة الذكور، و(٢١٠) استبانة لعينة الإناث، وهي بذلك تمثل عدد أفراد عينة الدراسة، ومن ثم تم تفرغ البيانات حاسوبياً على برنامج SPSS، ومن ثم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للخروج بالنتائج والتوصيات.

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: « ما درجة امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم؟ »

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	الكفايات الأساسية	٤,١١	٠,٤٧
٢	٢	كفايات الاتصال	٣,٥٦	٠,٤٣
٣	٣	مهارات الحصول على المعلومات	٣,٤٥	٠,٥٢
٤	٤	استخدام التكنولوجيا في التعليم	٢,٣٧	٠,٣٨
		الكفايات ككل	٣,٢٧	٠,٢٤

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٣٧) - (٤,١١)، حيث جاء بعد الكفايات الأساسية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,١١)، بينما جاء بعد استخدام التكنولوجيا في التعليم في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٧)، وبلغ المتوسط الحسابي للكفايات ككل (٣,٢٧). ويمكن تفسير ذلك في حصول الكفايات الأساسية على المرتبة الأولى هو التطور الكبير في استخدام التكنولوجيا في هذا العالم المتطور والتغيرات

السريعة التي تطرأ على ثقافة المجتمع وهذا بدوره أعطى افاق ومجالات واسعة لاستخدامها وتعلمها حتى انها أصبحت في اطار التنشئة الاسرية اذ نكاد نجزم انه لا يوجد بيت يخلو التكنولوجيا لذلك فان التعامل معها ومعرفة كيفية عملها تعتبر من ضمن المكتسبات الرئيسية في سياق العيش والتطور في الحياة. هذا من جهة ومن جهة اخرى فان النظام التعليم سواء اكان في وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي يقوم بتعليم الطلاب وتدريبهم على اكتساب هذا التقنيات التكنولوجية حيث ان اغلبية المباني مجهزة بمختلف الاجهزة والتقنيات التكنولوجية والتي تسهل عملية التعلم وتتيح للطلبة استخدامها من اجل التطور في نظامهم التعليم، وطلبة قسم التربية الخاصة هم جزء من لا يتجزأ من هؤلاء الطلاب وهم يسعون الى التطور ومتابعة التطورات المختلفة في التكنولوجيا من اجل الاستفادة منها في حياتهم العملية وفي التعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. اما بخصوص حصول بعد استخدام التكنولوجيا في التعليم في المرتبة الأخيرة فيمكن تسييره هو ان طلبة قسم التربية الخاصة يطلب منهم تقديم الواجبات بالطريقة التقليدية دون تقديمها ضمن برمجيات او استخدام اجهزة وتقنيات حديثة على الرغم من ان جميع المباني مجهزة بالتقنيات التي تساعدهم على تجهيز المتطلبات والواجبات للمقررات الدراسية، هذا من جهة ومن جهة اخرى هو ان مرحلة الطلبة التي يدرسونها هي مرحلة البكالوريوس وبالتالي فان اغلبية من يستخدم التكنولوجيا في التعليم من طلبة الدراسات العليا اذ يحتاجون اليها من اجل المتطلبات البحثية واللقاء امام الطلاب وتقديم المحاضرات والندوات الخاصة في مجال دراستهم وبالتالي لم يصلوا الى هذه المرحلة التي تؤهلهم استخدام التكنولوجيا في التعليم. كم يمكن تفسير ذلك غياب الارشاد الخاص بتوجيه ومساعدة الطلاب في استخدام التكنولوجيا في عملية تسجيلهم للمواد او الاطلاع على القرارات التي تخصهم على موقع الكلية بالإضافة الى ضعف التواصل بين اعضاء هيئة التدريس والطلبة فيما يتعلق باستخدام البريد الالكتروني والموقع الخاص لعضو هيئة التدريس فقد يكون السبب هو عملية الارشاد وقد يعزى السبب الى كثرة المواد الدراسية التي يأخذها الطلبة والتي لا تتيح له الوقت الكبير من اجل استخدام هذه التكنولوجيا في عملية التعلم.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من علوش (٢٠١٣) ودراسة بني دومي (٢٠١٠) ودراسة هوي (Hou, 2004) ودراسة عرمان (٢٠٠٧) ودراسة رودن (Roden, 2000) ودراسة النعيمي (١٩٩٠)، وتتعارض مع دراسة (النجدي، ٢٠٠٨) ودراسة محيا (٢٠٠٢) والتي بينت انخفاض مستوى توافر كفايات تقنية الحاسب والانترنت لدى أفراد الدراسة، كما وتتعارض مع دراسة مغربي (٢٠٠٢) والتي بينت انخفاضاً شديداً في مستوى عينة البحث في الكفايات بجانبها المعرفي والمهاري في استخدام الكفايات التكنولوجية مما دل على حاجة الطالبات لرفع مستواهن في الكفايات. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد على حدى، حيث كانت على النحو التالي:

البعد الأول: الكفايات الأساسية

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الكفايات الأساسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
.٧٩	٤,٥١	قادر على تشغيل جهاز الحاسوب.	١	١
.٧٠	٤,٤٥	معرفة مكونات ومحتويات الحاسب الآلي الأساسية.	٢	٢
.٨٦	٤,٢٧	أستطيع تجهيز الحاسوب والأجهزة الملحقة به.	٣	٣
.٩٠	٤,٢٦	قادر على استخدام لوحة المفاتيح والفأرة.	٤	٤
.٨٤	٤,٢٠	قادر على استخدام الطابعة.	٥	٥
.٨٧	٤,١٥	لدي اتجاهات جيدة نحو استخدام الحاسوب.	٦	٦
.٩٨	٤,١١	قادر على استخدام شبكة المعلومات (الانترنت).	٧	٧
.٩٨	٤,٠٣	معرفة البرمجيات التعليمية الجيدة .	١١	٨
١,٠١	٣,٩٧	أستخدم برامج حماية الملفات والبيانات والتخلص من الفيروسات.	١٠	٩
١,٠٢	٣,٨٥	أستطيع إدارة الملفات وتنظيمها داخل المجلدات.	٩	١٠
١,٣٠	٣,٤٠	أجيد استخدام برنامج تصفح المعلومات عبر تصفح شبكة الانترنت .	٨	١١
.٤٧	٤,١١	الكفايات الأساسية		

يبين الجدول (٤) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤٠،٣ - ٥١،٤)، حيث جاءت الفقرة رقم (١) والتي تنص على «قادر على تشغيل جهاز الحاسوب» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤٠،٤)، بينما جاءت الفقرة رقم (٨) ونصها «أجيد استخدام برنامج تصفح المعلومات عبر تصفح شبكة الانترنت» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٤٠،٣). وبلغ المتوسط الحسابي للكفايات الأساسية ككل (٤١،٤). ويمكن تفسير ذلك ان عملية تشغيل جهاز الحاسوب اصبحت كنوع من البديهيات في ظل هذا التطور العلمي والتكنولوجي حيث أنه لا يكاد يخلو بيت او مؤسسة تعليمية منه لذلك فان عملية تشغيله اصبحت عملية سهلة ومتاحة للتعلم من قبل جميع الافراد في المجتمع وخصوصا طلبة قسم التربية الخاصة الذين استفادوا من خلال تعليمهم الاسري وتعليمهم في المدارس ومن ثم الجامعات. اما بخصوص حصول الفقرة رقم (٨) أجيد استخدام برنامج تصفح المعلومات عبر تصفح شبكة الانترنت» بالمرتبة الأخيرة هو ان أغلبية طلبة قسم التربية الخاصة غير مهتمين بهذا الجانب وقد يعود الى عدم معرفتهم المسبقة بها او انهم لما يكتسبوا خبرة في العمل عليها أو ان الجامعة لم تطرح دورات تدريبية تؤهلهم من اجل اكتسابها وكيفية استخدامها، هذه من جهة ومن جهة اخرى هو الانشغال الكبير من قبل الطلبة في عملية التعلم وذلك لكثرة المواد والساعات التي يدرسونها بالإضافة الى الاعباء التي تطلب من قبل اعضاء هيئة التدريس كمتطلبات للمادة الدراسية وهذا انما لا يتيح لهم الوقت الكافي والمناسب من اجل تصفح المعلومات والحصول عليها بالشكل المناسب.

البعد الثاني: كفايات الاتصال

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد كفايات الاتصال مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٧	أجيد استخدام برنامج (odus plus) فيما يتعلق باحتياجاتي كطالب	٤,٢٩	٠,٨٤
٢	١٨	قادر على الدخول الى منتديات كلية التربية والتواصل مع الزملاء من خلالها	٤,٢٠	١,٠٠
٣	١٥	أمتلك موقعاً إلكترونيًا على شبكة الإنترنت.	٣,٦٦	١,١٩
٤	١٦	أتابع باستمرار ما يقدمه عضو هيئة التدريس المسؤول عن المادة على موقعه.	٣,٥٥	١,١٨
٥	١٢	أستخدم الإنترنت كوسيلة للبحث العلمي.	٣,٢٩	١,٣١
٦	١٤	أقوم باستخدام الإنترنت في حل الواجبات المطلوبة.	٢,٩٧	١,٣٠
٧	١٣	أستخدم برامج الحاسوب في إعداد الدروس المطلوبة في مجال التربية الخاصة وعرضها.	٢,٩٣	١,٢٧
		كفايات الاتصال	٣,٥٦	٠,٤٣

يبين الجدول (٥) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٩٣ - ٤,٢٩)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٧) والتي تنص على «أجيد استخدام برنامج (odus plus) فيما يتعلق باحتياجاتي كطالب» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٩)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٣) ونصها «استخدام برامج الحاسوب في إعداد الدروس المطلوبة في مجال التربية الخاصة وعرضها» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٣). وبلغ المتوسط الحسابي لكفايات الاتصال ككل (٣,٥٦). ويمكن تفسير ذلك هو ان كل المعلومات التي يحتاجها الطلبة في قسم التربية الخاصة هي موجودة على نظام (odus plus) حيث انه تم فيما سبق عمل مجموعات ارشادية من قبل اعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة وورشات توعوية لطلبة قسم التربية الخاصة حول كيفية عمل البرنامج وكيفية الدخول عليها، ومعرفة المواد الدراسية ومواعيدها، والخطة

الدراسية، وكل شي يتعلق بالطالب من قرارات وتعميمات خاصة وعامة، لذلك نجد ان اغلبية طلبة قسم التربية الخاصة لديهم معلومات وفيرة حول هذا البرنامج. ويفسر الباحثان حصول الفقرة (١٣) على المرتبة الاخيرة هو ان اغلبية المتطلبات والواجبات التي تطلب من الطلبة هي ورقية ولا تطلب بشكل محوسب او باستخدام تكنولوجيا معينة ولذلك فان اغلبية الطلاب غير مهتمين بها وبكيفية استخدامها في اعداد الدروس وقد يكون السبب في ان المتطلبات او الواجبات المطلوبة التي يطلبها عضو هيئة التدريس المسئول عن المادة لا ترقى ان تأخذ الوقت والجهد الكبير من الطلبة في اعدادها وتقديمهم.

البعد الثالث : مهارات الحصول على المعلومات

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد مهارات الحصول على المعلومات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
.٩٧	٤,٠٢	أمتلك مهارات البحث والاستطلاع عبر الإنترنت في مجال التربية الخاصة.	٢٥	١
١,١٣	٣,٨٩	أمتلك ثقافة تكنولوجية تساعدني على أداء واجباتي بسهولة بكفاءة.	٢٤	٢
١,١٢	٣,٧٨	قادر على تحويل المعلومات المعطاة من قبل عضو هيئة التدريس إلكترونياً .	٢٣	٣
.٩٧	٣,٧٤	استخدم قواعد البيانات المختلفة المتوفرة في الجامعة.	٢٢	٤
١,٢٩	٣,١١	استفيد من المكتبية الرقمية الموجودة في الجامعة.	٢١	٥
١,١٩	٢,٨٠	أعتمد على الأسلوب المحوسب في التعامل مع المعلومات.	١٩	٦
١,١٧	٢,٧٩	أستخدم البريد الإلكتروني بصورة فاعلة لتبادل المعلومات مع عضو هيئة التدريس.	٢٠	٧
.٥٢	٣,٤٥	مهارات الحصول على المعلومات		

يبين الجدول (٦) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٧٩-٤,٠٢)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٥) والتي تنص على «أمتلك مهارات البحث والاستطلاع عبر الإنترنت في مجال التربية الخاصة» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٢)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٠) ونصها «أستخدم البريد الإلكتروني بصورة فاعلة لتبادل المعلومات مع عضو هيئة التدريس» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٩). وبلغ المتوسط الحسابي لمهارات الحصول على المعلومات ككل (٣,٤٥). ويمكن تفسير ذلك ان قسم التربية الخاصة قام من خلال الجانب الارشادي والتوعوي للقسم بتعليم الطلبة كيفية الدخول الى المواقع العلمية والبحثية والخاصة في مجال التربية الخاصة كما ان اغلبية اعضاء هيئة التدريس يطلبون من الطلبة الاطلاع على المواقع التي تهتم بذوي الحاجات الخاصة، وفئاتها، وتعريفاتها ونسبها، وأسبابها، واهم الجمعيات والمؤسسات الرسمية والخاصة التي ترعى هؤلاء الطلبة وتساعدهم على التكيف والاندماج في المجتمع. اما بخصوص استخدام البريد الإلكتروني بصورة فاعلة لتبادل المعلومات مع عضو هيئة التدريس» بالمرتبة الأخيرة فيمكن تفسير ذلك هو ان اغلبية الواجبات التي تطلب من الطالب في قسم التربية الخاصة تطلب ورقيا وفي موعد محدد يتم تسليم فيه هذه المتطلبات والواجبات ولا يوجد داعي لعملية التواصل من خلال البريد، كما ان عملية الحصول على المعلومات التي يحتاجها الطلبة يتم الحصول عليها من خلال لقاء عضو هيئة التدريس في المحاضرة او الحضور الى مكتبه خلال الساعات المكتبية المقررة وبالتالي لا يوجد سبب واضح لتبادل المعلومات مع عضو هيئة التدريس من خلال البريد الإلكتروني كما ان التطور الكبير في التكنولوجيا كاستخدام الهاتف النقال وبرامجه المتطور أدى الى عملية اتصال سريعة بين الطلبة وعضو هيئة التدريس وهذا يغني عن استخدام البريد الإلكتروني.

البعد الرابع : استخدام التكنولوجيا في التعليم

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد استخدام التكنولوجيا في التعليم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
١,٠٦	٣,٩٤	استطيع الدخول إلى المواقع العلمية الإلكترونية بسهولة ويسر.	٣١	١
١,٢٥	٢,٧٣	استخدامي للتكنولوجيا يزيد من حماسي لعملية التعلم.	٢٦	٢
١,٢٢	٢,٤١	ارشد زملائي الى المواقع العلمية المتخصصة في مجال التربية الخاصة .	٣٣	٣
١,١٥	٢,٤٠	البرامج التعليمية المحوسبة تساعدني في تحقيق أهداف المنهاج الدراسي.	٢٧	٤
١,١٢	٢,٢٢	لدي القدرة على اعداد التقنيات والبرمجيات التعليمية الخاصة بذوي الإعاقة.	٣٤	٥
١,١٩	٢,٢١	لدي القدرة على استخدام البرمجيات التعليمية عندما اعرض الواجبات امام زملائي داخل الغرفة الصفية.	٣٢	٦
١,٠٩	٢,٢٠	استخدامي للتكنولوجيا يقلل الوقت والجهد لتعلمي الدرس.	٣٥	٧
١,١١	١,٩١	استخدامي للتقنيات التكنولوجية ساعدني في تطوير مهارات التعلم الذاتي لدي .	٣٠	٨
٠,٩٦	١,٨٨	اتشارك مع زملائي في أعداد الواجبات الخاصة بالمادة عن طريق الانترنت.	٢٩	٩
٠,٨٤	١,٧٦	استخدم التقنيات المختلفة في حل الواجبات التعليمية المطلوبة.	٢٨	١٠
٠,٣٨	٢,٣٧	استخدام التكنولوجيا في التعليم		

يبين الجدول (٧) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (١,٧٦ - ٣,٩٤)، حيث جاءت الفقرة رقم (٣١) والتي تنص على «استطيع الدخول إلى المواقع العلمية الإلكترونية بسهولة ويسر» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٤)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٨) ونصها «استخدم التقنيات المختلفة

في حل الواجبات التعليمية المطلوبة» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٧٦). وبلغ المتوسط الحسابي استخدام التكنولوجيا في التعليم ككل (٢,٣٧). ويفسر الباحثان ذلك من خلال ما سبق ذكره وهو تلقي الطلبة في قسم التربية الخاصة للإرشاد والتوجيه حول كيفية استخدام الانترنت والدخول الى المواقع العلمية والمتخصصة في مجال التربية الخاصة، بالإضافة الى الواجبات التي تطلب منهم بالدخول الى هذه المواقع والحصول على معلومات في جوانب معينة والاطلاع على اهم التطورات التقنية والتكنولوجية في مجال التربية الخاصة وفي مجال استخدامها في تقييم ذوي الحاجات الخاصة ووضع البرامج والاستراتيجيات المناسبة لهم من خلال البرمجيات الحديثة والمتطورة والتي تساعد بشكل كبير في تعليم هؤلاء الطلبة بيسر وسهولة. اما بخصوص الفقرة رقم (٢٨) ونصها «استخدم التقنيات المختلفة في حل الواجبات التعليمية المطلوبة» بالمرتبة الأخيرة هو ان اغلبيه الواجبات التي تطلب من الطلبة هي واجبات ورقية ولا تتطلب استخدام تقنيات تكنولوجية من اجل اعدادها وتقديمها من اجل ذلك فان الطلبة لا يستخدمونها في حل واجباتهم، بالإضافة الى انشغال الطلبة بتجهيز المتطلبات والواجبات الاخرى الخاصة بالمواد الدراسية الاخرى وذلك لكثرت عدد المواد والساعات المطلوبة من كل طالب وطالبة خلال الفصل.

السؤال الثاني : «هل تختلف درجة امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية باختلاف الجنس؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار «ت»، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر الجنس على درجة امتلاك

طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	الكفايات
٣٥٨	٠.٥٤	٤,٠٤	١٥٠	ذكر	الكفايات الأساسية
٣٥٨	٠.٤١	٤,١٦	٢١٠	انثى	
٣٥٨	٠.٤٦	٣,٤٦	١٥٠	ذكر	كفايات الاتصال
٣٥٨	٠.٤٠	٣,٦٣	٢١٠	انثى	
٣٥٨	٠.٥٦	٣,٣٨	١٥٠	ذكر	مهارات الحصول على المعلومات
٣٥٨	٠.٤٨	٣,٥٠	٢١٠	انثى	
٣٥٨	٠.٣٦	٢,٣٧	١٥٠	ذكر	استخدام التكنولوجيا في التعليم
٣٥٨	٠.٣٩	٢,٣٦	٢١٠	انثى	
٣٥٨	٠.٢٩	٣,٣١	١٥٠	ذكر	الكفايات ككل
٣٥٨	٠.٢٠	٣,٤١	٢١٠	انثى	

يتبين من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) تعزى لأثر الجنس في جميع الأبعاد وفي الكفايات ككل باستثناء بعد استخدام التكنولوجيا في التعليم، وجاءت الفروق لصالح الإناث. ويمكن تفسير ذلك في توفر الوقت الكافي للإناث من خلال طبيعتها الخاصة والجلوس لفترات طويلة في البيت بعكس الذكور الذي يقضي أغلب وقته خارج ويلعب لساعات طويلة خارج البيت وهذا إنما أدى لانشغال الإناث في تعلم المهارات الحاسوبية والتقنيات التكنولوجية المختلفة بشكل أكبر من الذكور واتاحت الوقت الكبير والمناسب لهم. بالإضافة إلى سياسة مؤسسات وزارة التربية والتعليم تركزي في مناهجها على تعليم الإناث مهارات الحاسوب المختلفة وكيفية استخدام واعداهن إلى المراحل العليا، كما وتركز مؤسسات التعليم العالي أيضا على تعليم طلبته كيفية استخدام تكنولوجيا الحاسوب في التعلم، كما ويمكن تفسير هذه النتائج من وجهة نظر أخرى وهي أن أغلبية الطالبات الإناث يحاولن إثبات أنفسهن بوصفهن أنهن الحلقة الأضعف من وجهة نظر الأسرة والمجتمع مقارنة من

الذكور لذلك قد نجدهن لديهن الدافعية القوية والرغبة الكبيرة من اجل النهوض بأنفسهن والتفوق وتحقيق النجاح حتى يثبتن لأنفسهن ولأسرهن ومجتمعهن انهن قادرات على التعلم والعمل كغيرهن من الذكور وانهن جزء لا يتجزأ من بناء المجتمع وتكوينه. وتتفق هذه الدراسة ودراسة كل من بني دومي (٢٠١٠) والتي بينت وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، كما انها تتفق جزئياً مع دراسة مغربي (٢٠٠٢) في استخدام الحاسوب والتقنيات التعليمية . ولا تتفق هذه الدراسة مع دراسة هوي (Hou، 2004) والتي توصلت الدراسة أيضاً أنه لا يوجد فروقات دالة احصائياً في مدى توظيفهم لتلك الكفايات تعزى لمتغير الجنس.

السؤال الثالث : هل تختلف درجة امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية باختلاف السنة الدراسية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية حسب متغير السنة الدراسية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية حسب متغير السنة الدراسية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئات	
.٥٠	٤,٠١	١٦١	أولى	الكفايات الاساسية
.٤٦	٤,١٠	٩١	ثانية	
.٣٧	٤,٢٧	٧٦	ثالثة	
.٣٩	٤,٢٥	٣٢	رابعة	
.٤٧	٤,١١	٣٦٠	المجموع	

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئات	
.٤٦	٣,٥٢	١٦١	أولى	كفايات الاتصال
.٣٥	٣,٥٤	٩١	ثانية	
.٤٤	٣,٥٩	٧٦	ثالثة	
.٤٣	٣,٧٣	٣٢	رابعة	
.٤٣	٣,٥٦	٣٦٠	المجموع	
.٤٨	٣,٣٤	١٦١	أولى	مهارات الحصول على المعلومات
.٥٠	٣,٤٧	٩١	ثانية	
.٥٤	٣,٥٣	٧٦	ثالثة	
.٥٤	٣,٧٦	٣٢	رابعة	
.٥٢	٣,٤٥	٣٦٠	المجموع	
.٣٧	٢,٣٦	١٦١	أولى	استخدام التكنولوجيا في التعليم
.٤٠	٢,٣٤	٩١	ثانية	
.٣٤	٢,٣١	٧٦	ثالثة	
.٤١	٢,٥٩	٣٢	رابعة	
.٣٨	٢,٣٧	٣٦٠	المجموع	
.٢٤	٣,٣٠	١٦١	أولى	الكفايات ككل
.٢١	٣,٣٦	٩١	ثانية	
.٢١	٣,٤٣	٧٦	ثالثة	
.٢٧	٣,٥٧	٣٢	رابعة	
.٢٤	٣,٣٧	٣٦٠	المجموع	

يبين الجدول (٩) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية بسبب اختلاف فئات متغير السنة الدراسية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (١٠).

جدول (١٠)

تحليل التباين الأحادي لأثر السنة الدراسية على درجة امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة

بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التكنولوجية

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المصدر	
.٠٠٠	٦,٦٦٩	١,٣٩٨	٣	٤,١٩٣	بين المجموعات	الكفايات الأساسية
		.٢١٠	٣٥٦	٧٤,٥٩٩	داخل المجموعات	
			٣٥٩	٧٨,٧٩٢	الكلية	
.٠٦٥	٢,٤٣٦	.٤٤٦	٣	١,٣٣٩	بين المجموعات	كفايات الاتصال
		.١٨٣	٣٥٦	٦٥,٢٢٤	داخل المجموعات	
			٣٥٩	٦٦,٥٦٣	الكلية	
.٠٠٠	٧,٣١٧	١,٨٧٤	٣	٥,٦٢٢	بين المجموعات	مهارات الحصول على المعلومات
		.٢٥٦	٣٥٦	٩١,١٧٢	داخل المجموعات	
			٣٥٩	٩٦,٧٩٣	الكلية	
.٠٠٤	٤,٤٣٧	.٦١٤	٣	١,٨٤٢	بين المجموعات	استخدام التكنولوجيا في التعليم
		.١٣٨	٣٥٦	٤٩,٢٥٤	داخل المجموعات	
			٣٥٩	٥١,٠٩٦	الكلية	
.٠٠٠	١٤,١٠٢	.٧٥٤	٣	٢,٢٦١	بين المجموعات	الكفايات ككل
		.٠٥٣	٣٥٦	١٩,٠٢٣	داخل المجموعات	
			٣٥٩	٢١,٢٨٤	الكلية	

يتبين من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) تعزى للسنة الدراسية في جميع الأبعاد وفي الكفايات ككل باستثناء بعد كفايات الاتصال، ولبيان الفروق الزوجية الدلالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفوية كما هو مبين في الجدول (١١).

جدول (١١)

المقارنات البعدية بطريقة شفوية لأثر السنة الدراسية

المتوسط الحسابي	الفئات	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
٤,٠١	أولى				
٤,١٠	ثانية	.١٠			
٤,٢٧	ثالثة	*.٢٦	.١٦		
٤,٢٥	رابعة	.٢٤	.١٥	.٠٢	
٣,٣٤	أولى				
٣,٤٧	ثانية	.١٣			
٣,٥٣	ثالثة	.١٩	.٠٦		
٣,٧٦	رابعة	*.٤٢	*.٢٩	.٢٣	
٢,٣٦	أولى				
٢,٣٤	ثانية	.٠٢			
٢,٣١	ثالثة	.٠٥	.٠٣		
٢,٥٩	رابعة	*.٢٣	*.٢٥	*.٢٧	
٣,٣٠	أولى				
٣,٣٦	ثانية	.٠٦			
٣,٤٣	ثالثة	*.١٢	.٠٧		
٣,٥٧	رابعة	*.٢٧	*.٢١	*.١٥	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).

يتبين من الجدول (١١) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين السنة الأولى والسنة الثالثة، وجاءت الفروق لصالح السنة الثالثة في الكفايات الأساسية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين السنة الرابعة من جهة وكل من السنتين الأولى والثانية من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح السنة الرابعة في مهارات الحصول على المعلومات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين السنة الرابعة من جهة وكل من السنوات الأولى والثانية والثالثة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح السنة الرابعة في استخدام التكنولوجيا في التعليم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين السنتين الأولى والثالثة، وجاءت الفروق لصالح السنة الثالثة، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين السنة الرابعة من جهة وكل من السنتين الأولى والثانية والثالثة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح السنة الرابعة في الكفايات ككل. ويمكن تفسير هذه النتائج ان الطلاب والطالبات في السنة الدراسية الرابعة اي في مرحلة التخرج قد اكتسبوا خبرة كبيرة في هذا المجال من خلال المتطلبات والمساقات التي قد درسوها واكتسبوا خبره من خلالها، بالإضافة الى الواجبات التي قد قدموها الى اعضاء هيئة التدريس في مختلف المسارات والمساقات في تخصص التربية الخاصة، وايضا من خلال دخولهم المستمر على موقع الجامعة وموقع الكلية لمتابعة تسجيلهم وموادهم في الفصول السابقة ومتابعة القرارات والتعاميم التي تتعلق بهم وبكليتهم. ومن جهة اخرى يمكن تفسير هذه النتائج ان طلبة السنة الرابعة يعملون يداً بيد مع اعضاء هيئة التدريس في مساعد الطلبة الجدد وارشادهم على كيفية التسجيل والدخول الى المواقع المخصصة لهم وكيفية دخولهم اليها والحصول على المعلومات ذات العلاقة بهم وبكليتهم وهذا انما زاد من خبرتهم في عملية التعامل مع الحاسوب والبرمجيات والانظمة التكنولوجية الامر الذي ادى بهم الى تقديم المساعدة من خلال الارشاد والانشطة الطلابية للطلبة في السنوات السابقة، وعلى غرار ذلك نجد ان طلبة السنة الثالثة حصلوا على الترتيب الثاني، وطلبة السنة الثالثة حصلوا على الترتيب الثالث، كما وحصل طلبة السنة الرابعة على الترتيب الرابع والاخير وهذا يمكن تفسيره في ان الطلبة كلما انتقلوا الى سنة دراسية جديدة زادت خبرتهم ومكتسباتهم فيما يختص باستخدام الحاسوب وبرمجياته، وكيفية دخولهم الى المواقع الالكترونية، ومواقعهم الشخصية على موقع الجامعة، بالإضافة الى انهم في طور النمو في هذا الجانب حتى يأخذوا المساقات التي تتطلب منهم استخدام الحاسوب

والانظمة التكنولوجية الاخرى، فهم لا يزالون في مرحلة التطور والتعلم التدريجي والمعتمد على خطط دراسية موضوعة من قبل خبراء ومختصين واعضاء هيئة تدريس في مجال التربية الخاصة حتى يصلوا الى السنة الاخيرة وهي مرحلة التخرج وبذلك يكونوا قد اكتسبوا هذه الكفايات بدرجة كبيرة تؤهلهم الى دخول سوق العمل والميدان بكل جاهزية وبقدرات عالية ومتميزة. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة مغربي (٢٠٠٢) التي اظهرت نتائجها ان كفايات عرض المواد المبرمجة آليا تحتل المرتبة الاولى وكفايات إنتاجها تحتل المرتبة الثانية، بالإضافة الى دراسة النعيمي (١٩٩٠) والتي هدفت الى التعرف على أثر استخدام برنامج لتنمية الكفايات اللازمة للطلاب المعلمين في مستوى السنة الثالثة في مجال تقنيات التعليم كما وتتفق جزئيا مع دراسة عرمان (٢٠٠٧). كما وتتعارض مع نفس دراسة مغربي (٢٠٠٢) والتي اظهرت النتائج ان هناك انخفاضا شديدا في مستوى عينة البحث للمستوى الثامن في الكفايات بجانبها المعرفي والمهاري مما دل على حاجة الطالبات لرفع مستواههن في الكفايات.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

١. اجراء دراسات أخرى تأخذ بعين الاعتبار عينات جديدة ومتغيرات جديدة.
٢. العمل على تنشيط دور أعضاء هيئة التدريس في الارشاد المستمر للطلاب والمحافظة عليه.
٣. اشراك الطلبة في جانب الارشاد وتفعيل الانشطة الطلابية والتي تختص باستخدام الحاسوب والانظمة التكنولوجية .
٤. ضرورة قيام وكالة الكلية للتطوير بعمل دورات متخصصة في مجال استخدام الحاسوب والتقنيات التكنولوجية المختلفة والمتوافرة في الكلية، وكيفية الدخول الى قواعد البيانات والمواقع المخصصة للطلاب على موقع الجامعة.

قائمة المراجع:

- آل محيا، عبد الله. (٢٠٠٢). مدى توافر كفايات تقنية الحاسوب والإنترنت لدى طلبة كلية المعلمين بأبها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية : جامعة الملك سعود.
- بني دومي، حسن. (٢٠١٠). درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في تحسين أدائهم المهني، مجلة جامعة دمشق، ٢٦ (٣)، ٤٣٩ - ٤٨١.
- الزبيدي، صباح. (٢٠٠٤). البحث العلمي احد مهمات الأستاذ الجامعي العربي، بحث مقدم إلى مؤتمر وزارة التعليم العالي والبحث العلمي السابع، الأفق المستقبلية للتعليم العالي في العراق.
- الشريف، خالد. (٢٠٠٢). مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها والصعوبات التي يواجهونها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الاردن.
- عمران، محمد. (٢٠٠٧). مدى امتلاك طلبة الدراسات العليا في قسم التربية في جامعة القدس لمهارات استخدام الحاسوب، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العدد (٤٨).
- عصر، أحمد و جادو، ايهاب. (٢٠١٠): إنتاج واستخدام وسائل تقنيات التعليم قراءات أساسية للطلاب المعلم، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل: السعودية.
- علوش، جمال. (٢٠١٣). كفايات تقنيات الحاسوب الواجب توافرها لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر مشرفي الحاسوب - دراسة ميدانية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، ص ٥٣٧ - ص ٥٦٢ يناير ٢٠١٣.
- القحطاني، محمد. (٢٠١٠) : أثر استخدام البرمجيات الاجتماعية على كفايات التعليم الإلكتروني لدى مجتمع الممارسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، المناهج وطرق التدريس، تقنيات التعليم جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مغربي، فائزة (٢٠٠٢). فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض كفايات عرض ونتاج المواد التعليمية لدى طالبات كلية التربية للبنات في الطائف، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

نبيل، عزمي. (٢٠٠٦). كفايات المعلم وفقاً لأدواره المستقبلية في نظام التعليم الإلكتروني عن بعد ، المؤتمر الدولي للتعليم من بعد، مسقط: سلطنة عمان، ٢٧-٢٩ مارس.

النجدي، سمير. (٢٠٠٨). واقع امتلاك الطالب المعلم بكليات المعلمين لكفايات تكنولوجيا التعليم ومدى استخدامه لها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

النعيمي، نجاح محمد. (١٩٩٠) تنمية كفايات الطلاب المعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، جامعة قطر. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس، القاهرة.

Clay, M. (1994). *Technonlogy Competencies of bignners Teacher prepration programs.*"Dissertation Abstract International. 55 (5) P. 1244.

Roden, Thomas J. (2000): *Computer skills for pre-services: erceptions and implications for curriculum development . Dissertation for doctoral of philosophy in education. Indiana University of Pennsylvania.*

Scheffler, Frederick L.(1999). *Computer technology in schools: What teachers should know and be able to do. Journal of Research on Computing in Education. 31)3(,305, 22p.*

Smith, L. (1994), *Presrvice teacher competencies for secondary educatiors of students with mild and moderate disabilities. Dissertation abstracts international, 56 (1), p. 163-A.*

Yalin, H. (1993). *A study of secondary school teacher competencies necessary for the use of educational technology (teacher competencies), Dissertation Abstracts International, 54(3), p.802-A.*

فاعلية برنامج إثرائي في خفض حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال المتفوقين عقليا وتنمية تفكيرهم الابتكاري

إعداد

د . محمود محمد الطنطاوي

مدرس بقسم التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة عين شمس

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلي خفض حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال المتفوقين عقليا وتنمية تفكيرهم الابتكاري من خلال برنامج إثرائي، وتكونت عينة الدراسة من عشرة أطفال (٨ ذكور، ٢ إناث) من ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا الملتحقين بالصف الثالث الابتدائي، واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات هي: بطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال (إعداد/ عبد الرحمن سيد سليمان ومحمود محمد الطنطاوي، ٢٠١٢)، واختبار إبراهيم للتفكير الابتكاري (تعريب وتقنين مجدي عبد الكريم حبيب، ٢٠٠١)، واختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن J. C. Raven (تقنين - أمينة كاظم وآخرون، ٢٠٠٥)، والبرنامج الإثرائي (إعداد/ الباحث)، وأوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإثرائي في خفض حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال المتفوقين عقليا، وكذلك فاعليته في تنمية التفكير الابتكاري لديهم.

***The Effectiveness of an Enrichment Program for
Reducing Attention Deficit Hyperactivity Disorder and
Developing Creative Thinking among Gifted Children***

Mahmoud Mohamed Eltantawy
Lecturer of Special Education
Faculty of Education - Ain-Shams University

Abstract:

This study aimed to reduce the intensity of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) among gifted children and developing their creative thinking using an enrichment program. The participants of the study were 10 primary third gifted children (8 males, 2 females) who have ADHD. The researcher used a number of tools: ADHD Diagnostic Battery for Children (prepared by Abd Elrahman Soliman & Mahmoud Mohamed Eltantawy, 2012), Abraham Test for Creative Thinking (Arabicized & Standardized by Magdy Abd Elkarim Habib, 2001), Raven's Colored Progressive Matrices Test (Standardized by Amina Kazem et al., 2005), the enrichment program (prepared by the researcher). The study results revealed the effectiveness of the enrichment program for decreasing ADHD and developing creative thinking among gifted children.

- مقدمة:

تهتم المجتمعات المتقدمة اهتماماً كبيراً بالأفراد المتفوقين عقلياً والموهوبين والمبتكرين من أبنائها لأنهم يمثلون أملها وسبيلها إلى تحقيق التقدم والازدهار، لذلك تسعى هذه المجتمعات بكل ما تملك من قوة إلى التغلب على ما قد يعوق مسيرة نمو هؤلاء الأفراد، والعمل على تربيتهم تربية تضمن استثمار ما لديهم من قدرات وإمكانات وطاقات.

وقد يتعرض الأطفال المتفوقين عقلياً والأطفال الموهوبين والأطفال المبتكرين كثيرهم من الأطفال الآخرين إلى بعض المشكلات والاضطرابات،

ويعد اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد - Attention Deficit-Hyperactivity Disorder (ADHD) أحد هذه الاضطرابات التي قد يتعرض لها هؤلاء الأطفال والتي قد تهدر قدراتهم وتبدد طاقاتهم.

فقد يُظهر بعض الأطفال المتفوقين عقليا أعراضا تدل علي معاناتهم من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتتضمن هذه الأعراض صعوبة توجيه الانتباه، والنشاط الحركي الزائد، والسلوك الاندفاعي، وصعوبة إتمام المهام الموكلة إليهم، وصعوبة إتباع القواعد والتعليمات، بالإضافة إلي المشكلات الاجتماعية، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وجدير بالذكر أن هذه السلوكيات ترتبط بكل من التفوق العقلي من جهة واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من جهة أخرى، لذلك تبرز هنا قضيتان علي قدر كبير من الأهمية، القضية الأولى هي: التقييم المزدوج لكل من التفوق العقلي واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والقضية الثانية هي خطأ التشخيص الذي يمكن أن يحدث عند تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال المتفوقين عقليا (Kerr & Wells,2009:73).

وفي هذا الصدد يؤكد الباحثون في مجال تربية ورعاية الأطفال المتفوقين عقليا أن هناك تشابكا وتداخلا بين السلوكيات التي يظهرها الأطفال ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والسلوكيات التي قد يظهرها الأطفال المتفوقين عقليا، ويرى هؤلاء الباحثون أن البيئات التعليمية هي المسؤول الأول عن حدوث هذا التشابك وذلك التداخل، حيث يؤدي عدم وجود بيئة مدرسية تحدي وتشتير قدرات الأطفال المتفوقين عقليا إلي ظهور هذه السلوكيات والتي قد تشخص بطريقة خطأ علي أنها اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (Lovecky, 2004:65).

فعلي سبيل المثال قد يُظهر الأطفال المتفوقون عقليا عرض قصور الانتباه عندما لا تتوفر لهم أنشطة تعليمية تستثير إمكاناتهم وتحدي قدراتهم، علي حين يُظهر هؤلاء الأطفال النشاط الزائد عندما تكون الأنشطة والمهام التي

د . محمود محمد الطنطاوي _____ فاعلية برنامج إثرائي في خفض حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

يقومون بها شيقة وممتعة بالنسبة لهم، وعلي الرغم من التشابه بين السلوكيات التي يُظهرها هؤلاء الأطفال إلا أنه توجد خصائص سلوكية تتصف بها كل فئة وتعد محكات لعملية التشخيص الفارق (Reis & McCoach, 2002).

من جانب آخر ينبغي أن تركز عملية التدخل علي جوانب القوة لدي هؤلاء الأطفال من جهة، وعلي علاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من جهة أخرى، وينبغي أن يدرك القائم بعملية التدخل أن عملية التدخل للأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا تختلف عن عملية التدخل للأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من غير المتفوقين عقليا، حيث تفضل المجموعة الأولى التعقيد في المهام، وعدم تقليل وقت العمل، وعدم تبسيط المهام لأن ذلك يصيبهم بالإحباط، كما يحتاج هؤلاء الأطفال إلي مستويات مرتفعة من الاستثارة وهذا علي نقيض ما يحتاج إليه الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من غير المتفوقين عقليا (Neihart , 2003).

- مشكلة الدراسة:

لا شك في أن الأطفال المتفوقين عقليا يمثلون مجموعة غير متجانسة من الأطفال فهم يختلفون عن أية مجموعات أخرى، وخاصة أن البعض منهم قد يكون لديه احتياجات خاصة بالإضافة إلي تفوقه العقلي، وقد تتضح الفجوة النمائية بصورة كبيرة بين هؤلاء الأطفال فقد يكون لديهم تفاوتاً واضحاً في الجوانب العقلية والمعرفية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، ويزداد هذا التفاوت وضوحاً عندما يعاني الطفل من اضطراب قد يخفي وراءه جوانب التفوق (Distin, 2006: 159).

ويُعد اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد أحد الاضطرابات التي قد يعاني منها الأطفال المتفوقين عقليا، مما يؤدي إلي استنزاف الطفل المتفوق عقليا قدراً كبيراً من طاقاته العقلية لكي يتوافق مع بيئته، وعندما يكون هذا الاضطراب أكثر حدة ويعجز الطفل في الوقت ذاته عن إدارة الاضطراب أو التغلب عليه فإن القائمين علي رعاية الطفل يهتمون بعلاج

الاضطراب ويتركون جوانب التفوق والنبوغ، وقد يؤدي عدم حصول الطفل المتفوق عقليا علي برامج التدخل اللازمة في هذه الحالة إلي تبديد طاقاته وهدر قدراته (Distin,2006:160).

وتختلف برامج التدخل المقدمة للأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا عن برامج التدخل المقدمة للأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من غير المتفوقين.

فهناك بعض النتائج التي أوضحتها البحوث والدراسات السابقة والتي تشير إلي أن بعض التدخلات العلاجية التي يوصي بها لعلاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال غير المتفوقين عقليا قد لا تصلح لعلاج هذا الاضطراب لدي الأطفال المتفوقين عقليا (Neihart , 2008:126).

حيث يحتاج هؤلاء الأطفال إلي تعقيد المهام والاستثارة المرتفعة ووجود المحفزات البيئية، وعلي النقيض من ذلك يحتاج الأطفال ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد غير المتفوقين عقليا إلي تقصير زمن المهام وتبسيطها وعدم تعقيدها وإلي قلة المثيرات والمحفزات (Buttross,2007:71). وهذا يدل علي أن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلي تدخلات مختلفة، لذلك تعتمد الدراسة الحالية علي الأنشطة الإثرائية التي تستثير قدرات وإمكانات الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا وتعمل علي تنمية تفكيرهم الابتكاري.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي :

هل يمكن خفض حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال المتفوقين عقليا وتنمية تفكيرهم الابتكاري من خلال برنامج إثرائي أعد خصيصا لذلك؟

- هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلي خفض حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال المتفوقين عقليا وتنمية تفكيرهم الابتكاري من خلال برنامج إثرائي.

- أهمية الدراسة:

يمكن إيجاز أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- ١- إلقاء الضوء علي مشكلة مهمة من المشكلات التي قد تعترض نمو الأطفال المتفوقين عقليا والتي قد تؤدي إلي تبديد طاقاتهم وامكاناتهم، وهي مشكلة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
- ٢- الإسهام في زيادة كم المعلومات والحقائق عن اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال المتفوقين عقليا.
- ٣- تزويد المكتبة العربية بإحدى الدراسات التي تتناول مشكلة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال المتفوقين عقليا، حيث اتضح للباحث من مراجعة ما أمكنه الحصول عليه من بحوث ودراسات سابقة أن هناك ندرة في البحوث والدراسات العربية التي تناولت هذه المشكلة.
- ٤- توضيح الاحتياجات التربوية والتعليمية المختلفة للأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا.
- ٥- توضيح طبيعة الاختلاف بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال المتفوقين عقليا، ولدي الأطفال غير المتفوقين عقليا.
- ٦- تقديم برنامج تدخل يعتمد علي بعض الأنشطة الإثرائية لخفض حدة هذا الاضطراب لدي الأطفال المتفوقين عقليا وكذلك تنمية تفكيرهم الابتكاري.
- ٧- يمكن أن تشكل الدراسة الحالية نقطة انطلاق نحو دراسات أخرى مستقبلية في البيئة العربية.

- مصطلحات الدراسة:

يتضمن البحث الحالي أربعة مصطلحات أساسية يمكن تعريفها علي النحو التالي:

١- البرنامج الإثرائي : Enrichment Program

يعرف الباحث البرنامج الإثرائي إجرائيا بأنه برنامج منظم ومخطط يعتمد علي مجموعة من الأنشطة والفنيات التي تتناسب مع الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا والتي تعمل في الوقت ذاته علي تنمية تفكيرهم الابتكاري، ومن هذه الأنشطة والفنيات العصف الذهني، وحل المشكلة، وأنشطة التحدي، والأنشطة القصصية، وأنشطة المقارنة والمقابلة، وأنشطة تنمية القدرة علي التخيل... الخ، وتعمل هذه الأنشطة والفنيات علي استثارة وتحفيز الأطفال، وتخطب مستويات التفكير العليا لديهم كما يعتمد هذا البرنامج علي بعض الفنيات السلوكية والفنيات المعرفية.

٢- اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد : Attention Deficit-Hyperactivity Disorder (ADHD)

تعرف الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association (APA,2000) اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بأنه مجموعة من أوجه القصور التي عادة ما تتطور خلال السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل، وتعبّر عن نفسها من خلال السلوكيات التي يمارسها الطفل والتي تتمثل في قصور الانتباه، أو الاندفاعية، أو النشاط الزائد، وكذلك عدم القدرة علي الاستمرار في أداء المهمة، وعدم القدرة علي التنظيم، وهناك العديد من العوامل المسببة لهذا الاضطراب (American Psychiatric Association,2000).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه الطفل الذي يعاني من النمط المختلط الذي يجمع بين أعراض قصور الانتباه (مثل ضعف الانتباه وتشتته وصعوبة التركيز... الخ) من ناحية وأعراض النشاط الزائد والاندفاعية (مثل الحركة الزائدة والسلوك الاندفاعي ... الخ) من ناحية أخرى.

٣- الطفل المتفوق عقليا : Intellectual Gifted Child

يعرف الطفل المتفوق عقليا بأنه ذلك الطفل الذي لديه قدرة عقلية عامة مرتفعة تقدر بـ ١٢٠ درجة أو أكثر علي أحد مقاييس الذكاء الفردية، ويحتاج هذا الطفل إلي بعض الخدمات والبرامج التي تختلف عما يقدم للأطفال العاديين في المدرسة (Kerr & Wells, 2009: 392).

ويعرف الباحث الطفل المتفوق عقليا إجرائيا بأنه الطفل الذي يحصل علي درجة ذكاء ١٢٠ فأكثر علي مقياس الذكاء المستخدم في الدراسة الحالية.

٤- التفكير الابتكاري : Creative Thinking

يتبنى الباحث مفهوم الابتكار الذي وضعه جيلفورد ١٩٥٧ والذي عرف فيه الابتكار بأنه تنظيمات من عدد من المقدرات العقلية البسيطة التي تختلف فيما بينها باختلاف مجال الابتكار، وأن الابتكار عملية معرفية تعتمد علي الأصالة والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات (عبد المطلب أمين القرطي، ٢٠٠٥: ١١٤).

- الإطار النظري للدراسة:

اهتمت البحوث والدراسات السابقة التي تناولت بالدراسة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال المتفوقين عقليا بالإجابة عن ثلاثة أسئلة هي، أولا: هل تختلف طبيعة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال المتفوقين عقليا عن طبيعة هذا الاضطراب لدي الأطفال غير المتفوقين عقليا؟، ثانيا: هل يوجد تشابه وتشابك بين السلوكيات التي يُبديها الأطفال المتفوقين عقليا من ناحية والسلوكيات التي يظهرها الأطفال ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من ناحية أخرى؟، وثالث هذه الأسئلة هل يحتاج الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا إلي برامج تدخل تختلف عن برامج التدخل التي تقدم للأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من غير المتفوقين عقليا؟ (Neihart,2008:125).

وفي هذا الصدد يشير (Neihart, 2003) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد أقل من أقرانهم العاديين بما يقارب سنتين أو ثلاث سنوات من حيث النضج في الجانبين الاجتماعي والانفعالي، وينطبق نفس الأمر على الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا، مما يتطلب إجراءات تربوية خاصة في عملية التسكين التربوي، حيث يؤدي وجود الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا مع أقرانهم المتفوقين الذين لا يعانون من هذا الاضطراب في الفصل الدراسي إلى عدم التكافؤ بينهم لتأخر النضج الاجتماعي والنضج الانفعالي للأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا.

كما يحتاج هؤلاء الأطفال إلى إجراءات خاصة والتي مراعاة بعض الاعتبارات، وخاصة أن الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا (الدرجة المتوسطة، والدرجة الشديدة) يكونوا غير ناضجين اجتماعيا وانفعاليا، بينما في غالب الأمر يكون لدى الأطفال المتفوقين عقليا نضجا متقدما في هذين الجانبين، كما يحتاج الأطفال المتفوقون إلى التعلم مع أقرانهم المتشابهين معهم في الاهتمامات والقدرات، وفي هذه الحالة يواجه الأطفال ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا مشكلة لأنهم أقل نضجا اجتماعيا وانفعاليا من أقرانهم (Millichap, 2010:151).

ويذكر العديد من الباحثين في مجال تربية الأطفال المتفوقين عقليا في الوقت الراهن أن هناك صعوبة كبيرة في تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى المتفوقين عقليا، ويعزو الباحثون هذه الصعوبة إلى البيئة المدرسية التي لا تستثير اهتماماتهم ولا تحفز ما لديهم من التفوق العقلي، لذلك فهناك الكثير من الأطفال المتفوقين عقليا الذين يتم تشخيصهم بصورة خاطئة علي أنهم يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في حين أنهم لا يعانون من هذا الاضطراب، ولكنهم يحتاجون في حقيقة الأمر إلى مهام وأنشطة مدرسية تستثير قدراتهم وامكانياتهم (Lovecky, 2004:418).

كما يشير بعض الباحثين إلى احتمال حدوث خطأ التشخيص نظرا لوجود تداخل بين الخصائص المرتبطة بالتفوق العقلي من ناحية، والخصائص المرتبطة باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من ناحية أخرى، ويقصد بخطأ التشخيص أن يظهر الطفل سلوكيات تدل على معاناته من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بينما هو في واقع الأمر لا يعاني من هذا الاضطراب، فقد يظهر الطفل ذو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد نفس السلوكيات التي يظهرها الطفل المتفوق عقليا، فعلى سبيل المثال قد يظهر الطفل المتفوق عقليا سلوك قصور الانتباه نتيجة لفرط الاستثارة العقلية *overexcitability Intellectual* والتي تعتبر سمة مميزة للمتفوقين عقليا، أو نتيجة لشعوره بالملل داخل الفصل المدرسي الذي لا يتوفر فيه القدر الكافي من الاستثارة، على حين يمكن تفسير النشاط الزائد لدى الأطفال المتفوقين نتيجة لفرط الاستثارة النفس حركية *Psychomotor overexcitability* ، كما قد يظهر الطفل المتفوق عقليا سلوك الاندفاع نتيجة لانفتاحه على الخبرة، لذلك ينبغي على القائم بعملية التشخيص أن يكون على وعي تام بخصائص كل من التفوق العقلي وخصائص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (Kerr& Wells, 2009:73).

أما ما يتعلق باحتياج الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا إلى برامج تدخل تختلف عن البرامج التي تقدم للأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من غير المتفوقين عقليا، فقد أوضح الباحثون أن برامج التدخل المقدمة للأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا تختلف عن برامج التدخل التي تقدم للأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من غير المتفوقين عقليا، حيث تحتاج المجموعة الأولى إلى تعقيد المهام والاستثارة المرتفعة ووجود المحفزات البيئية، وعلى النقيض من ذلك تحتاج المجموعة الثانية إلى تقصير زمن المهام وتبسيطها وعدم تعقيدها وقلّة المثيرات والمحفزات (Buttross,2007:71).

كما يوجد لدي الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا العديد من الجوانب الإيجابية المميزة، فعندما تتم استئارة هؤلاء الأطفال من خلال مهام مثيرة وشيقة يستطيع هؤلاء الأطفال أداء المهام بصورة سريعة وجودة ودقة عالية، حيث يوجد لدي هؤلاء الأطفال الكثير من الأفكار الابتكارية التي تتضح من خلال أفكارهم وحديثهم وكتاباتهم، وعند ممارستهم للفنون البصرية والأدائية، كما وجد أن لدي هؤلاء الأطفال القدرة علي ملاحظة بعض التفاصيل التي قد يصعب علي الآخرين ملاحظتها، كما وجد أن لدي هؤلاء الأطفال القدرة علي اكتشاف روابط وعلاقات جديدة، وفي أحيان أخرى يبتكر هؤلاء الأطفال بعض الألعاب والقصص ذات درجة عالية من الجودة (Lovecky,2004:93).

– الفروق بين أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والتفوق العقلي :

لا شك في أن هناك أوجه اختلاف عديدة بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والتفوق العقلي، وتتضح أوجه الاختلاف في العديد من الجوانب، ومن هذه الجوانب مهارات الانتباه، والأداء الأكاديمي، ومستوي النشاط، والصدقات، والجدول (١) يوضح هذه الفروق.

جدول (١)

الفروق بين أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والتفوق العقلي

اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد	التفوق العقلي
مهارات الانتباه	
<ul style="list-style-type: none"> - لدي الطفل صعوبة في الانتباه للمهام التعليمية، وعدم الانتباه لشرح المعلم، والسيان، وسوء التنظيم. - لدي الطفل صعوبة في الاستمرار في أداء المهام، وبيذل جهدا من أجل إتمامها. - يستطيع الانتباه للمهام الروتينية بصعوبة. - لا ينتبه لمعظم المثيرات سواء كانت سمعية أو بصرية. - لديه مشكلات تتعلق بتركيز الانتباه في معظم المواقف (باستثناء ألعاب الكمبيوتر ومشاهدة التلفيزيون). - قد لا يكون الطفل قادرا علي التحكم في انتباهه حتى مع توجيهات وتعليمات الراشدين. 	<ul style="list-style-type: none"> - لدي الطفل القدرة علي التركيز والانتباه. - يستطيع الطفل أن ينتبه انتباها طويلا عندما تكون المهام التي يقوم بها ممتعة وشيقة. - يفضل الطفل المهام الجديدة التي تتطلب مستوي عال من التحدي، ولكنه في الوقت ذاته يستطيع الانتباه للمهام الروتينية. - عندما يكون لدي الطفل جوانب تفوق وموهبة في الجانب البصري فإنه سوف لا ينتبه للمدخلات السمعية. - يقوم بسلك لا يتسق مع المهمة التعليمية عندما تكون المهمة التعليمية أدني من مستوي قدراته. - في مساعه لتحقيق التفوق والإنجاز قد لا يكون الطفل المتفوق عقليا راغبا في تأجيل اهتماماته بحيث تتناسب مع توجيهات وتعليمات الراشدين.
الأداء الأكاديمي	
<ul style="list-style-type: none"> - من المحتمل أن يصاحب اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بعض صعوبات التعلم مثل صعوبات الوعي الصوتي، وصعوبات الإدراك البصري الحركي التي تؤثر علي الكتابة اليدوية، بالإضافة إلي مشكلات التنكر. - الأداء مختلف من حيث الجودة. - يبحث الطفل عن الاستثارة الحسية (خاصة الاستثارة البصرية). 	<ul style="list-style-type: none"> - يكره بعض الأطفال المتفوقين عقليا الكتابة اليدوية لأن أيديهم قد لا تتحرك بنفس السرعة التي تفكر بها عقولهم. - أداء الطفل يتميز بأنه ذو مستوي مرتفع، ويحدث ذلك عندما يحب الأطفال معلمهم، وعندما تكون هناك أنشطة تتحدى قدراتهم العقلية. - يبحث الطفل المتفوق عقليا عن الاستثارة العقلية حتى لو كانت في أحلام اليقظة.
مستوي النشاط	
<ul style="list-style-type: none"> - تكون مستويات الأنشطة المفرطة ومبالغ فيها، وتكون غير مرتبطة وغير ملائمة للموقف ككل. - لا يستطيع الطفل التوقف عن الحديث أو الحركة. 	<ul style="list-style-type: none"> - تكون مستويات الأنشطة موجهة ومباشرة، وقد لا تكون موجهة نحو الأنشطة التي اختارها الراشدين. - يحب التحدث والحركة.
الصدقات	
<ul style="list-style-type: none"> - علاقاتهم مع أقرانهم غير جيدة لارتفاع معدلات العدوان اللفظي والجسدي نحوهم. - يفضل هؤلاء الأطفال العمل مع الآخرين، ويمارسون سلوكيات لا تتسق مع المهمة، كما يجدون صعوبة في إدارة العمليات الاجتماعية داخل فريق العمل. 	<ul style="list-style-type: none"> - علاقاتهم مع أقرانهم غير جيدة وخاصة عندما يكون هؤلاء الأقران أقل منهم ذكاءً. - يفضل الأطفال المتفوقون عقليا العمل بمفردهم داخل المجموعات غير المتجانسة حيث يعتبرون هذا أفضل بالنسبة لهم.

(Porter,2005:187-188)

١- التفكير الابتكاري :

لقد كان لثورة القياس النفسي تأثيرات ايجابية وأخرى سلبية علي مجال الابتكار، فمن الناحية الإيجابية سهلت هذه الاختبارات عملية إجراء البحوث، حيث وفرت مجموعة من الاختبارات المختصرة وسهلة التطبيق، كما أعدت أدوات موضوعية للتقدير النفسي وإعطاء الدرجات بشكل كمي دقيق، أما من الناحية السلبية فقد انتقد البعض هذه الاختبارات ووصفها بأنها سطحية وبسيطة ولا تعبر عن جوهر الابتكار (روبرت ستيرنبرج، ٢٠٠٥ : ٣١).

ويتكون الابتكار كقدرة عقلية من خمسة مكونات محورية هي:

١- الطلاقة: Fluency

وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها (فتحي عبد الرحمن جروان، ١٩٩٩ : ٩٧).

٢- المرونة: Flexibility

ويقصد بها القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، وهي عكس عملية الجمود الذهني، والطفل الأكثر ابتكارا يكون بذلك أكثر مرونة، إذ يتمتع بدرجة عالية من القدرة على تغيير حالته الذهنية، لكي توافق تعقد الموقف الابتكاري، ويتطلب هذا النمط توفر قدرا كبيرا من المعلومات. كما يشير هذا المظهر من التفكير الابتكاري إلى قدرة الطفل على توليد مجموعة من الاستجابات تبين استعمالات غير مألوفة لشيء مألوف (يوسف قطامي، ١٩٩٠ : ١٥١).

٣- الأصالة: Originality

تعتبر الفكرة أصيلة إذا كانت لا تكرر أفكار الناس المحيطين بها، وتكون جديدة إذا ما تم الحكم عليها في ضوء الأفكار التي تبرز عند الأشخاص الآخرين، وهي الأفكار التي لا تخضع للأفكار الشائعة وتتصف في الوقت ذاته بالتميز، والشخص صاحب التفكير الأصيل هو الذي يميل من الحلول والأفكار التقليدية للمشكلات (نايفة قطامي، ٢٠٠٤ : ١١٢).

٤- التفصيلات : Elaboration

وتشير إلي مقدرة الشخص علي إثراء الفكرة الأصلية لجعلها أكثر ملاءمة لحل المشكلة المطروحة.

٥- الحساسية للمشكلات : Sensitivity Problems

أي مقدرة الشخص علي استشفاف الضجوات والثرغرات، واكتشاف مظاهر القصور وأوجه النقص في شيء أو نظام أو مجال ما من مجالات المعرفة والنشاط الإنساني، وتعد الحساسية للمشكلات بمثابة الأساس لمقدرة المبتكر علي تقديم حلول مناسبة لسد الضجوات أو استكمال أوجه النقص والضعف الماثلة في مجال ابتكاره (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠٠٥: ١١٥).

وفي ضوء تلك المكونات تعتمد الدراسة الحالية علي بعض الأنشطة الإثرائية التي تعمل علي تنمية الابتكار وتخفف حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال المتفوقين عقليا في الوقت ذاته.

- دراسات سابقة :

يتناول الباحث في هذا الجزء من الدراسة بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي المتفوقين، وهي علي النحو التالي:

أجري Kaplan et al., (2000) دراسة هدفت إلي اكتشاف العلاقة بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ونسبة الذكاء المرتفعة، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طفلا وطفلة تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١١-١٢ سنة، تم تقسيمهم إلي ثلاث مجموعات من الأطفال، تضم المجموعة الأولى الأطفال ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتضم المجموعة الثانية الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتضم المجموعة الثالثة الأطفال ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات التعلم، وتكونت المجموعة الأولى من ٦٣ طفلا وطفلة، وتكونت المجموعة الثانية من ٦٩ طفلا وطفلة، في حين تكونت المجموعة الثالثة من ٦٨ طفلا وطفلة،

واستخدمت الدراسة مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الصورة الثالثة، والتقييم واسع المدى للذاكرة والتعلم (Sheslow & Adams, 1990)، وأوضحت نتائج الدراسة أن توزيع نسب الذكاء داخل المجموعات الثلاث لم يختلف اختلافا دالا عن التوزيع الاعتيادي، وأن أكثر من ٥٠ ٪ من أطفال المجموعات الثلاث وقعت درجات ذكائهم في المتوسط، كما أن نسبة الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الذين حصلوا علي درجات ذكاء مرتفعة لم تختلف عن نسبة الأطفال الذين حصلوا علي درجات ذكاء مرتفعة في المجموعتين الأخريين، وهذا يدل علي أن الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ليست لديهم درجات ذكاء أعلي من المتوسط مقارنة بالأطفال الآخرين.

وأجري وائل عبد الله محمد (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلي معرفة أثر برنامج إثرائي علي تنمية التفكير الابتكاري في الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال مرحلة رياض الأطفال، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: البرنامج الإثرائي المقترح، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري عند الأطفال باستخدام الحركات والأفعال (تأليف: أ.ب تورانس، ترجمة وإعداد: محمد ثابت على الدين)، واختبار رسم الرجل لجودانف- هارس للذكاء (تقنين: فاطمة حنفى ١٩٨٣)، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري في الرياضيات لمرحلة رياض الأطفال (إعداد الباحث). وأوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية التفكير الابتكاري في الرياضيات لدي الأطفال.

كما هدفت دراسة (Zentall, 2001) et al., إلي مقارنة الخصائص الأكاديمية والتعليمية لثلاث مجموعات من الأطفال، المجموعة الأولى ضمت الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، في حين ضمت المجموعة الثانية الأطفال المتفوقين عقليا، وضمت المجموعة الثالثة الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا، وتكونت عينة الدراسة من ٩ أطفال بواقع ٣ أطفال لكل مجموعة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨ سنوات و٤ أشهر، و١٠ سنوات و٦ أشهر)، واستخدمت الدراسة قائمة المهارات المعرفية الطبعة الرابعة (McGraw, Hill, 1986)،

ومقياس كونرز المعدل لتقدير السلوك (Conners, 1997)، واستبيان المواقف المدرسية المعدل (Barkley & Edelbrock, 1987)، وأوضحت نتائج الدراسة أن مجموعة الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ومجموعة الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا لديهم مشكلات واضحة في الانتباه مقارنة بمجموعة الأطفال المتفوقين عقليا، كما أوضحت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من المتفوقين عقليا كانوا يثيرون الكثير من المشكلات المدرسية من حيث العدد والشدة.

وهدفت دراسة (Chae, et al., 2003) إلى التعرف على العلاقة بين الأداء على مقاييس الذكاء والأداء على اختبار الأداء المتصل Continuos Performance Test (CPT) الذي يستخدم لتقييم اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، كما هدفت الدراسة أيضا إلى اكتشاف خصائص الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا، وتكونت عينة الدراسة من 177 طفلا وطفلة منهم 106 من المتفوقين عقليا، و71 طفلا وطفلة من العاديين من حيث نسبة الذكاء، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 6-9 سنوات، واستخدمت الدراسة اختبار متغيرات الانتباه (Test of Variables of Attention (T.O.V.A)، وقائمة سلوك الأطفال (Achenbach, 1991)، وقائمة تقرير المعلم (Achenbach, 1991)، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للأطفال الفائقين (Renzulli, Smith, Callahan & Hartman, 1977)، وأوضحت نتائج الدراسة أن 4.9% من الأطفال المتفوقين عقليا تم تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وأن هناك ارتباطا دالا بين الذكاء وأخطاء الحذف Commission error وزمن الاستجابة حيث أن الأطفال المتفوقين عقليا أفضل في أداء هذه المهام، كما وجد أن الأطفال المتفوقين عقليا ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يؤديون بصورة جيدة في مهام أخطاء الحذف، ويستجيبون بحساسية في حال مقارنةهم بالأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد غير المتفوقين عقليا.

كما هدفت دراسة Hartnett, et al., (2004) إلي فحص قدرة طلاب الفرقة الأولى الجامعية الملتحقين بأحد برامج الإرشاد النفسي علي التمييز بين السلوكيات التي يظهرها الأطفال ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والسلوكيات التي يظهرها الأطفال المتفوقون عقليا، وتكونت عينة الدراسة من ٤٤ طالبا من طلبة الفرقة الأولى الجامعية، وأوضحت نتائج الدراسة أن هؤلاء الطلاب ليست لديهم قدرة علي التمييز بين السلوكيات التي يظهرها الأطفال ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والسلوكيات التي يظهرها الأطفال المتفوقون عقليا.

وهدفت دراسة Healy & Rucklidge (2005) إلي فحص العلاقة بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والقدرات الابتكارية لدي الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من ٦٧ طفلا وطفلة، مقسمين إلي مجموعتين، مجموعة تضم الأطفال ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وعددها ٣٣ طفلا وطفلة، ومجموعة من الأطفال العاديين تضم ٣٤ طفلا وطفلة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١٠-١٢ سنة، واستخدمت الدراسة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، واختبار ماير Maier لحل المشكلات، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، ومقياس كورنر المعدل لتقدير السلوك، وأوضحت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أداء المجموعتين علي اختبار تورانس للتفكير الابتكاري وعلي اختبار ماير لحل المشكلات، أي أن الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ليسوا أكثر ابتكارا من الأطفال العاديين.

كما هدفت دراسة Antshel, et al., (2007) إلي التحقق من صدق تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال المتفوقين عقليا، والتعرف علي الخصائص الكليينية المرتبطة باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الذي يعاني منه هؤلاء الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من ١٤١ طفلا وطفلة، مقسمين علي النحو التالي ٩٢ طفلا وطفلة من المتفوقين عقليا الذين لا يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و٤٩ طفلا وطفلة من ذوي اضطراب قصور الانتباه

المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا، واستخدمت الدراسة مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة (WISC-III)، ومعايير تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد التي وضعتها الجمعية الأمريكية للطب النفسي، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن ٣٥ طفلا وطفلة من الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا يعانون من نمط اضطراب قصور الانتباه المختلط Combined subtype، وأن الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا لديهم مشكلات واضحة في التوظيف المعرفي مقارنة بالأطفال المتفوقين، كما أوضحت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا أظهروا أنماط سلوكية ومعرفية تتسق مع ما يظهره الأطفال متوسطو الذكاء ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وهذا يدل علي صدق تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي هؤلاء الأطفال.

وهدفت دراسة (Brown, et al., 2009) إلي التحقق مما إذا كان الراشدون ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقون عقليا يعانون من اضطراب الوظيفة التنفيذية، كما هدفت الدراسة إلي معرفة نسبة انتشار قصور الوظيفة التنفيذية لدي الراشدين ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا، وتكونت عينة الدراسة من ١٥٧ من الراشدين ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا، الذين بلغت نسبة ذكائهم ١٢٠ درجة فأكثر، بالإضافة إلي مجموعة مماثلة من العاديين، واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات لقياس الوظيفة التنفيذية، وكذلك مقياس وكسلر للذكاء الصورة الثالثة، ومقاييس أخرى لقياس القدرة علي التذكر، وأوضحت نتائج الدراسة أن ما يقرب من ٧٣٪ من الراشدين ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا يعانون من قصور واضح في الوظيفة التنفيذية، وأن نسبة انتشار قصور الوظيفة التنفيذية لدي الراشدين ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا أكبر بكثير من نسبة انتشاره لدي العاديين، كما أوضحت نتائج الدراسة أن هؤلاء الأشخاص لديهم ضعف واضح في الذاكرة العاملة وسرعة المعالجة المعرفية.

كما هدفت دراسة خالد عبد الله الحموري (٢٠٠٩) إلى التعرف على أثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى الطلبة الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة الملتحقين بمركز رعاية الموهوبين في القصيم والبالغ عددهم ٣٢ طالباً حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تجريبية ضمت ١٦ طالباً، في حين ضمت المجموعة الثانية الضابطة ١٦ طالباً، وقد طبق على المجموعتين اختبار للتفكير الابتكاري، واختبار للتحصيل، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التفكير الابتكاري والتحصيل في التربية البيئية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (Gully 2009) إلى معرفة تأثير اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد علي نمو المواهب لدي الأفراد ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقلياً، نظراً للتأثيرات السلبية لهذا الاضطراب علي الجوانب الأكاديمية وعملية التوظيف النفسي الاجتماعي، حيث أشارت نتائج بعض الدراسات أن البيئات الداعمة للتفوق وبعض الخصائص الداخلية الأخرى مثل وجهة الضبط الداخلية والإصرار والمثابرة تسهم في نمو المواهب، وهي خصائص يفتقر إليها الأفراد ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتكونت عينة الدراسة من ٤ أشخاص من ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٢٧-٣٦ سنة، وقد تم تحديدهم علي أنهم من المتفوقين عقلياً منذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات مثل المقابلة الشخصية ومقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد (Bracken, 1997)، بالإضافة إلي التشخيص الكلينيكي لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الراشدين، وأوضحت نتائج الدراسة أن لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد تأثيرات سلبية علي نمو المهوبة لدي هؤلاء الأشخاص، حيث يجعل هؤلاء الأشخاص يفتقدون القدرة علي تنظيم المهام والاحتفاظ بتركيزهم وعدم إكمال المهام التي تتطلب انتباهاً طويل الأمد وعدم القدرة علي الجلوس لفترات طويلة والحديث الكثير، كما أوضحت نتائج الدراسة أيضاً ان مستوي تحقيق الذات المرتفع والإصرار والمثابرة (الخصائص

د . محمود محمد الطنطاوي _____ فاعلية برنامج إثرائي في خفض حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

الشخصية) التي يتمتع بها هؤلاء الأفراد ساعدتهم إلى حد ما في التغلب على التأثيرات السلبية لهذا الاضطراب.

وهدفت دراسة Rinn & Nelson (2009) إلى التعرف على قدرة المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة (مرحلة الإعداد) على التمييز بين أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والسلوكيات المرتبطة بالتفوق العقلي، وتكونت عينة الدراسة من ١٣٢ طالبا في المرحلة الجامعية، وأوضحت نتائج الدراسة أن السلوكيات المرتبطة بالتفوق العقلي أثرت بشكل واضح على تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وربما أدت إلى خطأ التشخيص في بعض الحالات.

كما هدفت دراسة Foley. et al, (2012) إلى فحص تقدير الذات ومفهوم الذات لدى ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا، والمتفوقين عقليا الذين لا يعانون من هذا الاضطراب، وتكونت عينة الدراسة من ١١٢ شخصا، منهم ٥٤ شخصا من ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا، و٥٨ شخصا من المتفوقين عقليا الذين لا يعانون من هذا الاضطراب، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٦ سنوات و١٨ سنة، ولديهم معاملات ذكاء مرتفعة (١٢٠ درجة فأكثر)، واستخدمت الدراسة معايير تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد التي وضعتها الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ومقياس وكسلر للذكاء، ومقياس لتقدير مفهوم الذات وآخر لتقدير الذات، وأوضحت نتائج الدراسة أن ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا حصلوا على درجات منخفضة على مقياس مفهوم الذات ومقياس تقدير الذات مقارنة بأقرانهم المتفوقين عقليا الذين لا يعانون من هذا الاضطراب.

وهدفت دراسة يحيى أحمد القبالي (٢٠١٢) إلى التعرف على فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين، وتكونت عينة الدراسة من ٣٢

تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي موزعين علي مجموعتين: الأولى تجريبية تضم ١٦ تلميذا، والثانية ضابطة تضم ١٦ تلميذا. واستخدمت الدراسة مقياس مهارات حل المشكلات، ومقياس الدافعية للإنجاز، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء برنامج إثرائي مستند إلى النظرية المعرفية، مكون من ٢٠ جلسة تدريبية، طبق على أفراد المجموعة التجريبية، وأوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلة والدافعية للإنجاز.

- تعقيب علي الدراسات السابقة :

يتضح من الدراسات السابقة التي تم استعراضها أنها تناولت :

١- القدرات المعرفية لذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، حيث أوضحت نتائج دراسة Kaplan, et al., (2000) أنه لا توجد علاقة بين درجة الذكاء المرتفعة واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، كما أوضحت نتائج دراسة Chae, et al., (2003) أن الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا أفضل من حيث متغيرات الانتباه من الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد غير المتفوقين عقليا، كما أوضحت نتائج دراسة Antshel, et al., (2007) أن الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا مشكلات واضحة في التوظيف المعرفي مقارنة بالأطفال المتفوقين عقليا، وأوضحت نتائج دراسة Brown, et al., (2009) أن ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا لديهم قصور واضح في الوظيفة التنفيذية مقارنة بالمتفوقين عقليا الذين لا يعانون من هذا الاضطراب.

٢- المشكلات المدرسية والنفسية التي يعاني منها هؤلاء الأشخاص حيث أوضحت نتائج دراسة Zentall, et al., (2001) أن الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا لديهم مشكلات مدرسية أكثر من حيث العدد والشدة، كما أوضحت نتائج دراسة

٣- Foley, et al., (2012) أن ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا لديهم مفهوم ذات منخفض وأن تقديرهم لذاتهم منخفض أيضا.

٤- إشكالية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي المتفوقين عقليا، حيث أوضحت نتائج دراسة (Hartnett, et al., (2004) عدم قدرة المعلمين علي التمييز بين السلوكيات التي يظهرها كل من ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والمتفوقين عقليا، وفي السياق ذاته أوضحت نتائج دراسة (Rinn & Nelson (2009) أن السلوكيات المرتبطة بالتفوق العقلي أثرت بشكل واضح علي تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

٥- الموهبة والابتكار لدي هؤلاء الأشخاص حيث أوضحت نتائج دراسة (Healy & Rucklidge (2005) أنه لا توجد علاقة بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والسلوك الابتكاري، كما أوضحت نتائج دراسة (Gully (2009) أن اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد له تأثير سلبي علي نمو الموهبة.

٦- فاعلية البرامج الإثرائية في تنمية التفكير الابتكاري كما أوضحت نتائج دراسة وائل عبد الله محمد (٢٠٠٠)، وفي تحسين التفكير الابتكاري والتحصيل كما أوضحت نتائج دراسة خالد عبد الله الحموري (٢٠٠٩)، وتنمية القدرة علي حل المشكلة وزيادة دافعية الإنجاز (يحيي أحمد القبالي، ٢٠١٢)

أي أن الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لديهم الكثير من أوجه القصور المختلفة (المعرفية والنفسية والاجتماعية والمدرسية... الخ)، وأن عملية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي المتفوقين عقليا تُعد عملية دقيقة للغاية، كما يؤثر هذا الاضطراب تأثيرا سلبيا علي مواهب الأطفال الذين يعانون منه، وتؤدي البرامج الإثرائية دورا كبيرا في تنمية التفكير الابتكاري وحل المشكلات.

- فروض الدراسة:

في ضوء ما تم استعراضه من إطار نظري ودراسات سابقة يمكن صياغة فروض الدراسة علي النحو التالي:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال (صورة البيئة الأسرية وصورة البيئة المدرسية) في اتجاه القياس القبلي.
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من المتابعة) على بطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال (صورة البيئة الأسرية وصورة البيئة المدرسية).
- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار إبراهيم للتفكير الابتكاري في اتجاه القياس البعدي.
- ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من المتابعة) على اختبار إبراهيم للتفكير الابتكاري.

- خطوات الدراسة وإجراءاتها:**١- عينة الدراسة:**

تتألف عينة الدراسة الحالية من عشرة أطفال (٨ ذكور، ٢ إناث) من ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا الملتحقين بمدرسة الفتح بمحافظة القليوبية، وهم من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨ سنوات وهـ شهور، و٨ سنوات وتسع شهور)، ويعاني هؤلاء الأطفال من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (النمط المختلط) حيث وقعت درجاتهم علي بطارية تشخيص اضطراب

د . محمود محمد الطنطاوي _____ فاعلية برنامج إثنائي في خفض حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال في المئيني ٩٠ أو ما يليه، وتجاوز في الوقت ذاته درجة ذكائهم ١٢٠ درجة، ولم يكن أي من هؤلاء الأطفال يتناول أية أدوية لعلاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وقد تم التأكد من ذلك من خلال سؤال الوالدين من خلال دراسة الحالة التي تتضمنها بطارية التشخيص، وقد استخدم الباحث تصميم المجموعة الواحدة قياس قبلي- قياس بعدي وذلك لأن هذا النوع من التصميم يتناسب مع طبيعة العينة حيث قلة عدد الأطفال المتفوقين عقليا الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

٢- أدوات الدراسة :

وتتكون من الآتي:

أ- بطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال (إعداد/ عبد الرحمن سيد سليمان ومحمود محمد الطنطاوي، ٢٠١٢).

هدفت هذه البطارية إلي تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٦-١٢ سنة، وكذلك تشخيص الاضطرابات المصاحبة التي قد يتزامن حدوثها مع اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من خلال مجموعة من الأدوات التي تتميز بالصدق والثبات والتي يمكن من خلالها تشخيص هذا الاضطراب، وهذه الأدوات هي:

- مقياس قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وهو يتكون من صورتين: صورة البيئة الأسرية وصورة البيئة المدرسية.
- استمارة دراسة حالة لتشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال.
- استمارة دراسة حالة لتشخيص بعض الاضطرابات المتزامنة مع اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

وقد تكونت عينة التقنيين من ٨٠٨ طفلاً ملتحقين بالصفوف من الأول حتى السادس تراوحت أعمارهم الزمنية بين ٦-١٢ سنة، بمتوسط عمري ٣٥،٩، وتم حساب صدق الأدوات بعدة طرق هي صدق المحكمين، والصدق العاملي، وصدق الاتساق الداخلي، والصدق التلازمي، وقد تم حساب الثبات بواسطة طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وقد أثبتت نتائج التحليلات الإحصائية تمتع الأدوات بدرجة عالية من الصدق والثبات.

وقد قام الباحثان بحساب المئينيات من أجل تحديد الأطفال الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، حيث يُعتبر الطفل يعاني من هذا الاضطراب إذا وقعت درجته الخام علي المقياس في صورتى المقياس (صورة البيئة الأسرية وصورة البيئة المدرسية) في المئيني (٩٠ أو) ما يليه من مئينيات ولا بد أن يتوفر هذا الشرط بحيث تُظهر الدرجات في صورتى المقياس معاً معاناة الطفل من الاضطراب، وينطبق ذلك علي بُعدي المقياس -بُعد قصور الانتباه وبعُد النشاط الزائد والاندفاعية- وبذلك يمكن تحديد ما إذا كان الطفل يعاني من أحد الأنماط الفرعية للاضطراب أو من نمط الأعراض المجتمعة، ويتعين علي القائم بتطبيق المقياس في جميع الحالات التي تقع فيها درجة الطفل الخام في المئيني (٩٠) استكمال عملية التشخيص وتطبيق الأداة الثانية وهي استمارة دراسة الحالة لتشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال - سواء كان الطفل يعاني من نمط قصور الانتباه أو نمط النشاط الزائد والاندفاعية أو نمط الأعراض المجتمعة- وذلك من أجل استكمال عملية التشخيص وتحديد جوانب القصور الأخرى التي يعاني منها الطفل والتي لم تتضمنها صورتى المقياس السابقتين.

ب - اختبار إبراهيم للتفكير الابتكاري (تعريب وتقنين مجدي عبد الكريم حبيب، ٢٠٠١).

صمم إبراهيم Abraham هذا الاختبار للكشف عن درجة ابتكارية الأطفال والمراهقين، وهو اختبار يمكن تطبيقه بصورة جماعية أو فردية، وهو يتكون من اختبارين فرعيين هما:

ـ الاختبار الأول : تسمية الأشياء :

ويتكون من أربعة أجزاء، يتضمن كل جزء منها اسم فئة من الأشياء، وعلي المبحوض أن يكتب خلال خمس دقائق أكبر عدد ممكن من أسماء الأشياء التي تقع في هذه الفئة.

ـ الاختبار الثاني : الاستعمالات غير العادية :

يتكون هذا الاختبار من أربعة أجزاء، ويطلب فيه من المبحوض أن يفكر في أكبر عدد ممكن من الاستعمالات غير المعتادة لبعض الأشياء المعروفة.

ـ تقنين الاختبار :

تم تطبيق الاختبار علي ١٤٠٠ طالبا وطالبة، وتم حساب صدق المقياس من خلال صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي. كما تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية.

ـ تصحيح الاختبار :

يصحح الاختبار علي النحو التالي:

- الاختبار الأول : تسمية الأشياء:

تصحح درجة الطلاقة الفكرية من خلال حصر كل أسماء الأشياء التي يذكرها المبحوض بعد حذف التكرارات أو الأسماء غير المناسبة لفئات الأشياء التي تتضمنها بنود الاختبار. وتُحدد درجة المرونة التلقائية من خلال عدد ما يكشف عنه الفرد من انتقالات من فئة إلى أخرى من فئات الاستجابة. أما درجة الأصالة فإنه يعبر عنها إحصائياً بالنسبة المئوية لتكرارات الاستجابة، بحيث تعطي الاستجابة التي تتكرر عند أقل من ١٪ من الأفراد ٤ درجات، وتلك التي تتكرر من ١٪ إلى ٢٪ من الأفراد ٣ درجات، أما الاستجابة التي تتكرر من ٥٪ إلى ١٠٪ درجة واحدة، أما الاستجابة التي تتكرر عند أكثر من ١٠٪ من الأفراد فلا تعطي أي درجة.

- الاختبار الثاني : الاستعمالات غير العادية :

تحدد درجة الطلاقة الفكرية في هذا الاختبار من خلال العدد الكلي للإجابات الملائمة بعد استبعاد الإجابات المكررة أو الغامضة أو غير المناسبة

لبنود الاختبار، وتحسب درجة المرونة التلقائية على أساس عدد مرات التغيير في التفكير خلال الإجابة عن بنود الاختبار، مع ملاحظة أن تصحيح كل إجابة يتم في ضوء علاقتها بالإجابة السابقة عليها، فإذا أوضحت إحدى الاستجابات اتجاهًا نحو موضوع يختلف عن موضوع الإجابة السابقة تعطي درجة واحدة، أما درجة الأصالة فإنه يعبر عنها إحصائياً بالنسبة المئوية لتكرارات الاستجابة بحيث تعطي الاستجابة التي تتكرر عند أقل من ١٪ من الأفراد ٤ درجات، وتلك التي تتكرر من ١٪ إلى ٢٪ من الأفراد ٣ درجات، أما الاستجابة التي تتكرر من ٢٪ إلى ٥٪ من الأفراد فتعطي درجتين، والاستجابة التي تتكرر من ٥٪ إلى ١٠٪ من الأفراد تعطي درجة واحدة، أما الاستجابة التي تتكرر عند أكثر من ١٠٪ من الأفراد فلا تعطي أي درجة.

لذلك فإن الاختبار يكشف عن الطلاقة والمرونة والأصالة في كل اختبار من الاختبارين ويمكن حساب درجة التفكير الابتكاري في كل اختبار فرعي من خلال حساب مجموع الدرجات على كل من الطلاقة الفكرية والمرونة والأصالة .

ومما تجدر الإشارة إليه أن اختيار الباحث لهذا الاختبار يرجع إلى ملاءمته لهدف الدراسة المتمثل في تنمية التفكير الابتكاري.

ج- اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن J. C. Raven

(تقنين - أمينة كاظم وآخرون، ٢٠٠٥).

يستخدم هذا الاختبار في قياس القدرة العقلية لدى الأطفال، وهو يهدف إلى قياس القدرة على استنباط العلاقات والارتباطات، أي معرفة الجزء الناقص من الأشكال، وينظر لهذا الاختبار على أنه اختبار للملاحظة والتفكير الواضح المرتب، والفكرة الرئيسة التي يقوم عليها هذا الاختبار هي التفكير، بمعنى أن الاختبار عبارة عن جزء علوي به شكل غير كامل أي أخفيت منه قطعة فتركت فراغاً. وفي الجزء السفلي يوجد عدداً من القطع الصغيرة كل منها يمكنه أن يملأ الفراغ الموجود في الجزء العلوي وعلى الطفل أن يختار جزءاً من الأجزاء التي توجد أسفل الشكل ليكمل الجزء العلوي.

ويتكون هذا الاختبار من خمسة اختبارات فرعية س، ص، ع، ل، م متدرجة حسب الفئة العمرية؛ بحيث يناسب الاختبار الفرعي س الأعمار من (٦-٩) سنوات، والاختبار الفرعي ص الأعمار من (٦-١١) سنة، والاختبار الفرعي ع الأعمار من (٧-١٣) سنة، والاختبار الفرعي ل الأعمار من (٩-١٣) سنة، والاختبار الفرعي م الأعمار من (١٠-١٣)، وقد قام الباحث بتطبيق الاختبارين الفرعيين ص، ع نظراً لوقوع عينة الدراسة في بؤرة الفئة العمرية لهذين الاختبارين، ثم قام بحساب متوسط الدرجتين على الاختبارين الفرعيين. وقد كان مفتاح التصحيح كالتالي: يحصل الفرد على درجة واحدة عند اختياره الإجابة الصحيحة للمضردة وصفر لغير ذلك وتكون الدرجة مقدره بوحدة المنف، وبالرجوع إلي معايير الرتب المئينية والدرجات التائية ومستوى الذكاء عند كل شريحة عمرية على الاختبار يمكن معرفة ما يعادل هذه الدرجة من مستوى ذكاء.

ثبات الاختبار:

تم حساب معاملات ثبات هذا الاختبار في كثير من البحوث التي أجريت لتقدير ثبات المصفوفات المتتابعة، فقد قامت أمينة كاظم وآخرون (٢٠٠٥) بحساب ثبات هذا الاختبار على عينة قوامها ١٤١١ طفلاً من الجنسين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين عمر ٦ سنوات إلي عمر ١٣ سنة و ١١ شهر، وذلك من خلال تحليلات نظرية الاستجابة المضردة والتي توصلت إلي أن قيمة معامل الثبات قد بلغ ٠,٩٨.

د - البرنامج الإثنائي (إعداد/ الباحث) (٠^١).

يحتاج الأطفال ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقلياً إلي البرامج الإثرائية التي تحفزهم علي الاشتراك في الأنشطة وتعمل في الوقت ذاته علي تنمية قدراتهم وامكاناتهم، وهي أنشطة محببة للأطفال المتفوقين بصورة عامة. وفيما يلي عرض للبرنامج التدريبي:

٠١ للإطلاع علي جلسات البرنامج يرجى الاتصال بالباحث - قسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة عين شمس.

- مصادر إعداد جلسات البرنامج :

اعتمد الباحث في إعداده لهذا البرنامج إلى مجموعة من المصادر يمكن الإشارة إليها علي النحو التالي:

- الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة.
- الكتب التي تحتوي علي برامج إثرائية، وبرامج التفكير الابتكاري.
- برنامج كورت CORT للتفكير الابتكاري، الذي أعده أدوارد دي بونو Edward Debono ، ترجمة ناديا هایل السرور وآخرون (اختصار للمؤسسة التي أسسها أدوارد دي بونو بعنوان : مؤسسة البحوث المعرفية).
- الكتابات التي تناولت خصائص ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا ومشكلاتهم واحتياجاتهم سواء العربية منها والأجنبية.
- برنامج سكامبر الذي هدف إلي تنمية التفكير الابتكاري (عبد الناصر الأشعل الحسيني، ٢٠٠٦).

- التخطيط العام للبرنامج :

فيما يلي عرض موجز لخطة البرنامج وأهدافه العامة والإجرائية، وفتياته واستراتيجياته، وعدد جلساته، ومدة كل جلسة، والموضوعات التي يحتوي عليها، والأساليب المتبعة في تنفيذه والفترة الزمنية له، وتقييم البرنامج.

- أهداف البرنامج :

هناك مجموعة من الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج نوجزها فيما يلي:

- الهدف العام للبرنامج :

إن الهدف العام والرئيس للبرنامج الحالي هو علاج أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال المتفوقين عقليا؛ و تنمية تفكيرهم الابتكاري من خلال بعض الأنشطة الإثرائية.

ـ الأهداف الإجرائية :

تتمثل في السعي إلي تحقيق ما يلي:

- أن يتعرف الأطفال مجموعة الدراسة علي سلوك قصور الانتباه وآثاره السلبية عليهم.
- أن يتعرف الأطفال مجموعة الدراسة علي سلوك النشاط الزائد وآثاره السلبية عليهم.
- أن يتعرف الأطفال مجموعة الدراسة علي سلوك الاندفاعية وآثاره السلبية عليهم.
- أن يتعرف الأطفال علي تأثير تلك السلوكيات علي تقبل الآخرين لهم وتأثيرها علي علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين.
- أن يتعرف الأطفال علي تأثير تلك السلوكيات علي انخفاض مستوي التحصيل الدراسي.
- أن يتدرب الأطفال علي تركيز انتباههم.
- أن يتدرب الأطفال علي زيادة أمد انتباههم.
- أن ينقل الأطفال انتباههم من مثير إلى آخر.
- أن يتعرف الأطفال على الأشياء المتشابهة.
- أن يتعرف الأطفال على الأشياء المختلفة.
- أن يدرك الأطفال المثيرات المشتتة.
- أن يكتسب الأطفال القدرة علي المرونة العقلية.
- أن يكتسب الأطفال القدرة علي التروي.
- أن يستمر الأطفال في أداء المهمة لفترة زمنية طويلة.
- أن يتدرب الأطفال علي الجلوس في مقاعدهم لفترة زمنية طويلة نسبيا.
- أن يتفاعل الأطفال مع أقرانهم.
- أن يُنمي لدي الأطفال حب الاستطلاع والفضول.
- أن تُنمي لدي الأطفال القدرة علي الطلاقة.
- أن تُنمي مهارات التفكير العليا لدي الأطفال.
- أن يكتسب الأطفال القدرة على تصحيح الذات.
- أن يكتسب الأطفال القدرة على تعزيز الذات.
- أن تزداد قدرة الأطفال علي حل المشكلات.
- أن تزداد قدرة الأطفال على الاستنتاج.

- الأسس التي يستند إليها البرنامج:

استند البرنامج الحالي إلي مجموعة من الأسس التي تمت مراعاتها أثناء إعداد جلسات البرنامج، ومن هذه الأسس ما يلي:

- الأسس العامة:

وتتمثل فيما يلي:

- إن جميع الأطفال المتفوقين متساوون في الحقوق، لذلك فالأطفال المتفوقين عقلياً ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لهم الحق في خدمات تربوية من أجل التغلب علي مشكلاتهم.
- إن الأطفال ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقلياً يحتاجون إلي إتاحة الفرص من أجل التقدم والوصول إلي مستويات أقرانهم المتفوقين.
- إن تقديم المعلومات والدعم للمدارس يجعلها أكثر قدرة علي مواجهه التحديات ذات الصلة برعاية هؤلاء الأطفال، وتقديم الخدمات المناسبة بكافة أشكالها وصورها.

- الأسس النفسية والتربوية:

وتتمثل فيما يلي:

- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.
- مراعاة أن تكون أنشطة البرنامج مناسبة للأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقلياً، حيث يفضل هؤلاء الأطفال الأنشطة التي تتسم بالتعقيد.
- مراعاة أن تكون البيئة خالية من المشتتات.
- مراعاة عدم تقليل وقت العمل أثناء أداء المهام، حيث يفضل هؤلاء الأطفال المهام التي تتطلب وقتاً طويلاً.
- مراعاة أن تستثير أنشطة البرنامج المقدمه قدرات هؤلاء الأطفال حيث يفضل هؤلاء الأطفال الأنشطة التي تستثير قدراتهم.
- مراعاة حاجات الأطفال وميولهم ورغباتهم.
- الاعتماد علي التعزيز في إثابة السلوك المرغوب فيه.

ـ الأسس الاجتماعية :

راعي الباحث في إعداد جلسات البرنامج اشتراك الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا في الأنشطة الجماعية التي تساعدهم علي التفاعل ، وتساعدهم علي تقبل بعضهم لبعض، كما تعمل علي تنمية روح الانتماء للجماعة، وتساعدهم علي التمييز بين السلوك المقبول اجتماعيا وغير المقبول اجتماعيا، وعلي الالتزام بالقواعد والقوانين داخل الجماعة، كما تعمل هذه الأنشطة علي زيادة دافعية الأطفال.

ـ الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة :

يعتمد البرنامج الإثرائي علي مجموعة من الفنيات والأنشطة التي تتناسب مع الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا التي تحدي إمكاناتهم وتستثير قدراتهم وتعمل علي تنمية تفكيرهم الابتكاري ومن هذه الفنيات والاستراتيجيات: استراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية التعلم بالاستكشاف، والأنشطة المعتمدة علي التخيل، والأنشطة القصصية، والأنشطة المعتمدة علي الكمبيوتر، بالإضافة إلي أنشطة المقارنة والمقابلة، وبعض الفنيات السلوكية، والمعرفية الأخرى، ويمكن عرض أهم الفنيات المستخدمة في البرنامج علي النحو التالي:

ـ استراتيجية حل المشكلات : Problem solving

يعرفها محمد مصطفى العيسى (٢٠١٠: ١١٥) علي أنها حل موجه نحو اكتشاف حلول للمشكلة بطريقة محددة، ويمكن إيضاح خطوات حل المشكلات في الآتي: الإحساس بالمشكلة، وتحديد المشكلة، وتنظيم المعلومات حول المشكلة، وبناء أو اختيار استراتيجية الحل، وتخصيص مصادر المعلومات لحل المشكلة، ومراقبة حل المشكلة، وتقويم حل المشكلة.

ويعرفها جعفر يوسف حداد وإيهاب صلاح العشري (٢٠٠٧: ٧٣) بأنها طرح المعلم لمشكلة أو أكثر ثم إعطاء المتعلمين فرصة للتفكير وطرح الحلول، ويدرار الحوار وتسجل الحلول الصحيحة.

ـ استراتيجية العصف الذهني: Brainstorming

خطة تدريسية تعتمد علي استثارة أفكار الأطفال وتفاعلهم، انطلاقا من خلفياتهم حيث يعمل كل واحد من الأطفال كعامل محفز لأفكار الآخرين، ومنشط لهم في أثناء إعداد الأطفال للقراءة أو الكتابة أو مناقشة موضوع ما، وذلك في وجود موجه لمسار التفكير وهو المعلم، فنشاط العصف الذهني يبني عموما علي إيجاد حلول للمشكلات المحددة بعناية، وعادة ما تكون المجموعات مختلفة من حيث الأفكار.

ـ استراتيجية التعلم بالاستكشاف: Discovery learning

ويقصد بها أن يصل الطفل إلي استكشاف المعلومات بنفسه، معتمدا علي جهده وعمله وتفكيره، ولذلك تعتبر من أهم الاستراتيجيات التي تنمي التفكير، فالمدخل الاستكشافي يركز علي مواجهة المتعلم بموقف مشكل، يولد لديه الحيرة ويثير عنده العديد من التساؤلات فيقوم بعملية استقصاء وبحث ليجد إجابات عنها (إسماعيل عبد الفتاح، ٢٠٠٥ : ٣٥).

ـ الأنشطة المعتمدة علي التخيل:

يلعب الخيال دورا ذي أهمية بالغة في حياة الإنسان عامة والطفل خاصة، فخيال الطفل وما يأخذه من مظاهر مختلفة يمثل مكونا مهما في حياة الطفل العقلية، فمن خلاله يستطيع الطفل أن يتجاوز حدود الزمان والمكان، وهو في ذلك يستطيع أن يتعامل مع الأحداث والأشياء والأشخاص التي تقع بعيدا عن مجاله الإدراكي، كما أنه يستطيع بفعل الخيال أن يمارس نشاطا يتجاوز حدود قوته الفعلية، ومن خلال الخيال يستطيع الطفل التعامل بحرية مع مطالبه ورغباته وآماله ومخاوفه دون الحاجة إلي مواجهة كل المخاطر وما ينطوي عليه الواقع الفعلي من صعوبات، كذلك يعمل الخيال كأساس هام للنمو الاجتماعي للطفل حيث يستطيع أن يحل بعضا من مشكلات سلوكه الاجتماعي علي مستوي الخيال (بطرس حافظ، ٢٠٠٤).

ـ الأنشطة القصصية :

القصة هي تعبير بالألفاظ عن حكاية ما .

أهمية القصص :

- تساعد في تحسين القدرة على الإصغاء، والانتباه والتركيز، مما يكون له أثر إيجابي في التعليم.
- تساعد في تحريك مشاعر الطفل، واستيعابه للقيم والمثل العليا التي تتضمنها .
- تساعد في زيادة المفردات اللغوية، والنمو اللغوي للطفل.
- تساعد في إكساب الطفل قيم وعادات وتقاليد المجتمع الذي يعيش فيه .
- تساعد في توصيل المعلومات والأفكار بطريقة غير مباشرة .
- تساعد في نمو خيال الطفل .
- تساعد في زيادة معلومات الطفل .
- تساعد الطفل على اكتساب الأنماط السلوكية المقبولة اجتماعياً، ونبتد السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً (نعيمة محمد بدر وعبد الفتاح صابر عبد المجيد ، ٢٠٠٠ : ١٦٩).

ـ الأنشطة المعتمدة علي الكمبيوتر :

يستخدم الكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية في شتى مجالاتها؛ حيث يستخدم في تقديم الخطط التدريسية، وإجراءات التشخيص والعلاج، وتقديم الخطط الإثرائية للتلاميذ الأسرع تعلمًا، وتقديم التغذية الراجعة الفورية للتلاميذ حتى يتقنون التعلم؛ وكذلك يقوم الكمبيوتر بإجراء التقييم النهائي، ورصد الدرجات، وإعطاء تقارير مفصلة عن مدى النمو العلمي لهؤلاء التلاميذ وإدارة الامتحانات، وعمل الجداول المدرسية، والحالة الصحية والاجتماعية والبيانات المدرسية مثل: الغياب، وبيانات الكتب المستعارة من المكتبة....إلى غير ذلك (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ١٩٩٨ : ٥٣٧).

إجراءات إدارة الذات : Self- management procedures

تُعرف إدارة الذات أيضا باسم ضبط الذات Self control أو تنظيم الذات Self regulation وهي تشير إلى الإجراءات التي تستهدف التأثير في سلوك الطفل، حيث يتم تدريب الطفل على الإجراءات التي يمكن من خلالها تغيير سلوكه وأفكاره ومشاعره، فعلى سبيل المثال يمكن تدريب الطفل على العمل لفترات أطول أو تدريبيه على حل عدد أكثر من المسائل الصحيحة، أو عدم الوقوع في أخطاء (Reynolds & Janzen, 2007,1827).

وهناك العديد من الدراسات التي أوضحت نتائجها فاعلية إجراءات إدارة الذات في خفض حدة أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ومن هذه الدراسات دراسة Austin (2003) التي هدفت إلى تقييم فاعلية إجراءات إدارة الذات في علاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية هذه الإجراءات في خفض السلوكيات الصفية المرتبطة باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (مثل التملل، والتوقف عن أداء المهمة)، كما انخفضت أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بصورة ملحوظة. وفي السياق ذاته أوضحت نتائج دراسة Gureasko-Moore et al., (2004) فاعلية إجراءات إدارة الذات في تحسين قدرة ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد على إكمال الواجبات وإتمام المهام الدراسية، كما أوضحت نتائج دراسة Schmalzer (2007) والتي هدفت إلى فحص إدراكات المعلمين لتدخلات إجراءات إدارة الذات لدى ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد إلى انفتاح المعلمين على استخدام إجراءات إدارة الذات.

وتتكون إجراءات إدارة الذات من مراقبة الذات وملاحظة الذات وتسجيل الذات وتقييم الذات وتعزيز الذات.

كما اعتمد الباحث على بعض الفنيات الأخرى مثل التعزيز والحوار والمناقشة والواجب المنزلي والتغذية الراجعة والاستبعاد المؤقت.

- مراحل وخطوات تنفيذ البرنامج:

يتم تنفيذ البرنامج الحالي من خلال ثلاث مراحل أساسية هي:

١- المرحلة التمهيديّة:

- يتم خلال هذه المرحلة تطبيق بطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال، واختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن على مجموعة كبيرة من الأطفال.
- من خلال ذلك التطبيق يتم تحديد أفراد عينة الدراسة.
- يتم خلال المرحلة التمهيديّة أيضاً اتخاذ كافة الإجراءات لتكوين علاقة تعارف مع الأطفال بعضهم البعض ومع القائم بالتطبيق (المدرّب)، وإعطائهم فكرة عن الهدف من البرنامج، ومساعدة الطفل على تعميم المهام والمهارات التي يتعلمها.

٢- مرحلة التنفيذ:

يتم تنفيذ البرنامج علي مدي شهرين ونصف بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، ويتحدد زمن الجلسة الواحدة بمتوسط زمني قدره ستون دقيقة. بحيث يتم تخصيص أول عشر دقائق تمهيداً للعمل مع الطفل وإعداد الأدوات، وتتضمن كل جلسة تحقيق مجموعة أهداف إجرائية من أهداف البرنامج.

٣- مرحلة التقييم:

في هذه المرحلة يتم تقييم فاعلية البرنامج الإثرائي المستخدم في خفض حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال المتفوقين، وكذلك التحقق من استمرار تأثير البرنامج من خلال المتابعة. ويوضح جدول (٢) العرض التفصيلي لجلسات البرنامج الإثرائي.

جدول (٢)

جلسات البرنامج الإرثائي

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	زمن الجلسة	الفيئات والاستراتيجيات المستخدمة
الأولى	تمهيد وتعارف (١)	٦٠ دقيقة	الحوار والمناقشة.
الثانية	تمهيد وتعارف (٢)	٦٠ دقيقة	الحوار والمناقشة، الواجب المنزلي.
الثالثة	السلوكيات السلبية (١)	٦٠ دقيقة	الحوار والمناقشة، التعزيز، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
الرابعة والخامسة	السلوكيات السلبية (٢،٣)	١٢٠ دقيقة	الحوار والمناقشة، التعزيز، الواجب المنزلي.
السادسة	التخيل (١)	٦٠ دقيقة	الحوار والمناقشة، التعزيز، العصف الذهني، الواجب المنزلي.
السابعة	التخيل (٢)	٦٠ دقيقة	الحوار والمناقشة، التعزيز، العصف الذهني، الواجب المنزلي، التعلم بالاستكشاف.
الثامنة	أنشطة المقارنة والمقابلة (١)	٦٠ دقيقة	التعزيز، الحوار والمناقشة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
التاسعة	أنشطة المقارنة والمقابلة (٢)	٦٠ دقيقة	التعزيز، الحوار والمناقشة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
العاشرة	مسائل كلامية (١)	٦٠ دقيقة	تقييم الذات، تعزيز الذات، الحوار والمناقشة، التغذية الراجعة.
الحادية عشر	مسائل كلامية (٢)	٦٠ دقيقة	التعزيز، الحوار والمناقشة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
الثانية عشر	الأشياء المتشابهة والأشياء المختلفة	٦٠ دقيقة	التعزيز، الحوار والمناقشة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
الثالثة عشر	تكملة الأشكال	٦٠ دقيقة	التغذية الراجعة، التعزيز، الواجب المنزلي.
الرابعة عشر	لعبة التذكر	٦٠ دقيقة	تقييم الذات، تعزيز الذات، التغذية الراجعة، التعزيز، الواجب المنزلي.
الخامسة عشر	الألغاز الحسابية	٦٠ دقيقة	تقييم الذات، التغذية الراجعة، التعزيز، الواجب المنزلي.
السادسة عشر	لعبة من هو	٦٠ دقيقة	الواجب المنزلي، التغذية الراجعة.
السابعة عشر	أنشطة التحدي	٦٠ دقيقة	التعزيز، الحوار والمناقشة، العصف الذهني.
الثامنة عشر	أنشطة التخيل (١)	٦٠ دقيقة	الحوار والمناقشة.
التاسعة عشر	أنشطة التخيل (٢)	٦٠ دقيقة	الحوار والمناقشة، التعزيز.
العشرون	أنشطة التكيف والتجميع (١)	٦٠ دقيقة	الحوار والمناقشة.
الحادية والعشرون	أنشطة التكيف والتجميع (٢)	٦٠ دقيقة	الحوار والمناقشة، التعزيز.

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	زمن الجلسة	الغيات والاستراتيجيات المستخدمة
الثانية والعشرون	حل المشكلات	٦٠ دقيقة	التعزيز، الحوار والمناقشة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
الثالثة والعشرون	الاستعمالات المختلفة للأشياء	٦٠ دقيقة	العصف الذهني، التعزيز.
الرابعة والعشرون والخامسة والعشرون	الكلمات المتقاطعة (١، ٢)	١٢٠ دقيقة	الحوار والمناقشة.
السادسة والعشرون	خفض حدة النشاط الحركي الزائد (١)	٦٠ دقيقة	مراقبة الذات، تعزيز الذات، الإبعاد المؤقت، الحوار والمناقشة.
السابعة والعشرون	خفض حدة النشاط الحركي الزائد (٢)	٦٠ دقيقة	مراقبة الذات، تعزيز الذات، الإبعاد المؤقت، الحوار والمناقشة.
الثامنة والعشرون	جلسة ختامية	٦٠ دقيقة	الحوار والمناقشة، التعزيز.

٣- منحج الدراسة :

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي حيث يعتبر البرنامج الإثرائى المتغير المستقل ويعتبر كلا من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والتفكير الابتكاري المتغيران التابعان. وتعتمد الدراسة على تصميم المجموعة الواحدة قياس قبلي- قياس بعدي.

٤- خطوات الدراسة؛

اتبع الباحث الخطوات التالية من أجل إنجاز الدراسة.

- إعداد البرنامج الإثرائى.
- اختيار أفراد العينة.
- التطبيق القبلي لبطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال، واختبار إبراهيم للتفكير الابتكاري.
- تطبيق البرنامج الإثرائى على أطفال المجموعة.
- التطبيق البعدي لبطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال، واختبار إبراهيم للتفكير الابتكاري.
- التطبيق التتبعي لبطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال، واختبار إبراهيم للتفكير الابتكاري.
- تصحيح الاستجابات ومعالجة الدرجات إحصائياً واستخلاص النتائج ومناقشتها ثم صياغة التوصيات.

وقد تمثلت الأساليب الإحصائية في اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للتعرف علي الفروق بين المجموعات المرتبطة.

- النتائج:

١- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول علي أنه ”توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال (صورة البيئة الأسرية وصورة البيئة المدرسية) في اتجاه القياس القبلي، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون للتعرف علي الفروق بين المجموعات المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدولين التاليين:

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإثرائي وذلك على بطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال (صورة البيئة الأسرية) (ن = ١٠)

أبعاد المقياس	نتائج القياس قبلي/بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
بُعد قصور الانتباه	الرتب السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥	٢,٨٠٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	١ حجم تأثير قوي جداً
	الرتب الموجبة	-	٠٠	٠٠			
	الرتب المتعادلة الإجمالي	١٠					
بُعد النشاط الزائد والانفعالية	الرتب السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥	٢,٨٠٣	دالة عند مستوى ٠,٠١	١ حجم تأثير قوي جداً
	الرتب الموجبة	-	٠٠	٠٠			
	الرتب المتعادلة الإجمالي	١٠					

يتضح من جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإثرائي حيث كانت قيمة $Z(0^2) = 2,807$ وهي دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، وذلك على

٠٢ - تعتبر قيمة (Z) المحسوبة غير دالة إحصائياً إذا كانت أقل من قيمة (Z) الجدولية التي تبلغ قيمتها (١,٩٦)

عند مستوى دلالة ٠,٠٥ و (٢,٥٨) عند مستوى دلالة ٠,٠١.

د . محمود محمد الطنطاوي _____ فاعلمية برنامج إثرائي في خفض حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

بُعد قصور الانتباه في اتجاه القياس القبلي، كما كانت قيمة $Z = 2,803$ وهي دالة إحصائية عند مستوى $0,01$ ، وذلك على بعد النشاط الزائد والاندفاعية في اتجاه القياس القبلي.

ولحساب حجم تأثير البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، فقد اعتمد الباحث في حسابه على ما أشار إليه عزت عبد الحميد (٢٠١١: ٢٧٩- ٢٨٠) أنه عند استخدام اختبار ويلكوكسون لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة، وحين تسفر النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين رتب الأزواج المرتبطة من الدرجات أو بين رتب القياسين القبلي والبعدي، فإنه يمكن معرفة قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة Matched- Pairs Rank Biserial Correlation الذي يُحسب من المعادلة التالية:

$$r = 4(T1) / n(n+1) - 1 \quad \dots\dots\dots(1)$$

حيث $r = I$ = قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة).
 $T1$ = مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة.
 n = عدد أزواج الدرجات.

ويتم تفسير (r) كما يلي:

- إذا كان: (r) $> 0,4$ ، فيدل على علاقة ضعيفة أو حجم تأثير ضعيف.
- إذا كان: (r) $\geq 0,4$ ، فيدل على علاقة متوسطة أو حجم تأثير متوسط.
- إذا كان: (r) $\geq 0,7$ ، فيدل على علاقة قوية أو حجم تأثير قوي.
- إذا كان: (r) $\leq 0,9$ ، فيدل على علاقة قوية جداً أو حجم تأثير قوي جداً.

نلاحظ مما سبق أن القانون رقم (١) يعتمد على مجموع الرتب الموجبة كما ذكر من قبل نظراً لأنه يُستخدم في حال حصول الأطفال على درجات أعلى في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي (في حالة تنمية متغير ما). وذلك على عكس الدراسة الحالية والتي يحاول فيها الباحث خفض حدة أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لذلك يفترض أن تكون

درجات التطبيق البعدي أقل من درجات التطبيق القبلي، لذا سوف يستخدم الباحث مجموع الرتب السالبة بدلاً من مجموع الرتب الموجبة.

ولحساب حجم التأثير نقوم بالتعويض في المعادلة (١) على النحو التالي:

$$r = 4(55) / 10(10+1) - 1 = 1$$

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإثرائي وذلك على بطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال (صورة البيئة المدرسية) (ن = ١٠)

أبعاد المقياس	نتائج القياس قبلي/بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
بُعد قصور الانتباه	الرتب السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥	٢,٨٠٩	دالة عند مستوى ٠,٠١	حجم تأثير قوي جداً
	الرتب الموجبة	-	٠٠	٠٠			
	الرتب المتعادلة الإجمالي	١٠					
بُعد النشاط الزائد والاندفاعية	الرتب السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥	٢,٨٠٣	دالة عند مستوى ٠,٠١	حجم تأثير قوي جداً
	الرتب الموجبة	-	٠٠	٠٠			
	الرتب المتعادلة الإجمالي	١٠					

يتضح من جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإثرائي حيث كانت قيمة $Z = ٢,٨٠٩$ وهي دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، وذلك على بُعد قصور الانتباه في اتجاه القياس القبلي، كما كانت قيمة $Z = ٢,٨٠٣$ وهي دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، وذلك على بُعد النشاط الزائد والاندفاعية في اتجاه القياس القبلي.

ولحساب حجم التأثير نقوم بالتعويض في المعادلة (١) ينتج أن:

$$r = 4(55) / 10(10+1) - 1 = 1$$

يتضح من الجدولين السابقين (٣) و(٤) وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس القبلي وهذا يدل على تحقق الفرض الأول للدراسة.

٢- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني علي أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من المتابعة) على بطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال (صورة البيئة الأسرية وصورة البيئة المدرسية)" ، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون للتعرف علي الفروق بين المجموعات المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدولين التاليين:

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإثرائي ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد شهر من المتابعة، وذلك على بطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال (صورة البيئة

الأسرية) (ن = ١٠)

أبعاد المقياس	نتائج القياس بعدي/ تتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
بُعد قصور الانتباه	الرتب السالبة	٣	٤	١٢	٠,٨٤٩	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٥	٤,٨٠	٢٤		
	الرتب المتعادلة الإجمالي	٢ ١٠				
بُعد النشاط الزائد والانذفاعية	الرتب السالبة	٤	٤	١٦	٠,٢٨٠	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٤	٥	٢٠		
	الرتب المتعادلة الإجمالي	٢ ١٠				

يتضح من جدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإثرائي، ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد شهر من المتابعة حيث كانت قيمة $Z = ٠,٨٤٩$ وهي غير دالة إحصائياً، وذلك على بُعد قصور الانتباه، كما كانت قيمة $Z = ٠,٢٨٠$ وهي غير دالة إحصائياً، وذلك علي بُعد النشاط الزائد والانذفاعية.

جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإثرائي ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد شهر من المتابعة، وذلك على بطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال (صورة البيئة

المدرسية) (ن = ١٠)

مستوى الدلالة	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	نتائج القياس بعدي/ تتبعي	أبعاد المقياس
غير دالة إحصائياً	١,٤٢٩	١٣,٥٠ ٤١,٥٠	٣,٣٨ ٦,٩٢	٤	الرتب السالبة	بُعد قصور الانتباه
				٦	الرتب الموجبة	
				١٠	الرتب المتعادلة الإجمالي	
غير دالة إحصائياً	١,١٩٨	٢٦,٥٠ ٩,٥٠	٥,٣٠ ٣,١٧	٥	الرتب السالبة	بُعد النشاط الزائد والاندفاعية
				٣	الرتب الموجبة	
				١٠	الرتب المتعادلة الإجمالي	

يتضح من جدول (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإثرائي، ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد شهر من المتابعة حيث كانت قيمة $Z = 1,429$ وهي غير دالة إحصائياً، وذلك على بُعد قصور الانتباه، كما كانت قيمة $Z = 1,198$ وهي غير دالة إحصائياً، وذلك على بُعد النشاط الزائد والاندفاعية. يتضح من الجدولين السابقين (٥) و(٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يدل على تحقق الفرض الثاني للدراسة.

٣- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار إبراهيم للتفكير الابتكاري في اتجاه القياس البعدي"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون للتعرف على الفروق بين المجموعات المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإثرائي وذلك على اختبار إبراهيم للتفكير الابتكاري (ن = ١٠)

الاختبار	نتائج القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
إبراهيم للتفكير الابتكاري	الرتب السالبة	-	-	-	٢,٨٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥		
	الرتب المتعادلة الإجمالي	-	-	-		
		١٠				

يتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإثرائي حيث كانت قيمة $Z = ٢,٨٠١$ وهي دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، وهذا يدل علي تحقق الفرض الثالث للدراسة.

٤- نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع علي أنه ” لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من المتابعة) على اختبار إبراهيم للتفكير الابتكاري “ ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون للتعرف علي الفروق بين المجموعات المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإثرائي ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد شهر من المتابعة، وذلك على اختبار إبراهيم للتفكير الابتكاري (ن = ١٠)

الاختبار	نتائج القياس بعدي/ تتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
إبراهيم للتفكير الابتكاري	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	٠,٤٤٩	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
	الرتب المتعادلة الإجمالي	٨	-	-		
		١٠				

يتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي حيث كانت قيمة $Z = 0,449$ ، وهي غير دالة إحصائية، وهذا يدل علي تحقق الفرض الرابع للدراسة.

- مناقشة النتائج:

يشير (Neihart 2008:126) إلي أن بعض التدخلات العلاجية التي يوصي بها لعلاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال غير المتفوقين عقليا قد لا تصلح لعلاج هذا الاضطراب لدي الأطفال المتفوقين عقليا، كما يشير (Buttross 2007: 71) إلي حاجة هؤلاء الأطفال إلي برامج تدخل تعتمد علي تعقد المهام، والاستثارة المرتفعة، ووجود محفزات بيئية وهي احتياجات لا يحتاج إليها الطفل ذي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد غير المتفوق عقليا.

فعندما يصاحب اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد التفوق العقلي فإن خصائص هذا الاضطراب تختلف كما تختلف أعراضه وتختلف بالتالي طرق التدخل المستخدمة في علاجه، مما يستدعي تقديم برامج تدخل تعمل علي علاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتعمل في الوقت ذاته علي تنمية قدرات الأطفال المتفوقين عقليا، ويعطي هذا أهمية كبرى للبرامج الإثرائية التي تتوفر فيها هاتين الخاصيتين، حيث تعمل علي استثارة قدرات الأطفال المتفوقين عقليا وتنمية تفكيرهم الابتكاري من ناحية، وتعمل من ناحية أخرى علي تحسين الانتباه وخفض حدة النشاط الزائد والسلوك الاندفاعي.

ويشير كل من (Kerr & Wells 2009: 73) إلي أن أهمية البرامج الإثرائية لدي الأطفال المتفوقين عقليا تتضح من خلال معرفتنا أن الطفل المتفوق عقليا قد يظهر سلوك قصور الانتباه نتيجة لفرط الاستثارة العقلية أو نتيجة لشعوره بالملل داخل الفصل المدرسي الذي لا يتوافر فيه القدر الكافي من الاستثارة، كما قد يظهر سلوك النشاط الزائد نتيجة لفرط الاستثارة النفس

د . محمود محمد الطنطاوي _____ فاعلية برنامج إثرائي في خفض حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

حركية وحب الطفل للأنشطة المقدمة إليه، بينما قد يُظهر سلوك الاندفاع نتيجة لانفتاحه على الخبرة، ويوضح هذا مدي مناسبة البرامج الإثرائية للأطفال ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا حيث يلبي احتياجاتهم.

فقد أصبح واضحا أن أهم الخصائص العقلية للأطفال المتفوقين اليقظة وقوة الملاحظة وحب الاستطلاع فهم مولعون بالتمعن والتفكير في النظم والأفكار والأحداث، ولا يسلمون بما يطرح عليهم من معلومات وحقائق وأحكام (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠٠٥ : ١٤٨).

كما يشير (Lovecky :2004 :93) إلي أن من الخصائص الإيجابية للأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا، أنه عندما تتم استثارة هؤلاء الأطفال من خلال مهام مثيرة وشيقة فإنهم يستطيعوا أداء المهام بجودة ودقة عالية، حيث يظهر هؤلاء الأطفال الكثير من الأفكار الابتكارية التي تتضح من خلال أفكارهم وحديثهم وكتاباتهم، وعند ممارستهم للفنون البصرية والأدائية، كما تظهر لديهم القدرة على اكتشاف روابط وعلاقات جديدة، وهذا يدل على مدي مناسبة الأنشطة الإثرائية لهذه الفئة من الأطفال.

لذلك ركز برنامج التدخل المستخدم في الدراسة الحالية على الأنشطة الإثرائية المناسبة لهؤلاء الأطفال مثل أنشطة التخيل، وأنشطة المقارنة والمقابلة، والمسائل الكلامية، وأنشطة التعرف على الأشياء المتشابهة والأشياء المختلفة، وأنشطة تكملة الأشكال، وألعاب التذكر، والألغاز الحسابية، وأنشطة التكيف والتجميع، وحل المشكلات، وأنشطة الاستعمالات المختلفة للأشياء، والكلمات المتقاطعة، وهي أنشطة تعمل على زيادة أمد الانتباه، وزيادة بقاء الأطفال لفترات طويلة نسبيا دون سلوك النشاط الزائد، وتعمل على إكسابهم التروي وعدم الاندفاع من ناحية أخرى، وزيادة تفاعلهم اجتماعيا مع الأطفال الآخرين ، كما أنها تستثير إمكانيات وقدرات الأطفال المتفوقين عقليا.

حيث تفيد أنشطة التخيل في جعل الطفل أكثر إبداعاً، وأكثر انتباهاً وتركيزاً، كما تجعله أكثر اهتماماً بأداء الأعمال الدراسية، وأكثر هدوءاً وأقل اضطراباً.

كما أن لأنشطة حل المسائل الكلامية العديد من الفوائد مثل استثارة الفضول الفكري للأطفال وحب الاستطلاع ورفع مستوى التفكير لدى الطفل، كما تفيد في إكساب الطفل مهارات جديدة (عفاف محمد موسي، ٢٠٠٣)، وهي أمور يحتاج إليها الطفل ذي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوق عقلياً. كما تشير فوزية بنت عبد الرحمن بن مطلق (٢٠١١) أن أنشطة حل المسائل الكلامية تتطلب من الطفل أن يكون قادراً علي، فهم المشكلة، وتجربتها، ووضع خطة للحل، وتنفيذ خطة الحل، والتحقق من صحة الحل، ولا شك في أن مثل هذه العناصر يحتاج إليها الطفل ذي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوق عقلياً، حيث تعمل علي زيادة انتباهه وقللة نشاطه الحركي وعدم اندفاعيته من ناحية وتنمية تفكيره الابتكاري من ناحية أخرى لذلك ركز البرنامج الإثرائي علي مثل هذه الأنشطة.

كما تؤدي كل من استراتيجية حل المشكلة، واستراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية التعلم بالاستكشاف دوراً مهماً في خفض حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وتنمية قدرة الأطفال علي التفكير الابتكاري حيث يقضي هؤلاء الأطفال وقتاً كبيراً في الأنشطة التي تتم من خلال هذه الإستراتيجيات، ويكونوا أكثر انتباهاً وتركيزاً، وأقل اندفاعية، ويكون نشاطهم الحركي موجه بصورة كبيرة كما تكون الأنشطة التي تتم من خلال هذه الاستراتيجيات أكثر إمتاعاً وتشويقاً لهؤلاء الأطفال وتخاطب قدراتهم العقلية المرتفعة، وتنمي في الوقت ذاته قدراتهم علي التفكير الابتكاري.

كما اعتمد البرنامج الإثرائي علي بعض الفنيات والاستراتيجيات السلوكية والمعرفية مثل إجراءات إدارة الذات وهي فنيات لا غني عنها في خفض حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال العاديين أو المتفوقين كما أوضحت نتائج دراسة كل من (Austin, 2003; Gureasko- Moore et al., & Schmalzer, 2007).

د . محمود محمد الطنطاوي _____ فاعلية برنامج إثرائي في خفض حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

وفي السياق ذاته أوضحت نتائج العديد من البحوث والدراسات فاعلية البرامج الإثرائية في تنمية التفكير الابتكاري وحل المشكلة، فقد أوضحت نتائج دراسة وائل عبد الله محمد (٢٠٠٠) فاعلية البرنامج الإثرائي المستخدم في الدراسة في تنمية التفكير الابتكاري في الرياضيات، كما أوضحت نتائج دراسة خالد عبد الله الحموري (٢٠٠٩) فاعلية البرنامج الإثرائي المستخدم في الدراسة في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدي الطلبة الموهوبين، كما أوضحت نتائج دراسة يحيى أحمد القبالي (٢٠١٢) فاعلية البرنامج الإثرائي القائم علي الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلة وتنمية دافعية الإنجاز لدي الطلبة المتفوقين، وهذا يوضح مدي فاعلية البرامج الإثرائية في تنمية مهارات التفكير لدي الأطفال المتفوقين عقليا، وبالتالي قدرتها علي علاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

- التوصيات:

- يوصي الباحث بما يلي في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج:
- تدريب المعلمين والأخصائيين علي أساليب التعرف علي الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المتفوقين عقليا.
- تدريب أولياء أمور هؤلاء الأطفال علي طرق التعامل معهم من خلال البرامج الإرشادية.
- الاهتمام بالبرامج العلاجية والإرشادية التي تعمل علي تحسين تفاعل هؤلاء الأطفال مع الآخرين.
- الاهتمام ببرامج التدخل المبكر من أجل تشخيص هؤلاء الأطفال في وقت مبكر وكذلك علاجهم في وقت مبكر.
- التركيز علي جوانب تفوق هؤلاء الأطفال خاصة أن اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد قد يحجب جوانب التفوق.

أولاً: المراجع العربية:

- ادوارد دي بونو (١٩٩٨) . برنامج الكورت لتعليم التفكير (ترجمة ناديا هائل السرور، وثائر غازي حسيب، ودينا عمر فيض). عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي (٢٠٠٥). الابتكار وتنميته لدي الأطفالنا . القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- أمينة كاظم، وليد القفاص، حنان محمود، منى الطنطاوي، إكرام السيد (٢٠٠٥). دليل مقياس المصفوفات المتتابعة المطور. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٤). فاعلية برنامج للتدريب علي الخيال في خفض حدة اضطرابات القلق لدي أطفال ما قبل المدرسة. المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. القاهرة (ديسمبر ٢٠٠٤). ص ص ٥٨٩ - ٦٦٣.
- جعفر يوسف حداد، وإيهاب صلاح العشري (٢٠٠٧). كيف تصبح معلما مبدعا. الكويت: الأمانة العامة للأوقاف.
- خالد عبد الله الحموري (٢٠٠٩). أثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدي الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم. مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية، العدد الأول، المجلد السابع عشر ص ص ٦١١-٦٣٧.
- روبرت ستيرنبرج (٢٠٠٥). المرجع في علم نفس الإبداع (ترجمة محمد نجيب الصبوه، وخالد عبد المحسن، وأيمن عامر، وفؤاد أبو المكارم)، العدد ٩٩٧، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- عبد الرحمن سيد سليمان، ومحمود محمد الطنطاوي (٢٠١٢). بطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال. القاهرة: مكتبة عالم الكتب.
- عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٥). الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الناصر الأشعل الحسيني (٢٠٠٦). تنمية التفكير الإبداعي باستخدام برنامج سكامبر. مركز دراسات وبحوث المعوقين. ص ص ٦٦٩ - ٧٠٢.

د . محمود محمد الطنطاوي _____ فاعلية برنامج إثرائي في خفض حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

- عزت عبد الحميد (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS ١٨. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عفاف محمد موسى (٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح لتنمية القدرة علي حل المسائل الجبرية اللفظية لدي طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- فؤاد أبو حطب، وآمال محمد صادق (١٩٩٨). علم النفس التربوي. ط ٤. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. العين: دار الكتاب الجامعي.
- فوزية بنت عبد الرحمن بن مطلق (٢٠١١). تحديد صعوبات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدي تلميذات الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات بمدينة الطائف. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠١). اختبار إبراهيم للتفكير الابتكاري. القاهرة: دار النهضة المصرية.
- محمد مصطفى العيسى (٢٠١٠). طرق تدريس الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار المسيرة.
- نايفة قطامي (٢٠٠٤). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- نعيمة محمد بدر وعبد الفتاح صابر عبد المجيد (٢٠٠٠). سيكولوجية اللعب والترويح للعاديين وذوي الحاجات الخاصة. القاهرة: ميديا برنت.
- وائل عبد الله محمد (٢٠٠٠). برنامج إثرائي لتنمية التفكير الابتكاري في الرياضيات للموهوبين في مرحلة رياض الأطفال. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- يحيى أحمد القبالي (٢٠١٢). فاعلية برنامج إثرائي قائم علي الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدي الطلبة المتفوقين في السعودية. المجلة العربية لتطوير التفوق، عدد ٤، مجلد ٣، ص ص ٢٥ - ١.
- يوسف قطامي (١٩٩٠) تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه: عمان. المطابع الأهلية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th Ed, text rev)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Antshel, K., Faraone, S., Stallone, K., Nave, A., Kaufmann, F., Doyle, A., Fried, R., Seidman, L., & Biederman, J. (2007). *Is attention deficit hyperactivity disorder a valid diagnosis in the presence of high IQ? Results from the MGH Longitudinal Family Studies of ADHD*. *Journal of child psychology & psychiatry & allied disciplines*, 48(7), 687-694.
- Austin, M. (2003). *Use of Self-management techniques for the treatment of students diagnosed with ADHD: An empirical investigation of the self-regulation of behavior*. Ph.D. Thesis. Auburn University.
- Brown, T., Reichel, P., & Quinlan, D. (2009). *Executive function impairments in high IQ adults with ADHD*. *Journal of Attention Disorders*, 13(2), 161-167.
- Buttross, S. (2007). *Understanding attention deficit hyperactivity disorder*. Mississippi. University Press of Mississippi Jackson.
- Chae, P., Kim, J., & Noh, K. (2003). *Diagnosis of ADHD among gifted children in relation to KEDI-WISC and T.O.V.A. performance*. *Journal of Gifted Child Quarterly*, 47(3), 192-201.
- Distin, K. (2006). *Gifted children: A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Foley, M., Rickels, H., Assouline, S., & Richards, A. (2012). *Self-Esteem and Self-Concept Examination Among Gifted Students With ADHD*. *Journal for The Education of The Gifted*, 35(3), 220-240.
- Gully, D. (2009). *A study of the talent development of gifted individuals with attention deficit hyperactivity disorder*. Ph.D. Thesis. Graduate Faculty, The College of William and Mary.
- Gureasko - moore, S., Dupaul, G., & White, G. (2004). *The Effects of self-management in general education classrooms on the*

- organizational skills of adolescents with ADHD. Journal of Behavior Modification, 30(2), 159–183.*
- Hartnett, N., Nelson, J., & Rinn, A. (2004). *Gifted or ADHD? The Possibilities of Misdiagnosis. Roeper Review, 26(2), 73-76.*
 - Healy, D., & Rucklidge, J. (2003). *An exploration into the creative abilities of children with ADHD. Journal of Attention Disorders, 8,3, 88-95.*
 - Kaplan, B., Crawford, S., Dewey, D., & Fisher, G.(2000). *The IQs of children with ADHD are normally distributed. Journal of Learning Disabilities,33(5),425-432.*
 - Kerr, B., & Wells, B. (2009). *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.*
 - Lovecky, D. (2004). *Different minds: gifted children with ADHD, Asperger syndrome and other learning deficits. London: Jessica Kingsley Publishers.*
 - Millichap, G. (2010). *Attention deficit hyperactivity disorder handbook: A physician's guide to ADHD. (2nd ed). New York: Springer Science and Business Media.*
 - Neihart, M. (2008). *Identifying and providing services to twice exceptional children. (in)Pfeiffer, S. (Ed). Giftedness in children. (pp.115 -137). New York: Springer Science and Business Media*
 - Neihart, M. (2003). *Gifted children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. ED482344.*
 - Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents. (2nd ed). Crows Nest: Allen & Unwin.*
 - Reis, S., & McCoach, B.(2002). *Underachievement in gifted and talented students with special needs, journal of Exceptionality, 10 (2), 113- 125.*
 - Reynolds, C., & Janzen, E. (2007). *Encyclopedia of special education: A reference for the education of children, adolescents, and*

adults with disabilities and other exceptional individuals. New jersey : John Wiley & Sons, inc.

- Rinn, A., & Nelson, J. (2009). *Preservice Teachers' Perceptions of Behaviors Characteristic of ADHD and Giftedness*, *Roeper Review*, 31(1), 18 – 26.
- Schmalzer, S. (2007). *Teachers' perceptions of self-management interventions for ADHD: An initial investigation. Ph.D Thesis. Widener University, Institute for Graduate Clinical Psychology.*
- Zentall, S., Hall, A., & Grskovic, J. (2001). *Learning and Motivational Characteristics of Boys With AD/HD and/or Giftedness. Council for Exceptional Children*, 67 (4), 499-519.

مهارات التواصل الاجتماعي وتقدير الذات كمنبئات لجودة الحياة المدركة لدى المراهقين الصم

إعداد

د . هدى شعبان محمد عوض

مدرس بقسم علم النفس

كلية التربية - جامعة أسيوط

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مهارات التواصل الاجتماعي وتقدير الذات كمنبئات لجودة الحياة المدركة لدى المراهقين الصم ، وما اذا كانت هناك علاقة ارتباطيه بين جودة الحياة ومهارات التواصل الاجتماعي وتقدير الذات ، وهل هناك فروق بين الذكور والإناث من المراهقين الصم في هذه المتغيرات الثلاث ، وهل تصلح هذه المتغيرات كمنبئات لجودة الحياة المدركة لدى المراهقين الصم ، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٤٠) طالب وطالبة من المراهقين الصم بالمرحلة الثانوية ، وتم اعداد أدوات للدراسة تناسب هذه الفئة والمتمثلة في (مقياس مهارات التواصل الاجتماعي ، مقياس تقدير الذات ، ومقياس جودة الحياة للمراهقين الصم) ، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي ، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

١. وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مهارات التواصل الاجتماعي وجودة الحياة المدركة لدى المراهقين الصم
٢. وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين تقدير الذات وجودة الحياة المدركة لدى المراهقين الصم.
٣. وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين الصم على مقاييس جودة الحياة وتقدير الذات ومهارات التواصل حسب متغير الجنس.
٤. إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال التعرف على مهارات التواصل وتقدير الذات لدى المراهقين الصم.

Abstract:

The Present study aimed to identify the social communication skills and self-esteem predictors of the quality of life perceived in adolescents deaf, and whether there was a correlation between quality of life and social communication skills and self-esteem, and are their differences between male and female adolescents deaf in these variables the three, and is suitable These variables predictors of the quality of life perceived by adolescents Deaf, The study was conducted on a sample of (140) students from adolescents deaf high school, was preparing tools for the study fit this category, namely (a measure of social communication skills, a measure of self-esteem, and the measure of quality of life adolescent Deaf), was used descriptive analytical method, have shown the results of the study include:

1. There is a positive correlation between social communication skills and the perceived quality of life in adolescents Deaf.
2. There is a positive correlation between self-esteem and quality of life in adolescents perceived the deaf .
3. The presence of statistically significant differences between the deaf adolescents on measures of quality of life and self-esteem and communication skills by variable sex.
4. predictability of quality of life through communication skills and self-esteem among adolescents deaf .

المقدمة:

يعد فقدان والقصور السمعي من أشد أنواع الفقدان الحسي الذي يمكن أن يتعرض له الفرد، وذلك لما للسمع من أهمية في تشكيل الكثير من المفاهيم وكذلك العالم الإدراكي ولما لهما من تأثير بالغ على الكفاءة الشخصية

والاجتماعية، فالسمع يمثل وسيلة الفرد الأولية للتواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين وبفقدانه يفقد الفرد أهم وسائل اكتساب الخبرات وتنميتها ولا يستطيع التواصل مع الآخرين.

والتواصل عملية ديناميكية تستخدم لتبادل الأفكار والخبرات والرغبات مع الآخرين، ويتم ذلك سواء عن طريق الكلمات أو الإيماءات أو لغة الإشارة، وإذا كان الشخص لديه صعوبات في التواصل مع الآخرين سيكون هناك صعوبة في فهم المعلومات والرسائل المتبادلة أو تنقل الرسالة بطريقة غير مقبولة (Glenn & Smith, 1998).

ويعتبر التواصل بين الوالدين وأطفالهم أمر ضروري ومهم لعملية التنشئة الاجتماعية الجيدة حيث يعاني الأطفال الصم صعوبة في عملية التواصل مع الوالدين (Barker et al , 2009). وذلك لان فقدان السمع عند الولادة أو في الطفولة المبكرة يقف حاجزاً كبيراً أمام اكتساب الأطفال الصم للنمو اللغوي الطبيعي واستخدام اللغة المنطوقة في عملية التواصل مع الآخرين (Eriks-Brophy et al, 2012). وذلك على الرغم من أن الطفل الذي يولد ولديه إعاقة سمعية يتلقى الكلام الطفولي في نفس الزمن الذي يتلقى فيه قرينه عادي السمع لكن اللغة تهمل بسرعة لدى الطفل المعاق سمعياً (Hallhan & Kaufman, 2000). ويستطيع الأطفال العاديين اكتساب مهارات التواصل في الثمان سنوات الأولى من العمر عن طريق عملية التفاعل بينما يعاني الأطفال الصم من صعوبة كبيرة في اكتساب مثل هذه المهارات في عملية التواصل مع العاديين (Alton & Herman, 2010).

ويرتبط فقدان السمع عند الأطفال بالقدرة على التواصل ونمو اللغة، كما توجد علاقة سببية وثيقة بين فقدان السمع ونمو اللغة (Desselle & Pearlmutter, 1997)، حيث أن حوالي ٩٤% من حالات فقدان السمع تحدث في الأعوام الثلاثة الأولى من عمر الطفل أي قبل اكتساب اللغة (Eleweke & Rodda, 2000)، وأن حوالي ٩٥% من الأطفال الصم وضعاف السمع (أي الأطفال الذين يعانون من فقدان سمع خفيف إلى فقدان سمع عميق) لديهم آباء عاديين (Mitchell & Karchmer, 2004). وبالتالي فضعف نمو اللغة

لدى المعاقين سمعياً ينعكس على قدرتهم على التواصل والتفاعل في المواقف الاجتماعية المختلفة مع الآخرين.

وتعتبر مهارات التواصل من أكثر العناصر تأثيراً في حياة الإنسان فهي تشكل حجر الزاوية في تكوين وتطوير العلاقات الشخصية بين الأفراد كما تعتبر مهارات التواصل عامل هام جداً في تكوين تقدير الذات (Erozkan, 2013). وبالتالي فإن مهارات التواصل ضرورية للنجاح في التفاعلات الشخصية والاجتماعية ، كما أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التواصل يكون لديهم تقدير ذات منخفض بما يؤثر على تفاعلاتهم الاجتماعية مع الآخرين. (Dong, Urista & Gundrum, 2008)

حيث ينظر إلى تقدير الذات على أنه المكون الرئيسي للصحة النفسية، ونلاحظ أن هناك تباين في الأدب التربوي بخصوص العلاقة بين مجتمع المعاقين سمعياً وتقدير الذات فهناك دراسات أشارت إلى وجود انخفاض في تقدير الذات لدى المعاقين سمعياً مثل دراسة (Bat-Chava, 1994) (Schlesinger, 2000). وهناك دراسات أخرى أشارت إلى أن الإعاقة السمعية لا تؤدي بالضرورة إلى انخفاض تقدير الذات (Crowe, 2003). ويوجد العديد من العوامل التي قد تؤدي إلى تعزيز تقدير الذات أو انخفاضها ومن أهم هذه العوامل نمط التواصل في المنزل، العمر عند الإصابة بالإعاقة السمعية ومدى امتلاك المعاق سمعياً لمهارات التواصل (Jambor & Elliott, 2005). وبشكل عام نجد أن المعاقين سمعياً لديهم تقدير ذات منخفض بالمقارنة مع أقرانهم العاديين (Marschark, 2007).

كما أشار (Skalicky, Schick & Patrick (2010) إلى أن فهم المراهقين وتواصلهم مع والديهم يعد مؤشراً هاماً على مشاركتهم في أنشطة الحياة اليومية بفاعلية ، وبالتالي فإن جودة الحياة وتقدير الذات لديهم مرتفعة ، وكذلك أوضح أن نمط التواصل سواء لغة إشارة أو اللغة المنطوقة أو لغة الشفاه لا يؤثر على جودة الحياة لدى المعاقين سمعياً ولكن المهم أن يكون هناك تواصل حقيقي بينهم وبين الآخرين مما يشير إلى أهمية مهارات التواصل لدى المعاقين سمعياً.

ويعد مفهوم جودة الحياة Quality of life من المفاهيم الحديثة نسبياً في التراث البحثي، ولقد حظي هذا المفهوم باهتمام كبير في علوم الطب، والاقتصاد، والاجتماع، والسياسة، وحديثاً في مجال علم النفس والتربية الخاصة. ويشير (Harman 1996) إلى أن هذا المفهوم ظهر في منتصف الستينات من القرن العشرين، ثم شاع استخدامه في الدراسات المختلفة كأحد المؤشرات الدالة على الاهتمام برعاية الفرد في كافة المجالات. ومن بين العلوم التي اهتمت بجودة الحياة علم النفس، والتربية الخاصة. حيث أشار الأشول (٢٠٠٥) إلى أنه كان لعلم النفس السبق في فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة على جودة حياة الإنسان ويرجع ذلك في المقام الأول إلى أن جودة الحياة في النهاية هي تعبير عن الإدراك الذاتي لتلك الجودة، فالحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منها. ويرى (Schalock 2004) أن مصطلح جودة الحياة يشير إلى كيفية الاستمتاع بمجالات الحياة المختلفة، ويتطلب ذلك فهم الفرد لذاته وقدراته.

وجودة الحياة من الأمور الهامة للجميع لكنها تعتبر ذو أهمية خاصة بالنسبة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ولاسيما المعاقين سمعياً (Hintermair, 2008). مما يجعلها من المجالات الهامة التي تحتاج إلى مزيد من البحث العلمي ويبدو أن مصطلح جودة الحياة لدى الصم من المصطلحات التي قد يكون لها علاقة بمجالات عديدة مثل مهارات التواصل الاجتماعي التي يستخدمونها، ومفهومهم عن ذاتهم، ومدى إحساسهم بالحياة من حولهم.

ومما سبق يمكن القول بوجود آثار متعددة للإعاقة السمعية منها ضعف مهارات التواصل بينهم وبين الآخرين والذي قد يؤثر على تقديرهم لذواتهم، ونظراً لوجود ندرة في الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات لدى المراهقين الصم وخاصة جودة الحياة وإمكانية التنبؤ بها لدى هذه الفئة، كما وجدت اختلافات في نتائج الدراسات القليلة التي ظهرت في هذا المجال وعلاقتها بالصم، الأمر الذي دفع الباحثة لإجراء مثل هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تأتي مشكلة الدراسة الحالية من خلال تردد الباحثة على مدارس الأمل للصم وضعاف السمع في محافظة أسيوط، حيث لاحظت عدم قدرة بعض المراهقين الصم على التواصل بفاعلية مع الآخرين، ووجود قصور واضح لديهم في مهارات التواصل الاجتماعي كالقصور في التواصل الوجداني حيث يعاني المراهقين الصم من ضعف في الثبات الانفعالي، كما يعانون من قصور في التواصل المعرفي والسلوكي ومن ثم لا يستطيعون استقبال رسائل الآخرين وتفسيرها بما يتناسب مع الموقف مما قد يقلل لديهم فرص الاستفادة والتعلم المتاحة في المدرسة، ومن خلال الرجوع إلى أدبيات التربية الخاصة للمعاقين سمعياً توصلت الباحثة كذلك إلى أن المراهقين الصم لديهم العديد من المشكلات الاجتماعية نتيجة لعدم القدرة على فهم الآخرين والتواصل معهم مما قد يؤثر على مفهومهم وتقديرهم لذاتهم وبالتالي الكثير منهم لا يدرك معنى لحياته وقد يفضل الهروب من الواقع والذي قد يسبب انخفاض جودة الحياة لديهم

وبما أن التواصل هو حلقة الوصل بين الشخص المعاق سمعياً ومجتمعه فإن القصور في مهارات اللغة والتواصل لدى الصم يؤدي إلى ما يعرف بالعجز المكتسب Learned helplessness وذلك لأن الكبار غالباً ما يعتقدون في عدم قدرة الصم ذوي القصور في مهارات التواصل على التعبير عن حاجاته ورغباته فيلجئون إلى التخمين وإساءة تفسير أو تأويل هذه الحاجات والرغبات مما قد يؤدي بالمراهقين الصم إلى التوقف عن القيام بأي محاولات للتعبير عن هذه الحاجات والرغبات وبالتالي شعورهم بالإحباط وتدنى تقدير الذات والذي قد يؤثر على إدراكهم لجودة الحياة (Schweigert & Rowland, 1992). وكثيراً ما ينتج عن إحساس الفرد بانخفاض مستوى جودة الحياة مشكلات عديدة والتي تؤثر على التواصل الاجتماعي وتسبب ضعف الاتزان الانفعالي والتمركز حول الذات وغير ذلك من مؤشرات الإحساس بعدم جودة الحياة، ولذلك فقد جاءت الدراسة الحالية للتعرف على العلاقة بين مهارات التواصل وتقدير الذات لدى المراهقين الصم وإمكانية التنبؤ بجودة الحياة لديهم من خلال هذه المتغيرات.

كما نبعت مشكلة الدراسة كذلك من نتائج الدراسات السابقة والتي أكدت على ضعف مهارات التواصل لدى المراهقين الصم ومنها دراسة (محمد، ٢٠٠٤) ودراسة (سواله، ٢٠٠٩) ودراسة (Kushalnagar et al, 2010) وكذلك ضعف تقدير الذات ومنها دراسة (الكاشف، ٢٠٠٤)، ودراسة (Hintermair, 2008)، ودراسة (Sardar , Kadir, Tarmiz & Abdullah, 2012) أو الدراسات التي تناولت جودة الحياة لدى المعاقين سمعياً ومنها دراسة (2003) (Dalton et al)، ودراسة (Jambor & Elliott, 2005)، ودراسة (Hintermair, 2011)، ودراسة (علي، ٢٠١٢)، ودراسة (فيصل، ٢٠١٢)، ودراسة (محمد، ٢٠١١) ودراسة (Gerich & Fellingner, 2012).

ولذلك تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. هل توجد علاقة ارتباطيه بين جودة الحياة ومهارات التواصل لدى المراهقين الصم؟
٢. هل توجد علاقة ارتباطيه بين جودة الحياة وتقدير الذات لدى المراهقين الصم؟
٣. هل توجد فروق بين متوسطي درجات المراهقين الصم على مقاييس مهارات التواصل وتقدير الذات وجودة الحياة حسب متغير الجنس؟
٤. هل يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال التعرف على مهارات التواصل وتقدير الذات لدى المراهقين الصم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١. التعرف على طبيعة العلاقة بين جودة الحياة ومهارات التواصل لدى المراهقين الصم.
٢. التعرف على طبيعة العلاقة بين جودة الحياة وتقدير الذات لدى المراهقين الصم.
٣. التعرف على الفروق بين متوسطي درجات المراهقين الصم على مقاييس مهارات التواصل وتقدير الذات وجودة الحياة والتي تعزى لمتغير الجنس (الذكور- الإناث).

د . هدى شعباة محمد عوده _____ مهارات التواصل الاجتماعي وتقدير الذات كمنبئات لجودة الحياة المدركة

٤. التنبؤ بجودة الحياة لدى المعاقين سمعياً من خلال التعرف على مهارات التواصل وتقدير الذات لديهم.

أهمية الدراسة:

١- الأهمية النظرية:

- أ. تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو مهارات التواصل وتقدير الذات كمنبئات لجودة الحياة لدى المراهقين الصم.
- ب. تسليط الضوء على أهمية جودة الحياة لدى المراهقين الصم لما لهذا المصطلح من أهمية في حياة المعاقين سمعياً المهنية والتربوية
- ج. ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة والتي تشمل مهارات التواصل وتقدير الذات كمنبئات لجودة الحياة لدى المراهقين الصم.

٢- الأهمية التطبيقية:

- أ. تمثل هذه الدراسة أساساً علمياً لأبحاث ودراسات تتعلق بالمراهقين الصم مما يسليط الضوء على المشكلات التي تواجههم وتؤثر على جودة الحياة لديهم.
- ب. توفر هذه الدراسة بعض الأدوات الخاصة بالمراهقين الصم والتي يمكن من خلالها التعرف على مهارات التواصل وتقدير الذات وجودة الحياة لديهم، ويمكن الاستفادة من هذه الأدوات من قبل الباحثين والدارسين في مجال الإعاقة السمعية.
- ج. توجيه نظر القائمين والمخططين التربويين في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة بضرورة مساعدة هذه الفئة على تحسين جودة الحياة لديهم من خلال تنمية مهارات التواصل لدى المراهقين الصم.
- د. يؤمل من نتائج هذه الدراسة الخروج بتوصيات ومقترحات تسهم في توضيح المتغيرات التي من الممكن أن تساهم في إعداد برامج لتحسين جودة الحياة لدى المعاقين سمعياً مثل تنمية مهارات التواصل وتقدير الذات لديهم.

مصطلحات الدراسة:

معارات التواصل الاجتماعي: social communication skills

تعد التعبيرات غير اللفظية شاشات ناطقة بمكونات ومكونات النفس فهي لغة بلا حروف، والقدرة على التواصل لا تقتصر على التواصل اللغوي اللفظي فقط فهناك طرق متعددة منها تعبيرات الوجه، حركة الرأس، إشارات الأيدي وحركات الجسم ونظرات العيون.

ويعرف التواصل الاجتماعي في معجم علم النفس على أنه ” مصطلح نفسي اجتماعي يقصد به العملية التي يتم بمقتضاها تبادل الأفكار والمعلومات بين الأفراد والجماعات، ويشترط فيها توفر عناصر التواصل الممكنة، المرسل، والمستقبل، ومضمون الرسالة، والوسيط الحامل لهذا المضمون، وقد يكون التواصل لفظياً وغير لفظياً، أو الاثنين معاً“ (بتروفسكي، وباروفسكي، ١٩٩٩).

كما يُعرف (Gresham 1998 : 475) مهارات التواصل الاجتماعي بأنه ” اللغة المستخدمة في المواقف الاجتماعية ويشير إلى قدرة الطفل على استخدام اللغة من حيث ” البنية والدلالة والتوظيف“ وذلك للتفاعل مع الآخرين في مختلف المواقف الاجتماعية بدءاً من الدخول في عضوية جماعة الأقران إلى حل مختلف الصراعات الاجتماعية ”

وتعرف الباحثة مهارات التواصل الاجتماعي في الدراسة الحالية بأنها ” قدرة المراهقين الصم على الاستخدام الوظيفي الفعال للغة غير اللفظية في المواقف الاجتماعية المختلفة لتحسين جودة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين ويتم قياس التواصل الاجتماعي من خلال ثلاثة أبعاد أساسية هي مهارات التواصل المعرفية، مهارات التواصل الوجدانية، مهارات التواصل السلوكية. ويمكن تعريف الأبعاد الثلاثة للمقياس كالآتي:

- مهارات التواصل المعرفية: وتعنى القدرة علي فهم السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تصدر من المراهقين الصم اثناء التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

د . هدى شعباة محمد عومده _____ مهارات التواصل الاجتماعي وتقدير الذات كمنبئات لجودة الحياة المدركة

- مهارات التواصل الوجدانية: مجموعة الاحاسيس والمشاعر اللفظية وغير اللفظية التي تصدر من المراهقين الصم اثناء التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.
- مهارات التواصل السلوكية : مجموعة السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تصدر من المراهقين الصم اثناء التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

تقدير الذات : Self-Esteem

يعرف Cooper smith تقدير الذات بأنه ” تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو ذاته، ومدى اعتقاده بأنه قادر وهام وناجح وكفاء أي أن تقدير الذات هو بمثابة حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية ، كما يري أن تقدير الذات يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه أو معتقداته عنها، وهكذا يكون تقدير الذات خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة“ (كفايف، ١٩٨٩ ؛ النجار وآخرون ، ٢٠١١).

كما يعرف السبع (٢٠٠٧) تقدير الذات بأنه ” التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه ليحكم به على درجة كفاءته الشخصية، وشعوره بالرضا عن تقديره لأدائه الدراسي والجسمي والاجتماعي كما يتضمن مدى إحساسه بالأمن النفسي“ .

وتعرفه الباحثة في الدراسة الحالية بأنه ” مجموعة من الخبرات والاتجاهات والادراكات التي يكونها المراهق الاصم من خلال تفاعلاته مع الآخرين ويكون من خلالها صورته عن ذاته ويتضمن تقدير الذات مجموعة من الأبعاد هي : تقدير الذات الشخصي، تقدير الذات الاجتماعي، تقدير الذات الانفعالي، تقدير الذات المعرفي، ويتم تعريف الأبعاد الفرعية للمقياس كالاتي: تقدير الذات الشخصي: وهي تعنى احساس الفرد بقيمته الشخصية بعيدا عن علاقته بالآخرين.

تقدير الذات الاجتماعي: وتقيس ادراك الفرد لعلاقاته الاجتماعية وبمعنى اخر قيمة الفرد في تفاعلاته مع الاخرين بشكل عام

تقدير الذات الانفعالي: وهى تعني الاحساس والمشاعر التى يشعر بها الفرد نتيجة وجود تباين بين الذات الواقعية والمثالية

تقدير الذات المعرفي: وهى تعنى تقدير التباين بين الذات الواقعية والمثالية

جودة الحياة: Quality of life

عرفت منظمة الصحة العالمية جودة الحياة بأنها ” إدراك الفرد لوضعه في الحياة في منظومة القيم والثقافة التي يعيش فيها، وفي علاقته بأهدافه وتوقعاته ومعاييرها واهتماماته (The WHOQOL Group, 1995:1405)

وتعرفه الباحثة في هذه الدراسة بأنه: ”الإحساس الايجابي لدى المراهقين الأصم نحو الحياة، كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل علي ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام وذلك من خلال مدى تقبل المراهق الأصم لذاته وإحساسه بالإعاقة ومشاركته المجتمعية“. ويتم تعريف الابعاد الفرعية للمقياس كالتالي:

تقبل الذات: وهى تعني قدرة المراهق الأصم على الحديث مع النفس، والإحساس بالرضا عن الذات.

الاحساس بالإعاقة: ويقصد به إحساس المراهق الأصم بأنه مختلف عن الآخرين وإدراكه لهذا التمييز بينه وبين العاديين.

المشاركة المجتمعية: وهى قدرة المراهق الأصم على المشاركة والمساهمة الفعالة في الانشطة الاجتماعية المختلفة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مهارات التواصل لدى المراهقين الأصم:

يعد التواصل الوسيلة الرئيسية التي تكفل للمعاق سمعياً التعبير عن أفكاره ومشاعره، ويعتمد مدى تأثير الإعاقة السمعية علي مجموعة من

العوامل منها العمر عند الإصابة بالإعاقة السمعية والذي يعد من العوامل التي تتحكم بعملية التواصل فالصمم الوراثي الذي يظهر قبل تطور اللغة يضعف من اللغة المنطوقة، كما أن الفقد السمعي المفاجئ له أكبر الأثر علي المعاق فالأشخاص الذين يفقدون السمع تدريجيا يطورون استراتيجيات تعويضية لتعويض الفقد السمعي مثل قراءة الكلام وفهمه من خلال مشاهدة حركة الشفاه والوجه، وقد يشتمل أيضا علي تعديل بيئي والذي من الممكن أن يزوده بقدرة أفضل علي الاستماع (Schoenweld , 1989)

ويعتبر التواصل عملية تفاعلية بينشخصية ذات محتوى معين تتم داخل سياق محدد، وتتضمن نقل وتلقى حقائق وإدراك مشاعر وأحاسيس واتجاهات وأفكار ووجهات نظر وخبرات وتأثير وتأثر باستخدام وسائط محددة كاللغة والإشارات والإيماءات وغيرها من أساليب التواصل اللفظي وغير اللفظي(Ellis & Crawford , 2000).

ويرى الشخص (٢٠٠٧) أن التواصل الاجتماعي يقصد به العملية الفنية الشاملة التي تتضمن تبادل الآراء والأفكار والمشاعر بين الأفراد بشتى الوسائل والأساليب مثل الإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه وحركات اليدين والتعبيرات الانفعالية واللغة .

ويبدو أن مهارات التواصل من المهارات الهامة والتي يمكن أن تؤثر علي جوانب عدة من شخصية المعاقين سمعيا فزي دراسة (Dalton et al, 2003) والتي كان هدفها التعرف على تأثير فقدان السمع والقدرة على التواصل على جودة الحياة لديهم أشارت النتائج إلى أن شدة فقدان السمع مرتبطا إيجابيا بانخفاض جودة الحياة.

وتحد الإعاقة السمعية من قدرة الفرد وخبرته، إذ تفقده عملية التواصل والتفاعل الاجتماعي مع المحيطين به وهذه العزلة الاجتماعية الإجبارية التي يعيشها الأصم تؤدي إلي توتره حيث يولد لديه نوع من الإحباط (القريطى، ١٩٩٢).

وهذا ما أكدته دراسة (Nicholas & Geers, 2003) والتي هدفت للتعرف على شخصية الأصم الذي تم زراعة قوقعة له ومدى توافقه الاجتماعي والأسري بعد زراعة القوقعة، وشملت العينة (١٨١) أصم تم زراعة قوقعة لهم منذ ٤-٦ سنوات مما سهل عملية التواصل لديهم، وجد أن هناك حالة من الرضا والتفاعل الايجابي بين أفراد الأسرة و ابنهم الأصم وزيادة الكفاءة الذاتية للصم مما يدل على أهمية وتأثير مهارات التواصل على التوافق الاجتماعي بالنسبة للمراهقين الصم.

وفي دراسة أخرى أجريت على ٥٧ مراهق أصم بدون زراعة قوقعة للتعرف على مدى تأثير مهارات التواصل على متغيرات عدة من شخصية المراهقين الصم تبين أن القدرة على التواصل كانت عالية مع المراهقين الذين تم زراعة قوقعة لهم مما انعكس بشكل ايجابي على تقديرهم لذاتهم فضلاً عن ارتفاع جودة الحياة لديهم والرضا عنها (Leigh et al, 2009).

وهناك العديد من الدراسات التي حاولت الربط بين مهارات التواصل لدى المعاقين سمعياً وتقدير الذات مثل دراسة (Deselle, 1994) والتي أشارت إلى مدى الدور الذي تلعبه استراتيجيات التواصل مع الأطفال الصم وضعاف السمع في رفع تقدير الذات وخفض المشكلات الاجتماعية والسلوكيات غير المرغوبة.

وعن العلاقة بين مهارات التواصل وجودة الحياة والإعاقة السمعية كانت دراسة (Hickson et al, 2008) والتي هدفت إلى التحقق من العلاقة بين الإعاقة السمعية وصعوبات التواصل وبين جودة الحياة لدى المعاقين سمعياً، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٧٨) معاق سمعياً، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين الإعاقة السمعية وممارسة الأنشطة المختلفة وجودة الحياة لديهم

كما قامت دراسة (Kushalnagar et al, 2010) بهدف التعرف على العلاقة بين القدرة على التواصل وجودة الحياة لدى المعاقين سمعياً ، وتكونت عينة الدراسة من ٢٣٠ مراهق، وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط كبير بين القدرة على التواصل وجودة الحياة لدى المراهقين الصم فضلاً عن انخفاض أعراض الاكتئاب لدى أفراد هذه العينة والذين تمتعوا بمهارات عالية للتواصل الاجتماعي.

ونظراً لأهمية مهارات التواصل لدى المعاقين سمعياً فقد قامت دراسات عدة بهدف وضع برامج تدريبية لتحسين مهارات التواصل لديهم وذلك كما في دراسة (سوالمة ، ٢٠١٠) والتي هدفت إلى وضع برنامج تدريبي لتحسين استراتيجيات التواصل لدى المعاقين سمعياً في الفئة العمرية من (٩-١٤) عام وذلك على عينة تجريبية قوامها (١٨) طالب وطالبة ، وخرجت النتائج بفاعلية البرنامج التدريبي لتحسين استراتيجيات التواصل لدى المعاقين سمعياً.

مما سبق يمكن القول بأهمية مهارات التواصل وخاصة لدى المراهقين الصم حيث تعد مرحلة المراهقة مرحلة انتقالية مهمة لجوانب النمو السيكولوجي والاجتماعي ومن خلال مهارات التواصل تتاح لهم فرصة التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم والتفاعل الايجابي مع الآخرين ، كما تعد مهارات التواصل من الأمور الهامة التي تؤثر على متغيرات عدة من شخصية المراهقين الصم كتقدير الذات والتوافق الاجتماعي والانفعالي.

تقدير الذات لدى المعاقين سمعياً :

يعد تقدير الذات مفهوم متعدد الأبعاد موجود بدرجات متفاوتة لدى الأفراد ويعكس مدى إحساس الفرد بقيمته وكفاءته ، فعندما يكون للأفراد اتجاهات ايجابية نحو أنفسهم يكون تقدير الذات لديهم مرتفعاً ، وعندما تكون لديهم اتجاهات سلبية نحو أنفسهم يكون تقدير الذات لديهم منخفضاً.

ويشير مفهوم تقدير الذات بدرجة كبيرة إلى حسن تقدير المرء لذاته وشعوره بالجدارة والكفاية، كما أن إشباع الحاجة إلى تقدير الذات يؤدي إلى ثقة الفرد بنفسه وشعوره بقيمة نفسه وتوافقه الاجتماعي، وهو يعد كذلك دالة للتنبؤ بمدى التوافق في الحياة، وعلى العكس من ذلك فإن عجزه عن إشباعها يؤدي إلى الإحساس بالدونية والضعف مما يجعله يشعر بالإحباط (أبو العلا، ٢٠١٠).

وعند مراجعة الأدب التربوي لمصطلح تقدير الذات لدى المعاقين سمعياً وجد أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر سلبياً عليه منها: ضعف مهارات التواصل بين المعاق سمعياً ووالديه، ضعف العلاقة بين الأم وابنها المعاق سمعياً، مشاعر عدم اليقظة لدى المعاق سمعياً نتيجة لشعوره بعد المساواة مع الآخرين، الاتجاهات السلبية نحو لغة الإشارة، عدم وجود نماذج تعتبر قدوة للمعاقين سمعياً، العزلة الاجتماعية، صورة الجسم السلبية، ضعف الهوية الثقافية، الرفض من جانب الأسرة والمجتمع بشكل عام مما يجعل المعاق سمعياً يشعر بالإحباط (Bat-Chava, 1994; Mulcahy, 1998; Schlesinger, 2000; Crowe, 2003)

ويؤكد Ratan (2000) على أن الأصم يشعر بالإحباط بسبب العقبات التي يضعها الآخرون أمامه مما يدفعه لمشاعر الغضب للتعبير عن استيائه وإحساسه بالهانة متمثلة في زيادة الاضطرابات السلوكية لديه كما تنعكس هذه المشاعر على تقديره لذاته وتجعله أكثر سلبية.

وعن الدراسات التي ربطت بين الإعاقة السمعية وتقدير الذات كانت دراسة (Jambor & Elliott, 2005) والتي جاءت للتعرف على العلاقة بين تقدير الذات واستخدام المعينات السمعية للمعاقين سمعياً، وتم تطبيق هذه الدراسة على الطلاب المعاقين سمعياً بجامعة كاليفورنيا، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين استخدام المعاقين سمعياً للمعينات السمعية وتقدير الذات، أي أن المعاقين سمعياً الذين يستخدمون المعينات السمعية لديهم تقدير ذات مرتفع مقارنة بالمعاقين سمعياً الذين لا يستخدمون المعينات سمعياً وذلك يرجع إلى أن المعينات السمعية تيسر عملية التواصل بين المعاقين سمعياً والآخرين.

كما يرتبط تقدير الذات بمهارات التواصل لدى المراهقين الصم وذلك كما في دراسة (Deselle, 1994) والتي هدفت إلى التعرف على تأثير أنماط التواصل على تقدير الذات لدى الصم والذين تراوحت أعمارهم بين (١٣-١٩) عام، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين تقدير الذات لدى الطالب الأصم وبين مستواه في القراءة، وأنه كلما زاد مستوى الطالب الأصم في القراءة كلما زاد تقديره لذاته.

وكذلك دراسة (السبع، ٢٠٠٧) والتي هدفت إلى التعرف على التواصل داخل أسر الأفراد ضعاف السمع وعلاقتها بكل من تقدير الذات وتحصيلهم الدراسي، وذلك على عينة مكونة من (٨٠) من الطلاب المعاقين سمعياً، وباستخدام مقياس لتقدير الذات واستبيان أنماط التواصل أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أنماط التواصل وتقدير الذات لدى الأفراد ضعاف السمع.

وعلى نفس النهج جاءت دراسة (Sardar et al , 2012) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مهارات التواصل واتجاهات الأمهات وتقدير الذات لدى المراهقين الصم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) أصم موجودين في أربعة مدارس للمرحلة الثانوية، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين كفاءة الاتصال وبين تقدير الذات لدى المراهقين الصم، كما أن الأسرة ذات الثقافة المرتفعة كان أطفالها لديهم تقدير ذات مرتفع، وأنه كلما كانت اتجاهات الأمهات الايجابية نحو أبنائهن المعاقين سمعياً كان هناك تواصل فعال أدى إلى ارتفاع تقدير الذات لديهم.

وفي دراسة (Erozkan, 2012) والتي كان هدفها التعرف على أثر مهارات التواصل ومهارات حل المشكلة على الكفاءة الذاتية المدركة للمراهقين، وتكونت مجموعة الدراسة من (٤٩٤) طالبة في المرحلة الثانوية، وقد أشارت نتائج الدراسة الي وجود ارتباط كبير بين القدرة على التواصل وامتلاك مهارات حل المشكلة وبين الكفاءة الذاتية للمراهقين.

ويبدو أن الإعاقة السمعية قد تركت آثارها الواضحة على تقدير الذات حيث ظهر من خلال الدراسات السابقة وجود ارتباط واضح بين الإعاقة السمعية وتقدير الذات السلبي، كما أوضحت بعض الدراسات وجود علاقة بين مهارات التواصل للمعاقين سمعياً وتقدير الذات، ولذا فقد جاءت هذه الدراسة لمحاولة إمكانية التنبؤ بجودة الحياة لدى المراهقين الصم من خلال هذه المتغيرات.

جودة الحياة لدى المراهقين الصم :

يعد مفهوم جودة الحياة مفهوم دينامي يتضمن العديد من المكونات الذاتية والاجتماعية والنفسية، وينظر إليه على أنه مظلة عامة تندرج تحتها كل عناصر الصحة النفسية الايجابية، وترتبط بمحاولة رصد كيف يدرك أو يقدر الأفراد مختلف جوانب حياتهم النفسية، على سبيل المثال إلي أي مدى يشعر الأفراد بأن لحياتهم الشخصية قيمة ومعنى وإلى أي مدى يشعر الأفراد بامتلاكهم لعلاقات اجتماعية ايجابية متبادلة مع الآخرين (Diener et al ,1999) فهو مفهوم معقد نسبياً إذ تسهم فيه العديد من المكونات (Rathi & Rastogi , 2007)

وتعرف جودة الحياة بأنها وعي الفرد بتحقيق التوازن بين الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية لتحقيق الرضا والاستمتاع بها والوجود الإيجابي كما عرف (Ryff & Singer, 2006) ٢٣ جودة الحياة بأنها الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام.

وقد أوضح الأشول (٢٠٠٥) أن منظمة اليونسكو أشارت إلى أن جودة الحياة لها ظروف موضوعية ومكونات ذاتية وهي كالتالي: جودة الحياة الموضوعية: وتعنى كيف أن حياة الفرد مدركة من العالم الخارجي، وتأتي هذه الرؤية متأثرة بالثقافة التي يحيا بها الفرد، والمكونات الذاتية: وهي تشير إلى طبيعة الحياة التي يشعر الفرد انه يحياها، فكل فرد يقيم رؤيته للأشياء وشعوره واعتقاداته من منظور شخصي، إذ أن درجة رضا الفرد وسعادته بالحياة إن هي إلا أبعاد تعكس رؤيته الذاتية لجودة الحياة.

وبالرغم من الاهتمام المتزايد للدراسات والبحوث في مجال العلوم الاجتماعية والتربوية بجودة الحياة إلا أن جماعة الصم لم تلق إلا قليل من الاهتمام المتزايد، ويعتبر تعريف جودة الحياة لدى المعاقين من المهام الصعبة، حيث يجب أن تحدد من وجهة نظر المعاقين أنفسهم فهم أكثر من يدركون أهمية الفقد أو العجز، كما أن الرضا عن الحياة هو العامل الأساسي في إدراك الفرد المعاق لجودة الحياة، وترتبط جودة الحياة لدى المعاقين بمجموعة من المتغيرات الشخصية والاجتماعية والثقافية (عبد القادر، ٢٠٠٥)

ويبدو أن الدراسات التي تناولت جودة الحياة لدى المعاقين قليلة منها كانت دراسة (بخش، ٢٠٠٧) والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق في جودة الحياة بين المعاقين بصريا والعادين بالمملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة ومفهوم الذات لدى المعاقين والعادين، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معاق بصريا، و(٥٠) من العادين بالمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين المعاقين والعادين في جميع أبعاد جودة الحياة، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة موجبة بين درجات المعاقين على مقياس مفهوم الذات وبين درجاتهم في مقياس جودة الحياة.

ومن الدراسات التي تناولت المعاقين سمعياً كانت دراسة (Skalicky et al, 2010) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى مجموعة من المراهقين الصم واثراً عاملاً للعمر ودرجة الإعاقة على جودة الحياة لديهم، وقد أشارت النتائج إلى أن المراهقين الصم بعمر (١١-١٤) أفضل من المراهقين الصم بعمر (١٥-١٨) في الإحساس بجودة الحياة، وأيضاً المعاقين سمعياً الذين تم تركيب قوقعة أذن لهم أفضل في الكفاءة الذاتية وجودة الحياة من المعاقين سمعياً الذين لم يتم تركيب قوقعة أذن لهم، وذلك يرجع إلى وجود تحسن في مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين للذين تم تركيب قوقعة أذن لهم.

ولنفس الهدف قامت دراسة (Hintermair, 2011) والتي جاءت للتعرف على العلاقة بين جودة الحياة والمشاركة الصفية للطلاب المعاقين

سمعياً، وتم تطبيق مقياس جودة الحياة على (٢١٢) طالب، وقد أوضحت النتائج أن هناك ارتباط ايجابي بين جودة الحياة والمشاركة في الأنشطة المدرسية والاجتماعية والتفاعل والتواصل مع الأقران.

ومن الدراسات كذلك التي حاولت دراسة جودة الحياة لدى المراهقين الصم كانت دراسة (محمد، ٢٠١١) والتي كان هدفها دراسة العلاقة بين جودة الحياة واستراتيجيات التعايش للصم وضعاف السمع دراسة تحليلية، وقد خرجت النتائج بوجود انخفاض واضح في جودة حياة الصم، والخروج بعدد من الاستراتيجيات التي تسهم في تحسين جودة الحياة لدى المعاقين سمعياً مثل استراتيجية المواجهة.

وهناك دراسات أخرى حاولت الربط بين جودة الحياة ومتغيرات أخرى كتقدير الذات مثل دراسة (الدليمي وآخرون، ٢٠١٢) والتي كان هدفها التعرف على قيم تقدير الذات وجودة الحياة لدى طالبات جامعة بابل والتعرف على الفروق في تقدير الذات وجودة الحياة بين الصفوف الدراسية، مع إيجاد علاقة الارتباط بين تقدير الذات وجودة الحياة لطالبات جامعة بابل، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط بين تقدير الذات وجودة الحياة لدى طالبات الصفين الثالث والرابع في جامعة بابل

ونظراً لأهمية مصطلح جودة الحياة وخاصة لدى المعاقين سمعياً فقد قامت دراسات عدة لتحسين جودة الحياة النفسية لدى المعاقين سمعياً وذلك كما في دراسة (فيصل، ٢٠١٢) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج لتحسين جودة الحياة النفسية لدى الأطفال ضعاف السمع، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨) أطفال ضعاف سمع، بعمر يتراوح ما بين (٨-١٢) عام، وقد اشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي مما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين جودة الحياة للأطفال ضعاف السمع.

ولنفس الهدف جاءت دراسة (علي، ٢٠١٢) والتي هدفت لمعرفة مدى فاعلية برنامج للتدريب على التوكيدية في تحسين جودة الحياة النفسية لدى طالبات الجامعة المعاقين سمعياً، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٠) طالبة ، بمتوسط عمر (٢٣) عام، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين جودة الحياة لدى عينة الدراسة.

ولذا يمكن القول بأن الإعاقة السمعية قد تعوق عن التواصل بفاعلية مما يؤدي إلى الشعور بالعجز رغم وجود بعض القدرات والاستعدادات لديهم والذي يؤثر بالضرورة على مدى إدراكهم لجودة الحياة، كما تتأثر جودة الحياة لدى المعاقين سمعياً بالعديد من المتغيرات منها: درجة الفقد السمعي، طريقة التواصل المستخدمة، الكفاءة الثقافية للصم، ولذا ينصح بوضع برامج متعددة للمعاقين سمعياً بهدف تحسين جودة الحياة المدركة لديهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لعدد من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية يمكن ملاحظة الآتي:

- وجود تأثير واضح للإعاقة السمعية على مهارات التواصل الاجتماعي لدى المراهقين الصم كما في دراسة: (Dalton et al, 2003)، ودراسة (Nicholas & Geers, 2003)، ودراسة (Aran et al 2007)، ودراسة (Leigh et al, 2009)، ودراسة (Kushalnagar et al, 2010).
- كما أشارت نتائج الدراسات إلى وجود تأثير واضح للإعاقة السمعية على تقدير الذات كما في دراسة (Deselle, 1994)، ودراسة (السبع، ٢٠٠٧)، ودراسة (Sardar et al , 2012).
- دلت نتائج بعض الدراسات على وجود تأثير واضح للإعاقة السمعية على جودة الحياة وذلك كما في دراسة (Skalicky et al, 2010)، ودراسة (Hintermair, 2011) ودراسة (محمد ، ٢٠١١) ودراسة (الدليمي وآخرون، ٢٠١٢).

- اجريت معظم الدراسات التى تناولت متغيرات الدراسة على عينات في مرحلة المراهقة وذلك كما في دراسة (سوامية، ٢٠١٠) ودراسة (Deselle, 1994) ودراسة (بخش، ٢٠٠٧) ودراسة (Skalicky et al, 2010) ولذا فقد اختارت الباحثة هذه المرحلة العمرية (مرحلة المراهقة) لإجراء هذه الدراسة والتي تعد مرحلة انتقالية مهمة لجوانب النمو السيكولوجي والاجتماعي.

ومن العرض السابق يمكن القول بأن هناك علاقة قوية بين الاعاقة السمعية ومهارات التواصل الاجتماعي وتقدير الذات والذي قد يؤثر على الاحساس بجودة الحياة المدركة ولكن هل يمكن التنبؤ بجودة الحياة لدى المراهقين الصم من خلال تلك المتغيرات الامر الذي دفع الباحثة لإجراء هذه الدراسة.

فروض الدراسة:

في ضوء ما سبق من عرض للإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كالآتي:

١. توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين جودة الحياة ومهارات التواصل لدى المراهقين الصم.
٢. توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين جودة الحياة وتقدير الذات لدى المراهقين الصم.
٣. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المراهقين الصم على مقاييس مهارات التواصل وتقدير الذات وجودة الحياة حسب متغير الجنس.
٤. يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال التعرف على مهارات التواصل وتقدير الذات لدى المراهقين الصم.

الطريقة والإجراءات: مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من الطلاب والطالبات المعاقين سمعياً بمعاهد الأمل الثانوية للصم وضعاف السمع بمحافظة أسيوط، والبالغ عددهم (١٦٠) طالب وطالبة (٩٠ ذكور-٧٠ إناث)، وقد اختيرت العينة وفقاً للشروط التالية: أن يتراوح الفقد السمعي للأصم ما بين (٧٠-فأكثر) ديسيبيل، أن تكون نسبة ذكاؤه متوسطة فأعلى، ألا يجمع بين إعاقتين أو أكثر، وقد تم الحصول على هذه المعلومات من خلال الاطلاع على سجلات الطلاب بالمدرسة، وبناءً على هذه الشروط بلغت عينة الدراسة (١٤٠) طالب وطالبة (٧٨ ذكور-٦٢ إناث).

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس مهارات التواصل الاجتماعي للمراهقين الصم:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مهارات التواصل لدى المراهقين الصم، وتم مراعاة خصائص الفئة العمرية لعينة الدراسة وهم المراهقين الصم التي تتراوح أعمارهم ما بين (١٥-١٨) عام.

١-خطوات إعداد المقياس:

اتبعت الباحثة في إعداد المقياس الخطوات الآتية:

أ. الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت موضوع مهارات التواصل لدى العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بوجه عام والمعاقين سمعياً بوجه خاص مثل دراسة (Desselle, 1994)، ودراسة السبع (٢٠٠٧)، ودراسة (Hickson et al, 2008)، ودراسة (Mokkink et al, 2009)، ودراسة (Kushalnagar et al, 2010)، ودراسة (Sardar et al, 2012)، ودراسة (Erozkan, 2013).

ب. قامت الباحثة بالإطلاع على بعض المقاييس والاختبارات السابقة، والتي من أهمها: مقياس مهارات التواصل إعداد (Wiemann, 1977)، مقياس كفاءة التواصل للمعاقين سمعياً إعداد (Demorest & Erdman, 1987)، ومقياس كفاءة التواصل إعداد (Query & Kreps 1996).

ج. استفادت الباحثة من الاطلاع على الدراسات والمقاييس السابقة في بناء مقياس مهارات التواصل للمعاقين سمعياً ، وقد تكون المقياس من (٣٧) عبارة موزعة على (٣) أبعاد هي: مهارات التواصل المعرفية ، مهارات التواصل الوجدانية ، مهارات التواصل السلوكية.

الخصائص السكومترية للمقياس :

للتحقق من صلاحية المقياس ودقته في قياس مهارات التواصل لدى الطلاب الصم تم اتخاذ الخطوات والإجراءات الخاصة بالتحقق من صدق وثبات المقياس كالتالي:

أ- صدق المحكمين :

قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على (٥) محكمين من المختصين في الصحة النفسية وعلم النفس والتربية الخاصة، وذلك من خلال إبداء ملاحظاتهم حول درجة ملائمة الفقرات للبعد الذي يتبعها ودرجة ملائمة الأبعاد للموضوع، ومدى دقة الصياغة اللغوية للعبارة ودرجة وضوحها، وتم مناقشة ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم المتضمنة إعادة صياغة عدد من الفقرات وقد تم تعديل الفقرات اعتماداً على نسبة ٨٠٪ من اتفاق المحكمين، وكانت خلاصة التحكيم أن حذفت (٣) فقرات وعدلت (٣) فقرات فأصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (٣٤) فقرة يجب عليها الطالب المعاق سمعياً وفق سلم تدرج ثلاثي (كثيراً، أحياناً، نادراً)، وتدل الدرجة المرتفعة على امتلاك الطالب الأصم لمهارات التواصل الاجتماعي، ثم قامت الباحثة بعد ذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (٤٠) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع للوقوف على مدى فهم الطلاب لصياغة العبارات، وكذلك مدى مناسبة العبارات من الناحية اللغوية.

ب- الاتساق الداخلي :

معامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس: حيث قامت الباحثة بتقنين المقياس على عينة التقنين وقوامها (ن=٤٠) طالب وطالبة، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس مهارات التواصل الاجتماعي للمعاقين سمعياً والدرجة الكلية للمقياس

عبارات البعد الأول	معامل الارتباط	عبارات البعد الثاني	معامل الارتباط	عبارات البعد الثالث	معامل الارتباط
١	٠,٤٧٢**	٢	٠,٦١٢**	٣	٠,٣٠٧*
٤	٠,٤١٥**	٥	٠,٥٤٧**	٦	٠,٦٥٢**
٧	٠,٥٣٢**	٨	٠,٣٠٥*	٩	٠,٤٥١**
١٠	٠,١٠٢	١١	٠,٥٥١**	١٢	٠,٣٩٦**
١٣	٠,٤٣١**	١٤	٠,٤٠٠**	١٥	٠,٣١١*
١٦	٠,٥٤٢**	١٧	٠,١٧٢	١٨	٠,٠٩٤
١٩	٠,٣٢٠*	٢٠	٠,٥٢٣**	٢١	٠,٦١١**
٢٢	٠,٥٣١**	٢٣	٠,٤١١**	٢٤	٠,٤٢٢**
٢٥	٠,٤٧١**	٢٦	٠,٣١٩*	٢٧	٠,٤٧٨**
٢٨	٠,٧٧٢**	٢٩	٠,٤٦١**	٣٠	٠,٠٥٤
٣١	٠,٣١٠*	٣٢	٠,٤٢١**	٣٣	٠,٣٠١*
		٣٤	٠,٢٩٨*		

**دالة عند مستوى ٠,٠١ قيمة «ر» الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٠,٣٩٣

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ قيمة «ر» الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) = ٠,٣٠٤

يتضح من جدول (١) أن معاملات الارتباط الداخلية بين عبارات المقياس والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ٠,٠٥، ما عدا العبارات رقم (١٠، ١٧، ١٨، ٣٠) كانت غير دالة وبالتالي تم حذفها من المقياس وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٠) عبارة.

– معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، قامت الباحثة أيضاً بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس وقد جاءت معاملات الارتباط كالتالي: البعد الأول: مهارات التواصل المعرفية وقيمه (٠,٧١٦)، البعد الثاني: مهارات التواصل الوجدانية وقيمه (٠,٥٤١)، البعد الثالث: مهارات التواصل السلوكية وقيمه (٠,٦٤٣) وهي جميعاً معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد صدقها.

ج- معامل الثبات :

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ على عينة مكونة من (ن = ٤٠) ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (٢)

يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس التواصل الاجتماعي ودرجته الكلية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (ن = ٤٠)

الأبعاد	معامل الفا كرونباخ
مهارات التواصل المعرفية	٠,٧٦١**
مهارات التواصل الوجدانية	٠,٧٨٣**
مهارات التواصل السلوكية	٠,٧٤٣**
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٧٩٣**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

وبحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية عن طريق معادلة سبيرمان - بروان بلغ معامل الثبات (٠,٧٨٤)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثانياً: مقياس تقدير الذات للمعاقين سمعياً:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على تقدير الذات لدى المعاقين سمعياً، وتم مراعاة خصائص الفئة العمرية لعينة الدراسة وهم المراهقين الصم التي تتراوح أعمارهم ما بين (١٥-١٨) عام.

١- خطوات إعداد المقياس :

اتبعت الباحثة في إعداد المقياس الخطوات الآتية :

١. الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت موضوع تقدير الذات لدى العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بوجه عام والمعاقين سمعياً بوجه خاص مثل دراسة (Nicholas & Geers 2003)، ودراسة (Jambor & Elliott, 2005)، ودراسة (Wodman et al, 2008)، ودراسة (الدليمي وآخرون، ٢٠١٢) ودراسة (Sardaretal, 2012)، ودراسة (Erozkan, 2013).

ب. قامت الباحثة بالإطلاع على بعض المقاييس والاختبارات السابقة، والتي من أهمها: مقياس تقدير الذات إعداد Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES; Rosenberg, 1965)، ومقياس (الدرديني وآخرون، د ت)، ومقياس (Fitts, Tennessee Self-Concept Scale ((TSCS (1988 مقياس تقدير الذات إعداد (بيومي، ٢٠٠٩)، مقياس تقدير الذات إعداد (الحجري، ٢٠١١).

ج. استفادت الباحثة من الاطلاع على الدراسات والمقاييس السابقة في بناء تقدير الذات للمعاقين سمعياً، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٧) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: تقدير الذات الشخصي، تقدير الذات الاجتماعي، تقدير الذات الانفعالي، تقدير الذات المعرفي.

الخصائص السكومترية للمقياس :

للتحقق من صلاحية المقياس ودقته في قياس تقدير الذات لدى الطلاب الأصم تم اتخاذ الخطوات والإجراءات الخاصة بالتحقق من صدق وثبات المقياس كالتالي:

أ- صدق المحكمين :

قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على خمسة محكمين من المختصين في الصحة النفسية وعلم النفس والتربية الخاصة ، وذلك من خلال إبداء ملاحظاتهم حول درجة ملائمة الفقرات للبعد الذي يتبعها ودرجة ملائمة الأبعاد للموضوع، ومدى دقة الصياغة اللغوية للعبارة ودرجة وضوحها، وتم مناقشة ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم المتضمنة إعادة صياغة عدد من الفقرات وقد تم تعديل الفقرات اعتماداً على اتفاق نسبة ٨٠٪ من المحكمين فأكثر، وكانت خلاصة التحكيم أن حذفت عبارتين وعدلت أربعة عبارات فأصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (٤٦) عبارة يجيب عليها الطالب الأصم وفق سلم تدرج ثلاثي (كثيراً، أحياناً، نادراً) وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (٤٠ - ١٣٨) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على امتلاك الطالب الأصم لتقدير ذات مرتفع. ثم قامت الباحثة بعد ذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها ٤٠ طالب وطالبة من طلاب

المرحلة الثانوية بمدارس الأمل للصحف وضعاف السمع للوقوف على مدى فهم الطلاب لصياغة العبارات، وكذلك مدى مناسبة العبارات من الناحية اللغوية.

ب- الاتساق الداخلي:

معامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس: حيث قامت الباحثة بتقنين المقياس على عينة التقنين وقوامها (ن=٤٠) طالب وطالبة، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٣)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس تقدير الذات للمعاقين سمعياً والدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط	عبارات البعد الرابع	معامل الارتباط	عبارات البعد الثالث	معامل الارتباط	عبارات البعد الثاني	معامل الارتباط	عبارات البعد الأول
٠,٤٨٢**	٤	٠,٤٣٠**	٣	٠,٣٩٤**	٢	٠,٤٧٢**	١
٠,١٣٧	٨	٠,٣٩٦**	٧	٠,٥٢٣**	٦	٠,٣١٤*	٥
٠,٦١٢**	١٢	٠,٣٢١*	١١	٠,٠٦٤	١٠	٠,٦١٢**	٩
٠,٤٩٣**	١٦	٠,٥٧١**	١٥	٠,٥٦٤**	١٤	٠,٥٢١**	١٣
٠,٢٦٤*	٢٠	٠,٠٥٦	١٩	٠,٤٨٦**	١٨	٠,٣٦٢*	١٧
٠,٤٩١**	٢٤	٠,٥١١**	٢٣	٠,٦٥٧**	٢٢	٠,٦١٢**	٢١
٠,٢٩٤*	٢٨	٠,٥٤٧**	٢٧	٠,١٣٣	٢٦	٠,٥٣١**	٢٥
٠,٣٩٠**	٣٢	٠,٣٣٠*	٣١	٠,٥٥٦**	٣٠	٠,٥٨١**	٢٩
٠,٣١٥*	٣٦	٠,٤٨٦**	٣٥	٠,٤٣٧**	٣٤	٠,٢٩١*	٣٣
٠,٤٠٢**	٤٠	٠,٥١١**	٣٩	٠,٤٨٣**	٣٨	٠,٤٦٢**	٣٧
٠,٤٥٢**	٤٤	٠,١٣٦	٤٣	٠,٦٧٢**	٤٢	٠,٢٩٣*	٤١
		٠,٠٩٧	٤٦	٠,٦٦١**	٤٥		

**دالة عند مستوى ٠,٠١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الارتباط الداخلية بين عبارات المقياس والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ٠,٠٥، ما عدا العبارات رقم (٨، ١٠، ١٩، ٢٦، ٤٣، ٤٦) كانت غير دالة وبالتالي تم حذفها من المقياس وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٠) عبارة.

د . هدى شعبان محمد عوده _____ مهارات التواصل الاجتماعي وتقدير الذات كمنبئات لجودة الحياة المدركة

معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، وقد جاءت معاملات الارتباط كالتالي: البعد الأول: تقدير الذات الشخصي وقيمه (٠,٦٢٤)، البعد الثاني: تقدير الذات الاجتماعي وقيمه (٠,٥٤٨)، البعد الثالث تقدير الذات الانفعالي وقيمه (٠,٦٧٣)، البعد الرابع: تقدير الذات المعرفي وقيمه (٠,٦٢٣)، وهي جميعاً معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد صدقها.

جـ - معامل الثبات :

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ على عينة مكونة من (ن=٤٠) ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (٤)

يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس تقدير الذات ودرجته الكلية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (ن=٤٠)

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
تقدير الذات الشخصي	٠,٦١٣**
تقدير الذات الاجتماعي	٠,٥٧٣**
تقدير الذات الانفعالي	٠,٦٤٨**
تقدير الذات المعرفي	٠,٥٨٢**
الدرجة الكلية	٠,٦٥٢**

**دالة عند مستوى ٠,٠١

ويحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية عن طريق معادلة سبيرمان - بروان بلغ معامل الثبات (٠,٦٤٨)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثالثاً: مقياس جودة الحياة للمعاقين سمعياً : (إعداد Patrick et al,2010)

ترجمة وتعريب / الباحثة

Quality of life – deaf or hard of hearing (QOL-DHH: Patrick et al, 2010)

ويهدف هذا المقياس إلى التعرف على جودة الحياة لدى المراهقين المعاقين سمعياً، ويتضمن هذا المقياس (٣٢) عبارة مقسمة على ثلاثة أبعاد رئيسية هي: تقبل الذات ويتكون من ١٤ عبارة، الإحساس بالإعاقة ويتكون من ٨ عبارات، المشاركة المجتمعية ويتكون من ١٠ عبارات. ويتم الإجابة على هذه العبارات من خلال مقياس ثنائي (كثيراً جداً، أحياناً، نادراً)، وتعطى الدرجات (٣، ٢، ١) في حالة العبارات الايجابية، والعكس في حالة العبارات السلبية (١، ٢، ٣)، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (٣٢-٩٦) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على تمتع المعاق سمعياً على مستوى عالي من شعوره بجودة الحياة.

الخصائص السكومترية للمقياس:

للتحقق من صلاحية المقياس ودقته في قياس تقدير الذات لدى الطلاب الصم تم اتخاذ الخطوات والإجراءات الخاصة بالتحقق من صدق وثبات المقياس كالتالي:

أ- صدق المحكمين:

وقد قامت الباحثة بتعريب المقياس وعرض الترجمة والنسخة الأجنبية على بعض أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة الانجليزية واللغة العربية، ثم قامت بعرضه على خمسة من الاساتذة في الصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم تعديل بعض عبارات المقياس وفقاً لنسبة اتفاق ٨٠٪ من المحكمين فأكثر، ثم قامت الباحثة بعد ذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (٤٠) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع بمحافظة أسيوط وذلك للوقوف على مدى فهم الطلاب لصياغة العبارات، وكذلك مدى مناسبة العبارات من الناحية اللغوية.

ب- الاتساق الداخلي:

معامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس: حيث قامت الباحثة بتقنين المقياس على عينة قوامها (ن=٤٠) طالب وطالبة، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٥)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس جودة الحياة للمعاقين

سمعيًا والدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط	عبارات البعد الثالث	معامل الارتباط	عبارات البعد الثاني	معامل الارتباط	عبارات البعد الأول
٠,٥٩١**	٢٣	٠,٥٣٣**	١٥	٠,٥٣٦**	١
٠,٦٧٠**	٢٤	٠,٣٢١*	١٦	٠,٦٥٢**	٢
٠,٥١٢**	٢٥	٠,٤٤٧**	١٧	٠,٥٨٧**	٣
٠,٣٣٢*	٢٦	٠,٥٥٦**	١٨	٠,٥٩٢**	٤
٠,٤٨٦**	٢٧	٠,٥١٩**	١٩	٠,٣١٢*	٥
٠,٥٣٣**	٢٨	٠,٣٠٦*	٢٠	٠,٦٢٥**	٦
٠,٥٩٣**	٢٩	٠,٥٤٧**	٢١	٠,٧٢٣**	٧
٠,٦٣٤**	٣٠	٠,٥٢٣**	٢٢	٠,٥٠٤**	٨
٠,٣٥١*	٣١			٠,٣٤٥*	٩
٠,٥٨٢**	٣٢			٠,٥٤٨**	١٠
				٠,٥٦١**	١١
				٠,٦٢٢**	١٢
				٠,٣١٢*	١٣
				٠,٤٨٣**	١٤

** دالة عند مستوى ٠,٠١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الارتباط الداخلية بين عبارات المقياس والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ٠,٠٥، مما يطمئن لاستخدامه في قياس جودة الحياة المدركة للمعاقين سمعيًا.

معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس. وقد جاءت معاملات الارتباط كالتالي: البعد الأول: تقبل الذات وقيمهته (٠,٦٣٤)، البعد الثاني: الإحساس بالإعاقة وقيمهته (٠,٥٣٧)، البعد الثالث المشاركة المجتمعية وقيمهته (٠,٥٦٢) وهي جميعاً معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد صدقها.

ج- معاملات الثبات :

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ على عينة مكونة من (ن = ٤٠) ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (٦)

يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس جودة الحياة ودرجته الكلية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (ن = ٤٠)

الأبعاد	معامل الفا كرونباخ
تقبل الذات	٠,٧٦٢**
الإحساس بالإعاقة	٠,٦٨٩**
المشاركة المجتمعية	٠,٧١٨**
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٧٨٣**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

وبحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية عن طريق معادلة سبيرمان - بروان بلغ معامل الثبات (٠,٧٦٤)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:**نتائج الفرض الأول ومناقشتها:**

ينص الفرض الأول على أنه « توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائية بين جودة الحياة ومهارات التواصل لدى المراهقين الصم. وللتحقق من صدق هذا الفرض:

أ- تم استخدام معامل ارتباط « بيرسون » للتعرف على العلاقة بين درجات أفراد العينة الأساسية من المراهقين الصم على أبعاد مقياس جودة الحياة ودرجاتهم على أبعاد مقياس مهارات التواصل وأسفر التحليل عن بيانات الجدول التالي :-

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية من المراهقين الصم على

مقياسي جودة الحياة ومهارات التواصل. (ن=١٤٠)

الدرجة الكلية	مهارات التواصل السلوكية	مهارات التواصل الوجدانية	مهارات التواصل المعرفية	أبعاد مقياس مهارات التواصل أبعاد مقياس جودة الحياة
٠,٣٩٨**	٠,٣٤٣**	٠,٣٨٩**	٠,٤٣١**	تقبل الذات
٠,٣٧٦**	٠,٣٦٨**	٠,٣٢٧**	٠,٥٣٤**	الإحساس بالإعاقة
٠,٥٧٨**	٠,٤٦٧**	٠,٤٥٣**	٠,٣٠٩**	المشاركة المجتمعية
٠,٤٨٩**	٠,٤٢٤**	٠,٤٣٧**	٠,٥٣٢**	الدرجة الكلية

** دالة عند ٠,٠١

من خلال تحليل الجدول (٧) والذي يوضح معاملات الارتباط بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية من المراهقين الصم على مقياسي جودة الحياة ومهارات التواصل يتضح وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين كل الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. ويمكن تفسير ذلك بأن الإحساس بجودة الحياة لدى المراهقين الصم يرتبط بالضرورة بمدى امتلاكهم لمهارات التواصل الاجتماعي من مهارات معرفية ووجدانية وسلوكية والتي تمكنهم من التفاعل الاجتماعي وتكوين العلاقات مع الآخرين سواء داخل الأسرة أو في المدرسة والمجتمع الخارجي وبالتالي يدرك المراهقين الصم جودة للحياة التي يعيشونها.

ومما يؤكد العلاقة الوثيقة بين مهارات التواصل وجودة الحياة لدى المراهقين الصم أن هناك ثلاث مؤشرات لجودة الحياة من بينها العلاقات والتواصل مع الآخرين وهي كما يذكرها (schalock,2004) :

- ١- الناحية الذاتية: التقييم الشخصي من خلال الرضا والسعادة.
- ٢- الناحية الموضوعاتيه: التقييم الوظيفي.
- ٣- الظروف الخارجية: المنبئات الاجتماعية، وهذا يؤكد هذه العلاقة القوية بين أبعاد المقياسين ان التقبل الايجابي للذات والإحساس بالإعاقة والمشاركة

المجتمعية ترتبط بوجود مهارات تواصل معرفية وانفعالية وسلوكية لدى المراهقين الصم تمكنهم من التفاعل الاجتماعي.

ويبدو أن جودة الحياة لدى المراهقين الصم ترتبط بمجموعة من المتغيرات الشخصية والاجتماعية والثقافية منها القدرة على التواصل مع الآخرين حيث أوضحت العديد من الدراسات التي أجريت على المعاقين سمعياً من فئات عمرية مختلفة أنهم يعانون من انخفاض جودة الحياة نتيجة معاناتهم من مشكلات نفسية واجتماعية تؤثر على جودة حياتهم بشكل مباشر تأثيراً سلبياً (محمد، ٢٠١١).

كما وجدت معظم الدراسات أن هناك ارتباط سلبي بين الإعاقة السمعية وجودة الحياة لدى المراهقين الصم وذلك يرجع إلى صعوبات واضحة في عملية التواصل الاجتماعي مع الآخرين (Dalton et al, 2003). وهذا ما أكدته دراسة (Skalicky et al, 2010) والتي ترى أن الإعاقة السمعية تؤدي إلى صعوبات في عملية التواصل والمشاركة الاجتماعية في أنشطة الحياة اليومية مما يؤدي إلى التأثير السلبي على جودة الحياة للأفراد الصم.

ويشير كل من Gerich & Fellingner (2012) إلى أن هناك علاقة بين جودة الحياة ومهارات التواصل وشبكة الاجتماعية لدى الأفراد الصم وظهر ذلك في عدة نظريات مثل نظرية (بورديو، بيرت، بيتنام، كولمان) ويظهر كذلك في العلاقات الاجتماعية للفرد، كما يعد استثمار في علاقات الفرد له عوائد متوقعة، وتؤثر العلاقات وعملية الاتصال على المشاعر الإيجابية والنواحي المزاجية لصحة الإنسان حيث يعد الأفراد المعزولون اجتماعياً أقل قدرة على مواجهة الضغوط وبالتالي فهم عرضة للمرض والموت.

كما أن نجاح الفرد الأصم في عملية التواصل معرفياً ووجدانياً وسلوكياً ذو تأثير إيجابي في تقييم الفرد لنفسه وللمجتمع (محمد، ٢٠٠٤). وبالتالي عندما يفقد الأصم القدرة على التواصل والمشاركة مع والديه فإن لذلك آثاره السلبية على النمو الاجتماعي والنجاح الأكاديمي مما ينعكس على جودة الحياة لديه (Kushalnagar et al, 2011).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما أشار إليه (Erozkan, 2012) في أن التواصل له تأثير مباشر علي جودة العلاقات بين الأقران والتي تعد من الأمور الهامة في الإحساس بجودة الحياة، وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة مرتبطة بنتائج بعض الدراسات منها دراسة (Dalton, et al, 2003) والتي أكدت علي أن شدة الإعاقة السمعية ترتبط بصورة واضحة مع صعوبات التواصل الذاتية المدركة، حيث كان الأفراد ذوى فقد السمع المتوسط والعميق لديهم عجز وافتقار في أنشطة التعايش اليومي أكثر من السامعين.

فالإعاقة السمعية التي يعاني منها بعض الأفراد تعوقهم عن التواصل بفاعلية ليس فقط مع أقرانهم ولكن كذلك مع العاديين، مما يؤدي إلى شعورهم بالعجز أو بأنهم اقل من الآخرين، رغم ما تكون لدي البعض منهم من استعدادات يمكن أن تساعدهم على الاندماج في المجتمع وكذلك البيئة الاجتماعية المحيطة بالمعاق سمعياً، وذلك يمكن أن يكون هو السبب الأكبر وراء انخفاض جودة الحياة لديهم (محمد، ٢٠١١، 2000 ; Schlesing).

ويبدو أن العلاقة بينهما هي علاقة تأثير وتأثر حيث يشير (Dalton et al, 2003) إلي أن صعوبة عملية التواصل الناتجة عن الإعاقة السمعية لدى الأفراد المعاقين سمعياً من الممكن أن تؤدي إلي تأثيرات علي جودة الحياة لديهم كما أن إدراكهم السلبي لجودة الحياة قد يؤدي إلى صعوبات أكثر في عملية التواصل مع الآخرين، وبذلك يمكن القول بتحقيق صحة هذا الفرض.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه «توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين جودة الحياة وتقدير الذات لدى المراهقين الصم.» وللتحقق من صدق هذا الفرض:

أ- تم استخدام معامل ارتباط «بيرسون» للتعرف على العلاقة بين درجات أفراد العينة الأساسية من المراهقين الصم على أبعاد مقياس جودة الحياة ودرجاتهم على أبعاد مقياس تقدير الذات

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية من المراهقين الصم على

مقياسي جودة الحياة وتقدير الذات. (ن = ١٤٠)

الدرجة الكلية	المشاركة المجتمعية	الإحساس بالإعاقة	تقبل الذات	أبعاد مقياس جودة الحياة أبعاد مقياس تقدير الذات
٠,٥٩٤**	٠,٥٧٦**	٠,٦١٣**	٠,٥٥٤**	تقدير الذات الشخصي
٠,٥٩٧**	٠,٦٢٢**	٠,٥٩٣**	٠,٥٦٧**	تقدير الذات الاجتماعي
٠,٥٨٧**	٠,٥٧٣**	٠,٥٥٤**	٠,٥٩١**	تقدير الذات الانفعالي
٠,٦٣١**	٠,٥٩٤**	٠,٦٠٣**	٠,٦٥٤**	تقدير الذات المعرفي
٠,٦٤١**	٠,٦١٣**	٠,٦٢٧**	٠,٦٠٥**	الدرجة الكلية

** دالة عند ٠,٠١

من خلال تحليل الجدول (٨) والذي يوضح معاملات الارتباط بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية من المراهقين الصم على مقياسي جودة الحياة وتقدير الذات يتضح وجود علاقة ارتباطيه موجبة وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

ويمكن تفسير ذلك بأن كلا المتغيرين أحدهما يكمل الآخر ويرتبط به ارتباطاً وثيقاً، فالشخص الذي يمتلك تقدير ذات ايجابي مرتفع بجميع أبعاد تقدير الذات من شخصي، اجتماعي، انفعالي ومعرفي يتقبل ذاته ويشعر بقيمة ومعنى حياته، وهو بالتالي لا يشعر بالعجز نتيجة لإعاقته، كما أن لديه شبكة علاقات اجتماعية جيدة، ويستطيع المشاركة الاجتماعية مع أفراد المجتمع، وبالتالي فهو يتمتع بالصحة النفسية ويدرك جودة الحياة

ويبدو أن هناك ارتباط وثيق بين تقدير الفرد لنفسه والظروف البيئية التي يعيشها والتي تتوقف على قدرته في تكوين علاقات اجتماعية قوية ومتبادلة مع الآخرين وبالأخص أفراد الأسرة والأصدقاء الذين يشعرونه بالأمن والاستقرار والاحترام والتقبل بحيث تكون علاقة الفرد بالآخرين مبنية على الثقة والمساعدة المتبادلة وبالتالي الشعور بالتقدير الايجابي للذات (النجار وآخرون، ٢٠١١).

فالجانب الاجتماعي يعد من الجوانب المشتركة بين مصطلح جودة الحياة وبين تقدير الذات والذي يجعل بينهم علاقة وثيقة وهو ما يراه الحجري (٢٠١١) بأن الجانب الاجتماعي هو الكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته كفرد يقوم بعلاقات اجتماعية في المواقف الاجتماعية المختلفة حيث أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناضجة تعزز الفكرة السليمة عن الذات وبذلك يزيد تفاعله الاجتماعي وتقديره لذاته مما يجعل الفرد ينظر إلى الحياة نظره ايجابية تزيد من جودة الحياة لديه.

ومما يؤكد العلاقة الوثيقة بين تقدير الذات وجودة الحياة لدى المراهقين الصم ما يراه كل من (Deselle & Pearlmutter, 1997 ; Crowe, 2003) بأن الصمم كإعاقة يحد من التفاعلات الاجتماعية وكذلك عدم الحصول علي تغذية راجعة للنمو اللغوي بالإضافة إلى الاتجاهات الوالدية السلبية لطفلهم الأصم إلى جانب الإدراك الاجتماعي السلبي الذي يمكن أن يؤدي إلى إدراك سلبي للذات مما يؤثر على جودة الحياة لديهم.

والذي يدل علي ذلك ان الفرد المعاق يحاول جاهدا التغلب علي حالات القلق والتوتر وكل ما يعانیه من صراعات نفسية بغية الوصول إلي قدر من تقدير الذات وكذلك تحقيق أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني (بيومي، ٢٠٠٩).

ومما يؤكد هذه العلاقة الوثيقة بين جودة الحياة وتقدير الذات ما يشير إليه (Hintermair, 2008) أن تقدير الذات بلا شك تعد من المؤشرات الهامة التي تدل علي أسلوب الحياة للأفراد الصم والتي تؤدي إلي التمتع بالصحة النفسية كما أنها تعتبر من الجوانب الأساسية لمفهوم جودة الحياة .

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة كل من (Hintermair, 2008) ، ودراسة (المهيري وآخرون، ٢٠١٢) والذين خرجت نتائجهما بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة وتقدير الذات عند المراهقين الصم.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه « توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المراهقين الصم على مقياس جودة الحياة وتقدير الذات ومهارات التواصل وفقاً لمتغير الجنس». وللتحقق من صدق هذا الفرض:

أقامت الباحثة بحساب قيمة ت (T-Test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المراهقين الصم الذكور والمراهقات الصم الإناث على مقياس جودة الحياة لدى عينة الدراسة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقياس جودة الحياة

القياس	البيان الأبعاد	الذكور ن (٨٣)		الإناث ن (٦٧)		قيمة ت
		ع	م	ع	م	
مقياس جودة الحياة	تقبل الذات	٥,٢٨	٢٩,١٣	٣,٩٣	٣,٦١**	
	الإحساس بالإعاقة	٢,٧٨	١٥,٠٥	٣,٧٣	٤,٢٥**	
	المشاركة المجتمعية	٣,٧٠	١٧,٩٨	٤,٢٢	٣,١٢**	
	الدرجة الكلية	٦,٥٤	٦١,٩٧	٥,٨٨	٣,٧٢**	

**دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة لصالح الذكور وذلك في كل من بعدي تقبل الذات والمشاركة الاجتماعية، كما يوضح الجدول وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعد الإحساس بالإعاقة لصالح الإناث حيث تكون الإناث أكثر حساسية لموضوع الإعاقة وخاصة في هذه المرحلة العمرية (مرحلة المراهقة) التي تتميز بالحساسية الانفعالية.

وقد ترجع هذه الفروق في بعدي تقبل الذات والمشاركة الاجتماعية لصالح الذكور إما إلى عوامل بيولوجية تميز الذكور عن الإناث أو إلى بعض العوامل الثقافية داخل عملية التنشئة الاجتماعية والتي تجعل بعض الأسر يعاملون الذكور بأساليب تنشئة اجتماعية تختلف عن الإناث، حيث تضع الأسرة قيود كثيرة على الإناث وخاصة لو كانت معاقبة خوفاً عليها من المجتمع الخارجي بينما تعطى الذكور الحرية التامة في الخروج من المنزل واختيار الأصدقاء الأمر الذي ينعكس على شبكة علاقاتهم الاجتماعية وإدراكهم لجودة الحياة، ويتفق ذلك مع ما يراه رجعية (٢٠٠٩)، (Heuer 2008) أن الذكور أكثر اجتماعية من الإناث من خلال تكوين العديد من العلاقات الاجتماعية المتبادلة والمشاركة الاجتماعية في مختلف نواحي الحياة ومن ثم ينعكس إيجابياً على التوافق النفسي والاجتماعي لهم وبالتالي علي إدراك جودة حياتهم النفسية .

ب- قامت الباحثة بحساب قيمة ت (T-Test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المراهقين الصم الذكور والمراهقات الصم الإناث على مقياس تقدير الذات لدى عينة الدراسة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقياس تقدير الذات

مستوى الدلالة	قيمة ت	الإناث ن (٧٦)		الذكور ن (٨٩)		البيان الأبعاد	المقياس
		ع	م	ع	م		
دالة عند ٠,٠١	٤,٦٥	٢,٩٨	٢٥,٠٥	٢,٤١	٢٧,٨٩	تقدير الذات الشخصي	مقياس تقدير الذات
دالة عند ٠,٠١	٥,٧٦	٢,٠٣	٢٢,٦٤	١,٥٠	٢٤,٣٦	تقدير الذات الاجتماعي	
دالة عند ٠,٠١	٤,٨٦	٢,٢١	١٩,٨٢	١,٧٠	٢١,٣١	تقدير الذات الانفعالي	
غير دالة	٠,١٧٩	١,٦٥	٢٣,١٤	١,٣١	٢٣,٨١	تقدير الذات المعرفي	
دالة عند ٠,٠١	٥,٥٧	٦,٩٥	٩٢,٩٥	٥,١٨	٩٨,٤٨	الدرجة الكلية	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس تقدير الذات لصالح الذكور وذلك في كل بعد تقدير الذات الشخصي وتقدير الذات الاجتماعي وتقدير الذات الانفعالي والدرجة الكلية بينما لم توجد هناك فروق في تقدير الذات المعرفي وقد ترجع هذه الفروق إلي أن الإناث الصم يعانون من مشاعر القلق والخجل مما قد يؤثر علي التكيف والصحة والنفسية وبالتالي يقل تقدير الذات لديهم عن الذكور، وقد يرجع ذلك إلى أسلوب الحياة المتبع في مجتمعاتنا الشرقية والذي يعطى للذكور الفرصة في تكوين علاقات مع الآخرين وبالتالي زيادة في تقدير الذات عن الإناث، ويوضح (رشاد موسى، ١٩٩٠) أن المجتمع بما فيه من وكالات التنشئة الاجتماعية وعادات وتقاليدها فرض على الرجل أن يكون الأمر النهائي، وعلى المرأة أن تكون التابعة المطيعة، مما يزيد من تقدير الذات لدى الذكور عن الإناث بينما لم توجد هذه الفروق في بعد تقدير الذات المعرفي وقد يرجع ذلك الي كون هؤلاء الافراد في مرحلة عمرية واحدة وطبيعة التعليم الواحدة التي يتلقها الذكور والإناث في معاهد الامل للصم وضعاف السمع من طريقة وإجراءات واكتساب للمعرفة ويتفق ذلك مع ما يراه (النجار؛ الصرايرة؛ أبو درويش، ٢٠١١) من حيث عدم تأثير تقدير الذات بالجنس.

وقد يرجع وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والاناث الي الاتجاهات السلبية لدى الاناث من ناحية الآخرين وتؤيد هذه النتيجة دراسة (Stockard, 1991) التي توصلت إلي أن المستويات الأدنى من تقدير الذات وجدت عند الإناث أكثر من الذكور، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة Zheng, (2012) والتي رأت أن الذكور اعلي في تقدير الذات من الإناث ويرجع ذلك إلي أن التقييم والاتجاهات السلبية من قبل الآخرين تجاه الإناث تجعل تقدير الذات لديهم اقل من الذكور في ابعاد تقدير الذات الشخصي والاجتماعي والانفعالي.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مختلفة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (شعبان، ٢٠١٠) والتي خرجت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات لدى المعاقين بصريا، وكذلك دراسة

د . هدى شعباة محمد عوده _____ مهارات التواصل الاجتماعي وتقدير الذات كمنبئات لجودة الحياة المدركة

(Sardar et al, 2012) والتي خرجت نتائجها بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين الإناث والذكور الصم.

ج- قامت الباحثة بحساب قيمة ت (T-Test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المراهقين الصم الذكور والمراهقات الصم الإناث على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي لدى عينة الدراسة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي

قيمة ت	الإناث ن (٧٦)		الذكور ن (٨٩)		البيان الأبعاد	المقياس
	ع	م	ع	م		
٥,١٨**	١,٧١	٢٣,١٦	١,٤٥	٢٥,٠١	مهارات التواصل المعرفية	مقياس التواصل
٤,٨٦**	٣,٢٠	٢٤,٨٩	٢,٥٧	٢٧,١٩	مهارات التواصل الوجدانية	
٦,٢٥**	١,٤٥	٢٠,٦٢	١,٩٧	٢٢,٧٢	مهارات التواصل السلوكية	
٤,٩٤**	٣,٧٩	٦٩,٣٢	٥,١٤	٧٣,٢٦	الدرجة الكلية	

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي لصالح الذكور وذلك في كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية وقد ترجع هذه الفروق كذلك إلى طبيعة الذكور الذين يخرجون كثيرا من البيت ولديهم العديد من الأصدقاء ويكونون شبكة من العلاقات الاجتماعية فتتمو لديهم مهارات التواصل المعرفية والوجدانية والسلوكية ويستطيعون التحكم في انفعالاتهم كما يسلكون بطريقة أفضل من الإناث نتيجة لخبراتهم المعرفية بالعديد من المواقف الاجتماعية.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مختلفة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (أحمد، ٢٠١١) والتي رأت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل الاجتماعي بين الذكور والإناث من المعاقين بصريا.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة لدى المراهقين الصم من خلال درجاتهم على مقياسي مهارات التواصل وتقدير الذات.

وللتحقق من صدق هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression والجدول التالي يوضح نتائج هذا التحليل:

جدول (١٢)

تحليل التباين لانحدار مهارات التواصل وتقدير الذات في جودة الحياة للمراهقين الصم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٣٣٣٢,٨٤٦	٢	١٦٦٦,٤٢٣	٤٧٣,٠٤٤	٠,٠١
البواقي	٥١٧,٨٤٧	١٤٧	٣,٥٢٣	-	-
المجموع	٣٨٥٠,٦٩٣	١٤٩	-	-	-

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال عند مستوى (٠,٠١) لمهارات التواصل وتقدير الذات في جودة الحياة مما يعنى قوة مهارات التواصل وتقدير الذات كمتغيرات مستقلة في تفسير التباين الكلي لجودة الحياة لدى المراهقين الصم «المتغير التابع» حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ($R=٠,٩٣٠$)، مما يعد مؤشراً على قدرة مهارات التواصل وتقدير الذات على تفسير (٨٦,٦%) من التباين الكلي في جودة الحياة لدى الطلاب المعاقين سمعياً والجدول يوضح تلك النتائج:

جدول (١٣)

تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة «مهارات التواصل وتقدير الذات» بجودة الحياة المراهقين الصم

معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	قيمة ت	مستوى الدلالة
٤,٨٨٧	٢,٥٢٨	-	١,٩٣٣	٠,٠٥
٠,٥٠٣	٠,٠٨١	٠,٤٥٥	٦,٢٠٤	٠,٠١
٠,٣٧٦	٠,٠٥٦	٠,٤٩٦	٦,٧٦٣	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط المتعدد والتي تعبر عن أقصى ارتباط بين جودة الحياة ومهارات التواصل وتقدير الذات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أي أن مهارات التواصل وتقدير الذات معا يسهمان في تفسير قدر من التباين نسبته (٨٦,٦%) وهذا يعنى تحقق الفرض الرابع من الدراسة الحالية ، ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلة التنبؤ بجودة الحياة لدى المراهقين الصم من مهارات التواصل وتقدير الذات معا كما يلي :

$$\text{جودة الحياة} = ٤,٨٨٧ + ٠,٥٠٣ (\text{مهارات التواصل}) + ٠,٣٧٦ (\text{تقدير الذات})$$

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المظاهر الدالة علي جودة الحياة لدى المعاقين سمعياً حيث تعتمد إحساس المراهق الأصم بجودة الحياة من شعوره بأنه يمتلك مهارات للتواصل مع الآخرين تزيد من علاقاته الاجتماعية وبالتالي ترفع تقديره لذاته.

كما يمكن تفسير ذلك في إطار خصائص المرحلة العمرية التي يمر بها المراهقين الصم وهي مرحلة المراهقة فأفراد هذه العينة يتسمون بقدره علي التواصل افضل من أقرانهم الصم في المرحلة الابتدائية لامتلاكهم الأدوات التي يتواصلون بها مع الآخرين من فترة بعيدة مثل لغة الإشارة و التواصل الكلي فهم يمارسونها مع بعضهم البعض منذ المرحلة الابتدائية وبالتالي تزيد من علاقاتهم الاجتماعية وتشعرهم بتقدير ايجابي للذات .

ويدعم هذه النتيجة نتائج الدراسات التي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين جودة الحياة ومهارات التواصل لدى المعاقين سمعياً مثل دراسة كل من (Stillman, 2005) ودراسة (محمد، ٢٠١١)، ودراسة (Kushalnagar, 2011)

كما يدعم هذه النتيجة نتائج الدراسات التي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين جودة الحياة وتقدير الذات لدى المراهقين الصم مثل دراسة كل من (Hintermair, 2008)، ودراسة (Fellinger, 2011) ودراسة (Gerich, 2010)، ودراسة (الدليمي وآخرون، ٢٠١٢).

ويبدو أن هناك ارتباط إيجابي واضح بين مهارات التواصل وتقدير الذات مما يؤيد الفرض الذي يرى بإمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال هذين المتغيرين حيث أن إحساس المعاق سمعياً بجودة الحياة يتوقف على مجموعة من العوامل منها امتلاكه لمهارات التواصل وهو ما أشار إليه (Adi-Bensaid et al, 2012) أن أثر الإعاقة السمعية على الأفراد يتوقف على عدة عوامل منها درجة فقدان السمع، والعمر عند فقدان السمع، وامتلاك القدرة على التواصل مع الآخرين، مما ينعكس على الكفاءة الذاتية لدى المعاقين سمعياً.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن المراهقين الصم الذين يولدون لآباء صم يكون بينهم سهولة في عملية التواصل مما يجعلهم ذو مستوى عال من تقدير الذات مقارنة بالمراهقين الصم الذين لديهم آباء عاديين (Hintermair, 2008). وهذا ما أكدته دراسة (Crowe 2003) والتي تم إجرائها على ٢٠٠ شخص أصم تتراوح أعمارهم ما بين ١٨-٤٩ عام، لم تظهر نتائج الدراسة وجود أي علاقة بين العمر والجنس وتقدير الذات، ولكنها اكتشفت وجود ارتباط دال بين تقدير الذات وحالة السمع لدى الوالدين، فالآباء الصم الذين يتقنون لغة الإشارة والتواصل الفعال مع أبنائهم كان هؤلاء الآباء تقديرهم لذاتهم مرتفع مقارنة بالمراهقين الصم لآباء عاديين.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج وما لاحظته الباحثة أثناء إعداد الدراسة وتطبيق المقاييس على أفراد العينة يمكن صياغة بعض التوصيات التي يستفاد منها سواء على مستوى أسر المعاقين سمعياً، أو على مستوى الجهات والمؤسسات العاملة في مجال الإعاقة السمعية وذلك على النحو التالي:

١. الاهتمام بالتشخيص المبكر لقصور مهارات التواصل وتدنى تقدير الذات لدى المراهقين الصم.
٢. التأكيد على أن التواصل الإيجابي مع الأفراد الصم من قبل آبائهم أو معلمهم يدعم الإحساس بالثقة بالنفس والتوكيدية لديهم.

د . هدى شعباة محمد عوده _____ مهارات التواصل الاجتماعي وتقدير الذات كمنبئات لجودة الحياة المدركة

٣. التعاون بين الأسرة والمدرسة في تنمية مهارات التواصل لدى المراهقين الصم.

٤. عدم الفصل بين المعاقين سمعياً والأطفال العاديين، فأسلوب الدمج يسهم في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي وجودة الحياة لدى الصم.

٥. اهتمام المجتمع بالمراهقين الصم وتقديم كافة المساعدات والخدمات المساندة مما يجعلهم يشعرون بأن لهم كيان أساسي في المجتمع.

٦. إشراك المراهقين الصم في الأنشطة الاجتماعية التي تدعم ثقتهم بأنفسهم وتسمح لهم بالتعبير عن مشاعرهم مما ينعكس على تقديرهم لذواتهم.

٧. العمل على توفير البيئة الداعمة للمعاقين سمعياً سواء في البيت أو المدرسة وذلك من خلال إظهار الاحترام والتقدير لأفكارهم وتساؤلهم، والاستماع إلى مقترحاتهم بتركيز وبعاطفة وبقبول وقناعة، والرغبة في حل أي مشكلات تواجههم.

٨. عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب والدي المراهقين الصم علي تنمية تقدير الذات أبنائهم.

٩. تشجيع المدارس والمؤسسات العاملة في مجال الإعاقة السمعية على تنمية تقدير الذات لدى الطلاب الصم وخاصة في المراحل الأولى من التعليم، وذلك من خلال المقررات الدراسية المختلفة والأنشطة الدراسية المتعددة.

١٠. تقديم البرامج التربوية التي تنمى تقدير الذات وتسهم في إكساب المراهقين الصم مهارات التواصل المتعددة مما ينعكس بالإيجاب على إحساسهم بجودة الحياة.

المراجع العربية:

- الأشول، عادل (٢٠٠٥). نوعية الحياة من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي. المؤتمر العلمي الثالث، ١٥-١٦ مارس، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٣-١٣.
- أبو العلا، محمد (٢٠١٠). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بتقدير الذات ومستوى الطموح والتوافق مع الحياة الجامعية لدى عينة من الطلاب والطالبات. دراسات عربية في علم النفس، مصر، ٩ (٢)، ٣٣٩-٣٩٨.
- أحمد، سمية (٢٠١١). المهارات الاجتماعية كدالة لبعض المتغيرات الديموجرافية لدى الطلاب المعاقين بصريا. مجلة كلية التربية بالأزهر، جامعة الأزهر، ١٤٥، ٣٦٥-٤٠٣.
- بخش، أميرة (٢٠٠٦). جودة الحياة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المعاقين بصرياً والعاقلين بالملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ٣٥ (١)، ٣-٢٢.
- بيتروفسكى أ.ف، وباروفسكى م.ج (١٩٩٩). معجم علم النفس المعاصر. ترجمة: ماهر حمدي عبد الجواد وعبد السلام رضوان، القاهرة: دار العلم الجديد.
- بيومي، ثناء عبد الحميد (٢٠٠٩). فعالية التدريب على بعض المهارات الاجتماعية في تحسين تقدير الذات لدى عينة من المراهقين الموهوبين المعاقين سمعياً. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٩ (٨٠)، ٢٥٤ - ٣٠٠.
- الحجري، سائلة بنت راشد (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم، جامعة نزوي.
- الدردينى، حسين؛ سلامة، محمد؛ عبد الوهاب، كامل (د ت). مقياس تقدير الذات. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الدليمي، ناهد؛ حسن، إيمان؛ عز الدين، إيمان؛ عباس، آية (٢٠١٢). تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لطالبات جامعة بابل. مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، ٢٠ (٤)، ١١٢٦-١١٤٢.
- رجيعه، عبد الحميد (٢٠٠٩). التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩، ١٧٢-٢٢٧.

د . هدى شعبان محمد عوده _____ مهارات التواصل الاجتماعي وتقدير الذات كمنبئات لجودة الحياة المدركة

السبع، سها عزت (٢٠٠٧). أنماط التواصل داخل أسر الأطفال ضعاف السمع وعلاقتها بكل من تحصيلهم الدراسي وتقديرهم لذواتهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الشخص، عبد العزيز (٢٠٠٧). اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها. ط٢، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

سوالمة، سامر (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين استراتيجيات التواصل لدى الطلبة المعاقين سمعياً. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاردنية.

شعبان، عبد ربه (٢٠١٠). الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

عبد القادر، أشرف (٢٠٠٥). تحسين جودة الحياة كمنبئ للحد من الإعاقة. ندوة تطوير الأداء للحد من الإعاقة، الرياض: ١٤-١٦/٢/٢٠٠٥، ٨٩-١٢٨.

علي، ولاء ربيع (٢٠١٢). فعالية التدريب على السلوك التوكيدي في رفع جودة الحياة النفسية لدى طالبات الجامعة من المعاقات سمعياً. مجلة العلوم التربوية، مصر، ٩٣، ٣-١٣٢.

فيصل، ضياء (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة للأطفال ضعاف السمع. مجلة القراءة والمعرفة، ١٣٦، ١٩١-٢١٦.

القريطي، عبد المطلب (١٩٩٢). دراسة لاتجاهات طلاب الجامعة القومية وعلاقتها ببعض المتغيرات. دار الكتاب الجامعي، المؤتمر الثامن لعلم النفس، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الكاشف، إيمان (٢٠٠٤). المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى المعاق سمعياً في ظل نظامي العزل والدمج. دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، ١٤(١)، ٦٩-١٢١.

كفاي، علاء الدين (١٩٨٩). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، الكويت: السنة التاسعة، ٢٣٥، ١٠١-١٢٨.

محمد، سعيد عبد الرحمن (٢٠١١). جودة الحياة واستراتيجيات التعايش للصم وضعاف السمع «دراسة تحليلية». مجلة كلية التربية ببنها، ٨٧(٢)، ٢١٧-٢٥٠.

محمد، صلاح الدين عراقي (٢٠٠٤). دراسة التواصل غير اللفظي للمعلم وعلاقته بمفهوم الذات لدى الطفل المعوق سمعياً. مجلة كلية التربية بينها، ١٤٦، ٥٩، ١٧٢.

المهيري، عوشه؛ السرطاوى، عبد العزيز؛ عبدات، روجي (٢٠١٢). العلاقة بين طريقة التواصل المتبعة لدى المعاقين سمعياً ومستوى توافقهم الاجتماعي في دولة الإمارات العربية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٨ (٤)، ٤٩٤-٥٢١.

موسى، رشاد (١٩٩٠). الدافعية للإنجاز في ضوء بعض مستويات الذكورة المختلفة. مجلة علم النفس، ١٤، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

النجار، نبيل؛ الصرايرة، أسماء؛ أبو درويش، منى (٢٠١١). المساندة الاجتماعية وتقدير الذات والوحدة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي والمستوى الدراسي والجنس لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة. مؤتة للبحوث والدراسات، ٦ (٢٠)، ٢٥٧-٢٩٢.

المراجع الاجنبية :

- Adi-Bensaid, I., Michael, R., Most, T., & Gali-Cinamon, R. (2012). Parental and Spousal Self-Efficacy of Young Adults Who Are Deaf or Hard of Hearing: Relationship to Speech Intelligibility. *The Volta Review*, 112(2), 113-130.
- Alton, S., Herman, R & Pring, T. (2010). Developing communication skills in deaf primary school pupils: Introducing and evaluating the smile approach. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(3), 255-267.
- Barker, D. Quittner, A., Fink, N., Eisenberg, L., Tobey, E., Niparko, J. (2009). Predicting behavior problems in deaf and hearing children: The influences of language, attention, and parent-child communication. *Development and Psychopathology*, 21, 373-392.
- Bonomi, A. E., Patrick, D. L., & Bushnel, D. M. (2000). Validation of the United States version of the world health organization quality of life (WHOQOL) measurement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 53, 1-12.

- Bat-Chava, Y. (1994). *Group identification and self-esteem of deaf adults. Personality and Social Psychology Bulletin, 20*, 494–502.
- Crowe, T. V. (2003). *Self-esteem among deaf college students: An examination of gender and parents' hearing status and signing ability. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8*, 199–206.
- Crowe, T.) 2003). *Self-Esteem Scores Among Deaf College Students: An Examination of Gender and Parents' Hearing Status and Signing Ability. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8(2)*, 199-206.
- Dalton, D., Cruickshanks, K., Klein, B., Klein, R., Wiley, T., & Nondahl, D. (2003). *The Impact of Hearing Loss on Quality of Life in Older Adults. The Gerontological Society of America, 43 (5)*, 661-668.
- Demorest, M. E., & Erdman, S. A. (1987). *Development of the Communication Profile for the Hearing Impaired. Journal of Speech and Hearing Disorders, 52*, 129-143.
- Deselle, D. (1994). *Self-esteem, family climate, and communication patterns in relation to deafness. American Annals of the Deaf, 139*, 322-328.
- Deselle, D. D., & Pearlmutter, L (1997). *Navigating two cultures: Deaf children, self-esteem and parents' communication patterns. Social Work in Education, 19(1)*, 23-30.
- Diener, E., Such, M., Lucas, R., & Smith, H. (1999). *Subjective Well-being three decades of progress. Psychological Bulletin, 125 (2)*, 267-302.
- Dong, Q., Urista, M., & Gundrum, D. (2008). *The impact of emotional intelligence, self-esteem, and self-image on romantic communication over MySpace. Cyber psychology & Behavior, 11(5)*, 577-578.
- Ellis A & Crawford, T. (2000). *Making intimate connection: guidelines for great relationships and better communication*, New York :Impact Publishers.

- Eleweke, J. C, & Rodda, M, (2000). Factors contributing to parents' selection of a communication mode to use with their deaf children. *American Annals of the Deaf*, 145(4), 375-283.
- Erozkan, A.) 2012). The Effect of Communication Skills and Interpersonal Problem Solving Skills on Social Self-Efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 739-745.
- Eriks-Brophy, A., Durloux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C., & Whittingham, J. (2012). Communication, academic, and social skills of young adults with hearing loss. *Volta Review*, 112(1), 5-35.
- Fitts, W. H. (1988). *Tennessee Self-Concept Scale*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Gerich, J & Fellingner, J. (2012). Effects of Social Networks on the Quality of Life in an Elder and Middle-Aged Deaf Community Sample. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 102-115.
- Glenn, E. & Smith, T. (1998). Building Self-Esteem of Children and Adolescents with Communication Disorders. *Professional School Counseling*, 2(1), 39.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training with children: Social learning and applied behavioral analytic approaches. In Stuart, T. S., and Gresham, F. M. (eds.), *Handbook of Child Behavior Therapy*, Plenum, New York, pp. 475-497.
- Hellahan, D. P. & Kaufman, J. M. (2000). *Exceptional children Introduction to Special Education: 2ed*. Prentice-Hall, Inc. Englewood cliff, N.J.
- Heuer, C. (2008). Quality of life. In K. Keller (Ed.), *Encyclopedia of Obesity*, 656-657. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hickson, L., Allen, J., Beswick, R., Fulton, M., Wolf, D., Worrall, L., & Scarinci, N. (2008). Relationships Between Hearing Disability, Quality of Life and Wellbeing in Older Community-Based Australians. *The Australian And New Zealand Journal Of Audiology*, 30(2), 99-112.

- Hintermair, M. (2008). *Self-esteem and Satisfaction With Life of Deaf and Hard of Hearing People A Resource Oriented Approach to Identity Work. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13(2), 278-300.*
- Hintermair, M. (2011). *Health-Related Quality of Life and Classroom Participation of Deaf and Hard of Hearing Students in General Schools. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16(2), 254-271.*
- Harman, G. (1996). *Quality assessment with national institutional rankings and performance funding: the Australian experiment, 1993-1995. Higher Education Quarterly, 50(4), 295-311.*
- Jambor, E., & Elliott, M. (2005). *Self-esteem and Coping Strategies among Deaf Students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10(1), 63-81.*
- Kushalnagar, P., Topolsk, T., Schick, B., Edwards, T., Skalicky, A., Patrick, D. (2011). *Mode of Communication Perceived Level of Understanding, and Perceived Quality of Life in Youth Who Are Deaf or Hard of Hearing. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16 (4), 512-523.*
- Kushalnagar, P., Mathur, G., Moreland, C., Napoli, D., Osterling, W., Padden, C., & Rathmann, C. (2010). *Infants and children with hearing loss need early language access. Journal of Clinical Ethics, 21(2), 143-154.*
- Leigh, I.W., Maxwell-McCaw, D., Bat-Chava, Y., & Christiansen, J. (2009). *Correlates of psychosocial adjustment among deaf adolescents with and without cochlear implants: A preliminary investigation. Journal of Deaf Studies & Deaf Education, 14, 244-259.*
- Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child: A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators (2nd ed.). New York: Oxford University Press.*

- Mulcahy, R.T. (1998). *Cognitive self-appraisal of depression and self-concept: Measurement alternatives for evaluating affective states*. Unpublished doctoral dissertation, Gallaudet University.
- Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). *Chasing the mythical 10 percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States*. *Sign Language Studies*, 4(2), 138-162.
- Mokkink, L ., Knol, D., Zekveld, A., Goverts, S., Kramer, S. (2009). *Factor Structure and Reliability of the Dutch Version of Seven Scales of seven scales of the communication profile for the hearing impaired (CPHI)*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(2), 454- 464.
- Nicholas, J. G., & Geers, A. (2003). *Personal, social and family adjustment in school-aged children with a cochlear implant*. *Ear and Hearing*, 24, 69–81.
- Patrick D, Edwards TC, Topolski T D. (2002). *Adolescent quality of life, part II: initial validation of a new instrument*. *Journal Adolescent*. 25(3), 287-300.
- Patrick, D. P., Edwards, T. C., Skalicky, A. M., Schick, B., Topolski, T., Kushalnagar P. (2010). *Validation of a Quality-of-Life Measure for Deaf or Hard of Hearing Youth*. *Oto Head and Neck*, 145 (1), 137-145.
- Query, J. L., & Kreps, G. L. (1996). *Testing the relational model for health communication competence among caregivers for individuals with Alzheimer's disease*. *Journal of Health Psychology*, 1(3), 335-351.
- Ratan, H. (2000). *Counseling deaf and hard of hearing clients counseling the BAC*. *Counseling Reader*, Edited by Stephen Palmer, shelila Dainow, Britsh Association for Counseling SAGE pub., London New Delhi, 234-242.
- Rathi, N. & Rastogi, R. (2007). *Meaning in life and Psychological well-being in pre-adolescent and adolescent*. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33(1) , 31-38.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35, 1103–1119.
- Sardar, E., Kadir, R., Tarmiz, R & Abdullah, M. (2012). Relationship between Mother's Attitudes, Maternal Treatment Styles and Communication Competence with Deaf Children's Self-Esteem in Iran High Schools for the Deaf. *Asian Social Science*, 8(12), 67-74.
- Schalock, R. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(3), 203–216.
- Schoenweld ,O. (1989). A communication program for enhancing interaction in families with hearing impaired child , 362-369.
- Schweigert, P., & Rowland, C. (1992). Early communication and micro technology: Instructional sequence and case studies of children with severe multiple disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 8, 273-286.
- Skalicky, A., Schick, B., & Patrick, D. (2010). Quality of Life of Youth With Hearing Loss. *ASHA Leader*, 21, 4-6.
- Stillman , A. (2005). The effect of anger management and Communication training of functional and Quality of life status in fibromyalgia patients, Unpublished PhD Dissertation , Utah state university .
- Schlesinger, H. S. (2000). A developmental model applied to problems of deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 349–361.
- Stockard. B. (1991) .Sex Role identity and self-esteem. A comparison of children and adolescents. *Sex role. Journal of Adolescence* . 14, 129 -139.
- Wadman, R., Durkin, K., Ramsden, C. (2008). *Self-Esteem, Shyness, and Sociability in Adolescents with Specific Language*

Impairment (SLI). Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 51, 938–952.

Wiemann, J. M. (1977). *Explication and test of a model of communicative competence. Human Communication Research, 3, 195-213.*

The WHOQOL Group (1995). *The World Health Organization Quality of Life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. Soc. Sci. Med, 41, 1405.*

Zheng, j. (2012). *Measuring Self-Esteem Of Deaf/Hard Of Hearing College Students. Journal of Special Education and Rehabilitation, 14(1-2), 55-65.*

فعالية برنامج لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين عمليات الذاكرة لدى الاطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين بالطائف

إعداد

د / داليا خيري عبد الوهاب أ.د / محمد مصطفى الديب
 أستاذ مساعد بقسم علم النفس أستاذ علم النفس التعليمي بقسم علم النفس
 كلية التربية بالأزهر والطائف كلية التربية بالأزهر والطائف

ملخص البحث :

استهدف البحث الكشف عن فعالية برنامج لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين عمليات الذاكرة لدى الاطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين بالطائف على عينة قوامها (٨) اطفال تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبيتين الأولى (٤) أطفال من المتخلفين عقليا والثانية (٤) أطفال من التوحيدين ، وتراوحت أعمارهم ما بين (٦-١٢) سنة ونسب ذكاء ما بين (٥٠-٧٠) على مقياس ستانفورد بينيه ، وتم تعرضهم لبرنامج تدريبي على مدى (٦) أسابيع ، وتم تطبيق البرنامج بواقع جلستين أسبوعيا ، ولمعالجة النتائج والتحقق من صحة الفروض تم استخدام اختبار Mann- Witney ، واختبار Wilcoxon ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الأولى المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) والمجموعة التجريبية الثانية (التوحيدين) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي ، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الأولى المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) وأطفال المجموعة التجريبية الثانية (التوحيدين) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الثانية (التوحيدين) ، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب

د . داليا خيري عبد الوهاب & د . محمد مصطفى الدير ____ فعالية برنامج لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة

أطفال المجموعة التجريبية الأولى المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) وأطفال المجموعة التجريبية الثانية (التوحيديين) في عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) في القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية : مهارات ما وراء الذاكرة - الوسائط المتعددة - عمليات الذاكرة - المتخلفين عقليا - التوحيديين.

The effectiveness of the program using multimedia the development of meta-memory skills in improving memory Processes among children mentally retarded and autism.

Research Summary: the research aim was to detect the efficiency of meta- memory skills development through the use of multimedia in enhancing memory in mentally retarded and autistic children at Taif, simple consists (8) children who had been equally divided to two experimental groups consists of (4) mentally retarded children, and (4) autistic children whom their age ranged between (6-12) years, with intelligence average between (50-70) On Stanford Binet scale of intelligence. The children were subjected to a (6) weeks training program, the program has been applied by two sessions per week, using Mann- Whitney and Wilcoxon tests and in order to process the results and to and validate the correctness of the hypotheses. The conclusion revealed the existence of statistical indicating differences in the average of the first experimental group children results Educable mentally retarded, and the second experimental group children (autistics) in memory processes dimensions (recognition and recalling), and the total score in the pre and post measurements, in favor of the post application. The study also revealed the existence of statistical indicating differences

in the average of the first experimental group children results Educable mentally retarded, and the second experimental group children (autistics) in memory processes dimensions (recognition and recalling), and the total score in post measurement, in favor of the second experimental group children (autistics), while there was no statistical indicating differences in the average of the first experimental group children results Educable mentally retarded, and the second experimental group children (autistics) in memory processes dimensions (recognition and recalling) in the two post – follow up measurements.

Key words: Meta-Memory Skills - Multimedia - Memory Processes - Mentally Retarded - Autism.

أولاً : المقدمة :

يواجه الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعليم والتوحيدين مشكلات في عمليات الذاكرة، بداية من مرحلة التشفير وانتهاء بعملية الاستدعاء أو التعرف، وفي ضوء ذلك يبذل هؤلاء الأطفال جهدا كبيرا في عملية تجهيز المعلومات التي يستخدمونها أثناء استدعاء المعلومات من الذاكرة، وبناء على ذلك ينبغي البحث عن مهارات مرتبطة بعمليات الذاكرة ثبت كفاءتها في مجال ذوى الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمتخلفين عقليا والتوحيدين بصفة خاصة؛ لتحسين عمليات الذاكرة لديهم، والتعرف على مواطن ضعفها، ثم علاجها في ضوء هذا التشخيص، ولذلك يدرّب معلمو التربية الخاصة تلاميذهم على مهارات ما وراء الذاكرة لاحتمال أنها قد تحسن تذكر ما تم تعلمه واسترجاعه.

وفي ظل ذلك أشار الصبوة والقرشي (١٩٩٥ : ٣٥٣) إلى أن موضوع الذاكرة حظي بكثير من الاهتمام في المختبرات النفسية منذ وقت مبكر، ويعتبر دافيدوف (١٩٨٨ : ٣٦٤) موضوع تحسين الذاكرة من الموضوعات المهمة

د . داليا خيري عبد الوهاب & د . محمد مصطفى الدير ____ فعالية برنامج لتتمة مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة

، وأن خبراء الذاكرة استخدموا معينات تحسين الذاكرة (التصور البصري - التنظيم) في عملية التعلم ، لأنها تقوى الذاكرة بالفعل وتحسين أدائها مما يؤثر إيجاباً على الأداء الأكاديمي.

ولذلك أشار مصطفى والشريف (١٩٩٩ : ٢٩٩) إلى أن التحدي الحقيقي اليوم والذي يتمثل في مدى إمكانية مضاعفة الذاكرة الإنسانية من حيث فاعليتها وسعة استيعابها ، وكذلك كفاءة نظم وعمليات تجهيز المعلومات من خلال تفعيل دور الاستراتيجيات المعرفية كضرورة حتمية لمواجهة الانفجار للمعلومات.

وذكر سولسو (٢٠٠٠ : ٣٩١) أن نظم تحسين الذاكرة تساعد على تنظيم المعلومات في الذاكرة بشكل أفضل ، وتؤثر في عمليات الذاكرة بداية من مرحلة التشفير ثم التخزين والاستدعاء ، وبالتالي فهي تساعد وتيسر جميع عمليات ومكونات نظام تجهيز المعلومات.

ويشير (Flavell et al., 2001:54) إلى المعرفة بالعمليات والمحتويات داخل الذاكرة ، ولاحظوا أن ما وراء الذاكرة ليس بمعزل عن الجوانب العقلية الأخرى مما دعاهم إلى وضع ما وراء الذاكرة كجزء من ما وراء المعرفة.

ويذكر (Herrmann et al ., 1992: 79- 80) أن استراتيجيات تحسين الذاكرة تؤدي دوراً مهماً في زيادة فاعلية الذاكرة وكفاءتها وسعة استيعابها ، كما أنها تعزز كافة إمكانيات وعمليات ومراحل نظام تجهيز المعلومات الإنساني.

كما يرى الزيات (١٩٩٨) أن هناك العديد من استراتيجيات تحسين الذاكرة وزيادة فاعليتها ، وأنها تؤدي إلى الألفة بالمفاهيم ، وتركيز الانتباه ، واستخدام مستويات أعمق لتجهيز المعلومات ، والتركيز على الإستراتيجيات المعرفية الفعالة ، وتنطوي على فاعلية محدودة إذا فشلت في استخدام مهارات أو عمليات ما وراء الذاكرة.

كما يرى (Randolph et al., 2001: 357) أن مصطلح ما وراء الذاكرة يشير إلى معرفة الفرد ووعيه ومعتقداته وتقريره الذاتي عن قدرات وطاقت ذاكرته الخاصة.

كما يشير Lockl, Schneider & 224 : 2002 إلى أن ما وراء الذاكرة هي المعرفة بعمليات الذاكرة ومكوناتها ، كما يرى (O'sullivan & Howe, 1995 : 104) أن عمليات ما وراء الذاكرة تشير إلى المعرفة الدقيقة عن الذاكرة وعن حقائقها.

ويذكر (Lucangeli et al., 1995 : 11) ، (Cox, 1994 : 423) أن برامج ما وراء الذاكرة تركز على تدريس المعرفة بالعمليات العقلية ووظائف الذاكرة وأنشطة تنمي كيفية مراقبة الفرد لأدائه أثناء استخدامه لذاكرته ، كما تركز على نتائج استخدام الذاكرة والتدريب على التأمل والتفكير والذي يتضمن الوعي بالذاكرة والتغذية الراجعة ومراقبة الذات.

ويرى (Flavell et al., 2001 : 60) أن العلاقة بين ما وراء الذاكرة والذاكرة هي علاقة تأثير متبادل وأنها مسألة معقدة ، حيث إن ما وراء الذاكرة تؤثر في الأداء الفعلي للذاكرة والذي بدوره يؤدي إلى تعزيز ما وراء الذاكرة. كما يذكر خليفة وآخرون (١٨:٢٠١٢) أن مهارات ما وراء الذاكرة تحسن كفاءة الذاكرة وسعة استيعابها ، كما أن الوعي بتلك المهارات يؤدي إلى عمق في التفكير ومرونة في الابتكار والذي بدوره قد يؤدي دوراً فعالاً في تحسين كفاءة عمليات الذاكرة والأداء الأكاديمي.

يتضح مما ذكر أن مهارات ما وراء الذاكرة لها تأثير في كفاءة الذاكرة واستراتيجياتها والعمليات العقلية ووظائف الذاكرة وتنمي كيفية مراقبة الفرد لأدائها أثناء استخدامها لذاكرته سواء للعاديين أم ذوي الاحتياجات الخاصة (المتخلفين عقلياً والتوحيدين).

ثانياً - مشكلة البحث :

تتبع مشكلة البحث الحالي من خلال ملاحظات الباحثين أثناء زيارتهما الميدانية لمعهد التربية الفكرية بالطائف ، فوجدا معظم الشكاوى في المرحلة الابتدائية ترتبط بانخفاض مستوى عمليات الذاكرة الذي ينعكس سلبا على تحصيلهم الدراسي ، وضعفهم في الوعي بعمليات الذاكرة واستراتيجياتها وفي مهارات ما وراء الذاكرة ، وهذا ما لفت انتباه الباحثين في هذا المجال لدى الأطفال المتخلفين عقليا والتوحيديين ، ولما له من دور مهم وفعال في تحسين أداء الذاكرة بصفة عامة لهم.

وقارن (Reed & Taffy, 2002: 63) بين الأطفال المتخلفين عقليا والتوحيديين في مهام الذاكرة العاملة ، وخلصت نتائج البحث إلى أن أداء التوحيديين على مهام الذاكرة العاملة أقل بكثير من المتخلفين عقليا ، في حين قيم (Williams & Goldstein, 2006: 21) الذاكرة لدى التوحيديين وتبين أن هناك اضطرابا لدى التوحيديين في الذاكرة العاملة المكانية مقارنة بنظرائهم العاديين.

ويذكر (Weed *et al.*, 1990: 849) أن البحوث الأولى أشارت إلى أن العلاقة بين مهارات ما وراء الذاكرة وكفاءة الذاكرة منخفضة وغير متسقة ، كما استنتج بعض الباحثين أن الذاكرة بعيدة المدى لا تختلف بين الأطفال المتخلفين عقليا والتوحيديين والأطفال العاديين ، بينما ذكر (John & Maria, 1986: 440) أن الذاكرة بعيدة المدى يكون بها خلل واضح عند الأطفال المتخلفين عقليا وذلك بسبب الخلل الموجود لديهم سواء في سرعة التذكر أو عدم استخدامهم لأساليب تنظيمية أو انعدام وجود استراتيجيات لحفظ المعلومات ، مما يبرز هذا التناقض بين نتائج البحوث السابقة ، وهذا يستدعي البحث في معرفة أثر برنامج لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين عمليات الذاكرة لدى الاطفال المتخلفين عقليا والتوحيديين.

ثالثا : أسئلة البحث :

يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية :

١. هل توجد فروق دالة بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الأولى (المتخلفين عقليا القابلين للتعلم) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي؟
٢. هل توجد فروق دالة بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الثانية (التوحيدين) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي؟
٣. هل توجد فروق دالة بين متوسطي رتب أطفال المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياس البعدي؟
٤. هل توجد فروق دالة بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الأولى (المتخلفين عقليا القابلين للتعلم) في عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) في القياسين البعدي والتتبعي؟
٥. هل توجد فروق دالة بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الثانية (التوحيدين) في عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) في القياسين البعدي والتتبعي؟

رابعا : أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى الوقوف على تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة ومعرفة أثره في عمليات الذاكرة لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) والتوحيدين ، وتصميم مقياس مصور لعمليات الذاكرة يتلاءم مع قدرات الأطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين.

خامسا : أهمية البحث :

بعد أن تتبع الباحثان البحوث العربية والأجنبية التي تناولت مهارات ما وراء الذاكرة في تحسين عمليات الذاكرة لدى الاطفال المتخلفين عقليا

والتوحيدين اتضح أن جميع البحوث اتفقت على أن الأطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين من أكثر الفئات التي تعاني من انخفاض واضح في مستوى مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الذاكرة ، مما يشير إلى أهمية البحث الحالي ، ويبين أن الواقع في أمس الحاجة إلى المزيد من البحوث في هذا المجال.

ومن حيث الجانب العملي تتضح أهمية البحث الحالي في تصميم برنامج لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة في تحسين عمليات الذاكرة لدى الاطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين مما قد يسهم في تفهمهم وتواصلهم داخل المجتمع ، كما تتضح الأهمية العملية في تصميم مقياس مصور يقيس عمليات الذاكرة لدى الاطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين داخل البيئة السعودية خاصة أن المقاييس التي تقيس عمليات الذاكرة لدى الاطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين معظمها أجنبية.

وقد يستنتج البحث الحالي بعض التوصيات التي تلفت أنظار الباحثين إلى تصميم المزيد من البرامج التي تخدم فئة الاطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين ، خاصة أن هذه البرامج لا تزال قليلة في الوطن العربي ولا تقارن بهذا الكم الهائل من برامج التدخل التي تصمم وتطبق في الدول الأجنبية . ويعتبر البحث الحالي حلقة في سلسلة البحوث التي تتناول فئة الاطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين مما قد يفسح المجال إلى وجود المزيد من البحوث في الوطن العربي التي تهتم بهذه الفئة خاصة أن البحوث الأجنبية والعربية التي تناولت موضوع الاطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين لا تزال نادرة مقارنة بهذا الكم الهائل من الدراسات التي تهتم بفئة العاديين في مجال الذاكرة وما وراء الذاكرة.

كما يحاول البحث الحالي من خلال التدريب على برنامج لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين عمليات الذاكرة لدى الاطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين ، كما تتمثل الاستفادة من المشروع فيما يصبو إليه من تشخيص الأطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين الذين يعانون من قصور واضح في مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الذاكرة.

سادسا - المفاهيم النظرية للبحث :**أ - ما وراء الذاكرة : Metmemory****١ - مفهوم ما وراء الذاكرة**

يقصد (Weed *et al.*, 1990:96) بما وراء الذاكرة ” المعرفة الشخصية لدى الفرد حول منظومة الذاكرة عنده والتنظيم الذاتي لعمليات الذاكرة والخاصة بكل من متغيرات :

أ - الفرد : وتشمل وعيه الذاتي بمنظومة الذاكرة لديه ، وكيفية عملها وعملياتها وتحليل الذاكرة ومهاراتها والقدرات المرتبطة بها.

ب - المهمة : وتشمل معلومات عن متطلبات التذكر الخاصة بالمهام المختلفة والسعة المحدودة بالنظام لتلبية هذه المتطلبات.

ج - الإستراتيجية : وتشمل وعيه بالاستراتيجيات واختيار الإستراتيجية المناسبة لمهمة تذكر معينة وتوظيفها ومراقبة فعاليتها وكفاءة النشاط المعرف.

كما يعرف (Nelson & Narens, 1990:125-128) ما وراء الذاكرة بأنها المعرفة والمراقبة الذاتية للذاكرة الخاصة أثناء أداء المهام التذكيرية ، وهناك مستويان لما وراء الذاكرة هما :

أ - المراقبة : وتعني معرفة الفرد بالمعلومات التي يتم تجهيزها.

ب - الضبط أو التحكم : ويعني معرفة الفرد بالاستراتيجيات الممكنة أو المتاحة لتحسين قدرته على تجهيز المعلومات.

وبناء على ذلك يرى (Vanede, D. & Coetzee, 1996:90) أن التدريب على مهارات ما وراء الذاكرة النوعية يركز على عمليات ما وراء الذاكرة ومكوناتها (المكون المعرفي - المكون التحكمي) ، وتكوين الأطر المعرفية ، وتوسيع قاعدة المعرفة عند الإنسان والكفاءة الذاتية للذاكرة ، كما تتميز بوجود مجموعة متنوعة من المهام المستخدمة في التدريب تساعد الأطفال على التعامل مع جميع المواقف المختلفة وتجهيز أية معلومات تقابلهم بطريقة مناسبة وفعالة ، في حين عرفها الزيات (١٩٩٨ أ : ٤١٩) بأنها معرفة الفرد ووعيه بذاكرته الخاصة.

د . داليا خيري عبد الوهاب & د . محمد مصطفى الديب ____ فعالية برنامج لتلمية معارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة

كما يعرف (Prerz & Garcia, 2002, 96) ما وراء الذاكرة بأنها معرفة التلميذ بذاكرته وبكل شيء يرتبط بتسجيل واسترجاع المعلومات ، وتحديد ما إذا كان الموقف يتطلب جهدا أكبر أو أقل ، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة للمهمة ، وخصائص التلميذ المعرفية ، وخصائص النص والمهمة.

كما عرف الشرقاوى (٢٠٠٣ : ٢٠٨) ما وراء الذاكرة بأنها المعلومات الشخصية التي يمتلكها الفرد حول منظومة الذاكرة الخاصة به والوعي الذاتي بعملياتها وكيفية عملها وتنظيمها.

كما يرى (Rudek, 2004 : 7) أن ما وراء الذاكرة عبارة عن فهم التلميذ للعوامل التي تزيد أو تقلل من قدرته على تشفير وتخزين واسترجاع المعلومات ، ومعرفة محتويات وعمليات الذاكرة وإدراكها ، ومعرفة الإجابة عن سؤال ما ، ولماذا لكل ما يرتبط بالذاكرة.

وبناء على ذلك عرف (Cook & Cook, 2005 : 234) ما وراء الذاكرة على أنها تشير إلى معرفة الأفراد حول الذاكرة بصفة عامة مثل معرفة كيف يستطيع الفرد حفظ المعلومات وتذكرها والعوامل التي تساعد على ذلك ووعيه ومعرفته عن قدرات وعمليات ذاكرته الذاتية.

كما يعرف (Grammer ; Purtell ; Coffman ; Peter & Ornstein, 2011, 140) ما وراء الذاكرة بأنها القدرة على التوجيه والتحكم في أداء الذاكرة ومعرفة كيفية عملها واسترجاعها والتغيرات التي تحدث لها.

ويعرف أبو المعاطي (٢٠١٢ : ٣٢٩) ما وراء الذاكرة إجرائيا بأنها وعي التلميذ بإمكانات الذاكرة وثقته بقدرته على التذكر ، واستخدامه للاستراتيجيات المختلفة التي تساعد على التذكر ، وتحديد إجرائيا بالدرجة التي يحصل التلميذ في مقياس ما وراء الذاكرة المستخدم.

يتضح من التعريفات السابقة أن ما وراء الذاكرة عبارة عن المعرفة الشخصية لدى التلميذ حول منظومة الذاكرة الخاصة به ، والوعي الذاتي بعملياتها ، والتنظيم الذاتي لعمليات الذاكرة ، وكيفية عملها ، وهدفها تحسين ما وراء الذاكرة مما يؤثر في اختيار الاستراتيجيات وتحسين الأداء في المهام وتحسن ما وراء الذاكرة.

٢ - عمليات ما وراء الذاكرة : Metmemory Processes

أ - الوعي Awareness : ويعرفها (Miller, 1990: 105-104) أن يكون الفرد واعياً بالحاجة للتذكر كمتطلب ضروري مسبق للذاكرة الفعالة ، فمعرفة الفرد بأنه سيحتاج لتذكر مادة ما يؤثر في طريقة تعلمه لها ، وحينما تكون هذه المعلومات عن ذاكرته واضحة فإنه حينئذ يعرف نواحي قوته ، ونواحي ضعفه ويدرك أن مهام الذاكرة الصعبة تتطلب طرقاً مختلفة للتعلم واستراتيجيات مختلفة للتذكر ، حيث إن هذه المعلومات توفر لديه القدرة على انتقاء ما يستطيع تذكره وما يصعب عليه تذكره أي الوعي بما يحتاج ومدى تقدمه نحو الأهداف.

ب - التشخيص Diagnosis : ويشير فيها (Miller, 1990: 105-104) إلى

التشخيص لمهارتين فرعيتين مرتبطتين وهما :

١. تقدير صعوبة مهمة التذكر : وترتبط بفهم أن بعض مهام التذكر أصعب من غيرها.

٢. تحديد متطلبات التذكر : وهي عادة يتم التذكر بطريقة مختلفة وفقاً لنوع الاختبار (تعرف - استدعاء - تحريري - شفوي) حيث إن مطالب التذكر لكل نوع منها تختلف عن غيرها لاختلاف الهدف من التذكر وتباين التشفير .

ج - المراقبة Monitoring : ويعرفها (Michener & Delamater, 1994:105)

أنها تعنى استمرار الفرد في ملاحظة تقدمه عند إدخال المعلومات في الذاكرة عن طريق طرح مستمر للأسئلة والإجابة عليها ” إلى أي حد أعرف هذه المادة ” .

د . داليا خيري عبد الوهاب & د . محمد مصطفى الدير ____ فعالية برنامج لتلمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة

ووجد (Sternberg, 1999:265) أن هناك ثلاثة مظاهر للمراقبة المعرفية هي ” التنبؤ بدرجات الاستدعاء ، والتخطيط الاستراتيجي ، وتحديد ما إذا كانت إستراتيجية التذكر المستخدمة ستؤدي للحل الصحيح أم لا؟

كما يشير (Howard et al., 2010, 922) إلى أن ما وراء الذاكرة تدخل في كل العمليات المعرفية ، وتتكون من عمليتين أساسيتين هما المراقبة والتحكم ، وتعني المراقبة جمع المعلومات والوعي المرتبط بعمليات الذاكرة ، وتتضمن الترميز والمعرفة والاستدعاء ومعرفة نتائج الأداء ، أما التحكم فهي عملية تنظيم ذاتي لتنشيط وتوجيه تلك العمليات المعرفية نفسها ، كما يحدث عند تخصيص وقت مناسب لدراسة الموضوع لتيسير استدعائه فيما بعد اعتمادا على صعوبة الموضوع.

كما تشير صفاء الأعسر ، (١٩٩٨ : ١١) ، (Hamachik, 1990: 21-24) إلى أن المراقبة تتضمن :

أ- النظر للأمام : أي تعلم بناء تتابع الخطوات ، وتحديد مواقع واحتمالات الخطأ ، واختيار استراتيجيات التذكر المناسبة ، وتقليل من احتمال الخطأ أو تيسر تداركه ، وتحديد مصادر التغذية الراجعة في كل خطوة ، وتقييم الاستفادة منها.

ب- النظر لما مضى : أي تحديد الأخطاء التي سبق الوقوع فيها ، وتسجيل ما تم إنجازه فعلا وبالتالي تحديد المطلوب إنجازه ، وتقدير معقولية النواتج الراهنة لإنجاز الأداء.

يتضح مما سبق العلاقة والتكامل ما بين عمليات ما وراء الذاكرة : الوعي ، والتشخيص ، والمراقبة . حيث أن الوعي الفردي بما يطلب منه من مهام ، هل يتذكرها أم يتعلمها أم يفهمها ، يساعده على تقدير صعوبة المهمة ، وتحديد متطلبات استعادتها ، واختيار الأنشطة اللازمة لتعلمها ، والإستراتيجية المناسبة فيقوم بتنفيذها ، ومراقبة فعاليتها فيقرر الاستمرار بها أو الانتقال إلى إستراتيجية أخرى أكثر فعالية أو يقرر أنه لا يحتاج لمزيد من الدراسة والتعلم مما يؤدي إلى تحسين الأداء وتعزيزه.

٣ : مكونات ما وراء الذاكرة : Metamemory Components

تتكون ما وراء الذاكرة من مكونين :

أ- **المكون المعرفي Knowledge** : وجد (Flavell & Wellman, 1977) (14- 11 أن هذا المكون يتضمن مجموعة من المتغيرات المرتبطة بالشخص « Person »، والمهمة « Task »، والإستراتيجية Strategy، ومدى تأثيرها في تجهيز المعلومات، ويقصد بالمتغيرات المرتبطة بالشخص معرفته بصفاته وقدراته وخبراته وحدوده فيما يخص ذاكرته بالإضافة إلي قدرته علي التحكم في أفعاله وخبراته في مواقف تذكر معينة، كما يقصد بالمتغيرات المرتبطة بالمهمة معرفة الأفراد بالأشياء التي تزيد من سهولة أو صعوبة مهمة تذكر معينة، وأن يكون الفرد علي دراية بأن الأنواع المختلفة من المهام تتطلب أنماطا مختلفة من التجهيز، أما المتغيرات المرتبطة بالإستراتيجية فتشتمل على الكيفية التي يتم من خلالها تخزين واسترجاع المعلومات بطريقة ذات كفاءة.

ب- **المكون التحكمي Control** : ويتضمن هذا المكون عمليات المراقبة والتنظيم، وتم تقسيم عملية المراقبة إلي نوعين : الأول مراقبة رجعية Retrospective monitoring وتعني حكم المتعلم بدرجة الثقة علي استجابة استدعاء سابقة، والثاني مراقبة لاحقة Prospective monitoring ويعني حكم المتعلم على استجابة استدعاء تالية.

ويذكر (Nelson & Narens, 1990:130) أن هناك عدة أشكال لمراقبة

الذات حددها الباحثان فيما يلي :

- **أحكام سهولة التعلم** (Ease of Learning Judgments (EOL) : وهذه الأحكام تتم قبل عملية اكتساب المعلومات وتعتبر أحكاما استنتاجية، وتعتمد علي العناصر التي لم يتم تعلمها بعد وهذه الأحكام تعد تنبؤا لما سيكون سهلا أو صعبا في عملية التعلم والتذكر سواء من حيث أي العناصر التي ستكون سهلة، وأي الاستراتيجيات التي ستجعل عملية التعلم والتذكر أكثر سهولة وخاصة استراتيجيات التشفير والاسترجاع.

د . داليا خيري عبد الوهاب & د . محمد مصطفى الدير ____ فعالية برنامج لتلمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة

ـ الأحكام علي التعلم (JOL) Judgments of Learning : وتعني حكم الفرد بأنه أتقن حفظ المادة التي يتعلمها ، وتتم أثناء أو بعد عملية اكتساب المعلومات ، وتعد تنبؤات بأداء اختبار في المستقبل حول العناصر التي تم استدعاؤها في الوقت الحالي .

ـ أحكام الشعور بالمعرفة (FOK) Feeling of Knowing Judgments : ويقصد بها إحساس الفرد بأنه يعرف المعلومة وأنه سيتذكرها . وتتم أثناء أو بعد عملية اكتساب المعلومات وتعد أحكاما حول ما إذا كان عنصرا ما لم يتم استدعاؤه في الوقت الحالي ونحن علي علم به أو أننا سوف نسترجعه في اختبار استرجاع تالي .

ب ـ عمليات الذاكرة :

أ ـ مفاهيم عمليات الذاكرة :

أ ـ الاسترجاع :

يري عبد الخالق (٢٠٠٠ : ٢٧١) أن عملية الاسترجاع يقصد بها سحب المعلومات من مخزن الذاكرة عند الحاجة إليها .

ويشير الشرقاوي (٢٠٠٣ : ١٩٢) إلى أن الاسترجاع عبارة عن إمكانية استعادة الفرد للمعلومات التي سبق أن اختزنت في الذاكرة .

ويعرفه منسي (٢٠٠٣ ، ٦٩) بأنه استعادة المتعلم للمادة التي تم تعلمها بما تتضمنه من معان وعلاقات مختلفة .

كما يعرف الزغول والزعول (٢٠٠٣ ، ٧١) عملية الاسترجاع بأنها القدرة علي استدعاء الخبرات التي سبق للفرد أن تعلمها أو عايشها .

كما يشير العدل (٢٠٠٤ : ١٨) إلى أن عملية الاسترجاع لا يمكن أن تتم إلا إذا افترض أن المواقف والتجارب والخبرات التي مر بها الفرد تترك أثراً ما في الذاكرة ، ويتم تخزينها بطريقة جيدة وتكون لها صور ذهنية تطبع علي المخ بطريقة ما .

وتعرف أفنان دروزة (٢٠٠٤ : ٩٠) الاسترجاع بأنه عملية إخراج المعلومات من الذاكرة وهذه العملية تتطلب من الفرد الوعي واليقظة بأن المعلومات موجودة أولاً في ذاكرته ، ثم عليه أن يعرف كيف يستخرجها.

يتضح مما سبق أن الاسترجاع عبارة عن عملية استرداد المعلومات من الذاكرة ، واستدعاء الخبرات التي سبق للتلميذ أن تعلمها بما تتضمنه من معان وعلاقات مختلفة ،

ويوجد نوعان للاسترجاع يسمى الأول بالاستدعاء والثاني بالتعرف :

ب - الاستدعاء :

يعرف الشرقاوي (٢٠٠٣) الاستدعاء بأنه استرجاع الخبرات أو الأحداث مع ما يرتبط بها من ظروف ويتم دون حاجة إلى وجود المثير أو المثيرات الأصلية التي علي أساسها تكونت هذه الخبرات ويعتمد الاستدعاء علي الصورة الأصلية الذهنية التي يكونها التلميذ ويحدث ذلك في صورة ألفاظ أو عبارات أو معان أو صور.

ويرى العدل (٢٠٠٤) أن الاستدعاء هو إمكانية الاستعادة بصورة صحيحة للمعلومات التي سبق للتلميذ اختزانها في ذاكرته.

كما يعرف الضرموي (٢٠٠٩) الاستدعاء بأنه عملية استرجاع ما استبقاه التلميذ في ذاكرته من انطباعات وصور وآثار.

يتضح مما سبق أن الاستدعاء عبارة عن عملية استرجاع الخبرات أو الأحداث بصورة صحيحة ، والتي سبق للتلميذ اختزانها في ذاكرته ، ويحدث ذلك في صورة ألفاظ أو عبارات أو معان أو صور.

ج - التعرف :

يعرف الشرقاوي (٢٠٠٣) التعرف بأنه شعور التلميذ بأن ما يدركه في الحالة الراهنة إنما هو جزء من خبرات سابقة تكونت لديه في الماضي.

كما يعرف العدل (٢٠٠٤) التعرف بأنه إمكانية انتقاء المتعلم المعلومات التي سبق عرضها في الوقت الراهن ، أما الضرماوي (٢٠٠٩) فيرى أنها عملية عقلية تتحقق من خلالها استجابة الألفة بالأشياء أو الموضوعات التي عرفها التلميذ وخبرها من قبل.

يتضح من التعريفات السابقة للاستدعاء والتعرف أن هناك ارتباطا وثيقا وعلاقة إيجابية بينهما ؛ لأنهما يعتمدان على الخبرة السابقة والتعلم ، ولكن يعتبر التعرف أسهل من الاستدعاء حيث تعتمد قدرة التعرف على وجود المثير الذي تم تعلمه في الماضي بين عدة مثيرات أخرى ، وسيقتصر الباحثان على عمليتي الاستدعاء والتعرف لأنهما يتناسبان مع عينة المتخلفين عقليا والتوحيدين للبحث الحالي.

ج - الطفل المعاق عقليا :

١ - تعريف الطفل المعاق عقليا :

يعرف كامل (١٩٩٩ : ١٨) الطفل المعاق عقليا (القابل للتعليم) هو التلميذ الذي يقع معامل ذكائه ما بين (٥٠-٧٥) علي اختبارات الذكاء الفردية ، ويمكن تحسين أدائه التعليمي من خلال البرامج التربوية الملائمة لقدراته.

وأقرت الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية (American Association on Mental Retardation, 2002, 1-2) تعريفا للإعاقة العقلية بأنها إعاقة تتصف بقصور أو محدودية في الوظائف العقلية ، والسلوك التكيفي المتمثل في المهارات الإدراكية ، والمهارات الاجتماعية ، والمهارات التكيفية العملية.

٢ - خصائص الطفل المعاق عقليا :

يتسم المعاق عقليا ببعض الخصائص يمكن توضيحها على النحو التالي :

١ - الخصائص الجسمية و الحركية : تشير علا ابراهيم (١٩٩٣ : ٧٣) إلى أن الطفل المعاق عقليا يتسم بأنه يتأخر في الجلوس والحبو والوقوف والمشي ، كما يتأخر في المهارات الحركية كالقدرة علي الجري والقفز التي تكون أقل من الطفل العادي ، ويحتاج إلي تدريبات لتنمية التوازن الحركي والقدرة الحركية بصفة عامة.

٢ - **الخصائص النفسية والانفعالية والاجتماعية** : تذكر عفاف عبد المنعم (١٩٩١ : ١٧٤٣) ، أن أهم الخصائص الانفعالية والاجتماعية للمعاق عقلياً أنه يظهر عليه عدم الاتزان الانفعالي والعزلة والانطواء والانسحابية ، والعدوان والجمود والنشاط الزائد وعدم تقدير الذات والانحرافات السلوكية والعاطفية وعدم التوافق الاجتماعي ونقص الدافعية بالإضافة إلى قضم الأظافر والحركات العصبية بالأرجل أو اليدين أو العينين .

كما يذكر الريحاني (١٩٩٨ : ٨١) أن من السمات النفسية للطفل المعاق عقلياً ضعف القدرة علي التكيف الاجتماعي ، وانخفاض درجة الميول والاهتمامات مما يجعلهم عاجزين عن المشاركة الفعالة في الممارسات الاجتماعية مع أقرانهم من الأطفال في مستوي أعمارهم الزمنية ، ولكن يميلون للمشاركة مع الأطفال الأصغر منهم.

يتضح مما سبق أن الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعليم) أنهم يقتربون من أقرانهم في الخصائص الجسمية إلا أنهم أقل قدرة عقلية ، كما أنهم يعانون من كثير من مظاهر الاضطراب والمشكلات الاجتماعية والنفسية ، ويبدون قدراً أكبر من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً ؛ مما يشير إلى حاجاتهم إلى إعداد برامج خاصة تساعدهم على تنمية مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الذاكرة وتخزين المعلومات للاحتفاظ بها في ذاكرته.

د - الطفل التوحدي :

١ - تعريف الطفل التوحدي :

يرى جابر وكفافى (١٩٨٨ : ٣١٥ - ٣١٦) أن التوحدي يقصد به الطفل الذي فقد التواصل مع الآخرين ، أو لم يحقق هذا التواصل قط ، وهو منسحب تماماً ومنشغل انشغالا كاملاً بخيالاته وأفكاره ، وبأنماط السلوكية المقولبة ، كبرم الأشياء أو لفها والهزهزة ، وهذا الطفل لديه لامبالاة إزاء الوالدين والآخريين ، ومقاومة للتغيير ، وعيوب في النطق ، أو يعاني الخرس.

د . داليا خيري عبد الوهاب & د . محمد مصطفى الديب ____ فعالية برنامج لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة

ويشير (Smith, 2007:1) إلى أن اضطراب التوحيدين ذى الأداء المرتفع يشمل الأوتيزم ذا الأداء المرتفع، وزملة أعراض أسبرجر، ويتم تمييز هذه الحالات عن طريق الوجود أو الغياب الواضح للغة الإنشائية فى سن الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل، وهؤلاء الأطفال قد يكون لديهم بعض القدرات المعرفية، مما يشير إلى إمكانية أن يكون لديهم مستوى ذكاء عادى أو فوق المتوسط.

يتضح مما سبق أن اضطراب التوحد هو نوع من الاضطرابات النمائية، يتم تحديده عن طريق الاضطراب النمائى النوعى فى التفاعل الاجتماعى والسياق الاجتماعى، وصعوبات التواصل اللفظى وغير اللفظى، والقدرات اللغوية التقليدية، والمعدل المحدود من الاهتمامات، والافتقار إلى التماسك، والقدرة على التوقع فى سياقات الحياة اليومية، والمشكلات فى المعالجة الحسية للأحداث الخارجية، والتخطيط الحركى والتنظيم الانفعالى.

٢ - خصائص الطفل التوحدي :

يشير (Ivey et al, 2004 : 166) إلى أن التوحد اضطراب يظهر فيه الأطفال جوانب النقص والإعاقات فى التفاعل الاجتماعى ومشكلات التواصل، والأنشطة والاهتمامات التكرارية والنمطية والمقيدة، واضطرابات اللغة، والاضطرابات يتم تشخيصها عن طريق الإعاقات النوعية فى المهارات الاجتماعية التبادلية، والتواصل اللفظى وغير اللفظى، والسلوكيات التكرارية والمقيدة.

ويتفق كل من (Reavis, 2003:14) , (Barry et al, 2003:685) , (Bass & Mulick, 2007:727) , (Akshoomoff, 2006 :274) على أن التوحد هو إعاقة فى نمو مهارات التفاعل الاجتماعى التبادلى، حيث يعانى الأطفال التوحيدين من إعاقات واضحة فى استخدام السلوكيات غير اللفظية المتنوعة، مثل الاتصال بالعين، وتعبيرات الوجه، والتعبيرات البدنية، والإشارات المستخدمة لتنظيم التفاعل الاجتماعى، كما أنهم يفشلون فى مراقبة تأثير سلوكياتهم على الآخرين.

ويوضح (Macintosh & Dissanayake, 2006: 1065) أن الأطفال التوحديين ذوى الأداء المرتفع لديهم قدرات معرفية عالية، وعادة عادية أو فائقة، فكثير منهم يقرعون فى سن مبكرة، ويؤدون بصورة جيدة على المهام الأكاديمية المدرسية، وقد يغفل المعلمون عن جوانب قدرتهم هذه، وعادة ما يهتمون بالمعالجة اليدوية للأشياء، كما أن لديهم أداء لغوياً أكثر طبيعية، لكنهم لا يقدرّون على متابعة المحادثة المجردة.

يتضح مما سبق أن الأطفال التوحديين يتسمون بأن لديهم إعاقات فى التفاعل الاجتماعى ومشكلات التواصل، والأنشطة والاهتمامات التكرارية والنمطية والمقيدة، واضطرابات اللغة، ويفشلون فى مراقبة تأثير سلوكياتهم على الآخرين، ويستخدمون سلوكيات غير اللفظية المتنوعة، مثل الاتصال بالعين، وتعبيرات الوجه، والتعبيرات البدنية، ومع ذلك فإن أداءهم قد يكون مرتفعاً، وكثير منهم يقرعون فى سن مبكرة، وقد يؤدون بصورة جيدة على المهام الأكاديمية المدرسية.

هـ - الذاكرة وما وراء الذاكرة لدى المتخلفين عقلياً والتوحديين :

يبين غانم (٢٠٠٥) أن التعلم والذاكرة هما مصطلحان متداخلان ومتطابقان، وأن كل منهما يستخدم ليعبر عن الآخر، ويقاس بواسطته ويدل على، ولهذا أصبحا مترادفين تقريباً، وما يفعله المعلم فى حقيقة الأمر هو قياس عملية التذكر والاسترجاع عند التلاميذ، وهذا مؤشر على قدرته على تذكر المعلومات التي استطاع على الاحتفاظ بها فى ذاكرته.

ويعتقد (John & Maria, 1986: 441-447) (Sato, 1984: 112) أن المتخلفين عقلياً يخزنون معلومات أقل عند مقارنتهم بالعادين، فهم يظهرون قصوراً فى القدرة الاستيعابية لهذه المعلومات، لذلك فإن كم المعلومات المتاحة لعملية الاسترجاع محدود لديهم، كما أن الأطفال المتخلفين عقلياً لا يستطيعون التمييز بين مهام الاستدعاء ومهام التعرف، كما أشارت النتائج إلى أن مهارات ما وراء الذاكرة تنمو مع العمر لدى الأطفال (المتخلفين عقلياً)

د . داليا خيري عبد الوهاب & د . محمد مصطفى الدير ____ فعالية برنامج لتلمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة

والعائيين) ، ولكن بدرجة أعلى لدى الأطفال العائيين ، وكذلك أشارت النتائج إلى ارتباط مستوى مهارات ما وراء الذاكرة بكل من الاستدعاء والتعرف لدى الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العائيين.

ووجد (Sperber, 1976: 406-409) أن التلاميذ المتخلفين عقلياً الذين يزيد عمرهم العقلي عن سبع أو ثمانى سنوات يكون من الأفضل أن تقدم المعلومات على فترات متباعدة ، وذلك لأن الكثافة الكثيرة للمعلومات يؤدي إلى نتائج عكسية بالرغم من أن مرور الوقت قد يزيد من فرص النسيان. كما أوضح (Landauer, 1996: 82) أن وجود فترات متباعدة بالنسبة لتعليم الأطفال المتخلفين عقلياً يساعد على تثبيت المعلومات وإلى وجود فرص أفضل للتسميع.

وأظهرت نتائج بحث قطب (١٩٩١ : ٣٧) ، (Perez & Garcia, 2002: 103 - 96) التي تناولت مهام بسيطة جداً أن المشكلة تكمن فى وصول المتخلف عقلياً إلى درجة معينة من التعلم ، ولكن ما أن يصل إلى هذه الدرجة فإنه يحتفظ بالمعلومات التي تعلمها بطريقة جيدة تشبه إلى حد كبير أمثاله من العائيين ، كما أن الأفراد ذوي التخلف العقلي سواء المتوسط أم البسيط لديهم قدرات محدودة لما وراء الذاكرة ، وكل ما يتعلق بعمليات الذاكرة واستراتيجياتها ، لكن البرامج التدريبية قد تؤثر إيجابياً في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى هؤلاء التلاميذ ، وبالتالي تحسن أداء الذاكرة ومعدل التذكر عند هؤلاء التلاميذ والتحصيل الدراسي.

ويستخلص (Bennetto et al., 1996: 673) ، (Russell et al., 1996: 1816) ، (Marie- Inge, 2001: 19) أهم خصائص الذاكرة لدى الأطفال التوحديين التي تتضمن أن الأطفال التوحديين أقل من الأطفال العائيين ومتساوون مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم متوسطة في سعة المنفذ المركزي للذاكرة العاملة ، والتوحيديون أقل من العائيين في ذاكرة الترتيب المؤقت ، وذاكرة الاستدعاء الحر ، والوظيفة الإجرائية والذاكرة

العاملة ، وليس على التعرف قصير وطويل المدى ، والاستدعاء الملقن والقدرة على تعلم الموضوعات الجديدة ، لذا يظهر التوحيديون قصورا في نمو التراكيب اللغوية ، وفي استخدام الالفاظ غير اللغوية في المهام المعجمية وفي مظاهر عديدة للذاكرة.

كما يرى (Bolt & Poustka, 2004: 121) أن التوحيدي مرتفع الوظيفة يعاني من تلف بسيط في الذاكرة العاملة ، والتوحيدي منخفض الوظيفة لديه تلف أكبر مما يؤدي إلى نسبة معالجة أقل من خلال الذاكرة العاملة).

كما وجد (Williams *et al.*, 2005: 21) أن الأطفال التوحيدين لديهم قصور واضح عن أقرانهم العاديين على المهام المتتالية والمتأنية ومهام الذاكرة المكانية.

وأشار Steele *et al.*, 605: 2007 إلى أن الأطفال التوحيدين يعانون من قصور في الذاكرة العاملة المكانية ، ويرجع ذلك في الغالب إلى الحمل الزائد الذي تتطلبه المهمة من الذاكرة العاملة.

بالإضافة إلى ما سبق أظهرت نتائج (Linda & Sara, 2010: 76) أن البرنامج المحوسب له فاعلية عند تعزيز التعلم وأداء المهمة والسلوك لدى الطلاب التوحيدين.

كما استنتجت هالة الديب (٢٠١٢: ١٢٧) فاعلية برنامج كمبيوترى لتنمية بعض سلوكيات الوعي البيئي ومساعدة الذات لدي الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

يتضح مما سبق عرضه أن هناك تناقضا في آراء بعض الباحثين فمنهم من يرى أن الأطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين لا يستطيعون التمييز بين مهام الاستدعاء والتعرف ، ومنهم من يرى أنهم يظهرون طاقة لا حدود لها

د . داليا خيري عبد الوهاب & د . محمد مصطفى الديب ____ فعالية برنامج لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة

فى التذكر ، ولكن ما تم التأكيد عليه ارتباط مستوى مهارات ما وراء الذاكرة بكل من الاستدعاء والتعرف لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ، كما يعاني الأطفال التوحديين من قصور واضح في الذاكرة مقارنة بنظرائهم العاديين ، وهذا يستلزم تحسين مستوى الذاكرة ، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال التدريب على مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام برامج محوسبة لأطفال المتخلفين عقلياً والتوحديين وهو ما سيتم مراعاته في البحث الحالي.

سابعاً - البحوث السابقة :

يقدم الباحثان البحوث السابقة التي تناولت برامج تدريبية لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة وبحثت تناولت عمليات الذاكرة (التفسير - الاستدعاء - التعرف) لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم والتوحيدين والعاديين ، ثم التعقيب عليها ، ثم فروض البحث.

المحور الأول - بحوث تناولت برامج تنمية مهارات ما وراء الذاكرة :

هدف (Lucangeli et al., 1995) إلي بحث تأثيرات برنامج التدريب على مهارات ما وراء الذاكرة في تنمية قدرات الذاكرة لدى أطفال الصف الخامس وعددهم (٨٩) طفلاً ، وتم تقسيمهم إلي مجموعة تجريبية (٤٧) طفلاً ، والضابطة (٤٢) طفلاً ، وأشارت النتائج إلي أن التدريب على مهارات ما وراء الذاكرة أدى إلى تحسن ما وراء المعرفة والاسترجاع وانتقال أثر التدريب وعزو الجهد وكذلك قدرات التذكر العامة ، كما تفوقت المجموعة التجريبية على الضابطة في الاسترجاع الحر للأسماء المصنفة في فئات ، كما كان أداءهم أفضل خلال انتقال أثر التدريب في الاسترجاع ومستوي مهارات ما وراء الذاكرة وفي الفهم القرائي والتفكير المنطقي وحل المشكلات القرائية وما وراء المعرفة بالرياضيات.

ودرس مصطفى والشريف (٢٠٠٠) التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي لإستراتيجية ما وراء الذاكرة كطريقة للتحكم عند الاستدكار في تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب منخفضي التحصيل بكلية التربية ، وعددهم (٨٧) طالباً و طالبة ، تم تقسيمهم إلي ثلاث مجموعات أولي ضابطة

(٢٧) طالباً والثانية تجريبية (أ) (٣٠) طالباً والثالثة تجريبية (ب) (٣٠) طالباً، وتم شرح البرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة للمجموعة (أ) أما المجموعة (ب) تم الشرح والتدريب لها، وتوصلت النتائج إلي أن المجموعة التجريبية التي تم لها الشرح والتدريب كانت أكثر كسباً وتحسناً في التحصيل الدراسي بالمقارنة بالمجموعة التجريبية (أ) والتي تم لها الشرح فقط، كما أن البرنامج التدريبي كان أكثر فعالية للمجموعة (ب) بالمقارنة بالمجموعة (أ).

وهدفت بحث (Perez & Garcia, 2002) إلى بحث أثر برنامج تدريبي لبعض الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي المتوسط والبسيط (المعتدل)، وتكونت عينة البحث من (٢٨) تلميذاً من ذوي التخلف العقلي المتوسط والبسيط، وأشارت النتائج إلى أن الأفراد ذوي التخلف العقلي سواء المتوسط أم البسيط لديهم قدرات محدودة لمهارات ما وراء الذاكرة، وأن البرنامج التدريبي كان له أثر إيجابي في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدي هؤلاء التلاميذ وتحسين أداء الذاكرة ومعدل التذكر عند هؤلاء التلاميذ وزيادة قدرتهم علي التعلم.

وهدف عيسى (٢٠٠٤) إلى التعرف على أثر استخدام برنامج تدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة، وأثر برنامج التدريب على استراتيجيتي التصور العقلي والتنظيم، وتكونت المجموعة من (١٠٤) تلاميذ بالصف الرابع الابتدائي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في السلوك الاستراتيجي بين مجموعات البحث الأربع عقب التدريب مباشرة لصالح المجموعتين المدربتين على مهارات ما وراء الذاكرة.

وهدف بحث فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤) فعالية برنامج مقترح لتحسين الوعي بنسق الذاكرة لدى عينة من طالبات الجامعة، وعددهم (٣٠) طالبة، وتضمن البحث بطارية لقياس الوعي بنسق الذاكرة (ما وراء الذاكرة)، واستبيان للوعي بمراقبة وتنظيم وتقويم الذات خلال عمليات الذاكرة، واتضح من النتائج وجود فعالية للبرنامج المقترح في تحسين الوعي بنسق الذاكرة (ما وراء الذاكرة) بمكوناته المعرفية والتحكمي لدى عينة من طالبات الجامعة.

كما أجرى (GoldSmith ; Koriat & Pansky, 2005) بحثاً هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذاكرة وما وراء الذاكرة والضبط والمراقبة كمكونات لما وراء الذاكرة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين أداء الذاكرة وما وراء الذاكرة بصفة عامة، ووجود تأثير بين أداء الذاكرة والمكونات الفرعية لما وراء الذاكرة والمتمثلة في المراقبة والضبط، كما وجدت علاقة بين ما وراء الذاكرة والسلوك الاستراتيجي المرتبط بالذاكرة.

كما بحثت أمل حافظ (٢٠٠٢) التعرف على إمكانية التنبؤ بالاستدعاء من خلال مهارات ما وراء الذاكرة وأنماط العزو السببي، وتكونت المجموعة من (١٥٠) تلميذة بالصف الثاني الإعدادي، واستخدمت استبيان لقياس عمليات ما وراء الذاكرة ومقياس للعزو السببي للنجاح وال فشل، وأشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالاستدعاء الفوري والمرجأ من خلال كل مهارة من مهارات ما وراء الذاكرة (الوعي والتشخيص والمراقبة) وكانت أعلى القيم التنبؤية في عملية المراقبة، في حين كانت بعض أنماط العزو السببي للنجاح منبئة بالاستدعاء مثل التكرار والفهم والحفظ والبعض الآخر غير منبئ بالاستدعاء.

كما أجرى (Kai et al, 2003) بحثاً عن المراقبة والضبط لما وراء الذاكرة كعوامل مؤثرة في الاستدعاء الحر، وتكونت العينة من (٤٥) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، واستخدموا مقياس أحكام الشعور بالمعرفة ممثلاً في ما وراء الذاكرة واختبار للاستدعاء الحر، وأشارت النتائج إلى وجود أثر لما وراء الذاكرة في أداء الاستدعاء، وعلاقة إيجابية بين ما وراء الذاكرة (الضبط والمراقبة وأحكام الشعور بالمعرفة) والاستدعاء الحر.

وهدف بحث (Eakin, 2005) إلى التعرف على أثر تعليمات ما وراء الذاكرة والذاكرة والقدرة على تذكر المعلومات المفقودة جزئياً من الذاكرة تحت شروط التداخل الرجعي، وتكونت العينة من (٤٠) طالبا وطالبة بالجامعة، وتم استخدام اختبار لتقييم ما وراء الذاكرة، واختبار لتقييم أداء الذاكرة من خلال الاستدعاء، وأشارت النتائج إلى وجود تحسن في معدل الاستدعاء، كما أن تعليمات ما وراء الذاكرة أدت إلى تحسن دقة التنبؤ بالمعرفة في المستقبل لدى الطلاب.

وهدف بحث (Sikstrom & Jonsson, 2005) إلى التعرف على كيفية تكوين الخبرات في الذاكرة من مرحلة التشفير حتى استدعاء المعلومات التي يتم تعلمها ، وتكونت العينة من (٤٨) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع والخامس الابتدائي ، وتم تقديم مجموعة من مهام الذاكرة ، وتم قياس الأحكام على التعلم والقدرة على تشفير المعلومات والاستدعاء ، وأشارت النتائج إلى أن العلاقة بين الأحكام على التعلم وكل من التشفير والاستدعاء كانت ضعيفة ومنخفضة وغير دالة قبل تقديم مهام الذاكرة والتدريب عليها في حين كانت هذه العلاقة قوية بعد تقديم مهام الذاكرة والتدريب عليها ، كما تحسنت دقة الأحكام على التعلم.

كما أجرى الكيال (٢٠٠٦) بحثاً عن فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة ، وتكونت مجموعة البحث من (١٦) طالباً من ذوي صعوبات تعلم القراءة ، (١٦) طالباً من ذوي صعوبات تعلم الحساب ، (١٦) طالباً عادياً ، وتم تطبيق البرنامج التدريبي ، ومقاييس مهام الذاكرة العاملة ، ومهام الوعي بما وراء الذاكرة ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث (العاديين وذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات الحساب) في القياس البعدي لكل من المكون المعرفي والتحكمي لما وراء الذاكرة لصالح الطلاب ذوي صعوبات القراءة.

وهدف بحث (Muller, 2006) إلى التعرف على أثر ما وراء الذاكرة في الأحكام على التعلم والاستدعاء ، وتكونت عينة البحث من (٤٨) طالباً وطالبة بالجامعة ، واستخدم اختباراً لقياس ما وراء الذاكرة واختباراً آخر لقياس الاستدعاء واستبيان لقياس الأحكام على التعلم ، وأشارت النتائج إلى وجود تحسن في كل من الاستدعاء والأحكام على التعلم.

وأجرى النجار (٢٠٠٧) بحثاً هدف إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة في عمليات الذاكرة (التشفير والاستدعاء والتعرف) وبعض

استراتيجيات تجهيز المعلومات (التجهيز المتأني والتجهيز المتتابع والتجهيز المركب) ، وتكونت المجموعة من (٢٦) تلميذاً وتلميذة كمجموعة تجريبية ، (٢٦) تلميذاً وتلميذة كمجموعة ضابطة ، واستخدم برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة ، وبطارية ما وراء الذاكرة ، واختبار عمليات الذاكرة ، وبطارية كوفمان لتقييم الأطفال ، وتوصلت النتائج إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي لما وراء الذاكرة في عمليات الذاكرة واستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

وهدف بحث الدمرداش (٢٠٠٨) أثر تدريبات ما وراء الذاكرة في بعض عمليات الذاكرة لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) الذي بلغ عددهم (٢٠) طفلاً وطفلة موزعين على مجموعة تجريبية (١٠) أطفال ، (١٠) أطفال ضابطة ، وتم تطبيق مقياس ستانفورد بنيه ، وبطارية ما وراء الذاكرة ومقياس عمليات الذاكرة ، وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الذاكرة ، كما كان للبرنامج التدريبي فاعلية في تحسن مهارات ما وراء الذاكرة وعمليات الذاكرة لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم).

وأجرت زكري (٢٠٠٨) بحثاً هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط بين الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات ، وتكونت العينة من (٨١٠) طالبات متفوقات ، (٣٠٠) طالبة عادية ، واستخدمت استبيان ما وراء الذاكرة ، وقائمة استراتيجيات التذكر ومقياس وجهة الضبط ، وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر بين الطالبات المتفوقات والعاديات ، كما لم توجد فروق بين متوسط درجات ما وراء الذاكرة ومتوسط استراتيجيات التذكر ومتوسط درجات وجهة الضبط بين الطالبات المتفوقات والعاديات.

كما أجرى أبو زيد (٢٠٠٨) بحثاً عن فاعلية التدريب على استراتيجية ما وراء الذاكرة في معرفة استراتيجيات التذكر واستخدامها والتحصيل الدراسي

في مقرر الإحصاء الوظيفي لدى طلاب كلية التربية البالغ عددهم (٧٢) طالبا وطالبة، منهم (٣٦) مجموعة تجريبية، (٣٦) مجموعة ضابطة وتم تطبيق البرنامج التجريبي لما وراء الذاكرة والاختبار التحصيلي واستراتيجيات التذكر واستبانة استطلاع رأي في المقرر، وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التعرف واستراتيجيات التذكر (التشفير والتسميع والارتباط/ التنظيم والتوضيح اللفظي والتخيل والاسترجاع) والتحصيل الدراسي.

وهدف بحث بشارة، والعطيات (٢٠١٠) إلى الكشف عن أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى مجموعة من الطلاب الجامعيين مكوّنة من (٩٠) طالبا وطالبة موزعين عشوائيا إلى مجموعة ضابطة مكوّنة من (٣٠) طالبا وطالبة، ومجموعة تجريبية أول (٣٠) طالبا وطالبة تم تعريضهم لمقدار قليل من المعلومات، ومجموعة تجريبية ثانية (٣٠) طالبا وطالبة تم تعريضهم لمقدار كبير من المعلومات، وأظهرت النتائج وجود أثر لمقدار المعلومات على أداء أفراد البحث في مقياس ما وراء الذاكرة الكلي والأبعاد الفرعية الثلاثة (الرضا عن الذاكرة، والقدرة، والاستراتيجية) يُعزى إلى التجريبية الثانية ثم الأولى على الترتيب.

وبحث بشارة والشريدة والغزو (٢٠١٢) العلاقة بين ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، وتكونت العينة من (٣٦٦) طالبا وطالبة، وطبق مقياس ما وراء الذاكرة، وأشارت النتائج إلى مستوى متوسط لما وراء الذاكرة لدى الطلاب، ووجود علاقة بين ما وراء الذاكرة وأبعادها الفرعية من جهد والتحصيل الدراسي من جهة أخرى.

وهدف بحث أبو المعاطي (٢٠١٢) إلى التعرف على علاقة سعة تجهيز المعلومات وما وراء الذاكرة بالتواصل الشفهي لدى طلاب الجامعة، وتكونت مجموعة البحث من (١٤٨) طالبا، (٢١٢) طالبة، واستخدم مقياس مهارات التواصل ومقياس ما وراء الذاكرة، واختبار الأشكال المتقطعة، واختبار كاتل

للذكاء ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين سعة تجهيز المعلومات وما وراء الذاكرة والتواصل الشفهي ، كما أسهم متغير النوع والتخصص وسعة تجهيز المعلومات وما وراء الذاكرة في تباين درجات التواصل الشفهي.

تعقيب على المحور الأول :

يتضح من عرض بحوث المحور الأول وجود أثر لبرامج تنمية مهارات ما وراء الذاكرة في تحسين ما وراء المعرفة والاسترجاع وانتقال أثر التدريب وعزو الجهد وكذلك قدرات التذكر العامة كما في بحث (Lucangeli et al., 1995) ، والتحكم عند الاستدكار في تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب منخفضي التحصيل كبحث مصطفى والشريف (٢٠٠٠) ، وتحسين أداء الذاكرة ومعدل التذكر عند زيادة قدرتهم علي التعلم كما ذكر (Perez & Garcia, 2002) ، وإستراتيجيتي التصور العقلي والتنظيم كما توصل إلى ذلك عيسى (٢٠٠٤) ، وتحسين الوعي بنسق الذاكرة بمكوناته المعرفي والتحكمي كبحث فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤) ، (GoldSmith ; Koriat & Pansky, 2005) ، وأنماط العزو السببي كبحث أمل حافظ (٢٠٠٢) ، وفي أداء الاستدعاء الحر والأحكام على التعلم عند (Muller) ، (Eakin, 2005) ، (Kai et al, 2003) ، والتفسير ومهام الذاكرة والتدريب عليها والتوضيح اللفظي والتخيل (2006) ، والاسترجاع عند (Sikstrom & Jonsson, 2005) ، وأبو زيد (٢٠٠٨) ، وفي تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة كما في بحث الكيال (٢٠٠٦) ، وفي عمليات الذاكرة وإستراتيجيات تجهيز المعلومات كما أشار النجار (٢٠٠٧) ، والدمرداش (٢٠٠٨) ، وزكري (٢٠٠٨) ، كما وجد علاقة بين ما وراء الذاكرة ومقدار المعلومات عند بشارة ، والعطيات (٢٠١٠) ، والتحصيل الدراسي عند بشارة والشريفة والغزو (٢٠١٢) ، وسعة تجهيز المعلومات ، والتواصل الشفهي وأبو المعاطي (٢٠١٢) ، كما تراوح عدد التلاميذ في هذه البحوث ما بين (٢٠ - ١١١٠) تلاميذ من المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية ، والمتخلفين عقليا القابلين للتعلم وذوي صعوبات التعلم والمتفوقين والعاديين.

المحور الثاني – بحوث تناولت تحسين عمليات الذاكرة (التشفير والاستدعاء والتعرف) :

قارن (Bennetto et al., 1996) وظائف الذاكرة لدى (١٩) طفلا توحديا مرتفعي الوظيفية مع (١٩) طفلا عاديا ، وذلك من خلال اختبار مكونات الذاكرة العاملة بطريقة المهمة المزدوجة ، وأظهرت النتائج أن أداء التوحديين كان منخفضا على كل من ذاكرة الترتيب المؤقت ، وذاكرة الاستدعاء الحر ، والذاكرة العاملة ، والوظيفة الإجرائية ، بينما كان أداءهم متوسطا على كل من التعرف طويل وقصير المدى والإدراك والاستدعاء الملحق والقدرة على تعلم الموضوعات الجديدة.

كما هدف بحث (Lisa & Jess, 1994) إلى دراسة فاعلية التغذية الراجعة الفورية للأداء على استخدام إستراتيجية الذاكرة والتشفير ودقة ومهام الاستدعاء المتسلسل للأعداد والأرقام لدى التلاميذ المتخلفين (القابلين للتعلم) والعاديين ، وعددهم (٦٩) تلميذا منهم (٣٣) تلميذا متخلفا عقليا (قابلا للتعلم) ، (٣٦) تلميذا عاديا من الصف الثالث الابتدائي ، وتم التوصل الى وجود فروق دالة بين أفراد المجموعة التجريبية المتخلفين عقليا والمجموعة التجريبية العاديين والمجموعة الضابطة للمتخلفين عقليا في مهام الاستدعاء المتسلسل للأعداد والأرقام وإتقانه لصالح المجموعة التجريبية التي دعمت بالتغذية الراجعة الفورية العاديين ، ثم لصالح المجموعة التجريبية التي دعمت بالتغذية الراجعة الفورية المتخلفين عقليا ، ولم توجد فروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة المتخلفين عقليا في مهام استخدام إستراتيجية الذاكرة.

وبحث (Cox, 1994) التغير في استجابة الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات عند تدريبهم علي استراتيجيات معينات الذاكرة في ضوء التدريب على مهارات ما وراء الذاكرة ، وتكونت عينة البحث من (٣٥) تلميذا بالصف الثالث ، (٢٥) تلميذا بالصف الرابع ، (٢٥) تلميذا بالصف الخامس ، وأشارت النتائج إلي أن الأداء التذكري لدي التلاميذ المنتجين للاستراتيجيات

ظل مرتفعا ، ولم يكن هناك تأثير لبرنامج التدريب على مهارات ما وراء الذاكرة في جودة تجميع الكلمات بصورة معنوية ، في حين أن التقديرات المرتبطة بالمعنى للأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات تزايدت من خلال المحاولات ، والأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات في مجموعة التدريب على مهارات ما وراء الذاكرة أظهروا زيادة في الاستفادة من التدريب على مستوى الاسترجاع الحر .

كما فحص Williams *et al.*, 2005 كل من الذاكرة السمعية والبصرية لدى (٢٩) توحديا ، (٤٣) عابيا كمجموعة متناظرة ، واستخدم مقياس وكسلر لقياس مدى الذاكرة العاملة ، وأشارت النتائج إلى أن مجموعة التوحدين أدت تماما مثلما فعلت المجموعة الضابطة على المهام المتتالية والمتأنية للذاكرة في الكلمات والذاكرة العاملة اللفظية ، لكن أظهرت مجموعة التوحدين قصورا واضحا عن أقرانهم في المجموعة الضابطة على المهام المتتالية والمتأنية وأيضا مهام الذاكرة العاملة المكانية .

وهدف دبراسو (٢٠٠٥) إلى دراسة الذاكرة طويلة المدى (الذاكرة الشخصية وذاكرة المعاني) لدى الطفل المصاب بالتخلف العقلي البسيط ، وتكونت العينة من (٤) أطفال مصابين بتخلف عقلي بسيط (٢) ذكور (٢) إناث وسنهم من (١٤ - ١٦) ، واستخدمت المقابلات الإكلينيكية والملاحظة واختبارات الذاكرة والذكاء لوكسلر لذكاء الأطفال ، وتوصلت النتائج إلى أن ذاكرة الخبرات الشخصية قوية عند المتخلف العقلي البسيط ، ويتذكر المتخلف العقلي الذكريات السلبية أكثر من تذكره للذكريات الإيجابية التي تؤدي إلى اضطرابات نفسية ، وأن ذاكرة المعاني ضعيفة عند المتخلف العقلي البسيط ، كما أن المتخلف العقلي البسيط لديه ذاكرة ضعيفة في المعلومات العامة ، وفي الاستدلال الحسابي والتمثيلات والفهم العام والمفردات .

وهدف بحث غانم (٢٠٠٥) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التنشيط الذاتي للذاكرة بطريقتي مساعدات التذكر وقادحات (تشغيل)

الذاكرة في التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين، وعدادهم (١٨٩) طالباً وطالبة مقسمين إلى مجموعة تجريبية (٨٧) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة (١٠٢) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود أثر موجب لاستخدام استراتيجية التنشيط الذاتي للذاكرة بطريقة قادحات الذاكرة في التحصيل الدراسي لصالح الطلاب الذين استخدموا هذه القادحات، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر موجب لاستراتيجية تنشيط الذاكرة بطريقة مساعدات التذكر في التحصيل الدراسي لصالح الطلاب الذين استخدموا طريقة الدراسة القائمة على الفهم والاستيعاب.

وقيم (Williams & Goldstein, 2006) الذاكرة لدى التوحيدين ، وطبق البحث علي (٣٨) من التوحيدين ، (٣٨) من نظرائهم العاديين المتجانسين معهم في العمر الزمني، وتم تطبيق مقياس الذاكرة والتعلم واسع المدى، وتوصلت النتائج إلى أن بروفييل مجموعة التوحد تميزت بضعف نسبي في المثيرات البصرية المعقدة (ذاكرة التصميم وذاكرة الصور) والمثيرات اللفظية المعقدة (ذاكرة الجمل وذاكرة القصص)، مع قدرة سليمة على التعلم (رموز سليمة)، وذاكرة عاملة لفظية (الرقم/الحرف)، وذاكرة التعرف (درجة التعرف لذاكرة القصص)، كما تبين أن هناك اضطراباً لدى التوحيدين في الذاكرة العاملة المكانية مقارنة بنظرائهم العاديين، إلا أن الذاكرة المكانية بلغة الموقع (التعلم البصري) كانت سليمة، كما لم توجد فروق بين المجموعتين في الاستدعاء المرجأ باستثناء المادة اللفظية الإنشائية كما تقاس باستدعاء القصص.

وأجرى الثبتي (١٤٣٣ هـ) بحثاً عن مظاهر عمليات الذاكرة ومعرفة الاختلافات فيها لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية بمحافظة الطائف، وتم تطبيق مقياس عمليات الذاكرة على مجموعة تكونت (٤٤٢) طالباً بالمرحلة الثانوية (٤٨) طالباً بالمرحلة الجامعية، كما تم استخدام مقياس عمليات الذاكرة، وكشفت النتائج أن مظاهر عمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية تفوق مظاهر الذاكرة لدى طلاب المرحلة الجامعية، كما أن هناك فروقاً دالة في مظاهر عمليات الذاكرة بين طلاب المرحلة الثانوية حسب التخصص لصالح طلاب التخصص الأدبي ماعدا متغير مظهر الاستدعاء.

تعقيب على المحور الثاني :

يتضح من عرض بحوث المحور الثاني أن أداء التوحيدين كان منخفضا على كل من ذاكرة الترتيب المؤقت ، وذاكرة الاستدعاء الحر ، والذاكرة العاملة ، والوظيفة الإجرائية واضطرابا في الذاكرة العاملة المكانية كما ذكر Williams et al., 2005), (Williams et al., 2005), (Bennetto et al., 1996) , (Goldstein, 2006) وفاعلية التغذية الراجعة الفورية للأداء على استخدام إستراتيجية الذاكرة والتشفير ودقة ومهام الاستدعاء المتسلسل للأعداد والأرقام لدى التلاميذ المتخلفين (القابلين للتعلم) والعاديين وذاكرة المعاني ضعيفة عند المتخلف العقلي البسيط ، بالإشارة إلى بحث (Lisa & Jess, 1994) ، ودبراسو (٢٠٠٥) ، وأثر موجب لاستراتيجية تنشيط الذاكرة بطريقة مساعدات التذكر في التحصيل الدراسي كبحث غانم (٢٠٠٥) ، وأن مجموعة التدريب على مهارات ما وراء الذاكرة أظهرت زيادة في الاستفادة من التدريب على مستوي الاسترجاع الحر كبحث (Cox, 1994) ، كما تراوح عدد التلاميذ في هذه البحوث ما بين (٤ - ٤٤٢) تلميذا من المرحلة الابتدائية والثانوية والجامعية ، والمتخلفين عقليا القابلين للتعلم والتحديين

التعقيب العام على البحوث السابقة :

استفاد الباحثان من البحوث السابقة فيما يلي :

١. تناولت البحوث السابقة التلاميذ العاديين والمتخلفين عقليا والتوحيدين ، ولكن لم يوجد بحث - في حدود ما اطلع عليه الباحثان - يتناول المقارنة بين فئة المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) والتوحيدين ولذلك سيقارن البحث الحالي بينهما في عمليات الذاكرة (التعرف والاستدعاء).
٢. تناولت البحوث السابقة بعض البرامج التدريبية لمهارات ما وراء الذاكرة في تنمية عمليات الذاكرة (التعرف والاستدعاء) وبعض المتغيرات النفسية الأخرى لدى العاديين والمتخلفين عقليا وذوي صعوبات التعلم والتوحيدين ولذلك سيستفيد البحث الحالي من بعض هذه البحوث في تصميم برنامج تدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة في تحسين عمليات الذاكرة (التعرف والاستدعاء) لدى الأطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين.

٣. استفاد الباحثان أيضا من البحوث السابقة في الإجراءات والأدوات والبرنامج المستخدم في البحث الحالي، وفي اختيار مجموعة المشاركين، كما لاحظ الباحثان تركيز البحوث السابقة على الطلاب في معظم المراحل التعليمية ومنهم ذوي الاحتياجات الخاصة (المتخلفين عقليا والتوحيدين وذوي صعوبات التعلم)، ولذلك اختار الباحثان مجموعة المشاركين من الأطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين، كما استفادا من البحوث السابقة في صياغة مشكلة البحث وأهميته، ومناقشة النتائج.

فروض البحث :

في ضوء التدريب على مهارات ما وراء الذاكرة استفاد الباحثان من نتائج البحوث السابقة في صياغة فروض البحث الحالي على النحو الآتي :

١. توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الأولى (المتخلفين عقليا القابلين للتعلم) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.
٢. توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الثانية (التوحيدين) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.
٣. لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الأولى (المتخلفين عقليا القابلين للتعلم) وأطفال المجموعة التجريبية الثانية (التوحيدين) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياس البعدي.
٤. لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الأولى (المتخلفين عقليا القابلين للتعلم) في عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) في القياسين البعدي والتتبعي.
٥. لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الثانية (التوحيدين) في عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) في القياسين البعدي والتتبعي.

ثامنا : إجراءات البحث :

أ - منهج البحث : يعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي لمعرفة فعالية برنامج لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة في تحسين عمليات الذاكرة لدى الاطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين والمقارنة بينهما .

ب - المشاركون في البحث : تكونت مجموعتي البحث من الأطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين بمعهد التربية الفكرية بمدينة الطائف التهيئة ، وكانت على النحو التالي :

١ - المجموعة الأولى : المتخلفون عقليا : بلغ عددهم (٤) أطفال من المتخلفين عقليا ، واختيروا وفقاً لتوافر عدد من الأطفال الملحقين بمعهد التربية الفكرية بمدينة الطائف ، وتتوافر فيهم شروط اختيار العينة وخاصة بالنسبة للعمر الزمني المطلوب ، وموافقة إدارة معهد التربية الفكرية ، كما اطلع الباحثان على سجلات الأطفال المقيدين بالمعهد لمعرفة عدد الأطفال في المرحلة العمرية من (٦-١٢) وتمتد نسب ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠) ، كما تم عمل مقابلة شخصية للباحث مع الأطفال الذين تم اختيارهم وذلك في حضور الأخصائي النفسي بالمعهد حيث تم استبعاد الأطفال المصابين ببعض الأمراض المصاحبة للتخلف العقلي سواء العضوية أو النفسية.

٢ - المجموعة الثانية : الأطفال التوحيديون : بلغ عددهم (٤) أطفال توحيديين ، وتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٦ - ١٢) عاما ، ممن يحصلون على درجات مرتفعة على قائمة المظاهر السلوكية لأطفال التوحد للخولي (٢٠٠٤) ، وانطبق عليهم أربع عشرة عبارة على الأقل من مقياس الطفل التوحدى لعبد الله (٢٠٠٠) ، كما تم تحديد نسب ذكاء هؤلاء الأطفال بناء على تطبيق أحد اختبارات الذكاء.

وروعى في اختيار المجموعتين تحقيق التكافؤ بين أطفال مجموعتي البحث على النحو التالي :

١- **الجنس** : اقتصر الباحثان عند اختيارهما لعينة البحث الحالي على الذكور فقط لاستبعاد أثر متغير الجنس.

٢- **العمر الزمني** : تم اختيار أعضاء المجموعتين في المرحلة العمرية من (٦-١٢) سنة وتمت المكافئة بينهما في العمر الزمني، والجدول التالي يوضح تكافؤ المجموعتين في متغير العمر الزمني.

جدول (١)

الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة المتخلفين عقليا والتوحيدين في العمر الزمني

مجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	z	مستوى الدلالة
المتخلفين	٤	٣,٧٥	١٥	٥	٠,٨٧٧	غير دالة
التوحيدين	٤	٥,٢٥	٢١			

يتضح من الجدول السابق (١) أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين مجموعة المتخلفين عقليا والتوحيدين في متغير العمر الزمني بلغت (٠,٨٧٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين، وهذا يعد مؤشراً على التكافؤ بينهما في متغير العمر الزمني.

٣- المستوى الاجتماعي والاقتصادي :

اعتبر الباحثان وظيفة ولي الأمر مؤشراً للمستوى الاقتصادي والاجتماعي لمجموعة المتخلفين عقليا ومجموعة التوحيدين، وهذه الوظائف متقاربة، حيث إنهم ينتمون إلى منطقة سكنية واحدة وهي منطقة الطائف، والظروف المعيشية واحدة، والجدول (٢) التالي يوضح وظائف أولياء الأمور في مجموعة المتخلفين عقليا والتوحيدين كمؤشر لتقارب المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

جدول (٢)

وظائف أولياء الأمور في مجموعة المتخلفين عقليا والتوحيدين

التوحيدين	المتخلفون عقليا	وظيفة ولي الأمر
١	٢	القطاع العسكري
١	١	تاجر
١	١	متقاعد
١	٠	الصحة
٤	٤	المجموع

يتضح من الجدول (٢) السابق تقارب وظائف أولياء الأمور في مجموعة المتخلفين عقليا والتوحيدين ، مما يشير إلى مؤشر تكافؤ المجموعتين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي تقريبا .

٤ - التجانس في مستوي عمليات الذاكرة .

تم تطبيق مقياس عمليات الذاكرة قبلها على المجموعتين التجريبيتين للتجانس بينهما ، والجدول (٢) التالي يوضح الفروق بين أطفال مجموعة المتخلفين عقليا والتوحيدين في عمليات الذاكرة ومستوى الدلالة .

جدول (٣)

الفروق بين أطفال مجموعة المتخلفين عقليا والتوحيدين في عمليات الذاكرة

الدلالة	Z	U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	N	مجموعة	البعد
غير دالة	٠,٨٢٣	٥٥	٢٠,٥٠	٥,١٣	٤	المتخلفين	الاستدعاء
			١٥,٥	٣,٨٨	٤	التوحيدين	
غير دالة	٠,٦٢٤	٦	١٦	٤	٤	المتخلفين	التعرف
			٢٠	٥	٤	التوحيدين	
غير دالة	٠,٨٢٧	٨	١٨	٤,٥٠	٤	المتخلفين	الدرجة الكلية
			١٨	٤,٥٠	٤	التوحيدين	

يتضح من الجدول (٣) السابق أن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي ابعاد عمليات الذاكرة الاستدعاء والتعرف والدرجة الكلية قبل التدريب على مهارات ما وراء الذاكرة ، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في ابعاد عمليات الذاكرة الاستدعاء والتعرف والدرجة الكلية .

٥ - القائم بالتجربة :

أجرى أحد الباحثين بنفسه جميع الجلسات التدريبية لبرنامج البحث وتطبيق الاختبارات والمقاييس قبلها وبعدياً على مجموعتي البحث حتى لا يكون للقائم بالتجربة أي أثر في نتائج البحث .

ج - أدوات البحث :

١ - قائمة المظاهر السلوكية لأطفال الأوتيزم : إعداد الخولى (٢٠٠٤)

٢- مقياس الطفل التوحدي : إعداد محمد (٢٠٠٣)

٣- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الطبعة الرابعة) ، تعريب وتقنين / حنوره (٢٠٠١).

٤- مقياس عمليات الذاكرة المصور إعداد / الباحثين.

٥- البرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة. إعداد / الباحثين.

ويمكن تفصيل هذه الأدوات على النحو التالي :

١ - قائمة المظاهر السلوكية لأطفال التوحد : إعداد/ الخولى (٢٠٠٤)

تكونت قائمة المظاهر السلوكية لأطفال التوحد من أربعة مجالات رئيسية ، هي اضطراب الانتباه ، واضطراب التفاعل الاجتماعي ، واضطراب التواصل ، والسلوكيات النمطية ، ويتم تطبيق القائمة على أحد الراشدين الذين يقومون برعاية الطفل على أن تعكس الإجابة على بنود القائمة ما إذا كان الطفل يؤدي - بالفعل - النشاط أو السلوك أو الوظيفة التي يقيسها البند ، وراعى الباحث فى إعداد القائمة أن تكون الإجابة على بنود القائمة على طريقة ليكرت (نادرا - أحيانا - كثيرا) ، ومرإعداد القائمة بعدة خطوات بدءا من القيام بدراسة استطلاعية على بعض أطفال التوحد ، وكذلك على أسر بعض أطفال التوحد ، والإطلاع على العديد من البحوث الحديثة فى مجال التوحد ، حتى تم الوصول إلى تحديد المجالات الرئيسية للتوحد.

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أ – الصدق : صدق المحكمين : عرض مصمم القائمة فى صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية ، والطب النفسى ، والمخ والأعصاب وعددهم (٨) ، (٦) من أمهات وآباء أطفال مصابين بالتوحد) حتى تم الاستقرار على المجالات والبنود الخاصة بكل مجال من مجالات القائمة ، وللتأكد من صدق القائمة وصدق مجالاتها وبنود كل مجال حسب الباحث صدق المحكمين ، حيث بلغت نسبة الاتفاق بالنسبة للمجالات الأربعة (١٠٠ ٪) ، أما بالنسبة لبنود كل مجال اقتصر الباحث على البنود التى حصلت على نسبة اتفاق تزيد على ٦٠ ٪ ، وتم استبعاد البنود المكررة فى المجالات المختلفة ، والبنود التى تحتاج الإجابة عليها إلى وقت طويل مع التردد فى الإجابة عليها.

ب – الثبات : حسب مصمم القائمة ثباتها بطريقة إعادة على مجموعة عددها (٩) أمهات ، (٣) آباء لأطفال ذوي توحد بفاصل زمنى أسبوعين ، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى (٠,٧٢) ، وهذا المعامل مقبول لحد ما ، ثم حسب الباحثان الحاليان ثبات القائمة بطريقة إعادة على مجموعة عددها (٨) آباء ، (٤) أمهات لأطفال ذوي التوحد بفاصل زمنى (١٧) يوماً ، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى (٠,٧٩) ، وهذا المعامل يمكن قبوله.

٢- مقياس تشخيص الطفل التوحدى : إعداد محمد (٢٠٠٣)

أعد محمد (٢٠٠٠) مقياس الطفل التوحدى ، ويتألف هذا المقياس من (٢٨) عبارة ، يجاب عنها ب (نعم) أو (لا) من جانب الأخصائى أو أحد الوالدين ، وتمثل تلك العبارات مظاهر أو أعراض للتوحد ، وصاغها الباحث فى ضوء المحكات التى تم عرضها فى الطبعة الرابعة من دليل التصنيف التشخيصى والإحصائى للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية DSM – IV الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسى (١٩٩٤) ، إلى جانب مراجعة التراث السيكولوجى والسيكاترى حول ما كتب عن هذا الاضطراب ، ويعنى وجود نصف هذا العدد من العبارات (١٤) عبارة على الأقل ، وانطباقها على الطفل أنه

يعانى من التوحد ، وفى الغالب لا تعطى درجة لهذا المقياس ، ولكنه يستخدم فقط بغرض تشخيصى ، وذلك للتأكد من أن الطفل يعانى فعلا من التوحد ، وذلك عن طريق انطباق الحد الأدنى من عبارات هذا المقياس عليه .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أ – الصدق :

١ - صدق المحكمين : عرض مصمم المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين ، حيث تم الإبقاء على العبارات التى حازت على ٩٥% - على الأقل - من إجماع المحكمين ، وحذف الباحث (٥) عبارات ليصبح العدد النهائى لعبارات المقياس ٢٨ عبارة .

٢ - الصدق التلازمي : طبق مصمم المقياس على مجموعة من أطفال التوحد (ن = ١٣) ، واستخدام مقياس بخيت (١٩٩٩) كمحك خارجى بلغ معامل الصدق (٠,٨٦) وبحساب قيمة (ر) بين تقييم الأخصائى وتقييم ولى الأمر بلغت (٠,٨٤) .

ب - الثبات : طبق هذا المقياس مرتين بفاصل زمنى مقداره شهر واحد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٢) ، وباستخدام معادلة KR - 21 بلغت (٠,٨٥) وهى جميعا قيم دالة عند (٠,٠١) .

٣ - مقياس (ستانفورد - بينيه) للذكاء : ترجمة : مصري حنوره (٢٠٠١ : ٨ - ٢٠) يعتبر مقياس ستانفورد - بينيه (ط ٤) من أكثر مقاييس الذكاء اهتماماً بتحري الدقة والموضوعية ، كما هذه الطبعة معدة للتطبيق في جميع البلاد العربية ، والمعيار مستمدة من عينات مسحوبة من عدد من المجتمعات العربية ، ويعتمد مقياس بينيه الجديد (ط ٤) على المجالات المعرفية المكونة لمفهوم الذكاء بمعناه الحديث ، وهو يتضمن ثلاثة محاور تتضمن (٤) مجالات ، (١٥) اختباراً فرعياً . ويحتاج الفاحص أحياناً إلى استخدام بطاريات مختصرة تضم عدداً قليلاً من المقاييس .

ويتم استخدام بطارية المسح السريع وتتضمن (٤) اختبارات لذا فالحقيقية لقياس ستانفورد - بينيه تتضمن كتاب (كراسة) تسجيل الإجابات ، و صندوق به مكعبات بيضاء مرسوم عليها نقاط سوداء تستخدم في اختبار الحساب للمستويات الدنيا ، و صندوق به مكعبات مرسوم عليها مساحات بيضاء وسوداء تستخدم في اختبار تحليل النمط ، و علبة بها مكونات اختبار ذاكرة الخرز وهي عبارة عن قطع على أشكال القمع والطبق والأنبوبة والكرة ذات ألوان زرقاء وبيضاء وحمراء ، (٣) من كل لون لكل شكل من الأشكال الأربعة ، كما يوجد بها حامل يركب به عمودان أحدهما قصير للأعمار الصغيرة والآخر أطول للأعمال الكبيرة ، و قلم رصاص وممحاة ، و كتاب البنود (١) ويضم اختبارات ” المفردات والحساب وتذكر الجمل وتحليل النمط والفهم ” ، و كتاب البنود (٢) ويضم اختبار ذاكرة الخرز ، والدليل الفني للتطبيق والتصحيح .

الخصائص السيكومترية للاختبار :

أ - صدق مقياس بينيه : حرص المؤلفون على توفير مصداقية عالية للمقياس وذلك باستخدام العديد من الإجراءات للثبوت من صدق المقياس واختباراته الفرعية ، وكان من أبرزها :

- حساب معامل الارتباط بين درجات المقياسين (ط٤ ، ط٣) وتم اكتشاف معاملات ارتباط كما يلي : (٠,٧٦) مع اختبارات مجال الاستدلال اللفظي ، (٠,٥٦) مع اختبارات مجال الاستدلال البصري التجريدي ، (٠,٧١) مع اختبارات مجال الاستدلال الكمي ، (٠,٦٧) مع اختبارات مجال الذاكرة قصيرة المدى ، (٠,٨١) مع مجموع درجات الاختبار (الدرجة المركبة للذكاء) .
- حساب معاملات الارتباط على عينات متنوعة في ذكائها وشملت الموهوبين والمتفوقين (٠,٩٠) ، وذوي الاحتياجات الخاصة والتخلف العقلي (٠,٩٨) ، وجاءت معاملات الارتباط دالة ومعبرة بشكل واضح.

ب - ثبات المقياس : استخدم المؤلفون العديد من الطرق لحساب ثبات المقياس الطبعة الرابعة واختباراته الفرعية ، ومن ذلك معادلة كيودر وريتشاردسون (٢٠) ودرجات الخطأ المعياري وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٧٢ و ٠,٩٦) ، وإعادة التطبيق (٠,٧٠) لجميع المجموعات العمرية ولجميع مجالات المقياس ، وثبت منها أن اختبارات المقياس على درجة عالية من الثبات.

كيفية التصحيح : يعطي الفاحص لكل دائرة حول ناجح (ن) درجة واحدة ولكل دائرة حول (ر) صفر ، وفي حالة حصول المفحوص على درجة خام كلية للاختبار تساوي صفر تحتسب له درجة تائية اعتبارية تساوي (١٧) ، وبعد ذلك يحول الفاحص الدرجات الخام للتلاميذ إلى درجات معيارية للمجال ، ثم جمع الدرجات المعيارية للمجالات إلى درجة مركبة للذكاء تساوي نسبة الذكاء وهذا باستخدام جداول الدرجات المعيارية.

٤- اختبارات عمليات الذاكرة : إعداد الباحثين

وصف الاختبارات : يمكن وصف اختبار عمليات الذاكرة في صورتها النهائية على النحو التالي :

اختبارات الاستدعاء والتعرف :

اشتمل اختبار الاستدعاء والتعرف على اختبارات فرعية وهي اختبار الأعداد واختبار الكلمات واختبار الرموز واختبار الصور وذلك كما يلي :

١ - اختبار الأعداد : وهو عبارة عن (٥) قوائم كل قائمة تحتوي على (٦) أعداد وكل عدد يتكون من رقم واحد أو رقمين على الأكثر ، ثلاثة أعداد منها فردية ، والثلاثة أعداد الأخرى زوجية وتعرض كل قائمة على التلميذ لمدة زمنية محددة (٦٠ ثانية) ، ويطلب منه حفظ هذه الأعداد بعد تصنيفها في فئات ، ثم بعد ذلك يقاس الاستدعاء بعدد الأعداد التي يستطيع التلميذ ذكرها وكتابتها بشكل صحيح في صفحة الإجابة بعد إخفاء القائمة ، وتعطي درجة لكل عدد صحيح يكتبه التلميذ ، ويقاس التعرف من خلال تقديم هذه الأعداد المعروضة ضمن أعداد أخرى في صفحة مستقلة ويقوم التلميذ بوضع علامة (ن) على

العدد الذي سبق عرضه عليه أو الذي شاهده مسبقا بالقائمة ، وتعطي درجة لكل عدد صحيح يتعرف عليه التلميذ ، وتخصص درجة لكل عدد خطأ وذلك لاستبعاد استخدام التلميذ لأسلوب المحاولة والخطأ.

٢ - اختبار الكلمات : وهو عبارة عن (٥) قوائم كل قائمة تحتوي علي (٦) كلمات تربط كل ثلاث منها صفة مشتركة مثلا فاكهة ، خضروات ، ملابس ، وسائل مواصلات ، مهن ، حيوانات ، أدوات كتابية ، أجهزة كهربائية ، أساس منزلي ، وتعرض كل قائمة علي التلميذ لمدة زمنية محددة (٦٠ ثانية) ويطلب منه حفظ هذه الكلمات بعد تصنيفها في فئات وبعد ذلك يقاس كل من الاستدعاء والتعرف بنفس الطريقة التي استخدمت في اختبار الأعداد.

٣ - اختبار الرموز : وهو عبارة عن (٥) قوائم كل قائمة تحتوي علي (٦) رموز جميعها من الحروف الأبجدية للغة العربية ، يتشابه كل اثنين منها في الشكل بعد حذف النقط ، وتعرض كل قائمة علي التلميذ لمدة زمنية محددة (٦٠ ثانية) ويطلب منه حفظ هذه الرموز بعد تصنيفها في فئات وبعد ذلك يقاس كل من الاستدعاء والتعرف بنفس الطريقة التي استخدمت في اختبار الأعداد.

٤ - اختبار الصور : وهو عبارة عن (٥) قوائم كل قائمة تحتوي علي (٦) صور ، تربط كل ثلاث صور منها صفة مشتركة مثل اختبار الكلمات ، وتعرض كل قائمة علي التلميذ لمدة زمنية محددة (٦٠ ثانية) ويطلب منه حفظ هذه الصور بعد تصنيفها في فئات ويتم معرفة اسم كل صورة شفويا ، ولم يدون الباحث اسم كل صورة أسفل الصورة حتى يركز التلميذ علي الصورة أو الشكل ، وليس الكلمة (الاسم) ، ثم بعد ذلك يتم قياس الاستدعاء والتعرف بنفس الطريقة التي استخدمت في اختبار الأعداد ، أي أن المجموع الكلي لاختبارات عمليات الذاكرة (١٢٠) درجة.

الخصائص السيكومترية للاختبار :

أ - الصدق : حسب الباحثان صدق اختبارات عمليات الذاكرة من خلال معامل الارتباط بين درجات مجموعة من الأطفال عددهم (١٥) طفلا علي اختبار عمليات الذاكرة الحالي ودرجاتهم في اختبار التحصيل الدراسي فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٦) وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) .

الثبات : حسب الباحثان ثبات اختبار عمليات الذاكرة من خلال تطبيق الاختبار على مجموعة من الأطفال عددهم (١٥) طفلا ، ثم أعيد تطبيقه عليهم بفواصل زمني قدره (١٥) يوما ، ثم حسب معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني ، وكانت قيمته (٠,٨٨) وهو دالة عند مستوى ٠,٠١ ، ويمكن الوثوق به.

0 - البرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة إعداد الباحثين

الهدف العام للبرنامج : يهدف البرنامج إلي اكتساب مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين عمليات الذاكرة لدى الأطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين.

محتوى البرنامج : يتضمن البرنامج كلمات وفقرات وأناشيد وصور تم اختيارها من الكتب الدراسية المقررة على الأطفال المتخلفين عقليا والتوحيدين في (اللغة العربية - الرياضيات) بعد تحليل محتوى الكتب المقررة عليهم.

وصف البرنامج : يتكون البرنامج من (١٠) جلسات تدريبية منها الجلسة الأولى التمهيدية (بعض استراتيجيات ما وراء الذاكرة) والتي تهدف إلى تقديم تعرف عام على البرنامج وأهدافه ومحتوياته ، وتعتبر هذه الجلسة مهمة لجميع الجلسات التالية ، والجلسة الثانية التدريب على متغير الخصائص الشخصية ، والجلسة الثالثة التدريب على متغير خصائص المهمة ومتغير تقييم الصعوبة ، والجلسة الرابعة التدريب على متغير خصائص إستراتيجيتي التسميع والتنظيم ، والجلسة الخامسة التدريب على متغير خصائص إستراتيجيتي

د . داليا خيري عبد الوهاب & د . محمد مصطفى الدير ____ فعالية برنامج لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة

التصور العقلي والكلمة المفتاحية ، والجلسة السادسة التدريب علي الوعي بالذاكرة ، والجلسة السابعة التدريب علي متغير الحساسية المعرفية ، والجلسة الثامنة التدريب علي مراقبة الذاكرة ، والجلسة التاسعة التدريب علي ضبط وتوجيه الذات أثناء التذكر ، والجلسة العاشرة جلسة ختامية وتقويمية ، وهي عبارة عن جلسة مجمعة تقويمية يتم فيها المراجعة والإتمام والتكامل على جميع المتغيرات التي تم التدريب عليها في الجلسات السابقة ، ويتم تنفيذ جميع الجلسات ما عدا الجلسة التمهيديّة علي البناء الذي حدده (Perez & Garcia, 2002:97) ” والذي يتمثل في أن كل جلسة تدريبية تتم علي أربع خطوات رئيسية هي تنشيط المعرفة السابقة بخلاصة قصيرة من الجلسة الأخيرة ، أداء التدريبات التي تشتمل عليها تلك الجلسة ، ونهاية الجلسة بملخص شامل لها.

الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج : تم التطبيق العملي للبرنامج على مدى (٦) أسابيع ، وتم تطبيق البرنامج بواقع جلستين أسبوعياً في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي لعام ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ حيث تم تطبيق كل جلسة من جلسات البرنامج على كل من مجموعة الأطفال المتخلفين عقلياً ومجموعة الأطفال التوحديين بمعهد التربية الفكرية بمدينة الطائف ، وهناك جلسات تم تطبيقها على جلستين للفهم والاستيعاب.

تاسعا : الإجراءات التنفيذية للبحث :

١. تم زيارة معهد التربية الفكرية بمدينة الطائف ويتم توزيع قائمة المظاهر السلوكية لأطفال الأوتيزم ، ومقياس الطفل التوحدي ، ومقياس عمليات الذاكرة المصور المحوسب ، والتأكد من درجة الذكاء من خلال إعادة تطبيق ستانفورد بينيه المدون بالمعهد.
٢. تم جمع الأدوات التي تم تطبيقها والقيام بتصحيحها لتحديد الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) ولأطفال التوحديين ، وتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين.
٣. تم المجانسة بين المجموعتين التجريبيتين في كل من العمر العقلي ، ومقياس عمليات الذاكرة المصور المحوسب.

٤. القيام بإدخال البيانات عبر الحاسب الآلي من خلال برنامج (SPSS) Statistical package for social Science الإصدار (١٠) لتحليل البيانات إحصائياً.
٥. تحديد عينتي المشروع التجريبتين من الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) والأطفال التوحديين.
٦. إعداد البرنامج القائم علي ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة المناسب للأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) والأطفال التوحديين.
٧. القيام بتطبيق البرنامج القائم علي ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة على مجموعة الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) ومجموعة الأطفال التوحديين.
٨. بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج يتم تطبيق مقياس عمليات الذاكرة المصور المحوسب على المجموعتين التجريبتين (قياس بعدى) ثم تطبيق نفس المقياسين بعد مرور شهر علي المجموعتين التجريبتين لقياس امتداد أثر البرنامج (قياس تتبعي).
٩. إجراء العمليات الإحصائية اللازمة لمعرفة فعالية البرنامج المستخدم في تحسين عمليات الذاكرة المصور المحوسب لدى مجموعة الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) ومجموعة الأطفال التوحديين.
١٠. تفسير ومناقشة نتائج المشروع في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، وصياغة التوصيات الخاصة بالنتائج.

عاشراً : الأساليب الإحصائية المستخدمة :

- ١- اختبار مان ويتني Mann- Witney للكشف عن دلالة الفروق للمجموعات المستقلة .
- ٢- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon ويستخدم لحساب دلالة الفروق للمجموعات المرتبطة.
- ٣- الإحصاء الوصفي المتمثل في (المتوسط - الانحراف المعياري ...) .

الحادي عشر : نتائج البحث ومناقشتها :

يعرض الباحثان نتائج البحث وتفسيرها وذلك للتحقق من فروض البحث واستخداما حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) على النحو التالي :
المجموعة التجريبية الأولى (المتخلفين عقليا القابلين للتعلم) ، والمجموعة التجريبية الثانية (التوحيدين) في عمليات الذاكرة.

الفرض الأول : ينص هذا الفرض علي أنه « توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الأولى (المتخلفين عقليا القابلين للتعلم) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي » ، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للأزواج المتماثلة ، ويتضح ذلك في الجدول (٤) التالي :

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى (المتخلفين عقليا القابلين للتعلم) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي .

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
الاستدعاء	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	١,٩٨٠	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٤	٢,٥	١٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	٤				
التعرف	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	١,٨٩٠	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٤	٢,٥	١٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	٤				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	١,٨٩٠	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٤	٢,٥	١٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	٤				

يتضح من الجدول (٤) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى (المتخلفين عقليا القابلين للتعلم) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي عند مستوى (٠,٠٥) وبذلك تم قبول الفرض.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Lucangeli et al., 1995)، ومصطفى والشريف (٢٠٠٠)، وبشارة والشريفة والغزو (٢٠١٢) أن أداء المجموعة التجريبية كان أفضل في الاسترجاع ومستوي مهارات ما وراء الذاكرة وفي الفهم القرائي، والتحكم في تحسين التحصيل الأكاديمي، كما اتفقت النتائج مع (Perez & Garcia, 2002)، وعيسى (٢٠٠٤)، وفوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤) في أن البرامج التدريبية لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة تحسن أداء الذاكرة ومعدل التذكر، وتحسين الوعي بنسق الذاكرة لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي، كما وجد (GoldSmith et al., 2005)، وأمل حافظ (٢٠٠٢) (Eakin, 2005) (Kai et al, 2003) , (Sikstrom & Jonsson, 2005)، (Muller, 2006)، تأثير بين أداء الذاكرة والمكونات الفرعية لما وراء الذاكرة والمتمثلة في المراقبة والضبط، ووجود تحسن في معدل التشفير والاستدعاء والأحكام على التعلم، كما وجد النجار (٢٠٠٧)، والدمرداش (٢٠٠٨) أثر البرنامج التدريبي لما وراء الذاكرة في عمليات الذاكرة واستراتيجيات تجهيز المعلومات.

وقد يرجع ظهور فروق دالة بين التطبيق القبلي والبعدي لدى أطفال مجموعة المتخلفين عقليا القابلين للتعلم لصالح القياس البعدي إلى أثر برنامج لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين عمليات الذاكرة (التعرف والاستدعاء) حيث أنه ساعد على زيادة الوعي بالذاكرة وعملياتها، وكيفية عملها والمراقبة الذاتية أثناء التذكر والوعي باستراتيجيات الذاكرة المناسبة، وكيفية تطبيقها مما أدى في النهاية إلى تحسن مهارات ما وراء الذاكرة بصفة عامة لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم

د . داليا خيري عبد الوهاب & د . محمد مصطفى اليب ____ فعالية برنامج لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة

بعد تطبيق البرنامج ، والذي انعكس إيجابيا في عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) ، وهذا يتفق مع الافتراضات البحثية لمهارات ما وراء الذاكرة ، ومع ما أشارت إليه بعض البحوث من وجود أثر إيجابي لبرنامج تنمية مهارات ما وراء الذاكرة في عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف).

الفرض الثاني : ينص الفرض الثاني على أنه «توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الثانية (التوحيدين) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي» ، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للأزواج المتماثلة ، ويتضح ذلك في الجدول (٥) التالي :

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الثانية (التوحيدين) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي.

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
الاستدعاء	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	١,٩٨٠	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٤	٢,٥	١٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	٤				
التعرف	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	١,٩٩٠	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٤	٢,٥	١٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	٤				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	١,٩٨٩	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٤	٢,٥	١٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	٤				

يتضح من الجدول (٥) السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الثانية (التوحيدين) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي عند مستوى (٠,٠٥) وبذلك تم قبول الفرض.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث (Bennetto et al., 1996) في أن أداء الأطفال التوحيدين كان متوسطا على كل من التعرف طويل وقصير المدى والإدراك والاستدعاء الملقن والقدرة على تعلم الموضوعات الجديدة، بينما كان أداءهم منخفضا على كل من ذاكرة الترتيب المؤقت، وذاكرة الاستدعاء الحر، والذاكرة العاملة، والوظيفة الإجرائية، كما استنتج أن الأطفال (Cox, 1994) استفادوا من التدريب على مستوى الاسترجاع الحر.

وقد يرجع ظهور فروق دالة بين التطبيق القبلي والبعدي لدى أطفال مجموعة التوحيدين للتعلم لصالح القياس البعدي إلى أثر برنامج لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين عمليات الذاكرة (التعرف والاستدعاء) حيث أنه ساعد على زيادة الوعي بالذاكرة وعملياتها، وكيفية عملها والمراقبة الذاتية أثناء التذكر والوعي باستراتيجيات الذاكرة المناسبة، وكيفية تطبيقها مما أدى في النهاية إلى تحسن مهارات ما وراء الذاكرة بصفة عامة لدى الأطفال التوحيدين للتعلم بعد تطبيق البرنامج، والذي انعكس إيجابيا في عمليات الذاكرة والتي تمثلت في (الاستدعاء والتعرف)، وهذا يتفق مع الافتراضات البحثية من وجود أثر إيجابي لبرنامج تنمية مهارات ما وراء الذاكرة في عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف).

الفرض الثالث: ينص فرض الثالث على أنه « لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الأولى (المتخلفين عقليا القابلين للتعلم) وأطفال المجموعة التجريبية الثانية (التوحيدين) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياس البعدي »، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان الأسلوب الإحصائي اللابارامترية

مان وتني Mann-Whitney – U Test ، والجدول (٦) يوضح النتائج المرتبط بهذا الفرض.

جدول (٦)

الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الأولى (المتخلفين عقليا القابلين للتعلم) وأطفال المجموعة التجريبية الثانية (التوحيدين) في أعداد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياس البعدي

البعد	مجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
الاستدعاء	التجريبية الأولى	٢,٥	١٠	صفر	٢,٣٥٢	٠,٠٥
	التجريبية الثانية					
التعرف	التجريبية الأولى	٢,٥	١٠	صفر	٢,٣٤٦	٠,٠٥
	التجريبية الثانية					
الدرجة الكلية	التجريبية الأولى	٢,٥	١٠	صفر	٢,٤٩	٠,٠٥
	التجريبية الثانية					

يتضح من الجدول (٦) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الأولى (المتخلفين عقليا القابلين للتعلم) وأطفال المجموعة التجريبية الثانية (التوحيدين) في أعداد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح أطفال المجموعة التجريبية الثانية عند مستوى دلالة (٠,٥٠) وبذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Lisa & Jess, 1994) في وجود فروق بين المتخلفين عقليا والعاديين والضابطة للمتخلفين عقليا في مهام الاستدعاء المتسلسل للأعداد والأرقام وإتقانه لصالح المجموعة التجريبية المدعمة بالتغذية الراجعة الفورية ، كما أشار (Lucangeli et al., 1995) إلى تفوقت المجموعة التجريبية على الضابطة في الاسترجاع الحر للأسماء المصنفة في فئات ، وأشار أبو زيد (٢٠٠٨) إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التعرف واستراتيجيات التذكر (التشفير والتسميع والارتباط/ التنظيم والتوضيح اللفظي والتخيل والاسترجاع) والتحصيل الدراسي ، كما

أشار بشارة، والعطيات (٢٠١٠) إلى وجود أثر لمقدار المعلومات على أداء أفراد البحث في مقياس ما وراء الذاكرة الكلي والأبعاد الفرعية الثلاثة (الرضا عن الذاكرة، والقدرة، والاستراتيجية) يُعزى إلى المجموعة التجريبية الثانية ثم الأولى على الترتيب. كما توصل (Williams et al., 2005) إلى أن التوحيدين أدوا تماما مثلما فعلت المجموعة الضابطة على المهام المتتالية والمتأنية للذاكرة في الكلمات والذاكرة العاملة اللفظية، بينما أظهرت نتائج (Williams & Goldstein, 2006) عدم وجود فروق بين التوحيدين ونظرائهم العاديين في الاستدعاء المرجأ باستثناء المادة اللفظية الإنشائية كما تقاس باستدعاء القصص.

وهذه النتائج تشير إلى وجود فروق في مهام الاستدعاء المتسلسل للأعداد والأرقام وإتقانه لصالح الأطفال التوحيدين التي دعمت بالتغذية الراجعة الفورية، وأن استخدام التسميع لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم يتولد لديهم خلل في الذاكرة قصيرة المدى، وهذا وأن دل في البحث الحالي فدلالته مرجعها قوة تأثير البرنامج من حيث وجود مناخ مدرسى يسوده الحب والمودة، وإصرار متحد للإعاقة علي فهم البرنامج واستيعابه، والمشاركة الفعالة من أولياء أمور عينة التوحيدين والمتخلفين عقليا، كما لاحظ الباحثان حرص أولياء أمور التوحيدين في متابعة تقدم أبنائهم لحظة بلحظة من خلال اتصالاتهم التلفونية اليومية، ورغم حرص أولياء أمور المتخلفين عقليا علي تقدم أبنائهم، فنجد هناك خلل موجود في أنظمة الذاكرة لدى الأطفال المتخلفين عقليا، وتشنت انتباههم الذي ظهر على وجه الخصوص أثناء التعرف علي الأعداد والكلمات والرموز والصور، كما قد يعانى الأطفال المتخلفون عقليا من بطء عام في تجهيز المعلومات، ولعل ذلك يكون من أحد الأسباب في انخفاض مستوى أدائهم في شتى المهارات.

الفرض الرابع: ينص هذا الفرض علي أنه « لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الأولى (المتخلفين عقليا القابلين للتعلم) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في

د . داليا خيري عبد الوهاب & د . محمد مصطفي الدير _____ فعالية برنامج لتلمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة

القياسين البعدي والتتبعي « ، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للأزواج المتماثلة ، ويتضح ذلك في الجدول (٧) التالي :

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى (المتخلفين عقليا القابلين للتعلم) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي .

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الاستدعاء	الرتب السالبة	٢	٢,٥	٥	صفر	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢,٥	٥		
	التساوي	٠				
	المجموع	٤				
التعرف	الرتب السالبة	٢	٢,٥	٥	صفر	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢,٥	٥		
	التساوي	٠				
	المجموع	٤				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠,٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	التساوي	١				
	المجموع	٤				

يتضح من الجدول (٧) السابق عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الأولى (المتخلفين عقليا القابلين للتعلم) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي وبذلك تم قبول الفرض.

حيث توصلت دبراسو (٢٠٠٥) إلى أن ذاكرة الخبرات الشخصية قوية عند المتخلف العقلي البسيط ، ويتذكر المتخلف العقلي الذكريات السلبية أكثر من تذكره للذكريات الإيجابية التي تؤدي إلى اضطرابات نفسية ، كما توصل (Perez & Garcia, 2002)، وعيسى (٢٠٠٤) ، وفوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤)

إلى أن البرامج التدريبية لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة تحسن أداء الذاكرة ومعدل التذكر، وتحسين الوعي بنسق الذاكرة لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي، وأن البرامج التدريبية لمهارات وراء الذاكرة تؤدي إلى تحسن العمليات المعرفية (الاستدعاء والتعرف) لدى الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم).

ويرجع تحسن عمليات الذاكرة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً إلى أن برنامج الوسائط المتعددة يتسم بقدرته على إتاحة الفرصة لكل طفل معاق عقلياً "قابل للتعلم" على التعلم بطريقة فردية تعتمد على سرعته في التعلم، كما أنها تثير اهتمام المتعلم عن طريق تقديم أشكال متنوعة من الوسائط (الصوت - الصورة - النص - الحركة)، كما تمكنه من تركيز انتباهه لما يعرض أمامه على الشاشة، كما أنها تلائم حاجات وميول الأطفال المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم"، وأساليب التعلم المختلفة، حيث يعمل الوسائط المتعددة على استثارة أكثر من حاسة لدى المعاق عقلياً، ويجذبه نحو التعلم لما يعرض من معلومات، كما تقدم المعلومة بأكثر من وسيلة للمتعلمين مما يجعلها تراعي الفروق الفردية بينهم، وتحقق التعلم الفردي الذي يعتمد على الخطأ الذاتي مما تحثه نحو تتبع الموضوع بما يتناسب مع قدراته واهتماماته وهذا يجعله قادراً على الاستفادة من المعلومات لمدة طويلة، مما يدل على فعالية البرنامج وتأثيره في عمليات الذاكرة (التعرف، الاستدعاء)، بالإضافة إلى عنصر التغذية الراجعة الفورية ومتعددة الأشكال حيث تدعم الاستجابات الصحيحة وتصوب الاستجابة الخطأ مما يجعله يتفاعل مع زملائه ومع البرنامج في بعض الأوقات، مما يؤدي إلى سهولة اكتساب سلوكيات الوعي البيئي ومهارات مساعدة الذات.

الفرض الخامس: ينص هذا الفرض على أنه « لا توجد بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية الثانية (التوحيديين) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتبعي »، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للأزواج المتماثلة، ويتضح ذلك في الجدول (٨) التالي :

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية (التوحيدين) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي .

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الاستدعاء	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	١,٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	١,٥	٣		
	التساوي	٢				
	المجموع	٤				
التعرف	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	١,٧٣٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢	٦		
	التساوي	١				
	المجموع	٤				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠,٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	التساوي	١				
	المجموع	٤				

يتضح من الجدول (٨) السابق عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية الثانية (التوحيدين) في أبعاد عمليات الذاكرة (الاستدعاء والتعرف) والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي وبذلك تم قبول الفرض.

اتفق نتائج بحث غانم (٢٠٠٥) مع النتائج الحالية في وجود أثر موجب لاستراتيجية تنشيط الذاكرة بطريقة مساعدات التذكر في التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ الذين استخدموا طريقة الدراسة القائمة على الفهم والاستيعاب ، كما توصلت نتائج (Williams & Goldstein, 2006) إلى أن التوحيدين يميزون بضعف نسبي في المثيرات البصرية المعقدة (ذاكرة التصميم وذاكرة الصور) والمثيرات اللفظية المعقدة (ذاكرة الجمل وذاكرة القصص) ، مع قدرة سليمة على التعلم (رموز سليمة) ، وذاكرة عاملة لفظية (الرقم/الحرف) ، وذاكرة التعرف (درجة التعرف لذاكرة القصص).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التدخل السيكولوجي من خلال البرنامج المعد له فعالية لدى الأطفال التوحيديين ، والذي كان محتواه متسقاً تماماً مع الغرض الذي بنى له ، كما أدت الجلسات التدريبية دوراً مهماً في تركيز انتباه الأطفال التوحيديين علي بعض السلوكيات البيئية ومهارات العناية بالذات ، وكان عرضها بشكل أكثر إمتاعاً والذي يتفق مع استعداده ، مما ساعد على اكتسابهم السلوك بيسر وسهولة ، وبناءً على ذلك كانت جميع السلوكيات المعروضة على الأطفال التوحيديين تحاول التخفيف من جوانب القصور لديهم ، ومن هنا فإن مجمل الجلسات التي قدمها ركزت على التدريب بطريقة تتفق مع خصائص الأطفال التوحيديين ، كما أظهر البرنامج المعد فاعلية في تحسين سلوكيات الوعي البيئي ومهارات العناية بالذات ، وإيجابية وفعالة مما كان لها أثر لمدة طويلة لدى عينة البحث.

توصيات :

- ١- الاهتمام بدمج مهارات ما وراء الذاكرة في المناهج والمقررات الدراسية الخاصة بالأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) ، والتوحيديين لتحسين عمليات الذاكرة (التعرف) واستراتيجيات التذكر (التشفير) والسمع والارتباط / التنظيم والتوضيح اللفظي والتخيل والاسترجاع) والتحصيل الدراسي.
- ٢- الاهتمام بتدريب الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم والتوحيديين على استخدام استراتيجيات الذاكرة المناسبة لهم واستخدام مهارات ما وراء الذاكرة حتى يمكنهم فهم المعلومات وتخزينها وتذكرها حسب إمكاناتهم وعند الحاجة إليها.
- ٣- توجيه المرشدين النفسيين والتربويين في مدارس التربية الخاصة لتوعية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (المتخلفين عقلياً والتوحيديين) حول ذاكرتهم ، بهدف زيادة الوعي بما وراء الذاكرة.
- ٤- عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة على كيفية إعداد المقررات الدراسية باستخدام مهارات ما وراء الذاكرة وتدريبها للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم والتوحيديين.

د . داليا خيري عبد الوهاب & د . محمد مصطفى الدير ____ فعالية برنامج لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة

- ٥- توعية الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) ، والتوحيدين بأهمية مهارات ما وراء الذاكرة في تحسين عمليات الذاكرة ، والأداء الأكاديمي ، واستراتيجيات تجهيز المعلومات.
- ٦- تصميم برامج معدة باستخدام الوسائط المتعددة يراعى فيها تنمية مهارات ما وراء الذاكرة من جانب ، ومن جانب آخر تحسين عمليات الذاكرة بحيث تتماشى مع قدرات الأطفال التوحيدين والأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.
- ٧- تدريب معلمى التربية الخاصة على استثمار وقت النشاط لتدريب الأطفال المعاقين عقلياً والتوحيدين على استخدام البرامج المختلفة الكمبيوترية البسيطة التي تتناسب مع احتياجاتهم.
- ٨- تزويد مدارس التربية الفكرية بأجهزة كمبيوتر ، ليستخدمها الأطفال المعاقين عقلياً والتوحيدين ، ليتمكنوا من التدريب على البرامج المعدة وإشباع حاجاتهم مثل أقرانهم العاديين ، ولأنهم فى أشد الحاجة للتعلم بطرق حديثة.

بحوث مقترحة :

- ١- تصميم برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة وأثره في التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتوحيدين.
- ٢- أثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة في استراتيجيات التذكر لدى الأطفال التوحيدين وذوي صعوبات التعلم.
- ٣- فعالية برنامج مهارات الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى ذوي صعوبات التعلم والمتخلفين عقلياً القابلين للتعلم والتوحيدين.
- ٤- فعالية برنامج مهارات الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم والمتخلفين عقلياً القابلين للتعلم والتوحيدين.

المراجع العربية :

- إبراهيم ، علا عبد الباقي (١٩٩٣) . برنامج تدريبي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية . سلسلة التوجيه والإرشاد في مجالات إعاقة الطفولة ، الكتيب الأول . القاهرة : مطبعة الطوبجي التجارية .
- أبو المعاطي ، وليد محمد (٢٠١٢) . سعة تجهيز المعلومات وما وراء الذاكرة وعلاقتها بالتواصل الشفهي لدى طلاب الجامعة . جامعة الإمارات العربية المتحدة : المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، ٣١ ، ٣٢٤ - ٣٦١ .
- أبو زيد ، خضر مخيمر (٢٠٠٨) . فاعلية التدريب على استراتيجيات ما وراء الذاكرة في معرفة استراتيجيات التذكر واستخدامها والتحصيل الدراسي في مقر الإحصاء الوظيفي لدى طلاب كلية التربية . مجلة كلية التربية بأسبوط : ٢٤ (١) ٨٠ - ١٠٨ .
- الأعسر ، صفاء (١٩٩٨) . تعليم من أجل التفكير . القاهرة : دارقبا للطباعة والنشر والتوزيع .
- الثببتي ، عادل عايض أحمد (١٤٣٣ هـ) . عمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية بمحافظة الطائف . رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية جامعة أم القرى .
- الخولى ، هشام عبد الرحمن (٢٠٠٤) . فاعلية برنامج علاجى لتحسين حالة الأطفال ذوى الأوتيزم . جامعة طنطا : مجلة كلية التربية ، ٢ (٣٣) ٢٠٨ - ٢٣٨ .
- الدمرداش ، فضلون سعد مصطفى (٢٠٠٨) . أثر تدريبات ما وراء الذاكرة في بعض عمليات الذاكرة لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) . جامعة طنطا : مجلة كلية التربية ، ١ (٣٨) ، ٤٢ - ٧٠ .
- الديب ، هالة فاروق جلال (٢٠١٢) . فاعلية التدريب على المهارات الحياتية باستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تحسين تقدير الذات لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم . رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية والعربية ، جامعة الدول العربية بالقاهرة .
- الريحاني ، سليمان (١٩٩٨) : التخلف العقلي ، ط ٢ . الأردن : مطابع الدستور التجاري .

د . داليا خيري عبد الوهاب & د . محمد مصطفى الديب ____ فعالية برنامج لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة

الزغول، رافع النصير؛ الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣) . علم النفس المعرفي .
عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨ أ). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي
المعرفي : المعرفة والذاكرة والابتكار . القاهرة : دار النشر للجامعات .

الشرقاوى، أنور محمد (٢٠٠٣) . علم النفس المعرفي المعاصر (ط ٢)، القاهرة،
مكتبة الانجلو المصرية .

الصبوة، محمد؛ القرشي، عبد الفتاح (١٩٩٥) . علم النفس التجريبي . القاهرة :
دار القلم للنشر والتوزيع.

العدل، عادل محمد (٢٠٠٤) . العمليات المعرفية . القاهرة : دار الصابوني للنشر
والتوزيع.

الفرماوي، حمدي علي (٢٠٠٩) . نظرية الركائز الأربعة للبناء النفسي تهتم سلوك
الإنسان في ظلالات الفرقان . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .

الكيال، مختار (٢٠٠٦) . فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء
الذاكرة وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة
لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم : الرياض
١ ، ٦٥ - .

النجار، حسني زكريا السيد (٢٠٠٧) . أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على
عمليات الذاكرة وبعض إستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة
الأولى من التعليم الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية،
جامعة كفر الشيخ.

بشارة، موفق؛ العطيات، خالد (٢٠١٠) . أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء
الذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين . مجلة جامعة النجاح للأبحاث
(العلوم الانسانية) : ٢٤ (٣)، ٦٩٣ - ٧٢٨ .

بشارة، موفق سليم؛ الشريدة، محمد خليفة؛ الغزو، ختام محمد (٢٠١٢) . العلاقة
بين ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال .
مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس : ١٠ (١)، ١٥٢ - ١٧٠ .

جابر، جابر عبد الحميد، كفاي، علاء الدين (١٩٨٨) . معجم علم النفس والطب
النفسى . الجزء (١) . القاهرة : دار النهضة المصرية .

حافظ، أمل سليمان (٢٠٠٢). ما وراء الذاكرة والعزو السببي وعلاقتها بالاستدعاء . رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية، جامعة عين شمس.

حنوره، مصرى (٢٠٠١). مقياس بينيه العرب للذكاء، الطبعة الرابعة (المرشد العملى للتطبيق وحساب الدرجات وكتابة التقرير). القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

خليفة، وليد السيد؛ عيسى، مراد؛ المارية، أيمن (٢٠١٢). الذاكرة وما وراء الذاكرة لدى المتخلفين عقليا في ضوء علم النفس المعرفي، (ط ٢). الاسكندرية : دار التوفاء.

دافيدوف، لندا (١٩٨٨). مدخل علم النفس . ترجمة الطواب، سيد؛ عمر، محمود؛ خزام، نجيب . القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع.

دبراسو، فاطمة (٢٠٠٥). الذاكرة الشخصية وذاكرة المعاني لدى الطفل المصاب بالتخلف العقلي البسيط (دراسة حالة) . رسالة ماجستير غير منشورة بكلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة الحاج لخضر) باتنة (بالجزائر).

دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٤). أساسيات في علم النفس التربوي . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

زكري، نوال محمد عبد الله. (٢٠٠٨)، ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في كلية التربية بجازان . رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية جامعة أم القرى.

سولسو، روبرت (٢٠٠٠). علم النفس المعرفي، ط ٢. ترجمة الصبوة، محمد؛ كامل، مصطفى؛ الدق محمد . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

عبد الخالق، أحمد محمد (٢٠٠٠). أسس علم النفس، ط ٣. الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠٤). فعالية برنامج مقترح لتحسين الوعي بنسق الذاكرة لدى عينة من طالبات الجامعة . المجلة المصرية للدراسات النفسية : ٤٥، ٢٠٩ - ٢٩٣.

عبد المنعم، عفاف (١٩٩١). المشكلات السلوكية وبعض نواحي الشخصية لدي الأطفال المتخلفين عقلياً بمدارس التأهيل الفكري، جامعة عين شمس : مركز دراسات الطفولة، بحوث المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري، المجلد (٣).

د . داليا خيري عبد الوهاب & د . محمد مصطفى الدير ____ فعالية برنامج لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة

عيسى ، ماجد عثمان (٢٠٠٤) . أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غيرالمنتجين للاستراتيجيات ، رسالة دكتوراه غير منشورة بكلية التربية ، جامعة الأزهر.

غانم ، زياد أمين بركات (٢٠٠٥) . تأثير إستراتيجية التنشيط الذاتي للذاكرة على التحصيل الأكاديمي لدى الطالب الجامعي : دراسة تجريبية باستخدام طريقتي مساعدات التذکر وقادحات الذاكرة . تونس : المجلة الالكترونية لشبكة العلوم النفسية العربية ، ١ (٥) ، ٣٥-٥٧.

قطب ، هبة (١٩٩١) . الذاكرة عند الأطفال المتخلفين عقليا والأطفال الأسوياء في مرحلة الطفولة المتأخرة ” دراسة مقارنة . رسالة ماجستير بكلية البنات ، جامعة عين شمس.

كامل ، محمد علي (١٩٩٩) . التدريبات العملية للقائمين علي رعاية ذوي الاعاقات الذهنية « الجزء الأول » . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

محمد ، عادل عبد الله (٢٠٠٣) . مقياس الطفل التوحدي ، ط ٢ . القاهرة : دار الرشاد.

مصطفى ، إمام ؛ الشريف ، صلاح الدين (١٩٩٩) . ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذکر وأساليب الاستذکار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية . جامعة أسيوط : مجلة كلية التربية ، ١٥ (ج ٢) ، ٢٩٨ - ٣٣٠ .

مصطفى ، إمام ؛ والشريف ، صلاح الدين (٢٠٠٠) . مدى فعالية برنامج تدريبي لإستراتيجية ما وراء الذاكرة عند الاستذکار وأثره في التحصيل الأكاديمي واتجاهات الطلاب المعرفية نحو الإستراتيجية . جامعة أسيوط : مجلة كلية التربية ، ١٦ (ج ١) ، ٣٠ - ٥٩ .

منسي ، محمود عبد الحليم (٢٠٠٣) . التعلم : المفهوم - النماذج - التطبيقات . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

المراجع الأجنبية :

- Akshoomoff, N. (2006) . *Use of the mullen scales of early learning for the assessment of young children with autism spectrum disorder. Child Neuropsychology, 12, 269 – 277.*
- American Association on Mental Retardation (2002) . *Definition of Mental Retardations, pp 1-2 .*
- Barry, T. , Klinger, L. , Lee, J. M. , Palardy, N. , Gilmore, T. & Bodin, D. (2003) . *Examining the Effectiveness of an Outpatient Clinic–Based Social Skills Group for High-Functioning Children with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 33(6), PP 685 – 701.*
- Bass, J., & Mulick, J. (2007) . *Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists. Psychology in the Schools, 44(7), 727 – 735.*
- Bennetto, L., Bruce, F., & Sally, J. (1996). *Intact and impaired memory functions in autism. Child Development, 67(4), 1816-35.*
- Bolt, S., & Poustka, F. (2004) . *Comparing the intelligence profiles of savant and nonsavant individuals with autistic disorder. Intelligence, 32(2), 121- 131 .*
- Cook, J., & Cook, G. (2005) . *Child development. New York, Library of Congress.*
- Cox, B. (1994). *Children’s use of mnemonic strategies: variability in response to meta memory training. Journal of Genetic Psychology, 155(4), 423-442 .*
- Eakin, D. (2005) . *Illusions of knowing : Meta memory and memory under Conditions of retroactive interference. Journal of Memory and Language, 52, 526 – 534.*
- Flavell, J. & Wellman, M. (1977). *Metamemory. In R. V. Kail & J. W. Hagen, (Ed) Perspectives on the development of memory and cognition, Hillsdale, LEA.*
- Flavell, J., , Miller, P. , & Miller, A. (2001). *Cognitive development. (4th Ed). Englewood cliffs, N. J. Prentice-Hall.*

- GoldSmith, M., Koriat, A. , & Pansky, A. (2005) . *Strategic regulation of grain size in memory reporting overtime. Journal of Memory and Language, 52, 505-525.*
- Grammer, J. K., Purtell, K. M. , Coffman, J. L. , Peter A. , & Ornstein, P. A. (2011). *Relations between Children's Meta memory and Strategic Performance: Time-varying Covariates in Early Elementary School. Journal of Experimental Child Psychology, 108, 139–155.*
- Hamachik, A. (1990). *Memory and study strategies for optimal learning . paper presented at the conference of the learning. Disabilities Association of America, California, 21-24.*
- Herrmann, D., Weingartner, H. ,Searleman, A. ,& McEvoy, C. (1992). *Memory improvement. New York, Library of Congress.*
- Howard, C. E. , Andr, P. , Broks, P. , Noad, R. , Sadler, M. , Coker, D. & Mazzoni, G. (2010). *Memory, Metamemory and their Dissociation in Temporal Lobe Epilepsy. Neuropsychologia, 48(4), 921–932.*
- Inge - Marie, E. (2001). *Word learning and memory functions in young children with autism. Doct Diss., University of Rochester.*
- Ivey, M. , Heflin, L., & Alberto, P. (2004) . *The use of social stories to promote independent behaviors in novel events for children with PDD – NOS. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19 (3), 164 – 176.*
- John, J., & Maria, T. (1986). *Retrieval from long-term store as a function of mental age and intelligence. American Journal of Mental Retardation, 90(4), 440-448.*
- Kai, H. , Bo, L., & Haijuan, L. (2003) . *Monitoring and Control of metamemory and Its Influential factors in free recall. Acta– Psychologica – Sinica, 35(2), 157 – 162.*
- Landauer, T. (1996). *Reinforcement as consolidation. Educational psychology Rev, (76), 82 – 90.*

- Linda, C. ,& Sara, V. (2010). *Video Preference Assessment of Students with Autism for Watching Self, Adults, or Peers. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(2), 76-84.
- Lisa, A. , & Jess, L. (1994). *The effects of performance feedback on memory strategy use and recall accuracy in students with and without mild mental retardation. Journal of Experimental Education*, 62(4), 303-315.
- Lucangeli, D. , Galderisi, D. , & Cornoldi, C. (1995). *Specific and general transfer effects following metamemory training. Learning Disabilities Research and Practice*, 10(1), 11-21 .
- Macintosh, K. ,& Dissanayake, C. (2006) . *Social Skills and Problem Behaviours in School Aged Children with High-Functioning Autism and Asperger's Disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 1065 – 1076.
- Michener, H. , & Delamater, J. (1994). *Social psychology. (3rd Ed)*.
- Miller, R. (1990). *Cognitive psychology for teachers*, New York, Macmillan publishing Co.
- Muller, K. (2006) . *Metamemory : Exploring the Under Confidence – With – Practice effect in Judgments of Learning . A thesis Submitted to the Department of Psychology , for Honors in the Major Degree Awarded Spring Semester, Florida State University, College of Arts & Sciences.*
- Nelson, T. , & Narens, L. (1990). *Metamemory : atheoretical framework and new findings. The psychology of Learning and Motivation*, (26), 125-322.
- O'Sullivan, J. ,& Howwe, M. (1995). *Meta memory and memory construction. consciousness and cognition*, (4) 104-110 .
- Perez, L. , & Garcia, E. (2002). *Programme for the improvement of Metamemory in people with medium and mild mental retardation. Psychology in Spain*, 6(1), 96-103.
- Randolph, J. , Arnett, P. , & Higginson, C. (2001). *Meta memory and tested cognitive functioning in multiple sclerosis. The clinical Neuropsychologist*, 15(3), 357- 368.

- Reavis, S. (2003) . *Social orienting as a construct underlying joint attention and imitation skills dificits in preschool children with autism*. MD, University of North Carolina.
- Reed, G. ,& Taffy, G. (2002). *Visual perspective taking as a measure of working memory in participants with autism*. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(1), 63- 76.
- Rudek, D. J. (2004). *Reminiscing about Past Events : Influences on Children's Deliberate Memory and Metacognitive Skills*. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School in Candidacy for the Degree of Doctor of Philosophy. Loyola University of Chicago.
- Russell, J. , Jarrold, C. , & Henry, L. (1996) . *Working memory in children with autism and with moderate learning difficulties*. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 37(6), 673-686.
- Sato, Y. (1984). *Meta memorial development in mentally retarded children: differentiation between recall and recognition*. *Japanese Journal of Special Education*, (22), 112.
- Sikstrom, S. ,& Jonsson, F. (2005) . *A Model for Stochastic Drift in Memory Strength to account for Judgments of Learning*. *Psychological Review*, 112(4), 932 – 950.
- Smith, A (2007) . *Effects of a Clinic-Based Conversation Skills Group Training Program on Children with High Functioning Autism/ Asperger Syndrome*. PHD, University of Cincinnati.
- Sperber, R. (1976) . *Facilitative effects of forgetting form short term memory on growth long-term memory in Retardates*. *Journal of Experimental child psychology*, (21), 406 – 416.
- Steele, S. , Minshew, N. , Luna, B. , & Sweeney, J. (2007). *Spatial working memory deficits in autism*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4) ,605-612.
- Sternberg, J. (1999). *Cognitive Psychology*. (2nd Eds), New York. U.S. A, Harcourt Brace Co .

- Vanede, D. , & Coetzee, C. (1996) . *The meta memory, memory strategies, and study technique inventory: a factor analytic study. South African Journal of Psychology, 26(2), 89-95 .*
- Weed, K. , Rayan, E. ,& Day, J. (1990). *Meta memory and attributions as mediators of strategy use and recall. Journal of Education Psychology, (82), 849-855.*
- Williams, D. , & Goldstein, G. (2006). *The Profile of memory function in children with autism. Neuropsychology, 20(4), 21–29.*
- Williams, D. , Goldstein, E. , & Minshew, N. (2005). *Impaired memory for faces and social scenes in autism. clinical implications of memory dysfunction. Archives of clinical Neuropsychology, 20(5), 1- 15.*

فعالية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية

إعداد

د. حسام عباس خليل سلام

مقدمة:

يُعد الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم أمراً هاماً وذلك لما يترتب على وجودهم من العديد من المشكلات المدرسية النفسية والأسرية والسلوكية، كما أن عدم علاج صعوباتهم في التعلم يؤدي إلى التسرب وزيادة نسبة الأمية والتخلف الدراسي، الأمر الذي يؤدي إلى إهدار الطاقات والقدرات التي توجه من أجل عملية التعلم (سليمان محمد سليمان، ٢٠١٠ : ٤٣)

وتشير الدراسات إلى الزيادة الفائقة في أعداد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ففي إحصاءات وزارة التعليم الأمريكية والتي أشارت إلى أن عدد التلاميذ الذين يشاركون في برامج التغلب على صعوبات التعلم بلغ ٢٨٥٨٠٠٠ طالبا تتراوح أعمارهم بين عام إلى ٢١ عاماً، ومنذ عام ١٩٧٦ وأعداد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تزايد مستمر.

كما أكد (محمود عوض الله، ٢٠١٠ : ٢ - ٤) على أن واقع إحصاءات نسب انتشار صعوبات التعلم التي قدمتها الدراسات العربية في فترات متتالية تثير فينا القلق من مستقبل التعليم في بلادنا فهي نسب مرتفعة إذا ما قورنت بالنسب العالمية لانتشار صعوبات التعلم، الأمر الذي يجعلنا في حاجة إلى أن نتسع أحداقنا وتتصافر جهودنا لنضع أيدينا على بؤرة المشكلة في وقت مبكر.

ويرى (فتحي الزيات، ١٩٩٨ : ٤١١) أن صعوبات التعلم النمائية هي تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية Preacademic processes والتي تتمثل في العمليات المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعضه استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

والتفكير واللغة والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية، ولذا يمكن تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيسي لها، وعلى ذلك فإن الحاجة إلى التحديد أو التشخيص أو الوقاية والعلاج المبكرين للأطفال الصغار ذوي صعوبات التعلم النمائية تعد مطلباً أساسياً وهاماً.

ويري ستيفن (Stephen, 2004 : 357) أن عيوب عمليات الذاكرة تُعد من أهم الأسباب الرئيسية التي تكمن وراء الفشل الأكاديمي وعدم قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية على تحقيق المستوى التعليمي المناسب.

ويشير فيدورينكو وآخرون (Fedorenko, et al 2010) إلى أهمية الذاكرة بقوله إنه بدون الذاكرة لن يكون لنا هوية ولن يكون لدينا أجوبة ولسوف نعيش للأبد في نفس اللحظة الحالية ولن يكون عندنا أية صورة عن ماضينا، ويؤكد على أن أهمية الذاكرة والمطلب الأساسي لها يكمن في التحصيل الدراسي.

ويرى (فتحي الزيات، ١٩٩٥ : ٣٤) أن التعلم والذاكرة مرتبطان ببعضهما إلى الحد الذي ينتج عنه أن دراسة أحدهما هو بالضرورة دراسة للآخر، فالذاكرة هي المخزون الدائم لما سبق للفرد اكتسابه وتعلمه واستخدامه في مختلف المواقف، والتعلم هو تغير دائم في المعرفة والفهم نتيجة تنظيم الخبرات الماضية للفرد ومعلوماته.

وعلى ذلك فجميع أنماط التعلم تقوم على استخدام الخبرات الماضية للفرد ومعلوماته، كما أن جميع أنماط التعليم تقوم على استخدام المعلومات والخبرات الماثلة في الذاكرة، ومن ثم فالذاكرة ضرورية للتعلم، فلا تعلم بدون ذاكرة.

وفى هذا الإطار يذكر (طلعت منصور وآخرون، ١٩٨٩: ٢١٦) أن الذاكرة عاملاً يدخل في تكوين معظم العمليات العقلية المعرفية وفى بنية الذكاء والقدرات العقلية، لذلك تلعب الذاكرة دوراً بالغ الأهمية في التحصيل المدرسي، لأننا بدونها لا نستطيع أن نحفظ بنواتج عملية التعلم ولا نستطيع أن نخطط للمستقبل استناداً إلى الخبرة الماضية.

وذلك ما ذهبت إليه (بهجات عبد السميع، ٢٠٠٩: ٤) بالقول أن العلاقة تلازمية ووثيقة مابين الذاكرة والتعلم، إذ أن أي اضطراب أو خلل يصيب العملية العقلية التذكرية في أية مرحلة من مراحلها يقتضى بالضرورة اضطراباً وخطلاً يصيب عملية التعلم ذاتها.

ويشير (قحطان الظاهر، ٢٠٠٩: ١٣٩) إلى أن القصور في الذاكرة يؤثر في عمليات التنظيم والتخزين والاسترجاع والتعرف، لأن التنظيم والتخزين الجيد يساعد على الاسترجاع الجيد، في حين أن التنظيم والتخزين الشائب يجعل عملية الاسترجاع شائكة .

ويرى ليهي وهاريس (Leahey & Harris, 2003) على أن أفضل الطرق المعرفية لتحسين الذاكرة هو تحسين عملية التشفير من أجل استرجاع أكثر كفاءة.

وفى نفس الاتجاه يذكر (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩: ٢١٦) أن لاستراتيجيات التشفير أثر على الحفظ والتذكر.

وتتفق في ذلك (وفاء رأفت، ٢٠٠٩: ٢) بقولها: إن كفاءة القدرة على إتقان مادة تعليمية والاحتفاظ بها واستدعائها فيما بعد بشكل واع وإرادي ترتبط بدرجة مرتفعة باستخدام الأفراد لإستراتيجية التشفير المناسبة لطبيعة المادة التعليمية المقدمة وأيضاً بكفاءة استخدام هذه الإستراتيجية.

كما أن هناك العديد من الدراسات والبحوث التي أكدت فاعلية استراتيجيات التشفير المختلفة في علاج ضعف الذاكرة وزيادة القدرة على حفظ واسترجاع وتذكر المعلومات.

، (Keasey et al, 2000) ، (Scrugges & Mastropieri, 2010) ، (Groninger, 2001)، (سعيد سرور ١٩٩٤)، (Bower et al, 2005) ، (أحمد حسن حمدان، ٢٠٠٧)، (رمضان محمد رمضان؛ مجدى محمد الشحات، ٢٠١٠)، (سحر عطية، ٢٠٠٩)، (You & Jimmez, 2003)، (فاضل خليل، ٢٠٠٩)، (ماجد عيسى، ٢٠٠٩)، (محمد محمود العرباني، ٢٠٠٩)، (محمد مختار، ٢٠١٠)، (سليمان محمد سليمان، ٢٠١٠).

وقد تبنت الدراسة الحالية بعض استراتيجيات التشفير والتي ثبت فاعليتها في علاج ضعف الذاكرة وتحسين عملية حفظ واسترجاع المعلومات لدى عينات مختلفة من التلاميذ، في محاولة التعرف على أثرها في علاج ضعف الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية بالمرحلة الابتدائية، وتمثل هذه الاستراتيجيات في:

- إستراتيجية التسميع.
- إستراتيجية المواضيع المكانية.
- إستراتيجية القصة.
- إستراتيجية التنظيم.

مما سبق يتضح الآتي:

- ضعف الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- عدم قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية على استخدام استراتيجيات التشفير المناسبة مما ينعكس أثره على تنظيم وحفظ واسترجاع المعلومات لديهم.
- تأكيد العديد من الدراسات والبحوث على أهمية تدريب التلاميذ على استراتيجيات التشفير، الأمر الذي ينعكس أثره على عملية التذكر وارتفاع مستوى الأداء الأكاديمي في المواد الدراسية المختلفة.
- يمكن علاج ضعف الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية بالتدريب على بعض استراتيجيات التشفير المناسبة، مما يؤدي إلى تحسين عملية الحفظ والاسترجاع للمعلومات وزيادة ثقة التلاميذ بقدرتهم على انجاز المهام الأكاديمية.

مشكلة الدراسة:

بناء على ما تقدم وفي ضوء العرض السابق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي الآتي:

▪ ما أثر التدريب على بعض استراتيجيات التشفير في علاج ضعف الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية بالمدرسة الابتدائية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية الآتية:

- ١- ما أثر التدريب على إستراتيجية التسميع في علاج ضعف الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية بالمدرسة الابتدائية؟
- ٢- ما أثر التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية في علاج ضعف الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية بالمدرسة الابتدائية؟
- ٣- ما أثر التدريب على إستراتيجية القصة في علاج ضعف الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية بالمدرسة الابتدائية؟
- ٤- ما أثر التدريب على إستراتيجية التنظيم في علاج ضعف الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية بالمدرسة الابتدائية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

- ١- تشخيص واحدة من أهم صعوبات التعلم النمائية (ضعف الذاكرة) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- ٢- إعداد برنامج تدريبي لعلاج ضعف الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- ٣- التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي في علاج ضعف الذاكرة وتحسين التذكر والتحصيل لدى عينة الدراسة.
- ٤- التعرف على أكثر استراتيجيات التشفير تأثيراً في علاج ضعف الذاكرة، والذي ينعكس أثره على التحصيل الدراسي والتذكر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية.

مبهرات الدراسة:

- ١- اهتمامها بمجال صعوبات التعلم النمائية الذي يعد من المجالات المهمة نظراً لتزايد أعداد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يكون له أثره الواضح على العملية التعليمية.
- ٢- التعرف على دور استراتيجيات التشفير في تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية وارتفاع مستوي تحصيلهم الأكاديمي.
- ٣- اهتمامها بوحدة من صعوبات التعلم النمائية والتي تقف خلف الكثير من الصعوبات الأكاديمية ومحاولة تقديم برنامج تدريبي لعلاج ضعف الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية والتحقق من مدى فاعلية البرنامج التدريبي في علاج ضعف الذاكرة.
- ٤- ما قد تسفر عنه نتائج التطبيق في التعرف على أكثر استراتيجيات التشفير تأثيراً في الذاكرة والذي ينعكس أثره على التحصيل الدراسي والتذكر لدى التلاميذ عينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجيات التشفير:

يقدم الباحث تعريفاً إجرائياً لاستراتيجيات التشفير على أنها: «مجموعة من الخطوات والإجراءات المترتبة والمنظمة والتي يكتسبها ويتعلمها الفرد في كل إستراتيجية من الاستراتيجيات موضع الدراسة بغرض تقديم المعلومات بشكل جديد يساعد وييسر الاحتفاظ بها واسترجاعها».

الذاكرة:

يأخذ الباحث بالتعريف الذي قدمه (طلعت منصور وآخرون، ١٩٨٩: ٢١٥) للذاكرة على أنها: «العملية التي يتم بها تسجيل واسترجاع الخبرة الماضية».

وتقاس قوة الذاكرة في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار القدرة العامة على التذكر (إعداد الباحث).

التلاميذ ذو صعوبات التعلم النمائية:

يعرف الباحث التلاميذ ذو صعوبات التعلم النمائية بأنهم: «مجموعة

من التلاميذ يسجلون تباعداً بين مستوى ذكائهم وقدراتهم على التحصيل (كما يقاس باختبارات الذكاء)، ولديهم صعوبة في التذكر والاسترجاع والحفظ للمعلومات (كما يقاس باختبار القدرة العامة على التذكر)، ويستبعد من هؤلاء التلاميذ ذوو الإعاقات البصرية والسمعية والحركية والمضطربين انفعالياً والذين يتمتعون بمستوى اجتماعي واقتصادي متدني.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٦٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم النمائية وضعف الذاكرة بالصف الخامس الابتدائي، قسموا إلى أربع مجموعات: (١٥) تلميذاً وتلميذة مجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع، (١٥) تلميذاً وتلميذة مجموعة التدريب على إستراتيجية المواضيع المكانية، (١٥) تلميذاً وتلميذة مجموعة التدريب على إستراتيجية القصة، (١٥) تلميذاً وتلميذة مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم.

وقد تم توزيع التلاميذ على المجموعات الأربع توزيعاً مقصوداً في ضوء نتائج تطبيق إستبانة التعرف على الإستراتيجية المفضلة للتذكر.

أدوات الدراسة :

أ (الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية وتنضمن :

- ١- اختبار الذكاء المصور. إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨)
- ٢- اختبار الفهم القرائي للأطفال. إعداد/ خيرى المغازى بدير (١٩٩٨)
- ٣- اختبار بندر جشطلت البصري. حركي. تعريب/ مصطفى فهمي وسيد غنيم
- ٤- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل. تعريب وتقنين/ محمد عماد الدين، إسماعيل ولويس كامل مليكة (١٩٩٣).
- ٥- مقياس تقدير سلوك التلاميذ لفرز حالات صعوبات التعلم: إعداد/ مصطفى كامل (١٩٩٤)

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعضه استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

ب) الأدوات الخاصة باختبار صحة الفروض في الدراسة التجريبية :

- ١- اختبار القدرة على التذكر. إعداد الباحث
- ٢- استبانة للتعرف على الإستراتيجية المفضلة في التذكر للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية. إعداد الباحث
- ٣- اختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية. إعداد الباحث
- ٤- برنامج الدراسة التدريبي. إعداد الباحث

أولاً : التصميم التجريبي للدراسة

ويهدف التصميم التجريبي بصفة أساسية إلى توجيه بناء التجربة العملية من خلال تخطيط عام لها يتضمن المتغيرات المستقلة، ومستويات كل منها وكذلك توزيع أفراد العينة على كل معالجة، وكيفية تنفيذ المعالجة بحيث تكون التجربة صادقة. ولما كانت الدراسة الحالية تنتمي إلى فئة الدراسات التجريبية، لذلك سوف يستخدم الباحث في الدراسة الحالية التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة الذي يشتمل على عينات أربع توزع توزيعاً مقصوداً على الاستراتيجيات الأربعة (تطبيق استبانة الإستراتيجية المفضلة في التذكر) حيث تتضمن الدراسة الحالية متغيراً مستقلاً واحداً وهو (إستراتيجيات التشفير)، وتمثل الإستراتيجيات الأربع المستخدمة في الدراسة الحالية: (إستراتيجية التسميع، إستراتيجية المواضع المكانية، إستراتيجية القصة، إستراتيجية التنظيم)، ومتغير تابع واحد وهو (علاج ضعف الذاكرة) يقاس هذا المتغير التابع من خلال نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وكذلك من خلال نتائج تطبيق اختبار القدرة العامة علي التذكر.

أما المثيرات فتتضمن تصميم وحدة (نداء الواجب) من كتاب اللغة العربية للصف الخامس الإبتدائي للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م الفصل الدراسي الثاني في ضوء الإستراتيجيات الأربع التي تستند إليها الدراسة. ومن ثم فإن تصميم الدراسة الحالية يكون على النحو التالي:

- ١- مجموعة (١): ق ١ ← التدريب على استخدام استراتيجية التسميع ق ٢
من خلال الوحدة المختارة
- ٢- مجموعة (٢): ق ١ ← التدريب على استخدام استراتيجية المواضع المكانية ق ٢
من خلال الوحدة المختارة
- ٣- مجموعة (٣): ق ١ ← التدريب على استخدام استراتيجية القصة ق ٢
من خلال الوحدة المختارة
- ٤- مجموعة (٤): ق ١ ← التدريب على استخدام استراتيجية التنظيم ق ٢
من خلال الوحدة المختارة

حيث ق ١ = القياس قبل التدريب (التحصيل والتذكر) .
ق ٢ = القياس بعد التدريب (التحصيل والتذكر) .

وتشمل الدراسة الحالية أربع مجموعات متميزة، حيث يتعرض تلاميذ كل مجموعة للتدريب على إستراتيجية من الإستراتيجيات الأربع المستخدمة (التسميع - المواضع المكانية - القصة - التنظيم) باستخدام وحدة (نداء الواجب) من كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي وإعدادها وفق خصائص كل إستراتيجية بعد قياس التذكر والتحصيل قبل وبعد تطبيق البرنامج .

وقد تم الاستعانة بمجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية الذاكرة من المجموعة الكلية ن = (١١٦) وعددهم (١٥) تلميذا وتلميذة لتمثل مجموعة ضابطة للتعرف على أثر التدريب على البرنامج في التحصيل (وذلك بعد قياس التحصيل لديها قبلها لتكافأ مع مجموعة الدراسة التجريبية للتعرف على فاعلية البرنامج في التحصيل من خلال وحدة الدراسة).

ثانياً: عينة الدراسة

تم اختبار عينة الدراسة الحالية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وذلك للاعتبارات الآتية:

- يزداد النمو العقلي في هذه المرحلة.
- يزداد اهتمام الطفل بأوجه النشاط الخارجي عن المنهج (حامد عبد السلام زهران ١٩٨٩، ٢٧٠، - ٢٧٤).
- تزداد نسبة الأطفال ذوى صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- تهتم الدراسة الحالية بدراسة صعوبات التعلم النمائية (الذاكرة) التي تظهر بوضوح في المرحلة الابتدائية.
- تؤكد معظم الدراسات السابقة أن اضطرابات العمليات المعرفية تقل مع تقدم العمر الزمني للطفل.

لذلك كان اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولقد بلغ عدد أفراد العينة الأولية للدراسة الحالية (٩٥٦) تلميذاً وتلميذة من بين تلاميذ المرحلة الابتدائية - الصف الخامس - في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠ / ٢٠١١م بمحافظة الجيزة، ويوضح الجدول (١) العينة الأولية للدراسة .

جدول (١)

العينة الأولية للدراسة

م	اسم المدرسة	الإدارة	عدد التلاميذ		إجمالي
			ذكور	إناث	
١	أم المؤمنين الابتدائية	أبو النمرس	٥٢	٧٠	١٢٢
٢	عاشور أيوب الابتدائية	أبو النمرس	٦٢	٥٠	١١٢
٣	النيل الابتدائية	أبو النمرس	٣٩	٤٥	٨٤
٤	أبو ظبي الابتدائية	أبو النمرس	٧٨	٩٥	١٧٣
٥	إبراهيم مدكور الابتدائية	أبو النمرس	٦٩	٨٨	١٥٧
٦	علي سلامة الابتدائية	أبو النمرس	١٠٦	١٠٩	٢١٥
٧	طموه الابتدائية	أبو النمرس	٥١	٤٢	٩٣
	الإجمالي		٤٥٧	٤٩٩	٩٥٦

وفى سبيل تحديد عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذاكرة اتبع الباحث الخطوات الآتية:

١ - تطبيق محك التباعد الخارجي بين الذكاء والتحصيل :

لتطبيق محك التباعد الخارجي قام الباحث بتطبيق اختبار الذكاء المصور من إعداد (أحمد زكى صالح ١٩٧٨)، ثم تطبيق اختبار الفهم القرائي للأطفال إعداد (خيرى المغازى ١٩٩٨) على عينة الدراسة الأولية، والتي بلغ عددها (٩٥٦) تلميذاً وتلميذة من مدارس المرحلة الابتدائية بإدارة أبو النمرس التعليمية بمحافظة الجيزة.

وقد تم رصد درجات العينة على الاختبارين، بحيث أصبح لكل تلميذ درجتان، إحداهما في اختبار الذكاء المصور، والثانية في اختبار الفهم القرائي، ثم تم تحويل درجات التلاميذ في الاختبارين للدرجات المعيارية، وتم حصر التلاميذ الذين تزيد درجاتهم في اختبار الذكاء عن ٩٠ درجة، وتم استبعاد التلاميذ الذين حصلوا على نسبة ذكاء أقل من ذلك على اعتبار أنها درجات دون المتوسط طبقاً لمعايير اختبار الذكاء، وبعد ذلك تم اختيار التلاميذ الذين حصلوا على درجات أقل من المتوسط في اختبار الفهم القرائي مع أنهم ذوي نسبة ذكاء تزيد عن ٩٠ درجة، أي يوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معياري واحد على الأقل بين درجاتهم في التحصيل والذكاء لصالح درجاتهم في الذكاء. وقد بلغ عدد تلاميذ العينة الأولية لصعوبات التعلم النمائية بعد تطبيق هذا المحك (٢١٩) تلميذاً وتلميذة .

٢ - تطبيق محك الاستبعاد:

يعد محك الاستبعاد من المحكات المهمة في تشخيص حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، وبه يتم استبعاد التلاميذ الذين ترجع صعوبات التعلم النمائية لديهم إلى حالات الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو العوامل البيئية أو التأخر العقلي أو الاضطراب الانفعالي ولتطبيق هذا المحك تم الاستعانة بالأخصائيين النفسيين الموجودين بالمدارس وكذلك الأخصائيين الاجتماعيين ومدرسي الفصول، وفى ضوء هذا الإجراء تم استبعاد (٦) تلاميذ وأصبح عدد أفراد العينة (٢١٣) تلميذاً وتلميذة، وتم

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعضه استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

تطبيق اختبار بندر جشتلط البصري - حركي في ضوء معايير الكمية لاستبعاد حالات التلاميذ الذين يعانون من أي اضطرابات نفسية و انفعالية شديدة وفي ضوء تطبيق هذا الاختبار تم استبعاد (٨) حالات أخرى لحصولهم على درجة أقل من (١٥،٥) بنسبة (٣،٨٪) بما يدل على أن هؤلاء التلاميذ يعانون من اضطرابات نفسية أو انفعالية ، وهكذا تصل عينة الدراسة بعد تطبيق اختبار بندر جشتلط البصري - حركي إلى (٢٠٥) تلميذا وتلميذة .

٣ - تطبيق محك التباعد الداخلي :

تم تطبيق اختبار وكسلر للذكاء بقسميه اللفظي والعملي على العينة السابقة (٢٠٥) تلميذا وتلميذة ، ورصدت درجات التلاميذ في كل قسم، وتم تحويلها إلى الدرجات المعيارية المعدلة، ويعد التلاميذ الذين يوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معياري واحد فأكثر بين درجات القسم اللفظي والقسم العملي لصالح درجات القسم العملي هم حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والجدول (٢) يوضح المؤشرات الإحصائية لدرجات التلاميذ في القسمين العملي واللفظي لاختبار وكسلر.

جدول (٢)

المؤشرات الإحصائية لدرجات التلاميذ في القسمين العملي واللفظي والنظري لاختبار وكسلر

البعد	عدد التلاميذ	الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري
القسم العملي	٢٠٥	تتراوح بين ٤٨ - ٨٠	٧٣,٧٦	٦,٢٧
القسم اللفظي		تتراوح بين ٣٩ - ٦٩	٦١,٩٢	٦,٠٤

يتضح من الجدول (٢) أن الدرجات الخام للتلاميذ في القسم اللفظي قد تراوحت بين ٣٩ : ٦٩ درجة، بمتوسط ٦١,٩٢، وانحراف معياري ٦,٠٤ وتراوحت درجاتهم الخام في القسم العملي بين ٤٨ : ٨٠ درجة بمتوسط ٧٣,٧٦ وانحراف معياري ٦,٢٧. وتم حساب الدرجة المعيارية المعدلة للدرجات الخام للقسمين اللفظي والعملي وتم اعتبار التلاميذ الذين يوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معياري واحد فأكثر بين درجات القسم اللفظي والقسم العملي هم حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعددهم (١٩٨) تلميذا وتلميذة .

٤- تطبيق مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: إعداد (مصطفى كامل، ١٩٩٠)

وقام الباحث بتطبيق مقياس تقدير سلوك التلميذ للتأكد من صدق التشخيص على عينة الدراسة، واستطلاع آراء معلمي الفصول الذين يقومون بالتدريس لهؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولقد ثبت من خلال هذا الإجراء صدق تشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث حصل التلاميذ علي درجات منخفضة علي المقياس مما يعني أن هؤلاء التلاميذ هم بالفعل من ذوي صعوبات التعلم.

٥ - تطبيق اختبار القدرة العامة على التذكر: إعداد الباحث

تم تطبيق اختبار القدرة العامة على التذكر تطبيقاً قبلياً على أفراد العينة للتأكد من أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية يعانون من ضعف في القدرة على التذكر. ولذلك قام الباحث بتصحيح ورصد درجات التلاميذ وترتيبها تنازلياً. واعتبر الباحث مجموعة التلاميذ منخفضي القدرة على التذكر من عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الكلية ن = (١٩٨)، وهم الذين حصلوا على الدرجات الأدنى من الإربعي الأول ن = (١١٦)، وبذلك يصل أفراد عينة الدراسة الحالية من ذوي صعوبات التعلم النمائية (صعوبات الذاكرة) (١١٦) تلميذا وتلميذة، والجدول (٣) يوضح العينة النهائية للتلاميذ ذوي صعوبات الذاكرة في الدراسة الحالية.

جدول (٣)

العينة النهائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية (الذاكرة)

عدد التلاميذ			اسم المدرسة
إجمالي	إناث	ذكور	
٢٤	١٤	١٠	أم المؤمنین الابتدائية
٢٢	١٠	١٢	عاشور أبوب الابتدائية
١٥	٩	٦	النيل الابتدائية
٢٠	٩	١١	أبو ظبي الابتدائية
٢٠	١٢	٨	إبراهيم مذكور الابتدائية
١٥	٨	٧	علي سلامة الابتدائية
١١٦	٦٢	٥٤	الإجمالي

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعضه استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

ومن الجدول السابق يتضح أن عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس بمدارس (أم المؤمنين - عاشور أيوب - النيل) والتي تقع جميعها في قرية منيل شيحة يبلغ عددهم ٦١ بنسبة ٥٢,٥٪، بينما عدد التلاميذ بالمدارس المتبقية تقع في قريتين تابعتين لإدارة أبو النمرس التعليمية، يبلغ عددهم ٥٥ بنسبة ٤٧,٥٪ ومثل عدد الذكور نسبة ٤٦,٥٪ من النسبة الكلية بينما مثل عدد الإناث ٥٣,٥٪ من النسبة الكلية.

وبناء على ذلك، تم الاستعانة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الثلاث الأولى ن = ٦١، وذلك لتشابه الظروف المعيشة للتلاميذ، حيث تقع المدارس بمنطقة سكنية واحدة هي قرية منيل شيحة إحدى قري مركز أبو النمرس بمحافظة الجيزة.

تطبيق استبانة الإستراتيجية المفضلة في التذكر للتلاميذ ذوي صعوبات الذاكرة: إعداد الباحث

طبق الباحث استبانة الإستراتيجية المفضلة في التذكر للتلاميذ ذوي صعوبات الذاكرة على تلاميذ عينة البحث، وعددهم (٦١) تلميذا وتلميذة، حيث طلب من التلاميذ الإجابة عن جميع الأنشطة التي تتناولها الإستبانة وعددها (٢٨) نشاطاً لتحديد درجة تفضيله للإستراتيجية على الوجه التالي: يقوم به دائماً : الدرجة ٣، يقوم به أحيانا : الدرجة ٢ يقوم به نادرا : الدرجة ١

وفي ضوء نتائج التطبيق تم توزيع التلاميذ على الإستراتيجيات الأربع، على النحو الآتي: (١٦) تلميذا وتلميذة لإستراتيجية التسميع لحصولهم على أعلى درجات في هذه الإستراتيجية، و (١٨) تلميذا وتلميذة لاستراتيجيه المواضيع المكانية، و(١٩) تلميذا وتلميذة لإستراتيجية القصة، حيث حصل (٧) تلاميذ على نفس الدرجة الأعلى في إستراتيجيتي المواضيع المكانية والقصة، و(١٥) تلميذا وتلميذة تم توزيعهم لإستراتيجية التنظيم لحصولهم على أعلى درجات في هذه الإستراتيجية، وتم إقرار درجة واحدة من درجات التلاميذ السبع الحاصلين على نفس الدرجة الأعلى في إستراتيجيتي

المواضع المكانية والقصة لتحقيق تساوي المجموعات وكذلك تم استبعاد تلميذ من عينة إستراتيجية التسميع لنفس الغرض السابق، وفي ضوء ذلك الإجراء أصبح عدد التلاميذ الكلي (٦٠) تلميذاً بواقع (١٥) تلميذاً وتلميذة في كل إستراتيجية.

اختبار القدرة العامة علي التذكر : إعداد الباحث

في ضوء نتائج تطبيق اختبار القدرة العامة علي التذكر تم التأكد من التجانس بين مجموعات الدراسة قبلية في أبعاد اختبار القدرة العامة علي التذكر (كلمات ذات معنى - كلمات عديمة المعنى - الصور - الأعداد - الحروف - الفئات اللفظية السيمانتية) وفي الاختبار ككل والجداول من (٥) إلي (١١) توضح ذلك.

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الأول: تذكر كلمات ذات معنى)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	التباين (متوسط المربعات)	درجات الحرية	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	٩٦٩,٤٣	٦٢٨,٠	٧٠	٦٣,١	غير دالة
بين المجموعات	٤١٨,٣	٨٥٥,٠	٤		

(*) قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ٣,٦٠.

(**) قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٥٠.

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الثاني: تذكر كلمات عديمة المعنى)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	التباين (متوسط المربعات)	درجات الحرية	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	٧٠٦,٥٨	٨٣٩,١	٧٠	٣٩٨,٢	غير دالة
بين المجموعات	٦٤١,١٧	٤١٠,٤	٤		

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الثالث، تذكر الصور)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	التباين (متوسط المربعات)	درجات الحرية	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	٤٧١,٣٤	٤٩٢,٠	٧٠	٨٧١,٠	غير دالة
بين المجموعات	٧١٦,١	٤٢٩,٠	٤		

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس ، تذكر الأعداد)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	التباين (متوسط المربعات)	درجات الحرية	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	٢٣٥,٣٠	٤٣٢,٠	٧٠	٢٠٣,٠	غير دالة
بين المجموعات	٣٥١,٠	٠٨٨,٠	٤		

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس، تذكر الحروف)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	التباين (متوسط المربعات)	درجات الحرية	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	٢١٦,٦٢	٨٨٩,٠	٧٠	٦٠٥,١	غير دالة
بين المجموعات	٧٠٤,٥	٤٢٦,١	٤		

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد السادس، تذكر الفئات اللفظية السيماتية)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	التباين (متوسط المربعات)	درجات الحرية	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	٤٨٠,٣٢	٤٦٤,٠	٧٠	٥٧٥,٠	غير دالة
بين المجموعات	٠٦٧,١	٢٦٧,٠	٤		

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة في التطبيق القبلي
لاختبار القدرة العامة على التذكر ككل

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	التباين (متوسط المربعات)	درجات الحرية	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	٥٥٤,١٦٨	٤٠٨,٢	٧٠	٣٥٨,	غير دالة
بين المجموعات	٣٤٤٦,	٨٦٢,٠	٤		

يتضح من الجداول من (٥) إلى (١٠) أن النسب الفائية المحسوبة والموضحة بالجداول السابقة أقل من النسبة الفائية الجدولية سواء عند مستوى (٠,٠٥) أو (٠,٠١)، لذلك لا توجد فروق عند أي مستوى دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في مجموعات الدراسة الأربع في التطبيق القبلي لاختبار القدرة العامة على التذكر بأبعاده (كلمات ذات معنى - كلمات عديمة المعنى - الصور - الأعداد - الحروف - الفئات اللفظية السيمانتية) وفي الاختبار ككل، مما يدل على تجانس مجموعات الدراسة في القدرة العامة على التذكر.

تطبيق الاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية :

تم تطبيق الاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية على تلاميذ مجموعات الدراسة التجريبية الأربع والمجموعة الضابطة تطبيقاً قبلياً والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة في التطبيق القبلي
لاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	التباين (متوسط المربعات)	درجات الحرية	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	١٦٢,٦٩٠	٨٥٩,٩	٧٠	١٨٧,٠	غير دالة
بين المجموعات	٧٣٨٥,	٨٤٦,١	٤		

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعضه استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

من الجدول (١١) يتضح انه لا توجد فروق بين متوسطات درجات التلاميذ مجموعات الدراسة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية حيث جاءت النسبة الفئوية أقل من النسبة الفئوية الجدولية سواء عند مستوى (٠،٠٥) أو (٠،٠١)، مما يدل على تجانس مجموعات الدراسة في التحصيلي وأنهما ينطلقان من نقطة بداية واحدة .

ثالثاً: أدوات الدراسة

استخدم الباحث مجموعة من الأدوات في الدراسة الحالية على النحو الآتي:

١- الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية وتتضمن :

- أ. اختبار الذكاء المصور . إعداد / أحمد زكى صالح (١٩٧٨)
- ب. اختبار الفهم القرائي للأطفال . إعداد / خيرى المغازى بدير (١٩٩٨)
- ج. اختبار بندر جشتلظ - الحركي إعداد/ لوريا بندر، تعريب مصطفى فهمي وسيد غنيم
- د. مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل تعريب وتقنين / عماد الدين إسماعيل ولويس كامل ملكية (١٩٩٣)
- هـ. مقياس تقدير سلوك التلميذ « لفرز حالات صعوبات التعليم إعداد / مصطفى كامل (١٩٩٠)

٢- أدوات خاصة بالجانب التجريبي للدراسة الحالية :

- أ. اختبار القدرة العامة على التذكر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية. إعداد/ الباحث
- ب. استبانة الإستراتيجية المفضلة في التذكر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية. إعداد/ الباحث
- ج. اختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الإبتدائي. إعداد/ الباحث

برنامج الدراسة . إعداد/ الباحث

وفيما يلي وصف تفصيلي لهذه الأدوات :

أ- اختبار القدرة العامة على التذكر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

النمائية : إعداد/ الباحث

١ . الهدف من الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة العامة على التذكر لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٢ . خطوات إعداد الاختبار :

في ضوء إطلاع الباحث على الدراسات والمقاييس المرتبطة بموضوع الاختبار قام بإعداد خمسة قوائم عبارة عن (كلمات ذات معنى- كلمات عديمة المعنى - صور - أعداد - حروف - الفئات اللفظية السيمانتية) تصلح للتذكر باستخدام الإستراتيجيات الأربع المستخدمة في الدراسة الحالية (التسميع - التنظيم - القصة - المواضع المكتوبة)، ويرجع سبب إعداد الباحث لهذه القوائم على ذلك النحو، لكي تكون متنوعة بحيث تغطي جوانب مختلفة ومجالات عديدة، كما أن بعضها يمثل مثيرات سيمانتية (كلمات - صور) والبعض الآخر يمثل مثيرات رمزية (أعداد - حروف) وقد يكون لهذا التنوع أثره في التحقق من نتائج الدراسة الحالية.

وتتمثل قوائم الدراسة فيما يلي:

قائمة الكلمات ذات معنى :

تشتمل على كلمات ذات معنى، كان عددها (٩) كلمات، من النوع الشائع التي يعرفها كل التلاميذ، وقد راع الباحث التوزيع العشوائي للكلمات داخل القائمة .

قائمة كلمات ليس لها معنى :

تشتمل على قائمة للكلمات عديمة المعنى، تكونت من (٩) كلمات، وتراوح عدد أحرف كل مفردة من مفردات القائمة ما بين ثلاثة أو خمسة أحرف، وقد راع الباحث التوزيع العشوائي للكلمات داخل القائمة .

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعضه استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

قائمة الصور :

وتتضمن هذه القائمة (٩) صور، تتنوع بين صور لأشخاص أو أدوات أو وسائل مواصلات.

قائمة الأعداد :

تتضمن هذه القائمة (٩) أعداد تتنوع بين أعداد فردية أو زوجية أو أعداد أحاد وعشرات ومئات وآلاف وآحاد الآلاف، راع الباحث فيها أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ، وأن يكون قد سبق لهم دراستها في السنوات السابقة، مراعيًا في ذلك خصائص أفراد العينة.

قائمة الحروف :

تشتمل هذه القائمة على (٩) حروف تتنوع بين حروف أبجدية، وحروف أخرى لها معنى يتسق مع خصائص الإستراتيجيات من ناحية، وخصائص أفراد العينة من ناحية أخرى.

قائمة الفئات اللفظية السيمانتية :

وتشتمل هذه القائمة على (٩) فئات كل فئة تتكون من ثلاث كلمات تجمع بينهم خصائص مشتركة مثل (سيارة - طائرة - قطار) فهي تمثل أنواع من وسائل النقل (تمساح - حوت - إخطبوط) حيث تجمعها خاصية مشتركة فهي كائنات مائية، (حديد - فضة - نحاس) حيث تجمعها خاصية مشتركة فهي معادن، وراع الباحث في أعدادها أن تتناسب مع سعة الذاكرة وخصائص أفراد العينة.

تم تعديل القوائم في ضوء آراء المحكمين، حيث اتفق ٩٠٪ من المحكمين على هذه التعديلات، ومن هذه الآراء ما يأتي :

- طلب كتابة أسماء الصور تحت كل صورة .
- طلب توضيح الحروف والصور بخطوط واضحة وكبيرة.
- تقليل عدد الفئات في اختبار تذكر الفئات من (٩) فئات إلى (٧) فئات ليتلاءم مع سعة الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية .
- استبدال بعض الكلمات من اختبار تذكر الكلمات ذات المعنى بحيث لا يكون

- بينها علاقة وتكون فئات مثل كلمة (صلبة، سائلة).
- استبدال بعض الحروف من اختبار تذكر الحروف؛ بحيث لا تكون فئات أو زيادة عددها ليصل إلي سبع فئات كل فئة بها ثلاث حروف.

٣. مكونات الاختبار:

في ضوء ما سبق تم أعداد اختبار القدرة العامة علي التذكر^(١) ويتكون من خمس اختبارات جزئية علي النحو الآتي:

أ) اختبار تذكر الكلمات ذات المعني:

وهو يقيس قدرة أفراد العينة علي تذكر الكلمات ذات المعني، حيث يعرض عليهم عدد من الكلمات ذات المعني لفترة زمنية محددة، ثم يطلب من المفحوص بعد العرض كتابة أكبر عدد من الكلمات بأي ترتيب يراه المفحوص و يتكون من (٩) كلمات ذات معني، والاختبار يتكون من:

- ١- صفحة مكتوب عليها اسم الاختبار وبيانات المفحوص .
- ٢- صفحة التعليمات.
- ٣- قائمة الكلمات، وقد تم أعدادها في صورة العرض الكلي
- ٤- صفحة الإجابة و بها قائمة مخصصة لاسترجاع الكلمات ذات المعني .

ب) اختبار تذكر الكلمات عديمة المعني:

وهو يقيس قدرة أفراد العينة علي تذكر الكلمات عديمة المعني، حيث يعرض عليهم عدد من الكلمات عديمة المعني لفترة زمنية محددة، ثم يطلب من المفحوص بعد العرض كتابة أكبر عدد من الكلمات بأي ترتيب يراه المفحوص و يتكون من (٩) كلمات عديمة المعني، والاختبار يتكون من:

- ١- صفحة مكتوب عليها اسم الاختبار وبيانات المفحوص .
- ٢- صفحة التعليمات.
- ٣- قائمة الكلمات، وقد تم أعدادها في صورة العرض الكلي
- ٤- صفحة الإجابة و بها قائمة مخصصة لاسترجاع الكلمات عديمة المعني .

(١) ملحق (١) اختبار القدرة العامة علي التذكر.

ج) اختبار تذكر الصور:

وهو يقيس قدرة أفراد العينة على تذكر الصور، حيث يعرض عليهم عدد من الصور لفترة زمنية محددة، ثم يطلب من المفحوص بعد العرض تذكر أكبر عدد من الصور بأي ترتيب يراه المفحوص و يتكون من (٩) صور. والاختبار يتكون من:

- ١- صفحة مكتوب عليها اسم الاختبار وبيانات المفحوص.
- ٢- صفحة التعليمات.
- ٣- قائمة الصور، وقد تم أعدادها في صورة العرض الكلي.
- ٤- صفحة الإجابة وبها قائمة مخصصة لاسترجاع الصور.

د) اختبار تذكر الأرقام:

وهو يقيس قدرة أفراد العينة على تذكر الأرقام، حيث يعرض عليهم عدد من الأرقام لفترة زمنية محددة، ثم يطلب من المفحوص بعد العرض كتابة أكبر عدد من الأرقام بأي ترتيب يراه المفحوص و يتكون من (٩) أرقام. والاختبار يتكون من:

- ١- صفحة مكتوب عليها اسم الاختبار وبيانات المفحوص.
- ٢- صفحة التعليمات.
- ٣- قائمة الأرقام، وقد تم أعدادها في صورة العرض الكلي.
- ٥- صفحة الإجابة وبها قائمة مخصصة لاسترجاع الأرقام.

هـ) اختبار تذكر الحروف:

وهو يقيس قدرة أفراد العينة على تذكر الحروف، حيث يعرض عليهم عدد من الحروف لفترة زمنية محددة، ثم يطلب من المفحوص بعد العرض كتابة أكبر عدد من الحروف بأي ترتيب يراه المفحوص و يتكون من (٩) حروف.

والاختبار يتكون من:

- ١- صفحة مكتوب عليها اسم الاختبار وبيانات المفحوص .
- ٢- صفحة التعليمات.

- ٣- قائمة الحروف، وقد تم أعدادها في صورة العرض الكلي
٤- صفحة الإجابة وبها قائمة مخصصة لاسترجاع الحروف.

٥) اختبار تذكر الفئات اللفظية السيمانتية :

وهو يقيس قدرة أفراد العينة علي تذكر مجموعة من الكلمات التي تجمع بينهم خصائص مشتركة مثل (سيارة - طائرة - قطار) فهي تمثل أنواع من وسائل النقل (تمساح - حوت - إخطبوط) حيث تجمعها خاصية مشتركة فهي كائنات مائية، (حديد - فضة - نحاس) حيث تجمعها خاصية مشتركة فهي معادن، حيث يعرض علي المفحوصين عدد من الفئات لفترة زمنية محددة، ثم يطلب من المفحوص بعد العرض كتابة أكبر عدد من الفئات بأي ترتيب يراه المفحوص و يتكون من (٧) فئات.
والاختبار يتكون من:

- ١- صفحة مكتوب عليها اسم الاختبار وبيانات المفحوص.
- ٢- صفحة التعليمات.
- ٣- قائمة الفئات، وقد تم أعدادها في صورة العرض الكلي.
- ٤- صفحة الإجابة وبها قائمة مخصصة لاسترجاع الفئات.

تم عرض الاختبارات علي مجموعة من المحكمين^(٢)، وكانت آراؤهم على النحو الآتي :

- ضرورة أن تكون الإجابات على ورقة إجابة مستقلة، تشتمل على اسم التلميذ والمدرسة .
- أن ترتبط اختبارات التذكر بخصائص الإستراتيجيات المستخدمة.
- أن تسمح للتلميذ بتذكر أكبر عدد من عناصر القوائم التي تعرض عليه وبأي ترتيب.
- أن تسبق الاختبارات تعليمات توضح لأفراد العينة كيفية الإجابة عنها.
- كتابة القوائم على شفافيات، ويتم عرضها على التلاميذ باستخدام جهاز عرض
- ترك زمن مابين عمليتي العرض والاسترجاع يقدر بحوالي ثلاث دقائق .
- كتابة الزمن المحدد للعرض في ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية.

(٢) ملحق (٧) قائمة المحكمون علي أدوات الدراسة.

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

وذلك استناداً إلى الآتي:

١. الزمن اللازم لوصول وتشفير وتخزين العنصر الواحد في الذاكرة طويلة المدى .
٢. الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، مع الأخذ في الاعتبار عدد العناصر المعروضة وخصائص العينة .
٣. التأكد من أن الزمن يتعدى حدود الذاكرة قصيرة المدى، لضمان استقرار العناصر في الذاكرة طويلة المدى وإتاحة الفرص أمام التلاميذ لتكرار المثير عدة مرات.

٤. تحديد زمن الاختبار:

من خلال ما سبق استطاع الباحث تحديد الزمن اللازم لعرض كل قائمة من قوائم الاختبار، والجدول التالي يوضح اسم القائمة والزمن المخصص لعرضها في الدراسة الحالية .

جدول (١٢)

الزمن المخصص لعرض القوائم الخاصة بالإستراتيجيات الأربع

م	اسم القائمة	الزمن اللازم للعرض بالثواني
١	كلمات ذات معني	١٨٠ ث
٢	كلمات ليس لها معني	١٨٠ ث
٣	صور	١٢٠ ث
٤	أعداد	١٨٠ ث
٥	حروف	١٢٠ ث
٦	الفئات اللفظية السيمانتية	١٨٠ ث

بعد إتمام التعديلات وفق ما أشار به السادة المحكمون قام الباحث بحساب الثبات والصدق للاختبارات الستة الجزئية وفق نتائج الدراسة الاستطلاعية، وقد أجريت هذه الدراسة بغرض الإجابة عن بعض التساؤلات الضرورية واللازمة لضبط الترتيبات التجريبية في هذه الدراسة مثل:

- ما مدي صعوبة الاختبارات المعروضة؟
- ما مدي مناسبة طريقة العرض، ومدي وضوحها؟
- هل زمن العرض مناسب؟ وما هو الزمن المقترح للعرض إذا كان الزمن المستخدم غير مناسب؟
- ما هو الزمن المناسب للإجابة عن مهام كل اختبار؟

وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية علي عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (بعد تطبيق اختبارات تشخيص العينة) بلغ عددهم (٤٣) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ مدرسة إبراهيم مذكور الابتدائية؛ حيث تم تطبيق اختبار القدرة العامة علي التذكر والمكون من ستة اختبارات علي الترتيب وهي: اختبار تذكر الكلمات ذات المعني، اختبار تذكر كلمات عديمة المعني، اختبار تذكر الصور، اختبار تذكر الأعداد، اختبار تذكر الحروف، اختبار تذكر الفئات اللفظية السيمانتية.

وقد عرضت الاختبارات بزمن العرض المحدد في الجدول السابق (١٢) وذلك استرشاداً بالزمن التجريبي الذي استخدم في الدراسات السابقة سواء العربية أو الأجنبية التي استخدمت اختبارات للتذكر والاستدعاء.

وبعد انتهاء عرض الاختبارات، قام الباحث بتوزيع أوراق الإجابة المعدة لذلك علي التلاميذ، وقد اعتبر الباحث أن زمن توزيع أوراق الإجابة وكتابة التلميذ لبياناته يمثل الزمن الفاصل بين العرض والاستجابة، وقد بلغ هذا الزمن ثلاث دقائق .

بعد انتهاء التلاميذ من الإجابة عن كل اختبار من خلال زمن الاستجابة الذي حسبه الباحث بكتابة الزمن الذي استغرقه كل تلميذ إلي أن قام بتسلم ورقة الإجابة إلي الباحث علي الورقة المخصصة له .

من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية يتضح أن:

- الاختبارات المستخدمة واضحة ومتوسطة المستوى.
- طريقة العرض المستخدمة في التجربة مناسبة.
- زمن العرض المستخدم في التجربة غير مناسب بالنسبة لاختبار تذكر الكلمات عديمة المعنى، وذلك استناداً إلى عدم تذكر أي تلميذ أو تلميذة للكلمات كاملة ورأي التلاميذ الذين أكدوا على وضوح الكلمات ولكن الزمن غير كافٍ للعرض، وفي ضوء ذلك تم زيادة زمن العرض إلى ٤ دقائق.
- المتوسط الوزني لزمن الإجابة المحسوب بلغ (٣،٠١ ق، ٤ق، ٢،٠٢ق، ٣،١ق، ٢،٠٣ق، ٣ق) على أجزاء الاختبار الفرعية على الترتيب.

وقد تأكد للباحث من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية وضوح التعليمات وفهم التلاميذ لها، كما تدرب الباحث على تشغيل الأجهزة والأدوات التي استخدمها في الدراسة، كما تحقق الباحث من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية من الوضع الأمثل لجلوس التلاميذ بحيث يحقق أفضل رؤية لكل تلميذ، والوضع المناسب للأدوات والبعد المناسب عن شاشة العرض.

٥. تصحيح الاختبار:

الدرجة التي يحصل عليها كل فرد من أفراد العينة على كل اختبار على حدة هي عدد الإجابات الصحيحة التي يحصل عليها، دون الأخذ في الاعتبار الإجابة الخطأ أو المتروكة، حيث يحسب كل عنصر صحيح يتذكره المفحوص بدرجة، وبذلك تكون الدرجة في كل اختبار من اختبارات التذكر هي (٩) درجات لاختبار تذكر الكلمات ذات معنى، (٩) درجات لاختبار تذكر الكلمات عديمة المعنى، (٩) درجات لاختبار تذكر الصور، (٩) درجات لاختبار تذكر الأعداد، (٩) درجات لاختبار تذكر الحروف، (٧) درجات لاختبار تذكر الضمات اللفظية السيمانتية، أما الدرجة الكلية لاختبار القدرة العامة على التذكر فهي (٥٢) درجة.

٦. صدق الاختبار:

تم عرض اختبار التذكر الكلى مع القوائم والفئات على عدد من المحكمين في مجال علم النفس، وكذلك تعريف الإستراتيجيات المستخدمة في الدراسة الحالية، وخصائص كل منهما واعتبرت موافقة المحكمين دلالة على صدق الاختبارات من حيث المحتوى.

٧. ثبات الاختبار:

استخدم الباحث معادلة كيودر- ريتشاردسون Kuder-Richardson لأنها أنسب الطرق لحساب ثبات الاختبارات الموقوتة (سعد عبد الرحمن، ١٩٩٨: ١٧١)، كما يشير (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩: ٤٣٦-٤٢٠) إلى أن طريقة إعادة التطبيق لا تصلح لحساب ثبات الاختبارات التي تهدف إلى قياس التذكر، أو ترتبط ارتباطاً مباشراً بهذه العملية، وذلك لتأثر عملية التذكر تأثيراً مباشراً بالفاصل الزمني الذي يمضى بين إجراء الاختبار للمرة الأولى وإعادة إجرائه للمرة الثانية، وكذلك لا تصلح طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبارات الموقوتة التي تعتمد اعتماداً كبيراً على سرعة الاستجابات لأن كثرة الأسئلة المتروكة في آخر كل اختبار تؤثر على الارتباط القائم بين جزئيه، ويتغير بذلك معامل الثبات.

ويتفق (فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٨٧: ١١٨-١١٩) على أن معادلة (كيودر ريتشاردسون) هي من أشهر طرق حساب معامل تجانس الاختبار، وأن هذه المعادلة تصلح لحساب اختبارات التذكر.

وقد قام الباحث بحساب معامل ثبات اختبارات التذكر، باستخدام معادلة كيودر- ريتشاردسون، بعد أن طبق الاختبارات على العينة الاستطلاعية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (بعد تطبيق اختبارات التشخيص للعينة) بلغ عددهم (٤٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ مدرسة علي سلامة الابتدائية وطموه الابتدائية، والجدول الآتي يوضح معاملات ثبات اختبارات التذكر.

جدول (١٣)

معامل ثبات اختبارات التذكر ودلالاتها الإحصائية

اسم الاختبار	معامل الثبات
تذكر الكلمات ذات معني	٠,٧١
تذكر الكلمات عديمة المعني	٠,٦٥
تذكر الصور	٠,٧٨
تذكر الأعداد	٠,٧٥
تذكر الحروف	٠,٨٠
تذكر الفئات اللفظية السيمانتية	٠,٦١

كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للاختبارات الست، وذلك بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات كل مفردة من مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وتوصل إلى معاملات ارتباط موجبة مرتفعة كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٤)

يوضح معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل مفردة من مفردات اختبار القدرة العامة علي التذكر والدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	اسم الاختبار
اختبار تذكر الكلمات ذات معني	٠,٣٢٩	٠,٥٥١	٠,٥٤٤	٠,٥٩٦	٠,٤٠٩	٠,٥٦٤	٠,٦٣٣	٠,٤٥٧	٠,٣٠١	
اختبار تذكر الكلمات عديمة المعني	٠,٣٤١	٠,٣٦٢	٠,٤١١	٠,٤٦٨	٠,٤٦٨	٠,٣٥٤	٠,٣٤٢	٠,٤٤١	٠,٢٨٣	
اختبار تذكر الصور	٠,٤٨٧	٠,٤٧٦	٠,٤٣٤	٠,٥٤٧	٠,٥٤٧	٠,٤٥٢	٠,٣٨٩	٠,٤١٣	٠,٣٦١	
اختبار تذكر الأعداد	٠,٣٥٤	٠,٣٢١	٠,٤٥٣	٠,٤٣٦	٠,٤٣٦	٠,٤٠٩	٠,٣٢٧	٠,٤٣٦	٠,٤٣٢	
اختبار تذكر الحروف	٠,٤١١	٠,٤٣٢	٠,٤٥٦	٠,٤٣٢	٠,٤٣٢	٠,٣٢١	٠,٣٣٥	٠,٤٠٩	٠,٥٢١	
اختبار تذكر الفئات اللفظية السيمانتية	٠,٤٠٩	٠,٣٧١	٠,٣٧١	٠,٣٤٢	٠,٣٤٢	٠,٤٠٩	٠,٣٣٦			

من الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الارتباط موجبة مما يحقق درجة عالية من الثبات للاختبارات الست تمكن من الاعتماد والاطمئنان إلى استخدامها في هذه الدراسة.

ب- استبانة الإستراتيجية المفضلة في التذكر لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم النمائية:^(٣) إعداد/الباحث

١. هدف الاستبانة:

تهدف الاستبانة إلى تحديد الإستراتيجية التي يفضلها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم النمائية بالصف الخامس الابتدائي في التذكر.

٢. وصف الاستبانة:

قام الباحث بإعداد هذه الاستبانة بالاسترشاد بالأسلوب الذي بنيت به بعض الاستبيانات المستخدمة في الدراسات المختلفة من حيث التنظيم، أما الأنشطة (الممارسات) التي تشتمل عليها الاستبانة فقد حددت في ضوء مواقف الحياة التي يمر بها التلاميذ وتمثيلها لكل إستراتيجية من الإستراتيجيات موضع الدراسة، وتم إعداد الاستبانة لتشتمل علي (٢٨) نشاطا يقوم بها التلميذ موزعة علي الإستراتيجيات الأربع موضع الدراسة (التسميع - مواضع المكانية - القصة - التنظيم) بحيث تتضمن كل إستراتيجيه (٧) أنشطة، ويطلب من التلميذ الإجابة عن جميع الأنشطة التي تتناولها الاستبانة بوضع علامة (ن). أمام الاختيار الذي يناسبه وتتحدد درجة قيامه بالنشاط على الوجه الآتي: يقوم به دائما: الدرجة ٣، يقوم به أحيانا: الدرجة ٢، يقوم به نادرا: الدرجة ١، ويوضح الجدول (١٥) توزيع الأنشطة علي الإستراتيجيات الأربع موضع الدراسة.

جدول (١٥)

توزيع الأنشطة علي الإستراتيجيات موضع الدراسة

الأنشطة	الإستراتيجيات
٢٨-٢٥ - ٢٠-١٦-١١-٧-١	التسميع
٢٦-٢٢-١٨-١٤-١٢-١٠-٥	المواضع المكانية
٢٧-٢٤-٢١-١٧-٩-٦-٣	القصة
٢٣-١٩-١٥-١٣-٨-٤-٢	التنظيم

(٣) ملحق (٢) استبانة الإستراتيجية المفضلة في التذكر.

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

٣. تصحيح الاستبانة:

يتم إعطاء ثلاث درجات إذا كان التلميذ يقوم بالنشاط بصورة دائمة، ودرجتين إذا كان التلميذ يقوم بالنشاط أحيانا، ودرجة واحدة إذا كان التلميذ يقوم بالنشاط نادرا، وتحسب الدرجة الأعلى في كل إستراتيجية علي حده؛ لتحديد الإستراتيجية المفضلة لدي كل تلميذ، حيث أن الدرجة الصغرى لكل إستراتيجية هي (٧) درجات لاشتمال كل منها على (٧) عبارات لكل عبارة درجة واحدة والدرجة الكبرى (٢١) درجة (٧) عبارات لكل عبارة ثلاث درجات.

٤. صدق الاستبانة:

قام الباحث بعرض استبانة الإستراتيجية المفضلة في التذكر على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، وذلك لإبداء الرأي بالنسبة لمدى انتماء الأنشطة (الممارسات) لكل إستراتيجية من الإستراتيجيات موضع الدراسة، حيث كان هناك اتفاق عال بين المحكمين على ملائمة مفردات الاستبانة ووضوحها وانتفاء أنشطتها (ممارساتها) لكل إستراتيجية من الإستراتيجيات موضع الدراسة.

٥. ثبات الاستبانة:

تم حسب ثبات الاستبانة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار على فترة طولها (١٥) يوما وذلك على عدد (٢٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ مدرسة علي سلامة، وقد كانت معاملات الارتباط بين نتائج التطبيقين بالنسبة للإستراتيجيات الأربع (التسميع - مواضع الكتابة - القصة - التنظيم) علي الترتيب هي (٨٩،٠، ٨٢،٠، ٨٠،٠، ٩٦،٠)، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات عبر الزمن.

برنامج الدراسة:

١) أهداف البرنامج:

أ) الهدف العام للبرنامج:

يتمثل الهدف العام من البرنامج الذي تقدمه الدراسة الحالية في تحسين الذاكرة من خلال زيادة القدرة على التذكر والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية، من خلال التدريب على بعض إستراتيجيات التشفير (التسميع - المواضع المكانية - القصة - التنظيم).

ب) الأهداف الفرعية للبرنامج:

- تدريب التلاميذ عينة الدراسة على استخدام إستراتيجيات التشفير في تعلمهم مادة اللغة العربية
- زيادة القدرة على التذكر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي.
- تحسين التحصيل في مادة اللغة العربية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي .

٢) الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

يمكن تحديد وتعريف أهم إستراتيجيات التشفير المناسبة لتحسين الذاكرة والقدرة على التذكر والاستدعاء، وذلك من واقع الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة الذاكرة والتي سيتم تدريب كل مجموعة من مجموعات الدراسة الأربع عليها في الاستراتيجيات الآتية:

إستراتيجية التسميع:

هي عملية ممارسة وإعادة تناول مقصود لمحتويات المخزن قصير المدى من معلومات ومثيرات مقدمة، ولهذه الإستراتيجية تأثيران؛ فهي أولاً تساعد على الاحتفاظ بالمعلومات في المخزن قصير المدى وتحول دون فقدان هذه المعلومات أو أن يتم استبدالها بمعلومات أخرى، وثانياً كلما طال بقاء المفردة أو المعلومة في الذاكرة قصيرة المدى عن طريق التسميع كلما زادت احتمالية قيام

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

التسميع بتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى والتسميع يقوم بنسخ ونقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى. (Ashcraft, 1994:112).

إستراتيجية المواضع المكانية :

تقوم فكرة هذه الإستراتيجية على قيام المفحوص بإيداع كل مفردة من مفردات القائمة المطلوب تذكرها في موضع (مكان) مشهور كحجرات منزله مثلاً أو شارع ما، ومن ثم فإن استرجاع هذه المفردات فيما بعد يشبه المسيرة العقلية خلال هذه الأماكن بغرض تذكر تلك المفردات على أساس ترتيبها السابق. (Cohen,1990).

إستراتيجية القصة :

تعتمد هذه الإستراتيجية على تكوين قصص (منطقية أو خيالية) من مجموعة المفردات المراد تذكرها، وتكون القصة أفضل في التذكر إذا كانت من تأليف المفحوص، بحيث تمثل المفردات فيها شخصيات لها أدوار ومراكز اجتماعية. (محمد محمود العربي، ٢٠٠٢)

إستراتيجية التنظيم :

تتمثل هذه الإستراتيجية في محاولة المفحوص تصنيف المادة موضوع الحفظ في فئات بحيث تصبح هذه المعلومات وحدات في المجموعات الفئوية المكونة للبناء المعرفي للفرد مع توظيف تلك المعلومات توظيفاً قابلاً للاستخدام المتكرر (فتحي الزيات ١٩٩٥ : ٣٦٩)، وقد يتم التنظيم بناء على التشابه Similarity والتقارب في فئات تكون مجموعات يسهل تعلمها. (BgorKlund,1989:162)

وبناء على ما تقدم يتضح أن صعوبات الذاكرة تنشأ نتيجة الفشل في الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها وتخزينها أو توظيفها واستخدامها، وكذلك الفشل في تجهيز المعلومات واشتقاق إستراتيجيات التشفير الملائمة؛ لذا فالقصور والاضطراب الذي يعاني منه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، هو قصور في الإستراتيجية التي يستخدمونها وليس قصوراً في القدرة والإمكانات

العقلية، بدليل أنهم ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، وبالرغم من ذلك فإن لديهم صعوبات في التعلم ترجع إلي ضعف الذاكرة، وذلك هو الأساس الذي يستند إليه برنامج الدراسة الحالية.

٥) محتوى البرنامج :

يتكون البرنامج الحالي من وحدة دراسية في مادة اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي وهي الوحدة الثالثة (نداء الواجب) وفي هذه الوحدة يتم دراسة الآتي:

- الفصل الأول من مسرحية (نداء الواجب).
- قواعد نحوية (المفعول لأجله).
- الفصل الثاني من مسرحية (نداء الواجب).
- قواعد نحوية المضاف إليه.
- الاتحاد قوة (قرآن كريم).

وقد صممت الوحدة في صورة أنشطة وتدريبات لتتلاءم مع خصائص الإستراتيجيات الأربع موضع الدراسة لتقدم لمجموعات الدراسة الأربع:

- . المجموعة الأولى: مجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع .
- . المجموعة الثانية : مجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية.
- . المجموعة الثالثة : مجموعة التدريب على إستراتيجية القصة .
- . المجموعة الرابعة: مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم.

٦) وصف البرنامج :

يتكون البرنامج من قسمين رئيسيين:

الأول : الجلسات التمهيديّة :

وتشتمل على مجموعة من الأنشطة التمهيديّة؛ حيث يعد النشاط التمهيدي الانطلاقة الأساسية والدافع الرئيس للاستمرار في أنشطة البرنامج التالية، وتتكون الأنشطة التمهيديّة من أربعة أنشطة، تهدف إلى استشارة الدافعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، حيث تعد الدافعية هي

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

اللبنة الأولى التي يشيد عليها كل البرنامج، وكل الأنشطة التالية، وتعتمد هذه الأنشطة أيضا على بعض الأنشطة الاجتماعية والترفيهية والتي تساعد على التفاعل الإيجابي المتبادل بين الباحث وبين التلاميذ من جانب والتلاميذ وبعضهم البعض من جانب آخر، بالإضافة إلى توضيح أهمية التعلم، الإشارة إلى أن الاختلافات بين الأفراد في القدرة على التذكر والتحصيل أمر واقع، وان ذلك يمكن تغييره وتحسينه عن طريق تعلم بعض إستراتيجيات التشفير، وهو ما سوف يتم التدريب عليه.

الثاني : الجلسات الخاصة بالتدريب على إستراتيجيات التشفير :

يتم تدريب كل مجموعة من المجموعات الأربع (مجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع - مجموعة التدريب على إستراتيجية المواضيع المكانية - مجموعة التدريب على إستراتيجية القصة - مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم) على مجموعة من الأنشطة والتدريبات المتنوعة (في ضوء الوحدة محل الدراسة) بما يتلاءم مع خصائص كل إستراتيجية على النحو الآتي:

١ - الهدف من النشاط :

وتوضع الأهداف في شكل إجرائي لتمثل الجوانب السلوكية المرغوبة بعد التدريب والانتهاج من كل نشاط.

٢ - الوسائل المستخدمة في النشاط :

وتشمل بعض الوسائل المساعدة في تنفيذ النشاط مثل: السبورة - المسجل - البطاقات الورقية الملونة - الصور الملونة - جهاز العرض فوق الرأس - الكمبيوتر المحمول.

٣ - مدة النشاط :

يحدد فيها الباحث المدة الزمنية التي يعرض فيها النشاط على التلاميذ .

٤ - الطريقة والإجراءات :

وفيها تم تحديد الخطوات التي يقوم بها الباحث في سبيل تحقيق

الأهداف المنشودة من الأنشطة والتدريبات، وهي تتضمن جانبين هما: ما يقوم به الباحث وما يقوم به التلميذ.

٥ - التقويم:

ومن خلاله يتم تحديد مدى تحقيق التلميذ للأهداف التي يشملها النشاط.

وفيما يلي وصف لإجراءات الجلسات التدريبية الخاصة بكل إستراتيجية من الإستراتيجيات موضع الدراسة.

وصف للجلسات التدريبية لإستراتيجية التسميع:

١ - الوسائل المستخدمة في الجلسات:

السطورة والمسجل والبطاقات الورقية والكتاب المدرسي وجهاز العرض.

٢ - مدة الجلسات:

ثلاث جلسات تمهيدية واثنى عشرة جلسة تدريبية بواقع أربع جلسات أسبوعية.

٣ - الموقف التدريبي داخل الجلسات (الطريقة والإجراءات):

يسير الموقف التدريبي حسب الخطوات الآتية:

- يناقش الباحث أفراد العينة في مفهوم إستراتيجية التسميع وخصائصها .
- يطلب الباحث من أفراد العينة طرح ما لديهم من استفسارات أو نقاط غامضة وذلك للرد عليها وتوضيحها.
- يعرض الباحث كل درس من دروس الوحدة، ويوضح لأفراد العينة كيفية استخدام التسميع في تذكر محتويات الدرس ومعانيه وأفكاره.
- يطبق الباحث خصائص إستراتيجية التسميع على المثال التدريبي (كل درس من دروس الوحدة)، ويوضح لأفراد العينة كيفية تذكر كل درس باستخدام التكرار.

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

ثم يعرض الباحث على أفراد العينة نموذجاً من اختبارات التذكر والتحصيل المرتبطة بالوحدة ليوضح لهم الآتي:

- كيفية إجابة هذه الاختبارات.
- كيفية استخدام إستراتيجية التسميع أثناء التذكر.

يبدأ الباحث في عرض التعليمات الخاصة بإستراتيجية التسميع وهي كالتالي:

عزيزي التلميذ:

سوف يعرض عليك بعض الفقرات الخاصة بموضوع درس (.....) وكذلك بعض الأفكار المتضمنة بالدرس وبعض معاني الكلمات. عاود منك تكرار ذلك عدة مرات. إذا لم تتمكن من حفظ محتوى الدرس كاملاً ابدأ بفقرة فقرة، وقم بتسميع محتوى الفقرة لنفسك. انتقل إلى حفظ المعاني بالتكرار والترديد. ياريت تلتزم بهذه التعليمات

يقوم الباحث بعرض الفقرات والأفكار والمعاني (الخاصة بمحتوى الدرس موضوع الجلسة) في ضوء خصائص الإستراتيجية .

٤ - التقويم :

- يبدأ التقويم بعد الانتهاء من الموقف التدريبي مباشرة .
- يذكر الباحث أفراد العينة باستخدام إستراتيجيه - التسميع في تذكر موضوع الجلسة (فقرات - أفكار - معاني) من خلال الإجابة عن بعض الأسئلة التي تطلب استدعاء ما سبق

وصف للجلسات التدريبية لإستراتيجية المواضيع المكانية :

١ - الوسائل المستخدمة في الجلسات :

السبورة والكتاب المدرسي - ورق ملون - رسومات لمخططات أماكن - الكمبيوتر المحمول - جهاز العرض الكلي.

٢ - مدة الجلسات:

ثلاث جلسات تمهيدية واثنتا عشرة جلسة تدريبية بواقع أربع جلسات أسبوعياً.

٣ - الموقف التدريبي داخل الجلسات (الطريقة والإجراءات):

يسير الموقف التدريبي حسب الخطوات الآتية:

- يناقش الباحث أفراد العينة في مفهوم إستراتيجية المواضيع المكتوبة وخصائصها.
 - يطلب الباحث من أفراد العينة أن يطرحوا ما لديهم استفسارات أو نقاط غامضة وذلك للقيام بتوضيحها.
 - يعرض الباحث كل درس من دروس الوحدة، ويوضح لأفراد العينة كيفية استخدام إستراتيجية المواضيع المكانية في تذكر محتويات الدرس ومعانيه وأفكاره.
 - يطبق الباحث إستراتيجية المواضيع المكانية على المثال التدريبي (كل درس من دروس الوحدة) يوضح لأفراد العينة كيفية تذكر هذه الدروس باستخدام إستراتيجية المواضيع المكانية وذلك عن طريق:
 - قيام الباحث بترتيب المواضيع المكانية للمثال التدريبي (درس من دروس الوحدة) المراد تذكره.
 - اشراك الباحث أفراد العينة معه أثناء ترتيب هذه المواضيع .
 - قيام الباحث بالربط بين هذه المواضيع والمعلومات الموجودة في كل منهما.
 - إتاحة الباحث الفرصة لأفراد العينة لتذكر كل درس من دروس الوحدة من خلال المواضيع المكانية لكل جزء من أجزاء الدرس .
 - عرض الباحث على أفراد العينة نموذجاً من اختبار القدرة على التذكر والاختبار التحصيلي المرتبط بالوحدة.
- يبدأ الباحث في عرض التعليمات الخاصة بإستراتيجية المواضيع المكانية وهي كما يأتي:

عزيزي التلميذ : خلى بالك لو سمحت

- الآن هتشوف بعض الفقرات الخاصة بموضوع درس (.....).
- و كذلك بعض المعاني والأفكار المتضمنة بمحتوى الدرس.
- عاوز منك ترتيب هذه الفقرات والأفكار كما هي ووضعها في الشكل اللي قدامك (المكان المخطط له).
- خلى بالك من كل فقرة أو فكرة والمكان اللي هيه موجودة فيه.
- خلى الموضوع المكاني (صورة المكان) كله في ذهنك وتصور موضع كل مفردة علي حده.
- عندما يطلب منك تذكر أي جزء من محتوى الدرس (للاجابة عن أي سؤال) حاول أن تتذكرها من خلال هذه الأماكن (أي مكانها اللي هي موجودة بداخله أو فيه).
- ياريت تلتزم بهذه العمليات.

التقويم :

- يبدأ التقويم بعد الانتهاء من الموقف التدريبي مباشرة.
- يذكر الباحث أفراد العينة باستخدام إستراتيجية المواضع المكانية التي تعلموها في تذكر موضوع الجلسة (فقرات - شخصيات - أفكار - معاني) من خلال الإجابة عن بعض الأسئلة التي تطلب تذكر ما سبق.

وصف للجلسات التدريبية لإستراتيجية القصة

١ - الوسائل المستخدمة في الجلسات :

السبورة - المسجل - البطاقات الورقية - الكتاب المدرسي - الكمبيوتر المحمول - جهاز العرض الكلي.

٢ - مدة الجلسات :

ثلاث جلسات تمهيدية واثننا عشر جلسة تدريبية بواقع أربع جلسات أسبوعيا.

٣ - الموقف التدريبي داخل الجلسات (الطريقة والإجراءات) :

يسير الموقف التدريبي حسب الخطوات الآتية:

- يناقش الباحث أفراد العينة في مفهوم إستراتيجية القصة وخصائصها.

- يطلب الباحث من أفراد العينة إن من لديه أي استفسار أو نقطة غامضة فعلية أن يطرحها ليقوم بتوضيحها.
- يعرض الباحث مثالا تدريبياً من دروس الوحدة ليوضح لأفراد العينة كيفية استخدام إستراتيجية القصة في تذكر محتوى الدرس (المثال التدريبي).
- يطبق الباحث خصائص إستراتيجية القصة على المثال التدريبي (درس الوحدة) ويوضح لأفراد العينة كيفية تذكر محتوى هذا الدرس باستخدام إستراتيجية القصة.

- يبدأ الباحث في عرض التعليمات الخاصة بإستراتيجية القصة وهي كالآتي:

- عزيزي التلميذ خلى بالك معي من فضلك
- الآن هتشوف معي مجموعة من الفقرات لموضوع أو (جزء من موضوع درسك).
 - عاوز منك تفكر في هذه الفقرات كويس جداً.
 - عاوزك تعمل قصة أو حكاية أو حدوده حتى لو كانت خيالية.
 - خلى بالك إن القصة لا بد أن يكون لها معنى.
 - ممكن إذا احتاج الأمر تضيف حاجات من عندك لتساعدك في عمل القصة.
 - فرق بين محتوى الدرس والأشياء التي أضفتها.
 - عندما تتذكر محتوى الدرس أو يطلب منك الإجابة عن سؤال يحتاج تذكر جزء من محتوى الدرس تذكر القصة أولاً ثم تذكر المحتوى الخاص بالسؤال من خلال القصة.
 - ياريت تلتزم خطوة بخطوة بهذه التعليمات.

التقويم:

- يبدأ هذا الموقف بعد الانتهاء من الموقف التدريبي مباشرة.
- يذكر الباحث أفراد العينة باستخدام الإستراتيجية التي تعلموها في تذكر المحتوى المطلوب.
- يتم الاختبار من خلال اختبار التذكر والاختبار التحصيلي.

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

وصف للجلسات التدريبية لإستراتيجية التنظيم

١ - الوسائل المستخدمة في الجلسات :

السبورة - البطاقات الورقية الملونة - الكتاب المدرسي - الكمبيوتر المحمول - جهاز العرض الكلي.

٢ - مدة الجلسات :

ثلاث جلسات تمهيدية واثننا عشرة جلسة تدريبية بواقع أربع جلسات أسبوعياً.

٣ - الموقف التدريبي داخل الجلسات (الطريقة والإجراءات) :

ويسير الموقف التدريبي حسب الخطوات الآتية :

- يناقش الباحث أفراد العينة في مفهوم إستراتيجية التنظيم وخصائصها.
- يطلب الباحث من أفراد العينة أن يطرح كل منهم ما لديهم من استفسارات أو نقاط غامضة؛ وذلك لتوضيحها والرد عليها.
- يعرض الباحث نموذجاً من دروس الوحدة ليوضح لأفراد العينة كيفية استخدام التنظيم في تذكر محتوى الدرس وعناصره.
- يطبق الباحث خصائص إستراتيجية التنظيم على المثال التدريبي (كل درس من دروس الوحدة)، ويوضح لأفراد العينة كيفية تذكر محتوى هذا الدرس باستخدام إستراتيجية التنظيم.

يبدأ الباحث في عرض التعليمات الخاصة بإستراتيجية التنظيم وهي كالتالي:

عزيزي التلميذ

- دلوقتي هتشوف محتوى درس (إحدى دروس الوحدة) .
- عاوز منك تفكر في هذا المحتوى وتقرأه جيداً .
- حاول تنظيم هذا المحتوى كما رأيت في المثال التدريبي وخلي بالك من الآتي:

- شوف أو اوجد رابط أو مخطط يربط هذا المحتوى .
- حدد الأفكار الأساسية والمتفرعة منها .
- اوجد قوائم لمحتوى الدرس .
- ياريت تلتزم بهذه التعليمات

التقويم:

- يبدأ التقويم بعد الانتهاء من الموقف التدريبي.
- يذكر الباحث أفراد العينة باستخدام الإستراتيجية التي تعلموها في تذكر المحتوى المعروض.

نتائج الدراسة وتفسيرها**١ - اختبار الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على أنه:

”توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية لكل مجموعة من مجموعات الدراسة التجريبية الأربع (الترسيم، المواضع المكانية، القصة، التنظيم) في اختبار القدرة العامة على التذكر بأبعاده (كلمات ذات معنى - كلمات عديمة المعنى - الصور - الأعداد - الحروف - الفئات اللفظية السيمانتية) وفي الاختبار ككل، قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وذلك لصالح التطبيق البعدي“ .

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار ”ت“ لمتوسطين مرتبطين (حيث أعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة في وقت آخر)؛ وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي كل مجموعة من مجموعات الدراسة الأربع

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعضه استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

في كل بعد من أبعاد اختبار القدرة العامة على التذكرو في الاختبار ككل قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريب الذي اقترحه الدراسة الحالية، ويوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول (١٦)

قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية الأربع في التطبيق القبلي والبعدى لاختبار القدرة العامة على التذكر

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	المتوسط (م)		العدد	مجموعات الدراسة التجريبية	المؤشرات الإحصائية الاختبار
		بعدي	قبلي			
٠,٠١	١١,٤٣	٦,٢٠	٣,٠٠	١٥	التسميع	تذكر كلمات ذات معنى
٠,٠١	١٦,١٥	٦,٧٠	٢,٥٠	١٥	المواضع المكانية	
٠,٠١	٢٤,٦٦	٦,٧٠	٣,٠٠	١٥	القصة	
٠,٠١	٢٢,٣٥	٦,٧٠	٢,٩٠	١٥	التنظيم	
٠,٠١	١٣,٠٤	٤,٣٠	١,٣٠	١٥	التسميع	تذكر كلمات عديمة المعنى
٠,٠١	١٥,٨٣	٥,٠٧	١,٣٠	١٥	المواضع المكانية	
٠,٠١	٢٦,٩٢	٤,٩٠	١,٤٠	١٥	القصة	
٠,٠١	١٧,١٤	٥,١٠	١,٥٠	١٥	التنظيم	
٠,٠١	١٣,١٠	٧,١٠	٣,٣٠	١٥	التسميع	تذكر الصور
٠,٠١	١٧,٧٧	٨,١٠	٣,٣٠	١٥	المواضع المكانية	
٠,٠١	١٥,١٦	٧,٨٠	٣,١٠	١٥	القصة	
٠,٠١	٢١,٧٣	٨,٢٠	٣,٢٠	١٥	التنظيم	
٠,٠١	١٤,٥٨	٦,٠٠	٢,٥٠	١٥	التسميع	تذكر الأعداد
٠,٠١	٢٤,٧١	٦,٧٠	٢,٥٠	١٥	المواضع المكانية	
٠,٠١	١٣,٧٠	٦,٢٠	٢,٥٠	١٥	القصة	
٠,٠١	٢٠,٩٥	٧,٠٠	٢,٦٠	١٥	التنظيم	
٠,٠١	١١,٤٣	٦,٤٧	٤,٠٧	١٥	التسميع	تذكر الحروف
٠,٠١	١٢,٧٦	٧,٣٠	٣,٦٠	١٥	المواضع المكانية	
٠,٠١	١٠,٧٧	٧,٠٠	٤,٢٠	١٥	القصة	
٠,٠١	١٣,٣٣	٧,٣٠	٤,١٠	١٥	التنظيم	
٠,٠١	١٥,٥٦	٤,٥٠	١,٧٠	١٥	التسميع	تذكر الفئات اللفظية السيمانتية
٠,٠١	١٣,٦٠	٥,٢٠	١,٨٠	١٥	المواضع المكانية	
٠,٠١	١٥,٠٠	٤,٦٠	١,٩٠	١٥	القصة	
٠,٠١	٢٢,١٠	٥,٧٠	١,٥٠	١٥	التنظيم	
٠,٠١	٣١,٤٥	٣٤,٦٠	١٥,٧٣	١٥	التسميع	الاختبار ككل
٠,٠١	٢٧,٦٣	٣٨,٦٦	١٥,٧٣	١٥	المواضع المكانية	
٠,٠١	١٩,٦٣	٣٧,٢٠	١٧,٦٧	١٥	القصة	
٠,٠١	٣٥,٩١	٣٩,٩٣	١٥,٨٧	١٥	التنظيم	

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) في كل بعد من أبعاد اختبار القدرة العامة على التذكر (كلمات ذات معنى - كلمات عديمة المعنى - الصور - الأعداد - الحروف - الفئات اللفظية السيمانتية)، والاختبار ككل وذلك بين متوسطي درجات كل مجموعة من المجموعات التجريبية الأربع قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي، ويشير ذلك إلى أن التدريب على البرنامج قد أدى إلى تحسين في الذاكرة ومستوى التذكر والقدرة على الاسترجاع على مستوى الكلمات ذات المعنى والكلمات عديمة المعنى والصور والأعداد والحروف والفئات اللفظية السيمانتية، مما يشير إلى تحقق صحة الفرض الأول.

ويفسر ذلك في ضوء معرفة أن التدريب على إستراتيجيات التشفير (أو معينات الذاكرة) في برنامج الدراسة الحالي جعل التعلم أسهل وأكثر متعة، وهذه التكنيكات ساعدت الذاكرة على تحويل المعلومات وتنظيمها بحيث جعلتها أكثر قابلية للاسترجاع، كما أن المبدأ الأساسي وراء استخدامنا للمعينات التي تم التدريب عليها هو أننا نستطيع أن نزيد من أداء الذاكرة وفعاليتها، والمعينات عملت كخطوة وجهت عملية التذكر بإخبارنا أين نبدأ وكيف نجهز ومتى ننهي، بالإضافة إلى أنها زودت التلاميذ بسياق واضح مكنهم من تنظيم المفردات غير المترابطة، كما أنها أمدت التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية بدلالات أو هاديات جعلت استدعاء المعلومات أكثر سهولة ويسر.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء نموذج تجهيز المعلومات والذي ينظر إلى التعلم باعتباره بناء تراكيب أو أبنية معرفية تقوم على إدماج المعلومات أو الخبرات الجديدة في المعلومات أو الخبرات السابقة ثم إعادة توظيف أو استخدام ناتج هذا الإدماج في المواقف الجديدة، وذلك ما حدث خلال عملية التدريب على إستراتيجيات التشفير حيث تم انتقال أثر التعلم لتشفير المعلومات واسترجاعها في الوحدة الدراسية موضوع التدريب (وحدة نداء الواجب) على نتائج اختبار القدرة العامة على التذكر ككل.

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعضه استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

كما تفسر هذه النتيجة في إطار ما تم توفيره خلال التدريب على أنشطة البرنامج، حيث تضمن البرنامج أنواعاً من الأنشطة التي يقوم بها كل تلميذ داخل كل إستراتيجية بنشاط من أجل تحقيق المهمة المنوط بها، الأمر الذي زاد من فاعلية التلاميذ لبذل أقصى جهد للفهم والتدريب على كل إستراتيجية ثم الممارسة والتطبيق الموجه لكل تلميذ، هذا بالإضافة إلى اشتغال أنشطة البرنامج على بعض اختبارات للتذكير للتدريب على عملية الاستدعاء والاسترجاع للمعلومات المختلفة، كما أن فنية المناقشة بين الباحث والتلاميذ وبين التلاميذ وبعضهم البعض داخل كل إستراتيجية وفرت قدراً من الفهم الأعمق لطبيعة عملية التذكر والاسترجاع والتشفير.

وتفسر هذه النتيجة في ضوء أن البرنامج ركز على أنواع التدريب التي توفر نمطاً من التعلم المتمركز حول التلميذ، فالتلميذ هو المحور الأساسي في البرنامج، وتعامل البرنامج مع كل تلميذ كحالة فردية وهذا ما يتلاءم مع خصائص البرامج التي يجب أن تقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية والتي تنظر لكل تلميذ كحالة فردية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما تشير إليه نتائج العديد من الدراسات «أن الفروق الفردية في التذكر الواضحة بين الأفراد ترجع في أحد أسبابها إلى إستراتيجية التعامل مع المعلومات وليس إلى حجم المعلومات المقدمة»، وإستراتيجية التشفير هي التي تسبب تغيرات كيفية في الإجراءات التي يتم بها الوصول إلى الاستجابة والتي يتم الحكم عليها بالارتفاع أو الانخفاض، ومن هنا يمكن القول أن الإستراتيجية التي تستخدم في عملية التشفير - عامة - تحقق قدراً هائلاً من التسهيل والمرونة في استيعاب وتمثيل المعلومات، مما يدعو إلى افتراض مدى تأثير البرامج التدريبية ذات المضمون المعرفي في تحسين الأداء (محمود العربي، ٢٠٠٩: ٣٣).

وتتفق نتائج جدول (١٦) مع نتائج دراسة كل من (ممدوح غانم، ١٩٩٤) والتي أكدت على فاعلية بروفة الصم في الاستدعاء الحر الفوري والمرجأ، بينما

تتعارض مع نتائج دراسة شنك (Schunk, 1991) والتي توضح أن التسميع لا يكون مفيداً في تنظيم المعلومات ولا في البحث عن الروابط والعلاقات، وذلك ما أكدته (فتحي الزيات، ١٩٩٥) بقوله: ”إن إستراتيجية التسميع أقل أنماط الإستراتيجيات فاعلية في الحفظ والتذكر“.

كما تتفق نتائج جدول (١٦) مع نتائج دراسة كل من جرونينجر (Groninger, 2001) والتي أكدت على فاعلية إستراتيجية المواضيع المكانية في الاستدعاء الضوري والمرجأ، ودراسة (ممدوح غانم، ١٩٩٤) والتي أكدت على فاعلية إستراتيجية المواضيع المكانية في استدعاء مهام الكلمات العيانية، ودراسة (جمال الهواري، ٢٠٠١) والتي أكدت على فاعلية إستراتيجية المواضيع المكانية في التذكر والاستدعاء للكلمات والحروف والصور والأرقام، ودراسة بوير وريتمان (Bower & Retiman, 2004)، ودراسة (رمضان محمد رمضان ومجدي الشحات، ٢٠١٠) والتي أكدت على فاعلية إستراتيجية المواضيع المكانية في تحسين الاستدعاء.

وكذلك تتفق نتائج الدراسة التي يوضحها جدول (١٦) مع نتائج دراسة كل من يونج وبيليز (Young & Bellezz, 2002)، ودراسة (ممدوح غانم، ١٩٩٤)، ودراسة (جمال الهواري، ٢٠٠١)، ودراسة (محمود العرباني، ٢٠٠٩).

كما تتفق النتائج التي يزودنا بها جدول (١٦) مع نتائج دراسة كل من باور كلارك وسيجول وونزير (١٩٦٩) (في: محمود العرباني، ٢٠٠٩)، ودراسة كيس وآخرون (Keasey et al, 2000)، ودراسة (جمال الهواري، ٢٠٠١)، ودراسة (سليمان محمد سليمان، ٢٠١٠)، والتي أكدت على فاعلية إستراتيجية التنظيم في الاستدعاء الحر والمرجأ.

في حين تتعارض النتائج التي يزودنا بها الجدول (١٦) مع نتائج دراسة بجور كلند (Bjorklund, 1995) والتي أظهرت عدم وجود أثر دال إحصائياً لإستراتيجية التنظيم على التذكر.

٢- اختبار الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه:

«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع (التسميع - المواضع المكانية - القصة - التنظيم) في اختبار القدرة العامة على التذكر بأبعاده (كلمات ذات معنى - كلمات عديمة المعنى - الصور - الأعداد - الحروف - الفئات اللفظية السيمانتية) وفي الاختبار ككل، وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح».

ولاختبار هذا الفرض استلزم اختبار الفروض الفرعية الآتية:

أ- الفرض الفرعي الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في اختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الأول: تذكر كلمات ذات معنى)، وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح. ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه.

ويوضح الجدول الآتي نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الأول : كلمات ذات معنى)

جدول (١٧)

نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الأول، تذكر كلمات ذات معنى)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	التباين (متوسط المربعات)	درجات الحرية	النسبة الفائقة	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	٦,٧٨	٠,١٢	٥٦	٨,٧٥	دالة عند ٠,٠١
بين المجموعات	٣,١٥	١,٠٥	٣		

(*) قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة $0,005 = 0,005$.

(**) قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة $0,01 = 0,01$.

وبالكشف عن دلالة النسبة الفائية وجد أنها تساوي (٢,٧٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كما وجد أنها تساوي (٤,٠٨) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وحيث أن النسبة الفائية المحسوبة والموضحة بالجدول السابق هي (٨,٧٥) أكبر من النسبة الفائية الجدولية سواء عند مستوى (٠,٠٥) أو (٠,٠١)، فإن الفروق القائمة بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعات التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الأول: كلمات ذات معنى) للدراسة الحالية هي فروق جوهرية لها دلالتها الإحصائية، مما يعنى عدم تحقق صحة الفرض الصفري الفرعي الأول من فروض الدراسة وقبول الفرض البديل (وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعات التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الأول: كلمات ذات معنى)).

وللتعرف على اتجاه هذه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة (ممدوح عبد المنعم الكناني ٢٠١٠، ٣٠١: ٣٠٩) ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (١٨)

نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق ودلالاتها بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الأول، تذكر كلمات ذات معنى)

متوسطات المجموعات	مجموعة التسميع	مجموعة المواضع المكانيّة	مجموعة القصة
متوسطات المجموعات	٦,٢ = م	٦,٧٣ = م	٦,٧٣ = م
مجموعة المواضع المكانيّة	(*) ٠,٥٣	--	--
مجموعة القصة	(*) ٠,٥٣	صفر	--
مجموعة التنظيم	(*) ٠,٤٧	٠,٠٦	٠,٠٦

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥) (أدنى فرق دال = ٠,٤١٥)

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١) (أدنى فرق دال = ٠,٥٤٦)

وينتضح من الجدول السابق ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية ومجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الأول: كلمات ذات معنى) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية القصة ومجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الأول: كلمات ذات معنى) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية القصة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية القصة ومجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الأول: كلمات ذات معنى).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم ومجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الأول: كلمات ذات معنى) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية ومجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الأول: كلمات ذات معنى).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية القصة ومجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الأول: كلمات ذات معنى).

ب- الفرض الفرعي الثاني :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربعة في اختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الثاني: تذكر كلمات عديمة المعنى)، وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه ويوضح الجدول الآتي نتائج ذلك.

جدول (١٩)

نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربعة في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الثاني: تذكر كلمات عديمة معنى)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	التباين (متوسط المربعات)	درجات الحرية	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	٢,٤١	٠,٠٤	٥٦	٥٠	دالة عند ٠,٠١
بين المجموعات	٦,٠٠	٢,٠٠	٣		

وتشير نتائج الجدول السابق إلى أن قيمة F المحسوبة = ٥٠ وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١)، مما يعنى رفض الفرض الصفري الفرعي الثاني للدراسة وقبول الفرض البديل «وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة التجريبية الأربعة في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الثاني: تذكر كلمات عديمة المعنى)».

وللتعرف على اتجاه هذه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٢٠)

نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق ودلالاتها بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربعة في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الثاني: تذكر كلمات عديمة معنى)

متوسطات المجموعات	مجموعة التسميع م = ٤,٣٣	مجموعة المواضيع المكانية م = ٥,٠٧	مجموعة القصة م = ٤,٨٧
مجموعة المواضيع المكانية م = ٥,٠٧	٠,٧٤ (**)	--	--
مجموعة القصة م = ٤,٨٧	٠,٥٤ (**)	٠,٢٠	--
مجموعة التنظيم م = ٥,١٣	٠,٨٠ (**)	٠,٠٦	٠,٢٦ (*)

(*) أدنى فرق دال عند مستوى (٠,٠٥) = ٠,٢٣٩

(**) أدنى فرق دالة عند مستوى (٠,٠١) = ٠,٣١٥

وينضح من الجدول السابق ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع ومجموعة التدريب على إستراتيجية المواضيع المكانية في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الثاني: كلمات عديمة المعنى) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية المواضيع المكانية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع ومجموعة التدريب على إستراتيجية القصة في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الثاني: كلمات عديمة المعنى) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية القصة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية القصة ومجموعة التدريب على إستراتيجية المواضيع المكانية في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الثاني: كلمات عديمة المعنى).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع ومجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الثاني: كلمات عديمة المعنى) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم ومجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الثاني: كلمات عديمة المعنى).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم ومجموعة التدريب على إستراتيجية القصة في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الثاني: كلمات عديمة المعنى) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم.

جـ- الفرض الفرعي الثالث :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة التجريبية الأربع في اختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الثالث: تذكر الصور)، وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح. ولا اختبار هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه ويوضح الجدول الآتي نتائج ذلك.

جدول (٢١)

نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الثالث، تذكر الصور)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	التباين (متوسط المربعات)	درجات الحرية	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	٤,١٢	٠,٠٧	٥٦	٥٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
بين المجموعات	١٠,٥٠	٣,٥٠	٣		

وتشير نتائج الجدول السابق إلى أن قيمة (ف) المحسوبة = ٥٠ وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١)، مما يعني عدم قبول فرض الدراسة الصفري الفرعي الثالث وقبول الفرض البديل» وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الثالث: تذكر الصور)».

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعضه استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

وللتعرف على اتجاه هذه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة ويوضح الجدول التالي ذلك.

جدول (٢٢)

نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق ودلالاتها بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعدي الثالث، تذكر الصور)

متوسطات المجموعات	مجموعة التسميع	مجموعة المواضيع المكانية	مجموعة القصة
متوسطات المجموعات	م = ٧,١٣	م = ٨,١	م = ٧,٨
مجموعة المواضيع المكانية م = ٨,١	٩٧, (**)	--	--
مجموعة القصة م = ٧,٨	٦٧, (**)	٣٠,	--
مجموعة التنظيم م = ٨,٢	١٠٧, (**)	١٠,	٤٠, (*)

(*) أدنى فرق دال عند مستوى (٠,٠٥) = ٣١٧,
(**) أدنى فرق دال عند مستوى (٠,٠١) = ٤١٧,

وينضم من الجدول السابق ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع ومجموعة التدريب على إستراتيجية المواضيع المكانية في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعدي الثالث: تذكر الصور) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية المواضيع المكانية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع ومجموعة التدريب على إستراتيجية القصة في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعدي الثالث: تذكر الصور) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية القصة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية ومجموعة التدريب على إستراتيجية القصة في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الثالث: تذكر الصور).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع ومجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الثالث: تذكر الصور) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم ومجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الثالث: تذكر الصور).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم ومجموعة التدريب على إستراتيجية القصة في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الثالث: تذكر الصور) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم.

د- الفرض الفرعي الخامس :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في اختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس: تذكر الأعداد)، وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح. ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح الجدول الآتي نتائج ذلك.

جدول (٢٣)

نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس، تذكر الأعداد)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	التباين (متوسط المربعات)	درجات الحرية	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	٣,٠١	٠,٠٥	٥٦	١,٥	دالة عند ٠,٠١
بين المجموعات	١٥,٧٥	٥,٢٥	٣		

وتشير نتائج الجدول السابق إلى أن قيمة (ف) المحسوبة = ١,٥ وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١)، مما يعني عدم قبول فرض الدراسة الصفري الفرعي الخامس وقبول الفرض البديل «وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس: تذكر الأعداد)».

وللتعرف على اتجاه هذه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة ويوضح الجدول التالي ذلك.

جدول (٢٤)

نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق ودلالاتها بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس، تذكر الأعداد)

مجموعه التسميع	مجموعه المواضيع المكائيه	مجموعه القصة	متوسطات المجموعات
٦ = م	٦,٧٣ = م	٦,٢ = م	متوسطات المجموعات
٠,٧٣	--	--	مجموعه المواضيع المكائيه ٦,٧٣ = م
٠,٢٠	٠,٥٣	--	مجموعه القصة ٦,٢ = م
٠,١٠٠ (*)	٠,٢٧	٠,٨٠	مجموعه التنظيم ٧ = م

(*) أقل فرق دال عند مستوى (٠,٠٥) = ٠,٨٤٧

(**) أقل فرق دال عند مستوى (٠,٠١) = ١,١١٥

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع ومجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس: تذكر الأعداد).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع ومجموعة التدريب على إستراتيجية القصة في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس: تذكر الأعداد).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس: تذكر الأعداد).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم ومجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس: تذكر الأعداد) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم ومجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس: تذكر الأعداد).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم ومجموعة التدريب على إستراتيجية القصة في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس: تذكر الأعداد).

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعضه استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

هـ - الفرض الفرعي الخامس :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في اختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس: تذكر الحروف)، وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه ويوضح الجدول الآتي نتائج ذلك.

جدول (٢٥)

نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس: تذكر الحروف)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	التباين (متوسط المربعات)	درجة الحرية	النسبة الفائنية	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	٢,٩٤	٠,٠٥٣	٥٦	٤٠,١٩	دالة عند ٠,٠١
بين المجموعات	٦,٣٩	٢,١٣	٣		

وتشير نتائج الجدول السابق إلى أن قيمة (ف) المحسوبة = ٤٠,١٩ وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١)، مما يعنى عدم قبول فرض الدراسة الصفري الفرعي الخامس وقبول الفرض البديل «وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس: تذكر الحروف)».

وللتعرف على اتجاه هذه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة ويوضح الجدول التالي ذلك.

جدول (٢٥)

نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق ودلالاتها بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس: تذكر الحروف)

متوسطات المجموعات	مجموعة التسميع	مجموعة المواضع المكانية	مجموعة القصة
م = ٦,٤٧	م = ٧,٢٧	م = ٧	
مجموعه المواضع المكانية م = ٧,٢٧	٠,٨٠ (**)	--	--
مجموعه القصة م = ٧	٠,٥٣ (**)	٠,٢٧	--
مجموعه التنظيم م = ٧,٢٧	٠,٨٠ (**)	صفر	٠,٢٧

(*) أقل فرق دال عند مستوى (٠,٠٥) = ٠,٢٧٥

(**) أقل فرق دال عند مستوى (٠,٠١) = ٠,٣٥٢

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية ومجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس: تذكر الحروف) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية القصة ومجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس: تذكر الحروف) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية القصة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية القصة ومجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس: تذكر الحروف).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم ومجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس: تذكر الحروف) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم.

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعضه استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

▪ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم ومجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس: تذكر الحروف).

▪ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم ومجموعة التدريب على إستراتيجية القصة في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد الخامس: تذكر الحروف).

و- الفرض الفرعي السادس :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في اختبار القدرة العامة على التذكر (البعد السادس: تذكر الفئات اللفظية السيمانتية)، وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه ويوضح الجدول الآتي نتائج ذلك.

جدول (٢٦)

نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد السادس: تذكر الفئات اللفظية السيمانتية)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	التباين (متوسط المربعات)	درجات الحرية	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	٢,٤٥	٠,٠٤٤	٥٦	٨٨,٦٤	دالة عند ٠,٠١
بين المجموعات	١١,٧١	٣,٩٠٠	٣		

وتشير نتائج الجدول السابق إلى أن قيمة (ف) المحسوبة = ٨٨,٦٤ وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١)، مما يعنى عدم قبول فرض الدراسة الصفري الفرعي السادس وقبول الفرض البديل «وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربعة في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد السادس: تذكر الفئات اللفظية السيمانتية)».

وللتعرف على اتجاه هذه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة ويوضح الجدول التالي ذلك.

جدول (٢٧)

نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق ودلالاتها بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربعة لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد السادس تذكر الفئات اللفظية السيمانتية)

متوسطات المجموعات	مجموعة التسميع	مجموعة المواضيع المكانية	مجموعة القصة
م = ٤,٥٣	م = ٥,٢	م = ٤,٦	م = ٥,٦
م = ٥,٢	٠,٦٧ (**)	--	--
م = ٤,٦	٠,٠٧	٠,٦٠ (**)	--
م = ٥,٦	١,٠٧ (**)	٠,٤٠ (**)	١,٠٠ (**)

(*) أقل فرق دال عند مستوى (٠,٠٥) = ٠,٢٥١

(**) أقل فرق دال عند مستوى (٠,٠١) = ٠,٣٣١

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية المواضيع المكانية ومجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد السادس: تذكر الفئات اللفظية السيمانتية) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية المواضيع المكانية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية القصة ومجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد السادس: تذكر الفئات اللفظية السيمانتية).

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

▪ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية القصة ومجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد السادس: تذكر الفئات اللفظية السيمانتية) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية.

▪ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم ومجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد السادس: تذكر الفئات اللفظية السيمانتية) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم.

▪ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم ومجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد السادس: تذكر الفئات اللفظية السيمانتية) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم.

▪ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التدريب على إستراتيجية التنظيم ومجموعة التدريب على إستراتيجية القصة في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر (البعد السادس: تذكر الفئات اللفظية السيمانتية) لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم.

ز- الفرض الفرعي السابع :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في اختبار القدرة العامة على التذكر ككل بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه ويوضح الجدول الآتي نتائج ذلك.

جدول (٢٨)

نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في التطبيق

البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر ككل

مستوى الدلالة	النسبة الفائية	درجات الحرية	التباين (متوسط المربعات)	مجموع مربعات الانحرافات	مصدر التباين
دالة عند ٠,٠١	٦١,٥١	٥٦	١,٥٦	٨٧,٥٩	داخل المجموعات
		٣	٩٥,٩٥	٢٨٧,٨٥	بين المجموعات

وتشير نتائج الجدول السابق إلى أن قيمة (ف) المحسوبة = ٦١,٥١ وهي أكبر من قيمة (ف) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١) مما يعني رفض الفرض الصفري الفرعي السابع للدراسة وقبول الفرض البديل «وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر ككل».

وللتعرف على اتجاه هذه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة ويوضح الجدول التالي ذلك.

جدول (٢٩)

نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق ودلالاتها بين متوسطات درجات مجموعات

الدراسة التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر ككل

مجموعه القصة	مجموعه المواضيع المكانيه	مجموعه التسميع	متوسطات المجموعات
م = ٣٧,٢	م = ٣٨,٦٧	م = ٣٤,٦	مجموعه المواضيع المكانيه
--	--	٤,٠٧ (**)	م = ٣٨,٦٧
--	١,٤٧	٢,٦٠ (**)	مجموعه القصة
			م = ٣٧,٢
٣,٤٠ (**)	١,٩٣ (*)	٦,٠٠ (**)	مجموعه التنظيم
			م = ٤٠,٦

(*) أدنى فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) = ١,٤٩

(**) أدنى فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) = ١,٩٧

وينضج من الجدول السابق ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية ومجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر ككل لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية القصة ومجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر ككل لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية القصة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية القصة ومجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر ككل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم ومجموعة التدريب على إستراتيجية التسميع في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر ككل لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم ومجموعة التدريب على إستراتيجية المواضع المكانية في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر ككل لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التدريب على إستراتيجية التنظيم ومجموعة التدريب على إستراتيجية القصة في التطبيق البعدي لاختبار القدرة العامة على التذكر ككل لصالح مجموعة التدريب على إستراتيجية التنظيم.

بالرجوع إلى الجدول (٢٨) يتضح أثر متغير التدريب على استخدام إستراتيجيات (التسميع - المواضع المكانية - القصة - التنظيم) وهذا يعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربع في التذكر.

كما يتضح من الجدول (٢٩) أن هذه الفروق دالة لصالح إستراتيجية التنظيم عند مقارنتها بكل من التسميع والمواضع المكانية والقصة، ودالة بالنسبة للقصة عن مقارنتها بالتسميع ودالة بالنسبة للمواضع المكانية عند مقارنتها بالتسميع، وغير دالة عند مقارنة إستراتيجية القصة بإستراتيجية المواضع المكانية.

ويرى الباحث أن هذه الفروق يمكن أن ترجع إلى :

قيام أفراد العينة عند الاستدعاء بإنتاج المفردات وليس بانتقائها، مما يعطى فرصة أكبر لتمايز الإستراتيجيات، وظهور الفروق بينهما خاصة إذا كانت هذه الإستراتيجيات متميزة في خصائصها أصلاً.

إعداد القوائم بشكل يُمكن من استخدام الإستراتيجيات الأربع موضع الدراسة معها مما يعكس خصائص كل إستراتيجية الأمر الذي أدى في النهاية إلى ظهور فروق بين هذه الإستراتيجيات في القدرة العامة على التذكر.

كشفت المقارنات البعدية أن الفروق في التذكر ككل لصالح إستراتيجية التنظيم مقارنة بالقصة والمواضع المكانية والتسميع، وكذلك لصالح إستراتيجية التنظيم مقارنة بالتسميع في تذكر الكلمات ذات المعنى والأعداد والحروف، ولصالح التنظيم مقارنة بالتسميع والقصة في تذكر الكلمات عديمة المعنى والصور، ولصالح التنظيم مقارنة بالتسميع والمواضع المكانية في تذكر الفئات اللفظية السيمانتية.

ويرجع ذلك إلى أن استخدام إستراتيجية التنظيم يؤدي إلى تشفير المفردات أو الكلمات في صورة مجموعات منظمة تختزل القيود على مصادر تجهيز سعة الأفراد المحددة، مما يزيد ذلك من كم المفردات التي يتم تشفيرها،

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

وعندما تحدد عدة مفردات في مجموعة واحدة أو جزء فإن استرجاع أحد أعضاء المجموعة يسهل الوصول إلى بقية أعضاء المجموعة، كما أنه عندما تشفر المفردات في مجموعة توجد مسارات استرجاع متفردة في المجموعة مسار واحد لكل مفردة، وهذا يزيد من القدرة على استرجاع المعلومات، كما أنه عندما تنظم المفردات في بنية واحدة فإن هذه البنية تستخدم كخطة توجه عملية الاسترجاع حيث تصبح هذه المفردات جزءاً من البناء المعرفي الدائم للفرد، كما أن إستراتيجية التنظيم تؤثر إيجابياً على الاسترجاع نظراً لأنها تقوم على فكرة توسيع التشفير سيماً تياً أو صوتياً. (Wessells, 2002)

وهذا قد يرجع إلى أن إستراتيجية المواضيع المكانية تتطلب من المفحوص السير في أكثر من اتجاه: الاتجاه الأول هو إدراك الصورة المكانية كاملة، والاتجاه الثاني هو إدراك موقع كل عنصر من العناصر داخل الصورة المكانية، وأخيراً الربط بين العناصر وأماكن تواجدها ويزداد هذا الأمر صعوبة أيضاً حينما تكون هذه العناصر المطلوب تذكرها هي إعداد وفئات، الأمر الذي يبدو صعباً إلى حد ما على ذاكرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية.

كما أن إستراتيجية القصة تحتاج إلى إضافة عناصر أخرى إلى العناصر المقدمة حتى يتم إنتاج القصة، الأمر الذي يبدو صعباً إلى حد ما على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية.

كما كشفت المقارنات البعدية أن الفروق لصالح إستراتيجية القصة والمواضع المكانية مقارنة بإستراتيجية التسميع في تذكر الكلمات ذات المعنى والكلمات عديمة المعنى والصور والحروف والاختبار ككل.

لا توجد فروق بين إستراتيجية التسميع والقصة والمواضع المكانية في تذكر الأعداد كما أنه لا توجد فروق بين إستراتيجية القصة وإستراتيجية التسميع في تذكر الفئات اللفظية السيماً تياً.

ويرى الباحث أن هذه الفروق بين الإستراتيجيات في استدعاء المثيرات يمكن أن ترجع إلى:

انتفاء الكلمات ذات المعنى وعديمة المعنى والصور إلى نوع المثيرات السيمانتية، مما ساعد أفراد مجموعات التدريب المختلفة على سهولة التعرف عليها وإمكانية تطبيق كل إستراتيجية بخصائصها على هذه المثيرات، مما نتج عنه ظهور الفروق بين مجموعات التدريب؛ لذلك توجد فروق بين إستراتيجية القصة والمواضع المكانية والتسميع في تذكر الكلمات ذات المعنى والكلمات عديمة المعنى والصورة والحروف وفي الاختبار ككل، في المقابل تنتمي الأعداد إلى المثيرات الرمزية التي يجد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية صعوبة في التعامل معها؛ لذلك لا توجد فروق بين إستراتيجية القصة والمواضع المكانية والتسميع في تذكر الأعداد.

أن الفئات اللفظية السيمانتية تحتاج من المفحوص إدراك للعلاقات وإدراك للعلاقات وإدراك للتشابه بين العناصر، وترتيب المادة المتعلمة وذلكما يتحقق باستخدام إستراتيجية التنظيم كما نتج عنه في عدم وجود فروق بين إستراتيجية القصة والتسميع في تذكر الفئات اللفظية السيمانتية.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع خصائص إستراتيجية القصة وخصائص التذكر، ومن ناحية أخرى تعكس التزام أفراد العينة بخصائص إستراتيجية القصة، حيث كان الباحث يقوم بتأليف قصة أو حدوده حول موضوع التدريب، ثم يطلب من أفراد العينة الالتزام بخصائص الإستراتيجية وإعداد قصص بأنفسهم لنفس الموضوع، ثم الالتزام بهذه الخصائص في التغذية الراجعة والتدريبات عند إعداد قصص متشابهة أو إعداد قصص أخرى على القائمة التدريبية، هذه التعليمات جعلت الاستدعاء في إستراتيجية القصة أفضل، كما أن حب التلاميذ وشغفهم للقصص زاد من فاعلية التدريب على هذه الإستراتيجية، كما أن القصة تساعد الأفراد الذين يستخدمونها على تجهيز المفردات سيمانتياً، في حين أن الأفراد الذين يستخدمون بروفة الصم يستخدمون التجهيز السطحي أو الظاهري، بالإضافة إلى أن القصة تساعد على إعادة بناء سياق عقلي داخلي (عند الاستدعاء) مماثل لما يتولد بواسطة المتعلمين أثناء التشفير.

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

كما كشفت المقارنات البعدية أن إستراتيجية التسميع تُعد أقل الإستراتيجيات الأربعة فاعلية في التذكر.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (ممدوح غانم، ١٩٩٤) والتي بينت أن القصة والمواضع المكانية أكثر فعالية في استدعاء مهام الكلمات العبائية من بروفة الصم بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية، (فتحي الزيات، ١٩٩٥) الذي أكد على أن إستراتيجية التسميع أقل أنماط الإستراتيجيات فاعلية في الحفظ والتذكر خاصة إذا اقتصر على مجرد الحفظ دون ربطها بالبناء المعرفي الدائم للفرد كما أن المستوى الذي تعالج به المعلومات يفوق أثر التكرار على عملية الحفظ والتذكر، وكذلك نتائج دراسة شنك (Schunk, 2001) الذي بين أن التسميع لا يكون مفيداً في تنظيم المعلومات ولا في البحث عن الروابط والعلاقات، (في: محمد العربي، ٢٠٠٩) تفوق إستراتيجية المواضع المكانية على إستراتيجية الصم في الاستدعاء للأسماء العيانية وفي الاستدعاء ككل.

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة وول (Wall, 2007) والتي أكدت على عدم وجود فروق بين إستراتيجية القصة وإستراتيجية الحفظ الأصم (التسميع) في الاستدعاء الفوري.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة التجريبية الحالية، يمكن تقديم مجموعة التوصيات الآتية:

- ضرورة تعامل المعلمين مع المعلومات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مختلف المراحل التعليمية بمستوى عميق من المعالجة حتى تبقى في الذاكرة واضحة ولفترة طويلة؛ وذلك حتى يكون الاستدعاء كاملاً ودقيقاً.
- ضرورة تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مختلف المراحل التعليمية على استخدام وتبنى الإستراتيجيات المعرفية الأكثر فاعلية.

- إعداد برامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة لتبصيرهم بضرورة وكيفية إكساب طلابهم العاديين وذوي صعوبات التعلم إستراتيجيات التشفير الفعالة.
- توجيه انتباه المعلمين لعدم الاعتماد على قياس الحفظ والاستظهار عند تقويم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين، والتركيز بدرجة أكبر على قدرة الطالب على الفهم والتطبيق والتحليل والتقويم، وهي مستويات معرفية علياً تُدعم استخدام الطالب إستراتيجيات الذاكرة الأكثر فاعلية.
- ضرورة وجود تعليمات واضحة عند تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتضمن وصفاً للأساليب والإجراءات الواجب إتباعها، لأنها تهيئ الفرصة أمام التلاميذ على استخدام هذه المعينات.
- الاهتمام بصياغة المحتوى التعليمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل مترابط ومتنوع، يتناسب مع خصائصهم، ويتيح الفرص أمامهم لاختيار الشكل الذي يتناسب وطبيعة الذاكرة لديهم.
- ضرورة اهتمام المعلمين بتوفير مواقف للتعلم تساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على ممارسة واستخدام معينات الذاكرة.
- ضرورة تدريب المعلمين في مختلف التخصصات علي صياغة محتوياتهم التعليمية وخاصة في المرحلة الابتدائية في صورة قصص، حتي تكون ابقى اثرا.
- ضرورة الاهتمام بقراءة القصص المختلفة، وتشجيع التلاميذ علي تأليف القصص المتنوعة .

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

المراجع باللغة العربية:

احمد حسن حمدان محمد (٢٠٠٧) :مدى فاعلية برنامج تدريبي للذاكرة قصيرة المدى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلية للتعلم. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة اسيوط .

بهجات محمد عبد السميع زامل (٢٠٠٩) : مكونات واستراتيجيات الاداء على بعض المهام التذكيرية لدى المكفوفين. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة طنطا

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) : استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربي

جمال اسماعيل الهواري (٢٠٠١) : أثر استخدام بعض معينات الذاكرة على معدل التذكر لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بطيبي التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الأزهر.

حامد عبد السلام زهران (١٩٨٨) : التخلف الدراسي في المرحلة الابتدائية (دراسة مسحية في البيئة السعودية). كلية التربية، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة.

خيرى المغازى بدير عجاج (١٩٩٨) : اختبار الفهم القرائى «كراسة التعليمات»، القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية .

رمضان محمد رمضان، مجدى محمد الشحات (٢٠٠٨) : فاعلية التدريب على بعض استراتيجيات التذكر فى تحسين الاستدعاء لدى العينة من طلاب الجامعة منخفضي القدرة علي التذكر. مجلة كلية التربية ببنها، المجلد الثانى عشر، العدد ٤٦ .

سحر السيد الأحمدي عطية (٢٠٠٩) : استراتيجيات تشفير المعلومات فى الذاكرة لدى عينة من طالبات جامعتي الأزهر وعين شمس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

سعيد عبد الغنى سرور (١٩٩٤) : أثر تنظيم المعلومات ومستويات معالجة التلاميذ لها على التحصيل الدراسي في العلوم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة الإسكندرية .

سليمان محمد سليمان محمود (٢٠١٠) : فاعلية استخدام استراتيجيتي التجريب والتعقد على التذکر لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية بنها، المجلد، العدد.

سيد محمدي صميده حسن (٢٠١٠) : استراتيجيات التذکر ومدي التطرف في الاستجابة لدي الطلاب ذوي الفئات المختلفة من الذكاء الشخصي. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الزقازيق

طلعت منصور، أنور الشرقاوي، عادل عز الدين، فاروق أبو عوف (١٩٨٩) : أسس علم النفس العام. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

عماد الدين إسماعيل، لويس كامل مليكة (١٩٩٣) : مقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال « كراسة التعليمات » ط ٦، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

فاضل خليل إبراهيم (٢٠٠٩) : فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات مساعدات التذکر بالأسلوب الترابطي في تحصيل المعرفة التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الأول المتوسط. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الثانية عشر، العدد (٢٣).

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٥) : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. المنصورة : دار الوفاء للطباعة و النشر .

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨) : صعوبات التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية). القاهرة : دار النشر للجامعات.

قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٩) : صعوبات التعلم. عمان : دار وائل للنشر والتوزيع. محمد مختار حساني (٢٠١٠) : أثر بعض الإستراتيجيات المعرفية علي التذکر الصريح والضمني لدي ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الاعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

محمد محمود عبد الفتاح العربيانى (٢٠٠٩) : دراسة مقارنة لأثر كل من شبكة ترابطات المعاني وإستراتيجية التوليف القصصي على التحصيل في المستويات المعرفية المختلفة. رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

محمود عوض الله سالم (٢٠١٠) : صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول. المؤتمر العلمى الأول (التربية الخاصة بين الواقع والمأمول)، المجلد الأول، كلية التربية جامعة بنها.

د . حسام عباس خليل سلام _____ فعالية برنامج مقترح قائم على بعضه استراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة

مصطفى فهمى، سيد غنيم (ب . ت) : اختبار الجشتلط البصرى الحركى- اختبار بندر جشتلط . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

مصطفى محمد كامل (١٩٩٤) : مقياس تقدير سلوك التلاميذ لفرز حالات صعوبات التعلم ”كراسة التعليمات“ . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

ممدوح حسن محمد غانم (١٩٩٤) : الفروق بين استراتيجيات تشفير المعلومات فى الذاكرة لدى طلاب الشعب العلمية والادبية .رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس .

ممدوح عبد المنعم الكنانى (٢٠١٠) : الإحصاء الوصفي والاستدلالي فى العلوم السلوكية والاجتماعية . ط٣ ، دار الفكر العربي : القاهرة .

وفاء رأفت مصطفى على (٢٠٠٩) : أثر التدريب على استراتيجيات تجهيز المعلومات فى التحصيل الدراسى وتحمل الغموض لدى اطفال الحلقة الاولى من التعليم الاساسى . رسالة ماجستير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .

المراجع باللغة الأجنبية:

Bjorklund, B. R. (1995): *Organization Versus Item Effects of an Elaborated Knowledge on Children's Memory. Developmental Psychology*, 12(1), 1120-1131.

Bower, G.H. & Reitman, J.S.(2004): *Mnemonic Elaboration in Multi List Learning. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 120, 487.

Bower, C.H.: Clark, M.C.& Lesgold, A.M.(2005) :*Hierarchical Retrieval Schemes in Recall of Categorized Word Lists. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9, 323-343.

Fedorenko, Evelina: Gibson Edward&Rohde, Douglas (2010): *The Nature of Working Memory in Linguistic. Processes. Journal of Memory and Language* ,56 (2), 246 -269.

Groninger, J. A.(2001): *Learning and Memory An Introduction. Illinois: Dor Sey Press, Homewood.*

- Keasey, C. : Croulford, D. & Eisert, D. (2000): *Organization :Facilitates if you have the Appropriate Classification Skills. Journal of Genetic Psychology , 134 , 3-13 .*
- Leahey, T. H.& Harris, R. J. (2003): *Learning and Cognition .3rd , New York :Prentice Hall.*
- schunk , d .H. (2001): *Learning Theories : an Educational Perspective . New York : Macmillan Publishing Company .*
- Scrugges, T. E. & Mastropieri, M.A.(2010): *Increasing the Content Area Learning of Disabled Students: Research Implementation. Eric, E.D. 411643.*
- Stephen, C. (2004) :*A Development Study of Learning Disabilities and Memory. Journal of Experimental Psychology, 108, 355 – 371.*
- Wall, H.M. & Routouwcz, A. (2007) : *The Effect of Story Technique in Remembering. Journal of Psychology, 114 , 1019 , 1072.*
- Wessells, M. (2002) : *Cognitive Psychology. New York: Harper and Row Pup .Inc.*
- Young, D.R. & Bellezza, F.S. (2002): *Encoding Variability Memory Organization and the Repletion Effect. Journal of Experimental Psychology , 38–545 – 559*

**مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
كلية التربية - جامعة الزقازيق
iescz2012@yahoo.com
ت : +201201299283**

**حقوق النشر محفوظة
رقم الإيداع 2012 / 18640**