مجلة التربية الخاصة

Journal Of Special Education

مجلة علمية دورية مُحكمة

يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

العدد الثانى عشر

(الجزء الثانى)

اغسطس ٢٠٢٥ م

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. عادل عبد الله محمد

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. ابو المجد إبراهيم الشوربجي

(وكيل الكلية لشؤون خدمة المجتمع وتنمية البيئة)

رئيس التحرير

أ.د. إيهاب عبد العزيز الببلاوى

(مدير مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية)

هيئة التحرير

أ.د. إبراهيم السيد عطية أ.د. فوقية حسن عبدالحميد

أ.د. أحمد الرفاعي بهجت أ.د. محمود عطا مسيل

أ.د. إيمان فؤاد كاشف أ.د. نبيل محمد زايد

المسئول المالى

أ. هيثم شبانة

تنسيق إلكترونى

أ. محمود عبد القادر

اللجنـــة الاستشـــاريـــة (*)

أ.د/أحمد أحمد عواد
جامعة قناة السويس - مصر

أ.د/أشرف أحمد عبد القادر
جامعة بنها- مصر

أ.د/جمال محمد الخطيب
الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د/صلاح الدين فرح بخيت
جامعة الخرطوم- السودان

أ.د/عبد العزيز العبد الجبار
جامعة الملك سعود- السعودية

أ.د/عبد العزيز السيد الشخص
جامعة عين شمس- مصر

أ.د/عبد الرقيب أحمد البحيري
جامعة أسيوط- مصر

أ.د/عبد الله محمد الوابلي
جامعة الملك سعود-السعودية

أ.د/فاروق محمد صادق
جامعة الأزهر- مصر

أ.د/فتحي مصطفي الزيات
جامعة المنصورة- مصر

(*) ملحـــوظـــة:
الأسماء تم ترتيبها أبجديًا.

اللجنـــة العلميـــة (*)

أ.د/ إبراهيم عبدالله الزريقات (الجامعة الأردنية – الأردن)

أ.د/ أحمد عبد العزيز التميمي (جامعة الملك سعود)

أ.د/ إسماعيل إبراهيم بدر (جامعة بنها– مصر)

أ.د/ الشناوي عبد المنعم الشناوي (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ آمال عبد السميع باظة (جامعة كفر الشيخ – مصر)

أ.د/ آمال عبد السميع باظة (جامعة كفر الشيخ – مصر)

أ.د/ بهاء الدين السيد النجار (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ حجازي عبد الحميد حجازي (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ حسن مصطفي عبد المعطي (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ حمد بليه العجمي (كلية التربية الأساسية- الكويت)

أ.د/ زيد محمد البتال (جامعة الملك سعود – السعودية)

أ.د/ زيدان أحمد السرطاوي (جامعة الملك سعود- السعودية)

أ.د/ زينب محمود شقير (جامعة طنطا– مصر)

أ.د/ سامية لطفي الأنصاري (جامعة الإسكندرية – مصر)

أ.د/ سعيد طه أبو السعود (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ سليمان محمد سليمان (جامعة بني سويف – مصر)

أ.د/ سميرة أبو الحسن أبو زيد (جامعة القاهرة – مصر)

أ.د/ صالح عبد الله هارون (جامعة الخرطوم – السودان)

أ.د/ صلاح شريف وردة (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ صلاح فؤاد مكاوي (جامعة قناة السويس - مصر)

أ.د/ عادل محمد العدل (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ عبد الباسط خضر (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ عبد الرحمن سيد سليمان (جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ عبد الصبور منصور محمد (جامعة قناة السويس - مصر)

أ.د/ عبد العظيم عبد السلام العطواني (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ عبد الله الوابلي (جامعة الملك سعود – السعودية)

أ.د/ عطية عطية سيد أحمد (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ علي مهدي كاظم (جامعة السلطان قابوس – عمان)

أ.د/ عماد محمد مخيمر (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ فاتن فاروق عبد الفتاح (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ فاروق السعيد جبريل (جامعة المنصورة – مصر)

أ.د/ فوزى احمد الحبشى (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم (جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ محمد أحمد الدسوقي (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ محمد أحمد سعفان (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ محمد المري إسماعيل (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ محمد بيومي خليل (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ محمد صبري الحوت (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ محمد محمد شوكت (جامعة قناة السويس– مصر)

أ.د/ مشيرة عبد الحميد اليوسفي (جامعة المنيا- مصر)

أ.د/ منال عبد الخالق جاب الله (جامعة بنها– مصر)

أ.د/ هانم عبد المقصود (جامعة الزقازيق– مصر)

أ.د/ هشام عبد الرحمن الخولي (جامعة بنها– مصر)

(*) ملحـــوظـــة:

الأسماء تم ترتيبها أبجديًا. والأساتذة الوارد أسماؤهم من تخصصات متنوعة في الآداب والتربية للتداخل بين التربية الخاصة وفروع العلوم الأخرى.

سياسات وشروط وقواعد النشر

سياسات النشر:

١. تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية ذات الصلة بالتربية الخاصة، والتي لم يسبق نشرها أو تقييمها في جهة أخرى.
٢. تُعبِّر الأعمال التي تنشرها المجلة عن آراء كاتبيها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
٣. تخضع البحوث والدراسات للتحكيم العلمي من قبل نخبة من الأساتذة المختصين في موضوعات هذه البحوث.
٤. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات النشر للأبحاث المقدمة للمجلة حسب معاييرها، وترتب البحوث والدراسات بالمجلة وفق اعتبارات تنظيمية وفنية خاصة، ولا علاقة لها بمكانة البحث أو الباحث.
٥. يعد إرسال البحث للمجلة تعهداً من الباحث / الباحثين يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة.
٦. لا يجوز نشر البحث في أي منفذ آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة وبعد مرور سنة على الأقل من تاريخ صدور العدد، ويشار إلى هذه الموافقة عند إعادة النشر.
٧. تحتفظ المجلة بحقها في أن تختزل أو تعيد صياغة بعض الجمل والعبارات لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
٨. يعطي الباحث (الباحثون) نسخة واحدة من العدد المنشور فيه البحث، و(٥) مستلات منه.
٩. تؤول كل حقوق النشر للمجلة في حالة قبول البحث للنشر، حيث يتم تحويل ملكية النشر من المؤلف إلى المجلة، كما يحق للمجلة إعادة نشر البحث إلكترونيا.

شروط وقواعد النشر بالمجلة

أ. الشروط اللازمة لقبول البحث في المجلة (الشروط الفنية) :

١. ترسل البحوث والدراسات مكتوبة على الكمبيوتر من عدد (٢) نسخة ورقية، ونسخة واحدة إلكترونية على CD باسم رئيس تحرير مجلة "التربية الخاصة".
٢. يعد الباحث/الباحثين ملخصين للبحث: أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية لا يزيد عدد كلمات كل منهما عن (٢٠٠) كلمة.
٣. يكون في أسفل الصفحة للملخصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على ست كلمات، تعبر عن محاور البحث بدقة.
٤. يرفق بالعمل المرسل للنشر بيان يتضمن اسم الباحث وجهة عمله وأرقام الاتصال والبريد الإلكتروني ، وعنوانه كاملاً.

ب - قواعد الكتابة:

الصفحات والخطوط:

١. يكون مقاس الصفحة A4، أن تكون مساحة الكتابة على الورق بمقاس ١٢ × ١٩ سم.
٢. كتابة متن البحث بخط Traditional Arabic مقاس (١٦)، المسافة مفردة بين السطور، ومرة ونصف بين الفقرات.
٣. كتابة العناوين الرئيسة بخط PT Bold Heading مقاس (١٤)، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢. والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس (١٠) مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها.
٤. كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس (١٢) وكتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس (١٢).
٥. كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس (١٠) على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس (٩) إذا لزم الأمر.
٦. كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية .إن وجدت .باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
٧. يلتزم الباحث/الباحثين باستخدام الأرقام العربية (١-٢-٣....Arabic) سواء في متن البحث، أو الجداول والأشكال، أو المراجع، ولا تقبل الأرقام الهندية، أو غيرها.
٨. يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي، وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعه.
٩. استخدام الترقيم التلقائي بدلا من الترقيم اليدوى .
١٠. استخدام Table بدلا من Textbox .

المـــراســـلات

- ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى البريد الالكترونى للمجلة: iescz2012@yahoo.com

- أو إلى العنوان التالى: مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية - كلية التربية جامعة الزقازيق – الزقازيق – جمهورية مصر العربية

- أو عن طريق رقم الهاتف : ٠١٢٧٥٧٦٧٥٧٢

- لمتابعة الجديد في المجلة يرجي الدخول إلى الموقع الالكتروني للمجلة

www1.zu.edu.eg/foecenter

محتـــويـــات العـــدد

فعاليـة برنـامـج تدريبـي لتنمية الكفايـات اللازمة لمترجمـي لغة الإشـارة المرتبطة بتعليم التربية الإسلامية للصم ١
د.عائشة أحمد محمد السيد

الاتجاهات الاجتماعية نحو ذوي اضطراب طيف التوحد فى مصر ٥٠
د. إيرينى سمير غبريال

الحكمـة وعلاقتها بمهـارات التفاوض لدى عينة مـن طلاب الدراسات العليـا بالإرشاد النفسي والتربية الخاصة ٧٤
أ.م.د/ وفاء محمد عبد الجواد

فعاليـة برنـامـج تدريبـى للمعلمين بمدارس الدمـج فى تحسين المهـارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ١٢٧
أ.د. عادل عبد الله محمد أ.د. سميرة أبو الحسن عبد السلام
أ. هدى فتحى حسانين راجح

فعالية برنامج تدريبي لتنمية مستوى الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون ١٥٠
د. خالد رمضان عبد الفتاح سليمان

واقـع برامـج التوجيه والإرشـاد المهني ومعوقاتهـا بمعاهد وبرامـج التربية الفكرية بمدينـة الرياض من وجهة نظر العاملين بها ٢٠٦
د. إبراهيم بن عبد العزيز المعيقل أ. جميلة بنت عبدالله مجرشي

أدوار المنهـج والمعلـم في مناهج العلـوم الأمريكية (مك جروهـل) الموائمة لتدريس التلاميذ العاديين والموهوبين ٢٦٢
أ. عمرو صالح عبد الفتاح أبو زيد

مستويـات مهـارات التفكـير الناقـد لـدى طـلاب السنـة التحضيريـة بجامعـة الملك عبدالعزيز بجدة في ضوء بعض المتغيرات "دراسة مسحية" ٣٠٠
د. أسامة بن حسن محمد معاجيني

فعالية تعزيز السلوك البديل في خفض اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية ٣٤٣
د. علي عبدالله علي مسافر

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة المرتبطة بتعليم التربية الإسلامية للصم

د / عائشة أحمد محمد السيد
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية بعرعر– جامعة الحدود الشمالية
المملكة العربية السعودية

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالى التعرف على أهم الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة لتحسين أدائهم فى الترجمة الإشارية وكيفية تطويع ذلك من المنظور الإسلامي لتلبية الاحتياجات الدينية لدى مجتمع الصم والتحديات الخاصة التي تواجههم في مجتمعاتهم ، ومن ثم تنمية تلك الكفايات لديهم من خلال البرنامج المقترح، وكذلك يهدف إلى إلقاء الضوء على مشكلات الترجمة والقوانين الدولية التى دعمت الترجمة الدينية ومترجمي لغة الإشارة ، ويطرح العديد من المقترحات والتوصيات ورؤية لكيفية تطوير اخلاقيات تلك المهنة وفقاً للمنظور الإسلامي. تكونت العينة التجريبية للبحث من (١٦) مترجمًا ومترجمة للغة الإشارة، وهم معلمون – أخصائيون – مشرفو المبيت ذوى الخبرة في ترجمة لغة الإشارة بمعهد الأمل للصم وضعاف السمع، وكذلك التربويين المتخصصين المسجلين بالجمعيات الأهلية بكل من مدينة الزقازيق، وبلبيس، وأبوحماد بمحافظة الشرقية.

ولقد توصل البحث إلى تحديد أهم الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة لتحسين أدائهم فى الترجمة الإشارية وفقاً للمنظور الإسلامي ، كما توصل إلى إسهام البرنامج المقترح في تنمية الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة وفقاً للمنظور الإسلامي بهدف توعية الصم وتثقيفهم في أمور دينهم.

The Effectiveness of a Program to develop the Competencies Needed for Sign Language Interpreters according to the Islamic Perspective

Prepared by
Dr. Aisha Ahmed Mohamed El-Sayed
Assistant Professor in Special Education Department
Faculty of Education and Arts , Northern Border University

Summary

The present research aims at identifying the most important competencies required for interpreters of the sign language to develop their performance of the sign Interpret. It also aims at identifying how to adapt that from the Islamic perspective to meet the religious needs of the deaf community and meet the special challenges that face them in their communities. Thus, their competencies can be developed through the suggested program. Moreover, it aims at revealing sign interpretation problems and international laws that supported religious Interpreting and sign language interpreters. It provides more of suggestions, recommendations and a vision of how to develop the ethics of that profession in accordance with the Islamic perspective. The research problem is revealed in the weakness in the performance level of sign language interpreters from the Islamic perspective.

The results of the experimental research: Identifying the most important competencies required for sign language interpreters to develop their performance in the interpreting Sign Language according to the Islamic perspective. It also revealed the effectiveness of the suggested program in developing competencies required for sign language interpreters with the aim of educating the deaf in issues related to their religion.

مقدمة البحث:

يتزايد الاهتمام التربوي محليًا وعالميًا برعاية الصم وضعاف السمع، وتحتل عمليات تحسين وتطوير التواصل معهم عناية المهتمين من الخبراء والمتخصصين؛ فالتواصل يُعد الركيزة الرئيسة لرصيد الخبرات المشتركة التى تضمن تفاعل الصم مع السامعين، مما يقلل هوة الفجوة بينهما، فإشباع حاجاتهم إلى التواصل مع الآخرين يسهم في تحقيق جودة الحياة لديهم؛ ولذا فالتواصل الذى نأمل أن يقدم لتلك الفئة ينبغى أن يكون مستند من حيث المنطلقات والأسس إلى قيمنا ومثلنا الإسلامية، ويعمل على نشر الثقافة الإسلامية وتعاليم ومبادئ الإسلام من خلال ترجمة معاني وألفاظ القرآن الكريم وتطويع مناهج التربية الإسلامية فى مدارس الأمل للصم وضعاف السمع؛ بالإضافة إلى ترجمة البرامج والخطب فى المساجد مما يساعد على إثراء ثقافة الصم الدينية وفهمهم الصحيح للإسلام، ويتسنى لهؤلاء القدرة على التكيف مع مطالب الحياة المتغيرة وشق طريقهم بنجاح فى الحدود التى تسمح به قدراتهم وطاقاتهم.

وحيث تُعد الإعاقة السمعية من الإعاقات شديدة التأثير لما تسببه من عزل للأصم نتيجة وجود حاجز التواصل؛ فاللغة هي وسيلة التواصل الأولى للبشر في حياتهم اليومية، والتخاطب اللغوي هو وسيلة التعبير والاستقبال لذلك تعد الإعاقة السمعية بشكل عام من أكثر الإعاقات تأثيرًا في المجالين التعليمي والاجتماعي (عبد المطلب القريطى،٢٠٠١، ص ٣٠٩؛ نعمات موسى، ٢٠١٤، ص ص ١٢٩-١٣٣). وإذا كانت اللغة هى الوسيلة التى تربط الفرد بالآخرين، وبها يعبر عما يجول بخاطره ويترجم شعوره، ويلبى احتياجاته المتعددة، فقد ترتب على الصمم استخدام الصم للغة تستخدم فيها الإشارات ويتوافر فيها كل عناصر اللغات، ويستخدمها الصم فى كل مظاهر الحياة ألا وهى لغة الإشارة Sign Language وهى لغة نشأت ونمت فى مجتمع الصم.

وقد استخدمت لغة الإشارة في تعليم الصم باعتبارها لغتهم الأولى، وجزءًا أساسيًا من هويتهم (حنان فياض، ٢٠٠٤، ص ٢١٠؛Andrews, 2004) ففى عام (١٩٨٠) تم تأسيس الرابطة القومية للصم The National Association Of The Deaf (NAD)، وكان ومن أبرز أهدافها حماية حقوق الصم فى التواصل باستخدام لغة الإشارة (Forestal,2001)، ومن هنا فقد عبر الصم عن تمسكهم بلغة الإشارة في تعليمهم، فقيل على لسانهم: "لغتنا الأولى هي لغة الإشارة، أما العربية فتمثل اللغة الثانية لنا؛ لذا عندما ندرس العربية نحتاج إلى ترجمة مفرداتها للغة الإشارة" (نجلاء بكير، سامى جميل، ١٩٩٨، ص ٣٠٢).

وما لاحظته الباحثة، ويلاحظه جميع من له صلة بالصم - من قريب، أو بعيد - من أن لغة الإشارة هى النمط السائد فى التواصل بينهم؛ بل هى العلامة البارزة الدالة عليهم.

وفى ذلك فقد أكدت الاتفاقية الدولية لحقوق الأفراد ذوى الإعاقة فى مادتها رقم (٢١) فقرة (ه) على الاعتراف بلغة الإشارة وتشجيع استخدامها ونشرها، كما أكدت المادة رقم (٢٤) فقرة (ب) على أهمية تيسير تعلم لغة الإشارة وتشجيع الهوية اللغوية لفئة الصم، وهذا يعد أكبر دليل على حق الأفراد الصم فى استخدام لغتهم الأم – لغة الإشارة (الأمم المتحدة، ٢٠٠٧).

وللاعتراف العالمي الواسع بلغة الإشارة كلغة أولى للصم، وأنها اللغة الطبيعية بالنسبة لهم، ولارتباطها الوثيق بحياتهم ومجتمعهم؛ لذا يجب أن تأخذ الدور الكامل في تربية الصم وتنشئتهم التنشئة الدينية الصحيحة، ولا يتأتى ذلك إلى من خلال ربط التواصل بين مجتمع الصم ومجتمع السامعين بروابط قوية، ولكن المشكلة هنا تكمن فى عدم معرفة السامعين للغة الإشارة التى يعتمد عليها الصم بشكل أساسي فى التواصل وفى تلبية احتياجاتهم اليومية فيما بينهم، أو بينهم وبين السامعين؛ لذا أصبح لزامًا على المهتمين بالتربية والمسئولين توفير تلك الروابط من خلال مترجمي لغة الإشارة المؤهلين بالقدر الكافى لنقل أفكار وثقافة الصم إلى السامعين والعكس، ومن ثم كونهم أحد المشاركين فى التفاعل وليس مجرد قنوات لتوصيل المعلومات.

ومن هنا برز دور مترجم لغة الإشارة والذى يعمل على تيسير عملية التواصل بين الأصم والسامع، ويتمثل هذا الدور فى أن يقوم المترجم بتوصيل رسالة السامع بلغة الإشارة، ثم توصيل رسالة الأصم المؤشرة باستخدام اللغة المنطوقة (Forestal, 2001).

وفى هذا الإطار فقد اهتمت الدول المتقدمة بمترجمي لغة الإشارة باعتبارهم حجر الأساس للتواصل بين مجتمع الصم والسامعين وسعت إلى سن القوانين التى تؤكد على حقوق الصم فى توفير مترجمي لغة الإشارة، ومن ثم فقد تم تأسيس عدد من المراكز والجمعيات التى تهتم بشئون الترجمة ومترجمي لغة الإشارة.

ففى عام ١٩٦٣م تم عقد مؤتمر لمترجمي لغة الإشارة فى ولاية إنديانا نتج عنه وضع حجر الأساس لتخصيص دائرة لمترجمي لغة الإشارة، وهى التى تعرف اليوم بالمركز القومى لمترجمي لغة الإشارة The Registry of Interpreters

for Deaf (RID) فى ولاية ميرلاند وكان من أبرز أهدافه تدريب مترجمي لغة الإشارة، وتصنيفهم وتحديد أخلاقيات المهنة (التركى، ٢٠٠٥، ص ٢٠٣)، كما تم تأسيس الجمعية الدولية لمترجمي لغة الإشارة World Association of Sign Language (WASLI) فى ولاية مونتريال بكندا عام ٢٠٠٣ م وذلك بهدف تسجيل جمعيات الترجمة ومترجمي لغة الإشارة حول العالم ووضع القوانين المنظمة للترجمة وكفايات وأخلاقيات تلك المهنة (WASLI, 2009). كما أكدت الاتفاقية الدولية لحقوق الأفراد ذوى الإعاقة فى مادتها رقم (٩) فقرة (٥) على الاعتراف بأهمية توفير أشكال من المساعدة البشرية والوسطاء، بمن فيهم الأخصائيون ومترجمي لغة الإشارة لتيسير إمكانية الوصول إلى المبانى والخدمات الأخرى المتاحة للجمهور، أو المقدمة إليهم (الأمم المتحدة، ٢٠٠٧).

وما يؤكد أيضًا أهمية توفير مترجمي لغة الإشارة لفئة الصم ما تناوله الباحثين فى بعض الدراسات والكتابات مثل (عبد الهادى العمرى، ٢٠٠٩؛ عبد العليم عبدالعليم، ٢٠١٢) والتى أكدت على ضرورة الاهتمام بمترجمي لغة الإشارة، وإعداد البرامج والدورات اللازمة لهم والعمل على كل من شأنه زيادة امتلاك مترجمي لغة الإشارة للكفايات اللازمة لهم.

وعلى الرغم من اعتراف الدين الإسلامي بالصم وضعاف السمع؛ بل وذكر حاسة السمع فى أكثر من آية من آيات القرآن الكريم، وبالرغم من توصية نبينا الكريم سيد الخلق أجمعين سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم) بذوى الإعاقات ومنهم الصم والبكم؛ إلا أننا لم نوليهم كل الاهتمام والرعاية ولم نصل حتى الآن إلى الأسلوب الأمثل لتوصيل تعاليم ومبادئ الإسلام إليهم، هذا ومن ناحية أخرى فإن مناهج التربية الإسلامية المستخدمة فى مدارس الصم والمنوط بها تعليمهم تعاليم ديننا الإسلامي الحنيف غير مناسبة لطبيعة وحاجات وخصائص تلك الفئة.

وكذلك فإن قصور وسائل الإعلام العربى فى القيام بدورها المنوط به من توعية وتثقيف فئة الصم حيث تتناول الفضائيات قضايا الصم بطريقة هامشية، ولم تعطهم حقهم الطبيعي من الاهتمام وحقهم في وجود ترجمة بلغة الإشارة لكافة البرامج والتي تسهم في تفاعل الصم مع الإعلام المرئي (طارق الريس،٢٠٠٧)٠

وفي مصر مليون أصم عاجزون عن التواصل مع المجتمع حيث يعتزون بلغتهم الخاصة ويرفضون التحاور مع الآخرين إلا بها، ويحاصرهم الغياب الإعلامى والأمية القانونية؛ لذا فهم أكثر تعرضًا لجرائم الاعتداء، ومن ثم فإن التوعية

الدينية المترجمة بلغة الإشارة أصبحت ضرورة ملحة لتلك الفئة .(http://www. islamweb.net/ media/ index.php?page=article&lang=&id)

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بمترجمي لغة الإشارة، وذلك من حيث تسجيلهم، وتدريبهم، وتصنيفهم، وتوظيفهم فى الدول المتقدمة فى مجال الصم ورعايتهم؛ إلا إنه ما يزال مترجمو لغة الإشارة لا يحظون بذلك الاهتمام الكافى فى وطننا العربى وعلى الأخص فى الاهتمام بإعداد وتدريب مترجمي لغة الإشارة للترجمة فى الجانب الدينى للصم.

مشكلة البحث:

تؤثر الإعاقة السمعية بشكل ملحوظ على مظاهر سلوك الشخص المصاب بها كما يتأثر نموه التربوى والأكاديمى بها؛ بالإضافة إلى حدوث مشكلات لغوية له، تؤدي به إلى العزلة الاجتماعية التى يشعر بها الآباء والتأثيرات السلبية على الإخوة، وهى مشكلات تحتاج إلى حل وتحتاج إلى برامج خاصة فى الإرشاد للتعامل معها (إبراهيم الزريقات، محمد الإمام،٢٠٠٥ ، ص ١٥٧). وحيث تعتمد فئة الصم فى تواصلها مع الآخرين بشكل أساسى على لغة الإشارة؛ لذا تعد مشكلة ترجمة لغة الإشارة للأصم من المشكلات متعددة الأبعاد فهى لا تؤثر فقط على الفرد الأصم ولكن تنتقل إلى أسرته ومجتمعه؛ فالمشكلة لا تخص الأسرة فقط ولا تخص جهة، أو هيئة بعينها؛ لذا فإن مواجهتها تحتاج إلى حشد كثير من الجهود الحكومية وغير الحكومية والهيئات التطوعية.

وقد شهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بالصم ورعايتهم مما نتج عنه الطلب المتزايد والمستمر لتوفير مترجمي لغة إشارة مؤهلين فى جميع القطاعات الحكومية والأهلية التى تتطلب تواجدهم بها لتسهيل التواصل بين الصم والسامعين فى جميع المواقف المختلفة.

وبالرغم من إقرار حقوق الأطفال الصم فى التعليم والرعاية التربوية والنفسية والاجتماعية فى مصر؛ إلا أن هناك مشكلات تعليمية يعانى منها التلاميذ الصم ألا وهى قلة التوجيه الثقافى والدينى للأصم نتيجة لعدم توافر الكوادر الفنية المدربة التى تستطيع التعامل مع الصم وكذلك التعامل مع لغة الإشارة، ومن ثم قلة الندوات الثقافية والدينية التى من المفترض أن تقدم للتلاميذ الصم بصفة دورية داخل مدارس الأمل لتعريفهم بمتطلبات الحياة المعاصرة والتوجهات الدينية فى ذلك (راضى طه، ٢٠٠٧). هذا ومن ناحية أخرى فإن مناهج التربية الإسلامية

المستخدمة فى مدارس الأمل للصم وضعاف السمع المنوط بها تعليم ذوى الإعاقة السمعية تعاليم ديننا الإسلامي الحنيف غير مناسبة لطبيعة وحاجات وخصائص ذوى الإعاقة السمعية (أمير القرشى، ١٩٩٩، ص ٧)؛ لذا تحتاج فئة الصم على وجه الخصوص إلى التوعية فى الجانب الدينى من خلال مترجمين أكفاء من أجل تبصيرهم بأمور دينهم وأحكام العبادات والتعاملات.

وفى ضوء خبرة الباحثة السابقة فى التدريس للصم بمعهد الأمل للصم بالزقازيق ومن خلال تواجدها مع العديد من المعلمين بمدارس الأمل وكمترجمة للغة الإشارة فى التوعية الدينية للتلاميذ بالمعهد، وفى بعض الهيئات الحكومية إذا استدعى الأمر بتكليف من الإدارة؛ بالإضافة للترجمة فى أحد الجمعيات التى تهتم برعاية الصم بالشرقية، ومن خلال إجراء مقابلات[١] (١) مع السادة موجهى الإعاقة السمعية،ومعلمى التربية الإسلامية بالمدرسة، توصلت الباحثة إلى:

(١) أن التلاميذ يلتحقون بالمدرسة دون خلفية سابقة عن أي شيء يتعلق بأمور دينهم.

(٢) أن هناك العديد من المشكلات الفعلية التى تجابه معلمى التربية الإسلامية أثناء تدريسهم للتلاميذ الصم تتمثل فى صعوبة ترجمة المصطلحات الدينية، أو تقريب مفاهيمها للتلاميذ.

(٣) أن كتب التربية الإسلامية المقررة على التلاميذ الصم تخلو تمامًا من أي ترجمة إشارية، أو قاموس إشاري يستدل به المعلمين، أو التلاميذ الصم على المفردات الدينية.

(٤) قلة الندوات الدينية بشكل واضح والتى تقدم فى المدرسة، وكذلك قلة المترجمين المهتمين بالترجمة الدينية للصم.

(٥) ندرة الدورات التدريبية المتخصصة للمعلمين في الترجمة الدينية للصم.

(٦) أن هناك تدنيًا واضحًا فى مستوى التلاميذ الصم فى التربية الإسلامية.

وفى ضوء ذلك فإن الاهتمام بتحديد الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة

---

١ (١) طبقت الباحثة استبيانًا على (٤) من موجهي الإعاقة السمعية، و(٦) من معلمي التربية الإسلامية للصم وكان عبارة عن مجموعة من الأسئلة المفتوحة؛ بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حول مدى استيعاب التلاميذ الصم لتعاليم الدين الحنيف، وأهم الكفايات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية.

فى ضوء التربية الإسلامية للصم أصبح ضرورة قصوى وملحة، ومن أجل تفعيل ما اقره التشريع الإسلامي، وما طرحته الاتفاقيات الدولية لحقوق ذوي الإعاقة، ولنشر الثقافة الإسلامية وتعاليم ومبادئ الإسلام من خلال الترجمة الدينية لفئة الصم، ولضمان تحملنا لمسئوليتنا الدينية والتاريخية تجاه تلك الفئة، والتي قد أهملت في الجانب الديني وتعاني الفراغ فيه، جاء هذا البحث للتعرف على أهم الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة لتحسين أدائهم فى الترجمة الإشارية للتربية الإسلامية، وكيفية تطويع ذلك من المنظور الإسلامي لتلبية الاحتياجات الدينية لدى مجتمع الصم والتحديات الخاصة التي تواجههم في مجتمعاتهم مما يساعد على إثراء ثقافة الصم الدينية وفهمهم الصحيح للإسلام، ومن ثم تنمية تلك الكفايات لديهم من خلال البرنامج المقترح، لاسيما وأن الأدبيات التربوية تفتقر إلى الدراسات والأبحاث فى ذلك المجال.

وتتحدّد مشكلة البحث فى أن هناك ضعفًا فى مستوى أداء مترجمي لغة الإشارة من المنظور الإسلامي، وعدم توافر الكفايات اللازمة للترجمة الدينية لفئة الصم لديهم بالقدر الكافي، وكذلك الافتقار إلى البرامج التدريبية اللازمة لتنمية تلك الكفايات وبناء على ذلك تظهر الحاجة ماسة إلى إلحاق مترجمي لغة الإشارة بأحد البرامج التدريبية لتنمية الكفايات اللازمة لديهم.

وللتصدى لحل هذه المشكلة يُحاول البحث الإجابة عن التساؤل الرئيس التالى:

كيف يمكن تنمية الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة لتحسين أدائهم فى الترجمة الإشارية المرتبطة بالتربية الإسلامية، ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة التالية:

١. ما الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة لتحسين أدائهم فى الترجمة الإشارية المرتبطة بالتربية الإسلامية؟.
٢. ما الأسس التى يجب أن يستند إليها برنامج الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة لتحسين أدائهم فى الترجمة الإشارية المرتبطة بالتربية الإسلامية؟.
٣. ما التصور المقترح لبرنامج تنمية الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة لتحسين أدائهم فى الترجمة الإشارية المرتبطة بالتربية الإسلامية؟.
٤. ما مدى إسهام البرنامج المقترح في تنمية الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة لتحسين أدائهم فى الترجمة الإشارية المرتبطة بالتربية الإسلامية؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى:

١- التعرف على أهم الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة لتحسين أدائهم فى الترجمة الإشارية وكيفية تطويع ذلك بالتربية الإسلامية لتلبية الاحتياجات الدينية لدى مجتمع الصم والتحديات الخاصة التي تواجههم في مجتمعاتهم، ومن ثم تنمية تلك الكفايات لديهم من خلال البرنامج المقترح.

٢- إلقاء الضوء على شروط الترجمة والقوانين الدولية التى دعمت الترجمة الدينية ومترجمي لغة الإشارة.

أهمية البحث:

ترجع أهمية هذا البحث إلى أنه قد يسهم فى مساعدة الفئات الآتية:

(١) مخططي برامج إعداد وتدريب مترجم لغة الإشارة من خلال ما يلى:

- إمدادهم بقائمة الكفايات اللازمة لمترجم لغة الإشارة للتواصل مع الصم، والتي تفيد فى تخطيط البرامج التدريبية اللازمة لهم.
- إعداد برامج مماثلة، بحيث تتناسب مع خصائص الصم وطبيعتهم وحاجاتهم النفسية والتعليمية.

(٢) منفذي برامج إعداد وتدريب مترجم لغة الإشارة من خلال ما يلى:

- إمدادهم بالبرنامج المقترح بما يتضمن محتواه من موضوعات يمكن الاستعانة بها فى إعداد، أو تدريب مترجم لغة الإشارة ٠
- الإفادة من بطاقة الملاحظة واستخدامها فى الحكم على مستوى مترجم لغة الإشارة.

(٣) مترجمي لغة الإشارة من خلال ما يلى:

- إمدادهم بقائمة الكفايات اللازمة لمترجم لغة الإشارة للتواصل مع الصم،والتي تفيد فى رفع مستوى أداءهم إذا ما تم تدريبهم بصفة مستمرة على تلك الكفايات.
- كما تقدم لهم كيفية التدريب عليها من خلال البرنامج المقترح.
- التعرف على الاستراتيجيات والطرق والأساليب الحديثة فى الترجمة والتواصل مع الصم.
- التعرف على نماذج للمصطلحات الدينية والنصوص المترجمة بلغة الإشارة.

(٤) الصم من خلال: ما سوف ينعكس عليهم من تدريب مترجمي لغة الإشارة للتواصل معهم مما يوفر لهم التوعية الدينية بتعاليم دينهم وكذلك البيئة الصالحة لتعليمهم الأمور الدنيوية والتوعية المجتمعية من المنظور الإسلامي.

(٥) التربويون المتخصصين بالإعاقة السمعية من خلال: توجيه أنظارهم إلى ضرورة الاهتمام بتدريب مترجمي لغة الإشارة بصفة مستمرة على الكفايات اللازمة للترجمة للغة الإشارة للتواصل مع الصم.

(٦) الباحثون فى مجال التربية الخاصة من خلال:

- فتح المجال أمام بحوث أخرى فى تنمية الكفايات اللازمة للتواصل مع المعاقين بصفة عامة.
- الإفادة من بطاقة الملاحظة لتقويم أداء معلمى التلاميذ الصم والمصممة بالبحث الحالي.

محددات البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

(١) المحددات البشرية: تكونت العينة التجريبية للبحث من (١٦) مترجمًا ومترجمة للغة الإشارة، وهم معلمون – أخصائيون – مشرفو المبيت ذوى الخبرة في ترجمة لغة الإشارة بمعهد الأمل للصم وضعاف السمع، وكذلك التربويين المتخصصين المسجلين بالجمعيات الأهلية بكل من مدينة الزقازيق، وبلبيس، وأبوحماد بمحافظة الشرقية.

(٢) المحددات الزمانية: تم تطبيق البحث خلال العام الدراسي ٢٠١٣/ ٢٠١٤م.

(٣) المحددات المنهجية: استخدم في هذا البحث المنهج التجريبي.

مصطلحات البحث الإجرائية:

(١) **البرنامج التدريبى**: The Training Program

عرفه محمود شوق (٢٠٠١، ص ٢١٣) بأنه: " مجموعة من الخبرات والمهارات التى تنطلق من برامج الإعداد وتهدف إلى تنمية الكفايات التعليمية والتربوية للمعلمين الموجودين فعلاً فى المهنة ورفع طاقاتهم الإنتاجية الحالية إلى حدها الأقصى وتأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من تطورات تربوية وعالمية فى مجالات تخصصاتهم وذلك من خلال التخطيط العلمى والتنفيذ الكفء والتقويم المستمر ".

وتعرفه الباحثة بأنه: "تلك الخبرات التعليمية المنظمة فى إطار المنظور الإسلامي ويكون محدد الخطوات بحيث يستند إلى أهداف ومحتوى وطريقة تدريس ووسائل تقويم، ويهدف إلى تنمية الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة ورفع كفايتهم الحالية إلى حدها الأقصى وتأهيلهم لتوعية الصم وتثقيفهم فى تعاليم الدين الإسلامي".

(٢) **الكفايات: Competences**

عرفها توفيق مرعى (٢٠٠٣، ص ٢٥) بأنها: « المقدرة على عمل شيء بكفاءة وفاعلية وبمستوى معين من الأداء.

وتعرفها الباحثة بأنها: « مجموعة المعارف والخصائص والمهارات والخبرات والقدرات والشروط التى يجب أن تتوافر لدى مترجم لغة الإشارة بما يمكنه من توعية الصم وتثقيفهم فى أمور الدين الإسلامي بمستوى عال من الإتقان والاحترافية».

(٣) **مترجمي لغة الإشارة: Sign Language Interpreters**

يعرف يوسف التركى وآخرون (١٤٢٧، ص ٦) مترجمي لغة الإشارة بأنهم: "الأفراد الذين يقومون بترجمة الرسالة بين الأفراد الصم والأفراد السامعين، وذلك باستخدام لغة الإشارة لتوصيل الرسالة إلى الأفراد الصم، واللغة المنطوقة لتوصيل الرسالة إلى الأفراد السامعين".

وتعرفهم الباحثة بأنهم: "الأفراد ذوى الخبرة الذين يقومون بالترجمة من وإلى الصم لتسهيل عملية التواصل بين الصم والسامعين فى الأمور الدينية والدنيوية بما يحقق لهم التوافق النفسى والاندماج مع المجتمع وفقًا لتعاليم الدين الإسلامي".

(٤) **الدراسات الإسلامية:**

تعرف الدراسات الإسلامية فى البحث الحالي بأنها: «معرفة الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة وفق ما جاء في كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم للترجمة الإشارية للأفراد الصم بما يعمل على تبصيرهم وتوعيتهم بتعاليم الدين الإسلامي والأمور الدنيوية وفقًا للشريعة الإسلامية».

إطار نظرى ودراسات سابقة:

يحتاج الصم إلى اهتمام ورعاية من أجل تنمية قدراتهم وطاقتهم واستغلالها وفقًا للقيم والمعايير الإسلامية إلى أقصى درجة ممكنة، ولا يستطيع الأصم الوصول إلى ذلك إلا من خلال مترجم ماهر يأخذ بيده ويكون ملمًا بأساليب توصيل المعلومة، ولتحقيق هذا الهدف يتناول الإطار النظرى النقاط التالية:

أولاً: لغة الإشارة من المنظور العام، ووفقًا للمنظور الإسلامي.
ثانيًا: الترجمة ومترجمي لغة الإشارة من المنظور العام، ووفقًا للمنظور الإسلامي.
ثالثًا: الكفايات وأخلاقيات المهنة اللازم توافرها لدى مترجمي لغة الإشارة وفقًا للمنظور الإسلامي.

وفيما يلى عرض تفصيلى لتلك النقاط.

أولاً: لغة الإشارة من المنظور العام، ووفقًا للمنظور الإسلامي:

وسوف تعرض الباحثة لماهية لغة الإشارة من المنظورين العام والإسلامي، وأهمية ومنزلة الإشارة من المنظورين العام والإسلامي، وخصائص لغة الإشارة والقواعد والأسس التى تبنى عليها.

وفيما يلى عرض تفصيلى لهذه الجوانب:

- **ماهية لغة الإشارة:**

أشتد الاهتمام – فى السنوات الأخيرة – بلغة الإشارة للصم بعد أن أصبحت لغة معترفًا بها في كثير من دول العالم في المدارس والمعاهد ونظر إليها على إنها اللغة الطبيعية الأم للأصم لتواصلها بأبعاد نفسية قوية لدى الأصم، ولما تميزت به من قدرتها على التعبير بسهولة عن حاجات الأصم وتكوين المفاهيم لديه ٠

وقد عرف علي حفنى، عبد الوهاب سعدون (٢٠٠٤، ص ٧٥) لغة الإشارة بأنها: "مجموعة من الرموز المرئية اليدوية تستعمل بشكل منظم للكلمات، أو المفاهيم، أو الأفكار الخاصة باللغة ويتم التعبير عنها، أو تشكيلها بلغة الإشارة عن طريق الربط بين الإشارة ومدلولها فى اللغة المنطوقة".

كما يمكن تعريف لغة الإشارة بأنها: "نظام لغوى يعتمد على استخدام رموز لغوية يدوية للتعبير عن المفاهيم والأفكار ؛ لتوصيل المعلومات للآخرين"، وتعد لغة الإشارة هى اللغة المكتسبة والمفضلة لمجتمع الصم كما أنها ليست عالمية كما يعتقد البعض، فكل دولة لها لغة الإشارة الخاصة بها (يوسف التركى، ٢٠٠٨، ص ٢٥).

وتنقسم الإشارات إلى نوعين إشارات وصفية (وهى إشارات لها مدلول معين يرتبط بأشياء حسية ملموسة فى ذهن التلميذ الأصم، ويقوم بالتعبير عنها بالإشارة - إشارات غير وصفية (وهى إشارات ليس لها مدلول معين مرتبط بشكل مباشر بمعنى الكلمة التى يتم التعبير عنها) (أحمد اللقاني، وأمير القرشي،١٩٩٩، ص٦٩).

وبناءً على ما سبق نجد أن لغة الإشارة لغة مرئية تقوم الأيدي بمهمة إرسالها، والعين بمهمة استقبالها، والدماغ بفهمها وتعلمها وهى تعبر عن مجموعة من الإشارات الوصفية والتعابير الوجهية، وإيماءات الجسم، وتضم كذلك الإشارات غير الوصفية للأسماء والأفعال والحروف، والتى يستخدمها الأصم للتواصل والتعلم، كما أن هناك إشارات خاصة يتعامل بها الصم فيما بينهم، وهى قاصرة عليهم فقط.

ماهية الإشارة فى الفقه الإسلامي:

إن كان الاهتمام بلغة الإشارة فى العصر الحديث ملفتًا للنظر بصورة ايجابية، فإنه يحظى بذلك الاهتمام أيضًا فى الفقه الإسلامي وأصبح الحديث عن لغة الإشارة جانبًا من الجوانب الفكرية والثقافية لجميع القراء والباحثين يستفيدون منها، فقد تناولت بعضا من الدراسات الإسلامية مفهوم وأحكام الإشارة في الفقه الإسلامي مثل دراسة كل من: بدرية العقيل (٢٠٠٣)؛ وخليفة شاهين (١٩٩٣)؛ ومصطفى الروسي (٢٠٠٩)، وتوصلت تلك الدراسات إلى أن الإشارة فى الفقه الإسلامي تعنى:

أ) وسيلة من وسائل بيان الأحكام في الشريعة الإسلامية، وهى إما أن تستخدم مجردة عن اللفظ لبيان المراد بها، أو تستخدم مقترنة باللفظ لتوكيد الكلام وتأكيده.

(ب) الإشارة تقوم مقام العبارة في كثير من الأحكام؛ إلا إشارة الناطق فإنها لا تقوم مقام العبارة.

(ج) ذهب فقهاء المالكية وجمع من المحققين إلى تنزيل الإشارة منزلة اللفظ فى حين كانت صادرة من الأخرس، حيث إن إشارة الأخرس إذا كانت مفهمة فإنهم ينزلوها منزلة اللفظ لإثبات الأحكام، والتعبير عن المراد وذلك للضرورة في حق الأخرس ومعتقل اللسان.

ولما كان الإنسان عرضة لما يطرأ عليه من أمور قد تكون سببًا في عجزه عن النطق إما مؤقتًا، أو دائمًا، فإنه لن يتوقف سيره، ولن تتعطل مصالحه، بل قد

جعلت الشريعة السمحة له فرصة ومخرجًا شرعيًا للتعبير عن إرادته ذكره الفقهاء – رحمهم الله تعالى – وهو الإشارة (بدرية العقيل، ٢٠٠٣).

ومن هنا نلحظ أن الفقه الإسلامي لم يغفل، أو يتوانى فى التأكيد على مفهوم الإشارة وأولاها كثيرًا من الاهتمام باعتبارها ضرورة وحق من حقوق الأصم فى الإسلام لكسر حواجز العزلة بينه وبين التعبير عن حاجاته وآراءه ومتطلباته فى المجتمع الذى ينتمى إليه وأيضا كسر حواجز العزلة بينه وبين الآخرين من خلال اللغة التى يستطيع أن يتواصل بها مع الآخرين وهى لغة الإشارة.

وبعد عرض مفهوم لغة الإشارة من المنظور العام ومن الفقه الإسلامي يمكننا أن نتلمس من ذلك منزلة الإشارة من المنظور الإسلامي وأهميتها ودورها فى حياة الأصم.

- **أهمية ومنزلة الإشارة من المنظور العام ومن المنظور الإسلامي**:

لقد قوى الاهتمام عالميًا بلغة الإشارة فقامت معاهد ومؤسسات لدراستها ودعمها وتعليمها وتأهيل أطر متخصصة للترجمة منها وإليها وأصبحت اللغة الرئيسة في المؤتمرات الدولية التي تعقد حول الصم وناضل الصم ومازالوا في سبيل الاعتراف بلغتهم وبثقافتهم المتميزة ويرون في هذا الاعتراف والتميز سبيلاً إلى دمجهم الاجتماعي والتربوي والاقتصادي. وقد رأى الإتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم ضرورة بذل الجهود لجمع لغة الإشارة وتوثيقها وتطويها في إرجاء الوطن العربي ووضع قاموس لها، وهو ما تم أقرراه بصورته النهائية فى عام ٢٠٠١ م (علي حفني وعبد الوهاب سعدون، ٢٠٠٤).

واستكمالاً للجهود السابقة للإتحاد تم العمل على إنهاء الجزء الثانى من توحيد قاموس لغة الإشارة للصم عام ٢٠٠٤ م، بمشاركة تسع عشر دولة عربية، وبرعاية من جامعة الدول العربية، حيث تم إنجاز أكثر من حوالى ألف وثمانمائة مصطلح إشاري فى هذه المرحلة (يوسف التركى،٢٠٠٦).

كما حظيت الإشارة بأهمية بالغة من المنظور الإسلامي؛ بل كان لها دورًا فاعلاً في الدلالة ومهمًا قد يفوق دور الكلمة أحيانًا في أداء بعض المعاني؛ فالإشارة تزيد في دلالة الكلمة وتوضح معناها في كثير من مواقف الحياة.

وقد قيل أن لغة الإشارة بالأيدي هي اللغة الأولى للإنسان منذ أن خلق الله البشر،حيث تكتسب الإشارة آلية الكلام منذ عهود الإنسانية الأولى، أو ربما

كانت مصاحبة له، وبناء عليه يظهر مصطلح الإشارة الذي يدل على الكلام، قالت العرب: أشار الرجل يشير إشارة إذا أومأ بيديه وهذا يعني أن للإشارة صلة بالفطرة الإنسانية ولا يكاد الإنسان يستغني عنها، لأنها إن لم تكن وسيلة بيان فهي معينة عليه، ومنبهة إليه، يقول شمس الحق العظيم أبادي (دأب الوعاظ، والقصاصون أنهم يحركون أيديهم يمينًا وشمالاً ينبهون السامعين على الاستماع...)، وقد لاحظ شراح الحديث النبوي هذا الأمر فجعلوا له بابًا خاصًا فتراهم يقولون مثلاً "باب الإشارة في الخطبة... وباب الرجل يشير بيده... وباب رفع اليدين على المنبر...الخ، ولعل كل هذا تبيان على أن الإشارة ليست عيًا، ولا نقصًا في المبين؛ بل هي من أدواته التي لا يستغني عنها، فحسبنا أن رسول الله " صلى الله عليه وسلم " كثيرًا ما أشار عند بيانه، فنري الراوي مثلاً يقول: قال رسول الله - صلي الله عليه وسلم - كذا وأشار بإصبعيه، أو أشار إلي الأرض، أو وأشار إلي جهة كذا... الخ.وهذه النصوص التي حرص الرواة على نقلها ليست من العبث، كما أنها ليست من النوافل في عالم البيان؛ بل إن لها دورًا فاعلاً في الدلالة وبلاغتها قد لا تقل عن دور الكلمة، لذلك نقلها الرواة كما هي، كما أعطى الجاحظ الإشارة حقها في علم البيان، وجعلها إحدى وسائله؛ بل هي النائبة عن اللفظ، والكاشفة عن مقداره، والمؤكدة له، والمعربة عن المعاني الخاصة، أو خاصة الخاصة (سعيد جمعة، ١٤٢٤).

منزلة الإشارة في بيان القرآن الكريم:

إن الإشارة في القرآن الكريم قد وردت فى عدة أشكال؛ فالأول لفظها الصريح وهو لم يرد ذكره إلا في موضع واحد، في سورة مريم وذلك فى قوله تعالي: (فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَنْ كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا) (مريم:٢٩) ففهمهم الاستهزاء من إشارتها دليل على أن للإشارة دلالات تفهم منها، ولذلك يضيف القرطبي رحمه الله ويقول: "الإشارة بمنزلة الكلام؛ وتفهم ما يُفهم القول، وكيف لا، وقد أخبر الله تعالي عن مريم فقال: " فأشارت إليه "؟ وفهم منها القوم مقصودها وغرضها، فقالوا: " كيف نكلم.... "، والشكل الثاني: الرمز وذلك فى قوله تعالى لزكريا عليه السلام: (قَالَ رَبِّ اجْعَلْ لِي آيَةً قَالَ آيَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمْزًا وَاذْكُرْ رَبَّكَ كَثِيرًا وَسَبِّحْ بِالْعَشِيِّ وَالْإِبْكَارِ) (آل عمران:٤١)، والشكل الثالث: الوحي، وذلك كما جاء في قوله تعالى: (فَخَرَجَ عَلَى قَوْمِهِ مِنَ الْمِحْرَابِ فَأَوْحَى إِلَيْهِمْ أَنْ سَبِّحُوا بُكْرَةً وَعَشِيًّا) (مريم:١١).

ويتضح من تعدد ذكر الإشارة فى القرآن الكريم بلفظها، أو صورها، مدى قوة الإشارة فى الدلالة بالمعنى وهذا يفتح الباب أمام الإشارة فلا يجعلها مقصورة على حركة اليد؛ بل يندرج تحتها ألوان كثيرة من التعابير بأي جزء من أجزاء الجسد.

منزلة الإشارة عند الفقهاء:

حظيت دلالة الإشارة لدى الفقهاء بعناية فائقة، وبنوا عليها أحكامًا، ومن ذلك ما جاء في كثير من أبواب الفقه ،يقول المهلب: قد تكون الإشارة في كثير من أبواب الفقه أقوى من الكلام، مثل قوله "صلى الله عليه وسلم": بعثت أنا والساعة كهاتين (البخارى: ٢٩)، فعرّف قرب ما بينهما بمقدار زيادة الوسطى على السبابة، ومن الأفكار التي بنيت على الإشارة عند الفقهاء:أنهم كرهوا للرجل التكلم والإمام يخطب، وإن تكلم غيره فلا ينكر عليه إلا بالإشارة، على القول الراجح من أقوال الفقهاء – رحمهم الله تعالى-، وللإشارة مقامات لا يستطيع اللفظ القيام بها، كالبيان للبعيد، وبيان الخائف، والبيان عن أمور لا لفظ لها في العربية، كما في بعض الأصوات. دليل على أن الإشارة قد تكون في بعض المواضع أقوى من الكلام (سعيد جمعة، ١٤٢٤هـ)، وقد ذهب الفقهاء إلى قبول إشارة الأخرس حتى وإن كان قادرًا على الكتابة، على الصحيح من أقوال الفقهاء، وكذلك تقبل إشارة الأخرس حتى وإن كانت غير معهودة، على الصحيح من أقوال الفقهاء رحمهم الله تعالى (بدرية العقيل، ٢٠٠٣).

كما أكد العديد من الباحثين والمهتمين بالدراسات الإسلامية أمثال أسماء قطايف (٢٠٠٨)؛ بدرية العقيل (٢٠٠٣)؛ خليفة شاهين (١٩٩٣)؛ سعيد جمعة (١٤٢٤)؛ مصطفى الروسي (٢٠٠٩) على أهمية دراسة أحكام الإشارة فى العبادات كقراءة القرآن والصلاة والحج، وأثناء خطبة الجمعة وكذلك أهميتها فى الفقه الإسلامي ودورها فى إثبات الحدود والدعاوى سواء تعلق بالإقرار، أو بالشهادة، أو باليمين والقسامة. وكذلك الإشارة في المعاملات والأحوال الشخصية، وأفردوا لها العديد من المباحث لدراستها.

كما أوصت دراسة مصطفى الروسي (٢٠٠٩) بضرورة إيجاد وسائل إعلام مقروءة ومسموعة ومرئية تهتم بلغة الإشارة بشكل موسع، بحيث يتم عبر ذلك إفهام الصم والبكم أحكام الشريعة الإسلامية عن طريق لغة الإشارة، وكذلك تثقيفهم بكل ما يتعلق بجميع جوانب الحياة وكأنه لم يفقد السمع.

وأخيرًا دشن المركز القطري الثقافي الاجتماعي للصم عام ٢٠١١م القاموس الإشاري الإسلامي للصم،برعاية وزارتى الأوقاف والثقافة، والذي يعد مرجعًا دينيًا لكافة الصم العرب والمسلمين فى مختلف بقاع الأرض،حيث يحتوي القاموس على (١٠٠٠) مصطلح إشاري متخصص بالشريعة الإسلامية من حيث الفقه والعقيدة، لتوعية الصم وذويهم وتثقيفهم فى أمور الدين الإسلامي/www.m-d3at.com vb/showthread. php?356-%CA%CF%D4%ED%E4

ومن ذلك يتضح إن حاجة الأصم للغة الإشارة كالحاجة للماء والهواء والغذاء وأن استخدام الإشارة في التواصل بين الصم وبعضهم والسامعين فى كافة أمور الحياة يؤدي إلى زيادة التوافق النفسي، ونمو الذات لدى الأصم، حيث تعد لغة الإشارة الطريقة الأسرع في توصيل المعلومات من خلال اقتران الكلمات والمفاهيم بإشاراتها الوصفية حتى يتمكن الأصم من معرفة معناها وربط هذه المفردات الجديدة ببنيته المعرفية.

وبعد عرض منزلة لغة الإشارة من المنظور العام ومن المنظور الإسلامي وأهميتها ودورها فى حياة الأصم يمكننا أن تتطرق إلى خصائص وسمات لغة الإشارة.

- **خصائص لغة الإشارة**:

تشترك لغة الإشارة مع العديد من اللغات الإنسانية الأخرى فى العديد من الخصائص منها:

(١) **الإبداعية** Productivity: ويقصد بها أن النظام اللغوى يتيح إنشاء وفهم عدد غير محدود من العبارات بما فى ذلك التى لم تعرف من قبل،فالأطفال الصم الذين تعلموا الإشارة،يصبحون وبسرعة قادرين على توليد وفهم عدد لا محدود من العبارات وهو ما عرف بالاكتساب اللغوى.

(٢) **الاستبدالية** Displacement: وهى خاصية لغوية تمكننا من التحدث عن أحداث تنتمى إلى زمان ومكان بعيدين عن زمان ومكان وموضوع الحديث، كالحديث عن الماضى، أو المستقبل.

(٣) **التبادلية** Interchangeability: فالمرسل فى الحديث ممكن أن يتحول لمستقبل والعكس صحيح ومن ثم يستطيعان تبادل الحديث ٠

(٤) **إمكانية التعلم** Learn Ability: وهى أنه ممكن لأى إنسان أن يتعلم أى لغة، مع مراعاة توافر السلامة والبيئة الصحية المواتية والتعرض لنماذج هذه اللغة فى ظروف بيئية ملائمة (سامى جميل،٢٠٠٦).

وبعد عرض خصائص لغة الإشارة، يمكننا أن تتطرق إلى القواعد والأسس التى تبنى عليها لغة الإشارة إذ بدون قواعد لا توجد لغة.

- **القواعد التي تبنى عليها لغة الإشارة:**

عرف سمير سمرين ومحمد البنعلى (٢٠١٠، ص ١٢) قواعد لغة الإشارة بأنها: «الأسس والضوابط المنظمة لها، وطرق وأساليب استخدامها فى المواقف اللغوية المختلفة».

وتعد فئة الصم على اختلاف مواقعهم في العالم متشابهون بطريقة تواصلهم، وتركيب مصطلحاتهم الإشارية، وهذا التشابه يشكل دعوة مهمة لتوحيد تلك المصطلحات الإشارية العامة منها والخاصة على المستوى العالمي، وكل جماعة تقوم بربط تلك الإشارات بقواعد وضوابط لغة مجتمعهم الذي يعيشون فيه.

ولذلك ينبغى على المعلم أن يعرف طبيعة الأصم الذى يتعامل معه ومتى يستطيع أن يستخدم لغة الإشارة ومتى يستطيع أن يستخدم اللغة الشفوية أحيانًا ولا يتحقق ذلك إلا من خلال تدريب مكثف للمعلمين مع التأكيد على بناء مهارات جديدة، وتطوير معرفى لدى المعلم، وبهذا يتعزز لدى الأصم أسلوب التواصل ويسهل عليه اكتساب المعلومة (Hanna, 2005)، وقد أكد الباحثون والأخصائيون أنه من الممكن أن تكون لغة الإشارة هى اللغة المشتركة بين المعلم والتلميذ إذا أتقن المعلم اللغة الإشارية بطلاقة حيث يتطلب ذلك معرفة بأصول وقواعد لغة الإشارة ؛ ويتعذر على المعلم أن يصل إلى هذه الكفاية بدون دورات تدريبية مناسبة (أسامة الصمادى، ٢٠٠٧، ١٨-١٩؛ طارق الريس، ٢٠٠٧).

وقد أكد الباحثون المهتمون بالدراسات الإسلامية أمثال بدرية العقيل (٢٠٠٣)؛ سعيد جمعة (١٤٢٤)؛ مصطفى الروسي (٢٠٠٩) على ضرورة معرفة أحكام الإشارة من غير الناطقين، خاصة وأنها تطورت وأصبحت لغة تَخَاطب؛ بل صارت علمًا مستقلاً، يُدرس ويدَرس، وقد اهتمت به هيئات التعليم ووسائل الإعلام وأولته عناية خاصة في هذا العصر، حيث أن من الإشارة ما يوصف بالسهولة، ومنها ما يوصف بالتعقيد، فسهولة الإشارة تعني وصول المراد إلى المتلقي دون وسائط حيث لابد في الإشارة من موافقة اللفظ حتى يسهل المعنى على المتلقي، أما إذا كان اللفظ في جانب، والإشارة في جانب مغاير أدى الأمر إلى التعقيد المذموم.

والمطلع على مجال تربية وتعليم الصم فى العالم العربى يلاحظ أنه إلى الآن لم يتم دراسة الإشارة العربية الموحدة دراسة علمية شاملة تبين قواعدها والأسس المنظمة لها، وطرق وكيفية استخدامها فى المواقف اللغوية المختلفة (طارق الريس، ٢٠٠٧)، ويشير علي حنفى إلى أن وليام أستوكى ١٩٦٠ William Stokoe

يعد من أوائل الباحثين الذين اهتموا بوضع قواعد للغة الإشارة ؛وعلاوة على ذلك يمكن القول أن هناك أسس وقوعد لابد من وجودها فى أى إشارة، والتى ذكرها Stokoe وأشار إليها كلاً من يوسف التركى (٢٠٠٦)؛ طارق الريس (٢٠٠٧)، وهى كما يلى:

(١) موقع اليد: وهى تعنى الإشارة بالنسبة للجسم فقد تتشابه الإشارات مع بعضها البعض ولكنها تختلف فى المعنى من حيث مدى قرب الإشارة أكثر من الجسم، أو مقدار بعدها عنه.

(٢) شكل اليد: يتلخص فى أن شكل الكف يختلف من إشارة إلى أخرى وكذلك طريقة استخدام الأصابع.

(٣) حركة اليد: بحيث يختلف معنى الإشارة حسب اتجاه حركة اليد مثلا دائرية، أم رأسية صعودًا ونزولاً، وذلك حتى وإن كانت لها نفس شكل الكف والأصابع.

(٤) اتجاه راحة اليد: وهى تعنى أن الإشارات تختلف حسب اتجاه كف اليد مواجه للمستقبل أم مواجه للمرسل، وذلك حتى لو اتفقت فى شكل اليد وموقعا بالنسبة للجسم.

ومن خلال ماسبق فإن وضع أسس وقواعد تبنى عليها لغة الإشارة فى أى من المجتمعات لا يتأتى إلا من خلال تحليل للغة الإشارة فى ضوء معطيات أهمها مراقبة الصم فى مناقشتهم وحوارتهم وكافة أنشطة الحياة لديهم، وإخضاع تلك الملاحظات للتحليل الكافى والدراسة المستفيضة للاستفادة من ذلك فى معرفة أدق التفاصيل عن هذه اللغة واستخراج قواعدها وأسسها فى ضوء قواعد وضوابط المجتمع الذي يعيشون فيه، ويمكن للباحثة من خلال خبرتها فى العمل مع الصم وتفاعلها معهم أن تضع بعضًا من المعايير التى فى ضوء تحديدها وضبطها يمكن أن يتحدد معنى الإشارة، وهى: زمن الإشارة - اتجاه حركة اليدين- مدى سرعة الإشارة وتحريكها - تشكيل الإشارة وحركة اليدين - مكان التقاء اليدين بأجزاء الجسم -تعبيرات الوجه وحركة الجسم.

وتتفق الباحثة مع طارق الريس (٢٠٠٧) فى أن الأسس السابقة ليست سوى نقطة فى بحر قواعد لغة الإشارة، فنحن نحتاج إلى سبر أغوار قواعد لغة الإشارة فى كل بلد عربية إذ بدون قواعد لا توجد لغة، وهذا أمر يجعل الترجمة بلغة الإشارة أكثر صعوبة وأمر أصبح متروك لاجتهادات المترجمين.

ثانيًا: الترجمة ومترجمي لغة الإشارة من المنظور العام ووفقًا للمنظور الإسلامي

- **ماهية الترجمة ومترجمي لغة الإشارة من المنظور العام ومن المنظور الإسلامي:**

تعد الترجمة فنًا مستقلاً بذاته حيث إنه يعتمد على الإبداع والحس اللغوي والقدرة على تقريب الثقافات، وهو يمكن جميع البشرية من التواصل والاستفادة من خبرات بعضهم البعض (http://ar.wikipedia.org/wiki).

والترجمة من المنظور الإسلامي تطلق على معنيين:

أولهما: الترجمة الحرفية وتعنى: «نقل ألفاظ من لغة إلى نظائرها من اللغة الأخرى بحيث يكون النظم موافقًا للنظم والترتيب موافقًا للترتيب، وهى لا يمكن حصولها مع المحافظة على سياق الأصل والإحاطة بجميع معناه».

ثانيهما: الترجمة التفسيرية تعنى: «بيان معانى الكلام بلغة أخرى من غير تقييد بترتيب كلمات الأصل، أو مراعاة لنظمه، وهى تهتم بشرح الكلام والإبانة والكشف وإظهار المعنى المقبول» (منّاع القطان،١٤٢٠، ص ٣١٣).

أما الترجمة بلغة الإشارة فتعد عملية حوار فى وجود المترجم وكونه أحد المشاركين فى التفاعل، وليس مجرد قناة تقوم بتوصيل المعلومات (Cornes & Napier, 2005)، ويمكن تعريف الترجمة بلغة الإشارة بأنها: "عملية تسهيل التواصل بين شخصين، أو أكثر ممن لايشتركون فى نفس اللغة، وكذلك ضمان أن جميع الأطراف يصلهم نفس مضمون الرسالة بشكل متساوى" (Cornes & Napier,2005).

أما مترجم لغة الإشارة فيمكن تعريفه بأنه: «الشخص الثالث لشخصين يريدان التواصل مع بعضهما، أحدهما سامع والآخر أصم، وهو ما يتطلب إجادة لغتين معًا على الأقل أحدهما لغة الإشارة» (Forestal, 2001).

كما عرفه يوسف التركى (٢٠٠٦، ص٢٠١) بأنه: "الفرد الذى يقوم بترجمة الرسالة للتوصيل الرسالة إلى الفرد الأصم، واللغة المنطوقة لتوصيل الرسالة إلى الفرد السامع".

وحيث أن الأفراد الصم لا يستطيعون التواصل والتعبير عن أنفسهم باللغة المنطوقة فإن الحاجة تدعو لوجود الترجمة والمترجمين؛ لتسهيل التواصل بين

الصم والسامعين فى كافة مجالات الحياة، ومن أجل هذا فإن إضفاء الصفة المهنية على ترجمة لغة الإشارة أدى إلى تأسيس جمعيات تعنى بالترجمة والمترجمين ووضع القوانين التي تهتم بالصم وتؤكد حقوقهم بما فيها حقهم في وجود الترجمة للغة الإشارة والمترجمين.

ومن التوصيات التي اقترحتها لجنة الإشارة المنبثقة عن القسم العلمي في الإتحاد العالمي للصم والتي أقرها المؤتمر الحادي عشر العالمي للصم المنعقد في طوكيو ١٩٩١ ضرورة تطوير تقنيات الترجمة وأجهزتها السمعية وذلك لتوطيد العلاقات والتواصلات بين الصم ومجتمعهم وتمكين الصم من تلقى المعلومات والأخبار من حولهم (www.gulfkids. Com)

وبمرور الوقت أصبح هناك المزيد من الإدراك للطبيعة المهنية للترجمة ودور المترجم،وهو ما أكدته الاتفاقية الدولية لحقوق الأفراد ذوى الإعاقة فى مادتها رقم (٩) فقرة (٥) على الاعتراف بأهمية توفير أشكال من المساعدة البشرية بمن فيهم مترجمي لغة الإشارة لتيسير إمكانية وصول الصم إلى المباني والخدمات الأخرى المتاحة للجمهور، أو المقدمة إليه (الأمم المتحدة، ٢٠٠٧).

- **لمحة عن بعض تجارب الدول العربية فى الترجمة الدينية للغة الإشارة:**

ظهرت بداية الترجمة الدينية للغة الإشارة فى بعض الدول العربية، ففى مصر فى أول تجربة من نوعها في تاريخ الدعوة الإسلامية عام ٢٠٠٠م اقترحت المنظمة المصرية لحقوق متحدي الإعاقة ترجمة خطب الجمعة للصم فى بعض المساجد، واستجابة لها وزارة الأوقاف المصرية، وأكدت كذلك على ضرورة وجود مشروع لترجمة معاني القرآن إلى لغة الإشارة، وأن ترجمة الأمور الدينية تحتاج إلى ثقافة خاصة، تفرض على الذي يتصدى لها أن يكون لديه خلفية دينية جيدة(www.islamonline.net/iol-arabi).

وكذلك من أبرز الدول التى ساهمت فى دعم الترجمة الدينية للصم المملكة العربية السعودية، حيث تم تشكيل لجنة فى مجمع الملك فهد من المترجمين للمشروع ترجمة معانى القرآن الكريم إلى لغة الإشارة، وذلك خلال مرحلتين وانتهت من المشروع عام ١٤٢٩هـ، كما اهتمت وزارة الثقافة والإعلام بترجمة العديد من البرامج الدينية ونشرها فى وسائل الإعلام (يوسف التركى، ٢٠٠٦؛ طارق الريس،٢٠٠٧).

وكذلك فكانت دولة قطر رائدة فى ذلك حيث نظم المركز القطري الثقافي الاجتماعي للصم محاضرات دينية وتفسير للقرآن الكريم مترجمة بلغة الإشارة للصم (جريدة العرب، ٢٠١٣).

هذا وتتوالى الاهتمامات بالترجمة الإشارية للصم والمترجمين على اعتبار أن المترجم شخص ينبغى أن يكون لديه خبرة مهنية فى ذلك المجال، حتى يقوم بتسهيل عملية التواصل بين الصم والسامعين.

- **ويمكن تقسيم الترجمة التى يقوم بها مترجم لغة الإشارة إلى عدة أشكال**:

(١) **الترجمة التحريرية**: وهي ترجمة أفكار الأصم للغة مكتوبة، مثل كتابة رسالة، أو ورقة عمل.

(٢) **الترجمة الشفوية**: ولها أشكالا مختلفة لمهارة واحدة ألا وهي أن افهم وأتذكر وأن أترجم بسرعة ودقة، وهى على النحو التالى:

(٣) **الترجمة المنظورة**: تعني أن يقوم المترجم الشفوي بقراءة وترجمة ورقة، أو مستند، أو ترجمة ما يقوله الأصم (من لغة إشارة للغة منطوقة، أو العكس).

(٤) **الترجمة الحوارية**: أن يترجم حوارا بين أثنين، أو أكثر سواء كانت لغة النص إشارية، أو لغة منطوقة وترجمة الحوارات تتطلب مجموعة من المهارات الخاصة بالسرعة والدقة. كذلك مكان وقوف، أو جلوس المترجم والوضع المناسب لذلك.

(٥) **الترجمة التتابعية**: وهي أن يتوقف المتحدث عند فقرات تسمح للمترجم بالترجمة إشارية، أو منطوقة. وفيها يعتمد المترجم الشفوي على حسن الإصغاء (التركيز والمعلومات السابقة والاستعداد النفسي) ثم تدوين الملاحظات ثم أخيرًا حسن الصياغة.

(٦) **الترجمة الفورية**: أن يتكلم المترجم بلسان حال المتكلم، لا أن ينقل عنه، كما يحدث عند البعض أحيانا، أي أن يستخدم الحوار المباشر ويتجنب الحوار غير المباشر (سمير سمرين، ٢٠٠٥).

وهناك مجموعة من الأساليب التى يمكن أن يستخدمها المترجم فى الترجمة الإشارية، وهى كالآتى:

تبديل ترتيب الكلمات (بالتقديم، أو التأخير) - تغيير البناء التركيبي للعبارة، أو الجملة- إضافة، أو حذف أحد أدوات الربط التي لا تؤثر على المعنى

- الإسقاط (إسقاط بعض الكلمات التي لا تؤثر على معنى النص الأصلي، كذلك إسقاط وإرجاع الإسقاط). (سمير سمرين ومحمد البنعلى، ٢٠١٠، ص ١٧١)

ويؤكد محمد البنعلى (٢٠٠٦) على أنه لابد من توافر عناصر رئيسة ومهمة لنجاح المترجم فى الترجمة الإشارية تتمثل فى: الثقافة اللغوية – المعالجة الذهنية – الكفاءة العلمية والإشارية.

- **الخطوات المتبعة في صقل مهارة وكفاءة المترجم**:

الخطوة الأولى: القراءة المكثفة لمواضيع متعددة وأهمها الإطلاع على القواميس الإشارية للغات الأخرى وكذلك مشاهدة المترجمين ومتابعتهم ومراقبتهم والتعرف على أسلوبهم في تحليل و ترجمة النصوص إذا ما أخذنا بنظر الاعتبار أن الترجمة تتطلب معلومات حية وحديثة ومتنوعة.

الخطوة الثانية: تحليل النصوص وتقييم الترجمات.

الخطوة الثالثة: التثقيف الذاتي وهى امتلاك معلومات شاملة ومتنوعة في لغتي الترجمة التي يعمل بهما.

الخطوة الرابعة: القراءة التخصصية فى الجوانب التي يجد المترجم نفسه ميالا إليها ويرغب التميز بها.

الخطوة الخامسة: تطوير مهارة الترجمة الفورية إرسال واستقبال.

الخطوة السادسة: التدريب على الإنصات.

الخطوة السابعة: التخصص: حيث تتطلب ترجمة لغة الإشارة تطبيقًا عمليًا وممارسة فعلية مستمرة مع الصم في أجواء أكاديمية حيث يتدرب المترجم الإشاري مع أصحاب اللغة الأصليين (سمير سمرين ومحمد البنعلى، ٢٠١٠، ص ١٧١).

ثالثًا: الكفايات وأخلاقيات المهنة اللازم توافرها لدى مترجمي لغة الإشارة وفقًا للمنظور الإسلامي:

لقد حددت عددًا من رابطات وجمعيات الترجمة فى العديد من دول العالم مثل الجمعية الدولية لمترجمي لغة الإشارة (WASLI,2009)، والمركز القومى لتسجيل مترجمي لغة الإشارة (RID,2009) والجمعية الاسترالية لمترجمي لغة الإشارة The Australian Sign Language Interpreter Association (ASLIA,2009)والجمعية الكندية لمترجمي لغة الإشارةAssociation of Visual Language Interpreters of Canada (AVLIC,2009) الكفايات

اللازمة لمترجمي لغة الإشارة وأخلاقيات المهنة والتى يلتزم بها المترجم ويطبقها فى بلده، وهو ما أتفق معه بعض الباحثين مثل سمير سمرين، محمد البنعلى (٢٠١٠، ص ١٦٣؛ ويوسف التركى، وآخرون (١٤٢٧)، وهى كالتالي:

(١) المحافظة على سرية المعلومات التى تقدم للصم، وكذلك المحافظة على أسرارهم.
(٢) توصيل الرسالة بصدق وأمانة وإيضاح.
(٣) عدم تقديم أى إرشادات، أو توجيهات تتعارض مع رغبة الأصم، أو التأثير عليه.
(٤) القيام بدوره على الوجه المطلوب مهما كان الموقف، أو الجهة المستفيدة.
(٥) إعادة ترجمة نصوص ترجمها الخبراء.
(٦) القراءة في المجال المطلوب.
(٧) التواصل الإنساني والاحتكاك المباشر مع الصم.
(٨) المقارنة مع الآخرين وتصحيح الأخطاء.
(٩) القناعة بأن الترجمة ليست مهنة تؤدي فقط، بل انخراط في النص ومحبه له.
(١٠) تَتَبُع الترجمات الجيدة، ومراقبة الآخرين بقصد الاستفادة والتعلم.
(١١) صقل المهارات من خلال المشاركة فى الندوات وورش العمل.

ومن الدراسات التى اهتمت أيضًا بتحديد الشروط والمواصفات الواجب توافرها لدى مترجمي لغة الإشارة الدراسة التى قام بها كلاً من نابير وبارك (Napier & Barker, 2004) والتى هدفت إلى تحديد تلك الشروط والمواصفات من خلال وجهة نظر الطلاب الصم بالجامعة من خلال مشاهدة مقطع فيديو مصور بالجامعة، وتوصلت النتائج إلى اتفاق الطلاب فى شروط وموصفات معينة وهى: المؤهل العلمى،والخلفية التربوية بشكل عام وفى العمل الجامعى على وجه الخصوص.

وقد اهتمت دراسة أسامة الصمادى (٢٠٠٧) بتحديد الكفايات اللازمة لمعلمى الصم وضعاف السمع بإقليم الوسط بالأردن،وهدفت الدراسة إلى تنمية تلك الكفايات من خلال برنامج تدريبى أعده الباحث لذلك، وكان من أهم الكفايات التى أبدى المعلمون ضرورة تنميتها كفايات التواصل بلغة الإشارة وكفايات التمتع بأخلاقيات المهنة والالتزام بالقيم والآداب الإسلامية، و أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتوفير برامج تدريبية للإلمام بلغة الإشارة.

كما هدفت دراسة عبد الهادى العمرى (٢٠٠٩) إلى تحديد أهم الكفايات اللازمة لمترجمي الإشارة فى المملكة العربية السعودية، والتى يجب مراعاتها عند تسجيلهم وتوظيفهم، وحددت تلك الكفايات فى كفايات رئيسة وهى الكفايات الشخصية، المهنية، والمعرفية، كما أوصت الدراسة بضرورة توفير برامج التدريب المناسبة للاهتمام بإعداد وتدريب مترجمي لغة الإشارة.

ومن خلال الإطلاع على الدرسات السابقة فقد أفادت الباحثة منها فى تحديد المعطيات التى تعين الباحثة فى التوصل إلى الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة وفقًا للمنظور الإسلامي.

- **الشروط والسمات الواجب توافرها لدى المترجم من المنظور الإسلامي**:

يذكر الجاحظ في سمات المترجم أنه لابد للمترجم أن يكون بيانه في نفس الترجمة في وزن علمه في نفس المعرفة، وينبغي أن يكون أعلم الناس باللغة المنقولة والمنقول إليها، حتى يكون فيهما سواء وغاية (http://ar.wikipedia.org)

وقد ذكر علماء المسلمين شروطًا وسمات للمترجم نذكر منها ما يلى:

(١) التجرد عن الهوى.
(٢) الترجمة من خلال الرجوع إلى القرآن والسنة.
(٣) دقة الفهم.
(٤) الإخلاص وحسن النية.
(٥) حسن الخلق.
(٦) حسن السيرة والقدوة الحسنة فى سلوكه.
(٧) التواضع ولين الجانب.
(٨) عزة النفس والترفع عن سفاسف الأمور.
(٩) الهيبة والوقار فى مظهره دون تكلف.
(١٠) الأناة والتروى فلا يسرد الكلام سردًا بل يفصله ويبين مخارج حروفه.
(١١) تقديم من هو أولى منه فلا يتصدى للترجمة بحضرتهم.
(١٢) حسن الإعداد وطريقة الأداء (منّاع القطان،١٤٢٠، ص ص ٣٢٩-٣٣٢).

ومن أجل الاهتمام بتواصل الصم مع المحيطين بهم من السامعين من خلال لغة الإشارة والترجمة وبالأخص الترجمة الدينية للصم فلابد من توفير مترجمين يتمتعوا بكفايات وخصائص تساعدهم على القيام بدورهم المنوط به على أكمل وجه، وذلك من منطلق أن مترجم لغة الإشارة الكفء يمتلك قوة تأثير كبيرة على من يتعامل معهم من الصم من خلال تقديم المعلومات لهم وتسهيل عملية

التواصل بينهم وبين السامعين، وتشكيل اتجاهاتهم وفهمهم ومواقفهم فى ضوء ما تقتضيه الشريعة والمعتقدات الإسلامية، فله الدور الأكبر فى حياة الأصم، لذا برزت الحاجة إلى التعرف على أهم الكفايات اللازم توافرها للقيام بذلك الدور.

ولتحديد الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة من المنظور الإسلامي، فقد تم ذلك من خلال:

(١) دراسة البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة.
(٢) دراسة طبيعة فئة الصم واحتياجاتهم وثقافتهم.
(٣) دراسة الاحتياجات والمتطلبات اللازمة لتنمية الكفايات لمترجمي لغة الإشارة للصم فى ضوء طبيعة تلك الفئة ومن المنظور الإسلامي، ويكون ذلك من خلال المقابلة والاستبانه التى تم إعدادها لذلك ٠
(٤) آراء الخبراء والمختصين فى الصورة المبدئية لقائمة الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة للصم والتى أعدتها الباحثة.ثم تعديلها فى ضوء اقتراحاتهم والتوصل للصورة النهائية للكفايات٠

ومن ثم يمكن للباحثة أن تحدد الكفايات اللازمة لمترجم لغة الإشارة من المنظور الإسلامي فيما يلى:

(١) الكفايات الشخصية: لديه سلامة فى الأطراف العلوية والشفاه وملامح الوجه- يتميز بالاستماع والتركيز الجيد- الذاكرة الجيدة والاستحضار الذهني -مستعد للترجمة فى أى وقت وفى أى مكان-الإخلاص والإتقان في العمل امتثالا لقول رسول الله «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه»- القدوة الحسنة فيتمثل فى سلوكياته النموذج المتسق مع ما تقتضيه الشريعة والمعتقدات الإسلامية بتلقائية واضحة وباستمرار— الاهتمام بالمظهر- لديه الدافع والاستعداد للترجمة الدينية للصم وذويهم - أمينًا معهم ناصحًا لهم - واثقًا من نفسه ومتواضع يبعد عن أي نوع من أنواع التكلف- محبًا لمهنة الترجمة للغة الإشارة - منضبط فى إدارة الوقت والالتزام بالحضور والانصراف - محبوبًا ومتفاعلاً معهم وقريبًا منهم يتفهم عقليتهم ويخالطهم - قوة الشخصية والهدوء والاتزان الانفعالي- لديه القدرة على الصبر والتحمل في فترات الترجمة - قادرًا على تجاوز المشكلات التى تواجهه و حسن تصرف وسرعة بديهة فى المواقف الصعبة ٠

(٢) الكفايات المعرفية فى الثقافة الدينية: لديه خلفية دينية جيدة - ملمًا بأحكام الصم والبكم فى المسائل الفقهية،والعبادات والتعاملات والأمور الشخصية - ملمًا بأحكام الإشارة فى الإسلام - يعرف منهج الشريعة الإسلامية فى التعامل مع الصم والبكم وحقوقهم فى الإسلام- ملمًا بدور الإعلام فى التوعية الدينية للصم والبكم - قادرًا على الإعداد والتخطيط والتنفيذ للبرامج الدينية اللازمة للصم وترجمتها - تذليل كافة الصعوبات التي تواجه توفير افضل البرامج والخدمات للترجمة الدينية الإشارية - يعرف المصطلحات الدينية بلغة الإشارة وكذلك كل جديد فى البرامج الدينية.

(٣) الكفايات المعرفية والأدائية الخاصة بلغة الإشارة: ملمًا بالقاموس الإشاري الإسلامي للصم والذي يعد كمرجعًا دينيًا له - بالقاموس الإشارى العربى الموحد، قدر الإمكان - يتمتع بحصيلة إشارية كبيرة تيسر له السرعة والدقة فى الترجمة - يحرص على اختيار الإشارات الأسهل والأنسب والأقرب فى تفسير المصطلحات الدينية- متقنًا لأداء الإشارات من خلال الوضوح والتناسق والمرونة فى الأداء - ملمًا بقواعد وأسس لغة الإشارة - يعمل على نشر ثقافة لغة الإشارة- ملمًا بالإشارات السرية والعامية للصم والمتداولة بينهم - الترجمة بدقة ووضوح من اللغة المنطوقة، أو المكتوبة إلى لغة الإشارة والعكس.

(٤) كفايات العمل كعضو فى فريق للتوعية الدينية للصم: قادرًا على تبادل الآراء والخبرات مع الصم والزملاء بشأن الترجمة الدينية ومتابعة الجديد فى الإشارات- التواصل مع عدد من كبار المشايخ والدعاة والمهتمين بالتوعية الدينية للصم - عقد لقاءات والتعاون مع أولياء أمور الصم، والمعلمين، لبحث ومعالجة مشكلات الصم- التفاعل مع الدعاة لتخصيص زاوية في جميع برامجه للغة الإشارة لخدمة فئة الصم.

(٥) الكفايات الاجتماعية: قادرًا على تشجيع الصم على مشاركة الناس في تعلم الدين وفهم القرآن والحديث والمواعظ والخطب وحضور مجالس العلم والدعوة إلى الله سبحانه وتعالى- تنظيم برامج توعوية للمجتمع للتعريف بالإعاقة والتوعية بإتاحة الفرص الوظيفية للصم وتطويرها بحيث تنتهي إلى عمليات إنتاجية تتفق مع متطلبات السوق- جذب أكبر عدد من أفراد المجتمع لتعلم مبادئ وأساسيات لغة الإشارة - تحقيق التواصل الفاعل بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي- التواصل مع وزارة القوى العاملة ومكاتب العمل التابعة لها للمشاركة فى عملية التأهيل المهنى للصم وإيجاد فرص عمل مناسبة لهم بعد التخرج.

(٦) الكفايات المهنية للترجمة بلغة الإشارة: قادرًا على عمل الأنشطة والفعاليات المتنوعة والمسابقات - إثارة دافعية الأصم وترغيبه فى العلم في أكثر الأوقات بذكر ما أعدَّ الله للعلماء - مراعاة الفروق الفردية بين الصم أثناء الترجمة، وفى ذلك يؤكد الغزالي بقوله «ضرورة مخاطبتهم على قدر عقولهم»- التعامل مع الأصم على أساس ما يملكه من قدرات وخصائص لا عن طريق إعاقته-مساعدة الأصم فى الكشف عن القدرات الكامنة وإظهار موهبته للآخرين وتنميتها -زرع الثقة في نفس الأصم وجعله يتقبل إعاقته- مساعدة الأصم على التكيف والاندماج في المجتمع- توعية الصم بفرص العمل والتي يمكن تأهيلهم عليها وأخلاق المهنة فى ضوء الشريعة الإسلامية- الاشتراك فى الدورات التدريبية مع المتخصصين والخبراء للإفادة من خبراتهم الطويلة- الالتزام بأخلاقيات المهنة وهى (السرية التامة – المحافظة على أسرار الصم)٠

(٧) كفايات استخدام الأساليب التواصلية الممكنة: قادرًا على استخدام الأساليب المناسبة لتحويل النص الذي يراد توصيله إلى صيغ قابلة للاستيعاب - استخدام الطرق التى تنمى مبادئ التعاون والتقارب والعمل الجماعى لدى الصم وتدعيم بيئة التعلم التفاعلية مثل الحوار والمناقشة والتقليد والمحاكاة - يتمكن من توظيف تكنولوجيا التعليم وأجهزة العرض وغيرها من الوسائل الحديثة والتى تعين المترجم على عمله لتوصيل المعلومة بسهولة- امتلاك مهارات استخدام الحاسوب كوسيلة لتطوير طرائق الترجمة وجعلها أكثر تشويقًا وفاعلية.

(٨) الكفايات الثقافية العامة: ملمًا بالثقافة النفسية للصم وخصائصهم إلمامًا جيدًا - ملمًا بمواهبهم واستعداداتهم وقدراتهم الذهنية - معرفة قدرًا من العلوم الإنسانية ولديه ثقافة واسعة ومتنوعة فى كافة المجالات - قادرًا على تطوير ذاته والمداومة على البحث والدراسة وتحصيل المعرفة - الإطلاع على كل جديد فى مجال الصم ولغة الإشارة والترجمة والمترجمين- متابعًا لما يستجد من أحداث ويترجمها لهم ويأخذ رأيهم فيها.

ولكل ما سبق- وتكملة لمسيرة الدراسات والبحوث السابقة والتى أكدت على أن هناك حاجة ملحة لرفع كفايات مترجمي لغة الإشارة، ومن ثم قصور وضعف الاهتمام بالبرامج التى تعمل على تأهيل وتدريب مترجمي لغة الإشارة وفقًا للكفايات اللازمة لهم ومن تلك الدراسات دراسة مون (Monn,2002)؛ أسامة

الصمادى (٢٠٠٧)؛ عبد الهادى العمرى (٢٠٠٩) وهو ما يبرر ضرورة وأهمية الحاجة للبحث الحالي، ولاسيما وإنه فى حدود علم الباحثة لا توجد دراسة، أو بحث تتطرق إلى تحديد الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة وفقًا للمنظور الإسلامي والترجمة الدينية للصم، ومن هذا المنطلق تبنا البحث الحالي تحديد تلك الكفايات ووضع تصورًا مقترحًا لبرنامج تدريبى لتنمية تلك الكفايات لدى مترجمي لغة الإشارة من خلاله، وهو ما سوف يتطرق إليه المحور التالى فى تحديد خطوات وإجراءات البحث.

إجراءات البحث

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبى، والتصميم التجريبى ذو المجموعة الواحدة، ويشمل المتغيرات التالية:

أ- المتغيرات المستقلة: متغير مستقل واحد وهو البرنامج التدريبى.

ب- المتغيرات التابعة: الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة للصم من المنظور الإسلامي.

عينة البحث:

تكونت العينة من (١٦) مترجمًا ومترجمة للغة الإشارة، وهم معلمون – أخصائيون – مشرفو المبيت ذوى الخبرة في ترجمة لغة الإشارة بمعهد الأمل للصم وضعاف السمع، وكذلك التربويين المتخصصين المسجلين بالجمعيات الأهلية بكل من مدينة الزقازيق، وبلبيس، وأبوحماد بمحافظة الشرقية

أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث فى:

أ. استبانه: أعدت لاستقصاء أراء الصم والمترجمين حول الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة (إعداد الباحثة).

ب. اختبار تحصيلى: لتقويم الجانب المعرفى من الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة للصم والمُحددة بالبحث (إعداد الباحثة)

ج. بطاقة ملاحظة: لتقويم الجانب الأدائى من الكفايات ٠ (من إعداد الباحثة)

تم تحديد إجراءات البحث فى ضوء الخطوات التالية :

١- تحديد الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة من المنظور الإسلامي من خلال عرض الصورة المبدئية لقائمة الكفايات على مجموعة من الخبراء والمحكمين وإجراء التعديلات اللازمة واستبعاد الكفايات التى نالت أقل من ٨٠٪ فأصبحت الصورة النهائية للكفايات تتضمن (٧)كفايات رئيسة، (٦٤) كفاية فرعية.

٢-إعداد أدوات البحث: حيث قامت الباحثة ببناء الاختبار التحصيلى لقياس الجانب المعرفى للكفايات فى صورته المبدئية، وكذلك بناء بطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائى للكفايات فى صورتها المبدئية، ثم عرضهم على مجموعة من الخبراء والمحكمين للتأكد من صلاحيتهم، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أصبح الاختبار فى صورته النهائية صالحًا للتطبيق، وبطاقة الملاحظة فى صورتها النهائية صالحة للتطبيق.

٣-تحديد الأسس التربوية والعلمية، والمعايير اللازمة لتصميم وبناء البرنامج المقترح.

٤-إعداد قائمة بالموضوعات من المنظور الإسلامي والمتمثلة فى الجوانب الدينية التوعوية، والتي ينبغي تضمينها بالبرنامج المقترح، من خلال عرض الصورة المبدئية لقائمة الموضوعات على مجموعة من الخبراء والمحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة في ضوء آراءهم و اقتراحاتهم.

٥-تخطيط البرنامج: من خلال تحديد أهدافه ومحتواه وطرائق تدريسه والوسائل والأنشطة المناسبة لتدريسه وتحديد أساليب التقويم الخاصة به، كما صُمِّم البرنامج بشكل يُسهِّل ترجمة الكفايات التدريسية إلى خبرات تعليمية تُحصَّل تدريجيًا من خلال دراسة المديولات وهو ما أكدته دراسة (أمل شاهين، ٢٠٠٣) وكذلك من خلال ممارسة التمارين العملية وورش العمل ضمن التدريب، وقد أعد البرنامج فى شكل سبعة مديولات، حيث يمثل كل مديول كفاية واحدة من الكفايات الرئيسة وما تتضمنه من كفايات فرعية والمعدة مسبقًا بقائمة الكفايات، كما تم تحديد محتوى المديولات فى ضوء قائمة الموضوعات التى تم تحديدها سابقًا.

٦-عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين ثم إجراء التعديلات اللازمة له.

٧- إعداد الدليل الإشارى، وضبطه.

٨- تطبيق البرنامج: ويتطلب ذلك ما يلي:

- اختيار عينة البحث: تم اختيار عينة البحث من (مترجمي لغة الإشارة) المتعارف عليهم من ذوى الخبرة بمعهد الأمل للصم وضعاف السمع من (معلمين – اخصائين –مشرفين على المبيت)، وكذلك من التربويين المتخصصين المسجلين بالجمعيات الأهلية من (الذكور والإناث) وذلك بمحافظة الشرقية (الزقازيق –بلبيس- أبوحماد) وقد بلغ عددهم (١٦) ستة عشر مترجم ومترجمة.
- تطبيق أدوات البحث في صورتها النهائية على عينة البحث (تطبيقًا قبليًا).
- تنفيذ البرنامج المقترح: مرت مرحلة التنفيذ بالخطوات التالية:

(أ) مرحلة الإعداد والتجهيز: تمت هذه المرحلة وفقًا للخطوات التالية:

- إعداد مكان التدريب وتطبيق البرنامج ٠
- تعريف المتدربين بأهداف البرنامج ومناقشتهم فى طرائق تحقيقها٠
- تزويد المتدربين بدراسة نظرية حول أسلوب التدريب المستخدم بالبرنامج وكيفية تنفيذ ورش العمل، ومراحل تنفيذ البرنامج، وطرائق التقويم والتغذية الراجعة٠
- توزيع نسخًا من البرنامج التدريبى على المتدربين متضمنة المديولات، والدليل الإشارى المعد فى ضوء التربية الإسلامية وكذلك شرائط فيديو عن النماذج الأدائية لبعض الكفايات والأسطوانة الخاصة بالقاموس الإشارى الإسلامي للصم، ونماذج من الخدمات الإلكترونية المتمثلة فى البرامج والتطبيقات الإلكترونية فى الترجمة لخدمة الصم المسلمين وتعريفهم بتعاليم دينهم وسنة نبيهم.
- تحديد أدوار المتدربين الواجب الإلتزام بها وكذا واجبات المشرف فى مراحل تنفيذ البرنامج التدريبى.

(ب) مرحلة التدريب: تمت هذه المرحلة وفقًا للخطوات التالية:

- تكليف المتدربين بالإطلاع على المديولات المعدة بالبرنامج التدريبى والدليل الإشارى المصاحب ودراستها جيدًا، وذلك للتدريب من خلالها على تنمية الكفايات.
- تزويدهم ببعض الكتب والمطبوعات وشرائط الفيديو، أو بعض الوسائل الأخرى اللازمة لورش العمل، وكذا الإجابة عن الأسئلة والتعليقات، وإبداء الملاحظات.

(ج) مرحلة التقويم والتغذية الراجعة: تمت هذه المرحلة وفقًا للخطوات التالية:

طرح عدد من التدريبات وورش العمل عقب الانتهاء من كل مديول، للتأكد من استيعاب المتدربين المستمر، ثم مناقشة الإيجابيات لتدعيمها،ومناقشة السلبيات لتعديل مسارها.

- اتخاذ القرار بشأن إعادة دراسة المديول مرة أخرى أم الانتقال إلى المديول التالي فى التدريب، ويتم ذلك بإجراء عملية التقويم المصاحبة لكل مديول.
- تكرار المراحل السابقة فى حالة إعادة المتدرب للتدريب على المديول.

وفى نهاية مرحلة تنفيذ البرنامج التزام المتدربين بالحضور والانتظام وأداء جميع المهام والتكليفات التى تطلب منهم وتحمسهم للبرنامج لاسيما وإنه يهتم بأمور الترجمة الدينية للصم والكفايات اللازمة لذلك على اعتبار أن فئة الصم فى أمس الحاجة لمن يأخذ بأيديهم فى ذلك التوجه.

- تطبيق أدوات البحث على عينة البحث (تطبيقًا بعديًا).
- مقارنة مستوى أداء مجموعة البحث قبل تطبيق البرنامج وبعده باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

٩- رصد نتائج التطبيق ومعالجتها إحصائيًا وتفسيرها والتعليق عليها.

١٠- إعداد توصيات البحث ومقترحاته.

نتائج البحث وتفسيرها:

لتحليل وتفسير النتائج الخاصة بفاعلية تدريس البرنامج المقترح لجأت الباحثة إلى الإحصاء اللابارامترى لتحليل البيانات، وذلك لصغر حجم عينة البحث، وعدم التأكد من توزيع الدرجات توزيعًا إعتداليًا حيث اعتمدت على المعالجات ولأساليب الإحصائية اللابارامترية Nonparametric التالية:

- اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Rank test)؛ لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية المعروفة ب SPSS برنامج SPSS 17.0 for Windows للمعالجات الإحصائية.
- معادلة "بليك" للكسب المعدل لحساب الكسب المعدل فى اكتساب الكفايات موضع البحث، وذلك باستخدام معادلة "بليك".

١- النتائج الخاصة بتطبيق الاختبار التحصيلى ومناقشتها وتفسيرها:

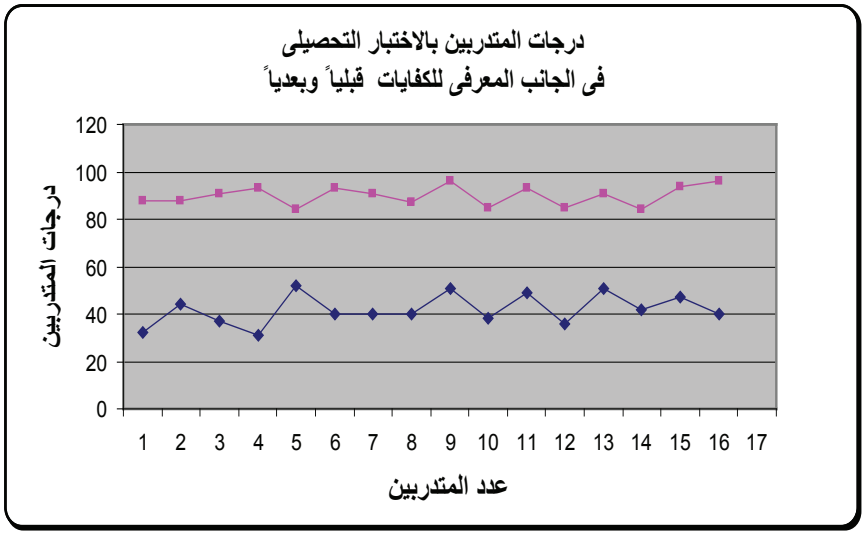
بالمقارنة بين متوسطى درجات المتدربين (عينة البحث) فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى (باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon) تبين أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا لصالح التطبيق البعدى فى الجانب المعرفى للكفايات، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات المتدربين فى الاختبار التحصيلى قبل تطبيق البرنامج وبعده

التطبيق	المتوسط	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
قبلى	٤١,٨٧	الرتب السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٥٢٠	دالة إحصائيًا ٠,٠١
		الرتب الموجبة	١٦	٨,٥٠	١٣٦		
بعدى	٩٣,٨٩	التساوى	٠,٠٠				
		الإجمالى	١٦				

ويمكن التعبير عن هذا الجدول بالرسم البيانى التالى:



شكل (١)

درجات المتدربين فى « الاختبار التحصيلى » قبليًا وبعديًا

ويتضح من خلال الجدول والرسم البيانى مايلى:

هناك فارقًا إحصائيًا بين متوسطي درجات المتدربين عينة البحث في التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى، ويؤكد ذلك أن جميع قيم "Z" الجدولية جاءت دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، الأمر الذى يدل على مدى تقدم مستوى المتدربين عينة البحث وأن دراسة البرنامج كان لها أثر واضح فى تنمية التحصيل فى الجانب المعرفى للكفايات وهذا ما يؤكد فاعلية جميع الدروس المتضمنة بالبرنامج وأنها قد حققت أهدافها.

- **تفسير النتائج الخاصة بتطبيق الاختبار التحصيلى:**

- التحديد الدقيق لموضوعات البرنامج والتى أثارت انتباه المتدربين لما تتضمنه من تلبية للاحتياجات فى الترجمة الدينية والتحديات الخاصة التي تواجه الصم في مجتمعاتهم مما يساعد المتدرب على إثراء ثقافتهم الدينية وفهمهم الصحيح للإسلام.
- كما يرجع ارتفاع مستوى المتدربين بعد تطبيق البرنامج إلى أسلوب التدريس المستخدم بالبرنامج من خلال المديولات واستخدام الحاسوب مما أتاح الفرصة للمتدربين عينة البحث إلى التدريب على الكفايات وتنميتها والتعلم الذاتي وتكرار الأداء من جانب المتدربين مما نمى لديهم الثقة بالنفس فى اكتساب الكفايات اللازمة وبالتالي إتقانها وهذا يؤكد فعالية البرنامج المقترح فى تنمية الكفايات اللازمة للترجمة بلغة الإشارة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التى اهتمت بتنمية الكفايات اللازمة لمعلمى التلاميذ الصم ومنها الإلمام بلغة الإشارة مثل: (Sheringham ,1999)؛ أمل شاهين (٢٠٠٣)؛ أسامة الصمادى (٢٠٠٧).

٢- النتائج الخاصة بتطبيق بطاقة الملاحظة مناقشتها وتفسيرها:

بالمقارنة بين متوسطى درجات أداء المتدربين (عينة البحث) فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة (باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon) تبين أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا لصالح التطبيق البعدى فى الجانب الأدائى للكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة فى الترجمة الدينية، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٢)

التطبيق	المتوسط	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
قبلى	٦١,٥٦	الرتب السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٥١٩	دالة إحصائيًا ٠,٠١
		الرتب الموجبة	١٦	٨,٥٠	١٣٦		
بعدى	٢٥,١٢٣	التساوى	٠,٠٠				
		الإجمالى	١٦				

دلالة الفروق بين متوسطى درجات المتدربين فى بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده

ويتضح من خلال الجدول والرسم البيانى مايلى:

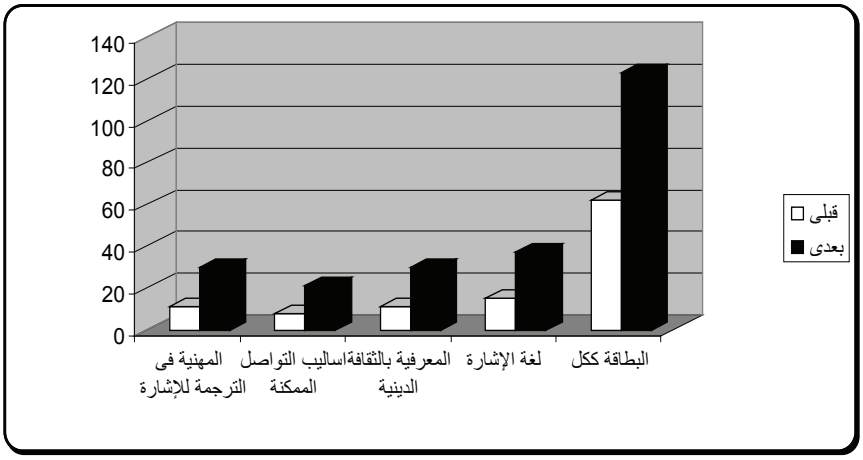
هناك فارقًا إحصائيًا بين متوسطي درجات أداء المتدربين عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة، ويؤكد ذلك أن جميع قيم "Z" الجدولية جاءت دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، الأمر الذى يدل على مدى تقدم مستوى المتدربين عينة البحث فى أداء الكفايات المتضمنة ببطاقة الملاحظة، × بالنسبة للمهارات الفرعية المتضمنة ببطاقة الملاحظة:

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المتدربين فى الكفايات الفرعية ببطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده

الكفايات	التطبيق	المتوسط	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
الأدائية للغة الإشارة	قبلى بعدى	١٥ ٣٧	سلبى ايجابى محايد مجموع	٠,٠٠ ١٦ ٠,٠٠ ١٦	٠,٠٠ ٨,٥٠	٠,٠٠ ١٣٦	٥٢٦ ٣,	دالة احصائيًا ٠,٠١
المعرفية للثقافة الدينية	قبلى بعدى	٤٣, ١١ ٢٩,٧٥	سلبى ايجابى محايد مجموع	٠,٠٠ ١٦ ٠,٠٠ ١٦	٠,٠٠ ٨,٥٠	٠,٠٠ ١٣٦	٥٢٣ ٣,	دالة احصائيًا ٠,٠١
استخدام أساليب التواصل الممكنة	قبلى بعدى	٨,٠٠ ٣٧, ٢١	سلبى ايجابى محايد مجموع	٠,٠٠ ١٦ ٠,٠٠ ١٦	٠,٠٠ ٨,٥٠	٠,٠٠ ١٣٦	٥٢٦ ٣,	دالة احصائيًا ٠,٠١
المهنية للترجمة بالإشارة	قبلى بعدى	٨١, ١٠ ٦٨, ٢٩	سلبى ايجابى محايد مجموع	٠,٠٠ ١٦ ٠,٠٠ ١٦	٠,٠٠ ٨,٥٠	٠,٠٠ ١٣٦	٥٢٢ ٣,	دالة احصائيًا ٠,٠١

ويمكن التعبير عن جدول (٢)، (٣) بالرسم البيانى التالى:



شكل (٣)

متوسطات درجات المتدربين فى "بطاقة الملاحظة ككل وفى المهارات الفرعية المكونة لها "قبل تطبيق البرنامج وبعده

ويتضح من خلال الجدول السابق والرسم البيانى ما يلى:

هناك فارقًا إحصائيًا بين متوسطات درجات أداء المتدربين عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى للكفايات الفرعية المتضمنة ببطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدى، ويؤكد ذلك أن جميع قيم «Z" الجدولية جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ وهذا أيضا يشير إلى فعالية البرنامج وتحقيق دروسه لأهدافها. وقد يرجع ذلك إلى:

- إطلاع المتدربين على الدليل الإشارى المعد بالبرنامج المقترح والقاموس الإشاري الإسلامي للصم، والذي يعد مرجعًا دينيًا لكافة الصم،حيث يحتوي على المصطلحات الإشارية المتخصصة بالشريعة الإسلامية من حيث الفقه والعقيدة، مما شجع المتدربين وأثار حماسهم للانتظام بالتدريب ودراسة الإشارات وأداء جميع المهام والتكليفات المطلوبة منهم، مما صقل المهارات والخبرات العملية لديهم فى الترجمة الدينية للصم ٠
- تفاعل المتدربين الايجابى أثناء تطبيق البرنامج وتشجيعهم على القيام ببعض الأنشطة والعمل من خلال المجموعات المتعاونة فى جو من التعاون والنشاط وكذلك استخدام إستراتيجية الكتابة التفاعلية والتدريبات وورش العمل مما

ساعد على تنمية بعض مهارات التمييز البصرى للكلمات والمصطلحات بايجاد المدلول الإشارى المطابق للكلمات والمصطلحات وترجمتها إشاريًا، ومن ثم فهم مدلولها الإشارى بصورة جيدة،

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التى أوصت بضرورة الاهتمام ببرامج التدريب على لغة الإشارة، وذلك مثل دراسة باكيت تروف،Pickett) (1993،ودراسة استفينز (Stevens,2000)، ودراسة (زينب فتحى، ٢٠٠٩) ودراسة (عبد الهادى العمرى، ٢٠٠٩).

٣ـ النتائج الخاصة بتطبيق البرنامج مناقشتها وتفسيرها:

أ- للتحقق من أن « للبرنامج المقترح فاعلية في تنمية الجانب المعرفى التحصيلى للكفايات لدى عينة البحث، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل فى الجانب المعرفى التحصيلى للكفايات لدى عينة البحث من المتدربين باستخدام معادلة « بليك «، ومقارنتها بالحد الذى اقترحه بليك. والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٤)

نسبة الكسب المعدل « لبليك « الدالة على فعالية البرنامج فى تنمية الجانب المعرفى للكفايات لدى المتدربين

المستويات المعرفية	العدد	متوسط درجات التقويم القبلى (س)	متوسط درجات التقويم البعدى (ص)	النهاية العظمى لدرجات التقويم (د)	نسبة الكسب المعدل
الاختبار التحصيلى	١٦	٨٧,٤١	٩٣,٨٩	١٠٠	١,٣

ويتضح من الجدول السابق:

- أن نسبة الكسب المعدل فى الجانب المعرفى التحصيلى للكفايات لدى عينة البحث من المتدربين بلغت النسب المقبولة للكسب، وهذا يدل على حدوث تحسنًا ملحوظًا فى الجانب التحصيلى للكفايات لدى المتدربين عينة الدراسة مما يؤكد على أن البرنامج قد أحدث كسبًا دالاً إحصائيًا فى تنمية الجانب التحصيلى فى الكفايات لدى المتدربين عينة البحث بنسبة تعدت الحد الأدنى « لبليك «، مما يدل على وصول البرنامج إلى مستوى مناسب من الفاعلية والنجاح.

وقد يرجع ذلك إلى:

١. أن موضوعات البرنامج جاءت للإيفاء باحتياجات التدريب لدى المتدربين العاملين فى ميدان تعليم فئة الصم، ولاسيما إذا ركزت مثل هذه البرامج على تنمية قدرات المتدربين على اكتساب مهارات الترجمة بلغة الإشارة ومن ثم فقد أقبل المتدربين على دراستها بشغف وإثارة.

٢. تضمين الدليل الإشارى بالبرنامج والذى يحوى العديد من المفردات اللغوية ومقابلها الإشارى خلف كل درس مما ساعد المتدربين على الإطلاع عليها باستمرار، وقد حرصت الباحثة على تصوير الإشارات باليد بشكلٍ واضح مما يعمل على تحقيق أكبر قدر من المتعة والفائدة.

٣. تدريب المتدربين المستمر على تحديد الكلمات وترجمتها والتمييز بينها قد ساعد على فهم مدلولها والمعنى العام للعبارات، مما ساعد المتدربين للوصول إلى المستوى المقبول منهم.

٤. تدريب المتدربين على الانتباه إلى التقويم الإشارى كجزء من استراتيجية تقويم المتدربين مما ساعد على الاحتفاظ بالمعلومات وبقائها فى ذهن المتدرب أكبر فترة ممكنة.

٥. الحرص على التنويع من أساليب التدريب بالمديولات والمناقشات وورش العمل حسب موضوع الدرس والموقف التدريسى أدى إلى وصول البرنامج إلى مستوى مناسب من الفاعلية وأحدث تحسنًا ملحوظًا.

ب- للتحقق من أن « للبرنامج المقترح فاعلية في تنمية الجانب الأدائى للكفايات لدى عينة البحث، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل فى الجانب الأدائى للكفايات ككل ببطاقة الملاحظة، وللكفايات الفرعية المتضمنة بها لدى عينة البحث من المتدربين باستخدام معادلة « بليك «، ومقارنتها بالحد الذى اقترحه بليك٠ والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٥)

نسبة الكسب المعدل « لبليك « الدالة على فعالية البرنامج فى تنمية الكفايات الفرعية والكفايات ككل ببطاقة الملاحظة

الكفايات	العدد	متوسط درجات التقويم القبلى (س)	متوسط درجات التقويم البعدى (ص)	النهاية العظمى لدرجات التقويم (د)	نسبة الكسب المعدل
الأدائية للغة الإشارة	١٦	١٥	٣٧	٤٠	١,٣١
المعرفية بالثقافة الدينية	١٦	١١,٤٣	٢٩,٧٥	٣٢	١,٢١
أساليب التواصل الممكن	١٦	٨	٢١,٣٧	٢٤	١,٢٧
المهنية فى الترجمة للإشارة	١٦	١٠,٨١	٢٩,٦٨	٣٢	١,٢١
الكفايات الأدائية ككل	١٦	٦١, ٥٦	١٢٣,٢٥	١٢٨	١,٢٧

ويتضح من الجدول السابق أن البرنامج المقترح قد أحدث كسبًا دال إحصائيًا فى تنمية الكفايات الفرعية المتضمنة ببطاقة الملاحظة وكذلك الكفايات ككل لدى المتدربين - عينة البحث - حيث أن نسبة الكسب المعدل للمتدربين عينة البحث بلغت النسبة المقبولة للكسب وهى (١,٢) ٠مما يدل على حدوث تحسنًا ملحوظًا فى الكفايات الفرعية والمتضمنة ببطاقة الملاحظة و الكفايات ككل لدى المتدربين بعد دراستهم للبرنامج المقترح.

وقد يرجع ذلك إلى:

- أن البرنامج الحالى تم إعداده بما يتناسب – بقدر الإمكان – مع احتياجات المتدربين الفعلية فى تنمية الكفايات اللازمة للترجمة الدينية لفئة الصم، وتثقيفهم فى أمور دينهم وكذلك تشجيع المتدربين على حل المشكلات المختلفة المرتبطة بتدريس مادة التربية الإسلامية والتوافق معها.
- اعتماد البرنامج على البيئة التفاعلية النشطة بقدر الإمكان باستخدام استراتيجيات تفاعلية.
- أتاح البرنامج الفرصة للتواصل فى جميع الاتجاهات بين المتدربين وزملائهم وبين المتدربين والمشرف على البرنامج، مما يتيح الفرصة للتواصل من خلال العمل الجماعى والأنشطة المتوفرة بالبرنامج.
- تتضمن البرنامج بعض الأنشطة التى تساعد المتدربين على تقييم ذاتهم، واكتشاف نواحى القوة والضعف لديهم مما يجعل لهم دورًا فعالاً ونشطًا فى تعليم أنفسهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة دراسة كل من باكيت تروف (Pickett ,1993) ؛ أمل شاهين، (٢٠٠٣)، وأسامة الصمادى (٢٠٠٧).

من العرض السابق لنتائج التطبيق يتضح توصل البحث إلى تحديد أهم الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة لتحسين أدائهم فى الترجمة الإشارية وفقًا للمنظور الإسلامي، كما توصل إلى إسهام البرنامج المقترح في تنمية الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة وفقًا للمنظور الإسلامي بهدف توعية الصم وتثقيفهم في أمور دينهم، وبذلك يمكن القول أن الهدف الرئيسي للبحث قد حقق فاعليته ونجاحه.

- **توصيات البحث:**

استنادًا إلى النتائج السابقة، توصى الباحثة ببعض التوصيات، إذ يرجى أن يستفيد منها:

أ ـ كلية التربية:

١. حيث ينبغى أن تهتم بوضع برامج لإعداد وتدريب مترجمي لغة الإشارة، وكذلك ورش العمل والندوات والملتقيات التى تبحث فى كيفية زيادة امتلاك مترجمي لغة الإشارة للكفايات اللازمة لهم.
٢. اهتمام أقسام التربية الخاصة بالجامعات بلغة الإشارة ومتابعة الترجمة المستمرة.

ب ـ واضعو البرامج: حيث ينبغى أن يهتم واضعو البرامج بما يلى:

١. العمل على تطوير برامج تدريب مترجمي لغة الإشارة.
٢. الأخذ بالاتجاهات الحديثة فى التدريب لتفعيل دور مترجمي لغة الإشارة وإتقانه للتواصل مع تلك الفئة.
٣. التركيز على الجانب الأدائي فى تدريب مترجمي لغة الإشارة نظرًا لاحتياجهم التدريبي إليه فى العمل الفعلي مع تلك الفئة.
٤. توفير المصادر المرجعية والوسائل التعليمية المتخصصة اللازمة لتدريب مترجمي لغة الإشارة للصم حيث يتوقف عليها نجاح التواصل مع تلك الفئة بدرجة كبيرة.
٥. توفير برامج التربية المبكرة للأطفال الصم فى الجانب الدينى فى سنوات عمرهم الأولى.
٦. إعادة النظر فى تعليم مادة الدراسات الإسلامية للتلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية وفقًا لمبدأ التربية الحديثة والتعلم النشط حتى يشعر التلاميذ بمتعة التعلم.
٧. إجراء دراسات تتبعية للتلاميذ فى صفوف المرحلة الابتدائية، من أجل الوقوف على مدى فاعلية إعداد برامج التوعية الدينية باستخدام الاستراتيجيات الحديثة.
٨. إعداد قاموس إشارى ملحق بمنهج الدراسات الإسلامية يتضمن أهم الكلمات، والمصطلحات الواردة والمقابل الإشارى لها.
٩. تضمين مقرر للغة الإشارة فى مواد الإعداد العام بالجامعات، والتعليم العام، وبرامج الأمل للصم.

(ج) **المسئولون بإدارات التربية الخاصة**: حيث ينبغى أن يهتموا بما يلى:

١. الاستفادة من البرنامج التدريبي فى تنمية الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة الذين لم يتلقوا تدريبًا ومحاولة تطبيقه على أعداد أكبر من مترجمي لغة الإشارة الذين لم تشملهم الدراسة التجريبية.

٢. الاستعانة ببطاقة الملاحظة فى عملية تقويم الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة.

٣. العمل على تدريب عددًا من المشرفين يتم اختيارهم من المعلمين والاخصائين الأكفاء وذلك للمساعدة فى الإشراف على مثل هذه البرامج التدريبية فى حالة تنفيذها.

٤. إنشاء لجنة تحت مسمى لجنة خبراء ومترجمي لغة الإشارة وذلك بهدف تسجيلهم وتدريبهم وتصنيفهم وتنظيم أعمال الترجمة بلغة الإشارة،ومن ثم تفعيل دور اللجنة وتحويلها إلى جمعية لمترجمي الإشارة.

٥. عقد الدورات التدريبية لتنمية الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة لتدريبهم على استخدام المداخل والاستراتيجيات الحديثة فى تعليم الصم مبادئ وأساسيات الدين الإسلامي مع مراعاة أن تشتمل تلك الدورات على ورش عمل وجلسات للتعليم المصغر،ومساعدتهم فى التدريب على كيفية إعداد وتنفيذ البرامج الدينية والتوعوية والوسائل والأنشطة المساعدة لذلك.

(د) **مديرو المدارس**: حيث ينبغى أن يهتم مديرو المدارس بما يلى:

١. التعاون مع المدرسين بالمدرسة ومساعدتهم وتشجيعهم على استخدام وابتكار ألعاب لغوية حديثة، وترجمة بعض القصص المصورة للغة الإشارة لإثراء العملية التعليمية وتحسينها من خلال تكوين فريق عمل مكون من جميع أعضاء هيئة التدريس المهتمين بالتربية الإسلامية بالمدرسة.

٢. إقامة جلسات للتدريس المصغر تحت إشراف إدارة المدرسة، على أن تسعى هذه الجلسات على تدريب مترجمي لغة الإشارة ومساعدتهم على تنفيذ الاستراتيجيات الحديثة فى تعليم التلاميذ الصم.

(هـ) **مترجمي لغة الإشارة**: حيث ينبغى أن يهتم المترجمون بما يلى:

١. الاهتمام بالنمو المهنى والأكاديمى باستمرار وخاصة فى الترجمة للغة الإشارة والتعرف على الجديد فى استراتيجيات التدريس والتواصل مع فئة الصم من خلال الالتحاق ببرامج التدريب المستمر.

٢. تدريس مادة الدراسات الإسلامية للتلاميذ الصم باستخدام المداخل والأساليب والاستراتيجيات الحديثة التى تناسب طبيعة الإعاقة، وتناسب محتوى المنهج وترجمة المفردات الجديدة بها للغة الإشارة ٠

٣. الاهتمام بأساليب التقويم وخاصة أساليب التقويم الإشارى، والمتابعة المستمرة للتلاميذ أثناء التعلم للتعرف على نقاط الضعف والصعوبة التى تواجههم ومحاولة التغلب عليها.

(٩) **وزارة الثقافة والإعلام**: حيث ينبغى أن يهتم المسئولون بما يلي:

١. استقطاب عدد من المترجمين المعروفين لترجمة العديد من البرامج الدينية، وعمل ندوات ولقاءات مع الصم لتثقيفهم فى أمور الدين الإسلامي والتوعية الأخلاقية٠

٢. إشراك الصم فى عمل مسرحيات وأفلام بلغة الإشارة لمواجهة مشكلات الحياة من المنظور الإسلامي وعرضها بعد ترجمتها من قبل المترجمين للسامعين بعد تسجيلها على أشرطة صوتية٠

- تنظيم برامج توعوية للصم وأسرهم وتعريفهم بالقاموس الإشاري الإسلامي للصم، الذي يعد مرجعًا دينيًا لهم.

- **البحوث المقترحة:**

فى ضوء النتائج التى أسفر عنها البحث الحالي وفى ضوء إجراءات الدراسة التجريبية يمكن اقتراح البحوث والدراسات المستقبلية التالية، والتى لاتزال فى حاجة إلى دراسة:

(١) إجراء بحوث مماثلة للبرنامج التدريبي الحالي فى التوعية الدينية للفئات الأخرى من المعاقين

(٢) دراسة ميدانية لمعرفة الصعوبات والمشكلات التى تحول دون تنمية كفايات مترجمي لغة الإشارة

(٣) تقديم أدلة لبرامج التوعية الدينية تحتوى على أدلة إشارية لمترجمي لغة الإشارة.

(٤) إجراء بحوث حول إمكانية تناول المعلم لمنهج الدراسات الإسلامية للأصم بوظيفية تزيد من ارتباطه بالبيئة وتحقق مفهومي التعليم والتعلم للحياة لديه.

(٥) دراسة حول توثيق لغة الإشارة فى التربية الإسلامية بالوطن العربى.

(٦) دراسة حول قواعد وأسس الترجمة بلغة الإشارة.

(٧) دراسة حول مشكلات الترجمة الدينية، ومترجمي لغة الإشارة فى العالم العربى.

المراجع

القرآن الكريم: سورة آل عمران، آيه ٤١.

القرآن الكريم: سورة مريم، آيه ١١،٢٩.

إبراهيم عبد الله الزريقات، محمد أحمد الإمام (٢٠٠٥). مشكلات الطلبة المعاقين سمعيًا وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة ٢، (٥٨)، ١٥٧.

أحمد اللقاني، أمير القرشي (١٩٩٩). **مناهج الصم (التخطيط والبناء والتنفيذ)**. القاهرة: عالم الكتب.

أسامة يوسف الصمادى (٢٠٠٧. فاعلية برنامج تدريبى لمعلمى الطلبة الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة فى ضوء احتياجاتهم التدريبية فى الأردن، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الدراسات التربوية،جامعة عمان.

أسماء جمال محمد قطايف (٢٠٠٨). أحكام الصم والبكم والعمى فى العبادات- دراسة فقهية مقارنة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الشريعة والقانون، الجامعة الإسلامية بغزة.

أمل رياض شاهين (٢٠٠٣). فاعلية بعض المديولات التعليمية فى تحسين التواصل اللغوى والاجتماعي للطفل الأصم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

الأمم المتحدة (٢٠٠٧). اتفاقية حقوق الأفراد ذوى الإعاقة، والبرتوكول الاختياري.http://www.un.org/arabic/disabilities/default.asp?navid=14&pid=655

البخاري: صحيح، **كتاب الرقائق**، ٢٩.

بدرية عبد الله العقيل (٢٠٠٣). الإشارة في الفقه الإسلامي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الشريعة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

جريدة العرب (٢٠١٣). محاضرة دينية لتفسير القرآن بثقافة الصم، **مؤسسة اليمامة الصحفية**، (٩١٦٦)، الدوحة.

حسن عبد العزيز السودانى (٢٠٠٩). **قراءة المرئيات –دراسات فى الإعلام المتخصص**، السويد.

حنان فياض(٢٠٠٤).تنمية بعض مهارات الفهم فى القراءة عند المعوقين سمعيًا بالمرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

خليفة عبد الباسط شاهين (١٩٩٣). أحكام الإشارة والكتابة في الفقه الإسلامي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الشريعة والقانون، جامعة الأزهر.

راضى عبد المجيد طه(٢٠٠٧). **بعض المشكلات التعليمية التى تواجه الطلاب المعوقين سمعيًا بمدارس الأمل فى ضوء التحديات المعاصرة- دراسة ميدانية بمحافظة أسوان**، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج://http www.jedu-sohag.sci.eg/drradi.htm

الراغب الأصفهاني (١٤١٨). **المفردات في غريب القرآن**، تحقيق وضبط محمد خليل عيتاني، بيروت: دار المعرفة، مادة نظر، ص ١٦٤.

زينب محمد فتحى (٢٠٠٩). فاعلية برنامج قائم على استخدام أنظمة التعليم المرئية الالكترونية لتنمية مهارات التواصل لدى الأطفال المعاقين سمعيًا، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة .

سامى سعيد محمد جميل (٢٠٠٦).**لغة الإشارة تواصل مع الحياة**. الإسكندرية: جمعية أصداء لرعاية المعاقين سمعيًا.

سعيد جمعة)١٤٢٤ه): بلاغة الإشارة بين النظرية والتطبيق /http://vb.tafsir.net tafsir4081/#ixzz2fsZO0ejp

سمير محمد سمرين (٢٠٠٥).**الدورة التدريبية لمترجمي لغة الإشارة**، سلطنة عمان.

سمير محمد سمرين، محمد البنعلى (٢٠٠٩/ ٢٠١٠).**قواعد لغة الإشارة العربية الموحدة**، المجلس الأعلى لشئون الأسرة، الدوحة: دار الشروق.

طارق صالح الريس (٢٠٠٧). لغة الإشارة والإعلام المرئى رؤية واقعية، **ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى السابع للجمعية الخليجية للإعاقة**، المنامة، البحرين.

عبد العليم محمد عبد العليم (٢٠١٢). **مترجم لغة الإشارة بين الواقع والمأمول فى المدارس العادية**. القاهرة: دار الكتب.

عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠١). **سيكولوجية ذوى الإحتياجات الخاصة وتربيتهم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الهادى عبد الله العمرى (٢٠٠٩). الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة من وجهة نظر الصم والمترجمين فى المملكة العربية السعودية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

على حفنى، عبد الوهاب سعدون (٢٠٠٤).**طرق التواصل للمعوقين سمعيًا دليل المعلمين والوالدين والمهتمين**، الرياض، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

محمد البنعلى (٢٠٠٦). الترجمة الإشارية أفاق وتطلعات، **بحث غير منشور**، الدوحة.

المركز القطرى الثقافى الاجتماعي للصم و وزارة الأوقاف الشئون الإسلامية (٢٠١١): **القاموس الإشارى الإسلامي للصم**، قطر: الدوحة.

مسلم: صحيح، **كتاب الجمعة**، ٤٣.

مصطفى محمود صالح الروسي(٢٠٠٩). أحكام الإشارة في الفقه الإسلامي، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية الآداب، جامعة صنعاء.

منّاع القطان (١٤٢٠). **مباحث فى علوم القرآن** (ط٣). الرياض: مؤسسة الرسالة.

نجلاء محمد محمود بكير، سامى سعيد جميل (١٩٩٨). لغة الإشارة مفتاح لمحو أمية الصم، **المؤتمر القومى السابع(ذوو الإحتياجات الخاصة فى القرن الحادى والعشرين فى الوطن العربى)**. القاهرة: إتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية، ص ٣٠٢.

نعمات عبد المجيد موسى (٢٠١٤).**الإعاقة السمعية، التدخل المبكر والتواصل الفعال لذوى الاحتياجات الخاصة**، الدمام، مكتبة المتنبى.

يوسف سلطان التركى (٢٠٠٥).**تربية وتعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع.** الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

يوسف سلطان التركى (٢٠٠٦).**التعلم الثنائى للتلاميذ الصم (ثنائى اللغة وثنائى الثقافة)**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

يوسف سلطان التركى (٢٠٠٨). **المعلم المتجول للتلاميذ الصم وضعاف السمع.** الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

يوسف سلطان التركى، طارق صالح الريس، فهد الطويل (١٤٢٧). **دليل مترجمي لغة الإشارة فى وزارة التربية والتعليم**، الإدارة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، الرياض.

Andrews, J., Leigh, I. & Weiner, M. (2004). *Deaf people: Evolving perspectives from psychology, education, and sociology*. Boston , MA: Pearson Education , Inc

ASLIA. (2009). *The Australian sign language interpreter association*. www.aslia.com.

AVLIC.(2009). *Association of visual language interpreters of Canada*. www.avlic.ca.

Cornes , A., & Napier , J. (2005): Challenges of mental health interpreting when working with deaf patients. *Australasian Psychiatry* ,13 (4), 403-407

Forestal , L. (2001). A study of deaf leaders› attitudes towards sign language interpreters and interpreting.[*Ph. D.dissertation*] United States - New York University of New York.

Hanna, F.(2005). *Implementing sign bilingual education* , Social Science Faculty , University of Bristol ,UK.

http:// www.faculty.mu.edu.sa/download.php?fid=40001.

http:// www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art& id=145.

http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AA%D8%B1%D8%AC%D9%85%D.

http://www.islamonline.net/iol-arabi.../alhadath2.asp.

http://www.islamweb.net/media/index.php?page=article&lang=&id.

Monn , E. (2002). Interpreter Education Programs: Implementation of The Education Standards Of The Conference of Interpreter Trainers. [*Ph. D. dissertation*] United States - Gallaudet University District Of Columbia،

Napier, J; Barker, R (2004). Accessing University Education: Perceptions , Preferences, and Expectations for Interpreting by Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (2),228-238.

Nover, S. & Andrews, J.)2000(. Critical Pedagogy in Deaf Education: Teachers› Reflections on Creating A Bilingual Classroom for Deaf Learners», USDLC Star School Project Report No.3, New Mexico School for the Deaf, Santa-Fe, ERIC No. ED 4505344،

Pickett, A. L.)1993(. *A core curriculum & training program to prepare para educators to work in inclusive classrooms serving school age students with disabilities*, New York: Center For Advanced Study in Education.

RID. (2009). The Registry of Interpreters for Deaf. www.rid.org

Sheringham ,P.S. (1999). Competencies needed by teachers of hearing impaired, *Dissertation Abstracts International* ,P. 3111-A.

WASLI.(2009):World Association of Sign Language. www.wasli.org

الاتجاهات الاجتماعية نحو ذوي اضطراب طيف التوحد فى مصر

د. إيرينى سمير غبريال
مدرس الصحة النفسية و التوحد
كلية التربية – جامعة الزقازيق

الملخص :

استهدف البحث الحالي تقييم الاتجاهات الاجتماعية تجاه اضطرابات طيف اضطراب التوحد فى مصر autism spectrum disorders، وتحددت الأهداف فيما يلى: ١(تقييم ووصف الاتجاهات الاجتماعية تجاه الفرد ذوي اضطرابات طيف اضطراب التوحد فى مصر، ٢(ومقارنة الاتجاهات الاجتماعية وفقا للمعايير الديموغرافية والتى تتمثل فى العمر و الجنس و المستوى التعليمى و الديانة و كذلك مدى الارتباط بفرد ذي اضطراب التوحد. و تكونت عينة الدراسة من (٩٠) فردا من خلفيات مختلفة من أفراد المجتمع المصرى، حيث دعت الباحثة المشاركين من ثلاث مجموعات: المختصين فى مجال الإعاقة و أولياء امور الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد وأفراد من المجتمع بشكل عام من محافظة الشرقية، جمهورية مصر العربية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس الاتجاهات الاجتماعية نحو اضطراب التوحد (Attitudes Toward Autism Scale ATA)، و استمارة البيانات الديموغرافية. وأظهرت النتائج الآتى: أن هناك اتجاهات اجتماعية ايجابية تجاه الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد فى مصر، وتختلف تلك الاتجاهات وفقا لخصائص المشاركين من حيث الجنس والعمر والتعليم و مدى الارتباط بالفرد ذي اضطراب التوحد.

وفى ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة تنمية الاتجاهات الايجابية وتغيير الاتجاهات غير المفضلة تجاه الأفراد ذوي اضطراب التوحد والذى يعد ضرورة لتعزيز دمجهم فى المجتمع. وأيضا مزيد من البحوث المستقبلية حول التأثير النفسى والسلوكى للاتجاهات الاجتماعية نحو اضطراب التوحد على كلا من الفرد ذي اضطراب التوحد والأسرة، والتأكيد على ضرورة الاهتمام بالدراسات التى تهتم بحقوق الأشخاص ذوي اضطراب التوحد لتمكينهم من التمتع بحياة أفضل.

الكلمات المفتاحية : اضطراب التوحد، الاتجاهات الاجتماعية، مصر.

Attitude towards individuals with autism spectrum disorders in Egypt

Dr. Gobrial, Ereny
Lecturer Mental Health and Autism
Faculty of Education- Zagazig University

Abstract

Aim: The purpose of this study was to evaluate current views toward the autism spectrum disorders in Egypt, specific objectives were: 1) evaluate and describe societal attitudes towards individuals with ASD; 2) compare and contrast attitudes according to gender, age, education, religion and person distance with individuals with ASD.

Method: Ninety individuals from various background formed the sample of this study, which undertaken in Sharkiya Governorate -North East of Egypt. Quantitative method was applied to assess the attitude towards individuals with autism spectrum disorders in Egypt using the SATA: Societal Attitudes Toward Autism Scale (Flood, Bulgrin & Morgan, 2012). This is comprised of three components: societal attitude, knowledge and personal distance.

Results: The findings showed various attitudes which emerged by participants. Attitude factor scores vary as a function of participant characteristics (sex, age, education and religion) and the degree of knowledge about ASD, as well as the distance with individuals with persons with ASD. The findings convince us that there is need for the development of positive trends and changing unfavourable attitude toward autism, which in turn will enhance the integration of people with autism in the society. Further research is needed on the psychological impact of behavioural and social attitudes towards autism on both the individuals with autism and the family, and to emphasize the need to focus on studies that are interested in the rights of persons with autism to enable them to live in the community in a respectful manner and to be able to enjoy better life.

Key words: Autism, Societal Attitude, Egypt.

الاطار النظرى و الدراسات السابقة

شهدت السنوات الماضية تطورًا كبيرًا فى مجال رعاية ذوي الإعاقة وتأهيلهم، وكان هناك مسعى لتحسين حياة الأفراد ذوي الإعاقة فى المجتمعات العالمية. مصر دائما تسرع لمد يد العون اليهم من خلال مختلف القوانين بدأت الحكومة المصرية لتعزيز المشاركة الفعالة بين الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية فى المجتمع. وتعمل وزارة التربية والتعليم نحو إنشاء نظام التعليم الخاص الذى يدعم استقلال ودمج الطلاب من ذوي الإعاقة، إضافة إلى التأكيد على ضرورة دمج ذي الإعاقة بصفة عامة فى المجتمع المصرى. وقد نجح المجتمع فى الوقت الحاضر من دمجهم فى المجتمع حتى ظهرت الجمعيات الخيرية والشئون الاجتماعية تقدم العون لذوي الإعاقة فى تأهيلهم و تعليمهم و ما يحتاجونه فى مسايرة حياتهم مع المجتمع. ورغم ذلك، مازال الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد يعانون من عدم التمتع بحقوقهم مقارنة بالأفراد الآخرين فى المجتمع كما أوضحت دراسة غبريال (Gobrial, 2012)، وأن ثمة نظرة خاطئة من بعض أبناء المجتمع وكذلك التميز المباشر وغير المباشر فى المجتمع المصرى تجاه الفرد ذي الإعاقة، وكأن الإعاقة وصمة عار. والسؤال المطروح الآن ما هو رد فعل المجتمع المصرى والاتجاهات الاجتماعية تجاه الفرد ذي اضطراب التوحد.

ويصف الدليل التشخيصى والإحصائى الخامس للاضطرابات النفسية DSM-5 (APA, 2013) اضطراب طيف التوحد، وهو يتضمن أربعة تشخيصات سابقة وهى اضطراب التوحد - اضطراب أسبرجر- اضطراب الطفولة الانحلالى- اضطراب النمو المتعمم غير المحدد بشكل آخر، أولاً: بنقص فى التواصل الاجتماعى والتفاعل الاجتماعى وثانياً: بمحدودية وتكرار السلوك والاهتمامات والنشاطات. وإذا لم يتوفر وجود الصفات السلوكية المذكورة فى البند الثانى فإن التشخيص هو اضطراب فى التواصل الاجتماعى وليس طيف اضطراب التوحد. و يمكن حدوث اضطراب طيف التوحد خلال مرحلة الطفولة المبكرة مع الأخذ فى الاعتبار أن الأعراض ربما قد لا تظهر بشكل كامل حتى تتطلب التفاعل الاجتماعى والذى قد تتجاوز قدرات الفرد (خلال سنوات المدرسية الأولى، أو ربما فى وقت لاحق فى المراهقة، أو الشباب، أو مرحلة البلوغ) ويستمر مدى الحياة (APA, 2013). وهو اضطراب يحدث فى جميع الطبقات الاجتماعية وجميع الأعراق والأجناس.

و قد أفادت البحوث ارتفاع معدل انتشار اضطراب التوحد على مستوى العالم (Flood, et al., 2012) و التى تقدر بـ (١٪)، أى أن نسبة التشخيص بنحو (١) بين كل (١٠٠) طفل وبالغ (Green, et al., 2005). إضافة إلى ذلك، شهد

العقد الماضى ازدياد المعرفة باضطراب التوحد فى الشرق الأوسط ومصر. كما أن تحسين التشخيص تكشف المزيد والمزيد من حالات اضطراب التوحد بين المصريين. وتدعو هذه الظاهرة لتطوير الخدمات وكذلك توفير دورات للعاملين فى مجالات المهن الطبية والصحية والتعليمية مثل أخصائى اللغة والتخاطب والمعلمين وغيرهم والتى تركز على احتياجات الأطفال والبالغين الذين يعانون من اضطراب التوحد. ويدعو أيضا لتطوير الخدمات المجتمعية للأطفال والأسر؛ مثل: التشخيص المبكر، وتقديم المشورة للآباء، وتعليم الأطفال فى سن المدرسة وكما تخرجهم من المدرسة، وخلق ترتيبات المعيشة فى المجتمع للبالغين جنبًا إلى جنب مع فرص العمل، والأنشطة الاجتماعية والترفيهية. ويجب أن تستند التنمية وكذلك الخدمات المناسبة على الوعى باضطراب التوحد كمجموعة من الاضطرابات النمائية والتى تتميز عن غيرها من الإعاقات مثل الإعاقات الفكرية، أو الأمراض العقلية. ويستند أيضا على الانفتاح والاتجاهات الإيجابية تجاه هؤلاء الأشخاص كأعضاء متساوين فى المجتمع الذين لديهم الحق فى العيش فى المجتمع بطريقة محترمة. وهنا تتبلور أهمية الدراسة الحالية فى قياس ومعرفة الاتجاهات الاجتماعية.

ويعرف أوبينهيم (Oppenheim, 1992) الاتجاهات بأنها: "حالة استعداد، والميل إلى الاستجابة بطريقة معينة عندما تواجه مع بعض المحفزات". وأيضا يتم تعريف الاتجاهات بالميل النفسى لتقييم الناس، أو المعتقدات إما مواتية، أو غير مواتية (Eagly & Chaiken, 1993). وعرف ويليم امبرت، وولاس لامبرت الاتجاه بأنه "أسلوب منظم متسق فى التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية، أو تجاه أى حدث فى البيئة بصورة عامة والمكونات الرئيسية للاتجاهات هى الأفكار، والمعتقدات والمشاعر، أو الانفعالات، والنزعات إلى رد الفعل. ويمكننا القول بأن الاتجاه قد يتشكل عندما تترابط هذه المكونات إلى حد أن ترتبط هذه المشاعر المحددة والنزعات إلى رد الفعل بصورة متسقة مع موضوع الاتجاه" (ويليم.لامبرت، وولاس لامبرت، ١٩٩٣، ص ١١٣) .

وتتكون الاتجاهات من ثلاثة عناصر: العنصر الوجدانى والمعرفى، والسلوكى (Olson & Zanna, 1993). ويمثل العنصر الوجدانى الجزء العاطفى من هذه الاتجاهات، فى حين يشير المكون المعرفى للأفكار والمعتقدات والآراء (Antonak & Livneh, 1988). ويصف المكون السلوكى استعداد الشخص للتفاعل مع الموضوع المطروح والأسلوب الذى يقوم بذلك (Cook, 1992). ومن الضرورى أن نفهم مكونات الاتجاهات منذ أن فهم هذه الاتجاهات من شأنه أن يساعد على التنبؤ بالسلوك تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة. بالإضافة إلى ذلك، فإن

العلاقة بين الاتجاهات والسلوك معقدة، وتعد الاتجاهات جزء صغير من السلوك (Grames & Leverentz, 2010). والجدير بالذكر أن الاتجاهات التى نكونها تحدد موقفنا من مختلف الظواهر و القضايا و غالبا ما يتوقف النجاح فى التفاعل الاجتماعى على مهارة الفرد فى استنتاج أفكار، ومشاعر، ونزعات رد الفعل عند الآخرين، وذلك من خلال إشارات سلوكية دقيقة .ومن الخواص الإنسانية الشائعة أن نكون الاستنتاجات عن اتجاهات الآخرين ثم ننظم تصرفاتنا وفقا لها (عبد الستار إبراهيم، ١٩٨٥، ص ١١٥).

ونستخلص مما سبق أن الاتجاهات الاجتماعية نحو الإعاقة تؤثر ليس فقط على طريقة تفكير الناس وتصرفهم تجاه أطفال اضطراب التوحد ولكن تؤثر أيضا على الأسرة وعلى الطريقة التى يتم معاملتهم وقدرتهم على المشاركة فى المجتمع. ويشار إلى أن قياس الاتجاهات الاجتماعية ضرورى؛ لأنها تعكس القيم الاجتماعية، التى يمكن أن تكون تنبؤية للسلوكيات (Flood, et al.,2011). و يعد محور الدراسة الحالية التعرف على الاتجاهات الاجتماعية نحو أطفال اضطراب التوحد فى واحدة من البلدان النامية، وفهم وجهات النظر الحالية التى تكشف عن وجود فهم أفضل من قبل الأفراد نحو اضطراب التوحد فى مصر. وتعرف الباحثة الاتجاهات بأنها: "المشاعر، أو الاستعداد من قبل الناس، أو الأفراد فى المجتمع تجاه شيء ما، أو شخص ما" .

و قد ركزت بعض البحوث السابقة على دراسة الاتجاهات الاجتماعية وتأثيرها على السلوك تجاه الأشخاص ذوي القدرات الخاصة، أو ذوي الإعاقة الفكرية (e.g. Leyser, Kapperman, & Keller, 1994; Pittock & Potts, 1988). و تشير الأبحاث إلى أن الاتجاهات العامة تميل إلى أن تكون أكثر سلبية تجاه الأفراد ذوي الإعاقة. و قد يؤثر ذلك ليس فقط على الطفل ذي الإعاقة، ولكن أيضًا على الأشقاء والأسرة بأسرها، ليصبح فى عزلة اجتماعية والذى قد يكون له تأثير عميق على حياة الفرد والأسرة الاجتماعية والعاطفية. وتستمر أهمية وضرورة قياس الاتجاهات نحو الأفراد ذوي القدرات الخاصة وتحديدًا تجاه اضطراب التوحد (Flood, et al., 2011), Al-shich, 2012, Al-shammari, 2006).

أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى قياس وتقييم الاتجاهات الاجتماعية و وجهات النظر الحالية تجاه الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد فى مصر، ومقارنة الاتجاهات الاجتماعية وفقا للمعايير الديموغرافية والتى تتمثل فى العمر، والجنس، والمستوى التعليمى، والديانة، وكذلك مدى الارتباط بفرد ذي اضطراب التوحد.

أهمية البحث:

تؤدي الاتجاهات دورًا رئيسًا فى تحقيق المساواة بين أفراد المجتمع، حيث ربما قد تترجم إلى سلوك تجاه الأفراد فى المجتمع والتى بدورها قد يكون لها عواقب سلبية (مثل التمييز). وترتبط الاتجاهات بالمعرفة، وغالبًا ما يفترض أن الاتجاهات السلبية والسلوك تأتى نتيجة عدم وجود معرفة كافية من قبل الأفراد. على سبيل المثال، فإن الناس قد تجنب الأشخاص المصابين بأمراض الصحة العقلية؛ لأنهم يعتقدون أنها عرضة للعنف على الرغم من أن هذا غير صحيح. وعلى الرغم من أن ارتفاع معدل انتشار اضطراب التوحد وكذلك ازدياد المعرفة والوعى بهذا الاضطراب فإن نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد فى مصر فى ازدياد (Elbahnasawy & Girgis, 2011)؛ إلا أنه تندر الدراسات الخاصة باضطراب التوحد ولاسيما فى مجال الاتجاهات الاجتماعية تجاه الأفراد ذوي اضطراب التوحد فى مصر. ويعد قياس الاتجاهات الاجتماعية إحدى الضروريات التى تتطلبها المواثيق الدولية لحقوق الطفل ذي الإعاقة (United Nations, 2009) وبالنظر إلى الاتجاهات الاجتماعية السلبية والتى تنعكس بشكل واضح على الفرد والأسرة ودمجه فى المجتمع. وهنا تكمن أهمية الدراسة الحالية فى قياس الاتجاهات الاجتماعية نحو الطفل ذي اضطراب التوحد فى مصر.

فروض البحث:

تتمثل فروض البحث فيما يلى:

(١) وجود ارتباط إيجابى بين المتغيرات خلفية الاتصال السابق و/، أو الارتباط الأسرى مع شخص ذي اضطراب التوحد ومعرفة أفضل الاتجاهات الإيجابية تجاههم.

(٢) توجد فروق فى الاتجاهات الاجتماعية نحو اضطراب التوحد بين الإناث و الذكور .

(٣) لا توجد فروق فى الاتجاهات الاجتماعية بين اختلاف الديانة (الإسلام / المسيحية) .

(٤) تختلف الاتجاهات الاجتماعية (الايجابية والسلبية) نحو اضطراب التوحد لدى الأفراد فى المراحل العمرية المختلفة .

(٥) توجد فروق حسب المستوى التعليمى فى الاتجاهات الاجتماعية نحو اضطراب التوحد.

الطريقة و الإجراءات

عينة البحث:

تنطوى عينة الدراسة الحالية على مجموعات مختلفة من أفراد المجتمع المصرى، حيث دعت الباحثة المشاركين من ثلاث مجموعات: المختصيين فى مجال الإعاقة وأولياء أمور لفرد ذي اضطراب التوحد وأفراد من المجتمع بشكل عام. و قد شملت مجموعة المهنين: أساتذة الجامعة و باحثون فى مجال الصحة النفسية، وأخصائيوا اللغة، وأخصائيون نفسيون، ومعلموا التربية الخاصة. حيث تضمنت عينة الدراسة الحالية (٩٠) فردًا من خلفيات مختلفة، و قد أجريت الدراسة فى محافظة الشرقية بجمهورية مصر العربية. و قد تراوحت أعمار العينة من (١٨) إلى أكثر من (٦٠) عام، بينهم (٢٩) من الذكور و(٦١) الإناث و(٤٥) مسلم و(٤٥) مسيحى (موزعين كما فى جدول ١).

جدول (١)

بيانات عينة الدراسة

المتغير المستقل		العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	٢٩	٪ ٣١,٠
	الإناث	٦١	٪ ٦٩,٠
السن	١٨-٢٥	٣٤	٪ ٣٨,٥
	٢٦-٤٠	٣٠	٪ ٣٣,٠
	٤١-٦٠	٢١	٪ ٢٣,٣
	٦٠ فيما فوق	٥	٪ ٥,٣
الديانة	مسلم	٤٥	٪ ٥٠,٠
	مسيحى	٤٥	٪ ٥٠,٠
المستوى التعليمى	دراسات عليا	٤٣,٦٤	٪٢٩,٩
	دراسة جامعية	٤٣,٦٠	٪٥٤,٢
	دبلوم	٤٥,١١	٪١١,٦
	ثانوية عامة	٤١,٧٧	٪٣,٢
	أخرى	٤٤,٠٠	٪١,١
مدى الأتصال بشخص ذي اضطراب التوحد	قليل، أو لم يكن أى معرفة	٤٣,٦٨	٪٣٩,٩
	قريب	٤٢,٦٣	٪١٦,٣
	صديق	٤٢,١٢	٪٦,٥
	احد أفراد الأسرة	٤٥,٩٣	٪١١,٦
	متطوع	٤٤,٧٣	٪١٠,١
	احد الوالدين) أب / أم (	٤٣,١٤	٪١٢,٢
	أخرى	٤٤,٢٩	٪٣,٤
معرفة سابقة باضطراب التوحد	نعم	٦٢	٪٦٨,٢
	لا	٣٨	٪٣١,٨

(١) **أدوات البحث** :

وقد شملت أدوات الدراسة مقياسيين هما :

أ- مقياس الاتجاهات نحو اضطراب التوحد

(Attitudes Toward Autism Scale **ATA:** Flood, et al., 2012)

يهدف المقياس إلى قياس الاتجاهات الاجتماعية نحو اضطراب التوحد. ويحتوى المقياس على ثلاثة أبعاد: البعد الاول الذى يتناول مفردات المقياس، حيث يتضمن هذا القسم (١٦) مفرده. و يتم الاستجابة على مفردات المقياس بأحدى الاستجابات الأربعة (١) لا أوافق بشدة ، (٢) لا أوافق، (٣) أوافق، (٤) أوافق بشدة، مع عدم وجود نقطة الوسط ومشفرة بحيث أن الدرجة المرتفعة تشير إلى اتجاهات إيجابية نحو اضطراب التوحد. البعد الثانى: يتعلق بأى مدى الاتصال مع شخص ذي اضطراب التوحد قبل استكمال المقياس، أما البعد الثالث عن معرفة اضطراب التوحد (نعم / لا). ويتم الاستجابة على هذين البعديين من خلال اختيار من متعدد. و قد تم ترجمة المقياس من قبل الباحثة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، و تم عرض الترجمة على أساتذة قسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق، تم حذف بند العرق، أو الجنس، حيث أن المجتمع المصرى بأكمله يمثل عرق واحد. كما تم حذف مفرده من البيانات الشخصية «أفضل عدم الإجابة، والتى تندرج ضمن بند الجنس مع الابقاء على الخياريين الآخرين (ذكر / أنثى) والتى لا تتفق مع المجتمع المصرى.

ب- استمارة البيانات الشخصية و الديموغرافية :

إعداد الباحثة. وقامت الباحثة بأعداد استمارة بيانات استكمالا للبيانات السابقة لبحث فروض البحث، وتضمنت العمر والجنس ومجال التخصص والمستوى التعليمى والديانة، المرحلة العمرية والخبرة الشخصية بفرد ذي اضطراب التوحد (فى حالة معرفته بطفل ذي اضطراب التوحد).

(٢) **خطوات البحث** :

بعد تحديد مشكلة الدراسة ومتغيراتها، تم تطبيق أدوات الدراسة وذلك لتقييم الاتجاهات الاجتماعية نحو الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد فى مصر على عينة الدراسة (ن = ٩٠) بهدف التحقق من فروض الدراسة وتقديم مجموعة من المقترحات و التوصيات. و ذلك خلال شهر يناير و فبراير ومارس من عام ٢٠١٣. وتنطوى العينة على مجموعات مختلفة من أفراد المجتمع المصرى تضمنت المتخصصون فى مجال الإعاقة وأولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد وآخرون

من المجتمع المصرى. وقد قام المشتركون باستكمال استبيان البيانات الشخصية أولا. وتم التأكيد على سرية البيانات والتى تبقى سرية ولغرض البحث العلمى فقط.

(٣) **الأساليب الاحصائية** :

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق برنامج أكسل Excel و كذلك SPSS الإصدار (٢١) فى تحليل البيانات وهى : المتوسطات الحسابية، و اختبار (ت) لفروق المتوسطات T-Test ، واختبار تحليل التباين Anova Test واختبار بيرسون للارتباطات Person Correlations.

نتائج البحث:

أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن المتوسطات الحسابية للاتجاهات الاجتماعية لعينة الدراسة كما يلى : المتوسط = ٣٧,٨ و الوسيط = ٣٩ ، و الدرجة العظمى = ٥٥ و الدرجة الصغرى = ٢١، (كما هو موضح فى جدول ٢)، و بمقارنة تلك النتائج بمتوسط مقياس الاتجاهات الاجتماعية (ATA) فى دراسة (Flood, et al., 2012)، والتى أشارت إلى متوسط = ٢٨,١٤ و وسيط = ٢٨، و يتضح من تلك المقارنة أن الاتجاهات الاجتماعية فى مصر تجاه الأفراد ذوي اضطراب التوحد هى اتجاهات إيجابية.

جدول (٢)

الاتجاهات الاجتماعية لعينة الدراسة

العدد	٩٠
المتوسط	٣٧,٨
الوسيط	٣٩
الدرجة العظمى	٥٥
الدرجة الصغرى	٢١

وتتلخص أهم الاتجاهات فى المجتمع المصرى نحو الفرد ذي اضطراب التوحد فى قبول دمج الأفراد ذوي اضطراب التوحد فى المجتمع و قبولهم فى المدارس و الجامعات و المجتمع بشكل عام، إضافة إلى الاتجاهات نحو تكوين أسرة. فيما يخص بدمج ذوي اضطراب التوحد فى فصول المدارس العادية، كانت النتائج مشجعة حيث أظهرت العينة اتجاهات إيجابية ووافق ما يزيد عن ثلثى العينة (٦٨٪) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد من الأفضل أن يدرسوا جنبا إلى جنب مع غيرهم من الأطفال فى المدارس. وتطلب الاستطلاع اتجاهات المشاركين فيما يتعلق

بالدمج فى المجتمع المصرى كانت هناك أسئلة تتعلق باتجاهات المشاركين بإيداع الأفراد ذوي اضطراب التوحد فى مؤسسات خاصة من أجل سلامتهم وسلامة الآخرين و الشعور بالخوف عند التواجد بالقرب من شخص يعانى من اضطراب التوحد. أوضحت النتائج اتجاهات سلبية فى هذا الشأن، حيث أشار أكثر من نصف المشاركين (٥٥٪)، إلى انه ينبغى إيداع الأفراد ذوي اضطراب التوحد فى مؤسسات خاصة، فى المقابل أشار أكثر من ثلثى المشاركين (٦٦٪) بعدم الشعور بالخوف عند التواجد بالقرب من فرد ذي اضطراب التوحد .و تضمن الاستطلاع ايضا السؤال عن الاتجاهات فيما يتعلق بحق الفرد ذي اضطراب التوحد فى العلاقات العاطفية والحق فى الحصول على أسرة وإنجاب أطفال. بينما كانت النتائج مثيرة للقلق: فقط ما يقرب من نصف المشاركين (٤٨٪)، اتفقوا على أن الأشخاص ذوي اضطراب التوحد ينبغى لهم عدم الاندماج فى الانخراط فى علاقات عاطفية، إضافة إلى عدم أنجاب أطفال.

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: «وجود ارتباط إيجابى بين المتغير خلفية الاتصال السابق مع شخص ذي اضطراب التوحد ومعرفة أفضل والاتجاهات الإيجابية تجاههم». و للتحقق من هذا الفرض تم استخدام المتوسطات الحسابية. الجدول (٣) يوضح أن أشارت تحليل المتغيرات الأساسية للعينة: حيث أن ٦٠٪ من إجمالى العينة كانوا على اتصال، أو ارتباط بشخص ذي اضطراب التوحد قبل استكماله للمقياس و يشمل ذلك الآباء والأمهات (المسئول الأول عن رعاية شخص ذي اضطراب التوحد)، أحد أفراد الأسرة، صديق، يعمل فى مجال الإعاقة واضطراب التوحد، أو متطوع للعمل مع شخص ذي اضطراب التوحد، أو أى ارتباط آخر بالمقارنة مع ٤٠٪ من إجمالى العينة الذين لم يكن لديهم أى معرفة مسبقة. وكشفت نتائج المتوسطات الحسابية أن غالبية الذين لديهم اتصال مسبق مع شخص ذي اضطراب التوحد لديهم اتجاهات إيجابية نحو اضطراب التوحد (متوسط = ٤٣)، فى حين كانت متوسط الاتجاهات (متوسط = ٣٠) بالنسبة للذين لم يكن لديهم أى اتصال مسبق بشخص ذي اضطراب التوحد.

وقد أوضحت النتائج أن صلة التقارب بشخص ذي اضطراب التوحد يزيد من إيجابية الاتجاهات الاجتماعية نحوهم. حيث أن الاتجاهات الاجتماعية لدى أولياء الأمور وأفراد الأسرة والعاملين مع اضطراب التوحد كانت أكثر إيجابية من اتجاهات الأفراد الآخرين فى المجتمع «. ويوضح جدول (٣) تفاصيل التواصل مع

فرد ذي اضطراب التوحد. ويمكن تفسير ذلك بأن إجراء التواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة بطريقة ذات معنى ربما يدعم أيضا الاتجاهات الإيجابية، كما أوضحت نتائج الدراسة الحالية وتؤكدها الدراسات السابقة (Chan et al., 1988; Barrett and Pullo, 1993; Gething, 1993; Yuker, 1994)

جدول (٣)

المعرفة المسبقة باضطراب التوحد

المتغير	العدد	النسبة المئوية	متوسط الاتجاهات
اتصال مسبق مع شخص ذي اضطراب التوحد (إجمالى)	٥٤	٦٠ ٪	٤٣
فى العمل, حيث أننى أتعامل مع شخص ذي اضطراب التوحد	١٥	١٥,٥ ٪	٤٢,٦
لدى صديق ذي اضطراب التوحد	٦	٦,٦ ٪	٤١
لدى احد أفراد الأسرة يعانى من اضطراب التوحد	١٢	١٣,٣ ٪	٤٥,٢٥
تطوعت للعمل مع شخص ذي اضطراب التوحد	٧	٧,٧ ٪	٤١,٣
المسئول الأول عن رعاية شخص ذي اضطراب التوحد	١٠	١١٪	٤٦,٧٥
أخرى	٤	٤,٤ ٪	٤٢,٢
قليل، أو لم يكن لدى أى اتصال	٣٦	٤٠ ٪	٣٠
أجمالى	٩٠	١٠٠٪	٣٧,٨

نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على: "توجد فروق فى الاتجاهات الاجتماعية نحو اضطراب التوحد بين الإناث والذكور"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، فأتضح اختلاف الاتجاهات الاجتماعية بين الإناث و الذكور (جدول ٤). وبالنظر إلى جدول (٤) نجد أن قيمة P = 036. **والتى تعد أقل من ٠,٠٥، مما يعنى أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتى الذكور والإناث و ذلك لصالح الإناث. وتتفق النتائج الحالية مع الدراسات الأخرى التى أوضحت أن النساء أكثر من الرجال تعبيرا عن الاتجاهات الإيجابية تجاه الأشخاص ذي الإعاقة بشكل عام بما فى ذلك اضطراب التوحدين** (Yasbeck et al., 2004).

جدول (٤)

الفروق بين الذكور والإناث فى الاتجاهات الاجتماعية نحو اضطراب التوحد

	Sig. (2-tailed)	فروق المتوسطات	مستوى الثقة ٩٥٪ للفروق	
			الأعلى	الأدنى
الاتجاهات	٠٠٣٦.	٠,٢٠٥	٢,٦٨٩	٢,٢٧٩-

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على: «لا توجد فروق فى الاتجاهات الاجتماعية نحو اضطراب التوحد بين المصريين ذوي الديانة الإسلامية والمسيحية «. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وكشفت نتيجة الاختبار أن قيمة P = .089 والتى تعد أكبر من (٠,٠٥) كما هو موضح فى جدول (٦)، مما يعنى لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتى الأفراد معتنقى الإسلام، أو المسيحية. ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن الدين يعد العامل الرئيسى الذى يستمد منه الأفراد قوتهم سواء كان الدين الإسلامى، أو المسيحى. و قد أوضحت الأبحاث السابقة أن الأمهات يستمدون قوتهم من الله و الدين، كما فى دراسة الشيخ (Al-Shich, 2012)، والتى أوضحت أن الامهات وجدن أن الطفل ذي الإعاقة (ذي اضطراب التوحد)، إنما طريقة يختبرهن الله بها ليكن أفضل أم فى تربية أطفالهن وأن الله يمد الأمهات بالقوة لتقديم أفضل دعم لأطفالهن من أجل حياة أفضل .

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية وفقا للديانة

	الديانة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	متوسط الخطأ المعيارى
الاتجاهات	الإسلام	١٩٣٥	٣٧,٨٨	٥,٩١٣	١٣٤.
	المسيحية	١٩٣٨	٣٨,٦٩	٤,٧٢٨	١٠٧.

جدول (٦)

اختبار ت لفروق المتوسطات وفقا للديانة (الإسلام / المسيحية)

	ت	Sig. (2-tailed)	فروق المتوسطات	مستوى الثقة ٩٥٪ للفروق	
				الأعلى	الأدنى
الاتجاهات	١,٧٠٠	٠,٠٨٩	٠,٢٩٢	٠,٦٣٠	٠,٠٤٥-

نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على : « تختلف الاتجاهات الاجتماعية (الايجابية و السلبية) نحو اضطراب التوحد لدى الأفراد فى المراحل العمرية المختلفة «، و للتحقق من صحة هذا الفرض تم أستخدام اختبار تحليل التباين الأحادى One way Anova test **، فأتضح أختلاف الاتجاهات الاجتماعية بين المراحل العمرية المختلفة (جدول ٧). فى هذا الجدول تظهر قيمة إحصاء ليفين = ٥٣,٧٩٦، وقيمة** Sig. = 0.0 **. وهذا يدل على عدم تجانس و كشفت نتائج مقارنة متوسطات الاتجاهات لمجموعات الأعمار المختلفة أن الشباب فى المرحلة العمرية المتوسطة من ٢٦ إلى ٤٠ سنة هم أكثر ايجابية نحو الأفراد ذوي اضطراب التوحد، أنظر شكل (٢)**

.

جدول (٧)

اختبار تحليل التباين الأحادى One Way ANOVA **بين العمر والاتجاهات**

الاتجاهات	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات	أحصاء ليفيين Levene Statistic	دلالة احصائية Sig.
بين المجموعات	١٥٧٦,٨٧٧	٣	٥٢٥,٦٢٦		.٠٠٠
داخل المجموعات	١٠٩٤٣٤,٣١٩	٣٨٦٩	٢٨,٢٨٥		
المجموع	١١١٠١١,١٩٦	٣٨٧٢			
ليفيين				٥٣,٧٩٦	٠,٠٠٠

ويوضح شكل (٢) أن الأفراد الأكبر سنا فى العينة والذين يمثلون المرحلة العمرية ستون عاما فأكثر (+٦٠) هم الأقل ايجابية فى اتجاهاتهم نحو الفرد ذي اضطراب التوحد. بينما كشفت النتائج أن الشباب، أو الأفراد فى منتصف العمر، المرحلة العمرية (٢٥ إلى ٤٠ سنة)، هما الأكثرتقبلا ويحملون اتجاهات ايجابية للأشخاص ذوي اضطراب التوحد وقد سجل أعلى متوسط للاتجاهات (٣٩,٧). هذا وينخفض الاتجاهات فى المرحلة العمرية التالية من عمر ٤١ – ٦٠ لتسجل متوسط الاتجاهات) ٣٦,٨ (وينخفض طفيفا مرة أخرى إلى (٣٦,٢) من الذين تراوحت اعمارهم ستون عاما فأكثر. و يتفق ذلك والدراسات السابقة أنه بشكل عام كلما زاد العمر الزمنى للأفراد قلما قل الأرتياح للأفراد ذوي الإعاقة و كذا الاتجاهات الاجتماعية نحوهم (Staniland, 2009 **) .**

نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على « توجد فروق حسب المستوى التعليمى فى الاتجاهات الاجتماعية نحو اضطراب التوحد». وللتحقق من صحة الفرض تم تطبيق اختبار بيرسون للارتباطات (Pearson)، وبالنظر إلى جدول (٨)

يتضح أن قيمة P = .016 و هى أقل من ٠,٠٥. وقد أوضحت النتائج ارتباط كبير بين المستوى التعليمى والاتجاهات الاجتماعية، بمعنى أن هناك ارتباطا إيجابيا وبشكل كبير مع المستوى التعليمى للأفراد المشاركين فى الدراسة والاتجاهات الاجتماعية لصالح الأعلى فى المستوى التعليمى، كما هو موضح فى جدول (٨). وهذا يؤكد الفرض ويمكن تفسير ذلك أنه كلما زاد المستوى التعليمى للفرد، كلما كانت الاتجاهات أكثر ايجابية كما موضح أيضا فى جدول (٩) وشكل (٣). و تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، كما فى دراسة ليفنيه (Livneh, 1991) و التى أشارت إلى ان المزيد من التعليم يجعل الفرد أكثر إيجابية.

جدول (٨)

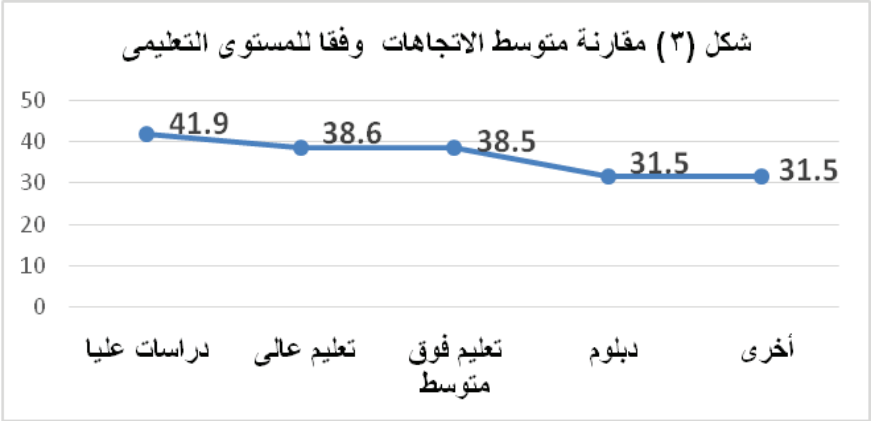
الارتباط بين المستوى التعليمى و الاتجاهات (اختبار بيرسون)

		الاتجاهات	مستوى التعليم
الاتجاهات	ارتباط بيرسون	١	٠١٦.
	Sig. (tailed-٢)		٣٠٩.
	العدد (ن)	٣٨٧٣	٣٨٧٣
مستوى التعليم	ارتباط بيرسون	٠١٦.	١
	Sig. (tailed-٢)	٣٠٩.	
	العدد (ن)	٣٨٧٣	٣٨٧٣

جدول (٩)

متوسط الاتجاهات وفقا للمستوى التعليمى

المستوى التعليمى	العدد	المتوسط
دراسات عليا	٢١	٤١,٩
تعليم عالى	٥٢	٣٨,٦
فوق متوسط	١١	٣٨,٥
دبلوم / ثانوية عامة	٢	٣١,٥
أخرى / غير محدد	٤	٣١,٥
أجمالى	٩٠	٣٧,٨



مناقشة و تفسير النتائج :

من العرض السابق لنتائج التحليل الإحصائي لفروض البحث يمكن الإشارة إلى ما يلى :

توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك اتجاهات ايجابية تجاه الأفراد ذوي اضطراب التوحد فى مصر من قبل المشاركين. وأوضحت النتائج أن الاتجاهات الاجتماعية تتأثر بخصائص المشاركين مثل العمر والمستوى التعليمى والجنس، وكذلك درجة المعرفة ومدى التواصل مع الأفراد ذوي اضطراب التوحد. وأوضحت النتائج أن الشباب والنساء والأعلى تعلمًا هو الأكثر تقبلا للتفاعل مع الأشخاص ذوي اضطراب التوحد فى المجتمع. ويعد الشباب أفضل مصدر لتشجيع و تنمية الاتجاهات الإيجابية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة يزبيك وآخرون (Yasbeck et al., 2004) والتى أشارت إلى أن الاتجاهات الأكثر إيجابية تجاه اضطراب التوحد من شأنه أن يكون واضحا بين الإناث والشباب والأفراد ذو مستويات عالية من التعليم، وكذلك الأشخاص ذو المعرفة المسبقة، أو اتصال دائم مع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. وكذلك تتفق تلك النتائج ومظاهر التدين التى تتضح فى المجتمع المصرى، حيث أن الدين يؤثر ايجابيا على الاتجاهات نحو الفرد ذي اضطراب التوحد و التى أشارت اليها دراسة ديمس (Dimes, 2012) ، والتى تشير إلى أن الدين يمكن أن يؤثر على الإعاقة والسلبية وذلك بسبب اعتقاد أن إنجاب طفل يعانى من اضطراب التوحد هو إرادة الله، ليس هناك الكثير الذى يمكن القيام به حيال ذلك. و كذلك تتفق مع الدراسات السابقة، كدراسة الشيخ (Al-shich, 2012) والتى أوضحت أن الأمهات يستمدون قوتهم من الله والدين هو مصدر قوتهم و أن الله ربما يختبر ايمان الآباء بإعطائهم طفل ذو احتياجات خاصة، و لكنه فى نفس الوقت يمنح الآباء والأمهات قوه للوقوف بجانب أطفالهم ولتوفير أفضل دعم ممكن لحياة أكثر جودة. و فى الجانب الآخر تختلف النتائج الحالية و دراسة كيلى (Kelly, 2013)، و التى أشارت إلى وجود اتجاهات سلبية تجاه الأفراد الذوي الإعاقة. و تشير الأبحاث إلى أن الاتجاهات العامة تميل إلى أن تكون أكثر سلبية تجاه الأفراد ذوي الإعاقة بشكل عام (Kelly, 2013).

ويمكن تفسير النتائج بأن ثقافة المجتمع تلعب دورا هاما يؤثر على الاتجاهات تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة. حيث يشير ريتر (Reiter, 1999) أن هناك مصدران مرتبطان من الاتجاهات نحو الأفراد ذوي الإعاقة، وهما المصدر الدينى والأحكام

المسبقة المشتركة من قبل أفراد المجتمع عامة، وتلك تنتقل من جيل إلى آخر فى صورة أشكال نمطية. وعلى الرغم من أن خصائص اضطراب التوحد توجد عادة عبر الثقافات المختلفة؛ فالطريقة التى تراها كل ثقافة تختلف اختلافًا كبيرًا.

ولابد من الإشارة إلى أن المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية يعتمد على التقدير الذاتى للمواقف الخاصة بهم، ومن المرجح أن تتأثر الإجابات تحيزا للرغبة الاجتماعية .و يحدث تحيز الرغبة الاجتماعية عندما يتم استجواب الأفراد على مواقف حساسة، فأنهم يقومون بإعطاء إجابات يعتقدون أنها مقبولة اجتماعيًا، وليست الإجابة بصدق على الأسئلة (Staniland, 2009). فمن المرجح أن الأفراد قد لا يعبرون بدقة عن وجهات نظر إيجابية تجاه الأشخاص ذي الإعاقة وبالتالى المستوى الحقيقي للاتجاهات يكون مختلف عن الواقع الحقيقى.

كما يفسر ايضا أن الارتباط والمعرفة المسبقة باضطراب التوحد يكمن فى التأثير ايجابيًا على اتجاهات الأفراد كما أوضحت نتائج الدراسة الحالية والذى يؤكده نتائج الدراسات السابقة (Chan et al., 1988; Barrett and Pullo, 1993; Gething, 1993; Yuker, 1994.). إضافة إلى أنه كلما زاد المستوى التعليمى للفرد، كلما كانت الاتجاهات أكثر إيجابية و تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة (Livneh, 1991). كما وجدت أيضًا الإناث يحملون اتجاهات إيجابية تجاه الأفراد ذوي اضطراب التوحد أكثر من الرجال وتشترك النتائج مع الابحاث السابقة : دراسة أولكين و هوسون (١٩٩٤)، وكذلك ستوفال و صيدلاك Olkin and Howson (1994) and Stovall and Sedlacek (1983) وأيضا دراسة تشاو و لام (Choi and Lam, 2001) فى حين تشان وآخرون (Chan et al. (1988 وأيضا يوكر وبلوك (Yuker and Block 1986) أشارا إلى عدم وجود ارتباط بين الجنس والاتجاهات.

ومن الواضح أن الاتجاهات نحو الإعاقة تؤثر ليس فقط على طريقة تفكير الناس وتصرفهم تجاه الأشخاص ذوي اضطراب التوحد، ولكن تؤثر أيضًا على انتاجية الأفراد ذوي اضطراب التوحد فى الطريقة التى يتم معاملتهم وقدرتهم على المشاركة فى المجتمع. ولذلك ينبغى أن تكون هناك استراتيجيات لتنمية الاتجاهات الإيجابية تجاه الأشخاص ذوي اضطراب التوحد. ويجب أن تستند التنمية وتستفيد من الخدمات المناسبة للاتجاهات الإيجابية تجاه الأفراد ذوي اضطراب التوحد كأعضاء متساوين فى المجتمع الذين لديهم الحق فى العيش فى المجتمع بطريقة محترمة ويكونوا قادرين على الاستمتاع بحياتهم.

الختام و التوصيات

بناء على نتائج البحث يمكن اقتراح بعض التوصيات فيما يلى :

- تعد زيادة المعرفة بشأن الاتجاهات الاجتماعية عاملا هاما فى تعزيز دمج ذوي الإعاقة فى المجتمع، ومن ثم ينبغى التأكيد على ضرورة على أن يكون الشعب المصرى أكثر وعيا واطلاعًا على اضطراب طيف التوحد، وذلك من خلال توعية المجتمع باضطراب التوحد وكذلك عقد دورات تدريبة لتنمية الاتجاهات الإيجابية وتغيير الاتجاهات غير المفضلة تجاه الأفراد ذوي اضطراب التوحد بين أفراد المجتمع ويعد ذلك ضرورة للمساعدة فى دمجهم فى المجتمع.
- الاتجاهات الاجتماعية تجاه الإعاقة تؤثر ليس فقط على طريقة تفكير الأفراد وتصرفاتهم تجاه الأشخاص ذوي اضطراب التوحد؛ بل وتؤثر أيضًا فى قدرتهم على المشاركة فى المجتمع. التأكيد على ضرورة الاهتمام بالدراسات التى تتناول اضطراب التوحد فى المجتمع المصرى و التى تهدف إلى توعية أفراد المجتمع بهذا الاضطراب، وتعديل ردود الفعل للاتجاهات الاجتماعية السلبية التى تحاول عزلهم عن الأفراد العاديين، وتقديم خدمات الإرشاد الأسرى والتربوى والمهنى المناسبة لهم.
- يعد حجم عينة الدراسة الحالية صغير نسبيا، و من ثم يمكن للدراسات المستقبلية أن تتناول عينة دراسة أكبر، واختيار العينة من مناطق جغرافية متفرقة فى مصر و متنوعة من الأفراد لضمان المزيد من النتائج للتعميم.
- وأيضًا مزيد من البحوث المستقبلية حول التأثير النفسى والسلوكى للاتجاهات الاجتماعية نحو اضطراب التوحد على كلا من الفرد ذي اضطراب التوحد والأسرة، والأشقاء.
- ضرورة التأكيد على الاهتمام بالخدمات الإرشادية للأفراد ذوي اضطراب التوحد مثل غيرهم العاديين، وذلك لمساعدتهم على إشباع حاجاتهم النفسية ومواجهة مشكلاتهم الخاصة، والتغلب على الآثار النفسية المترتبة على إعاقتهم مثل القلق والإحباط والانطواء.
- ضرورة الاهتمام بالدراسات التى تهتم بحقوق الأشخاص ذوي اضطراب التوحد لتمكينهم من التمتع بحياة أفضل. أن الفلسفة الإنسانية وحقوق الإنسان ينبغى آلا تقوم فقط على علاج وتعليم الأشخاص ذوي اضطراب التوحد ولكن ينبغى أيضًا أن توجه الابحاث المستقبلية فى مجال حقوق الطفل ذي الإعاقة.

المراجع

عبد الستار إبراهيم (١٩٨٥). الإنسان وعلم النفس، الكويت، **عالم المعرفة**، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

ويليم و.لامبرت، وولاس إ. لامبرت (١٩٩٣). **علم النفس الاجتماعى** (ط٢)، (ترجمة سلوى الملا). القاهرة: دار الشروق.

Al-shammari, Z. (2006). Special education teachers' attitudes toward autistic students in the autism school in the State of Kuwait. *Journal of Instructional Psychology, 33170178* (3).

Al-shich, M. (2012). Acceptance, coping and the perception of the future of the child with autism in the eyes of Druze mothers. MA unpublished Thesis. Haifa: Faculty of Education, University of Haifa.

American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Antonak, R., & Livneh, H. (1988). *The measurement of attitudes toward people with disabilities: Methods, psychometrics and scales*. Springfield, IL: Charles C. Thomas

Barrett, K. & Pullo, R. (1993). Attitudinal change in undergraduate rehabilitation students as measured by the Attitudes Toward Disabled Persons scale. *Rehabilitation Education,* 7, 119-26

Chan, F., Hedl, J., Jr., Parker, H. J., Lam, C. S., Chan, T., & Yu, B. (1988). Differential attitudes of Chinese students toward people with disabilities: A cross-cultural perspective. *The International Journal of Social Psychiatry*, 34 (4), 267-273.

Choi, G. & Lam, C. (2001). Korean students' differential attitudes toward people with disabilities: an acculturation perspective. *International Journal of Rehabilitation Research*, 24, 79-81.

Cook, D. (1992). *Psychological impact of disability*. In R. M. Parker & E. M. Szymanski (Eds.), Rehabilitation counselling basics and beyond (249-272). Austin, TX: PRO-ED.

Dimes, Estela. (2012). Culture and Autism. Feature Article, *MinorityNurse.com*

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The nature of attitudes*. In A. H. Eagle & S. Chaiken (Eds.), The psychology of attitudes (pp. 1–21). Fort Worth, TX: Hartcourt Brace College.

Elbahnasawy, H. & Girgis, T. (2011). Counselling for Mothers to Cope with their Autistic Children. *Journal of American Science*, 71831921545-1003.

Flood, L. N, Bulgrin, A, & Morgan, B. L. (2012). Piecing together the puzzle: development of the Societal Attitudes towards Autism (SATA) scale. *Journal of Research in Special educational needs,* 12 (2), TBA.

Gething, L. (1993). Attitudes towards people with disabilities of physiotherapists and members of the general public. *Australian Journal of Physiotherapy*, 39 (4), 2915.

Gobrial, E. (2012). Mind the gap: The human rights of children with intellectual disabilities in Egypt, *Journal of Intellectual Disability Research*, 56 (11), 1058 – 1064.

Grames, M. & Leverentz, C. (2010). Attitudes toward persons with disabilities: A comparison of Chinese and American students, UW-L *Journal of Undergraduate Research, XIII.*

Green, H., McGinnity, A., Meltzer, H., et al. (2005). *Mental health of children and young people in Great Britain*, 2004. Basingstoke: Palgrave Macmillan on behalf of National Statistics.

Kelly, A. (2013). Implicit attitudes towards children with autism versus normally developing Children as predictors of professional burnout and psychopathology, *Research in Developmental Disabilities.* 34 (1), 17-28.

Leyser, Y., Kapperman, G. and Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education,* 9 (1), 1-15.

Livneh, H. (1991). On the origins of negative attitudes toward people with disabilities. In The Psychological and Social Impact of Disability Žedited by R. P. Marinelli and A. E. Dell Orto, pp. 181 .96. New York: Springer Publishing Company.

Olkin, R. & Howson, L. (1994). Attitudes toward and images of physical disability. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 9 (5), 8196-.

Olson, J, & Zanna, M. (1993). Attitude and Attitude change. *Annual Review of Psychology,* 44: 117-154.

Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*, London, Pinter.

Pittock, F., and Potts, M. (1988). Neighbourhood attitudes to people with a mental handicap: A comparative study. *British Journal of Mental Subnormality*, 34, 35–46.

Reiter, S. (1999). Society and disability: An international perspective on social policy. Haifa: AHVA publishers.

Staniland, L. (2009). *Public Perceptions of Disabled People Evidence from the British Social Attitudes Survey*. Office for Disability Issues, HM Government.

Stovall, C. & Sedlacek, W. E. (1983). Attitudes of male and female university students toward students with different physical disabilities. *Journal of College Student Personnel,* 24 (3), 325-330.

United Nations (2009), Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Ratified June 2009, optional protocol ratified August 2009, http://www.un.org/disabilities/documents/convention/ convoptprot-e.pdf

Yuker, H. (1994). Variables that influence attitudes toward people with disabilities: Conclusions from the data. *Journal of Social Behaviour & Personality*, 9, 3–22.

Yuker, H. & Block, J. (1986). Research with the attitude toward disabled persons scales (ATDP) 1960-1985. *Hempstead, NY: Centre for the Study of Attitudes Toward Persons with Disabilities, Hofstra University*.

الحكمة وعلاقتها بمهارات التفاوض لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بالإرشاد النفسي والتربية الخاصة

إعداد

أ.م.د/ وفاء محمد عبد الجواد
أستاذ الصحة النفسية المساعد
بكلية التربية- جامعة حلوان

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الحكمة ومهارات التفاوض لدي عينة مكونة من (١٥٠) من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالإرشاد النفسي والتربية الخاصة، والتعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الحكمة ومهارات التفاوض التي تعزى للنوع والتخصص، وكذلك مدى إمكانية التنبؤ بدرجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفاوض بمعلومية الدرجة على مقياس الحكمة، واعتمدت الدراسة على الأدوات الآتية: مقياس الحكمة ومقياس مهارات التفاوض إعداد: الباحثة، واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات وهي معامل الارتباط البسيط بيرسون، وتحليل التباين ومعامل الانحدار الخط البسيط، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة على مقياس الحكمة ودرجاتهم على مقياس مهارات التفاوض، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الحكمة تعزى للنوع والتخصص، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفاوض تعزى للنوع والتخصص، وأظهرت النتائج أيضًا إمكانية التنبؤ بدرجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفاوض بمعلومية الدرجة على مقياس الحكمة.

الكلمات المفتاحية: الحكمة- مهارات التفاوض.

The relationship between Wisdom and negotiation skills in a Counseling psychology and special education post graduate sample.

Author: Dr. Wafaa Mohammad Abdel Gawad
Affiliation : Department of Mental Hygiene , Faculty of Education , Helwan University.

Abstract

This paper aimed to study the relationship nature between wisdom and negotiation skills in a sample of (150) counseling psychology and special education post graduate student sample , and detecting individual differences between score on Wisdom Scale and Negotiation Skills Scale due to type of study and gender , also detecting predictability of individual scores on Negotiation Skills Scale on the bases of Wisdom Scale scores.

The study depends on the following tools : Wisdom Scale and Negotiation Skills Scale designed by researcher. Suitable statistical methods where used including factor analysis, Pearson Correlation , anova(2-2) and Linear regression Coefficient.

Results showed significant positive relations on (0.01) level between individual scores on Wisdom Scale and their scores on Negotiation Skills Scale scores. No significant differences found between scores means on Wisdom Scale due to type of study , and no significant differences was found between individual scores on Negotiation Skills Scale due to type of study. Results also shows predictability of scores on Negotiation Skills scores on the bases of their scores on Wisdom Scale.

مقدمة:

يعد مفهوم الحكمة Wisdom من أقدم المفاهيم التي عرفتها البشرية، حيث يعود في أصوله التاريخية إلى خمسة آلاف عام، وقد ظل إلى زمن بعيد موازيًا لمفهوم الفلسفة (Philosophy)؛ إلا أنه دخل في مجال علم النفس حديثا، فأصبح ينظر إليه على أنه عملية عقلية وليس مفهومًا فلسفيًا.

وتعد الحكمة مظهرًا من مظاهر القوى الإنسانية الإيجابية للفرد وتتضمن توظيف الصالح الشخصي والصالح العام، ويتفق بعض الباحثين على صعوبة إيجاد تعريف علمي محدد للحكمة، حيث إنه مفهوم متعدد الأبعاد (Baltes & Kunzman,2004; Takahashi,2000).

وقد تزايد الاهتمام بدراسة الحكمة في العقدين الماضيين في الثقافة الغربية، ومازالت في مرحلة مبكرة، وتعد الحكمة أفضل صور التكامل بين الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارات والخبرات وتوظيفها من أجل تحقيق الصالح العام وذلك من خلال تحقيق التوازن بين مصالح الفرد الشخصية ومصالح الآخرين والصالح العام، وتتأثر الحكمة بكل من العمر والمهنة وسياق المهنة والبيئة الداعمة.

أما بالنسبة للتفاوض Negotiation فيعد من الممارسات اليومية التي يمارسها الأفراد، وهو من أقدم مظاهر السلوك الإنساني شائعة الاستخدام، إذ أن الفرد ليس له حرية الاختيار بين ممارسة التفاوض، أو عدمه لأن التفاوض سمة أساسية من سمات الحياة لكل البشر بل ولكل الكائنات، ولا يقتصر التفاوض على مجرد الالتقاء حول مائدة التفاوض لمناقشة قضايا عمل، أو أمور أخرى يتعين الاتفاق، أو عدم الاتفاق بشأنها، وإنما يمتد إلى كل مواقف الحياة ومع كل الأطراف حول أية قضية، أو موضوع، أو هدف يختلف في شأنه.

ولقد أصبحت المفاوضات في العصر الحديث ميدانًا مهما من الميادين العلمية، ذات التأثير في التعامل مع الأفراد والمنظمات والجامعات والشعوب نتيجة لازدياد حجم العلاقات بين الكيانات البشرية على مختلف مستوياتها، فالعمليات التفاهمية اليومية والتي تعرف باسم المفاوضات تعقد في كل يوم وليلة وبأعداد لا حصر لها على كافة المستويات الفردية والجماعية والدولية من أجل بلوغ الغايات وتحقيق الأهداف، وبهذا فالعمليات التفاوضية ما هي إلا نشاط يمارسه الإنسان كل يوم، فالمفاوضات وسيلة الناس لتحقيق غاياتهم، والتفاوض عملية اجتماعية ترتبط بوجودنا اليومي لأننا نتفاوض باستمرار في حياتنا الشخصية والمهنية.

ويقرر محسن الخضيري (٢٠٠٣، ص ص ١٥-١٦) أن التفاوض يستمد حتميته من أنه المخرج والمنفذ الممكن استخدامه لمعالجة القضايا الحياتية، والوصول إلى حل للمشكلات، فكل طرف من أطراف القضية التفاوضية لديه درجة معينة من السلطة والقوة والنفوذ، ولكنه في الوقت نفسه ليس لديه كل السلطة، أو كل النفوذ، أو القوة الكاملة لإملاء إرادته وفرضها على الطرف الآخر، ولذلك يصبح التفاوض الأسلوب الوحيد المتاح أمام الأطراف التي لها علاقة بالقضية للوصول إلى أرضية مشتركة، وفي هذا الصدد يؤكد قدري حفني (٢٠٠٠، ٢١٨) علي أنه لا يوجد فرد يستطيع تحقيق احتياجاته بمعزل عن الآخرين، وأن الجميع في حاجة إلى التفاوض، ومن ثم فإننا نمارس التفاوض طيلة الوقت وطيلة الحياة.

والمؤسسة التعليمية وما تتضمنه من عمليات معرفية ووجدانية وسلوكية، هي عمليات تبادلية تحتاج إلى التفاعل المتبادل البناء بين أطرافها من معلم وتلميذ وولي أمر، كل هذا يحتاج إلى أن يتسم المعلم المرشد بالحكمة والحنكة والاستبصار والمعرفة الخبيرة وتوظيف السلوك الحكيم في إتباع مهارات تفاوضية تكيفية تساعده على النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية بدلا من استنزاف الطاقة النفسية والبدنية في الاختلاف تجاه المواقف وبين الأفراد.

مشكلة البحث:

ترى الباحثة أنه من المفيد التعرف على مكونات الحكمة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية- الدبلومة المهنية تخصص ارشاد نفسي- وتربية خاصة ومرحلة الدبلوم الخاص، لأن كثيرًا منهم يعملون بمجال التدريس، والبعض الآخر يعمل في مجال الإرشاد النفسي ومراكز تنمية مهارات الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، ويعني ذلك أنهم يمارسون دور المعلم المرشد المدرب؛ مما يجعلهم في كثير من المواقف في حاجة إلى اتخاذ قرارات صائبة حكيمة، حيث ترى صفاء الأعسر (٢٠٠١) أن الحكمة هي اتخاذ القرار الصائب والالتزام بمسار صائب، فضلا عن أن الحكمة تعبر عن وجودها في كل ما يتخذه الإنسان من قرارات سواء عند التخطيط لحياته، أو تنفيذها، أو مراجعة أحداث الحياة، وكما تشير نتائج دراسة Staudinger Maciel, Jacqui, and Baltes (1998) إلى أهمية تمتع العاملين في مهنة التعليم، والعيادات النفسية، ومراكز التوجيه والإرشاد بالسلوك الحكيم، والقدرة على حل المشكلات ووضع بدائل حلول، والتمتع بدرجة عالية من مهارات التواصل؛ هذا فضلاً عن أن القرار الحكيم يتطلب التوازن بين أهداف الفرد وأهداف الآخرين، والأهداف العامة للمجتمع Sternberg(2005) ؛ كما تشير سهير أمين (٢٠١٠، ص ٦١) إلى أهمية تمتع العاملون في الإرشاد النفسي والتربية

الخاصة بمهارات التفاوض والمتمثلة في مهارات التواصل؛ مثل: الإنصات الجيد، والإقناع، وفهم لغة الجسد، والقدرة على حل المشكلات. ولهذا تحاول البحث الحالي التعرف على طبيعة العلاقة بين الحكمة ومهارات التفاوض لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية في الإرشاد النفسي والتربية الخاصة.

أهدف البحث:

يستهدف البحث الحالي ما يلي:

(١) التعرف على طبيعة العلاقة بين درجات طلاب الدراسات العليا على مقياس الحكمة ودرجاتهم على مقياس مهارات التفاوض.

(٢) الكشف عن تأثير النوع والتخصص في تباين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحكمة.

(٣) الكشف عن تأثير النوع والتخصص في تباين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفاوض.

(٤) الكشف عن القدرة التنبؤية لمتغير الحكمة لمهارات التفاوض.

أهمية البحث:

أولاً الأهمية النظرية: تتضح من خلال دراسة الحكمة كمفهوم حديث في سياق علم النفس الإيجابي، ويعد إضافة في التعرف على مفهوم الحكمة، وتأسيس إطار نظري، وتحديد أبعاده، وكيفية ارتقاء المفهوم، وكذلك التعرف على مفهوم مهارات التفاوض، وهو أيضًا من المفاهيم الحديثة نسبيًا، وتحتاج إلى التأصيل النظري للمفهوم، والتعرف على طبيعته لدى الطلاب بمرحلة الدراسات العليا بكليات التربية- الدبلوم المهني في الإرشاد النفسي- والتربية الخاصة ومرحلة الدبلوم الخاص في الصحة النفسية، حيث أنهم يعملون كمعلمين ومرشدين نفسيين بمدارس التعليم العام والتربية الخاصة ومراكز الرعاية والتأهيل؛ ولذا رأت الباحثة أنه من الأهمية دراسة الحكمة لديهم وعلاقتها بمهارات التفاوض، حيث أنهم يمارسون العمل من خلال فريق عمل، وفي حاجة ماسة إلى التفاوض مع أطراف فريق العمل وولي الأمر حول التخطيط للبرنامج الإرشادي، أو التدريبي.

ثانيًا الأهمية التطبيقية: في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة الحالية، يمكن أن تفيد في إلقاء الضوء على أهمية إجراء ندوات وورش عمل في التعرف على مفهوم الحكمة ومهارات التفاوض، ومكونات كلا منهما، وكيفية تنميتهما لدى العاملين في مجال التعليم والإرشاد النفسي؛ حيث تنادي التربية الحديثة بتبني

ما يطلق عليه "التعليم من أجل الحكمة" ؛ حيث أن الحكمة تمثل المحصلة النهائية لخبرات التعلم (Brown, 2004a).

مصطلحات البحث:

الحكمة: "هي التوظيف الجيد للمعرفة والتوجه الإيجابي نحو الذات والآخرين والسعي لتحقيق الصالح العام، والقدرة على اتخاذ قرارات صائبة وإدارة شئون الحياة. وتعرفها إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها طلاب الدراسات العليا بكلية التربية على مقياس الحكمة المستخدم في البحث الحالي والذي يتكون من الأبعاد الآتية: التسامي، التأمل، التنظيم الانفعالي، الانفتاح".

التفاوض: "هي الدرجة التي يحصل عليها طلاب الدراسات العليا بكلية التربية على مقياس مهارات التفاوض المستخدم في الدراسة الحالية، والمتضمن الأبعاد الآتية: مهارة التواصل، مهارة إدارة الغضب، ومهارة حل المشكلات".

الإطار النظري ومفاهيم للبحث:

أولاً مفهوم الحكمة:

للتعرف على مفهوم الحكمة علينا أن نعي مراحل تطور مفهوم الحكمة عبر التاريخ (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1992). حيث يضرب مفهوم الحكمة بجذوره في تاريخ الحضارة والأديان، فنجد أن مفهوم الحكمة في الحضارة الفرعونية وسيلة عملية لإدارة شئون الحياة بكفاءة ،وآلية معرفية للتأمل في فهم وتفسير المعاناة الإنسانية، كما أنها نسق أخلاقي وديني يتمسك به الفرد ويوجه حياته اليومية، أما الحضارة الصينية وذلك من (٦٠٠ ق.م) ترى الحكمة في فضيلة الصمت وأن الفعل هو أبلغ كلام، وتركز على أهمية التأمل الذاتي. أما الحضارة الإغريقية (٤٧٠-٣٩٩ ق.م) فترى الحكمة على أنها مزيج من الفضيلة والمعرفة. أما أرسطو فكان يرى الحكمة بأنها السلوك الواعي الذي يقوم على التأمل (Takahashin, 2000, pp. 20-30).

كما أن الحكمة لفظ من ألفاظ القرآن الكريم فقد تكرر لفظ الحكمة في القرآن في تسعة عشر موضعا واثنا عشرة سورة (البقرة ٢٦٩/لقمان ٤٤/ص ٢٠ /المائدة ١١٠) وتشير هذه الآيات أن الحكمة تعني الصواب في القول والفعل فمن يحدث صوابا في قوله وفعله فيكون حكيمًا ومن يصيب أمره أي يكون على فهم وعلم ومعرفة فيكون حكيمًا (الطبري، ١٩٧١، ص ص٥٧٦- ٥٧٩).

ويوضح بن منظور (١٩٨١، ص ص ٩٥٢- ٩٥٤) الحكمة على أنها معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم والقضاء بالعدل والإتقان في العمل -أحكم الأمر أي أتقنه كما تتضمن الخبرة وكثرة التجارب، "رجل حكيم أحكمته التجارب" وامتناع الفرد عما يضره في دينه ودنياه". والحكمة مرجعها العلم والمعرفة والعدل والحلم (عبد الرحمن الفراهيدي،١٩٨١؛ محب الدين الزبيدي،١٩٩٤).

أما الحكمة في القاموس فنجد أصل الفعل حُكم بالأمر – حكمًا: قضى، حكم حكما وصار حكيمًا، أحكم الشئ والأمر: أتقنه، أحكمت التجارب فلانًا: جعلته حكيما، الحكمة: العلم والتفقه، الحكمة: هي الكلام الذي يقل لفظه ويجل معناه (المعجم الوجيز، ١٩٩٦).

ويعرفها قاموس وبيستر Webster (1991) بأنها: «قوة الحكم الصحيح وتوجيه وتصحيح مسار الفعل من خلال المعرفة والخبرة والفهم». وفي معجم اكسفورد Oxford بأنها: "القدرة على الحكم حكما صحيحًا على الأمور المرتبطة بالحياة والسلوك، وصحة الحكم عند الاختيار للوسائل والغايات".

مفهوم الحكمة في علم النفس:

الحكمة في الموسوعة الأمريكية تعني القدرة على التمييز، أو الحكم، ومعرفة الحقيقة والصواب، وكذلك هي حاصل التعلم والمعرفة خلال العمر، والقدرة على التخطيط (Margery et al. 1997, 1548) ويعد "إريكسون" أول من قدم مفهوم الحكمة Wisdom خلال مراحل النمو النفسي الاجتماعي، وعرفها بأنها التكامل بين الروح والعقل، كما أن الحكمة تتضمن التفكير التأملي، أو المنطقي وبهذا تعد ضمن مرحلة العمليات الشكلية عند "بياجية"، وتعني الحكمة التكامل بين المعرفة و التأمل والإرادة (Sternberg, 2003).

ويشير Oelmuller (1989) بأن الحكمة هي: "المعرفة والخبرة والرؤية العميقة". كما يشير Krammer (1990) بأن الحكمة هي: "إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه الفرد والمجتمع وتقديم الرأي السديد للآخرين وإدارة المواقف الاجتماعية بأسلوب مثالي ومسئول، ومراجعة أحداث الحياة والتأمل فيها".

ويعرف Baltes and Stauidinger, (2000) أن الحكمة: "معرفة خبيرة تمكن الفرد من الاستبصار والحكم وتقديم النصح بشأن المشكلات المعقدة". ويرى مصطفى سويف (٢٠٠٠) أن الحكمة هي: "الجهاز المنظم للنشاط النفسي فيما يتعلق بأساسيات توجه الذات والبوصلة الداخلية لضبط توجهاتنا الإستراتيجية في

الحياة". وتعرف صفاء الأعسر (٢٠٠١) الحكمة بأنها: "تعني التوازن بين الاهتمام الشخصي والبينشخصي".

ومن خلال نظرية التوازن في الحكمة The balance Theory of Wisdom والتي أعدها Sternberg (2003) رأى أن الحكمة مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن الذكاء العملي والتحليلي والإبداعي. وتعني الحكمة: "استيعاب العديد من المعرفة ومن المهم دراستها في بيئة الجماعة" (Browen, 2004). ويشير ستيرنبرج(Sternberg (2004, p.165 أن الحكمة: «تطبيق للذكاء والخبرة».

ويشير محمد الشريدة وعبد الناصر الجراح وموفق بشارة (٢٠١٣) أن الحكمة: «عملية مركبة تتضمن جانب معرفي ووجداني وتأملي، وهو مفهوم ثقافي وبالتالي تعد أرقي العمليات العقلية التي تتطلب تفكيرًا ناقدًا وإبداعيًا والقدرة على اتخاذ قرار وحل المشكلات حتى تصل إلى الحياة الأفضل».

ومما سبق يتضح أن كل من المفهوم اللغوي والمنظور الفلسفي والمفهوم النفسي للحكمة تؤكد على إنها مفهوم متعدد الأبعاد تتضمن المعرفة والخبرة والقدرة على حل المشكلات والحكم على الأمور من منظور قيم وعادات المجتمع وسياق الموقف وإحداث التوازن بين المصالح الشخصية ومصالح الآخرين.

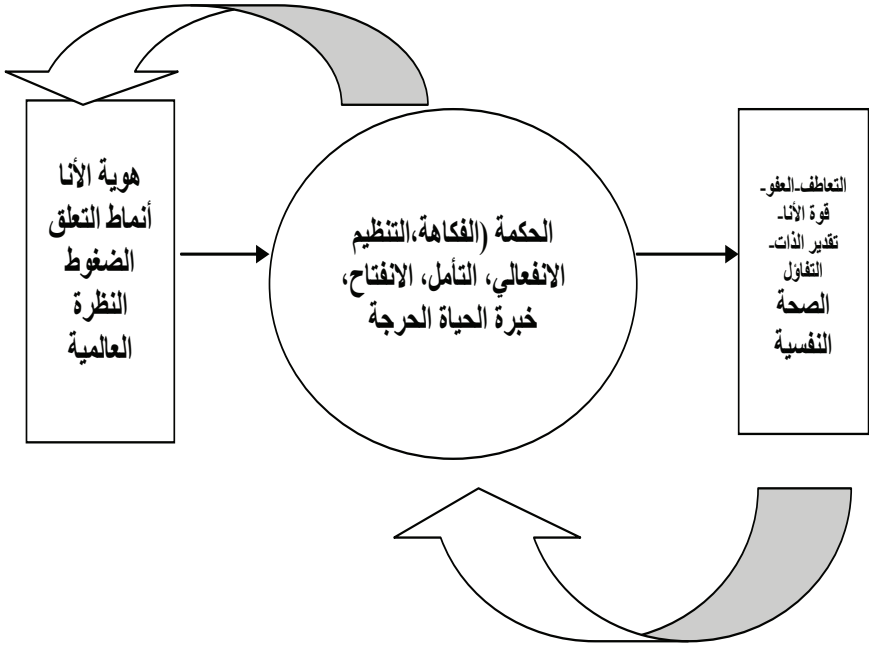
مكونات الحكمة:

يشير بالتس وسميث Baltes and Smith (1990) إلى أن المؤشرات الدالة على الحكمة هي الاهتمام بالعالم المحيط، حب المعرفة، التفكير الناقد، التفتح الذهني، المبادأة، الذكاء العملي والشخصي والاجتماعي والانفعالي. بينما أوضح Sternberg (1990, p.145)أن الحكمة تتكون من القدرة على الاستدلال، الحصافة، التعلم من الأفكار والبيئة وقوة التحكم وسرعة استخدام المعلومات، وحدة الذهن.

وتعرف Ardelt (2003) الحكمة بأنها: "مزيج متكامل من الصفات الشخصية تنطوي على بعدًا معرفيًا يتضمن فهم الحياة والسعي إلى معرفة الحقيقة وبعدا تأمليا يشمل إدراك الظواهر والأحداث من زوايا متعددة وبعدًا وجدانيًا يتضمن التعاطف مع الآخرين".

ويشير فؤاد أبو حطب (٢٠١١، ص ٤٢١) بأن الحكمة تتضمن القدرة على إصدار الأحكام الصائبة والعادات السلوكية الحسنة، وأنماط الفعل القويم.

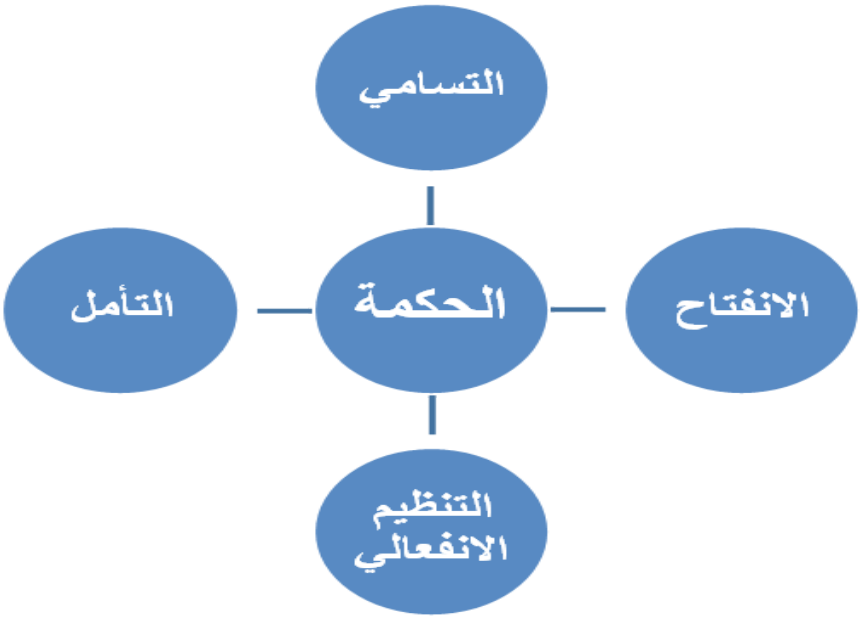
واقترح Webster (2014) نموذج لتطور الحكمة يتضمن المتغيرات السابقة واللاحقة لمكونات الحكمة كما يتضح من الشكل (١)



شكل (١) نموذج ويبستر لتطور الحكمة Webster (2014, p.167)

ويتضح من نموذج ويبستر أن الحكمة تتكون من خلال خبرة الفرد السابقة ومكونات الشخصية وتؤثر على الصحة النفسية لدى الفرد وتقديره لذاته وعلى العلاقات الشخصية وهذا بدوره يؤثر على مكونات الحكمة وهكذا.

وتعرف الباحثة الحكمة بأنها: "التوظيف الجيد للمعرفة والتوجه الإيجابي نحو الذات والآخرين والسعي لتحقيق الصالح العام، والقدرة على اتخاذ قرارات صائبة وإدارة شئون الحياة. وتعرفها إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها طلاب الدراسات العليا بكلية التربية على مقياس الحكمة المستخدم في البحث الحالي والذي يتكون من الأبعاد الآتية: التسامي، التأمل، التنظيم الانفعالي، الانفتاح". كما هو موضح بالشكل (٢)



شكل (٢) أبعاد الحكمة

١- التسامي: ويقصد به تجاوز الفرد عن ذاته وعن الماديات

٢- التأمل: ويقصد به قدرة الفرد على التفكير في خبرات الحياة والتعلم منها في اتخاذ القرارات و الاستفادة من استعراض أحداث الحياة في تحديد نقاط القوة والضعف في الشخصية.

٣- التنظيم الانفعالي: ويقصد به قدرة الفرد على التعاطف الوجداني مع الآخر، والتعبير عن مشاعره الذاتية وتقييم مشاعره ومشاعر الآخرين.

٤- الانفتاح: يقصد به قدرة الفرد على البحث عن الخبرات الجديدة وإدراك الخبرة من مصدرها وتحمل الغموض ويشمل الإبداع والفضول الفكري.

النظريات والنماذج المفسرة للحكمة:

١ـ نظرية اريكسون:

تعد نظرية اريكسون Erickson من أوائل النظريات التي أشارت إلى مفهوم الحكمة من خلال مراحل النمو الإنساني من الميلاد وحتى الرشد المتأخر وفي المراحل الثمانية والأخيرة والتي يطلق عليها التكامل مقابل اليأس يرى أن الفرد يكتسب الفضيلة (الحكمة) عند اجتيازة لصراع المرحلة الثامنة، ويبدو تكامل الأنا

من خلال تقبل الفرد لدورة حياته. وأن الحكمة عند "اريكسون" تعد نتاج لحل ناجح في الأزمة النفسية وهي تكامل الأنا مقابل اليأس مع تقدم العمر، وتتضمن الحكمة عند "إريكسون" التكامل المعرفي، خصائص الشخصية التأملية، والتوافق الوجداني Erikson *et al*. (1986)، ولهذا يرى "إريكسون" أن علينا في مرحلة الشيخوخة أن نتصالح مع الحياة الحاضرة وعلينا بالفهم والتقبل للحياة كما هي بما في ذلك انخفاض المؤثرات المادية وتقبل واقع الموت.

٢ـ **نظرية بول بالتس (منحى برلين للحكمة):**

وهذه النظرية هي نتاج لدراسات فريق بحثي في معهد ماكس بلانك للنمو الانساني Max plank Institute for Human Development وتعتمد على النظريات الصريحة وذلك من خلال دراسة الأداء المرتبط بالحكمة. ويميز هذا النموذج بين الذكاء البيولوجي والذكاء البرجماتي، ويشير الذكاء البيولوجي إلى البناء النيروفسيولوجي للمخ والذي ينمو وينضج بيولوجيًا، بينما يشير الذكاء البرجماتي إلى المعرفة البرجماتية والتي تكتسب من خلال الثقافة والخبرات ومهارات حل المشكلات. ومن هنا يعرف نموذج برلين الحكمة على أنها معرفة خبيرة بالجوانب العملية الأساسية للحياة والتي تساعد الفرد على الاستبصار والحكم وتقديم المشورة بشأن حل المشكلات المعقدة (Baltes, & Staudinger, 2000).

ويتضمن النموذج ثلاث محاور يتم من خلالها قياس الحكمة وهي التخطيط للحياة، وإدارة الحياة، مراجعة أحداث الحياة.

مكونات نموذج برلين للحكمة:

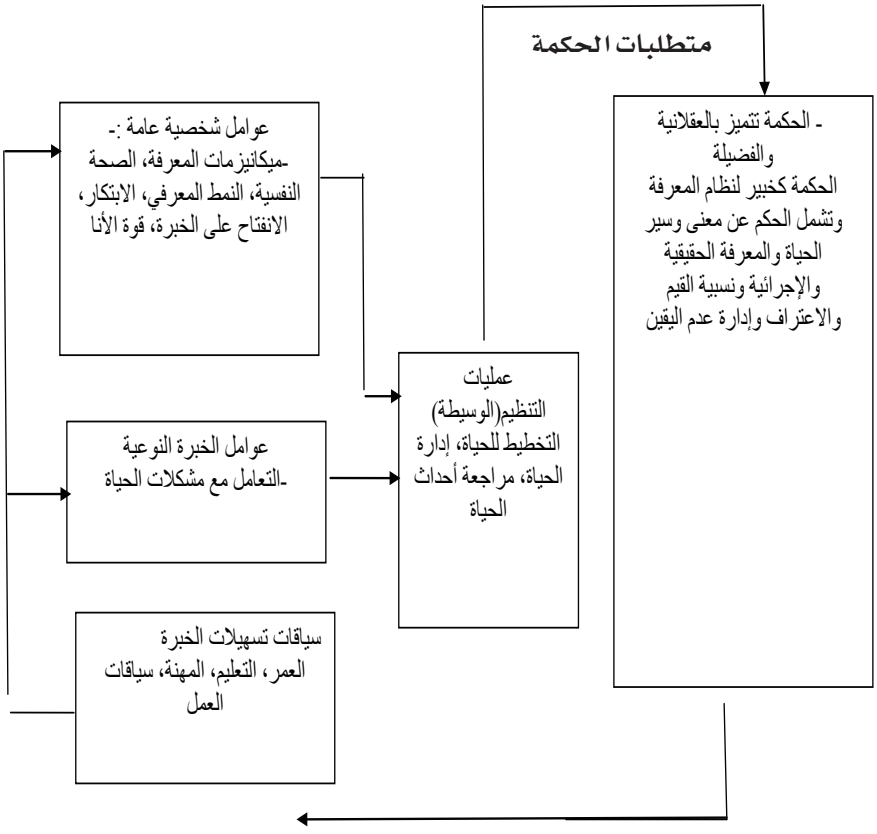
(١) المعرفة بحقائق الحياة factual knowledge وتتضمن إدراك الطبيعة الانسانية والوعي بأسس العلاقات الشخصية والمعايير الاجتماعية وإدراك العلاقة بين رفاهية الفرد ورفاهية الآخرين.

(٢) المعرفة الاجرائية الثرية Procedural Knowledge وتشمل التعامل مع الواقع وإدارة شئون الحياة وتتضمن طرق وكيفية التصرف مع المواقف وأساليب اتخاذ القرارات.

(٣) النظرة السياقية للحياة Life Span Contextualize هي المعرفة بسياقات الحياة والعلاقات الاجتماعية والزمنية المرتبطة بها ومن هذه السياقات الاسرة- العمل، الأصدقاء- التعليم- العلاقات الاجتماعية- وقت الفراغ، ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند اتخاذ القرار وإيجاد التوازن بين أولويات سياقات الحياة.

(٤) **نسبية القيم** Value Relativism **ويعني الوعي بالنسبية والاختلاف في القيم والأهداف والأولويات والفروق بين الأفراد وتقبل الاختلاف مع مراعاة أن الحكمة لا تتحقق الا مع التمسك بالفضيلة والصالح العام.**

(٥) **الاعتراف وإدارة عدم اليقين** Recognition and management of uncertainty: **ويعني أن الأفراد يمكنهم التوصل إلى أجزاء من الحقيقة والواقع، وتعكس هذه المكونات الشكل البرجماتي العملي للذكاء، ويضيف بالتيس أن اكتساب الحكمة خلال دورة الحياة يتطلب عوامل سابقة وعمليات وسيطة ثم المترتبات ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل (٣):**



شكل (٣)

يوضح متطلبات الحكمة كما حددها نموذج برلين

(Baltes &Stundinger, 2000, p.125)،

ويضيف "بالتس" أن الحكمة هي قمة التبصر في أحوال البشرية بشأن الوسائل والغايات للوصول إلى حياة جيدة وتحقيق الرفاه للنفس وللآخرين.

٣ـ نظرية التوازن لسترنبرج Sternberg:

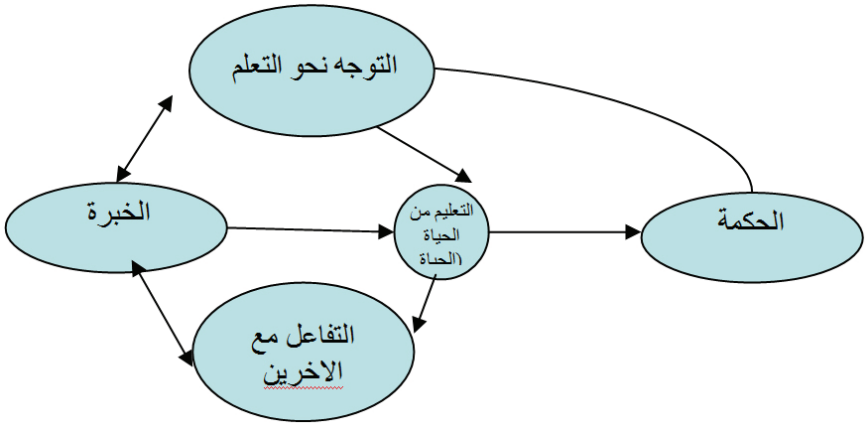
تنظر هذه النظرية إلى مفهوم الحكمة بأنه المعرفة الضمنية وهي جوهر الذكاء العملي أي المعرفة الموجهة نحو الفعل وهي تساعد على تحقيق الأهداف. والحكمة تعني التوازن بين تحقيق مصالح الفرد والآخرين من خلال التوازن بين قبول الواقع والتكييف مع السياق البيئي، أو إعادة صياغة الواقع، أو اختيار واقع جديد، ويفرق Sternberg (2001) بين ثلاثة مفاهيم هم الحكيم ويشعر بالارتياح في ظل الغموض والذي يرى الغموض مشكلة تحتاج إلى حل، والمبدع الذي يتحمل الغموض ولكن لا يشعر بالارتياح في حياته اما الذكي الذي يستخدم الإلية والتلقائية لمعالجة العمليات العقلية بسرعة وكفاءة.

٤ـ نموذج برون لتطور الحكمة

Browns Model of wisdom development

وضع برون Brown, (2004) نموذج لقياس الحكمة وهو مدير مركز دانيال جونز للتطوير المهني، ويرى براون أن الحكمة هي نتاج التعلم من الحياة، حيث أن خبرة الفرد مع المعرفة تؤدي به إلى الحكمة، وفيما يلي تصورًا لنموذج الحكمة عند براون، ويوضح شكل (٤) نموذج براون للحكمة.

البيئة



شكل (٤) نموذج براون للحكمة

(Green&Brown ,2009 , pp.294)

ومن خلال نموذج براون يتضح ان الحكمة والخبرة- والتعلم عملية تبادلية حيث أن المعرفة والتعلم تؤدي إلى الحكمة، والحكمة تؤدي إلى التوجه للتعلم مما يزيد الخبرة ويزيد التفاعل مع الآخرين وهذا بدوره يساعد الفرد على التعلم من الخبرات الحياتية المعاشة والعملية وهذا يؤدي إلى الحكمة وهكذا، علما بأنه وضع هذا النموذج من خلال التطبيق على (٣٠٠٠) فرد من المهنيين وطلاب الجامعة، ومن النموذج الخاص ببرلين يتبين أن الحكمة تتضمن التوازن بين المعرفة والوجدان كما أنها تحتاج إلى درجة عالية من الدافعية ومهارات معرفية وتوافر مناخ إجتماعي مساند.

محكات نموذج برون للحكمة Green&Brown (2009) يتكون من ستة عوامل مترابطة هي:

- **معرفة الذات** Self Knowledge: ويصف معرفة الفرد بذاته جيدًا ومعرفة اهتماماته ونقاط القوة والضعف، وما لدية من ضبط داخلي ورضاه عن سياقات الحياة المختلفة.
- **فهم الآخرين** Understanding of Others: ويعني فهم عميق لفئات مختلفة من الأشخاص في سياقات مختلفة، الاهتمام والتعاطف بالآخرين والقدرة على الاتصال مع الآخرين.
- **الحكم** Judgment: وهو استخدام المعلومات في اتخاذ القرارات.
- **معرفة الحياة** Life Knowledge: وهو الربط بين البشر والطبيعة وفهم عميق لواقع الحياة والقدرة على استخدام أدوات واستراتيجيات التعامل مع سياقات متعددة في الحياة
- **مهارات الحياة** Life Skills وتشمل المهارات الحياتية والقدرة على إدارة المواقف اليومية المتعددة والمسؤوليات بشكل فعال.
- **الرغبة في التعلم** Willingness to Learn وتعني اهتمام الفرد المستمر بالتعلم والمعرفة عن العالم. وتتطور الحكمة من خلال التعلم من الحياة .

ومما سبق يتضح أن الحكمة هي القدرة على استخدام المعلومات والمعرفة والمهارات الحياتية والخبرات في التفاعل مع المواقف ومع الآخرين.

وهناك ثلاث عوامل تسهل نمو الحكمة: هي التوجه الشخصي نحو التعلم، الخبرة، التفاعل مع الآخرين.ويشير التوجه الشخصي للتعلم إلى القدرة على اكتساب المعرفة، وتتضمن الخبرة أي نشاط منظم وغير منظم.

٥ـ نموذج أردلت Ardelt

ويعتمد على العوامل الكامنة للحكمة من خلال مقاييس التقرير الذاتي، ويشير إلى أن الحكمة تكامل بين المعرفة والتأمل والوجدان ويعني البعد المعرفي قدرة الفرد على فهم الحياة واستيعاب المعنى العميق للظواهر والأحداث، والبعد التأملي يرى أن إدراك الواقع إدراكًا عميقًا يحتاج إلى التأمل للظواهر والأحداث من وجهات نظر متعددة ليصل إلى درجة أكبر من الوعي بالذات والاستبصار، والبعد الوجداني يتمثل في المشاعر الإيجابية نحو الآخرين والاستعداد لمساندتهم والتعاطف معهم وغياب المشاعر السلبية واللامبالاة وهذه الأبعاد متكاملة ويجب توافرها في الشخص لكي يكون حكيمًا، وترى "أردلت" أن الجانب التأملي هو المكون للحكمة ويحفز إرتقاء كل من المكون المعرفي والمكون الوجداني (Ardelt, 2009)

خصائص الشخصية الحكيمة: تتسم الشخصية الحكيمة بالخصائص التالية:- القدرة المعرفية، فهم القضايا المعقدة بعمق، القدرة على التفكير الناقد حول الموضوعات، القدرة على التفكير المنطقي حول المشاكل، القدرة على البحث عن المعلومات، القدرة على معرفة وجهات نظر الآخرين، تجاوز المصالح الشخصية، القدرة على حل المشكلات، الاهتمام بالآخرين (Bluck & Gluck 2005).

وترتبط الحكمة ارتباطًا دالا موجبًا بكل من قوة الأنا، التنظيم الانفعالي، الانفتاح على الخبرة، الانبساطية، الإبداع، أساليب التفكير (Halpern 2001)كما ترتبط الحكمة بالبيئة الاجتماعية للطفولة المبكرة (Ardelt, 2000) وترتبط إرتباطًا دالا بالتعاطف، والضبط الذاتي، والاستبصار (Ardelt, 2003).

تطور دراسات الحكمة:

تطورت دراسات الحكمة عبر سياقات ثقافية متنوعة بحيث يمكن تمييز تطورها عبر التقسيمات التالية

أ- دراسات تناولت الحكمة من خلال مفاهيم الناس عن الشخص الحكيم والسمات المرتبطة بالحكمة مثل الذكاء والإبداع Stenberg, 1985 واعتمدت هذه الدراسات على المنحى الضمنى.

ب- دراسات أهتمت بمكونات الحكمة والتي تشمل الكفاءة الاجتماعية، وسمات الشخصية الناضجة، والذكاء الاجتماعي واعتمدت على المكونات الكامنة للحكمة والتقدير الكمي من خلال استخدام مقاييس تتمتع بمستويات عالية من الصدق والثبات مثل مقاييس; (Ardelt, 2003 Webster,2007,2010)

ج- دراسات اهتمت ببناء نموذج نظري للحكمة كخبرة معرفية (Baltes, 2004) واعتمدت هذه الدراسات على منحى التطورات النظرية الصريحة وتبنى على خبرة المنظرين

الذكاء والحكمة والمتغيرات اللصيقة: يتضح من خلال الادبيات النظرية للحكمة ان هناك تداخلا بين الحكمة والذكاء والابداع والمهارات الاجتماعية، وتوجد علاقة وارتباط وثيق بين الذكاء والحكمة، وبالرغم من ذلك فهما مفهومان مستقلان فالذكاء يهتم بالمنطق المجرد وبكيفية إنجاز الفرد لمهام محددة، أو الإجابة عن سؤال محدد، بينما الحكمة تهتم بنتائج السلوك وآثارها على الصالح العام (Clyton & Birren, 1980).

ويرى Baltes and Smith (1990) أن الحكمة شكل من أشكال الذكاء العملي وتطبق بشكل عميق وواسع في مواقف الحياة الواقعية،كما أن الحكمة ترتبط بالصالح العام وصالح الآخرين وهذا لا يتوفر في الذكاء. ويشير Yong (2000) أن الحكمة ترتبط بالثقافة وتركز على الذكاء من الجوانب الشخصية والاجتماعية،بينما الذكاء يركز على الجوانب المعرفية.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن الذكي يعتمد على معالجة المعلومات والاستدلال، أما الحكيم يعتمد على حل المشكلات.

جدول (١)

الفروق بين الحكيم والذكي والمبدع والماهر اجتماعيا

وجه المقارنة	الحكيم	الذكي	المبدع	الماهر
المهارات	يعتمد على الخبرة والثقافة والاستبصار	يعتمد على معالجة المعلومات والاستدلال	تعديل المعلومات والوصول إلى معلومات ومعارف جديدة	توظيف مهارته لخدمة علاقته الشخصية
	يسأل كيف نعرف	ماذا نعرف	كيف نغير ونعرف	يوظف ما يعرف لإثراء علاقته

Sternberg, (1990)

ويشير طريف شوقي (٢٠٠٦، ص ٦٣) أن كل حكيم ذكي وليس كل ذكي حكيم والذكي يفعل الأشياء بطريقة صحيحة ويهتم بماذا يفعل والحكيم بما يجب أن يفعل في ضوء مصالح المجتمع، وفي هذا يمكن القول أن الحكيم يتسم بالاهتمام

بالصالح العام ويولي اهتمامًا بالآخرين أكثر من الاهتمام بنفسه وبهذا هو يتحرر من الذاتية ويتعمق في الأمور، ويتناول المعرفة مقترنة بالخبرة، ولهذا تعد الحكمة فضيلة وقوة إيجابية في الشخصية هذا فضلا عن أن الذكاء والإبداع يهتم بالجوانب المعرفية فقط، والمهارة الاجتماعية تهتم بالتفاعل الاجتماعي فقط، بينما الحكمة تهتم بالمعرفة والخبرة والصالح العام سعيًا لتحقيق الرفاهية النفسية في الحياة.

ثانيًا مفهوم مهارات التفاوض:

يعرف التفاوض في المعجم الوسيط (٢٠٠٤) بأنه "فاوضه في الأمر مفاوضة" بادله فيه بغية الوصول إلى تسوية واتفاق وفي الحديث: بادله الرأي. وفي المال: شاركة تثميره، فوض الأمر إليه: جعل له التصرف، تفاوضًا: فاوض كل صاحبه، المفاوضة: تبادل الرأي مع ذوي الشأن فيه بغية الوصول إلى تسوية، أو اتفاق. فهو العملية الخاصة بحل النزاع بين طرفين، أو أكثر، والذي من خلالها يقوم الطرفين (أو جميع الأطراف) بتعديل طلباتهم، وذلك بغرض التوصل إلى تسوية مقبولة تحقق المصلحة لكل منهما، ويرى ناجي معلا (١٩٩٢، ص٦) بأن التفاوض: "مناقشة تجري بين طرفين حول موضوع محدد للوصول إلى إتفاق بشأنه". ويعرفه جيم اندرسون (٢٠٠٠) بأنه: "عملية تواصل بقصد الوصول إلى قرار مشترك". ويعرف ثابت إدريس (٢٠٠١) التفاوض بأنه: "عملية اجتماعية نفسية ومنطقية تعتمد على التفاعل والتأثير النفسي والإقناع والحث من خلال الحوار وتبادل وجهات النظر الهادفة بين طرفين، أو أكثر لديهما تباين في الآراء والأهداف التي يسعى كل منهما لتحقيقها وتتعلق بقضية، أو خلاف، أو نزاع، أو مسألة معينة وترتبط مصالحهما بها وذلك بغرض التوصل إلى حل، أو اتفاق مقبول مرض لجميع الأطراف، فالتفاوض عبارة عن موقف تعبيري حر قائم بين طرفين، أو أكثر حول قضية من القضايا يتم من خلاله عرض وتبادل وتقريب وموائمة وتكييف وجهات النظر واستخدام كافة أساليب الإقناع للحفاظ على المصالح القائمة، أو الحصول على منفعة جديدة بإجبار الخصم بالقيام بعمل معين، أو الامتناع عن عمل معين في إطار علاقة الارتباط بين أطراف العلمية التفاوضية تجاه أنفسهم، أو تجاه الغير. فهو نوع من الحوار وتبادل الاقتراحات بين طرفين، أو أكثر بهدف التوصل إلى اتفاق يؤدي إلى حسم القضية، أو قضايا نزاعية بينهما، أو بينهم وفي نفس الوقت تحقيق، أو الحفاظ على المصالح المشتركة فيما بينهم" (صديق عفيفي وجرمين سعد، ٢٠٠٣، ص ١٣). ويعرفه محمد ندا (٢٠٠٦) بأنه: "حوار، أو مناقشة بين طرفين تربطهما مصلحة مشتركة، أو نزاع مشترك، وتستهدف الوصول إلى اتفاق".

ويعرفه أحمد جلال (٢٠٠٧، ص ص ٣-٤) بأنه: "عملية ديناميكية تعتمد على مهارات معرفية وسلوكية، ويؤسس النجاح في عملية التفاوض على مهارات المفاوض. ويرى إيهاب كمال (٢٠٠٨، ٣) بأن التفاوض عبارة عن حوار، أو تبادل آراء ومقترحات بين الطرفين بهدف التوصل إلى اتفاق يؤدي إلى حسم قضية ما أو مشكلة بشرط أن يتم في إطار الحفاظ على المصالح المشتركة بين الطرفين".

ويوضح صائب عريقات (٢٠٠٨، ص ٣٩) أن التفاوض أسلوب للاتصال العقلي من خلال الألفاظ والحوار الاقناعي. فهو اتصال بين طرفين، أو أكثر بصورة مباشرة، أو غير مباشرة بهدف تنظيم العلاقات، وتحديد الحقوق والالتزامات، أو إنهاء الخلافات والنزاعات التي تحصل بسبب اختلاف الآراء والاتجاهات، أو تعارض المصالح، أو تعارض الحقوق، أو الاتفاق على الأعمال التي ينبغي للأطراف المتفاوضة القيام بها (غانم فنجان موسى، فاطمة فالح أحمد، ٢٠٠٨، ص ٢١).

ويعرفه مجدي ابراهيم (٢٠٠٨، ص ١٦) بأنه: "عملية الاتصال بين شخصين، أو أكثر يدرسون فيها البدائل للتواصل إلى حلول مقبولة لديهم، أو بلوغ أهداف مرضية لهم".

فهو موقف حركي قائم بين طرفين، أو أكثر توصلاً لإبرام اتفاق، أو معاهدة، أو صلح، أو حسم قضية من خلال تبادل وجهات النظر وأساليب الإقناع بغية الحفاظ على مصالح قائمة، أو الحصول على منفعة جديدة، أو القيام بعمل، أو الامتناع عن عمل، أو مزيج من هذا وذاك في إطار علاقات الارتباط بين أطراف العملية التفاوضية تجاه الغير (إبراهيم الشهاوي، ٢٠١٠، ص ١٤).

ويرى بشير العلاق (٢٠١٠، ص ٤٧) بأنه: "وسيلة منظمة لتبادل الرأي والمعلومات واثباتها بالأدلة والإقناع لخدمة المصالح والاهتمامات المشتركة بالاتفاق والرضا".

وتعرف سهير محمود أمين (٢٠١٢: ٨٤) التفاوض بأنه: "عملية اجتماعية ونفسية ومنطقية تعتمد على التفاعل والتأثير النفسي والإقناع والحث من خلال الحوار وتبادل وجهات النظر الهادفة بين طرفين، أو أكثر لديهما تباين في الآراء والأهداف التي يسعى كل منهما لتحقيقها وتتعلق بقضية، أو خلاف، أو نزاع، أو مسألة معينة ترتبط مصالحهما بها، وذلك بغرض التوصل إلى حل، أو اتفاق مقبول مرضي لجميع الأطراف".

وتعرفه الباحثة بأنها: "عملية ديناميكية تتضمن مكونات معرفية ووجدانية وسلوكية والهدف منه الوصول إلى وضع حلول حول القضايا الخلافية، وتقوم على احترام متبادل بين أطرافها مع الاهتمام بإتباع أساليب توافقية للوصول إلى حلول مرضية للطرفين".

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنها: "الدرجة التي يحصل عليها طلاب الدراسات العليا بكلية التربية على مقياس مهارات التفاوض المستخدم في الدراسة الحالية، والمتضمن الأبعاد الآتية: مهارة التواصل، مهارة إدارة الغضب، ومهارة حل المشكلات".

الفرق بين مهارات التفاوض والمساومة:

يعد التفاوض عملية معقدة تتطلب الكثير من الوقت والجهد، وتبقى آثاره لمدة طويلة، وعادة ما تتطلب استراتيجية أنا أكسب أنت تكسب، أما المساومة فتعد عملية بسيطة لا تتطلب إلا القليل من الوقت بالإضافة إلى أن آثار المساومة تبقى لفترة قصيرة، وعلى ذلك فإنه عادة ما تطبق إستراتيجية أنا أكسب أنت تخسر، فالمساوم يهتم بالنتائج فحسب، ولا يعبأ بأي التزامات مستقبلية، ولكن يمكن أن تستخدم المساومة كأحد الاستراتيجيات أثناء المراحل المتقدمة من عملية التفاوض؛ وفيها يكون المفاوض لا يضع في اعتباره العلاقات المتبادلة بين أطراف العملية التفاوضية، ومن هنا يتضح أن المساومة تنطوي على اهتمامات متعارضة في حين أن عملية التفاوض تنطوي على اهتمامات مشتركة (ثابت إدريس، ٢٠٠١؛ جيفين كيندي، ٢٠٠١ ؛ سهير أمين، ٢٠١٠، ؛ شوقي الغيطاني، ٢٠٠٠).

مبادئ التفاوض Negotiation Principles

تتمثل مبادئ عملية التفاوض في الآتي: كن علي استعداد دائم للتفاوض وفي أي وقت، لا تتفاوض أبدًا دون أن تكون مستعدًا، التمسك بالثبات الدائم وهدوء الأعصاب، عدم الاستهانة بالطرف الآخر المتفاوض معك، لا تتسرع في اتخاذ القرار واكسب وقتًا للتفكير، أن تستمع أكثر من أن تتكلم ،الإيمان بصدق وعدالة القضية التفاوضية، تبني تحليلاتك ومن ثم قراراتك علي الوقائع والأحداث الحقيقية لا يجب أن تبني علي التمنيات، أن نتفاوض من مركز قوة، الاقتناع برأيك قبل إقناع الآخرين به، ضرورة تهيئة الطرف الآخر وإعداده نفسيًا لتقبل الإقناع بالرأي الذي تتبناه، هدوء الأعصاب والابتسامة مفتاح النجاح في التفاوض، التفاؤل الدائم ومقابلة الغضب بالعقلانية الرشيدة، التجديد المستمر في طرق وأساليب تناول الموضوعات المتفاوض بشأنها، عدم البدء في الحوار التفاوضي بجملة استفزازية،

أو بنظرة عدوانية، أو بحركة تعبر عن التحدي والعدوان، التحلي بالمظهر الأنيق المتناسق أثناء التفاوض وجلساته الرسمية كافة، الاستمتاع بالعمل التفاوضي، لا يأس في التفاوض ولا هزيمة مطلقة نهائية ودائمة فيه، (أمير تاج الدين، ٢٠٠٨؛محسن أحمد الخضيري، ٢٠٠٣؛ مجدي إبراهيم، ٢٠٠٨).

خطوات عملية التفاوض:

(١) تحديد وتشخيص القضية التفاوضية: وذلك من خلال معرفة الهدف التفاوضي لكل طرف من أطراف التفاوض، وجعل نقاط الاتفاق بين الطرفين أرضية يتم الانطلاق منها لبدء العملية التفاوضية.

(٢) تهيئة المناخ للتفاوض وفي هذه الخطوة يحاول كل طرق خلق جو من التجاوب والتفاهم مع الطرف الآخر وذلك لتكون انطباع مبدئي عنه.

(٣) قبول الأطراف للتفاوض: من خلال قبول الجلوس علي مائدة المفاوضات، والاقتناع بأن التفاوض هو السبيل الوحيد لحل المشكلات.

(٤) التمهيد لعملية التفاوض الفعلية والإعداد لها تنفيديًا: ويتم في هذه المرحلة اختيار أعضاء فريق التفاوض وإعدادهم وتدريبهم، ووضع الاستراتيجيات التفاوضية، والاتفاق علي أجندة المفاوضات، واختيار مكان التفاوض وتجهيزه للجلسات التفاوضية.

(٥) بدء جلسات التفاوض الفعلية: من خلال التكتيكات التفاوضية المناسبة، والاستعانة بالأدوات التفاوضية المناسبة من بيانات وحجج وأسانيد مؤيدة لوجهات النظر.

(٦) الوصول إلى الاتفاق الختامي وتوقيعه: اذ يجب ان يكون الاتفاق الختامي واضحا شكلا ومضمونًا ليسهل تنفيذه في الواقع (أمير تاج الدين، ٢٠٠٨ ؛ محسن الخضيري، ٢٠٠٣؛ مجدي ابراهيم، ٢٠٠٨).

مهارات التفاوض:

(١) مهارة التواصل: وهي عبارة عن مجموعه من السلوكيات التي يستخدمها الفرد للتواصل مع الآخرين، مثل الحوار البناء مع الآخرين، الصراحة في الكلام، المساندة الاجتماعية، التعبير عن المشاعر الإيجابية، الاهتمام بالأخر واحترامه.

(٢) مهارة إدارة الغضب: يقصد بها مهارات كظم الغيظ والتحكم فى انفعال الغضب وألا يعبر الفرد برسالات غير لفظية عن الضيق والضجر مع

القدرة على تفهم النقد، أو الاعتراض، فالمفاوض الناجح عليه التحكم في انفعالاته بصورة إيجابية، والتركيز على المشكلة وليس الأشخاص طرف العملية مما يقلل من إنفعال الغضب، وفي حالة عدم التحكم في الإنفعالات يؤدي ذلك إلى فشل عملية التفاوض.

(٣) مهارة حل المشكلات: يقصد بها تلك الممارسات التى تتراوح ما بين التأمل الكلى للموقف وفرض عدة بدائل لحل المشكله، ثم اختيار افضل هذه الاختيارات واتخاذ القرار وتنفيذ هذه الحلول دون تردد (Graham *et al.*, 2014; 136 ؛ سهير محمود أمين، ٢٠١٠، ص ص ١٠٧-١٠٨).

أنماط التفاوض:

ويشير(Tero,2014) إلى ستة أنماط من سلوكيات التفاوض وهم:-

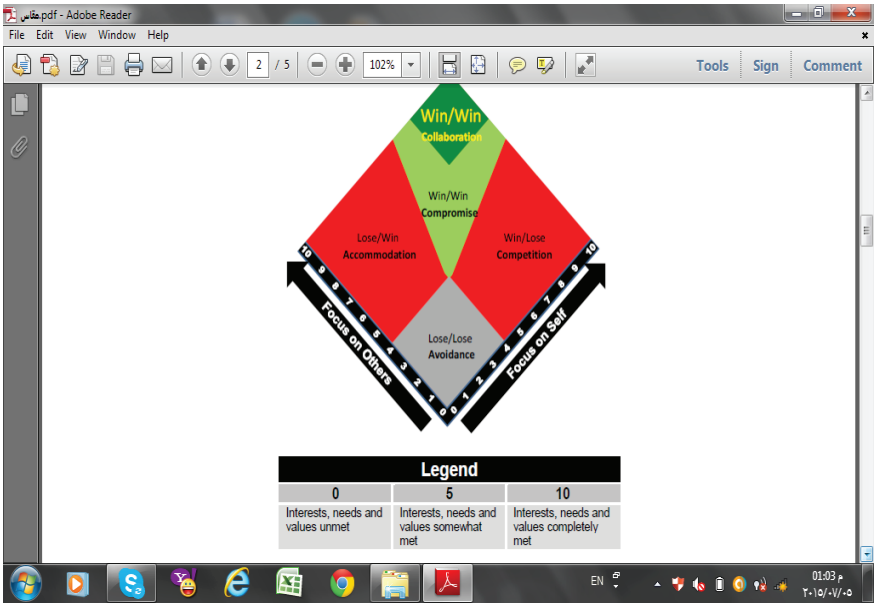
(١) النمط التجنبي Avoiding style ويتصف أصحاب هذا النوع بالتجنب في الدخول في مناقشات وتفضيل الانسحاب من أي حوار يثير الجدل ويتسمون بالقلق وعدم الثقة بالنفس ويتبنى أصحاب هذا النمط أسلوب خسارة/ خسارة.

(٢) النمط العدوانيAggression style ويتصف أصحاب هذا النمط بالتصلب وتحقيق أكبر قدَر من المكاسب على حساب الطرف الآخر مستخدما سلوكيات غير توافقية مثل الهجوم والصوت العالي ويتبنى أسلوب أنا أكسب/ أنت تخسر

(٣) النمط التكيفي style Accommodating ويتميز هذا النمط بالانفتاح والاهتمام برغبات الطرف الآخر والتركيز والاهتمام على نقاط الاتفاق ويتبنى أسلوب أنا أخسر/انت تكسب.

(٤) النمط التوفيقي Compromis style وهذا النمط يبحث عن أرضية مشتركة والحل الوسط والحصول على بعض ما أريد وبعض ما كنت لا أريده ويتبنى أسلوب مكسب /مكسب.

(٥) النمط التشاركي The Collaboration style ويتفق هذا النمط مع كل من النمط التكيفي والتوفيقي من حيث التركيز على اهتمامات الطرف الآخر والإنصات له وتبادل الثقة والمودة ويضيف الاهتمام بحاجاته وقيمه دون إهمال حاجات وقيم الطرف الآخر ويتبنى أسلوب مكسب/مكسب. ويمكن توضيح انماط التفاوض من خلال الشكل(٥)



شكل (٥) نموذج تيرو لأنماط التفاوض (Terro,2014, p. 4)

يتضح من الشكل السابق أن النمط التوفيقي والتشاركي كل منهما يهتم أثناء عملية التفاوض بالصالح الشخصي والاهتمام بالطرف الاخر والصالح العام، وبالتالي يرتبط هذا بالسلوك الحكيم.

دراسات سابقة:

أولاً دراسات تناولت الحكمة وعلاقتها ببعض المتغيرات:

استهدفت دراسة Dorothy (1998) إجراء فحص شامل لمفهوم الحكمة، تكونت العينة من (٩٣) فرد موزعين على ثلاث مجموعات عمرية، أظهرت النتائج أن الحكمة مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن العديد من المهارات والقدرات (معرفية- اجتماعية- عقلية- سمات شخصية)، أن الحكمة ملتقى كل من المعرفة والخبرة، هناك علاقة ارتباطية موجبة بين العمر ونمو الحكمة، القدرات المعرفية والشخصية عنصران على درجة كبيرة من الأهمية في الحكمة، يمكن قياس الحكمة من خلال مقاييس ذاتية وأخرى موضوعية (تقدير الفرد لذاته، تقدير الآخرين)، الحكمة مفهوم نمائي خلال مدى الحياة يظهر منذ مرحلة الرشد ويستمر حتى مراحل العمر المتقدمة.

وسعت دراسة يانج (Yang,(2001 إلى تحديد مفهوم الحكمة عند الشعب الصيني والتايواني، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) فرد من ذوي التعليم العالي وفوق العالي وبينت الدراسة أن الحكمة تعني المعرفة وحب الخير والعطف والانفتاح، وعمق التفكير، والتواضع، وعدم التطفل.

وهدفت دراسة Pasupathi & Staudinger(2001) إلى الكشف عن الأخلاق كمظهرًا يرتبط بالحكمة،، تكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) راشد، أعمارهم ما بين (٢٠-٨٧) عاما، استجابوا على مجموعة من المقاييس المتعلقة بالحكمة في الأداء، التصرفات الأخلاقية،، وتبين أن هناك ارتباط إيجابي بين التصرفات الأخلاقية والحكمة المتعلقة بالأداء، كذلك تم التوصل إلى أن خصائص الشخصية والذكاء تلعب دورًا هامًا في التفكير الخلقي، ومن ثم تعد جميعها متغيرات هامة في السلوك الحكيم.

دراسة Kunzmann & Baltes(2003)اهتمت بفحص الارتباط بين الحكمة كبناء من الخبرة والمعرفة تجاه معنى الحياة وكيفية إدارتها، والمؤشرات الدالة عليها من خلال الدافعية والعلاقات بين الأفراد، وأظهرت التحليلات الإحصائية أن الأفراد المرتفعين في الحكمة المرتبطة بالمعلومات سجلوا مستويات مرتفعة من الارتباط الفعال بالآخرين، ومستويات منخفضة من المشاعر السلبية، وزيادة في القيم المشتركة والمزيد من التطلع نحو النمو الشخصي، وانخفاض في الميل نحو القيم التي تشجع على الاستمتاع بالحياة فقط.

وهدفت دراسة Ardelt (2003) تصميم مقياس موضوعي للحكمة، وانطلقت الباحثة من افتراض مؤداه أن الحكمة كمفهوم يعكس العديد من الصفات الجيدة التي تظهر أثارها في التفاعل مع الآخرين، ومن خلال التحليل الكمي والكيفي لمجموعة من المقابلات التي تم إجراؤها مع عينة من (١٨٠) من الراشدين (السن ٥٢ فما فوق)، تم التوصل إلى وضع مقياس مكون من ٣٩ عبارة موزعة في ثلاث أبعاد (معرفية- تأملي-وجداني) أطلق عليه مقياس الأبعاد الثلاثية للحكمة، أشارت النتائج إلى أن هذا المقياس يمكن اعتباره أداة صادقة وثابتة للكشف عن سلوك الحكمة لدى الأفراد.

بينما استهدفت دراسة Daniel (2005) بحث تأثر الحكمة لدى أعضاء هيئة التدريس على الإنجاز الأكاديمي لطلابهم وأسفرت النتائج على أن الحكمة لدى أعضاء هيئة التدريس لها تاثير دال على الإنجاز الأكاديمي.

دراسة جنج وآخرون Jennings,*et al.* (2006) هدفت إلى التعرف فيما إذا كان التعرض للضغوط والصراعات يعد متغيرًا في نمو الحكمة، تكونت عينة الدراسة من (٦١٥) رجلا متوسط أعمارهم (٧٤) عاما، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين نمو الحكمة ومعايشة الصراعات، كما أن إدراك المواقف الضاغطة يعد منبئًا بوجود الحكمة.

واهتمت دراسة Pasupathi, *et al.* (2006) بفحص العلاقة بين الحكمة والقدرة على الحكم وعلاقته بالعمر لدى عينتين: الأولى (١٤٦) من المراهقين، أعمارهم ما بين (١٤-٢٠)، ومقارنة بعينة من (٥٨)من الراشدين الصغار، أعمارهم ما بين (٢١-٣٧)، تم سؤال الأفراد عن كيفية التصرف مع مشكلات حياتية صعبة ومحيرة، وقد تم تقييم الاستجابات على خمسة محكات للحكمة هي المعرفة الحقيقية، المعرفة الإجرائية، سياق مدى الحياة، نسبية القيم، إدارة المواقف الضاغطة، أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة بين المجموعتين لصالح عينة الراشدين، وأكدت أن العمر يلعب دورا هاما في نمو المعرفة التي تساعد على التعامل مع القضايا الحياتية.

دراسة محمد غازي الدسوقي (٢٠٠٧) هدفت إلى محاولة الكشف عن البنية العاملية للحكمة لدى الموهوبين والعاديين وهدفت الدارسة للتعرف على مفهوم الحكمة في الثقافة المصرية، وما النموذج البنائي المفترض للمفهوم، وما مدى مطابقة النموذج البنائي المفترض للحكمة مع النموذج البنائي المستخرج من استجابات المشاركين من طلاب المرحلة الثانوية، وهل تختلف المكونات العاملية للحكمة لدى الموهوبين عن المكونات العاملية للحكمة عن العاديين من طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج اشتقاق مفهوم الحكمة من الثقافة المصرية، والتوصل لنموذج بنائي للمفهوم، مطابقة النموذج البنائي المفترض للحكمة مع النموذج البنائي المستخرج من بيانات المشاركين، وعدم اختلاف البنية العاملية للحكمة لدى الموهوبين والعاديين، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الحكمة بين الموهوبين والعاديين بالمرحلة الثانوية لصالح الموهوبين، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في الحكمة بين الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية.

بينما استهدفت دراسة Michler & Staudinger (2008) بحث الفروق العمرية في الحكمة لدى عينة تتكون من (٤٣) فردًا تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٢٠-٤٠) عامًا، وعينة أخرى تبلغ (٦٨) فردًا تتراوح أعمارهم ما بين (٦٠-٨٠) عاما وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في الحكمة تعزي لمتغير العمر.

أما دراسة خالد محمود عبد الوهاب (٢٠٠٩) فقد هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين السلوك الإداري الحكيم وفاعلية الأداء الوظيفي، تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) موظف إداري من قطاعات عمل مختلفة، إعتمدت على الأدوات الآتية: مقياس السلوك الحكيم، استمارة تقييم الأداء، وأظهرت نتائج الدراسة وجود بنية عاملية تنتظم حولها عبارات مقياس السلوك الحكيم، تمثلت في وجود سبع عوامل أساسية تحدد هذا السلوك هي: حب المعرفة، مهارات حل المشكلات، القدرة على الضبط الذاتي، القيادة الفعالة، القدرة على إصدار أحكام جيدة، النظرة الشاملة للأمور، القدرة على إتخاذ القرارات الفعالة، ووجود علاقة إرتباطية دالة موجبة بين أبعاد السلوك الحكيم والأداء الإداري الفعال، حيث تم التوصل إلى أن من يتسمون بالسلوك الحكيم تفوقوا في الأداء بشكل دال، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإداريين في أبعاد سلوك الحكمة وفقًا لمتغيري العمر وفعالية الأداء الإداري.

وهدفت دراسة يسرية صادق (٢٠١٠) إلى دراسة البنية العاملية لمفهوم الحكمة كما تدركه الطالبات الجامعيات ببعض كليات جامعة الملك عبد العزيز وعلاقته بطرق المعرفة لديهن، وتكونت عين الدراسة من (٣٦٧) طالبة جامعية في التخصصات العلمية والأدبية وطبق عليهم مقياس الحكمة ومقياس أساليب التفكير وأسفرت النتائج عن أن الحكمة تتكون من مكون عقلي ووجداني وسلوكي، كما بينت النتائج وجود علاقة بين الحكمة وطرق التفكير المتصلة والمنفصلة.

وهدفت دراسة ناهد فتحي أحمد (٢٠١٢) إلى الكشف عن العلاقة بين أبعاد الذكاء الثقافي وأبعاد الحكمة من ناحية وبين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من ناحية أخرى، تكونت عينة الدراسة من (٤٠١) فرد ممن يعملون في مجال الارشاد السياحي من الذكور ومن الإناث،، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الذكاء الثقافي (ما وراء المعرفة، المعرفي، الدافعي، السلوكي) وبين ابعاد الحكمة (الانفعالي، التأملي، المعرفي).

فيما استهدفت دراسة هيام شاهين (٢٠١٢) هدفت إلى بحث إسهام كل من الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة في التنبؤ بالحكمة لدى المعلمين وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) معلم تشمل (٨٠) معلم بمدراس التربية الفكرية، و(٨٠) معلم بمدارس الأطفال العاديين في المرحلة العمرية من (٣٠-٦٠) من الذكور والإناث وطبق عليهم مقياس الحكمة، ومقياس الذكاء الاجتماعي، وأحداث الحياة الضاغطة من إعداد "الباحثة"، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين الذكاء الاجتماعي والحكمة، كما بينت أن الحكمة لا ترتبط بالنوع والفئة العمرية ولا سياق العمل.

أجري علاء الدين أيوب وأسامة عبد المجيد (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على مستويات تطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة في دول الخليج العربي، كما يقاس بأسلوب التقرير الذاتي ووفقا لنموذج تطور الحكمة لبرون كما حاول البحث التعرف على تأثيرات كل من الجنس والعمر والبيئات الثقافية على تطور الحكمة، وقدرة هذه المتغيرات على التنبؤ بتطور أبعاد الحكمة. استخدم الباحثان مقياس تطور الحكمة الذي أعده براون وغريني،و استخدم الباحثان مقياس تطور الحكمة الذي أعده براون وغريني وتكونت عينة الدراسة من ٦١٨ طالبًا وطالبة (٣٢٣ ذكور، ٢٩٥ إناث) من طلاب الجامعات بكل من السعودية (٢٢٦)، وسلطنة عمان (٢٠٩)، والبحرين (١٨٣)، وتراوحت أعمارهم من ١٨ – ٢٣ عامًا. وقد أظهرت النتائج تطورًا متوسطًا في التفكير القائم على الحكمة لدى عينةالدراسة، وكانت هناك فروق دالة بين الطلاب والطالبات في متغيرات إدارة الانفعالات ومعرفة الحياة وإصدار الأحكام لصالح الطلاب، في حين كانت الفروق دالة لصالح الإناث في بعد الاستعداد للتعلم، أيضا أظهرت النتائج أنَّ جميع أبعاد التفكير القائم على الحكمة، فيما عدا الإدارة الذاتية، قد تطورت بتطور العمر، وأن البيئة الثقافية لها تأثيرات متباينة على تطور الحكمة. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أنَّ نموذج البيئة الثقافية والعمر الزمني كان قادرًا على التنبؤ بحوالي ٨٤٪ من نسبة التباين العام في تطور التفكير القائم على الحكمة.

بينما استهدفت دراسة هنادة المومني (٢٠١٣) التعرف على مدى تبني الحكمة الإدارية وأثرها في فاعلية القرارات الاستراتيجية في الجامعات الخاصة بمدينة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٩) فرد من رؤساء الجامعات، ورؤساء مجالس الأمناء، وأعضاء مجالس الأمناء، ونواب الرئيس، والعمداء، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية للحكمة الإدارية على فاعلية القرارات الاستراتيجية من حيث الالتزام بمعايير ضمان الجودة، والاحتفاظ واستقطاب الكفاءات، والاستراتيجية التنافسية بقطاع الجامعات الخاصة بمدينة عمان.

وهدفت دراسة داليا عبد الخالق (٢٠١٣) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي والحكمة كمنبئات بأنماط القيادة لدى القيادات التربوية والكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحي والحكمة والقيادة، تكونت عينة الدارسة من (٢٥٠) من مدرسي أوئل ووكلاء ومديرى ونظار المدارس تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٣٥-٦٠) عامًا، أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين جميع أبعاد الذكاء الروحي والبعد المعرفي للحكمة.

دراسة محمد خليفة وآخرون (٢٠١٣) هدفت إلى معرفة مستوى الذكاءات المتعددة ومستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن، إضافة إلى القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بالحكمة لديهم، تكونت عينة الدراسة من (٩٦٤) طالبًا وطالبة، منهم (٦٦٣) من طلبة جامعة اليرموك، و(٢٨١) من طلبة جامعة الحسين بن طلال، وقد استخدم مقياس (Harms) للذكاءات المتعددة، ومقياس وبستر (Webster, 2007) للحكمة، وكشفت النتائج أن الذكاءات الموسيقية والمكانية واللغوية والاجتماعية والرياضية والحركية والشخصية كانت بمستوى متوسط وعلى التوالي، أما الذكاء الوجودي فكان بمستوى منخفض، كما أظهرت أن مستوى الحكمة الكلي وعلى أبعاد الانفتاح والفكاهة والخبرة كان متوسط لدى الطلبة، في حين منخفضًا في بعدي التأمل، والتنظيم العاطفي، فسرت الذكاءات الرياضية والحركية واللغوية والمكانية والموسيقية والشخصية والطبيعية والاجتماعية والوجودية (٨٤٪) من التباين في مستوى الحكمة.

تعقيب على المحور الأول من الدراسات :- يتضح من عرض الدراسات التي ترتبط بمتغير الحكمة أن هناك دراسات تناولت البنية العاملية للحكمة ودرا سات اهتمت ببناء مقاييس ،ودراسات تناولت الحكمة وعلاقتها بالمعرفة، الذكاءات المتعددة وتناولت الدراسات عينات في اعمار متباينة ولم توجد دراسة تناولت الحكمة ومهارات التفاوض.

ثانيا دراسات تناولت مهارات التفاوض وعلاقتها ببعض المتغيرات :

دراسة أحمد عبد الرحمن وعبد الرحمن العالى (١٩٩٧) هدفت إلى التعرف على مميزات المفاوض الناجح من وجهة نظر المديريين السعوديين العاملين بالمملكة العربية السعودية وأثر الفروقات الثقافية والديموغرافية فى هذة النظرة، وتكونت العينة من(٢٠١) بينهم (١٥٧) مديرًا سعوديًا و(٥٤) مديرًا غير سعودى، وأظهرت النتائج أن مميزات "الثقة بالنفس" القدرة على إقناع الآخرين،والقدرة على أستغلال الظروف المتاحة، والقدرة على الاتصال الفعال، والقدرة على قيادة أعضاء الفريق، أهم خمس مميزات وأقربها إلى "مهمة جدًا.

دراسة براون وآخرون Brown *et al* (2003) هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة الفروق بين الجنسين في المفاوضات الدولية، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) مدرسة من المدارس الثانوية، وتم تطبيق المقياس عن طريق الانترنت على عينة مكونة من (٢٣٤) من طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الجنسين في مهارات التفاوض.

دراسة Steiner *et al.* (2004) هدفت إلى الكشف عن دور المرأة كقائد داخل القسم الأكاديمي للطب النفسي بجامعة بيل، ودورها في العمل بالأدوار القيادية بمختلف مجالات الطب النفسي في العلاج والتدريب والإدارة وديناميات التنظيم والفروق بين الجنسين، وتكونت العينة من (١٣) من الإناث و (١٥) من الذكور العاملين بمجال الطب النفسي، وأظهرت الدراسة أنه لا يوجد فروق بين الجنسين، والعمل القيادي يرتبط بالحفاظ على التوازن والعلاقات الاجتماعية ودعم الأقران والتشاور والتوجية.

دراسة محمد على الزهرانى (٢٠٠٦) هدفت الدراسة إلى : التعرف على درجة ممارسة مديرى ومعلمى المدارس الثانوية بمكة المكرمة لأساليب ومهارات التفاوض فى الاجتماعات المدرسية، وكذلك تحديد أهم أساليب التفاوض الفاعلة لإنجاز الاجتماعات المدرسية تكونت العينة من : (٢٠) من معلمى كل مدرسة من مدارس المرحلة الثانوية للبنين بمدينة مكة المكرمة وطبق استبانة المهارات التفاوضية، والتي تتضمن مهارة جمع البيانات، مهارة الاتصال، مهارة اتخاذ القرار، مهارة اليقظة والتركيز، مهارة المناورة والتكتيك، مهارة الاستماع، واستجابة عينة الدراسة حول الممارسة السلوكية للأساليب التفاوضية الثلاث وهم أسلوب التعاون، أو التشارك، أسلوب التوفيق، أو الحل الوسط، وأسلوب المنافسة، وأوصت الدراسة على ضرورة إجادة مديرى المدارس لأسلوب التوفيق (الحل الوسط) أثناء عملية التفاوض، وأهمية تدريب مديرى المدارس وإكسابهم المهارات اللازمة للتفاوض.

دراسة (2011) Lee وهي عن التفاوض من أجل التغيير "الحركات النسائية وإصلاح التعليم في تايوان" وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أهمية المفاوضات التي حدثت بين الدولة وبين المؤسسات الأكاديمية وغير الأكاديمية في التفاوض حول المساواة بين الجنسين في التعليم وأسفرت الدراسة عن أهمية التفاوض في الحصول على مكاسب كما بينت أنه لا توجد فروق بين الجنسين في مهارات التفاوض.

تعقيب على المحور الثانى من الدراسات السابقة:- يتضح ندرة البحوث التي تناولت التفاوض كمتغير في مجال علم النفس كما تشير بعض الدراسات على أهمية دراسة مهارات التفاوض لدي العاملين في مجال التعليم والقيادات التربوية والعاملين في والإرشاد النفسي والعيادات النفسية،

فروض البحث:

(١) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات طلاب الدراسات العليا على مقياس الحكمة ودرجاتهم على مقياس مهارات التفاوض.

(٢) لا يوجد تأثير دال لكل من النوع (ذكور- إناث) والتخصص(إرشاد نفسي- تربية خاصة) في تباين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحكمة المستخدم

(٣) لا يوجد تأثير دال لكل من النوع (ذكور- إناث) والتخصص(إرشاد نفسي- تربية خاصة) في تباين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفاوض المستخدم.

(٤) يمكن التنبؤ بدرجات طلاب الدراسات العليا علي متغير مهارات التفاوض بمعلومية الدرجة علي متغير الحكمة.

المنهج والإجراءات

منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفى الارتباطي، حيث اهتمت بالكشف عن نوعية العلاقة بين درجات طلاب الدراسات العليا على مقياس الحكمة ودرجاتهم على مقياس مهارات التفاوض.

عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وتكونت من (٢٤٠) من معلمي مرحلة الدبلوم العام والتأهيل التربوي بجامعة حلوان، وعينة أساسية مكونة من (١٥٠) من طلاب الدراسات العليا.

جدول (٢)

يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية من حيث النوع والتخصص

التخصص – النوع	العدد
ارشاد نفسي ذكور	٤٠
تربية خاصة ذكور	٣٠
الكلي	٧٠
ارشاد نفسي إناث	٤٠
تربية خاصة إناث	٤٠
الكلي	٨٠
الكلي ارشاد نفسي	٨٠
الكلي تربية خاصة	٧٠
العينة الكلية	١٥٠

أدوات البحث:

١ـ مقياس الحكمة لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية: إعداد الباحثة

قامت الباحثة بإعداد مقياس الحكمة بعد الإطلاع علي المقاييس الأتية: مقياس اردلت (2003) Ardelt والذي يتكون من ثلاثة أبعاد هم التأمل، الوجدان، المعرفة ويتكون من (١٤) عبارة للبعد المعرفي،(١٢) للبعد التأملي، (١٣) للبعد الوجداني، ومقياس الحكمة متعدد الأبعاد Multidimensional scale for measuring the concept of wisdom Schmit *et al.* (2012) :دادعإ، ومقياس الحكمة المختصر من إعداد Gluck *et al.* (2014) ويتكون من (٢٠) عبارة وهذا المقياس مأخوذ من خلال مقياس ويبسيتر للتقييم الذاتى للحكمة Self- assessed wisdom. Scale (SAWS)، ومقياس اردلت (الثلاثي الابعاد للحكمة)،Three Dimensional wisdom scale (3D-WS) وقد اعتمدت الباحثة على مقياس Gluck *et al.* (2014)في بناء المقياس الحالي حيت اعتمد على التقرير الذاتي.

قامت الباحثة بتحديد مفهوم الحكمة، وتحديد مكوناتها ومن ثم قامت بصياغة مفردات المقياس بأسلوب مبسط وسهل خال من التعقيد، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٠) مفردةً موزعة على (٤) أبعاد كالآتي: التسامي، التأمل، التنظيم الانفعالي، والانفتاح، وضعت العبارات على تدريج ثلاثي، بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة بإحدى الإجابات الآتية: دائمًا – أحيانًا – نادرًا ولتصحيح المقياس فقد أعطيت لكل استجابة من هذه الاستجابات الثلاثة وزنًا بحيث تعطى الاستجابة (دائمًا) ثلاث درجات والاستجابة (أحيانًا) درجتين والاستجابة (نادرًا) درجة واحدة، وتم عرضه على مجموعة من الخبراء من أساتذة الصحة النفسية للتأكد من سلامة العبارات وصياغتها، وأسفرت عن تعديل صياغة بعض العبارات، ثم تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) من المعلمين بدورة التأهيل التربوي بكلية التربية بجامعة حلوان، وذلك بهدف التأكد من فهم عبارات المقياس ومدى سهولة عملية التطبيق، وأسفرت عن تعديل بعض العبارات.

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس الحكمة بطريقة إعادة الإختبار بفارق زمنى (١٥) يوما على عينة تتكون من (٣٥) من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة حلوان، وبلغ

معامل الارتباط (٠,٨٦٥) وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على ثبات المقياس.

الصدق العاملي: استخدمت الباحثة الصدق العاملي بطريقة المكونات الرئيسية كما تم استخدام محك الجذر الكامن الأكبر من الواحد الصحيح وتم تدوير المحاور تدويرا متعامدا بطريقة Varimax، كما تم تحديد العوامل إلى أربع عوامل فرضية وتم اعتبار التشبع بمقدار (٠,٣٠) فأكثر هو التشبع المقبول و الدال احصائيا، وكانت نتيجة تشبعات المفردات على العوامل بعد التدوير المتعامد كما يلي:

العامل الأول: وقد استحوذ هذا العامل علي نسبة (٥٨٩،١١٪) التباين الكلي بعد التدوير، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢١٨،٢)، وقد تشبعت عليه جوهريا ٧ عبارات حيث تم ترتيب هذه العبارات تنازليا من أعلى التشبعات إلى أقلها كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول (٣)

معاملات تشبعات بنود العامل الأول

رقم العبارة	معامل التشبع	رقم العبارة	معامل التشبع
٤	٠,٦٤٠	١٣	٠,٥٦٢
٦	٠,٦٣٩	١٨	٠,٤٩٣
٩	٠,٥٩٣	٢٠	٠,٤٥٩
١٢	٠,٥٧٢		

وتعكس بنود هذا العامل تجاوز الفرد عن ذاته وعن الماديات لذا يمكن ان نطلق على هذا العامل (تجاوز الذات.

العامل الثاني: وقد استحوذ هذا العامل على نسبة(٢٦٣،١١٪) من التباين الكلى بعد التدوير و بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل(٢٥،٢) وقد تشبعت عليه (٦) عبارات.

جدول (٤)

معاملات تشبع بنود العامل الثانى

رقم العبارة	معامل التشبع	رقم العبارة	معامل التشبع
٥	٠,٦٧٦	١٥	٠,٥٥٣
١٠	٠,٦٥٨	١٦	٠,٤٧٣
١١	٠,٦١٢	١٧	٠,٤٢٤

وتعكس بنود هذا العامل قدرة الفرد على التفكير في خبرات الحياة والتعلم منها في اتخاذ القرارات لذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (التأمل).

العامل الثالث: وقد استحوذ هذا العامل على نسبة(٩,٤٩٪ من التباين الكلى بعد التدوير وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٨٩٨،١) وقد تشبعت عليه (٤) عبارات.

جدول (٥)

معاملات تشبع بنود العامل الثالث التنظيم الانفعالي

رقم العبارة	معامل التشبع	رقم العبارة	معامل التشبع
١	٠,٦١٤	٣	٠,٤٩٦
٢	٠,٥٥٦	١٩	٠,٤٥٩

وتعكس بنود هذا العامل قدرة الفرد على التعاطف الوجداني مع الآخر، والتعبير عن مشاعره الذاتية، وتقييم مشاعره، ومشاعر الآخرين، لذا يمكن أن نطلق على هذا العامل التنظيم الانفعالي.

العامل الرابع: وقد استحوذ هذا العامل على نسبة (٠٧٦ ،٩) من التباين الكلى بعد التدوير وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٨١٥،١) وقد تشبعت عليه (٣) عبارات.

جدول (٦)

معاملات تشبع بنود العامل الرابع

رقم العبارة	معامل التشبع
٨	٠,٦٢٦
٧	٠,٥٦٣
١٤	٠,٥٢٩

وتعكس بنود هذا العامل قدرة الفرد على البحث عن الخبرات الجديدة وادراك الخبرة من مصادرها وتحمل الغموض، لذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (الانفتاح).

٢ـ مقياس مهارات التفاوض لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية : إعداد : الباحثة

مرت عملية الإعداد بمجموعة من المراحل حتى وصل المقياس إلى صورته النهائية هي:

١. اطلعت الباحثة في حدود ما توفر لديها في التراث السيكولوجي من أطر نظرية تتناول مفهوم التفاوض وأبعاده وتحديد التعريف الإجرائي للمفهوم.

٢. قامت الباحثة بعمل مسح للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم مهارات التفاوض، وتم الإطلاع على المقاييس الآتية: : مقياس سهير محمود أمين مهارات التفاوض (٢٠١٠)، مقياس التقييم الذاتى للتفاوض ويقيس سلوك الفرد أثناء التفاوض وأبعاده التجنب، العدوان، التعاون، من إعداد Hunter,(2009)

٣. قامت الباحثة بتحديد مفهوم مهارات التفاوض، وتحديد مكوناته ومن ثم قامت بصياغة مفردات المقياس بأسلوب مبسط وسهل خال من التعقيد، وتكون المقياس في صورته المبدئية من (٢٥) مفردةً موزعةً على (٣) أبعاد كالآتي: مهارة التواصل ،مهارة إدارة الغضب، ومهارة حل المشكلات، وضعت على تدرج ثلاثي، بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة بإحدى الإجابات الآتية: دائمًا – أحيانًا – نادرًا ولتصحيح المقياس فقد أعطيت لكل استجابة من هذه الاستجابات الثلاثة وزنًا بحيث تعطى الاستجابة (دائمًا) ثلاث درجات والاستجابة (أحيانًا) درجتين والاستجابة (نادرًا) درجة واحدة أما العبارات السلبية تعطى الاستجابة (دائمًا) درجة واحدة والاستجابة (أحيانًا) درجتين والاستجابة (نادرًا) ثلاث درجات، وتم عرضه على مجموعة من الخبراء من أساتذة الصحة النفسية للتأكد من سلامة العبارات وصياغتها، وأسفرت عن تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف بعض المفردات، ثم تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) من المعلمين بدورة التأهيل التربوي بكلية التربية بجامعة حلوان، وذلك بهدف التأكد من فهم عبارات المقياس ومدى سهولة عملية التطبيق، وأسفرت عن تعديل بعض العبارات، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة موزعة على (٣) أبعاد.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس مهارات التفاوض بطريقة إعادة الإختبار لفارق زمنى (١٥) يوما على عينة تتكون من (٣٥) من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة حلوان، وبلغ معامل الارتباط (٠,٦٩٩) وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على ثبات الإختبار.

الصدق العاملي: تم إجراء التحليل العاملى لمقياس مهارات التفاوض بطريقة المكونات الرئيسية وتم تدوير المحاور تدويرا متعامدا بطريقة varimax كما تم تحديد عدد العوامل فى ٣ عوامل فرضية وتوزيع مفردات المقياس على هذه العوامل ،وهى العوامل التى تمثل أبعاد المقياس وذلك للتأكد من صحتها.

العامل الأول: وقد استحوذ هذا العامل على نسبة (٧٩،١٤٪) من التباين الكلى بعد التدوير وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٧٤،٤) وقد تشبعت عليه جوهريا (١٢) عبارة حيث تم ترتيب تشبعات هذه العبارات من أعلى التشبعات إلى أقلها كما هو موضح فى الجدول (٧)

جدول (٧)

معاملات تشبع بنود العامل الأول

رقم العبارة	معامل التشبع	رقم العبارة	معامل التشبع
٥	٠,٧٤٠	١٩	٠,٥٢٧
٧	٠,٧٢٠	٢١	٠,٥٢٤
٩	٠,٧١٤	٢٣	٠,٥٢٣
١١	٠,٦٦٦	٢٥	٠,٥١٥
١٣	٠,٦٢٧	٢٧	٠,٤٨٤
١٥	٠,٥٢٨		
١٧	٠,٥١٧		

وتعكس بنود هذا العامل قدرة الفرد على الإنصات والإستماع والإقناع، وقراءة لغة الجسد، لذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (مهارة التواصل).

العامل الثانى: وقد استحوذ هذا العامل على نسبة (٩٠٢،١٣) من التباين الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن (٤٧،٤) وقد تشبعت عليه (٩) مفردات.

جدول (٨)

معاملات تشبعات العامل الثاني

رقم العبارة	معامل التشبع	رقم العبارة	معامل التشبع
١	٠,٦٩٤	١٦	٠,٥٨٨
٦	٠,٦٨١	٢٢	٠,٥٧١
٨	٠,٦٢٩	٢٦	٠,٥٤٥
١٢	٠,٦٠٧	٢٨	٠,٤٢٢
١٤	٠,٥٩٦		

وتعكس بنود هذا العامل قدرة الفرد على ضبط إنفعالاته ومشاعره، والتركيز على المشكلة موضوع التفاوض بدلا من التركيز على الأشخاص، لذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (مهارة إدارة الغضب).

العامل الثالث: وقد استحوذ هذا العامل على نسبة (٦٤٥،٧) من التباين الكلى وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٦٩٣،١)، وقد تشبعت عليه جوهريا (٩) مفردات.

جدول (٩)

معاملات تشبعات العامل الثالث

رقم العبارة	معامل التشبع	رقم العبارة	معامل التشبع
٢	٠,٦٠٢	١٨	٠,٥٣٥
٣	٠,٦٠١	٢٠	٠,٧٩٥
٤	٠,٥٩٥	٢٤	٠,٤٢٥
١٠	٠,٤٩٩	٣٠	٠,٤٩١
٢٩	٠,٥٤٤		

وتعكس بنود هذا العامل قدرة الفرد على إيجاد أرضية مشتركة بين الطرفين، وطرح بدائل حلول، ووضع خطط لحل المشكلات، لذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (مهارة حل المشكلات).

نتائج الدراسة:

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول: وينص على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات طلاب الدراسات العليا على مقياس الحكمة ودرجاتهم على مقياس مهارات التفاوض، ولاختبار صحة الفرض تم حساب معامل الارتباط البسيط لبيرسون (r) وأظهرت النتائج الآتي:

جدول (١٠)

يوضح معاملات الارتباط بين درجات طلاب الدراسات العليا على مقياس الحكمة ودرجاتهم على مقياس مهارات مهارات التفاوض

مهارات التفاوض / الحكمة	مهارة التواصل	مهارة إدارة الغضب	مهارة حل المشكلات	الدرجة الكلية
التسامي	,٣٤٩**	,٣٤١**	,٤٣٢**	,٥٣٢**
التأمل	,٣٣٤**	,٢٤٦**	,٥٣٤**	,٤٥٥**
التنظيم الانفعالي	,٥١٧**	,٥٢١**	,٣٢١**	,٣٣٢**
الانفتاح	,٥١٣*	,٤٣٢**	,٢٣٣**	,٣٩٩**
الدرجة الكلية	,٤٣٢**	,٤٣٢**	,٣١٢**	,٧٣٣**

يتضح من خلال الجدول السابق وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لدرجات أفراد عينة الدراسة ودرجاتهم على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفاوض، مما يعني أنه كلما أرتفع مستوى الحكمة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية إرتفعت معها درجاتهم على مقياس مهارات التفاوض والعكس صحيح كلما إنخفضت درجاتهم على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الحكمة إنخفضت معها درجاتهم على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفاوض، وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة والأطر النظرية المختلفة ففي بعض تعريفات الحكمة نجد أنها تعني القدرة على استغلال القدرات والمهارات المختلفة التي يمتلكها الفرد في التعامل مع الحياة بفاعلية، وكذلك لتطوير الذات ومساعدة الآخرين، فهي وسيلة عملية لإدارة شئون الحياة المختلفة بكفاءة وفاعلية (Kramer, 1990)؛Staudinge , Smith, Baltes,*1994* ; Staudinger& Gluck,2011

كما أشار Yang(2001) إلى أن الحكمة ترتبط بالقدرة على إقامة العلاقات مع الآخرين، ومهارة إدارة الذات وتنظيمها وهذا يساعد على اكتساب مهارات التواصل ،إدارة الغضب ،حل المشكلات.

ويرى أردلت (2008) Ardelt أنه نتيجه لتراكم خبرات الفرد والتعليم هو ما يؤدي إلى الوصول إلى مستويات مرتفعة من الحكمة، حيث يقوم الفرد بتوظيف الخبرة التي تعرض لها والإستفادة منها بشكل يؤدي إلى صالح الفرد وصالح الآخرين.

وهو ما أكده جمال حواش (٢٠٠٥، ٣١) من أنه لا يستطيع الإنسان ككائن اجتماعى أن يعيش منفردًا عن الآخرين فهو فى علاقات دائمة مع غيرة من الأشخاص إشباعًا لحاجاتة وتحقيقًا لأهدافة والمفاوضات هى الوسيلة الأساسية التى يستخدمها الإنسان للحصول على ما يريدة من الآخرين، وكما أن المفاوضات تتم بين الأشخاص على المستوى الفردى والشخصى فإنها تدور أيضًا بين المنظمات المختلفة بهدف حل الخلافات وحسم المشكلات بين الأفراد والجماعات.

وهو ما يفسر العلاقه الايجابية بين الحكمة ومهارات التفاوض، فنتيجة لتعرض القيادات التربوية إلى العديد من الخبرات والمشكلات المهنية والحياتيه والاستفادة منها وتأملها سوف يودي إلى إرتفاع معدل الحكمة، والعكس صحيح كلما كان القائد التربوي أكثر حكمة كلما نجح في عملية التفاوض وكان أكثر فاعلية في حل المشكلات المختلفة والوصول إلى نجاح المؤسسة التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نظرية أيرك اريكسون في تفسيرها للحكمة فمن خلال سعي الفرد إلى حل الصراع بين التكامل واليأس يكسب الفرد الحكمة التي تعني تقبل الماضي بدون ندم والتقبل الواقعي من جانب الفرد لعدم الكمال في ذاته، أو في الآخرين، أو الحياة ذاتها، ووصول الفرد إلى هذه المرحلة يعني تمكنه من النظر إلى الحياة بصورة متجردة ومنزهه عن الأهواء وتقييم المشكلات بصورة أكثر عمقًا وشمولاً ويؤدي تقبله لحياته إلى شعوره بمسئولية نقل خبراته إلى الأجيال التالية (Papalia *et al*, 2002; Kunzman and Baltes, 2003).

وتتفق أيضًا هذه النتيجة مع ما أشارت إليه أردلت (2010) Ardelt حيث أنه من مكونات الحكمة المكون التأملي وهو المكون الجوهري للحكمة فهو يحفز ارتقاء كل من المكون المعرفي والوجداني، فالفهم الأعمق للحياة والطبيعة الإنسانية يبزغ بعد أخذ عديد من أوجه النظر في الحسبان وتخطي الذاتية والتحيز، كما أن الذاتيةلا تشوه إدراك الواقع فحسب ولكنها كثيرًا ما تكون مصحوبة بانفعالات ومشاعر سلبية كالاكتئاب والغضب والكراهية، ومن خلال ممارسة التأمل الذاتي يتعلم الأفراد عدم الإستجابة للمشاعر السلبية، وتقبل الواقع الراهن والاعتراف بدوافعه ودوافع الآخرين وتفهمها ومن ثم تنمو مشاعر التعاطف الوجداني مع انخفاض التمركز نحو الذات

وهو ما أكده Orwoll & Perlmutter (1990) فإعتياد الفرد على التأمل في أحواله، والتفكير فيما يحدث كجزء في علاقته بالكل المحيط به بشئ من التركيز والموضوعية، والتدريب على التفكير المنطقي القائم على الاستدلال يساعد في رؤية الأمور على حقيقتها وفهمها بصورة أفضل والحكم عليها بشكل أدق، ولكي يكون التأمل فعال لابد من قيام الفرد بممارسة النقد الذاتي لأفكاره وسلوكياته ومحاسبة نفسه وتحديد نقاط ضعفه وسلبياته ومحاولة إصلاحها قدر الإمكان.

وهو ما يتسم به المفاوض الجيد من مهارات وقدره على التبصر بحقيقة الأمور وعدم الانفعال وسرعة رد الفعل بل التريث والهدوء والتفكير في صمت قبل الرد والإستفادة أكبر قدر ممكن وغيرها من خصائص المفاوض الجيد، وهو ما أكده ستيرنبرج Sternberg, 1990 فالحكمة تساعد على عدم التسرع واللجوء إلى الحلول الجاهزة، والتفكير الجيد في المعطيات المحيطة بالمشكلات، والربط بينها كخطوة أساسية في سبيل الوصول إلى الحل، بالإضافة إلى النظرة الثاقبة للأمور ومحاولة استشراق المشكلات المتوقع حدوثها والاستعداد للتعامل معها.

فيوضح أرلين (1990) Arlin أن الأفراد الذين يمكن أن نصفهم بالحكماء يتسمون بالإيجابية في مختلف الوظائف التي يقومون بها فالحكمة هي الطريق الإيجابي لتحقيق النمو الشخصي والتوظيف العملي للذكاء والمعرفة والخبرة.

وهو ما أكده Smith& Baltes(1990) فتحقيق مستويات عالية من الأداء البشري يرتبط بالحكمة نظرًا لقدرة هؤلاء الحكماء على التعامل مع المشكلات الصعبة والتعلم من خبرات الحياة الحرجة التي تواجههم، أو تواجه من حولهم بشكل فعال نتيجة لما يمتلكونه من خصائص وسمات شخصية وعقلية وانفعالية تمكنهم من التعامل بفاعلية.

ويشير Safran &Christopher (2012) إلى أن نوعية العلاقات في العمل في عيادات الإرشاد والعلاج النفسي تلعب دورًا أساسيًا في نجاح العلاج، كما تشير إلى أن إنخفاض مهارات التفاوض يؤثر على العلاج، ونجاح عملية التفاوض المشتركة بين أفراد فريق العمل والتركيز على العلاقات الاجتماعية بين أفراد فريق العمل والاتفاق حول مهام وخطوات العلاج تساعد على نجاح العلاج.

كما يؤكد نموذج برلين للحكمة أن الشخص الحكيم يتميز بالوعي بالجوانب الشخصية والاجتماعية والقدرة على اتخاذ القرار والاعتراف بنسبية القيم والاعتراف بعدم اليقين والغموض بين الأفراد فهو بالتالي لديه القدرة على تحمل الغموض والتسامح.كما يشير نموذج Webster(2014) إلى أن الشخص الحكيم يتسم بالتنظيم الانفعالي والتفكير التأملي والانفتاح والخبرة وهذا كله يمنح الفرد القدرة على التفاعل مع الاراء والاتجاهات والخبرات المختلفة للأفراد المختلفين هذا بالإضافة إلى التعاطف مع الآخرين والسيطرة على مختلف العواطف والانفعالات ، مما يترتب عليه قدرته على التسامح والعفو والتفاؤل وتمتعه بالصحة النفسية وهذا كله يساعده على التعامل والتفاوض والحوار بكفاءة بما يتضمنه من مهارات الاستماع والحديث والإقناع وحل المشكلات وإدارة الغضب.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني: وينص على أنه لا يوجد تأثير دال لكل من النوع (ذكور- إناث) والتخصص (إرشاد نفسي- تربية خاصة) في تباين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحكمة المستخدم، ولاختبار صحة الفرض تم حساب تحليل التباين ٢×٢، وأظهرت النتائج الآتي:

جدول (١١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعات الفرعية على مقياس الحكمة

التخصص – النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
ارشاد نفسي ذكور	٤٠	٤٠,٥٧	١٣,٦٧
تربية خاصة ذكور	٣٠	٣٩,٥٧	١٢,٦٩
الكلي	٧٠	٤٠,١٤	١٣,١٧
ارشاد نفسي إناث	٤٠	٤١,٩٢	١٣,٢٦
تربية خاصة إناث	٤٠	٤٢,٣٢	١١,٥٦
الكلي	٨٠	٤٢,١٢	١٢,٣٦
الكلي ارشاد نفسي	٨٠	٤١,٢٥	١٣,٣٩
الكلي تربية خاصة	٧٠	٤١,١٤	١٢,٠٤

جدول (١٢)

يوضح نتائج تحليل التباين ٢×٢ في تباين درجات أفراد العينة على مقياس مهارات الحكمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
النوع (ذكور- إناث)	١٥٥,٨٠١	١	١٥٥,٨٠١	٠,٩٤٦	غير دال
التخصص (ارشاد نفسي- تربية خاصة)	٣,٤١٦	١	٣,٤١٦	٠,٠٢١	غير دال
النوع × التخصص	١٨,٣٠٨	١	١٨,٣٠٨	٠,١١١	غير دال
الخطأ	٢٤٠٣٢,٦٩	١٤٦	١٦٤,٦٠٧		
الكلي	٢٧٨٨١٦	١٥٠			

يتضح من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق في تباين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحكمة تعزي للنوع والتخصص والتفاعل بينهما، وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسة كل من محمد غازي الدسوقي (٢٠٠٧) ، محمد الشريدة وآخرون (٢٠١٣) فقد أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على متغير الحكمة.كما أظهرت دراسة هيام صابر (٢٠١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث لدى معلمى مدارس العاديين ومدارس التربية الفكرية في الحكمة،كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي مدارس التربية الفكرية ومعلمي مدارس العاديين.

وترجع هذه النتيجة إلى أن مفهوم الحكمة كما ورد في الأطر النظرية يعني المعرفة الخبيرة ،وأفراد عينة الدراسة بشقيها في مستوى متساوي إلى حد كبير في مستوى التعليم والخبرات العملية والعمل في التدريس، أو مجال الإرشاد النفسي، أو في مراكز التأهيل والتدريب لذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين كل هذا يجعل المعارف والمهارات والخبرات التي يمرون بها و التي تشكل لديهم القدرة على مواجهة المشكلات قريبة إلى حد كبير،كما أن دراسة الإرشاد النفسي ومفهومه ومجالاته تساعد على الوعي بالذات والوعي بالآخر والتعاطف مع مشكلات الآخر مما يساعد الدارسين علي إدارة ذواتهم وتنظيم انفعالاتهم والاهتمام بالذات والآخر.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث: وينص على أنه لا يوجد تأثير دال لكل من النوع (ذكور- إناث) والتخصص(إرشاد نفسي- تربية خاصة) في تباين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفاوض، ولاختبار صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين ٢×٢، وأظهرت النتائج الآتي:

جدول (١٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعات الفرعية على مقياس مهارات التفاوض

التخصص – النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
ارشاد نفسي ذكور	٤٠	٥٠,٤٢	١٥,٤٣
تربية خاصة ذكور	٣٠	٥٠,٦٧	١٦,٠٧
الكلي	٧٠	٥٠,٥٣	١٥,١٧
ارشاد نفسي إناث	٤٠	٥٣,٠٥	١٥,٦٨
تربية خاصة إناث	٤٠	٥٠,٤٠	١٥,٦٨
الكلي	٨٠	٥١,٧٢	١٥,٣٩
الكلي ارشاد نفسي	٨٠	٥١,٧٤	١٥,٢٦
الكلي تربية خاصة	٧٠	٥٠,٥١	١٥,٧٣

جدول (١٤)

نتائج تحليل التباين ٢×٢ في تباين درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفاوض

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
النوع (ذكور- إناث)	٥١,٣٣٩	١	٥١,٣٣٩	٠,٢١٢	غير دال
التخصص (ارشاد نفسي- تربية خاصة)	٥٣,٥٣٩	١	٥٣,٥٣٩	٠,٢٢١	غير دال
النوع × التخصص	٧٧,١٨	١	٧٧,١٨	٠,٣١٩	غير دال
الخطأ	٣٥٣٤٧,٩٤	١٤٦	٢٤٢,١٠٩		
الكلي	٤٢٨٤٧	١٥٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس مهارات التفاوض تعزى للنوع، أو التخصص، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (٢٠٠٤) *Steiner* حيث توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارة إدارة الغضب، والمناقشة الفعالة، وكذلك نتائج دراسة Brown *et al* (2003) فقد أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مهارات التفاوض، وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى تكافؤ الخبرات والمهارات التي يتعرض إليها كل من الذكور والإناث في التعليم والعمل، وتتفق أيضًا هذه النتيجة مع نتائج دراسة Lee (2011) فقد أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفاوض تعزى للنوع (ذكور/ إناث).

وتشير نتائج دراسة Tasay & Bazerman (2009) إلى أنه من المفيد اكتساب مهارات التفاوض وحل المشكلات والموضوعية في المناقشة وخفض الأنانية لكي نحقق نجاحات في مؤسسات العمل، ولا يوجد تأثير لنوع الجنس على المفاوضات وإنما الذي يؤثر هو إكتساب مهارات التفاوض.

نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع: وينص علي أنه يمكن التنبؤ بدرجات أفراد عينة الدراسة علي متغير مهارات التفاوض بمعلومية الدرجة علي متغير الحكمة، ولإختبار صحة الفرض تم حساب معامل الانحدار الخطي، والجدول الآتي، يوضح النتائج.

جدول (١٥)

معامل الانحدار الخطي للتنبؤ بدرجات أفراد عينة الدراسة على متغير مهارات التفاوض بمعلومية الدرجة على متغير الحكمة

المتغير المستقل	R	r^2	التغيرفي r^2	معامل الانحدار	ثابت الانحدار	Beta	قيمة ف	مستوي الدلالة
الحكمة	,٦٥١	٠,٤٢٥	,٤٢٣	٠,٦٤٣	٢٢,٢١٥	,٦٥١	٣٤٤,٤٥	,٠١

يتضح من جدول (١٥) تحقق الفرض التنبؤي حيث بلغت قيمة ف (٣٤٤,٤٥)، وهي قيمة دالة عند مستوي دلالة (٠١،)، ومن ثم تشير تلك النتيجة إلى تحقق الفرض الذى ينص على أنه يمكن التنبؤ بأداء أفراد العينة علي مقياس مهارات التفاوض بمعلومية الدرجة علي الحكمة.

كذلك بلغ معامل التحديد (0.425) (R^2) الأمر الذى يشير إلى أن متغير الحكمة يفسر حوالى (٤٢٪) من التباين الكلى لأداء أفراد العينة على متغير مهارات التفاوض.

الصيغة العامة لمعادلة الانحدار البسيط صَ= ب س + أ، حيث أن (ص) هي قيمة المتغير التابع وهو مهارات التفاوض، و(س) هي قيمة المتغير المستقل وهو الحكمة، و(ب) معامل الانحدار، وقيمة (ب) = ٦٤٣٠،، وقيمة (أ) = وهي ثابت الانحدار وتساوي (٢٢ ، ٢١٥) لتصبح المعادلة كما يأتي : درجة مهارات التفاوض المتنبأ به (ص) = ٦٤٣،٠ س (الدرجة الكلية للحكمة) + ٢٢،٢١٥

وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع الأطر النظرية للحكمة والنظريات المفسره، حيث أظهرت تعريفات الحكمة، أن الحكماء يتسمون بوضع الأمور في موضعها الصحيح، والقدرة على مناقشة الأمور بفاعلية والوصول إلى الحل المناسب في مواجهة المشكلات.

وهو ما يؤكده Baltes & Staudinger (2000) فيتمتع الحكماء بالمعرفة بكيفية إدارة الحياة والقدرة العالية على فهم الطبيعة البشرية والمعرفة الخبيرة بأساليب الحياة العملية والاستبصار بالوسائل والغايات المؤدية للنجاح فيها مثل القدرة على الإنصات والتقويم وإسداء النصح والقدرة العالية على الحكم على الأمور المختلفة بحكمة وفاعلية.

ويؤكد ذلك أيضًا طريف شوقي محمد (٢٠٠٦، ٥٩) فالشخص الحكيم يستطيع إتخاذ القرار الصحيح في الوقت المناسب والالتزام بالأسلوب الصائب ووضع الخطط وتنفيذها.

التوصيات والبحوث المقترحة:

(١) دراسة متغير الحكمة لدى فئات مهنية مختلفة.
(٢) دراسة مهارات التفاوض لدى فئات مهنية مختلفة.
(٣) إعداد برامج تدخليه لتنمية السلوك الحكيم لدى القيادات التربوية.
(٤) إجراء بحوث تدخلية لتنمية السلوك الحكيم لدى الطلاب المعلمين ومعلمي التعليم العام والمرشدين النفسيين.
(٥) التوصية بتدريس مقرر عن سيكولوجية مهارات التفاوض للطالب المعلم وطلاب الدراسات العليا والقيادات التربوية.
(٦) أهمية تبني المؤسسات التعليمية مفهوم التعليم من أجل الحكمة.

المراجع

إبراهيم الشهاوى (٢٠١٠). **ثقافة التفاوض والحوار**.القاهرة: الشركة القومية للطبع والتوزيع.

ابن منظور (١٩٨١). **لسان العرب**. القاهرة: دار المعارف.

أبي جعفر محمد بن جرير الطبري (١٩٧٧). **جامع البيان في تفسير القرآن**، الطبعة الثانية، بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر.

أحمد عبد الرحمن وعبد الرحمن العالى (١٩٩٧). التخطيط للتفاوض فى نظر المديرين فى المملكة العربية السعودية. **مجلة الإدارة العامة**، الرياض: معهد الإدارة العامة، مجلد ٣٦(٢).

أحمد فهمي جلال (٢٠٠٧). **مهارات التفاوض**، القاهرة: مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، كلية الهندسة، جامعة القاهرة.

أمير تاج الدين (٢٠٠٨). التفاوض (علم- فن- مهارة). عمان: كنوز للنشر والتوزيع.

- إيهاب كمال (٢٠٠٨). مهارات الإقناع ودبلوماسية التفاوض. القاهرة: هبة النيل العربية.

بشير العلاق (٢٠١٠). **إدارة التفاوض**. عمان: دار اليازورى العلمية.

ثابت عبد الرحمن ادريس (٢٠٠١). التفاوض مهارات واستراتيجيات. الاسكندريه: الدار الجامعيه.

- جمال حواش(٢٠٠٥). التفاوض فى الأزمات والمواقف الطارئة مع تطبيقات عملية. عمان: ايتراك للنشر والتوزيع.

جيفين كيندي (٢٠٠١). قمة التفاوض، ترجمة: أميرة نبيل، القاهرة: عالم المعرفة.

جيم اندرسون (٢٠٠٠). **كيف تتفاوض وتنجز اتفاقية دون استسلام**. لبنان: المكتبة الحديثة.

خالد محمود عبد الوهاب (٢٠٠٩). أبعاد السلوك الحكيم وعلاقتها بكفاءة الاداء الإداري. **مجلة دراسات عربية في علم النفس، مجلد** ٨(٣)، ٤١٧- ٤٦٧.

- داليا عبد الخالق (٢٠١٣). الذكاء الروحي والحكمة كمنبئات بأنماط القيادة لدى القيادات التربوية (دراسة سيكومترية- اكلينيكية)، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

سهير محمود أمين (٢٠١٠). **فن التفاوض مع الابناء**. القاهرة: دار الفكر العربى.

سهير محمود أمين (٢٠١٢). **فن التفاوض مع الأبناء المتفوقين عقليًا**. القاهرة: دار الفكر العربى.

شوقى الغيطانى (٢٠٠٠). **التفاوض الأسس العلمية والتطبيقات العملية**. القاهرة: المتحدة للطباعة والنشر.

صائب عريقات (٢٠٠٨). **الحياة مفاوضات**. فلسطين: جامعة النجاح العربية.

صديق محمد عفيفى وجرمين حزين سعد (٢٠٠٣). التفاوض الفعال فى الحياه والاعمال. الاسكندرية: المكتب العربى الحديث.

صفاء الأعسر (٢٠٠١). تربية الطفل والإصلاح الحضاري: من الذكاء إلى الحكمة، ورقة بحثية، كلية البنات، جامعة عين شمس.

عبد الرحمن الفراهيدي (١٩٨١). **كتاب العين**. العراق: دار الرشيد.

علاء الدين أيوب، أسامة عبد المجيد (٢٠١٣). تطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج العربي: دراسة عبر ثقافية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مجلد ٢٣(٧٩)، ٢١٠- ٢٥٤.

غانم فنجان موسى وفاطمة فالح أحمد (٢٠٠٨). **أخلاقيات التفاوض فى المنهج الاسلامى**. الأردن: دار الكندى.

فؤاد أبو حطب (٢٠١١). **القدرات العقلية**. (ط٦)، القاهرة: الأنجلو المصرية.

قدري حفني (٢٠٠٠). **لمحات من علم النفس صورة الحاضر وجذور الماضي**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

مجدى ابراهيم (٢٠٠٨). **هل تجيد التفاوض**. الأسكندرية: ماهى للنشر والتوزيع.

مجمع اللغة العربية (١٩٩٦). **المعجم الوجيز**، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤). **المعجم الوسيط (٤)**. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

محب الدين الزبيدي (١٩٩٤). **تاج العروس من جواهر القاموس**، بيروت: دار الفكر.

محسن أحمد الخضيرى (٢٠٠٣). **مبادئ التفاوض**. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

محمد خليفة الشريدة وعبد الناصر ذياب الجراح وموفق سليم بشارة (٢٠١٣). القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بمستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين في

الأردن، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مجلد١١** (١)، ١١٠-١٣٦.

محمد على الزهرانى (٢٠٠٦). أساليب ومهارات التفاوض لدى مديرى ومعلمى المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

حمد غازي الدسوقي (٢٠٠٧). البنية العاملية للحكمة لدى الموهوبين والعاديين. دكتوراه،كلية التربية جامعة عين شمس.

محمد ندا (٢٠٠٦). **كيف تصبح مفاوضا فعالا**. القاهرة: هلا للنشر والتوزيع.

مصطفى سويف (٢٠٠٠). الذات والآخر والزمن. **مجلة كلية الاداب، جامعة القاهرة، مجلد ٦٠**، ٤، ٧، ٢١.

طريف شوقي فرج (٢٠٠٦). علم النفس والتنمية المعرفية والمجتمعية. القاهرة :دار غريب.

ناجى معلا (١٩٩٢). **التفاوض -الاستراتيجية -الأساليب**. عمان: دار زهران.

ناهد فتحي أحمد (٢٠١٢). الذكاء الثقافي وعلاقته بالحكمة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية: صيغة مصرية من مقياس الذكاء الثقافي، **مجلة دراسات عربية في علم النفس، مجلد ١١** (٣)، ٤١٩- ٤٦٧.

هنادة ماجد المومني (٢٠١٣). مدى تبني الحكمة الإدارية وأثرها في فاعلية القرارت الاستراتيجية دراسة ميدانية في الجامعات الخاصة بمدينة عمان. دكتوراه،جامعة الشرق الأوسط،الأردن.

هيام صابر شاهين (٢٠١٢). إسهام كل من الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة في التنبؤ بالحكمة لدى معلمي مدراس التربية الفكرية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مجلد ١٣** (٣)، ٤٩٥- ٥٣٠.

يسرية صادق (٢٠١٠). البنية العاملية لمفهوم الحكمة كما تدركه الطالبات الجامعيات ببعض كليات جامعة الملك عبد العزيز وعلاقته بطرق المعرفة لديهن. **مجلة كلية التربية، جامعة الأسكندرية، مجلد ٢٠** (٣)، ٣٣٣- ٧٧٧.

Ardelt, M. (2000). Antecedents and Effects of Wisdom in Old Age, A longitudinal Perspective on Aging Well, *Research on Aging*,. 22(4), 360394.

Ardelt, M. (2003). Empirical Assessment of a Three Dimensional Wisdom Scale. *Research on Aging*,. 25(3), 275 324.

Ardelt, M. (2008). Being Wise at any age, In:S.j. Lopez (ED), Positive Psychology: Exploring The best in People,.1: Discovering human strengths, Westport, CT: Praeger, 81 108.

Ardelt, M. (2009).How Similar are wise men and Women? A comparison across two age cohorts. *Research in Human Development*, 6(1), 92.

Ardelt, M. (2010). Are older adults Wiser than college students? A comparison of two age cohorts. *Journal of Adult Development*, 17(4), 193 207.

Arlin, P. K. (1990). Wisdom: the Art of Problem Finding. In R, Sternberg, (ed), Wisdom: Its Nature, Origins, and Development, New York: Cambridge University Press. 230 243.

Baltes, P. (2004). *Wisdom, as Orchestration of Mind and Virtue*, Max Plank Institute for Human Development, Berlin, Germany, Electronic Archival Version.

Baltes, P. & Smith, J (1990). *The Psychology of Wisdom and its ontogenesis*. In: R.J Sternberg, (ed), Wisdom: Its Nature, Origins, and Development, New York: Cambridge University Press. 87 120.

Baltes, p. & Staudinger, U. (2000). Wisdom, A Metaheuristic (pragmatic) to Orchestrate Mind and Virtue Toward Excellence. *American Psychologist*,. 55(1), 122136.

Baltes, P. & Kunzmann, U. (2004). The Two faces of Wisdom as a general theory of Knowledge and judgment about excellence in mind and virtue vs Wisdom as every day realization in people and products, *Human Development*,. 47, 290399.

Brown S. C. (2004). Learning across the campus: How college facilitates the development of wisdom. *Journal of college student development*, 45, 134 148.

Brown, S. C. (2004a). Where this path may lead: Understanding postcollege decision making. *Journal of College Student Developmen*t, 45, 375390.

Brown, S.W., *et al*.(2003). The Global Project:Gender difference in proplembased learning environment of international negotiations. *Instructional Science,* 31, 255–276.

Bluck, S., & Glück, J. (2005). From the inside out: People's implicit theories of wisdom. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds.), A handbook of wisdom: Psychological perspectives (pp. 84–109). Cambridge: Cambridge University Press.

Clayton, V. P. & Birren, J. E (1980). The Development Of Wisdom Across the Life Span: A Reexamination Of an Ancient Topic. *Life Span Development and Behavior,* 3, 103 115.

Csiszentmihalyi, M. & Rathunde, R. (1992). *The Psychology of Wisdom*: An Eutionary Interpretation. In R.J Sternberg, (ed) Wisdom : Its Nature, Origins, and Development, New York: Cambridge University press. 25 51.

Daniel, M. (2005). 2 Teachers & administrative staffs conventional Wisdom on competition & success & eight grade students. *Dissertation Abstracts International*, 43/02, 365.

Dorothy, J (1998). Wisdom: Assessment, Development, And Correlates, Faculty of the Graduate School of Cornell University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of *Doctor of Philosophy*, OMI Company.

Erikson, J.; Erikson, E. & Kivnick, H. (1986). *Vital invement in old age*. New York: W.W. Norton & Company.

Gluck et al.(2014).How to measure wisdom: content, reliability, and validity of five measures.*Frontiers in Psychology*,40.

Graham, J. L.; Lawrence, L., & Requejo, H. w (2014). Inventive Negotiation: Getting Beyond Yesm USA: Palgrave Macmillan.

Green,J.&Brown,S.(2009) : The wisdom development scale,Further validity investing. *J. Aging and Human develoment*, 68(4) 289320

Halpern, F.D (2001). Why Wisdom? *Educational Psychologist*, 36(4), 253 256.

Jennings, P.; Aldwin, C.M.; Levenson, M., & Daniel, K. (2006). Combat exposure perceived benefits of military service & Wisdom in later life. *Research on Aging*. 28(1), 115 134.

Krammer, D.A. (1990). *Conceptualizing Wisdom:* The Primacy Of Affect Cognition Relations. In R.J. Sternberg, (ed), Wisdom: Its Nature Origins and Development. New York: Cambridge University Press, 279 313.

Kunzmann, U; & Baltes, P. (2003). Wisdom Related Knowledge: Affective, Motivational, and Interpersonal Correlates. *Personality and Social Psychology bulletin 29(9),* 11041119.

Lee, S. C. (2011). Negotiating for change: women's movements and education reform in Taiwan, *Gender and Education,* 23(1), 47 58.

Margery, *et al*. (1997). *The American Heritage College Dictionary*, (3th ed), Houghton Mifflin co. Boston New York.

Michler, C.H. & Staudinger, U.M. (2008). Personal Wisdom: Validation & age related differences of a performance measure. *Psychology & Aging, 23(4), 787 799.*

Oelmuller, W (1989). *Philosophy and Wisdom*, Paderborn, Germany: Schoningh, Chicago Press.

Orwoll, L. & Marion, P. (1990). *The Study of Wisdom Persons*: Integrating a personality Perspective. In: R,J Sternberg, (ed), Wisdom: Its Nature, Origins and Development, New York: Cambridge University Press, 160177.

Papalia, D., Sterns, H., & Feldman, R., & Camp, C. (2002). *Adult Development & Aging*, Boston: McgrawHill.

Pasupathi. M. & Staudinger, U. M. (2001). DO Advanced Moral Reasoners Also Show Wisdom? Linking Moral Reasoning and Wisdom Related Knowledge and Judgement. International *Journal of Behavioral Development* 25(5), 401 415.

Pasupathi, M.; Staudinger, U.S. & Baltes, P.B. (2006). Seeds of Wisdom: adolescents Knowledge & judgment about difficult

Life problem. *Journal of Development Psychology*, 37(3), 351361.

Safran, D & Christopher,M. (2012). *Negotiating the therapeutic alliance: A relational treatment guide*. New York, NY, US: Guilford Press.

Schmi, D.E.; Muldoon, J. & Pounders, K. (2012). What is wisdom? The developmentvalidation of a multidimensional measure. *Journal of Leadership Accountability of Ethics*,9(2),3946.

Smith, J., & Baltes, P. B. (1990). Wisdom related Knowledge: Age/ cohort differences in responses to life planning problems. *Developmental Psychology*, 26, 494 505.

Staudinger, U. M. (2001). Wisdom. In: G, L. Maddox (Ed), The Encyclopedia of Aging, (2), New York: Springer, 10591062.

Staudinger, U. M., & Gluck, J. (2011). Psychological Wisdom research: commonalities and differences in a growing Field. *Annual Review of Psychology,* 62, 215241.

Staudinger, U.,Smith, J. & Baltes, p. (1994). *Manual for The Assessment of Wisdom – related Knowledge*, unpublished manuscript, Max plank Institute for human Development and Education, Berlin, Germany.

Staudinger, U., Maciel, A.., Jacqui, S. & Baltes, P. B. (1998). What Predicts Wisdom Related Performance? A First Look At personality, Intelligence, And Facilitative Experiential Contexts. European, *Journal of Personality*, 12, 117.

Steiner, J.; Mazure; C., Siggins, L. ; Waxman, M & Jacobs, S. (2004). Teaching Psychiatric Residents About Women and Leadership. *Academic Psychiatry*, 28, (3), 243246.

Sternberg, R. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom, *journal of person and soci Psycho*, 94(3), 607627.

Sternberg, R. (1998). A Balance Theory of Wisdom, *Review of General Psychology,* 2(4), 347365.

Sternberg, R. (2001). Why Schools Should teach for Wisdom: The balance theory of Wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36(4), 227 245.

Sternberg, R. (2003). WICS: A Model of Leadership in organizations, Academy of Management, *Learning & Education, Business Source Elite*, 2(4), 386402.

Sternberg, R. (2004). Words to The wise about Wisdom? A Commentary on Ardelts Critique of Baltes, *Human Development,* 47, 286 289.

Sternberg, R. J. (1990). *Wisdom and its Relations To Intelligence and Creativity*. In R. J Sternberg, (Ed), Wisdom: Its Nature, Origins, and Development, New York: Cambridge University Press, 142 159.

Sternberg, R. J. (2005). Wics: A Model of Leadership. *Roeper Review, Bloomfield hills*: 28(1), 3745.

Takahashi, M. (2000). Toward A culturally inclusive understanding of Wisdom: Historical roots in The East and West. International *Journal of Aging and Human Development,* 51(3), 217 230.

Takahashi, M. & Bordia, P. (2000). The Concept of Wisdom: A Cross cultural Comparison, *International Journal of Psychology,* 35(1), 19.

Tasay, c. & Bazerman, M. (2009). A DecisionMaking Perspective to Negotiation: A Review of the Past and a Look to the Future. *Negotiation Journal,* 25(4), 467 480.

Tero International (2014). Negotiations Self Assessment Inventory. WWW.TERO.COM.

Webster, J. D. (2007). Measuring the Character strength of wisdom, *International Journal of aging and human development*, 65(2), 163 183.

Webster, J. D. (2010). Wisdom and positive psychosocial values in young adulthood, *Journal of adult Development,* 17, 7080.

Webster, J. D. (2014). *Time to be Wise Temporalpers Pective and Wisdom*, Ensched: The Nether lands: University of Twente.

Webster, M. (1991). NinthNew Collegiate Dictionary, Mariam – Webster Inc.,Puplishers Springfield, Massachusetts, U.S.A.

Yang, S. (2000). Conceptions of Wisdom among Taiwanese Chinese, Dissertation, *PH.D*., United States Connecticut: Yale University.

Yang, S. (2001). Conceptions of Wisdom Among Taiwanese Chinese. *Journal Cross Cultural Psychology*, 32(6), 662 680.

http://www.oxford dictionary.com.

فعالية برنامج تدريبى للمعلمين بمدارس الدمج فى تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

إعداد

أ . د . عادل عبد الله محمد
أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية
كلية التربية جامعة الزقازيق

أ . د سميرة أبو الحسن عبد السلام
أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية
معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة

أ . هدى فتحى حسانين راجح
باحثة دكتوراه

الملخص :

استهدف البحث التعرف على فعالية برنامج تدريبي للمعلمين بمدارس الدمج فى تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذ وتلميذة من ذوى الإعاقة الفكرية المدمجين ، مجموعة تجريبية من (١٠) تلاميذ ومجموعة ضابطة من (١٠) تلاميذ، الاجتماعي ، تتراوح أعمارهم ما بين (٨- ١٢) عام، واستخدمت الأدوات التالية: مقياس المهارات الاجتماعية الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية ، والبرنامج التدريبى للمعلمين بمدارس الدمج لمدة ثلاث شهور ، وأشارت النتائج إلي فعالية البرنامج التدريبي للمعلمين بمدارس الدمج فى تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية، كما أشارت إلي استمرار تأثير البرنامج حتي فترة المتابعة بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي - الدمج - المهارات الاجتماعية – ذوى الإعاقة الفكرية.

improve the social skills of children with intellectual disabilities

Preparation

A. Dr. Adel Abdullah Mohammed
A. Dr. Samira Abu Alhassan Abd Alsalam
A Hoda Fathy Hassanein Ragah

Abstract

This study aimed to know the effectiveness of a training program for teachers in schools merger to improve the social skills of children with intellectual disabilities and study sample consisted of 20 male and female pupils with disabilities Intellectual the merged, an experimental group of 10 students and a control group of 10 pupils, social, aged between (8-12) year, and used the following tools: social skills scale for children with intellectual disabilities, Training Program for teachers in schools merger for three months, and the results indicated the effectiveness of the training program for teachers in schools merger to improve the social skills of children with intellectual disabilities, It also pointed to the continuing impact of the program until the follow-up period of two months after the end of the program.

Key words: Training Program - Inclusion - social skills- Children with intellectual disabilities

مقدمة:

يتأثر التكيف الاجتماعي للطفل تأثرًا كبيرًا بسبب الإعاقة وما تفرضه من ضغوط وتحديات، تتولد هذه الضغوط من عدة مصادر من بينها قصور فى الوظائف الحركية كالتوافق الحركي، وضعف الحالة الصحية العامة فالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أكثر عرضة من أقرانهم غير ذوي الإعاقة للإصابة بالأمراض؛ مثل: اضطرابات الغدة الدرقية، وأمراض الجهاز التنفسي، وعيوب القلب الخلقية، والبدانة علاوة على قصور الانتباه والإدراك، والتأخر فى النطق واضطرابات الكلام، وضآلة المفردات اللغوية، وقصور التوافق الشخصي والاجتماعي، وانخفاض تقدير الذات وغيرها من الآثار السلبية. ومن هنا تبرز أهمية تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، ومساعدتهم على التكيف مع ظروف الحياة فى ظل الإعاقة، وتمكينهم من الاستقلال، والاعتماد على النفس الأمر الذي تنعكس آثاره على الطفل والأسرة ككل؛ مما يسهم فى التخفيف من وطأة مشاعر الإحباط، والقلق، والإكتئاب، ويحقق قدرًا كبيرًا من الرضا، والسعادة والتفاؤل لأسر هؤلاء الأطفال.

وتتجه معظم دول العالم الآن اتجاهًا أكثر جدية وعمقًا نحو الاهتمام بذوي الإعاقة، بقصد رعايتهم وتوفير الخدمات الصحية، والاجتماعية، التربوية، والتأهيلية اللازمة لهم وذلك من أجل استغلال قدراتهم والوصول بهم إلى أقصى حد ممكن. ويعد الدمج من المفاهيم الحديثة نسبيًا؛ ولذا فقد اختلف العلماء في تعاملهم مع هذا المفهوم من عدة زوايا وجوانب؛ فالدمج ليس هدفًا في حد ذاته وإنما هو وسيلة لتحقيق الكثير من القيم الاجتماعية والوطنية والتنمية، ووسيلة لتجسيد المبادئ الإنسانية الديمقراطية المرتبطة برعاية ذوي الإعاقة في المجتمع.
وتشير سميرة أبو الحسن (٢٠٠٧، ص ٢٣٤) أنه تمهيد لدمج ذوي الإعاقة في المجتمع فإنه يحتاج إلى مهارات الانتقال، فهو في حاجة إلى أن يتعلم الكثير عن عملية الانتقال والأخطار التي تواجهه أثناء الانتقال من مكان إلى آخر والسير في الطريق، ويتعلم السلوك المتبع مع الأفراد المحيطين به أثناء عملية الانتقال، ويساهم كل من المعلم والأسرة والمجتمع في دمج التلميذ ذي الإعاقة مع التلاميذ غير ذوي الإعاقة في التعليم العام وفقًا لقدراته وإمكاناته، مع الاهتمام بإعداد البيئة المدرسية بعنصريها البشري والمادي وبخاصة غرفة المصادر لتلائم درجة ونوع إعاقته؛ ولذا أطلق العلماء على كل نوع من أنواع الدمج وأشكاله تعريفًا معينًا حيث يوجد الدمج الاجتماعي والدمج الأكاديمي وغير ذلك.

ويفيد الدمج أيضا في تنمية المهارات للتلاميذ ذوي الإعاقة حيث يقدم الدمج التربوي الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة عددًا من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية؛ مما يساعد على حدوث نمو اجتماعي أكثر ملائمة، ويقلل من الوصمة بالإعاقة التي تصاحب برامج العزل، كما توفر بيئة التربية العامة الفرصة لتعليم المهارات التي تعلمها التلاميذ ذوي الإعاقة من خلال تواصلهم وتفاعلهم من أقرانهم غير ذوي الإعاقة، كما أن الدمج يمد التلميذ ذي الإعاقة بنموذج شخصي اجتماعي، ويترتب على ذلك تحقيق إنجاز أكاديمي مقبول بدرجة كبيرة في الكتابة، وفهم اللغة، واللغة الاستقبالية أكثر مما يحققه في مدارس التربية الخاصة في نظام العزل.

مشكلة البحث:

يتأثر التكيف الاجتماعي للطفل تأثرًا كبيرًا بسبب الإعاقة، وما تفرضه من ضغوط وتحديات، ومنها قصور التوافق الشخصي والاجتماعي، وانخفاض تقدير الذات وغيرها من الآثار السلبية. كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود قصور فى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك الخصائص الاجتماعية لهم توضح قصور فى المهارات الاجتماعية، ويرجع هذا إلى عدم توافر برامج لتدريب المعلمين بمدارس الدمج على بالدمج تعريفه ،وأهميته، وأهدافه، وشروطه، والقرارات الخاصة به، والإعاقة الفكرية، تعريفها، خصائصها، وأساليب التعامل معها، وبرنامج لتحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

كما أشارت الدراسات والبحوث التى اهتمت بمعلم الدمج إلى أن المعلم ذا التأهيل غير المناسب، والذى يعانى من ضغط كبير هو الأكثر احتمالا للتسرب بنسبة (٠,٤٢) بينما كان المعلم ذو التأهيل غير المناسب والذى يعانى من ضغط بسيط الاقل أحتمالاً للتسرب (٠،١١) واحتمال التحول يزداد كلما قل العمر (أمبابى ٢٠٠٠، ص ١٠٥)؛ بالإضافة إلى الشكوى المستمرة من عدم فعالية الدمج وعدم التفاعل بين التلاميذ ذوي الإعاقة وأقرانهم غير ذوي الإعاقة.

لهذا يسعى البحث الحالي إلى تحسين المهارات الاجتماعية لدي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال برنامج تدريبى للمعلمين بمدارس الدمج فى تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة فى السؤال التالى:

ما مدى فعالية البرنامج التدريبى للمعلمين بمدارس الدمج فى تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؟.

محددات البحث:

محددات مكانية: اختيار عينة الدراسة ضمن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدرسة الإيمان بإدارة العمرانية التعليمية بمحافظة الجيزة.

محددات بشرية: تم تطبيق االدراسه على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ممن يتراوح عمرهم الزمني ما بين (٨ - ١٢) سنة، بينما يتراوح حجم العينة (٢٠) تلميذ وتلميذة ومعامل ذكائهم (٥٠ - ٧٠). وتم تقسيمهم إلى مجموعتين هما: المجموعة التجريبية: (١٠) تلاميذ (٥ ذكور ،٥ إناث). والمجموعة الضابطة: (١٠) تلاميذ (٥ ذكور، ٥إناث).

مصطلحات البحث الإجرائية:

١ـ الدمج Inclusion: "يعنى تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة فى الصفوف التعليم العام مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة بشرط توفير الخدمات والوسائل التى تساعد على تلبية حاجاته التربوية وحاجاته الاخرى بشكل مرضى".

٢ـ البرنامج التدريبي Training Program: مجموعة من الأنشطة والمهام التي يتم تدريب الأطفال المشاركون فى البحث عليها بهدف تنمية بعض مهارات حل المشكلات وبعض المهارات الاجتماعية، وتُقدَّم هذه الأنشطة والمهام من خلال جلسات محددة زمنيًا ومكانيًا، للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وباستخدام مجموعة من الفنيات تشمل النمذجة، التعزيز، مسرحة القصة، لعب الدور، الحوار والمناقشة، التغذية الراجعة، التعميم، والواجب المنزلي.

٣ـ المهارات الاجتماعية Social Skills: "مجموعة الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة، اللفظية وغير اللفظية التى تصدر عن الطفل والتى تتضمن المبادأة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والتعاون معهم، ومشاركتهم فيما يقومون به من أنشطة، وألعاب، ومهام مختلفة، وتكوين علاقات اجتماعية ايجابية، وصداقات معهم، والتعبير عن المشاعر، والانفعالات والاتجاهات نحوهم، وإتباع القواعد والتعليمات، والقدرة على مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية المختلفة" (عادل عبدالله، وسليمان محمد، ٢٠٠٥، ص ٤٠٩).

٤ـ ذوي الإعاقة الفكرية: «هم الأطفال الذين لديهم تدنى فى مستوى الأداء الوظيفي العقلى إلى الدرجة التى تصل بهم إلى القصور فى هذا الجانب إضافة إلى القصورفى سلوكهم التكيفى» (عادل عبدالله، ٢٠٠٤، ص٢١).

الإطار النظرى:

يعرف الدمج بأنه تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة فى الصفوف العادية مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة بشرط توفير الخدمات والوسائل التى تساعد على تلبية حاجاته التربوية وحاجاته الأخرى بشكل مُرضى.

أشكال الدمج:

١. **الدمج الكلى(التربوى)**: ويقصد به دمج الطالب ذوي الإعاقة مع أقرانه داخل الصفوف الدراسية المخصصة للطلاب غير ذوي الإعاقة، ويدرس نفس المناهج الدراسية التي يدرسها نظيره العادي مع تقديم خدمات التربية الخاصة.

٢. **الدمج الجزئي(جزء من الوقت)**: ويقصد به دمج الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة في مادة دراسية، أو أكثر مع أقرانه غير ذوي الإعاقة داخل الصفوف الدراسية العادية.

٣. **الدمج الاجتماعي**: وهو أبسط أنواع وأشكال الدمج حيث لا يشارك الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة نظيره العادي في الدراسة داخل الصفوف الدراسية وإنما يقتصر على دمجه في الأنشطة التربوية المختلفة؛ مثل: التربية الرياضية، التربية الفنية، أوقات الفسح، الجماعات المدرسية، الرحلات، وغيرها .

المهارات الاجتماعية:

تعتبر المهارات الاجتماعية من المهارات ذات الأهمية فى حياة الإنسان عامة حيث هي التي تساعد على أن يتحرك نحو الآخرين فيتفاعل، ويتعاون معهم ويشاركهم ما يقومون به من أنشطة ومهام وأعمال مختلفة، ويتخذ منهم الأصدقاء ويقيم معهم العلاقات، وينشأ بينهم الأخذ والعطاء فيصبح بالتالي عضوا فعالا فى جماعته (عادل عبدالله، وسليمان محمد، ٢٠٠٥، ص ٤٠٥).

وعلى الرغم من الاختلافات والفروق في الآراء وتعاريف المهارات الاجتماعية إلا أنه يمكن استخلاص عدة نقاط أساسية تتمثل في:

(١) أن المهارات الاجتماعية تتضمن سلوكيات محددة لفظية وغير لفظية.

(٢) المهارات الاجتماعية مهارات بينشخصية تفاعلية، حيث تؤكد التعاريف المختلفة للمهارات الاجتماعية علي التفاعل البينشخصي الموجب الذى يحقق للفرد أهدافه باستخدام الأساليب المقبولة اجتماعيا دون ترك آثار سلبية، أو إلحاق الأذى بالآخرين، مما يؤدى إلى زيادة احتمالات حدوث الاستجابات وردود الأفعال الإيجابية.

(٣) تؤكد هذه التعاريف على أهمية عملية التعلم في اكتساب المهارات الاجتماعية.

(٤) تضفى هذه التعريفات أهمية كبيرة على المعايير الاجتماعية والثقافية للسلوكيات المقبولة وغير المقبولة اجتماعيًا باعتبارها من أهم مكونات وعناصر المهارات الاجتماعية.

(٥) تهتم تلك التعريفات بالنتائج المترتبة على اكتساب المهارات الاجتماعية سواء بالنسبة للفرد نفسه، أو لجميع أطراف التفاعل.

أنواع المهارات الاجتماعية:

تتعدد تصنيفات المهارات الاجتماعية ولكل تصنيف أنواعه المحددة للمهارات الاجتماعية،حيث لا يوجد اتفاق فيما بينهما، وربما يرجع ذلك إلى اختلاف المنطلقات النظرية لكل منهما فالبعض يصنفها وفقًا للعوامل الخارجية فقط للفرد، والتي تتمثل فى نطاق التعامل مع الآخرين من مشاركة، وتعاون، والمهارات الجماعية فى حين يصنفها البعض الآخر وفقًا للجوانب الداخلية والخارجية معا للفرد والتي تتمثل في المهارات الوجدانية،وتوكيد الذات، والاتصال بشقيه من حيث الإرسال والاستقبال، ومهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية وسوف يقتصر البحث الحالى على هذا التصنيف:

أ) **مهارات المشاركة**: فبينما نجد بعض التلاميذ ذوي مهارات اجتماعية، قد لا يكون الآخرون على استعداد، أو غير قادرين على المشاركة، وأحيانا يكون التلاميذ الذين يتجنبون العمل الجماعي خجولين، وكثيرا ما يكون الخجولون أذكياء جدا.

(ب) **المهارات الجماعية**: كما أن الأفراد ينبغي أن يتعلموا المهارات الاجتماعية ليتفاعلوا بنجاح فى جماعة، كذلك فان الجماعات كوحدة ينبغي أن تتعلم المهارات الاجتماعية والعمليات إذا أرادت أن تكون فعالة.

(ج) **مهارات التعاون**: يعد التعاون أسلوبًا من أساليب السلوك الاجتماعي، وتقتضي طبيعته التفاعل ما بين الأفراد لتحقيق هدف مشترك،وينتج عن ذلك الاهتمامات المشتركة بينهم وروح الصداقة، ومشاعر السعادة، وزيادة الاتصال، وتبادل المساعدة، وتنسيق جهود الأفراد، وتقسيم العمل بينهم، وزيادة تقبلهم للآراء والمقترحات المتبادلة بينهم، والاتفاق فى الآراء (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٤، ص ١٥٠).

أما بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة فيواجهون أعدادًا كبيرة منهم مشكلات اجتماعية وانفعالية متنوعة، تكمن ورائها أسباب مختلفة من أهمها:

١. افتقار الأطفال ذوي الإعاقة إلى المهارات الاجتماعية اللازمة والكفايات الاجتماعية المناسبة.
٢. تخوف الأطفال ذوي الإعاقة من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بسبب خبرات الفشل السابقة.
٣. تردد الأطفال غير ذوي الإعاقة فى التفاعل مع الأطفال ذوي الإعاقة بسبب وجود خصائص جسمية مختلفة لديهم.
٤. افتقار الأطفال غير ذوي الإعاقة إلى المعلومات الصحيحة عن الإعاقة والأطفال ذوي الإعاقة.
٥. لجوء بعض أولياء الأمور إلى حماية أطفالهم بشكل مبالغ فيه؛ مما يحد من الفرص المتاحة لهم لتطوير مهارات التفاعل الاجتماعي.
٦. إظهار الأطفال ذوي الإعاقة سلوكيات غير مقبولة وغير تكيفية.

وتكمن أهمية المهارات الاجتماعية من خلال ما تهدف إليه فى تعليم الطفل كيف ينسجم مع الآخرين ويتفاعل معهم من خلال توفير الفرص للأطفال كي يلعبوا ويعملوا بشكل تعاوني، ومساعدة الطفل الخجول فى التفاعل مع الآخرين بعيدا عن عوامل الضغط والقسر، وتوفير الخبرات التى من شأنها مساعدة الأطفال على احترام حقوق الآخرين وتقدير مشاعرهم طرق وإستراتيجيات اكتساب المهارات الاجتماعية:

حددت تغريد عمران (٢٠٠٠) الطرق التي تساعد على اكتساب المهارات هى: الطريقة الكلية – الطريقة الجزئية – الطريقة التجميعية.

أما إستراتيجيات اكتساب المهارات فقد أتفق كلا من O'reilly, Lancioni, & Kierans, (2000)؛ وأيمن المحمدي (٢٠٠١)؛ وسهير سلامة (٢٠٠١) على أن إستراتيجيات اكتساب المهارات الاجتماعية تتمثل فى: تقديم وصف للسلوك المرغوب فيه، النموذج، يليه القيام بلعب الدور، فالتغذية المرتدة للأداء.

خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية:

١ ـ الخصائص العامة:

يتميز ذوي الإعاقة بالفروق الفردية الشاسعة فيما بينهم، وبعدم تجانسهم، أو تطابقهم لما يتمتعون به من إستعدادات ويتصفون به من سمات، ومع ذلك فتوجد عدة خصائص عامة يجب عدم إغفالها عند محاولة الكشف عنهم والتعرف عليهم، وتحديد البرامج التربوية والتأهيلية لهم.

ومن أهم هذه الخصائص:

١. أداء منخفض عن المتوسط في اختبارات الذكاء.
٢. ضعف المقدرة علي التركيز والانتباه لفترة طويلة.
٣. ضعف الذاكرة وقصور المقدرة علي الملاحظة وإدراك العلاقات.
٤. قصور الفهم والاستيعاب وتدني المقدرة علي التحصيل الدراسي.
٥. بطء التعليم.
٦. الجمود والتصلب العقلي.
٧. تأخر النمو اللغوي وقصور اللغة اللفظية.
٨. القصور في تكوين المفاهيم والتفكير المجرد والتخيل والإبداع.
٩. اقل وزنا واصغر حجما من غير ذوي الإعاقة.
١٠. أكثر عرضة للإصابة بالإمراض من غيرهم.
١١. القصور الحاسي السمعي والبصري خاصة.
١٢. قصور الوظائف الحركية كالتوافق العضلي – العصبي، والتآزر الحس حركي، والتحكم والتوجيه الحركي؛ لذا فهم أقل مهارة وتوافقا حركيًا من غير ذوي الإعاقة، سواءً من حيث القوة، أو الدقة، أو السرعة.
١٣. اضطرابات النطق والكلام كالإبدال والحذف.
١٤. فرط النشاط الحركي، أو زيادته.
١٥. قد يغلب علي سلوكهم التبلد الانفعالي واللامبالاة وعدم الاكتراث بما يدور حولهم، أو الاندفاعية وعدم التحكم في الانفعالات.
١٦. يؤثرون الانعزال والانسحاب في المواقف الاجتماعية.
١٧. عدم الاكتراث بالمعايير الاجتماعية، والنزعة العدوانية والسلوك المضاد للمجتمع.

١٨. سهولة الانقياد وسرعة الاستهواء.
١٩. الشعور بالدونية والإحباط وضعف الثقة بالنفس.
٢٠. الرتابة وسلوك المداومة.
٢١. التردد وبطء الاستجابة.
٢٢. القلق والوجوم والسرحان.
٢٣. قد يبدو ذي الإعاقة لطيفًا مبتسمًا ودودًا في كل الأوقات بمناسبة وبدون مناسبة.

دراسات سابقة:

استهدفت دراسة ميادة أكبر (٢٠٠٦) الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من فئة (داون)، تضمن البرنامج المستخدم في هذه الدراسة مجموعة من الأنشطة المختلفة تمثلت في صورة وحدات أساسية يكون كل منها إطارًا لمجموعة من المهارات المختلفة التي يهدف البرنامج لتنميتها عن طريق الأنشطة (الموسيقية- الفنية- القصصية- الحركية- اللغوية- التمثيلية)، وتكونت عينة الدراسة من(٣٢) طفلاً من مدرسة التربية الفكرية بمدينة نصر بالقاهرة، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦-١٢) سنة، ومعاملات ذكائهم ما بين (٥٠- ٧٠) حيث جرى تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، وروعي التجانس بينهما في كل من العمر الزمني ومعامل الذكاء، ومن بين أدوات الدراسة التي استخدمتها الباحثة: اختبار استانفورد – بينيه للذكاء (إعداد محمد عبد السلام أحمد ولويس مليكة ١٩٩٨)، ودليل تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية (إعداد عبد العزيز الشخص١٩٩٥)، ومقياس المهارات الاجتماعية ومقياس مهارات التواصل اللفظي من إعداد الباحثة. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي لدى الأطفال الذين تم تدريبهم، وذلك بمقارنة أدائهم على مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس التواصل اللفظي المستخدمين في الدراسة قبل التدريب وبعده، وكذلك بمقارنة أدائهم بعد التدريب بأداء الأطفال الذين لم يتلقوا تدريبًا على البرنامج، من خلال القياسين القبلي والبعدي على نفس المقياسين السابقين.

وتناولت دراسة البرن- «جروم Groom (2007) الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي الإعاقة الفكرية، بهدف بحث التفاعلات الاجتماعية المرتبطة بالقرين لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة عقليًا مكونة من (٣٣)

طفلاً فى مرحلة ما قبل المدرسة، واشتملت الدراسة على كل من مقاييس: المشاركة الاجتماعية، السلوكيات الاجتماعية للطفل أثناء اللعب الحر، تقديرات النمو اللغوى .وأظهرت نتائج الدراسة وجود قصور فى التفاعلات الاجتماعية المرتبطة بالقرين لدى الأطفال ذوي الإعاقة عقليًا، بجانب ارتباط العمر العقلى للطفل باللعب الاجتماعي، وارتباط المحادثة اللفظية إيجابيًا بالتفاعل الاجتماعي.

فيما استهدفت دراسة لمياء فاضل (٢٠٠٧) تنمية المهارات الاجتماعية ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (القابلين للتعلم) ،وتنمية مهارة المبادأة بالحديث» مهارة لفظية «، وتنمية مهارة التعبير عن السعادة « مهارة غير لفظية «. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفل بسيطي الإعاقة الفكرية (٥٠-٧٠) انقسموا الى مجموعتين مجموعة تجريبية (١٥) طفلاً ومجموعة ضابطة(١٥) طفلاً، و أعمارهم بين (٨-١٥) سنة.واستخدمت الباحثة اختبار «ستانفورد بينيه» للذكاء ،»برنامج الأنشطة» اعداد الباحثة، (مقياس المهارات الاجتماعية للصغار)، و(مقياس تقدير الذات للأطفال) و قد تم تطبيقهم قبل و بعد تطبيق برنامج الأنشطة على الطلبة. وتحققت النتائج لصالح القياس البعدى للمجموعة التجريبية التى طبق عليها برنامج الأنشطة وهذا يؤكد فاعلية تدريب الأطفال بسيطي الإعاقة الفكرية على الأنشطة المختلفة التي أدت إلى تنمية المهارات الاجتماعية: «المبادأة بالحديث» كمهارة لفظية، وتنمية «التعبير عن السعادة» كمهارة غير لفظية، وارتفاع «تقدير الذات « حيث أظهرت النتائج تحسن ملحوظ لدى الأطفال وذلك بعد تنمية المهارات الاجتماعية لديهم بجانبيها اللفظي وغير اللفظي.

كما هدفت دراسة شحاتة الفقي (٢٠١٠) إلى التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم للعب الجماعى لتحسين التكيف الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، وتمثلت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم من الصف الثانى حتى الصف السادس التعليمي بمدرسة التربية الفكرية بالبدرشين ومدرسة التربية الفكرية بالحوامدية وتراوحت اعمارهم الزمنية (٨ – ١٢) سنة، ومعاملات ذكائهم (٥٠-٧٠)، مستواهم الاجتماعي والاقتصادى متوسط. تم تطبيق أدوات الدراسة التالية: مقياس التكيف الاجتماعي (فاروق صادق)، مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادى (عبد العزيز شخص)، البرنامج الإرشادي إعداد الباحث. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق داله احصائيا لمتغير القياس، بينما لا توجد فروق داله احصائيا لمتغير النوع، أو للتفاعل بين متغيري القياس والنوع فى تباين الدرجات على جميع ابعاد المقياس،كما تؤكد نتائج الفرض الثانى على وجود أثر دال

لبعض أبعاد المقياس وكذلك وجود فروق داله فى إتجاه المجموعه التجريبية،كما أكدت نتائج الفرض الثالث على عدم وجود فروق داله إحصائيًا بين درجات أطفال المجموعه التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى.

فروض البحث

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية فى القياس البعدى البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدي.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية فى القياسين القبلى والبعدى.

(٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية فى القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات البحث:

المنهج المستخدم:

تم استخدام المنهج التجريبي أما التصميم التجريبى فكان لمجموعتين متساويتين ومتكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من أطفال مدرسة الإيمان بإدارة العمرانية التعليمية بمحافظة الجيزة، من (٢٠) تلميذ وتلميذة بعد إجراءات التكافؤ في العمر الزمني ومعامل الذكاء والمستوى الاجتماعي- الاقتصادي لأسر الأطفال ومستوى السلوك التكيفي، والمهارات الاجتماعية، وتم تقسيم عينة الدراسة في صورتها النهائية إلى مجموعتين:

(أ) المجموعة التجريبية: تضمنت (١٠) أطفال (٥ أناث، ٥ ذكور).

(ب) المجموعة الضابطة: تضمنت (١٠) أطفال(٥ أناث، ٥ ذكور).

تمت إجراءات التكافؤ بين الأطفال الذين يمثلون عينة الدراسة في العمر الزمني حيث بلغ متوسط الأعمار الزمنية للأطفال (١٠,٤) عامًا بحد أدنى (٨) سنوات وحد أعلى (١٢) عامًا تقريبًا، والمستوى الاقتصادى الاجتماعي، ومعامل الذكاء من واقع ملفات التلاميذ الموجودة بالمدرسة.

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات الأطفال فى المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية فى القياس القبلى

أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
المهارات الشخصية	تجريبية	١٠	٨,٨٥	٨٨,٥٠	٣٣,٥٠٠	-١,٢٥٧	غير دالة
	ضابطة	١٠	١٢,١٥	١٢١,٥٠			
التفاعل الاجتماعي	تجريبية	١٠	٨,٧٠	٨٧,٠٠	٣٢,٠٠	-١,٣٦٧	غير دالة
	ضابطة	١٠	١٢,٣٠	١٢٣,٠٠			
السلوك الأكاديمى	تجريبية	١٠	٨,٥٠	٨٥,٠٠	٣٠,٠٠	-١,٤١٨	غير دالة
	ضابطة	١٠	١٢,٥٠	١٢٥,٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	١٠	٨,٣٥	٨٣,٥٠	٢٨,٥٠	-١,٦٤٢	غير دالة
	ضابطة	١٠	١٢,٦٥	١٢٦,٥٠			

أدوات البحث:

تم استخدام عدد من الأدوات تمثلت فيما يلي:

(١) البرنامج التدريبى للمعلمين بمدارس الدمج إعداد: عادل عبد الله، وسميرة أبو الحسن، وهدى راجح.

(٢) مقياس المهارات الاجتماعية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إعداد: عادل عبد الله، وسميرة أبو الحسن، وهدى راجح.

خطوات إجراء البحث:

(١) تصميم البرنامج التدريبي، والذى تكون من (٣٦) جلسة، وتم عرض البرنامج على المحكمين، لإجراء المراجعات والتعديلات اللازمة.

(٢) اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، قوام كل منهما (١٠) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية، وتم التحقق من التجانس بينهما فى المتغيرات التالية: العمر الزمنى، الذكاء، المستوى الاجتماعي

الاقتصادى للأسرة من خلال البيانات الموجودة بملفات كلاً منهم، والمهارات الاجتماعية من خلال تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية.

(٣) تم تطبيق البرنامج التدريبي على أطفال المجموعة التجريبية وقد استغرق التطبيق ٣شهور، بواقع(٣) جلسات أسبوعيًا. وبعد الانتهاء منه تم تطبيق مقياس والمهارات الاجتماعية للقياس البعدى، وبعد مرور شهرين تم تطبيقه مرة أخرى للقياس التتبعى.

(٤) تم معالجة البيانات احصائيًا، وعرض النتائج و مناقشتها مع تقديم بعض التوصيات والبحوث المستقبلية.

الأساليب الإحصائية:

أ) اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon).

(ب) اختبار مان ويتنى (Mann- Whitney).

(ج) حساب قيمة Z

نتائج البحث:

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية».

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة القياسين القبلى والبعدى على مقياس المهارات الاجتماعية ذوي الإعاقة الفكرية

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	قيمة Z	مستوى الدلالة
المهارات الشخصية	التجريبية	١٠	١٤,٧٥	١٤٧,٥٠	٢,٥٠	٣,٢٢٧ -	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٦,٢٥	٦٢,٥٠			
مهارات التفاعل الاجتماعي	التجريبية	١٠	١٤,١٠	١٤١,٠٠	١٤,٠٠	٢,٧٣٢ -	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٦,٩٠	٦٩,٠٠			
مهارات السلوك الأكاديمي	التجريبية	١٠	١٥,٣٥	١٥٣,٥٠	١,٥٠	٣,٦٧٢ -	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٦٥	٥٦,٥٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	١٥,١٥	١٥١,٥٠	٣,٥٠	٣,٥١٨ -	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٨٥	٥٨,٥٠			

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدي.

جدول (٣)

دلالـة الفروق بـين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فـى القياسين القبلى والبعدى على مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

أبعاد المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المهارات الشخصية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٨١٤	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	١٠				
مهارات التفاعل الاجتماعي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٨٢٠	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	١٠				
مهارات السلوك الأكاديمي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٨١٤	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	١٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٨٠٥	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	١٠				

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية فى القياسين القبلى والبعدى.

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

أبعاد المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المهارات الشخصية	الرتب السالبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠	-٠,١٨٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢,٧٥	٥,٥٠		
	التساوى	٦				
	المجموع	١٠				
مهارات التفاعل الاجتماعي	الرتب السالبة	٣	٢,٦٧	٨,٠٠	-١,١٣٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
	التساوى	٦				
	المجموع	١٠				
مهارات السلوك الأكاديمي	الرتب السالبة	٣	٢,٨٣	٤,٥٠	-١,٣٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١,٥٠	١,٥٠		
	التساوى	٦				
	المجموع	١٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٥	٤,٨٠	٢٤,٠٠	-٠,٨٤٩	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٤,٠٠	١٢,٠٠		
	التساوى	٢				
	المجموع	١٠				

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية فى القياسين البعدي والتتبعي

جدول (٥)

دلالـة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعـة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

أبعاد المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المهارات الشخصية	الرتب السالبة	١	١,٥٠	١,٥٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١,٥٠	١,٥٠		
	التساوى	٨				
	المجموع	١٠				
مهارات التفاعل الاجتماعي	الرتب السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	-٠,٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠		
	التساوى	٧				
	المجموع	١٠				
مهارات السلوك الأكاديمي	الرتب السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	-٠,٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠		
	التساوى	٧				
	المجموع	١٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	١	١,٥٠	١,٥٠	-٠,٨١٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠		
	التساوى	٧				
	المجموع	١٠				

أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبى على للمعلمين بمدارس الدمج فى تحسين المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث تحقق الفرض الأول وكشفت المعالجة الإحصائية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى. وتعتبر دلالة الفروق مؤشرًا إحصائيًا دالاً فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وفى المقابل تبين أن أفراد المجموعة الضابطة لم يتأثر مستواهم فى المهارات الاجتماعية وذلك لعدم تطبيق البرنامج التدريبى عليهم كما أشارت إلى ذلك نتائج الفرض الثالث والتى أوضحت أن الفروق فى القياسين القبلى والبعدى

على مقياس المهارات الاجتماعية لأفراد المجموعة الضابطة كان غير دالة احصائيًا. كما أوضحت تفاصيل هذه النتائج كذلك تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لمقياس المهارات الاجتماعية و ذلك وفق نتائج الفرض الثانى.

وتشير هذه النتيجة إلى أن أطفال المجموعة التجريبية قد استفادوا من جلسات البرنامج التدريبي التي استمرت ثلاث جلسات. وظهرت تلك الاستفادة من خلال تحسن درجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية.

ويمكن تفسير هذه النتائج فى ضوء أبعاد و مكونات مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم فى الدراسة الحالية من ناحية، والسلوكيات والخبرات المتضمنة فى البرنامج التدريبى المستخدم من ناحية أخرى، حيث تم قياس المهارات الاجتماعية فى هذه الدراسة من خلال مقياس مكون من ثلاثة أبعاد تقيس المهارات الشخصية، مهارات التفاعل الاجتماعي، ومهارات السلوك الأكاديمى.

ولما كان البرنامج التدريبى موضع الاهتمام فى الدراسة الحالية يدور حول تحسين المهارات الاجتماعية من خلال تدريب المعلمين بمدارس الدمج وما تضمنه من أنشطة لتحسين المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وحيث إن خبرات ونشاطات هذا البرنامج تدور حول نفس المعانى والمضامين التي سبق الاشارة اليها فى مقياس المهارات الاجتماعية ولكن فى إطار تفاعلات ومناقشات حياتية، أو موقفية حقيقية؛ مما يجعل لهذه الخبرات والنشاطات مغزى ومعنى. ومن هنا فمن الطبيعى أن يتفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة فى القياس البعدى للمهارات الاجتماعية. وهو تفوق يمكن إرجاعه إلى انتظام أفراد المجموعة التجريبية فى نشاطات وخبرات وممارسات تدعم وتحسن لديهم المهارات الاجتماعية.

كما يعزى ذلك أيضا إلى تنوع الأنشطة الفنية والرياضية مثل مباريات كرة القدم والسلة التى تضمنها البرنامج. وقد كان لهذه المواقف التدريبية أثر فعال فى اكتساب المهارات الاجتماعية حيث أنها تعتبر مواقف حقيقية يمكن أن تظهر فيها المهارات الاجتماعية بشكل أوضح من المواقف الافتراضية.

كما أسهمت فنيات تعديل السلوك المستخدمة فى البرنامج فى الارتقاء بمستوى المهارات الاجتماعية لدى أطفال المجموعة التجريبية، حيث استخدمت فنيات تعديل السلوك المتمثلة فى فنية التعزيز والذى تضمن المعززات المادية و

المعنوية للأطفال بهدف تشجيعهم على المزيد من التقدم خلال مراحل البرنامج المختلفة، وجذبهم إلى المزيد من المشاركة الفعالة.

كما استخدمت فنية النمذجة وقد استفاد منها الأطفال فى استيضاح السلوكيات المستهدفة حتى يسهل عليهم الاقتداء بها وتقليدها، مع مراعاة تكرار تلك السلوكيات التى تم نمذجتها من عدة مرات حسبما تقتضى الحاجة، وتبعا لنوع السلوك المستهدف، ودرجة صعوبته، وتبعا لحاجة كل طفل.

وقد كان لهذه الفنيات أثرًا كبيرًا فى تعلم الأطفال للمهارات الاجتماعية، وقد أظهرت البيانات الاحصائية نموًا ملحوظًا فى مستويات أداء هؤلاء الأطفال على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم فى الدراسة.

وتتفق هذه النتائج مع ما سبق أن توصلت اليه دراسة لمياء فاضل (٢٠٠٧)، البرن- «جروم (2007) Groom، وقد توصلت هذه الدراسات إلى فاعلية مجموعة من البرامج التدريبية فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

من ناحية أخرى فإن عدم وجود فروق دالة احصائيًا فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاجتماعية لأفراد المجموعة الضابطة يدعِّم بصورة غير مباشرة فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة، حيث أن أطفال المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أية تدريبات لم تتحسن درجاتهم على جميع أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية، مما يؤكد أن تحقق الفرض الرابع الخاص بتحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية يعزى أثره بدرجة كبيرة إلى الأنشطة والتدريبات التي تلقاها هؤلاء الأطفال طوال جلسات البرنامج.

وقد كان من الضروري قياس مستوى المجموعة الضابطة من حيث مهاراتهم الاجتماعية، ومقارنة مستواهم بمستوى أقرانهم في المجموعة التجريبية بعد انتهاء فترة البرنامج؛ للتأكد من أن أثر التحسن يعود إلى البرنامج وليس إلى أية متغيرات أخرى. بمعنى أنه كان من الممكن أن يظهر التحسن في المهارات الاجتماعية لدى أطفال المجموعة الضابطة أيضًا وعندها لن يكون البرنامج التدريبي وحده هو الذي أدَّى إلى ذلك التحسن، وأن هناك عوامل أخرى قد أسهمت في تحسن مستوى أطفال المجموعتين، لذلك كان لا بد من وجود هذا الفرض.

ثم إن تحقق هذا الفرض يعنى أنه بعد مرور أكثر من شهرين تقريبًا هي مدة تنفيذ البرنامج لم تؤد الظروف العادية التي يوجد بها أطفال المجموعة الضابطة إلى تطور مهاراتهم الاجتماعية بنفس الدرجة التي تطورت بها تلك المهارات لدى أطفال المجموعة التجريبية الذين تلقوا تدريبات إضافية أثناء جلسات البرنامج. وإن دل ذلك على شئ فإنما يدل على فاعلية البرنامج التدريبى.

ومما يدعم فاعلية البرنامج التدريبى المستخدم فى هذه الدراسة ما أشارت إليه النتائج من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية فى القياسين البعدى والتتبعى (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج)، حيث أن بقاء واستمرار أثر البرنامج التدريبى بعد انتهاء التدريب هو أحد المحكات الرئيسة فى الحكم على فاعلية البرامج التدخلية. وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج التدريبي للمعلمين بمدارس الدمج في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال في المجموعة التجريبية واستمرار أثر البرنامج الذي ظهر من خلال تحسن أدائهم على مقياس المهارات الاجتماعية بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج.

ويعزى ذلك إلى أن الخبرات التي تعلمها الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية كانت مرتبطة بمواقف واقعية يواجهها الأطفال فى حياتهم اليومية وتم تعلمها بصورة إجرائية، اشترك الأطفال من خلالها في جميع أنشطة البرنامج، وقاموا بأداء المهارات بأنفسهم مرات عديدة أثناء جلساته، مما كان له أثر كبير في ترسيخ تلك الخبرات والمهارات التي تعلمها الأطفال، وأدى ذلك إلى التوسع في الاستفادة من تلك المهارات وعدم زوال أثرها بمجرد انتهاء البرنامج.

المراجع

السيد أبو هاشم (٢٠٠٤). **سيكولوجية المهارات**. القاهرة: زهراء الشرق.

سميرة أبو الحسن النجار(٢٠٠٧). **سيكولوجية الإعاقة ومبادئ التربية الخاصة**. القاهرة: حورس للطباعة والنشر.

شحاتة محمد على الفقي (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي يستخدم اللعب الجماعى لتحسين التكيف الاجتماعي لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة حلوان.

عادل عبد الله (٢٠٠٤). **الإعاقات العقلية.سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة**، الجزءالثامن، القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبد الله محمد، سليمان محمد سليمان (٢٠٠٥). قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٥، (٤)، ١٥-٥٠.

عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** (ط٤)، القاهرة: دار الفكر العربي.

لمياء عبد الحميد فاضل (٢٠٠٧).دراسة لمدى فاعلية بعض الأنشطة على تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة بسيطي الإعاقة الفكرية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

محمد إمبابي (٢٠٠٠). بعض مشكلات الطالب المعلم بمعاهد وبرامج التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني في مدينة الرياض. **مجلة أكاديمية التربية الخاصة**، (٣)، ٣٥- ٨٩.

ميادة على أكبر (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي للمعاقين عقليا والمصابين بأعراض داون القابلين للتعلم. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

Groom, M. (2007). *Correlates for peer related social competence of developmentally delayed preschool children. www.pubmed.gov.*

O'reilly, M., Lancioni, G. & Kierans, I. (2000). Teaching leisure social skills to adults with moderate mental retardation: An analysis of acquisition, generalization, and maintenance. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35, 250-258.*

فعالية برنامج تدريبي لتنمية مستوى الوعي الصوتي فى تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون

د. خالد رمضان عبد الفتاح سليمان

كلية التربية – جامعة جدة

كلية التربيةبتفهنا الأشراف جامعة الأزهر

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي التعرف على برنامج لتنمية مستوى الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة لدى عينة من الأطفال ذوي متلازمة داون، وكذلك معرفة مدى استمرارية فعالية البرنامج خلال فترة المتابعة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً من ذوي متلازمة داون والمقيدين بمدرسة العلا للتربية الخاصة بجدة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين تجريبية قوامها (١٠) أطفال، وضابطة قوامها (١٠) أطفال، عمرهم الزمني من ٨-١٢ عام، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي حيث قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) متجانسين في العمر الزمني ومعامل الذكاء ودرجة الوعي الصوتي ومستوى القراءة قبل تطبيق البرنامج. حيث يشارك أطفال المجموعة التجريبية، دون أطفال المجموعة الضابطة في جلسات البرنامج التدريبي.واستخدم الباحث في البحث الحالي الأدوات الآتية: مقياس الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. (إعداد الباحث) ومقياس مهارات القراءة لدى المعاقين عقليًا. (إعداد فاروق الروسان، ١٩٩٤) وبرنامج التدريب على الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون (إعداد الباحث). وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الصوتي وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وتوجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القراءة وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. ولا يوجد فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الصوتي وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي. ولا يوجد فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القراءة وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي. وتوجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس الوعي الصوتي وأبعاده بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية. وتوجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس مهارات القراءة وأبعاده بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

Effectiveness of a training program to develop phonological awareness level on improving reading skills in Children with Down Syndrome

Khaled Ramada AbdelFatah Soliman

The current study tries to identify the effectiveness of a training program to develop phonological awareness level on improving reading skills in children with Down syndrome, and identify its continuity in the follow-up period.

The study participants include (20) children with Down syndrome recruited in Al-Ola special education school, divided into to two homogeneous groups: the experimental group (N. 10), and the control group(N. 10) aged 8-12 years. Using the experimental approach the researcher divided the study participants into two homogeneous in chronicle age, intelligence, phonological awareness, and reading level groups before conducting the study. The experimental group participated rather than the control one in the training sessions.

The researcher used the following tools:

- Phonological Awareness Scale for Down syndrome children (by the researcher).
- Reading Skills Scale for intellectually disabled children (Farouk El-Raousan, 1994).
- The training program of phonological awareness on improving reading skills in children with Down syndrome by the researcher).

مقدمة:

تعد القراءة من العمليات العقلية الانفعالية الدافعية التي تشتمل على تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها الطفل عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني؛ فالقراءة عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها الطفل وصولاً إلى المعنى المكتوب واستخلاصه وإعادة تنظيمه والإفادة منه.

وأن معظم الأطفال ذوى صعوبات القراءة يجدون مشكلة في تجهيز المعلومات الصوتية، أو الفونولوجية، وبالتالي فهم غير قادرين على ربط الحروف الهجائية بالأصوات الدالة عليها،وبذلك يواجهون قصورًا في الوعي الفونولوجي.

ويواجه الأطفال الذين يعانون من قصور الكلام والإدراك اللغوي مخاطر صعوبة تعلم القراءة والكتابة الناتجة عن تأثيرات اضطراب نظام المعالجة الصوتي، وذكرت دراسات التقييم والتدخل التي قامت بالبحث في الوعي الصوتي لدى الأطفال المصابين بقصور في مهارات القراءة أن هناك قصور في الكلام واللغة؛ مما يجعلهم معرضين للفشل في تعلم القراءة والكتابة الناتج عن مهارات الوعي الصوتي الضئيلة، كما يؤثر الوعي بالتراكيب اللغوية الدقيقة والمعرفية الدلالية في القدرة على فك رموز النص وفهمه (Bird, et al., 2000; Major, et al.,1998; Van Kleek, et al.,1998; Gillon., et al.,2000; Webster, et al.,1997).

ولذا فإن التدخل الذي يركز على عملية المعالجة الصوتية أكثر فعالية من المعالجة التقليدية للغة والكلام في معالجة القصور الصوتي. وهذا ما أكد كل من Major, et al., 1998; (Gillon, 2000)، بأنه من الممكن تحقيق تطورات في القدرة على إنتاج الكلام والوعي الصوتي ومهارات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال المصابين بقصور في الكلام من خلال استخدام التدخل في الوعي الصوتي.

والأطفال ذوي متلازمة داون من الفئات التي أكدت الدراسات أن لديهم قصورًا في الوعي الصوتي وبالتالي يعانون من ضعف واضح في مهارات القراءة، حيث أشارت دراسة (Kennedy, et al.,2003).

إلى أن الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون لديهم قصور في الوعي الصوتي وقصورًا في اللغة والكلام والقصور المعرفي (Kay-Raining Bird, et al.,2000).

وبالرغم من ذلك فإن تعلم القراءة والكتابة من الأهداف التي يمكن تحقيقها بالنسبة لهم (Bennetts, et al.,2002; Buckley, et al.,1996; Cupples, et al.,2002; Fowler, et al.,1995).

وتقترح الشواهد البحثية المتزايدة في هذا المجال بأن الأطفال المصابون بمتلازمة داون يظهرون خصائص نمو فريدة من نوعها من ناحية اللغة والكلام والذاكرة وعملية الاستماع مقارنة بالأطفال الآخرين المصابين بالقصور المعرفي (Miller, et al.,1999; Marcell, et al.,1992; Chapman, et al.,1998).

وتجعل اضطرابات اللغة والكلام الأطفال ذوى متلازمة داون معرضين لخطورة صعوبات تعلم القراءة والكتابة (Kay-Raining Bird, et al.,2000; Gillon, 2000; Warrick, et al.,1993; Webster, et al.,1997).

ولا توجد دراسات تحدد وبشكل دقيق تقييم التدخل في الوعي الصوتي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون؛ إلا أنه قد قام بعض الباحثون بدراسة الأطفال المصابين بقصور لغوى معين.

ولقد أظهرت نتائج دراسة(Gillon, 2000) تحسنًا في الوعي الصوتي ومقاييس وضوح الكلام والقراءة والكتابة لدى الأطفال المصابين بقصور الكلام من ذوي متلازمة داون بعد التدريب المكثف على الوعي الصوتي(PAT).

ونظرا للأدلة التي تدعم استخدام تدخل الوعي الصوتي مع الأطفال المصابون بقصور الكلام فمن الممكن وجود هذه المزايا عند الأطفال ذوي متلازمة داون، وقامت بعض الدراسات بالتدريب من خلال برنامج التدخل باستخدام مجموعة فرعية من البرنامج الخاص بالتدريب على الوعي الصوتي، وأظهرت النتائج أن تأثيرات تدخل الوعي الصوتي من الممكن أن تؤدى إلى تطور الارتباط بين شكل حروف اللغة وأصواتها لدى المشاركين وتطور إنتاج الكلام.

ويتضح أن ذوي متلازمة داون يبدو أن لديهم القدرة على الاحتفاظ بها فإنهم يواجهون صعوبة في قدرات التراكيب الصوتية التي تظهر في مرحلة مبكرة من النمو اللغوي، كما أنهم ينتجون جملاً أبسط وأكثر ميلاً نحو التلغراف عن مجموعة الأطفال العاديين وغالبًا ما يحذفون الكلمات الوظيفية، أو المحددات اللغوية (مثل الصفات).

ومع التقدم في العمر فإن القدرة على تقسيم المفردات وتحليل الأصوات تنخفض وتظهر صعوبة في الصورة اللغوية عامة.(Fowler, et al.,1995).

وإضافةً إلى اللغة فإن الذاكرة هي الأخرى مجال معرفي يواجه فيه الأشخاص ذوي متلازمة داون صعوبات واضحة. كما أن لديهم قصورًا في الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى (Marcell, 1995; Hulme., et al.,1992; Bower, et al.,1994; Jarrold, et al.,2009; Verucci, et al.,2006).

وبالتالي فإن صعوبات تعلم القراءة قد تكون متوقعة من الأشخاص ذوي متلازمة داون ومن ناحية أخرى هناك العديد من الدراسات التي قامت بشكل مباشر بدراسة القدرة علًى القراءة لدى ذوي متلازمة داون تختلف في الطرق والنتائج،ومعظم تلك الدراسات التي تناولت تلك القدرات لدى ذوي متلازمة داون كانت تهدف إلى الاكتساب التعليمي والتأهيلي لهم.

ويقدم (Laws, et al.,1985)تقارير عن العديد من أمثلة للأطفال ذوي متلازمة داون يمكنهم القراءة ليس فقط قراءة كلمات بسيطة ولكن كتب بسيطة. وأشار إلى القدرات القرائية لدى (٦٦) من الأطفال الذين يعايشون خبرة المدرسة بعد عشر سنوات من العمر من وضعهم في مدارس التربية الخاصة ومن خلال الملاحظة تبين أن (٨٦) من تلك المجموعة يمكنهم القراءة، ومن ناحية أخرى فإن هناك تباين شديد في القدرات القرائية بين الأشخاص ذوي متلازمة داونً أشار إليه (Fowler, et al.,1995)وبشكل أكثر خصوصية قام(Sloper, et al.,1990; More specifically , Sloper., et al., 1990)

بتحليل الأداء القرائي ل١١٨ من الأطفال ذوي متلازمة داون ووجد أن أداؤهم يرتبط بقوة بالعمر العقلي. وبشكل مشابه تحقق (Fowler, et al., 1995) من وجود علاقة قوية بين الأداء القرائيً والقدًرة العقلية اللفظية.

ولا يوجد إلا القليل من الدراسات التي قامت بمقارنة مهام القراءة لدى مجموعة من ذوي متلازمة داون ومجموعة من الأطفال العاديين. وفي أحد الدراسات الطولية قام (Byrne, et al., 2002).

بتقييم القدرات القرائية والقدرات ذات الصلة الأخرى لدى (٢٤) من الأطفال ذوي متلازمة داون. وعند مقارنة أداؤهم مع الأطفال العاديين من نفس الصف المدرسي وجد أن الأطفال ذوي متلازمة داون كانوا أعلى من المتوقع في مهارات

القراءة الخاصة بقدراتهم اللغوية وقدراتهم الذاكرية. واتساقًا مع الدراسات الأخرى تبين أن هناك قدرات عامة جيدة في القراءة مع قدرة أفضل على قراءة الكلمات المعزولة عن السياق أكثر من الكلمات التي ليس لها معنى (Cupples, et al., 2000; Fletcher, et al., 2002; Fowler, et al., 1995)

ويبدو أن فهم نص به قصور عام لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. ففي الدراسات السابقة وجدت أحد الدراسات الطولية التي قام بها (Byrne, et al., 2002)

ومن هنا يتضح أن القدرات القرائية تستمر في النمو لدى الأطفال ذوي متلازمة داون بينما مهارات فهم النص فتتغير بشكل بسيط بمرور الوقت على العكس مما يحدث تمامًا لدى الأطفال ذوي متلازمة داون.

وقام (Fletcher, et al., 2002). بدراسة مجموعة بلغت (١٧) من الأطفال ذوي متلازمة داون وأفاد التقرير إلى أن هناك تناقض بين المستوى العمري في قراءة الكلمات (حوالي ٧,٢ عام) والفهم (٦,٢ عام).

وباختصار فإن نتائج الدراسات المنظومية التي قدمها (Snowling, et al., 2002; Byrne, et al., 2002; Fletcher, et al., 2002)

قد أشارت أن الأطفال ذوي متلازمة داون لديهم قدرة نسبية على قراءة الكلمات المنعزلة والفقرات، أو القطع. ومن ناحية أخرى فإن ذوي متلازمة داون تواجه صعوبة في قراءة الكلمات التي ليس لها معنىً كما تعاني من قصور خاص في فهم القطع (Fowler, et al., 1995; Cupples, et al., 2000; Fletcher, et al., 2002; Byrne, et al., 2002)

ولقد تم دراسة العلاقة بين هذين البعدين لدى فئة ذوي متلازمة داون. وفي السنوات الأخيرة هناك جدل شديد حول هذا الأمر مما دفع بعض الباحثين إلى الإدعاء أن هناك استقلالية ملموسة بين القدرات القرائية والوعي الصوتي (Cossu, et al., 1993; Snowling, et al., 2002).

بينما يعتقد البعض الآخر أن تلك المجالات مترابطة لدى ذوي داون ولدى الأطفال العاديين (Bertelson, 1993; Cupples, et al., 2000).

وبشكل خاص قام (Cossuet al., 1993) بتقييم أداء (١٠) من الأطفال ذوي متلازمةً داون و(١٠) من الأطفال العاديين في نفس العمر القرائي على مهام الوعي الصوتي المتعددة (التوليف والتجزئة وحذف الصوت والهجاء اللفظي) وأشارت النتائج إلى أن المستوى الذي يتم الوصول إليه في المعالجة ما وراء الصوتية لا يرتبط عادةً بالقدرة القرائية، وأن المستوى القرائي الجيد يمكن بلوغه والوصول إليه برغم قصور الوعي الصوتي، والنقد الأساسي للبحث الذي قدمه (Cossu, et al., 1993) أن المشاركين ذوي متلازمة داون منخفضي الدرجات على اختبارات الوعي الصوتي يبدو متأثرين بقدرات الذاكرة العاملة والانتباه اللازم للأداء المناسب على المهام المقترحة، ومن أجل التغلب على هذه الصعوبة المنهجية في تقييم الوعي الصوتي لدى تلك الفئة استخدم (Cupples, et al., 2000; Fletcher, et al., 2002).

المساندة عن طريق الرسوم في جميع المهام وكانت الكلمات المعروضة تتألف في الغالب من أربع أصوات من أجل خفض العبء الذاكري وعبء الانتباه، ولاحظ الباحثون نتائج جيدة على اختبارات توليف الأصوات وحذف الصوت والتنغيم والإيقاع وإدراك الصوت في بداية الكلمة، ووجد أن الدرجات منخفضة فقط في مهام التجزئة الصوتية.

وأبرز (Fletcher, et al., 2002) وجود علاقة بين القدرات القرائية والوعي الصوتي والذي يؤكد عليه عندما تم استبعاد تأثير العمر العقلي والذاكرة العاملة، وبشكل خاص ومن بين المهام التي تم دراستها وجد أن توليف الأصوات وتجزئة الأصواتً هي الأكثر ارتباطًا من بين مهارات الوعي الصوتي بالقراءة (Cupples, L., et al., 2000)

ومما ذكر يتضح أن الدراسات المنظومة التي أجريت لوصف العلاقة بين القراءة وقدرات الوعي الصوتي لدى ذوي متلازمة داون حولها قيود وغالبًا ما كانت نتائجها متناقضة، وأن التدريب على مهارات الوعي الصوتي له فعالية في تنمية مهارات القراءة لديهم،ولذا فقد قامت البحث الحالي بدراسة فعالية برنامج تدريبي لتنمية مستوى الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة لدى عينة من الأطفال ذوي متلازمة داون.

والتي تتحدد مشكلتها في التساؤلات التالية:

(١) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الصوتي وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؟.

(٢) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القراءة وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؟.

(٣) هل يوجد فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الصوتي وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي؟.

(٤) هل يوجد فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القراءة وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي؟.

(٥) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس الوعي الصوتي وأبعاده بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية؟.

(٦) هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة غلى مقياس مهارات القراءة وأبعاده بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على برنامج لتنمية مستوى الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة لدى عينة من الأطفال ذوي متلازمة داون، وكذلك معرفة مدى استمرارية فعالية البرنامج خلال فترة المتابعة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في الأتى:

(١) ندرة الدراسات التي تناولت الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون.

(٢) عينة الدراسة والمتمثلة في الأطفال ذوي متلازمة داون،حيث أن هذه الفئة لديهم مشكلات في الوعي الصوتي ولديهم اضطراب في مهارات القراءة.

(٣) ما تقدمة البحث الحالي من برنامج لتنمية الوعي الفونولوجي يمكن أن يستفيد منه معلمو وأسر الأطفال ذوي متلازمة داون.

(٤) ما تقدمة الدراسة من مقاييس مقننة لقياس الوعي الفونولوجي والقراءة يمكن أن تفيد العاملين والمتخصصين في المجال لتشخيص هذه الجوانب.

(٥) أهمية الوعي الفونولوجي حيث أن القصور فيه يؤدى إلى صعوبات في تعلم القراءة.

(٦) ما يسفر عنه البحث من نتائج تكشف عن دور الوعي الفونولوجي في إعداد برامج علاج اضطراب مهارات القراءة على اعتبار التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي يعزز من تنمية مهارات القراءة.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

الوعي الفونولوجي: Phonological awareness

يعرف في البحث الحالي بأنه: «إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة والكيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعيه وصوتية وإدراك التشابه والاختلاف بينهما، ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والكلمات إلى أصوات، وتركيب الأصوات، أو المقاطع معا لتكون كلمات سواء لها معنى، أو عديمة المعنى، وتقفية، أو سجع الكلمات (الإتيان بكلمات لها نفس النغمة)،والتعرف على أصوات الحروف وموضعها وحركتها في الكلمة (فتح- كسر- ضم)».

وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. (إعداد الباحث)

المهارات القرائية Reading skills

وتستخدم كمرادف لمفهوم القدرات القرائية، وهي عملية التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها، وربط عملية الفهم هذه بالخبرات السابقة لدى الفرد.

وتشير القدرات القرائية في هذا البحث إلى مستوى فهم الطفل ذوي متلازمة داون لمحتوى مقياس مهارات القراءة المستخدم في هذه الدراسة وقدرته على الإجابة عن الأسئلة التي يشتمل عليها كل جزء من المقياس.

وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس مهارات القراءة لدى المعاقين عقليًا (إعداد فاروق الروسان، ١٩٩٨).

الطفل ذوي متلازمة داون:

متلازمة داون عبارة عن شذوذ خلقي ومركب في الكرموسوم ٢١ نتيجة إختلال في تقسيم الخلية، ويكون مصاحب لتخلف عقلي، وقد تم التعرف علية لأول مرة ووصفة عام ١٩٦٦ عن طريق الطبيب لانجدون داون Gohn Langedon (Dawen. www.Secc,Rli.org.2002).

فالشخص المصاب بمتلازمة داون لدية (٤٧) كرموسومًا بدلاً من (٤٦) ويكون هذا الكرموسوم الزائد متجاورًا مع زوج الكرموسومات (٢١) بحيث يصبح ثلاثيًا بدلاً من كونه ثنائيًا، وهو ما يعرف بشذوذ الكرموسومات من حيث العدد ويسمى ثلاثيه الكرموسومات Trisomy، أو الإنقسام الثلاثي. (السرطاوي، الصمادي،١٩٩٨)

الإطار النظري:

أولاً:**الوعي الصوتي**: Phonological awareness

بدأ ظهور مصطلح الوعى الصوتي، أو الفونولوجي في أواخر عام ١٩٧٩م وأوائل عام ١٩٨٠ وما لبث أن تطور سريعًا خلال عام ١٩٩٠(Gillon, et al., 2004).

والفونولوجيا، أو علم الأصوات هو أحد مجالات، أو مكونات أي لغة من اللغات، حيث يختص بدراسة كل ما يتعلق بأصوات اللغة.

لهذا فإن الوعي الصوتي يعني امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية، أو آلية إخراج هذه الأصوات، والكيفية التي تتشكل فيها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والألفاظ مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات، سواء جاءت هذه الأصوات مفردة، أو في الكلمات والتعابير اللغوية المختلفة.

ومن الناحية العلمية فإن الوعي الصوتي يعني امتلاك الطفل لقدرات تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة، بمعنى قدرة الطفل على التنغيم، تقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات.

ويعرف الوعى الصوتي بأنه وعى لغوى يُمكّن الفرد من توظيف المعلومات عن بنية اللغة المتعلقة بأصوات الحديث.

فالوعي الصوتي يعنى فهم الطرق المختلفة التي يمكن أن تقسم بها واليها اللغة اللفظية إلى مكونات أصغر. كما يعرف الوعي الفونولوجي بأنه مصطلح عام يستخدم لوصف قدرة الفرد على التعرف على الأصوات التي تكون الكلمات والتمييز بينها والتلاعب بالأصوات التي تتكون منها الكلمات والمقاطع والجمل والسجع، وذلك من خلال حذف، أو إضافة فونيمات للكلمة، أو ضم الأصوات لتكون كلمات. (Oakhill, et al., 2000)

كما يعرف الوعي الصوتي بأنهقدرة الطفل على فهم أن الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات والمقاطع والفونيمات(Bus, et al.,1999) .

ويعرف أيضًا بأنه القدرة على إدراك ومعالجة أصوات الكلمات المنطوقة من خلال الفونيم الصوتي الواحد، أو الكلمات، أو المقاطع الصوتية للكلام المسموع (Macmillan, 2002). ويعرف بأنه: "القدرة على تعريف و معالجة البنية الصوتية للغة الشفهية" (Layton, et al., 2013).

ويرى عبد الله (٢٠٠٦) أن الوعي الصوتي يتضمن مكونين اثنين هما:

- الأول:إدراك أن كل كلمة بالضرورة تتكون من أصوات.
- والثاني:القدرة على تجزئة الكلمة إلى هذه الأصوات.

مستويات الوعى الصوتي:

يقسم الوعي الصوتي إلى ثلاث مستويات، أو أشكال وهى:

أ- مستوى الوعي بالمقطع: The syllable level of awareness ويعنى معرفة أن الكلمات يمكن أن تقسم إلى مقاطع (e.g., ta-ble). (مثال: عص – فور)،وهو اقل مستويات الوعي الصوتي صعوبة،ويمكن للأطفال أن يحققوا الوعى بالمقطع قبل الوعي بالفونيمات (الأصوات)،بل أن هذا المستوى من الوعى لا يتطلب معرفة الأصوات التي تتكون منها الكلمات.

ب- مستوى الوعى بالمقطع الأولى والسجع في الكلمة The onset-rime level of awareness ويعنى ذلك القدرة على المقطع الأول للكلمة وإعادة ضم المقطعين ثانية،أى القدرة على ربط وحدات الكلمة معًا،وهذا يتطلب من الأفراد تقسيم الكلمات إلى وحدات أكبر من الفونيم ولكن أصغر من المقطع على أن يمثل الجزء الأول بداية الكلمة والجزء الثاني يمثل سجع، أو قافية الكلمة مثال:،(e.g.، c-at)(ق - طة)،(ب - طة)، (ش – طة)،ويمكن للأطفال تمييز بداية الكلمة عن نهايتها بسهولة.

جـ ـ مستوى الوعى بالفونيمات The phoneme level of awareness

أى معرفة أن الكلمات تقسم إلى أصوات مستقلة تمثل أصغر وحدات الكلمة مثل: (e.g., c-a-t)،(ق - ط – ة)،(ع - ن - ب)،وهذا المستوى يجب أن ينال الحظ الأوفر من الاهتمام لعلاقته القوية بتعلم القراءة دون باقي مستويات الوعى الصوتي،وهو الأكثر تجريدا،ويتطلب من الأفراد الوعى بالصوت عندما يقدم لهم لفظيًا (Gillon, 2004).

ويرى عبد الله (٢٠٠٦) أن أهم المهارات المرتبطة بالمستويات المختلفة للوعي الصوتي تتمثل في السجع، أو التنغيم للكلمات ويأتي في قاعدة هذه المستويات،ويليه التجزئة في المستوى الأعلى (ويبدأ بتجزئة الجملة ثم الكلمة ثم المقطع)،وبعده يأتي الضم(عكس التجزئة)،ثم تأتى في القمة التسمية السريعة للأشياء.

أنماط أو مهارات الوعى الصوتي:

هى مجموعة المهارات، أو الأنشطة التي يمكن التدريب عليها لتنمية الوعى الصوتي ومن أهمها:

- **عزل الفونيم** Phoneme Isolation: ويعنى عزل الفونيم الذي تبدأ به الكلمة،مثال: ما الصوت الذي تبدأ به كلمة كتاب، الجواب: ك.
- **ضم الفونيمات** Phoneme Blending: ويعنى ضم الفونيمات معا لتكون كلمة،مثال: ما الكلمة التي تتكون من أصوات (م – و- ز)، الجواب: موز.
- **تجزئة الفونيمات** Phoneme Segmentation:أى فصل الفونيمات التي تكون الكلمة عن بعضها،مثال: ما الأصوات التي تتكون منها كلمة بيت، الجواب: ب – ي- ت.
- **حذف الفونيم** Phoneme Deletion: ويعنى نطق الكلمة بعد حذف صوت منها،مثال: كلمة دار، انطقها بدون صوت (د)، الجواب: أر.
- **تبديل الفونيم** Phoneme Substitution:ويعنى استبدال صوت واحد في الكلمة بصوت أخر،مثال: كلمة قطة إذا تغير (ق) إلى (ب) ماذا تكون الكلمة، الجواب: بطة.(Yopp, H. K.,1992).

وترتبط هذه المهارات بقدرة الطفل على استخراج كلمات جديدة من الكلمة المعروضة عليه،وهى ترتبط بمستوى الوعى بالفونيمات،حيث لابد أن يدرك الطفل تسلسل الفونيمات حتى يقرر أي الفونيمات سيحذفها، أو يضيفها، أو يبدلها في الكلمة(عبد الله،٢٠٠٦).

ومما سبق نخلص بأن الوعيالصوتي يعنى إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقةوالكيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعيه وصوتية، وإدراك التشابه والاختلاف بينهماويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع صوتية والكلمات إلى أصوات وتركيب الأصوات، أو المقاطع معا لتكون كلمات سواء لها معنى، أو عديمة المعنى وتقفية، أو سجع الكلمات (الإتيان بكلمات لها نفس النغمة)،والتعرف على أصوات الحروف وموضعها وحركتها في الكلمة (فتح- كسر- ضم).

إن الأطفال ذوي متلازمة داون من الممكن أن يحصلون على تعليم المهارات الأساسية نتوقع منهم اكتساب مهارات القراءة الوظيفية. ولكن لا تتوَفر المعلومات الكافية عن عمليات المهارات الأساسية بالنسبة لهذه الفئة الخاصة. ولكن من المؤكد أن الوعي الصوتي يسهم في نمو المهارات الأساسية لدى صغار الأطفال ذوي متلازمة داون.

وتشير شواهد بحثية كثيرة إلى أن الأطفال من ذوى متلازمة داون يظهرون خصائص نمائية فريدة في مجال الكلام واللغة والتذكر والمعالجة السمعية مقارنة بباقي الأطفال الآخرين ذوى الإعاقة المعرفية (Chapman, et al., 1998; Marcell, et al., 1992; Miller, 1999)

لذلك من الضروري دراسة نمو المهارات الأساسية لدى الأطفال ذوى متلازمة داون لتحديد ما إذا كانت البروفيلات المميزة للنمو في المجالات الأخرى يؤدي إلى اكتساب المهارات الأساسية بشكل غير طبيعي.

وقد بدأ الباحثون في الآونة الأخيرة في دراسة اكتساب المهارات الأساسية ومهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون من أجل تدعيم طرق تعليم القراءة وعلاج صعوبات تعلم المهارات الأساسية (Kay-Raining Bird, et al., 2000; Cossu, et al., 1993; Cupples, 2000; Fletcher, et al., 2002)

ولذا فأنه عند تقييم الوعي الصوتي لدى أطفال متلازمة داون لا ينبغي تجاهل أهمية السمع والذاكرة السمعية قصيرة المدى حيث أن ضعف السمع منتشر لدى ذوى متلازمة داون(Marcell, M., et al., 1995; Davies, B.,1985; Kennedy, et al., 2003; Pueschel, et al., 1996)

لذا ليس من المدهش أنهم كثيرًا ما يفتقرون إلى مهارات إدراك الكلام والمعالجة السمعية (Marcell, 1995). وبالأخص فيما يتعلق بالذاكرة السمعية قصيرة

المدى (Byrne, et al., 1995; Varnhagen, et al., 1987; Bower, et al., 1994) ويتعلق ضعف السمع دائمًا بتطور الكلام واللغة (Miller, et al., 1999).

وبناءًا على ذلك فهو يتعلق أيضًا بمهارات الوعي الصوتي واكتساب المهارات الأساسية. فإذا لم يكن الطفل قادرًا على استيعاب ونطق كل أصوات الكلام فمن الصعب عليه أن يقوم بمعالجة أصوات الحروف بطريقة صحيحة كما يصعب عليه تكوين رابطة دقيقة بين الصوت والحرف وتعلم تشفير الرموز الصوتية (Buckley, et al., 1996) .

ومما سبق يتضح أن هناك جدل حول العوامل والقدرات التي تشكل أساس تعلم القراءة لدى ذوي متلازمة داون ومدى مطابقة ذلك في حالة الأشخاص العاديين.

ويتقدم نمو القراءة لدى الأشخاص العاديين من خلال عدة مراحل:

المرحلة الأولى: هي مرحلة التخطيط المبدئي والتي يتم خلالها الربط بين الشكل المرئي للكلمة ونطقها (Frith, 1985).وتتميز هذه المرحلة بالقراءة البطيئة.

المرحلة الثانية:وهي المرحلة الهجائية وتتسم بالقدرة على مطابقة أصوات الحروف عند مقابلة كلمات جديدة. خلال هذه المرحلة يدرك الطفل إمكانية عرض اللغة بالرموز المكتوبة ونعتمد بشكل كبير على هذه القدرة في تنمية الوعي الصوتي للأطفال(Kamhi, et al., 1999)

المرحلة الثالثة:وترتبط بتطور القراءة المرحلة الإملائية وفي هذه المرحلة يقرأ الأطفال الكلمات عن طريق التعرف على شكل الكلمة بدلا من تمييز أصواتها صوتًا تلو الآخر.

وتقود هذه الطريقة (الطريقة المرئية) إلى قراءة سريعة وسلسة وهي الطريقة المألوفة والأكثر استخداما لدى القارئين المتمكنين. علاوة على أنها طريقة مهمة بالأخص لقراءة الكلمات ذات النطق الشاذ كما قد يحدث في قراءة الكلمات بشكل خاطئ إذا ما حدث خلط بين شكل الحرف وصوته.

وعلي الرغم من أن ذوي متلازمة داون يظهرون براعة في القراءة ولكن ذلك ليس شائعًا فضلا عن وجود اختلافات تؤخذ بعين الاعتبار في مستوى قراءة هؤلاء الأشخاص مما يجعلهم ادني في مستوى المهارة في القراءة. فبشكل عام يظهر ذوي متلازمة داون براعة في تمييز الكلمة مقابل ضعف في قراءة الحروف المبعثرة

(Cupples, et al., 2000; Fowler, et al., 1995; Boudreau, 2002)

ويعكس هذا النمط من القوة والضعف في القراءة لدى ذوي متلازمة داون عدم وجود قصور في استخدام الطريقة المرئية في القراءة بعكس قصورهم في استخدام الطريقة الصوتية أثناء القراءة(Cupples, et al., 2000; Snowling, et al., 2002) .

وقد تظهر هذه الصعوبة في تحقيق الاستظهار الصوتي لقراءة الكلمات كنتيجة مباشرة لوجود مشكلات في الوعي الصوتي. ويعرف الوعي الصوتي بشكل عام أنه القدرة على معالجة أصوات الكلام بوضوح ويتم تقييمه دائما من خلال مهام تتطلب تمييز المقاطع اللفظية، أو حروف الكلمة، أو التعرف على القافية، أو بالهجاء، أو مزج الأصوات (Bryant, & Bradley, 1985) .

ويظهر الوعي الصوتي كأحد المكونات اللازمة لتعلم القراءة لدى الأطفال العاديين فحقيقة أن الأطفال ذوي المهارة العالية في الوعي الصوتي سوف يصبحون على الأرجح قارئين جيدين حيث أن خلل القراءة غالبا ما يتعلق بمشكلات الوعي الصوتي(Catts, 1993; Elbro, 1996; Rack, et al., 1992)

وهناك شواهد على قصور الوعي الصوتي لدى ذوي متلازمة داون؛ فعلى سبيل المثال أكد(Cossu, Rossini, et al.,1993) أن مهارات ذوي متلازمة داون في الوعي الصوتي اقل من الأطفال العاديين الذين يساوونهم في المرحلة العمرية(Evans, 1999).

ونتيجة لذلك يرى (Cossu, et al.,1993) أنه بإمكان ذوي متلازمة داون أن يتعلموا القراءة في وجود أوفى غياب مهارة الوعي الصوتي. إلا أن هناك نقد لهذا الرأي لسببين.

أولاً: لأن المشاركين في دراسة(Cossu, Rossini, & Marshall, 1993) من ذوي متلازمة داون لم يفشلوا كليًا على مقاييس الوعي الصوتي وبالتالي لا يمكننا الجزم بأنهم فاقدين تماما للوعي الصوتي.

ثانيًا: كما لاحظ (Fletcher & Buckley, 2002) أن الاختبارات المستخدمة في الوعي الصوتي تتطلب تعديلاً وتقطيعا واضحا لأصوات الكلام مما يكون قد تتطلب من ذوي متلازمة داون الذين شاركوا مجهود غير عادي من القدرة المعرفية كما يحتمل أن أدائهم ربما يكون قد واجه صعوبات في إخراج الكلام.

ويأتي الدعم الأولى لهذا الاقتراح من خلال ما قام به (Cardoso-Martins, et al., 2001)

ففي أحد الدراسات قام هؤلاء الباحثون باختبار الوعي الصوتي لدى (٣٣) قارئ من ذوي متلازمة داون ومثلهم ممن يماثلونهم في العمر من العاديين.

وقد اتضح ضعف ذوي متلازمة داون في اختبار حذف الأصوات ولكنهم كانوا اقل ضعفًا في الاستجابة لاختبار تمييز الأصوات (بينما اظهر أقرانهم تفوقا عاليا في التقييم الأخير).

وقامت الدراسة الثانية على المقارنة بين القارئين وغير القارئين من ذوي متلازمة داون من حيث مهارات الوعي الصوتي وقد اختلفت المجموعتين كليًا في أداء اختبار التمييز الصوتي.

ونفس النتائج توصل إليها كلا من (Verucci, et al.,2006; Gombert, et al.,2002; Snowling, et al.,2002) الذين وجدوا انه على الرغم من أن تقييمات ذوي متلازمة داون في اختبارات الوعي الصوتي كانت اقل بكثير من تقديراتهم في قراءة الكلمات التي لها والتي ليس لها معنى إلا أن هذا لم يمنع من وجود علاقة بين قراءتهم وبين مهارات الوعي الصوتي لديهم.

وبما أنه من الواضح أن ذوي متلازمة داون يواجهون صعوبات معينة في اختبارات الوعي الصوتي فقد اثبت (Snowling, et al.,2002.)حقيقة أن ذوي متلازمة داون يختلفون عن الأطفال العاديين حيث أنهم يجدون صعوبة في مهام التعرف على القوافي أكثر من مهام تمييز الأصوات (Cardoso-Martins, et al.,2002).

وعليه يمكن لأي شخص أن يتوقع أن الضعف الصوتي يترتب علية تأثير ضار على عملية نمو القراءة لدى ذوي متلازمة داون ولكن هذا لا يمنع من بقاء احتمال أن ذوي متلازمة داون يستعملون كل ما لديهم من مهارات صوتية مهما كانت ضعيفة لكي يتقدم مستواهم في القراءة، واتفقت نتائج الدراسات الطولية عن تعليم القراءة لذوي متلازمة داون مع هذه النظرية.

وقد تتبع (Kay-Raining Bird, et al.,2000). تطور مهارات القراءة واللغة والإدراك والوعي الصوتي لدى ذوي متلازمة داون لمدة (٤) سنوات. ووجدوا

أن تقدم ذوي متلازمة داون في مهارات قراءة الكلمات أكثر من تقدمهم في مهارات الوعي الصوتي وتكوين الكلمات التي تم تقييمها من خلال اختبار قراءة الكلمات التي ليس لها معنى. كان الوعي الصوتي منبئا عن مهارة القراءة ومع ذلك لم تتحسن هذه المهارة بشكل ملحوظ خلال أربع سنوات من الدراسة.

وقام (Laws, et al.,2002) بعمل دراسة طولية استمرت خمس سنوات لتقييم القراءة والوعي الصوتي لذوي متلازمة داون ووجدوا أن مهارات القراءة المبكرة لهؤلاء الأشخاص ترتبط بمهارات الوعي الصوتي فيما بعد مما يزيد من احتمال أن الوعي الصوتي لذوي متلازمة داون يتطور نتيجة لتطور القراءة بدلا من كونه منبئ عن نمو القراءة. وإذا كان الأمر كذلك فان العلاقة الثابتة في الدراسات السابقة بين القراءة والوعي الصوتي ليست بالضرورة دليلا على أن نمو القراءة لدى ذوي متلازمة داون يتبع الشكل الطبيعي.

وقد اقترح.(Goetz, et al.,2008) أنه إذا كان الوعي الصوتي مؤشر مبدئي لمهارة القراءة بوجه عام لدى الأطفال العاديين فان معرفة المفردات بخلاف الوعي الصوتي ذات علاقة قوية بمهارة القراءة لدى ذوي متلازمة داون.

وهناك ثلاثة أسباب محتمله لإظهار ذوي متلازمة داون عدم التوازن في مهارات القراءة:

أولاً: من المحتمل أن يكون الذين تم تقييمهم في هذه الدراسة قد خضعوا لطرق تعليمية تركز على الجانب البصري أكثر من الجانب السمعي في القراءة. وعلي الرغم من إننا لا نملك أية بيانات عن أسلوب القراءة الذي تم استخدامه مع هؤلاء الذين شاركوا في الدراسة إلا إننا غالبا ما نجد أن ذوي متلازمة داون يميلون إلى الطريقة البصرية في القراءة.

ثانيا: يبدوا أن ذوي متلازمة داون يميلون للطريقة البصرية في القراءة لأنهم ببساطة اكبر سنا من أولئك الأشخاص الطبيعيون الذين يتم مقارنتهم بهم. وكما لاحظنا مسبقا أن الطريقة البصرية لابد أن تكون منبئ، أو مؤشر عن خبرة القراءة ويمكننا أن نتوقع أن استخدام الفرد لهذه القدرة يزداد مع تقدم العمر والتعرض للغة المطبوعة. بما انه ليس لدينا دليل قوي ضمن مشاركينا على وجود علاقة بين أعمار الأشخاص، أو حتى معرفتهم اللغوية وفقا لمستوى المفردات الاستقبالية وبين إمكانية قراءة الكلمات الشاذة وعليه فإن الاتجاه نحو الارتقاء بمستوي قراءة الكلمات الشاذة بين ذوي متلازمة داون قد يعكس بوضوح حقيقة أن هؤلاء الأشخاص

اكبر سنا من المجموعة الضابطة وبذلك لا يمكننا الجزم كليا باختلال التوازن الذي رأيناه بين الطريقة المرئية والطريقة السمعية في قراءة الكلمة لدى تلك العينة.

ثالثًا: أن السبب في اختلال التوازن بين الطريقة السمعية والطريقة المرئية في قراءة الكلمة عند ذوي متلازمة داون هو القصور في مهارات الوعي الصوتي لديهم. وقد أظهرت الدراسات السابقة الدليل الواضح على الصعوبات التي تواجه ذوي متلازمة داون في اختبارات الوعي الصوتي.(Cupples, et al.,2000; Cupples, et al.,2002; Kay-Raining Bird, et al.,2000)

دراسات سابقة:

دراسات تناولت تنمية مستوى الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون

استهدفت دراسة (Lemons, et al.,2012) التعرف على فعالية التدخلات المبكرة لفك التشفير والوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون وتشير الدراسة إلى أن كثير من الأطفال الذين يعانون من الإعاقة الذهنية، بما في ذلك الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون، يكون المعلمين الذين لم تكن متأكدا لهم أي نوع من تعليم القراءة من المرجح أن تزيد النتائج لطلابهم. وتم تقييم فعالية فك التشفير والوعى الصوتي، والتدخلات القراءة المبنية على الأدلة،واشتملت الدراسة على ١٥ من الأطفال ذوي متلازمة داون، تتراوح أعمارهم بين ٥ و ١٣ سنوات. نفذ الباحثون خلالها التدخلات الوعي وفك الرموز الصوتية لمدة متوسطها ٢٥ من الجلسات عبر ما يقرب من ١٢ أسابيع. وتشير النتائج إلى تحسن في القراءة من الكلمات صوتيا تردد العادية وعالية تدرس المرتبطة تدخل فك التشفير، ولكن لا عن طريق الفم لتعميم القراءة الطلاقة. وأشارت إلى أن النتائج لا يمكن الاعتماد عليها مع تدخل الوعي الصوتي.

فيما استهدفت دراسة (Goetz. et al., 2008)التعرف على تدريبات القراءة ومهارات الوعي الصوتي للأطفال ذوي متلازمة داون، حيث قدم الباحثون تقرير مختصر عن أحد تدخلات القراءة لعينة (١٥) طفل من ذوي متلازمة داون من مدارس الدمج. وركز برنامج التدخل للأطفال على كيفية تقطيع الأصوات ودمج المهارات في إطار تعلم أصوات الحروف والتعامل مع كلمات الكتب. وقد تم تعليم الأطفال على أيدي مساعديهم الذين تلقوا تدريبات خاصة لهذا الهدف. وبالمقارنة مع المجموعة الضابطة ارتفعت تقديرات ثماني طلاب من ذوي متلازمة داون بشكل مؤثر في مهارات التعلم المبكر للقراءة (معرفة أصوات الحروف، والتعرف

على الكلمات) خلال ثمانية أسابيع من الدراسة. وقد بدأت المجموعة (الضابطة) في التقدم بمجرد تلقيهم لتعليمات البرنامج. وحققت كلتا المجموعتين تقدما في تقييمات تعلم القراءة في غضون خمسة أشهر بعد انتهاء الدراسة. وتشير النتائج إلى إمكانية استفادة الأطفال ذوي متلازمة داون من طريقة تعلم قراءة الأصوات المركبة.

فيما استهدفت دراسة (Roch, et al., 2008) المقارنة بين قراءة الكلمات التي لها والتي ليس لها معنى لدى ذوي متلازمة داون ودور الوعي الصوتي وخاصة تحديد ما إذا كانت أي من العلاقات الملحوظة بين مهارات الوعي الصوتي والقدرة على القراءة تعكس تقاربا بين العمليات الصوتية والقراءة. وعليه فقد تم تقييم مهارات الوعي الصوتي والقدرة على القراءة لدى كل من ذوي متلازمة داون والأطفال العاديين لتحديد نقاط التلاقي في هذه المجالات؛ إلا أنه تم تطبيق اثنين من مقاييس القدرة على القراءة. وقد تم تقييم قراءة الأفراد للكلمات الشاذة للتدليل على تأثير الطرقة المرئية في قراءة الكلمات بينما تم تقييم قراءة الكلمات التي ليس لها معنى لزيادة درجة قدرة الأفراد على القراءة باستخدام إستراتيجية فك الرموز الصوتية وفهمها. وأجريت الدراسة لمعرفة ما إذا كان هناك علاقات ملحوظة بين الوعي الصوتي والقدرة على القراءة لدى ذوي متلازمة داون تعكس الاستخدام المطابق للقاعدة الصوتية للقراءة شارك (١٢) طفلاً من ذوي متلازمة داون لتقييم مهارات القراءة والوعي الصوتي. حيث تمت مقارنتهم بمجموعة ضابطة (١٤) طفلاً عادي مماثلين لهم في العمر (٦,٧) سنوات ومستوى القدرة على قراءة الكلمات. وقد أظهرت النتائج انه على الرغم من أن مجموعة ذوي متلازمة داون لديهم قصور في قراءة الكلمات ومهارات الوعي الصوتي ظهرت نفس العلاقة بين تلك المهارات لدى الأطفال العاديين. وعلاوة على ذلك تمكن ذوي متلازمة داون من القراءة مثل الأطفال العاديين على الأقل عندما كانت المهمة تتطلب استراتيجية القراءة البصرية (قراءة الكلمات الشاذة). نتائج التعلم: (أ) فهم القضايا الرئيسية المتعلقة بنمو مهارات القراءة لدى ذوي متلازمة داون (ب) فهم الدور الذي يلعبه الوعي الصوتي في تعلم القراءة (ج) استيعاب أهمية العلاقة القوية بين الوعي الصوتي ومهارات القراءة لذوي متلازمة داون. وتشتمل البحث الحالي على هدفين: الأول المقارنة بين استخدام ذوي متلازمة داون للطرق المرئية والطرق الصوتية في القراءة. والثاني تحليل ومعرفة ما إذا كان من الممكن التنبؤ بالقدرة على القراءة من الوعي الصوتي لدى ذوي متلازمة داون كما هو الحال لدى طبيعي النمو. وتشير النتائج إلى أن ذوي متلازمة داون حققوا تقدما في القراءة باستخدام الطريقة المرئية أكثر من الطريقة الصوتية. كما أنهم أظهروا تدني في مستويات

دقة قراءة الكلمات التي ليس لها معنى أقل من المجموعة المقابلة لهم، ولكنهم اظهروا مستوى أعلي إلى حد ما من مقابليهم بالنسبة للدقة في قراءة الكلمات غير المنتظمة علاوة على ذلك عندما تم اخذ بعين الاعتبار الارتباط بين اثنين من مقاييس مهارة في القراءة اتضح وجود تقدم في مستوى مهارة قراءة الكلمات الشاذة لدى ذوي متلازمة داون بينما لا يزال مستوى مهارة قراءة الكلمات التي ليس لها معنى في انخفاض ملحوظ.

بينما استهدفت دراسة (Verucci, et al., 2006) استكشاف مهارات القراءة ومهارات الوعي الصوتي لدى مجموعة من المشاركين ذوي متلازمة داون، وأوضحت أنه بالرغم من أن القدرات القرائية تلعب دور رائد في اكتساب الاستقلالية لدى الشخص فإن الدراسات التي تتناول تلك القدرات لدى ذوي متلازمة داون تهدف إلى التعرف على اكتساب وتأهيل الوعي الصوتي. ومن ناحية أخرى فإن تلك الدراسات تقوم بوصف العلاقة بين القراءة والوعي الصوتي لدى ذوي متلازمة داون من خلال مقارنتهم مع العاديين الأمر الذي غالبًا ما يقدم نتائج متناقضة. حيث قامت الدراسة بإجراء اختبارات للقدرة على القراءة والقدرة على المعالجة الصوتية لعينة بلغت ١٧ من الأشخاص ذوي متلازمة داون ومقارنتهم مع ١٧ من الأطفال العاديين المتجانسين معهم في العمر الزمني ومستوى القرائي، ووجدت نتائج الدراسة أن القدرات الخاصة بالقراءة لدى المشاركين ذوي متلازمة داون كانت أقل وأضعف في قراءة الكلمات التي ليس لها معنى وفي تفسير دقة الأصوات التي ليس لها معنى. كما كان فهمهم للقطع المقروءة محدود. وكانت قدرات المجموعتين متشابهة في قراءة الكلمات الشاذة ومهام قراءة القطع. وفيما يتعلق بالقدرة على الوعي الفونولوجي أظهر الأشخاص ذوي متلازمة داون انخفاض في الأداء على العديد من المهام مثل القافية والتنغيم وحذف الصوت وتجزئة المقطع. وتشير استنتاجات الدراسة إلى أن الأشخاص ذوي متلازمة داون فشلوا بشكل خاص في قراءة الكلمات التي ليس لها معنى وكانت المهمة التي تتطلب فك رموز دقيق هي التي تأثرت بشكل خاص بمعرفة المفردات والسياق الدلالي. فقراءة الكلمات التي ليس لها معنى بشكل صحيح يتطلب استخدام عملية ما بين صوت الحرف وشكله هذه العملية تقوم على كفاءة قدرات الوعي الفونولوجي والتي بها قصور لدى الأشخاص ذوي متلازمة داون. وتم مناقشة الآثار المترتبة على إعادة تأهيل هؤلاء الأطفال لتلك النتائج.

استهدفت دراسة (Kennedy, et al., 2003) بيان أثر التدريب الوعي الصوتي المبكر ومهارات القراءة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. وقد شارك في هذه الدراسة (٩) أطفال من ذوى متلازمة داون تتراوح أعمارهم من (٥) سنوات و(٦) أشهر إلى (٨) سنوات و(١٠) أشهر. ونظرًا لندرة المقاييس المقننة للوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة ذوى متلازمة داون فقد تم تعديل مجموعة اختبارات متنوعة من الدراسات والأدبيات السابقة. وقد استهدفت مجموعة التقييمات قياس مهارات الوعي الصوتي والمهارات الأساسية والنطق والتعبير اللغوي وحدة السمع وإدراك الكلام والذاكرة السمعية البصرية. وأشارت النتائج إلى أن الأطفال ذوى متلازمة داون يواجهون خطر صعوبات اكتساب القراءة بسبب نقص مهارات الوعي الصوتي لديهم. هذا القصور يرجع إلى التأخر الناتج عن قصور المهارات المعرفية. وهناك مشارك واحد فقط استطاع إظهار الوعي بالقوافي الأمر الذي ربما يرجع إلى تأثير المهمة. وترتبط القدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة باختبارات الوعي الصوتي ويشير تحليل أخطاء الهجاء ومهام قراءة الكلمات التي ليس لها معنى إلى قصور الارتباط بين شكل الحرف وصوته. علاوة على ذلك فإننا في حاجه إلى مزيد من الأبحاث لتحديد أفضل أساليب التقييم والتحليل للوعي الصوتي لدى الأطفال من ذوى متلازمة داون. وتلخص النتائج الحالية مجموعة فرعية من المهارات المرتبطة بعملية القراءة بالنسبة ذوى متلازمة داون. ويضيف القراء المتمكنون معارف لفظية وصرفية نحوية وكذلك معرفة دلالية لمهارات الوعي الصوتي(Ehri, 1992). وإن عدد المشاركين (٩) يحد من تعميم النتائج الخاصة بالأطفال الآخرين ذوي متلازمة داون، لذا فإن اختلاف قدرات القراءة والوعي الصوتي لدى المشاركين يقدم عدد من البروفيلات وربما يوازن تلك القيود. وهناك اهتمام إضافي هو أنه من خلال عدد المشاركين (٩) فان قوة التحليل الإحصائي يكون مشكوك فيها. وتظهر أهمية النتائج في اختلاف درجات الأطفال في مقاييس الوعي الصوتي كما تظهر في تفسير العلاقات واسعة المدي بين المهارات. إن استخدام مجموعة ضابطه متساوية في نفس مستوى القراءة يسمح بمقارنة مهارات الوعي الصوتي ومستوى المهارات الأساسية خصوصًا في حالة عدم وجود مهام مقننة لاختبارات تقييم الوعي الصوتي(Troia, 1999). وهناك عدة تساؤلات حول تلاؤم تقييم القافية، وليس من الواضح ما إذا كانت الدرجات المتعلقة بتلك المهام تنعكس على القدرات المتعلقة بالقافية، أو أصبحت معقدة من خلال طريقة استخرج الشيء المختلف. إن ارتفاع مستويات الفرص العليا في بعض مقاييس الوعي الصوتي تقلل كذلك القوة الإحصائية للتحليلات.

استهدفت دراسة (Kendy, et al., 2002) التدريب على مهارات الوعي الصوتي للأطفال ذوى متلازمة داون، وأشارت إلى أن يحصل الأطفال ذوى متلازمة دون على نحو متزايد على توجيهات لتعلم القراءة والكتابة قائم على فلسفة الوعي الصوتي مع توقع اكتساب مهارات القراءة والكتابة الوظيفية وأوضحت الأبحاث أن الوعي الصوتي الذي يعتمد على برنامج القراءة قد حقق نتائج ممتازة فيما يتعلق باكتساب القراءة والكتابة وتطورات القدرة على إنتاج الكلام لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر في اللغة والكلام. وللأسف لا يوجد إلا القليل من الأبحاث التي تدعم تأثير هذه المناهج على الأطفال المصابين بمتلازمة داون. كما تقوم البحث الحالي بدراسة استخدام برنامج التدخل القائم على الوعي الصوتي لثلاثة من الأطفال مصابين بمتلازمة داون (تتراوح أعمارهم مابين-٢:٧، ٨:٤، ٨:١٠). ولقد تم اختيار تصميم المستوى القاعدي لجميع السلوكيات كما قام برامج التدخل بالتركيز على المهارات الرئيسة للكشف عن الجناس الاستهلالي وعزل الأصوات اللغوية وهجاء الكلمات المنتظمة والكشف عن الإيقاع. و تم اختيار لثنين من المهام (إدراك تراكيب المبني للمجهول والتركيب المكانية) كسلوكيات ضابطة. ولقد تم اختيار مكون التقطيع الصوتي ووضوح الكلام للبحث في تعميم أهداف التدخل في مهارات المجالات الأخرى المتعلقة بهذه الدراسة. وأشارت النتائج بأن المشاركين قاموا بتنمية مهارات الوعي الصوتي بعد تطبيق برنامج التدخل وللأسف لم يتم الإشارة إلى تعميم تأثيره في المجالات الأخرى الخاصة بالوعي الصوتي. وخلاصة القول فإن النتائج تشير إلى أن الأطفال ذوى متلازمة داون يمكنهم الاستفادة من الطريقة التي تعتمد على الوعي الصوتي من أجل تعلم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة.

استهدفت دراسة (Claudia Cardoso-Martinsi, et al., 2001) وكان التساؤل الرئيس للدارسة هل يمكن للأشخاص ذوى متلازمة داون أن يكتسبوا مهارات القراءة والكتابة الهجائية في غياب الوعي الصوتي؟ حيث قامت دراستين بدراسة العلاقة بين الوعي الصوتي والقدرة على القراءة لدى ذوي متلازمة داون. اشتملت الدراسة الأولى على (٣٣) شخص برازيليمن ذوى متلازمة داون أعمارهم (٢٣) عام. بدءوا يقرءون جميعا و اظهروا إشارات واضحة في مهارات فك رموز النص الصوتي وفهمه (الفونولوجي). كما اشتملت على (٣٣) طفلاً عادي أعمارهم (٧) سنوات كانت قدرتهم على القراءة توازي قدرة ذوى متلازمة داون. واشتملت الدراسة الثانية على أشخاص من ذوى متلازمة داون ولديهم قابلية علية للقراءة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى (٤٦) طفلاً يمكنهم القراءة عمر (٢٢) عام

والمجموعة الثانية (٤٧) طفل لا يستطيعون القراءة عمر (١٨) عام. وأكدت النتائج الوعي بالفونيم لا يرتبط بالقدرة على تعلم القراءة لدى ذوى متلازمة داون. فعلي الرغم من أن الأشخاص ذوى متلازمة داون الذين شاركوا في الدراسة الأولى قد أدوا بشكل ضعيف في المهمة التي استهدفت القدرة على معالجة التمثيل الصوتي (الفونولوجي) بوضوح؛ إلا أنهم قد أدوا بشكل جيد في اختبار تقييم اكتشاف التشابهات الصوتية في الكلمات. وتقترح الدراسة أن هذه القدرة هي التي مكنتهم من اكتساب مهارات التسجيل الفونولوجي على الرغم من إدراكهم المحدود. وقد اتفقت نتائج الدراسة الثانية مع هذا التقييم. فالقدرة على إيجاد التشابهات الصوتية بين الكلمات هو ما يفرق بين القارئ وغير القارئ حتي بعد ضبط الاختلاف في معرفة الحروف والذكاء والعمر الزمني.

فروض البحث:

في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة تم صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي:

(١) توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الصوتي وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

(٢) توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القراءة وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

(٣) لا يوجد فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الصوتي وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي.

(٤) لا يوجد فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القراءة وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي.

(٥) توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس الوعي الصوتي وأبعاده بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

(٦) توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس مهارات القراءة وأبعاده بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

الطريقة والإجراءات:

يحتوى هذا الجزء على الطريقة والإجراءات المتبعة في البحث الحالي؛ ولذا يقوم الباحث بعرض الأتي: (منهج البحث والخطوات الإجرائية، وعينة البحث ومجانستها، وأدوات البحث، والمتغيرات، والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها).

وفيما يلي بيان ذلك تفصيلاً:

منهج البحث:

حيث أن البحث الحالي قائم على إجراء برنامج لتدريب الأطفال ذوي متلازمة داون لتنمية مستوي الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة لديهم، فقد استخدمت المنهج التجريبي حيث قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) متجانسين في العمر الزمني ومعامل الذكاء ودرجة الوعي الصوتي ومستوى القراءة قبل تطبيق البرنامج. حيث يشارك أطفال المجموعة التجريبية، دون أطفال المجموعة الضابطة في جلسات البرنامج التدريبي.

تحديد عينة البحث ومجانستها.

(١) إجراء القياس القبلي من خلال تطبيق مقياسي الوعي الصوتي ومهارات القراءة على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة.

(٢) قام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية.

(٣) إجراء القياس البعدى على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة.

(٤) قام الباحث بتطبيق القياس التتبعي بعد مرور شهرين من نهاية تطبيق البرنامج.

(٥) قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة واستخلاص نتائج الدراسة.

(٦) قام الباحث بتفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

(٧) كتابة التوصيات والبحوث المقترحة من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

عينة البحث ومجانستها:

أ- تحديد عينة البحث:

قام الباحث بتحديد عينة الدراسة من خلال القيام بالخطوات الآتية:

(١) قام الباحث بحصر أسماء الأطفال ذوي متلازمة داون والمقيدين بمدارس العلا بجدة، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٨-١٢) عام فبلغ عددهم (٤٩) طفلاً.

(٢) قام الباحث بتطبيق مقياس الوعي الصوتي إعداد (الباحث) على عينة قوامها (٤٩) طفلاً. وأسفر التطبيق عن استبعاد (٨) أطفال حصلوا على درجات منخفضة ومتوسطة في مقياس الوعي الصوتي، و (٦) لم يكملوا الاستجابات ورفضوا التطبيق، فأصبحت العينة المتبقية (٣٥) طفلا.

(٣) قام الباحث بتطبيق مقياس مهارات القراءة على عينة قوامها (٣٥) طفلاً وأسفر التطبيق عن استبعاد (٨) أطفال حصلوا على درجات منخفضة في المقياس فأصبحت العينة (٢٧) طفلاً.

(٤) قان الباحث باسبعاد عدد (٧) أطفال نظرًا لوجود مشكلات وإعاقات أخرى غير أخري الاعاقة العقلية فأصبح العدد (٢٠) طفلاً.

(٥) قام الباحث بتوزيع عينة الدراسة التي يبلغ عددها (٢٠) طفلاً إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) قوام كل منها (١٠) أطفال، وقد راعي الباحث أن يكون التوزيع فردًا لفرد من خلال الدرجات التي حصلوا عليها في المقاييس المختلفة.

(٦) قام الباحث بعمل التجانس بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) من خلال الخطوات التالية:

ب- تجانس مجموعتي عينة البحث:

قام الباحث بالتجانس بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)قبل تطبيق البرنامج وذلك من حيث كل من العمر الزمني، الوعي الصوتي، مهارات القراءة ولتحقيق ذلك قام الباحث باستخدام اختبار مان –ويتني Whiteny-Mann وقيمة (Z) للمجموعتين في المتغيرات المشار إليها، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١)

قيم (Z-W-U) ودلالتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة للقياس القبلي في متغيرات (العمر الزمني، معامل الذكاء، مستوى الوعي الصوتي، مستوى مهارات القراءة والدرجة الكلية للتجانس)

البيان / المتغير	المجموعة التجريبية بعدى ن =١٠		المجموعة الضابطة بعدى ن =١٠		U	W	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
العمر الزمني	٩,٠٥	٩٠,٥٠	١١,٩٥	١١٩,٥٠	٣٥,٥٠٠	٩٠,٥٠٠	١,١٠١-	.٢٨٠b
معامل الذكاء	١٠,٢٥	١٠٢,٥٠	١٠,٧٥	١٠٧,٥٠	٤٧,٥٠٠	١٠٢,٥٠٠	.١٩٠-	.٨٥٣b
مستوى الوعي الصوتي	١١,١٠	١١١,٠٠	٩,٩٠	٩٩,٠٠	٤٤,٠٠٠	٩٩,٠٠٠	.٤٥٥-	.٦٨٤b
مستوى مهارات القراءة	١١,١٠	١١١,٠٠	٩,٩٠	٩٩,٠٠	٤٤,٠٠٠	٩٩,٠٠٠	.٤٥٦-	.٦٨٤b

بالنظر في الجدول السابق يتضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات العينة التجريبية والعينة الضابطة في كل من العمر الزمني ومعامل الذكاء ومستوى الوعي الصوتي ومستوي مهارات القراءة في القياس القبلي.

أدوات البحث:

استخدم الباحث في البحث الحالي الأدوات الآتية:

(١) **مقياس الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون (إعداد الباحث)**

(٢) **مقياس مهارات القراءة لدى المعاقين عقليًا (إعداد فاروق الروسان، ١٩٩٤)**

(٣) **برنامج التدريب على الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون (إعداد الباحث)**

وفيما يلي وصف لكل أداة قام الباحث باستخدامها:

١- مقياس الوعي الصوتي للأطفال ذوي متلازمة داون (إعداد الباحث)

أ-إعداد الصورة الأولية للمقياس

قام الباحث بإعداد الصورة الأولية لمقياس الوعي الصوتي لدى لأطفال ذوي متلازمة داون،وذلك من خلال إتباع الباحث الخطوات التالية:

- مراجعة الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة التي تناولت الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون

- الإطلاع بعض مقاييس الوعي الصوتي مثل مقياس مثل اختبار (De Jong, 2007; Gillon, 2004; Marshall, 2012; McDonald, et al.,2006)

فى ضوء ذلك قام الباحث بصياغة الصورة الأولية للمقياس والتي تكونت من (٨) أبعاد ويتضمن كل بعد عدد من العبارات التي تغطي ذلك البعد وذلك لعمل صدق وثبات للمقياس.

ب ـ حساب صدق وثبات المقياس:

قام الباحث بحساب الصدق والثبات وذلك كما يلي: -

(١)- صدق القائمة:

(أ) – صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس على عدد من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس والتربية الخاصة وبعض المتخصصين العاملين في مجال التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفسوعددهم (١٠) وذلك للحكم على صلاحية المقياس للتطبيق على العينة ومدى انتماء كل مفردة للبعد الذى تنتمي إليه وطريقة توزيع الاختيارات للاستجابة، إلى غير ذلك، وقد أسفر التحكيم على اتفاق المحكمين بنسبة (٨٠٪ فأكثر) على أبعاد المقياس وعدد ها (٨) كما تم الاتفاق أيضًا على العبارات التي يتضمنها كل بعد من هذه الأبعاد.

(ب) صدق المقارنة الطرفية:

حساب صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية: تم حساب ذلك طريقة المقارنة الطرفية حيث يوضح متغيرات حساب صدق مقياس الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون بطريقة المقارنة الطرفية.

جدول (٢)

حساب معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية لمقياس الوعي الصوتي لدى الاطفال ذوي متلازمة داون

م	البعد	الارتباط	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	الدرجة الكلية
١	التعرف على الاصوات الهجائية والحركات المختلفة لها	معامل الارتباط	xxxx	.٠١٩	.٢٩٦	-.١٢٢	.٤٠٩	.٤٢٩	.٤٣٧	.٥٣٤	.٥٣٧
		مستوى الدلالة	xxxx	.٩٥٩	.٤٠٧	.٧٣٧	.٢٤٠	.٢١٦	.٢٠٦	.١١٢	.١١٠
٢	نطق الاصوات الهجائية	معامل الارتباط	.٠١٩	xxxx	.٧٣٢*	.٩٣١**	.٥٩٥	.٢٤٠	-.٤٤٧	.٢٧٦	.٧٨٤**
		مستوى الدلالة	.٩٥٩	xxxx	.٠١٦	.٠٠٠	.٠٦٩	.٥٠٥	.١٩٦	.٤٤٠	.٠٠٧
٣	التعرف على شكل الصوت وموضعه	معامل الارتباط	.٢٩٦	.٧٣٢*	xxxx	.٧٨٢**	.٦٩٦*	.٦٥٦*	-.٤٤٦	.٦٩٣*	.٩٠٦**
		مستوى الدلالة	.٤٠٧	.٠١٦	xxxx	.٠٠٨	.٠٢٥	.٠٣٩	.١٩٧	.٠٢٦	.٠٠٠
٤	تشكيل الاصوات وعزلها واضافتها	معامل الارتباط	-.١٢٢	.٩٣١**	.٧٨٢**	xxxx	.٥٦٤	.٣٨٣	-.٥٧٨	.٣٢٦	.٧٤٨*
		مستوى الدلالة	.٧٣٧	.٠٠٠	.٠٠٨	xxxx	.٠٩٠	.٢٧٥	.٠٨٠	.٣٥٨	.٠١٣
٥	نطق الكلمات	معامل الارتباط	.٤٠٩	.٥٩٥	.٦٩٦*	.٥٦٤	xxxx	.٣٨٥	-.٠٦٧	.٨٢٤**	.٨٢٤**
		مستوى الدلالة	.٢٤٠	.٠٦٩	.٠٢٥	.٠٩٠	xxxx	.٢٧٢	.٨٥٤	.٠٠٣	.٠٠٣
٦	سجع الكلمات	معامل الارتباط	.٤٢٩	.٢٤٠	.٦٥٦*	.٣٨٣	.٣٨٥	xxxx	-.٠٦٧	.٤٩٠	.٦٢٣
		مستوى الدلالة	.٢١٦	.٥٠٥	.٠٣٩	.٢٧٥	.٢٧٢	xxxx	.٨٥٣	.١٥٠	.٠٥٤
٧	التعرف على الأشياء وتسميتها	معامل الارتباط	.٤٣٧	-.٤٤٧	-.٤٤٦	-.٥٧٨	-.٠٦٧	-.٠٦٧	xxxx	-.١٨٣	-.١٩٤
		مستوى الدلالة	.٢٠٦	.١٩٦	.١٩٧	.٠٨٠	.٨٥٤	.٨٥٣	xxxx	.٦١٢	.٥٩١

٨	تكوين الجمل	معامل الارتباط	.٥٣٤	.٢٧٦	.٦٩٣*	.٣٢٦	.٨٢٤**	.٤٩٠	-.١٨٣	xxxx	.٧١٠*
		مستوى الدلالة	.١١٢	.٤٤٠	.٠٢٦	.٣٥٨	.٠٠٣	.١٥٠	.٦١٢	xxxx	.٠٢١
	الدرجة الكلية	معامل الارتباط	.٥٣٧	.٧٨٤**	.٩٠٦**	.٧٤٨*	.٨٢٤**	.٦٢٣	-.١٩٤	.٧١٠*	xxxx
		مستوى الدلالة	.١١٠	.٠٠٧	.٠٠٠	.٠١٣	.٠٠٣	.٠٥٤	.٥٩١	.٠٢١	xxxx

** دال عند (٠١ر٠). * دال عند (٠٥ر٠).

وبالنظر في الجدول السابق يتضح أن أبعاد المقياس ترتبط ببعضها البعض ارتباطا موجبا ودال عند مستوى عند (٠١ر٠).(٠٥ر٠). وكذلك درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس.

(٢) ـ حساب ثبات القائمة:

وقام الباحثون بعمل ثبات للمقياس وذلك على النحو التالي:

طريقة ألفا لكرونباخ:

قام الباحث بحساب معامل الثبات لمقياس الوعي الصوتي على عينة التقنين والبالغ عددها (١٠) أطفال من الأطفال ذوي متلازمة داون وكانت كل القيم مرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وذلك كما موضح بالجدول التالي:

جدول(٣)

معاملات الثبات بطرقة معامل ألفا – كرونباخ

البعد	درجة الثبات
التعرف على الاصوات الهجائية والحركات المختلفة لها	.٧٩٦
نطق الاصوات الهجائية	.٦٦٥
التعرف على شكل الصوت وموضعه	.٦٠٩
تشكيل الاصوات وعزلها واضافتها	.٦٧٥
نطق الكلمات	.٦٩١
سجع الكلمات	.٧٢٤
التعرف على الأشياء وتسميتها	.٧٧٣
تكوين الجمل	.٧١٠
الدرجة الكلية	.٧٤٤

ومن الجدول السابق يتضح اتساق وتماسك كل بعد من أبعادالمقياس بالدرجةالكلية مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد عمل تقنين لمقياس الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون تم التوصل إلى الصورة النهائية الصالحة للتطبيق والتي تتضمن (٨) أبعاد ويندرج لكل بعد عددًا من العبارات التي تغطي ذلك البعد ولكل عبارة ثلاث درجات (١-٢-٣) عدا البعد السابع فلكل عبارة درجتين (١-٢).

٢ـ مقياسمهارات القراءة لدى المعاقين عقليًا (إعداد فاروق الروسان، ١٩٩٤).

تعريف المقياس:

يتكون المقياس من (١٣) بعدًا متدرج في الصعوبة ويغطي مهارات القراءة التالية: (التعرف إلى الكلمة، الاصغاء إلى الكلمة، مطابقة الكلمة، القراءة الجهرية).

تعليمات تطبيق وتصحيح المقياس:

- يطلب من الفاحص ان يكون على دراية وخبرة بفقرات المقياس والادوات اللازمة.
- يطلب من الفاحص ان يهيء الظروف المناسبة لعملية تطبيق المقياس من حيث الزمان والمكان.
- يطلب من الفاحص ان يطبق المقياس بطريقة فردية وفي جلسات قصيرة تناسب ظروف المفحوص ويعزز ادائه.
- يعطي الفاحص اشارة + (درجة واحدة) للمفحوص على ادائه الناجح على الفقرة وفق معايير التصحيح والا يعطى اشارة - (صفر).
- يطلب من الفاحص ان ينقل اداء المفحوص على المقياس إلى استمارة خلاصة النتائج حيث تحسب الدرجة الكلية للمفحوص.

٣ـ برنامج التدريب على الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. (إعداد الباحث)

أ ـ الإطار النظري للبرنامج:

بأن الوعي الفونولوجي يعنى إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة والكيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها

حدود سمعية وصوتية، وإدراك التشابه والاختلاف بينهما ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع صوتية والكلمات إلى أصوات وتركيب الأصوات، أو المقاطع معا لتكون كلمات سواء لها معنى، أو عديمة المعنى وتقفية، أو سجع الكلمات (الإتيان بكلمات لها نفس النغمة)،والتعرف على أصوات الحروف وموضعها وحركتها في الكلمة (فتح- كسر- ضم).

وهذا ما أكده كل من (Gillon, G. T.,2000; Major, et al.,1998) بأنه من الممكن تحقيق تطورات في القدرة على إنتاج الكلام والوعي الصوتي ومهارات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال المصابين بقصور في الكلام من خلال استخدام التدخل في الوعي الصوتي.

والأطفال ذوي متلازمة داون من الفئات التي أكدت الدراسات أن لديهم قصورًا في الوعي الصوتي وبالتالي يعانون من ضعف واضح في مهارات القراءة، حيث أشارت دراسة).(Kennedy, E. J., et al.,2003

إلي أن الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون لديهم قصور في الوعي الصوتي وقصورًا في اللغة والكلام والقصور المعرفي (Kay-Raining Bird, et al.,2000) .

وبالرغم من ذلك فإن تعلم القراءة والكتابة من الأهداف التي يمكن تحقيقها بالنسبة لهم (Bennetts, et al.,2002; Buckley, et al.,1996; Cupples, et al.,2002; Fowler, et al.,1995)

وتقترح الشواهد البحثية المتزايدة في هذا المجال بأن الأطفال المصابون بمتلازمة داون يظهرون خصائص نمو فريدة من نوعها من ناحية اللغة والكلام والذاكرة وعملية الاستماع مقارنة بالأطفال الآخرين المصابين بالقصور المعرفي(Miller, et al.,1999; Marcell, et al.,1992; Chapman, et al.,1998)

وتجعل اضطرابات اللغة والكلام الأطفال ذوى متلازمة داون معرضين لخطورة صعوبات تعلم القراءة والكتابة (Kay-Raining Bird, 2000)

ب- أهداف البرنامج:

الهدف الرئيس للبرنامج:

يهدف البرنامج الحالي إلى التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون.

وينبثق من هذا الهدف العام للبرنامج بعض الأهداف الفرعية منها:

(١) تنمية مهارات التمييز السمعي.
(٢) تنمية مهارات التمييز البصري.
(٣) تنمية مهارات الادراك البصري.
(٤) تنمية مهارات الادراك السمعي.
(٥) التعرف على الاصوات الهجائية مفردة.
(٦) التعرف على الحركات المختلفة للأصوات الهجائية.
(٧) التعرف على شكل الصوت مكتوب.
(٨) التعرف على موضع الصوت مكتوب في بداية الكلمة والوسط والنهاية.
(٩) التدريب على كيفية تشكيل الصوت لتكوين كلمة.
(١٠) التدريب على عزل الصوت التي تبدأ به الكلمة.
(١١) التدريب على مزج الاصوات لتكوين كلمة.
(١٢) نطق الكلمة بعد حذف صوت منها.
(١٣) إضافة أصوات للكلمة لتكوين كلمات جديدة.
(١٤) استبدال صوت في الكلمة بصوت اخر لتكوين كلمة جديدة.
(١٥) التمييز بين الصوت الواحد في بداية الكلمة ونفس الصوت في اخر الكلمة.
(١٦) سجع الكلمات (الاتيان بكلمات لها نفس المعنى).
(١٧) التعرف على الأشياء التي تعبر عن الكلمة.
(١٨) تسمية الأشياء التي تعبر عن الكلمة.
(١٩) تشكيل كلمات متفرقة لتكوين جملة مفيدة.

ج- خطة جلسات برنامج التدريب الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون:

يقدم الباحث فيما يلي جدول موضح به جلسات البرنامج ومراحل التدريب، وعنوان كل جلسة والزمن المحدد لها:

جدول (٤)

بيـان بجلسات برنامج التدريب على الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون

المراحل الرئيسية	المراحل الفرعية	عدد الجلسات	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
التهيئة والتمهيد	الأولي	جلستان	التعرف على المجموعة التدريبية وتوطيد العلاقة بين الباحث وافراد العينة التجريبية	٤٠ دقيقة
			التعرف على البرنامج واهدافهواهميته	٤٠ دقيقة
المرحل التدريبية	الأولى	جلستان	تنمية مهارات التمييز السمعي	٦٠ دقيقة
			أستكمال الجلسة السابقة	٦٠ دقيقة
	الثانية	جلستان	تنمية مهارات التمييز البصري	٦٠ دقيقة
			أستكمال الجلسة السابقة	٦٠ دقيقة
	الثالثة	جلستان	تنمية مهارات الادراك السمعي	٦٠ دقيقة
			أستكمال الجلسة السابقة	٦٠ دقيقة
	الرابعة	جلستان	تنمية مهارات الادراك البصري	٦٠ دقيقة
			أستكمال الجلسة السابقة	٦٠ دقيقة
	الخامسة	جلستان	التعرف على الاصوات الهجائية مفردة	٦٠ دقيقة
			أستكمال الجلسة السابقة	٤٠ دقيقة
		جلستان	الحركات المختلفة للاصوات الهجائية	٦٠ دقيقة
			استكمال الجلسة السابقة	٤٠ دقيقة
	السادسة	جلستان	التعرف على شكل الصوت مكتوب	٦٠ دقيقة
			استكمال الجلسة السابقة	
		ثلاث جلسات	التعرف على موضع الصوت مكتوب في بداية الكلمة والوسط والنهاية	٤٠ دقيقة
			استكمال الجلسة السابقة	٤٠ دقيقة
			استكمال الجلسة السابقة	٤٠ دقيقة
	السابعة	ثلاث جلسات	كيفية تشكيل الصوت لتكوين كلمة	٤٠ دقيقة
			استكمال الجلسة السابقة	٤٠ دقيقة
			استكمال الجلسة السابقة	٤٠ دقيقة
	الثامنة	جلستان	عزل الصوت التي تبدأ به الكلمة	٦٠ دقيقة
			استكمال الجلسة السابقة	٤٠ دقيقة
	التاسعة	جلستان	مزج الاصوات لتكوين كلمة	٤٠ دقيقة
			استكمال الجلسة السابقة	٤٠ دقيقة

المراحل الرئيسية	المراحل الفرعية	عدد الجلسات	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
المرحل التدريبية	العاشرة	ثلاث جلسات	نطق الكلمة بعد حذف صوت منها	٤٠ دقيقة
			استكمال الجلسة السابقة	٤٠ دقيقة
			استكمال الجلسة السابقة	٤٠ دقيقة
	الحادية عشر	جلستان	إضافة أصوات للكلمة لتكوين كلمات جديدة	٦٠ دقيقة
			استكمال الجلسة السابقة	٤٠ دقيقة
	الثانية عشر	جلستان	استبدال صوت في الكلمة بصوت اخر لتكوين كلمة جديدة	٤٠ دقيقة
			استكمال الجلسة السابقة	٤٠ دقيقة
	الثالثة عشر	جلستان	التمييز بين الصوت الواحد في بداية الكلمة ونفس الصوت في اخر الكلمة	٤٠ دقيقة
			استكمال الجلسة السابقة	٤٠ دقيقة
	الرابعة عشر	جلستان	سجع الكلمات (الاتيان بكلمات لها نفس المعنى)	٦٠ دقيقة
			استكمال الجلسة السابقة	٤٠ دقيقة
	الخامسة عشر	جلستان	التعرف على الأشياء التي تعبر عن الكلمة	٤٠ دقيقة
			استكمال الجلسة السابقة	٤٠ دقيقة
	السادسة عشر	جلستان	تسمية الأشياء التي تعبر عن الكلمة	٦٠ دقيقة
			استكمال الجلسة السابقة	٤٠ دقيقة
	السابعة عشر	جلستان	تشكيل كلمات متفرقة لتكوين جملة مفيدة	٦٠ دقيقة
	الثامنة عشر	جلستان	استكمال الجلسة السابقة	٤٠ دقيقة
			استكمال الجلسة السابقة	٤٠ دقيقة
الختام وانهاء الجلسات والمتابعة	الأولى	ثلاث جلسات	مراجعة بعض التدريبات السابقة	٦٠ دقيقة
			التطبيق البعدي	٤٠ دقيقة
			التطبيق التتبعي	٤٠ دقيقة

خامسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

أعتمد الباحث إلى استخدام الأساليب الإحصائية الآتيةوالتي تتناسب مع طبيعة الدراسة وحجم العينة ومتغيراتها، وكذلك المقاييس المستخدمة فيها وذلك من خلال برنامج SPSS الإحصائي.

- **معامل الارتباط.**
- **اختبار "مان – وتيني** Manny – Witiney.
- **اختبار ولكوكسون**Wilcoxon.

نتائج البحث ومناقشتها وتوصياتها

يتناول الباحث في هذا الجزء عرضًا للنتائج التي توصلت إليها البحث الحالي عن فعالية التدريب على الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. ثم مناقشة هذه النتائج وتفسيرها وتقديم بعض التوصيات والمقترحات الخاصة في ضوء ما أسفرت عنه البحث الحالي من نتائج.وبيان ذلك تفصيلا فيما يلي:

أولاً: نتائج الدراسة:

١ـ نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه « توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الصوتي وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية فىالوعي الصوتي وأبعاده في القياسين القبلي والبعدى، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٥)

قيم (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية فىالوعي الصوتيفى القياسين القبلي والبعدى

أبعاد مقياس الوعي الصوتي	التجريبية قبلى وبعدى في الوعي الصوتي				قيمة Z	مستوى الدلالة
	الإشارة بعدى-قبلى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
البعد الأول	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٠٣-b	.٠٠٥
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد الثانى	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨١٠-b	.٠٠٥
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد الثالث	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٠٥-b	.٠٠٥
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				

البعد الرابع	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٠٥-b	.٠٠٥
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد الخامس	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨١٦-b	.٠٠٥
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد السادس	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨١٤-b	.٠٠٥
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد السابع	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨١٢-b	.٠٠٥
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد الثامن	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٠٩-b	.٠٠٥
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
الدرجة الكلية	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٠٣-b	.٠٠٥
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				

بالنظر في الجدول السابق يتضح وجود فرق دال احصائيا بين متوسطات الرتب للدرجات في أبعاد الوعي الصوتي والدرجة الكلية وذلك للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى، وأن هذا الفرق لصالح متوسطات القياس البعدى، مما يعني ارتفاع درجة الوعي الصوتي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى.

٢ـ نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه « توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة على مقياس مهارات القراءة وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مستوى مهارات القراءة في القياسين القبلي والبعدى وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٦)

قيـم (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطات الرتـب لدرجات المجموعة التجريبية في تقدير مستوى مهارات القراءةفى القياسين القبلي والبعدى

أبعاد مقياس مهارات القراءة	التجريبية قبلى وبعدى في القراءة				قيمة Z	مستوى الدلالة
	الإشارة بعدى-قبلى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
البعد الأول	سالبة	٠	٤,٠٠	٢٨,٠٠	-٢,٤٢٨b	.٠١٥
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
البعد الثانى	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٣١b	.٠٠٥
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
البعد الثالث	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٩١٣b	.٠٠٤
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد الرابع	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٣,١٦٢b	.٠٠٢
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد الخامس	سالبة	٠	٥,٠٠	٤٥,٠٠	-٢,٧٥٤b	.٠٠٦
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد السادس	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨١٦b	.٠٠٥
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد السابع	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٤٠b	.٠٠٥
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد الثامن	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨١٢b	.٠٠٥
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد التاسع	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨١٢b	.٠٠٥
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				

البعد العاشر	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨١٢-b	.٠٠٥
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
البعد الحادي عشر	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٢٥-b	.٠٠٥
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
البعد الثاني عشر	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٢٥-b	.٠٠٥
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
البعد الثالث عشر	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٥٠-b	.٠٠٤
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
الدرجة الكلية	سالبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٠٥-b	.٠٠٥
	موجبة	٦				
	صفر	٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال احصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات مهارات القراءة والدرجة الكلية لهما وذلك للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى، وأن هذا الفرق لصالح متوسطات القياس البعدى.

٣ـ نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه لا يوجد فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الصوتي وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية فى الوعي الصوتيفى القياسين البعدى والتتبعي. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٧)

قيم (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية فى الوعي الصوتيفى القياسين البعدى والتتبعي

أبعاد مقياس الوعي الصوتي	التجريبية بعدى وتتبعي في الوعي الصوتي				قيمة Z	مستوى الدلالة
	الإشارة بعدى-قبلى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
البعد الأول	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠	-١,٠٠٠b	٣١٧
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
البعد الثانى	سالبة	٠	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠٠b	٣١٧
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
البعد الثالث	سالبة	٠	١,٠٠	٠٠١,	-١,٠٠٠b	٣١٧
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد الرابع	سالبة	٠	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠٠b	٣١٧
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد الخامس	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠	-١,٠٠٠b	٣١٧
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد السادس	سالبة	٠	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠٠b	٣١٧
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد السابع	سالبة	٠	٢,٠٠	٦,٠٠	-١,٠٠٠b	٣١٧
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد الثامن	سالبة	٠	١,٠٠	١,٠٠	-١,٦٣٣c	١٠٢.
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
الدرجة الكلية	سالبة	٠	٢,٠٠	٤,٠٠	-١,٩٨٠c	٠٤٨.
	موجبة	١٠	٥,٣٣	٣٢,٠٠		
	صفر	٠				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعيللوعي الصوتي، مما يدل على تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة.

٤ـ نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه لا يوجد فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القراءة وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسونWilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مستوى مهارات القراءةفى القياسين البعدى والتتبعي. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٨)

قيم (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مستوى مهارات القراءة وأبعاده في القياسين البعدىوالتتبعي

أبعاد مقياس السلوك التوافقى	التجريبية قبلى وبعدى في القراءة				قيمة Z	مستوى الدلالة
	الإشارة بعدى-قبلى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
البعد الأول	سالبة	٠	٠٠.	٠٠.	.٠٠٠b	١,٠٠٠
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
	موجبة	٦	٠٠.	٠٠.		
	صفر	٠				
البعد الثاني	سالبة	٠	٠٠.	٠٠.	.١٠٠b	٣١٧.
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد الثالث	سالبة	٠	٠٠.	٠٠.	.٠٠٠b	١,٠٠٠
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد الرابع	سالبة	٠	٠٠.	٠٠.	.٠٠٠b	١,٠٠٠
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				

البعد الخامس	سالبة	٠	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠٠-c	١,٠٠٠
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد السادس	سالبة	٠	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠٠-c	.٣١٧
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد السابع	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠	.٠٠٠b	.٣١٧
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد الثامن	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠	.٠٠٠b	١,٠٠٠
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد التاسع	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠	.٤٤٧b	.٦٥٥
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد العاشر	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠	.٠٠٠b	١,٠٠٠
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد الحادي عشر	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠	.٠٠٠b	١,٠٠٠
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد الثاني عشر	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠	.٠٠٠b	١,٠٠٠
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
البعد الثالث عشر	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠	.١٠٠b	.٣١٧
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				
الدرجة الكلية	سالبة	٠	٣,٦٧	١١,٠٠	.٩٦٦b	.٣٣٤
	موجبة	١٠				
	صفر	٠				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعيلمستوى مهارات القراءة وأبعاده المختلفة.

٥- نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه « توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس الوعي الصوتي وأبعاده بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان- ويتني Mann –Whiteny(U)وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٩)

قيم (U,W,Z) ودلالتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الوعي الصوتيفي القياس البعدى

البيان / الأبعاد	المجموعة التجريبية ن = ١٠		المجموعة الضابطة ن = ١٠		U	W	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
البعد الأول	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	.٠٠٠	٥٥,٠٠٠	٣,٧٨٧-	.٠٠٠b
البعد الثانى	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	.٠٠٠	٥٥,٠٠٠	٣,٧٨٨-	.٠٠٠b
البعد الثالث	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	.٠٠٠	٥٥,٠٠٠	٣,٧٨٧-	.٠٠٠b
البعد الرابع	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	.٠٠٠	٥٥,٠٠٠	٣,٧٨٢-	.٠٠٠b
البعد الخامس	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	.٠٠٠	٥٥,٠٠٠	٣,٧٩٠-	.٠٠٠b
البعد السادس	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	.٠٠٠	٥٥,٠٠٠	٣,٧٩١-	.٠٠٠b
البعد السابع	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٥٠٠	٥٥,٠٠٠	٣,٧٥٦-	.٠٠٠b
البعد الثامن	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	.٠٠٠	٥٥,٠٠٠	٣,٧٩٥-	.٠٠٠b
الدرجة الكلية	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	.٠٠٠	٥٥,٠٠٠	٣,٧٨٢-	.٠٠٠b

٦- نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه « توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس مهارات القراءة وأبعاده بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتني Mann –Whiteny كأحد الأساليب

اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (١٠)

قيم (Z-W-U) ودلالتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تقدير مستوى مهارات القراءةفي القياس البعدى

البيان / الابعاد	المجموعة التجريبية بعدى ن=١٠		المجموعة الضابطة بعدى ن=١٠		U	W	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
البعد الأول	١٤,٠٠	١٤٠,٠٠	٧,٠٠	٧٠,٠٠	١٥,٠٠٠	٧٠,٠٠٠	-٢,٨١٤	.٠٠٧b
البعد الثاني	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	.٠٠٠	٥٥,٠٠٠	-٣,٨٥٩	.٠٠٠b
البعد الثالث	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	.٠٠٠	٥٥,٠٠٠	-٣,٨٥٤	.٠٠٠b
البعد الرابع	١٤,٥٠	١٤٥,٠٠	٦,٥٠	٦٥,٠٠	١٠,٠٠٠	٦٥,٠٠٠	-٣,٥٥٩	.٠٠٢b
البعد الخامس	١٥,٤٠	١٥٤,٠٠	٥,٦٠	٥٦,٠٠	١,٠٠٠	٥٦,٠٠٠	-٣,٨٨٠	.٠٠٠b
البعد السادس	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	.٠٠٠	٥٥,٠٠٠	-٣,٨١٩	.٠٠٠b
البعد السابع	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	.٠٠٠	٥٥,٠٠٠	-٣,٨٦٣	.٠٠٠b
البعد الثامن	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	.٠٠٠	٥٥,٠٠٠	-٣,٨١٣	.٠٠٠b
البعد التاسع	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	.٠٠٠	٥٥,٠٠٠	-٣,٨١٩	.٠٠٠b
البعد العاشر	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	.٠٠٠	٥٥,٠٠٠	-٣,٨٢٧	.٠٠٠b
البعد الحادي عشر	١٥,١٥	١٥١,٥٠	٥,٨٥	٥٨,٥٠	٣,٥٠٠	٥٨,٥٠٠	-٣,٥٦٤	.٠٠٠b
البعد الثاني عشر	١٥,٢٠	١٥٢,٠٠	٥,٨٠	٥٨,٠٠	٣,٠٠٠	٥٨,٠٠٠	-٣,٦٨٠	.٠٠٠b
البعد الثالث عشر	١٥,٤٥	١٥٤,٥٠	٥,٥٥	٥٥,٥٠	.٠٠٠	٥٥,٥٠٠	-٣,٩٩٠	.٠٠٠b
الدرجة الكلية	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	.٠٠٠	٥٥,٠٠٠	-٣,٨١٣	.٠٠٠b

بالنظر في الجدول السابق يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات الرتب للدرجات في مهارات القراءة والدرجة الكلية وذلك للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى وأن هذا الفرق لصالح متوسطات المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج والتوصيات:

أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج في تنمية الوعى الصوتي لدى ذوي متلازمة داون، كما اتضح من نتائج الفرض الأول من فروض الدراسة،وهذا يعكس التحسن الملموس في مهارات الوعى الصوتي الثمانية التي يقسها المقياس بعد تطبيق البرنامج،كما استمر هذا الأثر الايجابي بعد انتهاء البرنامج كما تبين من نتائج فرض القياس التتبعي،وهذا يدل على جدوى البرنامج في تنمية الوعى الصوتي،ولعل اعتماد البرنامج على ما تضمنه من ميزات قد زاد من فعالية البرنامج التدريبي، كما أن مراعاة خصائص أفراد العينة من ذوى متلازمة داون في إعداد البرنامج قد زاد من فاعليته حيث أن فئة الاطفال ذوي متلازمة داون تتمتع بمستوي ذكاء يقع في المدى البسيط وتعد من الفئات التي القابلة للتعلم والتي يحقق التدريب معها فعالية إذا ما تم بأسلوب يراعي خصائصهم وتم من قبل متخصصين، كما أن ما احتواه البرنامج من أنشطة تدريبية مصاحبة بالصوت وتكرار الصوت عدة مرات إلى جانب مصاحبته بصورة تدل على الكلمة المسموعة زاد من وعى الطفل بالصوت المسموع،إلى جانب مصاحبته بالحركة الموظفة لتوضيح مهارات الوعى الصوتي مثل رؤية الطفل كلمات الجملة تتجمع كلمة تلو الأخرى بمصاحبة صوتها،ثم إعادة تفريقها ثانية على مسمع ومرأى من الطفل،وكذلك الحال في التدريب على تقسيم الكلمات إلى مقاطع وتقسيم الكلمات إلى أصواتها المكونة لها،وكذلك تدريب أطفال المجموعة التجريبية على جلسات متعددة تشتمل على محاور فرعية لتنمية الوعي الصوتي ومهارات القراءة منها (تنمية مهارات التمييز السمعي تنمية مهارات التمييز البصري،تنمية مهارات الادراك البصري، تنمية مهارات الادراك السمعي،التعرف على الاصوات الهجائية مفردة، التعرف على الحركات المختلفة للأصوات الهجائية، التعرف على شكل الصوت مكتوب التعرف على موضع الصوت مكتوب في بداية الكلمة والوسط والنهاية، التدريب على كيفية تشكيل الصوت لتكوين كلمة، التدريب على عزل الصوت التي تبدأ به الكلمة-

التدريب على مزج الاصوات لتكوين كلمة، نطق الكلمة بعد حذف صوت منها، إضافة أصوات للكلمة لتكوين كلمات جديدة، استبدال صوت في الكلمة بصوت اخر لتكوين كلمة جديدة، التمييز بين الصوت الواحد في بداية الكلمة ونفس الصوت في اخر الكلمة، سجع الكلمات (الاتيان بكلمات لها نفس المعنى)، التعرف على الأشياء التي تعبر عن الكلمة، تسمية الأشياء التي تعبر عن الكلمة، تشكيل كلمات متفرقة لتكوين جملة مفيدة، فضلاً عن أن البرنامج كان يخاطب أكثر من حاسة لدى الطفل من خلال استخدام الأسلوب الحسي المتزامن مما زاد من فعالية البرنامج (Kennedy, et al.,2003; Laws, et al.,1985; Wise, et al.,1999)

كما أن ما صاحب البرنامج من تعزيز سواء من المدرب، أو ذاتي من الطفل لنفسه من خلال ما يحققه من نجاح قد حسن من نتائجه،ومما زاد أيضًا من فعالية البرنامج ما تم تدريب الأطفال عليه في بدايته على مهارة التمييز السمعي للأصوات المحيطة بهم في البيئة، مما انتقل أثره وزاد من قدرات الأطفال على التمييز والإدراك السمعي لأصوات الحروف فيما بعد،وهو الأساس في تنمية مهارات الوعى الصوتي، كما أن ما زاد من فعالية البرنامج التدرج في التدريب من المهارات الأسهل إلى الأصعب والبدء بتعريف الطفل الأصوات اللغوية كافة بحركاتها في الكلمات وبتحديد موضعها قد زاد من قدرات الأطفال على سرعة تعلم وثبات المهارات الأخرى لديهم(Bird, et al., 2000; Fowler, et al., 1995)

ولعل مرد فعالية البرنامج إلى طريقة التدريب الجماعي ورح المرح التي غلبت عليها وجعلها في سياق العاب تنافسية بين الأطفال مما زاد انتباههم وحسن وعيهم الصوتي،حيث أشار (Cossu, et al.,1993; Lemons, et al.,2010) إلى ضرورة الاعتماد في تدريبات الوعى الصوتي للأطفال على الألعاب والألغاز المسلية والقصص والغناء والمرح.

ويشير (Byrne,1993) إلى ضرورة أن تكون الأنشطة المستخدمة في تعليم مهارات الوعى الصوتي للأطفال تعتمد على المرح والمتعة واستخدام الأغاني والألعاب والقصص والكتب والتدريب على السجع حتى يتحقق الفهم الكامل للوعي الصوتي (Wise, et al.,1999; Kennedy, et al.,2003)

كما أن البرنامج تضمن على جلسات لتنمية الادراك والتمييز والانتباه السمعي والبصري اللذان يعدا مدخل مهم لتعليم الطفل القراءة كان له الاثر في فعالية البرنامج التدريبي،حيث أكدت دراسة (Roch, et al.,008) Goetz, et al.,2008; على علاقة اضطراب قصور الانتباه بانخفاض الوعى الصوتي،وأن تحسن الانتباه يحسن الوعى الصوتي.

كما أدى ذلك كله إلى ثبات ما تعلمه الأطفال كما بدا ذلك في نتائج المتابعة من عدم وجود فروق بين القياسين البعدى والتتبعى لمهارات الوعى الصوتي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما أسفرت نتائج الدراسة عن تنمية مهارات اللغة الاستقبالية ومهارات اللغة التعبيرية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج الوعى الصوتي، كما

بدا من القياس البعدى للمجموعة التجريبية في المهارات اللغوية مقارنة بالمجموعة الضابطة، علاوة على استمرارية الأثر الايجابي لبرنامج الوعى الصوتي على المهارات اللغوية بشقيها الاستقبالي والتعبيري لدى أفراد المجموعة التجريبية كما بدا في القياس التتبعى للمهارات اللغوية لأفراد المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير التحسن في المهارات القرائية بعد تطبيق البرنامج إلى التطور الذي حدث في مهارات الوعى الصوتي لدى أفراد المجموعة التجريبية،حيث أدى ما تدرب عليه أفراد المجموعة التجريبية من مهارات الوعى الصوتي على أصوات الحروف والتمييز بينها إلى زيادة قدرتهم على التعرف على أصوات الكلام الصادر من الأخرين، ومن ثم تحسن قدرتهم على إدراكه وفهمه، كما أدى ذلك إلى تحسن نطقهم لأصوات الحروف حيث يمثل التدريب على التمييز السمعي القاسم المشترك فئ برامج علاج اضطرابات النطق والكلام

كما يعود التحسن في المهارات القرائية أيضًا إلى ما تعرض له أفراد المجموعة التجريبية خلال برنامج الوعى الصوتي من كم كبير من الكلمات والجمل أدت إلى زيادة الحصيلة اللغوية لديهم مما ساعدهم على فهم الكلام، واستخدام هذه الحصيلة في القراءة،فضلا عن أن برنامج الوعى الصوتي قائم بالأساس على تنمية وعى الأطفال بما يتضمنه الكلام المسموع من أصوات حروف وكلمات وجمل وهذا هو محور اللغة الاستقبالية،علاوة على ما كان يطلب منهم إعادة نطق الكلمات والجمل؛ بل والإتيان بكلمات وجمل أثناء البرنامج وهذه لغة تعبيرية (Kennedy, et al.,2003).

كما يدعم ويفسر نتائج البحث الحالي في هذا الصدد ما توصلت إليه الدراسات السابقة واتفقت معها من تنمية مستوى الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة لدى عينة من الأطفال ذوي متلازمة داون ومنها دراسة كل من)عبدالله، ٢٠٠٥؛ عيسى، ٢٠٠٧) والعديد من الدراسات الأجنبية منها:(Cardoso-Martins, et al.,2001; Schneider, et al.,2000; Brady, et al., 1994;(Rvachew, .S., et al.,2004)

توصيات البحث:

من خلال ما توصلت اليه البحث الحالي يمكن التوصية بما يلي:

(١) استخدام التعزيز بكل صورة أثناء التدريب للأطفال ذوي متلازمة داون.

(٢) التركيز على تنمية مهارات التمييز والإدراك السمعي والبصري كمدخل لتنمية مهارات الوعي الصوتي والقراءة لدى الاطفال ذوي متلازمة داون.

(٣) التدرج في التدريب من المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب.
(٤) استخدام طريقة التدريب الجماعي إلى جانب الجلسات الفردية.
(٥) استخدام الاسلوب الحسي المتزامن بكل صوره وأشكاله.
(٦) ان تكون الانشطة المستخدمة في البرامج التي تقدم لذوي متلازمة داون تتسم بالمرح والمتعة واستخدام الالعاب والأغاني والقصص.

المقترحات البحثية:

استكمالاً للدراسة الحالية يقترح الباحث ما يلي:

(١) إعداد حقيبة تدريبة لتنمية مهارات القراءة لدى ذوي متلازمة داون.
(٢) فعالية التدخل المبكر في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى ذوي متلازمة داون.
(٣) ضبط بيئة التعلم في تنمية مهارات القراءة للأطفال ذوي متلازمة داون.
(٤) دور التدخل الاسري في تنمية مهارات القراءة والوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون

المراجع

الروسان، فاروق (١٩٩٨). **دليل مقياس مهارات القراءة للمعوقين عقليًا**. عمان: دار الفكر.

السرطاوي، عبد العزيز. الصمادي، وجميل (١٩٩٨). **الإعاقات الجسمية والصحية**. عمان: دار الفكر.

عبدالله،عادل(٢٠٠٥).فعالية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم.**المؤتمر العلمي الثالث(الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة)**،كلية التربية جامعة الزقازيق، ١، ٥١ – ٩٠.

موسى،عبدالله (٢٠٠٦). بناء برنامج تعليمي قائم على استخدام المهارات اللغوي -السمعية واختبار أثره في اكتساب مهارتي الاستماع والقراءة لدى طلبة المرحلة الأبتدائية في دمشق. **رسالة ماجستير غير منشورة**،جامعة دمشق، دمشق.

Baylis, P., &Snowling, M. J. (2012). Evaluation of a phonological reading programme for children with Down syndrome. *Child Language Teaching and Therapy, 28*(1), 39-56.

Bennetts, L.K. & Flynn, M.C. (2002). Improving the classroom listening skills of children with Down syndrome by using soundfield FM. *Down Syndrome Research and Practice, 8*, 19-24

Bertelson, P. (1993). Reading acquisition and phonemic awareness testing: How conclusive are data from Down's syndrome? Remarks on Cossu, Rossini and Marshall (1993), Cognition 48: 281–283.

Bird, E. K. R., Cleave, P. L., & McConnell, L. (2000). Reading and Phonological Awareness in Children With Down SyndromeA Longitudinal Study. *American Journal of Speech-Language Pathology, 9*(4), 319-330

Bird, E. K. R., Cleave, P. L., & McConnell, L. (2000). Reading and Phonological Awareness in Children With Down SyndromeA Longitudinal Study. *American Journal of Speech-Language Pathology, 9*(4), 319-330.

Boudreau, D. (2002). Literacy skills in children and adolescents with Down syndrome. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15*, 497–525.

Bower, A. & Hayes, A. (1994). Short term memory deficits and Down syndrome: A comparative study. *Down Syndrome Research and Practice, 2*, 47-50

Bryant, P. E., & Bradley, L. (1985). *Children's reading problems*. Oxford England: Blackwell.

Buckley, S. (1985). Teaching parents to teach reading to teach language: A project with Down's syndrome children and their families. In K. Topping & S. Wolfendale (Eds.), *Parental involvement in children's reading*. London: Croom Helm.

Buckley, S. J., Bird, G., & Byrne, A. (1996). Reading acquisition by young children with Down syndrome. In B. Stratford & P. Gunn (Eds.), *New approaches to Down syndrome* (pp. 268–279).

Burt, L., Holm, A. & Dodd, B. (1999). Phonological awareness of 4-year-old British children: An assessment and development data. *International Journal of Language and Communication Disorders, 34,* 311-335.

Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 403.

Byrne, A., Buckley, S., MacDonald, J. & Bird, G. (1995). Investigating the literacy, language and memory skills of children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice, 3*, 53-58

Byrne, A., MacDonald, J., & Buckley, S. (2002). Reading, language and memory skills: A comparative longitudinal study of children with Down syndrome and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 513–529.

Cardoso-Martins, C. &Frith, U. (1999). Consciênciafonológica e habilidade de leituranasíndrome de Down (Phonological awareness and reading ability in Down syndrome), Psicologia: Reflexão e Crítica (Psychology: Reflection and critical evaluation) 12: 209–223.

Cardoso-Martins, C., Michalick, M. F., &Pollo, T. C. (2002). Is sensitivity to rhyme a developmental precursor to sensitivity to phoneme?: Evidence from individuals with Down syndrome. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15*, 439–454.

Cardoso-Martins, C.,&Frith, U. (2001). Can individuals with Down syndrome acquire alphabetic literacy skills in the absence of phoneme awareness? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 14*, 361–375.

Chapman, R.S., Seung, H.K., Schwartz, S.E. & Kay-Raining Bird, E. (1998). Language skills of children and adolescents with Down syndrome: II. Production deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*, 861-873.

Cologon, K., Cupples, L., &Wyver, S. (2011). Effects of targeted reading instruction on phonological awareness and phonic decoding in children with Down syndrome. *American journal on intellectual and developmental disabilities*,

Conners, F. A. (1992). Reading instruction for students with moderate mental retardation: Review and analysis of research. *American Journal of Mental Retardation, 96*, 577–597.

Cossu, G., Rossini, F. & Marshall, J.C. (1993). When reading is acquired but phonological awareness is not: A study of literacy in children with Down syndrome. *Cognition, 46*, 129-138.

Cupples, L., &Iacono, T. (2000). Phonological awareness and oral reading skill in children with Down syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 43*(3), 595–608.

Cupples, L.,&Iacono, T. (2002). The efficacy of ‘‘whole word’’ versus ‘‘analytic’’ reading instruction for children with Down syndrome. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15*, 549–574.

de Jong, P. F. (2007). Phonological awareness and the use of phonological similarity in letter–sound learning. *Journal of Experimental Child Psychology,98*(3), 131-152.

Elbro, C. (1996). Early linguistic abilities and reading development: A review and a hypothesis. *Reading and Writing, 8*, 453–485.

Evans, C., (1999). Literacy acquisition in deaf children, Research in Education. Available: ERIC Total Communication for Deaf Children VA, ED414677, www.eric.edu.gov 1999-08-10.

Evans, R. (1994). Phonological awareness in children with Down syndrome.*Down Syndrome Research and Practice, 2*(3), 102-105.

Farrell, M., & Elkins, J. (1995). Literacy for all: The case of Down syndrome. *Journal of Reading, 38*, 270–280.

Fletcher, H., & Buckley, S. (2002). Phonological awareness in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice, 8*, 11–18.

Fowler, A. E., Doherty, B. J., & Boynton, L. (1995). The basis of reading skill in young adults with Down syndrome. *Down syndrome: Living and learning in the community*, 182-196

Fowler, A.E., Doherty, B.J. & Boynton, L. (1995). The basis of reading skill in young adults with Down syndrome. In L. Nadel& D. Rosenthal (Eds.), *Down syndrome: Living and learning in the community* (pp. 182-196). New York: Wiley-Liss.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul.

Gillon, G. T. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 31*, 126–141.

Gombert, J.-E. (2002). Children with Down syndrome use phonological knowledge in reading. *Reading and Writing, 15*(5–6), 455–469.

Hulme, C., Goetz, K., Snowling, M., Brigstocke, S., & Nash, H. (2005). Individual differences in literacy attainments of

children with Down syndrome. Paper presented at the British Psychological Society Developmental Section Annual Conference.

James, D., Rajput, K., Brinton, J., &Goswami, U. (2008). Phonological awareness, vocabulary, and word reading in children who use cochlear implants: Does age of implantation explain individual variability in performance outcomes and growth?. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13*(1), 117-137.

Kamhi, A. G. &Catts, H. W. (1999). Reading development. In H.W. Catts& A.G. Kamhi (Eds.), Language and reading disabilities (pp. 25-49). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Kassow, D. Z. (2006). Parent-child shared book reading: Quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institute, 1*(1), 1-9.

Kay-Raining Bird, E., Cleave, P.L. & McConnell, L. (2000). Reading and phonological awareness in children with Down syndrome: A longitudinal study. *American Journal of Speech-Language Pathology, 9*, 319-330.

Kennedy, E. J., & Flynn, M. C. (2003). Training phonological awareness skills in children with Down syndrome. *Research in developmental disabilities, 24*(1), 44-57.

Laws, G., & Gunn, D. (2002). Relationships between reading, phonological skills and language development in individuals with Down syndrome: A five year follow-up study. *Reading and Writing, 15*(5-6), 527-548.

Lemons, C. J., & Fuchs, D. (2010). Phonological awareness of children with Down syndrome: Its role in learning to read and the effectiveness of related interventions. *Research in Developmental Disabilities, 31*(2), 316-330.

Major, E.M. & Bernhardt, B. (1998). Metaphonological skills of children with phonological disorders before and after phonological and metaphonological intervention. *International Journal of Language and Communication Disorders, 33*, 413-444.

Marcell, M.M. & Cohen, S. (1992). Hearing abilities of Down syndrome and other mentally handicapped adolescents. *Research in Developmental Disabilities 13*, 533-551.

Marcell, M.M. (1995). Relationships between hearing and auditory cognition in Down syndrome youth. *Down Syndrome Research and Practice*, 3, 75-91.

Marshall, J. (2012). *The handbook of clinical neuropsychology*. Oxford University Press.

Martin, G., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. (2009). Language characteristics of individuals with Down syndrome. *Topics in Language Disorders, 29*(2), 112.

McDonald, S., Bornhofen, C., Shum, D., Long, E., Saunders, C., & Neulinger, K. (2006). Reliability and validity of the awareness of social inference test (TASIT): A clinical test of social perception. *Disability & Rehabilitation, 28*(24), 1529-1542.

Miller, J., Leddy, M. & Leavitt, L. (1999). *Improving the communication of people with Down syndrome*. Baltimore: Brookes Publishing Co.

Rvachew, S., Chiang, P. Y., & Evans, N. (2007). Characteristics of speech errors produced by children with and without delayed phonological awareness skills. *Language, speech, and hearing services in schools, 38*(1), 60-71.

Sloper, P., Cunningham, C., Turner, S., &Knussen, C. (1990). Factors related to the academic attainments of children with Down's syndrome. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 284–298.

Snowling, M. J., Hulme, C., & Mercer, R. C. (2002). A deficit in rime awareness in children with Down syndrome. *Reading and Writing*, 15(5–6), 471–495.

van Bysterveldt, A. K., Gillon, G. T., & Moran, C. (2006). Enhancing phonological awareness and letter knowledge in preschool children with Down syndrome. International *Journal of Disability, Development and Education*,53(3), 301-329.

van Kleek, A., Gillam, R.B., & McFadden, T.U. (1998). A study of classroom based phonological awareness training for preschoolers with speech and/or language disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology* 7(3), 65-76.

Varnhagen, C.K., Das, J.P. &Varnhagen, S. (1987). Auditory and visual memory span: Cognitive processing by TMR individuals with Down syndrome or other etiologies. *American Journal of Mental Deficiency* 4, 398 - 405.

Verucci, L., Menghini, D., &Vicari, S. (2006). Reading skills and phonological awareness acquisition in Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(7), 477-491.

Warrick, N., Rubin, H. & Rowe-Walsh, S. (1993). Phoneme awareness in language delayed children: Comparative studies and intervention. *Annals of Dyslexia 43*, 153-173.

Webster, P.E., Plante, A.S. &Couvillion, L.M. (1997). Phonologic impairment and pre-reading: Update on a longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities 30*(4), 365-375.

واقع برامج التوجيه والإرشاد المهني ومعوقاتها بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض من وجهة نظر العاملين بها

إعداد

د. إبراهيم بن عبد العزيز المعيقل
أستاذ التربية الخاصة المشارك
قسم التربية الخاصة، كلية التربية،
جامعة الملك سعود

أ. جميلة بنت عبدالله مجرشي
باحثة ماجستير

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ومعوقات تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية في مدينة الرياض من وجهة نظر العاملين بها وعلاقتها بمتغيرات الجنس، وطبيعة العمل، ونوعية المدرسة.

وقد نهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، إذ تضمنت عينة الدراسة (٢١٣) مختصا من الذكور و الإناث من المعلمين و المعلمات ومعلمي التدريبات السلوكية والمرشدين الطلابيينالعاملين في برامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية بمدينة الرياض، وتمثلت أداة الدراسة في استبيان أعدته الباحثة لتحقيق أهداف البحث.

وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاض متوسط مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية في مدينة الرياض حيث تراوح بين (٢,٨٧) و (١,٩٦) ، كما تراوحت نسبة مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد بين ٢٤,٤٪ وَ٥,٢٪ ، ولم تكشف الدراسة عن فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة وفق متغير الجنس ، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغيري طبيعة العمل ونوعية المدرسة لصالح المرشدين الطلابيين، والجمعيات الخيرية.

وفيما يتعلق ببعد الأدوار التي يقوم بها العاملون في التوجيه والإرشاد المهني، ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية على جميع متغيرات الدراسة لصالح الإناث والمرشدين الطلابيين والجمعيات الخيرية، أما فيما يخص المعوقات حصل نقص الإمكانات المكانية على أكثر نسبة استجابة (٣٨٪) من بين المعوقات بمتوسط حسابي (٣,٦٠) وانحراف معياري (١,٤٤٩)، ولم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية على متغيرات الدراسة.

The Reality and Constraints of Vocational Guidance and Counseling Programs, in Institutes and intellectual education programs in Riyadh: Employees› Prospective

JamilahMajrashi

2014

Special Education Department, College of Education, King Saud University

Abstract

This study aims to identify the status of the vocational guidance and counseling that are applied at the public, private and charities institutions and programs for persons with intellectual disabilities within Riyadh. The researcher chooses analytical descriptive methodology. She included (213) male and female specialists (teachers, school counselors, and psychologists) that are working at the above institutions. The researcher relies on her self-designed survey to meet the objectives of the study.

The results show low average of application of vocational counseling programs within the institutes and programs for persons with intellectual disabilities within Riyadh. The range was between (2.87-1.96). However, this result dose not reveal statistically significant differences between responders in reference to gender. Yet, there are statistically significant differences in reference to (type of work and type of institutes or programs for the benefit of school counselors and charity organizations.

In regard to the roles of specialist working in vocational counseling and guidance, statistically significant differences were apparent between responders on all variables of the study for the female, school counselors and charities organizations on the. Pertaining to obstacles, the limited of spatial capacity received the higher responses rate (38%) with a range of (3,60) standard deviation (1,449). Yet, but there are no statistically significant differences on the variables of the study.

مقدمة:

يأتي حق الأشخاص ذوي الإعاقة في العمل كأحد أهم البنود في القوانين والتشريعات الخاصة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وقد نصت الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المادة ٢٧ على «إتاحة الفرصة لهم لكسب الرزق في عمل يختارونه، أو يقبلونه بحرية في سوق عمل وبيئة عمل منفتحتين أمام الاشخاص ذوي الإعاقة وشاملتين لهم ويسهل انخراطهم فيهما.

وتحمي الدول الأطراف إعمال الحق في العمل وتعززه، بما في ذلك حق أولئك الذين تصيبهم الإعاقة خلال عملهم، وذلك عن طريق اتخاذ الخطوات المناسبة، بما في ذلك سن التشريعات» (الاتفاقية الدولية لحقوق ذوي الإعاقة، المادة ٢٧،٣١). كما أشارت المادة الثانية لنظام رعاية ذوي الإعاقة بالمملكة العربية السعودية إلى أن الدولة تكفل حق المعاق في عدة مجالات ومن بينها مجال العمل في ما نصه «وتشمل التوظيف في الأعمال التي تناسب قدرات ذي الإعاقة ومؤهلاته لإعطائه الفرصة للكشف عن قدراته الذاتية،ولتمكينه من الحصول على دخل كباقي أفراد المجتمع،والسعي لرفع مستوى أدائه أثناء العمل عن طريق التدريب» (مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، ١٤٢١ه).ونتيجة للتغيرات الكبيرة التي حدثت في سوق العمل السعودي خلال السنوات الماضية (الشنيفي،١٤٣١ه) سنت وزارة العمل بالمملكة العربية السعودية العديد من القوانين في سوق العمل لدعم توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة كبرنامج نطاقات[1] (وزارة العمل السعودية،١٤٣٤ه).ولكن صعوبة اتخاذ القرار المهني مشكلة لدى الكثير من الناس عوضًا عن كونهم من ذوي الإعاقة الفكرية الذين يختصون بخصائص تزيد من صعوبة اتخاذ القرار بشأن مهنة المستقبل بالإضافة لنظرة المجتمع السلبية تجاه إمكانية إنتاجهم والتي تحد من تقدمهم. ويرى أوكس وروسلر(Ochs and Roessler, 2004)أن الطلاب ذوي الإعاقة هم الأكثر عرضة للبطالة والبطالة المقنعة في المستقبل.ويتفق معهما القريوتي (٢٠٠٥) في أن نسبة البطالة بين الشباب من ذوي الإعاقة تتجاوز بدرجات كبيرة النسبة بين أوساط أقرانهم، وقلة من الشباب ذوي الإعاقة يستفيدون من خدمات التعليم ما بعد الثانوي،ويضيف أنه نظرًا لصعوباتهم وعوامل أخرى فإن الخبرات المتاحة لهم وتنوعها أقل من تلك المتاحة لأقرانهم.ويذكر سكتشرنير (Schriner, 2001) كما ورد في (Szymanski and Vancollin, 2003)أنه ليس من المبالغة القول بأن الأشخاص ذوي الإعاقة في الدرجة السفلى من السلم

١ يحسب الموظف من ذوي الإعاقة بعدد أربعة موظفين ضمن نظام السعودة بما لا يزيد عن نسبة ١٠ في المائة من إجمالي عدد الموظفين في تقييم أداء المنشأة.

الاجتماعي الاقتصادي العالمي. ويتفق معه روش (Rusch, 2008) بأنه عند انتقال الطلاب ذوي الإعاقة من المدرسة إلى العمل غالبًا ما يكونوا أقل نجاحا من أقرانهم من غير ذوي الإعاقة.

وأشار فور وريزر (Fore and Riser, 2005) فيما أورد ميرجامي، ونيل (MurugamiandNel,2012) أن العديد من شباب ذوي الإعاقة بعد التعليم الثانوي لديهم معرفة قليلة جدًا عن مفهوم الذات المهني، وصنع القرار الوظيفي والكفاءة الذاتية. والشباب ذوي الإعاقة على وجه التحديد يفتقرون إلى المواقف الإيجابية عن العمل،والتي تعد مهمة لنجاح الانتقال من المدرسة إلى العمل.

وقد جمع هيربرت وترستي ولورنز(Herbert, Trusty and Lorenz) 2010,عددًا من الأسباب التي تجعل الطلاب ذوي الإعاقة أكثر عرضة للبطالة من غيرهم وذكروا منها نقص الوعي حول تأثير المعتقدات، أو القيم المهنية على نتائج التنمية المهنية، وعدم وجود عمليات استكشاف وظيفي في وقت مبكر، والإقامة في موقع العمل وحواجز العمل، ونقص التمويل لدعم خدمات التأهيل المهني، وعدم المشاركة والتعاون بين المهنيين في وضع وتنفيذ الخطط الانتقالية، والفهم غير الواضح للكفاءات المهنية اللازمة لانتقال الشباب ذوي الإعاقة إلى العمل وأدوار الحياة ذات الصلة.

ويرى كل من سورسي ونوتا وفيراري وسولبرج(Nota, Soresi, Ferrari and Solberg, 2008) أن التوجيه والإرشاد المهنية والمنطلق الأساسي لأي مشروع إدراج في العمل،حيث ينبغي أن يتم إجراء تحليل للرغبات والتوقعات المهنية،ونقاط القوة للأشخاص ذوي الإعاقة،وأيضًا يجب أن يعطوا الدعم لعملية اتخاذ القرارات الخاصة بهم. والشخص من ذوي الإعاقة كأي شخص آخر يحتاج إلى تجربة إيجابية والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمن أكون وماذا يمكنني أن أصبح (Azzopardi,2006).

ويقدم التوجيه والإرشاد المهني أساسًا كخدمة لجميع المتعلمين بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة لدفعهم ليكونوا أشخاصًا منتجين في مجتمعاتهم،وجاءت المسؤولية على عاتق المدارس والكليات، ويسفر عن التعاون بين المرشدين والمعلمين تعزيزًا للنجاح(MurugamiandNel, 2012)؛ وبالإضافة لكون التوجيه والإرشاد المهني لذوي الإعاقة الفكرية يساعدهم في اتخاذ قرار للوظيفة المستقبلية،فهو أيضًا حلقة وصل بين ما يطرح في سوق العمل من وظائف وبرامج تدريب مهني وبين الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية. ويمكن

الإشارة إلى التوجيه والإرشاد المهني لذوي الإعاقة الفكرية على أنه "رحلة مدى الحياة"(Azzopardi,2006, 9).

ولضمان انتقال الطالب ذي الإعاقة الفكرية من المراحل الدراسية إلى التدريب المهني وصولا إلى عمل يوفر له نوعية حياة أفضل ويجعله فاعلاً وتساوي فرصة في العمل تلك التي تكون لغيره،جاءت هذا الدراسة مركزة على واقع تطبيق برامج التوجيه والإرشاد في معاهد وبرامج التربية الفكرية ومعوقاته مؤكدة على أن التوجيه والإرشاد المهني لابد وأن يتم في المراحل المبكرة من الإعداد التربوي وحتى مرحلة التدريب المهني. وما ستوفره هذه الدراسة من نتائج سيساهم في التخطيط لخدمات التوجيه والإرشاد المهني على المستوى المحلي لجميع مراحل الإعداد التربوي وذلك لتحقيق أهداف التوجيه المهني كما جاءت في المادة العشرين* من القواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (٥١٤٢٢).

مشكلة البحث:

إن اتخاذ القرار المهني يشكل محورًا أساسيًا في مستقبل الفرد من ذوي الإعاقة حيث أن الوظيفة لا تتوقف على الآمال والتطلعات والرغبات فقط؛ بل لابد وأن تتسق مع القدرات والفرص المتاحة في المجتمع. وقد أشار أوكس وروسلر (Ochs and Roessler 2001) إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة يظهرون قدرة أقل بكثير من أقرانهم في التعليم العام على مستوى اتخاذ القرارات المهنية والكفاءة الذاتية والهوية المهنية وتوجهات استكشاف الوظيفة.كما تمت الإشارة إلى أنهم يعتمدون بشكل مفرط على الآخرين في اتخاذ القرارات المهنية ولديهم معرفة محدودة عن الواجبات الوظيفة وظروف العمل. وقد أظهرت نتائج الدراسات النظرية والتجريبية أنعدم النضج الوظيفي يدل على عدم وضوح الرؤية لدى الشخص فيما يتعلق بالأهداف والرغبات،ووجدت أيضًا أن لديهم ثقة منخفضة في القدرة على اتخاذ القرارات المهنية وتحقيق أهداف التعليم والتدريب المهني،وتوجهات ضعيفة لمتابعة الطموحات والخطط المهنية;(Super & Thompson, 1979 Super, 1983; Lent et al., 1994, 1996) (As cited in Ochs &Roessler 2001).وليتمكن الفرد ذي الإعاقة الفكرية من الوصول إلى قرار مهني مناسب لقدراته وحاجاته فمن الضروري أن يحصل على خدمات التوجيه والإرشاد المهني خلال البرامج التربوية المقدمة له، فعملية التوجيه والإرشاد

* تنص المادة العشرون على أن برامج الإرشاد المهني تهدف إلى:
- مساعدة التلميذ على اكتشاف قدراته وميوله المهنية.
- تهيئة التلميذ لاختيار مهنة أو تدريب مهني معين أثناء سنوات الدراسة النظامية.

المدرسي والمهني ليست محددة بزمن معين؛بل هي عملية متواصلة تبدأ مع بداية المرحلة الابتدائية وتلازم الطالب حتى نهاية دراسته (الغملاس،٢٠٠٠). ويتفق معه أزوباردي (Azzopardi,2006) حيث يصف التوجيه والإرشاد المهني بأنه رحلة مدى الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة.ومن ذلك فإن من الضروري إكساب الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية خلال المراحل التعليمية المختلفة مهارات اتخاذ القرار الوظيفي،والتخطيط المهني،ويجب تعريضهم لخبرات وظيفية أثناء تلك المراحل من خلال برامج التوجيه والإرشاد المهني لتفادي مشكلة البطالة بين أوساط الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية.

وبناء على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتحدد في السؤال الرئيس التالي:

ما هو واقع تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني ومعوقاتها في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية في مدينة الرياض من وجهة نظر العاملين بها؟

أسئلة البحث:

١) ما مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية في مدينة الرياض؟

٢) ما الأدوار التي يقوم بها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المراحل الدراسية المختلفة تجاه التوجيه والإرشاد المهني للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية؟

٣) ما معوقات تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر العاملين بها؟

٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر العاملين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية نحو مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني يمكن أن تعزى إلى الجنس،أو طبيعة العمل، أو نوعية المدرسة (حكومية، أو أهلية، أو جمعية خيرية)؟

٥) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر العاملين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية نحو الأدوار التي يقوم بها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المراحل الدراسية المختلفة تجاه التوجيه والإرشاد المهني للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية يمكن أن تعزى إلى الجنس، أو طبيعة العمل، أو نوعية المدرسة (حكومية، أو أهلية، أو جمعية خيرية)؟

٦) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر العاملين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية نحوطبيعة معوقات تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية يمكن أن تعزى إلى الجنس، أو طبيعة العمل، أو نوعية المدرسة (حكومية، أو أهلية، أو جمعية خيرية)؟

أهداف البحث:

تهدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني ومعوقاتها في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض من خلال التعرف على ما يلي:

١) مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية في مدينة الرياض.

٢) الأدوار التي يقوم بها العاملون بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في المراحل الدراسية المختلفة تجاه التوجيه والإرشاد المهني للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية.

٣) معوقات تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر العاملين بها.

٤) الفروق بين وجهات نظر العاملون بمعاهد وبرامج التربية الفكرية نحو مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني التي تعزى إلى كل من: الجنس، أو طبيعة العمل، أو نوعية المدرسة (حكومية، أو أهلية، أو جمعية خيرية).

٥) الفروق من وجهة نظر العاملون بمعاهد وبرامج التربية الفكرية نحو الأدوار التي يقومون بها في المراحل الدراسية المختلفة تجاه التوجيه والإرشاد المهني للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية يمكن أن تعزى إلى الجنس، أو طبيعة العمل، أو نوعية المدرسة (حكومية، أو أهلية، أو جمعية خيرية).

٦) الفروق من وجهة نظر العاملون بمعاهد وبرامج التربية الفكرية نحو طبيعة معوقات تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني بمعاهد وبرامج التربية الفكرية يمكن أن تعزى إلى الجنس، أو طبيعة العمل، أو نوعية المدرسة (حكومية، أو أهلية، أو جمعية خيرية).

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي ومدى الحاجة إليه من خلال ما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

في ضوء ندرة الدراسات العربية حول هذا الموضوع تكمن أهمية الدراسة النظرية في تزويد المكتبات العربية بدراسة للواقع والتي تعد من البحوث القليلة التي طرحت موضوع التوجيه والإرشاد المهني لذوي الإعاقة الفكرية، وأيضًا وضع أساس تنطلق منه بحوث أخرى في هذا المجال.

ثانيًا: الأهمية العملية:

يعد عمل الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية أحد مصادر القوة للمجتمع، وحيث أن التوجيه والإرشاد المهني أحد أهم الخدمات في حياتهم ليكونوا قادرين على اتخاذ القرار المهني المناسب، لذلك جاءت هذه الدراسة مركزة على واقع تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية منطلقة من أهمية هذا الجانب في تحديد مصير الطالب بعد انتهاء فترة إعداده التربوي وتدريبه المهني ودخوله سوق العمل، ومعرفة الواقع سيساعد المسؤولين على معرفة أين تقع خدمات التوجيه والإرشاد المهني مما هو مفترض أن تكون عليه، ولعل ما ستكشف عنه هذه الدراسة من نتائج أن يكون خطوة مهمة في تطوير برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية وبالتالي تقليل نسب البطالة بين الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية.

حدود البحث:

أجري البحث الحالي في إطار المحددات التالية:

أولاً: المحددات الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف على واقع تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني ومعوقاتها في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية بمدينة الرياض.

ثانيًا: المحددات المكانية: اقتصرت البحث الحالي على معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والبرامج المقدمة في الجمعيات الخيرية بمدينة الرياض.

ثالثًا: المحددات البشرية: اقتصرت الدراسة على العاملون في المعاهد والبرامج الخاصة بالتربية الفكرية الحكومية والأهليةو الجمعيات الخيرية من (معلمي ومعلمًات التربية الفكرية، ومعلمي ومعلمات التدريبات السلوكية، والمرشدين الطلابيين ذكورًا وإناثًا) وهم المنوط بهم القيام بالتوجيه والإرشاد المهني.

رابعًا: **المحددات الزمانية**: أجريت هذه الدراسة بفضل الله خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

الإعاقة الفكرية: قصور واضح في كل من الأداء العقلي الوظيفي والسلوك التكيفي ويتجسد في المهارات التكيفية المفاهيمية والاجتماعية والعملية وينشأ خلال الفترة النمائية قبل عمر ١٨ سنة(American Association On Intellectual And Developmental Disabilities [AAIDD ,2012)

الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية: هم الطلاب والطالبات الملتحقين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية بمدينة الرياض.

التوجيه والإرشاد المهني: يعرفه هاملتون(Hamilton)بأنه: "مساعدة الفرد على اختيار مهنة، والاستعداد لها، والعمل فيها، والنجاح بها" (حمود،٢٠٠٨، ٣٢).

العاملون بمعاهد وبرامج التربية الفكرية: يقصد بهم في هذه الدراسة معلمي ومعلمًات التربية الفكرية، ومعلمي ومعلمًات التدريبات السلوكية (الأخصائيين النفسيين) والمرشدين الطلابيين وجميعهم من العاملين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية بمدينة الرياض.

الإطار النظري

أولاً: مفهوم الإعاقة الفكرية:

تعد الإعاقة الفكرية من الإعاقات النمائية التي تؤثر وبدرجات مختلفة على تفاعل الفرد مع بيئته، وقد جرى الاهتمام بوضع تعريف يصف الإعاقة الفكرية من وجهات نظر عديدة؛ إلا أن أكثرها شمولا تعاريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي(سابقا) (American Association of Mental Retardation ([AAMR] حيث جاء تعريف هيبر ((Heberثم تعريف جروسمان(Grossman) ثم تعاقبت تعاريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD) حتى عُرّفت الإعاقة الفكرية عام ٢٠١٠مبأنها " قصور واضح في كل من الأداء العقلي الوظيفي والسلوك التكيفي ويتجسد في المهارات التكيفية المفاهيمية والاجتماعية والعملية وينشأ خلال الفترة النمائية قبل عمر ١٨ سنة"(American Association On Intellectual AndDevelopmental Disabilities [AAIDD] ,2012).

ووفق ما أشار إليه الحازمي (٢٠٠٩) بأن تطبيق هذا التعريف يقوم على خمسة افتراضات هي:

١) ضرورة النظر إلى القصور في الأداء الوظيفي ضمن سياق بيئة الفرد المحيطة كما هي لدى أقرانه من نفس العمر والثقافة.

٢) أن يأخذ التقييم بعين الاعتبار التنوع الثقافي واللغوي والفروق في العوامل التواصلية والحسية والحركية والسلوكية.

٣) في نطاق الفرد الواحد يتواجد القصور جنبا إلى جنب مع مظاهر، أو جوانب القوة.

٤) الهدف من وصف القصور هو تطوير خطة لجوانب المساندة والدعم التي يحتاجها الفرد.

٥) مع الدعم الشخصي المناسب خلال فترة زمنية ممتدة فإن الأداء الوظيفي الحياتي للشخص من ذوي الإعاقة الفكرية سوف يتحسن بوجه عام.

ثانيًا: التوجيه والإرشاد المهني للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية:

مفهومه:

لا يختلف التوجيه والإرشاد المهني لذوي الإعاقة الفكرية كثيرًا عن توجيه وإرشاد غيرهم، فالمقصود به "كافة الإجراءات التي يتم تنفيذها من أجل مساعدة الشخص من ذوي الإعاقة الفكرية على اختيار مهنة معينة والاستعداد لها. ويتضمن ذلك تقديم معلومات كافية عن المهن من حيث طبيعتها ومتطلباتها وظروفها، وتقييم ميول الفرد من ذوي الإعاقة الفكرية وقدراته باستخدام اختبارات مصممة لهذه الغايات" (مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية العرب،٢٠٠١، ٤٧٩).

- **أهميته:**

لقد أشارت بعض الدراسات كدراسة موريجامي ونيل MurugamiandNel, (2012) إلى أن تفعيل برامج التوجيه والإرشاد المهني منذ الطفولة يلعب دورًا كبيرًا في تعميق الاتجاهات نحو العمل واحترامه وتقدير العاملين به، وذلك من خلال اعتماد أساليب متعددة تعمل على توفير الشروط المناسبة لتنمية الميول و القدرات المهنية، وتساعده على تحقيق التكيف. وإدراج الفرد في مواقف عملية حية تمكنه من تكوين عادات صحيحة وتشكيل مفاهيم سليمة تجاه العمل والعاملين به (حمود،٢٠٠٨)؛ بالإضافة إلى إن الاستقرار المهني في العمل يؤثر كثيرا على الاستقرار النفسي للفرد حيث يسهم ذلك الاستقرار في إشباع الكثير من الحاجات النفسية والمادية للأفراد، ولذا فالاختيار الصحيح للمهنة يؤهل الفرد للتوافق

النفسي ليس في مجال العمل فحسب وإنما في مجال حياته بصفة عامة,Zunker) (2005. وقد حددت وزارة التعليم الأمريكية (١٩٩٦) التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني كواحد من الخدمات الثلاث الأكثر أهمية للأشخاص ذوي الإعاقة (Bowen and Glenn,1998). ونظرًا لخصائص ذوي الإعاقة الفكرية السابقة الذكر فإن من الصعوبة البالغة أن يتمكن الشخص من ذوي الإعاقة الفكرية اختيار عمل يتناسب مع قدراته، ومن هنا تأتي أهمية التوجيه والإرشاد المهني لأفراد هذه الفئة لتوفير جودة حياة أفضل من خلال تبصيرهم بالأعمال المناسبة لهم ، ومساعدتهم على اتخاذ القرارات المهنية بموضوعية والتحول نحو النجاح الوظيفي (MurugamiandNel, 2012)؛ وبالتالي تحقيق الكفاءة النفسية والمادية من خلال ذلك.

- **أهدافه**:

التوجيه والإرشاد المهني لذوي الإعاقة الفكرية له ذات الأهداف الخاصة بالتوجيه والإرشاد المهني؛إلا أنها تختلف في الدرجة حيث ينبغي مراعاة قدرات ذوي الإعاقة الفكرية وخصائصهم.

وقد حدد كل من (الغملاس،٢٠٠٠؛ أبو أسعد والهواري، ٢٠٠٨؛ عيروط ٢٠١٠؛ الكلباني،٢٠١١)أهداف التوجيه والإرشاد المهني لذوي الإعاقة الفكرية، وأعادت الباحثة صياغتها بما يتناسب مع ذوي الإعاقة الفكرية:

١) تبصير الشخص من ذوي الإعاقة الفكرية بالمجالات التدريبية المتاحة وخصائصها ومتطلبات الالتحاق بها.

٢) مساعدة الشخص من ذوي الإعاقة الفكرية للتعرف على ميوله واستعداداته وقدراته وشخصيته ومهاراته المتعلقة بالعمل.

٣) مساعدة الفرد على اختيار المجال التدريبي الذي يتناسب مع ميوله واستعداداته وقدراته.

٤) إرشاد الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية الراغبين في تغيير مجالاتهم التدريبية؛ أو وظيفتهم الحالية.

٥) تعريف الشخص من ذوي الإعاقة الفكرية بنوعية الوظائف المتعلقة بكل مجال تدريبي.

٦) مساعدة الشخص من ذوي الإعاقة الفكرية في الوصول إلى القرار السليم في اختيار المهنة التي تتناسب مع قدراته وخصائصه.

٧) تنمية مهارات الشخص من ذوي الإعاقة الفكرية في عدة أمور كإجراء المقابلة للعمل وغيرها.

٨) مساعدة الشخص من ذوي الإعاقة الفكرية على التعرف على عالم المهن والبيئات المهنية المختلفة التي تتوفر في المحيط الذي يعيش فيه، ومتطلبات هذه المهن من تعليم وتدريب والمهارات التي تتطلبها، وجميع الفرص المتوفر فيها تدريب أثناء العمل، أو عوائد عمل وترقيات وغيرها.

٩) مساعدة الشخص من ذوي الإعاقة الفكرية على تنمية اتجاهات وقيم ايجابية عن عالم المهن والعمل اليدوي.

١٠) تهيئة الفرص المساعدة في اكتساب الخبرات حول المهن.

ثالثًا: خدمات التوجيه والإرشاد المهني:

يقدم التوجيه والإرشاد المهني بعض الخدمات التي من شأنها تحقيق أهداف التوجيه والإرشاد المهني لذوي الإعاقة الفكرية وأهمها تحقيق الاستقرار النفسي والمهني، و يتناول هذا الجزء خدمات التوجيه والإرشاد المهني كما أوردها الصبيخان (١٤٣٥):

١) التربية المهنية: والمقصود بذلك التعرض لخبرات واسعة على عدد كبير من المهن أو التعرض لخبراتمركزة لممارسة أساسيات مهنة واحدة وبذلك تتضمن التربية المهنية برنامجا تعليما مهنيا يدور حول محوررئيس وهو توفير المعلومات المهنية فيما يتعلق بمتطلبات الشخصية ومتطلبات المهنة بأنواعها حتى يستطيع الفرد أن يتخذ في ضوء ذلك قرارا مهنيا سليما. وتزداد أهمية التربية المهنية عند تقديم هذه الخدمة لذوي الإعاقة الفكرية نظرًا لخصائصهم الواردة في المبحث الأول.

٢) تحليل العمل: ويشتمل على تحليل ذلك العمل وما يحتاج من مهارات عقلية وجسمية وحركية ومعرفة طبيعة وظروف وعوامل النجاح والتقدم فيه والمستقبل التدريبي والمهني.

٣) الاختيار المهني: ويقصد بالاختيار المهني مساعدة الفرد من ذوي الإعاقة الفكرية في اتخاذ القرار الخاص بمهنة المستقبل، وذلك بعد دراسة دقيقة لشخصيته من جهة وللمهنة من ناحية ثانية ليستطيع الملائمة بينهما.

٤) اكتشاف عالم المهن: من الطبيعي أن يبدأ الأفراد باكتشاف عالم المهن في بداية حياتهم. وتؤدي الأسرة والمدرسة دورًا أساسيًا في تعريف الطفل بعالم

المهن المختلفة ومدة التدريب اللازم لكل مهنة،هذا ويستطيع الأطفال البدء بتكوين أفكار عن أنفسهم وعن عالم المهن من خلال تجاربهم المبكرة وعبر مراحل نضجهم. لذلك يحتاج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إلى توجيه انتباههم إلى عالم المهن وتعزيز البيئة من حوله، وتدريبهم لفترات أطول وفق قدراتهم وخصائصهم.

رابعًا: دور المرشد المدرسي والمهني:

إن دور المرشد المهني يعتمد على احتياجات كل مسترشد، فقد يحتاج مسترشد من ذوي الإعاقة الفكرية ما لا يحتاج غيره من نفس الفئة فبالتالي يتغير دور المرشد تبعا للفرد وخصائصه؛ إلا أنه يمكن تحديد عدد من الأدوار للمرشد مع ذوي الإعاقة الفكرية أشار إليها مجموعة من الباحثين (Eisenman, 2003,Acos, 2004,Yanchak, Lease and Strauser,2005, and Scarborough and Gilbride, 2006) كالتالي:

١) العمل على تبصير الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية بمهاراته وقدراته المختلفة التي تؤهله للقبول في مجال تدريبي مناسب له، وكذلك الوظيفة التي تتلاءم مع استعداداته وميوله في المستقبل.

٢) تزويد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المراحل الدراسية الأخيرة بمعلومات عن مجالات العمل المتاحة لهم. وعليه تطوير فهم الفرص والخدمات لتسهيل الوصول للطالب من ذوي الإعاقة الفكرية إلى وضع أفضل بعد التحول إلى العمل بعد المدرسة.

٣) عقد جلسات إرشاد مهني فردية لذوي الإعاقة الفكرية، حيث تدعم نتائج البحوث فعالية الإرشاد المدرسي والتدخلات المهنية من خلال أنشطة التوجيه الفردي لذوي الإعاقة.

٤) مساعدة الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية على اتخاذ قراره المهني بنفسه. حيث أن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية أكثر عرضة لمشكلات الهوية المهنية، ومهارات صنع القرار لذلك تكون عملية الإرشاد المهني أكثر تعقيدا من أقرانهم

٥) يستخدم المرشد المدرسي في التوجيه والإرشاد المهني وسائل متعددة وتقنيات حديثة لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في قياس قدراتهم وميولهم المهنية، وسماتهم الشخصية، بحيث يوجه المرشد الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية إلى مجموعة من المهن الملائمة له.

٦) تعريف الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية بقدراته وميوله واستعداداته بمساعدة الكوادر التعليمية بالمدرسة وولي الأمر والممارسات الشخصية في جماعات الأنشطة والأعمال التي يزاولها خارج المدرسة وداخلها، أو استخدام ترتيب هرمي لاهتماماته وميوله واستعداداته حسب أولوياتها أو نتائج مقاييس القدرات.

٧) مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الحصول على المعلومات والبيانات المتعلقة باختيار المهن المختلفة وفرص العمل المتاحة والالتحاق بها، والمساعدة من خلال مؤسسات التدريب وخبرات الأشخاص في هذه المهن،أو الأشخاص الذين يقومون بالتدريب لها، والبيانات والمعلومات التي تصدرها وزارة التربية والتعليم، ووزارة العمل أو من خلال المحاضرات والندوات ذات الصلة، أو وسائل الإعلام، مع مساعدة الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية على القيام بتنظيم هذه المعلومات بشكل يساعده في اتخاذ القرار.

٨) مساعدة الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية على الموازنة بين المعلومات المتوافرة لديه وبين قدراته وميوله واستعداداته مع مراعاة بأن يكون الاختيار متميزًا بالمرونة وإمكانية التكيف معه ومراعيًا متطلبات المجتمع وظروفه الأسرية، وان يتيح هذا الاختيار فرصًا كثيرة للطالب.

٩) مساعدة الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية على اتخاذ القرار وتنفيذه وذلك بالالتحاق بالتدريب والتكيف معه.

وعلى الرغم أن المرشد المدرسي لا يعالج بعض هذه القضايا مباشرة ولكن يمكنه المساعدة في تسهيل النضج الوظيفي، واتخاذ القرار الوظيفي، والطموحات المهنية المناسبة والتي تميل أن تقع في نطاق منخفض للطلاب ذوي الإعاقة الأمر الذي يؤدي إلى تقليص البطالة والبطالة المقنعة بين الأشخاص ذوي الإعاقة

دراسات سابقة:

تعد الدراسات التي أجريت حول واقع برامج التوجيه والإرشاد المهني لذوي الإعاقة بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية خاصة على حد علم الباحثة قليلة جدا وأغلب الدراسات تناولته كتوصية، أو جزء من الظروف لتحسين العمل للأشخاص ذوي الإعاقة في المستقبل، ويمكن إبراز أهم الدراسات ذات الصلة بجوانب البحث الحالي كما يلي:

أجرى ستوكاوداڤيسا وسكورا وويهميارب(Stocka, Daviesa, Secora and Wehmeyerb ,2003)فقد ذهبوا إلى استخدام التقنية في التوجيه

والإرشاد المهني حيث قاموا بتقييم فعالية استخدام برنامج حاسوبي باستخدام الوسائط المتعددة والفيديو لتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من التعبير عن اهتماماتهم الوظيفية بشكل مستقل بالمقارنة مع أدوات التقييم الوظيفي المستخدمة حاليًا من قبل المعلمين والمرشدين، وكانت العينة (٢٥)شخصًامن ذوي الإعاقة الفكرية لا تقل أعمارهم عن ١٨ عامًا، وقد اثبتوا أن استخدام تقنية الوسائط المتعددة القائمة على توفير المعلومات عن العمل تمكن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من التعبير عن الأعمال التي يفضلونها باستقلالية وتحسن من أنشطة المطابقة المهنية، ورأى المعلمون والمرشدون بوضوح أن برنامج WorkSight المستخدم في الدراسة كان قادرا على تقديم مزيد من المعلومات حول الوظائف التي بدورها ساعدت الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في اتخاذ قرارات أفضل.

وقام كل مننوتا وسورسي (Nota and Soresi, 2009) بدراسة على المعلمين للتعرف على آرائهم وأفكارهم نحو مستقبل الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية و إلى أي حد تتضمن استجاباتهم جودة الحياة والعمل والرضا الوظيفي لهم،وبلغت العينة (٧٢)معلمًا منهم (٣٦)معلمًا في التعليم العام و(٣٦) معلم تربية خاصة.ويمثل معلمو التربية الخاصة نصف معلمي المرحلة الابتدائية بينما النصف الآخر من معلمي المرحلة المتوسطة ويمثلون ستة مدارس تقع في مقاطعة شمال شرق ايطاليا،واستخدم الباحثان للوصول إلى أهداف البحث سيناريو افتراضي لطفل من ذوي عرض داون وطلب من المعلمين المشاركين أن يصفوا مستقبل هذا الطالب،وخلصت النتائج بشكل عام إلى أن أغلب الآراء كانت متحيزة للقيود والعجز وقليل من المعلمين الذين يرون أن ذوي الإعاقة الفكرية سيعملون في بيئة تنافسية شاملة،واختلفمعلموالمدارسالابتدائية عنمعلميالمدارسالمتوسطة حولمستقبلالأفرا دذويالإعاقة،فقطبتكرارکلمة العمل أكثر في استجاباتهم. كما توصل إلى الحاجة إلى مزيد من التدريب للمعلمين فيما يخص التخطيط والتوجيه المهني والقدرة على تحديد قدرات طلابهم،وكذلك تعزيز طلابهم في تقرير المصير (اتخاذ القرار للمستقبل) وأشارا إلى أنه يمكن للمدرسين والمرشدين المهنيين أن يؤدوا دورا مهمًا في التوجيه المهني للأشخاص ذوي الإعاقة.

قام هيربرت وترستي ولورنز(Herbert, Trusty and Lorenz ,2010) بإجراء دراسة مسحية على أكثر من (٤٠٠) من العاملين في المدارس الثانوية والمرشدين المهنيين للتعرف على ممارسات التقييم المهني على الشباب من ذوي الإعاقة في المدارس الثانوية، ومن خلال استخدام مقياس الكتروني حيث أشارت النتائج إلى أن عمليات التقييم الوظيفي تتم باستخدام أساليب متعددة والتي تركز

في المقام الأول على الاهتمامات المهنية،وتحقيق الاستعدادات بدلاً من قيم العمل ومعرفة العمل. كما أشارت النتائج إلى أنه بالرغم من أن معظم أفراد العينة يعتقدون أن الخدمات المهنية لها أثر إيجابي على التطوير الوظيفي في مساعدة الطلاب على تحديد وتحقيق إمكانياتهم المهنية؛ إلا أن هذه الخدمات المهنية تنفذ بعد التخرج من المدرسة بدلاً من تنفيذها أثناء المرحلة الثانوية. وأيضًا نتج عن هذه الدراسة أن نوعية تحليل البيانات تحدد العديد من الموضوعات في تحسين الخدمات المهنية ونتائج العملية الانتقالية.

في حين أجرى اندريس وروس(Andrews and Rose,2010) دراسة على (١٠) بالغين في سن العمل من ذوي الإعاقة الفكرية تتراوح أعمارهم بين (١٨-٢٢) في انجلترا،وهدفا إلى التعرف على العوامل التي تدفع هؤلاء الأفراد للعمل والعوامل التي تمنعهم عنه، وتم العثور على عدة عوامل تؤثر في الدافعية للعمل حيث كان الدافع الأول لجميع المشاركين تحقيق مكسب مادي،أما الدافع الثاني فهناك جوانب اجتماعيةمختلفة تؤثر على الدافعية للعمل منها ما هو محفز كتكوين الصداقات، ومنها ما هو رادع كالتسلط من الموظفين الآخرين.والعامل الثالث يتمثل في الكفاءة المدركة حيث أن ثقتهمتؤثر في قدرتهم على القيام ببعض الوظائف.

أما دراسة نوتا وجينفرا وكرريري(Nota, Ginevra and Carrieri,2010) فقد أكدت على أهمية أنشطة التوجيه المهني في وقت مبكر وخاصة التي تركز على جوانب الكفاءة الذاتية والاهتمامات المهنية التي تساعد ذوي الإعاقة الفكرية في تحقيق أهدافهم المهنية حيث هدفت دراستهم إلى التحقق من الاهتمامات المهنية الحالية ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى عينة تكونت من ١٢٩ من الشباب ذوي الإعاقة الفكرية و جميعالمشاركين أقاموا وعملوا في ثلاث محافظات من منطقة فينيتو التي تقع شمال شرق إيطاليا. ومما نتج أن المشاركين من ذوي الإعاقة الفكرية أظهروا اهتماما بالمهن التي تتطلب مستوى منخفض إلى متوسط من التعقيد وأيضًا أظهروا رغبة في المجالات الفنية والاجتماعية أكثر من غيرها بالإضافة للمجالات الواقعية والتقليدية.

وكشفت دراسة موريجامي ونيل (MurugamiandNel,2012) عن دو رالتوجيهوالإرشادفيإعدادالطلابللعملمنالمرحلةالابتدائيةإلىمستوياتالتعليمال جامعي.حيث بلغت العينة(١٢٨) طالبًا من ذوي الإعاقة البصرية وكان الهدف من هذه الدراسة التعرف على الوضع الحالي للطلاب من ذوي الإعاقة البصرية بشأن قدرتهم على التعرف على القدرات والإمكانات و وواقع تقبلهم للقيود في

اتخاذ القرارات المهنية المستقبلية وأشارت النتائج الرئيسة لوجود علاقة طردية بين مفهوم الذات المهني واتخاذ قرارات الكفاءة الذاتية، وأظهر الطلاب قلة الوعي حول تأثير شدة الإعاقة. وهذا يؤكد على الحاجة إلى التوجيه المهني للطلاب ذوي الإعاقة. وأوضح الباحث ان أيضًا أن هناك حاجة للتغيير من الممارسات السابقة في التوجيه المهني وتقديم الإرشاد والتدريب المهني حيث تولى اهتمام ضئيل، فيحين أن المهارات الأكاديمية والاجتماعية تلقى معظم الاهتمام.

تعقيب على الدراسات:

من خلال استعراض الدراسات السابقة لم تتمكن الباحثة- خلال بحثها- من العثور على دراسات عربية تناولت برامج التوجيه والإرشاد المهني للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، لذلك تتميز البحث الحالي -على حد علم الباحثة- بالمبادرة في تسليطها الضوء على هذا الجانب. كما أن معظم الدراسات السابقة لم تركز على واقع التوجيه والإرشاد المهني بل على دوره.فقد ناقشت دراسة مورنينجستار (Morningstar, 1997)وجهات نظر الطلاب عن تجاربهم مع التطوير الوظيفي والإعداد للتوظيف، واهتمت دراسة ستوكاوادافيسا وسكورا وويهميارب (Stocka, Daviesa, Secora and Wehmeyerb ,2003)بتعبير الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عن اهتماماتهم الوظيفية من خلال برنامج حاسوبي كأداة بديلة للتقييم للأدوات المستخدمة حاليا. وهدفت دراسة اندريس وروس (Andrews and Rose,2010) للتعرف على العوامل التي تدفع ذوي الإعاقة الفكرية للعمل والعوامل التي تردعهم عنه.وتشترك الدراسات السابقة باتخاذ العينة من الطلاب ذوي الإعاقة، بينما اتخذت دراسة نوتا وسورسي(Nota and Soresi, 2009) المعلمين لعينة الدراسة ودرست آراء المعلمين وأفكارهم حول مستقبل الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وإلى أي حد تضمنت استجاباتهم جودة الحياة والعمل والرضا الوظيفي لهم، وأجرى هيربرت وترستي ولورنز (Herbert, Trusty and Lorenz ,2010) دراستهم على العاملين في المدارس والمرشدين المهنيين للتعرف على ممارسات التقييم المهني على الشباب من ذوي الإعاقة في المدارس الثانوية. وتشترك البحث الحالي مع دراسة نوتا وسورسي (Nota and Soresi, 2009) ودراسة هيربرت وترستي ولورنز(Herbert, Trusty and Lorenz ,2010)باتخاذ العاملين من المعلمين والمرشدين كعينة للدراسة. وتصب دراسة نوتا وجينفرا وكرريري (Nota , Ginevra and Carrieri,2010) الذين أكدوا على أهمية أنشطة التوجيه المهني في وقت مبكر،و دراسة موريجامي ونيل (Murugami. And Nel, 2012) التي ركزت على دور التوجيه والإرشاد المهني

في إعداد الطلاب ذوي الإعاقة للعمل من المرحلة الابتدائية، في موضوع البحث الحالي حيث تشمل المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في تطبيق أداة الدراسة.

ويمكن الاستفادة من الدراسات السابقة في البحث الحالي أنه بالنظر لدور الإرشاد المهني الكبير في تحسين مخرجات الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية فإنه يؤدي إلى ضرورة التعرف على الواقع المحلي لبرامج التوجيه الإرشاد المهني للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية لتحسين خدمات التوجيه والإرشاد المهني المقدمة لهم.

منهج البحث وإجراءاتها:

منهج البحث:

تنهج هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

ـ عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من(٢١٣) فردا من العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية بمدينة الرياض للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ في المراحل الدراسية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية).

ولتكون العينة موزعة على مختلف المراحل الدراسية جرى استخدام عينة عشوائية طبقية لاختيار المؤسسات التعليمة، وكان اختيار المستجيبين للمقياس عشوائيًا بين العاملين في كل برنامج، أو معهد باستخدام طريقة العينة العشوائية البسيطة وجرى تطبيق الأداة بعد موافقة المستجيب، أو المستجيبة على المشاركة في البحث.

وجاء توزيع عينة البحث وفق متغيرات البحث كما يلي:

أـ **توزيع عينة البحث وفق متغير الجنس:**

جدول (١)

توزيع عينة البحث وفق متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	١٢٠	٥٦,٣٪
أنثى	٩٣	٤٣,٧٪
المجموع	٢١٣	١٠٠٪

ب- توزيع عينة البحث وفق متغير طبيعة العمل:

جدول (٢)

توزيع عينة البحث وفق متغير طبيعة العمل

طبيعة العمل	العدد	النسبة المئوية
معلم	١٦٩	٨٤٪
مرشد طلابي	١٩	٩٪
معلم تدريبات سلوكية	١٥	٧٪
المجموع	٢١٣	١٠٠٪

ج- توزيع عينة البحث وفق متغير نوعية المدرسة (القطاع الذي تتبع له المدرسة: حكومية، أو أهلية، أو جمعية خيرية):

جدول (٣)

توزيع عينة البحث وفق متغير نوعية المدرسة

نوعية المدرسة	العدد	النسبة المئوية
حكومي	١٨٢	٨٥,٤٪
أهلي	١٦	٧,٥٪
جمعية خيرية	١٥	٧,١٪
المجموع	٢١٣	١٠٠٪

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف البحث تم تصميم مقياس من قبل الباحثة موجه للمعلمين والمعلمًات ومعلمي ومعلمًات التدريبات السلوكية والمرشدين الطلابيين والمرشدات في معاهد وبرامج التربية الفكريةوالجمعيات الخيرية يتكون من قسمين: القسم الأول يتفرع إلى جزئيين الأول بيانات المؤسسة، أو البرنامج، والجزء الثاني بيانات المستجيب.

أما القسم الثاني فهو عبارة عن فقرات المقياس وتنقسم إلى ثلاثة أبعاد:

البعد الأول: يناقش مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني(٢٢)عبارة.

البعد الثاني: الأدوار التي يقوم بها العاملون في التوجيه والإرشاد المهني(١٤)عبارة.

البعد الثالث: حول المعوقات التي تواجه تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني (٦)عبارات.

وتتم الإجابة على فقرات الاستبيان باستخدام مقياس ليكرت الخماسي وفق الخيارات (أبدا، نادرا، أحيانا، غالبًا، دائما). ولتفسير النتائج اعتمدت الباحثة ترتيب فقرات الاستبيان وفق مدى المتوسطات الحسابية لخيارات أداة الدراسة الموضح في الجدول أدناه :

جدول (٤)

مدى حدود تقديرات استجابات أفراد العينة لخيارات أداة الدراسة

الخيارات	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا
المتوسط الحسابي	١ إلى أقل من١,٨٠	١,٨٠إلى أقل من ٢,٦٠	٢,٦٠إلى أقل من٣,٤٠	٣,٤٠إلى أقل من٤,٢٠	٤,٢٠ إلى ٥

صدق أداة الدراسة وثباتها:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين، كما تم حساب الصدق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient)، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Coronpach).

١ـ صدق المحكمين:

للوصول إلى حساب صدق الاستبيان قامت الباحثة بعرضها للتحكيم على مجموعة من الأساتذة المختصين في التربية الخاصة وعلم النفس.

وقد طلبت الباحثة من الأساتذة المحكمين إبداء آرائهم حول عبارات الأداة ومدى انتمائها للأبعاد التي أدرجت تحتها والتأكد من سلامتها اللغوية، ودرجة وضوح صياغتها، ومدى ملائمتها لقياس ما وضعت من أجله.

وبناء على ذلك فقد حصلت الباحثة على مجموعة من الملاحظات، والتي على ضوئها قامت بتعديل بعض عبارات الاستبيان، واستبعاد العبارات غير المناسبة، وذلك من خلال قيام الباحثة بإجراء مقارنة بين آراء المحكمين حول الفقرات التي وردت حولها بعض الملاحظات، وتم الأخذ بالآراء الأكثر اتفاقًا نحوها، سواء من حيث الحذف، أو التعديل.

٢ـ صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للاستبيان وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للمجال نفسه وذلك على النحو الذي توضحه الجداول التالية:

جدول (٥)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الأول مستوى تطبيق برامج التوجيه ولإرشاد المهني والدرجة الكلية للبعد نفسه.

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	*٠,٣٥٣	١٢	**٠,٦١٠
٢	**٠,٦٢٤	١٣	**٠,٧٤٢
٣	**٠,٧٠٥	١٤	**٠,٦٨٨
٤	**٠,٧٩٦	١٥	**٠,٦٩٥
٥	**٠,٦٢٤	١٦	**٠,٤٩٢
٦	**٠,٦٧٢	١٧	**٠,٧١١
٧	**٠,٦٢٦	١٨	**٠,٧٦٢
٨	**٠,٧٠٦	١٩	**٠,٦٢٦
٩	**٠,٦٧٦	٢٠	**٠,٧٨٩
١٠	**٠,٦٧١	٢١	**٠,٧١٣
١١	**٠,٧٣١	٢٢	**٠,٦٦٠

**الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ *الارتباط دال عند مستوى دلالة٠,٠٥

يتضح من جدول (٥) أن قيم معامل الارتباط لكل عبارة من عبارات البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد نفسه موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ماعدا الفقرة (١) فالارتباط فيها دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يشير أن عبارات الاستبيان تتمتع بدرجة صدق جيدة يمكن الاعتماد عليها في إجراء الدراسة.

جدول (٦)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثاني الأدوار التي يقوم بها العاملون تجاه التوجيه والإرشاد المهني والدرجة الكلية للبعد نفسه.

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
٢٣	**٠,٧١٤	٣٠	**٠,٨٠٧
٢٤	**٠,٦٦٩	٣١	**٠,٧٩١
٢٥	**٠,٥٩٨	٣٢	**٠,٨٠٦
٢٦	**٠,٧٥٣	٣٣	**٠,٨١٠
٢٧	**٠,٦٨١	٣٤	**٠,٨٦٨
٢٨	**٠,٦٤١	٣٥	**٠,٦٢٨
٢٩	**٠,٨٣٤	٣٦	**٠,٥٤٤

**الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أن قيم معامل الارتباط لكل عبارة من عبارات البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد نفسه موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يشير أن عبارات الاستبيان في البعد الثاني تتمتع بدرجة صدق جيدة يمكن الاعتماد عليها في إجراء الدراسة.

جدول (٧)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثالث معوقات تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني والدرجة الكلية للبعد نفسه.

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
٣٧	*٠,٣٦٣	٤٠	**٠,٧١٤
٣٨	**٠,٧٥٢	٤١	**٠,٧٦٤
٣٩	**٠,٧٦٣	٤٢	**٠,٧٧٧

**الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ *الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من جدول (٧) أن قيم معامل الارتباط لكل عبارة من عبارات البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد نفسه موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)ماعدا الفقرة (٣٧) فالارتباط دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يشير أن عبارات البعد الثالث للاستبيان تتمتع بدرجة صدق جيدة يمكن الاعتماد عليها في إجراء الدراسة.

ثبات الاستبيان:

تحققت الباحثة من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ Cranach›s Alpha Coefficient على عينة استطلاعية تكونت من (٣٢) فردًاكما هو مبين في جدول (٨).

جدول (٨)

حساب ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
البعد الأول	٢٢	٠,٩٣٩
البعد الثاني	١٤	٠,٩٣٠
البعد الثالث	٦	٠,٨٢٥
المجموع	٤٢	٠,٩٤٥

من خلال الجدول السابق يتضح أن الاستبيان يتمتع بمعامل ثبات عالي جدا حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ لجميع المحاور (٠،٩٤٥)، وهي نسبة مرتفعة ومناسبة مما يجعل أداة الدراسة ذات ثقة لجمع المعلومات للإجابة عن أسئلة الدراسة.

وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات أداة الدراسة في صورتها النهائية، وأنها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، مما يجعلها على ثقة بصلاحية الاستبيان لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

بعد الانتهاء من تحكيم أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، ثم أخذ موافقة المشرف على توزيعها قامت الباحثة بتطبيقها وفق الإجراءات التالية:

- حصلت الباحثة على خطاب موجه من قسم التربية الخاصة إلى مساعدة الشؤون التعليمية لتسهيل مهمة باحث.
- الحصول على خطاب موجه من الشؤون التعليمية إلى مديري ومديرات معاهد وبرامج التربية الخاصة الحكومية والأهلية بمدينة الرياض لتسهيل مهمة باحث.
- الحصول على عدد من الخطابات من رئيس قسم التربية الخاصة موجهه للجمعيات الخيرية المحددة من قبل الباحثة بناء على قائمة بالجمعيات الخيرية التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية.
- حددت الباحثة معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض من خلال المركز الوطني للمعلومات التربوية.
- قامت الباحثة بتوزيع الاستبيان على عينة الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ، ثم جمعها والتحقق من استيفائها للبيانات المطلوبة واستغرق ذلك قرابة ثلاثة أشهر.
- ثم قامت الباحثة بإجراء التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة أهداف وأسئلة الدراسة والتي شملت ما يلي:

١) التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد العينة على متغيرات البحث.

٢) التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية للإجابة على أسئلة البحث الأول والثاني والثالث.

٣) معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق أداة الدراسة.

٤) معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة.

٥) اختبار(ت) (T-test) لإيجاد الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة للمتغيرات للإجابة على أسئلة البحث الرابع والخامس والسادس وفق متغير الجنس.

٦) تحليل التباين الأحادي(ANOVA)لإيجاد الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة للمتغيرات للإجابة على أسئلة البحث الرابع والخامس والسادس وفق متغيري طبيعة العمل ونوعية المدرسة.

٧) اختبار شيفيه (Scheffe) لتحديد طبيعة الفروق التي قد يظهرها تحليل التباين إن وجدت.

نتائج البحث:

السؤال الأول:

ما مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية في مدينة الرياض ؟

يوضح الجدول (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على عبارات بعد مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني مرتبة تنازليًا وفقا للعبارة الأكثر تطبيقًا.

جدول (٩)

التكـرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا لاستجابات أفراد العينة حول مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني.

م	العبارة		معدل الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبًا	دائما	لم يحدد			
١	يتم إعداد خطة شاملة للتوجيه والإرشاد المهني في بداية العام الدراسي.	ك	٥٥	٤٦	٢٧	٣١	٥٢	٢	٢,٨٧	١,٥٦٦	
		٪	٢٥,٨	٢١,٦	١٢,٧	١٤,٦	٢٤,٤				
٥	يتم تدوين جميع المعلومات المهنية عن الميول والمهارات الفردية لدى كل طالب.	ك	٦٢	٣٣	٤٨	٣٢	٣٨	٠	٢,٧٧	١,٤٦٣	
		٪	٢٩,١	١٥,٥	٢٢,٥	١٥	١٧,٨				
٢	تعمم الخطة على معلمي التربية الفكرية والمرشدين وكل المختصين ممن قد يشارك فيها.	ك	٦٢	٤٤	٣٠	٣٨	٣٩	٠	٢,٧٦	١,٤٩٤	
		٪	٢٩,١	٢٠,٧	١٤,١	١٧,٨	١٨,٣				
٤	تتابع إدارة المعهد/البرنامج تنفيذ برنامج التوجيه والإرشاد المهني.	ك	٥٧	٤٣	٤٢	٣٩	٣١	١	٢,٧٢	١,٤١٩	
		٪	٢٦,٨	٢٠,٢	١٩,٧	١٨,٣	١٤,٦				
٦	يتم التعرف على اتجاهات الطلاب نحو العمل من خلال أدوات تقييم مناسبة.	ك	٦٣	٣٩	٥٢	٣٣	٢٢	٤	٢,٥٣	١,٣٧٥	
		٪	٢٩,٦	١٨,٣	٢٤,٤	١٥,٥	١٠,٣				
٣	يتم استخدام مقاييس وأدوات حديثة للتعرف على قدرات وميول الطلاب المهنية.	ك	٦٧	٤٨	٤٣	٣١	٢١	٣	٢,٤٥	١,٣٦١	
		٪	٣١,٥	٢٢,٥	٢٠,٢	١٤,٦	٩,٩				
٢٢	حفظ جميع الأنشطة المهنية في سجل كل طالب خلال مراحله الدراسية.	ك	٨٤	٤٢	٣٢	٢٧	٢٨	٠	٢,٤٠	١,٤٤٣	
		٪	٣٩,٤	١٩,٧	١٥	١٢,٧	١٣,١				
١٥	الاستفادة من حصص الانتظار في إ كساب الطلاب خبرات مهنية ملائمة لإمكانياتهم.	ك	٧٨	٣٧	٥٤	٢٦	١٨	٠	٢,٣٨	١,٣١٥	
		٪	٣٦,٦	١٧,٤	٢٥,٤	١٢,٢	٨,٥				
١٦	تنفذ زيارات ورحلات لمواقع العمل للمهن المتاحة للطلاب.	ك	٨٠	٤٠	٤٥	٢٩	١٩	٠	٢,٣٨	١,٣٤٢	
		٪	٣٧,٦	١٧,٤	٢٥,٤	١٢,٢	٨,٥				
١٧	يتم توظيف التقنية الحديثة في برنامج التوجيه والإرشاد المهني.	ك	٨٤	٣٩	٤٩	٢١	٢٠	٠	٢,٣١	١,٣٣٢	
		٪	٣٩,٤	١٨,٣	٢٣	٩,٩	٩,٤				

٢٠	يتم تحديد المهارات التي يحتاجها كل طالب للحصول على مهنة.	ك	٩٤	٣٦	٤٠	٢٦	١٥	٢	٢,١٨	١,٣٢٨	
		٪	٤٤,١	١٦,٩	١٨,٨	١٢,٢	٧				
١٢	يتم تفعيل برنامج التوجيه والإرشاد المهني من خلال الإذاعة المدرسية.	ك	٩٥	٤٩	٣٢	١٤	٢٢	١	٢,١٤	١,٣٤١	
		٪	٤٤,٦	٢٣	١٥	٦,٦	١٠,٣				
١٠	يعد البرنامج لقاءات مع أولياء الأمور لتوفير المعلومات عن المهن المتاحة لأبنائهم في بيئتهم.	ك	١٠١	٤٢	٣٠	١٩	٢٠	١	٢,١٢	١,٣٥٣	
		٪	٤٧,٤	١٩,٧	١٤,١	٨,٩	٩,٤				
١٣	يقوم برنامج التوجيه والإرشاد المهني بالتواصل مع المؤسسات التدريبية لتطوير البرنامج.	ك	٩٨	٤٣	٣٣	٢٢	١٦	١	٢,١٢	١,٣١٠	
		٪	٤٦	٢٠,٢	١٥,٥	١٠,٣	٧,٥				
١٩	تتضمن خطة انتقال الطالب من صف لآخر تقريرا عن المهن التي تناسبه.	ك	١٠٥	٣٩	٣٠	١٩	١٩	١	٢,٠٨	١,٣٤٧	
		٪	٤٩,٣	١٨,٣	٤١,١	٨,٩	٨,٩				
٧	يتوفر لدى البرنامج قائمة بالمهن المتاحة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في سوق العمل.	ك	١٠٢	٣٢	٤٤	٢٣	١٠	٢	٢,٠٧	١,٢٥٧	
		٪	٤٧,٩	١٥	٢٠,٧	١٠,٨	٤,٧				
٩	يتضمن البرنامج تحليل للمهن المتاحة للطلاب في سوق العمل.	ك	٩٨	٤٨	٣٢	٢٤	٩	٢	٢,٠٣	١,٢٢٠	
		٪	٤٦	٢٢,٥	١٥	١١,٣	٤,٢				
١٤	يستضيف برنامج التوجيه والإرشاد المهني المختصين في هذا المجال.	ك	١٠٦	٣٨	٣٥	١٢	١٨	٤	٢	١,٣١٦	
		٪	٤٩,٨	١٧,٨	١٦,٤	٥,٦	٨,٥				
٨	يتم تحديث قائمة المهن المتاحة للطلاب في سوق العمل بشكل دوري.	ك	١٠٤	٥٠	٣٤	١٤	١١	٠	١,٩٦	١,١٧٦	
		٪	٤٨,٨	٢٣,٥	١٦	٦,٦	٥,٢				
مجموع المتوسطات الحسابية لبنود البعد الأول										٥٠,٩٩	
المتوسط العام للبعد الأول										٢,٣٢	

يوضح جدول (٩) أن متوسط مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية في مدينة الرياض امتد بين (٢,٨٧) و (١,٩٦) بمعنى أنه يقع بين التقديرين (أحيانًا ونادرًا)،كما تراوحت نسبة تطبيق برامج التوجيه والإرشاد بين ٢٤,٤٪و٥,٢٪،وبلغ المتوسط العام للبعد (٢,٣٢).ويبين الجدول (٩) الترتيب التنازلي وفق المتوسطات الحسابية لعبارات البعد الأول حول مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني، حيث جاءت في الخمس مراتب الأولى الإجراءات في العبارات (١-٥-٢-٤-٦).

السؤال الثاني:

مـا الأدوار التي يقـوم بها العاملون في معاهد وبرامـج التربية الفكرية في المراحل الدراسيـة المختلفة تجـاه التوجيه والإرشـاد المهني للطلاب والطالبات مـن ذوي الإعاقة الفكرية؟

يوضـح الجـدول (١٠) التكـرارات والنسـب المئويـة والمتوسطـات الحسابيـة لاستجابـات أفـراد العينـة علـى عبـارات بعـد الأدوار التـي يقـوم بها العاملـون تجاه التوجيه والإرشاد المهني مرتبة تنازليًا وفقا للعبارة الأكثر تطبيقًا.

جدول (١٠)

التكـرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا لاستجابات أفراد العينة حول الأدوار التي يقوم بها العاملون تجاه التوجيه والإرشاد المهني

م	العبارة		معدل الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبًا	دائما	لم يحدد			
٢٩	أغرس في طلابي حب العمل كواجب وطني.	ك	١٤	٢٦	٣٩	٦٥	٦٨	١	٣,٦٨	١,٢٤٩	١
		٪	٦,٦	١٢,٢	١٨,٣	٣٠,٥	٣١,٩				
٣٠	أتابع طلابي باستمرار لمعرفة ميولهم واهتماماتهم ومهاراتهم المهنية.	ك	٢٠	٣٣	٥٣	٥٣	٥٣	١	٣,٣٩	١,٢٩٣	
		٪	٩,٤	١٥,٥	٢٤,٩	٢٤,٩	٢٤,٩				
٣١	ابدأ حوار عن المهن التي يرغب فيها طلابي في أوقات الفراغ.	ك	٣٠	٣٢	٦٠	٤٦	٤٥	٠	٣,٢١	١,٣١٩	
		٪	١٤,١	١٥	٢٨,٢	٢١,٦	٢١,١				
٢٧	أحلل المهن بشكل مبسط للطلاب.	ك	٣٣	٣٧	٤٦	٦١	٣٤	٢	٣,٠٩	١,٣٤٣	
		٪	١٥,٥	١٧,٤	٢١,٦	٢٨,٦	١٦				
٢٨	اقوم بالإرشاد المهني ولو لم يكن ذلك مكتوبا في الخطة.	ك	٣٧	٣٨	٥٢	٤٨	٣٧	١	٣,٠٣	١,٣٥٨	
		٪	١٧,٤	١٧,٨	٢٤,٤	٢٢,٥	١٧,٤				
٢٣	أقوم بإثارة اهتمام الطلاب للمهن المختلفة.	ك	٣٧	٣٧	٥٥	٥٣	٣١	٠	٣,٠٢	١,٣٠٧	
		٪	١٧,٤	١٧,٤	٢٥,٨	٢٤,٩	١٤,٦				
٢٤	اطلع على المهن التي تناسب طلابي.	ك	٤١	٣٧	٤٩	٥٣	٣٣	٠	٣	١,٣٤٩	
		٪	١٩,٢	١٧,٤	٢٣	٢٤,٩	١٥,٥				
٣٣	أساعد الطالب على اختيار المهنة التي تناسبه.	ك	٤٠	٤٠	٥٠	٤٧	٣٦	٠	٣	١,٣٥٨	
		٪	١٨,٨	١٨,٨	٢٣,٥	٢٢,١	١٦,٩				

٣٢	أقوم بتشخيص قدرات الطلاب من خلال متطلبات المهن التي تناسبهم.	ك	٤٧	٣٧	٥١	٣٨	٤٠	٠	٢,٩٤	١,٤١١	٩
		٪	٢٢,١	١٧,٤	٢٣,٩	١٧,٨	١٨,٨				
٣٤	أقوم بتحديد احتياجاتي التدريبية كمعلم او مرشد لتطوير مهارات التوجيه والإرشاد المهني.	ك	٤٧	٣٩	٤٨	٤٥	٣٣	١	٢,٨٨	١,٣٩١	١٠
		٪	٢٢,١	١٨,٣	٢٢,٥	٢٣,١	١٥,٥				
٣٦	أتابع ما يستجد من أبحاث وتجارب عالمية في مجال التوجيه والإرشاد لذوي الإعاقة الفكرية.	ك	٤٩	٥٢	٤٦	٣٣	٣٣	٠	٢,٧٦	١,٣٧٥	١١
		٪	٢٣	٢٤,٤	٢١,٦	١٥,٥	١٥,٥				
٢٥	أشارك أولياء الأمور باهتمامات أبنائهم المهنية.	ك	٥٣	٤٦	٤٣	٤١	٢٨	٢	٢,٧١	١,٣٩٣	١٢
		٪	٢٤,٩	٢١,٦	٢٠,٢	١٩,٢	١٣,١				
٢٦	أتبادل المعلومات الخاصة بكل طالب في التوجيه ولإرشاد المهني مع جميع العاملين معه.	ك	٥٤	٥٢	٤٢	٣٩	٢٥	٠	٢,٦٧	١,٣٤٥	١٣
		٪	٢٥,٤	٢٤,٤	٢٠,٢	١٨,٣	١١,٧				
٣٥	ألتحق بدورات تدريبية تتعلق بالتوجيه والإرشاد المهني في مجال الإعاقة الفكرية.	ك	٦٦	٥٦	٤٠	٣٨	٢٣	٠	٢,٤٦	١,٣٣٧	١٤
		٪	٣١	٢٦,٣	١٨,٨	١٣,١	١٠,٨				
مجموع المتوسطات الحسابية لبنود البعد الثاني										٤١,٨٤	
المتوسط العام للبعد الثاني										٢,٩٩	

يوضح جدول (١٠) الترتيب التنازلي للأدوار التي يقوم بها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المراحل الدراسية المختلفة تجاه التوجيه والإرشاد المهني للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية. وقد رتبت حسب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة لعبارات البعد الثاني «الأدوار التي يقوم بها العاملونتجاه التوجيه والإرشاد المهني»، ويتبين من الجدول (١٠) أن أكثر خمسة أدوار يقوم بها العاملون تجاه التوجيه والإرشاد المهني ما ورد في العبارات (٢٩-٣٠-٣١-٢٧-٢٨) .

السؤال الثالث:

ما معوقات تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر العاملون بها؟

يوضح الجدول (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على عبارات بعد معوقات تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني مرتبة تنازليًا وفقًا للمعوق الأكثر توافرًا.

جدول (١١)

التكـرارات والنسـب المئويـة والمتوسطـات الحسابية وترتيبهـا تنازليا لاستجابات أفـراد العينة حولمعوقات تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني

م	العبارة		معدل الاستجابة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبًا	دائما	لم يحدد			
٤٠	نقص الإمكانيات المكانية يعيق برنامج التوجيه والإرشاد المهني.	ك	٣٤	١٤	٣٦	٤٨	٨١	٠	٣,٦٠	١,٤٤٩	١
		٪	١٦	٦,٦	١٦,٩	٢٢,٥	٣٨				
٤١	لا تتعاون المؤسسات في طرح المهن الملائمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	٣٠	١٦	٤٥	٦٣	٥٨	١	٣,٤٧	١,٣٦٢	٢
		٪	١٤,١	٧,٥	٢١,١	٢٩,٦	٢٧,٢				
٣٩	الإمكانيات المادية في المعهد / البرنامج غير كافية للقيام بالتوجيه والإرشاد المهني.	ك	٣٩	١٤	٤٦	٤٤	٧٠	٠	٣,٤٣	١,٤٦٤	٣
		٪	١٨,٣	٦,٦	٢١,٦	٢٠,٧	٣٢,٩				
٤٢	لا تستخدم القواعد والأنظمة التي تدعم التوجيه والإرشاد المهني في مجال الإعاقة الفكرية.	ك	٣٣	١٩	٥١	٥٣	٥٦	١	٣,٣٦	١,٣٨٩	٤
		٪	١٥,٥	٨,٩	٢٣,٩	٢٤,٩	٢٦,٣				
٣٨	عدم توافر معلومات كافية عن المهن المتاحة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في سوق العمل.	ك	٣١	٢٤	٥١	٥٧	٤٨	٢	٣,٢٩	١,٣٦٩	٥
		٪	١٤,٦	١١,٣	٢٣,٩	٢٦,٨	٢٢,٥				
٣٧	لا يتعاون أولياء الأمور فيما يخص عملية التوجيه والإرشاد المهني الموجه لأبنائهم.	ك	٢٩	٤٣	٧٩	٣٥	٢٦	١	٢,٩٢	١,٢٠١	٦
		٪	١٣,٦	٢٠,٢	٣٧,٢	١٦,٤	١٢,٢				
مجموع المتوسطات الحسابية لبنود البعد الثالث									٢٠,٠٧		
المتوسط العام للبعد الثالث									٣,٣٥		

يوضـح جـدول (١١) الترتيـب التنـازلي لمعوقـات تطبيـق برامـج التوجيـه والإرشـاد المهنـي في معاهـد وبرامـج التربيـة الفكريـة وتم ترتيبها وفـق المتوسطات الحسابيـة لإجابـات أفراد العينة علـى البعد الثالث معوقات تطبيـق برامج التوجيه والإرشاد المهني ،وتبين من الجدول (١١) أن أكثر المعوقات التي تواجه تطبيق برامج التوجيه المهني ما ورد في العبارة (٤٠) تليها تنازليا (٤١-٣٩-٤٢-٣٨-٣٧).

السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر العاملون بمعاهد وبرامج التربية الفكرية نحو مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني يمكن أن تعزى إلى الجنسأو طبيعة العمل، أو نوعية المدرسة (حكومية، أو أهلية، أو جمعية خيرية)؟

جدول (١٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على بعد مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني وفق متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
ذكر	١٢٠	٤٩,٨٨	٢٢,٠٥٦	٠,٧٨١-	٠,٤٣٦ غير دالة
انثى	٩٣	٥٢,٤٢	٢٥,٤٤٨		

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على استجابات أفراد العينة على بعد مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني وفق متغير الجنس مما يعني أن مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني لدى المعاهد والبرامج للذكور والإناث متقارب.

جدول (١٣)

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على بعد مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني وفق متغير طبيعة العمل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	٧٨٨٦,٩٠	٢	٣٩٤٣,٤٥	٧,٥٣٤	٠,٠٠١ دالة**
داخل المجموعات	١٠٩٩١٨,٠٥	٢١٠	٥٢٣,٤٢		
الكلي	١١٧٨٠٤,٩٥	٢١٢			

****دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ على استجابات أفراد العينة على بعد مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني وفق طبيعة العمل.

جدول (١٤)

نتيجة اختبار شيفيه للفروق بين المتوسطات في مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني وفق متغير طبيعة العمل

طبيعة العمل	معلمين =١٦٩	مرشدين طلابيين=١٩	معلمي تدريبات سلوكية =١٥
متوسط المعلمين=٤٩,٧٣			
متوسط المرشدين الطلابيين=٦٩,٥٣	*١٩,٨٠٠		
متوسط معلمي التدريبات السلوكية=٤٢,٥٣	٧,١٩٣	*٢٦,٩٩٣	

***دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥**

يتضح من نتائج اختبار شيفيه في الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المعلمين والمرشدين الطلابيين ومعلمي التدريبات السلوكية على بعد مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني وفق طبيعة العملوهذه الفروق لصالح المرشدين الطلابيين.

جدول (١٥)

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على بعد مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني وفق متغير نوعية المدرسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	٨٣٩٥,٤٠	٢	٤١٩٧,٧٠	٨,٠٥٧	٠,٠٠٠ دالة**
داخل المجموعات	١٠٩٤٠٩,٥٥	٢١٠	٥٢٠,٩٩		
الكلي	١١٧٨٠٤,٩٥	٢١٢			

****دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتضح من جدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ على استجابات أفراد العينة على بعد مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني وفق متغير نوعية المدرسة.

جدول (١٦)

نتيجة اختبار شيفيهللفروق بين المتوسطات في مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهنيوفق متغير نوعية المدرسة

نوعية المدرسة	حكومي=١٨٢	أهلي =١٦	جمعيات خيرية =١٥
متوسط الحكومية=٤٨,٤٠			
متوسط الأهلية=٦٥,٨١	*١٧,٤١٧		
متوسط الجمعيات الخيرية=٦٦,٦٠	*١٨,٢٠٤	٠,٦٨٧	

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من نتائج اختبار شيفيه في الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين البرامج المقدمة في المدراس الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية على بعد مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني وفق متغير نوعية المدرسة وهذه الفروق لصالح الجمعيات الخيرية.

السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر العاملون بمعاهد وبرامج التربية الفكرية نحو الأدوار التي يقوم بها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المراحل الدراسية المختلفة تجاه التوجيه والإرشاد المهني للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية يمكن أن تعزى إلى الجنس، أو طبيعة العمل، أو نوعية المدرسة (حكومية، أو أهلية، أو جمعية خيرية)؟

جدول (١٧)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على بعد الأدوار التي يقوم بها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية تجاه التوجيه والإرشاد المهني وفق متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
ذكر	١٢٠	٣٩,٨٩	١٤,٧١٩	-٢,١٤٦	٠,٠٣٣ دالة*
انثى	٩٣	٤٤,٣٥	١٥,٤٧٦		

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ على استجابات أفراد العينة على بعد الأدوار التي يقوم بها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية تجاه التوجيه والإرشاد المهني وفق متغير الجنس لصالح الإناث.

جدول (١٨)

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على بعد الأدوار التي يقوم بها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية تجاه التوجيه والإرشاد المهنيوفق متغير طبيعة العمل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	١٨٠٤,٦٣	٢	٩٠٢,٣٢	٤,٠٢٧	٠,٠١٩ دالة*
داخل المجموعات	٤٧٠٥٣,٩٤	٢١٠	٢٢٤,٤٠٧		
الكلي	٤٨٨٥٨,٥٧	٢١٢			

***دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥**

يتضح من جدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ على استجابات أفراد العينة على بعد الأدوار التي يقوم بها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية تجاه التوجيه والإرشاد المهني وفق متغير طبيعة العمل.

جدول (١٩)

نتيجة اختبار شيفيه للفروق بين المتوسطات في الأدوار التي يقوم بها العاملون تجاه التوجيه والإرشاد المهني وفق متغير طبيعة العمل.

طبيعة العمل	معلمين =١٦٩	مرشدين طلابيين=١٩	معلمي تدريبات سلوكية =١٥
متوسط المعلمين=٤١,٣٦			
متوسط المرشدين الطلابيين=٥٠,٣٧	*٩,٠١١		
متوسط معلمي التدريبات السلوكية=٣٦,٨٠	٤,٥٥٨	*١٣,٥٦٨	

***دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥**

يتضح من نتائج اختبار شيفيه في الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين المعلمين والمرشدين الطلابيين ومعلمي التدريبات السلوكية على بعد الأدوار التي يقوم بها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية تجاه التوجيه والإرشاد المهني وفق طبيعة العمل وهذه الفروق لصالح المرشدين الطلابيين.

جدول (٢٠)

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على بعد الأدوار التي يقوم بها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية تجاه التوجيه والإرشاد المهني وفق متغير نوعية المدرسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	٣٥٢,٩٢	٢	١٧٦٠,٤٦	٨,١٥٤	٠,٠٠٠ دالة**
داخل المجموعات	٤٥٣٣٦,٦٥	٢١٠	٢١٥,٨٩		
الكلي	٤٨٨٥٨,٥٨	٢١٢			

××دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ على استجابات أفراد العينة على بعد الأدوار التي يقوم بها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية تجاه التوجيه والإرشاد المهني وفق متغير نوعية المدرسة.

جدول (٢١)

اختبار شيفيه للفروق بين المتوسطات في الأدوار التي يقوم بها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية تجاه التوجيه والإرشاد المهني وفق متغير نوع المدرسة.

نوعية المدرسة	حكومي=١٨٢	أهلي =١٦	جمعيات خيرية =١٥
متوسط الحكومية=٤٠,٢٠			
متوسط الأهلية=٤٩,١٩	٨,٩٨٤		
متوسط الجمعيات الخيرية=٥٣,٨٧	*١٣,٦٦٣	٤,٦٧٩	

×دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من نتائج اختبار شيفيه في الجدول (٢١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين برامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية على بعد لأدوار التي يقوم بها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية تجاه التوجيه والإرشاد المهني وفق متغير نوع المدرسة وهذه الفروق لصالح الجمعيات الخيرية.

السؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر العاملون بمعاهد وبرامج التربية الفكرية نحو طبيعة معوقات تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية يمكن أن تعزى إلى الجنس، أو طبيعة العمل، أو نوعية المدرسة (حكومية، أو أهلية، أو جمعية خيرية)؟

جدول (٢٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على بعد معوقات تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهنيوفق متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
ذكر	١٢٠	٢٠,١٨	٧,٢٣٩	٠,٢٤٦	٠,٨٠٦ غير دالة
انثى	٩٣	١٩,٩٤	٦,٧٧٤		

يتضح من جدول (٢٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على استجابات أفراد العينة حول طبيعة معوقات تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية وفق متغير الجنس مما يعني أن طبيعة معوقات التوجيه والإرشاد المهني لدى المعاهد والبرامج للذكور والإناث متقاربة.

جدول (٢٣)

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على بعد معوقات تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني وفق متغير طبيعة العمل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	٢٦٣,٦٩	٢	١٣١,٨٤	٢,٧١٥	٠,٠٦٩ غير دالة
داخل المجموعات	١٠١٩٦,٢٦	٢١٠	٤٨,٥٥		
الكلي	١٠٤٥٩,٩٤	١١٢			

يتضح من جدول (٢٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على استجابات أفراد العينة حول طبيعة معوقاتتطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية تعزى إلى متغير طبيعة العمل. مما يعني التوافق في الرأي حول معوقات التوجيه والإرشاد المهني التي تواجه المعلمين والمرشدين الطلابيين ومعلمي التدريبات السلوكية.

جدول (٢٤)

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على بعد معوقات تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني وفق متغير نوعية المدرسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	٤٢,٩٩	٢	٢١,٥٠	٠,٤٣٣	٠,٦٤٩
داخل المجموعات	١٠٤١٦,٩٥	٢١٠	٤٩,٦١		
الكلي	١٠٤٥٩,٩٤	٢١٢			

يتضح من جدول (٢٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على استجابات أفراد العينة حول طبيعة معوقات تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية تعزى إلى متغير نوعية المدرسة. مما يعني التوافق في الرأي حول معوقات التوجيه والإرشاد المهني التي تواجه معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

سيتم في هذا الجزء مناقشة النتائج المعروضة في الجزء السابق مع محاولة تقديم التفسيرات المحتملة أثناء المناقشة وربطها كذلك مع أدبيات الدراسة وفقًا لإطارها النظري والدراسات السابقة.

مناقشة نتائج السؤال الأول الذي ينص على»ما مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية في مدينة الرياض ؟»

أظهرت نتائج السؤال الأول أن متوسط مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية في مدينة الرياض امتد بين (٢,٨٧) و (١,٩٦) كما تراوحت نسبة مستوى

تطبيق برامج التوجيه والإرشاد بين ٢٤,٤٪و٥,٢٪ ،وبلغ المتوسط العام للبعد ٢,٣٢. ويدل ذلك على ضعف تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني بشكل عام في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية في المراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة والثانوية،ويتجلى هذا الضعف، أو الانخفاض في المستوى في عدد من الممارسات منها استخدام المقاييس الخاصة بالتوجيه والإرشاد المهني وهذا قد يكون لمشكلات التقنين وعدم مناسبة الكثير من المقاييس للتطبيق في برامج التربية والفكرية،وقد أشار عدد من الباحثين كالوابلي(٢٠٠٣)وكولمار وماكسويل وميلر (Colmar,Maxwell, and Miller, 2006)إلى قضايا القياس والتقييم لذوي الإعاقة الفكرية والمشكلات التي تحول دون الوصول إلى عملية التقييم المناسبة، وأيضًايتضح القصور في أن معظم البرامج تُغيب إلى حد كبير إشراك الأسر وأولياء الأمور في التوجيه والإرشاد المهني، ويظهر ضعف المستوى أيضًا في غياب التواصل مع المؤسسات المجتمعية والمهنية ذات العلاقة وضعف دراسة المهن في المجتمع حيث لاتتوفر لدى البرامج قوائم أو دراسة للمهن المتاحة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المجتمع وهذا يؤدي بدوره إلى ضعف الاهتمام بمهارات الطلاب المهنية وخاصة تلك المتعلقة بالمهن المتاحة في المجتمع، كما يغيب إلى حد كبير استخدام التقنية في برامج التوجيه والإرشاد المهني. وقد أشار بعض المستجيبين والمستجيبات -في ملاحظات خارج أداة الدراسة- وخاصة من المرحلتين الابتدائية والمتوسطةإلى أن التوجيه والإرشاد المهني ليس مهما في هاتين المرحلتين ويفترض أن يكون في المرحلة الثانوية. ومنه تتضح قلة وعي بعض العاملين مع ذوي الإعاقة الفكرية بأهمية التوجيه والإرشاد المهني في المراحل المبكرة من حياة الطفل، وذلك يتعارض مع ما أكدت عليه الأدبيات بضرورة تقديم خدمات التوجيه والإرشاد المهني لذوي الإعاقة الفكرية في وقت مبكر حيث أشارت دراسةنوتا وجينفرا وكرريري (Nota, Ginevra andCarrieri,2010)إلى أهمية تقديمأنشطة التوجيه والإرشاد المهني لذوي الإعاقة الفكرية في وقت مبكر،وما أظهرته دراسة موريجامي ونيل (MurugamiandNel, 2012) عن دور التوجيه والإرشاد المهني في إعداد الأشخاص ذوي الإعاقة للعمل من المرحلة الابتدائية. وأوضحا أيضًا أن التوجيه والإرشاد المهني يلقى اهتمامًا ضئيلاً، في حين أن المهارات الأكاديمية والاجتماعية تلقى معظم الاهتمام، وهذا ما يبدو واضحا من نتيجة السؤال الأول وانخفاض مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني. وهذا الضعف بشكل عام قد يفسره القصور الواضح في البرامج الإرشادية المقدمة لذوي الإعاقة مقارنة بالخدمات التربوية الأخرى (الغامدي، ٢٠٠٧).

ووفقا للجدول (٩) يتضح أن الممارسة «يتم إعداد خطة شاملة للتوجيه والإرشاد المهني في بداية العام الدراسي» جاءت في المرتبة الأولى وهذه النتيجة يدعمها وجود خطة شاملة للبرنامج الإرشادي خلال العام الدراسيالذي يضم الإرشاد المهني كأحد فروعه (الادارة العامة للتربية والتعليم بالرياض، ١٤٣٥). وجاءتالممارسة «يتم تدوين جميع المعلومات المهنية عن الميول والمهارات الفردية لدى كل طالب» في المرتبة الثانية وهذه النتيجة يدعمها البرنامج التربوي الفردي الذي يتم فيه تدوين جميع المعلومات عن الطالب ومن بينها المعلومات المهنية. أما المرتبة الثالثة فكانت «تعمم الخطة على معلمي التربية الفكرية والمرشدين وكل المختصين ممن قد يشارك فيها» وهذه النتيجة تدعم ممارسة إعداد الخطة، وقد يكون تعميمها لعدة أهداف أهمهاتشكيل لجنة التوجيه والإرشاد منمجموعة من المعلمين مع المرشد الطلابي والمدير والوكيل. وفي المرتبة الرابعة جاءت «تتابع إدارة المعهد/البرنامجتنفيذ برنامج التوجيه والإرشاد المهني» وهذا يدعمه ضرورة تقديم التقارير السنوية عن مدى تنفيذ خطة التوجيه والإرشاد في المدرسة أو البرنامج لإدارة التربية والتعليم.وجاءت المرتبة الخامسة لصالحالممارسة «يتم التعرف على اتجاهات الطلاب نحو العمل من خلال أدوات تقييم مناسبة» وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع ما أشارت إليهنتائج دراسة هيربرت وترستي ولورنز(Herbert, Trusty & Lorenz ,2010) أن عمليات التقييم المهني تتم باستخدام أساليب متعددة ركزت في المقام الأول على الاهتمامات المهنية، وتحقيق الاستعدادات.

وعلى الرغم من أن هذه الممارسات حصلت على المراتب الأولى إلا أن مستوى تطبيقها ليس بعيدا عن الممارسات التي تليها نظرًا لتقارب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

في حين برزت الممارسات التي حصلت على استجابات منخفضة التي يمكن وصفها بأقل ممارسات التوجيه والإرشاد المهني تطبيقًافي معاهد وبرامج التربية الفكرية موضحة على النحو التالي:

في المرتبة الأخيرة (٢٢) لصالح الممارسة "يتم تحديث قائمة المهن المتاحة للطلاب في سوق العمل بشكل دوري" وفي المرتبة (٢٠) و(١٩) جاءتالممارستان "يتضمن البرنامج تحليل للمهن المتاحة للطلاب في سوق العمل" و"يتوفر لدى البرنامج قائمة بالمهن المتاحة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في سوق العمل" وهذه الممارسات الثلاث مرتبطة ببعضها البعض فإذا لم تتوفر قائمة بالمهن المتاحة فلن يكون هناك تحليل لهذه المهن ولا تحديث لقائمة المهن. وتلك الممارسات تعتبر حجر

الأساس إن صح التعبير في خدمات التوجيه والإرشاد المهني لذوي الإعاقة الفكرية وقد حصلت هنا على المراتب الأخيرة،وقد أشارت الأدبيات أن على القائمين على التوجيه والإرشاد المهني تصنيف المهن وتحليلها والتعرف على بيئاتها للتمكن من توجيه الفرد من ذوي الإعاقة الفكرية نحو عمل متاح في بيئته ويتناسب مع قدراته في الوقت ذاته. ويتم ذلك من خلال التواصل مع الجهات ذات العلاقة بالتوظيف وبالتعليم المهني من أجل معرفة احتياجات السوق المحلية والمهن التي تناسب ذوي الإعاقة الفكرية من بينها وهذه النتيجة تؤكد ما سبقت الإشارة إليه من ضعف برامج التوجيه والإرشاد المهني في برامج التربية الفكرية في جانب التواصل مع المؤسسات ذات العلاقة. وجاءت في المرتبة (٢١) العبارة "يستضيف برنامج التوجيه والإرشاد المهني المختصين في هذا المجال" وهنا تأكيد آخر لضعف التواصل مع المؤسسات المعنية في سوق العمل. وجميع الممارسات السابقة حصلت على اجابات متدنية في حين أنها تلقى الاهتمام الشديد في بعض نظريات التوجيه والإرشاد المهني كنظرية آن رو ونظرية جون هولاند. وحصلت على المرتبة (١٨) الممارسة "تتضمن خطة انتقال الطالب من صف لآخر تقريرا عن المهن التي تناسبه" وحصول هذه الممارسة على درجة متدنية يطرح تساؤلاً حول العبارة التي جاءت في المرتبة الثانية في أكثر الممارسات تطبيقًا "يتم تدوين جميع المعلومات المهنية عن الميول والمهارات الفردية لدى كل طالب" أين تذهب هذه المعلومات عن الطالب وكيف تُفعّل إذا لم يتم تضمينها؟ ويجيب عن هذا التساؤل المزيد من البحث والاستقصاء حول آلية هذه التدوينات والغرض منها.

وبشكل عام فإن نتيجة السؤال الأول ترتبط مع ما وصلت دراسة مورنينجسار (Morningstar, 1997) بأن الخبرات المهنية في المدرسة لا تودي دورا كبيرا في الطموحات المهنية للطلاب.

مناقشة نتائج السؤال الثاني الذي ينص على «ما الأدوار التي يقوم بها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المراحل الدراسية المختلفة تجاه التوجيه والإرشاد المهني للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية ؟»

اتضح من نتائج السؤال الثاني أن أكثر خمسة أدوار يقوم بها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المراحل الدراسية المختلفة تجاه التوجيه والإرشاد المهني للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية الأدوار التي وردت في العبارات(٢٩-٣٠-٣١-٢٧-٢٨) مرتبة كما يلي:

في المرتبة (١)«أغرس في طلابي حب العمل كواجب وطني» ويدعم هذه الممارسة محتويات المقررات، أو المناهج وبالتحديد مادة التربية الاجتماعية حيث يعتبر التوجيه والإرشاد المهني مكملا لعملية التعليم والتعلم(حمود،٢٠٠٨)؛ بالإضافة إلى تركيز وسائل الإعلام الرسمية وغير الرسمية على قضية الوطنية ودور المدرسة أو المعهد في تعزيز هذه القيمة. وتلاها في المرتبة (٢)«أتابع طلابي باستمرار لمعرفة ميولهم واهتماماتهم ومهاراتهم المهنية» وتأتي هذه النتيجة محققة أحد أهم أهداف التوجيه والإرشاد المهني لذوي الإعاقة الفكرية وهو مساعدتهم للتعرف على ميولهم واستعداداتهم، كما تأتي متوافقة مع الافتراض القائل بأنه في نطاق الفرد الواحد يتواجد القصور جنبًا إلى جنب مع مظاهر، أو جوانب القوة(الحازمي، ٢٠٠٩)ومن خلال هذه الممارسة يتمكن العاملون من تحديد جوانب القوة والقصور لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مجالي والميول المهارات؛ وبالتالي يتمكن المعلم والعاملون من تحديد وصياغة الأهداف المهنية التي يحتاجها الطالب، التي تعتبر خطوة أساسية لبداية برنامج توجيه وإرشاد مهني للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.ثم حصلت الممارسة «أبدأ حوار عن المهن التي يرغب فيها طلابي في أوقات الفراغ» على المرتبة (٣) من الأدوار التي يؤديها العاملون في التوجيه والإرشاد المهني وتحقق هذه الممارسة هدف التوجيه والإرشاد المهني الذي ينص على «تهيئة الفرص المساعدة في اكتساب الخبرات حول المهن»(أبو أسعد والهواري، ٢٠٠٨)، ويمكن تفسير هذه الممارسة بأن موضوع مهنة المستقبل، وبعبارة أخرى (ماذا تريد أن تصبح عندما تكبر؟) من أبسط وأبرز الأسئلة التي يستخدمها المعلمون أو أولياء الأمور عند التحدث مع الأطفال عامة لافتتاح الحوار معهم. وجاءت في المرتبة (٤) «أحلل المهن بشكل مبسط للطلاب» وهنا يؤدي العاملون مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية دورهم في مراعاة الخصائص العقلية لهذه الفئة وتطوير المفاهيم المهنية للطلاب بما يناسبهم.

في حين جاءت الممارسة «أقوم بالإرشاد المهني ولو لم يكن ذلك مكتوبا في الخطة» في المرتبة (٥)وهذه النتيجة تؤكد على الشعور بالمسئولية الذي يتميز به معلمو ومعلمات التربية الفكرية والمرشدون والمرشدات ومعلمو ومعلمات التدريبات السلوكية في معاهد وبرامج التربية الفكرية وهذا هو الدور المتوقع منهم كعاملين مع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية حيث أكدا نوتا وسورسي (Nota and Soresi, 2009)على أنه يمكن للمدرسين والمرشدين المهنيين أن يؤدوا دورًا مهمًا في التوجيه المهني للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية.

بينما كانت أقل الاستجابات لصالح الأدوار في العبارات(٣٥-٢٦-٢٥-٣٦-٣٤) وجاء في المرتبة (١٤): «ألتحق بدورات تدريبية تتعلق بالتوجيه والإرشاد المهني في مجال الإعاقة الفكرية»ويفسر هذه النتيجة ربما ندرة الدورات المقدمة في هذا المجال حيث تركز معظم البرامج التدريبية للمعلمين على الاستراتيجيات التدريسية، وقد أشارت دراسة نوتا وسورسي (Nota and Soresi, 2009)إلى أن المعلمين بحاجة إلى مزيد من التدريب في ما يخص التوجيه المهني.وفي المرتبة (١٣)و(١٢): "أتبادل المعلومات الخاصة بكل طالب في التوجيه والإرشاد المهني مع جميع العاملين معه" و"أشارك أولياء الأمور باهتمامات أبنائهم المهنية" وهذه العبارات المتدنية في نتائجها توحي بأن هناك إجماع على عدم وجود فريق عمل يتم من خلاله التشاور حول العديد من القضايا المتعلقة بالتوجيه والإرشاد المهني، وهذه النتائج لا تتوافق مع ما أكدت عليه القوانين والتشريعات والأدبيات بضرورة العمل كفريق متعدد التخصصات مع الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية (IDEIA, 2004) وأيضًالا تتوافق مع دور المرشد المهني الذي يفترض أن يعمل جنبا إلى جنب مع أولياء أمور الطلبة ومعلميهم. وتختلف هذه النتيجة مع ما أورده مورنينجستار(Morningstar, 1997) حيثركز على إشراك الأسرة كجزء رئيسي من برنامج التوجيه والإرشاد المهني،وأوضحت نتائج دراسته أن الأسرة تؤدي دورًا كبيرًا في التأثير على الطموحات المهنية للطلابمن ذوي الإعاقة الفكرية. وتزيد هذه النتيجة وضوحًانتائج السؤال الأول التي أظهرت ضعف مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني واقتصارها على خطة عامة تطبق لجميع الطلاب.أما عبارة المرتبة (١١) "أتابع ما يستجد من أبحاث وتجارب عالمية في مجال التوجيه والإرشاد لذوي الإعاقة الفكرية" وعبارة المرتبة (١٠)"أقوم بتحديد احتياجاتي التدريبية كمعلم أو مرشد لتطوير مهارات التوجيه والإرشاد المهني" فتشيران إلى أن العاملين لا يسعون إلى التطوير الذاتي فيما يخص التوجيه والإرشاد المهني، وقد أكدت الأدبيات كدراسة نوتا وسورسي(Nota and Soresi,2009) على الحاجة إلى مزيد من التدريب للمعلمين فيما يخص التخطيط والتوجيه المهني والقدرة على تحديد قدرات طلابهم وكذلك تعزيز طلابهم في تقرير المصير (اتخاذ القرار للمستقبل).وقد يكون ضعف الاهتمام بالتوجيه والإرشاد المهني في المعاهد والبرامج كما اتضح من نتائج هذه الدراسة أحد الأسباب التي تؤدي إلى عدم اهتمام العاملين بتطوير جانب التوجيه والإرشاد لديهم لعدم وجود البيئة المحفزة للتطبيق ما سيتم التدرب عليه.

مناقشة نتائج السؤال الثالث الذي ينص على «ما معوقات تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر العاملين بها؟»

أظهرت نتائج السؤال الثالث أن أكثر المعوقات التي تواجه تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية تجسدت في العبارة (٤٠) « نقص الإمكانيات المكانية يعيق برنامج التوجيه والإرشاد المهني». وقد يعود ذلك إلى أن الكثير من برامج التربية الفكرية (الأهلية والجمعيات الخيرية غالبًا) (والحكومية أحيانا) تقدم ضمن مباني مستأجرة وليست مصممة في أساسها على كونها مكان تعليمي، أو تدريبي، أو لم تكن مهيأة لوجود برامج خاصة؛ بالإضافة إلى الاهتمام بالتوسع في المعاهد والبرامج دون مراعاة لجودة المكان ومدى ملائمته لهذه البرامج، وقد أكدت التشريعات والقوانين كقانون رعاية ذوي الإعاقة السعودي (١٤٢١هـ) وقانون تحسين تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة المطور (IDEIA, 2004) على ضرورة توفير المكان التربوي وتهيئته بما يتناسب مع احتياجات ذوي الإعاقة الفكرية.

ثم تلتها المعوقات الأخرى في العبارات (٤١-٣٩-٤٢-٣٨-٣٧) مرتبة على النحو التالي:

المرتبة (٢) "لا تتعاون المؤسسات في طرح المهن الملائمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" وهذه النتيجة تحمل عددًا من التفسيرات أولها قد يكون ضعف التواصل بين المعاهد والبرامج وهذه المؤسسات للتعرف على ما تطرحه في سوق العمل، وهذا بدوره انعكس على هذه الممارسة، والثانية ربما النظرة السائدة تجاه ذوي الإعاقة الفكرية التي تركز على جوانب العجز والقصور دون جوانب القوة التي تؤدي إلى عدم الثقة بقدرتهم على العمل، وبأي حال، فإن هذا النتيجة لا تتوافق مع المادة التاسعة من قانون المعاقين السعودي التي أوردها المسلط في صديق (١٥، ٢٠٠٥). ونصت على "أنه سعيا لتحقيق التنسيق والتكامل بين الأجهزة الحكومية المختلفة المسؤولة عن تقديم الخدمات للمعاقين ولضمان قيام كل جهاز بدوره المتوقع في هذا المجال، تلتزم المؤسسات الحكومية المختلفة بناء على طلب من المجلس الأعلى لشؤون ذوي الإعاقة بإعداد خطط العمل، وتقارير سنوية عن إنجازاتها في مجال خدمات المعاقين وتقديمها للمجلس" كما أن هذه النتيجة تتفق جزئيا ما أشار إليه السلطان (٢٠٠٨) بأن مستوى التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي محدود. وفي المرتبة (٣) جاءت "الإمكانيات المادية في المعهد/البرنامج غير كافية للقيام بالتوجيه والإرشاد المهني" وإشارة العاملون إلى هذه الممارسة كثالث المعوقات التي تعيق برامج التوجيه والإرشاد المهني تعنينقص المستلزمات التقنية والبرامج الإلكترونية والتجهيزات

التربوية الأخرى التي تعزز البيئة التربوية للذوي الإعاقة الفكرية وتحديدا تلك التي تدعم برامج التوجيه والإرشاد المهني لهم والتي أثبتت فعاليتها كما في دراسةستوكاوداڤيسا وسكورا وويهميارب (Stocka, Daviesa, Secora and Wehmeyerb ,2003). ولا تتوافق هذه النتيجة مع ما نص عليه قانون ذوي الإعاقة السعودي في المادة (٤٣) من الباب الرابع "ضرورة تزويد صفوف التربية الخاصة بالأثاث والتجهيزات الداخلية ووسائل الأمان الملبية لاحتياجات من تقدم لهم الخدمات في تلك الصفوف" (صديق، ٢٠٠٥، ١٢). وقد يعود عدم كفاية هذه الإمكانيات إلى عدة أسباب إما عدم الحرص على طلبها نتيجة لضعف الاهتمام ببرامج التوجيه والإرشاد المهني، أو عدم توفيرها من قبل إدارة التعليم،أو أسباب أخرى. أما المرتبة (٤) فجاءت فيها الممارسة "لا تستخدم القواعد والأنظمة التي تدعم التوجيه والإرشاد المهني في مجال الإعاقة الفكرية" موافقة المستجيبين على هذه العبارة بمتوسط حسابي بلغ (٣،٣٦) يدعمما كشفت عنه الباحثة من حيث عدم توافق عدد من النتائج مع ما نصت عليه القوانين في المملكة العربية السعودية أو القوانين الدولية لرعاية ذوي الإعاقة.ثم جاءت العبارة (٣٨) في المرتبة (٥) "عدم توافر معلومات كافية عن المهن المتاحة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في سوق العمل" وتأتي هذه النتيجة نظرًا لضعف برامج التوجيه والإرشاد المهني وتحديدًا الممارسات التي تساهم في توفير معلومات كافية عن المهن المتاحة لذوي الإعاقة الفكرية في سوق العمل التي سبق الإشارة إليها في مناقشة نتائج السؤال الأول. ثم جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة(٣٧) "لا يتعاون أولياء الأمور فيما يخص عملية التوجيه والإرشاد المهني الموجه لأبنائهم" كأقل المعوقات رتبة لتطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني. وهذا ما يؤكد على الدور الذي يقوم به أولياء الأمور تجاه أبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية، والوعي لديهم بدورهم وأهمية المشاركة في تطور أبنائهم، وهذا يعود إلى النمو الثقافي الذي تشهده الأسرة السعودية في مجالات متعددة، وتشير الأدبيات إلى حاجة أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية لتوفير معلومات عن المهن المناسبة التي يمكن أن يعمل بها أبنائهم (الحازمي، ١٤٢٨)؛ وبالتالي لن يرفض هؤلاء الأولياء التعاون مع العاملين في المعاهد والبرامج في ما يخص التوجيه والإرشاد المهني لأبنائهم.

مناقشة نتائج السؤال الرابع الذي ينص على«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر العاملون بمعاهد وبرامج التربية الفكرية نحو مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني يمكن أن تعزى إلى الجنس،أو طبيعة العمل، أو نوعية المدرسة (حكومية، أو أهلية، أو جمعية خيرية)؟»

أظهرت نتائج السؤال الرابع عدم وجود فروق دالة احصائيا على استجابات أفراد العينة على بعد مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني تعزى إلى متغير الجنس، مما يعني تقاربمستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني لدى معاهد وبرامج التربية الفكرية للذكور والإناث وقد ويعود ذلك إلى أن الإدارة مركزية فجميع البرامج للذكور والإناث تشرف عليها وزارة التربية والتعليم، كما أن السياسات التعليمية والتدريبية تأخذ نفس الاتجاه لذلك تتوقع الباحثة أنه لا توجد مرونة في تلك السياسات مما يمنع تفعيل العديد من السياسات التعليمية والتدريبية كالتوجيه والإرشاد المهني. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق على استجابات أفراد العينة على بعد مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني وفق طبيعة العمل بين المعلمين والمرشدين الطلابيين ومعلمي التدريبات السلوكية وهذه الفروق لصالح المرشدين الطلابيين وتفسر الباحثة ذلك أن التوجيه والإرشاد المهني فرع من فروع التوجيه والإرشاد الذي هو دور المرشد الطلابي الأساسي، ويتعرض المرشد الطلابي للتدريب على البرامج الإرشادية عامة والمهنية خاصة أكثر من غيره من العاملين أثناء فترة الإعداد من خلال البرامج الأكاديمية. وأيضًا قد يكون ذلك نتيجة لعدم وعي المعلمين ومعلمي التدريبات السلوكية بدورهم المكمل لدور المرشد الطلابي. كما وجدت البحث الحالي فروق دالة إحصائيا لاستجابات أفراد العينة على نفس البعد بين البرامج المقدمة في المدارس الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية وهذه الفروق لصالح الجمعيات الخيرية،و ربما يعود ذلك إلى أن الجمعيات الخيرية تشرف عليها وزارة الشؤون الاجتماعية وضمن أدوارها التأهيل المهني وبالتالي أن معظم البرامج المقدمة في الجمعيات الخيرية تركز على التدريب والإعداد المهني ، في حين أن المدارس الحكومية والأهلية تشرف عليها وزارة التربية والتعليم التي تركز على الجوانب الأكاديمية في المقام الأول.

مناقشة نتائج السؤال الخامس الذي ينص على»هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر العاملين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية نحو الأدوار التي يقوم بها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المراحل الدراسية المختلفة تجاه التوجيه والإرشاد المهني للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية يمكن أن تعزى إلى الجنس، أو طبيعة العمل، أو نوعية المدرسة (حكومية، أو أهلية، أو جمعية خيرية)؟»

لقد أوضحت النتائج أنه ظهرت فروق دالة إحصائيا على استجابات أفراد العينة على بعد الأدوار التي يقوم بها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية تجاه التوجيه والإرشاد المهني وفق متغير الجنس لصالح الإناث، وبعبارة أخرى الإناث من

العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية يقمن بأدوار أكثر من الذكور وأدبيات الدراسة المستخدمة لا تقدم تفسيرًا معينًا حول هذه الفروق ولكن يمكن القول بأن هذا التفوق في الأدوار التي تقوم بها العاملات تجاه التوجيه والإرشاد المهني يعتبر نسبيا إذا وضعت نتيجة السؤال الأول بالاعتبار،التي وصلت إلى نتيجة عامة بأن برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية تتصف بالضعف.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على استجابات أفراد العينة على بعد الأدوار التي يقوم بها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية تجاه التوجيه والإرشاد المهني وفق متغير طبيعة العمل بين المعلمين والمرشدين الطلابيين ومعلمي التدريبات السلوكية وهذه الفروق لصالح المرشدين الطلابيين، وقد تعود أسباب هذه النتيجة إلى أن التوجيه والإرشاد المهني من الأدوار التي يجب أن يقدمها المرشد الطلابي في المدرسة لجميع الطلاب كأحد مهامه الأساسية التي نصت عليها تعليمات وصف وتصنيف الوظائف للمدارس الحكومية (٢٠٠٧، ٩) في الفقرة (١١) "يعطي حصص التوجيه المهني والتوجيه الجمعي للطلبة ، بما لا يقل عن أربع حصص أسبوعيًا ، مستندًا إلى الأدلة الوقائية والعلاجية التي أعدت على مستوى الوزارة والمديرية" والفقرة (١٥) "يساهم في توظيف الأنشطة المدرسية لتنمية قدرات الطلبة وميولهم مما يساعدهم على تكوين توجهاتهم المهنية، ويساعدهم في اتخاذ قرار مهنة المستقبل" و الفقرة (٢٠) " يشارك كعضو في لجنة تنفيذ التوجيه المهني في المدرسة على اعتبار أن التوجيه المهني أحد مجالات العمل الإرشادي ". وقد أشارت جمعية مرشدي المدارس الأمريكية (ASCA, 2004) إلى أن التوجيه والإرشاد المهني لابد وأن يمثل ثلث الخدمات الإرشادية في المدرسة.

وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دالة إحصائيا على استجابات أفراد العينة على هذا البعد وفق متغير نوعية المدرسة بين برامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية، وهذه الفروق جاءت لصالح الجمعيات الخيرية. وهذه النتيجة قد يكون لعامل الرقابة بالإضافة إلى أن العمل الخيري غالبًا ما يتسم بالإتقان، ويمكن القول وبتحفظ أن الأمان الوظيفي يكون أقل لدى الجمعيات الخيرية وهذا يدعو العاملين لأداء الأدوار المنوطة بهم على أكمل وجه ممكن.

مناقشة نتائج السؤال السادس الذي ينص على«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر العاملين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية نحو طبيعة معوقات تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية يمكن أن تعزى إلى الجنس، أو طبيعة العمل، أو نوعية المدرسة (حكومية، أو أهلية، أو جمعية خيرية)؟»

اتضح من نتائج السؤال السادس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على استجابات أفراد العينة حول طبيعة معوقات تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية تعزى إلى كل من متغير الجنس (ذكور وإناث) و متغير طبيعة العمل (معلمين ومرشدين طلابيين ومعلمي التدريبات السلوكية) ومتغير نوعية المدرسة (الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية). مما يعني أن معوقات تطبيق التوجيه والإرشاد المهني لدى معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض متقاربة في مستواها. وتدعم هذه النتيجة إشراف وزارة التربية والتعليم متمثلة في الإدارة العامة للتربية الخاصة، أو مركزية الإدارة والإشراف على جميع المعاهد والبرامج والمدارس الحكومية ماعدا الجمعيات الخيرية التي تشرف عليها وزارة الشؤون الاجتماعية. وقد تكون نتيجة لمحدودية الصلاحيات الممنوحة للعاملين في المعاهد والبرامج.

التوصيات:

في خاتمة هذه الدراسة خلصت الباحثة إلى نتيجة عامة مفادها أن برامج التوجيه والإرشاد المهني المقدمة في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية بحاجة إلى إجراءات وممارسات علمية تكون موجهة إلى تقديم خدمات التوجيه والإرشاد المهني من المراحل الدراسية المبكرة وحتى التحاق الفرد من ذوي الإعاقة الفكرية بالعمل الذي يناسبه. وبهذا الصدد وصلت الباحثة إلى عدد من التوصيات:

١) رفع مستوى تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني لذوي الإعاقة والاستعانة بالمختصين في هذا المجال، وذلك لا يعود بالنفع على الفرد من ذوي الإعاقة فحسب بل يتعداه إلى الجانب الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع.
٢) تدريب المرشدين والمعلمين في المدارس على تقديم برامج التوجيه والإرشاد المهني لذوي الإعاقة الفكرية.
٣) أن يتم إدراج سجل في ملف الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية يختص بالإرشاد المهني المقدم له منذ تسجيله في البرنامج وحتى يتخرج منه ويتم إرشاده تبعا لخصائصه وللمرحلة الدراسية التي يكون فيها.
٤) الوقوف على المعوقات التي تعيق تقدم برامج التوجيه والإرشاد المهني لذوي الإعاقة الفكرية والعمل على الحد منها وايجاد حلول لمواجهتها.
٥) إجراء دراسات وأبحاث تتعلق بالتوجيه والإرشاد المهني لذوي الإعاقة الفكرية لندرة الأبحاث العربية التي تناولته.
٦) تناول متغيرات أخرى بالبحث والدراسة كالخبرة والمرحلة الدراسية على موضوع الدراسة الحالية.

المراجع

أبو أسعد، أحمد. الهواري، لمياء (٢٠٠٨). التوجيه التربوي والمهني. عمّان: دار الشروق.

الإدارة العامة للتربية الخاصة(١٤٣٤). **الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة**، تم استرجاعه في، ٢٠-٢-١٤٣٤ /http://www.se.gov.sa convoptprot/index.htm

حاج، لين (٢٠١١). **التوجيه والإرشاد المهني**، تم استرجاعه في، ٢٤-٢-١٤٣٤هـ http://www.acofps.com/vb/showthread.php?t=7869

الحازمي، عدنان ناصر (١٤٢٨).**حاجاتأولياءأمورالتلاميذالمعاقينفكريًاوعلاقتهابعضالمتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الحازمي، عدنان (٢٠٠٩). التدريس لذوي الإعاقة الفكرية. عمان : دار المسيرة.

حمود، محمد عبدالحميد (٢٠٠٨).**الإرشاد المهني**.القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

حنفي، علي عبدالنبي (٢٠١٠). دور الأسرة في رعاية وتعليم الأفراد ذوى الإعاقة (الوقع- الطموح). **ورقة عمل مقدمة لمهرجان الصيف والضيف**، حائل، المملكة العربية السعودية، ١٤٣١/٧/٢٥هـ

الخالدي، عطاالله. العلمي، دلال سعد الدين. الصيخان، إبراهيم (٢٠١١). **الإرشاد المهني للمدارس والمراكز والجامعات**. عمّان، الأردن: دار الصفا للنشر والتوزيع.

الخطيب،جمال. الحديدي، منى(٢٠٠٣).**مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة دليل عمليإلى تربية وتدريب الأطفال ذوي الإعاقة**. العين: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخطيب،جمال.الحديدي، منى(٢٠٠٩).**المدخل إلى التربية الخاصة**. عمّان، الأردن: دار الفكر.

الروسان، فاروق (٢٠٠٦). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة**. ط٦. عمّان، الأردن: دار الفكر.

السلطان، فهد بن سلطان (٢٠٠٨). واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية وأهم الآليات الازمة لتطويره. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**،جامعة الملك سعود،٣١.

الشبانة،سعد عبدالله (١٤٣٠). **تأهيل ذوي الإعاقة الفكرية مهنيا**، تم استرجاعه في ٢٥-٢-١٤٣٤ http://www.gulfkids.com/pdf/saad.pdf

الشمري، عواطف حبيب (٢٠٠٨). **فعالية استخدام إجرائي المساعدة المتناقصة تدريجيا والتأخير الزمني الثابت في التدريب على بعض المهارات الاستقلالية للفتيات ذوات التخلف العقلي المتوسط والشديد**. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

الشنيفي،محمد بن صالح (١٤٣١).الحاجة للتوجيه المهني في المملكة العربية السعودية. **ورشة عمل التعليم الزراعي الأكاديمي وسوق العمل، الجمعية السعودية للعلوم الزراعية**، كلية علوم الأغذية والزراعة، جامعة الملك سعود، الرياض٤/٦/١٤٣١هـ.

صالح، ماجدة محمد. خليل، رشا اسماعيل (٢٠١٣). فعالية إكساب الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بعض المفاهيم الزمنية باستخدام الأنشطة التربوية. **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر،١٣٦، ص ص ١٠٥-١٤٤.

الصبيخان، إبراهيم سالم (١٤٣٥). **خدمات التوجيه والإرشاد المهني للمرشدين والآباء والطلاب**، تم استرجاعه في ٧-١٢-١٤٣٥هـ .http://forum /education-sa.com/edu11014

صديق، لينا عمر (٢٠٠٥). دور إدارة التربية الخاصة في تفعيل القوانين والتشريعات في المملكة العربية السعودية. **ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية، كلية التربية**، جامعة الملك سعود، الرياض ٢٩-٣٠ نوفمبر ٢٠٠٥.

عبد الهادي، جودت عزت. العزه، سعيد حسني (١٩٩٩م). **التوجيه المهني ونظرياته**. عمان: دار الثقافة.

عبيد، ماجدة (٢٠٠٠). **تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة-مدخل إلى التربية الخاصة**-.عمان، الأردن:دار صفاء للنشر والتوزيع.

العزة، سعيد حسني (٢٠٠٧). **الإعاقة العقلية**.ط١. عمان، الأردن:الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر.

العساف، صالح محمد (٢٠٠٦).**المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. ط٤.الرياض: مكتبة العبيكان.

عيروط، مصطفى (٢٠١٠). تقدير درجة التوجيه المهني لطلبة الصف العاشر في مديريات تربية عمان من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. **مجلة بحوث التربية النوعية**. جامعة المنصورة، ١٨، ص ص ٨٩-١١٩.

الغامدي ، صالح بن علي (٢٠٠٧). دور المرشد المدرسي مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**. مصر، ٥٧، ص ص ٨٥ - ١١٠ .

الغملاس، خالد بن عبدالله(٢٠٠٠). دراسة حول واقع التوجيه المدرسي والمهني عموما وفي المرحلة الثانوية خاصة. **ورقة مقدمة للحلقة الدراسية التي بعنوان: التوجيه المدرسي والمهني في المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العربية والعالمية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**، المنامة، البحرين، أكتوبر ٢٠٠٠.

القاسم، بديع محمود (٢٠٠١). **علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق**. ط١.عمان، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

القريوتي، يوسف(٢٠٠٥). خدمات الانتقال. **ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التربية الخاصة العربية الواقع والمأمول**، الجامعة الأردنية، عمان، ٢٥-٢٦/ ٤.

الكلباني، خالد(٢٠١١).**أهداف التوجيه المهني**، تم استرجاعه في، ١٤-٥-١٤٣٥ه http://khrsk.blogspot.com/2011/08/blog-post_5924.html

كردي، أحمد سيد(١٤٣٥).**مفهوم الإرشاد المهني**،تم استرجاعه في،٥-١-١٤٣٥ه http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/321490

مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية العرب(٢٠٠١). **الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية والتأهيل الخاصة**،تم استرجاعه في، ٧-١١-١٤٣٤ه http://www.josece.com/ htdocs/pages.php? page=14

مجلة العلوم الاجتماعية (٢٠٠٩). **أسس التوجيه المهني**. ،تم استرجاعه في، ١٤-٥-١٤٣٥ه http://www.swmsa.net/articles. php?action=show&id=679

مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة (١٤٢١). **نظام رعاية ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية**.

الميلادي، عبد المنعم (٢٠٠٤). **من ذوي الاحتياجات الخاصة المعاقون ذهنيا**. الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

نصر الله، عمر(٢٠٠٨). **الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتأثيرهم على الأسرة والمجتمع**.ط٢. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الهجرسي، أمل معوض(٢٠٠٢). **تربية الأطفال ذوي الإعاقة عقليا**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الوابلي، عبدالله (٢٠٠٣). مدى أهمية إجراءات التعرف على التلاميذ ذوي التخلف العقلي واحتياجاتهم التربوية الفردية من قبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية**. ١٧، ص ص١٩١-٢٣٨.

الوابلي، عبدالله (٢٠٠٣). طبيعة المشكلات الكلامية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية.**مجلة الإرشاد النفسي**. ١٦، ص ص٥٣-٩١.

الوابلي، عبدالله وآخرون.(٢٠٠٥). **دليل الخطط والمناهج الدراسية لمعاهد وبرامج التربية الفكرية**. الرياض، مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة.

وزارة التربية والتعليم (١٤٣٥). **التوجيه والإرشاد المهني**. تم استرجاعه في، ١٥-١١-١٤٣٥هـ http://murshed-mhni.com/pageother.php?catsmktba=364

وزارة التربية والتعليم (١٤٣٦). **تعليمات وصف وتصنيف الوظائف للمدارس الحكومية لسنة ٢٠٠٧**. تم استرجاعه في،٢٠-٣-١٤٣٦هـ.http://www.moe.gov.jo/Files/(17-7-2014)(1-28-10%20PM).doc

وزارة العمل السعودية(١٤٣٤).**قرارات وزارية**،تم استرجاعه في، ٢٠-٢-١٤٣٤ 4http://portal.mol.gov.sa/ar/MinisterDecisions/Pages/default.aspx?m=4

وزارة المعارف (١٤٢٢). **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة**. الرياض: مطابع وزارة المعارف.

Akos, P. (2004). Outcomes research on school counseling. In B. T. Erford (Ed.), Professional school counseling: A handbook of theories, programs, and practices (pp. 35--49). Austin, TX.

American Association On Intellectual And Developmental Disabilities(2012).Definition of Intellectual Disability. Retrieved from http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.VDHmDPl_ukU. 17-11-2012.

American School Counselor Association (2004). ASCA National Standards for Students. Alexandria, VA: Author. 5-2-2013.

American School Counselor Association (2013). The Professional School Counselor and Students with Disabilities. Retrieved

from http://www.schoolcounselor.org /asca/media/asca/ PositionStatements/PS_Disabilities.pdf 13-1-2014

Andrews, A. & Rose, J.(2010). A preliminary investigation of factors affecting employment motivation in people with intellectual disabilities.*Journalof Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7 (4), 239–244.

Azzopardi, A. (2006) Career Guidance for Persons with Disability. European Union Programmes Agency (EUPA).

Bowen, M. L., & Glenn, E. E (1998). Counseling interventions for students who have mild disabilities. Professional School Counseling, 2,16-25.

Colmar, S.,Maxwell, A., Miller, L. (2006). Assessing Intellectual Disability in Children: Are IQ MeasuresSufficient, or Even Necessary? . *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 16(2) , 177–188.

Eisenman, L.T. (2003). Theories in practice: School-to-work transitions-for-youth with mild disabilities. Exceptionality, 11, 89-102.

HerbertJ,T., Trusty,J.& Lorenz, D.(2010).Career assessment practices for high school students with disabilities and perceived value reported by transition personnel. *Journal of Rehabilitation* ,76, (4), 18-26.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. P.L. 108-446, (20 U.S.C.x4 et. seq.) (Reauthorization of the Individuals with Disabilities Education Act of 1990).

Lefort, Jennifer M. (2006). Validation of an Interactive Measure of Adaptive Functioning as Supplement to Current Interview-based Methods of Assessment of Adaptive Behaviors in Individuals with Mild to Moderate.Fairleigh Dickinson University.

Lockhart, E. J. (2003). Students with disabilities. In B.T. Erford (Ed.),. Transforming the school counseling profession (pp. 357-409). Upper Saddle River, N J: Pearson Education.

McMahon, M. (2006). Career Counselling: Constructivist Approaches. Abingdon, U.K. Routledge.

Milsom, A. S. (2002). Students With Disabilities: School Counselor Involvement and Preparation. Professional School Counseling, 5, 331-338.

Morningstar, M. (1997). Critical Issues in Career Development and Employment Preparation for Adolescents With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 18(5),307-320.

Murugami, M. &Nel, N. (2012).A Developmental Career Guidance and Counseling Process for Learners with Disabilities: Preparation for Employment.*Educational Research*(ISSN: 2141-5161). 3 (4), 362-370.

Nota.L, Ginevra, M.&Carrieri, L.(2010).Career Interests and self-efficacy Beliefs Among Young Adults with an Intellectual Disability.*Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7 (4), 250-260.

Nota L. &Soresi S. (2009).Ideas and Thoughts of Italian Teachers on the Professional Future of Persons with Disability.*Journal of Intellectual Disability Research,53 (1), 65–77*.

Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., & Solberg, S. V. H. (2008).Career Guidance for Persons with Disabilities. In J. Athanasou& R. Van Esbroeck (Eds.), International Handbook of Career Guidance (pp. 405-417), Amsterdam: Kluwer.

Ochs, L., &Roessler, R.(2001). Students with Disabilities How Ready are They for 21stCentury. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 44(3), 170-176.

Ochs, L., &Roessler, R. (2004). Predictors of Career Exploration Intentions: A Social Cognitive Career Theory. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 47(4), 224-233.

Osipow, S. (1983). Theories of Career Development. New Jersey, US. Prentice Hall.

Patton, W. McMahon, M. (2014). Career Development and Systems Theory-Connecting Theory and Practice-.ed3. Boston. USA. Sense Publishers.

Rumrill, P.D., Jr., Roessler, R. (1999).New Directions in Vocational Rehabilitation: A "Career Development" Perspective On "Closure".*Journal of Rehabilitation*, 65, p26(1).

Rusch, F. R. (2008). Beyond High School: Preparing Adolescents for Tomorrow's Challenges. Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.

Scarborough, J. L., &Gilbride, D. D. (2006). Developing Relationships with Rehabilitation Counselors to Meet the Transition Needs of Students with Disabilities. *Professional School Counseling*, 10 (1), 25-33.

Schwiebert, V. L., Sealander, K. A., & Bradshaw, M. (1998). Preparing Students with Attention Deficit Disorders for Entry Into the Workplace and Postsecondary Education. Professional School Counseling, 2, 25-32.

Stocka.S., Daviesa D., Secora R. R&Wehmeyerb M.(2003). Self-directed Career Preference Selection for Individuals with Intellectual Disabilities: Using Computer Technology to Enhance self-determination.*Journal of Vocational Rehabilitation*,19, 95–103.

Studer, J. R., &Quigney, T. A. (2003). An Analysis of The Time Spent with Student***s*** with Special needs by Professional School Counselors.***American Secondary Education***, 31(2), 71-83.

Super, D. E. (1990). A Life Span, life-space Approach to Career Development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates, Career choice and development. 3rd ed., pp. 121–178. San Francisco: Jossey-Bass.

Strauser. D. R. (2013). Career Development, Employment, and Disability in Rehabilitation: From theory to practice.NewYork. Springer publishing company.

Szymanski E.M, Vancollin S.J. (2003). Career Development of People with Disabilities: Some new and not-so-new Challenges. *Australian J*. 12(1): 9-16.

Yanchak, K. V., Lease,S. H.and Strauser, D. R., (2005). 'Relation ofDisability Type and Career Thoughtsto Vocational Identity'*Rehabilitation Counselling Bulletin*48(3),130.

Zunker, V. (2002). Career Counseling: Applied Concepts of Life Planning.Co. Montery, US. Brooks/Cole Publishing

Zunker, V. (2005). Career Counseling: A Holistic Approach.Co. Belmont, US .Wadsworth Publishing

أدوار المنهج والمعلم فى مناهج العلوم الأمريكية (مك جروهل) الموائمة لتدريس التلاميذ العاديين والموهوبين

عمرو صالح عبد الفتاح أبو زيد
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد – كلية التربية
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز
Amrs_Amr@hotmail.co.uk

ملخص البحث:

استهدف البحث الكشف عن أدوار المنهج والمعلم (بين الممارسة والكفايات) في مناهج العلوم الأمريكية (مك جروهل) الموائمة لتدريس التلاميذ العاديين والموهوبين بالمملكة العربية السعودية، استخدمت سبع أدوات لتقيس أربعة محاور رئيسة وهي: المحور الأول واقع الممارسة (المعرفة- الأهمية- صعوبة ممارسة- ممارسة تقليدية-تفعيل نشط-عبء مهني)، والمحور الثاني دعائم الممارسة الفعالة (توافر الدعم الفني-الإداري-التكنولوجي -بيئة صفية ملائمة)، المحور الثالث أدوار المنهج(ثقافة التعليم- العولمة- التقويم- الإبداع- الاتجاهات)، المحور الرابع الكفايات المطلوبة (مهارات البحث-مخرجات التعلم-جودة التعليم-الاحتياج التدريبي للمعلم)، عدد أفراد العينة جميعهم من المعلمين والمعلمات ممن يحملون الجنسية السعودية ويمارسون تدريس العلوم (١٥٠) معلمًا ويدرسون للعاديين ومدمج معهم الموهوبين في نفس الصفوف، بمدينة جدة، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، توصلت نتائج الدراسة إلى ضعف الثقافة الحالية الخاصة بالمعرفة الأكاديمية والممارسة الحالية الفعلية بالمنهج الأمريكي مك جروهل الموائم مع إدراك وشعور بأهميته، واحتياج لتوفير الدعائم المهنية والمادية والتكنولوجية مع احتياج تدريبي للكفايات اللازمة لتفعيل المنهج للوصول إلى المخرجات التعليمية التعلمية في رفع مهارات البحث، والتقصي، والإثراء، والتفكير، والعولمة العلمية، وجودة التعليم.

The Roles Of Curriculum And Teachers In Adapted (McGraw-Hill) Curriculum To Teach Ordinary And Gifted Students

The research aims to discover the roles of curriculum and teacher between practice and competencies in the adapted American science curriculum (McGraw-Hill) to teach ordinary and gifted students in Saudi Arabia, used six tools to measure the four main aspects that, first aspect is practice (knowledge / importance / difficulty of the exercise / traditional practice / activation of activities / professional burden), and the second aspect is, support of effective practice (the availability of technical support / administrative / technological / appropriate descriptive environment), the third aspect is curriculum roles (education-culture of globalization, evaluation, creativity, directions), the fourth aspect is competencies required (research skills-learning outcomes-quality of education-training requirement for the teacher),, the number of respondents, all of the teachers who hold Saudi citizenship and practice of teaching science (11 teachers of Physics - 15 teacher of biology - 13 teacher chemistry- 11 teacher of Earth Sciences) and teaching for ordinary and talented included in the same class, at Jeddah, descriptive and analytical approach is used, the study results in a weakness of the current culture own knowledge of academic and current practice, the actual American curriculum adaptive McGraw-Hill with perception and a sense of its importance, and the need to provide occupational, physical and technological props with the need for training necessary to activate the curriculum competencies to reach the educational learning outputs in raising the skills of research,investigation,enrichment, scientific thinking, globalization and the quality of education.

مقدمة:

إن الانفجار المعرفي المتتابع والمتلاحق، أصبح بلا شك سمة مميزة لهذا العصر في جميع المجالات عامة، وفى العلوم البيولوجية والتكنولوجيا الحيوية Biotechnology، والاتصالات Communication، وتكنولوجيا المعلومات IT "Information technology"، كما أن دول العالم كلها قد بدأت في سباق نحو المشروعات والبرامج التي يمكن أن تسهم في تطوير تدريس العلوم لما لها من دور في توفير الدواء والغذاء والكساء، وصحة الإنسان ومشكلات البيئة وامتلاك الأسلحة - البيولوجية - ومن ثم صنع القرار الحر.

وفى التسعينيات بدأت الدعوة نحو الاتفاقيات الدولية للتعاون بين الدول المختلفة، وظهرت مجموعة التسع، وأنشطة وبرامج البنك الدولي، واليونسكو وكان التركيز في هذه الفترة على إعداد معلم البيولوجي ورفع مستواه العلمي والثقافي والتكنولوجي، وبالتوازي ظهرت برامج "تيمز "TIMMES لدعم فهم الطلاب للرياضيات والعلوم.

ولم تكن مقررات العلوم في الدول العربية بمعزل عن ذلك فقد قامت المملكة العربية السعودية بموائمة مقررات العلوم والرياضيات الأمريكية العالمية لما لها من دور في تطوير المجتمع الأمريكي الصناعي والتكنولوجي، كما أن دراسة العلوم لا تغير كثيرًا في ثقافة وفلسفة المجتمعات وخاصة في ظل العولمة والانفتاح المعرفي والتكنولوجي.

ولما كان من أهداف التربية العلمية تنمية قدرة الطلاب على التفكير السليم، وهذا يعتمد بشكل قوى على فهم واكتساب أساليب التفكير العلمي والتفكير الناقد وحل المشكلات، اعتمادًا على عمليات العلم كأساس، وحل المشكلات كهدف، وخاصة فيما يتعلق بمشكلات البيئة المجتمعية.

مشكلة البحث:

في ضوء ما تقدم تحدد مشكلة البحث في الأسئلة الرئيسة التالية

(١) ما واقع الممارسات التدريسية الحالية لتدريس مقررات العلوم الأمريكية (مك جروهل) لدى معلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية؟

(٢) ما أدوار منهج العلوم الأمريكي الموائم (مك جروهل) من وجهة نظر معلمي العلوم؟

(٣) ما أدوار معلمي العلوم في تدريس العاديين والموهوبين في ظل مناهج العلوم الأمريكية (مك جروهل)؟

(٤) ما الكفايات التدريسية الملائمة لتدريس مقررات العلوم الأمريكية (مك جروهل) لدى معلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية:

(١) التعرف على واقع الممارسات التدريسية الحالية لتدريس مقررات العلوم الأمريكية (مك جروهل) لدى معلمي الموهبة بالمملكة العربية السعودية.

(٢) التعرف على الكفايات التدريسية الملائمة لتدريس مقررات العلوم الأمريكية (مك جروهل) لدى معلمي الموهبة بالمملكة العربية السعودية.

(٣) تحليل وجهات نظر معلمي العلوم في استراتيجيات التدريس بمنهج العلوم الأمريكي الموائم (الإثراء والإبداع وأنماط التعلم ودورة التعلم والتعلم القائم على الإنترنت وحل المشكلات التكنولوجية).

(٤) التوصل لأدوار منهج العلوم في تدريس العاديين والموهوبين في ظل مناهج العلوم الأمريكية (مك جروهل).

(٥) التوصل لأدوار معلمي العلوم في تدريس العاديين والموهوبين في ظل مناهج العلوم الأمريكية (مك جروهل).

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

(١) زيادة الوعي بأهمية الارتقاء بالأداء التدريسي من خلال تنمية المهارات المهنية.

(٢) الاستفادة من الإطار النظري للبحث في وضع حقائب تدريبية لمعلمي العلوم.

(٣) تقديم إضافة علمية للدراسات المرتبطة بتطوير تدريس العلوم للموهوبين.

(٤) مساعدة المعلمين في اختيار أساليب وطرائق التعلم المناسبة للطلاب الموهوبين.

(٥) رفع المستوى التحصيلي والفهم للطلاب من خلال مراعاة أساليب تعلمهم.

(٦) زيادة الفاعلية التعليمية بما يحقق الإفادة من مادة العلوم.

(٧) وصول الطلاب لأفضل الممارسات وإتقانها والتأكيد عليها.

(٨) إعادة التطبيق لأفضل الممارسات في نفس الأنشطة، أو في أنشطة أخرى.

(٩) دعم ايجابية المتعلم وقيامه بممارسة المهارات التي يتدرب عليها.

محددات البحث:

أ) **المحددات الموضوعية**: تناول البحث موضوع مهارات تدريس العلوم في ضوء المناهج المطورة أربعة محاور رئيسة، وهي الثقافة وتشمل (المعرفة والاحتياج الأكاديمي، وإدراك الأهمية، والممارسة الفعلية)، المحور الثاني، دعائم الممارسة الفعالة، المحور الثالث، المخرجات التعليمية التعلمية، المحور الرابع الكفايات المطلوبة.

(ب) **المحددات الديموجرافية**: أفراد العينة جميعهم من المعلمين والمعلمات ممن يحملون الجنسية السعودية ويمارسون تدريس العلوم (١٥٠) معلمًا ويدرسون للطلاب العاديين ومدمج معهم الموهوبين في نفس الصفوف، بمدينة جدة (بيئة حضارية يتوفر بها التكنولوجيا والتعامل مع الجنسيات المتعددة).

(ج) **المحددات الزمانية**: طبق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٣ – ١٤٣٤هـ.

الخلفية النظرية:

أولاً: الإثراء:

يسهم الإثراء في تحقق أهداف تدريس العلوم والتربية العلمية، وهناك الكثير من الدراسات التي اهتمت باستخدام البرامج والأنشطة التربوية الإثرائية في تحقيق العديد من أهداف تدريس العلوم ؛ خاصة أهداف تطوير الفهم الصحيح والاتجاهات والتحصيل العلمي والتفكير، ففي دراسة قام بها ريس وآخرون (Reis, et al., 1998, p. 112) هدفت إلى تعرف أثر استخدام الأنشطة الإثرائية من خلال برنامج في تدريس العلوم للطلاب الموهوبين، على تحصيلهم واتجاههم نحو برنامج إثرائي في العلوم، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الأنشطة الإثرائية يسهم في نمو التحصيل العلمي لدى الطلاب الموهوبين عينة البحث، و يتفق مع هذه الدراسة دراسة كوليمان (Coleman, 1997, pp. 12-26).

وللإثراء أهمية كبيرة تربوية وثقافية واجتماعية، فقد صممت كثير من البرامج الإثرائية لإثراء الفكر والإبداع، وإثراء التحصيل والتعمق في الفهم (محبات أبو عميرة، ١٩٩٥، ص ٤٨؛ هشام كمال، ١٩٩٤، ص ٢٩). وأشارت هذه الدراسات إلى أن

البرامج الإثرائية تهدف إلى توسيع وتعميق ما لديهم من حصيلة معرفية، و كسب خبرات جديدة من المختصين في المجالات التي تنمي لديهم الإبداع.

ويعد الإثراء من أهم أشكال البرامج التعليمية المقدمة للطلبة الموهوبين، لأنه يزيد التعمق في المعرفة والفهم للمواد الدراسية المختلفة (Clark, & Zimmerman, 2002, p.24)، ويعد الإثراء من أحد النماذج التربوية الثقافية المهمة للموهوبين قام وينلنج وجنوى ويا شن (Wen –Ling, Jiun-Wei, & Yu-Chin, 2006, pp. 263-272)، بإعداد برنامج صيفي أعد للطلاب متعددي الثقافات بهدف: تقديم برنامج صيفي مقترح لإثراء ثقافة هؤلاء الطلاب المتعددي الثقافات عن البيئة، و معرفة أثر هذا البرنامج على هؤلاء الطلاب، الذين كان عددهم (٣١) من ثقافات متعددة، أظهرت النتائج تحسن في الخبرة لدى المتعلمين عن البيئة متعددة الثقافات.

والأنشطة الإثرائية تقوم بدور مهم في تنمية الفهم العلمي الصحيح لدى الموهوب، (Buckent,1997, pp.18-29). كما أن الفهم الصحيح يؤدى إلى التفكير بشكل علمي مؤداه حل المشكلات والتغلب عليها تحسين كفاءة التعلم، ويزيد من اتجاهات الطلاب نحو البرنامج الإثرائي (Van Ert & Wolf, 1996, p.24). كما يجب استخدام خبرات إثرائية غير متاحة في الكتب المدرسية النظامية لتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين وتنمية قدرتهم علي التفكير السليم.

أبعاد الإثراء:

بالنظر إلى دراسة كل من (Christine & Manjula, 2009, pp. 1-11; Clark, & Zimmerman, 2002, p. 24; Herman, 2006, pp.247-254; Lee, 2009, pp. 251-260; Schenkel, L., 2002, pp. 91-173; Wen –Ling, & Jiun-Wei, & Yu-Chin, 2006, pp. 263-27) يمكن تحديد أبعاد الإثراء في:

(١) إثراء أفقي: (مزيد من الخبرات التعليمية).

(٢) إثراء رأسي: (خبرات تعليمية ذات مستويات أكثر صعوبة متزايدة).

(٣) إثراء توسعي (In breath enrichment): (إضافة مادة تعليمية)

(٤) إثراء تعمقي (In depth enrichment): (تنمية استبصارات جديدة).

(٥) إثراء وثيق الصلة بالجانب الأكاديمي (Relevant academic enrichment) ويتمثل في تقديم برنامج خاص يرتبط مباشرة بجوانب التفوق الأكاديمي للتلاميذ الموهوبين.

(٦) إثراء غير وثيق الصلة بالجانب الأكاديمي (Irrelevant academic enrichment)؛ لذا يمد التلاميذ الموهوبين بمقرر أكاديمي خاص غير مطابق لاتجاه تخصصهم الأكاديمي.

(٧) إثراء ثقافي (Cultural enrichment): ويمد التلاميذ الموهوبين بخبرات حضارية معينة؛ مثل: الموسيقي، الفنون الجميلة، واللغات الأجنبية.

(٨) الانشغالي (Busy work): لجعل التلاميذ الموهوبين مشغولين بعمل كثير من نفس العمل الذي يقوم به كل التلاميذ.

ويجب أن يتضمن المحتوي الإثرائي تطبيق المعرفة المكتسبة علي المواقف الفعلية، وقد حدد رنزولى المحتوى الإثرائي بما يسمى ثلاثية الإثراء(Renzulli,2005,pp. 246 -279)، وعنصرها الأول استخدام الأنشطة الاستكشافية العامة، وعنصرها الثاني، هو تنمية مهارات خاصة تتعلق بالتفكير الإبداعي وحل المشكلات، والعنصر الثالث، هو تكليف ذاتي بتحري مشكلات الحياة الفعلية، يضيف البحث الحالي إلى هذه الثلاثية من الإثراء، التركيز على تدريس المفاهيم، مستويات عليا من التفكير، و تعلم حل المشكلات (Van Tassel-Baska et al., 1998, pp. 200-211)، استخدام التكنولوجيا كأداة تعلم، و تعلم عمليات العلم واستخدام مصادر تعلم تجريبية (Van Tassel- Baska, 1998, pp.200-211)، أنشطة إثرائية (Colemon, 2000, pp.16-18)، مستحدثات علمية جديدة وغير تقليدية مثل المتضمنة في المناهج العادية (رجب المهيمى، ١٩٩٩، ص ص. ١٣-٢٠) واستراتيجيات للتفكير الإبداعي.

ثانيًا: حل المشكلات بالكمبيوتر:

هناك مزايا قوية في التعليم والتعلم على الإنترنت لما يشمله من عناصر الإتاحة والجودة والنظم وهى مؤشرات قوية على جودة النظام – دائمة التطور -، كما أن التعليم الرسمي سوف يفقد أهميته بالصورة التي هو عليها الآن، حيث يؤكد جرين (Green, and Hannon, 2007, p. 23) أن الطالب يستطيع أن ينهى ملف إنجازه بكل ما فيه من أنشطه وصور وفيديو أيضًا في منزله دون اللجوء إلى مساعدة من الأشكال الرسمية التعليمية ومراعاة الفروق الفردية والتنوع والأجناس والأنواع والثقافات، كما يمثل ثلاثة أنواع من الدعم التفاعلي التجريبي

(Reid & Chen, 2003,pp. 9-20)، والمرونة في التطبيق والفهم المتكامل المعرفي، واحتياجات التلميذ وبيئة التعلم ونماذج بديلة ومحاكاة في التجارب العلمية للإمداد ببيئة معملية وتعلم فعال يساعد على تحسين مهارات حل المشكلات العلمية، وهو ما أشارت إليه دراسة سواك وفان (Swaak and Van, 2004, pp. 225-234) والتي أكدت على أن المتعلمين سوف يزداد استبصارهم للمفاهيم، وسوف يزداد التحدي لأغلب الطلاب للتعقيدات المعرفية لهذه الخبرات (Azevedo, 2005, pp. 153-197) كما أنه يتضمن عناصر الإرشاد والتدريب والتعليم والتفرد (Davis, & Rimm, 1996, pp.63-72).

كما تزداد أهمية الكمبيوتر في حل المشكلات؛ لأنه يسهم في اختزال الوقت في توفير المعلومات، مما يزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم وإشباع الحاجات التعليمية للتلاميذ، ويؤكد فيرمان دى أولد ودى جونج (Vreman-de Olde and De Jong, 2006, pp.63-73)، على أن الكمبيوتر يساعد المتعلمين على انجاز المهام وفى وقت قليل جدًا، وخاصة ما يعتمد منها على عمليات الاكتشاف.

وفى دراسة لهوارد وآخرون (Howard, et al., 2000, pp.1-24)لمعرفة تأثير حل المشكلات بالكمبيوتر على التنظيم المعرفي ومهارات صياغة المشكلة، ومهارات حل المشكلة، الموضوعية، التقييم، النتائج النهائية أشارت إلى أن التلاميذ لديهم تنظيم معرفي عالي في كل من المهارات السابقة وأن المهارات التنظيمية لم تكن واضحة؛ لأن الكمبيوتر اختزل استخدام هذه المهارة، كما أن الأسلوب التكنولوجى، أو الإلكتروني في حل المشكلات أفضل من الأسلوب التقليدي ففي مقارنة أجراها تشانج شن يـن (Chang,Chun-Yen, 2002, pp.43-50) بين حل المشكلات اعتمادًا على الكمبيوتر كمساعد تعليمي، ومحاضرات نقاش الانترنيت الموجهة lecture-Internet-discussion instruction (LIDI) لدى طلاب المدارس العليا في تايوان، أظهرت النتائج ارتفاع مؤشرات النتائج لدى مجموعات التي أعتمدت على الكمبيوتر كمساعد تعليمي (problem solving-based computer- assisted instruction) (PSCAI) موهوبًا على المادة العلمية النظامية (SM) في الاتجاه والتحصيل الدراسيين، كما يبدو حل المشكلات التعاوني أكثر فعالية من حلول الفرد للمشكلة ذاتها حيث يؤكد تادج وكارسو (Tudge, and Caruso, 1999, pp. 1-15) أنه إذا كان الطلاب مشتركين في الهدف؛ إلا أنهم مختلفون في وجهات النظر.

النماذج التكنولوجية لحل المشكلات:

(١) **نموذج أيزنبرج وآخرون** (Eisenberg et al., 1999, pp.27-29)**: ويتكون هذا النموذج من ست مراحل وهى: تعرف المشكلة، والسعي إلى المعرفة، والتحديد والحصول، الربط، والتخليق، والتقويم.**

(٢) **نموذج مارشال** (Marshall, 1996, pp.1-15)**: ويتكون هذا النموذج من ست مراحل وهى: مرحلة الاستثارة، ومرحلة البحث الالكتروني، ومرحلة اختيار أفضل الحلول، ومرحلة التطبيق، ومرحلة التقويم، ومرحلة تبادل الآراء والنشر على الإنترنت.**

(٣) **النموذج القائم على استخدام الإنترنت: مثل النموذج التيوانى لوانج وآخرون**(Wang, et al., 2009, pp.1-25)**، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير التقييم التكويني وأساليب التعلم على التحصيل الدراسي باستخدام الإنترنت شملت الدراسة عينة مكونة من (٤٥٥) طالبًا وطالبة بالصف السابع من (١٢) فصل بستة مدارس عليا، سمى هذا البرنامج بيوكول** BioCAL **واعتمد على ثلاث وسائل تقييميه، وهي التقويم التكويني القائم على تحليل النظم من خلال الإنترنت** Formative Assessment Module of the Web-Based Assessment and Test Analysis system (FAM-WATA)**، والنموذج العادي القائم على القياس والتقويم وتحليل النظم بالإنترنت** Normal Module of Web-Based Assessment and Test Analysis system (N-WATA)**، و نموذج التقويم التكويني الجزئي باستخدام الإنترنت واختبار الورقة والقلم** partial Web-based formative assessment strategy) and Paper and Pencil Test (PPT)**، أظهرت النتائج فعالية الأسلوب الأول.**

ثالثًا: **التفكير الإبداعي**:

يمكن تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين من خلال التدريب والممارسة والتعلم، و تهيئة الفرص والمواقف التعليمية المثيرة والمحفزة للتفكير، والتي تتطلب من المتعلم التفكير فيها، لفهمها،، أو تحليلها، وذلك عن طريق بناء برامج تهدف إلى تعليم الإبداع ومهاراته (Weeping, & Philip, 2002 , pp.389-403).

ويمكن للمجتمع والمدرسة والأسرة أن يساعدوا على تنمية مجموعة من المهارات تلعب دورًا هامًا في تنمية التفكير الإبداعي و هذا ما أكده دافيس

(Davis & Rimm, 1996, pp.63-72)، حيث قدم أكثر من خمسين مهارة ذهنية للتفكير الإبداعي يمكن للأسرة والمدرسة أن تسهم في تنميتها منها الطلاقة، والتنبؤ، والتفاصيل، والمرونة، والأصالة، والتحويل، والتصور، والتنظيم، والتحليل، والتركيب، التقويم.

وعلى الرغم من تأثر الإبداع بعوامل معرفية وشخصية ونفسية وقدرات خاصة فإن التفكير الإبداعي في النهاية هو الذي يحسم نتائج هذا الإبداع تورانس (Torrance, 1993, p.67)ومن هنا يمكن أن نقارن تعريف الإبداع بالتفكير الإبداعي فيعرفه فينابل ،(Venable, 1994, pp.80-82) أنه الأسلوب الذي يمكن الوصول به إلى الإبداع والابتكار والتفكير الناقد، من خلال استراتيجيات العقل مثل التفكير التباعدى، والتحليل الشبكي، والاستعارة، كما يشير (Latterell, 2003, pp.214-218)، إلى أن أهمية التفكير الإبداعي تظهر في إيجاد الحلول لكثير من المشكلات والنواقص.

- **التدريس لتنمية التفكير الإبداعي**:

التدريس القائم فصي المخ (الأيمن والأيسر):

يرجع ذلك الاتجاه إلى الاهتمام بطبيعة التفكير الذي يتميز به المخ حيث إن أصل التفكير من الناحية الفسيولوجية يكمن في النشاط التحليلي التخليقى analyzing synthesizing activity المعقد للقشرة المخية بالنصفين الكرويين وكنتيجة لعملية التحليل (اشتقاق واستخراج) وعملية التخليق (توحيد ودمج) للمثيرات بالعالم الخارجي والداخلي تتكون علاقات عصبية مؤقتة وارتباطات نوعية بين المراكز العصبية العليا التي تشكل الأصل الفسيولوجي للتفكير thinking في بعث التفكير من الجزء الخاص بالتفكير في المخ إلى دور الإثارة stimulation (إيهاب جودة، ٢٠٠٤، ص ١٨؛ عبد الوهاب كامل، ١٩٩١، ص ١٦٢).

أ- الوصلات العصبية والخلايا المخية:

المثيرات البيئية والأنشطة التعليمية المثيرة تزيد من اهتمام الطالب الدارس وتركيزه، وهذا بدوره يحفز المخ على زيادة عدد خلايا التي تحيط الخلايا العصبية ومحورها لتصبح موصلاً جيدًا وسريعًا لضخ الإشارات الخارجية (إيهاب طلبة، ٢٠٠٤، ص ٤)، غير أن زيادة تلك الخلايا مرهون بتوفير العوامل البيئية المناسبة والمواقف التعليمية المخططة بحيث تكون مثيرة وبعيدة عن الإحباط مما يزيد من دافعية الطالب (فؤاد قلاده، ١٩٩٦، ص ص ٣-١٩).

ب ـ الأنماط المعرفية الوظيفية للنصفين الكرويين ومعالجة المعلومات:

تشير بعض الدارسات الخاصة بالنصفين الكرويين للمخ إلى نتائج مهمة لفهم التعليم والتعلم ونمو الذكاء وتخطيط المناهج واستراتجيات تدريسها فلقد أثبتت دراسة جون (Gown, J.,1997: 39) أن النصف الكروي الأيسر يقوم بالإنتاج الفكري التقاربي ويعمل بكفاءة في عمليات التفكير التحليلي والمنطقي وفى استخدام المعلومات المنظمة والمرتبة والتفصيلية في حين أن النصف الكروي الأيمن يقوم بالإنتاج الفكري التباعدي والعمليات الابتكارية.

١ ـ فنيات التفكير المجاز Metaphoric thinking

يعد جسر طبيعي يربط بين النصفين الكرويين الأيمن والأيسر للمخ لأن المجازات تحمل المعرفة الرمزية وتعمل كروابط للنصف الكروي الأيمن الذي يحتاج إلى التعبير عن نشاطاته ووظائفه إلى لغة يستخدمها من النصف الكروي الأيسر الذي يحوى البنية المعرفية بما لديه من حصيلة لغوية وغالبًا ما يكون عمق خبرات الفرد وفاعليته راجعة إلى استبصاراته المجازية وكلما زاد من تنوع الخبرات المختلفة المقدمة للمتعلم من خلال المنهج كلما أتيحت للفرد الفرصة للتعلم بنفسه (إيهاب طلبة،٢٠٠٤، ص ٤).

٢ ـ فنيات التعليم المبنى على الخبرة والاستكشاف القائم على الحواس المتعددة Multi-sensory discovery experiential learning techniques:

تتضمن العمليات السائدة للنصف الكروي الأيمن للمخ الحاسة المكانية spatial sense والحواس الخمس المعروفة؛ ولذا يجب إدخال استراتيجيات للتعلم تشكل خبرات تعليمية كلية للجسم بمعنى أن الاكتشاف المبنى على تعلم الخبرات الكلية والمبنى على الخبرة المباشرة تعطى للدارس فرصًا لتعلم عن طريق العمل واستخدام وتشغيل وظائف المخ لإيجاد حلول للمشكلات (Gibson, et al., 2009, pp.162-169).

٣ ـ فنيات التفكير التباعدي والتفكير الابتكاري Divergent and creative thinking techniques:

يتطلب المخ وعى الفرد وانتباهه لإدخال المعلومات ومعرفة فاعليتها ولأن وظيفة النصف الكروي الأيسر للمخ لفظية ومنطقية فأننا نميل عادة إلى الاستماع وتركيز الانتباه وتبنى تقنية التفكير التباعدي والتفكير الإبداعي على أساس التركيز والتفكير المفتوح باستخدام التناقض والعبارات المنطوية على التناقض الظاهري وفنيات حل المشكلة والمهارات المنظمة وكذلك المواقف التعليمية والمشكلات

المفتوحة واستخدام الاكتشاف والألعاب الخيالية (إيهاب طلبة، ٢٠٠٤، ص ٤؛ فؤاد قلادة، ١٩٩٧، ص ص ٥١-٧٤).

٤ـ التدريس القائم على نواتج التفكير الإبداعي في الأنشطة الصفية واللاصفية:

ومن هذه النماذج والبرامج نموذج جيلفورد للبناء العقلي الثلاثي الأبعاد، ويتميز بأنه تنظيم، أو تصور لا تخضع فيه القدرات العقلية إلى ترتيب، أو تسلسل هرمي؛ بل يتضمن قدرات متداخلة كل منها يؤثر ويتأثر بالأخرى كما يتميز بأن الكثير من هذه القدرات يسهم في العملية الإنتاجية والابتكارية لدى الطلاب (Sternberg, 2004,pp.327-342).

كما قدم وليام William نموذجا للقدرات والمشاعر الابتكارية من ثلاثة أبعاد متداخلة وهى المناهج، محتوى المواد الدراسية، السلوكيات المعرفية) وفيها يحدد المعلم مجموعة من الاستراتيجيات وأنماط التدريس المختلفة التي يمكنه استخدامها من خلال محتوى دراسى معين بغرض تشجيع وتنمية القدرات والمشاعر الابتكارية دافيدوفسكى (Dawidowiczz, P.,2008:1-12)، كما أن تزويد المناهج بأنشطة ابتكاريه يجعل المنهج ابتكاريًا (إيهاب طلبة، ٢٠٠٤، ص ٤).

وتتعدد صور الأنشطة التعليمية فمنها ما يتيح للطلاب الموهوبين ممارسة مهارات التفكير التأملي وتعرف بأنشطة فيما وراء المعرفة meta cognitive reflection وتوظف هذه الأنشطة عقب انتهاء الطلاب من أداء نشاط تفكيري ما مثل حل مشكلة علمية عن طريق ممارسة الطلاب الموهوبين لمجموعة من التحركات، أو الأداء مثل التأمل reflect وفيها يفكر المتعلم بنفسه في ماذا فعل حتى توصل لحل المشكلة والإعلام tell وفيها يخبر الطالب زميلاً له في كيف توصل إلى حل المشكلة، ويشارك share وفيها يتناول الطالب مع زملائه كل الأفكار حول تلك الإجراءات الممارسة للوصول إلى الحل والاهتمام consider وفيها يعيد الطالب النظر في تفكيره في حل المشكلة بناء على تبادل الأفكار مع زملائه فربما يعدل من تلك الإجراءات ويضيف إليها، أو يحذف بعضها، أو يختصرها (رفعت بهجات، ٢٠٠٢، ص ١٥-٣٠؛ عبد السلام عبد الغفار، ١٩٩٧، ص ٢٥-٤٦؛ كمال بيومى، ٢٠٠٠، ص ٨٨)، أما أنشطة القراءة وبناء المعنى عن طريق إيجاد الخطأ في النص المعلوماتي المقدم للطلاب الموهوبين وهى أنشطة تؤدى إلى تسهيل نمو مهارات القراءة الناقدة للنصوص العلمية، بهدف تمثيل ومواءمة المعلومات بداخل النص وبهدف إيجاد صيغة تكاملية بين المعلومات الصحيحة واستبعاد المعلومات الخطأ من داخل النص المعلوماتى (رفعت بهجات، ٢٠٠٢، ص ص ١٥-٣٠).

٥ـ الاتجاه القائم على استراتيجيات تدريس التفكير الإبداعي:

لقد أدت النماذج العقلية إلى البحث عن استراتجيات تعمل إجراءاتها على تحفيز التفكير لدى الطلاب الموهوبين ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية العصف الذهني brain storming strategy والتي تهدف إلى تنمية قدرة الأفراد على حل المشكلات بشكل ابتكاري من خلال إتاحة الفرصة لهم لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار بشكل تلقائي ثم مراجعة هذه الأفكار واختيار الحل المناسب منها (Sternberg, 2004, pp.327-342).

ومن الاستراتجيات التدريسية التي تستخدم في تدريس العلوم للطلاب الموهوبين إستراتيجية المتشابهات semantics وهى أحد الأساليب الفكرية المهمة والتي أشار إليها دافيدوفسكى (Dawidowiczz,2008,pp.1-12)، ويوجد نوعين من نماذج التدريس بالمتشابهات تستخدم مع الطلاب الموهوبين، الأول منها يتم فيه تقديم المشابه عن طريق الطلاب أنفسهم student self generated analogy عن طريق التخيل ومهارات الاستدلال القياسي، أما النوع الثاني فهو التدريس الموجه guided بالمتشابهات حيث يقدم المعلم للطلاب الموهوبين المفهوم المراد شرحه وينتقى المشابه الملائم (Sternberg, 2004, pp. 327-342).

أما استراتيجية الاستكشاف الابتكاري فهي من الاستراتيجيات التي تستخدم في تدريس محتوى العلوم للطلاب الموهوبين فهي تجمع بين الصفات الأساسية لطرق الاكتشاف الموجه وحل المشكلات بالإضافة إلى توظيف الأساليب الفكرية الإبداعية، التي يتم استخدامها عند التدريس ولقد وجد أن هذه الاستراتيجية تحقق بعض الأهداف الأساسية منها تحصيل المعلومات بكفاءة عالية وتنمية قدرات التفكير الابتكاري وتنمية مهارات عمليات العلم والتفكير المنطقي (Sternberg, 2004, pp.327-342؛ إيهاب طلبة، ٢٠٠٤، ص ٤).

يمكن تنمية التفكير الإبداعي من خلال أنشطة معينة واستراتيجيات خاصة للتدريب على هذا النوع من التفكير فيما يقابل التدريب على مهارات التفكير التقاربى، ففى دراسة برادلى وبرادلى (Bradly, & Bradly, 1997, pp. 1-9) استخدم فيها ستة أنشطة إثرائية بيئية من خلال التفكير الإبداعي، وتوصلت الدراسة السابقة إلى أن استثارة المناهج في بيئة إثرائية يمكن أن يحسن النمو العقلي والقدرة على التعلم، أما تغريد عمران فقد حددت تسع استراتجيات للتفكير الإبداعي:التفكير الافتراضي Hypothetical thinking، التفكير العكسي، أو الانقلابي Reversal Thinking، الأنظمة الرمزية Symbol System، التناظر Analogy، تحليل وجهات النظر

Analysis Of Point View، التكملةCompletion، التحليل الشبكىWeb Analysis، خرائط العقلBrain Maps، خرائط المعرفةCognitive Maps.

وبالرجوع لجميع الدراسات السابقة يمكن اختصار تلك الاستراتيجيات إلى عدد من استراتيجيات التفكير الإبداعي فيما يلي: الاختصار، والتوسيع، والوصف، والارتباط، وإعادة الترتيب، والتصنيف، والبديل، والتخفيض، والتضخيم، والتقمص، وبيان العلاقة، والتمثيل، والفصل، والانعكاس.

٦ـ اتجاه حل المشكلات مفتوح النهايات:

يشير منير صادق (٢٠٠٤، ص ص ٤٠٧ - ٤٤٥) إلى أن حل المشكلات مفتوح النهايات ينقسم إلى نوعين، أحدهما يستدعى إجابة واحدة بأكثر من طريقة والآخر يستدعى أكثر من إجابة بأكثر من مدخل، وكلا النوعين يستدعى مهارات تفكير إبداعي ومهارات عليا من التفكير وتفكير تقاربي وتفكير إبداعي، وهذا يعنى وجود بدائل للإجابات ووجود بدائل لطرق الحل وهو ما يوفره استخدام الكمبيوتر والإنترنت في حل المشكلات باستخدام النموذج المقترح في هذا البحث.

رابعًا: التعلم ببيئة الويب:

تأثرت مجتمعات التعلم ببيئة الويب بالتقدم العلمي والتكنولوجي، مع التغير السريع في المعرفة، ومن الدراسات المهمة في هذا المجال دراسة ويليامز (Williams, et al., 2011, pp.39-59) لبحث التعلم الناشئ عن بيئات الويب (٢)، وتم وضع إطار التعلم على شبكات ونظم وبيئة التعلم الأوسع نطاقا - الويب (٢)- فهو يصف طبيعة هذا التعلم وتوفير الظروف الملائمة، ويستكشف مدى حدوث التعلم والتحقق منه و إذا كان من الممكن ربط، أو دمج التعلم، ونوعية المجتمعات الممارسة، كما أن مستقبل التعليم الدولي مرهون بمجتمعات التعلم الشبكية وخاصة الالكتروني منها، حيث يوضح كيمب (Kemp, 2010, pp.63-74) أهمية إنشاء وتقاسم وبناء المعرفة للتدريس والتعلم للطلاب الدوليين في "مجتمع تعلم" عبر الكمبيوتر (CSC[1])، لزيادة ثقافة التعلم للتدريس الفعال، كما تضمن حصول الطلاب على المهارات مكان العمل مثل التعاون والإبداع والتفكير النقدي، وحل المشكلات، وكذلك استرجاع المعرفة من خلال مجتمعات افتراضية مهنية وهو ما يؤكده جاميلجارد، (Gammelgaard, 2010, p. 349) بالنسبة لأهمية استرجاع معارف الموظفين عندما يحتاجون إلى الوصول إلى المستندات التي كتبها الزملاء في وحدات بعيدة جغرافيا، وعلاوة على ذلك، ينشئ ثقافة المشاركة.

١ Computer Sciences Corporation

وتقوم مجتمعات المعرفة وتبنى في بيئة تعاونية – الكترونية ووجهًا لوجه – ولتحديد الأنماط التشاركية(CKE)[٢] واستكشاف المعرفة في المناقشات غير المتزامنة عبر الإنترنت أوضحت دراسة (Lee, &Tsai, 2010,pp. 321-347)، أهمية المناقشات غير المتزامنة عبر الإنترنت كأحد الدعائم القوية والمهمة في استراتيجيات التعلم في المجتمعات المعرفية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني المختلفة وهذا ما يؤكده (Levine, 2010, pp. 109-130)؛ فالمعلمين والمربين بحاجة إلى أدوات لمساعدتهم على التفكير لتعلم تصميم الأنشطة والبرامج المعززة، وتقييم نتائج عملهم بهدف تحسين الأدوات المفاهيمية المتاحة للتصميم والتخطيط والتدريس ومن ثم التقويم. ويؤكد (Roberts, & Peters, 2011, pp. 36-46) أن التعلم الالكتروني سوف يكون له دور في مختلف أشكال الانفتاح والإغلاق عبر التعلم الإلكتروني ووسائل الإعلام الرقمية في عالم المعرفة على الإنترنت ووضع وتحديد بعض القيود في العالم التخيلي للمعرفة ومدى الإفادة ونوع المناقشات المؤثرة.

وفيما يخص دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في جميع جوانب المجتمع، فقد بحث (Muwana & Gaffney, 2011, pp.21-36) أربعة مواضيع هي التوقعات، والتواصل، وبيئة التربية الخاصة ومقارنة بين تصورات الطلاب و شركاء المجتمع، كما تحدد الدراسة الآثار المحددة لتنفيذ خدمة التعلم في التعليم الخاص وسير العمل والبحث في المستقبل.، ولتنفيذ التعلم المستند إلى المجتمع المحلي في الكيمياء، بحث (McDonnell, et al., 2011, pp. 218-236) التعرف على أساليب فهم الطلاب للتعلم من خلال المشاركة في مجتمعات التعلم المحلية و تقييم تنفيذ هذا النهج التربوي في إطار التدريس وتعلم الكيمياء وأيضا بتقييم دور التنمية الشخصية في مشاركة الطلاب والمجتمع المحلي .(Fayon, et al., 2010,pp. 7-19)، كما تؤدي إلى تطوير مواقف إيجابية ومعتقدات ضرورية للنجاح، واقتراح استراتيجيات تعزيز التنظيم الذاتي للطلبة، كما حددت (Gamble & Bates, 2010,pp. 116-128) أربعة مجالات رئيسة للتحسين: التفكير في التعلم؛ طبيعة ونوعية مشاركة الطلاب والموظفين والمجتمع على المشاريع، وتقييمات المشاريع، ومشاركة الطلاب في تخطيط وتوظيف المشروعات بحثية لدعم المجتمع المحلي.

وكذلك قامت جونغ (Jung, 2010, pp.155-165) بتقييم التعلم من مشروع مشاركة مجتمع الطلاب، في التعليم والتدريب، بهدف توضيح مخططات تشرح تطور مجتمعات التعلم والأخذ بممارسات جديدة ومبتكرة لتقييم الطلاب،

٢ patterns of collaborative knowledge exploration

و تصميم طرق تدريس، ومداخل تدريسية، واستراتيجيات تدريسية مثل التفكير الناقد للممارسات والتفكير المنطقي للتغيرات في العمل استنادا إلى خلفية نظرية خاصة بخبرات العمل وأساليب التقييم.

المهارات الضرورية لمجتمعات التعلم الشبكي في بيئة التعاون:

من خلال دراسات تشانج (Chang, 2010, pp. 705-722)؛ ودراسة لي وتساي(Lee, &Tsai, 2010, pp.321-347)؛ ولوفيتى وكاميرون (Lovett, & Cameron, 2011, pp. 87-104) ؛ كاهى واو (Wihak, 2011, pp.116-122)؛ ماكي، إيفانز (Mackey, & Evans, 2011, pp.1-18) توصل البحث الحالي إلى أن المهارات الضرورية للتعلم بالويب في بيئة التعاون هي:

(١) اكتساب المعرفة والفهم المتعمق.
(٢) القدرة على معالجة مشكلات غير تقليدية يصعب باستخدام طرق تفكير غير مألوفة.
(٣) توظيف درجات عليا من تفكير الخبراء والتواصل المعقد لإنجاز المهام.
(٤) التفاوض، والجدل، والوصول إلى حلول وسط.
(٥) الاستخدام الجيد للتكنولوجيا الرقمية.
(٦) الإيجابية والفعالية والإبداع في العمل بما يشمل.
(٧) القدرة على العمل في فريق وبيئة عمل تعاونية ديناميكية تتصف بالمرونة.
(٨) اكتساب مهارات العمل التعاوني والعمل في فريق.

خامسًا: أساليب التعلم: Learning Styles

أشار بايرز (Byrnes, 2010, p. 204) إلى نموذجه الثلاثي وهو (VAK) في البحث عن الكفاءة في المجال التماثلي والأداء في الدورات الكيمياء والاستيعاب وتجميع المعرفة – وهو ضروري للطلاب لكي ينجحوا في الكيمياء، ولكن ليس جميع الطلاب- استخدمت الدراسة "قائمة تفضيل التعلم" لتصنيف الطلاب إلى واحدة من أنماط التعلم الثلاث(VAK)-السمعية، أو البصرية، أو حركي (visual,- auditory, or kinesthetic).

وفيما يخص العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي من خلال مستويات دراسية مختلفة وفي دراسة ولهوس وبلير Woolhouse & Blaire, (2003, p.257)، وتكونت العينة من (١٢٦) طالبًا وطالبة بالجامعة منهم (٥٩) طالب، (٦٧) طالبة وباستخدام التكرارات والنسب المئوية أظهرت النتائج اختلاف

أساليب التعلم خلال المراحل الدراسية، وكذلك اختلافها باختلاف المستويات التحصيلية لأفراد العينة. وفيما يخص أساليب التعلم وعلاقتها بالتحصيل والتخصص الاكاديمى أظهرت نتائج دراسة دوف (Duff, 2004, p. 699) وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين أساليب ومعدلات التحصيل الدراسي، وتمايز أساليب التعلم في التخصصات الأكاديمية المختلفة.

أما علاقة التعلم بالأنماط والتفكير فقد بحث زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg, 2000, p. 469) طبيعة العلاقات المتداخلة بين نموذج بيجز لأساليب التعلم ونموذج ستيرنبرج لأساليب التفكير لدى عينة مكونة من (٨٥٤) طالبًا وطالبة بالجامعة، وطبق عليهم قائمة أساليب التعلم لبيجز، وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وخلص الباحث إلى أن أساليب التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرج غير متمايزة عن أساليب التعلم عند بيجز.

كما أكد كانو وهيوايت (Cano & Hewitt, 2000, p.414) أن هناك علاقة بين أساليب التعلم عند كولب وأساليب التفكير عند ستيرنبرج، أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الملاحظة التأملية وأساليب التفكير، وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من أساليب التعلم والتفكير، ويقوم نموذج "ديفد كولب" ونظريته التعليمية التجريبية في كتابه المنشور عام ١٩٨٤ "التعلم التجريبي: التجربة هي مصدر التعلم و التطور" (Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development)، على تفسير عملية التعلم أساس نظرية التعلم التجريبي Experiential Learning Theory وأن التجربة هي مصدر التعلم والتنمية، ويري فيه أن التعلم عبارة عن بعدين الأول: إدراك المعلومات والثاني: معالجة المعلومات في أربع مراحل متتالية هي:

١. **الخبرات الحسية** Concrete Experience(CE) طريقة إدراك ومعالجة المعلومات.
٢. **الملاحظة التأملية** Reflective Observation(RO) الملاحظة المتأنية لتحليل التعلم.
٣. **استيعاب المفهوم** Abstract Conceptualization (AC)التفكير المجرد المنطقي.
٤. **التجريب الفعال(التجربة النشطة)** Active Experimentation (AE) ويعتمد الأفراد هنا علي التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار.

كما توصل كل من كانو وهيوايت (Cano &Hewitt,2000 ؛ وزهانج (Zhang, 2000) إلى وجود علاقات متداخلة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم في ضوء نموذج كولب. وينظر التربويون وغيرهم إلى أن أنماط التعلم وأنماط التفكير على أنهما وجهان لكيان واحد Intellectual Styles and Learning Styles نظرًا لأن التعلم مرتبط بالتفكير، والفروق الفردية تتدخل في أسلوب التفكير (Cano & Hewitte, 2000, p. 414).

كما تأثر به نموذج دن (Dunn,2001, p.353) والذي يشرح أسلوب التعلم على أنه طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية، أو الفسيولوجية علي تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها وأنه نتاج لأربعة مثيرات هي "البيئية العاطفية – الاجتماعية – المادية، أو الطبيعية". وكذا دراسة محمد (Muhammad, 2010, p.132-159) فقد هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر تهيئة المتعلمين للفهم وعلاقته بالدافعية في التعلم، وأثبتت الدراسة العلاقة الارتباطية الموجبة بينهما.

وقد أدى نموذج كولب (Kolb,2005,pp.3-30) إلى ظهور طريقة تقييم تُستخدم لتحديد أسلوب التعلم الفردي، وصفها كل من (McCarthy,2005 Kolb,1984, Loo, 2004, Duff, 2004,Kolb& تسمى نموذج أنماط التعلم الرباعى four-type definition of learning styles وهى:

١. **الأسلوب التقاربي** Converger Style (CE/RO)، حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة، الاستقصاء لحل المشكلات، اتخاذ القرارات، التعلّم بالمحاكاة.

٢. **الأسلوب الاستيعابي** Assimilator Style (RO/AC) استخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، وكذلك قدرتهم علي وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ولا يهتمون بالتطبيق العملي.

٣. **الأسلوب الإبداعي** Diverger Style (AC/AE) استخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة، ورؤية المواقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية لإنتاج أفكار عديدة وبخاصة العصف الذهني، المشاركة الوجدانية الفعالة.

٤. **الأسلوب التكيفي** Accommodators Style (AE/CE)استخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، وقدرتهم علي تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين علي معلومات الآخرين حب التحديات. وبالرجوع إلى كارى (Curry, 1990, pp.48–56)، وهينرى (Jackson, 2007)، سيداترى وتاجيرا (Siadaty, & Taghiyareh, 2009, pp. 225-226)، ستال (Stahl, 2002, pp. 98-107) يمكن التوصل إلى الجدول١) التالي:

جدول (١)

ربط نماذج أساليب التعلم بالأداء والتفكير والاسلوب

الفعل /النمط	يشاهد (يلاحظ ويتأمل) watching(Reflective Observation-RO)	يفعل (التجريب النشط) doing (Active Experimentation –AE)
يشعر (الخبرة الأساسية) feeling (Concrete Experience - CE)	لماذا؟ نمط تباعدى diverging =Reflector (CE/RO)	ماذا لو؟ نمط تكيفى Accommodating= Activist (CE/AE)
يفكر(يستوعب المفهوم) thinking (Abstract Conceptualization - AC)	ماذا؟ نمط تماثلى Assimilating= Theorist (AC/RO)	كيف؟ يفكر بشكل تقاربى converging =Pragmatist (AC/AE)

ويرتبط تقييم أسلوب التعلم بنموذج كولب ويُستخدم لتحديد أسلوب التعلم الخاص بالطالب ويُقيِّم هذا الأسلوب ما يفضله الفرد ويحتاجه في عملية التعلم. فهو يقوم بما يلي:

(١) يسمح للطالب باختيار وسيلة التعلم التي يفضلها ومدى اتساق ردود فعله.
(٢) يقدم نتائج محوسبة لتبين نمط التعلم المفضل للطالب.
(٣) يوفر أساس يعتمد عليه المعلمون في التفاعل مع الطلاب.
(٤) يوفر الاستراتيجيات الممكنة لاستيعاب أنماط التعلم.
(٥) يوفر مشاركة الطلاب في عملية التعلم
(٦) يوفر ملخصًا عن كيفية تجميع الطلاب ذات أنماط التعلم المماثلة معًا في فصل دراسي واحد(Pashler, et al.,2009, pp. 105–119).

كما أن استخدام أنماط التعلم له أثر في تغيير اتجاهات التلاميذ دراسة كانو وهيوايت (Cano and Hewitt, 2000, pp.414) أن هناك علاقة بين أساليب التعلم عند كولب وأساليب التفكير عند ستيرنبرج مما يزيد التحصيل، ودراسة بايرنس (Byrnes, 2010, p.204) في تعزيز النموذج للتحصيل، ودراسة كلايتون ومريم (Clayton and Miriam, 2005, pp.26-47) في رفع مستوى الأداء في دراسة الأحياء، ودراسة تسوى و جوه(Tsoi and Goh, 2008, pp.87) ولمعالجة العمليات المعرفية في مجال التعلم الإلكتروني الهجين، في تغلب النموذج على العوامل البيئية في الصف ١) البيئة المباشرة (الصوت، والضوء، والحرارة، والتصميم) (٢) الانفعال الخاص، (الدافع، والمثابرة، والمسؤولية، والحاجة إلى المرونة)، (٣ (الاحتياجات الفسيولوجية (الذات، والمنافس، والأقران، والفرق، والكبار)، (٤) الاحتياجات المادية (القوة الحسية، الاستيعاب، والوقت، والتنقل، ودراسة غوثري كاميرون (Guthrie, 2010, pp.121-130) في أهمية تحكم التلميذ في عناصر التعلم في الصف، ودراسة دى جيسس (De Jesus, et al., 2006, pp.97-111) في دور الانماط في الربط بين نمط التعلم وطريقة التدريس المتبعة والأنشطة، وبالنظر إلى العلاقة بين خصائص الطلاب، بما فيها أنماط التعلم، كما في دراسة سامي شاهين (Sahin, 2008, pp. 123-138)، ودراسة مازر وشامبين(Mather, & Champagne, 2008, pp. 1-8).

كما أن التعلم التجريبي يؤكد على عناصر هامة في التعلم مثل ١) تحديد ما يحتاج الطلاب تعلمه بوضوح. ٢) وجود موارد توظف استخدام الحواس الخمس (السمع والبصر واللمس والحركة) لتعليم المعلومات المطلوبة. ٣) الاستعانة بالأنشطة التي توظف المعلومات التي تم تعلمها حديثًا ببراعة. ٤) المشاركة في مشاريع من خلال مجموعات صغيرة. ٥) استخدام ثلاثة تقنيات للمجموعات الصغيرة على الأقل. ٦) استخدام الاختبارات الذاتية. Pashler, et al., 2009, (pp. 105–119)، والتفكير كما في نموذج (Sternberg, & Wagner, 1992, pp. 3-11)، حلقة التفكير وهى تقوم على أساس أن التفكير الصحيح لحل المشكلات لدى الموهوبين ليس تفكيرا خطيًا بل هو تفكير دائري تتواصل حلقاته أثناء حل المشكلات وبعد حلها.

دورة التعلم (5Es) لروبرت كاربلس:

تمتاز دورة التعلم عن غيرها من طرق التدريس في أنها: تراعي القدرات العقلية للمتعلمين، تقدم العلم كطريقة بحث، أو مشروع يعتمد على الطريقة الاستقرائية عند تعلم مفاهيم جديدة، كما أنها تدفع المتعلم للتفكير، وتهتم بتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، و توفر هذه الطريقة مجالاً ممتازًا للتخطيط والتدريس الفعال للعلوم.

مراحل دورة التعلم:

في البداية تكونت دورة تعلم العلوم كطريقة تدريس من ثلاث مراحل هي: الاستكشاف والتوصل إلى المفهوم والتطبيق. ومع تطور أهداف تدريس العلوم في الوقت الحاضر فإن دورة تعلم العلوم أصبحت تتكون من أربع مراحل هي: الاستكشاف، والتفسير والتوسيع، والتقويم. ثم تطورت في السنوات الأخيرة وأصبحت تتكون من خمس مراحل هي التهيئة Engage: بطرح أسئلة حول موضوع، أو ظاهرة معينة، مرحلة الاستكشاف Exploration: وفيها يعطى الطلاب مواد وتوجيهات يتبعونها لجمع بيانات، ثم الشرح والتفسير Explanation: بهدف جعل المعلم يوجه تفكير الطلبة بحيث يبني الطلبة المفهوم بطريقة تعاونية، الإثراء والتوسع Extend: يكون التوسع متمركزًا حول المتعلم ويهدف إلى مساعدة المتعلم على التنظيم العقلي للخبرات التي حصل عليها عن طريق ربطها بخبرات سابقة مشابهة، التقويم Evaluation: هدفه التغلب على الصعوبات الناجمة عن الاختبارات المقننة ويكون مستمرًا. (زيتون وزيتون، ١٩٩٢، ص ٢٢٠)، (Lawson,1995) وتثير دورة التعلم الإيجابية نحو العلوم كما في نتائج دراسة (Campell,2006) أن استخدام استراتيجية دورة التعلم في تدريس العلوم له أثر في إحداث تغيير مفاهيمي لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية. ودراسة (Lindgren & Bleicher, 2005)على عينة من مُعلمي الصفوف الابتدائية في العلوم عددهم ٤٠ معلمًا على أن استخدام دورة التعلم له آثارا ايجابية على فهم المعلمين وزيادة تحصيل تلاميذهم للمفاهيم العلمية مقارنة بالمعلمين الذين طُبقت عليهم الطرق التقليدية، ودراسة (Cavallo,2003) في الكيميائية باستخدام نموذجين من الأسئلة المقالية المفتوحة النهاية خلال دورة التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالبًا من طلاب الصف التاسع الأساسي، أظهرت النتائج وجود تحول إيجابي في فهم الطلبة باستخدام دورة التعلم مقارنة بالطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع البحث: يمثل مجتمع الدراسة معلمي الكيمياء والأحياء والفيزياء وعلوم الأرض بمدينة جدة.

عينة البحث: تمثلت عينة الدراسة في عينة عنقودية عشوائية من معلمي والكيمياء)٣٩(، والأحياء)٤٥(، والفيزياء)٣٣(، وعلوم الأرض (٣٣) والمجموع العام (١٥٠) جميعهم من الذكور.

أداة البحث:

سبعة استبانات (نعم / لا) للتعرف أراء المعلمين (عينة البحث) في أربعة محاور رئيسة، وهي:

(١) واقع الممارسة (المعرفة/ الأهمية/ صعوبة ممارسة/ممارسة تقليدية/تفعيل نشط/عبء مهني).
(٢) دعائم الممارسة الفعالة (توافر الدعم الفني/الإداري/التكنولوجي /بيئة صفية ملائمة).
(٣) أدوار المنهج(ثقافة التعليم- العولمة- التقويم- الإبداع- الاتجاهات).
(٤) الكفايات المطلوبة (مهارات البحث-مخرجات التعلم-جودة التعليم-الاحتياج التدريبي للمعلم).

وللتعرف على مدى صدق الاستبانات تم عرضها على مجموعة من المحكمين، أكدوا جميعًا صدق الاستبانات.

ولحساب ثبات الاستبانة قام الباحث بتطبيقها على عينة (٣٦) معلم، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ. وقد بلغ معامل الثبات (٠,٩٤٨) الأمر الذي يشير إلى أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات، والجدول (٢) يوضح قيم الثبات لكل محور والثبات الكلي:

جدول (٢)

قيم معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة والثبات الكلي لعينة الدراسة الاستطلاعية (٣٦ = ن)

المحور	عدد البنود	أرقام البنود	قيمة الثبات
واقع الممارسة (المعرفة/ الأهمية/ صعوبة ممارسة/ممارسة تقليدية/تفعيل نشط/ عبء مهني)	٦	١-٦	٠,٩٠٢٢
دعائم الممارسة الفعالة (توافر الدعم الفني/الاداري/التكنولوجي /بيئة صفية ملائمة)	٤	٧-١٠	٠,٨٩١٢
أدوار المنهج(ثقافة التعليم- العولمة- التقويم- الإبداع- الاتجاهات)	٦	١١-١٦	٠,٧٩٦٤
الكفايات المطلوبة (مهارات البحث-مخرجات التعلم-جودة التعليم-الاحتياج التدريبي للمعلم)	٤	١٧-٢٠	٠,٧١٣٢
الثبات الكلي	٢٠		

وبعد ذلك تم تطبيق الاستبانات السبع التي تقيس عشرون بندًا لعينة مكونة من (١٥٠) معلمًا بمدارس جدة، تم تفريغ جميع النتائج في المصفوفة التالية:

جدول (٣)

الموضح لمصفوفة التكرارات والنسب للاستجابة بالموافقة على استبيانات الدراسة (١٥٠ = ن)

م	البند	مجتمعات معرفة شبكية		الإثراء		حل المشكلات		التفكير الناقد		الإبداع		نماذج التعلم		مراعاة أنماط التعلم	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١	معرفة أكاديمية	٧	٤	٩	٦	٦٣	٤٢	٣٩	٢٦	٦٣	٤٢	٩	٦	١٥	١٠
٢	شعور بالأهمية	١٢٣	٨٢	١٤١	٩٤	١٤٤	٩٦	١٣٨	٩٢	١٤١	٩٤	١٢٣	٨٢	١٣٥	٩٠
٣	صعوبة الممارسة	١٥٠	١٠٠	٧٨	٥٢	١٢٦	٨٤	١٢٩	٨٦	١٤٤	٩٦	١٤٧	٩٨	١٥٠	١٠٠
٤	ممارسة تقليدية	٩	٦	٥١	٣٤	٢٤	١٦	٢١	١٤	٦	٤	٣	٢	٠	٠
٥	تفعيل نشط	١٢	٨	٢١	١٤	١٥	١٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٦	تعتبر عبئ مهني	٤٢	٢٨	١٢٦	٨٤	١٠٢	٦٨	١٢٠	٨٠	١٠٨	٧٢	١٣٢	٨٨	١٤٤	٩٦
٧	توافر دعم فني	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٨	توافر دعم إداري	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٩	بيئة صفية ملائمة	٠	٠	١٢٦	٨٤	١٠٢	٦٨	١٢٠	٨٠	١٠٨	٧٢	١٣٢	٨٨	١٤٤	٩٦
١٠	توفر تكنولوجيا داعمة	١٢٦	٨٤	١٢٩	٨٦	١٢٣	٨٢	١٢٦	٨٤	١٣٥	٩٠	١٢٦	٨٤	١٣٨	٩٢
١١	تدعم ثقافة التعليم والتعلم	١٤٧	٩٨	١١٤	٧٦	١٢٦	٨٤	١٤١	٩٤	١٤٤	٩٦	١٢٠	٨٠	١٢٩	٨٦
١٢	توائم عولمة العلوم لمواجهة المستحدثات العلمية والتكنولوجية	١٢٦	٨٤	١٣٥	٩٠	١٢٠	٨٠	١٣٨	٩٢	١٢٦	٨٤	١٢٩	٨٦	١٣٨	٩٢
١٣	دعم القدرة على التشخيص والعلاج وحل المشكلات التعلمية	١٣٢	٨٨	١٠٥	٧٠	١٢٦	٨٤	١٢٩	٨٦	١٣٢	٨٨	١٢٠	٨٠	١٤٤	٩٦
١٤	تدعم التعامل مع التكنولوجيا	١٢٣	٨٢	١٤١	٩٤	١٢٠	٨٠	١٣٥	٩٠	١٤١	٩٤	١٣٨	٩٢	١٢٣	٨٢
١٥	تنمية الإبداع التدريسي ودعم المبدعين	١٢٩	٨٦	١٤٧	٩٨	١٢٩	٨٦	١٤١	٩٤	١٤١	٩٤	١٢٩	٨٦	١٣٥	٩٠
١٦	تدعم تنمية الاتجاهات نحو المهنة والمادة	٩٦	٦٤	١٥٠	١٠٠	١٣٥	٩٠	١٢٩	٨٦	١٣٨	٩٢	١٣٨	٩٢	١٢٩	٨٦
١٧	رفع مهارات البحث والتقصي	١٣٨	٩٢	١٣٨	٩٢	١٤١	٩٤	١٤٤	٩٦	٩٩	٦٦	١٤١	٩٤	١٢٣	٨٢
١٨	تحقيق مخرجات التعلم	٩٦	٦٤	١٤٤	٩٦	١٤٤	٩٦	١٤٧	٩٨	١٤١	٩٤	١٢٣	٨٢	١٣٥	٩٠
١٩	تحقيق جودة التعليم	١٣٥	٩٠	١٥٠	١٠٠	١٤٤	٩٦	١٤٧	٩٨	١٤١	٩٤	١٢٣	٨٢	١٣٥	٩٠
٢٠	الاحتياج تدريبي	١٤١	٩٤	١٤٤	٩٦	١١٧	٧٨	١٣٥	٩٠	١٤٤	٩٦	١٤١	٩٤	١٣٥	٩٠

نتائج البحث وتفسيرها:

تراوحت النسب المئوية لعبارات المجتمعات المعرفة الشبكية ما بين (٠،٠٠٪-١٠٠٪)، حيث جاء في الترتيب الأول (صعوبة/عدم ممارسة) بينما جاء في الترتيب الأخير عبارة (معرفة أكاديمية، ممارسة سطحية، تفعيل نشط، توافر دعم فني، توافر دعم إداري، بيئة صفية ملائمة).

تراوحت النسب المئوية لعبارات الإثراء ما بين (٠،٠٠٪-١٠٠٪)، حيث جاء في الترتيب الأول (تدعم تنمية الاتجاهات نحو المهنة والمادة، تحقيق جودة التعليم) بينما جاء في الترتيب الأخير عبارة (توافر دعم فني، توافر دعم إداري، بيئة صفية ملائمة).

تراوحت النسب المئوية لعبارات حل المشكلات ما بين (٠،٠٠٪: ٩٦٪)، حيث جاء في الترتيب الأول (شعور بالأهمية، تحقيق مخرجات التعلم، تحقيق جودة التعليم) بينما جاء في الترتيب الأخير عبارة (تفعيل نشط، توافر دعم فني، توافر دعم إداري، بيئة صفية ملائمة).

تراوحت النسب المئوية لعبارات التفكير الناقد ما بين (٠،٠٠٪-٩٨٪)، حيث جاء في الترتيب الأول (تحقيق مخرجات التعلم، تحقيق جودة التعليم) بينما جاء في الترتيب الأخير عبارة (تفعيل نشط، توافر دعم فني، توافر دعم إداري، بيئة صفية ملائمة).

تراوحت النسب المئوية لعبارات الإبداع ما بين (٠،٠٠٪-٩٦٪)، حيث جاء في الترتيب الأول (صعوبة/عدم ممارسة، تدعم ثقافة التعليم والتعلم، الاحتياج تدريبي) بينما جاء في الترتيب الأخير عبارة (تفعيل نشط، توافر دعم فني، توافر دعم إداري، بيئة صفية ملائمة).

تراوحت النسب المئوية لعبارات نماذج التعلم ما بين (٠،٠٠٪-٩٨٪)، حيث جاء في الترتيب الأول (صعوبة/عدم ممارسة) بينما جاء في الترتيب الأخير عبارة (تفعيل نشط، توافر دعم فني، توافر دعم إداري، بيئة صفية ملائمة).

تراوحت النسب المئوية لعبارات مراعاة أنماط التعلم ما بين (٠،٠٠٪-١٠٠٪)، حيث جاء في الترتيب الأول (صعوبة ممارسة) بينما جاء في الترتيب الأخير عبارة (معرفة أكاديمية، ممارسة تقليدية، تفعيل نشط، توافر دعم فني، توافر دعم إداري، بيئة صفية ملائمة).

مستخلص ما توصل إليه البحث:

دور المنهج:

(١) الأهمية التعليمية دعم(الثقافة-العولمة-التقويم-الإبداع-الاتجاهات).

(٢) جودة التعليم (مهارات البحث-مخرجات التعلم-جودة التعليم-الاحتياج التدريبي للمعلم).

أدوار معلم العلوم للعاديين والموهوبين في ظل مناهج ملك جروهل الموائمة:

(١) الممارسة الفعالة لاستراتيجيات المنهج.

(٢) تحقيق أهداف منهج العلوم.

(٣) الدعم الفني الدائم والمستمر والشامل لمحتوي المنهج واستراتيجياته وأنشطته.

(٤) الدعم الإداري الملائم لبيئة الصف والوسائل والأدوات ومصادر التعلم.

(٥) الدعم التكنولوجي لإثراء المنهج ورفع الدافعية وتحقيق أهداف المنهج.

(٦) إعادة ترتيب البيئة الصفية بما يلائم خطة الوحدات وأساليب تنفيذها.

(٧) دعم أساليب التعلم وأساليب التفكير وحل المشكلات والإبداع والبحث.

أدوار المنهج:

(١) إرساء ثقافة التعليم والتعلم الذاتي والتعاوني والمستمر عن طريق الأبحاث والمشروعات.

(٢) التواصل مع عولمة العلوم والإبداعات الجديدة المتطورة باستخدام التكنولوجيا.

(٣) القياس والتشخيص والعلاج المستمر (التقويم) للتلاميذ بما يشبع حاجاتهم التعليمية والتربوية.

(٤) إثراء الإبداع والتفكير والابتكار.

(٥) دعم تكوين الاتجاهات وتحقيق الميول والرغبات نحو البحث والتقصي.

الكفايات التربوية لأدوار معلمي العلوم للموهوبين:

(١) إتقان طرق التدريس واستخداماتها.

(٢) الفهم السيكولوجي الجيد للطلاب الموهوبين.

(٣) فهم الأساليب الحديثة في رعاية الموهوبين وكيفية استخدامها.

(٤) فهم أساليب وطرائق التقويم الملائمة.

(٥) القدرة على التفاعل مع الطلاب وإتاحة الفرصة للمناقشة والحوار والتفكير.

(٦) الرغبة في التعليم والقدرة على التعلم الذاتي والنمو المهني المستدام.
(٧) أجادة البحث باستخدام التكنولوجيا الرقمية
(٨) أساليب تحقيق نواتج التعلم المناسبة لخريطة المنهج.
(٩) دراسة جودة التعليم وتحقيق الفعالية التعليمية.
(١٠) التدريب الدائم والمستمر والذاتي.

توصيات البحث:

(١) تدريب معلمي العلوم للموهوبين والعاديين على الأساليب التي تناسب مناهج العلوم الأمريكية.
(٢) ضرورة اهتمام معلمي العلوم بأساليب التعلم لدى الموهوبين.
(٣) تفعيل الممارسات الصفية واللاصفية الملائمة للموهوبين أثناء تدريس العلوم.
(٤) تفعيل الإثراء الالكتروني وحل المشكلات التكنولوجي داخل صفوف العلوم للموهبين.
(٥) تدريب معلمي العلوم على استخدام التفكير التقاربي والتباعدي والمناقشة والحوار والبحث.

مقترحات البحث:

(١) توطين ثقافة التدريس والأبحاث والمشروعات وتطبيقها على تعلم الطلاب.
(٢) تشجيع التفكير الناقد والإبداعي في العملية التدريسية.
(٣) تطوير الهيئات التدريسية والطلاب والمقررات بما يخدم مناهج العلوم المطورة.
(٤) استخدام أمثل للتقنيات الرقمية في حصص العلوم بما يتيح لا محدودية الخبرة و العولمة.
(٥) تشكيل وتفعيل النشاطات المعرفية ضمن تدريس العلوم.
(٦) تفعيل دور المؤسسات وضع رؤى مستقبلية لتطوير تدريس العلوم.
(٧) إجراء بحوث ودراسات أخرى على متغيرات أخرى غير التي وردت في هذه الدراسة مثل التفكير ألابتكاري والإبداعي.

المراجع

أحمد زكى صالح (٢٠٠١). **علم النفس التربوى** (ط١٤). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

إيهاب جودة طلبة (٢٠٠٤). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم للطلاب الموهوبين، **اللجنة العلمية الدائمة للمناهج وطرق التدريس**، ص ص: ٤-١٢.

تغريد عمران (٢٠٠١): **نحو آفاق جديدة في التدريس، نهايات قرن وإرهاصات قرن جديد**. القاهرة: دار القاهرة للكتاب.

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠١): **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة** (ط٥)، القاهرة: عالم الكتب.

رفعت محمود بهجات (٢٠٠٢). **الإثراء والتفكير الناقد، دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين بالتعليم الابتدائي**. القاهرة: عالم الكتب.

صلاح الدين محمود علام (١٩٩٥). **الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية**، القاهرة: دار الفكر العربى.

عبد السلام عبد الغفار(١٩٩٧). **التفوق العقلى والابتكار**. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الوهاب كامل(١٩٩١). **علم النفس الفسيولوجى**: مقدمة في الأسس السيكوفسيولوجية والنيورولوجية للسلوك الانسانى، القاهرة:مكتبة الانجلو المصرية.

فؤاد سليمان قلادة (٢٠٠٤). **أسس تخطيط المناهج وبناء سلوك الإنسان في التعليم النظامى وتعليم الكبار**. الإسكندرية: بستان المعرفة.

كمال زيتون، وحسن زيتون(١٩٩٢): **البنائية من منظور ابستمولوجي وتربوي**. جامعة طنطا .مصر.

محبات ابو عميرة (١٩٩٦). **المتفوقون والرياضيات (دراسات تطبيقية)** . القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

منير موسى صادق (٢٠٠٤).أثر استخدام مدخل حل المشكلات مفتوح النهاية "OEP" في التحصيل والتفكير الاستدلالي والتفكير الناقد في الكيمياء لطلاب الصف الاول الثانوي. المؤتمر العلمي الثامن، الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربى، **الجمعية المصرية للتربية العلمية**، ص ص ٤٠٨- ٤٤٥.

هشام مصطفى كمال (١٩٩٤).بناء برنامج إثرائي في الرياضيات للتلاميذ المتفوقين بالصف الأول الإعدادي وأثره على تحصيلهم لجوانب التعلم الإثرائية والمعتادة، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة المنيا.

Biggs, J.&et al (2001). The revised two factor study process questionnaire: R – SPQ2F, *British Journal of Educational Psychology,* 71(2),267-290.

Bradly, K. & Bradly, J.(1997). Modifying Curriculum through Divergent thinking Across Disciplines, *Paper presented at the Annual Conference of the Association for Supervision Curriculum Development, Baltimore*,MD, March 22-25.

Brown, K; Kraehe, A.(2011). Race, Ethnicity and Education, v14 n1 p73-89,Jan2011.(EJ911627)

Buckent, C. (1997).Meeting the need of gifted student in inclusion classroom, *paper presented at the annual convention of the council for exceptional children*.

Bybee, R. (1993).*Instructional Model for Science Education in Developing Biological Literacy*. Colorado Springs, Co: Biological Curriculum Studies.

Byrnes, S(2010). Assimilative Domain Proficiency and Performance in Chemistry Coursework,Pro Quest LLC, *Ed.D. Dissertation*, Walden University. 2010 204 pp. (ED514217).

Campell, M. (2006). The effects of the 5e learning cycle model on students understanding of force and motion concepts, *Dissertation Abstracts International*- A, 44(5), 2071.

Cano, F & Hewitt, E. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement, *Educational Psychology*, 20, (4), 414-430.

Cavallo, A. (2003). Research Report. International Journal of Science Education, 25 (5). 583-503.Retrieved Sep, 1, 2004 from: htpp://search. Epnet.com/direct.asp? an=9742282&db=amh.

Cavas, B.(2010). A study on pre-service science, class and mathematics teachers' learning styles in Turkey. *Science Education International*, 21 (1), 47-61.

Chang, Chun-Yen (2002). Does computer-assisted instruction + problem solving = improved science outcomes? a pioneer study, *Journal of Educational-Research*; 95 (3), 143-50 .

Chang, et al (1995).*Step by step, problem solving*,U.S.A.: Kogon page.

Christine, S. & Manjula D.(2009). Link maps and map meetings: Scaffolding student learning, physical review special topics, *Physics Education Research*, 5 (1), 1-11.

Clark, B.& Zimmerman, F. (2002). Tending spatial spark: Accelerated and enriched curricula for highly talented art student. *Roeper Review*.24(3), 45-55.

Clayton-Johnson, M.& Soyibo, K.(2005). Relationships among six variables of some Jamaican eleventh-graders and their performance in biology, *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 28 (2), 26-47 (EJ854283).

Dawidowicz, P.(2008). Dimensions of group interaction online submission, *Paper presented at Walden University Summer Conference* (Jul 24, 2008)

Dunn, R.&et al (2001). Grouping students for instruction: Effects of learning style on achievement and attitudes, *Journal of Social Psychology*, 130 (4),485-494.

Eisenberg M.&et al (1999). Information problem-solving: The big six skills approach. *School Library Media Activities*, 8 (5), 27-29.

Enthoven, M.; de Bruijn, E.(2010).Beyond Locality: The creation of public practice-based knowledge through practitioner research in professional learning communities and communities of practice. A review of three books on practitioner research and professional communities. *Academic Journal*, *Educational Action Research*, 18 (2), 289-298.

Entwistle, N(1981). *Styles of learning and teaching*. New York: John Wiley & Sons.

Gamble, E.& Bates, C.(2011). Dublin institute of technology's programme for students learning with communities: a critical account of practice, *Education & Training*, 53 (2-3),116-128.

Gammelgaard, Jens(2010). Academic journal knowledge retrieval through virtual communities of practice. *Behaviour & Information Technology*, 29 (4),349-362.

Gibson, C. & Folley, B.& Park, S.(2009). Brain and Cognition, *Journal Articles; Reports - Research*,69 (1),162-169

Herman, T.& et al (2006). Tactile Teaching: Exploring Protein Structure /Function Using Physical Models, Biochemistry and Molecular Biology Education, v34 n4 p247-254 Jul 2006

Honey, P & Mumford, A (2006). The Learning Styles Questionnaire, 80-item version. Maidenhead, UK, Peter Honey Publications

Howard, B.(2000).*The influence of metacognitive self-regulation on problem-solving in computer-based science inquiry paper presented at the annual meeting of the American educational research association* (New Orleans, LA, April 24-28, 2000, http://SearchERIC.org/ericdc/ ED470972.htm

Hunt, R. & Marshall, k. (1999). *Exceptional Children And Youth*. Boston, Houghton Mifflin.

Jackson, C. (2009). Using the hybrid model of learning in personality to predict performance in the workplace. 8th IOP Conference, Conference Proceedings, Manly, Sydney, Australia, 25–28 June 2009 pp 75-79.

Jones, M. & Gott,R. (1998).Cognitive acceleration through science education: alternative, perspectives, *International-Journal-of-Science-Education*; 20 (7), 755-68.

Kemp, L. (2010).Teaching and learning for international students in a learning community: Creating, sharing and building knowledge, in sight, *A Journal of Scholarly Teaching*, 5, 63-74.

Kolb A. & Kolb D. (2003). *Experiential Learning Theory Bibliography. Experience Based Learning Systems,* Inc., Cleveland, OH.

Kolb, D. & McCarthy, B. (2005). *Learning styles inventory adapted*. WWW.ace.salford.ac.uk.

Kolb, D. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. ISBN 0132952610.

Kolb, D. (2005). The Kolb Learning Style Inventory Version 3.1,Technical Specifications, http://www.learningfromexperience.com

Kolb, D.(1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*, London: Prentice – Hall International, Inc.

Latterell, C. (2003).NCTM-oriented versus Traditional Problem-solving Skills Paper presented at the Joint Mathematics Meeting (Baltimore, MD, January,http: //SearchERIC.org /er icdc /ED474450.htm.

Lawthom, R. (2011). Developing learning communities: Using communities of practice within community psychology.. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), 153-164 Feb 2011. (EJ915325)

Lee, L. & Steven, R.(1996). The bread & butter of the Internet: A primer and presentation packet for educators (IR-101). Syracuse, NY: ERIC *Clearinghouse on Information & Tec-hnology.*

Lee, S. Wen-Yu& Tsai, Chin-Chung(2011). Identifying patterns of collaborative knowledge exploration in online asynchronous discussions. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 39 (3), 321-347 May 2011. (EJ921553)

Levine, T.(2019). Tools for the Study and Design of Collaborative Teacher Learning: The Affordances of Different Conceptions of Teacher Community and Activity Theory, *Teacher Education Quarterly*, 37 (1), 109-130 Win 2010. (EJ872652)

Lindgren, J. & Bleicher, R. (2005). Learning the learning cycle: The differential effect on elementary preserves teacher, *School Science& Mathematics* 105(2). 61-72.

Lovett, S.& Cameron, M.(2011). Schools as professional learning communities for early-career teachers: How do early-career teachers rate them? *Teacher Development*, 15 (1), 87-104.

Marshall, G.,(1996).Problem solving about Problem solving, Annual National Educational computing conference (17th, Minnea polis, Minsota,Jun 11-13,19996)p1-15

McInnes, David& Murphy,D.(2011).Knowledge Distribution andPower Relations in HIV-Related Education and Prevention for Gay Men: An Application of Bernstein to Australian Community-Based Pedagogical Devices.

Muhammad K.(2010). English Teaching: Practice and Critique December, Engaging learners' comprehension, interest and motivation to learn literature using the reader's theatre,2010, Volume 9, Number3,,Art8.pdf p p. 132-159 Copyright © 2010, ISSN 1175 8708

Musheno, B. & Lawson, A. (1999). Effects of learning text on comprehension of science concepts by students at differing reasoning level.*Journal of Research in Science Teaching*,369(1) 23-37.

Muwana, F.& Gaffney, J.(2011).Service-learning experiences of college freshmen, community partners, and consumers with disabilities.. *Teacher Education and Special Education*, 34 (1), 21-36 Feb 2011. (EJ909197)

Pashler, H.; et al (2009). Learning styles: Concepts and evidence, *Psychological Science in the Public Interest* 9: 105–119.

Philip, D.(2010).Social Network Analysis to Examine Interaction Patterns in Knowledge Building Communities. *Canadian Journal of Learning and Technology*, *Academic Journal,*36 (1) 44.

Reid D. & Chen, Q. (2003). Supporting scientific discovery leaning in a simulation environment, *Journal of Computer Assisted Learning* 19, 9–20.

Reis, M.et al (1998). The application of enrichment clusters to teachers classroom practices, *Journal for the Education of the Gifted*, 21 (3) 112.

Renzulli, J., (2005). *The three-ring conception of giftedness*: A devel opmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftednes (2nd ed., pp. 246–279). New York: Cambridge University Press. Downloaded By: [Canadian Research Knowledge Network] At: 18:50 15 February 2009

Roberts, P& Peters, M.(2011).From Castalia to Wikipedia: Openness and closure in knowledge communities, *E-Learning and Digital Media*, 8 (1), 36-46 2011.

Roisin Donnelly(2009).Supporting teacher education through a combined model of philosophical, collaborative and experiential learning, *Journal of Information Technology Education*, 5,121-131 http:// education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2010v9n3

Rubin, R.L. & Norman, J.T. (1992).Systematic modeling versus the learning cycle comparative effects on integrated science process skill achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(7). 715-727.

Sami SAHIN(2008). The relationship between student characteristics including learning style and their perception and satisfaction in web based courses in higher education, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (1), 35 - 63.

Schenkel, L.(2002). Hands on and feet first: Linking high-ability students to marine scientists, *Journal of Secondary Gifted Education*, 13 (4), 173-91 .

Sefton-Green, J.(2001). Computers, Creativity, and the Curriculum: The Challenge for Schools, Literacy, and Learning, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*; 44 (8), 726-28 ERIC_NO: EJ624643 ISSN-1081-3004., http://ericec.org/faq/science.htm.

Siadaty, M. & Taghiyareh, F. (2007). PALS2: Pedagogically Adaptive Learning System based on Learning Styles. Seventh IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2007)

Stahl, S. A. (2002). Different strokes for different folks? In L. Abbeduto (Ed.), Taking sides: *Clashing on controversial issues in educational psychology* (pp. 98-107). Guilford, CT, USA: McGraw-Hill.

Sternberg, R.(2004). *The WICS model of giftedness*. In R. J. Stern berg, & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (2nd ed.; pp. 327–342).New York: Cambridge University Press. p166.

Swaak J. & van J. (2004).The effects of discovery learning and expository instruction on the acquisition of definitional and intuitive knowledge, *Journal of Computer Assisted Learning* 20, 225–234.

Torrance, E.(1993). *The nature of creativity as manifest testing in r. j sternberg (Ed)*.The Nature of Creativity. N.Y: Prss Syndicate of The University of Cambridge.

Tsoi, M. (2009). Applying TSOI Hybrid Learning Model to Enhance Blended Learning Experience in Science Education, *Interactive Technology and Smart Education*, 6 (4), 223-233 (EJ868118).

Tudge, J.,(1999). Cooperative Problem-Solving in the Classroom, *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL.*

Van Ert, H. & Wolf, J (1996). Distance training in gifted / talented teachers education: Description of collaborative working model. *Rural Special Education Quarterly* 15 (l), 76-87.

VanTassel-Baska,J.(1998).Planning Science Programs for High Ability Learners. *ERIC Digest Educational Leadership*, 46, 7, pp. 35-39 (April).

Venable,B.(1994).A philosophical analysis of creativity measurements, *Educational leadership*, 95,80-82.

Wang.K., et al(2009).Learning styles and formative assessment strategy: enhancing student achievement in Web-based learning,*Graduate Institute of Science Education*, National Changhua University of Education, Changhua, Taiwan, Department of Education, Hsinchu, Taiwan.

Weatly, G. (1991).Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science Education*, 75(1). 9-21.

Weeping, H. & Philip, A.,(2002). A Scientific Education Reform, *Journal of Education*,47(4)389-403.

Wihak, C.(2011). Prior learning assessment and recognition: Emergence of a Canadian community of scholars, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (1),116-122.

Williams, R&et al(2011). Emergent learning and learning ecologies in web 2.0., *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (3),39-59. (EJ920742).

Woolhouse, M & Blaire, T. (2003). Learning styles and retention and achievement on a two- year a- level programme in a further education college, *Journal of Future and Higher Education*, 27, (3), 257-269.

Zhang, L. (2000). Relationship between thinking styles inventory and study process questionnaire, *Personality and Individual Differences,* 29, -856.

Zhang, L. (2002). Thinking styles: Their relationship with modes of thinking and academic performance, *Educational psychology*, 22 (3), 331-348.

مستويات مهارات التفكير الناقد لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة فى ضوء بعض المتغيرات

«دراسة مسحية»

د . أسامة بن حسن محمد معاجيني

الأستاذ المشارك بقسم التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة الملك عبدالعزيز

الملخص:

هدفت الدراسة للتعرف على مستويات مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة، كما هدفت إلى تحديد الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد لديهم بحسب متغير الجنس (ذكر، أنثى) والتحصيل الدراسي (ممتاز عالي، ممتاز، جيد جدًا، جيد، مقبول)، والتخصص (علمي، أدبي). تكونت عينة الدراسة من (٣٣٧) طالبًا وطالبة في المستوى الثاني، وطبق اختبار كورنيل للتفكير الناقد المستوى (X) The Cornell Class-Reasoning Test. وأظهرت النتائج أن جميع متوسطات المهارات والدرجة الكلية جاءت عند المستوى المتوسط لمهارات التفكير الناقد، وبالنسبة للفروق في التقديرات بحسب التخصص، لم تظهر فروق دالة إحصائيًا إلا في مهارتين هما الاستنباط والاستقراء، بالإضافة إلى الدرجة الكلية، والفروق لصالح عينة التخصص العلمي. كما جاءت الفروق دالة إحصائيًا لصالح الطالبات في تقديرات مهارتي الاستنباط والاستقراء والدرجة الكلية، وأخيرًا جاءت الفروق دالة احصائيًا بين متوسطات تقديرات الطلاب ذوي التحصيل المرتفع على حساب تقديرات ذوي التحصيل المنخفض في مهارات الاستنباط والاستقراء والمصداقية والدرجة الكلية، وخلصت الدراسة إلى تقديم عدد من التوصيات للاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، السنة التحضيرية.

Levels of Critical Thinking Skills of Students of the Freshmen Year at King Abdul Aziz University in Jeddah in Light of some Variables "A survey"

Dr. Osama Hassan Mohamed Maajeeny
Associate Professor, Department of Special Education, Faculty of Education-King Abdul Aziz University

Abstract:

This study aimed to identify the levels of critical thinking skills of students of the freshmen year at King Abdul Aziz University in Jeddah. It also aimed to identify the statistical differences (if any) between the means of the sample's estimates of the critical thinking skills according to gender (male, female), academic achievement (high excellent, excellent, very good, good, acceptable), specialty (scientific, literary). The sample of the study consisted of (337) students in level II, and the Cornell Class-Reasoning test (level X) was administered. The results showed that all skills' means and the total were at the average level of critical thinking skills, and statistical differences were found in only two skills and the total due to specialty. Female students outscored the male students in also two skills. Finally, high achievers were better in three critical thinking skills than low achievers. The study concluded with a number of recommendations for the development of critical thinking skills among university students.

Keywords: Critical thinking, Freshman year.

مقدمة:

يُشكل إعداد المتعلمين من طلاب وطالبات للحياة المستقلية، سواءً العلمية، أو العملية، تحد عظيم ومسؤولية كبيرة ملقاة على عاتق المؤسسات التعليمية بكافة أشكالها، وذلك لأهمية ما تقدمه هذه المؤسسات من معارف ومهارات تبني شخصية المتعلم وتجهزه للقيام بالأدوار الاجتماعية المناطة به، ولا تُعد المعارف والمعلومات والمهارات التي تقدمها هذه المؤسسات كافية لوحدها لإعداد المتعلم للحياة المقبلة، فالتطورات التكنولوجية المتسارعة قللت من مكانة قيمة مفهوم "الطالب المستوعب" المتعارف عليه تقليديًا، وركزت على مفهوم أوسع يركز على الطالب القادر على استخراج المعلومة المطلوبة وتحديد وجهات النظر المختلفة والمقارنة بينها، وأصبحت القدرة على التفكير مهارة ضرورية للبحث والعمل والتعامل مع المستجدات العلمية بكافة أنواعها الاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية، والسياسية (الجاسم والحمدان، ٢٠١٢).

وتُعد الجامعة المحضن التربوي والاجتماعي الذي يستوعب الشباب لكونها تؤدي دورًا بارزًا في كافة جوانب حياتهم وفي ترسيخ المعرفة في أذهانهم، وتكسبهم في نفس الوقت الخبرات العلمية والتخصصية، كما أنها تنمي مهاراتهم التي تعمل على نجاحهم في حياتهم العلمية والعملية وتصقل شخصياتهم وتقويها، لذلك لا بد أن تعمل الجامعة على التعاون مع باقي مؤسسات المجتمع لتوفير الرعاية الطلابية من كافة جوانبها (النفسية، والاجتماعية، والعقلية، والجسمية، والاقتصادية) مما يحقق للطلاب زيادة في الاستفادة من قدراتهم على العطاء وتطبيق ما تم تعلمه على أرض الواقع (الطواب، ١٩٩٣).

وامتدادًا للجهود التربوية ومحاولات التنمية التي تُبذل من قبل وزارة التربية والتعليم مع طلاب المدارس في المراحل التعليمية الأساسية، يأتي دور مؤسسات التعليم العالي والممثلة في الجامعات والكليات والمعاهد العليا لتستثمر تلك الجهود وتفسح المجال أمام مواهب الطلاب للظهور، وتقديم الفرص تلو الفرص لتطوير القدرات الفطرية والاستعدادات الكامنة، فتتفتق الأذهان ويرقى التفكير وتبرز ابداعات الأبناء في كافة المجالات، وبالطبع فإن لهذه المهمة العظيمة التي تضطلع بها الجامعات أدوات، من أبرزها تنمية التفكير بأنواعه المختلفة لدى الطلاب الملتحقين بها كأساس لتحقيق النجاح والتميز وتلبية الميول والرغبات، والوصول إلى المنتجات الإبداعية المتوقعة منهم، وإن لم تقم مؤسسات التعليم والجامعات بأدوارها في هذا الجانب فإن المخرجات لن تكون بالقدر الذي يتوافق مع متطلبات سوق العمل، ولن يكون طلاب الجامعات مؤهلين لتولي المسئوليات المناطة بهم، لأن الفروق بينهم وبين من يصغرهم

سنًا ربما تكون شاسعة وفي مصلحة الأجيال القادمة التي تنعم بالانفتاح الفكري والسرعة في التكيف مع متطلبات العصر التقني. فقد ظهر في دراسة لوكس وآخرين (Lucas, Bridgers, Griffiths, Gopnik, 2014) أن الأطفال في سن ٤-٥ سنوات كانوا أفضل من طلاب الجامعة في التعرف على واستعمال الأجهزة الغريبة والحديثة، وهذا يدلل على استخدامهم لمهارات التفكير منذ نعومة أظافرهم.

والتفكير سمة من السمات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، وهو مفهوم تعددت أبعاده واختلفت حوله الآراء مما يعكس تعقد العقل البشري وتشعب عملياته. ويتم التفكير من خلال سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله من خلال واحدة، أو أكثر من الحواس الخمس المعروفة. ويتضمن التفكير البحث عن معنى ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعان النظر في مكونات الموقف، أو الخبرة التي يمر بها الفرد. ومن خلال التفكير يتعامل الإنسان مع الأشياء التي تحيط به في بيئته، كما أنه في الوقت ذاته يعالج المواقف التي تواجهه بدون إجراء فعل ظاهري. فالتفكير سلوك يستخدم الأفكار والتمثيلات الرمزية للأشياء والأحداث غير الحاضرة، أي التي يمكن تذكرها، أو تصورها، أو تخيلها. ويستخدم الإنسان عملية التفكير عندما يواجه سؤالاً، أو يشعر بوجود مشكلة تصادفه، والعلاقة بين التفكير والمشكلة متداخلة حيث إنهما وجهان لعملة واحدة. فالتفكير في الغالب لا يحدث إلا إذا كانت توجد مشكلة يشعر بها الفرد وتؤثر فيه وتحتاج إلى تقديم حل لها لاستكمال النقص، أو إزالة التعارض والتناقض مما يؤدي في النهاية إلى غلق ما هو ناقص في الموقف وحل، أو تسوية المشكلة (المغيصيب، ٢٠٠٦).

ويعرف جروان (١٩٩٩) التفكير بأنه: "سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة، أو أكثر من الحواس الخمس، بحثًا عن معنى في الموقف، أو الخبرة. وهو سلوك هادف وتطوري، يتشكل من داخل القابليات والعوامل الشخصية والعمليات المعرفية وفوق المعرفية، والمعرفة الخاصة بالموضوع الذي يجري حوله التفكير". ويُعرفه سعادة (٢٠٠٣) بأنه: "مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيدًا كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة، أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة، ولا سيما الاتجاهات والميول". أما قطامي (٢٠٠١) فيعرف التفكير بأنه: "عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة".

وبشكل عام تتحدد أنواع التفكير بأنها سبعة كما ذُكرت في جروان (١٩٩٩) وحبيب (١٩٩٦)، وهي:

(١) التفكير العلمي: ويقصد به ذلك النوع من التفكير المنظم الذي يمكن أن يستخدمه الفرد في حياته اليومية، أو في النشاط الذي يبذله، أو في علاقته مع العالم المحيط به.

(٢) التفكير المنطقي: وهو التفكير الذي يمارس عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة نتائج الأعمال ولكنه أكثر من مجرد تحديد الأسباب، أو النتائج إنَّه يعني الحصول على أدلة تؤيد، أو تثبت وجهة النظر، أو تنفيها.

(٣) التفكير الناقد: وهو الذي يقوم على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات ومناقشتها وتقويمها والتقيد بإطار العلاقات الصحيحة الذي ينتمي إليه هذا الواقع.

(٤) التفكير الإبداعي: وهو أن تُوجد شيئًا مألوفًا من شيء غير مألوف وأن تحول المألوف إلى شيء غير مألوف.

(٥) التفكير التوفيقي: وهو التفكير الذي يتصف صاحبه بالمرونة وعدم الجمود والقدرة على استيعاب الطرق التي يفكر بها الآخرون فيظهر تقبلاً لأفكارهم ويغير من أفكاره ليجد طريقًا وسيطًا يجمع بين طريقته في المعالجة وأسلوب الآخرين فيها.

(٦) التفكير الخرافي: والهدف من استعراض هدا النمط من التفكير هو فهمه بهدف تحصين الطلاب من استخدامه وتقليل مناسبات وظروف حدوثه.

(٧) التفكير التسلطي: ويهدف من عرضه إلى فهمه بهدف تحصين الطلاب من استخدامه لأن هذا النوع من التفكير إذا شاع فإنه تفكير يقتل التلقائية والنقد والإبداع.

ويُعد كل من التفكير العلمي والتفكير الناقد من أهم وأبرز أنواع التفكير وأكثرها شيوعًا واستخدامًا في المرحلتين الثانوية والجامعية، وذلك لطبيعة المعارف والمهارات المقدمة في مساقات، أو مواد الخطط الدراسية، والأهداف المحددة من قبل القائمين والمسئولين عن البرامج والخطط بهاتين المؤسستين. أضف إلى ذلك أن الدرجات العليا من التعليم العالي تعتمد بشكل كبير على مهارات البحث العلمي والاستقصاء والتي تتوفر بشكل أساسي في هذين النوعين من التفكير.

ويرى حبيب (١٩٩٦) أن التفكير الناقد من بين أنماط التفكير المتنوعة الذي يتميز بأهمية خاصة في العملية التعليمية، اذ يشكل هدفا تربويًا تركز عليه أغلب خطط التطوير التربوي فلم يعد خيارًا تربويًا، وإنما أصبح ضرورة تربوية لا غنى عنها لاسباب كثيرة منها:

(١) إن تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى الطلاب يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه من خلال توظيف التفكير لتحويل اكتساب المعرفة من عملية آلية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى إتقان أفضل للمعرفة وربط عناصرها بعضها ببعض.

(٢) إن تنمية التفكير الناقد تؤدي إلى استقلالية الطلاب في تفكيرهم وإلى تحررهم من التبعية والتقليد واعتماد الموضوعية في إخاذ القرارت.

(٣) إن استخدام التفكير الناقد يؤدي إلى مراقبة الطلاب لآلية تفكيرهم وضبطه.

ويضيف ريان (٢٠١١) أن التفكير الناقد يُعد هدفًا تربويًا مهمًا يتخلل كل الأهداف التربوية الأخرى ويدعمها، فهو هدف رئيس ينبغي أن تعيه المؤسسات التعليمية والتربوية كافة إذا أرادت أن تحقق مهامها والمطلوب منها على أكمل وجه، أو تلك التي تلقى اهتمامًا خاصًا نتيجة للمتغيرات الحديثة في العالم؛ لأن هذا الهدف لا يمكن تحقيقه الا إذا ركزت عليه تلك المؤسسات، ولهذا ينبغي النظر الى تنمية القوى الفكرية لكل طالب باعتبارها أمرًا أساسيًا مهمًا، وهذا لا يتأتى إلا بتعريض الطلاب لمهام يتطلب عملها تفكيرًا عالي المستوى، ومن هذه المهام ما ذكرته السرور (٢٠٠٥) تطوير المفاهيم وحل الصراعات، وتفسير المعلومات وتطبيق التعميم، وتعريضهم لبرامج تدريبية لتنمية التفكير الناقد، ليصبح لديهم القدرة على تحديد افكار الدرس، والتعبير عن هذه الأفكار، وخاصة تلك التي تدور في أذهانهم من خلال إجراءات داخل الحصة.

ويساعد تدريس التفكير الناقد في المؤسسات التربوية المختلفة على الانفتاح الذهني وتقبل الأفكار بمختلف تباياتها واحترام الآراء والمعتقدات، ويمكن الطالب من إجراء العمليات العقلية المساعدة له في اختيار معتقداته وآرائه بناء على وعي واضح لأسباب هذا الاختيار، ويمتد لتعلم طرق توجيه السؤال من حيث زمانه وطبيعته ونوعيته وأساليب إجراء المحاكمات العقلية واختيار المنطق المناسب لمحاكمة الأمور) الحارثي، ١٩٩٩.(كما يساعد التفكير الناقد في تطبيق المعارف السابقة في المواقف الجديدة للمساعدة في حل المشكلات واتخاذ القرارات) الدردير وعبد الله، ٢٠٠٥)

ويعكس رأي بول (Geertsen, 2003) ي فد راولا (Paul, 1992) هذه الرؤية فيرى أن التفكير الناقد هو التفكير حول تفكير الفرد الذاتي، فهو العمل على إعادة تفكيره وتهذيبه من أجل أن يكون التفكير بشكل أفضل ومركزًا، كما أنه يعمل على تجويد الأفكار وإعادة ترتيبها.

ويشير مفهوم التفكير الناقد إلى العمليات العقلية المعقدة التي تتطلب معرفة واستخدام العمليات والاستراتيجيات المعرفية في الموضوع المتمكن منه، وكذلك التمكن من المهارات التي تساعد على تحليل المعلومات وتركيبها وتنظيمها وتقويمها، بالإضافة إلى الاتجاه نحو التفكير الناقد المتمثل في حب الاستطلاع والاستزادة من المعرفة والشك وعدم التيقن من المعلومات المقدمة والسبر تجاه الغموض وعدم الوضوح الذي قد يكتنف التفكير)غانم، ٢٠٠١).

ويعني التفكير الناقد في اللغة، كما أورده ابن منظور في لسان العرب (١٩٩٠) "أظهر ما في الشيء من عيب، أو حسن، ويفهم من ذلك إظهار المحاسن والعيوب وتنقية وعزل ما حاد عن الصوب"، أما اصطلاحًا فيعرفه أبو حطب (١٩٩٠) بأنه: "عملية تقويمية تتمثل في الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير". ويعرفه الشامي (١٩٩٤) بأنه: "التقويم الدقيق للمقدمات وللبرهان وصولاً إلى النتائج، وهو عملية تقويم، أو تصنيف من خلال محكات مع تجنب الأحكام المبنية على الجانب الانفعالي" (سليمان، ٢٠٠١).

ويعرفه كل من إبراهيم (٢٠٠٥)؛ والخليلي (٢٠٠٥) على أنه: "تفكير تأملي تفاعلي ويتم فيه إخضاع المعلومات والبيانات المتوافرة لاختبارات عقلية ومنطقية، وذلك لإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد دون أحكام مسبقة، إذ أنه يستدعي وجود معلومات، أو شيء يتم نقده وإصدار الحكم عليه".

ويفسر تريفنجر وزملاءه طبيعة التفكير الناقد بالقول إنه عملية يتم فيها تحليل الأفكار وتطويرها ثم غربلتها واختيار ما هو متاح، ويصاحبها إجراء الاستنباطات والاستدلالات ومقارنة الأفكار وتنظيمها لترتيب الخيارات لإعمال الأحكام والقرارات الفاعلة.(In Treffinger & Treffinger, Isaksen &. Dorval, 1994)

واتساقًا مع ما تقدم ترى السرور (٢٠٠٠) أن التفكير الناقد عبارة عن قدرة الفرد، أو الطالب على تقييم المعلومات وفحصها مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة حول الموضوع عبر التمييز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق

والادعاءات وبين المعلومات المنقحة وغير المنقحة. فعبر تلك العملية يتم تقدير صحة ودقة الحقائق والتأكد من مصدرها والبحث عن التناقضات عبر معالجتها معرفيا. فالتفكير الناقد هو محصلة لسلسلة من العمليات المعرفية ينتج عنها مجموعة من المهارات التي تتضمن الحكم على مجموعة معلومات في سوء معايير محددة وأدلة وبراهين مختلفة ويستلزم ذلك استخدام قواعد المنطق والاستدلال (الكندري، ٢٠٠٥).

وعلى الرغم من تعدد التعريفات للتفكير الناقد إلا أنه يمكن أن تنظم من خلال صيغتين:

الأولى: توصف بالشخصية والذاتية: وهي تركز على الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد كما جاء في تعريف إنيس(Ennis, 1985)، حيث عرفه على أنه: "تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد، أو يؤديه من أجل تطوير تفكيره والسيطرة عليه، إنه تفكير الفرد في الطريقة التي يفكر فيها حتى يجعل تفكيره أكثر صحة ووضوحًا ومدافعًا عنه".

الثانية: تركز على الجانب الاجتماعي من وراء التفكير الناقد: فهو عملية ذهنية يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية، أو مناقشة موضوع، أو إجراء تقويم. إنه الحكم على صحة رأي، أو اعتقاد وفعاليته عن طريق تحليل المعلومات وفرزها واختبارها بهدف التمييز بين الأفكار الإيجابية والسلبية.

وقد ركز إنيس (Ennis, 1985) على افتراضين في تعريفه: أن التفكير الناقد نشاط ذهني عملي.

وقد أكد مجيد (٢٠٠٨) على هذه الفكرة حيث بين أن تعريفات التفكير الناقد تعالج مجالين: الأول يركز ويهتم بنواتج التفكير على الفرد لذاته من حيث تركيزه على قدرته في اتخاذ القرار وتطوير تفكيره تجاه موضوع ما، والآخر يركز على إصدار حكم تجاه قضية ما، أو مناقشة موضوع بهدف تقويمه، وهذين المجالين تعززان أهمية تعليم التفكير الناقد في المؤسسات التربوية لأنهما يخدمان المتعلم في حياته العلمية والعملية من جانب، ويخدمان المجتمع عبر زيادة مشاركة الأفراد في قضايا المجتمع بفكر مستقل ومتحرر يمارس التساؤل والبحث من جانب آخر (الجاسم والحمدان، ٢٠١٢).

ويعد التفكير الناقد من المسائل التربوية المهمة التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتمامًا كبيرًا منذ العقود الأخيرة من القرن العشرين، وذلك باعتباره أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب، وتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة.

ويمكن القول بأن تنمية مهارات التفكير الناقد باتت مهمة وضرورية في عالمنا هذا السريع التغير، لأنها تساعد على المشاركة الفعالة في المجتمع، وتكسب المتعلمين التجارب المختلفة التي تعدهم للتكيف مع مقتضيات الحياة الآنية وتهيؤهم للنجاح في المستقبل، وإذا كان التعليم يهدف إلى إعداد مواطنين لديهم القدرة على اتخاذ القرارات واختيار ما يريدون بناء على حقهم في الاختيار الحر، فإن هذا يستدعي من التربويين الاهتمام بتنمية هذا النوع من التفكير (المغيصيب، ٢٠٠٦).

وترى الخضراء (٢٠٠٥) أهمية عظيمة وفائدة كبرى لتعليم مهارات التفكير الناقد في المؤسسات التربوية لوجود علاقة ارتباطية بين تعليم مهارات التفكير الناقد ومفهوم المواطنة الفعالة، فالحاجة في عصر التغيير إلى مواطن قادر على التمييز بين الحقائق والآراء التي تدعم بناء الوطن وتصنف المعارف والأطروحات بروح ناقدة. فيكسب التفكير الناقد الطالب القدرة على التمعن في المحتوى المعرفي لما يتعلمه ويحيط به في مجال فضاء الاتصالات، كما يساعده على تعليل اختياراته ورؤيته للمشكلات الحياتية التي يمر بها والنظر إليها نظرة ثاقبة ومتمعنة بعيدة عن الانسياق للبهرجة الإعلامية وللتطرف في الآراء والانقياد العاطفي.

كما يرى الثبيتي (٢٠٠٦) أن التفكير الناقد يتضمن إثارة الأسئلة والتساؤل، وهذا مهم بالنسبة للمتعلم حيث يتعلم إثارة الأسئلة الجيدة وكيفية التفكير تفكيرًا ناقدًا وذلك من أجل التقدم في مجال التعلم والتعليم وفي مجال المعرفة، حيث إن المجال المعرفي يبقى حيًا ومتجددًا طالما هناك أسئلة تثار وتعالج بجدية. إن تدريس التفكير الناقد يُصمم عادة لفهم العلاقة ما بين اللغة والمنطق، وهذا ما يؤدي إلى إتقان مهارات التحليل والنقد والدفاع عن القضايا والتفكير الاستقرائي والاستنباطي والتوصل للنتائج الحقيقية والواقعية من خلال العبارات الواضحة للمعرفة والمعتقدات.

ويضيف مجيد (٢٠٠٨) أن العالم أجمع في الوقت الراهن في حاجة ماسة إلى تعزيز التربية الناقدة القائمة على تنمية المهارات النقدية، والبعد عن التلقين الذي يعد عائقا لتربية العقول والنفوس. فالتربية النقدية تتجنب تعويد المتعلم على التكرار وترديد الآراء وتصديقها من دون عقل فاحص قادر على التحقق مما يطرح وملاحظ لما يقدم ومستوعب للمعطيات المحيطة به.

وقد جرت محاولات عديدة لتحديد المهارات اللازمة للتفكير على يد أحد أبرز قادة حركة التفكير الناقد في أمريكا الشمالية الناقد روبرت انيس (Robert Ennis)، حيث استطاع تحديد مهارات للتفكير الناقد كالتالي: فهم معنى العبارة، هل هي ذات معنى أم لا؟ والحكم بوجود غموض في الاستدلال أم لا، الحكم فيما إذا كانت العبارات متناقضة أم لا، والحكم فيما إذا كانت النتيجة مبررة بقدر كاف أم لا، والحكم فيما إذا كانت المشاهدة موثقة أم لا، والحكم فيما إذا كانت المشكلة معرفة أم لا، والحكم إذا كان الشيء عبارة عن افتراض أم لا، والحكم فيما إذا كان التعريف محددًا بدقة أم لا، والحكم فيما إذا كانت العبارة نصًا مقبولاً أم لا (السليتي، ٢٠٠٦).

كما وقد أورد جابر (١٩٩٧) تصنيفًا آخر لمهارات التفكير الناقد كالتالي:

(١) البحث عن تحديد واضح للمشكلة.
(٢) استخدام مصادر معتمدة.
(٣) محاول الحصول على المعلومة الصحيحة.
(٤) محاول البقاء على صلة بالنقطة الرئيسة.
(٥) الأخذ بالحسبان، أو في الاعتبار الموقف بأكمله.
(٦) المرونة والانفتاح الذهني.
(٧) البحث عن البدائل.
(٨) محاول الحرص على الدقة ما أمكن.
(٩) أخذ موقفًا معينًا.
(١٠) الحساسية نحو مشاعر الآخرين وسوية معلوماتهم.
(١١) التعامل مع كل جزء من الموقف بطريقة منتظمة.

وللتفكير الناقد مهارات يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع، وهذه المهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه، حيث وجد أنها:

(١) تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي المتعلم.
(٢) تساعد على استقلالية المتعلم في تفكيره وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات.

(٣) تشجع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحر كاف.
(٤) تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها.
(٥) ترفع من مستوى قدرة المتعلم على التحصيل.
(٦) تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عملية التعلم.
(٧) تعزز من قدرة المتعلم على تلمس الحلول لمشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.
(٨) تزيد من ثقة المتعلم في نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته.
(٩) تتيح للمتعلم فرص النمو والتطور والإبداع(الخضراء، ٢٠٠٥).

أما عفانة (١٩٩٨) فقد أورد مجموعة من المكونات المهارية للتفكير الناقد لخصها في التالي:

(١) **مهارة التنبؤ بالافتراضات**: وهي قدرة تتعلق بتفحص الحوادث، أو الوقائع ويحكم عليها في ضوء البيانات، أو الأدلة المتوفرة.

(٢) **مهارة التفسير**: وتتمثل في القدرة على إعطاء تبريرات، أو استخلاص نتيجة معينة في ضوء الوقائع، أو الحوادث المشاهدة يقبلها العقل الإنساني.

(٣) **مهارة تقييم المناقشات**: وهي تتمثل في قدرة المتعلم على التمييز بين مواطن القوة والضعف في الحكم على قضية، أو واقعة معينة في ضوء الأدلة المتاحة.

(٤) **مهارة الاستنباط**: وتتمثل في قدرة استخلاص المتعلم للعلاقات بين الوقائع المعطاة له بحيث يحكم على مدى ارتباط نتيجة ما مشتقة من تلك الوقائع ارتباطًا حقيقيًا أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة، أو موقف المتعلم منها.

(٥) **مهارة الاستنتاج**: وتتمثل في قدرة المتعلم على التمييز بين درجات احتمال صحة، أو خطأ نتيجة ما تبعًا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة معطاة.

وقد وضع العلماء والباحثون مجموعة من المعايير للتفكير الناقد يمكن أن تتخذ أساسًا في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي، أو التقييمي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة، أو الموضوع المطروح، ويمكن تلخيص هذه المعايير حسب ما جاءت في العتوم (٢٠٠٤)؛ والعاني (٢٠٠٦) في التالي:

(١) **الوضوح**: وهو من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن يستطيع الناقد فهمها، ولن يستطيع معرفة مقاصد المتكلم، وعليه فلن يكون بمقدوره الحكم عليها.

(٢) **الصحة**: وهو أن تكون العبارة صحيحة وموثقة، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة.

(٣) **الدقة**: الدقة في التفكير تعني استيفاء الموضوع صفة من المعالجة، والتعبير عنه بلا زيادة، أو نقصان.

(٤) **الربط**: ويقصد به مدى العلاقة بين السؤال، أو المداخلة بموضوع النقاش.

(٥) **العمق**: ويقصد به ألا تكون المعالجة الفكرية للموضوع، أو المشكلة في كثير من الأحوال مفتقرة إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة، وألا يلجأ في حلها إلى السطحية.

(٦) **الاتساع**: ويعني الأخذ بجميع جوانب الموضوع.

(٧) **المنطق**: ويعني أن يكون الاستدلال على حل المشكلة منطقيًا، لأنه المعيار الذي استند إليه الحكم على نوعية التفكير، والتفكير المنطقي هو تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة.

وتمر عملية التفكير الناقد بعدة مراحل حددها بروكفيلد في الآتي:

(١) **تحديد وتحدي المسلمات**: وهذه المراحل تمثل جوهر عملية التفكير الناقد، إذ إن تحديد المسلمات يحدد بدوره الأفكار والمعتقدات والقيم والأفعال التي نمارسها على أنها مسلم بها وهي التي تمثل جوهر عملية التفكير الناقد. فعند تحديدها وتحديها، يتفحصها صاحب التفكير الناقد ويضعها موضع التساؤل.

(٢) **حديد أهمية السياق** (الموضوع – المضمون): فالوعي بمدى أهمية المسلمات التي يؤمن بها الفرد ويمثلها، وقد تكون غير ظاهرة في تشكيل إدراكاته ومفاهيمه عن العالم وتفسيره عما يحدث حوله وبالتالي على سلوكه إزاء ما يحدث، فإن ذلك يؤدي إلى الوعي بمدى تأثير السياق على هذه الأفكار والأفعال.

(٣) **تخيل واكتشاف البدائل**: فالقدرة على تخيل واكتشاف البدائل هي عملية أساسية في التفكير الناقد، وأن الوعي بالعلاقة بين الأفكار والأفعال التي يسلم بها الأفراد وبين السياق الاجتماعي والسياسي يؤدي بدوره إلى تبين مدى ملائمة

أفكار أخرى، أو أفعال أخرى مغايرة تمامًا لما هو متعارف عليه في سياقات أخرى. ومعنى ذلك أن الوعي بالعلاقة بين الأفكار والأفعال التي يؤديها الفرد وبين السياق الاجتماعي والثقافي الذي يحيا في كنفه يؤدي إلى إدراك مدى ملائمة أفكار بديلة، أو أفعال مغايرة، أي أن الفهم الجيد لما هو حادث بالفعل يعين بدوره على الإدراك الجيد للبدائل، وإمكانية وضعها في الموضع الصحيح.

(٤) **تخيل واكتشاف البدائل يؤدي إلى الشك** (الشك النقدي): إن هؤلاء الأفراد الذين يتميزون بالشك لا يأخذون الأمور كما هي، إذ إن وجود أبنية تواجدت واستمرت فترات طويلة لا تعني أنها الأكثر ملائمة لكل الأوقات، أو على الأقل للحظة الراهنة، كما لا يعني ذلك أن يأخذ الفرد دون مراجعة لحقيقة خبراته بها، فضلاً عن أن مصدر الفكرة سواء كان والدًا، أو رئيسًا، أو قائدًا، أو مديرًا ليس مبررًا للأخذ بها كما هي. فالذين يفكرون تفكيرًا ناقدًا، يصبحون أقل تقبلاً لمن يدعون أنهم يملكون الإجابة عن كل مشكلات الحياة وتساؤلاتها. ومن ثم، فإن تمتع مصدر الفكرة بالسلطة مثلا، لا يمنع إمكانية مراجعة هذه الفكرة وتصور البدائل. وخلاصة العرض لخصائص الفرد الذي يفكر تفكيرًا ناقدًا، ثم لخصائص المرحلة التي تشتمل عليها عملية التفكير الناقد قد عمدوا إلى التوصيف، إلى الملامح العامة للتفكير والفكر الناقد (السيد، ١٩٩٥).

ولعملية التفكير الناقد مكونات خمسة ذكرها مجيد (٢٠٠٨) كما يلي:

(١) **القاعدة المعرفية**: وهي ما يعرفه الفرد ويعتقد فيه، وهي ضرورية ليحدث الشعور بالتناقض

(٢) **الأحداث الخارجية**: وهي المثيرات التي تستثير الشعور بالتناقض.

(٣) **النظرية الشخصية**: وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعًا مميزًا له (وجهة نظر شخصية). ثم إن النظرية الشخصية هي الإطار الذي يتم في ضوئه محاولة تفسير الأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتباعد، أو التناقض من عدمه.

(٤) **الشعور بالتناقض**، أو التباعد: فمجرد الشعور بذلك يمثل عاملاً دافعًا تترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد.

(٥) **حل التناقض**: وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة، وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير الناقد.

وقد تنوعت الآراء فيما يخص تدريس مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص، وتركزت حسب فيشر (Fisher, 2001) في رأيين:

الرأي الأول: يتبنى التدريس الذي يفصل بين محتوى المواد التعليمية المختلفة ومهارات التفكير بحيث يتم تدريسها بشكل منفصل وخارج المنهج. ويتم هنا تقديم برامج ومقررات يتم تحديدها على شكل أنشطة وتمارين لا ترتبط بالمواد الدراسية، وقد طورت العديد من البرامج المتخصصة لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير، وعادة ما يقوم مدرب متخصص بتدريب الطلاب عليها، ومن مميزات هذه الطريقة أنَّها تجعل المتعلمين يدركون أهمية الموضوع الذي يدرسونه ويشعرون بالعمليات التفكيرية التي يقومون بها، كما تجعل عملية قياس وتقييم التفكير الناقد أدق.

الرأي الثاني: يدعم إدماج تدريس مهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي بشكل مباشر، وهذا يستدعي وجود معلمين مؤهلين ووقت كاف للقيام بالنشاط التفكيري، ومن مميزات هذه الطريقة أنها تنشط العملية التعليمية باستمرار، وتحفز المتعلمين على استخدام عمليات التفكير في مختلف المواد، وتوفر فهمًا أعمق للمحتوى المعرفي لهذه المواد وقدره أفضل على استيعابها وتطبيقها.

وقد برزت اتجاهات حديثة حاولت الجمع بين الطريقتين في تعليم التفكير الناقد بهدف الاستفادة من مميزات وإيجابيات كل منهما (رضوان، ٢٠٠٠).

كما امتد اهتمام بعض المؤسسات التربوية إلى أن يكون التفكير الناقد أحد معايير مخرجات التعليم في مرحلة ما بعد الثانوية حيث برزت مجموعة النشاطات التعليمية المقترحة لتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات: منها ما أورده عصفور (١٩٩٩) كالتالي:

(١) استخدام لعب الأدوار في القضايا التي تحل نزاعات ما.

(٢) تشجيع الطلاب على حضور الاجتماعات، أو مشاهدة برامج التلفاز التي تقدم وجهة نظر مختلفة.

(٣) تشجيع الطلاب على الكتابة بشأن موضوع مهم في حياتهم، ومناقشة ما يكتبون.

(٤) تشجيع الطلاب على تحليل مقالات الصحف وإيجاد أمثلة عن التحيز، أو الغضب.

(٥) تشجيع الطلاب على طرح أسئلة لها إجابات متعددة.

(٦) تشجيع الطلاب على قراءة الأدب الذي يعكس قيمًا وتقاليد مختلفة ومناقشة ذلك.

(٧) دعوة المهتمين بالقضايا العامة ومناقشتهم.

مشكلة البحث:

تُعد مهمة تنمية التفكير بأنواعه المختلفة مهمة أساسية من المهام الكثيرة التي تضطلع بها عملية التنشئة، سواء في البيت، أو المدرسة، أو باقي المؤسسات التربوية، وقد حث القرآن الكريم على ذلك من خلال تواتر ذكر العبارات التي تؤكد على ضرورة قيام المؤمن بالتدبر والتفكر والتبصر... في آيات الكون وما حوله من مخلوقات، حيث قال الله عز وجل ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لأُولِي الأَلْبَابِ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾ (آل عمران، ١٩٠-١٩١)، وهناك ما يربو على (١٦١) موضعًا آخر في القرآن الكريم يحث على التفكر والتدبر والتعقل والتبصر. والتفكير الناقد احد أنواع التفكير المطلوبة في كافة العلوم التي تقدم في خطط الجامعات ومؤسسات التعليم العالي لتخريج أجيال من الشباب قادرة على نبذ الزيف وإظهار العيوب بكل جرأة فيما يتعلمونه من معلومات وما يطلعون عليه من معارف لاختيار الأفضل، وليكونوا قادة في مجالات تخصصاتهم ومهرة في مجالات أعمالهم. ومن خلال استعراض الأدب الخاص بالتفكير والتفكير الناقد تبين للباحث ندرة الدراسات التي تؤكد على ذلك في المرحلة الجامعية جعل القيام بهذا البحث أمر ضروريًا، وعليه فإن البحث الحالي تحاول أن تسلط الضوء على أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب السنة التحضيرية (ذكورًا وإناثا) بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة، وتحديد الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة بحسب متغيري الجنس ومستوى التحصيل الدراسي. وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

(١) ما مستويات مهارات التفكير الناقد لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة؟

(٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد بحسب التخصص (علمي، أدبي)؟

(٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد بحسب الجنس (ذكر، أنثى)؟

(٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد بحسب مستوى التحصيل الدراسي (ممتاز عالي، ممتاز، جيد جدًا، جيد، مقبول)؟

أهداف البحث:

(١) الكشف عن مستويات مهارات التفكير الناقد كما وردت في المقياس المستخدم لدى طلاب السنة التحضيرية (ذكور واناث) بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة.

(٢) تحديد الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد بحسب متغيري الجنس (ذكور، إناث) ومستوى الحصيل الدراسي (متفوقين، وغير متفوقين).

أهمية البحث:

(١) تتبدى أهمية الدراسة من الموضوع الذي تتطرق له وهو مهارات التفكير الناقد وتنميتها في المرحلة الجامعية، حيث سلطت نتائج هذا البحث الضوء على متغير مهم جدًا لطلاب الجامعة يجب أن تعمل على تأصيله الجامعات في كافة الخطط الدراسية من أجل تحسين مخرجات الجامعات ومواءمتها بمتطلبات سوق العمل.

(٢) تتضح أهمية الدراسة من خلال المرحلة التأسيسة التي تنتمي إليها عينة الدراسة وهي السنة التحضيرية التي تُعد مرحلة بناء وتأسيس للطلاب المقبولين لتمكينهم من مجموعة المهارات اللازمة لنجاحهم في المستويات التالية من التعليم الجامعي، وبذلك يكون التركيز على تنمية مهارات التفكير الناقد أحد المنطلقات المهمة لبناء أجيل قادرة على سبر أعماق المعرفة والاستقلالية في التفكير.

(٣) تظهر أهمية الدراسة من كونها دراسة نادرة في مجال تنمية مهارات التفكير في المرحلة الجامعية.

محددات البحث:

(١) المحددات المكانية: جامعة الملك عبدالعزيز بجدة- مقر السليمانية.

(٢) المحددات الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

(٣) المحددات البشرية: عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية (العلمي والأدبي) والبالغ عددهم (٣٣٧) طالبًا وطالبة.

مصطلحات البحث:

(١) التفكير الناقد: Critical Thinking يعرف أينس ومليمان وتومكو (Ennis & Millman & Tomko, 1985) التفكير الناقد بأنه: «التفكير المنطقي والتأملي الذي يركز على تقرير ما يعتقد، أو يعمل، وتشمل مجالات عدة: الفرضيات، والأسئلة، والبدائل، وخطط التجارب".

(٢) مهارات التفكير الناقد: تناول المقياس المستخدم في الدراسة وهو مقياس كورنيل للتفكير الناقد، المهارات التالية: الاستقراء (Induction)، وصحة النتائج المرتبطة بصدق المقدمات،المصداقية (Credibility)، والتمييز بين العبارات من حيث تقويم الحجج والادعاءات، والاستنباط (Deduction). استخدام صحة المعلومات والمعارف للوصول إلى نتيجة ما، والافتراض (Identification of Assumptions)، والتعرف إلى الافتراضات والقدرة على فحص الوقائع تبعا لتلك الافتراضات. (Ennis,et al, 1985)

دراسات سابقة:

أظهرت نتائج مجموعة من البحوث والدراسات وجود فروق فردية بين الأفراد في التفكير الناقد بوصفه استعدادًا وذلك تبعًا لتفاوت العمر ومستوى التحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي والنوع الاجتماعي وذلك على النحو التالي:

استهدفت دراسة الجاسم والحمدان (٢٠١٢) الكشف عن مهارات التفكير الناقد الأكثر شيوعا لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين، والتعرف على العلاقة بين مهارات التفكير ومستوى التحصيل الدراسي والنوع الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٧) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي الذين اختيروا بطريقة شبه عشوائية. وتم تطبيق اختبار كورنيل للتفكير الناقد (المستوى X)، وأشارت النتائج إلى تفاوت مهارات التفكير الناقد) الاستنباط، والمصداقية، والاستقراء،والافتراضات، والمهارات ككل (لدى عينة الدراسة حيث سجلت مهارة الاستنباط، وكذلك المجموع الكلي للمهارات مستوى أعلى من المتوسط المتوقع، أما مستوى التمكن فلم يكن بالدرجة المطلوبة. كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الإناث والذكور في مهارتي الاستقراء والاستنباط والمهارات ككل لصالح الذكور، كذلك وجدت فروق دالة إحصائيا في مهارات الاستقراء والاستنباط والافتراضات والمجموع الكلي لصالح الطلاب الحاصلين على معدل ممتاز.

فيما استهدفت دراسة الحدابي والأشول (٢٠١٢) التعرف على مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز والكشف عن علاقة كل من النوع(ذكر- أنثى) والتحصيل الدراسي بمستوى امتلاك أفراد العينة لتلك المهارات، حيث بلغ عدد أفراد العينة (١٢١) طالب وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس واطسون / جلاسر لقياس مهارات التفكير الناقد(الاستنتاج – التعرف على الافتراضات – الاستنباط – التفسير – تقويم الحجج) والذي ترجمه إلى العربية جابر عبد الحميد ويحيى

هنـدام وكيفته على البيئة اليمنية سارة الحمادي (٢٠٠٢)، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجـة امتـلاك أفراد العينة لمهارات التفكيـر الناقد (كل مهارة على حدة والمهارات ككل) لم تصل إلى الحد المقبول تربويا، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطـي درجـات الذكور والإنـاث على اختبار مهـارات التفكير الناقـد ككل ولكنها وجـدت في مهـارة الاستنباط لصالح مجموعة الذكور وفي مهارة معرفة الافتراضات لصالـح مجموعـة الإنـاث، كمـا لم توجـد علاقة إرتباطيـة ذات دلالـة إحصائية بين درجـات أفراد العينة على اختبار مهارات التفكير الناقد (كل اختبار فرعي على حدة والاختبار ككل) وتحصيلهم الدراسي.

أمـا دراسـة العليي (٢٠١٠) فقـد استهدفت التعرف على مـدى توافر مهارات التفكـير الإبداعـي (الطلاقـة- المرونـة- الأصالـة) والناقد (الاستنتـاج- معرفـة الافتراضـات- الاستنبـاط- التفسـير- تقـويم الحجـج) لـدى عينة مـن الطلاب المعلمـين في الأقسـام العلميـة (فيزياء- كيمياء- أحياء) بكليـة التربية بمدينة حجة بلـغ عـدد أفرادهـا (١١١) طالـب وطالبة، من خـلال تطبيق اختبار مهـارات التفكير الإبداعـي لتورانـس الصيغة اللفظية الصورة(أ) والذي ترجمه إلى العربية فؤاد أبو حطب وعبد الله سليمان، واختبار مهارات التفكير الناقد لواطسون/جلاسر والذي ترجمـه إلى العربيـة جابـر عبـد الحميد ويحيى هنـدام وكيفته على البيئـة اليمنية سـارة الحمادي (٢٠٠٢)، وبعد معالجـة البيانات إحصائيا توصلت نتائج الدراسة إلى أن مهارات التفكير الإبداعي والناقد توافرت لدى أفراد العينة بدرجة ضعيفة.

بينما استهدفت دراسة عسقول (٢٠٠٩) بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكـير الناقـد وعلاقته ببعض المتغـيرات لدى طلاب الجامعـة الاسلامية بغزة، وقد تبلورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما علاقة الذكاء الاجتماعي بالتفكـير الناقد لـدى طلاب الجامعة وبعض المتغيرات، وتكونـت عينة الدراسة من (٣٨١) طالـب وطالبـة تم اختيارهـم بالطريقة العشوائية المنتظمـة، أما أداة الدرسة فقد تكونت من مقياسين، المقياس الأول مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس التفكير الناقـد، وأوضحت نتائج الدراسة وجود مستوى متدني للذكاء الاجتماعي ومستوى فـوق المتوسط من التفكـير الناقد عند طلاب الجامعة، ووجود علاقة دالة إحصائيًا بـين الذكـاء الاجتماعـي والتفكـير الناقد، وعدم وجـود فروق في الذكـاء الاجتماعي لطـلاب الجامعـة تُعـزى لاختـلاف النوع (ذكـور، إناث) عنـد مستوى دلالـة ٠,٠٥، ووجود فروق في التفكير الناقد لطلاب الجامعة تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث) عنـد مستـوى دلالـة ٠,٠٥ ولصالـح الإنـاث، ولا توجد فروق في الذكـاء الاجتماعي والتفكـير الناقـد لطـلاب الجامعة تُعـزى لاختـلاف التخصص (علـوم، آداب) عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

وقد استهدفت دراسة الجعافرة والخرابشة (٢٠٠٧) التعرف على درجة امتلاك الطلاب المتفوقين من مدرسة اليوبيل في الأردن لمهارات التفكير الناقد،حيث بلغت العينة (٩٤) طالب وطالبة من طلاب الصفين العاشر والحادي عشر بواقع (٥٠) ذكور و (٤٤) إناث وقد استخدم الباحثان مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد)الاستنتاج- الاستدلال- الاستقرار- التحليل- التقويم(، وقد أشارت النتائج إلى تدني واضح لدرجات العينة في المجموع الكلي ولكل مهارة على حدة على المقياس المطبق، كما لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات يعزى لمتغير الجنس ومتغير مستوى الصف الدراسي، بينما وجد اثر دال إحصائيا لتفاعل الجنس والصف الدراسي في مهارتي الاستنتاج والاستقراء لصالح إناث الصف العاشر في مهارة الاستنتاج ولصالح ذكور الصف العاشر في مهارة الاستقراء.

أما دراسة مرعي ونوفل (٢٠٠٧) فقد سعت إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية العلوم التربوية الجامعية (الانروا) حيث تكونت العينة من جميع طلاب الكلية والبالغ عددهم (٥١٠) طالب وطالبة يمثلون المستويات الدراسية الأربعة (١٤٨) طالب، (٣٦٢) طالبة، واستخدم الباحثان) اختبار كاليفورنيا نموذج (٢٠٠٠ حيث قام الباحثان بتقنينه على البيئة الأردنية حيث أظهرت النتائج أن درجة امتلاك عينة البحث لمهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربويًا (٨٠٪)، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث بالنسبة لمتغير الجنس، ولصالح طلاب السنة الأولى والثانية بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي كما أظهرت الدراسة علاقة ايجابية بين معدل الشهادة الثانوية العامة ومهارة الاستدلال، وبين المعدل التراكمي ومهارات الاستقراء والاستدلال والتقييم.

فيما استهدفت دراسة السليتي (٢٠٠٦) تقصي أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن، واتجاههم نحو القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٩١) طالبًا وطالبة، وبعد تطبيق أدوات الدراسة وتحليل البيانات المجمعة توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزى للجنس، أو التفاعل بين الجنس والطريقة، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزى للمجموعة وذلك لصالح المجموعة التجريبية. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزى لمتغيري الجنس ولصالح الإناث، كما توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لتفاعل متغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية، كما كانت هناك فروق دالة إحصائيًا تعزى لتفاعل متغير الجنس والمجموعة.

بينما استهدفت دراسة سليمان (٢٠٠٦) الإجابة عن ثلاثة تساؤلات رئيسة: هل يختلف التفكير الناقد باختلاف نوع التعليم ؟ وهل توجد فروق في التفكير تعزى للجنس؟ وما هو تأثير كل من « الذكاء، الدافع للإنجاز، وموضوع الضبط « على التفكير الناقد؟ وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) طالبًا وطالبة بمدينة التل الكبير بمحافظة الإسماعيلية، وبعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة وتحليل البيانات، أظهرت النتائج ما يلي: وجود فروق دالة إحصائيًا في التفكير الناقد لصالح طلاب التعليم التجاري مقارنة بطلاب التعليم الزراعي، ووجود فروق غير دالة لصالح طلاب التعليم التجاري مقارنة بطلاب التعليم العام. وجود فروق دالة إحصائيًا في التفكير الناقد تعزى للجنس ولصالح الإناث. كما بينت النتائج وجود تأثير مباشر ضعيف للذكاء على التفكير الناقد وتأثير متوسط للدافع للإنجاز، بينما لم يكن هناك تأثير لموضع الضبط.

أما دراسة الثبيتي (٢٠٠٦) فقد استهدفت إعداد برنامج تدريبي للمعلمين يتضمن استخدامهم لمهارات التفكير الناقد في المواقف التدريسية لطلاب المرحلة المتوسطة، والكشف عن أثر البرنامج من خلال تدريس مادة التاريخ لطلاب المرحلة المتوسطة في إكساب التلاميذ لمهارات التفكير الناقد وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) تلميذًا بالصف الثالث بالمرحلة المتوسطة بمدرستي الملك فهد ودار التوحيد المتوسطة، وقد أظهرت النتائج ما يلي: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية.وجود فاعلية للبرنامج التدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية تلك المهارات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

في حين استهدفت دراسة الشرقي (٢٠٠٥): هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي والتعرف على مستوى التفكير وعلاقته بالرغبة في التحاق الطالب بالقسم العلمي، أو الأدبي وعلاقته أيضًا بمستوى تحصيلهم الدراسي، وتكونت العينة من (٢٨٨) طالبًا في خمس مدارس ثانوية، في شرق مدينة الرياض، وأظهرت النتائج ما يلي: مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض كان متوسطًا، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ((٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب والرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية، أو الأدبية لصالح طلاب الأقسام العلمية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسة.

أما دراسة يوسف (٢٠٠٢) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار التربوي الابتكاري والتفكير الناقد بقدراته الفرعية لدى مديري المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة. وكذلك معرفة الفروق بين مديري المدارس ذوي وجهة التحكم الداخلي ونظرائهم ذوي وجهة التحكم الخارجي من حيث التفكير الناقد وقدراته الفرعية المختلفة. و معرفة العلاقة بين التفكير الناقد وقدراته الفرعية والخبرة الإدارية لدى مديري المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة. وتكونت عينة الدراسة من(٧٥) مديرًا مدرسيًا بالمراحل التعليمية المختلفة بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج ما يلي: وجود معامل ارتباط منخفض وغير دال بين التفكير الناقد والقرار التربوي الابتكاري. وجود معاملات ارتباط منخفضة وغير دالة بين أغلب القدرات الفرعية للتفكير الناقد والقدرات الفرعية للقرار التربوي الابتكاري فيما عدا وجود معامل ارتباط سالب ودال بين المسلمات كإحدى القدرات الفرعية للتفكير الناقد وجميع القدرات الفرعية للقرار التربوي الابتكاري. وجود فروق دالة لصالح مديري المدارس ذوي وجهة التحكم الداخلي مقارنة بنظرائهم ذوي وجهة التحكم الخارجي فيما يتعلق بكل من الدرجة الكلية للتفكير الناقد واثنين من قدراته الفرعية هما الاستنتاج والحجج، بينما لم توجد فروق دالة بينهما من حيث القدرات الفرعية الأخرى للتفكير الناقد.

دراسة نزال (٢٠٠١): هدفت الدراسة للتعرف على مستوى مساهمة معلمي ومعلمات مقرري التربية الإسلامية، والمواد الاجتماعية للمرحلة الإعدادية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، وذلك من خلال ملاحظتهم أثناء تنفيذهم للمواقف التعليمية. التعليمة الصفية ومعرفة أثر عوامل المقرر الدراسي والجنس والخبرة في التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلمًا ومعلمة منهم (٢٠) معلمة من كل من مقرري التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وأظهرت النتائج ما يلي: تدني مستوى مساهمة معلمي ومعلمات كل من مقرري التربية الإسلامية، والمواد الاجتماعية وذلك في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم وذلك مقارنة بالمستوى المقبول تربويًا. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى مساهمة المعلمين والمعلمات في تنمية تلك المهارات تعزى إلى عوامل المقرر الدراسي والجنس والمؤهل كما وكانت هناك فروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة لأكثر من عشر سنوات.

دراسة خريشة (٢٠٠١) هدفت الدراسة للتعرف على مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم ومعرفة أثر جنس المعلم وخبرته ومؤهله في ذلك وتحديد العلاقة بين آراء

المعلمين حول مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد وبين مستوى مساهمتهم من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل حجرة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) معلمًا من معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم. منهم (١٧)معلمًا و (١٦) معلمة، وقد أظهرت النتائج ما يلي: تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والمهارات مجتمعة من خلال آراء المعلمين، أو من خلال ملاحظتهم داخل غرفة الصف فقد كان مستوى مساهمتهم أقل من المستوى المقبول تربويًا.

دراسة إبراهيم (١٩٩٩): هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلاب التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل وفق الاختبار المعد من قبل الباحث. وتكونت العينة من طلاب الصف الرابع كافة في قسمي التاريخ بكليتي الآداب والتربية في جامعة الموصل والبالغ عددهم (١٦٩) طالبًا وطالبة. وأظهرت النتائج ما يلي: توفر مستوى التفكير الناقد لدى عينة الدراسة حيث تبين أن أداء العينة يقع في المتوسط كما وأظهرت أن أداء(١٥٪) من الطلاب كان ضعيفًا في التفكير الناقد، كما لم يوجد أثر لمتغير الجنس، أو نوع الكلية في أداء العينة على الاختبار كله وعلى المجالات الفرعية.

دراسة عفانة (١٩٩٨) هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة بغض النظر عن المتغيرات الأخرى، والتعرف إلى تأثير الجنس والتخصص والمستوى الأكاديمي على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة والتعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية ومعدلاتهم التراكمية وهل هذه العلاقة ايجابية أم سلبية أم صفرية؟ وتكونت العينة من (٢٧١) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. وأظهرت النتائج ما يلي: ارتفاع مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب عن المستوى المتوقع كما وتوجد علاقة موجبة بين مهارات التفكير تعزى إلى الجنس بينما لا توجد فروق دالة تعزى إلى التخصص(أدبي،علمي)، كما توجد فروق دالة تعزى إلى المستوى الأكاديمي لصالح الدراسات العليا بكلية التربية بالجامعة.

بناء على ما تقدم من استعراض للأدبيات والدراسات السابقة التي توفرت للباحث يتبين أهمية مهارات التفكير الناقد في تدريس الطلاب، سواء في المراحل الأساسية، أو مرحلة التعليم العالي، ونظرًا إلى ما يلقاه التعليم العالي من اهتمام من قبل قادة المملكة وصناع القرار بها، كان لزامًا على القائمين على البحوث

التربوية توجيه الاهتمام لبعض المتغيرات المهمة للمشاركة في تطوير العملية التعليمية التعلمية في الجامعات، ومن ضمنها التفكير الناقد، وهذا ما يميز البحث الحالي بأنها جاءت تلقي الضوء على مهارات التفكير الناقد في تدريس طلاب التعليم العالي.

منهج البحث وإجراءاته:

استند في البحث إلى التصميم الذي يوظف المنهج الوصفي المسحي، وهو منهج يتناول الظواهر كما هي في الواقع، ويهتم بجمع المعلومات والبيانات المطلوبة. والمنهج الوصفي لا يهدف إلى وصف الظواهر، أو حالة الواقع كما هي فقط؛ بل يسعى للوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره.

مجتمع البحث وعينته:

تألف مجتمع البحث من جميع طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز للعام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، حيث وصل العدد الاجمالي إلى ما يزيد عن ١٢٠٠٠ طالب وطالبة.

أما العينة فقد تم اختيار أفرادها بالطريقة القصدية المتيسرة للشعب التي وافق أعضاء هيئة التدريس للتخصصين العلمي والأدبي السماح للباحث بتطبيق أداة الدراسة، حيث بلغ العدد الاجمالي لطلاب الشعب للشطرين الذكور والإناث قبل التطبيق (٥٦٣) طالبًا وطالبة، لكن أثناء عملية التطبيق تغيب عدد من الطلاب والطالبات، لذا وصل عدد افراد العينة أثناء التطبيق إلى (٤٨٧) طالبًا وطالبة، وبعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة بعد التطبيق، تبقى (٣٣٧) طالبًا وطالبة ليمثلوا العدد النهائي لأفراد عينة الدراسة، وكان عدد الإناث (١٤٩) طالبة أما الذكور فبلغ عددهم (١٨٨) طالبا. كما بلغ عدد الطلاب من التخصص العلمي (٢٢٥) طالبًا وطالبة، بينما بلغ عدد الطلاب من التخصص الأدبي (١١٢) طالبًا وطالبة. وقد تم تقسيم أفراد العينة بحسب معدلاتهم الأكاديمية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي على النحو التالي: ممتاز عالي A+ (ن= ٥١)، ممتاز A (ن= ٧٦)، جيد جدًا B&B+ (ن=٨٥)، جيد C&C+ (ن=٦٦)، مقبول D&D+ (ن=٥٩).

أدوات البحث:

اختبار كورنيل للتفكير الناقد (المستوي X) The Cornell Class-Reasoning Test وهو من اختبارات العمليات المعرفية العليا (مهارات التفكير العليا) وضعه إنيس ومومان وتومكو عام(Ennis ،1985R.; Muman, J; Tomko,T; 1985) ،

ويقيس هذا الاختبار مهارات التفكير الناقد كإحدى مهارات التفكير العليا، وأهمها: القدرة على التقييم، واتخاذ القرار. ويهدف هذا الاختبار إلى معرفة المدى الذي يمكن أن يفكر الطلاب من خلاله تفكيرًا ناقدًا. ويتكون الاختبار من مستويين هما مستوى (X) ومستوى (Z):

أ. اختبار كورنيل مستوى (X):

- يناسب المرحلة الابتدائية من الصف الرابع فما فوق، لكن التجريب أكد أنه يُناسب نهاية المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في المنطقة العربية، ويناسب الطلاب الموهوبين أيضًا.
- ويتكون المستوى (X) من ٧١ سؤالاً موضوعيًا من نوع الاختيار من متعدد. وتدور أسئلة المقياس حول قصة تسمى "حادث استكشاف كوكب نيكوما.
- يتألف مستوى (X) من أربعة أقسام هي:

(١) الاستنباط من فقرة ٣-٢٥، ويستغرق تطبيقه ٢٠ دقيقة
(٢) المصداقية من فقرة ٢٧-٥٠، ومدته ٢٠ دقيقة
(٣) الاستقراء من فقرة ٥٢-٦٥، ومدته ١٢ دقيقة
(٤) الافتراضات من فقرة ٦٧-٧٦، ومدته ٢٠ دقيقة
(٥) الفقرات (١، ٢) إجاباتها موثّقة في الاختبار لأغراض التدريب وبخاصة حول كيفية الإجابة، وكذلك الفقرات (٢٦، ٥١، ٦٦).

ب. اختبار كورنيل مستوى (Z):

- المستوى (Z) مخصص للطلاب الموهوبين ذوي القدرات العالية جدًا، والمرحلة الجامعية والراشدين حسب ما ورد في الدليل.
- يتكون المستوى (Z) من ٥٢ سؤالا.

ويُطبق الاختبار بفرعيه بشكل جمعي، ويستغرق تطبيقه (٥٠) دقيقة كحد أدنى، و(٦٤) دقيقة كحد أقصى، ويوجد مفتاح لتصحيح الاختبار. ولحساب الدرجة الكلية للاختبار يتمّ اعتماد معادلة: مجموع الإجابات الصحيحة – مطروحًا منها الإجابات الخاطئة، أو الاجابات الصحيحة - الإجابات الخاطئة معالجة بإضافة ½ علامة لكل خطأ، إذ تُعطى الإجابة الخاطئة علامة ونصف، والإجابة الصحيحة (١) علامة. وذلك في تصحيح الاختبارين (X,Z). ويتفق هذا التصحيح مع تعليمات الاختبار التي تحذر المفحوصين من التخمينات غير الصحيحة، كما أنّ هناك طريقة تصحيح تستخدم لغايات التشخيص التي يتم خلالها حساب درجات

الاختبار الفرعية، وذلك باستخدام مجموعات الأسئلة التي تخدم كل بعد. ويمكن استخدام متوسط المجموعات لإجراء مقارنة بين مستوى أداء البرامج التعليمية، ومدى نجاحها في تحقيق تعليم مهارات التفكير العليا،وجودة المنهج في تعليم التفكير الناقد. ومن إيجابيات اختبار كورونيل أنه يمكن استخدامه كاختبار قبلي وبعدي لقياس فاعلية البرنامج المقدم للطلاب، أو للمقارنة بين قدرة مجموعة ما على التفكير الناقد مع مجموعة أخرى، كما يمكن استخدام الاختبار كأداة تعليمية لمهارات التفكير الناقد، أي يمكن التدرب على أسئلة الاختبار والإجابات على شكل نشاطات تدريبية. وقد جرى تقنين الاختبار للبيئة الكويتية عام ٢٠٠٧، وتمت استخدامات أولية للاختبار في البيئة السعودية والأردنية (بوابة موهبة، ٢٠١٣).

ونظرًا لقرب سن أفراد عينة الدراسة من سن طلاب المرحلة الثانوية فقد تم اختيار الصورة X والذي يتكون من أربعة أجزاء هي:

الأول: الاستنباط: ويتكون من (٢٣) فقرة، لكل منها ثلاثة استنتاجات مقترحة، وتقيس القدرة على اختيار نتيجة من تلك الاستنتاجات المقترحة من الحقائق المعطاة.

الثاني: المصداقية: ويتكون من (٢٤) فقرة لكل منها ثلاث إجابات، وعلى المفحوص أن يحدد أي من هذه الإجابات الأكثر قابلية للتصديق.

الثالث: الاستقراء: ويتكون من (١٤) فقرة، لكل منها ثلاث استنتاجات، وعلى الطالب أن يتوصل إلى الاستنتاج الصحيح بالاعتماد على فروض، أو مقدمات موضوعية.

الرابع: الافتراضات: ويتكون من (١٠) فقرات، لكل منها ثلاث حقائق، أو مسلمات، وعلى المفحوص أن يختار الحقيقة، أو المسلمة الصحيحة التي تتضمنها الفقرة.

الدرجة الكلية للاختبار: تتم بجمع الدرجات للأجزاء الأربعة، والتي تتكون من ٢٣+٢٤+١٤+١٠=٧١ درجة تمثل الاستجابات الصحيحة،أو الاختيارات المناسبة للفقرات.

وقد تم اعتبار الدرجة التي تصل إلى المتوسط المتوقع فأقل للبعد، أو المهارة (٥٠٪ فأقل) من الدرجة الكلية للبعد تمثل المستوى الضعيف لمهارة التفكير الناقد، والدرجة التي تعلو المتوسط المتوقع للبعد بنسبة (٢٥٪) إضافية تمثل المستوى المتوسط للمهارة، أما الدرجة التي تفوق (٧٥٪) من الدرجة الكلية للبعد فتمثل المستوى المرتفع، والجدول (١) يبين التوزيع للدرجات حسب الأبعاد(المهارات والدرجة الكلية) والمستويات بحسب المتوسط المتوقع.

جدول (١)

المتوسطات المتوقعة لأبعاد (مهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية) الاختبار

البعد	المستوى الضعيف	المستوى المتوسط	المستوى المرتفع
الاستنباط	١١,٥ فأقل	أعلى من ١١,٥ إلى ١٧,٢٥	أعلى من ١٧,٢٥
المصداقية	١٢,٠٠ فأقل	أعلى من ١٢,٠٠ إلى ١٨,٠٠	أعلى من ١٨,٠٠
الاستقراء	٧,٠٠ فأقل	أعلى من ٧,٠٠ إلى ١٠,٥	أعلى من ١٠,٥
الافتراضات	٥,٠٠ فأقل	أعلى من ٥,٠٠ إلى ٧,٥	أعلى من ٧,٥
الدرجة الكلية	٣٥,٥ فأقل	أعلى من ٣٥,٥ إلى ٥٣,٢٥	أعلى من ٥٣,٢٥

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة بقسم التربية الخاصة وقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز وعدد (٢٥) محكمًا،حيث طُلب منهم مراجعة الأداة والتأكد من الصياغة ومناسبة العبارات للجزء الذي تمثله، وقد أبدى الجميع موافقتهم على مضمون العبارات والمناسبة للأبعاد، وقد أخذت جميع تعديلاتهم في الاعتبار. كما تمت مراجعة الصياغة وتوزيع الفقرات مع النسخة التي استخدمت من قبل (الجاسم والحمدان، ٢٠١٢) بمملكة البحرين، وكانت جميع العبارات متوافقة مع تلك النسخة.

وتم كذلك حساب الاتساق الداخلي عبر إيجاد معاملات ارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من طلاب السنة التحضيرية من خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (٧٠) طالبًا، وقد كانت المعاملات تتمتع بدرجة جيدة من الصدق وهي دالة إحصائيا على مستوى (٠,٠٥)، وقد بلغت معاملات الارتباط كالتالي: الاستنباط (٠,٦٤)، المصداقية (٠,٦٧)، الاستقراء (٠,٥٧)، الافتراضات (٠,٤٣).

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة التطبيق)الاستقرار (استخراج معامل ألفا كرونباخ لتقديرات العينة الاستطلاعية (ن=٧٠)، وقد بلغت قيم معامل الثبات بالطريقتين كما هي موضحة في الجدول (٢) حيث تبين أن الاختبار يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة.

جدول (٢)

معاملات الثبات لاختبار كورنيل للتفكير الناقد

البعد	الاستقرار	الفا كرونباخ
الاستنباط	٠,٦٥	٠,٥٢
المصداقية	٠,٥٤	٠,٤٢
الاستقراء	٠,٤٨	٠,٣٨
الافتراضات	٠,٤٩	٠,٣٣
الدرجة الكلية	٠,٥٨	٠,٤٧

نتائج البحث ومناقشتها:

أولا: نتائج السؤال الأول: ما مستويات مهارات التفكير الناقد لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات اختبار التفكير الناقد منفصلة وللدرجة الكلية للاختبار، والجدول (٣) يضم نتائج هذا التحليل.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير الناقد ودرجتها الكلية (ن=٣٣٧)

مهارات التفكير الناقد	م	ع	المتوسط المتوقع	الفرق
الاستنباط	١٣,٦٨	٣,٥٢	١١,٥	٢,١٨
المصداقية	١٢,٢٣	٢,٨٠	١٢,٠٠	٠,٢٣
الاستقراء	٧,٤٣	٢,٤٩	٧,٠٠	٠,٤٣
الافتراضات	٤,٢٨	١,٤٥	٥,٠٠	٠,٧٢-
الدرجة الكلية	٣٧,٩٤	٦,٨٦	٣٥,٥	٢,٩٤

يتضح من النتائج المتضمنة في الجدول (٣) أن متوسطات مهارات التفكير الناقد الاستنباط، والمصداقية، والاستقراء، والدرجة الكلية جاءت أعلى بقليل من المتوسط المتوقع لكل مهارة، أو بُعد، وبالتالي فهم جميعًا يقعون ضمن المستوى المتوسط للتفكير الناقد بحسب ما جاء من توزيع في الجدول (١). فقد بلغ متوسط بُعد الاستنباط (١٣,٦٨) وهو أعلى من المتوسط المتوقع للبعد (١١,٥) وأقل من

الحد الأعلى لمتوسط المستوى المتوسط من المهارة (١٧,٢٥)، كما بلغ متوسط بُعد المصداقية (١٢,٢٣) وهو أعلى بقليل من المتوسط المتوقع (١٢,٠٠)، أما متوسط بُعد الاستقراء فقد بلغ (٧,٤٣) وهو أعلى من المتوسط المتوقع للبعد (٧,٠٠)، وأخيرًا جاء متوسط الدرجة الكلية للمقياس أعلى من المتوسط المتوقع بفارق (٢,٩٤) درجة، حيث بلغ المتوسط (٣٧,٩٤) بينما بلغ المتوسط المتوقع (٣٥,٥)، وهذه النتائج تبين أن المستوى العام لمهارات التفكير الناقد لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة يقع ضمن حدود المستوى المتوسط.

أما متوسط بُعد مهارة الافتراضات فقد جاء أدنى من المتوسط المتوقع (٥,٠٠)، حيث بلغ المتوسط (٤,٢٨) وهو بذلك يقع ضمن المستوى الضعيف لمهارات التفكير الناقد كما ورد في التوزيع في الجدول (١).

تعكس النتائج التي تم استعراضها أن مستوى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة يتمركز حول المستوى المتوسط للتمكن في المهارات، وهذا المستوى قد لا يكون عونًا لهم في السنوات اللاحقة من الدراسة الجامعية ولا يمثل المستوى المؤمل لطلاب الجامعة الذين تنتظرهم تخصصات نادرة وعريقة تركز في تدريسها على الابداع وحل المشكلات والاستقصاء والاكتشاف، كما يعكس هذا المستوى ما يدور حقًا في مراحل التعليم السابقة كالمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، فالقصور في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب لازال واضحًا وينعكس في الأداء اللاحق في الجامعات، وهذا ما يجعل عدد كبير من طلاب الجامعة يتعثرون في السنة التحضيرية والسنة الأولى من التخصص، وتزداد عملية الانسحاب، أو الانقطاع نتيجة عدم تمكن الطلاب من الوصول بمهاراتهم للمستويات المتوقعة منهم في المواد الدراسية، ومطالبتهم القيام بواجبات وتكليفات تتطلب أدوات تفكير ومهارات لم يتعودوا عليها، إذ إنّ النظام التعليمي الأساسي لا يركز على تعليم وتدريب المتعلمين على اكتساب تلك المهارات وما زالت المناهج التربوية رغم التقدم الحاصل فيها بعيدة عن تضمين مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير الناقد بشكل خاص في المناهج الدراسية.

وقد دعمت دراسة الجاسم والحمدان (٢٠١٢) هذا التفسير حيث تبين من نتائج تلك الدراسة أن مستويات التفكير الناقد متدنية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، وأيدهما في ذلك بوقحوص (٢٠٠٩) عندما بين أن مناهج العلوم لا تمكن طلاب المرحلة الثانوية من اتقان مهارات التفكير الناقد. كما اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الحدابي والاشول (٢٠١٢)، ودراسة العليي (٢٠١٠)،

ودراسة (العسقول (٢٠٠٩)، ودراسة الجعافرة والخرابشة (٢٠٠٧)، ودراسة (مرعي ونوفل (٢٠٠٧)، ودراسة نزال (٢٠٠١)، ودراسة الشرقي (٢٠٠٥) ودراسة إبراهيم (١٩٩٩)، حيث أجمعت هذه الدراسات على تدني مستوى التفكير الناقد لدى عينات الدراسات. أما نتائج دراسة عفانة (١٩٩٨) فقد اختلفت مع نتائج هذا السؤال حيث عكست نتائج دراسته تفوق طلاب كلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة في مهارات التفكير الناقد، وقد يكون السبت اختلاف العينات ونوع المقياس، أو البيئة التعليمة وما تحويه من امكانات وغيرها من لوازم وأدوات تنمية التفكير. كما بينت دراسة حمادنه (١٩٩٥) أن طلاب الصف العاشر في الأردن في مادة الرياضيات سجلوا درجة أقل من (٦٠٪) عن مستوى الأداء المقبول، وترجع الدراسة الأسباب لعدم الاعتماد والتركيز على تدريس مهارات التفكير الناقد في الفصل واعتماد المعلمين على الحفظ والتلقين، وافتقار المناهج لطرق منظمة في العرض، وكذلك عدم استخدام الحوار والمناقشة في عرض المادة التعليمية.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد بحسب التخصص (علمي، أدبي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أولاً استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس التفكير الناقد والدرجة الكلية كما هي موضحة في الجدول (٤)، وبعد ذلك قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين المجموعتين (التخصص العلمي والتخصص الأدبي) إن وجدت، والجدول (٥) يضم نتائج هذا التحليل.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية لكل من مجموعة التخصص العلمي ومجموعة التخصص الأدبي

مهارات التفكير الناقد	ن أدبي= ١١٢		ن علمي=٢٢٥	
	م	ع	م	ع
الاستنباط	١٣,٣٩	٣,٦٣	١٤,٥٤	٣,١٤
المصداقية	١٢,١٤	٢,٢٢	١٢,٥٠	٢,٨٥
الاستقراء	٦,٩١	٢,٢٥	٧,٧٤	٢,٥١
الافتراضات	٤,٠٨	١,٣٩	٤,٣٤	١,٦٣
الدرجة الكلية	٣٦,٥٢	٦,٥٩	٣٩,١٧	٦,٧٧

كما يُلاحظ من المتوسطات الموضحة في الجدول (٤) أن هناك فروقًا ظاهرية بين متوسطات عينة، أو مجموعة التخصص العلمي ومتوسطات عينة التخصص الأدبي، وبشكل عام لصالح تقديرات طلاب التخصص العلمي في جميع المهارات والدرجة الكلية، لكن هل هذه الفروق دلالة إحصائية يمكن أن تُعزى لمتغير التخصص؟ النتائج المتضمنة في الجدول (٥) تجيب عن هذا التساؤل.

جدول (٥)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تقديرات عينة التخصص العلمي وعينة التخصص الأدبي لمهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية

مهارات التفكير الناقد	(م. علمي)	(م. أدبي)	الفرق	درجة الحرية	(ت)	الدلالة
الاستنباط	١٣,٣٩	١٤,٥٤	١,١٥	٣٣٥	٢,٩١	دال
المصداقية	١٢,١٤	١٢,٥١	٠,٣٧	٣٣٥	١,٢٥	--
الاستقراء	٦,٩١	٧,٧٤	٠,٨٣	٣٣٥	٣,٠٥	دال
الافتراضات	٤,٠٨	٤,٣٨	٠,٣٠	٣٣٥	١,٧٤	--
المهارات ككل	٣٦,٥٢	٣٩,١٧	٢,٦٢	٣٣٥	٣,٦٨	دال

(الدلالة أعلى من ٠,٠٥)

كما يُلاحظ من النتائج الموضحة في الجدول (٥) أن الفروق ذات الدلالة الاحصائية جاءت بين تقديرات عينتي التخصصين في بعدين فقط هما الاستنباط والاستقراء، بالإضافة إلى متوسطي الدرجة الكلية للعينتين، وجميع الدلالات كانت أعلى من (٠,٠٥)، وبالطبع الفروق بين المتوسطات جاءت لصالح تقديرات عينة التخصص العلمي. وهذه النتيجة منطقية إلى حد ما كون مواد العلوم الطبيعية في مجملها تعتمد على العمق التحليلي للظواهر وابعد ما تكون عن عملية الحفظ والاسترجاع، أو التذكر الروتيني، وبالتالي يتميز طلاب التخصصات العلمية عن طلاب التخصصات الأدبية باستخدام مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقييم) بصورة دائمة تنمي لديهم المقدرة على تقديم استجابات منطقية وتمكنهم من مهارات التفكير الناقد. وقد اتفقت مع هذه النتيجة نتائج دراسة الشرقي (٢٠٠٥) التي بينت وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير الناقد والرغبة في التخصصات العلمية من قبل طلاب المرحلة الثانوية. ولم تبين نتائج دراسة العسقول (٢٠٠٩) فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزي للتخصص (علمي، أدبي)، وتتفق مع نتيجة دراسة العسقول نتائج دراسة إبراهيم (١٩٩٩) ونتائج دراسة عفانة (١٩٩٨) في عدم وجود أثر للتخصص في التمكن من مهارات التفكير الناقد.

ثالثًا: نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد بحسب الجنس (ذكر، أنثى)؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير الناقد) الاستنباط، والمصداقية، والاستقراء، والافتراض، والدرجة الكلية (لكل من الذكور والإناث، والجدول (٦) بضم هذه النتائج.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير الناقد ودرجته الكلية لكل من الذكور والإناث

مهارات التفكير الناقد	ن ذكور=١٨٨		ن إناث= ١٤٩	
	م	ع	م	ع
الاستنباط	١٣,٣٤	٣,٦١	١٤,٥١	٣,١٢
المصداقية	١٢,١٧	٢,١٨	١٢,٥٠	٢,٨١
الاستقراء	٦,٩٧	٢,٣٥	٧,٧٨	٢,٥٥
الافتراضات	٤,٠٥	١,٣٢	٤,٣٥	١,٦٨
الدرجة الكلية	٣٦,٥٤	٦,٣٩	٣٩,١٨	٦,٧٢

يتبين من النتائج الأولية المتضمنة في الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية بحسب متغير الجنس (ذكر-أنثى)، حيث جاءت متوسطات تقديرات عينة الطالبات أعلى بقليل من متوسطات تقديرات عينة الطلاب في جميع الأبعاد (المهارات) والدرجة الكلية. وللتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطالبات ومتوسطات تقديرات الطلاب تم استخدام اختبار (تT- test)، وتتضح نتائج هذا التحليل في الجدول (٧).

جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تقديرات الطلاب والطالبات لمهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية

مهارات التفكير الناقد	(م. ذكور)	(م. إناث)	الفرق	درجة الحرية	(ت)	الدلالة
الاستنباط	١٣,٣٤	١٤,٥١	١,١٧	٣٣٥	٢,٩٦	**
المصداقية	١٢,١٧	١٢,٥٠	٠,٣٧	٣٣٥	١,٢١	--
الاستقراء	٦,٩٧	٧,٧٨	٠,٨١	٣٣٥	٣,٠٣	**
الافتراضات	٤,٠٥	٤,٣٥	٠,٣٠	٣٣٥	١,٧٦	--
المهارات ككل	٣٦,٥٤	٣٩,١٨	٢,٦٤	٣٣٥	٣,٦٤	**

** دال عند مستوى اقل من ٠,٠١

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة)الذكور، الإناث (لمهارات الاستقراء والاستنباط فقط والدرجة الكلية عند مستوى (٠,٠١)، في حين لم تكن الفروق بين متوسطات تقديرات عينتي الذكور والإناث دالة احصائيًا لمهارتي المصداقية والافتراضات. وقد جاءت الفروق الدالة احصائيًا لصالح تقديرات الطالبات. ولا يمكن الاعتماد على هذه النتيجة كثيرًا في تفسير الفروق بين الجنسين إلا إذا نظرنا إلى مستويات العمق الفكري لدى الطالبات ودافعيتهن للتميز والتنافس على القبول في التخصصات العلمية التي تتحدى قدراتهن وتميزهن أكثر ولم يكن لهن الحق في الالتحاق بها سابقًا، وبالتالي أصبح لديهن الرغبة للتفوق أكثر واثبات وجودهن وحقهن في التخصصات العلمية مثل الطلاب، وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع نتائج دراسة العسقول (٢٠٠٩)، ودراسة الجعافرة والخرابشة (٢٠٠٧)، ودراسة مرعي ونوفل (٢٠٠٧)، ودراسة السليتي (٢٠٠٦) حيث ظهرت فروق لصالح الاناث في بعض متغيرات التفكير الناقد، كما اختلفة هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحدابي والأشول (٢٠١٢) ودراسة الجاسم والحمدان (٢٠١٢) في أن الفروق في متغير الاستنباط كانت لصالح الذكور دون الاناث.

رابعًا: نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد بحسب مستوى التحصيل الدراسي (ممتاز عالي، ممتاز، جيد جدًا، جيد، مقبول)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم أولاً استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات الخمسة المكونة لمتغير التحصيل الدراسي، أو الأكاديمي للعينة من طلاب السنة التحضيرية. والجدول (٨) يحتوي هذه البيانات.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير الناقد باختلاف مستوى التحصيل الدراسي

مهارات التفكير الناقد	ممتاز عالي (ن= ٥١)		ممتاز (ن=٧٦)		جيد جدًا (ن= ٨٥)		جيد (ن= ٦٦)		مقبول (ن= ٥٩)	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الاستنباط	١٥,٧٤	٣,٢٩	١٤,٧٥	٣,٠٦	١٣,٥٥	٣,٤٤	١٣,١٥	٣,٦٩	١٢,٣٢	٣,٧٣
المصداقية	١٤,١٢	٢,٦٤	١٢,٧١	٢,٢١	١٢,١٧	٢,٧٩	١١,٨٦	٢,٨٦	١٠,٩٨	٣,٠٤
الاستقراء	٩,١٩	٢,٨٩	٧,٥٢	٢,٤٢	٧,٠٣	٢,٢٥	٦,٧١	٢,١٩	٦,٧٤	١,٧٢
الافتراضات	٤,٢٤	١,٥١	٤,٢١	١,٤٥	٤,١٥	١,٥٤	٤,٣٤	١,٤٧	٤,٠٨	١,٤٥
الدرجة الكلية	٤٣,٢٩	٦,٢٢	٣٩,١٩	٥,٦٨	٣٦,٩٠	٦,٤٦	٣٦,٠٦	٦,٠٨	٣٤,٠٩	٥,٧٤

بشكل عام، يتبين من النتائج المتضمنة في الجدول (٨) أن متوسطات تقديرات عينة التقدير الممتاز العالي جاءت مرتفعة في معظم الابعاد والدراجة الكلية ما عدا في بعد الافتراضات حيث جاء متوسط تقديرات مجموعة التقدير الجيد أعلى من متوسط باقي المجموعات في هذا البعد. ويُلاحظ أيضًا من المتوسطات المبينة في الجدول أن هناك فروقًا ظاهرية بينها، لذا وجب التأكد من وجود دلالات إحصائية بينها أم لا وذلك باستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)للتحقق من دلالات الفروق بين مجموعات التقدير الأكاديمي، أو التحصيل الأكاديمي (ممتاز عالي A+، ممتازA، جيد جدًا B&B+، جيد C&C+، مقبولD&D+)، والجدول (٩) يضم نتائج هذا التحليل.

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) للفروق بين متوسط مهارات التفكير الناقد حسب التحصيل الدراسي

المتغير	الاختبار	قيمة الاختبار	قيمة F	درجات حرية البسط	درجة حرية المقام	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	Wilks Lambda	٠,٧٦٧	٥,٦٢	١٦	١٠٠٥,٧٥	**٠,٠١

**** دال عند مستوى ٠,٠١**

يتبين من النتائج المتضمنة في الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسط تقديرات أفراد مجموعات الدراسة حسب مستوى التحصيل الدراسي)ممتاز عالي، ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول(لمهارات التفكير الناقد حيث بلغت قيمة ف (٥,٦٢)، وللتحقق من دلالة الفروق الدالة بين أداء الأفراد على للتفكير الناقد بحسب مهارات التفكير كلا على حده)الاستقراء، والمصداقية، والاستنباط، والافتراض، والدرجة الكلية(، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (١٠) يبين نتائج التحليل.

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي الجانب (One-Way ANOVA) للفروق في مهارات التفكير الناقد باختلاف مستوى التحصيل الدراسي

المتغيرات	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة) ف(	مستوى الدلالة
الاستنباط	بين المجموعات	٤٢٠,٠٠	٤	١٠٥,٢٢	٩,٠١	** دال
	داخل المجموعات	٣٨٧٧,٠٠	٣٣٣	١١,٦٨		
	المجموع	٤٢٩٧,٠٠	٣٣٧			
المصداقية	بين المجموعات	٣٠٣,٣٠	٤	٧٥,٨٣	١٠,٣٠	** دال
	داخل المجموعات	٢٤٤١,٤٠	٣٣٣	٧,٣٥		
	المجموع	٢٧٤٤,٧٠	٣٣٧			
الاستقراء	بين المجموعات	٢٤٦,٧٠	٤	٦١,٦٦	١١,٤٨	** دال
	داخل المجموعات	١٧٨٣,٤٠	٣٣٣	٥,٣٧		
	المجموع	٢٠٣٠,١٠	٣٣٧			
الافتراضات	بين المجموعات	١,٨٩	٤	٠,٤٧	٠,٢١	--
	داخل المجموعات	٧٣٦,٣٩	٣٣٣	٢,٢٢		
	المجموع	٧٣٨,٢٨	٣٣٧			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٧٨٣,٨	٤	٦٨٩,٤٦	١٩,٠٠	** دال
	داخل المجموعات	١٢١٩٩,٢٠	٣٣٣	٣٦,٧٥		
	المجموع	١٤٩٩٣,٠٠	٣٣٧			

**** دال عند مستوى ٠,٠١**

يتبين من نتائج تحليل التباين الأحادي الموضحة في الجدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مهارات) الاستنباط، والمصداقية، والاستقراء، والدرجة الكلية(بالنسبة لمستوى التحصيل الدراسي للطلاب عند مستوى ٠,٠١، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا لمهارة الافتراضات. ولتحديد الفروق بين المجموعات في الأبعاد التي ظهرت بينها دلالات إحصائية والدرجة الكلية، تم استخدام اختبار شيفية للمقارنات البعدية، والجدول (١١) يضم نتائج هذا الاختبار حسب المجموعات التالية: ممتاز عالي (١)، ممتاز (٢)، جيد جدًا (٣)، جيد (٤)، ومقبول (٥).

جدول (١١)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات تقديرات مجموعات التحصيل الدراسي في الأبعاد ذات الدلالة الإحصائية والدرجة الكلية

مهارات التفكير الناقد	اختبار شيفيه									
المجموعات	(١X٢)	(١X٣)	(١X٤)	(١X٥)	(٢X٣)	(٢X٤)	(٢X٥)	(٣X٤)	(٣X٥)	(٤X٥)
الاستنباط	١,٠٠	١,٠٠	***٠,٠٠٣	***٠,٠٠٠	١,٠٠	١,٠٠	***٠,٠٠٣	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠
المصداقية	١,٠٠	١,٠٠	**٠,٠٠٩	***٠,٠٠٠	١,٠٠	١,٠٠	***٠,٠٠١	١,٠٠	***٠,٠٠٣	١,٠٠
الاستقراء	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	***٠,٠٠٠	١,٠٠	١,٠٠	***٠,٠٠٠	١,٠٠	***٠,٠٠٠	***٠,٠٠٢
الدرجة الكلية	١,٠٠	١,٠٠	***٠,٠٠٠	***٠,٠٠٠	١,٠٠	١,٠٠	***٠,٠٠٠	١,٠٠	***٠,٠٠٠	**٠,٠٠٩

** دال عند مستوى ٠,٠١، *** دال عند مستوى ٠,٠٠١

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول (١١) أن معظم الدلالات لمتوسطات التقديرات في الأبعاد ذات الفروق (الاستقراء، المصداقية، الاستنباط) والدرجة الكلية جاءت لصالح المعدلات المرتفعة على حساب المعدلات المنخفضة، وخاصة متوسطات عينة الطلاب ذوي المعدل المقبول. فمن الملاحظ أنه لا توجد فروق دالة احصائيًا بين متوسطات تقديرات الطلاب لجميع الأبعاد والدرجة الكلية بين مجموعتي الممتاز العالي والممتاز (١X٢)، ومجموعتي التقدير الممتاز والتقدير جيد جدًا (٢X٣)، ومجموعتي التقدير الممتاز والتقدير جيد (٢X٤). ولا توجد فروق دالة كذلك بين متوسطات تقديرات الطلاب لجميع الأبعاد والدرجة الكلية بين مجموعتي التقدير جيد جدًا وجيد (٣X٤)، وقد تمركزت معظم الدلالات الاحصائية ما بين مجموعة التقدير الممتاز العالي ومجموعة التقدير مقبول (١X٥)، ومجموعة التقدير ممتاز

والتقدير مقبول (X٥٢) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، وبين مجموعة التقدير الممتاز العالي والتقدير جيد (X٤١) في بعدي الاستقراء والمصداقية والدرجة الكلية فقط، وبين مجموعة التقدير جيد جدًا ومجموعة التقدير مقبول (X٥٣) في بعدي المصداقية والاستنباط والدرجة الكلية، وبين مجموعة التقدير جيد ومجموعة التقدير مقبول (X٥٤) في بعد الاستنباط والدرجة الكلية، وجاءت الدلالات عند مستوى (٠,٠٠١) ومستوى (٠,٠١). وتتفق نتائج دراسة الجاسم والحمدان (٢٠١٢) والشرقي (٢٠٠٥) في أن المستويات الأكاديمية والدراسية المتميزة أكثر تمكنًا من مهارات التفكير الناقد من التقديرات المتدنية، أما دراسة الحدابي والأشول (٢٠١٢) فلم تجد فروق دالة تُعزى لمستويات التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.

توصيات البحث:

من خلال ما تم استعراضه من نتائج لهذا البحث تبين تذبذب مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة، وأن مستوى التمكن من هذه المهارات لا يمكن أن يعينهم على المضي قدمًا في دراسة التخصصات الدقيقة مستقبلاً، ولن ينقلهم من دور المتلقين للمعلومة إلى دور الباحثين المستقصين عنها، وعليه يوصي الباحث بالتالي:

(١) ضرورة لفت انتباه القائمين على وحدة المناهج والخطط الدراسية بالجامعات لأهمية تنمية مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير الناقد بشكل خاص لدى طلاب السنة التحضيرية، وتضمين استراتيجيات تنمية هذه المهارات في كافة المقررات الدراسية المقدمة لهم في هذه المرحلة.

(٢) ضرورة مساعدة أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم على تبني تدريس هذه المهارات ضمن المحتوى الدراسي للمواد التي يقومون بتدريسها، وعقد دورات تدريبية وورش عمل لهم من قبل وحدة التطوير الجامعي للتمكن من استراتيجيات تدريس مهارات التفكير عامة.

(٣) ضرورة التنسيق مع القائمين على النظام التعليمي العام بوزارة التعليم للعمل على تطوير المناهج بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، وبناء المناهج التي تنمي مهارات التفكير لدى طلاب المدارس في المراحلة المبكرة وقبل وصولهم إلى المرحلة الجامعية.

(٤) ضرورة القيام بدراسات مماثلة للتعرف على مستويات مهارات التفكير الأخرى، أو مهارات التفكير الناقد مع متغيرات نفسية واجتماعية أخرى.

المراجع

إبراهيم، أحمد (٢٠٠٥).التفكير الناقد لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي وعلاقته ببعض المتغيرات. **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي الثاني عشر لمركز الإرشاد النفسي**، القاهرة، جامعة عين شمس،٢٥ -٢٧/ ١٢.

إبراهيم، فاضل (١٩٩٩). مستوى التفكير الناقد لدى طلاب التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (٣٨)، ٢٧٤-٣٠٢.

إبن منظور، جمال الدين (١٩٩٠). **لسان العرب: مادة «ذكا** (ج٩). بيروت: دار الفكر.

أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد (٢٠٠٧).**تعليم التفكير النظرية والتطبيق.** عمان: دار المسيرة.

أبوجودة، شافية (٢٠٠٤). أثر برنامج تعليمي – تعلمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

أبو حطب، فؤاد (١٩٩٠). **القدرات العقلية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

بوابة موهبة (٢٠١٣). "**مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع**»، الرياض، المملكة العربية السعودية. http://www.mawhiba.org/Pages/default.aspx

بوقحوص، خالد (٢٠٠٩). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**،٥ (٤)، ٢٩٣-٣٠٧.

الثبيتي، عائض (٢٠٠٦). تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تدريس مقرر التاريخ وفق النموذج البنائي، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**،٢ (٦٠)، ٤٩-٨١.

جابر،عبد الحميد (١٩٩٧). **قراءات في تعليم التفكير والمنهج**. القاهرة: دار النهضة العربية.

جروان، فتحي (١٩٩٩). ت**علـيم التفكير مفاهيم وتطبيقات.** العين: دارالكتاب الجامعي.

الجعافرة، أسمى، والخرابشة، عمر (٢٠٠٩).درجة امتلاك المتفوقين في مدرسة اليوبيل بالأردن لمهارات التفكر الناقد. **رسالة الخليج العربي**، ١١٢(٣٠)، ١٩٧-٢٤١.

الجاسم، فاطمة، والحمدان، نجاة (٢٠١٢). مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بكل من التحصيل الدراسي والنوع الاجتماعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمملكة البحرين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ١٣ (٤)، ١٤-٤٠ .

الحارثي، إبراهيم (١٩٩٩). **تعليم التفكير**. الرياض: مدارس الرواد.

حبيب، مجدي (١٩٩٦). **التفكير الأسس النظريات والاستراتيجيات**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الحدابي، داوود، والأشول، إلطاف (٢٠١٢). مدى توفر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز. **المجلة العربية لتطوير التفوق- مركز نطوير التفوق**، ٣(٥)، ١-٢٦.

حمادنة، احمد فواز(١٩٩٥). مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلاب الصف العاشر في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخضراء، فادية (٢٠٠٥). **تعليم التفكير الابتكاري والناقد**. عمان: مركز دي بونو لتعليم التفكير.

خريشة، علي (٢٠٠١).مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، ١٩، ١٣-٤٥.

الخليلي،أمل (٢٠٠٥). **الطفل ومهارت التفكير**. عمان: دار صفاء.

الدردور، عامر (٢٠٠١). أثر استخدام الخرائط المفاهمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الأساسي. **رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك**، عمان، الأردن.

الدردير، عبد المنعم، وجابر، محمد(٢٠٠٥). **علم النفس المعرفي..قراءات وتطبيقات معاصرة**. القاهرة : عالم الكتب.

رضوان، إيزيس (٢٠٠٠).دراسة تجريبية لفاعلية برنامج في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ٦٦، ١-٣٤.

ريان، محمد (٢٠١١). **التفكير الناقد والتفكير الابتكاري: تعلمها وتعليمها الرقي الحضاري والتقدم العلمي**. العين: مكتبة الفلاح.

السرور، ناديا (٢٠٠٠). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**. عمان : دار الفكر.

سعادة، جودت (٢٠٠٣). **تدريس مهارات التفكير**. عمان: دار الشروق.

السليتي، فراس محمود (٢٠٠٦). **التفكير الناقد والإبداعي وإستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة**. عمان: جدار للكتاب العالمي.

السيد، عزيزة (١٩٩٥). **التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي**. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

سليمان، محمود (٢٠٠١). فعالية إستراتيجية مقترحة لتدريس القراءة ذات الموضوع الواحد في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة**، ٣، ٤٥-٩٦.

سليمان، السيد (٢٠٠٦). التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء والدافع للانجاز وموضوع الضبط ونوع التعليم لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية. **دراسات تربوية** واجتماعية، كلية التربية، ١٢(٣)، ١١٩-١٤٦.

الشامي، جمال الدين محمد (١٩٩٤). أثر تفاعل الأساليب- المعالجات على بعض أنماط التفكير والتحصيل في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية بجامعة المنصورة.

الشرقي، محمد (٢٠٠٥). التفكير الناقد لدى طلاب السف الأول الثانوي في مدينة الرياض. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، ٦(٢)، ٩٠-١١٦.

العاني، سناء (٢٠٠٦). **التفكير النقدي مهارة القراءة والتفكير المنطقي**(ط٢). العين: دار الكتاب الجامعي.

الطواب،سيد (١٩٩٣). **سيكولوجية النمو الإنساني**. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

العتوم، عدنان (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي**. عمان: دار المسيرة.

عسقول، خليل (٢٠٠٩). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، غزة، فلسطين.

عصفور، وصفي و محمد طرخان (١٩٩٩). التفكير الناقد والتعليم المدرسي والصفي، **مجلة المعلم**، ٣٨، ٢٨-٤٣.

عفانة، عزو (١٩٩٨). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**، ١(١)، ٣٨-٩٦.

العليي، تغريد (٢٠١٠). **مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلاب المعلمين في الأقسام العلمية بكلية التربية بمدينة حجة. رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة صنعاء، صنعاء، الجمهورية اليمنية.

غانم، محمود (٢٠٠١). **التفكير عند الأطفال: تطوره وطرق تعليمه**. عمان :دار الفكر.

قطامي، نايفة (٢٠٠١). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. عمان :دار الفكر.

الكندري، عيسى (٢٠٠٥). أثر استخدام برنامج إثرائي في مادة العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف التاسع. **رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي**، المنامة، مملكة البحرين.

مجيد، سوسن (٢٠٠٨). **تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد**. عمان: دار صفاء.

مرعي، توفيق، و نوفل، محمد (٢٠٠٧). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية العلوم التربوية الجامعية (الأنروا)، **مجلة المنارة**، ١٣(٤)، ٢٨٩-٣٤١.

المغيصيب، عبد العزيز(٢٠٠٦). **تعليم التفكير الناقد**. الرياض: دار المعارف.

نزال، شكري (٢٠٠١). مستوى مساهمة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم في المراحل الإعدادية. **مجلة إبداع**، ٨(١)، ٩٠-١١٠.

يوسف، يوسف (٢٠٠٢). علاقة التفكير الناقد ووجهة التحكم والخبرة الإدارية بالقدرة على اتخاذ القرار التربوي الابتكاري لدى مديري المدارس بالمراحل التعليمية. **مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة**، ٤٨، ٤٥-٧٤.

Ennis, R. (1985). Alogical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-49.

Ennis, R., Millman, J. & Tomko, T. (1985). *Cornell Critical Thinking Test Level (X) manual* (3rd. Ed.). Pacific Grove: Midwest Publications.

Fisher, S. C. (2001). *Critical thinking: An Introduction*. NY: Cambridge University press.

Geertsen, H. (2003). Rethinking thinking about higher-level thinking. *Teaching Sociology*, 31(1), 1-19.

Lucas CG, Bridgers S, Griffiths TL, Gopnik A. (2014). When children are better (or at least more open-minded) learners than adults: Developmental differences in learning the forms of causal relationships. *Cognition*, 131 (2): 284 -306

Treffinger, D. J, Isaksen, S. G. & Dorval, K. B. (1994). *Creative problem solving: An introduction.* Florida: Centre for creative learning, Inc.

فعالية تعزيز السلوك البديل فى خفض اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية

د . علي عبدالله علي مسافر

مدرس الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة السويس

ملخص:

استهدف هذا البحث اختبار فعالية تعزيز السلوك البديل في خفض اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية. وأجري البحث على عينة قوامها (١٠) أطفال مكفوفين بالمرحلة الإعدادية بمعهد النور بالزقازيق، وتراوحت أعمارهم فيما بين ١٢ – ١٣,١ سنة، بمتوسط عمر زمني (١٢,٤٣)، وانحراف معياري (٠,٣٧١) وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة. وتكونت المجموعة التجريبية من ٥ تلاميذ بمتوسط عمر زمني (١٢,٤٠)، وانحراف معياري (٠,٣٨٠)، وتكونت المجموعة الضابطة من (٥) تلاميذ، بمتوسط عمر زمني (١٢,٤٦)، وانحراف معياري (٠,٤٠٤)، واستخدم البحث برنامج للتعزيز الرمزي، كما استخدمت استمارة ملاحظة اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية بالإضافة إلى الملاحظة المباشرة. وأسفرت نتائج البحث عن فعالية تعزيز السلوك البديل في خفض اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية؛ إذ وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي، وكذلك وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد العينتين التجريبية والضابطة لصالح العينة الضابطة.

Effectiveness of Reinforcing The Alternative Behaviour in Minimizing The Blind's Tics.

Summary:

This study aimed at examining the efficacy of reinforcing the opposite or alternative behaviour in minimizing the blind's tics (blindisms). The study was applied to 10 blind primary school children, from Al-Nour Institution in Zagazig, whose ages ranged from 12 – 13,1 with an age mean of 12,43 and a standard deviation of 0,371. The sample was divided into two groups: a control and an experimental group. The experimental group consisted of five children with an age mean of 12,40 and a standard deviation of 0,380. The control group consisted of five children with an age mean of 12,46 and a standard deviation of 0,404. The study used a token reinforcement programme, blindisms observation form and direct observation. Results show the efficacy of reinforcing the opposite behaviour in minimizing blindisms. There were statistically significant differences between the experimental group's means of ranks of degrees on blindisms observation form in the pre-test and post-test in favour of the pre-test. There were also statistically significant differences between the experimental and control group's means of ranks of degrees on blindisms observation form in the post-test in favour of the control group. Results were discussed and explained. Recommendations were introduced.

مقدمة

يمثل ذوو الإعاقة البصرية نسبة لا يستهان بها من أفراد المجتمع؛ إذ تقدر نسبة انتشار الإعاقة البصرية الشديدة في الدول الغربية بواحد في الألف، وتصل – حسب تقدير منظمة الصحة العالمية – إلى واحد في المائة في دول العالم الثالث. وبالنسبة للأطفال فإن نسبة انتشار الإعاقة البصرية في الدول المتقدمة يقدر بـ٣ لكل ١٠٠٠٠، وفي الدول الفقيرة تقدر بـ ١ لكل ١٠٠٠ (عبدالمعطي، وأبو قلة، ٢٠١٢، ص ٢٩).

ويعاني المكفوفون من كثير من المشكلات بسبب إعاقتهم، ومن أكثرها انتشارًا بينهم مشكلة اللزمات، المتمثلة في حك الطفل لرأسه، أو عبثه بأنفه، أو دعكه لعينيه، أو الحركة المثيرة بالجزء العلوي من الجسم للأمام والخلف، أو اللعب بالأصابع، أو ضرب الركبتين ببعضهما أثناء الجلوس، أو ما شابه ذلك من حركات (جرادات، ٢٠٠٩، ص ٢٥، الجوالدة، ٢٠١٢، ص ٤٢ – ٤٣).

وليس من ريب في أن اللزمات عند المكفوفين لها تأثيرات سلبية كبيرة على حياتهم وحياة أسرهم. إذ تؤدي إلى نفور الأطفال الآخرين منهم، ومن ثم فإنها تؤدي إلى انعزالهم عن المجتمع المحيط بهم (الحديدي، ٢٠٠٩، ص ٥٥- ٥٦؛ طموم، ٢٠١٠، ص ٥٨). كما أنها تعد سلوكيات غير تكيفية تحد من انتباه الطفل، ومن ثم فإنها تؤثر سلبيًا على تحصيله الأكاديمي (Golder, 2010). كما أنها تجعل الطفل عرضة لخطر الإعاقة الوظيفية functional impairment، في عدة مجالات، وتؤثر على أداء الأسرة لوظائفها (Woods, Himle & Osman, 2005).

وقد بينت الدراسات أن أساليب تعديل السلوك هي الأكثر فعالية في خفض هذا النوع من السلوك، وتشمل تلك الأساليب تعزيز غياب اللزمات، وتعزيز الانخفاض التدريجي فيها، والتصحيح الزائد (الحديدي، ٢٠٠٩، ص ٥٦؛ Warren، ١٩٨٤). وقد أشارت عدة دراسات إلى فعالية التعزيز في علاج السلوكيات النمطية، وسلوكيات تشتيت الانتباه، واللزمات (Himle,Woods, & Bunaciu, 2008; Woods & Himle, 2004).

ويحاول البحث الحالي التأكد من فعالية تعزيز السلوك البديل في خفض اللزمات لدى المكفوفين؛ ومن ثم فإنها تمثل محاولة لمساعدة هؤلاء الأفراد في التخلص من تلك المشكلة ومن الآثار السلبية المترتبة عليها. ولذا فإنها تعد محاولة لتخفيف عناءات المكفوفين وذويهم.

مشكلة البحث:

أثناء تدريس الباحث لمقرر «رعاية وتأهيل المعاقين بصريًا» لطلاب دبلوم التربية الخاصة اشتكى بعض الدارسين الذين يعملون في مدارس المكفوفين من كثرة الحركات العشوائية لدى الطلاب المكفوفين، ومن تأثيراتها السلبية على مستوى تحصيلهم وعلى علاقاتهم الاجتماعية. وقد أشارت الدراسات والمراجع العلمية إلى أن المكفوفين يعانون من زيادة في الحركات العشوائية، ومنها شقير (٢٠٠٥)، والجوالدة)٢٠١٢(، وعبيد (٢٠١١)، وخضير، والببلاوي (٢٠٠٤)، وطموم (٢٠١٠)، والحديدي (١٩٩٦)، (٢٠٠٩). وأشارت عدة دراسات إلى فعالية التعزيز في علاج اللزمات؛ منها دراسة هيملي، وودز، وبوناسيو,Himle,Woods and Bunaciu) (2008، ودراسة هيملي، وودز (Himle and Woods; 2005)، ودراسة كابريوتي، براندت، ريكيتس، إيسبيل، ووودز (Capriotti, Brandt, Ricketts, Espil and Woods, 2012). مما دفع الباحث إلى دراسة المشكلة واختبار فعالية التعزيز في علاجها. ويمكن تلخيص مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي: ما فعالية تعزيز السلوك البديل في خفض اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية؟

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

(١) هل توجد فروق بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية في القياسين القبلي والبعدي؟

(٢) هل توجد فروق بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية في القياس البعدي؟

(٣) هل توجد فروق بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف البحث :

تتحدد أهداف البحث الحالي في إعداد برنامج لتعزيز السلوك البديل للزمات المصاحبة للإعاقة البصرية، ودراسة مدى فعاليته في خفضها، والتأكد من استمرار فعاليته بعد توقفه.

أهمية البحث

تتجلى أهمية البحث فيما يلي:

(١) ندرة الدراسات التي تناولت اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية في البيئة العربية.

(٢) يعد البحث محاولة لعلاج مشكلة واسعة الانتشار بين المكفوفين وتشمل آثارها السلبية الفرد والمجتمع؛ إذ تؤثر سلبيًا على تحصيل الأفراد المكفوفين وعلى اندماجهم في المجتمع، وعلى أسرهم؛ ولذا فإنها تعد محاولة لمساعدة المكفوفين وأسرهم.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

١ - التعزيز Reinforcement:

يقصد به: «إضافة، أو حذف مثير معين بعد ظهور سلوك ما؛ مما يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار هذا السلوك، وتقويته. وتعرف إضافة مثير بعد ظهور السلوك؛ مما يؤدي إلى تقويته بالتعزيز الإيجابي، في حين يعرف حذف مثير بعد ظهور السلوك مما يؤدي إلى تقويته بالتعزيز السلبي».

ويتبنى الباحث في هذا البحث أسلوب التعزيز الإيجابي، بمعنى إضافة مثير مرغوب فيه بعد ظهور السلوك مما يؤدي إلى تقويته.

٢ - السلوك البديل للزمات المصاحبة للإعاقة البصرية Blindisms Alternative Behaviour

يقصد به: «السلوك المقابل، أو المناقض للزمات والذي يستحيل أن يأتي به الفرد وباللزمات في نفس الوقت، ويتمثل في سلوك الالتزام بالمهمة، والانتباه للمعلم، والاشتراك في الأنشطة الصفية، والهدوء والسكينة والبعد عن اللزمات».

٣ ـ الطفل الكفيف Blind Child

يقصد به: «هو الطفل الذي فقد القدرة على الإبصار كليةً، ويتعلم من خلال القنوات الحسية، أو السمعية، أو الذي لم تتح له البقايا البصرية القدرة على القراءة والكتابة العادية حتى بعد استخدام المصححات البصرية، ولا يستطيع أن يقرأ، أو يكتب؛ إلا بطريقة برايل».

٤ - اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية Blindisms :

يقصد بها: «حركات وأصوات سريعة، وعشوائية غير هادفة، تحدث على نحو متكرر ورتيب كالعبث بأصابع اليدين، أو مسح أسفل العينين، وضرب الركبتين ببعضهما، أو ضرب الأرض بالقدمين، أو الرفرفة باليدين، أو النحنحة، أو تكرار بعض الكلمات».

إطار نظري ودراسات سابقة:

التعزيز Reinforcement:

التعزيز من أكثر أساليب تعديل السلوك فعاليةً؛ فمعلوم أن السلوك الذي يتلقى تعزيزًا يزداد احتمال ظهوره وتكراره ومن ثم فإنه يقوى ويرسخ. في حين أن السلوك الذي لا يتلقى تعزيزًا ويتم تجاهله ينطفئ، ويضعف، وربما يختفي ويتلاشى (الشناوي، وعبد الرحمن، ١٩٩٨، ص ٣٣٣).

كما أن التعزيز عند البشر يعمل كنظام للتغذية الراجعة يبين للفرد ما إذا كان سلوكه ينبغي أن يستمر أم يتلاشى. فإذا تلقى الفرد تعزيزًا على ما يفعله، فإنه يكرر فعل ذلك مرات. أما إذا لم يتلق تعزيزًا، فإن سلوكه سوف يضعف، ويقل احتمال حدوثه. وعلينا أن نتوخى الحذر عند اختيار المعزز الذي سوف نستخدمه. فما يعد معززًا لطفل معين قد لا يكون معززًا لطفل آخر. فقد تكون دمية معينة من أفضل المعززات لطفل ما، في حين تكون قطعة من الحلوى معززًا أكثر فعالية بالنسبة لطفلٍ آخر.

وفي بداية التدريب يجب أن يكون التعزيز مكثفًا وفوريًا ومتصلاً، ويجب الجمع بين جميع أشكال المعززات الأولية والثانوية، والمادية والاجتماعية حتى يرسخ السلوك ويستقر؛ ثم بعد ذلك يتم إطفاء المعززات بالتدريج. وينبغي البدء بإطفاء المعززات المادية تدريجيًا في حين يستمر تقديم المعززات الاجتماعية، ثم يتم بعد ذلك إطفاء المعززات الاجتماعية إلى أن نصل إلى إطفاء المعززات تمامًا في نهاية التدريب ويكتفي الطفل بالتعزيز الذاتي المتمثل في الشعور بالسعادة والرضا المترتب على نجاحه في إنجاز المهمة، أو أداء السلوك المطلوب منه (النمر،٢٠١١، ص ٩٩ – ١٠٥؛ مسافر، ٢٠١٠، ص ٤٠ – ٤٣).

الإعاقة البصرية Visual Impairment

تعرف الإعاقة البصرية بأنها: «حالة يفقد فيها الفرد المقدرة على استخدام حاسة البصر بفعالية مما يؤثر سلبًا في أدائه ونموه» (عبيد، ٢٠١١، ص ٣٤؛ الحديدي، ٢٠٠٩، ص ٣٥).

الطفل الكفيف Blind Child:

هو الشخص الذي يعاني فقدانًا كليًا للرؤية. ومن وجهة النظر التربوية فإن الكفيف هو من فقد القدرة على الإبصار كليةً، ويتعلم من خلال القنوات الحسية، أو السمعية، أو الذي لم تتح له البقايا البصرية القدرة على القراءة والكتابة العادية

حتى بعد استخدام المصححات البصرية، ولا يستطيع أن يقرأ، أو يكتب إلا بطريقة برايل (الجوالدة، ٢٠١٢، ص ٣٠؛ الروسان، ٢٠٠١، ص ١٥١؛ سليمان، ١٩٩٨، ص ٤٥؛ عبيد، ٢٠١١، ص ٢٦؛ عواد، شريت، ٢٠٠٨، ص ١٩).

اللزمات المصاحبة للإعاقة البصريةBlindisms :

حركات وأصوات سريعة، وعشوائية، ولا إرادية، وغير هادفة، ومتكررة، ورتيبة تنتشر بين المكفوفين. يشير إليها بعض الباحثين على أنها «لزمات» tics (Hmle & Woods, 2008). ويشير إليها بعضهم بأنها "لزمات العمى" (مخلوف، ٢٠٠٧، ص ١٥)، أو "العميانيات" blindisms (الحديدي، ٢٠٠٩، ص ٥٥). أو "لزمات الإعاقة البصرية" (طموم، ٢٠١٠، ص ٥٨). ويشير إليها آخرون على أنها "سلوكيات نمطية" manneristic behaviours (عبيد، ٢٠١١، ص ١٢٣؛ الحديدي، ٢٠٠٩، ص ٥٥). ويشير إليها البعض على أنها "النمطيات" mannerisms (Leonhardt, 1990). وآخرون على أنها «سلوكيات مقولبة» stereotypic behaviours (Blasch, 1978). فيما يشير إليها آخرون بأنها "سلوكيات إثارة الذات" self-stimulatory behaviours (عبيد، ٢٠١١، ص ١٢٢).

واللزمات عبارة عن حركات، أو ألفاظ سريعة ومتكررة ونمطية، تنشأ من خلل وظيفي عصبي بيولوجي neurobiological dysfunction وتتأثر بعوامل بيئية. ويعاني أصحابها من ردود فعل اجتماعية منفرة (Capriotti, et al., 2012).

وتنتشر اللزمات انتشارًا كبيرًا بين المكفوفين بسبب القصور الواضح في نشاطهم الحركي نتيجة للإعاقة البصرية. إذ أن حركتهم تستلزم طاقة بدنية ونفسية كبيرة. لأنها تتطلب تفكيرًا، وإيجاد علاقات بين الأشياء والأماكن المختلفة التي يتحركون بينها وربطها ببعضها. فعندما ينتقلون من مكان لآخر فإنهم يستخدمون جميع حواسهم ما عدا حاسة البصر. أي أن فقد البصر يجعل الكفيف مضطرًا لبذل المزيد من الجهد، ويعرضه للإجهاد العصبي، والتوتر النفسي، والشعور بانعدام الأمن بشكل عام. كما أنه يحرمه من المتابعة البصرية ويقلل من فرص اكتسابه للمهارات الجسمية، ويقلل من تآزر اليد وتطور الحركات الدقيقة لديه، ويثبط دافعيته للوصول إلى الأشياء. وغياب الدافعية للمشي والحركة يؤدي إلى محدودية استخدام العضلات الضرورية، ومحدودية الضبط الجيد للجسم، وتدني القدرة على اكتشاف البيئة؛ ولذا فمن الطبيعي أن تزداد المشكلات الحركية لدى المكفوفين (البلاوي، ١٩٩٩، ص ٢٣ - ٢٤؛ الحديدي، ٢٠٠٩، ص ٥٤؛ القريطي، ١٩٩٦، ص ٢٠١).

وقد يؤدي غياب فرص إشباع الحاجات الأساسية للحركة إلى بحث الطفل ذي الإعاقة البصرية عن الإشباع من خلال أنشطة وحركات جسمية نمطية غير هادفة (اللزمات)، وتشمل حركات في الأطراف والرأس، أو فرك ونقر العينين بالإصبع، وغالبًا ما تكون هذه الحركات مستمرة وغير وظيفية، ومن ثم فإنها تحد من انشغال الطفل بما هو حوله في البيئة (الحديدي، ٢٠٠٩، ص ٥٥؛ الجوالدة، ٢٠١٢، ص ٤٢؛ شقير، ٢٠٠٥، ص ١٤؛ عبيد، ٢٠١١، ص ١٢٣).

أسباب اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية:

يعزو البعض انتشار هذه اللزمات لدى المكفوفين إلى نقص الاستثارة الحسية المناسبة، ومحدودية الحركة والنشاط الجسمي الهادف، والحرمان الاجتماعي، وعدم توافر الفرص المتنوعة؛ لأنهم لا يحصلون على إثارة كافية من عالمهم الخارجي، ولذا فإنهم يقومون بإثارة الذات، كوسيلة للتفاعل مع البيئة، وكأداة للتحرر من الخوف، وخفض التوتر، وكوسيلة لجذب الانتباه، والحصول على الحنان والشعور بالأمن (الحديدي، ٢٠٠٩، ص ٥٦؛ ١٩٩٦، ص ٢٧ ، ٢٨). ويردها البعض إلى عدم قدرة الكفيف على السيطرة على البيئة المحيطة به. فعندما يواجه أي انفعال يثيره، وعندما يعجز عن حل المشكلة التي تواجهه، فإنه يسعى إلى تخفيف ما يقع عليه بحركات عضلية بسيطة؛ إذ يستخدم هذه السلوكيات لتقليل حدة التوتر الناتج عن شعوره بالنقص (طموم، ٢٠١٠، ص ص ٥٦ - ٥٧).

ويعاني الطفل الكفيف من قصور في التعلم بالنمذجة، ونقص في التغذية البصرية الراجعة؛ فالأطفال العاديون يتعلمون الكثير عن طريق الملاحظة والتقليد. ولكن الكفيف يعاني قصورًا في هذا الجانب الحيوي من التعلم ومن ثم يحرم من فرص تعليمية ثمينة (عبيد، ٢٠١١، ص ١٢٣؛ خضير، والببلاوي، ٢٠٠٤، ص ١٨٠؛ الحديدي، ٢٠٠٩، ص ٥٤). ويتأثر نمو المهارات الحركية لديه بذلك تأثرًا سلبيًا، ويترتب على ذلك انخراطه في اللزمات.

وترجع اللزمات عند المكفوفين إلى الحرمان البيئي، والحرمان الاجتماعي، والخلل في التفاعل بين الطفل ووالديه، وقلة تشجيع السلوكيات المقبولة. وخير دليل على ذلك أن نتائج بعض الدراسات تشير إلى أن ندرة تلك اللزمات بين الأطفال المكفوفين من الزنوج الأفارقة ترتبط بالاتصال الحميم بين الأم والطفل وزيادة مدى التفاعل مع أفراد الأسرة الكبيرة (الضبع، ٢٠٠٧، ص ٧٩؛ عبيد، ٢٠١١، ص ١٢٣؛ الموسى، ١٩٩٥، ص ٨٦). ويمكن اعتبار اللزمات سلوكيات متعلمة ومكتسبة؛ فعندما ينخرط الطفل في إحداها فإنه يحصل على اهتمام وانتباه الأم، أو المحيطين به؛ وهو ما يعد تعزيزًا لها (Blasch, 1978).

علاج اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية:

يشغل علاج اللزمات بال الآباء والمربين. وقد استخدمت عدة أساليب لعلاجها، ولكن كثيرًا من تلك الأساليب قد غير ناجع، ولم يكن فعالاً في معظم الأحيان. غير أن تعديل السلوك يعد طريقة ناجحة وناجعة، ويمكن أن تؤدي إلى نتائج وآثار باقية ودائمة. ورغم أن اللزمات لا إرادية، فإن الدراسات قد أظهرت أنها يمكن تعديلها من خلال تعديل الظروف البيئية؛ بتعليم الأطفال كبحها عن طريق تعزيز السلوك المقابل لها، وذلك بتعزيز الفترات الخالية من اللزمات (Himle & Woods; 2005; Himle, et al., 2008; Woods & Himle, 2004) . وعندما يظهر شخص من ذوي اللزمات انخفاضًا في تكرار حدوثها، فإن ذلك ربما يعزى إلى تغير في ميكانيزمات بيولوجية كامنة، أو إلى أن ذلك الفرد قد قام بكفها بطريقة إرادية (Woods, & Himle, 2004).

وقد بينت الدراسات في أن أساليب تعديل السلوك هي الأكثر فعالية في خفض اللزمات. وتشمل تلك الأساليب تعزيز غيابها، وتعزيز الانخفاض التدريجي فيها، والتصحيح الزائد، وتوفير الفرص الكافية للأطفال المكفوفين للتفاعل البناء مع الناس والبيئة من حولهم، وتحسين أوضاع المكفوفين عن طريق شغلهم بأمور مشوقة ومهمة، وتشجيع النشاط الجسدي، وزيادة الاهتمام بالبيئة، وتحريك الطفل من مكان لآخر، وحثه على اكتشاف البيئة من خلال حواسه الأخرى (الحديدي، ٢٠٠٩، ص ٥٦ - ٥٧؛ عبيد، ٢٠١١، ص ١٢٤؛ Warren, 1984)

ويرى الباحث أن تعزيز السلوك البديل، أو المقابل، أو المناقض للزمات والمتمثل في سلوكيات الالتزام بالمهمة، والانتباه للمعلم، والمشاركة في الأنشطة الصفية، والهدوء والاستقرار البدني... ربما يكون من أكثر الأساليب فعاليةً في علاج تلك المشكلة، إذ تشير العديد من الدراسات إلى أن التعزيز يؤدي إلى مستويات مرتفعة من سلوك الالتزام بالمهمة (Barkley, 1998; on-task behaviour، Grandy & McLaughlin, 1999) وهو بيت القصيد ها هنا إذ أنه يعد سلوكًا مقابلاً للزمات؛ ومن ثم فإن تعزيزه وتقويته سيؤدي إلى انطفائها اختفائها.

ويركز البحث الحالي على أحد أشكال التعزيز، ألا وهو التعزيز الرمزي - باستخدام البونات التي يستبدل بها الطفل معززات داعمة فيما بعد - لتعزيز السلوك المرغوب المقابل للزمات، وهو في هذه الحالة سلوك الهدوء والاستقرار البدني. ومعلوم أن السلوك الذي يتلقى تعزيزًا يزداد احتمال ظهوره. وكلما زاد الالتزام بالسلوك المرغوب (الهدوء والاستقرار البدني) انخفض السلوك المشكل

(اللزمات) حتى يتلاشى. ويتميز التعزيز الرمزي بأنه أسلوب شيق، وذو قدرة على جذب انتباه الأطفال واستثارة دافعيتهم. ويمكن لهذا الأسلوب هاهنا أن يستهلك طاقة الطفل الكفيف في عدة أنشطة وتفاعلات، بدءًا من التعرف على قواعد البرنامج ومناقشتها، ومرورًا بالتعرف على المعززات الداعمة المتاحة، والتعرف على البونات المتاحة وقيمة كل شريحة منها، والحصول على البونات، والحفاظ عليها من الضياع، وادخارها وتجميع المزيد منها للحصول على معزز داعم أعلى قيمةً، واستبدالها، ... ومن ثم يتوقع أن يكون فعالاً في علاج اللزمات لدى المكفوفين التي تعزى في المقام الأول إلى شعورهم بالملل والإهمال، وفقدهم للاستثارة الحسية.

وقد تناولت العديد من الدراسات أساليب علاجية سلوكية لعلاج اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية، وركز بعضها على التعزيز، وفيما يلي عرض لأهم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي من الحديث للقديم.

فقد هدفت دراسة ديفيز، داكاس، بانكهيد، هوبيرت، فونتس، زوتش، كانج، أتاي، ولانج (Davis, Dacus, Bankhead, Haupert, Fuentes, Zoch, et al., 2014) إلى اختبار تأثير مراقبة الذات، ومراقبة الذات والتعزيز على سلوك الالتزام بالمهمة، وأجريت الدراسة على طالب يعاني من صعوبة في الالتزام بالمهمة أثناء اليوم الدراسي. وتمت ملاحظة الطالب خلال ثلاثة سياقات مرتبطة بعدم الالتزام بالمهمة؛ ففي مرحلة الخط القاعدي تمت ملاحظته أثناء أنشطة الفصل العادية، ثم تم تدريبه على المراقبة الذاتية لسلوك الالتزام بالمهمة داخل الفصل، وأخيرًا تم توظيف المراقبة الذاتية + التعزيز؛ إذ تم تقديم معززات ملموسة لسلوك الالتزام بالمهمة. وتشير النتائج إلى فعالية مدخل مراقبة الذات + التعزيز في تدعيم وترسيخ سلوك الالتزام بالمهمة، وعدم فعالية المداخل الأخرى.

هدفت دراسة كابريوتي وآخرون(Capriotti, et al., 2012) إلى مقارنة تأثير كل من ثمن الاستجابةresponse cost (RC) والتعزيز التمييزي للسلوكيات الأخرى (غير اللزمات) differential reinforcement of other behaviors (DRO) على اللزمات. وأجريت الدراسة على أربعة أطفال ذوي اضطراب توريتي يعانون من اللزمات. وأظهرت النتائج فعالية كل من ثمن الاستجابة، والتعزيز التمييزي للسلوكيات الأخرى في خفض مستوى حدوث اللزمات إلى ما دون مستويات الخط القاعدي. وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين كلا الأسلوبين في تعزيز الدافعية الانعكاسية reflexive motivating والتي يعتقد أنها تحرك اللزمات. وكذلك أظهرت النتائج أنه لم يؤد أي من الأسلوبين إلى إحداث الآثار المترتبة على عودة اللزمات tic-rebound effects.

واستهدفت دراسة كارتر (Carter, 2010)مقارنة تأثير كل من التعزيز الإيجابي المتمثل في استخدام الأطعمة المفضلة والأنشطة الترفيهية، والتعزيز السلبي المتمثل في الهروب من المهمة، على سلوك الالتزام والانضباط لدى طالب يعاني من سلوك الهروب. وتشير النتائج إلى أن التعزيز الإيجابي كان أكثر فعالية من التعزيز السلبي في إنتاج مستويات أعلى من الالتزام والانضباط، وفي خفض السلوك المشكل.

أما دراسة فريمان، جارسيه، كويني، آلي، برزورسكي، وآخرين,Freeman) Garcia, Coyne, Ale, Przeworski, et al. 2008) فقد هدفت إلى اختبار فعالية العلاج السلوكي المعرفي(cognitive-behavioral therapy (CBT في مقابل العلاج بالاسترخاء (relaxation treatment (RT في خفض اللزمات لدى أطفال يعانون من اضطراب الاستحواذ القهري obsessive-compulsive disorder (OCD). وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٢) طفلاً من ذوي اضطراب الاستحواذ القهري الأولي، تتراوح أعمارهم بين ٥ – ٨ سنوات. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تتلقى إحداهما (١٢) جلسة العلاج المعرفي السلوكي، وتتلقى الأخرى (١٢) جلسة من العلاج بالاسترخاء. وتشير أهم النتائج إلى فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض عدد اللزمات، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأسلوبين. كما أشارت النتائج إلى استفادة الأطفال الذين أصيبوا باضطراب الاستحواذ القهري في سن مبكرة من البرنامج العلاجي الذي تم إعداده وفقًا لاحتياجاتهم النمائية وخلفيتهم الأسرية.

في حين هدفت دراسة وودز، هيملي، ميلتنبرجر، كار، أوسمون، كارستين، جوستاد، وبوش، (Woods, Himle, Miltenberger, Carr, Osmon, Karsten, et al., 2008) إلى اختبار ما إذا كانت القدرة على كف اللزمات قد تتناقص بينما تزداد فترة الكف من (٥) إلى (٢٥) إلى (٤٠) دقيقة، واختبار ما إذا كانت الفترات الأطول من الكف ترتبط بتأثير الانتكاس. واستكشاف المنبئات النفسية العصبية neuropsychological predictors لكف اللزمات. وأجريت الدراسة على عينة قوامها ١٣ طفلاً من ذوي متلازمة توريتي Tourette syndrome، أو اضطراب اللزمات الحركية، أو اللفظية المزمن تتراوح أعمارهم بين ١٠ – ١٧ سنة، ومعامل ذكائهم أعلى من (٧٥). وتشير أهم النتائج إلى أن الأطفال يستطيعون كف اللزمات لفترة قصيرة من الزمن، وأن كف اللزمات يمكن تعزيزه من خلال التعزيز المبرمج للفترات الخالية من اللزمات، وأن الفترات القصيرة من كف اللزمات لا تؤدي إلى عودة اللزمات عندما يتوقف الكف النشط لها؛ كما لم تلاحظ آثار

الانتكاس بعد أي من فترات الكف، وأنه كانت هناك زيادة مضطردة في كف اللزمات بالنسبة لجميع فترات الكف.

وحاولت دراسة هيملي، وآخرون(Himle, et al., 2008) قياس مدى فعالية برنامج للتعزيز الرمزي في منع اللزمات لدى بعض الأطفال. وأجريت الدراسة على أربعة أطفال ذوي لزمات حركية وصوتية، من ذوي متلازمة توريتي Tourette syndrome . وتراوحت أعمارهم بين ٨ - ٩ سنوات. وقدم لهم التعزيز بطريقتين: الأولى: فيها تقدم البونات كتعزيز لعدم ظهور اللزمات. والثانية: فيها تقدم البونات بشكل غير مشروط (لا يشترط فيها اختفاء اللزمات). وتم تسجيل الجلسات بالفيديو من غرفة مراقبة مجاورة لغرفة التجربة ومفصولة عنها بمرآة أحادية الاتجاه. وتشير أهم النتائج إلى أن تكرار اللزمات قد انخفض لدى ثلاثة أطفال من الأطفال الأربعة عندما قدمت البونات على نحو مشروط باختفاء اللزمات أكثر من انخفاضه لديهم عندما قدمت البونات على نحو غير مشروط. وتوضح نتائج هذه الدراسة أن تكرار اللزمات يمكن أن ينخفض عندما تقدم المعززات بعد الفترات الخالية من اللزمات، وأن التعزيز يلعب دورًا أساسيًا في كف ومنع اللزمات ومن ثم علاجها.

وسعت دراسة بياسينتيني، هيملي، تشانج، باروتش، بوزيلا، بيرلمان، (Piacentini,Himle,Chang,Baruch,Buzzella,Pearlmanetal,2006) إلى قياس اللزمات والمقارنة بينها بناءً على خلفية البيت، أو العيادة، أو المواقف التجريبية، بغرض قياس وتقدير اللزمات كرد فعل. وأجريت الدراسة على (٤٣) طفلاً ومراهقًا من ذوي اضطراب اللزمات المزمن تتراوح أعمارهم بين ٧ – ١٦ سنة بمتوسط (١٠,٧٧). وتم تصويرهم عبر ثلاث زيارات معملية كل أسبوع تحت واحدة من الظروف التالية: الفرد وحده أمام كاميرا ظاهرة، الفرد مع شخص آخر ظاهر والكاميرا ظاهرة، والفرد وحده والكاميرا غير ظاهرة. وأظهرت أهم النتائج أنه خلافًا للتوقعات، فإن اللزمات التي تم رصدها أثناء الملاحظة العلنية كانت أكثر من اللزمات التي تم رصدها أثناء الملاحظة غير العلنية، بينما لم يؤثر وجود شخص آخر على التعبير عن اللزمات. وأنه لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط عدد اللزمات المستقى من ملاحظة العيادة ومتوسط عدد اللزمات المستقى من البيت. وأن التعبير عن اللزمات يمكن أن يتأثر بعوامل بيئية.

واستهدفت دراسة ميدينجير، ميلتينبيرجر، هيملي، أومفيج، وآخرين (Meidinger, Miltenberger, Himle, Omvig, et al. 2005) اختبار أثر كف اللزمات على مستوى حدوثها بعد توقف الكف. وبعد القياس القبلي طلب

من المفحوصين الامتناع عن إظهار اللزمات، بينما يشاهدون أشرطة فيديو، أو يشتركون في محادثة، أو بينما يظل كل منهم بمفرده في غرفة بدون أي نشاط. واستمرت الملاحظة خلال فترة الكف. وتشير أهم النتائج إلى حدوث كف للزمات فيما يقرب من نصف الجلسات، تكرار كف اللزمات لدى الراشدين، وعدم حدوث انتكاس للزمات بعد توقف الكف.

وكان الهدف من دراسة وودز، وهيملي (Woods and Himle, 2004) مقارنة طريقتين تم تصميمهما لخفض اللزمات. تمثلت الطريقة الأولى في التعليمات اللفظية verbal instruction بعدم الانخراط في اللزمات. وتمثلت الطريقة الثانية في التعليمات اللفظية + التعزيز التمييزي لاختفاء السلوك differential reinforcement of zero-rate behaviour (DRO) باستخدام التعزيز الرمزي. وأجريت الدراسة على ٤ أطفال ذوي اضطراب توريتي Tourette›s syndrome ثلاثة أولاد وبنت، تراوحت أعمارهم بين ٩ – ١١ سنة، يعانون من لزمات حركية تمثلت في الرفرفة باليدين والذراعين، الإفراط في الرمش بالجفون، وتدوير العينين، والعبث بالشفتين والفم والأنف. وتم جمع البيانات من خلال ملاحظة الأطفال عبر غرفة مزودة بمرآة مفردة الاتجاه. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطريقتين في الانخفاض الحادث في معدل تكرار اللزمات لصالح طريقة التعليمات اللفظية + التعزيز التمييزي لاختفاء السلوك. وأن التعزيز ربما يغير ظهور أعراض اضطراب يعتقد أن أساسه عصبي. وعدم وجود أي آثار جانبية للخفض المشروط المضبوط للزمات.

وتمثل الهدف في دراسة موسر، براي، كيهلي، وجينسون (Musser, Bray, Kehle and Jenson, 2001) في خفض سلوكيات تشتيت الانتباه disruptive behaviors داخل الفصل. وأجريت الدراسة على عينة من الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية الحادة، بالإضافة إلى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد attention-deficit with hyperactivity disorder، قوامها ثلاثة طلاب أمريكيين من أصول أفريقية: ولدان (٨ سنوات، ١٠ سنوات)، وبنت (٩ سنوات) . واستخدمت الدراسة التعزيز الرمزي ضمن مدخل متعدد المكونات. وتشير أهم النتائج إلى نجاح البرنامج في خفض مستويات سلوكيات تشتيت الانتباه لدى جميع الطلاب الثلاثة؛ إذ أشارت القياسات القبلية إلى أن متوسط انخراط الطلاب في سلوكيات تشتيت الانتباه كان حوالي (٣٧ ٪) من فترات الملاحظة، وقد انخفض المتوسط ليصل إلى (١٠٪) أثناء التدخل، وظل المتوسط ثابتًا عند (١٠٪) في فترة المتابعة.

أما دراسة ريفر، ودواير (Raver and Dwyer, 1986) فهدفت إلى اختبار مدى فعالية برنامج يعتمد على استبدال النشاط في خفض تكرار لزمة غمز العينين بالأصابع. وأجريت الدراسة على طفل معاق بصريًا في الثالثة من عمره. وقد تم دمج الطفل في برنامج للقراءة يعتمد على المشاركة العالية ويمتد على مدار اليوم، مع أربعة أقران مبصرين. وبعد ٤٩ يومًا من التدريب. وتشير أهم النتائج إلى اختفاء لزمة غمز العينين بالأصابع تمامًا، وفعالية تعزيز السلوك البديل للزمات.

في حين سعت دراسة سالينـد، وهينري (Salend and Henery, 1981) إلى قياس مدى فعالية تكلفة الاستجابة باستخدام التعزيز الرمزي في خفض السلوكيات غير الملائمة في الفصل الدراسي. وأجريت الدراسة على طالبين أحدهما في الصف الثاني الابتدائي وعمره ثمان سنوات ومتأخر دراسيًا، والثاني في الصف الخامس الابتدائي، وعمره (١١) سنة، ويعاني من صعوبات التعلم. وقد جمعت البيانات بالتركيز على المحاولات غير الملائمة لجذب انتباه المعلم، والتفوه بألفاظ غير ملائمة. وتشير أهم النتائج إلى فعالية التعزيز الرمزي في خفض السلوك غير الملائم، وسهولة تطبيق التلاميذ لبرنامج تكلفة الاستجابة باستخدام التعزيز الرمزي.

وتجسد هدف دراسة بلاتش(Blasch, 1978) في اختبار فعالية استخدام العقاب في مقابل التعزيز الرمزي في خفض اللزمات لدى مجموعة من المكفوفين. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٦) طلاب مكفوفين تتراوح أعمارهم بين ١٦ – ٢٠ سنة. وتشير نتائج الدراسة إلى حدوث انخفاض ملحوظ في اللزمات، والاحتفاظ بهذا الانخفاض لمدة تزيد على عشرة أيام بعد توقف العلاج. وكذلك تشير إلى أن انخفاض مستوى لزمة من اللزمات لا يؤدي إلى زيادة في لزمة أخرى (إبدال الأعراض symptom substitution).

تعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً: من حيث الهدف:

هدفت بعض الدراسات إلى خفض اللزمات باستخدام برامج وأساليب علاجية سلوكية لأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنها دراسة كابريوتي، وآخرون (Capriotti, et al., 2012)، ودراسة ميدينجير، ميلتينبيرجر، هيملي، أومفيج، وآخرين (Meidinger, Miltenberger, Himle, Omvig, et al. 2005).

وهدفت بعض الدراسات إلى اختبار فعالية برامج التعزيز الرمزي في خفض اللزمات وسلوكيات تشتيت الانتباه، وفي تدعيم وزيادة السلوكيات المرغوبة (من قبيل الانتباه، والالتزام بالمهمة)، ومن هذه الدراسات دراسة هيملي، وآخرون (Himle, et al., 2008)، ودراسة وودز وهيملي (Woods and Himle, 2004)، ودراسة موسر، براي، كيهلي، وجينسون (Musser, Bray, Kehle and Jenson, 2001، ودراسة سالينـد، وهينري (Salend & Henery, 1981).

وهدفت دراسات أخرى إلى دراسة إلى فهم طبيعة اللزمات والعوامل المؤثرة في حدوثها، ومنها دراسة وودز، هيملي، ميلتنبرجر، كار، أوسمون، كارستين، جوستاد، وبوش، (Woods,etal.,2008) في حين استهدفت دراسات أخرى خفض وإزالة اللزمات لدى أفراد مكفوفين ومنها دراسة ريفر، ودوايـر (Raver and Dwyer, 1986) ودراسة بلاتش (Blasch, 1978).

وينسجم الهدف الرئيس للدراسة الحالية مع تلك الأهداف إذ تمثل في اختبار فعالية برنامج يرتكز على التعزيز الرمزي في خفض اللزمات لدى مجموعة من المكفوفين.

ثانيًا: من حيث العينة:

تراوح عدد أفراد العينة في الدراسات السابقة من ١ إلى ٤٣ حيث أجريت دراسة ريفر، ودوايـر (Raver and Dwyer, 1986) على طفل واحد، بينما أجريت دراسة بياسينتيني وآخرون (Piacentini, et al., 2006) ٤٣ فردًا. يقع عدد أفراد عينة البحث الحالي في نفس المدى إذ أنها أجريت على عينة قوامها ١٠ أطفال، وتراوح المدى الزمني لأفراد العينات في الدراسات السابقة بين ٥ – ٢٠ سنة، ويقع أفراد عينية البحث الحالي في هذا المدى إذ تتراوح أعمار الأطفال في الدراسة الحالي بين ١٢ – ١٣,١ سنة.

ثالثًا: من حيث الأدوات:

استخدمت بعض الدراسات برامج علاجية ترتكز على أساليب تعديل السلوك ومنها دراسة كابريوتي وآخرون (Capriotti, et al., 2012)، ودراسة هيملي وآخرون (Himle, et al., 2008)، ودراسة ميدينجير وآخرون (Meidinger, et al., 2005)، ودراسة وودز وهيملي (Woods and Himle, 2004)، ودراسة موسر وآخرون (Musser, et al., 2001)، ودراسة سالينـد، وهينري (Salend & Henery, 1981). والبحث الحالي يتمشى مع هذه الدراسات في أنها استخدمت

برنامج علاجي سلوكي يتبنى أسلوب التعزيز الرمزي. واستخدمت دراسات أخرى أسلوب الملاحظة المباشرة وغير المباشرة ومنها دراسة هيملي وآخرون (Himle, et al., 2008)، ودراسة وودز، وهيملي (Woods and Himle, 2004). وفي نفس السياق استخدم البحث الحالي الملاحظة المباشرة لمتابعة حدوث اللزمات، ومتابعة مشاركة التلاميذ في الأنشطة الصفية.

رابعًا: من حيث النتائج:

أجمعت الدراسات السابقة على فعالية برامج تعديل السلوك في خفض اللزمات، ومنها دراسة كابريوتي وآخرون (Capriotti, et al., 2012)، ودراسة فريمانوآخرون(Freeman, et al. 2008)، ودراسة موسر,.(Musser, et al. 2001)، ودراسة ريفر، ودواير (Raver and Dwyer, 1986). وكذلك اتفقت نتائج كثير من الدراسات على فعالية برامج التعزيز الرمزي، كأحد أساليب تعديل السلوك، في علاج وخفض اللزمات ومن هذه الدراسات دراسة هيملي وآخرون (Himle, et al., 2008)، ودراسة وودز، وهيملي (Woods and Himle, 2004)، ودراسة موسر، وآخرون (Musser, et al., 2001)، ودراسة سالينـد، وهينري (Salend and Henery, 1981)، ودراسة بلاتش(Blasch, 1978)؛ وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج تلك الدراسات في التأكيد على فعالية التعزيز الرمزي في خفض اللزمات، وتعزيز وتدعيم وترسيخ السلوكيات البديلة.

اختلفت نتائج دراسة وودز وهيملي (Woods and Himle, 2004) مع افتراض باجيري وآخرون (Bagheri, et al.,1999) بأن بعض كف اللزمات يعقبه زيادة في معدل حدوثها؛ إذ أظهرت النتائج عدم وجود أي آثار جانبية للخفض المشروط للزمات. وكذلك الحال بالنسبة لنتائج جميع الدراسات السابقة، ونتائج البحث الحالي؛ إذ لم تظهر نتائج أي دراسة منها وجود آثار سلبية لخفض اللزمات، وهذا يتمشى مع المنطق السليم المنطلق من أسس تعديل السلوك؛ والتي يركز بعضها على تعزيز سلوك سوي ليحل محل السلوك المشكل. ومن ثم فإن خفض اللزمات يوازيه زيادة في سلوكيات مرغوبة وليست سلبية.

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة صاغ الباحث فروض البحث على النحو التالي:

(١) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي.

(٢) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية في القياس البعدي، لصالح المجموعة الضابطة.

(٣) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية في القياسين البعدي والتتبعي.

خطة البحث :

عينة البحث :

أجري البحث الحالي على عينة كلية قوامها (١٠) أطفال مكفوفين بالمرحلة الإعدادية بمعهد النور بالزقازيق، وتتراوح أعمارهم بين ١٢ – ١٣,١ سنة، بمتوسط عمر زمني (١٢,٤٣)، وانحراف معياري (٠,٣٧١) وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة. وتكونت المجموعة التجريبية من (٥) تلاميذ بمتوسط عمر زمني (١٢,٤٠)، وانحراف معياري (٠,٣٨٠) في حين تكونت المجموعة الضابطة من (٥) تلاميذ، بمتوسط عمر زمني (١٢,٤٦)، وانحراف معياري (٠,٤٠٤) وتمثلت اللزمات لدى الأطفال في فرك العينين، والنقر بالأصابع على العينين، وضرب الأرض بالقدمين، والرفرفة بالذراعين، وهز الجسم للأمام والخلف، وهز الجسم يمينًا ويسارًا، والنحنحة، والترديد الرتيب لبعض الكلمات، والقرع بالأصابع على المكتب.

مبررات اختيار هذه العينة :

(١) انتشار اللزمات بين المكفوفين.

(٢) المرحلة العمرية التي ينتمي إليها أفراد العينة مرحلة حساسة؛ إذ تتشكل شخصية الفرد فيها، وعلاج اللزمات في هذه المرحلة يساعد الطفل في التخلص من الآثار السلبية المترتبة عليها من الناحية الأكاديمية والاجتماعية، وييسر اندماجه في المجتمع؛ مما يسهم في بناء شخصية سوية.

أدوات البحث:

١ـ استمارة ملاحظة اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية : (**إعداد الباحث**)

بعد اطلاع الباحث على المراجع والدراسات التي تناولت اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية، قام بإعداد قائمة بتلك اللزمات، ووزعها على بعض معلمي معاهد المكفوفين في مصر والمملكة العربية السعودية، وطلب منهم مراجعتها، واقتراح عبارات إضافية إن وجدت. ثم قام الباحث بتعديل القائمة وإعداد الصورة

الأولية من الاستمارة. وتكونت الاستمارة في صورتها الأولية من (٢٥) مفردة، وتم إجراء التعديلات التي نصح بها المحكمون بإعادة ترتيب العبارات، وتعديل صياغة بعض المفردات، وإضافة بعض المفردات.

وتتكون الاستمارة في صورتها النهائية من ٣٠ مفردة يستجيب لها معلم الطفل بوضع علامة تشير إلى مدى انطباق المفردة على طفله. وتتراوح الاستجابات بين غالبًا، وأحيانًا، ونادرًا.

الثبات:

يقصد بثبات المقياس أن يكون على درجة عالية من الدقة والاتساق فيما يزودنا به من بيانات عن سلوك المفحوصين، وأن يعطى نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس الأفراد في نفس الظروف (عباس، نوفل، العبسي، وأبو عواد، ٢٠٠٦، ص ٢٦٥). وللتأكد من ثبات استمارة ملاحظة اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية استخدم الباحث طريقة إعادة تطبيق الاختبار؛ إذ تم تطبيق الاستمارة على عينة قوامها (١٧) من الأطفال المكفوفين، ثم أعيد تطبيقها عليهم بعد أسبوعين. والجدول (١) يلخص ذلك.

جدول (١)

معامل ثبات استمارة ملاحظة اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية.

البعد	القياس	العدد	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
استمارة ملاحظة اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية	الأول	١٧	٠,٧٠	٠,٠١
	إعادة التطبيق	١٧		

يتضح من جدول (١) أن معامل ثبات الاستمارة هو ٠,٧٠ وهو معامل ثبات كافٍ للثقة في الاستمارة.

الصدق:

أ – الصدق الظاهري:

يدل الصدق الظاهري على المظهر العام للمقياس كوسيلة من وسائل القياس. كما أنه يعنى ما إذا كان المقياس يبدو صادقًا في نظر المفحوصين والفاحصين، ومدى علاقته بالقدرة، أو البعد الذي يقيسه، ويبدو هذا الصدق في وضوح البنود (حبيب، ١٩٩٦، ص ٢٩٧؛ عباس، نوفل، العبسي، وأبو عواد، ٢٠٠٦، ص ٢٦٢؛ عبدالرحمن، ١٩٩٨، ص ١٨٤). وبخصوص استمارة ملاحظة اللزمات المصاحبة

للإعاقة البصرية، فإنها تتمتع في صورتها النهائية بقدر جيد من الصدق الظاهري حيث تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في التربية الخاصة، وأفادوا باتصال بنودها بما وضعت لقياسه وهو اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية. كما تتمتع المفردات بالوضوح لاسيما بعد أن تم تعديل صياغة بعض المفردات.

ب – صدق المحكمين:

وفيه يتم عرض الأداة على عدد من المحكمين المتخصصين والخبراء في المجال الذي تقيسه الأداة، فإذا قالوا بأن هذه الأداة تقيس السلوك الذي وضعت لقياسه فإن الباحث يستطيع الاعتماد على حكمهم (عباس، وآخرون، ٢٠٠٦، ص ٢٦٢). وبخصوص استمارة ملاحظة اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية، فإن المحكمين (ملحق ١) أفادوا بأنها تقيس ما وضعت لقياسه وهو اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية. ووصلت نسبة اتفاق المحكمين حول عبارات الاستمارة حوالي ٩٧ ٪ ومن ثم فإنها تتمتع بقدر كبير من الصدق.

تصحيح الاستمارة:

تتراوح درجات كل مفردة بين ١ – ٣، فالاستجابة بـ «غالبًا» = ٣، والاستجابة بـ «أحيانًا» = ٢، والاستجابة بـ «نادرًا» = ١ (الملحق الأول).

٢ـ الملاحظة المباشرة:

إذ يلاحظ المعلم نشاط التلاميذ ومشاركتهم في الفصل أثناء الحصة العادية ومدى تفاعلهم مع البونات وانشغالهم عن اللزمات، وإذا حدثت اللزمات، فإنه يقوم بتسجيلها.

٣ـ برنامج التعزيز الرمزي:

الهدف العام للبرنامج:

يتمثل الهدف العام للبرنامج في علاج، أو تخفيف اللزمات لدى التلاميذ المكفوفين عن طريق زيادة تفاعلهم مع المعلم، ومشاركتهم في الأنشطة الصفية، وأنشطة التعزيز الرمزي.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

١- أن يحرص التلاميذ على الإجابة على الأسئلة والمشاركة في الأنشطة التعليمية.
٢- أن يلتزم التلاميذ بقواعد النظام.
٣- أن يكتسب التلاميذ قيمًا نافعة مثل الادخار وتأجيل الحصول على المكافأة من أجل الحصول على مكافأة أكبر منها.

مصادر بناء البرنامج :

وتتمثل في اطلاع الباحث على الدراسات السابقة، وتراث التعزيز الرمزي، ونظرية الإشراط الإجرائي حيث إن التعزيز الرمزي يعد نوعًا من التعزيز، الذي هو أحد الأساليب الأساسية في هذه النظرية.

قواعد تطبيق البرنامج:

١. يحصل التلميذ على بون عندما يشترك في الأنشطة الصفية، أو يجيب على سؤال.

٢. يحصل التلميذ على بون عندما تمر عليه ٣ دقائق دون أن ينخرط في اللزمات (لمدة أسبوعين).

٣. تتم زيادة ثمن البون تدريجيًا، بحيث يحصل التلميذ الذي تمر عليه (٥) دقائق دون أن ينخرط في اللزمات على بون (لمدة أسبوع)، ثم (٧) دقائق (لمدة أسبوع)، ثم (١٠) دقائق، ثم (١٣) دقيقة، ثم (١٥)، دقيقة .... وهكذا

٤. يحصل التلميذ الذي يجمع (٥) بونات على مكافأة يختارها من قائمة المعززات الداعمة، أو امتيازات مثل اللعبة المفضلة لديه لفترة إضافية، أو الخروج في نزهة،...، أو يحصل على درجة تضاف للدرجة التي حصل عليها في الاختبار، ويدفع الطفل البونات الخمسة ثمنًا لذلك.

٥. تتم زيادة عدد البونات المطلوبة ليحصل الطالب على الدرجة، أو المعزز الداعم بالتدريج.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج:

١ ـ بناء وتعزيز سلوك بديل للزمات : وتمثل السلوك البديل في المشاركة في الأنشطة الأكاديمية داخل الفصل من خلال الإجابة على الأسئلة، والمشاركة في الحوارات، وغيرها من الأنشطة الصفية. وتم تشجيع الطلاب على المشاركة في تلك الأنشطة، وكذلك تم تعزيز مشاركاتهم من خلال البونات.

٢ ـ التعزيز: في البداية تم الاعتماد على التعزيز المتصل، ثم تم الانتقال تدريجيًا إلى التعزيز المتقطع. ويشمل التعزيز المادي، الاجتماعي، والرمزي:

أ ـ التعزيز المادي: وفيه تم إعداد قائمة بالأشياء المحببة لدى كل طفل، بحيث يحصل الطفل على إحداها بعد تجميعه العدد المطلوب من البونات، أو أن يحصل الطفل على درجة تضاف لدرجته في الاختبار بعد تجميعه البونات المطلوبة.

ب ـ **التعزيز الاجتماعي**: وفيه يقوم المعلم بتعزيز سلوك الهدوء والاستقرار وغياب اللزمات بطريقة لفظية، بالثناء على الطفل، وامتداح إنجازه بعبارات من قبيل «أحسنت» «برافو»، «ممتاز»، «عمل رائع»، «ولد ممتاز»...الخ، أو بطريقة بدنية عن طريق الربت على كتف الطفل، أو المسح على شعره.

جـ ـ **التعزيز الرمزي**: حيث يستخدم البرنامج نظامًا للتعزيز باستخدام البونات ويعد منح البونات تعزيزًا موجبًا.

٣ ـ **الإطفاء**: حيث يتبنى البرنامج نظام إطفاء التعزيز بالتدريج وذلك من خلال زيادة ثمن البون، وتأخير تقديم البون في المراحل المتأخرة من البرنامج. وقد تم التركيز على التعزيز المادي المتصل على مدار جلسات الشهر الأول، وتم تقديم البونات مباشرةً عقب إتمام الفترة المتفق عليها والتي يقضيها الطفل ملتزمًا بالهدوء والاستقرار دون الانخراط في اللزمات. ثم في جلسات الشهر الثاني تم الانتقال التدريجي إلى التعزيز المتقطع، بزيادة المسافة بين مشاركة الطفل في الأنشطة الدراسية، والتزامه بالهدوء والسكينة البدنية، وبين حصوله على البونات، وزيادة عدد البونات المطلوبة في مقابل الدرجة، أو المعزز المادي، مع تقديم التعزيز الاجتماعي. فصار التلميذ الذي يجمع (٧) بونات ثم (١٠) بونات – بدلاً من (٥) بونات - هو الذي يحصل على المعزز الداعم (لمدة أسبوعين). ثم زيد عدد البونات المطلوبة ليحصل التلميذ على المعزز الداعم، حتى وصل إلى (١٥) بونًا (لمدة أسبوع). وفي الأسبوع الثالث من الشهر الثاني تم إطفاء البونات والمعززات الداعمة تمامًا والاكتفاء بتقديم التعزيز الاجتماعي المتمثل في المدح والثناء والتشجيع، ثم تم سحب التعزيز الاجتماعي بالتدريج في جلسات الأسبوع الأخير من الشهر الثاني، والاكتفاء بالتعزيز الذاتي المتمثل في شعور الطفل بالسعادة والرضا عن ذاته نتيجة مشاركته في الأنشطة وإنجازه المهام المنوطة به.

مدة البرنامج:

تم تنفيذ البرنامج على مدار شهري أكتوبر، ونوفمبر ٢٠١٠ في الحصص العادية.

جلسات البرنامج:

تم تطبيق البرنامج في الحصص الدراسية وحصص النشاط على مدار شهرين كاملين. وتكون البرنامج من (٤٠) جلسة، كل جلسة عبارة عن حصة دراسية، وتحتوي كل جلسة على الأنشطة التعليمية المتضمنة في الحصة، ويتم تقديم التعزيز من خلال البونات وفقًا للقواعد المنظمة للبرنامج.

تقويم البرنامج:

تم تقويم البرنامج من خلال درجات التلاميذ على استمارة ملاحظة اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية قبل وبعد تطبيق البرنامج، ومن خلال ملاحظة المعلم لمدى الانخفاض في مستوى اللزمات لدى الأطفال. وتم إجراء القياس التتبعي بعد ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج. وتم تقويم مدى تحقيق الأهداف الإجرائية بالنسبة للمعلمين من خلال الملاحظة.

إجراءات البحث:

١- **تم اختيار المجموعة التجريبية وتكونت من خمسة أطفال مكفوفين من طلاب المرحلة الإعدادية بمعهد النور بالزقازيق.**

٢- **تم اختيار المجموعة الضابطة وتكونت من خمسة أطفال مكفوفين من طلاب المرحلة الإعدادية بمعهد النور بالزقازيق.**

٣- **تمت التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر الزمني وفي مستوى اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية؛ والجدول (٢)، (٣) يلخصان ذلك:**

جدول (٢)

التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة في العمر الزمني

مجموعة المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	٥	٥,٢٠	٢٦	٠,٧٥	(٠,٨٤١) غير دالة
الضابطة	٥	٥,٨٠	٢٩		

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

جدول (٣)

التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة في اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية

مجموعة المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
التجريبية	٥	٥,٩٠	٢٩,٥٠	٠,٤٣٠	٠,٦٩٠
الضابطة	٥	٥,١٠	٢٥,٥٠		

يتضح من جدول (٣) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية.

٤- حصل الباحث على الموافقات اللازمة لتطبيق البرنامج من إدارة التربية الخاصة بالزقازيق وإدارة المدرسة.

٥ - حصل الباحث على موافقة التلاميذ، ومعلميهم على الاشتراك في البرنامج، وأوضح لهم أن الهدف منه تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، وتحقيق مصلحتهم بشكل عام.

٦ قام الباحث بإعداد البونات المستخدمة في البرنامج وزود معلمي الطلاب بها، وبالمعززات الداعمة.

٧ تم الاتفاق على قواعد تطبيق البرنامج.

٨ تم إطفاء التعزيز تدريجيًا.

٩ تم تطبيق القياس البعدي.

١٠ تم تطبيق القياس التتبعي.

١١ تم إجراء التحليل الإحصائي للنتائج.

نتائج البحث:

اختبار صحة الفرض الأول:

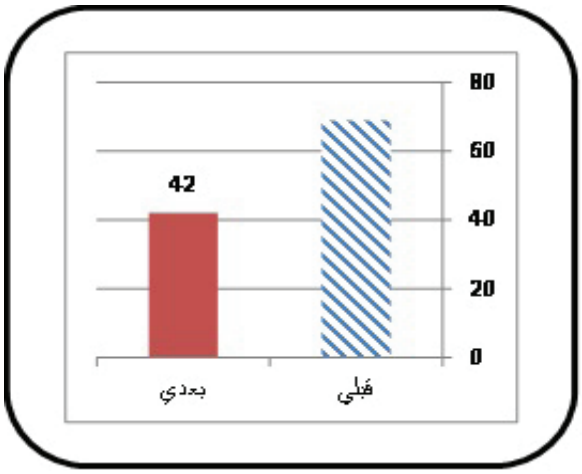
ينص الفرض الأول على أنه «توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي.»

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون للعينات الصغيرة لحساب الفروق بين متوسطي رتب الدرجات في القياسين القبلي والبعدي على استمارة ملاحظة اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية. وتم تلخيص النتائج في جدول (٤)، وشكل (١).

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية في القياسين القبلي والبعدي

البعد	القياس	اتجاه الفروق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
استمارة ملاحظة اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية	قبلي، بعدي	الرتب السالبة	٥	٣	١٥	٢,٠٣	٠,٠٥
		الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر		
		التساوي	صفر				



شكل (١)

تمثيل بياني لمتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية في القياسين القبلي والبعدي

تفسير نتائج الفرض الأول :

يتضح من جدول (٤)، وشكل (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، حيث كانت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠١ وهذه الفروق لحساب القياس القبلي وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الأول، إذ انخفض مستوى اللزمات لدى الأطفال إلى ما دون مستوى الخط القاعدي.

ويمكن تفسير ذلك بأن السلوك البديل للزمات (المشاركة الصفية، والهدوء) الذي تم بناؤه لدى الأطفال قد تحسن نتيجة لتطبيق البرنامج إذ أن الفنيات المتبعة من شأنها أن تحسن المشاركة لدى هؤلاء الأطفال. وكذلك فإن استخدام المعززات بكثافة وبجدول تعزيز متصل في المرحلة الأولى من تطبيق البرنامج قد أسهم في ترسيخه وتثبيته لدى الأطفال، مما أدى إلى انشغالهم عن اللزمات، الأمر الذي أدى إلى انخفاض مستواها.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج جميع الدراسات السابقة التي استخدمت برامج التعزيز الرمزي لعلاج اللزمات ومن هذه الدراسات دراسة هيملي، وودز، وبوناسيو (Himle,Woods & Bunaciu, 2008)، ودراسة وودز، وهيملي (Woods & Himle, 2004)، ودراسة موسر، وآخرون (Musser, et al., 2001)، ودراسة سالينـد، وهينري (Salend and Henery, 1981)، ودراسة بلاتش(Blasch, 1978)؛ حيث أظهرت نتائج تلك الدراسات فاعلية البرامج في خفض اللزمات لدى الأطفال. وكذلك اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت برامج علاجية سلوكية لخفض اللزمات ومنها دراسة كابريوتي وآخرون (Capriotti, et al., 2012)، ودراسة فريمانوآخرون(Freeman, et al. 2008)، ودراسة موسر وآخرون (Musser, et al., 2001)، ودراسة ريفر، ودوايـر (Raver and Dwyer, 1986)، ودراسة ريفر ودوايـر (Raver and Dwyer, 1986).

وتتمشى هذه النتيجة مع النظريات السلوكية لا سيما نظرية الاشراط الإجرائى والتي ترى أن السلوك يزداد احتمال ظهوره إذا تم تعزيزه، ويقل احتمال ظهوره إذا تم عقابه، وفى البرنامج كانت سلوكيات الانتباه للمعلم، والتزام الهدوء، والمشاركة في الأنشطة الصفية الأكاديمية تتلقى تعزيزًا موجبًا تمثل في التعزيز الرمزي بحصول الطفل على البون بعد السلوك مباشرةً، وكذلك في التعزيز المادي أيضًا بحصول الطفل على أحد الأشياء المحببة لديه (قطع حلوى، رقائق الشيبسي، الألعاب،..) بعد دفع ثمنه من البونات، وكذلك التعزيز الاجتماعي بطريقة لفظية ("برافو"، "ممتاز" ..) وبطريقة بدنية (الربت على كتف الطفل، والمسح على شعره، ...).

وتتمشى هذه النتيجة أيضًا مع مبادئ تعديل السلوك والتي تتضمن أنه لإزالة سلوك غير مرغوب فيه فلابد من تعليم الطفل سلوك بديل سوي معاكس تمامًا للسلوك غير المرغوب فيه، ويستحيل على الطفل الإتيان بالسلوكين في آن واحد فيكون بناء وترسيخ السلوك المرغوب فيه على حساب تلاشي واختفاء السلوك غير المرغوب. فانشغال الأطفال بالمشاركة الصفية التي تتلقى تعزيزًا عن اللزمات التي لا تتلقى تعزيزًا، والتي يتم تجاهلها أدى إلى انطفائها وانخفاضها.

اختبار صحة الفرض الثاني:

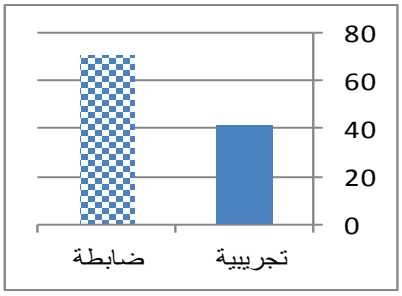
ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية في القياس البعدي لصالح المجموعة الضابطة." وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلككسون واختبار مان ويتني لحساب الفروق بين

متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على استمارة ملاحظة اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية وتم تلخيص النتائج في جدول (٥)، وشكل (٢).

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية في القياس البعدي.

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني	قيمة z	مستوى الدلالة
التجريبية	٥	٣	١٥	صفر	٢,٦٢	٠,٠١
الضابطة	٥	٨	٤٠			



شكل (٢)

تمثيل بياني لمتوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية في القياس البعدي.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

يتضح من جدول (٥)، وشكل (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، حيث كانت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهذه الفروق لحساب المجموعة الضابطة وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثاني. وهي نتيجة منطقية إذ أن المجموعة التجريبية استفادت من البرنامج فتحسن أداؤها، وتمثل ذلك في انخفاض مستوى اللزمات لديها، في حين أن المجموعة الضابطة لم تتلق التدريب الذي تلقته المجموعة التجريبية، ومن ثم يفترض ألا يتغير أداؤها، وأن يبقى مستوى اللزمات لديها دون انخفاض.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت برامج التعزيز الرمزي لعلاج اللزمات ومنها دراسة هيملي وآخرون (Himle, et al., 2008)، ودراسة وودز، وهيملي (Woods & Himle, 2004)، ودراسة موسر وآخرون (Musser, et al., 2001)، ودراسة بلاتش (Blasch, 1978)، حيث أظهرت نتائج تلك الدراسات فاعلية برامج التعزيز الرمزي في علاج وخفض اللزمات.

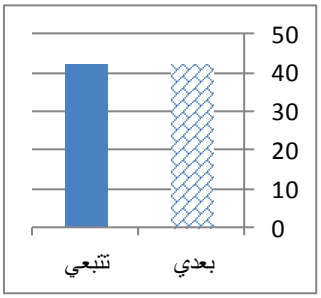
اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية في القياسين البعدي والتتبعي.» وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلككسون لحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على استمارة ملاحظة اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية وتم تلخيص النتائج في جدول (٦)، وشكل (٣).

جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية في القياسين البعدي والتتبعي.

البعد	اتجاه الفروق	العدد	متوسط الرتب	القياس	قيمة Z	مستوى الدلالة
استمارة ملاحظة اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية	الرتب السالبة	صفر	صفر	قبلي، بعدي	١,٣٤٢	٠,١٨٠ (غير دالة)
	الرتب الموجبة	٢	١,٥٠			
	التساوي	٣				



شكل (٣)

تمثيل بياني لمتوسطي درجات المجموعة التجريبية في اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية في القياسين البعدي والتتبعي.

تفسير نتائج الفرض الثالث :

يتضح من جدول (٦)، وشكل (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي. وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثاني.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج واستمرار أثره حتى بعد توقفه، وذلك نظرًا لفعالية التعزيز في تثبيت وترسيخ السلوك البديل للزمات وهو سلوك المشاركة في الأنشطة الصفية والهدوء والالتزام بالمهام، وكذلك فعالية أسلوب التعزيز الرمزي في جذب انتباه التلاميذ، وتشويقهم للانخراط في عملية الحصول على البونات، والاحتفاظ بها، واستبدالها، والحصول على المعززات الداعمة،... فكل ذلك يساعدهم على تفريغ طاقاتهم في أنشطة مفيد بدلاً تفريغها عن طريق اللزمات. كما أن انهماك الأطفال في تلك الأنشطة يشغلهم عن ممارسة اللزمات مما أدى في النهاية إلى انطفائها. كما أن السحب التدريجي للمعززات وإطفاءها في المرحلة الأخيرة من تطبيق البرنامج ساهم في ممارسة الأطفال للأنشطة دون انتظار التعزيز، واكتفائهم بالتعزيز الذاتي المتمثل في شعورهم بالرضا عن الذات نتيجة مشاركتهم في الأنشطة الصفية.

توصيات البحث:

يوصي البحث الحالي بما يلي:

١. استخدام التعزيز الرمزي في علاج مشكلات المكفوفين الأخرى مثل التوجه والحركة.
٢. اختبار فعالية أشكال التعزيز الأخرى في علاج مشكلات المكفوفين.

المراجع

القرآن الكريم

البلاوي، إيهاب عبدالعزيز. (١٩٩٩). **فعالية العلاج المعرفي والسلوكي في خفض مستوى القلق لدى ذوي الإعاقة البصرية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

جرادات، نادر أحمد. (٢٠٠٩). **دليل معلمي رياض الأطفال المكفوفين**. عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

الجوالدة، فؤاد عيد. (٢٠١٢). **الإعاقة البصرية**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

حبيب، مجدي عبد الكريم. (١٩٩٦). **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الحديدي، منى صبحي. (٢٠٠٩). **مقدمة في الإعاقة البصرية** (ط. ٣). عمان: دار الفكر.

الحديدي، منى صبحي. (١٩٩٦). **رعاية وتأهيل المكفوفين. سلسلة الدراسات الاجتماعية**. القاهرة: مطبوعات جامعة الدول العربية.

خضير، محمد محمود، والبلاوي، إيهاب عبدالعزيز. (٢٠٠٤). **المعاقون بصريًا**. الرياض الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

الروسان، فاروق. (٢٠٠١). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين (مقدمة في التربية الخاصة)**، (ط. ٣). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

سليمان، عبدالرحمن سيد. (١٩٩٨). **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

شرشر، حنان محمد. (١٩٩٥). **التنشئة الاجتماعية للمكفوفين وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي**. رسالة ماجستير غير منشورة: معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس.

شقير، زينب محمود. (٢٠٠٥). **الشموع المضيئة نحو الكفيف**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الشناوي، محمد محروس، وعبد الرحمن، محمد السيد. (١٩٩٨). **العلاج السلوكي الحديث : أسسه وتطبيقاته**. القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

طموم، محمد نشأت أحمد. (٢٠١٠). **النشاط الحركي لذوي الإعاقة البصرية.** الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر.

عباس، محمد خليل، ونوفل، محمد بكر، العبسي، محمد مصطفى، وأبو عواد، فريال محمد. (٢٠٠٦). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس.** عمان: دار المسيرة.

عبدالرحمن، سعد. (١٩٩٨). **القياس النفسي (النظرية والتطبيق).** القاهرة: دار الفكر العربي.

عبدالمعطي، حسن مصطفى، وأبو قلة، السيد عبدالحميد. (٢٠١٢). **مدخل إلى التربية الخاصة.** مكتبة القاهرة: زهراء الشرق

عبيد، ماجدة السيد. (٢٠١١). **المبصرون بآذانهم (المعاقون بصريًا).** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عواد، أحمد، وشريت، أشرف محمد عبدالغني. (٢٠٠٨). **دليل الأسرة والمعلمة في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية.** الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

القريطي، عبدالمطلب أمين. (١٩٩٦). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم.** القاهرة: مكتبة دار الفكر العربي.

مخلوف، عبدالحكم. (٢٠٠٧). **تربية المعوقين بصريًا.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مسافر، علي عبدالله. (٢٠١٠). تعليم **الأطفال المتخلفين عقليًا مهارات الحياة اليومية.** القاهرة: دار السحاب.

النمر، عصام (٢٠١١). **محاضرات في تعديل السلوك: دليل عملي وعلمي للآباء والمربين والعاملين مع الأشخاص المعاقين.** عمان: دار اليازوري العلمية.

Bagheri, M. M., Kerbeshian, J., & Burd, L. (1999). Recognition and management of Tourette's syndrome and tic disorders. *American Family Physician, 59, 2263 – 2272.*

Banatyne, A., & Banatyne, M. (1993). *How Your Children Can Learn to Live a Rewarding Life: Behaviour Modification for Parents and Teachers.* Springfield. Illinois: Charles Thomas Publisher.

Barkley, R. A. (1998). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: Guilford.

Blasch, B. B. (1978). Blindisms: Treatment by Punishment and Reward in Laboratory and Natural settings. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 72, 215 - 230.*

Capriotti, M. R, Brandt, B. C, Ricketts, E. J, Espil, F. M., & Woods, D. W. (2012). Comparing the effects of differential reinforcement of other behavior and response-cost contingencies on tics in youth with tourette syndrome. *Journal of Applied Behavior Analysis,45, 251 - 263.*

Carter, S. L.(2010). A Comparison of Various Forms of Reinforcement with and without Extinction as Treatment for Escape-Maintained Problem Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43,3, 543-546.*

Davis, T. N., Dacus, S., Bankhead, J., Haupert, M., Fuentes, L., Zoch, T., Kang, S., Attai, S., Lang, R. (2014). Classroom Behaviour. *Journal of School Counseling, 12, 12.*

Freeman, J. B., Garcia, A. M., Coyne, L., Ale, C., Przeworski, A., et al. (2008). Early Childhood OCD: Preliminary Findings From a Family-Based Cognitive-Behavioral Approach. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,47, 593.*

Golder, T. (2010). Tourette Syndrome: Information for School Nurses. *The Journal of School Nursing. 26, 11-17.*

Grandy, S., & McLaughlin, T. F. (1999). School interventions for students with attention deficit hyperactivity disorder: Some implications for school personnel. *International Journal of Special Education, 14, 59 - 70.*

Himle, M. B., & Woods, D. W. (2005). An experimental evaluation of tic suppression and the rebound effect. *Behaviour Research and Therapy, 43, 1443 - 1451.*

Himle, M. B., Woods, D. W., & Bunaciu, L. (2008). Evaluating the role of contingency in differentially reinforced tic suppression. *Journal of Applied Behavior Analysis, 41, 285 - 289.*

Leonhardt, M. (1990). Stereotypes: A Preliminary Report on Mannerisms and Blindisms. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 84, 216 - 218.*

Meidinger, A. L, Miltenberger, R. G, Himle, M., Omvig, M., et al. (2005). An Investigation of Tic Suppression and the Rebound Effect in Tourette's Disorder. *Behavior Modification 29, 716 - 745.*

Musser, E. H., Bray, M. A, Kehle, T. J., & Jenson, W. R. (2001). Reducing disruptive behaviors in students with serious emotional disturbance. *School Psychology Review, 30, 294.*

Piacentini, J. Himle, M. B., Chang S., Baruch, D. E., Buzzella, B. A., Pearlman A., & Woods, D. W. (2006). Reactivity of Tic Observation Procedures to Situation and Setting. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34 , 649 - 658.*

Raver, S., & Dwyer, R. C. (1986). Using a Substitute Activity to Eliminate Eye Poking in a 3-year-old Visually Impaired Child in the Classroom. *The Exceptional Child, 33, 65 – 72.*

Salend, S. J., & Henery, K (1981). Response cost in mainstreamed sittings. *Journal of School Psychology, 19, 242 - 249.*

Warren, D. (1984). *Blindness and early childhood development.* New York: Harper & Row.

Woods, D. W, Himle, M. B., & Osman, D. C. (2005). Use of the Impact on Family Scale in Children with Tic Disorders: Descriptive Data, Validity, and Tic Severity Impact. *Child & Family Behavior Therapy ,27, 11 - 21.*

Woods, D. W., & Himle, M. B. (2004). Creating TIC suppression: Comparing the effects of verbal instruction to differential reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis, ,37, 417- 420.*

Woods, D. W., Himle, M.B., Miltenberger, R. G., Carr, J. E., Osmon, D. C., Karsten, A. M., Jostad, C., & Bosch, A. (2008). Durability, Negative Impact, and Neuropsychological Predictors of Tic Suppression in Children with Chronic Tic Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, ,36, 237 - 245.*

الملحق الأول

استمارة ملاحظة اللزمات المصاحبة للإعاقة البصرية (الصورة النهائية)

م	العبارة	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
١	يدير رأسه بشكل رتيب.			
٢	يهز رأسه يمينا ويسارًا.			
٣	يرفع رأسه ويخفضها.			
٤	يحك رأسه.			
٥	يعبث في شعره.			
٦	يفرك عينيه.			
٧	ينقر عينيه بأصابعه.			
٨	يمسح تحت عينيه بأصابعه.			
٩	يرمش بجفونه.			
١٠	يعبث بأنفه.			
١١	يعبث بشفتيه.			
١٢	يدخل أصابعه في أذنيه ويعبث فيهما.			
١٣	يقرع أذنيه بأصابعه.			
١٤	يرفرف بذراعيه			
١٥	يضرب الأرض بقدميه.			
١٦	يضرب ركبتيه ببعضهما.			
١٧	يهز كفيه بما يشبه الرعشة.			
١٨	يشبك أصابعه ويثنيها.			
١٩	يصفق بيديه.			
٢٠	يضرب بظهر كفه في بطن الكف الأخرى.			
٢١	يهز جسمه للأمام والخلف.			
٢٢	يهز جسمه يمينًا ويسارًا.			

مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
كلية التربية - جامعة الزقازيق
iescz2012@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة
رقم الإيداع 2012 / 18640
الترقيم الدولى: ISSN 2356 - 7996