



مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

المجلد الرابع – العدد السادس عشر يوليو ٢٠١٦ م

(الجزء الثانى)

تطلب المجلة من مكتبة دار الزهراء

دار الزهراء
للنشر والتوزيع

الرياض . طريق مكة المكرمة
ت : ٤٦٤١١٤٤ - ف : ٤٦٥٩٥٣٧
١٢٤ ش ممدوح سالم . مدينة نصر . القاهرة
ت : ٠١١١٢٩١١٥٠٩


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. عبد المنعم نافع

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث)

رئيس التحرير

أ.د. ابو المجد إبراهيم الشوربجي

(وكيل الكلية لشؤون خدمة المجتمع وتنمية البيئة)

مدير 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. احمد كمال

تنسيق إلكترونى أ. محمود عبد القادر

اللجنـــة الاستشـــاريـــة (*)

أ.د/بندر العتيبي
جامعة الملك سعود- السعودية

أ.د/جمال محمد الخطيب
الجامعة الأردنية- الأردن

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

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

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

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

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

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

أ.د/فتحي مصطفي الزيات
جامعة المنصورة- مصر

أ.د/محمد محمد شوكت
جامعة قناة السويس- مصر

Prof. Fathali M. Moghaddam

Director، Interdisciplinary Program in Cognitive Science
Professor، Department of Psychology
Georgetown University

Prof. Jerrell C. Cassady

Professor of Educational Psychology
Ball State University

Prof. Jerry G. Trusty

Professor of Education (Counselor Education)
، Penn State College of Education

Prof. Michael Wehmeyer

Ross and Mariana Beach Professor; Director and Senior Scientist، Beach Center on Disability; Co-Director، Kansas University Center on Developmental Disabilities

Prof. Mourad Ali Eissa

Dean، College of Education ، Arees University
Houston، TX، USA

Prof. Richard J. Hazler

Professor of Education (Counselor Education)
Professor of Psychology ، Penn State College of Education

Prof. Rom Harre

Distinguished Research Professor - Cultural PsychologyGeorgetown University

(*) 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/ خالد عبد الرازق النجار (جامعة القاهرة – مصر)

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/ فؤاد حامد موافى (جامعة المنصورة – 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/ مشيرة عبد الحميد اليوسفي (جامعة المنيا- مصر)

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

- ترسـل البحـوث وجميـع المراسـلات المتعلقة بالمجلـة إلى البريـد الالكترونى للمجلة: iescz2012@yahoo.com

- أو إلى العنـوان التـالى: مركـز المعلومـات التربويـة والنفسـية والبيئيـة - 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

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم . ١

د. ملياء عبدالحميد بيومى

Doi: 10.12816/0027899

مستوى الكفايات الأدائية لأخصائى تعديل السلوك للأطفال ذوى اضطراب التوحد . ٥٢

أ.د/ عادل عبدالله محمد أ.د/ ايمان فؤاد كاشف

الباحث. أحمد محمد عاطف أحمد عزازى

Doi: 10.12816/0027901

فعالية العلاج بالمعنى في تنمية الوعي المتسامي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية . ٧٩

الباحثة. أسماء محمد محمود السيد خضير أ.د/ محمد أحمد سعفان

أ.د/ محمد عبد المؤمن حسين

Doi: 10.12816/0027903

فعالية برنامج قائم على بعض الوظائف التنفيذية لتنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية . ١١٧

أ.د/ يوسف جلال يوسف أ.د/ محمد عبد السميع رزق

د. إيناس محمد عبد الله محمود

Doi: 10.12816/0027904

فعالية برنامج قائم على الدعم النفسي للسمات الإيجابية في الشخصية لخفض قلق المستقبل لدى المراهقات الصم . ١٦٣

الباحثة. مايسة الشحات محمد منصور أ.د/ فؤاد حامد الموافي

د. محمد إبراهيم عطاالله

Doi: 10.12816/0027906

تقييم برامج التأهيل المهني وفق المعايير الدولية لضمان الجودة المقدمة لذوي الإعاقات البصرية في مراكز التأهيل المهني في الأردن من وجهة نظر المدربين . ٢١٥

د. مصلح عبدالله البطوش د. محمد مفضي الدرابكة

Doi: 10.12816/0027908

فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات السمعية لتحسين اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى زارعي القوقعة . ٢٥٤

الباحث. وحيد عبدالبديع عبدالرحمن صالح

Doi: 10.12816/0027910

فعالية برنامج تدريبي باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتنمية الوعي بالتنوع الثقافي للمراهقين ذوي الإعاقة السمعية . ٣٠٧

الباحثة. إيمان إبراهيم أحمد السيد عطية أ.د/إيمان فؤاد كاشف

أ.د/ محمد أحمد سعفان

Doi: 10.12816/0027912

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

دكتورة/ لمياء عبدالحميد بيومى
استاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة القصيم

ملخص البحث

يهدف البحث إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم. واستخدمت الباحثة في هذا البحث مقياس والكر – مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق النفسي، ومقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق النفسي، وأشارت نتائج الدراسة على وجود فروق دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية. كما أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة احصائية من متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح االقياس البعدي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي.

Effectiveness of a Training Program to Develop Social Competence for Female Pupils with Learning Disability

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of a training program for a sample of female pupils with learning disability. The study sample was consisted of (20) female pupils with learning disability. For this study, the researcher has used Walker-McConnell scale of social competence and psychological adjustment, and the scale of social competence and psychological adjustment. The results of the study have indicated that there were statically significant differences among the averages of individuals' marks of the experimental and control groups according to the social competence scale in the post measurement in favor of the experimental group. In addition, the results have showed that there were statically significant differences between the averages of individuals' marks for the pre and post measurements the according to the social competence scale in favor of the post-application test. In addition, the results have indicated that there were statically significant differences between marks of the experimental group according to social competence scale for the post and the follow-up measurements.

مقدمة:

إن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية؛ إلا أن العديد من المربين يرون أن صعوبات التعلم ذات آثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية. وانطلاقًا من ذلك، يجب أن يتجه الاهتمام إلى مشكلات وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي؛ حيث إنه لا يكفي التعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن المشكلات الاجتماعية والانفعالية (الزيات، ١٩٩٨).

ويظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشكلات في المجالين: الأكاديمي، والاجتماعي، مقارنة مع أقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم. وهذه المشكلات لها علاقة بمستوى المهارات الاجتماعية التي يتصفون بها (Vaughn, 2001). كما أنهم يعانون من مشكلات في مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل، حتى أصبحت هذه المشكلات من الخصائص الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية التي يتصفون بها (Chapman, 1988).

صعوبات التعلم من المجالات المهمة في ميدان التربية الخاصة، وقد بدأت معظم الحكومات والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية بتقديم الدعم والرعاية للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وذلك في ضوء ما تنادي به التشريعات الدولية في التربية الخاصة من تقديم سُبل الدعم والرعاية لذوي الحاجات الخاصة، وإتاحة فرص التعليم للجميع، والعمل على دمجهم مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه.

وتعد المدرسة البيئة الاجتماعية التي تصقل فيها شخصية التلميذ، وتتسع مداركه، وتتعمق تجاربه، ويتعلم فيها ما ينبغي عليه فعله للنجاح في التفاعلات الاجتماعية. ويتطلب التعلم أثناء الحياة المدرسية والعمل في المرحلة اللاحقة تفاعلاً اجتماعيًا مع الآخرين؛ حيث تشكل المهارات الاجتماعية عاملاً رئيسًا لإنجاح هذا التفاعل؛ إذ تساعد في تحقيق الأهداف الشخصية للفرد من جهة، والأهداف المدرسية من جهة أخرى. كما أن إتقان الطفل لمهارات؛ مثل: التعاون، والمشاركة، وطلب المساعدة، وطرح الأسئلة، والاستماع للتعليمات، والحوار والحديث مع الآخرين، ومدح الخصائص الشخصية للآخرين هي مهارات اجتماعية مهمة للنجاح الدراسي والاجتماعي لجميع التلاميذ، وتؤدي دورًا بارزًا في تجنب الاستجابات السلبية من الآخرين(Elliot, Malecki, & Demaray, 2001).

وقد أوضحت نتائج الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم، والمشكلات الاجتماعية، والانفعالية؛ فالمشكلات الأكاديمية ينتج عنها مشكلات اجتماعية وانفعالية، والعكس صحيح (الخطيب، والحديدي، ٢٠٠٥). كما أن الأطفال الذين لديهم قصورٌ في الكفاءة الاجتماعية في المدرسة، عادة ما يكونون معرضين للخطر في عديد من المخرجات النمائية: سلوك اجتماعي وعدواني، وتسرب من المدرسة، وسوء التوافق المدرسي، والإهمال، ومشكلات في التحصيل الأكاديمي، ومشكلات في الصحة النفسية في سن البلوغ (عواد، ٢٠٠٢).

ويعتقد الباحثون أن الكثير من المشكلات التعليمية التي يعاني منها التلاميذ ترتبط باكتسابهم للمهارات الاجتماعية السلوكية؛ حيث أشارت الدراسات إلى أن افتقار التلميذ للمهارات الاجتماعية قد يسبب عدم كفاءته في التعلم وتدني تحصيله وانخفاض مفهوم الذات لديه (الخطيب، والحديدي، ٢٠٠٣).

فقد تطورت الخدمات التي تقدم للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في السنوات الماضية بالمملكة العربية السعودية، من حيث تقديم هذه الخدمات ضمن النظام المدرسي العادي، ومن حيث زيادة عدد التلميذات المستفيدات من هذه الخدمات، وقد ظهر هذا التطور من خلال ازدياد عدد غرف المصادر في القطاعين العام والخاص.

ومن هنا نشأت فكرة البحث الحالي في محاولة معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية مكونات الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

إن الغرض من هذا البحث هو استقصاء أثر برنامج تدريبي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

من هنا يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

(١) هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية؟.

(٢) هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي؟

(٣) هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي؟

هدف البحث:

استهدف البحث الحالي التعرف على فعالية برنامج تدريبي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، والتحقق من فعالية هذا البرنامج في تحقيق ذلك الهدف.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

(١) إعداد برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدي التلميذات ذوات صعوبات التعلم، والإسهام في توفير برنامج تدريبي يمكن الإفادة منه في تنمية المهارات الاجتماعية التي يعانون قصورًا فيها.

(٢) مساعدة المختصين والمعلمين وأصحاب القرار في تقييم مدى فعالية البرامج التدريبية في تطوير الكفاءة الاجتماعية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المدارس العادية، وما يترتب على ذلك من التوصية بانتشار هذه البرامج وتعميمها وتطبيقها على التلميذات ذوات صعوبات التعلم اللاتي يعانون من ضعف في الكفاءة الاجتماعية لتحسينها وتنميتها.

(٣) إن التوجهات الحديثة تدعو إلى دمج التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المدارس العادية، وحتى ينجح هذا الدمج لا بد من تطوير الكفاءة الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم ليتمكنوا من إقامة علاقات وصداقات مع أقرانهم والتفاعل الايجابي مع معلماتهن.

(٤) من الممكن أن تسهم النتائج المترتبة على تطبيق البرنامج التدريبي في التخفيف من المشكلات التي تواجهها التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المدرسة، وفي علاقاتهن مع أقرانهن ومعلميهن، والمساعدة على تحسين هذه العلاقات؛ مما ينعكس ايجابيًا على ارتفاع مستوى تحصيلهن الدراسي، وزيادة توافقهن المدرسي، والاجتماعي، والتخفيف من معاناة أهلهن والقائمين على تعليمهن.

(٥) نـدرة الدراسـات العربيـة - في حـدود علـم الباحثـة - التـي تناولـت البرامـج التدريبيـة لتنميـة الكفـاءة الاجتماعيـة لـذوات صـعوبات التعلـم؛ مما يفتح مجـالاً واسـعًا أمام الباحثـين لإجراء مزيدًا من الدراسـات التـي تتناول هذا الموضوع.

مصطلحات البحث:

صـعوبات التعلـم Learning Disabilities : «اضـطراب في واحـد أو أكـثر مـن العمليات النفسـية الأساسـية المتضمنة فهم اللغة أو استخدامها، سواءً أكانت شفوية أم كتابية، ويظهر هذا الاضطراب على شكل عجز عن الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابـة، أو التهجئـة، أو العمليات الرياضـية. ويبين التعريف أن صـعوبات التعلم لا تشـمل المشـكلات التعليمية التي تعود أساسًـا إلى الإعاقة العقلية، أو السـمعية، أو البصـرية، أو السـلوكية، أو الحركيـة، أو الحرمـان البيئي، أو الاقتصـادي، أو الثقافي (Hallahan, & Mock, 2003).

وتعرف الباحثة التلميذات ذوات صعوبات التعلم إجرائيًا بأنهن: "التلميذات الملتحقـات التـي تتبع في إلحاقهـن ببرامج الدمج، واالاتى تم تصـنيفهن على أنهن من ذوات صعوبات التعليم، بناءً على أسس التصنيف المتبعة".

الكفاءة الاجتماعية Social Competence : "كفاءة السلوك الاجتماعي للطفل والتـي تنعكـس من خلال عديد من المخرجـات الاجتماعية المهمة، مثل: تقبل المعلم، وتقبـل الأقـران في المدرسـة، والتوافـق المدرسـي، وتكويـن الصـداقات، ونمو شـبكات الدعم الاجتماعي بين الأقران، ومهارات الفرد الاجتماعية في أداء المهام الاجتماعية التي يكلف بها، ومهارات التكيف الاجتماعي مع المحيطين به" (عواد، ٢٠٠٢).

وتعـرف الباحثة الكفـاءة الاجتماعية إجرائيًا "بالدرجة الكلية التي تحصـل عليها التلميذة على مقياس والكر – ماكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي".

البرنامج التدريبي: **Training program**: «مجموعة من التدريبات والأنشطة لتنميـة ثمانيـة مهارات اجتماعية هي: (التعاون، مراعاة شـعور الآخرين، الإنصـات عندمـا يتحـدث الآخـرون، مشـاركة الأقران الضـحك، التواصـل بالنظر للشـخص الـذي يتحدث إليه أو عندما يتحدث هو، المسـارعة لمسـاعدة الأقـران عندما يطلبون

ذلك، الاستفادة من وقت الفراغ، الحرص على أداء المهام المكلف بها)، موزعة على ثلاثة مكونات للكفاءة الاجتماعية هي: (العلاقة بالمعلم، العلاقة بالأقران، التوافق المدرسي)، ويتكون البرنامج من (١٨) جلسة تدريبية».

الإطار النظري:

أولاً: صعوبات التعلم Learning Disabilities:

يعد "كيرك" Kirk (1963) هو أول من أطلق مصطلح "صعوبات التعلم"، والتي عرفها بأنها تأخر، أو اضطراب، أو تعطل النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو أي مادة دراسية أخرى، ينتج عنها إعاقة نفسية، تنشأ عن كل من أو واحد على الأقل من هذين العاملين، وهما: اختلاف الأداء الوظيفي للمخ، والاضطرابات السلوكية، أو الانفعالية (في سالم، والشحات، وعاشور، ٢٠٠٣).

وعرّفت «باتمان» (Bateman, 1965) الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بأنهم: "أولئك الذين يبدون تفاوتًا تربويًا ذا دلالة بين قدراتهم العقلية الفعلية والمستوى الحقيقي للأداء من جانبهم، ويرجع إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم، وهو الأمر الذي قد يصاحبه وقد لا يصاحبه اختلال واضح في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، ولا تعد تلك الاضطرابات ثانوية بالنسبة للإعاقة الفكرية، أو الحرمان التربوي، أو الثقافي، أو الاضطراب الانفعالي الشديد، أو الإعاقة الحسية" (في هالاهان، وكوفمان، ولويد، وويس، ومارتنيز، ٢٠٠٧).

أما التعريف الذي قدمته اللجنة الأمريكية الوطنية الاستشارية للمعاقين National Advisory Committee on Handicapped Children (1968)، ينص على أن: "صعوبات التعلم هي اضطراب في واحد، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فهم اللغة، أو استخدامها، سواءً أكانت شفوية، أم كتابية، ويظهر هذا الاضطراب على شكل عجز عن الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الرياضية. ويبين التعريف أن صعوبات التعلم لا تشمل المشكلات التعليمية التي تعود أساسًا إلى الإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو السلوكية، أو الحركية، أو الحرمان البيئي، أو الاقتصادي، أو الثقافي" (In Hallahan, &, Mock, 2003).

كما تعرفها اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلمNational Joint Committee for Learning Disabilities (1981) بأنها: "مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من تلك الاضطرابات التي تظهر على هيئة مشكلات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو الحساب، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، كما أنها ترجع إلى اختلال الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي. وعلى الرغم من أن صعوبة التعلم قد تتزامن مع حالات أخرى للإعاقة كالإعاقة الحسية، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو السلوكي، أو مع العوامل البيئية كالفروق الثقافية، أو التعليم غير الكافي وغير الملائم، أو العوامل النفسية الجينية، فإنها لا تعد في واقع الأمر نتيجة مباشرة لتلك الحالات أو العوامل؛ حيث إنها لا ترجع لها مطلقا" (في هنلي، وروبرتا، والجوزين، ٢٠٠١).

ويعرفها عواد (١٩٩٧) بأنه: "مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، يظهرون انخفاضًا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي، أو فوق المتوسط؛ إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو النطق، أو إجراء العمليات الحسابية، أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة. ويُستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعاليًا، والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر، وذوو الإعاقات المتعددة، ذلك أن إعاقتهم قد تكون سببًا مباشرًا للصعوبات التي يعانون منها".

وتضيف "ميرسر" Mercer ضرورة توافر شرطين أساسين لاعتبار الطفل من ذوي الصعوبات التعليمية هما: أن لا يتناسب تحصيل التلميذ ومستواه العمري، أو مستوى قدرته في واحدة أو أكثر من الجوانب الأكاديمية عند تزويده بالخبرات التعليمية المناسبة، ووجود تباين كبير بين تحصيل التلميذ وقدراته العقلية في واحد، أو أكثر من الجوانب السبعة التالية: التعبير الكتابي، والتعبير الشفوي، والاستيعاب السمعي، والاستيعاب القرائي، ومهارات القراءة الأساسية، والعمليات الحسابية، والتحليل الرياضي (في الخطيب، والحديدي، ٢٠٠٥).

من خلال التعريفات السابقة نلاحظ أن هناك اختلافًا في إيجاد تعريف واحد ومحدد للأفراد ذوي صعوبات التعلم، والذي نستطيع من خلاله أن نحدد ونشخص بدقة كاملة الأعراض والسمات التي يتصف بها الأفراد ذوو صعوبات التعلم، وهذا سبب كثرة التعريفات التي أُطلقت على هذه الفئة من فئات التربية الخاصة، ويتضح أن الصعوبات التي تظهر على التلميذات من خلال التعليم الدراسي هي السمة البارزة لهذه الفئة، فظهور صعوبات أكاديمية؛ مثل: صعوبة القراءة، والكتابة، والحساب، والإملاء، والتهجي، واللغة، تعد مؤشرًا رئيسًا على أن صاحبها لديه صعوبة تعلم، بالإضافة إلى بعض المشكلات السلوكية والاجتماعية.

الخصائص الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:

من الخصائص الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم كما أوردها البطاينة، و الرشدان، والسبايلة، والخطاطبة (٢٠٠٥) على النحو التالي:

(١) صعوبة تحمل المسؤولية الشخصية أو الاجتماعية.

(٢) العدوانية تجاه الآخرين لأسباب غير مبرّرة أو موجبة.

(٣) مفاهيمهم عن ذاتهم ضعيفة فهي دائمًا سلبية أو متدنية.

(٤) تكرار السلوك بعد أن يصبح هذا السلوك غير ملائم لعدم حاجته إليه.

(٥) صعوبة الضبط الذاتي فيما يصدر عنهم من أفعال تكون غير مناسبة تجاه الآخرين.

(٦) الانسحاب الاجتماعي فهم يتصفون بالكسل وقلة الاتصال الاجتماعي بالآخرين.

(٧) الإتكالية فيظهرون دائمًا اعتمادًا متزايدًا على الآباء والمعلمين أو غيرهم.

والخصائص التي ذكرت لذوي صعوبات التعلم ليست خصائص محددة ومميزة لهم، فقد تشترك مع صعوبات أخرى، ولكن بدرجات متفاوتة، كما أن شدتها تختلف من فرد لآخر، ولا يعني وجود أية خاصية من هذه الخصائص لدى الفرد على أنه من ذوي صعوبات التعلم.

كما أن هذه الخصائص تؤثر على قابلية الفرد للتعلم، وخاصة تلك المتعلقة بالمشكلات الاجتماعية، فهي تؤثر في تحصيله الدراسي، ودافعيته للإقبال على التعلم، وتؤثر على علاقته بأقرانه، وتفاعله معهم؛ مما يؤدي إلى عزلته، وعدم

اكتسابه للخبرات والمهارات الاجتماعية اللازمة ليبقى على تواصل مع أقرانه، وهذا يؤدي إلى بطء في نموه الاجتماعي والانفعالي مقارنة مع من هم في مثل عمره.

يظهر بعض التلميذات ذوات صعوبات التعلم مشكلات اجتماعية وانفعالية، وهن عرضه لهذه المشكلات أكثر من أقرانهن العاديين، فهن يعانون من رفض الأقران لهن، وتدني مفهوم الذات لديهن. ويمكن عزو المشكلات الاجتماعية الانفعالية لدى هؤلاء التلميذات إلى ضعف الإدراك الاجتماعي لديهن، فهم يخطئون في تفسير مشاعر الآخرين، ولا يجيدون قراءة التلميحات الاجتماعية، ولا يدركنا متى يكون سلوكهن مزعجًا للآخرين (الخطيب والروسان، ويحيى، والزريقات، والصمادي، والحديدي، والناطور وآخرون، ٢٠٠٧).

كما أن أي نقص في المهارات الاجتماعية قد يؤثر في جميع جوانب الحياة؛ بسبب عدم قدرة الفرد لأن يكون حساسًا للآخرين، وأن تدرك كبقية زميلائها صورة الوضع المحيط بها. لذلك نجد هؤلاء التلميذات يخفقنا في بناء علاقات اجتماعية سليمة، قد تأتي من صعوباتهمنفي التعبير وانتقاء السلوك المناسب في الوقت الملائم، وقد أشارت الدراسات إلى أن ما نسبته (٣٤٪-٥٩٪) من التلميذات اللاتي يعانون من الصعوبات التعليمية معرضون للمشكلات الاجتماعية (Bryan, 1997).

كما أن مشكلاتهن الكثيرة في عملية التأقلم لمتطلبات المدرسة، تحبطهم بشكل كبير، وقد تؤدي إلى عدم رغبتهن في الظهور والاندماج مع الآخرين، فيمتنعون عن المشاركة في الإجابات عن الأسئلة، أو المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية، وأحيانًا الخارجية (السرطاوي، والسرطاوي، وخشان، وأبو جودة، ٢٠٠١).

ثانيًا: الكفاءة الاجتماعية (Social Competence):

تواجه الطفلة في حياتها العادية اليومية الكثير من المواقف، سواءً مع أقرانها، أو الأكبر منها سنًا، والتي تتطلب منها أن تكون متمتعة بمستوى المهارات الاجتماعية، حتى تستطيع التعامل والتفاعل مع البيئة الاجتماعية بنجاح، فتمتعها بكفاءة اجتماعية جزء من نجاحها في الحياة.

مفهوم الكفاءة الاجتماعية:

تتضمن الكفاءة الاجتماعية الكفاح الاجتماعي وبذل كل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية (زهران، ١٩٨٤).

والكفاءة الاجتماعية كما وردت في موسوعة التربية هي: «القدرة على التفاعل بصورة متكيفة مع المجتمع، وهذا التعريف مرادف لمفهوم النضج الاجتماعي Social maturity (الأشول، ١٩٨٧).

والكفاءة الاجتماعية، هي مهارات متعلمة تساعد الفرد على التواصل بفعالية مع الآخرين، وتحقيق القبول الاجتماعي، وتتضمن مجموعة من الاستجابات والسلوكيات المقبولة اجتماعيًا (Smart, & Sanson, 2001).

ويشير مكاب وميلر (Mccabe, and Meller, 2004) إلى أن الكفاءة الاجتماعية تعني: "رصيد من المهارات التي تتضمن المعرفة بالمعايير الاجتماعية للسلوك المقبول، والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، والتعرف على الانفعالات وفهمها، والكفاءة اللغوية".

يلاحظ أن التعريفات السابقة تجمعها القواسم المشتركة الآتية:

(١) أن السلوك لا يكون مقبولاً حتى يحوز الرضا والقبول الاجتماعي.
(٢) التكيف الاجتماعي هو القدرة على فهم الانفعالات وحل المشكلات الاجتماعية.
(٣) الكفاءة اللغوية هي المفتاح الأساسي للتواصل والتفاعل الاجتماعي.
(٤) المهارات الاجتماعية يمكن تعلمها واكتسابها.

كما يتضح أن المحور الرئيس الذي يجمع بينها على الرغم من كثرتها وتنوعها هو فعالية التفاعل بوصفه بعدًا أساسيًا للكفاءة الاجتماعية، وعلى ضرورة توافر مهارات اجتماعية لدى الفرد تمكنه من التكيف الاجتماعي لمواقف الحياة المختلفة.

مكونات الكفاءة الاجتماعية:

يرى عديد من الباحثين أن الكفاءة الاجتماعية تشمل المهارات التالية:

(١) علاقات إيجابية مع الآخرين: هل يحتفظ التلميذ بعلاقات إيجابية مع الآخرين: الأقران، والآباء، والمدرسين، والأشخاص، التي تتطلب طبيعة أدوارهم التعامل المباشر أو غير المباشر مع التلميذ؟

(٢) المعرفة الدقيقة والملائمة بأصول أو قواعد السلوك الاجتماعي: كيف يفكر التلميذ أو يرى نفسه ويراه الآخرون، أي صورة الذات كما يدركها الفرد، وكما يدركها الآخرون؟ وكيف يستقبل أو يفسر الدلالات والرموز والمؤشرات والمواقف الاجتماعية؟

(٣) غياب السلوك التوافقي: إلى أي مدى يعكس سلوك التلميذ أنماط من السلوك غير السوي أو اللاتوافقي خلال تعاملاته الاجتماعية وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين؟

(٤) السلوكيات الاجتماعية الفعالة: هل يبدو التلميذ مكتسبًا للسلوكيات والمهارات الاجتماعية الفعالة؟ وهل يحاول الفرد أن ينشيء أو يبدأ اتصالات مع الآخرين؟ وهل يستجيب على نحو تعاوني خلال المواقف الاجتماعية؟ وهل يتعامل على نحو إيجابي مع المؤشرات الاجتماعية؟ (عواد، وشريت، ٢٠٠٤).

وتتضمن الكفاءة الاجتماعية وفق ما يرى إليوت وماليكي وديماراي (Elliot, Malecki, and Demaray, 2001) الأبعاد الرئيسة التالية:

(١) **التعاون**؛ مثل: إنهاء الواجبات، وإتباع التوجيهات، واستخدام وقت الفراغ بشكل مناسب، ومساعدة الآخرين، والعمل ضمن الجماعة، ومجاملة الآخرين.

(٢) **التمثل العاطفي**؛ مثل: الاهتمام واحترام مشاعر الآخرين ووجهة نظرهم، والتعاطف معهم في المواقف الحزينة.

(٣) **المسؤولية**؛ مثل: إنجاز المهام المطلوبة، والدقة والوضوح في التعامل.

(٤) **الضبط الذاتي**؛ مثل: القدرة على التعامل مع مضايقات الآخرين، والتعبير عن الرأي دون غضب، وتقبل النقد البناء، والاستجابة المناسبة للاعتداء الجسدي، والتعامل مع ضغط الأقران.

(٥) **توكيد الذات**؛ مثل: طلب معلومات من الآخرين، وتقديم الذات للآخرين، والاستجابة لتصرفاتهم، ودعوتهم للمشاركة في أنشطة جماعية.

الكفاءة الاجتماعية لدى ذوات صعوبات التعلم:

تواجه الطفلة أثناء تفاعلها مع أقرانها ورفاقها وأفراد المجتمع في المواقف الاجتماعية المختلفة الكثير من التحديات، التي تتطلب منها عددًا من المهارات الاجتماعية المختلفة التي تمكنها من إيجاد الحلول لتلك المشكلات الاجتماعية، كما تعبر المهارات الاجتماعية عن القدرة على المشاركة الفاعلة في مختلف المواقف الاجتماعية.

وتمثل المهارات والكفاءات الاجتماعية إحدى الأسس المهمة الضرورية للتفاعل الاجتماعي والنجاح اليومي في الحياة الواقعية، مع الأقران والمدرسين وكافة الأشخاص الآخرين المتعاملين بطبيعة أدوارهم مع الفرد. ويعكس حسن التفاعل مع الآخرين درجة ملائمة من الحساسية الاجتماعية والانفعالية بالإيقاعات والرموز الاجتماعية حتى يقرها المجتمع (الزيات، ١٩٩٨).

وترتبط الكفاءة الاجتماعية بالمهارات الاجتماعية والتقبل الاجتماعي، ويعتبر السلوك اللااجتماعي مشكلة مزعجة لكل من المدرسة والبيت والمجتمع، ويظهر السلوك اللاإجتماعي على عدة أشكال منها العصيان، والمخالفة وعدم الاستجابة لما يطلبه المعلم، إضافة إلى السلوك العدواني، والقسوة تجاه الرفاق، والتصرفات الفوضوية والشغب داخل الصف، والكذب، والهرب، والغش وتخريب الممتلكات (داود، ١٩٩٩).

ولقد أجريت عديد من الدراسات الترابطية التي هدفت إلى تقصي العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتكيفهم مع الحياة المستقبلية. ووجد أن غياب الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجعلهم أكثر عرضه لسوء التكيف المدرسي، وضعف التحصيل الأكاديمي، والانقطاع عن المدرسة، وجنوح الأحداث، والميل للسلوكيات السيئة وبعض المشكلات الصحية والعقلية (Coben, & Zigmond, 1986).

كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم إضافة إلى مشكلاتهم السلوكية يعانون من مشكلات أخرى تتعلق بالضعف الواضح في المهارات الاجتماعية، التي تؤثر في تفاعلاتهم الاجتماعية وخاصة مع أقرانهم، ففي مراجعة وتحليل قام بها فورنيس وكافيل (Forness, and Kavale 1996) لنتائج (١٥٢) دراسة بحثت في المهارات الاجتماعية تبين أن حوالي (٧٥٪) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من عجز في المهارات الاجتماعية.

والمهارات الاجتماعية تمكن الطفل من التفاعل الإيجابي والفعال مع الأقران، ومن ثم تشكيل الصداقات الحميمة والمساندة، وبناء رصيد من السلوكيات والاستجابات الاجتماعية المقبولة، وهذا بدوره يسهم في تطوير كفايته الاجتماعية (Smart, & Sanson, 2001).

وبما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون ضعفًا في المهارات الاجتماعية، والتي يعتبر التواصل أحد مكوناتها الرئيسة فهم بالضرورة يعانون من اضطراب في التواصل مع الآخرين. وقد رأى موسان وثريسا (Moisan and Theresa, 1998) أن هذا الاضطراب ناتج عن عدم فهم الأطفال لما يقال، أو عن صعوبة التعبير عن أنفسهم. ويعد التواصل اللفظي وغير اللفظي من أكثر المشكلات التي تواجههم في علاقاتهم مع الآخرين، كما أنهم أضعف من العاديين في مهارة المحادثة فهم يواجهون صعوبة في استمرارية الحديث ولا يشاركون فيه إلا قليلاً.

ويضيف جبريل (١٩٩٧) أن مهارات الاتصال تعد مؤشرًا على الكفاءة الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعليه مع الآخرين، وكذلك درايتهم بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي أثناء التفاعل الاجتماعي.

ويشير ريلوك وكرونيك (Crealock and Kronick, 1993) إلى أن العجز في مهارات الاتصال عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ناتج عن عدم قدرتهم على فهم الدلائل الاجتماعية.

كما أن القصور في مهارات الاتصال يؤدي إلى الاضطراب النفسي، وضعف التفاعل الاجتماعي، وعجز في تبادل الحوار، وعدم القدرة على الاستجابة الاجتماعية الملائمة وعدم القدرة على المشاركة الاجتماعية (جبريل، ١٩٩٧)؛ ولذا

نجد أن هؤلاء الأطفال لديهم قصور في الفهم الاجتماعي، و يسيئون تفسير المواقف الاجتماعية، ويعانون من قصور في الكفاءة الاجتماعية، ويخفقون في التفاعل الاجتماعي والعلاقات مع الآخرين (هنلي، وروبرتا، والجوزين، ٢٠٠١).

وأشار الخطيب، والحديدي (٢٠٠٣) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يسيئون التصرف في الموقف الاجتماعية ويشعرون بعدم الكفاءة الشخصية، ولا يستطيعون إقامة علاقات اجتماعيه مع الآخرين، ويميلون إلى إظهار استجابات غير اجتماعية أو عدوانية أو إنسحابية أو عدم إطاعة الأوامر. وقد أشارت الدراسات إلى أن افتقار التلميذ للمهارات الاجتماعية قد يسبب عدم كفاءته في التعلم وتدني تحصيله وانخفاض مفهوم الذات لديه (داود، ١٩٩٩).

وبعد هذا العرض نلاحظ أن سبب المشكلات التي يواجهها ذوات صعوبات التعلم في مجال العلاقات الاجتماعية عائد إلى القصور الذي يعانونه في المهارات الاجتماعية، وعدم تمتعهم بمستوى مرتفع من الكفاءة الاجتماعية، فقد لا يكون بمقدورهم أن يقرؤوا المواقف الاجتماعية المختلفة بمستوى المهارة نفسها كغيرهم من الأقران في مثل عمرهم الزمني، وبالتالي لا يكون بوسعهم أن يفهموا كيف يحاول الآخرون التأثير فيهن، أو لا يدركون ما يريد الآخرون منهن أن يفعلوه، أو أن يعوا كيف يدركهن الآخرون.

تنمية الكفاءة الاجتماعية:

تبنى البرامج لتنمية الكفاءة الاجتماعية على افتراض أن الطفل الذي يواجه قبولاً متدنيًا من الأقران لا يمتلك المهارات الاجتماعية لتطوير علاقات ايجابية مع الأقران والحفاظ عليها، وأن تلك المهارات يتم اكتسابها بشكل أساسي عن طريق التعلم. كما أن تعلم مفهوم المهارة الاجتماعية وترجمته إلى فعل، ومراقبة الأداء، هو هدف البرامج التي لا تركز فقط على إحداث تغييرات سلوكية، وإنما أيضًا على تعلم معرفي (Choi, & Kim, 2003).

والتدريب على المهارات الاجتماعية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم يساعد على تطور الكفاءة الاجتماعية لديهن، حيث يصبحون قادرات على الاتصال مع الآخرين. كما أن التلميذة تصبح أكثر قدرة على إقامة علاقات مع الغير، والتفاهم

معهن، وفهم ما لديهن من مشاعر وأحاسيس، وبالتالي تصبح قادرة على المشاركة الاجتماعية والمبادرة في الحديث والمشاركة فيه، ولديها في الوقت نفسه أسلوب تستقبل به الآخرين، كما تسهم هذه البرامج في زيادة الفعالية الاجتماعية للفرد في تطوير مفهوم ذات ايجابي عن نفسه وتزيد من فرص قبول الآخرين وتفاعلهم الايجابي سواءً في المجال التعليمي أو المهني أو المجتمعي بشكل عام (السيد، ٢٠٠٠).

وتعد المهارات الاجتماعية مثل أي مهارة في الحياة، يمكن اكتسابها وتعلمها، وبالتالي نستطيع تنمية هذه المهارات بواسطة التدريب عليها من خلال البرامج التدريبية التي تعد لتنمية مكونات الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات اللاتي يعانون قصورًا في الكفاءة الاجتماعية خاصة التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

ويشار إلى أن برامج التدريب على المهارات الاجتماعية متنوعة الفعالية، وذلك اعتمادًا على عدة عوامل منها: الفروق في العمر والجنس ومواقف التدريب، إضافة إلى عدد ونوع المهارات المستهدفة، وتبعًا لمدة وتكرار جلسات التدريب، وطبيعة الإجراءات المستخدمة (Bierman, & Moutminy,1993). وقد أظهرت العديد من الدراسات أن فعالية البرامج التدريبية وأثرها في تنمية المهارات الاجتماعية تعتمد على فترة التدريب، وحاجات أفراد العينة (Spence, 2003).

وقد بين بعض العلماء أنه يمكن معالجة الضعف في الأداء الاجتماعي وتحسينه من خلال التدريب على المهارات الاجتماعية (Hughes, & Kathryn, 1988) إلا أنه لا توجد بيانات توضح بدقه الكيفية والوقت الذي يتم فيه تعلم المهارات الاجتماعية، ومع ذلك فإنه يمكن الجزم بأن الطفولة تعد فترة حاسمه لذلك (Bellack, Alans., Hersen, Michel., & Kasdin, Alan 1990) .

وقد جاءت هذا البحث منسجمة مع تلك الدراسات، في القيام بإعداد برنامج تدريبي لتنمية مكونات الكفاءة الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم مستفيدًا من نتائج هذه الدراسات حول فعالية البرامج التدريبية وأثرها الإيجابي في تنمية الكفاءة الاجتماعية.

كما أن الكفاءة الاجتماعية المناسبة تزود الفرد بالأساس المهم الذي يؤدي إلى علاقات قوية مع الرفاق، وإلى النجاح الدراسي، وأن الكفاءة الاجتماعية غير

المناسبة أثناء مرحلة الطفولة ترتبط بعدد من النتائج السلبية بما فيها انحراف الأحداث ومشكلات الصحة العقلية، وتطور نماذج من السلوك اللااجتماعي. ويرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني، والانسحاب الاجتماعي، والخجل الشديد ينشأ نتيجة افتقار الفرد إلى المهارات الاجتماعية، ويؤكد أصحاب هذه النظرية على أن الفرد يلجأ إلى استخدام هذه السلوكيات لأنه فشل في تعلم طرق أكثر ملاءمة للتفاعل مع الناس (القضاة، والترتوري، ٢٠٠٧).

كما أن الأطفال الذين لديهم قصورٌ في الكفاءة الاجتماعية المبكرة في المدرسة عادة ما يكونون معرضين للخطر في العديد من المخرجات النمائية: سلوك لا اجتماعي وعدواني، وتسرب من المدرسة، وسوء التوافق المدرسي، والإهمال، ومشكلات في التحصيل الأكاديمي، ومشكلات في الصحة العقلية في سن البلوغ (عواد، ٢٠٠٢).

دراسات سابقة:

إن موضوع الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم والبرامج التدريبية المتعلقة بتنمية مستوى الكفاءة الاجتماعية لديهن باهتمام متزايد في الدول الغربية، وبخاصة في العقود القليلة الماضية، أما في البلاد العربية فإن الاهتمام بهذا الموضوع لا يزال قليلاً. وفيما يلي عرض لتلك الدراسات على محورين، هما:

المحور الأول: دراسات تناولت قصور الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم:

في دراسة هدفت إلى معرفة نسبة الضعف في المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قام كافال وفورنس Kavale, and Forness, (1996) بتحليل بعدي لعدد (١٥٢) دراسة. أوضحت نتائج الدراسة أن حوالي (٧٥٪) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا نقصًا في المهارات الاجتماعية، وهذا ما ميزهم عن مجموعة المقارنة. كما أشارت النتائج إلى انه تم إيجاد المستوى نفسه تقريبًا من الاختلاف بين المجموعتين عندما تم التقييم من قبل (المعلمين، والرفاق، والذات)، وكذلك عندما تم التقييم من خلال أبعاد الكفاءة الاجتماعية.

وفي دراسة مقارنة للكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي بين ثلاث مجموعات أجرى توركاسبا وبراف Tru-Kaspa, and Brav (1995) دراسة بهدف فحص فيما إذا كان حكم المعلمين على كفاءة التلاميذ الاجتماعية والتكيف المدرسي يختلف باختلاف التلاميذ. تألفت عينة ذوي صعوبات التعلم من (٣٠) طالبًا (١٩ طالبًا، ١١ طالبة)، وذوي التحصيل المنخفض (٢٩) طالبًا (١٧ طالبًا، ١٢ طالبة)، وذوي التحصيل المتوسط (٣٣) طالبًا (١٨ طالبا، ١٥ طالبة)، كل مجموعة احتوت على مستويين صفيين الثالث والرابع، والسابع والثامن. وقد استخدم الباحثان مقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي. أشارت النتائج إلى ما يلي: أن التلاميذ الأصغر (الثالث والرابع) ذوي صعوبات التعلم وذوي التحصيل المنخفض كانوا أقل في مستوى الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي من أقرانهم ذوي التحصيل المتوسط، ولم تظهر النتائج فرقًا ذا دلالة في الجنس أو التفاعل. أما بالنسبة لطلاب الصف السابع والثامن الأساسيين، فقد أظهرت النتائج فرقًا ذا دلالة لصالح مجموعة التحصيل المتوسط حيث سجلت نسبة أعلى في التكيف المدرسي ولم تظهر فرقًا ذا دلالة في الكفاءة الاجتماعية، كما لم تظهر فرقًا ذا دلالة في الجنس أو التفاعل. كما دعمت النتائج استعمال تقديرات المعلمين للفحص الأولي وتعريف التلاميذ المعرضين لخطر المشكلات السلوكية الاجتماعية في المرحلة الابتدائية.

وقد أجري بورسك Bursuch (1989) بدراسة استهدفت مقارنة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالتلاميذ العاديين ذوي التحصيل المنخفض والتحصيل المرتفع في ثلاثة أبعاد للكفاءة الاجتماعية (أوضاع العلاقات الاجتماعية، السلوك المقدر من المعلمين، التقديرات الذاتية للكفاءة الاجتماعية). تكونت العينة من (٢٤) طالبا من الصفوف (الثاني، الثالث، الرابع، السادس) الابتدائي بمعدل ستة طلاب من كل صف، ذوي صعوبات التعلم (٨) طلاب (٥ ذكور، ٣ إناث)، وذوي التحصيل المرتفع (٨) طلاب (٥ ذكور، ٣ إناث)، وذوي التحصيل المنخفض (٨) طلاب (٥ ذكور، ٣ إناث). استخدم في الدراسة ثلاثة مقاييس «Play with rating scale questionnaire"، A limited-choice friendship nomination inventory، beer behavior nomination inventory. أشارت نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقل تقبلاً من أقرانهم التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض والتلاميذ ذوي التحصيل المرتفع،

بينما لا يوجد فرق بين ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض في التقبل. وقد أوضحت الدراسة أيضًا أن التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية لديهم أصدقاء أقل من أقرانهم ذوي التحصيل المرتفع، بينما لا يوجد فرق بين ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض على مقياس الصداقة. وبينت الدراسة أيضا أن ذوي صعوبات التعلم أقل تعاونًا، وأقل رغبة في القيادة من ذوي التحصيل المنخفض. وعند مقارنتهم مع ذوي التحصيل المرتفع كانوا أقل تعاونًا، وأكثر خجلاً، وأقل إدارة، وأكثر رغبة للدخول في المشاجرات. أما ذوو التحصيل المنخفض فيختلفون عن ذوي التحصيل المرتفع في أنهم أكثر خجلاً منهم. وأظهرت الدراسة أيضًا أن التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية معرضون للمشكلات الاجتماعية بشكل مرتفع أكثر مقارنة مع أقرانهم من التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض.

وأجرت الشيخ (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق في مستويات الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذًا وتلميذةً من التلاميذ العاديين، و(٨٥) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، بالصف الرابع الابتدائي. وأظهرت نتائج الدراسة أنه عند المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في أبعاد المهارات الاجتماعية للتقدير الذاتي، ظهرت فروق في أبعاد الإصرار غير الملائم والمهارات الاجتماعية الملائمة لصالح مجموعة العاديين. وعند المقارنة بين الذكور والإناث في أبعاد المهارات الاجتماعية غير الملائمة للتقدير الذاتي أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في بعد الإصرار غير الملائم لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في بعد الغيرة لصالح العاديين. وعند المقارنة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعد المهارات الاجتماعية الملائمة لتقدير المعلمين أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا لصالح العاديين. وعند المقارنة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في أبعاد المهارات الاجتماعية غير الملائمة لتقدير المعلمين أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا لصالح العاديين. وعند المقارنة بين الذكور والإناث في أبعاد المهارات الاجتماعية لتقدير المعلمين أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في أبعاد المهارات الاجتماعية الملائمة لصالح مجموعة الذكور. وعند المقارنة بين الذكور والإناث في أبعاد المهارات الاجتماعية لتقدير المعلمين أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في أبعاد المهارات الاجتماعية غير الملائمة لصالح مجموعة الإناث.

كما أجرى البستنجي (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التفاعلات الاجتماعية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم مع التلاميذ العاديين في عمان. وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٤) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، بالصف الثاني، والثالث، والرابع، والخامس، والسادس الابتدائي. وجرى تطبيق مقياس أعده الباحث للتفاعلات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية مع التلاميذ العاديين. وأظهرت النتائج أن التفاعلات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع التلاميذ العاديين إيجابية بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن التلاميذ ذوي الصعوبات من مستوى الصف الخامس لديهم تفاعلات اجتماعية أكثر إيجابية منها لدى التلاميذ في مستوى الصف الثاني. كما أظهرت النتائج أن التلاميذ ذوي صعوبة القراءة لديهم تفاعلات اجتماعية مع العاديين في المدرسة العادية أكثر من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المختلطة. في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعلات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم للتلاميذ العاديين في المدرسة العادية تبعا لمتغيرات الجنس وطبيعة المدرسة من حيث الاختلاط وعدد سنوات التحاق التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر.

بينما أجرى عواد، وشريت (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف علي طبيعة الفروق في مكونات الكفاءة الاجتماعية (السلوك المفضل لدى المعلم، السلوك المفضل الأقران، سلوك التوافق المدرسي) فيما بين التلاميذ المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم، ومدى اختلاف تلك الفروق باختلاف جنس التلميذ. تكونت العينة النهائية للدراسة من (١٦٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمصر، تم اختيارهم من بين تلاميذ عينة كلية قوامها (٢٥٤) تلميذًا وتلميذة في (٥) مدارس ابتدائية بكل من العريش والإسكندرية، بواقع (٤٢) تلميذًا وتلميذة من المتفوقين، (٨٧) تلميذًا وتلميذة من العاديين، (٣٢) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم طبق علي الأفراد عينة الدراسة: قائمة المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ المتفوقين (إعداد: الباحثان)، قائمة المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم (إعداد: الباحثان)، اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن (إعداد: عبد الفتاح القرشي، ١٩٨٧)، مقياس والكر- مكونيل Walker- McConnell للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي صورة الأطفال (إعداد: والكر- مكونيل، ١٩٩٥، تعريب: أحمد عواد، ٢٠٠٢). أشارت النتائج إلى

وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ المتفوقين والعاديين في أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لصالح المتفوقين. وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ المتفوقين وذوي صعوبات التعلم في أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لصالح المتفوقين. ووجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لصالح العاديين. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من مجموعات الدراسة في مكونات الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي.

وفي دراسة قام بها دايسون Dyson, (2003) لتقييم مفهوم الذات الكلي، وإدراك مفهوم الذات الأكاديمي، والكفاءة الاجتماعية، والمشكلات السلوكية لدى عينة من (١٩) طفلاً من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ضمن المحيط العائلي، ومقارنتهم مع إقرانهم من الأقارب من اجل التعرف على الارتباطات بينهم ضمن السياق الأسري. تكونت العينة من (١٩) طفلاً (١٦ ذكور،٣ إناث)، تراوحت أعمارهم من (٨-١٣) سنة. وقد استخدم عدد من المقاييس منها مقياس القدرة على الاستيعاب للتلاميذ PASS "لكابمان" و"بورسما" The Perception of Ability Scale for Students، ومقياس التقدير الذاتي للأطفال CSCS "لبيرس- هاريس» The Pieirs-Harris Childrens Self-Concept Scale، ومقياس البيئة العائلي شكل "R" (FES) "لموس" و"موس" The Family Environment Scale-Form R. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يختلفون عن أقرانهم من الأقارب في مفهوم الذات الكلي وإدراك الذات الأكاديمي، إلا أن والديهم صنفوهم بأن لديهم كفاءة اجتماعية أقل، ومشكلات سلوكية أكثر من أقرانهم من الأقارب.

المحور الثاني: دراسات تناولت برامج لتنمية الكفاءة والمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم:

أجرى كل من بيلمان وبفنجستين ولوسيل Beelmann, Pfingsten, and Losel, (1994) مراجعة لنتائج (٤٩) دراسة حول فعالية البرامج التدريبية في تنمية الكفاءة الاجتماعية، إذ تمت مراجعة الدراسات التي أجريت خلال الفترة

من عام (١٩٨١ – ١٩٩٠) وطبقت على أطفال تراوحت أعمارهم بين (٣-١٥) سنة. ركزت الدراسة على استقصاء فعالية هذه البرامج في تنمية الكفاءة الاجتماعية، ومعرفة تأثيرها في هؤلاء الأطفال على المدى البعيد، ومقارنة نتائج هذا البحث بنتائج دراسات أخرى تناولت الموضوع ذاته. أظهرت النتائج أن البرامج التدريبية لتنمية الكفاءة الاجتماعية كانت فعالة، كما كان التأثير أقل فعالية في هذا البحث مقارنة بالدراسات السابقة، كما أظهرت النتائج أن هناك تأثيرات مميزة ومحددة لأنواع مختلفة من البرامج وعلى مجموعات مختلفة، وأظهرت النتائج أن التأثير طويل المدى لهذه البرامج كان ضعيفا.

وقام فري ونولين وإديسترون وهيرشستين Frey, Nolen ,Edestrom and Hirschstein , (2005) بإجراء دراسة هدفت إلى فحص فعالية برنامج " الخطوة التالية " في تنمية الكفاءة الاجتماعية، ومعرفة العلاقة بين المعرفة الاجتماعية من جهة والسلوك المقبول اجتماعيًا، والسلوك الاجتماعي العدائي من جهة أخرى. طبقت الدراسة على عينة بلغت (١٢٥) طالبًا وطالبةً، ثم توزيعها عشوائيًا إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وجمعت البيانات باستخدام مقياس السلوك الاجتماعي وفقًا لتقديرات المعلمين، ومقياس السلوك المقبول اجتماعيًا والسلوك الاجتماعي العدائي وفقًا لتقديرات التلاميذ، وقوائم ملاحظة السلوك في مواقف النزاع. توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي حسب تقدير المعلمين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك المقبول اجتماعيًا والسلوك الاجتماعي العدائي لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت قوائم الملاحظة انخفاض السلوكيات العدوانية وزيادة التعاون لدى أطفال المجموعة التجريبية.

وقامت لين Lane, (1994) بدراسة لمعرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية والأكاديمية، قامت الباحثة بتطبيق برنامج تدريبي على مجموعة من طلاب الصف الأول الابتدائي الذي تم ترشيحهم من معلماتهم وأقرانهم باعتبارهم أكثر عرضة لمواجهة مشكلات سلوكية. تكونت العينة من (٥٥) طفلاً وطفلة، تم توزيعهم عشوائيا إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تتلقى التدريب على مهارات أكاديمية بتطبيق برنامج التدريب على القراءة، ومجموعة

تتلقى التدريب على مهارات اجتماعية. استغرق تطبيق البرنامج التدريبي (٦) أسابيع بواقع (٤) أيام في الأسبوع، ومدة كل لقاء (٣٠) دقيقة. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الرغم من أن المتوسطات تشير إلى إحراز أفراد المجموعة التجريبية تقدما في المهارات الأكاديمية وفي المهارات الاجتماعية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ أن بعضها اهتمت بمعرفة الفروق في مستوى الكفاءة والمهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ومن هذه الدراسات: (احمد عواد، وأشرف شريت، ٢٠٠٤؛ بورسك Bursuch, (1989) وبعض الدراسات استخدمت البرامج التدريبية لتنمية الكفاءة الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم ومنها:دراسة فري وآخرون Frey, et al. (2005) وبعضها اهتمت بتحليل نتائج دراسات سابقة استخدمت البرامج التدريبية لمعرفة مدى فعاليتها ومقارنة نتائجها بدراسات أخرى ومنها: إيروين Erwin, (1994) بيلمان وآخرون Beelmann, et al. (1994).

كما أن هذه الدراسات استخدمت مقاييس مختلفة، منها ما أعده الباحثون أنفسهم، ومنها ما تم ترجمته وتعريبه ليلائم البيئة، وآخرون استخدموا المقاييس الأصلية، ونجد أن أكثر هذه المقاييس استخداما في الدراسات السابقة كان مقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي، والذي يقيس عددًا من المكونات الاجتماعية للتلاميذ من مرحلة الروضة وحتى الصف السادس الابتدائي، وهو ملائم للبحث الحالي بعد تعريبه ليلائم البيئة العربية. مما شجع الباحثة على استعماله في البحث الحالي.

كما أظهرت دراسات توركاسبا وبراف Tru-Kaspa, and Brav (1995) Bryan, (1997) ؛ ولين Lane, (1999) تدني مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم من التلاميذ العاديين، وهذا ناتج عن نقص في امتلاكهم للمهارات الاجتماعية، كما أنهم يظهرون صعوبة في عملية التكيف والتفاعل الاجتماعي، إذ أن لديهم قبولاً منخفضًا لأقرانهم، وتدني القدرة على إقامة علاقات اجتماعية فعالة مع الغير أو الاندماج مع أقرانهم.

كما بينت بيلمان وآخرون Beelmann, et al. (1994) ولين Lane, (1999) وإيروين Erwin, (1994) وفري وآخرون Frey, et al. (2005)، فعالية البرامج التدريبية في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأوصت بإتباع استراتيجيات مختلفة عند إعداد البرامج التدريبية، وتأكيد الدراسات الأجنبية على فعالية هذه البرامج في تنمية الكفاءة الاجتماعية. وقلة الدراسات العربية التي اعتمدت البرامج التدريبية لتنمية مكونات الكفاءة الاجتماعية. ونتيجة لذلك تم بناء البرنامج التدريبي في البحث الحالي مستفيدًا من توصيات هذه الدراسات ونتائجها المشجعة.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري، وما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

(١) توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة احصائية من متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي

إجراءات البحث:

عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي من (٢٠) تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية الملتحقات ببرامج الدمج بمدينة بريده (منطقة القصيم).

كيفية اختيار العينة النهائية للبحث:

(١) طبق مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي على التلميذات ذوات صعوبات التعلم من الصفين الثالث والرابع الابتدائي.

(٢) في ضوء النتائج التي أسفر عنها تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي، تم تحديد (٢٠) تلميذة كانت درجاتهم متدنية على المقياس.

(٣) تم تحديد العينتين التجريبية والضابطة، على أن تكون كل منهما في مدرسة منفصلة حتى لا ينتقل أثر ما تعلمته العينة التجريبية إلى العينة الضابطة.

(٤) لتحقيق التجانس بين أفراد العينتين التجريبية والضابطة ، فقد تم ضبط المتغيرات التالية: الكفاءة الاجتماعية، ومعامل الذكاء ، والعمر الزمني ، ولقد تمت المجانسة بين أفراد العينتين التجريبية والضابطة (ن = ١٠ لكل منهما) في درجة الكفاءة الاجتماعية علي مقياس الكفاءة الاجتماعية، ومعامل الذكاء علي مقياس ستانفورد - بينيه، وذلك قبل أن يتم تطبيق البرنامج ، وحتى يمكن المقارنة بين القياسيين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (١)

نتائج اختبار مان – ويتني للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة بينهما

	المجموعات	العدد	المتوسطات	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
الكفاءة الاجتماعية	التجريبية	١٠	١٠,٩٥	١٠٩,٥٠	٠,٣٤٢	٠,٧٣٩
	الضابطة	١٠	١٠,٠٥	١٠٠,٥٠		
العمر الزمني	التجريبية	١٠	١٠,٢٥	١٠٢,٥٠	٠,١٨٩	٠,٨٥٠
	الضابطة	١٠	١٠,٧٥	١٠٧,٥٠		
معامل الذكاء	التجريبية	١٠	١٠,٢٥	١٠٥,٥٠	٠,٠٣٨	٠,٩٧٦
	الضابطة	١٠	١٠,٧٥	١٠٤,٤٠		

يتضح من الجدول السابق أن جميع المعاملات غير دالة ، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من درجة الكفاءة الاجتماعية، والعمر الزمني ومعامل الذكاء وهذا يعني تجانس أفراد العينتين في كل هذه المتغيرات.

أداة البحث:

١) مقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي (صورة الأطفال) الذي أعده للبيئة العربية (عواد، ٢٠٠٢) الملحق رقم (١)

تم إعداد المقياس كأداة مسحية لتحديد القصور في المهارات الاجتماعية بين التلاميذ في المدارس من الروضة وحتى الصف السادس الابتدائي. ويهدف المقياس إلى الكشف عن التلاميذ الذين هم بحاجة إلى تدريب لتنمية مهاراتهم الاجتماعية، وتحديد المهارات التي تواجه التلاميذ صعوبة في ممارسته، كما يستخدم المقياس كأداة تقييم لفعالية برامج التدخل لتنمية المهارات الاجتماعية.

يستخدم المقياس مع الأطفال من الروضة وحتى الصف السادس الابتدائي، ويتضمن (٤٣) فقرة موزعة على ثلاثة اختبارات فرعية، وتقاس استجابات الأفراد على كل فقرة وفقًا لسلم استجابات مكون من تدريج لفظي ثلاثي (أبدًا-١؛ أحيانًا ٢؛ دائمًا٣)، والاختبارات هي:

- **الاختبار الفرعي الأول**: السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلم: يحتوي على (١٦) فقرة لقياس السلوك الاجتماعي المتعلق بجماعة الأقران والذي يفضله المعلمون، وتعكس الفقرات اهتمام المعلم بالحساسية الزائدة، والتعاطف، والتعاون، والسيطرة على النفس، ونماذج أشكال النضج الاجتماعي للسلوك في العلاقات بين الأقران.
- **الاختبار الفرعي الثاني**: السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران: يحتوي على (١٧) فقرة لقياس السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران بدرجة كبيرة، وبما يعكس قيم الأقران الخاصة بأشكال السلوك الاجتماعي التي تحكم ديناميكية الجماعة، والعلاقات الاجتماعية في بيئة اللعب الحر.
- **الاختبار الفرعي الثالث**: سلوك التوافق المدرسي: تحتوي على (١٠) فقرات لقياس كفاءة سلوك التوافق الاجتماعي، والتي يقيمها المعلمون ويهتمون بها في المحتوى التعليمي في الفصل الدراسي، ويعكس هذا الاختبار رأي المعلم في نقاط الكفاءة المفضلة بشدة لدى التلاميذ في البيئة التعليمية.

ثبات المقياس:

طبق المقياس على عينة أساسية قوامها (٧١٠) تلميذًا وتلميذةً (٣٣١) ذكور و(٣٧٩) إناث في الصفوف من الروضة حتى الصف السادس الابتدائي تراوحت أعمارهم بين (٥- ١٢) سنة بمتوسط قدره (٩٧،٧٣) شهرًا وانحراف معياري قدره (٢٦،٤٤). تم اختيار أفراد العينة عشوائيًا من بين تلاميذ (١٨) روضة ومدرسة ابتدائية، في خمس دول عربية: هي قطر،، مصر، الإمارات العربية المتحدة، والكويت. وذلك بهدف تقنين المقياس على عينة ممثلة من بين التلاميذ في البيئة العربية، لتسهيل إجراءات استخدامه فيما بعد في البيئة العربية. وقد تم التحقق من ثبات المقياس بعدة طرق:

- استخدام معامل ألفا كرونباك للثبات، لأفراد عينة التطبيق الأساسية (٧١٠) طفلاً وطفلةً، حيث بلغ معامل الثبات للعينة الكلية (٠،٩٦٣٠).
- استخدام معادلة جتمان للتجزئة النصفية لأفراد عينة التطبيق الأساسية (٧١٠) طفلاً وطفلةً، حيث بلغ معامل الثبات للعينة الكلية (٠،٩٤٢٠).
- لزيادة التأكد من ثبات المقياس تم إعادة التطبيق (ReTest-Test) بعد مضي (١٥) يومًا من التطبيق الأول، على عينة مكونة من (١٤٣) طفلاً، (٧٤) إناثًا و(٦٩) ذكورًا. حيث بلغ معامل الثبات الكلي(٠،٨٨) وهذا يعني أن هذا المقياس تتوافر فيه دلالات ثبات عالية، وهي كافية لأغراض البحث الحالي.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق:

- الاتساق الداخلي: حسب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد صدق الفقرات والأبعاد للمقياس بالنسبة للعينة الكلية (٧١٠) تلميذًا وتلميذةً، وكانت جميع معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية بالنسبة للمقياس، وبين مفردات كل اختبار فرعي والدرجة الكلية للاختبار مرتفعة وأدنى معامل ارتباط كان (٠،٤٤٢) والأعلى كانت (٠،٨٤٥)، كما أن معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لكل اختبار فرعي كانت أعلى من معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع

معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠،٠١). وهذه النتائج تؤكد على التجانس الكبير بين الاختبارات الفرعية الثلاثة.

- صدق الأبعاد: تم التحقق من صدق أبعاد المقياس عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية الثلاثة، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بالنسبة لكل صف دراسي على حده، وبالنسبة للذكور والإناث، والعينة الكلية الأساسية. وقد كانت معاملات الارتباط بينها جميعًا مرتفعة، وجميعها دالة عند مستوى (٠،٠١). وهذه النتائج تدل على التجانس والاتساق الداخلي بين الاختبارات الفرعية للمقياس.

ويمكن القول إن هذا القياس يتمتع بدلالات صدق مرتفعة، ويمكن تطبيقه واستخدامه، كما أن دلالات صدق هذا المقياس مناسبة لأغراض تطبيق البحث الحالي.

تقنين المقياس على البيئة السعودية:

لكي تطمئن الباحثة لمدى ملائمة المقياس للبيئة السعودية قامت الباحثة بتقنين المقياس على (٧٠) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم. وللتحقق من صلاحية المقياس للتطبيق تمت الإجراءات التالية:

أولاً: حساب الثبات

تم حساب الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة التصفية: تم حساب معامل الثبات للمقياس الكلي بطريقة التجزئة النصفية، وكانت قيمته بمعادلة سبيرمان (٠،٨٧٢) وبمعادلة جتمان (٠،٨٧٦) وهي دالة إحصائيًا.

ومن الإجراءات السابقة تأكدت للباحثة من ثبات وصدق مقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية، وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي لقياس الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

ثانيًا: حساب الصدق

حساب الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية وكانت معاملات الارتباط للأبعاد على النحو التالي:

جدول (٢)

معامل الارتباط بين أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	الدلالة
السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلم	٠,٨٥	٠,٠١
السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران	٠,٧٦	٠,٠١
سلوك التوافق المدرسي	٠,٨٧	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٧٩	٠,٠١

طريقة تطبيق المقياس والزمن:

يتألف المقياس الكلي من (٤٣) فقرة إيجابية تصف السلوك الاجتماعي حيث تقوم المعلمة بتقدير السلوك الاجتماعي للتلميذات، وتعطى المعلمة الوقت الكافي قبل التطبيق لتقييم مهارات التلميذة الاجتماعية، وملاحظتها في مواقف التفاعل الاجتماعي. ويستغرق التطبيق على كل حالة ما بين (٥-١٠) دقائق.

تصحيح المقياس:

تستخرج الدرجة الكلية على المقياس بجمع التقديرات الرقمية (١-٣) لفقرات المقياس، والجدول (٢) يوضح مدى الدرجات على أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي.

جدول (٣)

مدى الدرجات على أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	مدى الدرجات
السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلم	١٦	١٦- ٤٨
السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران	١٧	١٧- ٥١
سلوك التوافق المدرسي	١٠	١٠- ٣٠
الدرجة الكلية	٤٣	٤٣- ١٢٩

٢) البرنامج التدريبي لتنمية مكونات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوات صعوبات التعلم (إعداد: الباحثة) الملحق (٢)

تم بناء البرنامج التدريبي لتنمية مكونات الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

هدف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية بعض جوانب القصور في الكفاءة الاجتماعية التي تعاني منها التلميذات ذوات صعوبات التعلم والتي تتمثل في المكونات الرئيسة التالية (السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلم،السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران، سلوك التوافق المدرسي)، ومن خلال إقامة هذه النشاطات التي تم التركيز فيها على المهارات الاجتماعية التي تعاني هؤلاء التلميذات قصورًا فيها، بحيث تساعد تلك النشاطات التلميذات المتدربات على تعلم كيفية ممارسة هذه المهارات وتطبيقها بالشكل المناسب والملائم للموقف الذي تتم من خلاله.

إعداد الصورة الأولية للبرنامج:

تم إعداد الصورة الأولية للبرنامج في ضوء الأدب النظري للدراسة، وبما يتلاءم مع خصائص التلميذات ذوات صعوبات التعلم، واستراتيجيات تدريسهم وتعلمهم، كما تم الإفادة في إعداد البرنامج من الدراسات السابقة التي تناولت برامج تنمية المهارات الاجتماعية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.

تم التركيز في إعداد أنشطة وجلسات البرنامج على الأنشطة والتي لا تخضع لمحتوى المادة الدراسية للتلميذات في المدرسة، وتمت الإفادة منها في الأنشطة الثقافية ورواية القصص الهادفة والألعاب الرياضية الهادفة.

تحكيم البرنامج:

تم عرض البرنامج بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة بجامعة القصيم، حيث أوصى المحكمون بإجراء بعض التعديلات التي قامت الباحثة بإجرائها.

وفي ضوء ذلك تم إعداد البرنامج مكونًا من (١٨) جلسة، تتضمن المهارات الرئيسة التالية (السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلمة، السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران، سلوك التوافق المدرسي).

الفنيات التي اعتمد عليها البرنامج:

تم إتباع فنيات متنوعة في الجلسات التدريبية للتأكيد على ممارسة المهارات الاجتماعية وتثبيتها لدى المتدربات حتى تصبح سلوكًا دائمًا لديهن في المواقف

الاجتماعية المشابهة وبالتالي رفع مستوى كفاءتهم الاجتماعية بشكل فعال. ومن هذه الفنيات:

إعطاء التعليمات: وذلك بتزويد المتدربات بمعلومات عن الجلسات التدريبية، وأهداف هذه الجلسات وكيفية ممارسة المهارات الاجتماعية المناسبة في الوقت المناسب لها وبشكل إيجابي، والفوائد المترتبة على أداء مثل هذه المهارات الاجتماعية على المتدربة والمحيطين بها.

التغذية الراجعة: وهدفها تزويد المتدربات بمعلومات عن المهارات المستهدفة بعد تنفيذ النشاطات الخاصة بتلك المهارات والتأكيد عليها وعلى أهميتها.

المناقشة: تهدف إلى إثراء الموضوع المستهدف ومناقشته من جميع جوانبه، كما تهدف إلى معرفة مدى اكتساب المتدربات واستيعابهن لمحتوى النشاطات التي تم تطبيقها وفهمهم للهدف الأساسي من هذه النشاطات ومدى ترسيخ المعلومة المستهدفة لديهن.

لعب الدور: وتهدف إلى مشاركة المتدربات في تأدية النشاطات سواء عن طريق عمل مسرحيات بسيطة ولعبة جماعية يتبادلون فيها الأدوار. وهذا يفيد في بيان أن تلك المهارات ليست مستحيلة ويمكن تعليمها وتطبيقها، كما أن المشاركة في نشاطات الجماعية يزيد من فرص التفاعل الإيجابي بين التلميذات أنفسهن وبين التلميذات ومعلميهن.

التعزيز: وهو من أبرز الإستراتيجيات في التدريب على المهارات الاجتماعية، وقد يكون هذا التعزيز ماديًا أو معنويًا.

الصورة النهائية للبرنامج:

يتكون البرنامج التدريبي في صورته النهائية من (١٨) جلسة متنوعة من الجلسات التدريبية التي تتضمن عددًا من المهارات والأنشطة والجدول (٤) يبين هذه المحتويات:

جدول (٤)

محتويات البرنامج التدريبي

عدد الجلسات	عنوان الجلسة
الجلسة الأولى	جلسة تعارف
الجلستان الثانية والثالثة	التعاون
الجلستان الرابعة والخامسة	مراعاة شعور الآخرين
الجلستان السادسة والسابعة	الإنصات للآخرين
الجلستان الثامنة والتاسعة	مشاركة أقرانه الضحك
الجلستان العاشرة والحادية عشر	التواصل البصري أثناء حديثه مع الآخرين
الجلستان الثانية عشر والثالثة عشر	يسارع لمساعدة أقرانه عندما يطلبون من ذلك
الجلستان الرابعة عشر والخامسة عشر	الإفادة من وقت الفراغ
الجلستان السادسة عشر والسابعة عشر	يحرص على أداء المهام المكلف بها
الجلسة الثامنة عشر	الجلسة الختامية

إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة الإجراءات التالية:

- مراجعة التراث النظري المتعلق بالموضوع.
- بناء البرنامج التدريبي ثم عرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء وجهة النظر وأي تعديلات يرونها مناسبة.
- تم إجراء التعديلات التي أبداها المحكمون على البرنامج التدريبي.
- الحصول على إذن رسمي من إدارة التربية الخاصة التابعة لمنطقة القصيم للبدء بتطبيق الدراسة.
- اختيار أفراد الدراسة (العينة) وتوزيعهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) بعد تطبيق القياس القبلي عليهم.

إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي:

- تم عقد اجتماعًا مع معلمة غرفة المصادر لتوضيح كيفية تعبئة نموذج مقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي.

- الطلب من المعلمات ملاحظة سلوك التلميذات (عينة الدراسة) قبل أسبوعين من تعبئة نماذج المقياس.
- تم الاتفاق مع المعلمة على الوقت المخصص لتنفيذ الجلسات وتوفير غرفة ملائمة لإجراء الأنشطة.
- تم الاتفاق على تخصيص غرفة المصادر لعقد الجلسات التدريبية.
- قامت الباحثة بإعداد البرنامج وتطبيقه بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا وزمن الجلسة يتراوح بين (٤٥-٦٠) دقيقة.
- تم إجراء قياس بعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد انتهاء الدراسة على مقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي.
- تم تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- تم تقديم المقترحات والتوصيات.

التصميم التجريبي:

لتحديد مدى فعالية بناء برنامج تدريبي يعتمد لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات الصعوبات التعلم، استخدم في الدراسة التصميم التجريبي، لفحص أثر المتغير المستقلة (البرنامج التدريبي)، والمتغير التابع (مستوى الكفاءة الاجتماعية)، والتصميم المستخدم هو تصميم المجموعة التجريبية والضابطة بقياس قبلي وبعدي.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة المعالجات الإحصائية التالية:

(١) المتوسطات والانحرافات المعيارية.

(٢) اختبار مان – ويتني Mann – Whiteny.

(٣) ويلكوكسون Wilcoxon

(٤) التجزئة التصفية: (معادلة سبيرمان، ومعادلة جتمان).

نتائج البحث:

هدف البحث الحالي إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. ولاختبار مدى فعالية هذا البرنامج طبق مقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي على المجموعتين التجريبية، والضابطة كمقياس قبلي وبعدي.

ويقدم الجزء التالي عرضًا للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي.

أولاً: الفرض الأول: نص الفرض الأول على أنه «توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الكفاءة الاجتماعية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استُخدمت الباحثة اختبار مان – ويتني Mann – Whiteny لدلالة الفروق الفردية بين المتوسطات.

جدول (٥)

نتائج مان – ويتني للفروق الفردية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

المتغيرات	المجموعة	العدد	رتب المتوسطات	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوي الدلالة
السلوك المفضل لدى المعلمين	الضابطة	١٠	١٣,١٠	١٣١,٠٠	٠,٠٠	٢٤,٠٠٠	٠,٠١
	التجريبية	١٠	٧,٩٠	٧٩,٠٠			
السلوك المفضل لدى الأقران	الضابطة	١٠	١٣,٥٠	١٣٥,٠٠	٠,٠٠	٢٠,٠٠٠	٠,٠١
	التجريبية	١٠	٧,٥٠	٧٥,٠٠			
سلوك التوافق	الضابطة	١٠	١٢,٥٠	١٢٥,٠٠	٠,٠٠	٣٠,٠٠٠	٠,٠١
	التجريبية	١٠	٨,٥٠	٨٥,٠٠			
الدرجة الكلية	الضابطة	١٠	١٤,٢٥	١٢٤,٥٠	٠,٠٠	١٢,٥٠	٠,٠١
	التجريبية	١٠	٦,٧٥	٦٧,٥٠			

يتضح من الجدول (٥) أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي للدرجة الكلية كان (٦٧,٥٠)، في حين بلغ متوسط أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي للدرجة الكلية (٢٤,٥٠). ويلاحظ من الجدول بأن هناك فروقًا دال احصائيًا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

تفسير نتائج الفرض الأول:

أظهرت نتائج اختبار مان – ويتني للفروق الفردية بين المجموعتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس الكفاءة الاجتماعية لجميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق نتيجة البحث الحالي حول فعالية البرنامج التدريبي مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع الكفاءة الاجتماعية:

فهي تتفق مع دراسة إيروين Erwin, (1994) التي توصلت إلى أن الأطفال قد أظهروا تحسنًا ملحوظًا في المهارات الاجتماعية بعد التدريب، وذلك بعد تحليل نتائج (٤٣) دراسة اعتمدت أساليب النمذجة، والتدريب، وحل المشكلات الاجتماعية لدى الأطفال. وتتفق مع دراسة بيلمان وآخرون Beelmann, et al. (1994) التي أظهرت نتائجها أن البرامج التدريبية لتنمية الكفاءة الاجتماعية كانت فعالة، وذلك بعد مراجعة لنتائج (٤٩) دراسة حول فعالية البرامج التدريبية في تنمية الكفاءة الاجتماعية.

وقد اختلفت نتيجة البحث الحالي مع الدراسة التي قامت بها لين Lane, (1999) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، على الرغم من أن المتوسطات أشارت إلى إحراز أفراد المجموعة التجريبية تقدمًا في المهارات الاجتماعية وفي المهارات الأكاديمية.

ويعود التفوق الذي حققته المجموعة التجريبية إلى فعالية البرنامج التدريبي الذي استهدف تنمية مكونات الكفاءة الاجتماعية لدى تلك المجموعة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

كما تظهر نتيجة هذا البحث إضافة ودعمًا لفعالية البرامج التدريبية في تحسين ورفع مستوى الكفاءة الاجتماعية بشكل إيجابي ينعكس على تصرفات وتوقعات التلميذات مع باقي أفراد المجتمع.

وتتضح فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مكونات الكفاءة الاجتماعية في البحث الحالي، من خلال التحسن الذي ظهر على التفاعل الإيجابي والسلوك الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية مع أقرانهن ومعلميهن، سواءً في الغرف الصفية أو خارجها، وذلك من خلال ملاحظات المعلمات والتلميذات.

ويمكن توضيح زيادة معدل مكونات الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى مجموعة عوامل منها: أن البرنامج التدريبي قدم لأفراد هذه المجموعة خبرات تدريبية منتظمة، وبشكل مباشر، لم يألفوها من قبل التدريب على مكونات الكفاءة الاجتماعية، وتبين أنهن بحاجة إليها لرفع مستواهن في الكفاءة الاجتماعية.

ويمكن اعتبار أن عملية التدريب على مواضيع جديدة لم تتعود التلميذات عليها سابقًا، خبرة جديدة لديهن وغير مألوفة، قياسًا بما يتلقاه هؤلاء التلميذات من تعليم أكاديمي.

كما أنه لا تتوفر لهذه المجموعة من التلميذات فرصة ممارسة مثل هذه المهارات والخبرات واكتسابها ضمن ظروف الحياة الاعتيادية سواءً في المدرسة أو البيت أو المجتمع، خلافًا لما يحصل أثناء تعرضهن للبرنامج التدريبي، وما فيه من تنوع في مهاراته والطرق المختلفة المتبعة فيه، التي تساعدهن على اكتساب هذه المهارات والخبرات الجديدة.

بالإضافة إلى اعتماد البرنامج التدريبي على أساليب وطرق في التناول والتقديم، تعطي للمتدربات مجالاً أوسع وحرية أكبر للمشاركة والتفاعل مع فقرات البرنامج وجلساته، فالبرنامج اعتمد على أساليب وفنيات مختلفة كالنمذجة، والمناقشة، والتغذية الراجعة، ورواية القصة، والأنشطة الرياضية، والإلقاء، وهذه الأساليب تبعدهن عن الروتين والشعور بالملل وتشجعهن على التفاعل الإيجابي والحضور المستمر.

كما أن توافر عنصر التشويق والجاذبية للمواضيع التي تضمنها البرنامج التدريبي، وملاءمتها لأعمار عينة الدراسة، وتلبيتها لحاجات وطبيعة هذه المرحلة العمرية نوعًا ما، أسهمت في نجاح البرنامج التدريبي.

كما أن إشاعة جو من المحبة والألفة بين الباحثة والتلميذات، وكسر الحواجز النفسية التي غالبًا ما تسبب التوتر وعدم الارتياح، هذا الجو النفسي حرر التلميذات من مشاعر الخوف والرهبة من التعبير عن أفكارهن ومشاعرهن، وبالتالي جعلهن أكثر قدرة على الإسهام والمشاركة في النقاش والتفاعل بشكل إيجابي مع الباحثة لإثراء موضوع الجلسة، كما انعكس على مدى استيعابهن وفهمهن للهدف الأساسي للمواضيع التي طرحت وأدى إلى شعورهن بأنهن جزء فاعل ومشارك في طرح ومناقشة هذه المواضيع، مما أسهم وعزز فرص تطبيقهن وممارستهن لما تعلموه من مهارات وأفكار في حياتهن المدرسية والعائلية والاجتماعية، مما أدى إلى نجاح البرنامج التدريبي في رفع مستوى كفاءتهن الاجتماعية.

كما أن جلسات البرنامج وما قدمه من مهارات اجتماعية، كانت ملبية لحاجات التلميذات في تفاعلاتهن الاجتماعية وذلك لحاجتهن إلى إتقان هذه المهارات وممارستها في حياتهن اليومية العملية، مما شجع التلميذات على زيادة مستوى الإتقان والتحسن في تعلم هذه المهارات لكسب احترام أقرانهن ومعلميهن داخل المدرسة.

وتبين من خلال الدراسات السابقة أن المهارات والكفاءة الاجتماعية يمكن اكتسابها وتعلمها مثل أي مهارة أخرى من مهارات الحياة، ويمكن لأي فرد أن يتعلمها إذا ما توافرت له الفنيات والظروف الملائمة والطرق الصحيحة.

كما أن التحسن في الكفاءة الاجتماعية قد يعود إلى إتقان التلميذات لبعض المهارات الاجتماعية من خلال البرنامج التدريبي، والتي لم يتعلمونها قبل تطبيق البرنامج، أو أنهن كانوا قد تعلمون بعضها قبل تطبيق البرنامج ولكنهم كانوا يخفقون في أدائها.

أما بالنسبة لدراسة لين Lane, (1999) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة، فقد يعود السبب إلى أن المجموعات كلها كانت من المدرسة نفسها، وبالتالي لا بد من حدوث اختلاط بينها وما يتم فيه من أحاديث ونقل لما تعلمونه في البرنامج فيما بينهن، وبالتالي تساوى المجموعتين تقريبا في معلوماتهما وخبراتهما، وعند إجراء القياس البعدي للمجموعتين تُظهر النتائج تقاربًا في المستوى بينهما، مما يوحي للدارس أن البرنامج التدريبي غير فعال.

وفي النهاية يمكن الأخذ بعين الاعتبار أن الدراسات أشارت إلى فعالية البرامج التدريبية، على الرغم من الاختلاف بين هذه الدراسات من حيث المدة الزمنية التي استغرقتها في تطبيق البرامج التدريبية، والاختلاف في المقاييس التي استخدمتها، واختلافها من حيث المراحل العمرية لعينات تلك الدراسات، واختلاف المهارات الاجتماعية التي ركزت عليها تلك الدراسات، واختلاف المجتمعات والثقافات التي طبقت فيها هذه البرامج.

ثانيا: الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه « توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (٦)

نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

	المجموعات	العدد	رتب المتوسطات	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
السلوك المفضل لدى المعلمين	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	صفر ١٠ صفر ١٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	١,٨٠٥	٠,٠١
السلوك المفضل لدى الأقران	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	٢ ٨ صفر ١٠	٢,٥٠ ٦,٢٥	٠,٠٠ ٥٠,٠٠	١,٢٦٩	٠,٠٥
سلوك التوافق	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	١ ٩ صفر ١٠	٢,٠٠ ٥,٨٩	٢,٠٠ ٥٣,٠٠	٢,٦٠٩	٠,٠١
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	صفر ١٠ صفر ١٠	٠,٠٠ ٥,٥٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨٠٥	٠,٠١

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا على مقياس الكفاءة الاجتماعية بين القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، حيث أصبح أفراد المجموعة التجريبية أكثر كفاءة اجتماعيًا بعد تطبيق البرنامج.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

وقد أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسيين القبلي والبعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الكفاءة الاجتماعية لجميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وكانت تلك الفروق لصالح الاختبار البعدي.

وفي البداية لا بد من الإشارة إلى أن معظم الدراسات التي هدفت إلى معرفة الفروق في مستويات الكفاءة الاجتماعية بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم وغيرهن من التلميذات العاديات، قد أشارت إلى تدني مستوى الكفاءة الاجتماعية بجميع أبعادها التي قيست في هذه الدراسات عند ذوي صعوبات التعلم، مقارنة بالعاديين ومن أمثلة هذه الدراسات.

الدراسة التي أجرتها سمية الشيخ (١٩٩٨) وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المهارات الاجتماعية التي قيست في هذا البحث بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين وكانت النتائج لصالح العاديين. ودراسة مراد البستنجي (٢٠٠٢) والتي أشارت نتائجها إلى أن التفاعلات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع التلاميذ العاديين إيجابية بدرجة متوسطة. كما أن دراسة أحمد عواد، وأشرف شريت (٢٠٠٤) قد أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي والدرجة الكلية للمقياس وذلك لصاح العاديين. ودراسة بورسش Bursuch, (1989) أشارت نتائجها إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا أقل في أبعاد الكفاءة الاجتماعية التي قيست في هذا البحث من التلاميذ العاديين ذوي التحصيل المنخفض والتحصيل العالي.

ودراسة توركاسبا وبريان (Tru-Kaspa, and Brav, (1995 وقد أشارت النتائج إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا أقل في مستوى الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي من أقرانهم ذوي التحصيل المتوسط. كما أن دراسة كافال وفورنس (Kavale, and Forness (1996 أشارت نتائجها إلى أن حوالي (٧٥٪) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا نقصًا في المهارات الاجتماعية، وهذا ما ميزهم عن مجموعة المقارنة، وكذلك عندما تم تقييمهم من خلال أبعاد الكفاءة الاجتماعية. ودراسة دايسون (Dyson, (2003 أشارت نتائجها إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد تم تصنيفهم من قبل والديهم أن لديهم كفاءة اجتماعية أقل، ومشكلات سلوكية أكثر من أقرانهم من الأقارب.

ويظهر من خلال نتائج الدراسات السابقة أن التلميذات ذوات صعوبات التعلم لديهن مستويات منخفضة في جميع أبعاد ومستويات الكفاءة الاجتماعية التي تم قياسها في هذه الدراسات مقارنة بأقرانهن من العاديين أو المتفوقين أو ذوي التحصيل المنخفض أو المتوسط، وقد جاءت نتائج هذا البحث وما طرأ على التلميذات اللاتي خضعن لهذا البرنامج من تطور وتحسن في مستوى كفاءتهم الاجتماعية دليلاً على أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم، لمساعدتهن على تطوير كفاءتهن الاجتماعية، وبالتالي القدرة على الاتصال الفعال مع الآخرين وإقامة علاقات إيجابية مع الغير والتفاهم معهن.

كما أن البرامج التدريبية تساعد التلميذات ذوات صعوبات التعلم على تطوير مفهوم ذات إيجابي عن أنفسهم وتزيد من قبول الآخرين لهن، ومن تفاعلهن الإيجابي في المجال التعليمي أو المجتمعي.

وتُرجع الباحثة التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج إلى أن فقرات البرنامج كانت سهلة وبسيطة وواضحة الهدف مما سهل على التلميذات أن يتفاعلن معها وأن يستوعبونها وبالتالي يطبقونها في واقعهن العملي، كما أن الطريقة التي تم عرض المعلومات بها من خلال استخدام فنيات تساعد التلميذ على المشاركة كالحوار والمناقشة واللعب ورواية القصة، تجعلها أكثر حرصًا على الحضور والاستماع ومحاولة الفهم وذلك من خلال الأسئلة والاستفسارات، وكل ذلك عزز من فرص نجاح البرنامج والارتقاء بمستوى الكفاءة الاجتماعية والذي تحقق بالفعل.

كما أن نتيجة هذا البرنامج قد اتفقت مع معظم الدراسات السابقة والتي أجريت بهدف رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لهؤلاء التلميذات والتي أشارت نتائجها إلى أن هذه البرامج التدريبية كانت فعالة في رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية على الرغم من اختلافها في الأساليب والطرق، واستخدام المقاييس، والمهارات الاجتماعية المستهدفة، وحجم العينات، ومستويات الأعمار، والبيئات التي أجريت فيها، ومن هذه الدراسات دراسة إيروين (Erwin, (1994، ودراسة بيلمان وآخرون (Beelmann, et al. (1994 وغيرها من الدراسات.

ويمكن أن يعزى هذا التحسن في مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية إلى أن حجم العينة كان صغيرًا نسبيًا، مما أتاح للباحثة أن تتعامل وتجيب عن استفسارات كل تلميذة على حدة، وإمكانية متابعة كل تلميذة في المجموعة، بالإضافة إلى أن الوقت المعطى لكل مهارة يكون بمعدل حصتين تدريبيتين تعطي الباحثة وقتا أطول ليجعلها ترسخ في عقول التلميذات وتتمكن من فهمها بشكل أكبر وبالتالي سهولة تطبيقها وعدم نسيانها.

كما أن لتنوع الأنشطة والفعاليات المقدمة في البرنامج التدريبي (القصص، الألعاب الرياضية، المسابقات الثقافية، زيارة المكتبة)، أثرًا بالغًا في جعل التلميذات أكثر إقبالاً على الحضور ومتابعة هذه الفعاليات، وأكثر حرصًا على فهم وتطبيق ما يعطى لهم خلال الجلسات التدريبية.

كما أن الأسلوب السهل والواضح والبعيد عن أي تعقيد لكل فعالية من فعاليات البرنامج، وفي عرضه على التلميذات جعلهن مستمتعين في متابعته، مما سهل عليهن الفهم والاستيعاب وبالتالي سهولة التطبيق في الواقع.

وأيضًا ربط المهارات التي تم التدريب عليها في البرنامج التدريبي بأمثلة من الواقع الحقيقي للتلميذات، سواءً مع أقرانهن من التلميذات في المدرسة أو معلماتهن أو مع أهاليهن وجيرانهن، أثّرت تأثيرًا مباشرًا في زيادة فهم التلميذات لهذه المهارات، وكيفية تطبيقها بالشكل الصحيح والوقت المناسب لذلك، وما يترتب على ذلك من نتائج إيجابية على التلميذة من شعورها بالفرحة وحب الآخرين لها، وإقامة علاقات جيدة وإيجابية مع المحيطين بها من صديقات وأقارب.

ثالثا: الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين ونصف من تطبيق البرنامج).

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (٧)

نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

الابعاد	المجموعات	العدد	رتب المتوسطات	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
السلوك المفضل لدى المعلمين	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	١ ٩ صفر ١٠	٨,٠٠ ٥,٢٢	٨,٠٠ ٤٧,٠٠	١,٩٤٤	٠,٠٥
السلوك المفضل لدى الأقران	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	٣ ٦ ١ ١٠	٢,٠٠ ٦,٥٠	٦,٠٠ ٣٩,٠٠	١,٩٧٤	٠,٠٥
سلوك التوافق	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	صفر ١٠ صفر ١٠	٠,٠٠ ٥,٨٩	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨٢٣	٠,٠١
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	١ ٩ صفر ١٠	٢,٠٠ ٥,٥٠	٢,٠٠ ٥٣,٠٠	٢,٥٩٩	٠,٠١

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائيًا على مقياس الكفاءة الاجتماعية بين القياسيين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعي حيث أصبح تلميذات المجموعة التجريبية أكثر كفاءة اجتماعيًا وذلك بعد مرور فترة شهرين ونصف من توقف إجراءات البرنامج.

تفسير نتائج الفرض الثالث :

لقد تبين من خلال ما أسفرت عنه نتائج الفرض الثالث أن درجات تلميذات المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياس التتبعي أفضل من درجاتهن في القياس البعدي، حيث أصبح تلميذات المجموعة التجريبية أكثر كفاءة اجتماعيًا، وبالتالي لم يتحقق الفرض الثالث.

وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى مجموعة الإجراءات التي قامت بها خلال فترة المتابعة، والتي نصت على:

- **الانضمام لجماعات النشاط** حيث حرصت الباحثة على أن تنضم كل تلميذة من تلميذات المجموعة التجريبية إلى جماعة من جماعات النشاط (التربية البدنية، أو التربية الفنية، أو جماعة الرحلات، أو الإذاعة المدرسية.. وغيرها من جماعات النشاط الأخرى) مما لعب دورًا في تطور المهارات الاجتماعية لديهم، ومن ثم أسهم في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- **النشرات الإرشادية** وذلك خلال فترة المتابعة عدد من النشرات الإرشادية لمعلمي الصفوف ومعلمي الأنشطة، تحثهم على تقديم المعززات والحوافز للتلميذات اللاتي يشاركن بفاعلية وايجابية في الأنشطة المختلفة.

- **اللقاءات الدورية** حيث خصصت الباحثة لقاء يعقد مرة كل أسبوعين مع المعلمات للوقوف على مدى استمرارية التلميذات في المشاركة في الأنشطة وما يقومون به من توظيف للمهارات الاجتماعية التي سبق أن تعلموها في الجلسات.

كما قامت الباحثة بعقد لقاء شهري مع التلميذات لمناقشة ما يواجههن من مشكلات وعقبات أثناء تفاعلهن الاجتماعي مع أقرانهن وكيفية تجاوز بعض المواقف التي لا يستطيعن التصرف خلالها اجتماعيًا بطريقة ايجابية.

التوصيات:

توصي الباحثة من خلال نتائج البحث الحالي بما يلي:

(١) الاهتمام بتحقيق الكفاءة الاجتماعية عند التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

(٢) تدريب معلمات ذوات صعوبات التعلم على برامج تنمية الكفاءة.

(٣) تدريب أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم على تحقيق الكفاءة الاجتماعية لدى بناتهن.

البحوث المقترحة:

(١) إعداد برامج تدريبية باستخدام طرائق وفنيات أخرى لتنمية الكفاءة الاجتماعية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.

(٢) إجراء دراسات تتناول أبعاد أخرى للمهارات الاجتماعية، والتي لم يعالجها البحث الحالي.

(٣) إجراء بحث لدراسة العلاقة بين التحسن في مستوى الكفاءة الاجتماعية وتأثيره على درجات التحصيل الدراسي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.

المراجع

الأشول، عادل عز الدين (١٩٨٧). **موسوعة التربية الخاصة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البستنجي، مراد (٢٠٠٢). التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في عمان، **رسالة ماجستير**، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

البطاينة، أسامة، والرشدان، مالك، والسبايلة، عبيد، والخطاطبة، عبد المجيد (٢٠٠٥). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**. عمان: دار المسيرة.

جبريل، مصطفى (١٩٩٧). بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية**، المنصورة، مصر، ٣٤، ٣- ٦٣.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى (٢٠٠٣). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**. عمان: دار حنين.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى (٢٠٠٥). **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال، والروسان، فاروق، ويحيى، خولة، والزريقات، إبراهيم، والصمادي، جميل، والحديدي، منى، والناطور، ميادة، والعمايرة، موسى، والسرور، نادية (٢٠٠٧). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

داود، نسيمة (١٩٩٩). علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللاإجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن. **مجلة دراسات**، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. عمان،٢٤ (١)، ٣٣-٤٨.

الروسان، فاروق (٢٠٠١). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة**، (ط٥). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

زهران، حامد (١٩٨٤). **علم نفس الاجتماعي**، (ط ٥). القاهرة: عالم الكتب.

الزيات، فتحي (١٩٩٨). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.

سالم، محمود، والشحات، مجدي، وعاشور، أحمد (٢٠٠٣). **صعوبات التعلم،التشخيص والعلاج**. عمان: دار الفكر.

السرطاوي، زيدان، والسرطاوي، عبد العزيز، وخشان، أيمن، وأبو جودة، وائل، (٢٠٠١). **مدخل إلى صعوبات التعلم**، الرياض: إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.

السيد، عبد الحميد (٢٠٠٠). **صعوبات التعلم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشيخ، سمية (١٩٩٨). الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بدولة البحرين، **رسالة ماجستير** ، جامعة الخليج العربي، البحرين.

الظاهر، قحطان (٢٠٠٤). **صعوبات التعلم. عمان**: دار وائل للنشر والتوزيع.

عواد، أحمد (١٩٩٧). **قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم**، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

عواد، أحمد (٢٠٠٢). الخصائص السيكومترية لمقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي على الأطفال في البيئة العربية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٢ (٣٧)، ١-٤٥.

عواد، أحمد، وشريت، أشرف (٢٠٠٤). الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم، **مجلة دراسات الطفولة**، معهد الدراسات العليا للطفولة-جامعة عين شمس، (٢٣)، ٥٣-٧٦.

القضاة، محمد، والترتوري، محمد (٢٠٠٧). **أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**. عمان: دار الحامد.

القمش، مصطفى، والمعايطة، خليل (٢٠٠٧). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار المسيرة.

هالاهان، دانيال، وكوفمان، جيمس، ولويد، جون، ويس، مارجريت، مارتنيز، إليزابيث (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم، مفهومها طبيعتها التعلم العلاجي** (ترجمة: عادل عبد الله محمد). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

هنلي، مارتن، وروبرتا، رامزي، والجوزين، روبرت (٢٠٠١). **خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم** (جابر عبد الحميد جابر مترجم.). القاهرة: دار الفكر العربي.

يحيى، خولة (٢٠٠٦). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار المسيرة.

Beelmann, A.,Pfingsten,U., & Losel, F.(1994).Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(3),260-271.

Bellack, A., Hersen, M., & Kasdin, A. (1990). *International handbook of behavior modification and therapy* (2nd Ed.). New York: *Plenum Press*.

Bierman,K., & Moutminy, P. (1993). Development issues in social skills assessment and intervention with children and adolescents. *Behavior Modification*. 17(3), 125-131.

Bryan,T. (1997). Assessing the personal and social status of students with learning disabilities. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 13, 63-76.

Bursuch, W.(1989).AComparison of students with learning disabilities to low achieving and higher achieving students on three dimensions of social competence. *Journal of Learning Disabilities*,*22*(3),18- 8194.

Chapman, J. (1988). Learning disabled children's self-concept. *Review of Educational Reserch*, *58*(3) 347-371.

Choi,D., & Kim,J.(2003).Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: Acognitive-social learning model. *Early Childhood Eduction Journal*, *31* (1),41-46.

Coben,S. & Zigmond, N.(1986). The social integration of learning disabled students from self-contained to mainstream elementary school settings, *Journal of Learning Disabilities*, *19*(10),614-618.

Crealock, C., & Kronick, D. (1993).Children and young people with specific learning disabilities, *Gaides for special Education of Canada* No. 9, UNESCO.

Dyson, L.L. (2003). Children with Learning disabilities within the family context: A comparisom with siblings in global self-concept, academic self-perception and social competence. *Learning Disabilities Research and Practice* , 18 (1),1-9.

Elliot, S. N., Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2001*)*.New direction in social skills assessment and intervention for elementary and middle school student. *Exceptionality*, *9*(1) , 19-32.

Erwin, P.G. (1994*)*.Effectiveness of social skills training with children: A meta-analytic study. *Counseling Psychology Quarterly* ,7(3), 305-318.

Frey, K., Nolen ,S., Edestrom , L. & Hirschstein ,M.(2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children goals, attribution, and behavior. *Journal of Applied Development Psychology* , *26*(2), 171-200.

Hallahan,D.P. &, Mock,D.R.(2003). Abrief history of the field of learning disabilities. Handbook of learning disabilities, Edited by H, Lee Swanson. Karen,R. Harris, And Steve Graham.p.21-22. *This is a chapter excerpt from Guilford Publications*. New York.

Hughes, N., & Kathryn ,A.(1988). Critical reviews, Outcome assessment in social skills traning with children. *Journal of School Psychology*. 26(2) ,167-183.

Kavale, K., & Forness , R.(1996.).Social skills deficits and learning disabilities.*Journal of Learning Disabilities*. 29(3), 226-237.

Lane, K. (1999). Youna students at- risk for antisocial behavior: The utility of academic and social skills interventions. Journal *of Emotional and Behavioral Disorder*. 7(4),211-224.

Mccabe, P. & Meller, P.(2004). *The relationship between language and social competence*: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*. 41(3),313-321.

Moisan, T. & Theresa, A.(1998). Identification and remediation of social skills deficits in learning disabled children. *Education and Treatment of Children*, 22(1), 19-35.

Smart, D. & Sanson, A. (2001). Childrens social competence: The role of Temperament and behavior. *Family Matters*, *59*(1),10-15.

Spence, S.H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory evidenc and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, *8*(2), 84-96.

Tru-Kaspa, H., & Brav, T.(1995). Teacher rating of the social competence and school adjustment of student. *Journal of Learning Disabilities*. *28*(1),44-52.

Vaughn, S.(2001). The social functioning of students with learning disabilities: Implication for Inclusion. *Exceptionality* , *9* (1),47-65.

مستوى الكفايات الأدائية لأخصائى تعديل السلوك للأطفال ذوى اضطراب التوحد

إشراف

ا.د/ عادل عبدالله محمد
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
وعميد كلية التربية
جامعة الزقازيق

أ.د/ ايمان فؤاد كاشف
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
ووكيلة كلية التربية جامعة الزقازيق
لشؤن التعليم والطلاب

أحمد محمد عاطف أحمد عزازى
باحث دكتوراه

الملخص:

استهدف البحث الكشف عن مستوى الكفايات الأدائية لاخصائى تعديل السلوك للأطفال ذوى اضطراب التوحد، وتكونت عينة البحث من مجموعة قوامها (٤٥) أخصائيًا من أخصائيي تعديل السلوك الذين يتعاملون مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد، ممن تتراوح أعمارهم بين (٢٣ -٣٥) سنة، وتم تطبيق مقياس الكفايات الأدائية . وأسفرت نتائج البحث عن : أن مستوى الكفايات الأدائية جاء على النحو التالى: كفايات التقويم وبناء الاختبارات فى المرتبة الأولى يليها كفايات إدارة الصف وجاءت كفايات التدريس فى المرتبة الأخيرة . وتوصلت النتائج أيضا الى عدم وجود فروق دالة بين أخصائيي تعديل السلوك (الذكور- الإناث) فى مستوى الكفايات الأدائية لديهم.

الكلمات المفتاحية: الكفايات الأدائية - أخصائى تعديل السلوك - اضطراب التوحد

The performance efficiency level of behavior modification specialist for children with autism

Abstract:

The study aimed to test the performance efficiency level of behavior modification specialist for children with autism, even study sample consisted of a group of (45) behavior modification specialist, and the researcher used the following tools: Behavioral Performance Scale (by: researcher). Aged (23-35 years), were the following tools: the performance efficiency measure competencies. The results of the study: to identify the level of the performance efficiency : (teaching efficiencies - efficiencies of Grade-management competencies Calendar and build tests) where efficiencies Calendar and build tests came first followed by the efficiencies of classroom management and teaching competencies came in ranked last. The results also found that there was no difference between the behavior modification specialists (male-female) in the level of the performance efficiency they have.

Key words:

- The performance efficiency - Behavior modification specialist
- Children with autism

مقدمة:

يعتمد مستقبل الأمة على نوعية التربية المقدمة لأبنائها لا على تنمية المعلومات ومحتواها، إذا ما أريد لأبناء هذه الأمة أن يكونوا أعضاء فاعلين منتجين في صنع المستقبل،مع الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات العالمية والانفجار المعرفي والتكنولوجي والديموغرافي،فلا بد من الاهتمام بتنمية جوانب الشخصية للفرد بكافة أبعادها للوصول إلى أفراد يتمتعون بأفضل مستويات الصحة الجسمية والنفسية والاجتماعية، والقدرة على الإنتاج والإبداع وخدمة المجتمع. ومن المعروف أن هذا كله لا يتأتى إلا من خلال الاهتمام الخاص بالمعلمين الذين يُعدون المفتاح الرئيس والحجر ألأساس لنجاح العملية التربوية،لذلك فلا بد من الاهتمام بمعلم الأطفال التوحديين وبالكفايات الخاصة به .

وتطوير أداء أخصائى تعديل السلوك يجب أن يكون في صورة حلقة متصلة تبدأ برغبته في العمل بمهنة التعليم وإعداده في كليات التربية من خلال اكتسابه للمهارات الأساسية للنهوض بالعملية التعليمية. ونظرًا لتغير طبيعة أدوار أخصائى تعديل السلوك في العملية التعليمية وتعددها كان لابد أن يقابلها تغير مماثل في مضامين برامج إعداده وتدريبه، مما أدى إلى ظهور محاولات عديدة لتطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، من أجل تحسين أدائهم ورفع كفاياتهم والنهوض والارتقاء بمستواهم نظرًا لأن الأساليب التقليدية في إعداد أخصائى تعديل السلوك لم تعد قادرة على مواكبة التغيرات التي طرأت على دور المعلم في العملية التعليمية حتى يتمكن أخصائي تعديل السلوك من تحقيق جودة الأداء هناك كفايات أدئية محددة تتطلبها وظيفة أخصائي تعديل السلوك للأفراد ذوي الإعاقات هي المعرفة، والمهارات، والقدرات، وأسلوب الأداء، والسمات الشخصية (محمد، ٢٠١٣، ص ٤٥) .

وفى هذا السياق يؤكد سعفان، محمود (٢٠٠٧، ص ص ٢٢٤-٢٢٥) على ضرورة أن يتمتع معلم التربية الخاصة بوجه عام وأخصائي تعديل السلوك بوجه خاص بمجموعة من الكفايات والخصائص والتي من أهمها : أن يكون لديه اتجاهات إيجابية نحو المعاقين (الأطفال ذوى اضطراب التوحد)، ويكون على علم بفلسفة التأهيل والإرشاد المهني، والتدريب على كيفية التعامل مع شخصية المعاق(الأطفال ذوى اضطراب التوحد)، والاستفادة من كل ما هو جديد في مجال طرق التدريس للمعاقين.

ويُعد اتجاه الكفايات الأدائية من أبرز الاتجاهات الحديثة التي سادت برامج إعداد المعلمين وتدريبهم خلال العقود الثلاث الماضية، فقد قام الكثير من التربويين باعتماد الكفاية بدلاً من المعرفة في برامج تربية المعلمين، وقد بدأت في المجتمع الأمريكي كحركة ثقافية يتم فيها تقييم أداء المعلم من خلال سلوك المتعلم وتحصيله الدراسي، ثم اهتمت بتقويم أداء المعلم لمادة تخصصه «ما يمكنه عمله» أكثر مما يعرفه عن التخصص، ثم انتقل الاهتمام إلى تقويم المعلم من خلال برامج إعداده وتدريبه، والذي اعتمد على تعزيز الأسس التربوية والنفسية لديه، وقد انتشر هذا الاتجاه على شكل حركة واسعة عُرفت بحركة إعداد المعلمين على أساس الكفايات (الشرف، ٢٠١٤، ص ٣٨٦).

ويُشير سعفان، ومحمود (٢٠٠٧، ص ٢٣٥) إلى أن معلم التربية الخاصة الناجح الكفء هو من يندمج في نشاطات وممارسات تعكس تلك الكفايات الأدائية والتي تنعكس بدورها على أداء التلاميذ في الفصل، وهو ما يميز بصدق بين المعلم الكفء والمعلم غير الكفء، بالتالي تطوير برامج وأساليب إعدادهم وتدريبهم وجعل مؤسسات الإعداد مراكز إشعاع ومنطلقات للتجديد، وهذا يتطلب من المعلم ضرورة معرفة حدود أدواره وأيضًا معرفة طرق تعديل السلوك وتنفيذ ما يمكن من هذه الطرق فى حدود أدواره.

وإن امتلاك أخصائيين تعديل السلوك للكفايات الأدائية أمرًا ضروريًا ومهمًا حتى يقوم بمهمته على أكمل وجه آخذين فى الاعتبار تكامل هذه الكفايات مع بعضها البعض والتنافس الحضاري بين الأمم والشعوب والتفجر المعرفي والتقني. والمقصود بالكفاية الأدائية في مجال التربية الخاصة عمومًا ومع الأطفال ذوى اضطراب التوحد بصفة خاصة هي قدرة أخصائيين تعديل السلوك على القيام بعمله كأخصائي بمهارة وسرعة وإتقان، وأن يمتلك مجموعة من المهارات المتداخلة معًا بحيث تشكل القدرة على القيام بجانب مهني محدد، لأنه من الضروري تكامل الكفايات المهنية لدى أخصائيين تعديل السلوك الذين يتعاملون مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد؛ من الكفايات الشخصية، والكفايات التعليمية أي التجديد المعرفي، والكفايات الأدائية داخل حجرة الصف .

وقد أكدت العديد من الدراسات على الاهتمام بالمعلمين بصفة عامة وبمعلمي التربية الخاصة وأهمية تأهيلهم طبقًا لاحتياجاتهم التدريبية بصفة خاصة، سواء أثناء عملية الإعداد أو أثناء الخدمة ومن أهم الدراسات دراسة (إيمان صلاح الدين صالح،٢٠٠٨)، ودراسة (منال مختار محمد، وحنان حسين قرنى ،٢٠٠٣) ،وهدفت هذه الدراسات إلى تحديد الاحتياجات التدريبية أو الكفايات المهنية باستخدام تكنولوجيا التعليم وتوظيفها فى تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة .

بناءً على ذلك جاءت فكرة البحث الحالي بهدف التعرف على مستوى الكفايات الأدائية لدى أخصائي تعديل السلوك للأطفال ذوى اضطراب التوحد، والوقوف على المدى الذي يمتلكه لمهارات تعديل السلوك. .

مشكلة البحث:

تحتاج مصر إلى الأبحاث والدراسات التي تهتم بإعداد وتدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وأخصائي تعديل السلوك بوجه خاص؛ وذلك للتصدي لهذا الاضطراب المنتشر. وأيضًا هناك ندرة في الدراسات التي تستهدف تصميم برامج تدريبية للأخصائيين تعديل السلوك وخاصة الذين يتعاملون مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تقوم على تحديد احتياجاتهم التدريبية. وقد لاحظ الباحث وجود ثغرات في كفايات الاخصائيين الذين يتعاملون مع الاطفال ذوى اضطراب التوحد الأدائية، وكذلك نقص واضح في الإلمام بالمكون السلوكى ببعديه النظري والعملي، وقصور في إستراتيجيات التدريس الحديثة واستخدام الوسائل التكنولوجية، مما ينعكس سلبًا على تحصيل طلبتهم وأدائهم .

ومن هنا جاءت هذه الدراسة بهدف وصف الكفايات الأدائية لأخصائيين تعديل السلوك الذين يتعاملون مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وتحديد الكفايات التي يحتاجها أخصائيين تعديل السلوك ويحتاجون إلى التدرب عليها . حيث يعد اضطراب التوحد أحد الاضطرابات النمائية المنتشرة، الذى يتسم بضعف في التفاعل الاجتماعي، ومهارات التواصل، وسلوكيات واهتمامات نمطية وتكرارية(World Health Organization, 2006)،كما يتضمن اضطرابًا في النشاطات التخيلية، والتعبير اللفظي وغير اللفظي، والتآزر الحركي، بالإضافة إلى ضعف في الانتباه والتقليد (Landa, 2008,p. 141).

وتعتبر عملية تعديل السلوك من أهم الفنيات التي تستخدم لعلاج المشكلات السلوكية لدى الأطفال بوجه عام سواء كانوا طبيعيين أو كانوا ذوي احتياجات خاصة وذلك من أجل توفير فرص جيدة للتكيف مع مجتمعهم بصورة طبيعية وبحيث لا يكون هناك غرابة في تصرفاتهم أمام الآخرين. وعلى هذا فإن الحل الأمثل هو التعليم والتدريب باستخدام إستراتيجيات ووسائل تدريب ملائمة لخفض أعراض التوحد، وتنمية مهارات الأطفال التوحيديين الحياتية.

ومما سبق يتضح لدى الباحثين أن اضطراب التوحد يشهد زيادة واضحة في السنوات الأخيرة حيث أكدت أحدث دراسة لعام (٢٠١٥) عن التوحد وهى دراسة (Dean, et al, 2015, p.2) أن كل(١) من(٦٨) طفل يشخصوا على أنهم لديهم اضطراب توحد فى الولايات المتحدة الأمريكية، وأكدت أيضًا على وصول نسبه التوحد إلى(١ إلى ٩٠) بالمائة بين المراهقين وأن النسبة فى حالة زيادة مستمرة فى العقد القادم. بحيث بات يشكل مصدر قلق ومعاناة مستمرة لكثير من الأسر، الأمر الذي يتطلب التدخل بالنصح والرعاية والتوجيه والتعديل من خلال استخدام إستراتيجيات تعديل السلوك وأن هناك اختلافًا وتضاربًا فى نسبة الانتشار، وقد يرجع ذلك إلى : عدم الاتفاق على تعريف محدد للتوحد واختلاف أسباب حدوث التوحد والتباين في المحكات التشخيصية والمسحية المستخدمة

وهنا تبرز أهمية إعداد أخصائي تعديل السلوك باعتبار أن مشكلة الأطفال ذوى اضطراب التوحد مشكلة نمائية سلوكية، لذلك يجب إعداد برامج تساعد على تحسين الكفايات الأدائية لأخصائى تعديل السلوك للتعامل مع هذه الفئة من فئات الإعاقة . ويعد أخصائي تعديل السلوك هو المنوط به تحقيق ذلك، ولكن هناك ندرة في الدراسات التي اهتمت بالكفايات الأدائية، ويُمكن تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: "**ما مستوى الكفايات الأدائية لأخصائي تعديل السلوك للأطفال ذوى اضطراب التوحد ؟**" .

ويتفرع من السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية الآتية:

(١) ما مستوى الكفايات الأدائية لدى أخصائي تعديل سلوك الأطفال ذوى اضطراب التوحد؟

(٢) هل هناك فروق بين أخصائيي تعديل سلوك فى الكفايات الأدائية لدى أخصائي تعديل السلوك تعزى إلى الجنس ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

(١) التعرف على أهم الكفايات الأدائية اللازم توافرها لدى أخصائى تعديل السلوك للأطفال ذوى اضطراب التوحد .

(٢) تحديد مدى وجود فروق بين الجنسين من أخصائيى تعديل السلوك فى امتلاك الكفايات الأدائية.

(٣) التعرف على الدور الأدائى الذى يؤديه أخصائى تعديل السلوك مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد .

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث في الجانب الذي تتصدى لدراسته وهو الكشف عن مدى امتلاك أخصائيين تعديل السلوك للكفايات الأدائية ويمكن توضيح أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

(١) يهتم البحث الحالي بمعرفة أهم الكفايات الأدائية اللازم توافرها لدى اخصائى تعديل السلوك للأطفال ذوى اضطراب التوحد.

(٢) ندرة الدراسات العربية والأجنبية في حدود علم الباحث التى اهتمت بدراسة الكفايات الأدائية لدى أخصائى تعديل السلوك للأطفال ذوى اضطراب التوحد.

(٣) يأتى البحث الحالي كإستجابة موضوعية للعديد من توصيات البحوث والمؤتمرات وما ينادى به التربويون في الوقت الحاضر من ضرورة الاهتمام بمعلم التربية الخاصة بوجه عام وأخصائى تعديل السلوك بوجه خاص عن طريق البرامج التربوية الخاصة والتي تسهم فى رفع كفاءته الأدائية.

(٤) يكشف البحث عن الحاجة الشديدة لبذل المزيد من الجهد لتدريب معلمي أخصائى تعديل السلوك على برامج تطوير الأداء المهنى وإستراتيجياته ومكوناته ونماذجه وعملياته، وذلك لرفع كفاءتهم وقدراتهم للوصول إلى جودة أداء اخصائى تعديل السلوك .

مصطلحات البحث:

١ـ الكفايات الأدائية: «مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الطالب المعلم نتيجة إعداده في برنامج معين توجه سلوكه وترتقي في أدائه إلى مستوى من التمكن يمكّنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر» (اللقاني، والجمل، ١٩٩٦، ص ١٤٧).

وتُعرف إجرائيًا بأنها المهارات التدريسية التى يقوم بها أخصائى تعديل السلوك مثل مهارات التدريس مهارة إدارة الجلسة (الصف)، ومهارة بناء الاختبار والتقويم، وأداء هذه المهارات تبني وتعتمد على ما حصله الفرد سابقًا من كفايات معرفية، وتتطلب عرضًا يستطيع المعلم أن يقدمه ويؤديه مستفيدًا فيه من كل الوسائل والأساليب والفنيات .

٢ـ أخصائي تعديل السلوك :(Behavior Modification Specialist)
هو ذلك الشخص الذي يعمل على إعداد وتنفيذ وتقييم برامج تعديل السلوك وعادة ما يأتي على رأس فريق يكون مسئولاً عن ذلك حتى تحقق البرامج المقدمة أهدافها المحددة لها (محمد، ٢٠١٢، ص ٣) .

وتُعرف إجرائيًا : بأنه الشخص المؤهل علميًا وأكاديميًا للتعامل مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد باستخدام إستراتيجيات تعديل السلوك، وذلك بما يمتلكه من كفايات مهنية (معرفية واجتماعية وأدائية) تساعده على القيام بدوره بدقة وسرعة واتقان.

٣ـ الأطفال ذوو اضطراب التوحد(Children with Autism):
تُعرف (Tina, T. D.,2011,40) التوحد بأنه إعاقة فى النمو تؤثر بشكل كبير على التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي، ويظهر ذلك بوضوح قبل سن الثالثة، والتي تؤثر سلبًا على الأداء التعليمي للطالب.

وأشار إليهم الشربيني (٢٠٠٤، ص ٥٨) بأنهم أولئك الأطفال الذين لديهم اضطراب نمائي وسلوكي يؤثر على التفاعل الاجتماعي، وعلى الاتصال مع الآخرين، ويتحدد نشاطهم واهتماماتهم في أمور نمطية وروتينية تميزهم عن غيرهم.

الإطار النظرى

- **مفهوم الكفايات الأدائية** :

ويعرف الشرف (٢٠١٤، ص ٣٨٣) الكفايات الأدائية أو التدريسية بأنها: «جملة المعارف والقدرات والاتجاهات التي تتوافر لدى المعلمين ويمكن وملاحظتها وقياسها عند مستوى معين من الأداء».

وتُعرف إجرائيًا بأنها المهارات التدريسية التى يقوم بها أخصائى تعديل السلوك مثل مهارات التدريس مهارة إدارة الجلسة (الصف)، ومهارة بناء الاختبار والتقويم، وأداء هذه المهارات تبني وتعتمد على ما حصله الفرد سابقًا من كفايات معرفية، وتتطلب عرضًا يستطيع المعلم أن يقدمه ويؤديه مستفيدًا فيه من كل الوسائل والأساليب والفنيات .

- **أنواع الكفايات الأدائية**:

رصدت وزارة التربية الوطنية المغربية عن الكفايات المهنية التي يجب توافرها في إعداد المعلم، وهي: إن اعتماد مدخل الكفايات يستجيب لمنطلقات المنهج، ذلك أن تكوين شخصية مستقلة قادرة على الاندماج في المحيط والتفاعل مع مكوناته لا يتحقق إلا بتوجيه المعرفة المدرسية لتصبح قادرة على التداول في مواقف حياتية مختلفة (وزارة التربية الوطنية،٢٠٠٦، ٦-٨). ولذلك يسعى المنهج في سياق مقاربة شمولية قائمة على التدرج والمرونة، والتكامل بين مختلف مكوناته إلى تنمية الكفايات الآتية : الكفايات التواصلية، والكفايات المنهجية، والكفايات الثقافية، والكفايات الإستراتيجية (الشرف، ٢٠١٤، ٣٨٩- ٣٩١) .

وقد أشارت ألندر (Alliader, Rose , 1995) إلى أن معلمي فصول التربية الخاصة الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفايات الشخصية والأدائية كانوا أكثر قدرة على مساعدة تلاميذهم في تحقيق أهداف التعليم في نهاية العام .ولكي نستطيع رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال إدماجهم مع التلاميذ العاديين فلا بد من توافر المعلم المؤهل لذلك، وأن تتوافر لديه الكفايات الشخصية والمهنية المناسبة لأداء عمله على أعلى درجة، وبما تمكنه من القيام بالدور التعاوني الفعال فى نظام الدمج (Idol, 1997, pp. 384-394).

وتهتم الكفاية الأدائية بنقطتين هما : ما يفعله المعلم (أداء المعلم) وما يمكن أن يكون كامنًا بداخله، ويستطيع أن يفعله لو توفرت ظروف معينة، فالكفاية هي الأداء الفعلي والأداء الكامن للمعلم، وهي تقيس أداء الطالب أيضًا، كما يستخدم الأداء كمؤشر لقياس الكفاية، وقد وُضعت أربعة متغيرات كمجالات للكفاية التعليمية وهي على النحو التالي: صياغة الأهداف، إدارة الفصل ،طرق التدريس، تقييم الطالب (Cangelos, 1991 , pp.47-50)

دراسات سابقة:

يتضمن هذا الجزء عرضًا للدراسات ذات الصلة بالبحث الحالي والتى تم التوصل إليها من خلال مراجعة الأدب السابق المتعلق بموضوع البحث الحالي. وقد تباينت هذه الدراسات فى أهدافها ومنهجها المستخدم، والأدوات المستخدمة فيها، إلا أن الدراسات فى الوطن العربى لازال محدودًا جدًا وخصوصًا فيما يتعلق بموضوع الكفايات الأدائية لدى أخصائى تعديل السلوك، وفيما يلى عرضًا للدراسات التى تم التوصل إليها وهى :

أشار رتشي (٢٠٠٠، ٧٩) فى دراسته إلى خصائص المعلم الكفء في مقاطعة هارفرد، وقد شملت قائمة الكفايات على ستة (٦) كفايات رئيسة، تم تحليلها إلى (٧٠) كفاية فرعية، وهي على النحو التالي : كفايات السمات الشخصية، وكفايات السمات التنفيذية، وكفايات قوة التدريس، وكفايات المسئولية المهنية، وكفايات الناحية الأكاديمية، وكفايات العلاقات بالمجتمع المحلي .

ودراسة سسان روس Ross, Susan (2002) التى هدفت إلى التعرف على الكفايات لدى معلمي الاحتياجات الخاصة في التعليم، وتمثلت عينة الدراسة من ٣٠ معلمًا من معلمي العاديين ومعلمى التربية الخاصة في إحدى المدارس بمدينة سوفولاك بنيورك لتحديد الكفايات، وأثناء وجودهم في نظام الدمج الشامل والتعرف على خلفية هؤلاء المعلمين حول الدمج . وتمثلت أدوات الدراسة في : استبيان للتعرف على الكفايات واتجاهاتهم نحو الدمج واعتقادهم عن التدريب ومدى تأييدهم للتدريب لتنمية كفايتهم . وأوضحت نتائج الدراسة : كفاءة المعلمين في مجال التدريس عمومًا للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي محيط

الدمج خصوصًا إذا كانت خبرتهم السابقة كتدريب كافٍ، وكان تأييد المعلمين شديدًا للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة خاصةً بعد حصولهم على تدريب مساند ومدعم لتغيير اتجاهاتهم نحو الدمج وتنمية الاتجاه نحو ممارسة المهنة .

وأشارت دراسة البطانية (٢٠٠٤) إلى تقييم مدى تحصيل معلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة للكفايات التعليمية من أجل التعامل مع هؤلاء الأطفال في المدارس ومراكز التربية الخاصة في شمال الأردن وتمثلت أدوات الدراسة في أداة الكفايات التعليمية التي أعدها لاندرز وويفر ١٩٩١ وطورها هارون ١٩٩٥ وتكونت عينة الدراسة من ١١٤ معلمًا ومعلمة، وتمثلت أهم نتائج الدراسة في أن درجة امتلاك معلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة للكفايات التعليمية كانت عالية أو متوسطة، كما أظهرت أهم النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية تعزي إلى التخصص، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي في حين لم تكشف النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية للكفايات التعليمية اللازمة تعزي إلى متغير الجنس

ودراسة عويدات(٢٠٠٦) هدفت هذه الدراسة إلى إعداد قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين والتعرف على أثر متغير الجنس، والمؤهل العلمي للمعلم. تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة ومعلمي مدرسة اليوبيل التي تعنى بالطلبة الموهوبين، فكانت العينة جميع صفوف المدرسة التاسع والعاشر والأول والثاني الثانوي البالغ عددهم (٢٨٦) طالبًا وطالبة، و(٣٠) معلمًا ومعلمة، وقد قام الباحث بإعداد أداة الدراسة لقياس كفايات معلمي الطلبة الموهوبين، تكونت من ثلاثة أبعاد: البعد الاجتماعي، والبعد المهني، والبعد الشخصي. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:أن هناك مجموعة من الكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية يجب توافرها في معلم الطلبة الموهوبين. وتبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والطلاب على مقياس الخصائص الشخصية . وظهر أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والطلبة على مقياس الكفايات المهنية. وتبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس بين المعلمين والمعلمات على مقاييس الكفايات المهنية والشخصية والاجتماعية. هناك فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات الطلبة على مقياس الكفايات المهنية حسب المرحلة الدراسية.

ودراسة البطانية (٢٠٠٧) التى هدفت إلى تقييم مدى إسهام دراسة مساق التربية الخاصة في إكساب الطلبة الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت أداة الكفاية التعليمية وتشتمل على (٣٢) كفاية تدريسية. بلغت عينة الدراسة (١٠٠) طالب، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية تعزى لمعدل التراكمي ولصالح الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة. كما تبين وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين النسب المئوية المشاهدة والمتوقعة لاكساب المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة لصالح درجة الاكتساب الكلية المرتفعة، في حين كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي والجنس لاكتساب الطلبة للكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

ودراسة محمد (٢٠١٣) التى هدفت إلى وضع التوصيف الوظيفي لوظيفة أخصائي تعديل السلوك للأفراد ذوي الإعاقات حيث يتضمن توصيف الوظيفة تناول ثلاثة جوانب هامة تتمثل في المؤهلات التي يلزم لمن يشغل تلك الوظيفة أن يحصل عليها، وطبيعة الوظيفة المعنية وما تتضمنه من مهام، وأدوار، ومسئوليات، ثم أخيرًا الكفايات المهنية اللازمة كالمعارف، والمهارات، والقدرات، وأسلوب الأداء، والسمات الشخصية . ويمكن تناول ذلك على النحو التالي :أولاً: المؤهلات اللازمة وثانيًا: طبيعة العمل المتوقع منه و ثالثًا: الكفايات المهنية .

وهدفت دراسة كاشف(٢٠١٣) إلى التعرف على معايير جودة آداء معلم التعليم العام كأساس لكفاءة معلم التربية الخاصة. والتعرف على معايير جودة آداء معلم التربية الخاصة ووضع نماذج لأدوار ومعايير جودة بعض الأخصائيين العاملين في مجال التربية الخاصة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وضع معايير كفايات معلم التربية الخاصة ووضع معايير كفايات لأخصائى التدخل المبكر من حيث المؤهلات العلمية الحصول على شهادة جامعية متخصصة في (التربية – الأداب – الطب). والحصول على دورات تأهيلية، ومن حيث كفاءة أساليب التدريب يكون لديه مهارة تصميم البرامج التى تناسب حاجة الطفل . ومن حيث الكفايات المهنية يجب أن يتوافر فيه التعرف على احتياجات الطفل. مهارة الوعى بخصائص الطفل وادراك

الفـروق الفرديـة بين الاطفـال. مهارة الملاحظة والتسـجيل لكل ما يثـيره الانتباه. مهارة تنمية التواصل والتفاعل مع الطفل

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال الإطلاع على الدراسـات السـابقة المتعلقة بموضـوع الكفايات الأدائية لأخصـائى تعديـل السـلوك والتى تؤكـد على أهميـة امتلاك معلمى التربية الخاصـة للكفايـات الأدائيـة والتعليميـة للعمـل مـع الأطفـال ذوى الاحتياجـات الخاصـة وهـم أخصائيين تعديل السلوك للكفايات الأدائية التى تساعدهم على التعامل بكفاءة وفعالية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد

فروض البحث:

بنـاءً علـى مـا أوضـحته الدراسـة النظرية مـن حقائـق علمية، وما كشـفت عنه الدراسات السابقة والبحوث السابقة، أمكن صياغة فروض البحث على النحو التالى:

(١) مـا مسـتوى الكفايـات الأدائيـة لدى أخصـائي تعديـل سـلوك الأطفال ذوى اضطراب التوحد؟

(٢) توجد فروق بين أخصائيين تعديل سلوك فى الكفايات الأدائية لدى أخصائي تعديل السلوك تعزى إلى الجنس ؟

الطريقة والإجراءات

يهـدف البحـث الحـالي الى التعرف على مسـتوى الكفايـات الأدائية لأخصـائى تعديـل السـلوك للأطفال ذوى اضـطراب التوحد، وقد اسـتلزم تحقيـق الهدف اختيار عينة بمواصفات معينة وإجراءات بحث وأدوات على أفراد هذه العينة، ثم انبثقت خطوات محددة بما يتفق مع أهداف البحث ومعالجة بيانته باستخدام أساليب إحصائية معينة، وفيما يلى لكل من هذه بشىء من التفصيل

أ- منهج البحث

اتبـع البحـث المنهـج الوصـفى التحليلى الـذى يعتمد على اسـتعراض الأسـاس النظرى والدراسات السابقة للموضوع، ثم ينطلق إلى الدراسة الميدانية التى اعتمدت على عينة بالتعاون مع مراكز ذوى الاحتياجات الخاصة وتعديل السلوك.

ب- عينة البحث

تكونت عينة البحث من (٤٥) أخصائى وأخصائية تعديل السلوك حيث بلغ عدد الذكور (٢٦) أخصائى تعديل سلوك وبلغ عدد الإناث (١٩) أخصائية تعديل سلوك.

ج- أداة البحث

اعتمد البحث على مقياس للكفايات الادائية من إعداد الباحثيين

لقد مر إعداد هذا المقياس بالخطوات التالية : -

- **تحديد الهدف من المقياس**، وهو قياس الكفايات الأدائية لدى أخصائي تعديل السلوك للأطفال ذوى اضطراب التوحد.

- **الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة** المتاحة في هذا المجال سواء كان هدف هذه الدراسات تحديد كفايات معلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، أو تحديد كفايات أخصائي تعديل السلوك للأطفال ذوى اضطراب التوحد، أو تحديد الكفايات لمعلم التلاميذ العاديين . ومن الدراسات : دراسة راشد أبو صواوين (٢٠١٠) وهدفت دراسة McNair (2010) ، دراسة باسم صالح مصطفى (٢٠١١) ودراسة جابر محمد عبدالله عيسى، وسناء حسن عماشه (٢٠١٢) ودراسة عادل عبدالله محمد (٢٠١٣ب) دراسة عادل عبدالله محمد (٢٠١٣أ) ودراسة عادل عبدالله محمد (٢٠١٣ ج) و دراسة ايمان فؤاد كاشف(٢٠١٣).

- **التعريف الإجرائى لمفهوم الكفايات الأدائية**:

ويعرفها الباحثيين إجرائيًا بأنها هى المهارات التدريسية التى يقوم بها أخصائى تعديل السلوك مثل مهارات التدريس مهارة إدارة الجلسة (الصف)، ومهارة بناء الاختبار والتقويم، وأداء هذه المهارات تبني وتعتمد على ما حصله الفرد سابقًا من كفايات معرفية، وتتطلب عرضًا يستطيع المعلم أن يقدمه ويؤديه مستفيدًا فيه من كل الوسائل والأساليب والفنيات . ويضم المقياس ثلاثة أبعاد رئيسة وهى البعد الأول : كفايات التدريس والذى يتكون من (٦) عبارات. والبعد الثانى: كفايات إدارة الصف (الجلسة) والذى يتكون من (٦) عبارات. والبعد الثالث: التقويم وبناء الاختبارات والذى يتكون من (٦) عبارات.

جـ وصف المقياس :

بعد أن قام الباحثين بالاطلاع على التراث النظري للكفايات الأدائية للمعلمين بشكل عام ولمعلمين التربية الخاصة بشكل خاص، قام الباحث بإعداد هذا المقياس الذي يتكون من (١٨) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد (كفايات التدريس – كفايات إدارة الصف (الجلسة) – كفايات التقويم وبناء الاختبارات) والعبارات ثلاثية التقدير، وهى (دائمًا – أحيانًا –نادرًا)، ويصلح الاختبار للتطبيق الفردي والجماعي، وقد راعى الباحثيين أثناء الصياغة لهذه العبارات أن تكون لغة العبارات سهلة وبسيطة لاتحتمل التأويل وواضحة لا يكتنفها الغموض، بحيث لا يحتاج فهم السؤال إلى تكرار إلقائه وإعادته مرة أخرى.

دـ طريقة تصحيح المقياس :

تتم الإجابة على المقياس من خلال اختيار إجابة واحدة من ثلاثة بدائل على مقياس متدرج يتكون من (دائمًا – أحيانًا –نادرًا) ويتم إعطاء الدرجات كالتالي دائمًا ثلاث درجات، أحيانًا درجتان، نادرًادرجة واحدة)، وبذلك تتراوح درجات الطلاب على المقياس ما بين (١٨، ٥٤) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على زيادة وجود الكفايات المهنية لدى أخصائيين تعديل السلوك، والدرجة المنخفضة على انخفاض وجود الكفايات المهنية لدى الأخصائيين.

حساب الصدق والثبات لمقياس الكفايات الأدائية

- **ثبات المقياس** :

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا – كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة وإعادة التطبيق لمقياس الكفايات المهنية

الأبعاد	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
كفايات التدريس	٠,٥٨٤	٠,٦١٠
كفايات إدارة الصف (الجلسة)	٠,٧٤٥	٠,٧٥٨
كفايات التقويم وبناء الاختبارات	٠,٦٦٥	٠,٦٩٨
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٧٤	٠,٩٠٢

يتضح من الجدول (١) أن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠١،٠)، مما يجعلنا نثق فى ثبات المقياس.

- **الاتساق الداخلى Internal Consistency**

تم إيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين الأفراد على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس. وفيما يلى عرض لمعاملات الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية

جدول (٢)

معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الكفايات الأدائية والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط
كفايات التدريس	٨٥٤،.××
كفايات إدارة الصف (الجلسة)	٧٤١،.××
كفايات التقويم وبناء الاختبارات	٦٥٧،.××
الدرجة الكلية للمقياس	٨٨٩،.××

×× معامل الارتباط دال إحصائيًاعند مستوى (٠١،٠).

- **صدق المقياس** :

تم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من المحكمين هم من المتخصصين في مجال التربية الخاصة، والصحة النفسية، ومناهج وطرق التدريس، حيث تم تقديم المقياس مسبوقًا بتعليمات . تم الحصول على نسبة اتفاق لا تقل عن (٨٠٪)، ومن ثم فإن مقياس الكفايات الأدائية ككل يتميز بالصدق الداخلى. وبالتالى أصبح مقياس الكفايات الأدائية مكون من (١٨) مفردة كما فى الصورة النهائية .

نتائج البحث ومناقشتها

السؤال الأول: « ما مستوى الكفايات الأدائية لأخصائى تعديل السلوك للأطفال ذوى اضطراب التوحد؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفايات الأدائية لأخصائى تعديل السلوك للأطفال ذوى اضطراب التوحد، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكفايات الأدائية لأخصائى تعديل السلوك للأطفال ذوى اضطراب التوحد مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	كفايات التقويم وبناء الاختبارات	٢,٤٤	٥٠٣،
٢	٢	كفايات إدارة الصف	٢,٤٤	٥٤٦،
٣	٣	كفايات التدريس	٢,٣٨	٤٩٠،
		الكفايات الأدائية ككل	٢,٤٠	٤٩٥،

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٤٤-٢,٣٨)، حيث جاء بعد كفايات التقويم وبناء الاختبارات في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٤٤)، بينما جاء بعد كفايات التدريس في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٨)، وبلغ المتوسط الحسابي الكفايات الأدائية ككل ككل (٢,٤٠). ويمكن تفسير ذلك في حصول التقويم وبناء الاختبارات على المرتبة الاولى هو التطور الكبير في استخدام المقاييس والاختبارات في هذا المجال وان التعامل معها ومعرفة كيفية تطبيقها تعتبر من ضمن المكتسبات الرئيسة في سياق مجال تعديل السلوك. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث على فقرات كل بعد على حدى، حيث كانت على النحو التالي:

البعد الأول : كفايات التدريس

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد كفايات التدريس مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣	يعمل على صياغة الأهداف السلوكية بدقة ووضوح.	٢,٦٤	،٤٨٤
٢	١	الإلمام بالأهداف العامة للمحتوى الذى يُدرس.	٢,٦٤	،٥٢٩
٣	٦	يمتلك المهارة فى استخدام التعزيز والعقاب كلاً حسب وقته.	٢,٥٨	،٥٤٣
٤	٢	تحديد المعارف والمهارات التى ينبغى تحقيها من خلال جلسة تعديل السلوك.	٢,٥١	،٥٨٩
٥	٤	يختار أنسب فنيات وأساليب تعديل السلوك.	٢,٤٢	،٦٩٠
٦	٥	يستخدم التقنيات الحديثة فى تعديل السلوك.	٢,٣٨	،٥٤٣
		كفايات التدريس	٢,٣٨	،٤٩٠

يبين الجدول (٤) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٣٨- ٢,٦٤)، حيث جاءت الفقرة رقم (٣) والتي تنص على « يعمل على صياغة الأهداف السلوكية بدقة ووضوح.» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٤)، بينما جاءت الفقرة رقم (٥) ونصها « يستخدم التقنيات الحديثة فى تعديل السلوك.» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٨). وبلغ المتوسط الحسابي لكفايات التدريس ككل (٢,٣٨). ويمكن تفسير ذلك ان صياغة الأهداف السلوكية تعتبر من أهم الكفايات التدريس التى يجب أن تتوفر فى أخصائى تعديل السلوك والتى بناءً عليها يقوم بوضع الخطة السلوكية وتنفيذها .

البعد الثاني :كفايات الاتصال

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد كفايات إدارة الجلسة مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٠	يعمل على توفير بيئة نفسية مريحة للأطفال ذوى اضطراب التوحد.	٢,٧٣	،٤٤٧
٢	١١	استخدام الوقت المخصص للجلسة بفاعلية.	٢,٥٣	،٦٢٥
٣	٧	يعرض المادة العلمية مراعيًا التسلسل والترابط والتدرج ومستويات الأطفال ذوى اضطراب التوحد فى فهم السلوك.	٢,٤٩	،٦٦١
٤	٩	يحاول اختيار وسائل تعليمية تخاطب الحواس المختلفة للأطفال ذوى اضطراب التوحد .	٢,٤٩	،٦٢٤
٥	١٢	يحفز الأطفال ذوى اضطراب التوحد على الانضباط والانتباه والمشاركة بأساليب فاعلة .	٢,٤٧	،٦٢٥
٦	٨	يحرص على استخدام لغة سليمة ومعبرة ومناسبة لمستوى الأطفال ذوى اضطراب التوحد باستمرار .	٢,٤٤	،٦٢٤
		كفايات إدارة الجلسة (الصف)	٢,٤٤	،٥٤٦

يبين الجدول (٥) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٤٤- ٤,٧٣)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على « يعمل على توفير بيئة نفسية مريحة للأطفال ذوى اضطراب التوحد.» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٣)، بينما جاءت الفقرة رقم (٨) ونصها « يحرص على استخدام لغة سليمة ومعبرة ومناسبة لمستوى الأطفال ذوى اضطراب التوحد باستمرار .» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٤). وبلغ المتوسط الحسابي لكفايات إدارة الجلسة (الصف) ككل (٢,٤٤). ويمكن تفسير ذلك هو ان كل ان اغلبية المتطلبات والواجبات التي تطلب من الأخصائيين مهتمين بها وبكيفية استخدامها في اعداد الجلسات والمواد العلمية وقد يكون السبب في ان الكفايات المستخدمة فى إدارة الصف لابد أن يمتلكها الأخصائى حتى يستطيع تحقيق الهدف من الجلسات وهو تعديل السلوك وأن عملية إدارة الجلسة يجب أن تأخذ الوقت والجهد الكبير من الأخصائى في اعدادها وتقديمهم حتى تتحقق الأهداف الموجوة منها.

البعد الثالث : كفايات التقويم وبناء الاختبارات

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التقويم وبناء الاختبارات

مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٣	يمتلك المهارة فى بناء الاختبارات والمقاييس.	٢,٦٤	،٥٧٠
٢	١٦	يوظف نتائج التقويم في تحسين أداء المتعلمين بفاعلية.	٢,٥٦	،٥٤٦
٣	١٧	ينجز أعمال تقويم الأطفال في مواعيدها بسرعة ويوثقها في السجلات بدقة بملفات إنجاز الأطفال ذوى اضطراب التوحد.	٢,٥٣	،٥٠٥
٤	١٨	يحفز الأطفال ذوى اضطراب التوحد على تقويم أدائهم ذاتيًا.	٢,٤٧	،٥٨٨
٥	١٤	يستطيع تشخيص نقاط القوة والضعف فى تعديل سلوكيات الأطفال ذوى اضطراب التوحد.	٢,٣٣	،٦٠٣
٦	١٥	يعى استمرارية التقويم وشموليته وتنوعه.	٢,٢٠	،٦٩٤
		التقويم وبناء الاختبارات	٢,٤٤	،٥٠٣

يبين الجدول (٦) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٢٠- ٢,٦٤)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٣) والتي تنص على « يمتلك المهارة فى بناء الاختبارات والمقاييس.» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٤)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٥) ونصها « يعى استمرارية التقويم وشموليته وتنوعه..» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٠). وبلغ المتوسط الحسابي التقويم وبناء الاختبارات ككل (٢,٤٤).ويمكن تفسير ذلك أن التقويم وبناء الاختبارات يعتبر من المهارات الأساسية التى يجب أن يمتلكها أخصائى تعديل السلوك والتى يعتمد عليها فى جميع الجلسات التى يجريها مع الأطفال الذين يطبق عليهم تعديل السلوك وهم الأطفال ذوى اضطراب التوحد.

السؤال الثاني: « لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أخصائيين تعديل السلوك من حيث الجنس (ذكور - إناث) فى مستوى الكفايات الأدائية لديهم»

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق بين الأخصائيين فى مستوى الكفايات الأدائية حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار «ت»، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» للفروق بين الجنسين على مستوى الكفايات الأدائية لدى أخصائيين تعديل السلوك للأطفال ذوى اضطراب التوحد

الكفايات الأدائية		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
كفايات التدريس	ذكر	٢٦	٢,٤٢	،٥٠٤	،٧٢١	٤٣	،٤٧٥
	انثى	١٩	٢,٣٢	،٤٧٨			
كفايات إدارة الصف	ذكر	٢٦	٢,٣٨	،٥٧١	،٨٥٧		،٣٩٦
	انثى	١٩	٢,٥٣	،٥١٣		٤٣	
كفايات التقويم وبناء الاختبارات	ذكر	٢٦	٢,٥٠	،٥١٠	،٨٦٥	٤٣	،٣٩٢
	انثى	١٩	٢,٣٧	،٤٩٦			
الكفايات الأدائية ككل	ذكر	٢٦	٢,٣٥	،٤٨٥	،٨٥٠	٤٣	،٤٠٠
	انثى	١٩	٢,٤٧	،٥١٣			

يتبين من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع الأبعاد الخاصة بالكفايات وفي الكفايات الادائية ككل. ويمكن تفسير ذلك أنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث فى عملية الاداء أو التدريس حيث الاثنين يتطلب منهم القيام بالأداء على أكمل وجه، ويعزى الباحث ذلك أيضا إلى أن جنس المعلم أو الأخصائى الذى يقوم بعملية تعديل السلوك ربما يكون ناتجًا عن تشابه ظروف العمل والتعليم فى البيئة نفسها ويكون الدافع لكلا الجنسين واحد وهو مساعدة هؤلاء الأطفال ذزى اضطراب التوحد على تعديل السلوكيات لهم، وتتفق هذه الدراسة ودراسة كل من البطاينة (٢٠٠٤) (hou, 2004) ودراسة

(إيمان صلاح،٢٠٠٨)، ودراسة (مختار، وقرنى ،٢٠٠٣) ،وهدفت هذه الدراسات إلى تحديد الاحتياجات التدريبية أو الكفايات المهنية باستخدام تنكولوجيا التعليم وتوظيفها فى تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة .

والتي توصل البحث أيضا أنه لا يوجد فروق دالة احصائيا في مدى توظيفهم لتلك الكفايات تعزى لمتغير الجنس.

التوصيات والمقترحات

(١) إعتماد مقياس الكفايات الأدائية المعد في هذا البحث كأداة في الدراسات المستقبلية.

(٢) إدراج موضوع الكفايات الأدائية كمادة مستقلة في مناهج طرائق التدريس بكليات التربية .

(٣) إعداد دليل بالكفايات الأدائية اللازمة لأخصائيين تعديل السلوك وتدريبهم على هذه الكفايات أثناء الخدمة.

(٤) إجراء دراسات مستقبلية حول الكفايات الأدائية اللازمة لأخصائيين تعديل السلوك من وجهة نظر المشرفين الإختصاصيين والمدرسين ومدراء المدارس.

المراجع

أبـو صـواوين، راشـد (٢٠١٠). الكفايـات التعليميـة اللازمـة للطلبـة المعلمـين تخصـص معلـم صـف في كليـة التربيـة بجامعة الأزهـر من وجهـة نظرهم في ضـوء احتياجاتهـم التدريبية، **مجلة الجامعة الإسلامية**، سلسـلة الدراسـات الإنسانية، ١٨، (٢)، ٣٥٩ – ٣٩٨.

البطانيـة، أسـامة محمـد (٢٠٠٤). تقويم الكفايـات التعليمية لمعلمـي الأطفال ذوي الحاجات الخاصـة في شمال الأردن . **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ٢ (١)،٣١ – ٥٠.

البطانيـة، أسـامة محمـد (٢٠٠٧). تقييم الكفايـات التعليمية اللازمـة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصـة لدى عينة من طلبة الإرشـاد في جامعة اليرموك في ضـوء دراسـتهم لمسـاق التربية الخاصـة. **مجلة جامعة دمشق**، ٢٣، (١)،٣٦٩-٤٠١ .

حسـنين، إيمان صـلاح الديـن (٢٠٠٨) . بنـاء برنامج مقترح لتدريـي معلم التربية الخاصـة علـى اسـتخدام وتوظيـف التكنولوجيـا المسـاعدة لـذوى الاحتياجات البصـرية، المؤتمـر الـدولي السـادس، تأهيـل ذوى الاحتياجات الخاصـة رصـد الواقع واستشراق المستقبل، يوليو. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

ريتشـي، روبـرت (٢٠٠٠). **التخطيـط للتدريس - مدخل للتربيـة** (ط٣) (ترجمة حلمي الوكيل، وآخرون). القاهرة : الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

سـعفان، محمـد أحمد، ومحمود، سـعيد طه (٢٠٠٧). المعلم إعـداده ومكانته وأدواره في التربية العامة – التربية الخاصة – الإرشاد النفسي (ط٢) .القاهرة : دار الكتاب الحديث .

الشـربيني، لطفـي عبـد العزيـز (٢٠٠٤). التوحـد (الأوتيـزم) دليـل لفهـم المشـكلة والعـلاج والتعامـل مـع الحـالات. مجلة القاهـرة للخدمـة الاجتماعية، الجزء الأول، (١٥)، ١٧٧- ٢٠٦ .

الشـرف، عـادل عبدالوهاب (٢٠١٤). درجـة توافر الكفايات التدريسـية لدى معلمي التربيـة الإسـلامية مـن وجهة نظـر طلاب المرحلـة الثانوية، دراسـات تربوية ونفسية ،**مجلة كلية التربية بالزقازيق**، (٨٣)، ٣٧٧-٤١٨.

عويدات، فادى محمد (٢٠٠٦). **بناء قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا .

عيسى، جابر محمد، عماشه، سناء حسن (٢٠١٢). تقييم الكفاءة المهنية لمعلمى الطلاب المعاقين بصريًا طبقًا للمعايير العالمية فى كل من مصر والسعودية "دراسة مقارنة"، **مجلة كلية التربية**، ٢٧ (٧٥)، ٣٥ -٧٦.

كاشف، إيمان فؤاد (٤-٦ مارس ٢٠١٣).معايير إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء متطلبات الجودة الشاملة . بحث مقدمة إلى: ملتقى إعداد وثيقة معايير العمل مع ذوى الاحتياجات الخاصة.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي (١٩٩٦). **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**.القاهرة : عالم الكتب.

محمد، عادل عبدالله (٢٠١٣ أ). دور معلم التربية الخاصة ومعلم الدعم ومعلم الظل في تعليم الأطفال ذوي الإعاقات . **مجلة التربية الخاصة**، مجلة علمية دورية محكمة يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية بجامعة الزقازيق، (٢)، ١-١٢ .

محمد، عادل عبدالله (٢٠١٣ ب). خصائص ومواصفات أخصائي العلاج بالفن للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. **مجلة التربية الخاصة**، مجلة علمية دورية محكمة يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية بجامعة الزقازيق، (٣)، ١-١٦ .

محمد، عادل عبدالله (٢٠١٣ ج). التوصيف الوظيفي لوظيفة أخصائي تعديل السلوك للأفراد ذوي الإعاقات. **مجلة التربية الخاصة**، مجلة علمية دورية محكمة يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية بجامعة الزقازيق، (٥)، ٣١-٤٩ .

محمد، منال مختار، وقرني، حنان حسين (٢٠٠٣). كفايات تكنولوجيا التعليم اللازمة لمعلم التربية الفكرية في مصر، **مجلة كلية التربية**، جامعة حلوان.

مصطفى، باسم صالح (٢٠٠٨) . **فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر - غزة في ضوء استراتيجية أعداد المعلمين**،رسالة ماجستير،كلية التربية،جامعة الأزهر،غزة.

وزارة التربية الوطنية (٢٠٠٦). البرنامج والتوجيهات التربوية للغة العربية، بالسنة الأولى من سلك البكالوريا -التعليم الأصيل، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية.

Alliader, Rose (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum based measurement and student achievement , Remedial and special education , 16 , 4 , 2 , pp. 47 – 54.

Cangelos. J. (1991). Evaluating Classroom Instruction, Publishing Croup, New York, London.

Idol, Lorna (1997). Key questions related to building collaborative and inclusive schools " , Journal of learning disabilities, 30, 4, pp. 384-394.

Landa, R. (2008): Diagnosis of autism spectrum disorders in the first 3 years of life. Nat Clin Pract Neural,V4(3),138-147.

McNair, E, (2010) Preparing Community College Leaders: The AACC Core Competencies for Effective Leadership & Doctoral Education, Community College Journal of Research and Practice, v34 n1-2 p199-217 .

Ross, Susan (2002). teachers' feeling of competency in educating children with special needs in the general education setting " , Eric- No. ED468322. .

Tina, T. D.(2011). Effects of a Parent Training Workshop on Parent Perceptions of Children with Developmental Disabilities, the degree of Master of Science, Brigham Young University

World Health Organization(2006). F84.pervasive development disorder, International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problem, 10th ed. (ICD-10).

فعالية العلاج بالمعنى فى تنمية الوعي المتسامي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية

أ/ أسماء محمد محمود السيد خضير
باحثة دكتوراه – تربية خاصة

أ.د/ محمد أحمد سعفان
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ.د/ محمد عبد المؤمن حسين
أستاذ الصحة النفسية المتفرغ
كلية التربية – جامعة الزقازيق

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية العلاج بالمعنى في تنمية الوعي المتسامي لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية. وقد تكونت عينة الدراسة من (مجموعة تجريبية قوامها (٥) طلاب، عينة ضابطة قوامها (٥) طلاب من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية بمدرسة النور للمكفوفين بالزقازيق محافظة الشرقية، وتتراوح أعمارهم من (١٦ - ١٧) عامًا. قد استخدمت الباحثة مقياس الوعي المتسامي (اعداد / الباحثة)، برنامج العلاج بالمعنى (اعداد / الباحثة). وقد أسفرت النتائج عن فعالية العلاج بالمعنى فى تنمية الوعي المتسامى لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.

الكلمات المفتاحية: العلاج بالمعنى، تنمية الوعي المتسامي، المراهقين ذوي الإعاقة البصرية

Abstract

Current study aims to verify the effectiveness of a logo therapy program on enhancing transcendental awareness in adolescents with visual impairment. The study sample divided to (an experimental group consisted of 5 - and a control group consisted of 5) adolescents with visual impairment at the school of Light for the blind in Zagagzig Sharkia, at the age between (16 - 17) years old, using the transcendental awareness scale (by / researcher), the logo therapeutic / counseling program(by / researcher). The results revealed the effectiveness of a logo therapy program on enhancing transcendental awareness in adolescents with visual impairment.

Key Words: logo therapy, transcendental awareness, adolescents with visual impairment

مقدمة:

من المعلوم أن الإنسان بطبعه منفتح على العالم، وهو كذلك على العكس من الحيوانات، فهي ليست منفتحة على العالم، وإنما بالأحرى مقيدة بالبيئة الخاصة بنوعها البيولوجي. وعلى العكس من ذلك تلك الخاصية الرئيسية للوجود الإنساني التي تقضي باختراق عقبات البيئة الطبيعية الخاصة بالنوع البشري. فالإنسان يتوق إلى.. ويصل بالفعل.. ثم يحصل على « العالم «. وهو عالم ملئ بالكيانات الأخرى عليه أن يتواصل معها، وملئ بالمعاني التي عليه أن يحققها (فرانكل، ٢٠٠٤، ص. ٤٠).

ولاشك أننا في عصر التكنولوجيا فقدنا بعضًا من المعاني والقيم والتي جعلتنا بمثابة أجهزة تتحرك على الأرض ولسنا بشر نشعر بأنفسنا وبالآخرين من حولنا، وهذا ما أدى إلى ارتفاع نسبة الانتحار، وعدم التكاتف الاجتماعي، انفصال الأفراد بعضهم عن البعض، عدم التواصل الاجتماعي إلا من خلال الشاشات والأجهزة؛ مما أدى إلى تفكك المجتمع، وهذا ما حدث للمبصرين بأيديهم، أما إذا ما نظرنا إلى ذوي الإعاقة البصرية فإننا سنجد أن لديهم حاجز ومانع يعوق تواصلهم مع الآخرين، وهذا الحاجز هو الإعاقة البصرية.

فقد أثرت هذه الإعاقة على حياة ذي الإعاقة البصرية فجعلته يعاني من انخفاض تقدير الذات، زيادة القلق الاجتماعي، خواء المعنى، عدم الرضا عن الحياة، والانغلاق على نفسه والبعد عن الآخرين؛ مما أدى إلى نقص التفاعل الاجتماعي وهذا ما أكدت عليه نتائج العديد من الدراسات ومنها دراسة كل من: البهاص (٢٠٠٦)؛ خيري (١٩٩٥)؛ موسي (١٩٩٤)؛ (Beach et al. 1995; Pierce & Wardle 1996).

ومن هنا يبرز دور التدخل التجريبي للحد من تلك المشكلات، فبتنمية دور المعنى في حياة ذي الإعاقة البصرية وما يحمله المعنى من تواصل اجتماعي كحب الآخرين ومحاولة تحقيق وتفعيل دور الفرد في حياة الآخرين فسريعا ما سنجد أن ذلك سيعود بالنفع عليه وعلى حالته النفسية وعلى كل جوانب حياته، وسيدخل كل ما سبق ذكره من حب للآخرين واهتمام بهم تحت مفهوم الوعي المتسامي، وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى الدور الفعال الذي يقوم به الإرشاد / العلاج بالمعنى في حياة ذوي الإعاقة البصرية ومن هذه الدراسات: روبي (٢٠١٥)؛

الضبع (٢٠٠٦)؛ معوض (١٩٩٨) وقد أكدت نتائج تلك الدراسات على أهمية الإرشاد والعلاج بالمعنى في تنمية وتخفيض والحد من العديد من الاضطرابات ومنها: الصلابة النفسية، جودة الحياة، مهارات التواصل، الوحدة النفسية، ومعنى الحياة.

وإذا كانت هناك متغيرات متباينة سواء كانت نفسية داخلية، أو بيئية خارجية تعوق قدرة الفرد على التواصل الفعال والتوافق السليم مع بيئته المحيطة، فإن صورة الفرد السلبية نحو جسمه، أو عدم رضاه عنها، قد يكون أحد هذه العوامل التي تعوق التوافق مع ذاته وبيئته المحيطة به في ذات الوقت، وقد يكون هذا سببا في معاناته من اضطرابات سلوكية تعكس عدم اتزانه وسوء توافقه (كفافي، والنيال، ١٩٩٦، ص. ٦).

وقد أكد فوجان Vaughan, (2002) على أنه عندما نسعى إلى اكتشاف معنى وجودنا، ومعنى كل الأشياء التي تحيط بنا ونهتم بوجودها في حياتنا فإننا سنكتشف أن الجانب الروحي هو الذي يساعدنا على تعميق وتوسيع رؤيتنا للحياة بكل احتمالاتها الممكنة، ومن هنا قدم فوجان تعريفه للذكاء الروحي على انه "القدرة على فهم وإدراك القضايا الوجودية بعمق والقدرة على استبصار مستويات متعددة من الوعي، كما أكد على ان الذكاء الروحي يتضمن علاقتنا بالله سبحانه وتعالى وعلاقتنا ببعضنا البعض وبكل ما يحيط بنا" كما أكد على ان الذكاء الروحي نوع من أنواع الذكاء والذي يهتم بالحياة الداخلية للعقل والروح وعلاقتهما بالعالم الخارجي المحيط، وقد أورد ضمن أبعاده الوعي المتسامي والذي يرى بأنه قدرة الفرد على تحديد جوانب وأبعاد تفوقه وتفوق الآخرين، وتحديد الجوانب والعلاقات المادية وغير المادية التي تتعلق بالعالم وقد أكد على وجود بعض المؤشرات الدالة على الوعي المتسامي ومنها: أن يتحلى الإنسان ببعض القدرات والقيم مثل التواضع والإحسان وغياب الحيل الدفاعية وغياب العدوانية والتحلي بالرحمة والكرم (Vaughan, 2002, pp.19-32).

مشكلة البحث

تعود معظم مشكلات ذوي الإعاقة البصرية وخاصة المراهقين منهم إلى سوء التوافق، اذ توصلت فؤاد (١٩٨٦) إلى أن الإعاقة البصرية يواكبها بعض سمات الشخصية السلبية كالخنوع، والاكتئاب، والشعور بالنقص، وضعف الثقة بالنفس،

والعجز عن المبادأة، وكلها تؤدي إلى سوء التوافق، كما يشير القريطي (٢٠٠١) إلى أن ذوي الإعاقة البصرية يغلب عليهم مشاعر الدونية، والشعور بالاغتراب، وانعدام الأمن، وهم أقل توافقا شخصيًا واجتماعيًا، وتقبلاً للآخرين، وشعورًا بالانتماء للمجتمع (القريطي،٢٠٠١، ص. ٣٩١).

وإذا ما استطاع الفرد ان يتوافق مع نفسه ومع مجتمعه ومع إعاقته، ويعي هذا الأمر فان ذلك سيجعله يتقدم ويحقق نتائج مذهلة في حياته، وكما أكدت العديد من الدراسات على أن مرحلة المراهقة هى مرحلة تكوين الوعي لدى الأفراد، وهذا الوعي لا ينطوي على الوعي بالذات فقط وتحقيق طموحات الفرد وما يصبو إليه؛ بل يتعدى ذلك ليصل إلى مساعدة الآخرين على تحقيق طموحاتهم وهو ما يطلق عليه بالوعي المتسامي وهو أحد أبعاد الذكاء الروحي والذي استهدفت الباحثة تنميته لدى عينة من المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية، ويمكن أن يتحقق ذلك عن طريق التدخل التجريبي وذلك لتنمية الوعي المتسامي لديهم، وقد أكدت نتائج الدراسة التي أجراها حُسيني وآخرون (2010)؛ Hosseini et al. والتي أسفرت نتائجها عن أن الذكاء الروحي والذي من أبعاده الوعي المتسامي يتكون لدى الأفراد خلال مرحلة المراهقة، كما أن الوعي المتسامي ينبئ بالأداء الوظيفي والقدرة على التوافق والتي تمكن الأفراد من القدرة على حل مشكلاتهم وتحقيق أهدافهم والحكم على المواقف التي تحيط بهم وكيفية التصرف السليم بها. ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال الأسئلة التالية:

(١) هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي المتسامي لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية؟.

(٢) هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الوعي المتسامي لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية؟.

(٣) هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي المتسامي لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية؟.

هدفا البحث:

يسعى البحث الحالي لتحقيق الأهداف التالية:

(١) الكشف عن فعالية البرنامج في تنمية الوعي المتسامي لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية.

(٢) التعرف على مدى استمرارية فعالية البرنامج بعد مرور شهر على تطبيقه.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

(١) الاهتمام بفئة ذوي الإعاقة البصرية وما تواجهه من مشكلات تتعلق بالإعاقة والتي من أهمها مشكلات سوء التوافق.

(٢) الوعي المتسامي وما يحمله من سمو ورقي بفكر الإنسان، واتجاه نحو الآخرين والاهتمام بهم؛ مما يحقق مبدأ التكافل، كما أنه سيحقق للمراهقين ذوي الإعاقة البصرية التوافق وتغيير نظرتهم للآخرين.

(٣) نظرا لأن الوعي المتسامي يتشكل في مرحلة المراهقة فإذا ما تعلم الفرد كيفية استخدامه لتفسير وإبراز المشكلات والتخلص منها فان ذلك سيعود بالنفع عليه حيث يلجأ إليه الفرد دائما عند الأزمات.

مصطلحات البحث:

١ـ الإعاقة البصرية Visual impairment: «تضم فئتين هما المكفوفين الذين ولدوا فاقدين لحاسة البصر أو فقدوا إبصارهم بعد الولادة وقبل أن يبلغوا سن خمس سنوات، والتي تصل درجة الفقد البصري لديهم إلى ما يزيد عن ٢٠/٢٠٠ في العينين معًا أو العين الأقوى بعد التصحيح، وضعاف البصر الذين يستخدمون عيونهم للقراءة ويطلق عليهم أيضًا اسم قارئي الكلمات المكبرة».

٢ـ الوعي المتسامي Transcendental awareness: "هو قدرة ذي الإعاقة البصرية على تجاوز الذات والوعي المتمركز على الذات إلى الارتقاء والشعور بالجمال والامتنان والعيش في حالة من الرضا وحب كل المخلوقات وذلك بالاستفادة من المصادر الروحية المتاحة مما يساعد الفرد على أن يستغل المحن التي يمر بها بشكل ايجابي".

٣ـ العلاج بالمعنى Logo therapy: يركز على معنى الوجود الإنساني، وكذلك على سعي الإنسان إلى البحث عن ذلك المعنى، ويظل هذا السعي إلى أن يجد الإنسان معنى في حياته - ووفقا للعلاج بالمعنى- هو قوة الدافعية الأولية في الإنسان، ويقوم على فلسفة واضحة للحياة مبنية على ثلاثة أسس هي حرية الإرادة، وإرادة المعنى، معنى الحياة (فرانكل، ١٩٨٢، ص ص. ١٣٠-١٣١).

محددات البحث:

(١) **المحددات البشرية**: تم تطبيق البحث على عينة استطلاعية قوامها (٣٥) من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية بواقع (٢٠ ذكر، ١٥ أنثى) من طلاب مدرسة النور للمكفوفين بالزقازيق بمحافظة الشرقية. أما عن العينة الأساسية فقد تكونت من (١٠) طلاب تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية قوامها (٥) طلاب، مجموعة ضابطة قوامها (٥) طلاب ذكور من طلاب مدرسة النور للمكفوفين، حيث تتراوح أعمارهم مابين (١٦- ١٧) عام.

(٢) **المحددات المكانية**: تم تطبيق البحث بمدرسة النور للمكفوفين بالزقازيق بمحافظة الشرقية.

(٣) **المحددات الزمنية**: تم تطبيق البحث بالفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٤ / ٢٠١٥.

الإطار النظري:

أولا: الإعاقة البصرية Visual impairment:

يعرف ذوو الإعاقة البصرية على أنهم: «الأشخاص الذين يعانون من ضعف في حاسة البصر يحد من قدرتهم على استخدامها بفعالية؛ مما يؤثر سلبًا على أدائهم ونموهم، ويكون هذا الضعف في أي من الوظائف الخمسة وهى: البصر المركزي، البصر الثنائي، التكيف البصري، البصر المحيطي، ورؤية الألوان» (الخطيب، والحديدي، ٢٠٠٩، ص. ١٦٦).

أثر الإعاقة البصرية على شخصية الكفيف:

من بين الآثار التي تخلفها الإعاقة البصرية ما يلي:

(١) شعور الكفيف بالعجز عن ممارسة الكثير من ألوان النشاطات التي يمارسها المبصرون الأمر الذي يشعره بالحرمان والنقص.

(٢) عدم ثقته بقدراته المختلفة.
(٣) اختلاف تجاربه وخبراته عن تجارب المبصرين.
(٤) اختلاف مفهوم الذات لديه عن مفهوم الذات لدى الآخرين.
(٥) شعوره بالقلق والخوف المستمرين وعدم الشعور بالأمن.
(٦) تقليل مستوى تطلعاته.
(٧) تكون لديه مشاعر الكبت حيث انه لا يستطيع إشباع الكثير من الرغبات والحاجات الخاصة به في المجال المعرفي.
(٨) شعوره بالعجز عن السيطرة على البيئة الأمر الذي يزيد من تفاقم مشكلاته.
(٩) الشعور بالظلم والاضطهاد.
(١٠) تنمية مشاعر الاتكالية والاعتمادية لديه من قبل الأهل.
(١١) تنمية مشاعر الانسحاب الاجتماعي.
(١٢) لديه صراعات بين الدافع للاستقلال الذاتي ودوافع نحو قبول الاعتمادية على الغير.
(١٣) الخوف من فقدان حب الآخرين له (العزة،٢٠٠٠، ص. ٧٦).

ثانيا: الوعي المتسامي Transcendental awareness:

هو أحد أبعاد الذكاء الروحي وقد عرفه كنج وآخرون King, et al. (2012, p.11) على أنه: "قدرة الفرد على تحديد جوانب وأبعاد تفوقه وتفوق الآخرين، وتحديد الجوانب والعلاقات المادية وغير المادية التي تتعلق بالعالم الذي يعيش فيه الفرد في أثناء حالات الوعي الاعتيادية".

يهتم الوعي المتسامي بالإضافة إلى الوعي الذاتي بعلاقتنا مع الخالق عز وجل، وعلاقتنا مع بعضنا البعض وأيضا علاقتنا مع الأرض وجميع الكائنات الحية الأخرى. (Vaughan, 2002, p.18). كما أن التسامي بالذات هي خاصية تميز الوجود الإنساني، فأهم ما يميزه هو أن يتوجه إلى شئ آخر خارج ذاته، ناظرًا إلى ذاته من بعيد ليحدد لها كوامن القوة، فالإنسان في ضوء بعض النظريات يسعى ليحقق مبدأ التوازن الحيوي والاتزان الذاتي وفي نظريات أخرى كنظرية ماسلو مثلا نجد أن الإنسان يسعى إلى تحقيق ذاته ولكن في الحقيقة فالتوجه الأساسي

للكينونة الإنسانية ليس تحقيق اللذة، أو القوة، أو تحقيق التوازن الداخلي وكذلك ليس سعى الإنسان الأساسي موجه إلى تحقيق الذات لان كل هذه الجوانب ما هي إلا بدائل تظهر في حالة عجز الفرد عن تحقيق إرادة المعني، فالإنسان كائن يبحث عن معنى لحياته متجاوزًا تحقيقه لذاته، فإذا قصد الإنسان اللذة، أو القوة، أو تحقيق الذات فان هذا القصد يجعله عاجزا عن الشعور باللذة، أو القوة، ومن أبرز المظاهر الدالة على التسامي بالذات الحب والضمير فكلاهما شكل من أشكال تجاوز الذات إلى كينونة الذات إلى كينونة إنسانية أخرى كما في الحب، أو إلى قيمة أخرى كما في الضمير (فوزي، ١٩٩٦، ص ص. ٢٥-٤٩).

ويرى باسكال Pascual 1990 أن حالة الوعي المتسامى وخاصة الوعي المتسامي بالذات هو عامل وبعد محوري للذكاء الروحي، اما ولمان Wolman 2001 فقد عرفه بشكل أوسع واعم على انه القدرة على الشعور بالبعد الروحي للحياة، والوعي المتسامي هو القدرة على الخروج من نطاق المادية إلى اللامادية والشمولية وتطوير الذات (King & Decicco, 2009, pp.69-72). كما وقد أوضحت نظرية ماير وآخرين (Mayer et al, 2000, p.267) أن الوعي المتسامي هو أحد أبعاد الذكاء الروحي المهمة.

أما دراسة ايمونز (Emmons, 2000, p. 21) فقد حددت القدرة على التسامي على العالم الحسي والمادي على أنها أحدى مكونات الذكاء الروحي حيث وصفت القدرة على التسامي على أنها قدرة عقلية أساسية للذكاء الروحي، كما أنها تتجاوز الأمور المادية إلى ما هو أبعد، فهى تعمل على الاهتمام بالجوانب الروحية لدى الفرد وتعميقها. وقد أوضحت دراسة هامل وآخرون (Hamel et al, 2003) بأن السمو بالذات يتضمن مكونين مهمين وهما: القدرة على إدراك العمق Depth perception وهو "قدرة الفرد على استكشاف الجوانب المختلفة في حياته، وفي الحياة ككل والانتفاع بها للذهاب إلى ما وراء المعرفة، كما يتضمن قدرة الفرد على تطوير إدراكه للحقائق المختلفة والتى تتعلق بالتأمل في الأمور الروحانية"، أما المكون الاخر فهو إدراك الكمال Holistic perception وهو "قدرة الفرد على إدراك حياته، واستخدام النظرة الكلية للحياة ككل بتجرد بعيدا عن المشاعر والروابط الوجدانية"، كما أوضحت الدراسة أن هناك فروقًا

بين سمو الذات Self – transcendence وهذه الذات هى التي تستطيع أن تتغلب على الأنا وتعيش وفقا لطبيعة الروح والجوانب الروحية، تحقيق الذات Self – actualization وهو شرط هام ومسبق لتحقيق عملية السمو بالذات، واقعية الذات Self – realization وتنطوى على الوعي والخبرة بالروح.

وفي عام (٢٠٠٤) قدم نازل نظريته الخاصة عن الذكاء الروحي والتى أكد بها على أهمية القدرة على التسامي كمصدر من مصادر تحقيق الفرد لمعنى حياته، وقدرته على حل مشكلاته الروحية والوجودية والحياتية بجانب الصلاة والحدس (Nasal, 2004, p.42) أما لي وليفنسون (٢٠٠٥) قد قدما تعريفا للتسامي بالذات على أنه هو القدرة على الانتقال فيما وراء الوعي المتمركز حول الذات ورؤية الاشياء بقدر من التحرر من القيود البيولوجية والاجتماعية (Lee & Levenson, 2005, p.44). أما تصور ولش وشبرو (٢٠٠٦) فقد أكد تعريف السمو (التسامي) على أنه قدرة الفرد على رؤية العلاقات الإنسانية من منظور التعاطف والشفقة، أو الرحمة، المحبة، التوجه الديني(Walsh & Shapiro, 2006 , p.227)

وعن امرام ودراير (Amram & Dryer, 2007) فقد عرفا التسامي Transcendence على أنه: "القدرة على الشعور بالكمالية، أو التكامل، وكذلك القدرة على إقامة جسور التواصل البشرية بين الأفراد بعضهم البعض من خلال التعاطف والرحمة والمحبة. وتتضمن قدرات فرعية هى: الكمال، الممارسة، الترابطية، القدسية" (Amram & Dryer, 2008, pp.8-9).

وقدم كنج (King et al., 2012, pp.11-12) دراسته عن الذكاء الروحي، وقد حدد كنج الذكاء الروحي في أربعة مكونات أساسية أهمها: الوعي المتسامي Transcendental awareness: ويتضمن هذا المكون القدرة على إدراك الجوانب والأبعاد المتسامية غير المادية للذات مثل الذات المتسامية Self transcendent للآخرين، وللعالم المادي مثل اللامادية nonmaterialism، وذلك من خلال الحياة الطبيعية للإنسان، وحالة يقظة الوعي والضمير waking state of consciousness.كما اقترح كنج وآخرون (King et al., 2012) أربعة مكونات للذكاء الروحي، من بينها القدرة على إدراك أبعاد التسامي بالذات، بالآخرين وبالعالم المادي المحيط (مثلا: التسامي بالذات، النظرة الروحية والمعنوية، الشمولية، الترابط.

وباستخدام العلاج بالمعنى مع الوعي المتسامي فإننا نجد أن الإنسان يجاهد نفسه من أجل المحافظة على خلق التوازن بين قوتين متضادتين: الرغبة في إنشاء هوية شخصية تتحدد معالمها وفقا لخصائصه النفسية والاجتماعية، والرغبة في الارتباط بالآخرين وإقامة علاقات إيجابية مع البيئة التي تحيط به.

ثالثا: العلاج بالمعنى Logotherapy:

العلاج بالمعنى هو منحى علاجي يقصد به العلاج من خلال المعنى Therapy through meaning، ويركز هذا المنحى على معنى الوجود الإنساني، بالإضافة إلى بحث الإنسان عن هذا المعنى، وطبقا للعلاج بالمعنى، فان الدافع لإيجاد المعنى في حياة الفرد هو القوة الدافعية الأولية له، كما أن كلمة Logos تعني أيضا الروحانية Spiritual، أو الناحية المعنوية Nooloical، حيث أنهما يمثلان بعدا هاما من في الوجود الإنساني، وليس المقصود بالروحانية التدين، ولكن هي اشارة إلى البعد الإنساني الخاص حيث يؤكد "فرانكل" Frankl أن المهمة الأساسية للعلاج بالمعنى تركز على البعد الروحاني، أو المعنوي للإنسان. (Frankl, 1978, p. 19).

يعد العلاج بالمعنى المدرسة الثالثة في "فينيا" بعد التحليل النفسي الفرويدي وعلم النفس الادلري، والعلاج بالمعنى (فرانكل، ١٩٨٢، ١٣١)، وقد نبعت فكرة نظرية العلاج بالمعنى أثناء معاناة فرانكل مع مجموعة من المعتقلين في سجون النازية، فقد رأى أن المعنى في الحياة نابع من الظروف والعوامل المحيطة بالفرد فهو لا يأتي بالتساؤل عن الهدف، أو الغرض من الحياة، وانما يتجلى من خلال استجابات الفرد للمواقف والمطالب التي تواجهه (Frazier & Steger, 2005, p.580).

وقد أسس هذه المدرسة فيكتور ايميل فرانكلViktor E. Frankl ، والذي وُلد عام (١٩٠٥)، ونشأ في فيينا، وحصل على الدرجة الطبية ودكتوراه الفلسفة من جامعة فيينا، وأسس مراكز التوجيه في فيينا وأصبح رئيسًا لها، ثم اصبح رئيسا للمستشفي الاكيلينيكي الشامل للاضطرابات العصبية. ثم عمل استاذًا زائرًا في جامعة هارفرد وفى مؤسسة الطب النفسي في شيكاغو. وما بين عامي (١٩٤٢-١٩٤٥) كان مسجونًا في المانيا في معسكرات الاعتقال، وقد مات أبوه وماتت أمه وأخوه وزوجته في هذه المعسكرات، أو غرف الغاز، وقد كان لسجنه في هذه المعتقلات وما ترتب عليها دورا كبيرا في انطلاق شرارة فكرة هذه المدرسة، وقد كتب عددا

من الكتب في المانيا ترجم بعضها إلى البولندية واليابانية والهولاندية والاسبانية والبرتغالية والايطالية والسويدية والانجليزية، كما قدم كثيرا من المحاضرات خلال رحلاته في جنوب أمريكا، وفي الهند واستراليا واليابان والولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا (باترسون، ١٩٩٠، ص. ٤٥٩).

أهداف العلاج بالمعنى

يسعى العلاج بالمعنى إلى تحقيق الأهداف التالية:

(١) مساعدة الفرد على أن يكون واعيًا لإدراك أهمية المسئولية، والمسئولية هى الوجه الاخر للحرية، ويرى فرانكل أن الحرية مفهوم عام يتطلب حدود وقيود، وحدود الحرية هنا هى المسئولية، لأنه اذا ما كانت الحرية بلا مسئولية فما هى إلا فوضى، وتتضمن المسئولية هنا الاشارة إلى « معنى « أى أن يكون الفرد مسئولا عن تحقيق هذا المعنى، كما تشير المسئولية إلى أن الإنسان له كامل الحق في اختيار ما يناسبه ويلائمه ولكنه في نفس الوقت مسئول عن تلك القرارات التي يتخذها لحياته.

(٢) مساعدة الفرد على أن يصل إلى معنى لحياته وإيجاد المعاني الايجابية لتلك الحياة، ويساعد العلاج بالمعنى الفرد على أن يكون واعيا بالمعنى الكامن لحياته، بل ويحلل هذا المعنى بما يحويه من أهداف وطموحات، وفي ذلك - الجانب التحليلي - الذي يقوم به العلاج بالمعنى فإنه يشبه إلى حد ما التحليل النفسي، إلا انه يجعل الشئ شعوريا مرة ثانية بعد أن كان لا شعوريا، بحيث لا يقتصر نشاطه على الحقائق الغريزية داخل اللاشعور عند الفرد، وإنما يهتم ايضا بالحقائق المعنوية الروحية مثل تحقيق امكانات المعنى وإرادة المعنى للعميل.

(٣) مساعدة الفرد على أن يدرك ويواجه المشكلات الناشئة من خواء المعنى وفقدان الوجود والتى تعطي الحياة الحقيقة للمعنى كالموت، والألم، والعمل، والحب.

(٤) مساعدة الفرد على تكوين الشعور بالمعنى والهدف من الحياة، وذلك من خلال التوجه نحو المستقبل حيث هو مفتاح المعنى الأصلي والهدف الحقيقي في الاعتقاد بهدف الحياة ذاتها وهو أيضا نقطة الانطلاق نحو تصور أوضح

يساعد على استخلاص المعاني، وذلك لأن الدافع والمحرك الاساسي لدى الإنسان في حياته هو بحثه عن فرصة يتطلع إلى تحقيقها مهما واجهته من صعوبات وعقبات فهو لديه الاستعداد الكامل للتصدي أمامها، وذلك للوصول إلى تحقيق تلك الفرصة العظيمة ليكون مع نفسه وروحه وذاته وينمو بها معتمدا على ثقته بالمستقبل ليجتاز هذه المعاناة بدون استسلام.

(٥) مساعدة الفرد على الوصول إلى درجة من التفاؤل واكتشاف أن العلاج بالمعنى مدخل تفاؤلي للحياة وليس تشاؤميا كما يقال عن الوجودية، وإنما هو علاج واقعي؛ لأنه يعلمنا أنه لا توجد جوانب مأساوية وسلبية لا يمكن تحويلها من خلال الموقف الذي يتخذه الإنسان منها إلى انجازات ايجابية ويحول الشعور باليأس إلى شعور بالانتصار (فرانكل، ٢٠٠٤، ص. ٩٤).

أسس العلاج بالمعنى:

يعد العلاج بالمعنى مزيج بين العلم والفلسفة، حيث أنه يتبع نفس التطور التاريخي للظاهراتية كعلم، وفي ذلك يؤكد فرانكل أن الإنسان وحده كلية من ثلاثة أبعاد هم: البعد الجسمي، البعد العقلي، البعد الروحي والذي يرتكز عليه العلاج بالمعنى، ويعتمد العلاج بالمعنى على ثلاثة افتراضات أساسية تشكل سلسلة متصلة الحلقات وهذه الافتراضات هي:

١ـ حرية الإرادة Freedom of will:

تمثل حرية الإرادة الأساس الأول للعلاج بالمعنى، وهذه الحرية التي يمتلكها الإنسان- وتميزه عن سائر الكائنات - ليست نهائية، ولكنها محددة بعوامل كثيرة وفي هذا الشأن أشار فرانكل (١٩٦٧) إلى أن الإنسان ليس حرًا، أو منفصلاً عن عوامل معينة سواء كانت هذه العوامل بيولوجية، أو سيكولوجية، أو اجتماعية، ولكنه سيظل حرا في اتخاذ موقف تجاه هذه العوامل والظروف. وأضاف هاتزل (١٩٩٠) أن الإنسان لديه دائما حرية الاختيار في معايشة معنى الحياة من خلال الأفعال، والخبرات، والاتجاهات التي يتخذها نحو معطيات الحياة المختلفة، وقادر على الاستجابة لها ومسئول عن عمل الاختبارات التي يراها مناسبة (معوض، ١٩٩٨، ص. ٣٣٤).

وحرية الإرادة تقابل ما يسمى بالحتمية الشاملة التي تفسر سلوك الإنسان على انه نتاج حتمي لجوانب معينة هي حتميات نفسية، أو بيولوجية، أو اجتماعية ولذلك فحرية الإنسان هي في النهاية ليست حربا ولكنها بالأحرى حرية اتخاذ موقف تجاه هذه الظروف (فوزي، ١٩٩٢، ص. ٢٢)

فحرية الارادة تعنى في النهاية حرية الارادة الإنسانية، وإرادة الإنسان هى ارادة كائن محدود، وحرية الإنسان ليست حرية من الظروف، وإنما هى بالأحرى حرية اتخاذ موقف معين تجاه أى ظروف قد تواجه الإنسان (فرانكل، ٢٠٠٤، ص. ٢٢).

وقد أكد فرانكل على ان حرية الإنسان في العلاج بالمعنى لا تحدث بصورة اعتباطية بل تشمل عنصر المسئولية، إلا ان الحرية ليست مطلقة، فمن الصحيح ان الإنسان حر ومسئول، ولكنها حرية محدودة (عبد الظاهر،١٩٨٩، ص. ٢٨٤).

٢ـ إرادة المعنى The will to meaning:

تمثل إرادة المعنى الأساس الثاني للعلاج بالمعنى، فعندما يملك الإنسان الحرية في اتخاذ الاختيارات تجاه الحياة، يلي ذلك أن تكون لديه القوة والإرادة للبحث عن المعنى الذي تمثله هذه الاختيارات، فقد أشار فرانكل (١٩٨٨) إلى أن إرادة المعنى تتمثل في محاولة الإنسان الدائمة للبحث عن المعنى، والتي تعتبر القوة الأساسية في حياته، وأن إحباط إرادة المعنى يؤدى إلى الفراغ الوجودي Existential Vacuum الذي يؤدي بدوره إلى العصاب، وفي هذا الشأن أشار فرانكل (١٩٦٣) إلى أنه يمكن أن تحبط إرادة المعنى للإنسان، وهذه الحالة يطلق عليه الإحباط الوجودي Existential Frustration الذي يؤدي بدوره إلى العصاب (معوض، ١٩٩٨، ص. ٢٣٤).

٣ـ معنى الحياة The meaning of life:

وتعد الأساس الثالث للعلاج بالمعنى، وتعني أن الحياة ذات معنى تحت كل الظروف والعوامل، فقد أشار هاتزل "١٩٩٠" إلى أن الإنسان يمكن أن يكتشف المعنى في حياته من خلال ثلاثة طرق: بأداء عمل ما by doing a dead، معايشة خبرة، أو قيمة ما by experiencing a value، وبالمعاناة by suffering وذلك

عندما يواجه الإنسان موقفا ما لا يستطيع تجنبه، أو الهروب منه، أو قدرا لا يستطيع تغييره، فهنا يتمثل المعنى في الاتجاه الذي يتخذه نحو القدر وتلك المعاناة (معوض، ١٩٩٨، ص ص. ٣٣٤-٣٣٥).

فنيات العلاج بالمعنى:

١ـ الحوار السقراطي Socratic dialogue:

يعد الحوار السقراطي أحد الفنيات الاساسية في العلاج بالمعني، ويكون دور المعالج في هذه الفنية هو طرح اسئلة متعددة على المريض تجعله يستطيع ان يكتشف القيم الشخصية ذات المعنى لديه والوسائل التي يمكن بها ان يحقق هذه القيم، كما يطرح أسئلة مصممة لتوضيح ان الاختيار دائما متاح لمعايشة القيم الذاتية الشخصية ومعنى الحياة، حتى لو كان هذا الاختيار محددا باتجاه الفرد الوحيد الذي يتخذه نحو المرض، أو نحو الحياة (معوض، ١٩٩٨، ص ص. ٣٢٥-٣٥٦).

ويقوم المعالج بتوجيه اسئلة استفزازية في اطار حوار تساؤلي تدفعهم إلى التفكير والتدبر في أهداف ومعاني حياتهم وتطرح الاسئلة بشكل يتيح للفرد معايشة القيم الذاتية الشخصية كذلك ومعنى الحياة لاكتشافها، ومعرفة الوسائل التي يمكن ان يحقق بها الفرد أهداف حياته (Hutzell,1990, pp.88-93).

٢ـ التحليل بالمعنى Logo Analysis

يمثل احد فنيات العلاج بالمعنى التي قدمها كرونباخ وطورها بناءا على مبادئ العلاج بالمعنى لفرانكل. وهذه الفنية تتمثل في انها عملية تحليل لخبرات الفرد للبحث عن مصادر لمعنى جديد، ومن تقييم هذه الخبرات يمكن ان نصل لجوانب جديدة نكتشف منها شعورا جديدا بالهدف والمعنى في الحياة، وهى عبارة عن سلسلة منظمة وأنشطة مكتوبة تتكون من سبعة تدريبات صممت بحيث يستخدمها الفرد لاكتشاف وإيجاد الهدف والمعنى قي حياته (عبد العظيم، ٢٠٠٦، ص. ١٣).

٣ـ تعديل الاتجاهات Modification of attitudes

يعد تعديل الاتجاهات احد اساليب العلاج بالمعنى وإعادة لتواصل الفرد مع من حوله بفاعلية مثمرة وبناءة، ويتمثل هذا الاسلوب في الاعتراف بأن يمكن تعديل

وتغيير بعض الحالات والتي يمكن ان يراها الفرد بلا معنى ولا يمكن ان تتغير وتكون هي في حقيقة الامر ذات معنى كبير. ومثل هذا المعنى يساعد الفرد على الاستجابة لهذه المواقف بطرق معينة بما في ذلك مواقف الموت والمعاناة وذلك في ضوء الخطوات التالية:

(١) اكتشاف الفرد للموقف وفهم سبب المعاناة، أو الالم الذي يمر به.
(٢) البحث عن جذور المعاناة ورؤيتها بصورة واقعية و محددة.
(٣) التركيز على نقاط القوة والضعف والإمكانيات المتاحة للفرد.
(٤) معرفة الاتجاهات السلبية والتى تزيد من حدة المعاناة ومحاولة تغييرها.
(٥) تقديم النتائج إلى المريض ومناقشتها علنيا (Marshall,2011,pp.79-81).

وقد أكد لوكاس Lukas على أن الهدف من هذه الفنية هو احداث تغيير ايجابي في اتجاه الفرد نحو نفسه وظروفه ومعوقاته؛ مما يساعده على أن يتغلب على بعض مشكلاته، وعلى ان يتقبل ويتعايش مؤقتا مع ما لا يستطيع أن يحله من مشكلات تواجهه (Lukas, 2002, p.341)

٤ـ ايقاف الامعان الفكري Dereflection

تعتمد فنية ايقاف الامعان الفكري على مفهوم التسامي بالذات. والتسامي بالذات هو ان نكون قادرين على أن ننأى بأنفسنا عن ظروفنا الداخلية والخارجية، ولكن ايضا ان نستطيع ان نصل إلى ما وراء انفسنا.وقد طور فرانكل ايقاف الامعان لمساعدة مرضاه على التعامل مع الاختلالات النفسية وأنماط السلوك اليائسة والتى تكونت نتيجة فرط المقصد والفرط في الامعان الفكري (Marshall, 2011, p.67).

وبمعنى اخر فقد اشار فرانكل إلى ان هذه الفنية تعتمد على قدرة الفرد على تجاوز ذاته، وتهدف إلى كسر الحلقة المفرغة وذلك بالوقوف بين الفرد وانتباهه الزائد والمفرط لنفسه، وبذلك يتجاهل الفرد عصابه ويركز انتباهه على اشياء اخري هامة في حياته بعيدا عن ذاته. ويحدث ذلك من خلال اكتساب توجه جديد نحو معاني الحياة بالنسبة للفرد (Frankl, 1986, p.258).

٥ـ المسرحيات النفسية القائمة على المعنى Logodrama

تتبع هذه الفنية في العلاج الجماعي المتبع في العلاج بالمعنى، وتقوم على تخيل الماضي من الحياة بهدف تعزيز الشعور بالمسؤلية نحو الوجود الشخصي، ومن خلالها يحكى كل مفحوص من مجموعة المفحوصين قصته مع الحياة، وعن طريق التبادل بين الاشخاص والمعالج يتضح المعنى بطريقة ارتجالية (فرانكل، ١٩٨٢، ص ص. ١٥٤- ١٥٥).

٦ـ فنية المقصد المتناقض Paradoxical intention

طور فرانكل فنية المقصد المتناقض قبل الحرب العالمية الثانية، وقد أكد على انه استخدم تلك الفنية في بداية عام ١٩٢٩ ولكنه نشرها علميا عام ١٩٣٩. اما عن استخدامه لها في العلاج بالمعنى فكان في عام ١٩٥٦، واستمر في تحسينها على مدي السنوات التالية. ومنذ ذلك الوقت استمر فرانكل في استخدامها وكانت تؤتي ثمارها في علاج مرضى الرهاب والوسواس القهري.

والهدف من هذه الفنية هو كسر حالة القلق الاستباقي anticipatory anxiety اي كسر حالة القلق والتى غالبا ما تتجلى في القلق المصاحب لمراقبة الذات والخوف من العقبات الجسدية والذي يستمر ليزيد النشاط العصبي اللاإرادي، ويؤدي إلى التجنب وتعزيز نفس الأعراض التي يخشى منها الفرد. بدلا من ذلك، فان الخوف من الخوف يمكن ان يزيد من محاولات الفرد لمحاربة الخوف، مما يؤدي إلى التغلب عليه (Marshall, 2011, p.67)

ومن خلال تلك الفنية يتم تشجيع المريض على تمني حدوث الاشياء التي يخاف منها. وتعتبر هذه الفنية احدي فنيتين رئيسيتين وضعهما فرانكل لنظرية العلاج بالمعنى، والفنية الأخرى هي ايقاف الامعان الفكري.

٧ـ فنية تحسين الذات التعويضي Compensatory self improvement:

تهدف هذه الفنية إلى زيادة شعور الفرد بالإمكانات والقدرات التي يمتلكها ومحاولة استغلالها وتطبيقها على جوانب أخرى من الحياة غير تلك التي تبدو بصورة مؤقتة، وتوجيه الفرد إلى جوانب أخرى من الحياة لم تكن مستغلة ليستثمر قدرته المبددة في الحزن والألم متحديًا بذلك ازمته ومتجاوزا إعاقته في الحياة (Maddi & Kobasa,1983, p.214).

ويؤكد فرانكل على أن التسامي بالذات أساس الوجود، فهو قدرة الفرد على إدراك القيم وتحقيقها، ذلك أن الإنسان لا يستطيع أن يجد نفسه؛ إلا عندما يوقن بأنه سيبذلها من أجل شئ أكبر وأفضل، أى أنه سيخرج من شرنقة التمركز حول الذات إلى البذل والعطاء أى إلى ما هو أبعد (Frankl, 1985, p. 87). والمعاناة التي يعانيها ذي الإعاقة البصرية من جراء فقدان حاسة البصر ومن خلال ارادتهم وتوجيه تلك الارادة إلى الاتجاه الصحيح ستساعدهم على الابتعاد عن التمركز حول الذات وحول الإعاقة وتوجيه ما يمتلكون من ارادة وقوة إلى مساعدة الآخرين وهذا سيجعل منهم إنسان ذات قيمة وفائدة ومن خلال التدخل التجريبي بالعلاج بالمعنى وتنمية القيم (الابتكارية - الخبراتية - الاتجاهاتية) بالبحث عن الآخرين الذين يعانون من مشكلات يمكن أن تكون أكثر قوة من مشكلة فقد البصر، ولذلك فقد اقترحت الباحثة استخدام العلاج بالمعنى في تنمية الوعي المتسامي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.

دراسات سابقة

استهدفت دراسة معوض (١٩٩٨) التعرف على مدى فعالية الإرشاد بالمعنى في خفض الشعور بخواء المعنى لدى عينة من المكفوفين من المرحلة الثانوية، وكذلك التعرف على مدى استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض الشعور بخواء المعنى لدى عينة البحث بعد انتهاء البرنامج الإرشادي وأثناء فترة المتابعة. وقد طبقت أدوات هذه الدراسة على عينة قوامها (٩) من الذكور المكفوفين بمرحلة التعليم الثانوي، حيث تراوحت أعمارهم بين (١٦-١٨) عام، وقد استخدم الباحث مقياس خواء المعنى (اعداد الباحث)، وبرنامج الإرشاد بالمعنى (اعداد الباحث). وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الإرشادية في القياس القبلي، والقياس البعدي الأول في خواء المعنى لصالح متوسط درجاتهم في القياس البعدي الأول.

فيما استهدفت دراسة الضبع (٢٠٠٦) معرفة فاعلية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الايجابي للحياة لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، وقد قامت الدراسة على عينة عددها (٥٢) طالب وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية بواقع (٣٥) ذكر، (١٧) أنثى بمتوسط عمري قدره (١٦) عام من مدرسة

النور للمكفوفين بسوهاج ومن هذه العينة تم اختيار العينة التجريبية، وكان قوامها (١٨) طالبًا، وقد تم تقسيمها إلى مجموعتين أحدهما تجريبية قوامها (٩) طلاب، وأخرى ضابطة قوامها (٩) طلاب. وقد استخدمت الدراسة مقياس معنى الحياة للمراهقين ذوي الإعاقة البصرية (اعداد الباحث)، برنامج العلاج بالمعنى (اعداد الباحث). وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في رتب الهوية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وجود فروق دالة احصائيا في معنى الحياة بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، عدم وجود فروق دالة احصائيا في معنى الحياة بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسيين: البعدي والتتبعي.

بينما استهدفت دراسة حُسيني وآخرين Hosseini et al (2010). المراهقة وعلاقتها بالذكاء الروحي والنظريات الاخرى المرتبطة بها. وتشير الدراسة إلى ان مرحلة المراهقة هي أفضل وقت لتنمية المشاعر الايجابية والمهارات التدريبية، وذلك لان المراهقين يبحثون ليجدوا هويتهم وشخصيتهم المستقبلية في هذه المرحلة،وللذكاء الروحي تأثير بارز وواضح على جودة الحياة، وأن مرحلة المراهقة مرحلة حساسة وتتطلب تدريب خاص حتى يتحقق مستقبل مشرق ويمكن مواجهة المشكلات والمصاعب.ويمكن النظر إلى الروحانية على انها نوع من انواع الذكاء وذلك لأنها تنبئ بالأداء الوظيفي والقدرة على التكيف والتى تمكن الافراد من القدرة على حل مشكلاتهم وتحقيق أهدافهم والحكم على المواقف التي تحيط بهم وكيفية التصرف السليم حيالها.

في حين استهدفت محمد (٢٠١٤) التعرف على أثر برنامج تدريبي للبرمجة اللغوية في تنمية الابداع الانفعالي والذكاء الروحي لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وقد قامت الدراسة على عينة مكونة من (٨٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واشتملت العينة على مجموعتين: مجموعة تجريبية من (٤٠) تلميذ وتلميذة، مجموعة ضابطة مكونة من (٤٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وتكونت أدوات الدراسة من برنامج تدريبي للبرمجة اللغوية العصبية (اعداد / الباحثة)، ومقياس الابداع الانفعالي

(عبارات) والإبداع الانفعالي (مواقف) (اعداد / الباحثة)، واختبار القدرة العقلية (اعداد/ فاروق عبدالفتاح). وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي للبرمجة اللغوية في تنمية الابداع الانفعالي والذكاء الروحي لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتنمية الذكاء الروحي.

أما دراسة روبي (٢٠١٥) استهدفت معرفة فعالية برنامج للعلاج بالمعنى في تنمية الصلابة النفسية لدى ذوي الإعاقة البصرية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٣) من ذوي الإعاقة البصرية (ذكور / اناث) من طلاب معهد عمر بن الخطاب وذوي الإعاقة البصرية المترددين على جمعيتي النور للمكفوفين بمحافظتي مسقط وظفار بسلطنة عمان، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة قوامها (١٠) بواقع (٥ ذكور - ٥ اناث)، مجموعة تجريبية قوامها (١٠) بواقع (٥ ذكور - ٥ اناث) تتراوح أعمارهم مابين (١٨ - ٢٤) عام. وقد استخدمت الدراسة برنامج العلاج بالمعنى، مقياس الصلابة النفسية لاختبار الفروض التجريبية للدراسة، ومقياس خواء المعنى لاختبار كفاءة وفعالية البرنامج، كما تم استخدام استمارة المقابلة الشخصية واختبار تكملة الجمل الناقصة لساكس كأدوات للدراسة الكلينيكية، وقد اسفرت نتائج الدراسة التجريبية عن فعالية العلاج بالمعنى في تنمية الصلابة النفسية لدى ذوي الإعاقة البصرية واستمرار فعاليته وكفاءته أثناء فترة المتابعة، كما أظهرت نتائج الدراسة الكلينيكية وجود اختلاف جوهري بين استجابات الحالة الكلينيكية على اختبار تكملة الجمل الناقصة قبل التعرض للبرنامج عنها بعد التعرض.

تعقيب على الدراسات السابقة:

(١) اهتمت الدراسات السابقة بتوضيح مدى أهمية برامج العلاج بالمعنى في تنمية وخفض بعض الخصائص والاضطرابات لدى المراهقين ذوى الإعاقة البصرية، فاهتمت دراسة كل من: الضبع (٢٠٠٦)؛ ومعوض (١٩٩٦) بالمعنى لدى ذوي الإعاقة البصرية، وأكدت نتائج تلك الدراسات على فعالية العلاج بالمعنى في حين أن البحث الحالي يعمل على تنمية الوعي المتسامي كبعد من أبعاد الذكاء الروحي.

(٢) كما أكدت دراسة حسيني (٢٠١٠) على أهمية مرحلة المراهقة حيث أنها المرحلة التي يبدأ بها الذكاء الروحي بكل مكوناته (الوعي المتسامي) في التكون، وتعتبر هذه المرحلة هى أفضل المراحل لتنمية الذكاء الروحي بمكوناته، وهذا ما دعى الباحثة إلى اختيار عينة البحث من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.

(٣) كما أكدت نتائج دراسة محمد (٢٠١٤) على فعالية التدخل بالبرامج التجريبية على تنمية الذكاء الروحي بمكوناته، وهو المنهج الذي اتبعته الباحثة في البحث الحالي.

فروض البحث:

(١) توجد فروق دالة احصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي المتسامي لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية لصالح القياس البعدي.

(٢) توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الوعي المتسامي في القياس البعدي لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

(٣) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي المتسامي لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية.

اجراءات البحث:

أولا: عينة البحث:

تكونت العينة الأساسية للبحث من (١٠) طلاب تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية قوامها (٥) طلاب، مجموعة ضابطة قوامها (٥) طلاب ذكور من طلاب مدرسة النور للمكفوفين بالزقازيق محافظة الشرقية، حيث تتراوح أعمارهم مابين (١٦- ١٧) عام.

وقد تم الضبط الإحصائي للتأكد من التكافؤ بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الذكاء الروحي (الوعي المتسامي)، فقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس الذكاء الروحي (الوعي المتسامي) {إعداد / الباحثة} قبل بداية تطبيق البرنامج، استخدمت الباحثة اختبار «مان – ويتني» ودلالة Z لحساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الروحي (الوعي المتسامي) قبل تطبيق البرنامج ويتضح ذلك من الجدول رقم (١) التالي:

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الروحي (الوعي المتسامي) قبل تطبيق البرنامج

الأبعاد	مجموعتى المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني	قيمة Z	الدلالة
الوعى المتسامي	ضابطة تجريبية المجموع	٥ ٥ ١٠	٦،١٠ ٤،٩٠	٣٠،٥٠ ٢٤،٥٠	٩،٥٠	٠،٦٣	غير دالة

يتضح من الجدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للوعى المتسامي لدى عينة الدراسة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين في الوعي المتسامي وذلك قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

ثانيا: أدوات البحث:

١ـ مقياس الذكاء الروحي للمراهقين ذوي الإعاقة البصرية (الوعي المتسامي) {اعداد / الباحثة}

بعد الاطلاع على عدد من المصادر والتي أمدت الباحثة بالمعلومات حول موضوع الذكاء الروحي (الوعي المتسامي) وكيفية بناء مقياس للذكاء الروحي لذوي الإعاقة البصرية بأبعاده وعباراته، ومن تلك المصادر:

(أ) الاطلاع على التراث النظري السابق والدراسات الامبريقية، والذي له علاقة بالذكاء الروحي (الوعي المتسامي)

(ب) الاطلاع على عدد من المقاييس التي اهتمت بقياس الذكاء الروحي (الوعي المتسامي). ومن هنا عرفت الباحثة الوعي المتسامي Transcendental awareness على أنه " قدرة ذي الإعاقة البصرية على تجاوز الذات والوعى المتمركز حول الذات إلى الارتقاء والشعور بالجمال والامتنان والعيش في حالة من الرضا وحب كل المخلوقات وذلك بالاستفادة من المصادر الروحية المتاحة مما يساعد الفرد على ان يستغل المحن التي يمر بها بشكل ايجابي. "

أولاـ ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين كما يلي:

(**١**)ـ **معادلة ألفا كرونباج** (**معامل ألفا**):

تم حساب ثبات مقياس الذكاء الروحي باستخدام معادلة ألفا – كرونباخ، حيث تم حساب معامل ألفا العام لكل عبارة، وكذلك حساب معامل ألفا للبعد مع حذف درجة كل مفردة، حيث وجد أن معامل ألفا للاختبار ككل في حالة حذف المفردة أقل من، أو يساوي معامل ألفا العام للاختبار في حالة وجود جميع المفردات، وهذا يعني ثبات المقياس. ويوضح جدول (٢) معاملات ثبات عبارات مقياس الذكاء الروحي الوعي المتسامي) لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية باستخدام معادلة ألفا – كرونباخ:

جدول (٢)

معاملات ثبات عبارات مقياس الذكاء الروحي(الوعي المتسامي) لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية باستخدام ألفا كرونباخ

الوعى المتسامي معامل ألفا كرونباخ =٨٠٢.							
م	معامل ألفا	الحالة	م	معامل ألفا	الحالة	م	معامل ألفا	الحالة
١	.٧٨٧	–	٢	.٨١٠	تحذف	٣	.٨٢٩	تحذف
٤	.٧٨٨	–	٥	.٧٩١	–	٦	.٧٩١	–
٧	.٧٩٠	–	٨	.٧٧٦	–	٩	.٧٩٥	–
١٠	.٧٨٨	–	١١	.٧٧٧	–	١٢	.٧٨٨	–
١٣	.٧٧٨	–	١٤	.٧٨٩	–	١٥	.٧٧٥	–

ويتضح من الجدول (٢) أن معاملات ثبات المقياس دالة إلى حد كبير، مما يعطي المقياس الثقة لاستخدامه في الدراسة الحالية.

ثانيا: صدق المقياس:

وقد تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

١ ـ الصدق الظاهري Face validity:

يطلق عليه الصدق الظاهري، أو صدق المحكمين، وهو الحكم على عبارات وأبعاد المقياس من حيث وضوح الألفاظ، وضوح العبارات، ملاءمة العبارات للعينة وقد عرضت الباحثة المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين، وقامت الباحثة بتعديل وحذف بعض العبارات غير المناسبة، أو المكررة وإضافة عبارات أخرى، فأصبحت عبارات المقياس في صورته الأولية (١٥) عبارة.

٢ ـ الصدق الذاتي:

الصدق الذاتي هو صدق الدرجات التجريبية للأداة بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس، ويساوي الصدق الذاتي الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس، وقد جاء مؤشر الصدق للوعى المتسامي (٩٤.)

٣ ـ صدق المقارنة الطرفية:

للتحقق من صدق المقارنة الطرفية للمقياس تم تقسيم العينة الاستطلاعية للدراسة إلى مجموعتين بناء على درجة الوسيط إلى مرتفعي الوعي المتسامي ومنخفضى الوعي المتسامي، وحساب قيم Z لدلالة الفروق بينهما باستخدام معادلة مان - ويتنى للفروق بين المتوسطات المستقلة وتم تلخيص النتائج فى الجدول (٣):

جدول (٣)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس الوعي المتسامي للمراهقين ذوي الإعاقة البصرية

المستوى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل ويتني	قيمة Z	دلالة Z
منخفض مرتفع المجموع	١٧ ١٨ ٣٥	٩,٢١ ٢٦,٣١	١٥٦,٥٠ ٤٧٣,٥٠	٣,٥٠	٤,٩٦	دالة عند ٠,٠١

(٢) الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للوعي المتسامي، ويوضح الجدول (٤) ذلك:

جدول (٤)

معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للوعي المتسامي على مقياس الذكاء الروحي للمراهقين ذوي الإعاقة البصرية

رقم العبارة	معامل الأرتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الأرتباط	مستوى الدلالة	معامل الأرتباط	مستوى الدلالة
١	××.٤٦٨	.٠١	٢	.١٧٩	غير دالة	.٠٩١	غير دالة
٤	××.٤٤٨	.٠١	٥	×.٤٠٦	.٠٥	×.٤١٨	.٠٥
٧	××.٤٢٤	.٠١	٨	××.٥٩٩	.٠١	×.٣٥٢	.٠٥
١٠	××.٥٧٤	.٠١	١١	××.٥٩٩	.٠١	××.٤٨٨	.٠١
١٣	××.٥٧٨	.٠١	١٤	××.٤٣٥	.٠١	××.٥٧٤	.٠١

(×) دالة عند ٠٥. (××) دالة عند ٠١.

- وقد تم حذف عبارتين من المقياس.

وصف المقياس: تكون المقياس في صورته النهائية من (١٣) عبارة، توجد أمام كل عبارة ثلاث استجابات مرتبة كالتالي: (دائما – احيانا – نادرا).

تصحيح المقياس: تدرجت الاستجابات على المقياس على التوالي وتبعا للاستجابات (دائما – أحيانا – نادرا) كانت الدرجات (٣- ٢- ١) على التوالي، على أن تكون أعلى درجة يحصل عليها المستجيب هى (٣٩) وتشير الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الفرد إلى تمتعه بدرجة مرتفعة من الوعي المتسامي، وتشير أقل درجة (١٣) والتي يحصل عليها المستجيب إلى انخفاض الوعي المتسامي للمستجيب وعلى ذلك فلابد من تحسينه وذلك باستخدام برنامج لتنمية الوعي المتسامي للمراهقين من ذوي الإعاقة البصرية.

٢ـ برنامج العلاج بالمعنى لتنمية الوعي المتسامي للمراهقين ذوي الإعاقة البصرية (اعداد / الباحثة)

اولا: مصادر إعداد البرنامج:

قامت الباحثة الحالية بإعداد البرنامج في ضوء الاطلاع علي عدة مصادر وذلك لمحاولة الالمام بأهم النقاط التي يجب دراستها في البرنامج للوصول به إلى افضل صورة ومن هذه المصادر ما يلي:

(١) الاطلاع على بعض الكتب والمراجع والتى تختص في العلاج بالمعنى ومنها كتب فرانكل وما ترجم منها.
(٢) الاطلاع على بعض البحوث والدراسات السابقة والبرامج العلاجية والإرشادية في مجال الإرشاد و العلاج بالمعنى.
(٣) الاستفادة من الاطار النظري للدراسة الحالية الخاص بالعلاج بالمعنى.

ثانيا: الفئة المستهدفة من البرنامج:

تم تطبيق البرنامج على عينة مكونة من (١٠) من المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية بواقع (٥) أفراد مجموعة تجريبية و(٥) أفراد في المجموعة الضابطة، تراوحت أعمارهم ما بين (١٦-١٨) عام وإقامتهم إقامة داخلية، وجميعهم من الذكور، وإعاقتهم مابين كف كلي وكف جزئي.

ثالثا: الحاجة إلى البرنامج وأهميته:

(١) تحسين وعى أفراد العينة بمعنى وجودهم، والتطرق إلى معان اخرى مفقودة لمساعدتهم على التوافق الشخصي والاجتماعي.
(٢) تنمية الوعي المتسامي لدى أفراد العينة لتحقيق السمو مع التغلب على المحن والأزمات.
(٣) تمكين العينة التجريبية من مواجهة الاحداث القدرية والاستفادة منها لتكوين معنى وهدف لحياتهم ومحاولة التوافق مع تلك الاحداث ومع الحياة.
(٤) تعديل نظرة ذوي الإعاقة البصرية تجاه اعاقتهم والبحث عن ايجابيات في شخصياتهم تستحق شكر الله والاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة.

رابعًا: الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية الوعي المتسامي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية باستخدام العلاج القائم على المعنى ومن ثم تحسين مستوى توافقهم الشخصي والاجتماعي في الحياة.

خامسًا: الأسس العلمية للبرنامج:

(١) أسس وجودية: مستمدة من نظرية العلاج بالمعنى ومنها:

- يعد الفرد وحدة ذات مظاهر، أو أبعاد ومنها: المظهر البدني، العقلي، النفسي، والروحي. والمظهران الأولان (البدني والعقلي والنفسي) مرتبطان ويمثلان معا النفس والبدن، ويشتملان على العوامل الخلقية الموروثة مثل الدوافع الفطرية، وقد ساعد التحليليون من خلال فرويد وأدلر ويونج على فهم هذه الأبعاد - وخاصة النفسية - ولكنهم أغفلوا البعد الروحي، وهو البعد المميز للإنسان.
- الإنسان يشعر بقيمة وجوده من خلال التسامي بذاته نحو غايات سامية تدفعه إلى النمو والارتقاء.
- إدراك المعنى يحقق الفاعلية الذاتية للفرد (باترسون، ١٩٩٠، ص ص ٤٤٥-٤٤٧).
- يستطيع الفرد ان يجد معنى لحياته من خلال علاقته الايجابية بالآخرين وتفاعله معهم.

(٢) أسس فلسفية: تتمثل في مراعاة طبيعة الإنسان وأخلاقيات العلاج النفسي، والاهتمام بالجماليات والمنطق، وكذلك الاهتمام بكينونة الفرد.

(٣) أسس نفسية: تتمثل في مراعاة ميول وحاجات الفرد، الفروق بين الجنسين ومطالب النمو.

(٤) اسس تربوية: وتتمثل في مراعاة الفروق الفردية واستعدادات الفرد وقدراته.

(٥) أسس اجتماعية: تتمثل في الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة، والاستفادة من الهيئات الاجتماعية المختلفة وأن ترتبط أنشطة البرنامج بواقع بيئة الفرد الاجتماعية.

سادسًا: التوزيع الزمني للبرنامج:

تم تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني عام ٢٠١٤/٢٠١٥ م، حيث تكون البرنامج من(١٠) جلسات بواقع جلستان أسبوعيا بحيث يتراوح المعدل الزمني لكل جلسة مابين (٤٥ – ١٢٠) دقيقة.وقد تم تطبيق جلسات البرنامج في حجرة دراسية خاصة بالصف الأول الثانوي بمدرسة النور للمكفوفين بالزقازيق بمحافظة الشرقية.

سابعا: محتوى البرنامج:

يتضمن محتوى البرنامج الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة في تطبيق البرنامج. والجلسات بما تحتويه من أنشطة وفنيات وأهداف.

الفنيات والوسائل المستخدمة في البرنامج:

استخدمت الباحثة فنيات العلاج بالمعنى: التحليل بالمعنى، ايقاف الامعان الفكري، تحسين الذات التعويضية، منهج القصة الرمزية، الحوار السقراطي مع الاستعانة ببعض الفنيات من المدارس العلاجية الاخرى مثل المحاضرة، المناقشة، الحوار، التعزيز وغيرها، وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج.

وجدول (٤) يوضح توزيع جلسات البرنامج.

جدول (٤)

توزيع جلسات البرنامج

الجلسات	الموضوع	الفنيات	نوع الجلسة	زمن الجلسة
١	تعارف وتمهيد	المحاضرة، المناقشة والحوار	جمعي	ساعة الا ربع
٢	التعريف بالعلاج بالمعنى والوعى المتسامي	المحاضرة، المناقشة والحوار	جمعي	ساعة ونصف
٣	القيم الابتكارية	التحليل بالمعنى، الحوار السقراطي، تعديل الاتجاهات	جمعي	ساعتان
٤	القيم الاتجاهاتية	التحليل بالمعنى، ايقاف الامعان الفكري، تعديل الإتجاهات، القصة الرمزية	جمعي	ساعتان

الجلسات	الموضوع	الفنيات	نوع الجلسة	زمن الجلسة
٥	القيم الخبراتية	التحليل بالمعنى، تعديل الاتجاهات، الحوار السقراطي	جمعي	ساعتان
٦	المسئولية الاجتماعية والاخلاقية والوجودية	التحليل بالمعنى، المحاضرة، الحوار والمناقشة	جمعي	ساعتان
٧	الاسترخاء	التحليل بالمعنى، الاسترخاء، اللوجودراما	جمعي	ساعتان
٨	الشعور بالجمال	التحليل بالمعنى، الحوار و المناقشة	جمعي	ساعتلن
٩	توثيق العلاقة مع الله	التحليل بالمعنى، القصة الرمزية، الحوار والمناقشة	جمعي	ساعتان
١٠	اغلاق الجلسات	الحوار	جمعي / فردي	ساعتان

ثامنا: تقويم وتقييم البرنامج:

تم تقييم البرنامج من خلال القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ومقارنة أداء المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للقياسين القبلي والبعدي وكذلك تقويم مستمر خلال جلسات البرنامج. كما تم تقييم استمرارية البرنامج وأثره على المجموعة التجريبية وذلك بإجراء قياس تتبعي للمجموعة التجريبية وذلك بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي المتسامي لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية، وذلك لصالح القياس البعدي".

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني .Mann – Whitney وذلك بمقارنة متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي. وقد جاءت درجات المجموعة التجريبية كما بالجدول (٥).

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي المتسامي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية

الأبعاد	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	دلالة Z
الوعى المتسامي	قبلي / بعدي	- + =	٠ ٥ ٠ ٥	صفر ٣,٠٠	صفر ١٥,٠٠	٢,٠٢	٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٥) السابق مايلي:

توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس الوعي المتسامي لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية وذلك لصالح القياس البعدي.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: «توجد فروق دالة احصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس الوعي المتسامي في القياس البعدي لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية».

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني Mann – Whitney وذلك بمقارنة متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة و التجريبية في القياس البعدي. وقد جاءت درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية كما بالجدول (٦).

جدول(٦)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس الوعي المتسامي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية

الأبعاد	مجموعتى المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان-وتني	قيمة Z	دلالة Z
الوعى المتسامي	ضابطة / تجريبية	٥ ٥	٣,٠٠ ٨,٠٠	١٥,٠٠ ٤٠,٠٠	صفر	٢,٦١	٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٦) السابق مايلي:

توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الوعي المتسامي لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على « لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي المتسامي لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية.»

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلككسون للازواج المترابطة wilcoxon signed ranks test، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر على توقف البرنامج) وذلك على مقياس الوعي المتسامي. وقد جاءت درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي كما بالجدول (٧).

جدول (٧)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي المتسامي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية

الأبعاد	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	دلالة Z
الوعى المتسامي	بعدي تتبعي	- + =	٠ ٠ ٥	صفر صفر	صفر صفر	صفر	غير دالة

يتضح من الجدول (٧) ما يلي:

لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي المتسامي لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية.

وهذه النتائج تؤكد أن البرنامج قد تحقق هدفه، وهو تنمية الوعي المتسامي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.

مناقشة وتفسير النتائج

وقد ثبت من خلال العرض السابق لنتائج البحث تحقق صحة الفروض، ويؤكد ذلك على فعالية برنامج العلاج بالمعنى والذي ساعد في تنمية الوعي المتسامي للمراهقين ذوي الإعاقة البصرية، وذلك من خلال اكتسابهم لبعض المعاني الجديدة والتى ساعدتهم على خلق علاقات جديدة تبتعد بعض الشئ عن المادية.

ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى برنامج العلاج بالمعنى بما تضمنه من تدريبات الخاصة بفنية التحليل بالمعنى والتى اتاحت لأفراد المجموعة التجريبية الحوار، والشعور بالقيمة والذات بالتعبير عما يجول بخاطرهم من أفكار واراء بحرية وبدون تقيد، فكل فرد من أفراد المجموعة التجريبية كان يعبر عن نفسه وعن موضوع الجلسة باقتناع تام أنه لا يوجد رأى خاطئ فرأيه الصحيح ولكن لسنا مكتملين فكل رأى يمكن أن يكون له جزء يكمله ليبدو في صورة أوضح وأفضل، وهذا التفاعل بين الأفراد والبرنامج أتاح لهم فرصة الاعتزاز بالذات والارتقاء بها.

كما كان لاكتساب القيم دور كبير في تنمية اتجاهات ذوي الإعاقة البصرية تجاه حياتهم وأفعالهم، وأيضا توضيح دور المجموعة التجريبية في الحياة وعليهم مسئولية كبيرة سواء كانت (اجتماعية - شخصية - وجودية) وذلك لأنهم كانوا يعتقدون أنهم لا يستطيعون أن يكونوا مسؤلين، ولكن بتوضيح هذه المسؤلية ودورهم فيها حتى وان كانت بسيطة، كما أن شعورهم بالجمال سيقوي علاقتهم بالكون من حولهم وهذا ما ساعد على تنمية وعيهم المتسامي، وأيضا توثيق العلاقة مع الله والاقتناع بكل ما كتبه الله للفرد بأنه الخير كان له عظيم الأثر في أنفسهم، والتدريب على الاسترخاء وتأمل الكون والتفكير فيه يتيح للفرد معرفة أنه جزء لا يتجزأ من هذا الكون فهو جزء صغير منه يكمله ويكتمل به.

أما بالنسبة لاستمرارية أثر البرنامج بعد الانتهاء من جلسات البرنامج فيعود إلى اقتناع أفراد المجموعة التجريبية بأن ما تعلموه خلال الجلسات ليس شئ وقتي وينتهي مع نهاية الجلسات، وإنما هو اسلوب حياة يمكن أن يتبعوه خلال حياتهم كلها.وقد اتفقت نتائج البحث مع بعض نتائج الدراسات السابقة من حيث فعالية العلاج بالمعنى، وأهمية تنمية الذكاء الروحي (الوعي المتسامي) ومن ها دراسة الضبع (٢٠٠٦)، دراسة روبي (٢٠١٥)، دراسة حسيني وآخرين Hosseini (2010).

توصيات البحث:

تقترح الباحثة ما يلي:

(١) الاهتمام بتنمية المعنى في الحياة والذي يساعد الأفراد على ملء الفراغ في حياتهم والتوجه إلى المستقبل ورؤيته بشكل أفضل.

(٢) الاهتمام بالوعى المتسامي، وذلك لان الوعي المتسامي سينعكس بالايجاب على الفرد وعلى المجتمع من حوله.

(٣) الاهتمام بذوي الإعاقة البصرية وخاصة في مرحلة المراهقة، ويكون ذلك الاهتمام بمحاولة الاستماع اليهم جيدا، وتنفيذ بعض من مطالبهم.

البحوث المقترحة:

(١) فعالية العلاج بالمعنى في تنمية الوعي الذاتي لدي المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية.

(٢) فعالية العلاج بالمعنى في تنمية الوعي الوجودي لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية.

(٣) دراسة علاقة الوعي المتسامي بالتوافق لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.

(٤) دراسة العلاقة بين الوعي المتسامي وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية والقلق الاجتماعي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.

المراجع

باترسون، س. (١٩٩٠). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** (ترجمة: حامد الفقي). الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

الحديدي، منى (١٩٩٨). **مقدمة في الإعاقة البصرية**. عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى (٢٠٠٩). **المدخل إلى التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر.

روبي، شيماء عبد الحكم (٢٠١٥). فعالية العلاج بالمعنى في تنمية الصلابة النفسية لدى ذوى الإعاقة البصرية. **رسالة ماجستير**. كلية التربية: جامعة الفيوم.

الضبع، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٦). فعالية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية. **رسالة دكتوراه**. كلية التربية: جامعة سوهاج.

الطيب، محمد عبد الظاهر (١٩٨٩). **تيارات جديدة في العلاج النفسي**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد العظيم، سيد (٢٠٠٦/٤-٦ مارس). فعالية التحليل بالمعنى في علاج خواء المعنى وفقدان الهدف في الحياة لدى عينة من طلاب جامعة الامارات العربية المتحدة. **المؤتمر السنوي الثالث عشر**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

العزة، سعيد (٢٠٠٠). **الإعاقة البصرية**. عمان: الدار العلمية الدولية.

فرانكل، فيكتور (١٩٨٢). **الإنسان يبحث عن المعنى** (ترجمة: طلعت منصور). الكويت: دار القلم.

فرانكل، فيكتور (٢٠٠٤). **إرادة المعنى (أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى)** (ترجمة: ايمان فوزي). الكويت: دار القلم.

فوزي، ايمان (١٩٩٢). دراسة نقدية للأسس النظرية للعلاج الوجودي. **رسالة دكتوراه**. كلية التربية، جامعة عين شمس.

فوزي، ايمان (١٩٩٦). **في الصحة النفسية**. القاهرة: زهراء الشرق.

القريطي، عبد المطلب (٢٠٠٥). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** (ط٤). القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد، علية عبد الرحمن (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي للبرمجة العصبية في تنمية الابداع الانفعالي والذكاء الروحي لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي. **رسالة دكتوراه.** كلية التربية، جامعة الزقازيق.

معوض، محمد عبد التواب (١٩٩٨). أثر الإرشاد بالمعنى في خفض خواء المعنى لدى عينة من العميان. **مجلة الإرشاد النفسي**، (٨)، ٣٢٥-٣٢٦.

موسى، رشاد عبد العزيز (١٩٩٤). **بحوث فى سيكولوجية المعاق**. القاهرة: دار النهضة العربية.

Amram, Y & Dryer, C. (2008 August).The integrated spiritual intelligence scale (ISIS):Development and preliminary validation. *Annual Conference of the American Psychological Association* ,Boston, MA, 14 - 17.

Beach, D., Robinet, M. & Hakim, L, (1995).Self- Esteem and independent living skills of adults with visual impairments. *Journal of visual impairment and blindness*. 89(6), 531-540.

Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion,* 10, 3-26.

Frankl, V. E. (1978). *The unheard cry for meaning*, London, Hodder& Toughen.

Frankl, V. E. (1986). *The Doctor and the Soul*. Revised and Expanded. Second Vintage Books Edition. A Division of Random House. New York, NY.

Frankl, V. E. (1988). The will to meaning: *Foundations and applications of logotherapy*. New York, New American library penguine, Inc.

Frazier, P. &Steger, M. (2005). Meaning life: one link in the chain from religiousness well-being. *Journal of counseling psychology*, 52, (4), 574-582.

Hamel, S., leclerc, G., & lefrancois, R. (2003). A psychological outlook on the concept of transcendent actualization. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 13,3-15.

Hosseini, M., Elias, H., Krauss, S. & Aishah, S., (2010). A review study on spiritual intelligence, adolescence and spiritual intelligence, factors that may contribute to individual differences in spiritual intelligence, and the related theories. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 179-188.

Hutzell, R. (1990). Practical steps in logoanalysis. *The international forum for logotherpay*. 6,2,74-83.

King, B., & Decicco, L., (2009). A viable model and self - report measure of spiritual intelligence. *International journal of transpersonal studies*, *28*, 68 - 85.

King, D., Mara ,C., & Decicco, T. (2012). Connecting the spiritual and emotional intelligence: confirming an intelligence criterion and assessing the role of empathy. *International Journal of Transpersonal Studies*, 31(1), 11-20.

Lee. T.& Levenson, M. (2005). Wisdom and self-transcendence: What's love & individual got to do with it?. *Journal of Research in personality*. 39, 443-457.

Marshall, M. (2011). *Prism of meaning*, guide to the fundamental principles of Viktor Frankl□s logotherapy. Doctoral dissertation. Retrieved from: *www. logotherpay.ca.*

Mayer, J.(2000). Spiritual Intelligence or Spiritual Consciousness?. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1),47-56.

Nasal, D. (2004). Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: Anew consideration of traditional Chriatianity and New age individualistic spirituality. *Doctoral Dissertation*, University of South Australia, Australia.

Pierce, J. & Wardle, J.(1996). Body size, parental appraisal, and self-esteem in blind children. *Journal Children Psychology Psychiatry*.37, 205-212.

Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence ?. *Journal of Humanistic Psychology*, 42 (2), 16 -33.

Walsh, R., &Shapiro, S. (2006). The meeting of meditative disciplines and western psychology: A mutually enriching dialogue. *American psychologis*t. 61, 227-239.

فعالية برنامج قائم على بعض الوظائف التنفيذية لتنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية

أ.د/ يوسف جلال يوسف
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة المنصورة

أ.د/ محمد عبد السميع رزق
أستاذ علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة المنصورة

إيناس محمد عبد الله محمود
مدرس مساعد بقسم علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة المنصورة

الملخص

استهدف البحث التعرف على فعالية برنامج يسعى إلى تنمية مهارات الوظائف التنفيذية في تخفيف حدة صعوبة الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومدى استمرارية تأثير البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية بعد فترة المُتابعة البالغة أربعة أسابيع بعد الانتهاء من البرنامج، وتكونت العينة من تلاميذ الصف الخامس والسادس المقيدين بالمرحلة الابتدائية والذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين ١٠-١١سنة ممن ينتظمون بمدارس التعليم العام، وتم تطبيق اختبار الذكاء غير اللفظي (عطية هنا)، واختبار تحصيلي في مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي إعداد الباحثة، واختبار تحصيلي في مادة العلوم للصف السادس الابتدائي اعداد الباحثة، واختبار المسح النيورولوجي للتعرف على ذوي صعوبات التعلم وبطارية تقديرية للسمات الانفعالية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم اعداد فتحي الزيات، واختبار الفهم القرائي في مادة العلوم إعداد الباحثة، وبرنامج تنمية مهارات الوظائف التنفيذية إعداد الباحثة وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات المتكررة (القبلي - البعدي - المتابعة) لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في(بعد الفهم والاستيعاب/ بعد فهم معاني الكلمات/ بعد الفهم الاستنتاجي/ بعد التذوق الفني/ بعد تنظيم ما يقرأ/ الدرجة الكلية) على اختبار الفهم القرائي من تلاميذ المرحلة الابتدائية".

الكلمات المفتاحية: الوظائف التنفيذية، الفهم القرائي، ذوي صعوبات التعلم

Abstract

The present study aims to verify the effectiveness of the program seeks to develop executive functions skills to alleviate the difficulty of Reading Comprehension among primary school students, and the continuity of the program›s impact on the members of the experimental group after follow-up period amounting to four weeks after completion of the program. Sample in This study means those students study in fifth and sixth grade enrolled in primary school, between the ages of «10-11» years old, who attend in public schools, who are noted that they have a deficiency in their education, and between what qualifies them by their mental abilities, as long as the difficulty is nor a result of sensory disability or mental disorders. Tools of the study: Non-verbal intelligence test (given here). Achievement test in science to fifth grade primary (Prepared by the researcher). Achievement test in science to sixth grade primary (Prepared by the researcher).Neurology Survey test to identify students who have difficulties in learning.Estimating Battery of emotional and social features for students who have difficulties in learning (Prepared by: Fathi Al-Zayyat). Reading Comprehension test in science (Prepared by the researcher).Program of developing Executive functions skills (studied): prepared by the researcher. Results of Study: There are statistically significant differences between repeated measurements (tribal - posttest - follow-up) for the grades of the experimental group students (after understanding and comprehension / after understanding the meaning of words / after deductive understanding / after artistic taste / after the organizing what read / cumulative degree) of the Reading Comprehension test on primary school students.» The researcher discussed the results theoretically, and in the framework and previous studies.

Key Words: executive functions, Reading Comprehension, Learning disability.

مقدمة:

يُعد التعليم في المدرسة الابتدائية حجر الزاوية لمراحل التعليم التالية، فالمرحلة الابتدائية هي أطول مراحل التعليم، وهي المرحلة التكوينية الحاسمة في حياة الطفل، والتي تمثل (٥٠٪) من سنوات الدراسة قبل مرحلة التعليم الجامعية، ويعد مجال صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من الميادين المهمة التي بنبغي الاهتمام بها نظرًا لتزايد نسب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في معظم المواد الدراسية، وفي معظم بلدان العالم، لما تعكسه تلك الصورة من آثار سلبية على المعلمين والمتعلمين معًا، كما أنها هي اللبنة الأولى في حياة أي متعلم، وعندما تكون اللبنة جيدة والتعلم يناءً كان ما بعدها أوثق وأسهل في البناء التعليمي، أما إذا كان الأمر غير ذلك فإن هذه الصعوبات تصبح ملازمة للمتعلم في مراحله القادمة، وكان من الصعب علاجها، وتستنزف وقتًا وجهدًا كبيرًا، وفي كثير من الحالات يُترك التلاميذ مقاعد الدراسة لعدم استطاعتهم التغلب على هذه الصعوبات، أو حتى معرفة أن لديهم صعوبات أصلاً، والكثير من أفراد المجتمع من المتعلمين بل وبعض المعلمين أيضًا لا يتفهمون هذه الصعوبة، أو المشكلة.

ولا شك أن صعوبات التعلم تُعد مشكلة خطيرة في حياة المتعلم وتسبب له الكثير من التوتر والقلق وفقدان الدافعية وعدم الاهتمام بإنجاز المهام الدراسية، حيث تستنفذ صعوبات التعلم جزءًا كبيرًا من طاقات التلاميذ العقلية والمعرفية والانفعالية.

ويقرر محمد (٢٠٠٦، ص. ٤٨) أن مجال صعوبات التعلم يُعد بمثابة فئة جديدة نسبيًا من تلك الفئات التي تضمنها التربية الخاصة، ومع ذلك فهي تعد الآن من أكبر هذه الفئات حيث تضم أكثر من نصف عدد الأطفال الذين يتم قبولهم في التربية الخاصة، وأشار هالاهان وآخرون Hallahan, Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez (2007, p. 76) إلى أن صعوبات التعلم تعد كما تشير اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو

القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته. هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم.

ولذلك فإن المعلمين يجب أن يقوموا أيضًا بتعليم التلاميذ كيف يمكنهم استخدام الاستراتيجيات المختلفة كي يتمكنوا من فهم ما يقرءونه؛ إلا أن التدريب على الإستراتيجية في حد ذاته قد لا يكون كافيا. وفضلا عن ذلك فإن التلاميذ نادرا ما يعرفون كيف يمكنهم استخلاص الأفكار الرئيسة من تلك القطع التي يقومون بقراءتها، ولذلك فإن البحوث التي تم إجراؤها حول الفهم القرائي في مجال صعوبات التعلم قد أدت إلى ظهور طرق وأساليب معينة يمكن أن تتناول مثل هذه الحاجات تعرف باستراتيجيات الفهم والتي تتضمن؛ تبسيط الإجراءات المتبعة، التدريب على استخدام الاستراتيجية، والتدريب على فهم الجوهر، أو الفكرة الرئيسة في النص.

وتوصي الدراسات المختلفة في مجال الخدمات العلاجية للتخفيف من صعوبات التعلم الأكاديمية والمعرفية مثل دراسة محمد (٢٠١٠) بضرورة تفعيل دور المُتعلم في برامج تخفيف صعوبات التعلم وأهمية استخدام الاستراتيجيات الخاصة بتنمية مهارات المتعلمين، ويرى كثير من الباحثين مثل ماركوارت (Marquart, 2003, p. 12) أن تنمية مهارات الوظائف التنفيذية لدى الأطفال يمكن أن يكون له تأثيرات إيجابية في خفض حدة صعوبات التعلم لديهم؛ لأن قصور هذه الوظائف يؤثر بشكل كبير في الذاكرة والانتباه والإدراك والقدرة على حل المشكلات وتكوين المفاهيم لديهم.

وقد اتجهت الدراسات والبحوث المعاصرة إلى التركيز على الوظائف التنفيذية التي تقف خلف صعوبات التعلم، ويرى الكثير من علماء النفس أن مفهوم الوظائف التنفيذية يبدو أكثر ارتباطا بذوي صعوبات التعلم

والوظائف التنفيذية – بحقولها – تمكن التلميذ من التفكير المنظم

التحليلي والمستقبلي، وهي المسئولة عن تحديد الهدف والغاية من كل مهمة وتمكن التلميذ من وضع الخطة التي تمكنه من أداء مهمته بكفاءة، وتمكنه من تنظيم أدائه وبيئته وأدواته للوصول بأدائه لتحقيق المطلوب منه، كما تمكن الفرد من كف الاستجابات المرفوضة وتتحكم في متى يمكن البدء في تنفيذ المهام المطلوبة، وتعمل على تمكين الفرد من الانتقال من نشاط إلى أخر بمرونة وسهولة وتتال غير منقطع وتساعد على التركيز على المهام المطلوب أدائها، واسترجاع المعلومات التي يحتاجها من مواقف شبيهه، أو من الذاكرة للاستفادة منها في الموقف الحالي الذي يواجهه، وتمكن الفرد من التحكم في الانتباه لمثير واحد فقط، أو إلى أكثر من مثير إذا تطلب الأمر، كما تمكن الفرد من مراقبة أدائه وإتمامه في الوقت المحدد للمهمة وتساعده على مراجعة ما قام به من أداء وتصويب ما قد يكون خطأ فيه وصولا لأفضل أداء للمهمة.

وتقرر حسين والصبوة (٢٠٠٤، ص. ٤١) أن النظام التنفيذي Executive System نظامًا معرفيًا نظريًا في علم النفس يقوم بضبط وإدارة تنظيم العمليات المعرفية، ويُمكن أن يشار إلى هذا النظام على أنه الوظيفة، أو الوظائف التنفيذية، أو النسق الأعلى الذي ينظم عمليات وظائف الانتباه، أو النظام الذي يضبط العمليات المعرفية لوصف وتحديد مجموعة من العمليات المعرفية المسئولة عن التخطيط والمرونة المعرفية والتفكير المجرد واكتساب القواعد واختيار القيام بالأفعال والتصرفات المناسبة، والامتناع عن القيام بالتصرفات غير المناسبة وانتقاء ما يرتبط يتلك العمليات من معلومات حسية.

إن الفهم القرائي عملية معقدة أكثر من مستوى التعرف على الكلمات والتي تحتاج إلى أكثر من التشفير الصوتي، والتعرف على الكلمة، وتشمل على عمليات معرفية ذات مستوى عال من معالجة المعاني الموجودة بالجمل والقطع (Swanson,1999, p.10). وهذا يجعله يتطلب التدخل من عمليات أخرى. ومن هذه العمليات الوظائف التنفيذية. حيث تتحكم الوظائف التنفيذية الربط بين المعلومات اللغوية والبصرية والاسترجاع الآلي للمعلومات من الذاكرة أثناء القراءة (Remine, Care & Brown, 2008, p.1).

ونظـرًا لوجـود قصـور في مثـل هـذه المكونـات، أو الوظائـف التنفيذيـة لدى التلاميـذ ذوي صـعوبات التعلـم عامة، وزيادة احتمال معاناتهم من قصـور في بعض وظائفهـم التنفيذيـة يصـبح مـن الأكـثر احتمـالاً أن يكـون بإمكاننا تحسـين بعض تلـك الوظائف نسـبيًا عـن طريق برامج التعليـم المعرفية التي تعمل في الأسـاس عل تحقيق ذلك الغرض مما قد يترتب عليه تحقيق قدر ملموس من التحسن في أدائهم الأكاديمي متضمنًا مستوى الفهم القرائي من جانبهم.

ومـن هنا نشـأت فكرة الدراسـة في اقتراح برنامج تدريبـي يهدف إلى تدريب التلاميذ ذوي صـعوبات التعلم على تحسـين بعض الوظائف التنفيذية ذات الصـلة والمتفـق علـى أهميتهـا، وهـي (التخطيـط، والذاكـرة العاملـة، والمراقبـة الذاتيـة، والضـبط الانفعـالي، التحويـل) وذلك لتحقيـق قدرة على فهم قرائي مميز يسـاهم بدرجة كبيرة على الحصول على إنجاز أكاديمي مرتفع.

مشكلة البحث:

نبعـت مشـكلة البحـث مـن الاهتمـام البحثـي والتربـوي لصـعوبات التعلـم، فتُعـد الآثـار والنتائج المعرفيـة والأكاديمية المترتبـة على صـعوبات التعلم من أكثر الآثـار خطـورة على أولئك التلاميـذ الذين يعانون منها حيث أنهم يبدون مسـتوى منخفضا وغير كفء من الوظائف التنفيذية؛ مما يحرمهم بالتالي من ذلك الدور المهـم الـذي تؤديـه كفـاءة الوظائف التنفيذية في رفع مسـتوى التحصـيل الدراسـي والنواتج المعرفية عموما والنجاح الأكاديمي فتصادفهم صعوبات جمة، ويترتب على ذلـك تـدني أداؤهم الأكاديمي بشـكل عام، وأداؤهم القرائي بصـفة خاصـة متضـمنا الفهم القرائي.

ويشير الزيات (١٩٩٨، ص. ٤) أن أي تقصير، أو تأخير في تحديد، أو تشخيص، أو علاج صعوبات التعلم المعرفية، يقود بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة، حيث توصل العديد من الباحثين إلى وجود علاقات ارتباطية وسببية ذات دلالة بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير وحل المشكلات من ناحية، ومستوى التحصيل الدراسي.

فالقراءة تمكن الفرد من التعرف على بيئته وتطوير قدراته العقلية حيث تمد الفرد بالمعلومات الضرورية التي تساعده في حل كثير من المشكلات التي تواجهه وتدفعه للتأمل والتفكير، وتستثير فيه روح المبادأة والابتكار والنقد. ولم يعد مفهوم القراءة محصورًا في دائرة ضيقة حدودها الإدراك البصري والرموز المكتوبة والتعرف عليها، والقدرة على نطقها فقط؛ بل تغير هذا المفهوم لتصبح القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم العميق، وترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار ثم تطور بأن أضيف إليه عنصر آخر وهو تفاعل القارئ مع الشيء المقروء لينتقل مفهوم القراءة إلى الدلالة على استخدام ما يفهمه القارئ في مواجهة المشكلات والاستفادة منه في المواقف الحياتية والقدرة على التذوق والربط والتحليل والاستنتاج وحل المشكلات وإبداء الرأي والمقابلة والمقارنة لما يقرأ (Adams, 1990, p.12).

و تعد صعوبات تعلم القراءة أكثر صعوبات التعلم انتشارا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى أنها قد تكون أحد أسباب صعوبات التعلم للمواد الدراسية الأخرى، وتتمثل صعوبات تعلم القراءة في الصفوف الأولي من المرحلة الابتدائية في صعوبات تعرف وقراءة الكلمة، وتتمثل في الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية في صورة صعوبات فهم النص المقروء.

ويوضح البعض أن صعوبات القراءة من أعقد المشكلات التي تؤثر على مستقبل التلميذ التعليمي إذا لم نكتشف في وقت مبكر من المرحلة الابتدائية فيتم تشخيص الصعوبة التي يعاني منها التلميذ، ومن ثم وضع برنامج علاجي مناسب للتغلب على هذه المشكلة، كذلك فإن تجاهل المسئولين وعدم تنبه التربويين لهذه المشكلة يعني أن هذا العجز في القدرة على القراءة قد يستمر مستقبلا فيحرم التلميذ من استكمال دراسته (عبد الحميد، ٢٠٠٥، ص. ٤٩).

ومن هذا المنطلق فإن الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي ينطلق من خلالها إلى تعلم واستيعاب موضوعات المواد الدراسية المختلفة بدرجات متفاوتة، لذا يظل تنمية مهارات الفهم القرائي هدفا من الأهداف الرئيسة التي يسعى المربون وعلماء النفس إلى تحقيقها دوما لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية، وخاصة المرحلة الابتدائية.

وتشكل الوظائف التنفيذية أهمية بالغة بما تقوم به من وظائف وما تتحكم في من أداءات في سلوكيات الفرد واستجاباته المختلفة ومن أعقد المهام التي يجب أن يتقنها التلميذ القدرة على الفهم القرائي والتي تتطلب منه إتقان بعض الاستراتيجيات للوظائف التنفيذية بحيث يتمكن الطلاب من تخطيط وتنظيم وترتيب أولوياتهم واستخدام ذاكرتهم بفعالية – كما أشارت الدراسات – فقد قام فريق من الباحثين في جامعة جونز هويكنز Johns Hopkins University للطب حيث وجدوا أن الأطفال الذين يعانون من عجز في القراءة كان أدائهم أسوأ على اختبارات قياس التخطيط، والتنظيم، والرصد الذاتي (المراقبة الذاتية) من الأطفال الذين لديهم القدرة على التعرف على الكلمة (Locascio, et al., 2010 , pp 441-454)

ويُمكن تحديد مشكلة البحث الحالي وبلورتها في السؤال الرئيس التالي: «ما فعالية برنامج لتنمية مهارات الوظائف التنفيذية لخفض حدة صعوبة الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم لمادة العلوم من تلاميذ المرحلة الابتدائية»؟.

وينبثق عن هذ السؤال الرئيس السؤال التالي: ما الفروق في متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بالقياسات المتكررة (القبلي - البعدي - المتابعة) في أبعاد والدرجة الكلية على اختبار الفهم القرائي في مادة العلوم من المرحلة الابتدائية؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من فعالية برنامج يسعى إلى تنمية مهارات الوظائف التنفيذية في تخفيف حدة صعوبة الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومدى استمرارية تأثير البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية بعد فترة المُتابعة البالغة أربعة أسابيع بعد الانتهاء من البرنامج.

أهمية البحث:

(١) تنبع أهمية البحث من اهتمامها بدراسة مجال جديد للدراسات المعرفية وهو الوظائف التنفيذية والتي قد تؤدي دورا مهما في التعلم والإنجاز الأكاديمي.

(٢) دراسة الفهم القرائي (في مادة العلوم) الذي يعد جانبا مهما من جوانب تعلم التلاميذ لأن مهارات القراءة الضعيفة قد تقود إلى مشكلات طويلة المدى في الحياة، لذا فإن دراسة هذا المتغير يضيف إلى البحث والممارسات التعليمية.

(٣) يمكن الاستفادة من البرنامج الذي تقوم الباحثة بإعداده على تحسين بعض الوظائف التنفيذية "موضع الدراسة"، بما قد ينعكس على علاج مشكلة الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات العلم في مختلف المراحل العمرية.

مصطلحات البحث:

١ـ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم Learning Disabilities:

سوف يتم تبني تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي تعرض له هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) والذي ينص على أن: "صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة على إجراء العمليات الحسابية".

ويقصد بهم في هذه الدراسة تلاميذ الصف الخامس والسادس المقيدين بالمرحلة الابتدائية و الذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين "١٠-١١" سنة ممن ينتظمون بمدارس التعليم العام، والذي يلاحظ أن لديهم قصورا في تحصيلهم الدراسي وبين ما تؤهلهم قدراتهم العقلية، وعلى أن تكون الصعوبة غير ناتجة عن إعاقة حسية، أو اضطرابات نفسية.

٢ـ الفهم القرائي Reading Comprehension:

تعرف الباحثة الفهم القرائي بأنه: "تلك العملية التي بموجبها معرفة المتعلم بالكلمات المتضمنة في نص معين مكتوب عندما يُقدم على قراءته، وفهمه لمثل هذا النص وما يدور فيه، وقيامه باستخلاص معنى معين منه يمثل الفكرة الأساسية، أو الجوهرية التي يتضمنها ويدور حولها. وعادة ما يعكس ثلاثة مستويات على الأقل يتمثل أدناها في قيام المتعلم بنقل الإجابة حرفيا من النص، ويتمثل أوسطها في قيامه بالربط بين المعلومات المتضمنة وتوقع ما عساه أن يحدث،

أما أعلى هذه المستويات فيتطلب تقييم الأحداث المتضمنة، وتحليلها، وإبداء الرأي حولها". ويتحدد هذا المصطلح إجرائيا في البحث الحالي التي يحصل عليها الطالب في اختبار الفهم القرائي لماد العلوم.

٣ـ **الوظائف التنفيذية Executive Functions:**

يقرر جابر وكفافي (١٩٩٠) أن الوظائف التنفيذية تشير إلى: "الوظائف الحاكمة لتحقيق التكامل والتنظيم لدى الفرد، ويتفق معظم الباحثين على أن أهم مهارات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تتمثل في التخطيط، والمبادأة، وتنظيم الأدوات، والضبط الانفعالي، الذاكرة العاملة، والكف، والتحول، المراقبة وذلك لتنفيذ هدف مستقبلي من خلال قيادة وتنظيم التفكير وتفعيل السلوك مما يؤثر بشكل مباشر على الأداء والسلوك الأكاديمي".

ويشمل البحث الحالي على الوظائف التنفيذية التالية:

(أ) **التخطيط Planning**: يعرف طه (١٩٩٣، ص. ٣٢٢) التخطيط بأنه: "خطة ذهنية تمثل إطارًا لحل مشكلة عملية تتضمن رسم خطوات تتبع لإنجاز مشروع، أو تحقيق هدف معين تحقيقًا فعلياً فيما بعد، وذلك قبل الشروع الفعلي في البحث، أو البدء العملي في إنجاز المهمة".

وتعرفه الباحثة بأنه: "التفكير المسبق والتأمل والتنظيم التمهيدي بأسلوب منطقي للعناصر الأساسية المرتبطة بحل مشكلة معينة في تسلسل معقول من أجل الوصول للهدف، أو تحقيق الغاية المطلوبة، وبذا يصبح التخطيط وسيلة لتحقيق الأهداف بأسلوب علمي يوفر الجهد والوقت ويساعد على اختيار أفضل الأساليب لتحقيق الأهداف المستقبلية".

(ب) **الذاكرة العاملة Working Memory**: إن جوهر الذاكرة العاملة هو: "إجراء معالجة للمعلومات في أثناء الانشغال بنشاط معرفي آخر ومراقبة وتشفير المعلومات القادمة، واستبدال المعلومات التي لم يعد لها علاقة بالمعلومات القادمة الجديدة" (Huizinga, Dolan, Uan der Molen , 2006,P. 2019)، وتشير إلى: "القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات في العقل ومعالجتها واستخدامها في إصدار وإنتاج استجابات جديدة، وتنفيذ المهمة".

وتعرف الباحثة الذاكرة العاملة إجرائيا بأنها: "القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات في العقل ومعالجتها واستخدام المناسب منها في إصدار وإنتاج استجابات جديدة وتنفيذ المهمة. وأي اضطراب في هذه الوظيفة يؤدي الى خلل في استرجاع المعلومة المطلوبة ويجد الفرد صعوبة في التركيز والوصول للحل".

(ج) **المراقبة الذاتية**: وتشير إلى: "القدرة على فحص الذات وفحص العمل وتقييم الأداء للتأكد من دقة إنجاز الهدف، وتتبع جهود الآخرين والجهود الذاتية. وأيضًا هي مراقبة وترميز المعلومات القادمة والتي لها علاقة بالمهمة، ومراجعة المعلومات في الذاكرة العاملة، وذلك بإبدال القديم منها والذي لا علاقة له بالمهمة الجديدة، بالجديد من المعلومات والذي له علاقة بالمهمة المؤداه" (Oates & Graysin, 2004, PP. 214-215)

وتعرف الباحثة المراقبة إجرائيا بأنها: "القدرة على فحص الذات وفحص العمل، وتقييم الأداء، وتتبع الجهود الذاتية وجهود الآخرين للتأكد من دقة إنجاز الهدف".

(د) **التحول**: يشير رادونوفيش Radonovich (2001, p. 29) إلى مفهوم التحول على اعتبار أنه وظيفة من الوظائف التنفيذية والتي تشير إلى المرونة العقلية لدى الفرد والتي يمكن قياسها عن طريق قياس الفرد على تحويل انتباهه من مهمة، أو مثير إلى مهمة أخرى، أو مثير آخر. ويُعرف التحول على أنه: "القدرة على تغيير التركيز ما بين مصادر الانتباه بمرونة وبصورة أكثر تكيفًا".

وتعرف الباحثة التحول إجرائيًا بأنه: "القدرة على الانتقال بحرية من موقف لآخر، والانتقال بين المهام المتعددة، أو وجهات النظر، أو من نشاط لآخر، أو من جانب في مشكلة لجانب آخر كما يتطلب الموقف، والقدرة على حل المشكلة بمرونة Flexibity"

(هـ) **التحكم الانفعالي**: هو: "القدرة على التحكم في الانفعالات لتحقيق الأهداف والمهام كاملة، فيعرف هانبري الضبط الانفعالي بأنه القدرة على الضبط والتحكم والتعديل من الاستجابات الانفعالية بمرونة" (Hanbury, 2009, PP.34-35).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: "القدرة على ضبط وتعديل الاستجابات الانفعالية بشكلٍ ملائم".

٤ـ **البرنامج المستخدم Program**: هو: "مجموعة من الأنشطة والمهام المختلفة يتم تقديمها لمجموعة من تلاميذ الصف الخامس والصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي وذلك خلال فترة زمنية محددة، وتدريبهم عليها خلال عدد معين من الجلسات حتى يتسنى لهم أداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة من تلقاء أنفسهم بما يعمل في الواقع على تحسين الوظائف التنفيذية من جانبهم مما قد يعمل في سبيل تنمية قدرتهم على الفهم القرائي، ويسهم بذلك في تحقيق الأهداف المحددة وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يساعد في دمجهم لاحقا مع الأطفال العاديين".

الإطار النظري:

أولا: صعوبات التعلم Learning Disabilities:

من المُلاحظ أن صعوبات التعلم قد أضحت في وقتنا الراهن تنال اهتمامًا غير مسبوق في سبيل الحد من تلك الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب عليها وهو الأمر الذي نلمسه بوضوح في كثير من بلدان العلم إضافة إلى بعض الدول العربية. ومما قد يشجع على ذلك أن أولئك الأفراد ذوي صعوبات التعلم إنما يتمتعون بمستوى عادي، أو عالٍ من الذكاء وإن كان يصعب عليهم أن يستوعبوا مقررًا أكاديميًا يكون بإمكان أقرانهم العاديين استيعابه. وإذا كانت صعوبات التعلم ترجع في الأساس إلى قصور في الأداء الوظيفي للمخ فإن من يعانون منها يتسمون بقصور في واحدة، أو أكثر من العمليات العقلية المعرفية المختلفة بدءًا من الانتباه وحتى التفكير، والفهم وحل المشكلات (محمد، ٢٠٠٧، ص. ٣).

فيعد ميدان صعوبات التعلم Learning Disabilities من المجالات الحديثة نسبيًا مقارنة مع مجالات التربية الخاصة الأخرى، مع أن بدايات الاهتمام بالأطفال الذين أصبحوا يعرفون بذوي صعوبات التعلم كانت مع بداية القرن التاسع عشر وتحت مصطلحات وتسميات متعددة مثل: الإصابة المخية Brain Injury، خلل وظيفي بسيط في المخ Minimal Brain Dysfunction، الدسلكسيا Dyslexia، النشاط الزائد Hyperactivity، الاضطرابات الإدراكية وغير ذلك.

وقد بدأ هذا المجال يعرف بصعوبات التعلم منذ بداية الستينات من هذا القرن، حيث بدأ كيرك Krick يستخدم المصطلح لوصف الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في ارتقاء اللغة والكلام والقراءة ومهارات التواصل الضرورية للتفاعل الاجتماعي، ولم يدخل ضمن صعوبات التعلم من كانت إعاقاتهم الأساسية تخلفًا عقليًا، أو إعاقة حسية. فهم في الواقع تلاميذ يُظهرون صعوبات في التعلم ولا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية، فهم عاديون من حيث القدرة العقلية، ولا يعانون من أي إعاقات سمعية، أو بصرية، أو جسمية، أو صحية، أو اضطرابات انفعالية، أو ظروف أسرية غير عادية ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية (القريوتي، والسرطاوي، والصمادي، ١٩٩٥، ص. ٢٢٥).

حيث تنعكس هذه الصعوبة التي يواجهونها على المواد الأكاديمية التي يتلقونها داخل الصف الدراسي، أو في المواقف التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية وتحتم عليهم قراءة شيء ما.

وصعوبات القراءة من بين صعوبات التعلم التي حظيت باهتمام الباحثين والدارسين؛ وذلك لأن قدرًا كبيرًا من التعلم المدرسي يعتمد على القدرة على القراءة فنجد أن أنماط الصعوبات الأكاديمية شيوعًا صعوبات تعلم القراءة (٨٠٪) من ذي الصعوبات لديهم صعوبات قراءة). حيث إن القراءة هي الوسيلة الأساسية لكل المدخلات الأكاديمية، كما يرى العلماء أن ١٠: ١٥٪ من مجتمع أطفال المدارس يعانون من صعوبات القراءة (عوض الله، وعاشور، ٢٠٠٣).

تعريف صعوبات التعلم:

تعرف صعوبات التعلم بأنها تشير إلى: "مجموعة من التلاميذ يعانون من بعض مشكلات التعلم تبدو واضحة من انخفاض مستوى تحصيلهم الفعلي عن المتوقع منهم على الرغم من تمتعهم بكل ما يتمتع به التلميذ العادي من صفات؛ إلا أن لديهم صعوبة في بعض عمليات التعلم في القراءة، أو الحساب، أو الفهم ويستبعد من هؤلاء ذوو الإعاقات وذوي الإعاقة الفكرية" (عوض الله، والشحات، وحسن، ٢٠٠٣، ص ص. ٩٢٥- ٩٢٧).

ويعرفهم عبد الحليم (٢٠٠٤، ص. ١٥٧) بأنهم: "التلاميذ الذين يُظهرون تباعدًا واضحًا بين أدائهم المتوقع (كما يُقاس باختبارات الذكاء) وأدائهم الفعلي (كما يُقاس باختبارات التحصيل) في مجال، أو أكثر من المجالات الأكاديمية، ويكون ذلك في صورة قصور في أدائهم للمهام المرتبطة بهذا المجال مقارنة بأقرانهم في العمر الزمنى والمستوى العقلي والصف الدراسي نفسه، ويستثنى من هؤلاء الأطفال ذوو الإعاقات الحسية، سواء أكانت سمعية، أو بصرية أم حركية، وكذلك المتأخرون عقلياً والمضطربون انفعاليًا، أو المحرومون ثقافيًا واقتصاديًا".

وترتبط صعوبات التعلم بالقدرة على التحصيل الدراسي. حيث لا تظهر مشكلة صعوبات عند الطفل إلا بعد إلحاقه بالمدرسة. وبداية تعثره وعدم قدرته على مجاراة أقرانه العاديين داخل الفصل في تحصيل الدروس، أو التجاوب مع المعلم أثناء المناقشات والحوارات المفتوحة. كذلك لا يستطيعون القيام بالواجبات المنزلية التي يكلفهم بها المعلم والتي تتطلب أن يعتمدوا فيها على أنفسهم مما يسبب لهم الكثير من المشاكل داخل الأسرة وأيضًا مع المعلم والمدرسة.

الوظائف التنفيذية وصعوبات التعلم:

وصف (Swanson, 1998; Torgesen, 1988) التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم بأنه: "شخص غير فعال أكاديميًا" وذلك بسبب مشكلات الدخول إلى المهمة وتنظيمها، ومعاناته من عجز في مساهمة الأنشطة العقلية بفعالية بالتزامن في الأنشطة الأكاديمية مثل الفهم القرائي، والتعبير الكتابي وأضافوا أنه ينظر إلى هؤلاء التلاميذ على أنهم غير أكفاء بسبب جهادهم المستمر في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي مثل المراقبة، والتخطيط خلال مهام التعلم المختلفة ويظهر هؤلاء التلاميذ أيضًا قدرًا محدودًا من الوعي بالاستراتيجيات المستخدمة في حل المشكلات، والتعلم الفعال.

التلميذ ذا صعوبات التعلم يُعاني من ضعف المرونة المعرفية، وبصورة أكثر تحديدًا معاناته من مشكلات في تصنيف وتنظيم وترتيب المعلومات، والتركيز على التفاصيل وتحديد الأفكار الرئيسة، ونتيجة لذلك كله تُصبح المعلومات مقيدة، أو متجمدة، ولهذا فإن التلميذ يجد صعوبة في بدء مهمة جديدة، أو التحويل المرن بين

بدائل مختلفة. وهذا النوع من أنواع الضعف بشكل خاصية من خصائص الوظائف التنفيذية والتي تؤدي إلى مشكلات أكاديمية أكبر وأكثر تعقيدًا

ثانيًا: الفهم القرائي

يعد الفهم مكونًا للقراءة؛ لأن الهدف الرئيس من القراءة هو استخلاص المعنى من النص. والفهم القرائي عمل معرفي (نشاط) يجب أن يستخدم القارئ فيه المعرفة، واستراتيجيات مقصودة واعية؛ فالقارئ الماهر يندمج في نشاط محدد وهو القراءة التي تتطلب التفكير المخطط له Planful Thinking، استراتيجيات مرنة Flexible Strategies، ومراقبة الذات (Sweet & Snow, 2002, PP. 17-20).

والفهم القرائي يتضمن العديد من المهارات هي التعرف على الكلمة والتحكم في نوع حركات العين، واستخدام السياق لفهم الكلمة، واستخدام الذاكرة للتعرف على الأصوات المكونة لها، وفهم المادة المقروءة، واستخلاص الأفكار الواردة بها. وهذه المهارات تعمل معًا بطريقة أوتوماتيكية (Cain, Oakhill & Bryant , 2004 , PP. 31-35)

ويتضمن الفهم القرائي عددًا من القدرات وهي فهم المادة المقروءة، وتعيين موضع المعلومات في القطعة، تقويم المادة وتنظيمها، والاحتفاظ بها، وإدراك الأفكار الأساسية، كما يتطلب القدرة على المراقبة الهادفة لما تم قراءته والقدرة على التمييز بين ما تم فهمه وما لم يُفهم (Wiley,Griffin & Thiede , 2005, P. 420).

مهارات الفهم القرائي:

هناك العديد من مهارات الفهم التي يجب أن يتدرب عليها تلميذ المرحلة الابتدائية، للوصول إلى الإتقان في فهم المقروء، والتمكن من تثقيف نفسه بنفسه؛ فالقراءة المقترنة بالفهم هي القراءة الحقيقة. حيث يعتمد الفهم على سهولة استخدام التلميذ للمفاهيم، أو المعاني التي اكتسبها، لذلك تعد القراءة أساس كل عملية تعليمية. ويوضح طعيمة (٢٠٠٤) مهارات الفهم القرائي التي تعد أساسية في المرحلة الابتدائية وهي كالآتي:

(١) استنتاج الأفكار الأساسية.

(٢) الإلمام ببعض التفاصيل ذات الأهمية الخاصة.

(٣) معرفة التتابع فيما يقرأ فكل كلام مكتوب لا بد أن يكون فيه شيء من تتابع الفكرة وترابطها.

(٤) القدرة على قراءة التعليمات فالقراءة لإتباع نشاط عملي تساعد التلميذ في فهم القيم والاتجاهات.

(٥) القدرة على تحديد مكان المعلومات المكتسبة من القراءة، أي قدرة التلميذ على معرفة المكان الذي تستعمل فيه المعلومات التي يُفيدها من قراءته أي البحث عن معلومات جديدة وأفكار جديدة يُمكن أن تكون حافزًا للتلميذ مما يدفع للبحث عن مصادر أخرى لاكتساب معارف جيدة.

(٦) استخلاص النتائج مما يقرأ، فالتلميذ في هذه المرحلة في حاجة ماسة إلى أن يعرف هل ما قُرئ له نتائج مفيدة أم لا.

(٧) القدرة على التحليل والنقد، يعد تدريب على تحليل المقروء ولاسيما في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية مسألة مهمة في إعداد التلميذ للحياة والواقع، فالتحليل القائم على معرفة المحتوى وعناصر الأفكار ومناقشة هذه الأفكار فيما بينه وبين نفسه ثم مناقشتها مع المعلم.

ثالثًا: الوظائف التنفيذية Executive Functions

يعد مصطلح الوظائف التنفيذية من المصطلحات الحديثة نسبيًا في المجال العصبي المعرفي، وأصبحت مثار اهتمام العديد من الباحثين في السنوات الأخيرة. وتم تسمية هذه الوظائف والتي يُفترض أنها تُوجه السلوك بالتنفيذية؛ لأنها تؤدي دور المدير المنفذ، باعتبار أن مهمة أي مدير، أو مؤسسة، أو قسم تكمن في متابعة ومراقبة كافة الأقسام، والأفراد القائمين بالعمل في هذه الأقسام، بحيث تسير المؤسسة بمديرها وموظفيها نحو هدف معين يجب تحقيقه بكل كفاءة وفعالية. إذًا فالمصطلح يرتبط بكيف لنا أن نخطط لحياتنا، أو نخطط لتنفيذ أهدافنا، ولذلك تبدو أهميتها في أنشطة الحياة اليومية، وما يتعلق بها من تخطيط وحل المشكلات (Baddeley, Papango & Spinnle, 1997, p.190).

وتشير حسين (٢٠٠٧، ص. ٢٦٠) أنها إحدى النشاطات المعرفية ذات الطبيعة العصبية التي يتوسط فيها القشرة المخية تحت، أو قبل الجبهة والتي تتضمن عمليات عديدة تساعد على التنظيم الذاتي للسلوك وضبطه والتحكم فيه، ومنها

التخطيط واتخاذ القرار، وتحديد الهدف، وإصدار الحكم، ومراقبة تتابعات السلوك أثناء الأداء، وغيرها من الوظائف الموجهة نحو هدف مستقبلي يخدم الذات.

ويرى إسكويث وآخرون (Isquith, Crawford,, Espy, & Gioia, 2005, P.209) أن الوظائف التنفيذية هي قدرات مركزية / محورية منظمة للذات والتي توجه وترشد وتقود الوظائف المعرفية الأخرى الخاصة؛ مثل: اللغة، والانتباه، والمدخل الحسي، والمخرج الحركي وذلك لانجاز هدف موجه لحل مشكلة ما وتنظيم الاستجابة الانفعالية.

وأوضح دنكلا (Denckla, 2007, P.7) أن الوظائف التنفيذية هي مجموعة من عمليات التحكم Control Processes التي تشمل على الكف وتأجيل الاستجابة وذلك في تنظيم الهدف والربط بين الوظائف المعرفية بمرور الوقت. بحيث يركز تعريفه على مكون الكف كمكون جوهري للوظائف التنفيذية.

- **أبعاد الوظائف التنفيذية**:

وضع علماء النفس تحت مسمى الوظائف التنفيذية مجموعة كبيرة من الوظائف المعرفية العليا التي تسيطر على سلوك الفرد وتوجهه نحو هدف محدد. وفيما يلي توضيح لهذه الوظائف التنفيذية التي اهتمت بها الدراسة:-

١- **التخطيط** Planning: يُعد التخطيط ضرورة من ضرورات اتخاذ القرار والتنظيم وتنفيذ الأداء، ومظهرًا من مظاهر الضبط المعرفي وهو يتضمن خمس عمليات: أ- تحديد المشكلة، ب- وضع الهدف، ج- بناء الإستراتيجية، د- تنفيذ الخطة، ه- المراقبة وتعديل الخطة وهي الخطوات الضرورية لإكمال المهمة المخطط لها (Jing, 2003, P.54).

٢- **الذاكرة العاملة** Working Memory: إن جوهر الذاكرة العاملة هو إجراء معالجة للمعلومات في أثناء الانشغال بنشاط معرفي آخر ومراقبة وتشفير المعلومات القادمة، واستبدال المعلومات التي لم يعد لها علاقة بالمعلومات القادمة الجديدة (Huizinga, Dolan, Uan der Molen , 2006,P. 2019)

٣ـ **التحكم الانفعالي** Emotional Control: فالقدرة على السيطرة على الانفعالات تعني أيضًا القدرة على الاستفادة من المشاعر الايجابية بحيث تساعدنا على التغلب على العقبات، أو البقاء على الأداء خلال الأوقات الصعبة. وليس من الصعب أن ندرك مدى أهمية هذه الوظيفة لضمان النجاح خلال مرحلة الطفولة وما بعدها (Peg Dawson, Richard Guare., 2009,206).ويعرف هانبري (Hanbury, 2009, PP.34-35) الضبط الانفعالي بأنه: "القدرة على الضبط والتحكم والتعديل من الاستجابات الانفعالية بمرونة".

٤ـ **التحول** Shifting: يشير رادونوفيش (Radonovich , 2001 , P.29) إلى مفهوم التحويل على اعتبار أنه وظيفة من الوظائف التنفيذية بالمخ والتي تشير إلى المرونة العقلية لدى الفرد والتي يمكن قياسها عن طريق قياس الفرد على تحويل انتباهه من مهمة، أو مثير إلى مهمة أخرى، أو مثير آخر. ويرى هانبري (Hanbury) في أن التحول يعني: "المرونة في التفكير، والقدرة على تغيير التفكير في الوقت المناسب، والقدرة على عمل تغييرات Changes، وتحولات Transition، من شيءٍ لشيءٍ آخر، والانتقال بين السابق واللاحق (Hanbury, 2009, PP.34-35).

٥ـ **المراقبة** Monitoring: وتتضمن المراقبة: القدرة على مراقبة الذات، ومراقبة المهام، وتشير مراقبة الذات Self-Monitoring، إلى القدرة على إدراك تأثير سلوك الشخص على الآخرين، ومراقبة المهمة تشير إلى قدرة الفرد على فحص أدائه للتأكيد على دقة وإنجاز الهدف (Hanbury, 2009, PP.34-35).

دراسات سابقة

تم تقسيم الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث الحالي في ضوء متغيرات الدراسة إلى مجموعتين على النحو التالي:

أولا: دراسات تناولت العلاقة بين الوظائف التنفيذية وصعوبات التعلم:

استهدفت دراسة شيلي وبنتون (Shelley and Benton ,2001) الكشف عن خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وعلاقة تلك الصعوبات بالوظائف التنفيذية لديهم، حيث قامت هذه الدراسة بفحص أداء هؤلاء التلاميذ الأكاديمي وعلاقتها بالوظائف التنفيذية المرتبطة بالتخطيط وحل المشكلات والمرونة

لدى عينة مكونة من (٤٥) طفلة ممن يعانون من صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية مقسمة إلى ثلاث مجموعات وفقًا لنوع الصعوبة الأكاديمية (رياضيات - علوم - قراءة)، واستخدمت الدراسة مقياسا للوظائف التنفيذية لجمع البيانات، وكشفت النتائج عن وجود اختلافات جوهرية في الوظائف التنفيذية لدى كل مجموعة من مجموعات الدراسات الثلاث مما يشير إلى وجود تأثير دال للوظائف التنفيذية لدى كل مجموعة من مجموعات الدراسات الثلاث مما يشير إلى وجود تأثير دال للوظائف التنفيذية على صعوبات التعلم الأكاديمية.

كما قام ولفي (Wolfe, 2004)بدراسة استهدفت الكشف عن العمليات المرتبطة وعلاقتها بالانتباه لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات الانتباه"، هدفت الدراسة الى الكشف عن العمليات المرتبطة بالكف والذاكرة العاملة والتخطيط لدى مجموعة من الطلاب الذين يعانون والذين لا يعانون من صعوبات الانتباه وذلك في إطار النظريات التي قررت وجود علاقة ارتباطية بين قصور الوظائف التنفيذية وصعوبات التعلم المعرفية المرتبطة بالانتباه، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طفلاً وطفلة (٦٠ عاديين و٣٠ يعانون من صعوبات الانتباه)، وكشفت النتائج عن أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات الانتباه قد أظهروا قدرة أقل على الكف وصعوبات أكبر على الذاكرة العاملة من الأطفال العاديين بعد ضبط متغير الذكاء في المجموعتين، كما ارتبطت هذه النتائج بوجود قصور واضح في الوظائف التنفيذية لديهم.

كما قام كارين وجونيلا Karin and Gunilla, (2006) بدراسة استهدفت الكشف عن العلاقة الارتباطية بين قصور الوظائف التنفيذية وصعوبات الانتباه وما يرتبط به من مشكلات سلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك على عينة قوامها (٩٢) تلميذًا وتلميذة ممن تتراوح أعمارهم بين (٦-١٣) سنة، المشخصين بأنهم ذوي صعوبات الانتباه، واستخدمت الدراسة مقياسًا للوظائف التنفيذية ومقياس آخر للذاكرة العاملة ومقياس للاضطرابات السلوكية، واستخدمت الدراسة التحليل العاملي ومعاملات الارتباط وتوصلت إلى وجود ارتباط دال بين قصور الوظائف التنفيذية وصعوبات الانتباه لدى أفراد العينة وأن هذا الارتباط كان يتزايد مع تزايد العور الزمني، وبذلك تشير نتائج الدراسة إلى تزايد التأثيرات السببية لقصور الوظائف التنفيذية على تلاميذ الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

ثانيا: دراسات سابقة تناولت العلاقة بين الوظائف التنفيذية والفهم القرائي:

قام كاساس وآخرون Casas , Andres,, Castellar, Miranda, & Diago (2011) بدراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين قصور الوظائف التنفيذية في كل من صعوبات التعلم الأكاديمية المرتبطة بالفهم القرائي وصعوبات التعلم المعرفية المرتبطة بالانتباه وذلك علي عينة قوامها (٨٤) طالب وطالبة ممن تتراوح أعمارهم بين (١٢-١٦) سنة، واستخدمت الدراسة مقياسا للفهم القرائي ومقياس أخر للذاكرة العاملة لدي أفراد العينة واستخدمت الدراسة أيضا المنهج المقارن واختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود صعوبات في الانتباه والذاكرة العاملة لدي الأطفال الذين يعانون من قصور في الوظائف التنفيذية ترتبط بوجود مشاكل وصعوبات أكاديمية في اللغة والفهم القرائي، وان هذه الصعوبات تستلزم تدخلات علاجية من أجل تنمية مهارات الوظائف التنفيذية لدي هذه الفئات مما يمكن أن يؤدي إلى علاج صعوبات التعلم لديهم

كما درست مكان(2007) ,Mccan العسر القرائي والذي عرفته بأنه اضطراب نمائي عصبي يتميز بصعوبة في معالجة المعلومات الصوتية اللغوية، والنماذج توضح أن هناك صعوبة في مستوى العمليات الأدنى مثل عملية المعالجة الصوتية، مما أدى إلى تأثير بشكل كبير على المستويات العليا من الوظائف التنفيذية. بالإضافة إلى ذلك توضح الوظائف العصبية التي أجريت من خلال القراءة إلى أن الأطفال الذين يعانون من عُسر قرائي لديهم Under activation (نشاط أقل) في مناطق الدماغ الخلفي Over activation نسبي عن مناطق الدماغ الأمامي، وتحديدًا في التلفيف الجبهي السفلي بالإضافة إلى المعالجة الصوتية، وقد تدخل التلفيف الجبهي السفلي في وظائف تنفيذية مثل الكف – والتحول، ومع ذلك فهناك دراسات سابقة نادرة درست هذه الوظائف مع الأطفال ذوي العسر القرائي، وإن توصيف الوظائف التنفيذية للأطفال الذين يعانون من صعوبة في القراءة هي خطوة أولى ومهمة للتعرف على المجموعات الأخرى من الأطفال الذين قد تتطلب استراتيجيات تدخل مختلفة لتحسين مهارات قراءاتهم.

وبحثت الدراسة التجريبية الحالية الوظائف التنفيذية للأطفال الذين يُعانون من عُسر قرائي كان عددهم (١١) والمجموعة الضابطة من الأطفال الذين كانت قراءاتهم عادية (٨) باستخدام مجموعة من الاختبارات لقياس جوانب مختلفة من الوظائف التنفيذية (الكف " الكلمات الملونة " – التحول – الانتباه الانتقائي المركز – الذاكرة العاملة اللفظية – وتقارير الوالدين السلوكية BREIF) وبتحليل الأداء الشخصي لمجموعات العُسر القرائي تم فحصهم نوعيًا باستخدام أداة موحدة حيث تم استكشاف عشرات الاختلافات الكمية بين RD والتحكم العادي للمجموعة ز حيث كشف التقييم النوعي للأطفال الذين يُعانون من عُسر قرائي بالمقارنة بالأخرين عن انخفاض في الكف – الانتباه المركز – التحول. ولكن كان الأداء طبيعي في باقي المجالات الأخرى من الوظائف التنفيذية.

كما تحدثت دراسة لوكاسكو Locascio , (2010) عن مساهمة الوظيفة التنفيذية في الفهم القرائي من خلال عرضها للبحوث الحديثة وبالرغم من ذلك لم يثبت نمط فريد من نوعه الذين يُظهرون الفهم القرائي ولتحديد مكونات الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي (S-RCD) تم مقارنة مجموعة من مهارات الوظائف التنفيذية (EF) بين ٨٦ طفلاً، تتراوح أعمارهم بين ١٠ – ١٤ عام مجمعة على حسب قدرتهم على قراءة الكلمة والفهم القرائي وكانت قدراتهم كالتالي { ٢٤ متوسط القراءة – ٤٤ لديه عجز في التعرف على الكلمة S-RCD 18 - WRD}، وبتحليل المكونات الرئيسة للاختبارات الخاصة بالوظائف التنفيذية ظهرت ثلاثة عوامل كامنة هي: التخطيط – الذاكرة العاملة المكانية – الذاكرة العاملة اللفظية – الكف. فأظهرت مجموعة WRD ضعف في عامل الذاكرة اللفظية والكف. والأطفال S-RCD أداؤها كان أضعف على عامل التخطيط، وبذلك تشير النتائج أن الصعوبة في القراءة والفهم القرائي ترتبط بخلل في الوظائف التنفيذية وعلى وجه الخصوص وظيفة التخطيط / التنظيم التي أدت إلى مشاكل في التهجي والفهم القرائي.

فرض البحث:

تم صياغة فرض البحث على النحو التالي: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات المتكررة (القبلي - البعدي - المتابعة) لدرجات تلاميذ المجموعة

التجريبية في أبعاد و الدرجة الكلية على اختبار الفهم القرائي في مادة العلوم من المرحلة الابتدائية».

منهج البحث وإجراءاته:

تشمل إجراءات البحث منهج البحث والعينة والأدوات وتطبيقها،ومن ثم الوصول إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

أولا: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي للتعرف على فعالية برنامج الوظائف التنفيذية لتنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية.

ثانيا: عينة البحث:

شملت عينة البحث على (٣٣) تلميذًا وتلميذة من الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية من مدرسة محمد بن عبد العزيز بالبيضاء التابعة لمدينة المنصورة بمحافظة الدقهلية خلال الفصل الثاني من عام ٢٠١٤/٢٠١٥م.. كما تم تطبيق أدوات البحث على عينة التجريب والتي تكونت من ٢٠ تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي من مدرسة فوده سلامة الابتدائية بتاج العز التابعة لمركز المنصورة – دقهلية خلال الفصل الأول من علم ٢٠١٤/٢٠١٥م.تتوافر فيها شروط العينة الأساسية وتخصصاتها.

ثالثا: أدوات البحث:

استخدم البحث الأدوات التالية:

أدوات لفرز التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم.

- اختبار الفرز العصبي السريع (QNST) (إعداد: مصطفى محمد كامل، ١٩٨٩)
- اختبار الذكاء غير اللفظي (الصورة أ) (إعداد: عطية محمود هنا)
- اختبار تحصيلي مقنن في مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي (إعداد: الباحثة).

- اختبار تحصيلي مقنن في مادة العلوم للصف السادس الابتدائي (إعداد: الباحثة).
- بطارية تقدير تشخيصية للسمات الانفعالية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم (إعداد: فتحي الزيات)

٢ـ أدوات قياس المتغيرات التابعة

- اختبار الفهم القرائي في مادة العلوم الصورة (أ) (إعداد: الباحثة).
- اختبار الفهم القرائي في مادة العلوم الصورة (ب) (إعداد: الباحثة).

٣ـ برنامج لتنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات تعلم العلوم من المرحلة الابتدائية

فيما يلي عرض لهذه الأدوات:

١ـ اختبار الذكاء غير اللفظي (الصورة أ) (إعداد: عطية محمود هنا)

أ ـ صدق المقياس: باستخدام صدق المقارنة الطرفية: قامت الباحثة بإعادة تقنين الاختبار على عينة مكونة من (٢٠) تلميذًا وبلغت معاملات الصدق بطريقة صدق المقارنة الطرفية للاختبار، حيث بلغت قيمة "ت" ٧,٢٧٦وهي دالة عند ٠١.

ب ـ ثبات المقياس: باستخدام التطبيق وإعادة التطبيق حيثقامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على (٢٠) تلميذًا في الصف الخامس والسادس الابتدائي، بفاصل زمنى قدره (١٥) يومًا، وكان معامل الثبات (٩٥٦.) وهو دال عند أكثر من (٠٥.) وقيمة (ت) كانت (١,٧٥١).

٢ـ اختبار تحصيلي مقنن في مادة العلوم للصف السادس الابتدائي (إعداد: الباحثة).

أولا: الصدق:

١ـ صدق المحتوى:

اعتمدت الباحثة على طريقة حساب صدق المحتوى حيث تم بناء جدول مواصفات الاختبار وعلى أساسه تم تحديد أسئلة الاختبار بحيث تغطي أهداف وحدة من وحدات منهج العلوم والتي وُضِع فيها الاختبار، ووفقا للأهمية النسبية لكل منها، كما اعتمد في الصدق على طريقة صدق المحكمين حيث تم عرض الاختبار

على ستة من المحكمين وكانت معظم الملاحظات ايجابية بعد أن أجريت التعديلات التي اقترحها بعض المحكمين، وبذلك أطمئنت الباحثة لصدق محتوى الاختبار.

٢ـ صدق الاتساق الداخلي "الارتباط بين مجموع كل محور والمجموع الكلي للاختبار"

تبين ان هناك علاقة ارتباطية طردية دالة بين محاور الاختبار وبين المجموع الكلى للاختبار التحصيلي، حيث ان قيمة معامل الارتباط المحسوبة قد بلغت (٠,٨٧٠، ٠,٥٥٣) وهى اكبر من قيمة ر الجدولية والتي بلغت (٠,٤٤٤) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدل علي صدق الاتساق الداخلى للاختبار وجاهزيته للتطبيق.

ثانيا: الثبات

١ـ ثبات التجزئة النصفية "الارتباط بين الأسئلة الفردية والاسئلة الزوجية"

تبين ان هناك علاقة ارتباطية طردية دالة بين مجموع الأسئلة الفردية مجموع الاسئلة الزوجية، حيث ان قيمة معامل الارتباط المحسوبة قد بلغت (٠,٨٩٦) وهى اكبر من قيمة"ر "الجدولية والتي بلغت (٠,٤٤٤) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدل علي ثبات نصف الاختبار، ولإيجاد معامل الثبات الكلى للاختبار تم تطبيق معادلة بيرسون براون (٢×ر)/(١+ر) واتضح من الجدول ان الاختبار ذو معامل ثبات عالى حيث بلغ (٠,٩٣٠) مما يشير إلى ثبات الاختبار وجاهزيته للتطبيق.

٢ـ ثبات التطبيق وإعادة التطبيق Test – Or Re test

تبين ان هناك علاقة ارتباطية طردية دالة بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى، حيث ان قيمة معامل الارتباط المحسوبة قد بلغت (٠,٩٧٣) وهى اكبر من قيمة "ر "الجدولية والتي بلغت (٠,٤٤٤) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدل علي ثبات الاختبار وجاهزيته للتطبيق.

٣ـ أدوات قياس المتغيرات التابعة:

- اختبار الفهم القرائي في مادة العلوم الصورة (أ) (إعداد: الباحثة).
- اختبار الفهم القرائي في مادة العلوم الصورة (ب) (إعداد: الباحثة).

الاتساق الداخلي:

تمَّ حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات بنود (محاور) الاختبار الصف السادس الابتدائي، تبين أن معاملات الارتباط بين

درجات الأسئلة والدرجة الكلية عند مستوى ٠٥. أشارت إلى ارتباط دال، حيث بلغت قيمة " ر " الجدولية ٥٧٦. وهذا مؤشر قوي لصدق الاختبار.

الصور المتكافئة:

قامت الباحثة بحساب التكافؤ بين الصورة (أ)والصورة (ب) لاختبار الصف السادس الابتدائي (ن = ١٢).تبين أن قيمة " ت" المحسوبة ٥٩٤. وهي أقل من قيمة " ت" الجدولية ٢,٢٠١وبالتالي فإن الفروق بين الصورتين (أ) و (ب) غير دالة. وهذا يدل على وجود ارتباط عالي بين الصورتين حيث بلغ معامل الارتباط ٩٧٦. وهو مؤشر قوي لصدق الاختبار.

ثانيًا: الثبات:

قامت الباحثة بحساب الثبات للاختبار باستخدام التجزئة النصفية للاختبار ككل الأسئلة كاملة المطروحة في الصورتين (أ، ب)، حيث بيَّن سيبرمان أنه يمكن التنبؤ بمعامل ثبات أي اختبار إذا علمنا معامل ثبات نصفه، أو أي جزء منه، وتعتمد فكرة تكافؤ الاختبارات على تساوي القيم العددية لمقاييسها الإحصائية المختلفة، واتضح للباحثة أن جميع قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين نصفي الاختبار أعلى من قيمة " ر " الجدولية والتي بلغت ٤٤٤. عند مستوى دلالة ٠٥. كما أن الفروق بين القياسين الأول والثاني غير دالة احصائيا، مما يدل على ثبات نصف الاختبار لذلك قامت الباحثة بتطبيق معادلة سبيرمان براون وهي (٢×ر)÷(١+ر) لإيجاد معامل الثبات الكلي للاختبار وتراوحت قيم معاملات الثبات ما بين (٩٧. - ٨٩.) مما يدل على ثبات الاختبار.

ويتبين مما سبق أن اختبار الفهم القرائي بصورتيه (أ) و (ب) يتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح للباحثة بإستخدامه في الدراسة الحالية.

٤ـ برنامج قائم على الوظائف التنفيذية لتنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات تعلم العلوم من المرحلة الابتدائية:(اعداد الباحثة)

الوظائف التنفيذية تلعب دورا مهما في التحصيل الأكاديمي. فالوظائف التنفيذية لها أهمية خاصة عندما يطلب من التلاميذ إنتاج عمل في الفصل، عمل الواجبات المنزلية، والأعمال التي تتطلب منهم إعادة تنظيم للمهام الأكاديمية

المتعددة (Meltzer & Krishnan, 2007).. ويظهر جليا اضطرابات الوظائف التنفيذية في مجالات الفهم القرائي، التعبير الكتابي، الدراسة، و إتمام المهام، وإنجاز الأهداف طويلة المدى. وذلك لأن هذه المناطق تتطلب تواجد الوظائف التنفيذية بشكل سريع وديناميي.

أهداف البرنامج:

أثبتت الأطر النظرية والدراسات السابقة أن العجز في الوظائف التنفيذية لها مردود سلبي على الانجاز الأكاديمي، فهناك دراسة أنجزت من Clair-Thompson and Gathercole (2008) والتي تقدم دليلا إضافيا على أثر الوظائف التنفيذية على التعلم والانجاز الأكاديمي. والتي ركزت فيها على التحول، الكف، الذاكرة العاملة من بين الوظائف التنفيذية التي تؤثر في تحصيل التلاميذ. وأظهر الطلاب استخدامهم للوظائف التنفيذية خاصة في مجال الذاكرة العاملة، وكانت هذه النتائج مرتبطة بانجاز وتقدم التلاميذ في اختبارات التحصيل الأكاديمي في مجالات القراءة والكتابة والإملاء، والرياضيات،والعلوم. وهذه الدراسة أكدت أهمية الوظائف التنفيذية والأكاديمية في مجالات الرياضيات، واللغة الإنجليزية، والعلوم.

وقد أظهرت دراسات أخرى أيضا العلاقة بين مهارات الوظائف التنفيذية والتحصيل الأكاديمي Diamantopoulou et al. (2007). التي خلصت إلى أن ضعف الوظائف التنفيذية تؤدي الى ضعف في أداء المهام المدرسية Biederman et al. (2004) ، كما وجدت أيضا أن العجز في الوظائف التنفيذية يؤدي إلى العجز في القيام بالوظائف الأكاديمية في مجالات الرياضيات والقراءة .

ودراسة Clark, Pritchard, and Woodward (2010) التي وجدت أن مهارات الوظائف التنفيذية وخاصة التحول "المرونة" والكف للأطفال في سن ما قبل المدرسة تتأخر خاصة في تحصيل الرياضيات.

وتؤكد دنكلا (Denkla, 1996, PP.263-270) في (أسماء حمزة، ٢٠١٢، ص ص ٣٣-٣٧) على علاقة الوظائف التنفيذية بالتعلم من ناحية، وأثر الاضطراب في تلك الوظائف على التعلم والأداء الأكاديمي من ناحية أخرى على النحو التالي:

١ـ **المبادءة Initiate**: تتمثل في قدرة الفرد على بدء المهمة أو النشاط في الوقت المناسب، ويؤدى اضطراب هذه العملية إلى مشاكل وصعوبات تواجه التلميذ في بدء الواجبات المدرسية أو المهام التعليمية المحورية في الوقت المحدد وبالأسلوب المطلوب.

٢ـ **الكف Inhibition**: كعملية تشير إلى التروي وعدم اتخاذ الإجراءات باندفاعية، أو التوقف عن السلوك والنشاط الذاتي غير المناسب في الوقت المناسب، ويؤدي الاضطراب في هذه العملية لدى التلاميذ إلى الاندفاعية بدون تفكير فيسبق الفعل التفكير.

٣ـ **التحول Shift**: تعني المرونة الفكرية حيث ينتقل المتعلم بمرونة من نشاط إلى نشاط آخر أو من أحد جوانب المشكلة إلى الجانب الآخر حسبما يقتضي الموقف أو المهمة التعليمية، ويؤدي الاضطراب في هذه العملية إلى تمسك التلاميذ بنقاط محددة أو عناصر محدودة في الموقف التعلمي بنظرة غير منفتحة وعدم الانتقال إلى عناصر أخرى في الموضوع الذي يتعلمه.

٤ـ **التخطيط Plan** : يشير إلى القدرة على وضع الأهداف من أجل إنجاز المهمة، مع الأخذ في الاعتبار العوامل المستقبلية، وتطوير الخطوات المناسبة لإنجاز المهمة في ضوء فترات زمنية محددة لإتمامها، ويؤدي الاضطراب في هذه العملية إلى بدء التلاميذ الواجبات والمهام في وقت غير مناسب (متأخرا)، لا يفكر في المشكلات المحتملة لأدائهم، قدرتهم المنخفضة على فرض حلول مناسبة للمشكلة المرتبطة بموقف التعلم.

٥ـ **التنظيم Organize**: يشير إلى القدرة على وضع ترتيب متسلسل للأنشطة المطلوبة لإنجاز المهام، في خطوات متسلسلة متفاعلة، ويؤدي الاضطراب في هذه العملية إلى تكوين تداخل مربك لحل المشكلات لدى التلاميذ وعد تنظيم لخطوات الحل، ومن السهل أن يشعروا بالتوتر عند تعاملهم مع المشكلات المركبة بهدف حلها.

٦ـ **مراقبة الذات Self – monitoring**: القدرة على أن يقوم الفرد بفحص سلوكه الذاتي أثناء أو بعد الانتهاء – مباشرة – من المهمة أو النشاط بغرض التأكد من إحراز و إنجاز الهدف المطلوب، ويؤدي الاضطراب في هذه العملية إلى عدم قيام

التلاميذ بفحص أدائهم وأعمالهم للتعرف على أخطائهم، وانخفاض الوعي الذاتي بالسلوك وتأثيره على الآخرين.

٧ـ **الضبط الانفعالي Emotional control**: يشيرإلى القدرة على تنظيم وضبط الفرد لاستجاباته الانفعالية لتكون مناسبة ومتلائمة مع الموقف، ويؤدي الاضطراب في هذه العملية أن يكون من السهل ظهور علامات الانزعاج المبالغ فيه على التلاميذ رغم أن الأحداث المسببة لهذا الانزعاج بسيطة ولا يجب معها صدور ردود أفعال مبالغ فيها، والقابلية السريعة للإحباط.

٨ـ **الذاكرة العاملة Working-memory**: القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات النشطة لإكمال مهام محددة وما يرتبط بها من مهام فرعية، ويؤدي الاضطراب في هذه العملية إلى ظهور مشكلات في تذكر التلاميذ لموضوعات أو أحداث بما في ذلك التي حدثت منذ بضع دقائق، وانخفاض في القدرة على ضبط التداخل بين المثيرات البيئية، حيث أنها من أهم الوظائف التنفيذية اللازمة للتعلم أثناء إدخال المعلومات.

محتوى البرنامج:

يضم البرنامج عدداً من الوظائف التنفيذية لتنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يُعانون من صعوبات تعلم والمتمثلة في:

١- التخطيط Planning.
٢- الذاكرة العاملة Working Memory.
٣- التحويل Shifting .
٤- الضبط الانفعالي Emotional Control.
٥- المراقبة الذاتية Self – Monitoring .

الأدوات المستخدمة في البرنامج:

استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات لتنفيذ جلسات البرنامج حسب متطلبات كل جلسة مع تكرار بعض الأدوات في بعض الجلسات حيث كانت أدوات البرنامج تتمثل في: برج خشبي مكون من ثلاثة أوتاد، أقراص خشبية، جهاز لاب توب عليه برنامج للتدريب على الذاكرة العاملة بمكوناتها، أوراق، قلم رصاص، منضدة، كراسي، ساعة إيقاف، كتيبات توضح التعليمات، صور متنوعة.

الفنيات والأنشطة المستخدمة:

قامت الباحثة باستخدام الأساليب السلوكية في التدريب على تحسين الوظائف التنفيذية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث ذكر (عبدالستار إبراهيم، عبدالعزيز عبدالله، ١٩٩٣: ٥٨) في كتابه في العلاج السلوكي للطفل أنا هناك عدة أساليب عند استخدامها نساعد الطفل على تحسين سلوكياته ومنها:

١ـ استخدام المكافآت والعقاب من خلال التدخل.

إن إدارة السلوك ومراقبته يتم من خلال خطط الاستفادة من المكافآت والعقاب على الأداء أو عدم الأداء والسلوكيات المستهدفة عند التعامل مع الأطفال الذين يُظهرون صعوبات في الوظائف التنفيذية، فيجب التفكير في استخدام المكافآت والعقوبات بعناية فائقة.

فاستخدام المكافآت والعقاب يُفترض أن يكون ضمنياً أو صريحاً، فالطفل الذي يمتلك بالفعل المهارات التنفيذية اللازمة لقدرته على الإدراك، والشعور، والتفكير، أو العمل بطريقة من شأنها أن تُنتج الهدف من السلوك. ومن ثَمَّ فإن المقصود هو أن المكافآت والعقوبات تكون بمثابة مصادر خارجية الحافز للمساعدة في التوليد داخل الطفل الرغبة في الانخراط في السلوكيات المُستهدفة.. كما يجب علينا إدراك أنه في حالة الأطفال الذين يُعانون من صعوبات الوظائف التنفيذية فإن الآليات العصبية اللازمة لإنتاج السلوك المستهدف ليست بعدْ تحت سيطرة الطفل، واحتمال تحقيق المكافآت قليل (صغير) في حين أن احتمال المُستحق عليه العقاب عظيم.

٢ـ النمذجة في استخدام الوظائف التنفيذية: Modeling

وتستند هذه الفنية إلى أن الطفل قادراً على التعلم عن طريق الملاحظة لسلوك الآخرين، وعبر تعرضه بصورة منتظمة للنماذج، حيث يُعطى للطفل الفرصة لملاحظة النموذج، ثم يُطلب منه أداء نفس العمل الذي قام به النموذج.

٣ـ التغذية الراجعة (المرتدة) لتحسين الوظيفة التنفيذية:

بعض الأطفال الذين يُعانون من صعوبات في الوظائف التنفيذية بحاجة إلى المساعدة مع تعلُّم كيفية توليد أو إعطاء إشارة البدء لاستخدام التصورات الداخلية والمشاعر والأفكار أو لتقديم أنفسهم، فعلى الرغم من أن الكثير من مناهج التدخل

بما في ذلك العلاج المعرفي السلوكي تعتمد بشكل كبير على " الحديث مع النفس" كمصدر لردود الفعل الداخلية مثل " التغذية الراجعة " التي يُمكن أن تأتي في شكل تعبيرات غير لفظية تتضمن التصورات والأفكار والمشاعر. فبالنسبة بعض الأطفال الذين يُظهرون صعوبات في الوظائف التنفيذية وخاصةً أولئك الذين يعانون من ADHD وتوفير ردود الفعل المتكرر بصورة فورية حول فعالية الأداء يُمكن أن تكون وسيلة فعالة للغاية لزيادة احتمال مزيد من المشاركة من مهارات التنظيم الذاتي، فضلاً عن أنها وسيلة للمساعدة في الانتقال من التحكم الخارجي لجعله أمر داخلي.

٤ـ **أسلوب الواجب المنزلي**: **Home Work**

يعد الواجب المنزلي أحد الأساليب المهمة التي تهدف إلى مساعدة الطفل وكذلك الوالدين على نقل وتعميم تغيرات الطفل وتغيراتهم هم أيضاً، تلك التغيرات العلاجية الموجبة الجديدة تُنقل الى المواقف الحياتية، ومساعدة طفلهم على تدعيم سلوكياته الجديدة، وذلك بتشجيعه على تنفيذ بعض الواجبات المنزلية التي تكون مرتبطة بالأهداف العلاجية

تاسعاً: **جلسات البرنامج والجدول الزمني**:

تمَّ تنفيذ البرنامج بواقع (٢٣) جلسة مضافاً لها جلسات التهيئة وعددها (٢) وجلسة ختامية وعددها (١) موزعة على (٨) أسابيع بمعدل ثلاث جلسات أسبوعية تقريباً، وتم تطبيق البرنامج خلال النصف الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م.

رابعا: **المعالجة الإحصائية**:

(١) تم تحويل درجات التحصيل الدراسي لجميع أفراد العينة إلى درجات معيارية قبل التعامل معها إحصائيا.

(٢) استخدمت الباحثة المتوسط والانحراف المعياري وتحليل التباين أحادي الاتجاه.

نتائج البحث ومناقشتها:

ينص الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات المتكررة (القبلي - البعدي - المتابعة) لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في أبعاد و الدرجة الكلية على اختبار الفهم القرائي في مادة العلوم من المرحلة الابتدائية" .

جدول (١)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في أبعاد والدرجة الكلية على اختبار الفهم القرائي في القياسات المتكررة (القبلي-البعدي- المتابعة) للصف السادس الابتدائي.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بعد الفهم والاستيعاب	بين المجموعات	١٤,٩٢٥	٢	٧,٤٦٣	٢٥,٩٥٧	.٠٥
	داخل المجموعات	١٦,٣٨٨	٥٧	٠,٢٨٨		
	التباين الكلي	٣١,٣١٣	٥٩			
بعد فهم معاني الكلمات	بين المجموعات	٦٠,٠٠٨	٢	٣٠,٠٠٤	٦١,٦٥٨	.٠٥
	داخل المجموعات	٢٧,٧٣٨	٥٧	٠,٤٨٧		
	التباين الكلي	٨٧,٧٤٦	٥٩			
بعد الفهم الاستنتاجي	بين المجموعات	٤٩,٤٣٣	٢	٢٤,٧١٧	٣٧,٥١٩	.٠٥
	داخل المجموعات	٣٧,٥٥	٥٧	٠,٦٥٩		
	التباين الكلي	٨٦,٩٨٣	٥٩			
بعد التذوق الفني	بين المجموعات	٢٥,٠٠٨	٢	١٢,٥٠٤	٣٣,٠٩٣	.٠٥
	داخل المجموعات	٢١,٥٣٨	٥٧	٠,٣٧٨		
	التباين الكلي	٤٦,٥٤٦	٥٩			
بعد تنظيم ما يقرأ	بين المجموعات	٥٥,٥٠٨	٢	٢٧,٧٥٤	٣٨,٦٠٩	.٠٥
	داخل المجموعات	٤٠,٩٧٥	٥٧	٠,٧١٩		
	التباين الكلي	٩٦,٤٨٣	٥٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١١٣٣,٦٧	٢	٥٦٦,٨٣٥	١٦٨,٧٣	.٠٥
	داخل المجموعات	١٩١,٤٨٧	٥٧	٣,٣٥٩		
	التباين الكلي	١٣٢٥,١٥٧	٥٩			

يتضح من الجدول (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥.بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي - البعدى - المتابعة) في متغير الفهم القرائي (أبعاد - الدرجة الكلية) حيث كانت قيم ف المحسوبة أكبر من قيمة ف الجدولية = ٣,١٧٠ وهذا يشير إلى وجود فروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات الثلاثة السابقة.

ولتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقات الثلاثة تمَ استخدام مدى توكي للمقارنات المتعددة كما يتضح في جدول (٢).

جدول (٢)

لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقات الثلاثة تمَ استخدام مدى توكي للمقارنات المتعددة.

المتغيرات	المتوسطات	قبلي	بعدي	متابعة	مدى توكي H.S.D	مستوى الدلالة
بعد الفهم والاستيعاب	قبلي	–	١,١٢٥٠٠×	.٩٧٥٠٠×	٢,٦٧٥	.٠٥
	بعدي	–	–	٠,١٥		
	متابعة	–	–	–		
بعد فهم معاني الكلمات	قبلي	–	٢,٢٢٥٠٠×	٢,٠٠٠٠٠×	١,٦	.٠٥
	بعدي	–	–	٠,٢٢٥		
	متابعة	–	–	–		
بعد الفهم الاستنتاجي	قبلي	–	١,٩٠٠٠٠×	١,٩٥٠٠٠×	١,٧	.٠٥
	بعدي	–	–	-٠٥٠٠٠.-		
	متابعة	–	–	–		
بعد التذوق الفني	قبلي	–	١,١٢٥٠٠×	١,٥٢٥٠٠×	١,٧٥	
	بعدي	–	–	٠,٤		
	متابعة	–	–	–		
بعد تنظيم ما يقرأ	قبلي		١,٩٧٥٠٠×	٢,١٠٠٠٠×	٢,٨٢٥	.٠٥
	بعدي			٠,١٢٥		
	متابعة					
الدرجة الكلية	قبلي	–	٩,١٤٥٠٠×	٩,٢٩٥٠٠×	٩,١٨	.٠٥
	بعدي	٩,١٤٥٠٠×	–	٠,١٥٠٠٠٠	١٨,٣٢٥	
	متابعة	٩,٢٩٥٠٠×	٠,١٥٠٠٠٠	–	١٨,٤٧٥	

يتضح من جدول (٢) ما يلي:

- **البعد الأول (الفهم والاستيعاب):**

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠٥. بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح البعدي في البعد الأول (الفهم والاستيعاب) وهذا مؤشر جيد على فعالية البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية لتنمية وتحسين مهارة الفهم والاستيعاب لأفراد العينة.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠٥.بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والمتابعة لصالح قياس المتابعة في البعد الأول (الفهم والاستيعاب)، مما يؤكد على فعالية البرنامج في تنمية وتحسين الفهم والاستيعاب لذوي صعوبات تعلم مادة العلوم واستمرارية تأثير البرنامج رغم توقف التدخل في تلك الفترة.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقين البعدي والمتابعة لمهارة الفهم والاستيعاب. وهذا مؤشر قوي على فعالية البرنامج واستمرارية هذا الأثر رغم وجود فترة ٣٥ يوم بين التطبيقين البعدي والمتابعة.

- **البعد الثاني (فهم معاني الكلمات).**

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠٥. بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح البعدي في البعد الثاني (فهم معاني الكلمات) وهذا مؤشر جيد على فعالية البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية لتنمية وتحسين مهارة فهم معاني الكلمات لأفراد العينة.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠٥.بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والمتابعة لصالح قياس المتابعة في البعد الثاني (فهم معاني الكلمات)، مما يؤكد على فعالية البرنامج في تنمية وتحسين الفهم والاستيعاب لذوي صعوبات تعلم مادة العلوم واستمرارية تأثير البرنامج رغم توقف التدخل في تلك الفترة.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقين البعدي والمتابعة لمهارة فهم معاني الكلمات. وهذا مؤشر قوي على فعالية البرنامج واستمرارية هذا الأثر رغم وجود فترة ٣٥ يوم بين التطبيقين البعدي والمتابعة.

- **البعد الثالث (الفهم الاستنتاجي)**

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠٥. بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح البعدي في البعد الثالث (الفهم الاستنتاجي) وهذا مؤشر جيد على فعالية البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية لتنمية وتحسين مهارة الفهم الاستناجي لأفراد العينة.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠٥.بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والمتابعة لصالح قياس المتابعة في البعد الثالث (الفهم الاستنتاجي)، مما يؤكد على فعالية البرنامج في تنمية وتحسين الفهم الاستنتاجي لذوي صعوبات تعلم مادة العلوم واستمرارية تأثير البرنامج رغم توقف التدخل في تلك الفترة.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقين البعدي والمتابعة لمهارة الفهم الاستنتاجي. وهذا مؤشر قوي على فعالية البرنامج واستمرارية هذا الأثر رغم وجود فترة ٣٥ يوم بين التطبيقين البعدي والمتابعة.

- **البعد الرابع (التذوق الفني)**:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠٥. بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح البعدي في البعد الرابع (التذوق الفني) وهذا مؤشر جيد على فعالية البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية لتنمية وتحسين مهارة التذوق الفني لأفراد العينة.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠٥.بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والمتابعة لصالح قياس المتابعة في البعد

الرابع (التذوق الفني)، مما يؤكد على فعالية البرنامج في تنمية وتحسين التذوق الفني لذوي صعوبات تعلم مادة العلوم واستمرارية تأثير البرنامج رغم توقف التدخل في تلك الفترة.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقين البعدي والمتابعة لمهارة التذوق الفني. وهذا مؤشر قوي على فعالية البرنامج واستمرارية هذا الأثر رغم وجود فترة ٣٥ يوم بين التطبيقين البعدي والمتابعة.

- **البعد الخامس (تنظيم ما يقرأ):**

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠٥. بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح البعدي في البعد الخامس (تنظيم ما يقرأ) وهذا مؤشر جيد على فعالية البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية لتنمية وتحسين مهارة تنظيم ما يقرأ لأفراد العينة.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠٥.بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والمتابعة لصالح قياس المتابعة في البعد الخامس (تنظيم ما يقرأ)، مما يؤكد على فعالية البرنامج في تنمية وتحسين مهارة تنظيم ما يقرأ لذوي صعوبات تعلم مادة العلوم واستمرارية تأثير البرنامج رغم توقف التدخل في تلك الفترة.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقين البعدي والمتابعة لمهارة تنظيم ما يقرأ. وهذا مؤشر قوي على فعالية البرنامج واستمرارية هذا الأثر رغم وجود فترة ٣٥ يوم بين التطبيقين البعدي والمتابعة.

- **الدرجة الكلية (مجموع المهارات):**

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠٥. بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح البعدي في الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي وهذا مؤشر جيد على فعالية البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية لتنمية وتحسين الفهم القرائي لأفراد العينة.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠٥.بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والمتابعة لصالح قياس المتابعة في الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي، مما يؤكد على فعالية البرنامج في تنمية وتحسين الفهم القرائي لذوي صعوبات تعلم مادة العلوم واستمرارية تأثير البرنامج رغم توقف التدخل في تلك الفترة.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقين البعدي والمتابعة لمهارات الفهم القرائي. وهذا مؤشر قوي على فعالية البرنامج واستمرارية هذا الأثر رغم وجود فترة ٣٥ يوم بين التطبيقين البعدي والمتابعة.

مناقشة نتائج الفرض:

تشير نتائج هذا الفرض إلى ارتفاع ملموس في(درجات الأبعاد - الدرجة الكلية) لمهارات الفهم القرائي، وهذا الارتفاع ناتج عن التدخل عن طريق تحسين الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات التعلم المرتبطة بالتخطيط و الذاكرة العاملة و المراقبة الذاتية و المرونة و الضبط الانفعالي، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في الوظائف التنفيذية محل الدراسة في اتجاه القياس البعدي، مع استمرار التأثيرات الإيجابية للبرنامج في تنمية الوظائف التنفيذية لدى أفراد المجموعة خلال الفترة التتبعية البالغة خمسة أسابيع، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء تعرض أفراد المجموعة لأنشطة البرنامج نظرًا لأن التدريب على مهارات الوظائف التنفيذية يعد أحد العوامل المهمة في تدعيم وتنمية هذه المهارات بصورة شاملة ومتكاملة، خاصةً من خلال البرامج التدريبية التي تستخدم الأساليب الحديثة وتراعي خصائص التلاميذ وحاجاتهم النفسية والمعرفية والاجتماعية والتربوية، وتآزر وتناسق الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية بصورة متوازنة واستخدام استراتيجيات وفنيات للتعلم تتسق مع مستوى النمو المعرفي لديهم، ومع المواقف والمشكلات الحياتية التي يواجهونها في البيت والمدرسة والبيئة المحيطة بهم، وهو الأمر الذي مثّل عنصر جاذبية في أنشطة البرنامج ودفع التلاميذ إلى المشاركة بفعالية والحرص على متابعة جلسات البرنامج بصورة منتظمة ودافعية مرتفعة واندماج وتشوق واضح لأداء المهام المطلوبة منهم بصورة تعاونية، في جو تسوده مشاعر الأمن والألفة

والحرية والتعبير عن المشاعر والتفاعل الإيجابي وإتباع التعليمات الفردية والعمل الجماعي والمشاركة الوجدانية والاحترام المتبادل، ودعم ثقة التلاميذ بأنفسهم، هذا بالإضافة إلى استناد البرنامج إلى إطار نظري واضح، يحدد أساليب وفنيات تنمية مهارات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعتماد على نظريات ذات تأثير دال في التعليم والتعلم وتغيير السلوك الانساني مثل التدريب المعرفي السلوكي وخاصةً من زاوية تقديمه كتدريب، وإعادة التدريب Trainning & Retrainning، فالتدريب على التعلم الذاتي هو أسلوب واعد في سياق التدخل المتمركز على الفرد في مجال ضعف الوظائف التنفيذية ؛ حيث يتم تدريب الفرد على التنظيم الذاتي لسلوكه من خلال استخدام الأحاديث الذاتية Self-talk، وعزز سوهلبيرج وماتر (Sohlberg& Mateer, 2001) هذا الأمر بتأكيده على أن إعادة التدريب يجب أن يتضمن عناصر مهمة مثل:

- تحليل المهمة إلى خطوات بسيطة ومتسلسلة.
- تقديم تعليمات لفظية مباشرة لكل خطوة.
- تقديم وقت كاف للطفل لممارسة الأداء لكل خطوة.
- تدعيم الطفل وزيادة دافعيته للنجاح.

فالتخطيط ووضع الأهداف هو عنصر مهم للعديد من خطوات التعلم، وعندما يضع التلميذ أهدافه الخاصة فإنه يظهر التزامًا ويُصبح أكثر دافعية للاستمرار في الهدف، فوضع الأهداف يدعم الكفاءة الذاتية، والإنجاز، والدافعية وتخطيط وتنظيم المعلومات هي عملية تنفيذية مهمة، وهي عنصر أساسي في القراءة، والكتابة، والعلوم، والدراسات الاجتماعية. ووظيفة التخطيط هنا كأحد العناصر المهمة في الوظائف التنفيذية هو مساعدة التلاميذ على فهم الهدف من المهمة، ورؤية خطواتها وتنظيم الوقت بفعالية.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقين البعدي والمتابعة في مهارات الفهم القرائي. وهذا مؤشر قوي على فعالية البرنامج واستمرارية هذا الأثر رغم وجود فترة ٣٥ يوم بين التطبيقين البعدي والمتابعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن اكتساب أفراد المجموعة لمهارات الوظائف التنفيذية من خلال برنامج الدراسة قد أدى إلى مساعدتهم على توظيف

هذه المهارات في المواقف الحياتية الواقعية والاستمرار في استخدامها في حياتهم اليومية داخل وخارج المدرسة حتى بعد انتهاء البرنامج، مما أدى إلى الحفاظ على ما تحققوا من تقدم وقدرات مهارية بدون أي تدهور، أو انحدار.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كلاً من شيلي وكسلر (Kesler, et al., 2011) وكارلا وسبرول (Sproull, 2012) التي تشير نتائجها إلى فعالية البرامج التدريبية في تنمية الوظائف التنفيذية لدى أفراد المجموعة التجريبية حيث توجد فروق دالة في درجات الوظائف التنفيذية بين القياسين القبلي والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، مع استمرار التأثيرات الايجابية لهذه البرامج على أفراد المجموعة التجريبية خلال الفترة التتبعية.

كما اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة سيسما (Sesma et al., 2009) في أن من لديهم صعوبات في الوظائف التنفيذية واضطرابات فيها مثل اضطراب الذاكرة العاملة والتخطيط لديهم صعوبات كبيرة في الفهم القرائي وذلك لأن هاتين الوظيفتين ذات حجم أثر كبير على الأداء والكفاءة في الفهم القرائي وخاصة الذاكرة العاملة تساعد القارئ على تشفير الكلمات غير المعروفة واستخلاص المعاني من الجمل، واسترجاع معاني الكلمات المعروفة، كما تساعد ارتفاع مستوى التخطيط على التنظيم ووضع الأهداف بدلاً من الاندفاع، وتنظيم الوقت بفعالية وهي لازمة ضرورية لتعزيز كفاءة الفهم القرائي.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء بعض المداخل المفسرة لصعوبات التعلم وخاصة مدخل العمليات الأساسية والمدخل المعرفي وكلاهما يشير إلى أن الصعوبات الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب والتعبير الشفهي) هي نتيجة لاضطراب في واحدة، أو أكثر من العمليات المعرفية الأساسية كالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير وتلك العمليات المعرفية يُطلق عليها الصعوبات النمائية والتي تنعكس بتأثيرها على الفهم القرائي ومن ثم على التحصيل الأكاديمي، وتؤكد الدراسات المرتبطة بهذا المجال إلى العلاقة الوثيقة بين اضطرابات الوظائف التنفيذية المتمثلة في (التخطيط / الذاكرة العاملة / المراقبة الذاتية / المرونة / الضبط الانفعالي) وتلك الصعوبات، ولذلك فإن علاج تلك الاضطرابات من شأنه أن يسهم في التغلب على الصعوبات الأكاديمية.

التوصيات والمقترحات:

ختاما انطلاقًا مما توصلت إليه البحث الحالي من نتائج يمكن وضع مجموعة من التوصيات التربوية على النحو التالي:

(١) ضرورة أهمية تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تنمية الوظائف التنفيذية لديهم لتأثيرها الايجابي على مهارات الفهم القرائي، الأمر الذي يجعل التلاميذ أكثر إيجابية والتزامًا بمهامهم الأكاديمية.

(٢) لكي نتمكن من إحراز مكاسب حقيقية ومستمرة من التدريب على تنمية الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فيفضل عقد دورات تدريبية للمعلمين لإطلاعهم على التوجهات الحديثة في تدريس التلاميذ للوظائف التنفيذية تحت إشراف وزارة التربية.

(٣) الاهتمام بتدريب التلاميذ على استخدام فنيات التدريب كالنمذجة، التفكير بصوت مسموع في مواقف حياتهم المختلفة وليست فقط في مجال التحصيل.

(٤) العمل على دمج الطلاب ذوو صعوبات التعلم في الفصول العادية بشرط توفير البرامج التي تساعد هؤلاء الطلاب على التغلب على هذه الصعوبات لديهم وتوفير جميع الخدمات اللازمة لذلك.

(٥) ضرورة الاهتمام بتوفير فرص التدريس الفردي للطلاب ذوي صعوبات التعلم مع الاهتمام بالمصادر التعليمية والبرامج التدريبية التي يمكن أن تساعد هؤلاء الطلاب على التغلب على هذه الصعوبات لديهم.

(٦) لكي تتحقق مكاسب حقيقية ومهمة، فمن المهم تدريب التلاميذ على عملية المراقبة الذاتية، والتحويل بين الأفكار بمرونة ؛ بحيث تجعلهم أكثر نجاحًا في المواد الأكاديمية.

المراجع

جابر، عبد الحميد، وكفافي، علاء الدين (١٩٩٠). **معجم علم النفس والطب النفسي** (ج١). القاهرة: دار النهضة العربية.

حسب الله، محمد عبد الحليم (٢٠٠٤). فعالية استخدام البرمجيات الديناميكية في تدريس الهندسة لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية بدمياط**، جامعة المنصورة، ص ص ١٥٠-١٧٥.

حسين، نشوى عبد التواب، الصبوة، محمد نجيب (٢٠٠٤). إعداد بطارية اختبارات الوظيفة التنفيذية في البيئة المصرية، **مجلة دراسات في علم النفس**، ١ (٤)، ٤١-٨٠.

الزيات، فتحي (١٩٩٨). **صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السيد، عبد الحميد السيد (٢٠٠٥). **صعوبات فهم اللغة ماهيتها وإستراتيجيتها**. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤). **المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**. القاهرة: دار الفكر العربي.

طه، فرج عبد القادر (١٩٩٣). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**. القاهرة: دار سعاد الصباح.

عوض الله، محمود والشحات، مجدي وحسن، أحمد (٢٠٠٣). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**. عمان: دار الفكر.

القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز، الصمادي، جميل (١٩٩٥). **المدخل إلى التربية الخاصة**. دبي: دار العلم.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٦). **المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة**. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، عادل عبد الله (٢٠١٠). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**. الرياض: مكتبة الزهراء.

دانيال هلالاهان، جيمس كوفمان، جوند لويد، مارجيت ويس (٢٠٠٧): صعوبات التعلم: مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي، ترجمة عادل عبدالله محمد.

عادل عبد الله (٢٠١١ب). مقدمة في التربية الخاصة. القاهرة: دار الرشاد.

عبد الستار إبراهيم، عبد العزيز عبد الله، رضوان إبراهيم (١٩٩٣). العلاج السلوكي للطفل. عالم المعرفة.

Adams , M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge ,MA: MIT press.

Baddeley , A., Papango ,C. & Spinnle ,H.(1997).Testing central executive functioning with apencil and apaper test. In Patrick Rabbit , et.al.(Ed). *Methodology of frontal and executive function* ,UK,Psychology. Press , pp.(61-80).

Cain, K., Oakhill, L., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, American Psychological Association*, 96 (1), 31-34.

Casas,A., Andres,M., Castellar,R., Miranda,B., & Diago,C. (2011). Language and executive functioning skills of students with attention deficit / hyperactivity disorder (ADHD) and in reading comprehension difficulties (RCD). *Psicothema*. 23(4) , 688-694.

Denckla, M. (2008). Executive function: Binding together the definitions of attention - deficit hyperactivity disorder and learning disabilities. In L. Meltzer (Ed) , *Executive function in education from theory to practice* (pp.5-18).New York

Gathercole, S., Alloway, T., Kirkwood, H., Elliott, J., Holmes, J., & Hilton, K. (2008). Attentional and executive function behaviours in children with poor working memory. *Learning and Individual Differences*,. (18) , 214-223.

Locasio, G., Mahone, M., Eason, S. & Cutting, L. (2010). Executive dyfunction among children with reading comprehension deficits.*NIH public Access* , 43(5) , 441-454.

Hallahan, D. Lloyd, L., Kauffman, J., Weiss, M. & Martinez, E. (2007), *Learning Disablities: Foundations, Characteristics , and Effective teaching*. (3rd ed.), New York: Allyn& Bacon.

Hanbury ,M.(2009). The relationship between parent perceived executive functioning and reading comprehension in the absence of attention deficit hyperactivity disorder. *Doctor of Psychololgy* , the Adler school of professionsl Psychology , Chicago ,Illionis.

Huizinga ,M., Dolan, C. &Van der Molen ,M. (2006).Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologyia*, 44, 2017-2036.

Isquith, P., Crawford, J., Espy, K. & Gioia, G. (2005).Assessment of executive function in preschool-aged children. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* ,11, 209-215.

Jing ,J.(2003): Early indicators of executive functions and attention in preterm and full-term infants. PhD thesis ,Queensland University of Technology. Australia.

Karin, B. & Gunilla ,B.(2006) Developmental change in the relation between executive functions and symptoms of ADHA and co-occurring behaviour problems. *Infant and child development* ,15 ,19-40.

Kesler , S., Lacayo , N. & Jo, B.(2011).A Pilot study of an online cognitive rehabilitation program for executive function skills in children with cancer-related brain injury.Brain Injury ,25 (1) ,pp.101-112.

Marqart, M., (2003) Metamemory in electrical injury patients: Impact of depressive symptoms and executive functions. Unpublished *PhD Thesis* , Illion Institute of Technology.

Marquart, M. (2003). Metamemory in electrical injury patients:Impact of depressive symptoms and executive functions. *Unpublished PhD Thesis* , Illion Institute of Technology.

Meltzer, L. & Krishnan, K. (2007). Executive function difficulties and learning disabilities: understandings and misunderstandings. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education from theory to practice* (PP.77-105). New York, NY: The Guilford Press.

Oates, J. & Grayson ,A. (2004). *Cognitive and language development in children*, New York: Blackwell publishing.

Radonovich , K.J. (2001). Gender differences on executive function tasks in children with attention –deficit / hyperactivity disorder (ADHD).PhD thesis , University of Florida.

Remine ,M., Care ,E. & Brown P. (2008). Language ability and verbal and nonverbal executive functioning in deaf students communicating in spoken English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* , 13 (4), 34-45.

Sesma, H., Mahone, E., Levine, T., Eason, S., & Cutting, L. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, 15 (3), 232 – 246.

Shelley ,B. & Benton M.(2001). Executive function in subtypes of children with learning disabilities. *Dissertation Abstracts International* ,62 (3B) ,1564.

Sproull,C.(2012). The impact of a digital role playing game on the executive functioning skills of students with ADHD. Dissertation abstract International Section A:Humanities and Social Sciences ,73 (4A) , 1381.

Swanson ,H.L.(1999). Reading comprehension and working memory in learning - disabled readers: Is the phonological loop more important than the executive system. *Journal of Experimental Child Psychology* , 72 (1), 1-31.

Sweet ,A. & Snow, C. (2002). Reconceptualizing reading comprehension.In C.C. Block, L.B. Gam brell, M. Pressley (Eds) , *Improving comprehension instruction* (pp.17-53).San Francisco.CA;Jossey - Bass.

Torgesan , J.(1988). The cognitive and behavioral characteristics of children with learning disabilities: An overview.*Journal os Learning Disabilities* , 21,(10) , 587-589

Wiley, J., Griffin, T. & Thiede, K. (2005). Putting the comprehension in metacomprehension. *The Journal of General Psychology*, 132 (4), 408-428.

Wolf ,M.E.(2004). Executive function processes: inhibition , working memory , planning and attention in children and youth with attention deficit hyperactivity disorder.PhD. thesis , Texas Woman's University

Wolf ,M.E.(2004). Executive function processes:Inhibition , working memory , planning and attention in children and youth with attention deficit hyperactivity disorder. *Dissertation Abstracts International*, 66 (12B), 6940.

.

فعالية برنامج قائم على الدعم النفسي للسمات الإيجابية فى الشخصية لخفض قلق المستقبل لدى المراهقات الصم

الباحثة

مايسة الشحات محمد منصور

أ.د/ فؤاد حامد الموافى
أستاذ الصحة النفسية- المتفرغ
كلية التربية- جامعة المنصورة

د/ محمد إبراهيم عطاالله
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية- جامعة المنصورة

ملخص البحث

استهدف البحث التعرف على فعالية برنامج قائم على الدعم النفسي للسمات الإيجابية في الشخصية لخفض قلق المستقبل لدى المراهقات الصم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذة بالمرحلة الإعدادية ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٤- ١٩) عام ومعامل ذكائهن ما بين (٩٠- ١١٠) ودرجة فقد السمع لديهم (٩٠ ديسبل فأكثر) والذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس السمات الإيجابية، ودرجات مرتفعة على مقياس قلق المستقبل و تم تقسيمهم إلى (١٥) تلميذة كمجموعة تجريبية، و(١٥) تلميذة كمجموعة ضابطة، بمدرسة الأمل للصم بمدينة المنصورة، محافظة الدقهلية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي (إعداد محمد بيومي خليلي، ٢٠٠٠)، واختبار الذكاء غير اللفظي (إعداد فايزة مكرومي، ١٩٩٨)، ومقياس السمات الإيجابية في الشخصية (إعداد الباحثة) ومقياس قلق المستقبل لدى المراهقات الصم (إعداد الباحثة)، وبرنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي للسمات الإيجابية في الشخصية (إعداد الباحثة)، واستخدمت الباحثة في تحليل البيانات الدراسة اختبار مان وتني Mann- Whitney Test للمجموعات المستقلة، واختبار ويلكوكسن – إشارة الرتب Wilcoxon- Signed Ranks Test للمجموعات المرتبطة، وانتهي البحث إلى فعالية البرنامج المستخدم في تنمية السمات الإيجابية في الشخصية، وخفض قلق المستقبل لدى المراهقات الصم.

The effectiveness of a program based on psychological support for positive traits in reducing future anxiety of deaf adolescent girls « .

The study aims to identify the effectiveness of the program based on psychological support for positive traits (optimism- hope- self efficacy) in reducing future anxiety (self-future anxiety – family future anxiety - educational future anxiety – social future anxiety – profession future anxiety - health anxiety – death anxiety) of deaf adolescent girls . The study sample consists of The study sample consists of (30) female deaf, (15) as an experimental group and (15) as a control group . They were selected from Al- Aml School for the deaf in Mansoura and they had low degree of positive traits in personality according to positive traits in personality scale (prepared by : researcher) . Their ages are between (14-19) years with a hearing loss more than 90 decibel .The tools used in the study are : Positive traits in personality scale (Prepared by : researcher), Future anxiety scale for deaf adolescent girls (Prepared by : researcher), A program based on the development of positive traits in personality (Prepared by : researcher) ,Non verbal intelligence scale (prepared by : Fayeza Makromi, 1998), Social –Economic Level Scale (prepared by: Mohamed Bayomi Khalil, 2000). The study used Mann-Whitney test for independent groups to recognize proving differences between experimental and control group,Wilcoxon signed-rank test for recognizing proving differences between associated groups ,Effect size equation using Eta square n^2. The study found that after the application of its program, the experimental group members showed a clear improvement in positive traits and reducing future anxiety of deaf adolescent girls .

مقدمة

يؤثر القلق بشكل كبير على الفرد ويحد من إمكانياته ويكون سببًا رئيسًا في عدم تحقيق الأهداف المستقبلية وعدم تحقيق السعادة والحياة الهانئة للفرد وبالتالي يؤثر على علاقاته الاجتماعية وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني (محمد المعشي، ٢٠١٢، ص٢٨٠).

ويعرف قلق المستقبل بأنه حالة من الخوف والتوجس والشك، والتغيرات غير السارة التي يمكن أن تحدث في مستقبل الشخص، وفي حالته القصوى يكون تهديدًا حادًا بأن هناك شيئًا مأسويًا حقيقيًا سوف يحدث للشخص، وهذا الخوف يشير إلى عدم جدوى الجهود المبذولة لتحقيق هدف الشخص، وقلق المستقبل هو القلق الناتج عن التفكير في المستقبل، والشخص الذي يعاني من قلق المستقبل هو الشخص الذي يعاني من التشاؤم من المستقبل والاكتئاب، والأفكار الوساوسية، وقلق الموت، واليأس، كما أنه يتميز بحالة من السلبية، والانطواء، والحزن، والشك، والتثبيت، وعدم الشعور بالأمن (عاطف الحسينى، ٢٠١١، ص ٣٧).

وإن أكثر ما يثير القلق لدى المراهقين والشباب هو المستقبل، بل إن الشباب عندما يشعر بعدم وضوح، أو عدم تحديد المستقبل المهني فإنه يشعر بالإحباط والقلق على ذاته وعلى مستقبله ووجوده(إيمان صبري، ٢٠٠٣، ص ٥٩).

وإذا كان قلق المستقبل له تأثيرات سلبية كبيرة على الأفراد السامعين، فما بال المعاقين الذين فقدوا واحدة، أو أكثر من حواسهم، فالإعاقة السمعية تؤثر سلبيًا على كافة مجالات نمو الفرد ومنها النواحي الاجتماعية والنفسية (إبراهيم شعير، ٢٠١٥، ص ٥٣).

وتعتبر حاسة السمع من أهم الحواس التي أنعم الله سبحانه وتعالى علي بني البشر فيقول عز من قائل "وَاللهُ أَخْرَجَكُم مّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُم تَشْكُرُونَ" ﴿النحل: ٧٨﴾ و في هذه الآية الكريمة يتبين أنه لدى الإنسان قوى مدركة وأن من هذه القوى السمع أولاً ثم البصر ثم العقل، لذلك القصور في حاسة السمع، أو فقدها كليًا يعتبر من أخطر أنواع العجز الذي يصيب الفرد فيجعله يعيش في عزلة تامة وحالة فراغ

نفسي تام، وكأنه محاط بحائط زجاجي فهو لا يفهم ما يقولون، أو ما يتحدثون (وليد خليفة وآخرون، ٢٠١١، ص ١٣١).

وتؤدي الاعاقة إلى تزايد القلق لدى الفرد المعاق وتزايد النظرة التشاؤمية للحاضر والمستقبل، وتشعره بالخوف من الموت والخوف من مواجهة الحياة المستقبلية بشكل إيجابي وسوي، الأمر الذي يسبب له حالة من عدم الثقة بالنفس وعدم القدرة على مواجهة المستقبل، والخوف والذعر الشديد من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل مع التوقعات السلبية لكل ما يحمله المستقبل، ومن ثم الثورة النفسية الشديدة التي تأخذ أشكالاً مختلفة والتي منها الخوف من المستقبل غير المستند على الأدلة والبراهين المادية أي حالة من قلق المستقبل (زينب شقير، ٢٠٠٥، ص ص ٤-٥).

وأشارت دراسة كناب جي (Knapp, 1996) إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة السمعية لديهم عصابية أعلى ،وانبساطية أقل وميل واضح للتفكير التشاؤمي، وفقدان الأمل وميل للعزلة أكثر من السامعين، هذا بالإضافة عن عدم رضاهم عن حياتهم الحاضرة، وأوضحت دراسة ترنر (Turner, 2005) أن المشكلات اليومية التي تواجه المصابين بالصمم تختلف بصورة كبيرة عن المشكلات اليومية التي تعرض لها الفرد العادي، وتبين أن المشكلات اليومية التي تقابل الصم كانت سببًا مباشر في ميلهم للانطواء والبعد عن الحياة الاجتماعية ،والشعور باليأس، وفقدان الشعور بالسعادة وفقدان الشعور بالأمل، وأشارت دراسة كينت وستيفين (Kent & Steven, 2007) أن فقد السمع يؤثر سلبًا على الأفراد ذوي الإعاقة السمعية ويشعرهم بالعجز، وأيضًا على نقص شعورهم بالأمل، وأوضحت نتائج دراسة بيلنج وأخرون (Pei- ling, et al., 2013) أن الطلاب الصم أقل في الكفاءة الذاتية، ويستخدمون أساليب تكيف أقل من الطلاب السامعين.

وتستخدم أساليب واستراتيجيات جديدة في الارشاد النفسي لعلاج القلق منها غرس الأمل وتنمية مهارة التفاؤل وتنمية خبرات التدفق، وتنمية الكفاءة الذاتية، وبناء القوى الحاجزة، هذه الأساليب وغيرها تعمل كحائط صد ضد تعرض الفرد للإصابة بالأمراض النفسية، أو العقلية وتعمل على زيادة القوى إلى الحد الأقصى، فتعلم التفاؤل والأمل يمنع الاكتئاب والقلق لدى الأطفال والراشدين، والمراهقين

الذين يتعلمون المهارات البينشخصية ويتصفون بالمثابرة والاتجاه العملي في الحياة هم أقل تعرضًا للإصابة بالأمراض النفسية (حسن الفنجري، ٢٠٠٨، ص ٣٥).

مشكلة البحث:

يعاني المراهقون الصم من عدم الاتزان الانفعالي، والتقوقع حول الذات مما يزيد من شعورهم بالاكتئاب والقلق، ويعاني الصم من قصورًا كبيرًا في التعبير عن ذاتهم، أو تحقيق الذات، مما يعرضهم لكثير من الإحباطات، وتتولد لديهم العديد من السمات الانفعالية غير المرغوبة مثل العدوان والحساسية المفرطة لردود أفعال الآخرين، والشك في تصرفاتهم، والشعور بالقلق والخوف من الفشل، وتشير نتائج الدراسات السابقة أن المراهقين الصم لديهم سوء التوافق الاجتماعي والانفعالي، وأن أساليب التفكير لديهم ومعتقداتهم ذات تأثير في إصابتهم بالقلق، والأفراد الصم الذين يعانون من القلق أكثر توقعًا للتجارب المستقبلية السلبية، ويعاني الأصم من مشاكل سلوكية تجعلهم يشعرون بضعف الثقة بالنفس، وزيادة الشعور بالدونية والقلق بما يؤثر بصورة سلبية في تكوين شخصياتهم، والصم لديهم صعوبة في إقامة علاقات اجتماعية مع أقرانهم السامعين، ويعاني الأصم بالشعور بالقلق تجاه مجال التعليم، وذاته، والزواج، والقلق المهني، والقلق على صحتهم، والخوف من مواجهة المستقبل بمفرده، أن المراهقات الصم أكثر قلقا من المستقبل من الذكور الصم وخاصة القلق الاجتماعي، والزواج والأسرة (Macled & Byrne, 1996)؛(هالة عبد العظيم، ١٩٩٩) ؛(Olubodun, 2003)(Lersil, 2006)؛(Huijun, 2010)؛(أيهم الفاعوري، ٢٠٠٧)؛(يحيى قطانة، ٢٠١٣).

كما يتضح من استقراء الأطر النظرية ونتائج الدراسات السابقة أنه بتنمية وتدعيم السمات الإيجابية في الشخصية كالتفاؤل والأمل والكفاءة الذاتية يعمل كحائط صد ضد التعرض للإصابة بالاضطرابات النفسية ،وتساعد في مواجهة الشعور بالقلق تجاه ما يحمله المستقبل من توترات وتقلبات، وظروف صعبة (جبر محمد جبر، ٢٠١٣)؛(حسن الفنجري، ٢٠٠٨)؛ (عبير طلبه، ٢٠١٢).

من خلال ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى خفض قلق المستقبل لدى المراهقات الصم من خلال الدعم وتنمية بعض السمات الإيجابية في الشخصية، وتتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما مدى فعالية برنامج إرشادي لتنمية السمات الإيجابية في الشخصية (التفاؤل، الأمل، الكفاءة الذاتية) وأثره في خفض قلق المستقبل لدى المراهقات الصم؟ وهل تستمر فعالية البرنامج المقترح – إن وجدت- في خفض الشعور بالقلق تجاه المستقبل لدى هؤلاء المراهقات إلى ما بعد انتهاء البرنامج وفترة المتابعة؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في التحقق من فعالية البرنامج الإرشادي القائم على الدعم النفسي للسمات الإيجابية في الشخصية لخفض قلق المستقبل لدى المراهقات الصم.

أهمية البحث:

(١) تهتم هذه الدراسة بموضوع خفض قلق المستقبل لدى المراهقات الصم ،وهو من الموضوعات المهمة التي تؤثر على حياة المراهقات الصم ،لأن ارتفاع قلق المستقبل لديهن قد يعوقهن عن ممارسة حياتهن بصورة طبيعية لما له تأثيرات سلبية على شخصياتهم.

(٢) تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في تنمية وتدعيم بعض السمات الإيجابية في الشخصية لدى المراهقات الصم من خلال التدريب على تعلم التفاؤل والأمل وتنمية الكفاءة الذاتية، مما يقوي لديهن الدافعية للإنجاز، والشعور الثقة بالنفس، وجعلهم أكثر تفاؤلاً وأملاً في المستقبل، وبالتالي خفض شعورهن بالقلق تجاه مستقبلهم المهني، والاجتماعي، والأسري، والاقتصادي.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

- **البرنامج**: Program: عرفت الباحثة البرنامج بأنه خطة منظمة وفق أسس علمية وتربوية تتضمن مجموعة من الأنشطة والمهارات والفنيات تقدم للمراهقات الصم في صورة جلسات علاجية محددة الهدف والمحتوى والزمن تهدف إلى تنمية بعض الجوانب النفسية الإيجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية، والذين تستوعبهم مدارس الأمل للصم.

- **الدعم النفسي**: Psychological support: تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه الإجراءات المنظمة لتثبيت وتنمية بعض السمات الإيجابية في الشخصية، لتعزيز كفاءة الشخص بقيامه بوظائفه السيكولوجية، وزيادة مهاراته وقدراته للمواجهة الفعالة تجاه الأحداث المستقبلية

- **السمات الإيجابية في الشخصية وتتمثل في**:

التفاؤل: Optimism : يشير إلى النظرة الإيجابية للمستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير.

الأمل: Hope: هو عملية التفكير في الأهداف الشخصية مع وجود الإرادة والطاقة التي تحرك الفرد نحو تحقيق أهدافه من خلال التخطيط السليم.

الكفاءة الذاتية: Self- Efficacy : وتعني إدراك الفرد لمستوى كفاءته وإمكانياته وقدراته الذاتية وما ينطوي عليه من مقومات عقلية ومعرفية ووجدانية ودافعية لمعالجة المواقف والمهام والمشكلات والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية.

قلق المستقبل: Future Anxiety : تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه حالة من التوتر و الترقب والتفكير السلبي تجاه ما يحدث من تغيرات في المستقبل سواء على المستوى الشخصي، أو الاجتماعي، أو المهني، أو الأكاديمي، أو الصحة، أو الموت، مع وجود شعور عام سائد لدى الفرد بعدم قدرته على المواجهة، أو العجز عن تغيير مسار ذلك الحدث السيئ من خلال أنشطته الشخصية وكفاءته وقدراته الذاتية.

المراهقات الصم: تعرفهن الباحثة إجرائيا بأنهم الإناث الصم اللاتي تتراوح أعمارهن بين (١٤- ١٩) عامًا واللاتي يعانون من فقدان سمعي كلي يتراوح بين (٩٠ ديسبل فأكثر) الدرجة التي تحول دون قيام حاسة السمع بوظيفتها للأغراض العادية في الحياة سواء باستخدام المعينات السمعية، أو بدونها، والاستعانة بطرق أخرى للتواصل خاصة بهن مثل لغة الإشارة(طبقًا لتصنيفهن داخل مدارس الأمل للصم)

الإطار النظري للبحث:

أولاً: الصم Deaf

يعرف الأصم طبقًا للمفهوم التربوي على أنه: "الشخص الذي يعاني من فقدان شديد في السمع إلى درجة تحول دون فهم الكلام المنطوق، مما يؤثر على متابعته للدراسة بمدارس السامعين ممن هم في مثل عمره الزمني، سواء باستخدام معينات سمعية، أو بدونها، مما يتطلب توفير أساليب اتصال مناسبة، وتقديم خدمات تربوية تناسب طبيعة الإعاقة السمعية (إبراهيم شعير، ٢٠٠٨، ص ١٢٢).

ويشير عبد الرحمن سليمان (٢٠٠١، ص ٨١) إلى فئة الصم من منظور تربوي بأنهم أولئك الأطفال الذين تكون قنوات السمع لديهم قد أصيبت بالتلف بما يعوق النمو السمعي وفهم الكلام واللغة واستيعابها سواء باستخدام أجهزة تكبير الصوت، أو بدون هذا الاستخدام، ويحتاجون إلى أساليب تعليمية تمكنهم من الاستيعاب دون مخاطبة كلامية.

خصائص الصم:

(١) الاندفاعية الشديدة وضعف الاتزان الانفعالي.
(٢) الشعور بالدونية .
(٣) سرعة الاستثارة والعصبية والإحباط والفشل والخوف من العقاب.
(٤) عدم الشعور بالأمن والخوف من المجهول (طارق عبد الرؤف، وربيع عبد الرؤف، ٢٠٠٨، ١٠٦)
(٥) سوء التكيف الذاتي والمدرسي والاجتماعي .
(٦) مستوي الطموح غير الواقعي إما بارتفاعه كثيرًا عن الإمكانيات والقدرات، أو انخفاضه كثيرًا عنها.
(٧) الانقباض بمعنى زيادة الحزن ولوم النفس.
(٨) الخوف وعدم الاطمئنان.
(٩) الشك وعدم القة في الغير (فؤاد الموافي وفوقية راضي، ٢٠٠٤)
(١٠) يميلون إلى الأنانية، والفردية في بعض مواقف حياتهم.
(١١) لديهم بعض الأفكار السلبية حول ذاتهم.
(١٢) مكتئبون بصفة عامة، وتزداد درجة الاكتئاب عندما تحدث الإعاقة السمعية في المراحل المتأخرة من العمر(فوقية رضوان، ٢٠٠٦، ص ١١٤)

(١٣) كثيرًا ما يتجاهل المعاقون سمعيًا مشاعر الآخرين.
(١٤) عادة ما يسيئون فهم تصرفات الآخرين، وبالتالي يبادرونهم بالعدوانية حيث يعتبر العدوان والسلوك العدواني من السمات المميزة للمعاقين سمعيًا.
(١٥) يظهرون درجة عالية من التمركز حول الذات.
(١٦) يتسم مفهومهم لذواتهم بعدم الدقة وغالبًا ما يكون مبالغًا فيه.
(١٧) يتسمون بقلة رغباتهم واهتماماتهم في الحياة وسلبيتهم.
(١٨) يعد كل من التصلب والجمود وعدم الاتزان الانفعالي من السمات الأساسية المميزة لهم (عادل عبد الله، ٢٠٠٤، ص ص ٢٠٦- ٢٠٧).

ثانيًا: **قلق المستقبل** Future Anxiety

قلق المستقبل هو أحد أنواع القلق التي تشكل خطورة في حياة الفرد والتي تمثل خوفًا من مجهول ينجم عن خبرات ماضية وحاضرة أيضًا في حياة الفرد والتي تجعله يشعر بعدم الأمن وتوقع الخطر ويشعر بعدم الاستقرار وتسبب لديه هذه الحالة شيء من التشاؤم واليأس الذي قد يؤدي به في نهاية الأمر إلى اضطراب حقيقي وخطير مثل الاكتئاب (زينب شقير، ٢٠٠٥، ص ٢٤).

وقدم محمود العشري (٢٠٠٤، ص ١٥٧) تعريف إجرائيًا لقلق المستقبل بأنه خبرة انفعالية مؤلمة غير سارة يمتلك الفرد خلالها خوف غامض نحو ما يحمله الغد البعيد من صعوبات، والتنبؤ السلبي للأحداث المتوقعة، والشعور بالانزعاج والتوتر والضيق عند الاستغراق في التفكير فيها، والشعور بضعف القدرة على تحقيق الآمال والطموحات، وفقد القدرة على التركيز، والصداع، والشعور بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام، مع فقدان الشعور بالأمن والطمأنينة.

الآثار السلبية لقلق المستقبل:

(١) الشعور بالوحدة وعدم القدرة على تحسين مستوى المعيشة وعدم القدرة على التخطيط للمستقبل والجمود و قلة المرونة والاعتماد على الآخرين في تأمين المستقبل.
(٢) التقوقع داخل إطار الروتين واختياره أسلوب للتعامل مع المواقف التي فيها مواجهة مع الحياة. (Zaleski, 1996,p.172) .
(٣) التقوقع والانتظار السلبي لما قد يحدث (آرون بيك، ٢٠٠٠، ص ٣٦).

(٤) الاعتمادية والعجز واللاعقلانية.

(٥) يعيش الإنسان في حالة انعدام للطمأنينة على صحته ورزقه ومكانته (سناء مسعود، ٢٠٠٦، ص ٣٥٦).

(٦) يشعر الفرد بعدم الأمن وتوقع الخطر والشعور بعدم الاستقرار والتشاؤم واليأس(زينب شقير، ٢٠٠٥، ص ٤).

(٧) التفكير السلبي والتشاؤم نحو الذات والمستقبل.

(٨) التأثير السلبي على صحة الأفراد سواء من الناحية العقلية، أو الجسمية، أو النفسية، أو السلوكية (محمد عسلية، وأنور البنا، ٢٠١١، ص ١١٢٥).

(٩) النظرة التشاؤمية للمستقبل وتوقع حدوث الكوارث.

(١٠) ضعف الشعور بالأمن والطمأنينة.

(١١) القلق من مواجهة تقلبات الدهر وظروفه القادمة، وأزماته ومشكلاته (محمود العشري، ٢٠٠٤، ص ١٦١).

قلق المستقبل لدى المراهقات الصم:

تؤثر على الأصم مجموعة من العوامل الناجمة عن الإعاقة، وبالتالي تعوق نموه الطبيعي مثل عدم شعوره بتحمل المسئولية والاتجاهات العصبية واضطرابات علاقته مع الآخرين والشعور بالشك في المجتمع وعدم الاندماج مع أفراده، وبالتالي تتكون لدى المعاق سمعيًا نظرة تشاؤمية تجاه المستقبل أكثر من السامعين، ويختلف درجة القلق من المستقبل باختلاف الحالة ومستوى الإعاقة واتجاهات الآخرين نحوها وطبيعة ومميزات ما يقدم لهم من برامج تربوية (عزيزة يحي أحمد، ٢٠١١، ص ٧٨).

ويظهر هذا القلق في صورة توتر وخوف، ناتج عن ضغوط الإعاقة ونظرة المجتمع والتهميش الذي يتعرضون له المراهقين الصم، الأمر الذي يضعف ثقتهم بأنفسهم ويجعلهم أكثر قلقًا على مستقبلهم (Lersilp, 2006, p. 5) .

ويعاني المراهق الأصم من قيود وقلق على حياته الأسرية والاجتماعية والتعليمية والمهنية ،وعدم قدرته على التفاعل والحركة والاستفادة الكاملة من الخبرات التعليمية والمهنية التي يستطيع أقرانه السامعين الاستفادة منها (Gregory& Hindle, 1996, p. 895)

ويعاني المراهقين الصم من نقص في القدرات العقلية والمعرفية نظرًا لما تفرضه الإعاقة السمعية من قيود، مما يؤثر على شعور الأصم بالخوف من الفشل والقلق من الانتقاد وعدم القدرة على تحقيق الأهداف الأكاديمية والأسرية، وأن المراهقين الصم يعانون من مخاوف تتعلق بالجوانب المدرسية والمنزلية والجسمية والصحية وأيضًا يشعر المراهقون الصم بالقلق من الفشل والانتقاد والقلق من المجهول وقلق الموت والقلق من العمليات الجراحية، وأن الإناث الصم كانوا أكثر قلقًا من المستقبل من الذكور الصم(Hujin & Frances, 2010, p. 462).

وتشير دراسة (Limay, 2008) أن المراهقات الصم تعاني من القلق في نواحي الاستقلال الاقتصادي، والزواج والأسرة مستقبلاً، ولديهن أيضًا نقص في القدرة على التواصل مع أقرانهم السامعين وانعزالهم عن المجتمع.

ولهذا سوف تقتصر الباحثة في هذا البحث على فئة الإناث من الصم اللاتي تعانين من قلق مستقبل مرتفع، حيث أشارت دراسة (Limay, 2008) ، ودراسة (Huijin & Frances, 2010) أن المراهقات الصم أكثر قلقًا من الذكور، وأنهن تعانين من قلق مستقبل في نواحي الاستقلال الاقتصادي، والزواج والأسرة مستقبلاً.

إن تدعيم وتنمية بعض السمات الإيجابية في الشخصية لدى الأفراد كالتفاؤل والأمل والكفاءة الذاتية يحول دون ظهور الأعراض المرضية، وينمي لديهم الإبداع، ومرونة التفكير، ويجعل للحياة قيمة ومعنى، ويصل بسماتهم الإيجابية إلى أقصي حد لها. (جبر محمد جبر، ٢٠١٣، ص ٢٠)

وأشارت دراسة شيبرد (Shepperd, 2001) إلى وجود علاقة بين التفاؤل والأمل وتقبل العجز، وأشارت أيضًا دراسة كينت وستيفين (Kent, Steven, 2007) أن سمة الأمل تساعد الأفراد ذوي الإعاقة السمعية الشعور بالتوافق، وأن الكفاءة الذاتية ذات تأثير على الأمل واليأس بطرق مختلفة، وأوصت دراسة رانت وآخرون (Rinaet, et al., 2011) بالتدخلات لتعزيز الكفاءة الذاتية لدى المراهقين الصم، وأوضحت دراسة بيلنج وآخرون (Pei- ling, et al., 2013) أنه كلما ارتفعت الكفاءة الذاتية الانفعالية المنظمة لدى الأفراد ذوي الإعاقة السمعية كلما كان هؤلاء الأفراد أكثر إيجابية في أساليب التكيف مع الأحداث.

ويشير إدوارد جي (Carr, 2007, p.5) إلى أنه يمكن استخدام الدعم النفسي لدى الأفراد المعاقين لتوليد الشعور بالسعادة والارتياح النفسي، وتقديم المساندة النفسية لهم ،وتعديل بعض السلوكيات الشاذة ،ودعم نقاط القوة لديهم، وتنمية القدرة على التكيف البناء مع أنفسهم وبيئتهم.

في ضوء ما سبق لذلك سوف تعتمد الباحثة على الدعم النفسي لبعض السمات الإيجابية في الشخصية (التفاؤل، الأمل، الكفاءة الذاتية) لخفض قلق المستقبل لدى المراهقات الصم.

الدعم النفسي:

يعد مفهوم الدعم النفسي، أو المساندة من المفاهيم القوية والداعمة لعلم النفس الايجابي، ومعناه اللغوي كما جاء في القاموس المحيط : المؤازرة، والتقوية، والمساعدة، ومواجهة المواقف(الفيروز آبادي، ٢٠٠٣، ص ٣٠٤).

ويشير يبتير نوفاليس (١٩٩٨، ص ٩) إلى أن الدعم النفسي هو توجيه ومساعدة الفرد ورفع كفاءته في قيامه بوظائفه السيكولوجية وزيادة مهاراته في المواجهة الفعالة.

ويرى إدوارد جي (Carr, 2007, p. 9) أن الدعم النفسي هو الإجراءات المنظمة المتبعة لتعزيز الكفاءة الشخصية، وتنمية المهارات لتحسين نوعية الحياة لدى الأفراد.

والدعم النفسي لا يكون بتقديم عبارات تدعيمية،، أو إظهار السلوكيات المساندة فقط، وإنما يكون أيضًا بسماع تعبيرات المريض والاهتمام به، ومشاركته إياها، والتعاطف معه(مدحت أبو زيد، ٢٠٠٨، ص ١١١).

أساليب الدعم النفسي:

ويشير عبد الستار إبراهيم (٢٠١١، ص ص ٤١٠- ٤٢٠) إلى أن التركيز على التدريب ودعم جوانب القوة في الشخصية لا يقل قيمة عن مجرد التخلص من أعراض المرض والاضطراب لما يسهم به من تغيير وتطوير الشخصية، وتتعدد الأساليب التي تساعد في الدعم النفسي وهي كالآتي:

- **استبدال التفكير السلبي بأفكار إيجابية**: يمكن في مقابل تلك الأفكار التي تعمل على إثارة الاضطراب النفسي والفوضى وسوء التوافق أن نعمل على استبدالها بمعتقدات تحقق لأصحابها النجاح والرضا.

- **العادات السبع للسلوك الفعال**: أي تكوين عادات سلوكية فعالة، والعادة نقطة التقاء ثلاث عناصر هي (الرغبة، والمعرفة، والمهارة) وهذه العناصر الثلاث يمكن التدريب عليها وتعلمها، وتتمثل العادات السبع في (الاستباقية أي المبادرة بالتحرك والنشاط، إبدأ عينيك على النهاية إبدأ ولديك فهم واضح وإدراك جيد لما أنت ماض عليه، إبدأ بالأهم ثم المهم، فكر فيما فيه فائدة ومصلحة مشتركة للجميع، حاول أن تفهم أولاً ليسهل فهمك إذا أردت أن تتواصل وتتفاعل مع من تعاملهم، التكاتف مع الآخرين ومبدأ التعاون الخلاق، كن مستعد للتحدي، وتجديد النشاط).

- **التحاور الإيجابي مع الذات**: التعرف على الحوارات الذاتية السلبية عند تذكر المواقف الصادمة واستبدالها بالحوارات الشخصية الإيجابية.

- **اكتساب الإيجابية والانتقال من التفكير الإيجابي إلى السلوك الإيجابي**: حيث يرسم الفرد الصورة التي يحب أن تكون حياته على غرارها، ويستخدم قوة التفكير الإيجابي في تغيير واقع منفر لا يرغب الفرد فيه، ويمكن ذلك عن طريق(إعداد قائمة بالتمنيات، قائمة بالأهداف القريبة والبعيدة، قائمة بالمثبطات المعرفية، التغيير الإيجابي وتطوير الفعالية الشخصية، استبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية).

- **صناعة التفاؤل**: أي تعلم التفاؤل عن طريق التخلي عن التفسيرات السلبية المتشائمة واستبدالها بالتفسيرات الإيجابية للأحداث التي يمر بها الفرد، وتحديد أهداف منطقية قابلة للتحقيق، وتعديل وجهات النظر لسبب الفشل .

ويشير محمود أبو الدف(٢٠١١، ص ص ٦٣- ٦٧) إلى عدد من الأساليب مستوحاة من القرآن الكريم وهي :

- التوجيه المعرفي لتكوين الرؤية الصائبة للأحداث، وتصحيح الأفكار الخاطئة، والإدراك الواقعي للأحداث، والتأكد أن الظروف تتغير وليست ثابتة.

- استحضار الصورة الإيجابية عن الذات، وتتمثل في معرفة متغيرات الشخصية الإيجابية التي تمثل وقاية وحصانة في مواجهة الأحداث الضاغطة.
- تعزيز الثقة بالنفس.
- الإرشاد إلى أنماط السلوك الفعال في مواجهة الظروف الضاغطة، والأساليب الفعالة في مواجهة مصادر تهديد الأمن النفسي.
- إظهار الرضا عن النماذج المتألقة في مواجهة الضغوط والمحن بدرجة عالية من الصلابة النفسية.
- استيعاد التجارب المتميزة في مواجهة المواقف الضاغطة ليقتدي بها.
- تقديم الإسناد العلمي الإجرائي في مواقف التهديد جلبًا للأمن النفسي.
- تبادل المساندة النفسية فيما بين الأفراد للمساعدة على تخطي المواقف الصعبة.

وسوف تعتمد الباحثة على بعض من هذه الأساليب في تقديم الدعم النفسي لأفراد المجموعة التجريبية والتي منها:

(١) استبدال التفكير السلبي بأفكار إيجابية.
(٢) التحاور الإيجابي مع الذات.
(٣) تعلم التفاؤل.
(٤) التوجيه المعرفي لتكوين الرؤية الصائبة للأحداث.
(٥) الإرشاد إلى أنماط السلوك الفعال في مواجهة الظروف الضاغطة.
(٦) العادات السبع للسلوك الفعال.
(٧) استعادة التجارب المتميزة في مواجهة المواقف الضاغطة ليقتدي بها أفراد المجموعة التجريبية.
(٨) تبادل المساندة فيما بين الأفراد لمساعدتهم على تخطي المواقف الصعبة.

السمات الإيجابية في الشخصية:

أشار كثير من العلماء إلى أن السمات الإيجابية في الشخصية وهي (التفاؤل، الأمل، الكفاءة الذاتية، والمرونة)هي من دعائم علم النفس الإيجابي وهذه السمات تعمل كعامل وقائي ضد أي تهديدات يتعرض لها الفرد، وتزود أيضًا الفرد بطاقة اللازمة لمواصلة الحياة بفاعلية وتحسين فاعلية الفرد في المجالات

الهامة في حياته (Luthans & Cadyn, 2004, 152- 155; Luthans, et al., 2007, 541-543; Luthans, et al.,2008, 221-223; Baradley, et al.,2009; Synder, e al., 2011,).

التفاؤل: Optimism

يري أحمد عبد الخالق(١٩٩٨، ص ٤٥) أن التفاؤل هو: «نظرة استبشار نحو المستقبل وتجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير ويرنو إلى النجاح».

يصف أحمد اسماعيل(٢٠٠١، ص ٦٤) التفاؤل بأنه: «استعداد انفعالي ومعرفي معمم، ونزعة للاعتقاد، أو للاستجابة انفعاليًا تجاه الآخرين، وتجاه المواقف، وتجاه الأحداث بطريقة إيجابية وواعدة، وتوقع نتائج مستقبلية جيدة ونافعة، والمتفائل أكثر ميلاً للاعتقاد بأن الأمور الطيبة ستحدث الآن وستكون مستقبلية مبهجة وسارة وستسمر لتسعده».

أسلوب تفسير الأحداث (التفاؤل، والتشاؤم) والعوامل المؤثرة فيه:

طبقًا لسليجمان وزملائه (Seligman, et al, 1984, p. 236) فإن الأفراد الذين يعطون تفسيرات داخلية وثابتة وعامة للأحداث السيئة، يقال أن أسلوب تفسيرهم تشاؤمي، بينما الأفراد الذين يفسرون الأحداث السيئة بلغة خارجية ومرنة ومحددة بأسباب يقال أن أسلوب تفسيرهم تفاؤلي.

ويوضح سليجمان (Seligman, 1991, p.43) العلاقة بين العزو السببي، ونمط التفسير المتشائم Pessimistic Attribution حيث يرى سليجمان أن المتشائم يميل إلى نمط التفسير التشاؤمي أي التفسير الذاتي، الثابت، والشامل للأحداث السلبية، وأن الذين يفسرون الأحداث السلبية بطريقة غير مباشرة ويقدمون مبررات خارجية، وغير ثابتة ونوعية يتسمون بالتفاؤل، واستنادا إلى ذلك يمكن القول أن الأمر هنا يتعلق بالكيفية التي يدرك من خلالها الأفراد الأحداث والمواقف المختلفة، وكيف يقيمونها حيث أن أسلوب الإدراك يسهم في تطور المرض، أو تراجعه.

والعوامل المؤثرة في أسلوب تفسيرنا للأحداث:

هناك عاملان أساسيان يؤثران في أسلوب تفسيرنا للأحداث هما:

- **الاستدامة** Permanence: فإذا كان تفكير الفرد في الأشياء السيئة على نحو "دائمًا" و "أبدًا"، وأنها خصائص ثابتة فإنه صاحب نمط تشاؤمي دائم، أما إذا كان تفكير الفرد في الأشياء السيئة على النحو "أحيانًا"، أو "في الفترة الأخيرة"، وأن الأشياء السيئة سريعة الزوال فهو صاحب نمط تفاؤلي؛ هذا فضلاً عن أن الأفراد المتفائلين يشرحون الأشياء السعيدة لأنفسهم في ضوء أسباب دائمة مثل السمات والقدرات، أما المتشائمون فإنهم يحددون أسباب قابلة للتغيير مثل الحالة المزاجية، أو الجهد.

- **العمومية (الشيوع)** Pervasiveness : (الخاص مقابل العام) الأفراد الذين يقدمون تفسيرات عامة لخبرات الفشل لديهم يتوقفون عن كل شيء عندما يصيب الفشل منطقة ٠ واحدة من حياتهم ؛ أما الأفراد الذين يقدمون تفسيرات محددة قد يصبحوا عاجزين في هذا الجانب وحده من حياتهم، ويستمرون في تقدمهم بقوة في باقي الجوانب، وعلى العكس فالمتفائل يعتقد أن الأحداث السعيدة سوف ترتفع وتنمي كل شيء يفعله، بينما يعتقد المتشائم أن الأحداث السعيدة تحدث نتيجة لعوامل محددة في موقف محدد (مارتن سليجمان، ٢٠٠٦، ص ١٢٤).

مما سبق يمكن أن تستنتج الباحثة أن استجابة الفرد (المتفائل- المتشائم) للأحداث بالاستدامة (مؤقتة- دائمة)، أو العمومية(محددة – عامة) يعتمد على نوع هذه الأحداث (أحداث سارة، أو أحداث سيئة).

- **الأمل**: Hope

يذكر سنايدر(Snyder, 1994, 5)أن الأمل عبارة عن مجموعة من قوة الإرادة، وقوة الدافع التي يملكها الإنسان لبلوغ أهدافه، و يتألف الأمل من ثلاثة مكونات عقلية أساسية وهي: الأهداف، وقوة الإرادة، وخلق مسارات.

يرى نيوول ومارك(Newell&Ryzin, 2003, 3) يعرفان الأمل بأنه " زيادة توقع الفرد على تحديد أهدافه وزيادة دافعيته ونجاحه في وضع استراتيجيات تحقيق هذه الأهداف.

ويحدد دراش وسومش (Zahavy & Somech, 2002, 105) الأمل بأنه عبارة عن قاعدة معرفية تعتمد على تنمية المشاعر الإيجابية وزيادتها والرغبة في النجاح في تحديد الأهداف وتحقيقها.

طبيعة الأمل:

يتكون الأمل من ثلاث مكونات رئيسية تتمثل في الآتي:

١ـ **الأهداف:** Goals

هي الأشياء، أو الخبرات، أو المحصلات التي نتخيلها، أو نرغب بها في عقولنا، ويذكر سنايدر أنه لابد للفرد أن يلاحظ الأهداف التي يرغب في تحقيقها، ويسعى للعمل على ذلك من خلال تقسيم أهدافه إلى بعض المقاصد الصغيرة ومع وجود الأمل تنشط همته لتحقيق هذه المقاصد تدريجيًا، فكلما حقق الفرد هدفًا فرعيًا من أهدافه الرئيسة اقترب أكثر للوصول إلى الهدف العام الذي يسعى لتحقيقه (Snyder, 1994, p.5)

٢ـ **قوة الإرادة:** Willpower

ويقصد بقوة الإرادة الطاقة التي تدفع الفرد للتفكير الإيجابي الذي يتسم بالأمل، وهي تمثل شعور الفرد بالطاقة العقلية التي تساعده على الوصول لهدفه؛ أي تدفع الفرد من حالة عدم تحقيق الهدف إلى حالة تحقق الهدف (Snyder, 1994, p. 7; Mcdemott& Snyder, 2000, pp.8-9)

٣ـ **قوة التوجه:** (**الخطط ـ الاستراتيجيات**) Way- Power

تتمثل قوة التوجه في الخطط المعرفية، أو خريطة الطريق التي ترشدنا إلى كيفية تحقيق أهدافنا؛ فهي تمثل طاقة ذهنية يستدعيها الفرد لتمده بالخطوات والإجراءات التي عليه اتباعها للوصول لهدفه، ويرتبط التوجه الذهني نحو الهدف المراد تحقيقه بمدى أهمية هذا الهدف بالنسبة للفرد، ولذلك نجد أننا نبرز حسن التخطيط بصورة أكبر نحو الأهداف الهامة ونقضي الكثير من الوقت نفكر فيما يجب علينا انجازه للوصول لهدفنا، وهو الأمر لا نفعله مع أهداف أخرى أقل أهمية بالنسبة لنا، وفي أثناء سعي الفرد لتحقيق أهدافه تقابله العقبات والعوائق، وهنا يأتي دور المرونة الذهنية التي تساعد الفرد على إيجاد الأسلوب البديل، أو الاستراتيجيات البديلة التي تساعده في تحقيق هدفه.(Mcdemott & Snyder, 2000, p.7; Snyder,1994, p. 10)

الكفاءة الذاتية: Self- Efficacy

حدد باندورا (Bandura, 1998, p. 36) الكفاءة الذاتية بأنها معتقدات المتعلمين عن قدرتهم على إنتاج مستويات متنوعة ومختلفة من الأداء، والتي تتضمن ما يعتقده الفرد عن قدراته، وإمكاناته ومدى جهده ومثابرته في أداء المهام، أو الأعمال المتوقع أن يقوم بها.

ويرى شايل وهيسمان (Shell& Husman, 2001, p. 482) أن الكفاءة الذاتية هي " المعتقدات الذاتية للفرد التي يكونها عن ذاته ويطورها، وتصبح بمثابة القوة المحركة في تحقيق النجاح، أو الفشل في أداء الأعمال المختلفة فيما بعد، بما فيها مفهومها عن قدراته وإمكاناته مما يؤثر على سلوكياته ودافعيته.

وتعرفها منال جاب الله(٢٠٠٩، ص ٣١١) بأنها» تقدير الفرد ذاتيًا لما لديه من قدرات انفعالية ومعرفية، ولما يمكنه بذله من جهد ومثابرة في إنجاز مهام محددة وفي مواجهة مواقف الضغوط التي تعترضه لتحقيق النجاح المنشود.

طبيعة وبينة الكفاءة الذاتية: Nature & Structure of Self- Efficacy

الكفاءة الذاتية هي مجموعة متمايزة من المعتقدات، أو الإدراكات المترابطة، أو المتداخلة لتنتج مجموعة من الوظائف المتعلقة بالضبط الذاتي لعمليات التفكير والدافعية والحالات الانفعالية والفسيولوجية، وهي قابلية عامة، أو معممة تقوم على ما يعتقد الفرد أنه يملكه، أو يمكنه عمله لا ما يملكه، أو يقوم به بالفعل، تحت مختلف الظروف، أو السياقات. كما أنها ذات طبيعة متعددة الأبعاد: فهي من حيث المجال تشمل : البعد العام، والبعد الاجتماعي، والبعد الأكاديمي، ومن حيث الدرجة تختلف باختلاف : المستوى، ودرجة العمومية، والقوة، أو الشدة (فتحي الزيات، ٢٠٠١، ص ٥٠٨).

ويرى باندورا(Bandura, 1997, p.39) أن الكفاءة الذاتية تتكون من ثلاثة مكونات هي:

أولاً: **الكفاءة الذاتية السلوكية**: حيث يمكن تقييم الكفاءة الذاتية السلوكية من خلال المهارات الاجتماعية، والسلوك التوكيدي، ونظرية الكفاءة الذاتية السلوكية هي أفضل طريقة لتغيير السلوك من خلال التمارين للسلوك في مجال الاهتمام،

والتمارين الناجحة لمهارات جديدة، أو قديمة في مواقف جديدة تقود إلى تحسين مستوى الكفاءة الذاتية، والتي تشجع الفرد إلى المبادأة في سلوكيات جديدة والاستمرار في مواجهة الصعوبات.

ثانيًا: الكفاءة الذاتية الانفعالية: يتم التقييم من خلال القدرة على السيطرة على المزاج بشكل عام، أو في مواقف محددة مثل السيطرة على القلق، وعندما نتحدث مع شخص آخر، وتشير الكفاءة الذاتية الانفعالية إلى معتقدات الفرد حول أداء أفعاله، فتؤثر على الحالة الانفعالية للفرد ومزاجه، والشعور بالكفاءة الذاتية الانفعالية للأفراد الذين يبحثون عن العلاج النفسي، ليس لأنهم مضطربون فقط، بل أيضًا بسبب توقعاتهم بأن الاضطراب سوف يستمر، واعتقادهم بأن مشاعرهم خارجة عن سيطرتهم.

ثالثًا: الكفاءة الذاتية المعرفية: وهي العمليات العقلية التي تحدث داخل الفرد مثل؛ التخيل، والإدراك، والتفكير والتحدث الذاتي، والقناعات، ويتم التقييم من خلال القدرة على السيطرة الغرائز، والأفكار، وتشير الكفاءة الذاتية المعرفية إلى إدراك الفرد حول قدرته للتدريب على السيطرة على أفكاره ومعتقداته، فعلى سبيل المثال تؤثر اهتمامات الفرد على أدائه وخصوصًا في السلوكيات المرغوب فيها والجديدة، وعلى أي حال فإن المدركات حول النقص في الكفاءة هي في بعض الأحيان المشكلة الرئيسية فيه، كما هو الحال في الأفعال والأفكار الوسواسية، وبسبب أن نظرية التعلم الاجتماعي تفترض أن السلوك يقاد من خلال الأفكار، التي تقف خلفه وتسهل لوجود نتائج محددة، لذا تعتبر السيطرة على الأفكار والمعتقدات من أهم عناصر التدخلات الفاعلة في نظرية التعلم الاجتماعي.

وسوف تعتمد الباحثة في تنمية الكفاءة الذاتية على هذه الثلاث مكونات (الكفاءة الذاتية السلوكية، والكفاءة الذاتية المعرفية، والكفاءة الذاتية الانفعالية) التي ذكرها (Bandura, 1997)

دراسات سابقة:

سعت دراسة ليراثيلب (Lrsilp, 2006) إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى الطلاب الصم بالمرحلة الثانوية، فيما يخص المستقبل التعليمي والمهني، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩) طالبًا أصمًا من طلاب الصف الثالث الثانوي، وتتراوح أعمارهم ما بين(١٨- ٢٠) عام، واستخدمت هذه الدراسة استبيان حول قلق المستقبل التعليمي والمهني، واشتمل هذا الاستبيان على ثلاثة أبعاد وهي (التعليم الاكاديمي، التواصل والتفاعل الاجتماعي، والمهنة، أو الوظيفة) وقد أسفرت النتائج هذه الدراسة عن أن نسبة(٣٤,٥٪) من الطلاب المشاركين في الدراسة يعتزمون مواصلة التعليم العالي، ويرجع هذا إلى إلى دعم وتشجيع الأشخاص ذوى الصلة مثل الوالدين والمعلمين، بينما أظهرت الدراسة أن نسبة(٦٥,٥) من الطلاب المشاركين يعتزمون الالتحاق بسوق العمل، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلال إحصائية في مستوى القلق لدى الطلاب الصم في بعدي التعليم والمهنة.

وسعت دراسة ليماي (Limay, 2008) إلى التعرف على العالم الداخلي للمراهقات الصم، واستكشاف كيف تؤثر الإعاقة السمعية على المهام التنموية للإناث الصم في فترة المراهقة، في النواحي التنموية كعلاقاتهم مع أقرانهم، والاستقلال الاقتصادي لديهم والزواج والأسرة بالنسبة لهم، وتكونت عينة الدراسة من (٢) كدراسة حالة، إحداهما عمرها (١٥) عام والثانية عمرها (١٨) عام، وأظهرت نتائج الدراسة أن المراهقات الصم تعاني من القلق في نواحي الاستقلال الاقتصادي، والزواج والأسرة مستقبلاً، وأن المراهقات الصم لديهم نقص في القدرة على التواصل مع أقرانهم السامعين، وانعزالهم عن المجتمع.

وهدفت دراسة(سميرة عبد السلام، ٢٠٠٨) إلى خفض قلق المستقبل باستخدام فنيات العلاج العقلاني الانفعالي، وعملت الدراسة أيضًا على تنمية الكفاءة الذاتية لدى أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) من الذكور والإناث والذين تراوح أعمارهم من (١٦- ١٨) عام من المراهقين المعاقين بصريًا، واعتمدت الدراسة على مقياس قلق المستقبل للمراهقين المعاقين بصريًا (إعداد الباحثة) والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحثة) وكشفت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج المستخدم في خفض قلق المستقبل لدى المراهقين المعاقين بصريًا، وأوصت الدراسة بعمل برامج لخفض قلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة السمعية وحركيًا وعقليًا.

وحاولت دراسة أماني محمد النجار (٢٠١٣) الكشف عن فعالية برنامج علاجي قائم على أنشطة اللعب لتخفيف قلق المستقبل وأثر ذلك في تحسين مستوى الطموح لدى المراهقات الصغار ضعاف السمع، وتكون البرنامج العلاجي من (٢٤) نشاط من أنشطة اللعب المختلفة. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى الضابطة قوام كل منها (١٠) طالبات، وقد تم التجانس بين المجموعتين في المتغيرات التالية (العمر- درجة السمع- درجة قلق المستقبل – درجة مستوى الطموح) وتراوحت أعمارهم من (١١-١٣) سنة اعتمدت الدراسة على استخدام مقياس قلق المستقبل لغير السامعين (إعداد عبد التواب معوض، وسيد عبد العظيم، ٢٠٠٥)، ومقياس مستوى الطموح (إعداد عبد التواب معوض وسيد عبد العظيم، ٢٠٠٥) وأوضحت النتائج فعالية البرنامج العلاجي القائم على أنشطة اللعب في خفض قلق المستقبل بأبعاده (الخوف من المشكلات المستقبلية، النظرة التشاؤمية للمستقبل،قلق التفكير في المستقبل، قلق الموت) ورفع مستوى الطموح بأبعاده(التفاؤل، المقدرة على وضع الأهداف، تقبل الجديد، وتحمل الإحباط) لدى أفراد المجموعة التجريبية من المراهقات الصغار ضعاف السمع.

وسعت دراسة (هبة إسماعيل طه، ٢٠٠٨) إلى تنمية التفاؤل والأمل كمدخل لخفض الأعراض الاكتئابية لدى عينة من ضعاف السمع ،وتكونت عينة الدراسة السيكومترية من(٨٠) طالب وطالبة، وعينة الدراسة التجريبية من (٢٠) طالب وطالبة (١٠) مجموعة تجريبية، (١٠) مجموعة ضابطة. الأدوات المستخدمة في الدراسة(استبانة مفتوحة للكشف عن بعض المتغيرات النفسية المصاحبة لضعف السمع إعداد الباحثة- بطارية الاختبارات لقياس ثلاث متغيرات أساسية لدى ضعاف السمع التفاؤل- الأمل- الاكتئاب إعداد الباحثة- البرنامج المعتمد على تنمية التفاؤل إعداد الباحثة). وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي: وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في درجة التفاؤل وذلك في اتجاه الذكور، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في درجة الأمل، وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في درجة الاكتئاب وذلك في اتجاه الاناث، لدى ذوي الإعاقة السمعية من المستويات الاقتصادية والاجتماعية المرتفعة شعور بالتفاؤل والأمل أكبر مقارنة بالأفراد ذوي الإعاقة السمعية من مستويات اجتماعية واقتصادية أقل، وأثبتت الدراسة فعالية البرنامج المستخدم لتنمية التفاؤل والأمل لخفض الاكتئاب لدى ذوي الإعاقة السمعية.

فروض البحث:

(١) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السمات الإيجابية لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس السمات الإيجابية لصالح القياس البعدي.

(٣) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس السمات الإيجابية.

(٤) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

(٥) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

(٦) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية).

الطريقة والإجراءات:

أولاً العينة:

تمثلت عينة الدراسة في (٣٠) من الإناث الصم (١٥) مجموعة تجريبيه، (١٥) مجموعة ضابطة، من مدرسة الأمل للصم بالمنصورة واللاتي حصلن على درجات منخفضة على مقياس السمات الإيجابية(إعداد الباحثة)، ودرجات مرتفعة على مقياس قلق المستقبل(إعداد الباحثة)، وقد تتراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (١٤- ١٩) عام، وتتراوح نسبة فقدان السمع لديهن(٩٠ ديسبل فأكثر).

ثانيًا: أدوات البحث:

(١) مقياس السمات الإيجابية في الشخصية (إعداد الباحثة).

(٢) مقياس قلق المستقبل لدى المراهقات الصم (إعداد الباحثة).

(٣) البرنامج الإرشادي القائم على تنمية السمات الإيجابية في الشخصية (إعداد الباحثة).

(٤) مقياس الذكاء غير اللفظي للصم (إعدادفايزة مكرومي، ١٩٩٨).

(٥) مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي (إعداد محمد بيومي خليل، ٢٠٠٠).

المحددات السيكومترية لأدوات البحث:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات المقاييس المستخدمة على عينة من التلميذات الصم بالمرحلة الإعدادية (ن= ٣٥)، واللاتي تتراوح أعمارهن الزمنية ما بين (١٤- ١٩) بمرسة الأمل للصم بطنطا بمحافظة الغربية.

أ- تقنين مقياس السمات الإيجابية (إعداد الباحثة).

(أ) **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** تم عرض المقياس في صورته المبدئية (٣٢) عبارة على (١١) محكمًا من المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية بهدف الحكم على مدى دقة كل عبارة ومدى قياسها للسمات الإيجابية لدى المراهقات الصم، وما يرونه من إضافة، أو حذف لأي عبارة، وتم عمل التعديلات وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٣٠) مفردة وكانت نسبة الاتفاق لهذه المفردات تتراوح ما بين (٨٠٪- ١٠٠٪).

(ب) **الصدق التنبؤي:** قامت الباحثة بحساب الصدق التنبؤى للمقياس عن طريق حساب الارتباط بين درجات المراهقات الصم على عينة مكونة من (٣٥) مراهقة ودرجاتهم على مقياس فاعلية الذات (إعداد سامي عبد السلام السيد ،٢٠١٠)؛ حيث تشير دراسة عبد المحسن إبراهيم ديغم (٢٠٠٨) إلى أنه يمكن التنبؤ بالتفاؤل والأمل من خلال الفاعلية الذاتية. ويوضح جدول (١)هذه النتائج.

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجات المراهقات الصم على مقياس السمات الإيجابية إعداد (الباحثة) ودرجاتهم على مقياس فاعلية الذات

فعالية الذات / السمات الإيجابية	فاعلية الذات الاجتماعية	فعالية الذات الأكاديمية	فعالية الذات الحياتية	فاعلية الذات الأخلاقية	الدرجة الكلية
تفاؤل	××٠,٧٥١	××٠,٧٥٢	××٠,٧١٠	××٠,٥٥٧	××٠,٨١٢
أمل	××٠,٦٨٦	××٠,٧٤١	××٠,٧٣٠	××٠,٤٦٥	××٠,٧٦٩
كفاءة ذاتية	××٠,٥٠٦	××٠,٥٧٥	××٠,٧١١	××٠,٤٩٤	××٠,٦٦٧
×× دال عند مستوى (٠,٠١)					

يتضح من الجدول السابق أن: جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١).

ثانيًا: ثبات المقياس تم حساب معامل الثبات لمقياس السمات الإيجابية بالطرق التالية:

الطريقة الأولى: حساب معامل ثبات ألفا، فوُجد أنه يساوى (٠,٨٧٤، ٠,٨٤٥، ٠,٨٩٠) لأبعاد التفاؤل، الأمل، الكفاءة الذاتية، وهي معاملات ثبات مرتفعة.

الطريقة الثانية: طريقة إعادة تطبيق الاختبار؛ حيث قامت الباحثة بحساب ثبات درجات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق على عينة تقنين مكونة من (٣٥) من المراهقات الصم بفاصل زمنى قدره أسبوعين، وكانت معاملات الارتباط (٠,٧٣٩، ٠,٧٥٧، ٠,٧٨٩) لأبعاد التفاؤل، الأمل، الكفاءة الذاتية، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتدل علي أن المقياس السمات الإيجابية يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

ثالثًا: الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس للتحقق من اتساق محتوى المقياس ككل وارتباط أبعاده بعضها ببعض، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد ودرجة الأبعاد الأخرى ، ويوضح الجدول التالي نتائج معاملات الارتباط

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس السمات الإيجابية بعضها ببعض

المقياس	البعد الأول (التفاؤل)	البعد الثانى (الأمل)	البعد الثالث (الكفاءة الذاتية)
البعد الأول (التفاؤل)	-		
البعد الثانى (الأمل)	××٠,٧٥٠	-	
البعد الثالث (الكفاءة الذاتية)	××٠,٦٢٣	××٠,٧٤٨	-
×× دال عند مستوى (٠,٠١)			

يتضح من الجدول السابق أن:

قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٦٢٣) إلى (٠,٧٥٠) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، أي أن كل معاملات الارتباط بين أبعاد السمات الإيجابية بعضها ببعض دالة إحصائيًا ، مما يدل على قوة الاتساق الداخلى لأبعاد السمات الإيجابية وللمقياسككل.

من الإجراءات السابقة يمكن الاطمئنان لصدق وثبات مقياس السمات الإيجابية، وصلاحيته لقياس السمات الإيجابية لدى عينة الدراسة.

(أ) **مقياس قلق المستقبل**: (إعداد الباحثة)

أولاً ـ صدق الدرجات المشتقة من المقياس:

(أ) **الصدق الظاهري** : قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته المبدئية (٦٦) عبارة مزعة على سبعة أبعاد (قلق المستقبل الذاتي ،قلق المستقبل الأسري، قلق المستقبل الأكاديمي، قلق المستقبل الاجتماعي، قلق المستقبل المهني، قلق الصحة، قلق الموت) على (١١) محكمًا من المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية وذلك بهدف إبداء وجهة النظر حول مدى ملائمة بنود المقياس للهدف الذي وضعت من أجله لقياس قلق المستقبل لدى المراهقات الصم، وعلاقة العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه، وطبيعة المرحلة العمرية، وطبيعة العينة ،والحكم على مدى دقة صياغة العبارات ومدى ملائمتها لأبعاد المقياس ،إبداء ما يقترحونه من ملاحظات حول

تعديل، أو إضافة، أو حذف ما يلزم، وفى ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف العبارة التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠٪، ليصبح المقياس في صورته النهائية بعد التحكيم مكونًا من (٥٦) عبارة .

(ب) **صدق المحك**: قامت الباحثة بحساب الصدق التلازمي للمقياسعن طريق حساب الارتباط بين درجات (٣٥) مراهقة صماء على المقياس الحالي ومقياس قلق المستقبل إعداد (محمد إبراهيم، ٢٠١٣)، ويوضح جدول (٣) هذه النتائج،

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات المراهقات الصم على مقياس قلق المستقبل (إعداد الباحثة) ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل

المقياس	التفكير السلبي تجاه المستقبل	القلق المتعلق بالعمل	القلق المتعلق بالزواج في المستقبل	درجة كلية
القلق الذاتي	××٠,٦٠٧	××٠,٤٩٢	××٠,٥٣٧	××٠,٦٠٧
القلق الأسري	××٠,٧٠٧	××٠,٥٨٧	××٠,٧٦٠	××٠,٧٥٦
القلق الأكاديمي	××٠,٧١٠	××٠,٦٦٢	××٠,٧٥٩	××٠,٧٩٠
القلق الاجتماعي	××٠,٥٨٦	××٠,٧٣٤	××٠,٥٢٤	××٠,٧٠٢
القلق المهني	××٠,٥٩٥	××٠,٧٤٩	××٠,٥٥٤	××٠,٧٢١
قلق الصحة	××٠,٤٧٩	××.٠٦٦٥	××٠,٤٧٠	××٠,٦١٦
قلق الموت	××٠,٤٣١	××٠,٤٨٣	××٠,٤٦٨	××٠,٥١٧
درجة كلية	××٠,٧٦٥	××٠,٨١٠	××٠,٧٥٤	××٠,٨٧٣
×× دال عند مستوى (٠,٠١)				

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١).

ثانيًا ثبات المقياس: **تم حساب معامل الثبات لمقياس قلق المستقبل بالطرق التالية**:

الطريقة الأولى: حساب معامل ثبات ألفا، فوُجد أنه يساوى (٠,٨٣٤، ٠,٨٠١، ٠,٨٢٥، ٠,٨٢٠، ٠,٨٥٢، ٠,٨١٠، ٠,٨٠٩، ٠,٩٤٩)لأبعاد البعد الذاتى، البعد الأسرى، البعد الأكاديمى، البعد الاجتماعى، البعد المهنى، بعد الصحة، بعد الموت، الدرجة الكلية علي الترتيب، وهي معاملات ثبات مرتفعة.

الطريقة الثانية: طريقة إعادة تطبيق الاختبار؛ حيث قامت الباحثة بحساب ثبات درجات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق على عينة تقنين مكونة من (٣٥) من المراهقات الصم بفاصل زمنى قدره أسبوعين، وكانت معاملات الارتباط (٠,٧٨٤،٠,٨٠٩، ٠,٧٦٩، ٠,٨١٨، ٠,٨١٢، ٠,٧٤٤، ٠,٧٧٤، ٠,٨٢٧) لأبعاد البعد الذاتى، البعد الأسرى، البعد الأكاديمى، البعد الاجتماعى، البعد المهنى، بعد الصحة، بعد الموت، الدرجة الكلية علي الترتيب، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتدل علي درجة مناسبة من الثبات.

وبالتالي يتمتع مقياس قلق المستقبل بدرجة مناسبة من الثبات للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية.

ب- الاتساق الداخلى لأبعاد مقياس قلق المستقبل: للتحقق من اتساق محتوى المقياس ككل وارتباط أبعاده بعضها ببعض، قامت الباحثة بتعيين معامل الارتباط بين درجة مجموع كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالى نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس قلق المستقبل بعضها ببعضوبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس

المقياس	البعد الذاتى	البعد الأسرى	البعد الأكاديمى	البعد الاجتماعى	البعد المهنى	بعد الصحة	بعد الموت	الدرجة الكلية
القلق الذاتى	–							
القلق الأسري	××٠,٥٥٧	–						
القلق الأكاديمي	×٠,٤٠٠	××٠,٧٩٥	–					
القلق الاجتماعي	××٠,٤٤٢	××٠,٦٠٧	××٠,٦٧٠	–				
القلق المهني	×٠,٣٩٥	××٠,٥٨٣	××٠,٧٢٧	××٠,٨٠٠	–			
قلق الصحة	×٠,٤٢٠	××٠,٥٠٠	××٠,٦٢١	××٠,٧٤٨	××٠,٨٠٨	–		
قلق الموت	×٠,٣٦١	×٠,٣٧٦	×٠,٤١٣	××٠,٥٦٧	××٠,٥١٤	××٠,٤٣٤	–	
الدرجة الكلية	××٠,٥٨٠	××٠,٨١٩	××٠,٨٣٧	××٠,٨٨٩	××٠,٨٩٠	××٠,٨١٦	××٠,٥٧٧	–

× دال عندمستوى (٠,٠٥) ×× دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٣٦١) إلى (٠,٨٩٠) وهى دالة عند مستوى (٠,٠٥) إلى (٠,٠١)، وفى ضوء ما يشير إليه جال وبورج وجال (Gall, Borg, & Gall, 1996) من أن معاملات الارتباط تكون مقبولة عندما تكون قيمتها ≤ ٠,٣٠؛ وبناءً عليه فإن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس قلق المستقبل تكون مقبولة خاصة فى ضوء صغر حجم عينة التقنين (٣٥). لذلك كل معاملات الارتباط بين أبعاد قلق المستقبل بعضها ببعض دالة إحصائيًا كما أن ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس دال إحصائيًا أيضًا، مما يدل على قوة الاتساق الداخلى لأبعاد قلق المستقبل وللمقياسككل. من الإجراءات السابقة يمكن الاطمئنان لصدق وثبات مقياس قلق المستقبل، وصلاحيته لقياس قلق المستقبل لدى عينة الدراسة.

برنامج تنمية السمات الإيجابية في الشخصية لخفض قلق المستقبل لدى المراهقات الصم.

تم بناء برنامج إرشادي لتنمية السمات الإيجابية في الشخصية ومعرفة أثره في خفض قلق المستقبل لدى المراهقات الصم، ويتضمن البرنامج الحالي مجموعة من الفنيات كالمناقشة والحوار، والنمذجة، والتعزيز الإيجابي، والحديث الذاتي الإيجابي، والاسترخاء، ومجموعة من الأنشطة المتخلفة لتنمية المهارات الاجتماعية وروح التعاون لدى أفراد المجموعة التجريبية، ومجموعة من القصص لبعض المعاقين الذين تحدوا إعاقتهم لتنمية النظرة الإيجابية للحياة، والقدرة على تحديد الأهداف، ومعرفة بعض المهارات التي لديهم لكي تساعدهم على تحقيق ما يصبوا إيه.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً نتائج الفرض الأول: للتحقق من الفرض الأول الذى ينص على أنه «توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السمات الإيجابية لصالح المجموعة التجريبية». تم اتباع التالي:

قامت الباحثة باستخدام اختبار (مان – ويتنى Man – Whitney) للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السمات الإيجابية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى المراهقات الصم، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٥).

جدول (٥)

الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس السمات الإيجابية لدى المراهقات الصم

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
(التفاؤل)	تجريبية	١٥	٢٢,٩٣	٣٤٤,٠٠	١,٠٠٠	٠,٠٠١
	ضابطة	١٥	٨,٠٧	١٢١,٠٠		
(الأمل)	تجريبية	١٥	٢٢,٩٠	٣٤٣,٥٠	١,٥٠٠	٠,٠٠١
	ضابطة	١٥	٨,١٠	١٢١,٥٠		
(الكفاءة الذاتية)	تجريبية	١٥	٢٢,٨٠	٣٤٢,٠٠	٣,٠٠٠	٠,٠٠١
	ضابطة	١٥	٨,٢٠	١٢٣,٠٠		

ويتضح من جدول (٥) أن قيم U المحسوبة للأبعاد أقل من القيمة الحرجة (٤١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في السمات الإيجابية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الأول للدراسة، وترجع الباحثة نتائج الفرض الأول إلى تعرض أفراد المجموعة التجريبية لأنشطة البرنامج الإرشادي الذي تعددت فيه الأنشطة والفنيات والتي منها النمذجة والتعزيز وإعادة البناء المعرفي والتنفيس الانفعالي، وأسلوب الدعابة والفكاهة، وأنشطة متنوعة وممارسات مختلفة، وحيث أن المجموعة الضابطة لم تتعرض لأي برنامج ولم تكتسب أي من الاستراتيجيات والفنيات التي تساهم في تنمية التفاؤل والأمل والكفاءة الذاتية كما هو الحال مع المجموعة التجريبية لذلك ظلت درجات التفاؤل والأمل والكفاءة الذاتية منخفضة لدى المجموعة الضابطة عكس المجموعة التجريبية التي أظهرت تحسن ملحوظ في درجات التفاؤل والأمل والكفاءة الذاتية.

وعليه فإن تطبيق البرنامج الإرشادي على المراهقات الصم بالمجموعة التجريبية أدى الى ارتفاع مستوى السمات الإيجابية ،وأن المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج الإرشادي مازالت السمات الإيجابية لديهم منخفضة، وهو ما يؤكد فعالية البرنامج وبذلك يتحقق الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني:

للتحقق من الفرض الثاني والذى ينصعلىأنهتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس السمات الإيجابية لصالح القياس البعدي.تم اتباع الاتى:

وقامت الباحثة باستخدام اختبار(ويلكوكسن – اشارة الرتب Willcocxon-Signed Ranks Test) للمجموعات الصغيرة المرتبطة وحساب قيمة (Z) لويلكوكسن Willcocxon ، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٦).

جدول(٦)

الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية (ن= ١٥) فى القياس القبلى والقياس البعدى على مقياس السمات الإيجابية لدى المراهقات الصم

أبعاد المقياس	اتجاه الفروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
(التفاؤل)	السالبة	-	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٤١٥	٠,٠٠١
	الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	المحايدة	-				
(الأمل)	السالبة	-	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٤١٩	٠,٠٠١
	الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	المحايدة	-				
(الكفاءة الذاتية)	السالبة	-	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٤١٤	٠,٠٠١
	الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	المحايدة	-				

ويتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين متوسطات رتب درجاتأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، حيث ارتفع الأداء على مقياس السمات الإيجابية لصالح القياس البعدي. وهو ما يشير الى ارتفاع مستوى السمات الإيجابية لدى المراهقات الصم بالمجموعة التجريبية فى القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي بالمقارنة بالقياس القبلي، وبذلك يتحقق الفرض الثاني.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسةإلين جونس وآخرون (Eline, Jones; et,al; 2007) والتي وأشارت إلى أهمية التدعيمات التدخلية لزيادة الكفاءة الذاتية من أجل السلوكيات الصحية لدى المراهقين الصم.

كما تتفق مع نتائج دراسة هبة حسين (٢٠٠٨) والتي أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج المعتمد على الارشاد المعرفي السلوكي والارشاد العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الإكتاب عن طريق تنمية سمتي التفاؤل والأمل لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ودراسة كينت ولاجرو (Kent, Brue; La Grow, 2007) والتي أشارت إلى أن سمة الأمل تساعد في الشعور بالتوافق النفسي لدى الأفراد ذوي الإعاقة السمعية، وأن الكفاءة الذاتية ذات تأثير على الأمل واليأس بطرق مختلفة.

وتفسر الباحثة نتائج الفرض الاول والفرض الثاني إلى تأثير البرنامج، حيث تضمن البرنامج تنمية السمات الإيجابية في الشخصية (التفاؤل، الأمل، الكفاءة الذاتية) من خلال استخدام الفنيات التالية:

المحاضرة: حيث أسهمت هذه الفنية في تنمية المعلومات والمعرفة الخاصة عن أهمية التفاؤل والأمل والكفاءة الذاتية ودورهما الفعال في التكيف الإيجابي مع أحداث الحياة المختلفة ومع المشكلات التي تقابل أفراد العينة التجريبية، وأهمية تدعيم مواطن القوة ومحاولة التعرف عليها واستثمار الطاقات والقدرات في تحقيق ما يريدون.

المناقشةوالحوار: حيث كانت المناقشة والحوار تتم أثناء المحاضرات التي تلقيها الباحثة على أفراد المجموعة التجريبية، أو بعدها، وكان تتم المناقشة بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية ككل،، أو بين الباحثة وأحد أفراد المجموعة التجريبية في المشكلات التي يخشون حدوثها في المستقبل سواء في الأسرة، أو المدرسة، أو خاصة بحياتهم المهنية، وأسهمت هذه الفنية في إعطاء الفرصة لأفراد المجموعة التجريبية التعبير عن أنفسهم وانفعالاتهم غير السوية وعن مشكلاتهم وطموحاتهم، وأيضًا مساعدتهم في تفنيد المعتقدات والأفكار اللاعقلانية والأفكار المشوهة، وتشجيع أفراد المجموعة التجريبية على التفكير في نفسه ومن حوله بطريقة إيجابية وصحيحة مما ينمي الكفاءة الذاتية المعرفية والسلوكية.

النمذجة: تعد النمذجة استراتيجية أساسية للتعلم، وتستند إلى التعلم بالملاحظة، والذي يفترض أن الفرد قادر على أن يتعلم من الآخرين بمعنى أنه عادة ما يلاحظ تصرفاتهم في المواقف المختلفة، ويقوم بتقليد ما يلاحظه، أو يتعلمه فيتعلم أن يسلك بشكل معين،، أو يغير سلوكه حتي تتفق مع متطلبات ذلك الموقف الذي يوجد فيه، وقامت الباحثة بعرض بعض النماذج التي استطاعت التغلب على إعاقتها وتحقيق أهدافها وتحقيق مستويات تعليمية مرتفعة والحصول على وظائف

مرموقة : أمثال هيلين كيلر، وطه حسين، والعازفة الصماء، وتحديد كيف يمكن التعلم والاستفادة من هذه النماذج مما ينمي التفاؤل والأمل لدى أفراد المجموعة التجريبية، وأيضًا قامت الباحثة بنمذجة بعض المواقف ومعرفة كيفية التصرف تجاه هذه المواقف مع تعزيز الاستجابات الصحيحة، ومحاولة تعديل الاستجابات الخاطئة مما ينمي الكفاءة الذاتية السلوكية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

فنية التنفيس الانفعالي: أتاحت أنشطة البرنامج الفرصة لأفراد المجموعة التجريبية التعبير عن مشاعرهم التي يشعرون بها بكل حرية وتلقائية تجاه احباطاتهم وحاجاتهم ومخاوفهم بطريقة كلامية، وتشجيع الباحثة أفراد المجموعة التجريبية تذكر المواقف الصادمة التي مروا بها وبيان أحداثها بدقة وتفصيل والتعبير عن انفعالاتهم تجاه هذه المواقف ومحاولة تعديلها والإستفادة منها مستقبلاً وكيفية التحكم فيها إيجابيًا، وممارسة بعض الأنشطة المختلفة كنشاط ماذا أفعل عند الغضب، ونشاط السلبيات والإيجابيات، ونشاط التركيز، ونشاط المسبحة، وساعدت هذه الأنشطة المختلفة في تنمية الكفاءة الذاتية الانفعالية والتحكم في الانفعالات عند الغضب.

إعادة البناء المعرفي: إعادة البناء المعرفي قائمة على المخططات التي هي عبارة عن المعتقدات للتلميذة عن ذاتها ومستقبلها ،وأسهمت هذه الفنية في مساعدة أفراد المجموعة التجريبية التقييم المعرفي لأفكارهم وملاحظة هذه الأفكار أثناء المواقف التي مروا بها وتقييمها إذا كانت منطقية أم لا، صحيحة أم خاطئة، ومحاولة تعديل الأفكار الغير منطقية والمعارف المشوه كالأفكار الخاطئة الخاصة بالزواج والعمل والتعليم والحياة الاجتماعية والأسرية مما ينمي الكفاءة الذاتية المعرفية.

أسلوب الدعابة والفكاهة: أسهمت هذه الفنية في تنمية روح المرح والسعادة وبالتالي الشعور بالتفاؤل، حيث كانت توجه الباحثة أفراد المجوعة التجريبية للنظر إلى مشكلاتهم على أنها مواقف طارئة ويجعلونها موضع السخرية والفكاهة مما يخفف من ضغط هذه المشكلات ومحاولة التفكير فيها بطرق مختلفة وصحيحة.

نتائج الفرض الثالث :

للتحقق من الفرض الثالث والذى ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس السمات الإيجابية " تم اتباع الآتي:

قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسن – اشارة الرتب Willcocxon- (Signed Ranks Test) **للمجموعات الصغيرة المرتبطة وحساب قيمة** (Z) **لويلكوكسن** Willcocxon **وذلك بتطبيق مقياس السمات الإيجابية لدى المراهقات الصم على المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الارشادى على المجموعة التجريبية (القياس البعدى) وبعد مرور شهرين من التطبيق قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقياس السمات الإيجابية للمراهقات الصم على المجموعة التجريبية (القياس التتبعى). والنتائج يوضحها جدول (٧).**

جدول(٧)

الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية (ن=١٥) فى القياس البعدى والقياس التتبعى على مقياس السمات الإيجابية لدى المراهقات الصم

أبعاد المقياس	اتجاه الفروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
(التفاؤل)	السالبة	٥	٣,٩٠	١٩,٥٠	-٠,٩٥٤	غير دالة
	الموجبة	٢	٤,٢٥	٨,٥٠		
	المحايدة	٨				
(الأمل)	السالبة	٥	٥,٤٠	.٢٧	-٠,٥٥١	غير دالة
	الموجبة	٤	٤,٥٠	١٨,٠٠٠٠		
	المحايدة	٦				
(الكفاءة الذاتية)	السالبة	٦	٦,١٧	٣٧,٠٠	-٠,٣٦٢	غير دالة
	الموجبة	٥	٥,٨٠	٢٩,٠٠		
	المحايدة	٤				

ويتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس السمات الإيجابية ، وهو ما يشير الى بقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير ما توصلت إليه الباحثة من نتائج الفرض الثالث الخاص بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس السمات الإيجابية، إذ ترى الباحثة أن هذه النتيجة جاءت في ضوء ما يتضمنه البرنامج من فنيات واستراتيجيات متنوعة تم من خلالها التأكيد للخبرات والمهارات والأنشطة والممارسات التي يتضمنها البرنامج المستخدم موضع الاهتمام في الدراسة الحالية وهي خبرات وممارسات أدت إلى تنمية السمات الإيجابية لدى المراهقات الصم.

نتائج الفرض الرابع:

للتحقق من الفرض الرابع الذى ينص على أنه» توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية».تم اتباع التالي:

قامت الباحثة باستخدام اختبار (مان – ويتنى Man – Whitney) للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمقياس قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى المراهقات الصم. وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٨).

جدول(٨)

الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية (ن= ١٥) والمجموعة الضابطة (ن = ١٥) فى القياس البعدى على مقياس قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى المراهقات الصم

أبعاد المقياس	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
القلق الذاتي	تجريبية	٨,٥٣	١٢٨,٠٠	٨,٠٠٠	٠,٠٠١
	ضابطة	٢٢,٤٧	٣٣٧,٠٠		
القلق الأسري	تجريبية	٨,٦٧	١٣٠,٠٠	١٠,٠٠٠	٠,٠٠١
	ضابطة	٢٢,٣٣	٣٣٥,٠٠		
القلق الأكاديمي	تجريبية	٨,٨٧	١٣٣,٠٠	١٣,٠٠٠	٠,٠٠١
	ضابطة	٢٢,١٣	٣٣٢,٠٠		
القلق الاجتماعي	تجريبية	٨,٧٣	١٣١,٠٠	١١,٠٠٠	٠,٠٠١
	ضابطة	٢٢,٢٧	٣٣٤,٠٠		
القلق المهنى	تجريبية	٩,١٠	١٣٦,٥٠	١٦,٥٠٠	٠,٠٠١
	ضابطة	٢١,٩٠	٣٢٨,٥٠		
قلق الصحة	تجريبية	٨,٤٠	١٢٦,٠٠	٦,٠٠٠	٠,٠٠١
	ضابطة	٢٢,٦٠	٣٣٩,٠٠		
قلق الموت	تجريبية	٨,٣٣	١٢٥,٠٠	٥,٠٠٠	٠,٠٠١
	ضابطة	٢٢,٦٧	٣٤٠,٠٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	٨,١٣	١٢٢,٠٠	٢,٠٠٠	٠,٠٠١
	ضابطة	٢٢,٨٧	٣٤٣,٠٠		

ويتضح من جدول (٨) أن قيم U المحسوبة للأبعاد والدرجة الكلية أقل من القيمة الحرجة (٤١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية) وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وترجع الباحثة هذه النتائج إلى تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي الذي اعتمد على فنيات وممارسات متنوعة مما أدى إلى تنمية السمات الإيجابية في الشخصية والتي منها التفاؤل والأمل والكفاءة الذاتية والقدرة على تحديد الأهداف والثقة بالنفس في تحقيقها، وبالتالي انخفاض الشعور بالقلق من المستقبل، وحيث أن المجموعة الضابطة لم تتعرض لأي برنامج إرشادي تكتسب من خلاله الفنيات التي تساعدها على تنمية السمات الإيجابية وتخفيض الشعور بالقلق كما حدث مع المجموعة التجريبية لهذا بقت درجات التفاؤل والأمل والكفاءة الذاتية منخفضة ودرجات قلق المستقبل مرتفعة لدى المجموعة الضابطة.

نتائج الفرض الخامس:

للتحقق من الفرض الخامس والذى ينصعلىأنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي". تم اتباع الآتي:

وقامت الباحثة باستخدام اختبار (ويلكوكسن – اشارة الرتب Willcocxon-Signed Ranks Test) للمجموعات الصغيرة المرتبطة وحساب قيمة (Z) لويلكوكسن Willcocxon، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٩).

جدول(٩)

الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية (ن= ١٥) فى القياس القبلى والقياس البعدى على مقياس قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى المراهقات الصم

أبعاد المقياس	اتجاه الفروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
القلق الذاتي	السالبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠	-٣,٤٢٢	٠,٠٠١
	الموجبة	-	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المحايدة	-				
القلق الأسري	السالبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠	-٣,٤٢٧	٠,٠٠١
	الموجبة	-	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المحايدة	-				
القلق الأكاديمي	السالبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠	-٣,٤٢٦	٠,٠٠١
	الموجبة	-	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المحايدة	-				

أبعاد المقياس	اتجاه الفروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
القلق الاجتماعي	السالبة الموجبة المحايدة	١٥ - -	٨,٠٠ ٠,٠٠	١٢٠,٠٠ ٠,٠٠	-٣,٤٢٣	٠,٠٠١
القلق المهني	السالبة الموجبة المحايدة	١٥ - -	٨,٠٠ ٠,٠٠	١٢٠,٠٠ ٠,٠٠	-٣,٤٢٧	٠,٠٠١
قلق الصحة	السالبة الموجبة المحايدة	١٥ - -	٨,٠٠ ٠,٠٠	١٢٠,٠٠ ٠,٠٠	-٣,٤٢١	٠,٠٠١
قلق الموت	السالبة الموجبة المحايدة	١٥ - -	٨,٠٠ ٠,٠٠	١٢٠,٠٠ ٠,٠٠	-٣,٤١٥	٠,٠٠١
الدرجة الكلية	السالبة الموجبة المحايدة	١٥ - -	٨,٠٠ ٠,٠٠	١٢٠,٠٠ ٠,٠٠	-٣,٤١١	٠,٠٠١

ويتضح من جدول (٩) وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي على مقياس قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

وهو ما يشير الى انخفاض قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى المراهقات الصم بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي بالمقارنة بالقياس القبلي، وبذلك يتحقق الفرض الخامس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من:

دراسة (عبير عثمان طلبه،٢٠١٢) والتي أشارت أنه توجد علاقة سالبة بين قلق المستقبل وكل من مستوى الطموح والتفاؤل والأمن النفسي أي أنه كلما زاد التفاؤل ومستوى الطموح والأمن النفسي لدى المعاق سمعيًا ينخفض لديه الشعور

بالقلق من المستقبل، ودراسة (بدير عبد النبي عقل، ٢٠٠٣) والتي أشارت إلى فعالية البرنامج الارشادي المستخدم في خفض مستوى القلق ورفع تقدير الذات لدى المراهقين الصم أفراد المجموعة التجريبية، ودراسة (منى حسين الدهان،٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود ارتباط دال بين المستوى المنخفض للقلق والنظرة المستقبلية الإيجابية لدى المراهق المعاق سمعيًا مما يشير إلى فعالية البرنامج المعتمد على الفن التشكيلي في خفض مستوى القلق مما أدى إلى تكوين نظرة إيجابية لدى المراهق الأصم.

وأيضًا دراسة (عزيزة يحي أحمد،٢٠١١) والتي أظهرت النتائج انخفاض مستوى القلق الاجتماعي والقلق من المستقبل لدى أفراد المجموعة التجريبية مما يشير إلى فعالية البرنامج المعتمد على تدريبات لمهارات السلوك التوكيدي.

وتفسر الباحثة نتائج الفرض الرابع والخامس إلى تعدد الفنيات والأنشطة التي هدفت إلى تنمية التفاؤل وما تتضمنه من مهارات وسلوكيات وممارسات ومنها:

(١) التعرف على النماذج الأكثر تفاؤل في حياتها كالرسول صلي الله عليه وسلم.

(٢) تكوين نظرة إيجابية للمستقبل وما يحمله من أحداث، وأنه من المفيد أن ينظر الشخص ألى الماضي والمستقبل بنظرة إيجابية لأن النظرة السلبية من الممكن أن تؤثر سلبا على حياة الفتاة.

(٣) معرفة عدد من النماذج لديها إعاقات منها إعاقة عقلية، وإعاقة حركية، ومكفوفين، وإعاقات مزدوجة حققوا إنجازات علمية وعملية ذات مستوى عالٍ.

(٤) التدريب على التوقع الإيجابي للأحداث والمشكلات التي تحدث للمراهقات الصم.

(٥) تخفيض الانفعالات السلبية بشكل عام، والاهتمام بالانفعالات الايجابية، فالفرد المكتئب مثلا يميل إلى تذكر المعلومات السلبية أكثر من تذكر المعلومات الايجابية ويعمل علم النفس الايجابي على تنمية الانفعالات الايجابية وجعلها أكثر فعالية وتأثيرًا لما لها من دور في تقوية المناعة والصحة وحماية الفرد من الشعور بالوحدة والاكتئاب والقلق.

(٦) استخدام الدعابة والفكاهة في مواجهة المواقف التي تواجه المراهقات الصم، وتكوين انفعالات ايجابية لتحل محل الانفعالات السلبية التي تركتها مشاعر القلق والتوتر.

(٧) وتعظيم الجوانب الايجابية لدى الفرد القلق والتقليل من شأن الجوانب السلبية ،فالفرد المتشائم على سبيل المثال تسيطر عليه الأفكار السلبية بينما الفرد المتفائل يتبنى الأفكار الإيجابية، ويرتفع لديه الأمل لتحقيق الأهداف.

نتائج الفرض السادس:

للتحقق من الفرض السادس والذى ينص على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية)». تم اتباع الآتى:

وقامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسن – اشارة الرتب Willcocxon- Signed Ranks Test) للمجموعات الصغيرة المرتبطة وحساب قيمة (Z) لويلكوكسن Willcocxonوذلك بتطبيق مقياس قلق المستقبل لدى المراهقات الصم على المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الارشادى على المجموعة التجريبية (القياس البعدى) وبعد مرور شهرين من التطبيق قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقياس قلق المستقبل للمراهقات الصم على المجموعة التجريبية (القياس التتبعى). وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٠):

جدول(١٠)

الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية (ن=١٥) فى القياس البعدى والقياس التتبعى على مقياس قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى المراهقات الصم

أبعاد المقياس	اتجاه الفروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
القلق الذاتي	السالبة الموجبة المحايدة	٤ ٦ ٥	٦,٢٥ ٥,٠٠	٢٥,٠٠ ٣٠,٠٠	-٠,٢٥٧	غير دالة
القلق الأسري	السالبة الموجبة المحايدة	٣ ٥ ٧	٤,٠٠ ٤,٨٠	١٢,٠٠ ٢٤,٠٠	-٠,٨٥٢	غير دالة
القلق الأكاديمي	السالبة الموجبة المحايدة	٤ ٦ ٥	٥,٨٨ ٥,٢٥	٢٣,٥٠ ٣١,٥٠	-٠,٤١٤	غير دالة
القلق الاجتماعي	السالبة الموجبة المحايدة	٦ ٥ ٤	٥,٠٨ ٧,١٠	٣٠,٥٠ ٣٥,٥٠	-٠,٢٢٦	غير دالة
القلق المهني	السالبة الموجبة المحايدة	٤ ٧ ٤	٦,٢٥ ٥,٨٦	٢٥,٠٠ ٤١,٠٠	-٠,٧٢٦	غير دالة
قلق الصحة	السالبة الموجبة المحايدة	٣ ٦ ٦	٤,٥٠ ٥,٢٥	١٣,٥٠ ٣١,٥٠	-١,٠٩٥	غير دالة
قلق الموت	السالبة الموجبة المحايدة	٢ ٥ ٨	٥,٢٥ ٣,٥٠	١٠,٥٠ ١٧,٥٠	-٠,٦٠٢	غير دالة
الدرجة الكلية	السالبة الموجبة المحايدة	٤ ٥ ٦	٣,١٣ ٦,٥٠	١٢,٥٠ ٣٢,٥٠	-١,١٨٦	غير دالة

ويتضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية)، وهو ما يشير الى بقاء أثر التعلم لدى المراهقات الصم بالمجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير ما توصلت إليه الباحثة من نتائج الفرض السادس الخاص بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس قلق المستقبل، إذ ترى الباحثة أن هذه النتيجة جاءت في ضوء ما يتضمنه البرنامج من فنيات واستراتيجيات وأساليب وتدريبات تم من خلالها التأكيد على الخبرات والمهارات والأنشطة والممارسات التي يتضمنها البرنامج المستخدم موضع الاهتمام في الدراسة الحالية وهي خبرات وممارسات أدت إلى تنمية التفاؤل والأمل والكفاءة الذاتية، وبالتالي انخفاض مستوى القلق من المستقبل لدى المراهقات الصم.

أما عن استمرارية تأثير البرنامج التدريبي في خفض مستوى قلق المستقبل لدى المراهقات الصم فترى الباحثة أنها ترجع إلى تنوع الأنشطة والمحاضرات والفنيات التي قدمتها الباحثة لأفراد المجموع التجريبية، فضلاً عن استمرار البرنامج لمدة أطول نسبيًا بلغت فصل دراسي كامل تقريبًا شهرين ونصف وهو ما عزز من قدرة البرنامج على تحقيق أهدافه، كما تكشف هذه النتائج عن استخدام برنامج يعتمد على تنمية السمات الإيجابية وتدعيم نقاط القوة، وليس الاهتمام بنقاط الضعف فقط، وتنوع الفنيات ما بين الحديث الذاتي الإيجابي، النمذجة، التعزيز، وأسلوب الدعابة والفكاهة، وإعادة البناء المعرفي، أسهم كل هذا في فاعلية البرنامج لمدة أطول بالمقارنة بالبرامج التي تعتمد على فنيات قليلة، أو غير متنوعة، والبرنامج قد درب أفراد المجموعة التجريبية على بعض المهارات والممارسات وطرق الحل التي اكتسبوها، وصارت جزء من بنائهم المعرفي.

توصيات البحث:

في ضوء ما انتهت إليه الدراسة الحالية فإنه يمكن اقتراح عدد من التوصيات في ما يلي:

(١) ضرورة أن تتضمن مناهج ذوي الإعاقة السمعية أنشطة تتطلب التعرف على القدرات والميول ومواطن القوة لدى الفتاة الصماء.

(٢) ضرورة أن تتضمن الكتب الدراسية بمناهج الأمل للصم أنشطة متنوعة تقوم على توظيف ما تبقى لدى الفتاة الصماء من حواس وأهمها حاسة البصر.

(٣) ضرورة أن تحتوي المناهج الدراسية موضوعات تدور حول المعاق سمعيًا ومشكلاته الاجتماعية والنفسية والسلوكية وأن تركز على حاجاته واهتماماته.

(٤) تزويد المعاقين أنفسهم بالمهارات المطلوبة في سوق العمل بصورة تحسن قدرتهم على المنافسة، من خلال التنسيق بين السياسات والمناهج التعليمية وخطط التنمية لتقليل الفجوة بين النتائج النهائي للعملية التعليمية وسوق العمل.

بحوث مقترحة:

(١) فعالية برنامج قائم على استراتيجية التفكير الإيجابي لتنمية بعض السلوكيات الإيجابية لدى المراهقات الصم.

(٢) دراسة مقارنة لقلق المستقبل لدى عينات متباينة من الصم والمكفوفين والمعاقين حركيًا.

(٣) فعالية برنامج للدعم النفسي الإيجابي لأمهات المراهقات الصم وأثره على قلق المستقبل لديهن.

(٤) فعالية برنامج قائم على تنمية الجوانب الايجابية لخفض السلوك العدواني لدى الصم.

(٥) فعالية برنامج قائم على تنمية السمات الإيجابية في الشخصية لتنمية الثقة بالنفس لدى المراهقات الصم.

المراجع

إبراهيم محمد شعير (٢٠١٥). **تعليم ذوي الإعاقة السمعية مبادئه ووسائله ومعايير جودته. القاهرة**: المكتبة العصرية للنشر.

إبراهيم محمد شعير (٢٠٠٨). **التدريس للفئات الخاصة**. المنصورة: عامر للطباعة والنشر.

أحمد السيد محمد إسماعيل(٢٠٠١). العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات النفسية لدى عينة طلاب جامعة أم القرى. المجلة التربوية، **مجلة جامعة الكويت**، ٦ (١٥)، ٥١- ٨١.

أحمد محمد عبد الخالق(١٩٩٨). التفاؤل وصحة الجسم " دراسة عامليه". **مجلة العلوم الاجتماعية**، ٢٦ (٢)، ٤٥- ٦١.

آرون بيك(٢٠٠٠). **العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية**. ترجمة: عادل مصطفى، القاهرة: دار الآفاق العربية.

الفيروزآبادي (٢٠٠٣). **القاموس المحيط** (ط٧). القاهرة: مؤسسة الرسالة للطباعة.

أماني محمد رائد خليل النجار(٢٠١٣). فعالية برنامج علاجي قائم على أنشطة اللعب لتخفيف قلق المستقبل وأثره في تحسين مستوى الطموح لدى المراهقات الصغار ضعاف السمع. **مجلة كلية التربية ببنها**، عدد(٩٤)، إبريل، ٢٤ (١)، ١٥٨- ٢٠٥.

إيمان محمد صبري اسماعيل(٢٠٠٣). بعض المعتقدات الخرافية لدى المراهقين وعلاقتها بقلق المستقبل والدافعية للإنجاز. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٣ (٣٨)،٥٣- ٩٩.

أيهم علي الفاعوري (٢٠٠٧). قلق المستقبل لدى عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة والسامعين. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة دمشق.

بيتير، ن، نوفاليس(١٩٩٨). **العلاج النفسي التدعيمي** (ترجمة : لطفي فطيم، عادل دمرداس) . المجلس الأعلى للثقافة.

جبر محمد جبر (٢٠١٣). **علم النفس الإيجابي**. ط٢، الإسماعيلية: دار الربيع.

حسن عبد الفتاح الفنجري(٢٠٠٨). فاعلية استخدام استراتيجيات علم النفس الإيجابي في التخفيف من قلق المستقبل. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٨ (٥٨)، ٣٤- ٧٧.

زينب محمود شقير (٢٠٠٥) : **مقياس قلق المستقبل**. القاهرة: مكتبة النهضة.

سميرة أبو الحسن عبد السلام (**٢٥ - ٢٧ ديسمبر** ٢٠٠٥) : فاعلية برنامج إرشادي في خفض قلق المستقبل لدى المراهقين المعاقين بصريًا. **المؤتمر السنوي الثاني عشر**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١١٥٢- ١٢٣٦.

سناء منير مسعود(٢٠٠٦). بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية ،جامعة طنطا.

طارق عبد الرؤوف عامر، وربيع عبد الرؤوف محمد(٢٠٠٨). **الإعاقة السمعية**. القاهرة: طيبة للنشر والتوزيع.

عاطف مسعد الحسيني(٢٠١١). **قلق المستقبل والعلاج بالمعنى**. القاهرة : دار الفكر العربي.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤). الإعاقة الحسية. القاهرة: دار الرشاد.

عبد الستار إبراهيم(٢٠١١). **العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث** " أساليبه وميادين تطبيقه. ط٥، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

عبد الرحمن سيد سليمان(٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة " المفهوم والفئات". جزأ(١)، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبير محمد عثمان طلبة(٢٠١٢). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية لدى عينة من ضعاف السمع، **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات الانسانية، جامعة الأزهر.

عزيزة يحي أحمد أحمد (٢٠١١). فعالية برنامج إرشادي للتدريب على مهارات السلوك التوكيدي في تحسين بعض الخصائص النفسية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

فايزة السيد مكرومي(١٩٩٨). **اختبار الذكاء غير الفظي للصم**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

فتحي مصطفى الزيات(٢٠٠١). **علم النفس المعرفي**" مداخل ونماذج ونظريات" جزء٢، القاهرة: دار الناشر للجامعات.

فؤاد حامد الموافي وفوقية محمد راضي(٢٠٠٤). **سيكولوجية الإعاقة السمعية والبصرية**. المنصورة: دار الحارثي للطباعة.

فوقية حسن رضوان(٢٠٠٦). **الإعاقة الصحية**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مارتن سليجمان(٢٠٠٦). **السعادة الحقيقية.** " إستخدام الحديث في علم النفس الإيجابي" .ترجمة :صفاء الأعسر، علاء الدين كفافي، عزيزة السيد، فيص يونس. القاهرة: دار العين للنشر.

مدحت عبد العزيز أبو زيد (٢٠٠٨). العلاج النفسي وتطبيقاته الجماعية. جزء ٣، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

محمد بن علي مساوي المعشي(٢٠١٢). قلق المستقبل لدى الطالب المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات . دراسات تربوية ونفسية، **مجلة كلية التربية**، الزقازيق، ٧٥، ٢٧٩- ٣٠٦.

محمد عسلية، وأنور البنا(٢٠١١). فاعلية برنامج في البرمجة اللغوية العصبية في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة الأقصى المنتسبين للتنظيمات بمحافظة غزة. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية**، كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين، ٢٥، (٥)، ١١١٩- ١١٥٨.

محمود خليل أبو الدف(٢٠١١). منهاج الدعم النفسي في القرآن الكريم وكيفية الاستفادة منه في الواقع الفلسطيني المعاصر. **مجلة الجامعة الإسلامية**، غزة، فلسطين، ١٩، (٢)، ٤٧- ٩٠.

محمود محي الدين سعيد العشري (٢٥- ٢٧ **ديسمبر** ٢٠٠٤). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية" دراسة حضارية مقارنة بين طلاب بعض كليات التربية بمصر وسلطنة عمان. **المؤتمر السنوي الحادي عشر** مجلد أول، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

محمد بيومي خليل (٢٠٠٠).**مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة**في: محمد بيومي خليل: سيكولوجية العلاقات الأسرية. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

منال عبد الخالق جاب الله(٢٠٠٩). التوجهات المستقبلية كدالة للتنبؤ بالكفاية الذاتية والتوقعات الوالدية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والسامعين. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٩ (٦٤)، ٣٠٧- ٣٥٦.

هالة عبد القادر عبد العظيم(١٩٩٩). المشكلات السلوكية للطفل الأصم. **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

هبة حسن إسماعيل طه (٢٠٠٨). تمية التفاؤل والأمل مدخل لخفض الأعراض الاكتئابية لدى عينة من ضعاف السمع، **رسالة دكتوراه**، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس.

وليد السيد أحمد خليفة، ومراد على عيسى سعد، والسعيد عبد الخالق عبد المعطي (٢٠١١). **الاتجاهات الحديثة في الصم" المفاهيم، النظريات، التطبيقات)**. الإسكندرية: دار الوفاء.

يحي حسين القطاونة (٢٠١٣). مشكلات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية. **مجلة كلية التربية ببنها**، (٩٥)، ٣٠٣- ٣٣٤.

Bandura, A(1998). Exploration of fortuitous determinants of life paths . *Psychological Inquiry*, 1, (9), 95- 115.

Bandura, A. (1997). *Self- Efficacy : the exercise of control* . Stanford University. New York, W H, Freeman and Company.

Bradley, J; Jaime ,L& Melissa, K(2009). Team level positivity: Investigating positive psychological capacities and team level outcomes.*JournalOfOrganizationalBehavior*,30,(2),249-267.

Carr, E, G (2007). The expanding vision of positive behavior suort. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, (1), 3- 14.

Gregory ,S & Handle, P(1996). An(tation: communication strategies for deaf children . *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 137, (8), 895- 905.

Huijun, Li & francs, P (2010). Deaf and hard of hearing children and adolescents in china: Their fears and Anxieties, *American Annals of the Deaf*, 155, N4, 458- 466.

Kent, B & Steven, L, G (2007). The role of hope in adjustment to acquired hearing loss. *International Journal of Audiology*, 46, (6), 328- 340.

Kna, J. E.,(1996).Hopelessness and personality dimensions in deaf and hearing loss adults. *Indian Journal of psychiatry*, 39, (3, p 130- 145.

Lersilp, Th. (2006). *Anxiety in deaf high school students about the future education and career: Pilot study of a school for the deaf, Chiang Mai ,province*, Thailand, Faculty of the Master of Science program in Secondary education of students who are deaf and hard of hearing, National Technical Institute for the Deaf, Rochester Institute ofTech(logy. 1-33.

Limaye ,S. (2008).The inner world of adolescent girls with hearing impairment : two case studies . *Indian Journal Of Gender Studies*. 15, (2; ; 387- 406.

Luthans, F ; Steven, M; Bruce, J& James, B (2008). The mediating role of psychological capital in the suortive organizational climate employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 219-238.

Luthans, F& Cadyn, M. Y (2004). Human, social and (w positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33, (2, 143-160.

Luthans, F; Youssef, C. M& Aio, B. J (2007). *Psychological capital development the human competitive* . (4rd ed.), New York: Oxford University Press.

Macleod, A.K & Byrne, A(1996).Anxiety, depression and the anticipation of future positive and negative. *Journal of Ab(rmal Psychology*, 102, (2), 286- 289.

Mcdermott, D; Snyder, C. R(2000). *The great big book of hope* . Oakland, C A: New Harbinger Publication, U. S. A.

Newell, R, J& Ryzin, M, V (2003). Rigor, Relevance and relationships educational reform: the story of the hope study. *Hling creat and sustain, great small schools*. 1-7.

Pei-Ling, L; Shi-Hva, H& Shang- Qing, L(2013). Regulatory emotional self-efficacy and coping style in deaf- mute students chines. *Chinese Mental Health Journal.* 27, (1) 64- 68.

Rinat, M ; Tova, M& Rachel G, C (2011). Chapters, self-efficacy in the management of anticipated work family conflict as a resilience factor among young deaf adults. Zan, Debra H(ed) ; Pierce, Kutherin J ed . *Resilience in deaf children; Adaptive through emerging Adulthood* ,New York, Springer Science Business Media, 341- 357.

Seligman, M. (1991). *Learned optimism*, 264- 270: In ; Butler, Bowden (2003). 50 Self- Help classics. Finland: WS Bookwell.

Seligman, M; Kaslow, N; Alloy, L; Peterson, C; Tanenbaum, R & Abramson, L(1984). Attribution style and depressive symptoms among children. *Journal of Ab(rmal Psychology*, 93, 235- 238.

Shell, D & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective belief in achievement and self- regulation . *Contemporary Educational Psychology*, 32, (6), 481- 506.

Sheerd, J. A (2001). Pessimism and Hopelessness of hearing disability. *Journal of Counseling Psychology*, 15, (6), 551- 556.

Snyder, C.R (1994). *The psychology of hope* : You can get there from here . New York: NY, The Free Press.

Snyder, C; Lopez, S& Pedrotti, J (2011). *Positive psychology the scientific and practical exploration of human strengths*. 2nd edition, U .S. A: Library of Congress Cataloging.

Turner, S. M (2005).Introversion and physical disability problems. *Journal of Clinical psychology*, 64, 65-66.

Zahavy, A, D& Somech, A (2002). Coping with health problems : The distinctive relationships of hope sub- scales with constructive thinking and resource allocation. *Journal of Personality and Individual Differences*, 33, 103- 117.

Zaleski, Z. (1996). Futur anxiety: Concept measurement and preliminary research. *Person individual difference*, 21, (2), 165- 174.

تقييم برامج التأهيل المهني وفق المعايير الدولية لضمان الجودة المقدمة لذوي الإعاقات البصرية فى مراكز التأهيل المهني فى الأردن من وجهة نظر المدربين

د . مصلح عبدالله البطوش
أستاذ مساعد قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة حائل

د . محمد مفضي الدرابكه
أستاذ مساعد قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة حائل

ملخص

تهدف الدراسة الحالية الى تقييم برامج التأهيل المهني وفق المعايير الدولية لضمان الجودة لذوي الإعاقة البصرية في الأردن من وجهه نظر المدربين.

ولجمع بيانات الدراسة استخدم مقياس تقييم برامج التأهيل المهني لذوى الإعاقة البصرية والمقابلة على عينة من المدربين وبلغ عددهم عشرة أفراد حيث تم مقارنة نتائج المقياس مع نتائج المقابلة وكانت متطابقة، وتم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة العينة القصدية وقد اشتملت عينة الدراسة جميع المدربين وعددهم (١٠٠) فرد من المركز السعودي للكفيفات، ونادي الشعلة للمكفوفين. وأظهرت الدراسة إن مستوى درجة كفاءة خدمات مراكز التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية في الأردن يقع ضمن الدرجة المتوسطة، ومستوى المهارات والمعرفة للمدربين لمراكز التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية في الأردن والتي تقع ضمن الدرجة المرتفعة . وأوصى الباحث بإدراج خطط تنموية لتطوير القدرات والمهارات الوظيفية لذوى الإعاقة البصرية وجعلهم جزء من عناصر العمل المنتجة في نظام العمل.

الكلمات المفتاحية: الإعاقات البصرية، التأهيل المهني.

An Assessment of Vocational Rehabilitation Programs in Accordance with International Standards for Quality Assurance that Provided to People with Visual Disabilities in Jordan from the Point of View of Trainers.

Dr. Mohammed Mufadi Al darabkeh
Department of Special Education
College of Education
University of Ha'il

Dr. Mosleh Abdallah Al botush
Department of Special Education
College of Education
University of Ha'il

Abstract

This study aimed to assess vocational rehabilitation programs in accordance with international standards for quality assurance that provided to people with visual disabilities in Jordan from the point of view of trainers.

The study data collection scale has been used to provide vocational rehabilitation programs for people with visual disabilities .The interview was used on a sample of supervisors ، trainers and trainees. They were ten individuals where the results were compared with the corresponding results of scale and were identical.

The sample was selected a sample intentionality. The study sample included all trainers، supervisors and trainees ، the number of participants were (100) in the Saudi Center for the Blind people and the Torch Club for the Blind people.

The study concluded to the following results:

- The level of the efficiency degree of services for vocational rehabilitation centers for people with visual disabilities in Jordan located within the middle degree.

- The level of skills and knowledge for trainers, supervisors and trainees for vocational rehabilitation centers for people with visual disabilities in Jordan، which is located within a high degree.
- The degree of appreciation obstacles and difficulties in the application of vocational rehabilitation programs that have material assistance to people with visual disabilities in vocational rehabilitation centers in Jordan came to as a low degree.
- Degree estimating obstacles and difficulties of application programs vocational rehabilitation that have social services for people with visual disabilities in vocational rehabilitation centers in Jordan came moderately. The total estimate for the obstacles and difficulties in application programs vocational rehabilitation provided to people with visual disabilities in vocational rehabilitation centers in Jordan .

The researcher recommended to insert development plans to develop the functional capabilities and skills for people with visual disabilities and make them as a part of the productive work elements of employment.

Key Word: Vocational Rehabilitation, Visual Disabilities.

مقدمة :

تهدف التربية الخاصة إلى تقديم البرامج المنظمة الهادفة التّي تُقدم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للنهوض بهم إلى أقصى درجة من التكيف الاجتماعي والمهني، وتبدأ برامج التربية الخاصة من الكشف المبكر والتدخل المبكر ومن ثم يتم التدريب والتعليم، ويواكب تلك البرامج الإرشادية المباشرة للأطفال، وأولياء أمورهم، وتستمر خدمات التربية الخاصة بعد الانتهاء من التعليم إلى مرحلة التأهيل المهني والاجتماعي ثم تواصل التربية الخاصة برامجها، وذلك بالبحث عن عمل مناسب لتشغيل ذوي الإعاقة ومتابعتهم أثناء ممارستهم للعمل من أجل التكيف ومساعدتهم على الاستمرار، فالتشغيل هو الهدف الرئيسي والنهائي الذي تسعى إليه التربية الخاصة لأنه يساعد ذوي الحاجات الخاصة على الكسب الكريم مقابل ما يبذلونه من جهد حسب قدراتهم وإمكاناتهم، والتشغيل يساعد المعاق على الاندماج والتكيف، ويساهم في تغيير اتجاهات المجتمع نحو ذوي الحاجات الخاصة بشكل عام.

ويُعد الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية كغيرهم من الناس لهم تطلعاتهم الخاصة بهم، ولهم الآمال التّي يسعون إلى تحقيقها ولديهم الرغبة للوصول إلى أقصى مستوى من الناحية الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية والمهنية والاقتصادية للعيش باستقلالية، مما ينعكس على مفهوم الذات المناسبة وفق إمكاناتهم وقدراتهم وميولهم (القمش والسعايدة، ٢٠٠٨).

قررت المواثيق العالمية حق الأشخاص المعاقين في العمل على اعتبار أن العمل حقاً طبيعياً لكل فرد من أفراد أي مجتمع، وأكدت هذه المواثيق على حق الأشخاص المعاقين في الاختيار المهني والعمل المنتج، مع اعتبار ذلك شرطاً أساسياً لتحقيق استقلاليتهم الذاتية، واحترام كرامتهم الإنسانية، وتحقيق تكافؤ الفرص لهم، كما اعتبرت العمل خصوصية إضافية وقيمة معنوية واقتصادية بالنسبة للشخص المعاق وأسرته. إنَّ ممارسة التأهيل المهني للأشخاص المعاقين بشكل فعّال يقتضي القيام بمجموعة من الإجراءات والعمليات والأنشطة والأدوات اللازمة لتحقيق حاجات معينة، وهذا يتطلب توفر متطلبات مختلفة ومترابطة ومتتابعة، وأهمها توفر المراكز والبرامج المتخصصة لعملية التأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة (Rubin & Roessler 2007).

ونظـراً لأهمية الدور الّذي تؤديه مراكز التأهيل المهني حرصـت أغلب دول العـالم علـى توفير هـذه المراكـز لرعاياها المعاقين كأحـد أنواع الخدمـات التّي تُقدم لهـذه الفئـات، ولذلـك أصـبح ميـدان التأهيـل المهنـي للأشـخاص المعاقـين ميدانـاً متناميـاً، ولعـل ذلـك يرجـع في الغالـب إلى مجموعـة أسـباب يذكرها روين وروسـو (Rubin & Roessler, 2001) في تزايد وعي المجتمعات بحقيقة مشكلة الأشخاص المعاقين وضرورة توفير الخدمات المتعلقة بتأهيلهم مهنياً، وبأهمية توفير تشريعات وقوانين تخدم الأشـخاص المعاقين، وخاصـة في مجال التأهيـل المهني وزيادة اهتمام الحكومات بموضـوع الأشـخاص المعاقين حيث أنشـأت لهم المراكز الخاصة بتأهيلهم مهنياً، بالإضـافة إلى الجهود العلمية والتي أثمرتها الندوات والمؤتمرات الدولية في هذا الشـأن، وأكثر هذه الأمور أهمية هو زيادة وعي المعاقين وأولياء أمورهم بأهمية توفيـر خدمـات التأهيل المهني في المجتمع، ومسـاعدتهم على بنـاء قدراتهم وتحقيق الاسـتقلالية الذاتيـة بتوفـر مراكـز التأهيـل المهنـي للأشـخاص المعاقـين وتقـديم خدماتهـا لمختلـف فئـات الإعاقة، حيـث دعت الحاجـة إلى قياس فعالية هـذه المراكز وتقييـم مـدى نجاحها في خدمة هذه الفئات، وذلـك بهدف توفير معلومات لتحقيق الأهداف المتوقعة منها ومدى تقدم أداء الأفراد الذين تقدم لهم الخدمات والبرامج، والارتقاء بمستوى تلك الخدمات (Homa, 2004).

يذكر (الزعمط، ٢٠٠٥) إن التأهيل المهني يبني للأشخاص المعاقين فلسفة أساسـية تركز على أن الفرد المعاق إنسـان يستحق العيش بكرامة واحترام في المجتمع الّـذي يعيشـ فيه، ويجـب الانتقال به من فكـرة الاعتماد على الآخرين إلى ضـرورة الاعتماد على الذات، هذا بالإضافة إلى تقبله اجتماعياً والعمل على توفير أعلى قدر ممكن من فرص العمل له في البيئة الاجتماعية كحق من حقوق إنسانيته، واحترام حقوقه المشروعة في النواحي السياسية والاجتماعية والإنسانية والمدنية.

وبنـاءً علـى هـذه الفلسـفة تم تعريـف التأهيل المهنـي للأشـخاص المعاقين مـن قبـل (Rubin & Roessler, 2001) علـى أنه نظام مـن الخدمات التي تقدم للفـرد المعـاق بهدف مسـاعدته علـى اسـتعادة أو تحقيق قدراتـه الجسـمية والعقلية والاجتماعية إلى أقصـى ما تسـمح به قدراته، ويتم ذلك خلال عملية تقييم شـاملة وإعداد خطة مهنية وتشغيل ومتابعة يقوم بها فريق متعدد التخصصات.

لقد أصبح تطوير مركز التأهيل المهني للأشخاص المعاقين في الآونة الأخيرة مسؤولية مجتمعية عامة يمارسها العاملون في هذه المراكز أو المؤسسات عن طريق ما يطلق عليه بالتقييم التكويني (العمليات)، والتقييم الختامي (النواتج)، والباحثون (على اختلاف تخصصاتهم) في المجتمع يجرون الدراسات والبحوث الهادفة إلى التحقق من فعالية البرامج القائمة أو برامج يمكن اقتراحها مستقبلاً، وبطبيعة الحال فإنّ التقييم لهذه المراكز يقود إلى تحسين النتائج التّي يمكن الحصول عليها بالنسبة للأشخاص المعاقين ولأسرهم وللمجتمع بصورة عامة، وهذا لا يعني التوقف عن الاستمرارية في تطوير مراكز وبرامج التأهيل المهني (القريوتى، والسرطاوى، الصمادى، ٢٠١٠).

تهدف المعايير الدولية إلى التخطيط الدقيق والصحيح لبرامج وخدمات التربية الخاصة والتأهيل في مراكز ومؤسسات المعاقين، وتحسين نوعية الخدمات وبرامج التربية الخاصة والتأهيل فيها، إضافة إلى تقديم إرشادات بشأن الممارسات الميدانية ذات النوعية الجيدة لتقديم خدمات وبرامج التربية الخاصة، بجانب مساعدة إدارة رعاية وتأهيل المعاقين في تحديد الثغرات في برامج وخدمات التربية الخاصة والتأهيل في مؤسسات المعاقين، وتخطيط وتنفيذ عمليات المراجعة والمتابعة والتقييم لخدمات وبرامج التربية الخاصة والتأهيل، وتدعم المعايير حصول ذوي الإعاقة على فرص أفضل للتعليم والتأهيل (الزعمط، ٢٠٠٥).

ومما سبق يرى الباحثان ضرورة دراسة البرامج المهنية وبيان مدى الاستفادة منها وأثرها في اندماج المعاقين وتكيفهم وتفاعلهم في سوق العمل، وخصوصا لذوي الإعاقة البصرية التّي لم تنل هذه الفئة الاهتمام من البرامج الخاصة الأهلية وتدريبهم وبالتالي الحاجة إلى هذه الدراسة للكشف عن مناسبة هذه البرامج التأهيلية لهذه الفئة.

مشكلة البحث:

جاءت مشكلة الدراسة من ضرورة تقديم برامج التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية في الأردن بشكل يتناسب مع ما نصت عليه القوانين والتوصيات الدولية (اوريلي، ٢٠٠٣) (Arabic Labour Organization 1993) ،(Oreily,2003)

بضرورة أن يتمتع ذوو الإعاقة البصرية بالمشاركة الكاملة والمساواة في المجتمع وإدماجهم به مع ضمان عمل مناسب لهم.

ومن هذا المنطلق قام الباحثان بإجراء الدراسة الحالية "لتقويم برامج التأهيل المهني المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في مراكز التأهيل المهني في الأردن من وجهة نظر المدربين وفق المعايير الدولية لضمان الجودة".

وأجابت الدراسة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما درجة تطبيق المعايير الدولية لضمان الجودة لبرامج التأهيل المهني المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في مراكز التأهيل المهني في الأردن من وجهة نظر المدربين ؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس السؤال الآتي:

١- ما مستوى المعارف والمهارات المهنية المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في مراكز التأهيل المهني في الأردن من وجهة نظر المدربين ؟

أهداف البحث:

- التعرف على درجة تطبيق برامج التأهيل المهني وفق المعايير الدولية لضمان الجودة المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في مراكز التأهيل المهني في الأردن من وجهة نظر المدربين والمتدربين.
- التعرف على درجة ملاءمة برامج التأهيل المهني التي تقدمها مراكز التأهيل المهني في الأردن لذوي الإعاقة البصرية مع ميولهم واتجاهاتهم، والظروف الخاصة لكل منهم، وحاجة المجتمع له والتطورات العصرية، والنواحي الفنية والمهنية..

أهمية البحث:

تكتسب هذه الدراسة في رأي الباحثان قدراً من الأهمية النظرية والتطبيقية، ترجع الى الجوانب التالية:

ـ الأهمية النظرية: تعود أهمية الدراسة إلى أنها توفر معلومات عن برامج التأهيل المهني المقدمة لذوي الإعاقة البصرية وإلى أهمية الأشخاص المكفوفين في المجتمع وضرورة تأهيلهم وتدريبهم ليصبحوا مساهمين في بناء المجتمع، وتبرز أهميتها

من جانب الالتزام الاجتماعي الذي فرضته المواثيق الدولية والمحلية بالأشخاص ذوي الإعاقة وضرورة الاهتمام بهم وتقديم البرامج التي تساعدهم على الانخراط والتشارك في المجتمع وتمكين الكفيف من الحصول على مصدر للعيش أسوة بغيره من الأسوياء وشعوره بدوره في المجتمع الذي يعيش فيه.

ـ الأهمية التطبيقية:

- توفير مقياس تقيم للبرامج التي تكشف عن جوانب القصور والعقبات التي تعتري برامج التأهيل المهني في الأردن بغاية تلافيها والجوانب الإيجابية بغاية تدعيمها.
- التخفيف من البطالة بين المعاقين ومجموع القوى العاملة، والحد من الفقر والحرمان والتهميش الاجتماعي ويساعد المعاق وأسرته على تحسين مستوى معيشتهم من خلال الحصول على الدخل ومساهمه ذوي الإعاقة في العملية الإنتاجية مما يؤدي إلى رفع مستوى الناتج الوطني والدخل الوطني الإجمالي ودمج المعاق في المجتمع مما يتيح الفرصة له لرفع مستواه التكيفي وإقامة علاقات اجتماعية وصداقات.

- تؤدي مشاركة المكفوف في العملية الإنتاجية إلى بناء اتجاهات ايجابية لدى أصحاب العمل والمجتمع تجاه المعاقين ويعزز عمل الكفيف ثقته بنفسه ويرفع مستوى احترام وتقدير الذات ويقلل مستويات الشعور بالعجز والخوف والقلق.

مبررات البحث:

هناك العديد من المبررات لإجراء الدراسة، ومنها:

- ندرة الدراسات في هذا الموضوع وخاصة التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية - بحدود علم الباحثان- في البيئة الأردنية.
- إثراء برامج التأهيل المهني المقدمة لذوي الإعاقات البصرية.

تعريف مصطلحات البحث مفاهيمياً واجرائياً:

التقييم: هي العملية التي من خلالها يمكن معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق أهداف البرنامج أو المنهاج، وكذلك التعرف على جوانب القوة والضعف به، حتى يتمكن تحقيق الأهداف المنشودة (الكيلاني، الروسان، ٢٠٠٦) ص (١٩) واجرائياً: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على المقياس الذي أعده الباحث لهذه الغاية.

الإعاقة البصرية: هي حالة يفقد فيها الفرد القدرة على استخدام بصره بفعالية، مما يؤثر على نموه في جميع نواحي الحياة، وعلى أدائه في حياته وعمله، ويقسم الأفراد ذوي الإعاقة البصرية إلى فئتين المكفوفين وضعاف البصر (كوفمان، ١٩٩٥) (Kauffman , 1995).

برامج التأهيل المهني: هي التي تساعد الشخص المعاق للوصول إلى قرارات حاسمة تتعلق بشؤونه الخاصة ومساعدته في الكشف عن قدراته وصفاته الفردية التي يمكن الاستعانة بها بقدر الإمكان في التعلم والتدريب على أداء عمل أو مهنة ما تعود عليه وعلى المجتمع بالفائدة (هوما، ٢٠٠٤) (Homa, 2004). واجرائياً هي مجموعة البرامج والخدمات المقدمة للمعاقين بصريا في مراكز التأهيل المهني، وتشمل التقييم، والإرشاد، والتوجيه المهني، والتدريب المهني.

ذوي الإعاقة البصرية: هم أولئك الأشخاص المتدربين في مركز التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية، وطبق عليهم مقياس تقيم برامج التأهيل المهني وفق المعايير الدولية لضمان الجودة.

مراكز التأهيل المهني في الأردن: هي المؤسسات التي تقدّم خدمات التأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية حيثُ تهدف إلى إعداد الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية للعمل والحياة بشكل مستقل من خلال العاملين فيها وهي (المركز السعودي للكفيفات / عمان، ونادي الشعلة للمكفوفين / عمان) للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣.

المدربون: أولئك الموظفين التنفيذيين الذين يعملون في المراكز ويتحملون مسؤولية تنفيذ مختلف إجراءات التأهيل المهني للعام الدراسي.

المعايير الدولية لمراكز التأهيل المهني:

يعرف روبن وهيرون (Rubin and Heron, 2001) معايير خدمات التأهيل المهني للأشخاص المعاقين على أنها مجموعه من الإجراءات العملية والتنظيمية المدروسة التي تنظّم عملية تأهيل الأشخاص المعاقين مهنياً، وأهم معايير التأهيل المهني للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة صدرت عن منظمة العمل الدولية (International Labour Organization) ومنظمة الصحة العالمية

(World Health Organization) وبعض المعايير التي صدرت عن منظمة العمل العربية (Arab Labour Organization) وجميع هذه المعايير تهدف إلى تأهيلهم مهنياً لتمكينهم من الحصول على عمل في السوق.

وقد ترجم الباحث المعايير الدولية للغة العربية وبناء المقياس بناءً على تلك الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية ضمن الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة الحالية على ذوي الإعاقات البصرية في مراكز التأهيل المهني في الأردن في العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣م.
- **الحدود المكانية:** مراكز التأهيل المهني التي تضم ذوي الإعاقة البصرية في المملكة الأردنية الهاشمية.
- **الحدود الزمنية:** أجرى تطبيق هذه الدراسة في العام ٢٠١٢/٢٠١٣م.

المحددات:

- تحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق وثبات المقياس الذي تم إعداده.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة تمثيل عينة الدراسة لمجتمعها في ضوء الاختيار لأفراد الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أ- الإطار النظري:

ب- أولاً: مفهوم الإعاقة البصرية:

تعتبر حاسة البصر من أهم حواس الإنسان التي انعم الله بها عليه إذ من خلالها يستطيع الفرد أن يحصل على معلومات عن العالم الخارجي بأقصر فترة زمنية حيث يتعلم الإنسان اللون وأبعاد الجسم والمسافات والقدرة على متابعة الأشياء المتحركة.

ويوجد العديد من التعريفات للإعاقة البصرية فقد عرفت (الحديد، ١٩٩٨) الإعاقة على أنها: حالة يفقد فيها الفرد القدرة على استخدام بصره بفعالية، مما يؤثر على نموه وتفاعله في جميع نواحي الحياة وعلى أدائه وعمله.

ويقسم الأفراد ذوي الإعاقة البصرية إلى فئتين هما:

أ- المكفوفون: وهم أولئك الأفراد الذين يستخدمون أصابعهم للقراءة أو لا تزيد حدة بصرهم عن (٦/٦٠) في أفضل العينين حتى بعد التصحيح أو إذا كان مجال بصره لا يتعدي ٢٠ درجة وذلك بعد تنفيذ الإجراءات التصحيحية باستخدام العدسات اللاصقة أو النظارات الطبية.

ب- ضعاف البصر (المكفوفين جزئياً): وهم أولئك الأفراد الذين يستخدمون بصرهم في قراءة الخط العادي المكبر، أو من تتراوح حدة بصرهم ما بين (٢١/٦ – ٦٠/٦) في أفضل العينين، حتى بعد التصحيح، وتعرفهم منظمة الصحة العالمية على أنهم أولئك الأفراد الذين يعانون من إعاقة في وظيفتهم البصرية حتى بعد العلاج (إجراء عملية)، أو بعد التصحيح المعياري للانحراف (أي الحصول على نظارات أو عدسات)، والذين تكون حدتهم البصرية لإدراك الضوء أقل من (١٨/٦) كما يكون مجالهم البصري أقل من (١٠) درجات من نقطة التركيز، ولكنهم يكونون قادرين على استخدام الرؤية المتبقية لديهم للتخطيط والقيام ببعض المهام التي تتطلب الرؤية (كوفمان، ١٩٩٥) (Kauffman،(1995).

مهارات التواصل التي يستخدمها ذوو الإعاقة البصرية:

تودي الإصابة بالإعاقة البصرية إلى مشكلات تعلميه يحتاج المربون أن يلموا بالحاجات التربوية الخاصة للمصابين بها، وأن يعملوا على تلبية هذه الاحتياجات، وتشمل ما يلى :

أولاً: مهارة القراءة والكتابة بطريقة برايل:

تقوم طريقة برايل على تحويل الحروف الهجائية إلى نظام حسي ملموس من النقاط البارزة والتي تشكل بديلاً لتلك الحروف الهجائية، وتعتبر الخلية هي الوحدة الأساسية في تشكيل النقاط البارزة (الزريقات، ٢٠٠٦).

ثانياً: مهارة الاستماع وأجهزة التسجيل :

تعتبر أجهزة وأشرطة التسجيل السمعية التي يستخدمها ذوى الإعاقة البصرية في تسجيل المواضيع الدراسية والاستماع إليها، بالإضافة إلى استخدامها في تسجيل الأسئلة والإجابة عنها، وفي أداء الواجب المدرسي، وهي تشبه آلة (Kuzwell Reading Hachiy) وتستخدم آلة كزويل للقراءة والتصوير حيث

يوضع الكتاب عليها، وتعمل كاميرا على تصوير ما هو مكتوب على الصفحات ويقوم الكمبيوتر بقراءته بصوت مسموع ويعمل الكمبيوتر في هذا الجهاز وفق القواعد اللغوية في ذاكرته (الروسان، ٢٠٠١).

ثالثاً: مهارات الانتقال والحركة:

يتم تدريب ذوي الإعاقة البصرية على هذه المهارة باستخدام التدريب الفردي، حيث أن لكل طفل قدراته الخاصة، وتستخدم الأساليب التالية في تدريب ذوي الإعاقة البصرية على هذه المهارة: المرشد المبصر، العصا البيضاء، النظارة الصوتية، الأجهزة الصوتية، عصا الليزر (الروسان، ٢٠٠٦).

رابعاً: مهارة إجراء العمليات الحسابية:

تشمل العمليات الحسابية الجمع والطرح والضرب والقسمة للأعداد والكسور وكذلك حساب النسبة والجذر التربيعي .

ثانياً: التأهيل المهني:

إنَّ التدريب المهني لذوي الحاجات الخاصة الذي يتم في مراكز التدريب المهني هو الخطوة الأولى لإكساب ذوي الحاجات الخاصة المهارات الفنية اللازمة، وإعدادهم لسوق العمل ويؤهلهم للكسب والعيش الكريم.

مفهوم التأهيل المهني: الإفادة من مجموعة الخدمات المنظمة في المجالات الطبية والاجتماعية والتربوية والتقييم المهني من أجل تدريب أو إعادة تدريب الفرد بهدف الوصول به إلى أقصى مستوى من مستويات القدرة الوظيفية (القريوتي، والبسطامي، ٢٠٠٠).

أما **التأهيل** من وجهة نظر قانون حقوق الأشخاص المعاقين الأردني/قانون رقم (٣١) لسنة ٢٠٠٧، المادة (٢) هو: «نظام خدمات متعدد العناصر يهدف إلى تمكين الشخص المعاق من استعادة تحقيق قدراته الجسمية أو العقلية أو المهنية أو الاجتماعية أو الاقتصادية إلى المستوى الذي تسمح به قدراته» (قانون رقم٣١ لسنة ٢٠٠٧، المادة ٢)

تطور التأهيل المهني:

أول مناداة للتأهيل كانت في الميثاق الاجتماعي الأوروبي لعام ١٩٦١م، فقد اعترف هذا الميثاق بحقوق المعاقين في المادة «١٥» منه. حيث نصت على حق الأشخاص المصابين بعجز جسدي أو عقلي في الحصول على تدريب مهني وتأهيل وإعادة الاستقرار في المجتمع وبموجب هذه المادة يكون من حق الطفل المصاب بعاهة عقلية أو جسدية أن يحصل على التدريب والتأهيل حتى يستطيع أن يندمج مع باقي الأطفال العاديين في المجتمع (أبو اسعد، الهواري، ٢٠٠٧).

وعلى الصعيد العربي تجدر الإشارة إلى ميثاق العمل الاجتماعي للدول العربية (١٩٧٩) الذي حرص على وضع الاهتمام بفئات المعاقين جسدياً وعقلياً واجتماعيا بين أولويات العمل الاجتماعي كما أشار إلى أهمية تمكينها من المشاركة في الحياة العادية وتفهم مشكلات الإعاقة ومواجهتها بصورة أكثر إيجابية في نطاق العمل الاجتماعي الإنمائي (المغلوث ،١٩٩٩).

أهداف عملية التأهيل: تهدف عملية التأهيل إلى مساعدة المعاقين على تطوير قابليتهم للقيام بالمتطلبات اليومية التي تضمن استقلاليتهم واعتمادهم على أنفسهم ضمن حدود إعاقتهم ولأقصى حد يستطيعون تحقيقه. إتاحة الفرصة أمام المعاقين ليطّوروا قدراتهم الجسمية والنفسية ليشعروا بالفائدة وبقيمتهم كأفراد فعّالين ومنتجين في المجتمع، والعمل على تحسينها وإبرازها والوصول بها إلى أقصى مستوى من الأداء الوظيفي. تمكين المعاقين من عملية الاندماج الاجتماعي واكتساب الثقة بأنفسهم وزيادة ثقة المجتمع بهم وتحسين اتجاهات أفراده نحوهم. العمل من خلال برامج اجتماعية شاملة على تحسين ظروف حياة المعاقين عن طريق توفير أشكال مختلفة من الإرشاد والتوجيه والتوعية والتأهيل الاجتماعي والأكاديمي والمهني (القريوتي، وآخرون ٢٠٠٠).

أنواع التأهيل : إنَّ برامج التأهيل يمكن أن تقدم لأي إنسان وفق حاجاته وهذا يعني أن معظم أفراد المجتمع سيحتاجون في فترة ما من حياتهم إلى شكل من أشكال وبرامج التأهيل، لذا ظهرت أنواع عديدة من برامج التأهيل فيها:

١. التأهيل النفسي: وهو مجموعة الخدمات المتخصصة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على مواجهة المشكلات وتحديد أسبابها وفهمها لاتخاذ القرارات المناسبة من خلال فهم أبعاد شخصيته وقدراته المختلفة وبالتالي تحقيق أقصى درجة ممكنة من التكيف والمفهوم الإيجابي للذات، ويكون التأهيل النفسي من خلال الإرشاد النفسي والتوجيه المهني والعلاج النفسي والطب النفسي.

٢. التأهيل الاجتماعي: ويهدف إلى مساعدة الشخص المعاق لكي يتكيف اجتماعياً ليستطيع أن يندمج ويشارك في نشاطات الحياة المختلفة وذلك من خلال خدمات مقدمة من قبل مؤسسات التربية الخاصة والمستشفيات والمدارس العادية.

٣. التأهيل الطبي: وهو إعادة الشخص المعاق إلى أعلى مستوى وظيفي ممكن من الناحية الجسدية والعقلية عن طريق استخدام المهارات الطبية للتقليل من العجز أو إزالته إن أمكن، وتقسم الخدمات الطبية التي تهدف لتأهيل المعاق من الناحية الطبية كما ذكر (القمش، المعايطة، ٢٠٠٧) إلى الخدمات المقدمة للمعاقين عقلياً وبصرياً (اضطرابات التمثل الغذائي، اضطرابات الغدد واستسقاء الدماغ) والمعاقين سمعياً وبصرياً، وتتضمن خدمات التأهيل الطبي ما يلي: (العلاج بالأدوية والعقاقير، العمليات الجراحية، المعينات الطبية، العلاج الطبيعي، العلاج الوظيفي).

الدراسات السابقة :

يتناول هذا الجزء الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفيما يلي بعض الدراسات التي تم إجراؤها في هذا المجال، وتم تقسيمها إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية، علماً بأنة لم يجد دراسات سابقة -حد علم الباحث- تحت عنوان مقارب للدراسة الحالية إلا أن الدراسات التي يتم عرضها تتناول تقييم برامج التأهيل المهني للأشخاص المعاقين وقياس فاعلية مراكز التأهيل المهني بشكل عام وقد تم ترتيبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث، وهي كما يأتي:

أولاً: الدراسات العربية

أجرى القحطاني (٢٠٠٨)، دراسة هدفت إلى تقيم البرامج الناطقة التي يستخدمها المكفوفون في العالم العربي من وجهة نظر المستخدمين أنفسهم في عدة مجالات وهي: (مجال القوائم، مجال الإيقاف والتشغيل، مجال المحتويات، مجال الصوت، مجال المشكلات، مجال الانترنت) وقد استخدم الباحث عينة قصديه من المكفوفين من طلبة الثانوية العامة وطلبة الجامعات والمكفوفين العاملين في العالم العربي من الدول الآتية: (السعودية، الأردن، الكويت، البحرين، الإمارات، مصر) الذين يستخدمون البرامج الناطقة (هال، جوز، وابصار)، وكانت عينة الدراسة اشتملت على (٥٢٧)، مكفوفاً وقد توصلت الدراسة إلى وجود درجة فاعلية مرتفعة في استخدام البرامج الناطقة على المقياس ككل لمجتمع البرامج الناطقة.

وأجرى الداعي (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى بناء نموذج للمعايير الدولية للتأهيل المهني للمعاقين ومعرفة مدى انطباقها على مراكز التأهيل المهني للمعاقين بدولة الكويت. ولجمع بيانات الدراسة فقد استخدمت ثلاث أدوات تمثلت في المقابلات الشخصية مع بعض أفراد العينة، والمقياس الموجه لعينة الدراسة، وقائمة الشطب للملاحظة المباشرة والمخصصة للباحث وقد بلغت عينة الدراسة (٢٢٨) من المسؤولين والعاملين والمتدربين وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: تقع درجة انطباق المعايير الدولية للتأهيل المهني للمعاقين في مركزي التأهيل المهني للأشخاص المعاقين بالمستوى المنخفض، وتقع معرفة المسؤولين والمتدربين لمجالات المعايير الدولية للتأهيل المهني في مستوى متوسط، وتتركز المعوقات التي تحد من انطباق المعايير الدولية للتأهيل المهني في عدم توفر الميزانيات المالية ونقص الخطط التنموية السنوية وندرة الكوادر المؤهلة تأهيلاً مناسباً، ووجود معيقات معمارية في المباني وندرة الأدوات والاختبارات المقننة على البيئة الكويتية ونقص وعى أسر الأشخاص المعاقين بالتأهيل المهني .

وأجرى عبيد (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى معرفة كفاءة خدمات مراكز التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية ولذوي الإعاقة الجسدية في الضفة الغربية، وبناء إستراتيجية لتطويرها اشتملت عينة الدراسة على المشرفين المسؤولين وعددهم (١٥٣) وعلى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية (المنتفعين) فقد اختارها الباحث

بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث بلغ عددهم (٧٠) وعلى الأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية (المنتفعين)، فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة أيضا، حيث بلغ عددهم (١١١) وعلى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية الخريجين من المراكز والعاملين وعددهم (٢٣) وعلى الأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية الخريجين من المراكز والعاملين وعددهم (٢٣) وعليه فقد بلغت عينة الدراسة النهائية (٣٨٠) وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: مستوى درجة كفاءة خدمات مراكز التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية ولذوي الإعاقة الجسدية في الضفة الغربية يقع ضمن الدرجة المتوسطة، مستويات المهارة والمعرفة للمشرفين والعاملين والمتدربين لمراكز التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية ولذوي الإعاقة الجسدية في الضفة الغربية تقع ضمن الدرجة الدنيا، وتتركز المعاقات التي تحد من كفاءة خدمات مراكز التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية ولذوي الإعاقة الجسدية في الضفة الغربية على نقص في الميزانيات المالية الداعمة، ونقص الخطط التنموية السنوية في المجتمع التي تهتم بتأهيل الأشخاص المعاقين مهنيا، وندرة الكوادر المؤهلة تأهيلا مناسبا في مجال التأهيل المهني للأشخاص المعاقين، ووجود معيقات معمارية في المباني، وندرة الأدوات والاختبارات المقننة على البيئة الفلسطينية التي تستخدم لأغراض تشخيص وتقييم قدرات الأشخاص المعاقين، ونقص البرامج الوطنية والمؤسسات الهادفة لتأهيل الأشخاص المعاقين مهنيا، ونقص وعي أسر الأشخاص المعاقين بالتأهيل.

وأجرى شحادة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الخدامات المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في مؤسسات رعاية المكفوفين في قطاع غزة واستراتيجيات تطويرها على عينة دراسة شملت (١١٩) مكفوفاً وقد حدد الباحث خمسة أبعاد كاستراتيجيات تطوير الخدمات التعليمية والصحية والتأهيلية للمكفوفين والجوانب الإدارية والمهارية لمؤسسات رعاية المكفوفين والدمج الشامل للمكفوفين في المجتمع وتوعية الجمهور وتوفير الأدوات والوسائل التقنية المساعدة للمكفوفين وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود ضعف عام على الأغلب في جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة البصرية، وقد أوصى الباحث بضرورة تطوير أداء مؤسسات رعاية المكفوفين إدارياً ومهنياً، ورفع كفاءة الموظفين وإيجاد مصادر تمويل وتطوير برامج الدمج التعليمي.

ثانياً الدراسات الأجنبية :

أجرى دوتا وآخرون (Dutta, *et al*, 2008) دراسة تناولت أثر خدمات إعادة التأهيل المهني على نتائج التوظيف لذوي الإعاقات الحسية التواصلية الجسدية والعقلية في الولايات المتحدة الأمريكية وقد تضمنت عينة الدراسة (٥٠٠٠)، فرد لكل فئات المعاقين الثلاثة إما من خلال إعادة التأهيل أو عدم إعادة التأهيل عن طريق الوكالات الحكومية للتأهيل المهني في السنة المالية (٢٠٠٥)، وقد كانت نتائج الدراسة على النحو الآتي التوظيف ٦٢٪ من الأفراد الذين يعانون من إعاقات حسية تواصلية، وقد حصلوا على أعلى معدلات النجاح بنسبة ٧٥٪ مقارنة مع الأفراد الذين يعانون من إعاقات جسدية حيث بلغت نسبة النجاح لديهم ٥٦٪، أما بالنسبة للأشخاص الذين يعانون من إعاقات عقلية بلغت نسبة النجاح لديهم ٥٥٪ حيث تم إجراء التحليل الانحدار اللوجستي.

أجرى ايسكوربيزو وآخرون (Escorpizo, *et al*, 2011) دراسة استقصائية للخبراء الدوليين في إعادة التأهيل المهني باستخدام التصنيف الدولي للأداء الوظيفي لدى الأشخاص من ذوي الإعاقات والأشخاص الأصحاء في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) شخص، أُستخدمت الطرق الاستقصائية بواسطة شبكة الانترنت وقام بإجراء الدراسة مع الخبراء من ست مناطق (أفريقيا والأمريكيتين والشرق الأوسط وأوروبا وجنوب شرق آسيا وغرب المحيط الهادي) والتي تشملها منظمة الصحة العالمية. طرح الخبراء ستة أسئلة مفتوحة والمتعلقة بالعوامل المهمة في إعادة التأهيل، وارتبط كل سؤال لأحد مكونات التصنيف الدولي الوظيفي وهي على النحو الآتي (وظائف الجسم وأجهزة الجسم والأنشطة والعوامل البيئية والعوامل التشخيصية) ارتبطت الإيجابيات بالتصنيف الدولي للأداء الوظيفي، وقد كانت نتائج الدراسة تحديد (١٠١)، من التصنيف الدولي للأداء الوظيفي حيث كان توزيع التصنيف على النحو الآتي: ٢٢ لوظائف الجسم بنسبة ٢١،٨٪ ،١٣ أجهزة الجسم بنسبة ٢١،٩٪ ،٣٦ للأنشطة والمشاركة بنسبة ٣٥،٦٪ ،٣٠ للوظائف البيئية بنسبة ٢٩،٧٪، وكان هناك العديد من الاستنتاجات في مجالات التصنيف الدولي للأداء الوظيفي وفقا للتحسين من أفراد العينة والتي تشير إلى صعوبة إعادة التأهيل المهني، وقد قدم الخبير في هذه الدراسة قائمة من فئات التصنيف الدولي للأداء الوظيفي والتي يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار في إعادة

التأهيل المهني وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تحسينات في المجالات التي تعتبر ذات أهمية حيوية لزيادة النجاح المهني لدى الأفراد الذين تلقوا تعليما جامعيا والذين يعانون من إعاقات بصرية وتعليم أرباب العمل حول الإعاقة البصرية وتحسين مهارات المناصرة والتأثير الذاتي وتحسين فرص الوصول إلى التكنولوجيا.

دراسة روبن اسكوربيزو (Roaben Escorpizo 2011) مراجعة للأداء الوظيفي في إعادة التأهيل المهني باستخدام التصنيف الدولي لتأدية الوظائف لدى الأشخاص من ذوي الإعاقات والأشخاص الأصحاء، وتهدف الدراسة إلى استعراض الأدبيات السابقة لتحديد النتائج أو المقاييس التي يجري استخدامها في إعادة التأهيل المهني باستخدام مراجعة منهجية البحث وربطها بتلك المقاييس للتصنيف الدولي للأداء الوظيفي، وقد توصلت إلى النتائج التالية: لقد حدد المؤلفون (٦٤٨) من الإجراءات (المقاييس) التي تضمنت (١٠٥٨٢) مفهوما التي تم ربطها بالتصنيف الدولي لتأدية الوظائف التي أسفرت عن (٨٧) تصنيفا في المستوى الثاني وقد كان (٣١) من التصنيفات ارتبطت بوظائف الجسم بالنسبة (٣٥،٦٪) و٤٣ مرتبطة بالأنشطة والمشاركة بنسبة (٤٩،٤٪) و١٣ ارتبطت بالعوامل البيئية بنسبة (١٤،٩٪) ولم يرتبط أي تصنيف بأجهزة الجسم.

وقد أجرى جوزيف وآخرون (Joseph,*et al*, 2012)دراسة للتعرف على التجارب المهنية للأفراد الذين تلقوا تعليماً جامعياً من ذوي الإعاقات البصرية حيث كانت عينة الدراسة تتكون من ١٦ خريجاً جامعياً من ذوي الإعاقات البصرية في الولايات المتحدة الأمريكية أعمارهم من (١٩–٥٥) سنة وقد ركزت الدراسة على ستة محاور رئيسية وهي:

نقص الموظفين الذين لديهم معرفة بالإعاقات البصرية والحاجة إلى المناصرة الذاتية والجوانب الإيجابية والسلبية من العمل لدى شركاء والتي تضم أشخاص لديهم إعاقات من الدرجة الأولى ونقص الخبرة في العمل والعوائق المرتبطة بنقص وسائل النقل.

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار أفراد العينة بطريقة العينة القصدية.

أفراد عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من جميع المدربين لذوي الإعاقة البصرية في مراكز التأهيل المهني في الأردن حسب إحصائية وزارة التنمية الاجتماعية للعام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣) وبذلك يكون مجتمع الدراسة هو عينة الدراسة كما في الجدول.

جدول (١)

أفراد عينة الدراسة

المركز	المدربين
المركز السعودي للكفيفات	٤٥
نادي الشعلة للمكفوفين	٢٥
المجموع	٧٠

أدوات الدراسة : تشمل الدراسة على الأدوات لآتية:

أولاً : **مقياس برامج التأهيل المهني لذوي الإعاقات البصرية** :

بنى الباحثان المقياس بناءً على ما تم اشتقاقه من برامج التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية وذلك بعد الرجوع للأدب السابق "الاتفاقيات والتوجيهات الصادرة عن المنظمات الدولية ومنظمة العمل العربية، وقانون إدارة مراكز التأهيل الأردنية للمعاقين، والأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع التأهيل المهني للأشخاص المعاقين" (عبدالقادر، ٢٠٠٣)، (الزعمط، ٢٠٠٥)،Rubin and (Roessoler, 2001) (روبن و روسولر، ٢٠٠١).

والمقياس مخصص لجميع الفئات المشاركة بالدراسة (المدربين) ويهدف إلى التعرف على كفاءة برامج التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية في مراكز التأهيل المهني في الأردن والتي تم اشتقاقها من المصادر السابقة، بالإضافة إلى المعاقات التي تحد من تطبيق هذه الخدمات، ويتكون من (٥٢) فقرة وتسعة أبعاد. وتراوحت علامات الاستجابة على المقياس مابين العلامة العليا (٢٦٠)، والدنيا (٥٢) علامة. استخدم الباحثان مقياس الدراسة المكون من ثلاثة أجزاء لجمع بيانات الدراسة، على النحو الآتي:

الجزء الأول: مقياس درجة كفاءة برامج التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية ويتكون من (هيكلة المباني، استراتيجة عمل المراكز، الكوادر العاملة في المراكز، الأجهزة والمعدات، المهارات الأكاديمية والوظيفية، الخدمات الصحية والطبية، عملية التأهيل المهني، التشخيص / التوجيه / التدريب / التوظيف / المتابعة) وتم اعتماد البدائل وفقاً لسلم ليكرت الرباعي (لا تنطبق / تنطبق بدرجة منخفضة / تنطبق بدرجة متوسطة / تنطبق بدرجة عالية).

الجزء الثاني: وهو مقياس معرفة المهارات والمعارف المهنية لذوي الإعاقة البصرية يتكون من (المهارات الأكاديمية والوظيفية / القراءة / الكتابة / الحساب / المهنية / تقرير المصير / الاقتصادية)، ويتم وفقاً لسلم ليكرت الرباعي.

صدق المقياس: للحصول على صدق المقياس وصلاحيته في قياس الغرض الذي أُعد من أجله، استخدم الباحثان:

صدق المحتوى للأداء: تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في مجال موضوع الدراسة، وأخذ بنسبة ٨٠٪ مما أتفق عليه المحكمون على مدى انتماء الفقرات للمجالات وكذلك الحكم على درجة مناسبة الفقرات من حيث صياغتها بنائياً ولغوياً وتعديلها بناءً على اقتراحات المحكمين، وقد تمت بعض التعديلات في ضوء آرائهم، وكان أبرزها حذف (٧) فقرات من المقياس، وإعادة صياغة بعض الفقرات لغوياً، وبهذا أصبح المقياس في صورته النهائية كما في الملحق رقم (١) المكون من (٦٠) فقرة، توزعت على (٩) أبعاد يقيس كل بعد منها درجة اتفاق المعايير مع المعايير الدولية.

ثبات المقياس: للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (retest-test) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد ثلاثة أسابيع على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (١٥) فرداً، ومن ثم تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة الإعادة بين تقديراتهم في المرتين على البعد وأداة الدراسة ككل حيث تراوحت بين (٠،٧٨-٠،٩٦)، وتم أيضا حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ الفا إذ تتراوح بين (٠،٧٧-٠،٩١).

المعالجة الإحصائية: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل بعد وفقرة في الإجابة على أسئلة الدراسة.

ثانياً: المقابلة:

تم إجراء مقابلة مع عينة من مجتمع الدراسة تتكون من (١٠) أفراد من المدربين حيث تم توجيه مجموعة من الأسئلة تم تحديدها بناءً على إجابتهم على فقرات المقياس وتم عرض هذه الأسئلة في صورتها الأولية على ١٥ محكماً من المحكمين المختصين في مجال موضوع الدراسة ، وتم الأخذ بنسبه ٨٠٪ مما اتفق عليه المحكمون.

السؤال الثاني: ما مستوى المعارف والمهارات المهنية المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في مراكز التأهيل المهني في الأردن من وجهة نظر المدربين؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل بعد وفقرة، والجداول (١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠) تبين نتائج ذلك، على النحو التالي:

جدول (٢)

أولاً، الأبعاد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المعارف والمهارات المهنية المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في مراكز التأهيل المهني في الأردن للأبعاد للمدربين على الأداة وبطاقة المقابلة،

الرقم	البعد	الأداة				المقابلة			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
١	هيكلية مباني مراكز التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية	٣،٨٣	٠،٣١	٤	مرتفع	٢،٨٨	٠،٩٢	٥	متوسط
٢	إستراتيجية عمل مراكز التأهيل المهني للأفراد ذوي الإعاقة البصرية	٣،٩٤	٠،١٦	٢	مرتفع	٣،٤٤	٠،٤٦	٣	مرتفع

الرقم	البعد	الأداة				المقابلة			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
٣	المعايير التصميمية للساحات والأدراج والمصاعد الخاصة لذوي الإعاقة البصرية	٤،٦١	٠،٦٤	٧	مرتفع	٣،٣٣	٠،٥٧	٤	مرتفع
٤	الكوادر العاملة في مراكز التأهيل	٣،٧٢	٠،٣٩	٥	مرتفع	٣،٤٤	٠،٤٦	٣	مرتفع
٥	الأجهزة والمعدات في مراكز التأهيل المهني	٣،٩٢	٠،٢٤	٣	مرتفع	٤،٠٠	٠،٠٠	١	مرتفع
٦	المهارات الأكاديمية	٣،٤١	٠،٤٩	٨	مرتفع	٣،٥٢	٠٤٢	٢	مرتفع
٧	المهارات المهنية	٣،٩٦	٠،١٦	١	مرتفع	٣،٤٤	٠،٤٦	٣	مرتفع
٨	الخدمات الصحية والطبية	٣،٦٨	٠،٣٩	٦	مرتفع	٢،٨٨	٠،٩٦	٥	متوسط
	الكلي	٣،٧١	٠،٢٢		مرتفع	٣،٣٧	٠،٤٩		مرتفع

يتبين من الجدول (٢) ما يلي:

- بالنسبة للأداة كانت جميع الأبعاد للمدربين درجة تقديرها مرتفعة، وأعلى تقدير كان لبعد (المهارات المهنية) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي له (٣،٩٦) بانحراف معياري (٠،١٦)، وكان أقل تقدير لبعد (المهارات الأكاديمية) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي له (٣،٤١) بانحراف معياري (٠،٤٩)، وكان التقدير الكلي لمستوى المعارف والمهارات المهنية المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في مراكز التأهيل المهني في الأردن من وجهة نظر المدربين مرتفعاً، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي له (٣،٧١) بانحراف معياري (٠،٢٢).

- بالنسبة للمقابلة كان بعدا (**هيكلية مباني مراكز التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية و الخدمات الصحية والطبية**) درجة تقديرهما منخفضة وباقي الأبعاد كانت درجة تقديرها مرتفعة، وأعلى تقدير كان لبعد (**الأجهزة والمعدات في مراكز التأهيل**

المهني) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي له (٤،٠٠) بانحراف معياري (٠،٠٠)، وكان أقل تقدير للبعدين (**هيكلية مباني مراكز التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية و الخدمات الصحية**) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي له (٢،٨٨)، بانحراف معياري (٠،٩٢ و ٠،٩٦) على التوالي، وكان التقدير الكلي لمستوى المعارف والمهارات المهنية المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في مراكز التأهيل المهني في الأردن من وجهة نظر المدربين مرتفعاً، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي له (٣،٤٤) بانحراف معياري (٠،٤٩).

أولاً: بعد هيكلية مباني مراكز التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية:

جدول(٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد هيكلية مباني مراكز التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية للمدربين:

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
١	يصمّم المركز مبانيه ومرافقه وفق معايير الأمن والسلامة.	٤،٠٠	٠،٠٠	١	مرتفع
٢	يسهل استخدام مداخل ومخارج المركز من قبل الأشخاص ذوي الإعاقات البصرية.	٣،٩٤	٠،٢٤	٢	مرتفع
٣	مشاغل التدريب والغرف الصفية في المركز ذات مساحة مناسبة.	٣،٨٢	٠،٥٢	٣	مرتفع
٤	تتوافر في مباني المركز ومرافقه أجهزة الإنذار المبكر للحريق.	٣،٤٧	١،١٧	٤	مرتفع
٥	دورات المياه مصممه بطريقة تناسب احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية.	٣،٩٤	٠،٢٤	٢	مرتفع

يتبين من الجدول (٣) أن جميع فقرات بعد هيكلية مباني مراكز التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية كانت درجة تقديرها للمدربين مرتفعة، وأعلى تقدير كان للفقرة (يصمّم المركز مبانيه ومرافقه وفق معايير الأمن والسلامة) وبلغت

قيمة المتوسط الحسابي لها (٤،٠٠) بانحراف معياري (٠،٠٠)، وكان أقل تقدير للفقرة (تتوافر في مباني المركز ومرافقه أجهزة الإنذار المبكر للحريق) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٣،٤٧)، بانحراف معياري (١،١٧).

ثانياً: بعد إستراتيجية عمل مراكز التأهيل المهني للأفراد ذوي الإعاقة البصرية:

جدول(٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد إستراتيجية عمل مراكز التأهيل المهني للأفراد ذوي الإعاقة البصرية للمدربين،

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
٦	يتبنى المركز تعريفا واضحا للتأهيل المهني لذوي الإعاقات البصرية ينبثق من التعريفات العالمية	٣،٩٤	٠،٢٤	١	مرتفع
٧	يتبنى المركز خطة واضحة ومكتوبة نحو التأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية	٣،٩٤	٠،٢٤	١	مرتفع
٨	يهيئ المركز الشخص لذوي الإعاقة البصرية للاعتماد على النفس والعناية بالذات إلى أقصى درجة ممكنة	٣،٩٤	٠،٢٤	١	مرتفع
٩	ينفذ المركز الحقوق المشروعة للشخص المكفوف بغض النظر عن فئة أعاقته أو جنسه	٣،٩٤	٠،٢٤	١	مرتفع

يتبين من الجدول (٤) أن جميع فقرات بعد إستراتيجية عمل مراكز التأهيل المهني للأفراد ذوي الإعاقة البصرية للمدربين كانت درجة تقديرها مرتفعة، وجميعها لها نفس التقدير وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لهم (٣،٩٤) بانحراف معياري (٠،٢٤).

ثالثاً: المعايير التصميمية للساحات والأدراج والمصاعد الخاصة لذوي الإعاقة البصرية:

جدول(٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد المعايير التصميمية للساحات والأدراج والمصاعد الخاصة لذوي الإعاقة البصرية للمدربين:

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
١٠	تتوفر ممرات مناسبة لذوي الإعاقات البصرية.	٣،٩٤	٠،٢٤	٢	مرتفع
١١	الدرج مزود بدايته ونهايته بأشعار ملموس.	٣،٢٩	١،٣١	٣	مرتفع
١٢	يتوفر في المركز المصاعد المناسبة لذوي الإعاقة البصرية.	٣،٢٩	١،٣١	٣	مرتفع
١٣	يوجد حمايات على الأدراج.	٤،٠٠	٠،٠٠	١	مرتفع
١٤	مساحة الساحات الخارجية مناسبة.	٣،٩٤	٠،٢٤	٢	مرتفع

يتبين من الجدول (٥) أن جميع فقرات بعد المعايير التصميمية للساحات والأدراج والمصاعد الخاصة لذوي الإعاقة البصرية للمدربين كانت درجة تقديرها مرتفعة، وأعلى تقدير كان للفقرة (يوجد حمايات على الأدراج) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٤،٠٠) بانحراف معياري (٠،٠٠)، وكان أقل تقدير للفقرتين (الدرج مزود بدايته ونهايته بأشعار ملموس ويتوفر في المركز المصاعد المناسبة لذوي الإعاقة البصرية) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهما (٣،٢٩)، بانحراف معياري (١،٣١، ٠).

رابعاً: بعد الكوادر العاملة في مراكز التأهيل للمدربين:

جدول(٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الكوادر العاملة في مراكز التأهيل للمدربين،

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
١٥	تقدم خدمات التأهيل المهني في المركز من خلال فريق تعاوني متعدد التخصصات	٤،٠٠	٠،٠٠	١	مرتفع
١٦	يتوفر في المركز أخصائي أجهزة تعويضية	٣،٣٥	١،٠٥	٤	مرتفع
١٧	يتوفر أخصائي علاج وظيفي يدرب ذوي الإعاقة البصرية للاستفادة والاستغلال الأمثل لقدراته وإمكاناته	٣،٧٠	٠،٤٦	٣	مرتفع
١٨	يتوفر أخصائي تدريب وتأهيل مهني بحيث يعمل على تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية	٣،٨٢	٠،٥٢	٢	مرتفع

يتبين من الجدول (٦) أن جميع فقرات بعد الكوادر العاملة في مراكز التأهيل للمدربين كانت درجة تقديرها مرتفعة، وأعلى تقدير كان للفقرة (تقدم خدمات التأهيل المهني في المركز من خلال فريق تعاوني متعدد التخصصات) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٤،٠٠) بانحراف معياري (٠،٠٠)، وكان أقل تقدير للفقرة (يتوفر في المركز أخصائي أجهزة تعويضية) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٣،٣٥)، بانحراف معياري (١،٠٥).

خامساً: بعد الأجهزة والمعدات في مراكز التأهيل المهني:

جدول(٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الأجهزة والمعدات في مراكز التأهيل المهني للمدربين:

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
١٩	يوفر المركز أجهزة ومعدات مناسبة لذوي الإعاقة البصرية مثل الحاسوب للتدريب عليها	٣،٨٨	٠،٣٣	٢	مرتفع
٢٠	يوفر المركز أجهزة خاصة للقراءة لذوي الإعاقة البصرية أثناء التعليم والتدريب	٣،٩٤	٠،٢٤	١	مرتفع
٢١	يوفر المركز الأجهزة والمعدات المناسبة للكتابة بطريقة بريل	٣،٩٤	٠،٢٤	١	مرتفع
٢٢	يقدم المركز خدمات لضعاف البصر من خلال برمجيات حاسوبية خاصة	٣،٩٤	٠،٢٤	١	مرتفع

يتبين من الجدول (٧) أن جميع فقرات بعد الأجهزة والمعدات في مراكز التأهيل المهني للمدربين كانت درجة تقديرها مرتفعة، وأعلى تقدير كان للفقرات (٢٠، ٢١، ٢٢)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لهم (٣،٩٤) بانحراف معياري (٠،٢٤)، وكان أقل تقدير للفقرة (يوفر المركز أجهزة ومعدات مناسبة لذوي الإعاقة البصرية مثل الحاسوب للتدريب عليها) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٣،٨٨)، بانحراف معياري (٠،٣٣).

سادساً: بعد المهارات الأكاديمية:

جدول(٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد المهارات الأكاديمية للمدربين:

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
٢٣	يستطيع القراءة بطريقة صحيحة	٢،٨٢	١،٤٢	٧	متوسط
٢٤	يستطيع القراءة بلغة بريل	٣،٧٠	٠،٧٧	٢	مرتفع
٢٥	تتوفر المادة المهنية بلغة بريل لذوي الإعاقة البصرية	٣،٨٨	٠،٣٣	١	مرتفع
٢٦	يستطيع الكتابة بطريقة صحيحة	٢،٧٦	١،٣٩	٨	متوسط
٢٧	يستطيع الكتابة بلغة بريل	٣،٦٤	٠،٧٨	٣	مرتفع
٢٨	تتوفر المادة المهنية مكتوبة	٣،٨٨	٠،٣٣	١	مرتفع
٢٩	يستطيع القيام بعملية جمع الأعداد	٣،٤١	٠،٧١	٤	مرتفع
٣٠	يستطيع القيام بعملية طرح الأعداد	٣،٤١	٠،٦١	٤	مرتفع
٣١	يستطيع القيام بعملية ضرب الأعداد	٣،٣٥	٠،٧٨	٥	مرتفع
٣٢	يستطيع القيام بعملية قسمة الأعداد	٣،٢٩	٠،٧٧	٦	مرتفع

يتبين من الجدول (٨) أن الفقرتين (٢٦،٢٣) كانت درجة تقديرهما متوسطة وباقي فقرات بعد المهارات الأكاديمية للمدربين كانت درجة تقديرها مرتفعة، وأعلى تقدير كان للفقرتين (تتوفر المادة المهنية بلغة يريل لذوي الإعاقة البصرية) و(تتوفر المادة المهنية بلغة بريل)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لهما (٣،٨٨) بانحراف معياري (٠،٣٣)، وكان أقل تقدير للفقرة (يستطيع الكتابة بطريقة صحيحة) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٢،٧٦)، بانحراف معياري (١،٣٩).

سابعاً: بعد المهارات المهنية:

جدول(٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد المهارات المهنية للمدربين:

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
٣٣	يقدم للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية التأهيل الطبي والنفسي والاجتماعي قبل التأهيل المهني	٣،٩٤	٠،٢٤	٢	مرتفع
٣٤	تطوير الثقة بالذات مهنيا من خلال دورات متخصصة يشترك فيها داخل المركز	٣،٩٤	٠،٢٤	٢	مرتفع
٣٥	يستطيع اختيار المهنة الملائمة لقدراته وإمكاناته وفئة إعاقته وشدتها	٤،٠٠	٠،٠٠	١	مرتفع

يتبين من الجدول (٩) أن جميع فقرات بعد المهارات المهنية للمدربين كانت درجة تقديرها مرتفعة، وأعلى تقدير كان للفقرة (يستطيع اختيار المهنة الملائمة لقدراته وإمكاناته وفئة إعاقته وشدتها) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٤،٠٠) بانحراف معياري (٠،٠٠)، وكان أقل تقدير للفقرتين (يقدم للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية التأهيل الطبي والنفسي والاجتماعي قبل التأهيل المهني) و(تطوير الثقة بالذات مهنيا من خلال دورات متخصصة يشترك فيها داخل المركز) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهما (٣،٩٤)، بانحراف معياري (٠،٢٤).

ثامناً: بعد الخدمات الصحية والطبية:

جدول(١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الخدمات الصحية والطبية للمدربين:

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
٣٦	يضم المركز ذوي الاختصاص في مختلف المجالات لتقديم خدمات ذات مستوى عالٍ	٣،٤٧	٠،٧١	٣	مرتفع
٣٧	يمتلك القدرة على التعامل مع الحوادث الطارئة	٣،٧٠	٠،٥٨	٢	مرتفع
٣٨	يقدم خدمات ونصائح طبية لذوي الإعاقات البصرية	٣،٨٨	٠،٣٣	١	مرتفع

يتبين من الجدول (١٠) أن جميع فقرات بعد الخدمات الصحية والطبية للمدربين كانت درجة تقديرها مرتفعة، وأعلى تقدير كان للفقرة (يقدم خدمات ونصائح طبية لذوي الإعاقات البصرية) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٣،٨٨) بانحراف معياري (٠،٣٣)، وكان أقل تقدير للفقرة (يضم المركز ذوي الاختصاص في مختلف المجالات لتقديم خدمات ذات مستوى عالٍ) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٣،٤٧)، بانحراف معياري (٠،٧١).

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل بعد وفقرة، والجداول (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠) تبين نتائج ذلك، على النحو التالي:

مناقشة النتائج والتوصيات

السؤال الأول: ما مستوى المعارف والمهارات المهنية المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في مراكز التأهيل المهني في الأردن من وجهة نظر المدربين؟

أظهرت النتائج كما في الجداول (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠) بالنسبة للأداة أن جميع الأبعاد كانت درجة تقديرها مرتفعة من وجهة نظر المدربين، وأعلى تقدير كان لبعد (المهارات المهنية)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى شعور المدربين بأهمية المهارات المهنية مما يجعلهم يولونها الأهمية في تقديمها لذوي الإعاقة البصرية، وهذه النتيجة تخالف نتائج دراسة عبيد ٢٠٠٩ التي وجدت ضعف في المهارات المهنية المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في المراكز في الضفة الغربية، بينما كان أقل تقدير لبعد (المهارات الأكاديمي)، ويمكن أن يفسر ذلك بأن المدربين يولون المهارات المهنية أهمية أكثر من المهارات الأكاديمية وذلك لتعليم المتدرب القدرة على الانجاز والممارسة والتعلم الذاتي في المستقبل من خلال امتلاك المهارات الأساسية، وبشكل عام كان التقدير الكلي لمستوى المعارف والمهارات المهنية المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في مراكز التأهيل المهني في الأردن من وجهة نظر المدربين مرتفعاً، وهذا مؤشر على قيام المدربين بواجباتهم بشكل كامل وإدراكهم لأهمية واجبهم ودورهم في تقديم الخدمة لذوي الإعاقة البصرية.

بالنسبة للمقابلة كان بعدي (هيكلية مباني مراكز التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية و الخدمات الصحية والطبية) درجة تقديرهما منخفضة على التوالي وباقي الأبعاد كانت درجة تقديرها مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أن الملاحظ يرقب المشاهد بحيادية وموضوعية على غير المدرب الذي يمكن أن يكون قد ألف المكان وبالتالي لا يلتفت إلى هيكلة المباني أو الخدمات لشعوره أن هذا ليس من مسؤولياته، وكان أعلى تقدير لبعد (الأجهزة والمعدات في مراكز التأهيل المهني، وكان التقدير الكلي لمستوى المعارف والمهارات المهنية المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في مراكز التأهيل المهني في الأردن من وجهة نظر المدربين مرتفعاً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى شعور المدربين بأنهم يقومون بواجبهم من تدريب وتأهيل للمتدربين مهما كان العمل الذي يقومون به.

أظهرت النتائج كما في الجدول (٣) أن جميع فقرات بعد هيكلية مباني مراكز التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية كانت درجة تقديرها للمدربين مرتفعة، وأعلى تقدير كان للفقرة (يصمّم المركز مبانيه ومرافقه وفق معايير الأمن والسلامة)، وقد يعود ذلك إلى ما يلاحظه المدربون أنفسهم من تجهيزات داخل المراكز والتي تساعدهم على تأهيل وتدريب المتدربين كونهم الأقرب إلى التعامل مع كل ما يحتويه المركز، وكان أقل تقدير للفقرة (تتوافر في مباني المركز ومرافقه أجهزة الإنذار المبكر للحريق) ويعزى ذلك لعدم متابعة دوائر السلامة العامة في الدفاع المدني والبلديات هذا البعد أثناء ترخيص المراكز.

أظهرت النتائج كما في الجدول (٤) أن جميع فقرات بعد إستراتيجية عمل مراكز التأهيل المهني للأفراد ذوي الإعاقة البصرية للمدربين كانت درجة تقديرها مرتفعة، ويمكن أن يفسر ذلك إلى أن المدربين هم الأكثر ممارسة وتطبيق للإستراتيجية الخاصة بعمل مراكز التأهيل المهني وبالتالي هم الأكثر فهما لها والأكثر حرصا على تطبيقها في المراكز وبالتالي لا غراب أن تأتي في المرتبة الأولى، كما أن جميع فقرات بعد إستراتيجية عمل مراكز التأهيل المهني للأفراد ذوي الإعاقة البصرية للمشرفين كانت درجة تقديرها مرتفعة.

أظهرت النتائج كما في الجدول (٥) أن جميع فقرات بعد المعايير التصميمية للساحات والأدراج والمصاعد الخاصة لذوي الإعاقة البصرية للمدربين كانت درجة تقديرها مرتفعة، وأعلى تقدير كان للفقرة (يوجد حمايات على الأدراج)، وقد يعود ذلك إلى ما ذكر سابقا أن المعايير الخاصة في المراكز هي وفق المعايير الدولية والتي يلمسها المتدربون في المراكز مما يسَّهل عليهم التدريب والتأهيل (الزعمط، ١٩٩٩)، وكان أقل تقدير للفقرتين (الدرج مزود بدايته ونهايته بأشعار ملموس)، و(يتوفر في المركز المصاعد المناسبة لذوي الإعاقة البصرية)، وهذا ما اتفق مع دراسة (عبيد، ٢٠٠٩)، بعدم وجود أشعار ملموس وعدم توفر مصاعد.

أظهرت النتائج كما في الجدول (٦) أن جميع فقرات بعد الكوادر العاملة في مراكز التأهيل للمدربين كانت درجة تقديرها مرتفعة، وأعلى تقدير كان للفقرة (تقدم خدمات التأهيل المهني في المركز من خلال فريق تعاوني متعدد التخصصات)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المتدربين يتعاملون بشكل مباشر مع هؤلاء الأخصائيين وبالتالي يستفيدون منهم بشكل ملموس وبالتالي جاء تقديرها مرتفع وكان أقل تقدير للفقرة (يتوفر في المركز أخصائي أجهزة تعويضية) .

أظهرت النتائج كما في الجدول (٧) أن جميع فقرات بعد الأجهزة والمعدات في مراكز التأهيل المهني للمدربين كانت درجة تقديرها مرتفعة، ويمكن أن يعود ذلك إلى تعامل المتدرب المباشر مع مثل هذه الأجهزة والأدوات والتي لا يمكن الاستغناء عنها وبالتالي فأن تقديرها جاء مرتفعاً (المومني، ٢٠٠٨)، وكان أقل تقدير للفقرة (يوفر المركز أجهزة ومعدات مناسبة لذوي الإعاقة البصرية مثل الحاسوب للتدريب عليها.

أظهرت النتائج كما في الجدول (٨) أن الفقرتين (٢٣، ٢٦) كانت درجة تقديرهما متوسطة وباقي فقرات بعد المهارات الأكاديمية للمدربين كانت درجة تقديرها مرتفعة، وأعلى تقدير كان للفقرتين (تتوفر المادة المهنية بلغة بريل لذوي الإعاقة البصرية) و(تتوفر المادة المهنية بلغة بريل)، وهذه النتائج تتماشى وتتوافق مع الأهداف العامة والغايات للمراكز ويوافق ما دعا إليه المركز الأعلى لشؤونالمعاقين، وكان أقل تقدير للفقرة (يستطيع الكتابة بطريقة صحيحة).

أظهرت النتائج كما في الجدول (٩) أن جميع فقرات بعد المهارات المهنية للمدربين كانت درجة تقديرها مرتفعة، وأعلى تقدير كان للفقرة (يستطيع اختيار المهنة الملائمة لقدراته وإمكاناته وفئة إعاقته وشدتها)، ويمكن أن يفسر ذلك ما ذكر سابقا من أن المتدرب يشعر بالفارق ما بين قبل التأهيل والتدريب وبعده وهذا يؤثر على المهارات التي يتقنها وبالتالي جاء تقديرها مرتفعاً وهذا ما اكده كل من (القريوتي واخرون، ٢٠٠٠، الزعمط، ١٩٩٩)، وكان أقل تقدير للفقرتين (يقدم للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية التأهيل الطبي والنفسي والاجتماعي قبل التأهيل المهني) و (تطوير الثقة بالذات مهنيا من خلال دورات متخصصة يشترك فيها داخل المركز).

أظهرت النتائج كما في الجدول (١٠) أن جميع فقرات بعد الخدمات الصحية والطبية للمدربين كانت درجة تقديرها مرتفعة، وأعلى تقدير كان للفقرة (يقدم خدمات ونصائح طبية لذوي الإعاقات البصرية) ،وقد يعزى ذلك إلى الحاجة الماسة إلى وجود الجانب الطبي والخدمات الطبية لطبيعة المتربين الصحية التي تتطلب العناية الخاصة بهم (القمش والسعايدة، ٢٠٠٨)، وكان أقل تقدير للفقرة (يضم المركز ذوي الاختصاص في مختلف المجالات لتقديم خدمات ذات مستوى عالٍ) ويعود بذلك إلى عدم توفر الكوادر الطبية و قلة الإمكانيات المادية .

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية فقد تم التوصية بما يأتي:

(١) ضرورة قيام وزارة التنمية الاجتماعية والمجلس الأعلى للأشخاص المعاقين بتوفير مراكز تأهيل مهني لذوي الإعاقة البصرية في جميع محافظات المملكة حيث لا يوجد إلا مركزي تأهيل مهني للمكفوفين في عمان فقط هما المركز السعودي للكفيفات ونادي الشعلة للمكفوفين.

(٢) أدراج خطط تنموية لتطوير القدرات والمهارات الوظيفية لذوي الإعاقة البصرية وجعلهم جزءاً من عناصر العمل المنتجة في نظام العمل، وتوفير البرامج التعليمية والتدريبية والعمل على تطبيق كل ما يتعلق بمعايير الأمن والسلامة في مباني ومراكز التأهيل المهني للأشخاص المكفوفين.

(٣) توفير الأدوات والاختبارات المقننة على البيئة الأردنية والاستفادة منها في عملية تشخيص وتقييم الأشخاص ذوي الإعاقات البصرية وتحديد قدراتهم واحتياجاتهم بشكل صحيح.

المراجع

أبو أسعد، أحمد، لمياء الهواري (٢٠٠٧)، **التوجيه المهني في التربية الخاصة**، دار الفكر، عمان، الأردن..

الجبران، منصور (٢٠٠٧)، دراسة حول تأهيل المعاقين وإدماجهم في الوطن العربي، ملتقى العالم العربي لذوي الاحتياجات الخاصة، الموقع الالكتروني http://aljobran.net (25/4/2013).

الحديد، منى (١٩٩٨)، **مقدمة في الإعاقة البصرية (ط٢)**،عمان: دار الفكر.

الداعي، أحمد (٢٠٠٨)، **بناء نموذج للمعايير الدولية للتأهيل المهني للمعاقين ومدى انطباقها على مراكز التأهيل المهني للمعاقين بدولة الكويت.** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الروسان، فاروق (٢٠٠١)، **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة**، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن .

الروسان، فاروق (٢٠٠٦) **سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة**، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.

الزريقات، إبراهيم (٢٠٠٦) **الإعاقة البصرية المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزعمط، يوسف (٢٠٠٥)، **التأهيل المهني للمعاقين** (ط ٢)، عمان، دار الفكر.

شحادة، حازم محمد (٢٠١١)،**استراتيجيات تطوير الخدمات المقدمة لذوى الإعاقة البصرية في مؤسسات رعاية المكفوفين في قطاع غزة** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

عبدالقادر، إسماعيل (٢٠٠٣)، **معايير التأهيل المهني للمعوقين سمعيا ومدى تطبيقها في مراكز التأهيل والتشغيل المهني الحكومية للمعوقين في الأردن ومعوقات تطبيقها رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

عبيد (٢٠٠٩)، **كفاءة خدمات مراكز التأهيل المهني لذوي الإعاقة البصرية ولذوي الإعاقة الجسدية في الضفة الغربية وبناء إستراتيجية لتطويرها،** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الدراسات العليا، عمان، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

القحطانى (٢٠٠٨)، **تقيم البرامج الناطقة التي يستخدمها المكفوفين في العالم العربي من وجهة نظر المستخدمين أنفسهم**، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الملك سعود، السعودية.

القريوتي، إبراهيم أمين، والبسطامي، غانم جاسر (٢٠٠٠)، **مبادئ التأهيل مقدمة في تأهيل ذوي الحاجات الخاصة**، الطبعة الثانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

القمش، مصطفي، السعايده، ناجي (٢٠٠٨)، **قضايا وتوجيهات حديثة في التربية الخاصة (ط١)**، دار الطريق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الكيلاني، عبدالله، الروسان، فاروق (٢٠٠٦) **التقويم في التربية الخاصة** (ط١)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

المجلس الأعلى للمعاقين، **قانون حقوق الأشخاص المعوقين، قانون رقم (٣١) لسنة ٢٠٠٧**.

المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعاقين (٢٠١٠)، **الكتيب الإرشادي للمؤسسات التي تعني بالأشخاص ذوي الإعاقة**، عمان، الأردن.

المجلس الأعلى للأشخاص للمعاقين، الموقع الالكتروني: http://www.hcd.gov.jo (2/5/2013).

المغلوث، فهد حمد (١٩٩٩)، **رعاية وتأهيل المعاقين**، ط ١، مطابع التقنية، الرياض.

Dutta .A , Gervey R, Chan F, Chou C , Ditchman N (2008). **Vocational Rehabilitation Services and Employment Outcomes for People with Disabilities: A United States Study** . Springer Science Business Media, LLC

Escorpizo. R , Finger. M. E , Gla¨ssel .A , , Cieza. A (2011)**. An International Expert Survey on Functioning in Vocational Rehabilitation Using the International Classification of Functioning, Disability and Health**. Journal of Occupational Rehabilitation. 21. 2. pp. 147-155.

Escorpizo. R , Finger. M. E , Gla¨ssel .A , Gradinger . F , ckenkemper .M. L.¨, Cieza. A (2011). **A Systematic Review of Functioning in Vocational Rehabilitation Using the International**

Classification of Functioning, Disability and Health. Springer Science Business Media, LLC .

Homa, D, (2004), **The Impact of Vocational Evaluation on Outcomes in The Vocational Rehabilitation Services Program,** Unpublished doctoral dissertation, Illinois Institute of Technology, Chicago, USA,

Joseph. M, Robinson .M (2012). **Vocational Experiences of College-Educated Individuals With Visual Impairments .** Journal of Applied Rehabilitation Counseling.43. 4. pp. 21-28.

Kauffman, C, (1995), The Self Help Employment Center, **Journal of Psychosocial Rehabilitation,** 7(4), 67-88.

Oreilly, A. (2003), **The Right to Decent Work of Persons With Disabilities, Geneva: ILO.**

Rubin S, and Roessler, R, (2001), **Foundations of the Vocational Rehabilitation Process,** Austin: Pro-ed,Rubin S, and Roessler, R, (2007), **Foundations of the Vocational Rehabilitation Process,** Austin: Pro-ed,

فعالية برنامج تدريبي فى تنمية المهارات السمعية لتحسين اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى زارعي القوقعة

وحيد عبدالبديع عبدالرحمن صالح
باحث دكتوراه بقسم التربية الخاصة
كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة

الملخص:

استهدف البحث التعرف على فعَّالية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات السمعية لتحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن. تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية (٦) أطفال، ومجموعة ضابطة (٦) أطفال من الأطفال زارعي قوقعة الأذن، وتتراوح أعمارهم الزمنية من (٦ – ٧) سنوات، واستُخدِم مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الخامسة)، ومقياس المهارات السمعية (إعداد / الباحث)، ومقياس تشخيص اضطرابات اللغة (إعداد / الباحث)، والبرنامج التدريبي (إعداد / الباحث)، وقد أسفرت النتائج عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المهارات السمعية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات السمعية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة لصالح القياس البعدي، وأخيرًا كشفت النتائج عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات السمعية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة.

الكلمات المفتاحية: المهارات السمعية - اللغة الاستقبالية والتعبيرية - زارعي القوقعة.

Effectiveness of a training program on developing some hearing skills to increase receptive and expressive skills in cochlear hearing impaired children

Abstract

The current study aimed to identify the effectiveness of a training program on developing some hearing skills to increase receptive and expressive skills in cochlear hearing impaired children. The study sample includes (6) experimental group and (6) control group children with cochlear implants, aged 6-7 years. Using Stanford–Binet Intelligence **Scale** (version 5), hearing skills scale (prepared by the researcher), and diagnosing language disorders scale, and the training program. the study results showed that there are significant statistically differences between the mean scores of experimental and control groups on hearing skills scale favoring the experimental group, and that there are significant statistically differences between the mean scores of experimental pre and post assessment on hearing skills scale favoring the post assessment. It also showed that there are significant statistically differences between the mean scores of experimental and control groups diagnosing language disorders scale, favoring the experimental group, and that there are significant statistically differences between the mean scores of experimental pre and post assessment on diagnosing language disorders scale, favoring the post assessment. It showed that there are no significant statistically differences between the mean scores of experimental in pre and post assessment on hearing skills scale and on diagnosing language disorders scale.

مقدمة البحث:

تُعدُّ السنوات الأولى من عمر الطفل من أهم مراحل حياته؛ فهي أساس بناء مستقبل الأجيال القادمة، فيها يتقدم الطفل في النواحي الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، واللغوية أكثر من أي فترة أخرى من فترات عمره، والتعلُّم في السنوات المبكرة أسهل وأسرع من التعلم في أي مرحلة عمرية أخرى.

ولأهمية هذه المرحلة يُعدُّ التدخُّل المبكر Early Intervention من أهم الاتجاهات الحديثة التي ظهرت منذ أوائل الستينات من القرن العشرين في ميدان رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (القريطي، ٢٠٠٥، ص٤١).

ومن المعلوم أن السمع هو حالة وسيط للكلمة، والكلمة تعبر عن المعنى الذي هو نتاج العقل لا الخيال؛ فهي تعبر عن التصور العقلي الذي يكاد يكون الوحيد المعبر عن المعنى الكلي؛ لذا فإن حاسة السمع هي الطريق الأول لاستقبال المعاني والتصورات الكلية؛ لهذا يعاني الأطفال ذوو الإعاقة السمعية أعظم صعوباتهم فيما يتصل بالمعاني الكلية للكلمات، لهذا يخطئ الأطفال ذوو الإعاقة السمعية في التركيب البنائي للغة المكتوبة؛ إذ يستخدمون الأفعال في أزمنه غير صحيحة، ويخطئون في وضع الكلمات في جمل، وقد يحذفون حروف الجر والعطف، بالإضافة إلى أنهم يعانون من صعوبات في فهم معاني الكلمات، ولذلك يلاحظ البطء في تعلم القواعد اللغوية، وفي تعلم القراءة عند الطفل ذي الإعاقة السمعية التي تتمثل في تأخر ذوي الإعاقة السمعية عن أقرانهم عاديي السمع فترة تتراوح ما بين ثلاث إلى خمس سنوات (سليمان، والببلاوي، ٢٠٠٥، ص ص. ١٧٤-١٧٥).

لذلك تعد زراعة القوقعة من أحدث ما توصل إليه العلم لأولئك الذين يعانون من فقدان سمعي تام، أو شبة تام في الأذنين، والتي تقف المعينات السمعية – على الرغم من تقدمها- عاجزة عن تعويض فقدانهم السمعي، ونظرًا لعدم توفر بقايا سمعية لدى هؤلاء، قام الباحثون باكتشاف وسيلة بديلة هي حَثُّ العصب السمعي عن طريق قطب يزرع في الأذن الداخلية، في هذه الحالة يُستقبل الصوتُ بواسطة مكبر للصوت صغير يوضع خارج الأذن، ثم يحول الصوت ليتم معالجته تكنولوجيًا بهدف تبسيطه بحيث يسهل على الأذن إدراكه، وقد قام الباحثون بتجربة زراعة القوقعة الإلكترونية على المصابين بفقدان سمعي مكتسب بعد

تعلم اللغة إثر حادث، أو مرض؛ إذ كان لأولئك ذاكرة سمعية للأصوات، وكانت الخطوة التالية هي إجراء عملية زراعة القوقعة على الأطفال الصغار، وتعد هذه الخطوة أصعب من حيث التأهيل السمعي واللغوي اللازم بعد إجراء العملية (يحيى، ٢٠٠٦، ص ص. ١٢٤-١٢٥).

ونتيجة للتقدم الحديث في صناعة المعينات السمعية وزراعة القوقعة وتطور طرق التدريس في التعليم الشفهي في كثير من دول العالم أصبح بإمكان العديد من الأطفال الصمّ وضعاف السمع أن يتعلموا مهارات السمع والكلام بحيث يستطيعوا أن يتواصلوا مع الآخرين باستخدام اللغة المنطوقة، وهناك العديد من طرق تعليم النطق القديمة التي لم تعد تستخدم، حيث لم يعد يرتكز تعليم الأطفال الصم وضعاف السمع على أساس النظريات والتوجهات المستخدمة في الماضي؛ بل على العكس أصبح يرتكز تعليمهم على التطبيقات الحديثة والمعتمدة على التقدم الهائل في تقنيات التأهيل السمعي وبرامج الكشف المبكر (الزهراني، ٢٠٠٧، ص. ١٠٨٥).

وتعد برامج التنمية اللغوية من أهم مؤشرات النمو الشامل للطفل، والتنبؤ بالقدرات المعرفية، كما تشمل مجالات في النمو الاجتماعي تسمح للطفل بترقية أساليب التفاعل الاجتماعي وإثراء العلاقات بينه وبين الآخرين (شاش، ٢٠٠٦، ص. ١٧٤).

لذلك ترتكز برامج التأهيل والتدريب اللغوي والسمعي للأطفال زارعي القوقعة على توفير بيئة سمعية لغوية للطفل، وتعزيز التفاعل اللغوي للطفل، وإشراك الأهل في برامج التأهيل والتدريب، وعدم تجاهل دورهم ومعاونتهم لطفلهم؛ لأن الطفل يقضي جزءًا من وقته بالمدرسة، والوقت الأكبر بالمنزل، فإذا تعرف الأهل على الوسائل والأساليب المناسبة للتواصل مع ولدهم ساعد ذلك على الاستفادة من برامج التدريب اللغوي واستخدامها في جميع مناحي الحياة (القريوتي، ٢٠٠٦، ص. ١١١).

ويعد استغلال القدرات السمعية ضرورة ملحة، ويمكن عن طريق التدريب السمعي استغلالها بشكل مثمر، كما تكون هذه الطريقة فعّالة مع الأطفال؛ إذ يركز ذو الإعاقة لكي يعي الأصوات ويميزها، ويحتاج إلى انتباه وتركيز، ويفضل أن يكون بعيدًا عن المشتتات، ويبدأ بشكل مبكر، ويمكن لأولياء الأمور حضور جلسات

التدريب السمعي التي يقوم بها أخصائي التدريب السمعي للوقوف على التدريبات الصوتية، ومواصلة ذلك في المنزل (ظاهر، ٢٠٠٥، ص. ١٤٨).

وقد اتضح حديثًا أن الأطفال ذوي الإعاقة السمعية يمكن أن يحققوا مستوى مرتفعًا في القدرة اللغوية تماثل الأطفال العاديين إذا تم وضع هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في برامج للتدخل المبكر تهدف إلى تحسين النمو اللغوي لديهم منذ عمر (٦) أشهر (Moller, 2000).

ولقد أوصت العديد من البحوث والدراسات على ضرورة التدخل السمعي واللغوي المبكر؛ لأنه ربما يعالج أوجه القصور مبكرًا، ويقي الطفل من المشكلات النفسية والاجتماعية كدراسة كل من Bharadwaj, et al. (2013); Davidson, et al. (2014); Duchesne, et al. (2009); Giezen, et al. (2014); Inscoe, et al. (2009); kronenberger, et al.(2013); Kuwahara (2010); Niparko, et al. (2010); Schorr, et al. (2008); Unterstien (2010)

ويأتي هذا البحث في محاولة للحد من قصور المهارات السمعية لتحسين اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن من خلال برنامج تدريبي منظم ومخطط يعتمد على مجموعة من الفنيات؛ لتحسين قدراتهم على التواصل مع الآخرين، مما قد يسهم في تلافي الآثار السلبية على النواحي العقلية، والاجتماعية، والنفسية، والسلوكية، والأكاديمية لهؤلاء الأطفال.

مشكلة البحث:

تبرز مشكلة هذا البحث من خلال عمل الباحث مع الأطفال زارعي قوقعة الأذن؛ فقد لاحظ أن زراعة القوقعة للأطفال الذين يعانون من الضعف السمعي الشديد والشديد جدًا أصبحت هى الخيار الأفضل، فالاكتشاف المبكر للصم وزراعة القوقعة في عُمرٍ مبكر تُعد فرصة حقيقية للتركيز على جوانب القوة لديه مع تقوية جوانب الضعف بالتدريب على المهارات السمعية واللغوية المختلفة للأطفال زارعي قوقعة الأذن، ومساعدتهم على تعلم الاستماع إلى الإشارات الصوتية والإحساس السمعي الجديد الذى يصلهم بينهم وبين الأصوات المحيطة وإعطاء معنى لتلك الأصوات، فالطفل يتعلم كيف يدمج السمع والاستماع في جميع أنشطته اليومية؛ وبالتالى يعتمد على جهاز القوقعة في تحقيق التواصل الفعّال، مما يؤدي

إلى تطوير قدرته على الإدراك السمعي، وفهم المعلومات السمعية، تلك القدرة التى تتطور بصورة طبيعية لدى الأطفال، والتى تُعدُّ أساسًا لاكتسابهم اللغة، ولذلك أدرك الباحث ضرورة تنمية المهارات السمعية لتحسين اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن من خلال التدريب على المهارات السمعية وزيادة الحصيلة اللغوية، وذلك بالتركيز على جوانب القوى لديه، واشتراك الوالدين في عملية الإرشاد والتدريب لتنفيذ ما يُطلب من تدريبات في المنزل من تدريبات تخاطبية، أو سلوكيات لفظية، وبالتالى يمكن للطفل الالتحاق بمدارس العاديين، ومسايرة أقرانه العاديين في الجوانب التعليمية المختلفة، وزيادة تفاعلهم الاجتماعى والوصول بهم إلى العادية.

وهكذا تتبلور مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي: ما فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات السمعية لتحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن؟.

أهداف البحث:

تتحدد أهداف البحث الحالي فيما يأتي:

(١) تحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن من خلال برنامج تدريبي يعتمد على المهارات السمعية في ضوء عدد من المعايير والخطوات المقننة.

(٢) التعرف على فعّالية البرنامج في تنمية المهارات السمعية وانعكاسه على تحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن.

(٣) الكشف عن مدى استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تحسين اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن بعد توقفه.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

أ- الأهمية النظرية: وتشمل ما يأتي:

(١) إلقاء الضوء على أهمية برامج التأهيل السمعي والتدخل اللغوي المبكر في تحسين اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن، مما يسهم في قدرة الطفل على التعبير عن نشاطاته واهتماماته المختلفة.

(٢) التعرف على استراتيجيات برامج التدخل المبكر، ودور الأسرة في برامج التأهيل السمعي واللغوي المبكر وفوائدها، والتعرف على الوسائل والأساليب المناسبة للتواصل مع طفلهم زارع قوقعة الأذن.

(٣) حاجة الأسرة العربية عامة والأسرة المصرية بصفة خاصة إلى مثل هذه البرامج للتعرف عليها لمن لديهم أطفال زارعو قوقعة الأذن.

ب- الأهمية التطبيقية: وتشمل ما يأتي:

(١) تحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن من خلال برنامج تدريبي يعتمد على المهارات السمعية يتضمن جلسات تدريبية للأطفال زارعي قوقعة الأذن.

(٢) إفادة المهتمين في مجال التربية الخاصة، وخاصة المهتمين بمجال التخاطب لدى زارعي قوقعة الأذن في التعرف على بعض فنيات واستراتيجيات التأهيل السمعي والتدخل اللغوي المبكر الذي يمكن أن يسهم في تحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن.

مصطلحات البحث الإجرائية:

(١) **الأطفال زارعي القوقعة** Children with cochlear implant: «الأطفال الذين لديهم فقدان سمعي شديد إلى شديد جدًا ولا يستفيدون من السماعات الطبية، ويمكنهم الاستفادة من زراعة قوقعة الأذن بإجراء عملية جراحية يتم خلالها زرع جهاز إلكتروني يقوم بدور قوقعة الأذن؛ إذ يعمل على استثارة أعصاب السمع، وبالتالي يستعيد الأطفال قدرتهم على السمع، ولكن لا يمكنهم الاستفادة من تلك التقنية إلا عند اندماجهم في برنامج تأهيلي سمعي ولغوي مناسب ومكثف».

(٢) **اللغة الاستقبالية** Receptive Language: "قدرة الطفل على فهم اللغة واستيعابها سواء كانت لفظية أم غير لفظية".

(٣) **اللغة التعبيرية**: Expressive Language: «قدرة الطفل في التعبير عن أفكاره ومشاعره واستعمال الكلمات والجمل وقواعد اللغة بوضوح».

(٤) **المهارات السمعية**: «قدرة الطفل على تفسير الأصوات والكلمات وفهمها واستيعابها، وتذكر واسترجاع الأصوات التي يسمعها». وتتمثل في البحث الحالي في المهارات الآتية:

(أ) **الانتباه السمعي** Auditory attention: «هي قدرة الطفل على الإحساس بوجود الصوت، وتحديد مصدره واتجاهه، والقدرة على إطالة الانتباه السمعي، والمرونة في نقل الانتباه السمعي».

(ب) **التمييز السمعي** Auditory Discrimination: «هو قدرة الطفل على التمييز السمعي للأصوات البيئية المحيطة، وتمييز شدة الصوت وارتفاعه، أو انخفاضه، والتمييز بين الكلمات المتشابهة والمختلفة».

(ج) **الذاكرة السمعية** memory Auditory: «هو قدرة الطفل على الاحتفاظ بالأصوات، أو الكلمات في الذاكرة لفترة معينة من أجل استرجاعها لإجراء المقارنة».

الإطار النظري:

يوضح البلاوي (٢٠١٣، ص. ١٦٠) أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين السمع ونمو اللغة، وفى الحقيقة فإن السمع الطبيعي ضروري للنمو اللغة المنطوقة، أو اللفظية، والطفل الذي لا يسمع اللغة من حوله يواجه صعوبة في تعلُّمها، ولذلك فإن أحد أسباب اضطرابات اللغة لدى الأطفال هي الإعاقة السمعية.

يقوم الجهاز السمعي بدور مهم في التقاط الأصوات ونقلها إلى المخ، ومن أهم العناصر التي تشكل أساس إنتاج وفهم الكلام هو الجهاز السمعي السليم، كذلك يجب أن يكون المستمع قادرًا على اكتشاف الفروق الطفيفة التي تعكس الخصائص الفونيمية والصوتية للكلام، ولذا فالأفراد ذوو الفقد السمعي الحاد يجدون صعوبة في تفسير الإشارة الصوتية، وسيدركون الكلمات بشكل مختلف عن الأفراد ذوي السمع العادي.

ولذلك يرى هالاهان وكوفمان (٢٠٠٨، ص ص. ٥٤٥-٥٤٦) أن أكبر الآثار السلبية للإعاقة السمعية تظهر في فهم اللغة وإصدار الأصوات والكلمات، والتي تعبر عن اللغة التعبيرية والاستقبالية مما يجعل الأفراد ذوي الإعاقة السمعية يعانون بشكل عام من اضطرابات في اللغة التي يستخدمها أقرانهم السامعون.

ويؤكد الزريقات (٢٠٠٩ أ، ص. ٢١٨) أن مظاهر النمو اللغوي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية تتأثر بمدى التدريب المبكر ونوعه، ومتى استخدمت المضخمات

الصوتية، والعوامل الذكائية والانفعالية والبصرية، وفقدان الدعم الأسري والثقافي، والعمر عند التشخيص، وخدمات التدخل المبكر، أما من حيث الأطفال المصابين بالفقدان السمعي بعد اكتساب اللغة من عمر ٣-٤ سنوات فتكون عيوبهم اللغوية أقل من الأطفال المولودين، أو الذين أصيبوا خلال الأشهر الأولى.

والأطفال المصابون بصمم شديد إلى شديد جدًا ولا يستطيعون الاستفادة من المضخمات المألوفة مرشحون لزراعة القوقعة، والصمم الشديد جدًا ينتج عن فقدان وظيفة الخلايا الشعرية في القوقعة، وبالتالي فإن النبضات العصبية لا تولد، والنشاط الكهربائي في العصب السمعي لم يبدأ، وزراعة القوقعة مصمَّمة لإثارة العصب السمعي مباشرة؛ حيث تزرع أقطاب كهربائية في القوقعة، والقطب الكهربائي يكون ملحقًا، أو مربوطًا مع دورة كهربائية مزروعة في العظم الصدغي، والإشارات الصوتية تستقبل بواسطة ميكروفون ملحق، أو مربوط مع مضخم بالغ التعقيد، والمضخم عندئذ يرسل إشارات للقطب بواسطة الدورة المزروعة، وعندما يستقبل القطب الكهربائي الإشارة فإنه يزود بإشارات كهربائية للقوقعة، وبالتالي آثار العصب السمعي (الزريقات، ٢٠٠٩ ب، ص ص. ٢٦٥- ٢٦٦).

ويؤكد صقر (٢٠٠٦، ص ص. ٢٥١-٢٥٢) على أن عملية زراعة القوقعة عملية جراحية يتم من خلالها غرس آلة إلكترونية تعمل على تحفيز مباشر للنظام السمعي؛ حيث إن القوقعة المزروعة تعمل كمحول للطاقة، فتحول الطاقة الميكانيكية للإشارة الصوتية إلى طاقة كهربائية قادرة على تحفيز العصب السمعي، تساهم هذه الطريقة في مساعدة ضعاف السمع من خلال نقل المثيرات الصوتية إلى العصب السمعي، وبذلك يستطيعون سماع الأصوات، لكن لا يمكنهم الاستفادة من تلك التقنية إلا عند اندماجهم في برنامج تخاطب مناسب، من أجل الحصول على الفائدة الحقيقة. والتي تأتى مع التأهيل المكثف.

ويري القريوتي وآخرون (٢٠٠١، ص ص. ٣٣٧-٣٣٨) أن الاضطرابات في مجال اللغة الاستقبالية تتمثل في الصعوبة في فهم اللغة واستيعابها، وفي مجال اللغة التعبيرية التي تتمثل في الصعوبة في إنتاج اللغة. يُظهِر الفرد الذي يعاني من اضطرابات اللغة الاستقبالية عجزًا في فهم ما يقال له من كلام وصعوبة اتباع التعليمات اللفظية. أما في حالة اضطرابات اللغة التعبيرية فإن الفرد يُظهِر

نقصًا في المفردات، واستخدام غير مناسب للكلمات والعبارات، أو قد يفقد القدرة على التواصل اللفظي كليًا. كما لا يكون لدى الطلبة الذين يعانون من عجز لغوي القدرة على فهم ما يقال لهم، وبالتالي فهم لا يستطيعون التعبير عن أفكارهم بوضوح، ويكون نطقهم وكلامهم أيضًا قاصرًا وغير واضح.

ومن هنا يمكننا أن نُرجع عدم قدرة الأطفال زارعي القوقعة على اكتساب اللغة وتعلُّم الكلام إلى العوامل الآتية:

(١) عدم تلقي الطفل إثارة سمعية كافية، أو تعزيز لفظي مناسب من أفراد الأسرة المحيطين به.

(٢) عدم تلقي الطفل تغذية راجعة مناسبة عند نطقه بعض الأصوات في مرحلة المناغاة؛ مما يعد سببًا رئيسيًا لاضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة.

(٣) عدم إمداد الطفل بالنماذج اللغوية المناسبة التي يقدمها الراشدون للغة المنطوقة (هالاهان وكوفمان، ٢٠٠٨، ص. ٥٤٧).

والتدريب السمعي يعتمد على اكتساب المهارات الاتصالية اللغوية، وتقوم على تدريب الأذن على الاستماع والانتباه السمعي، وأن يلاحظ الأصوات المختلفة والدقيقة والتمييز بينها، مع الاستفادة من المعينات السمعية لكي يسمع الفرد ما يصدر عن الآخرين، وأيضًا ما يصدر عنه من أصوات، وعلاج عيوب النطق لديه (وإبراهيم، ٢٠٠٥، ص. ١٨٤؛ القريطي، ٢٠٠٥، ص. ٣٣٦).

ويضم التدريب السمعي تدريبات خاصة تُقدَّم للفرد حسب مستوى السمع المتبقي لديه، ومدى تقدمه في التدريبات، وتتم طبقًا للخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تعليم الطفل الانتباه لوجود الصوت والاستجابة له، ويمكن تحقيقها عن طريق تعريض الفرد للأصوات الشائعة في بيئته، مثل: صوت جرس الباب، أو نزول الماء، أو صوت جرس الهاتف، أو نباح الكلب، أو مواء القطط وصوت السيارة، وأصوات الأدوات الكهربائية المنزلية، والطلب منه الاستجابة للأصوات بحركات معينة كرفع يديه، أو الوقوف، أو التصفيق.

الخطوة الثانية: تمييز مصدر الصوت، بعد أن يتعرف الفرد المعوق سمعياً على الأصوات المألوفة في بيئته يقدم له صوتان، أو أكثر، ويطلب منه تمييزهما، ويفضل البدء بأصوات سهلة التمييز.

الخطوة الثالثة: التعرف على اتجاه الصوت، يُطلَب من الطفل معرفة جهة الصوت سواء أَحَدَث الصوت من خلفه أم من جهة اليمين أم اليسار.

الخطوة الرابعة: فحص تمارين شدة الصوت، يهدف التمرين إلى تدريب الطفل على تمييز الأصوات عالية التردد والمنخفضة.

الخطوة الخامسة : تدريب الطفل على تمييز الأصوات الكلامية، ويمكن البدء بتدريبه على تمييز أسماء الأشخاص المحيطين به مثل (بابا، ماما)، ثم أسماء إخوته، وتمييز الأشياء شائعة الاستعمال في بيئته بخاصة الأشياء المرتبطة بأنشطة حياته اليومية، كأدوات الأكل والنظافة والأشكال والألوان والأحجام، والتركيز هنا يكون على تعليم الطفل كيف يستمع ويتعلم بواسطة الاستماع ويُنصح بتقديم التدريبات السمعية للأطفال في عمر مبكر (القريوتي، ٢٠٠٦، ص ص. ١٤٦- ١٤٧) .

ويعد التعرف على الأصوات متطلبًا أساسيًّا لنمو اللغة، حيث ينبغي على الأطفال التعرف والانتباه لوجود الصوت، كي يمكنهم بعد ذلك تطوير لغتهم الشفهية، وتعد أيضًا القدرة على تحديد مصدر الأصوات مهارة أساسية لنمو اللغة اللفظية، كذلك الشيء نفسه للقدرة على تمييز الأصوات، حيث إن الأصوات متنوعة، وينبغي تعلُّم التمييز بينها، والأمثلة على تلك الأصوات: الأجهزة المنزلية، والألعاب، والحيوانات والطيور، والآلات، وأصوات أفراد العائلة، والحروف، والكلمات، والعبارات القصيرة، والجمل، كما ينبغي اكتساب مجموعة من المهارات المساعدة على نمو تمييز الأصوات ومنها: تمييز أصوات البيئة المألوفة، وتمييز صوت من مجموعة، وتمييز الأصوات المختلفة، وتمييز الأصوات المتشابهة، والقدرة على تقليد الأصوات المسموعة وتنفيذ الأوامر اللفظية، وكذلك مطابقة صوت بصورة، ومطابقة صوت بمجسم (الصقر، ٢٠٠٦، ص ص. ٢٣٥ – ٢٣٦) .

ويتم التدريب السمعي باستخدام الوسائل البصرية والمعينات السمعية التي تساعد على نجاح التدريب، وتهدف عملية التدريب السمعي إلى تنمية وعي المعوق سمعيًّا للأصوات، وتنمية مهارات التمييز الصوتي (الغرير وآخرون، ٢٠٠٩، ص. ٧١).

وأيضًا زيادة الحصيلة اللغوية متطلب للتعبير عن أكبر قدر من الأفكار، وهذه الخطوة أهم من النطق السليم، وفي هذه المرحلة تشجع أي محاولة لاستعمال كلمات جديدة وليس فقط الكلمات الصحيحة، ولا يبدأ في علاج عيوب النطق إلا بعد نمو اللغة كوسيلة اتصال وتعبير، فالطفل يتعلم، ليس فقط الكلمة، ولكن المعني المرتبط بها من خلال موقف يسعده وشخص يحبه وليس كلمات مفرطة غير مرتبطة سويًا، وذلك حتى لا يؤثر على الإطار اللحني للأطفال ضعاف السمع (أبو حلتم، ٢٠٠٥، ص. ٩٣).

وأيضًا فَهْم الكلمات وبناء المفردات متطلب لنمو اللغة اللفظية من خلال ذكر أسماء الأشياء المألوفة للطفل في البيئة المحيطة، والتعرف على الكلمات من الصور والمجسمات والأشياء المحيطة والأحداث اليومية، بأن يستطيع الطفل الربط بين الاسم والشيء، وأيضًا فهم الجمل وتذكرها والتعبير عنها متطلب لنمو اللغة اللفظية من خلال التدريب على اختلاف معاني الجمل، وتذكر الجمل، أو العبارات والاحتفاظ بها واسترجاعها، والتعبير بجمل بسيطة، ويتم بعد ذلك التدرج إلى الجمل الأطول (القريوتي وآخرون، ٢٠٠١، ص ص ٣٤٥ – ٢٤٦).

ويتضح مما سبق أن برامج التأهيل والتدخل اللغوي والسمعي المبكر للأطفال زارعي القوقعة ترتكز على توفير بيئة سمعية لغوية للطفل وتعزيز التفاعل اللغوي له، وإشراك الأهل في برامج التأهيل والتدريب، وعدم تجاهل دورهم ومعاونتهم لطفلهم، لأن الطفل يقضي الجزء الأكبر بالمنزل، فإذا تعرف الأهل على الوسائل والأساليب المناسبة للتواصل مع ولدهم ساعد ذلك على الاستفادة من برامج التدخل اللغوي المبكر واستخدامها في جميع مناحي الحياة، وتدريبه على عمليات السمع والتدريب اللغوي على تنمية لغته الاستقبالية عن طريق التكلم عن الأشياء التي يهتم بها، والتكلم معه على مسافة مناسبة، وأن يكون الحديث واضحًا وبدون اختصار للجمل، والتحدث باستمرار مع الطفل وعدم اقتصار الحديث على جلسات محددة بوقت معين، وتدريبه على تنمية لغته التعبيرية بالاستماع له، وتقديم نماذج مرئية لما يقوله، وعدم إهمال أسئلته وإجابتها بلغة البيئة التي يعيش فيها ونعمل على تشجيعه.

دراسات سابقة:

استهدفت دراسة سكور وآخرون Schorr, et al. (2008) استكشاف مهارات اللغة لدى الأطفال زارعي القوقعة ومقارنتهم بمجموعة من الأطفال السامعين. استخدمت مقاييس مقننة للغة والكلام اشتملت على مقياس النطق الكلامي والحصيلة اللغوية التعبيرية والاستقبالية، ومقياس التراكيب والدلالة، ومقياس ما وراء اللغة، وتم إجراء المقاييس جميعها على عينة بلغت ٣٩ من الأطفال الصم ذوي الصمم الولادي عمر ٥-١٤ عامًا، ومجموعة من الأطفال الطبيعيين. ووجدت الدراسة أن العديد من الأطفال زارعي القوقعة قد حققوا درجات ملائمة لعمرهم على مقاييس اللغة المختلفة، غير أن أداءهم كان أقل من الأطفال السامعين، وتشير النتائج إلى أن العمر عند زراعة القوقعة يُنبئ عن التباين الدال والملحوظ في الحصيلة اللغوية الاستقبالية والأداء على الذاكرة العاملة قصيرة المدى، كما أن مدة زراعة القوقعة تُعد منبئًا بأداء استخدام التراكيب الاستقبالية.

بينما استهدفت دراسة دوتشسن وآخرون Duchesne, et al. (2009) التعرف على الحصيلة اللغوية الاستقبالية والتعبيرية وإنجاز القواعد لدى مجموعة من الأطفال زارعي القوقعة بين عمر سنة وعمر سنتين. وشارك في الدراسة ٢٧ طفلاً، واستخدمت الدراسة مقاييس مقننة لنمو اللغة للتعرف على مستويات اللغة لدى الأطفال زارعي القوقعة ومقارنتهم بمجموعة معيارية من نفس العمر من الأطفال السامعين على كل مقياس. وكمجموعة أظهر الأطفال زارعو القوقعة مستويات لغة في المعدل الطبيعي على جميع مقاييس اللغة. كما وجد أن الأنماط الفردية لدى المشاركين تحمل (٤) بروفيلات مختلفة للغة تتراوح من المستوى الطبيعي للغة على جميع الأبعاد إلى التأخر العام في اللغة. ووجدت الدراسة أن نصف المشاركين يظهرون مستويات لغة قريبة من أقرانهم على مستوى الكلمات، وأقل من النصف قد حققوا درجة متوسطة على الأداء على مستوى الجملة. وفي البروفيلات الثلاثة وجد أن هناك قصورًا في فهم الجمل. وعلاوةً على ذلك فإن العمر عند زراعة القوقعة لم يرتبط بنمو اللغة. وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن زراعة القوقعة في عمر سنة وعمر سنتين لا يضمن القدرات اللغوية أن تكون بالمعدل الطبيعي بعد زراعة القوقعة وحتى ست سنوات من زراعتها.

في حين استهدفت دراسة إنتر شتاين Unterstien (2010) إلى التعرف على مدى وجود فروق في اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال زارعي القوقعة ما قبل المدرسة والأطفال العاديين؛ فقد أشارت الدراسات السابقة إلى فاعلية وكفاءة زراعة القوقعة في تحسين حدة السمع لدى هؤلاء الأطفال. وعلاوةً على ذلك أكدت الدراسات على أن القدرة السمعية تؤثر على مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. والدراسة الحالية تهدف إلى دراسة الفروق في مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال زارعي القوقعة والأطفال العاديين باستخدام اختبار بيبودي للمفردات المصورة الطبعة الرابعة، واختبار الحصيلة اللغوية التعبيرية الصورة الثانية، ومقياس وكسلر للذكاء غير اللفظي لضبط القدرة المعرفية. واستخدمت الدراسة اختبار "ت" العينات المستقلة وتحليل التباين من أجل دراسة النتائج. وكشفت النتائج أن الأطفال زارعي القوقعة والأطفال العاديين يؤدون في مستوى متقارب على مقياس مهارات اللغة. وعلاوةً على ذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لدى مجموعة الأطفال زارعي القوقعة وفقًا للعمر عند الزراعة والعمر عند اكتشاف فقدان السمع.

بينما استهدفت دراسة نيباركو وآخرون Niparko, et al. (2010) تقييم اكتساب اللغة المنطوقة بعد زراعة القوقعة لدى صغار الأطفال، واستخدمت الدراسة مقياس متعدد الأبعاد لقياس نمو اللغة المنطوقة بعد ثلاث سنوات من زراعة القوقعة وقبل بلوغ عمر ٥ سنوات. وشارك في الدراسة ١٨٨ طفلاً من الأطفال زارعي القوقعة، ومجموعة من الأطفال العاديين من نفس العمر عددهم ٧٧ طفلاً. وكشفت النتائج تحسن فهم اللغة المنطوقة واللغة التعبيرية على مقياس ريندل للغة النمائية، كما كشفت النتائج أن زراعة القوقعة قد حققت تقدمًا ملموسًا في أداء اللغة المنطوقة وفهم اللغة والتعبير، غير أن هؤلاء الأطفال لم يستعيدوا السمع مثل أقرانهم العاديين. كما أشارت النتائج إلى أن صغر العمر عند زراعة القوقعة يرتبط بسرعة زيادة فهم اللغة والتعبير اللغوي. كما كشفت النتائج أن التفاعلات الوالدية مع الطفل والحالة الاجتماعية الاقتصادية المرتفعة ترتبط بزيادة التحسن في الفهم والتعبير، كما تستنتج الدراسة أن استخدام زراعة القوقعة يرتبط بزيادة تحسن نمو تعلم اللغة المنطوقة أكثر مما هو متوقع قبل زراعتها.

أما دراسة صديق (٢٠١٣) فقد هدفت إلى معرفة أثر التدخل المبكر باستخدام أحد تدريبات اللفظ المنغم (الإيقاع الحركي الجسدي) في نطق أصوات الحروف والمقاطع الصوتية لدى الأطفال زارعي القوقعة بمدارس دمج رياض الأطفال بجدة، وتكونت عينة الدراسة من (٥) أطفال منهم (٢) من الذكور، و(٣) من الإناث، تراوحت أعمارهم ما بين (٣-٥) سنوات. وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية من روضة دمج لضعاف السمع والصم بمدينة جدة، ولتحقيق هدف الدراسة استُخدم اختبار تكرار المقاطع والكلمات للأطفال ضعاف السمع من عمر ما قبل المدرسة، وبرنامج اللفظ المنغم " الفربتونال "، وللإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين درجات عينة الدراسة على اختبار تكرار المقاطع والكلمات للأطفال ضعاف السمع من عمر ما قبل المدرسة قبل وبعد تطبيق برنامج اللفظ المنغم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد اختبار تكرار المقاطع والكلمات للأطفال ضعاف السمع من عمر ما قبل المدرسة لصالح الاختبار البعدي، وهذا يشير إلى فاعلية برنامج اللفظ المنغم، كما أظهرت النتائج احتفاظ عينة الدراسة بأثر التدريب على اختبار المتابعة وذلك بعد التوقف عن تطبيق برنامج اللفظ المنغم باستخدام الإيقاع الحركي لمدة (شهر) .

أما دراسة جيزين وآخرون Giezen, et al. (2014) فقد هدفت إلى التعرف على تأثير استخدام التواصل باستخدام لغة الإشارة على نمو اللغة المنطوقة لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة، وتقدم الدراسة تقارير حول اثنين من الدراسات التي قامت بدراسة العلاقة بين الكلمة المنطوقة ومعالجة الإشارة لدى الأطفال زارعي القوقعة الذين تعرضوا للغة الإشارة إضافة إلى اللغة المنطوقة. في الدراسة الأولى تم تقييم تعلم الكلمات السريعة وتعلم الإشارة لدى ١٣ من الأطفال زارعي القوقعة، ووجد أن أداءهم على اللغتين بينهما علاقة ارتباطية إيجابية. وفي الدراسة الثانية تم اختبار تأثير استخدام الكلام المدعوم بلغة الإشارة على معالجة الكلمة المنطوقة وذلك لدى ثمانية من الأطفال زارعي القوقعة، وأشارت النتائج إلى أن الحصول على الإشارات والكلام المنطوق لا يؤثر سلبًا على معرفة هؤلاء الأطفال بالكلمات المنطوقة، أو تعلمها. ومعًا فإن هاتين الدراستين تقترحان أن التعرض للغة الإشارة

ليس بالضرورة أن يكون له تأثير سلبي على معالجة الكلام لدى بعض الأطفال زارعي القوقعة.

وهكذا يتضح من البحوث والدراسات السابقة التي تم الاطِّلاع عليها أن الأطفال زارعي قوقعة الأذن في حاجة ماسة إلى برنامج تدريبي لتحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لديهم.

فروض البحث:

في ضوء الأهداف التي سعت إليها الدراسات السابقة، وما توصلت إليه من نتائج، يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو الآتي:

(١) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات السمعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات السمعية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

(٣) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اللغة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

(٤) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة في المجموعة التجريبية على مقياس اللغة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

(٥) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات السمعية في القياسين البعدي والتتبعي.

(٦) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة في المجموعة التجريبية على مقياس اللغة في القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات البحث :

أولاً ـ منهج البحث :

استخدم الباحث في هذا البحث المنهج التجريبي للتحقق من فعّالية البرنامج التدريبي (المتغير المستقل) للتعرف على أثر تنمية المهارات السمعية في تحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية (المتغير التابع) لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن. وقد قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين من حيث العدد ومتجانستين، أحدهما مجموعة تجريبية تعرضت للبرنامج التدريبي، والأخري ضابطة لم تتعرض للبرنامج.

ثانيًا _ عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (١٢) طفلاً وطفلة من زارعي قوقعة الأذن يعانون من اضطرابات في اللغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية، تراوحت أعمارهم الزمنية من (٥ – ٧) أعوام، بمتوسط عمري قدره ٦,٣، وانحراف معياري ٠,٢٥، وقد تم توزيعهم على مجموعتين، مجموعة ضابطة تكونت من (٦) أطفال، ومجموعة تجريبية تكونت من (٦) أطفال.

وقد تم التحقق من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات (العمر الزمني، والذكاء «غير اللفظي، واللفظي»، والمهارات السمعية، ومهارات اللغة «الاستقبالية، والتعبيرية») وذلك في التطبيق القبلي؛ أي قبل تطبيق البرنامج، تم استخدام اختبار مان-ويتنى للعينتين المستقلتين لدراسة الفروق وتحديد اتجاهها بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وجدول (١) يوضح نتائج التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (١)

نتائج اختبار مان-ويتنى لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من: (العمر الزمني، ومعامل الذكاء، ودرجة المهارات السمعية، درجة اللغة) في التطبيق القبلي

المتغيرات	المجموعة التجريبية ن=٦		المجموعة الضابطة ن=٦		Z	الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
العمر الزمني	٤٣,٥	٧,٢٥	٣٤,٥	٥,٧٥	-٠,٧٢٨	٠,٤٦٦ غير دالة
الذكاء غير اللفظي	٤٠,٠	٦,٦٧	٣٨,٠	٦,٣٣	-٠,١٦١	٠,٨٧٢ غير دالة
الذكاء اللفظي	٣٨,٥	٦,٤٢	٣٩,٥	٦,٥٨	-٠,٠٨٠	٠,٩٣٦ غير دالة
الدرجة الكلية للذكاء	٣٩,٥	٦,٥٨	٣٨,٥	٦,٤٢	-٠,٠٨١	٠,٩٣٦ غير دالة
الانتباه السمعي	٣٩	٦,٥٠	٣٩	٦,٥٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠ غير دالة
التمييز السمعي	٣٤,٥	٥,٧٥	٤٣,٥	٧,٢٥	-٠,٧٣٢	٠,٤٨٥ غير دالة
الذاكرة السمعية	٤٩	٦,١٧	٢٩	٤,٨٣	-١,٦٧٣	٠,٠٩٤غير دالة
الدرجة الكلية للمهارات السمعية	٤١,٥	٦,٩٢	٣٦,٥	٦,٠٨	-٠,٤٠٢	٠,٦٨٧غير دالة
اللغة التعبيرية	٣٤,٥	٥,٧٥	٤٣,٥	٧,٢٥	-٠,٧٢٢	٠,٤٧٠ غير دالة
اللغة الاستقبالية	٣٧,٥	٦,٢٥	٤٠,٥	٦,٧٥	-٠,٢٤٢	٠,٨٠٩ غير دالة
الدرجة الكلية للغة	٣٥,٠	٥,٨٣	٤٣,٠	٧,١٧	-٠,٦٤١	٠,٥٢٢ غير دالة

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغيرات البحث، وذلك في التطبيق القبلي؛ أي قبل تطبيق البرنامج، ويعنى ذلك أن المجموعتين متكافئتان قبل تطبيق البرنامج، وأن المجانسة قد تحققت بينهما.

ثالثًا _أدوات البحث:

١ـ مقياس تشخيص اضطرابات اللغة لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن (إعداد الباحث).

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى تشخيص اضطرابات اللغة (اللغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية) لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن.

مصادر المقياس:

اعتمد الباحث في إعداد المقياس على مصدرين هما:

١. الإطار النظري للدراسة، وما تتضمنه من توضيح لمراحل النمو اللغوي، والعوامل المؤثرة في النمو اللغوي، والقياس والتشخيص لاضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية.

٢. الاطلاع على بعض المراجع والدراسات والمقاييس التي اهتمت بتشخيص اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى زارعي قوقعة الأذن، وعلى ما احتوته من أدوات ووسائل تشخصية، ومعرفة أبعادها مثل: Schorr, et al . (2008); Duchesne ,et al. (2009); Inscoe, et al (2009); Unterstien (2010); Niparko, et al. (2010); .Giezen , et al . (2014);

وصف المقياس :

يتكون مقياس تشخيص اضطرابات اللغة لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن من بعدين هما اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية تحت كل منهما مجموعة من المفردات وعددها (١٨) مفرده لكل بعد.

تطبيق المقياس وتصحيحة :

يتم تطبيق المقياس ويقوم القائم بعملية التشخيص بالآتي:

(١) يطلب من الطفل (التسمية، أو التعبير) عن الكلمات الموجودة في الصور بأن ينطق الكلمات الموجودة في الصور، أو التعبير بكلمات، أو جمل عن الصور.

(٢) عندما ينجح الطفل في التسمية، أو التعبير عن الكلمات، أو الجمل الموجودة في الصور، تُرصد درجتان، درجة في بند الدرجة التعبيرية، ودرجة في بند الدرجة الاستقبالية عن كل كلمة، أو جملة صحيحة في التسمية، أو التعبير .

(٣) عندما يُخطئ الطفل في التسمية، أو التعبير عن بعض الكلمات، أو الجمل الموجودة بالصور، يُطلب منه (الفهم، أو التعرف) على الصور، وذلك بأن يشاور على الصورة التي أخطأ فيها في التسمية، أو التعبير.

(٤) عندما ينجح الطفل في الفهم، أو التعرف على الصور، يُرصد صفر في بند الدرجة التعبيرية، وتُرصد درجة واحدة في بند الدرجة الاستقبالية عن كل إجابة صحيحة في التعرف، أو الفهم.

(٥) عندما يُخطئ الطفل في التعرف، أو الفهم للصور، يُرصد صفر في بند الدرجة التعبيرية، وصفر في بند الدرجة الاستقبالية عن كل إجابة خاطئة في التعرف والفهم للصور.

المعالجات الإحصائية للمقياس:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٥٠) طفلاً وطفلة من الأطفال زارعي قوقعة الأذن بالمرحلة العمرية (٥- ٧) أعوام.

أولاً ـ الصدق Validity:

تحقق الباحث من صدق المقياس باستخدام الآتي:

ـ حساب الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال قيام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة بدرجة كل بعد كما بالجدول الآتي:

جدول (٢)

يوضح صدق الاتساق الداخلي لمفردات مقياس تشخيص اضطرابات اللغة للأطفال زارعي قوقعة الأذن من خلال حساب معاملات ارتباط مفردات البعد الأول (اللغة التعبيرية) بالدرجة الكلية له، ومفردات البعدالثاني (اللغة الاستقبالية) بالدرجة الكلية له

اللغة التعبيرية		اللغة الاستقبالية	
المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
١	٠,٩٧١××	١	٠,٨٦٣××
٢	٠,٧٨٥××	٢	٠,٨٠١××
٣	٠,٩٢٩××	٣	٠,٩٠٣××
٤	٠,٧٧٣××	٤	٠,٨٠٩××
٥	٠,٩٣١××	٥	٠,٨٩٦××
٦	٠,٧٣٢××	٦	٠,٨٥١××
٧	٠,٩٥٤××	٧	٠,٩٣٩××
٨	٠,٩٦٩××	٨	٠,٨٦٠××
٩	٠,٨٠٦××	٩	٠,٩٣٦××
١٠	٠,٩٦٨××	١٠	٠,٨٨٥××
١١	٠,٩٦٤××	١١	٠,٨٨٦××
١٢	٠,٧٤١××	١٢	٠,٨١٩××
١٣	٠,٩٥٥××	١٣	٠,٢٠××
١٤	٠,٩٧٦××	١٤	٠,٨٤٧××
١٥	٠,٩٦٨××	١٥	٠,٩٤٤××
١٦	٠,٩٦٥××	١٦	٠,٨٦١××
١٧	٠,٩٧٣××	١٧	٠,٩٤٨××
١٨	٠,٩٦٤××	١٨	٠,٨٦٦××

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط مفردات البعد الأول (اللغة التعبيرية) بالدرجة الكلية له، ومفردات البعد الثاني (اللغة الاستقبالية) بالدرجة الكلية له، دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس.

- حساب معاملات الارتباط بطريقة (بيرسون) بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٣)

يوضح معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد (اللغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية) بالدرجة الكلية لمقياس تشخيص اضطرابات اللغة

الأبعاد	معامل الارتباط
اللغة التعبيرية	٠,٦٦٤××
اللغة الاستقبالية	٠,٦٧٤××

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ـ صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمايزي):

وقد اعتمد الباحث للتأكد من صدق هذا المقياس على هذه الطريقة، وذلك من خلال التأكد من قدرته على التمييز بين الأفراد مرتفعي ومنخفضي الدرجات عليه، حيث تم مقارنة الإرباعي الأعلى (٨٢) درجه، والإرباعي الأدنى (٧٠) درجه إحصائيًا باستخدام اختبارات ت لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة ويمكن توضيح ذلك في الجداول الآتية:

جدول (٤)

يوضع قيم (ت) ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة

البيان	الإرباعي الأعلى			الإرباعي الأدنى			ت	الدلالة د.ح٢٣
	ن١	المتوسط	الانحراف المعياري	ن٢	المتوسط	الانحراف المعياري		
اللغة التعبيرية	١٣	٤٦,٨	٢٣,٣	١٢	٢٢,٦	١٣,٦	٣,١٤٠	٠,٠٠١
اللغة الاستقبالية	١٣	٥٠,٩	١٤,٣	١٢	٢٤,٨	١٥,٣	٤,٤٢٤	٠,٠٠١
الدرجة الكلية لاضطرابات اللغة	١٣	٨٤,٠	٢,٣٨	١٢	٦٦,٧	٣,٨٢	١٣,٧٣٢	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (٤) أن قيم (ت) دالة عند ٠,٠١ وهو ما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة، وهو ما يدل على صدق المقياس.

ثانيًا ـ الثبات Reliability :

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطريقتين الآتيتين: -

ـ معامل ألفا كرونباخ

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ للتعرف على ثبات المقياس، حيث قام بحساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٥)

يوضح معامل ثبات مقياس تشخيص اضطرابات اللغة للأطفال زارعي قوقعة الأذن باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
اللغة التعبيرية	١٨	٠,٩٨٨
اللغة الاستقبالية	١٨	٠,٩٨٣
الدرجة الكلية لاضطرابات اللغة	٣٦	٠,٩٩١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ جميعها فوق (٠,٦) وهذا يدل على أن أبعاد المقياس تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ـ طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية للتعرف على ثبات المقياس، حيث احتسبت درجة النصف الأول (العبارات الفردية)، وكذلك درجة النصف الثاني (العبارات الزوجية)، وذلك بحساب معامل جتمان بين النصفين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٦)

يوضح معامل ثبات مقياس تشخيص اضطرابات اللغة للأطفال زارعي قوقعة الأذن باستخدام طريقة التجزئة النصفية

البيان	عدد عبارات الجزء الفردي	ألفا جزء١	عدد عبارات الجزء الزوجي	ألفا جزء٢	معامل جتمان
اللغة التعبيرية	٩	٠,٩٨٦	٩	٠,٩٦٧	٠,٩٧٨
اللغة الاستقبالية	٩	٠,٩٩٢	٩	٠,٩٧٨	٠,٨٣١
الدرجة الكلية	١٨	٠,٩٩٣	١٨	٠,٩٨١	٠,٩٢٨

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بعد التعديل أكبر من (٠,٨) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٢ـ مقياس المهارات السمعية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن (إعداد الباحث).

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٣٠) مهمة تتناسب مع الأطفال زارعي قوقعة الأذن، بحيث يقوم الطفل نفسه بأداء هذه المهام، وتم توزيع المهام على الأبعاد الآتية:

١- الانتباه السمعي، ويتضمن (١٠ مهام).

٢- التمييز السمعي، ويتضمن (٨ مهام).

٣- الذاكرة السمعية، ويتضمن (١٢ مهمة).

المعالجات الإحصائية للمقياس:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٥٠) طفلاً وطفلة من أطفال زارعي قوقعة الأذن بالمرحلة العمرية (٥- ٧) أعوام.

أولاً ـ الصدق Validity:

تحقق الباحث من صدق المقياس باستخدام الآتي:

ـ حساب الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال قيام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة بدرجة كل بعد كما بالجدول الآتي:

جدول (٧)

يوضح صدق الاتساق الداخلي لمفردات مقياس المهارات السمعية للأطفال زارعي القوقعة

الانتباه السمعي		التمييز السمعي		الذاكرة السمعية	
المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
١	٠,٦٣٨××	١	٠,٥٥٩××	١	٠,٦١٦××
٢	٠,٥٣١××	٢	٠,٦٦٥××	٢	٠,٦٩٧××
٣	٠,٥١٤××	٣	٠,٦٩٤××	٣	٠,٧٢٨××
٤	٠,٧٣٥××	٤	٠,٦٨٦××	٤	٠,٧٣٣××
٥	٠,٥٤٠××	٥	٠,٥٧٩××	٥	٠,٧٤٨××
٦	٠,٧٢١××	٦	٠,٥٥٩××	٦	٠,٧٤٨××
٧	٠,٥٢٨××	٧	٠,٦٣٢××	٧	٠,٧٣١××
٨	٠,٧٩٢××	٨	٠,٦٨٦××	٨	٠,٦٨٣××
٩	٠,٧٥٣××			٩	٠,٦٠٢××
١٠	٠,٧٨٢××			١٠	٠,٥٩٩××
				١١	٠,٧٣٤××
				١٢	٠,٦٨٣××

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط مفردات البعد الأول (الانتباه السمعي) بالدرجة الكلية له، ومفردات البعد الثاني (التمييز السمعي) بالدرجة الكلية له، ومفردات البعد الثالث (الذاكرة السمعية) بالدرجة الكلية له، دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس.

- حساب معاملات الارتباط بطريقة (بيرسون) بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

جدول (٨)

يوضح معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية لمقياس المهارات السمعية

الأبعاد	معامل الارتباط
الانتباه السمعي	٠,٧٧٨××
التمييز السمعي	٠,٦٧٥××
الذاكرة السمعية	٠,٨٧٤××

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ـ صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمايزي):

وقد اعتمد الباحث للتأكد من صدق هذا المقياس على هذه الطريقة، وذلك من خلال التأكد من قدرته على التمييز بين الأفراد مرتفعي ومنخفضي الدرجات عليه، حيث تم مقارنة الإرباعي الأعلى (٨٢) درجه، والإرباعي الأدنى (٧٠) درجه إحصائيًا باستخدام اختبارات ت لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة، ويمكن توضيح ذلك في الجداول الآتية:

جدول (٩)

يوضح قيم (ت) ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على مقياس المهارات السمعية

البيان	الإرباعي الأعلى			الإرباعي الأدنى			ت	الدلالة د.ح٢٣
	ن١	المتوسط	الانحراف المعياري	ن٢	المتوسط	الانحراف المعياري		
الانتباه السمعي	٢٢	٩	١,٦٦	١٧	٣,٥	٢,١٥	٩,٠٥٨	٠,٠٠١
التمييز السمعي	٢٢	١٩,٥	٣,١٩	١٧	١٥,٣	٤,٠٤	٦,٠٤٢	٠,٠٠١
الذاكرة السمعية	٢٢	١١,٣	٠,٥٥	١٧	٥,١	١,٩٥	١٤,٢٦٧	٠,٠٠١
المهارات السمعية	٢٢	٣٩,٨	٢,٦٥	١٧	٢٦,٨	٣,٢١	١٣,٨٠٢	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) دالة عند ٠,٠١، وهو ما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس المهارات السمعية، وهو ما يدل على صدق المقياس.

ثانيًا ـ الثبات Reliability :

قام الباحث بالتحقيق من ثبات المقياس باستخدام الطريقتين الآتيتين: -

ـ معامل ألفا كرونباخ

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ للتعرف على ثبات المقياس، حيث قام بحساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٠)

يوضح معامل ثبات مقياس المهارات السمعية للأطفال زارعي قوقعة الأذن باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الانتباه السمعي	١٠	٠,٨٥٠
التمييز السمعي	٨	٠,٨٢٨
الذاكرة السمعية	١٢	٠,٨٠٣
الدرجة الكلية للمهارات السمعية	٣٠	٠,٨٢٧

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ جميعها فوق (٠٠,٠٦) وهذا يدل على أن أبعاد المقياس تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ـ طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية للتعرف على ثبات المقياس، حيث احتُسبت درجة النصف الأول (العبارات الفردية)، وكذلك درجة النصف الثاني (العبارات الزوجية)، وذلك بحساب معامل جتمان بين النصفين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١١)

يوضح معامل ثبات مقياس المهارات السمعية للأطفال زارعي قوقعة الأذن باستخدام طريقة التجزئة النصفية

البيان	عدد عبارات الجزء الفردي	ألفا جزء١	عدد عبارات الجزء الزوجي	ألفا جزء٢	معامل جتمان
الانتباه السمعي	٥	٠,٦٧٩	٥	٠,٨٢٦	٠,٨٩١
التمييز السمعي	٤	٠,٦٤٢	٤	٠,٦٠١	٠,٨٦٩
الذاكرة السمعية	٦	٠,٨٤٤	٦	٠,٧٤٤	٠,٨٨١
الدرجة الكلية للمهارات السمعية	١٥	٠,٨٢٠	١٥	٠,٦٨٥	٠,٨٢٨

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بعد التعديل أكبر من (٠,٨)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٣ـ البرنامج التدريبي المستخدم (إعداد: الباحث)

إجراءات البرنامج:

سعى البرنامج الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

ـ الهدف العام:

يتحدد الهدف العام للبرنامج في الحد من قصور المهارات السمعية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن لتحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لديهم.

ـ الأهداف الإجرائية:

تتلخص الأهداف الإجرائية لبرنامج التدخل المبكر فيما يأتي:

- التدريب السمعي للأطفال زارعي قوقعة الأذن، أو التدريب على الانتباه السمعي، والتدريب على التعرف السمعي، والتمييز بين الأصوات المختلفة، وإقران الصوت بالمصدر، والتدريب على تذكر الأشياء المختلفة.
- تدريب الأطفال على زيادة الحصيلة اللغوية؛ إذ يتم تدريبهم على اكتساب مفردات، وكلمات منوعة للمجموعات الضمنية، وتحسين القدرة على التعرف على معانيها، وفوائدها، وأصنافها.

- تدريب الأطفال على نطق الكلمات بشكل منفصل، ثم يؤلف بين الكلمات بصورتها الكلية لاستخدامها بشكل صحيح في الكلام التلقائي.
- تدريب الأطفال على مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية؛ حيث يتم تدريبهم على الفهم والتعبير عن جمل قصيرة وجمل طويلة واستعمال القواعد اللغوية، وإنتاج الأفكار واكتساب القواعد المكونة للجملة.
- تدريب الأطفال زارعي قوقعة الأذن على اكتساب معاني الكلمات وتفسير الجمل، واستعمال اللغة في السياقات الاجتماعية المختلفة.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

يهدف البرنامج الحالي إلى الحد من قصور المهارات السمعية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن لتحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لديهم، وعلى ذلك يمكن الاعتماد على فنيات النظرية السلوكية عند تنفيذ البرنامج ومن هذه الفنيات:

- **النمذجة**: هي عبارة عن أسلوب تعليمي يتضمن الإجراء العملي للسلوك أمام الطفل بهدف مساعدته على محاكاته.
- **المحاكاة**: تتضمن المحاكاة الممارسة الفعلية للنموذج المشاهد على ذلك؛ فمشاهدة النموذج لا تكفي لتعلم السلوك إذ لا بد من دعم المشاهدة بالمحاكاة والممارسة الفعلية للنموذج.
- **الممارسة**: تشير الممارسة إلى الإعادة، وتكرار السلوك حتى يمكن أن يظهر بصورة تلقائية بعد ذلك، ويجب أن تتناسب أنشطة الممارسة مع الهدف المراد تحقيقه.
- **التعزيز**: هو أي فعل يؤدي إلى تكرار الطفل لسلوك معين نتيجة للآثار الإيجابية التي يحصل عليها، مثل الإثابة المادية والمعنوية، وينقسم التعزيز إلى التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي.
- **لعب الدور**: هو تدريب سلوكي يساعد في التدريب على المهارات اللغوية والتفاعل مع الآخرين، وهو يعتمد على القدرة على التخيل؛ إذ يقوم الطفل بأداء دور ما.

- **الواجبات المنزلية**: ويشير هذا الأسلوب إلى التصرفات التي يطلب المعالج من أفراد الأسرة أن يقوموا بها فيما بين الجلسات، وتقوم الواجبات المنزلية على فكرة تكليف والدي الطفل بتطبيق بعض المهام والأساليب مع الطفل في المنزل (محمد الشناوي، ١٩٩٤، ص ٤٣٥).

جلسات البرنامج التدريبي: يتألف البرنامج التدريبي من ٤٣ جلسة، ويتألف البرنامج من ثلاث مراحل يضم كل منها عددًا من الجلسات، وفيما يأتي وصف مختصر لمراحل البرنامج التدريبي:

١- **المرحلة الأولى**: التمهيدية، وتضم الجلسات (١ – ٣)، ومدة كل جلسة تمهيدية (٣٠) دقيقة.

٢- **المرحلة الثانية**: التدريبية، وتضم الجلسات (٤ – ٤٠)، ومدة كل جلسة تدريبية (٤٥) دقيقة.

٣- **المرحلة الثالثة**: إعادة التدريب، وتضم الجلسات (٤١ – ٤٣)، ومدة كل جلسة تدريبية (٣٠) دقيقة.

رابعًا _ الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على بعض الأساليب الإحصائية الملائمة للدراسة، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخدم من خلالها الآتي:

- اختبار مان ويتني Mann-Whitney
- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test
- معامل ارتباط بيروسون Pearson correlation coefficient لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس.
- معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس.
- المتوسط والانحراف المعياري.
- اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين (مستقلة ومترابطة).
- معامل جتمان لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

نتائج البحث:

١ ـ نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات السمعية بعد تطبيق البرنامج لصالح أطفال المجموعة التجريبية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار مان-ويتنى لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب أطفال المجموعة الضابطة على مقياس المهارات السمعية بعد تطبيق البرنامج، باعتبار أن هذا الفرق يُمثل مقدار التغير الذي يمكن أن يحدث بسبب البرنامج التدريبي كمتغير مستقل، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٢)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب أطفال المجموعة الضابطة على مقياس المهارات السمعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي

المتغيرات	المجموعة التجريبية ن=٦		المجموعة الضابطة ن=٦		U	W	Z	مستوى الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
الانتباه السمعي	٥٧	٩,٥٠	٢١	٣,٥٠	٠,٠٠	٢١,٠٠	-٢,٩٤٥	٠,٠١
التمييز السمعي	٥٧	٩,٥٠	٢١	٣,٥٠	٠,٠٠	٢١,٠٠	-٢,٨٩٨	٠,٠١
الذاكرة السمعية	٥٧	٩,٥٠	٢١	٣,٥٠	٠,٠٠	٢١,٠٠	-٢,٩٤٥	٠,٠١
الدرجة الكلية	٥٧	٩,٥٠	٢١	٣,٥٠	٠,٠٠	٢١,٠٠	-٢,٨٩٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات السمعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية؛ فقد كان متوسطا رتب أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس المهارات السمعية أكبر بدلالة إحصائية من متوسطي رتب أطفال المجموعة الضابطة، مما يدل على تحقق الفرض الأول للبحث.

مناقشة نتائج الفرض الأول:

أشارت النتائج بشكل عام إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات السمعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك بأن البرنامج التدريبي المستخدم كان له أثر إيجابي في الحد من قصور المهارات السمعية لتحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعة التجريبية، وبالتالي كان له أثر إيجابي على مستوى المهارات السمعية في المجموعة التجريبية، نظرًا لتدريب هؤلاء الأطفال على برنامج التدريب اللغوي المبكر المستخدم في البحث، والذي يُعد من أهم البرامج التي يمكن استخدامها في تحسين النمو اللغوي.

كما اعتمد البرنامج التدريبي على مجموعة من الاستراتيجيات، والتدريبات في الحد من قصور المهارات السمعية لتحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى أطفال المجموعة التجريبية من خلال إشباع حاجات الأطفال، وتدريبهم على عمليات السمع بتدريبهم على المهارات السمعية، وذلك بالتركيز على تعليم الطفل الإحساس بوجود الصوت من عدمه، وتحديد المصدر المتجه منه الصوت، وإطالة فترة الانتباه السمعي والتي هي المهارات أساسية لنمو اللغة اللفظية، هذا بالإضافة إلى تدريب الأطفال على التعرف السمعي والتمييز السمعي لأصوات البيئة المحيطة مثل تمييز أصوات الحيوانات، وأصوات الطيور، وأصوات وسائل المواصلات، وأصوات المنزل، وتقليده للصوت الذي يسمعه، وتوفير بيئة سمعية لغوية للطفل، وتعزيز التفاعل اللغوي للأطفال، وإشراك الوالدين في برنامج التأهيل والتدريب.

كما اعتمد البرنامج على استخدام فنيات عديدة، منها: النمذجة، والمحاكاة، والممارسة، والتعزيز، ولعب الدور، والواجبات المنزلية مما ساعد على تحسين المهارات السمعية والتفاعل اللغوي والاجتماعي بين أطفال المجموعة التجريبية، وإتاحة الفرصة للتعبير عن مشاعرهم، وكان له أثر فعّال في البرنامج.

وتتفق نتائج تلك الدراسة مع نتائج دراسات أخرى مثل Bobsin(2012); Giezen, et al. (2014); Kronenberger, et al. (2013); Rhoades, & Chisolm(2001); Ruffin, et al. (2013); Moeller(2000)، وغيرها من دراسات عديدة أكدت على فعالية البرامج التدريبية في التطور السمعي واللغوي والاجتماعي لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن.

٢ـ نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات السمعية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطتين، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطي رتب نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس المهارات السمعية، والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول (١٣)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس المهارات السمعية

المتغيرات			العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
الانتباه السمعي	قبلي / بعدي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٤٤٩	٠,٠٥
		الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
		التساوي	٠				
		الإجمالي	٦				
التمييز السمعي	قبلي / بعدي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٠١	٠,٠٥
		الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
		التساوي	٠				
		الإجمالي	٦				
الذاكرة السمعية	قبلي / بعدي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢١٤	٠,٠٥
		الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
		التساوي	٠				
		الإجمالي	٦				
الدرجة الكلية	قبلي / بعدي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٠٧	٠,٠٥
		الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
		التساوي	٠				
		الإجمالي	٦				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات السمعية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي؛ فإن متوسط رتب الإشارات الموجبة أكبر من متوسط رتب الإشارات السالبة، وهو ما يدل على أن متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس المهارات السمعية أكبر بدلالة إحصائية من متوسطي رتب نفس المجموعة قبل تطبيق البرنامج، مما يدل على تحقق الفرض الثاني للبحث.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات السمعية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي المستخدم الذي تعرض له أطفال المجموعة التجريبية، وما يتضمنه من إجراءات واستراتيجيات وفنيات وأساليب كان من شأنها أن أدت إلى حدوث تحسن في مستوى النمو اللغوي لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن.

ويأتي هذا الفرض ليعزز الفرض الأول؛ إذ تؤكد نتائج هذا الفرض على فعالية البرنامج التدريبي في الحد من قصور المهارات السمعية لتحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن، يرجع هذا التحسن إلى الأسلوب المتدرج في التدريب على تحسين طبقة الصوت وتمييز الصوت الحاد والصوت الغليظ، وتحسين مدة الصوت وتمييز الأصوات العالية والأصوات القصيرة، وتحسين شدة الصوت وتمييز الأصوات العالية والأصوات المنخفضة، وإقران الصوت بالمصدر، والتدريب على تنفيذ الأوامر.

وقام الباحث بتدريب الأطفال على تحسين مهارات الذاكرة السمعية، وذلك من خلال قيام الباحث بالتدريب على تذكر مجموعة أصوات بالترتيب، والتدريب على تذكر صوت ناقص ضمن مجموعة أصوات، والتدريب على تذكر صوتين ضمن مجموعة أصوات.

يرجع الباحث فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في البحث ودوره الإيجابي والفعال في الحد من قصور المهارات السمعية لتحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعة التجريبية إلى مراعاة المبادئ العامة للبرنامج والأسس النفسية، والاجتماعية، والتربوية مثل تقبل الأطفال، وخصائصهم واستعادتهم وقدراتهم وحاجاتهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج كل من Adi-Bensaid, et al. (2010); Davidson, et al. (2014); Geers, (2002); Stephens (2006); Szagun, & Stumber (2012)؛ إذ قد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطي رتب نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس المهارات السمعية لصالح القياس البعدي.

٣ـ نتائج الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة بعد تطبيق البرنامج لصالح أطفال المجموعة التجريبية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار مان-ويتنى لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب أطفال المجموعة الضابطة على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة بعد تطبيق البرنامج، باعتبار أن هذا الفرق يُمثل مقدار التغير الذي يمكن أن يحدث بسبب البرنامج التدريبي كمتغير مستقل، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٤)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب أطفال المجموعة الضابطة على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة بعد تطبيق البرنامج التدريبي

المتغيرات	المجموعة التجريبية ن=٦		المجموعة الضابطة ن=٦		U	W	Z	مستوي الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
اللغة التعبيرية	٥٧	٩,٥٠	٢١	٣,٥٠	٠,٠٠	٢١,٠٠	٢,٨٨٧-	٠,٠١
اللغة الاستقبالية	٥٧	٩,٥٠	٢١	٣,٥٠	٠,٠٠	٢١,٠٠	٢,٨٩٢-	٠,٠١
الدرجة الكلية	٥٧	٩,٥٠	٢١	٣,٥٠	٠,٠٠	٢١,٠٠	٢,٨٨٢-	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية؛ فقد كان متوسطا رتب أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة أكبر بدلالة إحصائية من متوسطي رتب أطفال المجموعة الضابطة، مما يدل على تحقق الفرض الثالث للدراسة.

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

أشار النتائج بشكل عام إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك بأن البرنامج التدريبي المستخدم كان له أثر إيجابي في الحد من قصور المهارات السمعية لتحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعة التجريبية، نظرًا لتدريب هؤلاء الأطفال على برنامج التدريب اللغوي المبكر المستخدم في البحث، والذي يُعد من أهم البرامج التي يمكن استخدامها في تحسين النمو اللغوي.

كما اعتمد البرنامج التدريبي على مجموعة من الاستراتيجيات، والتدريبات في الحد من قصور المهارات السمعية لتحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى أطفال المجموعة التجريبية من خلال تدريب الأطفال على زيادة الحصيلة اللغوية من خلال التعرف والتسمية لأجزاء جسم الإنسان، والتعرف والتسمية لأجزاء الملابس، والتعرف والتسمية للألوان، والتعرف والتسمية للحيوانات الأليفة وغير الأليفة، والتعرف والتسمية للفواكه والخضروات، والتعرف والتسمية لأدوات الطعام، والتعرف والتسمية لأدوات النظافة الشخصية، والتعرف والتسمية للمهن والوظائف، التعرف والتسمية للأفعال، وذلك من خلال قيام الباحث بتسمية كل مجموعة على حدة بصورة واضحة مظهرًا أصوات الكلمة المصورة، مع توضيح بعض المعلومات عن كل مجموعة، مما يساعد على أخذ النموذج اللغوي السليم.

كما اعتمد البرنامج على استخدام فنيات عديدة، ومنها النمذجة، والمحاكاة، والممارسة، والتعزيز، ولعب الدور، والواجبات المنزلية مما ساعد على تحسين التفاعل اللغوي والاجتماعي بين أطفال المجموعة التجريبية، وإتاحة الفرصة للتعبير عن مشاعرهم، مما كان له أثر فعال في البرنامج.

وتتفق نتائج تلك الدراسة مع نتائج دراسات أخرى مثل دراسة كل من: Bharadwaj, et al. (2013); Dammeyer (2012); Geers, et al. (2007); Inscoe, et al.(2009); Kuwahara (2010) ; Macaulay, & Ford (2006)

وغيرها من دراسات عديدة أكدت فعالية البرامج التدريبية على التطور اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن.

٤ـ نتائج الفرض الرابع:

ينص هذا الفرض على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعة التجريبية على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطتين، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال

المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطي رتب نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة، والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول (١٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة

المتغيرات			العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
اللغة التعبيرية	قبلي / بعدي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٠١	٠,٠٥
		الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
		التساوي	٠				
		الإجمالي	٦				
اللغة الاستقبالية	قبلي / بعدي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٠٧	٠,٠٥
		الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
		التساوي	٠				
		الإجمالي	٦				
الدرجة الكلية	قبلي / بعدي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٠١	٠,٠٥
		الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
		التساوي	٠				
		الإجمالي	٦				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعة التجريبية على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي؛ فإن متوسط رتب الإشارات الموجبة أكبر من متوسط رتب الإشارات السالبة مما يدل على أن متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة أكبر بدلالة إحصائية من متوسطي رتب نفس المجموعة قبل تطبيق البرنامج، مما يدل على تحقق الفرض الرابع للدراسة.

مناقشة نتائج الفرض الرابع:

أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعة التجريبية على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي المستخدم الذي تعرض له أطفال المجموعة التجريبية، بما يتضمنه من إجراءات واستراتيجيات وفنيات وأساليب كان من شأنها أن أدت إلى حدوث تحسن في مستوى النمو اللغوي لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن.

ويأتي هذا الفرض ليعزز الفرض الثالث؛ إذ تؤكد نتائج هذا الفرض على فعالية البرنامج التدريبي في الحد من قصور المهارات السمعية لتحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن، يرجع هذا التحسن إلى الأسلوب المتدرج في التدريب على تحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية من خلال الفهم والتعبير لجمل قصيرة من كلمتين، وجمل من ثلاث كلمات، وأكثر من ثلاث كلمات، وتحسين الفهم والتعبير عن بعض قواعد اللغة مثل زمن الفعل، والنفي، والصفات، والتضاد والضمائر الشخصية والملكية، والأعداد، وظرف المكان والاتجاهات.

وقام الباحث بتدريب الأطفال على تحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية من خلال الفهم والتعبير لجمل القصيرة والطويلة وبعض القواعد اللغوية، وذلك من خلال قيام الباحث بالتعبير عن الجمل بصورة واضحة مظهرًا أصوات الكلمات المصورة، مع توضيح بعض المعلومات عنها، مما يساعد على أخذ النموذج اللغوي السليم.

يُرجع الباحث فعَّالية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة ودوره الإيجابي والفعال في الحد من قصور المهارات السمعية لتحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعة التجريبية إلى مراعاة المبادئ العامة للبرنامج والأسس النفسية، والاجتماعية، والتربوية مثل تقبل الأطفال، وخصائصهم واستعادتهم وقدراتهم وحاجاتهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة ديزجاردن(2006) Desjardin، ودراسة هاي ماكوتشن وآخرون (2008) .Hay-mccutcheon, et al، ودراسة عدي بن سعيد وآخرون (2009) .Adi-Bensaid, et al، ودراسة عدي بن سعيد وآخرون (2010) .Adi-Bensaid, et al، ودراسة سيزجن وستيمبر szagun, stumber (2012) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطي رتب نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة لصالح القياس البعدي.

٥ـ نتائج الفرض الخامس:

ينص هذا الفرض على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات السمعية في القياسين البعدي والتتبعي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطتين، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات رتب نفس المجموعة في القياس التتبعي على مقياس المهارات السمعية، والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول (١٦)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات السمعية

المتغيرات			العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الانتباه السمعي	بعدي / تتبعي	الرتب السالبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠	-٠,٥٧٧	٠,٥٦٤ غير دالة
		الرتب الموجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
		التساوي	٣				
		الإجمالي	٦				
التمييز السمعي	بعدي / تتبعي	الرتب السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠ غير دالة
		الرتب الموجبة	١	٣,٠٠	٣,٠٠		
		التساوي	٣				
		الإجمالي	٦				
الذاكرة السمعية	بعدي / تتبعي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-١,٤١٤	٠,١٥٧ غير دالة
		الرتب الموجبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠		
		التساوي	٤				
		الإجمالي	٦				
الدرجة الكلية	بعدي / تتبعي	الرتب السالبة	١	١,٥٠	١,٥٠	-٠,٨١٦	٠,٤١٤ غير دالة
		الرتب الموجبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠		
		التساوي	٣				
		الإجمالي	٦				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات السمعية في القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على تحقق الفرض الخامس للبحث.

مناقشة نتائج الفرض الخامس:

أشار النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات السمعية في القياسين البعدي والتتبعي، ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد المجموعة التجريبية قد حافظوا على مستوى المهارات التي تحسنت لديهم كنتيجة لإجراءات البرنامج المستخدم واستراتيجياته وفنياته؛ فقد ساعدت التدريبات المستخدمة في تحسين المهارات السمعية، وزيادة الحصيلة اللغوية، وتحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية في البرنامج للأطفال زارعي قوقعة الأذن على تحسين المهارات السمعية على مستوى الانتباه السمعي، والتدريب على جذب الانتباه السمعي والإطالة والمرونة في نقل الانتباه السمعي، وتحسين المهارات السمعية على مستوى التمييز السمعي لأصوات البيئة المحيطة، وتمييز مدة الصوت، وتمييز شدة الصوت، وتمييز طبقة الصوت، وتحسن المهارات السمعية على مستوى الذاكرة السمعية لمجموعة من الأصوات، واعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة مما أدى إلى تنمية المهارات السمعية، وزيادة الحصيلة اللغوية وتحسين التفاعل اللغوي والاجتماعي مع الآخرين، وكذلك إعطاء الواجب المنزلي للتدريب على المهارات المتعلمة في المنزل لأطفال المجموعة التجريبية.

كما أن إجراء تقويم مرحلي في نهاية كل جلسة وإجراء تقويم نهائي بعد الانتهاء من التدريب على كل المهارات السمعية المتضمنة في البرنامج المستخدم كان له أثر إيجابي في تحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية كانوا يفتقرون إليها قبل ذلك لعدم تلقي مثل هذه التدريبات، وإلى تخليصهم من بعض الصعوبات التي كانوا يعانون منها، والدور الجوهري للأمهات اللاتي أسهمن في تغيير البيئة الأسرية، مما ساعد على تعميم أثر البرنامج التدريبي.

وفي ضوء ما سبق نجد أن نتائج هذا الفرض تؤكد على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة في تنمية المهارات السمعية لتحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن.

٦ ـ نتائج الفرض السادس:

ينص هذا الفرض على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعة التجريبية على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة في القياسين البعدي والتتبعي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطتين، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات رتب نفس المجموعة في القياس التتبعي على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٧)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة

المتغيرات			العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
اللغة التعبيرية	بعدي/ تتبعي	الرتب السالبة	٢	٢,٥٠	٥	-٠,٧٠٧	٠,٤٨٠ غير دالة
		الرتب الموجبة	٣	٣,٣٣	١٠		
		التساوي	١				
		الإجمالي	٦				
اللغة الاستقبالية	بعدي/ تتبعي	الرتب السالبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠	١,٠٠٠	٠,٣١٧ غير دالة
		الرتب الموجبة	٣	٢,٥٠	٧,٥٠		
		التساوي	٢				
		الإجمالي	٦				
الدرجة الكلية	بعدي/ تتبعي	الرتب السالبة	١	٤,٠٠	٤,٠٠	-٠,٩٦٦	٠,٣٣٤ غير دالة
		الرتب الموجبة	٤	٢,٧٥	١١,٠٠		
		التساوي	١				
		الإجمالي	٦				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعة التجريبية على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة في القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على تحقق الفرض الخامس للدراسة.

مناقشة نتائج الفرض السادس:

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي قوقعة الأذن في المجموعة التجريبية على مقياس تشخيص اضطرابات اللغة في القياسين البعدي والتتبعي، ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد المجموعة التجريبية قد حافظوا على مستوى المهارات التي تحسنت لديهم كنتيجة لإجراءات البرنامج المستخدم واستراتيجياته وفنياته؛ فقد ساعدت التدريبات المستخدمة في تحسين المهارات السمعية، وزيادة الحصيلة اللغوية، وتحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية في البرنامج للأطفال زارعي قوقعة الأذن على التعرف والتسمية للمجموعات الضمنية، والفهم والتعبير لطول الجملة وقواعد اللغة، واعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة، مما أدى إلى زيادة الحصيلة اللغوية وتحسين التفاعل اللغوي والاجتماعي مع الآخرين، وكذلك إعطاء الواجب المنزلي للتدريب على المهارات المتعلمة في المنزل لأطفال المجموعة التجريبية.

كما أن إجراء تقويم مرحلي في نهاية كل جلسة وإجراء تقويم نهائي بعد الانتهاء من التدريب على كل مهارات اللغة المتضمنة في البرنامج المستخدم كان له أثر إيجابي في تحسين مهارات اللغة كانوا يفتقرون إليها قبل ذلك لعدم تلقي مثل هذه التدريبات، وإلى تخلصهم من بعض الصعوبات التي كانوا يعانون منها، والدور الجوهري للأمهات الذين أسهموا في تغيير البيئة الأسرية، مما ساعد على تعميم أثر البرنامج التدريبي.

وفي ضوء ما سبق نجد أن نتائج هذا الفرض تؤكد على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة في تنمية المهارات السمعية لتحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن.

توصيات البحث

فى ضوء النتائج التى توصلت إليها الدراسة الحالية يقدم الباحث بعض التوصيات التى من شأنها أن تسهم في الحد من قصور المهارات السمعية لتحسين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن، كما تسهم في تطوير أساليب رعاية وتربية الأطفال زارعي قوقعة الأذن في مرحلة ما قبل المدرسة، ويمكن إيجاز تلك التوصيات فيما يأتي:

(١) إجراء دراسات توضح درجة أهمية الحاجة إلى بناء برامج للتدخل المبكر لعلاج المشكلات والاضطرابات التى يعانى منها الأطفال زارعو قوقعة الأذن في كافة المجالات.

(٢) توجيه برامج الأطفال زارعي قوقعة الأذن إلى ضرورة الاهتمام بالتدخل اللغوي والسمعي المبكر الذي يرتكز على توفير بيئة سمعية لغوية للطفل، وتعزيز التفاعل اللغوي له، وإشراك الوالدين في برامج التأهيل والتدريب.

(٣) تقديم البرامج الإرشادية والتدريبية للأسر، من أجل تعريفهم بأهم البرامج التربوية والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة مع الأطفال زارعي قوقعة الأذن.

(٤) ضرورة الاهتمام بتوفير وسائل التكنولوجيا الحديثة في علاج الاضطرابات اللغوية والكلامية للأطفال زارعي قوقعة الأذن.

بحوث مقترحة

فى ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح بعض المشكلات والقضايا اللتى قد تكون موضوعًا لبحوث أخرى في هذا المجال:

(١) فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات السمعية والمهارات البصرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن.

(٢) فعالية برنامج للتدخل المبكر باستخدام تدريبات الفربتونال لتنمية الحصيلة اللغوية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن.

(٣) فعالية برنامج تدريبي باستخدام القصص الاجتماعية لتنمية اللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن.

(٤) فعالية برنامج لأنشطة اللعب في الحد من القصور اللغوي لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن في مرحلة ما قبل المدرسة.

(٥) فعالية برنامج تدريبي للحد من اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن الذين يعانون من قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

المراجع

أبـو حلتم، سـعيد (٢٠٠٥). **مهـارات السمع والتخاطب والنطـق المبكرة**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

البـبـلاوي، إيهـاب (٢٠١٣). **اضطرابـات التواصـل (ط٧)**. الرياض: دار الزهـراء للنشر والتوزيع.

الزريقـات، إبراهيم عبدالله (٢٠٠٩ أ). **الإعاقـة السمعية، مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزريقـات، إبراهيـم عبـدالله (٢٠٠٩ ب). **التدخـل المبكـر: النمـاذج والإجراءات**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزهـراني، علـي بن حسـن (٢٠٠٧). التوجهـات الحديثـة للتعلم الشـفهي للأطفال الصـم وضـعاف السـمع. بحث **مقدم إلى المؤتمر العلمـي الأول للتربية الخاصة بين الواقع والمأمول**. كلية التربية جامعة بنها، ١٥- ١٦/ ٧.

سـليمان، عبـد الرحمن، و البلاوي، إيهاب (٢٠٠٥). **المعاقـون سمعيًّا**. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

شاش، سهير محمد سلامة (٢٠٠٧). **اضطرابات التواصل (التشخيص – الأسباب – العلاج)**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

صـديق، لينـا عمـر (٢٠١٣). أثـر التدخل المبكر بأحـد تدريبات طريقـة اللفظ المنغم (الإيقاع الحركي الجسـدي) في تحسـين نطق أصـوات الحـروف والمقاطع الصـوتية لـدى الأطفـال زارعـي القوقعـة في الفئـة العمريـة (٣ – ٥) سـنوات بمدارس دمج رياض الأطفـال بجدة. **مجلـة الطفولة العربية بالكويت**،١٤ (٥٤)، ٣٥ – ٦٤.

الصـقر، عبـدالله ناصـر (٢٠٠٦). **اضطرابـات الصـوت واللغـة والـكلام الوقايـة والعلاج**. الرياض: الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

الظاهر، قحطان أحمد (٢٠٠٥). **مدخل إلى التربية الخاصة**. عمان: دار وائل.

الغريـر، أحمـد نايـل، و أبـو أسـعد، أحمـد عبد اللطيـف، و النوايسـة، أديـب عبدالله (٢٠٠٩). **النمـو اللغوي واضطرابات النطق والـكلام**. عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠٥). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** (ط ٤). القاهرة: دار الفكر العربي.

القريوتي، إبراهيم أمين (٢٠٠٦). **الإعاقة السمعية**. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

القريوتي، يوسف، و السرطاوي، عبد العزيز، و الصمادي، جميل (٢٠٠١). **المدخل إلى التربية الخاصة** (ط ٢). دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

هالاهان، دانيال، و كوفمان، جيمس (٢٠٠٨). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم**. (ترجمة عادل عبدالله محمد). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع. (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٦).

يحيى، خولة أحمد (٢٠٠٦). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Adi-Bensaid, L.,& Most, T. (2009). The acquisition of the prosodic word by children with hearing loss using a cochlear implant *The Volta Review* , 9(1) , 5-31.

Adi-Bensaid, L.,& Ben-David, A. (2010). Typical acquisition by atypical children: Initial consonant cluster acquisition by Israeli Hebrew-acquiring children with cochlear implants. *Clinical Linguistics & Phonetics* , 24(10) , 771-794.

Bharadwaj, S.,& Assmann, P. (2013). Vowel production in children with cochlear implants: *Implications for evaluating disordered speech. The Volta Review* , 113(2), 149-169.

Bergeron, J., Lederberg, A., Easterbrooks, S., Miller, E.,& Connor, C. (2009). Building the alphabetic principle in young children who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review*, 109(2-3) , 87-119.

Bobsin, L. (2012). Essential aspects of language development: Suprasegmental abilities of children with cochlear implants. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering ,* 73(2-B) , 927.

Dammeyer, J . (2012) A longitudinal study of pragmatic language development in three children with cochlear implants. *Deafness & Education International*. , 14(4) , 217-232.

Davidson, K., lillo, M,D., & Pichler, D,C .(2014). Spoken English language development among native signing children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education , 19(2), 238-250.*

Desjardin, J. (2006). Family empowerment: Supporting language development in young children who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review* , 106(3) , 275-298.

Duchesne, L., Sutton, A.,& Bergeron, F. (2009). Language achievement in children who received cochlear implants between 1 and 2 years of age: Group trends and individual patterns. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education , 14(4) , 465-485.*

Geers, A; Nicholas, J;& Moog, J.(2007). Estimating the influence of cochlear implantation on language development in children .*Audiological Medicine ,* 5(4) , 262-273.

Geers, A.(2002). Factors affecting the development of speech, language, and literacy in children with early cochlear implantation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools ,* 33(3) , 172-183.

Giezen, M., Baker, A.,& Escudero, P. (2014). Relationships between spoken word and sign processing in children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* , 19(1) , 107-125.

Hay-McCutcheon, M; Kirk, K; Henning, S; Gao, S;& Qi, R. (2008) . Using early language outcomes to predict later language ability in children with cochlear implants. *Audiology & Neurotology* , 13(6) , 370-378.

Inscoe, J., Odell, A., Archbold, S.,& Nikolopoulos, T. (2009). Expressive spoken language development in deaf children with cochlear implants who are beginning formal education. *Deafness & Education International* , 11(1) , 39-55.

Kuwahara, K. (2010). A micro-ethnographic study of communication/ Language development in a Japanese child with profound hearing loss before and after cochlear implantation. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences ,* 70(8-A) , 2955.

Kronenberger, W; Pisoni, D; Harris, M; Hoen, Helena M; Xu,H; & Miyamoto, R.(2013) Profiles of verbal working memory growth predict speech and language development in children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* , 56(3), 805-825.

Macaulay, C;& Ford, R. (2006). Language and theory-of-mind development in prelingually deafened children with cochlear implants: A preliminary investigation. *Cochlear Implants International ,* 7(1) , 1-14.

Marschark, M; Rhoten, C;& Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* , 12(3) , 269-282.

Moeller, M. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Journal of Pediatrics* , 106(3) , E43.

Niparko, J., Tobey, E., Thal, D., Eisenberg, L., Wang, N.,& Quittner, A., et al. (2010). Spoken language development in children following cochlear implantation. *JAMA: Journal of the American Medical Association ,* 303(15) , 1498-1506.

Rhoades, E.,& Chisolm, T. (2001). Global language progress with an auditory-verbal approach for children who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review* , 102(1) , 5-24.

Ruffin, C., Kronenberger, W., Colson, B., Hening, S.,& Pisoni, D. (2013) Long-term speech and language outcomes in prelingually deaf children, adolescents an young adults who received cochlear implants in childhood. *Audiology & Neurotology ,* 18(5) , 289-296.

Schorr, E; Roth, F;& Fox, N. (2008). A comparison of the speech and language skills of children with cochlear implants and children with normal hearing. *Communication Disorders Quarterly ,* 29(4) , 195-210.

Stephens, Janig.(2006). Longer-term aspects of the language development of children with cochlear implants. *Audiological Medicine*. 4(3) , 151-163.

Szagun, G; & Stumper, B. (2012). Age or experience? The influence of age at implantation and social and linguistic environment on language development in children with cochlear implants. *Journal of Speech,* Language, and Hearing Research , 55(6) , 1640-1654.

Unterstein, A .(2010) . Examining the differences in expressive and receptive lexical language skills in preschool children with typical hearing . *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering* , 71(6-B) , 3969. .

فعالية برنامج تدريبي باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتنمية الوعي بالتنوع الثقافى للمراهقين ذوي الإعاقة السمعية

أ. إيمان إبراهيم أحمد السيد عطية
باحثة دكتوراه

أ.د/ إيمان فؤاد كاشف
أستاذ الصحة النفسية
وكيل كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب

أ.د/ محمد إبراهيم سعفان
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية

الملخص

يهدف البحث تنمية الوعي بالتنوع الثقافي من خلال برنامج تدريبي قائم على استخدام مواقع التواصل للمراهقين ذوي الإعاقة السمعية، وتكونت عينة البحث الأساسية من (١٤) مراهقًا من ذوي الإعاقة السمعية بمدرسة الأمل للصم بإدارة غرب الزقازيق التعليمية ممن لديهم حساب خاص على الفيس بوك كأحد مواقع التواصل الاجتماعي، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٥- ١٩) عامًا، تم اختيارهم وفقًا لسجلاتهم الموجودة بالمدرسة من حيث مستوى الذكاء والعمر الزمنى والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية (ن = ٧) ومجموعة ضابطة (ن= ٧)، طبق عليهم أدوات البحث وهي استمارة جمع بيانات حول استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، مقياس الوعي بالتنوع الثقافي، والبرنامج التدريبي القائم على استخدام الفيس بوك (وجميعها من إعداد الباحثين)، وتم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم ثنائي المجموعة (تجريبية، ضابطة) ؛ حيث تم تطبيق البرنامج التدريبي من خلال الفيس بوك على مدى (٣٠) جلسة، مقسمة على ثلاث مراحل (تمهيدية- وتطبيقية – وختامية)، وبعد تطبيق أدوات البحث بعديا، كشفت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم لتنمية الوعي بالتنوع الثقافي لدى أفراد المجموعة التجريبية المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، واستمرار أثر ذلك البرنامج بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة.

الكلمات المفتاحية: ذوي الإعاقة السمعية- مواقع التواصل الاجتماعي – التنوع الثقافي

Abstract

Aim of study was to enhance cultural diversity awareness through a training program uses a social media in adolescents with hearing impairment. The participants in this study included 14 adolescents with hearing impairment from Al-Amal School for the deaf, West of Zagazig education zone, who have accounts on Facebook. The participants were divided into two groups: the experimental (n = 7), the control (n = 7) their ages were between 15 and 19 years, were selected according to their records which exists in the school in terms of the level of intelligence, age, the social and economic levels. The researchers used the tools; Data collection form adolescents with hearing impairment about using social networking sites, scale of cultural diversity awareness, and a training program based on the use of Facebook. Results showed that; There were statistically significant differences between the mean ranks of the scores of the experimental group members and those of the control one in the post-test of awareness of cultural diversity in favor of the experimental group, There were statistically significant differences between the mean ranks of the scores of the experimental group members in the pre-test and the post-test of awareness of cultural diversity in favor of the post-test, There were no statistically significant differences between the mean ranks of the scores of the experimental group members in the post-test and the longitudinal (follow up).

مقدمة:

لذي الإعاقة السمعية طبيعة خاصة تختلف عن باقي فئات ذوي الإعاقة الأخرى فهو من حيث المظهر، شخص عادي لا يلفت النظر إليه. إلا أن إعاقته تقف حاجزًا بينه وبين الآخرين؛ مما يجعله يواجه الكثير من المشكلات التي تحتاج إلى مساعدة المربين والمؤسسات الاجتماعية لاجتيازها، وربما يكون جهل المحيطين بكيفية التواصل معه من الأمور التي تزيد من صعوبة مساعدته على التغلب على تلك المشكلات؛ مما يؤثر على اكتسابه جوانب التعلم المختلفة المعرفية، والوجدانية، والنفسحركية، في مراحل نموه المختلفة وتطوره الفسيولوجي والعقلي والوجداني، وعبر مختلف المؤسسات التربوية والاجتماعية.

وكنتيجة لما يواجهه المجتمع العربي والثقافة العربية من تحديات متعددة للعولمة والتي يمكن اختصارها في جملة واحدة ألا وهي (التنوع المعرفي والتكنولوجي وما نجم عنه من تداخل ثقافي)، فلابد من مواجهة هذا التحدي والإجابة على التساؤل القائل ما الموقف الذي يجب ان نتخذه حيال الثقافات الأخرى من قبل العاديين وذوي الإعاقة على حد سواء؟ وعليه فإن توافر رصيد قيمي سلوكي يوجه الشباب ويضبط أفعاله أصبح أمرًا حتميًا.

وللثقافة دور أساسي في توجيه سلوك الأفراد والجماعات وتشكيل العلاقات بينهم على نحو يساعد وفقا لطبيعة تلك الثقافة وخصائصها، إما على تعزيز السلوك الرشيد والاستقرار والعيش في سلام وتشجيع حركة التنمية والتطوير، وإما على الدفع الى السلوك غير الرشيد وإثارة القلاقل والاضطرابات وتكريس التخلف.

وتشير عبارة التنوع الثقافي إلى اتسام الثقافة البشرية بسمة التنوع أي كونها تتباين وتختلف كما تتشابه وتتطابق مضمونا وشكلاً على نحو يجعلها تتمايز إلى أنواع. وبهذا المعنى اللغوي لا تعدو أن تكون وصفا للواقع الثقافي البشري، منظورًا إليه من زاوية الاختلاف والتشابه على المستوى الجمعي في نفس الزمن ، أي من جماعة

إلى جماعة متزامنة معها، ومع أن هذا التباين، أو التطابق الثقافي يمكن ملاحظتهما على مستوى أفراد الجماعة الواحدة، أو على مستوى الجماعة

الواحدة- ككل- في أزمان مختلفة من تاريخها، وعلى مستوى الفرد الواحد في مراحل زمنية مختلفة من عمره، إلا أن المعنى المتبادر للذهن لغويًا لعبارة التنوع الثقافي هو تنوع الثقافة واختلافها من جماعة إلى أخرى (المصعبي، ٢٠٠٤، ص ١).

ولقد أصبح العالم اليوم قرية صغيرة بسبب التقدم التكنولوجي وثورة المعلومات والاتصالات وأصبحت النظم البيئية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتكنولوجية في دول العالم المختلفة، والمجتمعات ذات الثقافات والخصائص المختلفة متصلة ببعضها البعض، الأمر الذي يصعب عليه تصور مجتمع مغلق على ما بداخله.

لذلك كانت من أقوال المهاتما غاندي: «لا أريد لبيتي ان تحيط به الجدران من كل جانب فأكون منعزلاً، ولا لنوافذي أن تكون مغلقة؛ بل أريد لأية ثقافة قادمة من أية أرض أن تبدو واضحة أمام منزلي بحرية قدر الإمكان إلا انني أرفض أن يقوم أحد باقتلاع قدمي من الأرض» (حاتم، ٢٠٠٥، ص. ٤٩٨).

وإذا كان التغير سمة من سمات الحياة والتطور سنة كونية على مر العصور؛ فالعصر الذي نعيش فيه يتميز بالتغير المستمر والتطور السريع في جميع نواحي الحياة بمعدلات غير مسبوقة لاسيما مجال تكنولوجيا وسائل الاتصال الذي جعل العالم قرية كونية صغيرة وساهم في ربط الأفراد والجماعات بعضهم ببعض وتغلب على قيود المكان وقهر قيود الزمان، مما حفز على التفاعل والمشاركة الجمعية، والمساهمة في تعزيز الوعي بالتنوع الثقافي.

وبانتشار شبكات الاتصال عن بعد في العالم كله من خلال الإنترنت، أتاحت الاطلاع على ثقافات الشعوب على المستوى الخارجي، إضافة إلى ذلك مكنت الوسائل التكنولوجية من دعم جهود التنوع الثقافي على المستوى الداخلي، وأصبح متاحًا منذ بداية الألفية الثالثة أمام كل الأطراف المختلفة؛ وسائل إعلامية جديدة مثل: الصحافة الإلكترونية والمدونات، ومواقع التواصل الاجتماعي، والبريد الإلكتروني وغيرها. وقد أدى هذا التطور التكنولوجي الرقمي إلى فتح آفاق جديدة للاتصال الجماهيري، وأصبحت في متناول عدد كبير من الجمهور.

وتتزايد أهمية شبكة الإنترنت بزيادة انتشارها وكثرة المستخدمين لها، وتنوع المواقع بها من جميع نواحي الحياة، وأصبحت جزءًا لا يتجزأ من حياة المجتمعات العصرية، لتحدث ثورة تقنية ومعلوماتية في مختلف أنشطة الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية والترفيهية (أكرم مصطفى، ٢٠٠٦، ٣)، وتعد إحدى التقنيات التي يمكن استخدامها في التعليم بصفة عامة وقد أشارت شركة مايكروسوفت العالمية إلى أهمية الإنترنت في التعليم، وهذا ما أبرزته العديد من الدراسات مثل دراسة كل من (Luan,Nawawi,&Hong,2005;Shifter,2002) حيث أثبتت أن المتعلمين المقيدين في برامج التعليم عبر الإنترنت تكونت لديهم اتجاهات إيجابية نحو البرنامج فضلاً عن معدلات إنجاز أكاديمي مرتفعة ونسبة تسرب أقل نسبيًا مقارنة ببرامج أخرى تقليدية لا تدعم التفاعل.

وما يهمنا في هذه البحث أدوات الويب (٢) (Web (2,0، أو الجيل الثاني للويب واستخدامه في التواصل مع الآخرين والتعبير عن أنفسهم، ومن أمثلة هذه الأدوات الفيس بوك Facebook ،ماي سبيس Myspace، تويتر Twitter، وبيبو Bebo، حيث تعد هذه الشبكات الاجتماعية وسيلة لدعم التواصل والتعاون بين المستخدمين (Hourigan & Murry,2010,209)، وفي الآونة الأخيرة أصبحت هذه المواقع وسيلة تواصل اجتماعية حقيقية، وزاد عدد المشتركين فيها، وازدادت نسبة الوعي في استخدامها وأصبح المستخدم أقرب لشخصيته في الواقع، وأصبحت تضم مجتمعات فرعية لا حصر لها. وأعطت الناس القدرة على المشاركة وجعل العالم أكثر انفتاحًا وتواصلاً، حيث يمكن للملايين التواصل مع الأصدقاء والمشاركة في المعلومات والصور والفيديو ومعرفة المزيد عن الأفراد الذين يجتمعون كل يوم من خلال هذه المواقع (Bosker, 2010, p.3; Ferrell, 2011, pp.7-28).

ولقد أثبتت العديد من الدراسات والبحوث الأدبية أن ذوي الإعاقة السمعية يستخدمون الإنترنت لأغراض متعددة شأنهم شان السامعين الذين يستخدمون الإنترنت ومن أمثلة هذه الأغراض: الترفيه والتعلم والأعمال التجارية، ولقد أكدت دراسة (Gerich&Fellinger,2012;Valerie,Rebecca,&Starner,2007) أن إقبال المراهقين ذوي الإعاقة السمعية على مواقع التواصل الاجتماعي الإلكتروني المختلفة يعمل على زيادة التواصل مع بعضهم البعض والتواصل مع أقرانهم من

السامعين، وأنها يمكن أن تساعد على تحسين المزاج لهؤلاء المراهقين، وتنمية الثقة، والشعور بالأمن والترابط، وتحسين نوعية الحياة لدى المراهقين ومتوسطي العمر والمسنين من ذوي الإعاقة أيضًا.

مشكلة البحث:

نبع الشعور بالمشكلة عقب ثورة ٢٥ يناير، حيث أدرك العالم أجمع أهمية مواقع التواصل الاجتماعي وخاصة (الفيس بوك) بعد الثورة، وقد شارك ملايين الشباب في هذه المواقع وكانت هي همزة الوصل للحشد المليوني والذي كان السبب الأول في نجاح الثورة والتي شارك فيها الجميع، ومن خلال تتبع الحسابات الشخصية الخاصة بذوي الإعاقة السمعية على مواقع التواصل المختلفة؛ اتضح أن لديهم ما يسمى بثقافة الصم وهي ثقافة منغلقة حيث أنهم متقوقعين على أنفسهم ولا يقبلون أي ثقافة أخرى غير ثقافتهم التي طوروها مع بعضهم البعض تلك الأقلية في عالم الأغلبية يطلقون على أنفسهم «عالم الصم» ويرفضون الآخر، ولا يسمحون لأحد بالاندماج معهم، أو الدخول معهم في حوارات، وهذه الفلسفة الخاصة بهم قد تعيق ممارسة سلوكيات المواطنة، من هنا ظهرت مشكلة البحث في الحاجة إلى زيادة الوعي الثقافي لذوي الإعاقة السمعية.

ولما كانت فئة ذوي الإعاقة السمعية من الفئات التي لا يستهان بها في المجتمع كان لابد من التدخل معهم لمساعدتهم على تقبل الآخر ومحاولة تصويب المعتقدات الخاطئة التي يؤمنون بها نحو ثقافة السامعين الأمر الذي دفع للتساؤل عن دور هذه المواقع مع ذوي الإعاقة السمعية في التعبير عن ثقافتهم وآرائهم بحرية ودون قيود مع احترام الغير والوعي بحقوقهم وقبول الآخر والتعايش مع الآخر تعايشًا سلميًا، والمشاركة المجتمعية، حتى يكون لهم الحق في معايشة مشاعر المواطنة والاندماج بالمجتمع، شأنهم شأن باقي أفراد المجتمع الذي ينتمون إليه؛ لذلك كان اختيار موضوع البحث، ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

هل يمكن تنمية الوعي التنوع الثقافي لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية من خلال برنامج تدريبي قائم على أحد مواقع التواصل الاجتماعي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى زيادة الوعي بالتنوع الثقافي لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية من خلال إعداد برنامج قائم على أحد مواقع التواصل الاجتماعي لتنمية الوعي بالتنوع الثقافي لديهم، ومن أبعاد التنوع الثقافي المشاركة المجتمعية، التعاون المشترك، المشاركة الديمقراطية، الوعي بحقوق الإنسان، التعددية، التعايش مع الآخر تعايشًا سلميًا، وأخيرًا قبول الآخر والاحترام المتبادل، كما تهدف أيضًا هذا البحث إلى مساعدة المراهق ذي إعاقة السمعية على النظر في الثقافات المختلفة بفكر واع ومتفتح، وليقلب الرأي فيها وينقدها ويبين مواضع التشابه والاختلاف بينها وبين ثقافته ويختار المناسب اختيارًا ذكيًا، بهدف إعداده ليكون مواطنًا قادرًا على ممارسة الديمقراطية والتسامح وقبول الرأي الآخر، واعيًا محبًا لوطنه ومعتزًا به ومؤمنًا بمبادئ مجتمعه، طامحًا إلى مستقبل أفضل، وكذلك التعرف على إمكانية استمرار أثر ذلك البرنامج بعد الانتهاء من تطبيقه وخلال فترة المتابعة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلى:

(١) أن هذا البحث بما تتضمنه من أدوات وما يهدف إليه يمكن أن يسهم في تحسين انتماء هذه الشريحة للوطن والعمل من أجل رفعته.

(٢) توجيه أنظار المربين لأهمية استخدام مثل هذه التقنيات (مواقع التواصل الاجتماعي) في مجال التربية وخصوصًا لهذه الفئة؛ فئة ذوي الإعاقة السمعية.

(٣) ندرة الدراسات التي يتضمنها التراث السيكولوجي العربي والتي تتناول فعالية برنامج قائم على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي بالتنوع الثقافي للمراهقين ذوي الإعاقة السمعية.

مصطلحات البحث الإجرائية :

(١) **مواقع التواصل الاجتماعي**: «هي مواقع على شبكة الإنترنت تستخدم تقنية ويب٢ (web.2) تقوم بتقديم فرصة للمنتسبين لها بالتواصل مع أصدقائهم والآخرين لمناقشة ومشاركة أمور الحياة اليومية ومن هذه المواقع الفيس بوك، تويتر، ماي سبيس، ولينكد إن...وغيرها".

(٢) **التنوع الثقافي**: "هو مجموعة المبادئ والمعايير والتي توجه بدورها الشخص ذي إعاقة السمعية نحو المشاركة المجتمعية وقبول الاختلاف والتعايش مع الآخر، والتواصل والتكامل الثقافي، بالإضافة إلى تدعيم الهوية الثقافية، ونبذ التعصب وإدارة الصراع، ويستدل عليها من الدرجة التي يحصل عليها المراهق ذي إعاقة السمعية على مقياس التنوع الثقافي المعد لذلك".

(٣) **المراهقين ذوي الإعاقة السمعية**: "هم من تتراوح شدة الفقد السمعي لديهم ما بين (٤٥- ٩٠) ديسيبل الملتحقين بمدرسة الامل للصم بالزقازيق، والذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٥- ٢١ عامًا".

الإطار النظري

أولاً: أثر الإعاقة السمعية على النمو الاجتماعي والانفعالي:

ان افتقار الشخص ذي إعاقة السمعية إلى القدرة على التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وكذلك أنماط التنشئة الأسرية قد تقود الى عدم النضج الاجتماعي كما قد تقود الى الاعتمادية، فالخصائص الاجتماعية للأفراد ذوي الإعاقة السمعية ليست بالضرورة خصائص يتميز بها كل فرد من ذوي الإعاقة السمعية، إنما هي مجموعة من الخصائص والصفات التي تتوفر لدى فئة من ذوي الإعاقة السمعية والتي ترجع في الأساس إلى صعوبة التواصل اللفظي، الذي تم الإجماع على كونه الوسيلة المثلى في التفاعل بين بنى البشر. ونظرًا لصعوبة التواصل اللفظي لدى الأفراد المعوقين سمعيًا فإنهم يعتمدون في تواصلهم مع الآخرين على فهم التعبيرات الوجهية للنماذج اللغوية والاجتماعية والعاطفية (Letourneau & Mitchell, 2011, p.563)

ويرى الروسان (١٩٩٨) أن ذي إعاقة السمعية يعيش في عزلة مع الأفراد عاديي السمع الذين لا يستطيعون فهمه، وهم مجتمع الأكثرية الذي لا يستطيع أن يعبر بلغة الإشارة، أو بلغة الأصابع، ولهذا السبب يميل ذوو الإعاقة السمعية إلى تكوين النوادي والتجمعات الخاصة بسبب تعرض الكثير منهم لمواقف الإحباط الناتجة عن تفاعلهم الاجتماعي مع الأفراد عادي السمع، ومن ثم ليس من المستغرب ميلهم إلى المهن التي لا تتطلب الكثير من التواصل الاجتماعي كالرسم والخياطة والتجارة والحدادة... (في سليمان والببلاوي، ٢٠٠٥، ص ١٩١).

والتفاعل الاجتماعي الذي يقدمه الاباء ضروري لتعلم السلوك والقيم والتحول من النظرة الذاتية إلى التعرف واكتشاف مواقف الآخرين والتكيف معهم حيث يغلب على معظم الأفراد الصم النظرة الذاتية، ولكنهم نادرًا ما يتعرضون للأخطاء في ظل وجود نماذج تواصل يمارسونها يتم تزويدهم بها من قبل الآباء حتى يحققوا التوافق الاجتماعي مع الأفراد السامعين (عبد الواحد، ٢٠٠١، ص. ١٠١).

وبصورة عامة يمكن إجمال خصائص ذوي الإعاقة السمعية كما يراها يوسف ودرباس (٢٠٠٧، ص ص. ٥١ - ٥٢) فيما يلي:

(١) لدى ذوي الإعاقة السمعية مشكلات سلوكية تفوق المشكلات لدى السامعين، ممن هم في مثل سنهم.

(٢) استجابات الأطفال الصم لاختبارات الذكاء المقننة لا تختلف عن استجابات الأطفال السامعين.

(٣) أثبت الأفراد الصم عجزًا واضحًا في قدراتهم على تحمل المسؤولية والتكيف الاجتماعي.

(٤) أقل نضجا اجتماعيًا مقارنة بأقرانهم السامعين وتظهر المخاوف لدى البنات الصم أكثر من الذكور.

(٥) انخفاض واضح على اختبارات الذكاء اللفظية، مفردات قليلة مقارنة مع من هم في سنهم من السامعين.

(٦) استخدام أقل لظروف الزمان والمكان والضمائر مقارنة مع من هم في سنهم.

(٧) أقل قدرة على القراءة والاستيعاب من السامعين، ويميلون للأعمال التي ليس لها اتصال مع الآخرين.

ثانيًا: التنوع الثقافي:

إن أهم ميزة في البشرية هي اختلاف الثقافات البشرية وتنوعها، فكل ثقافة تختلف عن الأخرى بسبب مسارها التاريخي الخاص وميزاتها التي تجعل منها فريدة من نوعها، ويتميز كل مجتمع عن غيره بثقافته باعتبارها تشكل قوامًا اجتماعيًا قوامه السلوك الجماعي، ومجمل أوجه النشاط الإنساني وعليه فإن الثقافة تحتل موقعًا أساسيًا في حياة المجتمع فهي تمثل طرق وأساليب الحياة، و مرجعيتها منظومة القيم والمعايير السائدة، وحيث إن المجتمعات تتمايز من حيث

البيئة والتجربة واللغة والتاريخ، فإن الثقافات تختلف كذلك تبعًا لاختلاف أساليب وأنماط الحياة، ولما كان الاختلاف والتنوع هو سمة من سمات الكون بوجه عام، فقد كان من الضروري التعرف على المفاهيم المختلفة للتنوع الثقافي، وللثقافة من وجهه نظر العديد من الفلاسفة والمفكرين.

أ- نشأة ومفهوم التنوع الثقافي:

أصبح العالم قرية صغيرة بسبب التقدم التكنولوجي وثورة المعلومات وأصبحت النظم البيئية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتكنولوجية في دول العالم المختلفة والمجتمعات ذات الثقافات المختلفة متصلة ومعتمدة على بعضها البعض، فالتطور المستمر أوجد قنوات اتصال دائمة وأتاح انفتاحًا مستمرًا على ثقافات الآخرين، لذلك أصبح المراهق يضع نفسه يوميًا على محك المقارنة بين نموذجين في الثقافة، ثقافة وافدة معولمة وممنهجة، وثقافته المحلية ولم يعد الطالب مواطنًا في مجتمعه المحلي فقط، بل أصبح مواطنًا في مجتمع دولي، وأصبح يعيش في عصر سريع التغير يتطلب مهارات ومعلومات تمكنه من العيش والتكيف في عصر متعدد الثقافات؛ لذلك يمكن القول أن عصر المعلومات وعولمته تسبب في توسيع بيئة حياة المراهق (علي، ٢٠٠١، ص. ٣٢٦).

وتعد العولمة الثقافية احدى ارهاصات عصر العولمة بمفهومها الواسع حيث ان الاتصال الذى احدثته العولمة بين المجتمعات البشرية على اختلاف ثقافاتها ساعد على انتشار تلك الثقافات وتنوعها داخل المجتمعات فلم يعد هناك مجتمعًا منغلقا على نفسه، ونظرًا لان لكل مجتمع ثقافته الخاصة تلك الثقافة التي تتشكل من مجموعة عناصر تعد القيم من أهمها، فإن حدوث اتصال بين المجتمعات أدى إلى تداخل وصراع وتكامل واتصال بين مختلف الثقافات المتصلة بما تتضمنه من قيم تتعرض للتغيير والتبديل فيما يعرف بظاهرة التنوع الثقافي.

ولقد أكد تقرير اللجنة الدولية للقرن الحادي والعشرين ضرورة تنمية الوعي بالتنوع الثقافي للطلاب ليكونوا مواطنين صالحين للمجتمع الذي يعيشون فيه والعالم من حولهم وكان من ضمن أبعاد التنوع الثقافي المشاركة المجتمعية والتسامح والتعاون والمشاركة الديمقراطية والوعي بحقوق الإنسان والتعددية والتعايش مع الآخر (ديلور، ١٩٩٨). كما يرى زين الدين (٢٠٠٣، ص. ٢٠٥) أن الوعي

بالتنوع الثقافي يهدف إلى إعداد مواطن قادر على ممارسة الديمقراطية والتسامح، وقبول الرأي الآخر، واعيًا محبًا لوطنه ومعتزًا به، ومؤمنًا بمبادئ مجتمعه، طامحًا إلى مستقبل أفضل.

فالتنوع الثقافي عرفته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو،٢٠٠٥) بأنه الطرق المتعددة التي يتم بواسطتها التعبير عن ثقافات الفئات الاجتماعية والمجتمعات ويتم تناقل أشكال التعبير عن هذه الثقافات داخل المجتمعات وفيما بينها ولا تنغلق بالضرورة داخل إطار الحدود الوطنية. ويؤكد المنجى بوسنينه (٢٠٠٦)، بأن التنوع الثقافي يعني تعدد الرؤى واختلاف الأشكال والأنماط التعبيرية بهدف تمكين الأفراد من التعبير عن أفكارهم وقيمهم وتفاعلهم مع الآخرين ما يؤدي إلى إغناء وإخصاب للمعرفة وتعدد روافدها.

ويرى الباحثون أن أهم ميزة في البشرية هي اختلاف الثقافات البشرية وتنوعها؛ فكل ثقافة تختلف عن الأخرى بسبب مسارها التاريخي الخاص وميزاتها التي تجعل منها فريدة من نوعها فسبحانه وتعالى قال في كتابه (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ) (سورة الحجرات، الآية ١٣)، كما أن التنوع الثقافي لا يتعلق بوجود التعدد الثقافي من عدمه في المجتمع لكن التنوع الثقافي موجود داخل المجتمعات بشكل رأسي حيث الاختلاف بين الأجيال نتيجة تقادم الزمن وموجود بشكل أفقي بين المجموعات الثقافية الفرعية نتيجة تطويرها لبعض القيم والمعايير التي تميزهم عن ثقافة الجماعة، والتنوع الثقافي يدل على الترابط العميق للقضايا والمشكلات الاجتماعية والتربوية والاقتصادية والسياسية المتعلقة بشئون كل مجتمع، وعلى أهمية التصدي للتحديات والمشكلات التي يتيحها هذا التنوع داخل المجتمع، أو خارجه.

ب- أبعاد التنوع الثقافي:

تتعدد أبعاد التنوع الثقافي وتتنوع لخدمة مضمون واحد وهو امتلاك نمط من السلوك والتي تمكن المراهق من التعامل مع تنوع الثقافات بصورة إيجابية، ولقد حدد الباحثون بعد الاطلاع على العديد من الدراسات وأدبيات البحث بعضًا

من أبعاد التنوع الثقافي متمثلة في المشاركة المجتمعية، قبول الاختلاف والتعايش مع الآخر، التواصل والتكامل الثقافي، تدعيم الهوية الثقافية، نبذ التعصب، وإدارة الصراع، وفيما يلي توضيح ذلك:

١ـ المشاركة المجتمعية:

المراهقون هم المرتكز الأساسي لعملية التنمية لذا لابد من التأكيد على مشاركتهم الفعالة في بناء المجتمع فعندما تسود المشاركة المجتمعية فان الديمقراطية سوف تتعزز في المجتمع لان عملية المشاركة المجتمعية تعزز القدرة على تحمل المسؤولية لدى الشباب وتدفع الى ثقافة تقوم على الحوار والعقلانية والثقة بالشباب ويتم تفعيل المشاركة المجتمعية للشباب من خلال عدة قنوات أولها الأسرة، والمدرسة، ووسائل الاعلام، ومنظمات المجتمع المدني وكذلك من خلال المشاركة في الاحزاب السياسية لذلك جاءت ضرورة مساهمة المراهق في صنع التغييرات الهامة التي تجري بمجتمعه والسيطرة عليها ومساهمة الشباب في العمل المجتمعي ويتم ذلك عن طريق تكوين التنظيمات التي تعمل على تحقيق أهدافهم المشتركة ويأتي مفهوم المشاركة المجتمعية ليشير بمدلوله العام إلى العملية التي من خلالها يلعب الفرد دورًا في الحياة السياسية والاجتماعية لمجتمعه وتكون لديه الفرصة لأن يشارك في وضع الأهداف العامة لذلك المجتمع وكذلك في اختيار أفضل الوسائل لتحقيق وإنجاز هذه الأهداف (الجوهري، ١٩٩٦، ص. ٥٥). والمعنى الاجتماعي للمشاركة كما ورد في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية هو تفاعل الفرد عقليًا وانفعاليًا في موقف الجماعة بطريقة تشجعه على المساهمة في تحقيق أهداف الجماعة والمشاركة في تحمل المسؤولية (بدوي، ١٩٩٣، ص. ١٠).

٢ـ قبول الاختلاف والتعايش مع الآخر:

إن البشر يعيشون عيشًا مشتركًا سواء كان ذلك في أوطانهم، أو مع غيرهم من شعوب الأرض، والتعايش سمة الأمم المتحضرة، والعزلة سمة الحيوانات المتوحشة لا يمكن للإنسان أن يتعايش مع غيره دون أن يكون هناك تواصل معه ؛ فمجمل الصراعات الداخلية والخارجية التي يعيشها البشر هو عدم اتفاقهم على التعايش المشترك، إذ تستحوذهم النزاعات والصراعات وحب السيطرة واستغلال الآخرين مما ينقل العلاقة بينهم من التعايش إلى التناحر، والبشرية اليوم تواجه تحديات كبرى خارجة عن إمكانية مواجهتها بجهود منفردة بل تحتاج إلى جهود

جماعية، فالاحتباس الحراري وتغير المناخ وتلوث البيئة والتصحر، وانتشار الأوبئة، ومشكلات الطاقة، والكوارث الطبيعية، كل ذلك وغيره يتطلب جهودًا مشتركة للبشرية كافة حتى تستطيع أن تعيش على الأرض وأن تستثمر خيراتها، والوسيلة المثلى للعيش المشترك هي البحث عن مساحة مشتركة بين كافة الأطراف، والثقافة هي الميدان الأوسع لذلك فمن خلال التنوع الثقافي والقبول بالآخر وتسخير كل طرف ما يملك من مكنون ثقافي لخدمة الآخر يتحقق التعايش للجميع (حارب، ٢٠١٠، ص. ٤٦).

ولما كان الاختلاف وضعا طبيعيًا للوجود فإن تقبل الآخر المختلف شرط ضروري للثراء الناتج عن التنوع، فالعقول تتباين بما تختزنه من معلومات وخبرات، فاختلافها حتمي حتى في حالات التكافؤ على المستوى المعرفي، أو المنهجي وبالتالي فإن التباين يلازم تعدد العقول الحرة ذات الممارسات العقلية التي لا يمكن أن تتطابق في أساليب الاجتهاد وهذا ما يجعل التنوع علامة الثراء الفكري (عصفور، ٢٠٠٨، ص. ٩٣).

ويعرف مبدأ قبول الاختلاف بأنه إقرار حق الآخرين في الوجود وحقهم في الاختلاف معنا في المعتقد، أو الفكر (صالح، ٢٠١٠، ص. ١٤).

٣ـ التواصل والتكامل الثقافي:

التواصل والتكامل من مبادئ التنوع الثقافي، فالتواصل يقتضي المجاوبة بين طرفين يتبادلان الكلام: متحدث ومتلق بغرض الوصول إلى رأي، أو إلى استنتاج واحد من هذا الكلام يعتمد فيه على مقدمات ومبادئ مشتركة مسلم بها عند هذين الطرفين، ولا إمكان لمتابعة الاتصال إلا اذا كان أحدهما موافقًا للآخر وتابعًا له في الاستنتاج نفسه ومتدرجًا معه فيه، وحين يتحول الموقف بينهما إلى ما فيه تقابل، أو تناقض، فإن التواصل والحوار ينقلب إلى جدل (عباس الجراري، ١٩٩٦، ٢٧).

والتواصل والتكامل الثقافي وسيلة حضارية متقدمة هدفه الالتقاء والتعايش مع احترام الخصوصيات، ولم يكن هدفه القضاء على نقاط الاختلاف، أو التطابق المطلق، فلا وحدة للعالم إلا باختلاف الهويات والتنوع، ولا تنوع إلا بوحدة العالم (محفوظ، ١٩٩٩، ص. ٢٠).

مما سبق يمكن استخلاص أن تحقيق التواصل والحوار والتكامل الثقافي مع ثقافة الآخر يتم من خلال:

تنمية قدرة الفرد على التعبير عن آرائه وأفكاره بحرية كاملة، والانصات والاصغاء للتعرف على آراء الآخرين، تنمية قدرة الفرد على الحوار والمناقشة مع الآخرين واحترام آرائهم للوصول الى قرار جماعي ايجابي يحقق أهداف الجماعة ويشبع احتياجات أعضائها.

٤ـ **تدعيم الهوية الثقافية**:

ان ثقافة المجتمع بما تتضمنه من أفكار وقيم وقناعات تكونت تبعًا لأغراض تفرضها الظروف المحيطة، تنتقل وتورث من جيل لآخر، ثم تختلف الظروف إلا أن الأفكار والقيم تظل كما هي، فتفقد معناها ومبرر وجودها، لكن حينما يكون هناك وطن يجب الدعوة إلى قيم الانتماء والولاء إلى الوطن واحترام الآخر كمواطن يملك الحقوق ذاتها (سليمان، ٢٠١١، ص. ٢١٩).

فتدعيم الهوية الخاصة قيمة تضمن للثقافة الذاتية التواجد في عالم متغير ومنفتح، فالثقافة تتسم بالدينامية والتغير النسبي عبر احتكاكها بالثقافات الأخرى سواء كانت ثقافات مغايرة لها أم مختلفة عنها مما قد يؤدي إلى نتائج قد تكون سلبية تضر بثقافة المجتمع ومنظومة قيمه (خضر، ٢٠٠٩، ص. ٢٨٥).

لذلك فإنه من أجل الحفاظ على الهوية الثقافية الذاتية وتدعيمها يجب إعادة النظر فيها والعمل على نقد بعض جوانبها لتتماشى مع أشكال التطور الفكري فيما يعرف بمواجهة الهوية والتي تتطلب الوعي بالثقافة الذاتية، إعمال العقل بالتفكير والتأمل، المرونة الثقافية، والقدرة على النقد الذاتي.

٥ـ **نبذ التعصب**:

كان ومازال التعصب داء الشعوب ومرضها العضال، إنه الخطر الداهم وسرطان الأمم فمجتمعاتنا العربية تعاني كما هو الحال في كثير من المجتمعات الإنسانية المعاصرة من هذا الداء الصامت الذي يفتك بكل المعاني الإنسانية عندما يستفحل ويأخذ مده ومداه، فالتعصب صفة عقلية ينجم عنها التطرف، فالتعصب لفكرة ما يؤدي إلى التطرف في الدفاع عنها وقطع كل سبيل للشك،

أو المراجعة، أو المساءلة وهذا يؤدي بدوره إلى عنف لفظي ينتهي بالعنف المادي (عصفور، ٢٠٠٨، ص. ٨٤).

فالتعصب حالة خاصة من التصلب الفكري، أو الجمود العقائدي، حيث يجسد اتجاهات الفرد، أو الجماعة نحو جماعات، أو طوائف أخرى. و يكشف المتعصب عن خضوع كبير لسلطة الجماعة التي ينتمي إليها، مع نبذ للجماعات الأخرى. ويرتبط بذلك ميل إلى رؤية العالم في إطار جامد من الأبيض إلى الأسود، مع ميل إلى استخدام العنف في التعامل مع الآخرين (اسماعيل، ١٩٩٦، ص. ١٠).

لذلك لابد من تنمية الوعي بنبذ التعصب من خلال حث المراهقين على اتساع الصدر لاختلاف الآراء والأفكار واتساع الأفق والتحرر من الافكار المتطرفة، والسماح للعقل بالتحليل والمقارنة والاستنتاج.

٦ـ **إدارة الصراع**:

الصراع حقيقة من حقائق الحياة التي يواجهها الإنسان ويسعي لإيجاد طريقة للتعامل مع الموقف ورد فعل فسيولوجي للتخلص من الضغط العصبي والعجز النفسي والبدني، والإنسان في صراع دائم مع نفسه ومع الأخرين طالما اختلفت الآراء والاتجاهات والمصالح، ويحدث الصراع عندما يكون هناك تعارض حول الأهداف والقيم والأساليب المختلفة التي يستخدمها كل فرد، ومواقف التصادم التي يواجهها الفرد غالبًا ما تقع بين الاقتراب والتجنب، ولا تتم المفاضلة بين البديلين بصورة مباشرة حتي يصل إلى المرحلة التي يقرر فيها وينتهي الصراع.

فالإنسان قد يتصارع مع أخيه الإنسان، ونشاهد في التلفزيون في برامج عالم الحيوان كيف تتصارع الحيوانات على الفريسة ويكون الانتصار في النهاية للحيوان الأقوى، أيضًا قد تتصارع الثقافات محاولةً الظهور والسيادة، ولكن عندما تتصل ثقافتين مع بعضهما البعض فإن هناك احتمالين؛ إما ان يحتفظ أفراد كل جماعة بثقافتهم قدر الامكان، أو أن يحتفظوا بالثقافة الأصلية، والاستفادة من بعض الجوانب الثقافية لدى جماعة الآخرين.

وبالتالي فإن ثقافة أي شعب تحمل في طياتها قدرًا من التناقض مع خلفياتها وبين عناصرها المختلفة، ويعبر عن ذلك بالصراع الثقافي مثل الصراع الثقافي بين الريف والحضر، بين الماضي والعصري، بين الغيبي والعقلاني، بين الخرافي والعلمي، بين الطبقات المتباينة والدخول المتفاوتة...الخ (عزيز، ٢٠٠٣، ص. ٤٩٥).

وبالتالي فإن تنمية الوعي بإدارة الصراع لدى المراهقين يكون عن طريق تدريبهم على مناقشة الاختلافات بشكل متحضر والسعي الحقيقي لإيجاد الحلول الموضوعية للمشكلات، وتنمية مهارات التفاوض، واستيعابهم للأسباب الكامنة خلف الصراعات.

ثالثًا: مواقع التواصل الاجتماعي:

أ- مفهوم مواقع التواصل الاجتماعي:

هذه المواقع عبارة عن صفحات ويب على شبكة الإنترنت يخصص بعضها للإعلان عن السلع والخدمات، أو لبيع المنتجات، والبعض الآخر عبارة عن صحيفة الكترونية ينشر فيها الكتاب، ويرد فيها الزوار على المواضيع المنشورة، وفيها فرصة للنقاش بين المتصفحين، وكذلك مواقع للمحادثة، وهناك المدونات الشخصية التي يجعلها أصحابها كمحفظة خاصة يدونون فيها يومياتهم ويضعون صورهم ويسجلون فيها خواطرهم واهتماماتهم.

ومفهوم "مواقع التواصل الاجتماعي" مثير للجدل، نظرا لتداخل الآراء والاتجاهات في دراسته. عكَس هذا المفهوم، التطور التقني الذي طرأ على استخدام التكنولوجيا، وأُطلق على كل ما يمكن استخدامه من قبل الأفراد والجماعات على الشبكة العنكبوتية العملاقة، ويرى مختار (٢٠٠٨، ص ٩) بأنها: "خدمة تتركز في بناء وتعزيز الشبكات الاجتماعية لتبادل الاتصال بين الناس الذين تجمعهم نفس الاهتمامات والأنشطة من خلال توفير مجموعة متنوعة من الخدمات للتفاعل بين المستخدمين مثل: المحادثة الإلكترونية، والرسائل الإلكترونية، والبريد، والفيديو، وتبادل الملفات والمدونات، والمناقشات الجماعية".

ويعرفها العلاونة (٢٠١٢، ص. ١١) بأنها: "إحدى وسائل الاتصال الجديدة، من خلال شبكة الإنترنت، التي تسمح للمشترك، أو المستخدم من التواصل مع الآخرين، وتقدم خدمات متنوعة في العديد من المجالات".

ويضيف المنصور (٢٠١٢، ص. ٢٨) بأنها: "شبكات اجتماعية تفاعلية تتيح التواصل لمستخدميها في أي وقت يشاءون وفي أي مكان من العالم، وأهمها شبكة (الفيس بوك)، التي لم يتجاوز عمرها الست سنوات وبلغ عدد المشتركين فيها أكثر من (٨٠٠) مليون شخص حول العالم".

ومن ثم يمكن القول بأن شبكة التواصل الاجتماعي هي مواقع على شبكة المعلومات توفر لمستخدميها الخدمات التفاعلية؛ مثل: التدوين، والمحادثات، الإلكترونية وتبادل الملفات والصور والتسجيلات الصوتية والمرئية وتشاركها مع بعضهم البعض، بهدف تكوين علاقات شبكية مترابطة من الصفحات الشخصية للمستخدمين.

ب: خصائص مواقع التواصل الاجتماعي:

تتميز شبكات التواصل الاجتماعي بعدد من الخصائص التي تثري التفاعل الإلكتروني بين مستخدميها، وتشكل مجتمعات افتراضية تلقى قبولاً وإقبالاً متزايدًا من مستخدمي الشبكة العنكبوتية للمعلومات، ومن أهم هذه الخصائص كما أوردها كل من مجاهد (٢٠١٠، ص ص. ١٢- ١٤)؛ المنصور (٢٠١٢، ص. ٧٩)؛ مشري (٢٠١٢، ص ص. ١٥٧- ١٥٩) ما يلي:

(١) توفر شبكات التواصل الاجتماعي إمكانية إنشاء ملفات شخصية وهي تعد بطاقة تعريف الفرد وواجهته أمام غيره على الشبكة، كما توازن بين الحرية والخصوصية في التفاعل بين المشتركين

(٢) تساعد شبكات التواصل الاجتماعي متصفحيها على إنشاء صداقات جديدة وتكوين علاقات في مجالات عديدة، وتبادل الأخبار والمعلومات ومتابعة تطور الأحداث الطبيعية والسياسية والاجتماعية بشكل متسارع لحظة بلحظة، والتعرف على وجهات النظر المختلفة وتبادل الآراء بحرية تامة.

(٣) إمكانية تحميل الصور والتسجيلات الصوتية والمرئية ونشرها على الصفحة الشخصية للفرد مع إتاحة فرصة مشاهدتها من الآخرين على الشبكة وإمكانية إبداء آرائهم فيها وتشاركهم لها عبر صفحاتهم بشكل شبكي.

(٤) لا تتطلب عملية التواصل بين الأعضاء الحضور الدائم، إذ يمكن للعضو الاتصال بالآخرين من خلال ترك رسالة نصية، أو صورة، أو معلومات، أو أخبار، أو غيرها من مجالات اهتمامهم، ويمكنهم الرد عليه بنفس الطريقة دون أن يلتقي أي منهم بالأخر في وقت متزامن، كما تتيح هذه الشبكات المحادثات الإلكترونية الخاصة عبر غرف الدردشة المتزامنة سواء كانت نصية، أو شفهية بين شخصين، أو مجموعة من الأشخاص، حيث لا يستطيع أي من أعضاء الشبكة رؤية المحادثة، أو سماعها، أو المشاركة فيها دون أن يسمح له بذلك من قبل المتحدثين.

(٥) تتمتع غالبية شبكات التواصل الاجتماعي بإمكانية إعداد مجموعات للعمل والنقاش الجماعي، ذات اهتمامات وأهداف محددة، وتقدم خدمات عامة لجميع أعضاء الشبكة، أو تكون قاصرة على أعضاء المجموعة فقط، وقد تكون مجموعة مغلقة لا يمكن لأي عضو خارجها أن يشاهد أنشطتها، أو مجموعة مفتوحة يستطيع أي عضو على الشبكة أن يرى ويتابع أنشطتها وأن يشارك في بعضها وفقًا لإعدادات الخصوصية التي تفرضها كل مجموعة.

(٦) توفر شبكة التواصل الاجتماعي لأعضائها خدمة البحث بداخلها عن أصدقاء، أو معارف، أو أشخاص من نفس المدينة، أو كانوا يدرسون في نفس المدرسة، أو الجامعة، أو يعملون في نفس المهنة، والبحث أيضًا عن الصفحات والمجموعات ذات الاهتمامات المشتركة باستخدام محرك البحث داخل الشبكة، وهو ما يساعد كثيرًا في إنشاء علاقات وصداقات جديدة، أو إيجاد أصدقاء ومعارف قدامى.

(٧) تقدم شبكة التواصل الاجتماعي خدمة الإشعار بأهم الأحداث التي حدثت على صفحته الشخصية مثل أن يكتب أحد له رسالة، أو أن يعلق على منشور له، أو صورة، أو مقطع فيديو، أو أن يطلب أحد ما صداقته، أو أن يتلقى دعوة لحضور مناسبة معينة وما إلى ذلك، وهو ما ينشط حركة التفاعل والتواصل بين الأعضاء داخل الشبكة وينظمها ويثريها بشكل دائم مما يكسر حالة الملل التي قد تنتج من جراء الفوضى وكثرة المشاركات داخل الشبكة.

دراسات سابقة

بعد الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث وجد أنه لم تتوفر دراسة تناولت فعالية برنامج تدريبي باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي لزيادة الوعي بالتنوع الثقافي للمراهقين ذوي الإعاقة السمعية– وذلك في حدود علم الباحثين - إلا أنهم قد وجدوا بعض الدراسات التي تناولت مواقع التواصل الاجتماعية مع ذوي الإعاقة السمعية بوجه عام، ودراسات تناولت التنوع الثقافي بوجه عام، والقليل من الدراسات التي جمعت بين مواقع التواصل الاجتماعي مع الصم، وفيما يلي عرض لأهم هذه الدراسات:

استهدفت دراسة فيلنجر وجريش Fellinger and Gerich (2012) التحقق من دور الشبكات الاجتماعية في المساهمة في تحسين نوعية الحياة لدى الصم المسنين ومتوسطي العمر، وشملت العينة (١٠٧) من أعضاء المجتمع الذين تتراوح أعمارهم بين٤٥-٨١عاما من الصم، كانت النتائج انه كلما كانت حجم الشبكة الاجتماعية للتواصل كبيرة كانت النتائج ايجابية ومرتفعة على مقياس جودة الحياة. كما أن تكوين شبكات ثنائية الثقافة بين الصم والسامعين له أثر إيجابي في تحسين جودة ونوعية الحياة.

فيما استهدفت دراسة هاميل، وستين(٢٠١١) Hamill and Stein تحليل (٤١٦) مشاركة ومدونة عبر الإنترنت قام بكتابتها تسعة من المدونين الصم تصف جوانب ثقافة الصم واستراتيجيات المستوى الفردي وتمكين المجتمع المحلي في المدونات. وبتسليط الضوء على جوانب من ثقافة الصم الأمريكية، مثل لغة الإشارة الأمريكية والمساواة في المعاملة بين المعوقين سمعيا والعاديين. وتقدم نتائج الدراسة أيضا دليلا على التعبير عن ثقافة الصم مثل استخدام النكتة ودعم المجتمع لها. وكان دور هذه المدونات هو التمكين على مستوى المجتمع المحلي وفي نشر المعلومات، وحشد الأعضاء والدعوة إلى العدالة الاجتماعية. كما عثر على التداخل بين أشكال التعبير الثقافي للصم واستراتيجيات التمكين. وحثت الدراسة على التوسع بدراسات في هذ المجال خصوصا التي تحدث دون تدخل من قبل المتخصصين في تحليل وتفسير كتابات الصم عبر الإنترنت.

بينما استهدفت دراسة لين وكينزير(2010) Lin and Kinzer استكشاف إمكانية استخدام الأدوات التكنولوجية لتعزيز فهم المعلم لمفهوم التنوع الثقافي. حيث تم مراجعة العديد من الدراسات التي استخدمت فيها تقنيات تكنولوجية حديثة ومختلفة والتي تعمل على تنمية التنوع الثقافي للمعلم وجعله أكثر مرونة في التفكير وتغيير معتقداته وتفكيره للأفضل. وقد أجريت هذه الدراسات داخل وخارج الولايات المتحدة، عن طريق استخدام التكنولوجيا للتفكير عبر الثقافات المتعددة في نفس الوقت. وتم فحص ثلاثة أنواع من التقنيات في هذا الصدد وهي : الوسائل التكنولوجية (مثل برنامج حاسوبي)، وحالات الوسائط المتعددة، وتقنية المعلومات والاتصالات (تكنولوجيا المعلومات والاتصالات). وخلص البحث إلى أن استخدام هذه التكنولوجيا تعمل على تغيير تفكير المعلم والمتعلم على حد سواء وتغيير معتقداته وجعله أكثر مرونة في التفكير منفتحًا على ثقافات الغير.

في حين استهدفت دراسة بوسش (2009) Bosch استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم والتعلم حيث وفرت شبكة الإنترنت للمتعلم محتوى التعلم بحرية وأتاحت للطلاب تحميل مذكرات الدورة التدريبية والقراءات بنقرة ماوس واحدة. والفيس بوك هو واحد من العديد من أدوات الويب ٢,٠ – شأنه شأن الويكي، يوتيوب، دبليو – والذي يتميز بوجود التطبيقات المحتملة للتعليم والتعلم، واستخدام الفيس بوك في التعلم قد يكون بمثابة مقاومة للأساليب التقليدية للتعليم والتعلم. هذا المقال يستكشف استخدام طلاب جامعة كيب تاون للفيس بوك، وكذلك مشاركة المحاضرات مع الطلاب عبر وسائل الإعلام الاجتماعية الجديدة. وهذا البحث تبين أن هناك فوائد إيجابية محتملة لاستخدام الفيس بوك في التعليم والتعلم، تظهر في تنمية المجتمعات المحلية الصغيرة والكبيرة.

وهدفت دراسة داكينز (2009) Deakines إلى تنمية قيم التنوع الثقافي لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية عن طريق برنامج تعليمي يوظف مدخل التعلم القائم على البحث في تحفيز المتعلمين نحو التنوع الثقافي وتنمية وعيهم به ولقد أظهرت النتائج ان منهج التدريس القائم على البحث له فعالية في تحفيز المتعلمين نحو قيم التنوع الثقافي.

بينما هدفت دراسة مييير Meier (2007) إلى تنمية التنوع الثقافي والتي هي هدف للمواطنة المحلية والعالمية في جنوب أفريقيا والتي يبدو فيها العنصرية والنزعة الانفصالية الرسمية حيث شمل مشروع الدراسة المراسلات الإلكترونية بين المتعلمين من خمس مدارس في جنوب أفريقيا والمتعلمين من سبع مدارس في فنلندا وتضمنت أهداف المشروع فحص دقيق من قبل المتعلمين من ثقافات جنوب أفريقيا وفنلندا بهدف إيجاد طرق لتعزيز التفاهم والتنوع بين الثقافات. حيث شارك المتعلمون في المدارس في جنوب أفريقيا الرسائل المتبادلة مع نظرائهم الفنلندية عبر الإنترنت ومن ثم نشر مقالات عن تجاربهم في المجلة الإلكترونية. وبعد التحليل والتفسير للنتائج كان من أهمها تنمية التفاهم والتنوع الثقافي بدلاً من حجبها.

بينما هدفت دراسة Valerie, et al. (2007) إلى استكشاف نوعية الاتصالات الإلكترونية المستخدمة من قبل المراهقين الصم (مثل الرسائل الفورية، خدمة الرسائل القصيرة، البريد الإلكتروني) في منطقة مترو اتلانتا. وكيفية فهم المراهقين الصم لاستخدام تكنولوجيا الاتصالات المتنقلة. وكشفت النتائج أن المراهقين على حد سواء من الصم، أو السامعين لديهم قدرات مماثلة للتواصل بسرعة وفعالية، ومع مجموعة متنوعة من الناس. وأشارت الدراسة إلى العديد من المزايا لاستخدام المراهقين الصم للتواصل الإلكتروني وشبكات الإنترنت.

بينما استهدفت دراسة Akamatsu, Mayer and Farrelly. (2006) إلى توضيح طريقتين من طرق الكتابة عند الدارسين الصم في المستوى الثانوي من خلال فحص الحسابات الشخصية واستخدام البريد الإلكتروني لدى عينة الدراسة والذين تتراوح اعمارهم من ١٣-١٩ عامًا وأوضحت أن مشكلات الاتصال عن بعد التي يعاني منها الصم طويلا قد تتحسن عن طريق استخدام هذه التكنولوجيا وقد صمم هذا المشروع باعتباره من أول المشروعات التي صممت للتحقق من استخدام تكنولوجيا الرسائل النصية الإلكترونية كوسيلة لزيادة استقلال المراهقين الصم والحد من قلق والديهم على سلامتهم وأكدت نتائج الدراسة أن المراهقين الصم شديدو الانخراط في الأنشطة المستقلة المعتمدة على البريد الإلكتروني والرسائل النصية وتؤدي إلى زيادة الاستقلال وتنمية مهارات القراءة والكتابة. كما تؤكد البيانات التي تم جمعها عن هذا المشروع أن تكنولوجيا الرسائل النصية هي في الواقع مفيدة للمراهقين الصم شأنهم شأن السامعين.

بينما بحثت دراسة Bower (2004) إلى أي مدى كان لاستخدام خدمة الرسائل القصيرة(SMS) دور في كسر حواجز الاتصال بين الصم بعضهم البعض وبين الصم والسامعين. ومن المتوقع أن الصم سوف يستخدمون خدمة الرسائل القصيرة SMS لزيادة الروابط بين أنفسهم في مجتمعات الصم، وخلق فرص جديدة لتطوير العلاقات والتفاهم والألفة فيما بينهم السؤال الأكثر إثارة والتي أثارتها هذا البحث هو ما إذا كان هذا النوع من العلاقات والتفاهم والألفة سيتم بالقدر نفسه مع الزملاء والأصدقاء والمقربين من السامعين أيضًا.

بينما هدفت دراسة Keating and Mirus (2003) إلى الكشف عن بعض الطرق التي يتم من خلالها إدماج شبكة الإنترنت بالممارسات اللغوية في مجتمع الصم كذلك التأثير على سلوكياتهم وتنظيم تفاعلهم بين ذاتهم وبين الآخر حيث تساعد شبكات الإنترنت بمساعدة مواقع التواصل على الإبداع وحل المشكلات وخلق وجهات نظر متبادلة من خلال اللغات المختلفة حيث يمكن للناس التواصل مع الصم باستخدام اللغة البصرية اليدوية، في كثير من الحالات بجانب لغتهم الأصلية، عبر المكان والزمان. هذا الوضع يجعل المواقع الا فتراضية رائدة في مجتمع الصم وخاصة للبحث في العلاقات بين الابتكارات التكنولوجية والممارسات الاتصالية الجديدة.

بينما ناقشت دراسة Ciges (2001) الإمكانيات التي تتيحها سيناريوهات افتراضية جديدة عبر الإنترنت لتطوير التعلم التعاوني كنهج تربوي لتنمية التنوع الثقافي. فالاتصال بواسطة الكمبيوتر يتطلب إعادة تعريف الأدوار والمهام الأساسية للمعلم. و تصبح مهمة المعلم الرئيسية تيسير التعلم عن طريق تقديم أنشطة تحفيز وترتيب المهام بطريقة تعاونية. وقد قام المؤلف بتقديم بعض المقترحات الاستراتيجية للتعلم التعاوني التي يمكن تطويرها من خلال شبكة الإنترنت في الوقت الذي تعمل بطريقة تعاونية في البيئات الافتراضية في سبيل احترام التنوع الثقافي بين الثقافات المختلفة وقبول الآخر.

وسعت دراسة خضر (٢٠٠٩) إلى التعرف على الآثار النفسية والاجتماعية لاستخدام الشباب المصري لمواقع التواصل الاجتماعي بالتطبيق على مستخدمي مواقع Facebook والتعرف على دوافع استخدام الشباب المصري عينة الدراسة لموقع Facebook، من الشباب الجامعي في جامعة القاهرة بواقع ٦٨ طالبًا، والجامعة البريطانية بواقع ٦٨ طالبًا، واعتمدت الباحثة على أداة الاستبانة وأداة مجموعات المناقشة المركزية لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج، منها : دوافع استخدام موقع Facebook في التسلية والترفيه وخلق صداقات جديدة ب والتنفيس عن الذات والتواصل مع الآخرين وتمثلت الآثار النفسية لاستخدام موقع Facebook في: لأشعر بالوحدة، والتعبير عما بداخلي بحرية، عدم الشعور بالقلق والاكتئاب، وتمثلت الآثار الاجتماعية في التخلص من ضغوط الحياة، الانفتاح على أخبار الآخرين، عدم الشعور بالملل.

كذلك سعت دراسة Hall(2009) إلى تعرف دوافع استخدام الشباب الجامعي لمواقع التواصل الاجتماعي، وعلاقتها بصفاتهم الشخصية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٠١) فردًا ممن لديهم ملف شخصي Profile واحد على الأقل في إحدى مواقع التواصل الاجتماعي، وتوصلت الدراسه إلى العديد من النتائج، منها: أن نسبة ٨٣ ٪ من المبحوثين لديهم حساب في موقعين من هذه المواقع، ونسبة ١٣٪ لديهم حساب في أكثر من ثلاثة مواقع، وجاء موقع Facebook في مقدمة المواقع التي يقبل عليها الشباب، تلاه موقع Myspace، أما عن دوافع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، فقد جاء دافع الحفاظ على العلاقات القائمة في مقدمة الدوافع، تلاه قضاء الوقت والحصول على المعلومات، وتعزيز علاقتي مع الآخرين على الترتيب.

كما سعت دراسة Balteretu and Balaban (2010) إلى التعرف على دوافع استخدام الطلبة الجامعيين في رومانيا لمواقع التواصل الاجتماعي، وقد اعتمد الباحث على أداة المجموعات المركزة كأداة لجمع البيانات، بواقع ثلاث مجموعات تحتوي كل مجموعة على سبعة مشاركين ممن يدخلون مرتين على الأقل على هذه المواقع، وذلك في الفترة من أبريل – مايو ٢٠٠٩، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها: أن أكثر مواقع التواصل الاجتماعي استخداما لدى الشباب هي Hi5, Facebook, My Space, Net log. Tagged وكانت دوافع استخدامهم

لهذه الشبكات ،تتركز في: الاتصال بسهولة مع أصدقائي، اكتشاف الكثير من المعلومات عن الآخرين، والبقاء على اتصال مع أصدقائي الذين يبعدون عني، والتحدث إلى الآخرين، وتبادل الصور ومقطوعات الفيديو.

فروض البحث:

في ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث كما يلي:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الوعي بالتنوع الثقافي لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي بالتنوع الثقافي لصالح القياس البعدي.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي بالتنوع الثقافي.

إجراءات البحث:

مجموعة الإجراءات التي نفذت في إطار اختبار صحة الفروض الموضوعة للدراسة الحالية جاءت كما يلي:

أولاً: منهج البحث:

استخدم المنهج التجريبي للتحقق من فعالية برنامج تدريبي باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي لزيادة الوعي بالتنوع الثقافي للمراهقين ذوي الإعاقة السمعية.

ثانيًا: عينة البحث

تكونت عينة البحث من (١٤) مراهقًا من ذوي الإعاقة السمعية من مدرسة الأمل للصم بالزقازيق والذين لديهم حساب خاص على الفيس بوك كأحد مواقع التواصل الاجتماعي المتداولة ،وذلك بعد عمل مسح لبعض الحسابات الخاصة للصم من خلال الفيس بوك وتويتر (Facebook & Twitter) ومن الذين أبدوا رغبتهم في التعامل مع الباحثين بعد شرح مبسط لفكرة البحث، وتم تقسيمهم إلى

مجموعة تجريبية (ن = ٧)، ومجموعة ضابطة (ن= ٧) حيث تم اختيارهم وفقًا لسجلاتهم الموجودة بالمدرسة من حيث مستوى الذكاء والعمر الزمنى والمستوى الاجتماعي والاقتصادي حتى يتحقق الضبط التجريبي للعينة والتأكد بأن حساباتهم على موقع الفيس بوك حسابات حقيقية وليست حسابات وهمية.

تكافؤ العينة:

تم التأكد من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للمجموعات المستقلة في متغيرات العمر، مستوى الذكاء، المستوى الاجتماعي والاقتصادي، ومستوى الوعي بالتنوع الثقافي، حيث وجد أن قيمة(Z)غير دالة في كل متغير من هذه المتغيرات حيث بلغت (-١٩٢،، -٣٢٠ ،٠، -٣٨٤ ،٠، -٣٢٣ ،٠) على الترتيب، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث.

ثالثًا: أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث في:

١ـ استمارة جمع بيانات للمراهقين ذوي الإعاقة السمعية حول استخدام مواقع التواصل الاجتماعي:

وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة الموجهة للمراهقين ذوي الإعاقة السمعية بمدرسة الأمل للصم بالزقازيق حول استخدامهم للكمبيوتر وعدد الساعات التي يقضونها على الكمبيوتر وما إذا كان لديهم حسابات شخصية على الفيس بوك أم لا وعدد اصدقائهم عبر الفيس بوك وبعد تجميع هذه الاستمارات وتفريغ بياناتها أمكن التعرف على مجموعة من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي الذي تم اختيار عينة البحث منها.

٢ـ مقياس الوعي بالتنوع الثقافي:

أولاً: الهدف من المقياس:

أعد هذا المقياس بغرض قياس مدى الوعي بالتنوع الثقافي للمراهقين ذوي الإعاقة السمعية.

ثانيًا: تقنين المقياس:

(١) ثبات المقياس: Reliability

تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS في حساب معامل الثبات بالطرق التالية:

(أ) **معامل الثبات** (ا) بطريقة إعادة التطبيق وحساب معامل ارتباط بيرسون حيث تم إعادة تطبيق المقياس بعد ثلاثة أسابيع على نفس العينة الاستطلاعية وحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني وقد بلغ معامل الارتباط ٨٥١ ،٠ وهو معامل ارتباط دال عند مستوى ٠١ ،٠، ثم حساب معامل الثبات من معامل الارتباط وقد بلغ ٩١ ، ٠ وهو معامل ثبات عال.

(ب) **معادلة ألفا – كرونباخ** (**معامل ألفا**) Cranach's Alpha Coefficient:

تم حساب معامل الثبات على معادلة ألفا – كرونباخ باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS). ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات مقياس الوعي بالتنوع الثقافي

جدول (١)

معاملات ثبات مقياس الوعي بالتنوع الثقافي للمراهقين ذوي الإعاقة السمعية باستخدام معادلة ألفا – كرونباخ

البعد	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	الحالة	البعد	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	الحالة
المشاركة المجتمعية	١	٠،٨٨٦		قبول الاختلاف والتعايش مع الآخر	١	٠،٧١٤	
	٢	٠،٨٧١			٢	٠،٧١٥	
	٣	٠،٨٦٦			٣	٠،٧٢٥	
	٤	٠،٨٧١			٤	٠،٥٩٢	
	٥	٠،٨٨٦			٥	٠،٦٠٧	
	٦	٠،٩٧٢	تستبعد		٦	٠،٧٦٩	تستبعد
	٧	٠،٨٧٨		البعد ككل		٠،٧٤٣	
البعد ككل		٠،٩١١		التواصل والتكامل الثقافي	١	٠،٦٨٤	
تدعيم الهوية	١	٠،٧٣٨			٢	٠،٦٧٥	
	٢	٠،٦٤٩			٣	٠،٨٤٦	
	٣	٠،٧٢٢			٤	٠،٦٨٨	
	٤	٠،٧٠٧			٥	٠،٨٦١	تستبعد
	٥	٠،٧٢٢			٦	٠،٦٨٤	

البعد	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	الحالة	البعد	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	الحالة
البعد ككل		٠،٧٥٦		البعد ككل		٠،٧٤٨	
نبذ التعصب	١	٠،٨٤٩		إدارة الصراع	١	٠،٨٦١	
	٢	٠،٨٥٠			٢	٠،٨٠٥	
	٣	٠،٨٨٤			٣	٠،٨٣٣	
	٤	٠،٨٣٧			٤	٠،٨٥٦	
	٥	٠،٨٣٧			٥	٠،٨٢٤	
البعد ككل		٠،٩٠٣		البعد ككل		٠،٨٦٧	

يتضح من جدول(١) أن جميع مفردات المقياس في كل بعد من الأبعاد تتمتع بمعامل ثبات مقبول ما عدا المفردة رقم (٦) في بعد المشاركة المجتمعية، والمفردة رقم(٦) في بعد قبول الاختلاف والتعايش مع الآخر، والمفردة رقم (٥) في بعد التواصل والتكامل الثقافي يتم استبعادهم لأن معامل ثبات كل منهم أكبر من معامل ثبات البعد التي تنتمي إليه ككل، وبهذا يمكن القول بثبات مقياس التنوع الثقافي للمراهقين الصم.

(٢) صدق المقياس: Validity

للتأكد من صدق المقياس تم الاعتماد على الطرق الوصفية والإحصائية التالية:

(أ) الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ملحق(١)، وتم عمل التعديلات التي أشار إليها المحكمون.

(ب)الصدق الذاتي ($ل_{ii}$):

تم حساب الصدق الذاتي للمقياس من معامل الثبات وذلك من المعادلة:

$$\text{الصدق الذاتي } (ر_{ii}) = ر = \sqrt{\sqrt{٠,٩١}} = ٠,٩٥$$

بعد التأكد من كفاءة المقياس، تم إعداد الصورة النهائية له والتي أصبحت مكونة من (٣١) مفردة، موزعة على ستة أبعاد.

٣ـ برنامج الوعي بالتنوع الثقافي المستخدم:

يعرف البرنامج في البحث الحالي بأنه مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة التي تعتمد في أساسها على استخدام الفيس بوك كأحد مواقع التواصل الاجتماعي، والتي تهدف إلى تنمية الوعي بالتنوع الثقافي للمراهقين ذوي الإعاقة السمعية باستخدام مجموعة من الفنيات والأساليب المناسبة.

أهداف البرنامج:

(أ) الهدف الأساسي للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى زيادة الوعي بالتنوع الثقافي للمراهقين ذوي الإعاقة السمعية.

(ب) الأهداف الفرعية:

تتلخص الأهداف الفرعية للبرنامج في البحث الحالي فيما يلي:

- تنمية المشاركة المجتمعية. - تنمية التواصل والتكامل الثقافي.
- تنمية قيمة قبول الاختلاف والتعايش مع الآخر. - تدعيم الهوية الثقافية.
- نبذ التعصب. - تنمية الوعي بإدارة الصراع.

خطوات إعداد البرنامج وتنفيذه:

(١) إعداد محتوى البرنامج:

تم تحديد محتوى البرنامج في ضوء الإطار النظري ومن محتوى البرامج المتضمنة في الدراسات السابقة بما تشمله من استراتيجيات وفنيات وإجراءات مختلفة تم الاستفادة منها بما يتلاءم مع عينة البحث الحالي وبما يتلاءم مع أهداف البرنامج، والقيام بعمل زيارات ميدانية إلى معهد الأمل للصم بمدينة الزقازيق والحصول على معلومات حول استخدام العينة لشبكات الإنترنت بصفة عامة ومواقع التواصل الاجتماعي بصفة خاصة والوقت الذي يقضونه بالإضافة إلى معرفة أهم المواقع والتطبيقات الإلكترونية التي يفضلون استخدامها على هواتفهم النقالة، أو في المنزل.

(٢) **مراحل تطبيق البرنامج**:

تم تطبيق البرنامج التدريبي على ثلاث مراحل كما يلي:

المرحلة الأولى : (المرحلة التمهيدية، أو مرحلة التعارف): (الجلسة ١-٥)

المرحلة الثانية : (مرحلة تطبيق البرنامج) : (الجلسة ٦- ٢٧)

المرحلة الثالثة: المرحلة الختامية (التقويمية): (الجلسة ٢٨- ٣٠).

(٣) **الأدوات المستخدمة في البرنامج العلاجي**:

(أ) الكمبيوتر، أو الهاتف النقال. - شبكة إنترنت.

(ب) جروب أصم وأفتخرDeaf and Proud على الفيس بوك والمصمم من قبل الباحثين لتطبيق البرنامج من خلاله.

(ج) بعض التطبيقات المستخدمة كالواتس اب What's app و زووم Zoom.

(د) بعض الصور والفيديوهات المرتبطة بموضوع البحث.

(٤) **الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج**:

تم استخدام مجموعة من الفنيات والأساليب مثل المحاضرة- المناقشة والحوار- التكرار- الاستجابة البسيطة الفعالة- التغذية الراجعة- التقويم.

(٥) **مدة البرنامج**:

تم تنفيذ البرنامج في (شهرين)، بواقع (١٥) جلسة كل شهر، بحيث يكون كل أسبوع (٤) جلسات، ومدة الجلسة في المرحلة التمهيدية (٤٥) دقيقة بينما مدة الجلسة في المرحلة التطبيقية (٦٠) دقيقة والتقويمية (٣٠) دقيقة وتم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني للعام البحث ٢٠١٤- ٢٠١٥ م، ثم أجريت المتابعة بعد شهر من انتهاء التطبيق.

(٦) **مكان تطبيق البرنامج**:

تم تطبيق المرحلة الأولى من البرنامج في مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمدينة الزقازيق والتابعة لإدارة غرب الزقازيق التعليمة بمعمل الحاسب الآلي، بينما المرحلة الثانية والثالثة كانت من خلال الفيس بوك كأحد مواقع التواصل الاجتماعي عن طريق الجروب المخصص لتنفيذ البرنامج.

(٧) **تقويم البرنامج**:

بعد الانتهاء من كل جلسة يتم تقويم هذه الجلسة للتأكد من مدى استيعاب الطلاب لما دار فيها، وذلك قبل الانتقال إلى الجلسة التالية، وفي المرحلة التقويمية من البرنامج تم تقويم جلسات المرحلة التطبيقية كاملة لتقويم مدى تحسن مستوى الوعي بالتنوع الثقافي والتي تم التدريب عليها في البرنامج، وبعد الانتهاء من تطبيق المراحل الثلاث للبرنامج تم تقويم البرنامج ككل وذلك من خلال القياس البعدي ومقارنته بنتائج القياس القبلي للتحقق من مدى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم مع أفراد المجموعة التجريبية، وإعادة التطبيق مرة أخرى بعد مرور شهر، ومن ثم مقارنة القياس التتبعي بالقياس البعدي للمجموعة التجريبية في متغير الوعي بالتنوع الثقافي المستخدم في البحث الحالي.

نتائج البحث:

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول ومناقشة نتائجه:

نص الفرض الأول على أن " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الوعي بالتنوع الثقافي لصالح المجموعة التجريبية"، ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney (U)، واختبار ويلكوكسن Wilcoxon (W)، وقيمة (Z)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الوعي بالتنوع الثقافي، وقد جاءت النتائج كما في الجدول (٢).

جدول (٢)

قيم (U، W، Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الوعي بالتنوع الثقافي.

البعد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
المشاركة المجتمعية	التجريبية	١١،٠٠	٧٧،٠٠	٠،٠٠	٢٨،٠٠	-٣،٢٢٠	٠,٠١
	الضابطة	٤،٠٠	٢٨،٠٠				
قبول الاختلاف	التجريبية	١١،٠٠	٧٧،٠٠	٠،٠٠	٢٨،٠٠	-٣،١٩٨	٠,٠١
	الضابطة	٤،٠٠	٢٨،٠٠				
التواصل والتكامل	التجريبية	١١،٠٠	٧٧،٠٠	٠،٠٠	٢٨،٠٠	-٣،٢٢٨	٠,٠١
	الضابطة	٤،٠٠	٢٨،٠٠				
تدعيم الهوية	التجريبية	١١،٠٠	٧٧،٠٠	٠،٠٠	٢٨،٠٠	-٣،١٦٩	٠,٠١
	الضابطة	٤،٠٠	٢٨،٠٠				
نبذ التعصب	التجريبية	١١،٠٠	٧٧،٠٠	٠،٠٠	٢٨،٠٠	-٣،١٨٧	٠,٠١
	الضابطة	٤،٠٠	٢٨،٠٠				
إدارة الصراع	التجريبية	١١،٠٠	٧٧،٠٠	٠،٠٠	٢٨،٠٠	-٣،١٦٥	٠,٠١
	الضابطة	٤،٠٠	٢٨،٠٠				
المقياس ككل	التجريبية	١١،٠٠	٧٧،٠٠	٠،٠٠	٢٨،٠٠	-٣،١٣٤	٠,٠١
	الضابطة	٤،٠٠	٢٨،٠٠				

يتضح من الجدول (٢) أن قيمه (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الموجوعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الوعي بالتنوع الثقافي بأبعاده تراوحت بين (-١٣٤، ٣)، (-٢٢٨، ٣) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠١، ٠) على جميع أبعاد مقياس الوعي بالتنوع الثقافي والمقياس ككل، وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الأول.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١،٠) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الوعي بالتنوع الثقافي لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك بأن إجراءات البرنامج التدريبي المستخدم كان لها أثر إيجابي على تنمية الوعي

بالتنوع الثقافي للمراهقين ذوي الإعاقة السمعية في المجموعة التجريبية، وذلك نظرًا لتدريب هؤلاء الطلاب خلال فترة تطبيق البرنامج على تنمية الوعي بالتنوع الثقافي في جميع أبعاده عن طريق استخدام الفيس بوك وهي من الأشياء المحببة للمراهقين العاديين بصفة عامة والصم بصفة خاصة وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من Akamatsu et al. (2006); Bower (2004); Fellinger & Gerich (2012); Hamill & Stein (2011)، والتي تؤكد على أهمية هذه المواقع في حياة المراهقين الصم، والتي تعمل على حل مشكلات التواصل لديهم، وزيادة استقلالهم والحد من قلق والديهم على سلامتهم، والتي تؤدي في النهاية إلى زيادة الروابط بينهم في مجتمعاتهم وخلق فرص جديدة لتطوير العلاقات والتفاهم والألفة فيما بينهم وبين غيرهم من السامعين.

كما نجد أن استخدام فنيات عديدة في البرنامج ومنها التعزيز والتكرار والمناقشة والحوار والعصف الذهني وتفنيد الأفكار والحديث الذاتي والواجبات المنزلية كان لها أثر إيجابي في اشتراك الطلاب في إجراءات البرنامج الأمر الذي يوفر لهم خبرات النجاح التي حرموا منها، كما أن تقويم الطلاب من قبل الباحثة في نهاية كل جلسة وتقديم تغذية راجعة لكل طالب سواء من خلال الجروب، أو على الرسائل الخاصة ساعد كثيرًا في الوقوف على نقاط القوة والضعف في كل جلسة والاستفادة من الجلسات التالية، الأمر الذي ساعد في تنمية الوعي بالتنوع الثقافي بصورة إيجابية وساهم في انغماس الطلاب في البرنامج ووجودهم أونلاين طوال فترة تطبيق البرنامج مما أدى إلى الاستفادة مما تم تقديمه لهم خلالهن وبالتالي التحسن في تنمية الوعي بالتنوع الثقافي من جانبهم.

أما أفراد المجموعة الضابطة فلم ينمى لديهم الوعي بالتنوع الثقافي لأنهم لم ينالوا قسطًا من التدريب ولم يخضعوا لأي إجراءات تجريبية على الرغم من امتلاكهم لحسابات شخصية على موقع الفيس بوك وعلى الرغم من تواجدهم اونلاين من فترة لأخرى إلا أنهم لم يخضعوا لجلسات البرنامج

ثانيًا: اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشة نتائجه:

نص الفرض الثاني على أن " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس

الوعي بالتنوع الثقافي لصالح القياس البعدي"، ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار ويلكوكسن Wilcoxon (W)، وقيمة (Z)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الوعي بالتنوع الثقافي كما يوضحها جدول (٣)

جدول (٣)

نتائج اختبار ويلكوكسون (W)، وقيم (Z)، ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي بالتنوع الثقافي

البعد	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المشاركة المجتمعية	سالبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	-٢،٤١٠	٠,٠٥
	موجبة	٧	٤،٠٠	٢٨،٠٠		
	تساوي	٠				
قبول الاختلاف والتعايش مع الآخر	سالبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	-٢،٣٨٤	٠,٠٥
	موجبة	٧	٤،٠٠	٢٨،٠٠		
	تساوي	٠				
التواصل والتكامل الثقافي	سالبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	-٢،٣٨٨	٠,٠١
	موجبة	٧	٤،٠٠	٢٨،٠٠		
	تساوي	٠				
تدعيم الهوية	سالبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	-٢،٣٧١	٠,٠٥
	موجبة	٧	٤،٠٠	٢٨،٠٠		
	تساوي	٠				
نبذ التعصب	سالبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	-٢،٣٧٥	٠,٠٥
	موجبة	٧	٤،٠٠	٢٨،٠٠		
	تساوي	٠				
إدارة الصراع	سالبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	-٢،٣٨٤	٠,٠٥
	موجبة	٧	٤،٠٠	٢٨،٠٠		
	تساوي	٠				
المقياس ككل	سالبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	-٢،٣٦٦	٠,٠٥
	موجبة	٧	٤،٠٠	٢٨،٠٠		
	تساوي	٠				

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي بالتنوع الثقافي (الدرجة الكلية للمقياس) لصالح القياس البعدي، وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثاني.

اثبتت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالتنوع الثقافي لصالح القياس البعدي على جميع ابعاد الوعي بالتوع الثقافي عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ماعدا بعد التواصل والتكامل الثقافي فهو دال عند مستوى (٠،٠١)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي المستخدم، بما تضمنه من إجراءات واستراتيجيات وفنيات وأساليب تقويم، أدت إلى حدوث تحسن في مستوى الوعي بالتنوع الثقافي حيث يعد الفيس بوك وسيلة فعالة ومحببه ويقبل عليه الشباب والكبار ويجدونه وسيله للتعبير عن آرائهم بدون قيود فهم خلف شاشة الكمبيوتر يستطيعون أن يعبروا عما يدور بداخلهم دون الشعور بالخجل من وصمة الإعاقة وعدم القدرة على التواصل بسرعه وفعالية وتنظيم تفاعلهم بين ذاتهم وبين الآخر، فعبر الفيس بوك نتواصل جميعًا عن طريق الكتابة، اي أنه ليس هناك فرق بين سامع وأصم، وهذا ما أكدته دراسة ؛ Keating, & Mirus, (2003) Ciges (2001) ؛ Bosch (2009)، من أهمية التعلم عبر الإنترنت والبيئات الافتراضية من اجل احترام التنوع الثقافي، كما أن البرنامج التدريبي المستخدم ساهم في تنمية قدرة الطلاب على رؤية العالم من وجهات نظر مختلفة من خلال جلسات البرنامج والتي كانت تعرض لاختلاف الشعوب على وجهه الأرض في اللغة والدين والملبس والمأكل والعادات والتقاليد، فضلاً عن اختلاف الأشخاص الذين ينتمون لنفس الثقافة في طريقة التفكير وأسلوب الحياة مما ساعدهم على فهم أن وجهة النظر المختلفة قد تكون منطقية وسليمة، كما ساهم البرنامج أيضًا في تنمية وعي الطلاب بالاعتراف بالتراث الإنساني المشترك بين شعوب العالم وأهمية التكامل بين ثقافات الشعوب المختلفة، كما أن جلسات البرنامج كانت تهدف باستمرار إلى التدريب على النقد الذاتي وعلى المرونة الثقافية المتمثلة في الاعتراف بمميزات الثقافات الأخرى، وإعمال العقل والتفكير والوعي بالثقافة الذاتية وذلك من خلال الفنيات والأساليب المستخدمة، كما ترجع أيضًا تلك الفروق لإقبال

الأفراد على الاشتراك في جلسات البرنامج وإعطاء رأيهم بصفة مستمرة حول القضايا المطروحة، ومشاركتهم في الأحداث events التي تم إعدادها حتى لو لم يتم التطبيق الفعلي لها كحدث النزول لنظافة الحي الذي نسكن فيه، فقد كان لديهم الرغبة والشغف في المشاركة في هذا الحدث، كما يرجع الباحثين وجود تلك الفروق نظرًا لطبيعة البرنامج القائمة في الأساس على التواصل الاجتماعي، فأفراد العينة متواجدون باستمرار أونلاين من خلال الفيس بوك سواء في المنزل، أو خارج المنزل عبر هواتفهم المحمولة كما أن تطبيق الواتس أب يساعدهم على التواصل أسرع وفي أي وقت مع الباحثين لوجوده على هواتفهم المحمولة ً لسهولة تثبيته وصغر حجمه.

خامسًا: اختبار صحة الفرض الثالث ومناقشة نتائجه:

نص الفرض الثالث على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي بالتنوع الثقافي"، ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار ويلكوكسن Wilcoxon (W)، وقيمة (Z)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الوعي بالتنوع الثقافي، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٤)

جدول (٤)

نتائج اختبار ويلكوكسون (W)، وقيم (Z)، ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي بالتنوع الثقافي.

البعد	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المشاركة المجتمعية	سالبة	١	١،٥٠	١،٥٠	-٠،٠٠٠	غير دالة
	موجبة	١	١،٥٠	١،٥٠		
	تساوي	٥				
قبول الاختلاف والتعايش مع الآخر	سالبة	١	٢،٥٠	٢،٥٠	-١،٠٠٠	غير دالة
	موجبة	٣	٢،٥٠	٧،٥٠		
	تساوي	٣				
التواصل والتكامل الثقافي	سالبة	١	٢،٠٠	٢،٠٠	-٠،٥٧٧	غير دالة
	موجبة	٢	٢،٠٠	٤،٠٠		
	تساوي	٤				
تدعيم الهوية	سالبة	١	١،٥٠	١،٥٠	-٠،٨١٦	غير دالة
	موجبة	٢	٢،٢٥	٤،٥٠		
	تساوي	٤				
نبذ التعصب	سالبة	١	٢،٠٠	٢،٠٠	-٠،٥٣٥	غير دالة
	موجبة	٢	٢،٠٠	٤،٠٠		
	تساوي	٤				
إدارة الصراع	سالبة	١	٢،٥٠	٢،٥٠	-٠،٢٧٢	غير دالة
	موجبة	٢	١،٧٥	٣،٥٠		
	تساوي	٤				
المقياس ككل	سالبة	١	١،٠٠	١،٠٠	-٠،٤٤٧	غير دالة
	موجبة	١	٢،٠٠	٢،٠٠		
	تساوي	٥				

يوضح جدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي بالتنوع الثقافي في الدرجة الكلية للمقياس وكذلك في الأبعاد الفرعية، مما يعني ثبات أثر البرنامج، وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثالث

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي بالتنوع الثقافي (الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده)، ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد المجموعة التجريبية قد حافظوا على مستوى الوعي بالتنوع الثقافي كنتيجة لإجراءات البرنامج التدريبي المستخدم واستراتيجياته وفنياته، وتأثيره الجيد حيث ساعد البرنامج التدريبي على الحفاظ على مستوى التحسن لديهم، كما أن الفنيات المستخدمة في البرنامج مثل التعزيز والتكرار والتغذية الراجعة من أجل تثبيت المعلومة كان من شأنه تحسين مستوى الوعي بالتنوع الثقافي لديهم، كما أن إجراء تقويم مرحلي في نهاية كل جلسة وفي نهاية كل وحدة بالإضافة إلى التقويم النهائي كان له أثر إيجابي في تنمية الوعي بالتنوع الثقافي والاحتفاظ بها طوال فترة تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة، ومن ناحية أخرى يضيف الباحثون إلى ما سبق أن من بين العوامل التي ساهمت في استمرار التحسن والأثر الإيجابي للبرنامج إلى ما بعد الانتهاء من التطبيق وخلال فترة المتابعة، إلى حاجة هؤلاء الطلاب إلى تنمية الوعي بالتنوع الثقافي وحاجتهم إلى الانفتاح على الآخر والاندماج معهم حتى يتمكنوا من مسايرة أقرانهم من السامعين، كما يعزو الباحثون الأثر الإيجابي للبرنامج واستمرار التحسن إلى ما بعد الانتهاء من التطبيق هو التركيز في بعض الجلسات وخصوصا الجلسات الختامية في كل وحدة والتي كانت تتم في المدرسة على تنمية الوازع الديني لدى المجموعة التجريبية وحثهم على التواصل مع الآخر والاندماج معهم فلا فرق بين عربي ولا أعجمي إلا بالتقوى والعمل الصالح ،والمشاركة في المجتمع فيد الله مع الجماعة وغيرها وعند نبذ التعصب كانت تذكر لهم أيضا قول الله سبحانه تعالى " وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ" مما كان له أثر طيب في نفوسهم، كما يرجع الباحثون أيضًا سبب استمرار التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى ما بعد الانتهاء من التطبيق إلى تواصل الباحثون مع أولياء الأمور ولفت انتباههم إلى ضرورة الاهتمام بهذا الجانب مع ابنائهم

وتوضيح أهمية الوعي بالتنوع الثقافي لدى أولياء الأمور كما أن أولياء الأمور كان لديهم فضول وحب معرفه كل ما يساعد ابنائهم للارتقاء بالمستوى المطلوب على عكس الكثير من أولياء الأمور الذين يفقدون الرغبة في أي شيء بمجرد علمهم أن ابنهم ذي إعاقة.

رابعًا: التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه البحث الحالي من نتائج فيما يلي مجموعة من التوصيات:-

(١) الاهتمام باستخدام برامج تدريبية تسهم في تنمية الوعي بالتنوع الثقافي وأبعاده المختلفة لدى المراهقين من ذوي الإعاقة السمعية.

(٢) إصدار قوانين ولوائح خاصة من قبل الدولة تؤكد على حقوق وواجبات المراهق المعاق سمعيًا.

(٣) إشراك أولياء الأمور في جميع الأبحاث التي تتعلق بأبنائهم وإعطائهم فكرة ولو مبسطة عما سيتم فعله لأن ذلك سيسهم بشكل كبير في نتائج الدراسات وخصوصًا لو كانوا من أولياء الأمور الذين لديهم شغف واهتمام بأمور ابنائهم.

(٤) ضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية والعلاجية في تنمية مهارات الكتابة والقراءة مع فئة ذوي الإعاقة السمعية والتي ستؤدي في النهاية إلى رفع كفاءة المعاق سمعيا في التواصل مع الغير.

(٥) توعية مديري ومدرسي التربية الخاصة وبالأخص مدرسي الحاسب الآلي بالاهتمام بتكنولوجيا ويب ٢ ومواقع التواصل الاجتماعي في تعليم الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة السمعية، وتدريبهم وتشجيعهم على استخدام مثل هذا النوع من التكنولوجيا.

(٦) ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول فعالية مواقع التواصل الاجتماعي وتكنولوجيا ويب ٢ في تنمية جوانب أخرى من جوانب القصور لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية.

خامسًا: بحوث مقترحة

فيما يلي مجموعة من الدراسات والبحوث المقترحة لمساعدة المراهقين من ذوي الإعاقة السمعية:

(١) فعالية برنامج تدريبي باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية ابعاد أخرى للتنوع الثقافي (مثل: التسامح، ومواجهة الهوية... الخ) لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية.

(٢) فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام تكنولوجيا ويب ٢ من مواقع وتطبيقات (مثل الفيس بوك- تويتر – واتس اب- رسائل نصية- زووم... الخ) في تحسين جودة ونوعية الحياة لدى المراهق الأصم.

(٣) فعالية برنامج تدريبي باستخدام الفيس بوك في تعديل بعض الأفكار اللاعقلانية للمراهق الأصم وأثره على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لديهم.

(٤) فعالية برنامج تدريبي باستخدام تكنولوجيا ويب ٢ لأمهات ذوي الإعاقة السمعية لتنمية الوعي بالاحتياجات النفسية لأبنائهم.

المراجع

إسماعيل، عزت سيد (١٩٩٦). سيكولوجيا التطرف والإرهاب، **حوليات كلية الآداب**، الكويت، (١٦)، ٨٨- ٨٩.

بدوي، أحمد (١٩٩٣). **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**. بيروت: مكتبة لبنان.

بوسنينة، المنجي (٢٠٠٦). التنوع الثقافي والاختلاف، **مجلة أفكار الإلكترونية**، يناير.

الجراري، عباس (١٩٩٦). **مفهوم التعايش في الإسلام** (مصطفى القصري مترجم.). الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

الجوهري، عبد الهادي (١٩٩٦). **أصول علم الاجتماع السياسي**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

حاتم، محمد عبد القادر (٢٠٠٥). **العولمة مالها وما عليها**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

حارب، سعيد عبد الله (٢٠١٠) التواصل الثقافي أهدافه وآلياته، **مجلة التعاون، الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية**، (٧٠)،٤٣- ٥٨.

خضر، لطيفة إبراهيم (٢٠٠٩). **هويتنا إلى أين**. القاهرة: عالم الكتب.

خضر، نيرمين زكريا (٢٠٠٩/ ١٥- ١٧ مارس). الآثار النفسية والاجتماعية لاستخدام الشباب المصري لمواقع التواصل الاجتماعي؛ دراسة على مستخدمي موقع Facebook، **المؤتمر العلمي الأول الأسرة والإعلام وتحديات العصر**، جامعة القاهرة كلية الإعلام.

ديلور، جاك (١٩٩٨). **التعلم ذلك الكنز الكامن: تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين** (جابر عبدالحميد مترجم.). القاهرة: دار النهضة العربية.

زين الدين، مصمودي (٢٠٠٣) أهمية تدريس مادة التربية الدينية من وجهة نظر معلي ومعلمات المادة، دراسة ميدانية في الشرق الجزائري، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية – جامعة البحرين، ٤(٤)، ٢٠١- ٢٤١.

سليمان، سناء محمد (٢٠١١) **التفكير أساسياته وأنواعه ،تعليمه وتنمية مهاراته**. القاهرة: عالم الكتب.

سليمان، عبد الرحمن والببلاوي، إيهاب (٢٠٠٥). **المعاقون سمعيًا**. الرياض: دار الزهراء.

صالح، نادية محمد (٢٠١٠). فعالية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية لتنمية قيم التسامح وقبول الآخر لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة حلوان.

عبد الواحد، محمد فتحي (٢٠٠١). **الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل**. العين : دار الكتاب الجامعي.

عزيز، مجدي إبراهيم (٢٠٠٣). **مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عصفور، جابر أحمد (٢٠٠٨). **نحو ثقافة مغايرة**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

العلاونة، حاتم سليم (٢٠١٢). دور مواقع التواصل الاجتماعي في تحفيز المواطنين الأردنيين على المشاركة في الحراك الجماهيري. **ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي السابع عشر بعنوان «ثقافة التغيير»**، كلية الآداب، جامعة فيلادلفيا.

علي، نبيل (٢٠٠١). الثقافة العربية وعصر المعلومات، **مجلة عالم المعرفة**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، يناير، (٢٦٥).

مجاهد، أماني جمال (٢٠١٠). استخدام الشبكات الاجتماعية في تقديم خدمات مكتبية متطورة. **مجلة دراسات المعلومات**، جامعة الملك سعود، الرياض، (٨)، ٣- ٦٠

محفوظ، محمد (١٩٩٩). **الفكر الإسلامي المعاصر ورهانات المستقبل**. بيروت: المركز الثقافي العربي.

مختار، جمال (٢٠٠٨). **حقيقة الفيس بوك عدو أم صديق**. القاهرة: شركة أسبكت.

مشري، مرسى (٢٠١٢). شبكات التواصل الاجتماعي الرقمية- نظرة في الوظائف، **مجلة المستقبل العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، (٣٩٥)، ١٤٩- ١٦٩.

مصطفى، أكرم فتحي (٢٠٠٦). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات انتاج مواقع الإنترنت التعليمية لدى طلاب كلية التربية. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

المصعبي، عبد الملك منصور (٢٠١٠) **التواصل الثقافي العربي- العربي**، جمعية الترجمة العربية وحوار الحضارات تم استرجاعه في بتاريخ: ١٠/ ١٠/ ٢٠١٥ .http://www.atida.org/makal.php?id=69

المنصور، محمد (٢٠١٢). **تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين. دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الإلكترونية (العربية نموذجًا). رسالة ماجستير في الإعلام والاتصال**. كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية في الدانمارك.

يوسف، عصام نمر ودرباس، أحمد سعيد (٢٠٠٧). **الإعاقة السمعية دليل عملي علمي للآباء والمربين مقدمة في الإعاقة السمعية واضطرابات التواصل**. عمان: دار المسيرة.

Akamatsu, C., Mayer, C., & Farrelly, S. (2006). An investigation of two-way text messaging use with deaf students at the secondary level. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 120-131.

Băltereţu, C. & Balaban, D. (2010). Cristinam motivation in using social network sites by romanian students, A Qualitative Approach, *Journal of Media Research*, 3(1), 67-74.

Bosch, T. E. (2009). Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town. *Communication*, 35(2), 185-200.

Bosker, B. (2010). Google ranks top 13 most visited sites on the web. The Huffington Post, http://www.huffingtonpost.com /2010/05/28/most-visited-sites-2010-g_n_593139.html.

Bower, M. (2004). Everyone here speaks txt: Deaf people using sms in australia and the rest of the world. *Journal of Deaf Stud. Deaf Educe*, 9(3), 333-343.

Ciges, A. (2001). Online learning: New educational environments in order to respect cultural diversity through cooperative strategies. *Intercultural Education*, 12(2), 135-147.

Dash, M. (2005). *Education of exceptional children*. New Delhi: Atlantic publishers and distributors, Ltd.

Deakins, E. (2009). Helping students value cultural diversity through research based teaching. *Higher Education Research & development*, 28(1), 209-226.

Ferrell, J. D. (2011). *A functional Role of Facebook : Psychological and social needs, University of central Oklahoma*. Jackson College of Graduate studies, Master of arts in Psychology.

Gerich, J., & Fellinger, J. (2012). Effects of social networks on the quality of life in an elder and middle-aged deaf community sample. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 102-115.

Hall, A. (2009). College students› motives for using social network sites and their relationships to users› personality traits, conference papers -international communication association, Annual Meeting, p1-38. Retrieved, 2010 from: http://web.ebscohost.com/ehost/resultsadvanced?

Hamill, A. C., & Stein, C. H. (2011). Culture and empowerment in the Deaf community: An analysis of internet weblogs. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 21(5), 388-406.

Hourigan, T. , & Murray, L. (2010). Using blogs to help language students to develop reflective learning strategies: Towards a pedagogical framework. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(2), 209-225.

Keating, E., & Mirus, G. (2003). American sign language in virtual space: Interactions between deaf users of computer-mediated video communication and the impact of technology on language practices. *Language in Society*, *32*(05), 693-714.

Letourneau, S., & Mitchell, T. (2011). Graze patterns during identity and emotion judgments in hearing adults and deaf users of American Sign Language, *National institutes of health, 40*(5), 563-575.

Lin, X., & Kinzer, C. K. (2010). The Importance of Technology for Making Cultural Values Visible. Theory Into Practice, 42(3), 234-242.

Luan, W., Nawawi, M., & Hong, T. (2005). Experienced and inexperienced pre- service teachers: Their use and attitude toward the internet (online). *journal of educational technology& Society, 8*(1).

Meier, C. (2007). Enhancing intercultural understanding using e-learning strategies. *South African Journal of Education, 27*, 655–671.

Shifter, C. (2002). Faculty participation in Asynchronous learning networks: case study of motivating and inhibiting factors. *Journal of asynchronous learning network, 4*(1), 15-22.

Valerie, H., Rebecca, G., & Starner, T. (2007). Electronic communication: Themes from a case study of the deaf community, *Lecture Notes in Computer Science, 4662*, 347-360.

مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
كلية التربية - جامعة الزقازيق
iescz2012@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة
رقم الإيداع 2012 / 18640
الترقيم الدولى: ISSN 2356 - 7996