



مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

المجلد الخامس – العدد السابع عشر أكتوبر ٢٠١٦ م

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

الكفاءة الثقافية المُدركة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات . د. سعيد عبد الرحمن محمد عبدالرحمن Doi: 10.12816/0030122	١
دوافع التحاق طلبة الدراسات العليا ببرنامج ماجستير التربية الخاصة بالجامعات السعودية . د. عبد الله بن علي الربيعان د. الطيب محمد زكي يوسف Doi: 10.12816/0030123	٤٥
فعالية استخدام الكتاب الالكتروني في تنمية الإدراك البصري والسمعي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم . د. عادل عبد الله محمد د. أشرف أحمد عبد اللطيف Doi: 10.12816/0030124	٩١
فعالية التدريب السمعي في تحسين الوعي الفونولوجي والفهم الكلامي لدى الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية . د. عبد الفتاح رجب علي مطر د. رضا مسعد الجمال Doi: 10.12816/0030125	١٤٩
فعالية برنامج قائم على العلاج الوظيفي لتنمية الحركات العضلية الدقيقة في خفض السلوكيات التكرارية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد . د. أسامة فاروق مصطفي Doi: 10.12816/0030126	٢٠٢
قياس جودة مخرجات التعليم الجامعي لدى الطالبات بقسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية من خلال المقررات الدراسية وعلاقتها بسوق العمل . د. منى حلمي عبد الحميد طلبة د. سهير محمد محمد توفيق عبد الهادي Doi: 10.12816/0030127	٢٥٣
فعالية برنامج تدريبى قائم على الأنشطة الفنية لخفض حدة السلوك النمطى التكرارى فى تنمية مهارات التواصل الوظيفى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد . د. محمد النوبى محمد على Doi: 10.12816/0030128	٣٠٥
فعالية برنامج تدريبي فى تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة . د. أيمن سالم عبدالله Doi: 10.12816/0030153	٣٨٨

الكفاءة الثقافية المُدركة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة الإعدادية فى ضوء بعض المتغيرات

د/ سعيد عبد الرحمن محمد عبدالرحمن
مدرس تربية خاصة (تخصص إعاقة سمعية)
كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة

ملخص البحث:

استهدف البحث التعرف على الكفاءة الثقافية كما يدركها الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات، والاختلاف في الإدراكات بين الطلاب الصم وضعاف السمع على مقياس الكفاءة الثقافية في ضوء تلك المتغيرات، وتكونت عينة البحث من (١٥٦) طالبًا من الصم وضعاف السمع بالمرحلة الإعدادية بالصفوف الثلاثة من معاهد الأمل للصم وبرامج دمج الصم وضعاف السمع بمدينة الرياض، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها البحث ما يلي : من أكثر أبعاد الكفاءة الثقافية إدراكًا بين الطلاب الصم وضعاف السمع معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع بينما كانت القدرة التواصلية هي أقل أبعاد الكفاءة الثقافية إدراكًا. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين) باختلاف نوع المكان التربوي، ودرجة الفقد السمعي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في التوحد الثقافي مع مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين)، باختلاف بداية حدوث الفقد السمعي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في القدرة التواصلية مع الآخرين باختلاف بداية حدوث الفقد السمعي، والحالة السمعية للأب، والحالة السمعية للأم. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع والدرجة الكلية وفقًا لمتغير طريقة التواصل المفضلة.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الثقافية، الصم وضعاف السمع.

Cultural competence as perceived by deaf and hard of Hearing students at the preparatory stage in light of some variables

By
Dr/ Said AbdelRahman Mohammad AbdelRahman

***Abstract*:** The research amid to identify the cultural competence as perceived by Hearing-impaired pupils at preparatory stage in light of some variables, and the difference in perceptions between deaf and hard of Hearing students on cultural competence scale with its dimensions and total score in light of these variables. The research sample included in its final form 156 deaf and hard of Hearing students at the middle school from Al-Amal institutions for the deaf, and deaf and hard of hearing inclusion programs in Riyadh. The most important findings of the research include the following: The knowledge of cultural beliefs, values and standards of deaf and hard of Hearing is one of the most highly perceived dimensions of cultural competence, while communication ability was the lowest perceived cultural competence dimension. There are statistically significant differences between deaf and hard of Hearing students ' mean score on the attitude towards the deaf and hard of Hearing society, according to the difference at the onset of hearing loss. There are significant differences between the deaf and hard of Hearing students ' mean scores on the communication ability with others, according to the difference at the onset of hearing loss and parents' hearing state. There are not statistically significant differences between the deaf and hard of Hearing students mean scores on all the dimensions of cultural competence scale for the deaf and hard of Hearing, and the total score according to the variable of the preferred mode of communication.

Key Words: cultural competence, deaf and hard of Hearing .

مقدمة:

تشكل حاسة السمع حجر الزاوية بالنسبة لتطور السلوك الاجتماعي للفرد؛ فمن خلالها يصبح الفرد قادر على تعلم اللغة واكتسابها، باستجابته للأصوات التي تصدر من حوله، وبالتالي إصابة الفرد بالإعاقة السمعية يعتبر حالة فريدة، ففي حين أنها تمثل إعاقة في مجتمع يعتمد بقوة على التواصل السمعي (مجتمع الاغلبية) من خلال التعبير عن الأفكار والمشاعر بوسائل ترتبط بالأذن؛ إلا أنها تساعد الصم وضعاف السمع على الترابط فيما بينهم (مجتمع الأقلية) كي لا يشعروا أنهم غرباء في عالم السامعين. كما أن فقد السمع يعتبر بمثابة الخاصية الوحيدة المشتركة بين الصم، بالإضافة إلى الاختلافات المرتبطة بالصمم (بداية الفقد السمعي، وطريقة التواصل المفضلة، ودرجة الفقد السمعي)، والتي لها تأثير بشكل أو بآخر على جوانب شخصية الأصم أو ضعيف السمع.

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد للدراسات في مجال العلوم الاجتماعية والتربوية بالسواء النفسي، أو السواء الذاتي لكثير من جماعات الأقليات، لم تلق جماعة الصم إلا اهتمامًا بحثيًا ضئيلاً، وهو ما قد يرجع إلى الوضع غير المحسوم للصم كجماعة إذ يرى بيري (Berry, 1994) أن جماعات ذوي الإعاقة تشكل جماعات أقلية غير عرقية، بينما يدافع عدد أكبر من العلماء عن فكرة أن الصم لا يندرجون تحت فئة الإعاقة. فهم يرون أن إدراج الفرد في أحد فئات الإعاقة يعني نوع من «الانكسار»، في حين أن الصمم في حقيقة الأمر ليس مجرد فقدان السمع؛ بل هو يؤدي إلى الانضمام إلى أحد جماعات الأقليات الثقافية التي لها لغة مميزة (لغة الإشارة)، ومعايير وقيم أساسية تختلف عن معايير وقيم الأغلبية السامعة، كما يسهل تميز هؤلاء الصم من جانب الأعضاء وغير الأعضاء عندما يستخدمون الإشارات في عملية التواصل فيما بينهم (Berbrier, 2002).

وبالإضافة إلى ذلك فإن جماعة الصم وضعاف السمع لا يختارون أصدقاءهم من نفس جماعتهم فحسب؛ بل وغالبًا ما يتزوجون منها، حيث أصبح تفضيل الصم وضعاف السمع للزواج من داخل جماعتهم يعُد عامل رئيس وقوي لاستمرارية تماسك وترابط جماعتهم. كما يوجد نموذجين أساسيين للنظر إلى الصمم، النموذج الأول: النموذج الطبي أو الباثولوجي للصمم

ويتبناه أغلبية جمهور السامعين، والذي ينظر إلى الصمم باعتباره حالة سمعية معيقة. كما يركز على مقدار فقد السمع والطرق المختلفة لعلاج هذه المشكلة (Senghas & Monaghan, 2002). وفيما يتعلق بالنموذج الثاني: النموذج الثقافي للصمم، والذي ينظر إلى الصمم على أنه ليس إعاقة، بل على أنه شيء نافع تمامًا. ومن الذين يؤيدون هذا الاتجاه وبدرجة كبيرة جدًا الصم أنفسهم، وبخاصة الذين فقدوا السمع قبل اكتساب اللغة وكانت لغتهم الرئيسة لغة الإشارة الخاصة ببلدهم أو جماعتهم (Bat-Chava, 2000). ويعد الصمم وفق هذا الاتجاه سمة إيجابية؛ لأنه يؤدي إلى الانضمام إلى ثقافة جماعة الأقلية.

وأشارت بعض الدراسات إلى أن معظم أفراد الأقليات الثقافية يتعلمون ثقافتهم من آباءهم، فهناك عنصر يميز ثقافة الصم وضعاف السمع وهو الطريقة التي يتم بها تعليم الثقافة للأطفال. وبالرغم من أن حوالي ٩٠ ٪ من الأطفال الصم يولدون في أسر سامعة (Weisel, Dromi& Dor,1990)، فنادرًا ما يتعلموا ثقافة الصم من قبل والديهم الذين قد يجهلون معاييرها وممارساتها غالبًا. وعوضًا لذلك فهم يتعلموا هذه الثقافة فيما بعد عن طريق أقرانهم في جماعة الصم وضعاف السمع (Testriep,1993).

ومن أهم الدراسات التي أجريت حول تأثيرات أسلوب الثنائية الثقافية على التوافق النفسي للصم وضعاف السمع، دراسة ماكسويل - مكاو (Maxwell-McCaw, 2001) التي توصلت إلى أن الصم ثنائي الثقافة لا يختلفون عن أولئك الذين يتواجدون فقط في جماعة الصم. كما ذهبت دراسة ستينسون وويتميري وكلوين (Stinson, Whitmire & Kluwin, 1996) والتي أجريت على أطفال صم يتعلمون في مدارس عامة إلى أن قضاء وقت أطول داخل عالم السامعين ليس له تأثيرات إيجابية على التوافق النفسي للطلاب الصم؛ بل قد يؤدي إلى نتائج نفسية أو سلوكية سلبية، مثل الوحدة وعدم الاستقرار العاطفي وسوء التوافق اجتماعي.

ومن خلال أدبيات التربية الخاصة ذات العلاقة بالصم وضعاف السمع يرى الباحث أن الصم وضعاف السمع يعانون في الواقع من الشعور بالرفض من الأكثرية السامعة في وقت ما في حياتهم، وهو ما يشكل نظرتهم سواء بالإيجاب،

أو بالسلب للعالم المحيط بهم بشكل أكثر عمقًا. وهذا الشعور قد يحدث في الوقت نفسه غضبًا ويأسًا وعدم رضا بالقدر؛ مما جعل الصم وضعاف السمع يفضلون الانضمام لجماعات الصم وضعاف السمع، ويقتربون من بعضهم البعض ليكونوا رباطًا اجتماعيًا وعاطفيًا على أساس خبرات مشتركة مفادها أن السامعين لا يمكنهم أن يفهموهم بشكل كامل نظرًا لافتقارهم لفقد السمع، وفقد القدرة على التواصل.

وبالتالي لا يتحدد الانتساب لثقافة الصم وضعاف السمع فقط بفقد السمع، لكنه يتحدد أيضًا باختيار الفرد أو اعتناقه لغة جماعة الصم وضعاف السمع وقيمها الأساسية. وفي الواقع فإن فقد السمع، ما هو إلا واحد من أقل المعايير استخدامًا في تحديد العضوية لجماعة الصم وضعاف السمع (Lane, Hoffmeister & Bahan,1996).

ولذا، يرى الباحث أن الصمم ليس مجرد صفة تصف صعوبة السمع لديهم؛ بل هي هويتهم المختارة، وطريقتهم في الحياة، ونمط مختلف من السلوك، وكلها تعتمد على استخدام الرؤية كوسيلة تواصل رئيسة. ولعل لغة الإشارة للصم وضعاف السمع هي العنصر الوحيد الأكثر أهمية لهويتهم الثقافية، حيث تعتبر لغة بصرية يدوية مستقلة تمامًا عن اللغة المنطوقة، فهي لغة كاملة لها قواعدها الخاصة لتكوين الكلمة والجملة، والتي تختلف عن اللغة المنطوقة، ولها مفردات لا تشبه مفردات اللغة المنطوقة.

مشكلة البحث:

لقد كانت قضية الكفاءة الثقافية مثار جدل بين الباحثين، وذلك لتحديد ما إذا كان للثنائية الثقافية تأثيرًا على الكفاءة الثقافية لأفراد جماعات الأقليات أم لا، كما أن ثقافة الصم وضعاف السمع تعني مجموعة الصم وضعاف السمع الذين يستخدمون لغة الإشارة ويشتركون في المعتقدات، والقيم، والعادات، والخبرات التي تنتقل من جيل إلى جيل. وهي جزء من ثقافة المجتمع العام لكن لها ما يميزها مثل تميز بعض مناطق المملكة ببعض العادات والتقاليد واللهجات التي تميزها عن غيرها علمًا بأن أهم عنصر في ثقافة الصم وضعاف السمع وحجر الزاوية فيها هو لغة الإشارة (Padden, 1998) ومن الأمثلة على ثقافة الصم وضعاف السمع ما يلي: إلقاء قصص باستخدام أبجدية الأصابع، أو باستخدام شكل واحد فقط من

أشكال اليد، أو باستخدام إشارات الأرقام، ونكات الصم وضعاف السمع، والتصفيق، وكيفية شد انتباههم، وتاريخهم، والأسماء بلغة الإشارة، والرسومات التي يقوموا بها، والأجهزة التي يستخدموها...الخ.

وقد أسفر عدد من الدراسات عن نتائج متضاربة لتأثير الثنائية الثقافية على الكفاءة الثقافية، فتوصل بعضها لنتائج تدل على وجود تأثيرات إيجابية مثل دراسة كل من: (LaFromboise, Coleman, & Gerton 1993; Lang, Munoz; Bernal, & Sorensen, 1982) ومن هذه التأثيرات تطوير الكفاءة اللغوية للصم وضعاف السمع، وتحسين مستوى التحصيل القرائي، وتحسين النواحي النفسية والاجتماعية والأكاديمية لهم. وتنمية القدرات العقلية والإبتكارية لديهم. كما أسفرت دراسة بات - شافا (Bat- Chava, 2000) عن أن التوحد مع ثقافة الصم وضعاف السمع وكذلك التوحد مع عالم الصم وضعاف السمع وعالم السامعين معًا يمكن أن يكون شيء نافع للتوافق النفسي للفرد. حيث أكدت الدراسة على أن هؤلاء الأفراد من الصم وضعاف السمع لديهم تقدير ذات أعلى من الصم وضعاف السمع الذين توحدوا مع ثقافة السامعين ومن لا يتوحدوا مع أي من الثقافتين: ثقافة الصم وضعاف السمع أو ثقافة السامعين. أما عن التأثير السلبي للثنائية الثقافية، فأكدت دراسة سوريز وفويرز وجاروود وسزابوكزنك (Suarez, Fowers, Garwood & Szapocznik, 1997) على وجود مشاعر العزلة والاغتراب بين ثنائي الثقافة. كما توصلت إلى أن المشاعر السلبية لدى هؤلاء الأفراد يمكن أن تكون نتيجة التوتر والإجهاد الناتجين عن جهود الأفراد المبذولة من أجل التعامل مع متطلبات ثقافتين مختلفتين.

بالإضافة إلى ما سبق عرضه من تضارب في نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة، وتدريس الباحث للطلاب الصم وضعاف السمع بالجامعة المدمجين مع أقرانهم السامعين في نفس القاعة الدراسية خلال ثلاثة فصول دراسية لاحظ أن الطلاب الذين لديهم ثقافة ولغة الصم وضعاف السمع وكذلك لديهم ثقافة ولغة السامعين هم أكثر تفاعلاً مع زملائهم الصم وضعاف السمع والسامعين وكذلك اكثر تواصلاً مع أعضاء هيئة التدريس؛ مما دفع الباحث إلى دراسة الكفاءة الثقافية المُدركة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة الإعدادية

في ضوء بعض المتغيرات (نوع المكان التربوي- بداية حدوث الفقد السمعي- درجة الفقد السمعي- الحالة السمعية للأب - الحالة السمعية للأم - طريقة التواصل المفضلة).

أهداف البحث:

استهدف البحث التعرف على الكفاءة الثقافية كما يدركها الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات، والاختلاف في الإدراكات بين الصم وضعاف السمع على مقياس الكفاءة الثقافية بأبعاده والدرجة الكلية في باختلاف متغيرات البحث (نوع المكان التربوي- بداية حدوث الفقد السمعي- درجة الفقد السمعي- الحالة السمعية للأب- الحالة السمعية للأم - طريقة التواصل المفضلة)، ومن ثم محاولة الوصول إلى مقترحات وتوصيات؛ تساعد القائمين على رعاية وتعليم الصم وضعاف السمع على فهم شخصية الصم وضعاف السمع، ومساعدته على تحسين مهارات التواصل لديه، وتحقيق حياة أفضل له.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي من سعيه إلى:

(١) التعرف على أهم ملامح وأبعاد الكفاءة الثقافية إدراكًا بين الطلاب الصم وضعاف السمع، والتي تعتبر بمثابة مؤشر هام لتحسين تفاعلهم مع المحيطين بهم.

(٢) التعرف على مدى مساهمة متغيرات البحث على مستوى الكفاءة الثقافية المُدركة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة الإعدادية.

(٣) مساعدة من يعملون مع الصم وضعاف السمع على تنمية المهارات الضرورية لهؤلاء الأفراد لكي يكونوا أكفاء في عالمي الصم وضعاف السمع والسامعين.

(٤) تبصير المعلمين وأولياء الأمور بأهمية الكفاءة الثقافية في حياة الصم وضعاف السمع للتكيف مع عالمي الصم وضعاف السمع والسامعين.

(٥) إن الحاجة إلى إجراء هذا النوع من الدراسات في الدول العربية حاجة ملحة وواضحة وأكيدة، فالتعرف على أبعاد الكفاءة الثقافية لدى الصم وضعاف السمع وتحديد العوامل المرتبطة بالصمم من شأنه أن يسهم في تطوير البرامج التربوية والعلاجية المناسبة لحاجاتهم.

إطار نظري ودراسات سابقة:

يتناول الباحث في سياق عرضه للإطار النظري والدراسات السابقة الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع، من حيث مفهومها، ومكوناتها، وأبعادها. وبيان ذلك فيما يلي:

أولاً: مفهوم الكفاءة الثقافية: Cultural Competency

يمكن تعريف الكفاءة الثقافية على أنها: «نجاح الصم وضعاف السمع في تحقيق الأهداف المنشودة في حياتهم من خلال الأبعاد التالية للكفاءة الثقافية: المكون النفسي ويتضمن بُعد التوحد مع ثقافة الأغلبية (السامعين) وثقافة الأقلية (الصم وضعاف السمع)، بالإضافة إلى المكون السلوكي ويشتمل على ثلاثة أبعاد وهي (الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين- القدرة التواصلية مع الآخرين- معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع)».

كما عرفها بينيت- مارتينز وليو ولي وموورريس (Benet-Martinez, Leu, Lee & Morris, 2002) على أنها: "نجاح الأفراد الصم وضعاف السمع ثنائي الثقافة في المفاوضة بين مجموعتين من القيم الثقافية والاتجاهات والتوقعات داخل أنفسهم، أي أنهم يمتلكون هوية ثقافية ثنائية (ثقافة السامعين وثقافة الصم وضعاف السمع)».

كما قدمت الدراسات التي أجريت على الثنائية الثقافية عددًا من الخصائص المختلفة التي قد تكون مهمة ليتمكن الفرد من التنقل بنجاح بين ثقافتين، حيث ركزت لافرومبوزي (LaFromboise, et al., 1993) على الجوانب السلوكية للثنائية الثقافية، وقالوا بأنها تستلزم القدرة على إبداء سلوكيات ملائمة ثقافيًا في بيئات الثقافة السامعة السائدة وثقافة الأقلية. وناقش (Benet-Martinez, et al., 2002; Phinney & Davit-Navarro, 1997) تأثير الجوانب النفسية (أي الهوية). ووفق تعريفهم، يستطيع الأفراد ثنائي الثقافة المفاوضة بين مجموعتين من القيم الثقافية والاتجاهات والتوقعات داخل أنفسهم، أي أنهم يمتلكون هوية ثقافية ثنائية.

ثانيًا: مكونات الكفاءة الثقافية

من خلال الأدبيات التي تعرضت للكفاءة الثقافية لدى الصم وضعاف السمع فقد ركزت على مكونين أساسيين يتضمنان بعض الأبعاد التي تستخدم في تقييم الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع وهما: المكون النفسي، والمكونات السلوكي. وفيما يلي عرض لكل مكون من مكونات الكفاءة الثقافية لدى الصم وضعاف السمع، وما يحتويه كل مكون من أبعاد.

١ـ المكون النفسي للكفاءة الثقافية:

يتكون من بُعد واحد وهو التوحد مع ثقافة الأغلبية (السامعين) وثقافة الأقلية (الصم وضعاف السمع)، ويعتبر البُعد الأول من أبعاد الكفاءة الثقافية. وهويتنا تخبرنا إلى أين ننتمي في العالم. فمعظم الناس لديهم إحساس بالانتماء لواحدة على الأقل أو أكثر في غالب الأحيان من الجماعات الاجتماعية، وهم يطورن نوع من التوحد معها من خلال عملية تفاعلية (Crocker, 1993).

وقد طور جليكمان (Glickman, 1993)، من خلال استخدام نماذج تطور الهوية العرقية كإطار نظري، نموذج هوية ثقافية للصم والسامعين يتكون من أربعة توجهات ثقافية قابلة للتطبيق على الصم وضعاف السمع وهي: الصم وضعاف السمع ذوي ثقافة الصم وضعاف السمع، الصم وضعاف السمع ذوي ثقافة السامعين، الصم وضعاف السمع ذوي ثقافة هامشية، الصم وضعاف السمع ثنائي الثقافة، وبيانهم كما يلي:-

أـ ذوي ثقافة الصم وضعاف السمع: وهم أشخاص يتوحدوا تمامًا مع ثقافة الصم وضعاف السمع ويميلوا إلى رفض قيم السامعين، لاسيما التأكيد على التواصل السمعي. والأشخاص الصم وضعاف السمع من هذا النوع لا يعتبرون أنفسهم ذوي إعاقة؛ بل يرون أنفسهم أعضاء في مجتمع الصم وضعاف السمع ويفخرون بهذا الانتماء (Munoz-Baell & Ruiz, 2000). وهم لا يبالون بفقدهم للسمع، وإن كانوا يعلمون أنه يعترضهم أو يعوقهم في حياتهم اليومية (Jambor, 2009). والروابط بينهم وبين مجتمع الصم وضعاف السمع جزء مهم من هويتهم، ويحاولون فصل أنفسهم عن مجتمع السامعين الذي يعتبرونه مهددا لهويتهم (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996).

بـ ذوي ثقافة السامعين: وهم أشخاص صم وضعاف السمع تعد قيم ومعايير السامعين النقاط المرجعية لهم، ودور الصمم في هويتهم ليس عليه تأكيد. وهؤلاء يوصفون في العموم على أنهم أناس لهم «عقول سامعة وآذان صماء». ومع كون هؤلاء صم وضعاف السمع من الناحية الطبية، فإنهم يفضلون أن ينشئوا مع السامعين، ويستخدمون صوتهم ومهارات قراءة الشفاه للتواصل، وهم بصفة عامة يفكرون مثل السامعين، وكلها أمور سلبية في ثقافة الصم وضعاف السمع (Jambor, 2009).

جـ ذوي الثقافة الهامشية: وهؤلاء أشخاص صم وضعاف السمع لا ينسجمون مع مجتمع السامعين ولا مجتمع الصم وضعاف السمع (Leigh, Marcus, Dobosh & Allen, 1998). وهم يقفون بين العالمين شاعرين أنهم لا ينتمون لأي منهما. وهم يعدون صم وضعاف السمع من جانب السامعين، ولا يعدون كذلك بالنسبة لعالم الصم وضعاف السمع. هؤلاء الأشخاص الصم وضعاف السمع من الناحية الطبية ولا يمكنهم الانسجام أو التوافق مع عالم السامعين حولهم نتيجة لصعوبات التواصل، لكنهم لا يتبنون قيم ثقافة الصم وضعاف السمع، وهو ما يقصيهم من عالم الصم وضعاف السمع كذلك. ويرى هينتيرماير (2007) Hintermair أن الأشخاص الكبار ذوي فقد السمع المتعاظم هم الأكثر توجها نحو الهامشية.

دـ ثنائي الثقافة: وهم الصم وضعاف السمع يتوحدون مع عالمي السامعين والصم وضعاف السمع. والصم وضعاف السمع من هذا النوع يفخرون بتقاليد ثقافية الصم وضعاف السمع، لكنهم يرتاحون أيضا بمتابعة اهتماماتهم الخاصة بمجتمع الأغلبية. وهم يمتلكون المهارات للتحرك بارتياح ذهابًا وإيابًا بين المجموعتين (Emerton,1996; Testriep, 1993).

ويرى بينيت- مارتينيز وآخرون (Benet-Martinez, et al. 2002) أن التوحد مع كلا المجموعتين – أي الأقلية والأغلبية – مستقل عن أحدهما الآخر. وهذه الرؤية تدعمها دراسات عديدة وجدت أن درجات الهوية العرقية لا ترتبط مع درجات الهوية الثقافية (Phinney & Devich-Navarro,1997). وبدلا من تبني رؤى جامدة للعالم تلون خبراتهم بطريقة مستمرة، يستطيع هؤلاء الأشخاص التنقل بين أنظمة المعنى الثقافي اعتمادا على السياق الذي يجدون أنفسهم فيه.

وهذا يدل على أن عملية التوحد ثنائية الاتجاه، فهؤلاء الأشخاص يتوحدون مع مجتمع الأغلبية وجماعة الأقلية بشكل منفصل (Coatsworth, Maldonado-Molina, Pantin, & Szapoczni, 2005). نتيجة لذلك يمكن للصم أن يطوروا أيضًا إحساسًا إيجابيًا بالهوية كصم بينما يعتنقون في الوقت ذاته القيم الثقافية والاتجاهات والمعتقدات والسلوكيات الخاصة بالثقافة الأمريكية الأوسع. إن التجربة اليومية للصم وضعاف السمع قد تكون مختلفة عن تجربة السامعين، وهو ما قد يترتب عليه بناء هوية مختلفة. غير أن هذا لا يعوق الصم وضعاف السمع عن تبني العديد من المعتقدات والتصورات التي يتبناها السامعون، أو عن المشاركة في العديد من نشاطات الحياة الأمريكية السائدة (Humphries, 1994).

٢ـ المكون السلوكي للكفاءة الثقافية:

يتكون هذا المكون من ثلاثة أبعاد، وبيانها كما يلي:

أ ـ الاتجاه نحو السامعين والصم وضعاف السمع:

ترى لافرومبوزي وآخرون (LaFromboise et al. 1993) أنه بدون اتجاهات إيجابية نحو جماعات الأغلبية والأقلية يصبح الأفراد محدودين في قدرتهم على الشعور بالارتياح حول التفاعل مع مجموعة تستهدفها مشاعر سلبية. إن لدى معظم الصم وضعاف السمع على الأقل ميل سلبي بعض الشيء نحو السامعين، ويرجع هذا في الأساس إلى الخبرات المحبطة من التفاعل غير الناجح معهم على طول حياتهم اليومية (Jambor, 2009). وكثيرًا ما يعبر الصم وضعاف السمع عن الافتقار إلى القبول من جانب مجتمع السامعين (Jones, Atkin & Ahmad, 2001).

وبعض هؤلاء الصم وضعاف السمع الذين يعانون من الرفض من أقرانهم الصم وضعاف السمع وتتكون لديهم مشاعر سلبية نحو عالم الصم وضعاف السمع (Kersting,1997). والصم وضعاف السمع المنخرطين بشدة في عالم الصم وضعاف السمع لا يتوافقون مع هؤلاء الذين يتنقلون بين عالمي الصم وضعاف السمع والسامعين. والدعم غير المشروط لمن في مجتمع الصم وضعاف السمع يمتد للصم وضعاف السمع من خارجه فقط إذا كانوا يلتزمون بقواعد الثقافة (Skelton & Valentine,2003). وكرد فعل يرفض من هم خارج مجتمع

الصم وضعاف السمع من هم داخله ويشيرون إليهم بطريقة تبين أنهم لا يعتبرون أنفسهم جزء من هذه الجماعة. والصم وضعاف السمع من هذا النوع غالبًا ما يعبرون عن اتجاه أكثر إيجابية نحو السامعين ويقيمون تفاعلات إيجابية مع أقرانهم السامعين (Kersting,1997).

ب- القدرة التواصلية مع الآخرين:

إن التواصل هو وسيلة الناس لإرسال واستقبال معلومات ونقل معاني لبعضهم البعض. وهو يستخدم أيضا للتعبير عن المشاعر أو إقامة علاقات (Foster,1998). ويمكن أن يتم التواصل بلغات عديدة، والكفاءة اللغوية هي أساس كفاءة ثنائية الثقافة (LaFromboise et al.,1993)؛ ولأن الصمم يمثل عائق تواصل. فإن تعلم التحدث باللغة المنطوقة مشكل لمعظم الصم وضعاف السمع، ومن سوء التقدير الواضح توقع أن يتحدث الصم أية لغة منطوقة بطلاقة. فالسامعين يكتسبون اللغة المنطوقة من خلال آذانهم وهو ما ليس متاح للعديد من الصم الذين لديهم فقد سمع أكبر من مستوى فقد السمع البسيط (Overstreet,1999). وعندما يتحدث الوالدان السامعان مع أطفالهم الصم بدون لغة الإشارة، فإن نسبة ضئيلة من المحتوى اللغوي هي ما يتم تبادله بدقة أو تكون المحادثة محدودة أو مبسطة بشدة (Obrzut; Maddock & Lee, 1999). وحتى عندما يطور الصم نمط ما من التواصل مع أفراد عائلتهم، فإن هذا التواصل يكون بدائيًا ولا يسمح بتبادل الأفكار والمشاعر الأكثر تجريدًا، أو المشاركة الكاملة في الحياة العائلية اليومية.

وفي نفس السياق يُعد التواصل مع أعضاء من مجتمع السامعين ومجتمع الصم وضعاف السمع عنصر أساسي في تطوير اتجاه إيجابي نحو المجتمعين. ووفقا لفرضية التواصل، يقدم التواصل معلومات عن قيم وأساليب حياة وسلوكيات وخبرات جماعة معينة (Ellison & Powers,1994). ومع ذلك فقد أظهرت الدراسات التجريبية أن مجرد التواصل بين أعضاء من المجتمعين لا يؤدي بالضرورة إلى وجهات نظر أكثر إيجابية(Hewstone & Brown,1986). فقد توصلت نتائج دراسة ستينسون ووايتمير (Stinson & Whitmire, 1992) إلى أن التفاعلات غير الناجحة وغير السارة يمكن أن تؤدي إلى تصورات مشوهة بين الطلاب الصم والسامعين عندما يتصلون ببعضهم البعض. كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن

الطلاب الأكفاء في التحدث والإشارة يتمتعوا بأكبر مرونة وقدرة على الانتقال من ثقافة لأخرى وإقامة علاقات مع الأقران الصم وضعاف السمع والسامعين.

ج ـ معرفة المعتقدات والمعايير والقيم الثقافية:

وتتضمن تلك المعرفة الوعي الثقافي والمعرفة الثقافية ودرجة وعي الفرد وإلمامه بتاريخ الثقافة المعنية وقيمها ومعاييرها وممارساتها اليومية، لأنه في كثير من الحالات يكون لدى الصم وضعاف السمع معرفة محدودة بثقافة الأغلبية ومعاييرها السلوكية؛ نظرًا لأن فقد السمع لديهم يحرمهم من كثير من الوسائل العادية التي يكتسب بها السامعين المعرفة حول ثقافة أخرى (Brubaker, 1994).

وقد أشار فوستر (Foster, 1998) إلى إن الصم وضعاف السمع لديهم أنماط سلوكية وثقافية متميزة، يتطور العديد منها لمساعدتهم على التعامل الوظيفي الجيد في مجتمع السامعين. وهذه الممارسات تميل لأن تكون مختلفة بشكل ملحوظ عن المعايير المقبولة بشكل عام من قبل السامعين. على سبيل المثال، قد يلمس الصم وضعاف السمع كتف شخص ما أو يضربون الأرضية بأحذيتهم بقوة أو يومضون الأضواء ليلفتوا الانتباه البصري للآخرين، لكن السامعين قد يفسرون هذه السلوكيات على أنها فرط في الحميمية أو الوقاحة على التوالي. وحتى عندما يكون الصم وضعاف السمع على ألفة بالمعايير الاجتماعية المختلفة لعالم السامعين، فإن إتباع هذه المعايير قد يكون صعبًا (Kersting,1997).

وبعد عرض مكوني الكفاءة الثقافية، والأبعاد ذات العلاقة بكل مكون، يمكن القول أنه ينظر إلى الكفاءة الثقافية، في حالة الصم وضعاف السمع، على أنها عملية ثنائية الأبعاد لأن الصم وضعاف السمع يعيشون حياتهم اليومية في مجتمع السامعين، لكنهم قد يكونوا أيضا جزء من جماعة أقلية ثقافية تسمى عالم الصم وضعاف السمع. وتقوم الكفاءة الثقافية على مدى توحدهم مع مجتمع السامعين ومجتمع الصم وضعاف السمع، وقدرتهم على التواصل باللغة المنطوقة ولغة الإشارة، ومدى معرفتهم للمعايير والقيم الثقافية لثقافة الأغلبية السامعة السائدة وثقافة الصم وضعاف السمع، واتجاههم نحو الثقافتين. وهكذا يمكن تقسيم الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع إلى أربعة فئات: كما هو موضح بالجدول (١)

جدول (١)

يبين تصنيفات الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع

الأنواع الأبعاد	ذوي ثقافة السامعين	ذوي ثقافة الصم وضعاف السمع	الهامشيين	ثنائي الثقافة
القدرة التواصلية للصم وضعاف السمع مع الآخرين	أحاديي اللغة: اللغة المنطوقة	أحاديي اللغة: لغة الإشارة	شبه لغويين	ثنائيي اللغة
التوحد الثقافي	ملمين بثقافة السامعين	ملمين بثقافة الصم وضعاف السمع	لا يتوحدون مع أي من الثقافتين	يتوحد مع كلا الثقافتين
معرفة المعتقدات والمعايير والقيم الثقافية	معرفة كبيرة بثقافة السامعين	معرفة كبيرة بثقافة الصم وضعاف السمع	معرفة ضعيفة بكلى الثقافتين	معرفة قوية بكلى الثقافتين
الاتجاه نحو السامعين والصم وضعاف السمع	اتجاه إيجابي نحو عالم السامعين	اتجاه إيجابي نحو عالم الصم وضعاف السمع	اتجاه سلبي نحو كلا الثقافتين	اتجاه إيجابي نحو كلا الثقافتين

فروض البحث:

يمكن صياغة فروض البحث في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة على النحو التالي[1]:

(١) تعد القدرة التواصلية مع الآخرين أكثر أبعاد الكفاءة الثقافية إدراكًا لدى الصم وضعاف السمع.

(٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في إدراكهم للكفاءة الثقافية وفقًا لمتغير نوع المكان التربوي (برنامج الدمج - معهد).

١- أعتمد الباحث في صياغة فروض الدراسة على الفروض الصفرية ،لعدم توافر قدر مناسب من الدراسات السابقة، تعتبر مرتكزاً، للباحث لصياغة الفروض.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في إدراكهم للكفاءة الثقافية وفقًا لمتغير بداية حدوث الفقد السمعي (قبل اكتساب اللغة –بعد اكتساب اللغة).

(٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في إدراكهم للكفاءة الثقافية وفقًا لمتغير درجة الفقد السمعي (صم – ضعاف سمع).

(٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في إدراكهم للكفاءة الثقافية وفقًا لمتغير الحالة السمعية للأب (سامع – ضعيف سمع- أصم).

(٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في إدراكهم للكفاءة الثقافية وفقًا لمتغير الحالة السمعية للأم (سامعة – ضعيفة سمع- صماء).

(٧) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في إدراكهم للكفاءة الثقافية وفقًا لمتغير طريقة التواصل (لغة الإشارة- قراءة الشفاه- لغة الإشارة + قراءة الشفاه – الكلام – لغة الإشارة + قراءة الشفاه + الكلام - لغة الإشارة + الهجاء الإصبعي + الكلام).

خطة البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على رصد وتحليل الواقع للتعرف على الكفاءة الثقافية المدركة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء بعض المتغيرات في بعض البرامج والمعاهد التعليمية للصم وضعاف السمع بالمرحلة الإعدادية بمدنية الرياض.

ثانيًا: عينة البحث:

تكونت عينة البحث في صورتها النهائية من (١٥٦) طالبًا من الصم وضعاف السمع بالصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية من معاهد الأمل للصم وبرامج دمج الصم وضعاف السمع بالمرحلة الإعدادية بمدينة الرياض، وفيما يلي وصفًا لعينة البحث:

جدول (٢)

توصيف عينة البحث

م	متغيرات البحث		ت	٪	م	متغيرات البحث		ت	٪
١	المكان التربوي	برنامج دمج	١٣٣	٨٥,٣	٥	الحالة السمعية للأم	سامعة	١٤٨	٩٤,٩
		معهد	٢٣	١٤,٧			ضعيفة سمع	٦	٣,٨
٢	وقت حدوث الصمم	قبل اكتساب اللغة	١٤٤	٩٢,٣			صماء	٢	١,٣
		بعد اكتساب اللغة	١٢	٧,٧	٦	طريقة التواصل المفضلة	لغة الإشارة	١٥	٩,٦
٣	درجة الفقد السمعي	صم	٩٣	٥٩,٦			.قراءة الشفاه	–	–
		ضعف سمع	٦٣	٤٠,٤			لغة الإشارة + قراءة الشفاه	١١	٧,١
٤	الحالة السمعية للأب	سامع	١٤٧	٩٤,٣			الكلام	٣	١,٩
		ضعيف سمع	٦	٣,٨			لغة الإشارة + قراءة الشفاه + الكلام	٧٧	٤٩,٤
		أصم	٣	١,٩			لغة الإشارة + الهجاء الإصبعي + الكلام.	٥٠	٣٢,١

ثالثًا: أداة البحث (مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع).

يعتبر هذا المقياس أحد مقياسي برتوكول[١] جودة الحياة والكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع: PROTOCOL Cultural Competency and Quality of life of Impaired people لجامبور (Jambor, 2009)، والذي تم ترجمته وتعريبه وتعديله وحذف بعض عبارته بما يتناسب مع البيئة العربية، وكما تم تحكيمه من عدد من أعضاء هيئة التدريس[٢] المتخصصين في مجال التربية الخاصة، والعاملين في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع.

١- يتضمن البرتوكول مقياسين أحدهما لجودة الحياة والأخر للكفاءة الثقافية ، وتم ترجمته وتعريبه بما يتناسب مع البيئة العربية (على حنفي، وسعيد عبدالرحمن، ٢٠١٠).

٢- يتوجه الباحث بالشكر لكل من:أ.د.زيدان السرطاوي ، أ.د. علي حنفي ، د. إبراهيم أبونيان، د. طارق الريس ، د.على الزهراني.

الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع:

لكي يتأكد الباحث من الخصائص السيكومترية للمقياس بما يخدم أهداف البحث الحالي، قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات المقياس على عينة التقنين وقوامها (٦٠) طالبًا من الصم وضعاف السمعبالمرحلة المتوسطة (الإعدادية) ببرامج الدمج في مدارس السامعين/ معاهد الأمل للصم بمدينة الرياض من خلال الإجراءات التالية:

١ـ **صدق المحكمين**: قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية (٥١) عبارة (موزعة على أربعة أبعاد مرتبطة بالكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع) على(١٠) من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة الإنجليزية والتربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس، ومعلمي الصم وضعاف السمع، وتم إجراء التعديلات المطلوبة، وحذف العبارات التي لم تصل نسبة الموافقة عليها بنسبة ٨٠٪، وقد أصبح المقياس بعد الحذف والتعديل (٤٥) عبارة. وللتأكد من صدق وثبات المقياس(٤٥) عبارة تم تطبيقها على عينة استطلاعية (عينة التقنين) مكونة من (٦٠) طالبًا معاق سمعيًا بالمرحلة الإعدادية، وجاءت نتائج هذه الخطوة على النحو التالي:

١ـ **معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه**، وجاءت قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد على النحو التالي:

جدول (٣)

معامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد على مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
الأول: التوحد الثقافي مع مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين	١	٠,٦٨٠××	الثالث: القدرة التواصلية مع الآخرين	٢١	٠,٥٩٤××
	٢	٠,٤١٨××		٢٢	٠,٦٤٩××
	٣	٠,٦٧٥××		٢٣	٠,٢٨٣×
	٤	٠,٣٣١××		٢٤	٠,٣٧٤××
	٥	٠,٥٣٠××		٢٥	٠,٥٢٢××
	٦	٠,٢٨٠×		٢٦	٠,٢٩٢×
	٧	٠,٢٧٦×		٢٧	٠,٦٥١××
	٨	٠,٢٧٦×		٢٨	٠,٥٠٥××
	٩	٠,٧٤٥××		٢٩	٠,٥١٤××
	١٠	٠,٧١٧××		٣٠	٠,٢٧١×
	١١	٠,٥٧٢××		٣١	٠,٢٨٨×
	١٢	٠,٦٧٢××		٣٢	٠,٥٤٠××
الثاني: الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين	١٣	٠,٢٧٩×	الرابع: معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع	٣٣	٠,٤٣٢××
	١٤	٣,٨٦××		٣٤	٠,٦٢٤××
	١٥	٠,٣٢٧×		٣٥	٠,٥٨٤××
	١٦	٠,٥١١××		٣٦	٠,٦٦٧××
	١٧	٠,٤٩٦××		٣٧	٠٣٩١××
	١٨	٠,٣٥٠××		٣٨	٠,٧١٢××
	١٩	٠,٣٥٨××		٣٩	٠,٥٩٣××
	٢٠	٠,٣٧٦××		٤٠	٠,٧٤٢××
				٤١	٠,٤١٠××
				٤٢	٠,٤٣٢××
				٤٣	٠,٦٣٢××
				٤٤	٠,٤٢٠××
				٤٥	٠,٥٠٠××

× دال عند مستوى ٠,٠٥ ×× دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية دالة إحصائيًا، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

٢ـ **معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس**: وجاءت قيم معاملات الارتباط على النحو التالي:

جدول (٤)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع بالدرجة الكلية

م	البعد	معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية
١	التوحد الثقافي مع مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين	٠,٣٥٩××
٢	الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين	٠,٩٣٩××
٣	القدرة التواصلية مع الآخرين	٠,٨٣٧××
٤	معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع	٠,٩٣٩××

× دال عند مستوى ٠,٠٥ ×× دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

٤ـ **الثبات**: وللتحقق من ثبات الأبعاد، وكذلك الدرجة الكلية، قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان براون، وجتمان)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٥)

معاملات ثبات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وسبيرمان – براون، وجتمان.

م	البعد	معامل الثبات		
		ألفا	سبيرمان – براون	جتمان
١	التوحد الثقافي مع مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين	٠,٦٣٤	٠,٥٨١	٠,٦٤٦
٢	الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين	٠,٧٣٦	٠,٩٣٨	٠,٨٦٦
٣	القدرة التواصلية مع الآخرين	٠,٦١١	٠,٨٦٨	٠,٨٠٨
٤	معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع	٠,٧٣٦	٠,٩٣٨	٠,٨٧٩

يتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات.

ـ الصورة النهائية لمقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع:

تتضمن الصورة النهائية للمقياس (٤٥) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد بيانها كالتالي:

الأول: التوحد الثقافي مع مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين: ويتضمن العبارات من (١-١٢).

الثاني: الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين: ويتضمن العبارات من (١٣-٢٠).

الثالث: القدرة التواصلية مع الآخرين: ويتضمن العبارات من (٢١-٣٢).

الرابع: معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع: ويتضمن العبارات من (٣٣-٤٥)

تصحيح المقياس: تكون الإجابة على المقياس من خلال وضع الطالب علامة (ü) أمام العبارة التي تتفق مع إدراكه للعبارة من خلال الاختيارات (لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق، أوافق بشدة) وتصحح (١، ٢، ٣، ٤) بالترتيب.

إجراءات البحث:

(١) تم ترجمة عبارات برتوكول الكفاءة الثقافية وجودة الحياة للصم وضعاف السمع وتعريبه وتعديله والاستفادة منه بشكل كبير في بناء مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع للبحث الحالي.

(٢) تطبيق مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع على عينة التقنين وقوامها (٦٠) طالبًا من الصم وضعاف السمع بالمرحلة الإعدادية لحساب صدق وثبات المقياس، وتقنينه تمهيدًا لتطبيقه على العينة النهائية للدراسة.

(٣) تطبيق المقياس(٤٥) عبارة على عينة البحث وقوامها (١٥٦) طالبًا من الصم وضعاف السمع بالمرحلة الإعدادية بمعاهد الأمل للصم وبرامج الدمج للصم وضعاف السمع بمدينة الرياض.

(٤) تم إجراء التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للتحقق من صحة فروض البحث الحالي، والتي شملت العمليات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار شفية.

رابعًا: نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول: وينص على أنه: » تعد القدرة التواصلية مع الآخرين أكثر أبعاد الكفاءة الثقافية إدراكًا لدى الطلاب الصم وضعاف السمع». وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المقياس، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع

م	البعد	ن	المتوسط	الانحراف المعياري
١	التوحد الثقافي مع مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين	١٥٦	٣٠,٥٠٠	٥,٤٩٧
٢	الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين	١٥٦	٣٠,٨٨٣	٦,٢٥٢
٣	القدرة التواصلية مع الآخرين	١٥٦	٣٠,٢٠٠	٥,١٠١
٤	معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع	١٥٦	٣٠,٩٨٣	٦,٣٦٤

يتضح من الجدول رقم (٦) بأن القدرة التواصلية هي أقل أبعاد الكفاءة الثقافية إدراكًا بين الصم وضعاف السمع بمتوسط مقداره (٣٠,٢٠٠)، وهذا يدحض الفرض الأول من فروض البحث. حيث يعتبر البعد الرابع – معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع - هو أكثر أبعاد الكفاءة الثقافية إدراكًا بمتوسط مقداره (٣٠,٩٨٣).

نتائج الفرض الثاني: وينص على أنه :» **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في إدراكهم للكفاءة الثقافية وفقًا لمتغير نوع المكان التربوي (برنامج الدمج- معهد)**». وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام اختبار (ت)، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧)

قيمة (ت) ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب الصم وضعاف السمع على مقياس الكفاءة الثقافية وفقًا لمتغير نوع المكان التربوي

م	الأبعاد والدرجة الكلية	برنامج دمج ن = ١٣٣		معهد ن = ٢٣		ت
		م	ع	م	ع	
١	التوحد الثقافي مع مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين	٣٠,١١٢	٥,٢٦٥	٣١,٥٢١	٥,٢٠٣	١,١٨٧
٢	الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين	٢٢,٧٠٦	٢,٣٧٠	٢٣,٩٥٦	٣,١٢٥	×٢,٢٢١
٣	القدرة التواصلية مع الآخرين	٣٢,٧٢٠	٦,٥٨٥	٣٣	٤,٩٧٢	٠,٥٠٦
٤	معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع	٢٧,٤٨٤	٧,٨١٨	٢٨,٩٥٦	٤,٧٦٢	٠,٨٧٤
٥	الدرجة الكلية	١١٢,٥٠٧	١٤,٥٢٢	١١٧,٤٣٤	١٢,٩١٥	١,٥٢٥

× دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٧) ما يأتي:

أ- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في البعد الأول " التوحد الثقافي مع مجتمع الصم ومجتمع السامعين"، والبعد الثالث "القدرة التواصلية مع الآخرين"،

والبعد الرابع " معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع "، والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع وفقًا لنوع المكان التربوي، مما يؤيد صحة الفرض الثاني بدرجة كبيرة.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في البعد الثاني "الاتجاه نحو مجتمع الصم ومجتمع السامعين" من أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع باختلاف نوع المكان التربوي.

نتائج الفرض الثالث:

وينص على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في إدراكهم للكفاءة الثقافية وفقًا لمتغير بداية حدوث الفقد السمعي (قبل اكتساب اللغة – بعد اكتساب اللغة). وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام اختبار (ت)، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٨)

قيمة ت ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب الصم وضعاف السمع على مقياس الكفاءة الثقافية وفقًا لمتغير بداية حدوث الفقد السمعي

م	الأبعاد والدرجة الكلية	قبل اكتساب اللغة ن = ١٤٤		بعد اكتساب اللغة ن = ١٢		ت
		م	ع	م	ع	
١	التوحد الثقافي مع مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين	٣٠,٦٥٩	٤,٩٥١	٢٦,٢٥٠	٧,٢١٢	٢,٨٥٢××
٢	الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين	٢٢,٩٤٤	٢,٥٤٩	٢٢,٢٥٠	٢,١٧٩	٠,٩١٥
٣	القدرة التواصلية مع الآخرين	٣١,٨٨٨	٦,٢٠٩	٣٨,٢٥٠	٥,٣٦١	٣,٤٤١××
٤	معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع	٢٧,٤٢٦	٧,٢٥٤	٣١	٩,٢١٤	١,٦٠٤
	الدرجة الكلية	١١٢,٨٦	١٤,٠٧٧	١١٧,٧٥	١٧,٥٠٣	١,١٣٤

× دالة عند مستوى ٠,٠٥ ×× دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلي :

أ. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في البعد الثاني "الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين"، والبعد الرابع "معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع"، والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الثقافية وفقًا لمتغير بداية حدوث الفقد السمعي.

ب. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في البعد الأول (التوحد الثقافي مع مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين) من أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع باختلاف بداية حدوث الفقد السمعي، وذلك لصالح الطلاب الصم وضعاف السمع الذين فقدوا سمعهم في مرحلة ما قبل اكتساب اللغة.

ج. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في البعد الثالث (القدرة التواصلية مع الآخرين) من أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع باختلاف بداية حدوث الفقد السمعي، وذلك لصالح الطلاب الصم وضعاف السمع الذين فقدوا سمعهم في مرحلة ما بعد اكتساب اللغة.

نتائج الفرض الرابع :

ينص على أنه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في إدراكهم للكفاءة الثقافية وفقًا لمتغير درجة الفقد السمعي (صم – ضعاف سمع)". وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام اختبار (ت)، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٩)

قيمة ت ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب الصم وضعاف السمع على مقياس الكفاءة الثقافية وفقًا لمتغير درجة الفقد السمعي.

م	الأبعاد والدرجة الكلية	صم ن = ٩٣		ضعاف سمع ن = ٦٣		ت
		م	ع	م	ع	
١	التوحد الثقافي مع مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين	٣٠,٣٩٧	٤,٨٦٥	٣٠,٢٠٦	٥,٨٣٩	٠,٢٢٢
٢	الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين	٢٢,٤٧٣	٢,٢٩٦	٢٣,٥٠٧	٢,٧٢٩	٢,٥٥٧××
٣	القدرة التواصلية مع الآخرين	٣٢,١٦١	٦,٢٥٧	٣٢,٦٩٨	٦,٥٥٦	٠,٥١٦
٤	معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع	٢٧,٨١٧	٧,٧١٠	٢٧,٥٣٢	٧,١٠٠	٠,٢٣٣
	الدرجة الكلية	١١٢,٨٤	١٤,٠٩٢	١١٣,٨٢٢	١٤,٨٥٨	٠,٤١٢

× دالة عند مستوى ٠,٠٥ ×× دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من جدول رقم (٩) ما يلي:

أ. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع البعد الأول "التوحد الثقافي مع مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين"، والبعد الثالث "القدرة التواصلية مع الآخرين"، والبعد الرابع "معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع"، والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع وفقًا لمتغير درجة الفقد السمعي (صم – ضعاف سمع). مما يؤيد صحة الفرض الرابع بدرجة كبيرة.

ب. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في البعد الثاني "الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين" من أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع باختلاف درجة الفقد السمعي، وذلك لصالح الطلاب ضعاف السمع.

نتائج الفرض الخامس:

ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في إدراكهم للكفاءة الثقافية وفقًا لمتغير الحالة السمعية للأب (سامع – ضعيف سمع- أصم)"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام تحليل التباين، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه(ANOVA) لاستجابات الطلاب الصم وضعاف السمع على مقياس الكفاءة الثقافية وفقًا للحالة السمعية للأب.

م	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
١	التوحد الثقافي مع مجتمع المعاقين سميعًا ومجتمع السامعين	بين المجموعات	٥١,٤٤٠	٢	٢٥,٧٢٠	٠,٩٢٨
		داخل المجموعات	٤٢٤٢,٥٣٤	١٥٣	٢٧,٧٢٩	
		الكلي	٤٢٩٣,٩٧٤	١٥٥	–	
٢	الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين	بين المجموعات	١,٨٥٢	٢	٠,٩٢٦	٠,١٤٤
		داخل المجموعات	٩٨٥,٢٩٦	١٥٣	٦,٤٤٠	
		الكلي	٩٨٧,١٤٧	١٥٥	–	
٣	القدرة التواصلية مع الآخرين	بين المجموعات	٥١٢,١٩٣	٢	٢٥٩,٠٩٦	٦,٨٨٢××
		داخل المجموعات	٥٧٦٠,٤٩٣	١٥٣	٣٧,٦٥٠	
		الكلي	٦٢٧٨,٦٨٦	١٥٥	–	
٤	معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع	بين المجموعات	٤٥,٧١٨	٢	٢٢,٨٥٩	٠,٤٠٩
		داخل المجموعات	٨٥٠٢,٦٣٠	١٥٢	٥٥,٩٣٨	
		الكلي	٨٥٤٨,٣٤٨	١٥٤	–	
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	٥٦٤,٢٢٩	٢	٢٨٢,١١٥	١,٣٧٤
		داخل المجموعات	٣١٢٠٩,٩٣٨	١٥٢	٢٠٥,٣٢٩	
		الكلي	٣١٧٧٤,١٦٨	١٥٤	–	

×× دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) ما يلي:

أ. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في البعد الأول "التوحد الثقافي مع مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين"، والبعد الثاني "الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين"، والبعد الرابع "معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع"، والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع وفقًا لمتغير الحالة السمعية للأب (سامع–ضعيف سمع - أصم). وذلك يؤيد الفرض الخامس بدرجة كبيرة.

ب. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع عند مستوى (٠,٠١)، في البعد الثالث (القدرة التواصلية مع الآخرين) من أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية ولمعرفة اتجاه الفروق وفقًا لمتغير الحالة السمعية للأب تم استخدام اختبار شيفيه وكانت النتائج على النحو التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع من ذوي الحالة السمعية للأب (سامع) بمتوسط مقداره(م=٣٢,٦٧٣) وذوي الحالة السمعية للأب (ضعيف سمع) بمتوسط مقداره(م=٢٣,٥٠٠) في البعد الثالث«القدرة التواصلية مع الآخرين» من أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية، لصالح الطلاب الصم وضعاف السمع من ذوي الحالة السمعية للأب (سامع).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع من ذوي الحالة السمعية للأب (سامع) بمتوسط مقداره(م=٣٢,٦٧٣)، وذوي الحالة السمعية للأب (أصم) بمتوسط مقداره(م=٣٥,٦٦٦) في البعد الثالث«القدرة التواصلية مع الآخرين» من أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع من ذوي الحالة السمعية للأب (ضعيف سمع) بمتوسط مقداره(م=٢٣,٥٠٠)، وذوي الحالة السمعية للأب (أصم) بمتوسط مقداره(م=٣٥,٦٦٦) في البعد الثالث "القدرة التواصلية مع الآخرين" من أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية، لصالح الطلاب الصم وضعاف السمع من ذوي الحالة السمعية للأب (أصم).

نتائج الفرض السادس:

ينص على أنه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في إدراكهم للكفاءة الثقافية وفقًا لمتغير الحالة السمعية للأم (سامعة – ضعيفة سمع- صماء)"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام تحليل التباين وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:-

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لاستجابات الطلاب الصم وضعاف السمع على مقياس الكفاءة الثقافية وفقًا للحالة السمعية للأم

م	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
١	التوحد الثقافي مع مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين	بين المجموعات	٥,٩٦٨	٢	٢,٩٨٤	٠,١٠٦
		داخل المجموعات	٤٢٨٨,٠٠٧	١٥٣	٢٨,٠٢٦	
		الكلي	٤٢٩٣,٩٧٤	١٥٥	-	
٢	الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين	بين المجموعات	٢,٥٠٣	٢	١,٢٥٢	٠,١٩٤
		داخل المجموعات	٩٨٤,٦٤٤	١٥٣	٦,٤٣٦	
		الكلي	٩٨٧,١٤٧	١٥٥	-	
٣	القدرة التواصلية مع الآخرين	بين المجموعات	١١٨,٤٢٠	٢	٥٩,٢١٠	١,٤٧١
		داخل المجموعات	٦١٦٠,٢٦٦	١٥٣	٤٠,٢٦٣	
		الكلي	٦٢٧٨,٦٨٦	١٥٥	-	
٤	معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع	بين المجموعات	١٨٣,٢٣٣	٢	٩١,٦١٦	١,٦٦٥
		داخل المجموعات	٨٣٦٥,١١٦	١٥٢	٥٥,٠٣٤	
		الكلي	٨٥٤٨,٣٤٨	١٥٤	-	
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٥٢,٦٩٥	٢	١٢٦,٣٤٧	٠,٦٠٩
		داخل المجموعات	٣١٥٢١,٤٧٣	١٥٢	٢٠٧,٣٧٨	
		الكلي	٣١٧٧٤,١٦٨	١٥٤	-	

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع والدرجة الكلية وفقًا لمتغير الحالة السمعية للأم (سامعة – ضعيفة سمع- صماء)، وذلك يؤيد صحة الفرض السادس.

نتائج الفرض السابع:

ينص على أنه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في إدراكهم للكفاءة الثقافية وفقًا لمتغير طريقة التواصل (لغة الإشارة- قراءة الشفاه- لغة الإشارة + قراءة الشفاه – الكلام – لغة الإشارة + قراءة الشفاه + الكلام - لغة الإشارة + الهجاء الإصبعي+ الكلام)". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One–Way ANOVA)، وقد جاءت النتائج كما يلي:-

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لاستجابات الطلاب الصم وضعاف السمع على مقياس الكفاءة الثقافية وفقًا لمتغير طريقة التواصل المفضلة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع

م	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
١	التوحد الثقافي مع مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين	بين المجموعات	١٧٣,٥٦٦	٤	٤٣,٣٩١	١,٥٩٠
		داخل المجموعات	٤١٢٠,٤٠٩	١٥١	٢٧,٢٨٧	
		الكلي	٤٢٩٣,٩٧٤	١٥٥	-	
٢	الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين	بين المجموعات	٢٤,٩١٨	٤	٦,٢٢٩	٠,٩٧٨
		داخل المجموعات	٩٦٢,٢٣٠	١٥١	٦,٣٧٢	
		الكلي	٩٨٧,١٤٧	١٥٥	-	
٣	القدرة التواصلية مع الآخرين	بين المجموعات	٢٦٣,٥٦٦	٤	٦٥,٨٩١	١,٦٥٤
		داخل المجموعات	٦٠١٥,١٢٠	١٥١	٣٩,٨٣٥	
		الكلي	٦٢٧٨,٦٨٦	١٥٥	-	
٤	معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع	بين المجموعات	١٠٣,٠٩٢	٤	٢٥,٧٧٣	٠,٤٥٨
		داخل المجموعات	٨٤٤٥,٢٥٦	١٥٠	٥٦,٣٠٢	
		الكلي	٨٥٤٨,٣٤٨	١٥٤	-	
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	٧٤٨,٨٢٤	٤	١٨٧,٢٠٦	٠,٩٠٥
		داخل المجموعات	٣١٠٢٥,٣٤٤	١٥٠	٢٠٦,٨٣٦	
		الكلي	٣١٧٧٤,١٦٨	١٥٤	-	

×× دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول(١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع والدرجة الكلية وفقًا لمتغير طريقة التواصل المفضلة (لغة الإشارة- قراءة الشفاه- لغة الإشارة + قراءة الشفاه – الكلام – لغة الإشارة + قراءة الشفاه + الكلام - لغة الإشارة + الهجاء الإصبعي + الكلام). وذلك يؤيد صحة الفرض السابع.

مناقشة نتائج البحث:

من خلال استعراض نتائج البحث أتضح أن موضوع البحث يمثل أحد القضايا الهامة التي يجب ألقاء الضوء عليها في مجال تربية وتعليم الصم وضعاف السمع لتفعيل العملية التعليمية، حيث أن البحث ركز بشكل واضح على العديد من المتغيرات التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على الكفاءة الثقافية لدى عينة من الصم وضعاف السمع بالمرحلة الإعدادية بمدينة الرياض، وقد أسفرت البحث عن العديد من النتائج من أهمها ما يلي:-

نتائج الفرض الأول:

يتضح من الجدول (٦) بأن القدرة التواصلية هي أقل أبعاد الكفاءة الثقافية إدراكا بين الصم وضعاف السمع بمتوسط مقداره (٣٠,٢)، وهذا يدحض الفرض الأول من فروض البحث. حيث يعتبر البعد الرابع – معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع - هي أكثر أبعاد الكفاءة الثقافية إدراكًا ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الصم وضعاف السمع بالرغم من دمجهم في المدارس العادية ولكن مازالوا يحتفظون ويتمسكون بمعتقداتهم وقيمهم ومعاييرهم الثقافية، حيث أشار الريس (٢٠٠٦) إلى أن التطور التاريخي في مجال تربية وتعليم الصم وضعاف السمع محصلة تفاعل بين النظرة الطبية والتي ركزت على تعريف الصمم كحالة طبية والنظر له كعجز أو قصور أو إعاقة، وهذا التوجه كان سائدًا في الماضي، في حين أن التوجه الحديث هو النظرة الثقافية نحو الصمم والتي تركز على تعريف الصمم فقط كاختلاف، وكخاصية تفرق بين شخص أصم عادي وشخص سامع عادي والاعتراف بالصم كأقلية لها لغتها وثقافتها الخاصة بها يجب المحافظة عليها وتدعيمها والنظر إلى لغة الإشارة كلغة طبيعية أولى للصم ومساوية للغة المنطوقة.

نتائج الفرض الثاني: يتضح من الجدول رقم (٧) ما يأتي :

أ. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في البعد الأول "التوحد الثقافي مع مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين"، والبعد الثالث "القدرة التواصلية مع الآخرين"، والبعد الرابع "معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع"، والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع وفقًا لنوع المكان التربوي، مما يؤيد صحة الفرض الثاني بدرجة كبيرة.

ب. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في البعد الثاني "الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين" من أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع باختلاف نوع المكان التربوي.

هذا يؤكد أن الصم وضعاف السمع بغض النظر عن نوع المكان التربوي، سواءً كان معهدًا والذي يفترض أن يكون بيت الثقافة بالنسبة للصم وضعاف السمع، وما يتوافر فيه من بدائل للتواصل بين الصم والعاملين معهم في المعهد، أو برنامجًا للدمج والذي فيه تتم عملية تعليم الصم في فصول ملحقة بها طلاب صم – أي أن هناك نوع من الإطار الثقافي فيما بينهم في كثير من الحصص الدراسية باستثناء الأنشطة اللاصفية والتي لاحظ الباحث من خلال تواجده كمشرف أكاديمي في الميدان بأنه حتى الأنشطة اللاصفية تكون في أوقات مختلفة عن أوقات أنشطة السامعين في نفس البرنامج – مع السامعين، وبالرغم من تأكيد دراسة الموسى وأخرون(٢٠٠٨) على أن تلك البرامج يتوافر بها اتجاهات ايجابية نحو دمج الصم في تلك البرامج الأمر الذي ساعد في نجاح الفرد الصم في التفاوض بين مجتمع الصم وضعاف السمع في بيئة المعهد، ومجتمع السامعين في برامج الدمج. وهذا الأمر يعكس مدى اهتمام الجهات ذات العلاقة بنشر الوعي عن ثقافة الصم.

نتائج الفرض الثالث: يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلي :

أ. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في البعد الثاني "الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع

ومجتمع السامعين"، والبعد الرابع "معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع"، والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الثقافية وفقًا لمتغير بداية حدوث الفقد السمعي.

ب. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في البعد الأول (التوحد الثقافي مع مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين) من أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع باختلاف بداية حدوث الفقد السمعي، وذلك لصالح الطلاب الصم وضعاف السمع الذين فقدوا سمعهم في مرحلة ما قبل اكتساب اللغة.

ج. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في البعد الثالث (القدرة التواصلية مع الآخرين) من أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع باختلاف بداية حدوث الفقد السمعي، وذلك لصالح الطلاب الصم وضعاف السمع الذين فقدوا سمعهم في مرحلة ما بعد اكتساب اللغة.

ويفسر الباحث ذلك على أن إصابة الأفراد بالصمم في وقت مبكر (مرحلة ما قبل اكتساب اللغة) يجعل الأفراد الصم وضعاف السمع يستخدمون لغة الإشارة باعتبارها الوسيلة الأساسية للتواصل مما يزيد من ميل هؤلاء الأفراد لثقافة الصم، بينما الإصابة بالصمم في وقت متأخر (مرحلة ما بعد اكتساب اللغة) يجعل الأفراد الصم وضعاف السمع يستخدمون الكلام المنطوق باعتباره الوسيلة الأساسية لهم في التواصل، وبالتالي يميلون إلى ثقافة السامعين، ولذا تكون الكفاءة الثقافية لضعاف السمع أعلى من الكفاءة الثقافية للصم. بمعنى أن فقد الطفل للسمع في مرحلة ما قبل اكتساب اللغة يفرض عليه بشكل كبير على أن يتوحد مع ثقافة الصم وضعاف السمع، ثم يبحث عن التوحد والتواصل مع الآخرين من الصم وضعاف السمع والسامعين، وهذا ما تؤكده بعض الدراسات منها دراسة أندرسون Anderson (1994) والتي تشير إلى أن الصمم لا يمنع الفرد من تعلم لغة الإشارة. كما أنهم يعترضون فضلاً عن ذلك على استخدام بعض المسميات مثل الصمم قبل اللغوي، والصمم بعد اللغوي لأنها تعتمد على اللغة المنطوقة كأساس في ذلك. أما المناوئون لذلك فيرون أننا بدلاً من أن نعتبر هؤلاء الأفراد الصم معوقين

فأننا ينبغي أن ننظر إليهم على أنهم أقلية ثقافية لهم لغتهم الخاصة بهم التي يستخدمونها في سبيل تحقيق التواصل، والتي تتمثل في لغة الإشارة رغم أنها قد تختلف إلى حد كبير من بلد إلى أخر.

نتائج الفرض الرابع: ويتضح من جدول رقم (٩) ما يلي:

أ. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع البعد الأول "التوحد الثقافي مع مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين"، والبعد الثالث " القدرة التواصلية مع الآخرين"، والبعد الرابع " معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع "، والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع وفقًا لمتغير درجة الفقد السمعي (صم – ضعاف سمع). مما يؤيد صحة الفرض الرابع بدرجة كبيرة.

ب. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في البعد الثاني " الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين "من أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع باختلاف درجة الفقد السمعي، وذلك لصالح الطلاب ضعاف السمع.

ويفسر الباحث هذه النتيجة على أن الأفراد الصم الذين لديهم فقد سمعي شديد يميلون إلى أن يكونوا من ذوي ثقافة الصم، بينما الذين يعانون من فقد سمعي متوسط وبسيط فمن المحتمل أن يميلوا إلى ثقافة السامعين، كما اتضح من الجدول (٢) أن حوالي ٦٠٪ تقريبًا من عينة البحث صم، بينما ٤٠٪ تقريبًا ضعاف سمع، وهذا مؤشر جيد على تأكيد النتيجة السابقة التي توصلت لعدم وجود فروق في أكثر أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية والدرجة الكلية. حيث أن الفقد السمعي الشديد يحرم الأفراد الصم من كثير من الوسائل العادية التي يكتسب بها السامعين المعرفة.

نتائج الفرضين الخامس والسادس:

يتضح من جدول (١٠) ما يلي:

أ. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في البعد الأول» التوحد الثقافي مع مجتمع الصم وضعاف

السمع ومجتمع السامعين»، والبعد الثاني» الاتجاه نحو مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين «، والبعد الرابع» معرفة المعتقدات والقيم والمعايير الثقافية للصم وضعاف السمع»، والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع وفقًا لمتغير الحالة السمعية للأب (سامع– ضعيف سمع- أصم). وذلك يؤيد الفرض الخامس بدرجة كبيرة.

ب. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع عند مستوى (٠,٠١)، في البعد الثالث (القدرة التواصلية مع الآخرين) من أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية ولمعرفة اتجاه الفروق وفقًا لمتغير الحالة السمعية للأب تم استخدام اختبار شيفيه، وكان من أهم نتائجه أن الطلاب الصم وضعاف السمع ذوي الحالة السمعية للأب (سامع) كانوا أكثر قدرة تواصلية مع الآخرين بالمقارنة بالطلاب الصم وضعاف السمع ذوي الحالة السمعية للأب (ضعيف سمع)، وأيضًا الطلاب الصم وضعاف السمع ذوي الحالة السمعية للأب (أصم) كانوا أكثر قدرة تواصلية مع الآخرين بالمقارنة بالطلاب الصم وضعاف السمع ذوي الحالة السمعية للأب (ضعيف سمع)

بينما يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع والدرجة الكلية وفقًا لمتغير الحالة السمعية للأم (سامعة– ضعيفة سمع- صماء). وذلك يؤيد صحة الفرض السادس.

ويري الباحث أن النتيجة التي توصل إليها في الفرضين السادس والسابع بهذا البحث قد تتعارض مع أدبيات تربية وتعليم الصم، ومع ما توصلت إليه العديد من الدراسات والتي أشارات إلى أنه من المحتمل أن يكون أداء الأطفال الصم لآباء من الصم أفضل من أداء أقرانهم الصم لآباء من السامعين، حيث نجدهم في مرحلة المهد على سبيل المثال يكتسبون لغة الإشارة بمعدل شبيه بذلك المعدل الذي يكتسب به الأطفال السامعون لآباء سامعين للغة المنطوقة، بينما لا يمكن للأطفال الصم وضعاف السمع لآباء من السامعين أن يكتسبوا اللغة المنطوقة، أو لغة الإشارة بمعدل سريع كهذا المعدل السابق، ويرجع كل من بورنشتاين وأخرون Bornstein et.al(1999)، وسبنسر وآخرون Spencer et al. (1996) هذا

التفسير إلى حقيقة التفاعلات اليومية بين الأمهات وأطفالهن الرضع تكون أكثر تيسيرًا، وتتسم بأنها طبيعية بدرجة أكبر عندما يكون كلا الطرفين الطفل والوالدين من الصم وذلك قياسًا بهذا الوضع الذي يكون فيه الطفل فقط هو الأصم ويكون والداه من السامعين إذ تتسم تلك التفاعلات التي تقوم بها الأمهات السامعات لأطفال من الصم مع هؤلاء الأطفال بأنها تكون توجيهية بدرجة أكثر (هالاهان وكوفمان، ٢٠٠٨). ولذا يرى الباحث أنه من الضروري الحث على التدخل المبكر من الآباء الصم أو السامعين لأطفال صم وزيادة التفاعلات الأسرية مع هؤلاء الأطفال والذي بدوره يحسن من إدراك أبنائهم للكفاءة الثقافية بأبعادها المختلفة، وأن يتم تقديم دورات تدريبية لآباء الأطفال الصم وعلى الأخص الآباء السامعين، وذلك في مرحلة مبكرة من اكتشاف إعاقة أبنهم الأصم.

نتائج الفرض السابع:

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع والدرجة الكلية وفقًا لمتغير طريقة التواصل المفضلة (لغة الإشارة- قراءة الشفاه- لغة الإشارة + قراءة الشفاه – الكلام –لغة الإشارة + قراءة الشفاه + الكلام - لغة الإشارة + الهجاء الإصبعي + الكلام). وذلك يؤيد صحة الفرض التاسع. ويتفق ذلك مع ما ذكره (Martin& Bat-chava, 2003) من أن هناك عوائق تتعلق بعملية الدمج ترتبط بعلاقات الطلاب الصم مع أقرانهم السامعين من حيث صعوبات التواصل، وأن قدرة الطلاب الصم على سمع وفهم اللغة المنطوقة يتفاوت وفقًا لمقدار سمعهم المتبقي وكفاءة التواصل ونوع المعين السمعي المستخدم والخصائص السمعية للبيئة. حتى عندما يتلقى الطلاب الصم تدريب شفاهي مكثف فإن الطلاب السامعين غير المدربين على التواصل الشفهي، ربما لا يفهمونها دائمًا، وبالنسبة لتواصل الأطفال فإنه يتطلب جهد كبير كي ينجح. كذلك نظرًا لعدم صبر وتحمل الأطفال السامعين، فإن الحوار الغير واضح يمثل عائقًا كبيرًا أمام تواصل الصم والسامعين. (الزهرانى، ٢٠٠٧).

كما أن التواصل مع الأقران جزءًا مهما في حياة الصم خاصة مع النماذج الأكبر سنًا منهم، فإدراك الطفل للصمم عند التواصل مع الآخرين يعطيه شعورًا

بالانتماء بدلاً من الشعور بالعزلة التامة في عالم السامعين، لذلك يلاحظ أن الطفل الأصم لوالدي صم أفضل في التواصل والانتماء لعالم الصم بالمقارنة بأقرانهم الصم من والدي سامعين.

لذلك يعارض مؤيدي لغة الإشارة فكرة دمج الصم مع أقرانهم السامعين لإيمانهم بان عالم وثقافة الصم ينبع من بيئة المعاهد ونوادي الصم. لذلك يؤكد نورثيرن ودوانس (Nonthern & Downs, 2002) على أنه لتطوير علاقات الصداقة مع الأقران دون أية ضغوط، يجب توافر البيئة المسهلة للتواصل، ووضع الطفل في الخيار التربوي الذي يسمح للطفل ببيئة أكثر تواصلا في ضوء قدراته وحاجاته.

كما أشار هالاهان وكوفمان(٢٠٠٨) إلى أن التفاوت في التمثيل ليس الموضوع الوحيد في التربية الخاصة الذي يتعلق بالتعدد الثقافي حيث يمكن للأفراد من ذوي الاستثناءات أن يقوموا بتطوير ثقافاتهم الصغيرة أو الفرعية.كما أن أولئك الذين يعانون من الإعاقة السمعية على سبيل المثال يتم وصفها من جانب البعض على أنهم ينتمون إلى ثقافة الصم وهي الثقافة التي يصعب على الكثيرين من الأسوياء أن يفهمونها جيدًا وهو الأمر الذي يؤدي إلى شعور أولئك الأفراد الصم بالعزلة والانفصال عن السامعين. ومن هذا المنطلق فإن هناك مظهرًا هامًا في التعدد الثقافي للتربية الخاصة يتمثل في تطوير الوعي المتزايد بالفروق الثقافية بما فيها الإعاقات، والفهم المتزايد لذلك، وتقبله وكل ما سبق يعتبر مؤشر واضح على عدم الوعي الكامل بالكفاءة الثقافية بأبعادها لدي هؤلاء الأفراد الصم وضعاف السمع.

التوصيات التربوية:

من خلال العرض السابق، توصل الباحث لمجموعة من التوصيات التربوية، وهي كما يلي:-

(١) إعداد برامج وأنشطة تنموية وتوعوية من أجل تحسين الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع مع أفراد مجتمع الصم وضعاف السمع ومجتمع السامعين.

(٢) عقد دورات/ندوات/ ورش عمل لتدريب الأفراد ذات الصلة بالأصم وضعيف السمع لنشر مفهوم الكفاءة الثقافية وما يتضمنه هذا المفهوم لنجاح الصم وضعاف السمع للتفاوض بين مجتمعين مع مجتمع الصم ومجتمع السامعين.

(٣) نشر الوعي لثقافة الصم وضعاف السمع من قِبل السامعين من خلال وسائل الأعلام المرئي وغير المرئي.

(٤) التركيز على إكساب الصم القدرة على كتابة اللغة المنطوقة لتحدي جديد في التوجهات الحديثة في تربية وتعليم الصم وضعاف السمع.

(٥) تطبيق فلسفة ثنائي اللغة/ثنائي الثقافة في معاهد وبرامج الدمج كخطوة نحو تحسن الكفاءة الثقافية للصم وضعاف السمع.

(٦) تقديم دراسات أخرى حول الكفاءة الثقافية لندرة وجود المصطلح في البيئة العربية.

المراجع

الزهراني، على (١٥-١٦ يوليو ٢٠٠٧). **التوجهات الحديثة للتعليم الشفهي للأطفال الصم وضعاف السمع المفاهيم، المبادئ، والتطبيقات التي يستند عليها، المؤتمر القومي الأول لقسم الصحة النفسية**، كلية التربية بنها.

الريس، طارق(٢٠٠٦). ثنائي اللغة/ثنائي الثقافة (Bilingual/Bicultural): الفلسفة، الاستراتيجيات، ومعوقات تطبيقها في معاهد الأمل وبرامج الدمج، **ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي السابع للاتحاد النوعي للفئات الخاصة**، القاهرة.

الموسى، ناصر؛ والسرطاوي، زيدان؛ والعبدالجبار، عبد العزيز، وآخرون (٢٠٠٨). **الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام**، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للبحوث، المملكة العربية السعودية.

هالاهان، دانيال؛ وكوفمان، جيمس (٢٠٠٨). **سيكولوجية الأطفال غير السامعين وتعليمهم** (عادل عبدالله مترجم). عمان: دار الفكر العربي.

Bat-Chava, Y.(2000).Diversity of deaf identities. *American Annals of the Deaf,145*, 420-427.

Benet-Martinez, V., Leu, J., Lee F., & Morris, M.(2002). Negotiating biculturalism: Cultural frame switching in biculturals with oppositional versus compatible cultural identities. *Journal of Cross- Cultural Psychology, 33*, 492-516.

Berbrier, M. (2002). Making minorities: Cultural space, stigma transformations space, and the categorical status claims of Deaf, gay and White supremacist activists in late twentieth century America. *Sociological Forum*, 17, 553-591.

Brubaker, R.(1994). Acculturative stress: A useful framework for understanding the experience of deaf Americans. *Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association, 28*, 1-15.

Coatsworth, J, Maldonado-Molina, M., Pantin, H. & Szapocznik, J. (2005). A person-centered and ecological investigation of acculturation strategies in Hispanic immigrant youth. *Journal of Community Psychology, 33*, 157-174.

Crocker, J. (1993). Memory for information about others: Effects of self-esteem and performance feedback. *Journal of Research and Personality*, 35-48.

Ellison, C., & Powers, D. (1994). The contact hypothesis and racial attitudes among Black Americans. *Social Science Quarterly, 75*, 385-400.

Emerton, R.(1996). Marginality, biculturalism, and social identity of deaf people. In I. Parasnis (Ed.), *Cultural and language diversity and the Deaf experience* (pp. 136-145). Cambridge: Cambridge University Press.

Foster, S. (1998). Communication as social engagement: Implications for interactions between deaf and hearing persons. *Journal of Scandinavian Audiology, 27*, 116-124.

Glickman, N. S. (1993). Deaf identity development: Construction and validation of a theoretical model. *Unpublished doctoral dissertation*, Amherst, MA: University of Massachusetts.

Hewstone, M., & Brown, R.(1986). Contact is not enough: An intergroup perspective on the contact hypothesis. In M. Hewstone & R. J. Brown (Eds.), *Contact and conflict in intergroup encounters* (pp. 1-44). Oxford: Blackwell.

Hintermair, M. (2007). Self-esteem and satisfaction with life of deaf and hard-of-hearing people – A resource-oriented approach to identity work. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13,* 278-300.

Humphries, T. (1994). Deaf culture and cultures. In C. M. Christensen & G. L. Delgado (Eds.), *Multicultural issues in deafness* (pp. 1-15). White Plains, NY: Longman.

Jambor , E. (2009). Quality of life of deaf and hard of hearing individuals in northern Nevada. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the Doctor of Philosophy in Social Psychology, University of Nevada, Reno

Jones, L., Atkin, K., & Ahmad, W. (2001). Supporting Asian young deaf people and their families: the role of professionals and services. *Disability and Society, 16*, 51-70.

Kersting, S.(1997). Balancing between deaf and hearing worlds: Reflections of mainstreamed college pupils on relationships and social interaction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2,* 252-263.

LaFromboise, T, Coleman, H, & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin, 114*, 395-412.

Lane, H, Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A journey into the Deaf-World*. San Diego: DawnSign Press.

Lang, J, Munoz, R, Bernal, G. & Sorensen, J.(1982). Quality of life and psychological wellbeing in a bicultural Latino community. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 4*, 433-450.

Leigh, I, Marcus, A, Dobosh, P, & Allen, T. (1998). Deaf/ hearing cultural identity paradigms: Modification of the

Deaf Identity Development Scale. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 3,* 329-338.

Maxwell-McCaw, D.(2001). *Acculturation and psychological well-being in deaf and hard of hearing people.* Unpublished Ph.D. Dissertation: George Washington University, Washington D.C.

Munoz-Baell, I.& Ruiz, M.(2000). Empowering the deaf: Let the deaf be deaf. *Journal of Epidemiology and Community Health, 54*, 40-44.

Obrzut, J., Maddock, G., & Lee,C. (1999). Determinants of self-concept in deaf and hard of hearing children. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 11,* 237-253.

Overstreet, S. (1999). Deaf-centered or hearing-centered understanding of deaf identity. Unpublished *Ph.D*. Dissertation, Brigham Young University, Provo, Utah.

Padden, C. (1987). Sign Languages: American. In J. V Van Cleve (Ed.), *Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness* (pp. 43-53). New York: McGraw-Hill.

Phinney, J.& Devich-Navarro, M. (1997). Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 7,* 3-32.

Skelton, T. & Valentine, G. (2003). It feels like being deaf is normal: an exploration into the complexities of defining D/deafness and young D/deaf people's identities. *The Canadian Geographer, 47,* 451- 466.

Stinson, M.& Whitmire, K. (1992). Students' views of their social relationships. In T. Kluwin, D. Moores & M. Gaustad (Eds.), Toward effective public school programs for deaf students (pp.149-174). New York: Teachers College Press.

Stinson, M., Whitmire, K. & Kluwin, T. (1996). Self-perceptions of social relationships in hearing impaired adolescents. *Journal of Educational Psychology,88*,132-143.

Suarez, S., Fowers, B., Garwood, C. & Szapocznik, J. (1997). Biculturalism, differentness, loneliness, and alienation in Hispanic college pupils. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 19,* 489-505.

Testriep, A.(1993). Ethnicity, social theory, and Deaf culture. In J. Cebe (Ed.), *Deaf Studies III: Bridging cultures in the 21st century* (pp. 231-243). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Weisel, A, Dromi, E., & Dor, S. (1990). Exploration of factors affecting attitudes toward sign language. *Sign Language Studies, 68*, 257-276.

دوافع التحاق طلبة الدراسات العليا ببرنامج ماجستير التربية الخاصة بالجامعات السعودية

د / عبد الله بن علي الربيعان
أستاذ التربية الخاصة المساعد
رئيس قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة القصيم

د / الطيب محمد زكي يوسف
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية – جامعة القصيم

ملخص البحث:

استهدف البحث التعرف على دوافع التحاق طلبة الدراسات العليا ببرنامج ماجستير التربية الخاصة بالجامعات السعودية، كما هدف البحث إلى معرفة أثر كل من متغيرات: النوع، والحالة المهنية، والحالة الاجتماعية، والعمر على هذه الدوافع، وتكونت عينة البحث من (٣١٧) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية تم تقسيم العينة إلى (١٣٨ طالبًا، ١٧٩ طالبة)، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الوصفي وتطوير استبانة دوافع التحاق طلبة الدراسات العليا ببرنامج ماجستير التربية الخاصة، والتي تناولت خمسة مجالات للدوافع (الدوافع الشخصية، والدوافع الأكاديمية، والدوافع المهنية، والدوافع الاجتماعية، والدوافع الاقتصادية)، وتوصلت نتائج البحث إلى أن أبرز دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة بالجامعات السعودية مرتبة كالتالي (الدوافع الشخصية، والدوافع الأكاديمية، والدوافع المهنية، والدوافع الاجتماعية، والدوافع الاقتصادية)، كما توصلت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير النوع، الحالة المهنية، الحالة الاجتماعية، العمر على هذه الدوافع.

الكلمات المفتاحية: دوافع – طلبة الدراسات العليا - برنامج ماجستير التربية الخاصة – الجامعات السعودية.

ABSTRACT

This study aims to explore the motives of graduate students to purse a master degree in Special Education in a Saudi context. The current study also intends to investigate how these motives can vary across many variables, such as: gender, occupation, social status, and age. Three hundred and seventeen graduate students participated in an online survey. A questionnaire was designed and classified into five categories. The results of the study indicate that their leading motives behind pursing a master degree were respectfully as follows: personal motivation, academic motivation, professional motivation, social motivation, and economic motivation. Interestingly, the results also reveal that there was no statistical significance among the variables, which includes gender, job status, social status and age.

Key words: Motivation, graduate students- master program of Special Education - Saudi universities.

مقدمة:

تُعد الجامعة المؤسسة الأم في أي مجتمع من المجتمعات لتأثيرها القوي في باقي مؤسسات المجتمع، فهي الشعاع الذي تهتدي به هذه المؤسسات، حيث تُخَرج الجامعة من يعمل بهذه المؤسسات، كما أنها تعد الكوادر البشرية التي تقوم ببناء المجتمع ونهضته وتقدمه، ويقع على عاتقها الرقي بالمجتمع؛ لأن المجتمع والدولة لن ترقى إلا بأبنائها وشبابها؛ لذلك لابد أن يكون هؤلاء الشباب على قدر تحمل هذه المسئولية، وهذا ما تقوم الجامعة به من حيث إعداد هؤلاء الطلبة إعدادًا يلائم هذه المجتمعات في تقدمها وتطورها.

كما أن التعليم الجامعي له أثر كبير في إعداد شباب المستقبل إعدادًا جيدًا، فهو يسهم في تنمية الجوانب المختلفة لدى الطلبة الملتحقين سواء الجوانب المعرفية، أو الأكاديمية، أو الأخلاقية، أو العاطفية، كما نجد أن هؤلاء الطلبة عندما يلتحقون بالجامعة تتغير دوافعهم وميولهم واتجاهاتهم عما كانت عليه قبل المرحلة الجامعية فنجد دوافعهم تتجه نحو المستقبل ونحو الحياة الأفضل ونحو تقدم مجتمعاتهم.

إن الجامعات مؤسسات اجتماعية وتربوية تهدف إلى تحقيق الأهداف التي أُسست من أجل تحقيقها بأعلى درجة من الكفاءة والإنجاز، وذلك عن طريق إعداد الكوادر البشرية المتميزة القادرة على تقديم أفضل الخدمات التي تسهم في بناء مجتمعاتهم وتقدمها، وكذلك معالجة كافة قضايا المجتمع والمساهمة في تطويره من أجل تحقيق التنمية المستدامة فيه وتوسيع أفاق المعرفة الإنسانية، كما أنها تؤثر في كافة مجالات المجتمع، وتتأثر بها كالمجال الأكاديمي، والثقافي، والمهني، والاجتماعي، والاقتصادي، وهذه المجالات هي التي تؤثر في دوافع التحاق الطلبة به، فقد يلتحق الطالب بهذا النوع من التعليم لوجود برنامج أكاديمي مميز، يساعده في تحقيق التنمية الثقافية والمهنية التي يسعى إليها، وكذلك في تحقيق وضع اجتماعي مميز، ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد؛ بل إن الجانب الاقتصادي يلعب دورًا أساسيًا في دوافع الالتحاق به، فالطلبة يأخذون في الحسبان الفائدة التي ربما تعود عليهم منه، مثل الحصول على فرصة عمل مناسبة تحقق لهم الأمان الوظيفي، وتوفر لهم سبل العيش الكريمة، فمعرفة دوافع هؤلاء الطلبة تمثل أهمية كبيرة؛ لأنه لا وجود لسلوك الإنسان دون دوافع توجهه وتحدد مساره.

وكلما اتسعت دائرة التعليم الجامعي وتنوعت مؤسساته على اختلاف تخصصاتها ومستوياتها، وازدادت أعداد الملتحقين به، تنوعت هذه الدوافع التي تحدو بالطلبة للالتحاق به، وكلما تزايد الاهتمام بنوعية التعليم العالي وتطوير مخرجاته، اشتدت الحاجة لمعرفة دوافع الالتحاق به؛ بهدف معرفة العوامل الكامنة وراء ذلك مما يساعد في تعديله، وتطوير العملية التربوية فيه، وتحسين مخرجاتها، وبالتالي تحقيق أهدافه التي يصبو إليها (العمري، ٢٠٠٥، ص ص ١٤٠- ١٤١).

وإذا كانت الحاجة إلى معرفة الدوافع التي حدت بالطلبة للالتحاق بالتعليم الجامعي تمثل أهمية كبيرة لمعرفة السبب وراء التحاق الطلبة به، وقد يكون الطالب تخرج من المدرسة الثانوية ولا مجال له غير الالتحاق بالجامعة؛ لأنه من الضروري بعد هذه المرحلة الدراسية أن يلتحق بالمرحلة الأعلى وهي مرحلة الجامعة، فإن الأهمية تكون أكبر إذا كان الأمر يتعلق بالتحاق الطلبة ببرنامج الماجستير، فهذا الطالب قد استكمل دراسته الجامعية، ويستطيع الحصول على فرصة عمل، وتحددت مسارات حياته، ورسم الطريق لنفسه، وحدد طموحاته المستقبلية، فما الدافع وراء التحاقه بهذا النوع من الدراسة وهو برنامج ماجستير التربية الخاصة.

إن الحاجة لمعرفة الدوافع التي تكمن وراء التحاق الطلبة ببرامج الدراسات العليا؛ وذلك لأنها تمثل أهمية كبيرة بالنسبة لهؤلاء الطلبة والقائمين على تدريسهم، فأهمية الدوافع الإنسانية تنبع من الحاجة إلى دراستها وفهمها فهمًا صحيحًا؛ لأنها تمكننا من معرفة طبيعة السلوك الإنساني والمسارات التي يمكن أن يأخذها، والنتائج التي يمكن أن تنتهي إليها، لذلك لابد من إعطائها الأولوية عند إعداد هؤلاء الطلبة (سماره، والمجالي، ٢٠١٤، ص. ٣٣٣).

كما أن قيام هؤلاء الطلبة بالالتحاق بماجستير التربية الخاصة وفي نفس تخصص البكالوريوس، يجعل الأمر يزداد أهمية لمعرفة الدوافع وراء التحاقهم بهذا النوع من الدراسة وفي هذه التخصصات.

فالعمل في مجال التربية الخاصة مهمة إنسانية من الدرجة الأولى، ومن الأعمال الإنسانية التي تقوم برعاية وتأهيل فئة من فئات المجتمع تحتاج

إلى نوع خاص من الرعاية والتأهيل، كما أنها تتضمن تقديم خدمات تربوية وعلاجية وتأهيلية لأفراد يحتاجون لمثل هذه الخدمات، كما أن العمل في مجال التربية الخاصة قد أصبح من الميادين المعترف بها عالميًا وإقليميًا ومحليًا، حيث إن له أهميته في تقديم الخدمات لهؤلاء الأفراد وفي رعايتهم وتأهيلهم؛ فالعمل في مهنة التربية الخاصة يحتاج إلى إعداد وتدريب خاص لمن يعملون به؛ حتى يمكنهم تقديم النفع والفائدة لفئات ذوي الإعاقة، وهذا ما أكده هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 1991) حيث أكدا على أن العمل في مجال التربية الخاصة من الأعمال الإنسانية التي تتضمن تقديم خدمات تربوية وعلاجية لأفراد يحتاجون إلى مثل هذه الخدمات، كما يحتاجون للرعاية من كافة فئات المجتمع بما يساعدهم على التكيف مع بيئاتهم المحيطة بهم، ولقد نما هذا المجال نموًا سريعًا واستفاد من هذه التطبيقات مجالات كثيرة؛ مثل: التربية وعلم النفس، والطب، والاجتماع فيما يتصل بتوظيف هذه العلوم في البرامج الوقائية والعلاجية والتأهيلية للأطفال ذوي الإعاقة.

وأصبح ميدان التربية الخاصة من الميادين الإنسانية المعترف بقيمته وأهميته وفاعليته في تقديم الخدمات التي يحتاج إليها هؤلاء الأفراد كلٌ حسب قدراته واستعداداته، كما أصبح العمل في هذا الميدان مهمة تحتاج من يعمل فيها إلى إعداد وتدريب معين يؤهله لمساعدة هذه الفئات بما يعود عليهم وعلى أسرهم وعلى مجتمعاتهم بالنفع والفائدة (العايد، وعرب، وحسونة، ٢٠١٢، ص. ١٧)

لذلك كان من الضروري معرفة الدوافع التي جعلت هؤلاء الطلبة يلتحقون بدرجة الماجستير في التربية الخاصة وفي دراسة هذه التخصصات، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات التي اهتمت بمعرفة الدوافع وراء التحاق الطلبة بالتعليم الجامعي، أو الدراسات العليا، أو درجة الماجستير، أو تخصص التربية الخاصة،ومن هذه الدراسات دراسة كل من: ربايعة (٢٠٠٩)؛ رشدي (٢٠٠٩)؛ سماره والمجالي (٢٠١٤)؛ صبيحات (٢٠٠٣)؛ العايد وعرب وحسونة (٢٠١٢)؛ عبد الرازق (٢٠٠٦)؛ العمري (٢٠٠٥)؛ الهباهبة والجعافرة والخرابشة (٢٠١٠) Dignan, 2003; Hanen & Silver, 2003; Mores,2000 2000; Petrovay, 2000; Plants, وإدراكًا لأهمية معرفة دوافع الطلبة للالتحاق بهذا

النوع من الدراسة بهذه الأعداد الهائلة، اتجه الباحثان لهذا البحث والتي اهتمت بمعرفة دوافع التحاق الطلبة بماجستير التربية الخاصة؛ حتى يتسنى للقائمين على تدريسهم مساعدتهم على تحقيق هذه الدوافع.

مشكلة البحث:

يعد قسم التربية الخاصة أحد أقسام كلية التربية بالجامعات السعودية، ونظرًا لما يمثله هذا القسم من أهمية كبيرة بالنسبة للعالم العربي بصفة عامة، وللمجتمع السعودي بصفة خاصة، لاهتمامه المتزايد بفئات ذوي الإعاقة، ورعايتهم، وتأهيلهم، وإقامة الندوات والمؤتمرات الخاصة بهم؛ مما أدى إلى إقبال طلاب هذا المجتمع بأعداد هائلة للالتحاق به، لكن ما لفت الانتباه هو الإعداد الهائلة المتقدمة للدراسة في الماجستير في هذه التخصصات من المنتسبين لقسم التربية الخاصة بجامعة القصيم، أو الجامعات السعودية الأخرى؛ رغبة من هؤلاء الطلبة في الدراسة بنفس القسم ونفس تخصصاتهم في درجة البكالوريوس، وذلك بالرغم من أن كلية التربية بالجامعات السعودية يوجد فيها برنامج الماجستير في تخصصات أخرى والفرصة متاحة لهؤلاء الطلبة للالتحاق بها، لكن لاحظ الباحثان تقدم أعداد كبيرة لأقسام التربية الخاصة وترك التخصصات الأخرى المتاحة لهم في الكليات والجامعات السعودية؛ رغبةً منهم لاستكمال دراستهم في هذا المجال، لذلك كان من الضروري القيام بدراسة علمية تكشف الدوافع الكامنة وراء ذلك، وهذا ما جعل الباحثان يتطرقا لهذا البحث التي هدفت إلى التعرف على دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة، ومعرفة أي الدوافع كان لها التأثير الأكبر في التحاقهم بهذا النوع من الدراسة. وقد تحددت مشكلة البحث في الإجابة على الأسئلة التالية:

(١) ما دوافع التحاق طلبة الدراسات العليا ببرنامج ماجستير التربية الخاصة بالجامعات السعودية؟.

(٢) هل توجد فروق في دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة تُعزى إلى اختلاف النوع (طلاب – طالبات) ؟.

(٣) هل توجد فروق في دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة تُعزى إلى الحالة المهنية (موظف – غير موظف) ؟.

(٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة تُعزى إلى الحالة الاجتماعية (أعزب – متزوج) ؟.

(٥) هل توجد فروق في دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة تُعزى إلى اختلاف العمر (أقل من ٢٥ سنة / من ٢٥- ٣٠ سنة / أكثر من ٣٠ سنة) ؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

(١) التعرف على دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة في الجامعات السعودية.

(٢) التعرف على أكثر هذه الدوافع تأثيرًا في الالتحاق ببرنامج ماجستير التربية الخاصة في الجامعات السعودية.

(٣) معرفة أثر كل من متغير: النوع، والحالة المهنية، والحالة الاجتماعية، والعمر على دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة في الجامعات السعودية.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي من خلال ما يلي:

(١) تساعد عملية التعرف على دوافع هؤلاء الطلبة للالتحاق بهذا النوع من الدراسة وفي هذه التخصصات في الإسهام بشكل إيجابي في وضع خطة مستقبلية من حيث الأعداد المتوقعة للالتحاق به، ومن ثم تطوير برامج الماجستير بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية بما يتناسب مع احتياجات المجتمع ودوافع الطلبة.

(٢) تساعد عملية التعرف على هذه الدوافع على تطوير العملية التعليمية بأقسام التربية الخاصة بما يحقق هذه الدوافع.

(٣) يسهم هذا البحث في توسيع نطاق استيعاب الطلبة بالبرنامج خلال السنوات القادمة بناء على أسس علمية وإستراتيجية واضحة تخدم الطالب والقسم والمجتمع.

(٤) يساعد في التوسع في طرح برامج جديدة تتفق مع رغبات الطلبة، وميولهم، وقدراتهم، وتشبع احتياجاتهم.

(٥) ندرة الدراسات العربية في هذا المجال حيث تُعد هذا البحث الأولى من نوعها -وفقًا لإطلاع الباحثين - والتي اهتمت بمعرفة دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة بالجامعات السعودية وعدم اقتصارها على جامعة بعينها.

محددات البحث:

يتحدد البحث التالي بالمحددات التالية:

المحددات البشرية: تكونت العينة من الطلبة الملتحقين ببرنامج الماجستير بقسم التربية الخاصة بالجامعات السعودية بالمملكة العربية السعودية (٣١٧) طالبًا.

المحددات المكانية: تمثلت في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية.

المحددات الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦- ١٤٣٧هـ.

مصطلحات البحث الإجرائية:

الدوافع: يعرف الباحثان دوافع الطلاب للالتحاق ببرامج الماجستير بقسم التربية الخاصة بأنها: «القوة الكامنة لدى الطلبة والتي تدفعهم للالتحاق ببرامج الماجستير بقسم التربية الخاصة لتحقيق هدف معين يسعون إليه وإشباع حاجات لديهم»، وتعرف إجرائيًا بأنها: «الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على استبانة دوافع الطلاب للالتحاق ببرامج الماجستير بقسم التربية الخاصة بالجامعات السعودية المستخدمة في البحث الحالي».

الطلبة: «هم مجموعة من الطلبة خريجي أقسام التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية الملتحقين ببرنامج الماجستير في التربية الخاصة».

برنامج ماجستير التربية الخاصة: «هو أحد برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية، والتي تُتاح للطلبة الحاصلين على بكالوريوس التربية الخاصة في مختلف التخصصات، ويُمنح من خلال هذا البرنامج درجة الماجستير في التربية الخاصة بمختلف تخصصاتها».

إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً: الإطار النظري:

إن الشباب هم حاضر الأمة الحالي ومستقبلها القادم فهم من تعتمد عليهم الأمم في تقدمها وتطورها، وإذا كان الاستثمار المادي يحظى باهتمام المجتمعات كافة، فإن استثمارها البشري يفوق في الأهمية هذا الاستثمار المادي، وعليه تقوم هذه الأمم بتوجيه المؤسسات التي ترعى هؤلاء الشباب وتخصص لها من ميزانياتها كثيرًا من الأموال؛ حتى تحقق أهدافها من إعداد الشباب الواعي القادر على خدمة مجتمعه وعلى تقدمه، وأولى هذه المؤسسات التي تقوم على رعاية هؤلاء الشباب هي مؤسسة الجامعة، والتي تحرك الطاقة الكامنة لدى هؤلاء الشباب، وتوجهها الوجهة السليمة؛ لتحقيق أهداف المجتمع التي يصبوا إليها من إعدادهم علميًا، ومهنيًا، وثقافيًا، وأكاديميًا، واجتماعيًا؛ فالتعليم هو أساس التقدم والرقي في أي أمة من الأمم وعمادها الذي ترتقي به وتتميز على غيرها من الأمم، لذلك تقوم الجامعات بإعداد هؤلاء الشباب إعدادًا علميًا ليكون منهم النفع والفائدة.

وأكدت وزارة المعارف (١٣٩٤، ص. ٢٣) أن الارتقاء بمهنة التعليم مسئولية تقع على عاتق المؤسسات التي تتولى إعداد هؤلاء الطلبة وتدريبهم، ومن ثم على المعلمين أنفسهم الذين يقع عليهم الجانب الأكبر من هذه المسئولية، ويتأكد ذلك من أهداف التعليم في المملكة العربية السعودية والتي منها «إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علميًا وفكريًا تأهيلاً عاليًا لأداء واجبهم في خدمة بلادهم والنهوض بأمتهم في ضوء العقيدة السليمة ومبادئ الإسلام السديدة» (في: رشدي، ٢٠٠٩، ص. ٥٧)

ومن الأمور التي يجب مراعاتها في التعليم العالي أن تكون متفقة مع احتياجات المجتمع وألا تقتصر في إعداده لهؤلاء الطلبة على المرحلة الجامعية فقط؛ بل يمتد دورها في إعداده في مرحلة الدراسات العليا والماجستير بما يتفق مع هذه الاحتياجات ويساعد في حل المشكلات القائمة التي يعاني منها المجتمع وفي تطوره وتقدمه الاقتصادي، والاجتماعي، والعلمي، والمهني.

ومن المشكلات التي يعاني منها المجتمع مشكلة الفئات المختلفة لذوي الإعاقة وكيفية استثمار هذه الطاقة البشرية المهدرة، والتي تنفق عليها الدول العربية بصفة عامة والمملكة العربية السعودية بصفة خاصة أموالاً طائلةً سواء بإنفاقها

على هؤلاء الأطفال أنفسهم، أو بإنفاقها على القائمين على رعايتهم وتأهيلهم، كما أنشأت في جامعاتها أقسامًا تقوم بإعداد من يتولى رعاية وتأهيل هؤلاء الأفراد، وخصصت لها من ميزانياتها أموالاً طائلة؛ لتنفق على تعليمهم وتدريبهم وهي المتمثلة في أقسام التربية الخاصة التي تقوم بإعداد المتخصصين الذين يقومون بالعمل مع هذه الفئة من الأفراد وإعدادهم إعدادًا يؤهلهم للعمل معهم.

كما أن نجاح الاهتمام بذوي الإعاقة مرهون بالإعداد الجيد للمعلم وإعداده التربوي السليم بما يساعده على التعامل مع هذه الفئة بشكل فعال ويسهم بشكل إيجابي في حصول ذوي الإعاقة على نتائج إيجابية وفعالة (Pugah & Warger, 2001).

وإيمانًا بدور قسم التربية الخاصة في خدمة ذوي الإعاقة فقد قامت كليات التربية بإعداد برنامج الماجستير في هذا القسم والذي اتضح أثره بالجامعات السعودية، حيث قامت أقسام التربية الخاصة بفتح برنامج الماجستير في مختلف التخصصات، ولكن ما استرعى الانتباه هو الإقبال الشديد والأعداد الهائلة التي تقدمت للالتحاق به وبالتخصصات التي طرحها؛ مما أدى إلى تساؤل الباحثين عن سبب ذلك واللجوء إلى معرفة الدوافع التي جعلت هذه الأعداد الهائلة تتقدم للالتحاق به سواء من أبناء جامعة القصيم، أو من أبناء الجامعات السعودية الأخرى، وبصفة خاصة في التخصصات التي يتم طرحها داخل هذه الأقسام.

فمعرفة هذه الدوافع يساعد في تحسين طرق ومعايير انتقاء الطلبة؛ لأن الاهتمام بدوافع الطلبة يُعد من العوامل المهمة التي تسهم في تحقيق غايات الدراسة الجامعية ويساعد في تطويرها، كما أن التعرف على هذه الدوافع سيسهم بلا شك في اختيار أفضل المساقات والنشاطات والوسائل والطرق التي تلبي وتحقق هذه الدوافع بما يلبي رغبات الطلبة ويشبع احتياجاتهم، وبالتالي تساعد على هؤلاء الطلبة على زيادة فعاليتهم في التحصيل الأكاديمي.

لذلك لابد من التعرف على دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة في التخصصات المطروحة بالجامعات السعودية، وذلك حتى يمكن تحقيق وتلبية هذه الدوافع لدى هؤلاء الطلبة؛ مما يسهم في تقدمهم العلمي ومواصلة دراستهم العليا إلى ما بعد الماجستير، وبما يحقق طموحاتهم التي يسعون إليها.

مفهوم الدوافع:

عرف وولفوك (Woolfok, 1990) الدافع بأنه: "القوة التي تحرك الفرد لكي يقوم بسلوك ما من أجل تحقيق هدف ما" (في: الهباهبة، والجعافرة، والخرابشة، ٢٠١٠، ص.١٢٠)

وعرفه العايد، وعرب، وحسونة (٢٠١٢، ص. ١٩) بأنه: "قوة كامنة تدفع الطلبة إلى الإتيان بسلوك معين لتحقيق هدف، أو إشباع حاجة".

كما عرفت الدوافع بأنها: "مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن، والدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين" (الشربيني، ودمنهوري، ٢٠٠٦، ص. ٩١)

فيما عرفه الديجان (١٤٢١، ص. ٢) بأنه: "قوة كامنة تدفع الطالب إلى سلوك معين؛ لتحقيق هدف، أو إشباع حاجة ما".

ويعرف الباحثان دوافع الطلاب للالتحاق ببرامج الماجستير بقسم التربية الخاصة بأنها: "القوة الكامنة لدى الطلبة والتي تدفعهم للالتحاق ببرامج الماجستير بقسم التربية الخاصة، لتحقيق هدف معين يسعون إليه وإشباع حاجات لديهم.

أنواع الدوافع:

تنقسم الدوافع إلى نوعين:

(١) دوافع أولية كدوافع الطعام والشراب والنوع.

(٢) دوافع ثانوية كدوافع الحاجة إلى التملك وتقدير الذات.

ولا يقتصر تأثير الدوافع على السلوك البشري الظاهر؛ بل يتعداه إلى العمليات العقلية العليا، أو ما يسمى بانتقائية الدوافع (الهباهبة والجعافرة والخرابشة، ٢٠١٠، ص. ١١٨).

وظيفة الدوافع في عملية التعلم:

إن وظيفة الدوافع في عملية التعلم تتمثل في ثلاثة أبعاد هي:

(١) توجيه السلوك وجهة معينة دون أخرى؛ وبالتالي الاستجابة لموقف معين وإهمال المواقف الأخرى والتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف.

(٢) تحريك وتنشيط السلوك بعد أن يكون في مرحلة الاستقرار، أو الاتزان النسبي، أي أنها تحرك الطاقة الانفعالية في الفرد والتي تستثير نشاطًا لديه.

(٣) تجعل نشاط الفرد موجهًا ومستدامًا طالما بقيت حاجته قائمة حتى يشبع هذه الحاجة ويزيل التوتر الموجود لديه (سماره والمجالي، ٢٠١٤، ص. ٣٣٢)

مصادر الدوافع:

قسم سكول (Scholl, 2002) مصادر الدوافع إلى خمسة أقسام هي:

(١) **الدوافع المرتبطة بالعمليات الداخلية**: في هذه الحالة يقوم الأفراد بممارسة الأنشطة والأعمال التي يجدون فيها المتعة، ويكون هدفهم هو الحصول على المتعة، وهذا متوفر لدى عينة الدراسة؛ لأنهم يلتحقون بهذه الدراسة لرغبتهم فيها دون أن تفرض عليهم مما يجعلهم يشعرون بالمتعة أثناء هذه الدراسة.

(٢) **الدوافع المرتبطة بالجوانب المادية والنفسية**: ويكون مصدر الدوافع في هذا النوع عندما يعتقد الفرد بأن السلوك الذي سيقوم به سيؤدي إلى ناتج معين له كالحصول على الأجر، أو المديح، وهذا ما يمكن أن نجده لدى الطلبة الراغبين في دراسة ماجستير التربية الخاصة، فهم يعتقدون أن حصولهم على هذه الدرجة في هذا التخصص يجعلهم يحصلون على التعزيز المادي والمعنوي من جانب المجتمع الذي تحظى فيه هذه الفئة من الرعاية والاهتمام، كما حظي القائمين على رعايتهم وتأهيلهم وتدريبهم بجانب من هذا الاهتمام.

(٣) **الدوافع المبنية على مفهوم الذات الخارجي**: وفي هذه الحالة يتبنى الفرد توقعات المجموعة، ويتصرف بطريقة ترضيها بهدف الحصول على قبولها وعلى منزلة جيدة فيها، كما أن هذا المصدر متوفر لدى الطلبة عينة البحث حيث نجد توجههم ورغبتهم في هذه الدراسة للحصول على رضا أسرهم وعلى مكانة جيدة داخلها وداخل المجتمع.

(٤) **الدوافع المبنية على مفهوم الذات الداخلي**: وهنا يكون مصدر توجيه الفرد ذاتيًا نابعًا من داخله، ومستندًا إلى معاييره الخاصة التي تشكل أساسًا لذاته الإنسانية، ويتحقق ذلك لدى هؤلاء الطلبة حين نجد أن الدافع لهذه الدراسة هو نابع من داخلهم لرغبتهم الشديدة في الحصول على هذه الدرجة وفي هذه التخصصات.

(٥) **دافعية تذويت الأهداف**: وهنا يتبنى الفرد توجهات وأداء مجموعة من السلوكيات بسبب انسجامها مع نظامه الخلقي والقيمي، ونجد هذا المصدر قد تحقق؛ لأن هؤلاء الطلبة يتجهون إلى هذه الدراسة بدافع من الإنسانية لمساعدة هذه الفئة التي تستحق الرعاية والاهتمام، وهذا الدافع الإنساني يتسق مع النظام الخلقي والقيمي في المجتمع السعودي الذي يستند في دستوره على القيم والمبادئ التي يقرها الدين الإسلامي الحنيف (ربايعة، ٢٠٠٩، ص ص.٢٠٠- ٢٠١)

ومن خلال العرض السابق، نجد أن الدوافع هي التي توجه سلوك الفرد وتدفعه نحو القيام بنشاط معين، أو عمل ما، ومما لا شك فيه أن التحاق الطلبة عينة الدراسة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة يكون مبعثه مجموعة من الدوافع التي وجهت الطلبة للالتحاق بهذا النوع الدراسة، لذلك ظهرت الحاجة لمعرفة هذه الدوافع حتى تتاح للقائمين على هذا البرنامج لتهيئة الفرصة وجعلها متاحة لهؤلاء الطلبة؛ حتى يمكنهم من تحقيق وإشباع هذه الدوافع الموجودة لديهم، بما يتفق مع رغباتهم، ويلبي احتياجات مجتمعاتهم.

ثانيًا: دراسات وبحوث سابقة:

استهدفت دراسة بيتروفاى (Petrovay, 2000) فحص العوامل ذات التأثير في اختيار المهنة للتدريس للأطفال ذوي الإعاقة البصرية، وتكونت عينة الدراسة من اثنين من المعلمين، واستخدمت الدراسة أسلوب المقابلة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن السبب في اختيار هذه المهنة لدى عينة البحث يرجع إلى أن هؤلاء المعلمين ينتمون إلى بيئات تعمل بمهنة التدريس، وتشجع هذه المهنة على اعتبارها تمثل قيمة، وكذلك العمل بمهنة التدريس للمعوقين بصريًا تنبع من حبهم لهؤلاء الأطفال والاهتمام بتحقيق الرفاهية الإنسانية، وتوقعات الطلبة، والرضا عن

الوظيفة، وأن السبب كذلك يعزى إلى الاتصال بالمهنيين العاملين في هذا الميدان، كما أن احدهم عبر عن أن هذه المهنة تمثل تحدي له.

فيما استهدفت دراسة هانين، وسيلفر (Hanen & Silver, 2003) التعرف على دوافع الطلبة للالتحاق بالتعليم العالي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٧٨) طالبًا وطالبةً من طلبة الدراسات العليا في جامعة المملكة المتحدة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم الدوافع لدى أفراد العينة كانت مرتبطة بدرجة كبيرة برغبتهم في تطوير وتحسين آفاقهم العملية التسويقية، والاستجابة إلى حوافزهم المهنية، وكان ترتيب الدوافع كالآتي: المساعدة في الحصول على وظيفة أفضل والاهتمام بموضوع المنهاج والرغبة في مواصلة التعليم والتعلم، كما أشارت النتائج إلى انه لا يوجد دور لمتغير العمر والنوع والطبقة الاجتماعية في هذه الدوافع في اختيار الكلية، أو البرنامج الذي التحقوا به.

وللتعرف على دوافع التحاق الطلبة ببرامج الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية قام صبيحات (٢٠٠٣) بدراسة على عينة تكونت من (٤٢٩) طالبًا وطالبةً من ثلاث جامعات فلسطينية، واستخدمت الدراسة استبانة أعدت لغرض الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم دوافع الالتحاق ببرامج الدراسات العليا كان مرتبة كالتالي: الدافع المهني، والدافع العلمي، والدافع النفسي، والدافع الاقتصادي، ودافع البطالة، والدافع الاجتماعي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدوافع الالتحاق تعزي إلى متغير النوع لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدوافع الالتحاق تعزي إلى متغير العمر لصالح من هم أقل من ٢٥ سنة، وفي مجال الدافع النفسي أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجامعة والوظيفة الحالية لصالح فئة الموظف الحكومي ولمتغير الحالة الاجتماعية لصالح (أعزب)، وفي مجال دافع البطالة لصالح الطلبة غير العاملين، ولمتغير مستوى الدخل لصالح من دخلهم أقل من (١٠٠ دينار)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدوافع الالتحاق ببرامج الدراسات العليا تعزي إلى لمتغيرات التخصص ومكان السكن.

بينما استهدفت دراسة العمري (٢٠٠٥) التعرف على دوافع الالتحاق بالدراسات العليا لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية كما يراها طلبة الدراسات العليا، ودرجة أهمية هذه الدوافع في المجالات النفسية والثقافية والاجتماعية والعلمية والاقتصادية، وأثر كل من النوع، والعمر، ونوع الدراسة، والجامعة على دوافع الالتحاق بالتعليم الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالبًا وطالبةً من طلبة الدراسات العليا (الدبلوم والماجستير والدكتوراه) في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دوافع الالتحاق بالتعليم العالي في الجامعات الحكومية الأردنية كانت مرتبة تنازليًا كالآتي: الدوافع النفسية، الدوافع الثقافية، الدوافع العلمية، الدوافع الاقتصادية، الدوافع الاجتماعية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدوافع الالتحاق تعزى إلى النوع، أو العمر، أو المستوى الأكاديمي.

في حين استهدفت دراسة عبد الرازق (٢٠٠٦) التعرف على أهم دوافع التحاق طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة حلوان بشعبة الترويح الرياضي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) طالبًا، واستخدمت الدراسة قائمة لقياس الدوافع المتمثلة في الدوافع المهنية والدوافع الاجتماعية والدوافع الشخصية، وتوصلت الدراسة في بعض نتائجها إلى أهم هذه الدوافع على الترتيب هي الدوافع الشخصية ثم الدوافع المهنية والدوافع الاجتماعية.

وللتعرف على دوافع التحاق الدارسين بجامعة القدس المفتوحة، ومدى اختلاف هذه الدوافع باختلاف متغير النوع، والحالة الاجتماعية، والوضع المهني، ومكان السكن، والبرنامج الأكاديمي، وعمر الدارس قام ربايعة (٢٠٠٩) بدراسة على عينة تكونت من (٤٣٦) طالبًا وطالبة، واستخدمت الدراسة استبانة أعدت لغرض الدراسة (إعداد الباحث)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير دال لكل مجال من مجالات الدوافع (الشخصية، الاجتماعية، الاقتصادية، الأكاديمية، السياسية) على التحاق الدارسين بجامعة القدس المفتوحة وكان تأثير هذه الدوافع مرتبة كالتالي: الدوافع الأكاديمية، الدوافع الاجتماعية، الدوافع الاقتصادية، الدوافع السياسية، الدوافع الشخصية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين دوافع الطلبة للالتحاق بالجامعة وفق متغير النوع، والحالة الاجتماعية، ومكان

السكن، ومتغير العمر للدارس، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا وفق متغير الوضع المهني، البرنامج الأكاديمي الذي التحق به الدارس.

فيما استهدفت دراسة رشدي (٢٠٠٩) التعرف على أهم دوافع التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود ومدى اختلاف هذه الدوافع باختلاف المسارات الدراسية والتخصص في المرحلة الثانوية والمعدل في الثانوية العامة ومستوى دخل الأسرة، وتكونت عينة الدراسة من (٦١٦) طالبًا من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، واستخدمت الدراسة استبانة دوافع التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة (إعداد الباحث)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أعلى الدوافع في التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة هي الدوافع الشخصية، كما أكدت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع الاقتصادية ترجع لاختلاف التخصص في الثانوية العامة، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع الشخصية والدوافع الاجتماعية والدوافع الأكاديمية لصالح الطلبة في التخصص الأدبي.

في حين استهدفت دراسة الهباهبة، والجعافرة، والخرابشة (٢٠١٠) التعرف على دوافع التحاق الطلبة ببرنامج الماجستير في كلية الأميرة عالية الجامعية ودرجة أهمية هذه الدوافع، كما هدفت إلى التعرف على أثر كل من متغيرات النوع والتخصص والعمر والحالة الاجتماعية لأفراد العينة في تلك الدوافع، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبًا وطالبة، واستخدمت الدراسة استبانة لقياس هذه الدوافع، وأظهرت نتائج الدراسة أن دوافع التحاق الطلبة ببرنامج الماجستير كانت مرتبة تنازليًا كما يأتي: الدافع العلمي، الدافع المهني، الدافع النفسي، الدافع الاقتصادي، الدافع الاجتماعي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بالنسبة للدافع النفسي، والدافع الاجتماعي على متغير النوع لصالح الطالبات، وعدم وجود فروق بين متوسطات الدوافع تعزى إلى التخصص، أو العمر، أو الحالة الاجتماعية.

ولمعرفة اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة وراء التحاقهم بالتخصص العايد، وعرب، وحسونة (٢٠١٢) بدراسة على عينة تكونت من (١٥٥) طالبًا بقسم التربية الخاصة جامعة المجمعة من الذكور،

واستخدمت الدراسة مقياس العوامل الكامن وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة، ومقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل (إعداد الباحث)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في الاتجاهات نحو مهنة المستقبل ترجع لاختلاف المستوى الدراسي، وعدم وجود علاقة دالة بين الاتجاه نحو مهنة المستقبل والتحصيل الدراسي بينما وجدت علاقة دالة بين الاتجاه نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة وراء الالتحاق بقسم التربية الخاصة.

بينما استهدفت دراسة سماره، والمجالي (٢٠١٤) التعرف على دوافع الطلبة الوافدين للالتحاق ببرامج الدراسات العليا بجامعة مؤتة في الأردن من وجهة نظرهم، كما هدفت إلى الكشف عن أثر متغيرات النوع والعمر والمستوى الدراسي والوضع الاجتماعي والوضع الوظيفي في تصنيفهم للدوافع، وتكونت عينة الدراسة من (٢١١) طالبًا وطالبة، واستخدمت الدراسة استبانة أعدت لغرض الدراسة (إعداد الباحثين)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الوافدين قد صنفوا دوافع التحاقهم ببرامج الدراسات العليا في أربعة مجالات حسب أهميتها وهي: الدوافع العلمية، الدوافع المهنية، الدوافع النفسية، الدوافع الاجتماعية، كما أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لمتغيرات النوع، و العمر، و المستوى الدراسي، و الحالة الاجتماعية، والوضع الوظيفي في تصنيف الطلبة لهذه الدوافع.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولاً: **من حيث الموضوع**: تتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو دوافع التحاق طلبة الدراسات العليا ببرنامج ماجستير التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وبرامج الدراسات العليا، وقسم التربية الخاصة، حيث إن بعض هذه الدراسات تناول دوافع التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة، والبعض الآخر منها دوافع التحاق الطلبة ببرنامج الماجستير، وكذلك تناولت بعض هذه الدراسات دوافع التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة ومن هذه الدراسات دراسة كل من: Dignan, 2003; Hanen & Silver, 2003; Mores, 2000; Petrovay, 2000; Plants, 2000 ؛ العايد وعرب وحسونة (٢٠١٢)؛ والعمري (٢٠٠٥)؛ والهباهبة والجعافرة والخرابشة (٢٠١٠)؛ وربايعة (٢٠٠٩)؛ ورشدي (٢٠٠٩)؛ وسماره والمجالي (٢٠١٤)؛ وصبيحات (٢٠٠٣)؛ وعبد الرازق (٢٠٠٦).

ثانيًا: من حيث الأهداف: تتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الهدف الذي تسعى لتحقيقه، وهو معرفة الهدف وراء التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة.

ثالثًا: من حيث العينة: تتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة من حيث اختيار العينة من خريجي الجامعة.

رابعًا: من حيث الأدوات: تنوعت الأدوات التي تم استخدامها في البحوث و الدراسات السابقة، وذلك بتنوع الهدف من الدراسة، والفئة العمرية، وقد استفاد الباحثان من الأدوات المستخدمة في البحوث والدراسات السابقة، والتي أثبتت فاعليتها، وقد حدد الباحثان الأداة التي تم استخدامها في البحث الحالي وهي:

استبانة دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة. إعداد الباحثين

خامسًا: من حيث النتائج: أكدت نتائج البحوث، والدراسات السابقة على وجود دوافع وراء التحاق الطلبة بالتعليم العالي، وقسم التربية الخاصة، وبرامج الدراسات العليا.

سادسًا: أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والبحث الحالي: يستخلص الباحث من خلال ما تقدم من عرض للإطار النظري للدراسة الحالية، والبحوث والدراسات السابقة ما يلي:

(١) بالرغم من تركيز الدراسات السابقة على موضوع الدوافع إلا أنها ركزت إما على دوافع التحاق الطلبة بالتعليم العالي، أو قسم التربية الخاصة، أو برامج الدراسات العليا، ولا توجد دراسة عربية في حدود علم الباحثين تناولت دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة بالجامعات السعودية، كما يتضح من العرض السابق لنتائج بعض الدراسات السابقة عدم وجود اتفاق فيما توصلت إليه من نتائج، وهذا يؤكد إلى أن هذا المجال بحاجة إلى دراسات جديدة.

(٢) كما أن نتائج البحث الحالي اختلفت مع بعض نتائج الدراسات السابقة من حيث ترتيب الدوافع وأكثرها تأثيرًا في الالتحاق ببرنامج ماجستير التربية

الخاصة مثل دراسة دراسة صبيحات (٢٠٠٣)، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم دوافع الالتحاق ببرامج الدراسات العليا كان مرتبة كالتالي: الدافع المهني والدافع العلمي والدافع النفسي والدافع الاقتصادي ودافع البطالة والدافع الاجتماعي، دراسة دراسة العمري (٢٠٠٥)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دوافع الالتحاق بالتعليم العالي في الجامعات الحكومية الأردنية كانت مرتبة تنازليًا كالآتي: الدوافع النفسية، الدوافع الثقافية، الدوافع العلمية، الدوافع الاقتصادية، الدوافع الاجتماعية، دراسة ربايعة (٢٠٠٩)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دوافع التحاق الدارسين بجامعة القدس المفتوحة كانت مرتبة تنازليًا كالتالي: الدوافع الأكاديمية، الدوافع الاجتماعية، الدوافع الاقتصادية، الدوافع السياسية، الدوافع الشخصية دراسةالهباهبة، الجعافرة، الخرابشة (٢٠١٠) وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دوافع التحاق الطلبة ببرنامج الماجستير في كلية الأميرة عالية الجامعية كانت مرتبة تنازليًا كالتالي الدافع العلمي، الدافع المهني، الدافع النفسي، الدافع الاقتصادي، الدافع الاجتماعي، دراسة سماره، المجالي (٢٠١٤)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الوافدين قد صنفوا دوافع التحاقهم ببرامج الدراسات العليا في أربعة مجالات مرتبة تنازليًا كالتالي: الدوافع العلمية، الدوافع المهنية، الدوافع النفسية، الدوافع الاجتماعية، بينما كانت الدوافع في البحث الحالي مرتبة تنازليًا كالتالي الدوافع الشخصية، الدوافع الأكاديمية، الدوافع الاجتماعية، الدوافع المهنية، الدوافع الاقتصادية.

(٣) يتضح من نتائج بعض الدراسات السابقة عدم وجود اتساق بينها وبين نتائج البحث الحالي من حيث تأثير المتغيرات كالنوع، الحالة المهنية، الحالة الاجتماعية، العمر على هذه الدوافع مما يدعو إلى إجراء دراسات جديدة في هذا المجال.

(٤) لا توجد دراسات عربية تناولت موضوع دوافع التحاق طلبة الدراسات العليا ببرنامج ماجستير التربية الخاصة في الجامعات السعودية بصفة عامة، وذلك في حدود إطلاع الباحثين؛ مما يؤكد أهمية إجراء هذه الدراسة.

فروض البحث:

من خلال عرض مشكلة البحث والخلفية النظرية، وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض التالية:

(١) توجد مجموعة من الدوافع وراء التحاق طلبة الدراسات العليا ببرنامج ماجستير التربية الخاصة بالجامعات السعودية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة تعزى إلى اختلاف النوع (طلاب – طالبات).

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة تعزى إلى الحالة المهنية (موظف – غير موظف).

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة تعزى إلى الحالة الاجتماعية (أعزب – متزوج).

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة تعزى إلى اختلاف العمر (أقل من ٢٥ سنة – من ٢٥: ٣٠ سنة – أكثر من ٣٠ سنة).

خطوات البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي بحدوده المعروفة، والذي يتم من خلاله التعرف على دوافع التحاق طلبة الدراسات العليا ببرنامج ماجستير التربية الخاصة بالجامعات السعودية.

ثانيًا: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٣١٧) طالبًا وطالبةً من الملتحقين ببرنامج الماجستير بقسم التربية الخاصة بالجامعات السعودية للعام الدراسي ١٤٣٦- ١٤٣٧هـ بالمملكة العربية السعودية من منسوبي جامعة القصيم والجامعات السعودية الأخرى، وهم من خريجي قسم التربية الخاصة بهذه الجامعات، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة من حيث النوع، والحالة المهنية، والحالة الاجتماعية، العمر.

جدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب متغير النوع والحالة المهنية والحالة الاجتماعية والعمر

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة
النوع	طلاب	١٣٨	٤٣،٥٣٪
	طالبات	١٧٩	٥٦،٤٧٪
الحالة المهنية	موظف	١٤٨	٤٦،٦٩٪
	غير موظف	١٦٩	٥٣،٣١٪
الحالة الاجتماعية	أعزب	١٩٧	٦٢،١٥٪
	متزوج	١٢٠	٣٧،٨٥٪
العمر	أقل من ٢٥ سنة	١٥٢	٤٧،٩٥٪
	من ٢٥- ٣٠ سنة	٩٧	٣٠،٦٠٪
	أكثر من ٣٠ سنة	٦٨	٢١،٤٥٪

ثالثًا: أدوات البحث:

استبانة دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة إعداد الباحثين

لقد تم بناء أداة البحث بعد الاطلاع على الأدب مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة للدراسات التي تناولت دوافع التحاق الطلبة ببرنامج الماجستير والدراسات العليا، وكذلك الاطلاع على الأدوات السابقة التي هدفت إلى التعرف على دوافع التحاق الدارسين ببعض الجامعات والكليات والدرجات العلمية والتخصصات، إضافة إلى مقابلة عدد من المتقدمين لهذا البحث وسؤالهم عن سبب توجههم لهذا البحث وهذه التخصصات، بعد ذلك تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية، حيث تكونت من (٥) أبعاد، ويشتمل كل بعد على (٨) فقرات، ليصبح المجموع النهائي للاستبانة (٤٠) فقرة تمثل دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة وهي موزعة كالتالي:

(١) الدوافع الشخصية (٨) فقرات
(٢) الدوافع الأكاديمية (٨) فقرات
(٣) الدوافع المهنية (٨) فقرات
(٤) الدوافع الاجتماعية (٨) فقرات
(٥) الدوافع الاقتصادية (٨) فقرات

وقد أعطيت الاستجابة خمسة مستويات هي موافق تمامًا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق تمامًا، لتقابل الدرجات (٥،٤،٣،٢،١) على الترتيب.

تقنين الاستبانة:

تم تطبيق الاستبانة في صورتها الأولية على عينة استطلاعية قوامها (٤٠) طالبًا وطالبةً من الملتحقين ببرنامج الماجستير بقسم التربية الخاصة للعام الدراسي ١٤٣٦- ١٤٣٧هـ من منسوبي الجامعات السعودية وهم من خريجي قسم التربية الخاصة، وذلك لحساب ثبات وصدق الاستبانة.

صدق الاستبانة: تم حساب صدق الاستبانة بطريقتين هما صدق المحكمين – صدق الاتساق الداخلي.

أولاً: **صدق المحكمين**:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، بعد أن تم تحديد التعريف الإجرائي لاستبانة الدوافع وأبعادها الفرعية، حيث تضمن الاستفسار عن وضوح الفقرات، ومدى ارتباطها بقياس ما وضعت من أجله.

هذا وقد كان عدد فقرات الاستبانة المبدئي (٥٠) فقرة فى (٥) أبعاد فرعية، وبعد أن تم عرضها على المحكمين تم استبعاد عدد من الفقرات التي لم تتجاوز نسبة اتفاقهم عليها ٩٠٪ وتعديل البعض الآخر منها، وأصبحت فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (٤٠) فقرة بحيث يحتوي كل بعد على (٨) فقرات.

ثانيًا: **الاتساق الداخلي**:

قام الباحثان باستخراج معاملات الصدق باستخدام الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد على حدة والدرجة الكلية لهذا البعد وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة.

وفيما يلي توضيح معاملات الارتباط للاستبانة المستخدمة في البحث من خلال الجداول التالية:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية بعد حذف درجة العبارة (ن= ٤٠)

الدوافع الشخصية	معامل الارتباط	الدوافع الأكاديمية	معامل الارتباط	الدوافع الاجتماعية	معامل الارتباط	الدوافع المهنية	معامل الارتباط	الدوافع الاقتصادية	معامل الارتباط
١	××٠,٥١٢	٢	××٠,٦٦٥	٣	××٠,٦٦٤	٤	××٠,٤٥٥	٥	××٠,٤٥٨
٦	××٠,٤٧١	٧	××٠,٥٧٣	٨	××٠,٥٤٧	٩	××٠,٦١٠	١٠	××٠,٥٢٩
١١	××٠,٤١٩	١٢	××٠,٤٢٢	١٣	××٠,٤٦٩	١٤	×٠,٣٢٥	١٥	××٠,٥٧٩
١٦	××٠,٦٢٥	١٧	××٠,٥٣٣	١٨	××٠,٦١١	١٩	××٠,٥٦٨	٢٠	××٠,٤٢١
٢١	××٠,٥٦٢	٢٢	×٠,٣٨٢	٢٣	××٠,٤٢٠	٢٤	××٠,٥٠٩	٢٥	××٠,٥٨٢
٢٦	××٠,٦٥١	٢٧	××٠,٦٢٢	٢٨	×٠,٣٧٩	٢٩	××٠,٤٤٥	٣٠	××٠,٦٠٢
٣١	××٠,٥٤٤	٣٢	××٠,٥٦٦	٣٣	××٠,٤١٣	٣٤	×٠,٣٤٦	٣٥	××٠,٤٥٩
٣٦	××٠,٥١٦	٣٧	××٠,٤٩٦	٣٨	××٠,٥٨١	٣٩	××٠,٤٢٩	٤٠	××٠,٦٠٢

× دالة عند مستوى ٠,٠٥ ×× دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات فقرات الاستبانة والدرجة الكلية جميعها معاملات دالة إحصائيًا مما يؤكد صدق تماسك وتجانس عبارات الاستبانة فيما بينها.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة (ن= ٤٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
الدوافع الشخصية	××٠,٦٢٩
الدوافع الأكاديمية	××٠,٥٦٣
الدوافع الاجتماعية	××٠,٥٣٢
الدوافع المهنية	××٠,٤٩٨
الدوافع الاقتصادية	××٠,٦١٥

× دالة عند مستوى ٠,٠٥ ×× دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، ومن خلال عرض جداول الصدق لفقرات الاستبانة يتضح لنا أن جميع فقرات أبعاد الاستبانة كل منها مرتبط بالبعد الذي تنتمي إليه ارتباطًا دالاً إحصائيًا،مما يدل على صدق فقرات الاستبانة وأبعادها الرئيسة.

ثبات الاستبانة:

قام الباحثان بحساب معامل ثبات الاستبانة على عينة قوامها (٤٠) طالبًا وطالبةً من الملتحقين ببرامج الماجستير بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية للعام الدراسي ١٤٣٦- ١٤٣٧هـ، واعتمد الباحثين في ذلك على طريقة ألفا كرونباخ، فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤)

ثبات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها بطريقة ألفا كرونباخ .(ن = ٤٠)

الأبعاد	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
الدوافع الشخصية	٠,٨٣١
الدوافع الأكاديمية، أو العلمية	٠,٧٩١
الدوافع الاجتماعية	٠,٨٤٧
الدوافع المهنية	٠,٨٥٣
الدوافع الاقتصادية	٠,٧٨٧
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨١٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها بطريقة ألفا كرونباخ مرتفعة، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين ٠,٧٨٧ – ٠,٨٥٣، مما يدل على أن أبعاد الاستبانة لها معامل ثبات مرضية، ومما سبق تتأكد صلاحية استخدام الاستبانة في البحث الحالي.

تصحيح الاستبانة:

يتم الإجابة على أسئلة المقياس من خلال وضع علامة (√) أمام الفقرة التي تتناسب مع الطالب، أو الطالبة، حيث أعطيت الاستجابة خمسة مستويات هي موافق تمامًا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق تمامًا، لتقابل الدرجات (٥،٤،٣،٢،١) على الترتيب، وكلما ارتفعت الدرجة دل ذلك على أن هذا البعد له تأثير كبير في التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة.

رابعًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

(١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
(٢) أسلوب ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة.
(٣) معامل ارتباط بيرسون.
(٤) أسلوب الاتساق الداخلي للتحقق من صدق الاستبانة.
(٥) اختبار (ت) T-TEST للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة.
(٦) اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه.

وقد تمت جميع المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS.

الفرض الأول:

نص الفرض الأول على: «توجد مجموعة من الدوافع وراء التحاق طلبة الدراسات العليا ببرنامج ماجستير التربية الخاصة بالجامعات السعودية».

وفي ذلك قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات استبانة دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة كما يتضح من الجدول (٥).

جدول (٥)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات استبانة دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة:

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	دراسة الماجستير في مجال التربية الخاصة يحقق طموحاتي الشخصية.	٤,٥٢٠	٠,٨٨٠
٢	أشعر بأن لدي الرغبة في التدريس لذوي الإعاقة.	٤,٣٣٧	٠,٩٩٨
٣	دراستي للماجستير سوف ترفع كفاءتي المهنية في مجال التربية الخاصة.	٤,٦٢٧	٠,٨٣٤
٤	يحظى تخصص التربية الخاصة في مجتمعي بمكانة اجتماعية متميزة.	٣,١٨٣	١,٢٥٢
٥	تساعدني دراسة الماجستير في التربية الخاصة في الحصول على عائد مادي أفضل.	٣,٨٧٧	١,٠٩٤
٦	سوف تؤهلني دراسة الماجستير لتقديم الرعاية والتأهيل لذوي الإعاقة.	٤,٣٩٧	٠,٩٣١
٧	لدي شغف لمعرفة المزيد عن ذوي الإعاقة.	٤,٤٤١	٠,٩٢٤
٨	أرغب في الحصول على درجة الماجستير للترقي في السلم الوظيفي.	٤,١٦٤	١,١٠٧
٩	يقدر المجتمع العاملين بمهنة التربية الخاصة مادياً ومعنوياً.	٣,٢١١	١,١٩٤
١٠	سوف أحصل على الكثير من الحوافز والبدلات التي تمنح للعاملين في مجال التربية الخاصة.	٣,٤٩٢	١,٢٠٠
١١	لدى كثير من الصفات التي تمكنني من التأثير في فئة ذوي الإعاقة.	٤,١٨٩	٠,٩٠٨
١٢	تساعدني دراسة الماجستير في تخصص التربية الخاصة في اكتساب مهارة التطبيق العملي للمقررات التي درستها.	٤,٣١٢	٠,٩٦٧
١٣	هذه الدراسة تؤهلني مستقبلاً لأصبح أستاذاً جامعياً.	٤,٤١٠	٠,٩٧٢
١٤	ينظر المجتمع بإيجابية للدارسين في مجال التربية الخاصة.	٣,٤٩٢	١,١٩٢
١٥	تساعدني دراسة الماجستير في تحسين المستوى الاقتصادي لأسرتي.	٣,٨٤٨	١,١٤٨
١٦	منذ دخولي الجامعة ودراسة الماجستير في مجال التربية الخاصة حلم يراودني.	٤,٢٨٣	١,١٥٠

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٧	دراسة ماجستير التربية الخاصة تؤهلني للالتحاق بدرجة الدكتوراه في نفس التخصص.	٤,٥٤٨	٠,٨٥٠
١٨	أرغب في الحصول على مجال عمل أفضل من خلال دراسة الماجستير في التربية الخاصة.	٤,٣٥٩	١,٠٢٣
١٩	أرغب في إكمال دراسة الماجستير لأحقق أماني أساتذتي وأسرتي في متابعة الدراسة في هذا المجال.	٣,٨٧٠	١,٣٦١
٢٠	تساعدني دراسة الماجستير في الحصول على فرصة عمل إضافية في العديد من المؤسسات.	٣,٩٣٦	١,١٨٣
٢١	أشعر برغبة عالية في الحصول على مؤهلات دراسية عليا في مجال التربية الخاصة.	٤,٦٥٦	٠,٨٠٦
٢٢	تزيد دراسة الماجستير في التربية الخاصة المعرفة النظرية والتطبيقية بهذا المجال.	٤,٥٠٧	٠,٨٢٩
٢٣	تنمي دراسة الماجستير في التربية الخاصة قدراتي على العمل مع ذوي الإعاقة.	٤,٤٧٠	٠,٨٥٤
٢٤	أرغب في دراسة الماجستير لأتمكن من خدمة مجتمعي بشكل أفضل.	٤,٦٥٣	٠,٦٧٩
٢٥	تساعدني دراسة الماجستير في التربية الخاصة في إنشاء جمعية، أو مركز متخصص في رعاية ذوي الإعاقة وتحقيق عائد مادي من خلال ذلك.	٣,٧٧٦	١,٢١٠
٢٦	أشعر بأن العمل في مجال التربية الخاصة قد ينمي في نفسي تحمل المسئولية.	٤,٤٠٦	٠,٨٥٤
٢٧	تساعدني دراسة الماجستير في التربية الخاصة في تحسين مهارة التفكير لدى.	٤,٤٠٣	٠,٨٤٢
٢٨	دراسة الماجستير في التربية الخاصة ستوفر لي الاستقرار الوظيفي في المستقبل.	٤,١٣٢	١,٠٦٨
٢٩	دراستي للماجستير في مجال التربية الخاصة سوف تمكنني من الحصول على مكانة اجتماعية أفضل.	٤,١١٣	١,٠٧٠
٣٠	تساعدني دراسة الماجستير في التربية الخاصة على العمل في المركز والجمعيات المهتمة برعاية ذوي الإعاقة وفي المراكز الخاصة.	٤,٠٧٢	١,٠٤٥
٣١	أتطلع لنيل لقب باحث، أو أستاذ في مجال التربية الخاصة من خلال دراستي للماجستير.	٤,٤٤٧	٠,٩٣١

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٢	أشعر بأن دراسة الماجستير في التربية الخاصة قد تساعدني في تحقيق بعض الانجازات الأكاديمية و العلمية.	٤,٥٦٤	٠,٧٥٤
٣٣	تساعدني دراسة الماجستير في التربية الخاصة على النهوض بمهاراتي المهنية في هذا المجال.	٤,٥٥٢	٠,٧٢٩
٣٤	أرغب في دراسة الماجستير في التربية الخاصة لتكوين الكثير من الصداقات أثناء حضور المؤتمرات والندوات التي تعدها المملكة العربية السعودية لأصحاب هذه التخصصات.	٤,٥٢٠	٠,٨٨٠
٣٥	تساعدني دراسة الماجستير في التربية الخاصة في الحصول على دعوات مجانية لحضور المؤتمرات والندوات التي تعقد بشأن ذوي الإعاقة.	٤,٣٩١	٠,٩٣٣
٣٦	أشعر بأن دراسة الماجستير في مجال التربية الخاصة سيفتح لي أفاقاً جديدة.	٤,١٨٣	٠,٩٠٩
٣٧	تساعدني دراسة الماجستير في التربية الخاصة في تطوير قدراتي في تقديم الخبرة العلمية والمشورة لكافة المؤسسات والهيئات المنوط بها رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة.	٤,٥٤٢	٠,٨٥٤
٣٨	دراسة الماجستير في مجال التربية الخاصة ستوفر لي فرصة عمل مميزة.	٤,٤٦٣	٠,٨٥٨
٣٩	تساعدني دراسة الماجستير في الفهم الصحيح للمشكلات التي يعاني منها المجتمع أثناء رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة.	٤,٠٢٥	١,١١٣
٤٠	تساعدني دراسة الماجستير في التربية الخاصة في عمل الجلسات الخاصة للأطفال ذوي الإعاقة خارج الدوام الرسمي مقابل أجر مادي.	٣,٧٠٦	١,١٨٤

يتضح من الجدول (٥) أن أكثر الدوافع تأثيرًا وراء التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة هي الدوافع الشخصية حيث حصلت عباراتها على أعلى نسبة في المتوسط مقارنةً بأبعاد العبارات الأخرى، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٦)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الدوافع الشخصية مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢١	أشعر برغبة عالية في الحصول على مؤهلات دراسية عليا في مجال التربية الخاصة.	٤,٦٥٦	٠,٨٠٦
١	دراسة الماجستير في مجال التربية الخاصة يحقق طموحاتي الشخصية.	٤,٥٢٠	٠,٨٨٠
٣١	أتطلع لنيل لقب باحث، أو أستاذ في مجال التربية الخاصة من خلال دراستي للماجستير.	٤,٤٤٧	٠,٩٣١
٢٦	أشعر بأن العمل في مجال التربية الخاصة قد ينمي في نفسي تحمل المسئولية.	٤,٤٠٦	٠,٨٥٤
٦	سوف تؤهلني دراسة الماجستير لتقديم الرعاية والتأهيل لذوي الإعاقة.	٤,٣٩٧	٠,٩٣١
١٦	منذ دخولي الجامعة ودراسة الماجستير في مجال التربية الخاصة حلم يراودني.	٤,٢٨٣	١,١٥٠
١١	لدى كثير من الصفات التي تمكنني من التأثير في فئة ذوي الإعاقة.	٤,١٨٩	٠,٩٠٨
٣٦	أشعر بأن دراسة الماجستير في مجال التربية الخاصة سيفتح لي أفاقًا جديدة.	٤,١٨٣	٠,٩٠٩

يتضح من الجدول (٦) أن الدوافع الشخصية كانت كلها دوافع رئيسة لالتحاق الطلبة بماجستير التربية الخاصة،حيث حصلت جميع عباراتها على متوسطات مرتفعة نسبيًا وهي على التوالي العبارة رقم (٢١، ١، ٣١، ١١،١٦،٦،٢٦، ٣٦).

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الدوافع المهنية مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣	دراستي للماجستير سوف ترفع كفاءتي المهنية في مجال التربية الخاصة.	٤,٦٢٧	٠,٨٣٤
٣٣	تساعدني دراسة الماجستير في التربية الخاصة على النهوض بمهاراتي المهنية في هذا المجال.	٤,٥٥٢	٠,٧٢٩
٢٣	تنمي دراسة الماجستير في التربية الخاصة قدراتي على العمل مع ذوي الإعاقة.	٤,٤٧٠	٠,٨٥٤
٣٨	دراسة الماجستير في مجال التربية الخاصة ستوفر لي فرصة عمل مميزة.	٤,٤٦٣	٠,٨٥٨
١٣	هذه الدراسة تؤهلني مستقبلاً لأصبح أستاذًا جامعيًا.	٤,٤١٠	٠,٩٧٢
١٨	أرغب في الحصول على مجال عمل أفضل من خلال دراسة الماجستير في التربية الخاصة.	٤,٣٥٩	١,٠٢٣
٨	أرغب في الحصول على درجة الماجستير للترقي في السلم الوظيفي.	٤,١٦٤	١,١٠٧
٢٨	دراسة الماجستير في التربية الخاصة ستوفر لي الاستقرار الوظيفي في المستقبل.	٤,١٣٢	١,٠٦٨

يتضح من الجدول (٧) أن الدوافع المهنية كانت كلها دوافع رئيسة لالتحاق الطلبة بماجستير التربية الخاصة،حيث حصلت جميع عباراتها على متوسطات مرتفعة نسبيًا وهي على التوالي العبارة رقم (٣، ٣٣، ٢٣، ٨،١٨،١٣،٣٨، ٢٨).

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الدوافع الأكاديمية مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٢	أشعر بأن دراسة الماجستير في التربية الخاصة قد تساعدني في تحقيق بعض الانجازات الأكاديمية و العلمية.	٤,٥٦٤	٠,٧٥٤
١٧	دراسة ماجستير التربية الخاصة تؤهلني للالتحاق بدرجة الدكتوراه في نفس التخصص.	٤,٥٤٨	٠,٨٥٠
٣٧	تساعدني دراسة الماجستير في التربية الخاصة في تطوير قدراتي في تقديم الخبرة العلمية والمشورة لكافة المؤسسات والهيئات المنوط بها رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة.	٤,٥٤٢	٠,٨٥٤
٢٢	تزيد دراسة الماجستير في التربية الخاصة المعرفة النظرية والتطبيقية بهذا المجال.	٤,٥٠٧	٠,٨٢٩
٧	لدي شغف لمعرفة المزيد عن ذوي الإعاقة.	٤,٤٤١	٠,٩٢٤
٢	أشعر بأن لدي الرغبة في التدريس لذوي الإعاقة.	٤,٣٣٧	٠,٩٩٨
٢٧	تساعدني دراسة الماجستير في التربية الخاصة في تحسين مهارة التفكير لدى.	٤,٤٠٣	٠,٨٤٢
١٢	تساعدني دراسة الماجستير في تخصص التربية الخاصة في اكتساب مهارة التطبيق العملي للمقررات التي درستها.	٤,٣١٢	٠,٩٦٧

يتضح من الجدول (٨) أن الدوافع الأكاديمية كانت كلها دوافع رئيسة لالتحاق الطلبة بماجستير التربية الخاصة، حيث حصلت جميع عباراتها على متوسطات مرتفعة نسبيًا وهي على التوالي العبارة رقم (٣٢، ١٧، ٣٧، ٢٧، ٧، ٢٢، ١٢).

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الدوافع الاجتماعية مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٤	أرغب في دراسة الماجستير لأتمكن من خدمة مجتمعي بشكل أفضل.	٤,٦٥٣	٠,٦٧٩
٣٤	أرغب في دراسة الماجستير في التربية الخاصة لتكوين الكثير من الصداقات أثناء حضور المؤتمرات والندوات التي تعدها المملكة العربية السعودية لأصحاب هذه التخصصات.	٤,٥٢٠	٠,٨٨٠
٢٩	دراستي للماجستير في مجال التربية الخاصة سوف تمكنني من الحصول على مكانة اجتماعية أفضل.	٤,١١٣	١,٠٧٠
٣٩	تساعدني دراسة الماجستير في الفهم الصحيح للمشكلات التي يعاني منها المجتمع أثناء رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة.	٤,٠٢٥	١,١١٣
١٩	أرغب في إكمال دراسة الماجستير لأحقق أماني أساتذتي وأسرتي في متابعة الدراسة في هذا المجال.	٣,٨٧٠	١,٣٦١
١٤	ينظر المجتمع بإيجابية للدارسين في مجال التربية الخاصة.	٣,٤٩٢	١,١٩٢
٩	يقدر المجتمع العاملين بمهنة التربية الخاصة ماديًا ومعنويًا.	٣,٢١١	١,١٩٤
٤	يحظى تخصص التربية الخاصة في مجتمعي بمكانة اجتماعية متميزة.	٣,١٨٣	١,٢٥٢

يتضح من الجدول (٩) أن الدوافع الرئيسة من بين الدوافع المهنية لالتحاق الطلبة بماجستير التربية الخاصة هي العبارة رقم (٢٤) " أرغب في دراسة الماجستير لأتمكن من خدمة مجتمعي بشكل أفضل "، والتي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط قدره " ٤,٦٥٣ "، وانحراف معياري قدره " ٠,٦٧٩ "، وهو متوسط مرتفع نسبيًا ويدل على اعتبار الطلبة لهذا الدافع على أنه من أهم الدوافع الاجتماعية التي جعلت الطلبة يلتحقون بهذا النوع من الدراسة؛ رغبةً منهم للمساهمة في تنمية مجتمعهم، بينما جاءت العبارة رقم (٤) في المرتبة الأخيرة " يحظى تخصص التربية الخاصة في مجتمعي بمكانة اجتماعية متميزة " بمتوسط قدره " ٣,١٨٣ "، وانحراف معياري قدره " ١,٢٥٢ "، وهو يدل على موافقة متوسطة نحو الالتحاق بهذا النوع من الدراسة، كما أن هذا يدل على تفضيل الطلاب لمصلحة المجتمع على مصلحتهم الشخصية مما يجعلهم يتجهون لهذه الدراسة بهذه الأعداد الهائلة.

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الدوافع الاقتصادية مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٥	تساعدني دراسة الماجستير في التربية الخاصة في الحصول على دعوات مجانية لحضور المؤتمرات والندوات التي تعقد بشأن ذوي الإعاقة.	٤,٣٩١	٠,٩٣٣
٣٠	تساعدني دراسة الماجستير في التربية الخاصة على العمل في المركز والجمعيات المهتمة برعاية ذوي الإعاقة وفي المراكز الخاصة.	٤,٠٧٢	١,٠٤٥
٢٠	تساعدني دراسة الماجستير في الحصول على فرصة عمل إضافية في العديد من المؤسسات.	٣,٩٣٦	١,١٨٣
٥	تساعدني دراسة الماجستير في التربية الخاصة في الحصول على عائد مادي أفضل.	٣,٨٧٧	١,٠٩٤
١٥	تساعدني دراسة الماجستير في تحسين المستوى الاقتصادي لأسرتي.	٣,٨٤٨	١,١٤٨
٢٥	تساعدني دراسة الماجستير في التربية الخاصة في إنشاء جمعية، أو مركز متخصص في رعاية ذوي الإعاقة وتحقيق عائد مادي من خلال ذلك.	٣,٧٧٦	١,٢١٠
٤٠	تساعدني دراسة الماجستير في التربية الخاصة في عمل الجلسات الخاصة للأطفال ذوي الإعاقة خارج الدوام الرسمي مقابل أجر مادي.	٣,٧٠٦	١,١٨٤
١٠	سوف أحصل على الكثير من الحوافز والبدلات التي تمنح للعاملين في مجال التربية الخاصة.	٣,٤٩٢	١,٢٠٠

يتضح من الجدول (١٠) أن الدوافع الرئيسة من بين الدوافع الاقتصادية لالتحاق الطلبة بماجستير التربية الخاصة هي العبارة رقم (٣٥) " تساعدني دراسة الماجستير في التربية الخاصة في الحصول على دعوات مجانية لحضور المؤتمرات والندوات التي تعقد بشأن ذوي الإعاقة "، والتي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط قدره " ٤,٣٩١"، وانحراف معياري قدره " ٠,٩٣٣" وهو متوسط مرتفع نسبيًا، ويدل على اعتبار الطلبة لهذا الدافع على أنه من أهم الدوافع الاقتصادية التي جعلت

الطلبة يلتحقون بهذا النوع من الدراسة ؛ رغبةً منهم في حضور المؤتمرات والندوات الخاصة بفئة ذوي الإعاقة واكتساب مزيد من المعرفة التخصصية بهذه الفئات، ومن ثم مساعدتهم بشكل أفضل بينما جاءت العبارة رقم (١٠) في المرتبة الأخيرة "سوف أحصل على الكثير من الحوافز والبدلات التي تمنح للعاملين في مجال التربية الخاصة" بمتوسط قدره "٣,٤٩٢"، وانحراف معياري قدره "١,٢٠٠" وهو يدل على موافقة متوسطة نحو الالتحاق بهذا النوع من الدراسة، كما أن هذا يدل على أن اتجاه الطلاب لهذا النوع من الدراسة وإن كان لتحقيق بعض الفوائد المادية إلا أنها لا تعد من الدوافع الرئيسة، وإنما كان دافعهم الرئيس هو الإلمام بكل ما هو جديد عن ذوي الإعاقة من خلال حضور المؤتمرات والندوات التي تعقد بشأنهم، والتي لا تسمح لهم ظروفهم المادية بحضورها نظرًا لتكلفتها العالية، ولكن بالتحاقهم بهذه الدراسة سوف تتهيأ لهم الفرصة لحضورها مجانًا من خلال الدعوات المختلفة التي ترسل للعاملين في المجال وتكون مجانية.

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد استبانة دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الدوافع الشخصية.	٣٣,٠٠٦	٥,٩٨٢
٢	الدوافع المهنية.	٣٢,٩٢١	٥,٦٨٣
٣	الدوافع الأكاديمية.	٣١,٩٠٢	٥,٠٦٩
٤	الدوافع الاجتماعية.	٣١,٦٦٨	٥,٣٦٤
٥	الدوافع الاقتصادية.	٣١,٦٥٣	٥,٣٩٢

يتضح من الجدول (١١) أن ترتيب الأبعاد حسب أهميتها وقوتها في التحاق الطلبة بماجستير التربية الخاصة هي الدوافع الشخصية في المرتبة الأولى، تليها الدوافع المهنية في المرتبة الثانية، ثم الدوافع الأكاديمية في المرتبة الثالثة، فالدوافع الاجتماعية في المرتبة الرابعة، وأخيرًا الدوافع الاقتصادية في المرتبة الخامسة.

الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة تعزى إلى اختلاف النوع (طلاب – طالبات) «.

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطات درجات الطلاب وبين متوسطات درجات الطالبات فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (١٢).

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاستبانة دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة تبعًا لمتغير النوع

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدوافع الشخصية	طلاب	١٣٨	٢٩,٨٤٠	٦,٠٤٩	٠,١٤٥	غير دالة
	طالبات	١٧٩	٢٩,٧٤٣	٥,٨٧٩		
الدوافع الأكاديمية	طلاب	١٣٨	٢٩,٧١٠	٦,٤٣٣	٠,٤٧	غير دالة
	طالبات	١٧٩	٢٩,٧٤٣	٥,٨٧٩		
الدوافع المهنية	طلاب	١٣٨	٢٩,٨٤٠	٦,٠٤٩	٠,١٤٥	غير دالة
	طالبات	١٧٩	٢٩,٧٤٣	٥,٨٧٩		
الدوافع الاجتماعية	طلاب	١٣٨	٣٠,٠١٤	٥,٩٩٠	٠,٢٨٨	غير دالة
	طالبات	١٧٩	٢٩,٨٢١	٥,٨٦٢		
الدوافع الاقتصادية	طلاب	١٣٨	٢٩,٧٧٥	٦,١٤٦	٠,٥٧٠	غير دالة
	طالبات	١٧٩	٢٩,٣٧٩	٦,١١٢		
الدرجة الكلية للاستبانة	طلاب	١٣٨	١٣٠,١٧٣	٤٣,٨٠٤	٠,٣١٩	غير دالة
	طالبات	١٧٩	١٢٨,٥٧٥	٤٤,٦٢٤		

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب والطالبات في جميع مجالات دوافع الالتحاق ببرنامج ماجستير التربية الخاصة، وذلك يدل على أن الطلبة يلتحقون بهذا النوع من الدراسة بنفس المستوى بغض النظر عن نوعهم، كما يدل هذا على عدم وجود تأثير للجنس على الالتحاق بهذا النوع من الدراسة.

الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على: « لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة تعزى إلى الحالة المهنية (موظف – غير موظف)».

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطات درجات الموظفين وبين متوسطات درجات غير الموظفين فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (١٣).

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاستبانة دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة تبعًا لمتغير الحالة المهنية

الأبعاد	الحالة المهنية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدوافع الشخصية	موظف	١٤٨	٢٩,٤٧٣	٦,١٨٨	٠,٠٨٦	غير دالة
	غير موظف	١٦٩	٢٩,٥٣٢	٦,١٢٩		
الدوافع الأكاديمية	موظف	١٤٨	٢٩,٦٦٨	٦,١٤٦	٠,٠٠٠	غير دالة
	غير موظف	١٦٩	٢٩,٦٦٨	٥,٩٨٠		
الدوافع المهنية	موظف	١٤٨	٢٩,٨٠٤	٥,٩٨٥	٠,٧٠٥	غير دالة
	غير موظف	١٦٩	٢٩,٣١٩	٦,٢٠٢		
الدوافع الاجتماعية	موظف	١٤٨	٢٩,٧٧٧	٦,١٩٦	٠,١٤٠	غير دالة
	غير موظف	١٦٩	٢٩,٦٨٠	٦,٠٤٦		
الدوافع الاقتصادية	موظف	١٤٨	٢٩,٨٦٤	٥,٩١٧	٠,٢٩٣	غير دالة
	غير موظف	١٦٩	٢٩,٦٦٨	٥,٩٨٠		
الدرجة الكلية للاستبانة	أعزب	١٤٨	١٣٢,١٩٥	٤٣,٧١٤	٠,٨٩١	غير دالة
	متزوج	١٦٩	١٢٧,٧٨١	٤٤,٢٣٨		

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة سواء الموظفين، أو غير الموظفين في جميع مجالات دوافع الالتحاق ببرنامج ماجستير التربية الخاصة، وذلك يدل على أن الطلبة يلتحقون بهذا النوع من الدراسة بنفس المستوى بغض النظر عن طبيعة عملهم، كما يدل هذا على عدم وجود تأثير للحالة المهنية (موظف- غير موظف) على الالتحاق بهذا النوع من الدراسة.

الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة تعزى إلى الحالة الاجتماعية (أعزب – متزوج)».

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطات درجات فئة الأعزب وبين متوسطات درجات فئة المتزوجين فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (١٤).

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاستبانة دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية،

الأبعاد	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدوافع الشخصية	أعزب	١٩٧	٢٩,٤٤١	٦,٢٣٣	٠,٥١٩	غير دالة
	متزوج	١٢٠	٢٩,٨٠٨	٥,٨٧١		
الدوافع الأكاديمية	أعزب	١٩٧	٢٩,٤٦١	٦,١٣٨	٠,٤٩٥	غير دالة
	متزوج	١٢٠	٢٩,٨٠٨	٥,٨٧١		
الدوافع المهنية	أعزب	١٩٧	٢٩,٨٩٣	٥,٩٢١	٠,١٢٤	غير دالة
	متزوج	١٢٠	٢٩,٨٠٨	٥,٨٧١		
الدوافع الاجتماعية	أعزب	١٩٧	٢٩,٥٠٢	٦,٠٤٢	٠,٤٤٢	غير دالة
	متزوج	١٢٠	٢٩,٨٠٨	٥,٨٧١		
الدوافع الاقتصادية	أعزب	١٩٧	٢٩,٦٥٤	٦,٠٢٢	٠,٤٤٩	غير دالة
	متزوج	١٢٠	٢٩,٣٤١	٦,٠٢٤		
الدرجة الكلية للاستبانة	أعزب	١٩٧	١٣٢,١٥٢	٤٣,٥٥٠	٠,٨٨٨	غير دالة
	متزوج	١٢٠	١٢٧,٦٣٣	٤٤,٥٣٠		

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة في جميع مجالات دوافع الالتحاق ببرنامج ماجستير التربية الخاصة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب – متزوج)، وذلك يدل على أن الطلبة يلتحقون بهذا النوع من الدراسة بنفس المستوى بغض النظر عن الحالة الاجتماعية لديهم، كما يدل هذا على عدم وجود تأثير للحالة الاجتماعية على الالتحاق بهذا النوع من الدراسة.

الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على « لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة تعزى إلى اختلاف العمر (أقل من ٢٥ سنة – من ٢٥: ٣٠ سنة – أكثر من ٣٠ سنة) ».

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض قام الباحثان بإجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه بين (ذوي الفئة العمرية أقل من ٢٥ سنة، الفئة العمرية من ٢٥: ٣٠ سنة، والفئة العمرية أكثر من ٣٠ سنة) فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (١٥).

جدول (١٥)

تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين مجالات الدوافع تبعًا لمتغير العمر

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدوافع الشخصية	بين المجموعات	٨,١٨٠	٢	٤,٠٩٠	٠,١١٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٣٥٩,٩٥٢	٣١٤	٣٦,١٧٨		
	الكلي	١١٣٦٨,١٣٢	٣١٦			
الدوافع الأكاديمية	بين المجموعات	٢٥,٩٩٤	٢	١٢,٩٩٧	٠,٣٤٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٨٣٩,٣٦٢	٣١٤	٣٧,٧٠٥		
	الكلي	١١٨٦٥,٣٥٦	٣١٦			
الدوافع المهنية	بين المجموعات	٢٧,٧٨٣	٢	١٣,٨٩١	٠,٣٦١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٠٧٩,٠٣١	٣١٤	٣٨,٤٦٨		
	الكلي	١٢١٠٦,٨١٤	٣١٦			
الدوافع الاجتماعية	بين المجموعات	٤,٩١٣	٢	٢,٤٥٧	٠,٠٦٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٤٧٧,٢١٣	٣١٤	٣٦,٥٥٢		
	الكلي	١١٤٨٢,١٢٦	٣١٦			
الدوافع الاقتصادية	بين المجموعات	١٣,٧٦٨	٢	٦,٨٨٤	٠,١٧٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢١٤٣,٣٤٩	٣١٤	٣٨,٦٧٣		
	الكلي	١٢١٥٧,١١٧	٣١٦			
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	٥٩٤,٧٠٦	٢	٢٩٧,٣٥٣	٠,١٥١	غير دالة
	داخل المجموعات	٦١٩٢٦٠,٦٨٢	٣١٤	١٩٧٢,١٦٨		
	الكلي	٦١٩٨٥٥,٣٨٨	٣١٦			

يتضح من الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة في جميع مجالات دوافع الالتحاق ببرنامج ماجستير التربية الخاصة تعزى لمتغير العمر (أقل من ٢٥ سنة – من ٢٥- ٣٠ سنة – أكثر من ٣٠ سنة)، وذلك يدل على أن الطلبة يلتحقون بهذا النوع من الدراسة بنفس المستوى بغض النظر عن أعمارهم، كما يدل هذا على عدم وجود تأثير للعمر على الالتحاق بهذا النوع من الدراسة.

مناقشة النتائج:

يتضح من العرض السابق لنتائج البحث أن الدوافع الشخصية احتلت المرتبة الأولى في التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة حيث حصلت جميع عباراتها على متوسطات مرتفعة نسبيًا،كما حصلت الدرجة الكلية للدوافع الشخصية على أعلى نسبة في المتوسط بالمقارنة ببقية الدوافع، تليها الدوافع المهنية في المرتبة الثانية، حيث حصلت جميع عباراتها على متوسطات مرتفعة نسبيًا، كما حصلت الدرجة الكلية الدوافع المهنية على متوسط مرتفع نسبيًا، تليها الدوافع الأكاديمية في المرتبة الثالثة، حيث حصلت جميع عباراتها على متوسطات مرتفعة نسبيًا،كما حصلت الدرجة الكلية الدوافع المهنية على متوسط مرتفع نسبيًا، أما الدوافع الاجتماعية فقد احتلت المرتبة الرابعة، حيث احتلت العبارة رقم (٢٤) «أرغب في دراسة الماجستير لأتمكن من خدمة مجتمعي بشكل أفضل المرتبة الأولى بمتوسط قدره « ٤,٦٥٣ «، وانحراف معياري قدره «٠,٦٧٩»، وهو متوسط مرتفع نسبيًا، بينما جاءت العبارة رقم (٤) في المرتبة الأخيرة «يحظى تخصص التربية الخاصة في مجتمعي بمكانة اجتماعية متميزة» بمتوسط قدره « ٣,١٨٣ «، وانحراف معياري قدره «١,٢٥٢» وهو يدل على موافقة متوسطة نحو الالتحاق بهذا النوع من الدراسة، وهذا يدل على تفضيل الطلاب لمصلحة المجتمع على مصلحتهم الشخصية، وهذا دليل على انتمائهم لوطنهم؛ مما جعلهم يلتحقون بهذه الدراسة من أجل خدمة مجتمعهم الذي يوفر لهم الكثير من الرعاية والاهتمام سواء من الناحية الشخصية، أو الاجتماعية، كما أن الدوافع الاقتصادية احتلت المرتبة الخامسة، حيث احتلت العبارة رقم (٣٥) «تساعدني دراسة الماجستير في التربية الخاصة في الحصول على دعوات مجانية لحضور المؤتمرات والندوات التي تعقد بشأن ذوي الإعاقة»، المرتبة الأولى بمتوسط قدره «٤,٣٩١»، وانحراف معياري قدره «٠,٩٣٣»،

وهو متوسط مرتفع نسبيًا، بينما جاءت العبارة رقم (١٠) في المرتبة الأخيرة «سوف أحصل على الكثير من الحوافز والبدلات التي تمنح للعاملين في مجال التربية الخاصة بمتوسط قدره «٣,٤٩٢»، وانحراف معياري قدره «١,٢٠٠»، وهو يدل على موافقة متوسطة نحو الالتحاق بهذا النوع من الدراسة، كما أن هذا يدل على أن اتجاه الطلاب لهذا النوع من الدراسة له أهداف أسمى من المنفعة الاقتصادية، وإن كانت هذه الدوافع متوافرة لدى الطلبة، لكن ليست الباعث الأساسي، وإنما كان الدافع الرئيس للدوافع الاقتصادية هو الحصول على دعوات مجانية لحضور المؤتمرات والندوات التي تعقد بشأن هذه الفئة من الأفراد من أجل الحصول على المزيد من المعرفة بهم والتعامل معهم وتيسير سبل اندماجهم داخل مجتمعاتهم التي يعيشون فيها بشكل يحقق أدميتهم، ويحفظ لهم كرامتهم ويلبي احتياجاتهم ورغباتهم، وذلك كما يتضح من الجدول (٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١)، وربما يرجع حصول الدوافع الشخصية على المرتبة الأولى من جملة الدوافع إلى طبيعة الطلبة وما يشعرون به تجاه هذه الفئات الخاصة من عاطفة الشفقة والرحمة والرغبة في مساعدتهم على تخطي إعاقاتهم والاندماج في مجتمعاتهم ومع أسرهم وأقرانهم، وهذا ما جعل الدوافع الشخصية تحتل المرتبة الأولى من بين دوافع الالتحاق ببرنامج ماجستير التربية الخاصة، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عبد الرازق (٢٠٠٦)، دراسة رشدي (٢٠٠٩) والتي أكدت على الدوافع الشخصية تحتل المرتبة الأولى، كما اختلفت نتائج هذا البحث مع دراسة صبيحات (٢٠٠٣) التي احتل فيها الدافع المهني المرتبة الأولى، واختلفت عن دراسة العمري (٢٠٠٥) التي احتل فيها الدافع النفسي المرتبة الأولى، واختلفت عن دراسة ربايعة (٢٠٠٩) التي احتلت فيها الدوافع الأكاديمية المرتبة الأولى، واختلفت عن دراسة الهباهبة، الجعافرة، الخرابشة (٢٠١٠) التي احتل فيها الدافع العلمي المرتبة الأولى، واختلفت عن دراسة سماره، المجالي (٢٠١٤) التي احتلت فيها الدوافع العلمية فيها المرتبة الأولى.

كما أكدت نتائج البحث على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الدوافع ترجع للجنس، أو الحالة المهنية، أو الحالة الاجتماعية، أو العمر، مما يؤكد على أن اتجاه الطلبة نحو برنامج ماجستير التربية الخاصة لا يتأثر بعامل النوع (طلاب – طالبات)، أو الحالة المهنية (موظف – غير موظف)، أو الحالة الاجتماعية (أعزب - متزوج)، أو العمر (أقل من ٢٥ سنة – من ٢٥ – ٣٠ سنة - أكثر

من ٣٠ سنة)، وذلك كما يتضح من الجدول (١٢، ١٣، ١٤، ١٥) وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة هانين وسيلفر(Hanen & Silver, 2003)؛ دراسة العمري (٢٠٠٥)؛ دراسة سماره، والمجالي (٢٠١٤). كما اتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة كل من الهباهبة، الجعافرة، الخرابشة (٢٠١٠) التي أكدت نتائجها عدم وجود فروق بين متوسطات الدوافع تعزى إلى التخصص، أو العمر، أو الحالة الاجتماعية، بينما اختلفت معها، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بالنسبة للدافع النفسي، والدافع الاجتماعي على متغير النوع لصالح الطالبات، كما اتفقت مع دراسة ربايعة (٢٠٠٩) التي أكدت نتائجها على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين دوافع الطلبة للالتحاق بالجامعة وفق متغير النوع والحالة الاجتماعية ومكان السكن ومتغير العمر للدارس، بينما اختلفت معها، حيث توصلت الدراسة إلى ووجود فروق دالة إحصائيًا وفق متغير الوضع المهني، البرنامج الأكاديمي الذي التحق به الدارس، واختلفت نتائج البحث الحالي مع دراسة صبيحات (٢٠٠٣)، حيث أكدت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجامعة والوظيفة الحالية لصالح فئة الموظف الحكومي ولمتغير الحالة الاجتماعية لصالح (أعزب)، وفي مجال دافع البطالة لصالح الطلبة غير العاملين، ولمتغير مستوى الدخل لصالح من دخلهم أقل من (١٠٠ دينار).

توصيات البحث:

(١) إجراء دراسة مقارنة لدوافع التحاق طلبة الجامعات السعودية لدرجة الماجستير داخل كليات التربية بأقسامها المختلفة.

(٢) التوصية لأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية لتوسيع برنامج الماجستير ليشمل كافة تخصصاتها.

(٣) أن تقوم برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية بتوجيه دوافع الطلاب نحو المصلحة العامة لا المصلحة الشخصية، وذلك من خلال توجيه المناهج الدراسية التي يشملها برنامج الماجستير لهذا الغرض.

(٤) تطوير برنامج ماجستير التربية الخاصة بالجامعات السعودية بما يحقق دوافع الطلاب، واحتياجاتهم، واحتياجات المجتمع.

(٥) إجراء دراسة موسعة لمعرفة دوافع التحاق الطلبة ببرنامج ماجستير التربية الخاصة بالجامعات السعودية منذ مرحلة البكالوريوس.

المراجع

الديجان، محمد (١٤٢١). دور معلمي المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، مج (١٣)، ع (١)، ص ص ١-٢٢.

ربايعة، سائد عودة الله (٢٠٠٩). دوافع التحاق الدارسين بجامعة القدس المفتوحة في ضوء عدد المتغيرات. **المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد**، فلسطين، ٢ (٣)، ١٩٥- ٢٤٢.

رشدي، سري محمد (٢٠٠٩). دوافع التحاق الطلاب بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات دراسة وصفية. **مجلة الارشاد النفسى**، مركز الإرشاد النفسي، مصر، (٢٣)، ٥٧- ١٠٠.

سماره، نواف أحمد، والمجالي، فايز محمد (٢٠١٤). دوافع التحاق الطلبة الوافدين ببرامج الدراسات العليا في جامعة مؤتة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، البحرين، ١٥ (٣)، ٣٢٩- ٣٥٢.

الشربيني، زكريا أحمد، ودمنهوري، رشاد صالح (٢٠٠٦). **علم النفس في الميادين العسكرية والحربية**. جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

صبيحات، شوقي فياض (٢٠٠٣). **دوافع التحاق الطلبة ببرامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية**. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

العايد، واصف، وعرب، خالد، وحسونة، مأمون (٢٠١٢). اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة وراء التحاقهم بالتخصص بجامعة المجمعة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، ١ (٢٦)، ١١- ٤١.

عبد الرازق، وليد أحمد (٢٠٠٦). دوافع التحاق كلية التربية الرياضية للبنين بشعبة الترويح الرياضي. **مجلة كلية التربية الرياضية**، جامعة المنصورة، مصر، (٧)، ٢- ٢٩.

العمري، بسام (٢٠٠٥). دوافع الالتحاق بالدراسات العليا لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية كما يراها طلبة الدراسات العليا للعام الدراسي (٢٠٠٢/٢٠٠٣). **دراسات العلوم التربوية**، الأردن، ٣٢ (١) ،١٤٠- ١٥٦.

محمد، أحمد شعبان، والدمنهوري، ناجي محمد قاسم (٢٠٠٠). **علم نفس التعليمي**. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

الهباهبة، عبدالله عيد، الجعافرة، أسمى عبد الحافظ، الخرابشة، عمر عبد الله (٢٠١٢). دوافع التحاق الطلبة ببرنامج الماجستير في كلية الأميرة عالية الجامعية / جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة إتحاد الجامعات العربية، الأردن، (٥٦)، ١١٥- ١٣٦.

Dignan, K. (2003). SWOT Analysis of Five Professions and Professional Preparation System. AER Executive Report, Preliminary Results.

Hallahan, D. & Kauffman, J. (1991). Exceptional Children Introduction to Special Education. (5th. ed.) Boston: Allyn and Bacon.

Hanen, A & Silver, H (2003). Innovations in Teaching and Learning in Higher Education, Higher Education Studies, University of Playmonth, London.

Mores, M-L. (2000). Perceived Experiences which Facilitated and Motivated Mexican Americans from A Migrant Background Obtain A Graduate Degree. Unpublished Masters Thesis, University of Northern Colorado, USA.

Petrovay, D (2000). Factors Influencing A Career Choice as A Teacher of the Visually Impaired. *PHD* Unpublished Manuscript, University of Arizona at Tucson.

Plants, R. (2000). The relationship of Motivation and Metacognition to Academic Performance in Graduate Medical Education. Un Unpublished *Masters thesis*, University of Memphis, USA.

pugach, M., & Warger, C. (2001). Curriculum Matters: Raising Expectation for Student with Disabilities. *Remedial and Special Education*, 22 (1) , 194- 196.

Scholl, R (2002). Affective Motivation and Emotional Intelligence. University of Rhode Island.

Woolfolk, A (1990). Educational Psychology. Englewood: Cliffs, N.J. Printice – Hall.

فعالية استخدام الكتاب الالكتروني فى تنمية الإدراك البصريوالسمعي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم

أ.د/عادل عبد الله محمد
استاذ التربية الخاصة
عميد كلية التربية–جامعة الزقازيق

د/أشرف أحمد عبد اللطيف
استاذ تكنولوجيا التعليم المساعد
كلية التربية– جامعة الأزهرالدقهلية

الملخص:

يهدف البحث إلى تنمية الإدراك البصري والسمعي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم من خلال تصميم وإنتاج كتاب إلكتروني وتدريسه للطلاب خلال فصل دراسي كامل، والتحقق من فعالية الكتاب المستخدم في تحقيق أهدافه، ومدى استمرار أثره بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة، تكونت العينة من (٢٤) طالبًا طلاب الصف الأول الإعدادي من ذوي صعوبات التعلم تم اختيارها طبقًا لنظام التشخيص الذي اتبعه الباحثان، وقسموا إلى مجموعتين: التجريبية وتضم (١٢) طالبًا، والضابطة تضم (١٢) طالبًا، بمدرسة تفهنا الأشراف المشتركة التابعة لإدارة ميت غمر التعليمية. وقد تم تطبيق اختبار الذكاء، واختبار المسح النيورولوجي، ومقياس الإدراك البصري والسمعي، وقد كشفت النتائج عن: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني والمجموعة الضابطة التى درست باستخدام الكتاب التقليدي في القياس البعدي على مقياس الإدراك البصري والسمعي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإدراك البصري والسمعي لصالح القياس البعدي ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الكتاب التقليدي في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإدراك البصري والسمعي. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الإدراك البصري والسمعي.

الكلمات المفتاحية: الكتاب الالكتروني، الإدراك البصري والسمعي، ذوي صعوبات التعلم.

Effectiveness of using E- book on enhancing visual and auditory perception in first preparatory graders with learning disabilities

Abstract

E- book can be used as a remedial instruction to reduce LD symptoms in students with LD. The present study aimed to enhance visual and auditory perception in first prep graders with learning disabilities LD by developing an E- book, and teaching it throughout a full semester. Participants were 24 students with LD divided into two equal and matched groups; experimental and control groups from Tafahna el- Ashraf preparatory school. Experimental method was used. Intelligence scale, neurological screening test, and visual and auditory perception test in addition to an E- book were used, too. Results revealed the effectiveness of the E- book used, and it was concluded that the E- book was effective on reducing the symptoms of LD in prep graders.

Keywords; E- book, visual and auditory perception, students with learning disabilities

مقدمة:

تعد الكوادر البشرية من الدعائم الأساسية لتنمية المجتمع وحل مشكلاته فى ظل التغيرات المتلاحقة والتطورات السريعة فى كافة فروع العلم والمعرفة، ولما كان المجتمع يحتوى على فئات مختلفة القدرات منها العاديون وذوو الحاجات الخاصة كان من الضروري مد يد العون لهذه الفئات لتنشئة جيل قادر على التفكير السليم لحل المشكلات التى تواجهه.

وفي ظل الاهتمام المتزايد بجميع فئات المجتمع من كافة الجوانب بصفة عامة وذوي الإعاقات بصفة خاصة ظهر الاهتمام بصعوبات التعلم، ومن ثَمَّ برز الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم كالاهتمام بالأنشطة، وإدخال استراتيجيات حديثة في التعليم، والاهتمام بهم كنظرائهم من الطلاب العاديين، وتحسين العلاقات الاجتماعية والاستقلالية التي تساعدهم على تخطي المشكلات التي يمكن أن تواجههم في الحياه. ومن ثم يواجه الطلاب ذوو صعوبات التعلم صعوبات كبيرة في عملية الإدراك بجميع أنواعه، سواء الإدراك السمعي، أو البصري، أو غيره؛ مما يترتب عليه وجود صعوبات في التحصيل في جميع المواد الدراسية والتي تعتمد على هذا الإدراك. كما أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من الإدراك البصري والسمعي تظل المعلومات الواردة إليهم عن طريق البصر، أو السمع مشوشة مع استبعاد المشكلات المتعلقة بالبصر، أو السمع. وقد يرجع ذلك لنشاط الخلايا العصبية التي تحدث عنها ولتر فريمان (مروة سالم، ٢٠١٢، ١٥).

ونظرًا للتقدم العلمي والتكنولوجي واستخدام المستحدثات التكنولوجية والقدرة على توظيفها في العملية التعليمية التي أثبتت فعاليتها في مجالات عديدة مع الطلاب بما يتوافر فيها من وسائط متعددة ومتنوعة تساعدهم في التعلم بالشكل الذي يتوافق وقدراتهم الذاتية فقد أضحى لاستخدام الكتاب الإلكتروني أهمية كبيرة في التعليم والتعلم. وتعد الكتب الإلكترونية من أحدث نظم التعليم الإلكتروني، والتي تعمل على تصميم المحتوى التعليمي للمتعلمين بما يتوافق وامكاناتهم؛ فالمواد والنصوص المقدمة من خلال الكتاب الإلكتروني عادة ما يكون من شأنها أن تؤدي إلى حدوث نتائج إيجابية في هذا الصدد حيث من المتوقع أن يؤدي استخدام الكتب الإلكترونية إلى تطوير العديد من المهارات لدى الطلاب،

ويزيد من التحصيل الدراسي وينمي التفكير، والإدراك بجميع أنواعه (محمود عبد الكريم وهاشم سعيد،٢٠٠٨؛ Connaway, 2003; Ellen, 2005; Mayfield, 2004; Oach, 2001)

ومن هنا يمكن للكتاب الالكتروني أن يساعد الطلاب الذين يعانون من مشكلة في الادراك بجميع أنواعه؛ وذلك لما يقدمه من مميزات لا توجد في الكتاب العادي أن يساعدهم في التقدم نحو التعلم؛ وفقًا لقدراتهم على التعلم، وخصوصًا عند الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم. ما يمكن من خلاله تعزيز عملية التعلم لديهم عن طريق توفير مجموعة واسعة من أنواع الوسائط التي يمكن أن تساعد هذه الفئة من التعلم بأكثر من حاسة؛ بل استطاعت الكتب الإلكترونية والمزودة بالوسائط المتعددة تحقيق أهداف تعليمية متنوعة في الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية بشكل متكامل.

مشكلة البحث:

من الدواعي التي أدت إلى التصدي لهذه المشكلة:

- وجود شكاوى عديدة من الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، ومن أولياء أمورهم من المناهج الدراسية التقليدية، والتي تعتمد في تقديمها على الأساليب والطرق التقليدية، وعدم إتباعها للأساليب الحديثة في تقديم هذه المقررات، وهذا ما يراه بعض المتخصصين والمسئولين في وزارة التربية والتعليم وأساتذة الجامعات المسئولين عن تدريس المقررات الدراسية في المدارس، وكذلك بعض الكتاب المهتمين بقضايا التعليم على مدار الأعوام الأخيرة في جميع أنحاء العالم (إسماعيل محمد، ٢٠٠٥؛ أنور حسن عطار، ٢٠٠٩)؛ لذا كان من الضروري السعي إلى تطوير أساليب تدريس هذه المواد الدراسية مع مراعاة طبيعة المتعلم ومراحل نموه المعرفية.
- أشارت العديد من الدراسات والبحوث السابقة؛(Chen et al, 2007 ؛ Vannesa, 2008 ؛ Blair, 2008 ؛ Pena & Almaguer, 2008 ؛منال مبارز، ٢٠٠٩؛ Maha, 2009؛ فاتن فتحي،٢٠١٤)، والأدبيات أن استخدام الكتب الإلكترونية قد حقق نتائج جيدة، وذلك من خلال ما يحققه للطالب من أهداف سامية، عند الدراسة من خلاله.

- تزداد المشكلة سوءًا في موضوع الكتب الإلكترونية حيث أن معظم المعلمين بل جميعهم في المراحل التعليمية المختلفة لا يعرفون شيئًا عن كيفية بناء هذه الكتب وتصميمها حتى تتم الفائدة منها، ويحقق استخدامها نتائج أكثر إيجابية.
- تم القيام بعمل مقابلات غير مقننة مع الموجهين والمعلمين القائمين على تدريس مادة الحاسب الآلي، في محافظتي الدقهلية، والشرقية، حيث تم عرض استبانة عليهم توضح جوانب القصور في تنمية الإدراك البصري والسمعي، والذين أكدوا جميعًا على أن الطلاب يعانون الكثير من الصعوبات وأوجه القصور فى تنمية هذا الإدراك؛ يرجع معظمها إلى طرق التدريس السائدة والمستخدمة في التدريس الحالي.
- تم القيام بدراسة استكشافية، تمثلت في ملاحظة عينة من طلاب الصف الأول الإعدادي بمدرسة شيبة الإعدادية بنين، وشيبة الإعدادية بنات بمدينة الزقازيق محافظة الشرقية، وبلغ عدد طلابها (٢٠) طالبًا؛ وذلك بهدف معرفة مدى تمكن هؤلاء الطلاب من عمليات الإدراك البصري والسمعي. وقد لوحظ وجود تدنٍ واضح في عمليات الإدراك لدى هؤلاء الطلاب في دراسة الكتاب المقرر عليهم؛ من خلال هذه الدراسة الاستكشافية، والذي قد يرجع إلي عدم وجود برامج، أو مقررات متخصصة تمكنهم من اكتساب هذه المفاهيم والمعلومات بطريقة جيدة. وإذا كان هذا هو الحال بالنسبة للطلاب العادين فإن الأمر حتمًا سوف يزداد سوءًا بالنسبة لأقرانهم ذوي صعوبات التعلم.
- ونظرًا لانجذاب هؤلاء الطلاب إلى شاشة الكمبيوتر بشكل كبير استغل الباحثان ذلك في إعداد كتاب إلكتروني حتى يساعدهم على تجاوز بعض مشكلاتهم الأكاديمية.

ومن هنا تتبلور مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية الإدراك البصري والسمعي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تنمية الإدراك البصري والسمعي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم من خلال تصميم وإنتاج كتاب إلكتروني وتدريسه للطلاب خلال فصل دراسي كامل، والتحقق من فعالية الكتاب المستخدم في تحقيق أهدافه، ومدى استمرار أثره بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة.

أهمية البحث:

تتلخص أهمية هذا البحث نظريًا وتطبيقيًا فيما يلي:

(١) يهتم البحث بظاهرة صعوبات التعلم التي تعد من أهم المجالات التي تعنى بها الكثير من العلوم؛ مثل: الطب الأعصاب، والتربية وعلم النفس، فضلاً عن شيوع حالات صعوبات التعلم وانتشارها بين الطلاب، وأيضًا لما لها من آثار سلبية على شخصياتهم، واتجاهاتهم، وإدراكهم البصري والسمعي.

(٢) يقدم هذا البحث كتابًا إلكترونيًا يأخذ في اعتباره في المقام الأول الإدراك البصري والسمعي لذوي صعوبات التعلم، ويعتمد على اهتماماتهم واحتياجاتهم، فضلاً عن توفير عنصر الجذب والتشويق في المادة التعليمية المقدمة، وهذا قد يسهم في رفع مستوى الأداء الأكاديمي لدى أفراد هذه الفئة.

(٣) يكتسب هذا البحث أهمية خاصة لأنه يتجه إلى التأثير المباشر والتغيير في المتعلم نفسه من حيث اتجاهاته.

(٤) يعتمد الكتاب الالكتروني المقدم في هذه الدراسة على التعليم والتعلم الفردي الذي يمثل أساس التعامل مع ذوي صعوبات التعلم، كما هو الحال في معظم البرامج المقدمة لهم، وبالتالي فهو يوفر الكثير من الوقت والجهد ويزيد من اندماج أفراد هذه الفئة مع أقرانهم.

(٥) تعد الدراسة الحالية إحدى الدراسات العربية القليلة، التي تناولت الإدراك البصري والسمعي لدي ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام الكتب الإلكترونية.

مصطلحات البحث:

الكتاب الإلكتروني: يعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه كتاب يمكن تقديمه في صورة نصية رقمية مكتوبة ومزودة بالعديد من الوسائل المسموعة والمرئية والمقروءة، وهو يقرأ ويشبه في ترتيبه الكتاب المطبوع، ويمكن الحصول عليه من خلال تحميله من موقع الناشر على الإنترنت، ويقدم من خلال أنواع متعددة، سواء على الكمبيوتر، أو الأقراص المدمجة والإنترنت.

صعوبات التعلم: يتبنى الباحثان تعريف اللجنة الوطنية الاميركية المشتركة لصعوبات التعلم NJCLD والذي يرى أنها: 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 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. ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعد صعوبة من صعوبات التعلم (في: عادل عبدالله محمد، ٢٠١٠، ٢١).

الإدراك البصري: يعرفه عدنان العتوم (٢٠٠٤، ٩٨) بأنه: «عملية معرفية مركبة ومرحلة أساسية من مراحل تجهيز المعلومات القادمة من العالم الخارجي، ومن خلال المنافذ البصرية لأجل تفسيرها وإعطائها المعاني، ومن ثم تنميطها في البناء المعرفي لدى الفرد والاستجابة أثناء الحاجة، حيث يتمكن الفرد من خلال خبرته السابقة من ترجمة إحساساته التي يتلقاها من العالم الخارجي».

الإدراك السمعي: يعرف الباحثان إجرائيًا بأنه نظام للتعامل مع نماذج المثيرات المؤقتة التي وضعت بشكل متسلسل إلى الحد الذي يرتبط فيه النظام الرمزي الشفوي بالشكل الحسي السمعي.

محددات البحث:

يتحدد هذا البحث بالمحددات التالية:

المحددات الزمنية: تتحدد الدراسة الحالية بحدود زمنية وهى الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٥- ٢٠١٦).

المحددات البشرية: وتتحدد الدراسة بعينة من طلاب الصف الأول الإعدادي من ذوي صعوبات التعلم، بلغ عددها (٢٤) طالبًا؛ تم اختيارها طبقًا لنظام التشخيص الذي اتبعه الباحثان، وقسموا إلى مجموعتين: التجريبية وتضم (١٢) طالبًا، والضابطة تضم (١٢) طالبًا.

المحددات المكانية: طبقت الدراسة داخل محافظة الدقهلية بمدرسة تفهنا الأشراف المشتركة التابعة لإدارة ميت غمر التعليمية.

المحددات المنهجية: تم استخدام المنهج التجريبي، أما الأدوات فضمت اختبار الذكاء، واختبار المسح النيورولوجي، ومقياس الإدراك البصري والسمعي.

الإطار النظري:

المحور الأول: **صعوبات التعلم**:

تعد صعوبات التعلم بأشكالها المختلفة من المشكلات الدراسية التي طالما شغلت فكر الباحثين والمختصين في ميدان علم النفس وعلوم التربية، ورغم أن الاهتمام بهذا المجال جاء متأخرًا، في العقد الأخير من القرن العشرين، مقارنة بالفئات الأخرى للتربية الخاصة، مثل: الإعاقة العقلية، والإعاقات الحسية، والاضطرابات الانفعالية فقد تحولت في السنوات الأخيرة إلى المحور الأساسي للعديد من الأبحاث والدراسات.

ويشير عادل عبدالله محمد (٢٠١٠) إلى أن صعوبات التعلم كما تحددها اللجنة الوطنية الاميركية المشتركة لصعوبات التعلم NJCLD بأنها: "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. ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعد صعوبة من صعوبات التعلم.

وهناك ثلاثة محكات رئيسة كما يشير عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦) يتم الحكم في ضوئها على وجود صعوبات التعلم هي: محك التباين، ومحك الاستبعاد، ومحك التربية الخاصة. ويلخص خالد ربيع (٢٠٠٩، ٥٢-٥٣) خصائص الطلاب ذوى صعوبات التعلم فيما يلي:

(١) الانخفاض الدال في الدافعية ومفهوم الذات.
(٢) انخفاض في التوافق الشخصي الذي يتمثل في انخفاض شعور الطالب بقيمته، وانخفاض الشعور بالانتماء للبيئة التعليمية.
(٣) انخفاض التوافق الاجتماعي يتمثل في ميول مضادة للمجتمع، وخلل في العلاقات المدرسية، والأسرية.
(٤) الشعور بالعجز وعدم الثقة وعدم التفاعل الإيجابي.
(٥) العلاقة السالبة بين مفهوم الذات، وإغراءات النجاح المتعلقة بالجهد، والقدرة.
(٦) اختلاف دال في مفهوم الذات الجسمية، والتوافق الشخصي والاجتماعي.
(٧) انخفاض دال في الدافعية، والرفض من قبل المعلم، والزملاء.
(٨) الافتقار إلي التعزيز، والقلق، والعدوانية، والاغتراب، والنشاط الزائد.
(٩) مستوى عادى، أو فوق العادي من الذكاء.
(١٠) الصعوبة الأكثر انتشارًا تتعلق بانخفاض الدافعية، والتحصيل، يليهما صعوبات الانتباه، والذاكرة، ثم الخلل في القدرات الانفعالية.
(١١) الحاجة إلى المساندة النفسية والدعم، والحاجة إلى الاهتمام باحتياجاتهم النفسية.
(١٢) الخصائص النفسية التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم هي نتيجة للصعوبات التي يواجهونها في التعلم، وليست سببًا فيها.

(١٣) اختلاف الخصائص النفسية، باختلاف المادة الدراسية التي تسبب الصعوبة.

(١٤) الصعوبات النمائية؛ مثل: صعوبات الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة.

(١٥) انخفاض في الأداء الأكاديمي، ويتمثل في مستوى تحصيل أقل من القدرة الفعلية.

(١٦) صعوبات في القراءة، والتهجي، والكتابة، والحساب.

(١٧) صعوبات في مهام التشفير، ومستوى التجهيز.

(١٨) صعوبات في استراتيجيات حل المشكلة.

المحور الثاني: الإدراك

حظى الإدراك باهتمام كبير من علماء النفس المعرفيين والباحثين لأهميته وتأثيره على حكم الفرد تجاه كل ما يصادفه في حياته اليومية. فبالإدراك يتم تفسير المدخلات الحسية الكثيرة والمختلفة التي تنهال على الفرد في كل لحظة يعيشها، وكل ما يتم إدراكه هو ما يقع في ذاكرة الفرد، وما ظلَّ مبهمًا من هذه الإحساسات يضيع هباء (مروة سالم،٢٠١٠، ١٤)، ويعد الإدراك من المسائل المهمة التي يتناولها علم النفس بالدراسة والبحث، كونه يشكل الركيزة الأساسية في حياة الإنسان من الناحية العملية والعقلية، ويؤلف القاعدة الضرورية لعملية المعرفة، وهو يشترك مع جميع العمليات العقلية الأخرى من تصور وتخيل وتفكير، حيث يمدها بالمعلومات اللازمة والضرورية، وهو يعد الدعامة الرئيسة في نجاح أي جهد إنساني، سواء أكان جهدًا نظريًا معرفيًا، أم كان جهدًا عمليًا تطبيقيًا.

ويعد الإدراك أحد مفاتيح التعلم ووسائله الفعّالة، كون التعلم الفعال يتطلب إدراكًا فعالاً للمثيرات التي يستقبلها المتعلم، وإعطاءها قيمة ومعنى، بحيث يسهل استرجاعها في المستقبل، فكان من الموضوعات التي نالت اهتمام علماء النفس، بسبب صلته المباشرة بحياة الناس الذين يتعاملون مع آلاف المثيرات، والتي تتطلب منهم الفهم والتحليل والاستجابة الفورية (عدنان العتوم،٢٠٠٤، ١١٣).

ويعرفه راضي الوقفي (٢٠٠٠، ٢) بأنه: «عملية ترجمة للمحسوسات التي تنتقل إلى الدماغ على شكل رسائل مرمزة ماهيتها نبضات كهربائية تسري عبر الأعصاب الحسية التي تصل بين أعضاء الحس والدماغ. وهو عملية بنائية، بمعنى أن الإشارات الكهربائية الواصلة إلى الدماغ تتجمع ويتألف منها مدرك كلي ذو معنى».

وتتميز عملية الإدراك بمجموعة من الخصائص (خديجة بن فليس ،٢٠١٠، ١٠٢) يمكن عرضها كالتالي:

(١) الإدراك عملية كلية تحدث دفعة واحدة ويدرك الطالب الكل ثم الجزء.

(٢) تعد الخبرات الحسية الأساس في عملية الإدراك؛ فلا يوجد إدراك دون احساس.

(٣) يتضمن الادراك المعنى والدلالة للمثيرات وعن طريق التعلم يتم الربط بين الخبرات الحسية والمعنى.

(٤) يعد تنظيم الخبرات والمثيرات الحسية داخل أنماط ميسرة لحدوث المعنى الإدراكي للفرد.

(٥) التمييز الحسي للمثيرات يؤدي إلى تكوين أنماط حسية مختلفة.

(٦) عملية تتوسط العمليات الحسية والسلوك، وهذا يعني أنها عملية غير قابلة للملاحظة المباشرة، وإنما يستدل عليها بالاستجابات الصادرة عن الفرد.

وتوجد عدة أنواع للإدراك تلخصها كل من فاطمة حسين، بيريفان المفتي (٢٠٠٢، ٢٣٩-٢٦٠) في الآتي:

(١) **الإدراك الحسي هو**: عملية عقلية تمكن الفرد من التوافق مع بيئته وتبدأ بالتأثير في الأعضاء الحسية. إن شعور الفرد بنوع الإحساسات وبدرجتها وبعلاقاتها بالأشياء الأخرى يسمى ادراكًا حسيًا (إدراك عن طريق الحواس).

(٢) **الإدراك الحركي هو**: إدارة المعلومات التي تأتي للفرد، من خلال الحواس وعملية المعلومات ورد الفعل في ضوء السلوك الحركي الظاهري وهذه العملية تتم على مراحل:

- التعرف على المعلومات الحسية من خلال قنواتها.
- تمييز المعلومات الواردة.
- إرسال هذه المعلومات إلى المنطقة المعينة وتخزن في المخ بناء على خبرات الفرد السابقة.

(٣) **الإدراك الحسي – الحركي**: يحدث الإدراك الحسي عندما يقوم مؤثر ما بالتأثير في الأعضاء الحسية بنقل المعلومات إلى المخ وبواسطة النخاع الشوكي، ويقوم المخ بإدارة المعلومات وتنظيمها وإرسالها على شكل إشارات بوساطة النخاع الشوكي والخلايا العصبية إلى أعضاء الحس التي تترجم إلى استجابة (الحس– حركية)، ولكن يبقى في المخ (الذاكرة) الخبرة المكتسبة من الاستجابة الحس حركية، وهذا ما يطلق عليه اسم الإدراك (الحسي – الحركي)

وهناك أشكال عديدة للإدراك الحسي حركي منها الإدراك البصري، والسمعي، واللمسي، والشمي، والتذوقي، وسوف يقتصر الباحثان على الإدراك البصري والسمعي وفقًا لأهداف الدراسة الراهنة.

ويعرف هشام الخولى (٢٠٠٢، ٢٤٨) الإدراك البصري بأنه: «أسلوب الفرد في التعامل مع العالم الخارجي بطريقة بصرية بهدف التعرف على المثيرات الخارجية». وتعرفه حسينة طاع الله (٢٠٠٨، ٥٥) بأنه: «الوسيلة التي يتصل بها الإنسان بالعالم الخارجي من خلال المنافذ البصرية ومعالجتها، ومن ثم الاستجابة الإدراكية التي تتم من خلال نتاج مراحل وعمليات عديدة أثناء المعالجة».

ويتكون الإدراك البصري كما يشير السيد سليمان (٢٠٠٨، ٢٥٦) من عدة مهارات هي المطابقة، التمييز البصري، الإغلاق البصري، التداخل البصري، التآزر البصري- الحركي، الشكل- الأرضية. ويتسم الإدراك البصري كما يشير علي عبد المنعم (٢٠٠٠، ١١٢-١١٨) بمجموعة من الخصائص يمكن تلحيصها فيما يلي:

١. الإدراك البصري نسبي.
٢. الإدراك البصري اختياري انتقائي.
٣. الإدراك البصري سابق على التعلم.
٤. الإدراك البصري هادف.
٥. يتأثر المثير البصري بالإطار المرجعي للفرد.
٦. حداثة المثير وأصالته.
٧. الإدراك البصري عملية دائرية وليست خطية.
٨. الإدراك البصري منظم.

ومن ثم تحدث الصعوبات في الإدراك البصري عند الطالب حين تختلط عليه الأمور فلا يراها، أو يميزها بشفافية بصرية واضحة كما أشار علي شعيب، وعبد الله محمد (٢٠١٤، ٣٨٩) حيث يعاني كثير من الطلاب من صعوبات الإدراك البصري التالية:

(١) صعوبات التمييز البصري: التمييز البصري هو القدرة علي التمييز بين الأشكال، وإدراك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينهما، من حيث اللون والشكل والحجم والوضوح والعمق والكثافة.

(٢) صعوبات الإغلاق البصري: يشير مفهوم الإغلاق البصري إلى القدرة على تعريف الصيغة الكلية لشيء ما من خلال صيغة جزئية له، أو معرفة الكل حيث يفقد جزءًا، أو أكثر من الكل.

(٣) صعوبات الذاكرة البصرية: وهي عدم قدرة الفرد على استذكار الصور والحروف والأرقام والرموز، وإمكانية توفر دلالات مميزة للمثير، بحيث يستطيع الفرد الطبيعي استرجاع بعض الصور البصرية.

(٤) صعوبات تمييز الشكل والارضية: يقصد بها القدرة على فصل، أو تمييز الشيء، أو الشكل من الأرضية، أو الخلفية المحيطة به.

(٥) ضعف الذاكرة البصرية؛ فهم لا يستطيعون تذكر الكلمات التي سبق وأن شاهدوها.

ومن ثم فإن الطلاب الذين يعانون من هذه الصعوبات لا يستطيعون التركيز علي الشكل مستقلاً عن الخلفية البصرية المحيطة به.

أما الإدراك السمعي على الجانب الآخر فهو نظام للتعامل مع نماذج المثيرات المؤقتة التي وضعت بشكل متسلسل إلى الحد الذي فيه يرتبط النظام الرمزي الشفوي بالشكل الحسي السمعي، ويتطلب توافر عناصر رئيسة أشار إليها السيد سيد، وفائقة بدر (٢٠٠١، ٢٥٣) على أنها تتمثل في:

(١) المنبه السمعي (الصوت) الذي يستقبل التنبيهات السمعية من البيئة المحيطة وينقلها عبر العصب السمعي إلى المراكز السمعية بالمخ التي تتم

فيها معالجة المعلومات السمعية وإدراكها، ويعرف المنبه السمعي بأنه تلك الحركات الذبذبية التي تصدر في شكل موجات صوتية متتالية من الضغط والتخلخل المنتشرة بين جميع جزئيات الهواء المحيطة بالجسم المتذبذب.

(٢) الجهاز السمعي: ويتكون هذا الجهاز من الأذن والعصب السمعي الذي يحمل المعلومات السمعية من الأذن ويقوم بتوصيلها إلى المخ بالقشرة المخية التي تقوم بفك شفرة هذه المعلومات السمعية وادراكها، ويتكون الجهاز السمعي من ثلاثة مكونات هي:

أ- الأذن، وتتكون من ثلاثة أجزاء، وهي الأذن الخارجية– والوسطى- والداخلية.

ب- العصب السمعي، ويتكون من خلايا العقدة الحلزونية.

ج- المراكز السمعية في القشرة المخية؛ حيث توجد المراكز السمعية داخل شقين عميقين في كل فص من الفصين الصدعين، وهي تتلقى مدخلاتها السمعية من الألياف العصبية التي تخرج من النواة الركابية الأنسية (الداخلية).

كما أن الطلاب يعانون من صعوبات في الإدراك السمعي، كما يرى علي شعيب، وعبدالله محمد (٢٠١٤، ٣٨٩) كالآتي:

(١) سماع أصوات وأنغام مختلفة، وذلك يؤدي إلى فهم خاطئ لهذه الأصوات.

(٢) صعوبة تذكر الأشياء التي سمعوها.

(٣) صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة.

(٤) وجود صعوبة في القراءة، وذلك بسبب صعوبة تذكر المقطع الصوتي الذي ذكر من قبل المعلم.

(٥) صعوبة في تمييز مصدر الصوت والتمييز بين الكلمات.

(٦) صعوبة في إخراج نبرات صوتية مختلفة ودمج أصوات كلامية.

المحور الثالث: الكتاب الإلكتروني، مفهومه، مميزاته، خصائصه...

يشهد عصرنا الحالي تطورًا هائلاً في المعلومات وتغيرات متلاحقة وخاصة في مجالي العلوم والتكنولوجيا، ولذا فإن هذا التطور السريع والتغير المتلاحق في

المعلومات والمعارف، وثورة الاختراعات تتطلب ضرورة توظيف هذه المعلومات في مجالات الحياة المختلفة، وذلك عن طريق مواكبة التطورات السريعة والمتلاحقة في شتى مجالات العلوم والمعرفة. وقد أصبحت التكنولوجيا الآن مفهومًا مرادفًا للتغيير. وبالرغم من أنها قد أصبحت جزءًا من الحياة اليومية؛ فهي لم تجد قبولاً عند كل الناس بسهولة، والبعض الآخر لا يقبل بالتغيير التكنولوجي، ولم تعد المعلومات تقتصر على الأدلة المطبوعة والكتب. وإنما صارت في شكل رقمي، ولكن أيضًا تعطي معلومات عن وجود دينامية الحياة الجديدة (Boone & Higgins, 2003, 132-140) حيث يمكن الوصول إلى النص الرقمي من خلال شبكة الإنترنت على مختلف أنواع الكتب الإلكترونية، أو المواقع المتاح عليها الحصول على الكتب الإلكترونية.

ويعدُ الكتاب الإلكتروني مصدرًا من مصادر المعلومات الإلكترونية التي يمكن استثمارها في تنفيذ مناهج ومقررات تكنولوجيا التعليم والمقررات الأخرى. مما يتيح وصول الطالب ذي صعوبات التعلم للمواد التعليمية، مع قدر أكبر من المساواة لكل من حرم المدرسة، والمتعلم البعيد الذي لا يستطيع من خلال ظروفه القدرة على التعلم (Donna, 2006, 5-6; Rao, 2004, 363-371)

ويعرف جايلي وآخرون (Gayle et al., 2005, 205-219) الكتاب الالكتروني بأنه: «الإصدارات الرقمية من النص الكامل لكتاب يمكن قراءته على أجهزة الكمبيوتر العادية والمحمولة، أو أجهزة المساعد الرقمي الشخصي وتسليمها عن طريق الشبكة العالمية باستخدام مستعرض ويب، أو استخدام البرمجيات، مثل أدوبي قراء الكتاب الإلكتروني، ويشمل المراجع والدراسات والكتب والمنشورات العلمية». بينما عَرَّفَه أحمد العلي (٢٠٠٥، ١٣٥) بأنه: «مصطلح يُستَخدَم لوصف نص مشابه للكتاب يُعرَض على شاشة الكمبيوتر، مرتبطًا ارتباطًا تكنولوجيًا بالفيديو التفاعلي، ويتم استخدامه بإيجابية في نظام التعليم عن بعد. ويعد الكتاب الإلكتروني مصدرًا من مصادر المعلومات الإلكترونية التي يمكن استثمارها في تنفيذ مناهج ومقررات التعليم عن بعد». ويعرفه زكريا لال (٢٠١١، ١٣٩) بأنه: «برنامج يعتمد على النصوص المكتوبة، بالإضافة إلى مجموعة من العناصر والمثيرات المصورة والمرسومة والمتحركة، ويقدم هذا الكتاب الإلكتروني المحوسب عن طريق الشبكات، والأقراص المدمجة من خلال جهاز الحاسوب أو الهاتف المحمول».

وترجع أسباب ظهور الكتاب الإلكتروني إلى ما يلي:

(١) العدد المتضخم من الكتب التي يتم نشرها كل عام.

(٢) ارتفاع تكلفة النشر التي نتجت عن ارتفاع تكلفة العمل، الورق، معدات النشر.

(٣) يوفر الكتاب الالكتروني الكلفة الكبيرة التي تحتاجها المكتبات من الإجراءات الفنية كالطلب والتزويد والفهرسة والتصنيف والتجليد وغيرها.

وتتعدد أشكال الكتب الإلكترونية وطرق قراءتها كما ذَكَرها عبد الحميد بسيوني(٢٠٠٧/ب، ٢٠) كالتالي:

أ- الكتب الإلكترونية النصية: يتضمن الكتاب الإلكتروني النصي عددًا كبيرًا جدًا من الكلمات التي تتجمع مع بعضها البعض لتكون فقرات هذا الكتاب، ولا يشترك مع النص أي نوع آخر من الوسائط المتعددة في مكونات الكتاب، وعلى الرغم من أن الكتاب يتكون من نص فقط إلا إنه يحتوي على فهارس تُسهل الوصول إلى الموضوعات، كما يحتوي على محرك بحث يتم فيه البحث عن الموضوعات وفقًا للكلمات المفتاحية الدالة عليها.

ب- الكتب المحوسبة النصية المصورة: يتكون الكتاب الإلكتروني النصي المصور من نص وصور ثابتة ورسوم تخطيطية. وهذه المكونات لا يمكن الإبحار من خلالها كما إنها غير تفاعلية. ويتشابه الكتاب الإلكتروني النصي في مكوناته مع الكتاب الورقي التقليدي، إلا أنه يتميز بوجود الفهارس وخدمة البحث. ويمكن قراءة الكتاب الإلكتروني النصي المصور باستخدام جهاز الكمبيوتر المكتبي، أو المحمول، أو الهواتف الذكية... ويمكن قراءته كذلك باستخدام بعض أنواع أجهزة قراءة الكتب الإلكترونية السابقة.

جـ- الكتب الإلكترونية التفاعلية: يتكون الكتاب الإلكتروني التفاعلي من عدة صفحات مجسمة يمكن للطلاب تقليبها واستعراضها بشكل يشبه الكتاب الورقي، وتحتوي كل صفحة على مجموعة من الوسائط المتعددة (نص، أصوات، صور ورسومات، مقاطع فيديو). ويمكن للطالب التفاعل مع هذه الوسائط في كل صفحة من خلال مشاهدة عدد كبير من الصور ومقاطع الفيديو، والاستماع إلى الأصوات المخزنة المرتبطة بالموضوع، كما يمكن للمستخدم إضافة التعليقات والملاحظات على هوامش الكتاب التفاعلي الإلكتروني.

وقد أشار كل من (Connaway, 2003, 13-18; Ellen, 2005,14-15؛ أحمد العلي،٢٠٠٥، ١٣٧، آية عبدالعزيز،٢٠١٠؛ نادر أبو القاسم، محمد درغام، ٢٠١٢، ٦-٧) إلى الخصائص والمميزات التي يمكن أن تجعل استخدام الكتب الالكترونية سهلة كالتالي:

- إمكانية البحث Search Ability، حيث يمكن بحث النص الكامل للكتاب، وليس فقط الاعتماد على الكشاف كما في الكتاب المطبوع. مع إمكانية البحث للوصول لأية كلمة موجودة فى نص الكتاب.
- مطابقة الاتجاهات Attitudes، حيث تتمتع بعض مجموعات القراء، وبخاصة الطلاب باتجاهات نحو قراءة الكتب الإلكترونية أكثر منها نحو الكتب المطبوعة.
- يحقق الكتاب الالكتروني نجاحًا أكثر وانتشارًا أسرع وأسهل بكثير من الكتاب المطبوع، لأنه سهل الاستعمال وسهل النقل، وهو ما يعد من المشروعات الجيدة جدًا.
- يقدم الكتاب الالكتروني المعلومات بطريقة تشابه الواقع المحسوس المشاهد الذي يعيشه المتعلم.
- سهولة تحريره وإعداده؛ مما يؤدي إلى سهولة تداوله ونشره.
- يمكن تخزينه بمساحات تخزين ضئيلة جدًا على أي وسط تخزيني.
- سهولة تناقله بين الأفراد مما يساعد على سهولة نسخه في أي وقت، أو الاقتباس منه.
- سهولة الحصول عليه، أو شراؤه في لحظات؛ إذ لا يكلفك الأمر سوى الجلوس لدقائق على الإنترنت والبحث عن كتابك في المواقع المتخصصة.
- توفير الحيز المكاني: حيث يمكن تخزين آلاف الكتب على جهاز كمبيوتر واحد.
- سهولة الوصول إلى محتوياته باستخدام الكمبيوتر المكتبي، أو المحمول، أو اللوحي، كما يمكن قراءة محتويات الكتاب التفاعلي الالكتروني بواسطة بعض أنواع الهواتف النقالة الحديثة.
- سهولة النقل وزيادة إمكانية الوصول للمحتوى؛ مما يسهم في توافر المعلومات وتواجدها عند الطلب.

- مساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تنمية القدرة على الإدراك البصري والسمعي، وذلك لما يقدمه الكتاب من تنوع في الوسائط المتعددة لإنهم يجدون في الكتاب الإلكتروني المسجل على أقراص مليزرة عونًا كبيرًا، حيث تتوافر إمكانية القراءة وفقًا لاحتياجاتهم الفردية.

ويشير الغريب زاهر (٢٠٠١، ١٥١) إلى وجود عددٍ من أجهزة قارئ الكتب الإلكترونية منها:

(١) جهاز Soft Book Reader: ويتميز هذا الجهاز بصغر حجمه وخفة وزنه وتجهيزه للاتصال بالإنترنت ليسمح بعرض الكتب والوثائق والمجلات، ويستوعب هذا الجهاز ما يزيد عن(٢٠٠٠) صفحة، ويتم فيه عرض الكتاب بصورة متتالية؛ كل صفحة على حدة. أيضًا يمكن إتاحة قراءة النص بأنواع خطوط متعددة مع تحديد الصفحات وتظليل النصوص، وهذا الجهاز لا يحتاج إلى وجود كمبيوتر لكي يتصل بالإنترنت لأنه مزود بفاكس مودم يربطه مباشرة بشبكة Soft Book، عن طريق خط الهاتف لتنفيذ عملية الربط كما إن عملية تحميل كتاب يتضمن(٣٠٠) صفحة تستغرق دقيقتين ويتم عرضه على شاشة مساحتها ٩,٥ بوصة، ويتميز هذا الجهاز بشاشة ذات خلفية رمادية لوضوح الكتابة وتيسير عملية القراءة دون الحاجة لمصدر ضوء آخر.

(٢) جهاز Librius Millennium E-Book: تتميز شاشة هذا الجهاز بوجود أضواء خلفية تساعد المستخدم على قراءة النص في الأماكن قليلة الإضاءة، أيضا سهولة القراءة في ضوء الشمس المباشر. ويحتوى الجهاز على بطارية قابلة للشحن وتعمل لمدة لا تقل عن ١٨ ساعة، ويتصل بمكتبة إلكترونية تحتوى على أكثر من(١٥٠,٠٠٠) عنوان لكتاب في جميع فروع المعرفة. ويتميز هذا الجهاز برخص سعره وخفة وزنه.

(٣) جهاز Summer Wool Lunch Book: هذا الجهاز صمم خصيصًا للأطفال لاستخدامه في قراءة كتب الأطفال ويكون على هيئة صندوق غذاء الأطفال، وهو أول قارئ للكتب الالكترونية أُعدَّ خصيصًا لطلاب المدارس ويستعمل في المؤسسات التعليمية، ويتميز استخدامه لنظم تشغيل مناسبة لقراءة الكتب لسنوات طويلة بغض النظر عن التطور التقني.

(٤) جهاز Rocket-Book: وهو جهاز مصمم صغير الحجم بحجم الورقة ليسهل حمله في راحة اليد، ويخزن ما يزيد عن (٥٠٠٠) صفحة من النصوص والصور ونظرًا لخفة وزنه يمكن التنقل به في الأماكن المختلفة كما يمتاز باستخدامه في الاتصال المباشر لاستلام النسخ الإلكترونية من الكتب، ويوفر بذلك عدة ميزات، أهمها: إضافة العناوين المفضلة والتعليق والتظليل للنص، وإضافة الحواشي للصفحات.

(٥) جهاز Every Book Dedicated Reader: من ميزات هذا الجهاز أنه يحتوى على شاشتين تمتازان بكفاءة عالية وألوان متوافقة ويعمل باللمس، ومن أهم عيوبه وزنه الكبير مقارنة بالأجهزة الأخرى.

وعلى الرغم من هذه الخصائص والمميزات فإن هناك بعض المعوقات التي تواجه استخدام الكتاب الإلكتروني حيث هناك عدة معوقات يمكن أن تقف حائلاً أمام استخدام الكتب الالكترونية (عماد صالح، ٢٠٠٨؛ هاشم المحنك، ٢٠٠٩، ١٠٦-١٠٧؛ آية عبدالعزيز،٢٠١٠؛ Wikipedia, 2015؛ محمود الفرماوى،٢٠١٤) وذلك كما يلي:

(١) ارتفاع أسعار الكتب الإلكترونية وقارئيها مقارنةً بنظيراتها المطبوعة.
(٢) عدم توافقية الكتب الإلكترونية مع النظم والبرمجيات المختلفة.
(٣) عدم وجود نموذج موحد للكتب الإلكترونية.
(٤) إمكانية دخول القرصنة عبر الإنترنت نحو الكتب الإلكترونية قد يجعل المؤلفين والناشرين يترددون في توزيعها رقميًا.
(٥) استنزاف طاقة البطارية لدى القارئ أثناء الاطلاع والقراءة؛ مما يتطلب منه إعادة شحنها.

المحور الرابع: دور الكتاب الإلكتروني في الحد من أعراض صعوبات الإدراك:

تحتاج الكتب المدرسية المخصصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ إلى عملية تطوير مستمرة بين الحين والآخر تمشيًا مع التقدم والتطور الذي نعيشه، والذي أصبح ضرورة ملحة في هذه الأيام، على الرغم من أن الكتب المدرسية مازالت تقف دون تغيير ملحوظ يمكن أن نشاهده، فهي مازالت تعتمد على مجموعة الوريقات

الجافة الصماء في معظم الأحيان التي تكاد تخلو من الصور والرسوم والمثيرات التي تعمل على جذب انتباه الطلاب نحو الاستمرار في دراستها والأخذ بها. ومن هنا سعت العديد من الدول الأجنبية والعربية التي تسمح إمكاناتها بالتجديد، والأخذ بكل ما هو حديث نحو إيجاد حل لهذه الكتب المدرسية، وضرورة تطويرها، بحيث تعمل على جذب الطلاب والاهتمام بضرورة العمل على استعمال كل حواس الطلاب، أو على الأقل معظم هذه الحواس التي لديه من خلال استغلال التقدم والتطور الذي نعيشه الآن.

كما أن المنهج المقدم من خلال الكتب الإلكترونية (المنهج الإلكتروني) يعد الطلاب لأداء مهام ووظائف غير متوافرة بالفصول الدراسية التقليدية، ويجب أن يكسبهم مهارات محددة تفيدهم في العمل بالمجتمع المحلي والعالمي، وأن يساعدهم على التقدم للأمام، من خلال ما يكسبهم من مهارات ينفذونها عمليًا ويتم استخدامها أكثر وأكثر كلما تقدم بهم السن (الغريب زاهر، ٢٠٠٩، ٢٥١). ولهذا يمكن للكتاب الإلكتروني بما يتميز به من مراعاة للفروق الفردية، حيث يمكن للطالب الذي يعاني من صعوبة في الإدراك اختيار المحتوى والوقت ومصادر التعلم وأساليب التعلم والوسائل التعليمية وأساليب التقويم التي تناسبه. ومن هنا فهو يعطي الطلاب مساحة من التعبير عن قدراتهم وإدراك وتذكر واستنتاج المعاني الصعبة، وفهم الأفكار، وإدراك العلاقات والتفاصيل، وذلك من خلال ما يعرضه الكتاب الإلكتروني، وبما يمنحه للطلاب من وقت كاف للتأمل من أجل استرجاع ما فى ذاكرتهم من مواقف وقرارات، ومن خلاله يستطيع الطلاب أيضًا التأني فى إصدار القرارات الفورية تجاه المشكلات التي تتطلب حلولاً سليمة.

ويوفر مشروع الكتاب الإلكتروني نسخًا إلكترونية للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم من كافة الكتب المدرسية ذات مزايا عديدة تسمح بتحديد النص المطلوب قراءته والإمكانية تغيير حجم مربع النص مع إمكانية تعتيم باق الصفحات من خلال خيارات متعددة من الألوان التي تناسب احتياجات كل طفل بالإضافة إلى المميزات العديدة التالية:

(١) سهولة الوصول إلى الفصول والصفحات بأكثر من طريقة باستخدام الفأرة ولوحة المفاتيح.
(٢) إمكانية الانتقال مباشرة إلى الفصول من خلال فهرس الصفحات.
(٣) إمكانية الانتقال من خلال تحديد رقم الصفحة.
(٤) وجود عدد من الخلفيات المتعددة للتبديل بينها.
(٥) إمكانية إضافة وإلغاء الملاحظات على صفحات الكتاب.
(٦) إمكانية الانتقال إلى رابط موقع وزارة التربية.
(٧) إمكانية الانتقال إلى برنامج معالج النصوص.
(٨) إمكانية إدراج علامة فاصلة (Book Mark).
(٩) إمكانية تغيير لون الخلفية.
(١٠) ميزة تكبير أو تصغير شاشة العرض.
(١١) إمكانية طباعة صفحات الكتاب.

وإلى جانب ذلك فهو يعمل أيضًا على اكتساب المفاهيم المرتبطة بالاستيعاب والفهم، ومن ثَمَّ القدرة على التفكير السليم، من خلال ما يقدمه الكتاب الإلكتروني من موضوعات ومعلومات، وبين ما يكتشفه الطلاب الذين يعانون من صعوبات في الإدراك بأنفسهم أثناء استخدامه.

دراسات سابقة:

المحور الأول: دراسات وبحوث تناولت استخدام الكتاب الإلكتروني وذوي صعوبات التعلم:

استهدفت دراسة باناجي (Banajee, 2007) التعرف على مستوى التعلم الذي يتلقاه الأطفال المعاقون حركيًا والذي لا يساعدهم على الإلمام بالقراءة والكتابة مقارنة بأقرانهم الأسوياء. وقد أسفرت النتائج عن وجود تحسن كبير في تعرف الأطفال على شكل الحرف وصوته، وكذلك الربط بين شكل الحرف ومنطوقه، وكذلك التعرف على أسماء الحروف ونطق كل حرف عند تغيير ترتيب الحرف داخل الكلمة، كما شجعت الكتب الإلكترونية الأطفال على إتقان مهارات القراءة الشفوية والصامتة والقدرة على إنتاج الكلمات من خلال تقليد الأصوات، وكذلك حقق الأطفال نتائج دالة إحصائيًا على اختبار الوعي الصوتي، مقارنة بنتائجهم في الاختبار القبلي؛ مما يدل على شغف الطلاب بالكتاب الإلكتروني.

واستهدفت دراسة تشين وآخرين (Chen et al., 2007) التعرف على أثر استخدام مواقع الإنترنت الإلكترونية والتي تشمل المصادر الإلكترونية المختلفة، ومنها الكتب الإلكترونية على إكساب الطلاب مهارات القراءة والوصول إلى المعلومات. وقد أسفرت النتائج عن فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في التدريس، أيضًا تفضيل الطلاب القراءة من خلال الكتب الإلكترونية، ومناقشة محتواها كما يتعلمون من الكتب الورقية.

واستهدفت دراسة فانيسا (Vannesa, 2008) التعرف على الآثار والعقبات التي تواجه الأطفال المعاقين سمعيًا (ضعاف السمع) جراء تعدد مفردات اللغة. وقد قام الباحث باختيار عينته، كما قام بإعداد أدوات بحثه والتي تتمثل في(بطاقة الملاحظة واختبار التحصيل)، وبعد تطبيقها على عينة الدراسة وإجراء المعالجة الإحصائية، أسفرت النتائج عن التالي: استخدام الكتاب الالكتروني من خلال البريد الإلكتروني عمل على تعويض الأطفال عن أوجه القصور في مشروع القراءة المشتركة، كما أن هذه الدراسة التي أجريت في ولاية إيوا الأمريكية حاولت تطوير المعارف لدى الأطفال الصم لمفردات اللغة، والكتاب والمفاهيم المرتبطة بها، أيضًا تقييم التغيرات في التفاعل بين الوالدين والطفل التي تحدث أثناء استخدام الكتاب الالكتروني، من خلال البريد الإلكتروني (مع، وبدون) دعم التوقيع من أحد.

واستهدفت دراسة ماها (Maha, 2009) التعرف على آثار البرنامج التعليمي من خلال الدروس الإلكترونية لدى الطلاب والطالبات ضعاف السمع على الدافع نحو التعلم ذات الصلة بهذا الموضوع "دراسة حالة". وقد تم اختيار الطلاب والطالبات من مدارس الهند التجريبية، وقد تم إعداد البرنامج التعليمي والذي يتمثل في الدروس الإلكترونية. وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: أمكن للبرامج التعليمية من خلال الدروس الإلكترونية أن تكون مصدرًا للتعلم التي تدعم الطلاب مرحبا في تحمل التعلم من خلال الدروس بنجاح عن طريق الحاسوب، وتلك النتيجة تمكنهم من التأثير الإيجابي على تحفيز الطلاب نحو التعلم، مكن تصميم هذه الدروس الإلكترونية كل طالب بأن يستخدم هذه الدروس بمفرده من دون مساعدة المعلم. لكن وفقًا لتعليقاتنا ووفقًا لإجابات الطلاب عندما كان يطلب منهم مباشرة بعض الأسئلة حول الدروس الإلكترونية.

وهدفت دراسة فاتن فتحي (٢٠١٤) إلى التعرف على فاعلية بعض متغيرات استخدام الكتاب الإلكتروني (الكتاب الالكتروني المصمم- الكتاب الالكتروني الجاهز) في التحصيل والتفكير الإبداعي فى وحدة «تكنولوجيا المعلومات»، المتضمنة في كتاب الكمبيوتر لطلاب الصف الأول الإعدادي ضعاف السمع. وقد أسفرت النتائج عن التالي: وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين الأولى التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني المصمم والثانية التى درست باستخدام الكتاب الإلكتروني الجاهز في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح طالبات المجموعة التجريبية الأولى، ولا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين، الأولى التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني المصمم والثانية التى درست باستخدام الكتاب الإلكتروني الجاهز في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي.

التعليق على الدراسات والبحوث السابقة في المحور الأول:

(١) أكدت معظم الدراسات والبحوث السابقة أنه يمكن تنمية التحصيل والتفكير بأنواعه للطلاب وللطلاب ذوي الإعاقات المختلفة من خلال بعض الكتب الإلكترونية.

(٢) أكدت معظم الدراسات والبحوث السابقة أنه يمكن تغيير اتجاهات الطلاب والطلاب ذوي الاعاقات المختلفة السالبة نحو الكتب الإلكترونية إلى اتجاهات إيجابية.

(٣) كما أشارت معظم الدراسات إلى أن الكتاب الإلكتروني يساعد الطلاب ذوي الاعاقات المختلفة في القدرة على التعلم وذلك بما تقدمه من وسائل تعليمية مختلفة تعمل على تشغيل جميع الحواس لدى الطلاب.

(٤) أكدت معظم الدراسات والبحوث السابقة أن الكتاب الالكتروني يعطي حرية الحركة والتنقل داخل النص على شاشة الكمبيوتر.

(٥) أظهرت معظم الدراسات أن الكتاب الالكتروني يساعد على إحداث التفاعل بين الطلاب والمادة التعليمية المقدمة لهم من خلال الكمبيوتر.

(٦) أشارت بعض الدراسات إلى أن استخدام الطلاب لبعض طرق المعالجة بأنفسهم يحقق نتائج تحصيل أفضل، من استخدام الطريقة السائدة.

المحور الثاني: دراسات وبحوث سابقة عن الإدراك البصري والسمعي:

هدفت دراسة خديجة بن فليس (٢٠٠٥) الكشف عن الفروق الموجودة بين فئة الطلاب العاديين وأقرانهم من الطلاب الذين يعانون صعوبات في تعلم الرياضيات والكتابة في عملية الإدراك البصري، كما اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على مجموعة من الأدوات اشتملت على ما يلي: (اختبار الذاكرة البصرية لصلاح الشريف وآخرين، اختبار الإدراك البصري، اختبار أنماط معالجة المعلومات لكوفمان وكوفمان). وقد اشتملت عينة هذه الدراسة على مجموعة طلاب في المرحلة الابتدائية من التعليم في المستويين الرابع والخامس. وقد اسفرت النتائج عن وجود فروق جوهرية في الأداء في هذه العمليات بين الأطفال العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات التعلم لصالح الأطفال العاديين، مما حذي بها إلى الاستنتاج بأن الاضطراب الذي قد يصيب الذاكرة البصرية، أو الإدراك البصري، أو نمط معالجة المعلومات سبب رئيس في ظهور صعوبات التعلم لدى هؤلاء الأطفال.

واستهدف دراسة فوزية محمدي، نادية الزقاي (٢٠١٠) البحث عن مدى ارتباط بعض المتغيرات والمتمثلة في (اضطراب الإدراك البصري واضطراب الذاكرة البصرية، واضطراب النشاط الزائد وتشتت الانتباه) بظهور صعوبة الكتابة لدى عينة من طلاب السنة الرابعة الابتدائية بورقلة بالجزائر، وقد استخدمت الدراسة ثلاثة اختبارات. وبعد التأكد من صدق وثبات هذه الاختبارات، تم تطبيق الدراسة الأساسية على (١٢٠) طالبًا وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين متغيرات الدراسة (اضطراب الإدراك البصري واضطراب الذاكرة البصرية، واضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه) وصعوبة الكتابة، وتم تفسير هذه النتيجة إليها بعوامل أخرى لها علاقة بصعوبة الكتابة لدى العينة التي ترجع إلى اضطراب الضبط الحركي للطلاب، ونقص الدافعية وطرق التدريس الخاطئة الخاصة بتعليم الكتابة وأسلوب التدريس الجماعي الذي لا يراعي قدرات وميول الطالب الخاصة.

وهدفت دراسة مروة سالم (٢٠١٢) إلى تحسين مهارات القراءة الجهرية لذوى صعوبات تعليم القراءة من خلال جلسات البرنامج وتحسين مهارات الكتابة العادية لديهم، وتحسين مهارات الكتابة للحروف الأبجدية فى اتجاه كتابتها الصحيح وتحسين مهارات التمييز بين الحروف المتشابهة رسمًا بمعرفة شكل

الحرف بداية ووسط ونهاية وتحسين مهارة تمييز بدايات ونهايات الكلمات المتفقةً، أو المختلفة وتحسين مهارة النسخ الصحيح مع مراعاة المسافات وأحجام الحروف دون تشوه الكتابة. وقد اسفرت نتائج الدراسة عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لاختبار القراءة الشفهي فى اتجاه المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، على جميع أبعاد الاختبار الكتابي، والاختبار الشفهي للقراءة والدرجة الكلية للاختبار فى اتجاه القياس البعدي.

كما هدفت دراسة بيرفان المفتي وآخرين (٢٠١٥) إلى التعرف على العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والإدراك البصري لأطفال ما قبل المدرسة. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي بأسلوب العلاقات الارتباطية لملائمته لطبيعة البحث، وتكونت عينة البحث من أطفال ما قبل المدرسة بعمر (٥-٦) سنوات في معهد سارا لصعوبات التعلم والتوحد في مركز محافظة نينوى / العراق وتم اختيار العينة بالطريقة العمدية من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية، والبالغ عددهم (٩) أطفال وبواقع (٣) إناث و(٦) ذكور. وتم استخدام مقياس صعوبات التعلم النمائية– الإدراك البصري كأداة للبحث. وتوصلت الدراسة الى الاستنتاجات الآتية: يوجد ارتباط بين الصعوبات النمائية والإدراك البصري وتكافؤ في الصعوبات اللغوية والمعرفية مع الإدراك البصري لأطفال ما قبل المدرسة بعمر (٥-٦) سنوات.

التعليق على الدراسات والبحوث السابقة في المحور الثاني:

من خلال ما تم استعراضه من دراسات سابقة حول هذا الموضوع نجد الآتي:

(١) أغلب هذه الدراسات ترى بأن صعوبات التعلم ترجع إلى خلل، أو اضطراب في واحدة من العمليات المعرفية (الإدراك، الانتباه...) وهذا ما تم التوصل إليه من خلال المقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين.

(٢) بعض هذه الدراسات استخدمت عينات من فئات عمرية مختلفة.

(٣) تناولت الدراسات العديد من الفئات الخاصة وذوي الإعاقة.

(٤) لا توجد دراسة- على حد علم الباحثين- تناولت مادة الحاسب الآلي بينما تنوعت في المواد الأخرى.

أوجه الاستفادة من البحوث والدراسات في البحث الحالي:

(١) تدعيم الإطار النظري للدراسة الحالية بالأدبيات المرتبطة.

(٢) التعرف على أسلوب صياغة المحتوى التعليمي باستخدام بعض الأنشطة واستراتيجيات التدريس التي تهدف إلى استخدام الكتاب الالكتروني لتنمية الإدراك البصري والسمعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

(٣) إعداد أدوات الدراسة التجريبية والتقويمية.

(٤) تحديد واختيار التصميم التجريبي الذي يناسب هذا البحث.

(٥) إعداد وبناء وتصميم برامج الكتاب الالكتروني.

(٦) مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج.

ـ أوجه الاختلاف:

تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها تعني باستخدام الكتب الالكترونية لدي ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون ضعف في الإدراك البصري والسمعي، في حين لم تهتم أية دراسة سابقة على حد علم الباحثين باستخدام الكتب الالكترونية لدى الفئة من الطلاب.

فروض البحث:

(١) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني والمجموعة الضابطة التى درست باستخدام الكتاب التقليدي في القياس البعدي على مقياس الإدراك البصري والسمعي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإدراك البصري والسمعي لصالح القياس البعدي.

(٣) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الكتاب التقليدي في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإدراك البصري والسمعي.

(٤) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الإدراك البصري والسمعي.

منهجية البحث:

١ـ المنهج: ينتمي البحث إلى فئة البحوث التجريبية والتي يتم فيها قياس فعالية المتغير المستقل التجريبي (الكتاب الإلكتروني) على المتغير التابع (الادراك البصري والسمعي). أما التصميم التجريبي المتبع فهو التصميم التجريبي لمجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة مع استخدام القياسات المتعددة؛ القبلي- البعدي- التتبعي.

٢ـ العينة: اقتصر البحث الحالي على عينة مكونة من (٢٤) طالبًا من طلاب الصف الأول الإعدادي ذوى صعوبات التعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين ومتساويتين في العدد، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وضمت كل منهما (١٢) طالبًا، وجميعهم من الطلاب متوسطي الذكاء، ويوجد تباين كبير بين معامل ذكائهم ومستوى تحصيلهم في مقرر الحاسب الآلي كما يتضح من درجاتهم في الاختبار التحصيلي وفي سجلات المدرسة، وأن هذا التباين يرجع في الأساس إلى عوامل نيورولوجية كما يتضح من درجاتهم على اختبار المسح النيورولوجي المستخدم. وتم اختيار أفراد عينة البحث من مدرسة تفهنا الأشراف الإعدادية التابعة لإدارة ميت غمر التعليمية في العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م.

٣ـ الأدوات: قام الباحثان باستخدام الأدوات التالية:

يمكن عرض هذه الأدوات على النحو التالي:

(١) **اختبار ستانفورد ـ بينيه للذكاء (الصورة الخامسة)** إعداد/ جال رويد، تعريب/ صفوت فرج (٢٠١١)

قدم جال رويد (٢٠٠٣) Roid الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد بينيه بعد ما يقرب من سبعة عشر عامًا من ظهور الصورة الرابعة من نفس المقياس وذلك في إطار تطويره لكي يواكب التطور في دراسات القدرات المعرفية والأساليب السيكومترية، وهى تمثل تطويرًا جوهريًا في قياس القدرات المعرفية حيث يقوم بقياس خمسة عوامل أساسية في نظرية كاتل- هورن- كارول Cattle- Horn- Carroll (C- H- C) كنموذج تكاملي بدلا من أربعة في الصورة الرابعة من المقياس، وتطوير عامل الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة العاملة. كما تم تعزيز المحتوى غير اللفظي حيث تستخدم نصف الاختبارات الفرعية في الصورة الخامسة

طريقة غير لفظية للاختبار تتطلب استجابات لفظية محدودة مما يجعله يناسب الأفراد ذوي الإعاقات حيث تغطي نسبة الذكاء غير اللفظية كل العوامل المعرفية الخمسة الرئيسة التي يتناولها المقياس وهي ميزة تنفرد بها هذه الصورة عن باقي بطاريات الذكاء الأخرى. وتم الاعتماد في تقنين المقياس على التطورات الحديثة في نظرية القياس وخاصة نظرية الاستجابة للمفردة، كما تم تطوير الدرجات الحساسة للتغير CSS كدرجات مرجعية المحك تساعد على إدراك القيمة المطلقة للتغيير سلبًا أو إيجابًا فى أداء الفرد بصرف النظر عن موقع هذا الفرد بالنسبة لجماعة التقنين.

وتحتفظ الصورة الخامسة ببعض مميزات الصورة الرابعة من المقياس، وتعتمد على وجود عامل عام واحد يقاس من خلال مجالين لفظي وغير لفظي، ويندرج تحته خمسة عوامل بدلاً من أربعة في الصورة الرابعة هي الاستدلال التحليلي، والاستدلال الكمي، والمعالجة البصرية المكانية، والذاكرة العاملة، والمعلومات. ويتشكل كل عامل من اختبارين أحدهما لفظي والآخر غير لفظي يقيسان العامل نفسه مما يجعل المقياس يضم عشرة اختبارات فرعية منها اختبارين مدخليين أحدهما لفظي والآخر غير لفظي. وبذلك فإنه يمثل بطارية من الاختبارات المتكاملة والمستقلة، ويتكون من فئتين متناظرتين من المقاييس إحداهما غير لفظية والأخرى لفظية وذلك كمجالين للمقياس، وتقيس كلتاهما المجموعة ذاتها من العوامل الخمسة المتضمنة. وتحتفظ الصورة الخامسة بمقاييس فرعية من الصورة الرابعة مثل المصفوفات، والمفردات، والاستدلال الكمي، والسخافات المصورة، وذاكرة الجمل. ويوجد بها مستوى مدخلي يستخدم له اختباران هما سلاسل الأشياء/ المصفوفات وإختبار المفردات بدلا من اختبار واحد في الصورة الرابعة. وبالتالي فهو يزودنا بتقييم كامل للذكاء الفردي من سن عامين إلى أكثر من ٨٥ سنة. ويقدم تقييمًا شاملاً لقدرات الفرد إلى جانب التشخيص والتقييم الإكلينيكي مثل التقييم اللفظي وغير اللفظي لعمل الذاكرة مما يجعله يصلح مع الأفراد ذوي الإعاقات. وتعطي مايقرب من ثماني معاملات ذكاء تتمثل في معامل ذكاء كلي، ومعامل ذكاء لفظي، ومعامل ذكاء عملي أو غير لفظي إلى جانب خمسة مجالات أخرى بمعدل واحد لكل عامل من العوامل الخمسة المتضمنة يمثل كل منها مؤشرًا لمستوى الأداء عليه وذلك بمتوسط ١٠٠ وانحراف معياري ١٥

على خلاف الصورة الرابعة التي كان الانحراف المعياري بها هو ١٦. وتتكون الصورة المختصرة من الاختبارين المدخلين غير اللفظي سلاسل الأشياء/ المصفوفات، واللفظي المفردات. وقد تم تجديد كل الاختبارات الفرعية المتضمنة، وتقديمها بشكل فني جديد للمواد المتضمنة، وتم تزويدها بلعب ومواد جديدة أكثر ملاءمة حيث تم استخدام مواد أكثر جاذبية للأطفال في مرحلة ماقبل المدرسة مما يسهل تطبيق المقياس على الأطفال، ورفع درجة الدافعية لديهم. وقد انتقلت الذاكرة في الصورة الخامسة نحو مفهوم جديد يتمثل في عمل الذاكرة فتم تقديم الذاكرة العاملة. ولم تحتفظ الصورة الجديدة باختبار ذاكرة الخرز كأحد الاختبارات التي تقيس عمل الذاكرة، بل إن هناك اختبارين فرعيين في الصورة الخامسة يتمثلان في الذاكرة العاملة اللفظية، والذاكرة العاملة غير اللفظية، ويزودنا كلاهما بقياس جيد لهذه القدرة. كما أنه يزودنا بمعلومات حول التدخلات المختلفة مثل الخطط الفردية، والتقييم المهني، والتوجيه المهني، والعلاج النيوروسيكولوجي للبالغين. ويمكن استخدام الصورة غير اللفظية مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد كأقرانهم من الصم وضعاف السمع وذوي الإعاقة البصرية وذوي صعوبات التعلم.

وقام صفوت فرج بتعريب هذا المقياس، وتم الاحتفاظ بمكوناته الأساسية مع تعديل بعض الاختبارات والبنود لتتناسب مع الثقافة المصرية العربية. ولقياس الثبات تم استخدام التجزئة النصفية (ن= ٣٥٠) وتراوح متوسط معاملات الثبات للاختبارات المختلفة بين ٠,٤٦- ٠,٩٧ وتراوح معامل ألفا لتلك الاختبارات بين ٠,٦٤- ٠,٩٤ وعن طريق إعادة الاختبار على عينة من أعمار مختلفة (ن= ٨٧) تراوحت معاملات الثبات بالنسبة للعوامل الخمسة بين ٠,٧٧٧- ٠,٩٠٨ وأوضحت نتائج الاتساق الداخلي أن قيم (ر) بين درجة كل عامل والدرجة الكلية للمقياس لدى عينة (ن= ٢٠٠) تتراوح بين ٠,٣٦٣- ٠,٩٣٨ وهي جميعًا نسب دالة عند ٠,٠١ أما لقياس الصدق فقد تم استخدام الصدق الظاهري الذي دل على أننا نتعامل مع أداة لا تتعارض مع المنطق العام لبنيتها، وصدق المضمون الذي يعتمد على صدق المحكمين، وعند استخدام كل من الصورة الرابعة والصورة ل- م السابقة لها من ذات المقياس كمحك خارجي على عينة (ن= ١٠٤) تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٨١- ٠,٨٩ للصورة الرابعة، ٠,٧٣- ٠,٨٨ للصورة ل- م، وأوضحت نتائج الصدق العاملي أن العوامل الخمسة المتضمنة تتشبع على عامل عام واحد.

(٢) **السجلات المدرسية الخاصة بالتحصيل**:

تم الحصول على درجات الطلاب في الاختبارات الشهرية، واختبارات الطلاب في الفصل الدراسي الأول للعام الحالي في مادة الحاسب الآلي والتي أظهرت مدى تدني مستوى الطلاب في هذه المادة، والتي لم يتعدى ٣٠٪ من الدرجة الكلية للطلاب سواء كانت هذه الدرجات في الامتحانات الشهرية، أو الامتحانات الخاصة بنهاية الترم الدراسي، وهذا كان مدعاة لاستخدام المسح النيورولوجي للتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

(٣) **اختبار المسح النيورولوجي Quick** (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم) إعداد / مارجريت موتي وآخرون، تعريب / عبدالوهاب كامل (١٩٩٩)

يعد هذا المقياس من الأدوات سهلة التطبيق حيث أنه وسيلة سريعة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم. ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال حيث يشتمل على سلسلة مكونة من ١٥ مهمة مختصرة تقدم للأطفال هي: مهارة اليد- التعرف على الشكل وتكوينه- التعرف على الشكل براحة اليد- تتبع العين لمسار حركة الأشياء- نماذج الصوت- التصويب بإصبع على الأنف (تناسق الإصبع – الأنف)- دائرة الإصبع والإبهام- الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد- العكس السريع لحركات اليد المتكررة- مد الذراع والأرجل- المشي بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار)- الوقوف على رجل واحدة- الوثب- تمييز اليمين واليسار- ملاحظات سلوكية شاذة أي غير منتظمة. أما عن الدرجة التي نحصل عليها من الاختبار فهي إما أن تكون درجة مرتفعة (كلية) تزيد عن ٥٠ وتوضح بالتالي ارتفاع معاناة الطفل، أو درجة عادية (درجة كلية تساوي ٢٥ فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيورولوجيًا فضلاً عن درجة تمتد من ٢٦- ٥٠ وتدل على وجود احتمال لتعرض الطفل لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة. وعادة ما نجد أن الاختبارات الفرعية لا تتضمن أي درجة تقع في حدود اللاسواء (درجة مرتفعة)، ولن نكون على خطأ إذا ما افترضنا أن الأطفال الذين يحصلون على تلك الدرجة العادية ليس لديهم أي مشكلات نيورولوجية حيث أنهم ليس لديهم أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية. وعمومًا فإن الدرجة العادية يمكن

أن تؤكد على سلامة الطفل النيورولوجية، بينما تشير الدرجة المرتفعة للطفل على هذا المقياس إلى ارتفاع الاضطراب في الخصائص النيورولوجية. وقد قام معد المقياس بتقنينه على عينة من أطفال البيئة المصرية فبلغ معامل الثبات ٠,٦٨ بينما بلغ معامل الصدق التلازمي ٠,٥٦، وهي قيم دالة عند ٠,٠١ ولذلك يتم استخدام هذا المقياس في الأساس للتحقق من أن الطفل ليس لديه أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية.

(٤) **اختبار الإدراك البصري والسمعي إعداد: الباحثان**

تضمن بناء هذا الاختبار عدة خطوات ضمت الهدف منه، والتعليمات المتضمنة، ومكوناته، وحساب خصائصه السيكومترية للتحقق من صلاحيته للتطبيق. ويهدف الاختبار إلى قياس مستوى الإدراك البصري والسمعي قبل وبعد عرض الكتاب الإلكتروني موضع الدراسة الحالية، وقد استعان الباحثان بمجموعة من الاختبارات البصرية والسمعية عند بناء هذا الاختبار. ونظرًا لأن الاختبار تم تحويله إلى صورة إلكترونية فقد تم إعطاء التعليمات قبل البدء في الإجابة على الاختبار شفهيا وعمليًا حتى يستطيع الطلاب الإجابة على الاختبار بسهولة. أما عن مكونات الاختبار فقد تم إعداده إلكترونيا وتقسيمه إلى جزءين هما:

١. **اختبار الإدراك البصري**؛ ويتكون من (١٣) سؤالاً لكل واحد منها إجابات متعددة تشتمل على التطبيقات التالية: (التفريق بين الألوان في الشكل- التمييز بين الأشكال الهندسية- التفرق بين الأطوال المختلفة- التفرق بين درجات الألوان- التفرق بين الشكل والأرضية- التمييز بين الاتجاهات للشكل الواحد- التعرف على الفرق بين الاحجام المختلفة- مطابقة الصور المتشابهة - التمييز البصري للأعداد المختلفة من الوحدات- التمييز بين الأشكال ذات الأضلع الناقصة- التفريق بين العلاقات المكانية- التمييز البصري للصور شبه المتطابقة مع الاختلاف البسيط). وقد طلب من الطالب الإجابة عن جميع الأسئلة. وبعد الانتهاء يقوم جهاز الحاسب الالي بإعطائه الدرجة التي يحصل عليها، والوقت الذي أجاب فيه.

٢ـ **اختبار الإدراك السمعي**؛ ويتكون من (٨) أسئلة لكل واحد منها إجابات متعددة تشتمل على التطبيقات التالية: (التفريق بين أصوات الحيوانات- تمييز صوت في خلفية- التفريق بين أصوات الأفراد- التفريق بين أصوات الجماد- التمييز السمعي لأصوات الاعضاء المختلفة- التفريق بين إيقاع الصوت السريع والصوت البطيء- تحديد الأصوات المتطابقة- تحديد موقع واتجاه الصوت).

وبذلك أصبح الاختبار إجماليًا مكونًا من (٢١) سؤالاً، ولكل سؤال أكثر من بديل، حيث يوجد بديل واحد صحيح والباقي بدائل خطأ، وقد تم إعطاء درجة للإجابة الصحيحة، وصفرًا للإجابة الخطأ، وبالتالي أصبحت درجة الاختبار الكلية (٢١) درجة، بواقع درجة لكل سؤال. وقد تم اختيار عينة من طالبات الصف الأول الإعدادي بمدرسة شيبة الإعدادية بنات بمحافظة الشرقية، قوامها (١٥) طالبة من غير مجموعتي البحث الأساسية، وذلك لعدة أهداف أولها تحديد زمن الاختبار وهو الزمن المخصص للإجابة عنه وذلك حساب الزمن الذي استغرقه أول طالب انتهى من الإجابة عن أسئلة الاختبار، وهي (٣٣) دقيقة، والزمن الذي استغرقه آخر طالب انتهى من الإجابة عن الأسئلة الاختبار، وهي (٤٣) دقيقة، وقد تم حساب المتوسط بين الزمنين؛ ووفقًا لذلك وجد أن زمن الإجابة عن الاختبار (٣٨) دقيقة. أما الهدف الثاني فقد تمثل في التأكد من مدى وضوح الأسئلة ومناسبتها، وقد روعي في صياغة الأسئلة الوضوح ودقة الصياغة من خلال عرضها على الطلاب، وقد تبين أن استفسارات أفراد تلك العينة عن عدم وضوح بعض الأسئلة، أو دقتها كانت طفيفة، وتمت مراعاتها.

هذا وقد تم استخدام نفس العينة في حساب الخصائص السيكومترية للمقياس فتم عرضه أولا على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات المناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة والصحة النفسية (ن= ١٠) تمهيدًا لحساب خصائصه السيكومترية بعد ذلك بعد إبداء الرأي في مدى سلامة وصحة الاختبار وملاءمته لطلاب الصف الأول الإعدادي، وبالفعل أبدى السادة المحكمون ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول صعوبة وسهولة بعض الأسئلة، وقد التزم الباحثان بكل ما جاء في ملاحظاتهم من تعديلات واقتراحات. وقد تم حساب الثبات

باستخدام معادلة كيودور- ريتشاردسون ٢١ وبلغ ٠,٧٢ وهي قيمة عالية ودالة عند ٠,٠١ ولحساب صدق المقياس تم اللجوء إلى صدق المحك وذلك باستخدام مقياس النمو الإدراكي الذي أعدته مرة سليمان (٢٠٠٤) وبلغت قيمة معامل الصدق ٠,٧٧ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند ٠,٠١ وهو ما يدل على تمتع المقياس بمعدلات ثبات وصدق مرتفعة يمكن الاعتداد بها.

(٥) **الكتاب الإلكتروني** إعداد: الباحثان

من خلال الدراسات والبحوث والأدبيات التربوية التى تناولت خطوات تصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية استطاع الباحثان الاطلاع على العديد من النماذج لإعداد وتصميم هذه الكتب مثل: (نموذج/ زينب أمين، ونموذج/ محمد الهادي، ونموذج/ علي محمد عبد المنعم، ونموذج/ محمد الحسيني، ونموذج/ عبد اللطيف الجزار، ونموذج/ ميريل لتصميم التعليم، وغيره من النماذج المختلفة. وقد قام الباحثان بالاستفادة من هذه النماذج في تصميم الكتاب الإلكتروني، وبناءً عليه اشتمل إعداد الكتاب على الخطوات التالية:

١ـ الاطلاع والدراسة:

وتم في هذه المرحلة الاطلاع على المراجع والبحوث والدراسات التربوية التي تناولت إعداد وتصميم وتقويم البرامج التعليمية والكمبيوترية والكتب الإلكترونية لتحديد مراحل إنتاجها، وتحديد الخصائص الفنية والتربوية التي يجب مراعاتها أثناء إعداد هذه الكتب الإلكترونية.

٢ـ مرحلة التصميم وكتابة السيناريو: وتمثلت هذه المرحلة في الآتي:

أ ـ التصميم الفني:

تم تصميم الكتاب الالكتروني بناءً على الاطلاع على النماذج المختلفة للتصميم التعليمي والبرامج الكمبيوترية والكتب الإلكترونية والتي سبق ذكرها، وتتضمن هذه العملية الآتي:

١) ـ تصميم خريطة السياق للنظام:

وهى ترتبط بتدفقات البيانات من بيئة النظام الخارجي إلى النظام المقترح بعملياته المختلفة وسجلاته المتنوعة التى يؤديها النظام Kوتتنوع مصادر البيانات المتضمنة فى البيئة الخارجية بما تشتمل عليه من خلال:

- **الطالب**: وهو محور عملية التعلم.
- **المعلم**: وهو محور التنظيم الأساسي للعمليات المتبادلة بين البيئة الخارجية والنظام.

٢)ـ الخريطة الانسيابية للكتاب الإلكتروني:

وهي بمثابة الطريق التي يسير عليه المبرمج في إنتاج الكتاب والطالب أثناء الدراسة، وذلك من خلال العمليات التالية (الصفحة العامة، الصفحة الرئيسة، المقدمة، تحديد أهداف محتوى الكتاب، عرض محتوى الكتاب الإلكتروني، التقويم الذاتي، الاختبار النهائي للكتاب...)،

بـ ـ تصميم أنماط وواجهات التفاعل:

- تصميم أنماط التفاعل:
- تصميم واجهات التفاعل:

تعد واجهة التفاعل مع المستخدم من العناصر المهمة فى الكتب الإلكترونية، ومن **أنواع تصميم التفاعل ما يلي**:

- التفاعل بين الطالب والكتاب الإلكتروني.
- التفاعل بين الطالب والطالب.
- التفاعل بين الطالب والمعلم.
- التفاعل بين الطالب وواجهة التفاعل.

جـ إعداد سيناريو الكتاب الإلكتروني للطلاب:

ويعد السيناريو من الخطوات الأساسية في إعداد البرامج التعليمية والإلكترونية والكتب الإلكترونية أيضًا؛ فهي مرحلة يتم فيها تحديد ما ينبغي فعله وعمله داخل البرمجية، أو الكتب الإلكترونية عند إنتاجه، ومن هنا يمكن وضع مجموعة من المعايير التي يجب مراعاتها عند كتابة السيناريو، وهذه المعايير هي:

١- الموضوعية. ٢- ترتيب المادة العلمية ترتيبًا منطقيًا.
٣- الحفاظ على مقروئية الشاشة. ٤- تحاشي الجمل الطويلة.
٥- مراعاة المستوى اللغوي للطلاب.
٦- التناسق والتزامن بين الجوانب المرئية والمسموعة.

وقد اشتمل الكتاب في عملية إعداد السيناريو على فصول الكتاب الورقي كنصوص فقط يتم معالجتها إلكترونيًا وإضافة الوسائل المتعددة لها من (صور ثابتة ومتحركة، ورسوم ثابتة ومتحركة، ومؤثرات صوتية...، ولقد قام الباحثان بعد كتابة السيناريو بتجهيز كل ما يلزم لعملية البرمجة وتقديمة إلى المبرمج لكي يقوم بتحويل كل ما سبق إلى نمط إلكتروني، وذلك بعد مراجعته نهائيًا وعرضه على أساتذة المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم بكليات التربية. وقد تم إجراء التعديلات اللازمة التي تمت الإشارة إليها لكي يتم برمجته إلكترونيًا.

٣ـ إنتاج الكتاب الإلكتروني:

تعد هذه المرحلة من أهم المراحل لإخراج الكتاب الإلكتروني، حيث يتم تحويل النص المكتوب (السيناريو) إلى مشاهد مرئية، أو مرئية سمعية. وبعد الانتهاء من مرحلة إعداد وكتابة السيناريو تم مناقشة السيناريو مع القائم على البرمجة، وتحديد متطلبات الإنتاج، من وسائل تعليمية، وأدوات، وأجهزة، وتجهيزات، وتحديد المهام ودور كل منها، وقد تم تجهيز كل ذلك للمبرمج ليقوم بدوره في مرحلة الإنتاج، وقد تمت عملية إنتاج الكتاب، وأصبح جاهزًا لتقويمه وتحكيمه،

وقد استخدم المبرمج في إنتاجه برنامج Web Page Maker، وذلك لإنشاء صفحات (HTML) المهدة لإنشاء صفحات الكتاب الإلكتروني، كما أن المبرمج استخدم برنامج Adobe Flash، وذلك لعمل الاختبارات والرسوم التعليمية اللازمة لإعداد الكتاب الإلكتروني، ثم تم استخدام أحد برامج التأليف الخاصة بالبرمجة من خلال برنامج E book Workshop.

٤ـ تقويم الكتاب الإلكتروني: وتتمثل هذه المرحلة في الآتي:

أـ وضع الكتاب في صورته النهائية:

بعد أن انتهى الباحث من إنتاج الكتاب الإلكتروني تم عرضه على مجموعة من المحكمين في تخصصات مختلفة من أساتذة مناهج وطرق التدريس، تكنولوجيا التعليم، وذلك للحكم على سلامة الكتاب، وقد تم تعديل كل ما أشار إليه المحكمون من ملاحظات.

ب ـ التجربة الاستطلاعية للكتاب:

قام الباحثان بإجراء التجربة الاستطلاعية للكتاب الإلكتروني على عينة من طالبات الصف الأول الإعدادي بمدرسة شيبة الإعدادية بنات، قوامها (١٠) طالبات. وقد أظهرت الطالبات قبولاً شديدًا لأسلوب التعلم المستخدم، وأبدين سعادتهن بدراسة الكتاب، كما طالبت الطالبات بتعميم هذا الأسلوب على جميع الكتب والمقررات المختلفة. وقد لوحظ اهتمام الطالبات البالغ بحضور التجربة، ومحاولة الاستفادة منها، وقد ظهر ذلك من خلال انتظام الطالبات فى حضور التجربة. كما تم إجراء التعديلات في ضوء التجربة الاستطلاعية؛ استعدادًا لإعداد الكتاب الإلكتروني في صورته النهائية، وبعد إجراء هذه التعديلات تم عمل نسخ متعددة منه، وأصبح الكتاب الإلكتروني جاهزًا للتطبيق الأساسي.

تنفيذ التجربة الأساسية:

لتنفيذ تجربة البحث تم القيام بالإجراءات التالية:

أ ـ التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم التعاون مع معلم المادة والقائم بتدريسها، لتطبيق أدوات البحث (اختبار الادراك البصري والسمعي) على طلاب الصف الأول الإعدادي (عينة البحث)، وذلك قبل التدريس الفعلي للمجموعتين، وذلك للوقوف على المستوى المبدئي لأفراد المجموعتين، وهل هناك تكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين أم لا، وأيضا للتأكد من عدم وجود فروق بين طلاب المجموعتين التجريبيتين، وذلك من خلال استخدام اختبار (T test) فى كل من الاختبارين كالتالي:

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني والمجموعة الضابطة التى درست باستخدام الكتاب السائد في التطبيق القبلي على مقياس الادراك البصري والسمعي

الأبعاد	المجموع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	تجريبية	١٢	١٤,٥٨	١٧٥,٠٠	٤٧,٠٠	٠,١٦٠ غير دالة
	ضابطة	١٢	١٠,٤٢	١٢٥,٠٠		

قيمة (U) الجدولية عن مستوى ٠,٠٥ = ٤٥

قيمة (U) الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ٣٩

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس القبلي للدرجة الكلية على مقياس الادراك البصري والسمعي للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	ضابطة		تجريبية	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	٧,٣٣	١,١٥	٨,٠٠	١,٢٧

ويشير كل من جدول (١)، (٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلي لأداة القياس المشار إليها سابقًا؛ ويعني ذلك أن هناك تجانسًا وتكافؤًا بين المجموعتين، حيث إن قيمتي (ت) غير دالة إحصائيًا.

ب ـ تنفيذ التجربة:

١. تم القيام فى بداية كل يوم، الساعة الثامنة والنصف صباحًا بإعداد وتجهيز المعمل، والتأكد من سلامة الأجهزة وصلاحيتها للاستخدام. وقد بدأ التجريب يوم السبت الموافق ٢٤/ ١٠/ ٢٠١٥م بعد التطبيق القبلي لأداة البحث مباشرة، واستمر حتى يوم ٢٦/ ١١/ ٢٠١٥م.

٢. تم وضع قائمة تعليمات أمام كل جهاز، وذلك لمساعدة الطالب، وتعريفه بخطوات السير داخل الكتاب الالكتروني.

٣. سار كل طالب فى دراسة الكتاب بترتيب محدد للدروس التعليمية، وفق سرعته وخطوه الذاتي، بحيث يبدأ فى دراسة الكتاب بدروسه وفقًا لترتيبه المنطقي، ووفقا للتعليمات الموجهة له لدراسة هذا الكتاب، وفى حالة مصادفته لأية صعوبة فإنه يتوجه إلى المعلم، أو الباحثان داخل المعمل لمساعدته وتوجيهه.

ج ـ التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من تدريس الوحدة المختارة لمجموعتي البحث، ثم تطبيق أداة البحث بعديًا على طلاب عينة البحث بمساعدة مدرس المادة، لمعرفة أثر تدريس الكتاب الإلكتروني المختار على الإدراك البصري والسمعي.

د- التطبيق التتبعي: بعد الانتهاء من تدريس الكتاب بعديًا لمجموعتي البحث، ثم تطبيق أداة البحث بعد التطبيق البعدي بأربعة أسابيع على طلاب عينة البحث بمساعدة مدرس المادة، لمعرفة أثر تدريس الكتاب الإلكتروني المختار على الإدراك البصري والسمعي وبقاء أثر التعلم لديهم.

خطوات البحث:

تم إجراء الدراسة وفقًا للخطوات التالية:

(١) الاطلاع على الدراسات والأدبيات ذات الصلة بموضوع الكتب الإلكترونية، الإدراك السمعي والبصري، وصعوبات التعلم وذلك بغرض تحليلها ومناقشتها والاستفادة منها في إعداد الإطار النظري، وتوظيفها في معالجة مشكلة الدراسة وإجراءاتها.

(٢) إعداد وتصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني، وذلك في ضوء أهداف الوحدات المختارة.

(٣) إعداد أدوات البحث.

(٤) عرض الكتاب الإلكتروني وأدوات البحث على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء الرأي في صلاحيتهما.

(٥) تجريب الكتاب الإلكتروني، وأدوات البحث استطلاعيًا على عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ للتأكد من صلاحيتها.

(٦) اختيار عينة البحث من طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم.

(٧) تطبيق أدوات البحث تطبيقًا قبليًا على عينة البحث من طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم.

(٨) تدريس الكتاب الإلكتروني للمجموعة التجريبية، وتدريس الكتاب العادي للمجموعة الضابطة.

(٩) تطبيق أدوات البحث تطبيقًا بعديًا وتتبعيا على عينة البحث.

(١٠) رصد النتائج، وتحليلها إحصائيًا، ثم تفسيرها في ضوء الدراسات والبحوث السابقة، ومعطيات علم النفس التعليمي والاجتماعي.

(١١) تقديم التوصيات والمقترحات المستقبلية في ضوء ذلك.

الأساليب الإحصائية للبحث:

(١) اختبار مان – ويتني Mann- Whitney.

(٢) ويلكوكسون وقيمة Z.

(٣) معامل إيتا لقياس الفعالية.

نتائج البحث:

أولاً: نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه: «وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني والمجموعة الضابطة التى درست باستخدام الكتاب التقليدي في القياس البعدي على مقياس الإدراك البصري والسمعي لصالح طلاب المجموعة التجريبية». ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين في التطبيق البعدي على مقياس الادراك البصري والسمعي ويوضح ذلك جدول (٣):

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الإدراك البصري والسمعي

المجموعة	ن	م	ع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة	حجم الأثر
تجريبية	١٢	١٧,٨٣	١,١١	١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠	٠٠,٠٠	٠,٠١	٠,٩٧١
ضابطة	١٢	٧,٦٦	١,٥٥	٦,٥٠	٧٨,٠٠			

قيمة (U) الجدولية عن مستوى ٠,٠٥ = ٤٥

قيمة (U) الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ٣٩

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني والمجموعة الضابطة التى درست باستخدام الكتاب السائد في التطبيق البعدي على مقياس الإدراك البصري والسمعي بلغت (٠٠و٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (١و٠) مما يشير

إلى وجود فروق بين المجموعتين، وتوجه هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في متوسط الرتب، وهي المجموعة التجريبية ولمعرفة اتجاه الفروق في المجموعتين التجريبية والضابطة ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس البعدي لكل من المجموعتين فكان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة؛ مما يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، كما يتضح أيضًا أن حجم الأثر كبير (أكبر من ٠,٠٥) وهذا يعد مؤشرًا على فاعلية التدريس في الإدراك البصري والسمعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه: "وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإدراك البصري والسمعي لصالح القياس البعدي». ولحساب نتائج مقياس الإدراك البصري والسمعي تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية، وذلك بتطبيق المقياس والتي تم تدريس طلاب المجموعة التجريبية فيها باستخدام الكتاب الالكتروني، ويوضح ذلك جدول(٤).

جدول (٤)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	٠	٠	٠	٣,٠٨١-	٠,٠١
الرتب الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠		
التساوي	٠				
المجموع	١٢				

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ١٦و٢ قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٦٨و٢

يتضح من جدول (٤) أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي

والبعدي في الدرجة الكلية (-٣,٠٨١) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين وذلك لصالح القياس البعدي، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أعلى من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشرًا على فاعلية التدريب المستخدم فى الإدراك البصري والسمعي لدى أفراد العينة التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الالكتروني.

ولمعرفة مقدار التحسن فى الإدراك البصري والسمعي؛ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الالكتروني، ويوضح ذلك جدول (٥).

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية في الإدراك البصري والسمعي فى القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

الأبعاد	القياس القبلي		القياس البعدي		حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الدرجة الكلية	٨,٠٠	١,٢٧	١٧,٨٣	١,١١	٠,٩٦٢

يتضح من جدول (٥) أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في الدرجة الكلية؛ مما يشير إلى تحسن الإدراك البصري والسمعي لدى طلاب المجموعة التجريبية، كما يتضح أيضًا أن حجم الأثر كبير (أكبر من ٠,٠٥)، وهذا يعد مؤشرًا على فاعلية التدريس داخل جلسات التدريس فى الإدراك البصري والسمعي لدى طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الالكتروني.

ثالثًا: نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الكتاب التقليدي في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإدراك البصري والسمعي. ولحساب

نتائج مقياس الإدراك البصري والسمعي؛ تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية، وذلك بتطبيق المقياس على طلاب المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الكتاب السائد، ويوضح ذلك جدول (٦).

جدول (٦)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	١	٣,٥٠	٣,٥٠	-١,٦٣٣	٠,١٠٢ غير دالة
الرتب الموجبة	٥	٣,٥٠	١٧,٥٠		
التساوى	٦				
المجموع	١٢				

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ =٢,١٦ قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١= ٢,٨٦

يتضح من جدول (٤) أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية (-١,٦٣٣) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود فروق غير بين القياسين، حيث كان متوسط الرتب الموجبة مساوية لمتوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشرًا على عدم فاعلية التدريس المستخدم فى الإدراك البصري والسمعي لدى أفراد العينة الضابطة التي درست باستخدام الكتاب السائد.

ولمعرفة مقدار التحسن فى الإدراك البصري والسمعي؛ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الكتاب السائد، ويوضح ذلك جدول (٧).

جدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية في الإدراك البصري والسمعي فى القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

الأبعاد	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	٧,٣٣	١,١٥	٧,٦٦	١,٥٥

ويتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي يتقارب من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في الدرجة الكلية مما يشير إلى عدم تحسن الادراك البصري والسمعي لدى طلاب المجموعة الضابطة.

رابعًا: نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الإدراك البصري والسمعي. ولحساب نتائج مقياس الإدراك البصري والسمعي تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للدرجة الكلية، وذلك بتطبيق المقياس والتي تم تدريب طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الالكتروني، و يوضح ذلك جدول (٨):

جدول (٨)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	٧	٥,٠٠	٣٥,٠	١,٦٦٧-	٠,٠٩٦ غير دالة
الرتب الموجبة	٢	٥,٠٠	١٠,٠١		
التساوي	٣				
المجموع	١٢				

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ =٢,١٦ قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١= ٢,٨٦

ويتضح من الجدول السابق (٨) أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية (-١,٦٦٧) وهى قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين، حيث كان متوسط الرتب الموجبة مساوية لمتوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشرًا على بقاء فاعلية التدريس المستخدم فى الإدراك البصري والسمعي لدى طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني. ولمعرفة مقدار التحسن فى الإدراك البصري والسمعي، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني، ويوضح ذلك جدول (٩):

جدول (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية في الإدراك البصري والسمعي فى القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية

الأبعاد	القياس البعدي		القياس التتبعي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	١٧,٨٣	١,١١	١٧,٤١	٠,٧٩٢

يتضح من جدول (٩) أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي يتقارب من المتوسط الحسابي للقياس التتبعي في الدرجة الكلية؛ مما يشير إلى بقاء تحسن الإدراك البصري والسمعي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج البحث كما يتضح من جدول (٣) أنه: «وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني والمجموعة الضابطة التى درست باستخدام الكتاب التقليدي في القياس البعدي على مقياس الإدراك البصري والسمعي لصالح طلاب المجموعة التجريبية»؛ مما يشير إلى فعالية استخدام الكتاب الالكتروني فى الإدراك البصري والسمعي وبهذا يمكن قبول الفرض الأول. ويمكن إرجاع تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي إلى:

- أن الطلاب الذين يدرسون الكتاب الإلكتروني في وجود مرشد، أو موجه أفضل من الطلاب الذين يدرسون الكتاب المقرر بأنفسهم.
- تتيح دراسة الكتاب الإلكتروني الطلاب ممارسة البحث عن أي كلمة في الكتاب وطباعة النص الذي يريده، وأن يتحرك في الكتاب كيف يشاء؛ مما يجعلهم أكثر ألفة ونشاطًا وحرية في التعامل مع هذه الكتاب، بعكس الكتاب المقرر الذي لا يهتم بهذه المميزات، فيقتصر دورهم على تلقي المعلومات فقط.
- يمكن إرجاع هذا التفوق إلى تفاعل الطلاب مع هذا الكتاب والذي ساعد على وجود بيئة تعليمية غنية بالمعلومات أكثر مما تقدمه الكتب المقررة للمجموعة الضابطة، بالإضافة إلى ذلك أصبح الطالب محور العملية التعليمية ومركزها، وبذلك تغير دور المعلم إلى موجه، ومرشد، ومنظم لخبرات التعليم لأفراد العينة التجريبية بخلاف دوره مع طلاب المجموعة الضابطة الذي يقوم على تلقين المعرفة، ونقلها، وأصبح الطالب يعلم نفسه بنفسه دون الاعتماد على أحد.
- إمكانية التعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية من خلال الكتاب الإلكتروني في أماكن مختلفة بعيدًا عن البيئة المدرسية.
- مهما كان عرض الكتاب الإلكتروني في تقديمه للمادة العلمية فإنه أفضل بكثير من الكتاب المدرسي السائد والمقدم للمحتوى في صورة تقليدية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (Chin-neng et al., 2013, 303-312; Ho-Yuan &Syh-Jong, 2013, 131-141; Michelle, 2014, 111-125; Elena & et al, 2014;Mohammed & Shimaa, 2015, 71-83).

كما أظهرت نتائج البحث أيضًا كما يتضح من جدولي (٤)،(٥) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإدراك البصري والسمعي لصالح القياس البعدي؛ مما يشير إلى فعالية استخدام الكتاب الالكتروني فى الإدراك البصري والسمعي وبهذا يمكن قبول الفرض الثاني. ويمكن إرجاع تفوق الطلاب في القياس البعدي على القياس القبلي إلى:

(١) عرض المعلومات من خلال الكتاب الإلكتروني بطريقة ترابطية بمعلومات أخرى بالصورة والصوت والحركة جعل المعلومات تختزن في الذاكرة بأكثر من صورة، وهذا ساعدهم على سرعة تذكرها.

(٢) طبيعة تقديم المحتوى والتي تضمنت العديد من الوسائط والتي تجمع بين النص المكتوب والصورة والصوت ومقطع الفيديو؛ مما عمق الفهم والاستيعاب لديهم.

(٣) اشتراك المعلم مع الطلاب خلال التعلم المتزامن قد يسهم في الوقوف على مواطن القوة عند الطلاب ويعززها ويكشف عن مواطن الضعف ويعالجها.

(٤) أن تزامن عرض عناصر الكتاب الإلكتروني من خلال الصور المتحركة واللغة المنطوقة والنصوص والصور الثابتة ساعد في إحداث تفاعل بين حواس الطالب المختلفة مع هذه العناصر (المثيرات البصرية والسمعية)؛ مما أسهم في تركيز انتباه المتعلم وهو من العوامل التى تؤثر فى الإدراك البصري، وأدى هذا بدوره إلى تنمية التحصيل المعرفي.

(٥) كما أن تعرف الطالب علي الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها قبل دراسة الكتاب الإلكتروني ساعد علي تسهيل عملية التعلم، بل وإدراك ما هو مطلوب منه قبل بداية التعلم.

(٦) حيث التعلم الذاتي الذي يوفره الكتاب الإلكتروني، يجعل كل طالب يتعلم حسب سرعته الذاتية، ويمكنه من دراسة المحتوى أكثر من مرة، تماشيًا مع قدراته ويصبح أكثر نشاطًا، وإيجابية أثناء عملية التعلم، لأنه راعي الفروق الفردية بين الطلاب، فكل طالب يختلف عن غيره في قدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته.

(٧) بالإضافة إلى أن الكتاب الالكتروني- بنمط كثافة الصور الثابتة- قد أدى إلى خفض التوتر وتراجع القلق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والشعور بالثقة بالنفس وتحقيق الذات.

(٨) كما أن ما يراه الطلاب ويسمعونه في وقت واحد يستطيعون الاحتفاظ به لفترات طويلة أكثر مما يذكر عن طريق السرد والتلقين فقط.

(٩) ترابط كل عناصر الفصول المقدمة من خلال الكتاب الالكتروني وتكاملها من البداية حتى النهاية.

(١٠) مراعاة مطالب نمو الطلاب وإشباع حاجاتهم وميولهم.

(١١) وصول الطلاب في تعلمهم إلى درجة الإتقان، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من: (منال مبارز، ٢٠٠٩، ٣٧١-٤٠٢؛ محمود أبو الدهب، سيد عبد الرحيم، ٢٠١٣، ١٧٣-١٩٠؛ فاتن أحمد، ٢٠١٤؛ Mohammed & Shimaa, 2015, 71-83)

كما أظهرت نتائج البحث أيضًا كما يتضح من جدولي (٦)،(٧) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الكتاب التقليدي في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإدراك البصري والسمعي؛ مما يشير إلى أن الكتاب المقرر لا يقدم جديدًا وبهذا يمكن قبول الفرض الثالث. ويمكن إرجاع عدم تفوق طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي عن القياس القبلي إلى:

(١) أن الكتاب لا يحتوي على وسائل جذب انتباه الطلاب.

(٢) انعدام وجود الأصوات التي تساعد تفعيل حاسة السمع لديهم؛ مما يجعلهم شاردي الذهن أثناء القراءة والاطلاع.

(٣) الكتاب المدرسي الموجود لدى الطلاب وطرق عرضه للمحتوي لا يساعد في تنوع أساليب التعليم أمام الطالبات.

(٤) اعتماد الكتاب على معلومات تقليدية لا زيادة فيها.

(٥) التزام المعلم بهذا الكتاب دون معلومات جديدة لارتباطه بتوزيع المنهج الدراسي خلال الفصل الدراسي من قبل الوزارة.

(٦) نمطية الكتاب لا تساعد على التفكير، أو الإدراك البصري، أو السمعي.

(٧) كما أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لهم طبيعة خاصة، حيث يحتاجون إلى عملية تدقيق في اختيار عملية التعلم، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من(خديجة بن فليس، ٢٠١٠؛ فيصل غازي وآخرين،٢٠١٠). وتؤكد هذه النتائج بشكل غير مباشر فعالية الكتاب الإلكتروني حيث أن المجموعة التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني كانت أفضل من المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الكتاب المدرسي العادي.

كما أظهرت نتائج البحث أيضًا كما يتضح من جدولي(٨)،(٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الإدراك البصري والسمعي، مما يشير إلى فعالية استخدام الكتاب الالكتروني فى الإدراك البصري والسمعي وبهذا يمكن قبول الفرض الرابع. ويمكن إرجاع عدم تفوق طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي إلى:

(١) إن التدريس باستخدام الكتاب الإلكتروني زاد من الإدراك السمعي والبصري لدى الطلاب، لما يشتمل عليه من النصوص والأصوات والصور وسهولة الوصول للمعلومات المطلوبة مما كان داعيًا لبقاء أثر التعلم لفترات طويلة.

(٢) يعد أسلوبًا جديدًا بالنسبة للطلاب؛ مما زاد من ثقتهم بأنفسهم، إذ إن الكتاب الإلكتروني يعطي الطالب الفرصة الكافية لإعادة الدرس كاملاً، أو بعض أجزائه دون خجل من زملائه، وهذا ساعد في التعلم للإتقان؛ مما كان سببًا في فهم الطلاب أكثر.

(٣) إتاحة فرص التعلم للطلاب من خلال الكتاب الالكتروني في أماكن مختلفة بعيدًا عن المنزل والبيئة المدرسية في أي مكان.

(٤) كما أن استخدام الكتاب الإلكتروني أعطي الفرصة للطالب لاستخدام حواسه المختلفة؛ مما زاد من استيعابه للمادة العلمية لمدة أطول، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة منصور العمري (٢٠٠٩).

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحثان بالتالي:

(١) الحث على أهمية هذه الكتب الإلكترونية في العملية التعليمية؛ لما لها من أهمية في ضوء التطورات الحديثة التي يشهدها العصر الحالي، وذلك من خلال (برامج الإعلام- عقد الندوات والمؤتمرات- تسهيل إدخال هذه الكتب في العملية التعليمية ومحاولة الأخذ بها).

(٢) يوصى الباحثان بإجراء دراسات مماثلة فى المواد الدراسية المختلفة.

(٣) تحديث معامل الكمبيوتر بالمدارس والمعاهد بأحدث الأجهزة التي تساعد على تشغيل هذه الكتب الإلكترونية ومحاولة الاستفادة منها.

(٤) ضرورة توجيه نظر واضعي المناهج للأخذ بالأساليب الحديثة فى عرض محتوى مادة الحاسب الآلي والمواد الأخرى والتى تعمل على إبقاء أثر التعلم لفترات طويلة.

(٥) عقد دورات تدريبية للمعلمين فى أثناء الخدمة في جميع المراحل التعليمية لتنمية مهاراتهم التدريسية واطلاعهم على الجديد فى مجال تصميم وانتاج الكتب الإلكترونية.

(٦) محاولة تصميم وإنتاج جميع الكتب في جميع التخصصات وتحويلها إلى كتب إلكترونية.

المراجع

أحمد عبدالله العلي(٢٠٠٥). **التعليم عن بعد ومستقبل التربية في الوطن العربي.** القاهرة: دار الكتاب الحديث.

إسماعيل محمد إبراهيم (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي مقترح على حل المشكلات الهندسية لدى عينة من الطلاب ذوى صعوبات التعلم. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

أنور حسن عطار(٢٠٠٩). اثر برنامج علاجي بالوسائط المتعددة لعلاج بعض صعوبات تعلم مبحث الصرف لدى طلبة الصف الثمن الأساسي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

آية عبد العزيز(٢٠١٠).الكتاب الإلكتروني، تكنولوجيا مع إيقاف التنفيذ. **جريدة المصري اليوم**،(٢١٧٢)، ١٢.

بيريفان عبدالله المفتي، وحاتم صابر خؤشناو، واورينك صابر اسعد(٢٠١٥). علاقة صعوبات التعلم النمائية بالإدراك البصري لدى الاطفال ما قبل المدرسة بعمر (٥-٦) سنوات. **مجلة كوفاري زانكو، ١٩** (٤)، ٧٩-٨٤.

جال رويد (٢٠١١). **مقاييس ستانفورد- بينيه للذكاء: دليل الفاحص (الصورة الخامسة)** (تعريب صفوت فرج). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٣).

حسينة طاع الله (٢٠٠٨). الإدراك البصري للأشكال لدى المعوقين عقليا «دراسة ميدانية مقارنة بالمراكز الطبية البيداغوجية-بسكرة – باتنة – بريكة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر بالجزائر.

خالد ربيع عبد الرازق الجندي(٢٠٠٩). أثر برنامج تعليمي مقترح باستخدام بعض أبعاد الدافعية الذاتية على صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

خديجة بن فليس(٢٠١٠). أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين "دراسة مقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات تعلم (الكتابة والرياضيات) والعاديين. **رسالة دكتوراه غير منشوره**، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الإخوة منتوري بالجزائر.

راضي الوقفي (٢٠٠٠). **مقدمة في علم النفس**. (ط ٤). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زكريا بن يحيى لال (٢٠١١). **التكنولوجيا الحديثة في تعليم الفائقين عقليًا**. القاهرة: عالم الكتاب.

السيد علي سيد، وفائقة محمد بدر (٢٠٠١). **الإدراك الحسي والبصري والسمعي**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨). **صعوبات التعلم النمائية**. القاهرة: عالم الكتب.

صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي النفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عادل عبدالله محمد (٢٠١٠). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي: قضايا ورؤى معاصرة**. الرياض: دار الزهراء.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦). **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**. القاهرة: دار الرشاد.

عبد الحميد بسيوني (٢٠٠٧). **الكتاب الإلكتروني**. القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٧). **علم النفس الفيزيولوجي**. (ط ٣). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

على محمد عبد المنعم (٢٠٠٠). **الثقافة البصرية**. جامعة الأزهر، كلية التربية.

على محمود شعيب، وعبدالله على محمد (٢٠١٤). **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم: النظرية والتطبيق**. القاهرة: دار جوانا للنشر.

عماد عيسى صالح (٢٠١٥). **الكتاب الإلكتروني *eBook* المفهوم والخصائص**. كلية الآداب، جامعة حلوان، متاح على الموقع التالي: http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/arado/unpan024017.pdf، الدخول في ٢٠١٥/١١/١٠.

الغريب زاهر إسماعيل(٢٠٠١). **تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم**. القاهرة: عالم الكتب.

الغريب زاهر إسماعيل(٢٠٠٩). **المقررات الالكترونية : تصميمها-إنتاجها- نشرها- تطبيقها- تقويمها**. القاهرة: عالم الكتب.

الغريب زاهر إسماعيل(٢٠٠٩). **التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة**. القاهرة: عالم الكتب.

فاتن فتحي أحمد (٢٠١٤).فاعلية بعض متغيرات استخدام الكتاب الإلكتروني لضعاف السمع في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.

فاطمة ناصر حسين، وبيريفان عبد الله المفتي(٢٠٠٢). دراسة مقارنة في نمو القدرات الادراكية (الحس – حركية) باستخدام مقياسي هايود ودايتون لأطفال الرياض بعمر(٤-٥) سنوات. **مجلة التربية الرياضية**، ١١(٣)، ٢٣٩ -٢٦٠.

فوزية محمدي، ونادية مصطفى الزقاي(٢٠١٠). بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى طلاب السنة الرابعة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة (الجزائر). **دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية**، (٥)،١١٩-١٥٨.

فيصل غازي عبد الحسن، وسلام جابر عبدالله، وكامل شنين مناحي(٢٠١٠). فاعلية العروض البُصرية في تطوير الإدراك البُصري وبعض المتغيرات البيوكينماتيكية لمهارة دقة الإرسال بالكرة الطائرة. **مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية**، ١١(١)، عدد خاص ببحوث المؤتمر العلمي الثاني في البايوميكانيك المنعقد في كلية التربية الرياضية جامعة القادسية للفترة ٢٥-٢٦/١٢/٢٠١٠، ٤٢٣-٤٥٢.

محمود الفرماوى.(٢٠١٤). **دور التقنيات الحديثة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة**. منتدى تكنولوجيا التعليم، تطوير وتعليم برؤية مستقبلية، المتاح على الموقع التالي:

http://kenanaonline.com/users/elfaramawy/posts/153731

تاريخ الدخول في يوم ٨/٥/٢٠١٤م.

محمد عبد القادر عبد الغفار(١٩٨٩). **القياس والتقويم التربوي**. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

محمود محمد أبو الدهب، وسيد شعبان عبد الرحيم(٢٠١٣). فاعلية اختلاف بعض أنماط تصميم الكتاب الالكتروني التفاعلي في تنمية مهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى معلمي الحاسب الالي. **دراسات غربية في علم النفس**، ٤١ (١)، ١٧٣-١٩٠.

محمود محمد عبد الكريم، وهاشم سعيد إبراهيم. (٢٠٠٨). أثر التفاعل بين مصادر المعلومات الالكترونية والسعة العقلية في التحصيل ومهارات التعلم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، ٢ (١٣٧)، ٥٢١-٥٨٣.

مروة سالم محمد(٢٠١٢). أثر تدريب الإدراك البصرى فى تحسين مهارات القراءة والكتابة للطلاب ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. **رسالة دكتوراه غيرمنشورة**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

منال عبد العال مبارز(٢٠٠٩). فاعلية الكتاب الالكتروني في تنمية مهارات إنتاج عروض الوسائط المتعددة لمعلمات الروضة. **مؤتمر تكنولوجيا التربية وتعليم الطفل العربي حول تكنولوجيا التربية**. القاهرة، ١٣-١٤/ ٩.

منصور بن سعد العمري (٢٠٠٩). فاعلية استخدام كتاب الكتروني في مادة المطالعة على التحصيل الدراسي لدي طلاب الصف الأول الثانوي. **رسالة ماجستير غيرمنشورة**، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.

نادر أبو القاسم معرفي، ومحمد جهاد درغام(٢٠١٢). الكتاب الإلكتروني لفئة صعوبات التعلم. **المؤتمر العالمي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في خدمة ذوي الإعاقات وصعوبات التعلم**. الكويت، ٢٠-٢٢/٥.

هاشم حسين المحنك (٢٠٠٩). الكتاب الإلكتروني بين إيجابياته وسلبياته» طروحات عامة». **مجلة ينابيع بمركز دراسات الكوفة**، (٣٢)،١٠٥-١٠٦.

هشام محمد الخولي (٢٠٠٢). الإدراك البصري اللمسي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي وعلاقته بالإنجاز الدراسي. **مجلة علم النفس**،١٣ (٥٠).٢٣٠-٢٥٠.

هشام محمد الخولي (٢٠٠٢). **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

Banajee,M.(2007). Effect of adapted phonic faces story books on phonological skills of children with severe expressive language disorders. *Ph.D, electronic thesis & dissertation collection.*

Blair, A. (2008). A quantitative analysis of the impact of e-book format on student acceptance. usage and satisfaction, *doctor of philosophy*, Capella university.

Boone, R., & Higgins, K. (2003). Reading, writing and publishing digital text. *Remedial and Special Education*, *24* (3), 132-140.

Chen, Gwo-Dong; Wei, Fu-Hsiang; Wang, Chin-Yeh; Lee, Jih-Hsien.(2007). Extending e-book with contextual knowledge recommender for reading support on a web –based learning system.*International Journal On E-Learning* , 6 (4), 605-622.

Chin-neng, C, Shu-chu, C. , Shu-hui, E., Shyh-chyi, W.(2013). The effects of extensive reading via e-books on tertiary level efl students' reading attitude, reading comprehension and vocabulary. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12 (2),303-312.

Connaway, L. (2003). Electronic books (e-books): current trends and future directions. *Desidoc Bulletin of Information Technology*, 23 (1), 13-18.

Donna, N.(2006). Evaluating e-textbooks in a business curriculum. doctor of philosophy, faculty of computer and information sciences, nova southeastern university.

Elena, M, Martin, B, Ramune, K & Katie, K.,(2014). The acquisition of e-books in the libraries of the Swedish higher education institutions. *Information Research*, 19 (2),1-40.

Ellen, V. (2005). E-book technology: the relationship between self efficacy and usage levels across gender and age. *Doctor of philosophy*, capella university, faculty of education.

Fuchs, L. (2002).Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*. 25 (1) , 33- 45.

Gayle, R., Chan, T, & Janny K. Lai.(2005). Shaping the strategy for e-books: a Hong Kong perspective. *Library Collections, Acquisitions,& Technical Services*, (29), 205–219.

Ho-Yuan, C.,& Syh-Jong, J(2013). Exploring the reasons for using electric books and technologic pedagogical and content knowledge of Taiwanese elementary mathematics and science teachers, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology,* (12), (2),131-141.

Maha A. Al-Bayati (2009), Effects of Tutorial e-Lessons for Hearing Impaired Persons on Motivation Towards Learning (General Science Topic as Case Study). *European Journal of Scientific Research*, *38* (2),189-198.

Mayfield, K. (2004). Read a good e-textbook lately, Available at , *http://www.wired.com/news/print/0,1294,38059,00.html*, Retrieved 24/3/ 2010

Michelle, G. (2014). The effect of embedded text-to-speech and vocabulary e book scaffolds on the comprehension of students with reading disabilities. *International Journal of Special Education*, *29* (3), 111-125.

Mohammed, M & Shimaa, A.(2015). The effect of interactive e-book on students' achievement at Najran university in computer in education course. *Journal of Education and Practice*, *6* (19), 71-83.

Pena, C. & Almaguer, I. (2008) Using electronic books to foster emergent literacy in early childhood education. In Crawford, C. in et al (eds.). Proceedings of society for information technology and teacher education international conference,3498-3500.

Rao, S. (2004). Electronic book technologies. *Library Review*, 53 (7), 363–371.

Roach, R. (2001). Colleges provide testing ground for e-book innovations. *Black Issuesin Higher Education, 19* (17), 38.

Vannesa, T. (2008), The Effects of a fluent signing narrator in the iowa e-book on deaf children's acquisition of vocabulary, book related concepts, and enhancement of parent-child lap-reading interactions, *the doctor of philosophy*, in the graduate college of the university of Iowa

Wikipedia. (2015). The free encyclopedia, e book, Available at, *http://en. wikipedia.org/wiki/E-b.ook,* Retrieved 12/11/2015.

فعالية التدريب السمعي فى تحسين الوعي الفونولوجي والفهم الكلامي لدى الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية

أ.د عبد الفتاح رجب على مطر

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية بكلية التربية جامعتي الأزهر والطائف

د. رضا مسعد الجمال

أستاذ مساعد الصحة النفسية بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة القاهرة

الملخص:

يعاني الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية من قصور في الوعي الفونولوجي؛ مما يؤثر سلبًا على الفهم الكلامي لديهم، ويعد التدريب السمعي أحد الاستراتيجيات التي قد تفيد في تحسين المهارات السمعية لديهم؛ لذا يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية برنامج للتدريب السمعي في تحسين الوعي الفونولوجي والفهم الكلامي لدى الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية، وتتكون عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً من الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية الملتحقين ببرامج ضعاف السمع بمدرسة الأحنف بن قيس الابتدائية في مدينة الطائف، ممن تتراوح أعمارهم بين (٦-٩) عامًا، مقسمين إلى مجموعتين: الأولى تجريبية قوامها (١٠) تلميذًا، والثانية ضابطة قوامها (١٠) تلميذًا، وتشتمل أدوات الدراسة على: مقياس الوعي الفونولوجي، ومقياس فهم الكلام، وبرنامج التدريب السمعي، وجميعهم من إعداد / الباحثين. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي والفهم الكلامي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي والفهم الكلامي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، مما يدل على استمرارية أثر البرنامج في تحسين الوعي الفونولوجي والفهم الكلامي.

الكلمات المفتاحية: التدريب السمعي - الوعي الفونولوجي - الفهم الكلامي - زارعي القوقعة الالكترونية.

Effectiveness the Auditory Training In Improving Phonological Awareness and Understanding of the Speech For Children with Cochlear Implant

Abstract:

Children with cochlear implant are suffering from low in phonological awareness, which negatively affects the verbal understanding they have, auditory training is considered one of the strategies that may be useful in improving the auditory skills they have, so The present study aims to identify the effectiveness of the program of auditory training in improving phonological awareness and understanding of speech for children with cochlear implant. composed the study sample of 20 of the children hard of hearing with cochlear implant from the hard of hearing program in Al Ahanf Bin Qais primary school in the city of Taif, ranging ages (6-9) years, divided into two groups: Experimental group (10 students), and control group (10 students). the study includes tools: A phonological awareness scale, and the understanding speech scale, and program of audio training, all Prepared by the researcher. The results of this study indicate that: There are significant differences between pre and post measurements for the experimental group in phonological awareness and understanding of the speech in favor of the post measurement. There are significant differences between the experimental group and the control group in phonological awareness and understanding of the speech in favor of the experimental group. There are no significant differences between the post and follow-up measurements. This indicates that the program has a continuous positive effect on phonological awareness and understanding of the speech.

Keywords: Auditory Training - Improving Phonological Awareness - Understanding of the Speech - Children with Cochlear Implant

مقدمة:

يتطلب اكتساب اللغة توفر مجموعة من الأمور إذا لم تتوفر سوف يؤدي ذلك إلى التأثير السلبي على اكتساب اللغة ومن أهمها سلامة الحواس وبخاصة السمع، ومن ثم تؤثر الإعاقة السمعية على لغة الأطفال في جميع جوانبها. وفي هذا الصدد يشير الزريقات (٢٠٠٥) إلى أن زارعي القوقعة الالكترونية يعانون من مشكلات في اللغة، وصعوبة في فهم الكلام، وتأخر في اكتساب القواعد الصرفية مقارنة بالسامعين من أقرانهم.

وكلما زادت درجة الفقد السمعي زادت درجة اضطرابات اللغة حتى تختفي اللغة تمامًا مع الفقد التام للسمع، وخاصة إذا كان الفقد السمعي مع ميلاد الطفل وقبل تعلمه اللغة. ومن ثم كان لظهور زراعة القوقعة الالكترونية دورًا واضحًا في جعل الأطفال الصم الذين لا تجدي معهم المعينات السمعية نفعًا يمكنهم سماع الأصوات وكلام الآخرين؛ إلا أن قدرتهم على فهم الكلام والأصوات التي يسمعونها يبقى محدودا للغاية؛ وذلك لأنهم لا يسمعونها من قبل فقد كانوا صمًا قبل زراعة القوقعة الالكترونية لهم.

حيث أشار (Andrade, Ioriob & Gila, 2016; Mondelli, Santos & Jose, 2016, p.1) إلى تدني قدرة الأطفال الصم زارعي القوقعة الالكترونية على تمييز الكلمات المسموعة وفهم معناها في الحياة اليومية مقارنة بأقرانهم السامعين، كما يزداد تدني قدرتهم على إدراك وتمييز الكلام بزيادة درجة الفقد السمعي لديهم. كما أن زارعي القوقعة الالكترونية لديهم قصور في المعالجة السمعية؛ مما يؤدي إلى الحد من قدرتهم على التواصل اللفظي والقدرة على فهم وتمييز الأصوات من حولهم، فحوالي ٥٠ ٪ من الكلمات التي يسمعونها لا يفهمونها ولا يميزونها (Wagener, Josvassen & Ardenkjaer, 2003, p.7). ويتحدد مستوى فهم الكلام لديهم وفقًا: لخصائص موضوع الكلام وخبرتهم السابقة بأصوات المتكلمين، وحجم الاحتكاك بهم، وشدة الفقد السمعي، ومدى وجود الضوضاء في بيئة الحوار (Mondelli et al., 2016, p.2).

ويعاني الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية من انخفاض مستوى فهم الكلام خلال التواصل اللفظي في كافة مواقف الحياة اليومية، حيث يقل لديهم القدرة على تمييز أصوات الكلام وانخفاض المهارات السمعية؛ مثل: الإغلاق السمعي، والتمييز السمعي، والإدراك السمعي للكلمات (Andrade, 2014, p.23.) ولديهم تأخر لغوي نمائي وصعوبة في فهم وتمييز الكلام (Tawfik, El Kholi, Hesham Taha,, & Mahmoud., 2014, p.216)، وخاصة أن فقد السمع لديهم يكون منذ الولادة حيث أن الفقد السمعي قبل اكتساب اللغة يؤثر على فهم ووضوح وإنتاج الكلام لدى الصم بدرجة أكبر من الفقد السمعي بعد اكتساب اللغة (Hassen, Hegazi, & Rasha Al-Kassaby, 2013, p.202).

ومن هنا تبدو أهمية التأهيل التخاطبي لزارعي القوقعة الالكترونية وضرورة إخضاعهم لبرامج التدريب السمعي المبكر؛ مما يعظم من استفادتهم من زراعة القوقعة الالكترونية. ويؤكد ذلك ما أشار إليه (Hassen et al., 2013, p.202) من أن استفادة الأصم من زراعة القوقعة الالكترونية في فهم وإنتاج الكلام يتوقف على ما يقدم له من تدريب سمعي بعد زراعتها، وثم يهدف التدريب السمعي إلى تحسين المهارات السمعية بما يؤدى إلى زيادة الاستفادة من بقايا السمع لديهم.

وفي هذا الصدد يشير الزريقات (٢٠٠٣) إلى أن الهدف الرئيس من إجراءات التدخل والتدريب السمعي للأشخاص الصم زارعي القوقعة الالكترونية هو التقليل من أثر الإعاقة السمعية على الأداء التواصلي لاسيما فهم الكلام خلال التواصل اللفظي. وتوصل (Hassen et al., 2013, p.202) إلى فاعلية التدريب السمعي المركز على تحسن المهارات السمعية وفهم ووضوح الكلام لدى المراهقين والراشدين الصم من زارعي القوقعة الالكترونية. كما توصل (Mondelli et al., 2016, p.1) إلى أن قدرة الأطفال الصم زارعي القوقعة الالكترونية على فهم وإدراك الكلام تتحسن بالتدريب السمعي.

هذا فضلا عن العديد من الدراسات التي توصلت لفاعلية التدريب السمعي في تحسين فهم الكلام واللغة الاستقبالية لدى الصم من زارعي القوقعة الالكترونية ومنها دراسة كل من (Bharadwaj, 2002;Cruz,2010; Fairgray Purdy,& Smart, 2010; Geers, Moog, Biedenstein,,

Brenner & Hayes,2009; Hassen et al.,2013; Holt & Dowell,2011;Inscoe, Archbold & Nikolopoulos,2009; Justice, Swanson & Buebler,2008; Most & Peled,2007; Loebach, Pisoni & Svirsky, 2010; Ruggirello & Mayer, 2010; Schafer,2005; Schorr, Roth & Fox, 2008; Stacey,2005; Strelnikov, Rouger, Lagleyre, Fraysse, Deguine & Barone, 2009; Sullivan, 2010)

ومما يزيد من صعوبة فهم الكلام لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة الالكترونية ما يشيع لديهم من قصور في مهارات الوعي الفونولوجي، حيث ذكر(Webb & Lederberg, 2014, p.131) **أن الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية يصعب عليهم تمييز المقاطع، والقوافي، والفونيمات مقارنة بالأطفال السامعين.**

كما توصل (Tse & So, 2012) **إلى وجود فروق في الوعي الفونولوجي بين الأطفال ما قبل المدرسة زارعي القوقعة الالكترونية وأقرانهم السامعين لصالح السامعين.**

ومن ثم يؤثر انخفاض مهارات الوعي الفونولوجي لدى زارعي القوقعة الالكترونية سلبا على مستوى فهم الكلام لديهم، وفي هذا الصدد يشير (Ambrose, Fey, & Eisenberg, 2012) **إلى انخفاض مستوى الوعي الفونولوجي بين الأطفال زارعي القوقعة لصالح الأطفال السامعين، وكذلك وجود ارتباط بين انخفاض الوعي الفونولوجي وإنتاج وفهم الكلام لدى الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية.**

كما أشار (Miller, Lederberg, & Easterbrooks, 2011, p.206) **إلى أن الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية لديهم تدني واضح في مستوى الوعي الفونولوجي اللفظي، حيث يظهر لديهم ضعف في تمييز المقاطع، وأصوات الحروف، وتمييز القافية وأن ذلك يؤدي إلى انخفاض مستوى فهم وإنتاج الكلام لديهم.**

كما توصل (Holmer, Heimann, & Rudner, 2016) إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة بين مستوى الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة الكلمات وإدراك معناها لدى الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية.

ومن هنا تبدو ضرورة تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية يما ينعكس ايجابيًا على مستوى فهم وإدراك الكلام لديهم.

حيث أكد (Ambrose et al., 2012) على ضرورة إخضاع زارعي القوقعة الالكترونية للتدخل المبكر لتنمية الوعي الفونولوجي؛ مما يؤدى إلى تطور اللغة وفهم الكلام لديهم.

ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة (Ching, Day ,& Cupples, 2014) من أن تحسين مستوى الوعي الفونولوجي لدى الأطفال الصم يرتبط ايجابيًا بمستوى القراءة وتحسين اللغة الاستقبالية وفهم الكلام والقدرات المعرفية غير اللفظية لديهم.

كما توصل (Miller et al., 2011) إلى أن تحسين مستوى الوعي الفونولوجي يؤدي إلى تحسين فهم الكلام وإدراك الكلام ومهارات القراءة للأطفال الصم.

وكذلك الدراسات التي أشارت إلى فعالية الوعي الفونولوجي في تحسين الجانب اللغوي وفهم الكلام لدى زارعي القوقعة الالكترونية ومنها دراسة كل من: (Ambrose et al.,2012; Ching et al.,2014;Holmer et al.,2016; James, Rajput, Brown, Sirimanna, Brinton & Goswami .,2005; .Miller et al.,2011; Tse & So,2012)

مشكلة البحث:

تأسيسًا على ما سبق عرضه في مقدمة الدراسة يتضح أن الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية يعانون من انخفاض في مستوى قدرتهم على فهم الكلام حيث أنهم لم يكن بمقدورهم سماع الأصوات من حولهم قبل إجراء زراعة القوقعة الالكترونية لهم كما يشيع لديهم انخفاض مهارات الوعي الفونولوجي لأصوات

الكلام وصعوبة في التمييز والإدراك السمعي ومن ثم يبقي استفادتهم من زراعة القوقعة الالكترونية مرهون بما يقدم لهم من برامج تأهيلية لاسيما التدريب السمعي بما يحسن لدهم مهارات الوعي الفونولوجي والتي يؤدي بدورها إلى تحسين مستوى الفهم الكلامي لديهم؛ وعليه تتمثل مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: ما فعالية التدريب السمعي في تحسين الوعي الفونولوجي والفهم الكلامي لدى الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية؟. ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

(١) هل توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الوعي الفونولوجي في القياس البعدي؟.

(٢) هل توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي في القياسين القبلي والبعدي؟.

(٣) هل توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في فهم الكلام في القياس البعدي؟.

(٤) هل توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في فهم الكلام في القياسين القبلي والبعدي؟.

(٥) هل توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي في القياسين البعدي والتتبعي؟.

(٦) هل توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في فهم الكلام في القياسين البعدي والتتبعي؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

(١) إعداد برنامج للتدريب السمعي للأطفال زارعي القوقعة الالكترونية.

(٢) معرفة مدى فعالية برنامج للتدريب السمعي المقترح في تحسين الوعي الفونولوجي وأثره على فهم الكلام لدى الأطفال لزارعي القوقعة الالكترونية.

(٣) الوقوف على مدى استمرارية فعالية البرنامج في تحسين الوعي الفونولوجي وفهم الكلام لدى الأطفال لزارعي القوقعة الالكترونية.

أهمية البحث:

يتضح أهمية البحث الحالي في ما يلي:

(١) تناوله للتدريب السمعي بما يمثله من أهمية لتنمية قدرة زارعي القوقعة الالكترونية على الاستفادة من بقايا السمع لديهم إلى أقصى درجة.

(٢) اهتمامه بتنمية الوعي الفونولوجي مما له من أثر ايجابي على تحسين التعبير والفهم الكلامي لدى الصم.

(٣) محاولته للتغلب على ما لدى زارعي القوقعة الالكترونية من قصور في الاستيعاب السمعي وفهم الكلام مما يمكنهم من الاندماج في المجتمع والتواصل الاجتماعي مع المحيطين بهم.

(٤) إبرازه لدور التدريب السمعي والوعي الفونولوجي في تأهيل الأطفال سمعيًا وتعظيم استفادتهم من برامج تدريبهم وتنمية قدرتهم على التواصل الفعال.

(٥) إلى جانب الفائدة التطبيقية الناتجة عن تقديم الدراسة لبرنامج للتدريب السمعي يمكن الاستفادة منه في برامج التأهيل السمعي للأطفال زارعي القوقعة الالكترونية.

(٦) ما يقدم من مقاييس مقننة للوعي الفونولوجي و الفهم الكلامي يمكن أن تفيد المعلمين والآباء والعاملين في الميدان.

(٧) ندرة الدراسات التي تناولت التدريب السمعي في تنمية الوعي الفونولوجي والفهم الكلامي على المستوى العربي- في حدود إطلاع الباحثان- فضلاً عن عدم وجود دراسة عربية جمعت بين متغيرات البحث الحالي .

الإطار النظري:

أولاً: التدريب السمعي Auditory training:

التدريب السمعي يعني عملية تنبيهيه تدريبية للقدرة السمعية للطفل الأصم للاعتماد عليها في التدريب النطقي واكتساب اللغة، وليس هنالك ما يمنع من التدريب السمعي حتى للطفل السامع باختلاف بسيط (نمر، ٢٠٠٠).

ويذكر الخطيب (٢٠٠٥) أن التدريب السمعي يشتمل على تعليم الطفل الأصم وثقيلي السمع توظيف ما يمتلكه من بقايا سمعية.

ويعرف بأنه: «تعليم الفرد المعاق سمعيا استخدام البقايا السمعية التي يمتلكها أفضل استخدام وبصورة أكثر كفاءة من خلال التدريب على الاستماع ومحاولة استخراج المعني من المقاطع الصوتية غير المكتملة أو المشوهة» (حنفي والسعدون، ٢٠١٢).

كما يعرف التدريب السمعي بأنه: عملية تدريب الأفراد الذين لديهم بقايا سمعيا على اكتشاف وتمييز والتعرف على أصوات الكلام وفهم معانيها (Hassen et al., 2013)

ويقوم التدريب السمعي على تقديم النظام اللغوي الذي يقرن الصوت بالمعني مع الاستعانة بالقنوات الحسية الأخرى كقنوات مدعمة (حنفي والسعدون، ٢٠١٢).

وهناك اتجاهين رئيسين للتدريب السمعي، هما:

- **الاتجاه الكلي**: ويسمي من الأعلى للأسفل ويتم التركيز فيه على اكتساب الطفل المعني العام للجملة كلها من خلال استراتيجيات التواصل مثل تحسين السمع وتحسين الانتباه واستخدام إستراتيجية السياق والتصحيح.
- **الاتجاه التحليلي**: ويسمي من الأسفل إلى الأعلى ويركز فيه التدريب على التعرف وإدراك وكتابة الكلمات التي يسمعها الطفل من الجملة بدلا من التركيز على سياق الجملة بأكملها.وبصفة عامة يمكن استخدام أي من الاتجاهين في التدريب (Hassen et al.,2013).

ويهدف التدريب السمعي إلى الاستفادة من البقايا السمعية عند ذي الإعاقة السمعية، والمساعدة على تعلم اللغة، وتنشيط البقايا السمعية حتى لا تتلاشى مع الوقت، كما يتمثل الهدف الرئيس من إجراءات التدخل بالتدريب السمعي لذوي الإعاقة السمعية في التقليل من أثر الإعاقة السمعية على الأداء التواصلي (الزريقات، ٢٠٠٣؛ مطر، ٢٠١١).

وهناك مبررات عدة للتدريب والتأهيل السمعي لذوي الإعاقة السمعية كأحد محاور تأهيلهم ويبدو ذلك فيما يلي:

(١) وجود بقايا سمع لدى غالبية الصم: إن غالبية الصم حتي ذوي الفقد السمعي الشديد لديهم في الحقيقة قدر من القدرة على السمع وإن كانت متدنية، إلا أنهم عندهم ما يمكن أن نسميه بقايا من قدرتهم السمعية، وبالتالي فمن المهم العمل على الاستفادة من هذه البقايا إلى أقصي درجة في التواصل وتعلم الكلام.

(٢) إهمال القدرات السمعية الباقية لدى ذي الإعاقة السمعية يؤدي إلى تدهورها مع الوقت وتلاشيها في النهاية وتحويله من ضعيف سمع إلى أصم، حيث يلجأ إلى استخدام التواصل غير اللفظي لاسيما لغة الإشارة والتواصل بالهجاء الإصبعي ولا يحاول الاستماع لما يدور حوله أو محاولة التحدث فتتدهور هذه القدرات لديه.

(٣) كما أن من يعتمدون على التواصل الشفوي من خلال قراءة الشفاه والتعرف على الكلام من خلال حركات الشفاه يعد التأهيل السمعي أمر ضروري لهم حيث لا يمكنهم من خلال الاعتماد على البصر فقط من التفرقة بين الحروف الهجائية التي تتشابه أو تتقارب فيها حركة الشفاه، والتي تشترك في المخرج مثل: /ت/، /ط/، /د/...وغيرها، ومن ثم فهم بحاجة إلى التدريب على سماع صوت الحرف والتمييز بين أصوات الحروف المختلفة ومصاحبة ذلك لحركة الشفاه؛ مما يزيد من كفاءة لغة الشفاه وسد جوانب القصور فيها.

(٤) الاستفادة من الحواس المختلفة في التواصل: حيث يفيد التدريب السمعي في إيجاد قنوات تواصل مختلفة لذي الإعاقة السمعية تفيده في التواصل مع الآخرين وفهم كلامهم، على سبيل المثال تستخدم حاسة اللمس عند تعليم الطفل نطق أصوات الحروف للشعور بالذبذبات المصاحبة لنطقها، فتوضع راحة اليد أسفل الرقبة وأعلى الصدر للتدريب على صوت /ب/، وطرف السبابة على أحد جانبي الأنف للتدريب على نطق صوت /ن/ وهكذا، هذا إلى جانب استخدام حاسة البصر للتعرف على مخرج الحرف وحركة أعضاء النطق المصاحبة له، فضلاً عن حاسة السمع وهي الأساس في التأهيل السمعي (الزريقات، ٢٠٠٣؛ مطر وزيدان، ٢٠١١؛ حنفي والسعدون، ٢٠١٢ ؛ Hassen et al.,2013).

كما أن إجراء زراعة القوقعة للصم، أو حتى استخدام المعينات السمعية لضعاف السمع دون تدريب وتأهيل سمعي يفوت عليهم الاستفادة من زراعة القوقعة والمعينات السمعية، حيث أن زارعي القوقعة كانوا صما لا يسمعون قبلها، ومن ثم فهم حديثي العهد بالكلام، ويحتاجون للتأهيل السمعي، فضلاً عن أن غالبية ضعاف السمع مستخدمي السماعات رغم أنهم يسمعون الأصوات لكنها تكون غير مفهومة لهم وغير واضحة، ومن ثم فهم بحاجة إلى تدريبهم على مهارات الانتباه والتمييز والإدراك السمعي بما يجعلهم أكثر قدرة على فهم وإدراك كلام الآخرين الذي يسمعونه من خلال المعين السمعي، وكذلك من يسمعونه بالقوقعة الالكترونية.

والتدريب السمعي لذوي الإعاقة السمعية يتم من خلال أربع مراحل، تشمل:

(١) مرحلة اكتشاف وجود أصوات الكلام.
(٢) مرحلة تمييز أصوات الكلام (عالي– منخفض).
(٣) مرحلة التعرف على أصوات الكلام.
(٤) مرحلة فهم أصوات الكلام (Hassen et al.,2013).

وحدد (Bunch,1987) و(الزريقات، ٢٠٠٣) عناصر برنامج التأهيل السمعي في:

(١) التشخيص المبكر للفقدان السمعي.
(٢) التدريب والتدخل المبكر.
(٣) استعمال المعينات السمعية المناسبة.
(٤) توفير بيئة صوتية لذي الإعاقة السمعية.
(٥) توفير خبرة سمع لذي الإعاقة السمعية.
(٦) التدريب السمعي لذي الإعاقة السمعية.
(٧) اشتراك الآباء والمعلمين في تفعيل التأهيل السمعي.

ثانيًا: الوعي الفونولوجي: Phonological awareness:

يعرف الوعي الفونولوجي بأنه: "وعى لغوى يُمكّن الفرد من توظيف المعلومات عن بنية اللغة المتعلقة بأصوات الحديث" (Bennett, 1998)، وبأنه: "مصطلح عام يستخدم لوصف قدرة الفرد على التعرف على الأصوات التي تكون

الكلمات والتمييز بينها والتلاعب بالأصوات التي تتكون منها الكلمات والمقاطع والجمل والسجع، وذلك من خلال حذف، أو إضافة فونيمات للكلمة أو ضم الأصوات لتكون كلمات" (Oakhill & Kyl, 2000).

كما يعرف الوعي الفونولوجي بأنه: "القدرة على إدراك ومعالجة أصوات الكلمات المنطوقة من خلال الفونيم الصوتي الواحد أو الكلمات أو المقاطع الصوتية للكلام المسموع" (Macmillan,2002). ويعرف بأنه: "القدرة على معرفة ومعالجة البنية الصوتية للغة الشفهية" (Layton & Deeny, 2002).

ويعرف الوعي الفونولوجي في البحث الحالي بأنه: "إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة،والكيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتيه وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعيه وصوتية، وإدراك التشابه والاختلاف بينهما،ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والكلمات إلى أصوات، وتركيب الأصوات أو المقاطع معا لتكون كلمات، وتقفية أو سجع الكلمات (الإتيان بكلمات لها نفس النغمة)، والتعرف على أصوات الحروف وموضعها وحركتها في الكلمة كما ينطق بها". ويعرف إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها الطفل زارعي القوقعة الالكترونية على مقياس الوعي الفونولوجي المستخدم في البحث الحالي .

وتتضمن مهارات الوعي الفونولوجي على:

(١) **عزل الفونيم** Phoneme Isolation: ويعنى عزل الفونيم الذي تبدأ به الكلمة، مثال: ما الصوت الذي تبدأ به كلمة كتاب، الجواب: ك.

(٢) **ضم الفونيمات** Phoneme Blending: ويعنى ضم الفونيمات معا لتكون كلمة، مثال: ما الكلمة التي تتكون من أصوات (م – و- ز)، الجواب: موز.

(٣) **تجزئة الفونيمات** Phoneme Segmentation:أى فصل الفونيمات التي تكون الكلمة عن بعضها، مثال: ما الأصوات التي تتكون منها كلمة بيت، الجواب: ب – ي- ت.

(٤) **حذف الفونيم** Phoneme Deletion: ويعنى نطق الكلمة بعد حذف صوت منها، مثال: كلمة دار، انطقها بدون صوت (د)، الجواب: أر.

(٥) **تبديل الفونيم** Phoneme Substitution: ويعنى استبدال صوت واحد في الكلمة بصوت أخر، مثال: كلمة قطة إذا تغير (ق) إلى (ب) ماذا تكون الكلمة، الجواب: بطة (Yopp, 1992 ;Adams et al., 1998; Torgeson, 2001)

ويرى عبد الله (٢٠٠٦) أن أهم المهارات المرتبطة بالمستويات المختلفة للوعي الفونولوجي تتمثل في السجع ويأتي في قاعدة هذه المستويات، يليه التجزئة (ويبدأ بتجزئة الجملة ثم الكلمة ثم المقطع)، وبعده يأتي الضم (عكس التجزئة)، ثم تأتى في القمة التسمية السريعة للأشياء.

الوعي الفونولوجي لدى زارعي القوقعة الالكترونية:

أشار (James et al., 2005) إلى تحسن مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال الصم بعد زراعة القوقعة الالكترونية لديهم مقارنتا بمن لم يزرعوا القوقعة وخاصة مهارات الوعي بالمقطع والقافية والفونيم. كما توصل (Miller et al.,2011) إلى أن تحسين مستوى الوعي الفونولوجي لذوي القوقعة ينعكس إيجابيا على فهم الكلام وإدراك الكلام ومهارات القراءة للأطفال. أما (Ambrose et al.,2012) فتناول الوعي الفونولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة زارعي القوقعة الالكترونية وتوصل إلى انخفاض مستوى الوعي الفونولوجي بين الأطفال زارعي القوقعة لصالح الأطفال السامعين وكذلك وجود ارتباط بين الوعي الفونولوجي وإنتاج وفهم الكلام لدى الأطفال الصم.

وتناول دراسة (Tse & So, 2012) الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ما قبل المدرسة زارعي القوقعة الالكترونية والقدرة على التحدث وفهم الكلام، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في الوعي الفونولوجي بين الأطفال ما قبل المدرسة زارعي القوقعة الالكترونية وأقرانهم السامعين لصالح السامعين. وقام (Webb & Lederberg, 2014) بقياس الوعي الفونولوجي لدى الصم، وتوصل إلى أن الأطفال ضعاف السمع يصعب عليهم تمييز المقاطع والقوافي والفونيمات مقارنة بالأطفال السامعين.

أما دراسة (Holmer et al., 2016) فقد تناولت العلاقة بين الوعي الفونولوجي وقراءة الكلمات لدى الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية، وأسفرت

النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة بين مستوى الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة الكلمات وإدراك معناها لدى الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية. كما ركزت دراسة (Ching et al.,2014) على الوعي الفونولوجي ومهارات القراءة المبكرة لدى الأطفال ضعاف السمع ذوي القوقعة الالكتروني وتوصلت إلى أن تحسين مستوى الوعي الفونولوجي لدى الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية يرتبط ايجابيًا بمستوى القراءة بصورة أفضل وتحسين اللغة الاستقبالية وفهم الكلام والقدرات المعرفية غير اللفظية.

ثالثًا: فهم الكلام Understanding of the speech:

يعد فهم الكلام هو أحد المكونات الأساسية للمهارات اللغوية Language Skills: وهو ما يتعلق باللغة الاستقبالية، حيث تعرف المهارات اللغوية بأنها: "القدرة على استقبال أو الاستماع للرموز اللغوية الصوتية الصادرة من الآخرين وفهمها وإدراك معناها، والاستجابة بإرسالها في سياق لغوى صحيح من حيث النطق والمعنى والتركيب، والاستخدام والطلاقة"، وتتضمن:

١ـ **مهارات فهم الكلام** (اللغة الاستقبالية): وتعنى قدرة الطفل على فهم وإدراك ما يسمع من الكلام الشفوي المنطوق من الآخرين بما يتضمنه من كافة مكونات اللغة المنطوقة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر... الخ، وإصدار الاستجابة التي تدل على فهمه لذلك حتى وإن كانت استجابة غير لفظية كالإيماءة، أو فعل ما يؤمر به، أو الإشارة إلى ما يسأل عنه.

٢ـ **مهارات التعبير الكلامي** (اللغة التعبيرية):وتعني قدرة الطفل على التحدث والتعبير الشفوي الواضح والسليم من حيث النطق، والمعنى، والطلاقة، والتركيب، وطول الجملة، والاستخدام اللفظي السليم لكافة مكونات اللغة من أفعال، وأسماء، وصفات، وظرف الزمان والمكان، والاستفهام، والضمائر...الخ (مطر، والعايد، ٢٠٠٩).

ومهارة فهم الكلام تعني تعنى إعطاء اهتمام وعناية لاستقبال الأصوات والمعلومات وفهم مضمونها (فراج، ٢٠٠٣)، وتعد مهارة فهم الكلام (اللغة الاستقبالية) أولى المهارات اللغوية التي يكتسبها الطفل حيث تكتسب خلال

العام الأول من العمر، فضلا عن أنها أكثر المهارات اللغوية استخدامًا طوال حياة الإنسان، وهى تزيد عن مجرد السمع؛ لأنها مهارة ايجابية نشطة تتطلب من الطفل الانتباه لما يسمع وإدراك وفهم لما يسمع (كرم الدين، ٢٠٠٣).

كما يعد فهم الكلام المسموع أحد مكونات مستويات اللغة لاسيما مستوى المعاني أو دلالة الألفاظ؛ وهو الذي يتعلق بمعاني الكلمات والطريقة التي ترتبط بها الجمل بعضها البعض، وهناك نوعان من المعنى:

الأول: المعنى الضمني، أي الشعور الذاتي الذي يكونه الفرد عن الكلمة والعبارة.
الثاني: المعنى المشار إليه، وهو المعنى المحدد فطريًا للكلمة.

ويقوم الأطفال باستخدام معنى واسع للكلمات بالمقارنة بالبالغين فيطلقون كلمة قط على حيوانات عديدة وذلك لعدم اكتمال نمو المعنى عندهم، وكذلك مستوى الاستخدام (توظيف اللغة): أي استخدام اللغة في المواقف الحياتية المختلفة، ويتضمن ذلك جانبين: الأول قدرة الفرد على فهم كلام الآخرين (اللغة الاستقبالية)، والثاني قدرة الفرد على التعبير عن ما يريد بطريقة مفهومه (اللغة التعبيرية) للآخرين (الزراد، ١٩٩٠؛ السرطاوي، أبو جودة، ٢٠٠٠؛ مطر، ٢٠١١).

ويعرف فهم الكلام في البحث الحالي بأنه: "قدرة الطفل زارعي القوقعة الالكترونية على الاستجابة لما يسمع من كلمات بما يدل على فهمه لما يسمع وإدراكه لمعناه حتى وإن كانت استجابة غير لفظية كالإيماءة أو فعل ما يؤمر به أو الإشارة إلى ما يسأل عنه". ويعرف إجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها الطفل زارعي القوقعة الالكترونية على مقياس فهم الكلام المستخدم في البحث الحالي .

فهم الكلام لدى زارعي القوقعة الالكترونية:

توصل (Schorr et al.,2008) إلى انخفاض مهارات التعبير والفهم اللغوي والقواعد والنطق لدى ذوي القوقعة مقارنة بالسامعين، وإنها تتأثر ايجابيًا بزراعة القوقعة في عمر صغير وبمدة استخدامهم لها. كما توصل (Inscoe et al.,2009) إلى انخفاض مهارات قواعد التعبير اللفظي الأطفال الصم زارعي القوقعة الملتحقين بالتعليم الرسمي مقارنة بأقرانهم السامعين في التعليم النظامي.

أما دراسة (Strelnikov et al.,2009) فقد توصلت إلى انخفاض مستوى إدراك الكلام(الكلمات والحروف المسموعة) لدى الصم مقارنة بالسامعين، وتحسن إدراك الكلام لدى الصم بعد زراعة القوقعة مقارنة بقبلها. وأضاف (Ruggirello & Mayer, 2010) أن زراعة القوقعة الالكترونية مبكرا وما يتبعها من تأهيل سمعي يحسن النمو اللغوي بدرجة ربما تقارب السامعين. ويؤيد ذلك ما توصل إليه (Gale,2011) من تحسن اكتساب اللغة لدى الصم بعد زراعة القوقعة، كما أيد ذلك المهتمين مع ضرورة التأكيد على التأهيل السمعي والكلامي لهم بعد زراعة القوقعة.

كما توصلت دراسة كل من (Ertmer &Goffman,2011;Meinzen-Derr et al.,2011) إلى وجود تدني شديد في اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى ذوي القوقعة مقارنة بالسامعين، وان مستواهم اللغوي لا يناسب مع قدراتهم المعرفية والعقلية.

أما (Flipsen, 2011) فقد توصل إلى انخفاض قدرات النطق لدى ذوى القوقعة مقارنة بالسامعين، وارتباط ذلك بعمر الزراعة ومدتها، في حين ارتبط ايجابيًا بكمية ما تلقاه الطفل من تدريب لغوي وسمعي.

أما دراسة (Most et al.,2011) فقد تناولت إدراك خصائص الكلام فوق المقطعي لدى زارعي القوقعة الالكترونية في إحدى الأذنين مع سماعة في الأخرى وأقرانهم ذوي القوقعة فقط، ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في إدراك خصائص الكلام من حيث المقاطع والتشديد والتنغيم بينهما لصالح المعين السمعي والقوقعة.

هذا فضلا عن ما أشارت إليه دراسة (Andrade et al.,2016) من تدني قدرة الأطفال الصم على تمييز الكلمات المسموعة وفهم معناها، ويزداد تدني قدرة الأطفال على إدراك وتمييز الكلام بزيادة درجة الفقد السمعي لديهم. وذكر (Mondelli et al., 2016) أن قدرة الأطفال الصم على فهم وإدراك الكلام تتحسن عند استخدام المعينات السمعية، وكذلك في حالة الصمت يكون أفضل من الضوضاء عند حالات ضعف السمع البسيط.

التدريب السمعي وفهم الكلام لدى زارعي القوقعة الالكترونية:

يشير (Bharadwaj, 2002) إلى أن استخدام التدريب السمعي والتغذية السمعية يحسن من فهم وإنتاج الكلام لدى زارعي القوقعة الالكترونية. كما استخدام الحاسوب في التدريب يزيد من فعاليته، وفي هذا الصدد توصلت دراسة (Stacey, 2005) إلى فعالية التدريب السمعي بالحاسوب في تحسن إدراك الكلام لذوي القوقعة، وكذلك دراسة (Sullivan, 2010) والتي توصلت لفعالية التدريب السمعي القائم على الحاسوب في تحسين تمييز الكلام في الضوضاء لدى ذوي الإعاقة السمعية، وأن التدريب السمعي المتقطع في الضوضاء كان أفضل من السمعي المستمر في الضوضاء والتدريب البصري في الهدوء.

وكذلك استخدام التدريب السمعي القائم على القصة حيث توصل (Justice et al.,2008) لفاعلية برنامج في تحسن مهارات اللغة والكلام لدى ذوي القوقعة. كما أن استخدام المعينات السمعية في التدريب ونوعيتها تؤثر في فعاليته حيث توصلت دراسة (Schafer, 2005) إلى تحسن تمييز وإدراك الكلام في الضوضاء عند استخدام التدريب السمعي مع معينات سمعية بنظام FM مع ذوي القوقعة مقارنة بدونها. كما أن التدريب السمعي يحسن مستوى تمييز وفهم الكلام لدى ذوي الفقد السمعي الحس عصبي (Fitzpatrick, 2008)، ويحسن من وضوح كلام الصم ذوي الفقد السمعي العميق وكذلك اللغة الاستقبالية لديهم (Ellis & Beltyukova, 2008).

كما توصل (Dornan et al.,2009., Geers et al.,2009) إلى فاعلية التدريب اللفظي السمعي في تحسين الإدراك السمعي والتعبير اللفظي والذكاء اللغوي لدى الأطفال زارعي القوقعة. وأضاف (Loebach et al., 2010) أن تضمين برنامج التدريب السمعي لزارعي القوقعة الالكترونية على تمييز بعض خصائص الكلام كالسياق والنغمة يحسن من إدراكهم للكلام المسموع. كما توصل (Fairgray et al.,2010) أن التدريب السمعي للكلامي وفق مبادئ العلاج الشفهي السمعي يحسن مستوى فهم وإنتاج الكلام والقراءة، وإدراك الكلام في الضوضاء لدى الصم. وتوصل (Cosby, 2011) إلى تحسن مهارات إدراك الكلام لدى عينة من الصم بعد إخضاعهم لبرنامج للتدريب السمعي مقارنة لما قبله.

وتناولت دراسة (Cruz, 2010) الاستراتيجيات التي تحسن اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية التي استخدمها الآباء لتحسين اللغة لديهم من خلال تسجيل تفاعلاتهم وكلامهم ولعبهم معهم، وأشارت النتائج إلى إن الفنيات ذات المستوى الأدنى والتي استخدمها الآباء كثيرًا تمثلت في التوجيهات اللفظية، والتعليقات اللفظية، واستخدام أسئلة مغلقة لا تحتاج كلام، وتمثلت فنيات المستوى الأعلى والتي استخدمت كثيرًا في: الكلام الموازي لكلام الطفل، إعادة صياغة الكلام له، الأسئلة مفتوحة النهايات، وإن استخدام الآباء للأخيرة حسن اللغة بدرجة أفضل من الأولى، وأوصت بضرورة تدريب الآباء على التأهيل السمعي والكلامي لأطفالهم زارعي القوقعة.

وتوصلت دراسة (Holt & Dowell, 2011) إلى تحسن المهارات اللغوية والكلامية لديهم بعد برنامج التدريب الصوتي، كما أدى ذلك على تحسن الثقة بالنفس وتقدير الذات وانخفاض مستوى القلق لديهم. وتناول (Hassen et al.,2013) تأثير التدريب السمعي المركز على تحسين المهارات السمعية ودرجة وضوح وفهم الكلام لدى زارعي القوقعة الالكترونية وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في المهارات السمعية ووضوح وفهم الكلام لدى عينة الدراسة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة

رابعًا: المعاقون سمعيًا: Hearing-impaired children

الإعاقة السمعية: «تعني انحرافًا في السمع يحد من القدرة على التواصل السمعي – اللفظي» (الخطيب، ٢٠٠٥). ويعرف (الزريقات، ٢٠٠٣) الإعاقة السمعية على أنها: «أي نوع أو درجة من الفقدان السمعي والتي تصنف ضمن بسيط، ومتوسط، وشديد، وشديد جدًا».

وتشمل الإعاقة السمعية فئتين هما:

أ- الصم deaf: وهم من فقدوا حاسة السمع تمامًا، ويعجز جهازهم السمعي عن إحداث أي ترددات أو ذبذبات صوتية لأي مثير سمعي، أو لديهم فقدان سمعي حاد يبلغ (٧٠) ديسبل فأكثر لدرجة لا تمكنهم الاستفادة من حاسة السمع في مختلف أغراض الحياة المختلفة حتى مع استخدام المعينات السمعية (السماعات) ويعتمدون في التواصل على التواصل اليدوي (لغة الإشارة وهجاء الأصابع) أو قراءة الشفاة.

ب- ضعاف السمع Hard of Hearing: وهم الذين يعانون عجزًا جزئيًا في حاسة السمع بدرجة تتراوح من (٣٥- ٦٩) ديسبل؛ مما يُعيق استخدامهم لحاسة السمع في الأغراض التعليمية والاجتماعية والأنشطة الحياتية ويجعلهم بحاجة لمعينات سمعية (السماعات) للتواصل اللفظي (مطر وزيدان، ٢٠١١).

سادسا: زارعي القوقعة الالكترونية: Children with cochlear implant

القوقعة الالكترونية هي: «عبارة عن غرس جهاز اليكتروني صغير في عضو السمع (كورتي) الموجود داخل قوقعة الأذن الداخلية، وذلك لينقل الإشارات الصوتية من الخارج إلى عصب السمع مباشرة ومنه إلى المناطق السمعية في الدماغ» (فوزي، ٢٠٠٨؛ مطر وزيدان، ٢٠١١). كما تعرف بأنها: «نظام اليكتروني يهدف إلى إيجاد إحساس سمعي انطلاقا من التنبيه الكهربائي لنهايات العصب السمع» (Dumont, 1997, p.12). كما تعرف بأنها: "جهاز يتيح إمكانية السمع ويحسن القدرة على التواصل اللفظي للأشخاص ذوي الفقد الحس – عصبي الحاد والذين لم يستفيدوا من المعينات السمعية بعد فترة من التأهيل المناسب لذلك وذلك عن طريق مجموعة من اللالكترودات تستخدم لنقل المعلومات الصوتية إلى الأذن الداخلية" (ابن محمد، ٢٠١٣، ص ١٦٨). كما تعرف بأنها: "جهاز يحول المعلومات الصوتية إلى نبضات كهربائية" .(Nathalie & Denis., 2009 p.32)

ويتكون جهاز القوقعة الالكترونية من مكونات خارجية تشمل: ميكروفون أو لاقط الصوت: ووظيفته التقاط الصوت من البيئة المحيطة - ومعالج الكلام ووظيفته تشفير وتحويل الأصوات التي التقطتها الميكروفون إلى إشارة رقمية. أما مكونات الجهاز الداخلية فتشمل: المستقبل / المثير، وهو الذي يتلقى الإشارات الرقمية من معالج الكلام عبر المرسل وتحويلها إلى نبضات كهربائية اليكترونية، ويوضع تحت الجلد في حفرة بسيطة تعد له في العظام خلف الأذن - وسلك الالكترودات: وهو عبارة عن مجموعة من الأقطاب (الأسلاك) الكهربائية المصنوعة من مادة معدنية يختلف عددها باختلاف نوع الجهاز المستخدم وتوضع جراحيا داخل القوقعة ووظيفتها تجميع الإشارات القادمة من المستقبل /المثير ونقلها إلى مناطق مختلفة من العصب السمعي الموجود في الأذن الداخلية مباشرة (فوزي، ٢٠٠٨؛ مطر وزيدان، ٢٠١١ ؛ ابن محمد، ٢٠١٣ ؛ Dumont,1997).

وتختلف طبيعة عمل قوقعة الأذن تماما عن طبيعة عمل المعينات السمعية (السماعات)، حيث تعمل المعينات السمعية على تضخيم الأصوات حتى يتم سماعها من خلال الأذن عبر مكوناتها المختلفة وبنفس طريقة السمع العادية، أي تضخم السماعة الصوت لكي تهتز الطبلة ثم المطرقة ثم السندان ثم الركاب وتنقل هذه الحركة عبر اهتزاز غشاء الشباك البيضاوي بقاعدة القوقعة إلى السائل التيهي الموجود داخل القوقعة والذي يؤدي اهتزازة إلى حركة الخلايا العصبية بعضو السمع داخل القوقعة فتنتج نبضات عصبية تنقلها إلى العصب السمعي الذي ينقلها إلى الدماغ، أي أن السماعة وظيفتها فقط رفع الصوت المسموع لتعوض درجة فقدان السمع بالأذن، أما في حالة القوقعة الالكترونية فإن عملها يتجاوز أجزاء ومكونات الأذن حيث يتم نقل الصوت من البيئة الخارجية بشكل مباشر إلى العصب السمعي وتحفيزه عبر أسلاك تزرع فيه، والإشارات العصبية التي تولدها عملية الزرع ترسل عن طريق العصب السمعي إلى الدماغ، والشكل التالي يوضح كيفية عمل القوقعة الالكترونية (مطر وزيدان، ٢٠١١). ووفقا لوكالة الأغذية والعقاقير الأمريكية FDA فإن المرشحون من الأطفال لعملية زراعة القوقعة هم:

(١) الأطفال مع عمر ١٢ شهر إلى ١٨ عام.
(٢) الأطفال الذين يعانون فقدان سمعي حس عصبي عميق في كلا الأذنين.
(٣) الأطفال الذين لا يستفيدون من المعينات السمعية.
(٤) الأطفال الذين لا يميزون أو يتعرفون على الكلام.

أما إذا كان الطفل يعاني من فقدان سمع عميق في أحد الأذنين والأخرى طبيعية فلا تجري له زراعة قوقعة، فضلاً عن عدم وجود موانع طبية، والأمر كله يحدده فريق زراعة القوقعة (فوزي، ٢٠٠٨؛ مطر وزيدان، ٢٠١١). وتختلف درجة الاستفادة من القوقعة الالكترونية من شخص لآخر، ويتوقف ذلك على السن، والتدريب والتأهيل الكلامي والسمعي الذي يتلقاه الطفل بعد زراعة القوقعة.

ويقصد بزارعي القوقعة الالكترونية في البحث الحالي : "الأطفال الصم الذين تم إجراء لهم عملية لزراعة القوقعة الالكترونية ممن يتراوح الفقد السمعي لديهم بين (٣٥-٦٩) ديسيبل، ويتواصلون لفظيًا اعتمادًا على القوقعة الالكترونية، والملتحقين ببرامج ضعاف السمع بمدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة الطائف، وممن تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢) عام.

فروض البحث:

(١) توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الوعي الفونولوجي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

(٣) توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في فهم الكلام في القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

(٤) توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في فهم الكلام في القياسين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.

(٥) لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي في القياسين البعدي والتتبعي.

(٦) لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في فهم الكلام في القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات البحث:

تضمنت إجراءات البحث ما يلي:

أولاً: المنهج والتصميم التجريبي: اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعتين المتجانستين (التجريبية – الضابطة).

ثانيًا: عينة البحث:

أ- العينة الاستطلاعية: تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٥٠) تلميذًا من ضعاف السمع وزارعي القوقعة الالكترونية بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من غير العينة الأساسية وبنفس خصائصها، وذلك لتقنين أدوات الدراسة.

ب- العينة الأساسية: اشتملت عينة البحث الأساسية على (٢٠) طفلا من الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية الملتحقين ببرامج ضعاف السمع بمدرسة الأحنف بن قيس الابتدائية في مدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، مقسمين

بالتساوي إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة، كل منها تتضمن(١٠) أطفال. وروعي توفر الشروط التالية في العينة:

أ) أن يتراوح الفقد السمعي بين ٣٥ – ٦٩ ديسيبل.

(ب) أن تكون القوقعة الالكترونية هي وسيلة التواصل اللفظي مع الآخرين.

(ج) عدم وجود إعاقات أخرى غير الإعاقة السمعية.

(د) عدم الاعتماد على الإشارة في التواصل.

وتم الاعتماد في ذلك على ملفات الطلاب بالمدرسة والمدرسين. وقام الباحثان بإيجاد التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في متغيرات (العمر الزمني، معامل الذكاء، والوعي الفونولوجي، وفهم الكلام)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١)

نتائج اختبار مان – ويتني للتكافؤ بين مجموعتي الدراسة في العمر الزمني ومعامل الذكاء، والوعي الفونولوجي، وفهم الكلام

المتغيرات		المجموعة الضابطة (ن = ١٠)		المجموعة التجريبية (ن = ١٠)		قيمة Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
العمر		١١,٤٥	١١٤,٥	٩,٥٥	٩٥,٥	-٠,٧١٩	غير دال
معامل الذكاء		٩,١٠	٩١,٠	١١,٩٠	١١٩,٠	-١,٠٦١	غير دال
الوعي الفونولوجي	تجزئة الجمل إلى كلمات	١٠,٩٥	١٠٩,٥	١٠,٠٥	١٠٠,٥	-٠,٤٠٤	غير دال
	تجزئة الكلمات إلى مقاطع	١١,٦	١١٦,٠	٩,٤٠	٩٤,٠	-٠,٨٩٢	غير دال
	ضم أصوات الحروف لكلمات	١١,١٥	١١١,٥	٩,٨٥	٩٨,٥	-٠,٥٢١	غير دال
	تجزئة الكلمات إلى أصوات الحروف	١٠,٦٠	١٠٦,٠	١٠,٤٠	١٠٤,٠	-٠,٠٨١	غير دال
	سجع الكلمات	٩,٨٠	٩٨,٠٠	١١,٢٠	١١٢,٠	-٠,٥٦٣	غير دال
	تحديد الصوت الأول للكلمة	١١,٦٥	١١٦,٥	٩,٣٥	٩٣,٥	-٠,٩٢١	غير دال
	الدرجة الكلية	١١,٨	١١٨,٠	٩,٢٠	٩٢,٠	-٠,٩٩٤	غير دال
	فهم الكلام	١١,٨	١١٨,٠	٩,٢	٩٢,٠	-٠,٩٩٤	غير دال

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر، ومعامل الذكاء، والوعي الفونولوجي، وفهم الكلام، مما يحقق تكافؤ المجموعتين.

ثالثًا: أدوات البحث:

اشتملت الأدوات في البحث الحالي على ما يلي:

(١) اختبار رسم الرجل لجود – انف للذكاء. ترجمة أبو حطب وآخرون ١٩٧٩

(٢) مقياس الوعي الفونولوجي. إعداد: الباحثان

(٣) مقياس فهم الكلام. إعداد: الباحثان

(٤) برنامج التدريب السمعي. إعداد: الباحثان

وفيما يلي بيان ذلك.

١ـ اختبار رسم الرجل لجود – انف Goodenough – Harris Drawing Test ترجمة أبو حطب وآخرون ١٩٧٩

أعدت هذا الاختبار جودانف Goodenough عام (١٩٢٦)، وفى سنة (١٩٦٣) عدل هاريس Harris الاختبار، وأصبح مكونًا من (٧٣) مفردة قابلة للقياس، بدلاً من (٥١) مفردة في الاختبار الأصلي.وهو يقيس ذكاء الأطفال من عمر (٣-١٥) عام ويعد من مقاييس الذكاء غير اللفظية (الأدائية) المقننة وفيه يطلب من المفحوص رسم رجل، وقننه أبو حطب (١٩٧٩) على البيئة السعودية، وأصبح مكونًا من (٧٧) مفردة، كما قننه واستخدامه عدد من الباحثين على الأطفال الصم في نفس العمر الزمني لعينة البحث الحالي (مطر، ٢٠٠٢، النوبي، ٢٠٠٤؛ أبو النجا، ٢٠٠٦، وتراوحت معاملات الثبات بين (٠,٨٠- ٠,٩٥) وتراوحت معاملات الصدق بين (٠,٦٩- ٠,٨٩).

وفى البحث الحالي تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٩) وهو دال عند مستوى ٠,٠١، كما تم حساب الصدق التلازمي أو المحك من خلال معامل ارتباطه باختبار الذكاء غير اللفظي أعداد / صالح (١٩٧٨)، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٧٥) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

٢ـ مقياس الوعي الفونولوجي إعداد: الباحثان

لإعداد مقياس الوعي الفونولوجي للأطفال ضعاف السمع قام الباحثان بالإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الوعي الفونولوجي للأطفال عامة ولدى ضعاف السمع وزارعي القوقعة الالكترونية خاصة، وكذلك الاطلاع على مقاييس الوعى الفونولوجى ومنها على سبيل المثال لا الحصر: اختبار (Marchal, 2000) للوعي الفونولوجى، وقائمة (Gillon, 2004) لمهام الوعى الفونولوجى ومقياس (Grawburg, 2004) للوعى الفونولوجى، واختبار (Peter, 2007) للوعي الفونولوجى، وفى ضوء ذلك تم إعداد مقياس الوعي الفونولوجى الحالي في صورته الأولية، وهو يشتمل (٤٠) بندًا، موزعين على (٦) ست أبعاد فرعية هي:

أولا: بُعد تجزئة الجمل إلى كلمات: وهو اختبار سمعي يقيس قدرة الطفل على تحديد عدد الكلمات في الجمل التي يسمعها سواء كانت كلمات أساسية (أسماء أفعال) أو وظيفية (حروف الجر،أسماء الإشارة....)الخ.

ثانيًا: بُعد تجزئة الكلمات إلى مورفيمات (مقاطع): وهو اختبار سمعي يقيس قدرة الطفل على تقسيم الكلمات المسموعة إلى مقاطع لفظية منفصلة عن بعضها البعض، وعدد المقاطع محدد أمام كل كلمة.

ثالثا: بُعد ضم الفونيمات (أصوات الحروف): هو اختبار سمعي مصحوب بالصور يقيس قدرة الطفل على ضم أصوات الحروف التي سمعها منفردة لتكون كلمات لها معنى ويشير إلى الصورة المناسبة لها من (٣) كلمات والصور الخاصة بكل كلمة.

رابعًا: بُعد تجزئة الكلمات إلى فونيمات (أصوات الحروف): وهو اختبار سمعي مصحوب ب (٣) صور لكل لكلمة، وهو يقيس قدره الطفل على تحديد عدد الأحرف التي تتكون منها الكلمة التي يسمعها من بين الأرقام الموجودة أسفل الصورة الدالة على الكلمة المنطوقة مع نطق أصواتها منفردة بنفس حركاتها في الكلمة.

خامسا: بُعد سجع الكلمات: وهو اختبار سمعي يقيس قدرة الطفل الإتيان بكلمة لها نفس قافية الكلمات التي يسمعها، حتى وان كانت ليس لها معنى.

سادسًا: بُعد تحديد الفونيم (صوت الحرف) الأول للكلمات: وهو اختبار سمعي يقيس قدرة الطفل على التعرف على صوت الحرف الأول الذي تبدأ به كل كلمة من بين الأوضاع الثلاثة له وتمييز حركته كما ينطق في الكلمة (فتح – كسر- ضم)، مثل: شجرة: شا

الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي الفونولوجى:

(١) صدق المقياس:

أ ـ صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١٠) عشرة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية، والتربية الخاصة، إلى جانب (٥) من معلمي زارعي القوقعة الالكترونية، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون، بحيث أصبح الاتفاق على بنود المقياس تامًا، كما تم تطبيق المقياس.

ب ـ الصدق التلازمي (المرتبط بالمحك): تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينة التقنين (العينة الاستطلاعية ٥٠ طفلاً) على المقياس الحالي ودرجاتهم على مقياس الوعي الفونولوجي إعداد: مطر والعايد (٢٠٠٩) كمحك خارجي، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٣) وهى دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على صدق المقياس الحالي.

(٢) ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بأسلوب إعادة الاختبار عن طريق إعادة تطبيقه على عينه التقنين بفاصل زمني قدره أسبوعين من التطبيق الأول، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة في التطبيقين الأول والثاني، وبلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٩٠) وهو دال عند مستوى (٠١،) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

٣ـ مقياس فهم الكلام إعداد: الباحثان

لإعداد مقياس فهم الكلام للأطفال ضعاف السمع قام الباحثان بالإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت فهم الكلام واللغة الاستقبالية للأطفال عامة ولدى الأطفال ضعاف السمع وزارعي القوقعة الالكترونية خاصة، وكذلك الاطلاع على مقاييس فهم وإدراك الكلام والمهارات اللغوية، لاسيما

الاستقبالية منها، وفى ضوء ذلك تم إعداد مقياس فهم الكلام الحالي في صورته الأولية، وهو يشتمل (٣٧) بندًا، موزعين على (١٠) عشرة أبعاد فرعية لمكونات الكلام وهي:

فهم الكلام الدال على الأسماء. فهم الكلام الدال على الحالات الانفعالية.
فهم الكلام الدال على زمن الفعل. فهم الكلام الدال على الأوامر البسيطة.
فهم الكلام الدال على الأوامر المتعددة. فهم الكلام الدال على المكان.
فهم الكلام الدال على الملكية. فهم الكلام الدال على الأرقام.
فهم الكلام الدال على الصفات. فهم الكلام الدال على الألوان.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) صدق المقياس:

أ ـ صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١٠) عشرة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية، والتخاطب واللغة والكلام، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها جميع المحكمون.

ب ـ الصدق التلازمي (المرتبط بالمحك): تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينة التقنين(العينة الاستطلاعية»٥٠» طفلاً) على مقياس فهم الكلام الحالي ودرجاتهم على اختبار لغة الطفل.إعداد: الرفاعى (١٩٩٤) كمحك خارجي، وبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠,٧٨) وهى دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على صدق المقياس الحالي.

(٢) ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بأسلوب إعادة الاختبار عن طريق إعادة تطبيقه على عينه التقنين بفاصل زمني قدره أسبوعين من التطبيق الأول، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة في التطبيقين الأول والثاني، وبلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٩٣) وهو دال عند مستوى (٠١،) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

الصورة النهائية وتصحيح مقياس فهم الكلام:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) بندًا، تتوزع على (١٠) عشرة أبعاد فرعية بواقع (٣) بنود لكل بعد، ويأخذ الطفل درجة (١) واحدة لكل بند إذا كانت إجابته صحيحة و (صفر) إذا كانت خاطئة، وعليه تكون الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس العشر هي (صفر - ٣) درجة، والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (صفر) إلى (٣٠) درجة، وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع فهم الكلام لدى الطفل، والعكس بالعكس، ويطبق المقياس فرديًا.

٤ـ برنامج التدريب السمعي: إعداد: الباحثان

يتضمن عرض برنامج التدريب السمعي ما يلي:

مصادر البرنامج:

تم إعداد برنامج التدريب السمعي الحالي في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة وخاصة التي تناولت برامج التدريب السمعي لذوي الإعاقة السمعية زارعي القوقعة الالكترونية، وكذا برامج التأهيل الكلامي والمهارات اللغوية والوعي الفونولوجي لديهم، وفي ضوء ما سبق إلى جانب خصائص الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية تم إعداد برنامج التدريب السمعي الحالي بصورته الأولية، وتم عرضه على (١٠) من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، و (٥) من معلمي الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية، و(٥) من مدربي النطق والكلام وأخصائي التخاطب، وتم الأخذ بالملاحظات التي قدمت منهم جميعا، كما تم تجريب بعض جلسات البرنامج على (٣) تلاميذ من زارعي القوقعة الالكترونية من غير العينة الأساسية وذلك للوقوف على مدى مناسبته لهم من حيث الأسلوب والمحتوى، وفهم تعليمات التدريب، والوقوف على ما يمكن أن يظهر من عقبات خلال التطبيق الفعلي للبرنامج ومن ثم العمل على تلافيها إلى جانب تحديد الزمن الأمثل للجلسة في ضوء مدى انتباه واستيعاب وتفاعل الأطفال.

هدف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى إكساب الأطفال من زارعي القوقعة الالكترونية المهارات السمعية من خلال التدريبات السمعية مما يؤدي إلى تحسين فهم الكلام والوعي الفونولوجى لديهم.

أسس البرنامج:

(١) أن تتناسب محتويات البرنامج مع خصائص الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية.

(٢) أن تتمشى محتويات البرنامج مع ميول الأطفال ورغباتهم.

(٣) أن تستخدم الأنشطة أكثر من حاسة لاسيما السمع والبصر مما يدعم الاستيعاب السمعي.

(٤) أن ترتبط الخبرات والأنشطة المقدمة بتعظيم استفادة الأطفال من البقايا السمعية لديهم.

(٥) أن ينمى أدرك وفهم الطفل للأصوات التي يسمعها عامة والأصوات اللغوية المكونة من أصوات الحروف الهجائية خاصة.

(٦) أن ترتبط أنشطة التدريب السمعي بمهام الحياة اليومية للأطفال زارعي القوقعة الالكترونية وما يتضمنها من أصوات وكلمات.

(٧) أن تقوم على تفعيل دور الأسرة في المشاركة الفاعلة في تدريب وتأهيل أطفالهم زارعي القوقعة الالكترونية.

(٨) أن يتيح فرص الاشتراك والمنافسة لجميع الأطفال.

(٩) أن تكون محتويات البرنامج مشوقة وممتعة ومثيرة.

(١٠) أن تتميز المحتويات بالبساطة والوضوح.

(١١) أن تتوفر فيه عوامل الأمن والسلامة.

محتويات البرنامج:

يتضمن البرنامج الحالي مجموعة من أنشطة التدريب السمعي تقوم على الانتباه السمعي، والتمييز السمعي، والإدراك السمعي للأصوات غير اللغوية، وكذلك التمييز والإدراك السمعي للأصوات اللغوية (الكلامية)، بالإضافة إلى أنشطة الوعي الفونولوجي، والجدول التالي يوضح موضوع كل جلسة من جلسات البرنامج.

جدول(٢)
جلسات البرنامج

رقم الجلسة	هدف الجلسة
١	التعارف والتمهيد للبرنامج
٢	تهدف الجلسة إلى تدريب الأطفال على التمييز بين حالة وجود أصوات من حولهم وحالة الصمت وعدم وجود الصوت
٣	تهدف هذه الجلسة إلى تدريب الطفل على تحديد من أين يأتى الصوت الذي يسمعه، هل من اليمين أم من اليسار؟
٤	تهدف هذه الجلسة إلى تدريب الأطفال على تحديد من أين يأتي الصوت الذي يسمعه
٥	تهدف هذه الجلسة إلى تدريب الأطفال على التمييز بين الصوت العالي والصوت المنخفض
٦	تهدف هذه الجلسة إلى تدريب الطفل على التميز بين بعض أصوات الأشياء الموجودة في المنزل من حوله مثل:صوت سقوط أواني المطبخ – غلق وفتح الباب – جرس الباب – طرق باب – المنبه – التليفون.. الخ.
٧	تهدف هذه الجلسة الى تدريب الطفل على التميز بين بعض أصوات الحيوانات والطيور من حوله مثل: صوت الحمار – البقرة – الحصان – الماعز – القطة – العصفور الببغاء-البط الخ
٨	تهدف هذه الجلسة إلى تدريب الطفل على التمييز بين الأصوات المختلفة للأفراد مثل: أصوات زملائه –معلمه والأصوات التى تصدر عن الأفراد بصفة عامة كالضحك – البكاء – الألم – كحة – عطس.... الخ
٩	تهدف هذه الجلسة إلى تدريب الطفل على التمييز بين الأصوات المختلفة لوسائل المواصلات مثل:صوت سيارة – قطار – موتسيكل –– طائرة –الخ
١٠	تهدف هذه الجلسة إلى تدريب الطفل على التمييز بين الأصوات المختلفة لأصوات من البيئة والطبيعة من حوله مثل: صوت صنبور المياه، صوت الرياح والعواصف، صوت المطر، صوت الرعد والبرق الخ
١١	تهدف هذه الجلسة إلى تعريف الطفل بصوت الحروف الهجائية (أ- ب- ت- ث)
١٢	تهدف هذه الجلسة إلى تعريف الطفل بصوت الحروف الهجائية (ج-ح-خ- د)
١٣	تهدف هذه الجلسة إلى تعريف الطفل بصوت الحروف الهجائية (ذ-ر-ز-س)
١٤	تهدف هذه الجلسة إلى تعريف الطفل بصوت الحروف الهجائية (ش-ص-ض-ط)

رقم الجلسة	هدف الجلسة
١٥	تهدف هذه الجلسة إلى تعريف الطفل بصوت الحروف الهجائية (ظ-ع-غ-ف)
١٦	تهدف هذه الجلسة إلى تعريف الطفل بصوت الحروف الهجائية (ق-ك-ل-م)
١٧	تهدف هذه الجلسة إلى تعريف الطفل بصوت الحروف الهجائية (ن-ه - و-ي)
١٨	وتهدف هذه الجلسة لتدريب الطفل على التفرقة بين أصوت الحروف المتشابهة مثل (قَ - كَ) (تَ - طَ) (سَ – ثَ)
١٩	وتهدف هذه الجلسة لتدريب الطفل على التعرف على أصوت الكلمات التي يسمعها وتتضمن هذه الكلمات مجموعة الأسماء كأسماء الحيوانات والطيور ووسائل النقل والمواصلات وأدوات المنزل والملابس وأعضاء الجسم والأشخاص المحيطين به
٢٠	وتهدف هذه الجلسة لتدريب الطفل على التعرف على أصوت الكلمات التي يسمعها وتتضمن هذه الكلمات مجموعة الأفعال مثل يأكل يلعب يسبح يجري يجلس يكتب يشرب مع التركيز على الأفعال التي يحتاج إليها الطفل في التواصل مع المحيطين به
٢١	وتهدف هذه الجلسة لتدريب الطفل على التعرف على أصوت الكلمات التي يسمعها وتتضمن هذه الكلمات مجموعة الحالات الانفعالية مثل خائف-حزين-فرحان-غضبان-الاشمئزاز-الفخر.. مع التركيز على الحالات التي يحتاج إليها الطفل في التواصل مع المحيطين به
٢٢	وتهدف هذه الجلسة لتدريب الطفل على التعرف على أصوت الكلمات التي يسمعها وتتضمن هذه الكلمات مجموعة المواضع والاتجاهات مثل فوق-تحت-بين-على –بجانب-خلف-أمام-قبل-بعد-يمين شمال-للأمام-للخلف –داخل-خارج... مع التركيز على المواضع والاتجاهات التي يحتاج إليها الطفل في التواصل مع المحيطين به
٢٣	وتهدف هذه الجلسة لتدريب الطفل على التعرف على أصوت الكلمات التي يسمعها وتتضمن هذه الكلمات مجموعة الألوان مثل أحمر-أخضر-أصفر-أزرق-أبيض-أسود-بني...
٢٤	وتهدف هذه الجلسة لتدريب الطفل على التمييز السمعي لأصوت الكلمات المتشابهة مثل (قلم – علم) (حبال – جبال) (صورة – نورة)
٢٥	وتهدف هذه الجلسة إلى تدريب الطفل على إدراك ما يسمعه والاستجابة العملية بما يدل على وعيه بما سمع من أوامر وتعليمات من المدرب
٢٦	وتهدف هذه الجلسة إلى تدريب الطفل على تنغيم وتجزئة الكلمات ويستخدم فيها أسلوب اللفظ المنغم

رقم الجلسة	هدف الجلسة
٢٧	وتهدف هذه الجلسة لتدريب الطفل على التعرف على أصوت الضمائر مثل كتابي- كتابك – كتابه -قلمي –قلمك- هو-هي –أنت- أنا- حقي –حقك.
٢٨	وتهدف هذه الجلسة لتدريب الطفل على التعرف على أصوت الكلمات الدالة على الصفات مثل:سريع- بطئ-طويل- قصير-كبير –صغير-قليل- كثير-خشن – ناعم-ساخن بارد... مع التركيز على الصفات التي يحتاج إليها الطفل في التواصل مع المحيطين به
٢٩	تدريب الطفل على الوعي السمعي للأوامر والتعليمات المركبة.
٣٠	المراجعة وختام البرنامج

الإطار الزمني للبرنامج:

تضمن البرنامج التدريبي (٣٠) جلسة، قُدمت على مدى (١٠) أسابيع، بواقع (٣) جلسات أسبوعيًا، مدة الجلسة (٤٥) دقيقة، وخصص عدد (١) جلسة للتعارف والتمهيد للبرنامج، و (٢٨) جلسة للتدريب السمعي، (١) جلسة للمراجعة وختام البرنامج، والجدول التالي يوضح الإطار الزمني للبرنامج.

جدول (٣)

الإطار الزمني للبرنامج

م	الهدف	عدد الجلسات	زمن الجلسة
١	التعارف والتمهيد للبرنامج	(١) جلسة	٤٥ دقيقة
٢	التدريب السمعي	(٢٨) جلسة	٤٥ دقيقة
٣	المراجعة وختام البرنامج	(١) جلسة	٤٥ دقيقة
٤	الإجمالي	(٣٠) جلسة	١٣٥٠ دقيقة

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

تضمنت الفنيات التعزيز (اللفظي والمادي)، و النمذجة، ولعب الدور، والاقتصاد الرمزي، والمناقشة والحوار، والواجب المنزلي.

رابعًا: الخطوات الإجرائية:

تتضمن الخطوات الإجرائية التي سوف يقوم بها الباحث ما يلي:

(١) أخذ الموافقات الإدارية المطلوبة على إجراء الدراسة.

(٢) إعداد وتقنين أدوات الدراسة وتشمل مقياس الوعي الفونولوجي ومقياس فهم الكلام برنامج التدريب السمعي.

(٣) تحديد عينة الدراسة التجريبية والضابطة.

(٤) القياس القبلي: تم إجراء القياسات القبلية لمجموعتي الدراسة التجريبية، والضابطة وإيجاد التكافؤ بينهما في متغيرات (العمر-الذكاء –الوعي الفونولوجي- فهم الكلام).

(٥) تطبيق برنامج التدريب السمعي على أفراد المجموعة التجريبية.

(٦) القياس البعدي: بعد انتهاء المدة المحددة لتنفيذ التجربة الأساسية تم إجراء القياس البعدي لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في متغيري الوعي الفونولوجي، فهم الكلام، مع مراعاة إجراء القياس البعدي تحت نفس الظروف التي تم بها إجراء القياس القبلي.

(٧) القياس التتبعي: تم إجراء القياس التتبعي لمجموعة الدراسة التجريبية في متغيري الوعي الفونولوجي، فهم الكلام، بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، وتحت نفس الظروف التي تم بها إجراء القياس القبلي والبعدي.

(٨) تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعاملتها إحصائيًا واستخلاص النتائج وتفسيرها.

خامسا: المعالجات الإحصائية

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في: معامل الارتباط لبيرسون، واختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) للمجموعات الصغيرة المستقلة، واختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) للمجموعات الصغيرة المرتبطة، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارًا ب.SPSS.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: عرض النتائج:

نتائج الفرض الأول:

وينص الفرض على ما يلي: » توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي «، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في الوعي الفونولوجي (ن=١٠)

م	البعد	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		Z قيمة	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
١	تجزئة الجمل إلى كلمات	صفر	صفر	٥,٥	٥٥,٠	-٢,٨٧٧	٠,٠١
٢	تجزئة الكلمات إلى مقاطع	صفر	صفر	٥,٥	٥٥,٠	-٢,٨٥٩	٠,٠١
٣	ضم أصوات الحروف لكلمات	صفر	صفر	٥,٥	٥٥,٠	-٢,٨٤٢	٠,٠١
٤	تجزئة الكلمات إلى أصوات الحروف	صفر	صفر	٥,٥	٥٥,٠	-٢,٨٧٧	٠,٠١
٥	سجع الكلمات	صفر	صفر	٥,٥	٥٥,٠	-٢,٩١٣	٠,٠١
٦	تحديد الصوت الأول للكلمة	صفر	صفر	٥,٥	٥٥,٠	-٢,٨٥٩	٠,٠١
٧	الدرجة الكلية	صفر	صفر	٥,٥	٥٥,٠	-٢,٨١٠	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي وذلك في الأبعاد والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، مما يعني ارتفاع الوعي الفونولوجي في الدرجة الكلية والأبعاد كافة لديهم بعد تطبيق البرنامج، مما يحقق صحة الفرض الأول من فروض البحث.

نتائج الفرض الثاني:

وينص الفرض على ما يلي: » توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الوعي الفونولوجي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية «، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

نتائج اختبار مان – ويتني للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج في الوعي الفونولوجي

م	الوعي الفونولوجي	المجموعة الضابطة (ن=١٠)		المجموعة التجريبية (ن=١٠)		Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
١	تجزئة الجمل إلى كلمات	٥,٦٥	٥٦,٥٠	١٥,٣٥	١٥٣,٥	-٣,٧٣٩	٠,٠١
٢	تجزئة الكلمات إلى مقاطع	٥,٨٠	٥٨,٠	١٥,٢	١٥٢,٠	-٣,٦١٦	٠,٠١
٣	ضم أصوات الحروف لكلمات	٥,٨٠	٥٨,٠	١٥,٢	١٥٢,٠	-٣,٦٤٦	٠,٠١
٤	تجزئة الكلمات إلى أصوات الحروف	٥,٥٥	٥٥,٥	١٥,٤٥	١٥٤,٥	-٣,٨٠٤	٠,٠١
٥	سجع الكلمات	٥,٦٠	٥٦,٠	١٥,٤	١٥٤,٠	-٣,٧٦٥	
٦	تحديد الصوت الأول للكلمة	٥,٧٠	٥٧,٠	١٥,٣	١٥٣,٠	-٣,٧٠٠	
٧	الدرجة الكلية	٥,٥٠	٥٥,٠	١٥,٥	١٥٥,٠	-٣,٨٠٤	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠١،٠) في الوعي الفونولوجي وذلك في الأبعاد والدرجة الكلية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يحقق صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الثالث:

وينص الفرض على ما يلي: « توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في فهم الكلام في القياسين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية »، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(٦)

نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في فهم الكلام (ن=١٠)

م	المجموعة التجريبية قبلي/وبعدي	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدلالة
١	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	-٢,٨١٠	٠,٠١
٢	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠		
٣	التساوي	صفر				
٤	المجموع	١٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في فهم الكلام، وذلك لصالح القياس البعدي، مما يعني ارتفاع مستوى فهم الكلام لدى جميع أفراد العينة التجريبية، مما يحقق صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الرابع:

وينص الفرض على ما يلي: « توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في فهم الكلام في القياس البعدي لصالح القياس البعدي» ، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧)

نتائج اختبار مان – ويتني للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج في فهم الكلام

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
المجموعة التجريبية	١٠	١٥,٤٠	١٥٤,٠	١	-٣,٧٣١	٠,٠١
المجموعة الضابطة	١٠	٥,٦٠	٥٦,٠			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠١،٠) في مفهوم الذات الأكاديمي، وذلك في الأبعاد والدرجة الكلية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في الوضع الأفضل، مما يحقق صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الخامس:

وينص الفرض على ما يلي: " لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي في القياسين البعدي والتتبعي " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨)

نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الوعي الفونولوجي (ن=١٠)

م	البعد	البيان	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
١	تجزئة الجمل إلى كلمات	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي المجموع	١ ٣ ٦ ١٠	٢,٥ ٢,٥	٢,٥ ٧,٥	-١	غير دالة
٢	تجزئة الكلمات إلى مقاطع	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي المجموع	١ ٤ ٥ ١٠	٣ ٣	٣ ١٢	-١,٣٤٢	غير دالة
٣	ضم أصوات الحروف لكلمات	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي المجموع	٤ ٣ ٣ ١٠	٤ ٤	١٦ ١٢	-٠,٣٧٨	غير دالة
٤	تجزئة الكلمات إلى أصوات الحروف	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي المجموع	٢ ٣ ٥ ١٠	٢,٥ ٣,٣٣	٥ ١٠	-٠,٧٠٠	غير دالة
٥	سجع الكلمات	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي المجموع	٢ ٤ ٤ ١٠	٣,٥ ٣,٥	٧ ١٤	-٠,٨١٦	غير دالة
٦	تحديد الصوت الأول للكلمة	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي المجموع	٢ ٣ ٥ ١٠	٣ ٣	٦ ٩	-٠,٤٤٧	غير دالة
٧	الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي المجموع	٤ ٥ ١ ١٠	٣,٥ ٦,٢	١٤ ٣١	-١,٠٣٩	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي، مما يحقق صحة الفرض الخامس من فروض الدراسة.

نتائج الفرض السادس:

وينص الفرض على ما يلي: « لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في فهم الكلام في القياسين البعدي والتتبعي »، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩)

نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي في فهم الكلام (ن=١٠)

المجموعة التجريبي قبلي/وبعدي	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدلالة
الرتب السالبة	٣	٣,٥٠	١٠,٥٠	-٠,٦٣٢	غير دالة
الرتب الموجبة	٤	٤,٣٨	١٧,٥٠		
التساوي	٣				
المجموع	١٠				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في فهم الكلام، مما يحقق صحة الفرض السادس من فروض الدراسة.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي لصالح القياس البعدي، مما يعنى تحسن الوعي الفونولوجي لدى العينة التجريبية بعد تطبيق برنامج التدريب السمعي.

كما تأكدت فعالية التدريب السمعي في تحسين الوعي الفونولوجي لدى زارعي القوقعة الالكترونية، وذلك من خلال نتائج الفرض الثاني والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الوعي الفونولوجي لصالح المجموعة التجريبية.

ولعل فاعلية البرنامج في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي تعود إلى تعدد وتنوع الفنيات المستخدمة في التدريب النمذجة ولعب الدور وغيرها من الفنيات المختلفة. فضلا عن أن اشتمال البرنامج على التدريب على المهارات السمعية قد ساهم في سهولة اكتساب الطفل لمهارات الوعي الفونولوجي حيث أنها مهارات سمعية فتدريب الطفل على التمييز السمعي لأصوات الحروف الهجائية يسهم في تمييز الطفل لحركة صوت الحرف الأول كما جاء في الكلمة عند نطقها وهو أحد مهارات الوعي الفونولوجي.

كما أن استخدام أكثر من حاسة في التدريب من خلال الحاسوب كالصوت والحركة والصورة قد زاد من فاعلية إكساب البرنامج لمهارات الوعي الفونولوجي للأطفال.

كما كان لما تلقاه الأطفال من تعزيز وتشجيع في نهاية كل جلسة الأثر البالغ في دافعيتهم في تعلم مهارات الوعي الفونولوجي فضلا عما يتلقاه من تعزيز من أفراد الأسرة.

ويشير (Holmer et al.,2016) إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة بين مستوى الوعي الفونولوجي والقدرة على إدراك الكلام لدى الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية.

ويشير (Miller et al.,2011) إلى أن تحسين مستوى الوعي الفونولوجي يؤدي إلى تحسين فهم الكلام وإدراك الكلام للأطفال الصم.

هذا ويتفق البحث الحالي فيما توصل إليه من فعالية التدريب السمعي في تحسين الوعي الفونولوجي لدى الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات، ولعل من أهمها دراسة كل من: (James et al.,2005; Miller et al.,2011; Ambrose et al.,2012; Tse & So,2012; Ching et al.,2014;Holmer et al.,2016).

أما فيما يتعلق بفهم الكلام أشارت نتائج الفرضين الثالث والرابع إلى مستوى فهم الكلام لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج التدريب السمعي عليهم، سواء مقارنة بالتطبيق القبلي، أو مقارنة بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي، وقد يرجع ذلك إلى أن تحسن مستوى الوعي الفونولوجي لديهم بفعل التدريب السمعي قد انعكس ايجابيا على قدرتهم على فهم الكلام.

ولعل فعالية برنامج التدريب السمعي في تحسين الوعي الفونولوجي لدى زارعي القوقعة الالكترونية تعود إلى ما تضمنه من أنشطة متنوعة للتدريب السمعي كالتدريب على وجود الصوت من عدمه والتمييز بين الأصوات المختلفة ولاسيما التدريب على التمييز لأصوات الحروف اللغوية التي يتشكل منها الكلام مما كان له الأثر البالغ في تحسين قدرة ذوى القوقعة الالكترونية على الانتباه لما يسمع استغلال لما تبقى لديه من بقايا سمعية في معرفة ما يسمعه من كلمات مما انعكس ايجابيا على فهمه للكلام.

كما أن تضمين جلسات البرنامج لبعض الأنشطة التي تعتمد على تدريب الطفل ذوى القوقعة الالكترونية على الاستماع ومحاولة فهم ما يسمع دون النظر إلى وجه المتكلم حيث كان يجلس المدرب خلف الطفل أو في وضع لا يمكنه من رؤية وجه المدرب مما جعله يمعن في التركيز السمعي دون الاعتماد على تعبيرات الوجه وحركات الشفاه في فهم ما يسمع والتي من شأنها تقلل من درجة اعتماده على السمع في فهم الكلام.

كما أن التدرج في التدريب السمعي للطفل زارعي القوقعة الالكترونية مكَن الأطفال من الاكتساب التدريجي للمهارات السمعية ومن ثم مهارات فهم الكلام حيث تضمن البرنامج في البداية التدريب على التمييز والإدراك السمعي للأصوات غير اللغوية الموجودة في البيئة كأصوات الأمطار والحيوانات والأدوات ووسائل المواصلات...ثم التدريب على التمييز والإدراك السمعي للأصوات اللغوية تدريجيا بداية من صوت الحرف ثم الكلمة ثم الجملة فضلا عن أن التدريب قد شمل كل مكونات اللغة المنطوقة كالأسماء والأفعال والصفات والحالات والظروف وغيرها.. إلى جانب أن التدريب كان يتضمن الأداء العملي للفهم الكلامي لكلفة مكونات اللغة.

كما أن اشتمال البرنامج على التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي قد انعكس ايجابيا على فهم وإدراك الكلام ولاسيما أن مهارات الوعي الفونولوجي عي مهارات سمعية وتنصب على الأصوات اللغوية المكونة للكلام الذي يسمعه الطفل زارعي القوقعة الالكترونية.

كما لأن استخدام الحاسوب في التدريب وما يتضمنه من وسائط متعددة قد ساهمت في زيادة اكتساب الطفل زارعي القوقعة الالكترونية للمهارات السمعية ومن ثم فهم الكلام، وفي هذا الصدد توصلت دراسة (Sullivan,2010) إلى فعالية التدريب السمعي القائم على الحاسوب في تحسين تمييز وإدراك الكلام لدى ذوي الإعاقة السمعية.

كما تعود فاعلية البرنامج في إكساب فهم الكلام لدى زارعي القوقعة الالكترونية لإشراك الأسرة في استكمال أنشطة التدريب من خلال ما يكلف به الطفل من واجبات منزلية تقوم الأسرة بمساعدة الطفل في تنفيذها وفي هذا الصدد يشير (الزريقات، ٢٠٠٣) إلى أن من الضروري إشراك الوالدين في برامج تأهيل زارعي القوقعة الالكترونية بما يقلل من أثر الإعاقة السمعية على الأداء التواصلي لاسيما فهم الكلام خلال التواصل اللفظي.

كما أن اشتمال البرنامج للعديد من مهارات التدريب السمعي مثل الادراك السمعي والاغلاق السمعي والتمييز السمعي قد ساهم في زيادة فاعليته لتحسين فهم الكلام لدى الأطفال، وقد ذهب (Mondelli et al., 2016,1) إلى أن قدرة الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية على فهم وإدراك الكلام تتحسن بالتدريب السمعي على المهارات السمعية.

هذا ويتفق البحث الحالي مع العديد من الدراسات فيما توصل إليه من فعالية الوعي الفونولوجي في تحسين الجانب اللغوي وفهم الكلام لدى زارعي القوقعة الالكترونية ومنها دراسة كل من: (Bharadwaj,2002; Stacey,2005; Schafer,2005; Most& Peled,2007; Schorr et al.,2008; Justice et al.,2008; Inscoe et al.,2009; Strelnikov et al.,2009; Geers et al.,2009; Ruggirello & Mayer, 2010; Loebach et al.,2010; Fairgray et al.,2010; Cruz,2010; Sullivan,2010; Holt & Dowell,2011; Hassen et al.,2013)

أما فيما يتعلق باستمرارية أثر البرنامج أشارت نتائج الفرضين الخامس والسادس إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي وفهم الكلام. مما يدل على استمرارية الأثر الإيجابي لبرنامج التدريب السمعي بعد توقفه. وقد تعود استمرارية أثر البرنامج لإشراك الوالدين في التدريب وما لمسوه من تحسن في فهم الكلام لدى أطفالهم مما جعلهم يستمرون في تشجيع أطفالهم والاستمرار في تدريبهم وتوفير البيئة الأسرية الداعمة لتحقيق أهداف البرنامج.

كما أن اشتمال البرنامج على فهم الكلام الذي يحتاج إليه الطفل زارعي القوقعة الالكترونية في التواصل خلال مواقف الحياة اليومية جعله يستمر في استخدامها مما عزز استمرار تحسنها لديه.

ويتفق نتائج البحث الحالي في هذا الصدد مع العديد من الدراسات مثل دراسة كل من: Most& Peled,2007; Schorr et al.,2008; Justice et al.,2008; Inscoe et al.,2009; Strelnikov et al.,2009; Geers et al.,2009

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليه البحث الحالي يوصى الباحثان بالآتي:

(١) الاستفادة من البرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي لمهارات الوعي الفونولوجي وفهم الكلام لعينات أخرى مماثلة لعينة البحث الحالي .

(٢) تدريب المعلمين على كيفية استخدام تدريبات الوعي الفونولوجي لتحسين المهارات اللغوية لاسيما فهم الكلام لزارعي القوقعة الالكترونية.

(٣) توعية أولياء الأمور بضرورة التأهيل والتدريب السمعي لأطفالهم زارعي القوقعة الالكترونية وتدريبهم على كيفية القيام بدورهم فيها من خلال البيئة المنزلية.

(٤) تضمين المناهج بالأنشطة الصفية واللاصفية الخاصة بزارعي القوقعة الالكترونية بما ينمي المهارات السمعية والوعي الفونولوجي و بما ينعكس ايجابيا على فهم الكلام لديهم.

(٥) اعتبار استراتيجيات التدريب السمعي والوعي الفونولوجي عنصرًا محوريًا في برامج تأهيل زارعي القوقعة الالكترونية.

(٦) إتباع الوالدين في البيئة المنزلية أثناء حديثهم العديد من الأساليب التي من شأنها تنمية المهارات السمعية لدى أطفالهم زارعي القوقعة الالكترونية.

(٧) الاهتمام ببرامج التأهيل السمعي والتخاطبي لزارعي القوقعة الالكترونية.

(٨) توعية أولياء الأمور بالقوقعة الالكترونية وفائدتها لأطفالهم وحثهم على إجرائها لهم.

(٩) دعم عمليات زراعة القوقعة للأطفال الصم وما يتبعها من برامج تأهيل سمعي وتخاطبي.

(١٠) التوسع في إعداد أخصائيين التخاطب المؤهلين لتأهيل حالات زارعي القوقعة الالكترونية.

المراجع

ابـن محمد، فنـي سـمير (٢٠١٣). القوقعـة الالكترونية والادراك السـمعي للصـوت والكلام عند الطفل الأصم. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** (٣٦)، ١٥٥-١٧٣.

أبـو حطـب، فؤاد (١٩٧٩). **تقنين اختبار رسم الرجـل على البيئة السعودية**. كلية التربية جامعة أم القرى – مكة المكرمة.

حنفي، على عبد النبي؛ السـعدون، عبد الوهاب حمد (٢٠٠٣). **طرق التواصل لذوي الإعاقة السمعية**. الرياض: دار الزهراء.

الخطيب، جمال (٢٠٠٥). **مقدمة في الإعاقة السمعية**. عمان: دار الفكر.

الرفاعـي، نهلـة عبـد العزيز (١٩٩٤). **تصميـم اختبار باللغة العربيـة لتقويم لغة الطفل**. رسالة دكتوراه، كلية الطب، جامعة عين شمس، مصر.

الزراد، فيصـل محمـد (١٩٩٠). **اللغـة واضطرابات النطق والـكلام**. الرياض: دار المريخ.

الزريقات، إبراهيم عبدالله (٢٠٠٣). **الإعاقة السمعية**. عمان: دار وائل للنشر.

السرطاوى، عبد العزيز؛ أبو جودة، وائل موسي (٢٠٠٠). **اضطرابات اللغة والكلام**. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

صالح، أحمد ذكي (١٩٧٨). **اختبار الذكاء المصور**. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبدالله، عادل. (٢٠٠٦). **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**. القاهرة: دار الرشاد.

فـراج، إيمـان محمد (٢٠٠٣). تنميـة بعض المهارات اللغوية للأطفـال المعاقين عقليا مـن القابلـين للتعلـم باسـتخدام برامج الحاسـوب. **رسالـة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

فـوزي، ناظـم (٢٠٠٨). **زراعـة القوقعـة عندمـا لا يكـون المعـين السمعـي كافيا**. الإمارات العربية: وزارة الشؤون الاجتماعية.

كـرم الدين، ليلى احمـد (٢٠٠٣). **اللغة عند الطفل تطورها ومشكلاتها**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

مطر، عبد الفتاح رجب (٢٠١١). **اضطرابات النطق والكلام**. الطائف: إدارة النشر العلمي بجامعة الطائف.

مطر، عبد الفتاح رجب (٢٠١١). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. ٣ (١)، ١٦٧-٢١٣.

مطر، عبد الفتاح رجب ؛ زيدان، سحر (٢٠١١). **سيكولوجية ذوي الإعاقة السمعية وتربيتهم**. الرياض: دار النشر الدولي.

نمر، عصام (٢٠٠٧). **الإعاقة السمعية**. عمان: دار المسيرة.

Ambrose, S., Fey, M., & Eisenberg, L. (2012). Phonological awareness and print knowledge of preschool children with cochlear implants. *J Speech Lang Hear Res*.55(3),811-23.

Andrade, A.N.(2014). Avaliac¸ão comportamental do pro-cessamento auditivo em individuals com perda auditivaneurossensorial de grau leve a moderado. São Paulo: Univer-sidade Federal de São Paulo;.

Andradea,A., Ioriob,M.,& Gila.,D. (2016,Impress). Speech recognition in individuals with sensorineural hearing loss. Braz J Otorhinolaryngol.

Bennett,L.(1998).Teaching phonological awareness with an emphasis on linkage to reading, *PhD*, Simon Fraser University.

Bharadwaj, S.V.(2002). Role of auditory feedback in speech production by cochlear implant users: Acoustic and perceptual analyses. *PhD.*, The University of Texas at Dallas.

Ching,T., Day,J.& Cupples.L.(2014)Phonological awareness and early reading skills in children with cochlear implants. *Cochlear Implants Int*, (1),27-9.

Cosby, J. L.(2011). Impact of auditory training on speech perception and cognitive abilities in older adults with hearing loss. *Ph.D.*, East Carolina University.

Cruz, I.(2010). Identification of effective strategies to promote language in deaf children with cochlear implants. *Ph.D.*, Nova Southeastern University.

Dornan, D., Hickson, L., Murdoch, B.,& Houston, T.(2009). longitudinal study of speech perception, speech, and language for children with hearing loss in an auditory-verbal therapy program. *Volta Review*,109 (2),61-85.

Dumont, A.(1997). *Implantation cochlear*.Ortho, France.

Ellis, L.,&Beltyukova,S.(2008). Effects of training on naive listeners' judgments of the speech intelligibility of children with severe-to-profound hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(5),1114-1123.

Ertmer, D.,& Goffman, L .(2011). Speech production accuracy and variability in young cochlear implant recipients: comparisons with typically developing age-peers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*,54(1),177-189.

Fairgray, E., Purdy, S.,& Smart, J.(2010). Effects of auditory-verbal therapy for school-aged children with hearing loss: an exploratory study. *Volta Review*,110(3)407-433.

Fitzpatrick,D.(2008). Effects of auditory training on speech recognition for persons with binaural sensorineural hearing loss. *Ph.D.*, New York University.

Flipsen, P. J.(2011). Examining speech sound acquisition for children with cochlear implants using the GFTA-2. *Volta Review*,111(1),25-37.

Gale, E.(2011). Exploring perspectives on cochlear implants and language acquisition within the deaf community. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1),121-139.

Geers, A., Moog, J., Biedenstein, J.,Brenner, C.,&Hayes, H. (2009). Spoken language scores of children using cochlear implants compared to hearing age-mates at school entry. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*,14(3).371-385.

Gillon,G.T.(2000).The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools,* 31(2), 126-141.

Grawburg, M.(2004). Apperception based awareness training program for pre schools with articulation disorders. *PhD*, McGill University.

Hassan,S., Hegazi.M., & Rasha Al-Kassaby,R.(2013). The effect of intensive auditory training on auditory skills and on speech intelligibility of prelingual cochlear implanted adolescents and adults, *Egyptian Journal of Ear, Nose, Throat and Allied Sciences* 14, 201–206.

Holmer,E., Heimann,M., & Rudner,M.(2016). Evidence of an association between sign language phonological awareness and word reading in deaf and hard-of-hearing children. *Research in Developmental Disabilities* 48, 145–159.

Holt, C.,& Dowell, R.(2011). actor vocal training for the habilitation of speech in adolescent users of cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1),140-151.

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 and Education International*,11(1),39-55.

James D, Rajput K, Brown T, Sirimanna T, Brinton J, & Goswami U.(2005). Phonological awareness in deaf children who use cochlear implants. *J Speech Lang Hear Res*.,48(6),1511-28

Justice, E., Swanson, L.,& Buebler, V.(2008). Use of narrative-based language intervention with children who have cochlear implants. *Topics in Language Disorders*, 28 (2), 149.

Layton, L.& Deeny. K.(2002). *Sound Practice: Phonological Awareness in the Classroom*. (2nd ed.), London: David Fulton Publication.

Loebach, J., Pisoni, D.,&Svirsky, M.(2010). Effects of semantic context and feedback on perceptual learning of speech processed through an acoustic simulation of a cochlear implant. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 36(1),224-234.

Macmillan, B.(2002).Rhyme and reading: A critical review of the research methodology. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 4 – 42.

Marchal,j.M.(2000). Reliability and validity of phonological awareness scale. *PH D* Arisoma State University.

Meinzen-Derr, J.,Wiley, S., Grether, S.,& Choo, D.(2011). Children with cochlear implants and developmental disabilities: a language skills study with developmentally matched hearing peers. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 32(2),757-767.

Miller, E., Lederberg, A., Easterbrooks, S.(2013).Phonological awareness: explicit instruction for young deaf and hard-of-hearing children. *J Deaf Stud Deaf Educ*,18(2),206-27.

Mondelli,M., Santos,M.,& José,M.(2016,Impress). Speech perception in noise in unilateral hearing loss. Braz J Otorhinolaryngol.

Most, T., Harel, T., Shpak, T.,& Luntz, M.(2011). Perception of suprasegmental speech features via bimodal stimulation: Cochlear implant on one ear and hearing aid on the other. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54 (2), 668-678.

Most, T.,& Peled, M.(2007). Perception of suprasegmental features of speech by children with cochlear implants and children with hearing aids. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*,12(3),350-361.

Nathalie, L.,& Denis, B.(2009). *Implant cochlear*. Paris: Foullon.

Oakhill,J.,& Kyle,F.(2000).The relation between Phonological Awarenessand Working Memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75, 152–164.

Peter, F. (2007). Phonological awareness and the use of phonological similarity in letter–sound learning. *Journal of Experimental Child Psychology*,98(3), 131–152.

Ruggirello, C.,& Mayer, C.(2010). Language development in a hearing and a deaf twin with simultaneous bilateral cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (3), 274-286.

Schafer, E. C. (2005). Improving speech recognition in noise of children with cochlear implants: Contributions of binaural input and FM systems. *Ph.D.*, The University of Texas at Dallas.

Schafer, E. C..(2005). Improving speech recognition in noise of children with cochlear implants: Contributions of binaural input and FM systems. *Ph.D*., The University of Texas at Dallas.

Schorr, E. A., Roth, F. P.,& Fox, N. A.(2009). A Comparison of the Speech and Language Skills of Children with Cochlear Implants and Children with Normal Hearing. Communication Disorders Quarterly,29(4),95-210.

Stacey, P.C.(2006). Studies of auditory training to improve speech perception by adult cochlear-implant users. Ph.D., The University of York (United Kingdom).

Strelnikov, K., Rouger, J., Lagleyre, S., Fraysse, B., Deguine, O.,&Barone, P.(2009). Improvement in Speech-Reading Ability by Auditory Training: Evidence from Gender Differences in Normally Hearing, Deaf and Cochlear Implanted Subjects. Neuropsychologia,47(4),972-979.

Sullivan,J.R.(2010). Computer-based auditory training to improve speech recognition in noise by children with hearing impairment. Ph.D., The University of Texas.

Tawfik,S., El Kholi,W., Hesham Taha,H.,& Mahmoud,E.(2014). The effect of using integrated signal processinghearing aids on the speech recognition abilitiesof hearing impaired Arabic-speaking children, Egyptian Journal of Ear, Nose, Throat and Allied Sciences (2014) 15, 215–224.

Torgeson, J.K. (2001). Assessment of phonological awareness. Designed especially for the Learning to Read: Beginning Reading Instruction CD-ROM. Interactive Training Media, Inc..

Tse, W.T.,& So, L.K. (2012).Phonological awareness of Cantonese-speaking pre-school children with cochlear implants. Int J Speech Lang Pathol.,14(1),73-83.

Wagener K, Josvassen JL, Ardenkjaer R. Design, optimizationand evaluation of a Danish sentence test in noise. Int J Audiol.2003;42:10---7.10.

Webb. M.Y., &Lederberg, A.R.(2014).Measuring phonological awareness in deaf and hard-of-hearing children. J Speech Lang Hear Res,57(1),131-42.

Yopp, H.K. (1992).Developing Phonemic Awareness in young Children. The Reading Teacher, 45, 696-703.

فعالية برنامج قائم على العلاج الوظيفي لتنمية الحركات العضلية الدقيقة فى خفض السلوكيات التكرارية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

إعداد

د. أسامة فاروق مصطفي
الأستاذ المشارك قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الطائف

ملخص البحث:

استهدف البحث تنمية الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوك النمطي التكراري من خلال برنامج قائم على العلاج الوظيفي، وقد تكونت عينة البحث (٥) أطفال من ذوي اضطراب التوحد الذين تراوحت معاملات ذكائهم ما بين (٥٩- ٦٩)، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٦ – ٩) عامًا وشدة اضطراب التوحد لديهم متوسطة، واستخدم البحث الأدوات الآتية: مقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مقياس تقدير السلوك النمطي التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، برنامج العلاج الوظيفي، مقياس تقدير التوحد الطفولي، مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)، مقياس السلوك التكيفي. وقد أسفر البحث عن مجموعة من النتائج: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد والدرجة الكلية للمقياس في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في القياسين البعدي والتتبعي. وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير السلوك النمطي التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد والدرجة الكلية للمقياس في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي مما يوضح خفض السلوك النمطي التكرارى في القياس البعدي، لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أداء مقياس تقدير السلوك النمطي التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد والدرجة الكلية للمقياس في القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: العلاج الوظيفي - الحركات العضلية الدقيقة - السلوكيات التكرارية - اضطراب التوحد.

Effectiveness Occupational Therapy Program In The Development Fine Muscle Movements The Reduce the repetitive stereotyped Behavior Of Autistic Children

Abstract:

The current research aims to develop fine muscle movements and reduce the repetitive stereotyped behavior through a program based on occupational therapy, the study sample consisted of (5) children with autism with IQ (59-69) aged (6-9) years with mild autism spectrum disorders. the researcher used fine muscle movements rating scale in children with autism, infantile autism rating scale, Arabic Stanford Beinat for intelligence (4th ed.), Adaptive behavior scale. The results showed that there are significant statistically differences between the mean degrees of the experimental group on fine muscle movements rating scale in children with autism, and in the total degree in the pre and post assessment favoring post assessment, and that there are no significant statistically differences between the mean degrees of the experimental group on fine muscle movements rating scale in children with autism in the post and follow-up assessment. It also showed showed that there are significant statistically differences between the mean degrees of the experimental group on repetitive stereotyped behavior scale in children with autism, and in the total degree in the pre and post assessment favoring post assessment that showed reducing the repetitive stereotyped behavior, and that there are no significant statistically differences between the mean degrees of the experimental group on repetitive stereotyped behavior scale in children with autism in the post and follow-up assessment.

Keyword: Occupational Therapy - Development Of Fine Motors - Vocational Rehabilitation – Autism Disorder

مقدمة:

يعد العلاج الوظيفي أحد العلاجات المهمة للأطفال ذوي الإعاقة من أجل مساعدتهم على تخطي إعاقاتهم والانشغال بأعمال يحبونها ويقدرون على تحقيق النجاح فيها، ومن ثم تتحقق لهم الثقة بالنفس فيقبلون على برامج التدريب والتعليم المعدة من أجلهم، ويقل انشغالهم بإعاقاتهم وعجزهم.

وإذا كان العلاج الوظيفي مهم لجميع الأطفال فأنه أكثر أهمية للأطفال المصابين باضطراب التوحد؛ لأنهم يعانون من صعوبة شديدة في التواصل مع الآخرين والارتباط بهم، ويصعب عليهم ممارسة الألعاب مع أقرانهم من الأطفال العاديين، أو تقليدهم، فيبقى كثير منهم غير مرتبطين بالآخرين، وتتصف سلوكياتهم بالجمود والآلية.

تعد السلوكيات المتكررة (النمطية) من أكثر العلامات الدالة على اضطراب التوحد، هذا وتتعدد وتتنوع السلوكيات النمطية بتباين الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وقد تبدأ بشكل مختلف، وقد تختلف من حيث المدة التي تستغرقها وطبيعتها، وقد يكون بعضها أكثر تكرارًا من الآخر، وبعضها يعد طقوسًا أساسية لدى بعض الأطفال ذوي اضطراب التوحد لممارسة الحياة وبعضها قد يلحق الأذى بالطفل، ولكن أغلبها لا يلحق أي ضرر بالطفل، وبعضها يلحق أضرار بالآخرين وبعضها لا يسبب أي ضرر (الخولي، أبو الفتوح ٢٠١٥، ص. ١٥١).

انتشار اضطراب طيف التوحد (ASD) مع التقارير الأخيرة تشير إلى أنه في تزايد مستمر بنسبة (١) لكل (٦٨) طفلاً يعانون من اضطراب طيف التوحد(Centers For Disease control and prevition, 2014).

كما يعد اضطراب التوحد (AD) من الإعاقات التي تندرج تحت فئة اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD) بأنه: "اضطراب يتميز بعجز في بعدين أساسيين هما؛ عجز في التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومحدودية الأنماط والأنشطة السلوكية ويتضمن ثلاث مستويات، على أن تظهر الأعراض في فترة نمو مبكرة مسببة ضعف شديد في الأداء الاجتماعي حسب الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية في طبعته الخامسة (DSM-V, 2013) فمن

السمات الرئيسة عند الأطفال المصابين به عدم القدرة على التفاعل مع الآخرين والتي تأخذ بعدًا كبيرًا في عملية التشخيص (American Psychiatric Association, 2013).

ويواجه الأطفال ذوي اضطراب التوحد مجموعة من الصعوبات مثل محدودية المهارات الاجتماعية، ومحدودية فهم القواعد الاجتماعية، وعدم المرونة والالتزام في الاتفاقيات بقواعد الأسرة، واهتمامات مقيدة وسلوكيات نمطية تكرارية وفرط حركة للخبرات الحسية (APA, 2013).

وعندما تزداد حده السلوك النمطي التكراري لدي الطفل ذي اضطراب التوحد يلجأ إلى التجنب الاجتماعي والعزلة ويعيش وحيدًا في هذا العالم مع نفسه، وينتابه الإحساس بالخوف من مواجهة المواقف الاجتماعية.

وهنا تبرز أهمية التدخل في رعاية الأطفال ذوي اضطراب التوحد خاصة أن الدراسات والبحوث الميدانية قد أثبتت أن نسبة كبيرة من هؤلاء الأطفال يمكنهم التكيف النفسي والاجتماعي إذا ما أحسن رعايتهم وتوجيههم.

ومن خلال برنامج العلاج الوظيفي في البحث الحالي يمكن تنمية الحركات العضلية الدقيقة مما يساعد على خفض السلوك النمطي التكرارى لهم مما قد يساعدهم مستقبلا على التأهيل المهني.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث الحالي مما لاحظه الباحث من خلال الإشراف الميداني بمعاهد التربية الفكرية لفصول التوحد على طلاب مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد، وما انتهت إليه العديد من الدراسات النفسية والتربوية. حيث لاحظ الباحث أن هناك الكثير من الأطفال ذوي اضطراب التوحد لديهم قصور واضح في الحركات العضلية الدقيقة مما يحد من قيامهم بأي عمل بأيديهم.

وكذلك زيادة سلوكياتهم التكرارية التي تعوقهم عن تأدية أي عمل من الاعمال اليدوية؛ مما يؤثر مستقبلاً على تأهيلهم المهني، وصادف الباحث أكثر من حالة توحد يريد أولياء أمورهم أن يعرف ما البرنامج بعد معاهد التربية الفكرية

فيجيب التأهيل المهني فيتضح أن الطالب ذي اضطراب التوحد لا يستطيع مسك الأشياء بيديه؛ مما كانت الحاجة الملحة لتنمية حركاته العضلية الدقيقة وكذلك خفض سلوكياته التكرارية.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: ما فعالية برنامج في تنمية الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوك النمطي التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟. ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

(١) هل يوجد تأثير للبرنامج في تنمية الحركات العضلية الدقيقة لدى أفراد المجموعة التجريبية من أطفال توحد؟.

(٢) هل يوجد تأثير للبرنامج في خفض السلوكيات التكرارية لدى أفراد المجموعة التجريبية من أطفال توحد؟.

(٣) هل يمتد تأثير البرنامج في تنمية الحركات العضلية الدقيقة لدى أفراد المجموعة التجريبية من أطفال توحد لما بعد التطبيق بفترة زمنية؟.

(٤) هل يمتد تأثير البرنامج في خفض السلوكيات التكرارية لدى أفراد المجموعة التجريبية من أطفال توحد لما بعد التطبيق بفترة زمنية؟.

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق عدة أهداف تتمثل فيما يلي: إعداد برنامج علاج وظيفي وإن الهدف الرئيس منه هو تطوير استقلالية الأطفال ذوي اضطراب التوحد الشخصية والاجتماعية والمهنية من خلال تنمية الحركات العضلية الدقيقة وعلى أداء الواجبات والأعمال باستقلالية، والحد من اعتماده على الغير وتحسين قدرات الفرد الشخصية والاجتماعية والمهنية و دمج الفرد في مجتمعه والتغلب على السلوكيات التكرارية الناتجة عن الإصابة باضطراب التوحد. وعمل مقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومقياس تقدير السلوك النمطي التكرارى للأطفال ذوي اضطراب التوحد.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في أهمية الموضوع الذي يتصدى له حيث أنه يسعى للتحقق من فعالية برنامج العلاج الوظيفي في تنمية الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوك النمطي التكرارى وأثرها المستقبلي على التأهيل المهني للأطفال ذوي اضطراب التوحد ودمجهم بالمجتمع. ومما لاشك فيه أن هذا الموضوع ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية، أو من الناحية التطبيقية.

١ ـ فمن حيث الناحية النظرية:

(أ) الموضوع الذي يتصدى له البحث هو تنمية الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوكيات التكرارية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال برنامج علاج وظيفي حيث يؤثر قصوره في الحركات العضلية الدقيقة وزيادة السلوكيات التكرارية في حياتهم مستقبلا سلبًا على الجوانب المهنية وعلى أدائهم الاجتماعي.

(ب) بعد أن تتبع الباحث الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت تنمية الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوكيات التكرارية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد لاحظ– في حدود اطلاعه - قلة الدراسات العربية التي تناولت أهمية العلاج الوظيفي في تنمية الحركات العضلية الدقيقة بينما دراسات عربية كثيرة تناولت خفض السلوكيات التكرارية بينما لم يجد دراسة تناولت تنمية الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مما يؤكد أننا في أمس الحاجة إلى المزيد من الدراسات في هذا المجال.

٢ـ من حيث الناحية التطبيقية:

(أ) تتضح أهمية البحث الحالي في تصميم برنامج علاج وظيفي لتنمية الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوكيات التكرارية مما يؤثر مستقبلا على التأهيل المهني لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

(ب) تطبيق البرامج على الأطفال ذوي اضطراب التوحد والتحقق من تحسن أدائهم، ويشجع أولياء أمورهم على تهيئة البيئة لهم مما يساعدهم على تنمية حركاتهم العضلية الدقيقة وخفض سلوكياتهم التكرارية.

(ج) توجيه نظر القائمين نحو رعاية الأطفال ذوي اضطراب التوحد إلى أفضل الأساليب التي من شأنها تنمية حركاتهم العضلية الدقيقة وخفض سلوكياتهم التكرارية.

مصطلحات البحث الإجرائية:

١ـ البرنامج Program: «برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديًا وجماعيًا لجميع من تضمهم المؤسسة؛ بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل، ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه» (زهران، ٢٠٠٢، ص. ٤٩٩) .

٢ـ العلاج الوظيفي Occupational Therapy: يهدف العلاج الوظيفي إلى مساعدة الطفل التوحد على اتقان المهارات الوظيفية الدقيقة التي يحتاجها ليعيش بأكثر قدر ممكن من الاستقلالية، مثل: الحركات الدقيقة اللازمة للكتابة والتأهيل المهني، وتنمية التآزر الحركي/البصرى، وتنمية مهارات الحياة اليومية (الجلامدة، ٢٠١٣، ص. ٢٩٨)

٣ـ الحركات العضلية الدقيقة Fine Motors: «هي الحركات التي تتضمن كف اليد ومرونة الأصابع الخمس في مسك المعلقة، أو القلم، أو أي غرض أخر بحرفيه ودقة دون خلل، أو اهتزاز لكف اليد، أو الأصابع». تتحدد الحركات العضلية الدقيقة إجرائيًا بالدرجات التي يحصل عليها الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة في البحث الحالي.

٤ـ السلوك النمطي التكراري: Repetitive Behavior "هو مجموعة من السلوكيات التي تتضمن السلوك النمطي، والسلوك الجامد، والدوافع، والهواجس، والمحافظة، والتكرار والنمطية في استخدام اللغة". يتحدد السلوك النمطي التكراري إجرائيًا بالدرجات التي يحصل عليها الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس تقدير السلوك النمطي التكراري في البحث الحالي.

٥ـ اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum disorder: يعرف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية American Psychiatric Association. (2013, p. 809) اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum

(Disorder (ASD بأنه "اضطراب يتميز بعجز في بعدين أساسيين هما؛ عجز في التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومحدودية الأنماط والأنشطة السلوكية ويتضمن ثلاث مستويات، على أن تظهر الأعراض في فترة نمو مبكرة مسببة ضعف شديد في الأداء الاجتماعي والمهني (سليم،٢٠١٤، ص. ١٢). يتحدد التوحد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس تقدير السلوك ذي اضطراب التوحد من إعداد (الشمري و السرطاوي، ٢٠٠٢).

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي بالمحددات التالية:

المحددات المنهجية: استخدم المنهج شبه التجريبي الذي يختبر فعالية برنامج علاج وظيفي (متغير مستقل) في تنمية الحركات العضلية الدقيقة (متغير تابع أول) وخفض السلوك النمطي التكراري (متغير تابع ثاني) لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

المحددات البشرية: تألفت العينة من (٥) أطفال ذكور من ذوي اضطراب التوحد تراوحت معاملات ذكائهم بين (٥٩ - ٦٩)، وأعمارهم الزمنية ما بين (٦ – ٩) عامًا،

المحددات المكانية: تم تطبيق برنامج العلاج الوظيفي في حجرة العلاج الوظيفي بمعهد التربية الفكرية بالطائف.

الإطار النظري

تم عرض متغيرات البحث على النحو التالي:

أولاً: العلاج الوظيفي

يهدف العلاج الوظيفي للأطفال ذوي اضطراب التوحد إلى ما يلي:

(١) تقديم مثيرات خارجية تنبه إحساسهم وإدراكهم بما حولهم.

(٢) تحويل انشغالهم بالأشياء العشوائية والذاتية إلى الانشغال بأنشطة تفييدهم في التفاعل مع الآخرين، ومن ثم قدراتهم على التواصل.

(٣) إعدادهم لتلقي برامج التعليم والتدريب.

(٤) تحقيق التكامل الحسي "السمع – البصر – اللمس..الخ".

(٥) تحقيق التآزر الحسي الحركي.

(٦) خفض السلوكيات النمطية والعشوائية.

عندما يتحقق التكامل الحسي، وكذلك التآزر الحسي – الحركي عن طريق العلاج الوظيفي فأنه من المؤكد أن يزداد معدل الانتباه والتركيز لدى هؤلاء الأطفال، وقد ينجحون في إدراك تعبيرات الآخرين وإشاراتهم فيقوى التواصل والترابط بينهم، وينمو التفاعل الاجتماعي الذي يعد حجر الزاوية في تحقيق النضج الاجتماعي والمعرفي (السعيد، ٢٠٠٩، ص. ٧٢).

وتشير نتالي بوهايجر (Buhagiar, 2000, p. 6) أن أفضل الطرق لعلاج اضطراب التوحد يتحقق من خلال أربعة أنماط هي: العلاج بالعمل - العلاج الأسري - العلاج الوظيفي - العلاج بالتكامل الحسي. وأكدت أيضا على الدور الفعال الذي يقدمه الآباء لتفعيل هذه الأنماط العلاجية.

توضح أهمية الدراسات إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد المشاركين في برنامج العلاج الوظيفي يصبح إدراكهم عالي في مهاراتهم ومعارفهم للتصدي لاحتياجاتهم (Whitney, & Miller-Kuhaneck, 2012)

ومع ذلك فان العلاج الوظيفي يقدم حتى الآن أكثر من الحلول للاهتمامات الحركية الدقيقة والحسية، وعلى الرغم من أن البحوث الحديثة تحدد المعرفة العامة عن العلاج الوظيفي، عندما تبدأ الأسرة أولاً بتلقي الخدمات فهم لا يعرفون إلا القليل عن ما يمكن توقعه للأدوار المختلفة للمهتمين في فريق العلاج الوظيفي (Woods & Lindeman, 2008)

ربما الوالدين يبحثوا عن معلومات عن العلاج الوظيفي في مجموعة متنوعة من الأماكن. بما في ذلك الشبكة العنكبوتية الواسعة للأنترنت. وقد تتعثر على معلومات موثقه ودقيقة بأن العلاج الوظيفي في المجال التربوي غالبًا يعمل على التحكم في الحركات العضلية الدقيقة مثل خط اليد (Vann, 2010)

كيف يمكن للآباء أن يعرفوا أن المعالج الوظيفي قادر على مساعدتهم. إذا البحوث أنه لا توجد نتائج تصف بوضوح مطالب ممارسة العلاج الوظيفي؟. إذا كان الآباء وغيرهم من المهنين يوصفوا العلاج الوظيفي بأنه يرتبط بالحركات العضلية الدقيقة والحسية. بينما هو لا يتضمن هذا فقط؛ بل يتضمن الممارسات، وإطار العمل، المطالب، العمليات المتنوعة في الحياة اليومية حيث أنه يتطلب أشياء

كثيرة في حياة الأطفال ذوي اضطراب التوحد (American ,Occupational Therapy Association, 2014)

تخبرنا تقارير البحوث بأنه توجد كثير من الصعوبات اليومية والمواقف الحياتية للأطفال البالغين والمراهقين باضطراب التوحد في اللعب، المشاركة الاجتماعية، النوم، روتين العائلة، العيش المستقل، التوظيف، وكل هذه المطالب تحتاج إلى تدريبات لأبنائهم على العلاج الوظيفي من قبل مختصين حتى يتغلبوا على كل المصاعب التي تواجههم (Boyd, Mc Carty & Sethi, 2014).

ويقوم العلاج الوظيفي على عدة عوامل ينبغي توفيرها لكي تتحقق الأهداف المرجوة من هذا النوع من العلاج، ومن أهم هذه العوامل:

(١) يجب توفير البيئة الهادفة والآمنة للطفل، وذلك بأن يخلو مكان العلاج الوظيفي من الفوضى والصخب والمثيرات المنفرة للطفل؛ لذا يفضل أن يتم هذا النوع من العلاج في مركز خاص لرعاية وتدريب وتأهيل الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

(٢) أن يتم عقد جلسات لأسر الأطفال لتبادل الحوار مع المعالجين، والتعرف على ملاحظاتهم على أطفالهم خلال تواجدهم بالمنزل، وما إذا كان انخراط الطفل في مجموعة العلاج الوظيفي قد أحدث تغيرا في سلوكه مع الوالدين و الأخوة، أو مع لعبه والأشياء الأخرى بالمنزل ومدى هذا التغير، وما إذا كانت لديهم مشكلات في التعامل مع أطفالهم.

وأخيرا يجب أن يستمر العلاج الوظيفي للأطفال ذوي اضطراب التوحد مدة لا تقل عن (٢٠) شهرًا، وأن تكون الجلسات يوميًا، وتتراوح مدة الجلسة ما بين (٢٠ – ٣٠) دقيقة، ويراعى اختيار التوقيت الملائم للطفل (إبراهيم، ٢٠١١، ص. ١٣٢).

يوفر العلاج الوظيفي دعمًا للأطفال ذوي اضطراب التوحد خصوصًا أولئك الذين يعانون من صعوبات في المهارات الحسية، والحركية، والعصبية، والعضلية، والبصرية. وتنفذ جلسات العلاج الوظيفي في الأوضاع المدرسية باستخدام أجهزة محددة لمساعدة الطفل على تجاوز مشكلاته في تنسيق الحركات الكبيرة والمشكلات الحسية، وكذلك يستخدم في علاج المشكلات الحركية الدقيقة (الزريقات، ٢٠١٠، ص. ٣٤٦).

ثانيًا: السلوك النمطي التكراري Stereotypical Repetitive Behavior

يشير السلوك المتكرر عمومًا بصفة عامة إلى مجموعة واسعة من السلوكيات بما في ذلك النمطية والسلوك الجامد، والدوافع، والهواجس، والمحافظة، التكرار والنمطية في استخدام اللغة .(Watt, Wetherby, Barber, & Morgan, 2008)

ويؤثر السلوك المتكرر والمقيد على التفاعل بين الطفل والأسرة، وأثبتت الدراسات أن هذا السلوك عندما يكون في مرحلة متطورة له آثاره المدمرة على التأثير الوظيفي للأسرة و الأطفال ذوي اضطراب التوحد,Klin, Danovitch) Merz, & Volkmar, 2007)

وتظهر أنماط من السلوك النمطي في الأنشطة التي يؤديها، وفي اهتماماته. وهذه الأنماط تشمل الانشغال بواحدة، أو أكثر من الأنماط المقيدة للسلوك النمطي وتمسكه غير المرن بأعمال محددة، أو طقوس، أو الانشغال بأجزاء من الموضوعات (مصطفى، ٢٠١٤، ص. ٢٨٢).

فقد نجد بعض الأطفال ذوي اضطراب التوحد يصفقون بذراعيهم وهم يمشون على أطراف أصابعهم، بينما نجد البعض الآخر ثابتًا في مكانه، كما قد يقضي بعض الأطفال ذوي اضطراب التوحد ساعات طويلة بجوار العابهم دون أن يلعبوا بها، وحينما يقوم بتحريكها شخصًا ما فإنهم يغضبون غضبًا شديدًا وقد نجد بعض الأطفال ذوي اضطراب التوحد يمارسون حركة الدوران حول أنفسهم باستمرار ودون إحساس بالدوخة، أو الدوار، وكذلك ايضًا هز الجسم إلى الأمام و إلى للخلف والحملقة والنظر لفترات طويلة نحو شيء معين وعدم التغير في طريقة الملبس والاستحمام والذهاب إلى مكان ما (الخولى، أبو الفتوح، ٢٠١٥، ص. ١٥٢)

وتذكر الشامي (٢٠٠٤، ص ص. ٣٧٤ – ٣٧٥) الأسباب التي تؤدى بالأطفال ذوي اضطراب التوحد إلى ممارسة سلوكيات نمطية متكررة تتمثل في الآتي:

(١) التخفيف من شحنة مثيرات يصعب عليهم تحملها: أن السلوكيات النمطية المتكررة تحدث عندما يتعرض الطفل ذي اضطراب التوحد لشحنة ضخمة من المثيرات البيئية دون أن يتمكن من علاجها.

(٢) الحركات السلوكية هي مصدر متعة للشخص الذي يمارسها: أن الطفل قد يعكس أحاسيس ممتعة، وأن هذه الأحاسيس الممتعة تبقي الطفل منهمكًا بذلك النوع من السلوك، ولا يكون سببها جذب انتباه الآخرين.

وعادة تحدث السلوكيات التكرارية للأطفال ذوي اضطراب التوحد في أوضاع السعادة، وسكون النفس، والتوتر والقلق (الشامي ،٢٠٠٤، ص. ٣٧٧).

النظريات المفسرة للسلوك النمطي التكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد:

تشمل النظريات الحالية المعتقدات، إذ تنشأ السلوكيات النمطية المتكررة نتيجة القصور المعرفي. وهي نتيجة الاشراط الإجرائي، وترتبط بمستوي عال من الإثارة، وهي نتيجة للمزيج من الصعوبات الاجتماعية والمعرفية وتفسر هذه النظريات السلوكيات النمطية من خلال الفروض التالية: .(Firth,1989)

- **الفرض الأول**: إن السلوكيات النمطية المتكررة تحدث نتيجة التماسك الضعيف للجهاز العصبي المركزي بالنسبة للأطفال ذوي اضطراب التوحد (خلل الجهاز العصبي المركزي)، ونتيجة لهذا التماسك الضعيف للجهاز العصبي المركزي مما يجعل الطفل ذي اضطراب التوحد يركز على أجزاء فردية، أو جوانب، أو سمات من الموقف ككل بدلاً من الانتباه للصورة الكلية. مما يجعله يركز على الجزء من الشيء وليس الشيء كله. وربما تفسر السلوك النمطي التكراري، والإصرار على التماثل، والاهتمامات الضيقة، والانتباه إلى التفاصيل الضئيلة، والتركيز على جانب واحد لموضوع من الموقف مما يقودنا إلى اهتمامات محددة موجودة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومع ذلك نتيجة التماسك الضعيف للجهاز العصبي المركزي لا تستطيع النظرية تفسير السلوكيات النمطية المتكررة مثل الحركات العضلية النمطية (Turner,1999; Firth & Happe,1994).

- **الفرض الثاني**: تكرارية السلوك نتيجة أعراض قصور التنفيذ.

فالأطفال ذوي اضطراب التوحد لديهم قصور في التخطيط، والتوليد، أو السيطرة على السلوك، مما يجعل الفرد ذي اضطراب التوحد مقيد (حبيس) لفكرة، أو سلوك، مما ينتج عنها لا حقا الأفكار والسلوكيات المتكررة، هذه النظرية ربما تفسر التنويع، التفشي (التغلغل)، التكرار، وجمود السلوكيات المتكررة للأطفال ذوي اضطراب التوحد (Turner,1999).

- **فرضية أخرى**: إن السلوك النمطي التكراري يكون نتيجة الاشراط الإجرائي مع السلوكيات نفسها مما يعطي مكافأة للفرد:

وهذه الفرضية تدعم من خلال حقيقة أن الكثير من السلوكيات النمطية (تمدنا) توفر الإثارة الحسية. مما يجعلها تجربة ممتعة للفرد ذي اضطراب التوحد بالإضافة إلى ذلك. وقد وجد الباحثون أن هناك مصادر بديلة للاستثارة تستطيع أن تخفض السلوك التكراري، وإجراءات الإنطفاء الحسي غالبا تنجح في خفض السلوكيات المتكررة.

يمكن استخدام السلوكيات المتكررة لتدعيم السلوكيات الأخرى مثل السماح للطفل الانشغال في نقر الأصبع بعد أداء المهام للعمل المطلوب منه يستخدم السلوك النمطي التكرارى كمعزز، كما تدعم هذه الفرضية أن البحوث تشير إلى أن بعض السلوكيات المتكررة مثل سلوك إيذاء الذات ربما لا يعزز من خلال الحصول على الانتباه الاجتماعي، أو تجنب المهمة (Lovass, Newsom & Hickman,1987).

العديد من البحوث تدعم فرضية الاشراط الإجرائي: على الرغم من أن السلوك النمطي التكراري قد يكون بمثابة تعزيز للسلوكيات الأخرى، فانه ليس من الواضح أن التواصل الحسي هو الذي يحافظ على السلوك، وفي ظروف أخري يكون التواصل الحسي للفرد ذي اضطراب التوحد غير واضح (Turner,1999).

السلوكيات النمطية المتكررة ربما تكون بمثابة وسيلة لخفض مستويات الإثارة العالية، ولهذا فالسلوكيات النمطية المتكررة تمنع مزيد من المدخلات الحسية، وبالتالي تقليل مستوى الإثارة الحسية للطفل ذي اضطراب التوحد.

إن الأطفال الذين يعانون من التوحد عندما يظهرون مستويات أعلي من السلوكيات النمطية كما تظهر عليهم فتصبح بيئتهم أكثر تعقيدا.

- **فرضية أخرى**: إن السلوكيات النمطية المتكررة مع الطفل ذي اضطراب التوحد هي وسيلة للحد من القلق نتيجة صعوبات فهم حالات الأشخاص الآخرين(Baron-Cohen,1989).

اقترح بارون كوهين في النموذج الاجتماعي المعرفي. «بأن السلوكيات النمطية المتكررة ناتجه عن قصور في فهم الحالات العقلية للآخرين، مما يؤدي إلى صعوبة التنبؤ، ويزداد القلق في المواقف الاجتماعية، فان السلوكيات النمطية المتكررة التي يمكن التنبؤ بها نتيجة التعرض للمواقف الاجتماعية فأنها تحد من القلق لدى الفرد التوحدى»(Baron-Cohen,1989).

جميع النظريات السابقة تقدم تفسيرًا جزئيًا لبعض السلوكيات النمطية المتكررة ولا يوجد تفسير كاملا للسلوك النمطي التكراري الملاحظ للأطفال ذوي اضطراب التوحد(Turner,1999) .

ومع عدم قدرة أي من النظريات تفسير السلوكيات النمطية المتكررة تماما للأطفال ذوي اضطراب التوحد جعل بعض الباحثين يقترح نموذج العجز المتعدد للسلوكيات المتكررة (Baron- Cohen & Swettenham,1997).

هذا النموذج يتعرف بأنه لا يوجد عجزًا واحدًا يمكن أن يفسر على نحو وافي جميع السلوكيات المتكررة، وأنه بدلاً من تفسير واحد مستقل يعتمد على وجود عديد من العجز للأطفال ذوي اضطراب التوحد مثل القلق بمفردة يستطيع أن يوضح هذا العجز وليس بالضرورة على الإطلاق يظهر كل الأعراض، ومع ذلك فإن مجموعة هذه النقائص (العجز) تفسر أعرض السلوكيات النمطية المتكررة للطفل ذي اضطراب التوحد.

ثالثًا: اضطراب التوحد Autism Disorder:

عرف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية American Psychiatric Association. (2013, p. 809) اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD) بأنه: "اضطراب يتميز بعجز في بعدين أساسيين هما؛ عجز في التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومحدودية الأنماط والأنشطة السلوكية ويتضمن ثلاث مستويات، على أن تظهر الأعراض في فترة نمو مبكرة مسببة ضعف شديد في الأداء الاجتماعي والمهني» (في: سليم،٢٠١٤، ص. ١٢).

فيما عرف كل من مصطفى، والشربيني (٢٠١٤، ص. ٣٠) اضطراب طيف التوحد بأنه: « أحد اضطرابات النمو الارتقائي الشاملة تنتج عن اضطراب في الجهاز العصبي المركزي مما ينتج عنه تلف في الدماغ (خلل وظيفي في المخ) يؤدي إلى قصور في التفاعل الاجتماعي، وقصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي، وعدم القدرة على التخيل، ويظهر في السنوات الثلاثة الأولى من عمر الطفل».

سمات اضطراب التوحد:

السمات السلوكية:

يمكن تحديد السمات السلوكية المميزة للأطفال ذوي اضطراب التوحد فيما يأتي:

- السلوك النمطي والطقوس Stereotyped and Ritualistic Behavior السلوك النمطي والطقوسي من السلوكيات الملاحظة على العديد من الأفراد المصابين بالتوحد، وقد يكون عدوانيًا موجهًا للآخرين، أو إيذاء الذات. وفي الحقيقة فإن المشكلات السلوكية المرتبطة بالتوحد هي مشكلات رئيسة، وفي الكثير من حالات التوحد الشديدة فإن المشكلات السلوكية تكون دائمة وتعيق بشدة الفرصة المتاحة للطفل للتعلم والتفاعل الاجتماعي (الزريقات، ٢٠١٠، ص. ٣٩).
- أرجحه الجسم للأمام والخلف، أو أرجحه يمينًا، أو يسارًا بالارتكاز على إحدى القدمين بالتناوب.
- الانشغال باللعب بالأصابع، أو أحد أعضاء الجسم، أو لوي خصلات الشعر.
- حركات لا إرادية باليد لإثارة الذات ومنها رفرفة اليدين، أو لف اليدين بانتظام بالقرب من العينين، الطرق بإحدى اليدين على رسغ اليد الأخرى.
- السير على أطراف الأصابع، أو المشي بطريقة ما كأن يسير إلى الأمام خطوتين وإلى الخلف خطوتين، أرجحه الأرجل أثناء المشي، الضرب بالقدمين على الأرض، الدوران حول نفسه باستمرار دون إحساس بالدوخة، أو الدوار (السعد، ١٩٩٢، وعامر، ٢٠٠٨، ص. ٦٥؛ وفراج، ١٩٩٤).
- التحديق في لمبة الكهرباء، أو شيء في الغرفة، ورعشة العين المتكررة، وتحريك الأصابع أمام العين، وتقليب الكتفين، والنظر باستمرار، أو صمت في الفضاء أمامه.

- إحداث صوت معين باستمرار، سد الأذن بالإصبع.
- الحك، مسح الجسم باليد، أو بشيء محدد.
- دحرجة الجسم، تقليب الجسم موضعيًا من الرأس إلى القدمين، تقليب الجسم من جانب إلى آخر.
- عض القلم، أو المحاة باستمرار، وضع الإصبع، أو شيء في الفم لحس، أو لعق الأشياء.
- شم الأشياء، أو شم الناس (زياد، ٢٠٠١، ص.١١).
- يظهر الطفل سلوكات لاإرادية مثل رفرفة اليدين، وهز الجسم ذهابًا وإيابًا.
- يظهر الطفل قصورًا واضحًا في دافعيته إزاء المثيرات الموجودة في البيئة المحيطة به.
- يميل ذي اضطراب التوحدون إلى انتقاء مثير محدد بصورة مفرطة.
- يفضل اضطراب طيف التوحد أن تسير الأمور على نمط محدد دون تغير، ويشعرون بقلق زائد عند محاولة تغير نمط محدد قد تعودا عليه (مصطفى، والشربيني،٢٠١٤ ،ص. ٦٩).

بحوث ودراسات سابقة:

يقوم الباحث في حدود ما اطلع عليه بإيجاز عرض عدد من بحوث و دراسات السابقة كما يلي:

المحور الأول: دراسات تناولت الحركات العضلية الدقيقة لدى ذوي اضطراب التوحد

استهدفت دراسة Kerri (2009) تحديد الاختلاف في سلوكيات الأطفال ذوي اضطراب التوحد في طبيعة نموهم فنجدهم أما التأخير، أو العجز في مهارات الحركة وتتكون عينة الدراسة من (٢٥) طفلاً ذوي اضطراب التوحد تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد لديهم قصور في تخطيط وتنفيذ المهارات الحركية ويمكن أن تطور هذه المهارات المختلفة عن أقرانهم العاديين.

فيما استهدفت دراسة Cid (2010) فحص إمكانية استخدام المهارات الحركية كملامح اختلاف بين الأسبرجر والتوحد ذو الأداء الوظيفي العالي للأطفال بين (٠-٩) سنوات لكى تأخذ معلومات تفيدنا وتميز بين الاضطرابين.

وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) طفلا منهم (١٠) تتراوح أعمارهم الزمنية من ٣-٦ سنوات، (٣٦) طفلا تتراوح أعمارهم ما بين ٣-٧ سنوات وتم تقسيمهما إلى مجموعتين وتوصلت نتائج الدارسة إلى وجود فروق ذات دلاله واضحة في المهارات الحركية لصالح الأسبرجر.

أما دراسة Toda (2012) فقد استهدفت توضيح أن تعلم المهارات الحركية للأطفال ذوي اضطراب التوحد تعد من الأمور الصعبة لديهم؛ مثل: الجري، والقفز، والدوران، والالتقاط. هذه المهارات العضلية يتم استخدامها في ركوب العجل، وألعاب الكرة، والأنشطة المختلفة، والضعف في المهارات الحركية يؤثر على قدرة الأطفال بالمشاركة في اللعب والرياضة، والعجز في المهارات الحركية يؤدي بالأطفال ذوي اضطراب التوحد إلى الانسحاب من الأنشطة ويقوم بالألعاب النمطية التقليدية، ومن المهم أن نحدد الاهتمام على نقص المهارات الحركية لنعرف كيف نحدث الأنشطة لنصل للنجاح. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية تنمية المهارات الحركية في أنها تبعد الأطفال ذوي اضطراب التوحد عن تخفيض السلوكيات التكرارية التقليدية واستبدالها بأنشطة رياضية وعقلية. كما أنه عندما يتعلم طالب ذي اضطراب التوحد المهارات الحركية سيكون لديه الدافعية للمشاركة في الأنشطة الرياضية والعضلية مما يجعلهم يتمتعوا بالمنافسة الرياضية مع زملائهم، وهذا يوضح مخرجات أهداف تنمية المهارات الحركية مما يؤدي إلى خبرة ايجابية للأنشطة البدنية للفروق بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

بينما استهدفت دراسة مصطفى، والجمال (٢٠١٢) الكشف عن مدي فعالية برنامج للتربية الحركية في خفض بعض السلوكيات النمطية وتحسين المهارات الاجتماعية لدي الطفل ذي اضطراب التوحد في مدينة الطائف تكونت عينة الدراسة من (٨) أطفال من ذوي اضطراب التوحد، تتراوح أعمارهم الزمنية من (١٠-١٢) سنة وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية برنامج التربية الحركية في خفض بعض السلوكيات النمطية وتحسين المهارات الاجتماعية لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

في حين استهدفت دراسة Mechling & Ayres (2012) التحقق من المقارنة عن اكتمال استخدام الحركات العضلية الدقيقة عند استخدام نماذج عرض

فيديو على شاشة صغيرة مقارنة مع جهاز كمبيوتر محمول (اللاب توب) شاشة كبيرة الحجم عن الآخر. تكونت عينة الدراسة من (٤) طلاب ثانوي ذوي اضطراب توحد ولديهم إعاقة فكرية بسيطة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه بالرغم من عدم استقلال الطلاب بالاعتماد على الحركات لعضلية الدقيقة للمهام المكتبية مثل الكتابة على لوحة الكمبيوتر طبقًا للحجم، فيجب زيادة مهام الحركات العضلية الدقيقة وتطبيقها اجرائيًا. باستخدام نماذج الفيديو على شاشات كبيرة الحجم فان استجاباتهم الايجابية على الشاشة الكبيرة الحجم للطلاب التوحد أحسن من الشاشة الصغيرة.

وهدفت دراسة LeBarton, & Iverson (2013) التحقق من وجود علاقة بين المهارات الحركية الدقيقة، وتوقع اللغة التعبيرية في الأشقاء الرضع من الأطفال ذوي اضطراب التوحد. وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) رضع تراوحت أعمارهم الزمنية (١٢-٣٦) شهرًا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال الذين لديهم تأخر في المهارات الحركية الدقيقة من المتوقع أن تكون اللغة التعبيرية لديهم ضعيفة.

أما دراسة Gaoxia Zhu, & Yuying Ma (2015) فقد استهدفت تقييم فعالية إعادة تأهيل الأطفال المصابين باضطراب التوحد مع سلسلة من التطبيقات القائمة على الحركة. تكونت عينة الدراسة من (٦) أطفال من ذوي اضطراب التوحد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحسن اثنين من المشاركين في المهارات الحركية الدقيقة وبشكل ملحوظ.

المحور الثاني: دراسات تناولت السلوك النمطي التكراري لدى ذوي اضطراب التوحد

استهدفت دراسة Barber (2008) التعرف على المحفزات والوظائف التي تؤدى بصغار الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد إلى السلوكيات التكرارية. تكونت عينة الدراسة من (٥٥) طفلاً مصابين باضطراب التوحد تراوحت أعمارهم الزمنية من ١٨-٢٤ شهرًا لديهم سلوكيات نمطية تكراريه، (٢٢) طفلاً نموهم طبيعي، (٣٧) طفلاً نموهم طبيعي، (٤٧) طفلاً تم تشخيصهم من خلال تسجيلات الفيديو المسجل. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ان السلوك النمطي التكراري خلال المجموعات

كان أكثر في الأطفال ذوي اضطراب التوحد، أما الأشخاص نموهم طبيعي كان أقل، مما تعد السلوكيات التكرارية سمة اساسية في تشخيص أطفال اضطراب التوحد.

في حين استهدفت دراسة Kestep (2011) معرفه هل توجد علاقة بين السلوك النمطي التكرارى والوظائف التنفيذية للتوحد ذو الأداء الوظيفي العالي؟ تكونت عينة الدراسة من (٢٢) طفلاً تتراوح متوسط أعمارهم الزمنية ١٤,٤ سنة وذكائهم (٧٠). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ضعف الوظائف التنفيذية يؤدي إلى زيادة السلوك النمطي التكرارى وأن زيادة الوظائف التنفيذية تقلل من السلوكيات التكرارية لدى التوحد ذوي الأداء الوظيفي العالي.

بينما استهدفت Rodgers et al.,(2012) بحث العلاقة بين القلق والسلوك النمطي التكراري لاضطراب طيف التوحد، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧) طفل توحد تتراوح أعمارهم الزمنية من ٨-١٦ عاما. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين القلق والسلوك النمطي التكرارى، وأن الأطفال الذين لديهم قلق عالي يضاهية سلوك نمطي تكرارى عالي والأطفال الذين لديهم قلق منخفض لديهم سلوك نمطي تكرارى منخفض. وأثبتت الدراسة أن السلوك النمطي التكرارى سمة من سمات تشخيص اضطراب طيف التوحد.

فيما استهدفت دراسة Bishop, Hus, Duncan, Huerta, Gotham, Pickles, et al., (2013) تقسيم السلوكيات التكرارية للأطفال ذوي اضطراب التوحد إلى حركات حسية متكررة والإصرار على التشابه. وتكونت عينة الدراسة من (١٨٥٢) تم تشخيصهم من واقع السجلات باضطراب طيف التوحد، تراوحت أعمارهم الزمنية من (٤-٨) سنة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ازدياد الحركات الحسية المتكررة والإصرار على التشابه في السن الصغير، اما السن الأكبر ودرجة الذكاء الأعلى يقل لديها الحركات الحسية المتكررة والإصرار على التشابه.

أما دراسة Damiano, Nahmias, Hogan-Brown, & Stone (2013) استهدفت التحقق من السلوكيات النمطية والتي ترتبط بنتائج التشخيص مع الاشقاء الرضع من الأطفال ذوي اضطراب التوحد والأطفال العاديين. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) من أشقاء الرضع لأطفال اضطراب التوحد، (٢٠)لأشقاء

الرضع للأطفال العاديين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأشقاء الرضع للأطفال ذوي اضطراب التوحد كان معدلاتهم في الحركات التكرارية اعلى من أشقاء الأطفال الطبيعيين في نموهم. وتعد هذه السلوكيات التكرارية كعلامات مبكرة لتشخيص الرضع وذوى اضطراب التوحد.

وأخيرا استهدفت دراسة مصطفى (٢٠١٥) خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكرارى كعرض يعاني منه بعض الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال برنامج تدريبي وقد تكونت عينة الدراسة (٥) أطفال ذوي اضطراب التوحد الذين وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٨ – ١١) عامًا، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تأثير البرنامج وفاعليته في خفض مستوى القلق لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد و انخفاض مستوى السلوك النمطي التكراري لديهم.

المحور الثالث: دراسات تناولت العلاج الوظيفي لدى ذوي اضطراب التوحد

استهدفت دراسة Watling, & Dietz, (2007) فحص الآثار المترتبة على التدخل بالتكامل الحسي لايريس القائم على السلوك ومهام المشاركة للأطفال الصغار الذين يعانون من اضطرابات التوحد. تكونت عينة الدراسة من (٤) اطفال لديهم اضطراب التوحد. توصلت نتائج الدراسة إلى أن التكامل الحسي لإيريس كان له تأثير فورى وكبير على تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها وذلك عندما تم مقارنته بالعلاج باللعب في تعديل السلوك غير المرغوب فيه فكانت النتيجة فورية وذات تأثير كبير لبرنامج التكامل الحسي القائم على العلاج الوظيفي.

في حين استهدفت دراسة Case-Smith, & Arbesman (2010) مراجعة قوائم التدخل الطبى تستخدم العلاج الوظيفي، أو أي صلة مرتبطة بالأطفال ذوي اضطراب التوحد. هدفت الدراسة إلى تحديد وتقييم وتجميع البحوث عن التدخل ذات الصلة بالعلاج الوظيفي، وتفسير وتطبيق البحوث (٤٩) وقد لاحظ الباحثان ان الموضوعات التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالعلاج الوظيفي هي على النحو التالي (١) التكامل الحسي. (٢)التدخلات التفعالية (٣) البرامج التنموية(٤)التدريب على المهارات المعرفية.(٥)دور الأسرة. (٦)كثافة التدخل السلوكي تحت كل فئه.

بينما استهدفت دراسة مصطفي (٢٠١٤) التعرف على أهمية كل من محور دور المصادر المؤسسية في التأهيل المهني لذوي اضطراب التوحد. ومحور دعم التدخل المبكر وأهمية العلاج الوظيفي للأطفال ذوي اضطراب التوحد. محور أهمية التأهيل المهني لذوي اضطراب التوحد لتنمية ثقتهم بأنفسهم وجعله فردًا فعالاً في المجتمع. خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها: -١-الاهتمام بالتربية المهنية في المرحلة المبكرة للأطفال ذوي اضطراب التوحد.٢-إعداد برامج تربوية لمعلمي مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد على كيفية تنمية المهارات ما قبل المهني.٣-أهمية وجود غرفة للعلاج الوظيفي للأطفال ذوي اضطراب التوحد في جميع مراكز ومعاهد التأهيل.

تعقيب عام على البحوث والدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق أهمية برامج العلاج الوظيفي للأطفال ذوي اضطراب التوحد كما في دراسة كل من: Case-Smith, & Arbesman (2010); LeBarton, & Iverson (2013); Watling & Dietz (2007)؛ ومصطفي (٢٠١٤). وقد اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة إلى أهمية برامج العلاج الوظيفي مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

يتضح من العرض السابق لتلك البحوث الدراسات أهمية تنمية الحركات العضلية الدقيقة للأطفال ذوي اضطراب التوحد كما في دراسة كل من Cid (2010); Gaoxia Zhu, & Yuying Ma (2015); Kerri (2009);: LeBarton, & Iverson (2013); Mechling & Ayres (2012); Toda (2012)؛ ومصطفى، والجمال (٢٠١٢)، فمن خلال عرض البحوث والدراسات السابقة نجد أن الحركات النمطية الدقيقة تستخدم كملامح اختلاف بين التوحد والاضطرابات النمائية الشاملة، ودراسات أوضحت أهمية التربية الحركية في خفض السلوكيات النمطية، ودراسة تناولت أهمية تنمية الحركات العضلية الدقيقة لكى يستطيع الطالب التوحد القيام بالمهام المكتبي في حياته الاكاديمية، ودراسة توضح مدى أهمية الحركات الدقيقة في التوقع باللغة التعبيرية، ودراسة تطبق استراتيجيات مختلفة لتنمية المهارات الحركية الدقيقة. لذا نجد ان البحث الحالي توضح أهمية تنمية الحركات العضلية الدقيقة وتتفق معها الدراسات السابقة في ذلك.

يتضح من العرض السابق لتلك البحوث و الدراسات أهمية تناول السلوك النمطي التكرارى كعرض يعاني منه معظم الأطفال ذوي اضطراب التوحد وكذلك يستخدم في تشخيص الأطفال ذوي اضطراب التوحد فنجد دراسة كل من: Barber (2008); Bishop et al., (2013); Damiano, et al. (2013); Kestep (2011); Rodgers et al.,(2012) ؛ ومصطفى (٢٠١٥) نجد ان البحوث والدراسات السابقة تبحث وتستكشف عن ما هى المحفزات والوظائف التى تؤدى إلى السلوكيات التكرارية، ودراسة تبحث عن علاقة السلوك النمطي التكرارى بالوظائف التنفيذية، وكذلك دراسة تناولت تأثر أخوات الأطفال ذوي اضطراب التوحد بالسلوك النمطى التكرارى، ودراسة تناولت كيفية خفض السلوك النمطي لتكرارى. ولم تتناول الدراسات السابقة خفض السلوك النمطي التكرارى عن طريق العلاج الوظيفي.

وقد اتفق البحث الحالي مع الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة كل من: مصطفى (٢٠١٤)؛ ومصطفى (٢٠١٥)؛ مصطفى، والجمال (٢٠١٢)؛ Gaoxia Zhu, & Yuying Ma (2015); Kerri (2009); Toda (2012); Watling & Dietz (2007) على أهمية العلاج الوظيفي في تنمية الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوكيات التكرارية.

كما تراوحت أعداد أفراد العينة بين (١٨٥٢ – طفل واحد ذو اضطراب توحد) إذ أجريت دراسة على (١٨٢٥) من الأطفال ذوي اضطراب التوحد وهي دراسة تشخيصية من واقع سجلات المستشفى، ودراسات مقارنة تتكون من (٤٩) طفل توحد، فوجد الباحث ان الدراسات التي تناولت الفحص والتشخيص يزيد عدد العينة فوق (١٠٠). أما الدراسات التي تتناول برامج علاجية وتدريبية ينخفض العدد حتي يتم التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال التدخل بالبرنامج وهذا ما يتفق مع عينة البحث الحالي. وعينة البحث الحالي تقع في هذا المدى حيث بلغ عدد أفراد العينة (٥) الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

فروض البحث:

وفى ضوء ما سبق، تم صياغة فروض البحث الحالي على النحو الآتي:

(١) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد والدرجة الكلية للمقياس في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى.

(٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في القياسين البعدي والتتبعي.

(٣) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير السلوك النمطي التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد والدرجة الكلية للمقياس في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي

(٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أداء مقياس تقدير السلوك النمطي التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي.

الخطوات الإجرائية للبحث:

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي من خلال التحقق من فعالية برنامج علاج وظيفي لتنمية الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوك النمطي التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

عينة البحث:

١ـ عينة البحث الاستطلاعية المتعلقة بأدوات البحث:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٦٠) طفلاً من ذوي اضطراب التوحد بمعاهد ومدارس التربية الخاصة بمحافظة جدة والطائف بغرض تقنين أدوات البحث والتي تتضمن (مقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة ومقياس

تقدير السلوك النمطي التكرارى للأطفال ذوي اضطراب التوحد)، بالإضافة إلى الوقوف على بعض الصعوبات التي يمكن تلافيها عند تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة الأساسية.

٢ـ عينة البحث الأساسية:

تألفت عينة البحث الأساسية من (٥) الأطفال ذوي اضطراب التوحد الذين تراوحت معاملات ذكائهم ما بين (٥٩- ٦٩)، وتراوحت أعمارهم الزمنية من (٦ -٩) سنوات.

أدوات البحث:

١ـ مقياس تقدير السلوك النمطي التكرارى إعداد: الباحث

يتكون المقياس من (٣٠) عبارة، ويقوم بالإجابة على هذه الصورة من المقياس أكثر الأفراد تعاملاً وتواجدًا مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد داخل المنزل سواء كان من الوالدين، أو الأخوة، أو غيرهم وذلك لتقدير السلوك النمطي التكرارى لديهم ،أو المعلمين في معاهد التربية الفكرية، أو مدارس الدمج لهذه الفئة، وقد تم بناء المقياس انطلاقًا من المعايير التشخيصية لاضطراب التوحد التي وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-V, 2013).

التحقق من صدق وثبات مقياس تقدير تقدير السلوك النمطي التكرارى

أ – صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس استخدم الباحث صدق المحكمين، والاتساق الداخلي.

١ـ صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس بكلية التربية جامعة الطائف، بلغ عددهم (١٠) محكمين وبناء على توجيهاتهم تم تعديل بعض العبارات، والجدول التالي يوضع معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات المقياس.

جدول (١)

معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات مقياس تقدير السلوك النمطى التكرارى

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١	١٠	١٠٠٪	١١	٨	٨٠٪	٢١	١٠	١٠٠٪
٢	٨	٨٠٪	١٢	٩	٩٠٪	٢٢	١٠	١٠٠٪
٣	٩	٩٠٪	١٣	١٠	١٠٠٪	٢٣	٩	٩٠٪
٤	١٠	١٠٠٪	١٤	٩	٩٠٪	٢٤	٩	٩٠٪
٥	١٠	١٠٠٪	١٥	١٠	١٠٠٪	٢٥	١٠	١٠٠٪
٦	٩	٩٠٪	١٦	٩	٩٠٪	٢٦	٩	٩٠٪
٧	١٠	١٠٠٪	١٧	٨	٨٠٪	٢٧	١٠	١٠٠٪
٨	٩	٩٠٪	١٨	٩	٩٠٪	٢٨	٩	٩٠٪
٩	١٠	١٠٠٪	١٩	١٠	١٠٠٪	٢٩	١٠	١٠٠٪
١٠	١٠	١٠٠٪	٢٠	٩	٩٠٪	٣٠	١٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس تراوحت بين ٨٠٪ - ١٠٠٪، وبالتالي سوف يتم الإبقاء على جميع عبارات المقياس.

٢ـ الاتساق الداخلي:

قام الباحث بإيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢)

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس تقدير السلوك النمطي التكرارى (ن = ٦٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٧٨	١١	٠,٥٣٧	٢١	٠,٤٩٨
٢	٠,٤٠٩	١٢	٠,٤٨٥	٢٢	٠,٥٢٧
٣	٠,٥١١	١٣	٠,٤٩٢	٢٣	٠,٤٣٨
٤	٠,٤٣٦	١٤	٠,٤٤٧	٢٤	٠,٥٠١
٥	٠,٤٧٦	١٥	٠,٥٩٣	٢٥	٠,٤٦٣
٦	٠,٤٩٢	١٦	٠,٥٥٤	٢٦	٠,٤٧٧
٧	٠,٥٣١	١٧	٠,٤٩٠	٢٧	٠,٤٥٩
٨	٠,٤٤٢	١٨	٠,٤٩٧	٢٨	٠,٤٦٢
٩	٠,٥٠٨	١٩	٠,٤٠٤	٢٩	٠,٥١٩
١٠	٠,٤٨٢	٢٠	٠,٤٩٦	٣٠	٠,٥٢٥

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٣٩٧، (٠,٠٥) = ٠,٣١٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ب – ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام معادلة ألفا لكرونباخ وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٢٧)، كما تم حساب الثبات عن طريق إعادة تطبيق المقياس على نفس أفراد العينة الذين تم التطبيق الأول عليهم وذلك بفاصل زمنى قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (٠,٨٣٩) وهو معامل دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٢ـ مقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة إعداد: الباحث

يتكون المقياس من(٣٠) عبارة حيث يتم تقدير الحركات العضلية الدقيقة للأطفال ذوي اضطراب التوحد في كل عبارة، فالتقدير (٣) يعبر عن الدرجة

العالية وهو ما يطلق علية في المقياس بكلمة (تنطبق)، والتقدير (٢) وهو ما يعبر عنها في المقياس بكلمة (أحيانًا)، والتقدير (١) وهو ما يعبر عنها في المقياس بكلمة (لا تنطبق) وتشير الدرجة المنخفضة على هذا المقياس إلى وجود صعوبات في الحركات العضلية الدقيقة، في حين تشير الدرجة المرتفعة إلى عدم وجود صعوبات في الحركات العضلية الدقيقة.

التحقق من صدق وثبات مقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة:

أ – صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس استخدم الباحث صدق المحكمين، والاتساق الداخلي.

١ ـ صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والتربية الخاصة، بلغ عددهم (١٠) محكمين وبناء على توجيهاتهم تم تعديل بعض العبارات، والجدول التالي يوضع معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات المقياس.

جدول (٣)

معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات مقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة (ن = ١٠)

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١	٩	٩٠٪	١١	١٠	١٠٠٪	٢١	٩	٩٠٪
٢	٩	٩٠٪	١٢	٩	٩٠٪	٢٢	١٠	١٠٠٪
٣	١٠	١٠٠٪	١٣	١٠	١٠٠٪	٢٣	١٠	١٠٠٪
٤	٨	٨٠٪	١٤	٨	٨٠٪	٢٤	١٠	١٠٠٪
٥	٩	٩٠٪	١٥	١٠	١٠٠٪	٢٥	٩	٩٠٪
٦	١٠	١٠٠٪	١٦	٨	٨٠٪	٢٦	١٠	١٠٠٪
٧	٩	٩٠٪	١٧	١٠	١٠٠٪	٢٧	٨	٨٠٪
٨	١٠	١٠٠٪	١٨	١٠	١٠٠٪	٢٨	٩	٩٠٪
٩	٩	٩٠٪	١٩	٩	٩٠٪	٢٩	٨	٨٠٪
١٠	٩	٩٠٪	٢٠	٨	٨٠٪	٣٠	٩	٩٠٪

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس تراوحت بين ٨٠٪ : ١٠٠٪، وبالتالي سوف يتم الإبقاء على جميع عبارات المقياس.

٢ـ الاتساق الداخلي:

قام الباحث بإيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٤)

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة (ن = ٤٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٠٨	١١	٠,٥٠٢	٢١	٠,٤٧٢
٢	٠,٤٦٨	١٢	٠,٥٥٦	٢٢	٠,٥١٣
٣	٠,٥٣٩	١٣	٠,٤٩٢	٢٣	٠,٤٧٨
٤	٠,٥٤١	١٤	٠,٥٥٢	٢٤	٠,٤٧٥
٥	٠,٤٨٨	١٥	٠,٣٩٩	٢٥	٠,٥٦٠
٦	٠,٤٦٣	١٦	٠,٤٩٦	٢٦	٠,٤٨٧
٧	٠,٤٣٨	١٧	٠,٣٩٩	٢٧	٠,٤٦٦
٨	٠,٥٠٩	١٨	٠,٤٢٥	٢٨	٠,٤٦٢
٩	٠,٤٦٨	١٩	٠,٣٩٨	٢٩	٠,٤٨٧
١٠	٠,٤١٩	٢٠	٠,٤٦١	٣٠	٠,٥٦٠

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٣٩٧، (٠,٠٥) = ٠,٣١٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ب – ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام معادلة ألفا لكرونباخ وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨١١)، كما تم حساب الثبات عن طريق إعادة تطبيق المقياس على نفس أفراد العينة الذين تم التطبيق الأول عليهم وذلك بفاصل زمنى قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (٠,٨٢٣) وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٣ـ برنامج العلاج الوظيفي إعداد: الباحث

وقد تم تصميم هذا البرنامج في اطار مجموعة من المبادئ والأسس التي ترتكز عليها برامج الأطفال ذوي اضطراب التوحد بحيث روعى أن يتم تقييم البرنامج وفق خصائص الأطفال ومستوى قدراتهم المختلفة، أي أنه لابد من مراعاة الفروق الفردية التي توجد بين هؤلاء الأطفال، ويجب أن يراعى البرنامج حاجات واهتمامات هؤلاء الأطفال، وأن يقدم أنشطه مألوفة لهم، وأن يقدم التعزيز والتعزيز التفاضلي والتدعيم اللازم في حينه وأيضًا يجب أن يكون النشاط، أو الالعاب في متناول أدائه، ويجب مساعدتهم على أداء المهام والأنشطة المستهدفة ثم نسحب المساعدة تدريجيًا لتشجيعهم على الاستقلالية .

التخطيط العام للبرنامج:

تشمل عملية التخطيط تحديد الأهداف ومحتوى البرنامج والاستراتيجيات، والأساليب المتبعة في تنفيذ وتحديد المدى الزمنى له وعدد الجلسات ومدة كل جلسة ومكان اجرائه، ومن ثم تقييم البرنامج.

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوك النمطى التكرارى من خلال ممارسة أنشطة العلاج الوظيفي لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد والذين تتراوح أعمارهم الزمنية (٦-٩) سنوات.

الاستراتيجيات والأساليب المتبعة في البرنامج:

(١) التدريب على تنمية الحركات العضلية الدقيقة التي تتضمن الجزء الأعلى من الجسم.

(٢) النمذجة: وقد استخدم الباحث النمذجة فى كيفية تدريبهم من خلال الأنشطة والمهارات على تنمية الحركات العضلية الدقيقة.

(٣) الممارسة: وهى أن يقوم الأطفال ذوي اضطراب التوحد بممارسة النشاط بعد تعلمه أمام الباحث حتي يتأكد من تعلم الطفل لهذه النشاط.

(٤) التغذية الراجعة: وتستخدم التغذية الراجعة لتقييم تعلم المهارة من خلال الأنشطة الحركية الدقيقة المتبعة في البرنامج.

(٥) التعميم: فعندما يحدث التمكن من الإجراءات الأساسية للمهارة فانه يتم تعميمها، وتعد عملية التعميم هامة من أجل استمرار التغير والتطور في الأداء حتى النهاية.

(٦) توفير نوع من الدعم المستمر والمساندة الايجابية للأطفال ذوي اضطراب التوحد لإكسابهم الثقة بأنفسهم في استخدام المهارات الجديدة لنجاح البرنامج.

محتوى البرنامج:

تم انتقاء محتوى جلسات البرنامج من خلال الدراسة الاستطلاعية، وبناء على الأهداف التي تم تحديدها في البرنامج، وكذلك الاجراءات العملية بما تضمنه من فنيات واستراتيجيات ووسائل مستخدمة. بلغ عدد جلسات البرنامج (٤٠) جلسة بواقع اربع جلسات في الأسبوع، ويتراوح زمن الجلسة (٢٥-٣٠) دقيقة وأحيانًا تصل بعض الجلسات إلى (٤٥) دقيقة، وتم تطبيق البرنامج في مدة (١٠) أسابيع.

نتائج البحث مناقشتها وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

نص الفرض على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد لصالح القياس البعدى «. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٥)

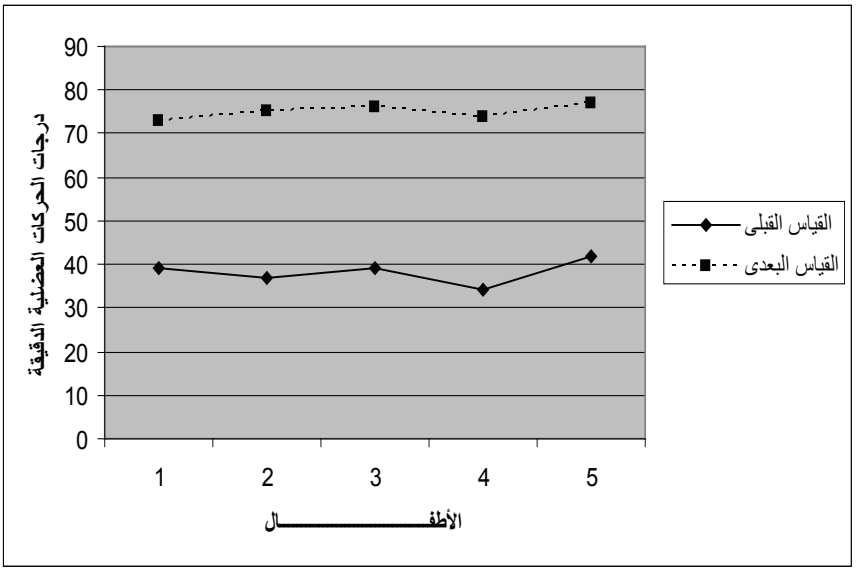
دلالة الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى لمقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	٠ ٥ ٠	٠ ٣	٠ ١٥	٢,٠٢٣	٠,٠٥

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z المحسوبة لمقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بلغت (٢,٢٠٣) وهى قيمة أكبر من القيمة الحدية (١,٩٦)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في اتجاه القياس البعدي، وهذا يعنى تحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

والشكل البياني التالي يوضح الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.



شكل (١)

الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى للدرجة الكلية لمقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في القياسين البعدي والتتبعي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٦)

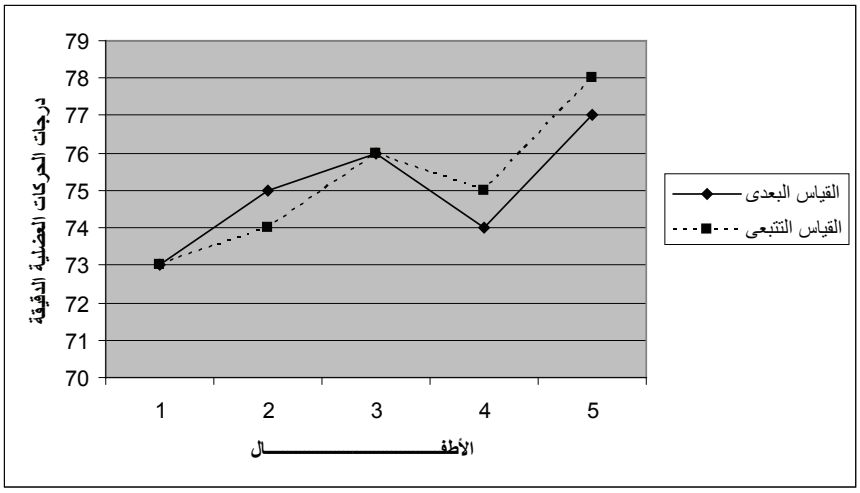
دلالة الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	١	٢	٢	٠,٥٧٧	غير دالة
الرتب الموجبة	٢	٢	٤		
التساوى	٢				

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z المحسوبة لمقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بلغت (٠,٥٧٧) وهى قيمة أقل من القيمة الحدية (١,٩٦)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى لمقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مما يعنى استمرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

والشكل البياني التالي يوضح الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعى لمقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.



شكل (٢)

الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى لمقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

نتائج الفرض الثالث:

نص الفرض على أنه: « توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس تقدير السلوك النمطى التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد لصالح القياس البعدى ».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٧)

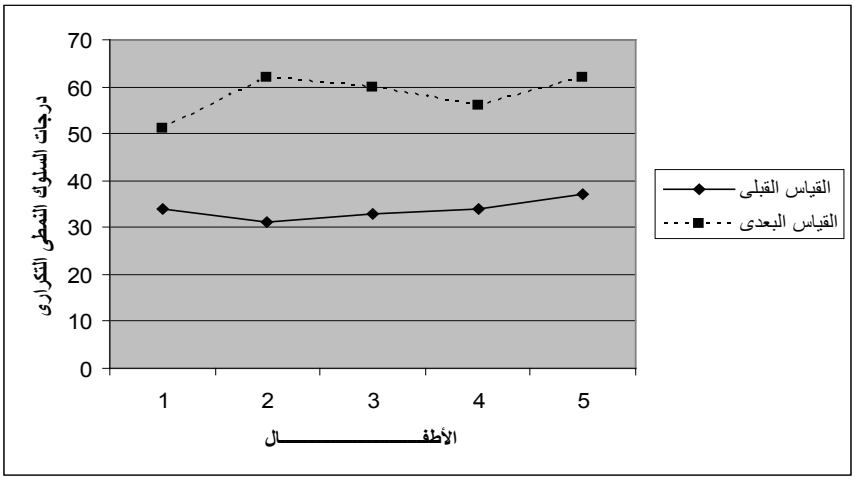
دلالة الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس تقدير السلوك النمطى التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٠٢٣	٠,٠٥
الرتب الموجبة	٥	٣	١٥		
التساوي	٠				

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z المحسوبة لمقياس تقدير السلوك النمطى التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بلغت (٢,٢٠٣) وهى قيمة أكبر من القيمة الحدية (١,٩٦)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى لمقياس تقدير السلوك النمطى التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد فى اتجاه القياس البعدى، وهذا يعنى تحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

والشكل البياني التالي يوضح الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى للدرجة الكلية لمقياس تقدير السلوك النمطى التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.



شكل (٣)

الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس تقدير السلوك النمطى التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

نتائج الفرض الرابع:

نص الفرض على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير السلوك النمطى التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في القياسين البعدي والتتبعي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٨)

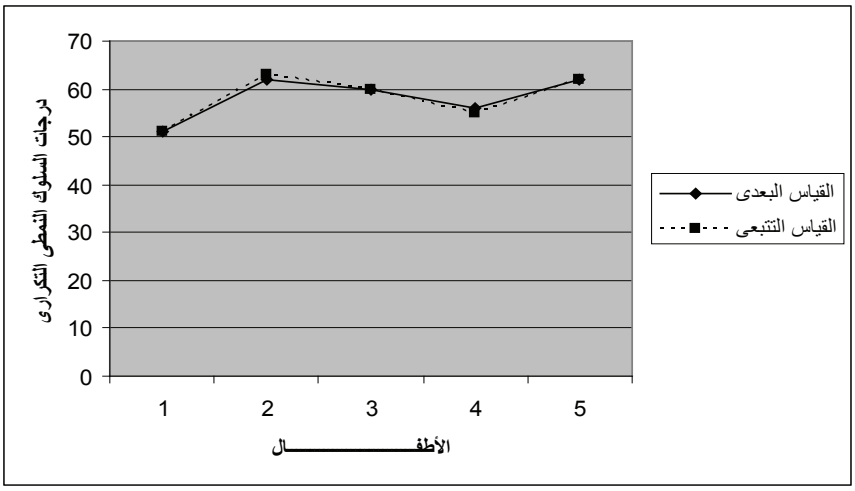
دلالة الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى لمقياس تقدير السلوك النمطى التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	١	١,٥	١,٥	٠,٠٠٠	غير دالة
الرتب الموجبة	١	١,٥	١,٥		
التساوي	٣				

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z المحسوبة لمقياس تقدير السلوك النمطى التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بلغت (٠,٠٠٠) وهى قيمة أقل من القيمة الحدية (١,٩٦)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى لمقياس تقدير السلوك النمطى التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مما يعنى استمرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

والشكل البياني التالي يوضح الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى لمقياس تقدير السلوك النمطى التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.



شكل (٤)

الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى لمقياس تقدير السلوك النمطي التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

تفسير النتائج

توصلت نتائج البحث إلى أهمية برنامج العلاج الوظيفي في تنمية الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوكيات التكرارية لدى أطفال اضطراب التوحد.

كما يعزو الباحث في النهاية نتائج البحث بشكل إجمالي إلى أن التدخل عن طريق برنامج العلاج الوظيفي كان له تأثير إيجابي في تنمية الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوكيات التكرارية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وقد كان محتواه متسقًا مع الغرض الذى صمم من أجله، وكانت تعليمات البرنامج دقيقة وواضحة وموجزة، كما يركز البرنامج على فنيات سلوكية، وحركية متعددة، ولعل هذه العوامل تجمعت معا متفاعلة لتسهم بصورة إيجابية في تحسين أداء أفراد عينة البحث في (تنمية الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوكيات التكرارية) في القياس البعدي ومدى نجاح البرنامج واستمراريته في القياس التتبعى.

وعندما يتحقق التكامل الحسي، وكذلك التآزر الحسي – الحركي عن طريق العلاج الوظيفي فأنه من المؤكد أن يزداد معدل الانتباه والتركيز لدى

هـؤلاء الأطفـال ذوي اضـطراب التوحد، وقـد ينجحون في إدراك تعبـيرات الآخرين وإشـاراتهم فيقوى التواصـل والترابط بينهم، وينمو التفاعل الاجتماعي الذي يعد حجر الزاوية في تحقيق النضج الاجتماعي والمعرفي (السعيد، ٢٠٠٩، ص. ٧٢).

تحقق الفرض الأول:

وجـود فروق دالة إحصـائيا عند مسـتوى دلالة (٠,٠٥) بـين درجات الأطفال بالمجموعـة التجريبيـة في القياسـين القبلـى والبعـدى لمقياس تقديـر الحـركات العضـلية الدقيقـة لدى الأطفال ذوي اضـطراب التوحد في اتجـاه القياس البعدى، وهذا يعنى تحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية في الحركات العضلية الدقيقة بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

كما تتفق نتائج الفرض الأول مع دراسة (Woods & Lindeman, 2008) أن التكامـل الحسـي القائـم على العـلاج الوظيفي يكون له تأثير فـورى وكبير على تعديـل السـلوك الغير مرغـوب فيه، مما يؤكـد ان العلاج الوظيفي لـه تأثير فورى وكبير على تنمية الحركات العضلية الدقيقة.

والعـلاج الوظيفـي يقدم حتـى الآن أكثر من الحلـول للاهتمامات الحركية الدقيقـة والحسـية، وعلى الرغم مـن أن البحوث الحديثة تحـدد المعرفة العامة عن العلاج الوظيفي، عندما تبدأ الأسرة أولاً بتلقي الخدمات فهم لا يعرفون الا القليل عن ما يمكن توقعه للأدوار المختلفة للمهتمين في فريق العلاج الوظيفي.

وتتفق نتيجة الفرض الأول التي توصل اليها البحث في تنمية الحركات العضلية الدقيقة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد كما جاء في - دراسة ،(2009) Kerri ودراسة ،(2010) Cid ودراسة(2012) Toda، دراسة مصطفى، والجمال(٢٠١٢)، ودراسـة (2012) Mechling & Ayres، ودراسـة LeBarton, & Iverson ،(2013) ودراسة(2015) Gaoxia Zhu, & Yuying Ma

ومما يوضح أهمية برنامج العلاج الوظيفي في أنه يعد من العناصر الرئيسة التي تستند إليها برامج التربية الخاصة سواء في مدارس التربية الخاصة وفصولها، أو في مدارس الدمج في التعليم العام وفصـوله، ويقوم بالإشـراف على هذا البـرنامج أخصـائي العلاج الوظيفي والذي يرتكز عمله على تنمية المهارات الحركية الدقيقة اللازمة للتعامل مع عناصر العملية التعليمية في المدرسة، أو في الحياة عامة.

تحقق الفرض الثاني:

بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى لمقياس تقدير الحركات العضلية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مما يعنى استمرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

تتفق نتائج الفرض الثاني للدراسة من حيث أهمية العلاج الوظيفي في تنمية الحركات العضلية الدقيقة للأطفال ذوي اضطراب التوحد مثل دراسة (Whitney, R.V.,&Miller-Kuhaneck, H,2012) توضح أهمية ان الأطفال ذوي اضطراب التوحد المشاركين في برنامج العلاج الوظيفي يصبح ادراكهم عالي في مهاراتهم ومعارفهم للتصدي لاحتياجاتهم.

مما يوضح أهمية العلاج الوظيفي في تنمية الحركات العضلية الدقيقة تتفق نتائج الفرض الثاني مع دراسة(Vann,2010) بأن العلاج الوظيفي في المجال التربوي غالبًا يعمل على التحكم في الحركات العضلية الدقيقة مثل خط اليد.

تتفق نتائج الفرض الثاني مع دراسة(Boyd,Mc Carty&sethi,2014) في أنه لكي تتحسن الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوكيات التكرارية يجب ان تخضع افراد العينة إلى تدريبات لأبنائهم على العلاج الوظيفي من قبل مختصين حتى يتغلبوا على كل المصاعب التي تواجههم.

وتتفق نتائج الفرض الثاني مع دراسة (إبراهيم، ٢٠١١، ١٣٢) يجب أن يستمر العلاج الوظيفي للأطفال ذوي اضطراب التوحد مدة لا تقل عن ٢٠ شهرا، وأن تكون الجلسات يوميا، وتتراوح مدة الجلسة ما بين ٢٠ – ٣٠ دقيقة، ويراعى اختيار التوقيت الملائم للطفل. وهذا ما يتفق مع البرنامج المطبق من حيث زمن الجلسة والمدة الزمنية للبرنامج مما كان له الأثر الفوري والكبير في تنمية الحركات العضلية الدقيقة.

مما يوضح أهمية نتائج الفرض الثاني بأن العلاج الوظيفي يوفر دعمًا للأطفال ذوي اضطراب التوحد خصوصًا أولئك الذين يعانون من صعوبات في المهارات الحسية والحركية والعصبية والعضلية والبصرية. وتنفذ جلسات العلاج الوظيفي

في الأوضاع المدرسية باستخدام أجهزة محددة لمساعدة الطفل على تجاوز مشكلاته في تنسيق الحركات الكبيرة والمشكلات الحسية، وكذلك يستخدم في علاج المشكلات الحركية الدقيقة. (الزريقات، ٢٠١٠، ص.٣٤٦) وهذا ما يتفق مع البرنامج المطبق على عينة البحث حيث تم تطبيقه في غرفة العلاج الوظيفي بمعهد التربية الفكرية.

تحقق الفرض الثالث :

مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لمقياس تقدير السلوك النمطي التكرارى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في اتجاه القياس البعدى، وهذا يعنى تحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية في خفض السلوكيات التكرارية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

فنجد دراسة Kester (2011) اهتمت بفحص العلاقة بين السلوك النمطى والوظائف التنفيذية. و ودراسة Rodgers et al.,(2012) اهتمت بفحص العلاقة بين القلق والسلوك النمطي التكرارى، ودراسة Bishop et al.,(2013) تناولت الفئات الفرعية للسلوكيات النمطية، أما دراسة مصطفى (٢٠١٥) تناولت فعالية برنامج تدريبي لخفض القلق واثره على خفض السلوك النمطي التكرارى، ولم يجد الباحث على حد علمه دراسة تناولت خفض السلوك النمطي التكرارى عن طريق العلاج الوظيفي مما يجعل للبحث قيمة علمية.

مما يؤكد أهمية الفنيات المستخدمة في برنامج العلاج الوظيفي مثل فنية التعزيز التفاضلي وأثرة في خفض السلوك النمطي التكرارى، فيعد أفضل أنواع العلاجات المستخدمة مع السلوكات النمطية يكون التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى، والتعزيز التفاضلي للسلوك النقيض (DRO/DRI) ودمجهما مع أسلوب الإقصاء Time-out.

وقد اتفقت نتائج الفرض الثالث مع الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة Kerri (2009)، ودراسة Teri Toda (2012) ودراسة مصطفى، والجمال (٢٠١٢)، ودراسة Gaoxia Zhu, & Yuying Ma (2015) ودراسة مصطفى (٢٠١٥)؛ Watling & Dietz (2007) ودراسة مصطفى (٢٠١٤) على أهمية خفض السلوكيات التكرارية.

وتتفق نتائج الفرض الثالث مع دراسة (American ,Occupational Therapy Association,2014) بأن العلاج الوظيفي يزود الأطفال باحتياجاتهم المختلفة عبر أنشطة إيجابية مرحة لتحسين مهاراتهم الذهنية والحركية والجسدية وتعزيز معنى الشعور بالذات والإنجاز لديهم.

اذا كان الآباء وغيرهم من المهنين يوصفوا العلاج الوظيفي بانه يرتبط بالحركات العضلية الدقيقة والحسية. بينما هو لا يتضمن هذا فقط بل يتضمن الممارسات، واطار العمل، المطالب، العمليات المتنوعة في الحياة اليومية حيث انه يتطلب أشياء كثيرة في حياة الأطفال ذوي اضطراب التوحد ومنها ما هو ضروري مثل خفض السلوكيات التكرارية لجعل حياة الطفل مستقرة.

والعلاج الوظيفي وسيلة علاجية تركز على مساعدة الأشخاص في أن يحققوا الذاتية في كل نواحي حياتهم.

وتتفق نتائج الفرض الثالث مع دراسة Gaoxia Zhu, & Yuying Ma (2015) إن الهدف الرئيس للعلاج الوظيفي هو تطوير استقلالية الفرد الشخصية والاجتماعية والمهنية. و على أداء الواجبات والأعمال باستقلالية، والحد من اعتماده على الغير. و تحسين قدرات الفرد الشخصية والاجتماعية والمهنية. و دمج الفرد في مجتمعه والتغلب على جوانب القصور، أو العجز الناتج عن الإصابة وخاصة السلوكيات التكرارية.

تحقق الفرض الرابع:

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمقياس تقدير السلوك النمطى التكرارى لدى أطفال اضطراب التوحد، مما يعنى استمرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

وتتفق نتائج الفرض الرابع مع دراسة (American ,Occupational Therapy Association,2014) مما يوضح أن دور الأسرة في برنامج العلاج الوظيفي بالقيام بعمل الواجب المنزلي كان له عظيم الأثر في تحسين الحركات

العضلية الدقيقة وخفض السلوكيات التكرارية، تساعد نماذج استراتيجيات التدخل الأسري على تعلم المفاهيم، وفهم اضطراب التوحد مما يكون له الدور الإيجابي على الطفل ذي اضطراب التوحد.

مما يؤكد أهمية تنظيم البيئة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد المستخدمة في برنامج العلاج الوظيفي يذكر هالهان وكوفمان (٢٠٠٩) أن الطفل ذي اضطراب التوحد ينشغل وينهمك بأشياء محددة وضيقه المدي، يلعب بشكل طقوسي ونمطي بأشياء لساعات،أو إظهار اهتمام مفرط في أشياء من ونوع محدد، وهم ينزعجون لأي تغير يحدث في البيئة(Hallahan & Kauffman,2009).

مما يبين أن تنظيم البيئة أثناء جلسات برنامج العلاج الوظيفي التي تم تطبيقها كان لها تأثير كبير في تنمية الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوكيات التكرارية.

مما يوضح أن دور الأسرة في برنامج العلاج الوظيفي بالقيام بعمل الواجب المنزلي كان له عظيم الأثر في خفض السلوك النمطي التكراري، فساعدت نماذج استراتيجيات التدخل الأسري على تعلم المفاهيم، وفهم اضطراب التوحد مما يكون له الدور الإيجابي على الطفل ذي اضطراب التوحد في خفض السلوكات التكرارية التي تلازمه، ويؤثر تدخل الوالدان في خفض السلوك التكراري والمقيد والتخفيف من حدته، وكذلك في تحسين الحياة للطفل ولأسرته، وتتفق نتائج البحث الحالي مع اوضحه اتوود(٢٠٠٣)في كتابه، كما قد تلجأ بعض الآسر لاستيعاب الأطفال ذوي اضطراب التوحد ذوي اضطراب السلوك المقيد والمتكرر للحد من مثل هذه التجارب السلبية (Attwood ,2003).

وتتفق نتائج البحث الحالي في أن الآباء يشاركون أطفالهم اضطراب التوحد في أنشطة الأسرة، وتحتاج إلى وقت كبير مع أطفالهم، مما يجعل هذا السلوك النمطي التكراري والمقيد صعب للأطفال ذوي اضطراب التوحد لكي يتخلصوا منه، وينتبهوا إلى الأنشطة التي تريد الأسرة منهم مشاركتهم فيها (South et al., 2005).

وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة (مصطفي،٢٠١٤) في أهمية التدخل المبكر لأطفال اضطراب التوحد بالعلاج الوظيفي لتنمية الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوكيات النمطية التكرارية وضرورياتها مستقبلاً لأطفال اضطراب التوحد في التأهيل المهني.

ومما يوضح أهمية الربط بين السلوك النمطي التكرارى والحركات العضلية الدقيقة وتأثيرها المستقبلي على التأهيل المهني لأطفال اضطراب التوحد وهذا ما تتناوله البحث الحالي بانه يؤثر السلوك المتكرر والمقيد على التفاعل بين الطفل والأسرة، وأثبتت الدراسات أن هذا السلوك عندما يكون في مرحلة متطورة له آثار مدمرة على التأثير الوظيفي للأسرة والطفل مستقبلاً (Klin et al., 2007).

ملخص النتائج:

من خلال عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية: أن البرنامج قد نجح في تنمية الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوكيات التكرارية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، كما ساعدت البحث الحالي على إكساب الأطفال ذوي اضطراب التوحد الثقة في قدراتهم واتاحه الفرصة لهم للاعتماد على النفس و تكوين صورة ايجابية عن ذاتهم من خلال برنامج العلاج الوظيفي المطبق عليهم، والعلاج الوظيفي له ردود فعل في تنمية الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوكيات التكرارية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، مما يؤثر بصورة ايجابية على تنميه الحركات العضلية الصغرى وخفض السلوكيات التكرارية والمقيدة وتحسين التواصل البصري. وأخيرًا ترى النتيجة التي توصلت إليها البحث ضرورة وجود غرفة للتكامل الحسي الذى يعتمد على العلاج الوظيفي في كل معهد تأهيل توحد ووجود برامج للتكامل الحسي القائمة على العلاج الوظيفي ووجود معلم متخصص في العلاج الوظيفي.

توصيات البحث.

في ضوء إجراءات البحث الحالي، وما توصل إليه الباحث من نتائج، وما قدمه من تفسيرات، وما لمسه من صعوبات واجهته من خلال تطبيق إجراءات البحث الحالي، فإنه يقترح بعض التوصيات التربوية في مجال الاهتمام بأطفال التوحد:

(١) أهمية العلاج الوظيفي في تنمية الحركات العضلية الدقيقة وخفض السلوكيات التكرارية.

(٢) تنظيم البيئة للطفل ذي اضطراب التوحد للحد من سلوكياته التكرارية.

(٣) أهمية الجداول اليومية لتنظيم البيئة لطفل التوحد مما يحد من سلوكياته التكرارية.

(٤) أهمية العلاج الوظيفي كشيء اساسي وضروري للتأهيل المهني مستقبلاً.

(٥) أهمية تنمية الحركات العضلية الدقيقة في المراحل المبكرة من عمر الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

المراجع

إبراهيم، علا عبد الباقي (٢٠١١). **اضطراب التوحد «اضطراب التوحد أعراضه، أسبابه، طرق علاجه**. القاهرة: عالم الكتب.

الجلامدة، فوزية عبد الله(٢٠١٣).**اضطرابات التوحد في ضوء النظريات (المفهوم، التعليم، المشكلات المصاحبة)**. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الخولي، هشام عبد الرحمن (٢٠٠٨). **اضطراب التوحد، الإيجابية الصامتة**. بنها: دار المصطفى للطباعة.

الخولي، هشام عبدالرحمن، وأبو الفتوح، محمد كمال(٢٠١٥). **مدخل إلى اضطراب التوحد (التوحد / الذاتوية)**. الرياض: دار النشر الدولي.

الزريقات، إبراهيم عبدالله (٢٠١٠). **التوحد السلوك والتشخيص والعلاج** .عمان: دار وائل.

السعد، سميرة عبداللطيف (١٩٩٢). **معاناتي والتوحد**.الكويت: مكتبة الشويخ.

السعيد، هلا (٢٠٠٩). **الطفل الذاتوي بين المعلوم والمجهول**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشامي، وفاء على (٢٠٠٤). **سمات التوحد**. جدة: مركز جدة للتوحد.

الشمرى، طارق، والسرطاوي، زيدان (٢٠٠٢). صدق وثبات الصورة العربية لمقياس تقدير التوحّد الطفولي. **مجلة أكاديمية التربية الخاصة**، (١) ، ١-٣٩.

القمش، مصطفى نوري (٢٠١٤).**اضطرابات التوحد (الأسباب – التشخيص – العلاج – دراسات علمية)** (ط٢). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حنوره، مصري عبدالحميد (٢٠٠١). **مقياس بينيه العرب للذكاء: المرشد العملي للتطبيق وحساب الدرجات وكتابة التقرير** (ط٤). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

زهران، حامد عبدالسلام (٢٠٠٢). **التوجيه والإرشاد النفسي** (ط٣). القاهرة: عالم الكتب.

زياد، محمد (٢٠٠١). **التوحد لدى الأطفال اضطرابه وتشخيصه وعلاجه**. دار التربية الحديثة.

سليم، دنيا محمد (٢٠١٤). **الضغوط النفسية لدي أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد وعلاقتها بالاتجاهات الوالدية نحو الطفل ذي اضطراب التوحد. رسالة ماجستير**، جامعة قناة السويس، جمهورية مصر العربية.

صادق، فاروق محمد (١٩٨٥). **دليل مقياس السلوك التكيفى** (ط٢). الرياض: عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود.

عامر، طارق عبد الرؤف (٢٠٠٨). **الطفل ذي اضطراب التوحد**. عمان: دار اليازوري.

عبدالله، عادل (٢٠٠٣). **الأطفال ذوي اضطراب التوحد: دراسات تشخيصية وبرامجية**. القاهرة: دار الرشاد.

فراج، عثمان لبيب (ديسمبر ١٩٩٤). إعاقة التوحد، أو الاجترار. **النشرة الدورية لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين**، (٤٠)، ٢-٨.

مصطفي، أسامة فاروق (٤-٥ مارس ٢٠١٤). فعالية المصادر المؤسسية في دعم التدخل المبكر بالعلاج الوظيفي و التأهيل المهني للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. **مؤتمر خبراء الإعاقة والتأهيل الثاني** (التغيير برؤية عصرية).

مصطفي، أسامة فاروق (يناير ٢٠١٥).فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. **مجلة التربية الخاصة**، كلية التربية جامعة الزقازيق، (١٠)،٦٣-١١٦.

مصطفي، أسامة فاروق، والجمال، رضا مسعد (أغسطس ٢٠١٢).فعالية برنامج للتربية الحركية في خفض بعض السلوكات النمطية وتحسين المهارات الاجتماعية لدي الأطفال التوحيديين بمدينة الطائف. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. الجزء الأول (٢٨)، ص ص ٣٣- ٧٦.

مصطفي، أسامة فاروق، والشربيني، السيد كامل (٢٠١١).**سمات التوحد**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مصطفي، أسامة فاروق، والشربيني، السيد كامل (٢٠١٣). **علاج التوحد**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مصطفي، أسامة فاروق، والشربيني، السيد كامل (٢٠١٤). **التوحد (الأسباب – التشخيص – العلاج)** (ط٢). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

American Occupational Therapy Association.(2014). Occupational therapy practice framework: Domain and process (3rd ed.). *American Journal of Occupational Therapy*,68(Suppl. 1), S1–S48. http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2014.682006.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Attwood, T. (2003). *Understanding and managing circumscribed interests*. New York, NY, US: Guilford Press.

Barber, A. (2008). The context of repetitive and stereotyped behaviors in young children with autism spectrum disorders: exploring triggers and functions. *Unpublished PhD Thesis*, Florida State University. College Of Communication.

Baron-Cohen, S. & Swettenham , J. (1997). Theory of mind in autism: Its relationship to executive function and central coherence. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed., pp.880-893). New York: Wiley.

Baron-Cohen, S. (1989). Do autistic children have obsessions and compulsions? *British Journal of Clinical Psychology*, 28, 193-200.

Bishop S., Hus V., Duncan A, Huerta M, Gotham K, Pickles A, Kreiger A, Buja A, Lund S, Lord C. (2013 Jun). Subcategories of restricted and repetitive behaviors in children with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord. 43*(6),1287-97.

Boyd, B., McCarty,C., & Sethi,C. (2014).Families of children with autism: A synthesis of family routines literature. *Journal of Occupational Science*, 21, 322–333. http://dx.doi.org/10.1080/14427591.2014.908816.

Buhagiar , N., (2000): Therapists experience of treating barstool Autistic Children , *Paper in Autistic Competence*.

Case-Smith, J., & Arbesman, M. (2008). Evidence-based review of interventions for autism used in or of relevance to occupational therapy**.** *American Journal of Occupational Therapy***,** 62, 416–429.

Centers for Disease Control and Prevention. (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2010. MWR:Surveillance Summaries,63(SS02), 1–21. Retrieved from. http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6302a1.htm.

Cid, M. (2010). Assessing motor skills as a differentiating feature between high functioning autism and Asperger's disorder. *Unpublished Ph.D. Thesis*, Capella University.

Damiano C., Nahmias A., Hogan-Brown A., & Stone W. (2013 Jun). What do repetitive and stereotyped movements mean for infant siblings of children with autism spectrum disorders? *.J Autism Dev Disord. 43*(6),1326-35.

Frith , U.(1989).*Autism*. Oxford:Basil Blackwell.

Frith , U., & Happé, F. (1994). Autism: Beyond "theory of mind". **Cognition,** 50, 115- 132.

Gaoxia Zhu, C. & Yuying Ma, L.(2015). A series of leap motion-based matching games for enhancing the fine motor skills of children with autism. *Conference Proceedings, The Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc. (IEEE)*. ProQuest document ID1714094615**.**

Hallahan ,D, Kauffman,J, Pullen,P.(2009).*Exceptional children: Introduction to special education*, Boston: Allyn& Bacon.

Kerri, L. (2009). Fundamental movement skills and motor planning abilities among children with autism spectrum

disorders, *Unpublished PhD Thesis*, Department of Kinesiology and Physical Education McGill University,

Kester, L. (2011). Relationship between repetitive behaviors and executive function in high functioning children with autism. **Unpublished Master Thesis**, The Faculty of the Graduate School, University of Missouri.

Klin, A., Danovitch, J.H., Merz, A.B., &Volkmar, F. (2007). Circumscribed interests in higher functioning individuals with autism spectrum disorders: An exploratory study. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 32*(2), 89-100.

LeBarton, E. & Iverson J. (2013 November). Fine motor skill predicts expressive language in infant siblings of children with autism, *Developmental Science, 16* (6), 815–827.

Lovaas, O. I., Newsom, C., & Hickman, C. (1987). Self-stimulatory behavior and perceptual development**.** *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 45-68.

Mechling L, & Ayres K. (2012 Nov). A comparative study: completion of fine motor office related tasks by high school students with autism using video models on large and small screen sizes. *J Autism Dev Disord. 42*(11):2364-73.

Rodgers J., Glod M., Connolly B., & McConachie H. (2012 Nov). The relationship between anxiety and repetitive behaviours in autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord. 42* (11),2404-2409.

South, M., Ozonoff, S., & McMahon, W. (2005). Repetitive behavior profiles in Asperger syndrome and high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*(2), 145-158.

Todd, T. (2012). Teaching motor skills to individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Physical Education*, Recreation & Dance; Oct; 83, 8; ProQuest Central pg. 32.

Turner, M. (1999). Annotation: repetitive behavior in autism: A review of psychological research. *Journal of Child Psychiatry, 40*(6), 839-849.

Vann,M. (2010). *Occupational therapy in autism treatment*. Retrieved from http://www. erydayhealth.com/autism/ occupationaltherapy.aspx.

Watling, R. L., & Dietz, J. (2007). Immediate effect of Ayres's sensory integration–based occupational therapy intervention.on children with autism spectrum disorders. *American Journal of Occupational Therapy*, 61, 574–583.

Watt, N., Wetherby, A. Barber, A., & Morgan, L. (2008). Repetitive and stereotyped Behaviors in children with autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(8), 1518-1533.

Whitney, R., & Miller-Kuhaneck, H. (2012). Diagnostic Statistical Manual 5 changes to the autism diagnostic criteria: A criticalmoment for occupational therapists. Open *Journal of Occupational Therapy*, 1(1), Article 7.

Woods, J., &Lindeman, D. (2008). Gathering and giving information with families. *Infants and Young Children*,21, 272–284.

قياس جودة مخرجات التعليم الجامعي لدى الطالبات بقسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية من خلال المقررات الدراسية وعلاقتها بسوق العمل

د/ منى حلمي عبد الحميد طلبة
أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة المشارك
بقسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الطائف

د/ سهير محمد محمد توفيق عبد الهادي
أستاذ الإعاقة السمعية واضطرابات النطق والكلام المساعد
بقسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الطائف

المخلص:

يمثل التعليم العالي أهم دعائم تطوير المجتمعات البشرية وأدوات النهوض بها وذلك لما يحتله من مكانة في تهيئة وإعداد الأطر الفنية والعلمية المؤهلة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية. إضافة إلى دوره في صناعة المعرفة والعلم ونشرها، وإن اعتماد نظم الجودة في التعليم الجامعي ما هو إلا استجابة لمتطلبات المجتمع وتحفيز الإبداع وإجراء البحوث العلمية لتحقيق التنمية المستدامة خدمة للمجتمع البشري. يركز هذا البحث على احد أهم مكونات نظام التعليم الجامعي «المخرجات»، وكان الهدف من ذلك هو قياس جودة مخرجات التعليم الجامعي للطالبات بقسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية من خلال المقررات الدراسية وعلاقتها بسوق العمل وتحديد نقاط القوة والضعف فيها، في الوقت الذي ينظر فيه إلى مخرجات التعليم الجامعي على أنه الأساس الذي يمكن الوصول من خلاله إلى سوق العمل، وأنه الحل السحري للمشكلات التي تواجه الخريجات عند خروجهم لسوق العمل.أما أداة الدراسة فتمثلت في تطبيق إستبيان لقياس مدى رضا الطالبات الخريجات من قسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية عن مستوى جودة مخرجات عملية التعليم من خلال المقررات الدراسية التي تم دراستها، وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل نتائج العينة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من الاستنتاجات كان أهمها اتفاق آراء العينة على جودة بعض المخرجات وعلى العكس من ذلك في البعض الآخر، كما تبين أيضا أن هناك اختلاف في رؤى فئة العينة في بعض جودة المخرجات أيضا

الكلمات المفتاحية: الجودة – مخرجات التعليم الجامعي – المقررات الدراسية- سوق العمل- مسار الإعاقة السمعية.

***Abstract*:**

Higher Education is considered the most important pillars of the evolution of human Societies and tools of their improvement advancement that is because of its position occupied in creating and preparing technical and scientific frameworks qualified to achieve economic and social development. In addition to its role in the knowledge and dissemination of science and industry, and the adoption of quality systems in university education is only a response to the requirements of society and stimulate creativity and scientific research to achieve sustainable development of human society service. This research focuses on one of the most important university education system "components output," The aim is to measure the quality of university education outcomes for students of special education department hearing disability path through the courses and their relationship to the labor market and to identify strengths and weaknesses, at the time in which the university education outcomes are considered a basis that can be accessed through the labor market, and the magic solution to the problems facing female graduates when they came out of the market. the instruments of the study were; application of a questionnaire to measure the extent of female graduates satisfaction of the Department of Special Education hearing disability on the quality of the output. the process of education through courses that have been studied, the appropriate statistical methods has been used to analyze the sample results, findings of the study were ; (1) – the agreement of the study sample on the Quality of the education al system outputs and on the contrary on others. (2)- it was also showed the difference in visions of the sample in some quality outputs**.**

Keywords: Quality - the outputs of university education - courses - Labor market - hearing disabilities path

مقدمة:

يعد التعليم الجامعي هو الركيزة الأساسية للتنمية الشاملة بصفة عامة، والتنمية البشرية بصفة خاصة. ولا تقتصر أهمية التعليم من منظور التنمية البشرية المستدامة على كونه يؤدي إلى تحسين نوعية عنصر العمل وزيادة إنتاجيته، فالتعليم حق من حقوق الإنسان الأساسية وهو غاية في ذاته وإشباعه يحتاج إليه البشر لتمكينهم من ممارسة حياتهم وأدوارهم الإنسانية المختلفة على نحو أفضل، والتعليم كذلك من العوامل المهمة لإزالة الفقر ومكافحته عن طريق منح الناس مهارات تزيد من قدرتهم على الكسب والحصول على فرص عمل أفضل. ويزود التعليم الإنسان بالقدرة على التواصل والانتماء الفعال للمجتمع ومقاومة التهميش والعزل، ويوفر له الثقافة الحقوقية التي تمكنه من المطالبة بحقوقه كاملة، كما أن الاستثمار في التعليم يمثل أحد مظاهر تكوين وتراكم رأس المال البشري الذي يعد من ركائز الاستدامة في التنمية البشرية (وزارة الاقتصاد الوطني، ٢٠٠٣)، لذا تعزي المملكة العربية السعودية قطاع التعليم أهمية كبيرة من جميع النواحي لكي ينمو بشكل تصاعدي ومن بين الإهتمامات بالتعليم الإهتمام بالتعليم العالي، حيث الزيادة المضطردة في كل التخصصات مما كان سببا لجعل تخصصات فرعية أكثر تحديدًا، ومن هذا المنطلق أصبح تخصص التربية الخاصة (Special Education) من بين تخصصات كلية التربية المختلفة، والذي يحمل في طياته عدة مسارات (إعاقة سمعية - صعوبات تعلم – إعاقة عقلية – إعاقة بصرية – موهبة وتفوق – اضطرابات سلوكية – اضطراب التوحد) ويعمل الخريجين من هذا القسم في المؤسسات التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة على حسب التخصص(المسار)، وعلى هذا فقد اهتمت الدول ببناء المؤسسات التعليمية المناسبة لكل إعاقة وتعهدت بإعداد الطلاب في أقسام التربية الخاصة بالجامعات مستعينة في ذلك بكوادر تعليمية مؤهلة تكسب الطلاب المهارات اللازمة، والتدريبات الملائمة من خلال طرائق التعلم المناسبة واستخدام التكنولوجيا لإعدادهم للعمل في مؤسسات التربية الخاصة (العابد وآخرون ،٢٠١٣، ص. ٣).

إن عملية بناء قدرات الموارد البشرية وإعدادها للدخول في سوق العمل مسؤولية مجتمعية مشتركة تحتاج لتبني المجتمع لرؤية جديدة، وأن تلتزم بها كافة الجهات ذات العلاقة وبطريقة تكاملية من أجل إحداث النقلة النوعية المستهدفة

وصولًا للتنافسية العالمية. ومن ثَمَّ يمكننا الانطلاق من هدف استراتيجي واحد يتمحور حول دور التعليم في إعداد رأس المال البشري وبناء جيل من المحترفين، وتطوير (مصطلح العمل) ونقله من المفهوم التقليدي المعتمد على اعتبار (الوظيفة) هي الغاية إلى مفهوم أكثر حداثة إلى ما يسمى ب(مورد الرزق). وإدماج الأخير في سياسات التنمية المستدامة تحت لافتة عريضة تسمى (التكاملية) بين المشاريع الوطنية ليكون في النهاية كل فرد (ترس) في ماكينة إنتاجية كبرى. هذا بالإضافة إلى الاهتمام بالإنسان العمل من منظور القيم والأخلاق؛ لأنه مناط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فلا تنمية حقيقية بدون قيم إيمانية وأخلاق فاضلة ويجب أن تكفل الدولة لهذا الإنسان الحاجات الأصلية المعيشي.

قي ضوء هذا الصدد سيتم قياس جودة مخرجات التعليم الجامعي لدى طالبات قسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية وهذا يتطلب استخدام مجموعة من المقررات الدراسية والمؤشرات التي توزن بها كفاءة البرامج الدراسية لديهم ومدى نجاحها فى تحقيق الأهداف المرسومة لهم، وللوصول إلى مستوى ملائم من مخرجات التعليم ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار جميع عناصر المنظومة الجامعية لهذا التخصص دون الاهتمام ببعضها وإهمال البعض الآخر، بحيث يمكن تقدير مسئولية كل عنصر من هذه العناصر عن نجاح العملية التعليمية ويقاس نواتج التعليم من خلال قياس مخرجات النظام التعليمي ومدى تحقيقها لأهداف المجتمع، وذلك باستقصاء أراء أصحاب الأعمال عن كفاءة النظام التعليمي ومدى قدرته على تقديم مخرجات ذات جودة ونوعية تتمشى مع المعايير والمحكات التي يتطلبها سوق العمل، وينبغي عند قياس جودة التعليم الجامعي بصفة عامة وطالبات قسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية بصفة خاصة أن تكون المعايير الموضوعة ذات مرونة تسمح بإعطاء تقدير حقيقي للجهد الذي يبذله نظام التعليم فى إعداد الخريجين وتزويدهم بالمهارات الضرورية على أساس مستقبلي (محمد، ٢٠٠٤، ١٣٤). فالجامعة تمثل قمة الهرم التعليمي ليس لمجرد كونها أخر مراحل النظام التعليمي فحسب بل لأنها تقوم بمهمة خطيرة في صيانة الشباب فكرًا ووجدانًا وانتماءا، ومن خريجي الجامعات تتخلق قيادات المجتمع فى مختلف المجالات والتي من خلالها يتابع المجتمع مسيرته تقدمًا أو تثبيتًا أو انحسارا (عمار، ١٩٨٨، ٣٤)، والجامعة أكثر من مجرد تجمع للأساتذة فهي تتضمن أبعادًا عديدة

فهى جامعة المعارف عامة مشتركة تمثل قاعدة للمهن المتخصصة، وجامعة لمختلف إبداعات الفكر الإنساني، وجامعة لثوابت المجتمع وخصوصياته الثقافية وجامعة لفرق عمل متكاملة ومتعاونة (أبو صالح، والخوالدة،١٩٩٣؛ عمار، ١٩٩٩، ص. ٢٥)، وفى ظل المتغيرات المحلية والعالمية التي يمر بها المجتمع السعودي يصبح التعليم الجامعي أمرًا حتمًا وضروريًا لإعداد أفراد تتمتع بالكفاءة والجدارة والقدرة على المنافسة، وبناء على ذلك فإن قياس جودة مخرجات التعليم تستخدم بهدف الحصول على معلومات دقيقة توضح أداء النظام التعليمي فى شكل نتائجه، وكذلك توضح طريقة سير النظام التعليمي ومدى تحقيقه لأهدافه، و تمثل مخرجات أي نظام الغاية الأساسية لوجوده، وتعكس مخرجات التعليم الجامعي مدى متانة النظام التعليمي ومدى تطور أو تأخر المجتمع، وإذا كانت مخرجات جامعاتنا لم تبلغ مستوى الطموح في مقاييس الجامعات العالمية، فهل تحظى بالمكانة المرموقة في مؤسسات سوق العمل السعودي.

لذا يتم التركيز في الدراسة على مجموعة من أهم مخرجات التعليم الجامعي وهي نواتج تعلم الطالبات الخريجات من قسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية في مدينة الطائف وعلاقتها بسوق العمل، خاصة أن الفترة الأخيرة أظهرت لنا مشكلة ارتفاع البطالة من عام إلى آخر، والتي أصبحت انعكاساتها السلبية تؤثر بشكل كبير على تعليم فئة المعاقين سمعيا من خلال عدم توافر متخصصين لهذا المسار الي جانب قصور في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وقد يشكل ذلك مشكلة في المجتمع السعودي مما دفع الباحثتان لهذه الدراسة.

مشكلة البحث:

نظرا للعدد الضخم الذي يشكله عدد المعاقين بالنسبة لعدد السكان الكلي ظهرت صحوة عالمية تدعو إلي الاهتمام بحقوقهم في الحصول علي حياة إنسانية كريمة، وتوالت المؤتمرات والمواثيق الدولية التي تدعو إلي الاهتمام بهم وبحقوقهم (علي، وعباس، ٢٠١٤).

وبالتالي يُلاحظ في السنوات الحالية تزايد أعداد الطلاب والطالبات المتقدمين لكليات التربية في المملكة العربية السعودية وعلى وجه الخصوص لأقسام التربية الخاصة، حيث نجد أكبر أعداد من الطلبة بصفة عامة والطالبات بصفة

خاصة في أقسام كلية التربية وخاصة قسم التربية الخاصة مما يعنى أن هناك رغبات ملحة لدى الطلاب والطالبات للالتحاق بقسم التربية الخاصة وذلك لأن العمل في مجال التربية الخاصة من الأعمال الإنسانية الذي يتضمن تقديم خدمات تربوية وعلاجية لأفراد يحتاجون إلى مثل هذه الخدمات.

لذا قد نما هذا المجال نموًا سريعًا واستفادت من هذه الخدمات مجالات كثيرة مثل التربية وعلم النفس والطب والاجتماع فيما يتصل بتوظيف هذه العلوم في البرامج الوقائية والعلاجية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وأصبح ميدان التربية الخاصة من الميادين الإنسانية المعترف بقيمته وأهميته وفاعليته في تقديم خدمات لعدد من أفراد المجتمع الذين هم بحاجة إليها كما أصبح العمل في هذا الميدان مهنة يحتاج من يعمل فيها إلى إعداد وتدريب معين (Hallahan & Kauffman, 1991, pp. 15- 36)؛ إلا أنه رغم ذلك فهناك مشكلات للعمالة في سوق العمل لهذا التخصص ربما يرجع إلي عدم توافق مخرجات التعليم الجامعي مع متطلبات سوق العمل، وإن كان من مهام الجامعة التصدي لمشكلات البطالة في المجتمع الذي تنتمي إليه. فمن الأولى دراسة مشكلاتها الذاتية، خاصة مشكلات الطلبة والطالبات ذات الصلة بحياتهم ومستقبلهم المهني، ومن هذا المنطلق تمثل الدراسة الراهنة أهمية كبيرة، إذ يمكن أن تفيد نتائجها في تطوير المقررات الدراسية وبرامج العملية التعليمية والخدمات الإرشادية المهنية، بما يحقق المزيد من الملائمة بين أهداف الجامعة واحتياجات المجتمع.

وعليه فإن مشكلة هذا البحث سوف تنحصر في التعرف على قياس مخرجات نواتج التعليم للطالبات مسار الإعاقة السمعية بقسم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة الطائف من خلال المقررات الدراسية وعلاقاتها بسوق العمل، وونظرا لندرة الدراسات التي تناولت ذلك مما دفع الباحثتان إلى التطرق لهذه الدراسة، وتصاغ مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما علاقة قياس جودة مخرجات نواتج التعليم الجامعي لدى طالبات قسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية بسوق العمل؟

ويتفرع من هذا السؤال أسئلة فرعية:

(١) ما مدى ملائمة مخرجات التعليم الجامعي لدى طالبات قسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية مع حاجة ومتطلبات مؤسسات سوق العمل؟

(٢) ما أهم الادوات التي تستخدم لقياس جودة مخرجات التعليم في المواد الدراسية لدى طالبات التربية الخاصة مسار الاعاقة السمعية في جامعة الطائف؟

(٣) ماالعلاقة بين جودة مخرجات التعليم لطالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة في جامعة الطائف نحو مهنة المستقبل وتحصيلهم الدراسي ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى قياس جودة مخرجات تعليم طالبات التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية من خلال المقررات الدراسية وعلاقاتها بسوق العمل، حيث توجد العديد من العوامل مثل: العوامل الاقتصادية وما يتعلق بمهنة المستقبل وعوامل اجتماعية، والمكانة الاجتماعية لمهنة المستقبل، وعوامل أكاديمية تتعلق بنوع الدراسة، وطبيعة المواد الدراسية، وعوامل شخصية تتعلق بقدرات الطالب بقسم التربية الخاصة واتجاهاته نحو العمل مع ذوى الاحتياجات الخاصة.

أهمية البحث

- **الأهمية النظرية:**

تتجلى أهمية البحث الحالي من الناحية النظرية في محاولة الكشف عن قياس جودة مخرجات التعليم من خلال المواد الدراسية لدى طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية وعلاقاتها بسوق العمل، حيث تبين للباحثتان من خلال مراجعة الأدبيات العلمية في مجال مخرجات نواتج التعليم سواء على مستوى التراث الغربي،أم على مستوى التراث العربي عامة، والسعودي خاصة عدم وجود دراسة قد تناولت هذا الجانب بالدراسة العملية، ونتيجة لان هذه الدراسة ذات أهمية خاصة كونها من الدراسات القليلة التي تمت حول هذا الموضوع، ولا يمكن الحديث عن دراسات سابقة تمت حول هذه الدراسة في مسار الإعاقة السمعية بصفة خاصة ،ولكن يمكن التنويه إلى بعض الدراسات النظرية التي اهتمت بجزئيات فقط من هذا الموضوع، مثل المناهج التي تُعنى بها الهيئة

التدريسية أو البحث العلمي وغيرها ولم تشمل موضوع هذه الدراسة كما ينبغي الإشارة إلى أن هناك مجموعة من المسوحات التي قامت بها جهات رسمية تم فيها الإشارة إلى طبيعة سوق العمل في بعض البلدان العربية.

لذا ترجع أهمية الدراسة النظرية إلي ما يلي:

(١) إن اختيار الطالبات للتخصص والمسار الذي يتفق مع ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم الحقيقية يؤدى إلى زيادة التفوق والإبداع مما يسهم في مساعدة الجامعات بأداء رسالتها كما ينبغي.

(٢) التحاق الطالبات بأقسام ومسارات تتفق مع ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم يجعلهم يبذلون جهد أكبر في التحصيل الدراسي مما يجعلهم أكثر توافقًا في الدراسة، ويحققون معدلات أعلى في التحصيل وهذا يتيح لديهم فرص العمل.

(٣) التحاق الطالبات بالمسار الذي يتفق مع اتجاهاتهم ودوافعهم الحقيقية لمزاولة المهنة يجعل اتجاهاتهم نحو المهنة أكثر ايجابية مما يجعلهم يسهمون إسهامًا حقيقيًا في تنمية المجتمع بالبحث عن ما يناسبهم من مهن في سوق العمل.

(٤) عند التحاق الطالبات بسوق العمل الذي يرغبون فيه، والذي يتفق مع ميولهم واتجاهاتهم نجدهم يبذلون أقصى جهد، ويؤدون العمل بطرق إبداعية ويقاومون المعاناة من البطالة.

- **الأهمية التطبيقية:**

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في المحاولات الآتية.

(١) إعداد استبيان لقياس جودة مخرجات التعليم الجامعي من خلال المقررات الدراسية وعلاقتها بسوق العمل لدى الطالبات بقسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية.

(٢) الاستفادة من نتائج البحث الحالي فى قياس جودة مخرجات التعليم لدى طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية بصفة خاصة وعلاقة ذلك بسوق العمل.

(٣) تحديد معايير كفاءة التعليم والتي تتضمن رؤية القسم ورسالته وأهدافه على أن تكون متلائمة مع المتغيرات والمستحدثات العصرية لكي تصبح جامعاتنا العربية «جامعات ريادية»، قادرة على تلبية احتياجات سوق العمل من الكفاءات العلمية المختلفة، ونقل المعرفة من مرحلة المعرفة العلمية البحتة إلى مرحلة الإنتاج وخدمة المجتمع.

(٤) مساعدة العاملين في مجال قياس مخرجات نواتج التعليم على ضرورة إرتباطها بسوق العمل إثناء العمليات التدريسية من أجل تحسين أداء العملية التربوية.

(٥) محاولة الوصول إلي مقارنة بين واقع خريجي الجامعة قسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية واحتياجات سوق العمل.

(٦) التوصل إلي بعض المقترحات والتوصيات التي يمكن أن تساهم في تجويد مخرجات قطاع التعليم الجامعي.

مصطلحات البحث:

مفهوم التعليم الجامعي: مفهوم التعليم الجامعي الإجرائي هو مرحلة عليا من التعليم يساعد في إعداد الطلبة للتعامل مع التداخل القيمي والثقافي من خلال تنمية مهارات التفكير النقدي والابتكاري والقدرة على اتخاذ القرار الصائب وحل المشكلات ومهارات البحث المعرفي أي كيفية الحصول على المعرفة وكيفية معالجتها إضافة للعمل الجماعي والتعامل مع المهام وإنجازها،من خلال دراسة مقررات تؤهلهم للعمل في ميادين ذوى الاحتياجات الخاصة بكفاءة بعد أن يحصلوا على الشهادة في تخصصهم أثناء دراستهم الجامعية.

مفهوم الجودة: وتعرف الجودة إجرائيا بأنها مجموعة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أوالعمليات أو المخرجات والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين من طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية وحاجاتهم وتحقيق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية.

مسار الإعاقة السمعية: يقصد به في هذه الدراسة مسار يضم مجموعة من المقررات الدراسية المستوى الأول ١٣ وحدة والمستوى الثاني ١٢ وحدة والمستوى الثالث ٢٠ وحدة والمستوى الرابع ٢٠ وحدة ويبدأ التخصص من المستوى الخامس إلى الثامن بدراسة المقررات الخاصة بالمعاقين سمعيا، المستوى الخامس ٢٠ وحدة والسادس ٢١ وحدة والسابع ٢٠ وحدة والثامن ١٢ وحدة.

الإطار النظري:

نظرا لأن غالبية الطلبة والطالبات يعانون كثيرًا عند اختيار نوع التخصص الدراسي خاصة بعد إنهاء المرحلة الثانوية، لذا تتعدد أمامهم مجالات الدراسة المتاحة والتي تؤهلهم إلى مهنة مستقبلية، كما ويوجد الكثير من الراشدين غير راضين عن مهنتهم التي يمارسونها وهذا قد يرجع إلى إنهم لم يخططوا جيدًا لاختيار التخصص الدراسي الذي يؤهلهم للمهنة التي يرغبون بها (Zhang, 2007, pp. 447- 458)، ولذلك يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار وجود مجموعة من العناصر الأساسية عند التخطيط لاختيار التخصص الدراسي منها الميول، والاستعدادات، والقدرات، والأهداف، القّيم، والتخصص وسوق العمل (Song & Jennifer, 2005, pp. 1401- 1421) .

إلي جانب إن عملية بناء قدرات الموارد البشرية وإعدادها للدخول في سوق العمل مسؤولية مجتمعية مشتركة تحتاج لتبني المجتمع لرؤية جديدة، وأن تلتزم بها كافة الجهات ذات العلاقة وبطريقة تكاملية من أجل إحداث النقلة النوعية المستهدفة وصولًا للتنافسية العالمية. ومن ثَمَّ يمكننا الانطلاق من هدف استراتيجي واحد يتمحور حول دور التعليم في إعداد رأس المال البشري وبناء جيل من المحترفين، وتطوير (مصطلح العمل) ونقله من المفهوم التقليدي المعتمد على اعتبار (الوظيفة) هي الغاية إلى مفهوم أكثر حداثة إلى ما يسمى ب(مورد الرزق). وإدماج الأخير في سياسات التنمية المستدامة تحت لافتة عريضة تسمى (التكاملية) بين المشاريع الوطنية ليكون في النهاية كل فرد (ترس) في ماكينة إنتاجية كبرى. هذا بالإضافة إلى الاهتمام بالإنسان العمل من منظور القيم والأخلاق؛ لأنه مناط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فلا تنمية حقيقية بدون قيم إيمانية وأخلاق فاضلة ويجب أن تكفل الدولة لهذا الإنسان الحاجات الأصلية المعيشية.

ولا شك في إن التكنولوجيا والاتصالات قد أثرت بشكل واسع على مجريات العملية التعليمية ،ولهذا يدور البحث الحالي علي قياس جودة مخرجات التعليم لدى طالبات قسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية وعلاقاتها بسوق العمل حيث يرتبط ذلك بنوعية خريجي التعليم الجامعي وتحديد البرامج الدراسية وعدد سنوات الدراسة للخريج، وهذا يحتاج من الدولة تحديد مستوى التعليم لخريجي كل مهنة، وذلك لإعداد الكفاءات البشرية المطلوبة لها، ولكن يلاحظ أن هناك فجوة بين المستوى التعليمي للخريج واحتياجات سوق العمل، وذلك لغياب معايير الأداء والتوصيف الدقيق للمهن، وعدم التحديد الدقيق لما تتطلبه المهنة من نواحي كيفية من حيث نوع التدريب ومستويات المهارات اللازمة وغيرها، مما أدى إلي ضعف العلاقة المتبادلة بين التعليم الجامعي وسوق العمل.

ومع الزيادة المتسارعة في المعرفة تتغير الأعمال ومتطلباتها، كما يتغير تركيب وتوزيع القوى العاملة. ومن هذه التغيرات تضاؤل الحاجة للعمالة غير المهرة، وتغير تكنولوجيا الأعمال، وزيادة المهن الخدمية والمعلوماتية وتغير دور المرأة في العمل، والزيادة المستمرة في البطالة بين الشباب الذي لا تتوفر لديه متطلبات سوق العمل، ومن جهة أخرى تمثل مشكلات البطالة وضعف قيم العمل وانخفاض مستوى الإنتاجية كمًا وكيفًا تحديًا كبيرًا لمعظم مؤسسات المجتمع، خاصة الجامعية منها، والتي عليها أن تنسق بين طاقات وحاجات أبنائها من جهة وحاجات سوق العمل المتغيرة من جهة أخرى. كما تمثل هذه المشكلات أيضًا عقبة تحول دون تنمية المجتمع، وهو المجتمع الذي يدخر معظم استثماراته، سواء على مستوى الفرد أو الدولة من أجل تعليم وإعداد الشباب لسوق العمل، وطالما عقد آمالًا كبيرة على جهودهم و طاقاتهم نحو بناء مستقبل أفضل.

في ضوء هذا الصدد يتضح أن هناك ارتباطا وثيقا تين الكفاءات الداخلية والخارجية للتعليم الجامعي، فكلما ارتفعت الكفاءة الداخلية ونجح النظام التعليمي في تحويل مدخلاتة البشرية بالمواصفات والشروط التي وضعها إلي مخرجات بشرية يطلبها سوق العمل، كلما ارتفعت كفاءته الخارجية، مما يثبت معه القول بأن الكفاءة الخارجية للنظام التعليمي تعني تماما كفاءة خارجية في مواقع العمل التي يلتحقون بها

التعليم الجامعي:

الجامعة هي مؤسسة للتعليم العالي والبحوث، وهي تعطي شهادات أو إجازات أكاديمية لخريجيها. وهي توفر دراسة من المستوى الثالث والرابع (كاستكمال للدراسة المدرسة الابتدائية والثانوية). وكلمة جامعة مشتقة من كلمة الجمع والاجتماع، ككلمة جامع، ففيها يجتمع الناس للعلم و يطلق لفظ جامعة على مجموعة من المدرسين والطلبة الذين يتابعون في مكان معين هؤلاء الأفراد ويكونوا بترابطهم معا مجتمعا أو هيئة متضامنة لها سلطة منح الدرجات العلمية والامتيازات كما يشمل مصطلح الجامعة المباني والمعامل. ولقد عرف ارنست الجامعة بأنها معهد منظم يمنح الدرجات العلمية ويدرس فروع التعليم العالي المختلفة ويعمل على تقدمها و هو ذو طبيعة مستقلة ويدار إدارة ذاتية. «ولقد عرفها دكتور بروس ترو سكوت بأنها هيئة أو جامعة هيئت نفسها للبحث عن المعرفة ومن اجل المعرفة نفسها وكثيرا ما يستخدم المصطلح في أمريكا استخداما غير دقيق ليشير إلى مدرسة ثانوية وكلية لبنين والبنات ومدرسة للخرجين والمهنيين وطلاب الدراسات العليا ومراكز الخدمة العامة (محمد، ٢٠٠٨).

أما التعليم فقد اهتمت الدول بالتنمية في جميع مجالات الحياة، ومن بين اهتمامات الدول في المقام الأول التعليم، وتنمية مهارات الأفراد، واستغلال الطاقات البشرية بأكملها، حيث تنعكس آثار التعليم إيجابيًا على جميع المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ومن بين الاهتمامات بالتعليم الاهتمام بالتعليم الجامعي واختيار التخصص حيث أن له أثر كبير في شخصية الفرد وفي حياته الحاضرة والمستقبلية فهي عملية مصيرية حاسمة تحدد مستقبله وترسم له معالم النجاح أو الفشل في الحياة، فاختيار التخصص من أهم القرارات التي يتخذها الفرد بين قرارات كثيرة يتخذها في كل يوم وكل ساعة إلا أن اختيار التخصص الدراسي قرار ذو طابع خاص حيث أن الفرد لا يستطيع أن يتخذه جزافًا فهذا القرار لا بد أن يراعي ميول الفرد وقدراته وقيمه وسماته الشخصية ومفهومه عن ذاته وتفصيلاته الدراسية، وأوضحت دراسة (القحطاني، ١٩٩٨).

إن أهم العوامل التي أسهمت في عدم توافق مخرجات التعليم الجامعي مع متطلبات سوق العمل تتمثل في عدم توزيع الطلاب والطالبات داخل الجامعات

بين التخصصات التي يحتاج اليها العمل يهتم الشخص الناجح بجمع معلومات وافيه وشاملة تتعلق بالتخصص ويفكر في مستقبله الدراسي بشكل مستقل وليس متأثرا بالآخرين فإذا ما أحسن اختيار التخصص استطاع أن يتكيف مع بيئته الدراسية ومع نفسه، الأمر الذي يساعده على الشعور بالسعادة والرضا والقدرة على تحقيق الذات، فاختيار الطالب للتخصص المناسب يؤدي إلى عدم اضطراره إلى تغيير تخصصه بعد أن يكون قضى فيه شهورًا أو سنوات فضلاً عن حالات الفشل التي قد تنتج من سوء الاختيار، وفي كثير من الأحيان نجد أن الطلبة لا يختارون التخصصات الدراسية وفقا لأسس علمية وموضوعية أو بناءً على معرفة سابقة بطبيعة هذه التخصصات وموضوعات الدراسة التي يتضمنها ومعرفة سهولتها أو صعوبتها؛ لكننا نجد أن هناك كثير من العادات الخاطئة في اختيار الطالب لتخصصه فهناك من يختار تخصصًا نظرًا لما يتمتع به من شهرة وبريق وهناك من يلتحق بتخصص معين بناءً على توجيهات الآباء أو نصائحهم دون أن يأخذ في الحسبان ميوله وقدراته واستعداداته أو قد يلتحق بتخصص لمجرد أنه رأى زملاءً له التحقوا وينجحون فيه وينسى أن هناك فروقًا فردية بين الناس تجعل ما يناسب فردًا ما قد لا يتناسب مع غيره (Zhang, 2007. p447- 458) ،هو القاعدة الرئيسة التي تبني لنا أهم عناصر الإنتاج متمثلة في المورد البشري والذي يعد أساس العملية الإنتاجية (المطرودى ،٢٠٠٩، ٣).

أما منظومة إدارة الجودة الشاملة في التعليم فقد عبر عنها (Hixon,j,1992, p.6)، بأنها: "عملية إستراتيجية إدارية تستند على مجموعة من القيم تستمد طاقتها من المعلومات وبما يمكنها من توظيف إمكانات العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية استثمارا إبداعيا يضمن تحقيق التحسين المستمر للعملية التعليمية".

وتعرف جودة التعليم الجامعي: "بالقدرة على جعله ملائمًا من حيث دوره ومكانته في المجتمع، ومهامه التعليمية والبحثية والخدمية والإنتاجية، وعلاقته بالدولة والعالم، والتمويل العام وتفاعله مع مستويات التعليم انطلاقًا من حاجة الاقتصاديات الحديثة إلى خريجين قادرين على تطوير معارفهم باستمرار،والتحلي بصفات الباحثين وأصحاب العمل في سوق متغير باستمرار" (حسن، ١٩٩٩، ص. ٥٤).

أهداف التعليم الجامعي:

تنبع أهداف النظام التعليم الجامعي من أهداف المجتمع، لذا فإن قدرة التعليم الجامعى على تحقيق أهداف المجتمع تعد مقياسًا واضحًا لتحديد كفاءته ومدى نجاحه فى مواجهة التغيرات والتحديات المستقبلية.

ونظرًا لأن الجامعة لا تعيش فى فراغ بل تعيش فى عالم متغير يتسم بتفجر المعرفة وتطورها كمًا وكيفًا، وبتسارع الاكتشافات العلمية والإبتكارات التكنولوجية، وسرعة تطور المتغيرات الإجتماعية والاقتصادية فى المجتمعات المختلفة، فإن من واجب الجامعة أن تساير هذه التغيرات السريعة وتوائم وتكيف وظائفها معه (رئاسة الجمهورية، ١٩٩٨، ص. ٦٢٦).

ونتيجة لذلك أصبحت الوظائف التقليدية للجامعة فى هذا العصر غير كافية، لذا يجب على الجامعة البحث عن أدوار ووظائف جديدة تستطيع من خلالها تقديم خدماتها للمجتمع.

وتتحدد فلسفة التعليم الجامعى وأهدافه فى ضوء التغيرات والتحديات العصرية على أساس الواقع والتصورات المتصلة بأربعة جوانب هى:

ـ **طبيعة المعرفة**: حيث تتسم المعرفة فى القرن الحالى بالزيادة المستمرة والتوسع والتغير الدائم، مما يترتب عليه أن الإحاطة بها سيكون أمرًا غير ممكنًا، وإنما من الممكن أن يهيأ المرء لمتابعة حركتها والقدرة على الوصول إليها والإختيار منها والتحقق من دقتها.

ـ **طبيعة المجتمع**: فالمجتمع فى القرن الحالى أصبح مجتمعًا مفتوحًا واسعًا تتغير طبيعته باستمرار، وبالتالى أصبح على التعليم الجامعى مسئولية مساعدة الفرد على متابعة تغير المجتمع وتبدله.

ـ **طبيعة الفرد في القرن الحالى لا تحددها حدود المكان**: فالتطور العلمى والتكنولوجى أدى إلى زوال الكثير من الحدود والقيود القديمة، وظهور حدود وقيود جديدة، فالتعليم الجامعى مطالب بإعداد الفرد القادر على العيش فى هذا المجتمع، والتنقل بحرية من مجتمع لآخر.

ـ **طبيعة القيم**: حيث تتغير القيم باستمرار وتظهر قيم جديدة على المستوى العالمى، والمؤسسة الجامعية ستحتاج ليس فقط إلى العناية بغرس بعض هذه القيم الجديدة، ولكن تمكن الفرد من التعامل الإيجابى والناقد مع هذه القيم الجديدة والمطروحة على النطاق العالمى.

وهناك مجموعة من الأهداف والأدوار الجديدة فرضتها المتغيرات العصرية على التعليم الجامعى يجب التعرف عليها، وعلى مدى قدرته على تحقيقها والوفاء بمتطلباتها، ومن هذه الأهداف ما يلى:

(١) إعداد خريجين ذوى مهارات عالية المستوى، ومواطنين مسئولين وتزويدهم بالمعلومات الحديثة والمهارات العالية المستوى بما يواكب المتغيرات الكبيرة والمتسارعة على المستويين المحلى والعالمى.

(٢) إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتى، والقدرة على الإبداع والإبتكار، وكذلك القدرة على التكيف والمواءمة مع ظروف الحياة المتغيرة.

(٣) إتاحة فرصة التعليم المستمر والتعلم الذاتى الذى يتيح لأفراد المجتمع فرصة تجديد معلوماتهم وخبراتهم بصفة منتظمة، وذلك لمسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية فى مجالات التخصص.

(٤) إكساب الطلاب القدرة على المشاركة فى تنمية مجتمعهم، وكذلك الرغبة فى الاستمرار فى التعلم.

(٥) إتاحة مجال مفتوح للتعليم الجامعى على مستوى عال وللتعلم مدى الحياة يتيح للدارسين أكبر قدر من الخيارات مع المرونة للدخول فى النظام والخروج منه فى أى وقت، وكذلك إتاحة فرصة التنمية الذاتية والحراك الاجتماعي فى إطار رؤية عالمية شاملة.

(٦) المساعدة على فهم الثقافات الوطنية، والإقليمية، والدولية وتفسيرها وصونها وتعزيزها وتطويرها ونشرها ضمن التعددية الثقافية والتنوع الثقافى.

(٧) المساعدة على حماية وتعزيز القيم المجتمعية عن طريق ضمان تلقين الشباب القيم الأساسية التى تقوم عليها المواطنة الديمقراطية، وفتح مجالات للتفكير المستقل تساعد على مناقشة الخيارات الإستراتيجية، وتعزيز التوجهات ذات النزعة الإنسانية (الإعلان العالمي، ١٩٩٨، ص. ٢).

(٨) المساهمة فى حل المشكلات العالمية التى تواجه المجتمعات وتشجيع التعاون الفكرى على المستوى الدولى.

(٩) إنتاج المعارف ونشرها عن طريق البحوث العلمية، والإضطلاع بجزء من مهمتها فى خدمة المجتمع وذلك بتوفير الخبرات الملائمة لمساعدة المجتمعات فى عملية التنمية الشاملة.

(١٠) الربط بين البحوث العلمية ومشكلات المجتمع المحلى، وكذلك إجراء البحوث البيئية التى تعالج بعض المشكلات المتداخلة من خلال أكثر من تخصص.

(١١) التأكيد على تكامل وتزاوج التخصصات العلمية وتنمية شبكات العلوم المتداخلة، وإلغاء الانعزالية القائمة على النظرة التخصصية الضيقة بين الكليات والأقسام المختلفة والعمل على تنمية الدراسات البيئية (شحاتة ،٢٠٠١، ص ص. ١١١ - ١١٢).

(١٢) الالتزام بمعايير الجودة الأكاديمية المعمول بها فى المستويات الأكاديمية المناظرة على المستوى العالمى.

ويمكن التعرف على كفاءة جودة مخرجات التعليم الجامعي لدى طالبات قسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية من خلال عدة معايير تتصل بسياسة القبول والإنتقاء ونوعية المناهج والمقررات الدراسية، ونظام الدراسة، ونوعية الخدمات المقدمة للطالب.

١ ـ سياسة القبول والإنتقاء:

إن الحصول على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها هو الشرط الأساسى للقبول بالجامعات ومعاهد التعليم العالى فى معظم الدول، وهذا الإرتباط الوثيق بينهما أدى بالتعليم العالى والجامعى إلى أن يصبح أسيرًا للتعليم قبل الجامعى، وتتحكم فيه مستويات هذا التعليم باعتبار أن مخرجاته هى مدخلات التعليم العالى والجامعى، وهذا أدى إلى إنخفاض كفاءة التعليم الجامعى وعدم تحقيق أهدافه كاملة.

كما أدى نظام القبول الحالى إلى توزيع الطلاب على مختلف الكليات والتخصصات بشكل لا يتلاءم مع رغباتهم وميولهم وقدراتهم من ناحية، واحتياجات سوق العمل من ناحية أخرى.

ومن ثم فإن مواجهة التغيرات والتحديات المعاصرة التى تمر بها المجتمعات يتطلب نوعية معينة من الخريجين لديها من المعارف والمهارات ما يمكنها من التكيف والتواءم مع تلك التغيرات، وهذا يفرض على التعليم العالى والجامعى ضرورة انتقاء الطلاب الذين يلتحقون به، وأن يستند القبول به إلى معايير الكفاءة والقدرة والمثابرة والتفانى لدى من يريدون الإلتحاق به، ويمكن أن يتم لك فى أى وقت وعلى مدى الحياة. هذا بالإضافة إلى إتاحة فرص متكافئة أمام الطلاب وتهيئة المجال لقبولهم فى نوعيات الدراسات والتخصصات التى تتفق مع ميولهم وقدراتهم، حيث تتوقف كفاءة وجودة التعليم على مدى اقتناع الطلاب بالتخصصات التى يدرسونها من ناحية، ودافعيتهم واستعداداتهم نحو التعلم من ناحية أخرى.

وتمثل الانتقائية في سياسة قبول الطلاب بالمرحلة الجامعية الأولى إحدى الممارسات الشائعة والشهيرة فى الجامعات والكليات بالدول المتقدمة، وينبثق هذا الإهتمام من العادات والتقاليد الجامعية، ففى بريطانيا نجد أن الجامعات تتمتع بقدر كبير من الإستقلالية بالنسبة لعملية قبول الطلاب، فللجامعات حق انتفاء الطلاب المقبولين بها وفقًا لعدة معايير محددة يأتى فى مقدمتها لتحصيل والمقابلات الشخصية التى يجريها أعضاء هيئة التدريس للقبول بالكلية أو القسم (شهاب، ٢٠٠٠، ص. ٧٦٢).

وفى الولايات المتحدة الأمريكية تقوم الجامعات بإجراء اختبارات لقبول الطلاب بها كمعيار إضافى بجانب الحصول على الشهادة الثانوية، ويتم انتقاء الطلاب بالجامعات على أساس هذه الاختبارات، ويترتبط نظام إجراء اختبارات القبول بتحديد الإعداد التى يمكن قبولها فى كل جامعة فى ضوء القدرة الإستيعابية للمؤسسة الجامعية ذاتها، ويمكن للجامعات رفض طلبات المتقدمين لها، حيث لا يوجد تدخل حكومى فى نظم وسياسات القبول التى تتبعها كل جامعة إلا فى الحالات المرتبطة بالتفرقة العنصرية وحماية الأقليات.

مما سبق نجد أن انتقاء الطلاب والطالبات واختيارهم يعد أحد المؤشرات المهمة لجودة وكفاءة التعليم الجامعى، ويتم هذا الإنتفاء عن طريق عدة معايير تجرى للطلاب فالجامعات التى تنتقى طلابها انتقاءًا جيدًا غالبًا ما تكون مخرجاتها أعلى جودة وأكثر كفاءة فى مواجهة التغيرات المستقبلية.

ومن ثم فإنه لا يمكن مواكبة التغيرات والتحديات العصرية من خلال قواعد ونظم القبول الحالية، وإنما يجب تعديلها وتطويرها بحيث تكون أكثر مرونة وأكثر مواكبة للعصر وظروفه ويجب التركيز على انتفاء الطلاب بالتعليم الجامعى طبقًا للأعداد التى يمكن قبولها فى كل جامعة ويمكن أن يتم هذا الانتقاء من خلال:

- التوسع فى اختبارات القدرات طبقًا لنوعية الدراسة واشتراط النجاح بمستوى مناسب فى هذه الاختبارات للقبول فى نوع الدراسة المطلوبة، مع التنسيق بين التخصصات المتقاربة والمتكاملة فى هذا المجال.
- الأخذ بمبدأ تعميم سنة تمهيدية على مستوى قطاعات التعليم العالى والجامعى لدراسة بعض المقررات الإضافية، ثم يوزع الطلاب على الكليات طبقًا لميولهم وقدراتهم، وطبقًا للنجاح فى تلك المقررات.

٢ـ الخطط والمقررات الدراسية:

تتوقف نوعية الطالب الجامعى على مدى أصالة البرامج وجودة المناهج من حيث المستوى والمحتوى والطريقة، وإلى أى مدى ترتبط هذه المناهج والمقررات الدراسية بالعصر ومتغيراته وبالبيئة ومشكلاتها، وكذلك إلى أى مدى تعكس هذه المناهج الشخصية القومية للمجتمع، ومن ثم فإنه كلما زاد الإرتباط بين المقررات الدراسية والواقع كلما زادت فعالية التعلم، وأدرك المتعلم قيمة ما تعلمه فى الحياة العلمية (حسان ،١٩٩٤، ص. ٣٤٨).

كما يرتبط هذا الجزء من المعايير بالمدى الذى يمكن فيه للمناهج الدراسية أن تنمى قدرة الطالب على تحديد المشكلات المرتبطة بالتخصص المهنى المعين والعمل على حلها، هذا بالإضافة إلى الفهم وحسن التقدير لخصائص المهنة وممارستها، والمقدرة على الإحتفاظ بالمهارة المهنية والتفوق فى مجال التخصص من خلال التعلم الذاتى والتعلم المستمر مدى الحياة وغيرها.

ولكى يصبح الطالب الجامعى قادرًا على مواكبة التغيرات التى تطرأ على سوق العمل، فإن ذلك يتطلب إحداث تغيير جذرى فى محتوى المناهج الدراسية بحيث تستجيب لمطلبين متكاملين هما:

- تطوير المناهج تطويرًا تفرضه الثورة العلمية والتكنولوجية وما ينجم عنها من معارف جديدة سريعة التطور.
- تطوير المناهج تطويرًا تستلزمه حاجات سوق العمل المتجددة، ولا سيما تطور وسائل الإنتاج والمواصفات المتطورة للمهن والأعمال.

ومن ثم فإن رفع كفاءة الطالب الجامعى تحتاج إلى أنماط وصور جديدة من المناهج والبرامج الدراسية يلزم لإعدادها خبراء متخصصون لديهم خبرة ورؤية واضحة ليس من منظور لتغيرات العلمية والتكنولوجية فحسب، بل من منظور التغيرات الإجتماعية والإقتصادية والسياسية التى تسود العالم اليوم، ويجب أن تساعد هذه المناهج على التغيير الشامل فى فكر وعقلية الطالب، وتخليصة من التبعية الفكرية والاعتماد على الأسلوب العلمى الذى يدفع إلى التصور والتخيل والتحليل المنطقى والاستنباط، هذا بالإضافة إلى إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتى وكذلك مهارات التوصل إلى المعلومات وتحليلها واستخدامها.وفيما يلي جدول يوضح الخطة الدراسية لمسار الإعاقة السمعية بقسم التربية الخاصة –كلية التربية – جامعة الطائف.

جدول (١)

المستوى الأول

رقم المقرر	اسم المقرر	نظري	عملي	الوحدات المعتمدة	المتطلب السابق
٣- ٩٨١٥٠١	اللغة الانجليزية (١)	٣		١٢	
٢- ٦٠٠١٣٠	مهارات الاتصال	٢		٢	
٣- ١٠٣١٠١	لغة عربية (١)	٣		٣	
٣- ٢٠٢١١١	مفاهيم أساسية في الرياضيات	٣		٣	
٢- ٢٠٠٤١٠١	الثقافة الإسلامية (١)	٢		٢	
المجموع		١٣		٢٢	
مجموع الوحدات= ١٣ وحدة					

المستوى الثاني

رقم المقرر	اسم المقرر	نظري	عملي	الوحدات المعتمدة	المتطلب السابق
٣- ٩٨١٥٠٢	اللغة الانجليزية(٢)	٣		١٢	اللغة الانجليزية (١)
٢- ٣١٦١٠١	مهارات التفكير والتعليم	٢		٢	
٢- ٥٠٠١٠١	الحاسب وتقنية المعلومات	٢		٢	
٢- ٢٠٠٤١٠٢	ثقافة إسلامية (٢)	٢		٢	ثقافة إسلامية (١)
٣- ١٠٣١٠٢	لغة عربية (٢)	٣		٣	لغة عربية (١)
	المجموع	١٢		٢١	
مجموع الوحدات = ١٢ وحدة					

المستوى الثالث

رقم المقرر	اسم المقرر	نظري	عملي	الوحدات المعتمدة	المتطلب السابق
٢- ١٠٢١٠١	القرآن الكريم (١)	٢		٢	
٢- ٣١٦٢١٤	طرق البحث العلمي	٢		٢	
٢- ٣٠٥١٠١	مبادئ التربية	٢		٢	
٢- ٣١٦١١٠	علم النفس العام	٢		٢	
٢- ٣٠٢٢٠١	مقدمة في التربية الخاصة	٢		٢	
٢- ٣٠٢٢٠٢	الصحة النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة	٢		٢	
٢- ٣٠٢٢٠٣	اضطرابات النطق والكلام	٢		٢	
٢- ٣٠٢٢٠٤	تعديل وبناء السلوك	٢		٢	
٢- ٣٠٢٢٠٥	التربية الحركية لذوي الاحتياجات الخاصة	٢		٢	
٢- ٣٠٢٢٠٦	تطور التربية الخاصة بالمملكة	٢		٢	
مجموع الوحدات= ٢٠ وحدة					

المستوى الرابع

رقم المقرر	اسم المقرر	نظري	عملي	الوحدات المعتمدة	المتطلب السابق
٢- ١٠٢٢٠٢	القرآن الكريم (٢)	٢		٢	١٠٢١٠١
٢- ٣٠٥١٠٢	أصول التربية الإسلامية	٢		٢	٣٠٥١٠١
٢- ٣٠٥١٠٣	التعليم في المملكة	٢		٢	
٢- ٣١٦٢١١	علم نفس النمو	٢		٢	٣١٦١١٠
٢- ٣٠٥٤٠٩	مقدمة في الإدارة التعليمية التربوية	٢		٢	
٢- ٣٠٢٢٠٧	الإعاقة البدنية	٢		٢	٣٠٢٢٠١
٢- ٣٠٢٢٠٨	نمو المفاهيم اللُغوية والعلمية لذوي الاحتياجات الخاصة	٢		٢	٣٠٢٢٠١
٢- ٣٠٢٢٠٩	مقدمة في تأهيل المعوقين	٢		٢	٣٠٢٢٠١
٢- ٣٠٢٢١٠	العمل مع أسر غير العاديين	٢		٢	
٢- ٣٠٢٢١١	التربية الفنية لذوي الاحتياجات الخاصة	٢		٢	
مجموع الوحدات = ٢٠ وحدة					

المستوى الخامس

رقم المقرر	اسم المقرر	نظري	عملي	الوحدات المعتمدة	المتطلب السابق
٢- ٢٠٠٤٣٠٣	الثقافة الإسلامية (٣)	٢		٢	٢٠٠٤٢٠٢
٣- ٣٠٢٣٠٤	التقييم والتشخيص في التربية الخاصة	٣		٣	٣٠٢٢٠١
٢- ٣٠٥٣٠٩	التربية الوطنية	٢		٢	
٢- ٣١٧٣٢٠	أسس المناهج وتنظيماتها	٢		٢	
٣- ٣٠٢٣٠١	مدخل إلى الإعاقة السمعية	٣		٣	٣٠٢٢٠١
٣- ٣٠٢٣٠٢	طرق التواصل اليدوي الكلي(١)	٣		٣	٣٠٢٢٠١
٢- ٣٠٢٣٠٣	تربية وتعليم المعوقين سمعيًا	٢		٢	٣٠٢٢٠١
٣- ٢٠١١٠٢	أحياء عامة	٣		٣	
مجموع الوحدات = ٢٠ وحدة					

المستوى السادس

رقم المقرر	اسم المقرر	نظري	عملي	الوحدات المعتمدة	المتطلب السابق
٢- ٣٠٢٣٠٥	طرق تدريس المعاقين سمعيًا (١)	٢		٢	٣٠٢٣٠١
٢- ٣١٦٣١٥	الاختبارات والمقاييس	٢		٢	٣١٦١١٠
٢- ٣١٧٣٢١	الوسائل وتكنولوجيا التعليم	٢		٢	
٢- ٣٠٢٣٠٦	مناهج غير العاديين وأسس بنائها	٢		٢	٣٠٢٢٠١
٢- ٣٠٢٣٠٧	العلوم للمعاقين سمعيًا	٢		٢	
٢- ٣٠٢٣٠٨	الرياضيات للمعاقين سمعيًا	٢		٢	
٣- ٣٠٢٣٠٩	طرق التواصل الشفهي	٣		٣	٣٠٢٣٠١
٣- ٢٠٤١٠٢	كيمياء عامة	٣		٣	
٣- ٢٠٣١٠٢	فيزياء عامة	٣		٣	
مجموع الوحدات = ٢١ وحدة					

المستوى السابع

رقم المقرر	اسم المقرر	نظري	عملي	الوحدات المعتمدة	المتطلب السابق
٢- ٣١٦٢١٣	علم النفس التربوي	٢		٢	٣١٦١١٠
٢- ٣٠٢٤٠٦	طرق تدريس المعاقين سمعيًا (٢)	٢		٢	٣٠٢٣٠٥
٣- ٣٠٢٤٠٨	تنمية التواصل للمعاقين سمعيًا	٣		٣	٣٠٢٣٠١
٢- ٣٠٢٤٠٢	دراسة حالة للمعاقين سمعيًا	٢		٢	٣٠٢٣٠١
٣- ٣٠٢٤٠٤	طرق التواصل اليدوي الكلي(٢)	٣		٣	٣٠٢٣٠٢
٢- ٣٠٢٤٠٥	تربية غير العاديين في المدارس العادية	٢		٢	٣٠٢٢٠١
٢- ٣٠٢٤٠٦	البرامج التربوية الفردية	٢		٢	٣٠٢٢٠١
٢- ٣٠٢٤٠٣	استخدام الحاسوب للمعاقين سمعيًا	٢		٢	
٢- ٣٠٢٤٠٧	قراءات باللغة الإنجليزية في التربية الخاصة	٢		٢	٣٠٢٢٠١
مجموع الوحدات = ٢٠ وحدة					

المستوى الثامن

رقم المقرر	اسم المقرر	نظري	عملي	الوحدات المعتمدة	المتطلب السابق
٢- ٢٠٠٤٤٠٤	الثقافة الإسلامية (٤)	٢		٢	٢٠٠٤٣٠٣
٢- ٣١٦٢١٢	التوجيه والإرشاد	٢		٢	٣١٦١١٠
٨- ٣٠٢٤٠٦	تربية ميدانية في مجال الإعاقة السمعية		٨	٨	
الوحدات المعتمدة = ١٢ وحدة					

المجموع الكلي للوحدات = ١٣٨ وحدة

٣ـ الخدمات الجامعية المقدمة للطلاب والطالبات:

اهتمت الدول بالتعليم الجامعي لآن الجامعة معقل الفكر الإنساني في أرفع صورة ومستوياته وبيت الخبرة في شتي صنوف الآداب والعلوم والفنون ومصدر الإلهام لتطبيق النظريات العلمية وصولا إلي ارقي صور التكنولوجيا والركن الرئيسي للحفاظ علي القيم الإنسانية وتنميتها في تكامل مع قيم الثقافة الوطنية بما يحفظ الشخصية الوطنية بمجتمعها ويربطها في ذات الوقت بالعناصر الأصيلة في الثقافة الإنسانية في أرجاء العالم (جلال، ١٩٩٣، ص. ٢٣)، وهي أيضا معمل إعداد الأجيال المتعاقبة وتكوينهم وتأهيلهم (بهاء الدين، ١٩٩٧، ص. ١٣٨)، وتمثل الجامعة قمة الهرم التعليمي ليس لمجرد كونها أخر مراحل النظام التعليمي فحسب بل لأنها تقوم بمهمة خطيرة في صياغة الشباب فكرا ووجدانا وانتماءا ومن خريجي الجامعات تتخلق قيادات المجتمع في مختلف المجالات والتي من خلالها يتابع المجتمع مسيرته تقدما أو تثبيتا أو انحسارا (عمار، ١٩٨٨، ص. ٣٢٤).

لذا فأن توفير الخدمات الطلابية فى شتى المجالات الثقافية والإجتماعية والرياضية والصحية والفنية أمر ضرورى وجوهرى لتحقيق أهداف وغايات الجامعة من ناحية، ولرفع كفاءة الطلاب من ناحية أخرى، وتتضمن الرعاية الطلابية كل ما يقدم للطلاب من رعاية صحية وإجتماعية ورياضية وكذلك توفير الإسكان الطلابى والنوادي الاجتماعية والرياضية وغيرها (أبيض ،١٩٩٣، ص. ٣٥).

وتتمثل أوجه الرعاية التى تقدم للطلاب والطالبات فى الجامعات فيما يلى:

أ- **الرعاية الصحية**: وهى تتمثل فى رعاية الطلاب صحيًا، وتوفير التأمين الصحى المناسب لهم، وكذلك توفير العلاج والأدوية اللازمة للطلاب على نفقة الجامعة.

ب- **خدمات الإسكان**: وهى تتمثل فى توفير الوحدات السكنية المناسبة للطلاب المغتربين وصيانتها باستمرار، وكذلك توفير الوجبات الغائية والنوادى الإجتماعية والملاعب الرياضية اللازمة للطلاب لممارسة الأنشطة المختلفة بداخل المدن الجامعية.

٤- أعضاء هيئة التدريس:

يعد أعضاء هيئة التدريس من أهم القوى الحاكمة والضابطة والمؤثرة فى كفاءة التعليم الجامعى، وتتعدد وظائفهم بين التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع، وبقدر كفاءتم تتحدد كفاءة الجامعة فى خدمة مجتمعها المحلى، فإذا كانت «الهيئة التدريسية ليست على درجة كافية من الكفاءة والفاعلية، فإن ذلك ينعكس بالسلب على مستويات التعليم والبحث العلمى بالجامعة، وكذلك إذا لم يكن أعضاء هيئة التدريس على مستوى رفيع من الخلق والسلوك المحمود، فإن الجو الأكاديمى كله سيتأثر بذلك، وكذلك إذا أنغمس أعضاء هيئة التدريس فى الأنشطة السياسية وما تتضمنه من نزاعات وخصومات، فإن الجامعة تكون عرضة لأن تصبغ بتلك الصبغة مما يؤدى إلى إنخفاض كفاءة العملية التعليمية بها (حجاج،١٩٩٤، ص. ٤١٠).

وتقاس جودة التعليم الجامعى فى الوقت الحاضر ومدى قدرته على تحقيق أهدافه، بمدى جودة وكفاءة أعضاء هيئة التدريس به، كما أن نوعية التعليم الذى يقمه التعليم الجامعى لطلابه تعتمد إلى حد كبير على صفاتهم وخصائصهم ومدى كفايتهم العلمية والبحثية.

وقد فرضت التغيرات التى حدثت فى مجالات العلم والتكنولوجيا على المعلم الجامعى أدوارًا ومهامًا جديدة لم يمارسها من قبل، وهذه التغيرات تتطلب أن يكون المعلم الجامعى على مستوى عال من الجودة والتميز فى الأداء، وأن يسعى باستمرار لمتابعة الجديد فى مجال تخصصه.

كما اهتمت الدول ببناء المؤسسات التعليمية المناسبة لكل إعاقة، وتعهدت بإعداد الطلاب والطالبات في أقسام التربية الخاصة بالجامعات مستعينة في ذلك بكوادر تعليمية مؤهلة تكسب الطلاب المهارات اللازمة، والتدريبات الملائمة من خلال طرائق التعلم المناسبة ،واستخدام التكنولوجيا لإعدادهم للعمل في مؤسسات التربية الخاصة.

فالارتقاء بمهنة التعليم مسؤولية تقع على المؤسسات التي تتولى إعداد وتدريب المعلمين أنفسهم. مما جعل أولى أهداف التعليم العالي في المملكة العربية السعودية «إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علميًا وفكريًا تأهيلًا عاليًا لأداء واجبهم في خدمة بلادهم والنهوض بأمتهم في ضوء العقيدة السليمة ومبادئ الإسلام السديدة»، ولتحقيق هذا الهدف كان لزامًا على المؤسسات التربوية وعلى رأسها الجامعات أن تسعى دائمًا إلى قبول الطلاب والطالبات في التخصصات المختلفة وفقًا لشروط وضوابط محددة، منها الدافع الحقيقي لدراسة تخصص ما دون غيره، فالجامعة أكثر من مجرد مجتمع للأساتذة فهي تتضمن أبعادا عديدة فهي جامعة لمعارف عامة مشتركة تمثل قاعدة للمهن المتخصصة وجامعة لمختلف إبداعات الفكر الإنساني وجامعة لثوابت المجتمع وخصوصياته الثقافية وجامعة لفرق عمل متكاملة ومتعاونة ،حيث تسمح لجميع الراغبين الالتحاق بها (عبد الرحمن، ٢٠٠٩، ٢٥) و(سرجيت، ١٩٩١، ٤٦٧).

تكنولوجيا التعليم الجامعي والأهداف الإستراتيجية.

أدت المتغيرات العصرية وبخاصة ثورة التكنولوجيا والاتصالات إلي ظهور أنماط وبدائل جديدة من التعليم الجامعي، توفر فرص بالتعليم الجامعي لكل من يرغب فيه، وكذلك توفر فرص التدريب والتعليم المستمر لخريجي الجامعات بحيث يستطيعون التكيف مع متطلبات سوق العمل ومتغيراته (محمد، ٢٠٠٤، ٨)، كما أدت هذه المتغيرات إلي زيادة الصعوبات التي تواجه خريجي التعليم الجامعي، فلم يعد الخريجون بمهارتهم وقدراتهم الحالية قادرين علي التعامل بكفاءة مع تكنولوجيا العصر والتكيف مع متطلبات سوق العمل، كما لم يعد في وسع الجامعات تعليم وتدريب طلابها لوظائف ثابتة، لان الوظائف التي يلتحقون بها بعد انتهاء دراستهم، ربما تختفي كنتيجة طبيعية للتفسيرات التكنولوجية والاقتصادية، ونتيجة لذلك سيضطر الفرد إلي تغيير مهنته عدة مرات، والانتقال بمرونة وسرعة

من تخصص إلي أخر، وهذا يقتضي ضرورة توفر قاعدة عريضة من الخبرات والقدرات تمكنه عند الضرورة من الانتقال السهل الي مهنة أخرى، وهذا يفرض علي الجامعات الاهتمام بالتدريب والتدريب التحويلي يبكون همزة الوصل بين التعليم وسوق العمل بحيث يراعي هذا التدريب عادات العمل المنتج وأهمها التركيز علي الإتقان والتنظيم وتقدير الوقت والمثابرة وغيرها (جويلي ،٢٠٠٠ ،٢٦٢)، وأكدت إحدى الدراسات علي ضرورة التدريب علي مهام البرامج التدريبية لدى طلاب الجامعة لرفع مستوى الأداء المعرفي والعقلي لديهم وامتداد هذا الأثر لتوظيف فنية العبور بالبرنامج (سلامة،٢٠٠٣، ٣٣)، وتحسين مهارات الذكاء الاجتماعي لمواجهة الضغوط (مصطفي ،٢٠١١).

لذا فأن عملية بناء قدرات الموارد البشرية وإعدادها للدخول في سوق العمل مسؤولية مجتمعية مشتركة تحتاج لتبني المجتمع لرؤية جديدة، وأن تلتزم بها كافة الجهات ذات العلاقة وبطريقة تكاملية من أجل إحداث النقلة النوعية المستهدفة وصولًا للتنافسية العالمية. ومن ثَمَّ يمكننا الانطلاق من هدف استراتيجي واحد يتمحور حول دور التعليم في إعداد رأس المال البشري وبناء جيل من المحترفين، وتطوير (مصطلح العمل) ونقله من المفهوم التقليدي المعتمد على اعتبار (الوظيفة) هي الغاية إلى مفهوم أكثر حداثة إلى ما يسمى ب(مورد الرزق). وإدماج الأخير في سياسات التنمية المستدامة تحت لافتة عريضة تسمى (التكاملية) بين المشاريع الوطنية ليكون في النهاية كل فرد (ترس) في ماكينة إنتاجية كبرى. هذا بالإضافة إلى الاهتمام بالإنسان العمل من منظور القيم والأخلاق؛ لأنه مناط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فلا تنمية حقيقية بدون قيم إيمانية وأخلاق فاضلة، ويجب أن تكفل الدولة لهذا الإنسان الحاجات الأصلية المعيشية.

واقع مخرجات التعليم وتحديات سوق العمل.

إن سوق العمل هو المؤسسة التنظيمية الاقتصادية التي تتحقق فيها عملية التفاعل الديناميكي بين (عرض العمل) و (الطلب على العمل)، وصولا الى تحديد المستوى التوازني للأجر الحقيقي وكمية العمل التوازنية. و يساهم هذا السوق في تخصيص الموارد البشرية بين المنشآت والصناعات والمهن والأقاليم للوظائف المختلفة عند معدلات أجر محددة. كما تساهم تلك السوق في تحديد مستويات

التشغيل والبطالة والأجور الهجرة والتعليم. وتدفع ظروف المنافسة كل طرف الى اتخاذ قراراته كاستجابة لقرارات أو رد فعل لقرارات الأطراف الأخرى المساهمة في تلك السوق. وتواجه تلك السوق في كل من الاقتصادات النامية والمتقدمة مشكلة في صعوبة تحقيق التوافق أو الموائمة بين مخرجات النظام التعليمي ومتطلبات سوق العمل، وتكاد أن تتحول هذه المشكلة الى ظاهرة عالمية، فلم تعد تقتصر على اقتصاد بعينه أو مجموعة اقتصادية دون غيرها، رغم تفاوت حدتها وأبعادها بحسب التفاوت في قوة أو ضعف الاقتصاد وفي طبيعة السياسات الاقتصادية المستخدمة ومستويات التعليم السائدة، وتأثر النمو الاقتصادي المتحققة والشوط الذي قطعته عملية التنمية في مراحلها المختلفة. (أبو عون ،٢٠٠٩). يجب أن تكون نواتج (مخرجات أو حصيلة) تعلم الطلبة المستهدفة متسقة مع "الإطار الوطني للمؤهلات"، ومع المستويات (المعايير) المقبولة في حقل التخصص المعنيّ، بما في ذلك متطلبات المهن التي يتم إعداد الطلبة لممارستها. كما يجب أن يتم التخطيط للبرنامج بشكل يضمن إسهام كل مقرراته الدراسية في تحقيق نواتج تعلم البرنامج بصورة متسقة.

البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع Training Programs.

يركز هذا النوع من المخرجات على المهارات والخصائص المميزة ذات التأثير المباشر في تحسين السلوك والأداء للأفراد والمؤسسات بشكل عام، وتعد البرامج التدريبية التي تقدمها المؤسسة التعليمية من الأولويات المهمة لتحسين وتطوير مهارات الكوادر الوظيفية لمختلف المستويات التعليمية والتخصصية وانطلاقا من دور الجامعة كمؤسسة ريادية لتطوير المجتمع فإنها مدعوة إلى تبني مفهوم الجامعة كمركز لخدمة مؤسسات المجتمع. عليه فان جودة تلك البرامج تعتمد على عدة مبادئ وهي: (Hughes,1998:43)

١. أن تحقق برامج التدريب التطابق أو التوافق ما بين الأفكار النظرية والممارسات العملية لدى الطالبات الخريجات.
٢. تلبية الحاجات المهنية للمتدربات.
٣. المرونة وتعدد الاختبارات في برنامج التدريب.
٤. توجه برامج التدريب نحو الكفايات التعليمية.
٥. استمرار تحسين عملية تدريب المتدربات.
٦. استثمار تكنولوجية البرامج التدريبية لنتائج البحوث والدراسات العلمية

مخرجات النظام التعليمي.

تعد مؤسسات التعليم العالي من المؤسسات ذات المخرجات المتنوعة والمتعددة الى حد كبير باعتبارها الوسيلة الأساسية لتقدم وازدهار أي مجتمع في العالم، كما يلاحظ ان مخرجات العملية التعليمية لها تتسع أطرها وفقا لمتطلبات البيئة الخارجية السريعة التغير مما جعلها أكثر تنوعا وشمولية (الحاج وآخرون، ٢٠٠٨، ٣٦)، ومن المعلوم أن مخرجات النظام تتأثر إلى حد كبير بنوعية مدخلاتها فضلا عن دور العمليات في ذلك، ولذا فإن على أي منظمة مهما كانت طبيعة نشاطها ان توفر بعض العناصر المهمة في مدخلاتها كمتطلبات أساسية لابد من توافرها لكي يتم تحويلها إلى مخرجات بصورة منتجات أو خدمات

المستوى النوعي للخريجين Quality of Graduates.

يعد الخريجون من أهم أنواع المخرجات التي تسعى المؤسسات التعليمية الى الارتقاء بجودتها، ويركز هذا النوع من المخرجات على المعرفة الأساسية والمعلومات التي تشكل البنية التحتية لجودة الخريجين، وتستند هذه المعرفة والمعلومات على بعدين هما التمكين والاستيعاب لحقائق عمل منظمات ومؤسسات الأعمال الأساسية، و المعرفة المهنية ذات العلاقة بعمليات تلك المنظمات، ويرتبط المستوى النوعي للخريجين بقدرات الطلبة على متابعه وفهم الأسس والمبادئ المهنية وكذلك فهم وسائل تطبيقها في ميادين العمل، ويتزامن ذلك مع توسع المنظور الشامل وتنوع الأدوار وكذلك توسع فكر الخريج ليصبح قائدا رساليًا ذو منظور استراتيجي واهتمام شمولي بالعمليات والممارسات الإدارية لمنظمات الأعمال (الطائي وآخرون، ٢٠٠٥: ١٩٢).

جودة العملية التعليمية.

مما لاشك فيه ان أي نظام مهما كان حجمه ونوعه يتكون من ثلاث مكونات رئيسية لا يبنى بدونها وهي المدخلات والعمليات والمخرجات، وهكذا هو الحال في التعليم أيضا، ولأن بحثنا يركز على دراسة المخرجات فيمكن وصف جودة مخرجات العملية التعليمية بأنها الإستراتيجية التي تهدف إلى توظيف المعلومات والمهارات والقدرات لتحقيق التحسين المستمر بما يسهم في الارتقاء بقيمة مؤسسات المجتمع، والجودة بذلك تبرز من خلال التفاعل المتكامل ما بين ما تحتويه مخرجات

العملية التعليمية من تخصصات وخبرات ومعارف متراكمة وما بين الآليات والعمليات التي تؤديها المنظمات والقطاعات المختلفة وفقا لتوجهها وفلسفتها (Haksen ,et al.,, 2000,p.76).

دراسات سابقة:

أجرى هارتمان (Hartman, 1968) دراسة هدفت إلي فاعلية استخدام قائمة موتي Mooney للمشكلات المهنية المستقبلية والتي أجريت على عينة مكونة من (١٤١) طالبًا وطالبةً بكلية الحاسب الآلي. وقد كشفت هذه الدراسة عن نتائج منها انتشار مشكلات المستقبل، بدرجة تزداد لدى الذكور عنها لدى الإناث، وأن عدد المشكلات لديهم بصفة عامة أكبر منه لدى الإناث.

كما قام نجاتي (١٩٧٤) بدراسة هدفت إلي حصر مشكلات الطلاب باستخدام قائمة معدلة عن قائمة موني للمشكلات المهنية ،وتكونت العينة من (٨٦٦) طالبًا وطالبةً بجامعة الكويت. ومن أهم ما كشفت عنه الدراسة أن المستقبل التعليمي والمهني من أقل المجالات إثارة لمشكلات الشباب الكويتي، بينما أبرز المجالات إثارة للمشكلات هي المناهج وطرق التدريس والتوافق مع الحياة الدراسية. ومن نتائج الدراسة أيضًا عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات من الجنسية الكويتية في هذه النوعية من المشكلات المهنية. في حين كانت الطالبات من البحرين وفلسطين أكثر اهتمامًا بهذه المشكلات بالمقارنة بأقرانهن من الطلاب، وأن هناك اتساقًا بين رتب المشكلات لدى شباب الكويت والبحرين والإمارات واليمن.

وأجرى كل من عيسوي، (١٩٨٦) والشهري (١٩٩٠) دراسة هدفت إلي تحديد أسباب اختيار الطالب لقسمه الدراسي، بينت هذه الدراسة أن ٥٠ ٪ من أفراد العينة اختاروا التخصص لاتفاقها مع ميولهم، وحاجة المجتمع، وتوفر الوظائف في مجال التخصص وأن ٢٣ ٪ اختاروا التخصص لسمعة الأساتذة في القسم، وأن ٢٩,٢ ٪ من أفراد العينة اختاروا التخصص لحداثته، وأن ٢٠,٥ ٪ دخلوا التخصص مضطرين، ١٧,٥ ٪ لسهولة العمل الذي يؤهل إليه التخصص، ١٥,٨ ٪ سهولة دراسة التخصص، ١٥,٢ ٪ نصائح الأصدقاء، ٤,١ ٪ نصائح الأهل.

وأجرى رمضان (١٩٨٧) دراسة هدفت الي الكشف عن اتجاهات طلبة قسم علم النفس بجامعة عين شمس نحو بعض القضايا الاجتماعية، وذلك على عينة مكونة من (١٠٨) طالب و (٢٠١) طالبةً. فتبين أن الطالبات أكثر رضا عن تخصصهن الدراسي، مقارنةً بالطلاب.

كما قام حنورة (١٩٨٨) بدراسة هدفت إلي دراسة مختلف المشكلات التي يعاني منها الطلبة الجامعين، وتكونت العينة من (٩٢) طالبًا و (٥٥) طالبةً. وأسفرت النتائج عن أن الطلاب أكثر معاناة من مشكلات العمل والتوظيف بالمقارنة بالطالبات. وعزا الباحث ذلك إلى ظروف التنشئة الاجتماعية والثقافية التي تفرض على الفتى أن يكون مسئولًا عن رعاية نفسه والآخرين.

وكشفت دراسة عبد العظيم (١٩٩٠) بالرياض التي أجريت على عينة تكونت من (٢٦٨) طالبةً بكلية التربية عن عدم رضا الطالبات عن طريقة التقييم، و عن مدة التدريب، وضعف إمكانيات التدريب، وقصر التقييم على السلبيات في أداء المتدربة، والاختلاف في أسلوب العمل بين المشرفات على التدريب. ولا تختلف هذه النتائج كثيرًا عما كشفت عنه دراسة أخرى أجراها كل من أديبي و بدر (١٩٩٠) بالبحرين على عينة مكونة من (١٢٠) طالبًا وطالبةً بكلية التربية، وكشفت عن مشكلات، من أهمها سوء التقييم وضعف المتابعة والإشراف والتوجيه وعدم ملائمة الأنشطة للأهداف المراد تحقيقها، وعدم الاستفادة من بعض المواد النظرية. هذا إلى جانب مشكلات أخرى تتعلق بالإدارة المدرسية والممارسة الصفية ،

وفي دراسة أخرى أجراها ليلة وآخرون (١٩٩١) على عينة تكونت من (٥٤٠) فردًا من الطلبة والعاملين بأعمال مختلفة، ومن مستويات تعليمية متباينة. فكان من بين نتائج الدراسة وجود عدد من المشكلات، منها عدم تناسب المؤهل مع العمل (٥٤٪)، وانخفاض الدخل من العمل (٨٧٪)، وعدم إشباع العمل لتطلعات الأفراد،

وتوصلت دراسة قام بها قسم علم النفس بإشراف السيد (١٩٩١) إلي زيادة انتشار العمل في غير التخصص، خاصة لدى الطالبات، وتزداد هذه المشكلة تكرارًا لدى طلبة الكليات النظرية، عنها لدى طلبة الكليات العملية، كما تزداد لدى طلبة الصفوف الأولى، عنها لدى طلبة الصفوف النهائية، ومن الواضح أن إدراك الطلبة لمشكلة العمل في غير التخصص يشير إلى معاناتهم من مشكلات في إعدادهم المهني.

وأجرى عبد الوهاب (١٩٩٣) دراسة عن مشكلات الطلبة ببعض كليات فرع بنها بمصر، وذلك على عينة مكونة من (٢٥٠) طالبًا وطالبةً، فتبين أن من المشكلات المهنية التي يعانون منها ضآلة فرص العمل، والتعيين خارج التخصص.

كما أجرى مصطفى (١٩٩٥) دراسة تناولت العوامل المؤثرة في اختيار التخصص لدى طلبة البكالوريوس بالجامعة الأردنية، ومن نتائج الدراسة أن أكثر العوامل تأثيرًا في اختيار التخصص لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، حاجة المجتمع إلى هذا التخصص مستقبلًا، الرغبة الشخصية، يتيح التخصص للطلب فرصة المشاركة الاجتماعية، شعور الطالب بأنه سيكون منتجًا في هذا التخصص، أن التخصص الذي اختاره الطالب يوفر مستوى ثقافي مرتفع للطالب، رغبة الطالب في معرفة أسرار هذا التخصص، أن التخصص يحقق للطالب مكانة اجتماعية في المستقبل، التخصص الذي اختاره الطالب يوفر له المهنة التي يرغبها،التخصص الذي اختاره الطالب يحثه على التفكير، كما توجد فروق في اختيار التخصص تعزى للكلية وجنس الطالب والمستوى التعليمي للأم والدخل الشهري للأسرة ومكان السكن،

وهدفت دراسة بتروفي (Petrovay (2000 إلي فحص العوامل ذات التأثير في اختيار المهنة للتدريس للأطفال ذوي الإعاقة البصرية، وذلك من خلال مقابلة لأثنين من المعلمين، وانتهت نتائج هذه المقابلة إلي أن المُعلمين ينتمون إلي بيئات تعمل بمهنة التدريس، وتشجع هذه المهنة على اعتبارها تمثل قيمة، وكذلك العمل بمهنة التدريس للمعوقين بصريًا تنبع من حبهم لهؤلاء الأطفال، والاهتمام بتحقيق الرفاهية الإنسانية، وتوقعات الطلاب، والرضا عن الوظيفة، وأن السبب يعزي كذلك إلي الاتصال بالمهنيين العاملين في هذا الميدان، كما أن أحدهم قد عبر عن أن هذه المهنة تمثل تحدي له.

وأجرى هونج Hong (2000) دراسة فقد ركزت بشكل خاص علي البرنامج التعليمي المتمثل في إعداد الأفراد كمعلمين في ميدان التربية الخاصة، وتشير النتائج إلي ٤١,١٪ قرروا أن سبب اختيارهم لمهنة التدريس للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة تعزي إلي أنهم على اتصال بالمهنيين العاملين في هذا الحقل، والذين يزودنهم بمعلومات عن طبيعة متطلبات المهنة، وأن ٢٣,٨٪ أصبحوا واعيين بالمهنة من خلال الاتصال بالعاملين أو الأصدقاء الذين يعملون في هذه المهنة، ونسبة ١٥,٣٪ تأثروا بالمهنة من خلال قراءاتهم الموسعة في الكتب والمجلات المتخصصة بمجال الإعاقة البصرية، وأن ١٢٪ كان لديهم

خبرة مباشرة مع المعوقين بصريًا، كما كانت الدوافع الواضحة لدخول هذا الحقل الرغبة في مساعدة الآخرين بنسبة ٦٠٪، وانتهت نتائج الدراسة بالنسبة للنوع الي أن ٦٧٪ من الذكور في مقابل ٥٩٪ من الإناث كانوا أكثر مدفوعين لدخول هذا الميدان، من خلال رغبتهم في مساعدة الآخرين، وأن ٥٨٪ من الذكور في مقابل ٤١٪ للإناث كانوا مدفوعين للعمل في هذا المجال بناءًا علي الاتصال مع المهنيين العاملين في هذا المجال، وكانت النسبة ١٩,٢٪ من الإناث في مقابل ١٠,٢٪ للذكور مدفوعين للعمل في هذا المجال بناءًا على عمل أحد أفراد الأسرة، والنساء فضلن هذه المهنة لحبهم وميلهم للعمل مع الأطفال المعوقين، كما أن العمل بالنسبة للإناث كان مهمًا لهن في ضوء الفرص المحدودة للعمل،

واجري هيستار (Haussatter, (2007 دراسة تناولت الأسباب التي جعلت الطلاب يلتحقون بقسم التربية الخاصة والتحديات التي تواجه عملية الدمج، وما هو المتوقع تعلمه أثناء الدراسة، ومن نتائج الدراسة أنه سبب اختيار طلاب الجامعة تخصص تربية خاصة ليصبحون مدرسين لذوى الاحتياجات الخاصة و لمساعدة الطلاب منخفضي التحصيل لكي تتحسن درجاتهم ويقدموا علاج لهؤلاء التلاميذ من خلال تعلمهم الإرشاد والتوجيه أثناء الدراسة.

وتناول محمد (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلي التوصل إلي مجموعة من معايير الكفاءة التي تفرضها المتغيرات العصرية والتي يمكن استخدامها في الحكم علي مدى كفاءة جامعة أسيوط ووضع تخطيط استراتيجي مقترح لرفع كفاءة نظام التعليم بالجامعة ،وتكونت العينة من المسئولين بالمؤسسات الإنتاجية وعينة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب والقيادات الإدارية بالجامعة وتوصلت الدراسة إلي أن أفراد العينة يجمعون علي أن كفاءة العملية التعليمية بالجامعة متحققة بدرجة متوسطة لانخفاض كفاءة جوانب العملية التعليمية بالجامعة مثل المقررات الدراسية، واجمع أعضاء التدريس علي ارتفاع كفاءة الإدارة التعليمية، وأجمع المسؤلين علي انخفاض المهارات العملية والعلمية التي يمتلكها خريجي جامعة أسيوط والتي تؤهلهم للالتحاق بسوق لعمل.

كما أجرت عويد (٢٠٠٦) دراسة هدفت الي تحقيق عدة أهداف تتمثل في معرفة اتجاهات الشباب المصري نحو التعليم الفني من خلال معرفة مدى إقبالهم أو إحجامهم عن هذا النمط من التعلم والوقوف علي مدى تلبية التعليم الفني لاحتياجات سوق العمل من العمالة المدربة، وتوصلت الدراسة الي وجود خلل واضح بين برامج التعليم

الفني واحتياجات سوق العمل وأكدت الدراسة علي أن الأسلوب الذي تتم بة الدراسة في المدارس الثانوية الفنية يجمع ما بين النظري والتدريب في الورش، كما أوضحت الدراسة أن هناك العديد من الأسباب التي أدت إلي عدم عمل الخريج في مجال تخصصه وقد ترجع إلي التوزيع السيئ من قبل القوى العاملة.

وأجرى المركز اليمني للدراسات الاجتماعية(٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تحقيق التالي- دراسة السياسات العامة للدولة فيما يتعلق بالتعليم الجامعي وعلاقة ذلك باحتياجات التنمية وسوق العمل. ودراسة سياسة القبول بالمؤسسات التعليمية الجامعية وقدرتها على تلبية احتياجات سوق العمل و دراسة النظام التعليمي في الجامعات و مدى تلبيته لاحتياجات التنمية و سوق العمل والتعرف على الإشكاليات والتحديات التي تواجه مخرجات التعليم الجامعي. و تقديم رؤية لتطوير مخرجات التعليم الجامعي بما يلبي احتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية الشاملة، وأسفرت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس يشاركون في وضع سياسات التعليم الجامعي وخصوصًا عبر مجالس الأقسام بنسبة (٦٢,٨٪)، كما بينت الدراسة أن (١٩,٢٥) من هذه العينة يرون عدم مشاركة أعضاء هيئة التدريس في وضع السياسات للتعليم الجامعي وترى النسبة الكبيرة منهم (٨٠٪) أن السبب في ذلك يرجع إلى غياب الآلية التي تتيح المشاركة..،وأن نسبة (٦١,٧٥٪) من عينة الطلبة ترى أن سياسة التعليم جيدة نوعًا ما، و(٢٧,٩٪) يرون أن سياسة التعليم غير جيدة ويعزي الغالبية منهم (٥٣٪) سبب ذلك أن سياسة التعليم الجامعي غير مواكبة لاحتياجات سوق العمل، وأن التعليم الجامعي يواجه العديد من التحديات أبرزها ضعف مخرجات التعليم الثانوي بحسب رأي (٨٩,١٪) من عينة أعضاء هيئة التدريس، و أن مخرجات التعليم الجامعي قادرة إلى حد ما على تلبية متطلبات التنمية وسوق العمل، حيث تبين أن (٥٥,١٪) من عينة أعضاء هيئة التدريس ترى أن مخرجات التعليم الجامعي قادرة إلى حد ما على تلبية احتياجات التنمية وسوق العمل، كما أن نسبة (٦٩,٦٪) من عينة المنشآت ترى أن السياسات والبرامج التعليمية الحالية قادرة إلى حد ما على تلبية تلك الاحتياجات ،و سياسة القبول في التعليم الجامعي لم تكن ملبية لرغبات وطموحات الطلبة الملتحقين بها، فيتبين من الدراسة أن (٥٢,٨٪) من عينة الطلبة كانت ترغب في تخصص أخر غير الذي التحقت به وأن نسبة (٤٧,٢٪) فقط التحقوا بالتخصص الذي يرغبون فيه. إلي جانب أن لا يتم التقيد بشروط القبول بشكل دقيق وتظهر اعتبارات أخرى، حيث

لوحظ أن نسبة (٨٣٪) من المقبولين في التخصصات التي يرغبون بها تمت وفق الشروط المطلوبة، بينما يرى (٢٩,٧٪) من غير المقبولين في التخصصات أن ذلك يعود إلى الوساطة والمحسوبية،وأن (٦٩,٢٪) من عينة الطلبة التحقوا بالتخصص بحسب الرغبة في التخصص وليس بحسب طلب سوق العمل، وأن نسب (٦٢,٤٪) من عينة الدراسة يرون أن المناهج تغلب عليها الطابع النظري الذي لا يكسب الطالب المهارات العلمي، وتوصلت دراسة (الماحي،٢٠٠٩) أن نظام التعليم و التكوين في الجزائر من بين الأسباب التي زادت في تفاقم مشكلة البطالة و خاصة عند تزايد نسب البطالة بين حاملي الشهادات، و لاشك أن تكلفة البطالة كبيرة على الاقتصاد الوطني و كما أن افتقاد نظام التعليم لطابعه التكويني و المهني و عدم التنسيق بين السياسات التعليمية و التوظيف كان سببا في الاختلال الحاصل بين جانبي العرض و الطلب في سوق العمل. رغم جهود الدولة في تحسين مستوى التعليم و التكوين المهني إلا أنها تفتقر لليد العاملة و المهارات المؤهلة لمجالات العمل، لذا بجدر الإشارة إلى أن الاستثمار في الجزائر في قطاع التعليم يحتاج إلى المراجعة بحيث يصبح المعيار هو الكيف و الجودة و ليس الكم مثل ما نشهد.

وهدفت دراسة التريكي، والنقراطي (٢٠١٣) إلي تقييم أداء خريجي المؤسسات التعليمية وربطة بمتطلبات سوق العمل، وتوصلت النتائج الي ضرورة احتياج المؤسسات التعليمية في ليبيا إلي إستراتيجية واضحة المعالم تتعلق بتوفير المتطلبات الرئيسية لسوق العمل، ويرجع تزايد البطالة الي زيادة خريجي مؤسسات التعليم الجامعي والثانوي في وقت تتوافر فيه العمالة الأجنبية للعمل وعدم توافر اللغات الأجنبية لدى الخريجين إلي جانب عدم الاهتمام بالمناهج والبرامج التدريبية التي يحتاجها سوق العمل.

كما هدفت دراسة الظالمي وآخرون (٢٠١٣) إلي قياس جودة مخرجات التعليم العالي وتحديد نقاط القوة والضعف فيها، حيث صممت استبانه بثمانية محاور أساسية تمثل أهم مخرجات جامعاتنا العراقية، وكانت عينة البحث مكونة من فئتين، ألفئة (أ) من داخل الجامعة والمتمثلة بعينة الكادر التدريسي لبعض الكليات في جامعات الفرات الأوسط، أما الفئة (ب) فهم من خارج الجامعة وهم مدراء ومسئولي معظم مؤسسات سوق العمل في منطقة الفرات الأوسط، وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل نتائج العينة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من الاستنتاجات كان أهمها اتفاق آراء العينة على جودة بعض المخرجات واختلاف البعض الآخر.

التعليق على الدراسات السابقة:

وفى ضوء ما سبق يمكن استخلاص بعض النقاط التى يمكن الاستدلال بها لرفع كفاءة الخطط والمقررات الدراسية وذلك لرفع كفاءة الطالب، وهى:

- تطور الخطط واللوائح الدراسية بمختلف المتخصصات بالكليات بما يتمشى مع التغيرات والتطورات العصرية.
- ارتباط المناهج والمقررات الدراسية بالتغيرات العلمية والتكنولوجية التى يمر بها المجتمع من ناحية، وبقضايا المجتمع ومشكلاته من ناحية أخرى.
- مرونة وتنوع المقررات الدراسية بما يتيح تنوع التأهيل العلمى للطلاب.
- الارتباط بين المقررات الدراسية والواقع العملى.
- الاهتمام بالجوانب العملية والتطبيقية فى المقررات الدراسية لإكساب الطلاب المهارات المتنوعة.
- توصيف المحتوى العلمي للمقررات الدراسية مع تطوير هذا المحتوى باستمرار ليواكب التطورات العلمية والتكنولوجية.
- أخذ أراء رجال الإنتاج والخدمات فى الإعتبار عند صياغة محتوى مناهج الكليات النظرية والعملية.
- أن تعتمد المقررات الدراسية مواصفات المهن وحاجات سوق العمل.
- إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتى واستخدام أساليبه فى الحصول على المعرفة المتطورة.
- تشجيع الطلاب على النقد البناء والإبداع والإبتكار والإعتماد على النفس، والتخلص من التبعية الفكرية.
- التعاون بين الكليات المتناظرة فى تحديد محتوى المقررات التى تدرس بها بما يتلاءم مع متطلبات الإعداد فى تلك الكليات.

إجراءات البحث

سوف نستعرض الأتي في إجراءات الدراسة. منهج الدراسة والخطوات الإجرائية، وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة،والمتغيرات، والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها. وفيما يلي بيان ذلك بالتفصيل:

أولا : منهج البحث :

إن البحث الحالي استهدف قياس جودة مخرجات التعليم الجامعي لطالبات قسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية من خلال المقررات الدراسية وعلاقتها بسوق العمل لذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

ثانيًا : الخطوات الإجرائية للبحث :

عند إجراء الجانب التطبيقي من البحث الحالي، اتبعت الباحثتان الخطوات الآتية:

١. قامت الباحثتان بإعداد أدوات الدراسة وهى عبارة عن: استبانه مخرجات التعليم الجامعي لطالبات قسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية من خلال المقررات الدراسية وعلاقتها بسوق العمل وعرض أدوات الدراسة على عدد من المحكمين وتم إجراء التعديلات المناسبة.

٢. تم تطبيق الأدوات على عينة استطلاعية لحساب ثبات وصدق الأدوات لكي تصبح الأدوات بصورتها النهائية صالحة للتطبيق.

٣. تم تطبيق الأدوات على عينة الدراسة الأساسية من خريجات طالبات قسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية جامعة الطائف.

٤. تم تصحيح أدوات الدراسة التي تم تطبيقها ومن ثم رصد الدرجات.

٥. تم استخلاص النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي وبناء على نتائج الدراسة تم تقديم توصيات الدراسة.

ثالثا: مبررات البحث :

(١) هذه الدراسة تقدم أساسًا لقياس وتطوير جودة التعليم الجامعي من خلال المقررات الدراسية والبرامج الإرشادية التي يجب أن تتوافق مع متطلبات سوق العمل لدى الطالبات الخريجات من قسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية والتي تقدم من قبل أعضاء هيئة التدريس للطلاب المتقدمين للدراسة في مجال التربية الخاصة مسار إعاقة سمعية.

(٢) من خلال البيانات التي يتم جمعها تم التعرف على العوامل التي دفعت الطالبات للدراسة بالقسم وفي هذا التخصص.

رابعا: مجتمع البحث:

يمثل مجتمع الدراسة طالبات خريجات من قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف تخصص إعاقة سمعية.

خامسا:: تساؤلات البحث والتي تتمثل في:

(١) ما مدى ملائمة مخرجات التعليم الجامعي لدى طالبات قسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية مع حاجة ومتطلبات مؤسسات سوق العمل؟

(٢) ما أهم الادوات التي تستخدم لقياس جودة مخرجات التعليم في المواد الدراسية لدى طالبات التربية الخاصة مسار الاعاقة السمعية في جامعة الطائف؟

(٣) ماالعلاقة بين جودة مخرجات التعليم لطالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة في جامعة الطائف نحو مهنة المستقبل وتحصيلهم الدراسي ؟

أدوات الدراسة

قامت الباحثتان بتطبيق استبيان مخرجات جودة التعليم الجامعي لطالبات قسم التربية الخاصة مسار إعاقة سمعية - إعداد الباحثتان- ملحق رقم (١)

وصف الاستبيان:

تم إعداد الاستبيان علي شكل أبعاد رئيسية وعددها إحدى عشر بعدا ويندرج تحت كل بعد خمس عبارات، بحيث أصبح عدد العبارات (٥٥) عبارة، بعد أن تم حذف خمسة من العبارات من الأبعاد المختلفة وتم تعديل بعض عبارات أخرى بما يتناسب مع الطالبات الخريجات في المجتمع السعودي وراعت الباحثتان أن تكون العبارات واضحة غير معقدة ومفهومة وتم وضع العبارات من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة في مجال البحث الحالي.

هدف الاستبيان:

تم استخدام الاستبيان في البحث الحالي للوقوف علي مستوى جودة التعليم الجامعي من خلال المقررات الدراسية لدى الطالبات مسار الإعاقة السمعية وعلاقتها بسوق العمل، حيث قامت الباحثتان بالتطبيق لهذا الاستبيان للتعرف علي مدى فاعلية كفاءة جودة التعليم الجامعي وعلاقتها بسوق العمل.

صياغة عبارات مقياس الاستبيان:

حاولت الباحثتان الاستفادة في صياغة عبارات الاستبيان المستخدم (للبحث الحالي) من الدراسات المرتبطة والمقاييس والقوائم الأجنبية والعربية السابقة وترجمة عبارات الاستبيان بطريقة تتناسب والبيئة السعودية وذلك للاستفادة منه في التصحيح وثبوت فاعليته على أن تكون عباراته مرتبطة بالحياة الواقعية.

تقنين المقياس:

تم تقنين المقياس علي عينة قوامها (٣٠) طالبة، وفيما يلي طرق التقنين التي اتبعتها الباحثتان:

ثبات وصدق المقياس: تم حساب صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

١ ـ الصدق

ـ الصدق الظاهري:

وهو الصدق المتعلق بالمظهر العام للاستبيان، من حيث نوع العبارات ومدى وضوحها ،كذلك تعليمات الاستبيان والدرجة التي يتمتع به من موضوعية. ومدى مناسبة للطالبات ذوى المسار السمعي بالبيئة السعودية، وقد تم التأكد من صلاحية كل ما سبق من خلال ملاحظات المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية.

ـ صدق المحتوى:

يتناول صدق المحتوى دراسة مفردات الاستبيان ومحتوياته ومادته، والاستبيان الصادق هو الذي يمثل تمثيلا سليما في المجالات المراد قياسها، وللتحقق من هذا الصدق عرض الاستبيان علي مجموعة من المحكمين عددهم (١٥) من أساتذة التربية الخاصة ورياض الأطفال وعلم النفس ومناهج وطرق التدريس المتخصصين بهدف الحكم على صلاحيته لتحقيق أهداف البحث حيث قاموا بدراسة كل مفردة علي حدة والتأكد من صدقها وصلاحيتها وسلامة صياغتها، وأرفق بالاستبيان استمارة للحكم علي مفرداتة ومدى مناسبتها لما وضعت لقياسه، وطلب من المحكم وضع علامة (صح) في استمارة التحكيم أمام رقم العبارة إذا كانت تقيس نفس المجال الموضح إمامها، كما طلب منهم إبداء أي ملاحظة أو توجيه يرونه مناسبا ويمكن أن يفيد الدراسة في الشأن، وفي ضوء أراء المحكمين وملاحظاتهم تم تعديل الاستبيان ووضعت في صورتها النهائية، لذا اعتمدت

الباحثتان في الاستبيان الحالي على العبارات التي حظيت باتفاق ١٠٠٪ وأسفرت النتائج عن معاملات ارتباط دالة.

ـ صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق الاستبيان بصورته الأولية على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالبة من طالبات قسم التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية، وبعد تصحيح الاستبيان تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي لكل عبارة مع الدرجة الكلية للمجال، وكانت جميع العبارات المكونة للاستبيان دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على تميز كل العبارات بالاتساق الداخلي مما يؤكد على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وصالح للتطبيق على عينة الدراسة.

عينة البحث:

أ- العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية من طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف والتي بلغ عددها (٣٠) طالبة خريجة من مسار الإعاقة السمعية.

ب - عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف في العام الجامعي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ، بعد استبعاد الحالات التي كانت استجاباتها على المقاييس غير كاملة فبلغت عينة الدراسة (٥٥) طالبة من طالبات قسم التربية الخاصة استبعد منهم (٢٥) استبانه نتيجة عدم اكتمال الاستجابات فيها وبقي منها (٣٠) استبانه شكلت عينة الدراسة، وجدول رقم (٢) يوضح نتائج تطبيق الإستبانة:

جدول (٢)

عبارات الإستبانة	غير موافق بشدة	غير موافق	لا ادري	موافق بشدة	موافق
أولا: فاعلية العملية التعليمية	٠,٤	١,٢	١,٤	١٠,٣	٦,٧
ثانيا: المقررات الدراسية	٠,٣	٠,٨	٢,٣	١١,٨	٤،٨
ثالثا: البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع	٠،٤	٠,٧	٠,٩	٩,٦	٦,٣
رابعا: المهارات المهنية والعامة	٠,١	٠,١	١,٩	٧,٨	٨,٥
خامسا: جودة المستوى النوعي للخريجين	٠,٤	٠,٥	١,٢	١٠,٢	٦
سادسا: الكتب والمؤلفات العلمية	٠,١	٠,٤	٢,٦	١٠,٤	٦,٣
سابعا: المؤتمرات والندوات	٠,٢	٢,٩	٠,٩	٧,٠٦	٤,٣
ثامنا: الممارسات العادلة لضمان	٠,١	٠,٨	١,٤	٦,٤	٦
تاسعا: توفر الإمكانات	٠,٣	١,٣	٢,٨	١٠,١	٧,٦
عاشرا: الدعم الاكاديمي للطالبات	٠,٠٧	١,٤	١,٦	٦,٥	٩,٦
إحدى عشر: قياس وتقويم الطالبات	٠,٠٣	١,٧	١,٤	٩,٧	٥,١

في ضوء الجدول السابق، يتم تفسير أهم النتائج في النقاط الآتية:

(١) تفاوت وجهات نظر عينة البحث، فالعينة كانت نظرتها سلبية لجودة عدة أنواع من مخرجات الجامعة، ويعود ذلك الى أسباب مختلفة بعضها يقع ضمن مسؤولية الجامعات والبعض الآخر يقع على عاتق مؤسسات سوق العمل.

(٢) أكدت العينة أن جودة المستوى النوعي للخريجات، التي تعد الأكثر أهمية في مخرجات مؤسسات التعليم العالي هي بمستوى مرتفع نوعا ما، ورغم ان مسؤولية ذلك ملقاة على عاتق الجامعات، إلا إنها ليست الجهة المقصرة دائما، إذ تعود أسباب ذلك إلى بعض العوامل المؤثرة على قرارات التدريس في الجامعات والبعض الآخر يعود إلى العوامل المؤثرة على الجامعات نفسها.

(٣) تبين من خلال تحليل النتائج ان المسار المبحوث لم يتبنى عملية قياس وتقييم رضا مؤسسات المجتمع عن أداءه بشكل دوري، وهذا يعد مؤشرا سلبيا تجاه جودة مخرجاتها، لأن ذلك يتعارض مع مبدأ "المتابعة المستمرة لرضا المستفيد".

(٤) تتفق آراء مديرو ومسئولي مؤسسات سوق العمل على أن هناك تدني واضح في جودة بعض المخرجات الأخرى للقسم، فهناك تدني أيضا في جودة البرامج التدريبية المخصصة لخدمة المجتمع وكذلك الاستشارات العلمية.

(٥) توافقت الآراء على جودة المخرجات في كل من المشاريع البحثية، الكتب والمؤلفات العلمية، البحث العلمي الموجه لخدمة المجتمع، المؤتمرات والندوات، وسمعة الجامعة، مع ان هذا التوافق كان متفاوتًا في بعض الأحيان.

(٦) هناك توافق واضح حول مراعاة الجامعة للأبعاد الأخلاقية المتعلقة بخدمة المجتمع، كما تؤكد نتائج الدراسة لمسار السمعي على ان الجامعات المبحوثة كانت مهتمة بضرورة مشاركة ممثلي مؤسسات سوق العمل في ندواتها ومؤتمراتها وبرامجها العلمية، إلا تلك إن المؤسسات لم تستثمر هذه الفرص في دعم قدراتها واحتياجاتها.

(٧) أتضح من خلال البحث ان مؤسسات سوق العمل لم تستثمر مخرجات الجامعات استثمارا تاما رغم إن تلك المخرجات كانت تتسم بالشمولية التي يمكن أن تغطي معظم احتياجات قطاعات الأعمال في سوق العمل.

- يتبين من خلال مماسبق أن التحاق طلبات التربية الخاصة مسار االإعاقة السمعية بقسم التربية الخاصة يرجع إلى أن الأبناء يلتحقون بالتخصص الذي جمعوا معلومات عنه دون أخذ رأى الوالدين، وهذا لا يتعارض كثيرا مع وجود مصادر للمعلومات غزيرة ووافرة تغني عن رأي الوالدين ويمكن أن تعزى هذه الإجابة أيضا إلى محاولة كثير من الأبناء والشباب الاستقلالية في الرأي وتنفيذ الرغبة الذاتية دون الرجوع لأي مصدر أخر وهو يمثل متطلب مرحلة من الناحية النفسية حيث أكد ذلك إجابة الطلبات على أن الرغبة الشخصية تصدرت سلم الأولويات في دفع الطلبة لاختيار تخصص التربية الخاصة.

- اتجاهات طالبات التربية الخاصة في جامعة الطائف نحو مهنة المستقبل، بينت الدراسة ان الاتجاهات نحو مهنة المستقبل ايجابية مما يؤكد إن أعباء مهنة تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة هي واحدة بغض النظر عن المسار أو التخصص حيث توصلت العديد من الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو التدريس لإحدى فئات المعاقين ان الاتجاهات كانت ايجابية ومن هذه الدراسات دراسة (Dignan , 2003) و (Petrovay, D.2008)

و(العابد وآخرون، ٢٠١٣) والتي أشارت إلى أن الأفراد الذين التحقوا بمهنة التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة كانت الأسباب الدافعة لذلك حب العمل مع الأطفال المعوقين، وحب التدريس لهم.وتأثيرات العوامل الاقتصادية، ووجود بعض الخبرات من قبل احد الأقرباء أو الأصدقاء الذين يعملون في هذا المجال، وعلى الرغم من أن الطالبات في الجامعة قد يفضلون التدريس لفئة إعاقة عن أخرى إلا أن الجميع اتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل إيجابية وهذا قد يكون ناتج عن رغباتهم الشخصية، وبعض العوامل المؤثرة في الاتجاهات كالعامل الاقتصادي أو الاجتماعي الإنساني، وهذا ما توصلت إليه دراسة (Obani & Doherty , 2002 ,285- 291) و(عيسان وآخرون ،٢٠٠٦). كما ان هناك عوامل هامة تلعب دورا كبيرا في تعديل الاتجاهات في كثير من التخصصات على المستوى الطلابي والمستوى المجتمعي والمستوى الشخصي والمستوى الاقتصادي فمن حيث المستوى الطلابي فان تخصص التربية الخاصة في جامعة الطائف له سمعة قوية بين الطلبات ويدلل على ذلك ان كثير من الطلبات يرغبون الى التحويل لهذا القسم وهذا شي ملموس للاساتذة والكلية بشكل عام وهذا انعكس بدوره على المجتمع مما جعل مسموعات التربية الخاصة ممتازة في الاؤساط الاجتماعية والشخصية كما ان فرص العمل المتوفرة ايضا تلعب دورا كبيرا في تعديل الاتجاهات وجعلها ايجابية نحو المهنة في المستقبل والدليل على ذلك ان كثير من الطلبات حين مقابلتهم وسؤالهم عن اتجاههم نحو التربية الخاصة ومستقبلها فانهم يجيبون بأن فرصة العمل فيها مأمنة وهذا من شانه ان يجعل جميع الاتجاهات ولكافة المستويات ايجابية لان العامل الاقتصادي له علاقة مباشرة في قوة الاتجاه وايجابيته.مما جعل هذه النتيجة في البحث الحالي منطقية جدا. وقد يتفق ذلك مع دراسة كل من (نشواتي، ١٩٨٤، ص ص. ٤٧٥- ٤٧٦) و(عيسوي، ١٩٨٦) و(أحمد ،١٩٩٠) و(Obani & Doherty , 2002). وهذا يؤكد ان استجابة الطلبات في قسم التربية الخاصة كانت استجابة جدية على الاستبانات مما اظهر هذه النتيجة المتناغمة مع الادب السابق.

التوصيات

(١) ضرورة تركيز المؤسسات التعليمية على مواءمة مخرجاتها مع احتياجات ومتطلبات مؤسسات سوق العمل لسد تلك الاحتياجات من جهة، ولضمان حصول الخريجين على فرص العمل المناسبة لتخصصاتهم.

(٢) ضرورة منح الجامعات قدرا كبيرا من الاستقلالية وعدم التدخل في قراراتها العلمية لأجل تحقيق الجودة في كافة مخرجاتها ولاسيما المستوى النوعي لجودة الخريجين باعتبارهم من أهم مخرجات التعليم العالي.

(٣) التركيز على عمليات وبرامج التعلم وجعلها مرادفة لبرامج التدريس الاعتيادية كونها تعزز مستوى كفاءة المخرجات التعليمية وتسهم مساهمة كبيرة في ضمان جودة الخريجين.

(٤) الاهتمام بمبدأ التحسين المستمر improvement continuous في كافة المجالات ذات العلاقة بجودة التعليم وذلك لضمان معالجة نقاط الضعف التي يتم اكتشافها، والارتقاء بنقاط القوة المتحققة لمواكبة التقدم العلمي المستمر.

(٥) إجراء المقارنات المرجعية مع الجامعات الرائدة عربيا وعالميا وبشكل دوري بما يسهم في تحقيق ضمان الجودة بالمستوى المقبول عالميا.

(٦) العمل على استخدام الجامعات للاستراتيجيات التسويقية والترويجية المناسبة لتشجيع مؤسسات سوق العمل على الاستفادة من مخرجاتها بإطار واسع وفاعل.

(٧) المراجعة الدورية والمستمرة لاحتياجات مؤسسات سوق العمل ودراستها والعمل تحقيقها.

(٨) وضع البرامج الكفيلة باستخدام المخرجات المستهدفة وجعلها من أهم مدخلات العملية التعليمية كإعداد مبكر للمخرجات المخطط لها مستقبلا.

(٩) تقديم الإرشاد المهني للطلاب، وأولياء أمورهم عندما يكون الطلبة في المراحل الأخيرة من المدرسة لكي يتمكنوا من تحديد تخصصاتهم التي يريدون دراستها في المرحلة الجامعية بحيث يرتبط التحاق الطالب بقسم معين برغبة الفرد وطموحاته المرتبطة أيضًا بسوق العمل.

(١٠) تبني فلسفة من وزارة التربية والتعليم للرفع من مكانة معلم التربية الخاصة الحالية المهنية والاجتماعية والاقتصادية

(١١) تبني الجامعات فلسفة لتعزيز الاتجاهات نحو التخصصات التي تدرس بها وذلك يكون بإقرار مواد تتعلق بهذا الموضوع.

(١٢) قيام الجامعات باشتراط اختبار ميول مهنية قبل قبول الطلبة في تخصص معين.

(١٣) متابعة أداء خريجي قسم التربية الخاصة فى ميدان عملهم بالمدارس ومعرفة المشكلات التي تواجههم في الواقع الفعلي العملي والتي قد تؤثر على اتجاهاتهم الايجابية نحو تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة وحل هذه المشكلات.

المراجع

أبيض، ملكة (يوليه ١٩٩٣). أنماط نظم التعليم العالي. **مجلة العلوم التربوية** (تصدر عن معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة)، ١، ٣٠-٦٧.

أبو صالح، محمد، و الخوالدة، محمد (يوليو ١٩٩٣). تطور مناهج التعليم الجامعي في الوطن العربي، **مجلة العلوم التربوية** (تصدر عن معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة)، ١ (١)، .

أحمد، صديقة جاسر (١٩٩٠). **الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للأسرة ورغبة أبنائها في الالتحاق بالتعليم الجامعي**، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

الحاج، فيصل عبد الله ،وآخرون (٢٠٠٨). **دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد**. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

التريكي، مصطفي الصغير؛ والنقراط، أحمد محمد (٢٠١٣). قراءات نتائج دراسة خريجي المؤسسات التعليمية والتدريبية ومتطلبات سوق العمل (GTZ) من خلال تحليل نتائج دراسة الشركات الخاصة الوطنية والأجنبية، **المؤتمر الوطني للتعليم تحت شعار التعليم بين تحديات الواقع ورؤى التطوير طرابلس**؛ المجلة الجامعة، العدد الخامس عشر، المجلد الثاني، من ١٥ /٩/ ١٧.

السرطاوى ،عبدا لعزيز مصطفى (١٩٨٧). اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو المتخلفين عقليًا، **مركز البحوث التربوية بكلية التربية**، الرياض: جامعة الملك سعود.

السيد، عبد الحليم محمود (١٩٩١). **بحث المشكلات النفسية والاجتماعية لطلاب جامعة القاهرة**، القاهرة: مركز البحوث النفسية بجامعة القاهرة.

الشهري ،عبد الله ظافر (١٩٩٠). الدوافع الواقعية للالتحاق الطلاب بقسم التربية الفنية في كلية التربية جامعة الملك سعود، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ع١، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٤٣ ١١٢.

الطائي، يوسف، وآخرون (٢٠٠٥). إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي دراسة تطبيقية، **مجلة الإدارة والاقتصاد**، جامعة الكوفة، ١ (٢)، .

ألظالمي ،محسـن ؛ والإمارة، أحمد ؛ والاسـدى، أفنان (٢٠١٣). **قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل**، دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط، جامعة الكوفة.

العابد، واصف ؛ وعرب، خالد ؛ وحسونة، مأمون (٢٠١٣). اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة وراء التحاقهم بالتخصص بجامعة المجمعة، **كلية التربية**، جامعة المجمعة.

الإعلان العالمي بشأن التعليم العالي للقرن الحادي والعشرين (٥ – ٩ أكتوبر، ١٩٩٨). **المؤتمر العالمي للتعليم العالي، التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين** – الرؤية والعمل، باريس.

الماحي، ثريا (٢٠٠٩). **نحو إستراتيجية فعالة لخلق علاقة مستقرة بين سوق التعليم وسوق العمل كحل للبطالة وطريق للتنمية المستدامة**، كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير، جامعة حسيبة بن بوعلي بالسلف.

المركـز اليمنـي للدراسـات الاجتماعيـة (٢٠٠٩). **دراسـة مخرجات التعليـم الجامعي وعلاقته بسوق العمل**، (دراسة ميدانية، مركز منارات بحوث العمل: اليمن.

المطرودى، حمود صالح عبد العزيز (٢٠٠٩). **التوظيف في القطاع الخاص ومخرجات التعليم العالي في الملكة العربية السعودية**، جامعة الملك سعود.

أديبي، عباس؛ وبدر، حسـين (١٩٩٠). دراسـة مشكلات التربية العملية لطلاب برنامج بكالوريوس التربية (نظام معلم الفصـل، بالبحرين)، **دراسات تربوية**، ١٩٩٠، (٢٥)، ١١٧ ١٤٢.

بهاء الدين، حسين كامل (١٩٩٧). **التعليم والمستقبل**، القاهرة: دار المعارف.

جلال، عبد الفتاح (يوليو ١٩٩٣). تجديد العملية التربوية في حاجات المستقبل، **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات التربوية، (١)،.

جويلي، مها عبد الباقي (٢٠٠٠). التعليم الجامعي الخاص: القضايا ومتطلبات المجتمع، **مؤتمر التعليم وعالم العمل في الوطن العربي، رؤية مستقبلية**.

جسبير، سرجيت (١٩٩١). التعليم العالي والتنمية: تجربة أربعة بلدان صناعية جديدة في أسيا، **مستقبليات** (تصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو – القاهرة)، ١١ (١)، .

حجاج، عبد الفتاح (١٧ – ٢٠ ابريل، ١٩٩٤). أستاذ الجامعة وتحديات القرن الحادي والعشرين، **مؤتمر التعليم العالى وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين**، جامعة الكويت.

حسان، محمد حسان(١٩٩٤). رؤية إنسانية لمفهوم ضبط جودة التعليم، **مجلة دراسات تربوية** ،(تصدر عن رابطة التربية الحديثة – القاهرة)، المجلد التابع الجزء الخامس والستون، القاهرة، عالم الكتب.

حسن، علي حسين (١٩٩٩). قضية التحديث في التعليم العالي في جمهورية مصر العربية: *http//www.khayma.com/education technology/s1.htm*

حنورة، مصري (١٩٨٨). مشكلات الشباب الكويتي بين الماضي والحاضر والمستقبل. **مجلة العلوم الاجتماعية**، ١٦ (١)، ١٧- ٣٦.

رئاسة الجمهورية(١٩٩٨).المجالس القومية المتخصصة، جامعات الأعداد الكبيرة وخريطة توزيع خدمات التعليم الجامعي، **تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي**، المجلد الرابع والعشرون.

رمضان، محمد (١٩٨٧). الفروق بين الجنسين في اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو قضايا اجتماعية، **بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس في مصر**، القاهرة: مركز التنمية البشرية والمعلومات، ٣٧- ٧٣.

سلامة، هشام محمد أحمد (٢٠٠٣). **أثر التدريب على مهام برنامج الإثراء الوسيلى فى رفع مستوى الأداء العقلى المعرفى لدى طلاب الجامعة**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

شحاتة، حسن (٢٠٠١). **التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

شهاب، نصر الدين (٢٠٠٠). مسارات مقترحة لقبول الطلاب كمدخل لتطوير الأداء الجامعي فى مصر، **مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي**: رؤية لجامعة المستقبل.

عيسوي ،عبد الرحمن (١٩٨٦). **التوجيه التربوي والمهني**. الرياض: مكتب التربية العربي الدول الخليج، ١١٣ -١٤٩.

علي، مديحه حامد ؛ وعباس، محمد شكري (٢٠١٤). فعالية برنامج مقترح لتنمية وعي طفل الروضة بالمعاقين وإتجاهة نحوهم، **مجلة السلوك البيئي**، المجلد الثاني، نوفمبر.

عبد الرحمن، زينب عبد الرحمن (٢٠٠٩). **تطوير برامج التعليم المستمر لخريجى الجامعات المصرية، تصور مقترح فى ضوء الاتجاهات العالمية**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

عمار، حامد (١٩٨٨). **فى بناء الإنسان العربى**، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.

عمار، حامد (١٩٩٩). الجامعة رسالة ومؤسسة، **مؤتمر التعليم العربى وتحديات القرن الحادي والعشرين**، الكويت: جامعة الكويت.

عبد العظيم، نادية (١٩٩٠). دراسات تحليلية لمشكلات التربية العملية بكليات البنات بالمملكة العربية السعودية. **مجلة دراسات تربوية**، ٦ (٣٠)، ١٦٥ - ٢٠٠.

عبد الوهاب، ليلى (١٩٩٣). **مشكلات الشباب والتعليم الجامعي**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عيسان، صالحة عبد الله (٢٠٠٦). التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية في سلطنة عمان، **ورقة عمل مقدمة للورشة الإقليمية حول استجابة التعليم لمتطلبات التنمية الاجتماعية**، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو)، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

عويد ،حنان محمد متولي (٢٠٠٦). **التعليم الفني واحتياجات سوق العمل**، رسالة ماجستير، كلية الاداب، جامعة طنطا.

ليلة، على، والكردي، محمود، وكمال، عبد العزيز والعطية (١٩٩١). **أسماء. الشباب القطري: اهتماماته وقضاياه**. الدوحة: مركز الوثائق والدراسات الإنسانية بجامعة قطر.

محمد، ماهر أحمد حسن (٢٠٠٤). **كفاءة التعليم الجامعي في ضوء بعض المتغيرات العصرية**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

محمد، محمود عبد العليم (٢٠٠٨). **دور التعليم الجامعي في دعم الانتماء دراسة ميدانية علي عينة من طلاب جامعة سوهاج، كلية الآداب قسم الاجتماع**، جامعة سوهاج بحث مقدم ضمن مقتضيات الحصول علي درجة الليسانس في علم الاجتماع، مشروع تخرج.

مصطفي، هدى نصر محمد مصطفي (٢٠١١). **تنمية بعض مهارات الذكاء الاجتماعي كمدخل لتحسين أساليب مواجهة الضغوط لدى الطالبة الجامعية**، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس.

نجاتي، محمد عثمان (١٩٧٤). مشكلات طلبة جامعة الكويت: فروق الجنس والجنسية في مشكلات طلبة جامعة الكويت، **مجلة كلية الآداب والتربية بالكويت**، (٦)، ٢٠٣- ٢٢٩.

نشواني ،عبد المجيد (١٩٨٤). **علم النفس التربوي**. عمان: دار الفرقان.

وزارة الاقتصاد الوطني (٢٠٠٣). **التقرير الأول عن التنمية البشرية**. عمان.

يوسف، جمعة سيد (١٩٩١). **مشكلات الطلبة والطالبات بجامعة القاهرة**، في: عبد الحليم محمود السيد (محرر) بحث المشكلات النفسية والاجتماعية لطلاب جامعة القاهرة، القاهرة: مركز البحوث النفسية بجامعة القاهرة، (٢٣)،٤٣-١٠٠.

Dignan, K. (2003). SWOT analysis of five professions and professional preparation system, AER Executive Report: Preliminary results.

Hallahan, D. & Kauffman , J. (1991). *Exceptional children, introduction to special education*, (5th.Ed.) Boston: Ally and Bacon.

Hausstatter, R. (2007).Students` reasons for studying special needs education: Challenges facing inclusive education, *Teacher Development* , 11 (1), 45- 57.

Ha rtman, B. (1968). Survey of college students' problems identified by the Mooney problems checklist, ***Psychological Reports***, 22,(3), 715- 716.

Hixon, J.& K,lovelace. S. (1992). Total quality management challenge to leadership*, Academy of Management Review*, *50, (3).*

Hong, S., Rosenblum, J. , Petrovay, D., & Erin, J. (2000). A survey of reasons professionals enter the field of visual impairment,*RE: view***,** 32 (2), 55- 66.

Hughes,j., et al.,(1998*). The task force on initial teachers education programs"*, final report, Manitoba university Winnipeg.

Obani , T.,& Doherty , J.(2002). A study of some factors influencing attitudes to teaching the handicapped among Nigerian student teachers ,*International Journal of Education Development*, 4(4(.

Petrovary , D.(2008**).** Personality characteristics career awareness and job expectations of new teachers of students with visual impairments, *PHD* university of Arizona.

Petrovay, D. (2000*). Factors influencing a career choice as a teacher of the visually impaired, PHD* Unpublished manuscript. University of Arizona at Tucson.

Song, C. &Jennifer, C. (2005).College attendance and choice of college majors among Asian- American students*, Social Science Quarterly*, 85, 1401- 1421.

Zhang, W. (2007). Why IS: Understanding undergraduate students' intentions to choose an information systems major. *Journal of Information Systems Education*, 18 (4), 447- 458.

فعالية برنامج تدريبى قائم على الأنشطة الفنية لخفض حدة السلوك النمطى التكرارى فى تنمية مهارات التواصل الوظيفى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد

إعداد

د./ محمد النوبى محمد على
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية فرع الدقهلية
جامعة الأزهر

الملخص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبى قائم على الأنشطة الفنية لخفض حدة السلوك النمطى التكرارى فى تنمية مهارات التواصل الوظيفى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد ، وبلغ عدد المشاركين (١٥) من طفلاً وطفلة من ذوى اضطراب طيف التوحد بمؤسسة ابنى للفئات الخاصة والتوحد بمصر الجديدة ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية مابين (٧-١٣) عاماً ، بمتوسط (١٠،٨) عاماً، وانحراف معياري (٢،٠٨) ، وتراوحت نسب ذكائهم مابين (٥٨- ٧٩) ، بمتوسط (٧٤،٣) وانحراف معياري (٥،٢)، وتم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين: تجريبية وبلغ عدد أفرادها (٧) ،وضابطة وبلغ عدد أفرادها (٨)، وأشتملت أدوات الدراسة على لوحة جودارد للذكاء ، ومقياس الطفل التوحدي، وقائمة تقييم أعراض اضطراب التوحد، ومقياس السلوك النمطى التكرارى، ومقياس مهارات التواصل الوظيفى ،وبرنامج تدريبى قائم على الأنشطة الفنية،وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية وللمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية (في الاتجاه الأفضل) ، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي(في الاتجاه الأفضل) ، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة والتتبعى ، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية في القياسات المتكررة لصالح القياسات التنازلية للسلوك النمطى التكرارى والتصاعدية لمهارات التواصل الوظيفى(في الاتجاه الأفضل)، كما أوصت الدارسة بأهمية ممارسة الانشطة الفنية ضمن الخدمات التربوية المقدمة لتلك الفئة .

الكلمات المفتاحية :الأنشطة الفنية - السلوك النمطى التكرارى – مهارات التواصل الوظيفى – الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد .

Effectiveness of a Training Program Based on Artistic Activities in Reducing Stereotypical Repetitive Behavior in the development of Functional Communication skills for Children with Autism Spectrum Disorder

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of a program based on artistic activities in the reduction of stereotypical repetitive behavior in the development on functional Communication skills in children with autism spectrum disorder.

The number of participants consisted of (15) of the boys and girls with autism spectrum disorder in My Son Foundation for Special Groups and Autism at Heliopolis ,the sample has ranged from the ages of (7-10) years, with an average of (8.6)years and a standard deviation (0.62), the proportion of intelligence ranged between (58-67), average (60.4) and standard deviation (4.62), The participants were divided into two groups , the experimental and the control, the study instruments comprised the Panel Goddard intelligence, and the measure of autistic child, list of assessing symptoms of autism, the Stereotypical Repetitive Behavior Scale ,the Functional Communication Skills Scale and the Artistic Activities Program and which lasted for (23) sessions. Results of the study revealed that there are statistically significant difference between the pre and post mean score ranks of stereotypical repetitive behavior in the development on functional communication skills of the first experimental group and the second experimental in the best direction , the first control group and the second control on the other hand in favour of the post measurement of the experimental group signalling a better direction .The study also indicated that there are no statistically significant differences in the stereotypical repetitive behavior and the functional communication skills of the experimental group in the pre-, post-, and follow-up measurments .Besides , the study results revealed that

there are statistically significant difference in the mean score ranks of stereotypical repetitive behavior and the functional communication skills of the experimental group in the descending measurement verferring to a better direction. Hence , the study recommends the necessity of giving the children with autism spectrum disorder the opportunity to practice artistic activities as a part of the instructional program given to such a class of children .

Key Words :Artistic Activities ; Stereotypical Repetitive Behavior ; Functional Communication skills ; Children with Autism Spectrum Disorder.

المقدمة:

يعد إضطراب طيف التوحد (ASD) Autism Spectrum Disorder "الاوتيزم" Autism اضطراب نمائى مستقل تؤثر سلوكياته سلباً على العديد من جوانب النمو الأخرى، وتناوله الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-V) * فى مجالين رئيسيين هما: التواصل والتفاعل الاجتماعي، واهتمامات مقيدة ومكررة من السلوك والأنشطة. وخاصة السلوك النمطى التكرارى الذى يرتبط بوجود هذا الأضطراب. كما يتسم هؤلاء الأطفال بوجود عجز واضح فى التواصل واللعب والارتباط بالأخرين والقدرة على تعلم المهارات، وبالانغلاق والانسحاب وعدم التواصل مع العالم الخارجى (غازى،٢٠١٢، ص.١٢). كما أشار (Watt, 2006 ;Watt, Wetherby, Barber &Morgan, 2008) إلى أن الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد أظهروا تكراراً أعلى وأطول فى مدة السلوكيات النمطية المرتبطة بالأشياء والحركات الجسمية. ويظهر التأثير السلبي للسلوك النمطى التكرارى بإنخراط هؤلاء الأطفال في سلوكيات نمطية وتكرارية لاتكيفية، مما يعيق مشاركتهم في الأنشطة الصفية،والاجتماعية اليومية بنجاح Wolff,2010,P.8; ,2011,P.23 Schnell Gordon,2000; Lam & Aman, 2007). وقد قام Chanel; Pichon; Conty; Berthoz ; Chevallier & Grèzes2016,P.P.78-88) بتصنيف الأفراد ذوى اضطراب طيف التوحد باستخدام الرنين المغناطيسي للتحقق من العلامات العصبية المتعلقة بممارسة النشاط الذى يميزهم. ويتسم هؤلاء الأطفال بالاستثارة الذاتية ، والتى تظهر فى هزهزة الجسم لفترات طويلة والرفرفة وتحريك اليد ، والعين ، وإصدار أصوات عالية بصورة متكررة .... ألخ ، ويعد التواصل لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد مشكلة متعددة الجوانب تظهر فى صورة انخفاض فى مهارات التواصل،كما أن هؤلاء الأطفال لا يبادرون بالتواصل بسهولة سواء بإستخدام الكلام أو اللغة المعززة ؛ إذ تصاحبهم صعوبة فى فهم الكلام نتيجة لقصور تطور التواصل لديهم.(DSM IV-TR, 2000; Potter & Whittaker , 2001 ,P. 37)

فى حين أن الصعوبة الأساسية لتطور التواصل لديهم تكمن فى عدم قدرتهم على الانتباه المشترك ،كما أنهم يجدون صعوبة فى توجيه انتباه الآخرين إلى ما يريدونه (National Research Council , 2001, P.57).

* قام الباحث بتوثيق البحث الحالى بطريقة APA 6

فى حين تقوم الأنشطة الفنية على تنمية المدركات الحسية الخاصة بالألوان والمجسمات،وتحدد فنون الرسم والتصميم اللوني والتشكيل بمواد طينية لإنتاج أعمال فنية (العفيفي، ٢٠٠٧،ص. ١٤). ويمارس الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد الأنشطة الفنية الأداءات المحببة فنياً وتتمثل فى لعب الأدوار ، والرسم والزخرفة والموسيقى والصلصال وتصميم الأشكال بعجينة السيراميك ... ، وهذا الأمر دفع الباحث إلى اختبار فعالية برنامج تدريبى قائم على الأنشطة الفنية لخفض حدة السلوك النمطى التكرارى فى تنمية مهارات التواصل الوظيفى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد .

مشكلة البحث :

قام الباحث بالإطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة التى تناولت السلوك النمطى التكرارى ، ومهارات التواصل الوظيفى، والأنشطة الفنية، واضطراب طيف التوحد مثل دراسة: أحمد ؛ عقل ؛ بشاتوة(٢٠١٣) ، ودراسة Chugani ; Chugani; Wiznitzer; Parikh; Evans ;Hansen;Nass;Janisse; Dixon-Thomas ;Behen ; Rothermel; Parker; Kumar; Muzik; Edwards;Hirtz & Autism Center of Excellence Network(2016) ، ودراسة Fulceri ;Narzisi ; Apicella.; Balboni ; Baldini; Brocchini; Domenici; Cerullo; Igliozzi; Cosenza; Tancredi ; Muratori & Calderoni(2016). ، ودراسة يوسف (٢٠١٤)، ودراسة Chien; Jheng; Lin; Tang; Taele; Tseng & Chen(2015) ، ودراسة Wiklund (2016) ، ودراسة عواد ؛ والبلوى (٢٠١٢) ، ودراسة Schweizer ; Knorth and Spreen(2014) والتى تناولت فعالية الأنشطة الفنية فى تنمية مهارات التواصل وبعض المهارات الأخرى لدى ذوى اضطراب طيف التوحد؛ بالإضافة إلى قيام الباحث بعدة زيارات لبعض مراكز التلاميذ ذوى اضطراب طيف التوحد بالقاهرة ، والذين يظهرون السلوك النمطى التكرارى مع ضعف فى مهارات التواصل الوظيفى.

وتتحدد مشكلة البحث الحالية في التساؤلات التالية :

١. هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى ؟

٢. هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والمتابعة والتتبعى ؟

٣. هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية في القياسات المتكررة ؟

أهداف البحث :

إعداد برنامج قائم على فعالية برنامج تدريبى قائم على الأنشطة الفنية لخفض هذه السلوكيات وتنمية مهارات التواصل الوظيفى لدى الأطفال ذوى أضطراب طيف التوحد. كما هدفت إلى اختبار فعالية برنامج الأنشطة الفنية ، والتأكد من استمرار فعالية البرنامج بعد توقفه فى القياسين المتابعة والتتبعى.

أهمية البحث :

تكمن أهمية الدراسة فى تقديم إطار نظري ودراسات سابقة حول الأنشطة الفنية والسلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى والأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد ، مع تصميم برنامج قائم على الأنشطة الفنية ، وأختبار فعاليته لخفض حدة السلوك النمطى التكرارى فى تنمية مهارات التواصل الوظيفى على عينة الدراسة، وقد تفيد هذه الدراسة صانع القرار في تعميم أستخدام الأنشطة الفنية لخفض حدة بعض الأضطراب وتنمية بعض المهارات لهؤلاء الأطفال فى مدارس ومراكز الرعاية الخاصة بهم .

مصطلحات البحث :

أولاً: الأنشطة الفنية : Artistic Activities:

تعرف الأنشطة الفنية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها مجموعة الأداءات والممارسات الفنية التي قدمت لأفراد المجموعة التجريبية من خلال البرنامج

التدريبي المستند عليها والتى تمثلت فى : الرسم، التلوين، الطباعة، التشكيل، الزخرفة، السيكودراما ممثلة فى لعب الدور وعكس الدور على المهن ، واوبريت الليلة الكبيرة – وأوبريت قناة السويس ، وحفلة تنكرية ....).

ثانياً: السلوك النمطى التكرارى: Stereotypical Repetitive Behavior

يعرف الباحث السلوك النمطى التكرترى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد بأولئك الذين يقاومون ويرفضون أي تغير في روتين حياتهم اليومية للأشياء أو الأفعال التى أعتادوا على فعلها ؛ ولذا تظهر عدم وظيفية الحركات التكرارية القهرية وغير المفيدة التى يؤديها هؤلاء الأطفال مثل رفرفة الأيدي، وسرعة حركة الأيدي المتكررة ، ويعرف السلوك النمطى التكرارى إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد على مقياس السلوك النمطى التكرارى وأبعاده المتمثلة فى: الحركات الجسمية المتكررة ، تكرارية استخدام الحواس ، الأنشطة والاهتمامات المحدودة ، الأفكار المتكررة ، روتينية الأشياء وثباتها إعداد الباحث.

ثالثاً: مهارات التواصل الوظيفى: Functional Communication Skills

يعرف الباحث مهارات التواصل الوظيفى إجرائياً بكونه وسيلة تبادلية لفظية أو غير لفظية تحمل هدفاً واضحاً ،وتقاس تلك المهارات بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فى مقياس مهارات التواصل الوظيفى من خلال استجابات القائم بالرعاية ،والتى تمثل أبعادة فى : المبادأة بالتحية ، القدرة على الطلب، القدرة على الاختيارات، تقليد النماذج، والقدرة على الانتباه المشترك إعداد الباحث .

رابعاً : اضطراب طيف التوحد: Autism Spectrum Disorder

يصف الدليل التشخيصى والاحصائى الخامس للاضطرابات العقلية Diagnostic and Statistical Manual of Mental(2013,P.809) ، اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD) ، بوجود عجز فى مجالين رئيسيين هما : التواصل والتفاعل الاجتماعي، واهتمامات مقيدة ومكررة من السلوك والأنشطة. ويتحدد اضطراب طيف التوحد إجرائياً فى الدرجة التى يحصل على الطفل فى مقياس الطفل التوحدي:إعداد: عادل عبد الله

محمد (٢٠٠٥)، وقائمة تقييم أعراض اضطراب التوحد: إعداد/ ريملاند وإديلسون ترجمة وتعريب/ عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦) .

الإطار النظرى والدراسات السابقة :

أولاً : السلوك النمطى التكرارى لذوى اضطراب طيف التوحد :

يظهر السلوك النمطي التكرارى بأداء سلوكيات شاذة تبدو على هيئة استجابات متباينة من الناحية الشكلية، إلا أنها تتشابه من حيث كونها غير وظيفية أي ليس لها هدف أو وظيفة تؤديها (الخطيب ،٢٠٠٤، ص.٢٠) . كما يظهر الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد سلوكيات نمطية وتكرارية Sterotype and Repetitive Behaviors تتمثل فى حركات جسدية متكررة تظهر فى رفرفة اليدين والرجلين وتأرجحهما ، وهز اليدين لأعلى أو لأسفل أو حركة لف اليدين والدوران المستمر، أو طقطقة الأصابع، والنقر بالأصابع كمحاولة منهم لخفض شدة المثيرات العالية الآتية من الخارج، ولخفض حدة مصدر الإثارة وتعلقهم بأشياء من حولهم ؛ فضلاً عن مقاومة أي تغيير في الأمور الحياتية العادية الروتينية (Lam & Aman,2007, P. 855؛ ذيب، ٢٠٠٤). وغالباً يصاحب حركات الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد طقوساً غير وظيفية، ومقاومة أى محاولة لإحداث تغير فى السلوك أو الأشياء أو الأماكن ، ويصرون على المداومة فى ممارسة ذلك الروتين. فقد يعتادوا على ارتداء ملابس معينة لا يريدون تغييرها، أو أن يجلسون فى مكان ما فى المنزل أو فى مؤسسة الرعاية ، كما يحافظون على أماكن قطع الأثاث فى مكانها ، وتظهر رغبتهم فى عدم تغيير ذلك الروتين مع شعورهم بالتوتر عندما تتغير البيئة المحيطة بهم.

ويمكن تقسيم السلوك النمطي التكرارى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد إلى إلى خمسة أشكال ، منها تلك المتعلقة بالحركات الجسمية المتكررة مثل رفرفة اليدين والذراعين والقفز، والدوران كثيراً في المكان، مع كثرة حركات يديه ورجليه عند استثارته أو عندما يمعن النظر في شيء معين، كما قد تظهر هذه الحركات في صورة تحريك كامل الجسم حول نفسه وفي أرجحة الجسم من الخصر ، وتدوير الأشياء حول نفسها ، كما أظهروا معدلات أعلى في السلوك الروتيني والتكراري المتعلق بحركات الجسم(الشخص، ٢٠٠٢؛ Barber,2008).

والسلوك النمطي المتعلق بالأنشطة والاهتمامات ويتمثل فى الاستغراق في عمل واحد محدد لمدة طويلة ومتكررة ، والتقيد الجامد بالعادات أو الطقوس غير العملية (الشخص، ٢٠٠٣)، كما أن هناك السلوك النمطي المتعلق بروتينية الأشياء وبثباتها: وفى ذلك النوع يثبت الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد على روتين ونمط معين ويقومون بمقاومة أي تغيير يطرأ عليه، مثل رفض تغيير مكان قطعة الأثاث في المنزل ولو لبضع سنتمترات، أو يصر على أن تواجد شيء معين كلعبة أو زجاجة مثلاً برفقته طوال اليوم ، أو تغيير نوع الأكل الذي يتناوله ، حيث يقاوم أي تغيير في الأوضاع المألوفة لديه، ويحزن أو يثور عند حدوث أي تغير لها ، كما أظهر هؤلاء مستوى أعلى للسلوك الروتيني والنمطي(عامر، ٢٠٠٨؛ Matson; Fodstad & Dempsey, 2009). كما أن هناك السلوك النمطي المتعلق بالأفكار المتكررة: ويظهر فى التساؤلات المستمرة، والأهتمام بموضوع أو أثنين بحيث يكون هذا الاهتمام مستحوذاً على فكر هؤلاء الأطفال ، إضافة إلى المصاداة وهي تكرار المقطع الأخير أو الكلمة الأخيرة من كلام المتحدث (الشامي، ٢٠٠٤ ب). وهناك السلوك النمطي المتعلق بتكرارية أستخدام الحواس: ويظهر فى المشي في أرجاء الحجرة ، وقد يمضي الساعات محلقاً في اتجاه معين أو نحو مصدر صوت قريب أو بعيد عنه ،وكذلك الحملقة في الأشياء اللامعة مثل إضاءة الأنوار وإطفائها(محمد، ٢٠٠٣؛الشامي، ٢٠٠٤ ب).كما تناولت بعض النظريات السلوك النمطي التكرارى مثل نظرية الإثارة Arousal Theory والتى ترى أن ذلك السلوك محاولة لضبط مستوى الإثارة المرتفعة نتيجة وجود نشاط زائد بالدماغ ، وترجع زيادة مستوى الاستثارة لدى هؤلاء الأطفال إلى وجود البيئة المعقدة (Barber,2008,P.P.8-9 ؛ الشامي ،٢٠٠٤،ص.٣٧٤؛Schnell,2011,P.24).

فى حين تناولت النظرية السلوكية تكرارية السلوك النمطي إلى ما يعقبه من التعزيز الحسي ، أو ما يسمى بالتعزيز الآلي بواسطة المحاولة والخطأ والتى تحقق له التعزيز الحسي ، وترجع نظرية الخلل التنفيذي وجود السلوك النمطي التكرارى لخلل وظيفي في المهام التنفيذية في الدماغ، والتى تتمثل فى المهارات المعرفية كالتخطيط، والتنفيذ، والمنع، وتحويل الانتباه (Barber, 2008,P.13). وتتعدد الاتجاهات التدخلية للسلوك النمطي التكرارى للأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد من خلال العلاج بالفن Art Therapy، والعلاج السلوكي Behavior

Therapy، والعلاج باللعب Play Therapy ،وعلاج اللغة والاتصال Language and Communication Therapy(الخطيب، ٢٠٠١، ،ص.ص. ١٢٢-١٢٦)، والعلاج بالموسيقى Music Therapy ، والإرشاد الأسري Family Counseling ،فى حين يتم التدخل بالانطفاء بإيقاف المثيرات البغيضة أو الإكثار من المعززات التي كانت تتبع السلوك غير المقبول في الماضي، وهناك العلاج البيئي والأسري ويتم من خلاله توفير فرص التفاعلات الاجتماعية وإيجاد البيئية المناسبة (نصر، ٢٠٠٢، ص. ٨٩؛الخطيب،٢٠٠١،ص.١٢٢).كما يتم التدخل بتنظيم وإعادة الوضع Manipulation of Setting والتى تهدف للتحكم في الظروف البيئية التي تمهد لحدوث السلوك النمطي،وهناك الإجراءات الإيجابية وتستخدم التعزيز وعدم استخدام الأساليب العقابية المنفرة ، ويمثل نقيض التعزيز التفاضلي للسلوك (العزة، ٢٠٠٠،ص. ٢٤٣؛ الخطيب، ٢٠٠٣، ص.ص.٣٠- ٣١).ومع تنوع الأتجاهات التدخلية لخفض حدة السلوك النمطى التكرارى لأضطراب طيف التوحد قام الباحث باختيار برنامج تدريبى لخفض حدة هذه السلوكيات والذى تمثل فى الأنشطة الفنية .

وهناك دراسات تناولت برامج لخفض حدة السلوك النمطى لدى ذوى اضطراب طيف التوحد مثل دراسة حسونة (٢٠١٠) والتى بحثت أثر النشاط الرياضى فى خفض السلوك النمطى لدى عينة مكونة من (٣) من الأطفال التوحديين من المركز الأردنى التخصصى للتوحد ،وأشارت النتائج الى حدوث انخفاض فى السلوك النمطى بعد ممارسة برنامج الأنشطة الحركية الرياضية . بينما تناولت دراسة مطر (٢٠١٢) فعالية برنامج قائم على القصة الحركية في الحد من السلوك النمطي، وسلوك إيذاء الذات لدى عينة مكونة من (١٢) تلميذاً من التوحديين الذكور فى برنامج التوحد الملحق بمعهد التربية الفكرية بمكة، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٧,١٧- ١٣,٧) عاماً، وأسفرت النتائج عن خفض حدة السلوك النمطي، وسلوك إيذاء الذات لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج .

كما قام العيد (٢٠١٣) ببناء برنامج تعليمي مستند إلى اللعب الترفيهي وبيان فاعليته في خفض السلوك النمطي والانسحاب الاجتماعي لدى أطفال التوحد، حيث بلغ عددهم (١٦) طفلاً من مدرسة السلوك التوحدي في الكويت، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية مابين(٨-١٠) أعوام ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات

دلالة إحصائية فى السلوك النمطى بين أطفال التوحد في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية فى اتجاه خفض السلوك النمطى.

فى حين هدفت دراسة أحمد ؛ عقل ؛ بشاتوة(٢٠١٣) لبحث فاعلية برنامج قائم على التعلم الملطف في تعديل بعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة مكونة من (١٠) أطفال من الأطفال التوحديين بمعهد التربية الفكرية بمدينة الطائف، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للسلوك النمطي فى اتجاه القياس البعدى .كما تناولت دراسة Chugani et al. (2016) بحث فعالية العلاج الدوائى والإيحائى ممثلاً فى تناول الجرعات المنخفضة من البوسبيرون لخفض حدة السلوك المقيد والمتكرر والكفاءة الاجتماعية ، وتم اختيار عينة مكونة من (١٦٦) طفلاً من ذوى اضطراب طيف التوحد ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٢-٦) أعوام، وتوصلت النتائج إلى حدوث خفض فى حدة السلوك المقيد والمتكرر لدى عينة الدراسة.

وتعددت البرامج التدخلية لخفض حدة السلوك النمطى التكرارى مثل النشاط الرياضى فى دراسة حسونة (٢٠١٠) ، والقصة الحركية كما فى دراسة مطر (٢٠١٢) ، واللعب الترفيهي فى دراسة العيد (٢٠١٣)، والتعلم الملطف فى دراسة أحمد ؛ عقل ؛ بشاتوة(٢٠١٣) ، والعلاج الدوائى والإيحائى كما فى دراسة Chugani et al. (2016) ؛ ولذا قدم البحث الحالى مدخلاً أخر لخفض حدة السلوك النمطى التكرارى تمثل فى ممارسة هؤلاء الأطفال للأنشطة الفنية .

ثانياً: مهارات التواصل الوظيفى لذوى اضطراب طيف التوحد :

يعد مفهوم مهارات التواصل الوظيفى لدى الأفراد ذوى اضطراب طيف التوحد معيار أساسى لنمو التواصل ، ومساعدة هؤلاء الأفراد على تحقيق طلباتهم ورغباتهم وتشجيعهم على التعبير عن طلباتهم ورغباتهم بطرق مناسبة ومألوفة وفيها مرونة(كشك ،٢٠٠٧،ص.١٠٣). ويراعى تعزيز السلوك الوظيفى للتواصل بالاستجابة المباشرة للأطفال وتحقيق رغباتهم (Scott; Clark & Brady, 2000 ,P. 216). ويتم تنمية مهارات التواصل الوظيفي بتحديد وظيفة أو هدف السلوك المزعج الذي يقوم به الطفل مثل: الضرب، الصراخ ، أو أخذ الدمى من الآخرين؛ ويستخدم كلمات تحتوى على طلب

المساعدة(Schieltz; Wacker; Harding; Berg; Lee& Dalmau,2010). كما أن الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد لا يستطيعون المبادأة باستخدام التواصل؛ ولذا فإن من الأهمية الاعتماد على نظام تواصلى بسيط فى التفاعل معهم ، ويتمثل ذلك فى وصف أى سلوك يفسر من الآخرين على أنه أداء وظيفة تواصلية ذات سلوك هادف. (Keen ;Potter and Whittaker , 2001 , P.37; Sigafoos & Woodyatt ,2001,P. 385) ، فى حين يقوم تحليل السلوك الوظيفي لمهارات التواصل الوظيفي بتعليم الطفل آتيان استجابات تواصلية ملائمة والتي تعادل وظيفة السلوك غير التكيفي، وقد تكون الأستجابات التواصلية فى صورة إشارة يدوية ، أو صورة، أو استخدام التقنيات المساندة ، أو حدوث استجابات لفظية مع ظهور السلوك الملائم وتعزيز هذه الاستجابات الوظيفية عند ظهورها لدى الطفل(Conroy; Alter & Scott ، 2009).

وقد ذكر Grossman and Tager-Flusberg (2012) أن هناك اختلافات بين مهارات التواصل اللفظى (التعبيري أو الاستقبالى)، والتواصل غير اللفظي ممثلاً فى تعبيرات الوجه لدى المراهقين ذوى اضطراب التوحد ، والتى تم مقارنة أدائهم على تقبل المهام التعبيرية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة الممثلة للمهام التعبيرية، وتم التوصل إلى أن ذوى اضطراب التوحد لديهم عجز في المهارات التعبيرية عبر مجموعة من المهام. بينما أكد Wiklund (2016) على وجود تحديات في التواصل من خلال المحادثات التفاعلية لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد فى فنلندا مع ظهور صعوبات فى التفاعل غير اللفظي ممثلة فى عدم الفهم لبعضهم البعض .وقد أشار أيضاً كل من;Beighley;Matson Rieske; Konst & Tureck (2014) إلى الاختلافات في مهارات التواصل عند تشخيص اضطراب طيف التوحد من خلال فحص مجال التواصل باستخدام المعايير التشخيصية فى DSM-V ، والتى أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التواصل العام أو التواصل التعبيري بين صغار السن من الأطفال ذوى اضطراب التوحد مع وجود تأثير بسيط في مجال التواصل بشكل عام.

كما يرجع القصور فى مهارات التواصل الوظيفى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد إلى غياب اللغة وعدم القدرة على استخدام مهارات تواصل بديلة والتى

تفتقد إلى الوظيفة المنوطة بها، وتتضمن غياب الهدف من وراء أستخدامها مثل الإشارة إلى الشئ المرغوب فيه ، وتمثلت مهارات التواصل الوظيفى للدراسة الحالية فى المبادأة بالتحية ، القدرة على الطلب بمبادرة الطفل لذلك نحو شخص محيط به بهدف الحصول على الشئ الذى يرغب فيه ، القدرة على الاختيار والتمييز نحو الشئ الذى يريده من بين شيئين أو أكثر ، تقليد النماذج والانتباه لسلوكياتهم وأفعالهم وتقليدهم ،والقدرة على الانتباه المشترك أثناء أداءه للمهارات التواصلية .

وتناولت بعض الدراسات السابقة برامج لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوى اضطراب طيف التوحد مثل دراسة بن صديق (٢٠٠٧) والتى تناولت فعالية برنامج مقترح لتطوير مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من الأطفال التوحّديين بمدينة الرياض، وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٨) طفلاً من ذوى اضطراب التوحد ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات التواصل غير اللفظي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياسين البعدي والمتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية .

كما تناولت دراسة كشك (٢٠٠٧) فاعلية التدريب على برنامج التواصل باستبدال الصور فى تنمية مهارات التواصل الوظيفى لدى عينة مكونة من (٨) من الأطفال التوحديين ، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٢) عاماً ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطى رتب درجات أطفال التوحد للمجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارات التواصل الوظيفى لصالح المجموعة التجريبية. بينما هدفت دراسة سلام (٢٠١٢) لبحث فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من الأطفال التوحديين محدودي اللغة الملتحقين بمعهد التربية الفكرية،ومركز التدخل المبكر للتوحد بحائل، والذين تراوحت أعمارهم ما بين(٦-٨) أعوام ،وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات التواصل فى القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية. فى حين هدفت دراسة حسنين (٢٠١٣) لبحث فعالية برنامج تدريبي للأنشطة الجماعية في تعديل بعض مهارات التواصل اللفظي ، وتكونت العينة من (١٠) أطفال من الأطفال ذوى أضطراب التوحد، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦- ٩) أعوام ، وتوصلت النتائج إلى

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة علي مهارات التواصل اللفظي والدرجة الكلية لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية .بينما تناولت دراسة يوسف (٢٠١٤) فعالية برنامج تدريبى للطلاب معلمى المستقبل مسار التوحد بجامعة القصيم لتنمية مهارات التواصل الاجتماعى لدى عينة مكونة من(١٦) طالبا بمسار التربية الخاصة ، و(٨) أطفال من ذوى اضطراب التوحد بمدرسة التربية الفكرية بجنوب بريدة بالقصيم بالسعودية ، وتم تطبيق مقياس مهارات التواصل الاجتماعى ، والبرنامج التدريبى ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية فى مهارات التواصل الاجتماعى فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

فى حين بحثت دراسة Chien et al. (2015) فعالية برنامج تعليمى عن طريق الكمبيوتر اللوحي والقائم على تبادل الصور لتنمية مهارات التواصل لدى عينة مكونة من (١١) من الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد ، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج فى تنمية مهارات التواصل لأفراد العينة التجريبية . بينما استهدفت دراسة محمد ؛ عبد السلام ؛ راجح (٢٠١٥) لبحث فعالية برنامج تدريبى فى تنمية مهارات التواصل اللفظى لدى عينة مكونة من (٨) من الأطفال ذوى اضطراب التوحد ، والذين تراوحت أعمارهم ما بين (٦-٩) أعوام ، واستخدمت الدراسة مقياس مهارات التواصل اللفظى ، والبرنامج التدريبى ، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبى فى تنمية مهارات التواصل اللفظى لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد .

كما بحث Wiklund (2016) فعالية برنامج تدخلى لتنمية التواصل غير اللفظى من خلال المحادثات التفاعلية عن طريق جلسات علاجية جماعية مكونة من مواد سمعية وبصرية مسجلة لدى عينة من الأطفال ذوى اضطراب التوحد الفنلنديين ، والذين تراوحت أعمارهم مابين (١١- ١٣) عاماً ، كما تم التوصل إلى أنه لا يوجد أي اتصال بالعين لدى (٨٤٪) من أفراد العينة ، كما أظهرت النتائج ميل هؤلاء الأطفال لتجنب الاتصال بالعين مباشرة.

فى حين تناولت بعض الدراسات مهارات التواصل المختلفة مثل : مهارات التواصل اللفظى كما فى دراسة حسنين (٢٠١٣) ، ودراسة محمد وأخرون (٢٠١٥) ، ومهارات التواصل غير اللفظي كما فى دراسة بن صديق (٢٠٠٧) ،ودراسة

سلام (٢٠١٢)، والتواصل الاجتماعى ممثلاً فى (التواصل البصرى – التواصل اللفظى - التواصل غير اللفظى) كما فى دراسة يوسف (٢٠١٤)، والتواصل الوظيفى كما فى دراسة كشك (٢٠٠٧) .وقد قام الباحث بمحاولة تنمية مهارات التواصل الوظيفى لتحديد هدف واضح من وراء أداء كل مهارة من هذه المهارات.

ثالثاً :الأنشطة الفنية لذوى اضطراب طيف التوحد :

تعمل الأنشطة الفنية على تنمية المدركات الحسية الخاصة بالخطوط والألوان والمجسمات، وتشتمل تلك الأنشطة على الرسم والتصميم اللوني والتشكيل المجسم بمواد طينية قابلة للتشكيل سواء النحتي أو الخزفي وكذلك التوليف بالخدمات السهلة كالورق لإنتاج أعمال فنية ،وممارسة الموسيقى من خلال استخدام النماذج الحية أو الرمزية لتحقيق جودة الحياة للأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد (العفيفي، ٢٠٠٧،ص. ١٤؛ محمد ،٢٠٠٥).

كما توصف الأنشطة الفنية بكل ما يساهم في بناء الفرد وتكوينه من الناحية الفنية والجمالية وتعد أداة لمداخل تنموية كثيرة للتدريب بالفن (الشربيني ؛ الموافي ؛ البنا ، ٢٠١١، ص.٢١٩). فى حين تعمل الأنشطة الفنية على الحد من بعض السلوكيات النمطية التكرارية من خلال الإنشغال فى أنشطة فنية محببة ومحاولة إحداث تنفيس إنفعالى والتخلص من التوترات وإتاحة الفرصة لتنمية بعض المهارات .وتتمثل متطلبات ممارسة الأنشطة الفنية كما جاء عند سري(١٩٩٠) فى : المكان، والمواد المستخدمة عند أداء هذه الأنشطة مع تنظيم عملية الممارسة ، وعدم تحديد زمن للجلسات الفنية تبعاً لنوع النشاط الفنى الذى يمارسه الطفل بصورة فردية أو جماعية ، واستمرار الجلسات على ألا تقل عن ثلاث جلسات في الأسبوع، مع توفير المواد والخامات، والملابس ، والألوان بجميع أنواعها : فلوماستر، مائية، فرش، ورق، صلصال، عجائن سيراميك ، مقصات، أشغال فنية، طباعة، صمغ أوأى أدوات أخرى . كما يتم تحديد محتوى الجلسات وفقاً لمبدأ التدرج التصاعدى (فى : جمال الدين ، ٢٠٠٩). كما أكدت دراسة البلوى (٢٠١١) على فعالية الأنشطة الفنية فى خفض السلوك النمطى لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد فى الأردن.

رابعاً: الأنشطة الفنية بين السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى لذوى اضطراب طيف التوحد : الاستجابات والفعالية .

تظهر فعالية الأنشطة الفنية فى خفض حدة السلوك النمطى التكرارى وتنمية مهارات التواصل الوظيفى لدى ذوى اضطراب طيف التوحد - كما يرى Schnell (2011,P.5) - أن إنشغال الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد بالإهتمامات المحببة من خلال ممارساتهم للأنشطة الفنية التى يتقنوها ويهتمون بها ويبرعون في أدائها وتسهم فى إلهائم عن ممارسة السلوك النمطي التكراري وتنمى مهارات التواصل الوظيفى لديهم . فى حين أشارت Fulceri et al.(2016) لإقتصار السلوك النمطي المتكرر على الاهتمامات والأنشطة ، والتى تعد من السمات الأساسية لتشخيص اضطراب طيف التوحد. كما بين Blackmon;Ben-Avi; Xiuyuan;Pardoe;Di Martino; Halgren;Devinsky;Thesen & Kuzniecky(2016) أن الأضطراب الحادث فى البطينات الدماغية فى المح تسبب فى تكرار السلوك المقيد ، وظهر ذلك من خلال العثور على تشوهات قشرية بمعدلات أعلى فى الدماغ، كما وجدت زيادة فى السلوكيات المتكررة من خلال مراجعة المسح البصري للدماغ بالتصوير بالرنين المغناطيسي لذوى اضطراب طيف التوحد. بينما أظهر Bitsika; Sharpley; Agnew & Andronicos(2015) الفروق المرتبطة بالعمر للسلوك النمطي لدى الذكور ذوى اضطراب طيف التوحد ، كما تم تحديد الأعراض الرئيسية لذلك الاضطراب ممثلة فى الإجهاد الفسيولوجية ، وتركيزات هرمون الكورتيزول المرتبطة بالتوتر. وعلى الرغم من استخدام إستراتيجيات عديدة للحد من السلوك النمطي مثل: تعزيز السلوك البديل، والتدريس الملطف، إلا أن هناك حاجة إلى إستراتيجيات يمكن للمعلم ممارستها مع عدد كبير في وقت واحد، لاسيما مع كثرة عدد الأطفال ذوى أضطراب التوحد (Conroy et al.,2005, P.P.223-232)إلى جانب أن هذه الأنشطة من النوع المحبب لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.

فى حين أشار Sayers, Oliver, Ruddick & Wallis (2011) إلى أن الأطفال التوحديين يظهرون السلوك النمطي التكرارى عند ممارسة النشاط الحر أكثر منه في وقت الخضوع للأنشطة التدريسية. كما أن الأسلوب المستخدم في الدراسة الحالية هو الأنشطة الفنية التلقائية الترويحية حيث تتشابه الأنشطة

الفنية مع اللعب، وتعتمد هذه الأنشطة على الأداء الفنى فى بيئات مفتوحة تشتمل على : لعب الأدوار فى المسرح ، وبالقاعات الدراسية ، وحجرة الأنشطة بمؤسسة ابنى للفئات الخاصة والتوحد بالقاهرة ، ومركز التنمية الرياضية بالقاهرة بمدينة نصر ، والأنشطة الفنية المتنوعة والتى تشتمل على الرسم ، النقش ، التلوين ، القص واللصق ، لعب الأدوار ، القص ، اللصق ، الدراما ، الغناء ، الرقص ، الأوبريت الغنائى ، والأنشطة الترويحية .

وتناولت بعض الدراسات فعالية الأنشطة الفنية فى خفض حدة بعض السلوكيات وتنمية بعض المهارات لذوى اضطراب طيف التوحد مثل دراسة محمد؛وعبد العظيم (٢٠٠٧)حيث أعدا برنامجاً للعلاج بالموسيقى لتنمية المهارات الاجتماعية وأثره فى تنمية مستوى التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى عينة مكونة من (١٠) أطفال من ذوى اضطراب طيف التوحد، ممن تتراوح أعمارهم بين (١٠- ١٣)، واستخدم الباحثان اختبار جودارد للذكاء، ومقياس الطفل التوحدي، ومقياس التواصل، وبرنامج العلاج بالموسيقى، وتم التوصل إلى فعالية برنامج العلاج بالموسيقى في تنمية مستوى التواصل لدى الأطفال ذوى أضطراب التوحد .

كما هدفت دراسة البلوى (٢٠١١) لبحث فعالية برنامج تدريبى مستند إلى الأنشطة الفنية فى تنمية مهارات التفاعل الاجتماعى وخفض السلوك النمطى لدى عينة مكونة (١٥) طفلاً من أطفال التوحد فى الأردن ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٦) أعوام ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى نمو مهارات التفاعل الاجتماعى وخفض السلوك النمطى لدى افراد العينة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبى بواسطة الأنشطة الفنية.

فى حين هدفت دراسة عواد ؛ والبلوى (٢٠١٢) لبحث فعالية العلاج بالفن في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى عينة مكونة من (١٥) طفلاً من ذوى اضطراب التوحد في الأردن، وقد تألفت عينة الدراسة من مركز تواصل للتوحد بمدينة عمان، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٦)أعوام، وقد أسفرت النتائج عن فعالية التدخل بالفن مع أفراد العينة. كما بحثت دراسة حسن (٢٠١٢) فعالية برنامج قائم على تدريب أمهات الأطفال التوحديين على استخدام أنشطة الغناء في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لأطفالهن ، وتكونت العينة من (١٧) أماً

وأطفالهن التوحديين من المترددين على مركز الهدف بالمعادي الجديدة بالقاهرة ، وتوصلت النتائج إلى فعالية برنامج الأنشطة الموسيقية من خلال استخدام أنشطة الغناء فى تنمية مهارات التواصل غير اللفظي "البصرى" لدى أطفالهن.

فى حين تناولت دراسة Schweizer ; Knorth & Spreen(2014) فعالية العلاج بالفن فى تنمية صورة الذات ومهارات التواصل لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد، وتم تطبيق الدراسة على مجموعة تجريبية وصلت أعمارها إلى (١٨) عاماً ، وأشارت النتائج إلى فعالية العلاج بالفن في التخفيف من المشاكل الاجتماعية التواصلية، وأنماط السلوك المقيدة والمتكررة. ولاحظ الباحث اختلاف الأنشطة الفنية المقدمة تبعاً للبيئة التى تم تطبيق الدراسة بها وعينتها.

فروض البحث :

فى ضوء ما سبق من عرض للإطار النظرى والدراسات السابقة ،تمت صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالى :

١. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى .
٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والمتابعة والتتبعى.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية في القياسات المتكررة .

عينة البحث:

وصلت عينة الدراسة النهائية الى (١٥) تلميذاً وتلميذة نتيجة عدم انتظام طفلة من أفراد العينة التجريبية فى البرنامج ، وتكونت المجموعة التجريبية من (٧) أطفال، والمجموعة الضابطة من (٨) أطفال .

أدوات البحث :

تمثلت أدوات الدراسة فى الادوات التالية :

أولاً: لوحة الأشكال لجودارد لقياس الذكاء :

تعريب وتقنين ثريا السيد عطى (٢٠٠٤): ويعد أحد أختبارات الذكاء الأدائية (غير اللفظية) التى يتم اللجوء إليها لكونها سهلة التطبيق وتتناسب مع الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد ، ويتكون من لوحة خشبية مساحتها تصل إلى (١٢ بوصة × ١٨ بوصة) وتحتوى على عشر قطع خشبية تتطابق أشكالها مع شكل الفتحات المحفورة فى هذه اللوحة الكبيرة . كما تم وضع هذه اللوحة أمام المفحوص ووضع القطع فى ثلاث كومات من الناحية الأخرى من اللوحة ، وطلب من المفحوص أن يضع القطع الخشبية فى أماكنها الصحيحة (فى الفتحات المناسبة لها) بأسرع ما يمكن على أن يسمح له فى الاختبار بثلاث محاولات بحيث لا يزيد زمن المحاولة عن خمس دقائق ، ولتقدير الدرجات للاختبار يتم حساب الزمن الذى أخذته أقل المحاولات الصحيحة الثلاث، أو يتم أخذ متوسط الزمن فى المحاولات الثلاث (النجار ، ١٩٩٨ ، ص.١٥٠). وقد أتبع الباحث الطريقة الثانية ، وقد قام الباحث هذا الاختبار للتأكد من عدم وجود إعاقة عقلية.

ثانياً: مقياس الطفل التوحدي: إعداد : عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥).

تكون هذا المقياس من(٢٨) عبارة يجيب عنها الأخصائي أو أحد الوالدين باستخدام (نعم) وتحصل على درجة واحدة ، أو (لا) وتحصل على صفر ، وقد تمت الإجابة عنه في الدراسة الحالية من قبل القائم بالرعاية فى مؤسسة أبنى للفئات الخاصة والتوحد . وتلك العبارات تمثل أعراض اضطراب التوحد المشتقة من المحكات المتضمنة في الطبعة الرابعة من دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقليةDSM-IV الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي(1994) APA ، ويشترط انطباق(١٤) عبارة على الأقل على الطفل لكى يشخص أنه يعاني من هذا الاضطراب ، وتم حساب صدق المحكمين ، وحساب صدق المحك وذلك باستخدام مقياس عبد الرحيم بخيت (١٩٩٩) كمحك خارجي، وبلغ معامل الصدق(٠،٨٦٣)، وتم حساب الثبات بإعادة التطبيق لدى عينة من الأطفال التوحديين (ن= ١٣) حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠،٩١٧)،و(٠،٨٤٦)، وهي جميعاً قيم دالة عند (٠،٠١)

ثالثاً : قائمة تقييم أعراض اضطراب التوحد:إعداد/ ريملاند وإديلسون ترجمة وتعريب/ عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦):

وتستخدم هذه القائمة لتقييم أعراض اضطراب التوحد، وقد أعد القائمة ريملاند وإديلسون Rimland & Edelson، وتهدف إلى تشخيص اضطراب طيف التوحد بين الأطفال، والتعرف على مدى حدة أو شدة السلوكيات التوحدية ، وتكونت هذه القائمة من (٤) مقاييس فرعية يتم الاستجابة لها من قبل أحد الوالدين، أو الأخصائي ، وتحتوى المقاييس الفرعية في التواصل اللفظي على:اللغة والحديث، والاجتماعية، والإدراك أو الوعي الحسي/ المعرفي، والمشكلات الصحية والحالة الجسمية، وتكون المقياس الفرعي الأول من(١٤)عبارة، والثاني من(٢٠) عبارة، أما الثالث فتكون من (١٨) عبارة، والرابع من(٢٥) عبارة ليصبح إجمالي عدد العبارات الكلى(٧٧) عبارة ، بينما يتبع المقياس الفرعي الثالث (الإدراك أو الوعي الحسي/ المعرفي) عكس هذا التدريج (صفر، ١، ٢) على التوالي فتراوح إجمالي درجات المقياس الفرعي الأول ما بين(صفر- ٢٨) درجة، والثاني بين (صفر- ٤٠) درجة، والثالث بين(صفر- ٣٦) درجة ، وتراوحت درجات المقياس ما بين (صفر- ١٧٩) درجة ، وتم حساب الصدق التلازمى باستخدام مقياس الطفل التوحدي الذي أعده عادل عبد الله (٢٠٠١)كمحك خارجي، وقد بلغ معامل الصدق (٠,٧٨) للآباء، وللمعلمين (٠,٧١) ، وتم حساب الثبات على عينة من آباء الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد ، وبلغ (٨٩ ،.) للدرجة الكلية .

رابعاً: مقياس السلوك النمطى التكرارى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد
إعداد الباحث.

قام الباحث بمراجعة بعض الأطر النظرية وبعض الدراسات السابقة والمقاييس السابقة التى تناولت السلوك النمطى التكرارى ، والإطلاع على بعض مقاييس السلوك النمطي التكرارى والدراسات السابقة ذات العلاقة ، ومنها: مقياس السلوك النمطى إعداد : عبد الفتاح مطر (٢٠١١)، ومعايير تشخيص التوحد الواردة فى الدليل الخامس للأضطراب العقلية (DSM-V(2013، ومقياس السلوك االنمطى إعداد : موسى عبد الله بن موسى الشمراني (١٤٣٢هـ)، ومقياس السلوك النمطى إعداد : عمر فواز عبد العزيز (٢٠٠٨). وقام الباحث بتصميم هذا المقياس ؛ نظراً لاختلاف البيئة الثقافية للأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد وإختلاف العمر الزمنى والعمر العقلى للعينة ، وتم تطبيق استبيان مفتوح على بعض معلمي

وأولياء أمور الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد تضمن أهم السلوكيات النمطية المنتشرة لدى هم داخل الأسرة والصف الدراسى ، وتكون المقياس في صورته الاولية من (٤٩) عبارة تندرج تحت (٧) أبعاد للصورة الأولية ، وقد وصلت فقراته النهائية إلى (٣٢) عبارة تندرج تحت (٥) أبعاد بعد التحكيم وحساب ثبات وصدق المقياس، لكل منها خمسة اختيارات وهى : أ – يصدر هذا السلوك بشدة(٥)درجات، ب- يصدر هذا السلوك غالباً (٤) درجات، وجـ - يصدر هذا السلوك احياناً (٣) درجات، ودـ يصدر هذا السلوك نادراً (٢) درجتان، وهـ – لا يصدر هذا السلوك مطلقا(١) درجة واحدة ، وكانت الدرجة الكلية للمقياس (١٦٠) درجة ، والدرجة الدنيا هى (٣٢) درجة .

- تم الأستجابة لملاحظات المحكمين ××على فقرات المقياس وتم تعديلها وحذف بعضها.

الخصائص السيكومترية :

أولاً: **صدق المقياس** :

أ ـ صدق المحكمين : قام الباحث بعرض فقرات مقياس السلوك النمطى التكرارى على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات، وبعض معلمى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد، وبعض معلمى التربية الفنية ، وبعض أولياء الأمور، وتم الإبقاء على الاستجابات التى بلغت نسبة الاتفاق عليها (٨٠) ٪ فاكثر .

بـ الصدق التلازمى : تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة على المقياس الحالي ودرجاتهم على مقياس السلوك النمطى التكرارى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد إعداد : أسامة فاروق سالم (٢٠١٥) كمحك تلازمى ، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٧٦) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١)، الامر الذى يدل على صدق المقياس .

جدول (١)

معامل الارتباط لحساب الصدق التلازمى بطريقة بيرسون بين درجات مقياس السلوك النمطى التكرارى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد إعداد ، أسامة فاروق سالم (٢٠١٥) كمحك تلازمى

	معاملات الارتباط
الدرجة الكلية	٠,٨٧٦

× دال عند (٠,٠٥) ×× دالة عند (٠,٠١)

ثانياً: ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس من خلال الطرق التالية :

أ ـ الثبات بالتجزئة النصفية: تم تجزئة مفردات مقياس السلوك النمطى التكرارى إلى نصفين بعد تطبيقه على عينة مكونة من (٢٠) من الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد ؛ إذ يحتوى النصف الأول على البنود الفردية والنصف الثانى على البنود الزوجية. وتم حساب الارتباط بينهما من خلال معامل بيرسون والذى بلغ للأبعاد التالية : الحركات المتكررة، الحواس، الأنشطة، الأفكار، والأشياء (٠,٦٩٨ ،٠,٧٢٣ ، ٠,٧٧٥،٠,٨٤٥، ٠,٧٣٤، والدرجة الكلية ٠,٧٥٥) ، وتعد معاملات الثبات بالتجزئة النصفية هى معاملات مقبولة.

×× أ. د/ السعيد غازى محمد أستاذ الصحة النفسية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.

أ. د/ بسيونى بسيونى سليم أستاذ الصحة النفسية ورئيس قسم الصحة النفسية الأسبق، كلية التربية،جامعة الأزهر.

ب ـ إعادة الاختبار: حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون ،وذلك بإجراء تطبيقين على العينة بفاصل زمني قدره (١٥) يوماً ، وكان معامل الارتباط بينهما على التوالى كالتالى للأبعاد : (٠,٧٩٢، ٠,٨٢٤ ، ٠,٧٥٨ ، ٠,٨٧٦ ، ٠,٧٧٦،وللدرجة الكلية : ٠,٨٠٥ ، وهو دال عند مستوى (٠١،.) مما يدل على تمتع المقياس بالثبات.

جدول (٢)

معامل الارتباط بإعادة الإختبار مقياس السلوك النمطى التكرارى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد إعداد الباحث

الأبعاد	معاملات الارتباط
الحركات الجسمية المتكررة	٠,٧٩٢
تكرارية استخدام الحواس	٠,٨٢٤
الأنشطة والاهتمامات المحدودة	٠,٧٥٨
الأفكار المتكررة	٠,٨٧٦
روتينية الأشياء وثباتها	٠,٧٧٦
الدرجة الكلية	٠,٨٠٥

× دال عند (٠,٠٥) ×× دالة عند (٠,٠١)

جـ ـ الفا كرونباخ: قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، ووصلت قيمته للأبعاد التالية : الحركات المتكررة، الحواس، الأنشطة، الأفكار، والأشياء ٠,٧٤٥، ٠,٨٤٢، ٠,٦٥٤، ٠,٧٦٤، ٠,٧٦٩ وللدرجة الكلية ٠,٧٥٤ ، وهى قيمة تدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

دـ الاتساق الداخلي : تم حساب الأتساق الداخلى لمقياس السلوك النمطى التكرارى تم حساب معامل ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس وأبعاده والتى تراوحت ما بين (٠,٣٩، ٠,٧٤) ، وأتضح أن المفردات رقم (٣، ٦ ،٩، ١١ ،١٤، ١٦ ،١٩، ٢٢ ، ٢٥، ٢٧،٢٩، ٣٣،٣٧، ٤٠،٤٢،٤٦، ٤٩)لم يكن معامل ارتباطها ذا دلالة إحصائية ، ولذا فإن هذه المفردات تم حذفها من المقياس وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس(٣٢) مفردة (الصورة النهائية للمقياس).

هـ ـ سبيرمان – براون وجتمان: تم حساب ثبات المقياس بطريقة سبيرمان براون وبلغت قيمته للأبعاد التالية : الحركات المتكررة، الحواس، الأنشطة، الأفكار، والأشياء ، ٠,٦٨٣، ٠,٦٩٤، ٠,٧٣٤، ٠,٦٥٧، ٠,٧٦٢، وللدرجة الكلية ٠,٧٠٦كما بلغت قيمة جتمان ٠,٦٩٢، ٠,٧٨٤، ٠,٨٤٣، ٠,٧٦٠، ٠,٦٨٦،وللدرجة الكلية ٠,٧٥٣ وهى قيم مقبولة من الثبات.

جدول (٣)

ثبات المقياس بطريقة الثبات بالتجزئة النصفية والفا كرونباخ وسبيرمان – براون وجتمان لمقياس السلوك النمطى التكرارى إعداد الباحث

الأبعاد	معاملات الارتباط بالتجزئة النصفية	الفا كرونباخ	سبيرمان – براون	جتمان
الحركات الجسمية المتكررة	٠,٦٩٨	٠,٧٤٥	٠,٦٨٣	٠,٦٩٢
تكرارية استخدام الحواس	٠,٧٢٣	٠,٨٤٢	٠,٦٩٤	٠,٧٨٤
الأنشطة والاهتمامات المحدودة	٠,٧٧٥	٠,٧٦٤	٠,٧٣٤	٠,٨٤٣
الأفكار المتكررة	٠,٨٤٥	٠,٦٥٤	٠,٦٥٧	٠,٧٦٠
روتينية الأشياء وثباتها	٠,٧٣٤	٠,٧٦٩	٠,٧٦٢	٠,٦٨٦
الدرجة الكلية	٠,٧٥٥	٠,٧٥٤	٠,٧٠٦	٠,٧٥٣

× دال عند (٠,٠٥) ×× دالة عند (٠,٠١)

خامساً: مقياس مهارات التواصل الوظيفى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد إعداد الباحث:

قام الباحث بمراجعة الإطار النظرى وبعض الدراسات السابقة والمقاييس السابقة التى تناولت مهارات التواصل الوظيفى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد ، والأطلاع على بعض مقاييس مهارات التواصل الوظيفى، والدراسات السابقة ذات العلاقة ، ومنها: دراسة بدير ؛ وصادق (٢٠٠٠)، كما تم الإطلاع على قوائم التقدير التي تقيس مهارات التواصل لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحّد والمتضمنة لقوائم تشخيصهم كما فى دراسة الشمري) ٢٠٠٠) ، وقائمة ملاحظة التواصل اللغوى للطفل التوحدى إعداد محمد شوقى عبد السلام (٢٠٠٤) . ونظراً لإختلاف البيئة الثقافية والعمر الزمنى والعقلى لأفراد العينة عن عينات الدراسات السابقة لجأ الباحث إلى إعداد هذا المقياس .

- إقتراح عدد من المهارات الخاصة بالمقياس وعرضها على عدد من السادة المحكمين من بعض أساتذة الجامعات بقسم علم النفس والصحة النفسية بجامعات الأزهر والزقازيق ، وبعض معلمى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد وعرض فقرات مقياس مهارات التواصل الوظيفى، كما قام الباحث باشتقاق معايير تشخيص التوحد الواردة فى الدليل الخامس للاضطراب العقلية (DSMV(2013، وتم تطبيق استبيان مفتوح على بعض معلمي وأولياء أمور الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد تضمن أهم السلوكيات النمطية المنتشرة لدى هؤلاء الأطفال داخل الصف الدراسى وخارجه، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٤٩) عبارة تندرج تحت (٧) أبعاد ، وقد وصلت فقراته النهائية إلى (٣٥) عبارة تندرج تحت (٥) أبعاد ولكل عبارة خمسة اختيارات وهى :

أ – يقوم بهذه المهارة بشدة (٥)، ب- يقوم بهذه المهارة غاليا (٤) ، جـ - يقوم بهذه المهارة احياناً (٣) ، د– يقوم بهذه المهارة نادراً (٢) ، هـ – لا يقوم بهذه المهارة مطلقاً (١) درجة واحدة ، وعليه تكون الدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل الوظيفى هى (١٧٥) درجة ، والدرجة الدنيا هى (٣٥) درجة ، وتمثلت أبعاد مقياس مهارات التواصل الوظيفى فى :المبادأة بالتحية – القدرة على الطلب – القدرة على الاختيارات – تقليد النماذج – القدرة على الانتباه المشترك.

الخصائص السيكومترية:

اولا: صدق المقياس :

أ ـ صدق المحكمين : وتم الإبقاء على الاستجابات التى بلغت نسبة الاتفاق عليها (٨٠) ٪ فاكثر فى تحكيم المقياس من قبل بعض أساتذة الجامعات وبعض المعلمين والقائمين على الرعاية للأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد .

ب ـ الصدق التلازمي: تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة على المقياس الحالي ودرجاتهم على مقياس مهارات التواصل الوظيفى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد إعداد : رضا عبد الستار رجب كشك (٢٠٠٧) كمحك تلازمى ، وكانت قيمة معامل الارتباط (٨٩٣،٠) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) ، الامر الذى يدل على صدق المقياس الحالي.

جدول (٤)

معامل الارتباط لحساب الصدق التلازمى بطريقة بيرسون بين درجات مقياس مهارات التواصل الوظيفى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد إعداد : رضا عبد الستار رجب كشك (٢٠٠٧) كمحك تلازمى

	معاملات الارتباط
الدرجة الكلية	٠,٨٢٦

× دال عند (٠,٠٥) ×× دالة عند (٠,٠١)

ثانياً: ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس من حلال الطرق التالية :

أ ـ إعادة الاختبار: وتم ذلك بإجراء تطبيقين على العينة بفاصل زمني قدره (١٥) يوماً بين التطبيق الأول والثانى ، وبلغ معامل الارتباط بطريقة بيرسون للأبعاد (٠,٨٢٥ ،٠,٧٨٣ ، ٠,٧٦٢،٠,٨٣٣، ٠,٨٤٣، وللدرجة الكلية ٠,٨٠٩)، وهو دال عند مستوى (٠١،) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

جدول (٥)

معامل الارتباط بإعادة الإختبار لمقياس مهارات التواصل الوظيفى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد إعداد الباحث

الأبعاد	معاملات الارتباط
المبادأة بالتحية	٠,٨٢٥
القدرة على الطلب	٠,٧٨٣
القدرة على الاختيارات	٠,٨٣٣
تقليد النماذج	٠,٧٦٢
القدرة على الانتباه المشترك	٠,٨٤٣
الدرجة الكلية	٠,٨٠٩

× دال عند (٠,٠٥) ×× دالة عند (٠,٠١)

بـ الثبات بالتجزئة النصفية: تم تجزئة مفردات مقياس مهارات التواصل الوظيفى إلى نصفين بعد تطبيقه على عينة مكونة من (٢٠) من الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد ؛ إذ يحتوى النصف الأول على البنود الفردية والنصف االثانى على البنود الزوجية. وبلغ معامل بيرسون لأبعاد المقياس التالية المبادأة بالتحية، القدرة على الطلب، القدرة على الاختيارات، تقليد النماذج، والقدرة على الانتباه المشترك وللدرجة الكلية هى(٠,٧٤٣، ٠,٧٥٨، ٠,٨٢١، ٠,٧٦٧، ٠,٨٢٤، ٠,٧٨٢) ، وتعد معاملات الثبات بالتجزئة النصفية هى معاملات مقبولة.

جـ الفا كرونباخ: وصلت قيمة الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، لأبعاد المقياس التالية المبادأة بالتحية، القدرة على الطلب، القدرة على الاختيارات، تقليد النماذج، والقدرة على الانتباه المشترك وللدرجة الكلية(٠,٧٤٨،٠,٦٨٢، ٠,٧٨٣،٠,٦٨٤، ٠,٧٨٩، ٠,٧٣٧) وهى قيمة تدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

دـ سبيرمان – براون وجتمان: تم حساب ثبات المقياس بطريقة سبيرمان براون وبلغت قيمته لأبعاد المقياس التالية المبادأة بالتحية، القدرة على الطلب، القدرة على الاختيارات، تقليد النماذج، والقدرة على الانتباه المشترك وللدرجة الكلية هى (٠,٧٦٢، ٠,٧٩٤، ٠,٧٦٥،٠,٧٥٨، ٠,٧٤٥، ٠,٧٦٤) ، كما بلغت قيمة جتمان لهذه الأبعاد (٠,٧٢٥، ٠,٦٧٩، ٠,٦٨٣،٠,٧٤٦، ٠,٧٢٥،٠,٧٩٢)، وهى قيم مقبولة من الثبات.

جدول (٦)

ثبات المقياس بطريقة الثبات بالتجزئة النصفية والفا كرونباخ وسبيرمان – براون وجتمان لمقياس مهارات التواصل الوظيفى إعداد الباحث

الأبعاد	معاملات الارتباط بالتجزئة النصفية	الفا كرونباخ	سبيرمان – براون	جتمان
المبادأة بالتحية	٠,٧٤٣	٠,٦٨٢	٠,٧٦٢	٠,٧٢٥
القدرة على الطلب	٠,٧٥٨	٠,٧٤٨	٠,٧٩٤	٠,٦٧٩
القدرة على الاختيارات	٠,٨٢١	٠,٦٨٤	٠,٧٥٨	٠,٧٤٦
تقليد النماذج	٠,٧٦٧	٠,٧٨٣	٠,٧٦٥	٠,٦٨٣
القدرة على الانتباه المشترك	٠,٨٢٤	٠,٧٨٩	٠,٧٤٥	٠,٧٩٢
الدرجة الكلية	٠,٧٨٢	٠,٧٣٧	٠,٧٦٤	٠,٧٢٥

× دال عند (٠,٠٥) ×× دالة عند (٠,٠١)

٥ـ الاتساق الداخلي : تم حساب الاتساق الداخلى لمقياس مهارات التواصل الوظيفى بحساب معامل ارتباط كل مفردة من مفرادات مقياس مهارات التواصل الوظيفى وأبعاده من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ، والتى تراوحت ما بين (٠,٣١، و٠,٧٦) ، وأتضح أن المفردات رقم(٥، ٨ ، ١٢،١٦، ٢٣ ، ٣٣، ٣٦، ٤١) لم يكن معامل ارتباطها ذا دلالة إحصائية ، ولذا فإن هذه المفردات تم حذفها من المقياس.

ثالثاً: برنامج الأنشطة الفنية: إعداد الباحث

قام الباحث بعدة خطوات لإعداد برنامج الأنشطة الفنية تمثلت فى الإطلاع علي الأدب النظرى والدراسات السابقة والخاصة بالأنشطة الفنية والسلوك النمطى التكرارى ، ومهارات التواصل الوظيفى، وكذلك على بعض البرامج التى أستخدمت الأنشطة الفنية مع ذوى اضطراب طيف التوحد مثل دراسة محمد ؛ وعبد العظيم (٢٠٠٧)، ودراسة البلوى (٢٠١١)، ودراسة عواد ؛ والبلوى (٢٠١٢) ، ودراسة حسن (٢٠١٢) ، ودراسة Schweizer et al.(2014) ، واقتراح بعض الأنشطة الفنية القائمة على ميول وأهتمامات أفراد العينة التجريبية فى الأنشطة الفنية ، ثم قام الباحث بوضع تصميم مقترح لبرنامج الأنشطة الفنية .

- عرض الباحث البرنامج على بعض المتخصصين×× في مجال التربية الصحة النفسية وعلم النفس ، والتربية الخاصة والتربية الفنية فى بعض كلية التربية بجامعة الأزهر والزقازيق، وحلوان ، وبعض معلمى التربية الفنية .

الأساس النظري للبرنامج : أعتمد البرنامج التدريبى القائم على الأنشطة الفنية علي نظرية التعلم الاجتماعي من خلال ممارسة هذه الأنشطة من قبل الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد ، وذلك من خلال تحويل اهتماماتهم من ممارسة السلوك النمطى التكرارى إلى اكتساب أنماط سلوكية وإلهائهم عن إتيان تلك السلوكيات .

أهمية برنامج الأنشطة الفنية:

تتضح أهمية برنامج الأنشطة الفنية في الحد من السلوك النمطى التكرارى فى تنمية مهارات التواصل الوظيفى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد من خلال برنامج تدريبى قائم علي الأنشطة الفنية .

أهداف البرنامج :

الهدف العام : تمثل الهدف العام فى خفض حدة السلوك النمطى التكرارى فى تنمية مهارات التواصل الوظيفى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد، وذلك من خلال استخدام برنامج قائم على الأنشطة الفنية .

الهدف الإجرائى : ويتمثل فى خفض حدة السلوك النمطى التكرارى ، وتنمية مهارات التواصل الوظيفى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد البسيط .

مكونات البرنامج : تكون البرنامج التدريبى القائم على الأنشطة الفنية من عددً من الجلسات أشتملت على أنشطة فنية متنوعة والتى تم اشتقاقها من أهتمامات وميول أفراد العينة وتتسم بكونها ترويحية تجلب المتعة،وقام بتأديتها الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد.

وتمثلت الأنشطة الفنية التى استخدمها أفراد العينة فى : التلوين ، القص واللصق ، السيكودراما ممثلة فى لعب الدور بأداء المهن كأداء شخصية الشيف

والحلاق ، واوبريت الليلة الكبيرة – وأوبريت قناة السويس ، وحفلة تنكرية .... ، الغناء ، والرقص ، الرسم، بالاضافة لعزف الموسيقى ، والأعمال اليدوية ، مسابقة المسرح ، مسرح العرائس .....

× أ. د/ رشاد عبد العزيز على موسى أستاذ الصحة النفسية المتفرغ ورئيس قسم الصحة النفسية الأسبق، كلية التربية ، جامعة الأزهر.
أ.د./ عياد أبو بكر هاشم أستاذ الفنون التشكيلية وعميد كلية الفنون والإعلام طرابلس ليبيا سابقا.
د./ أحمد عبد العزيز مدرس التربية الفنية بكلية التربية جامعة حلوان بمصر والباحة بالسعودية.

وتكونت جلسات البرنامج من (٢٤) جلسة، موزعة على (٨) أسابيع، بواقع (٣) جلسات أسبوعياً للمجموعة التجريبية، وتدرج زمن الجلسة ما بين (٢٠- ٤٥) دقيقة، منها(٥) دقائق للجزء التمهيدي ،ثم تم ممارسة النشاط الفنى ، ثم تختتم الجلسة بتلخيص ومراجعة النشاط الذى تمت ممارسته وعمل تغذية راجعة Feed Back له مع أفراد العينة، وأشتملت المرحلة التمهيدية على التعارف بهدف حدوث ألفة بين الباحث وأفراد العينة ومدتها ثلاث جلسات ، ثم المرحلة التدريبية وتمثلت فى ممارسة الأنشطة الفنية المتنوعة والمحببة وتكونت من(١٨) جلسة لأفراد العينة ،ثم اختتم الباحث البرنامج بثلاث جلسات بمرحلة إعادة التدريب وهى خاصة بإعادة التدريب على أنشطة البرنامج الفنية وإنهاء البرنامج.

اعتبارات تم مراعاتها فى البرنامج :
روعى أن تكون جلسات البرنامج جماعية وفى حجرة يعتاد على التواجد بها أفراد العينة فى بداية الجلسات التدريبية بالأنشطة الفنية ، ثم تم بعد ذلك نقلهم إلى أماكن أخرى .

الفنيات المستخدمة في البرنامج:
أحتوي البرنامج على بعض الفنيات والأساليب السلوكية لنظرية التعلم الاجتماعى من خلال أستخدام (لعب الدور - التعزيز الإيجابي -التعزيز السلبي – التكرار - النمذجة– المناقشة- التجاهل (التكتيكى أو المخطط)- إعادة التوجيه - التحكم الذاتى-التلقين والحث – التقليد - التغذية الراجعة - الواجبات المنزلية).

الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق البرنامج المقترح كتطبيق أستطلاعى ، وذلك على (٣) من الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد من نفس مجتمع الدراسة ، وذلك بمساعدة من القائم بالرعاية، وذلك للتعرف على مدى مناسبة برنامج الأنشطة الفنية لخصائص أطفال العينة، والتعرف على مدى ملاءمة البرنامج المستخدم ، وصلاحية المكان المخصص لأفراد العينة لممارسة الأنشطة الفنية عليه، ومدى مناسبة الفنيات والأدوات المستخدمة فى البرنامج.

الأدوات اللازمة لتنفيذ البرنامج:

تمثلت أدوات البرنامج فى : حجرة بمؤسسة ابنى للفئات الخاصة والتوحد بمصر الجديدة بالقاهرة ، ومسرح وملعب مركز التنمية الرياضية بالقاهرة ، ومسرح وملعب الكلية الحربية ، وملابس للعب الأدوار ، وأكلات (وجبات للشيف) ، وادوات للرسم ، وأدوات للتشكيل والتزيين والقص واللصق ، وأدوات لعجينة السيراميك .

جدول (٧)

جلسات برنامج الأنشطة الفنية للحد من السلوك النمطى التكرارى فى تنمية مهارات التواصل الوظيفى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد

رقم الجلسة	التشكيل	الزمن	نوع النشاط
المرحلة التمهيدية (التعارف)			
من الجلسة الأولى إلى الجلسة الثالثة		من٢٠ إلى٢٥ دقيقة	الهدف : حدوث التعارف بين الباحث وأفراد العينة وبث مناخ يتسم بالمرح والسعادة والألفة بين أفراد العينة مع توزيع الحلوى والألعاب ، والتعريف بالبرنامج واختيار نوعية الأنشطة الفنية المحببة لدى أفراد العينة التجريبية .

المرحلة التدريبية (ممارسة الأنشطة الفنية)			
رقم الجلسة	التشكيل	الزمن	نوع النشاط
من الجلسة الرابعة إلى الجلسة الثامنة عشر		من ٣٠ إلى ٤٠ دقيقة	هدفت المرحلة التدريبية إلى خفض حدة السلوك النمطى التكرارى وتنمية مهارات التواصل الوظيفى من خلال ممارسة الأنشطة الفنية متمثلة فى : لعب الأدوار بالسيكودراما : (دور الشيف – دور الحلاق ، ....) - ممارسة الرسم – ممارسة التشكيل – القص واللصق – تشكيل الصلصال - التلوين -التمثيل ، الغناء ، الرقص ، الأنشطة الترويحية ، الرسم، التشكيل ، الطباعة، التزيين، عزف الموسيقى ، التصوير الفوتوغرافى ، ،الأعمال اليدوية ، مسابقة المسرح، ....مسرح العرائس ، أوبريت قناة السويس
مرحلة إعادة التدريب			
رقم الجلسة	التشكيل	الزمن	نوع النشاط
من الجلسة الحادية والعشرين إلى الجلسة الرابعة والعشرين		من ٣٠ إلى٤٠ دقيقة	إعادة ممارسة بعض الأنشطة السابق ممارستها وإعادة- التدريب عليها للتأكد من استمرارية خفض حدة السلوك النمطى التكرارى وتنمية مهارات التواصل الوظيفى .

التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية: قام الباحث بإجراء التكافؤ بين أفراد مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية من حيث العمر الزمني، والذكاء، والسلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى ،واستخدم الباحث الإحصاء اللابارامتري ممثلاً فى اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test للتكافؤ بين المجموعتين من حيث :

١) **العمر الزمني**: تم اختيار أعضاء المجموعتين التجريبية والضابطة فى المرحلة العمرية من (٩-١٣) سنة وتمت المكافئة بينهما فى العمر الزمني، ويوضح جدول (٨) ذلك التكافؤ .

جدول (٨)

الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى العمر الزمني

المتغير	البيان / المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٧	١٠,٨٥	١,٥٧	٧,٥٧	٥٣,٠٠	٢٥,٠٠	٠,٧٢٢ غير دالة
	الضابطة	٨	١١,١٢	١,٦٤	٨,٣٨	٦٧,٠٠		

قيمة (U) الجدولية عن مستوى ٠,٠٥ = ٠,٠٠٣

قيمة (U) الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ٨

٢) **متغير الذكاء**: تم اختيار أفراد العينة ممن تمتد نسب ذكائهم من (٥٥- ٦٩) درجة فئة القابلين للتعلم على مقياس لوحة الأشكال لجودارد ،ويوضح ذلك جدول (٩) .

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني بلغت (٢٥,٠٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين وهذا يعد مؤشراً على التكافؤ بينهما في متغير العمر الزمني.

جدول (٩)

الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الذكاء

المتغير	البيان / المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
الذكاء	التجريبية	٧	٧,٧٩	٥٤,٥٠	٢٦,٥٠	٠,٨٦٢ غير دالة
	الضابطة	٨	٨,١٩	٦٥,٥٠		

قيمة (U) الجدولية عن مستوى ٠,٠٥ = ٠,٠٠٣

قيمة (U) الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء بلغت (٢٦,٥٠) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً ؛مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين وهذا يعد مؤشراً على التكافؤ بينهما في متغير الذكاء.

٣) السلوك النمطي التكرارى: تم إجراء التكافؤ بين مجموعتى الدراسة قبل تطبيق البرنامج التدريبى القائم على الأنشطة الفنية فى السلوك النمطي من إعداد الباحث، وذلك ويوضح ذلك جدول(١٠):

جدول (١٠)

الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلي للسلوك النمطى التكرارى

الأبعاد	المجموعات	العدد ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
الحركات الجسمية المتكررة	ضابطة	٨	٨,٤٤	٦٧,٥٠	٢٤,٥٠	٠,٦٩٤ غ د
	تجريبية	٧	٧,٥٠	٥٢,٥٠		
تكرارية استخدام الحواس	ضابطة	٨	٨,٣٨	٦٧,٠٠	٢٥,٠٠	٠,٧٧٩ غ د
	تجريبية	٧	٧,٥٧	٥٣,٠٠		
الأنشطة والاهتمامات المحدودة	ضابطة	٨	٨,٦٩	٦٩,٥٠	٢٢,٥٠	٠,٥٣٦ غ د
	تجريبية	٧	٧,٢١	٥٠,٥٠		
الأفكار المتكررة	ضابطة	٨	٨,٩٤	٧١,٥٠	٢٠,٥٠	٠,٣٩٧ غ د
	تجريبية	٧	٦,٩٣	٤٨,٥٠		
روتينية الأشياء وثباتها	ضابطة	٨	٦,١٩	٤٩,٥٠	١٣,٥٠	٠,٠٩٤ غ د
	تجريبية	٧	١٠,٠٧	٧٠,٥٠		
الدرجة الكلية	ضابطة	٨	٨,٣٨	٦٧,٠٠	٢٥,٠٠	٠,٧٧٩ غ د
	تجريبية	٧	٧,٥٧	٥٣,٠٠		

قيمة (U) الجدولية عن مستوى ٠,٠٥ = ٠,٠٠٣

قيمة (U) الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي بلغت على الترتيب (٢٤,٥٠، ٢٥,٠٠، ٢٢,٥٠، ٢٠,٥٠، ١٣,٥٠، ٢٥,٠٠)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين مما يدل على تكافؤ المجموعتين .

٤) مهارات التواصل الوظيفي : كما استخدم الباحث اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمهارات التواصل الوظيفى .

جدول (١١)

الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمهارات التواصل الوظيفى

الأبعاد	البيان / المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
المبادأة بالتحية	الضابطة	٨	٩,٥٦	٧٦,٥٠	١٥,٥٠	٠,١٥٢
	التجريبية	٧	٦,٢١	٤٣,٥٠		
القدرة على الطلب	الضابطة	٨	٩,٠٠	٧٢,٠٠	٢٠,٠٠	٠,٣٩٧
	التجريبية	٧	٦,٨٦	٤٨,٠٠		
القدرة على الاختيارات	الضابطة	٨	٩,١٣	٧٣,٠٠	١٩,٠٠	٠,٣٣٦
	التجريبية	٧	٦,٧١	٤٧,٠٠		
تقليد النماذج	الضابطة	٨	١٠,٠٠	٨٠,٠٠	١٢,٠٠	٠,٠٧٢
	التجريبية	٧	٥,٧١	٤٠,٠٠		
القدرة على الانتباه المشترك	الضابطة	٨	٨,٦٣	٦٩,٠٠	٢٣,٠٠	٠,٦١٣
	التجريبية	٧	٧,٢٩	٥١,٠٠		
الدرجة الكلية	الضابطة	٨	٩,٩٤	٧٩,٥٠	١٢,٥٠	٠,٠٧٢
	التجريبية	٧	٥,٧٩	٤٠,٥٠		

قيمة (U) الجدولية عن مستوى ٠,٠٥ = ٠,٠٠٣

قيمة (U) الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للتواصل الوظيفى بلغت (١٥,٥٠ ، ٢٠,٠٠ ، ١٩,٠ ، ١٢,٠ ، ٢٣,٠ ، ١٢,٥٠) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين ، ويوضح ذلك جدول (١٢) من خلال

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس القبلي لكل من المجموعتين.

جدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس القبلي على مقياس مهارات التواصل الوظيفى للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	ضابطة		تجريبية	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
المبادأة بالتحية	٩,٣٧	١,٦٨	٨,١٤	٠,٦٩
القدرة على الطلب	٩,٠٠	١,٥١	٨,٤٢	٠,٧٨
القدرة على الاختيارات	٩,٦٢	١,٤٠	٨,٨٥	٠,٨٩
تقليد النماذج	٨,٨٧	١,٢٤	٧,٧١	٠,٧٥
القدرة على الانتباه المشترك	٩,٨٧	١,٥٥	٩,٢٨	٠,٧٥
الدرجة الكلية	٤٦,٧٥	٤,٦٢	٤٢,٤٢	٢,٢٢

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة يتقارب من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة وهذا يعد مؤشراً على تكافؤ المجموعتين في مهارات التواصل الوظيفى لدى أفراد المجموعة التجريبية. وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام معادلة مان ويتنى Mann Whitny.

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه « لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى ».

وينقسم الفرض الحالى إلى التالى :

أ- لاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس السلوك النمطى التكرارى، ويوضح ذلك جدول (١٣):

جدول (١٣)

الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي للسلوك النمطى التكرارى

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
الحركات الجسمية المتكررة	ضابطة	٨	١١,٥٠	٩٢,٠٠	٠٠,٠٠	٠,٠١
	تجريبية	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
تكرارية استخدام الحواس	ضابطة	٨	١١,٤٠	٩١,٢٠	٠٠,٠٠	٠,٠١
	تجريبية	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
الأنشطة والاهتمامات المحدودة	ضابطة	٨	١١,٤٥	٩١,٦٠	٠٠,٠٠	٠,٠١
	تجريبية	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
الأفكار المتكررة	ضابطة	٨	١١,٥٠	٩٢,٠٠	٠٠,٠٠	٠,٠١
	تجريبية	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
روتينية الأشياء وثباتها	ضابطة	٨	١١,٣٥	٩٠,٨٠	٠٠,٠٠	٠,٠١
	تجريبية	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
الدرجة الكلية	ضابطة	٨	١١,٥٥	٩٢,٤٠	٠٠,٠٠	٠,٠١
	تجريبية	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		

قيمة (U) الجدولية عن مستوى ٠,٠٥ = ١٨

قيمة (U) الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ١١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي كانت صفر، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين، وتوجه هذه الفروق لصالح المجموعة الأقل في متوسط الرتب، وهي المجموعة التجريبية ولمعرفة اتجاه الفروق في المجموعتين التجريبية والضابطة ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس البعدي لكل من المجموعتين.

جدول (١٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس البعدي للأبعاد والدرجة الكلية على مقياس السلوك النمطى التكرارى للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	ضابطة		تجريبية		حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الحركات الجسمية المتكررة	٢٦,٥٠	٠,٩٣	١١,٤٢	١,١٣	٠,٩٩
تكرارية استخدام الحواس	٢٨,٨٧	٢,٥٨	١٠,٨٥	١,٢١	٠,٩٧
الأنشطة والاهتمامات المحدودة	٢٦,٧٥	٠,٧١	١١,٢٨	٠,٩٥	٠,٩٩
الأفكار المتكررة	٢٩,٧٥	١,١٦	١١,١٤	١,٣٤	٠,٩٩
روتينية الأشياء وثباتها	٢٦,٢٥	١,١٦	١٠,٤٢	٠,٩٦	٠,٩٩
الدرجة الكلية	١٣٦,٠	٥,٧٥	٥٥,٠٠	٢,٤٧	٠,٩٩

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أقل من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة مما يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، كما يتضح أيضاً أن حجم الأثر كبير (أكبر من ٠,٥) وهذا يعد مؤشراً على فاعلية البرنامج التدريبي في السلوك النمطى التكرارى لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وتوضح معادلة مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التواصل الوظيفى من خلال جدول(١٥):

جدول (١٥)

الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التواصل الوظيفي

الأبعاد	البيان / المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
الاهتمام المشترك	الضابطة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١
	التجريبية	٧	١١,٠٠	٧٧,٠٠		
التواصل بالعين	الضابطة	٨	٤,٤٠	٣٥,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١
	التجريبية	٧	١٠,٠٠	٧٠,٠٠		
لغة الجسد	الضابطة	٨	٤,٦٠	٣٧,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١
	التجريبية	٧	١٢,٠٠	٨٤,٠٠		
تعبيرات الوجه	الضابطة	٨	٤,٣٠	٣٤,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١
	التجريبية	٧	١٣,٠٠	٩١,٠٠		
الإشارات والايماءات	الضابطة	٨	٤,٢٠	٣٤,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١
	التجريبية	٧	٩,٠٠	٦٣,٠٠		
الدرجة الكلية	الضابطة	٨	٤,٧٠	٣٨,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١
	التجريبية	٧	١٤,٠٠	٩٨,٠٠		

قيمة (U) الجدولية عن مستوى ٠,٠٥ = ١٨

قيمة (U) الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ١١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتواصل الوظيفى بلغت (٠,٠٠)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين وتوجه هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في متوسط الرتب وهي المجموعة التجريبية.

ب- ولاختبار صحة هذا الفرض أيضاً استخدم الباحث اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل الوظيفى، ويوضح ذلك جدول (١٦):

جدول (١٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس البعدي على مقياس لمهارات التواصل الوظيفى للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	ضابطة		تجريبية		حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الاهتمام المشترك	٨,٨٧	١,٤٥	٢٥,٧١	٠,٧٦	٠,٩٩
التواصل بالعين	٨,٧٥	٠,٧١	٢٥,٨٥	١,٠٦	٠,٩٩
لغة الجسد	٩,٢٥	١,٢٨	٣٠,٢٨	١,١١	٠,٩٩
تعبيرات الوجه	٩,٠٠	١,٠٦	٢٥,٧١	١,١١	٠,٩٩
الإشارات والايماءات	٩,٦٢	١,٨٤	٣٠,٢٨	١,٤٩	٠,٩٨
الدرجة الكلية	٤٥,٥٠	٤,٣٤	١٣٨,١٤	٢,٧٩	٠,٩٩

يوضح الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة ،كما يتضح أيضاً أن حجم الأثر كبير (أكبر من ٠,٥) مما يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وهذا يعد مؤشراً على فاعلية البرنامج التدريبي في مهارات التواصل الوظيفى لدى أفراد المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على أنه « توجد فروق بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي والمتابعة والتتبعى «.

وينقسم ذلك الفرض إلى التالى :

أ-ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معادلة ويلكوكسن من خلال التعرف على قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد وذلك بتطبيق اختبار السلوك النمطى التكرارى قبل وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبى القائم على برنامج الأنشطة الفنية لأفراد المجموعة التجريبية

، ويوضح ذلك جدول (١٧).

جدول (١٧)

الفروق بين القياسين القبلى والبعدى لأبعاد السلوك النمطى التكرارى والدرجة الكلية

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
الحركات الجسمية المتكررة	الرتب السالبة	٧	٤	٢٨	-٢,٣٧٥	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٧				
تكرارية استخدام الحواس	الرتب السالبة	٧	٤	٢٨	-٢,٤١٠	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٧				
الأنشطة والاهتمامات المحدودة	الرتب السالبة	٧	٤	٢٨	-٢,٣٨٨	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٧				
الأفكار المتكررة	الرتب السالبة	٧	٤	٢٨	-٢,٣٨٨	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٧				
روتينية الأشياء وثباتها	الرتب السالبة	٧	٤	٢٨	-٢,٣٧٥	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٧				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٧	٤	٢٨	-٢,٣٧١	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٧				

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوي(٠,٠١) = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z)لمعرفة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للأبعاد هى على التوالى(-٢,٣٧٥، -٢,٤١٠، -٢,٣٨٨ ، -٢,٣٨٨ ، -٢,٣٧٥

٢,٣٧١،) ، وهى قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين وذلك لصالح القياس البعدى، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أقل من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشراً على فاعلية البرنامج المستخدم فى السلوك النمطى التكرارى لدى أفراد العينة التجريبية. ولمعرفة مقدار التحسن فى أبعاد السلوك النمطى التكرارى ، تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى، للقياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية، ويوضح ذلك جدول (١٨) .

جدول (١٨)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لأبعاد السلوك النمطى التكرارى والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى

البعد	قبلي		بعدي		حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الحركات الجسمية المتكررة	٢٦,٧١	٠,٧٥	١١,٤٢	١,١٣	٠,٩٩
تكرارية استخدام الحواس	٢٨,٥٧	٢,١٥	١٠,٨٥	١,٢١	٠,٩٩
الأنشطة والاهتمامات المحدودة	٢٦,٥٧	٠,٩٧	١١,٢٨	٠,٩٥	٠,٩٩
الأفكار المتكررة	٢٩,٧١	١,٧٠	١١,١٤	١,٣٤	٠,٩٧
روتينية الأشياء وثباتها	٢٦,٧١	١,٣٨	١٠,٤٢	٠,٩٦	٠,٩٩
الدرجة الكلية	١٣٧,٨٥	٤,١٤	٥٥,٠٠	٢,٤٧	٠,٩٩

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابى للقياس البعدى أكبر من المتوسط الحسابى للقياس القبلى فى الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية ؛ مما يشير إلى تحسن السلوك النمطى التكرارى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، كما يتضح أيضاً أن حجم الأثر كبير (أكبر من ٠,٥) وهذا يعد مؤشراً على فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج فى تنمية السلوك النمطى التكرارى لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ب- ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معادلة ويلكوكسن من خلال التعرف على قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد وذلك بتطبيق اختبار مهارات التواصل الوظيفى ، قبل وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبى القائم على برنامج الأنشطة الفنية لأفراد المجموعة التجريبية ، ويوضح

ذلك جدول (١٩).

جدول(١٩)

الفروق بين القياسين القبلى والبعدى لمهارات التواصل الوظيفى والدرجة الكلية

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
المبادأة بالتحية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-٢,٤٢٨	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤	٢٨		
	التساوى	٠				
	المجموع	٧				
القدرة على الطلب	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-٢,٣٧٥	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤	٢٨		
	التساوى	٠				
	المجموع	٧				
القدرة على الاختيار	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-٢,٤٥٦	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤	٢٨		
	التساوى	٠				
	المجموع	٧				
تقليد النماذج	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-٢,٣٧٥	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤	٢٨		
	التساوى	٠				
	المجموع	٧				
القدرة على الانتباه المشترك	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-٢,٣٩٢	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤	٢٨		
	التساوى	٠				
	المجموع	٧				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-٢,٣٧١	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤	٢٨		
	التساوى	٠				
	المجموع	٧				

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للأبعاد هى على التوالى(-٢,٣٧٥، -٢,٤١٠، -٢,٣٨٨ ، -٢,٣٨٨ ، -٢,٣٧٥

٢,٣٧١،) ، وهى قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين وذلك لصالح القياس البعدى، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أقل من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشرا على فاعلية البرنامج المستخدم فى مهارات التواصل الوظيفى لدى أفراد العينة التجريبية. ولمعرفة مقدار التحسن فى مهارات التواصل الوظيفى ، تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى، للقياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية، وجدول (٢٠) يوضح ذلك.

جدول (٢٠)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لمهارات التواصل الوظيفى والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى

البعد	قبلي		بعدي		حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
المبادأة بالتحية	١١,٤٢	١,١٣	٢٥,٧١	٠,٧٦	٠,٩٩
القدرة على الطلب	١٠,٨٥	١,٢١	٢٥,٨٥	١,٠٦	٠,٩٩
القدرة على الاختيار	١١,٢٨	٠,٩٥	٣٠,٢٨	١,١١	٠,٩٩
تقليد النماذج	١١,١٤	١,٣٤	٢٥,٧١	١,١١	٠,٩٩
القدرة على الانتباه المشترك	١٠,٤٢	٠,٩٧	٣٠,٢٨	١,٤٩	٠,٩٨
الدرجة الكلية	٥٥,١٤	٢,٤٧	١٣٨,١٤	٢,٧٩	٠,٩٩

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابى للقياس البعدى أكبر من المتوسط الحسابى للقياس القبلى فى الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية ؛ مما يشير إلى تحسن مهارات التواصل الوظيفى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، كما يتضح أيضاً أن حجم الأثر كبير (أكبر من ٠,٥)، وهذا يعد مؤشراً على فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج فى تنمية السلوك النمطى التكرارى لدى أفراد المجموعة التجريبية.

جـ- ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معادلة ويلكوكسن من خلال التعرف على قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة للأبعاد وذلك بتطبيق اختبار السلوك النمطى التكرارى بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبى القائم على برنامج الأنشطة الفنية لأفراد المجموعة التجريبية وبعد مرور شهر على القياس البعدى ، ويوضح ذلك

جدول(٢١)

الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد السلوك النمطى التكرارى والدرجة الكلية

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
الحركات المتكررة	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١,٧٣٢ -	٠,٠٨٣ غ د
	الرتب الموجبة	٣	٢	٦		
	التساوى	٤				
	المجموع	٧				
الحواس	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١,٠٠٠-	٠,٣١٧ غ د
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	التساوى	٦				
	المجموع	٧				
الأنشطة والاهتمامات	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١,٠٠٠-	٠,٣١٧ غ د
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	التساوى	٦				
	المجموع	٧				
الأفكار	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠,٣٧٨-	٠,٧٠٥ غ د
	الرتب الموجبة	٢	٣	٦		
	التساوى	٣				
	المجموع	٧				
الأشياء وثباتها	الرتب السالبة	١	٢	٢	٠,٤٤٧-	٠,٦٥٥ غ د
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	التساوى	٥				
	المجموع	٧				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	١	٢	٢	١,٥١٨-	٠,١٢٩ غ د
	الرتب الموجبة	٤	٣,٢٥	١٣,٠٠		
	التساوى	٢				
	المجموع	٧				

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدى والمتابعة للأبعاد هى على التوالى(-١,٧٣٢، -١,٠٠٠، -١,٠٠٠ ، -٠,٣٧٨ ، -٠,٤٤٧، -١,٥١٨) ، وهى قيم غير دالة ، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين وهذا يعد مؤشرا على بقاء فاعلية البرنامج المستخدم فى السلوك النمطى التكرارى لدى أفراد العينة التجريبية. ولمعرفة مقدار التحسن فى أبعاد السلوك النمطى التكرارى ، تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى، للقياسين البعدي والمتابعة للمجموعة التجريبية، وجدول (٢٢) يوضح ذلك.

جدول (٢٢)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لأبعاد السلوك النمطى التكرارى والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والمتابعة

البعد	بعدي		متابعة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الحركات الجسمية المتكررة	١١,٤٢	١,١٣	١١,٠٠	٠,٨٢
تكرارية استخدام الحواس	١٠,٨٥	١,٢١	١٠,٧١	١,١١
الأنشطة والاهتمامات المحدودة	١١,٢٨	٠,٩٥	١١,١٤	٠,٨٩
الأفكار المتكررة	١١,١٤	١,٣٤	١١,٠٠	٠,٥٧
روتينية الأشياء وثباتها	١٠,٤٢	٠,٩٦	١٠,٥٧	٠,٥٣
الدرجة الكلية	٥٥,٠٠	٢,٤٧	٥٤,٤٣	١,٧٢

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابى للقياس البعدى أكبر من المتوسط الحسابى للقياس القبلى فى الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى تحسن السلوك النمطى التكرارى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، وهذا يعد مؤشراً على بقاء فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج فى تنمية السلوك النمطى التكرارى لدى أفراد المجموعة التجريبية.

د- ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معادلة ويلكوكسن من خلال التعرف على قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدى والمتابعة للأبعاد وذلك بتطبيق اختبار مهارات التواصل الوظيفى ، بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبى القائم على برنامج الأنشطة الفنية لأفراد المجموعة التجريبية وبعد مرور شهر على القياس البعدى ، ويوضح ذلك جدول (٢٣).

جدول (٢٣)

الفروق بين القياسين البعدى والمتابعة لمهارات التواصل الوظيفى والدرجة الكلية

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
المبادأة بالتحية	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١,٧٣٢ -	٠,٠٨٣ غ د
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٤				
	المجموع	٧				
القدرة على الطلب	الرتب السالبة	١	٢	٢	٠,٤٧٧-	٠,٦٥٥ غ د
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	التساوى	٥				
	المجموع	٧				
القدرة على الاختيار	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١,٠٠٠-	٠,٣١٧ غ د
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	التساوى	٦				
	المجموع	٧				
تقليد النماذج	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١,٧٣٢-	٠,٠٨٣ غ د
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٤				
	المجموع	٧				
القدرة على الانتباه المشترك	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠,٥٧٧-	٠,٥٦٤ غ د
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	التساوى	٤				
	المجموع	٧				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٣,٦٣	١٤,٥٠	٠,٥٦٤-	٠,٣٩٥ غ د
	الرتب الموجبة	٢	٣,٢٥	٦,٥٠		
	التساوى	١				
	المجموع	٧				

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدى والمتابعة للأبعاد هى على التوالى(-١,٧٣٢، -٤٤٧، -١,٠٠٠ ، -١,٧٣٢ ، -٠,٥٧٧ ،٠,٣٩٥)، وهى قيم غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين ، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أقل من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشراً على بقاء فاعلية البرنامج المستخدم فى تنمية مهارات التواصل الوظيفى لدى أفراد العينة التجريبية. ولمعرفة مقدار التحسن فى مهارات التواصل الوظيفى،تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى، للقياسين المتابعة والبعدي للمجموعة التجريبية، وجدول (٢٤) يوضح ذلك.

جدول (٢٤)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لمهارات التواصل الوظيفى والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والمتابعة

البعد	بعدي		متابعة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
المبادأة بالتحية	٢٥,٧١	٠,٧٦	٢٦,١٤	٠,٨٩٩
القدرة على الطلب	٢٥,٨٥	١,٠٦	٢٦,٠٠	٠,٨١٦
القدرة على الاختيار	٣٠,٢٨	١,١١	٣٠,١٤	١,٣٥
تقليد النماذج	٢٥,٧١	١,١١	٢٦,١٤	١,٢١
القدرة على الانتباه المشترك	٣٠,٢٨	١,٤٩	٣٠,٤٣	١,٢٧
الدرجة الكلية	١٣٨,١٤	٢,٧٩	١٣٨,٨٥	٢,٧٣

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابى للقياس البعدى يتقارب من المتوسط الحسابى للقياس المتابعة فى الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى تحسن مهارات التواصل الوظيفى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، وهذا يعد مؤشراً على بقاء فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج فى تنمية التواصل غير اللفظى لدى أفراد المجموعة التجريبية.

هـ- ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معادلة ويلكوكسن من خلال التعرف على قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد، وذلك بتطبيق اختبار السلوك النمطى التكرارى بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبى وبعد مرور شهرين على القياس البعدى ، وجدول (٢٥) يوضح ذلك.

جدول (٢٥)

الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد السلوك النمطى التكرارى والدرجة الكلية

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الحركات المتكررة	الرتب السالبة	١	٢	٢	-٠,٥٧٧	٠,٥٦٤ غ د
	الرتب الموجبة	٢	٢	٤		
	التساوى	٤				
	المجموع	٧				
الحواس	الرتب السالبة	٢	٢	٤	-٠,٥٧٧	٠,٥٦٤ غ د
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	التساوى	٤				
	المجموع	٧				
الأنشطة والاهتمامات	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-١,٣٤٢	٠,١٨٠ غ د
	الرتب الموجبة	٢	١,٥٠	٣		
	التساوى	٥				
	المجموع	٧				
الأفكار	الرتب السالبة	١	٢	٢	-٠,٥٧٧	٠,٥٦٤ غ د
	الرتب الموجبة	٢	٢	٤		
	التساوى	٤				
	المجموع	٧				
الأشياء وثباتها	الرتب السالبة	٣	٢,٥٠	٧,٥٠	-١,٠٠٠	٠,٣١٧ غ د
	الرتب الموجبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠		
	التساوى	٣				
	المجموع	٧				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-١,٧٣٢	٠,٠٨٣ غ د
	الرتب الموجبة	٣	٢	٦		
	التساوى	٤				
	المجموع	٧				

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدى والتتبعي للأبعاد هى على التوالى(٠,٥٧٧، -٠,٥٧٧، -١,٣٤٢ ، -٠,٥٧٧ ، -١,٠٠٠، -١,٧٣٢) ، وهى قيم غير دالة ؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين وهذا يعد مؤشرا على بقاء فاعلية البرنامج المستخدم فى السلوك النمطى التكرارى لدى أفراد العينة التجريبية. ولمعرفة مقدار التحسن فى أبعاد السلوك النمطى التكرارى ، تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى، للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، ويوضح ذلك جدول (٢٦).

جدول (٢٦)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لأبعاد السلوك النمطى التكرارى والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي

البعد	بعدي		تتبعي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الحركات الجسمية المتكررة	١١,٤٢	١,١٣	١١,٢٨	١,٣٨
تكرارية استخدام الحواس	١٠,٨٥	١,٢١	١١,٠٠	١,٠٠
الأنشطة والاهتمامات المحدودة	١١,٢٨	٠,٩٥	١٠,٨٥	٠,٨٩٩
الأفكار المتكررة	١١,١٤	١,٣٤	١١,٠٠	٠,٨١٦
روتينية الأشياء وثباتها	١٠,٤٢	٠,٩٦	١٠,٧١	٠,٧٥٥
الدرجة الكلية	٥٥,٠٠	٢,٤٧	٥٤,٧١	٢,٤٩

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابى للقياس البعدى أكبر من المتوسط الحسابى للقياس القبلى فى الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية مما يشير إلى تحسن السلوك النمطى التكرارى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ،وهذا يعد مؤشراً بقاء فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج فى تنمية السلوك النمطى التكرارى لدى أفراد المجموعة التجريبية.

و- ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معادلة ويلكوكسن من خلال التعرف على قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد وذلك بتطبيق اختبار مهارات التواصل الوظيفى بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبى القائم على برنامج الأنشطة الفنية لأفراد المجموعة التجريبية ، وبعد مرور شهرين على القياس البعدى ، وجدول (٢٧) يوضح ذلك.

جدول (٢٧)

الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمهارات التواصل الوظيفى والدرجة الكلية

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المبادأة بالتحية	الرتب السالبة	٣	٢,٦٧	٨	- ١,١٣٤	٠,٢٥٧ غ د
	الرتب الموجبة	١	٢,٠٠	٢		
	التساوى	٣				
	المجموع	٧				
القدرة على الطلب	الرتب السالبة	١	٤	٤	-٠,٣٧٨	٠,٧٠٥ غ د
	الرتب الموجبة	٣	٢	٦		
	التساوى	٣				
	المجموع	٧				
القدرة على الاختيار	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-١,٠٠٠	٠,٣١٧ غ د
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	التساوى	٦				
	المجموع	٧				
تقليد النماذج	الرتب السالبة	٣	٢,٥٠	٧,٥٠	-١,٠٠٠	٠,٣١٧ غ د
	الرتب الموجبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠		
	التساوى	٣				
	المجموع	٧				
القدرة على الانتباه المشترك	الرتب السالبة	٤	٣	١٢	-١,٣٤٢	٠,١٨٠ غ د
	الرتب الموجبة	١	٣	٣		
	التساوى	٢				
	المجموع	٧				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٣	٢,٣٣	٧	-٠,٧٣٠	٠,٤٦٥ غ د
	الرتب الموجبة	١	٣,٠٠	٣		
	التساوى	٣				
	المجموع	٧				

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد هى على التوالى (-١,١٣٤، -٣٧٨، -١,٠٠٠ ، -١,٠٠٠ ، -٠,١,٣٤٢ ، ٠,٧٣٠) ، وهى قيم غير دالة؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين حيث كان متوسط الرتب الموجبة أقل من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشرا على بقاء فاعلية البرنامج المستخدم فى مهارات التواصل الوظيفى لدى أفراد العينة التجريبية. ولمعرفة مقدار التحسن فى مهارات التواصل الوظيفى ، تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى، للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، وجدول (٢٨) يوضح ذلك.

جدول (٢٨)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لمهارات التواصل الوظيفى والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي

البعد	بعدي		تتبعي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
المبادأة بالتحية	٢٥,٧١	٠,٧٦	٢٦,١٤	١,٠٦
القدرة على الطلب	٢٥,٨٥	١,٠٦	٢٥,٧١	٠,٧٥٥
القدرة على الاختيار	٣٠,٢٨	١,١١	٣٠,١٤	١,٣٤
تقليد النماذج	٢٥,٧١	١,١١	٢٦,٠٠	١,١٥
القدرة على الانتباه المشترك	٣٠,٢٨	١,٤٩	٣٠,٧١	١,٣٨
الدرجة الكلية	١٣٨,١٤	٢,٧٩	١٣٨,٧١	٢,٥٦

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابى للقياس البعدى يتقارب من المتوسط الحسابى للقياس التتبعي فى الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية مما يشير إلى تحسن مهارات التواصل الوظيفى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، وهذا يعد مؤشراً على بقاء فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج فى تنمية التواصل الوظيفى لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ز- ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معادلة ويلكوكسن من خلال التعرف على قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين المتابعة والتتبعي للأبعاد وذلك بتطبيق اختبار السلوك النمطى التكرارى بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبى القائم على برنامج الأنشطة الفنية لأفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهر على قياس البعدى تم إجراء قياس المتابعة ، وبعد مرور شهر على قياس المتابعة تم إجراء القياس التتبعى "، ويوضح ذلك جدول (٢٩).

جدول (٢٩)

الفروق بين القياسين المتابعة والتتبعي لأبعاد السلوك النمطى التكرارى والدرجة الكلية

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
الحركات الجسمية المتكررة	الرتب السالبة	١	١,٥٠	١,٥٠	-٠,٨١٦	٠,٤١٤ غ د
	الرتب الموجبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠		
	التساوى	٤				
	المجموع	٧				
تكرارية استخدام الحواس	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-١,٤١٤	٠,١٥٧ غ د
	الرتب الموجبة	٢	١,٥٠	٣		
	التساوى	٤				
	المجموع	٧				
الأنشطة والاهتمامات المحدودة	الرتب السالبة	٢	١,٥٠	٣	-١,٤١٤	٠,١٥٧ غ د
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٥				
	المجموع	٧				
الأفكار المتكررة	الرتب السالبة	٢	٢,٥٠	٥	٠,٠٠٠	١,٠٠ غ د
	الرتب الموجبة	٢	٢,٥٠	٥		
	التساوى	٣				
	المجموع	٧				
روتينية الأشياء وثباتها	الرتب السالبة	١	٢	٢	-٠,٥٧٧	٠,٥٦٤ غ د
	الرتب الموجبة	٢	٢	٤		
	التساوى	٤				
	المجموع	٧				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢	٤	٨	-٥٤١	٠,٥٨٩ غ د
	الرتب الموجبة	٤	٣,٢٥	١٣		
	التساوى	١				
	المجموع	٧				

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين المتابعة والتتبعي للأبعاد هى على التوالى(٠,٨١٦، -٠,١,٤١٤، -١,٤١٤ ، ٠,٠٠ ، -٥٧٧، -٠,٥٤١)، وهى قيم غير دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين، وهذا يعد مؤشرا على بقاء فاعلية البرنامج المستخدم فى السلوك النمطى التكرارى لدى أفراد العينة التجريبية. ولمعرفة مقدار التحسن فى أبعاد السلوك النمطى التكرارى ، تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى، للقياسين المتابعة والتتبعي للمجموعة التجريبية، ويوضح ذلك جدول (٣٠).

جدول (٣٠)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لأبعاد السلوك النمطى التكرارى والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية فى القياسين المتابعة والتتبعي

البعد	تتبعي		متابعة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الحركات الجسمية المتكررة	١١,٢٨	١,٣٨	١١,٠٠	٠,٨٢
تكرارية استخدام الحواس	١١,٠٠	١,٠٠	١٠,٧١	١,١١
الأنشطة والاهتمامات المحدودة	١٠,٨٥	٠,٨٩٩	١١,١٤	٠,٨٩
الأفكار المتكررة	١١,٠٠	٠,٨١٦	١١,٠٠	٠,٥٧
روتينية الأشياء وثباتها	١٠,٧١	٠,٧٥٥	١٠,٥٧	٠,٥٣
الدرجة الكلية	٥٤,٧١	٢,٤٩	٥٤,٤٢	١,٧٢

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابى للقياس المتابعة يتقارب من المتوسط الحسابى للقياس التتبعي فى الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية ؛مما يشير إلى تحسن السلوك النمطى التكرارى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ،وهذا يعد مؤشراً بقاء فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج فى تنمية السلوك النمطى التكرارى لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ح- ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معادلة ويلكوكسن من خلال التعرف على قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين المتابعة والتتبعي للأبعاد وذلك بتطبيق اختبار مهارات التواصل الوظيفى قبل وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبى القائم على برنامج الأنشطة الفنية لأفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهر على قياس البعدى تم إجراء قياس المتابعة ، وبعد مرور شهر على قياس المتابعة تم إجراء القياس التتبعى ، وجدول (٣١) يوضح ذلك.

جدول (٣١)

الفروق بين القياسين المتابعة والتتبعي لمهارات التواصل الوظيفى والدرجة الكلية

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
المبادأة بالتحية	الرتب السالبة	١	٣	٣	٠,٠٠	١,٠٠ غ د
	الرتب الموجبة	٢	١,٥٠	٣		
	التساوى	٤				
	المجموع	٧				
القدرة على الطلب	الرتب السالبة	٢	٠	٠	-١,٤١٤	٠,١٥٧ غ د
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٥				
	المجموع	٧				
القدرة على الاختيار	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٠,٠٠	١,٠٠ غ د
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٧				
	المجموع	٧				
تقليد النماذج	الرتب السالبة	٣	٣	٩	-٠,٤٧٧	٠,٦٥٥ غ د
	الرتب الموجبة	٢	٣	٦		
	التساوى	٢				
	المجموع	٧				
القدرة على الانتباه المشترك	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-١,٤١٤	٠,١٥٧ غ د
	الرتب الموجبة	٢	١,٥٠	٣		
	التساوى	٥				
	المجموع	٧				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢	٢	٤	-٠,٥٧٧	٠,٥٦٤ غ د
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	التساوى	٤				
	المجموع	٧				

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين المتابعة والتتبعي للأبعاد هى على التوالى(٠,٠٠، -١,٤١٤، ٠,٠٠ ، -٠,٤٧٧ ، -١,٤١٤، ٠,٥٧٧)، وهى قيم غير دالة؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين حيث كان متوسط الرتب الموجبة أقل من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشرا على بقاء فاعلية البرنامج المستخدم فى مهارات التواصل الوظيفى لدى أفراد العينة التجريبية. ولمعرفة مقدار التحسن فى مهارات التواصل الوظيفى ، تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى، للقياسين المتابعة والتتبعي للمجموعة التجريبية، ويوضح ذلك جدول (٣٢).

جدول (٣٢)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لمهارات التواصل الوظيفى والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية فى القياسين المتابعة والتتبعي

البعد	تتبعي		متابعة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
المبادأة بالتحية	٢٦,١٤	١,٠٦	٢٦,١٤	٠,٨٩
القدرة على الطلب	٢٥,٧١	٠,٧٥٥	٢٦,٠٠	٠,٨٢
القدرة على الاختيار	٣٠,١٤	١,٣٤	٣٠,١٤	١,٣٤
تقليد النماذج	٢٦,٠٠	١,١٥	٢٦,١٤	١,٢١
القدرة على الانتباه المشترك	٣٠,٧١	١,٣٨	٣٠,٤٢	١,٢٧
الدرجة الكلية	١٣٨,٧١	٢,٥٦	١٣٨,٨٥	٢,٧٣

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابى للقياس المتابعة يتقارب من المتوسط الحسابى للقياس التتبعي فى الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى تحسن مهارات التواصل الوظيفى لدى أفراد المجموعة التجريبية وهذا يعد مؤشراً على بقاء فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج فى تنمية التواصل الوظيفى لدى أفراد المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه « توجد فروق بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية في القياسات المتكررة»

وللتحقق من صحة الفرض أجرى الباحث «تحليل التباين للقياسات المتكررة « للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في مقياس السلوك النمطي التكرارى في الجلسات التالية (٦، ٩، ١٢، ١٥)، ولمهارات التواصل الوظيفى فى الجلسات التالية (٧ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٦) للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التالى :

أ- السلوك النمطي التكرارى ، والجدول التالي يوضح نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية في السلوك النمطي التكرارى ، ويوضح جدول (٣٣) ذلك .

جدول (٣٣)

تحليل التباين للقياسات المتكررة للمجموعة التجريبية في السلوك النمطي التكرارى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(قيمة (ف	مستوى الدلالة
القياسات	١٩٢٢٠,١٤٣	٣	٦٤٠٦,٧١٤	٢٥٣,٨١١	٠,٠٠١
الخطأ	٤٥٤,٣٥٧	١٨	٢٥,٢٤٢		
المجموع الكلي	١٩٦٧٤,٥٠٠	٢١			

- درجات الحرية×بين القياسات = (ك - ١) = ٤- ١= ٣ .× للخطأ= (ك- ١) (ن- ١) = ٣ ×٦ = ١٨.

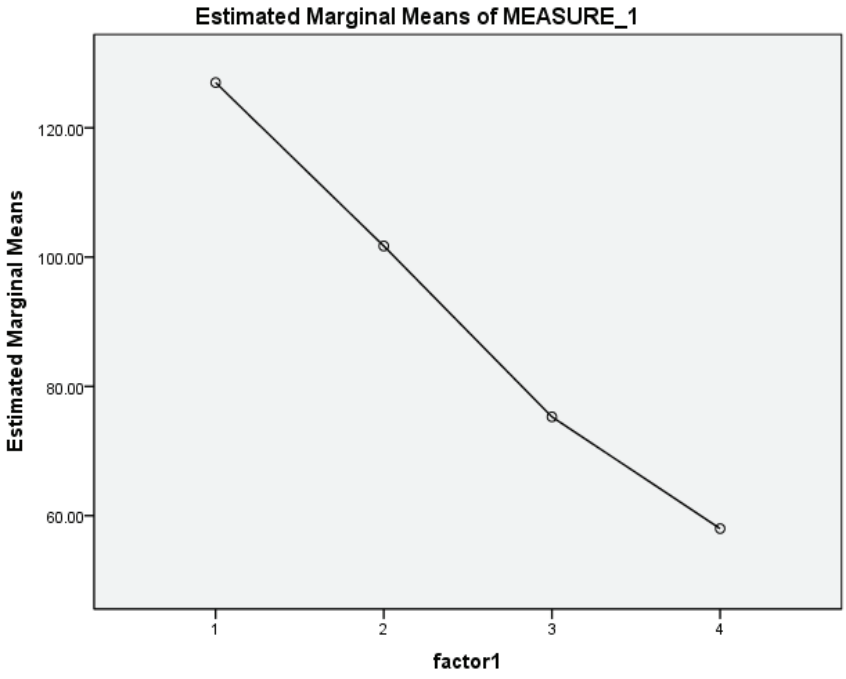
يتضح من جدول السابق أن قيمة «ف» دالة إحصائياً بين القياسات (٦ ، ٩ ، ١٢ ، ١٥) المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية على السلوك النمطي ؛ حيث بلغت قيمة «ف» (٢٥٣,٨١١) ، وهى أكبر من قيمتها الجدولية(بدرجتي حرية ٣ ، ١٨ عند مستوى ٠,٠١= ٥,٠٩) ، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات المتكررة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في السلوك النمطي. ويوضح جدول (٣٦) هذه النتيجة من خلال استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسات المتكررة للسلوك النمطي التكرارى .

جدول (٣٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسات المتكررة في السلوك النمطي التكرارى

المتوسطات والانحرافات المعيارية القياسـات	المتوسط	الانحراف المعيارى
القياس بعد الجلسة رقم (٦)	١٢٧,٠٠	١٠,٦٣
القياس بعد الجلسة رقم (٩)	١٠١,٧١	٨,٤٠
القياس بعد الجلسة رقم (١٢)	٧٥,٢٨	٦,٦٢
القياس بعد الجلسة رقم (١٥)	٥٨,٠٠	٢,٥٨

ويوضح شكل (١) الفروق بين القياسات المتكررة فى السلوك النمطي التكرارى لدى المجموعة التجريبية.



شكل(١)

الفروق بين القياسات المتكررة فى السلوك النمطي التكرارى

ويظهر من خلال الشكل السابق وجود فروق بين القياسات فى السلوك النمطى التكرارى ؛ حيث يشير (١) إلى متوسط القياس (٦) ، وتشير (٢) إلى متوسط القياس (٩) ، وتشير (٣) إلى متوسط القياس (١٢) ، وتشير (٤) إلى متوسط القياس (١٥) ، فى المحور الأفقى ، بينما يشير المحور الرأسي إلى متوسط درجات التلاميذ في السلوك النمطي التكرارى .وللكشف عن اتجاه هذه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة في السلوك النمطي التكرارى لدى المجموعة التجريبية. ويوضح جدول (٣٥) نتائج هذا الاختبار.

جدول (٣٥)

اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة في السلوك النمطى التكرارى

القياسات	القياس بعد الجلسة رقم (٦)	القياس بعد الجلسة رقم (٩)	القياس بعد الجلسة رقم (١٢)	القياس بعد الجلسة رقم (١٥)
	م = ١٢٧,٠	م = ١٠١,٧١	م = ٧٥,٢٨	م = ٥٨,٠٠
القياس بعد الجلسة رقم (٦)	–	٢٥,٢٨××	٥١,٧١××	٦٩,٠٠××
القياس بعد الجلسة رقم (٩)		–	٢٦,٤٣××	٤٣,٧١××
القياس بعد الجلسة رقم (١٢)			–	١٧,٢٨××
القياس بعد الجلسة رقم (١٥)				–

×× دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن اتجاه الفروق بالنسبة لمهارات التواصل الوظيفى كما يلي :

ب - عند المقارنة بين القياس بعد الجلسة رقم (٦) ، و(٩) ، و(١٢) ، و(١٥) وباقي القياسات كانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح القياس المتأخر.

وللتحقق من صحة الفرض أجرى الباحث «تحليل التباين للقياسات المتكررة» للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في مقياس مهارات التواصل الوظيفى في الجلسات التالية (٧، ١٠، ١٣، ١٦) للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في مهارات التواصل الوظيفى .

جدول (٣٦)

تحليل التباين للقياسات المتكررة للمجموعة التجريبية في مهارات التواصل الوظيفى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القياسات	١٨٤٩٥,٨٢١	٣	٦١٦٥,٢٧٤	٦٨٩,٥٩	٠,٠٠١
الخطأ	١٦٠,٩٢٩	١٨	٨,٩٤٠		
المجموع الكلي	١٨٦٥٦,٧٥٠	٢١			

- درجات الحرية ×بين القياسات = (ك - ١) = ٤- ١= ٣ .× للخطأ= (ك- ١) (ن- ١) = ٣ ×٦ = ١٨

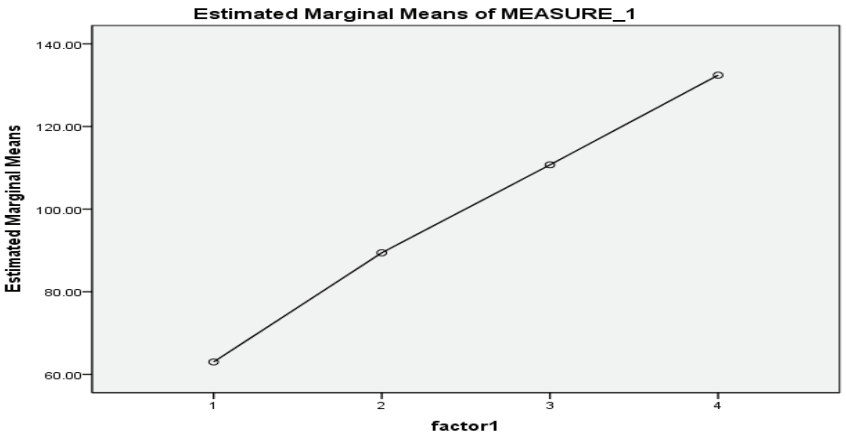
يتضح من الجدول السابق أن قيمة «ف» دالة إحصائياً بين القياسات (٧، ١٠، ١٣، ١٦) المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية على مهارات التواصل الوظيفى ؛ حيث بلغت قيمة «ف» (٦٨٩,٥٩) ، وهى أكبر من قيمتها الجدولية (بدرجتي حرية ٣، ١٨ عند مستوى ٠,٠١= ٥,٠٩) ، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات المتكررة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات التواصل الوظيفى .ويوضح الجدول التالى المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسات المتكررة في مهارات التواصل الوظيفى.

جدول (٣٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسات المتكررة لمهارات التواصل الوظيفى

المتوسطات والانحرافات المعيارية القياسات	المتوسط	الانحراف المعيارى
القياس بعد الجلسة رقم (٧)	٦٣,٠٠	٢,١٦
القياس بعد الجلسة رقم (١٠)	٨٩,٤٣	١,٩٨
القياس بعد الجلسة رقم (١٣)	١١٠,٧١	٤,٦٨
القياس بعد الجلسة رقم (١٦)	١٣٢,٤٣	٤,٥٧

ويوضح شكل (٢) الفروق بين القياسات المتكررة فى مهارات التواصل الوظيفى لدى المجموعة التجريبية.



شكل (٢)

الفروق بين القياسات المتكررة فى مهارات التواصل الوظيفى

ويظهر من خلال الشكل السابق وجود فروق بين القياسات فى مهارات التواصل الوظيفى ؛ حيث يشير (١) ، و(٢) ، و(٣)، و(٤) إلى متوسط القياس (٧) ، و (١٠) ، و (١٣) ، و(١٦) على التوالى ، فى المحور الأفقى ، بينما يشير المحور الرأسي إلى متوسط درجات التلاميذ في مهارات التواصل الوظيفى. وللكشف عن اتجاه هذه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة لدى المجموعة التجريبية.

جدول (٣٨)

نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة في التواصل الوظيفى

القياسات	القياس بعد الجلسة (٧)	القياس بعد الجلسة (١٠)	القياس بعد الجلسة (١٣)	القياس بعد الجلسة (١٦)
	م = ٦٣,٠٠	م = ٨٩,٤٣	م = ١١٠,٧١	م = ١٣٢,٤٣
القياس بعد الجلسة (٧)	–	××٢٦,٤٢	××٤٧,٧١	××٦٩,٤٢
القياس بعد الجلسة (١٠)		–	××٢١,٢٨	××٤٣,٠٠
القياس بعد الجلسة (١٣)			–	××٢١,٧١
القياس بعد الجلسة (١٦)				–

×× دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن اتجاه الفروق بالنسبة التواصل الوظيفى كما يلي :

ب- عند المقارنة بين القياس بعد الجلسة رقم (٧) ، (١٠) ، (١٣) ، (١٦) وباقي القياسات كانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح القياس المتأخر.

مناقشة نتائج الفرض الاول :

أشارت نتائج هذين الفرضين إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى الأتجاه الأفضل. مما يدل على فعالية الإجراء التجريبى باستخدام البرنامج القائم على الأنشطة الفنية على المجموعة التجريبية ، وقد ظهر هذا الأمر فى خفض حدة السلوك النمطى التكرارى وتنمية مهارات التواصل الوظيفى لديهم مقارنة بالمجموعة الضابطة. وأشارت نتائج هذا الفرض إلى التالى :

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى فى الأتجاه الأفضل، وقد ظهر ذلك الأمر من خلال خفض حدة السلوك النمطى التكرارى وتنمية مهارات التواصل الوظيفى فى القياس البعدى، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة والتي أكدت على فعالية بعض البرامج لخفض حدة السلوك النمطى التكرارى لدى ذوى اضطراب طيف التوحد مثل دراسة العيد (٢٠١٣) والتى أشارت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية فى السلوك النمطى بين أطفال اضطراب طيف التوحد بعد تعرض أفراد المجموعة التجريبية إلى برنامج اللعب الترفيهى، وفعالية بعض البرامج لتنمية بعض مهارات التواصل الوظيفى والعام لدى ذوى اضطراب طيف التوحد مثل: دراسة محمد وآخرون (٢٠١٥) ، كما أكدت بعض الدراسات على فعالية الأنشطة الفنية فى خفض حدة السلوك النمطى التكرارى وتنمية مهارات التواصل وبعض المهارات الأخرى لدى ذوى اضطراب طيف التوحد مثل :دراسة محمد ؛ وعبد العظيم (٢٠٠٧)، والتى أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن فعالية برنامج العلاج بالموسيقى في تنمية مستوى التواصل لدى الأطفال التوحديين ، كما توصلت دراسة البلوى (٢٠١١) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية فى تنمية مهارات التفاعل

الاجتماعى وخفض السلوك النمطى لدى افراد العينة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبى بواسطة الأنشطة الفنية. ويرجع الباحث فعالية برنامج الأنشطة الفنية إلى ما تضمنته الأنشطة الفنية من تنوع وممارستها بإقبال من قبل أفراد المجموعة التجريبية ؛ فضلاً عن أن هذه الأنشطة كانت نابعة من أهتمامات وميول أفراد العينة ، الأمر الذى جعل أفرادها ينشغلون بالأداء عن ممارسة السلوكيات النمطية التكرارية ؛ نظراً لشعورهم بالمتعة والإقبال عليها ؛ ولذا اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية على فعالية البرامج التدخلية لخفض حدة السلوك النمطى التكرارى (حسونة ،٢٠١٠؛ البلوى ،٢٠١١؛ مطر ،٢٠١٢؛ العيد ،٢٠١٣؛ أحمد ؛ عقل ؛ بشاتوة، ٢٠١٣). كما ترجع فعالية البرنامج التدريبى القائم على الأنشطة الفنية إلى كونه عامل ضبط وتحكم فى المثيرات التى تلقتها أفراد العينة، الأمر الذى جعلهم يحولون انتباههم عن ممارسة السلوكيات النمطية التكرارية، كما أن نظرية الإثارة تعزى ممارسة السلوك النمطي التكرارى لزيادة مستوى الإثارة التى يتعرض لها أفراد العينة من الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد ؛ ولذا تم خفض هذا المستوى من الإثارة، ومع تنوع الأتجاهات التدخلية لخفض حدة السلوك النمطى التكرارى وتنمية مهارات التواصل الوظيفى لأفراد المجموعة التجريبية ذوى اضطراب طيف التوحد قام الباحث باختيار برنامج تدريبى لخفض حدة هذه السلوكيات وتنمية المهارات والذى تمثل فى الأنشطة الفنية.

كما أن البرنامج التدريبى القائم على الأنشطة الفنية قد خفض من حدة السلوك النمطى التكرارى فى البعد المتعلق بالحركات الجسمية المتكررة بالمساهمة فى التقليل من رفرفة اليدين والذراعين والقفز، والمشي على أطراف أصابعه والدوران كثيراً في المكان، والحد من حركات اليدين والرجلين أو تحريك كامل الجسم حول نفسه وفي أرجحة الجسم ، وفى بعد تكرارية استخدام الحواس وتظهر فى عدم المشي والحركة بدون داعى أو بدون وظيفة كالمشى في أرجاء الحجرة لتحسس الحوائط، وعدم تركيز الانتباه نحو مثير ما لفترات زمنية طويلة كاتجاه معين أو نحو مصدر صوت قريب أو بعيد عنه ، وعدم استمرارية ممارسة الأشياء لمدة طويلة وتظهر فى رمشة العين، والأنماط الإلزامية. وفى بعد الأنشطة والاهتمامات المحدودة تمثل فى عدم الاستغراق في عمل واحد محدد لمدة طويلة ومتكررة بصورة غير وظيفية، وعدم التقيد بالعادات أو الطقوس غير الوظيفية ، وفى بعد الأفكار

المتكررة ويتمثل فى عدم طرح التساؤلات بصورة مستمرة ، وعدم الاهتمام بموضوع يستحوذ على فكره ، وفى البعد المتعلق بروتينية الأشياء وثباتها والذى ظهر من خلال عدم مقاومة أي تغيير يطرأ عليه، وعدم رفض تغيير مكان أى شئ أعتاد عليه سواء فى المنزل أو الفصل الدراسى كقطع الأثاث أو تغيير نوع الأكل الذي يتناوله ، والحد من مقاومة أي تغيير في الأوضاع المألوفة لديه .

ويرجع الباحث نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية فى السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى الأتجاه الأفضل إلى فعالية البرنامج التدريبى القائم على الأنشطة الفنية ؛ بما يشير إلى انخفاض السلوك النمطي التكرارى ،وتنمية مهارات التواصل الوظيفى ،وتم التأكد من هذه النتيجة وفقاً لما أسفرت عنه النتائج من وجود فروق دالة إحصائياً في المتغيرات ذاتها لدي أفراد المجموعة التجريبية ، قبل وبعد تطبيق البرنامج عليهم ،وذلك لصالح القياس البعدي .

وكذا فإن فعالية البرنامج التدريبى القائم على الأنشطة الفنية فى تنمية مهارات التواصل الوظيفى ترجع إلى محتوى هذه الأنشطة والتى تركزت على ميول واهتمامات الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.فى حين اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية فى فعالية بعض البرامج فى تنمية مهارات التواصل الوظيفى بعد استخدام برنامج الأنشطة الفنية (بن صديق ، ٢٠٠٧؛ كشك،٢٠٠٧؛ محمد ؛ وعبدالعظيم،٢٠٠٧؛ سلام،٢٠١٢؛ حسن،٢٠١٢؛ حسنين،٢٠١٣؛ Schweizer et al,2014; ؛يوسف ، ٢٠١٤؛ Chen et al., 2015 ; ؛ محمد وآخرون، ٢٠١٥؛ Wiklund ,2016). ولذا قام الباحث بتفعيل استخدام أفراد العينة للمبادأة بالتحية ، القدرة على الطلب ، القدرة على الاختيارات ، تقليد النماذج، والقدرة على الانتباه المشترك . كما ترجع فعالية البرنامج إلى إقبالهم على ممارسة الأنشطة الفنية بتلقائية وبإندماج ، مع بث السرور والبعد عن ممارسة السلوكيات النمطية ، وتنمية مهارات التواصل الوظيفى لديهم.

مناقشة نتائج الفرض الثانى :

أشارت نتائج هذا الفرض إلى :

أ- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية في القياسات القبلى والبعدي.

وقد اتفقت نتائج الدراسات السابقة مع نتائج الفرض الحالى على فعالية بعض البرامج لخفض حدة السلوك النمطى التكرارى لدى ذوى اضطراب طيف التوحد مثل دراسة حسونة (٢٠١٠) والتى أشارت إلى حدوث انخفاض فى السلوك النمطى بعد ممارسة برنامج الأنشطة الحركية ، كما أسفرت دراسة مطر (٢٠١٢) عن انخفاض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد ، فى حين أكدت دراسة العيد (٢٠١٣) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى السلوك النمطى بين أطفال التوحد بعد تعرض أفراد المجموعة التجريبية إلى برنامج اللعب الترفيهى ، كما أكدت بعض الدراسات على فعالية بعض البرامج لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوى اضطراب طيف التوحد مثل دراسة كشك (٢٠٠٧) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات أطفال التوحد للمجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارات التواصل الوظيفى بعد تطبيق برنامج تبادل الصور وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما تم التعرف فى دراسة Chien et al.(2015) على وجود قصور فى فعالية الصورة الورقية اليدوية لتنمية مهارات التواصل مقارنة بالبرنامج القائم على الكمبيوتر المستخدم مع الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.

كما أكدت بعض الدراسات على فعالية الأنشطة الفنية فى خفض حدة السلوك النمطى التكرارى وتنمية مهارات التواصل وبعض المهارات الأخرى لدى ذوى اضطراب طيف التوحد مثل دراسة البلوى (٢٠١١) والى أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية فى تنمية مهارات التفاعل الاجتماعى وخفض السلوك النمطى لدى افراد العينة التجريبية تعزى لبرنامج الأنشطة الفنية، فى حين أن دراسة حسن (٢٠١٢) توصلت إلى فعالية برنامج الأنشطة الموسيقية من خلال استخدام أنشطة الغناء فى تنمية مهارات التواصل غير اللفظي وخاصة التواصل البصرى لدى أطفالهن. فى حين أن التأثر بملاحظة سلوكيات الآخرين وتصرفاتهم و عن

طريق الملاحظة والتقليد، الأمر الذى قد أسهم فى تحويل الانتباه لمسار سلوكى آخر عير السلوكيات النمطية التكرارية وتحرير الاستجابات المكفوفة أو المقيدة لتظهر من خلال أدائهم الفنى واكتساب السلوك الإيجابى .

ب- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية في قياس البعدي والمتابعة.

واتفقت بعض الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية مثل دراسة البلوى (٢٠١١) على فعالية برنامج تدريبى مستند إلى الأنشطة الفنية فى خفض السلوك النمطى لدى عينة من أطفال التوحد فى الأردن . كما أكدت بعض الدراسات على فعالية بعض البرامج لتنمية بعض مهارات التواصل الوظيفى والعام لدى ذوى اضطراب طيف التوحد مثل دراسة حسنين (٢٠١٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة علي مهارات التواصل اللفظي والدرجة الكلية . كما أن استخدام إستراتيجيات عديدة للحد من السلوك النمطي مثل: تعزيز السلوك البديل، والتدريس الملطف، إلا أن هناك حاجة إلى إستراتيجيات يمكن للمعلم ممارستها مع عدد كبير في وقت واحد، لاسيما مع كثرة عدد الأطفال التوحديين، بل ويمكن إشراك أقرانهم العاديين فيها (Conroy et al.,2005, P.P.223-232) ، وقد استخدم الباحث فى دراسته الحالية فنيات متنوعة قائمة على ممارسة الأنشطة الفنية ، حيث إن خبرات الإنصات لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد يمكن لها أن توفر خبرة لمسية وبصرية إضافية (محمد ،٢٠٠٥). إلى جانب أن تلك الأنشطة من النوع المحبب لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.كما أظهر Bitsika et al. (2015) الفروق المرتبطة بالعمر في العلاقة بين السلوك النمطي والكورتيزول اللعابي في لدى ذوى اضطراب طيف التوحد ، الأمر الذى أشار إلى أن التعلم المرتبط بالعمر قد يكون طريقاً ممكناً لتقليل السلوك النمطى. الأمر الذى يدل على فعالية وأستمرارية فعاليته فى خفض حدة السلوك النمطى التكرارى وحدوث تحسن فى مهارات التواصل الوظيفى لدى أفراد المجموعة التجريبية .وتكمن استمرارية فعالية البرنامج التدريبى القائم على الأنشطة الفنية فى قيام الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد بأنشطة فنية تتطلب مهارات متنوعة ومشتقة من ميول واهتمامات

أفراد العينة ، الأمر الذى حول اهتمام هؤلاء الأفراد عن ممارسة السلوك النمطى التكرارى ، وتوظيف مهارات التواصل بصورة مقبولة بالترويح عنهم وإلهائهم فى ممارسة أنشطة محببة وغير تقليدية . كما أشارت نتائج هذا الفرض إلى أنه :

جـ- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى بعد مرور شهر من إجراء القياس البعدى، مما يدل على استمرارية فعالية البرنامج فى خفض حدة السلوك النمطى التكرارى وحدوث تحسن فى مهارات التواصل الوظيفى .

وأشار Sayers et al (2011). إلى أن الأطفال التوحديين يظهرون السلوك النمطي التكرارى عند ممارسة النشاط الحر أكثر منه في وقت الخضوع للأنشطة التدريسية، كما يرى Schnell(2011,5) أن إنشغال الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد فى إهتمامات محببة من خلال ممارستهم للأنشطة الفنية التى يتقنونها ويهتمون بها ويبرعون في أدائها ويحرصون على التواجد فى الجلسات والأقبال على المشاركة بصورة فردية أو جماعية فى هذه الأنشطة والتى تتشابه مع اللعب والسيكودراما ، الأمر الذى قد السلوكيات النمطية التكرارية وتنمية مهارات التواصل الوظيفى ؛ إذ ينشغلون فى ممارسة أنشطة فنية وأهتمامات اخرى تلهيه عن ممارسة السلوكيات النمطية التكرارية والإخفاق فى مهارات التواصل الوظيفى بفعالية. بينما أكدت دراسة Schweizer et al.(2014) على فعالية العلاج بالفن - من خلال مزج عناصر الفن بالتجارب الحسية مع البصر واللمس- في التخفيف من المشاكل الاجتماعية التواصلية، وأنماط السلوك المقيدة والمتكررة. كما أن الأنشطة الفنية تتسم بالتلقائية والترويحية والتنوع والتى تشتمل على الرسوم الفنية والنقش والتلوين ولعب الأدوار من خلال استخدام السيكودراما والمواهب الفنية والتى تمارس فى بيئات محببة تشتمل على : لعب الأدوار فى الأماكن المخصصة لذلك وفى المسرح ، وبالقاعات الدراسية وحجرة الأنشطة بمؤسسة ابنى للفئات الخاصة والتوحد بالقاهرة ، ومركز التنمية الرياضية بالقاهرة بمدينة نصر ؛ حيث يمثل تطوراً جديداً للأنشطة غير التقليدية بالتركيز على الميول والاهتمامات الفنية المفضلة لدى عينة الدراسة من الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.

كما أشارت نتائج هذا الفرض إلى أنه :

د- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية في قياس المتابعة والتتبعى فى السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى ،الأمر الذى يدل على استمرار فعالية البرنامج فى خفض حدة السلوك النمطى التكرارى وحدوث تحسن فى مهارات التواصل الوظيفى.

واتفقت تلك النتيجة مع نتائج دراسات أكدت فعالية بعض البرامج لخفض حدة السلوك النمطى التكرارى لدى ذوى اضطراب طيف التوحد مثل دراسة حسونة (٢٠١٠) والتى أشارت إلى حدوث انخفاض فى السلوك النمطى بعد ممارسة برنامج الأنشطة الحركية ، كما أسفرت دراسة مطر (٢٠١٢) عن انخفاض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد .

وكذا اتفقت هذه النتيجة مع دراسات سابقة أكدت فعالية بعض البرامج لتنمية بعض مهارات التواصل الوظيفى والعام لدى ذوى اضطراب طيف التوحد مثل : دراسة بن صديق (٢٠٠٧) والتى أشارت لوجود فروق دالة إحصائيا في مهارات التواصل غير اللفظي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياسين البعدي والمتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية ، بينما أكدت نتائج دراسة كشك (٢٠٠٧) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات أطفال طيقف التوحد للمجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارات التواصل الوظيفى بعد تطبيق برنامج تبادل الصور وذلك لصالح المجموعة التجريبية. كما ساعد ممارسة الأنشطة الفنية على الأستجابة الإيجابية لممارسة تلك الأنشطة بإقبال وظهور الفردية والجماعية فى الأداء الفنى لتلك الأنشطة ؛ فضلاً عن تنوع الأنشطة قد أعطى أبعاداً مقبولة للإنخراط والمشاركة فيها من قبل أفراد العينة .

كما أشارت هذا الفرض إلى أنه:

هـ- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية في قياس المتابعة والتتبعى بعد مرور شهر من إجراء القياس البعدى، مما يدل على استمرارية

فعالية البرنامج فى خفض حدة السلوك النمطى التكرارى وحدوث تحسن فى مهارات التواصل الوظيفى.

واتفقت بعض الدراسات السابقة مع هذه النتيجة فى حينما أكدت على فعالية بعض البرامج لخفض حدة السلوك النمطى التكرارى لدى ذوى اضطراب طيف التوحد مثل دراسة أحمد وآخرون(٢٠١٣) إلى وجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للسلوك النمطي ولصالح القياس البعدى فى الاتجاه الافضل يعزى للبرنامج القائم على التعلم الملطف . وكذا اتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة حينما أكدت على فعالية بعض البرامج لتنمية بعض مهارات التواصل الوظيفى والعام لدى ذوى اضطراب طيف التوحد مثل دراسة سلام (٢٠١٢) والتى أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات التواصل غير اللفظي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما أظهرت دراسة حسنين (٢٠١٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة علي مهارات التواصل اللفظي والدرجة الكلية. كما اتفقت بعض الدراسات مع النتيجة الحالية فى فعالية الأنشطة الفنية فى خفض حدة السلوك النمطى التكرارى وتنمية مهارات التواصل وبعض المهارات الأخرى لدى ذوى اضطراب طيف التوحد مثل دراسة عواد ؛ والبلوى (٢٠١٢) والتى أكدت على وجود فروق دالة إحصائياً في نمو مهارات التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد فى بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التدريبي القائم على العلاج بالفن، كما توصلت دراسة حسن (٢٠١٢) إلى فعالية برنامج الأنشطة الموسيقية من خلال استخدام أنشطة الغناء فى تنمية مهارات التواصل غير اللفظي وخاصة التواصل البصرى لدى أطفالهن.

كما ظهر التعلم الاجتماعي من خلال استخدام التعزيز ، والتعلم بالملاحظة ، وظهر اكتساب أنماط سلوكية واجتماعية بالمحاكاة والتعلم بالملاحظة ، وتحويل الأهتمامات والتعلق باتجاه السلوكية المكتسبة الجديدة والعزوف عن السلوكيات النمطية التكرارية وتنمية وظيفية مهارات التواصل ،كما تولد لديهم القدرة على التمييز بين اكتساب استجابات المحاكاة وأدائها، مع وجود هدف لمهارات التواصل لديهم.

ثالثاً: مناقشة نتائج الفرض الثالث :

أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطى التكرارى ومهارات التواصل الوظيفى للمجموعة التجريبية في القياسات المتكررة، مما يشير إلى وجود فروق جوهرية بين عدد مرات القياس لصالح القياسات التنازلية للسلوك النمطى التكرارى ولصالح القياسات التصاعدية لمهارات التواصل الوظيفى فى الاتجاه الأفضل.

واتفقت نتائج الدراسات السابقة مع النتيجة الحالية والتى تناولت فعالية بعض البرامج لخفض حدة السلوك النمطى التكرارى لدى ذوى اضطراب طيف التوحد مثل دراسة حسونة (٢٠١٠) والتى أشارت إلى حدوث انخفاض فى السلوك النمطى بعد ممارسة برنامج الأنشطة الحركية ، كما أسفرت دراسة مطر (٢٠١٢) عن انخفاض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد ، فى حين أكدت دراسة العيد (٢٠١٣) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى السلوك النمطى بين أطفال التوحد بعد تعرض أفراد المجموعة التجريبية إلى برنامج اللعب الترفيهى ، وكذا اتفقت نتائج بعض الدراسات السابقة مع النتيجة الحالية فى فعالية بعض البرامج لتنمية بعض مهارات التواصل الوظيفى والعام لدى ذوى اضطراب طيف التوحد مثل دراسة فتحي (٢٠١٢) والتى توصلت لفعالية برنامج كمبيوتر باستخدام الألعاب التربوية الالكترونية فى تنمية مستوي التواصل الاجتماعي للأطفال التوحديين، كما أكدت دراسة يوسف (٢٠١٤) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية فى مهارات التواصل الاجتماعى فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى الاتجاه الافضل ، كما تم التعرف فى دراسة Chien et al.(2015) على وجود قصور فى فعالية الصورة الورقية اليدوية لتنمية مهارات التواصل مقارنة بالبرنامج القائم على الكمبيوتر المستخدم مع الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.

كما ساعد برنامج الأنشطة الفنية في خفض تكرارات السلوك النمطى وتنمية مهارات التواصل الوظيفى مع الأخرين بهدف ووظيفة محددة ، كما لوحظ أن تحويل مسار السلوك النمطي التكراري بالانخفاض أدى لتوجيه مهارات التواصل نحو تحقيق أهداف معينة من خلال فعالية البرنامج التدريبى القائم على ميوله

وإهتمامات الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد ، كما ظهر أن انتقال الاستجابات في التعلم بالملاحظة للمهارات المكتسبة لأفراد العينة فى الجلسات التدريبية وممارستهم للأنشطة الفنية بصورة مقبولة والتى ظهرت فى فردية وجماعية الأداء مع ملاحظة التعرض للنموذج والذى تمثل فى كف أو تحرير السلوك غير المرغوب فيه.

توصيات واستنتاجات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصى الباحث بالآتي:

- تطبيق برنامج الأنشطة الفنية فى المؤسسات والمدارس والمراكز التى يلتحق بها الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد .
- السماح بوضع حصص وبرنامج للأنشطة الفنية وزيادة ساعات فى برامج الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد .
- مشاركة معلمي وأولياء أمور الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد في برنامج الأنشطة الفنية مع هؤلاء الأطفال.
- تدريب القائمين بالرعاية والاخصائيين ومعلمين ذوى اضطراب طيف التوحد على كيفية تطبيق برنامج الأنشطة الفنية .
- أهمية تعليم الأنشطة الفنية فى المرحلة الابتدائية لبرنامج ذوى اضطراب طيف التوحد.

البحوث المقترحة:

- فاعلية العلاج المعرفي السلوكي لتنمية التفاعل الاجتماعي لدي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.
- اثر التدريب علي القصص الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات الاجتماعي لدي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.
- فعالية برنامج قائم على الأنشطة التكاملية للحد من السلوك النمطى التكرارى فى تنمية مهارات التواصل الوظيفى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.
- فعالية مسرح العرائس فى تنمية مهارات التواصل الوظيفى لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.

- أثر استخدام نظرية العقل في تنمية التفاعل الاجتماعي لدي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.
- فاعلية برنامج لتنمية مهارات التواصل اللفظي باستخدام الحاسوب في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.

المراجع

أحمد ، خالد عبد القادر يوسف ؛ عقل ، سمير محمد؛ بشاتوة، محمد عثمان (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على التعلم الملطف في تعديل بعض الاضطرابات السلوكية (السلوك النمطي – إيذاء الذات) لدى عينة من الأطفال التوحديين بمدينة الطائف، **مجلة كلية التربية ، جامعة الازهر** ، ٢(١٥٤)،ص.ص. ٧٠٧-٧٦٠.

البلوى، نادية صالح (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الأنشطة الفنية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي وخفض السلوك النمطي لدى أطفال التوحد في الأردن. **رسالة دكتوراه**، جامعة عمان العربية، الأردن.

النجار ،خالد عبد الرازق السيد (١٩٩٨) . **النمو العقلى والمعرفى** . القاهرة : حورس للطباعة.

بدير، كرمان؛ صادق، إيميلي (٢٠٠٠). **تنمية المهارات اللغوية للطفل**. القاهرة: عالم الكتب.

بن صديق ، لينا عمر (٢٠٠٧). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي، **مجلة الطفولة العربية – الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية**، ٩(٣٣)، ديسمبر، ص.ص. ٨-٣٩.

الخطيب، جمال (٢٠٠٠). **تعديل سلوك الأطفال المعوقين، دليل الآباء والمعلمين.** عمّان: دار حنين.

الخطيب، جمال (٢٠٠٣). **تعديل السلوك الإنساني.** عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبي في خفض السلوك النمطي، والعدواني، والفوضوي لدى عينة من الأطفال المعوقين عقليا في الأردن. **المجلة التربوية.** جامعة الكويت. ١٩ (٧٣)، ص. ص.٥٩- ٩٠.

الزريقات، إبراهيم عبد الله(٢٠٠٤).**التوحد الخصائص والعلاج.** عمان : دار وائل للطباعة والنشر.

الشامي،وفاء علي (٢٠٠٤) .**سمات التوحد : تطورها وكيفية التعامل معها** .جدة: مركز جدة للتوحد: الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية.

الشخص ، عبد العزيز السيد (٢٠٠٢). برامج تدريبية لإعداد متخصصين للعمل في مجال التوحد الطفولي (الأوتوسية) ، **مجلة اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين**، ٦٩(١٤)، مارس، ج.م.ع، القاهرة.

الشخص، عبدالعزيزالسيد (٢٠٠٣).التوحدالطفولى، **كتاب الدورة التدريبية لمركز الإرشاد النفسى** فى الفترة من ١٠/٧إلى ٢٠٠٣/١١/١٨، جامعة عين شمس.

الشربيني ، سعدية عبد الحميد ؛ الموافي ، فؤاد حامد ؛ البنا ،إسعاد عبد العظيم (٢٠١١).دور بعض الأنشطة الفنية في خفض السلوك العدواني لدي أطفال الروضة، **مجلة بحوث التربية النوعية** ، جامعة المنصورة، ٢٢ (١)، ص.ص. ٢١١-٢٤٢ .

الشمراني، موسى عبدالله بن موسى (١٤٣٢هـ). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي مقترح لخفض السلوك النمطي لدى الطلاب المعاقين بصرياً في مرحلة الابتدائية بمعهد النور. **بحث تكميلي لدرجة الماجستير**. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- المملكة العربية السعودية.

الشمري، طارش (٢٠٠٠) .الأطفال التوحديون (أساليب التدخل ومقومات نجاح البرامج) ، **ورقة عمل مقدمة لندوة الإعاقات النمائية قضاياها النظرية ومشكلاتها العملية**، جامعة الخليج العربي، البحرين.

العبادي، رائد. (٢٠٠٦). **التوحد**. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

العزة، سعيد حسن(٢٠٠١). **الإعاقة العقلية**. عمان : الدار العلمية الدولية، ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

العفيفي، طارق محمد أحمد (٢٠٠٧). أثر إستخدام إستراتيجية مقترحة مبنية على التمثيلات الحسية لتنمية المهارات الفنية للمعاقين ذهنياً، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.

العيد ، وفاء عايد(٢٠١٣). بناء برنامج تعليمي مستند إلى اللعب الترفيهي وبيان فاعليته في خفض السلوك النمطي والانسحاب الاجتماعي لدى أطفال التوحد، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية العلوم التربوية ، جامعة عمان العربية .

اللقانى ، أحمد حسين(٢٠٠٣) . **التربية البيئية بين الحاضر والمستقبل** . القاهرة : دار عالم الكتب .

جمال الدين ، حنان محمد (٢٠٠٩). أثر برنامج تدخل علاجي بالأنشطة الفنية لخفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى الطفل التوحدي ذو الإعاقة العقلية البسيطة ، **مجلة دراسات تربوية وإجتماعية - مصر** ، ١٥(٣) ص.ص. ٢٠١-٢٣٥.
https://content.mandumah.com/download?t=e1fabc8497a050 2f9970dcda2ed5b49211255d71&f=Znvjps%20oS7AP004sK dRLFQTo9c9yvhAckaifC9U/r/A=&s=1

حسن، حسين عبدالرحمن(٢٠١٢). تدريب أمهات الأطفال التوحديين على استخدام أنشطة الغناء في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لأطفالهن، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، السعودية** ، ٣(٢١)، ص.ص. ٧٧-١١٨.

حسنين، هالة أحمد سليمان(٢٠١٣). فعالية برنامج تدريبي للأنشطة الجماعية في تعديل بعض مهارات التواصل اللفظي للأطفال التوحديين، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل - مصر** ، ١(٢) ، ص.ص.٢٣٢-٢٢٧.

حسونة، مأمون محمد جميل (٢٠١٠). اثر النشاط الرياضى فى خفض السلوك النمطى لدى الأطفال التوحديين ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية .

ذيب ، رائد الشيخ (٢٠٠٤). تصميم برنامج تدريبي لتطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحديين وقياس فاعليته. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

سالم، أسامة فاروق مصطفى (٢٠١٥) .فعالية برنامج تدريبى فى خفض القلق واثره فى خفض السلوك النمطى التكرارى لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد ، **مجلة التربية الخاصة** ، كلية التربية جامعة الزقازيق ، (١٠) ، ص.ص.٦٣-١١٦.

سلام، حسام عباس خليل (٢٠١٢). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي والسلوك الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين محدودي اللغة، **مجلة العلوم التربوية** ، ٢٠ (١)،ص.ص. ٣-٥٤.

عامر ، طارق (٢٠٠٨). **الطفل التوحدي**. عمان : دار اليازوري .

عبد السلام، محمد شوقي عبد المنعم(٢٠٠٤). فعالية برنامج إرشادي فردى لتنمية بعض مهارات التواصل اللغوي لدى عينة من الأطفال التوحديين : الاوتيزم ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا.

عبد العزيز، عمر فواز (٢٠٠٨). فاعلية برنامج سلوكي باستخدام التعزيز الرمزي في تعديل السلوك النمطي وضعف الانتباه لدى الأطفال المعاقين عقلياً بالمملكة العربية السعودية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. عمان: جامعة عمان العربية.

عطى ، ثريا السيد (٢٠٠٤) . دليل استخدام الاختبارات والمقاييس العملية والأدائية " اختبار لوحة الأشكال لقياس الذكاء لجودارد ". القاهرة : **اتحاد هيئات** رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بمصر.

عواد ، أحمد أحمد ؛ والبلوي، نادية صالح (٢٠١٢). فعالية العلاج بالفن في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد، **مجلة الارشاد النفسى- مصر**، (٣٠)،ص.ص. ١-٣٠.

غازى، السعيد (٢٠١٢). **أطفال طيف الأوتيزم** . القاهرة : مطبعة المدينة .

فتحي ،عبير عبد الحميد (٢٠١٢). فاعلية استخدام الألعاب التربوية الالكترونية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال التوحديين بمدارس الدمج التعليمي ، **المؤتمر الدولي العلمي التاسع - التعليم من بعد والتعليم المستمر أصالة الفكر وحداثة التطبيق** ، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ، مصر ، (٢)، ص.ص. ٦٤٠- ٦٩٤.

كشك ، رضا عبد الستار رجب عبده (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبى بنظام تبادل الصور فى تنمية مهارات التواصل للأطفال التوحديين، **رسالة دكتوراه الفلسفة فى التربية** ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

محمد ، عادل عبد الله (٢٠٠٣). **الأطفال التوحديون** « دراسات تشخيصية وبرامجية»، ط(٢). القاهرة : دار الرشاد.

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

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٥). **مقياس الطفل التوحدي** (ط٢). القاهرة: دار الرشاد

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٦). **قائمة تقييم أعراض اضطراب التوحد** (ط٢). القاهرة. دار الرشاد.

محمد ، عادل عبد الله ؛ وحمدى ، شريف على (٢٠٠٥). فعالية العلاج بالموسيقى فى الحد من أعراض اضطراب التواصل للأطفال التوحديين . **مؤتمر حماية وتربية الطفل العربى**. كلية الحقوق بالاشتراك مع كلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، المجلد الأول .

محمد ، عادل عبد الله ؛ عبد السلام، سميرة ابو الحسن ؛ راجح، هدى فتحى حسانين (٢٠١٥) .فعالية برنامج تدريبى فى تنمية مهارات التواصل اللفظى لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد .**مجلة التربية الخاصة** ، كلية التربية جامعة الزقازيق ،(١١) ، ابريل،ص.ص. ٣١٠-٣٣٠.

محمد ، عادل عبد الله ؛وعبد العظيم ، إيهاب حامد (٢٠٠٧). فعالية العلاج بالموسيقى في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين وأثره في تنمية قدرتهم على التواصل، **المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية «التربية الخاصة بين الواقع والمأمول»** في الفترة من١٥ - ١٦ يوليو ، كلية التربية جامعة بنها .

مطر، عبد الفتاح رجب (٢٠١٢). فعالية برنامج قائم على القصة الحركية في الحد من السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات لدى الأطفال التوحديين، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العد السادس والعشرون، الجزء الثاني، يونيو ٢٠١٢م، ص . ص. ١٩٣- ٢٣٢.

نصر، سهى (٢٠٠٢). **الاتصال اللغوي للطفل التوحّدي**، التشخيص، البرامج العلاجية. عمّان: دار الفكر.

يوسف ، الطيب محمد زكى(٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبى للطلاب معلمى المستقبل مسار التوحد بجامعة القصيم لتنمية مهارات التواصل الاجتماعى (التواصل البصرى – التواصل اللفظى - التواصل غير اللفظى) لدى اطفال التوحد . **مجلة كلية التربية جامعة الازهر** ، ٢(١٥٩)، يوليو ،ص.ص. ٥١-١٠٧.

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4th edn. Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (APA) (2000). Diagonistic and statistic manual of mental disorders , 4th Edition . Text Revision (DSM- IV) Washington , Dc: American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association. (2010). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical Manuel of mental disorders (DSM-5). Washington, DC: Author.

Barber,A.(2008). The context of repetitive and stereotyped behaviors in young children with autism spectrum disorders: Exploring triggers and functions. *Ph.D.,* Florida State University.

Beighley, J. ; Matson, J. ;Rieske , R. ; Konst, M. & Tureck, K. (2014). Differences in communication skills in toddlers diagnosed with A utism Spectrum Disorder according to the DSM-IV- TR and the DSM- 5. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(2), P.P.74 -81.

Bitsika ,V.; Sharpley, C.; Agnew, L.& Andronicos, N.(2015). Age-related differences in the association between stereotypic behaviour and salivary cortisol in young males with an Autism Spectrum Disorder.*Physiol Behav.* Dec 1(152),(Pt A),P.P. 43-238. doi: 10.1016/j. physbeh.2015.10.010.

Blackmon,K.; Ben-Avi,E.; Xiuyuan,W.; Pardoe,H.; Di Martino ,A.; Halgren, E.; Devinsky, O.; Thesen, T.& Kuzniecky, R.(2016).Periventricular white matter abnormalities

and restricted repetitive behavior in autism spectrum disorder ,*In NeuroImage: Clinical* ,(10),P.P.36-45.

Chambers, M.& Rehfeldt ,R.(2003). Assessing the acquisition and generalization of two mand forms with adults with severe developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities.*(24),P.P.265–280.

Chanel, G.; Pichon, S.; Conty, L.; Berthoz, S. ; Chevallier ,C.& Grèzes,G.(2016). Classification of autistic individuals and controls using cross-task characterization of fMRI activity, *Journal List, Neuroimage Clin*, (10), P.P.78-88.

Chien ,M.; Jheng ,C.; Lin ,N.; Tang, H.; Taele ,P.; Tseng ,W.&Chen, M. (2015). A tablet-based pedagogical system for improving communication skills of children with autism, *International Journal of Human-Computer Studies*, 73, P.P. 79-90 Jan.

Chugani , D.; Chugani, H.; Wiznitzer ,M.; Parikh, S.; Evans,P.;Hansen, R.;Nass, R..;Janisse, J.; Dixon-Thomas, P.;Behen , M.; Rothermel, R.; Parker, J.; Kumar, A.; Muzik, O.; Edwards, D.;Hirtz, D.& Autism Center of Excellence Network(2016). Efficacy of Low-Dose Buspirone for Restricted and Repetitive Behavior in Young Children with Autism Spectrum Disorder: A Randomized Trial,*The Journal of Pediatrics*, 170, P.P.45-53.e4 Mar.

Conroy, M.; Alter, P.& Scott, T.(2009). Functional behavior assessment and students with emotional/behavioral disorders: When research, policy, and practice collide. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Policy and practice: Advances in learning and behavior disabilities* , 22, P.P.133-167. Bingly, UK: Emerald.

Fulceri, F.; Narzisi, A.;Apicella. F.; Balboni ,G.; Baldini, S.; Brocchini, J.; Domenici, I. ; Cerullo, S.; Igliozzi, R.;

Cosenza, A.; Tancredi ,R.; Muratori, F.& Calderoni, S.(2016). Application of the Repetitive Behavior Scale-Revised – Italian version – in preschoolers with autism spectrum disorder, *Research in Developmental Disabilities*, 48, P.P. 43-52 Jan.

Gordon, C.(2000). Commentary: Considerations on the pharmacological treatment of compulsions and stereotypies with serotonin reuptake inhibitors in pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 30,P.P. 437-438.

Grossman, R.& Tager-Flusberg, H. (2012). Quality matters! Differences between expressive and receptive non-verbal communication skills in children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), P.P.1150-1155, PMC3388545

Keen, D. (2003). Communicative Repair strategies and problem Behaviors of children with autism. *International Journal of Disability, Developmental and Education*, 50(1),P.P. 53-64.

Keen ,D.; Sigafoos J.&Woodyatt, G. (2001) . Replacing prelinguistic behaviors with functional communication. *Journal of autism and developmental* ,31(4),P.P. 385 – 397.

http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11569585

Kendall, P. (2000). Cognitive-behavioral therapy for anxious children: Therapist manual, (2nd ed.). Ardmore, PA: Workbook Publishing Inc.

Lam ,K.& Aman , M.(2007). The repetitive behavior scale-revised: Independent validation in individuals with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*, 37,P.P.855-866.

Matson, J.; Fodstad ,J.& Dempsey ,T.(2009). What symptoms predict the diagnosis of autism or PDD-NOS in infants and

toddlerswithdevelopmentaldelaysusingtheBabyandInfant Screen for a utism traits., *Dev Neurorehabil*.;12(6):381-8. doi: 10.3109/17518420903029501.

http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20205546

National Research Council (2001). Educating children with autism. Washington, D.C.: Author.

Potter, C. & Whittaker, C. (2001).Enabling communication in children with autism . London . Jessica Kingsely Publishers.

Sayers ,N.;Oliver ,C.; Ruddick, L.& Wallis, B. (2011). Stereotyped behaviour in children with autism and intellectual disability: an examination of the executive dysfunction hypothesis. *Journal of Intellectual Disability Research* ,55(7),P.P.699-709.

Scott, J.; Clark,C. & Brady,M. (2000) .Students with autism, characteristics and instructional programming for special educators. Singular publishing group , Inc.

https://www.amazon.com/Students-Autism-Characteristics-Instruction-Programming/dp/1565936302

Schweizer ,C.; Knorth ,E.& Spreen ,M. (2014). Art therapy with children with autism spectrum disorders: a review of clinical case descriptions on 'what works' Art therapy with children with autism spectrum disorders: a review of clinical case descriptions on 'what works'. *Arts in Psychotherapy* ; 41(5),P.P. 577-593.

Available from: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0197455614001087#

Schnell, S.(2011). The Effects of Generative Play Instruction on Pretense Play Behavior and Restricted Stereotypic Behaviors in Young Children With Autism Spectrum

Disorder , *Doctor of Philosophy,* Ohio State University, EDU Physical Activity and Educational Services. https://etd.ohiolink.edu/ap/10?0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:osu1313028969

Watt, N.(2006).Repetitive and stereotyped behaviors in children with autism spectrum disorders in the second year of life. *Unpublished doctoral dissertation*. Florida State University; Tallahassee.

Watt, N., Wetherby, A Barber, A,&. Morgan, L.(2008). Repetitive and stereotyped behaviors in children with autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Autism ana Developmental Disorders*, 38(8), P.P.1518-1533.

Wiklund ,M. (2016). Interactional challenges in conversations with autistic preadolescents: The role of prosody and non-verbal communication in other-initiated repairs, *Journal of Pragmatics*, 94, P.P.76-97 Mar.

Wolff, J.(2010). An examination of avoidance extinction procedures in treatment of maladaptive higher-order repetitive Behavior in autism. *Ph.D*., University of Minnesota.

Schieltz,K. ; Wacker, D.; Harding, J.; Berg, W.; Lee,J.& Dalmau, Y.(2010). An Evaluation of Manding Across Functions Prior to Functional Communication Training, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22(2), P.P. 131–147 April.

فعالية برنامج تدريبي فى تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة

د . أيمن سالم عبدالله
مدرس التربية الخاصة
كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة

الملخص:

خلفية: تشير البحوث السابقة إلى صعوبات واضحة في قدرة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على اتخاذ القرار، من خلال تحقيق التكامل بين المعلومات والخيارات المتاحة وتصنيفها والنظر إلى نتائجها واتخاذ قرارات مناسبة في ضوئها.

هدف البحث الحالي إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي فى تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. وتكونت عينة البحث من (١٠) ذكور بالغين تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، من مدرسة التربية الفكرية بمدينة ناصر بمحافظة بني سويف للعام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٤- ١٧) سنة، ومعامل ذكائهم بين (٥٠-٦٨). وتم استخدام مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)، ومقياس فاينلاند للسلوك التكيفي، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي، ومقياس اتخاذ القرار، والبرنامج التدريبي. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى البالغين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية البسيطة- اتخاذ القرار.

The effectiveness of a training program in the development of ability to decision-making with mild intellectual disability

summary:

Background: Previous research indicates a clear difficulties in the ability of people with mild intellectual disability on decision-making, through the integration of the information, options available, classification, look at the results, and make appropriate decisions.

The present research aimed to verify the effectiveness of training program in developing the decision-making skill with mild intellectual disability. The sample research consisted of (10) adult men from the School of Intellectual Education in Nasser - Beni Suef, for the academic year 2015/2016. they were divided equally into two groups; experimental group and control group. their age ranged between (14 to 17) years, their degree of intelligence ranged between (50 to 68). The research used Stanford Binet (fourth image), scale of intelligence, Vineland scale of Adaptive Behavior, the measurement of socio-economic level, the measurement of decision-making, and the training program.The results revealed that There are statistically significant differences between means of degrees of the two groups; experimental and control in the post test of the decision-making, in favour of the experimental group, and this indicates the effectiveness of the training program in the development of decision-making in adults with mild intellectual disability.

Key words: mild intellectual disability- decision-making

مقدمة:

ليس هناك من شك في أن الإعاقة الفكرية لها خصوصية كبيرة عن باقي فئات التربية الخاصة، حيث أنها ترتبط بالجانب الأكثر أهمية في جوانب الشخصية وهو الجانب العقلي، وتزداد هذه الخصوصية عندما تظهر آثارها السلبية وبقوة على باقي جوانب الشخصية التى قد تمتد إلى الجوانب الجسمية والنفسية الانفعالية والاجتماعية. ومع ذلك وبالتأكيد إذا ما توافرت الخدمات والعناية لهذه النوعية من الأفراد يتحسن أداؤهم الشامل في كل المجالات مما يساهم في تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي لهم بما يتناسب مع قدرات كل حالة. ولم يعد ينظر إلى الإعاقة الفكرية على أنها وصمة عار وخجل، بل أصبح ينظر إلى ذوي الإعاقة الفكرية على أنهم أفراد شركاء لنا في المجتمع وداخل الكثير من بيوتنا ويستحقون بذل المزيد من العناية والاهتمام في تربيتهم وتعليمهم، ويحتاجون إلى مساحة أكبر من التدريب على الاستقلالية والتى من أهم مظاهرها القدرة على اتخاذ القرار فيما يواجهونه ويمرون به أثناء تعاملاتهم اليومية.

وتعتبر عملية اتخاذ القرار Decision Making من العمليات الهامة فى حياة كل فرد والتي تعد مؤشرا قويا على سوية واستقلالية الفرد، والتى يترتب عليها نتائج قد تؤثر على حاضر ومستقبل هذا الفرد. وتتعدد أوجه اتخاذ القرارات فى حياته اليومية وفى العديد من المواقف سواء فى المنزل أو فى العمل، سواء خاصة بمشكلاته أو علاقاته بالآخرين أو بمستقبله. وقد نالت عملية اتخاذ القرار عناية بالغة من كل علماء النفس والاجتماع والإدارة الحديثة لكونها تلازم الإنسان الذى ينفرد عن غيره من الكائنات الأخرى بامتلاكه قدرات عقلية تحقق له إمكانية التجربة المطلوبة والاختيار عند مواجهة مشكلة ما. ويذكر علاوي (١٩٩٧، ص. ٧٩) أن عملية اتخاذ القرار هى فى الأصل عملية لها وجهان، الوجه الأول يمكن اعتباره عملية معرفية Cognitive Process لأنها تعتمد على الكفاءة فى استخدام ومعالجة المعلومات المتاحة لاتخاذ القرار، والوجه الآخر يمكن اعتباره عملية اجتماعية Social Process لأنها قد تتضمن آراء الجماعة المشتركة فى اتخاذ القرار، ويتدخل فيها اعتبارات اجتماعية مختلفة.

وتعتبر تنمية مهارة اتخاذ القرار عملية مهمة لدي ذوي الإعاقة الفكرية لما لها من فائدة في اختصار الوقت والجهد واختيار أفضل البدائل المتاحة ذات الفائدة المرجوة. ولعل التساؤل هنا يظهر بقوة هل يمكن لذوي الإعاقة الفكرية البالغين أن يمروا بالعمليات العقلية اللازمة لاتخاذ قرار على الرغم من تواضع قدراتهم العقلية؟ وهذا ما يحاول البحث الحالي الإجابة عليه من خلال عرض اتخاذ القرار بمفهومه الواسع من خلال بعض الخطوات المتسلسلة لاتخاذ القرار والتى تتداخل بقوة مع أسلوب حل المشكلة، وبين مفهوم اتخاذ القرار بمفهومه الأقل سعة والذي يرتكز على أركان رئيسية لاتخاذ القرار وهو ما تم تبنيه في هذا البحث.

مشكلة البحث:

يتعرض ذوي الإعاقة الفكرية فى مراحل حياتهم المختلفة وخلال المواقف اليومية العادية لخيارات عديدة وعليهم أن يختاروا إحداها، وتزداد الحيرة لديهم ماذا اختار وماذا لا اختار؟ وعلى أي أساس؟ وما الفوائد التى تترتب على هذا الاختيار وما الأضرار المترتبة على هذا الاختيار؟. وما يزيد الحيرة لدى ذوي الإعاقة الفكرية تواضع قدراتهم العقلية بالفعل وهذا ما يؤكده التراث الأدبي فى الحديث عن هذه الفئة. فيشير كلا من Wehmeyer & Abery (2013) أن الأدب يظهر بشكل واضح، أن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية لديهم فرص أقل بكثير فى صنع خيارات والتعبير عن التفضيلات في حياتهم، وأن الكثير ممن لديهم القدرة على ممارسة السيطرة على حياتهم تبقى في إطار بديل لترتيبات اتخاذ القرار التي تميل إلى أن تكون دائمة. ويؤكد أيضا Fisher, Bailey, & Willner (2012) أن الأبحاث السابقة أثبتت أن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة يجدون صعوبة في المعلومات "ذات وزن"، التى توصف بأنها تؤدي إلى تكامل العناصر المتباينة من المعلومات من أجل اتخاذ قرار.

ويعد اعتماد الأطفال الصغار على الآخرين أمرا طبيعيا لتحقيق النمو المبكر، ولكن مع تقدم العمر بالطفل تقل الحاجة إلى المساعدة من الآخرين ويتجه نحو الاستقلالية والتي تعتبر من المؤشرات المهمة لنمو الشخصية السوية. وفي هذا السياق يؤكد العيسوي (١٩٩٩، ص. ١٢٦) بأن هناك حاجة لتدريب المعاق فكريا على الاستقلالية والاعتماد على الذات، والحقيقة أننا نجد من بين هذه الحالات

من يتمتعون بالاستقلال التام، بينما حالات أخرى تعتمد اعتماد كليا على غيرها. فالتكيف والاستقلال يوجدان كثيرا بين حالات الإعاقة الفكرية البسيطة بين الراشدين، وإن كان هذا التكيف من النوع الهامشي.

ويؤكد Werner(2012) بأحقية ذوى الإعاقة الفكرية على أن يكونوا قادرين على ممارسة عملية اتخاذ القرار، لاتخاذ قراراتهم بأنفسهم وإيصال هذه القرارات للآخرين. ولدعم استقلالية اتخاذ القرارات، تؤكد المادة (١٢) من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على حقهم في الأهلية القانونية على قدم المساواة مع الآخرين. وأشارت بأنه على الرغم من أن بعض الدراسات تقدم توصيات بشأن كيفية تحسين عملية اتخاذ القرار بين هذه الفئة، لم توجد أي دراسة تقدم نماذج للعمل الشامل التي يمكن استخدامها لإرشاد وتنفيذ دعم اتخاذ القرارات. وهذه واحدة من المهام التى في متناول اليد للمستقبل، وأن هناك حاجة إلى زيادة دعم اتخاذ القرارات للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية على سبيل المثال، ضرورة تطوير نماذج دعم اتخاذ القرار لاستخدامها في قطاعات الصحة والرعاية الاجتماعية والتعليم.

ومن ثم تنبع مشكلة البحث من محاولة توظيف أسلوب مبسط يتناسب مع قدرات ذوي الإعاقة الفكرية يساعدهم على اتخاذ قرارات مناسبة تعود عليهم بالنفع والفائدة وتجنبهم قدر الإمكان الكثير من الأضرار التى تترتب على اختياراتهم واتخاذهم للقرارات غير الصحيحة. وهذا ما يدعمه بقوة كلا من Shogren & Wehmeyer (2015) وأشارا بأنه، لقد برز تدعيم اتخاذ القرار كبديل للنماذج التقليدية للوصاية كوسيلة لدعم ذوي الإعاقة الفكرية ليتم تضمينها الحد الأقصى في مجمل حياتهم. والبحث عن العوامل المتصلة باتخاذ القرار لتصميم التدخلات التي تعزز المعارف والمهارات المتعلقة بعملية اتخاذ القرار، هي من بين الخطوات المقبلة اللازمة للبدء في تحقيق الهدف، وهو أن الأشخاص ذوى الإعاقة الفكرية يمكن الاعتماد عليهم فى اتخاذ القرارات. ويؤكد Saaltink, MacKinnon, Owen, & Tardif-Williams (2012) أن البحوث تشير إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من المتوقع أن يكونوا أكثر انصياعا أو خضوعا من الأشخاص غير المعاقين وأن توقعات الامتثال تبدأ في مرحلة الطفولة.

ومع ذلك، لا توجد دراسة، يبدو حتى الآن تضمنت التركيز بشكل أساسي على حقوق المشاركة، أو على الحق في التعبير عن آرائهم، وأخذت على محمل الجد اتخاذ القرار بين ذوى الإعاقة الفكرية الذين لا تعتبرهم حتى الآن بالغين قانونا. ومن ثم وفى ضوء ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي: ما فعالية برنامج تدريبي فى تنمية اتخاذ القرار لدى ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

(١) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لاتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية؟

(٢) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لاتخاذ القرار لصالح القياس البعدي؟

(٣) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لاتخاذ القرار؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

(١) تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى البالغين من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

(٢) بناء أداة لقياس اتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

(٣) التحقق من فعالية برنامج لتنمية اتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

أهمية البحث:

يمكن أن يُفيد البحث الحالي في:

الأهمية النظرية:

(١) التأكيد على إمكانية ممارسة ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات اتخاذ القرار بمستوى مناسب وفعال.

(٢) ندرة البحوث فى البيئة العربية التى تناولت اتخاذ القرار لدى عينة البحث.

(٣) إثراء أدبيات التربية الخاصة بالمزيد عن اتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

الأهمية التطبيقية:

(١) توفير أداة لقياس اتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

(٢) توفير تشخيص دقيق لاتخاذ القرار للمهنيين المهتمين والعاملين بميدان الإعاقة الفكرية.

(٣) تقديم وتوفير برنامج لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

الإطار النظري:

الإعاقة الفكرية:

ظهرت مصطلحات عديدة لمفهوم الإعاقة الفكرية منها الإعاقة العقلية Mental Impairment or Handicap، ومصطلح واهن العقل Feeble Minded، والنقص العقليMental Deficiency، والتخلف العقلي Mental Retardation، وقليل العقل Digo-Phrcuic، وأحدث هذه المصطلحات الأشخاص ذوي الاحتياجات العقليةThe Persons With Mental Needs ؛ نظرًا لأن مصطلح الإعاقة يسبب عبء نفسي على آباء وأمهات هؤلاء الأطفال، كذلك تمشيا مع النظرة الحديثة لمصطلح الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة The Persons With Special Needs (السيد، وعلى،٢٠٠٦، ص. ٨٣). وفى عام ٢٠٠٧ قامت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي American (AAMR) Association on mental Retardationبتغيير اسمها إلى الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية American Association on Intellectual and Developmental Disability (AAIDD) وقد طالبت المجتمع الأمريكي بالتخلي عن مصطلح التخلف العقلي والذى كان سائدا لخمسين عامًا، كما تغيرت إصدارات هذه المؤسسة لتعكس المصطلح المستخدم الجديد وهو "القصور أو الإعاقة الفكرية أو الذهنية" Intellectual Disability. وتم التأكيد على ذلك فى الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس، فيشير إلى أن مصطلح الإعاقة الفكرية يعادل المصطلح المستخدم فى الدليل العالمي لتصنيف الأمراض (ICD-11) التابع لمنظمة الصحة العالمية لتشخيص الاضطرابات النمائية الفكرية، وعلاوة على ذلك، فإن القانون الاتحادي في الولايات المتحدة (القانون العام ١١١ -٢٥٦، Rosa's Law)

يستبدل مصطلح التخلف العقلي بمصطلح الإعاقة الفكرية، والمجلات البحثية استخدمت هذا المصطلح وبالتالي، الإعاقة الفكرية هو المصطلح الشائع الاستعمال من قبل المجموعات الطبية والتعليمية والمهنية (DSM.5, 2013, p. 33).

أما فيما يخص تعريف الإعاقة الفكرية، فيجب الإشارة إلى أن الإعاقة الفكرية تقع ضمن فئات مهنية مختلفة، لهذا فقد حاول المختصون فى ميادين الطب والاجتماع والتربية وغيرهم التعرف على هذه الحالة من حيث طبيعتها، ومسبباتها، وطرق الوقاية منها، وجرت العادة على تصنيف تعريفات الإعاقة الفكرية إلى تعريفات طبية، واجتماعية، وتربوية، طبقا للخلفيات النظرية للباحثين بتنوع تخصصاتهم ومجالاتهم العلمية، إلا أن أكثر التعريفات دقة هى التعريفات التى تضمنت بُعد السلوك التكيفي وأصبحت تتبناها المؤسسات العلمية في هذا المجال. وظهرت التعريفات السلوكية على يد Heber,1959 والتى أكد فيها على ضرورة احتواء تعريف الإعاقة الفكرية على القصور في السلوك التكيفي، ومن هنا بدأ منحى جديد تبنته الجمعية الأمريكية في إصدارتها للدليل التشخيصي والإحصائي فى تعريف الإعاقة الفكرية، ومن هذه التعديلات جاء التعريف الأخير والذى أقرته الجمعية الأمريكية للطب النفسي Psychiatric Association American (A.P.A.,1994) في الإصدار الرابع للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)، بأنها أداء عقلي وظيفي دون المتوسط، معامل الذكاء ٧٠ أو أدنى على اختبار ذكاء فردي، يصاحبه قصور في الأداء التكيفي الراهن على الأقل في اثنين من المجالات الآتية: الاتصال، وحماية الذات، والمعيشة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، واستخدام امكانات المجتمع، والتوجه الذاتي، والصحة، والمهارات الأكاديمية، والوظيفة، والفراغ، والعمل. ويحدث هذا القصور أثناء دورة النمو حتى سن ١٨ سنة (DSM-IV,1994, p. 27).

وقدمت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (A.A.M.R.,1992) تعريفًا يعد أكثر تفصيلا ويحمل جوانب إيجابية ويركز على وجود العجز والقصور في السلوك التكيفي ويضعها كمحك قبل معامل الذكاء، حيث يشير إلى الإعاقة الفكرية، بأنها قصور يتصف بمحددات مهمة في كل من الوظيفة العقلية والسلوك التكيفي

يظهر في المهارات الإدراكية والاجتماعية والتكيف العملي، ويظهر هذا القصور قبل سن ١٨ سنة. وهناك خمسة افتراضات أساسية انطلق منها هذا التعريف: ١) الوظيفة الحالية، يجب أن تكون محددة في سياق البيئة الاجتماعية، كالتي يعيش فيها أقران الفرد ممن هم في نفس عمره. ٢) تقدير صحيح يأخذ في الاعتبار التنوع الثقافي واللغوي بالإضافة إلى الاختلافات في عوامل الاتصال، والإحساس، والحركة، والسلوك. ٣) غالبا ما تكون أوجه القصور التكيفية مصحوبة بمهارات تكيفية أخرى قوية. ٤) الغرض المهم من تحديد جوانب القصور هو محاولة تحديد جوانب المساعدة التي تقدم لهم. ٥) من خلال توافر الخدمات المناسبة على مدى زمن كاف يتحسن الأداء الشامل للشخص ذي الإعاقة الفكرية بصفة عامة.

وفى هذا الصدد استمرت الجمعية الأمريكية A.P.A. فى الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس، التأكيد على تعريف الإعاقة الفكرية بأنها (اضطراب نمائي فكري Intellectual Developmental Disorder) خلال الفترة النمائية التي تشمل قصور في الوظيفة الفكرية والتكيفية فى كل من المجالات المفاهيمية والاجتماعية والعملية. ويجب أن تتحقق المعايير الثلاثة التالية:

(أ) القصور في الوظائف الفكرية، مثل التفكير، حل المشكلات، التخطيط، التفكير المجرد،والحكم، والتعلم الأكاديمي، والتعلم من الخبرة، والتي تم تأكيدها من التقييم السريري والفردي، واختبارات الذكاء.

(ب) القصور في الوظائف التكيفية التي تؤدي إلى الفشل في تلبية المعايير النمائية والاجتماعية والثقافية لتحقيق الاستقلال الشخصي والمسؤولية الاجتماعية. وبدون الدعم المستمر، والعجز عن التكيف يحد من الاداء في واحد أو أكثر من أنشطة الحياة اليومية، مثل الاتصال، والمشاركة الاجتماعية، والمعيشة باستقلال، عبر بيئات متعددة مثل البيت والمدرسة والعمل والمجتمع.

(ج) يبدأ ظهور القصور الفكري والتكيفي خلال فترة النمو,DSM.5,2013 .(p.33)

ويتضح من هذه التعريفات، أن الإعاقة الفكرية يتم تحديدها بتوافر ثلاثة شروط هى:

١. أن يكون هناك قصورا في الأداء الوظيفي العقلي للفرد دون ٧٠ درجه، ويتم قياسه من خلال مقاييس الذكاء الفردية المختلفة.
٢. ٢أن يصاحب ذلك قصور في السلوك التكيفي، والذي يمكن قياسه من خلال مقاييس السلوك التكيفي.
٣. أن يظهر هذا القصور خلال فترة النمو والتي تستمر حتى ١٨ سنة. وهذه هى المنطلقات التى يتم الاستناد إليها في تشخيص الإعاقة الفكرية.

ويشير القريطي (٢٠٠١، ص. ٢١٥) أن تشخيص الإعاقة الفكرية يقصد بها، تحديدها من خلال أعراضها الداخلية والخارجية، ودراسة نشأتها وتطورها في الماضي والحاضر والمستقبل. فالتشخيص يتضمن وصفا دقيقا لحالة الشخص الحاضرة، وتحديد لمستوى تخلفه ونوعه، وعوامل نشأته وتطوره، واحتمالات تحسنه في المستقبل، ولا تقتصر أهمية عملية التشخيص والتقييم على تحديد البرنامج التربوي المناسب للطفل، وإنما يترتب على نتائجها آثار وقرارات تحدد ملامح مستقبل الطفل موضوع التقييم. ولقد أشارت دراسات كثيرة إلى أن الأعراض الأربعة (النفسية والاجتماعية والتربوية والجسمية) لا تظهر معا إلا في حالات الإعاقة الفكرية، فاتجه الأخصائيون إلى الجمع بينها في تشخيص واحد، سماه Doll "التشخيص التكاملي"، فإذا أجمعت هذه التشخيصات على وجود أعراض الإعاقة الفكرية عند الشخص قرر فريق التشخيص انتماءه إلى فئة المعاقين فكريا وهم مطمئنون إلى صحة تشخيصهم (مرسي،١٩٩٦، ص. ٤٨). وبما أن الإعاقة الفكرية ينظر إليها من زوايا متعددة، قد تكون عقلية ونفسية واجتماعية وتربوية، لذا فإن عملية التشخيص يجب أن يقوم بها جميع المهتمين في مجال الإعاقة الفكرية وقد تشمل الأطراف التالية: الطبيب العام، الطبيب النفسي، رجل القياس، معلم التربية الخاصة، الباحث الاجتماعي، المعلم العادي ومعلم التربية المهنية، الطبيب المختص في طب الأطفال، الوالدين والمرشد التربوي (العزة،٢٠٠٢، ص. ٧٥).

أما عن نسبة انتشار الإعاقة الفكرية فهى تختلف من مجتمع لآخر، كما تختلف تبعا لعدد من المتغيرات في ذلك المجتمع، وتتراوح من الناحية النظرية ما

بين ٢,٥٪ إلى ٣٪ أى من سكان أى مجتمع (الروسان،٢٠٠٣، ص.٣٥). والجدير بالذكر أن هذه الدراسات اعتمدت الذكاء كوسيلة لقياس القدرات العقلية، ولو روعى السلوك التكيفي للأفراد والعوامل الثقافية والصحية والعمر الزمني فى تحديد نسبة الإعاقة لانخفضت النسبة إلى ١٪ فقط (الشريف،٢٠١١، ص. ٣٥٨). وأشارت الجمعية الأمريكية للطب النفسي حديثا بأن الإعاقة الفكرية لديها انتشار لدى إجمالي سكان أى مجتمع ما يقرب من ١٪، وأن انتشار الإعاقة الفكرية الشديدة ما يقرب من ٦ في ١٠٠٠ (DSM.5, 2013, p. 38). وأن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية تقع درجات ذكائهم ما يقرب اثنين من الانحرافات المعيارية أو أكثر تحت المتوسط، بما في ذلك هامش خطأ للقياس (عموما +٥ نقاط) مع انحراف معياري ١٥ عن متوسط ١٠٠، وهذا ينطوي على معامل الذكاء من ٦٥-٧٥ (٧٠ ± ٥) فما أقل (DSM.5, 2013, p..37). ولقد ظهرت العديد من التصنيفات للإعاقة الفكرية إلا أن أكثرها شمولا ما تبنته الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية على معامل الذكاء والسلوك التكيفي وتم تقسيمهم إلى أربعة فئات هى: الإعاقة الفكرية البسيطة، المتوسطة، الشديدة، الحادة(مفلح، وفواز، ٢٠١٠، ص. ٦١).

ثانيا: **اتخاذ القرار**:

يعرف منظري القرار، اتخاذ القرار بجعل الخيارات ما بين المسارات أو البدائل المتنافسة للفعل (Shogren, & Wehmeyer, 2015, p.7). وركز إي.ف.هاريسون (٢٠٠٩، ص. ٩) على أن اتخاذ القرار يهدف إلى اختيار أفضل الحلول المتاحة للفرد، وهو أمر يثير التفكير الجيد المنظم لدى أبنائنا. ويعرف Kreitner (2007, p.239) اتخاذ القرار بأنه اختيار أحسن البدائل المتاحة بعد دراسة النتائج المتوقعة لكل بديل وأثرها فى تحقيق الأهداف المطلوبة ثم اختيار أحسن وأنسب هذه البدائل وفقا لطبيعة الموقف. وتذكر طعمه (٢٠٠٦، ص. ١٦) أن كلمة قرار Decision هى كلمة لاتينية معناها القطع أو الفصلCut Off بمعنى تغليب أحد الجانبين على الاخر فاتخاذ القرار نوع من السلوك يتم اختياره بطريقة معينة تقطع أو توقف عملية التفكير وتنهى النظر فى الاحتمالات الأخرى.

وتوضح حقي (٢٠٠٦، ص. ٤٧) اتخاذ القرار بأنه، اختيار بين بديلين محتملين أو أكثر لاختيار أفضل وأحسن البدائل للوصول إلى الأهداف المنشودة.

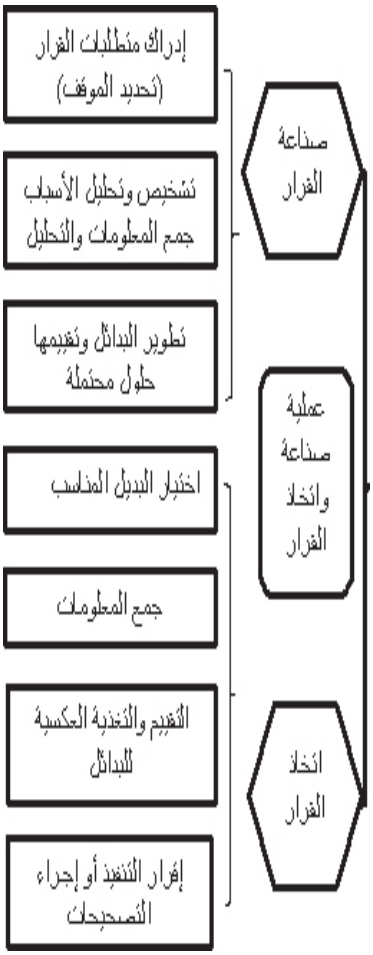
ويؤكد عبدالحميد وأنور والسويدي (٢٠٠٥، ص٢١٠) اتخاذ القرار بأنه الاختيار المناسب للبديل المناسب بالطريقة المناسبة. ويعرف زيتون (٢٠٠٣، ص. ٤٣) عملية اتخاذ القرار بأنها: «عملية تفكيرية مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل المتاحة للفرد في موقف معين، اعتمادا على ما لدى هذا الفرد من معايير وقيم معينة تتعلق باختياراتهم». ويعرفه سويد (٢٠٠٣، ص. ١١١) بأنه، «اختيار لطريق أو سبيل معين يتخذ السلوك للوصول إلى هدف مرغوب وهو بهذا المعني انحياز إلى نمط سلوكي محدد دون غيره، والأصل في القرار أنه وسيلة إلى تحقيق الأهداف والمنافع وتجنب الأضرار والمشكلات، وأنه عملية عقلية رشيدة تتبلور فى عمليات فرعية ثلاث هى البحث Search والمفاضلة والمقارنة Comparison والاختيار Selection". ويرى مصطفى (٢٠٠٢، ص. ٦٨) أن القرار هو المفاضلة بين حلول بديلة لمواجهة مشكلة محددة ومن ثم اختيار الحل الأمثل من بينها.وعرّف جروان (١٩٩٩، ص١٢٠) اتخاذ القرار بأنه، عملية تفكير مركبة، تهدف إلى اختيار أفضل الحلول المتاحة للفرد في موقف معين من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف. وتعرفه السيد (١٩٩٩، ص.٢٧١) بأنه: «قدرة الفرد في الوصول إلى حل لبعض المواقف التى قد تعترض حياته مثل اختيار شريك الحياة، من خلال عدة اختيارات أو بدائل.

يتضح مما سبق عن مفهوم اتخاذ القرار بأنه تمارس فيه خطوات التفكير المنطقي من خلال اختيار البديل الأفضل من بين البدائل المتاحة فى ظل الظروف الممكنة بما يحقق الأهداف المنشودة. وبناء على ما سبق نلاحظ أن هناك ثلاثة أركان للقرار ولا يمكن أن يكون كذلك إذا لم يوجد أى منها وهى: وجود البدائل وحرية الاختيار ووجود الهدف أو تحقيق شكل من أشكال النفع والفائدة على متخذ القرار. فعندما يكون هنا بديل واحد لابد من سلوكه وحينئذ نكون مجبرين على ذلك ولا يكون هنا قرارا، ومع وجود بديل لابد من وجود حرية فى اختيار أى منهما فعدم وجود الخيارية نجبر على بديل معين ولن يكون هناك قرارا أيضا، وحرية الاختيار تكفل لنا تحقيق هدفا ما أو إشباع أو فائدة ما نسعى لتحقيقها، فعدم وجود النفع يضعنا فى البديل الآخر وهو وقوع شكل من أشكال الضرر. واختلف تعريف اتخاذ القرار فالبعض يراه عملية عقلية ذهنية، والبعض يرى أنه عملية تفكير مركبة، والبعض يرى أنه المفاضلة بين البدائل واختيار أحسنها؛ إلا إنها اتفقت على أن جوهر وصلب اتخاذ القرار هو اختيار البديل المناسب من بين عدة بدائل. وفى

ضوء ذلك يمكن تعريف اتخاذ القرار إجرائيا في البحث الحالي بأنه، وجود خيارات والمفاضلة بينها ومن ثم الاختيار لتحقيق اشباع ما أو تحقيق نتائج ايجابية، أثناء المواقف الحياتية المختلفة لذوى الإعاقة الفكرية.

الفرق بين القرار واتخاذ القرار وصناعة القرار:

هناك فرق بين القرارDecision فى حد ذاته، وبين عملية اتخاذ القرار -Decision Making Process فالقرار هو المنتج النهائي للعملية، أما عملية اتخاذ القرار فتتضمن الأحداث التى تؤدي إلى لحظة الاختيار وما بعدها (الخزامي،١٩٩٨، ص. ٩). ويؤكد (مصطفى،٢٠٠٢، ص.١٥٨)أن اتخاذ القرار، عملية فكرية تعنى وضع الحد الفاصل والمرحلة النهائية لعملية صناعة القرار، أى اختيار البديل الأفضل، وهى إحدى الوظائف الأساسية من مراحل صناعة القرار ويقوم بها فى معظم الأحيان شخص أو هيئة واحدة. بينما يرى (أحمد،٢٠٠٢، ص. ١٣١)أن صناعة القرار، عملية عقلية معرفية مركبة ومتشابكة ومتصلة بالوقت باعتباره عنصراً هاماً فى صناعة القرارات، فالماضي تظهر فيها المشاكل وتتراكم وتتجمع فيه المعلومات مما يؤدي إلى ظهور الحاجة الماسة إلى صناعة قرار ما، والحاضر يظهر لنا كثير من البدائل التى يمكن أن نختار من بينها والمستقبل هو الوقت الذى تتخذ وتنفذ فيه هذه القرارات، وهذا يعني اشتراك أكبر عدد ممكن من الأشخاص ذات العلاقة فى معظم مراحل صناعة القرار



(العامري،والغالبي،٢٠٠٨،٣٠٢)

الفرق بين اتخاذ القرار وحل المشكلة:

يمكن التمييز بين اتخاذ القرار وحل المشكلات على أساس النتائج، فحل المشكلة هو تفكير للخروج من مأزق ما، أما اتخاذ القرار فهو اختيار أفضل بديل من بين عدة بدائل مختلفة (فرج، وصبري،٢٠٠٣، ص. ٩٨). وعملية تعلم أسلوب حل المشكلات تتكون من عدة خطوات متتالية هى: تحديد المشكلة وفهم معناها، إعادة صياغة المشكلة، التخطيط، تنفيذ العمل التجريبي، استخلاص البيانات وعرضها على شكل تقرير، تفسير البيانات واستخلاص النتائج، تقويم الخطوات المتبعة فى حل المشكلة وتقويم النتيجة النهائية (Heaney & Watts,1998, p. 63) . وبصفة عامة يمكن القول أن النشاط العقلي المستخدم فى حل المشكلات يمر بالمراحل التالية وتتضمن أنشطة فرعية: مرحلة الإعداد أو فهم المشكلة، مرحلة الإنتاج أو استنتاج الحلول الممكنة، مرحلة إصدار الأحكام أو تقويم الحلول المستنتجة (Bourne, Dominowski, & Loftus,1997, p.39).

يتضح من العرض السابق، أن القرار يعني النتيجة التى تم التوصل إليها. واتخاذ القرار، يعني اختيار البديل الأفضل من الخيارات المتاحة بالفعل، وصنع القرار، يعني عملية عقلية مركبة تركز على بدايات اتخاذ القرار فيما يخص جمع المعلومات ومراعاة الزمن من حيث الماضي والحاضر والآثار فى المستقبل. وحل المشكلة يعنى التفكير لإيجاد وابتكار حلول وتقييمها واختيار أفضلها وتعميمها وتتشابه كثيرا مع تكامل كل من خطوات صناعة واتخاذ القرار معا. وفى ضوء هذا يركز البحث الحالي على اتخاذ القرار ويعتبره جزء من مراحل حل المشكلات ويعني به، اختيار البديل الأفضل من بين البدائل والخيارات المتاحة.

وعلى الرغم من أهمية متغير اتخاذ القرار كمتغير نفسي يلعب دوره فى الحياة التربوية والنفسية، إلا أن الدراسات تناولته باعتباره عملية تربوية فحسب لابد وأن تمر بخطوات محددة ولازمة، وكان نتاج هذه الدراسات أن ظهرت نماذج لتيسير اتخاذ القرار Decision Facilitation Models مثل نموذج سيب ونموذج التباعد، وجميعها تركز على الخطوات التى يجب أن يتبعها الفرد وهو بصدد اتخاذ قرار ما (عبدالحميد،١٩٨٣، ص. ٧٧). ومنها:

أولا: نموذج Wales, Nardi, &Stager: يشير إلى أن عملية اتخاذ القرار تتم في أربعة عمليات إجرائية هي: حدد الهدف، ولد الأفكار، قم بإعداد الخطة، قم بالعمل التنفيذي(محمود، صلاح، ٢٠٠٦، ص ص. ١١٥- ١١٦). ثانيا: نموذج Siegler,1988, p. 161، ويمكن تلخيصه في المخطط التالي: قم للتحدي ← اكتشف الخيارات ← اتخذ القرار ← اعمل في ضوء القرار الذي اتخذته ← قيم قرارك. ثالثا: نموذج جروان (١٩٩٩، ص ص. ١٢٠- ١٢١)، ويشمل (تحديد الهدف ←تحديد جميع البدائل ← تحليل البدائل ← ترتيب البدائل في قائمة أولويات ← إعادة تقييم أفضل بديلين ← اختيار أفضل البدائل). رابعا: نموذج الزغول، والزغول(٢٠٠٣،ص ص. ٣٢٤ – ٣٢٧) ويتمثل في خطوات: التعرف على المشكلة، تحديد المشكلة، تحديد الأهداف، جمع البيانات، تطوير البدائل لمسارات سلوكية، تقويم البدائل وفق معايير محددة، اختيار البديل المناسب، تنفيذ القرار وتقويمه.

يتضح من عرض نماذج اتخاذ القرار أن بعضها قد أخذ بالمفهوم الواسع لاتخاذ القرار من خلال إجراءات متتابعة ومتسلسلة والتى تتداخل كثيرا مع خطوات حل المشكلة، بينما البعض أخذ بالمفهوم الأقل سعة وحصره فى عملية الاختيار.

أنواع القرارات:

يرى Alvin Tofler 1974 أن القرارات التى يتخذها الفرد نوعين هما:

أ- القرار المنهجي: وهو القرار الروتيني المتكرر والسهل الاتخاذ ولا يكلف العقل مجهودا كبيرا حيث أن المعايير التى سيبني عليها واضحة والظروف المحيطة به مألوفة.

ب- القرار اللامنهجي: ما يتم اتخاذه للمرة الأولى ويتطلب من الفرد مجهودا كبيرا لأنه يوازن بين كمية المعلومات التى لديه والعادات الجديدة التى تعرض لها. وفى هذا السياق فإن الفرصة لا تتاح كاملة لذوي الإعاقة الفكرية لممارسة اتخاذ القرار وأكدت ذلك دراسة Werner(2012) التى هدفت التحقق ما إذا كانت قوانين حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات تترجم في الواقع إلى فرص لدعم واستقلالية اتخاذ القرارات بين الأفراد

ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال مراجعة منهجية لقواعد البيانات الببليوغرافية منذ عام ٢٠٠٨، فكان معظم التركيز على عملية اتخاذ القرار مقتصرا داخل مجالات إعدادا السكن، والرعاية الصحية، والقرارات المتعلقة بالحياة الجنسية، وترتبط هذه الصعوبات لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أنفسهم، إلى القائمين على رعايتهم، ونظام الخدمة.

طرق اتخاذ القرار:

هناك عدة طرق أو أساليب يتبعها الأفراد فى اتخاذ القرارت ومنها: التجربة والخطأ، التقليد والمحاكاة، الخبرة، الأسلوب العلمي (موسي،٢٠٠٢، ص. ٤٦). أما الأسلوب المستخدم مع ذوي الإعاقة الفكرية لاتخاذ القرارات فى الواقع فهو الوصاية والوكالة عنهم في اتخاذ القرارات حتى في أبسط الحقوق وهو ما يظهر في دراسة Clarke, Harrison, Holland, Kuhn,& Barclay (2013) التى هدفت إلى الاستعراض الأدبي لتحليل الأدلة على قرارات العلاج فيما يخص التغذية الاصطناعية للأفراد المعرضين لخطر الافتقار إلى القدرات بسبب الخرف أو الإعاقة الفكرية، أو إصابات الدماغ المكتسبة. مع إيلاء اهتمام خاص إلى: (أ) كيف تم اتخاذ القرارات (ب) من الذي شارك في اتخاذ القرار. (ج) العوامل التي كانت تُراعى. تم البحث في و PubMed، AMED، CINAHL، EMBASE، PsychINFO، OpenSigle للدراسات من (١٩٩٠-٢٠١١). تم تجميع (٦٦) دراسة تضم بيانات من (٤٠) دولة و (٣٤٦٤٩) من المرضى ومقدمي الرعاية والأطباء. وأشارت النتائج إلى أنه عندما يفتقر الأفراد القدرة العقلية، يجب اتخاذ قرارات نيابة عنهم.

في المقابل تبقى فرص قليلة لذوي الإعاقة الفكرية على اتخاذ قرارات مستقلة منها للأسف إنهاء الحياة وهو ما أكدته دراسة Wagemans, Lantman-de Valk, Proot, Metsemakers, Tuffrey-Wijne & Curfs (2013) التى هدفت إلى فحص عملية اتخاذ قرار إنهاء الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر ممثلي المريض. وتم مقابلة (١٦) ممثلا للمرضى بعد وفاة (١٠) أشخاص من ذوي الإعاقة الفكرية في هولندا، والذين أكدوا أنهم لم يشاركوا المرضى في عملية اتخاذ قرار إنهاء الحياة، ولا أحد غيرهم فضلا عن الطبيب. وأشارت النتائج أنه يمكن ضبط عملية اتخاذ قرار إنهاء الحياة من خلال وصف وضمان أدوار واضحة للمهام ومسؤوليات جميع المشاركين.

يتضح من العرض السابق للاتخاذ القرار أنه بالتأكيد عملية عقلية معرفية وتحتاج مستوى مناسب من القدرات العقلية لتوظيفه، وهو ما يحاول البحث الحالي تنفيذه مع ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال تبسيط مهارة اتخاذ القرار مع عينة البحث وتلمس المزيد من البحوث والدراسات التى تدعم هذا الاتجاه. ومنها دراسة Hickson, Khemka, Golden, &Chatzistyli(2015) التى هدفت إلى: (أ)تقييم تأثير منهج ESCAPE-DD على مهارات اتخاذ القرارات لدى البالغين الذين ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية في مواقف افتراضية من سوء المعاملة. (ب) دراسة دور الوعي بالمشكلة. (ج) تحديد العوامل المرتبطة بأداء اتخاذ القرارات فى الاختبار البعدي. تم تحديد (٥٨) من النساء والرجال، وقدم المشاركون الذين مروا بخبرة ESCAPE-DD مكاسب أكبر بكثير على مقاييس الفعالية الشاملة لاتخاذ القرار وفعالية اتخاذ القرار الآمن بالمقارنة بالمجموعة الضابطة، وارتبط الوعي بالمشكلة بعملية اتخاذ القرار، ولكنه لم يتحسن نتيجة للتدخل.

وقدم Saaltink, et al. (2012) اثنين من الدراسات لاستكشاف كيف يتم التفاوض على الحق في المشاركة لدى الأشخاص ذوى الإعاقة الفكرية في سياق الأسرة. في الدراسة الأولى: أربعة شبان ذوى إعاقة فكرية، تم اختيار أمهاتهم وشقيقان من الأربع عائلات للمشاركة في مقابلات شبه منظمة عن اتخاذ القرارات في إطار الأسرة. في الدراسة الثانية: أم وابنتها من المشاركين فى الدراسة الأولى ناقشت وطورت استراتيجيات لتعزيز مشاركة الشباب ذوى الإعاقة الفكرية. واقتصرت المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم باستمرار فى اطار المعايير والقيم العائلية. وبحثت دراسة Fisher, et al. (2012) بعض الجوانب العملية للتدريب "بحاسبة بصرية"، مع استخدام إصدار بالقلم والورقة مع مهمتين موقوته زمنيا، لدعم اتخاذ القرار لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. وأشارت النتائج إلى: المساعدات البصرية حسنت أداء تقليل الزمن باستخدام عرض القلم والورقة في الجلسات الجماعية على نحو فعال كما هو موضح سابقا باستخدام العرض الفردي القائم على الحاسوب، بالإضافة إلى تقليل الاندفاع في مهمة افتراضية.

وأكدت دراسة Beadle-Brown, Hutchinson,& Whelton (2012) أن الدعم النشط المتمركز حول الشخص يؤدي إلى زيادة الاختيار، وتعزيز الاستقلال. وشملت العينة (٣٠) شخصا ذو إعاقة فكرية شديدة وحادة تعيش في

مجموعات منزلية صغيرة مع ٢٤ ساعة من المتابعة، وأظهر تحليل النتائج أن الزيادة الكبيرة في كل من حجم المساعدات التى تلقاها الأشخاص ونوعيتها رافقتها زيادة كبيرة في الانخراط والمشاركة وفرص الاختيار ولا سيما حول اختيار الأطعمة وانخفاض كبير في سلوك التحدي وخاصة في سلوك الإثارة الذاتية. وأشارت دراسة Khemka (2000) إلى فعالية مدخلين تدريبيين لصنع القرار في زيادة مهارات اتخاذ القرارات المستقلة لدى (٣٦) امرأة ذي إعاقة فكرية بسيطة، في الاستجابة لمواقف شخصية اجتماعية افتراضية تنطوي على سوء المعاملة. وتم توزيع المشاركين عشوائيا إلى مجموعتين للتدريب (مدخل تدريبي يعالج الجوانب المعرفية والتحفيزية لاتخاذ القرارا أو شملت المعالجة على الجانب المعرفي لاتخاذ القرارات فقط). وأشارت النتائج إلى فعالية كلا المدخلين مع تفوق المدخل الأول.

يتضح من العرض السابق فعالية التدخلات التدريبية مع ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأنها موجهة للبالغين والراشدين وهو ما سوف يراعى في الفروض والبحث الحالي.

فروض البحث:

تمثلت فروض البحث الحالي فى:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لاتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لاتخاذ القرار لصالح القياس البعدي.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لاتخاذ القرار .

منهجية البحث:

أولا: منهج البحث:

تم استخدم المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين (تجريبية- ضابطة)، ويتمثل المتغير المستقل في البرنامج التدريبي، والمتغير التابع في مهارة اتخاذ القرار.

ثانيا: عينة البحث:

تكونت من (١٠) ذكور بالغين ذوي إعاقة فكرية بسيطة تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي، أحدهما تجريبية وأخرى ضابطة بمدرسة التربية الفكرية بمركز ناصر بمحافظة بنى سويف، وقد تم تحقيق التكافؤ بين المجموعتين فى متغيرات العمر الزمني حيث تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٤-١٧) سنة، وبمتوسط عمر زمني بين المجموعتين (١٥,٨) وانحراف معياري قدره (١,١٣)، وكذلك متغير الذكاء حيث تراوحت درجة ذكائهم بين (٥٠-٦٨)، بالإضافة إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ومستوى قدرتهم على اتخاذ القرار. وجميعهم لم يقدم لهم أية تدريبات أخرى خلال فترة تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم فى البحث الحالي، وقد تم اختيار العينة وفقا للخطوات التالية: تم اختيار عينة البحث من مدرسة التربية الفكرية بمدينة ناصر والتي لم يتجاوز عدد الطلاب بها عن (٢٠) طالبا، وتم عمل تكافؤ باستخدام أدوات الضبط، وذلك من خلال الأدوات التالية: مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الرابعة، تعريب (مليكة،١٩٩٨)، مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي، تعريب (العتيبي، ٢٠٠٤)، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة (خليل، ٢٠٠٠)، ومقياس اتخاذ القرار المستخدم فى البحث الحالي إعداد/ الباحث، ومن خلال هذه الإجراءات انحصر عدد العينة فى (١٠) طلاب تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي أحداهما تجريبية وأخرى ضابطة. وقد تم التحقق من تكافؤ المجموعتين على النحو التالي:

١) متغير الذكاء:

جدول (١)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين في الذكاء

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
الذكاء	التجريبية	٥	٥,٤٠	٢٧,٠٠	١٢,٠٠	.١٠٨	١,٠٠٠
	الضابطة	٥	٥,٦٠	٢٨,٠٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين وأن قيمة «Z" غير دالة إحصائيا، مما يعني تكافؤ المجموعتين فى معامل الذكاء.

٢) **متغير العمر الزمني**:

جدول (٢)

اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين في العمر الزمني

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٥	٤,٩٠	٢٤,٥٠	٩,٥٠٠	.٦٥٧	.٥٤٨
	الضابطة	٥	٦,١٠	٣٠,٥٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين وأن قيمة «Z» غير دالة إحصائيا، مما يعني تكافؤ المجموعتين فى متغير العمر الزمني.

٣) **متغير السلوك التكيفي**:

جدول (٣)

مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين في أبعاد السلوك التكيفي

السلوك التكيفي	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
التواصل	التجريبية	٥	٤,٠٠	٢٠,٠٠	٥,٠٠	.٩٥٢	.١٥١
	الضابطة	٥	٧,٠٠	٣٥,٠٠			
الحياة اليومية	التجريبية	٥	٤,٤٠	٢٢,٠٠	٧,٠٠	١,١٥٢	.٣١٠
	الضابطة	٥	٦,٦٠	٣٣,٠٠			
التنشئة الاجتماعية	التجريبية	٥	٤,٦٠	٢٣,٠٠	٨,٠٠	١,١٦٧	.٤٢١
	الضابطة	٥	٦,٤٠	٣٢,٠٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين وأن قيمة «Z» غير دالة إحصائيا، مما يعني تكافؤ المجموعتين فى متغير السلوك التكيفي.

٤) **متغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي**:

جدول (٤)

مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين فى المستوى الاجتماعي

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
المستوى الاجتماعي	التجريبية	٥	٥,٦٠	٢٨,٠٠	١٢,٠٠	١٠٥.	١,٠٠
	الضابطة	٥	٥,٤٠	٢٧,٠٠			
الاقتصادي	التجريبية	٥	٦,٠٠	٣٠,٠٠	١٠,٠٠	٥٣٠.	٦٩٠.
	الضابطة	٥	٥,٠٠	٢٥,٠٠			
ثقافي	التجريبية	٥	٥,٧٠	٢٨,٥٠	١١,٥٠	٢١٠.	٨٤١.
	الضابطة	٥	٥,٣٠	٢٦,٥٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وأن قيمة «Z» غير دالة إحصائيا، مما يعني التكافؤ في متغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

٥) **متغير اتخاذ القرار**:

جدول (٥)

اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين فى اتخاذ القرار

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
اتخاذ القرار	التجريبية	٥	٥٥,٨٠	٤,٤٩٤٤٤	٦,٤٠	٣٢,٠٠	٨,٠٠٠	٩٤٦.	٤٢١.
	الضابطة	٥	٥٣,٦٠	٣,٣٦١٥٥	٤,٦٠	٢٣,٠٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين وأن قيمة «Z» غير دالة إحصائيا، مما يعني تكافؤ المجموعتين فى متغير اتخاذ القرار.

ثالثا: أدوات البحث:

تم استخدام الأدوات التالية أثناء البحث الحالي لضبط عينة البحث وهى:

١ـ **مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الرابعة**، تعريب وإعداد (مليكة،١٩٩٨):

يُعد اختبار ستانفورد – بينيه للذكاء من أكثر مقاييس الذكاء انتشارا، وأوسعها استخداما؛ نظرا للقدرة العالية على التمييز بين المستويات المرتفعة والمنخفضة من القدرات العقلية والمعرفية للأطفال والراشدين على السواء، وقام مليكة بتقنينه بعد ترجمته حتى يصبح المقياس صالحا للتطبيق على البيئة العربية (مليكة،١٩٩٨، ص ص. ١٥٣– ١٥٥).

٢ـ **مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي**، تعريب وتقنين (العتيبي،٢٠٠٤):

هي تلك الصورة العربية (الصورة المسحية) لمقياس فاينلاند للسلوك التكيفي Vineland Adaptive Behavior Scale والذي قام الباحث بترجمته إلى اللغة العربية من النسخة الأصلية التى قام بإعدادها كل من سبارو وبالا وسيكشتي عام ١٩٨٤م، والذي يكتسب تميزه من أنه يقيس المراحل النمائية المختلفة والتي تبدأ من سن الميلاد حتى عمر الثامنة عشر.

٣ـ **مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة** (خليل،٢٠٠٠):

يهدف هذا المقياس إلى تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة المصرية من خلال الأبعاد الثلاثة التالية: المستوى الاجتماعي، والمستوى الاقتصادي، والمستوى الثقافي.

٤ـ **مقياس اتخاذ القرار** (إعداد/ الباحث):

لقد لوحظ أن ثمة مقاييس عدة تم بناؤها لقياس مهارة اتخاذ القرار لدي العاديين، مع عدم وجود مقياس في المكتبة السيكومترية العربية يهتم بقياس اتخاذ القرار لدي فئة البحث (في حدود علم الباحث)، مما دفع الباحث لبناء هذا المقياس، والذي مر إعداده بالمراحل التالية:

١) الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والأطر النظرية المتعلقة بمهارة اتخاذ القرار والنظريات المفسرة لها وكذلك خصائص ذوي الإعاقة الفكرية، والاستفادة منها.

٢) الاطلاع على المقاييس ذات الصلة ومن المقاييس التي استعان بها الباحث وفى حدود ما توفر لديه (للأطفال والمراهقين العاديين)، مقاييس اتخاذ القرار (حمدان،٢٠١٣؛ عبدالوهاب، ٢٠١٣؛ سلامة،٢٠١٣؛صالح،٢٠١١)، ومقاييس Self- Determination Scale., Wolman, Campeau, Du Bois, Mithaug, & Stolarski,1994, The Choice-Making Scale., Conroy, & Feinstein,1986.

٣) الاستبانة المفتوحة: تم تطبيق استبانة مفتوحة للعاملين مع ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة بهدف التعرف على مفهوم ومهارات اتخاذ القرار وبعض المواقف الحياتية التى تتطلب اتخاذ قرارا حيالها، وتم تطبيقها على (٥) معلمين من معلمي التربية الفكرية.

٤) تعريف اتخاذ القرار إجرائيا وتحديد مكوناته وهى (وجود خيارات وبدائل- المفاضلة بينها- الاختيار في ضوء نتائج ايجابية)، ثم صياغة بعض المواقف الحياتية التى تتطلب اتخاذ قرارا حيالها، وقد رُوعى فيها أن تكون قادرة على قياس مستوى اتخاذ القرار لدى عينة البحث.

٥) إعداد الصورة الأولية للمقياس، حيث تضمنت بيانات الفاحص والمفحوص وتعليمات تطبيق المقياس، كما اشتمل على التعريف الإجرائي لاتخاذ القرار في البحث الحالي، وأصبح المقياس فى صورته الأولية يتكون من (٣٠) موقفا، وأمام كل موقف ثلاث بدائل يختار منها ما يناسبه، وتم تطبيقه على عينة استطلاعية (٤٢) طالبا وطالبة بالمرحلة المهنية بمدارس التربية الفكرية بناصر وبني سويف لحساب الخصائص السيكومترية كما يلي:

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

أولاً: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين عبارات مقياس اتخاذ القرار بالدرجة الكلية، حيث كانت (١٣) عبارة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥، و (١٣) عبارة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ، و (٤) عبارات غير دالة إحصائيا وتم استبعادها.

ثانيا: **الصدق**: تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق هى:

أ) صدق البناء:

اشتقت بنود المقياس وكذلك التعريفات الاجرائية للمقياس في ضوء تحليل النظريات والدراسات والمقاييس السابقة، وبما يفيد معني صدق البناء والتكوين.

ب) صدق المحكمين:

تم عرض الصورة الأولية من المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة والعاملين مع ذوى الاحتياجات الخاصة (ن=٩)، وتم إدخال كافة التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، وفي ضوء ما تقدم يصبح المقياس صادقاً من وجهة نظر المحكمين.

ج) صدق المحك:

تم الاستعانة بمقياس آخر مقنن مسبقا، وهو مقياس السلوك الاستقلالي للمراهقين ذوي التخلف العقلي البسيط (إعداد الباحث،٢٠٠٨) وتم تطبيقه على العينة الاستطلاعية وبلغ معامل الارتباط (٠,٤٨٠) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

ثالثا: **الثبات**: تم حساب الثبات بعدة طرق هى:

أ) طريقة ألفا لكرونباخ:

تم حساب معاملات الثبات لمقياس اتخاذ القرار باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ حيث بلغت (٠,٧٧٤)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ب) طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معاملات الثبات لمقياس اتخاذ القرار بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغت (٠,٦٠٩)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ج) طريقة إعادة الاختبار:

للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على نفس العينة الاستطلاعية مرة ثانية وذلك بعد أربعة أسابيع، وبلغت معاملات الارتباط(٠,٨٥٧) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١).

الصورة النهائية للمقياس:

بعد الانتهاء من إعداد المقياس وحساب ثباته وصدقه، أصبح مقياس اتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة فى صورته النهائية يتكون من (٢٦) موقفا، ويوجد أمام كل موقف ثلاثة اختيارات ويتم تصحيح الإجابة عن مواقف المقياس بإعطاء الاختيار الذي يعبر عن اتخاذ القرار المناسب بدرجة مرتفعة ثلاث درجات، ودرجتين للاستجابة التي تعبر عن اتخاذ القرار بدرجة متوسطة، ودرجة واحدة للاستجابة التي لا تظهر القدرة على اتخاذ القرار. وبذلك يتراوح مدى المقياس الكلي ما بين ٢٦ إلى٧٨ درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من اتخاذ القرار والعكس صحيح. وبناء على ما تقدم من عرض الخصائص السيكومترية للمقياس يمكن القول إن هذه الإجراءات تدعو للثقة فى استخدامه.

٥-برنامج تدريبي لتنمية اتخاذ القرار لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد/ الباحث):

تم بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. ويستند هذا البرنامج للنظرية السلوكية، وقد مر بناء البرنامج بتحديد هدفه العام، والأسس التي اعتمد عليها، وبيان أهميته، ووصفه، وحدوده، والفنيات المستخدمة فيه، واستراتيجياته وذلك على النحو التالي:

(أ) **أهداف البرنامج**:

الهدف العام: تنمية اتخاذ القرار لدى البالغين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

أهداف فرعية: التدريب على:

- التأكد من وجود خيارات عند اتخاذ القرار.
- المفاضلة بين هذه الخيارات.
- الاختيار من بين البدائل والخيارات المتاحة فى ضوء تحقيق إشباع ما.

(ب) **الأسس التي اعتمد عليها البرنامج**: **وتتمثل في**:

- وجود علاقة طيبة بين الباحث وعينة البحث، وذلك لضمان نجاح البرنامج.
- أن يتناسب محتوى البرنامج مع خصائص النمو لذوي الإعاقة الفكرية وحاجاتهم.

- التنويع في أساليب التعزيز المستخدمة سواء المادي أو المعنوي.
- أن تقوم أنشطة البرنامج على ممارسة العمل الفردي والجماعي.
- الانتقال تدريجياً من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً.
- أن تكون السلوكيات المتعلمة ذات قيمة وظيفية وفائدة تطبيقية في حياة عينة البحث.
- أهمية تقديم بعض موضوعات البرنامج في الأماكن الطبيعية مثل، الفناء، الشارع، الحديقة.
- استمرار التدريب لفترة زمنية كافية حتى يتم التأكد من اكتساب الطفل للسلوك.
- استخدام نسبة تصل إلى ٧٥٪ للأداء المطلوب أحيانا، وليس ١٠٠٪.
- الاطمئنان إلى نقل أثر التعليم من بيئة التدريب إلى البيئة التي يعيش فيها المتدرب.

ج – أهمية البرنامج:

مما لا شك فيه أن الإعاقة الفكرية لها تأثيرها السلبي، بحيث تجعل أفرادها في حاجة دائمة لمساعدة من قبل الآخرين، ومن أهم هذه الجوانب السلبية القدرة على اتخاذ القرار، ويزيد من أهمية ذلك امتلاء المواقف الحياتية اليومية بالخيارات المختلفة والتي تحتاج من ذوي الإعاقة الفكرية التدريب الجيد لإكسابهم بعض مهارات التعامل معها، ومن هنا تتضح مدى أهمية البرنامج والتي يمكن توضيحها في، تحسين قدرة ذوي الإعاقة الفكرية على تنمية مستوى اتخاذ القرار بما يسهم فى زيادة قدرتهم على التوافق الاجتماعي.

د- الحدود الإجرائية للبرنامج:

تم اختيار عينة البحث من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بالمرحلة المهنية الذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس اتخاذ القرار، وعددهم (١٠) ممن تتراوح أعمارهم بين (١٤–١٧) سنة بمدرسة التربية الفكرية بناصر التابعة لإدارة بني سويف. وتم تطبيق البرنامج بواقع (٣) جلسات أسبوعيا، تتراوح مدة الجلسة من (٢٠–٤٠) دقيقة حسب محتوى الجلسة، لمدة (٨) أسابيع أي ما يقرب من شهرين تقريبا، وذلك خلال العام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦، بدءا من ٢٠١٦/٢/٢٠ إلى ٢٠/ ٤/ ٢٠١٦.

(٥) الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج:

تمثلت اهم الفنيات التى تم استخدامها فى البرنامج الحالي فى فنيات النمذجة، ولعب الدور، والمناقشات الجماعية، والتعزيز، والواجبات المنزلية، وتحليل المهمة. وتمثلت أهم الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج فى تفريد التعليم، وتوجيه الانتباه.

ى- تقويم البرنامج: تم تقويم البرنامج من خلال:

تم استخدام (أ) التقويم القبلي: بتطبيق مقياس اتخاذ القرار قبل تطبيق البرنامج. (ب) تقويم مرحلي: وذلك فى نهاية كل جلسة، وفى نهاية كل مرحلة لاتخاذ القرار أو أسبوعيا. (ج) تقويم بعدي: بتطبيق مقياس اتخاذ القرار بعد تطبيق البرنامج. (د) تقويم تتبعي: من خلال تطبيق مقياس اتخاذ القرار على عينة البحث بعد انتهاء البرنامج بمدة شهر تقريبا.

و- خطة جلسات البرنامج: تم إعداد (٢٥) جلسة تدريبية، وتوضيحها كالتالي:

جدول (٦)

الجلسة	اسم المهارة	الأهداف	الزمن	الفنيات	الأدوات
١	تهيئة	تعارف الباحث والمعلمين.	٤٠ د		
٢	تهيئة	التعارف مع أولياء الأمور.	٤٠ د		
٣	تهيئة	التعارف مع مجموعة التدريب.	٣٠ د	التعزيز- النمذجة- لعب الدور.	ورق مقوى- حلوى- ألعاب-
٤	تهيئة	تأكيد التعارف مع المجموعة	٢٥ د	النمذجة- التعزيز.	حلوى-صور.
٥	التدريب على وجود خيارات	أن يتأكد من وجود خيارات.	٢٠ دقيقة	المناقشة الجماعية- النمذجة- التعزيز	كراسي- منضدة- (برتقال- يوسفي)
٦		أن يعدد الخيارات الموجودة.	٢٠ دقيقة	المناقشة- النمذجة- لعب - تحليل المهمة	كراسي- منضدة فاكهة (موز/ تفاح)

الجلسة	اسم المهارة	الأهداف	الزمن	الفنيات	الأدوات
٧	المفاضلة بين البدائل.	أن يفاضل بين عدد من الخيارات.	٢٠ دقيقة	المناقشة- النمذجة لعب -الدور	منضدة سندوتشات (طعمية- فول).
٨		أن يفضل شئ عن شئ آخر.	٢٠ دقيقة	المناقشة- النمذجة- لعب الدور- تحليل المهمة	كراسي- منضدة- أقلام جاف- رصاص.
٩	الاختيار فى ضوء النتائج	أن يختار أطعمة ذات طعم محبب له.	٢٠ دقيقة	المناقشة- النمذجة- لعب الدور-	كراسي- منضدة- موز- ليمون.
١٠		أن يختار وسيلة المواصلات الأكثر آمانا.	٢٠ دقيقة	المناقشة- النمذجة- تحليل المهمة	عجلة- موتسكل- عربية
١١	اتخاذ القرار في مواقف حياتية	أن يفكر قبل اختيار الطعام	٢٠ دقيقة	المناقشة الجماعية- تحليل المهمة	كراسي- منضدة- طعام.
١٢	اتخاذ قرار مرتبط بالطعام	أن يحصل على الطعام عندما يشعر بالجوع	٣٠ دقيقة	المناقشة- النمذجة لعب الدور التعزيز.	بسكويت- طعام-حلوى.
١٣	اتخاذ قرار مرتبط بشراء الملابس	أن يختار نوع الملابس أن يختار لون الملابس	٤٠ دقيقة	المناقشة- النمذجة- التغذية الراجعة	قميص – بنطلون-جاكت- فلوس.
١٤	اتخاذ قرار يرتبط بارتداء الملابس	أن يحدد نوع الملابس صباحا.	٤٠ دقيقة	المناقشة- النمذجة تحليل المهمة	قميص – بنطلون-جاكت- تي شيرت
١٥	اتخاذ قرار مرتبط بالنشاط والترفيه	أن يمارس نوع النشاط المفضل	٣٠ دقيقة	المناقشة- النمذجة– لعب الدور- التسلسل	كرة قدم –سلة- كرة طائرة- مضرب
١٦	اتخاذ قرار مرتبط باختيار صديق	أن يختار صديق مناسب	٢٥ دقيقة	المناقشة– التسلسل -التغذية الراجعة-	حلوى- بسكويت

الجلسة	اسم المهارة	الأهداف	الزمن	الفنيات	الأدوات
١٧	اتخاذ قرار لتجهيز مكان المعيشة	أن يختار لون دهان الشقة المفضل له	٢٥ دقيقة	المناقشة - التعزيز– التدريب الفردي.	صور- ألوان- مجسمات- كمبيوتر
١٨	اتخاذ قرار مرتبط بزيارة الأقارب	أن يختار الوقت المناسب لزيارة الأقارب	٢٠ دقيقة	المناقشة الجماعية– التعزيز- التسلسل-	حلوى- بسكويت
١٩	اتخاذ قرار يرتبط بالمواعيد الزمنية	أن يتخذ قرار يساعده على الالتزام بالمواعيد		المناقشة -التعزيز– التسلسل- لعبالدور	حلوى- بسكويت
٢٠	اتخاذ قرار مرتبط بالنشاط المهني	أن يختار النشاط المهني المناسب	٣٠ دقيقة	المناقشة -النمذجة –لعب الدور- التسلسل	فأس- خرطوم- بذور- قطعة خشب
٢١	اتخاذ قرار يرتبط بعبور الطريق	أن يعبر الطريق بسلامة	٢٠ دقيقة	المناقشة -النمذجة لعب الدور التسلسل	حلوى- بسكويت
٢٢	اتخاذ قرار يرتبط بالعمل	أن يفاضل بين بعض الحرف	٢٠ دقيقة	المناقشة -النمذجة التعزيز	حلوى- بسكويت
٢٣		أن يختار عمل مناسب	٣٠ د	المناقشة– لعب الدور	حلوى- بسكويت
٢٤	اتخاذ قرار يرتبط بالمرض	أن يختار الوسيلة المناسبة للعلاج	٣٠ دقيقة	المناقشة -النمذجة لعب الدور- التسلسل	حلوى- شريط برشام- زجاجة دواء
٢٥	اتخاذ قرار يرتبط بالزواج	أن يحدد موقفه من الزواج	٣٥ دقيقة	المناقشة – التعزيز– التسلسل	حلوى- بسكويت

رابعا: خطوات البحث:

تمثلت خطوات إجراء البحث فى الآتي:

١. إعداد الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت الإعاقة الفكرية واتخاذ القرار.
٢. بناء الأدوات المناسبة فى هذا البحث (مقياس اتخاذ القرار- البرنامج التدريبي).
٣. اختيار أفراد عينة البحث من ذوي الإعاقة الفكرية الملحقين بمدرسة التربية الفكرية.
٤. تطبيق مقياس اتخاذ القرار على المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي.
٥. تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على أفراد المجموعة التجريبية.
٦. إعادة تطبيق المقياس على المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة ومرة أخرى بعد مرور شهر للتأكد من استمرار أثر البرنامج التدريبي المستخدم.
٧. تحليل البيانات وتلخيصها من خلال الأساليب الإحصائية الملائمة، ثم التوصل إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها ووضع التوصيات والبحوث المقترحة.

خامسا: المعالجة الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية الملائمة باستخدام برنامج (SPSS) الإحصائي.

نتائج البحث:

في ضوء الفروض التي طرحها البحث الحالي تم عرض النتائج الخاصة بكل فرض، وذلك من خلال عرض صياغة الفرض، والأسلوب الإحصائي المستخدم للتحقق منه، ثم عرض نتائج التحليل الإحصائي والتعقيب عليه، ثم يلي ذلك تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة.

الفرض الأول:

ينص على أنه» توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لاتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم مقارنة رتب وسيط درجات المجموعتين، على مقياس اتخاذ القرار المستخدم فى البحث الحالي. وتم استخدام اختبار Man - Whitney للعينات غير المرتبطة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين فى اتخاذ القرار

البُعد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة	الفروق
اتخاذ القرار	التجريبية	٥	٧٧,٢٠	٠,٨٣٦	٨,٠٠	٤٠,٠٠	.٠٠	٢,٦٢	٠,٠٠٨	المجموعة التجريبية
	الضابطة	٥	٥٣,٦٠	٣,٣٦	٣,٠٠	١٥,٠٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين في اتخاذ القرار، لصالح المجموعة التجريبية، وبهذه النتيجة يمكن قبول الفرض الأول.

الفرض الثاني:

ينص على أنه» توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لاتخاذ القرار لصالح القياس البعدي «.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم مقارنة رتب وسيط درجات المجموعة التجريبية، على مقياس اتخاذ القرار المستخدم فى البحث الحالي. وتم استخدام اختبار wilcoxon للعينات المرتبطة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨)

نتائج ويلككسون لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات م. التجريبية

البُعد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط	الانحراف	Z	الدلالة
اتخاذ القرار	السالبة	٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٧٧,٢٠	٠,٨٣٦٦	٢,٠٣٢	٠,٠٤
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠				
	المحايدة	٠						

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اتخاذ القرار لصالح القياس البعدي، وبهذه النتيجة يمكن قبول الفرض الثاني.

الفرض الثالث:

ينص على أنه» لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لاتخاذ القرار «.

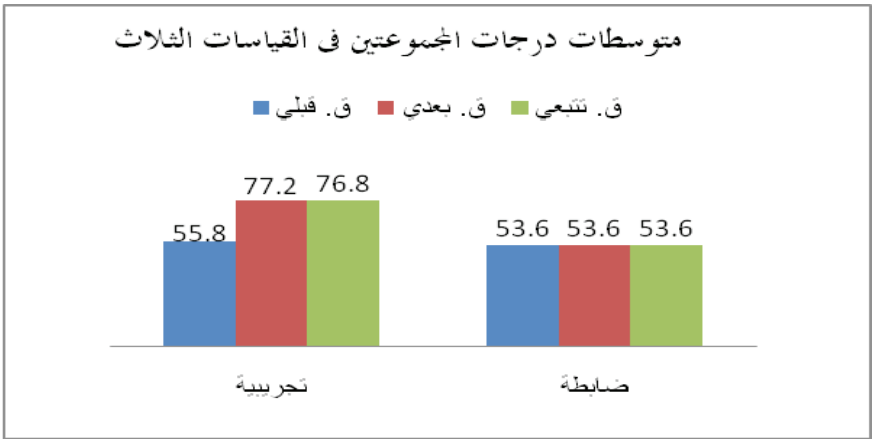
وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم مقارنة رتب وسيط درجات المجموعة التجريبية، على مقياس اتخاذ القرار المستخدم فى البحث الحالي. وتم استخدام اختبار wilcoxon للعينات المرتبطة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠)

نتائج ويلككسون لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات م. التجريبية

البُعد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط	الانحراف	Z	الدلالة
اتخاذ القرار	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	٧٦,٨٠٠	٠,٨٣٦٦	١,٠٠٠	٠,٣١٧
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠				
	المحايدة	٤						

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لاتخاذ القرار،وبهذه النتيجة يمكن قبول الفرض الثالث.



المناقشة والتفسير:

أكدت نتائج البحث الحالي على فعالية البرنامج التدريبي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى البالغين ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة، وهو ما يظهر في تحقق الفرضين الأول والثاني، مما يعنى تغير أداء المجموعة التجريبية في الاتجاه الايجابي بامتلاك مهارة اتخاذ القرار،

ويتضح ذلك بمقارنة الأداء مع القياس البعدي للمجموعة التجريبية مع نفسها من جهة ومع المجموعة الضابطة في القياس البعدي من جهة أخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع الكثير من الدراسات التى أكدت فعالية البرامج التدريبية عموما مع ذوي الإعاقة الفكرية ومع مهارة اتخاذ القرار خصوصا، ومنها دراسة(Hickson, et al.(2015 التى أكدت أن المشاركون الذين مروا بخبرة منهج ESCAPE-DD حققوا مكاسب أكبر بكثير على مقاييس الفعالية الشاملة لاتخاذ القرار بالمقارنة بالمشاركين في المجموعة الضابطة. وأيضا دراسة Saaltink, et al. (2012) حيث قدمت اثنين من الدراسات، وأشارت نتائج الدراسة الأولى، أن جميع المشاركين الشباب ذوى الإعاقة الفكرية يتبعون نمطا حتى الآن يقتصر على المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم. وفي الدراسة الثانية، تم اقترح نتائج قرارات حقيقية أو متوهمة من شأنه أن يساعد أفراد الأسرة الشباب أن

يجربوا استراتيجيات اتخاذ القرارات التي سهلت الاستقلال الذاتي. وأشارت دراسة Fisher, et al.(2012) إلى أن الآلة الحاسبة البصرية هى تطبيق عملي لدعم اتخاذ القرار لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في الأوضاع المجتمعية. وأكدت دراسة Beadle-Brown, et al. (2012) أن الدعم المتمركز حول الشخص يؤدي إلى زيادة الاختيار، وتعزيز الاستقلال، والحد من سلوك التحدي. وأشارت دراسة Spillane (2006) تسجيل المشاركون فى مجموعة التدريب على استراتيجية اتخاذ القرار تحسنا ملحوظا عن المجموعة الضابطة فى القياس البعدي فى مواقف الإساءة، والتفريق بين أنواع الإساءة، وأن مدخل استراتيجية اتخاذ القرار أكثر فعالية فى تقديم المعرفة الخاصة بالإساءة واستقلالية اتخاذ القرار.

وأكدت دراسة Davies, & Stock, (2003) فعالية نظام البرمجيات المساعدة المصممة لتسهيل اتخاذ القرار والتى تعمل كنموذج كمبيوتر الجيب المحمول ويمكن أن يستخدم بنجاح من قبل الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية (٤٠ بالغا)، بطريقة التوجيه الذاتي لزيادة الاستقلالية والدقة في المهام المهنية. وأكدت دراسة Khemka(2000) إلى فعالية مدخلين تدريبيين لاتخاذ القرار في زيادة مهارات اتخاذ القرارات المستقلة، وكان نهج التدريب المعرفي والتحفيز جنبا إلى جنب متفوقا على نهج التدريب المعرفي فقط.

ويمكن تفسير تلك النتائج بأن المجموعة الضابطة لم تتعرض للبرنامج التدريبي والأنشطة التى تضمنها، وبالتالي ظل مستوى اتخاذ القرار لديهم على حاله من قصور واضح، وهذا ما أظهره القياسين القبلي والبعدي على مقياس اتخاذ القرار المستخدم فى البحث الحالي، في حين تحسن أداء المجموعة التجريبية مما يشير بأن إجراءات البرنامج التدريبي كان لها تأثير إيجابي في تنمية اتخاذ القرار لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تضمنت تكرار التدريب على هذه المهارات حتى يتم التأكد من الوصول إلى مستوى مناسب من امتلاك هذه السلوكيات والتى يتم قياسها من خلال مراحل التقويم المختلفة التى يتضمنها البرنامج. بالإضافة إلى فعالية الإجراءات السلوكية، والتى اشتملت على التدريب على المناقشة الجماعية، والنمذجة، والتعزيز، ولعب الدور وغيرها، والتى كان لها

أثر فعال أيضا، يضاف لذلك خصوصية هذا البرنامج من خلال المواقف العملية أثناء جلسات التدريب والتى تضمنت ضرورة وضع خيارات للمواقف الحياتية المختلفة والتى تقتضى ضرورة الاختيار من جانب عينة البحث مثل مواقف اختيار الأطعمة أو المشروبات أو الملابس أو المواصلات أو الأنشطة .... وغيرها.

١. ويؤكد هذا التحسن معلومة، وهى أنه على الرغم من تواضع القدرات العقلية لذوى الإعاقة الفكرية إلا أنه يمكنهم امتلاك مهارة اتخاذ القرار. فيشير كلا من (Shogren,&Wehmeyer,2015,p.8) أن عملية اتخاذ القرار تتضمن الحكم على الحل الافضل في وقت معين، وعادة ما تنطوي اتخاذ قرارات فعالة على: (١) تحديد مسارات بديلة للعمل،
٢. تحديد العواقب المحتملة من كل فعل،
٣. تقييم احتمال كل نتيجة تحدث أو تقدير من احتمالية تحقق أى منهم،
٤. اختيار البديل الأفضل،
٥. تنفيذ القرار. وعلى الرغم من أن القدرة على الانخراط في هذه العملية تتأثر بالقدرات المعرفية والعقلية، تُظهر الأبحاث أنه مع توفير الدعم المناسب، للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية مع دعم واسع ومنتشر يمكن تطوير قدرتهم على المشاركة الفعالة في هذه العملية.

وبالتأكيد فإن القدرة على اتخاذ القرار تجعل الشخص ذو الإعاقة الفكرية أكثر قدرة على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة والتى تشمل كل مستويات الاستقلال المعيشي من مأكل ومشرب وملبس أو استقلال سلوكي اجتماعي بكل أشكاله، ويؤكد Saaltink, et al. (2012) بأنه على الرغم من أن ذوى الإعاقة الفكرية أقل استقلالية فى اتخاذ القرارات بحياتهم مقارنة بأقرانهم العاديين، فإن تدعيم اتخاذ القرار يمكنهم من زيادة الحماية والاستقلال.

ومما لا شك فيه أنه بدون تدعيم القدرات ومساعدة ذوى الإعاقة الفكرية على الاختيار واتخاذ القرارات نضعهم بذلك أمام بديل وحيد وهو الوصاية في كل شئ والتى تزيد من تواكلهم واعتمادهم على الآخرين. وهو ما أشارت إليه دراسة Jameson, et al. (2015) ما بين الوصاية وإمكانية تدعيم اتخاذ القرارات، وتشير النتائج إلى أنه بغض النظر عمن يوفر معلومات حول الوصاية، وبغض

النظر عن تصنيف الإعاقة، فهناك ضرورة لتدعيم عملية اتخاذ القرار كأحد البدائل المحتملة للوصاية القانونية. وقدمت Campbell (2013) فى اسكتلندا، دراسة حول قانون حماية البالغين منذ عام ٢٠٠٧ وفعالية سياسات الوكالات والوصاية والأنشطة الرامية إلى منع وقوع ضرر على الأفراد غير القادرين على حماية أنفسهم، وثرواتهم، وحقوقهم لأنها تتأثر "بالعجز، أو الاضطراب العقلي أو المرض، أو العجز الجسدي أو العقلي". وأشارت بأن أكثر من ٤٠٪ من إحالات حماية الكبار التي تمت بواسطة الشرطة أدت إلى "لا مزيد من العمل" للقرارات.

ومن جهة أخرى فإن تدريب ذوي الإعاقة الفكرية على المهارات المختلفة، يجعلهم قادرون على الاعتماد على أنفسهم مع إمكانية قضاء حاجاتهم اليومية، مما يساعدهم على أن يعيشوا حياتهم الاجتماعية بشكل طبيعي ويتمكنوا من مواجهة المتطلبات الحياتية، حيث أشار كل من Lotan, & Ells (2010) أن الاعتبارات الأخلاقية للممارسة المهنية تحتاج لإعادة النظر في الافتراضات حول المفاهيم الأساسية وآثارها في دعم البالغين الذين يعانون من الإعاقات الفكرية والنمائية خاصة القرارات التي لها آثار كبيرة، مثل تخطيط الانتقال من المدرسة إلى حياة الكبار، وتغيير البيئات المعيشية، وإدارة القضايا الصحية. ويبرز التحليل المفاهيم الهامة التى قلما يتم تناولها: الاستقلال الذاتي، والتمكين، والمشاركة في اتخاذ القرار، التوجيه الخارجي، واحترام الأشخاص.

وفى هذا السياق تبرز دراسة Werner (2012) عدة توصيات. أولا، يجب توفير التدريب والتعليم للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من أجل مساعدتهم على تطوير مهارات اتخاذ القرارات بشكل أفضل. ثانيا، الخدمات يجب أن تكون مصممة للسماح للاختيار الصحيح وحرية الإرادة، وتهيئة الظروف التي من شأنها تشجيعهم على عملية اتخاذ القرار. ثالثا، ينبغي توفير لمقدمي الرعاية (سواء الأسري والمهني) المعارف والمهارات المناسبة والتدريب على التواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من أجل توفير الدعم اللازم لتسهيل دعم اتخاذ القرارات.

من جهة أخرى فإنه من خلال التدريب والمساعدة وإعادة النظر حول قدرات هؤلاء الأشخاص على تحقيق قدر عالي من الاستقلالية وتحمل المسئولية سوف

ينعكس عليهم بشكل ايجابي، ووجدت الأبحاث السابقة أن الدعم النشط فعال في زيادة مستويات المشاركة في الأنشطة ودعم نوعية جيدة من الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية. وأشارت دراسة Abery, Tichá, Smith, Welshons, & Berlin (2013) أنه ضمن إعدادات المجتمع المعيشة، وجد أن البالغين الذين يعانون من اضطرابات نمائية وفكرية تشارك بصورة أكبر في الاختيار- واتخاذ القرار في تلك المنازل التي ينظر فيها فريق العمل السكني إلى دور دعم " تقرير أو تصميم الذات Determination Self" باعتباره جانبا مهما من وضعهم وتدريب هؤلاء الموظفين لطرح مجموعة بسيطة من الأسئلة التي قدمت الفرص من أجل تقرير الذات أدت إلى الزيادات اللاحقة في هذا السلوك من جانب هؤلاء الأشخاص.

أما فيما يخص الفرض الثالث "عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لاتخاذ القرار" مما يعنى عدم تغير أداء المجموعة التجريبية في الاحتفاظ بمستوى مهارة اتخاذ القرار بعد انتهاء البرنامج التدريبي بمدة شهر. وتتفق هذه النتيجة مع الكثير من الدراسات التى أكدت على احتفاظ ذوي الإعاقة الفكرية بالمهارات المتعلمة بعد انتهاء البرامج التدريبية والقدرة على تعميمها. ومنها دراسة Fisher, et al. (2012) التى أشارت إلى أنه في أعقاب سحب المساعدات البصرية، استمرت التحسينات في أداء الاختصار الزمني إلى يوم واحد بعد التدريب، لكنه قل بعد توقف دام شهرين؛ ومع ذلك، أظهر الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الاحتفاظ الكامل، ولأكثر من شهرين بكيفية استخدام المساعدات. وأكدت دراسة Khemka (2000) تفوق نهج التدريب المعرفي والتحفيز معا، فى مهمة تعميم شفهية تتطلب رد المشاركين على مواقف اتخاذ القرار التى تنطوي على إساءة معاملة من وجهة نظرهم الخاصة. وأكدت دراسة Papadaki (1996) تمكن المفحوصين ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة من إتقان أسلوب حل المشكلات فى نهاية البرنامج، وتمكنوا من تعميم السلوكيات المستهدفة فى موقفين آخرين غير تدريبين.

ويمكن تفسير تلك النتائج بأن أفراد المجموعة التجريبية قد حافظوا إلى حد كبير على المستوى الذي وصلوا إليه في مهارة اتخاذ القرار. وقد يرجع بقاء أثر البرنامج التدريبي واستمرار احتفاظ عينة البحث بما اكتسبوه من سلوكيات إلى ما اعتمد عليه البرنامج من فنيات تدريبية وأنشطة عملية ومشاركة فعلية أثناء جلسات

التدريب مع متابعة أسر المجموعة التجريبية، وتشجيع عينة البحث على ممارسة السلوكيات المتعلمة مع الآخرين ومتابعة هذه الممارسات مع أسرهم، مما ساعد على ترسيخ هذه السلوكيات في السلوكيات الروتينية لهم، وبالتالي بقاء أثر البرنامج التدريبي إلى ما بعد انتهاء البرنامج ومقاومة حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج.

التوصيات:

من خلال هذه الدراسة ونتائجها يمكن اقتراح بعض التوصيات التى يمكن الاستفادة منها:

- ضرورة إتاحة الفرص أمام البالغين ذوي الإعاقة الفكرية للاختيار واتخاذ القرارات.
- ضرورة توفير التدريب على مهارة اتخاذ القرار من خلال المناهج الدراسية المختلفة.
- تدريب ذوي الإعاقة الفكرية على مهارة اتخاذ القرار أثناء حصص السلوكيات بالمدرسة.
- توفير أساليب المساعدة الأسرية من خلال التدريب المناسب لدعم اتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة الفكرية.
- تغيير الاتجاهات لدى أفراد المجتمع نحو إمكانية اتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة الفكرية.
- الاستفادة من مهارة اتخاذ القرار في تنمية التفاعل الاجتماعي داخل بيئات الأسرة والمدرسة والمجتمع ككل.

بحوث مقترحة:

- برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.
- برنامج تدريبي لإكساب أسلوب حل المشكلات لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
- برنامج تدريبي لإكساب أسلوب حل المشكلات لدى ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

المراجع

أحمد، إبراهيم (٢٠٠٢). **الإدارة المدرسية فى الألفية الثالثة**. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

ألفين توفلر (١٩٧٤). **صدمة المستقبل: المتغيرات فى عالم الغد** (محمد علي، مترجم).القاهرة: دار نهضة مصر.

إي.ف.هارى سون (٢٠٠٩). **فن اتخاذ القرار** (هند رشدي، مترجم). القاهرة: دار كنور للنشر.

البحيري، عبد الرقيب أحمد (٢٠٠٣). برامج التنصل العلاجي للمتخلفين عقليا في ضوء نموذج الدعم. **الجمعية المصرية للدراسات النفسية**،١٣ (٤٠)،٢-٣١.

جروان، فتحي(١٩٩٩). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. العين: دار الكتاب الجامعي.

حقي، زينب(٢٠٠٦).**الإدارة ومتغيرات العصريين- النظرية والتطبيق**. القاهرة: مكتبة عين شمس.

حمدان، سهام حجاج (٢٠١٣). **دافعية الإنجاز واتخاذ القرار والرضا عن المهنة بين مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية من طالبات كلية رياض الأطفال**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة.

الخزامي، عبدالحكيم أحمد (١٩٩٨). **فن اتخاذ القرار مدخل تطبيقي**. القاهرة: مكتبة ابن سينا.

خليل، محمد بيومي (٢٠٠٣). **مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة فى انحرافات الشباب فى عصر العولمة**. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق (٢٠٠٣). **مقدمة في الإعاقة العقلية** (ط٢). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزغول، رافع ، والزغول، عماد (٢٠٠٣). **علم النفس المعرفي**. القاهرة: مكتبة الشروق.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). **تعليم التفكير**. القاهرة: عالم الكتب.

سلامه، سامية إبراهيم (٢٠١٣). **أثر برنامج تدريبي فى الصحافة المدرسية على تنمية مهارات التفكير الابتكاري واتخاذ القرار لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

سويد، عبدالمعطي (٢٠٠٣). **مهارات التفكير ومواجهة الحياة**. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

السيد، منى حسن (١٩٩٩). علاقة بعض الاساليب المعرفية باتخاذ القرار. **المؤتمر التربوي الثالث: المعلوماتية واتخاذ القرار التربوي فى عالم كوني سريع التغير (٢٦١-٣٠٦)**. كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

السيد، وليد، وعلى، مراد (٢٠٠٦). **الاتجاهات الحديثة فى مجال التربية الخاصة**. الإسكندرية: دار الوفاء.

الشريف، عبدالفتاح (٢٠١١). **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صالح، نادية زايد (٢٠١١). **أثر برنامج لتنمية مهارات ما وراء المعرفة على كل من اتخاذ القرار ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

طعمه، أمل أحمد (٢٠٠٦). **اتخاذ القرار والسلوك القيادي**. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

العامري، صالح، والغالبي، طاهر (٢٠٠٨). **الإدارة والأعمال**. عمان: دار وائل للنشر.

عبدالحميد، جابر (١٩٨٣). **التقويم التربوي والقياس النفسي**. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبدالحميد، شاكر، أنور، أحمد، والسويدي، خليفة (٢٠٠٥). **تربية التفكير: مقدمة عربية فى مهارات التفكير**. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

عبدالوهاب، القذافي (٢٠١٣). **فعالية برنامج إثرائي قائم على مفهوم الذات فى منهج علم النفس لتنمية اتخاذ القرار لطلاب المرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات، جامعة القاهرة.

العتيبي، بندر بن ناصر. (٢٠٠٤). الخصائص السيكومترية لصورة عربية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي. **المجلة العربية للتربية الخاصة**، ٧، ٨- ٤٣.

العزة، سعيد حسني (٢٠٠٢). **المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة**.عمان: الدار العلمية.

علاوي، محمد حسن (١٩٩٧). **علم النفس المدرب والتدريب**. القاهرة: دار المعارف.

العيسوي، عبد الرحمن (١٩٩٩). **التخلف العقلي**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

فرج، حافظ، وصبري، محمد (٢٠٠٣). **إدارة المؤسسات التربوية**. القاهرة: عالم الكتب.

القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠١). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** (ط٣). القاهرة: دار الفكر.

محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦). **تفكير بلا حدود رؤية تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه**. القاهرة: عالم الكتب.

مرسي، كمال (١٩٩٦). **مرجع في علم التخلف العقلي**. القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.

مصطفى، صلاح (٢٠٠٢). **الإدارة المدرسية فى ضوء الفكر الإداري المعاصر**. الرياض: دار المريخ.

مصطفي، فهيم (٢٠٠٢). **مهارة التفكير في مراحل التعليم العام**. القاهرة: دار الفكر العربي.

مفلح، تيسير، وفواز، عمر (٢٠١٠). **مقدمة في التربية الخاصة** (ط٤).عمان: دار المسيرة.

مليكة،لويس(١٩٩٨).**دليل مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء الصورة الرابعة**. القاهرة: فيكتور كيرلس.

موسى، محمد أحمد (٢٠٠٢). **التربية وقضايا المجتمع المعاصر**. العين: دار الكتاب الجامعي.

Abery, B.,Ticha, R., Smith, J., Welshons, K., & Berlin, S. (2013). *Validation of the Self-Determination and Control Opportunity and Response Evaluation Scale* (SD-CORES).manuscript submitted for publication.

American Psychiatric Association (1994).*Diagnostic and Statistical Manual of Adults Disorders* (4th ed). DSM-IV, Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association (2013).*Diagnostic and Statistical Manua of Adult Disorders* (5th ed). DSM-5, Washington, DC: Author. American Association on Mental Retardation (2002).*Definition,Classification, and Systems Of supports* (10th). Washington, Dc: Author.

Beadle-Brown, J., Hutchinson, A.& Whelton, B. (2012) Person-Centred Active Support – Increasing Choice, Promoting Independence and Reducing Challenging Behaviour. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 291–307. http://dx.doi. 10.1111/j.1468-3148.2011.00666.x

Bourne, L.,Dominowski, R. & Loftus, E. (1997*). Cognitive Processes*. Englewood Cliff , NJ: Prentice – Hall.

Campbell, M. (2013). Review of Adult Protection Reports Resulting in "No Further Action" Decisions. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*.10 (3)215–221. doi: http://dx.doi.org/10.1352/1934-9556-50.2.169

Clarke, G., Harrison, K., Holland, A., Kuhn, I.,& Barclay S. (2013).How are Treatment Decisions Made about Artificial Nutrition for Individuals at Risk of Lacking Capacity? A Systematic Literature Review. PLOS ONE, 8 (4)1475,1-8. doi:10.1371/journal.pone.0061475

Conroy J. W. & Feinstein C. S. (1986).*The Choice-Making Scale*. Conroy and Feinstein Associates, Philadelphia, PA.

Davies, D. K.& Stock, S. E. (2003). A Palmtop Computer-Based Intelligent Aid for Individuals with Intellectual Disabilities to Increase Independent Decision Making. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 28 (4),182-193. doi: 10.2511/rpsd.28.4.182.

Fisher, Z., Bailey R. & Willner P. (2012). Practical aspects of a visual aid to decision making. *Journal of Intellectual Disability Research*. 56 (6),588–599. doi: 10.1111/j.1365 2788. 2011.01498.x

Heaney, J.& Watts, M. (1998). *Problem Solving* .Academic Press, New York.

Hickson, L., Khemka, I., Golden, H.,& Chatzistyli, A. (2015). Randomized Controlled Trial to Evaluate an Abuse Prevention Curriculum for Women and Men With Intellectual and Developmental Disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*,120 (6), 490-503. doi: http://dx.doi.org/10.1352/1944-7558-120.6.490

Jameson, J. M., Riesen, T., Polychronis, S., Trader, B., Mizner, S., Martinis, J.& Hoyle, D. (2015). Guardianship and the Potential of Supported Decision Making With Individuals With Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*.40 (1), 36-51. doi:10. 1177/1540 796915586189.

Khemka, I. (*2000*). Increasing Independent Decision-Making Skills of Women With Mental Retardation in Simulated Interpersonal Situations of Abuse. *American Journal on Mental Retardation*, 105, (5), 387-401. (doi: 10.1352/0047-6765

Kreitner,R. (2007). *Management*. Houghton Miffin Company, Boston,USA.

Lotan, G. & Ells, C. (2010). Adults With Intellectual and Developmental Disabilities and Participation in Decision Making: Ethical Considerations for Professional–Client Practice. *Intellectual and Developmental Disabilities*,48, (2),112-125.http://dx.doi.org/10.1352/1934-9556-48.2.112

Papadaki, A. (1996). Problem-solving approaches to training in social skills with developmentally disabled adults. *Dissertation abstracts* international. section B: the sciences and engineering. 56 (11- B), 64-67.

Saaltink, R., MacKinnon, G., Owen, F. & Tardif-Williams,C. (2012). Protection, participation and protection through participation: young people with intellectual disabilities and decision making in the family context. *Journal of Intellectual Disability Research*. 56 (11), 1076–1086. doi: http://dx.doi. org/10.1111/j.1365-2788.2012.01649.x

Shogren, K.A. &Wehmeyer,M. L. (2015). A Framework for Research and Intervention Design in Supported Decision-Making. *American Journal* on Intellectual and Developmental Disabilities, 3 (1).17-23. (doi: 10.1352/2326-6988-3.1.17)

Siegler, R. (1998).*Children's Thinking, Taking charge of yor life* (3Th Ed). prentice hall saddle River, New Jersey USA,.

Spillane, A. (2006). *The Relative Effectiveness of Two Approaches to Abuse Prevention for Individuals with Moderate to Server Disabilities*. Dissertation, Columbia University.

Wagemans, A., Lantman-de Valk, H., Proot, I., Metsemakers, J., Tuffrey-Wijne I.& Curfs, L. (2013). End-of-life decisions for people with intellectual disabilities, an interview study with patient representatives. *Palliative Medicine***.** 27 (8) 765–771. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01550.x

Werner, S. (2012).Individuals with Intellectual Disabilities: A Review of the Literature on Decision-Making since the Convention on the Rights of People with Disabilities (CRPD). PhD*, Public Health Reviews*. 34, (2).

Wehmeyer, M., & Abery, B. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51 (5), 399-411. doi: http://dx.doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.399

Wolman, J. M., Campeau, P. L., DuBois, P. A., Mithaug,D. E.,& Stolarski, V. S.(1994). *AIR Self-Determination Scale and user guide*. Palo Alto, CA: American Institutes for Research.

مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
كلية التربية - جامعة الزقازيق
iescz2012@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة
رقم الإيداع 2012 / 18640
الترقيم الدولى: ISSN 2356 - 7996