



مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

تصدر عن كلية علوم الإعاقة والتأهيل

جامعة الزقازيق

المجلد الثامن – العدد السابع والعشرون إبريل ٢٠١٩ م



مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. عادل عبد الله محمد

(عميد الكلية ورئيس التحرير)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. إيهاب عبد العزيز الببلاوى

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث ونائب رئيس التحرير)

هيئة التحرير

أ.د. إيمان فؤاد كاشف

أ.د. عطية عطية محمد

د. رضا الحسينى على

د. حسن أحمد مسلم

المستول المالى

أ. عزيزة حمزة علي

المستول الفنى

أ. محمود عبد القادر حسيني

اللجنة الاستشارية (*)

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
Psychology Georgetown University

أ.د. / إبراهيم عبد العزيز المعقل
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 مصطفى الزيات
جامعة المنصورة - مصر

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

(*) ملحوظة:

الأسماء تم ترتيبها أبجدياً.

الجنة العلمية (*)

أ.د/ إبراهيم عبد الله الزريقات (الجامعة الأردنية - الأردن)	أ.د/ عبد الباسط خضر (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ أحمد عبد العزيز التميمي (جامعة الملك سعود)	أ.د/ عبد الرحمن سيد سليمان (جامعة عين شمس - مصر)
أ.د/ إسماعيل إبراهيم بدر (جامعة بنها - مصر)	أ.د/ عبد الصبور منصور محمد (جامعة قناة السويس - مصر)
أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ عبد العظيم عبد السلام العطواني (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ الشناوي عبد المنعم الشناوي (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ عبد الله الوابلي (جامعة الملك سعود - السعودية)
أ.د/ أمال عبد السميع باظة (جامعة كفر الشيخ - مصر)	أ.د/ علي مهدي كاظم (جامعة السلطان قابوس - عمان)
أ.د/ بهاء الدين السيد النجار (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ عماد محمد مخيمر (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ حجازي عبد الحميد حجازي (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ فاتن فاروق عبد الفتاح (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ حسن مصطفى عبد المعطي (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ فاروق السعيد جبريل (جامعة المنصورة - مصر)
أ.د/ خالد عبد الرازق النجار (جامعة القاهرة - مصر)	أ.د/ فؤاد حامد موافى (جامعة المنصورة - مصر)
أ.د/ زيد محمد البتال (جامعة الملك سعود - السعودية)	أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم (جامعة عين شمس - مصر)
أ.د/ زيدان أحمد السرطاوي (جامعة الملك سعود - السعودية)	أ.د/ محمد أحمد الدسوقي (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ زينب محمود شقير (جامعة طنطا - مصر)	أ.د/ محمد أحمد سعبان (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ سامية لطفي الأنصاري (جامعة الإسكندرية - مصر)	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ سعيد طه أبو السعود (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ محمد المري إسماعيل (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ سليمان محمد سليمان (جامعة بني سويف - مصر)	أ.د/ محمد بيومي خليل (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ سميرة أبو الحسن أبو زيد (جامعة القاهرة - مصر)	أ.د/ محمد صبري الحوت (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ صالح عبد الله هارون (جامعة الخرطوم - السودان)	أ.د/ محمود مندوه محمد (جامعة المنصورة - مصر)
أ.د/ صلاح شريف وردة (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ مشيرة عبد الحميد اليوسفي (جامعة المنيا - مصر)
أ.د/ صلاح فؤاد مكاوي (جامعة قناة السويس - مصر)	أ.د/ منال عبد الخالق جاب الله (جامعة بنها - مصر)
أ.د/ عادل محمد العدل (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ هشام عبد الرحمن الخولي (جامعة بنها - مصر)

(*) ملحوظة:

الأسماء تم ترتيبها أبجدياً. 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. تُعتبر الأعمال التي تنشرها المجلة عن آراء كاتبها، 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، وترتيب 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 جهة 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 بحقوقها 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) مستلزمات 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 إلكترونياً.

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 (١٢)، المسافة مفردة بين السطور، ومرة ونصف بين الفقرات.
٣. كتابة العناوين الرئيسية 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 (١-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠) (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 ومراجعته.
٩. استخدام الترقيم التلقائي بدلاً من الترقيم اليدوي .
١٠. استخدام Table بدلاً من Textbox .

المراسلات

- ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى البريد الإلكتروني للمجلة: **dsr2017@Yahoo.com**
- أو إلى العنوان التالي: كلية علوم الإعاقة والتأهيل - جامعة الزقازيق - الزقازيق - جمهورية مصر العربية
- أو عن طريق رقم الهاتف : ٠١١٤٧٢٧١٧٢٥
- متابعة الجديد في المجلة يرجى الدخول إلى الموقع الإلكتروني للمجلة **www.dsr1.zu.edu.eg**

محتويات العدد

- | | |
|-----|---|
| ١ | فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال الصم في مرحلة الروضة .
د . نور محمد أحمد عبد الحافظ
د . عبيد محمد إبراهيم إسماعيل |
| ٥٣ | إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة (تصور مقترح) .
د . محمد محمود الطيار |
| ١١٨ | فعالية برنامج قائم على قيعات التفكير الستة لتنمية السلوك القيادي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .
د . إيناس محمد عبد الله محمود |
| ١٥٩ | أثر التفاعل بين إحباطات الطفولة ومفهوم الذات على السلوك اللاتوافقي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية .
د . محمود منذوه محمد سالم |
| ٢٦٥ | واقع ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي في برامج التربية الخاصة بمدينة الدمام .
الباحث . إبراهيم به عبد الوهاب به إبراهيم الطيار |
| ٢٨٧ | فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى مفهوم الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم .
د . عادل محمد العدل
د . إبراهيم محمد محمود العدل |

**فعالية برنامج تدريبي فى تنمية بعض المهارات الحياتية
لدى الأطفال الصم فى مرحلة الروضة**

إعداد

د. عبيد محمد إبراهيم إسماعيل
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية - جامعة الأمير
سطام بن عبدالعزيز

د. نور محمد أحمد عبد الحافظ
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية - جامعة المجمعة

ملخص البحث

استهدف البحث الحالي إعداد برنامج تدريبي وبيان فعاليته في تنمية المهارات الحياتية للأطفال الصم في مرحلة ما قبل المدرسة. وتكونت عينة البحث من ١٦ طفلاً وطفلة من الأطفال الصم تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) أعوام وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة تضم كل منهما ثمانية أطفال. واعتمدت البحث على المنهج التجريبي. واستخدمت الباحثتان مقياس مصور للمهارات الحياتية للأطفال الصم في مرحلة ما قبل المدرسة، وبرنامج تدريبي لتنمية المهارات الحياتية واستمر البرنامج لمدة ثلاثة شهور ونصف وبلغ عدد الجلسات ٢٨ جلسة. وتمثلت الأساليب الإحصائية لاستخلاص نتائج هذا البحث في اختبار مان-ويتني (U)، وويلكوكسون (W)، وقيمة (Z) وقد أسفرت نتائج البحث الحالي عن فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال الصم حيث وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في المهارات الحياتية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية، ولم توجد فروق دالة إحصائية بين بين المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة بين المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي.

الكلمات المفتاحية: المهارات الحياتية - الأطفال الصم - مرحلة الروضة

Effectiveness of a training program to develop living skills in a sample of preschool children with Deafness

The study aimed to prepare a training program and verify its effectiveness in developing living skills in preschool deaf children. The study sample consisted of 16 deaf children aged 5-6 years, divided into two experimental and control groups 8 children each. The study used the experimental approach. Pictorial living skills for preschool deaf children used besides the training program for three months and half in 28 sessions. The statistical methods for extracting results are Mann Witnny (U), Wilcoxon (W) and (Z) value. The results showed the effectiveness of the training program to develop living skills in deaf children since there are significant statistically differences in pre and post assessment on daily living favoring post assessment, there are significant statistically differences in experimental and control groups on daily living favoring the experimental group, and there are no significant statistically differences in post and follow-up assessment on daily living. The study results confirmed that there are no significant statistically differences in experimental and control groups in the pre assessment.

Keywords: living skills - preschool children - Deafness

مقدمة:

تعد السنوات الأولى من عمر الطفل فترة بالغة الأهمية في النمو، حيث أنهم يكتسبون الكثير من المهارات المتنوعة ويطورون أشكالاً مختلفة من التواصل، وكذلك يحققون مستوى من الاستقلالية، وإذا كان اكتساب مهارات الحياة مهماً للأفراد في حياتهم الطبيعية، فإن الأفراد ذوي الإعاقة يكونون في حاجة أكبر لاكتساب مهارات الحياة، وذلك لكي يكونوا أكثر تكيفاً واندماجاً مع المجتمع بصورة مناسبة. ويعتبر ميدان التدخل المبكر ميدان حديث العهد نسبياً في معظم دول العالم، فالتدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة مهم جداً وذلك لإعدادهم لمرحلة المدرسة، لأن سنوات ما قبل المدرسة تمثل أسرع فترات التعلم وغالبية الأطفال ذوي الإعاقة لديهم القابلية للتعلم والنمو.

فالمرحلة العمرية المبكرة لا تركز فيها البرامج التعليمية لهؤلاء الأطفال على المهارات الأكاديمية وإنما على مهارات الاستعدادات العامة والسلوك الاجتماعي والشخصي، وإذا اعتقدنا أن الأطفال الصغار ذوي الإعاقة قادرون على التعلم، وحاولنا تعليمهم بالطرق المناسبة لهم وليس بالطرق التي يتعلم بها الأطفال الآخرون، فإن التدخل المبكر Early intervention يلعب بذلك دوراً وقائياً حيوياً يتمثل أساساً بمساعدة الطفل على اكتساب الأنماط السلوكية المقبولة اجتماعياً في المدرسة وغيرها واكتساب مهارات متنوعة للتعايش مع صعوبات الحياة اليومية وتطوير مفهوم إيجابي عن ذاته وتنمية الشعور بالقدرة على الإنجاز، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والتعلم (سلامة، ٢٠٠٩، ١٩-٢٠).

فمهارات الحياة من أهم المهارات لما لها من دور فعال في بناء الإنسان حيث تمثل ضرورة حتمية لجميع الأفراد في أي مجتمع، فهي من المتطلبات الأساسية التي يحتاج إليها الفرد لكي يتوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، ويتعايش معه، لأنها تمكنه من التعامل الذكي مع المجتمع وتساعد على مواجهة المشكلات اليومية، والتفاعل مع مواقف الحياة (عبيد، ٢٠٠٨، ٣٢).

وأكدت (Silvestre 2007) على أهمية المهارات الحياتية باعتبارها مهارات أساسية لا غنى عنها من أجل كفاءة التواصل ومفهوم الذات الإيجابي.

وأشار حسين (٢٠٠٣، ٢٧) إلى أنه إذا لم يدرب الطفل ذوي الاحتياجات السمعية الخاصة فإنه يواجه صعوبات كبيرة نفسية واجتماعية وثقافية ونقص شديد في المهارات المعرفية.

ويرى (Davison & Neale 1998, 427) أن الصم لديهم قصور في عدة مهارات مثل المهارات التي يحتاجونها للتوافق مع مطالب البيئة والحياة اليومية كالتواصل، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الأكاديمية، والمهارات الوظيفية، ومهارات العناية الذاتية والحياة المنزلية، ومهارات الأداء الاجتماعي، والتوجيه الذاتي.

وقد ذكر يوسف (٢٠٠٧، ٥٢-٥٣) أن الطفل الأصم قد يتأخر نمو المفاهيم لديه عن أقرانه السامعين فيقل استخدامه لمفاهيم الزمان والمكان مقارنة مع من هو في سنهم من السامعين، فتأخير التحاق الطفل الأصم ببرامج التربية الخاصة يؤخر من تعلمه للمفاهيم مما يجعل الهوية بينه وبين من هم في عمره الزمني كبير، ولذلك فلا بد من البدء بالتدريب بالطفل الأصم منذ مرحلة مبكرة في حياته حتى في أسرته من خلال محاولة إكسابه المفاهيم المختلفة.

مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحثان في ميدان التربية الخاصة ومعايشتهما الفعلية والواقعية للصم وأيضاً خبرتهما العلمية والعملية لاحظت الباحثتان تدني مستوى المهارات الحياتية لدى الأطفال الصم في مرحلة ما قبل المدرسة، وأنهم لم ينالوا الاهتمام الكافي لتنمية هذه المهارات في تلك المرحلة.

ومن هنا اتضحت المشكلة لدى الباحثان وأخذت على عاتقهما العمل على تنمية هذه المهارات تطبيقاً للمثل القائل ولا تعطي الرجل سمكة ليأكلها وإنما أعطه صنارة ليصيد بها طوال حياته، فتوفير البيئة الغنية بالمشيرات والخبرات العلمية والعملية من خلال البرامج التدريبية الغنية بالأنشطة المناسبة لإمكانات وقدرات الأصم يؤدي إلى تنمية شخصية الطفل الأصم ويساعده على التفاعل والاندماج مع البيئة المحيطة والتفاعل مع الآخرين والتواصل معهم.

وفي حدود علم الباحثان توجد ندرة في الدراسات العربية التي تناولت المهارات الحياتية للصم، وهذا ما دفعهما إلى إجراء البحث الحالي. ومن هنا ظهرت مشكلة البحث والتي يمكن صياغتها في التساؤلات التالية:

- (١) ما المهارات الحياتية اللازمة للأطفال الصم؟
- (٢) ما فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الحياتية لدى عينة من الأطفال الصم؟
- (٣) هل يمتد تأثير البرنامج التدريبي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من الأطفال الصم بعد الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج التدريبي بفترة زمنية محددة (فترة المتابعة (شهرين)؟

أهداف البحث:

- (١) التعرف على أهم المهارات الحياتية اللازم إكسابها للأطفال الصم في مرحلة ما قبل المدرسة.
- (٢) تصميم برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية المختلفة لدى الصم في مرحلة ما قبل المدرسة.
- (٣) الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح لتنمية بعض المهارات الحياتية للأطفال الصم في مرحلة ما قبل المدرسة، والتحقق من استقرار التحسن على نفس مجموعة البحث خلال فترة المتابعة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أنها تتعامل مع مشكلة حيوية وواقعية لدى الكثير من الصم، وتنطوي أهمية البحث الحالي على شقين:

أ- الأهمية النظرية: المساهمة في توفير إطار نظري مفاهيمي عن المهارات الحياتية المهمة لدى الأطفال الصم في مرحلة ما قبل المدرسة وتحديد جوانب القصور في تلك المهارات حتى تتمكن المشرفات من التعرف عليها ومعرفة طرق تنمية تلك المهارات من خلال الأنشطة الملائمة لقدراتهم وإمكاناتهم.

ب- الأهمية التطبيقية:

- (١) إعداد برنامج لتنمية بعض مهارات الحياة لدى الطفل الأصم، بحيث تساعد تلك المهارات على تنمية جوانب شخصيته لتغرس فيه الاعتماد على النفس، وأن يكون مستقلاً بذاته في التعامل مع مجتمعه ومنظماً لوقته ولديه من المهارات ما يجعله متفاعلاً مع الآخرين.

- (٢) توجيه نظر الآباء والأمهات ومشرفي رياض الأطفال إلى التركيز على تنمية المهارات الحياتية مما ينعكس إيجابيا على تكيف واندماج الصم في المجتمع.
- (٣) زيادة الاهتمام بقضايا الأطفال ذوي الإعاقة السمعية ورعايتهم وإشباع حاجتهم المستمرة إلى البرامج التي تساعد على الاندماج في المجتمع.

مصطلحات البحث:

١- البرنامج التدريبي Training Program هو: «مجموعة من الأنشطة والمهام التي يتم تدريب الأطفال عليها بهدف تنمية مهارات الحياة اليومية، وتقدم هذه الأنشطة والمهام من خلال جلسات محددة زمنيا ومكانيا للأطفال الصم.

٢- المهارات الحياتية Life Skills تعرف بأنها: " مجموعة السلوكيات والأنشطة والمهارات التي يجب أن يتعلمها الأصم لكي يستطيع أن يعتمد على نفسه في إشباع متطلباته وقضاء حاجاته وتتضمن الأعمال اليومية العادية لضمان تفاعل الطفل الأصم مع أفراد بيئته المجتمعية بصورة مناسبة".

٣- الإعاقة السمعية Hearing impairment: يعني تلك الحالة التي يعاني منها الفرد نتيجة عوامل وراثية أو خلقية أو بيئية مكتسبة من قصور سمعي يترتب عليها آثار اجتماعية أو نفسية أو الإثنان معا، وتحول بينه وبين تعلم وأداء بعض الأعمال والأنشطة الاجتماعية التي يؤديها الفرد العادي بدرجة كافية من المهارات، وقد يكون القصور السمعي جزئيا أو كليا، شديدا أو متوسطا أو ضعيفا، وقد يكون مؤقتا أو دائما، وقد يكون متزايدا أو متناقضا أو مرحليا (موسى، ٢٠١٤، ٤٨)

الطفل الأصم Deaf child: هو الطفل الذي تصل درجة فقداه للسمع من ٩٠ ديسيبل فأكثر ويتراوح عمره الزمني ما بين (٣ - ٦) أعوام، ويتراوح معامل ذكائه من ٩٠ - ١١٠، يستخدم لغة الإشارة في التواصل مع الآخرين.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

أثبتت العديد من الدراسات أن تنمية المهارات الحياتية في مراحل مبكرة يؤدي إلى إحداث تغييرات إيجابية في شخصية الأصم وبالتالي يساهم في زيادة قدرته على الاعتماد على ذاته وتلبية متطلباته الحياتية وأشارت دراسة

متدني من المهارات الحياتية وأشارت إلى ضعف مستوى التعاون والتواصل وغيرها من المهارات.

كما أثبتت البرامج التي استخدمت لتنمية المهارات الحياتية نجاحها وتأثيرها على هؤلاء الأطفال ومنها دراسة (Krocanova(2009، Vogel,etal(2004 التي أوضحت نتائجها أن المهارات الحياتية تحسنت بعد التعرض للبرنامج.

وأشارت نتائج دراسة مصطفى (٢٠١٥) إلى تحسن مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال الصم نتيجة المساندة الاجتماعية من جانب الأسرة والأصدقاء والمعلمين.

وأكدت دراسة (Eidelman et al (2011 على أهمية التدخل المبكر في مرحلة الطفولة وتقديم البرامج للأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة مبكرة، وأكدت على أهمية التدخل المبكر في تشكيل مستقبل الأطفال الصم وأسرههم وركزت على جوانب مهارات الحياة.

ويشير إبراهيم، وأبو عطية (٢٠٠٦، ٢٥) إلى أن الإعاقة السمعية تعتبر من القيود التي تحد كثيرا من انطلاق الطفل لممارسة الأنشطة المختلفة مع أقرانه، وخاصة إذا كانت تلك الإعاقة بدرجة كبيرة، أيضا تحول الإعاقة السمعية في أحيان كثيرة دون ممارسة الفرد للوظائف والأدوار التي تعتبر مكونات أساسية في الحياة اليومية، مثل القدرة على الاعتناء بالنفس، ومزاولة العلاقات الاجتماعية والأنشطة الاقتصادية.

ويرى القمشي (٢٠٠٠، ٧٠) أن رعاية الأشخاص الصم حظيت باهتمام كبير في العقود القليلة الماضية، وتمثل هذا الاهتمام بتطوير البرامج التربوية والخدمات التأهيلية الفعالة التي من شأنها مساعدة هذه الفئة من الأشخاص في الانتقال من دور الاعتماد على الآخرين إلى دور الاعتماد على الذات إلى أقصى درجة.

وأشار (Nerney, (2005 إلى أن أساس الاستقلال الذاتي للأفراد المعاقين يقوم على عدد من المبادئ المترسخة في المساواة Equality، والحقوق المدنية Civic rights وحقوق الإنسان Human rights.

وقد أكد Hoffman (2003) إلى أنه على الرغم من تنوع الاستقلال الذاتي تنوعا كبيرا، إلا أنها قد اتسمت بأنها حق أساسي من حقوق الإنسان.

وتؤكد Wood, Karvonen, Test, Browder, & Algozzine (2004) على ضرورة تنمية مهارات الاستقلال الذاتي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة.

ومن هذا المنطلق تأتي أهمية المهارات الحياتية باعتبارها مهارات أساسية لا غنى عنها للفرد ليس فقط لإشباع حاجاته الأساسية من أجل مواصلة البقاء ولكن أيضا من أجل استمرار التقدم وتطوير أساليب معاشية الحياة في المجتمع (عمران والشناوي، وصبحي، ٢٠٠٤، ٩-١٠)

فمن خلال مهارات الحياة يمكن ضمان نمو الأطفال وتطورهم بصورة إيجابية، إذ أن الطفل الذي يلقي تشجيعا منذ البداية لانشغاله الإيجابي بالعالم ستوفر له الكفاءات التي تتيح له النماء عبر مرحلة الطفولة المبكرة والاستجابة للفرص التعليمية (الجندي، ٢٠١٢، ٤٨).

وقد صنفت Ebersson (2000, 1) مهارات الحياة إلى مهارات ذاتية داخلية تتضمن مفهوم الذات والتعامل مع المشاعر، ومهارات عامة خارجية، وتتضمن إقامة علاقات مع الآخرين، ومهارات الاتصال وحل المشكلات واتخاذ القرار.

وأوضحت بعض الدراسات أن اكتساب الأصم للمفاهيم المختلفة يتم في أعمار زمنية أكبر من أعمار السامعين، كما يلاحظ أن الصم يواجهون بعض الصعوبات المتعلقة باكتساب المفاهيم المتناقضة، وأنهم يتأخروا إلى حد ما في اكتساب المفاهيم المتشابهة، وأن قيام التلاميذ الصم بعملية دمج بعض المفاهيم مع بعض من أجل التواصل إلى حل بعض المشكلات يبدو أكثر صعوبة بعكس التلاميذ السامعين (اللقاني والقرشي، ١٩٩٩، ١٠٩).

فالطفل ذي الإعاقة تنقصه العديد من الخبرات، والمهارات ويصعب عليه إدراك الكثير من الحقائق والمفاهيم بصورة سليمة، لذلك فهو في حاجة إلى إدراك العالم من حوله، والتفاعل والمشاركة مع عناصره المختلفة، ويأتي ذلك بالتعليم المستمر (النجدي، ٢٠٠٤، ٨١٤)

ونجد أن هناك الكثير من المهارات الحياتية التي ينبغي تنميتها لدى الأطفال الصم في مرحلة ما قبل المدرسة مثل مهارة الاستقلالية التعاون ومهارة التواصل الاجتماعي وسوف يركز البحث الحالي على هذه المهارات.

وقد بينت الدراسات السابقة أن الصم يعتبرون أكثر بعدا عن تحمل المسؤولية، والميل إلى الاعتماد على الآخرين، لذا فإن تنمية مهارة الاستقلالية لدى الأطفال الصم من شأنها أن تساعد على الثقة بالنفس، وتلبية متطلبات حياتهم اليومية، إذا كان إحساسهم بالشعور بالمسؤولية وتحملها

ويعمل تعاون الطفل مع الأقران على تسهيل بناء العلاقات، والمشاركة والمجاملات، كما يمكنه من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بفاعلية، وتجنبيه الاستجابة الاجتماعية غير الملائمة (Oord, Meulen, Parins Oosterlaan, Buitelaar & Emmelkamp. 2005, 734).

وتؤكد دراسة (Luckner & Stewart (2003, 249 أن مهارة التواصل ذات تأثير إيجابي في نمو المهارات الاجتماعية التي تساعد الأصم في التفاعل مع الآخرين وتفسير المشاعر وردود الفعل من قبلهم، كما تساعد على تنظيم وفض النزاعات التي قد تنشأ أحيانا بينهم وبين الآخرين، والأطفال الصم ذو التواصل المحدود مع أسرهم معرضون للفشل في نمو مهاراتهم الاجتماعية، كما أن الحماية الزائدة تؤدي بهم إلى خبرات محدودة في فهم الآخرين ونمو استقلالهم الاجتماعي، لذلك فإن ممارسة خبرة التفاعل مع الأسرة والأصدقاء والمعلمين والمشاركة في مجموعات واسعة من شأنها تزويد الأصم بخبرات بناء الذات.

وهناك العديد من الدراسات التي هدفت إلى تنمية بعض المهارات الحياتية من خلال برامج متنوعة مثل دراسة (Beard (1998 لتمييز المهارات الحسية والاجتماعية لمجموعة من الأطفال المعرضين لخطر الإعاقة السمعية تتراوح أعمارهم من ٢-٥ سنوات، وقد أظهرت النتائج أن أطفال المجموعة التجريبية أظهروا تفوقا ملحوظا أعلى من أطفال المجموعة الضابطة، كما ظهر أن الأنشطة التي يتم اكتسابها عن طريق اللعب تستمر ويتم إكسابها بسهولة للطفل، وهدفت دراسة (Vogel et al., (2004 إلى تنمية بعض المهارات الحياتية المتنوعة لدى الأطفال

الصم، وهذه المهارات لديهم قصور فيها، وتشمل هذه المهارات عبور الطريق بأمان، الخروج من مبنى أثناء الإنذار بالحريق، وتجنب المواقف التي يمكن أن يتعرضوا فيها لضرر من الأشخاص الغرباء، وشارك في البحث (٥٠) طفلًا أصم تتراوح أعمارهم ما بين ١٠-١١ عامًا وأشارت نتائج البحث إلى فعالية البرنامج وفائدته للأطفال الصم بناءً على قدرتهم على إكمال المهام بدقة، ونجح البرنامج في تنمية المهارات الحياتية.

وأشارت دراسة (Byrd, & Rouse (1997 إلى ضرورة تزويد معلمي مرحلة ما قبل المدرسة بأفكار تنمية التواصل وزيادة استقلالية الأطفال الصغار الصم أثناء انتقالهم من مرحلة ما قبل المدرسة إلى دخولهم المدرسة. ويهتم الجزء الأول من البحث بالقضايا التوجيهية التي توضح مكونات التدريس الجيد ومراحل التعلم والإستراتيجيات الإرشادية، أما الجزء الثاني من البحث فيفسر العديد من التعريفات ويوضح طريقة تحديد الإستراتيجيات والأنشطة اللازمة لتنمية مهارات التواصل وعمليات التكيف التي يجب استخدامها مع الطفل الأصم، وكل هذه الاستراتيجيات مرتبة بحيث تسهل عملية مساعدة الأطفال الصم وتنمية مهاراتهم وخصوصاً مهارات التواصل.

وأوضحت دراسة Shirin, Jones, Luckner, Kathryn Kreimeyer, و Reed et al (2011) أن الطلاب الصم الملتحقين بفصول التعليم العام لديهم قصور في المهارات وخاصة المهارات الاجتماعية والعلاقات مع الأقران وأشارت النتائج إلى وجود تحسن في مشاركة الأطفال الصم في التواصل داخل الفصل المدرسي والمشاركة في الأنشطة.

وأشارت دراسة Deluzio, Joanne, & Girolamettoluigi (2011) إلى أن أطفال ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) الصم معزولين من التفاعلات من قبل أقرانهم السامعين، وعدم وجود مهارات اجتماعية ملائمة تؤثر على التفاعلات مع الأقران، وتشير البحث أن برامج الدمج في مرحلة رياض الأطفال لابد أن تأخذ بالاعتبار التدريب على المهارات الاجتماعية وتقديمه في الفصل المدرسي لتحسين فرص التفاعل بين الصم وأقرانهم.

وأكدت دراسة مطر (٢٠٠٢) على التحقق من فعالية السيكدوراما في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الصم وأسفرت نتائجها إلى فعالية البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الصم.

وأشارت نتائج دراسة (2012) Alice Ebriks-Brophy إلى فعالية البرنامج في تنمية التواصل وبعض المهارات الأخرى لدى الأطفال فاقد السمع، فالأطفال المشاركون تمكنوا من الأداء بكفاءة في بيئات المدرسة العادية أو الشاملة والبيئات المجتمعية ولقد أدى ذلك إلى تسهيل دمجهم في بيئات التعليم العام.

ومن العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة عن أهمية البرامج في تنمية المهارات الحياتية لدى الصم سواء مهارة التواصل الاجتماعي أو مهارة الاستقلالية أو مهارة التعاون.

فروض البحث:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال الصم بالمجموعة التجريبية في قياس المهارات الحياتية (مهارة الاستقلالية، مهارة التعاون، مهارة التواصل الاجتماعي) قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح القياس البعدي.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال الصم بالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قياس المهارات الحياتية (مهارة الاستقلالية، مهارة التعاون، مهارة التواصل الاجتماعي) بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح المجموعة التجريبية

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال الصم بالمجموعة التجريبية في قياس المهارات الحياتية (مهارة الاستقلالية، مهارة التعاون، مهارة التواصل الاجتماعي) بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد فترة المتابعة (شهرين)

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، حيث استهدفت البحث اختبار فعالية برنامج تدريبي (كمتغير مستقل) في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال الصم (كمتغير تابع)، إلى جانب استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية - الضابطة) للوقوف على أثر البرنامج (القياس البعدي) على المتغيرات محل البحث، فضلاً عن استخدام التصميم ذي المجموعة الواحدة للوقوف على استمرارية أثر البرنامج بعد فترة المتابعة (القياس التتبعي).

ثانياً: عينة البحث:

العينة السيكومترية: تكونت العينة الاستطلاعية من الأطفال الصم وعددهم (٤٠) طفلاً وطفلة من رياض الأطفال في مدينة الرياض، وتم تطبيق المقياس عليهم للتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس المهارات الحياتية.

عينة نهائية: تم تطبيق البرنامج التدريبي على العينة النهائية للبحث والتي تكونت من (١٦) طفلاً وطفلة من الصم الموجودين بالروضة ممن تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) عام ويتراوح مستوي الذكاء غير اللفظي (٨٠ - ٩٤) درجة الفقدان السمعي (٨٠) فأكثر، وقد تم تقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين (٨) كمجموعة تجريبية و (٨) مجموعة ضابطة واستخدمت البحث المنهج شبه التجريبي.

والجدول (١) يوضح وصف العينة الكلية للبحث:

جدول (١)

وصف العينة الكلية للبحث

المتغير	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
العمر الزمني	١٦	٥,١٢٥	٠,٨٠٦
الذكاء	١٦	٨٧,٣٧٥	٤,٥٣٠
درجة الفقدان السمعي	١٦	٨٤,٠٠٠	٢,٧٥٧
المهارات الحياتية	١٦	٢٢,٨١٣	١,٧٩٧

٣- التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة :

قامت الباحثتان بإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وذلك باستخدام اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test للتحقق من تكافؤ المجموعتين في كل من:

أ- من حيث العمر الزمني : قامت الباحثتان بمقارنة العمر الزمني لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان ويتني. وجدول (٢) يوضح ذلك :

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب العمر الزمني لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

اسم المجموعة	ن	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U قيمة	W	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	٨	٥,١٢٥	٨,٥	٦٨,٠	٣٢,٠	٦٨,٠	٠,٠٠٠	١,٠٠
ضابطة	٨	٥,١٢٥	٨,٥	٦٨,٠				غير دالة

يتضح من جدول (٢) أن قيمة Z المحسوبة بلغت (٠,٠٠٠) وهى أقل من القيمة الحدية (١,٩٦)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب العمر الزمني لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

ب- من حيث مستوى الذكاء : قامت الباحثتان بتطبيق اختبار رسم الرجل لوجود إنف هاريس على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم قارنت الباحثتان بينهما باستخدام اختبار مان ويتني. وجدول (٣) يوضح ذلك :

جدول (٣)

دلالة الفروق متوسطي رتب درجات بين الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة

على اختبار رسم الرجل

اسم المجموعة	ن	متوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U قيمة	W	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	٨	٨٧,٢٥	٨,١٣	٦٥,٠	٢٩,٠	٦٥,٠	٠,٣٢٢	٠,٧٤٧
ضابطة	٨	٨٧,٥٠	٨,٨٨	٧١,٠				غير دالة

يتضح من جدول (٣) أن قيمة Z المحسوبة بلغت (-٠,٣٢٢) وهى أقل من القيمة الحدية (١,٩٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار رسم الرجل لجودائف هاريس.

جـ. من حيث المهارات الحياتية: قامت الباحثان بمقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الحياتية (إعداد: الباحثان) قبل تطبيق البرنامج باستخدام اختبار مان ويتنى. و جدول (٤) يوضح ذلك :

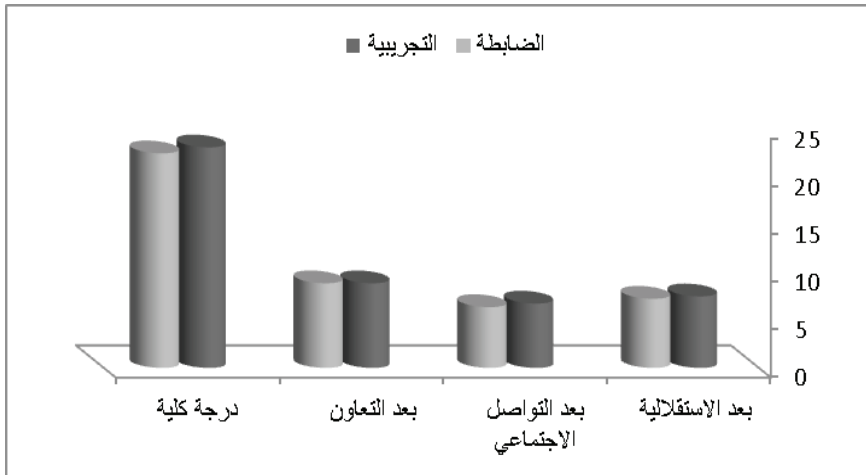
جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الحياتية

أبعاد مقياس المهارات الحياتية	اسم المجموعة	ن	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U قيمة	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاستقلالية	تجريبية	٨	٧,٥٠٠	٩,٠٠	٧٢,٠٠	٢٨,٠٠	١٤,٠٠	٠,٤٤٥-	٠,١٥١
	ضابطة	٨	٧,٢٥٠	٨,٠٠	٦٤,٠٠				غير دالة
التواصل الاجتماعي	تجريبية	٨	٦,٧٥٠	٩,٣٨	٧٥,٠٠	٢٥,٠٠	١١,٠٠	٠,٨٢٦-	٠,٤٠٩
	ضابطة	٨	٦,٣٧٥	٧,٦٣	٦١,٠٠				غير دالة
التعاون	تجريبية	٨	٨,٨٧٥	٨,٥٦	٦٨,٥٠	٣١,٥٠	١٧,٥٠	٠,٠٥٧-	٠,٩٥٤
	ضابطة	٨	٨,٨٧٥	٨,٤٤	٦٧,٥٠				غير دالة
درجة كلية	تجريبية	٨	٢٣,١٢٥	٩,٣٨	٧٥,٠٠	٢٥,٠٠	١١,٠٠	٠,٧٤٩-	٠,٤٥٤
	ضابطة	٨	٢٢,٥٠٠	٧,٦٣	٦١,٠٠				غير دالة

يتضح من جدول (٤) أن :

قيمة Z المحسوبة بلغت على التوالي (-٠,٤٤٥، -٠,٨٢٦، -٠,٠٥٧، -٠,٧٤٩) وهى أقل من القيمة الحدية (١,٩٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الحياتية



شكل (١)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد
بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الحياتية

ثالثاً: أدوات البحث:

استخدمت الباحثان في هذا البحث الأدوات التالية:
- مقياس المهارات الحياتية المصور للأطفال الصم (إعداد الباحثان)

الهدف من المقياس:

يهدف تصميم مقياس المهارات الحياتية المصور إلى تحديد مستوى المهارات الحياتية للأطفال الصم. ويقاس هذا الهدف عن طريق عرض الباحثان للصور المكونة للمقياس على الأطفال عن طريق إجراء المقابلة الفردية لكل طفل على حدة، وعرض صور المقياس على الطفل مع قراءة العبارات المصاحبة لها

أ) إعداد الصورة الأولية للمقياس:

قامت الباحثان بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، وما أتيح من مقاييس سابقة عن المهارات الحياتية، تم إعداد المقياس وتحديد أبعاده الرئيسية في ثلاث أبعاد:

البعد الأول: مهارة الاستقلالية: Independent Skills

البعد الثاني: مهارة التعاون: Cooperation Skills

البعد الثالث: مهارة التواصل الاجتماعي: Social communication

وقد تم عرض المقياس على بعض المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية وعددهم عشرة محكمين وبناء على نتائج التحكيم تم استبعاد العبارات التي حصلت على نسبة موافقة أقل من ٨٠٪ وعددها (٣) عبارات، كذلك تم عمل التعديلات اللازمة في صياغة بعض العبارات وفقاً لآراء المحكمين، وبهذا استقر المقياس في صورته الأولى على (٢٠) عبارة، حيث يتضمن بعد الاستقلالية (٦) مفردة، وبعد التواصل الاجتماعي (٦) مفردة. وبعد التعاون (٨) مفردة.

ب) الخصائص السيكومترية للمقياس :

قامت الباحثة بحساب صدق وثبات المقياس كما يلي:

أولاً: ثبات مقياس المهارات الحياتية :

(١) - ثبات المقياس :

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا - كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفواصل زمنية قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ وطريقة إعادة التطبيق لمقياس المهارات الحياتية

إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ	الأبعاد
٠,٥٤٠ **	٠,٨١٥	بعد الاستقلالية
٠,٤٥٨ **	٠,٥١٠	بعد التواصل الاجتماعي
٠,٦٧٠ **	٠,٧٨٨	بعد التعاون
٠,٨٠٣ **	٠,٨٩٠	الدرجة الكلية للمقياس

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

• الاتساق الداخلي Internal Consistency

تم إيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

وقامت الباحثتان بإيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويتضح ذلك من الجدول (٦).

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية

للبعد الذي تنتمي له لمقياس المهارات الحياتية ن = ٤٠

بعد الاستقلالية		بعد التواصل الاجتماعي		بعد التعاون	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٧٠٤**	٧	٠,٥١٧**	١٣	٠,٤٥٠**
٢	٠,٧٢٨**	٨	٠,٤٦٥**	١٤	٠,٤٢٣**
٣	٠,٦٤٧**	٩	٠,٤٧٧**	١٥	٠,٨٢٦**
٤	٠,٧٣٠**	١٠	٠,٥٨٨**	١٦	٠,٥٨٠**
٥	٠,٧٧٠**	١١	٠,٤٩٢**	١٧	٠,٧٠٠**
٦	٠,٧٤٦**	١٢	٠,٦٩١**	١٨	٠,٧٨٤**
				١٩	٠,٦٢٣**
				٢٠	٠,٧٠٢**

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول (٦) ما يلي: أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المقياس الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على اتساق البناء الداخلي لمقياس المهارات الحياتية وثباته المرتفع. ثم قامت الباحثتان بإيجاد معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس. وفيما يلي عرض لمعاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية.

جدول (٧)

معاملات الاتساق الداخلى لأبعاد مقياس المهارات الحياتية والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط
بعد الاستقلالية	٠.٨٦٠ **
بعد التواصل الاجتماعي	٠.٩٦٤ **
بعد التعاون	٠.٨٩٣ **

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ويتضح من جدول (٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

• الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية لمقياس المهارات الحياتية

قامت الباحثة بتطبيق مقياس المهارات الحياتية على عينة التقنين (الاستطلاعية) التي اشتملت (٤٠) طفلاً وطفلة، ثم تم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل طفل على حدة، ثم تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين في المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة معامل سبيرمان - براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في جدول (٨):

جدول (٨)

مُعاملات ثبات مقياس المهارات الحياتية بطريقة التجزئة النصفية ن = ٤٠

أبعاد المهارات الحياتية	بعد الاستقلالية	بعد التواصل الاجتماعي	بعد التعاون	الدرجة الكلية
معامل ألفا في الجزء الأول	٠,٨٧٤	٠,٤٩٣	٠,٥٧٢	٠,٨٢٦
عددا لمفردات في الجزء الأول	٣	٣	٤	١٠
معامل ألفا في الجزء الثاني	٠,٩٤٨	٠,٦٨٤	٠,٧٨٤	٠,٨٤٨
عدد المفردات في الجزء الثاني	٣	٣	٤	١٠
معامل الارتباط بين الجزئين	٠,٦٢١	٠,٠٤٦	٠,٥٤٩	٠,٥٩٢
سبيرمان براون عند تساوي الطول	٠,٧٦٢	٠,٠٨٩	٠,٧٠٩	٠,٧٤٤
سبيرمان براون عند عدم تساوي الطول	٠,٧٦٢	٠,٠٨٩	٠,٧٠٩	٠,٧٤٤
جتمان	٠,٧٦١	٠,٠٨٨	٠,٧٠٢	٠,٧٤٣

يتضح من جدول (٨) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه المهارات الحياتية.

ثانياً: حساب صدق مقياس المهارات الحياتية:

(١) صدق المحكمين:

وذلك لتأكد من مدى وضوح المفردات وحسن صياغتها، ومدى مطابقتها للمكون الذي وُضعت لقياسه، وتم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من المحكمين هم من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والصحة النفسية، ومناهج وطرق التدريس، حيث تم تقديم المقياس مسبقاً بتعليمات توضح لهم ماهية المهارات الحياتية وسبب استخدام المقياس، طبيعة العينة، وطلب من كل منهم توضيح ما يلي:

- ١- مدى انتماء كل مفردة للمكون الذي وضعت أسفله من عدمه بناء على تعريف هذا المكون.
- ٢- تحديد اتجاه قياس كل مفردة للمكون الذي وضعت أسفله.

وتم حساب النسبة المئوية التي توضح نسبة اتفاق المحكمين على كل مفردة من مفردات مقياس المهارات الحياتية ويتضح ذلك من الجدول رقم (٩) التالي:

جدول (٩)

نسبة اتفاق المحكمين على مفردات مقياس المهارات الحياتية.

بعد الاستقلالية		بعد التواصل الاجتماعي		بعد التعاون	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	%٩٠	٧	%٩٠	١٣	%١٠٠
٢	%١٠٠	٨	%١٠٠	١٤	%٩٠
٣	%٩٠	٩	%٩٠	١٥	%٩٠
٤	%٨٠	١٠	%٨٠	١٦	%١٠٠
٥	%٩٠	١١	%٩٠	١٧	%٩٠
٦	%٩٠	١٢	%٩٠	١٨	%١٠٠
				١٩	%٩٠
				٢٠	%٩٠

وبناء على الجدول (٩) فإن هناك عدد كبير من المفردات يحظى بنسبة اتفاق المحكمين (%١٠٠) وهناك مفردات حظت بنسبة اتفاق (%٩٠) و مفردات أخرى كانت نسبة اتفاقها (%٨٠).

(٢) الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): لمقياس المهارات الحياتية :

تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمايز)، وذلك بترتيب درجات عينة التقنيين (الاستطلاعية) وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازلياً، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى، وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

نتائج قيم U, W, Z لدراسة الفروق بين المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى)

لمقياس المهارات الحياتية ن = ٤٠

أبعاد مقياس المهارات الحياتية	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U قيمة	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاستقلالية	اعلى	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	٤,١١٠-	٠,٠١
	ادنى	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			
التواصل الاجتماعي	اعلى	١٠	٥,٦٥	٥٦,٥٠	١,٥٠٠	٣,٧٢٣-	٠,٠١
	ادنى	١٠	١٥,٣٥	١٥٣,٥٠			
التعاون	اعلى	١٠	٦,٦٥	٦٦,٥٠	١١,٥٠٠	٢,٩٤٩-	٠,٠١
	ادنى	١٠	١٤,٣٥	١٤٣,٥٠			
درجة كلية	اعلى	١٠	٥,٦٠	٥٦,٠٠	١,٠٠٠	٣,٧٢٩-	٠,٠١
	ادنى	١٠	١٥,٤٠	١٥٤,٠٠			

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال ذوى المستوى المرتفع والأطفال ذوى المستوى المنخفض، وفى اتجاه المستوى المرتفع، وهذا يؤكد قدرة المقياس على التميز بين المرتفعين والمنخفضين مما يعنى تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزى قوى.

٣- صدق الاتساق الداخلي (المفردات مع الدرجة الكلية) لمقياس المهارات الحياتية :

وذلك من خلال درجات عينة التقنيين (الاستطلاعية) بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وهذا بعد حذف الدرجة الكلية للمقياس وجدول (١١) يوضح ذلك

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية ن = ٤٠

بعد الاستقلالية		بعد التواصل الاجتماعي		بعد التعاون	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	***,٦١٧	٧	***,٤٨٤	١٣	***,٥٠٢
٢	***,٥٩٩	٨	*,٤٠٢	١٤	***,٤٣١
٣	***,٤٧٣	٩	*,٣٢٣	١٥	***,٦٤٤
٤	***,٦٣٩	١٠	***,٦١٦	١٦	***,٥٩٥
٥	***,٦٩٠	١١	***,٥٨٠	١٧	***,٥٩٥
٦	***,٧٠٨	١٢	***,٧١٢	١٨	***,٦٦٢
				١٩	***,٥٠٢
				٢٠	***,٦٠٨

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) باستثناء مفردتان رقم (٨, ٩) دالة عند (٠,٠٥) مما يدل على صدق مفردات مقياس المهارات الحياتية

ومن ثم فإن مقياس المهارات الحياتية ككل يتميز بالصدق الداخلى. وبالتالي أصبح مقياس المهارات الحياتية مكون من (٢٠) مفردة كما فى الصورة النهائية ملحق (١).

خامساً: الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثان الأساليب الإحصائية لتقنين وإعداد أدوات البحث علاوة على استخدامها لإثبات صحة أو عدم صحة فروض البحث، وإيجاد ثبات وصدق المقاييس، ونتائج البحث بالاستعانة ببرامج الحزم الإحصائية SPSS المستخدمة في العلوم الاجتماعية، ومن أهم هذه الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- أ- اختبار مان - وتيني للدلالة الإحصائية اللابارامترية (للبينات غير المرتبطة).
- ب- اختبار ويلكوكسون للدلالة الإحصائية اللابارامترية (للبينات المرتبطة).
- ج- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- د- معامل الارتباط لبرسون.
- هـ- معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة-Matched (rprb) Pairs Rank biserial correlation لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقلة والتابع).

قامت الباحثتان بإعداد الإحصاء باستخدام حزمة البرامج الإحصائية المعروفة باسم SPSS.

البرنامج التدريبي (إعداد الباحثتان)

الهدف العام للبرنامج :

- يهدف البرنامج إلى تنمية بعض مهارات الحياة لدى عينة من رياض الأطفال الصم وتلك المهارات هي:
١. مهارة الاستقلالية.
 ٢. مهارة التواصل الاجتماعي.
 ٣. مهارة التعاون.

الأهداف الإجرائية للبرنامج :

١ - بالنسبة لمعارة الاستقلالية :

- تدريب الأطفال الصم على قضاء متطلباتهم في الحياة العامة دون خجل.
- تشجيع الأطفال الصم على العناية بالنظافة الشخصية.
- تنمية اعتماد الأطفال الصم على الذات والاستقلال الذاتي.
- زيادة ثقة الأطفال الصم بأنفسهم من خلال أدائه لبعض الأدوار الاجتماعية والحياتية دون مساعدة من أحد.

٢- بالنسبة لمهارة التواصل الاجتماعي :

تحسين القدرة على التواصل بكافة أشكاله بين الأطفال الصم والآخرين.
تدريب الأطفال الصم على اللعب الجماعي مع الأطفال بطريقة تساعد على الاندماج والاستمرارية معهم.
تشجيع الأطفال الصم على التعبير عن أنفسهم، بحرية تامة دون خوف وذلك في المواقف الاجتماعية.
تدريب الأطفال الصم على كيفية إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.

٣- بالنسبة لمهارة التعاون :

تدريب الأطفال الصم على مشاركة الوالدين في بعض الأعمال المنزلية البسيطة.
دريب الأطفال على مشاركة الأقران في بعض الأعمال الجماعية.

أهمية البرنامج :

يستمد البرنامج الحالي أهميته من ضرورة وجود برامج تدريبية لتنمية مهارات الأطفال الصم حيث تساهم هذه البرامج تحقيق التواصل الإيجابي لهؤلاء الأطفال مع الآخرين في مختلف أنشطة الحياة اليومية.
كما تظهر أهمية البرنامج من حيث تناول المهارات الحياتية المختلفة التي تساهم في دمج تلك الفئة مع السامعين وبالتالي دمجهم في المجتمع.
يتضمن البرنامج التدريبي (٣٠) جلسة لتنمية مهارات الحياة وقسم إلى ثلاث مراحل أساسية.
مرحلة تجهيز وإعداد البرنامج، الثانية تنفيذ البرنامج، الثالثة إنهاء البرنامج.

أولاً : مرحلة تجهيز وإعداد البرنامج: يتضمن المحتوى التعليمي، والفضيات المستخدمة في تنفيذ البرنامج.

الفضيات المستخدمة في البرنامج : تتمثل في

- أ- النمذجة. ب- التعزيز. ج- الواجب المنزلي. د- التغذية المرتدة.
- هـ- لعب الدور. و- قلب الدور. ز- المحاكاة. ح- المناقشة والحوار.
- ن- فنية التدريب التوكيدي.

٣- مرحلة تنفيذ البرنامج: وقد تضمنت هذه المرحلة (٣٠) جلسة مدة كل جلسة (٣٠) دقيقة

ـ جلسات البرنامج:

الجلسة الأولى: التعارف والتعريف بطبيعة البرنامج:

أهداف الجلسة:

١. تعارف الأطفال على بعضهم البعض وعلى الباحثان.
٢. تعريف أفراد العينة بأنشطة البرنامج وأهدافه وأهميته بالنسبة لهم.
٣. الاتفاق على مواعيد الجلسات وأماكن اللقاءات بين الباحثان والأطفال.

ـ الأساليب والفنيات المستخدمة: أ- المناقشة والحوار ب - التعزيز

محتوى الجلسة:

١. القيام بالترحيب بالأطفال والتعرف عليهم وخلق جو من الألفة والمودة بينهم وبين الباحثان وبين بعضهم البعض.
٢. القيام بتوزيع بعض الشيكولاته والكيك وبعض المشروبات لإشاعة جو من الألفة ولتشجيعهم على حضور جلسات البرنامج.
٣. مناقشتهم في طبيعة الهوايات والألعاب التي يفضلون ممارستها وتتيح لهم حرية التعبير عن هواياتهم وأفكارهم لإكسابهم ثقة في أنفسهم، وإشاعة روح المرح بينهم.
٤. تبصيرهم بعدد الجلسات ومواعيدها والمكان الذي سوف يلتقون فيه.
٥. القيام في نهاية الجلسة بفتح باب المناقشة لأي استفسار والرد على استفساراتهم وشكرهم ثم تذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية والثالثة: التدريب على مهارات التواصل (إلقاء التحية والمصافحة عند مقابلة الآخرين)

أهداف الجلسة:

١. أن يكتسب الطفل الأصم الجرأة والمبادرة بالتواصل مع الآخرين.
٢. أن يستطيع الطفل الأصم استخدام إشارات التلويح والسلام وحركات التواصل عند توديع أحد الأقران.

الفنيات والأساليب المستخدمة: -التعزيز. -الواجب المنزلي. - النمذجة. - المحاكاة. - فنية التدريب التوكيدي.

محتوى الجلسة:

قامت الباحثتان بالترحيب بالأطفال وإلقاء السلام عليهم واحد تلو الآخر مع لفت نظر الأطفال السلام باليد اليمنى. (فنية النمذجة)

تطلب الباحثتان من الأطفال أن يسلموا على بعضهم البعض ويلقوا التحية على بعض كما قامت الباحثتان بعمل ذلك (فنية المحاكاة).

تدريب الأطفال على المبادرة بإلقاء التحية على أقرانهم ومصافحتهم وعدم الخوف أو الانعزال بعيدا عنهم بل مشاركتهم مع بث الثقة بالنفس فيهم ومساعدتهم على التعبير عن حاجاتهم وأفكارهم ومشاعرهم بشكل أكثر فاعلية (فنية التدريب التوكيدي)

توضح الباحثتان للأطفال كيفية التعرف على طفل تراه لأول مرة عن طريق سؤاله بعض الأسئلة البسيطة: (ما اسمك؟ - أين تسكن؟ - ماهي الهواية التي تفضلها؟ ثم تتحدث في شئ يحبه (كرة، تليفزيون).

تقيم الجلسة طلبت الباحثتان من أحد الأطفال أن يسلم على زميله ويلقي عليه السلام.

الواجب المنزلي: تشكر الباحثتان الأطفال وتكلفهم بإلقاء التحية ومصافحة الأب والأم والأخوات عند العودة من المنزل.

الجلسة الرابعة والخامسة: طرق التواصل مع الشخص الأصم (لغة الإشارة - قراءة الشفاه)

أهداف الجلسة:

١. تدريب الأطفال على كيفية استخدام لغة الإشارة وقراءة الشفاه.
٢. مساعدة الأطفال الأصم فيما بينهم ومع السامعين على معرفة طرق التواصل مع الشخص الأصم.

الفيئات والأساليب المستخدمة: - المناقشة والحوار. - النمذجة. - المحاكاة. - التعزيز. - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

القيام بالترحيب بالأطفال والاطمئنان على أحوالهم وتذكيرهم بماتم بالجلسة السابقة.

توضح الباحثتان للأطفال طرق التواصل المختلفة مع الطفل الأصم من قراءة الشفاه وطريقة الإشارة بأنواعها وصفية وغير وصفية، وطريقة أبجدية الأصابع وطريقة التواصل الكلي.

تبدأ الباحثتان في عرض طريقة الإشارة، حيث تعتبر لغة الإشارة بمثابة اللغة المرئية للتواصل بين الصم، وهي تعتمد على الرموز التي ترى ولا تسمع وتلك الرموز يتم تشكيلها عن طريق تحريك الأذرع والأيدي في أوضاع مختلفة، وفي لغة الإشارة فإن حركات الأيدي تحل محل الكلمات المنطوقة وتعطينا تعبيرات الوجه وحركات الجسم إشارات مرئية تحل محل التعبير الصوتي، وتحل العيون محل الأذن في استقبال الرسالة.

قامت الباحثتان بتوضيح بعض الإشارات مع التأكيد على تعبيرات الوجه قامت الباحثتان بتدريب الأطفال على بعض الإشارات مثل إشارات الألوان وأيام الأسبوع وإشارة أفراد الأسرة والأقارب وإشارات المواصلات. (فنية النمذجة)

تطلب الباحثتان من الأطفال تقليد النموذج من خلال (فنية المحاكاة) توضح الباحثتان للأطفال أن هناك طريقة أخرى للتواصل مع الشخص الأصم وهي قراءة الشفاه وهي تقوم على استخدام الحاسة البصرية في تعلم المهارات التواصلية على أساس ما يلبه البصر من دور بارز في عمليات الاستقبال لما هو

قائم في العالم الخارجي من حركات وتعبيرات شكلية بصرية يمكن تدريب الأصم على ترجمتها إلى معان وأفكار معينة. توزع الباحثان بعض الهدايا على الأطفال مع إنهاء الجلسة بتكليف الأطفال بمراجعة بعض الإشارات من خلال بعض الإشارات المصورة الموزعة عليهم مع التأكيد عليهم بأنه سوف يتم مناقشتهم فيها الجلسة القادمة ومن يتميز له هدية.

الجلسة السادسة والسابعة: استكمال تنمية مهارات التواصل (أبجدية الأصابع)

أهداف الجلسة:

١. تدريب الأطفال الصم والسمعيين على طريقة أبجدية الأصابع.
 ٢. إتاحة الفرصة للتواصل بين الصم والسمعيين.
- الفنيات والأساليب المستخدمة: لعب الدور. — قلب الدور. — التعزيز. — المناقشة والحوار.

محتوى الجلسة:

في بداية الجلسة ترحب الباحثتان بالأطفال وتناقشهم في الواجب المنزلي مع توزيع الهدايا على من أجاد ومن التزم بتنفيذ الواجب المنزلي (فنية التدعيم). قامت الباحثتان باستكمال الجلسة السابقة ومناقشة الأطفال في لغة الإشارة (أسلوب المناقشة والحوار) قامت الباحثتان بعرض طريقة أخرى من طرق التواصل مع الطفل الأصم وهي طريقة أبجدية الأصابع أو هجاء الأصابع مع توضيح أن هذه الطريقة يتم فيها تشكيل وضع الأصابع لتمثيل الحروف الهجائية، وهذه الحروف للتعبير عن كلمات، وجمل، وعبارات، وهي تستخدم غالباً في حالة عدم وجود إشارات تعبر عن بعض الكلمات أو المفاهيم أو الأفكار المختلفة. قامت الباحثتان بتمثيل بعض الحروف الأبجدية على أصابع اليد عدة مرات مثل حرف الألف وحرف الباء، والتاء والثاء ومقارنة الشكل مع الأصابع (فنية النمذجة) تطلب الباحثتان من الأطفال أن يمثلوا بعض الحروف بالأصابع كما فعلت من قبل (فنية المحاكاة)

تشجع الباحثان من يجيد الأبجدية مع توزيع بعض الحلوى على الأطفال (فنية التعزيز) وشكرهم على الأداء الجيد.
الواجب المنزلي في نهاية الجلسة طلبت الباحثتان من الأطفال أن يرسموا بعض الحروف بالأبجدية الإصبعية.

ـ الجلسة الثامنة والتاسعة: استخدام كافة أساليب التواصل للمشاركة في مواقف الحياة اليومية الاجتماعية.

أهداف الجلسة :-

١. تدريب الأطفال على المشاركة في المواقف الاجتماعية المختلفة.
٢. إخراج الطفل الأصم من عزلته وتنمية مهاراته في المشاركة في المواقف الاجتماعية.

الفيئات والأساليب المستخدمة: فنية النمذجة. - التعزيز. - المحاكاة. - لعب الدور. - قلب الدور.

محتوى الجلسة :

في بداية الجلسة رحبت الباحثتان بالأطفال مع عرض عليهم بعض الصور التي تشمل مواقف اجتماعية متنوعة.

عرض صورة طفل مريض مع سؤال الأطفال إذا مرض أحدكم ماذا يجب أن يفعل مع الاستماع لإجابات الأطفال المتنوعة.

عرض صورة أخرى تحتوي على أطفال يزورون الطفل المريض ويحملون بعض الورود الجميلة وتناقشهم في الصورة.

تدرب الأطفال على بعض العبارات المناسبة لهذا الموقف من خلال لغة الإشارة. تعرض الباحثتان صورة لموقف آخر مثل عيد ميلاد أحد الأطفال ويطلب من الأطفال شرح الموقف ومحتويات الصورة.

تسأل الباحثتان الأطفال إذا دعاك أحد الأطفال إلى عيد ميلاده هل تذهب إليه مع ملاحظة الباحثتان لردود أفعال الأطفال وكانت معظمها بالموافقة ثم مناقشتهم ماذا يجب أن نأخذ معنا عند الذهاب وماذا نقول له في هذه المناسبة. تناقش الباحثتان الأطفال هل تذهب لزيارة أقاربك مع والديك وأخوتك وعند الإجابة بنعم تعزز الباحثتان الإجابة الصحيحة ثم مناقشتهم عن ما الذي تفعله

عندما يزورك أحد الأقارب وتدعم الباحثان الإجابات التي تنم عن المشاركة والترحيب بالضيوف.
توزع الباحثان بعض الحلول على الأطفال مع شكرهم على إبداء روح المشاركة في المواقف الاجتماعية
الواجب المنزلي تطلب الباحثان من الأطفال زيارة أحد الأقارب وإخبارهن بذلك.

الجلسة التاسعة والعاشرة: التدريب على مهارات التعاون (تدعيم المشاركة في الأنشطة الجماعية)

أهداف الجلسة:

- ١- أن يشترك الأطفال في الأنشطة الجماعية ولا ينعزل عن الآخرين.
- ٢- إتاحة الفرصة للأطفال للإحساس بالانتماء للجماعة من خلال عمل يتطلب المساعدة والتعاون فيما بينهم.

الفنيات والأساليب المستخدمة: المناقشة والحوار - التعزيز. - النمذجة. - لعب الدور. - قلب الدور. - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

ترحب الباحثان بالأطفال ويقومان بتقسيمهم إلى عدة مجموعات ويقدمان لهم بعض الطين الصلصال بألوانه المتنوعة ويطلب منهم عمل الأشكال التي يريدونها، ثم يقومان بتشجيعهم وحثهم على التعاون والاشتراك فيما يؤدنه. تقوم الباحثان بتوزيع الحلول على أكثر المجموعات تعاوناً مع بعضهم البعض (فنية التعزيز).

تضع الباحثان بعض المكعبات الملونة وتطلب منهم تكوين أشكال مختلفة.

المجموعة الأولى: تكوين شكل منزل.

المجموعة الثانية: تكوين شكل قطار.

المجموعة الثالثة: تكوين شكل سيارة.

تشجع الباحثان أكثر المجموعات تعاوناً التي إستطاعت إنجاز العمل المطلوب. في نهاية الجلسة تشكر الباحثان الأطفال وتطلب منهم التعاون في تلوين بعض الأشكال في المنزل (الواجب المنزلي).

الجلسة الحادية عشر، والجلسة الثانية عشر: (التعاون في إعداد المائدة)**أهداف الجلسة:**

- ١- أن يتعرف الأطفال الصم على كيفية التعاون في إعداد المائدة.
- ٢- مشاركة الآخرين والتعاون معهم في إنجاز بعض الأعمال.

الغيات والأساليب المستخدمة: المناقشة والحوار. - التعزيز. - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

١. القيام بالترحيب بالأطفال ثم سؤالهم من منكم يساعد والدته في أعمال المنزل مع تشجيع إجابات الأطفال التي تنم عن المشاركة والتعاون.
٢. تحضر الباحثان بيض مسلوق وخبز وجبن وبعض الأطباق وتقوم بعمل سندوتش أمامهم وتطلب منهم التعاون والمساعدة في إعداد المائدة وعمل باقي السندوتشات.

٣. يتم توزيع الأطفال:

- طفلان يقومان بتقشير البيض المسلوق.
- طفلان يقومان بشق الخبز وتقطيعه.
- طفلان يقومان بفتح علب الجبن والمربي.
- طفلان يقومان بحشو الخبز.
- طفلان يقومان بوضع الفطائر في الأطباق ويتعاونوا في صب الماء في الكؤوس.

٤. يبدأ الأطفال في العمل وبعد الانتهاء تطلب منهم الباحثان يأكلوا السندوتشات التي صنعوها بأنفسهم.
٥. بعد الانتهاء من تناول الطعام تطلب منهم الباحثان تنظيف المكان والتعاون في غسل الأطباق ووضعها في مكانها.
٦. تعطي الباحثان كوب صغير مكافأة لكل طفل وتشكرهم (فنية التعزيز)

الواجب المنزلي:

تطلب الباحثان من الأطفال مساعدة الأم في إعداد المائدة وحمل الأطباق وتنظيفها بعد الانتهاء من الطعام.

الجلسة الثالثة عشر والرابعة عشر التعاون في تنظيف المكان وترتيبه وتزيينه:

أهداف الجلسة:

١. تدريب الطفل على المشاركة مع الآخرين والتعاون معهم.
٢. تنمية روح الانتماء للمجتمع.

الفنيات والأساليب المستخدمة: المناقشة والحوار - التعزيز - الواجب المنزلي - النمذجة.

محتوى الجلسة:

ترحب الباحثان بالأطفال وتناقشهم في الواجب المنزلي مع إعطاء الأطفال بعض الحلول لأنهم التزموا بأداء الواجب المنزلي (فنية التعزيز).
تقوم الباحثان بتقديم نموذجاً عملياً لمهارة التعاون أمام الأطفال مع إثارة وجذب إنتباههم.

تقوم الباحثان بجمع النفايات من الحجرة ووضعها في سلة المهملات مع إحضار أدوات النظافة لتلميع الكراسي الموجودة بالحجرة بعد الانتهاء تقوم بوضع أدوات النظافة في مكانها المخصص لها، ثم تحضر البالونات لتعليق الزينة في الحجرة (نمذجة)

تكرر الباحثان هذه المهارة مع الأطفال بإمسك كل طفل سلة مهملات ويقوم بجمع بعض النفايات الموجودة في الحجرة ثم إحضار أدوات النظافة لتلميع الكرسي وتنظيفه، وبعد الانتهاء يتم إعادة الأدوات إلى مكانها الأصلي ثم تطلب من كل طفل إحضار البالونات للمشاركة في تزيين الحجرة وتجميلها.
الواجب المنزلي تطلب الباحثان من كل طفل تنظيف وتزيين الغرفة الخاصة به في المنزل.

الجلسة الخامسة عشر والسادسة عشر (التعاون وتبادل العطاء)

أهداف الجلسة:

١. تنمية مهارة تبادل العطاء وأن يتعرف الأطفال على أهمية تبادل العطاء مع بعضهم البعض.

الفنيات والأساليب المستخدمة: النمذجة. - التغذية الراجعة. - التدعيم.

محتوى الجلسة :

تقوم الباحثتان بالترحيب بالأطفال وتوزيع علب الألوان مختلفة الأشكال: من الألوان الخشبية، والشمعية - ألخ على الأطفال.

تذكر الباحثتان أنه يمكنهم أن يتبادلوا الألوان بين بعضهم البعض وذلك لإتمام اللوحة التي مع كل طفل.

بعد الانتهاء من اللوحات تذكر لهما الباحثتان أن يتبادلوا الألوان مع بعضهم البعض وذلك لمساعدتهم على إنهاء اللوحة الخاصة بكل واحد منهم.

تترك الباحثتان الألوان للأطفال كنوع من التدعيم.

تقدم الباحثتان مواقف تتناول فكرة تبادل العطاء ومنها:

× تبادل الأقلام - القصص.

تطلب الباحثتان من الأطفال أن يأتوا بما يمكن تبادله مع بعضهم البعض، وتدعم أدائهم، مع تعليمهم الاستئذان قبل أخذ أي شئ من الآخرين.

الجلسة السابعة عشر والثامنة عشر: (مساعدة الآخرين)**أهداف الجلسة :**

١. تنمية مهارة مساعدة الآخرين وتعويد الأطفال الصم على تقديم المساعدة للآخرين كأن:
- يؤدي الطفل خدمة لمن يطلبها منه.
- يبادر الطفل بمساعدة الغير.

الفايات والأساليب المستخدمة: (لعب الدور- النموذج- التدعيم)**محتوى الجلسة :**

- تبدأ الباحثتان بتوضيح للأطفال مفهوم المساعدة بأن يضع كل طفل في اعتباره مهمة مساعدة الآخرين باختياره.
- تناقش الباحثتان الأطفال مواقف يتم تقديم المساعدة فيها من خلال عرض مجموعة الصور تتمثل في:
- مساعدة عجوز عبور الطريق.
 - مساعدة فقير يحتاج للنقود.

- مساعدة طفل سقطت كتبه.
- تدرب الباحثان الأطفال على موقف مساعدة فعلي بتكوين جماعة منهم أصدقاء حذيفة المدرسة في إطار النشاط الزراعي مساعدة عامل الحديقة ويتم تكليفهم بمهام مثل:
 - التقاط الأوراق المتساقطة.
 - غسل الأشجار الصغيرة.
- تلاحظ الباحثان أداء الأطفال وتشجعهم للقيام بهذه المهام التي تستهدف المساعدة (مساعدة الغير) ثم تدعم الأداء.
- وأخيرا توضح للأطفال قيمة مساعدة الآخرين مع عرض عليهم فيلم كرتون حول المساعدة.
- تكلف الباحثان الأطفال بزراعة نبتة صغيرة في إناء في المنزل.

الجلسة التاسعة عشر والعشرون: التدريب على مهارة الاستقلالية (الاعتماد على النفس في شراء بعض الأشياء البسيطة)

أهداف الجلسة:

١. إكساب الأطفال القدرة على شراء بعض الأشياء البسيطة

الغيات والأساليب المستخدمة: التعزيز. - لعب الدور. - قلب الدور. - النمذجة. - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

تستقبل الباحثان الأطفال وترحب بهم.
تحت الباحثان الأطفال على ضرورة الاعتماد على النفس في شراء بعض الأشياء من البقال واستخدام التواصل الكلي سواء إشارة أو هجاء أصابع أو أي طريقة يستطيع بها التعبير عما يريد حتى ولو بالإشارة إلى الشيء الذي يريد شراءه.
تقسم الباحثان الأطفال إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تقوم بأدوار البائعين والمجموعة الثانية تقوم بأدوار المشترين.
تحول الباحثان الغرفة إلى محل بقاله تحتوي على بعض الحلوى والبسكويت والعصائر وغيرها.

تدرب الباحثان الأطفال على عملية الشراء والبيع وكيفية السؤال عن ثمن السلعة وكيفية التعامل مع البائع (فنية لعب الدور).
تقوم الباحثتان بعكس الأدوار البائع يقوم بدور المشتري والمشتري يقوم بدور البائع وهكذا (فنية قلب الدور)
تشجع الباحثتان الأطفال وتعطيهم بعض الشيكولاته والحلوى (فنية التعزيز)
تسأل الباحثتان الأطفال من أين تشتري الشيكولاته يقول الأطفال من البقال.
تقوم الباحثتان باصطحاب الأطفال إلى البقال المجاور وتشتري بعض الأقلام والكراسات (فنية النمذجة) وتطلب منهم شراء بعض الحلوى على حسابها الخاص وتراقب الباحثة كيف يستطيع الأطفال أن يتواصلوا مع البائع مع إرشادهم ومساعدتهم وبهذا تكون الباحثتان قد متا نموذج عملي وواقعي للأطفال.
تشكر الباحثتان الأطفال وتكلفهم بشراء بعض مستلزمات المنزل.

الجلسة الواحد وعشرون والثلاثون (الاعتماد على النفس في النظافة الشخصية)

أهداف الجلسة:

١. تدريب الأطفال على كيفية العناية بالذات.
٢. تدريب الأطفال على النظافة الشخصية.

الفيئات والأساليب المستخدمة: - التعزيز. - النمذجة. - المحاكاة. - المناقشة والحوار. - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

ترحب الباحثتان بالأطفال وتناقشهم في الواجب المنزلي وتعزز الإجابات الصائبة.

تقوم الباحثتان بتقديم نموذجاً عملياً لمهارة غسيل الأيدي أمام الأطفال المراد تدريبهم على هذه المهارة.

تقف الباحثتان أمام حوض غسيل الأيدي، تمد اليد تجاه الصنبور مع وضع اليدين تحت الماء تأخذ الصابونه باليد اليمنى ثم تدعك الصابونه باليد اليسرى لإحداث الرغوة. إعادة الصابونه إلى مكانها الصحيح من اليدين تحت الماء وشطفها من خلال تحريكها.

قفل الصنبور، مد اليدين لتنشيفها وإعادة وضع الفوطة في مكانها، وأثناء العمل تعمل الباحثتان على جذب انتباه الأطفال بأهمية النظافة في حياتنا، وكذلك تكرار هذه المهارة مع الأطفال، ثم تقدم الباحثتان نموذجاً عملياً لمهارة غسيل الوجه بالماء والصابون أمام الأطفال المراد تدريبهم وإثارة انتباههم أثناء العمل، فتبدأ بمد يديها أمام الصنبور، ثم تضع اليدين تحت الماء لتبلل الوجه وبعد ذلك تمد يدها تجاه الصابونه وتأخذها، ثم تدعك اليدين بالصابونه لإحداث الرغوة، ثم تضع الصابونة مكانها وتضع يدها على الوجه مع دعه بالصابون ثم بعد ذلك تقوموا بشطف الوجه بالماء جيداً ثم تقوموا بغلق الصنبور وبعد ذلك تجفيف الوجه بالفوطة وإعادتها مرة أخرى إلى مكانها، وكذلك يقوم الأطفال بتكرار تلك المهارة مع تنبيههم بضرورة غلق العينين جيداً أثناء الغسل بالصابون.

توجه الباحثتان نظر الأطفال إلى ضرورة غسيل الأسنان للحفاظ عليها من التسوس ثم تقدم الباحثتان نموذجاً عملياً أمام الأطفال.

تقف الباحثتان أمام حوض الغسيل واحدة تلو الأخرى، وتمد يدها تجاه معجون الأسنان. وتضع السبابة والإبهام على غطاء المعجون وتحركه لفتحه. تمسك أنبوبة المعجون باليد الأخرى وبعد ذلك تفتح صنبوراً للماء وتضع فرشاة الأسنان تحت الماء ثم تغلق الصنبور وبعد ذلك يتم إمساك أنبوبة المعجون والضغط عليها أمام أسنان الفرشاة مع تحريك الأنبوبة وإعادتها إلى مكانها. تبدأ الباحثتان في وضع فرشاة الأسنان أمام الأسنان الأمامية العليا مع تحريكها من أعلى إلى أسفل وكذلك الأسنان السفلى من أسفل إلى أعلى، وفي أثناء العمل الذي تقوم به الباحثتان توجه انتباه الأطفال لفوائد نظافة الأسنان.

تقوم الباحثتان بشطف الأسنان بالماء ثم استعمال الفوطة في تجفيف الفم، ثم تعيد الفوطة إلى مكانها.

يقوم الأطفال بتكرار تلك المهارة تحت إشراف الباحثتان واحد تلو الآخر.

الواجب المنزلي: تكلف الباحثتان الأطفال بغسل الأسنان في المنزل بعد الأكل وإخبار الأم بذلك.

الجلسة الثالثة والعشرون والرابعة والعشرون (الاعتماد على النفس في ارتداء الملابس)

أهداف الجلسة:

- تدريب الأطفال على كيفية ارتداء الملابس وخلعها بطريقة صحيحة

الغيات والأساليب المستخدمة: النمذجة. - المحاكاة. - التعزيز. - التغذية المرتدة. - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

ترحب الباحثتان بالأطفال وتذكرهم بالجلسة السابقة وتسألهم من منكم غسل أسنانه بعد الأكل في المنزل وتوزع بعض الحلوى على الأطفال (فنية التعزيز) توجه الباحثتان إنتباه الأطفال إلى ضرورة الاعتماد على النفس في ارتداء الملابس وخلعها بطريقة صحيحة وتناقشهم في ذلك.

تقدم الباحثتان نموذجا عمليا لمهارة ارتداء الجاكت أمام الأطفال واحدة تلو الأخرى فتبدأ بمسك الجاكت أمام الأطفال للتفريق بين الجزء الأمامي والخلفي ومعرفة الفرق بينهم من خلال السوستة الأمامية بعد ذلك تدخل اليد اليسرى داخل الكم الأيسر للجاكت ثم تشده إلى الكوع فالكشف، ثم تدخل اليد اليمنى داخل الكم الأيمن للجاكت وتشده للكوع أيضا ثم ترفع الجاكت إلى أعلى ثم تشده إلى أسفل، ثم تغلق السوستة تدريجيا بشد طرفها إلى ربع المسافة، ثم إلى منتصفها ثم إلى ثلاث أرباع ثم إلى أعلى تماما، وكذلك يقوم الأطفال بتكرار المهارة طفل تلو الآخر وتستخدم الباحثتان وسائل التدعيم المختلفة مع الأطفال عند نجاح الهدف، وتشجيعهم على الاعتماد على أنفسهم. تقدم الباحثتان نموذجا عمليا لخلع الجاكت أمام الأطفال وتطلب من الأطفال طفل تلو الآخر بتكرار نفس المهارة مع التشجيع والتعزيز المستمر.

الجلسة الخامسة والعشرون والسادسة والعشرون (الاعتماد على النفس في

إرتداء الحذاء)

أهداف الجلسة:

١. تدريب الأطفال على كيفية إرتداء الحذاء وخلعه بطريقة صحيحة.

الفنيات والأساليب المستخدمة:- النمذجة. - المحاكاة. - التعزيز. - التغذية المرتدة. - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

تحضر الباحثان حذاء جديد وتقوم بإرتداء الحذاء أمام الأطفال فتبدأ بمسك فردة الحذاء اليمنى وإدخال الرجل اليمنى في الحذاء، ثم تقوم بربط الرباط أول عقدة، وثني الرباط ثم عمل عقدة ثانية ثم ترتدي فردة الحذاء اليسرى بنفس الطريقة (النمذجة)

تطلب الباحثان من الأطفال لبس الحذاء بنفس الطريقة طفل تلو الآخر (فنية المحاكاة) وتقوم الباحثان بتوزيع الحلوى على الأطفال (فنية التعزيز) الواجب المنزلي: تطلب الباحثان من الأطفال تطبيق ماتعلموه في المنزل.

الجلسة السابعة والعشرون (الجلسة الختامية)

أهداف الجلسة:

١. تشجيع التلاميذ على ماتعلموه في الجلسات السابقة في المدرسة وفي الحياة اليومية.

الفنيات والأساليب المستخدمة: التعزيز. - المناقشة والحوار.

محتوى الجلسة:

تقوم الباحثان بالترحيب بأفراد العينة، والمشاركين في البرنامج وتذكرهم بما تم بالجلسات السابقة وتشكرهم وتحثهم على ضرورة التواصل الاجتماعي وضرورة تطبيق ما تعلموه في المدرسة وفي الحياة اليومية ثم تشكرهم على تعاونهم في تنفيذ البرنامج مع توزيع بعض الهدايا المحببة لهم. وفي النهاية قامت الباحثان بالاتفاق معهم على أنه سوف يتم الالتقاء بهم بعد مرور فترة زمنية مدتها شهرين وذلك لإقامة حفل بسيط لهم، ولإعادة تطبيق المقياس عليهم للإطمئنان على نتائج الجلسات والبرنامج.

الجلسة الثامنة والعشرون : (جلسة المتابعة)**أهداف الجلسة :**

١. معرفة مدى استمرارية ما تعلموه وما تدربوا عليه في الجلسات السابقة وذلك من خلال إجراء تطبيق ما بعد المتابعة.

محتوى الجلسة :-

ترحب الباحثتان بالأطفال وتطمئن على أحوالهم وعلى مدى إستمرارية ماتعلموه ثم تذكرهم بأنها قد اتفقت معهم لإقامة حفلة بسيطة وتوزع الباحثتان عليهم بعض الهدايا ثم تقوموا بتطبيق ما بعد المتابعة.

نتائج البحث ومناقشتها:

في هذا الفصل تعرض الباحثتان نتائج فروض البحث ومناقشة وتفسير ما توصلت إليه من نتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال الصم بالمجموعة التجريبية في قياس المهارات الحياتية (مهارة الاستقلالية، مهارة التعاون، مهارة التواصل الاجتماعي) قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح القياس البعدي. وتم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطتين Wilcoxon Signed Ranks Test وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطي نفس رتب المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس المهارات الحياتية.

ومعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (MPRBC) لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع). والجدول (١٢) يوضح نتائج هذا الفرض:

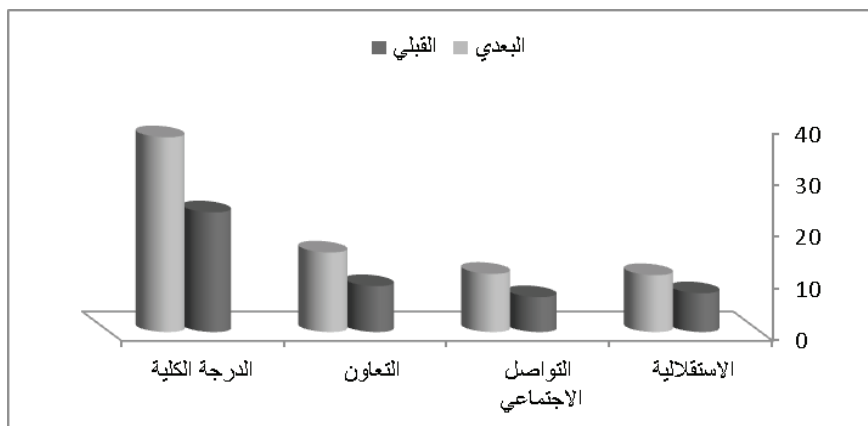
جدول (١٢)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في قياس المهارات الحياتية للاطفال قبل تطبيق البرنامج وبعده

القياس	المتوسط	توزيع الرتب	م الرتب	مح الرتب	قيمة Z	الدلالة η^2	حجم التأثير
القبلي بعد لاستقلالية	٧,٥٠٠	الرتب السالبة	صفر	صفر	٢,٥٣٦-	٠,٠٥	٠,٧٣١ قوي
البعدي (بعد لاستقلالية)	١١,٠٠٠	الرتب الموجبة	٤,٥٠	٣٦,٠٠			
القبلي (بعد التواصل الاجتماعي)	٦,٧٥٠	الرتب السالبة	صفر	صفر	٢,٥٤٩-	٠,٠٥	٠,٩٠٠ قوي
البعدي (بعد التواصل الاجتماعي)	١١,٢٥٠	الرتب الموجبة	٤,٥٠	٣٦,٠٠			
القبلي (بعد التعاون)	٨,٨٧٥	الرتب السالبة	صفر	صفر	٢,٥٤٦-	٠,٠٥	٠,٩٦٢ قوي
البعدي (بعد التعاون)	١٥,٣٧٥	الرتب الموجبة	٤,٥٠	٣٦,٠٠			
القبلي (كلي)	٢٣,١٢٥	الرتب السالبة	صفر	صفر	٢,٥٥٢-	٠,٠٥	٠,٩٤١ قوي
البعدي (كلي)	٣٧,٦٢٥	الرتب الموجبة	٤,٥٠	٣٦,٠٠			

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائية (عند مستوي ٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات الاطفال بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي أبعاد مقياس المهارات الحياتية لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في مستوي المهارات الحياتية أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) التي تساوي (٠,٩٤) إلي : وجود تأثير قوى جداً ل (البرنامج التدريبي) في ارتفاع مستوي المهارات الحياتية لدي الاطفال عينة البحث والرسم البياني في الشكل (٢) يوضح ذلك



شكل (٢)

متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحياتية وأبعاده لدى المجموعة التجريبية

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال الصم بالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قياس المهارات الحياتية (مهارة الاستقلالية، مهارة التعاون، مهارة التواصل الاجتماعي) بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح المجموعة التجريبية قامت الباحثتان باستخدام:

اختبار مان - ويتني Mann - Whitney test لدي عینتين مستقلتين وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية (أ) وبين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة (ب) في قياس المهارات الحياتية للأطفال بعد تطبيق البرنامج.

معامل الارتباط الثنائي للرتب Rank biserial correlation لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع).

والجدول (١٣) يوضح نتائج هذا الفرض.

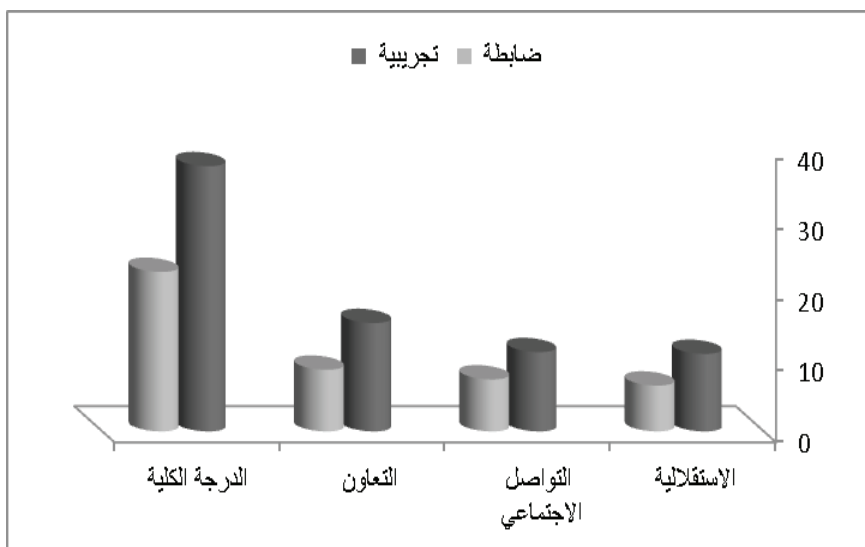
جدول (١٣)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية والضابطة في مقياس المهارات الحياتية للأطفال بعد تطبيق البرنامج

المتغيرات	المجموعات المتوسطة	م الرتب	مج الرتب	قيم			الدلالة η^2	حجم التأثير
				Z	W	U		
بعد الاستقلالية	التجريبية	١١,٠٠٠	١٢,٥٠	١٠٠,٠	٣٦,٠٠٠	٣,٤٣٥-	٠,٠١	٠,٩١٠ قوي
	الضابطة	٦,٥٠٠	٤,٥٠	٣٦,٠				
بعد التواصل الاجتماعي	التجريبية	١١,٢٥٠	١٢,٥٠	١٠٠,٠	٣٦,٠٠٠	٣,٤٣٢-	٠,٠١	٠,٨٩١ قوي
	الضابطة	٧,٣٧٥	٤,٥٠	٣٦,٠				
بعد التعاون	التجريبية	١٥,٣٧٥	١٢,٥٠	١٠٠,٠	٣٦,٠٠٠	٣,٤٢٧-	٠,٠١	٠,٩٤٩ قوي
	الضابطة	٨,٧٥٠	٤,٥٠	٣٦,٠				
درجة كلبية	التجريبية	٣٧,٦٢٥	١٢,٥٠	١٠٠,٠	٣٦,٠٠٠	٣,٤٠١-	٠,٠١	٠,٩٧٤ قوي
	الضابطة	٢٢,٦٢٥	٤,٥٠	٣٦,٠				

يتضح من الجدول (١٣) ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائية (عند مستوي ٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس المهارات الحياتية للأطفال لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوي المهارات الحياتية للأطفال في القياس البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة لدى الأطفال مما يدل على ارتفاع مستوى المهارات الحياتية للأطفال، وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب (I_{prb}) التي تساوي (٠,٩٧) إلى: وجود تأثير قوى جداً ل (البرنامج التدريبي) علي (مستوي المهارات الحياتية للأطفال بالمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة)، وهذا يحقق صحة الفرض الثاني، والرسم البياني في الشكل (٣) يوضح ذلك



شكل (٣)

متوسطات درجات عينة التجريبية، الضابطة في القياس البعدي على مقياس المهارات الحياتية وأبعاده

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال الصم بالمجموعة التجريبية في قياس المهارات الحياتية (مهارة الاستقلالية، مهارة التعاون، مهارة التواصل الاجتماعي) بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد فترة المتابعة (شهرين)» وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام:

اختبار ويلكوكسون لذي عینتين مرتبطتين Wilcoxon Signed Ranks Test وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات رتب نفس المجموعة في القياس التتبعي على مقياس المهارات الحياتية لذي الاطفال فكانت النتائج كما بالجدول (١٤) :

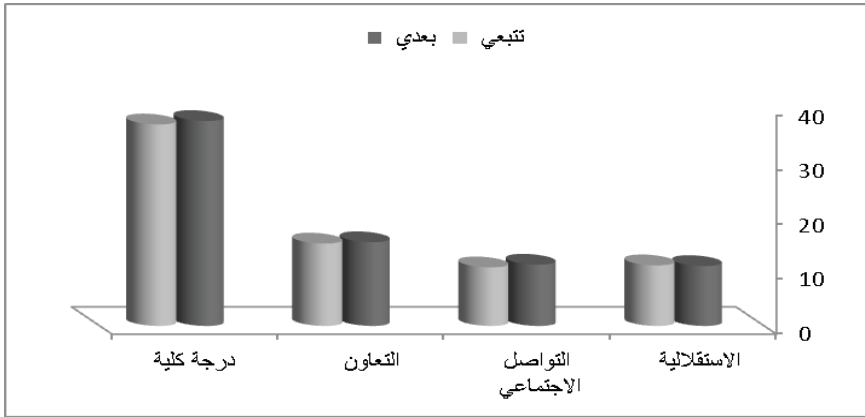
جدول (١٤)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في المهارات الحياتية في القياسين البعدي والتتبعي لدى الاطفال

القياس	المتوسط	توزيع الرتب	م الرتب	مج الرتب	قيمة Z	الدلالة
البعدي (بعد الاستقلالية)	١١,٠٠٠	الرتب السالبة	٤,٣٣	١٣,٠٠	١٧٣, -	غير دالة
التتبعي (بعد الاستقلالية)	١١,١٢٥	الرتب الموجبة	٣,٧٥	١٥,٠٠		
البعدي (بعد التواصل الاجتماعي)	١١,٢٥٠	الرتب السالبة	٣,٥٠	١٧,٥٠	١,١٣٣ -	غير دالة
التتبعي (بعد التواصل الاجتماعي)	١٠,٧٥٠	الرتب الموجبة	٣,٥٠	٣,٥٠		
البعدي (بعد التعاون)	١٥,٣٧٥	الرتب السالبة	٣,٥٠	١٤,٠٠	٨١٦, -	غير دالة
التتبعي (بعد التعاون)	١٥,١٢٥	الرتب الموجبة	٣,٥٠	٧,٠٠		
البعدي (كلي)	٣٧,٦٢٥	الرتب السالبة	٥,٧٥	٢٣,٠٠	٧٠٥, -	غير دالة
التتبعي (كلي)	٣٧,٠٠٠	الرتب الموجبة	٣,٢٥	١٣,٠٠		

يتضح من الجدول (١٤) ما يلي:

عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس المهارات الحياتية أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس المهارات الحياتية للأطفال وهذا يحقق صحة الفرض الثالث، وشكل (٤) يوضح ذلك.



شكل (٤)

متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات الحياتية وأبعاده لدى المجموعة التجريبية

مناقشة نتائج البحث:

قد توصلت المبحث إلى العديد من النتائج حيث تؤكد نتائج الفرض الأول على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس المهارات الحياتية لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في مستوى المهارات الحياتية أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي. وهذا يشير إلى وجود تأثير إيجابي للخبرات التي اكتسبها أطفال المجموعة التجريبية من خلال البرنامج التدريبي الذي أدى إلى تحسين مستوى المهارات الحياتية للأطفال الصم في المجموعة التجريبية. ويتفق هذا الفرض مع نتائج دراسة (Antia, shirin et al. (2011 والتي أظهرت حدوث تحسن في مستوى المهارات الحياتية في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

وتشير نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس المهارات الحياتية للأطفال لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوى المهارات الحياتية للأطفال في القياس البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة لدى

الأطفال مما يدل على ارتفاع مستوى المهارات الحياتية للأطفال وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي كان له دور فعال وهام في تنمية المهارات الحياتية للأطفال الصم في المجموعة التجريبية بعكس المجموعة الضابطة التي لم تشارك في البرنامج والتي لم تتعرض للأنشطة التي تساعد في تنمية المهارات الحياتية.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Alice Ebriks-Brophy(2012 التي وضحت تحسن مهارات الحياة لدى المجموعة التجريبية.

وتؤكد نتائج الفرض الثالث إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس المهارات الحياتية أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس المهارات الحياتية للأطفال ويرجع تفسير ذلك إلى استقرار فعالية البرنامج التدريبي وأن الأطفال الصم استفادوا من أنشطة البرنامج مما أدى إلى استمرار فاعلية البرنامج بعد مرور شهرين من توقف إجراءاته وتثبيت هذه المهارات لديهم، وهذا ما لمسته الباحثان في أثناء التطبيق التتبعي، حيث وجدت الباحثتان أن الأطفال ما زالوا محتفظين بأداء المهارات التي تم تدريبهم عليها، مما يعني أن أنشطة البرنامج كان لها دور فعال في استقرار مهارات الحياة بعد تحسنها وعدم نسيانها، حيث استخدمت الباحثتان أنشطة متنوعة مثل الأنشطة الرياضية والفنية والتمثيلية مما أدى إلى بقاء أثر المهارات المتعلمة وممارسة الأطفال لهذه الأنشطة بعد إنهاء البرنامج.

وفي ضوء النتائج السابقة تقدم الباحثتان التوصيات الآتية:

- (١) إشراك جميع أعضاء الأسرة بالجمعيات لرعاية الطفل الأصم لتفهم طبيعته وكيفية التعامل معه.
- (٢) إستغلال وسائل الإعلام لتوعية الأسرة بمشكلات الإعاقة السمعية وتأثيرها على مهارات الحياة.
- (٣) ضرورة الاهتمام بفكرة الدمج للأطفال الصم مع أقرانهم السامعين وتقديم البرامج الكافية لتحسين المهارات الحياتية.
- (٤) التأكيد على أهمية الأنشطة اللاصفية بين الطلاب الصم والسامعين.

- (٥) ضرورة الاهتمام بالتواصل بين المعلم وأولياء الأمور لمتابعة سلوكيات أبنائهم وتقديم الحلول المقترحة.
- (٦) الاهتمام بالأنشطة المدرسية والرحلات من أجل تحسين سلوكيات الصم ومساعدتهم على اكتساب المهارات الحياتية.
- (٧) توعية أولياء الأمور في الندوات التي تعقدها المدرسة وفي مجالس الآباء بطبيعة هؤلاء الأطفال الصم.
- (٨) تطور أداء المعلمين من خلال دورات تدريبية لإطلاعهم على المهارات الحياتية الضرورية للمعاق سمعياً وكيفية التدريب عليها.
- (٩) تفعيل دور الأسرة في المشاركة في تنمية المهارات الحياتية للابناء الصم بتزويدهم بالأساليب المناسبة.
- (١٠) تصميم برامج تحتوي على أنشطة العناية بالذات للأطفال الصم.

البحوث المقترحة:

- (١) فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الأقران في تحسين المهارات الحياتية للأطفال الصم.
- (٢) فاعلية الأنشطة اللاصفية في تحسين المهارات الحياتية للأطفال الصم.
- (٣) فاعلية السيودراما في تحسين المهارات الحياتية للأطفال الصم.
- (٤) دراسة مقارنة بين الأطفال الصم المدمجين وغير المدمجين في المهارات الحياتية.
- (٥) مدى فاعلية برنامج باستخدام الكمبيوتر في تحسين بعض المهارات الحياتية للأطفال الصم.
- (٦) مدى فاعلية دمج المعاقين مع السامعين في أنشطة ثقافية وفنية ورياضية في تحسين المهارات الحياتية.
- (٧) مدى فاعلية برنامج مقترح للأمهات في تحسين المهارات الحياتية للأطفال الصم.

المراجع

- إبراهيم، مجدي عزيز، وأبو عطية، جمعة حمزة (٢٠٠٦). **تدريس الرياضيات للتلاميذ المعوقين سمعياً**. القاهرة: عالم الكتب.
- أبو النور، محمد عبد التواب، وعبد الفتاح، آمال جمعة، و عبد الجواد، أحمد السيد (٢٠١٥). **علم النفس النمو لذوي الاحتياجات الخاصة**. الدمام: مكتبة المتنبي.
- الجندي، رشا حسين (٢٠١٢). **تنمية المهارات الحياتية وطفل الروضة**. الرياض: دار الزهراء.
- حسين، ثريا متولي (يونيه ٢٠٠٣). **التواصل والتخاطب وتنميته لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة (٧٤)، ٢٧ - ٣٦**.
- سلامة، سهير محمد (٢٠٠٩). **استراتيجيات التدخل المبكر والدمج**. القاهرة: زهراء الشرق.
- عبيد، معتز محمد (٢٠٠٨). **مهارات الحياة للجميع نحو برنامج إرشادي لتربية المراهق**. القاهرة: دار العالم العربي.
- عمران، تغريد، والشناوي، رجاء، وصبحي، عفاف (٢٠٠٤). **المهارات الحياتية**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- القمش، مصطفى نوري (٢٠٠٠). **الإعاقة السمعية واضطرابات النطق واللغة**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- اللقاني، احمد حسين، والقرشي، أمير (١٩٩٩). **مناهج الصم والتخطيط والبناء والتنفيذ**. القاهرة: عالم الكتب.
- مصطفى، أسامة عادل (أبريل ٢٠١٥). **المساندة الاجتماعية كما يدركها المعاقين سمعياً وعلاقتها بتواصلهم الاجتماعي، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، جامعة بنها، (٧)، ٤٨١-٤٨٢**.
- مطر، عبد الفتاح (٢٠٠٢). **فعالية السيكدوراما في تنمية بعض المهارات لدى الصم، رسالة دكتوراه، كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة**.
- موسى، نعمات عبد المجيد (٢٠١٢). **أطفال الشوارع والمهارات الحياتية**. الدمام: مكتبة المتنبي.

- موسى، نعمات عبد المجيد (٢٠١٤). الإعاقة السمعية التدخل المبكر والاتصال الفعال لذوي الاحتياجات الخاصة. الدمام: مكتبة المتنبى.
- النجدي، سميرة أبوزيد (٢٠٠٤). دور الأسرة في دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: المؤتمر العلمي الثاني لتربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي. الواقع والمستقبل، مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، ص ص ٨٦ - ١٠٢.
- يوسف، عصام نمر (٢٠٠٧). دليل عمل مع الأصم، كتاب تربوي للأباء والمربين. عمان: دار المسيرة

- Antia, S., Jones, P., Luckner, J., Kathryn H., Kreimeyer, S., Reed A., Shirin et al., (2011). Social Outcomes of students who are Deaf and Hard of Hearing in General Education classrooms, *Exceptional Children*, 77, (94) 489- 504.
- Beard, L., (1998). Facilitating Basic Vocabulary Acquisition with milieu Teaching Procedures J of Development and Physical disabilities of Early Intervention V., 16, N. 3, P. 282 – 300.
- Byrd, R., & Rouse, B. (1997). Project steps: Instructional strategies manual for the helpful entry level skills checklist, Child development centers of the Bluegrass, *Lexington*, Eric. Ky. [BBB 29350].
- Davison, G. C. & Neal, J. (1998). *Abnormal Psychology*. 7th ed., New York, Library of Congress.
- Deluzio, J. & Girolametto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without Hearing loss, *Journal of speech, Language, and hearing Research*, 54, (4) 1197- 1210.
- Eberson, L. (2000). *A guidance and Counseling Program Care. Life Skills (Afrikaans – Text) of – Pretoria – South Africa*.
- Eidelman, s; Ed. Kaczmarek; Louise A; & Maude, S (2011). *Early Childhood Intervention: Shaping The Future for Children with Special Needs and Their Families*. <http://www.abc-clio.com/imprints>.
- Hoffman, A. (2003). *Teaching Decision – Making to Students with Learning Disabilities by Promoting Self–Determination*. ERIC

- Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, ED. 481859.
- Krocanova, L., (2009). Researching and Developing of Social Skills of Preschoolers with Hearning Disability in the Regular Kindergarten – Info about Methodologies. Journal of Peer Reviewed. Psychologia Apatopsychologia Dietata., 44 (3), 281 – 291.
- Luckner, John L. & Stewart Jason (2003). Self – Assessments and Other Perceptions of Successful Adults Who are Deaf: an Initial Investigation. American Annlas of The Deaf, 148 (3) 243 – 250.
- Nerney, T. (2005). Challenging incompetence: The meaning of self determination. ILRU Program, ILRU.
- Oord, S; Meulen, M; Parins M; Oosterlaan J; Buitelaar K & Emmelkamp G. (2005). Apsychometric Evaluation of the Social Skills rating System in Children with attention deficit Hyperactivity Disorder. Behaviour Research and Therapy. (43),733 – 746.
- Silvestre, N., Ramspott, A., & Pareto, Li. (2007). Conversational Skills in a Semistructured Interview and Self – Concept in Deaf Students Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 12, (1) 38 – 54.
- Toe, Dianne M. Paatsch, Louise E. (2010). The Communication Skills Used by Deaf Children and Their hearing Peers in a Question and Answer game context. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15, (3) 228 – 241.
- Vogel, Jennifer et al (2004). Virtual Reality For life Skills Education. Program Evaluation. Deafness and Educational.. 6, (1), 39 – 50.
- Wauters, L., & Knoors, H., (2008). Social Integration of Deaf Children in Inclusive Settings. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13, (1) 21 – 36.
- Wood, W., Karvonen, M., Test, D., Browder, D. & Algozzine, B. (2004). Promoting Student Self-Determination Skills in IEP Planning. Teaching Exceptional Children, 36 (3), 8 – 16.

**إعداد معلم التربية الخاصة فى جمهورية مصر العربية فى ضوء
خبرات بعض الدول المتقدمة (تصور مقترح)**

د/ محمد محمود العطار
أستاذ رياض الأطفال المساعد
كلية التربية - جامعة الباحة

الملخص

يعد المعلم عصب العملية التربوية، فالمعلم هو العامل الأساسي في إحداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية، ولا يمكن لأي جهد تربوي يستهدف الإصلاح والتطوير أن يقلل من أهمية دور المعلم لأنه أحد العوامل الرئيسية في توجيه التطوير التربوي. والبحث الحالي يحاول تحليل ومناقشة نظام إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا في محاولة لوضع تصور مقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية، يهدف إلى محاولة تطوير إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية حيث يستمد عناصره من خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا لتحقيق مستوى أفضل لإعداد معلم التربية الخاصة.

واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، من حيث الوصف والتحليل لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا، تمهيداً إلى التوصل إلى التصور المقترح لتطوير نظام إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية.

ويمكن إيجاز أهم نتائج البحث في أن مدة الدراسة بالبعثة الداخلية لإعداد معلم التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم والتي لا تزيد عن عام دراسي واحد غير كافية لإعداد معلم التربية الخاصة، كما تعاني برامج إعداد معلم التربية الخاصة التي تتم من خلال المؤسسات الأهلية في مصر من سلبيات عديدة سواء في الشروط أو البرامج المقدمة أو المناهج المقررة أو من حيث الإدارة والتمويل.

الكلمات المفتاحية: معلم التربية الخاصة، جمهورية مصر العربية، خبرات بعض الدول المتقدمة، تصور مقترح.

Preparing the teacher of special education in the Arab Republic of Egypt in light of the experiences of some developed countries

((Proposed scenario))

Dr. Mohamed Mahmoud El Attar

Professor of Assistant Kindergarten

Faculty of Education - University of Baha

Study Summary:

The teacher is the mainstay of the educational process. The teacher is the main factor in the proper development in the aspects of the educational process, and no educational effort aimed at reform and development can diminish the role of the teacher because it is one of the main factors in guiding educational development. The current research attempts to analyze and discuss the system of preparing special education teachers in the Arab Republic of Egypt, the United States of America and England in an attempt to develop a proposed vision for the system of preparing the teacher of special education in the Arab Republic of Egypt to try to develop the preparation of special education teacher in the Arab Republic of Egypt USA and England to achieve a better level of preparation for special education teacher. The research was based on the analytical descriptive approach, in terms of the description and analysis of the preparation of the special education teacher in the Arab Republic of Egypt, the United States of America and England, in preparation for the proposed vision for the development of the special education teacher system in the Arab Republic of Egypt.

The most important results of the research can be summarized in that the duration of the study in the internal mission of preparing the special education teacher at the Ministry of Education, which is not more than one academic year, is insufficient to prepare the teacher of special education. The programs of preparing the teacher of special education through the civil institutions in Egypt, Whether in the conditions or programs provided or the prescribed curriculum or in terms of management and funding.

Keywords: Teacher of Special Education, Arab Republic of Egypt, Experiences of some developed countries.

مقدمة البحث:

يمثل النظام التعليمي أحد أهم مقومات التطوير لأي مجتمع، فقد اهتمت المجتمعات على اختلاف ثقافاتنا بقضية برامج إعداد المعلمين والارتقاء بمستوى أدائهم وكفاءته وفاعليته، من خلال متابعة وتقييم برامج إعدادهم على أسس علمية.

ويعد المعلم عصب العملية التربوية، بل والعامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في تحقيق أهدافها، وتطوير الحياة في عصرنا الحديث، «حيث يعد إعداد المعلم الجيد من أهم العناصر في رفع كفاءة العملية التعليمية والتربوية بصفة عامة والتربية الخاصة على وجه التحديد، فالمعلم هو العامل الأساسي في إحداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية، ولا يمكن لأي جهد تربوي يستهدف الإصلاح والتطوير أن يقلل من أهمية دور المعلم لأنه أحد العوامل الرئيسية في توجيه التطوير التربوي» (شقيير، ٢٠٠٢، ص ١٧٧).

ويحتل بذلك إعداد معلمي التربية الخاصة اهتماماً كبيراً من جانب المسؤولين في كافة دول العالم، حيث يمثل المحور الرئيس في العملية التعليمية؛ نتيجة لما يقوم به من أدوار ومسؤوليات داخل الفصل الدراسي وخارجه، لذلك تضافرت الجهود بشكل مكثف لتطوير برامج إعدادهم مهنيًا وتنفيذها حتى يستطيع المعلمون الاستفادة منها.

وفي جمهورية مصر العربية كان ولا يزال الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة من أهم القضايا التربوية التي تشغل توجهات السياسة التعليمية، لمواكبة التغيرات الاجتماعية الجديدة والمستجدات التربوية الحديثة التي فرضت الاهتمام بذوي الإعاقة من ذوي الإعاقة كأحد المظاهر الحضارية للمجتمع الراقي، الذي ينظر إلى تأمين مستقبل حياة أفراد، من خلال الاهتمام بذوي الإعاقة لكي يعيشوا حياتهم كما ينبغي ليكونوا في المستقبل أفراداً قادرين على العطاء والإنتاج في إطار من الالتزام والولاء والانتماء للمجتمع الذي يعيشون فيه.

وفي مجال إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية يجب الاستفادة من الخبرات والتجارب العالمية عن طريق وضع هذه الخبرات تحت نظر العاملين في بلدنا في هذا المجال لاختيار ما يصلح منها لمجتمعنا وما يتفق مع ظروفنا. ففي الولايات المتحدة الأمريكية عرف رجال الفكر الأمريكيون «أن المعلم الجيد هو مفتاح التفوق على العالم، إلى جانب المنهاج السليم» (الأحمد، ٢٠٠٥، ص ٣٣).

فالولايات المتحدة الأمريكية هي مرآة العصر من الناحية الحضارية، والتكنولوجية ومستوى الرفاهية، والولايات المتحدة من الدول المتقدمة التي لها تاريخ طويل وممتد في رعاية ذوي الإعاقة وفي إعداد معلمي التربية الخاصة.

وإنجلترا من الدول التي لها تاريخ طويل وممتد في رعاية ذوي الإعاقة، كما أنها تتميز باستخدامها لتكنولوجيا متقدمة في مجال تعليم ذوي الإعاقة، وتأهيلهم مهنيًا. وتتميز أيضًا بتوافر الخدمات الاجتماعية الكاملة لكل أفراد الشعب العاديين وذوي الإعاقة بدون أدنى تفرقة فيما بينهم.

وفي إنجلترا يمر الطالب المرشح «باختبارات قبول للوقوف على استعداداته وميوله ولياقته لمهنة التدريس، فضلاً عن توجيهه لاختيار مادة التخصص، والمرحلة العمرية التي سيتخصص للتدريس فيها» (الأحمد، ٢٠٠٥، ص ٤٩).

وجاء اختيار إنجلترا كدولة مقارنة لأنها دولة تحترم حرية الآخرين في جميع المجالات، وكذلك عنايتها الفائقة بمعلمي التربية الخاصة، وكذلك إحساس كل فرد بالمسؤولية تجاه نفسه، وتجاه المجتمع.

والبحث الحالي يحاول تحليل ومناقشة إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا في محاولة لوضع تصور مقترح لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية، يهدف إلى محاولة تطوير إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية حيث يستمد عناصره من خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا لتحقيق مستوى أفضل لإعداد معلم التربية الخاصة.

مشكلة البحث:

يعتبر معلم التربية الخاصة حجز الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية للتلاميذ غير العاديين. ولهذا فأن عملية اختياره لهذه المهمة المتزايدة الأعباء عملية مهمة، حيث أنه يتولى مهامًا شاقة في تعامله مع فئات خاصة من التلاميذ الذين يحتاجون الجهد والوقت الكبيرين.

ولقد عقدت العديد من المؤتمرات والندوات (جمعية الرعاية المتكاملة، ١٩٩٩، والمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٩٩، وجامعة المنصورة، ٢٠٠٠) على المستوى المحلى والإقليمى، ونوقشت فيها أوراق عمل وبحوث ودراسات متعددة حول ذوى الاحتياجات الخاصة، ولقد أشار العديد من الباحثين إلى ما يلي:

- (١) لا توجد فلسفة تربوية وخطة قومية واضحة المعالم للتعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء أهداف اجتماعية واضحة.
- (٢) غياب وصول خدمات الأخصائيين إلى الأطفال ذوي الإعاقة حتى يصلوا إلى سن المدرسة (سنة سنوات) وربما أكثر من ذلك.
- (٣) قلة عدد المعلمين المؤهلين وكذلك المشرفين والمدرسين، حيث أن معظم المشتغلين في هذا المجال من خريجي الجامعات، ويرغبون في زيادة الجانب المهارى لديهم من خلال التدريب في هذا المجال.

وعلى الرغم من تعدد مؤسسات إعداد معلمي التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية، فما زالت هناك العديد من المشكلات التي تواجه إعداد معلمي الفئات الخاصة في جمهورية مصر العربية ومنها ما يلي (زكري وببومى، ١٩٩٤):

- (١) قصر فترة إعداد معلمي الفئات الخاصة عام دراسى (٨ شهور) فقط.
- (٢) فترة ممارسة التدريب العملى في برامج إعداد معلمي الفئات الخاصة في جمهورية مصر العربية قصيرة جدًا.
- (٣) وجود أعداد كبيرة من معلمي التربية الخاصة غير مؤهلة لطبيعة العمل.
- (٤) ضعف الحوافز المقررة للمدرسين.
- (٥) ندرة البعثات التدريبية بالخارج للمعلمين في هذا المجال.

وهناك العديد من المشكلات في تعليم العملية التدريسية لمعلمي ذوي الإعاقة في برامج التأهيل لكي يصبحوا ذوي خبرات تكيفية فأولى المشكلات تتمثل في التدريب على مهنة الملاحظة فمعلمي ما قبل الخبرة يطورون أفكاراً عن التدريس بناءً على خبراتهم الخاصة باعتبارهم طلاباً، مما يؤدي إلى مفاهيم خاطئة عن التدريس، فعلى سبيل المثال الاعتقادات بأن التدريس سهل أو عملية ميكانيكية وبالتالي فإن تدريسهما يتأثر بهذه الأحكام وهنا تقع المسؤولية على رجال التربية بتصحيح المفاهيم. والمشكلة الثانية تمثيل الدور، وترجمة ما تم تعلمه سابقاً إلى تنفيذ فعلي على أرض الواقع، أي الاهتمام بالتدريب الميداني وتلقي التغذية الراجعة. والمشكلة الثالثة هي مشكلة التعقيد، فالتدريس بمثابة مهمة معقدة تتطلب من المعلمين أن يطوروا مفهوم ما وراء المعرفة، والذي من خلاله يمتلك المعلمون القدرة على مراقبة وتعديل أدائهم الخاص بهم (البحيري، ٢٠١٥، ص ١٢٣٣).

كما تشير نتائج الدراسات إلى ندرة الدورات التدريبية للمعلمين لمعرفة آخر التطورات في مجال الإعاقة الفكرية (سليمان، ١٩٩٠)، كذلك ما أوصت به الدراسات من إعداد دورات تدريبية للمعلمين لتتولى مسئوليتها متخصصون في مجال تربية الطفل المتخلف عقلياً (عبد السلام، ١٩٩٩).

إن النظرة إلى إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية توضح أننا بحاجة إلى خطوات كثيرة لتحسين عملية إعداد هذا المعلم لزيادة كفاءته، حيث يحتاج الإعداد الحالي لمعلمي الفئات الخاصة بجمهورية مصر العربية إلى إعادة نظر وخاصة بالنسبة لخطة الدراسة والمقررات الدراسية، حيث أن تطوير مناهج التربية الخاصة إلى جانب إعداد البيئة التربوية الحالية يحتاجون معاً إلى إعداد متطور لمعلمي التربية الخاصة.

أهداف البحث:

- (١) التعرف على مفهوم التربية الخاصة وفلسفتها وأهدافها.
- (٢) التعرف على إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية.
- (٣) التعرف على إعداد معلم التربية الخاصة في بعض الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا.

- (٤) إعداد تصور مقترح لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية يستمد عناصره من الخبرات العالمية المعاصرة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا.

أهمية البحث:

- (١) تكتسب الدراسة أهميتها من خلال بيان موقع معلم التربية الخاصة الهام في العملية التربوية.
- (٢) إن إلقاء الضوء على الوضع الراهن لإعداد معلم التربية الخاصة له أهميته القصوي في الوقت الحالي.
- (٣) السعي لوضع تصور مستقبلي أفضل لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية.
- (٤) تنوع الفئات المستفيدة من نتائج هذه الدراسة التي تسعى إلى طرح تصور مقترح لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية في ضوء الخبرات التربوية المتراكمة والتجارب العالمية المعاصرة.

منهج البحث:

يستند البحث في منهجيته إلى المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على التسلسل المنطقي للأفكار، وكذلك من حيث الوصف والتحليل لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا، تمهيداً إلى التوصل إلى التصور المقترح لتطوير نظام إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية.

حدود البحث:

- أ. **الحدود الأكاديمية:** أقتصر البحث الحالي على توضيح مفهوم إعداد معلم التربية الخاصة، وكذلك تحليل ومناقشة نظام إعداد معلم التربية الخاصة لذوي الإعاقة.
- ب. **الحدود البشرية:** من حيث التركيز على إعداد معلمي التربية الخاصة في مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة.
- ج. **الحدود الزمنية:** من حيث التركيز على إعداد معلمي التربية الخاصة في مصر منذ أواخر الأربعينيات من القرن العشرين وحتى الآن.

مصطلحات البحث:

أ- التربية الخاصة: هي « مجموع البرامج التربوية المتخصصة والتي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين، وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، وتحقيق ذواتهم، ومساعدتهم على التكيف » (الروسان، ٢٠٠١، ص ١٧).

ب- إعداد المعلم: إعداد المعلم قبل الخدمة هو نظام تعليمي من مدخلاته: أهداف تسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلماً في المستقبل، وخطة دراسية تحتوي على مكونات أربعة هي: الثقافة العامة والتخصص الأكاديمي والتخصص المهني والتربية العملية/ ويضم كل منها عدداً من المواد الدراسية بمناهج محددة وملائمة لتأهيل الطالب المعلم. ومن عمليات هذا النظام: التقنيات والطرائق وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق أهداف النظام، والتي يوظفها أعضاء هيئة التدريس بإشراف الإداريين في مؤسسة الإعداد. أما مخرجات هذا النظام فهي المعلم المتمرن الذي يبدأ الخدمة في أحد المراحل التعليمية حسب ما أعد له. وقد يكون هذا الإعداد في مؤسسة واحدة مثل دور المعلمين وكليات التربية ومعاهد المعلمين العليا، وقد يكون هذا الإعداد في مؤسستين تعليميتين عندما يتخرج الطالب من أحد الكليات الجامعية ليلتحق بعد ذلك بكلية التربية من أجل التأهيل التربوي (الأحمد، ٢٠٠٥، ص ١٩).

ج- معلم التربية الخاصة: "هو معلم يكون على رأس العمل من خريجي الأقسام المتخصصة في مجال التربية الخاصة بكليات التربية، والحاصل على درجة البكالوريوس أو الدبلوم، أو المؤهل خصيصاً بالتدريس لفئات الخاصة من الطلاب غير العاديين في المدارس والفصول التابعة لوزارة التربية والتعليم، ولديه خبرة عامة في مجالات الكشف والتعرف والتأهيل لفئات ذوي الإعاقة".

دراسات سابقة:

١-دراسة نخلة (١٩٧٥) بعنوان: "دراسة مقارنة لنظم التعليم في بعض ميادين التربية الخاصة في مصر وبعض البلاد الأجنبية" واستهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات التربية الخاصة في مصر من خلال مشكلة القبول بمدارس التربية الخاصة، ومشكلة إدارة هذه المدارس وتنظيمها، وكذلك مشكلة إعداد

المعلمين والمقارنة بما يقابلها من مشكلات في بعض البلاد الأجنبية مثل الولايات المتحدة الأمريكية والنمسا وألمانيا الديمقراطية. وقد اقتصرَت هذه الدراسة على بعض الفئات الخاصة مثل المكفوفين وضعاف البصر، والصم وضعاف السمع. واستخدمت تلك الدراسة منهج البحث المقارن لمعالجة المشكلات المتعلقة بالتربية الخاصة في كل من مصر والولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أن نسبة ذوي الإعاقة تبلغ ١٢,٥٪ من عدد الأطفال في سن المدرسة الابتدائية، وأن الإشراف التربوي يقتصر على ١٪ فقط من هذه النسبة، وأن هناك مشكلات أخرى تتعلق بالمناهج والكتب وهيئات التدريس. وأوصت هذه الدراسة بعدة توصيات كان من أهمها: - الاهتمام بإدارة مدارس التربية الخاصة وتنظيمها والعمل على تطويرها. - الاهتمام بإعداد معلمي الفئات الخاصة في مصر.

٢- دراسة عبدالمطلب (١٩٧٩) بعنوان: "دراسة مقارنة لتربية ذوي الإعاقة بدنياً في جمهورية مصر العربية مع الإشارة بصفة خاصة إلى كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا". واستهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طرق وأساليب تربية ذوي الإعاقة بصرياً وسمعيّاً في جمهورية مصر العربية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تقرير الحقائق الخاصة بتربية ذوي الإعاقة بصرياً وسمعيّاً في البلاد موضوع الدراسة وأيضاً استخدمت المنهج المقارن لمقارنة واقع تربية ذوي الإعاقة بصرياً وسمعيّاً في الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا من جهة وجمهورية مصر العربية من جهة أخرى بهدف التعرف على ما تقدمه مصر من خدمات تربوية وتأهيلية للمعوقين سمعيّاً وبصريّاً بالنسبة للبلاد المتقدمة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج مقسمة إلى أربع قضايا موضوع الدراسة وهي: إدارة وتمويل التربية الخاصة. ونوعية المؤسسات وشروط القبول بها. وإعداد معلم ذوي الإعاقة بصريّاً وسمعيّاً. والمناهج الدراسية والإمكانات المادية. وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات التي كان من أهمها: - ضرورة تعاون الإدارة العامة للتربية الخاصة والجهات المعنية بتربية وتأهيل ذوي الإعاقة في مصر مع المنظمات والهيئات الدولية التي تهتم بشئون ذوي الإعاقة مثل منظمة اليونسكو، ومكتب التربية الدولي، واليونسيف، ومنظمة الصحة العالمية. - إنشاء أقسام في كليات التربية تقوم بإعداد المعلمين المختصين في تربية ذوي الإعاقة بصريّاً وسمعيّاً.

٣-دراسة مرسى (١٩٨١) بعنوان: ”دراسة مقارنة لنظم إعداد معلم التربية الفكرية في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية“. استهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية إعداد معلم التربية الفكرية في مصر مقارنة بالولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها أكثر تقدماً في هذا المجال. واستخدم الباحث المنهج البحثي المقارن. وقد توصلت الدراسة إلى وجود قصور شديد في المستويات العلمية والمهنية لهيئة التدريس الخاصة بالبعثة الداخلية لإعدادهم للتدريس في مؤسسات التأهيل الفكري، وأن هذه الدراسة بالبعثة الداخلية غير كافية لإعدادهم، وأن المناهج غير كافية لإعداد المعلم للتدريس لفئة ذوي الإعاقة عقلياً. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمناهج العلمية والمهنية المقدمة بالبعثة الداخلية لإعداد معلم التربية الفكرية وتطويرها بحيث تفي باحتياجات المعلم كي يقوم بدوره على أكمل وجه في تربيته وتعليمه لهذه الفئة من الأطفال.

٤-دراسة (Bond, Lori, & Elizabeth, 1993, p.2325) بعنوان: ”فلسفات ومعتقدات المدرسين التربوية عن طبيعة الإعاقة الفكرية“ واستهدفت هذه الدراسة إلى معرفة فلسفات ومعتقدات المدرسين التربوية عن طبيعة الإعاقة الفكرية. وقد دارت المناقشات عن التربية الخاصة حول سؤالين عن طبيعة الإعاقة الفكرية، والأهداف التربوية التي ينتج عنها نتائج تعليمية عند الصغار. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة في محيط ثلاث نظريات وفلسفات تربوية وهي التغير الثقافي، والتقدم المعرفي، والرومانسية أو الخيالية. بالإضافة إلى وجهة نظر المدرسين في طبيعة نمو الطفل المعوق عقلياً. وقد دافع المدرسون عن التعليم المباشر والمهارات المركزة في مواقف جماعية، وظهر أيضاً أن سلوك اللعب عند الأطفال ذوي الإعاقة عقلياً مختلف عن غير ذوي الإعاقة عقلياً، وتناقش النتائج حسب النظرية التنموية بخصوص طبيعة المعرفة واكتساب المعرفة عند الأطفال الصغار.

٥- دراسة بعنوان: ”الحاجة إلى إنشاء مؤسسات تربوية لإعداد معلمات ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية في ضوء التربية الإسلامية“ (البرعي، ١٤٢٨). استهدفت هذه الدراسة إلى إبراز الحاجة إلى إنشاء مؤسسات لإعداد ذوي الإعاقة، وذلك من خلال التعرف على واقع إعداد معلمات ذوي الإعاقة في المملكة العربية

السعودية، ووضع تصور لبرنامج إعداد معلمات ذوي الإعاقة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف الظاهرة كما توجد في الواقع، وصفاً دقيقاً، وجمع المعلومات والبيانات وتنظيمها. وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج منها: تعاني مؤسسات التربية الخاصة من ندرة الكوادر السعودية المتخصصة في مجال التربية الخاصة. وهناك تطور يشهده ميدان التربية الخاصة من ناحية طرق التدريس والوسائل التعليمية وإعداد معلمات ذوي الإعاقة. وتتفق الاتجاهات العالمية السائدة مع المملكة العربية السعودية في أهمية إعداد معلمات ذوي الإعاقة. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بإعداد معلمات ذوي الإعاقة وعدم الاكتفاء بالإعداد العام في كليات التربية، وكذلك بزيادة فترة التربية العملية لمعلمات ذوي الإعاقة، مع تطوير برامج إعداد معلمات التعليم العام في كلية التربية.

٦- دراسة فولتي (٢٠٠٩) بعنوان: ”تطوير إعداد معلم التربية الخاصة وتدريبه في بعض محافظات شمال الصعيد في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة“. استهدفت هذه الدراسة إلى رصد الواقع الحالي لإعداد معلم التربية الخاصة من حيث شروط القبول، والاختيار، وأهداف الإعداد، ومؤسساته، وبرامج الإعداد في مصر، كما تهدف إلى التعرف على واقع تدريب معلم التربية الخاصة أثناء الخدمة في مصر، مع عرض أوجه الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة ومن أبرزها (الولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا والسويد)، كذلك بعض الخبرات العالمية في تدريب معلم التربية الخاصة، لتطوير إعداد معلم التربية الخاصة، وتدريبه في مصر في صورة مقارنة، وكذلك لوضع تصور مقترح لتطوير إعداد معلم التربية الخاصة وتدريبه أثناء الخدمة. وقد استخدمت الدراسة المنهج المقارن، من خلال نموذج بيريداي ”Bereday“ ويحدد بيريداي معالجته المنهجية للدراسات التربوية المقارنة في أربع خطوات هي الوصف، والتفسير، والمقابلة، المقارنة. وتوصلت الدراسة إلى توضيح أوجه الشبه والاتفاق بين برامج إعداد معلم التربية الخاصة وتدريبه أثناء الخدمة في تلك البلدان موضع الدراسة، كما قدمت تصور مقترح لتطوير إعداداته وتدريبه أثناء الخدمة.

٧- دراسة الكيومي (٢٠١٠) بعنوان: "إعداد معلم التربية الخاصة بسلطنة عمان في ضوء بعض الخبرات الأجنبية". استهدفت هذه الدراسة إلى التعريف بالسياق المجتمعي في سلطنة عمان وانعكاسه على تربية وتعليم ذوي الإعاقة، وكذلك إلى تصور مقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة في سلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول (المملكة العربية السعودية، وجمهورية مصر العربية، ومملكة السويد) بالإضافة إلى سلطنة عمان. واستخدمت الدراسة المنهج المقارن لكونه المنهج الملائم لدراسة النظم التعليمية في البلدان المختلفة ومشكلاته في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: تحديد الكفايات والمهارات اللازمة يسبق إعداد معلم التربية الخاصة. ويوجد تكامل لبرامج إعداد ما قبل الخدمة وأثنائها. وتشمل برامج الإعداد معلمو الفئات الخاصة والمعلمون العاديون ومعلمو المواد الدراسية والمهنية.

٨- دراسة الشخبي وأحمد ومطاوع (٢٠١٢، ص ص ٦١٩-٧١٠) بعنوان: "إعداد معلم التربية الخاصة وتنميته مهنيًا في جمهورية مصر العربية (دراسة تحليلية)". استهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة ذوي الإعاقة واحتياجاتهم التربوية في الفكر التربوي المعاصر، بالإضافة إلى التعرف على جوانب إعداد معلم التربية الخاصة وكيفية تنميته مهنيًا. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن يتم تدريب معلمي التربية الخاصة في موقع عمله بالفصل داخل المدرسة باستخدام أسلوب المحاكاة ونمذجة السلوك وتمثيل الأدوار. والتحديد الدائم والمستمر للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة من خلال استيفاء استبيانات واستطلاع للرأي في المدارس. والتوسع في استخدام أسلوب ورش العمل والتدريب الجماعي، وعقد الحلقات والندوات بالاشتراك مع المتخصصين من الجامعات ومراكز البحوث العلمية والتربوية والوزارة وأولياء الأمور.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

تمثل الدراسات السابقة إطاراً عاماً في مجال إعداد معلم التربية الخاصة، وتتفق البحث الحالي مع الدراسة السابقة في اهتمامها بمجال إعداد معلم التربية الخاصة حيث تلقى الدراسات السابقة الضوء على كثير من المعلومات التي تفيد البحث الحالي في مجال لإعداد معلم التربية الخاصة. ولكنها تختلف عنها في أنها تتعرض لمؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية وذلك بهدف وضع نظام مقترح لتربية لإعداد معلم التربية الخاصة من خلال الاستفادة من خبرات بعض الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وصولاً لمستوى أفضل لإعداد معلم التربية الخاصة، والبحث الحالي يُعد امتداد للدراسات السابقة في تأكيدها على أهمية إعداد معلم التربية الخاصة، وسوف تستفيد البحث الحالي من الدراسات السابقة بنتائج الدراسات السابقة وكذلك بالإطار النظري للدراسات السابقة.

ومن الملاحظ كثرة الدراسات التي تناولت إعداد معلم التربية الخاصة مما يوضح أن هناك مشكلة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة، الأمر الذي يحتاج إلى مزيد من العناية والبحث من قبل المتخصصين في الدول العربية وخاصة مصر، وهذا ما يحاول البحث الحالي أن يقوم به وهو وضع تصور مقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية في محاولة لتطوير المؤسسات الخاصة بإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية وذلك من خلال الاستفادة من الخبرات العالمية.

خطوات البحث:

الخطوة الأولى: التربية الخاصة المفهوم والفلسفة والأهداف.
الخطوة الثانية: إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية.
الخطوة الثالثة: إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة.
الخطوة الرابعة: تصور مقترح لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة.

الخطوة الأولى: التربية الخاصة: المفهوم والفلسفة والأهداف

تمهيد:

النمو حقيقة من حقائق الوجود الإنساني، فمنذ الإخصاب وبدء الحمل حتى تتم ولادة الإنسان ويجتاز مراحل الطفولة، والمراهقة، والرشد، والشيخوخة، وهو ينمو مكوناً شخصية مستقلة لها طابعها الخاص، وهذا النمو يشمل كافة جوانب هذه الشخصية (الجسمية - والعقلية المعرفية - والانفعالية - والاجتماعية والجنسية) وهو نمو يستهدف توافقه مع نفسه، وتوافقه مع الآخرين الذين يعيش معهم باستمرار.

ولما كان " لكل فرد طابعة الخاص الذي يميز شخصيته فإننا نجد فروقاً فردية كثيرة بين هؤلاء الأفراد الذين نتولى تربيتهم، ومن ثم يتعين علينا مراعاتهم حين نقوم بتربيتهم حتى يمكننا أن نجعل كل فرد يقدم أقصى طاقاته في عمل يفيد ويفيد المجتمع " (عبد المجيد، ١٩٩٧، ص ٣).

ولكن مسيرة النمو قد تعوقها أحداث معينة بعضها يرجع للوراثة أو الصفات التي استمدها الفرد من والديه وأقاربه، وبعضها يرجع إلى ما ولد به ولا نستطيع رده إلى الوراثة مباشرة، وبعضها يرجع إلى ما صادفه أثناء نموه في رحم الأم أو معيشته في رحاب الأسرة.

ويعتبر وجود الفئات الخاصة من ذوي الإعاقة في أي مجتمع من المجتمعات الحديثة ظاهرة اجتماعية لذلك فإن "الاهتمام بذوي الإعاقة وتوفير نوع خاص من التربية لهم، تهتم بهم وتوصلهم إلى أقصى حد لقدراتهم، هو في المرتبة الأولى، واجب إنساني واجتماعي مستوحى من القيم الدينية والإنسانية ومن طبيعة التكامل الاجتماعي وحق الفرد على المجتمع " (الزهيري، ١٩٩٧، ص ٣٢).

المفاهيم الأساسية للتربية الخاصة:

مرت النظرة إلى ذوي الإعاقة والاهتمام بهم بعدة مراحل حيث كانوا يعرفون بالمقعدين وهم " كل من لديهم عيب ينتج عنه عاهة، أو يتسبب في عدم قيام العضلات أو العظام أو المفاصل بوظيفتها العادية مما يؤثر في قدرة الإنسان على التعليم وعلى إعالة نفسه " (بشير ومخلوف، د. ت، ص ٤٢).

ثم تطورت ”النظرة بعد ذلك إلى ذوي الإعاقة وأصبح يطلق الآن على ذوي الإعاقة لفظ (غير القادرين) ويعنى ذلك وجود عائق يعوقهم عن التكيف أو التأقلم مع الآخرين. وبذلك أصبح لفظ (المعاق) لا ينصب الآن فقط على غير القادرين على العمل أو الكسب وإنما أيضاً ينصب على غير القادرين على التعلم أو غير القادرين على التكيف نفسياً واجتماعياً مع البيئة“ (شرف، ١٩٨٣، ص ٩).

ولقد تضمنت هذه النظرة أن إعاقة الإنسان ظاهرة طبيعية تفرض وجودها دائماً ونتيجة لتعدد الحياة الاجتماعية زادت نواحي هذه الإعاقة وتعددت مظاهرها وبالتالي زادت أعداد ذوي الإعاقة زيادة هائلة. أى أن العجز ”ظاهرة استمرارية موجودة وتتواجد بصفة دائمة وأسبابه كثيرة، ولعل المعوق في المجتمع شأنه شأن الإنسان العادى له الحق في أن يعيش آمناً سالماً قادراً على العطاء بقدر ما يكون عليه حاله ليحقق ما يتمناه“ (أبو العلا وآخرون، ١٩٨٦، ص ٢٨).

١- تعريف الإعاقة وتصنيفاتها:

هناك تعاريف مختلفة لمصطلح الإعاقة: فيمكن تناولها على أنها «ضرر أو خسارة تصيب الفرد نتيجة الضعف أو العجز تحد أو تمنع الفرد من أدائه لدوره» (عبده وآخرون، ١٩٩٦، ص ٢٨).

ويتناول آخرون الإعاقة على أنها «ذلك النقص أو القصور أو العلة المزمنة التي تؤثر على قدرات الشخص فيصبح معوقاً سواء كانت الإعاقة جسمية أو حسية أو عقلية أو اجتماعية الأمر الذي يحول بين الفرد والاستفادة الكاملة من الخبرات التعليمية أو المهنية التي يستطيع الفرد العادى الاستفادة منها. كما تحول بينه وبين المنافسة المتكافئة مع غيره من الأفراد العاديين في المجتمع» (حسين، ١٩٨٦، ص ١٣، ١٣).

وعرف ميثاق الثمانينات (١٩٨٠م - ١٩٩٠) لرعاية ذوي الإعاقة الصادر عن المؤتمر العالمى الرابع عشر للتأهيل الدولى بكندا (١٩٨٠/٦/٢٦) حيث عرف الإعاقة بأنها ”حالة تحد من مقدرة الفرد على القيام بوظيفة أو أكثر من الوظائف التي تعتبر العناصر الأساسية لحياتنا اليومية، وبينها العناية بالذات أو ممارسة العلاقات الاجتماعية أو النشاطات الاقتصادية، وذلك ضمن الحدود التي تعتبر طبيعية، وقد تنشأ الإعاقة بسبب خلل جسمى أو عصبى أو عقلى ذى طبيعة فسيولوجية أو سيكولوجية أو تتعلق بالتركيب البنائى للجسم“ (أبو فخر، ١٩٩٨، ص ١٧٠).

ويتميز هذا التعريف عن غيره من التعريفات الأخرى بأنه لم يقرن الإعاقة مباشرة بفقدان الحواس أو الأعضاء، بل بتحديد لمقدرة الفرد على القيام بواحدة أو أكثر من الوظائف الحياتية، ولم يقتصر على فقدان القدرة على العمل فقط، فهو تعريف يعتمد على إعاقة الوظائف المتعددة، وليس مجرد فقدان الحواس أو الأعضاء فقط.

وبالإضافة إلى ما سبق، فإن هناك تصنيف دولي لمفاهيم الإعاقة يقول أن (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP، ١٩٩٧، ص ٥٦، ٥٧):

١- الخلل Impairment:

- هو اضطرابات في التركيب أو الوظيفة الفسيولوجية - التشريحية أو النفسية.
- يحدث على مستوى الخلايا والأعضاء في الجسم.

٢- الإعاقة Disability:

- أي حد من (أو عدم قدرة على) أداء أنشطة معينة بدرجة الكفاءة المتوقعة من الشخص.
- مثل: الصعوبة في السير أو السمع أو الكلام.
- وتحدث على مستوى العضو أو الجهاز.

٣- العجز Handicapped:

- هو الإعاقة التي تمثل صعوبة معينة للشخص بحيث تمنعه من قدرته على القيام بالدور المتوقع منه بالنسبة لسنه وجنسه والأوضاع الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها.

مثل : عدم القدرة على اللعب مع أقرانه أو عدم القدرة على التعلم.

عدم القدرة على العمل أو الحصول على وظيفة بسبب الإعاقة.

ولقد اختلفت تصنيفات الإعاقة باختلاف العلماء والهيئات التي تصدت لهذه القضية، ولكن أكثر التصنيفات حداثة وشيوعاً هي تلك التي يمكن اشتقاقها من الدراسات والبحوث العلمية في هذا المجال، ويمكن تقسيم الإعاقة إلى خمسة فئات رئيسية، وذلك على النحو التالي:

١- الإعاقة الجسمية Physically Handicapped :

وهي التي تنشأ عن عدم وجود أحد أطراف الجسم أو عدم وجود أجزاء منها، أو أن تفقد أحد أجزاء الحركة مثل حالات الشلل، التشوهات الخلقية في القلب والعمود الفقري، القدمين. ويضاف إلى هذا أيضًا حالات بعض الأمراض المزمنة مثل مرض السكر، الربو، التهاب الكلى، الصرع، الأنيميا الحادة (أنيميا البحر المتوسط).

٢- الإعاقة الحسية Sensory Handicapped :

وهي التي تصيب أي من الأجهزة الحسية مثل إعاقة النظر، والسمع (متولى، ١٩٩٠، ص ص ١٩، ٢٠).

٣- الإعاقة الفكرية Mental Handicapped :

وهي التي تتمثل في حالات الإعاقة الفكرية بدرجاتها المختلفة، وصعوبات التعلم... الخ.

٤- الإعاقة الانفعالية Emotional Handicapped :

وهي التي تتمثل في الاضطرابات والأمراض النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية المختلفة كالأعصاب والأذنه والاضطرابات السيكوسوماتية... الخ.

٥- الإعاقة الاجتماعية Social Handicapped :

وهي التي تتمثل في الحالات المعتادة للمجتمع أو سيئة التوافق الاجتماعي وذلك من قبيل حالات الجنوح، والإجرام وأنواع الإدمان على المخدرات والكحوليات والانحرافات الجنسية... الخ (عزب والبجيرمي، ١٩٩٦، ص ١٧).

التربية الخاصة : معناها وفلسفتها وأهدافها :

لم تعد التربية في عصرنا الحاضر مقتصرة على العاديين من بنى البشر، ولم يعد التعليم موجهاً لذوى القدرات العقلية المتوسطة والعالية منهم كما كان الحال في الماضي «وإنما أصبحت الجهود التربوية والتعليمية تستهدف جميع الناشئة بغض النظر عن مستوياتهم العقلية وقدراتهم الاستيعابية، وذلك انطلاقاً من الإيمان بجملة من المبادئ الإنسانية السامية التي أقرتها حقوق الإنسان كالمساواة وتكافؤ الفرص وحق كل إنسان في أن ينال نصيبه من التربية والتعليم في الحدود التي تسمح بها قدراته وطاقاته» (الزيود، ١٩٩٥، ص ١١).

ويستخدم مصطلح التربية الخاصة للدلالة على تلك المظاهر في العملية التعليمية التي تستخدم مع الأطفال ذوي الإعاقة أو الأطفال الموهوبين ولا تستخدم عادة مع الغالبية العظمى من الأطفال المتوسطين.

وتعرف الموسوعة البريطانية التربية الخاصة، «بأنها تربية الأطفال الذين ينحرفون اجتماعياً، وعقلياً، وجسماً عن المعدل، ويتطلبون تعديلات رئيسية في المتطلبات التربوية والمدرسية، وهذا يشمل المتفوقين عقلياً، وذوي الإعاقة عقلياً، والمضطربين انفعالياً، وذوي الإعاقة سمعياً وبصرياً وكلامياً، وفسيولوجياً» (عبدالمجيد، ١٩٩٧، ص ٦).

أما سميث (Smith) فيشير إلى التربية الخاصة بأنها "تلك المهنة التي تهتم بترتيب وتنظيم المتغيرات من الخبرات التربوية، بحيث تقود إلى الوقاية من شروط الإعاقة والتقليل من فرص ظهورها وتطور عيوب ذات دلالة عند الطفل والقضاء عليها سواء كانت هذه العيوب تتعلق بالجانب الأكاديمي أو جانب الاتصال، أو الجانب الحركي أو الجانب التكيفي" (عبدالمجيد، ١٩٩٧، ص ٦).

كما تعرف التربية الخاصة بأنها "مجموعة من البرامج التربوية المتخصصة والتي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين، وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، وتحقيق ذواتهم ومساعدتهم على التكيف مع المجتمع" (بخش، ١٩٩٢، ص ٩).

ومما سبق، يمكن تعريف التربية الخاصة بأنها تلك التربية التي تقدم للفئات الخاصة من الأطفال والكبار بحيث يكون مجال اهتمامها بالدرجة الأولى منصبا على التلاميذ غير العاديين على اختلاف فئاتهم وظروف إعاقتهم.

فلسفة التربية الخاصة :

لقد تزايدت الرؤية الإيجابية للأطفال ذوي الإعاقة عبر العصور في جميع أنحاء العالم مما دفع التربية إلى البحث عن وظيفة جديدة مخالفة لما تقدمه للأطفال الأسوياء، حتى تقدمها لهؤلاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ولقد تطورت وظيفة التربية من مجرد تخصيص فصول منفصلة في المدارس العامة لمن تجده في حاجة إلى رعاية تربوية خاصة إلى تخصيص مدارس بأكملها لرعاية الفئات المختلفة من التلاميذ الذين تواجههم صعوبات متشابهة في التكيف المدرسي، فأصبحت هناك مدارس لكل فئة على حدة تبعاً لنوع الإعاقة لديها، وهكذا وجدت التربية نفسها مطالبة بأن يستقل جانب من فلسفتها ليقدم هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقة وأن توجه عدداً من أهدافها نحو تحقيق آمالهم وتطلعاتهم مما جعلها تضع مولوداً جديداً يسمى التربية الخاصة (الزهيري، ١٩٩٧، ص ٣٣).

فالتربية الخاصة مطالبة إذن ببذل قصارى جهدها لمساعدة هؤلاء الفئات على التكيف السوي مع البيئة التي يعيشون فيها، ومن ثم تتضمن التربية الخاصة «منهجاً خاصاً بها مشتملاً على طرق وأساليب تعليمية معينة ومتباينة كل حسب نوع الإعاقة التي يتعامل معها معلمون متخصصون كل فيما أعد لمزاويلته» (الزهيري، ١٩٩٨، ص ٢٦).

وتقوم فلسفة المنهج للتربية الخاصة على تعيين الخطوات التي يمكن عن طريقها تحقيق رسالة التربية الخاصة في الأفراد ذوي الإعاقة، وهي تمكنهم من الحياة العملية بقدر ما يمكن تنميته من قدراتهم للحصول على مكانة طبيعية في المجتمع وذلك بالنظر إلى ما يلي (عبدالرحي، ١٩٩٧، ص ١٧):

- أ. وقاية المواليد من أسباب الإعاقة، وذلك بتوعية الأسرة قبل الإنجاب، وسرعة اكتشاف الإعاقة في الطفل فور ولادته.
- ب. معالجة الإعاقة في وقت مبكر تخفف من ثباتها واستمرارها وتسرع بالتعامل معها، ومساعدة الطفل على تقبل ذاته، وتقبل الأسرة لحالته، وعدم اليأس من الإصلاح، وتهيئة أذهان الوالدين إلى حسن التصرف في معالجة الموقف بما يتطلب من حكمة واتزان عاطفي.
- ج. تقوية الشعور بالتضامن الاجتماعي ومسئولية الوطن عن كل أفراده، وذلك بحذف عبارات التعبير والانتقاص من أفاضل اللغة وخاصة من الصغار، ومعاينة الذين يتعمدون الإساءة إلى إخوانهم ذوي الإعاقة.

أهداف التربية الخاصة:

تتميز التربية الخاصة عن التربية العامة من حيث ما يمكن تحقيقه من أهداف حسب طبيعة الخصوصية وفي أنواع الممارسات التربوية وطريقة تقديم الخدمات التربوية وفي من يقوم بتقديمها (صالح، ١٩٩١، ص ٤٦٦).

ويمكن توضيح آليات ووسائل التربية الخاصة فيما يلي (الروسان، ٢٠٠١، ص ص ١٩، ١٨):

- ١- التعرف على الأطفال غير العاديين وذلك من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسبة بكل فئة من فئات التربية الخاصة.
- ٢- إعداد البرامج التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
- ٣- إعداد طرائق التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة وذلك لتنفيذ وتحقيق أهداف البرامج التربوية.
- ٤- إعداد الوسائل التعليمية والتكنولوجية الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة كالوسائل التعليمية الخاصة بالمكفوفين أو ذوي الإعاقة عقلياً أو ذوي الإعاقة سمعياً.. الخ.
- ٥- إعداد برامج الوقاية من الإعاقة، بشكل عام، والعمل ما أمكن على تقليل حدوث الإعاقة عن طريق عدد من البرامج الوقائية.

ويمكن إجمال أهداف التربية الخاصة بصفة عامة إلى:

- ١- هدف وظيفي: مساعدة الطفل المعوق على التكيف الاجتماعي.
- ٢- هدف اجتماعي: مساعدة الطفل على تحسين قدراته وإنجازاته وتحصيله في المجالات الجسمية والعقلية والتي يعاني من قصور وظيفي.
- ٣- هدف إنساني ديمقراطي: إعطاء الفرص المتكافئة للمعوقين في التربية والتعليم والتأهيل حتى يمكنهم حسب ما تؤهله لهم قدراتهم وإمكاناتهم القيام بواجبات الحياة اليومية والاعتماد على النفس في كسب مقومات الحياة (الزهيري، ١٩٩٨، ص ٣٠).

لقد قطعت التربية الخاصة للمعوقين شوطاً كبيراً في الاهتمام بهم ورعايتهم حيث أخذت تؤكد على حاجات ذوي الإعاقة التعليمية والتكيفية وتركز على قدرات المعوق وحاجاته وتنمية هذه القدرات إلى أقصى درجة ممكنة.

الخطوة الثانية: إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية

تمهيد:

يعد إعداد المعلم الجيد من أهم العناصر في رفع كفاءة العملية التعليمية والتربوية بصفة عامة والتربية الخاصة على وجه التحديد، فالمعلم هو العامل الأساسي في إحداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية، ولا يمكن لأى جهد تربوي يستهدف الإصلاح والتطوير أن يقلل من أهمية دور المعلم لأنه أحد العوامل الرئيسية في توجيه التطوير التربوي، وهذا يعنى أنه حتى وإن توافرت مبانى مدرسية ومناهج ووسائل وتقنيات حديثة، فإنها لن تستطيع أن تحدث التطوير المطلوب دون معلم له من الصفات الشخصية والمهنية التي تمكنه من إحداث نوع من التكامل بين هذا كله وترجمته إلى مواقف تعليمية على درجة كبيرة من الفعالية، ولهذا فإن القائمين على العملية التربوية في غالبية الدول ينادون بالاهتمام بالمعلم من الناحية الشخصية والأكاديمية، ويطالبون بضرورة إعداد المعلم المرشد الذي يستطيع أن يحقق احتياجات الطلاب الأكاديمية والنفسية (شقير، ٢٠٠٢، ص ص ١٧٧، ١٧٨).

إن إعداد الإنسان وتكوينه التربوي والنفسي والاجتماعي لتولى المهن (professions) والوظائف المختلفة، هي عملية تربوية وصناعة إنسانية بالدرجة الأولى لها غاياتها ومضامينها وفنونها التي تميزها عن غيرها من الصناعات المادية والحياتية الأخرى، ورغم ذلك فإن أهم صناعة للإنسان في الحياة المعاصرة هي صناعة المعلم وتكوينه ليعلم نفسه ويقود غيره من المتعلمين نحو التنمية البشرية والمجتمعية، الأمر الذي يجعل من عملية تكوين وتوفير المعلم العصري الكفاء القادر على خدمة مجتمعة وتطوير بيئته - باعتباره معلم الجميع - قضية تربوية ذات أولوية متقدمة في معظم النظم التعليمية لدول العالم المعاصر (طلبة، ١٩٩٦، ص ٢٣٧).

والمعلم هو الركيزة الأساسية لتنفيذ السياسة التعليمية، وفي مصر يمثل المعلمون قوة بشرية هائلة، يمكن الاستفادة منها في إعداد الأجيال المتعاقبة، ومواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، إذ يعمل في مصر ٧٢٠٤٤٦ معلمًا، في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي (عبود وآخرون، ٢٠٠٠، ص ٥٣٧).

وفي عام ١٩٩١م كان عدد معلمين التربية الخاصة ٣٣٠٤ معلمًا ومعلمة، وفي عام ١٩٩٧م ارتفع هذا العدد إلى ٥٠٢٨ معلمًا ومعلمة، بزيادة قدرها ١٧٢٤ معلمًا ومعلمة، وبنسبة ٥٢،١٨ %.

وفي عام (٢٠٠١م/٢٠٠٢) ارتفع عدد معلمي التربية الخاصة إلى (٧٦٥٠) معلمًا ومعلمة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢) بزيادة قدرها (٢٦٢٢) معلمًا ومعلمة، وبنسبة (٣٤،٢٧ %) عن عام ١٩٩٧م، وبزيادة قدرها (٣٤٤٦) معلمًا ومعلمة وبنسبة (٤٥ %) عن عام ١٩٩١م، أي أن هناك تطورًا في أعداد معلمي التربية الخاصة.

وحسب دراسة لمركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء ”فإن المعلمين والكوادر الأخرى المطلوب إعدادهم حسب احتياجات البرامج وحتى عام ٢٠١٧م حوالى (٦٧٠٠٠)، وتعطى هذه التقديرات تصورًا لحجم المعلمين والكوادر الأخرى اللازم إعدادها في الحاضر والمستقبل وخاصة إذا علمنا أن عدد الخريجين الجامعيين المتخصصين لا يبلغ العشرات في كل قسم جامعي من الأقسام التخصصية“ (المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠٢، ص ١٥).

ولقد تزايد الاهتمام في الوقت الحاضر بتقديم الرعاية والخدمات المستمرة لذوى الحاجات الخاصة ومما لاشك فيه أن الرعاية التربوية لها دورًا أساسيًا في إعداد تلاميذ هذه الفئات للحياة في المجتمع واستغلال إمكانياتهم إلى أقصى حد ممكن وتحويلهم إلى طاقة منتجة بدلًا من أن تكون طاقة معطلة.

ويعتبر معلم التربية الخاصة حجر الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية لغير العاديين حيث تنعكس كفاءة المعلم على أداء التلاميذ في الفصل، فيتوقف نجاح أى برنامج تربوي إلى حد كبير على كفاءة المعلم واتجاهاته نحو التلاميذ ونحو العملية ككل وعلى قدرته على مساعدة تلاميذه على الاستيعاب حتى يستطيع البرنامج تحقيق الأهداف التي بنى من أجلها (الحسيني، ١٩٩٦).

مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية :

١- المؤسسات الحكومية :

لقد ازدادت في السنوات الأخيرة المؤسسات العاملة في مجال رعاية ذوي الإعاقة في جمهورية مصر العربية، فلم تعد تقتصر على وزارة التربية والتعليم فقط، بل أصبحت تشمل الكثير من الهيئات الحكومية والأهلية والأجنبية التي تهتم برعاية ذوي الإعاقة وبإعداد المعلمين اللازمين للعمل في مجال التربية الخاصة.

وتوجد مؤسسات حكومية قديمة نسبياً تقوم بإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية منها وزارة التربية والتعليم وكلية التربية جامعة عين شمس، ومن المؤسسات الحديثة العاملة في هذا المجال معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، ومركز معوقات الطفولة بجامعة الأزهر، وكلية رياض الأطفال وكلية التربية النوعية بالقاهرة.

أ-وزارة التربية والتعليم :

بدأ إعداد معلم التربية الخاصة في أواخر الأربعينات وأوائل الخمسينات في قسم الشواذ التابع لمدير عام التعليم الأولى بوزارة التربية والتعليم، وفي عام ١٩٥٥م أضافت الوزارة تخصصين آخرين في تربية وتعليم ذوي الإعاقة هما: شعبة التربية الفكرية لإعداد معلم التلاميذ المتخلفين عقلياً وشعبة التربية السمعية لإعداد معلم التلاميذ الصم وضعاف السمع، وقد كانت الدراسة بهذه الشعب الثلاثة لمدة عامين، العام الأول لجميع الدارسين بالشعب الثلاث، وفي العام الدراسي الثاني يبدأ التخصص في إحدى الشعب.

وقد استمر هذا الوضع في إعداد معلم التربية الخاصة بشعبة الثلاث حتى عام ١٩٦٥م، حيث قامت وزارة التربية والتعليم بالعمل على تغيير هذا النظام، فأنشأت البعثة الداخلية لإعداد معلم التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية، ثم صدر القرار الوزاري رقم ١٥٦ لسنة ١٩٦٩م في شأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة متضمناً تنظيم بعثة إعداد معلم التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية بشعبها الثلاث (الفكرية - السمعية - البصرية) ووضعت وزارة التربية والتعليم مناهج دراسية خاصة بكل شعبة واستمر العمل بهذه المناهج حتى تم إلغاؤها عام ١٩٧٩م، واستبدلها بمناهج جديدة مطورة تخدم خصائص الإعاقات وتغلب الجانب العملي على الجانب النظري.

وبدأ الاهتمام بإعداد معلمي الفئات الخاصة للمرحلتين الإعدادية والثانوية بعد صدور القرار الوزاري رقم ١٨٩ لسنة ١٩٧٢م بشأن اللائحة التنظيمية للدراسات التخصصية لتربية وتعليم المكفوفين وضعاف البصر، وذلك بالاشتراك مع المركز النموذجي لرعاية المكفوفين. وقد نظم هذا القرار البعثة الداخلية للدراسات التخصصية لإعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية للمكفوفين وضعاف البصر ويطلق عليها الآن (البعثة الكبيرة) (سليمان ، ٢٠٠٠ ، ص ص ١٥٣ ، ١٥٤).

وفي إطار الاهتمام بذوي الإعاقة ودعوة مصر لجعل عام ١٩٩٠م عاماً للطفل المعوق أعيد تنظيم مدارس وفصول التربية الخاصة بموجب القرار الوزاري رقم ٣٧ لسنة ١٩٩٠م بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة، حيث نصت المادة ٢٥ على أن ” تنظيم الوزارة للتخصص في مجال تربية وتعليم ذوي الإعاقة البعثات الداخلية الآتية (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٠ ، ص ٤٠):

١. البعثة الداخلية لإعداد معلم التربية الخاصة بالتعليم الأساسي ومدتها عام دراسي للحصول على شهادة دبلوم التربية الخاصة للمعلمين والمعلمات شعبة (التربية البصرية - والتربية السمعية - والتربية الفكرية).
٢. البعثة الداخلية لإعداد معلم الإعدادي والثانوي بمدارس وفصول ذوي الإعاقة بصرياً ومدتها عام دراسي للحصول على شهادة الدراسات التخصصية في تربية وتعليم المكفوفين وضعاف البصر وذلك وفقاً لأحكام القرار الوزاري رقم ١٨٩ في ١٦/١٠/١٩٧٢م.

ب- كلية التربية جامعة عين شمس:

تتضمن لائحة كلية التربية جامعة عين شمس نظامين لإعداد معلم التربية الخاصة هما:

- ١- بكالوريوس العلوم والتربية (شعبة التربية الخاصة) (وزارة التعليم العالي، ١٩٩٥): وافق مجلس كلية التربية جامعة عين شمس بتاريخ ١٩٩٢/٣/٢م على اقتراح قسم الصحة النفسية بإنشاء شعبة طلابية للتخصص في التربية الخاصة، وتهدف الشعبة إلى إعداد المعلمين المتخصصين أكاديمياً ومهنياً في العمل التربوي مع فئات التلاميذ غير العاديين ذوي الاحتياجات الخاصة سواء ذوي الإعاقة أو الموهوبين.

ويقبل في هذه الشعبة الطلاب الحاصلون على الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي ممن تتوفر فيهم الشروط العامة للقبول في كلية التربية جامعة عين شمس، ومدة الدراسة بالشعبة أربع سنوات يحصل بعدها الطالب على درجة بكالوريوس في التربية (تخصص تربيه خاصه).

٢-الدبلوم المهنية في التربية تخصص (تربيه خاصه) (سليمان ، ٢٠٠٠ ، ص ١٦٤):

تضمنت المادة (١٥) بمشروع اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة عين شمس ١٩٩٦/٩٥م على التخصصات التي تمنح فيها درجة الدبلوم المهنية في التربية ومن بينها مجال ” التربية الخاصة “، وقد افتتحت الدراسة بهذه الدبلوم، في العام الجامعى ١٩٩١/٩٠م والتحق بها ٢٠٠ طالباً ثم صدر القرار الوزارى رقم ١٢٩٥ بتاريخ ١٩٩٢/٩/٢٤م بشأن إجراء بعض التعديلات باللائحة الداخلية بكلية التربية جامعة عين شمس حيث عدلت بعض المقررات التي تم تدريسها بالدبلوم المهنية.

وتشترط المادة (١٢) في قيد الطالب لنيل الدبلوم المهنية في التربية تخصص تربيه خاصه أن يكون حاصلًا على الدبلوم العامة في التربية وعلى درجة الليسانس في الآداب والتربية أو درجة البكالوريوس في العلوم من إحدى الجامعات بجمهورية مصر العربية أو درجة معادلة من معهد علمى آخر معترف به من الجامعة.

كما نصت المادة (١٣) من مشروع اللائحة الداخلية على أن تكون مدة الدراسة لنيل الدبلوم المهنية سنة جامعية واحدة ويتشترط أن ينجح الطالب فيما تجريه الكلية من اختبارات للقبول.

ج-معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة:

تسير الدراسة في المعهد وفقاً للوائحته الداخلية (وزارة التعليم العالي، ١٩٩٥)، وفي ضوء التطورات العلمية في العلوم التربوية والنفسية والاحتياجات المتطورة للنوعيات المختلفة من المعلمين في مراحل التعليم المختلفة، رأى مجلس المعهد تعديل اللائحة بما يسمح والاستجابة لهذه التطورات والاحتياجات، فتضمن التعديل استحداث شعبة لإعداد معلم التربية الخاصة تمنح فيها درجة الدبلوم العامة والدبلوم الخاصة ودرجتى الماجستير والدكتوراه في فلسفة التربية الخاصة، وقد تم التعاون لتنفيذ الدراسة بهذه الشعبة بين كل من معهد الدراسات والبحوث التربوية ومدرسة التربية بجامعة نورث كارولينا.

١- الدبلوم العامة في التربية (شعبة التربية الخاصة) :

الهدف من الدراسة في هذه الدبلوم إعداد المعلمين للعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تزويدهم بالقدر الضروري والأساسي من المعلومات والمهارات التي تمكنهم من ذلك.

٢- درجة الدبلوم الخاص في التربية (شعبة التربية الخاصة) :

تهدف الدراسة في الدبلوم الخاصة إلى تزويد المعلمين بمستوى متقدم من المعلومات والمهارات اللازمة للعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لنوع الحاجة.

٣- الماجستير في التربية (تخصص التربية الخاصة) :

يتم التسجيل والإشراف لدرجة الماجستير وفقاً لنفس القواعد الواردة في اللائحة التنفيذية للجامعات المصرية ولائحة المعهد وتحت الإشراف المشترك من أعضاء هيئة التدريس بالمعهد ومدرسة التربية بجامعة نورث كارولينا وذلك طوال سريان مفعول هذه الاتفاقية، ويلزم الطلاب بحضور السيمينار الخاص بهذا التخصص طوال العام.

٤- درجة دكتور الفلسفة في التربية (تخصص التربية الخاصة) :

تهدف الدراسة في هذه الدرجة العلمية إلى إعداد القيادات في مجالات التربية الخاصة والبحث والتدريس على المستوى الجامعي والعالي.

ويشترط للحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية (تخصص التربية الخاصة) إعداد الرسالة وأن يدرس الطلاب أربعة مقررات على الأقل، لساعات دراسية تبلغ ثمان ساعات من بين المقررات التالية: (المداخل متعددة النظم للأطفال غير العاديين - حلقة بحث في التربية الخاصة (سيمينار) - طرق تقديم الخدمات الاستشارية - طرق التحليل الإحصائي - تخطيط البرامج وتحليل السياسات والتقويم مقررات اختيارية أخرى يختارها الطالب).

ويحدد المعهد في ضوء أى الأقسام المختصة المقررات اللازمة لكل طالب. وفي جميع الحالات يراعى أن يتم التسجيل تحت إشراف عضوى هيئة تدريس من جامعة القاهرة ونورث كارولينا وقيام أعضاء التدريس من جامعة نورث كارولينا بالتعاون مع هيئة التدريس بالمعهد بتدريس المقررات السابقة وذلك طوال سريان الاتفاقية.

د- مركز معوقات الطفولة بجامعة الأزهر :

تحددت أهداف المركز في المادة الأولى من لائحته الداخلية (جامعة الأزهر ١٩٩٠)، وهي: أن المركز يهدف إلى تنظيم الدراسة والتدريب والبحث، والاستشارة في مجالات إعاقات الطفولة، والقيام ببرامج استعراضية وقائية علاجية للمعوقين وأسرههم (بالتعاون مع الوزارات المعنية)، ومن المتوقع أن يمتد نشاط المركز من مصر إلى الدول العربية والإسلامية حسب الحاجة.

ولقد تضمنت المادة الثانية من اللائحة الداخلية للمركز «أن يتواجد بالمركز قسم أكاديمي واحد» هو «قسم التربية الخاصة والتأهيل». وتسير الدراسة في هذا القسم وفقاً لنظام الفصول الدراسية ويمنح القسم الدبلومتين الآتيتين تمهيداً لدرجتى الماجستير والدكتوراه، وهما:

ـ الدبلوم العامة في التربية الخاصة والتأهيل :

ويقبل بها خريجو جامعة الأزهر والجامعات المصرية أو ما يعادلها في التخصصات المناسبة، والدراسة بالدبلوم لمدة عام دراسي كامل على فصلين دراسيين، كل فصل منها ١٦ أسبوعاً على أن ينجح المتقدم في الاختبارات التحريرية والشفهية في اللغة الإنجليزية أو غيرها من اللغات الأجنبية والمقابلات الشخصية للتحقق من لياقته للدراسة.

ـ الدبلوم الخاصة في التربية الخاصة والتأهيل :

يقبل للدراسة بهذه الدبلوم الخاصة في «التربية الخاصة والتأهيل» الحاصلون على تقدير جيد على الأقل في الدبلوم العامة في التربية الخاصة والتأهيل من المركز أو ما يعادلها من أي معهد علمي آخر معترف به من جامعة الأزهر، والدراسة في الدبلوم الخاصة في التربية الخاصة والتأهيل لمدة عام دراسي كامل على فصلين دراسيين كل فصل ١٦ أسبوعاً.

وتسير المقررات الأكاديمية في الدبلوم الخاصة في التربية الخاصة والتأهيل من خمس مسارات تخصصية هي:

- ١- مسار الخدمات الطبية: للحاصلين على بكالوريوس الطب والجراحة والتمريض العالي والعلاج الطبيعي ومقررات هذا المسار ٣٦ ساعة فصلية.

- ٢- مسار الخدمات النفسية: للحاصلين على ليسانس علم النفس، ومقررات هذا المسار ٣٦ ساعة فصلية.
- ٣- مسار الخدمات الاجتماعية والتأهيلية: للحاصلين على ليسانس الاجتماع أو الخدمات الاجتماعية، ومقررات هذا المسار ٣٦ ساعة فصلية.
- ٤- مسار الخدمات التربوية: للحاصلين على بكالوريوس أو ليسانس تربوى أو المؤهلات الجامعية المتبوعة بدبلوم تربوى عال، ومقررات هذا المسار ٣٦ ساعة فصلية.
- ٥- مسار الثقافة والإعلام والطلائع: للحاصلين على مؤهلات مناسبة للعمل في هذه المجالات مع ذوي الإعاقة كمؤهلات الإعلام، والمكتبات والتربية الرياضية.

— درجة التخصص (الماجستير) في التربية الخاصة والتأهيل :

نصت المادة (١٥) من اللائحة الداخلية لمركز معوقات الطفولة على أنه يشترط لتسجيل الطالب لدرجة التخصص (الماجستير) أن يكون حاصلاً على الدبلوم الخاصة في التربية الخاصة والتأهيل من جامعة الأزهر أو ما يعادلها من إحدى الجامعات بتقدير عام جيد على الأقل ويتحدد مسار التخصص في الماجستير بنفس مسار التخصص في الدبلوم الخاصة الحاصل عليها الطالب .

— درجة دكتور الفلسفة في التربية الخاصة والتأهيل :

نصت المادة (٢٢) من اللائحة الداخلية المنظمة لمركز معوقات الطفولة على أنه يشترط في قيد الطالب لنيل درجة الدكتوراه في التربية الخاصة والتأهيل أن يكون حاصلاً على تقدير جيد على الأقل في درجة التخصص (الماجستير) في التربية الخاصة والتأهيل من جامعة الأزهر أو على درجة معادلة من معهد علمي آخر معترف به من جامعة الأزهر.

هـ- كلية رياض الأطفال بالدقى :

أنشئت كلية رياض الأطفال بالقاهرة بالقرار الوزاري رقم ٧٨٧ لسنة ١٩٨٨م وتحددت أهدافها (وزارة التعليم العالي ، ١٩٨٩) في تحقيق ما يلي:

- إعداد متخصصات لرياض الأطفال ومرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية.
- إعداد مشرفات مراكز الرعاية النهارية (الحضانة).
- إعداد جليسات الأطفال الأسوياء وذوي الإعاقة.

وتمنح الكلية درجة بكالوريوس التربية في الطفولة المبكرة شعبة رياض الأطفال وشعبة الأطفال المتفوقين، وشعبة الأطفال ذوي الإعاقة. وتسير الدراسة وفق نظام الساعات المعتمدة.

ويتكون منهج السنة الرابعة شعبة ذوي الإعاقة من المواد التالية: (الطفل المعاق إعاقات عقلية / جسمية / اجتماعية / نفسية) - التوافق النفسي لدى الطفل المعاق - الطفل المعاق ومهارات الاتصال - مشكلات الأطفال ذوي الإعاقة وعلاجها - القياس والتقويم - مؤسسات رعاية الأطفال ذوي الإعاقة - إعداد المواد التعليمية للطفل المعاق - حلقة بحث حول (الطفل المعاق). ويبلغ إجمالي عدد الساعات المعتمدة ٢٠ ساعة أسبوعياً.

ولكن لم يتم العمل بهذه اللائحة الداخلية حيث أنه وفقاً للقرار الوزاري رقم ٨٥٩ بتاريخ ٢٥/٨/١٩٩٤م بشأن اللائحة الداخلية التنظيمية لكلية رياض الأطفال بالدقى، قد تم إلغاء التخصص من مقررات الخطة الدراسية لمرحلة البكالوريوس "الفرقة الرابعة" وأصبحت الدراسة عامة بحيث أن الطالبة تقوم بدراسة مادة علم نفس الفئات الخاصة وصعوبات التعلم كمادة تأهيلية للعمل في حالة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتضمنت المادة (٢٠) من اللائحة الداخلية لكلية رياض الأطفال لعام ١٩٩٥/٩٤م الدبلوم الخاص في التربية (رياض الأطفال) تخصص طفل غير عادي. ويشترط للقبول بهذه الدبلوم أن يكون الطالب حاصلاً على بكالوريوس التربية ورياض الأطفال أو إحدى شعب رياض الأطفال بكلية التربية النوعية بتقدير جيد على الأقل. ومدة الدراسة بهذه الدبلوم عامان دراسيان.

و-إعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية النوعية بالقاهرة:

حرصت كلية التربية النوعية بالقاهرة أن تستحدث تخصصاً جديداً يضاف إلى تخصصاتها القائمة فعلاً في المجالات الفنية والموسيقية والاقتصاد المنزلي والإعلام التربوي وتكنولوجيا التعليم، باعتبار أن هذه التخصصات تقدم خدماتها لطلاب مدارس التعليم العام قبل الجامعي. وقد استهدف الاستحداث ذوي الحاجات الخاصة من الموهوبين والفائقين وذوي الإعاقة على اختلاف نوعهم

ومستوياتهم، بحيث تعد الكوادر التي تقدم خدماتها لهم في نفس المجالات التي تقدمها الكلية. ولهذا صارت الخطة الدراسية معتمدة على ما تقدمه أقسام الكلية من معلومات ومعارف وتطبيقات كل في مجال تخصصه بالإضافة إلى خطة التربية الخاصة التي تعتمد على محتواها على تنمية المهارات الدراسية في التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة وفقاً لتخصص كل دارس.

وخطة التربية الخاصة التي تقدمها كلية التربية النوعية بالقاهرة تهتم بالتخصصات التالية (العطار، ٢٠٠٣، ص ١٦٥):

- ١- معلم التربية الخاصة في التربية الموسيقية.
- ٢- معلم التربية الخاصة في التربية الفنية.
- ٣- معلمة التربية الخاصة في الاقتصاد المنزلي.
- ٤- أخصائي التربية الخاصة في تكنولوجيا التعليم.
- ٥- أخصائي التربية الخاصة في الإعلام التربوي.

ز- إعداد معلم التربية الخاصة في كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق:

كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل هي إحدى مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في مجال ذوي الإعاقات التي تركز على الدراسات البينية، واستخدام التكنولوجيا الحديثة، وتعمل على بناء التصورات، واتخاذ الإجراءات لتكوين الكوادر التربوية في مجال الإعاقة والتأهيل.

وهناك العديد من الأهداف المناط بتلك الكلية تحقيقها، إلا أن الهدف الأساسي من إنشائها يتمثل فيما يلي (<http://www.Dsr1.edu.eg/About.aspx>):

- إعداد كوادر مؤهلة علمياً، وفنياً للعمل مع الأفراد ذوي الإعاقة، والعمل معهم في مجال التعليم والتأهيل والرعاية حيث تؤهل من يلتحق بها ليكون معلماً أو أخصائياً فئوياً (أي متخصصاً في فئة معينة) لهؤلاء الأطفال، ومشاركاً في تأهيلهم (النظام التكاملي).
- إعداد وتأهيل أخصائي التربية الخاصة من الطلاب الحاصلين على درجة البكالوريوس أو الليسانس من أي كلية أو معهد علمي معترف به وذلك

بعد دراسة مدتها عام واحد تتضمن تدريباً عملياً يحصل بعدها على درجة الدبلوم العام في علوم الإعاقة والتأهيل التي تؤهله للعمل كأخصائي تربية خاصة (النظام المتابعي) أما خريج كلية التربية الذي يدرس ذات النظام فيعمل معلماً بالمرحلة الثانوية للطلاب ذوي الإعاقات.

- إعداد الطلاب الراغبين في استكمال دراساتهم العليا لذلك من خلال حصولهم على الدبلوم الخاص في علوم الإعاقة والتأهيل وذلك في إحدى الشعب التي تضمها الكلية.
- إعداد كوادر بشرية حاصلة على درجة الماجستير والدكتوراه في أحد مجالات الإعاقة.

وتقدم الكلية برنامجين أكاديميين عام وتربوي، وتقبل الطلاب خريجي الثانوية العامة بقسميها العلمي (علو) والأدبي، كما تقبل خريجي شعبة الرياضيات إلى جانبهما في البرنامج التربوي لكي يتم إعدادهم معلمين للرياضيات للطلاب ذوي الإعاقات أو في مدارس الدمج.

وتمنح جامعة الزقازيق بناءً على طلب كلية علوم الإعاقة والتأهيل الدرجات العلمية التالية (محمد، ن.ت، ص ١٧-٢٨):

١. درجة البكالوريوس في علوم الإعاقة والتأهيل في أحد البرنامجين الأكاديميين المقدمين فيها وذلك في أحد التخصصات التي تقدمها وفقاص لأقسامها:
 - أ. بكالوريوس علوم الإعاقة والتأهيل (أخصائي) في التخصصات التالية:
 - الإعاقة الفكرية.
 - اضطراب التوحد.
 - الإعاقة السمعية.
 - الإعاقة البصرية.
 - الإعاقة الجسمية والحركية.
 - اضطرابات اللغة والتخاطب.
 - صعوبات التعلم.
 - ب. بكالوريوس تخصص معلم ابتدائي وإعدادي لتخصص أكاديمي معين.
٣. درجة دبلوم الدراسات العليا (عام- خاص) في علوم الإعاقة والتأهيل في أحد البرنامجين المقدمين.
٤. درجة الماجستير في علوم الإعاقة والتأهيل في أحد تخصصات الدبلوم التي يتخصص فيها وفقاً للأقسام المتضمنة.

٥. درجة دكتوراه الفلسفة في علوم الإعاقة والتأهيل في نفس تخصص درجة الماجستير التي يحصل الطالب عليها.

ويشترط للقب في الماجستير أو الدكتوراه في المادة (٣٠) أن يحصل الطالب على الدبلوم الخاص بتقدير لا يقل عن جيد على الأقل حتى يسجل للماجستير، وألا يقل تقديره عن جيد في الماجستير حتى يسجل الدكتوراه، كذلك أن يكون موضوع الماجستير والدكتوراه في تخصص الطالب بالدبلوم الخاص، يدرس الطالب في الماجستير ١٧ ساعة معتمدة بمعدل ٧ مقررات، بينما يدرس للدكتوراه عدد ١٣ ساعة معتمدة بمعدل ٥ مقررات.

٢- مؤسسات أهلية (غير حكومية):

تتنوع هذه المؤسسات على النحو التالي (سليمان ، ٢٠٠٠ ، ص ص ١٧٦ - ١٨٠):

أ-جمعية الحق في الحياة:

هي جمعية تأسست عام ١٩٨١م بواسطة مجموعة من أهالي ذوي الإعاقة عقلياً وقد جمعهم هدف واحد وهو، أن يحافظوا لهؤلاء ذوي الإعاقة على أبسط ما في الحياة وهو الحق في الحياة، أي حق التعليم وحق العمل وحق التمتع بالحياة.

وتتضمن الجمعية فصولاً لتدريب الأطفال من سن ٤ - ١٦ سنة، وفصولاً للتدريب من سن ١٦ - ٢٠ سنة، وورشاً إنتاجية مزودة بالإمكانات المناسبة.

وقد قامت الجمعية بإنشاء مركز دراسات التربية الخاصة، وبدأت الدراسة به في أكتوبر ١٩٩٠م ويهدف المركز إلى إعداد المعلم الخاص المدرب على أسس عملية حتى يكون مؤهلاً لتحمل المسؤولية في تدريس وتدريب التلميذ المعوق فكرياً في جميع مراحل عمره ابتداء من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة الإعداد المهني.

ويشترط للالتحاق بهذا المركز حصول الدارس على شهادة جامعية واجتياز المقابلة الشخصية، ومعرفة لغة أجنبية، ويستثنى من شرط الشهادة الجامعية من له خبرة بمجال الإعاقة الفكرية.

وهناك ثلاث نظم للدراسة بمركز دراسات التربية الخاصة التابع للجمعية

وهي:

- ١- نظام التفرغ الكامل: حيث يدرس الطالب جميع المواد.
- ٢- نظام التفرغ الجزئي: حيث يختار الدارس عددًا من المواد في كل فترة دراسية.
- ٣- نظام الاستماع: حيث يتيح للطالب حضور المحاضرات في المواد التي يختارها كمستمع بدون امتحان شهادة.

وتقوم الدراسة على نظام الفترات وتمتد كل فترة ١٢ أسبوعًا، وتقسم السنة الدراسية إلى ٤ فترات.

ب- مركز سيتى للتدريب ودراسات الإعاقة الفكرية:

هذا المركز هو أحد مشروعات جمعية كاريتاس في مصر، وهي جمعية للتنمية الاجتماعية تعمل وتشارك في العديد من المجالات التي تهدف إلى تنمية الإنسان والمجتمع المصري، وبوصفه أحد هيئات الخدمة العامة. ويعمل المركز في إطار المبادئ العامة للإعلان العالمي لحقوق الإنسان وحقوق الطفل والإعلان العالمي لحقوق الطفل المتخلف عقلياً.

ومن أهم الخدمات التي يقدمها المركز برامج التدريب، وعمل دورات متعددة في مجال الإعاقة الفكرية على وجه خاص، وقد قام المركز لتنظيم العديد من الدورات لهذا الغرض منها ما يلي:

١- دورة تدريبية لمعلم التربية الخاصة بالقاهرة:

ومدة هذه الدورة خمسة أسابيع، وتعدد ثلاث مرات في العام ويقتصر الالتحاق بها على الذين ترشحهم هيئات أو جمعيات تعتمد إمداد مركز الإعاقة الفكرية بهم. وقد نظمت هذه الدورة منذ عام ١٩٨٧م والتحق بها ما بين ٢٥ إلى ٤٠ دارس في كل دورة.

٢- برنامج الدورة التدريبية المتقدمة لمعلم التربية الخاصة (مركز سيتى للتدريب ودراسات الإعاقة الفكرية: ١٩٩٣) «خريجو البعثة الداخلية»:

تم الاتفاق بين الوزارة وبين مركز سيتى للتدريب ودراسات الإعاقة الفكرية لتنظيم هذه الدورة لخريجي البعثة الداخلية باعتبارها دورة لرفع مستوى الخريجين ومدتها أسبوعان، وقد نظمت أربع دورات حتى عام ١٩٩٣م التحق بها من ٢٠ : ٣٠ طالباً في كل دورة.

ويقوم المركز بتدريب العاملين والمتطوعين العاملين في مجال التربية الخاصة حيث تنقسم برامج التدريب إلى ما يلي (خزا، ٢٠٠٥، ص ص ٨٩، ٩٠):

١- البرامج العامة: وتنقسم إلى أربع مستويات:

مستوى (أ): يهدف هذا المستوى إلى تكوين دور إيجابي في مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال إكساب الدارس الحد الأدنى من المعلومات والخبرات (٢٠ ساعة تدريبية).

مستوى (ب): يهدف هذا المستوى إلى تأهيل الدارس للقيام بمهام مدرب مساعد لذوي الاحتياجات الخاصة (٢٠٠ ساعة تدريبية).

مستوى (ج): يهدف هذا المستوى إلى تمكين الدارس للقيام بمهام مدرب تأهيل للشخص ذوي الاحتياجات الخاصة (٣٥٠ ساعة تدريبية).

مستوى (د): يهدف إلى تأهيل الدارس أخصائي في إحدى مجالات العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (٤٥٠ ساعة تدريبية).

٢- البرامج الخاصة: وتضم هذه النوعية عدة برامج تدريبية:

- تدريب العاملين بالهيئات.
- تدريب أولياء الأمور.
- تدريب المتطوعين.
- التدريب الفردي الموجه.

أمثلة للدورات الخاصة: (اللغة والتواصل، منتسوري، التواصل غير اللفظي، التأهيل المهني، التربية الفنية، التربية الجنسية، إعداد الأخصائي النفسي).

ج- مركز عين شمس للتأهيل:

يتبع هذا المركز جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني ويعمل على توفير الخدمات المختلفة للأفراد متعددي الإعاقات وتنحصر أهدافه في الآتي:

- توفير برامج داخل المركز تشمل سلسلة من خدمات التأهيل تقدم للأطفال والكبار ذوي الإعاقة كي تتيح لهم الفرصة لتحقيق إمكاناتهم بشكل أقرب ما يكون للطبيعي.
- توفير التدريب الملائم للعاملين في برامج المركز.

ولتحقيق هذه الأهداف بدأ المركز برنامجاً دراسياً عام ١٩٨٥/٨٤م التحق به حوالي ٢٥ شاباً وفتاة فلسطينيين، وانتظموا في محاضرات نظرية وعملية لمدة يومين أسبوعياً، واشتركوا في برامج الخدمة المقدمة للمتدربين على بقية أيام الأسبوع، وحصل الذين اجتازوا هذا البرنامج على وظيفة مساعد مدرب تأهيل بالمركز، وبعد تطوير البرنامج أطلق عليه «دراسات في تنمية القدرات والتأهيل»، وأصبح يتكون من مستويين مدة كل مستوى منهما عامين كاملين، أي أن الدراسة بالمركز تستمر لمدة أربعة سنوات بعد الانتهاء من المدرسة الثانوية.

والمتتبع لواقع مؤسسات تكوين المعلم على المستوى الجامعي والعالي في جمهورية مصر العربية، يجد تعدداً في هذه المؤسسات من حيث الشكل والتكوين، قلما نجد مثله في مصادر أو مؤسسات أخرى مثل كليات الطب والصيدلة التي تخرج فيها الطبيب والصيدلي التي تحمل أسماء موحدة في جميع أنحاء مصر والعالم العربي، فاختلاف مسميات المصادر وتعدد أهدافها قد يؤدي إلى اختلاف الفكر التربوي والعلمي الحاكم لتكوين خريجي هذه المصادر المتعددة، ومن ثم اختلاف نوعية وكفاية هؤلاء الخريجين، التي قد تتعدد أهداف برامجها، محتوياتها، أساليب عملها واستراتيجيتها دون وجود وحدة فكر تجمعها وتوحد أساليب العمل بها بما يجعلها تسير في نفس الاتجاه (طلبة، ١٩٩٦م، ص ٢٥٧).

ويمكن القول إن مدارس ذوي الإعاقة في جمهورية مصر العربية لا تستفيد بهذه القوة التي تم إعدادها. ويجب أن يكون معلمي الأطفال ذوي الإعاقة محبين لمهنتهم مؤمنين بها، شديدي الحماس والإخلاص لها، مساهمين للاتجاهات الحديثة في التربية، مبتكرين في عملهم باتباع الأساليب المختلفة في الوصول إلى أغراضهم، مهوئين بروح الأبوة للرجال، والأمومة للنساء مقتنعين بأنهم يعملون على إعداد أطفال لمجتمع الأسوياء.

الخطوة الثالثة: إعداد معلم التربية الخاصة في بعض الدول المتقدمة

تمهيد:

تولي الأنظمة التربوية في البلدان المتقدمة اهتماماً خاصاً بإعداد المعلمين وتدريبهم ورعايتهم مع اختلاف في الدرجة والفاعلية وتسعى إلى رفع مستوى أدائهم وزيادة فاعليتهم وتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية، وذلك كاستراتيجية لإصلاح الأنظمة التعليمية.

وتهتم الولايات المتحدة الأمريكية بإعداد الكوادر المتخصصة من الأخصائيين والمرشدين النفسين الذين يكون لديهم القدرة على العمل في هذا المجال. بل تم إنشاء «العديد من المراكز المتخصصة لهذا الغرض مثل مركز نبراسكا الطبى ومركز جامعة نيويورك وغيرهم حيث تقوم هذه المراكز بإعداد من يتم اختياره لشغل منصب معلم متخصص لمرحلة الطفولة والمراهقة للأطفال غير العاديين حيث تختلف هذه البرامج في الإعداد باختلاف نوع الإعاقة، ودرجة شدتها» (كاشف، ١٩٩٣، ص ١٤٣).

ومن الناحية التاريخية كان إعداد معلمي التربية الخاصة ومنحهم رخصة مزاولة المهنة وتعيينهم يتم في إطار تصنيف الأطفال الجارى تطبيقه وفق فئات الإعاقة. وتقتصر تلك الرخص حالياً على خمسة مجالات فقط للتربية الخاصة هي: الإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، واضطرابات النطق والتحدث، والإعاقة الحادة، والإعاقة المتوسطة.

ومن أهم الخصائص التي يجب أن يتمتع بها معلم التربية الخاصة (سليمان، ٢٠٠٠، ص ص ٢٣٩، ٢٤٠):

- ١- أن يفهم الطريقة الخاصة بالتدريس لهؤلاء التلاميذ.
- ٢- أن يعرف كيف يوصل المعلومات المتاحة والمناسبة لهم.
- ٣- أن يعرف متوسط ذكائهم وأفضل القدرات الفعلية لديهم.
- ٤- أن يهيئهم للمستويات المناسبة للإنجازات المتوقعة داخل المجموعة.
- ٥- أن يكون مراعيًا للفروق الفردية بين التلاميذ وواعيًا لأهم النتائج في هذا المجال.
- ٦- أن يكون لديه القدرة على تقويم التلاميذ والقدرة على إدارة الفصل.

وقد اتجهت أهداف إعداد معلمي التعليم الخاص نحو تمكين المعلم من:

- تهيئة الفرص المناسبة لكل طفل معوق لى يستطيع الاعتماد على نفسه والقيام بدوره في المجتمع في حدود إمكانياته وقدراته.
- إعطاء الفرصة للأطفال غير العاديين للحصول على القدرات والمهارات المعلومات والمسئوليات التي يكون قادرًا على القيام بها لى يشعر أنه فرد له قيمة.

- إكساب الأطفال غير العاديين المهارات التي تمكنهم من الاستقلال والاعتماد على أنفسهم في الكسب.
- التقييم لكل حالة وتوفير العلاج الخاص بكل طفل.
- مساعدة بعض الفئات في تعليم بعض المواد الدراسية.
- إشباع حاجات ورغبات وميول الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ولقد بدأ إعداد معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية منذ مطلع القرن العشرين تقريباً. وكانت الأنماط الأولى للإعداد والتدريب تنصب أساساً على إعداد المعلمين للعمل في المؤسسات الداخلية Residential Schools التي يلتحق بها الطلاب المتخلفين عقلياً، وكان البرنامج الأول لإعداد المعلمين على شكل تدريب مهني خاص للعمل في ميدان الإعاقة الفكرية، وكان هذا التدريب يستغرق سنة تقريباً.

وفي البداية كانت غالبية برامج إعداد المعلمين بالكليات والجامعات المختلفة عبارة عن برامج صيفية للمعلمين الذين لديهم خبرات خاصة في مجال التدريس، وكان يشترط أن يكون للمعلم تدريب في مجال التعليم قبل العمل بمدارس المتخلفين عقلياً، واشترط أن يكون هذه الخبرة ما بين (٣ - ٥) سنوات في مدارس التعليم العام (مرسى، ١٩٩٠، ص ١٣٨).

والاتجاه الحديث الآن في الولايات المتحدة، هو تكوين فريق العمل من المعلمين داخل مدرسة المتخلفين عقلياً، وهو يقوم بتخطيط البرامج وتعليم وتدريب الطلاب المتخلفين ورعايتهم والتقليل من أثر الإعاقة الفكرية عليهم.

ويغطي برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة المجالات التالية (مرسى، ١٩٩٠، ص ص ١٤١ - ١٤٥):

المجال الأول:

يدخل الطلاب الجامعة ويلتحقون بقسم التربية الخاصة بعد انتهاء دراستهم للمرحلة الثانوية، فيدرس الطلاب مواد ثقافية عامة ضمن برنامج إعدادهم مثل دراسة العلوم الحرة، والعلوم الطبيعية والبيولوجية والرياضيات والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

المجال الثاني :

وهو يشمل إعداد معلم المدرسة الأولية أو الثانوية: ويجب على كل معلم متخصص في التربية الخاصة أن يكون لديه خلفية في التربية، ويشتمل الإعداد لهذا المجال المواد الدراسية التي تخدم هاتين المرحلتين مثل: مبادئ المدرسة الأولية والثانوية، وطرق تدريس المدرسة الأولية، والفنون، والموسيقى والتدريب العملي، ويمكن لمعلمي التربية الخاصة العمل بالمدارس العادية بعد حصولهم على بكالوريوس التربية الخاصة.

المجال الثالث :

يتلقى جميع معلمي التربية الخاصة، مناهج تعريفية إضافية عن التربية الخاصة وهذه المناهج تشتمل على: سيكولوجية وتربية الأطفال ذوي الإعاقة، ومشكلات في السلوك والاختبارات والمقاييس.

المجال الرابع :

عندما يعد المعلم لتدريس الأطفال غير العاديين سواء كانوا متخلفين عقلياً أو صم أو أى إعاقة أخرى، فلا بد من التخصص في إحدى هذه المجالات، وذلك لأن كل مجال له برامجه الخاصة به.

وينقسم نظام إعداد المعلمين وتدريبهم للعمل في ميدان ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة إلى ثلاث برامج للإعداد هي:

- ١- دراسة أكاديمية لمدة خمس سنوات يتلقى فيها المعلم دراسته فينتهي فيها بالحصول على درجة الماجستير في التربية، كما يتلقى المعلم في أثناء دراسته تدريباً عملياً في مدارس التربية الخاصة، لدراسة الحالات المختلفة دراسة ميدانية وكذلك التدريب على ممارسة العمل في مجال تربية الأطفال المتخلفين عقلياً.
- ٢- برنامج مدته أربع سنوات بعد التخرج في تربية وتعليم ذوي الإعاقة، يكتسب الدارس في هذا البرنامج خبرة وكفاءة في تربية وتعليم ورعاية الأطفال المتخلفين عقلياً.
- ٣- برنامج مدته عامين بعد التخرج من الجامعة، ويبدأ البرنامج بعد برنامج الدراسة العادي ويشمل جميع فئات ذوي الإعاقة.

وتقدم الحكومة الفيدرالية للجامعات والكليات التي تقوم بإعداد معلمي التربية الخاصة مساعدات مالية، ويمكن توضيح شروط الالتحاق للدارسين ببرامج إعداد معلمي المتخلفين عقلياً فيما يلي:

- ١- أن يكون للطالب درجة علمية جامعية سابقة.
- ٢- ويفضل من لديه الخبرة بالعمل في ميدان ذوي الإعاقة.
- ٣- النظر إلى خبرته من خلال سجله الأكاديمي لتوضيح دوره في العمل في مجال التعليم العام.
- ٤- الميل والرغبة في العمل في ميدان ذوي الإعاقة.
- ٥- سلامة الجسم والحواس.

وأى برنامج خاص بإعداد معلمي التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية تكون من ٢٥٪ دراسة ذات أساس تربوي (مواد تربوية)، و ٧٥٪ مواد رئيسية متخصصة (جلال والبجاوي، القاهرة، ١٩٩٣، ص ص ٢٠٣ - ٢٠٥).

ويتم منح المعلمون العاملون في مجال الإعاقة الفكرية باعتباره فرعاً من فروع التربية الخاصة حافزاً مالياً يضاف إلى مرتباتهم لأن هؤلاء المدرسين يبذلون جهوداً كبيرة في تربية وتعليم وتأهيل المتخلفين عقلياً وغيرهم من ذوي الإعاقة.

والدراسة تكون ميدانية قائمة على الملاحظة والاستنتاج، لهذا يلزم للدارس أن يعيش مع ذوي الإعاقة داخل مدارسهم، ويلاحظهم عن قرب داخل فصولهم وخلال حياتهم العامة. وقد أتاح اتساع مجالات إعداد المعلم العديد من الفرص لإعداد معلم التربية الخاصة. وتتمثل السمات الاجتماعية والشخصية المطلوبة في معلمي ذوي الإعاقة في السجل الأكاديمي والقدرة العقلية، والتكيف الشخصي والاجتماعي، والالتزام بتشخيص ذوي الإعاقة، والخصائص الجسمية. كما تتطلب النظر إلى ماضيه الشخصي وتوصيات الأشخاص القريبين منه والمطلعين على حياته الشخصية والاجتماعية للاطمئنان على قيامه بمهامه في التدريس على الوجه الأكمل (نخلة، ١٩٧٥، ص ص ٢٠٦ - ٢٠٨).

ويشترط في الدارس أن يكون قد أتم دراسته الجامعية بتفوق مع معرفته بأسس سيكولوجية التعلم والنمو وتطور الطفل في مجالات التعلم غير العادية، ودرايته بتربية الطفل الكفيف والأصم.

وتساعد المقابلة الشخصية للمرشحين للالتحاق ببرامج إعداد المعلم على معرفة الخصائص الجسمية، إذ يشترط في معلم ذوي الإعاقة، وخاصة الصم، أن يكون لديه القدرة على نطق الحروف من مخارجها سليمة، حتى يتمكن من التفاهم مع هؤلاء الأطفال وتعليمهم اللغة الشفهية، ثم القراءة والكتابة على أسس سليمة بما يتفق مع إعاقتهم، وهناك التزام بعدم التراخي في تطبيق شروط ومعايير القبول لهؤلاء الدارسين الذين سيقع على عاتقهم تعليم ذوي الإعاقة (نخلة، ١٩٧٥، ص ٢١٠).

ويتم الإعداد العلمي لمعلمي المتخلفين عقلياً في الولايات المتحدة الأمريكية في رحاب الكليات والجامعات المختلفة، وتختلف البرامج الخاصة بإعداد معلمي المتخلفين عقلياً، من ولاية لأخرى، حتى داخل الولاية الواحدة تختلف البرامج، فلكل كلية أو جامعة برامجها الخاصة بها التي من خلالها يتم إعداد المعلمين، ويدرس الطلاب في الكليات والجامعات الأمريكية نوعين من المناهج (مرسى، ١٩٩٠، ص ص ١٤٨-١٥٠).

كما يتم إعداد معلمي المتخلفين عقلياً في الولايات المتحدة الأمريكية عن طريق إعداد لمدة خمس سنوات يتلقى فيها المعلم دراسة أكاديمية ينتهي فيها بالحصول على درجة الماجستير في التربية، كما يتلقى المعلم في أثناء الدراسة تدريباً عملياً في مدارس ذوي الإعاقة، وهناك تدريب مدته عامين بعد التخرج، ويبدأ هذا البرنامج بعد برنامج الدراسة العادي ويشمل جميع الفئات الخاصة من ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى برنامج مدته أربع سنوات بعد التخرج في تربية ذوي الإعاقة.

ويشتمل أي برنامج خاص بإعداد معلمي المتخلفين عقلياً على ما يلي:

- ٢٥٪ من المناهج الدراسية الخاصة بإعداد معلمي المتخلفين عقلياً ذات أساس تربوي.
- ٧٥٪ من المناهج مواد رئيسية متخصصة تشتمل على (مرسى، ١٩٩٠، ص ١٤٧).
- سيكولوجية الإعاقة الفكرية.
- التوجيه والإرشاد النفسي.
- الصحة النفسية.
- طرق ووسائل توجيه المتخلفين عقلياً.
- إضافة أي مناهج تفيد الدارس.

ولا تتدخل السلطة الفيدرالية في فرض برامج تعليمية محددة وهذا يرجع إلى الحرية التي تمنحها السلطة السياسية في الولايات المتحدة لجميع الولايات، فاللامركزية والديمقراطية، واقتصاد الوفرة جعل الولايات المتحدة الأمريكية تأخذ خطوات متقدمة ومتطورة في مجال التربية الخاصة بصفة مستمرة.

وفي مجال إعداد معلمي ذوي الإعاقة سمعياً يدرس تعليم وإرشاد الصم، ويلم بمصادر المواد التي تدرس للأصم، والأبحاث المتصلة بنفسيته وتكيفه الاجتماعي وتقبله لإعاقته والمشاركة في الحياة بصفة عامة. ويتلقى معلمي ذوي الإعاقة سمعياً بتوسع مواد مستقلة في هذا المجال مثل: تدريس اللغة للصم، وطرق تدريس مواد المدرسة الأولية للصم والوسائل المرئية المساعدة في تفهم المنهج، وطرق تدريس بعض المواد كالرياضة والدراسات الاجتماعية والعلوم وتدريس الكلام للصم التي تحتوي على مشكلات الكلام، وعلم نفس الشواذ (نخلة، ١٩٧٥م، ص ص ٢١٥-٢١٩).

ومن الشروط اللازم توافرها في معلم ذوي الإعاقة بصرياً أن يكون لديه بعض المعارف من عملية الإبصار والمشكلات الصحية المتعلقة بها، مع الإلمام بالاختصاصات الأخرى المتعلقة بمجال ذوي الإعاقة بصرياً على أن يكون محباً للقراءة والانتفاع من المصادر المتصلة بعمله، وأن تتوافر فيه بدرجة كبيرة نفس القدرات المتوفرة في معلمي جميع الأطفال مثل المعرفة والمهارات العلمية والفهم الذي يعينه على اكتساب قدرات معينة أساسية في تعليم الأطفال المكفوفين.

وبالنسبة لإعداد معلم ذوي الإعاقة بصرياً، يتلقى الدارسون مادة سيكولوجية وصحة العين، وفيها يلم المعلم بوظائف الأعضاء وتركيب العين وصحتها وإمكانيات الرؤية والعوامل التي تؤثر فيها، والأمراض التي تصيب العين، والاستفادة من المناقشات الطبية التي تقام أثناء البرنامج بين الدارسين وأطباء العيون، ودارسة العلاقة بين عيوب البصر والتعليم من ناحية والخبرات المدرسية من ناحية أخرى، ومادة الرؤية لمعرفة محتويات فقد البصر، من حيث الأسباب التي أدت إليه والنسبة التي يتأثر بها البصر، ومقدار الرؤية التي يستطيع بها المعوق بصرياً تمييز ما أمامه وتمييز سماته بوضوح (نخلة، ١٩٧٥م، ص ٢١٢).

ولقد أصدرت الحكومة الفيدرالية عدة قوانين لإعداد معلمي ذوي الإعاقة وتشجيعهم وإعطائهم المنح، كذلك قامت الحكومة الفيدرالية عن طريق مكتب

التعليم بتقديم الدعم المالى، الذي ساند برامج إعداد المعلمين في شكل منح دراسية للدارسين ومكافآت للتدريس بالكليات والجامعات، وكثرة المراكز التي تقدم خدماتها لهؤلاء ذوي الإعاقة مع التحسن المستمر في تربيتهم وسمو منزلة معلمهم والتحسين المستمر في مرتباتهم وفتح فرص الترقى أمام الدارسين، مما ساعد على جذب أكبر عدد ممكن واختيار أفضلهم للعمل في هذا المجال (سليمان، ٢٠٠٠، ص ٢٤٢).

وتختلف شهادات التدريس للطلبة من ذوي الإعاقات بين الولايات على الرغم من تبنى القوانين الفيدرالية الكثير من ممارسات التربية الخاصة فإنه لا يوجد شهادة فيدرالية للمعلمين. إن الشهادات تتوفر بصفة عامة وفقاً للتصنيفات ولكن هناك بعض البرامج الدراسية التي تعطى الشهادة للمعلم في التخصص أدق على أساس الإعاقة الحقيقية أو البسيطة أو المتوسطة أو الشديدة أو الحادة (مازوك وونزر، ١٩٩٧، ص ٤٢٣).

إعداد معلم التربية الخاصة في إنجلترا :

لقد أصبح من المسلم به أن توفير برامج الرعاية التربوية والنفسية والاجتماعية والصحية للمعوقين يعد واجباً من واجبات المجتمع نحو مجموعة من أبنائه، وإن نجاح البرامج التربوية والنفسية والاجتماعية والصحية بصفة عامة والبرامج التربوية بصفة خاصة يعتمد إلى حد كبير على شخصية المعلم ونوعية إعدادة وتدريبه وإيجابية اتجاهاته نحو أفراد هذه الفئة من أبناء المجتمع.

ويحظى المعلم في إنجلترا باهتمام بالغ، إعداداً وتدريباً وتقويماً وخدمة، باعتباره ركيزة أساسية من ركائز التعليم، ولذلك لابد على الراغبين في الالتحاق بمهنة التدريس من الحصول على إجازة في هذا المجال، وتشير اللوائح الخاصة بالمتعيين إلى ثلاثة طرق للحصول على مؤهل لازم يفتح الطريق أمام هواة التدريس (مجلة المعرفة، ٢٠٠١، ص ٢٣، ٢٤).

أولها : دراسة مقررات لمدة ثلاث سنوات تكون محصلتها شهادة في التربية.

وثانيها : دراسة مقررات لمدة ثلاث أو أربع سنوات يحمل بعدها الطالب ليسانس التربية.

ثالثها : دراسة مقرر واحد لمدة عام لطلاب الدراسات العليا الحاصلين على درجة جامعية.

وتمنح هذه الدرجات (الدبلوم في التربية والبيكالوريوس في التربية بنوعيهما) أقسام التربية أو مدارس التربية بالجامعات، كما تمنحها أيضاً كليات التربية، وأقسام التربية في البوليتكنك، وكليات التعليم العالي، ويصدق على مقرراتها إما إحدى الجامعات وإما مجلس المنح الوطني الأكاديمي.

ولقد أصبح إعداد المعلمين في إنجلترا منذ سنة ١٩٤٧م مسئولية الجامعات بناء على توصية «ماكنير» عام ١٩٤٤م. ويعتبر تقرير «ماكنير» من أهم خطوات تطور إعداد المعلمين في إنجلترا. فقد استهدف هذا التقرير تطوير وتحسين نوعية إعداد المعلمين وترتب عليه زيادة مدة الدراسة بكليات إعداد المعلمين من سنتين إلى ثلاث. كما ترتب عليه إنشاء معاهد للتربية في الجامعات. وقد قبلت الجامعات هذه المسئولية باستثناء جامعة كمبريدج. وقبل ذلك لم يكن للجامعات دور في إعداد المعلم. ويوجد حالياً في كل جامعة معهد للتربية وظيفته الرئيسية العمل على تطوير إعداد المعلمين وتشجيع الدراسة والبحوث التربوية. ويتم إعداد المعلمين في إنجلترا في نوعين من المعاهد: معاهد أو أقسام التربية بالجامعات وكليات المعلمين. ويمثل النوع الأول من المعاهد إعداد المعلم على النظام التتابعى، أما النوع الثانى فيمثل النظام التكاملي (مرسى، ١٩٩٨، ص ١٨٦).

- ويهدف إعداد معلم المتخلفين عقلياً في إنجلترا إلى الآتي (سليمان، ١٩٩٠، ص ١٨٥).
- ١- تدريبهم وإعدادهم إعداداً تربوياً مناسباً حتى يستطيعوا التعامل مع التلاميذ المتخلفين عقلياً وفهم احتياجاتهم الخاصة.
 - ٢- القيام بدور أساسى وفعال في تعليم وتوجيه التلاميذ المتخلفين عقلياً.
 - ٣- محاولة إكساب وتعليم التلاميذ القدرة على تحمل المسئولية.
 - ٤- تدريب التلاميذ على المهن المناسبة لقدراتهم مع التأكد من أن قدرات كل تلميذ تختلف عن قدرات غيره من التلاميذ.

وبرامج إعداد المعلمين قد تختلف في مقرراتها ومستوياتها ولكنها جميعاً تتفق في أنها تتم في أثناء الخدمة ويشترط أن يكون المعلم مؤهلاً وأمضى فترة معينة في العمل بالمدارس العادية.

ويركز إعداد معلم التلاميذ المتخلفين عقلياً في إنجلترا على أساسيين (سليمان، ١٩٩٠، ص ١٨٧).

الأول: أن يكون المعلم حاصلًا على شهادة جامعية.

والثاني: أن يتم تدريبه وإعداده في أثناء الخدمة وحسب ظروفه وظروف البيئة التي يوجد فيها.

أما معلمي المكفوفين فلا بد أن يكونوا حاصلين على دبلوم من كلية المعلمين الخاصة لإعداد معلمي المكفوفين أو يكونوا قد أتموا بنجاح الدراسة والتدريب في جامعة برمنجهام Birmingham University لمدة عام وذلك في تخصص تربية وتعليم ذوي الإعاقة بصرياً، أما معلمي الصم أو ضعاف السمع فيدرسون لمدة عام تدريباً خاصاً لتعليم هذه الفئة من الصغار في الجامعات البريطانية بعد أن يكونوا قد أتموا دراستهم الجامعية (جمعة، ١٩٧٩، ص ص ٢٤٦، ٢٤٧).

ويجب أن يكون المعلمون مؤهلين للتعليم العادي عموماً وذلك بأن يمضوا ثلاث سنوات في معاهد إعداد المعلمين أو يتدربوا في الجامعة على مهنة التدريس عن طريق حصولهم على دبلوم مهني مدة الدراسة للحصول عليه عام واحد. على أن تنظم دراسات مداها من ستة شهور لسنة واحدة لإعداد المعلمين المؤهلين وذلك لتدريبهم على تعليم ذوي الإعاقة.

ولعل الترتيبات الخاصة بفريق العمل قد تحسنت حيث كان عدد فريق العمل المؤهل صغيراً وكانت فرص التدريب للمعلمين محدودة بشكل ثابت، ولقد وجهت رعاية كبيرة للتدريب من خلال معاهد تدريب المعلمين لدرجة أنه أصبح غالبية فريق العمل معلمين مجهزين ومؤهلين تقريباً، ولعل الكثير منهم كانت لديه مؤهلات خاصة إضافية أيضاً.

وفي العديد من المعاهد نجد أن هناك طلب على أماكن جديدة حيث أنها لم تعد تحتمل وكذلك فإن المؤهلات المدونة هي أعلى بكثير من أي صورة أخرى من التدريس (Heddell, 1988. 170 – 172).

ولقد شهد منتصف الثمانينات توقف البرامج المنفصلة لإعداد معلمي الأطفال ذوي الصعوبات الشديدة في التعليم على أن التخصص في المستقبل سوف ينتج عنه التدريب أثناء الخدمة للمدرسين ذوي الخبرة من العاملين في نظام التعليم المدمج. وفي الوقت نفسه فإن نظام تمويل برامج التعليم المعتمد على آليات السوق، قد ينتج عنه الانخفاض الملحوظ في فرض الدراسة التنظيمية لكل الوقت Full Time Study والتي تؤدي إلى التخصص في هذا المجال (مازوك وونزر، ١٩٩٧، ص ص ٤٥٧، ٤٥٨).

ولعل مسألة تدريب المعلم قد تم دراستها وكذلك قد تم تحديد الحاجة إلى تحسين متميز. ويضاف إلى ذلك بأنه يجب أن يشمل التدريب الأولى للمعلم على عنصر التربية الخاصة الفرعي ولقد تمت التوصية أيضاً بوجوب أن تؤخذ المقررات القصيرة من ذوات الأسبوع الواحد من قبل جميع المعلمين الخدميين خلال وقت فراغ قصير بشكل ثابت ولعل هذه الاقتراحات لم تعوض الحاجة إلى المؤهلات المتخصصة وكذلك قد تم الدفاع بشدة عن مسألة الامتداد لعام واحد أو الكورسات المتطابقة (Heddell, 1988. 173).

ويعتمد إعداد معلمي التربية الخاصة في إنجلترا على التدريب أثناء الخدمة In-Service Courses للمدرسين الممتازين، وأصحاب الخبرة التدريسية الطويلة، ومدة الدراسة لهذه المقررات الخاصة حوالى عام كامل، وقد يتخصص الفرد في موضوع معين، أو مقررات تغطي عدة تخصصات، أو مجالات واسعة في مجال التربية الخاصة، كما أن مدرسى فصول المكفوفين والصم والبكم، يجب أن يكونوا أصحاب مؤهلات خاصة (ضحاوي، ١٩٩٨، ص ص ٣٤٠ - ٣٤١).

وتوجد أنواع مختلفة من التدريب لمعلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة هي: التدريب التمهيدى للمعلم، والتدريب أثناء الخدمة، والدورات للمتفرغين تمتد إلى سنة أو دورات أطول لغير المتفرغين والتدريب المستمر، والتدريب أثناء الخدمة يساعد المعلمين على الإعداد للمسئوليات الجديدة، وعلى التطورات الحديثة في تخصصاتهم، وفتيات التدريس والتنظيمات المدرسية.

ويتم تقديم برامج التدريب أثناء الخدمة بواسطة السلطات التعليمية المحلية، ومن خلال مراكز المعلمين، والمراكز الاستشارية الخاصة، بهم وبواسطة نقاباتهم وجمعياتهم، إضافة إلى الجمعيات الخاصة بالتخصصات الفرعية، وإلى ما تقدمه الجامعة المفتوحة التي تقدم المقررات الدراسية المختلفة في مجال إعداد المعلمين (عبود وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٦١).

ويمر البرنامج التدريبي في أثناء الخدمة بثلاث مستويات على النحو الآتي (سليمان ، ١٩٩٠ ، ص ١٨٥).

المستوى الأول: يشمل مجموعة من المقررات القصيرة تدور حول طرق التدريس المناسبة للأطفال ذوي الإعاقات المختلفة وتجديد معلومات المعلمين.

المستوى الثاني: ويشمل برامج تدريبية لمدة عام مع التفرغ أو برامج معادلة بدون تفرغ للحصول على مؤهلات إضافية.

المستوى الثالث: ويشمل برامج قصيرة لكل المدرسين المهتمين بالحاجات التربوية الخاصة، وهي برامج ضرورية لكل المدرسين لتبصيرهم بحاجات التلاميذ المتخلفين عقلياً (ويسمى هذا البرنامج ببرنامج الطوارئ).

وهناك تدريب مستمر لمعلمي المتخلفين عقلياً في أثناء الخدمة، وتوفر معظم السلطات التعليمية المحلية حالياً خدمة معونة للمدارس العادية لفريق من معلمي التعليم الخاص، ويطلق على تلك النوعية من الخدمات العديد من المسميات مثل معونة التعلم أو معونة التربية أو خدمة معونة الاحتياجات الخاصة.

ومن بين المسئوليات والمهام التي يقوم بها فريق معاوني المعلم ما يلي: تقديم المشورة، القيام بالتدريس أو التنسيق، والتدريس الفردي وتدريس المجموعات خارج أو داخل الفصل الدراسي، وتنسيق الخدمات، وتنمية كفاءة المعلمين وتدريبهم، والتدريس لفترات قصيرة من اليوم الدراسي بدلاً من معلم الفصل، وتوفر بعض السلطات التعليمية معلمين متجولين لزيارة المدارس وتقديم المساعدة للتلاميذ، وبعض هؤلاء المعلمين يكون من الحاصلين على تدريب متخصص في تعليم الأطفال المتأخرين، والبعض الآخر يعمل مع أخصائيين نفسيين تربويين، وفي بعض الأحيان يعمل هؤلاء المعلمون في وحدات مستقلة أو يقومون بزيارة الأطفال والمعلمين في المدارس العامة (Stow, and Lorna, 1989, p. 232).

ويعتبر دور المعلم من الأدوار الرئيسية في مساعدة الأطفال الصغار ذوي الإعاقة في الانتقال للحضانة حيث يعتبر المعلم مدعم للأسرة ومن المهتمين بتطوير الأنظمة التعليمية ومن الواضعين للمناهج والإرشادات الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة.

وكون المعلم هو المدعم للأسرة والمتطور للأنظمة التي تدعم خدمات الانتقال من الأسرة إلى دور الحضانة، حيث تقوم المراكز المهتمة بالأطفال بعمل تهيئة للبيئة وذلك من أجل مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كذلك كون المعلم كواضع للمناهج والإرشادات بالرغم من هذا كله فالعلاقة بين المعلمين والعاملين في المهن الأخرى لم تنشأ حتى الآن (Janewett, and Others, 1998, pp. 329 – 338).

وفي إنجلترا نجد أن مدرسي التعليم الخاص والمدرسين العاديين يعملون معاً كفريق عمل متعاون من أجل معرفة احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة والعمل على توفير الاحتياجات الخاصة بهم في مرحلة ما قبل المدرسة، بالإضافة إلى مساعدتهم للانتقال الطبيعي للمراحل التالية.

الخطوة الرابعة: التصور المقترح لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة

أولاً: نتائج الدراسة:

من خلال تناولنا لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا يمكن أن نصل إلى مجموعة من النتائج والمتعلقة بإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية حتى نصل في ضوء هذه النتائج إلى تصور مقترح لما يجب أن يكون عليه إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية، ويمكن إيجاز أهم نتائج الدراسة فيما يلي:

- مدة الدراسة بالبعثة الداخلية لإعداد معلم التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم والتي لا تزيد عن عام دراسي واحد غير كافية لإعداد معلم التربية الخاصة.

- الاقتصار في عملية التقويم الخاصة بمعلم التربية الخاصة على الامتحان التحريري آخر العام الدراسي وعدم الاستفادة من نتائجه في تصحيح مسار التعليم بالبعثة الداخلية، وعدم استمرارية التقويم وغلبة الجانب الذاتي على الجانب الموضوعي في عملية التقويم.
- تعتبر الدبلوم المهنية في التربية تخصص (تربية خاصة) غير كافية لإعداد معلم التربية الخاصة ويمكن اعتبارها مقدمة عن التربية الخاصة، وذلك لأن مدتها غير كافية للتخصص في مجال التربية الخاصة، ولا يوجد إلا تدريب عملي لمدة أربع ساعات أسبوعية وأسبوعان كتربية عملية متصلة، وهذا غير كافٍ على الإطلاق لإعداد المعلم الكفاء.
- تعاني برامج إعداد معلم التربية الخاصة التي تتم من خلال المؤسسات الأهلية في جمهورية مصر العربية من سلبيات عديدة سواء في الشروط أو البرامج المقدمة أو المناهج المقررة أو من حيث الإدارة والتمويل.
- حادثة برامج إعداد معلم التربية الخاصة داخل الجامعات المختلفة كجامعة القاهرة وكلية رياض الأطفال بالدقي، وكليات التربية النوعية بالقاهرة.. حيث لا يمكن تقييمها في الوقت الحالي.
- ضعف التنسيق بين مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية من حيث البرامج والمقررات الدراسية مما يؤدي إلى اختلاف أساليب برامج إعداد معلم التربية الخاصة.
- لا توجد رؤية مستقبلية لمؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية تستشرف المستقبل وتتوافق مع متغيرات العصر.
- لا توجد سياسة موحدة بين جميع مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في وضع المعايير العلمية، والاختبارات المقننة للمفاضلة بين المتقدمين لمؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية.
- يعتبر النقص في الكوادر المختصة المدربة في مجال التربية الخاصة واحداً من أهم المشكلات التي تواجه التوسع في الخدمات التعليمية المختلفة للمعوقين.
- لا توجد دورات تدريبية متخصصة أخرى تالية للحصول على البعثة، لصقل وتجديد ما اكتسبه من معلومات ومهارات وقدرات واتجاهات أثناء الدراسة بالبعثة.

ثانياً: التصور المقترح :

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج قام الباحث بوضع تصور مقترح لما يجب أن يكون عليه إعداد معلم التربية الخاصة، حيث ينطلق هذا التصور من خلال تحليل ومناقشة إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية، يستمد عناصره من خبرات وتجارب بعض الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا.

أهداف التصور المقترح :

- يهدف التصور المقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة إلى تحقيق ما يلي:
- ١- مساعدة معلمي التربية الخاصة للقيام بمسؤولياتهم وبأدوارهم الوظيفية تجاه تربية التلاميذ ذوي الإعاقة.
 - ٢- عرض أهم المتطلبات اللازمة لتحقيق التصور المقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة لمواجهة التحديات الآنية والمستقبلية التي تعوق إعداد معلم التربية الخاصة.
 - ٣- عرض أهم المبادئ التي يقوم عليها التصور المقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة.
 - ٤- تقديم تصور لإعداد معلم التربية الخاصة في المستقبل في جمهورية مصر العربية، يمكن أن يعمل كمنظومة تربوية جديدة في إعداد المعلم.

متطلبات التصور المقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة :

من أهم المتطلبات اللازمة لتحقيق التصور المقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية:

- ١- أن تكون المهارات الدافعية لدى معلمي التربية الخاصة، فعالة في تأهيل الطفل المعاق وجعله قادراً على التطور النمو الاجتماعي، والأكاديمي، بما يتناسب مع مرحلة العمر التي يمر بها الطفل المعاق.
- ٢- أن يكون التقويم الذاتي للمعلمين وكذا عمليات القياس والتقويم على مستوى علمي ومهني متخصص، بعيداً عن بعض أساليب الفهم العام غير المتخصص واعتبارات الخبرة الشخصية فقط.

- ٣- أن تتوافر برامج متكاملة في إعداد معلم التربية الخاصة تتصف بالشمول والتوازن في علاقاتها بحاجات ومطالب نمو التلاميذ.
- ٤- أن يسعى معلمي ومعلمات التربية الخاصة نحو التثقيف والتعليم الذاتي في مجال رعاية الأطفال ذوي الإعاقة عبر الأنشطة الرسمية والشعبية من ندوات، محاضرات، مكتبات، إذاعة، تليفزيون .. الخ، وصولاً إلى تكوين الوعي التربوي المساند لرعاية وتنمية الأطفال ذوي الإعاقة.

مبادئ التصور المقترح :

يعتمد التصور المقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية على عدد من المبادئ الأساسية أهمها ما يلي:

١- مبدأ التعميم التدريجي :

يشير هذا المبدأ إلى أن نظام إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية سيكون متاح تدريجياً، وهذه الإتاحة تعنى انتشار برامج إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية في إطار متوازى لانتشار مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية.

٢- مبدأ الامتداد الوظيفي :

يشير هذا المبدأ إلى توسيع نطاق وظائف مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية وامتداد أهدافها لتشمل وظائف وأهداف جديدة، حيث يشير هذا المبدأ إلى ضرورة تحويل وجهة مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية إلى أوضاع تجديدية يمكنها من تفعيل إمكاناتها المتوافرة وإعادة تنظيم مصادرها الحالية بطريقة جديدة. كذلك امتداد وظائف مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية لخدم الطفل والأسرة والمجتمع وهذا يعنى اتساع نطاق عملها.

٣- مبدأ الاعتماد المتبادل :

ويشير هذا المبدأ إلى عمل مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية كمنظومة فرعية ضمن الإطار المجتمعي العام، فمؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية تعتمد على سياسة تربوية مستقرة

وتمويل كافٍ يتناسب مع أهميتها وضرورتها للمجتمع، فهي تساعد في تكوين أساس التنمية البشرية.

٤- مبدأ الكلية :

يشير هذا المبدأ إلى أن مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية تعمل كمنظومة كلية ضمن إطارها التربوي الخاص من خلال مبدأ الكلية والشمول.

٥- مبدأ تكافؤ الفرص :

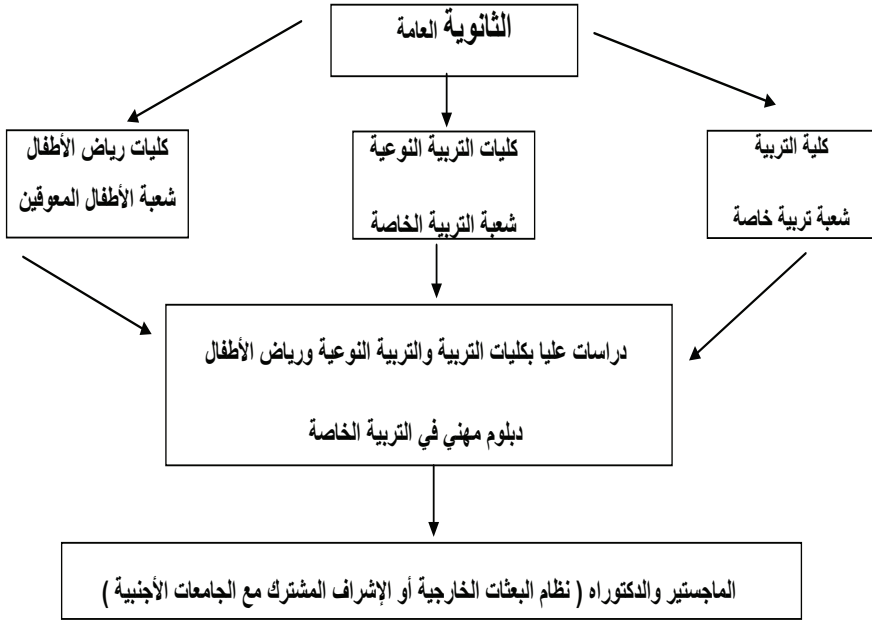
إن توفير بيئة تربوية لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية يتفق تمامًا مع مبدأ تكافؤ الفرص التربوية، الذي يقوم على إعطاء كل شخص من الفرص بما يتناسب مع قدراته واستعداداته حتى يحقق أقصى طاقة ممكنة له.

٦- مبدأ الإدارة بروح الفريق :

يشير مبدأ الإدارة بروح الفريق في مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية إلى إنسانية العملية التعليمية والإدارية في نظام هذه المؤسسات، بداية من تحديد الأهداف والسياسات، جودة التنظيم وتقسيم العمل، تخطيط ووضع البرامج، تنظيم العلاقات الوظيفية، تحقيق الرقابة، تحديد المسؤوليات والسلطات، تحديد طرق وإجراءات العمل، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية والفنية.

التصور المقترح لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة :

إن النقطة الرئيسية للتصور المقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية هي تطوير إعداد المعلمين، والعناية بوضع نظام فعال لقبول الطلاب في كليات ومؤسسات إعداد المعلمين، بحيث يختار لها من تؤهله استعداداته وقدراته، ومن لديه القدرة على التعبير عن نفسه بثقة ووضوح، ومن تتوفر لديه القدرة على العطاء والعمل بكفاءة، ويوصى الباحث بأن يتم إعداد معلمي التربية الخاصة وفقًا لما هو موجود بالشكل التالي:



شكل رقم (١)

تصور مقترح لإعداد معلم التربية الخاصة

ويدور التصور المقترح لإعداد معلم التربية الخاصة في التالي:

أ- بالنسبة لسياسة القبول والاختيار:

- اجتياز الطالب المعلم للاختبارات الشفوية والكتابية .
- رغبة الطالب المعلم في مهنة التدريس للأطفال ذوي الإعاقة.

ب- بالنسبة لبرامج الإعداد:

- توفير الإمكانيات من أجهزة ووسائل تكنولوجية حديثة بعدد كافٍ بحيث يمكن إجراء التدريب بكفاءة عالية.
- تدريب الطالب المعلم على مهارات البحث العلمي.
- تدريب الطالب المعلم على بعض مجالات الإعاقة داخل الكلية وخارجها.
- يمنح المعلم إجازة التعليم في البرامج الأكاديمية لذوي الإعاقة إذا كان قد أنهى برنامجاً دراسياً في مستوى الماجستير أو أكثر على أن يتضمن المقررات التالية:

- دراسة ١٢ ساعة فصلية معتمدة كحد أدنى في المجالات التالية:
 - سيكولوجية وتربية الأطفال ذوي الإعاقة.
 - الاختبارات والمقاييس العقلية.
 - التعامل مع المشكلات السلوكية لذوي الإعاقة داخل حجرة الدراسة.
 - التعلم والتطبيقات التربوية للطفل المعاق.
 - التشخيص ومعالجة صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والتعبير.
 - النمو اللغوي للطفل المعاق (التطبيق داخل الفصل).
 - النمو الاجتماعي والمهني للتلاميذ ذوي الإعاقة.
- دراسة ٩ ساعات فصلية معتمدة في موضوع دراسي مصمم لرفع كفاءة المعلم في مجال تخصصه ليلائم المستوى المتوقع أن يعلمه.
- تدريب عملي في مجال تعليم ذوي الإعاقة تحت إشراف أستاذ جامعي مختص، على أن يكون منسجماً مع الدور الذي يتوقع أن يقوم به المعلم.
- دراسة مقرر واحد على الأقل في أساليب البحث.

ج- بالنسبة لبرامج التأهيل:

- استخدام كافة الوسائل المستحدثة في مجال تأهيل معلم التربية الخاصة.
- عقد دورات تدريبية للمشرفين على تدريب معلم التربية الخاصة بتوعيتهم على
 - عملية الإشراف.
 - متابعة المعلمين وبرامج تدريبهم أساتذة كليات التربية.

ثالثاً: التوصيات والمقترحات:

- (١) أن يكون هناك كلية خاصة تحت مسمى «كلية التربية الخاصة» تختص بإعداد معلمي التربية الخاصة في جميع التخصصات أو إنشاء عدد من أقسام التربية الخاصة في جميع كليات التربية.
- (٢) العمل على إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية كمعلم فصل أو معلم مادة ومتخصص تربية خاصة، والعمل على إعداد مساعد المعلم حيث أنه يقوم بدور هام داخل الصف وخارجه وفي أماكن الأنشطة المتعددة.
- (٣) إعداد معلم الفئات الخاصة في إطار الإعداد العام له مع تنظيم برامج خاصة له توفر له الخبرة اللازمة للعمل مع هذه الفئات.

- (٤) إعداد منظومة متكاملة ومتطورة لسياسة القبول بمؤسسات إعداد التربية الخاصة تتضمن الكفاءة العلمية، واجتياز الاختبارات المقننة الشفهية والتحريرية، وفقاً للمعايير والمواصفات الدولية.
- (٥) تشجيع معلمي التربية الخاصة على الالتحاق بالدراسات العليا في نفس التخصص.
- (٦) إعداد دورات تدريبية للمعلمين يتولى مسئوليتها متخصصين في مجال تربية الطفل المعوق.
- (٧) وضع برامج بالدراسات التكميلية والتأهيلية لاستكمال إعداد معلمي الأطفال ذوي الإعاقة.
- (٨) توفير المواد التربوية اللازمة (كتيبات - أشرطة) لإطلاع المعلمين على كل ما هو جديد في ميدان الإعاقة.
- (٩) العمل على إشراك المراكز البحثية في مجال إعداد معلمي التربية الخاصة.
- (١٠) وضع مقررات خاصة بالتربية الخاصة في السنة النهائية لطلاب كلية التربية حتى يكون لديهم خبرة عن ذوي الاحتياجات الخاصة.
- (١١) الاهتمام بتطوير برامج البعثات الداخلية وطريقة اختيار المعلم المرشح لها.
- (١٢) تطوير مناهج وبرامج إعداد المعلمين بحيث تلائم هذه المناهج والبرامج كل فئة من فئات الإعاقة وسماتها وخصائصها وقدراتها ودرجة إعاقته وكيفية التعامل معها.
- (١٣) عدم اقتصار الجامعات والمعاهد العليا على إعداد معلمي التربية الخاصة فقط، ولكن تبني هذه الجامعات والمعاهد العليا إعداد الكوادر الفنية المتخصصة للعمل في مجال التربية الخاصة لتعليم وتأهيل وتدريب ذوي الإعاقة.
- (١٤) العمل على أن تضم كليات التربية مراكز ذات طابع خاص (إرشاد نفسى - توجيه ذوي الإعاقة)، تقدم خدمات للطفل المعوق، وأن تكون معملًا لتدريب معلمين أو أطباء وأخصائيين نفسيين وأخصائيين اجتماعيين وأخصائي علاج طبيعي، وأخصائي إعداد برامج، وهذا تحدده الكلية وفقاً لنوع التخصصات المتوفرة فيها وطبيعة الخريج.
- (١٥) حث كليات التربية على إجراء الدراسات العلمية الجادة في مجال الفئات الخاصة مما يوفر لنا فئة معلمي الفئات الخاصة.

(١٦) إنشاء مركز لبحوث التربية الخاصة على أن يضم هذا المعهد الأقسام الآتية:

- قسم بحوث التربية الفكرية.
- قسم بحوث التربية السمعية.
- قسم بحوث فاقدى البصر.
- قسم بحوث متعددى الإعاقة.
- قسم بحوث الموهوبين والفائقين.
- قسم بحوث الطفولة والمراهقة.

على أن يكون مقر هذا المركز داخل كليات التربية وتحت إشراف السادة رؤساء أقسام كلية التربية وهي (قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية - قسم الصحة النفسية - قسم علم النفس التربوى قسم المناهج وطرق التدريس - قسم أصول التربية).

(١٧) متابعة الخريجين للتعرف على المشكلات التي تعون نموهم المهني والتخصص.

(١٨) تطوير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لتلائم مع الواقع والعمل على تذليل المشكلات التي تواجههم سواء من الناحية الاجتماعية أو المهنية، حتى يستمروا في المهنة.

(١٩) الاهتمام بتدريب المعلمين العاملين في مؤسسات تربية الأطفال ذوي الإعاقة أثناء الخدمة حول كيفية تعليم الطفل المعوق وكيفية مواجهة مشكلاته السلوكية.

(٢٠) تشجيع أولياء الأمور على الانضمام للدورات التدريبية الأولية التي تعقد لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، بحيث يتدربون جميعاً على نفس المعلومات.

(٢١) التنسيق بين الوزارات المعنية بشئون ذوي الإعاقة (وزارة التربية والتعليم - وزارة الشئون الاجتماعية - وزارة الصحة - وزارة القوى العاملة ..) لمتابعة تنفيذ التوصيات التي تقرها المؤتمرات الدولية والمحلية لصالح ذوي الإعاقة.

(٢٢) الاهتمام بتزويد برامج إعداد طلاب كليات التربية، والتربية النوعية، بالمهارات وطرق التعليم اللازمة لتربية وتعليم الموهوبين.

- (٢٣) وضع دليل لمعلم التربية الخاصة يتناول حاجاتهم وطرق إرشادية لتبليتها وأفضل الطرق لتعليمهم.
- (٢٤) إدخال مقررات التربية الخاصة لطلاب كليات التربية وتكون ضمن مقررات الإعداد التربوي وتزويدهم بالمهارات اللازمة للكشف ورعاية الأطفال ذوي الإعاقة.
- (٢٥) إعداد طلاب كليات التربية ببرامج تؤهلهم للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة.
- (٢٦) ضرورة الاهتمام بالإعداد التربوي والأكاديمي والإرشادي والترويحي والرياضي لمعلمي الأطفال ذوي الإعاقة في المراحل العمرية المبكرة، والاهتمام بالبرامج والأنشطة يكون على أسس علمية موضوعية سليمة.
- (٢٧) ضرورة التكامل والترابط بين جوانب الإعداد التخصصي والتربوي والثقافي في برنامج إعداد وتأهيل معلم التربية الخاصة.
- (٢٨) إدخال مقرر دراسي أو أكثر في مناهج التعليم الجامعي، اختياري أو إلزامي، بحسب قرارات مجالس الأقسام العلمية، تتناول تربية وتعليم ذوي الإعاقة.
- (٢٩) العمل على وضع مقررات دراسية عن صعوبات التعلم والدمج بين ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة كمقررات أساسية ببرامج إعداد معلمات رياض الأطفال حتى تستطيع المعلمة تنمية قدرات هؤلاء الأطفال ومسايرة زملائهم العاديين.
- (٣٠) تنظيم دورات علمية وتدريبية مناسبة للمعلمين خاصة لمعلمي التربية الخاصة لإثراء خبراتهم وتنمية قدراتهم وزيادة كفاية مهاراتهم.
- (٣١) إعادة النظر وبشكل موضوعي في المستوى المادي والاجتماعي للمعلم، إشباعاً لحاجاته الأساسية وارتقاءً بمكانته الاجتماعية ليشعر بالرضا عن العمل ويتفانى في أدائه لأدواره المختلفة.
- (٣٢) وضع معايير لاختيار معلم للتربية الخاصة يتميز بخصائص شخصية تؤدي للنجاح في هذه المهنة مثل الصبر وسعة الصدر وحب المساعدة والعطاء ... وغيرها من خصائص الشخصية التي تساعد على النجاح في هذا المجال.
- (٣٣) وضع برامج تدريبية خاصة بكل مجال (فكرية - صم - مكفوقين) وعدم جعل التدريب عامًا في مجال التربية الخاصة نظر للفروق بين هذه المجالات.

(٣٤) يجب الاستفادة بمعلمي التربية الموسيقية والتربية الرياضية لتنفيذ الجانب الأكبر من الأنشطة الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة بعد إعدادها في صورة ألعاب وأناشيد وأنشطة حركية هادفة حتى يتمكن الطفل المعاق الاستفادة منها.

المراجع

- أبو العلا، زينب وآخرون (١٩٨٦). الخدمة الاجتماعية في محيط الفئات الخاصة. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان.
- أبو فخر، غسان (١٩٩٨). «وللإعاقة حوافرها». مجلة العربى. العدد ٤٧٧. وزارة الإعلام. الكويت.
- البحيري، عبدالرقيب أحمد (٢٠١٥). إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء أدواره الوظيفية لسياسة الدمج الشامل بين الواقع والمأمول. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة الباحة بعنوان «التربية آفاق مستقبلية». ج ٣. كلية التربية. جامعة الباحة.
- البرعي، غيداء بنت إبراهيم محمد (٥١٤٢٨). الحاجة إلى إنشاء مؤسسات تربوية لإعداد معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية في ضوء التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- الحسيني، نادية الحسي (١٩٩٦). «الضغوط المهنية والاحتراق النفسى وبعض سمات الشخصية لدى معلمي التربية الخاصة». بحث مقدم لمؤتمر جامعة عين شمس بعنوان: آفاق جديدة لطفولة سعيدة. فندق ميرديان القاهرة. جاردن سيتي. القاهرة.
- الزهيري، إبراهيم عباس (١٩٩٨). فلسفة تربية ذوي الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم. مكتبة زهراء الشرق. القاهرة.
- الزهيري، إبراهيم عباس (١٩٩٧). «رؤية مستقبلية لإعداد معلم الفئات الخاصة». النشرة الدورية. العدد ٤٩. السنة الرابعة عشر. اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة وذوي الإعاقة. القاهرة.
- الزيود، نادر فهمي (١٩٩٥). تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً. ط ٣. دار الفكر. عمان.
- الروسان، فاروق (٢٠٠١). سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة. ط ٥. دار الفكر. عمان.
- الأحمد، خالد طه (٢٠٠٥). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. ط ١. دار الكتاب الجامعي. العين.

الشخبي، ريهام علي السيد وأحمد، حنان إسماعيل ومطاول، وسامة مصطفى (٢٠١٢). إعداد معلم التربية الخاصة وتنميته مهنيًا في جمهورية مصر العربية (دراسة تحليلية). مجلة البحث العلمي في التربية. المجلد الثاني. العدد ١٣.

العتار، محمد محمود (٢٠٠٣). دراسة مقارنة لنظم تعليم الأطفال ذوي الإعاقة عقليًا في مصر والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا.

الكيومي، عائشة بنت خليفة بن علي (٢٠١٠). إعداد معلم التربية الخاصة بسلطنة عمان في ضوء بعض الخبرات الأجنبية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٢). شعبة التعليم العام. نظرة مستقبلية لتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الواحد والعشرين. القاهرة.

المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية (١٩٩٩). ندوة حول واقع ذوي الإعاقة في مصر.. خدمات ذوي الإعاقة بين الواقع والمستقبل. القاهرة.

بخش، أميرة طه (١٤٢١هـ). مقدمة في التربية الخاصة. ط ١. مكتبة الملك فهد الوطنية. الرياض.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) (1997). " مفاهيم الإعاقة: التصنيف الدولي ". ورقة عمل مقدمة في ورشة عمل بعنوان: الطفل والإعاقة المفاهيم والاستراتيجيات. مكتب المنسق المقيم للأمم المتحدة. القاهرة.

بشير، إقبال محمد ومخلوف، إقبال إبراهيم (د. ت). الخدمة الاجتماعية ورعاية ذوي الإعاقة. المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية.

جامعة المنصورة. كلية التربية. مؤتمر نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة. المنصورة. في الفترة من ٤ - ٥ إبريل ٢٠٠٠م.

جامعة الأزهر (١٩٩٠). قرار شيخ الأزهر رقم (١٨٣) لسنة ١٩٩٠ بشأن اللائحة الداخلية التنظيمية لمركز معوقات الطفولة. القاهرة.

جلال، عبدالفتاح والبجاوي، فتحية علي (١٩٩٣). إعداد معلم التربية للجميع. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة.

جمعية الرعاية المتكاملة. مؤتمر آفاق التطوير في التربية الفكرية. القاهرة ١٣. يونيو ١٩٩٩م.

- جمعة، ناريمان محمود محمد (١٩٧٩). دراسة تطور تعليم وتأهيل ذوي الإعاقة بمصر مع مقارنته بما هو متبع حالياً في بعض الدول المتقدمة في هذا المجال. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس.
- حسين، محمد عبدالمؤمن (١٩٨٦). سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم. دار الفكر الجامعي. الإسكندرية.
- خزام، نجيب (٢٠٠٥). «دور مركز سيتي (كاريتاس مصر) في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة» - ج ١ - المؤتمر العلمي السنوى الثالث عشر بعنوان: التربية وآفاق جديدة في تعليم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (ذوو الإعاقة والموهوبون) في الوطن العربي. كلية التربية. جامعة حلوان.
- زكرى، لورانس بسطا زكرى ويومى، كمال حسنى (١٩٩٤). «إعداد معلم الفئات الخاصة بأنواعها المختلفة دراسة مقارنة بين بعض الدول المتقدمة لتطوير نظام إعداد معلمي الفئات الخاصة في مصر». بحث مقدم للمؤتمر السادس لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة وذوي الإعاقة بعنوان: نحو مستقبل أفضل للمعوقين. القاهرة.
- سليمان، محمد جودة التهامي (١٩٩٠). دراسة مقارنة للإعداد المهني لتلاميذ التربية الفكرية بجمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- سليمان، نجدة إبراهيم علي (٢٠٠٠). نظم التعليم في التربية الخاصة. الشمس للطباعة. القاهرة.
- شرف، إسماعيل (١٩٨٣). تأهيل ذوي الإعاقة. المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية.
- شقير، زينب محمود (٢٠٠٢). خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة (الدمج الشامل - التدخل المبكر - التأهيل المتكامل). ط ١. ج ٣ من سلسلة سيكولوجية الفئات الخاصة وذوي الإعاقة. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.
- صالح، عادل منصور (١٩٩١). «التربية الخاصة فكراً وتطبيقاً». مجلة كلية التربية. المجلد الثاني. العدد الخامس عشر. كلية التربية. جامعة المنصورة.
- ضحاوي، بيومى محمد (١٩٩٨). التربية المقارنة ونظم التعليم. ط ١. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

طلبة، جابر محمود (١٩٩٦). « مستقبل تكوين معلم رياض الأطفال بكليات التربية في ضوء تحديات مهنة تربية الطفل ». المؤتمر السنوى الثالث عشر بعنوان: دور التربية في خدمة المجتمع وتنمية البيئة. كلية التربية. جامعة المنصورة. عبدالسلام، هالة محمد أحمد (١٩٩٩). المتطلبات التربوية لرعاية الأطفال المتخلفين عقلياً بين الواقع والمأمول. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا.

عبدالمطلب، أحمد محمود محمد (١٩٧٩). دراسة مقارنة لتربية ذوي الإعاقة بدنياً في جمهورية مصر العربية مع الإشارة بصفة خاصة إلى كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أسيوط.

عبده، بدرالدين كمال وآخرون (١٩٩٦). قضايا ومشكلات الرعاية الاجتماعية للفئات الخاصة. ج ١. المكتب العلمي للكمبيوتر. الإسكندرية. عبدالمجيد، عبدالفتاح صابر (١٩٩٧). التربية الخاصة لمن ؟ لماذا ؟ كيف ؟ ط ١. ميديا برنت للطباعة. القاهرة.

عزب، حسام الدين محمود والبجيرمي، سامى (١٩٩٦). جعلونى معوقاً ولكن. دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع. القاهرة.

عبدالرحيم، عبدالمجيد (١٩٩٧). تنمية الأطفال ذوي الإعاقة. ط ١. دار غريب للنشر والتوزيع. القاهرة.

عبود، عبدالغنى وآخرون (٢٠٠٠). التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمى الجديد. ط ١. دار الفكر العربي. القاهرة.

فولوى، إبراهيم جمال عبدالعاطي (٢٠٠٩). تطوير إعداد معلم التربية الخاصة وتدريبه في بعض محافظات شمال الصعيد في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة المنيا.

كاشف، إيمان فؤاد (١٩٩٣). « تعديل اتجاهات طلاب الدراسات العليا نحو العمل في مجال التخلف العقلى (دراسة إرشادية) ». مجلة معوقات الطفولة. العدد الأول. المجلد الثاني. مركز معوقات الطفولة. جامعة الأزهر. القاهرة.

محمد، عادل عبدالله (ن.ت). جامعة الزقازيق كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل اللائحة والنظام الداخلي. جامعة الزقازيق.

- مرسى، عبدالعظيم شحاتة (١٩٩٠). التأهيل المهني للمتخلفين عقلياً. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.
- مرسى، عبدالعظيم شحاتة (١٩٨١). دراسة مقارنة لنظم إعداد معلم التربية الفكرية في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- متولى، فؤاد بسيوني (١٩٩٠). التربية ومشكلة الأمومة والطفولة. رؤية عصرية لبعض مشكلات المجتمع وعلاقتها بالتربية. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.
- مازوك، كاس وونزر، مارجریت أ. (١٩٩٧). دراسات مقارنة في التربية الخاصة. ترجمة: محمد سعد الألفي وعاطف عبدالحافظ العطيبي. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة.
- مجلة المعرفة (٢٠٠١). «التعليم في بريطانيا». العدد (٧١). وزارة المعارف. المملكة العربية السعودية.
- مرسى، محمد منير (١٩٩٨). التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية. القاهرة: عالم الكتب.
- مركز سيتي للتدريب ودراسات الإعاقة العقلية. برنامج الدورة التدريبية لمدرسي التربية الخاصة بالقاهرة. من ٤ - ٥ يونيو ١٩٩٣م.
- نخلة، صموئيل أديب (١٩٧٥). دراسة مقارنة لنظم التعليم في بعض ميادين التربية الخاصة في مصر وبعض البلاد الأجنبية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس. القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠). قرار وزاري رقم ٣٧ بتاريخ ١/٢٨/١٩٩٠ بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة. القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). «إسهامات وزارة التربية والتعليم في النقلة النوعية لتربية الطفولة المبكرة». ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي الأول لمركز رعاية وتنمية الطفولة بعنوان: تربية الطفل من أجل مصر المستقبل. الواقع والطموح. جامعة المنصورة.
- وزارة التعليم العالي (١٩٩٥). قرار وزاري رقم ٨٣ بتاريخ ١/٢١/١٩٩٥ بشأن اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة عين شمس. القاهرة.

وزارة التعليم العالي (١٩٩٥). قرار وزارى رقم ٣١٥ بتاريخ ٢٦/٢/١٩٩٥ بشأن إصدار اللائحة الداخلية لعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة. القاهرة.

وزارة التعليم العالي (١٩٨٩). قرار وزارى رقم (٦٧٢) بتاريخ ٥/٧/١٩٨٩م بشأن إنشاء كلية رياض الأطفال. القاهرة.

Bond, Lori, Elizabeth : “ Teacher’s Educational Philosophies and Believes About The Nature of Mental Retardation ”, International Dissertation Abstract, Vol. 53, No. 7, January 1993.

Heddell, Fred : Children with Mental Handicaps, A Guide for Parents and Carers, The Growood Press, Britain, 1988.

Janewett, and Others : “Four Early Children Hood Teachers Reflect on Helping Children with Special Needs Make The Transition to Kindergarten”, The Elementary School Journal, Vol. 98, No. 4, 1998 .

Stow, Lynn and Selfe, Lorna : Understanding children with Special Needs, Uniwin Hyman, London, 1989.

[http// www.dsrl.edu.eg: About.aspx](http://www.dsrl.edu.eg: About.aspx)

**فعالية برنامج قائم على قبعات التفكير الستة لتنمية السلوك
القيادي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**

د إيناس محمد عبد الله محمود
مدرس علم النفس التربوي كلية التربية
جامعة المنصورة

مقدمة البحث:

إننا نحيا اليوم في عالم لا يسع إلا الأقوياء النابهين، ولا يعترف بالضعفاء المهزילים، عالم لا يمكننا تغييره ليعمل وفق قوانين نخترعها نحن، لكننا نستطيع تنمية ذواتنا، وإمكاناتنا لنصبح أكثر قوة وقدرة وفعالية، نستطيع أن نحصن أنفسنا بدرع من المهارات الفعالة، التي توفر لنا مساحة كبيرة من الحماية، ونحن نصعد طريق القمة والمجد.

كنا وحتى عهد قريب نردد في ثقة واقتناع المثل الصيني الذي يقول (إذا أعطيت للإنسان سمكة، فأنت تطعمه ليوم واحد، أما إذا عملته كيف يصطاد، فأنت تطعمه مدى حياته)، لكن هذا الزمن الذي نحياه اليوم دفعنا إلى تغيير هذه الحكمة، وأجبرنا أن نضيف إليها بعداً ثانياً أشد قوة؛ ليتماشى وفق تلك الحياة. هذا البعد هو ما أحسن ستيفن كوفي صياغته حيث أضاف للمثل السابق ... وعندما تعلم الإنسان كيف يصنع السنارة ذاتها تكون قد منحته شيء أروع من طعام دائم، تكون قد أعطيته حياة جديدة). ذلك ما دفع الباحثة للاهتمام بتناول جانب السلوك القيادي.

الموهوبون والمتفوقون هم الثروة الحقيقية لأي مجتمع، والرصيد الاستراتيجي للتطور والتقدم لحضارات الأمم، فعن طريقهم ازدهرت الحضارة الإنسانية وتقدمت، وبفكرهم وإبداعهم صنعوا سعادة البشرية ورفاهيتها، لهذا فإن رعايتهم وحسن توجيههم يعد من أفضل أنواع الاستثمار في رأس المال البشري.

فقد ذكر الزيات (٢٠٠٢، ٢٤٠) أن قضية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم درست لأول مرة بجامعة Johns Hopkins بالولايات المتحدة الأمريكية (١٩٨١) على يد نخبة من علماء التربية الخاصة، حيث تناول العلماء فيها فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة يُطلق عليهم الطلاب ثنائي غير العادية، وهم الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم المطوسة أو المقنعة، وتصل نسبتهم في المجتمع حوالي ١٦٪ من الأطفال المتفوقين عقلياً، ولقد لقي هذا المفهوم تقبلاً من مختلف الجهات المعنية، والواقع أن مفهوم الموهبة من ناحية وصعوبات التعلم من ناحية أخرى يبدو أنهما لو كانا يمثلان نهايتين عكسيتين أو متناقضتين على متصل التعلم، ويحتاج هؤلاء إلى التركيز على دوائب القوة والايجابية، وتخفيف آثار صعوبات التعلم لديهم

ففي ظل الانفجار المعلوماتي الذي يشهده العالم اليوم، ومع التقدم المعرفي والتقني الهائل، يسعى العالم ومع مطلع الألفية الثالثة إلى الاهتمام بالموارد البشرية وتنميتها إلى أقصى حد ممكن فالموارد البشرية تعد من أهم المرتكزات التي تقوم عليها حضارة الأمم والثروة الحقيقية لأي مجتمع وذلك يقتضي أن يعد الإنسان عدته لمواجهة كل التحديات من خلال وضع الخطط المبنية على أسس علمية لمواكبة هذا التقدم في عالم التعليم والتدريس والعمل على تمكين الطلاب من مواكبة مستجدات العصر واستيعابها من خلال التصدي للتغيرات المتسارعة بما يحقق التنمية الشاملة والتي تعد استراتيجيات القبعات الست من أهم مرتكزاتها ومن خلالها يتم تحسين بعض مهارات القيادة.

ذكر عواد (٢٠٠٥) أننا حين نعلم الطلاب التفكير، فإننا نعلمهم الاستقلالية والتحرر من الاعتماد على الآخرين، وأن يكونوا مفكرين واثقين من قدراتهم للوصول إلى أفضل الحلول لمشكلاتهم، وأفضل الخيارات لقراراتهم، وتحديد أفضل التفسيرات للأحداث من حولهم. وتطوير ابتكارات من شأنها أن تحسن من نوعية حياتهم وحياة الآخرين.

وهناك فرقاً بين تعليم التفكير وتعليم مهارات التفكير. فتعليم التفكير يتضمن الفرص والمواقف وتنظيم الخبرات التي تتيح الفرصة أمام الطلبة للتفكير ودفعهم ومبادراتهم على استغلال توظيف العمليات الذهنية المختلفة بها، أما تعليم مهارات التفكير فيتضمن افتراض أن التفكير مثله مثل أي مهارة قابلة للتعليم والنقل والتوظيف في مرحلة حياتية أو أكاديمية جديدة، ويتضمن تعلم مهارة التفكير تعلم استراتيجيات وعمليات ومناسبة استخدامها ومستوى استخدامها (قطامي، ٢٠٠٣).

كما يؤكد صالح (٢٠٠١) على تعويد الطالب على طريقة التفكير التي تساعد على النظرة الموضوعية إلى مشاكل الحياة، وبالتالي العمل على إزالة المعتقدات الفاسدة والآراء السابقة، والتعصب الأعمى، والتخلص من أساليب التفكير الخرافي والتواكلي، الذي يعتبر مسؤولاً عن تقهقر القوى الفكرية في الأفراد والشعوب، والعمل على تنمية التفكير النقدي والمقارن البعيد عن التحيز والآراء وفق الهوى، وأن ينظر الطالب إلى حل مشكلات الحياة اليومية نظرة موضوعية، كي يتمكن من التغلب عليها نتيجة التفكير السليم.

وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات المتوافرة التي تناولت تعليم برامج التفكير كدراسة (العنزي، ٢٠٠٢؛ السмир، ٢٠٠٣؛ Mary&Jones2004) تم حصر مجموعة من المزايا التي يمكن أن تحققها برامج تعليم التفكير والتي من أهمها:

- (١) تطوير القدرات الإبداعية الكامنة لدى الطلبة.
- (٢) تنمية مفهوم الذات لدى الطلبة، وتقوية مشاعر الانتماء والإحساس بالمسؤولية نحو المجتمع.
- (٣) التعرف على مواقف والمشكلات الحياتية المتوقعة.
- (٤) مساعدة الطلبة في الانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة توظيفها في معالجة المشكلات الحقيقية في عالم الواقع.
- (٥) إكساب الطلبة القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار.

وبفحص الباحثة لتلك المزايا السابق ذكرها استنتجت ان تلك المزايا تصب في تعلم مهارات السلوك القيادي والتي ترغب الباحثة في تنميته لإيمانها بأن القادة هم ثروة يمتلكها المجتمع فهم يقومون بدور الفاعل في تحديد قدرة الأغلبية على الفعل ويفجرون طاقات، وينجحون في تفعيلها بشكل إيجابي لنخرج جيلاً من القيادات الرائعة للأمة.

وذكر السويديان (٢٠٠٦) أن للقيادة أهمية يمكن الشعور بها من خلال التالي:

- (١) السيطرة على مشكلات العمل ورسم الخطط اللازمة للتعامل معها.
- (٢) إعادة التوازن للحياة أي وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.
- (٣) مواكبة التغيرات المحيطة.
- (٤) وضع استراتيجية ناضجة في عملية تحرك محفزة نحو هدف سام.

وقد تعددت الدراسات التي تناولت العلاقة بين تعلم التفكير والسلوك القيادي، فقد درس السويديان، والعدلوني (٢٠٠٤) أن القدرة على التفكير من أبرز الصفات التي يتصف بها القائد، فمن صفات القائد الفاعل القدرة على التحكم بالنفس والتفكير بصورة واضحة، كما يحدد ستيوارت (Stuart,2003) أن الذكاء والتحصيل العالي من السمات المتفق عليها عند القائد الجيد. وطبق العنزي (٢٠٠٢) برنامج الكورت لتنمية التفكير الإبداعي، وقد أثبتت الدراسة مدى فاعلية برنامج التفكير في تنمية المهارات القيادية.

ولقد تعدد البرامج العالمية لتعليم التفكير ومهارات، فعلى سبيل المثال هناك برنامج البناء العقلي لجيفورد الذي يستهدف تطوير المهارات المعرفية للتفكير، وكذلك برنامج فلسفة لبمان للأطفال الذي يركز على التفكير كموضوع قائم بذاته، ومن بين أشهر برامج التفكير تأتي استراتيجيات القبعات الست إحدى الاستراتيجيات التي طرحها الطبيب المألطي إدوارد حول تنمية عمليات التفكير، وقد نتجت هذه الفكرة من خلال ملاحظته لما يفعله الأفراد في أي نقاش، حيث يتبنى هذه الفكرة من خلال ملاحظته لما يفعله الأفراد في أي نقاش، حيث يتبنى أحد الأطراف موقفا معينا يدافع عنه ولا يستمع إلى أي فكرة معارضة مما يؤدي إلى جدل عقيم بين الطرفين. لذلك أطلق ديبونو فكرة القبعات الست لينتقل بالتفكير بعيداً عن الجدال إلى نوع جديد من التفكير يسمى بالتفكير الموازي الذي يوفر بدائل عملية أو تطبيقية، بحيث يعمل على تشجيع التعاون بين كافة الأفراد لممارسة نوع محدد من التفكير في أوقات متزامنة، عند التعرض إلى قضية جدلية أو مشكلة ما، ومن ثم تقوم الأطراف المشاركة بتغيير نمط أسلوب التفكير الذي تمارسه لتغير الموقف الذي هم بصدد (نوفل، ٢٠٠٩، ٢٦١).

ويرى دي بونو (٢٠٠٤) أن برنامج قبعات التفكير الست يعتبر أداة فاعلة لتنظيم عملية التفكير، وتغيير الطرق التقليدية التي يفكر فيها الأشخاص أثناء اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

فترى الباحثة أن تعليم مهارات التفكير هو بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات. فيقول نبي الله صلى الله عليه وسلم (إنما العلم بالتعلم والحلم بالتحلم).

وأيضاً اهتمت الباحثة باستراتيجيات القبعات الست التي تعترف بالمشاعر كجزء مهم للتفكير، والتي تعد أحد برامج التفكير الحديثة التي تستهدف توضيح وتبسيط التفكير وزيادة فعاليته، وتدريب المتعلم لتغيير نمط تفكيره، فالقبعات الست عبارة عن وسيلة توضح الحالة الذهنية للفرد في لحظة معينة بشكل رمزي من خلال لعب الأدوار (السويدان، العدلوني، ٢٠٠٤، ٢٤).

ويعد موضوع التفكير والسلوك القيادي من الموضوعات المترابطة والمتداخلة، لوجود علاقة بين القدرة على التفكير وتحسين المهارات القيادية، ولذلك ذكر (Janet & Kronborg, 2000) أن السلوك القيادي يتطلب كفاية ذهنية وتطوراً في مهارات التفكير والسلوك الاجتماعي. ولذلك يحتاج الطالب الذي يمكن أن يصبح قائداً أن يعطي الفرصة، ليطور قاعدة معارف أساسية في ميدان مهارات التفكير، والقدرة على حل المشكلات، والتفكير الابداعي.

ويؤكد المختصون أن هناك فجوة، تتفاوت في درجة اتساعها بين ما يبيده الطالب من مظاهر السلوك الابداعي، وبين ما هو مؤهل له وقادر عليه، وذلك لقلة الطرق الملائمة والميسرة لتحقيق الانجاز، ولذلك فالفرد في حاجة إلى ما يحفظ إبداعه، ويوظفه عن طريق التدريب. كما أكدت السرور (٢٠٠٢) أن كثيراً من الدراسات التي طبقت البرامج الخاصة بمهارات التفكير، أسفرت نتائجها أن تعليم التفكير يؤثر بشكل موجب على كثير من النواحي، مثل تنمية تقدير ذات إيجابية، وتنمية القدرة على التفكير التباعدي، وتحسين الإنجاز الأكاديمي.

كما يرى دي بونو (٢٠٠١) أن برامج التفكير ومنها برنامج القبعات الست تتيح أن نقود التفكير، كما يقوم قائد الفرقة الموسيقية بقيادة الأوركسترا، وبذلك يكون بالاستطاعة أن تنتقل إلى مسارات متعددة، ونفكر بطرق مختلفة حول مشكلة ما، وتكمن القيمة الأساسية في هذا البرنامج في سهولة استخدامه وملاءمته للمواقف التعليمية المختلفة، ويتضمن برنامج قبعات التفكير الست، السلوك القيادي، الذي يظهر واضحاً في تفكير القبة الزرقاء، فالذي يلبس القبة الزرقاء يقوم بدور قيادي في المجموعة من حيث توجيه أفراد المجموعة إلى نوع التفكير المستخدم.

وقد وجدت (Stuart, 2003) أن برنامج قبعات التفكير الست ينمي أنماط القيادة المختلفة فطبيعة البرنامج تستند على حل المشكلات والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد التي هي سمات وخصائص للقائد الناجح، فكل قبة تعبر عن طريقة تفكير معينة، وتركز القبة الزرقاء على السلوك القيادي. ومن هذا المنطلق تم اختيار السلوك القيادي وربطه بقبعات التفكير الست.

وتعد دراسة الباحثة من الدراسات التجريبية التي يتم فيها بناء برنامج تدريبي وتعليمي، يشمل تدريب الطلبة على استخدام مهارات ذهنية بفاعلية وبطريقة مختلفة مما يستخدمه الطالب في ظروف الصف العادي، ويمكن أن ترجع قيمة الدراسة التجريبية القائمة على استخدام برنامج تدريبي إلى الاعتبارات التنظيمية الصفية، والمحتوى، وما يتضمن من اهتمام المدربة بما يوفره من تنظيم تدريبي، ونشاطات، وتغذية راجعة فورية التي يمر بها جراء ما ينتج من أفكار يتم تعديلها، وتغييرها، وإثرائها من زملائه أو من المعلم فور ظهور الاستجابة.

وفي ضوء هذا الواقع تصبح الحاجة ملحة لإيجاد نظام تربوي يعمل على استغلال القدرات والمهارات الحياتية اللازمة وتطويرها، وهذا ما أكدت عليه المؤتمرات التربوية، التي ركزت على ضرورة تطوير أنواع التفكير المختلفة التي من بينها برنامج القبعات التفكير الست، وقد تكون هذه الدراسة محاولة، تبذل في مجال تطوير التفكير والمهارات القيادية حيث ستقدم هذه الدراسة بيانات تجريبية عن فاعلية برنامج قبعات التفكير الست في تعليم التفكير وتنمية المهارات القيادية، وتفسح المجال للطلبة كي يفكروا تفكيراً إبداعياً، مما يجعل عند الطلبة قدرة عالية في التعامل مع مواقف الحياة المستقبلية.

كما اهتمت الباحثة بالتطبيق على عينة هي من فئة ذوي الإعاقة بل ولها طابع آخر أنها ذات الاستثناء المزدوج وهم فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة البحث:

حيث أن غاية التربية الحديثة ليست تزويد المتعلم بالمعلومات وفقط، بل ومساعدته على تنمية تفكيره العلمي وتزويده بعقلية مرنة تمكنه من فهم البيئة المحيطة وأيضاً إعداداً للحياة وإكسابه مقومات الشخصية المتكاملة لتنمية قدرته على التفكير السليم وحل المشكلات والاعتماد على النفس؛ فمن من المؤسف أن كثيراً من طلبة الثانوية غير ملمين تماماً بمهارات التفكير، ومعظم هؤلاء الطلبة ليس لديهم القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرار أو حتى الإدراك والفهم الجيد، ومثل هؤلاء الطلاب هم سيوف المستقبل والعقل المدبر والمدير لمشكلاته.

فالغرض من هذه الدراسة هو تطوير برنامج تفكير قائم على قبعات التفكير الست لدى دي بونو، وقياس أثره في تنمية السلوك القيادي لدى الطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الثانوية. حيث لاحظت الباحثة أن هناك اتساع في الفجوة بين ما نقوله أو نكتبه على الورق حول ما نمارسه في الغرف الصفية وكان من الضروري تقديم البيئة المناسبة التي تجعل الطالب يشعر بالمسؤولية والمشاركة الواعية في المجتمع.

فلم تعد الطرائق التربوية القائمة على أساليب الحفظ والتلقين وحشو المعلومات مناسبة لروح العصر، بل إن الحاجة تدعو إلى إتاحة الفرصة للمتعلم للتفكير والبحث والتجريب من أجل الحصول على المعارف والحقائق واكتساب المهارات بنفسه (رزان، مرتضى، ٢٠١١، ١٠٨-١٠٩).

وأكد فهيم مصطفى أننا نستطيع أن نستخدم القبعات الست في أكثر من مجال في حياتنا العملية والدراسية، كما يمكن استخدامها في التخطيط لمشروع معين، أو صنع القرار، أو البحث عن حلول مناسبة للمشكلات التي تعترض طريقنا (مصطفى، ٢٠٠٧، ١٥٢).

من هنا نبعت أهمية الدراسة في استخدام برنامج تعليمي مثل القبعات التفكير الست لتنمية السلوك القيادي لدى طلاب المرحلة الثانوية (محل الدراسة) لأهمية تلك المرحلة كما ذكر أريكسون بأنها فترة البحث عن الذات والتي تمثل سلسلة من التغيرات الجسدية والنفسية والعقلية والتي تتمثل في النضج النفسي والتفكير والقدرة على ممارسة التفكير المجرد أو التفكير في الأمور المعنوية (العيسوي، ٢٣، ١٩٩٣) والتي يشعر فيها المراهق بحاجة إلى شراكه في التفكير والتقرير في الأمور المعنوية والدراسية، والشعور بالتقدير لأعمال يقومون بها واحترام خصوصياتهم.

وتتحد مشكلة البحث في السؤال التالي :

ما أثر استخدام برنامج قائم على قبعات التفكير الست في تنمية السلوك القيادي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الثانوية ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يلي:

- (١) بناء برنامج تدريبي قائم على قبعات التفكير الست لتنمية السلوك القيادي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الثانوية.
- (٢) التعرف على مستوى مهارات السلوك القيادي لدى عينة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الثانوية.
- (٣) التعرف على الفرق بين مهارات السلوك القيادي لدى طالبات وطلاب المرحلة الثانوية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام برنامج القبعات الست للتفكير.

أهمية البحث:

- (أ) تبرز أهمية البحث الحالي في دعوتها للمعلمين والطلبة إلى التحرر من النماذج السائدة في التعليم والمعتمدة على جمع المعلومات وحفظها دون الاستفادة منها عملياً، وربما تسهم هذه الدراسة في تنبيه المسؤولين في التعليم إلى استخدام برامج التفكير المستقلة، لتنبيه المهارات الكامنة لدى الطلبة خاصة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم لاستغلال ما لديهم من طاقات وإمكانات والاستفادة منها لتنمية مهارات مثل السلوك القيادي لديهم.
- (ب) كما تستمد أهمية البحث الحالي من الاعتبارات النظرية والعملية التطبيقية لمهارات التفكير وأسسها وبرامجها والإنجازات الشخصية التي يمكن أن يحققها الطلاب من التدريب على هذه الممارسات، وتحدد الأهمية النظرية للدراسة الحالية بالآتي:
 - (١) إظهار أهمية السلوك القيادي وعناصره كمتغير شخصي في بناء سلوكيات تكيفية وقيادية وتطويرها، بالإضافة إلى ما يمكن أن توفره البحث الحالي من تراث نفسي يمكن أن تُشكل مرجعاً للتربويين في التفكير والقيادة الذي يُبنى عليه النشاط والحيوية.
 - (٢) إن تفكير القبعات الست هو استحداث تربوي نفسي حديث، أدخل إلى التراث النفسي منذ فترة قريبة ونقله للعربية يُمكن أن يُحدث تطوراً في برامج تعليم وتعلم التفكير للطلبة في أي بلد.

- (٣) قد تساعد هذه الدراسة في إكساب التلاميذ الثقة بالنفس وتعويدهم تقبل نقد الآخرين، وكيفية نقد ذاتهم، وحل مشكلاتهم. لذلك تأمل الباحثة أن تكون هذه الدراسة بمثابة إثراء إلى الأدب التربوي.
- (٤) تعريف المربين والتربويين بزيادة أعداد فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ولفت أنظارهم إلى أن بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم مواهب مهمة وغير مستغلة، أو بعض الطلاب الموهوبين قد يكون لديهم صعوبات تعلم تعيق تقدمهم الدراسي؛ لوضع استراتيجية لاستثمار طاقاتهم وقدراتهم.

ويمكن أن تُحدد الأهمية التطبيقية بالنقاط الآتية:

- (١) يُمكن أن يسهم البحث الحالي بما تزوده من برنامج تدريبي لتفكير القبعات الست، مستند إلى نظرية دي بونو في التفكير في تطوير المرونة الذهنية الفكرية لدى الطلبة، وزيادة سعة إمكانياتهم الذهنية لكي ينتقلوا من إجراءات تفكير إلى إجراءات تفكير أخرى.
- (٢) كما أن البحث الحالي قيمة بما سيتم تطويره من أداة لقياس السلوك القيادي، وهو ما يفترض له المجال النفسي والتربوي في التعلم والتعليم في مرحلة المراهقة.
- (٣) ويمكن أن توفر نتائج البحث الحالي بما وفرته نتائجها في ربط إجراءات التفكير وفق برنامج دي بونو، والسلوك القيادي وربطه بتوجهات بحثية واستدخال ذلك في الممارسات التربوية.

محددات البحث:

- (أ) **المحددات البشرية:** يتحدد البحث الحالي بالعينة المستخدمة فيها وهي من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة المنصورة بمدرستي جيهان السادات الثانوية - بنات ومدارس الهدى والنور (بنين)، وشملت عينة الدراسة الاستطلاعية ١٦٥ طالب وطالبة بهدف استخراج العينة الأساسية وقوامها ٢٦ من الطلاب مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.
- (ب) **المحددات مكانية:** تم التشخيص بمدرستي جيهان السادات والهدى والنور بمدينة المنصورة التابعة لمحافظة الدقهلية.

- (ج) **المحددات زمانية:** تم إجراء البحث الحالي في شهري سبتمبر وأغسطس للعام ٢٠١٦-٢٠١٧م. بواقع زمني شهر ونصف في التشخيص، وثلاثة أشهر ونصف لتطبيق البرنامج المستخدم.
- (د) **المحددات موضوعية:** تم استخدام خمس مهارات قيادية لتطبيقها على العينة المستهدفة من خلال البرنامج وهم (مهارة التخطيط، مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات، مهارة المبادرة، مهارة التواصل مع الأقران، مهارة تحمل المسؤولية).

مصطلحات البحث:

البرنامج: يُعرف البرنامج بأنه: مجموعة الخبرات التعليمية المتكاملة والمصممة خصيصاً، لتزويد المتعلمين (المشاركين) بفرص تعليمية مناسبة في مناخ معد إعداداً مناسباً لتحقيق الأهداف (غنيمي، ٢٠١٠: ٣٤).

إستراتيجية قبعات التفكير الست: The Six Thinking Hats Strategy: هو أحد برامج تعليم التفكير الحديثة وضعه الطبيب البريطاني إدوارد دي بونو (De Bono)، حيث قسم ”دي بونو“ التفكير عند الإنسان إلى ستة أنماط، واعتبر كل نمط كقبعة خيالية يلبسها الإنسان أو يخلعها حسب طريقة تفكيره في تلك اللحظة، بحيث ينتقل الفرد بتفكيره من أسلوب معين إلى أسلوب آخر حسب الموقف الذي يتعرض له، وقد أعطى ”دي بونو“ لوناً مميزاً لكل قبعة حتى يمكن تمييزه وحفظه بسهولة (نايفة، ٢٠٠٥: ١٤).

مهارات القيادة: Leadership Skills: هي المهارات التي يتدرب عليها طلاب المرحلة الثانوية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج قائم على استراتيجية قبعات التفكير الست والتي تساعدهم على تحسين السلوك القيادي لديهم، وتشمل مهارات (اتخاذ القرار وحل المشكلات، التخطيط، التواصل مع الأقران، تحمل المسؤولية، المبادرة).

الموهوبين ذوي صعوبات التعلم: تبنت الباحثة تعريف شرف الدين (٢٠٠٨: ٣٢٤)، حيث يعرفهم بأنهم ”هؤلاء الطلاب الذين تكبح صعوبات تعلمهم النوعية الأصلية

(الأكاديمية - النمائية) أو المصاحبة لتوظيف إمكانيات الموهبة لديهم، وهي ما تعوق تحقيق إمكانيات هذه الثروة الإنسانية، وتحويلها إلى واقع فعلي مستثمر، مما يهدر جهود الطلاب و يشعروهم بعدم الفعالية والتقدم و الثقة بالنفس وتطور علاقاتهم الاجتماعية بما يؤدي إلى سوء التوافق الدراسي والاجتماعي“

الطلاب الموهوب ذو صعوبات التعلم يتميز بأدائه العقلي العالي؛ إلا أنه يعاني من قصور أكاديمي معين قد يصاحبه قصور في المعالجة الذهنية التنفيذية Executive processing deficit وقد يشمل هذا القصور عملية التذكر، أو الفهم، أو الإدراك البصري أو السمعى بالرغم من وجود ارتفاع في مستوى الأداء العقلي

وتقصد الباحثة بالموهوبين في العينة هم الطلاب الذين يظهرون موهبة كبيرة في مجال معين وعدم القدرة في مجال آخر، ويتمتعن بقدرة عقلية فوق المتوسطة، ويعانين من انخفاض تحصيلهن الدراسي في مادتين أو أكثر، والافتقار إلى مهارات القيادة، كما يحصلن على درجة مرتفعة في مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

أشار Swanson (1999) إلى أن هناك ثلاثة محكات يتم في ضوئها التعرف على أولئك التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتحديد هم وهي:

- (١) محك التميز النوعي: ويشير إلى وجود تفوق أو تميز للتلاميذ في أحد مجالات الموهبة وخاصة المواهب النوعية (فنية، أو أدبية، أو رياضية، خاصة).
- (٢) محك التفاوت: ويشير إلى وجود قدر من التباين بين معدلات ذكائهم أو مستوى قدراتهم الكامنة وبين أدائهم الفعلي الملاحظ أو مستوى تحصيلهم الأكاديمي، حيث ينخفض التحصيل لديهم بشكل لا يتفق مطلقاً مع نسبة ذكائهم.
- (٣) محك الاستبعاد: ويشير إلى إمكانية تمييز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن ذوي الإعاقات، أو ذوي صعوبات التعلم الأخرى، ومن ثم استبعادهم عن هذه الفئات (الزيات، ٢٠٠٢، ٢٣٤).

فيشهد عصرنا الحالي ثورة في التقدم العلمي والتكنولوجي لم يسبق لها مثيل، حيث تتفوق الأمم في التقدم العلمي والتكنولوجي، وذلك نتيجة لاختلاف القدرات العقلية وما ينتج عنها لدى أبنائها، مما استدعى الاهتمام بالموهوبين ورعايتهم، وكيفية استثمار قدراتهم وطاقاتهم الإبداعية في البحث العلمي المنظم، من أجل تقدم المجتمع ورقية، وذلك أدى إلى اهتمام التربويين بأساليب التربية الحديثة التي تسعى إلى تنمية الإبداع وتحسينه، كما تنوعت البرامج العالمية التي تهدف إلى تنمية التفكير بأنواعه المختلفة، ومن أشهر برامج تعليم التفكير برنامج قبعات التفكير الست للعالم البريطاني ادوارد دي بونو، حيث أن هذا البرنامج الذي يقدمه يتسم بالشمولية كما أن استخدامه يشبه لعب الأدوار الذي يضيء بجو من السرور والمتعة على التلاميذ ويزيد من دافعتهم للتعلم وتحسين التفكير.

فالتفكير عبارة عن مهارات نحتاج إليها في حياتنا اليومية لتساعدنا على استمرار الحياة الجيدة، وتفسير ما يحيط بنا من ظواهر وأحداث، ويشمل على العديد من المعاني، فقد يعني العمليات أو الخطوات التي تؤدي في النهاية إلى حل لمشكلة ما، أو بناء خطة ما، ويعد التفكير سلوك يأتي من خلال تفاعل الفرد مع بيئته وتأثره بها ومحاولة المستمرة في التعامل مع المواقف والمشكلات التي يتعرض لها.

تعريف التفكير:

قد تعددت تعريفات التفكير ومنها:

- (١) التفكير هو ذلك الشيء الذي يحدث أثناء حل المشكلة، وهو الذي يجعل للحياة معنى، أي هو عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك ولكنها لا تستثني الوعي، أي أن عملية التفكير فردية لكنها لا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة، بل تتأثر بالسياق الاجتماعي والسياسي والثقافي الذي تتم فيه (الجمال، ٢٠٠٥، ٢٥).
- (٢) ويفترض دي بونو أن التفكير مهارة عملية يُمارس بها الذكاء نشاطه اعتماداً على الخبرة أو اكتشاف مترو أو متبصر أو متأن للخبرة من أجل التوصل إلى الهدف (قطامي، ٢٠٠١، ١٤).
- (٣) ويرى مصطفى أن التفكير هو عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما، وهو عملية مستمرة

في الذهن لا تتوقف أو تنتهي ما دام الإنسان في حالة يقظة، وهو أرقى العمليات العقلية والنفسية التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى بدرجة راقية ومتقدمة (مصطفى، ٢٠٠٢، ٢٧).

(٤) بينما رأى جروان أن التفكير في أبسط تعريف له عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس (البصر، السمع، اللمس، الشم، التدوق) (جروان: ٢٠٠٢، ٤٣-٤٤).

واستنتجت الباحثة من تعدد التعريفات السابقة أنه لا يوجد تعريف واحد مستقر للتفكير حاله حال المتغيرات النفسية الأخرى إلا أن كل التعريفات تصب في نفس البوتقة ولذلك تعرف الباحثة التفكير بأنه: نشاط عقلي يقوم به الفرد عندما يواجه مواقف ما يحتاج إلى تفسير للوصول إلى الحل المثالي من خلال تنظيم خبراته بطريقة جديدة، وتتضمن عملية التفكير مهارات وخطوات متعددة يقوم بتطبيقها ليتوصل إلى حل للموقف الغامض، وقد يقوم بتقويم هذا الحل وتعميمه على المواقف والمشكلات الأخرى المتشابهة.

مبررات تعليم التفكير:

أن هناك الكثير من المبررات كما وردت في (الخليلي، ٢٠٠٥، ٢٨) و (شحاتة، ٢٠٠٠، ٣٣) التي تدعونا إلى تعليم التفكير ومنها:

- (١) تعقد المجتمعات الحديثة التي ظهر فيها الحاجة للتفكير بطرق جديدة لم تعد العادات والتقاليد والطرق القديمة كافية لحلها.
- (٢) تغير أهداف التربية الحديثة، فلقد أصبح الاهتمام بالطفل شاملاً لجميع النواحي بدلاً من الاهتمام بجانب واحد وهو الجانب المعرفي.
- (٣) تعليم التفكير يعود بالفائدة على الطلاب فمن عدة أوجه.
- (٤) التفكير ضرورة حيوية للإيمان واكتشافات نواميس الحياة وإعمال العقل والتفكير والتدبر في خلق الله والتبصر بحقائق الوجود الذي عظمها الدين الإسلامي.
- (٥) دور التفكير في النجاح الدراسي والحياتي فتعلم مهارات التفكير قد يكون أهم عمل يمكن أن يقوم به المعلم.

- (٦) في القرن الحادي والعشرين يتعاضم الرجوع إلى الأساسيات والتي تتعلق بالقراءة والكتابة والحساب فقط وإنما تشمل مهارات التحليل، والتركيب إلى العديد من المهارات الأخرى.
- (٧) لا بد من تعليم الطلبة أسلوب التعلم بأنفسهم، وهذا مبدأ مهم لأنه يعتد في أساسه على ممارسة التفكير بفاعلية.
- (٨) أن التدريب على التفكير يعتبر محورا أساسيا لاستيعاب وفهم كل المواد المعرفية التي يتفاعل معها الطالب في المدرسة.
- (٩) تدريس التفكير أحد الأهداف المهمة لعملية التربية حيث يساعد الفرد على مواجهة المواقف التي تحتاج إلى اتخاذ قرار، كما إنه يساهم في مساعدة التلاميذ لمواجهة صعوبات التعلم حتى يصبحوا مفكرين جيدين.

وترى الباحثة نظراً للتغيرات السريعة والمستمرة في عصرنا الحالي ضرورة تعليم التفكير ليكون الإنسان قادراً على التكيف مع ظروف ومتطلبات هذا العصر ليقدّم الجديد في حياته وفي عمله وفي علاقاته مع الآخرين، ويواكب ما يحدث من حوله. ومما سبق عرضه يتضح للباحثة أنه قد أصبح هدف تنمية مهارات التفكير هدفاً أساسياً تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقه، حيث أصبح لزاماً على القائمين على العملية التعليمية أن يهتموا بتعليم الطلبة مهارات التفكير المتنوعة وتنميتها لديهم. بالرغم من أن التربويين متفقون على أهمية مهارات التفكير في النظام التعليمي، إلا أنه لا يوجد اتفاق مؤكد بينهم على الكيفية لتنمية تلك المهارات، فقد ظهرت العديد من البرامج والاستراتيجيات والطرق لتنمية مهارات التفكير ومن بين هذه البرامج (برنامج قبعات التفكير الست للعالم إدوارد دي بونو)، يعد برنامج قبعات التفكير الست من برامج تعليم التفكير التي تهدف إلى تبسيط عملية التفكير وزيادة فعاليته، كما أنه يسمح للمفكر بالانتقال أو تغيير نمط تفكيره، ويعتبر هذا البرنامج نموذج متكامل لتحقيق التفكير المتوازي.

حيث يرى دي بونو (٢٠٠٣) أن قبعات التفكير الست صممت لمساعدة الأفراد بشكل كبير على تبني تشكيلة واسعة من المناحي أو المناظير التي تساعدهم على رؤية الموضوع من مختلف الزوايا؛ إذ أن الأفراد عندما يلبسون قبعة معينة فإنهم يلعبون أدواراً كما أنهم أنفسهم داخل منظور معين (نوفل، ٢٠٠٩، ٢٤٦).

تعريف برنامج قبعات التفكير الست :

يعرف (مصطفى، ٢٠٠٧، ١٩٦) برنامج قبعات التفكير الست:

هو أحد برامج تعليم التفكير الحديثة وضعة الطبيب البريطاني إدوارد دي بونو وهو أداة تفكير فعالة تشجع التفكير المتوازي، وهو برنامج تدريبي يمنح متلقيه المعرفة Knowledge والمهارة Skill لاستخدامه والاستفادة منه ويساعد على الإبداع وتطوير قدرات الفرد.

ولقد صمم دي بونو برنامج قبعات التفكير الست لنقل التفكير بعيداً عن طريقة الجدول التقليدية إلى أسلوب رسم الخرائط، مما يجعل التفكير عملية من مرحلتين: الأولى رسم الخريطة، والثانية اختيار مسار على هذه الخريطة. فإذا كانت الخريطة جيدة يتضح أفضل المسارات، وكما في تشبيه الطباعة، تقوم كل قبعة بوضع نمط من التفكير على الخريطة. فالتفكير المركز يصبح أكثر فاعلية، فبدلاً من إضاعة الوقت في الجدول والنقاش المتشعب، يتم استخدام مدخل منظم رسمي ودقيق لإدارة النقاش والاجتماعات، ولقد قسم ”دي بونو“ التفكير عند الإنسان إلى ستة أنماط، واعتبر كل نمط كقبعة يلبسها ال

إنسان أو يخلعها حسب طريقة تفكيره في تلك اللحظة ولتسهيل امر فقد أعطى ”دي بونو“ لوناً مميزاً لكل قبعة حتى يمكن تمييزه وحفظه بسهولة.

طرق التفكير التي تمثلها قبعات التفكير الست :

هناك طرق مختلفة للتفكير تمثلها قبعات التفكير الست كما ذكرها دي بونو وهي:

- (١) تفكير القبعة البيضاء: التفكير بطريقة موضوعية، حيادية، وتركز فقط على الحقائق الموضوعية والأرقام.
- (٢) تفكير القبعة الحمراء: التفكير بطريقة الانفعالات، فاللون الأحمر يرمز للغضب (يحمر غضباً) والغيط والعواطف، فهذه القبعة توفر إخراج (العواطف، المشاعر، والحدس).
- (٣) تفكير القبعة السوداء: التفكير بطريقة تشاؤمية ناقدة، وهو تفكير منطقي ولكنه سلبي، وهو تفكير مطلوب وكثيراً ما يكون مبنياً على حقائق صادقة، على عكس ما يظن الناس، فإن إتاحة الفرصة للنقد، وإبداء الملاحظات السلبية لا تزيد في النقد، وإنما تخفف من حدته وميل الناس إليه.

- (٤) تفكير القبعة الصفراء: هو التفكير الإيجابي الذي يركز على الإيجابيات في موضوع البحث، ويقوم الفرد به بدافع من الفضول والسرور، ويستخدم الفرد تفكير القبعة الصفراء في الغالب حينما يكون له مصلحة شخصية في الموضوع.
- (٥) تفكير القبعة الخضراء: التفكير هنا يكون بطريقة إبداعية، فالقبعة الخضراء تعني النمو والتغيير والخروج عن المألوف، فهي رمز للابتكار والإبداع والأفكار الجديدة.
- (٦) تفكير القبعة الزرقاء: تفكير القبعة الزرقاء يعني تفكير التحكم في أنواع التفكير الأخرى (التفكير حول التفكير)، فهو بمثابة لوحة تحكم كبيرة، عليها أضواء وأذرع التحكم، ويُمثل من يرتدي القبعة الزرقاء دور القائد لجلسة الحوار والتفكير، مهمته ضبط عمليات التفكير وتوجيهها فهو يحمي المجموعة من الانزلاق أو الابتعاد عن الموضوع الذي يدور حوله البحث أو التفكير.

ويرى دي بونو ان اختيار القبعات الست قد تم على الأساس الآتي:

- (١) أن القبعات هي الأقرب إلى رأس الإنسان، والرأس يحوي الدماغ الذي يقوم بوظيفة التفكير، لذلك القبعات هي الأقرب إلى التفكير.
- (٢) القبعة التي نرتديها سرعان ما نتركها بسبب تغير الظروف، فقد نرتدي قبعة مناسبة لملابس معينة، ولكننا سرعان ما نتركها إذا غيرنا ملابسنا، وهكذا الأفكار فقد نُعجب بفكرة ما في وقت معين، ونتخلى عنها بعد ذلك.
- (٣) لا يجوز للقبعة أن تُترك فترة طويلة على الرأس، وكذلك الفكرة يجب أن لا تعيش طويلاً في ذاكرتنا. فالقبعة هي رمز الدور الذي يمارسه الشخص، فالشرطي يرتدي قبعة مميزة، والقاضي يرتدي قبعة خاصة... وهكذا.
- (٤) القبعة التي نرتديها فترة طويلة يمكن أن تتلوث وتفقد أناقتها وكذلك الفكرة، فإنها إذا ظلت فترة طويلة في الرأس، فإنها قد تفسد وتصبح قديمة لا جدوى منها (في مصطفى، ٢٠٠٧، ١٥٨-١٥٩).

وترى الباحثة أنه تم اختيار القبعات للأسباب التالية:

- (١) لارتباط القبعة بالرأس منطقة العقل والتفكير.
- (٢) سهولة ارتداء وخلع القبعة، حيث أنه بتغيير القبعة يتغير التفكير، وترمز القبعة إلى الدور الذي يقوم به التلميذ في تلك اللحظة.
- (٣) ربط التفكير بلون أو رمز معين يجعل التفكير حسي ملموس .

كيفية استخدام قبعات التفكير الست :

يوجد ست أنواع من التفكير بإمكان الفرد ممارستها عبر قبعات التفكير الست، وعندما نُغير قبعة تفكير ما، فنحن نغير نمط تفكيرنا، ويمكن استخدام قبعات التفكير الست كما ذكرها نوفل (٢٠٠٩، ٢٧٠-٢٧٥) إما بشكل منفرد، أو وفق تسلسل معين أي بشكل (نظامي، عرضي).

الاستخدام الأول : الاستخدام العرضي لقبعات التفكير الست : ويكون ذلك عند استخدام قبعات التفكير الست كل على حده، ويُستخدم هذا النمط عندما يواجه الفرد أو الجماعة موقفاً أو مشكلة ما فعندئذٍ يجب أن يستخدم الفرد أو الجماعة نمط التفكير المحدد من خلال القبعة التي ترمز إلى نوع التفكير.

وهذا يُعني أن الاستخدام العرضي لقبعات التفكير يتضمن الاستخدام المفرد للقبعات كحاجة تتطلب في النقاشات أو اللقاءات في جلسات البحث الحالي.

الاستخدام الثاني: الاستخدام النظامي لقبعات التفكير الست : يُعني هذا الاستخدام تحديد تسلسل بالقبعات ومن ثم التنقل بين هذه القبعات واحدة تلو الأخرى من أجل اكتشاف الموضوع بشكل كامل خلال فترة قصيرة من الوقت، إلا أنه لا يوجد تسلسل واحد صحيح لاستخدام القبعات، لأن هذا التسلسل سيتغير بناءً على الموضوع وبناءً على الأشخاص المفكرين بهذا الموضوع.

ويعني ذلك أن الاستخدام لقبعات التفكير الست يكون باستخدام قبعة تلو الأخرى لفترة زمنية محددة وذلك من أجل اكتشاف شيء ما أو الوصول إلى أهداف معينة كما هو الحال في البحث الحالي.

مميزات قبعات التفكير الست :

- يؤكد دي بونو (نوفل، ٢٠٠٩: ٢٤٧-٢٤٨) وفي (البركاتي، ٢٠٠٨: ٧٧-٧٨) أن قبعات التفكير الست تعمل على تحقيق مجموعة من المنافع، منها:
- (١) توجه الانتباه نحو مناح متعددة للقضية أو المشكلة، وبالتالي يدرك الفرد أن هناك أكثر من منظور أو منحى لفهم أو لحل القضية.
 - (٢) تحسن من عملية التواصل بين الأفراد المشاركين.
 - (٣) تحسن من عملية اتخاذ القرار لدى الأفراد.
 - (٤) تنمية التفكير التعاوني بين المشاركين، ومراقبة الأنا.
 - (٥) تخلق التفكير المتوازي من خلال الأفراد.
 - (٦) تُعطي أهمية كبيرة للابداع الجاد من خلال توليد حلول بديلة وجديدة للمشكلات المطروحة.
 - (٧) تُمكن المشاركين من القدرة على استخدام كل القبعات بدلاً من الالتصاق بنمط واحد من التفكير فقط.
 - (٨) تساعد المشاركين على ممارسة التقييم الذاتي لأنفسهم.
 - (٩) أسلوب سهل ممكن استخدامه مع الصغار والكبار.

ومن هنا جاء اختيار الباحثة لبرنامج القبعات التفكير الست دون غيره من البرامج للأسباب الآتية:

- برنامج شامل متكامل لا يشتمل على أجزاء ولا يتطلب تنفيذه وقتاً طويلاً.
- من البرامج الحديثة والجديدة على البيئة العربية.
- اعتماده على لعبة تبادل الأدوار مما يضيف متعة في استخدام البرنامج.
- من السهولة التعرف على القبعات الست لخلوه من التعقيد.

القيادة والسلوك القيادي :

لقد خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وكرمه على جميع مخلوقاته بأن جعله خليفته في الأرض ومسئولاً عنها وقائداً يرعى أمورها ويصلحها ويلقي ذلك على القادة والمربين مسئوليات، حيث يقول صلى الله عليه وسلم: « كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته ».

فالقيادة ظاهرة اجتماعية توجد في كل موقف اجتماعي وتؤثر في نشاط الجماعة التي تسعى لتحقيق أهداف معينة والوجود الجماعي يفرض وجود من ينظم العلاقات بين أعضاء الجماعة، والقيادة ليست مكانه أو مركز بقدر ما هي إلا تفاعل نشط مؤثر وموجه (عبد القادر، ٢٠٠٥، ١٥٨).

فيمثل مجال القيادة والسلوك القيادي أحد أهم المجالات التي تناولها العديد من الباحثين في العلوم الاجتماعية والنفسية والتربوية والإدارية؛ وعليه أصبح هذا المجال من المواضيع التي تحتل المقدمة في الدراسات الحديثة، حيث إن هذا الموضوع أبعاداً وجوانب إنسانية متعددة.

إن ما توصل إليه العلم في مجال القيادة والسلوك القيادي ليمثل نتاج عمل له تاريخ طويل من البحث والتجربة والتطبيق، فقد انطلق الباحثون في هذا المجال في محاولة منهم لفهم ظاهرة القيادة وكيفية تكوينها ومدى الحاجة إليها، وبعد ذلك بدأت الجهود تنصب حول وضع إطار محدد لمفهوم القيادة والقائد، وذلك من أجل زيادة الفهم.

ومع تصاعد حدة التغيرات التي تعيشها المنظمات حالياً أصبح لزاماً عليها أن تواجه التحديات التي تفرضها الظروف البيئية بشكل علمي منظم، حتى أصبح التقدم الإداري من المؤشرات التي تدل على قوتها، وأصبحت المنظمات بحاجة إلى نوعية من الأفراد لديهم الخبرة والعلم والقدرة على التأثير في إدارة لجهاز الاداري، فهي تحتاج كما يقول أوردي تيد (O Tead) إلى أن تُقاد أكثر من أن تُدار في (كنعان، ٢٠٠٢) وقد أكد العلماء على أهمية تنمية الموارد البشرية للحصول على القيادات، واعتبروا التعليم استثماراً وطنياً وبشرياً لإعداد القيادات.

مفهوم القيادة :

يُعرف (2000) Janet & Kronborg أن القادة هم أفراد يؤثرون على أفكار عدد كبير من الأفراد ومشاعرهم وسلوكهم، والكثير من التربويين يؤمنون بأن المهارات المطلوبة في القادة البارزين يمكن أن تعلم وتدريب بأسلوب مدروس.

وذكر (2003) Stuart أن القدرة على إنجاز عمل مع الآخرين ومن خلالهم، بينما تكسب ثقتهم في الوقت نفسه واحترامهم وولاءهم ورغبتهم في التعاون هي القيادة.

وذكر السويدان (٢٠٠٦) بأن التعريف المختصر للقيادة هو: عملية تحريك الناس نحو الهدف، ولهذا لا بد أن تكون للقائد صفات مميزة تؤهله ليكون على رأس الجماعة، والسراج المنير لمسيرتها حتى تصل إلى الهدف المنشود.

وترى الباحثة أن القيادة الفعالة تتجسد في روح الإبداع، فالقائد المبدع يستخدم المرونة والتفكير التكيفي لينتج استجابات مثمرة للبيئة.

أهمية القيادة:

تمتلى حياتنا اليومية في عالمنا اليوم بالمواقف التي تبرز دور القيادة، الأمر الذي يدعو إلى الاهتمام بالقيادة للأسباب التالية:

(١) إن نجاح أو فشل أية جماعة أو مؤسسة إنما يعتمد إلى حد بعيد على خصائص القيادة فيها، فالقيادة هي محك رئيسي للحكم على نجاح تلك الجماعة أو المؤسسة أو عدم نجاحها.

(٢) إن القادة ينهضون بدور فاعل في تحديد قدرة الأغلبية على الفعل ويفجرون طاقات، وينجحون فيلا تحويلها إلى أفعال أو أنشطة إيجابية بما يقدمونه من أفكار إبداعية خلاقة تستهدف التجديد.

(٣) تزايد الحاجة في كل المجتمعات، إلى القادة القادرين على التنظيم والتطوير، والقدرة على تحمل المسؤولية والتفاني في ممارسة متطلبات أدوارهم القيادية.

(٤) إن القادة هم ثروة يمتلكها المجتمع، لذلك اهتم الباحثون باستثمار هذه الثروة، ودراسة جميع المؤثرات التي تحافظ عليها (الطويل ٢٠٠٠).

فالسلك القيادي ووجود القائد الجيد على رأس عمله أمر في غاية الأهمية، فكيف تُبحر السفينة بدون قطبان وكيف تصل دون تخطيط ودراسة للطريق الذي تسلكه، فالقيادة لا بد منها حتى تترتب الحياة، ويُقام العدل ويُحال دون أن يأكل القوي الضعيف، والقيادة هي التي تنظم طاقات الشعوب وجهودهم لتنصب في تحقيق الأهداف المستقبلية، فالقيادة هي أهم ما يجب الاهتمام به في وقتنا الحالي لنخرج جيلاً من القيادات الرائعة للأمة (السويدان، ٢٠٠٦).

وفيما يلي التعريفات الإجرائية لمهارات القيادة الأربعة التي تم اختيارها من قبل الباحثة وهي:

(١) مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات – The skill of the decision making and problem-solving: والمقصود بهر قدرة الطفل على الشعور بالمشكلة التي تواجهه في موقف ما وفهمها ووضع مجموعة من الحلول المناسبة لها واختيار انسبها للتغلب على الموقف القائم بشكل جديد وغير مألوف ثم اتخاذ القرار المناسب وتحمل مسئولية تنفيذ القرار الذي توصل إليه.

(٢) مهارة التواصل مع الأقران Skill to communicate with peers: هي قدرة الفرد على التفاعل مع أقرانه في البرنامج التدريبي بشكل لفظي وغير لفظي يسمح له بالتعبير عن آرائه وأفكاره ومشاعره والتعامل بحريه في الموقف الاجتماعي وبناء علاقات جيدة وبناءه.

(٣) مهارة تحمل المسئولية Skill to take responsibility: هي قدرة الفرد على الالتزام بما يُطلب منه من مهام بشكل نهائي ومتقن في الوقت المحدد له وتحمل نتائج تصرفاته وأفعاله.

(٤) مهارة المبادرة Skill proactive: هي ثقة الفرد بنفسه وقدراته وإمكانياته تجعله يقبل على مساعدة الآخرين الذين يحتاجون إليه، ويدخل في حوار مع زملائه ومدرّبه في البرنامج، ويقبل على المشاركة الأنشطة التي تقدمها الباحثة (المدرّبة) مسبقا قبل الآخرين ودون أن يطلب ذلك.

فروض البحث:

(١) يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القيادة لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات القيادة لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية..

(٣) لا يحقق استخدام برنامج قبعات التفكير الستة أثراً كبيراً في تنمية مهارات السلوك القيادي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

إجراءات البحث:

عقدت الباحثة مقابلات مع بعض من الآباء والأمهات والمعلمين وبخاصة معلمي اللغة العربية والتربية الموسيقية والبدنية والفنية، حيث تعرفت على مشكلات الطلاب في مرحلة المراهقة وبخاصة صعوبات التعلم لخصت الباحثة أهم تلك المشكلات والسلوكيات السلبية التي يعانيها الموهوبون ذوو صعوبات التعلم والتي تمحورت حول المشكلات الناجمة عن التنشئة الاجتماعية الخاطئة مثل: الحماية الزائدة والإهمال والتسلط والنقد الهادم للذات من قبل الوالدين، التي تؤثر بدورها في تدني احترامهم لذواتهم، فينتج الشعور بالإحباط وانخفاض الثقة وعدم قدرتهم على حل المشكلات خصوصاً عند تكليفهم بمهام صعبة فسيشعرون دوماً بالعجز وتقل دافعتهم وتقديرهم لذواتهم.

أ- منهج البحث :

منهج البحث :

استخدم البحث الحالي المنهج «شبه التجريبي» ليلائم متغيرات الدراسة المتمثل في: المتغير التجريبي؛ وهو البرنامج المقترح بفضائته المختارة في البحث الحالي وهي (القبعات الست) في التفكير، والمتغير التابع؛ وهو المهارات القيادية لدى المتعلم في المرحلة الثانوية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واستخدم البحث الحالي التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين حيث يتم القياس القبلي والبعدي لأدوات الدراسة لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة والتعرف من خلال ذلك على أثر المتغير التجريبي (البرنامج المقترح) على المتغير التابع (بعض المهارات القيادية لدى طلاب المرحلة الثانوية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم).

شروط اختيار العينة هي :

- (١) عمر الطالب أو الطالبة بين ١٥-١٦ سنة بمتوسط ١٥,٥ وانحراف معياري ٠,٦٦، راعت الباحثة فاصلاً زمنياً لتحديد العينة (ترم دراسي كامل).
- (٢) أنهم جميعاً لا يعانون من أية إعاقات أخرى وفقاً لتقارير المعلمين.

- (٣) ألا يقل معامل الذكاء عن ٩٠ في اختبار القدرة العقلية (إعداد: موسى، ٢٠٠٤).
- (٤) الحصول على درجة مرتفعة في مقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم (إعداد: الزيات، ٢٠٠٤)
- (٥) الحصول على درجة عالية في مقياس الأنشطة الابتكارية Torrance (إعداد: عبد الكريم، ٢٠٠٨).
- (٦) حصولهم على درجة مرتفعة في مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد: نبيل شرف الدين، ٢٠٠٨).

ب- الأدوات المستخدمة:

أدوات ضبط العينة:

- ١- مقياس القدرة الابتكارية Torrance (تعريب وإعداد: مجدي حبيب، ٢٠٠٨).
- ٢- اختبار القدرة العقلية للمراهقين (إعداد: فاروق عبد الفتاح، ٢٠٠٤)
- ٣- استمارة البيانات الشخصية (إعداد: الباحثة)

أدوات قياس وتشخيص العينة

- ١- مقياس خصائص الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد: نبيل شرف الدين، ٢٠٠٣).
- ٢- مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (فتحي الزيات، ٢٠٠٠)
- ٣- مقياس مهارات السلوك القيادي (إعداد: الباحثة)

أولاً: مقياس السلوك القيادي:

قامت الباحثة ببناء مقياس لمهارات القيادة، وذلك من خلال الرجوع للأدب والنظريات في مجال القيادة، والدراسات السابقة، وقد تمت مراجعة العديد من المقاييس الخاصة بالقيادة وكان من أهمها (مقياس اختبار مهاراتك القيادية ل (Brian O'Neill 2002)، (أحمد و محمد، ٢٠١٢) و (Ian, H. Neil, D. 2004) مقياس المهارات القيادية ل (Karnes & Chauvin 2005) ومن ذلك قامت الباحثة بإعداد مقياس يعتمد على مواقف حياتية تتطلب من الطالب اختيار أنسب بديل من البدائل المعروضة أمامه والتي تناسبه في حال تعرضه لمثل هذا الموقف المفترض.

ويشمل مقياس السلوك القيادي في البحث الحالي على (٤٠) موقفاً، يصف كل منها سلوكاً معيناً ضمن موقف محدد من المواقف والمناسبات التي يمكن أن يتعرض لها الطالب في حياته، ويشتمل المقياس على أربعة أبعاد (اتخاذ القرار وحل المشكلات / تحمل المسؤولية / التواصل / المبادرة) ولكل بعد (١٠) عبارات، وتصاغ ثلاث استجابات لكل موقف يوضح السلوك القيادي إحدى هذه الاستجابات توضح السلوك القيادي إما (المرتفع / المتوسط / المنخفض) وقد رتبت الباحثة الفقرات عشوائياً لكل كوقف من مواقف السلوك القيادي. وتم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المختصين في كل من علم النفس، وعلوم التربية، من أجل إبداء رأيهم حول مدى ملائمة العبارات مع الأبعاد السابقة الذكر وسلامة الصياغة اللغوية ومدى ملائمة الميزان المستخدم في التصحيح، وبهدف الاقتراحات التي أبدوها المحكمون حول المقياس ثم تعديل وحذف بعض الفقرات بناء على المعايير الأربعة المذكورة أعلاه وفي ضوء ذلك أصبح المقياس يتكون من

صدق المقياس :

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:

أولاً: صدق المحتوى

تم التحقق من صدق المقياس بعرض صورته الأولية على محكمين من المختصين في المجال بلغ عددهم (١٠) من ذوي الخبرة في الميدان التربوي، ومن الأساتذة في جامعات (المنصورة، طنطا، بنها)، بهدف الحكم على سلامة العبارات ومناسبة العبارات لكل بعد، وعلى ضوء ملاحظاتهم وآرائهم تم تعديل أسئلة المقياس حيث تم تعديل صياغة بعض العبارات لتتلاءم مع مستوى الطلاب واستناداً إلى ملاحظات المحكمين اللغوية أعيدت صياغة بعض العبارات لغوياً.

ثانياً: الصدق التلازمي

بالإضافة إلى صدق المحكمين تم حساب صدق المقياس عن طريق الصدق التلازمي مع مقياس آخر يقيس السلوك القيادي، وهو من إعداد (الرفاعي، ١٩٨٨) وتم اختبار مقياس الرفاعي لأنه من المقاييس المستخدمة للسلوك القيادي الذي تعتمد عليه الكثير من الدراسات العربية، بالإضافة إلى أنه مقنن على أكثر من دولة عربية (الأردن، فلسطين).

طبقت الباحثة مقياس الرفاعي على عينة استطلاعية والذين هم ضمن المجتمع الأصلي للدراسة الحالية، حيث بلغ عدد أفراد العينة (١٥) طالباً، وتم تطبيق مقياس السلوك القيادي من إعداد الباحثة على العينة نفسها، وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون) لحساب معامل الارتباط بين أفراد العينة على المقياسين، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٩٢) وهو دال عند مستوى (٠,٠٠١) وعليه فإن هذه النتيجة تشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس :

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من المرحلة العمرية نفسها، واشتملت العينة على (١٥) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية الصف الأول الثانوي، ويهدف الباحث من وراء تطبيقه على العينة الاستطلاعية إلى بيان وضوح تعليمات المقياس والزمن المستغرق والصعوبات المحتملة في البنود، وهل هي واضحة أم غامضة وسهولة المصطلحات أو صعوبتها وتعديل الصياغة بما يتناسب مع مستوى الطلبة.

كذلك كان الهدف من تطبيق المقياس على عينة استطلاعية هو التحقق من ثبات المقياس وبعد

الانتهاء من التجربة الاستطلاعية، تبين ملائمة المقياس للمرحلة العمرية، وأن المدة الزمنية للإجابة على جميع بنود المقياس من (٢٠) إلى (٢٥) دقيقة، وقد تم حساب ثبات مقياس السلوك القيادي بعد تطبيقه بطريقتين:

أولاً: طريقة الاتساق الداخلي

تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) حيث بلغ (٠,٨٨)، كما حسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للأبعاد المكونة للمقياس، والجدول (٢) يوضح نتائج معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد الرئيسية للمقياس والمجموع الكلي للدرجات.

جدول (١)

معاملات الاتساق الداخلي لمقياس السلوك القيادي وأبعاد المقياس

الأبعاد الرئيسية	عدد الفقرات	معامل ألفا
البعد الأول (مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات)	١٠	٠,٧٨
البعد الثاني (مهارة التواصل مع الأقران)	١٠	٠,٧٤
البعد الثالث (مهارة تحمل المسؤولية)	١٠	٠,٧٧
البعد الرابع (مهارة المبادرة)	١٠	٠,٨٠
المجموع الكلي للمقياس	٤٠	٠,٨٢

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للأبعاد الرئيسية والمجموع الكلي تراوحت ما بين (٠,٧٤ - ٠,٨٢)، وهي تشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

ثانياً: إعادة التطبيق

تم استخدام أسلوب إعادة التطبيق (Test-Retest) بعد أسبوعين من التطبيق الأول على العينة الاستطلاعية، ويوضح الجدول (٣) معاملات الارتباط لمقياس السلوك القيادي في إعادة التطبيق.

جدول (٢)

معاملات الارتباط لمقياس السلوك القيادي والأبعاد في إعادة التطبيق

مقياس السلوك القيادي	الدرجة
البعد الأول (مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات)	٠,٤٨٤**
البعد الثاني (مهارة التواصل مع الأقران)	٠,٦٨٧**
البعد الثالث (مهارة تحمل المسؤولية)	٠,٣١٣
البعد الرابع (مهارة المبادرة)	٠,٣٧١
المجموع الكلي للمقياس	٠,٩٣٤**

وجميع أبعاد المقياس دالة مما يعطي مؤشراً على أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

تصحيح مقياس السلوك القيادي :

يتألف المقياس من (٤٠) عبارة موزعة على (٤) أبعاد، وأمام كل عبارة (٣) بدائل تصف أنواع السلوك القيادي، بحيث يعكس كل بديل نوعاً واحداً من أنواع السلوك القيادي (مرتفع - متوسط - منخفض)، ويتراوح مدى الدرجات على المقياس الكلي ما بين (٤٠ - ١٢٠) درجة. ولتوضيح معنى الدرجة المستحقة على المقياس، فقد قسم المدى للدرجة الكلية على المقياس والتي تعبر عن مدى امتلاك الطالب المستجيب للمقياس لنوع السلوك القيادي إلى ثلاثة مستويات بأخذ انحراف معياري واحد (١٢) عن المتوسط الحسابي (٧٨)، وجاءت الدرجات على النحو التالي:

- (١) الدرجة التي تمثل السلوك القيادي المنخفض من (٤٤) إلى (٦٥) درجة.
- (٢) الدرجة التي تمثل السلوك القيادي المتوسط من (٦٦) إلى (٩٠) درجة.
- (٣) الدرجة التي تمثل السلوك القيادي المرتفع من (٩١) إلى (١٢٠) درجة.

ثانياً: البرنامج التدريبي :

بعد الاطلاع على كثير من برامج التفكير المستقلة في الأدب التربوي، مثل برنامج الكورت والمفكر البار والمواهب غير المحدود والتفكير الابداعي، والقبعات الست التي تهدف إلى تنمية التفكير، وتختلف في استراتيجياتها وآلية التطبيق، وتعتمد أغلب هذه البرامج على مواقف حياتية، وقد تم بناء البرنامج التدريبي استناداً إلى قبعات التفكير الست، الذي تميز عن غيره من البرامج من حيث السهولة وعدم التعقيد، واشتماله على أنواع التفكير الأساسية ويعتبر هذا البرنامج من برامج التفكير المستقلة، والقابلة للتطبيق الفوري، ويتميز بالبساطة والمرونة وسهولة التنفيذ، ويمكن تطبيقه على كافة المراحل العمرية.

ثالثاً: فلسفة البرنامج : يستند البرنامج إلى نموذج دي بونو في تفكير القبعات الست، وقد قام بوضع البرنامج دي بونو، والهدف هو إتباع طريقة تفكير واحدة في الوقت الواحد، بدلاً من القيام بكل شيء في الوقت نفسه، وهذه الطريقة مقسمة إلى قبعات مختلفة الألوان.

القبعة الحمراء: وتعني أن التفكير يعتمد على استخدام الحدس، ويتأثر بشكل رئيسي في المشاعر والعواطف تيسره وتتحكم به، فالفكر عندما يرتدي القبعة الحمراء فهو يستبعد المنطق والمبررات.

رابعاً: افتراضات البرنامج: يستند البرنامج على نظرية دي بونو للقبعات الست، التي يعرض مؤلف النظرية مفهوماً بسيطاً يتيح الفرصة للمفكر أن يقوم بعمل واحد في الوقت الواحد، وبهذا يفصل بين العاطفة والمنطق، وبين الإبداع والمعلومات في معالجته للمواقف المقترحة في البرنامج، والافتراضات التي يقوم عليها البرنامج هي:

- التفكير يمكن التدريب عليه وتنميته.
- لعب الأدوار من خلا القبعات الست.
- استخدام جميع أنواع التفكير في مشكلة تعليمية أو موقفية.

هدف البرنامج العام: هدف البرنامج العام هو تبسيط التفكير والسماح للمفكر بتغيير نمط تفكيره، وجعل الفرد يتعامل مع التفكير بشكل مستقل ومباشر، وإكساب الأفراد أدوات تفكير متحركة تعمل بشكل جيد في جميع المواقف الحياتية المختلفة، ويهدف البرنامج بشكل خاص في هذه الدراسة إلى ما يلي:

تنمية السلوك القيادي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

مدة تطبيق البرنامج: قامت الباحثة بتطبيق البرنامج خلال الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) على شكل حصص صفية، وبلغ عدد هذه الحصص (٣٣) حصّة مدة كل حصّة (٤٥) دقيقة، موزعة على (١٨) درساً

المحاور الرئيسة للبرنامج: يقوم البرنامج على ثلاثة محاور رئيسة:

- (١) المحور النظري: ويتمثل في تقديم المعلومات عن التفكير والقبعات الست.
- (٢) المحور العملي: ويتمثل في التدريب على كيفية استخدام استراتيجيات قبعات التفكير الست.
- (٣) المحور القياسي: ويتمثل في قياس السلوك القيادي من خلال الاختبارات القبلية والبعدية

وحدات البرنامج :

- (١) الوحدة الأولى: وتشتمل على التعريف بالتفكير بصورة عامة والتعريف بأنماط القبعات الست وشرح مفصل لبرنامج قبعات التفكير الست، مع تدريب الطلبة على استخدام كل قبعة من خلال التجريبات المصاحبة للوحدة الأولى.
- (٢) الوحدة الثانية: وتتركز حول التدريب على القبعات الست بشكل منفصل فيتم شرح مضمون تفكير القبعة وإعطاء الطالب أمثلة نموذجية لكمل قبعة على بعض التماثلين وأوراق العمل المصاحبة للوحدة الثانية.
- (٣) الوحدة الثالثة: وتتركز حول التدريب على القبعات الست من خلال استخدام أكثر من قبعة في الجلسات المقررة، والتعرف على طريقة تسلسل وتتابع القبعات الست في التدريبات.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج :

يستخدم في البرنامج عدد من الوسائل والمعينات التعليمية يدخل فيها شفافيات، وأفلام تعليمية، وبوربوينت، وقبعات ملونة، وأقلام ملونه، وأوراق عمل عبارة عن مهام تدريبية، والجدول رقم (٤) يبين تحليل كامل لمحتوى البرنامج.

جدول (٣)

توزيع وحدات وجلسات البرنامج

وحدات البرنامج	الدرس	عنوان الدرس	عدد الجلسات
الوحدة الأولى	١	لقاء تعريفى	١
	٢	مقدمة عن التفكير	١
	٣	مدخل إلى القبعات الست	٢
	٤	مبادئ الإبداع فيلم	١
	٥	التمييز بين القبعات الست	٢
الوحدة الثانية	٦	القبعة البيضاء	٢
	٧	القبعة الحمراء	٢
	٨	القبعة الصفراء	٢
	٩	القبعة السوداء	٢
	١٠	القبعة الخضراء	٢
	١١	القبعة الزرقاء	٢
	١٢	حياة حشرة فيلم	٢
	١٣	التمييز بين القبعات الست	٢
	١٤	استخدام تنابعي للقبعات الست	٢
	١٥	القبعة البيضاء والخوارق والرزقاء	٢
	١٦	الخضراء والصفراء والسوداء	٢
	١٧	تطبيقات شاملة للقبعات الست	٢
	١٨	التمييز بين القبعات الست	٢

وقد أجري التحليل باستخدام (T-test) لفحص الفروق بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة).

ويظهر الجدول (٥) أن الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة غير دالة إحصائياً في الاختبار القبلي، وتعني هذه النتيجة أن المجموعتين (التجريبية، الضابطة) كانتا متكافئتين في السلوك القيادي والأبعاد معاً قبل تطبيق البرنامج، وهذا ما تشير إليه قيم متوسطات المجموعتين (التجريبية، الضابطة).

جدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على السلوك القيادي
وأبعاده في الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المتغيرات	الضابطة		التجريبية		قيمة ت	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
البعد الأول (مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات)	١٩,٩٥	٢,٦٤٠	٢٠,٠٥	٢,٩٢	٠,١٦٠	٠,٨٧٣
البعد الثاني (مهارة التواصل مع الأقران)	١٨,٥٥	٢,٦٤٠	١٨,٤٢٥	٢,٤٧	٠,٢١٨	٠,٨٢٨
البعد الثالث (مهارة تحمل المسؤولية)	١٩,٠٥	٢,٧٣	١٨,٨٧	٣,١٠	٠,٢٦٧	٠,٧٩٠
البعد الرابع (مهارة المبادرة)	٢٠,٨٢	٢,٣٣	٢٠,٧٧	٢,٥٨	٠,٣٨٨	٠,٩٢٨
المجموع الكلي للمقياس	٧٨,٣٧	٥,٣٤	٧٨,١٢٥	٦,٢٨	٠,١٩٢	٠,٨٤٩

نتائج البحث وتفسيرها

الفرض الأول: لا توجد فروق دالة بين متوسط القياسين (القبلي - البعدي) للمجموعة الضابطة في متغيرات البحث (مقياس مهارات السلوك القيادي).

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسط القياسين (القبلي - البعدي) للمجموعة الضابطة في متغيرات البحث

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		ت
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	
الضابطة	١٣ = ن	٧٩,٥٠٠	١٧,١٢٤	٧٨,٨٥	١٦,٣٧٩
					٠,٤٨١

قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة $٠,٠٥ = ٢,٠٥٦$

يتضح من جدول (٦) أن الفروق بين القياسين (القبلي - البعدي) غير دالة وذلك لأن قيمة ت المحسوبة أقل من قيمة الجدولية.

وتعزو الباحثة عدم التقدم في مستوى المهارات القيادية على المجموعة الضابطة نظراً لعدم خضوعهم لأي نوع من البرامج أو التدخلات التي ساهمت في تقم مهاراتهم القيادية وهذه النتيجة تتفق مع الخصائص التي يعاني منها الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أن لديهم قصور في إثبات ذواتهم وقصور في قدرتهم على (حل المشكلات واتخاذ القرار، المبادرة، تحمل المسؤولية، التواصل مع الأقران) نظراً للصعوبة المقنعة التي يواجهونها، فلا يزال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم مجهولي الهوية، ويعتبر هؤلاء التلاميذ مخبئون في العديد من المدارس، إذ أنه من الصعب على المربين التعرف على هؤلاء التلاميذ لأن صعوبات التعلم غالباً ما تحجب الموهبة لديهم، ومن أهم خصائصهم المميزة هي صعوبة استخدامهم استراتيجيات منظمة لحل المشكلات، فلا يمتلكون القدرة على تعميم طريقة حل المشكلة ذاتها عند اختلاف المواقف وتشابه الظروف، كما أن لديهم صعوبة في التواصل مع الآخرين (لفظي - مكتوب) فيعاني الطالب الموهوب ذوي الصعوبات التعليمية من مشاكل في التواصل قد تعود لمشاكل في فهم اللغة، أو التواصل الاجتماعي، وقراءة الانفعالات العامة (متولي، والقحطاني، ٢٠١٥، ١٩٥).

ثانياً: عرض نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

توجد فروق دالة بين متوسط القياسين (القبلي - البعدي) للمجموعة التجريبية في متغيرات البحث (مقياس مهارات السلوك القيادي).

جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسط القياسين (القبلي - البعدي) للمجموعة التجريبية في متغيرات البحث

ت	القياس القبلي		القياس البعدي		المتغيرات	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	التجريبية
٢,٣٤٦	١٤,١٧٠	٩٨,١٩٢	٦,١٨٨	٩٠,٨٤٦	ن = ١٣	

قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ = ٢,٠٥٦

يتضح من جدول (٧) أن الفروق بين القياسين (القبلي - البعدي) للمجموعة التجريبية (الخاضعة للبرنامج القائم على استراتيجيات قبعات التفكير الست) دالة وذلك لأن قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة الجدولية.

تعزو الباحثة إلى وجود فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية إلى البرنامج التدريبي الذي ساعد بدرجة كبيرة على تنمية السلوك القيادي، وقد يرجع هذا التحسن إلى ما تضمنه البرنامج التدريبي على تنمية السلوك القيادي إلى أسباب متعددة، يدخل فيها احتواء البرنامج على مواقف ومشكلات واقعية يتعرض لها الطالب في حياته اليومية وتثير اهتمامه، وكذلك تتطلب منه اتخاذ موقف معين أو تحمل مسؤولية أو المبادرة، وكذلك يمكن القول أن استراتيجيات وآليات عمل برنامج القبعات الست وبخاصة عمل المجموعات وتوزيع الأدوار واستخدام القبة الزرقاء ساعد بطريقة غير مباشرة على تنمية (اتخاذ القرار، تحمل المسؤولية، المبادرة، تواصل الأقران)، فالعمل داخل المجموعة والتحدث باسم المجموعة والمنافسة بين المجموعات وعمليات التفكير بين المجموعات ساعد ذلك في تنمية السلوك القيادي لدى الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المناعي (٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج المهارات القيادية على مهارات القيادة والقدرة الابداعية لعينة قوامها (٥٩) من المتفوقين في المرحلة الثانوية وتوصلت إلى وجود فروق ايجابية في القدرة الابداعية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية.

ثالثاً: عرض نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها

توجد فروق دالة بين متوسطي القياسين (القبلي - البعدي) بين المجموعتين (الضابطة - التجريبية) في مقياس مهارات السلوك القيادي

جدول (٧)

دلالة فرق الفروق بين متوسطي القياسين (القبلي - البعدي)

بين المجموعتين (الضابطة - التجريبية) في مقياس مهارات السلوك القيادي

ت	القياس البعدي		المتغيرات
	انحراف	متوسط	
٤,٤٥٦٠	١٦,٣٧٨٨٣	٧٨,٨٨٤٦	الضابطة
	١٤,١٧٠٤٥	٩٨,١٩٢٣	التجريبية

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة $0,05 = 2,056$

يتضح من جدول (٨) أن الفروق بين القياسين (البعديين) للمجموعة (التجريبية / الضابطة) دالة وذلك لأن قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة الجدولية.

تعزو الباحثة إلى وجود فروق دالة بين القياسين البعديين للمجموعة التجريبية والضابطة إلى أن من أهم أسباب تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في تنمية السلوك القيادي، هي المرحلة العمرية التي تمثل مرحلة المراهقة التي أدت بخصائصها إلى زيادة دافعية لاستجابة الطلبة في المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، فمن الحاجات المتعلقة بالنمو للمراهق هو حاجته للاضطلاع بأدوار القيادة ومن بينها السلوك القيادي، وكذلك من حاجات المراهق الأخذ بزمام المبادرة في التنظيمات الاجتماعية، وقد تشبع هذه الحاجة الأنشطة المختلفة التي يمارسها المراهقون (الوهيب، ١٩٩٩)، وهذا ما تضمنه البرنامج من تنوع في الأنشطة، وتبادل الأدوار كل ذلك زاد من تفاعل الطلبة والقيام بأداء وكتابة أوراق العمل التي تقدم لهم في البرنامج.

والنتيجة هذه تبين فاعلية البرنامج التدريبي القائم على قبعات التفكير الست في تنمية السلوك القيادي لدى الطلبة، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات الأجنبية السابقة التي تناولت قبعات التفكير الست، وأثبتت فاعليته مثل دراسة ماري وجونز (Mary & Jones, 2004) ودراسة ليسلي (Lesely, 2003)، فقد أثبتت نتائج هذه الدراسات فاعلية برنامج قبعات التفكير الست وأسفرت تلك النتائج عن تأثير القبعات الست على أداء الطلبة. كما اتفقت هذه النتيجة مد دراسة (Stuart, 2003) بأن موضوع التفكير والسلوك القيادي من الموضوعات المترابطة والمتداخلة، لوجود علاقة بين القدرة على التفكير وتحسين المهارات القيادية، وأن برنامج القبعات الست ينمي أنماط قيادية مختلفة، فطبيعة البرنامج أن يستند على حل المشكلات والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد التي هي من سمات وخصائص القائد الناجح، فكل قبعة تعبر عن طريقة تفكير معينة وتركز القبعة الزرقاء على السلوك القيادي.

البحوث المقترحة:

تم اقتراح عدة دراسات بالاستناد إلى نتائج البحث الحالي وهي:

- (١) دراسة تتبعيه للمهارات القيادية خلال مرحلتى الطفولة والمراهقة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- (٢) فاعلية برنامج تدريبي مبني على لعب الدور في تنمية مهارات القيادة وتقدير الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- (٣) برنامج مقترح قائم على قبعات التفكير الست وأثره في تنمية اتخاذ القرار لدى معلمين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، والتي أثبتت من خلالها أهمية التفكير، تقترح الباحثة مجموعة من التوصيات هي:

- (١) ضرورة إدخال مادة مستقلة خاصة في تعليم برامج التفكير المستقلة.
- (٢) إدخال برنامج قبعات التفكير الست ضمن الأنشطة والتمارين في مناهج المواد الدراسية.
- (٣) إخضاع المعلمين خاصة الذين يقومون بالتدريس للموهوبين ذوي صعوبات التعلم لدورات تدريبية خاصة في تعليم التفكير، وتحفيز المهارات القيادية لديهم وتنميتها.
- (٤) استخدام برامج قبعات التفكير الست، من ضمن البرامج الإثرائية التي تقدمها الوزارة للطلبة الموهوبين.
- (٥) إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، لمعرفة فاعلية القبعات الست بإدخال متغيرات أخرى كمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- (٦) إعطاء الطلاب خاصة الموهوبين ذوو صعوبات التعلم الفرصة لممارسة مسئوليات متنوعة داخل المدرسة، مثل قيام بالأنشطة والأعمال التي تنمي لديهم المسئولية وحب التعاون مع الآخرين.
- (٧) استخدام المقاييس المستخدمة في الكشف عن الطلبة الموهوبين قيادياً الملحقين ببرنامج التفوق العقلي والموهبة.
- (٨) ضرورة إعطاء الطلبة أدواراً قيادية وزيادة الثقة بقدراتهم العامة التي تعزز ثقتهم بأنفسهم

المراجع

- البركاتي، نيفين حمزة (٢٠٠٨). أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و *k.W.L*. في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- بريان، أونيل (٢٠٠٢). اختبار مهاراتك القيادية (ترجمة: مكتبة جرير). الرياض: مكتبة جرير.
- جروان، فتحي (٢٠٠٢). الإبداع. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي (٢٠٠٢). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر.
- الجمال، محمد (٢٠٠٥). تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية. العين: دار الكتاب الجامعي.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير: استراتيجيات مستقبلية الألفية الحديثة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الخليلي، أمل (٢٠٠٥). الطفل، ومهارات التفكير، عمان: دار صفاء.
- دي بونو، إدوارد (٢٠٠١). قبعات التفكير الست، (ترجمة شريف محسن)، القاهرة: نهضة مصر.
- ديبونو، إدوارد (٢٠٠٢). تحسين التفكير بطريقة القبعات الست (ترجمة: عبد اللطيف خياط)، عمان: دار الإعلام.
- الزيات، فتحي (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- السرور، ناديا (٢٠٠٠). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. عمان: دار الفكر.
- السرور، ناديا (٢٠٠٢). مقدمة في الإبداع، عمان: دار وائل.
- السمير، محمد (٢٠٠٣). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في الأداء الإبداعي المعرفي لطلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- السويدان، طارق (٢٠٠٦). أهمية القيادة، www.suaidan.com/book_b_content-2.jsp?id

- السويدان، طارق، والعدلوني، محمد (٢٠٠٤). مبادئ الإبداع (ط٣). الكويت: الإبداع الخليجي.
- شحاتة، حسن (٢٠٠٠). مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- شرف الدين، نبيل فضل (٢٠٠٣). فعالية فنيات تقوية الذاكرة عن طريق المعرفة بكيفية حدوثها للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٣ (٤١)، ٣٠٩-٤١٥.
- شريف، السيد عبد القادر (٢٠٠٥). إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها، القاهرة: دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.
- صالح، أحمد زكي (٢٠٠١). الأسس النفسية للتعليم الثانوي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الطويل، هاني (٢٠٠٠). الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق. عمان: الجامعة الأردنية.
- عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٩). تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية (ط٢)، عمان: دار الثقافة.
- عبد المقصود، حسنية غنيمي (٢٠١٠). المسؤولية الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة، المجلد الأول، القاهرة: دار الفكر العربي.
- العمران، حمد بن إبراهيم، الصلال، منيرة بنت سيف (٢٠٠٩). مراكز مصادر التعلم، القاهرة: الدار المصرية.
- العنزي، سلامة (٢٠٠٢). أثر برنامج الكورت (الجزء الأول) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة بالكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة، مملكة البحرين.
- عواد، أحمد أحمد (٢٠٠٥). سلوك التقرير الذاتي لدى التلاميذ العاديين ذوي صعوبات التعلم والقابلين للتعلم، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة: تربية ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي - الواقع والمستقبل، كلية التربية، جامعة المنصورة، ص ص ٩١-١٣٨.

عويس، رزان، مرتضى، سلوى (٢٠١١). فاعلية طريقة حل المشكلات في إكساب أطفال الروضة بعض مهارات التفكير دراسة شبه تجريبية في مدينة دمشق على أطفال الروضة من عمر (٥-٦) سنوات، الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٨ (٣)، ١٠٧-١٥٦.

قطامي، نايفة (٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكر.
قطامي، نايفة (٢٠٠٣). تعليم التفكير للأطفال. عمان: دار الفكر.
متولي، فكري لطيف، القحطاني، شتوي مبارك (٢٠١٥). صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين.

مصطفى، فهم (٢٠٠٢). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام رياض الأطفال - الابتدائي - الإعدادي - الثانوي رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي. القاهرة: دار الفكر العربي.

مصطفى، فهم (٢٠٠٧). تعليم التفكير الإبداعي من الطفولة إلى المراهقة: منهج تطبيقي شامل لتنمية التفكير في مراحل التعليم العام. القاهرة: دار الفكر العربي.

المناعي، شمسان (٢٠١٠). دراسة أثر برنامج المهارات القيادية على مهارات القيادة والقدرة الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين بمدارس مملكة البحرين، مجلة الدراسات النفسية، ٢٠ (٤)، ٤٥٦-٤٦٦.

موسى، فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٤). أسس السلوك الإنساني: مدخل إلى علم النفس العام. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

نوفل، محمد (٢٠٠٩). الإبداع الجاد مفاهيم وتطبيقات. عمان: ديبونو.
الوهيب، بدرية (١٩٩٩). تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. جامعة الخليج العربي، المنامة، مملكة البحرين.

De Bono E. (2004). Six thinking hats (Technique). [http://members.Janet, F. & Kronborg, L. \(2000\). Leadership development for the gifted and talented. From: www.nexus.Edu.Au/Teach Stud/gat/far_kro.htm](http://members.Janet, F. & Kronborg, L. (2000). Leadership development for the gifted and talented. From: www.nexus.Edu.Au/Teach Stud/gat/far_kro.htm)

- Karnes, F. & Chauvin, J. (2005). Leadership development program manual (2nd ed.). Great Potentia Press, Inc.: Scottsdale, A
- Lesley, K. (2003). Using edward de bono ,six hats. game to aid critical thinking and reflection in palliative care , *International Journal of Palliative Nursing* 9(3).
- Mary ,P.Jones W. (2004). De Bono six thinking hats method as an approach to ethical dilemmas in pharmacy. *American Journal of Pharmaceutical Education* ,68(2), Article 54..
- Stuart, P. (2003). Leadership styles and problem solving-de bono six hats. Deakin University, Australia.

**أثر التفاعل بين إجابات الطفولة ومفهوم الذات على السلوك
اللاتوافقي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية
إعداد**

د . محمود مندوه محمد سالم
أستاذ الصحة النفسية المساعد
قسم الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة المنصورة

ملخص البحث :

استهدف البحث التعرف على وجود تفاعل من عدمه بين متغيري (إحباطات الطفولة، ومفهوم الذات) على متغير (السلوك اللاتوافقي) لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، والتعرف على طبيعة الاختلاف في السلوك اللاتوافقي ومفهوم الذات وإحباطات الطفولة بين المراهقين ذوي الإعاقة البصرية تبعاً لمتغيرات النوع والعمر، وشدة الإعاقة، والمستوى التعليمي، والاقتصادي للأسرة. وقد تكونت عينة البحث من (٥٢) تلميذاً من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، ممن تتراوح أعمارهم من (١٢-١٧) وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية : ١- ترتيب إحباطات الطفولة التي تعرض لها المراهقين المكفوفين طبقاً لدرجة شيعوها لديهم على النحو الآتي : الإهمال والنبد، فالبعد اللفظي، فالبعد الجسدي، أما المراهقين ضعاف البصر : فكان ترتيب شيعو إحباطات الطفولة لديهم على النحو الآتي : البعد الجسدي، فالبعد اللفظي، فبعد الإهمال والنبد. ٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المراهقين المكفوفين وضعاف البصر على مقياس إحباطات الطفولة (أبعاد ودرجة كلية) لصالح المراهقين المكفوفين. ٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المراهقين المكفوفين والمراهقين ضعاف البصر على مقياس السلوك اللاتوافقي على أبعاد العنف والسلوك العدواني - سلوك التمرد - السلوك الانسحابي - النشاط الزائد لصالح المراهقين المكفوفين، ولصالح المراهقين ضعاف البصر على بعد السلوك غير المؤتمن. ٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المكفوفين والمراهقين ضعاف البصر على مقياس مفهوم الذات عدا البعد الاجتماعي، فكانت الفروق بينهما دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح ضعاف البصر. ٥- وجود ارتباط موجب دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين البعد الجسمي لمقياس مفهوم الذات، وبعد العنف والسلوك العدواني لمقياس السلوك التوافقي، ووجود ارتباط موجب دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين بعد التمرد لمقياس السلوك التوافقي والبعد الجسمي لمقياس مفهوم الذات، ووجود ارتباط سالب دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين البعد الجسمي لمقياس مفهوم الذات والسلوك غير المؤتمن لمقياس السلوك التوافقي. ٦- وجود ارتباط موجب دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين إحباطات الطفولة الجسدي، ومعظم أبعاد مقياس السلوك اللاتوافقي (بعد العنف، بعد التمرد، بعد السلوك غير المؤتمن، بعد السلوك

الانسحابي)، وجود ارتباطات موجبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين إحباطات الطفولة اللفظية، وبُعدي العنف وسلوك التمرد لمقياس السلوك التوافقي. ٧- وجود تأثير معنوي لأبعاد متغير إحباطات الطفولة على متغير السلوك اللائق لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، وبلغت قيمة (F) المحسوبة للنموذج (٨٤,٩٧٦)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما يتضح أنه لا يوجد تأثير معنوي لأبعاد متغير مفهوم الذات منفردة على المتغير التابع بعد (السلوك اللائق)، كما بلغت قيمة (R^2) للنموذج (٠,٧٧٦)، أي أن أبعاد متغير إحباطات الطفولة مجمعة تسهم بمقدار ٧٧,٦% في تفسير التباين الكلى للسلوك اللائق لذوي الإعاقة البصرية. وقد تقدم الباحث بناء على نتائج البحث بمجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة، التي تفيد الباحثين والعاملين في هذا المجال .

The interaction impact between childhood frustrations
and self-concept on maladjusted behavior among
visually impaired adolescents

By: Dr. Mahmoud Mandouh Mohamed Sale
Assistant Professor of Mental Health
Faculty of Education, Mansoura University

Abstract :

The study aims at identifying the interaction between the variables (childhood frustrations and self-concept) on the variable (maladjusted Behavior) for the visually impaired adolescents , and determining the difference in maladjusted behavior, self-concept and childhood frustrations among adolescents with visual impairment according variables: gender, age, degree of disability, educational level and economic level of family. The study sample consisted of (52) students of visually impaired adolescents aged (12-17) and the following results are Found : 1- Childhood frustrations for blind adolescents can be arranged as follows : neglect and ostracism , the verbal dimension , physical dimension , Otherwise this differs for low vision adolescents as physical dimension, verbal dimension, neglect and ostracism . 2-There is statistically significant differences at the level of (0.01) among blind and low vision adolescents on the childhood frustrations scale (dimensions and total score) for blind adolescents. 3-There are statistically significant differences at the level of (0.01) among blind and low vision adolescents on the maladjusted behavior scale on the dimensions : violence and aggressive behavior, rebellious behavior, withdrawal behavior and hyperactivity for blind adolescents, Otherwise for low vision adolescents on the untrustworthy behavior dimension. 4-There's no statistically significant differences among blind and low vision adolescents on the self-concept scale except the social dimension ,

the differences are at the level of (0.05) for low vision adolescents .

5-There's a statistically significant positive correlation at the level of (0.05) between the physical dimension of the self-concept scale and the violence and aggressive behavior dimension of the maladjusted behavior scale , There's a statistically significant positive correlation at the level (0.01) between the rebellion dimension of the maladjusted behavior scale and the physical dimension of the self-concept scale. There is a statistically significant negative correlation at the level of (0.05) between the physical dimension of the self-concept scale and the untrustworthy behavior of the maladjusted behavior scale.

6- There's a statistically significant positive correlation at the level (0.05) between physical childhood frustrations and most dimensions of the maladjusted behavior scale (violence, rebellion, untrustworthy behavior and withdrawal behavior). There's a statistically significant positive correlation at the level of (0.05) between verbal childhood frustrations and violence and rebellious behavior of the maladjusted behavior scale.

7-There is a significant effect on the dimensions of childhood frustrations on the maladjusted behavior for visually impaired adolescents. The calculated value of F is (84.976) , It's a statistically significant at the level of (0.01). There is a non-significant effect on the dimensions of the self-concept on the maladjusted behavior, The value of (R^2) is (0.776) , in other words the dimensions of childhood frustrations contributing by 77.6% in the interpretation variation of the maladjusted behaviors for the visually impaired. Based on the results of this study , the researcher has proposed recommendations and suggested researches which give great benefits to researchers in this field.

مقدمة البحث:

حظي موضوع الطفولة باهتمام العديد من الباحثين لما له من دور مهم في بناء شخصية المراهق في جميع جوانبها الانفعالية والاجتماعية والمعرفية. وتعد الإساءة لهم وإحباطات الطفولة الناتجة عن هذه الإساءة من أكثر المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها الفرد بصفة عامة وذو الإعاقة بصفة خاصة.

إن المراهقين ذوي الإعاقة البصرية يتعرضون للعديد من الضغوط؛ فشعورهم بالاختلاف عن المبصرين يسبب للفرد قلق نفسي، وتتضمن الآثار النفسية التي يعانيها ذي الإعاقة البصرية مشاعر الانسحاب من مواقف التفاعل الاجتماعي، وانخفاض مفهوم الذات، وارتفاع الشك والتردد، والاكتئاب.

إن التقيد الحركي ومحدودية الخبرة المترتبة على فقد البصر تقلل دائرة التفاعلات الاجتماعية لدى الكفيف، وتشعره بنقص الثقة بالذات وانخفاض مفهومه لذاته، فضلاً عن اتجاهات المبصرين نحوه خاصة الأسرة، وتكشف الخصائص الانفعالية للكفيف عن معاناته من القلق والشعور بالكآبة والحزن، وتقلب المزاج والانشغال بالنوع الآخر، والميل إلى الانسحاب من المواقف التي تحتاج المواجهة، والاستثارة والغضب، والإخفاق في التعبير عن المشاعر، والبكاء السريع والملل، والخجل من المظهر وأحلام اليقظة، والتشاؤم والمعاناة من التوتر والأرق، والشعور بالنقص والدونية، وضعف الثقة بالنفس وبالأخرين (Kirk, Samuel, Gallagher, James, & Anastasia, 1998, p.62)

إن ذوي الإعاقة البصرية يعانون من إحباطات الطفولة، والإساءة الجسدية/دية، والعاطفية، والجنسية، هذه الخبرات السلبية تؤثر على مفهوم ذات المراهق ذي الإعاقة البصرية؛ فخبرات ذي الإعاقة البصرية السلبية وإحباطات طفولته تؤثر على مفهوم ذاته، ومن ثم يصبح سلوكه لا توافقي (الصمادي، الطعاني، ٢٠١٤، ص. ١٢٣).

وتعد الإعاقة البصرية ذات انعكاسات سلبية على شخصية ذي الإعاقة، وقدرته على التكيف مع المجتمع، وبالتالي نظرته إلى نفسه وقدراته، ومن ثم مفهوم ذات سلبى، إذ يسهم في ذلك عوامل منها: معتقدات ذي الإعاقة البصرية نحو إعاقته، ومدى تأثيرها في حياته، والمشكلات والعقبات التي واجهها ذي الإعاقة البصرية في طفولته بسبب إعاقته البصرية (مصطفى، ٢٠٠٩، ص. ٥٦).

وتشير نتائج العديد من الأطر النظرية والدراسات السابقة مثل دراسة كل من: (البهي، ١٩٩١؛ حمزة، ١٩٩١؛ والزريقات، ٢٠٠٦؛ وأميزيان، ٢٠٠٧؛ وعبد الرحمن، ٢٠١٥؛ Alexander, 2006) وجود العديد من العوامل المؤثرة سلبياً في شخصية ذي الإعاقة البصرية منها: شعوره بالعجز، وعدم قدرته على تحقيق الاستقلالية، والتحرر من القيود التي تفرضها طبيعة الإعاقة البصرية، لذا فذو الإعاقة البصرية قد يشعر بالصراع نتيجة رغبته في الإقدام على عالم المبصرين أو الاحجام عنه والانطواء بعيداً عن الناس والمجتمع.

ومقارنة التوافق النفسي والاجتماعي بين المبصرين، وذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين، وضعاف البصر)، تبين من دراسة عفيفي (١٩٩٨) التي أجريت على (٩٠) طالباً في المرحلة الثانوية من العميان، وضعاف البصر، والمبصرين، وجود فروق داله إحصائياً في مستوى التوافق النفسي لصالح المبصرين ثم العميان، وأخيراً ضعاف البصر.

فذو الإعاقة البصرية قد يتعرض لمواقف تؤثر على مفهوم الذات، إضافة إلى تعرضه لبعض الإحباطات التي قد تكون لها تأثير على بعض سلوكيات المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، ولذا تسعى البحث الحالي إلى التعرف على أثر التفاعل بين إجابات الطفولة ومفهوم الذات على السلوك اللاتوافقي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.

مشكلة البحث:

إن ذي الإعاقة البصرية يعتمد على حاستي السمع واللمس اعتماداً كبيراً، لكن تنقصه الكثير من الخبرات التي تعتمد على حاسة البصر، فهو لا يستطيع أن يتعرف على الخبرات اللونية أو المسافات، ومن ثم يظهر عليه السلوك اللاتوافقي، وتجعله يفقد العديد من الخبرات الهامة في بيئته المحيطة به (الصديق، ٢٠٠٣، ص. ٤٦).

ويظهر السلوك اللاتوافقي لدى ذي الإعاقة البصرية نتيجة تأثير الإعاقة البصرية على شخصيته؛ فينتابه حالة من عدم الشعور بالأمن ونقص الثقة بالنفس وتدني مفهوم الذات بالإضافة إلى خبرات الطفولة وإحباطاتها التي يتعرض لها، فنلاحظ سمات الانطواء والعزلة والانسحاب من المواقف الاجتماعية،

والعدوان اللفظي، ويتوقف ذلك على طبيعة وشدة الإعاقة، والخبرات السابقة لدى ذي الإعاقة البصرية ودرجة التفاعل الاجتماعي وإحباطات الطفولة التي مر بها (حمزة، ١٩٩١، ص ٧١).

وتشير العديد من الأطر النظرية والدراسات السابقة مثل دراسة كل من: (الدهان، ٢٠٠٣؛ سعيد، ٢٠٠٧؛ سليمان، ٢٠١٢)؛ وكذلك دراسة (Shirley & Nes, 2015) أن ذوي الإعاقة البصرية يعانون من بعض المشكلات النفسية والاجتماعية، وينتج عن ذلك وجود السلوك اللاتوافقي لديهم، كما يعانون من الشعور بالنقص. كما أوضحت نتائج دراسة رزق (٢٠١٤) أن التوافق النفسي والاجتماعي لدى المكفوفين أقل من المبصرين.

ويري الباحث أنه نتيجة خوف الأسرة على المراهق ذي الإعاقة البصرية، فإنها تحصر المراهق في عالم ضيق تحيطه الشفقة، وقد يتعرض المراهقين ذوي الإعاقة البصرية لبعض الإحباطات أثناء الطفولة مما يؤثر على مفهوم الذات، ويطلع سلوكهم بطال لا توافقي، ولذا تسعى البحث الحالي لمعرفة أثر التفاعل بين إحباطات الطفولة ومفهوم الذات على السلوك اللاتوافقي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، ومن ثم تتحدد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

- (١) ما أكثر أنماط إحباطات الطفولة شيوعاً كما يدركها المراهقون ذوو الإعاقة البصرية؟
- (٢) هل تختلف أنماط إحباطات الطفولة باختلاف شدة الإعاقة، والنوع، والصف الدراسي، ومستوى الدخل الشهري لأسرته، ومستوى تعليم والديه؟
- (٣) هل تختلف أنماط السلوك اللاتوافقي باختلاف شدة الإعاقة، والنوع، والصف الدراسي، ومستوى الدخل الشهري لأسرته، ومستوى تعليم والديه؟
- (٤) هل يختلف مفهوم الذات باختلاف شدة الإعاقة، والنوع، والصف الدراسي، ومستوى الدخل الشهري لأسرته، ومستوى تعليم والديه؟
- (٥) ما العلاقة بين السلوك اللاتوافقي ومفهوم الذات لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية؟
- (٦) ما العلاقة بين السلوك اللاتوافقي وإحباطات الطفولة لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية؟

(٧) هل يوجد تفاعل بين مفهوم الذات وإحياءات الطفولة على ظهور السلوك اللائق لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية؟

أهداف البحث:

تهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

- (١) التعرف على أنماط إحياءات الطفولة الأكثر شيوعاً كما يدركها ذوو الإعاقة البصرية.
- (٢) التعرف على طبيعة الاختلاف في إحياءات الطفولة، السلوك اللائق، ومفهوم الذات بين المراهقين ذوي الإعاقة البصرية تبعاً للتفاعل بين متغيرات النوع والصف الدراسي، وشدة الإعاقة.
- (٣) التعرف على العلاقة بين السلوك اللائق، ومفهوم الذات، وإحياءات الطفولة لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.
- (٤) التعرف على وجود تفاعل بين مفهوم الذات وإحياءات الطفولة على ظهور السلوك اللائق.

أهمية البحث:

وتتمثل أهمية البحث من خلال:

أ - الأهمية النظرية:

- (١) التعرف على مظاهر السلوك اللائق لدى المراهقين المكفوفين وضعاف البصر.
- (٢) تقديم أدلة علمية جديدة حول تأثيرات إحياءات الطفولة في ظهور السلوك اللائق لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.
- (٣) بحث الوعي بمخاطر إحياءات الطفولة، والتي قد تهدد توافقهم النفسي، وخاصة ممن هم في مرحلة المراهقة.
- (٤) دراسة تأثير متغيرات شدة الإعاقة البصرية، والجنس، والصف الدراسي، ومعدل الدخل الشهري للأسرة، ومستوى تعليم الوالدين في أنماط إحياءات الطفولة، ومفهوم الذات، والسلوك اللائق لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.

الأهمية التطبيقية :

- (١) تسليط الضوء على مدى انتشار ظاهرة احباطات الطفولة لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، مما يساعد المرشدين والمعلمين في تفهم المسترشدين من هذه المرحلة العمرية الحرجة.
- (٢) تصميم أدوات متعددة تفيد الباحثين العاملين في مجال التربية الخاصة عامة، وذوي الإعاقة البصرية خاصة.
- (٣) المساعدة في تصميم البرامج الارشادية الوقائية للتعامل مع مشكلات السلوك اللاتوافقي التي قد يعاني منها بعض المراهقون ذوو الإعاقة البصرية.

مصطلحات البحث ومتغيراتها:

احباطات الطفولة: يعرف الباحث احباطات الطفولة بأنها (شعور المراهق ذي الإعاقة البصرية تجاه أي فعل قام به الوالدان أو القائمون على رعايته ويؤدي إلى إلحاق أذى وضرر به، بما في ذلك الامتناع عن رعايته؛ مما يسبب الاحباط الجسدي أو اللفظي أو النبذ والإهمال). ويمكن قياس احباطات الطفولة من خلال ثلاثة أبعاد هي: بعد الاحباط الجسدي، وبعد الاحباط اللفظي، وبعد النبذ والإهمال، ويعرف الباحث هذه الأبعاد على النحو الآتي:

أ - الاحباط الجسدي: هو شعور ذي الإعاقة البصرية بأية أفعال أو سلوكيات عن قصد أو بدون تتمثل أشكاله في: الضرب المبرح، أو الخنق، أو الرضوض، أو الكدمات، أو الإصابات، أو الحوادث، أو الحروق.

ب - الاحباط اللفظي: هو شعور ذي الإعاقة البصرية بأية أفعال يقوم بها المحيطون به تسبب له حرجاً وضيقاً، وتتمثل هذه الأفعال في الاستخفاف به وإذلاله وتخويفه وجعله موضع سخرية واستهزاء؛ مما يؤدي إلى اضطراب وظائفه الانفعالية والاجتماعية.

ج - النبذ والإهمال: هو شعور ذي الإعاقة البصرية بأية أفعال تقوم بها أسرته والمحيطون، وتتمثل في إخفاق الوالدين في توفير فرص اشباع الحاجة إلى الحب والأمان، الاستحسان بهم أو عدم توفير الغذاء المتوازن أو نقص الرعاية الطبية أو عدم توفير فرص التعليم.

مفهوم الذات: يعرفه الباحث مفهوم الذات بأنه (تنظيم معرفي وانفعالي واجتماعي لدى المراهق ذي الإعاقة البصرية من خلاله يشعر بكيونته، ويتكون هذا التنظيم نتيجة للتفاعل مع البيئة واستجاباته نحو ذاته في مواقف داخلية وخارجية لها علاقة وأثر كبير في تصرفاته وسلوكياته)، ويمكن قياس مفهوم الذات من خلال خمسة أبعاد هي: البعد العقلي، البعد الجسمي، البعد الاجتماعي، البعد الأخلاقي، بعد الثقة بالنفس، ويعرف الباحث هذه الأبعاد على النحو الآتي:

أ - البعد العقلي: هو اتجاه ذي الإعاقة البصرية نحو القدرات العقلية الخاصة، وإدراكه لمدى موقع قدراته العقلية من الواقع الفعلي لتحقيق التكيف الإيجابي، ووضع أهداف متفقة مع قدراته وإمكاناته.

ب - البعد الجسمي: هو تصور المراهق ذي الإعاقة البصرية عن نوعين من النمو الجسمي: النمو الفسيولوجي والتغيرات التي تحدث في الأجهزة الداخلية للفرد كالتغيرات في إفرازات الغدد، والنمو العضوي والذي يتمثل في نمو الأبعاد الخارجية كالطول والوزن والتغير في ملامح الوجه.

ج - البعد الاجتماعي: هو إدراك المراهق ذي الإعاقة البصرية للكيفية التي يدرك بها ذاته كفرد يقوم بعلاقات اجتماعية في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويتضمن ذلك علاقاته مع الآخرين ومكانته لديهم، والصورة التي يعتقد الفرد أن الآخرين يرونه عليها.

د - البعد الأخلاقي: هو إدراك المراهق ذي الإعاقة البصرية والالتزام بالمثل والقيم والمبادئ والأخلاقيات النابعة من الدين والثقافة التي يفرضها المجتمع عليه وعلى سلوكياته وتصرفاته واستجاباته مع الآخرين.

هـ البعد الثقة بالنفس: هو قدرة المراهق ذي الإعاقة البصرية على حل المشكلات التي تعرقله عن تحقيق النجاح، وتجاوز العقبات التي تمنعه من الوصول لأهدافه، مما يتيح له فرصه تفاعله مع الجماعات المحيطة به تفاعلاً إيجابياً يؤدي به إلى الثقة بالنفس وتأكيد الذات ومحاولة إشعار الآخرين بأهميته كفرد له كيان مستقل.

السلوك اللاتوافقي: ويعرف الباحث السلوك اللاتوافقي بأنه (السلوك المشكل المتضمن العنف والعدوان، التمرد، تجاهل القوانين، الانسحاب من المواقف الاجتماعية، مما يصل الأمر إلى رفض الآخرين لصاحب هذا السلوك ونتائج سلبية من حيث العلاقات والأدوار الاجتماعية). ويمكن قياس السلوك اللاتوافقي من خلال خمسة أبعاد هي: العنف والسلوك العدواني، سلوك التمرد، السلوك غير المؤتمن، السلوك الانسحابي، النشاط الزائد، ويعرف الباحث هذه الأبعاد على النحو الآتي:

أ - العنف والسلوك العدواني: هو السلوك السلبي الذي يقوم به ذا الإعاقة البصرية تجاه نفسه وتجاه الآخرين، ويتمثل السلوك العدواني في الإيذاء الجسدي والمعنوي باستعمال التهديدات والألفاظ النابية والضرب، وإتلاف الممتلكات الخاصة والعامة كتمزيق المجلات والكتب والأثاث والصراخ.

ب - سلوك التمرد: هو تجاهل ومخالفة المراهق ذي الإعاقة البصرية للأنظمة والقواعد والتعليمات الصادرة من الآخرين، وعصيان الأوامر الصادرة من مصادر السلطة والمتمثلة في الوالدين والمعلمين، والتحدي الظاهر لها وإهمال الفرد للواجبات المطلوبة منه.

ج - السلوك غير المؤتمن: هو قيام المراهق ذي الإعاقة البصرية بسلوكيات تتسم بأخذ ممتلكات الآخرين دون استئذان، والكذب في الحديث، والغش في اللعب أو في المهمات الموكلة إليه.

د - السلوك الانسحابي: هو ميل المراهق ذي الإعاقة البصرية إلى تجنب التفاعل الاجتماعي، وعدم الرغبة في الاتصال بالآخرين، ورفض المواقف التي يتجمع فيها أناس كثيرون، والانعزال عن الناس والبيئة المحيطة، وعدم الاهتمام بمن حوله.

هـ النشاط الزائد: هو ميل المراهق ذي الإعاقة البصرية إلى النشاط الجسدي والحركي الحاد، والمستمر وغير المطلوب في بعض المواقف، والتقلب المزاجي السريع وإزعاج الآخرين أثناء انشغالهم بالعمل.

إطار نظري ودراسات سابقة:

الإعاقة البصرية :

تعد حاسة البصر مرتبطة بالتفكير البصري؛ هذا التفكير مرتبط بالقدرة على التخيل، والإبداع (رسلان، ٢٠٠٩، ص. ٢٦١).

ويشير القعيب (٢٠٠٢، ص. ٢٦٢) أن ذوي الإعاقة البصرية هم من فقدوا حاسة البصر أو ضعفت لديهم لدرجة حرمتهم من التعامل البصري بشكل طبيعي، بحيث تحد من حركة الشخص ذي الإعاقة، وممارسته للنشاطات والأعمال التي يقوم بها قريته المبصر.

إن الإعاقة البصرية هي حالة يفقد الفرد فيها المقدرة على استخدام حاسة البصر بفعالية مما يؤثر سلباً في أدائه ونموه (الحديدي، ١٩٩٨، ص ٤١).

وتعد الإعاقة البصرية حالة من الضعف في حاسة البصر بحيث تحد من قدرة الفرد على استخدام حاسة البصر بفعالية وكفاية، وتشمل هذه الإعاقة ضعفاً أو عجزاً في الوظائف البصرية (العزة، ٢٠٠٠، ص ٣٥).

ويُعرف ذي الإعاقة البصرية بأنه: ”الشخص الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة، ويعتمد على الاستفادة من حواسه الأخرى في عملية التعلم واكتساب الخبرات والمعلومات البيئية“ (الخطيب، الحديدي، ٢٠٠٥، ص ١٥١).

ويشير (Boldwin, 1990, p. 22) أن ذي الإعاقة البصرية هو: «ذلك الشخص الذي يعاني من عجز أو نقص في القدرة على الاستجابة للمثيرات البصرية بشكل جزئي أو كلي؛ ويرجع ذلك إلى إصابة شبكية العين، أو العصب البصري، أو القشرة الدماغية، أو مركز الإبصار في المخ».

وقسمت الحديدي (١٩٩٨، ص ٤٤) ذوي الإعاقة البصرية على النحو التالي :

- (١) الكفيف: وهو شخص يتعلم من خلال القنوات الحسية الأخرى (اللمس، والشم، والسمع، والتذوق).
- (٢) ضعيف البصر: وهو شخص لديه ضعف بصرى شديد بعد التصحيح ولكن يمكن تحسين الوظائف البصرية لديه.

ويمكن التمييز بين الكفيف، وضعيف البصر، حيث يطلق لفظ الكفيف على الشخص الذي فقد البصر تماماً، أو من ليس لديه القدرة على إدراك الضوء أو تحديد مصدره، أو من يجد صعوبة في إدراك الأشكال والأشياء، أو من تصل درجة إبصاره إلى (٦٠/٦) متراً أو أقل (أبو زيد، ١٩٩٧، ص. ٩).

ويتفق كل من الحجار (٢٠٠٤، ص ١٤٠)؛ الروسان (٢٠٠١، ص ٥١) في تعريف الشخص الكفيف تربوياً بأنه: «الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة برايل».

ويفرق بدران، أبو النجا (٢٠٠٣، ص ٢٠٠) بين الكفيف كلياً، والكفيف جزئياً، حيث يعرفا ذوي الإعاقة البصرية بأنه: «الشخص الذي يشكو من إعاقة بصرية شديدة بحيث يتعلم القراءة والكتابة بطريقة برايل، في حين عرفا الكفيف جزئياً بأنه ذلك الشخص الذي يستطيع قراءة الكتابة العادية وذلك بالاستعانة بالعدسات المكبرة، والكتب ذات الأحرف الكبيرة».

فدو الإعاقة البصرية لا يستطيع إدراك ما يمكن أن يصاحب اللغة اللفظية من تلميحات وإيماءات وحركات، أو ما يسمى بلغة الجسد Body language، وتنشأ بعض الصعوبات في تكوين واكتساب المفاهيم تكوين واكتساب المفاهيم Concept Formation، ضعف القدرة على التجريد Abstraction، ظهور النزعة اللفظية Verbalism (القريطي، ٢٠٠٥، ص. ٣٤٧).

إن ذوي الإعاقة البصرية يعجز عن الشعور بالتعبيرات الحركية وتعبيرات الوجه المرتبطة بمعاني الكلام المصاحب له، مما يحرمه من اكتساب معاني الألفاظ نتيجة عدم استطاعته الربط بين كل الأصوات والكلمات (ليدون، ولوريت، ١٩٩٠، ص. ٥٦).

يعاني ذوو الإعاقة البصرية من قصور في معدل نمو الخبرات والقدرة على الحركة بحرية، كما تتأثر قدرته على المشاركة في النشاطات، والبرامج والفاعليات المدرسية لها دورها في التأثير بهذه الإعاقة (سيسالم، ١٩٩٧، ص. ٥٨).

ويتأثر معامل ذوو الإعاقة البصرية ذكائه، وذلك يتوقف على زمن الإصابة بالإعاقة البصرية (ولادية، مكتسبة)، وشدة الإعاقة (كف بصر كلي، وكف بصر

جزئي)، وطبيعة الاتجاهات الاجتماعية (سلبية، وموجبة)، وطبيعة الخدمات الاجتماعية والتعليمية والتأهيلية والنفسية والصحية التي تقدم لذوي الإعاقة البصرية في المجتمع (الروسان، ١٩٩٦، ص. ٥٥).

إن أهم ما يميز ذوي الإعاقة البصرية الإكثار من التساؤلات والاستفسار عما يسمع، ومشكلات في تنظيم وترتيب الكلمات والسطور، رداءة الخط وتنقيط الكلمات والحروف (عبيد، ٢٠٠٠، ص ٣٤).

كما تتأثر حركة ذي الإعاقة البصرية، فالحركة ليست مجرد انتقال من مكان لآخر، بقدر ما تضمنه من تفكير وربط علاقات بين الأشياء، والأماكن المختلفة التي يتحرك بينها الفرد (الببلاوي، ٢٠٠١، ص ١٦).

فذو الإعاقة البصرية يعاني من بعض المشكلات الحركية المتمثلة في التوازن Balance، الوقوف أو الجلوس Pasture، الاحتكاك Contact، الاستقبال أو التناول Receipt، الجري Gait، قصور في المهارات الحركية (عبدالله، ٢٠٠٤، ص. ١١٢).

إن الإعاقة البصرية تؤثر على مفهوم الذات، وعلي التوافق النفسي والاجتماعي، وعلى مستوى الصحة النفسية للمعاق (زهران، ٢٠٠٢، ص. ٧٤).

وتشير نتائج دراسة عبد الرحمن (٢٠١٥) من ارتفاع درجات ذوي الإعاقة البصرية على مؤشر العصابية، ويعانون من الاضطرابات النفسية نتيجة الضغوط الواقعة عليهم.

ويلجأ ذي الإعاقة البصرية للكبت كوسيلة دفاعية توفر له ما يطمح إليه من شعور بالأمن وتوفير الرعاية، فيضغط على بعض رغباته من أجل الحصول على تقبل الناس وتجنب الاستهجان والاستنكار، فذو الإعاقة البصرية يشعر بالإحباط فيلجأ إلى أحلام اليقظة في محاولة تعويضه يحقق ما يعجز عن إدراكه أو فهمه (عبد الرحمن، ٢٠١١، ص. ١٩).

ويري الباحث أن عجز ذي الإعاقة البصرية يفرض عليه عالماً محدوداً، وحين يرغب في الخروج من عالمه الضيق والاندماج في العالم المحيط يصطدم بأثار عجزه؛ مما ينتج عنها اضطرابات نفسية تؤثر على مفهومه، وتقديره لذاته، كما أن حركة

ذي الإعاقة البصرية تبدو مضطربة، ويستشعر ذي الإعاقة البصرية التناقض في المعاملة التي يتلقاها في المنزل، وتلك التي يتلقاها في البيئة الخارجية، مما يجعله يميل للانطواء، والعزلة، فذي الإعاقة يشعر بالإحباط، وتزداد عليه الضغوط مما قد يصيبه ببعض الأعراض العصبية.

إحباطات الطفولة :

إحباط الطفولة يعني أي فعل يؤدي إلى إلحاق الأذى والضرر، وقد يتأخذ الاحباط أشكال منها: الاحباط الجسدي أو الانفعالي أو الجنسي ويوجد قدر من الاتفاق على وجود أشكال رئيسة لإحباطات الطفولة هي: الجسدي، والنفسي، والجنسي، وقد لخصها (Snow, 2000) في: الاحباط الجسدي: كالضرب المبرح، الاحباط اللفظي: كالاستخفاف بالمراهق وإذلاله، الاحباط الجنسي: وهو أي تصرف جنسي يتم فرضه على المراهقين لتحقيق اللذة.

وتشير نتائج دراسة الصمادي، أحمد؛ الطعاني، هديل (٢٠١٤) أن المراهقين ذوي الإعاقة البصرية تعرضوا لأنماط الاحباطات الوالدية، وأن مستوى التوافق لدى الذكور أعلى من الإناث، كما تبين أن الذكور أكثر عرضة للإحباطات الوالدية أكثر من الإناث.

وتوضح نتائج طه (٢٠١٠) أن إحباطات الطفولة الناتجة عن أنماط الإساءة الوالدية ذات علاقة ارتباطية سالبة بمستوى التوافق النفسي عند كل من الذكور والإناث.

إن إحباطات الطفولة تؤدي إلى ظهور السلوك اللاتوافقي ومنها السلوك العدواني لدى المراهقين (كفاي، النيال، سالم، ٢٠٠٩، ص. ٥٧).

وقد أوضحت نتائج دراسة الراجي (٢٠١١) وجود علاقة ارتباط سالبة بين إحباطات الطفولة وانخفاض مستوى السلوك العدواني ومستوى التحصيل الدراسي لدى ذوي الإعاقة البصرية.

كما تؤدي إحباطات الطفولة إلى سوء التكيف، وظهور العديد من المشكلات السلوكية لدى المراهقين. (Butany, Pelcovits & Kaplan, 2012,p.441)

كما أوضحت نتائج دراسة سلامي (٢٠١٥) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الإحباطات الوالدية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية بالتوافق النفسي لدى المراهقين الصم.

وتبين نتائج دراسة إبراهيم (٢٠١١) عن وجود ارتباط دال بين إحباطات الطفولة والشعور بالوحدة النفسية. وتشير دراسة إسماعيل (٢٠١١) أن إحباطات الطفولة قد تؤدي إلى أضرار بالغه في شخصيه المراهق كمعاقته من المخاوف الاجتماعية المرضية، كما قد تؤدي إلى ظهور أعراض الاضطرابات النفس جسدية عند بعض المراهقين.

ويري الباحث أن إحباطات الطفولة تؤثر على البناء النفسي للفرد، ويكون تأثيرها أكبر في مرحلة المراهقة خاصة عندما يكون الفرد ذي إعاقة بصرية، حيث يتم معاملته بشكل سيئ من البعض، ويتم معاملته بشكل يتسم بالشفقة، مما يثير حساسية ذي الإعاقة، وتجعله يشعر بالقصور الجسدي مما يكون له تأثير على سمات شخصيته.

مفهوم الذات :

تحمل كلمة الذات في علم النفس معنيين: الذات كموضوع أي إدراك الفرد لنفسه، والذات كعملية أي مجموعة نشطة من العمليات السيكلوجية كالتفكير والتذكر والإدراك (فايز، ٢٠١٢، ص ٣٨). فالذات عبارة عن بناء معرفي يتكون من أفكار الفرد عن مختلف نواحي وجوده (أبو زيد، ١٩٩٧، ص ٥١). وتنبثق الذات من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (حمودة، ٢٠١٥، ص ١٢٥).

ويمكن تقسيم الذات لجوانب أساسية هي: الذات الجسدية، الذات العملية، والذات الاجتماعية، الذات المثالية. (Knight, 2008, p.10)

وتشير نتائج دراسة (الصديق، ٢٠٠٣) أن الذات تعكس جميع الأفكار والمشاعر التي يحملها الفرد عن نفسه، وتعبر عن خصائصه الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية التي تتجلى في أنماط السلوك التكيفي لدى الفرد.

ويعد مفهوم الذات تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية، والتطورات والتعميمات الخاصة بالذات (سلامة، ٢٠٠٨، ص ١٤).

إن مفهوم الذات هو نظام من المعتقدات والمواقف التي يكونها الأفراد عن أنفسهم (Lifshitz, Hen & Weise, 2012)؛ فمفهوم الذات في حد ذاته ليس شيئاً يمكن ملاحظته ولكن يمكن استنتاجه من سلوك الفرد (لطفي، ٢٠١٤، ص٢٦) وهو الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته، ولها ثلاثة جوانب هي معرفة الذات، توقعات الذات، وتقييم الذات (جبريل، ٢٠٠٣، ص ١٩٧).

ويعد مفهوم الذات مصدراً فعالاً ومؤثراً في مواجهة الضغوط التي يتعرض لها الأفراد، حيث أن الأفراد الذين لديهم مفهوم ذات عال يكونون أكثر مرونة في مواجهة الأحداث الضاغطة (زكي، عثمان، ١٩٩٩، ص٣٠٧).

ومفهوم الذات هو حالة الكفاية التي يعيشها الفرد عند التعامل مع تحديات الحياة، والشعور بأنه يستحق السعادة (البلوشي، ٢٠٠٨، ص١٩).

وتتمثل وظيفة نمو الذات في السعي لتكامل الشخصية، بحيث يكون الفرد متكيفاً مع البيئة التي يعيش فيها (القحطان، ٢٠٠٤، ص٣٧).

ويرتبط مفهوم الذات بالتكيف النفسي والاجتماعي، فمفهوم الذات يمثل نظاماً ديناميكياً مكوناً من الأفكار والقيم والأهداف والمثل التي تحدد أنماط وطرائق السلوك، بحيث يمتاز بنوع من المرونة والقابلية للتغير والتعديل (عريبات، عبد الرحيم، ٢٠٠٨، ص٤٨).

وتشير نتائج دراسة عدنان، يوسف؛ الجراح، عبد الناصر (٢٠٠٤) أن الإعاقة البصرية تؤثر على مفهوم الذات، وأن ذوي الإعاقة البصرية لديهم مفهوم ذات سلبي مقارنة بالمبصرين.

وأوضحت نتائج دراسة Martinez & Sewell, (2016) والتي أجريت على (٢٨) فرداً، تم تقسيمهم إلى (١٩) ذي إعاقة بصرية و(١٩) مبصراً، وجود فروق دالة بين المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في مفهوم الذات لصالح المبصرين.

كما أسفرت نتائج دراسة Beaty, (2014) أن مفهوم الذات للأفراد المبصرين كان أعلى بكثير منه لدى الأفراد ذوي الإعاقة البصرية.

في حين أوضحت نتائج دراسة Sherly & Nes, (2015) أنه لا يوجد اختلاف بين المبصرين، وذوي الإعاقة البصرية في مستوى مفهوم الذات.

وتدعم ذلك نتائج دراسة (Gish, 2015) في عدم وجود فروق دالة بين بين المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في مفهوم الذات.

ويرى الباحث أن هذا التناقض يرجع بشكل كبير إلى اختلاف عينة ذوي الإعاقة البصرية، إذ تبين أنه إذا تلقى ذوي الإعاقة البصرية العناية والاهتمام، والتقدير، والتفاعل الاجتماعي الفعال من المحيطين به، فلن تظهر فروق بين ذوي الإعاقة البصرية، والمبصرين، فتدعيم المحيطين بذوي الإعاقة البصرية وتفاعلهم معه، يقلص بشكل كبير من شعوره بالنقص ولا يؤثر على مفهومه عن ذاته بشكل كبير.

فحاجة الفرد إلى مفهوم الذات تنمو وتتطور منذ الطفولة المبكرة نتيجة العلاقة بين إشباع حاجات الطفل الفسيولوجية والنفسية وشعوره بقيمته (مازن، ٢٠١٠، ص ٦٥).

وقد تبين من دراسة Shapiro, Moffat, Lieberman, Dimmer (2014) أن انخفاض مفهوم الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية يتمثل في المظهر الجسدي، حيث استمد الفرد ذلك من الثقافة الاجتماعية السائدة حول النموذج الجيد للصفات الجسدية، وينعكس ذلك في مدى رضاه عن صفاته الجسدية.

كما تبين أن المعايير الجسمية والقدرة العقلية لها أثر في تقييم الفرد لذاته (زيد، ٢٠١٢، ص ١٢٦)

وأشارت نتائج دراسة (Beach & Larson, 2005) عن وجود علاقة قوية بين تقدير الذات المرتفع والمستوى التعليمي للفرد، وأن الأفراد ذوي المستوى التعليمي العالي أظهروا مستوى أقل في الاعتماد على الآخرين عند أداء مهارات الحياة اليومية.

فالفرد عندما يدرك أنه غير مقبل من الجماعة التي ينتمي إليها فإنه يتكون لديه مفهوم ذات منخفض (الأنصاري، ١٩٩٩، ص ٧٣).

وتجدر الإشارة إلى أنه لا يمكن فصل الذات عن المحيط الاجتماعي للفرد، والآخرين الذي يتفاعل معهم، ويؤثر فقدان البصر سلباً في السلوك الاجتماعي

واكتساب المهارات اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتي (الحميدي، ٢٠١٣، ص ٦٤).

وقد أظهرت دراسة صالح (٢٠١٦) وجود فروق في مستوى تقدير الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية تبعاً لمتغير العمر لصالح المرحلة العمرية من (١٦-١٨) سنة. إن تفاعل الفرد مع غيره من الجماعات المحيطة به تفاعلاً إيجابياً يؤدي إلى الثقة بالنفس وتأكيد الذات ومحاولة إشعار الآخرين بأهميته كفرد له كيان مستقل، مما يؤثر إيجابياً في تكوين مفهوم ذات إيجابي (المساعيد، ٢٠١٤، ص ٤٢).

إن مفهوم الذات مطلب أساسي للمراهقين لتأكيد الذات (يعقوب، ٢٠١٢، ص ٤٧). وإذا أخفق المراهق في تكوين مفهوم ذات إيجابي فبالطبع ينخفض تقديره لذاته ولا يمكنه الوصول إلى تحقيق الذات (الزغبى، ٢٠٠٥، ص ٥٩).

إن فقد البصر يؤثر على إدراك ذي الإعاقة البصرية لذاته، إذ يعزى الافتقار إلى الثقة بالذات وسوء التوافق لديهم لعدم كفاية تفاعلهم مع المحيطين بهم ولا اتجاهات المبصرين نحوهم (الشوارب، ٢٠١٥، ص ٩٧).

إن عدم التكيف الاجتماعي لدى فاقد البصر يعود إلى أن المجتمع هو الذي يسبب هذه المشكلات وليس فاقدو البصر أنفسهم (البطائنة، الجراح، محمود، ٢٠٠٩، ص ٤٥).

وأوضحت نتائج دراسة (بلكيلاني، ٢٠٠٨) وجود علاقة ارتباطية عكسية بين ذوي تقدير الذات المنخفض، وقلق المستقبل.

وقد أوضحت نتائج دراسة سلامة (٢٠٠٨) وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور، والإناث من المكفوفين في مفهوم الذات والمخاوف المرضية لصالح الذكور.

وتشير دراسة (Al-Zyoudi, 2011) التي أجريت على (٢٣) مراهقاً من ضعاف البصر (١٠ ذكور، ١٣ أنثى)؛ أن الإناث سجلن انخفاضاً في مفهوم الذات الاجتماعي عن الذكور ضعاف البصر.

ويمكن رفع مفهوم الذات من خلال بعض البرامج الإرشادية، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة Alexander, (2006) من فعالية البرنامج الإرشادي في رفع تقدير الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية.

كما أوضحت نتائج دراسة Russell & Dallure, (2012) أن تحفيز، وإثابة ذوي الإعاقة البصرية، وتشجيعهم يكون له تأثير إيجابي في رفع مفهوم الذات والثقة بالنفس لديهم.

ويرى الباحث أن مفهوم الذات يتأثر بنظرة الآخرين عن الفرد، مما يؤثر في إدراك الفرد لذاته، وأن وجود أي إعاقة قد تؤثر على مفهوم الفرد عن ذاته، خاصة إذا لم يجد التدعيم من المحيطين به، وتشجيعهم له، بما لا يشعره بالشفقة عليه بدون مبالغة، مما قد يدعم ذاته وقدراته ولا يؤثر على مفهومه عن ذاته، وهذا التدعيم هم ما يتم من خلال بعض البرامج الإرشادية لتدعيم مفهوم الذات للمعاقين بصريا.

السلوك اللائق :

هي أنماط سلوكية تصدر عن الفرد تجعله ينحرف انحرافاً ملحوظاً عن الضوابط والمعايير التي يتخذها المجتمع معياراً له (البهي، ١٩٩١، ص ٣٦).

ويعرف Matsumoto, (2009, p. 314) السلوك اللائق بأنه: ”الأداء الذي يتعارض مع البيئة التي يعيش فيها، ولا يتوافق مع الثقافة التي يعيش فيها“.

وهو سلوك يخرج به الفرد عن معايير وقيم المجتمع الذي يعيش فيه؛ مما يجعله غير مقبول من المحيطين به (فرج، ٢٠٠٢، ص ٢٤).

ويعرف إبراهيم (١٩٩٣، ص ٢٣) السلوك اللائق بأنه: ”أي سلوك مضطرب يثير التذمر أو الشكوى، ويستدعي ذلك تدخل المتخصصين لتعديل هذا السلوك“.

فالسلوك اللائق هو أي سلوك يخرج به الفرد عن معايير وقيم المجتمع الذي يعيش فيه، مما يجعله غير مقبول من المحيطين به (عبد الرزاق، ٢٠٠٣، ص ٢٩).

ويتم تقدير السلوك اللاتوافقي بالملاحظة المباشرة لسلوك الأطفال في أماكن مختلفة في الفصل أو الملعب أو المنزل من خلال المعلمين، والآباء، والأقران (Rice, 2009, p. 95)

وأوضحت نتائج سرور (٢٠١٤) أن قدرة ذوي الإعاقة البصرية على التكيف الاجتماعي وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المجتمع ونحو ذاته مرهون بمواقف الآخرين واتجاهات أفراد المجتمع الذي يعيش فيه؛ فمواقف الرفض وإحباطات الطفولة التي يعيشها منذ سن مبكرة تؤدي إلى الانعزالية وظهور أنماط سلوكية غير توافقية تتمثل في سوء التكيف والقلق وعدم الاطمئنان والتشتت.

وتبين من خلال دراسة يحيى، الشحروري (١٩٩٦) أن ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين) يصدر عن بعض السلوك اللاتوافقي مثل الحساسية الزائدة، والسلوك الاعتمادي، والشرد، والتشتت، والتشكيك، والانسحاب من المشاركة الاجتماعية والشعور بالقلق.

وتوصلت دراسة يوسف (١٩٩٧) أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين) أكثر عرضة للإصابة بالمشكلات النفسية والسلوك غير المتوافق، إذا كان والديهم منخفضي المستوى التعليمي، وتبين أن الوالدين يشتركان مع أطفالهما في ظهور تلك المشكلات.

وتتعدد أشكال السلوك اللاتوافقي مثل: إزعاج الآخرين ومقاطعتهم، كثرة التملل باليدين، صعوبات في اللعب والاندماج مع الآخرين، الاندفاعية، الجري أو التسلق (National Collaborating Centre For Mental Health, 2009, pp. 18-19)

وتبين نتائج دراسة خصيفان (٢٠٠٠) وجود فروق في التوافق الشخصي والاجتماعي، والتوافق العام بين العاديات والمعوقات بصرياً لصالح العاديات، وبين المكفوفات منهن وضعيفات البصر لصالح ضعيفات البصر.

فالسلوك اللاتوافقي يظهر عندما يخفق الفرد في اشباع دوافعه بأسرر الطرق، ومن ثم يبحث عن أشكال جديدة للاستجابة أو إحداث تعديل في البيئة أو تعديل دوافعه نفسها (Shaffer & Shoben, 1996, 43-44)

والأسرة لها دور كبير في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لأبنائها فقد أظهرت نتائج دراسة عبد الحميد (٢٠٠٢) والتي أجريت على (٨٠) تلميذاً من تلاميذ الصفين الرابع والخامس بمدرسه النور للمكفوفين، وضعاف البصر، وجود فروق دالة بين التلاميذ المقيمين مع الأسرة مع أقرانهم غير المقيمين مع أسرهم في مستوى التوافق النفسي لصالح المقيمين مع أسرهم.

ويرى الباحث أن الإعاقة البصرية ليست السبب الأوحى في ظهور السلوك اللائق لدى ذوي الإعاقة البصرية، وإنما تجاهلهم وعدم إشباع دوافعهم، تعجل بشكل كبير من ظهور بعض المشكلات السلوكية، وتؤثر في علاقاتهم بالمحيطين بهم، وتعمل على ظهور السلوك اللائق، الذي يجعلهم في صدام مع المحيطين بهم.

فروض البحث:

بناء على ما سبق الإشارة إليه من إطار نظري، ودراسات سابقة، يمكن صياغة الفروض الآتية:

- (١) تنتظم إجابات الطفولة لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية وفقاً لترتيب معين اعتماداً على درجة شيوعتها.
- (٢) تختلف أنماط إجابات الطفولة باختلاف شدة الإعاقة البصرية، ونوع المراهق، والصف الدراسي، ومستوى الدخل الشهري لأسرته، ومستوى تعليم والديه.
- (٣) تختلف أنماط السلوك اللائق باختلاف شدة الإعاقة البصرية، ونوع المراهق، والصف الدراسي، ومستوى الدخل الشهري لأسرته، ومستوى تعليم والديه.
- (٤) يختلف مفهوم الذات باختلاف شدة الإعاقة البصرية، ونوع المراهق، والصف الدراسي، ومستوى الدخل الشهري لأسرته، ومستوى تعليم والديه.
- (٥) توجد علاقة سالبة بين السلوك اللائق ومفهوم الذات لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.
- (٦) توجد علاقة موجبة بين إجابات الطفولة والسلوك اللائق لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.
- (٧) يوجد تفاعل بين مفهوم الذات وإجابات الطفولة على ظهور السلوك اللائق لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.

أولاً- مجتمع البحث :

ثانياً- عينة البحث :

جدول (۱)

توصيف لعينة البحث

المرحلة الثانوية (٢٥)				المرحلة الإعدادية (٢٧)				المرحلة الدراسية
١١ ذكر		١٤ أنثى		١٢ ذكر		١٥ أنثى		النوع
٥ ضعيف بصر	٦ كفيف	٦ ضعيفات بصر	٨ كفيفات	٥ ضعيف بصر	٧ كفيف	٦ ضعيفات بصر	٩ كفيفات	شدة الإعاقة

ثالثاً- أدوات البحث :

استخدم الباحث في هذه البحث أربع أدوات لقياس متغيرات البحث لدى أفراد العينة، وهي:

- (١) مقياس إحباطات الطفولة إعداد: الباحث
- (٢) مقياس مفهوم الذات إعداد: الباحث
- (٣) مقياس السلوك اللاتوافقي إعداد: الباحث
- (٤) استمارة جمع البيانات الشخصية والاجتماعية إعداد: الباحث

الأداة الأولى: مقياس إحباطات الطفولة (إعداد: الباحث)

قام الباحث بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة مثل: الطراونة (١٩٩٩)، أبو نواس (٢٠٠٣)، إبراهيم (٢٠٠٧)، طه (٢٠١٠)، إسماعيل (٢٠١١)، أبو غزال (٢٠١١)، ودراسة كل من، (Butany, Pelcovits, & Kaplan (2012)، (Atkinson & Hornby (2003) Al-Fayes, Ohaeri & Gado (2014)، Naz & Kausar (2015).

وقام الباحث بتحديد أبعاد إحباطات الطفولة في ثلاثة أبعاد هي: (إحباطات الطفولة الجسدية، إحباطات الطفولة اللفظية، الإهمال والنبذ).

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) مفردة بواقع (١٠) مفردات لكل بعد، على أن يختار المفحوص بديل واحد من بين بدائل ثلاثة: غالباً، أحياناً، نادراً. ويحصل المفحوص على أربع درجات (درجة لكل بعد ودرجة كلية للمقياس)، وتتراوح درجة المفحوص على البعد الواحد من (١٠ - ٣٠) درجة، والمقياس ككل من (٣٠ - ٩٠) درجة، على أن الدرجة دون المتوسط تعبر عن انخفاض إحباطات الطفولة والدرجة أعلى من المتوسط تعبر عن ارتفاع إحباطات الطفولة لدى ذي الإعاقة البصرية.

الإجراءات السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بأكثر من طريقة.

أ - صدق المحكمين: اعتمد الباحث على رأي عدد من المحكمين المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة، والذين اتفقوا على أن مفردات المقياس تنتمي لكل بعد من أبعاده الأربعة، وتم حساب معامل الاتفاق على مفردات المقياس من خلال المعادلة التالية:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد حالات الاتفاق}}{\text{العدد الكلي}} \quad (\text{مراد، ٢٠٠٠، ص ٥٩})$$

ويتضح معامل اتفاق المحكمين على مفردات المقياس من خلال الجدول الآتي:

جدول (٢)

معامل الاتفاق على مفردات مقياس إحباطات الطفولة

المعامل الاتفاق	المفردة	البعد	المعامل الاتفاق	المفردة	البعد	معامل الاتفاق	المفردة	البعد
٠,٨	١	الإهمال والتنبذ	٠,٩	١	البعد اللفظي	٠,٨	١	البعد الجسدي
٠,٨	٢		٠,٩	٢		٠,٨	٢	
١	٣		٠,٨	٣		٠,٨	٣	
٠,٨	٤		٠,٩	٤		٠,٨	٤	
٠,٩	٥		١	٥		٠,٩	٥	
١	٦		٠,٨	٦		٠,٩	٦	
٠,٨	٧		١	٧		٠,٨	٧	
٠,٩	٨		٠,٩	٨		١	٨	
٠,٩	٩		٠,٨	٩		١	٩	
٠,٨	١٠		٠,٩	١٠		٠,٩	١٠	

يتضح من جدول (٢) تراوح نسبة اتفاق المحكمين على مفردات المقياس من (٨٠٪) إلى (١٠٠٪). وهذا يدل على ملائمة مفردات المقياس لكل بعد ومناسبتها لعينة البحث.

ب- صدق المحك: تم حساب الارتباط بين درجات العينة ($n=40$)، على مقياس إحباطات الطفولة المستخدم في البحث الحالي بالدرجة الكلية لمقياس إحباطات الطفولة إعداد: سالم، ٢٠٠٣، والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط بين المقياس المستخدم في البحث الحالي بأبعاده المختلفة بالدرجة الكلية لمقياس إحباطات الطفولة.

جدول (٣)

معاملات ارتباط درجات المقياس المستخدم في البحث الحالي بأبعاده المختلفة بالدرجة الكلية لمقياس إحباطات الطفولة

الدرجة الكلية لمقياس إحباطات الطفولة	الدرجة الكلية لمقياس إحباطات الطفولة مقياس إحباطات الطفولة المستخدم بأبعاده المختلفة
٠,٨٢٣××	البعد الجسدي
٠,٧٢٤××	البعد اللفظي
٠,٧٥٣××	الإهمال والتنبذ
٠,٨٦٥××	الدرجة الكلية

٠,٠١××

يتضح من جدول (٣) أن كل معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مقياس إحباطات الطفولة المستخدم في البحث الحالي بأبعاده المختلفة، بالدرجة الكلية لمقياس إحباطات الطفولة من إعداد: سالم، ٢٠٠٣، مما يشير لصدق المقياس المستخدم.

ثانياً: ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس على (٤٠) تلميذاً من ذوي الإعاقة البصرية والذين يتراوح أعمارهم بين (١١ - ١٦) سنة والمتحقين بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة الزقازيق في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٦ / ٢٠١٧، ثم إعادة التطبيق على نفس العينة بفارق زمني أسبوعين بين التطبيقين، وحساب معامل الارتباط بين متوسط درجات التطبيقين، وطريقة ألفا لكرونباخ، وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (٤)

معاملات ثبات مقياس إحباطات الطفولة

البعد	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الجسدي	٠,٩٤٢	٠,٨٨٥	٠,٠١
البعد اللفظي	٠,٩٠٧	٠,٨٧٤	٠,٠١
الإهمال والتنبذ	٠,٩١٧	٠,٨٩٢	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٩٥٦	٠,٩٠٩	٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن مقياس إحباطات الطفولة يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمقياس إحباطات الطفولة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد، كذلك حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد لمقياس إحباطات الطفولة

البعد	المفردة	معامل الارتباط	البعد	المفردة	معامل الارتباط	البعد	المفردة	معامل الارتباط
البعد الجسدي	١	٠,٥٣٥	البعد اللفظي	١	٠,٦٢٤	البعد الإهمال والتنبذ	١	٠,٨٣٧
	٢	٠,٧٨٩		٢	٠,٨٦٩		٢	٠,٨٢٩
	٣	٠,٥٠٥		٣	٠,٦١٨		٣	٠,٤٦٦
	٤	٠,٨٦٢		٤	٠,٥٦٩		٤	٠,٤٥٨
	٥	٠,٦٩٣		٥	٠,٦٥٠		٥	٠,٤٨٣
	٦	٠,٨٧٨		٦	٠,٦٧٩		٦	٠,٦٠٣
	٧	٠,٥٧٦		٧	٠,٧٨٠		٧	٠,٧٩٩
	٨	٠,٦٨٤		٨	٠,٦٦٤		٨	٠,٥٢٢
	٩	٠,٥٣٦		٩	٠,٥٩١		٩	٠,٥٣٦
	١٠	٠,٤٩٣		١٠	٠,٥٤١		١٠	٠,٥

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد التي تنتمي إليه دالة عند (٠,٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات البعد الجسدي ودرجة البعد (٠,٤٩٣) و(٠,٨٧٨)، وبالنسبة للبعد اللفظي تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد بين (٠,٥٤١) و(٠,٨٦٩)، وبالنسبة لبعد الإهمال والتنبذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد بين (٠,٤٥٨) و(٠,٨٣٧)؛ مما يدل على ملائمة وانتماء كل مفردة من مفردات المقياس للبعد الخاص به. والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد، والدرجة الكلية لمقياس إحباطات الطفولة.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة البعد بالدرجة الكلية لمقياس إحباطات الطفولة

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الجسدي	٠,٩٣٠	٠,٠١
البعد اللفظي	٠,٩٠٩	٠,٠١
الإهمال والتنبذ	٠,٧١٩	٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٠,٧١٩) و (٠,٩٣٠)، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

الأداة الثانية: مقياس مفهوم الذات (إعداد: الباحث)

قام الباحث بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة مثل: (تينسي (١٩٩٩)، روزينبرج (٢٠٠٠)، سلامة (٢٠٠٨)، سليمان (٢٠٠٩)، زيد (٢٠١٢)، يعقوب (٢٠١٢)، لطفي (٢٠١٤)، صالح (٢٠١٦)، ودراسة كل من: (Alexander (2006), Telford & Sawyer(2007), Al- Zyoudi (2011), Lifshitz, Hen & Weise(2012), Shirley & Nes (2015), Martinez & Sewell(2016).

وتكون المقياس في صورته المبدئية من (٦٠) مفردة بواقع (١٤) مفردة للبعد الواحد، على أن يختار المفحوص بديل واحد من بين بدائل ثلاثة: غالباً، أحياناً، نادراً، وأنهى المقياس في صورته النهائية من (٥٠) مفردة موزعة على أبعاد خمسة (العقلي، الجسمي، الاجتماعي، الأخلاقي، الثقة بالنفس) بواقع (١٠) مفردات للبعد الواحد. ويحصل المفحوص على ست درجات (درجة لكل بعد، ودرجة كلية للمقياس)، وتتراوح درجة المفحوص على البعد الواحد من (١٠ - ٣٠) درجة، والمقياس ككل من (٥٠ - ١٥٠) درجة، على أن الدرجة دون المتوسط تعبر عن انخفاض مفهوم الذات والدرجة أعلى عن المتوسط تعبر عن ارتفاع مفهوم الذات.

الإجراءات السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بأكثر من طريقة.

أ - صدق المحكمين: أعتمد الباحث على رأي عدد من المحكمين المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة، والذين اتفقوا على أن مفردات المقياس تنتمي لكل بعد من أبعاده الأربعة، وتم حساب معامل الاتفاق والذي يتضح من الجدول الآتي:

جدول (٧)

معامل الاتفاق على مفردات مقياس مفهوم الذات

البعد	الفردة	معامل الاتفاق	البعد	الفردة	معامل الاتفاق	البعد	الفردة	معامل الاتفاق	البعد	الفردة	معامل الاتفاق
البعد الجسمي	١	٠,٩	البعد الأخلاقي	١	٠,٩	البعد الاجتماعي	١	٠,٨	البعد العقلي	١	٠,٩
	٢	٠,٨		٢	١		٢	٠,٩		٢	٠,٨
	٣	٠,٨		٣	٠,٨		٣	١		٣	٠,٨
	٤	١		٤	٠,٩		٤	٠,٨		٤	١
	٥	٠,٩		٥	١		٥	١		٥	٠,٩
	٦	٠,٩		٦	١		٦	٠,٩		٦	٠,٩
	٧	٠,٨		٧	١		٧	٠,٨		٧	٠,٨
	٨	١		٨	٠,٩		٨	١		٨	١
	٩	١		٩	١		٩	٠,٩		٩	١
	١٠	٠,٩		١٠	٠,٩		١٠	٠,٩		١٠	٠,٩
البعد النفسي	١	٠,٩	الثقة بالنفس	١	٠,٩	الفردة	١	٠,٨	معامل الاتفاق	١	٠,٩
	٢	٠,٨		٢	١		٢	٠,٩		٢	١
	٣	٠,٨		٣	٠,٨		٣	١		٣	١
	٤	٠,٩		٤	٠,٩		٤	٠,٨		٤	٠,٨
	٥	١		٥	١		٥	١		٥	١
	٦	٠,٩		٦	٠,٨		٦	٠,٩		٦	٠,٨
	٧	٠,٨		٧	١		٧	٠,٨		٧	١
	٨	١		٨	٠,٩		٨	١		٨	٠,٩
	٩	٠,٩		٩	٠,٨		٩	٠,٩		٩	٠,٨
	١٠	٠,٨		١٠	٠,٨		١٠	٠,٨		١٠	٠,٨

يتضح من جدول (٧) تراوح نسبة اتفاق المحكمين على مفردات المقياس من (٨٠٪) إلى (١٠٠٪). وهذا يدل على ملائمة مفردات المقياس لكل بعد ومناسبتها لعينة البحث.

ب - صدق المحك : تم حساب الارتباط بين درجات العينة ($n=40$)، على مقياس مفهوم الذات المستخدم في البحث الحالي بالدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات إعداد: سليمان، ٢٠٠٩، والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط بين المقياس المستخدم في البحث الحالي بأبعاده المختلفة بالدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات.

جدول (٨)

معاملات ارتباط درجات المقياس المستخدم في البحث الحالي

بأبعاده المختلفة بالدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات

الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات	الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات
	مقياس مفهوم الذات المستخدم بأبعاده المختلفة
٠,٦٧١××	البعد الجسدي
٠,٧٩٧××	البعد العقلي
٠,٦٧٤××	البعد الاجتماعي
٠,٨٣٠××	البعد الأخلاقي
٠,٧٩٥××	الثقة بالنفس
٠,٧٤٩××	الدرجة الكلية

٠,٠١××

يتضح من جدول (٨) أن كل معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مقياس مفهوم الذات المستخدم في البحث الحالي بأبعاده المختلفة، بالدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات إعداد: سليمان، ٢٠٠٩، مما يشير لصدق المقياس المستخدم.

ثانياً: ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس على (٤٠) تلميذاً من ذوي الإعاقة البصرية والذين يتراوح أعمارهم بين (١١ - ١٦) سنة والملتحقين بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة الزقازيق في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٦ / ٢٠١٧، ثم إعادة التطبيق على نفس العينة بفارق زمني أسبوعين بين التطبيقين، وحساب معامل الارتباط بين متوسط درجات التطبيقين، وطريقة ألفا لكرونباخ، وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (٩)

معاملات ثبات مقياس مفهوم الذات

البعد	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الجسمي	٠,٨٧٤	٠,٨٥١	٠,٠١
البعد العقلي	٠,٨٢٣٥	٠,٧٥٦	٠,٠١
البعد الاجتماعي	٠,٨٠٨	٠,٨٠١	٠,٠١
البعد الأخلاقي	٠,٨٥٧	٠,٨٧٨	٠,٠١
الثقة بالنفس	٠,٨٩٤	٠,٨٠٦	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٩٢٥	٠,٨٦١	٠,٠١

يتضح من جدول (٩) أن مقياس مفهوم الذات يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات

ثالثاً: الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمقياس مفهوم الذات، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد، كذلك حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد لمقياس مفهوم الذات

البعد الجسمي	المفردة	معامل الارتباط	البعد العقلي	المفردة	معامل الارتباط	البعد الاجتماعي	المفردة	معامل الارتباط	البعد الأخلاقي	المفردة	معامل الارتباط	الثقة بالنفس	المفردة	معامل الارتباط
البعد الجسمي	١	٠,٤٢٨	البعد العقلي	١	٠,٤٢٧	البعد الاجتماعي	١	٠,٤٢٧	البعد الأخلاقي	١	٠,٦٢٣	الثقة بالنفس	١	٠,٥٠١
	٢	٠,٥٢٧		٢	٠,٤٢٢		٢	٠,٤٢٢		٢	٠,٤٢٧		٢	٠,٦٣٨
	٣	٠,٥١٢		٣	٠,٤٩١		٣	٠,٤٩١		٣	٠,٤٥٧		٣	٠,٥٨٦
	٤	٠,٧٧٩		٤	٠,٧٥٠		٤	٠,٧٥٠		٤	٠,٦٢٨		٤	٠,٦٠٥
	٥	٠,٤٨١		٥	٠,٧٥٠		٥	٠,٧٥٠		٥	٠,٤٢٥		٥	٠,٦٠٧
	٦	٠,٥١٦		٦	٠,٥٠٣		٦	٠,٥٠٣		٦	٠,٥٨٠		٦	٠,٤٠٨
	٧	٠,٧٨١		٧	٠,٧٦١		٧	٠,٧٦١		٧	٠,٦٦٧		٧	٠,٦٠٥
	٨	٠,٤٠٦		٨	٠,٧٦٠		٨	٠,٧٦٠		٨	٠,٧٠٦		٨	٠,٤٣١
	٩	٠,٦٣٠		٩	٠,٨٢١		٩	٠,٨٢١		٩	٠,٦٦٦		٩	٠,٤١٨
	١٠	٠,٦٤٢		١٠	٠,٧١٠		١٠	٠,٧١٠		١٠	٠,٧٠٦		١٠	٠,٤٠٦

يتضح من جدول (١٠) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد التي تنتمي إليه دالة عند (٠,٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات البعد الجسمي ودرجة البعد (٠,٤٠٦) و(٠,٧٨١)، وبالنسبة للبعد العقلي تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد بين (٠,٤٢٢) و(٠,٨٢١)، وبالنسبة للبعد الاجتماعي تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد بين (٠,٤٢٥) و(٠,٧٠٦)؛ وبالنسبة للبعد الأخلاقي تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد بين (٠,٤٥٦) و(٠,٧٥٦)؛ وبالنسبة لبعد الثقة بالنفس تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد بين (٠,٤٠٦) و(٠,٦٣٨)، مما يدل على ملائمة وانتماء كل مفردة من مفردات المقياس للبعد الخاص به. والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس إحباط الطفولة.

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجة البعد بالدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الجسمي	٠,٦٩١	٠,٠١
البعد العقلي	٠,٦٣٥	٠,٠١
البعد الاجتماعي	٠,٧٤٧	٠,٠١
البعد الأخلاقي	٠,٨٣٥	٠,٠١
الثقة بالنفس	٠,٥٦٥	٠,٠١

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٠,٥٦٥) و(٠,٨٣٥)، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

الأداة الثالثة: مقياس السلوك اللاتوافقي (إعداد: الباحث)

قام الباحث بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت متغير السلوك اللاتوافقي مثل: (الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي) (١٩٩٥)، كامل (١٩٩٥)، عبد الحميد (٢٠٠٢)، عبد الرازق (٢٠٠٣)، سليمان (٢٠١٢)، البطاينة، الجراح، محمود (٢٠٠٩)، محمود (٢٠١٥)، ودراسة كل من: Telford & Sawyer (2007), Shaffer & Shoben (1996), Matsumoto (2009), Butany, Pelcovits & Kaplan, (2012).

وتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٠) مفردة بواقع (١٠) مفردات للبعد الواحد، على أن يختار المفحوص بديل واحد من بين بدائل ثلاثة: غالباً، أحياناً، نادراً، وأنتهى المقياس في صورته النهائية من (٥٠) مفردة للبعد، ويحصل المفحوص على ست درجات (درجة لكل بعد، ودرجة كلية للمقياس)، وتتراوح درجة المفحوص على البعد الواحد من (١٠ - ٣٠) درجة، والمقياس ككل من (٥٠ - ١٥٠) درجة، على أن الدرجة دون المتوسط تعبر عن انخفاض السلوك اللاتوافقي والدرجة أعلى من المتوسط تعبر عن ارتفاع السلوك اللاتوافقي لدى ذي الإعاقة البصرية.

الإجراءات السيكمترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بأكثر من طريقة.

أ - صدق المحكمين: أعتمد الباحث على رأي عدد من المحكمين المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة، والذين اتفقوا على أن مفردات المقياس تنتمي لكل بعد من أبعاده، وتم حساب معامل الاتفاق والذي يتضح من الجدول الآتي:

جدول (۱۲)

معامل الاتفاق على مفردات مقياس السلوك اللاتوافقي

المتغير		العنف والعدوان									
الفردة	معامل الارتباط	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
المتغير		سلوك التمرد									
الفردة	معامل الارتباط	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
المتغير		السلوك غير المؤتمن									
الفردة	معامل الارتباط	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
المتغير		السلوك الانسحابي									
الفردة	معامل الارتباط	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
المتغير		النشاط الزائد									
الفردة	معامل الارتباط	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
المتغير		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠

يتضح من جدول (١٢) تراوح نسبة اتفاق المحكمين على مفردات المقياس من (٨٠٪) إلى (١٠٠٪). وهذا يدل على ملائمة مفردات المقياس لكل بعد ومناسبتها لعينة البحث.

ب - صدق المحك : تم حساب الارتباط بين درجات العينة ($n=40$)، على مقياس السلوك اللا توافقى المستخدم في البحث الحالي بالدرجة الكلية لمقياس السلوك اللا توافقى إعداد: محمود، ٢٠١٥، والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط بين المقياس المستخدم في البحث الحالي بأبعاده المختلفة بالدرجة الكلية لمقياس السلوك اللا توافقى.

جدول (١٣)

معاملات ارتباط درجات المقياس المستخدم في البحث الحالي

بأبعاده المختلفة بالدرجة الكلية لمقياس السلوك اللاتوافقي

الدرجة الكلية لمقياس السلوك اللاتوافقي	الدرجة الكلية لمقياس السلوك اللاتوافقي	مقياس السلوك اللاتوافقي المستخدم بأبعاده المختلفة
٠,٩١٥××		العنف والعدوان
٠,٩١٤××		سلوك التمرد
٠,٨٨٧××		السلوك غير المؤتمن
٠,٨٣٠××		السلوك الانسحابي
٠,٨٣٦××		النشاط الزائد
٠,٩٥٢××		الدرجة الكلية

يتضح من جدول (١٣) أن كل معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مقياس السلوك اللاتوافقي المستخدم في البحث الحالي بأبعاده المختلفة، بالدرجة الكلية لمقياس السلوك اللاتوافقي إعداد: محمود، ٢٠١٥، مما يشير لصدق المقياس المستخدم.

ثانياً: ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس على (٤٠) تلميذاً من ذوي الإعاقة البصرية والذين يتراوح أعمارهم بين (١١ - ١٦) سنة والملتحقين بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة الزقازيق في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٦ / ٢٠١٧، ثم إعادة التطبيق على نفس العينة بفارق زمني أسبوعين بين التطبيقين، وحساب معامل الارتباط بين متوسط درجات التطبيقين، وطريقة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (١٤)

معاملات ثبات مقياس السلوك اللاتوافقي

إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ	البعد	مستوى الدلالة
٠,٧٧١	٠,٨١٧	العنف والعدوان	٠,٠١
٠,٧١٧	٠,٧٩٥	سلوك التمرد	٠,٠١
٠,٨١٤	٠,٨٤٩	السلوك غير المؤتمن	٠,٠١
٠,٧١٥	٠,٩٢٤	السلوك الانسحابي	٠,٠١
٠,٧٣٨	٠,٨١٦	النشاط الزائد	٠,٠١
٠,٨٧٦	٠,٩٤٨	الدرجة الكلية	٠,٠١

يتضح من جدول (١٤) أن مقياس السلوك اللاتوافقي يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمقياس السلوك اللاتوافقي، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد، كذلك حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد لمقياس السلوك اللاتوافقي

البعد	المفردة	معامل الارتباط	البعد	المفردة	معامل الارتباط	البعد	المفردة	معامل الارتباط	البعد	المفردة	معامل الارتباط
العنف والعدوان	١	٠,٥٩٨	سلوك التمرد	١	٠,٥٧٠	السلوك غير المؤتمن	١	٠,٥١٢	السلوك الانسحابي	١	٠,٤٨٩
	٢	٠,٦٦٢		٢	٠,٧٠٦		٢	٠,٥٤٩		٢	٠,٥٢٧
	٣	٠,٥٤٧		٣	٠,٥٧٠		٣	٠,٥٠٩		٣	٠,٥٧٤
	٤	٠,٥٢٤		٤	٠,٥٢٤		٤	٠,٥٦٤		٤	٠,٤٨٦
	٥	٠,٦٠١		٥	٠,٥٧٩		٥	٠,٥٧٣		٥	٠,٥٠٨
	٦	٠,٦٢٠		٦	٠,٧٠٦		٦	٠,٤٩٩		٦	٠,٥٦١
	٧	٠,٦٥٩		٧	٠,٥٦٤		٧	٠,٧٣٠		٧	٠,٧٤٤
	٨	٠,٥٢٨		٨	٠,٥٣٥		٨	٠,٥٦٤		٨	٠,٤٩٢
	٩	٠,٦٩٧		٩	٠,٧		٩	٠,٧٧٠		٩	٠,٤٨٨
	١٠	٠,٦٠١		١٠	٠,٥٩٩		١٠	٠,٦٧١		١٠	٠,٦١٧
النشاط الزائد	١	٠,٤٣٥	سلوك التمرد	١	٠,٥٧٠	السلوك غير المؤتمن	١	٠,٥١٢	السلوك الانسحابي	١	٠,٤٨٩
	٢	٠,٤٤٦		٢	٠,٧٠٦		٢	٠,٥٤٩		٢	٠,٥٢٧
	٣	٠,٤٨٣		٣	٠,٥٧٠		٣	٠,٥٠٩		٣	٠,٥٧٤
	٤	٠,٤٥٥		٤	٠,٥٢٤		٤	٠,٥٦٤		٤	٠,٤٨٦
	٥	٠,٤٠٦		٥	٠,٥٧٩		٥	٠,٥٧٣		٥	٠,٥٠٨
	٦	٠,٤٦٦		٦	٠,٧٠٦		٦	٠,٤٩٩		٦	٠,٥٦١
	٧	٠,٤٣٤		٧	٠,٥٦٤		٧	٠,٧٣٠		٧	٠,٧٤٤
	٨	٠,٥٠٢		٨	٠,٥٣٥		٨	٠,٥٦٤		٨	٠,٤٩٢
	٩	٠,٣٩٧		٩	٠,٧		٩	٠,٧٧٠		٩	٠,٤٨٨
	١٠	٠,٧٠٧		١٠	٠,٥٩٩		١٠	٠,٦٧١		١٠	٠,٦١٧

يتضح من جدول (١٥) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه دالة عند (٠,٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات بعد العدوان والدرجة الكلية للبعد (٠,٥٢٤) و(٠,٦٩٧)، وبالنسبة لبعد سلوك التمرد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد بين (٠,٥٣٥) و(٠,٧٠٧)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات بعد السلوك غير المؤتمن والدرجة الكلية للبعد (٠,٤٩٩) و(٠,٧٧٠)، وبالنسبة لبعد السلوك الانسحابي تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد بين (٠,٤٨٦) و(٠,٦١٧)، وأخيراً تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات بعد النشاط الزائد والدرجة الكلية للبعد (٠,٣٩٧) و(٠,٧٠٧)، مما يدل على ملائمة وانتماء كل مفردة من مفردات المقياس للبعد الخاص به. والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد، والدرجة الكلية لمقياس السلوك اللاتوافقي.

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس السلوك اللاتوافقي

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العنف والعدوان	٠,٨٨٢	٠,٠١
سلوك التمرد	٠,٩٩٠	٠,٠١
السلوك غير المؤتمن	٠,٩٨٦	٠,٠١
السلوك الانسحابي	٠,٩٤٣	٠,٠١
النشاط الزائد	٠,٧٩٨	٠,٠١

يتضح من جدول (١٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٠,٧٩٨)، و(٠,٩٩٠)، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

الأداة الرابعة: استمارة جمع البيانات الشخصية والاجتماعية (إعداد: الباحث)

الاستمارة من إعداد: الباحث، وقد تضمنت الاستمارة مجموعة من البيانات الأولية عن الطالب ذي الإعاقة البصرية: (كلاسم - السن - محل الإقامة - الجنس (ذكور - إناث) -

الصف الدراسي (إعدادي - ثانوي) - شدة الإعاقة البصرية (كف بصر - ضعف بصر) - (خاص بالمكفوفين) كف البصر (ولادي - مكتسب) - (خاص بضعاف البصر) ضعف البصر (ولادي - مكتسب)، كما تضم الاستمارة بيانات تتعلق بالحالة التعليمية للأسرة، مستوى تعليم الوالدين (أقل من المتوسط - متوسط - عال) (بحيث تم استبعاد الوالدين ذوي المستويات التعليمية المتباينة)، كما تضم الاستمارة مستوى الدخل الشهري للأسرة (منخفض - متوسط - مرتفع)، الحالة المهنية للأسرة (عمل الأب - عمل الأم)، كما تضم الاستمارة بيانات عن مستوى معيشة الأسرة (محل الإقامة، نوع المسكن، وعدد أفراد الأسرة).

وقد أستعان الباحث في إعداد استمارة جمع البيانات الشخصية الاجتماعية بالمصادر الآتية: بعض القراءات النظرية والدراسات السابقة، والاختبارات والمقاييس النفسية ذات الصلة بالمقياس المستخدم: (الحديدي (١٩٩٨)، الببلاوي (٢٠٠١)، الدهان (٢٠٠٣)، سالم (٢٠٠٣)، العناني، الخالدي، اليماني (٢٠١٢)، صالحة (٢٠١٤)، وكذلك الدراسات، والقراءات الأجنبية: (Carol, Kimberly & suniya (1998), Yinon (1999), Butany, Pelcovits & Kaplan (2012), Naz & Kausar (2015).

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "تتنظم إحباطات الطفولة لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية حسب ترتيب معين اعتماداً على درجة شيوعتها"، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي للدرجات التي حصل عليها أفراد العينة على أبعاد مقياس إحباطات الطفولة للمراهقين ذوي الإعاقة البصرية، وذلك للحصول على ترتيب إحباطات الطفولة الأكثر شيوعاً لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية. ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول (١٧)

ترتيب إحباطات الطفولة طبقاً لدرجة الشيع لدى المراهقين المكفوفين (ن=٣٠)

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
الثالث	١,١٩	٢٠,٥٥	جسدي
الثاني	١,٣١	٢٢,٦٠	لفظي
الأول	١,٦٤	٢٥,٤٠	إهمال ونبذ

يتضح من جدول (١٧) ترتيب إحباطات الطفولة التي تعرض لها المراهقين المكفوفين طبقاً لدرجة شيعها لديهم على النحو التالي: بعد الإهمال والنبد في المرتبة الأولى، ثم البعد اللفظي في المرتبة الثانية، وتأتي في المرتبة الأخيرة البعد الجسدي، أما المراهقين ضعاف البصر فكان ترتيب شيع إحباطات الطفولة لديهم على النحو التالي:

جدول (١٨)

ترتيب إحباطات الطفولة طبقاً لدرجة الشيع لدى المراهقين ضعاف البصر (ن=٢٢)

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
الأول	١,٥٧	٢٥,٥٥	جسدي
الثاني	١,٩٨	٢٣,٨٥	لفظي
الثالث	١,٧١	١٨,٧٥	إهمال ونبذ

يتضح من جدول (١٨) ترتيب إحباطات الطفولة التي تعرض لها المراهقين ضعاف البصر طبقاً لدرجة شيعها لديهم على النحو التالي: البعد الجسدي في المرتبة الأولى، ثم البعد اللفظي في المرتبة الثانية، وتأتي في المرتبة الأخيرة بعد الإهمال والنبد.

يمكن تفسير ذلك بأن ذوي الإعاقة البصرية من أكثر فئات الإعاقة الذين يعانون العديد من المشاعر السلبية أبرزها: الإحباط والفشل والكران والغضب الشديد والاكئاب، وتعد المشكلات السلوكية الحادة التي ظهرت لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية كانت الحساسية الزائدة، والسلوك الاعتمادي، وسلوك الشرود، والتشتت، والشعور بالقلق، والسلوك المتخاذل، والانسحاب من المشاركة الاجتماعية (كوافحة، عبد العزيز، ٢٠٠٣، ص ٤٩).

في حين أشار العزة (٢٠٠٠، ص. ١٢٨) إلى أن الاضطرابات التي يعبر عنها بصورة انحرافات سلوكية لدى الأفراد ذوي الإعاقة البصرية من سرقة وكذب تظهر نتائج مواقف الرفض والنبذ التي يكنها أسرة ذي الإعاقة لأبنهم.

وعلى الجانب الآخر نجد أن ضعيف البصر نظراً لمحدودية مجال الرؤية، فقد يصطدم بعقبات، فيعاني من صراع الدافع إلى الاستقلال، والحرية، وصراع الخوف من الحركة كالشخص المبصر؛ لذا أحتل الإحباط الجسدي المرتبة الأولى يليها الإحباط اللفظي من توبيخات يسمعها من المحيطين به، وأنه مهما اختلفت نوعية إحباطات الطفولة إلا أنها تؤثر سلباً على نفسية ذي الإعاقة البصرية.

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه ”تختلف أنماط إحباطات الطفولة باختلاف شدة الإعاقة البصرية، ونوع المراهق، والصف الدراسي، ومستوى الدخل الشهري لأسرته، ومستوى تعليم والديه “، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة ” ت “، ومستوى الدلالة بين المراهقين ذوي الإعاقة البصرية (مكفوفين، وضعاف بصر) على مقياس إحباطات الطفولة (أبعاد ودرجة كلية)، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول (١٩)

نتائج اختبار ” ت “ لدلالة الفروق بين متوسطي درجات

المراهقين ذوي الإعاقة البصرية على مقياس إحباطات الطفولة

البعد	شدة الإعاقة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد الجسدي	مكفوفين	٣٠	٢٤,٤٧	١,٩٦١	٢,٣٥٦	٠,٠١
	ضعاف بصر	٢٢	١٨,٠٩	١,٧٩٧		
البعد اللفظي	مكفوفين	٣٠	٢٣,٦٠	٢,٠٦١	٢,٣٥٨	٠,٠١
	ضعاف بصر	٢٢	١٧,٥٥	١,٧١١		
بعد النبذ والإهمال	مكفوفين	٣٠	٢٤,٦٧	٣,٠٢١	٢,٣٥٤	٠,٠١
	ضعاف بصر	٢٢	١٨,٢٧	١,٢٠٢		
الدرجة الكلية	مكفوفين	٣٠	٧١,٧٣	٣,٨٧٧	٣,٩٨٠	٠,٠١
	ضعاف بصر	٢٢	٥٨,٩١	٢,٧٠٦		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المراهقين المكفوفين والمراهقين ضعاف البصر على مقياس إحباطات الطفولة (أبعاد، ودرجة كلية) لصالح المراهقين المكفوفين، حيث جاءت قيم «ت» جميعها دالة عند (٠,٠١) على البعد الجسدي والبعد اللفظي وبعد النبذ والإهمال وكذلك الدرجة الكلية لصالح المراهقين المكفوفين. ويمكن التحقق من نتائج هذا الفرض باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test اللا بارامتري Nonparametric لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين المكفوفين ورتب درجات المراهقين ضعاف البصر على مقياس إحباطات الطفولة، وتتضح دلالة الفروق بين المجموعتين من خلال الجدول الآتي:

جدول (٢٠)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين المكفوفين ورتب درجات المراهقين ضعاف البصر على مقياس إحباطات الطفولة

مستوى الدلالة	قيمة Z	قيمة U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	المجموعة	مقياس إحباطات الطفولة
٠,٠١	٥,٩٩٢	٨,٥٠٠	١١١٦,٥٠	٣٧,٢٢	٣٠	مكفوفين	البعد الجسدي
			٢٦١,٥٠	١١,٨٩	٢٢	ضعاف بصر	
٠,٠١	٥,٨٢٢	١٧,٥٠٠	١١٠٧,٥٠	٣٦,٩٢	٣٠	مكفوفين	البعد اللفظي
			٢٧٠,٥٠	١٢,٣٠	٢٢	ضعاف بصر	
٠,٠١	٢,٥٨٨	١٩٢,٥٠٠	٩٣٣,٠٠	٣١,١٠	٣٠	مكفوفين	بعد النبذ والإهمال
			٤٤٥,٠٠	٢٠,٢٣	٢٢	ضعاف بصر	
٠,٠١	٦,٠٩٦	١,٥٠٠	١١٢٣,٥٠	٣٧,٤٥	٣٠	مكفوفين	الدرجة الكلية
			٢٥٤,٥٠	١١,٥٧	٢٢	ضعاف بصر	

يتبين من جدول (٢٠) تحقق الفرض الثاني، حيث كانت الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين المكفوفين ورتب درجات المراهقين ضعاف البصر على مقياس إحباطات الطفولة (أبعاد ودرجة كلية) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المراهقين المكفوفين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن معاناة المراهق الكفيف من مشكلات ترجع في الأساس إلى إحباطات الطفولة التي تنبع من الإعاقة البصرية؛ حيث تفرض طبيعة الإعاقة العديد من الصراعات، منها: غلبة عليهم مشاعر الخجل والارتباك، فالكفيف أكثر عرضة للعقبات والحوادث وأكثر شعوراً وتأثراً بإحباطات الطفولة مقارنة بضعاف البصر.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (سرور، ٢٠١٤)، حيث يمكن أن نعزي وجود فروق ذات دلالة بين المكفوفين وضعاف البصر في الشعور بإحباطات الطفولة إلى تمتع ضعاف البصر ببقايا الإبصار يجعلهم يتفادون إلى حد ما العقبات، والمشكلات بدرجة أقل من أقرانهم المكفوفين، فهم أكثر تعرضاً لمواقف الرفض والنبد وعدم التقبل مما يؤدي إلى شعورهم بالانعزالية والإحباط، ما يؤثر ذلك على مفهوم ذاتهم بالسلب.

وهذا لا يعني أن ضعاف البصر لا يعانون من إحباطات الطفولة والمشكلات الانفعالية، فدافع حب الاستطلاع، والاكتشاف، مما قد يعرضهم لمشكلات وحوادث. وبالنسبة لمتغير النوع فيمكن التحقق من الفروق بين المراهقين ذوي الإعاقة البصرية (٢٣ ذكراً و٢٩ أنثى) باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين الذكور، ورتب درجات المراهقات الإناث على مقياس إحباطات الطفولة، وتوضح دلالة الفروق بين المجموعتين من خلال الجدول الآتي:

جدول (٢١)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين الذكور ورتب درجات المراهقات الإناث على مقياس إحباطات الطفولة

مستوى الدلالة	قيمة Z	قيمة U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	المجموعة	مقياس إحباطات الطفولة
٠,٠١	٥,٢٣٥	٥٠,٥٠	٣٢٦,٥٠	١٤,٢٠	٢٣	ذكور	البعد الجسدي
			١٠٥١,٥٠	٣٦,٢٦	٢٩	إناث	
٠,٠١	٤,٩١٢	٦٩,٠٠٠	٣٤٥,٠٠	١٥,٠٠	٢٣	ذكور	البعد اللفظي
			١٠٣٣,٠٠	٣٥,٦٢	٢٩	إناث	
٠,٠١	٥,٧٨٨	٢١,٥٠٠	٢٩٧,٥٠	١٢,٩٣	٢٣	ذكور	بعد النبذ والإهمال
			١٠٨٠,٥٠	٣٧,٢٦	٢٩	إناث	
٠,٠١	٥,٦٥٦	٢٣,٥٠٠	٢٩٩,٥٠	١٣,٠٢	٢٣	ذكور	الدرجة الكلية
			١٠٢٦,٥٠	٣٦,٦٦	٢٩	إناث	

يتضح من جدول (٢١) وجود فروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين الذكور، ورتب درجات المراهقات الإناث على مقياس إحباطات الطفولة (أبعاد، ودرجة كلية) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المراهقات الإناث.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصمادي، الطعاني (٢٠١٤)، ويمكن تفسير ذلك إلى أن الإناث أكثر حساسية، فإذا كانت الرعاية الوالدية لدى الإناث تتسم بالعاطفة، وتلبية الحاجات بعد الرفض والإهمال، فالشعور الزائد والعاطفة التي تتمتع بها الإناث بدرجة أكبر من الذكور يجعلهن أكثر شعوراً بالمشكلات، وإحباطات الطفولة سواء الجسدية أو اللفظية أو النبذ. فمن أقل الأسباب أو التلميحات اللفظية يشعرن بالرفض والعزلة والنقص.

وبالنسبة لمتغير العمر، فتم تقسيم العينة إلى مجموعتين (٢٧ بالمرحلة الإعدادية، ٢٥ بالمرحلة الثانوية)، ويمكن التحقق من الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test وتوضح دلالة الفروق بينهما من خلال الجدول الآتي:

جدول (٢٢)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية ورتب درجات تلاميذ المرحلة الثانوية من ذوي الإعاقة البصرية على مقياس إحباطات الطفولة

مقياس إحباطات الطفولة	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد الجسدي	الإعدادية	٢٧	٣٤,٠٦	٩١٩,٥٠	١٣٣,٥٠	٣,٧٦٦	٠,٠١
	الثانوية	٢٥	١٨,٣٤	٤٥٨,٥٠			
البعد اللفظي	الإعدادية	٢٧	٣٦,٨١	٩٩٤,٠٠	٥٩,٠٠٠	٥,١٣٤	٠,٠١
	الثانوية	٢٥	١٥,٣٦	٣٨٤,٠٠			
بعد النبذ والإهمال	الإعدادية	٢٧	٢٩,٧٤	٨٠٣,٠٠	٢٥٠,٠٠٠	١,٦٤٨	غير دال
	الثانوية	٢٥	٢٣,٠٠	٥٧٥,٠٠			
الدرجة الكلية	الإعدادية	٢٧	٣٦,٥٠	٩٨٥,٥٠	٦٧,٥٠٠	٤,٩٥٣	٠,٠١
	الثانوية	٢٥	١٥,٧٠	٣٩٢,٥٠			

يتضح من جدول (٢٢) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية، ورتب درجات تلاميذ المرحلة الثانوية من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية على مقياس إحباطات الطفولة (البعد الجسدي والبعد اللفظي والدرجة الكلية) لصالح تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولصالح تلاميذ المرحلة الثانوية على بعد النبذ والإهمال.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصمادي، الطعاني (٢٠١٤) في معاناة ذوي الإعاقة البصرية من إحباطات الطفولة سواء على الصعيد اللفظي أو الجسدي أو بعد النبذ والرفض الذي يسببه المحيطون بهم، ويتضح وجود فروق دالة لصالح تلاميذ المرحلة الإعدادية على البعدين الجسدي، واللفظي، فالكفيف في هذه المرحلة يريد استكشاف الأشياء، وتكوين علاقات مع الأقران، لكنه في نفس الوقت يعاني من مشكلات متعددة كالمشكلات الحركية، والمشكلات الناتجة عن الحماية الزائدة، والاعتماد على الآخرين، والقصور في العلاقات الاجتماعية بسبب أسرته، ومجتمعه فيتعرض إلى أشكال العنف الجسدي تارة واللفظي تارة أخرى بدعوى الخوف عليه من إلحاق الأذى به، أما بالنسبة لبعد النبذ والإهمال كانت الفروق دالة لصالح

تلاميذ المرحلة الثانوية، فمجرد الشعور بالاختلاف عن المبصرين يسبب للفرد قلق نفسي، لذا لا يمكن الفصل عادة بين نواحي القصور الجسدي والقصور النفسي.

فالمراهقين ذوي الإعاقة البصرية أكثر معاناة من الاضطرابات الانفعالية، نظراً لما يتعرض إليه من ضغوط، لذا يعتبر ذوي الإعاقة البصرية أكثر عرضة للقلق من أقرانه المبصرين، خاصة في مرحلة المراهقة نظراً لعدم وضوح مستقبله المهني، والاجتماعي، وما يواجهه من صعوبات في تحقيق درجة عالية من الاستقلالية، والتي يسعى إليها المراهقون في العادة، ويعتبر القلق من أكثر الأمراض العصبية انتشاراً لدى المكفوفين (الحديدي، ١٩٩٨، ص ٧٤).

وبالنسبة لمستوى الدخل الشهري لأسر ذوي الإعاقة البصرية، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: (١٤) ذي إعاقة بصرية ينتمون لمستوى دخل مرتفع، (٢٢) ذي إعاقة بصرية ينتمون لمستوى دخل متوسط، و(١٦) ذي إعاقة بصرية ينتمون لمستوى دخل منخفض، ويمكن التحقق من الفروق بين الثلاث مجموعات على مقياس إحباطات الطفولة باستخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis H Test.

جدول (٢٣)

متوسطات الرتب لدرجات عينة البحث على البعد الجسدي

لمقياس إحباطات الطفولة وقيمة χ^2 لاختبار كروسكال واليس

مستوى الدلالة	درجات الحرية df	χ^2 Chi-Square	متوسط الرتب	ن	مستوى الدخل	مقياس إحباطات الطفولة
٠,٠١	٢	٢٨,٤٧٤	١٢,١٨	١٤	مرتفع	البعد الجسدي
			٢٤,٨٠	٢٢	متوسط	
			٤١,٣٨	١٦	منخفض	

يتضح من جدول (٢٣) وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات عينة البحث على البعد الجسدي لمقياس إحباطات الطفولة وفقاً لمتغير الدخل الشهري لأسرهم، حيث جاءت قيمة ($\chi^2 = 28,474$) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي سيتم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test للابارامتري

لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الـ (١٤) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل مرتفع، والـ (٢٢) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون مستوى دخل متوسط على البعد الجسدي لمقياس إحباطات الطفولة، وتوضح دلالة الفروق بينهما من خلال الجدول الآتي:

جدول (٢٤)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ذوي المستوى المنخفض ورتب درجات ذوي

المستوى المتوسط على البعد الجسدي لمقياس إحباطات الطفولة

مقياس إحباطات الطفولة	المستوى	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد الجسدي	منخفض	١٦	٢٧,٣٨	٤٣٨,٠٠	٥٠,٠٠	٣,٧٨٣	٠,٠١
	متوسط	٢٢	١٣,٧٧	٣٠٣,٠٠			

يتضح من جدول (٢٤) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية الذين ينتمون مستوى الدخل المنخفض ورتب درجات أقرانهم الذين ينتمون مستوى الدخل المتوسط على البعد الجسدي لمقياس إحباطات الطفولة لصالح التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية ذوي الدخل المنخفض.

ويمكن تفسير ذلك بأن الأسرة مؤسسة اجتماعية تتأثر إلى حد كبير بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، وسوء الأحوال الاجتماعية للأسرة يؤثر بالسلب على تنشئة أبنائها ويزداد الأمر سوءاً إذا كانت الأسرة بها طفل معاق، فلا تستطيع تلبية احتياجاته والتعامل السوي مع ابنها ذي الإعاقة، ومن ثم تتسم معظم تعاملاتها معه بالرفض والقسوة، وهذا ما أدى إلى أن ذوي الإعاقة البصرية الذين ينتمون إلى المستويات الاقتصادية المتدنية أكثر شعوراً بالإحباطات المرتبطة بالجانب الجسدي.

وتتضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الـ (١٦) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون مستوى دخل منخفض، والـ (١٤) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون مستوى دخل مرتفع على البعد الجسدي لمقياس إحباطات الطفولة من خلال الجدول الآتي:

جدول (٢٥)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ذوي المستوى المنخفض ورتب درجات ذوي المستوى المرتفع على البعد الجسدي لمقياس إحباطات الطفولة

مستوى الدلالة	قيمة Z	قيمة U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	مستوى الدخل	مقياس إحباطات الطفولة
٠,٠١	٤,٦٨٣	٠٠,٠٠	٣٦٠,٠٠	٢٢,٥٠	١٦	منخفض	البعد الجسدي
			١٠٥,٠٠	٧,٥٠	١٤	مرتفع	

يتضح من جدول (٢٥) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية الذين ينتمون لمستوى الدخل المنخفض ورتب درجات أقرانهم الذين ينتمون لمستوى الدخل المرتفع على البعد الجسدي لصالح التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية ذوي الدخل المنخفض، وتفسر هذه النتيجة في ضوء أن ضعف الأسرة اقتصادياً يؤثر سلباً على مقدرتها على التكوين النفسي السوي لأبنها، وخاصة إذا كان لديه إعاقة، ومن ثم عدم استقرار الوسط الأسري، وتعزيز المفاهيم السلبية لدى الابن كانعدام الثقة، وعدم الأمن، والتوتر، والحرمان، والشعور بالنقص.

وتتضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الـ (٢٢) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل متوسط، والـ (١٤) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل مرتفع على البعد الجسدي لمقياس إحباطات الطفولة من خلال الجدول الآتي:

جدول (٢٦)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ذوي المستوى المتوسط ورتب درجات ذوي المستوى المرتفع على البعد الجسدي لمقياس إحباطات الطفولة

مستوى الدلالة	قيمة Z	قيمة U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	مستوى الدخل	مقياس إحباطات الطفولة
٠,٠١	٢,٩٢٠	٦٥,٥٠٠	٣٦٠,٠٠	٢٢,٥٢	٢٢	متوسط	البعد الجسدي
			١٠٥,٠٠	١٢,١٨	١٤	مرتفع	

يتضح من جدول (٢٦) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية الذين ينتمون لمستوى الدخل المتوسط ورتب درجات أقرانهم الذين ينتمون لمستوى الدخل المرتفع على البعد الجسدي لصالح التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية ذوي الدخل المتوسط.

ويمكن أن نعزي الفروق بين التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية ذوي مستوى الدخل المتوسط، وأقرانهم من ذوي مستوى الدخل المرتفع إلى معاناة الأسر ذوي مستوى الدخل المتوسط من عدم تحقيق بعض الطموحات المرتبطة بالعوامل المادية، مما ينشأ عنه بعض الخلافات الأسرية بين الوالدين وبين الآباء والأبناء، ويسود الأسرة جو من التوتر والقلق النفسي، وبالنسبة للبعد اللفظي يمكن التحقق من الفروق بين الثلاث مجموعات باستخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis Test.

جدول (٢٧)

متوسطات الرتب لدرجات عينة البحث على البعد اللفظي

لمقياس إحباطات الطفولة وقيمة χ^2 لاختبار كروسكال واليس

مقياس إحباطات الطفولة	مستوى الدخل	ن	متوسط الرتب	χ^2 Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
البعد اللفظي	مرتفع	١٤	٩,٨٩	٢٤,٨١٥	٢	٠,٠١
	متوسط	٢٢	٣٤,٤١			
	منخفض	١٦	٣٠,١٦			

يتضح من جدول (٢٧) وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات عينة البحث على البعد اللفظي لمقياس إحباطات الطفولة وفقاً لمتغير الدخل الشهري لأسرهم، حيث جاءت قيمة ($\chi^2 = 24,815$) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي سيتم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test للابارامترى لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ال- (١٤) ذوي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل مرتفع، وال- (٢٢) ذوي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل متوسط على البعد اللفظي لمقياس إحباطات الطفولة، وتوضح دلالة الفروق بينهما من خلال الجدول الآتي:

جدول (٢٨)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ذوي المستوى المنخفض ورتب درجات ذوي المستوى المتوسط على البعد اللفظي لمقياس إحباطات الطفولة

مقياس إحباطات الطفولة	مستوى الدخل	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد اللفظي	منخفض	١٦	١٧,١٩	٢٧٥,٠٠	١٣٩,٠٠	١,١٤٣	غير دال
	متوسط	٢٢	٢١,١٨	٤٦٦,٠٠			

يتضح من جدول (٢٨) عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية الذين ينتمون لمستوى الدخل المنخفض ورتب درجات أقرانهم الذين ينتمون لمستوى الدخل المتوسط على البعد اللفظي لمقياس إحباطات الطفولة.

وتتضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الـ (١٦) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل منخفض، والـ (١٤) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل مرتفع على البعد اللفظي لمقياس إحباطات الطفولة من خلال الجدول الآتي:

جدول (٢٩)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ذوي المستوى المنخفض ورتب درجات ذوي المستوى المرتفع على البعد اللفظي لمقياس إحباطات الطفولة

مقياس إحباطات الطفولة	مستوى الدخل	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد اللفظي	منخفض	١٦	٢١,٤٧	٣٤٣,٥٠	١٦,٥٠	٤,٠٣٩	٠,٠١
	مرتفع	١٤	٨,٦٨	١٢١,٥٠			

يتضح من جدول (٢٩) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية الذين ينتمون لمستوى الدخل المنخفض ورتب درجات أقرانهم الذين ينتمون لمستوى الدخل المرتفع على البعد اللفظي لصالح التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية ذوي الدخل المنخفض.

وتتضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ال- (٢٢) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل متوسط، وال- (١٤) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل مرتفع على البعد اللفظي لمقياس إحباطات الطفولة من خلال الجدول الآتي:

جدول (٣٠)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ذوي المستوى المتوسط ورتب درجات ذوي المستوى المرتفع على البعد اللفظي لمقياس إحباطات الطفولة

مقياس إحباطات الطفولة	المستوى	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد اللفظي	متوسط	٢٢	٢٤,٧٣	٥٤٤,٠٠	١٧,٠٠٠	٤,٥٠٤	٠,٠١
	مرتفع	١٤	٨,٧١	١٢٢,٠٠			

يتضح من جدول (٣٠) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية الذين ينتمون لمستوى الدخل المتوسط، ورتب درجات أقرانهم الذين ينتمون لمستوى الدخل المرتفع على البعد اللفظي لصالح التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية ذوي الدخل المتوسط.

وبالنسبة لبعد النبذ والإهمال، يمكن التحقق من الفروق بين الثلاث مجموعات باستخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis H Test.

جدول (٣١)

متوسطات الرتب لدرجات عينة البحث على بعد النبذ والإهمال لمقياس إحباطات الطفولة وقيمة χ^2 لاختبار كروسكال واليس

مقياس إحباطات الطفولة	مستوى الدخل	ن	متوسط الرتب	χ^2 Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
بعد النبذ والإهمال	مرتفع	١٤	١١,١٨	٢٥,٣٢٣	٢	٠,٠١
	متوسط	٢٢	٢٨,٨٢			
	منخفض	١٦	٣٦,٧٢			

يتضح من جدول (٣١) وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات عينة البحث على بعد النبذ والإهمال لمقياس إحباطات الطفولة وفقاً لمتغير الدخل الشهري لأسرهم، حيث جاءت قيمة ($\chi^2 = 25,323$) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي سيتم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الـ (١٤) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل مرتفع، والـ (٢٢) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل متوسط على البعد اللفظي لمقياس إحباطات الطفولة، وتوضح دلالة الفروق بينهما من خلال الجدول الآتي:

جدول (٣٢)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ذوي المستوى المنخفض ورتب درجات ذوي المستوى المتوسط على بعد النبذ والإهمال لمقياس إحباطات الطفولة

مقياس إحباطات الطفولة	مستوى الدخل	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
بعد النبذ والإهمال	منخفض	١٦	٢٣,٤٤	٣٧٥,٠٠	١١٣,٠٠	٢,١٥٦	٠,٠١
	متوسط	٢٢	١٦,٦٤	٣٦٦,٠٠			

يتضح من جدول (٣٢) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية الذين ينتمون لمستوى الدخل المنخفض ورتب درجات أقرانهم الذين ينتمون لمستوى الدخل المتوسط على بعد النبذ والإهمال لمقياس إحباطات الطفولة.

وتتضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الـ (١٦) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل منخفض، والـ (١٤) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل مرتفع على بعد النبذ والإهمال لمقياس إحباطات الطفولة من خلال الجدول الآتي:

جدول (٣٣)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ذوي المستوى المنخفض ورتب درجات ذوي المستوى المرتفع على بعد النبذ والإهمال لمقياس إحباطات الطفولة

مقياس إحباطات الطفولة	مستوى الدخل	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
بعد النبذ والإهمال	منخفض	١٦	٢١,٧٨	٣٤٨,٥٠	١١,٥٠	٤,٣٠٢	٠,٠١
	مرتفع	١٤	٨,٣٢	١١٦,٥٠			

يتضح من جدول (٣٣) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية الذين ينتمون لمستوى الدخل المنخفض، ورتب درجات أقرانهم الذين ينتمون لمستوى الدخل المرتفع على بعد النبذ والإهمال لصالح التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية ذوي الدخل المنخفض.

وتتضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الـ (٢٢) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل متوسط، والـ (١٤) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل مرتفع على بعد النبذ والإهمال لمقياس إحباطات الطفولة من خلال الجدول الآتي:

جدول (٣٤)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ذوي المستوى المتوسط ورتب درجات ذوي المستوى المرتفع على بعد النبذ والإهمال لمقياس إحباطات الطفولة

مقياس إحباطات الطفولة	مستوى الدخل	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
بعد النبذ والإهمال	متوسط	٢٢	٢٣,٦٨	٥٢١,٠٠	٤٠,٠٠٠	٣,٩٢٢	٠,٠١
	مرتفع	١٤	١٠,٣٦	١٤٥,٠٠			

يتضح من جدول (٣٤) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية الذين ينتمون لمستوى الدخل المتوسط، ورتب درجات أقرانهم الذين ينتمون لمستوى الدخل المرتفع على بعد النبذ والإهمال لصالح التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية ذوي الدخل المتوسط.

وبالنسبة لبعد مستوى تعليم الوالدين، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مستوى (مؤهل) تعليم أقل من متوسط (١٨)، مستوى تعليم متوسط (٢٤)، ومستوى تعليم عال (١٠). ويمكن التحقق من الفروق بين الثلاث مجموعات على مقياس إحباطات الطفولة باستخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis H Test.

جدول (٣٥)

متوسطات الرتب لدرجات عينة البحث على البعد الجسدي لمقياس إحباطات الطفولة وقيمة كا² لاختبار كروسكال واليس

مستوى المؤهل	ن	متوسط الرتب	كا ² Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة	مقياس إحباطات الطفولة
أقل من متوسط	١٨	٢٦,٨٩	٠,٠٢٦	٢	غير دال	البعد الجسدي
متوسط	٢٤	٢٦,٤٤				
عال	١٠	٢٥,٩٥				

يتضح من جدول (٣٥) عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات عينة البحث على البعد الجسدي لمقياس إحباطات الطفولة وفقاً لمتغير مستوى المؤهل للوالدين، حيث جاءت قيمة (كا² = ٠,٠٢٦) غير دالة إحصائياً، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الأسرة تمثل مركز الثقل في عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء لتأثيرها البالغ في تكوين شخصياتهم نفسياً، وعقلياً، واجتماعياً، وعاطفياً، وقد نجد أن الإعاقة البصرية تفرض على الوالدين الكثير من الاتجاهات والمشاعر المتناقضة لدى الوالدين تجاه أبنائهم ذوي الإعاقة من مشاعر رفض ونبذ ومشاعر حماية زائدة وخوف على الأبناء من الإصابة بالعقبات والحوادث، وتتواجد هذه المشاعر لدى جميع الوالدين باختلاف مستوى تعليمهم، فلا يمكن أن نتغاضى عن صدمة إعاقة الابن التي تصيبهم وتؤثر فيهم سلباً على اتجاهاتهم نحو أبنائهم وأساليب معاملتهم لهم.

وتتضح دلالة الفروق بين الثلاث مجموعات (معاقين بصرياً لوالدين ذوي مستوى تعليم أقل من متوسط، معاقين بصرياً لوالدين ذوي مستوى تعليم متوسط، معاقين بصرياً لوالدين ذوي مستوى تعليم عال) على البعد اللفظي لمقياس الإحباطات الطفولة باستخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis H Test من خلال الجدول الآتي:

جدول (٣٦)

متوسطات الرتب لدرجات عينة البحث على البعد اللفظي لمقياس إحباطات الطفولة وقيمة χ^2 لاختبار كروسكال واليس

مقياس إحباطات الطفولة	مستوى المؤهل	ن	متوسط الرتب	χ^2 Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
البعد اللفظي	أقل من متوسط	١٨	٣١,٧٢	٥,٢٢٧	٢	غير دال
	متوسط	٢٤	٢٥,٩٨			
	عال	١٠	١٨,٣٥			

يتضح من جدول (٣٦) عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات عينة البحث على البعد اللفظي لمقياس إحباطات الطفولة وفقاً لمتغير مستوى المؤهل للوالدين، حيث جاءت قيمة ($\chi^2 = ٥,٢٢٧$) غير دالة إحصائياً، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الراعي (٢٠١١) والتي كان منها أن البعد اللفظي من أكثر الإحباطات الوالدية شيوعاً لدى الأبناء. فالعلاقة بين الأسلوب الوالدي لفظاً، وفعلاً وسلوك الطفل والشعور بإحباطات وثيقة وقوية، وخوف الوالدين على الطفل ذي الإعاقة وظروف الإعاقة، وقد تدفع الوالدين بقصد أو بدون قصد إلى توجيه أبنائهما، وتنفيذ أوامرهما بغية حمايتهم من الإصابة بحوادث أو عقبات ومشكلات قد تلحق بهم.

وتتضح دلالة الفروق بين الثلاث مجموعات على بعد النبد والإهمال لمقياس الإحباطات الطفولة باستخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis H Test من خلال الجدول الآتي:

جدول (٣٧)

متوسطات الرتب لدرجات عينة البحث على بعد النبذ والإهمال
لمقياس إحباطات الطفولة وقيمة كا² لاختبار كروسكال واليس

مقياس إحباطات الطفولة	مستوى المؤهل	ن	متوسط الرتب	كا ² Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
بعد النبذ والإهمال	أقل من متوسط	١٨	٢٧,٥٦	٢,٩٩٠	٢	غير دال
	متوسط	٢٤	٢٨,٧٣			
	عال	١٠	١٩,٢٥			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات عينة البحث على البعد اللفظي لمقياس إحباطات الطفولة وفقاً لمتغير مستوى المؤهل للوالدين، حيث جاءت قيمة (كا² = ٢,٩٩٠) غير دالة إحصائياً، ويمكن تفسير ذلك بأن معظم مشكلات ذوي الإعاقة البصرية باختلاف مستويات أسرهم التعليمية والاقتصادية هي مشكلات مرتبطة بالإعاقة نفسها، والبعض الآخر مرتبط برعاية المحيطين بهم، وتدور هذه المشكلات في الشعور بالعزلة، وما يصاحبها من خوف وقلق نتيجة عزله في بيئة فقيرة محدودة، فضلاً عن الانطواء والخجل والانسحاب التي تؤدي إلى تجنب الدخول في علاقات مع الأفراد الآخرين بسبب الإعاقة والعجز عن الحركة، وذلك بسبب نظرة أسرهم لهؤلاء ذوي الإعاقة وسوء معاملتهم لهم التي تتسم بالنبذ والإهمال تارة والرفض والقسوة تارة أخرى.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: «تختلف أنماط السلوك اللائق باختلاف شدة الإعاقة البصرية، ونوع المراهق، والصف الدراسي، ومستوى الدخل الشهري لأسرته، ومستوى تعليم والديه»، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» ومستوى الدلالة بين المراهقين ذوي الإعاقة البصرية (مكفوفين وضعاف بصر) على مقياس السلوك اللائق (أبعاد ودرجة كلية)، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول (٣٨)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات

المراهقين ذوي الإعاقة البصرية على مقياس السلوك اللاتوافقي

البعد	شدة الإعاقة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العنف والسلوك العدواني	مكفوفين	٣٠	٢٢,١٧	٢,٨١٧	٤,٢٤٥	٠,٠١
	ضعاف بصر	٢٢	١٧,٠٠	٢,٢٤٧		
سلوك التمرد	مكفوفين	٣٠	٢١,٧٣	٢,٩٢٤	٣,٢٤٨	٠,٠١
	ضعاف بصر	٢٢	١٧,٤٥	٢,١٩٨		
السلوك غير المؤتمن	مكفوفين	٣٠	١٨,٦٠	٣,٥٨٧	٣,١٥٩	٠,٠١
	ضعاف بصر	٢٢	٢٢,٥٠	٢,٠٦٤		
السلوك الانسحابي	مكفوفين	٣٠	٢٢,٧٧	٢,٤٧٣	٤,٠١٢	٠,٠١
	ضعاف بصر	٢٢	١٨,٢٣	٢,٣٠٨		
النشاط الزائد	مكفوفين	٣٠	٢٢,٣٧	٣,٣٨٥	٤,٢٥٠	٠,٠١
	ضعاف بصر	٢٢	١٧,٣٢	٢,٤١٨		
الدرجة الكلية	مكفوفين	٣٠	١٠٧,٦٣	٧,٦٣٦	٧,٢٥٨	٠,٠١
	ضعاف بصر	٢٢	٩٢,٥٠	٥,١٣٤		

يتضح من جدول (٣٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المراهقين المكفوفين والمراهقين ضعاف البصر على مقياس إجابات الطفولة على أبعاد العنف والسلوك العدواني - سلوك التمرد - السلوك الانسحابي - النشاط الزائد والدرجة الكلية للمقياس لصالح المراهقين المكفوفين، ولصالح المراهقين ضعاف البصر على بعد السلوك غير المؤتمن، ويمكن التحقق من نتائج هذا الفرض باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين المكفوفين، ورتب درجات المراهقين ضعاف البصر على مقياس السلوك اللاتوافقي، وتوضح دلالة الفروق بين المجموعتين من خلال الجدول الآتي:

جدول (٣٩)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين المكفوفين ورتب درجات المراهقين ضعاف البصر على مقياس السلوكي اللاتوافقي

مستوى الدلالة	قيمة Z	قيمة U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	المجموعة	مقياس السلوكي اللاتوافقي
٠,٠١	٥,١٢٠	٥٥,٥٠٠	١٠٦٩,٥٠	٣٥,٦٥	٣٠	مكفوفين	العنف والسلوك العدواني
			٣٠٨,٥٠	١٤,٠٢	٢٢	ضعاف بصر	
٠,٠١	٤,٥٧٣	٨٥,٠٠٠	١٠٤٠,٠٠	٣٤,٦٧	٣٠	مكفوفين	سلوك التمرد
			٣٣٨,٠٠	١٥,٣٦	٢٢	ضعاف بصر	
٠,٠١	٣,٩٢٩	١١٩,٠٠٠	٥٨٤,٠٠	١٩,٤٧	٣٠	مكفوفين	السلوك غير المؤتمن
			٧٩٤,٠٠	٣٦,٠٩	٢٢	ضعاف بصر	
٠,٠١	٥,١٠٣	٥٧,٠٠٠	١٠٧٨,٠٠	٣٥,٦٠	٣٠	مكفوفين	السلوك الانسحابي
			٣١٠,٠٠	١٤,٠٩	٢٢	ضعاف بصر	
٠,٠١	٥,٢٩٣	٤٧,٠٠٠	١٠٧٨,٠٠	٣٥,٩٣	٣٠	مكفوفين	النشاط الزائد
			٣٠٠,٠٠	١٣,٦٤	٢٢	ضعاف بصر	
٠,٠١	٥,٥٢٧	٣٢,٠٠٠	١٠٩٣,٠٠	٣٦,٤٣	٣٠	مكفوفين	الدرجة الكلية
			٢٨٥,٠٠	١٢,٦٥	٢٢	ضعاف بصر	

يتضح من جدول (٣٩) تحقق الفرض الثالث، حيث كانت الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين المكفوفين، ورتب درجات المراهقين ضعاف البصر على جميع أبعاد مقياس السلوك اللاتوافقي والدرجة الكلية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المراهقين المكفوفين عدا بعد السلوك غير المؤتمن، فكان لصالح المراهقين ضعاف البصر عند مستوى دلالة (٠,٠١).

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: يوسف، ١٩٩٧؛ عضي، ١٩٩٨، فذوي الإعاقة البصرية من فئات الإعاقة التي تتميز بالسلوك اللاتوافقي، والأسباب عدة وراء ظهور هذه السلوك لديهم. فطبيعة الإعاقة البصرية تسبب

بشعور الكفيف بالمشاعر السلبية، منها: الشعور الزائد بالنقص ورفض الذات ومن ثم كراهيتها ليتولد لديه الشعور بالدونية، مما يعوق تكيفه الاجتماعي السليم، كذلك الشعور بالعجز والاستسلام للإعاقة، وقبولها ليتولد لدى الفرد شعور بالضعف والاستسلام مع سلوك سلبي اعتمادي، إضافة إلى الاتجاهات المجتمعية السلبية تجاه ذوي الإعاقة البصرية بصفة عامة، والمكفوفين منهم بصفة خاصة، فوجود كفيف داخل أسرة له تأثير بالغ على توازنها والعلاقات بين أفرادها، فغالباً ما يسود جو من التشاحن وعدم الانسجام، وينعكس ذلك على أساليب معاملة الكفيف، والتي قد تأخذ أشكال الإهمال أو الرفض أو القسوة، لذا يرجع سوء التوافق النفسي والاجتماعي لدى الكفيف في الغالب إلى الاتجاهات الاجتماعية نحوه أكثر مما يرجع إلى إعاقته، وهذا ما جعل الفروق دالة على أبعاد مقياس السلوك اللائق لصالحه.

أما بعد السلوك غير المؤتمن فكانت الفروق دالة لصالح المراهقين ضعاف البصر، ويرجع ذلك إلى عدم الشعور بالأمن، وهو شعور بالقلق، والخوف من المجهول، والخوف من الإصابة بكف البصر مستقبلاً، وقد يكون لهذا الشعور أعراض انفعالية ظاهرة كالتوتر والارتباك، وأعراض سلوكية كالكذب، والغش، ويمكن القول أن سيادة مظاهر السلوك الدفاعي كالإنكار، والتعويض، والإسقاط من أكثر المظاهر والخصائص الانفعالية التي تظهر لدى ذوي الإعاقة البصرية، وبالنسبة لمتغير الجنس، فيمكن التحقق من الفروق بين المراهقين ذوي الإعاقة البصرية (٢٣ ذكراً و٢٩ أنثى) باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين الذكور ورتب درجات المراهقات الإناث على مقياس السلوك اللائق، وتوضح دلالة الفروق بين المجموعتين من خلال الجدول الآتي:

جدول (٤٠)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين

الذكور، ورتب درجات المراهقات الإناث على مقياس السلوك اللاتوافقي

مقياس السلوك اللاتوافقي	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
العنف والسلوك العدواني	ذكور	٢٣	٣٨,٦٣	٨٨٨,٥٠	٥٤,٥٠٠	٥,١٩٨	٠,٠١
	إناث	٢٩	١٦,٨٨	٤٨٩,٥٠			
سلوك التمرد	ذكور	٢٣	٣٦,٦١	٨٨٨,٠٠	٥٥,٠٠٠	٥,١٦٨	٠,٠١
	إناث	٢٩	١٦,٩٠	٤٩٠,٠٠			
السلوك غير المؤتمن	ذكور	٢٣	١٤,١٥	٣٢٥,٥٠	٤٩,٥٠٠	٥,٢٦١	٠,٠١
	إناث	٢٩	٣٦,٢٩	١٠٥٢,٥٠			
السلوك الانسحابي	ذكور	٢٣	١٢,٥٠	٢٨٧,٥٠	١١,٥٠٠	٥,٩٥٨	٠,٠١
	إناث	٢٩	٣٧,٦٠	١٠٩٠,٥٠			
النشاط الزائد	ذكور	٢٣	٤٠,٧٨	٩٣٨,٠٠	٥,٠٠٠	٦,٠٧٢	٠,٠١
	إناث	٢٩	١٥,١٧	٤٤٠,٠٠			
الدرجة الكلية	ذكور	٢٣	٣٤,٢٠	٧٨٦,٥٠	١٥٦,٥٠٠	٣,٢٦٧	٠,٠١
	إناث	٢٩	٢٠,٤٠	٥٩١,٥٠			

يتضح من جدول (٤٠) وجود فروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين الذكور، ورتب درجات المراهقات الإناث على جميع أبعاد مقياس السلوك اللاتوافقي، والدرجة الكلية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الذكور عدا بعدي السلوك غير المؤتمن والسلوك الانسحابي فكان لصالح الإناث عند مستوى دلالة (٠,٠١).

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة يحيى، الشحروري، ١٩٩٦، فإذا كنا نعتبر أن طبيعة الإعاقة البصرية عامل مشترك بين الذكور، والإناث، فترجع الفروق لصالح الذكور على بعد العنف والسلوك العدواني، وبعد النشاط الزائد، إن وسيلة ذوي الإعاقة البصرية من الذكور لإثبات الذات، والتمرد والعصيان في تنفيذ الأوامر والتوجيهات، وجاءت الفروق لصالح الإناث على بعدي السلوك غير المؤتمن والسلوك الانسحابي، ويرجع ذلك إلى سمات الشخصية، فالإناث أكثر ميلاً

للاتكالية، وأقل استقلالية، فهن أميل إلى الخضوع أو النزاع الكلامي، ولا تحاول أن تتعارك من أجل ما تسميه حقها، على عكس الذكور، ومن ثم قد يظهر لديهم بعض السلوك غير المؤتمن، كالكذب والغش كحيلة دفاعية لاشعورية تساعدن على استعادة التوافق النفسي. كذلك يبدو عليهن التردد، والخوف من مواجهة ومجابهة الآخرين لذا يفضلن الانسحاب من المواقف الاجتماعية المشكلة أو تسبب لهن ازعاج وتوتر، وبالنسبة لمتغير العمر فيمكن التحقق من الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (٢٧ بالمرحلة الإعدادية، ٢٥ بالمرحلة الثانوية)، وباستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test وتوضح دلالة الفروق بينهما من خلال الجدول الآتي:

جدول (٤١)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية ورتب درجات تلاميذ المرحلة الثانوية من ذوي الإعاقة البصرية على مقياس السلوك اللاتوافقي

مستوى الدلالة	قيمة Z	قيمة U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	المجموعة	مقياس إحباطات الطفولة
٠,٠١	٤,٤٣٤	١٠٢,٥٠	٩٥١,٠٠	٣٥,٢٢	٢٧	الإعدادية	العنف والسلوك العدواني
			٤٢٧,٠٠	١٧,٠٨	٢٥	الثانوية	
غير دال	٠,٤٧١	٣١٢,٠٠٠	٦٩٠,٠٠	٢٥,٥٦	٢٧	الإعدادية	سلوك التمرد
			٦٨٨,٠٠	٢٧,٥٢	٢٥	الثانوية	
غير دال	١,٣٢٠	٢٦٦,٠٠٠	٧٨٧,٠٠	٢٩,١٥	٢٧	الإعدادية	السلوك غير المؤتمن
			٥٩١,٠٠	٢٣,٦٤	٢٥	الثانوية	
٠,٠٥	٢,٥٠٣	٢٠١,٥٠٠	٨٥١,٥٠	٣١,٥٤	٢٧	الإعدادية	السلوك الانسحابي
			٥٢٦,٥٠	٢١,٠٦	٢٣ ٢٥	الثانوية	
٠,٠١	٤,٤٠١	١٠٠,٠٠	٩٥٣,٠٠	٣٥,٣٠	٢٧	الإعدادية	النشاط الزائد
			٤٢٥,٠٠	١٧,٠٠	٢٥	الثانوية	
٠,٠١	٤,٠٣٣	١١٧,٥٠٠	٩٣٥,٥٠	٣٤,٦٥	٢٧	الإعدادية	الدرجة الكلية
			٤٢٢,٥٠	١٧,٧٠	٢٥	الثانوية	

يتضح من جدول (٤١) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية ورتب درجات تلاميذ المرحلة الثانوية من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية على بعدي العنف والسلوك العدواني، والنشاط الزائد والدرجة الكلية لمقياس السلوك اللاتوافقي لصالح تلاميذ المرحلة الإعدادية، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) على بعد السلوك الانسحابي لصالح تلاميذ المرحلة الإعدادية أيضاً. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بينهما على بعدي سلوك التمرد والسلوك غير المؤتمن.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة يحيى، الشحروري (١٩٩٥) في وجود فروق بين المراهقين في النشاط الزائد لصالح المراهقين (١٠-١٣) سنة، ونجد أن ظروف الإعاقة والاتجاهات المجتمعية الخاطئة نحو ذوي الإعاقة البصرية تفرض عليهم السلوك اللاتوافقي كالعدوان سواء اللفظي أو المادي، ويظهر بصورة كبيرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية خاصة أن درجة تكيفهم مع المجتمع المحيط، وتوافقهم النفسي أقل من ذويهم بالمرحلة الثانوية، وقد يظهر رفض هؤلاء التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية الأقل سناً للاتجاهات المجتمعية الخاطئة في صورة الانسحاب من المواقف الاجتماعية خوفاً من التعرض للإحباط أو الفشل، وبالنسبة لمستوى الدخل الشهري لأسر ذوي الإعاقة البصرية، يمكن التحقق من الفروق بين الثلاث مجموعات على مقياس السلوك اللاتوافقي باستخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis H Test.

جدول (٤٢)

متوسطات الرتب لدرجات عينة البحث وفقاً لمستوى الدخل على مقياس السلوك اللاتوافقي
وقيمة كا² لاختبار كروسكال واليس

مستوى الدلالة	درجات الحرية df	كا ² Chi-Square	متوسط الرتب	ن	مستوى الدخل	مقياس السلوك اللاتوافقي
غير دال	٢	٢,٩٥٣	٣٠,٩٣	١٤	مرتفع	العنف والسلوك العدواني
			٢٢,٥٢	٢٢	متوسط	
			٢٨,٠٩	١٦	منخفض	
غير دال	٢	٣,٩٨٧	٣٢,٨٢	١٤	مرتفع	سلوك التمرد
			٢٥,٧٣	٢٢	متوسط	
			٢٢,٠٣	١٦	منخفض	
غير دال	٢	٢,٦٠٨	٢٥,٧٩	١٤	مرتفع	السلوك غير المؤتمن
			٢٣,٤٥	٢٢	متوسط	
			٣١,٣١	١٦	منخفض	
غير دال	٢	٤,١٨٠	٣٢,٧١	١٤	مرتفع	السلوك الانسحابي
			٢٢,٢٥	٢٢	متوسط	
			٢٦,٩١	١٦	منخفض	
غير دال	٢	١,٥٥٥	٢٤,٢١	١٤	مرتفع	النشاط الزائد
			٢٩,٥٢	٢٢	متوسط	
			٢٤,٢١	١٦	منخفض	

يتضح من جدول (٤٢) عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث على أبعاد مقياس السلوك اللاتوافقي وفقاً لمتغير الدخل الشهري لأسرهم، حيث جاءت قيمة (كا² = ٢,٩٥٣) لبعد العنف والسلوك العدواني غير دالة إحصائياً، وقيمة (كا² = ٣,٩٨٧) لبعد سلوك التمرد غير دالة إحصائياً أيضاً، وبالنسبة لبعد السلوك غير المؤتمن كانت قيمة (كا² = ٢,٦٠٨) غير دالة إحصائياً، وجاءت قيمة (كا² = ٤,١٨٠) للسلوك الانسحابي غير دالة إحصائياً، وقيمة (كا² = ١,٥٥٥) بالنسبة لبعد النشاط الزائد غير دالة إحصائياً، ويمكن تفسير ذلك بأن الإعاقة البصرية تؤثر على بعض مظاهر النمو الاجتماعي والانفعالي، كما قد تؤدي لظهور سمات سلوكية معينة لدى ذوي الإعاقة البصرية، ويوجد بعض السمات السلوكية التي تنتج عن الإصابة بالإعاقة هي: الشعور الزائد بالعجز والاستسلام

للإعاقة وتقبلها، الشعور الزائد بالنقص ورفض الذات ومن ثم كراهيتها، مما يولد الشعور بالدونية، عدم الشعور بالأمان-يؤدي إلى الشعور بالقلق والخوف من المجهول والتوتر والزمات الحركية، عدم الاتزان الانفعالي، كذلك سيادة مظاهر السلوك الدفاعي (الإنكار والتعويض والإسقاط والتبرير والكبت والانسحاب)، وإن كانت هذه السمات متواجدة وشائعة لدى ذوي الإعاقة البصرية بغض النظر عن مستويات الدخل، وبالنسبة لبعد مستوى تعليم الوالدين لذوي الإعاقة البصرية، يمكن التحقق من الفروق بين الثلاث مجموعات على مقياس السلوك اللاتوافقي باستخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis H Test:

جدول (٤٣)

متوسطات الرتب لدرجات عينة البحث وفقاً لمستوى تعليم الوالدين على مقياس السلوك اللاتوافقي وقيمة χ^2 لاختبار كروسكال واليس

مقياس السلوك اللاتوافقي	مستوى التعليم	ن	متوسط الرتب	χ^2	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
العنف والسلوك العدواني	أقل من متوسط	١٨	٢٣,٠٣	٤,٠٦٥	٢	غير دال
	متوسط	٢٤	٣١,٠٠			
	عال	١٠	٢١,٩٥			
سلوك التمرد	أقل من متوسط	١٨	٢٩,٨٩	١,٦٦٩	٢	غير دال
	متوسط	٢٤	٢٥,٥٤			
	عال	١٠	٢٢,٧٠			
السلوك غير المؤتمن	أقل من متوسط	١٨	٢٧,٢٥	٠,٤٤٨	٢	غير دال
	متوسط	٢٤	٢٥,٠٨			
	عال	١٠	٢٨,٥٥			
السلوك الانسحابي	أقل من متوسط	١٨	٢٨,١١	٠,٦٨٩	٢	غير دال
	متوسط	٢٤	٢٤,٦٥			
	عال	١٠	٢٨,٠٥			
النشاط الزائد	أقل من متوسط	١٨	٢٩,٧٥	١,٧٤٦	٢	غير دال
	متوسط	٢٤	٢٣,٦٧			
	عال	١٠	٢٧,٤٥			

يتضح من جدول (٤٣) عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث على أبعاد مقياس السلوك اللائق وفقاً لمتغير مستوى تعليم الوالدين، حيث جاءت قيمة (كا² = ٠,٠٦٥) لبعد العنف والسلوك العدواني غير دالة إحصائياً، وقيمة (كا² = ١,٦٦٩) لبعد سلوك التمرد غير دالة إحصائياً أيضاً، وبالنسبة لبعد السلوك غير المؤتمن كانت قيمة (كا² = ٠,٤٤٨) غير دالة إحصائياً، وجاءت قيمة (كا² = ٠,٦٨٩) للسلوك الانسحابي غير دالة إحصائياً، وقيمة (كا² = ١,٧٤٦) بالنسبة لبعد النشاط الزائد غير دالة إحصائياً، ويمكن تفسير ذلك بأن الأسرة تؤثر بشكل كبير في تشكيل شخصية أبنائهم ذوي الإعاقة، ويتضح في مجتمعاتنا أن مستوى التعليم للوالدين لا يخلق اتجاهات إيجابية سوية تجاه أبنائهم ذوي الإعاقة البصرية، ومن ثم نجد دراسة سيكولوجية المكفوفين بأنهم أكثر تعرضاً للاضطرابات والضغط النفسية، حيث أن فقدان البصر يؤدي لسوء التكيف والتعرض للقلق والتوتر والانطواء، كما يؤدي فقد البصر إلى ظهور الخوف من إمكانية التعرض لخطر ما أثناء التنقل، وتتفق الدراسات أن الأفراد ذوي الإعاقة البصرية يعانون من العديد من المشاعر السلبية أبرزها: الإحباط والفشل والكران والغضب الشديد والاكتئاب، وأبرز المشكلات السلوكية الحادة التي ظهرت عند الطلبة ذوي الإعاقة البصرية كانت الحساسية الزائدة، والسلوك الاعتمادي، وسلوك الشرود والتشتت، والشعور بالقلق، والسلوك النزق، والسلوك المتخاذل، والانسحاب من المشاركة الاجتماعية. وتظهر هذه الاضطرابات الأكثر شيوعاً لدى ذوي الإعاقة البصرية في صورة انحرافات سلوكية لديهم من سرقة وكذب وعدوان، بالإضافة إلى اضطرابات الخوف والخجل والقلق التي يعبر عنها بصورة لا شعورية.

نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه: "يختلف مفهوم الذات باختلاف شدة الإعاقة البصرية، ونوع المراهق، والصف الدراسي، ومستوى الدخل الشهري لأسرته، ومستوى تعليم والديه"، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين المراهقين ذوي الإعاقة البصرية (مكفوفين وضعاف بصر) على مقياس مفهوم الذات (أبعاد ودرجة كلية)، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول (٤٤)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات
المراهقين ذوي الإعاقة البصرية على مقياس مفهوم الذات

البعد	شدة الإعاقة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد العقلي	مكفوفين	٣٠	٢١,٥٧	١,٧٥٥	٠,٤٨٧	غير دال
	ضعاف بصر	٢٢	٢١,٢٧	١,٩٨٠		
البعد الجسمي	مكفوفين	٣٠	٢٠,٨٠	١,٧٣٠	٠,٢٦٩	غير دال
	ضعاف بصر	٢٢	٢١,٥٠	١,٤٧٢		
البعد الاجتماعي	مكفوفين	٣٠	١٦,٢٧	٢,٨٠٣	٠,٠٢٩	٠,٠٥
	ضعاف بصر	٢٢	٢٤,٧٣	١,٨٥٦		
البعد الأخلاقي	مكفوفين	٣٠	٢١,٨٧	١,٤٧٩	٠,٩٢٧	غير دال
	ضعاف بصر	٢٢	٢١,٥٥	١,٥٦٥		
الثقة بالنفس	مكفوفين	٣٠	١٥,٦٣	١,٧٧١	٠,٦١٩	غير دال
	ضعاف بصر	٢٢	٢٤,٥٥	١,٦٨٣		
الدرجة الكلية	مكفوفين	٣٠	٩٦,١٣	٣,٥١١	٠,٩٢٢	غير دال
	ضعاف بصر	٢٢	١١٣,٥٩	٣,٨١٣		

يتضح من جدول (٤٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المكفوفين والمراهقين ضعاف البصر على مقياس مفهوم الذات (أبعاد ودرجة كلية)، عدا البعد الاجتماعي فكانت الفروق بينهما دالة مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح ضعاف البصر.

ويمكن التحقق من نتائج هذا الفرض باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين المكفوفين ورتب درجات المراهقين ضعاف البصر على مقياس مفهوم الذات، وتتضح دلالة الفروق بين المجموعتين من خلال الجدول الآتي:

جدول (٤٥)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين المكفوفين ورتب درجات المراهقين ضعاف البصر على مقياس مفهوم الذات

مقياس مفهوم الذات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد العقلي	مكفوفين	٣٠	٢٦,٩٨	٨٠٩,٥٠	٣١٥,٥٠٠	٠,٢٧٣	غير دال
	ضعاف بصر	٢٢	٢٥,٨٤	٥٦٨,٥٠			
البعد الجسمي	مكفوفين	٣٠	٢٣,٨٧	٧١٦,٠٠	٢٥١,٠٠٠	١,٤٩٢	غير دال
	ضعاف بصر	٢٢	٣٠,٠٩	٦٦٢,٠٠			
البعد الاجتماعي	مكفوفين	٣٠	١٥,٥٠	٤٦٥,٠٠	٠٠,٠٠	٦,١٣١	٠,٠١
	ضعاف بصر	٢٢	٤١,٥٠	٩١٣,٠٠			
البعد الأخلاقي	مكفوفين	٣٠	٢٧,٨٣	٨٣٥,٠٠	٢٩٠,٠٠	٠,٧٥٨	غير دال
	ضعاف بصر	٢٢	٢٤,٦٨	٥٤٣,٠٠			
الثقة بالنفس	مكفوفين	٣٠	١٥,٥٠	٤٦٥,٠٠	٠٠,٠٠	٦,١٥٢	٠,٠١
	ضعاف بصر	٢٢	٤١,٥٠	٩١٣,٠٠			
الدرجة الكلية	مكفوفين	٣٠	١٥,٥٧	٤٦٧,٠٠	٢,٠٠٠	٦,٠٩٣	٠,٠١
	ضعاف بصر	٢٢	٤١,٤١	٩١١,٠٠			

يتضح من جدول (٤٥) اختلاف نتائج اختبار مان ويتني عن نتائج اختبار «ت»، حيث كانت الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين المكفوفين ورتب درجات المراهقين ضعاف البصر على مقياس مفهوم الذات دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) على البعدين الاجتماعي، والثقة بالنفس والدرجة الكلية للمقياس لصالح المراهقين ضعاف البصر، وكانت الفروق بينهما غير دالة على بقية الأبعاد (الجسمي، العقلي، الأخلاقي).

تتفق هذه النتيجة مع دراسة Martinez, (2016) فعلى الرغم أن ضعاف البصر والمكفوفين ينتميان إلى فئة الإعاقة البصرية؛ إلا أن المجموعات البينية والنوعية في فئة الإعاقة الواحدة تختلف وتتباين في كثير من الخصائص العقلية والنفسية والانفعالية والاجتماعية، فبالنسبة للبعدين الاجتماعي، والثقة بالنفس نجد أن الإعاقة البصرية تفرض عليه الكثير من القيود والخوف من المراقبة، حيث يشعر الكفيف أنه مراقب من المبصرين لسلوكه وأنهم يرصدون عليه

أخطاءه، هذا يجعله دائم التوتر، وأكثر عرضة لعدم الشعور بالأمان وهذا يجعله أحياناً يسلك سلوكاً غير مقبول اجتماعياً ليتفادى الوقوع في الخطأ، أضف إلى ذلك شعور بالنقص والدونية، ويترتب على ذلك الشعور بالقلق وانخفاض الثقة بالنفس، فضلاً عن صعوبات في التذكر والشعور بالضغط، فالحرمان من حاسة البصر أصعب من الحرمان من حاسة السمع، فيزداد الشعور بالعزلة لدى الكفيف وتجنب المواقف الاجتماعية، والهروب منها لأن هذا الشعور بالنقص يحطم النشاط الشخصي والقدرات الابداعية المختلفة لدى الكفيف.

وبالنسبة لمتغير النوع فيمكن التحقق من الفروق بين المراهقين ذوي الإعاقة البصرية (٢٣ ذكراً و٢٩ أنثى) باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين الذكور ورتب درجات المراهقات الإناث على مقياس مفهوم الذات، وتوضح دلالة الفروق بين المجموعتين من خلال الجدول الآتي:

جدول (٤٦)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين الذكور

ورتب درجات المراهقات الإناث على مقياس مفهوم الذات

مقياس مفهوم الذات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد العقلي	ذكور	٢٣	٢٣,٠٠	٥٢٩,٠٠	٢٥٣,٠٠٠	١,٥٢١	غير دال
	إناث	٢٩	٢٩,٢٨	٨٤٩,٠٠			
البعد الجسمي	ذكور	٢٣	٢٣,٢٢	٥٣٤,٠٠	٢٥٨,٠٠٠	١,٤٠٨	غير دال
	إناث	٢٩	٢٩,١٠	٨٤٤,٠٠			
البعد الاجتماعي	ذكور	٢٣	٢٤,١٣	٥٥٥,٠٠	٢٧٩,٠٠٠	١,٠١٦	غير دال
	إناث	٢٩	٢٨,٣٨	٨٢٣,٠٠			
البعد الأخلاقي	ذكور	٢٣	٢٤,٧٢	٥٦٨,٥٠	٢٩٢,٥٠٠	٠,٧٦٩	غير دال
	إناث	٢٩	٢٧,٩١	٨٠٩,٥٠			
الثقة بالنفس	ذكور	٢٣	٢٨,٦٣	٦٥٨,٥٠	٢٨٤,٥٠٠	٠,٩٢٢	غير دال
	إناث	٢٩	٢٤,٨١	٧١٩,٥٠			
الدرجة الكلية	ذكور	٢٣	٢٣,٠٧	٥٣٠,٥٠	٢٥٤,٥٠٠	١,٤٦٠	غير دال
	إناث	٢٩	٢٩,٢٢	٨٤٧,٥٠			

يتضح من جدول (٤٦) عدم وجود فروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين الذكور ورتب درجات المراهقات الإناث على مقياس مفهوم الذات (أبعاد ودرجة كلية).

تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة سلامة (٢٠٠٨)، ودراسة الزيودي (٢٠١١) (Al-Zyoudi, 2011)، فذوي الإعاقة البصرية عرضة للاضطرابات والضغوط النفسية، حيث أن فقدان البصر أدى لسوء التكيف والتعرض للقلق والتوتر والانطواء لدى الذكور، والإناث على حد السواء، كما يؤدي فقدان البصر إلى ظهور الخوف من إمكانية التعرض لخطر ما أثناء التنقل يؤدي للموت.

ويعاني الأفراد ذوي الإعاقة البصرية من العديد من المشاعر السلبية أبرزها: الإحباط، والفشل، والنعكران، والغضب الشديد، والاكتئاب، وتشير الدراسات أن أبرز المشكلات السلوكية الحادة التي ظهرت لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية كانت الحساسية الزائدة، والسلوك الاعتمادي، وسلوك الشرود والتشتت، والشعور بالقلق، والسلوك النزق، والسلوك المتخاذل، والانسحاب من المشاركة الاجتماعية؛ مما يؤثر على مفهوم الذات سلباً لديهم وتناقصت درجات ضبط الذات والثبات الانفعالي والشعور بالسعادة، وبالنسبة لمتغير العمر، فيمكن التحقق من الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (٢٧ بالمرحلة الإعدادية ٢٥ بالمرحلة الثانوية) باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test وتوضح دلالة الفروق بينهما من خلال الجدول الآتي:

جدول (٤٧)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية ورتب درجات تلاميذ المرحلة الثانوية من ذوي الإعاقة البصرية على مقياس مفهوم الذات

مقياس مفهوم الذات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد العقلي	الإعدادية	٢٧	٢٦,٧٢	٧٢١,٥٠	٣٣١,٥٠	٠,١١٢	غير دال
	الثانوية	٢٥	٢٦,٢٦	٦٥٦,٥٠			
البعد الجسمي	الإعدادية	٢٧	٣٦,١٣	٩٧٥,٥٠	٧٧,٥٠٠	٤,٨١٢	٠,٠١
	الثانوية	٢٥	١٦,١٠	٤٢٠,٥٠			
البعد الاجتماعي	الإعدادية	٢٧	٢٨,٤٣	٦٧٦,٥٠	٢٨٥,٥٠٠	٠,٩٧٠	غير دال
	الثانوية	٢٥	٢٤,٤٢	٦١٠,٥٠			
البعد الأخلاقي	الإعدادية	٢٧	٢٤,٥٧	٦٦٣,٥٠	٢٨٥,٥٠٠	٠,٩٧٥	غير دال
	الثانوية	٢٥	٢٨,٥٨	٧١٤,٥٠			
الثقة بالنفس	الإعدادية	٢٧	١٥,٩٤	٤٣٠,٥٠	٥٢,٥٠٠	٥,٢٦٩	٠,٠١
	الثانوية	٢٥	٣٧,٩٠	٩٤٧,٥٠			
الدرجة الكلية	الإعدادية	٢٧	٢٥,٥٤	٦٨٩,٥٠	٣١١,٥٠٠	٠,٤٧٨	غير دال
	الثانوية	٢٥	٢٧,٥٤	٦٨٨,٥٠			

يتضح من جدول (٤٧) عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية ورتب درجات تلاميذ المرحلة الثانوية من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية على معظم أبعاد مقياس مفهوم الذات (البعد العقلي والبعد الاجتماعي والبعد الأخلاقي) والدرجة الكلية، بينما توجد فروق عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح تلاميذ المرحلة الثانوية على بعدين (البعد الجسمي وبعد الثقة بالنفس).

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة صالح (٢٠١٦)، حيث جاءت الفروق بين المجموعتين في مفهوم الذات الجسمي لصالح تلاميذ المرحلة الثانوية، فالمرهقون في هذه المرحلة يمرون بزيادة مفاجئة في الطول والعرض وحجم الذراعين والساقين والقدمين وأجزاء الجسم الأخرى، وربما تكون هذه التغيرات الجسمية غير متوازنة في بداية الأمر، إلا أنها تصل إلى الاتزان في نهاية المرحلة، كما أن وتيرة النمو هذه تكون متسارعة في البداية، ثم تتباطأ في نهاية المرحلة.

ويتضح أيضاً وجود فروق بين المجموعتين في بعد الثقة بالنفس، وهذا بسبب محاولات المراهق الكفيف الاستقلال عن أسرته، لكن بسبب إعاقته يميل إلى الخضوع لأوامر أسرته وتعليماتها بدعوى الخوف عليه، وبذلك يتحول ولاؤه الجماعي من الأسرة إلى الأصدقاء، حيث نجد المراهق الكفيف يشعر وسط أصدقائه بالتشابه، والتجانس، وبوحدة الأهداف والمشار، فالمراهق يتخذ ميكانيزم دفاعي وهو التعويض، والبحث عن الثقة بالنفس لإثبات شخصيته، واستعادة حالة التوافق النفسي لديه، وهذا لا يخفي بعض الخصائص الانفعالية الخاصة بمرحلة المراهقة كسرعة الانفعال، وشدة، والتمركز حول الذات، والقابلية الشديدة للإيحاء.

وبالنسبة لمستوى الدخل الشهري لأسر ذوي الإعاقة البصرية، يمكن التحقق من الفروق بين الثلاث مجموعات على مقياس مفهوم الذات باستخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis H Test بين الثلاث مجموعات (دخل مرتفع، دخل متوسط، دخل منخفض)

جدول (٤٨)

متوسطات الرتب لدرجات المجموعات الثلاث على البعد العقلي
لمقياس مفهوم الذات وقيمة كا² لاختبار كروسكال واليس

مقياس مفهوم الذات	مستوى الدخل	ن	متوسط الرتب	كا ² Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
البعد العقلي	مرتفع	١٤	٢٥,٢١	٠,٧٦٨	٢	غير دال
	متوسط	٢٢	٢٥,٣٤			
	منخفض	١٦	٢٩,٢٢			

يتبين من جدول (٤٨) عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات عينة البحث على البعد العقلي لمقياس مفهوم الذات وفقاً لمتغير الدخل الشهري لأسرهم، حيث جاءت قيمة (كا² = ٠,٧٦٨)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن العديد من الدراسات أشارت بعدم وجود فروق كبيرة بين ذكاء ذوي الإعاقة البصرية والأفراد المبصرين على الجانب اللفظي من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (WICC-R)، وكذلك الحال على مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء، ودلت دراسات أخرى على أن المعدل العام لذكاء هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقة البصرية هو ضمن المعدل الطبيعي

للفرد العادي، الأمر الذي يدل على عدم وجود فروق دالة بين ذوي الإعاقة البصرية في مفهوم الذات باختلاف مستويات الدخل سواء المنخفضة أو المتوسطة أو المرتفعة.

وتتضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث على البعد الجسمي لمقياس مفهوم الذات من خلال الجدول الآتي:

جدول (٤٩)

متوسطات الرتب لدرجات المجموعات الثلاث على البعد الجسمي لمقياس مفهوم الذات
وقيمة χ^2 لاختبار كروسكال واليس

مقياس مفهوم الذات	مستوى الدخل	ن	متوسط الرتب	كا ² Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
البعد الجسمي	مرتفع	١٤	٢٨,٠٧	٤,٦٤٥	٢	غير دال
	متوسط	٢٢	٣٠,٢٣			
	منخفض	١٦	٢٠,٠٠			

يتبين من جدول (٤٩) عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات عينة البحث على البعد الجسمي لمقياس مفهوم الذات وفقاً لمتغير الدخل الشهري لأسرهم، حيث جاءت قيمة (كا² = ٤,٦٤٥)، ويمكن تفسير ذلك بأن المراهقين ذوي الإعاقة البصرية هم مراهقون بصفتهم العمرية والفسولوجية والسيكولوجية أيضاً، فعلى صعيد النمو الجسمي نجد أن المراهقين ذوي الإعاقة البصرية يشتركون في نمو الطول، والوزن، وقدرة الجسم وإمكانياته الخاصة، ونوع العجز، والصحة العامة، والأداء الحركي، والمهارات الحركية، وظائف الحواس المتبقية، وظائف أعضاء وأجهزة الجسم، فالمكفوفين يواجهون مشكلات في القدرة على الحركة بأمان من مكان إلى آخر بسبب عدم معرفتهم بالبيئة التي ينتقلون فيها، وهذا ما يعرف بمهارة التعرف والتنقل ويظهر المكفوفون مظاهر جسمية نمطية مثل تحريك اليدين أو الدوران حول المكان الموجود فيه الفرد ذي الإعاقة أو شد الشعور أو غيرها من السلوك النمطي (كوافحة، عبد العزيز، ٢٠٠٣، ٩٠).

أما البعد الاجتماعي يمكن التحقق من الفروق بين الثلاث مجموعات باستخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis H Test.

جدول (٥٠)

متوسطات الرتب لدرجات عينة البحث على البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات وقيمة كا²
لاختبار كروسكال واليس

مقياس مفهوم الذات	مستوى الدخل	ن	متوسط الرتب	كا ² Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	مرتفع	١٤	٣٥,٣٢	٢٦,٧٦	٢	٠,٠١
	متوسط	٢٢	٣٢,٦١			
	منخفض	١٦	١٠,٣٨			

يتضح من جدول (٥٠) وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات عينة البحث على البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات وفقاً لمتغير الدخل الشهري لأسرهم، حيث جاءت قيمة (كا² = ٢٦,٧٦) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي سيتم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test للابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ال- (١٤) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل مرتفع، وال- (٢٢) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل متوسط على البعد الاجتماعي، وتوضح دلالة الفروق بينهما من خلال الجدول الآتي:

جدول (٥١)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ذوي المستوى المنخفض ورتب درجات ذوي المستوى المتوسط على البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات

مقياس مفهوم الذات	مستوى الدخل	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	منخفض	١٦	٩,٩٧	١٥٩,٥٠	٢٣,٥٠٠	٤,٥٤١	٠,٠١
	متوسط	٢٢	٢٦,٤٣	٥٨١,٥٠			

يتضح من جدول (٥١) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية الذين ينتمون لمستوى الدخل المنخفض ورتب درجات أقرانهم الذين ينتمون لمستوى الدخل المتوسط على البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات لصالح التلاميذ ذوي الدخل المتوسط.

وتتضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ال- (١٦) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل منخفض، وال- (١٤) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل مرتفع على البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات من خلال الجدول الآتي:

جدول (٥٢)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ذوي المستوى المنخفض ورتب درجات ذوي المستوى المرتفع على البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات

مقياس مفهوم الذات	مستوى الدخل	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	منخفض	١٦	٨,٩١	١٤٢,٥٠	٦,٥٠	٤,٤١٤	٠,٠١
	مرتفع	١٤	٢٣,٠٤	٣٢٢,٥٠			

يتضح من جدول (٥٢) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية الذين ينتمون لمستوى الدخل المنخفض ورتب درجات أقرانهم الذين ينتمون لمستوى الدخل المرتفع على البعد اللفظي لصالح التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية ذوي الدخل المرتفع، وتتضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ال- (٢٢) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل متوسط، وال- (١٤) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لمستوى دخل مرتفع على البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات من خلال الجدول الآتي:

جدول (٥٣)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ذوي المستوى المتوسط ورتب درجات ذوي المستوى المرتفع على البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات

مقياس مفهوم الذات	مستوى الدخل	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	متوسط	٢٢	١٤,٦٨	٣٨٩,٠٠	١٣٦	٠,٥٨٩	غير دال
	مرتفع	١٤	١٩,٧٩	٢٧٧,٠٠			

يتضح من جدول (٥٣) عدم وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية الذين ينتمون لمستوى الدخل المتوسط ورتب درجات أقرانهم الذين ينتمون لمستوى الدخل المرتفع على البعد الاجتماعي.

إن نوع وشدة الإعاقة تؤثر في القيم والاتجاهات والتوقعات التي تراعى فيها البيئة الاجتماعية للأفراد بالإضافة إلى العامل الاقتصادي المرتبط بتلبية الحاجات، والمتطلبات وتقديم الخدمات التأهيلية والتربوية، فالمرهق ذي الإعاقة البصرية يعاني من صعوبات كبيرة في عملية التفاعل الاجتماعي، وفي اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلال عن الآخرين، وذلك نظراً لنقص خبراتهم الاجتماعية، وقلة الفرص الاجتماعية المتاحة لهم في الاحتكاك بالآخرين، والاتصال بالعالم الخارجي المحيط بهم، كانت الاتجاهات الاجتماعية نحو ذوي الإعاقة سلبية، كلما صعبت عليهم فرص التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتمت لديهم درجة أقل من الثقة بالذات وبالآخرين، فالمرهق ذي الإعاقة البصرية والمنتمي لأسرة ذات دخل منخفض يعاني من هذه الصعوبات بدرجة أكبر من ذوي الدخل المتوسط أو المرتفع، فلا يجد التشجيع على القيام بالمهام، ومن ثم لا يستطيع التعامل مع الأشياء من حوله وعندما ينتقل من بيئة الأسرة إلى مجتمع الزملاء فإنه يلاحظ عليه تأخرًا في بعض النواحي الاجتماعية، أما البعد الأخلاقي يمكن التحقق من الفروق بين الثلاث مجموعات باستخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis H Test.

جدول (٥٤)

متوسطات الرتب لدرجات عينة البحث على البعد الأخلاقي لمقياس مفهوم الذات
وقيمة كا² لاختبار كروسكال واليس

مقياس مفهوم الذات	مستوى الدخل	ن	متوسط الرتب	كا ² Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
البعد الأخلاقي	مرتفع	١٤	٢٤,٨٦	١,٢٨٦	٢	غير دال
	متوسط	٢٢	٢٩,٢٣			
	منخفض	١٦	٢٤,١٩			

يتضح من جدول (٥٤) عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات عينة البحث على البعد الأخلاقي لمقياس مفهوم الذات وفقاً لتغير الدخل الشهري لأسرهم، حيث جاءت قيمة (كا² = ١,٢٨٦) غير دالة إحصائياً، ويمكن تفسير ذلك بأن المراهقة بصفة عامة فترة حرجية، فترة التغيرات الجذرية للفرد في الجانب العاطفي والمظاهر الاجتماعية، وكل مرهق يجب أن يجد هويته الخاصة، ومكانه

الخاص بالعمل، والمواطنة، والالتزامات الأخلاقية؛ والتي يصعب على المراهق ذي الإعاقة البصرية تحقيقها، وبالتالي يمر هذا المراهق بصراعات عديدة سواء مع نفسه ومع محيطه بغية تحقيق هويته، حيث يشتد الصراع بين الاستجابة لاستقلاليتة ورفضه للتبعية الحتمية التي تفرضها عليه أسرته وطبيعة إعاقته.

ومن ناحية أخرى يهتم المراهق بتعليقات رفاق السن، والنوع الآخر، فيشعر إزاءها بشيء من القلق، والانزعاج الذي يثير لديه شيئاً من عدم الاطمئنان، فالتغيرات الجسمية والإعاقة البصرية لا تقتصر على التغير في التكوين أو الوظيفة نتيجة الإصابة، وإنما تمتد لتؤثر في سلوكه الاجتماعي وفي نشأة الاتجاه نحو ذاته ونحو الآخرين، ويتوقف ذلك على درجة تقبل ذي الإعاقة لذاته وتقديره لها، أما بعد الثقة بالنفس يمكن التحقق من الفروق بين الثلاث مجموعات باستخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis H Test

جدول (٥٥)

متوسطات الرتب لدرجات عينة البحث على بعد الثقة بالنفس لمقياس مفهوم الذات
وقيمة χ^2 لاختبار كروسكال واليس

مقياس مفهوم الذات	مستوى الدخل	ن	متوسط الرتب	χ^2 Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
بعد الثقة بالنفس	مرتفع	١٤	٣١,٣٢	٢,٨٠١	٢	غير دال
	متوسط	٢٢	٢٦,٦١			
	منخفض	١٦	٢٢,١٢			

يتضح من جدول (٥٥) عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات عينة البحث على بعد الثقة بالنفس لمقياس مفهوم الذات وفقاً لتغير الدخل الشهري لأسرهم، حيث جاءت قيمة ($\chi^2 = ٢,٨٠١$) غير دالة إحصائياً، ويمكن تفسير ذلك بأن الكفيف باختلاف وضعه المادي قد يجد نفسه أمام مواقف تغلب عليها سمات الشفقة، والرأفة، وتوفير الحاجات له، وقد يجد هذه المواقف في بيته، وبين أسرته، وقد يجد نقيض هذه المواقف خارج بيته مما يدفعه إلى الانزواء في بيته، كما أنه في صراع بين الدافع إلى الاستقلال والدافع إلى الرعاية، فينتهي الصراع بين الدافعين إما تغلب الدافع إلى الاستقلال فينمو باتجاه الشخصية القسرية التي

تسيطر عليها المواقف العدوانية أو يتغلب الدافع إلى الأمن فينمو باتجاه الشخصية الانسحابية، وكلاهما يؤثر على الثقة بالنفس لديه، فتضعف وينتابه الانعزال والانسحاب من المواقف الاجتماعية.

وبالنسبة لبعدها مستوى تعليم الوالدين، يمكن التحقق من الفروق بين الثلاث مجموعات على مقياس مفهوم الذات باستخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis H Test اللابارامترى Nonparametric بين ثلاث مجموعات (مؤهل تعليم أقل من متوسط، مؤهل تعليم متوسط، ومؤهل تعليم عال).

جدول (٥٦)

متوسطات الرتب لدرجات عينة البحث على البعد العقلي لمقياس مفهوم الذات
وقيمة كا² لاختبار كروسكال واليس

مقياس مفهوم الذات	مستوى المؤهل	ن	متوسط الرتب	كا ² Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
البعد العقلي	أقل من متوسط	١٨	٢٤,٧٨	٠,٤٩١	٢	غير دال
	متوسط	٢٤	٢٦,٨٣			
	عال	١٠	٢٨,٨٠			

يتضح من جدول (٥٦) عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات عينة البحث على البعد العقلي لمقياس مفهوم الذات وفقاً لمتغير مستوى المؤهل للوالدين، حيث جاءت قيمة (كا² = ٠,٤٩١) غير دالة إحصائياً، وتفسر هذه النتيجة بصعوبة قياس ذكاء المكفوفين وضعاف البصر بدقة لاعتبارات عدة أهمها: أن المعوقين بصرياً يواجهون مشكلات في مجال إدراك المفاهيم ومهارات التصنيف للموضوعات المجردة خاصة مفاهيم الحيز والمكان والمسافة، وهذه المسببات والعوامل السالفة ذكرها قد تكون سبب في عدم وجود فروق بين ذوي الإعاقة البصرية في البعد العقلي لمفهوم الذات.

وتتضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث على البعد الجسمي لمقياس مفهوم الذات من خلال الجدول الآتي:

جدول (٥٧)

متوسطات الرتب لدرجات المجموعات الثلاث على البعد الجسمي

لمقياس مفهوم الذات وقيمة كا² لاختبار كروسكال واليس

مقياس مفهوم الذات	مستوى المؤهل	ن	متوسط الرتب	كا ² Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
البعد الجسمي	أقل من متوسط	١٨	٢٠,١٤	٥,٢٦٩	٢	غير دال
	متوسط	٢٤	٢٨,٩٤			
	عال	١٠	٣٢,١٠			

يتبين من جدول (٥٧) عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات عينة البحث على البعد الجسمي لمقياس مفهوم الذات وفقاً لمتغير الدخل الشهري لأسرهم، حيث جاءت قيمة (كا² = ٥,٢٦٩)، ويمكن تفسير ذلك بأن ذوي الإعاقة البصرية يشتركون في العديد من الخصائص الجسمية والفيولوجية التي لا تتأثر إلى حد كبير بمستوى تعليم الوالدين، فطبيعة الإعاقة البصرية تفرض على ذي الإعاقة الكثير من القيود والمشكلات، منها: قصور في مهارات التناسق الحركي والتآزر العضلي نتيجة لمحدودية فرص النشاط الحركي المتاح من فرصة التقليد للكثير من المهارات الحركية.

بالإضافة إلى معاناة ذوي الإعاقة البصرية من القصور في المهارات الحركية، والذي يرجع إلى نقص الخبرات البيئية، ومحدودية الحركة، نقص المعرفة بمكونات البيئة، نقص في المفاهيم والعلاقات المكانية التي يستخدمها، القصور في تناسق الشعور الحركي لدى ذي الإعاقة البصرية، القصور في التناسق العام، عدم القدرة على المحاكاة والتقليد، افتقار مهارات التوجيه والحركة، قلة الفرص المتاحة لتدريب المهارات الحركية.

وتتضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث على البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات من خلال الجدول الآتي:

جدول (٥٨)

متوسطات الرتب لدرجات المجموعات الثلاث على البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات
وقيمة χ^2 لاختبار كروسكال واليس

مقياس مفهوم الذات	مستوى المؤهل	ن	متوسط الرتب	χ^2	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	أقل من متوسط	١٨	١٢,٣١	٣٤,٠٢٤	٢	٠,٠١
	متوسط	٢٤	٢٨,٩٠			
	عال	١٠	٤٦,٣٠			

يتبين من جدول (٥٨) وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات عينة البحث على البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات وفقاً لمتغير مستوى تعليم الوالدين، حيث جاءت قيمة ($\chi^2 = 34,024$)، وبالتالي سيتم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test للابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الـ (١٨) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لوالدين ذي مؤهل أقل من متوسط والـ (٢٤) ذي إعاقة بصرية لوالدين ذي مؤهل متوسط على البعد الاجتماعي، وتوضح دلالة الفروق بينهما من خلال الجدول الآتي:

جدول (٥٩)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ذوي مؤهل أقل من المتوسط ورتب درجات ذوي المؤهل المتوسط على البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات

مقياس مفهوم الذات	مستوى المؤهل	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	أقل من متوسط	١٨	١٢,٣١	٢٢١,٥٠	٥٠,٥٠٠	٤,٢٦٣	٠,٠١
	متوسط	٢٤	٢٨,٤٠	٦٨١,٥٠			

يتبين من جدول (٥٩) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية الذين ينتمون لوالدين ذي مؤهل أقل من متوسط، ورتب درجات أقرانهم الذين ينتمون لوالدين ذي مؤهل متوسط على البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات لصالح الأخير، وتوضح دلالة

الفروق بين متوسطي رتب درجات ال- (١٨) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لوالدين ذي مؤهل أقل من متوسط وال- (١٠) ذي إعاقة بصرية لوالدين ذي مؤهل عال على البعد الاجتماعي باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test اللابارامتري من خلال الجدول الآتي:

جدول (٦٠)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ذوي مؤهل أقل من

المتوسط ورتب درجات ذوي المؤهل العالي على البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات

مقياس مفهوم الذات	مستوى المؤهل	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	أقل من متوسط	١٨	٩,٥٠	١٧١,٠٠	٠,٠٠٠	٤,٣٤٧	٠,٠١
	عال	١٠	٢٣,٥٠	٢٣٥,٠			

يتضح من جدول (٦٠) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية الذين ينتمون لوالدين ذي مؤهل أقل من متوسط ورتب درجات أقرانهم الذين ينتمون لوالدين ذي مؤهل عال على البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات لصالح الأخير.

وتتضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ال- (٢٤) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لوالدين ذي مؤهل متوسط وال- (١٠) ذي إعاقة بصرية لوالدين ذي مؤهل عال على البعد الاجتماعي باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test اللابارامتري من خلال الجدول الآتي:

جدول (٦١)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ذوي مؤهل المتوسط

، ورتب درجات ذوي المؤهل العالي على البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات

مقياس مفهوم الذات	مستوى المؤهل	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	متوسط	٢٤	١٣,٠٠	٣١٢,٠٠	١٢,٠٠٠	٤,١٤٠	٠,٠١
	عال	١٠	٢٨,٣٠	٢٨٣,٠			

يتضح من جدول (٦١) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية الذين ينتمون لوالدين ذي مؤهل متوسط ورتب درجات أقرانهم الذين ينتمون لوالدين ذي مؤهل عال على البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات لصالح الأخير، ويمكن تفسير ذلك بأن مفهوم الذات بصفة عامة يحدد الهوية الشخصية التي يراها الفرد في ذاته، ويتكون مفهوم الذات الاجتماعي من مجموعة من الاعتقادات، والمبادئ، والقيم، والتوجهات الشخصية التي تشكلها الأسرة بمعتقداتها، وقيمها، ومستوى تعليمها، فانخفاض مستوى التعليم سواء كان متوسط أو دون ذلك يسهم في تشكيل مفهوم ذات اجتماعي منخفض إذا ما تم مقارنته بمستوى تعليمي عال.

ويعتبر مفهوم الذات بمثابة آلية ديناميكية حيوية ومستمرة قابلة للتطور والتعديل كما هي آلية الاتصال، ويتضمن مفهوم الذات الاجتماعي مجموعة المعتقدات التي نتخذها لأنفسنا ونتبناها، ومن الصعب تعديلها أو تغييرها لأنها ترسخت بداخلنا مع مرور الزمن، والتي تسهم بشكل كبير في تكوين صورة الذات لدى الفرد (سليمان، ٢٠٠٥: ص ٤٨).

وتتضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث على البعد الأخلاقي لمقياس مفهوم الذات من خلال الجدول الآتي:

جدول (٦٢)

متوسطات الرتب لدرجات المجموعات الثلاث على البعد الأخلاقي لمقياس مفهوم الذات وقيمة χ^2 اختبار كروسكال واليس

مستوى الدلالة	درجات الحرية df	χ^2 Chi-Square	متوسط الرتب	ن	مستوى المؤهل	مقياس مفهوم الذات
غير دال	٢	١,٢٢٩	٢٧,٨١	١٨	أقل من متوسط	البعد الأخلاقي
			٢٧,٤٨	٢٤	متوسط	
			٢١,٨٠	١٠	عال	

يتبين من جدول (٦٢) عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث على البعد الأخلاقي لمقياس مفهوم الذات وفقاً لمتغير تعليم الوالدين، حيث جاءت قيمة ($\chi^2 = 1,229$)، ويمكن تفسير ذلك على أن البعد الأخلاقي لمفهوم الذات يسهم في تكوينه عوامل عدة منها: الأسرة وتبنيها للقواعد، والقيم، والقوانين المقبولة، والمتمشية مع مجتمعاتنا كتحريم الكذب، والسرقعة، والكذب، التفاعل مع الأقران فجماعة الرفاق والمواقف الاجتماعية تسهم بشكل كبير في تشكيل النمو الخلقي للفرد، المدرسة وتوفير الجو المناسب لتحقيق النمو الخلقي السوي، فذوي الإعاقة البصرية ينتمون في الأغلب إلى الشخصية الاعتمادية والحساسية الزائدة، وسلوك الشرود والتشتت، والشعور بالقلق، والانسحاب من المشاركة الاجتماعية. وهذا ما لم يؤدي إلى وجود فروق في الجانب الأخلاقي لمفهوم الذات تبعاً لاختلاف مستويات تعليم الوالدين.

وتتضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث على بعد الثقة بالنفس لمقياس مفهوم الذات من خلال الجدول الآتي:

جدول (٦٣)

متوسطات الرتب لدرجات المجموعات الثلاث على بعد الثقة بالنفس لمقياس مفهوم الذات وقيمة χ^2 لاختبار كروسكال واليس

مقياس مفهوم الذات	مستوى المؤهل	ن	متوسط الرتب	χ^2 Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
بعد الثقة بالنفس	أقل من متوسط	١٨	١٨,٨٦	١٩,٤٧٣	٢	٠,٠١
	متوسط	٢٤	٢٤,٧١			
	عال	١٠	٤٤,٥٥			

يتبين من جدول (٦٣) وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات عينة البحث على بعد الثقة بالنفس لمقياس مفهوم الذات وفقاً لمتغير مستوى تعليم الوالدين، حيث جاءت قيمة ($\chi^2 = 19,473$)، وبالتالي سيتم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test للابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الـ (١٨) ذوي إعاقة بصرية الذين ينتمون لوالدين ذوي مؤهل أقل من

متوسط، وال- (٢٤) ذي إعاقة بصرية لوالدين ذي مؤهل متوسط على بعد الثقة بالنفس، وتوضح دلالة الفروق بينهما من خلال الجدول الآتي:

جدول (٦٤)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ذوي مؤهل أقل من المتوسط ورتب درجات ذوي المؤهل المتوسط على بعد الثقة بالنفس لمقياس مفهوم الذات

مقياس مفهوم الذات	مستوى المؤهل	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
بعد الثقة بالنفس	أقل من متوسط	١٨	١٨,٣٣	٣٣٠,٠٠	١٥٩,٠٠٠	١,٤٦٨	غير دال
	متوسط	٢٤	٢٣,٨٨	٥٧٣,٠٠			

يتبين من جدول (٦٤) عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية الذين ينتمون لوالدين ذي مؤهل أقل من متوسط، ورتب درجات أقرانهم الذين ينتمون لوالدين ذي مؤهل متوسط على البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات، وتوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ال- (١٨) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لوالدين ذي مؤهل أقل من متوسط وال- (١٠) ذي إعاقة بصرية لوالدين ذي مؤهل عال على بعد الثقة بالنفس باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test اللابارامتري من خلال الجدول الآتي:

جدول (٦٥)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ذوي مؤهل أقل من المتوسط ورتب درجات ذوي المؤهل العالي على بعد الثقة بالنفس لمقياس مفهوم الذات

مقياس مفهوم الذات	مستوى المؤهل	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
بعد الثقة بالنفس	أقل من متوسط	١٨	١٠,٠٣	١٨٠,٥٠	٠,٠٠٠	٩,٥٠٠	٠,٠١
	عال	١٠	٢٢,٥٥	٢٢٥,٥٠			

يتضح من جدول (٦٥) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية الذين ينتمون لوالدين ذي مؤهل أقل من متوسط، ورتب درجات أقرانهم الذين ينتمون لوالدين ذي مؤهل عال على البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات لصالح الأخير، وتتضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الـ (٢٤) ذي إعاقة بصرية الذين ينتمون لوالدين ذي مؤهل متوسط والـ (١٠) ذي إعاقة بصرية لوالدين ذي مؤهل عال على بعد الثقة بالنفس باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test اللابارامتري من خلال الجدول الآتي:

جدول (٦٦)

قيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات ذوي مؤهل المتوسط ورتب درجات ذوي المؤهل العالي على بعد الثقة بالنفس لمقياس مفهوم الذات

مقياس مفهوم الذات	مستوى المؤهل	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
بعد الثقة بالنفس	متوسط	٢٤	١٣,٠٠	٣١٢,٠٠	١٢,٠٠٠	٤,١٤٠	٠,٠١
	عال	١٠	٢٨,٣٠	٢٨٣,٠			

يتضح من جدول (٦٦) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية الذين ينتمون لوالدين ذي مؤهل متوسط ورتب درجات أقرانهم الذين ينتمون لوالدين ذي مؤهل عال على بعد الثقة بالنفس لمقياس مفهوم الذات لصالح الأخير، ويمكن تفسير ذلك بأن أن الفرد السوي بصفة عامة الذي لديه ثقة بنفسه يكون متقبلاً لذاته في جميع المواقف، ولا يهرب من الواجبات ومستمر بالعطاء ويسعد بثمرات أعماله ولا يصيبه اليأس من حالات الفشل، ويختلف الأمر كثيراً لدى الفرد ذي الإعاقة الذي تسهم الأسرة بشكل أكبر وأخطر في تشكيل خصائصه وسماته ومنها الثقة بالنفس، وهذا ما أكدت عليه دراسة (راكان، ٢٠٠١، ص ٣١) أن أساليب المعاملة الوالدية دوراً في تعزيز الثقة بالنفس لدى الأبناء.

ولا يمكن أن ننكر دور العامل الاقتصادي للأسرة في تلبية احتياجات أعضائها، وتوفير متطلبات أبنائها، ومن أكثر المشكلات الأسرية بروزاً المشكلات الاقتصادية كقلة الدخل أو سوء التصرف في الدخل وانخفاض المستوى الاقتصادي

للأسرة، المشكلات الصحية كمرض أحد أفراد الأسرة بمرض مزمن والإصابة بالعاهات والإعاقات، هذه المشكلات تسهم بشكل كبير في تنشئة الوالدين لابنهم سواء عادياً أم معاق.

ومن خصائص الثقة بالنفس أنها تثير الانفعالات الايجابية، وتبعث على الشعور بالحماس والبهجة وتساعد على تركيز الانتباه وتزيد المثابرة والجهد في سبيل تحقيق الأهداف والنجاح، مما يسهم في بناء مفهوم ذات ايجابي فتجعل الفرد خالياً من المخاوف، قادر على تنظيم البيئة وأفكاره بسرعة ودقة وبأقل معونة من الآخرين، مما يمكنه من تخطي الصعاب والوصول إلى مستوى عال من الإنجاز، ويؤدي ذلك التشوق إلى مناقشة الآخرين واحترام الذات، ولا يحدث ذلك في ظل أوضاع اقتصادية متردية للأسرة.

نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه: « توجد علاقة سالبة بين السلوك اللاتوافقي ومفهوم الذات لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية »، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات عينة البحث على مقياس السلوك اللاتوافقي ومتوسطات درجاتهم على مقياس مفهوم الذات، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (٦٧)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين متوسطات الدرجات على مقياس السلوك اللاتوافقي ومقياس مفهوم الذات

السلوك اللاتوافقي	مفهوم الذات	الجسمي	العقلي	الاجتماعي	الأخلاقي	الثقة بالنفس	الدرجة الكلية
العنف	×٠,٣٠٤	٠,٠٦١	٠,٢٦٣	××٠,٥٦٥	٠,٢٤٠	٠,١٩٢	
التمرد	××٠,٤١١	×٠,٢٩٩	٠,١٧٦	×٠,٢٨٥	٠,٢٢٤	٠,١٩٥	
السلوك غير المؤتمن	×٠,٢٨٣	٠,١٢٦	×٠,٣٢٤	٠,٢٠٥	٠,١٧٠	٠,١٨٥	
السلوك الانسحابي	٠,١٥٢	×٠,٤٢٥	٠,١٦٨	٠,٠٥٤	×٠,٣٦٨	٠,١٢٠	
النشاط الزائد	٠,١٨١	٠,١٠٦	٠,١١٣	×٠,٣٣٣	٠,١٢	٠,٢٦٣	
الدرجة الكلية	××٠,٣٩٢	×٠,٤٠٦	٠,٢٢٣	×٠,٢٥١	×٠,٢٧٨	××٠,٤٠١	

٠,٠١××

٠,٠٥×

يتضح من جدول (٦٧) وجود ارتباطات سالبة - وموجبة بين متوسطات درجات عينة البحث على أبعاد السلوك اللاتوافقي ومتوسطات درجاتهم على مقياس مفهوم الذات، فالارتباطات معظمها سالبة لكنها غير دالة ومنها القليل ما هو موجب.

يتبين من جدول (٦٧) وجود ارتباط موجب دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين البعد الجسمي لمقياس مفهوم الذات وبعد العنف والسلوك العدواني، إذ يشعر ذي الإعاقة البصرية نتاج قوته وعنفه وعدائه مع نفسه أو مع الآخرين أو مع الأشياء أن مفهوم الذات الجسمي لديه إيجابي من حيث عنفوان الجسم وقوته. ويوجد ارتباط موجب دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين بعد التمرد والبعد الجسمي لمقياس مفهوم الذات ويسير في نفس الاتجاه السابق بأن ذي الإعاقة البصرية يشعر في تمرده ورفضه للأوامر والتعليمات إما لفظياً أو بدنياً أن مفهوم الذات الجسمي إيجابي وفعال، ويوجد ارتباط سالب دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين البعد الجسمي لمقياس مفهوم الذات والسلوك غير المؤتمن، فقد يلجأ ذي الإعاقة البصرية إلى بعض السلوك غير المؤتمن كالغش والكذب، ويوجد ارتباط سالب أيضاً لكن غير دال بين السلوك الانسحابي ومفهوم الذات الجسمي، فقصور ذي الإعاقة البصرية في حاسة الإبصار أو حالة العينين يجعله لا يرضى بشكل إيجابي عن مفهوم ذاته ومن ثم نجده أكثر انسحابية وعزلة عن مجتمعه خاصة في ظل الاتجاهات المجتمعية السالبة.

ويتضح وجود ارتباط سالب غير دال بين مفهوم الذات الجسمي والنشاط الزائد، فعدم رضا ذي الإعاقة البصرية عن صورة الجسم لديه أو مفهوم الذات غير الإيجابي بالنسبة له يجعله يلجأ إلى استخدام حيلة التعويض الدفاعية كميكانيزم دفاعي يجعله أكثر توافقاً مع البيئة المحيطة التي تراه عاجزاً عن الحركة السوية التي يقوم بها قرينه المبصر. ويتضح وجود ارتباط سالب دال بين الدرجة الكلية لمقياس السلوك اللاتوافقي ومفهوم الذات الجسمي لدى عينة البحث، وهذه نتيجة منطقية للنتائج السالف ذكرها ووجود ارتباطات سالبة بين أبعاد السلوك اللاتوافقي ومفهوم الذات الجسمي لدى عينة البحث، كما أتضح وجود ارتباط سالب غير دال بين مفهوم الذات العقلي، وبعد العنف، ووجود ارتباط سالب دال

بين البعد العقلي لمقياس مفهوم الذات، وبعد التمرد عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، فتأثير الإعاقة البصرية على نمو العمليات العقلية العليا، والإدراك القاصر للذي إعاقة بصرية لبيئته المحيطة به، يجعل تكيفه معها محصور في إطار ضيق ويؤثر على مفهوم الذات لديه؛ مما يجعله أكثر تمرداً وعنفاً مع المحيطين به، كما تبين وجود ارتباط سالب غير دال بين مفهوم الذات العقلي، وبعد السلوك غير المؤتمن وبعد النشاط الزائد، فإذا كانت المعايير الجسمية، والقدرة العقلية لها أثر كبير في تقييم الفرد لذاته، وللتعلم دور كبير في زيادة مفهوم الذات فالمرهق ذي الإعاقة البصرية يعاني من إعاقة ولم يكتمل تعلمه بالدرجة الكافية، ومن ثم نجده يسلك بعض السلوك اللائق كسلوك غير المؤتمن والنشاط الزائد، كما وجد ارتباط سالب دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مفهوم الذات العقلي والسلوك الانسحابي، فكف البصر يغير ويعيد تنظيم الحياة العقلية للفرد بأكملها، وأتضح من دراسة (البطائنة، الجراح، محمود، ٢٠٠٩، ص ٤٥) أن عدم التكيف الاجتماعي لدى فاقد البصر يعود إلى أن المجتمع هو الذي يسبب هذه المشكلات وليس فاقد البصر أنفسهم، كما تبين وجود ارتباط سالب غير دالة بين مفهوم الذات الاجتماعي وبعد العنف وبعد التمرد، فإذا كان ذوو الإعاقة البصرية أبداً في نمو المهارات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم المبصرين ويميلون إلى الاعتماد نسبياً على الأشخاص الآخرين والسلبية بدلاً من التفاعل الإيجابي معهم، فلا يمكن أن ننتظر منهم سلوكيات توافقية، وبالتالي نجدهم يحزون مستويات مرتفعة من العنف اللفظي والتمرد وعدم الامتثال للأوامر والتعليمات (بدران، أبو النجا، ٢٠٠٣، ص ٢٠٩).

كذلك يوجد ارتباط سالب دال بين مفهوم الذات الاجتماعي وبعد السلوك غير المؤتمن عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، فالاتجاهات السالبة والمتدنية من الآخرين نحو ذي الإعاقة البصرية وضعف ثقته بذاته والشعور بالعزلة والعجز والإحباط والفضل تدفعه يقوم ببعض السلوك غير المؤتمن كالسرقة، الكذب، النسيمة، الغيبة. ويوجد ارتباط سالب أيضاً لكنه غير دال بين مفهوم الذات الاجتماعي، وبعد الانسحاب والنشاط الزائد، فذو الإعاقة البصرية بطبيعة إعاقته والاتجاهات الاجتماعية السالبة السائدة تجعله أقل توافق شخصياً واجتماعياً، وتقبلاً للآخرين وشعوراً بالانتماء بالمجتمع وأكثر استخداماً للحيل الدفاعية في سلوكه وهو أكثر عرضه للاضطرابات الانفعالية من المبصرين، فنجد ينسحب ويرفض المجتمع المحيط.

كما أتضح وجود ارتباط سالب دال بين بعد مفهوم الذات الأخلاقي، وبعد العنف عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين بعد مفهوم الذات الأخلاقي وبعد التمرد، والنشاط الزائد، فذوو الإعاقة البصرية أبعد إلى حد ما عن أصحاب الشخصيات المتوافقة نظرًا لقصور إدراكهم بالواقع على نحو أكثر فاعلية وعلاقات فعالة مع الآخرين، ويؤثر ذلك سلباً على مفهوم الذات الأخلاقي لديهم، وتوجد ارتباطات سالبة لكن غير دالة بين بعد مفهوم الذات الأخلاقي وبعدين السلوك غير المؤتمن والسلوك الانسحابي، فقد يلجأ ذي الإعاقة البصرية إلى السرقة لتحقيق الذات، وقد يلجأ إلى السرقة لإشباع ميل أو رغبة يري فيها نفسه سعيداً، وهذا يؤثر على مفهوم الذات الأخلاقي لديه سلباً، وقد يصاحب ذلك انسحاب ذي الإعاقة البصرية وانعزاله عن المجتمع المحيط وتجنب التفاعل الاجتماعي والإخفاق في المشاركة في المواقف الاجتماعية بشكل مباشر، والافتقار إلى أساليب التواصل الاجتماعي، ويتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقات اجتماعية أو بناء صداقة مع الأقران إلى كراهية الاتصال بالآخرين والانعزال عن الناس والبيئة المحيطة، كما تبين وجود ارتباط سالب غير دال بين بعد الثقة بالنفس لمقياس مفهوم الذات ومعظم أبعاد السلوك اللائق (بعد العنف، بعد التمرد، بعد السلوك غير المؤتمن، بعد النشاط الزائد)، ففقد البصر قد يطبع صاحبه بسمات ضعف الثقة بالنفس وعدم الشعور بالأمن ومن ثم العزلة والانطواء. وأشارت دراسة نايت (Knight, 2008) إلى أن هناك انخفاض في مفهوم الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية لحصولهم على مستوى أعلى في العزلة الاجتماعية، كما أن كف البصر المفاجئ يصيب صاحبه بالسلوك العدواني، بل قد يؤدي إلى الميل الانتحارية وخاصة إذا انقطع الأمل في الشفاء. وهذا بدوره يؤدي إلى شيوع السلوك اللائق لديهم كالعنف والسلوك العدواني والتمرد، والسلوك غير المؤتمن، والحركة المفرطة.

وتبين وجود ارتباط سالب دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين بعد الثقة بالنفس لمقياس مفهوم الذات وبعد السلوك الانسحابي، كذلك يوجد ارتباط سالب دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين بعد الثقة بالنفس والدرجة الكلية لمقياس السلوك اللائق، فتعرض ذي الإعاقة البصرية لأنواع عديدة من الصراع النفسي نتيجة عدم قدرته على تحقيق الرضا والالتزان النفسي، ويشكل ذلك عائقاً أمام محاولاته

النفسية لتحقيق ذاته، وأيضاً قصور في مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين، كل هذه المسببات تقلل من فرصة التعبير عن مشاعره ورغباته. وبالتالي ضعف شعوره بالثقة بالنفس وظهور الاضطرابات السلوكية والأعراض الانسحابية لديه.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه: « توجد علاقة موجبة بين إحباطات الطفولة والسلوك اللائق لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية »، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات عينة البحث على مقياس إحباطات الطفولة، ومتوسطات درجاتهم على مقياس السلوك اللائق، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (٦٨)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين متوسطات الدرجات على

مقياس إحباطات الطفولة ومقياس السلوك اللائق

السلوك اللائق إحباطات الطفولة	العنف	التمرد	السلوك غير المؤتمن	السلوك الانسحابي	النشاط الزائد	الدرجة الكلية
جسدي	×٠,٢٧٩	×٠,٣٠١	×٠,٢٤٠	×٠,٣٦٦	٠,١٨٢	×٠,٢١٦
لفظي	×٠,٢٨٦	×٠,٢٥١	٠,١٣٦	٠,١٢٥	٠,١٨٨	٠,٣٤١
نبت وإهمال	٠,١٤٦	٠,١٤٧	×٠,٢٣٧	٠,١٨٦	٠,١٦٩	٠,٢٧٠
الدرجة الكلية	×٠,٢١٣	×٠,٣٦٢	٠,١٦٧	×٠,٢٣٥	٠,١٩٩	٠,١٧٧

يتضح من جدول (٦٨) وجود ارتباطات موجبة بين متوسطات درجات عينة البحث على مقياس السلوك اللائق، ومتوسطات درجاتهم على مقياس إحباطات الطفولة، والارتباطات جميعها موجبة ومنها ما هو دال والآخر غير دال، حيث يوجد ارتباط موجب دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين إحباطات الطفولة الجسدي، ومعظم أبعاد مقياس السلوك اللائق (بعد العنف، بعد التمرد، بعد السلوك غير المؤتمن، بعد السلوك الانسحابي) والدرجة الكلية للمقياس، ويوجد ارتباط موجب غير دال بين إحباطات الطفولة الجسدي وبعد النشاط الزائد، ويمكن تفسير ذلك أن مع رفض الأسرة طفلها ذي الإعاقة البصرية قد تتعامل

معه بأشكال الإيذاء البدني، حتى وإن كان بسيطاً من وجهة نظرهم إلا أنه يبقى أثراً سلبياً وقوياً في نفسية الطفل ذي الإعاقة، وكشفت دراسة (العناني، الخالدي، اليماني، ٢٠١٢) أن الإيذاء الجسدي والعاطفي يُمارس من الأب والأم وبدرجات كبيرة مع الأطفال ذوي الإعاقة من الفئات العمرية الدنيا (٨ - ٩ سنوات)، وأشارت الأطر النظرية إلى أن إحباطات الطفولة الناتجة عن الإساءة البدنية التي قد يتعرض لها ذوو الإعاقة البصرية يؤدي إلى ظهور السلوك اللائق، ومنها السلوك العدواني لدى المراهقين فممارسة مستويات عالية من الإساءة الوالدية سواء الضرب أو التوبيخ أو مستويات دنيا من العزل والنبذ، كل هذا يؤدي إلى مستويات مرتفعة من السلوك العدواني لدى المراهقين (كفاي، النبال، سالم، ٢٠٠٩، ص ٥٧ - ٥٨)، كما يتبين وجود ارتباطات موجبة دالة بين إحباطات الطفولة اللفظية وبعدي العنف وسلوك التمرد عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وتوجد ارتباطات موجبة غير دالة بين إحباطات الطفولة اللفظية، وبقية أبعاد مقياس السلوك اللائق (بعد السلوك غير المؤتمن، بعد السلوك الانسحابي، بعد النشاط الزائد) والدرجة الكلية للمقياس، نظراً لتعرض ذوو الإعاقة البصرية إلى إحباطات الطفولة اللفظية بشكل مستمر في صورة توبيخات واستهزاءات البعض والمحيطين بهم، نجدهم يعجزون عن المقاومة أو حتى التعبير عن رفضهم لهذه الممارسات، لذا فهم يعانون من مشاعر الغضب الذي يظهر في السلوك العدائي تجاه البعض والرغبة في انعزال المجتمع والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وكونهم قاصرين فإنهم يتعاملون مع والديهم بالصمت والكبت، وقد أكدت بعض الدراسات أن إحباطات الطفولة قد تؤدي إلى أضرار بالغة في شخصيه المراهق كعاقبته من المخاوف الاجتماعية المرضية، كما تبين وجود ارتباط موجب دال بين بعد النبذ والإهمال لمقياس إحباطات الطفولة وبعد السلوك غير المؤتمن لمقياس السلوك اللائق، وجاءت بقية الارتباطات بين بعد النبذ والأبعاد الأخرى لمقياس السلوك اللائق موجبة أيضاً لكنها غير دالة، حيث أشارت الأطر النظرية إلى أن إحباطات الطفولة الناجمة عن إساءة الوالدين لأبنائهم ونبذهم وإهمالهم لأبنائهم ذوي الإعاقة تؤدي إلى سوء التكيف وظهور العديد من المشكلات السلوكية لدى المراهقين (Butany, et al., 2012)؛ في حين كشفت دراسة إبراهيم (٢٠١١، ص. ٢٨٣) عن معاملات ارتباط عالية بين مظاهر الإساءة الوالدية سواء من الأب أو الأم ومستوى الشعور بالوحدة لدى أطفال الصف السادس الابتدائي بغض النظر عن نوع الطالب.

نتائج الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه: « يوجد تفاعل بين مفهوم الذات وإحباطات الطفولة على ظهور السلوك اللائق لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية »، ولتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد *Multiple Regression*، بطريقتين وهما: طريقة الانحدار المتعدد الكلي *Stepwise (Enter)*، وطريقة الخطوات المتتالية أو طريقة التحليل المتتابع *Stepwise Analysis*، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدولين (٦٩، ٧٠) وذلك على النحو الآتي:

١- طريقة الانحدار المتعدد الكلي *(Enter)*

جدول (٦٩)

تحليل الانحدار للمتغيرات المستقلة (إحباطات الطفولة، ومفهوم الذات) على المتغير التابع (السلوك اللائق)

طريقة <i>(Enter)</i>							المتغيرات المستقلة
Sig.	F	R2	Sig.	T	Beta بيتا	الخطأ المعياري (S. R)	معامل الانحدار (B)
٠,٠١	٨٤,٩٧٦	٠,٧٧٦	٠,٠٠٠	١١,٦٠٧	٠,٨٢٧	٠,٠٩٣	-١,٠٧٦
			٠,٠٥٥	١,٩٦٧	٠,١٤٠	٠,١٥٣	٠,٣٠٠

يتضح من نتائج جدول (٦٩) تحقق الفرض السابع جزئياً؛ حيث أنه يوجد تأثير معنوي لأبعاد متغير إحباطات الطفولة على متغير السلوك اللائق لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، وبلغت قيمة *(F)* المحسوبة للنموذج (٨٤,٩٧٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما يتضح أنه لا يوجد تأثير معنوي لأبعاد متغير مفهوم الذات منفردة على المتغير التابع بعد (السلوك اللائق).

كما بلغت قيمة *(R2)* للنموذج (٠,٧٧٦)، أي أن أبعاد متغير إحباطات الطفولة مجمعة تسهم بمقدار ٧٧,٦% في تفسير التباين الكلي للسلوك اللائق لذوي الإعاقة البصرية.

٢- طريقة الانحدار المتدرج (Stepwise)

جدول (٧٠)

تحليل الانحدار للمتغيرات المستقلة (أبعاد إحباطات الطفولة)
على المتغير التابع (السلوك اللاتوافقي)

طريقة (Stepwise)									المتغيرات المستقلة
Sig.	F	R2 Change	R2	Sig.	T	Beta بيتا	الخطأ المعياري S.) (R	معامل الانحدار (B)	
٠,٠٠	١٥٧,٠٧٦	٠,٧٥٤	٠,٧٥٤	٠,٠٠	١٢,٥٣٣	٠,٨٧١-	٠,٠٩٠	١,١٣٣	إحباطات الطفولة

يتضح من نتائج جدول (٧٠) أنه يمكن التنبؤ بالسلوك اللاتوافقي (المتغير التابع) من خلال إحباطات الطفولة بنسبة ٧٥,٤٪، أو بمعنى آخر أن إحباطات الطفولة تسهم بمقدار ٢٤,٤٪ في تفسير التباين الكلي للسلوك اللاتوافقي، وهذا يدل على حجم أثر كبير، وعالية يمكن صياغة معادلة للتنبؤ بالسلوك اللاتوافقي من إحباطات الطفولة لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية على النحو الآتي:

السلوك اللاتوافقي = ثابت الانحدار + (قيمة بيتا × إحباطات الطفولة)

السلوك اللاتوافقي = ١,١٣٣ + (-٠,٨٧١ × إحباطات الطفولة (أي أن

السلوك اللاتوافقي = ١,١٣٣ - (٠,٨٧١ × إحباطات الطفولة)

ويمكن تفسير ذلك بأن الإعاقة البصرية تؤثر على نشاط ذوي الإعاقة، حيث تتجلى لديهم صعوبات ومشكلات أكثر في العلاقات مع الأصدقاء، ويعانون من الوحدة فهم معزولون من قبل أقرانهم المبصرين، ولديهم مناسبات وفرص أقل لتطوير مهاراتهم الشخصية، ويعتمدون على أباؤهم، في حين أن معظم مشكلات الكفيف هي مشكلات مرتبطة بالإعاقة نفسها، والبعض الآخر مرتبط برعاية المحيطين، وتدور هذه المشكلات في الشعور بالعزلة، وما يصاحبها من خوف وقلق نتيجة عزله في بيئة فقيرة محدودة، فضلاً عن الانطواء والخجل والانسحاب التي تؤدي إلى تجنب الدخول في علاقات مع الأفراد الآخرين بسبب الإعاقة والعجز

عن الحركة وإجابات الطفولة التي تفرضها طبيعة الإعاقة البصرية عليهم، كما يشعر الفرد ذي الإعاقة البصرية بوجود قيد يحد من حرية التصرف لديه، فهو لا يستطيع فعل ما يريد ويرغب فيه، فهناك فعاليات وأنشطة كثيرة تمنعه الإعاقة من المشاركة فيها، والكثير من الخبرات البصرية تحجب عنه، فهو لا يستطيع التمتع بحرية الحركة البسيطة لأن هذه الحركة تتطلب البصر، ولا يستطيع أن يسيطر على البيئة مما يزداد إلية إجابات الطفولة ذات الطابع الجسدي.

ولا يستطيع ذي الإعاقة البصرية أن يكتسب أنماط السلوك المختلفة التي يكتسبها المبصر عن طريق التقليد البصري مثل ارتداء الملابس أو تناول الطعام، ويحرم من المعلومات والمشاعر التي تصل إلينا عادة من خلال النظرة، الابتسامة، التجهم، اللامبالاة، ولا يستطيع أن يسلك في المواقف الاجتماعية السلوك المطلوب كما يفعل المبصر الذي يرى كل ما يحيط به، وبما أن الفرد لا يستطيع رؤية الآباء أو الأقران فهو غير قادر على تقليد السلوك الاجتماعي أو فهم النماذج غير الشفهية.

وبالتالي قدرة الكفيف على التوافق الاجتماعي وتكوين اتجاهات ايجابية نحو المجتمع ونحو ذاته مرهونة بمواقف الآخرين، واتجاهات أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، فمشكلة التوافق الاجتماعي عند الكفيف تنشأ نتيجة معاملة المجتمع له بطريقة مختلفة، فمواقف الرفض تؤدي إلى الانعزالية، ومواقف عدم التقبل تؤدي إلى أنماط سلوكية فيها من مظاهر سوء التوافق كالقلق وعدم الاطمئنان، والتشتت والإحباط، مما يزداد إلية إجابات الطفولة ذات طابع النبذ والإهمال، وهذا كله يترك أثراً عميقاً في نفس الفرد ذي الإعاقة البصرية، وفي تكوين فكرته عن ذاته وقدراته وإمكاناته وفي تطور شخصيته، ومن ثم سوء التكيف والاضطرابات الانفعالية والسلوكية عند ذي الإعاقة البصرية والتي يكون مردها إلى عوامل اجتماعية أكثر من عامل فقد البصر، فالأوجهات الوالدية لها أثر كبير على نمو شخصية الكفيف المراهق، وعلى سلوكياته التي من أبرزها: السلوك التعويضي، السلوك الإنكاري، السلوك الدفاعي، السلوك اللائق، السلوك الانسحابي.

وتسهم إجابات الطفولة وإتباع الوالدين لأساليب تنشئة غير سوية، وردود أفعالهما المتناقضة بشكل كبير في حرمان الفرد ذي الإعاقة البصرية من الكثير من المهارات الأساسية التي تعمل على سرعة توافقه وتوازنه النفسي، لذا ينبغي

على الوالدين أن يدركا الدور الهام والرئيسي في عملية تنشئة ابنهم ذي الإعاقة، حيث أن خصائصه الانفعالية تتشكل منذ البداية فإذا كان الفرد متقبلاً لإعاقته، كانت نظرته للحياة متفائلة وإيجابية، وبالتالي يكون نموه الانفعالي متجهاً نحو الايجابية فتقل مشكلاته وصراعاته وسلوكياته غير المقبولة، أما إذا تربى على رفضه الإعاقة والتنكر لها، ستنمو نظرته للحياة متشائمة وسلبية، وسيعاني من الصراعات النفسية والإحباط والشعور بالفشل وعدم النجاح، وتتولد عنده مشكلات أخرى كعدم تطوير أساليب فعالة للتعامل مع البيئة.

وفي ضوء النتائج السابقة يقدم الباحث التوصيات الآتية للقائمين على رعاية المراهقين ذوي الإعاقة البصرية:

- (١) الاهتمام بذوي الإعاقة البصرية، والتعامل معهم بشكل لا يختلف عن نظائرهم من المبصرين، حتي لا يثير حساسيتهم.
- (٢) توفير الدعم الاجتماعي، والنفسي للمراهقين ذوي الإعاقة البصرية.
- (٣) مساعدة ذي الإعاقة البصرية على الاستقلال، وتدريبه على إدارة شؤونه بنفسه.
- (٤) عقد لقاءات تجمع بين المعلمين، وأسر المراهقين ذوي الإعاقة البصرية لمعرفة أي تغيرات تطرأ على سلوكهم.
- (٥) مساعدة ذي الإعاقة البصرية أن يتقبل ذاته، ويكتشف قدراته، ويتعرف على مهاراته، ومساعدته على تنميتها.
- (٦) الاستفادة من نتائج البحث في وضع برامج إرشادية متنوعة لتخفيف إحباطات الطفولة، والتقليل من السلوك اللاتوافقي للمراهقين ذوي الإعاقة البصرية.
- (٧) إجراء حوار ومناقشات مع المراهقين ذوي الإعاقة البصرية للتفريغ الانفعالي وللتنفيس عن انفعالاتهم.

كما يقدم الباحث بعض البحوث المقترحة في هذا المجال :

- (١) فعالية برنامج إرشادي سلوكي لتخفيف إحباطات الطفولة وأثره على تقليل السلوك اللائق للمراهقين ذوي الإعاقة البصرية.
- (٢) فعالية برنامج إرشادي تكاملي لتنمية مفهوم الذات لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.
- (٣) تأثير إحباطات الطفولة على سمات الشخصية ذوي الإعاقة البصرية وأقرانهم ذوي الإعاقة السمعية.
- (٤) دراسة إكلينيكية لسمات شخصية المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.
- (٥) فعالية برنامج إرشادي لتقليل صعوبات التعلم لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.

المراجع

- إبراهيم، داليا (٢٠١١). بعض مظاهر إساءة معاملة الأطفال وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية. مجلة دراسات الطفولة، (٤٦)، ٢٥٠ - ٢٨١.
- إبراهيم، عبد الستار (١٩٩٣). العلاج السلوكي للطفل - أساليب ونماذج من حالاته، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (٨٠).
- أبو زيد، إبراهيم (١٩٩٧). سيكولوجية الذات والتوافق. الإسكندرية: دار الشروق.
- أبو غزال، معاوية (٢٠١١). النمو الانفعالي والاجتماعي من الرضاعة إلى المراهقة. اربد: عالم الكتب الحديث.
- أبو نواس، يحيى (٢٠٠٣). مقارنة الخصائص النفسية والاجتماعية بين الأطفال الذين تعرضوا للإساءة والأطفال الذين لم يتعرضوا لها، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة. الأردن.
- إسماعيل، محمود (٢٠١١). إساءة المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. مجلة دراسات الطفولة، (٥٦)، ٢٣٧ - ٢٦٦.
- أميزيان، زبيدة (٢٠٠٧). علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس، رسالة ماجستير، جامعة الحاج بالخضر، الجزائر.
- الانصاري، سامية (١٩٩٩). مفهوم الذات وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية. مجلة التربية المعاصرة، ١٢، ٢٨٣ - ٣٠٥.
- البلاوي، إيهاب (١٩٩٠). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء ذوي الإعاقة السمعية وعلاقتها بالسلوك العدواني لديهم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- البلاوي، إيهاب (٢٠٠١). قلق الكفيف تشخيصه وعلاجه. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- البطائية، أسامة، والجراح، عبد الناصر، ومحمود، مأمون (٢٠٠٩). علم نفس الطفل غير العادي. عمان: دار المسيرة.

البهي، أحمد (١٩٩١). استخدام برامج تعليمية في تعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى الأحداث الجانحين، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (١٩٩٥). مقياس السلوك التكيفي (صفوت فرج وناهد رمزي مترجم) القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الحجار، بشير (٢٠٠٤). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. فلسطين: دار غزوة للطباعة.

الحديدي، مني (١٩٩٨). مقدمة في الإعاقة البصرية. عمان: دار الفكر الحميدي، محمد (٢٠١٣). مفهوم الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

الخطيب، جمال، والحديدي، مني (٢٠٠٥). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار حنين للنشر.

الدهان، منى (٢٠٠٣). السلوك الإدراي للمرافق الكفيف وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية. مجلة دراسات نفسية، ١٣ (١٠)، ٥٢٧ - ٥٥٣.

الراجي، محمد (٢٠١١). إحباطات الطفولة والفشل الدراسي وعلاقة كل واحد منهما بالسلوك العدواني لدى التلاميذ المعاقين بصرياً بالمستويين الخامس والسادس من التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير، الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي.

الروسان، فاروق (١٩٩٦). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. عمان: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

الروسان، فاروق (٢٠٠٠). الذكاء والسلوك التكيفي (الذكاء الاجتماعي). القاهرة: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق (٢٠٠١). سيكولوجية الأطفال غير العاديين (ط ٢). عمان: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

الزريقات، إبراهيم (٢٠٠٦). الإعاقة البصرية: المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية. عمان: دار المسيرة.

الزغبى، أحمد (٢٠٠٥). العلاقة بين الاكتئاب وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. *مجلة العلوم التربوية*. جامعة قطر، (٨)، ٥٧ - ٨٠.

الصادق، ناصر (٢٠٠٣). مفهوم الذات والتكيف لدى الكفيف دراسة مقارنة بالمبصرين. طرابلس: المنشأة العامة للنشر.

الصمادي، أحمد؛ الطعاني، هديل (٢٠١٤). أنماط الاحباطات الوالدية كما يدركها المراهقون المعاقون بصرياً ومستوى توافقهم النفسي في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٠ (٢)، ٢٠٥-٢١٨.

الطراونة، فاطمة (١٩٩٩). العلاقة بين الإساءة الجنسية والجسدية للطفل وبعض المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بالأسر المسيئة، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية. الأردن.

العناني، حنان؛ الخالدي، مريم؛ اليماني، عبد الرؤف (٢٠١٢). الاحباط الوالدي الجسدي والعاطفي للطفل وعلاقتهما بمتغيري النوع والعمر لدى عينة من طلاب المرحلة الأساسية في مدينة عمان. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، (٢) ٢٦، ص ٢١٨ - ٢٤٢.

القحطان، أحمد (٢٠٠٤). مصطلحات ونصوص إنجليزية في التربية الخاصة. عمان: داراليازوري العلمية.

القريطي، ع-بد المطلب (٢٠٠٥): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم (ط٤). القاهرة: دار الفكر العربي.

الققيب، سعد (٢٠٠٢). الاكتشاف المبكر لحاجات المعوقين الاجتماعية والتدخل المهني- أساليب تقييم الحاجات الاجتماعية للمعوقين وعمليات التدخل المهني في ضوء التوجيه النظري للخدمة الاجتماعية، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، (١١١)، ٢٥٧-٢٨١.

المساعد، عبد الله (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي جمعي لزيادة تقدير الذات لدى طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حركياً، رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية.

بدران، عمرو؛ أبو النجا، أحمد (٢٠٠٣). ذوو الاحتياجات الخاصة الإعاقات الذهنية والحركية والبصرية والسمعية. المنصورة: مكتبة الايمان.

بلكيلاني، إبراهيم (٢٠٠٨). تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل، رسالة ماجستير، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدانمارك.

تينيسي، هنري (١٩٩٩). مقياس مفهوم الذات (داليا عزت مترجم). القاهرة: مكتبة مديولي.

جبريل، موسى (٢٠١٣). تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً. مجلة دراسات الجامعة الأردنية للعلوم الإنسانية، ٢٠ (٢)، ١٩٥ - ٢١٩.

حافظ، أحمد؛ حسن، مجدي (١٩٩٩). أثر العلاج النفس الجماعي في ازدياد تأكيد الذات وتقديرها وانخفاض الشعور بالذنب وانعدام الطمأنينة الانفعالية لدى جماعة عصابية. مجلة علم النفس، ٥ (١٤)، ٦٤-٩٥.

حمزة، مختار (١٩٩١). سيكولوجية المرضى وذوي العاهات. جدة: دارالمجمع العلمي.

حمودة، محمد (٢٠١٥). تقدير الذات في السلوك الدراسي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة العربية للتربية، ٢٠ (٢)، ١٢٤ - ١٤٩.

خفيفان، شذا (٢٠٠٠). دراسة مقارنة للتكيف الشخصي والاجتماعي لدى الأطفال المعاقين بصرياً وأقرانهم من الأسوياء في منطقة مكة المكرمة. مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. ١٢ (٢)، ص ٣٠٢-٣٤١، دارالمعرفة الجامعية.

راكان، الجوارى (٢٠٠١). أثر استخدام استراتيجيتي من التعلم التعاوني في مادة الرياضيات على التحصيل والثقة لطلبة الثاني المتوسط، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الموصل.

رزق، عبد المنعم (٢٠١٤). التوافق النفسي والاجتماعي للمكفوفين اليمنيين في محافظة صنعاء «دراسة ميدانية»، رسالة ماجستير. فلسطين، خان يونس. رسلان، شاهين (٢٠٠٩). سيكولوجية الإعاقات الصحية والعقلية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

روبرت روزينبرج، روبرت (٢٠٠٠). بناء تقدير الذات في المدارس الثانوية (مدارس الظهران الأهلية مترجم) الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر.

- زكي، نجاة، وعثمان، مديحة (١٩٩٩). الأثار المباشرة وغير المباشرة لكل من مفهوم الذات ووجهة الضبط وكفاءة الذات على التوافق النفسي والدراسي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ١٢ (٣)، صص ٢٦٩-٣١١.
- زهران، حامد (٢٠٠٢). التوجيه والارشاد النفسي (ط٣). القاهرة: عالم الكتب.
- زيد، دينا (٢٠١٢). مفهوم الذات وعلاقته بالتكيف الاجتماعي دراسة مقارنة لدى طلبة شهادة الثانوية العامة بفرعها العلمي والأدبي، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.
- سالم، محمود (٢٠٠٣). ديناميات سلوك العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة تشخيصية علاجية)، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- سرور، صالحة (٢٠١٤). المشكلات السلوكية والانفعالية للأفراد المعاقين بصرياً وعلاقتها بمتغيرات سبب الإعاقة البصرية ومستواها والعمر والجنس، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.
- سعيد، العزة (٢٠٠٠). الإعاقة البصرية. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر
- سعيد، محمود (٢٠٠٧). قوة الأنا والشعور بالمسئولية وال ضبط الزائد لدى المراهقين بصرياً والمبصرين. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- سلامة، ميرفت (٢٠٠٨). مفهوم الذات وبعض الاضطرابات النفسية لدى الكفيف. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- سلامي، سعيده (٢٠١٥). علاقة الاحباطات الوالدية بالتوافق النفسي لدى المراهقين الصم دراسة ميدانية بمدرسة ابن سينا للصم بالبويرة، رسالة ماجستير، معهد العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة العقيد أكلي محند.
- سليمان، محمد (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي باستخدام إدارة الذات لتعديل أنماط السلوك اللا تكيفي لدى الأطفال المعاقين عقلياً، رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- سليمان، وفاء (٢٠٠٩). الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصرياً، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

سيسالم، كمال (١٩٩٧). المعاقون بصرياً (خصائصهم ومناهجهم). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

صالح، هناء (٢٠١٦). تقدير الذات وعلاقته بالمستوى التعليمي والعمر وطريقة التنقل والحركة لدى المعاقين بصرياً، رسالة ماجستير، جامعة عمان للدراسات العليا.

طه، عمر (٢٠١٠). إساءة المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتهما بالتوافق الاجتماعي في المرحلة العمرية بين (١١ - ١٨) سنة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عبد الحميد، سهام (٢٠٠٢). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين التوافق النفسي لدى المعاقين بصرياً. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٦ (١). القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

عبد الرزاق، مني (٢٠٠٣). مدى فاعلية نظام الدمج في تنمية السلوك التوافقي وبعض الجوانب المعرفية لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

عبد الرحمن، إخلاص (٢٠١١). سيكولوجية المعاقين الخصائص النفسية والاجتماعية وطرق العلاج والتأهيل. السودان: الجزيرة للطباعة والنشر.

عبد الرحمن، إخلاص (٢٠١٥). أثر الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية على شخصية المعاق (دراسة حالة المعاقين المسجلين باتحاد الصم واتحاد المكفوفين)، مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٢ (١)، ١١٨ - ١٣٧.

عبد الرحيم، عماد (٢٠٠٦). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال. عمان: دار الشروق.

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

عبيد، ماجدة (٢٠٠٠). المبصرون بأذانهم (المعاقون بصرياً). عمان: دار صفاء
عدنان، يوسف؛ الجراح، عبد الناصر (٢٠٠٤). تأثير الإعاقة البصرية وبعض المتغيرات الديموغرافية في مفهوم الذات لدى عينة من المعاقين بصرياً، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (١)، ص ص ١٢٨ - ١٦٤.

- عربيات، أحمد، وعبد الرحيم، وعماد (٢٠٠٨). الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً لمتغيرات النوع والتخصص والمستوى الدراسي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٩ (١)، ٣٨ - ٥٣.
- فاروق، أسامة (٢٠٠٩): الاضطرابات السلوكية لدى المكفوفين (المفاهيم - النظريات - البرامج). الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- فايز، نادر (٢٠١٢). الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الأبناء المكفوفون وعلاقتها بمفهوم الذات لديهم، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.
- فرج، مريم (٢٠٠٢). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى المتخلفات عقلياً (فئة القابلات للتعليم)، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- كامل، عبد الوهاب (١٩٩٥). قائمة تقدير التوافق للأطفال الصم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- كفاي، علاء الدين، والنيال، مایسة، وسالم، سهير (٢٠٠٩). مقدمة في علم النفس. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- كوافحة، تيسي، وعبد العزيز، عمر (٢٠٠٣). مقدمة في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة.
- لطفی، نبوية (٢٠١٤). مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الأم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ليدون، ثوريت (١٩٩٠). تنمية المفاهيم لدى المعاقين بصرياً. (عبدالغفار الدماطي وفاروق خليل مترجم). الرياض: جامعة الملك سعود.
- مازن، عبير (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في مفهوم الذات ومصادر الضبط لدى طالبات المراهقة والوسطى، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.
- محمد، عفيفي (١٩٩٨). مدى التوافق النفسي لضعاف البصر. مصر: اتحاد رعاية هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، مجلد معوقات الطفولة، ١٠.
- محمود، سالي (٢٠١٥). فعالية الألعاب التعليمية في تعديل السلوك اللا توافقي لدى التلاميذ الصم بمرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

- مراد، صلاح (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والعلوم التربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مصطفى، أسامة (٢٠٠٩). الاضطرابات السلوكية لدى المكفوفين (المفاهيم - النظريات - البرامج). الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- يحيى، خوله؛ الشحروري، ملك (١٩٩٦). المشكلات السلوكية للطلبة المكفوفين وعلاقتها بمتغيرات النوع والعمر. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٢٣ (١)، ١٤٣ - ١٧١.
- يعقوب، إبراهيم (٢٠١٢). مفهوم الذات في مرحلة المراهقة: أبعاده وفروق النوع والمستوى الدراسي. مجلة أبحاث اليرموك وسلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٨ (٤)، ٤٥ - ٧٣.
- يوسف، محمد (١٩٩٧). المشكلات النفسية لدى الأطفال المكفوفين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مجلة معوقات الطفولة، ٧، ٤١ - ٧٥.

- Alexander, F. (2006). Self-concept of children with visual impairment, *Review on line*, 28(1), 35 - 44
- Al -Fayes, G., Ohaeri, J. & Gado, O. (2014). Prevalence of physical, psychological and sexual abuse among a nationwide sample of arab high school students: association with family characteristics, anxiety, depression, self-esteem and quality of life. *Psychiatry Epidomiol*, 47 (2), 53 - 66.
- Al- Zyoudi, M. (2011). Gender differences in self-concept among adolescents with low vision. *International Journal Special Education*. 22 (1), 31- 37.
- Beach, J. & Larson, M. (2005). Self- esteem and independent living skills of adults with visual impairment, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 76(1), 531- 538.
- Beaty, L. (2014). The effects of visual impairment on adolescents self-concept, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 86(3), 522 - 527.
- Boldwin, J. (1990). Dictionary of philosophy and psychology. *New Edition with Correction Glovester*: Mass Peter Smith.

- Butany, B., Pelcovits, D., & Kaplan, S. (2012). Psychological maltreatment as a moderator for physical abuse and adolescents maladjustment: Implications for treatment and intervention. *Journal of Infant, Child and Adolescents Psychotherapy*, 10(1), 441- 454.
- Carol,H., Kimberly, D. & suniya,s. (1998). Exposure to community violence: incidence and correlates among inner-city suburban Adolescents., *paper presented at the biennial meeting of the society for research on Adolescence*, 15.
- Gish, R. (2015). Visual Impairment and its Effects on the Development of the Self-Concept. *PhD Research, Biola University. U.S.A.*
- Kirk, S., Samuel, R., Gallagher, Y., James, H. & Anastasia, M. (1998). *Educating Exceptional Children New York: Houghton Mifflin company.*
- Knight, j. (2008). Loneliness and Self-Concept of Visually Impaired and Blind Adults. *Master Research, California State University.*
- Lifshitz, H., Hen, I. & Weise, I. (2012). Self concept, adjustment to blindness and quality of friendship among adolescents with visual impairment. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101(2),96- 107.
- Martinez, R. & Sewell, K. (2016). Self-Concept of Adults with Visual Impairment. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 153(1),55- 63.
- Matsumoto, D. (2009). The cambridge dictionary of psychology, *Cambridge University Press. New York.*
- National Collaborating Centre For Mental Health (2009). Attention deficit hyperactivity disorders, *The British Psychological Society and the Royal College for Psychiatrists, London.*
- Naz, F. & Kausar, R. (2015). Parental rejection and child abuse in adolescents with somatoform disorders: preliminary findings. *Journal of Behavior Science*, 22(2),67- 82.
- Rice, L. (2009). Playful learning. *Journal of Education in the Built Environment*, 4(2),94- 108.

- Russell, S. & Dallure, T. (2012). Career incentive awards for students with visual impairment. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 124(2), 231- 242.
- Shaffer, G. & Shoben, A. (1996). The psychology of adjustment, a dynamic and experimental approach personality and mental hygiene. *Boston: Houghton Mifflin Co.*
- Shapiro, D., Moffat, A., Lieberman, L., Dimmer, G. (2014). Domain specific rating of importance and global self-worth of children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 74(4), 232- 244.
- Shirley, N. & Nes, S. (2015). Self-Concept and empathy in sighted and visually impaired preadolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(5), PP. 276- 285.
- Snow, C. (2000). Child Frustration: Statistics Research and Resources. *Washington, D. C: Hooper*
- Telford, C. & Sawyer, J. (2007). The Exceptional Individual Prentice. *New Jersey: Engle Wood Cliffs.*
- Yinon, Y. (1999). Risk Aggression in individual and Groups, *journal of social psychology*, 31(5), 801-808.

**واقع ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي فى برامج
التربية الخاصة بمدينة الدمام**

إعداد

إبراهيم بن عبد الوهاب بن إبراهيم الطيار
باحث دكتوراه - جامعة الملك سعود
كلية التربية - قسم التربية الخاصة

ملخص البحث

استهدف البحث التعرف على واقع ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي ببرامج التربية الخاصة، وكذلك التعرف على مستوى معرفة العاملين في برامج التربية الخاصة لمفهوم الاستشارة والعمل الجماعي بالإضافة إلى التعرف على مستوى ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي في برامج التربية الخاصة. حيث بلغ عدد برامج التربية الخاصة للبنين بمدينة الدمام (١٣) برنامجاً واقتصرت تطبيق أداة البحث على جميع مجتمع البحث وعددهم (٤٢٨) معلماً يعملون من الطلبة ذوي الإعاقة ببرامج التربية الخاصة للبنين بمدينة الدمام. وتم الوصول لعدد من النتائج أن واقع ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي ببرامج التربية الخاصة منخفض إلى حد كبير وهناك قلة في الوعي لأهمية الاستشارة والعمل الجماعي من قبل مدراء المدارس، كذلك مخاوف المعلمين من ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي بشكل واضح وملحوظ في ظل غياب التشريع الملزم بممارسة الاستشارة والعمل الجماعي ببرامج التربية الخاصة وقلة المخصصات المالية التي تدعم الاستشارة والعمل الجماعي في البرامج.

الكلمات المفتاحية: الاستشارة والعمل الجماعي، برامج التربية الخاصة.

The reality of collaboration and consultation in the Special education programs in Dammam.

Abstract

This study was investigated, in particular, the extent of practicing and the reality of consulting and team work in boys' special education programs in Dammam. It has been applied on them there with total of 13 programs in the second semester in 1439H-1440H. The study tool was used on the whole research community which are 428 teachers who work with disabled students in boys' special education programs in Dammam city This study aims to achieve the following objectives: Identifying the reality of practicing consulting and team work in special education programs and recognizing level of knowledge among staff who work in the special education programs about the concepts of consulting and team work. In addition to, recognizing the level of practicing consulting and team work in special education This study tries to answer the key question of the reality of practicing consulting and team work in special education programs in Dammam, Number of results related to the research questions has been found the reality of consulting and team work of special education programs is very low The reality of consulting and team work of special education programs is very low Lack of awareness is shown by the school principals toward the importance of counseling and teamwork The teachers' fears from practicing counseling and team work are Cristal clear The absence of binding legislation in practicing counseling and team work in special education programs The lack of financial allocations that may support the consultation and teamwork in the programs.

key words: Reality, collaboration and consultation& Special Education Programs

مقدمة البحث:

ما أن ظهرت القوانين والتشريعات في الولايات المتحدة الأمريكية وصولاً إلى قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act IDEA, 2004). والذي نادى بضرورة أن يتلقى ذوو الإعاقة التعليم الملائم في البيئات الأقل تقييداً (Least Restrictive Environment) وفق احتياجاتهم وقدراتهم الفردية كمبدأين من المبادئ الرئيسية التي نص عليها هذا القانون، والذي يضمن حصولهم على أكبر قدر ممكن من النمو بكل جوانبه النفسية والاجتماعية والأكاديمية في بيئة الدمج كما أن هذا التوجه أدى لظهور العديد من الخدمات التي تقدم حسب احتياجات الطفل ذو الإعاقة (أبو نيان، ٢٠٠٧).

كما أوجد هذا القانون حق الشراكة مع المؤسسة التعليمية في اتخاذ القرارات بشأن ابنهم من ذوي الإعاقة والذي يسعى إلى تحقيق الأهداف المنشودة (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٣). ومن هنا ظهرت أساليب جديدة لتحقيق تلك الأهداف، ومنها الاستشارة والعمل الجماعي التي من دورها خلق التفاعل الجيد بين الأسر والمعلمين والأخصائيين ذوي العلاقة (Lewis & Doorlag, 1999).

ولعل واقع تلك الممارسات في الولايات المتحدة الأمريكية التي ضمنها الكثير من القوانين والتشريعات أصبحت ملزمة لجميع المؤسسات حيث يتم تقديمها ضمن فريق العمل (McLaughlin, 2002; Villa, et al., 2005).

مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحثان في ميدان التربية الخاصة وجد أن هناك العديد من المشكلات المتعلقة بفهم وتطبيق مفهومي الاستشارة والعمل الجماعي في برامج التربية الخاصة، ونظراً لما حظي به موضوع الاستشارة والعمل الجماعي في التربية الخاصة في البيئات الأقل تقييداً LRE باهتمام واسع في أدبيات التربية الخاصة الأجنبية، وذلك لارتباطهما بتحسين جوانب النمو المختلفة للتلاميذ ذوي الإعاقة ومقابلة جميع احتياجاتهم في تلك البيئات (McLaren, et al., 2000). ومما لا شك فيه أن هناك ندرة في الدراسات العربية في موضوع الاستشارة والعمل الجماعي والتعرف على مستوى ممارسته الأمر الذي قادنا إلى أهمية البحث في هذا المشروع وتوضيح دورهما الإيجابي في رفع مستوى الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة

ومن هنا بدأ إحساس الباحثان بالمشكلة حيث يسعى الباحثان في هذا البحث إلى الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما هو واقع ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي ببرامج التربية الخاصة للبنين بمدينة الدمام؟.

في ضوء السؤال الرئيس للبحث يمكن صياغة الأسئلة التالية:

- (١) ما مستوى معرفة العاملين في برامج التربية الخاصة لمفهوم الاستشارة والعمل الجماعي؟
- (٢) ما مستوى ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي في برامج التربية الخاصة؟

أهداف البحث:

استهدف هذا البحث تحقيق الأهداف التالية:

- (١) التعرف على واقع ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي ببرامج التربية الخاصة للبنين في مدينة الدمام.
- (٢) التعرف على مستوى معرفة العاملين في برامج التربية الخاصة لمفهوم الاستشارة والعمل الجماعي للبنين في مدينة الدمام.
- (٣) التعرف على مستوى ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي في برامج التربية الخاصة للبنين في مدينة الدمام.

أهمية البحث:

استمد هذا البحث أهميته مما يأتي:

- (١) ندرة البحوث والدراسات العربية حول موضوع الاستشارة والعمل الجماعي في الوطن العربي.
- (٢) رفع مستوى الوعي بأثر عملية الاستشارة والعمل الجماعي بين التلاميذ ذوي الإعاقة وبين المؤسسات التربوية في بيئات الدمج.
- (٣) قد يساعد هذا المشروع في رسم الخطط والبرامج التدريبية المناسبة لاحتياجات المعلمين في التربية الخاصة لتنمية مهاراتهم في الاستشارة والعمل الجماعي.
- (٤) المشاركة الفعالة في عمليات التقييم والتقويم والتشخيص بقصد تحديد الاحتياجات الأساسية لكل تلميذ.

محددات البحث:

- (١) **المحددات الموضوعية:** اقتصر هذا البحث على البحث في مدى ممارسة وواقع الاستشارة والعمل الجماعي في برامج التربية الخاصة للبنين بمدينة الدمام.
- (٢) **المحددات الزمنية:** تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٩ - ١٤٤٠هـ.
- (٣) **المحددات المكانية:** تم تطبيق هذا البحث في برامج التربية الخاصة للبنين بمدينة الدمام، حيث يبلغ عددها ١٣ بمدينة الدمام.
- (٤) **المحددات البشرية:** اقتصر تطبيق أداة البحث على جميع مجتمع الدراسة وعددهم (٤٢٨) معلمًا يعملون من الطلبة ذوي الإعاقة ببرامج التربية الخاصة للبنين بمدينة الدمام (شؤون الموظفين إدارة تعليم الشرقية، ١٤٣٩).

مصطلحات البحث:

الواقع reality: "هو الوصف الحقيقي والملموس لممارسة العمل لجماعي والاستشاري بالميدان".

الممارسة practice: يقصد به «قيام معلمي التربية الخاصة بالأدوار المناطة بهم كما نصت عليه اللوائح والأنظمة».

الاستشارة والعمل الجماعي collaboration and consultation "تلك الأعمال بما تتضمنه من أنشطة وخطط وطرائق تتناسب مع كل حالة وفق القدرات الخاصة والفردية في برامج التربية الخاصة المختلفة".

برامج التربية الخاصة Special Education Programs: "هي برامج متخصصة في التربية الخاصة موجهة للطلاب ذوي الإعاقة المطبقة في مدارس التعليم العام (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٦هـ).

الإطار النظري:

التربية الخاصة:

هي مجموعة البرامج والخطط والاستراتيجيات المصممة خصيصاً لتلبية الاحتياجات التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة وتشمل العديد من الخدمات والطرائق. (الدليل الإجرائي، ١٤٣٦).

وتهدف التربية الخاصة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف:

- (١) الكشف عن الطلاب ذوي الإعاقة وتصميم برامج تتناسب مع كل حالة بشكل فردي وتكون شاملة لجميع الجوانب.
- (٢) توفير البيئة الداعمة في المكان الأقل تقييداً.
- (٣) توفير البرامج الانتقالية المصممة بحسب قدرات كل طالب بما يضمن لهم التنقل بسهولة ويسر والعيس بشكل مستقل.
- (٤) العمل مع الأسرة والعاملين وإشراكهم في إعداد الخطط المناسبة للطلاب.

القبول والأهلية:

مجموعة من الضوابط المنظمة لقبول الطلاب في المعاهد وبرامج التربية الخاصة والتي توضح مدى أهليته وأحقيته للحصول على الخدمات التربوية والتعليمية المطبقة وهي كالتالي:

- أ. فصل التعليم العام مع خدمة المعلم المستشار.
- ب. فصل التعليم العام مع خدمة المعلم المتجول.
- ج. فصل التعليم العام مع خدمة غرفة المصادر.
- د. الفصل الخاص في مدارس التعليم العام.
- هـ. معاهد التربية الخاصة.
- و. ألا يتجاوز عدد الطلاب في التعليم العام عن ٢٥ في فصول الدمج والتعليم العام.
- ز. يقابل كل طالب من ذوي الإعاقة ثلاثة طلاب من التعليم العام.
- ح. ألا تتجاوز نسبة الطلاب من ذوي الإعاقة ٢٥٪ من إجمالي طلاب التعليم العام في فصول الدمج والتعليم العام (الدليل الإجرائي، ١٤٣٦).

مفهوم الاستشارة والعمل الجماعي :

تعد خدمات الاستشارة والعمل الجماعي من الخدمات المهمة في مجال التربية الخاصة حيث أنها تعطي العاملين في الميدان فرصة للتفاعل والمشاركة في صنع القرارات المتعلقة بخدمة الطلاب ذوي الإعاقة خدمة كاملة وفي أقل البيئات تقييداً، فضلاً عن كونها أسلوباً فعالاً في توحيد الجهود والأهداف، وتبادل الخبرات بين العاملين باختلاف تخصصاتهم.

لذا فقد حظي موضوع الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام على اهتمام متزايد خلال العقد المنصرم؛ كجزء من الجهود المبذولة لإيجاد فصول مدمجة وإزالة الحدود الضبابية التي تفصل بين البرامج والتلاميذ وقد يعزى هذا الاهتمام كذلك إلى ارتفاع نسب التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة المدمجين في مدارس التعليم العام، وكذلك ارتباط عملية الاستشارة والعمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين بتحسين أكاديمي واجتماعي ملحوظ للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. (McLaughlin, 2008)

وتعد مهارات الاستشارة والعمل الجماعي من أهم المهارات التي ينبغي على العاملين في ميدان التربية الخاصة أن يتحلوا بها ويتلقوا التدريب المناسب حولها، ذلك لما أثبتته الدراسات العلمية والأطر النظرية من أهمية كبيرة لهذا الموضوع، كما يشير أبو نيان (٢٠٠٧) إلى أن ممارسات الاستشارة والعمل الجماعي تعد آليات فعالة في خدمة الطلاب الذين لديهم احتياجات تربوية خاصة في أقل البيئات تقييداً، وتتيح الفرصة للتفاعل بين جميع الأطراف المعنية بالطالب؛ كالأسرة والمعلمين والاختصاصيين الآخرين.

وفي هذا الإطار يذكر الخطيب (٢٠٠٨) أن الاستشارة مرتبطة بالعمل الجماعي، حيث تمثل الاستشارات بين معلمي التربية الخاصة والعامة أطراً ممكنة لتيسير التعاون، ومن خلال التعاون، تتطور الكفايات والخبرات المهنية للمعلمين ويصبح بإمكانهم توفير خدمات أفضل لجميع الطلاب، وفي هذا الوقت الذي أصبح فيه المدارس للجميع، وتُمارس الدمج بشكل متزايد، فإن المعلمين يجدون أنفسهم في بيئات تعاونية فاعلة تعتمد على التواصل الفعال.

عناصر ومهام العاملين في العمل الجماعي والاستشاري:

أولاً: عناصر الاستشارة في التربية الخاصة:

تقوم عناصر الاستشارة في التربية الخاصة على:

- (١) **المستشار (Consultant):** هو المختص الكفاء الذي يسهل التواصل والتعاون وتنسيق العمل الجماعي بين بقية التربويين بهدف التعرف على الاحتياجات المعرفية والسلوكية، وتخطيط وتنفيذ وتقييم البرامج التعليمية للوفاء بهذه الاحتياجات.
- (٢) **المستشير (Consultee):** هو من يوفر الخدمة المباشرة للمستفيد، ويعتبر وسيطاً بينه وبين المستشار.
- (٣) **المستفيد أو العميل (Client):** هو ذلك الفرد، المجموعة، الإدارة، المجتمع أو أحياناً حتى الأمة التي تستفيد من خدمات الاستشاري.

ثانياً: عناصر العمل الجماعي في التربية الخاصة:

أشار أبو نيان (٢٠٠٦) إلى أن العمل الجماعي يتكون من العناصر التالية التي قد تندرج تحت بعض خصائص العمل الجماعي:

- (١) **المساواة في عملية تقسيم العمل الجماعي:** ويقصد في ذلك تقدير عمل كل طرف أو فرد له دور في التفاعل بين الأطراف المشتركة، وأن تكون صلاحية صنع القرار متساوية بين جميع الأطراف.
- (٢) **وجود هدف مشترك:** ينبغي أن يكون هناك هدف واحد مشترك على الأقل يتفق عليه جميع أفراد فريق العمل.
- (٣) **الثقة المتبادلة:** الثقة المتبادلة بين أطراف العمل الجماعي ضرورية، ولكن هذه الثقة لا تظهر فجأة بل لا بد بنائها تدريجياً
- (٤) **الانتماء:** وهنا ينبغي أن تشعر الجماعة بأنها فرد واحد، فتتحمل نتائج ومرتبات العمل بشكل جماعي
- (٥) **وجود الرغبة في العمل الجماعي:** أنه من الصعب إجبار العاملين على العمل الجماعي، حتى ولو صدر بذلك تعليمات صريحة؛ فكثيراً من العاملين قد يقاوم العمل الجماعي إذا أخذ صبغة الإيجابية.

مميزات العمل الجماعي والاستشاري :

للعمل الجماعي والاستشاري وفريق العمل الكثير من المميزات التي تجعله صالحا لكي يكون من الوسائل الأساسية المستخدمة في تنفيذ أهداف برامج التربية الخاصة. ويمكن أن يكون من الوسائل التي تساهم في تطوير البرامج التعليمية والإرشادية في التربية الخاصة وتجعلها أكثر ملائمة في التطبيق.

أولا : مميزات العمل الجماعي :

يمكن الإشارة إلى العديد من المميزات التي تجعل من العمل الجماعي أمرا إيجابيا يستفيد منه جميع المشاركين فيه. وقد تبرز لنا مميزات العمل الجماعي أهمية هذا العمل وأثره على الأفراد المستفيدين منه سواء في الميدان التربوي أو غيره من المجالات. ويمكن أن تكون المميزات للعمل الجماعي في التربية الخاصة ذات طابع أكاديمي ومهاري بسبب علاقة الموضوع بالمهارات العامة المطلوب توافرها في العمل الجماعي لكثير من المجالات. ومن أبرز المميزات ما يلي:

(١) رغبة الأعضاء في المشاركة: حيث إن جميع الأطراف المشاركين لديهم الرغبة في الانضمام للعمل الجماعي وذلك لقناعتهم بأهمية الاستفادة من الخبرات والمشاركة في توزيع الجهود.

(٢) الجهود المشتركة: حيث إن العمل الجماعي يتميز بتقسيم وتوزيع الجهود بين الجميع ولا يوجد شخص يعمل بجهد أكبر من غيره، كما أن الصلاحيات موزعة بينهم بالتساوي حيث إن لكل فرد في العمل الجماعي صلاحيات تساوي مستوى الصلاحيات الممنوحة لكل مشارك في هذا العمل.

(٣) الهدف المشترك: يسعى جميع المشاركين في العمل الجماعي إلى تنفيذ هدف واحد، حيث أن هذا الهدف معروفا وواضحا للجميع. وقد يستخدم المشاركون في العمل الجماعي أدوات ووسائل مختلفة للوصول لهذا الهدف. حيث إن المشاركين غالبا ما ينتمون إلى تخصصات مختلفة يشاركون من خلالها بجهودهم نحو تحقيق الهدف.

(٤) الثقة المتبادلة: إن العمل الجماعي بحاجة ملحة لتلك الثقة بين الأطراف المشاركين وذلك من أجل تنسيق الجهود بشكل أفضل وتوزيع المهام بطريقة مناسبة. وهذا ما يجعل العمل الجماعي أكثر تماسكا وإتقانا، حيث يظهر

ذلك من خلال النتائج التي تتضمن الكثير من الجهود المختلفة بكافة التخصصات والوسائل.

(٥) الشعور بالانتماء: يعتبر هذا الشعور من أبرز ما يميز العمل الجماعي ويجعله صلبا وقويا وذلك لأن كل فرد مشارك فيه يعتبر نجاح العمل نجاحا له وفشله فشلا له، وأن العمل الجاد والمثابرة واجب ملح ومتطلب مصيري.

ثانيا: مميزات العمل الاستشاري:

يمكن اعتبار العمل الاستشاري برنامجا أساسيا في ميدان التربية الخاصة والعمل الجماعي أسلوب ناجح للقيام بهذا البرنامج. هناك العديد من المميزات التي تجعل الاستشارة أمرا إيجابيا يستفيد منه جميع المشاركين فيها. ويمكن أن تؤكد لنا مميزات الاستشارة أهمية هذا العمل وأثره على الأفراد المستفيدين منه سواء في الميدان التربوي أو غيره من المجالات. ومن أبرز مميزات الاستشارة، ما يلي:

(١) تقاسم الخبرات: تمكن الاستشارة الأفراد المشاركين فيها من تبادل الخبرات في مجالات محددة حيث يقوم كل عضو مشارك في الاستشارة من تقديم خبرته في مجال الاستشارة والتي يستفيد منها التلميذ وهو الذي تمت من أجله الاستشارة.

(٢) زيادة التواصل: حيث إن الاستشارة تجعل الأعضاء المشاركين فيها على مستوى أكبر من التواصل وذلك بسبب الانخراط في هذا النشاط الاستشاري وما يتطلب من تبادل للآراء والمعلومات.

(٣) توسيع إطار التخصص: يعتبر هذا النوع من النشاط يتطلب تقديم خدمات استشارية أكاديمية واجتماعية، لذلك يكون هذا النشاط شامل للتخصصات الدقيقة الأخرى ولا يلزم الالتزام بالتخصص الأكاديمي المطلوب.

(٤) فتح حدود المشاركة: حيث أن هذا النشاط لا يقتصر تقديمه داخل حدود المدرسة بل يشمل التفاعل من خلاله مؤسسات المجتمع وأولياء الأمور.

(٥) التميز أثناء العمل: العمل الاستشاري يدور حول التلميذ نفسه وكيف يستفيد من الخدمة الإرشادية لذلك يجب أن يكون العمل إبداعيا ومتقنا.

دراسات سابقة:

استهدفت دراسة الطيب (٢٠٠١) التعرف على واقع التعاون بين أولياء أمور الأطفال المعاقين والعاملين في مؤسسات التربية الخاصة (للصم والمكفوفين وذوي الإعاقة الفكرية) بالإضافة إلى التعرف على العوائق التي تواجه هذا التعاون من وجهة نظر الطرفين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق تلك الأهداف، وتكونت عينة الدراسة من ١٨٩ من أولياء أمور الطلاب المعاقين و ٩٠ من العاملين في مؤسسات التربية الخاصة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ميول للتعاون بين أولياء الأمور والعاملين في التربية الخاصة. وميول أولياء الأمور أعلى من ميول العاملين، كما أن هناك مجموعة من المعوقات التي تواجه هذا التعاون.

وركزت دراسة (التميمي، ٢٠٠٧) على تحديد مدى فعالية أخصائي العمل مع الجماعات في إكساب المهارات الاجتماعية للطلاب المعاقين سميماً المهارات الاجتماعية المتمثلة في المهارة في تكوين علاقات اجتماعية، والمهارة في التفاعل الاجتماعي، والمهارة في الاتصال الفعال وحل المشكلات، استخدم الباحث في هذا البحث المنهج المسحي الشامل، حيث تكونت عينة الدراسة من جميع مدارس الصم ببنها وعدد الطلاب ٦٠ طالباً. وأظهرت نتائج هذا البحث أهمية دور أخصائي العمل في مدارس الصم وضعاف السمع في إكساب الطلاب والطالبات المهارات الاجتماعية.

بينما استهدفت دراسة البتال (٢٠١٣) للتعرف على مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام بمدينة الرياض وكانت عينة الدراسة مكونة من (٦٠٣) معلم منهم (١٣٩) معلماً لصعوبات التعلم و (٤٦٤) معلمو التعليم العام وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الممارسة لعملية الاستشارة بين معلمي الصعوبات ومعلمي التعليم العام كان متوسطاً بينما اتسم مستوى العمل الجماعي بالضعف كما أشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف جوهري ودال حول مستوى ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي بين المعلمين وفقاً للعمر والمؤهل العلمي.

فيما استهدفت دراسة الأشجعي (٢٠١٨) التعرف على واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية الملحقه بمدارس التعليم العام من وجهة نظرهن

التعرف على مستويات الاختلافات بين استجابات عينة الدراسة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تصميم أداه الدراسة (الاستبانة)، وشملت عينة الدراسة التي تم اختيارها بأسلوب العينة العشوائية البسيطة ٦٣ معلمة من معلمات التربية الفكرية، و١٩٤ معلمة من معلمات التعليم العام، ليمثل المجموع الكلي للعينة ٢٥٧ معلمة وأشارت النتائج إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة يمارسن مهارات واقع العمل الجماعي في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بدرجة ضعيفة وتمثلت أكثر أساليب العمل الجماعي ممارسة في تبادل المواد والأجهزة التعليمية بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية. كما توصلت نتائج الدراسة لواقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير (طبيعة العمل) وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة أفراد عينة الدراسة من معلمات التعليم العام وفي متغير (عدد سنوات الخبرة)، كانت هذه الفروق لصالح مجموعة أفراد عينة الدراسة من سنوات خبرتهن (من ٦ - ١٠ سنوات)، وفي متغير (المؤهل العلمي) كانت لصالح مجموعة أفراد عينة الدراسة ممن يحملن مؤهل بكالوريوس تربوي، وفروق أخرى لصالح مجموعة أفراد عينة الدراسة ممن التحقن بورش عمل، ودرسن مقررات دراسية ذات علاقة بالعمل الجماعي.

فيما استهدفت دراسة الباش، الماجد، (٢٠١٧) التعرف على أكثر الاحتياجات التدريبية أهمية لتنمية مهارات الاستشارة والعمل الجماعي لدى معلمي الصم وضعاف السمع في برامج الدمج بمدينة الرياض. والتعرف على درجة اختلاف تلك الاحتياجات لدى العينة وفقا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية). وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة ممن يعملون في برامج دمج الصم وضعاف السمع بمدارس التعليم العالم بمدينة الرياض وأشارت النتائج إلى أن أكثر العبارات التي حصلت على درجة احتياج كبيرة في محور الاستشارة كانت: « التعرف على طبيعة العلاقة بين الاستشارة والعمل الجماعي في مجال التربية الخاصة » بينما كانت أكثر العبارات التي حصلت على درجة احتياج كبيرة في محور العمل الجماعي هي العبارة: « معرفة مفهوم العمل الجماعي في برامج دمج الصم وضعاف السمع ». وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة

باختلاف الجنس، والمرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة. وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة باختلاف المؤهل العلمي لصالح أصحاب مؤهل ماجستير التربية الخاصة. وكما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء العينة باختلاف الدورات التدريبية لصالح من يملكون دورات تدريبية في مجال الاستشارة والعمل الجماعي.

دراسة (جري فيوس وآخرون، ٢٠٠٦) تتناول الدراسة تأثير تكوين فرق التشاور التعليمية على الإحالة غير المناسبة وإلحاق الطلاب بالتعليم الخاص وكانت عينة الدراسة التي تتألف من ٢٢ مدرسة تواجدها جميعها داخل ه أحياء بولاية وسط الأطلنطي بعضها ذات طابع ريفي والأخرى بمدن صغيرة وتم تكون ١٣ فريق تعليمي وتشاوري من هذه المدارس. وأظهرت نتائج الدراسة تأثرت ممارسات المعلمين ليس فقط بالاستراتيجيات الخاصة التي تم إنشاؤها جنباً إلى جنب مع فرق التشاور التعليمي، ولكن أيضاً من خلال العلاقات المهنية التي تم إنشاؤها بين المعلم ومدير حالة فريق التشاور كما وجدت الدراسة أنه في حين أن مخاوف المعلمين كانت مؤثرة إلى حد كبير حول الطالب كمصدر للمشكلة على مدار عملية التشاور التعليمي، تمكن المدرسون من إعادة صياغة المشكلة لتشمل تأثير المتغيرات التعليمية على نتائج تعلم الطالب.

دراسة (موكلين وآخرين، ٢٠٠٨) والتي هدفت إلى بحث الإجراءات والممارسات المستخدمة في دعم وحث الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام لتقديم الخدمات المساعدة لذوي الإعاقة في فصول التعليم العام وكانت عينة الدراسة (٩٦) معلماً في التربية الخاصة مختلفي الخبرة والعمر وقد أشارت نتائجها إلى أن محدودية ممارسة العمل الجماعي بين المعلمين في التربية الخاصة والتعليم العام بسبب قلة الوقت وأن هذه الممارسة لا تخص سوى معلمي التربية الخاصة فقط.

دراسة (هاريس وكلين، ٢٠٠٩) تهدف الدراسة إلى مناقشة تحديات تعقد الاجتماعات في مجموعة متنوعة من السياقات مع مستويات مختلفة من الدعم للعمل الجماعي، والتشاور مع أعداد كبيرة من الأفراد ذات مستويات مختلفة من التدريب تمثل مجموعة متنوعة من التخصصات والوكالات، والتعامل مع الآراء المتباينة بين أعضاء الفريق فيما يتعلق بفريق العمل والنتائج، واستخدام الباحثان

المنهج التجريبي. وأظهرت نتائج الدراسة أنه يجب على الفريق أن يقدم خدمات فعالة ومنسقة بشكل جيد لضمان أن تكون النتائج المحققة في صالح الطفل. ومن المهم بنفس القدر كوسيلة لتحقيق هذه الغاية أن يكون الفريق ذا فعالية.

دراسة مايكل (٢٠١٠) هدفت الدراسة إلى معرفة رأي معلم التربية الخاصة نحو عمل الفريق في تخطيط وتنفيذ الدعم للأطفال ذوي الإعاقة. ومعرفة تصورات معلم التربية الخاصة نحو خصائص الأداء لفريق العمل. وتكونت عينة الدراسة (١٨٤) معلم للتعليم الخاص الذين يخدمون فرق التدخلات المدرسية واستخدم الباحث استبيان العمل الجماعي ومسح خصائص الفريق ومسح إدراك عملية الفريق. وأشارت النتائج أن تصورات معلمي التربية الخاصة عن خصائص الأداء للفرق التي كانوا يعملون عليها إيجابية بشكل عام. وقدم معلمي التربية الخاصة مدخلات تتعلق بفوائد وقيود العمل الجماعي وكيف يدعم العمل الجماعي جهودهم ومقترحات وتصورات لتحسين فعالية العمل الجماعي.

دراسة ستيفن (٢٠١٣) التعرف على أفضل الممارسات في ممارسات المعلمين، واللازمة لإدراج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وأشارت النتائج إلى تقديم مجموعة من التصورات التطويرية للعمل التعاوني، ومجموعة من المكونات المختلفة التي تم تحديدها كمكونات مهمة، إن لم تكن أساسية، لعلاقة مهنية ناجحة. تحديد مجموعة من الخصائص لتحديد التعاون الفعال. وتحديد الجوانب الرئيسية للتعاون الفعال والتي تعد حاسمة لنجاحه.

التعقيب العام على الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة من قبل الباحثان إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية وكما تم ترتيبهم الزمني من الأقدم إلى الأحدث. وفي ضوء الدراسات السابقة يتضح أهمية عملية الاستشارة والعمل الجماعي بين المعلمين وأنها من عوامل نجاح برامج الدمج التربوي وأنها من العوامل التي تسهم في نجاح عملية الدمج التربوي، كما أوضحت مدى الاهتمام والدعم لعملية الاستشارة والعمل الجماعي في التربية الخاصة وأنه أحد التوجهات الحديثة التي تدعو لها القوانين والتشريعات في الوقت الراهن، كذلك أنه على الرغم من الاهتمام والحث على عملية الاستشارة والعمل الجماعي إلا أن ممارساتها مازالت محدودة وضعيفة.

إجراءات البحث

منهج البحث: اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي.

مجتمع وعينة البحث: تمثل عينة الدراسة جميع معلمي التعليم العام ومعلمي برامج التربية الخاصة بمدينة الدمام والبالغ عددهم (٤٢٨) معلما في ١٣ برنامجا ملحقا بالتعليم العام.

أداة البحث:

- (١) تم إعداد استبيان من أجل استخدامه في جمع البيانات والمعلومات (ليكرت الرباعي).
- (٢) تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين.
- (٣) تم اختبار صدق ثبات الأداة من خلال معاملات الارتباط والثبات في حزمة البيانات ببرنامج SPSS الإحصائي.
- (٤) تم توزيع الاستبيان على جميع أفراد العينة لجمع البيانات اللازمة للدراسة.

المعالجة الإحصائية:

تم ترميز البيانات وإدخالها في الحاسب الآلي ومعالجتها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، عند مستوى دلالة ٠,٠٥، في اختبار الفرضيات، من خلال حساب المتوسطات الحسابية والتكرارات.

نتائج البحث:

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وهي كما يلي:

- (١) أن واقع ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي ببرامج التربية الخاصة منخفض إلى حد كبير.
- (٢) قلة الوعي لأهمية الاستشارة والعمل الجماعي من قبل مدراء المدارس.
- (٣) مخاوف المعلمين من ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي بشكل واضح وملحوظ.
- (٤) غياب التشريع الملزم بممارسة الاستشارة والعمل الجماعي ببرامج التربية الخاصة.
- (٥) قلة المخصصات المالية التي تدعم الاستشارة والعمل الجماعي في البرامج.

جدول (١)

تحليل التباين لاختبار مدى الاختلاف في الممارسة وفق التخصص

التخصص	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة
محور العمل الجماعي					
تعليم عام	٨٠	٢,١٨	٠,٦٨	٢,١٤	٠,٠٧
تربية خاصة	١١٢	٢,٥٣	٠,٥٦		
محور الاستشارة					
تعليم عام	٨٠	٢,١٣	٠,٧٠	٥,٠٢	٠,٠٠
تربية خاصة	١١٢	٢,١٨	٠,٥٦		

يتضح من جدول تحليل التباين ان النسبة الفائية F المرتبطة بمتغير نوع التخصص تعليم عام بلغت ٢ تقريبا وهي قيمة غير دالة لان نسبة الدلالة المقترنة به ٠,٠٧، بينما بلغت النسبة الفائية F المرتبطة بمتغير نوع التخصص تربية خاصة بلغت ٣ تقريبا وهي قيمة دالة لان مستوى الدلالة المقترنة به ٠,٠٠، وهي اقل من مستوى الدلالة موضع الدراسة ٠,٠٥، مما يعني أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات ممارسة العمل الجماعي والاستشارة لعينات الدراسة باختلاف التخصص لصالح معلمي التربية الخاصة.

جدول (٢)

اختبار فروق المتوسطات وفقا للمعرفة بالعمل الجماعي والاستشاري

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	مستوى الدلالة
هل تعرف ما هو المقصود بالعمل الجماعي والاستشاري						
	نعم			لا		
العمل الجماعي	٢,٢٦	٠,٦٢	٢,١٠	٠,٦٧	٢,٥٩	٠,٠١
الاستشارة	٢,٤٨	٠,٦٢	٢,٢٠	٠,٦٩	٤,٨٣	٠,٠٠

يتضح من الجدول السابق ان قيم المتوسط الحسابي للمعرفة بالعمل الجماعي والاستشاري أن من لديهم إلمام بها يمارسونها بشكل أكبر ممن ليس لديهم معرفة بالعمل الجماعي والاستشاري وعليه فان هذه النتيجة منطقية وعليه فان الوعي بالعمل الجماعي والاستشاري له أهمية بالغة في تحقيق حاجات الأطفال ذوي الإعاقة في برامج الدمج (البتال، ٢٠١٣).

مناقشة النتائج:

إن الاستشارة والعمل الجماعي من الخدمات المهمة والتي أكدت عليها عديد من البحوث ولكن هذه الخدمات قد يكون واقعها غير جيد لعدد من الأسباب والمعوقات، فهناك معوقات كثيرة يمكن ذكرها بما يلي (الباش، والماجد، ٢٠١٧) عدم وضوح الأدوار حيث أن المعروف أن الاستشارة تتطلب أن تكون الأدوار محددة ومتساوية وأن يعرف كل طرف المتوقع منه إنجازه أو القيام به ؛ فرغم رغبة العاملين في ميدان التربية الخاصة في توظيف أفضل الأساليب لخدمة جميع الطلاب؛ إلا أنها لا تخلو من وجود بعض العاملين الذين يعانون من عدم وضوح الأدوار لعملية الاستشارة والعمل الجماعي، وعدم وجود إطار عمل تتم الاستشارة من خلاله مثل: كيفية الإجراء، والوقت، والمكان الذي تحدث فيه الاستشارة، وضعف تكاتف التخصصات المختلفة أثناء العمل الجماعي بين التربويين، وأيضاً من تلك التحديات عدم وجود إطار عمل تتم الاستشارة من خلاله مثل كيفية الإجراء والوقت والمكان الذي تحدث فيه الاستشارة، كما هناك عدم تقييم العمل سواء الاستشاري أو الجماعي أو عمل الفريق حيث إن تقييم العمل يوجهه نحو الهدف ويبين مدى فاعليته، ومن بين تلك المعوقات يوجد عدم الربط بين نظريات الاستشارة والعمل الجماعي والتطبيق العملي مما يجعل التقييم صعباً وكذلك يصعب توجيه العمل بدون قاعدة نظرية واضحة (أبو نيان، ٢٠٠٦).

ومما سبق ذكره يرى الباحثان انه من الضروري الحصول على تخطيط جيد وسليم يؤدي إلى تنفيذ واقعي ملموس وينتهي بتقييم مستمر وفق ضوابط دقيقة للحصول على النتائج المرجوة من خلال الاستشارة والعمل الجماعي.

التوصيات:

- (١) النشر والتوعية حول ثقافة العمل الجماعي وممارسة الاستشارة بفعالية في ميدان التربية الخاصة.
- (٢) دعم البحث العلمي والبحوث ذات الصلة بالتربية الخاصة بوجه عام وبحوث الاستشارة والعمل الجماعي على وجه الخصوص.
- (٣) توفير المصادر المالية التي تمكن العاملين من ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي بشكل فعال.
- (٤) الاستفادة من البحوث السابقة لتحقيق متطلبات الاستشارة والعمل الجماعي في التربية الخاصة.
- (٥) الاستفادة من التجارب الدولية في مجال التربية الخاصة فيما يخص الاستشارة والعمل الجماعي.
- (٦) عقد ورش عمل وندوات ومؤتمرات لتوضيح ماهية الاستشارة والعمل الجماعي وما تسعى إليه من أهداف.

المراجع

- أبونيان، إبراهيم. (٢٠٠٧). الاستشارة والعمل الجماعي كأحد الأساليب التربوية لتقديم خدمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية، **مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر**. (٥٥)، ٢٤٣-٢٨٢.
- الأشجعي، أحلام محمد (٢٠١٨). واقع العمل الجماعي بين المعلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مصر**. ٦ (٢٢)، ٩٨-٥٦.
- الباشا، نوره، والماجد، فاطمة (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لتنمية مهارات الاستشارة والعمل الجامعي لدى معلمي الصم وضعاف السمع في برامج الدمج. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مصر**. ٥ (١٩)، ٩٨-٥٤.
- البتال، زيد (٢٠١٣). مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. **مجلة جامعة الملك فيصل**.
- التميمي، علي علي (٢٠٠٧). فعالية أخصائي العمل مع الجماعات في إكساب المهارات الاجتماعية للطلاب المعاقين سمياً، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مصر**. ٢٣، ٣٤-٨٧.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٨). التربية الخاصة المعاصرة قضايا وتوجهات. عمان: دار وائل.
- الطيب، محمد عبد الظاهر (٢٠٠١). التعاون ومعوقاته لدى أوليا الأمور والعاملين في مؤسسات التربية الخاصة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، **مجلة عالم التربية، مصر**. ١ (٣)، ١٢٤-١٦٧.
- وزارة التعليم (١٤٣٦). الدليل التنظيمي لبرامج ومعايير التربية الخاصة. الرياض: وزارة التعليم.

Jenkins, Until, Wayne, and Veda (2006) *How Cooperative Learning Works for Special Education and Remedial Studies*, Vol. 69, No. 3, 2003, pp. 279-292. Copyright 2006 by The Council for Exceptional Children. Reprinted with permission.

- Kathleen C. Harris & M.Diane Klein (2009). The consultant's corner: Itinerant Consultation in Early Childhood Special Education: Issues and Challenges, *Journal of educational and psychological consultation*, 13:3, 237-247, DOI: 10.1207/ S1532768XJEPC1303_06.
- Education Association A Brief History", published by Canadian Imani, T. (2014). Teamwork, Collaboration Keys to Bonita Unified Special Education program. Inland Valley Daily Bulletin. June 2013, Vol. 3, No. 6, 480-498
- McLaughlin, E. M., Bausch, M. E., and Adult. M. J. 2008. *Collaboration strategies reported by teachers providing assistive technology services*. Journal of Special Education Technology. 22(4) 16-27.

**فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي فى رفع مستوى
مفهوم الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم**

دكتور

إبراهيم محمد محمود العدل
أستاذ مساعد علم النفس
جامعة الملك خالد

دكتور

عادل محمد العدل
أستاذ علم النفس التربوي
جامعتا الزقازيق والسلطان قابوس

ملخص البحث

هدفت الدراسة قياس فاعلية استخدام آليات علم النفس الإيجابي في تنمية مفهوم الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم، بلغ عدد أفراد العينة ٢٤ طالبا من ذوي صعوبات التعلم تم توزيعهم على مجموعتين متكافئتين تجريبية ١٢ طالبا تم تطبيق البرنامج القائم على آليات علم النفس الإيجابي عليها، ومجموعة ضابطة ١٢ طالبا لم يطبق عليها أي برنامج، وباستخدام أدوات: اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة غير الملونة، مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات تعلم الرياضيات والقراءة ومقياس مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم والبرنامج العلاجي القائم على بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى مفهوم الذات (إعداد: الباحثان)، وباستخدام اختباري مان وتني وويلكوكسون اللابارامترين أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق في مستوى مفهوم الذات بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتبقي للمجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بإستراتيجيات وآليات علم النفس الإيجابي بما يتلائم وخصائص واحتياجات وميول واتجاهات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: آليات علم النفس الإيجابي. مفهوم الذات. الطلاب ذوو صعوبات التعلم

*The Effectiveness of positive psychology Mechanisms
in Raising Self Concept among Students
with Learning Disabilities*

The study aimed to measure the effectiveness of the use of positive psychology mechanisms in the development of self-concept for students with learning disabilities, the number of sample 24 students with learning disabilities were divided into two experimental groups 12 experimental students The program, based on the mechanisms of positive psychology, was implemented and the control group of 12 students did not apply any program. Using the tools: The test of intelligence matrices consecutive non-colored, the diagnostic assessment of the disabilities of learning mathematics and reading, the measure of self-concept of people with learning disabilities and the program of therapy based on some mechanisms of positive psychology in raising the level of self-concept (Prepared by researchers). The results that there were statistically significant differences in self-concept between control and experimental in favor of the experimental groups, there were statistically significant differences self-concept between pre and post-test of the experimental; groups in favor of the post-test. And there no were significant differences between the post-test and follow up test of the experimental groups. The study recommended attention to the strategies and mechanisms of positive psychology to suit the characteristics, needs, interest and attitudes of students with learning disabilities.

Keywords: Mechanisms of Positive Psychology - Self Concept - Students with Learning Disabilities

مقدمة البحث:

تعد صعوبات التعلم ظاهرة متعددة الأبعاد، وذات آثار ومشكلات، تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى نفسية، واجتماعية، وانفعالية تترك بصماتها على مجمل شخصية الطفل من كافة جوانبها، وتظهر أبرز هذه الآثار الجانب الأكاديمي (الزيات، ٢٠٠٢). وتشير الدراسات إلى وجود علاقة بين صعوبات التعلم، وال فشل الدراسي، الأمر الذي يؤدي إلى مشكلات في مفهوم الذات، كما أكدت الدراسات على أن علاج المشكلات الأكاديمية، وتحسين مستوى التعلم لدى ذوي الصعوبات التعلم، يساهم في تخفيف حدة مشكلات مفهوم الذات لديهم.

وأشار Durrant, Cunningham & Voelker, (1990) إلى أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم مروا بخبرات دراسية فاشلة، وصنفوا على أساس أنهم مجموعة تشعر باليأس وتشعر بأن تحقيق النتائج الأكاديمية المطلوبة أمر خارج عن إرادتها، مما يدفعهم إلى الاعتقاد بأنهم أقل كفاءة من أقرانهم العاديين. وطبقا لما ذهب إليه Lackaye & Margalit, (2006)، فإن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أقل قدرة من أقرانهم العاديين على تحديد جوانب الضعف والقوة في شخصيتهم، ويميلون إلى تعميم فشلهم الأكاديمي، والذي يؤثر في جميع جوانب أنشطتهم الأكاديمية والاجتماعية ويؤدي إلى تدني مفهوم الذات لديهم. وقد توصلت دراستهم إلى وجود العديد من الفروق بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم منها الفروق في مفهوم الذات والكفاءة الأكاديمية حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الأكاديمية ومفهوم الذات كانا أعلى لدى الطلبة العاديين مقارنة بذوي صعوبات التعلم.

ويعد مفهوم الذات من الأبعاد الهامة في شخصية الفرد، ولها تأثير كبير على سلوكه، وتصرفاته، حيث تدل الحقائق العلمية على أنه توجد علاقة مباشرة بين مفهوم الذات للفرد، وسلوكه الظاهر، وإدراكه، وأدائه الأكاديمي (خير الله، ١٩٨١، ص ٣٥).

مشكلة البحث:

إن المهتم بفئة ذوي صعوبات التعلم بشكل عام، يجد أنها لم تأخذ نصيبها من الرعاية والاهتمام المأمولين؛ فالاهتمام بهذه الفئة لا زال في بداياته، وحتى الآن لا تتوفر غرف مصادر في مختلف المدارس تعمل على الكشف العلمي الدقيق عن هذه الفئة من ناحية، وتقديم لهم الخدمات المطلوبة التي تتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم وطاقاتهم من ناحية أخرى (مسعد والهولي والداوود، ٢٠٠٦). من هنا تأتي أهمية الاهتمام بهذه الفئة من فئات المجتمع بما يعود بالنفع في النهاية على المجتمع بأسره وعلى تقدمه ونموه (زيادة، ٢٠٠٥). تأتي أهمية الاهتمام بفئة صعوبات التعلم من عدة منطلقات أهمها شيوع صعوبات التعلم، فقد أوضحت الدراسات العربية أن حوالي ٨،١٠٪ من التلاميذ في الصفوف من الرابع حتى السادس الابتدائي يعانون من صعوبات التعلم. إضافة إلى استمرار هذا الاضطراب في مختلف المراحل النمائية والتعليمية، من ناحية أخرى، تأتي أهمية توفر برامج لذوي صعوبات التعلم من أن واقع الحال في الصفوف العادية لا يوفر متطلبات تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفق قدراتهم وخصائصهم، حيث أن الوسائل التعليمية التي يتم استخدامها داخل غرفة الصف الدراسي عادة ما تناسب الطلبة العاديين فقط وهي غير مناسبة لذوي صعوبات التعلم، لذا جاءت فكرة البحث الحالي لحل جزء من هذه الإشكالية، بحيث تكون مقدمة لحمل المختصين والمعنيين على زيادة الاهتمام بهذه الفئة وتوفير البرامج التدريبية لهم.

أسئلة البحث:

- (١) هل توجد فروق في القياس البعدي لمفهوم الذات بين المجموعتين المضابطة والتجريبية من ذوي صعوبات التعلم؟
- (٢) هل توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لمفهوم الذات للمجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم؟
- (٣) هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمفهوم الذات للمجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي ما يلي:

- (١) التحقق من أثر بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى مفهوم الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- (٢) التحقق من مدى بقاء أثر بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى مفهوم الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم .

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- (١) التعرف على أثر بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى مفهوم الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم ومن ثم إمكانية الاستفادة من نتائج هذا البحث في وضع البرامج الإرشادية اللازمة من قبل المتخصصين، بهدف رفع مستوى مفهوم الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم
- (٢) الحاجة إلى دراسات عربية تتناول آليات علم النفس الإيجابي ودورها في مجال صعوبات التعلم، وخاصة في ضوء ندرة الدراسات العربية في هذا المجال، وبالتالي التأكيد على فاعلية آليات علم النفس الإيجابي في تنمية كثير من خصائص وسمات التلاميذ بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

علم النفس الإيجابي هو الدراسة العلمية للسعادة الإنسانية، ويركز الباحثان في مجال علم النفس الإيجابي على دراسة وتحليل مكان القوة والسمات والفضائل الإنسانية الإيجابية مثل التفاؤل، الرضا والامتنان، والإبداع لتعظيم وتعزيز السعادة الشخصية للإنسان في ممارساته وأنشطته وشئون حياته اليومية، لتحسين صحة وإنتاجية الأفراد، ولزيادة فاعلية وقوة المؤسسات التي تتعامل مع الإنسان بتحسين نوعية الحياة بصفة عامة. ويهتم علماء نفس علم النفس الإيجابي بدراسة وتحليل فاعلية صيغ التدخل الإيجابي التي تستهدف تحسين وزيادة الرضا عن الحياة، وتحسين نوعية حياة الإنسان، وتعظيم وتعزيز أدائه في مختلف مجالات ومواقف الحياة.

وتعد صعوبات التعلم من بين أهم عقبات التعليم عمقاً، ومن ثم فلا بد من مواجهتها (Olson, 1998)، خاصة وقد ارتفع عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم فأصبحوا يشكلوا شريحة كبيرة من التلاميذ تمثل نسبة تمتد بين ١٦٪ - ٣٠٪، بالإضافة إلى أن ٤٠٪ منهم يتعرضون للاكتئاب (Schraufnagel, 2003)، وبالتالي فهي مشكلة عامة من الممكن أن تؤثر على الطالب في الحياة، حيث قد تؤدي صعوبات التعلم إلى فشل اجتماعي ونفسي ومجموعة من الإحباطات مدي الحياة (Olmstead, 2005). وعلى ذلك؛ فالاهتمام بتلك الفئة من التلاميذ قد يحميهم من الإحباطات الناشئة عن الفشل الدراسي، ولأن الاتجاهات السلبية من قبل المجتمع نحو هؤلاء التلاميذ تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني، أو الانسحاب أو الانطواء لدى التلاميذ، فإن الاهتمام بهذه الفئة من التلاميذ يكون ضرورة ملحة تفرضها المجتمعات الحديثة لتحقيق الفعالية الاجتماعية.

مفهوم الذات: Self concept هو مجموعة من أفكار الفرد، ومشاعره نحو نفسه، ويعرّف على أنه إدراك الفرد لذاته، وهذه المدركات تتشكل من خلال احتكاكات الفرد ومروره بالخبرات البيئية، والتي تتأثر بصفة خاصة بالتعزيزات التي تصدر عن الأشخاص الآخرين ذوي الأهمية في حياة الفرد، والتعامل معهم وهم عادة الأسرة، الأقران، المعلمون (فتحي الزيات، ١٩٨٥، ص ٢٢٥). وقد أستخدم مصطلح مفهوم الذات في الدراسات النفسية بمعاني مختلفة، حيث أستخدمه كثير من علماء النفس، للدلالة على معنيين هما: الذات كموضوع والذات كعملية، في حين أستخدم بعض العلماء المعنيين في آن واحد "الذات كموضوع، والذات كعملية"، والذات كموضوع Self as an Object: تدل على اتجاهات الفرد، ومشاعره، وما يعتقده الفرد عن نفسه، تبعاً لخبراته، ومدركاته أو الفرد كما هو معروف لنفسه، أما الذات كعملية Self as Process: فقد استخدمت للدلالة على مجموعة من العمليات النفسية، كال تفكير، والتذكر، والإدراك، التي تحكم الفرد وتوجه سلوكه، والذات كموضوع وكعملية Process Self as Object: فهي أن الذات تتكون من إدراكات تتعلق بالفرد، ولهذا التنظيم من الإدراكات آثار حيوية وهامة على سلوك الفرد، فالذات بهذا المعنى فاعل، لأنها جانب من المجال الظاهري الذي يحدد السلوك كله، وهي أيضاً موضوع لأنها تتكون من خبرات الذات

مفهوم الذات وصعوبات التعلم:

تمثل الذات مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهي التي تمد الشخصية بالتوازن والثبات، ولذا فإن تحقيق الذات، هو الغاية التي ينشدها الإنسان، وذلك ما تنشده التربية الحديثة للطفل أيضًا، إذ يعني تحقيق الذات أفضل أشكال التوازن، والتكامل، والامتزاج المتجانس لجميع جوانب الشخصية (عبد الفتاح، ١٩٩٢، ص ٦٣).

كما يؤكد كارل روجرز (Carle Rogers) على أهمية مفهوم الذات وقيمتها في تقدير السلوك الإنساني، وأن على الفرد تنظيم وإحراز تصور متناسق عن نفسه بحيث يكون تصورًا إيجابيًا لا سلبيًا، بغض النظر عن رؤية الآخرين له (In: Darley, 1981, 371).

وبما أن مفهوم الذات يتأثر كثيرًا بالوالدين، وأفراد الأسرة، والأصدقاء والمعلمين، خاصة في سنوات العمر المبكرة، وينمو هذا المفهوم، ويتطور من الطفل عبر تقييم الذات المستمر في المواقف المختلفة (البيلي، قاسم، الصمادي، ١٩٩٧، ص ١١١) أصبح مفهوم الذات مركزًا للاهتمام ومجالًا للعديد من البحوث التربوية والنفسية، والتي ترى أن مفهوم الذات الإيجابي، يمثل هدفًا تربويًا واجتماعيًا، وقوة كامنة، وحافزًا للتحصيل (Vispoel, 1995, P. 134).

وقد جرى خلال العشرين سنة الماضية التوسع في إجراء العديد من الدراسات النظرية والتجريبية، للتعرف على صورة الذات، لدى الأطفال، وأهتم فيها المربون بالعوامل التي يمكن أن تؤثر في التحصيل الدراسي.

وتبين نتيجة دراسات عديدة أهمية الكيفية التي يرى فيها الفرد نفسه، وتأثير ذلك على فعاليته وأدائه، وفي هذا السياق بينت الدراسات أهمية الصورة الإيجابية لدى الفرد عن ذاته، فيما يتعلق بإمكانية النجاح، وأشارت إلى أن الطريقة التي يستجيب بها الأفراد للمدرسة تتأثر بدرجة كبيرة بكيفية رؤيتهم لأنفسهم (جبريل، ١٩٩٣، ص ١٩٦).

كما أن الطفل الذي لديه مفهوم ذات عال يكون عادة أكثر نجاحاً في المدرسة وأن المدرسة هي المكان الذي فيه يتطور، أو قد لا يتطور عدداً كبيراً من المهارات التي تحدد مفهوم الذات لديه، وأن الأحكام التي يراها في نفسه من الآخرين كزملائه في الصف، والمدرسة، واهتمام المعلمين به، لها دور إيجابي في تكوين مفهوم الذات لديه (البيلي وآخرون، ١٩٩٧، ص ١١١).

ويرتبط مفهوم الذات بمركز العمليات التعليمية Learning Process أما كسبب مؤدي إليها، أو كنتيجة مهمة لها (Scheirer & Kraut 1979, P.131). ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن مفهوم الذات ذو علاقة إيجابية بالنجاح الأكاديمي، وأن هذه العلاقة تبدأ بالظهور في مرحلة مبكرة في رياض الأطفال (Yauman Beth. 1980, P.30).

ويعد عامل من عوامل الدافعية للتحصيل، فمفهوم الذات الإيجابي يزيد من دافعية الإنجاز والتحصيل لدى الطلاب (عويطات وحمدى، ١٩٨٩، ص ٧٦).

وتعد مدركات الفرد المتصلة بذاته (Self-Perceptions) وما يكتنفها من أحكام تقييمية، واتجاهات عاطفية، موجهاً أساسياً لدافعيته، وسلوكه، وتكيفه الشخصي (ياسين حداد، ١٩٩٠، ص ٣٣)، وأنه كلما ارتفعت درجة مفهوم الذات ارتفع التحصيل الدراسي، وأن ارتفاع التحصيل الدراسي قد يكون أداة لتحسين مفهوم الذات، وتقبل الفرد لذاته، أي أن الفرد إذا كان يعلي من قيمة نفسه، وكان اتجاهه إيجابياً نحو ذاته، فإن ذلك يقلل من صراعاته النفسية وتوتراته، الأمر الذي قد يزيد من طاقته النفسية، وجهده، وتوجيهها، لتحقيق تفوق في الأداء والتحصيل (عبد الحميد، ١٩٨٥، ص ٢٠٤-٢٠٥). ويظهر النجاح الأكاديمي من خلال قدرته على استذكار دروسه، وشرحها بصورة جيدة أمام زملائه، ومدى شعوره بالرضا عن أعماله المدرسية، وتقييمه وأهميته داخل الفصل، ودرجة مثابرته وسلوكه، وإنجازه الأكاديمي (صلاح أبو ناهيه، ١٩٩٩، ص ١٨).

ويرى (Murphy 1981, P.1) أن مفهوم الذات السوي يتضح لدى الأطفال الذين يتقبلون نواحي القوة ونواحي الضعف لديهم، أو يؤمنون بأنهم أفراد جديرون بالاهتمام، وأن المشكلة لنمو مفهوم ذات غير سوي لدى هؤلاء الأطفال تظهر عندما يزداد الفشل الدراسي، وتظهر المسميات السلبية غير المناسبة من الآخرين.

ويؤكد (McWhirter, 1985, p.315) إلى أن إدراك الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم لل صعوبات التي يعاني منها، يحدد معرفته لنقاط ضعفه، وقوته وأن التركيز على نقاط القوة لديه، من شأنه أن يساعد على بناء تقدير ذات مرتفع.

وطبقاً لما ذهب إليه (Margalit & Zak, 1984, P. 537) فإن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أقل قدرة من أقرانهم العاديين على تحديد جوانب الضعف والقوة في شخصيتهم، ويميلون إلى تعميم فشلهم الأكاديمي إلى مشاعر من انخفاض في تقدير الذات، الذي يؤثر في جميع جوانب أنشطتهم الأكاديمية والاجتماعية.

وأشار (Voelker, 1990, P. 657) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم مروا بخبرات دراسية فاشلة، وصنفوا على أساس أنهم مجموعة تشعر باليأس وتشعر بأن تحقيق النتائج الأكاديمية المطلوبة أمر خارج عن إرادتها، مما يدفعهم إلى الاعتقاد أنهم أقل كفاءة من أقرانهم العاديين.

ونتيجة للفشل في تحقيق تقدم، مقارنة بالزملاء، ينتاب ذوي صعوبات التعلم الشك في أنفسهم، عندما يلحظون أن جهودهم الشاقة تنتهي إلى الإخفاق التعليمي ويتسلط عليهم الشعور بالتقصير، مما قد يؤثر على مفهوم الذات لديهم (الأسدي، ١٩٨٧، ص ٨٥). وبسبب المشكلات التعليمية، يكونون عرضة لحلقة مفرغة من التفاعل بين مفهوم الذات المنخفض، والإنجاز المتدني. (McWhirter, 1988, p.99)

وترى ذلك فرضيات واسعة، بأن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم لديهم مفهوم ذات منخفض، ويرى البعض أن هذا صحيح، على اعتبار أن من يعاني من صعوبات في التعلم لديه نسبة ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ويدرك أنه لا يصل إلى المستوى الذي يتوقعه منه الآباء والمعلمون، مقارنة بالتلاميذ العاديين ممن هم في نفس سنه، وكذلك مستواه العقلي، وعندما يبلغ هذا التلميذ سن المراهقة، تتراكم لديه خبرات الفشل في المدرسة، ولا يستطيع مجاراة زملائه وينعكس ذلك على مستوى تحصيله، وقد لاقى هذه الفرضيات اتفاق بين كثير من التربويين وعلماء النفس. (Zigmond & Silverman, 1983, p.489)

ويرى العديد من الباحثين المهتمين بالأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم أن تقدير الذات المنخفض يعد مشكلة بارزة لدى هذه الفئة (McWhirter, 1988, P.99).

ولقد تبين من خلال دراسة قام بها Chapman & Boersma (2007) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحملون مفهوم ذات سلبي بدرجة دالة حول قدرتهم في القراءة، والتهجي، والرياضيات مقارنة بمفهوم الذات الذي تحمله المجموعة الضابطة، وأنهم يحملون إدراكاً منخفضاً لقدرتهم العامة، وثقة أقل بالمدرسة، واتجاهات أكثر سلبية نحوها.

ولقد توصل Boersma et al., (2010) في دراستهم لمفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم من طلبة الصف الثالث وحتى السادس الابتدائي ممن يتلقون تعليمهم في الصفوف العادية، إلى أن ذوي صعوبات التعلم يحملون مفهوماً منخفضاً عن ذواتهم، مقارنة بالطلاب العاديين في المجموعة الضابطة.

ويتزايد لديهم الشعور بالفشل عندما لا يصلون إلى المستوى الذي وصل إليه زملائهم في الصف (الديب، ٢٠٠٣، ص ٣١٣).

ويرى Bryan & Bryan, (1977) أن مفهوم الذات السلبي لدى ذوي صعوبات التعلم يرجع إلى الفشل المستمر في الأداء الأكاديمي، وما يترتب عليه من نتائج سلبية، بسبب ما يواجهونه من رفض من زملائهم ومدرسيهم.

وفي محاولة للكشف عن دور المتغيرات الأسرية في صعوبات تعلم القراءة توصل Dyson, (2014, p.280) إلى عدم تأثير العلاقات الأسرية والنظام الأسري بينما شكل التفضيل الوالدي المنخفض تأثيراً سالباً على مفهوم الذات، وأن الأسرة التي لديها طفل يعاني من صعوبة في القراءة، تتصف بشكل عام بالضغط الوالدي والسيطرة، وإصدار الأوامر، وعدم التقبل.

ويؤيد ذلك نتائج دراسة Lawrence, (2016, P.598) بأن ذوي صعوبات القراءة لديهم مفهوم ذات سالب، وخبرات نفسية، واجتماعية سلبية، وأنهم يتعرضون لمقارنة غير منصفة بأقرانهم العاديين، ويعانون من مكانة اجتماعية منخفضة.

كما هدفت دراسة (Chopman & Boersma, 2017) والتي اشتملت على (١٦٢) طالباً من طلبة الصف الثالث وحتى السادس الابتدائي إلى التعرف على خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والضبط الداخلي، وتوقعات الأمهات والمدرسين، ووعي الأمهات بمدرجات الأطفال الذاتية، من خلال المقارنة بين مجموعتي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والعاديين، وقد أظهرت النتائج أن مفهوم الذات العام لدى ذوي صعوبات التعلم لا يختلف عن المجموعة الضابطة وقد كان مفهوم الذات الأكاديمي لديهم أكثر سلبية، كما كانت اتجاهاتهم نحو المدرسة سلبية بشكل عام، وأن النجاح الأكاديمي ناتج عن عوامل داخلية، في حين أرجعت كلتا المجموعتين الفشل الأكاديمي إلى مسئوليتهم الشخصية، وانخفاض القدرة لديهم، وأن توقعات الأمهات والمدرسين من الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانت منخفضة بدرجة دالة عن المجموعة الضابطة .

التعليق على الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة:

من خلال العرض السابق لمجموعة من الدراسات التي تناولت مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم، يمكن استخلاص ما يلي:

- (١) أن ذوي صعوبات التعلم أقل من أقرانهم العاديين في السلوك الأكاديمي، وهذا ما قد يحد من إمكانية تكيفهم مع أقرانهم العاديين، ويضيع عليهم فرصاً كبيرة للتعلم. كما أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدني مفهوم الذات، وضعف في الوظائف المدرسية، أكثر من أقرانهم العاديين.
- (٢) كشفت نتائج بعض الدراسات السابقة عن وجود مجموعة من العوامل التي ترتبط بصعوبات التعلم منها: العجز عن الأداء واليأس، وعدم الثقة بالنفس، والشعور بعدم الكفاءة، وتكرار الفشل في الكثير من المواقف، والاعتماد على الغير، وانخفاض الدافعية، وعدم تقبل الوالدين للطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم، وعدم احترام الطفل لذاته، واضطراب علاقة الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم،
- (٣) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتعرضون لعدد من العوامل التي تعمل على شعورهم بالفشل والإخفاق، عدم القدرة على الإنجاز والتعلم والتحصيل الدراسي، وعدم القدرة على المشاركة في العمل الصفّي، بالإضافة إلى ضعف اكتسابهم للمهارات التي يحتاجها الطلاب في المدرسة

- (٤) أظهرت بعض الدراسات التي قارنت بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التحصيل المنخفض وذوي التحصيل المرتفع أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أقل قبولاً من الزملاء، وأقل صداقة من الطلاب العاديين سواء من ذوي التحصيل المنخفض أو ذوي التحصيل المرتفع.
- (٥) استخدمت الدراسات السابقة العديد من المقاييس سواء مقاييس الشخصية والعلاقات أو الملاحظات والمقابلات أو تقديرات أولياء الأمور أو الأقران أو المعلمين. وعلى الرغم من اختلاف وتنوع أساليب القياس؛ إلا أن معظم هذه الدراسات أكدت أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في مفهوم الذات، والكفاءة الاجتماعية، والمهارات الاجتماعية، والتكيف الاجتماعي.

فروض البحث:

مما تقدم يمكن صياغة الفروض التالية كإجابات محتملة لما أثير من تساؤلات في مشكلة البحث:

- (١) توجد فروق دالة إحصائية في القياس البعدي لمفهوم الذات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- (٢) توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمفهوم الذات للمجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي.
- (٣) لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لمفهوم الذات للمجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

يقوم هذا البحث على استخدام المنهج شبه التجريبي وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة التي تسعى إلى اختبار عدد من الفروض التي تتعلق بالكشف عن فاعلية آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى مفهوم الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

محكات اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث المكونة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بناءً على المحكات التالية:

(١) محك التباعد: أن يحصل الطالب على درجة ذكاء في المدى المتوسط أو فوق المتوسط في اختبار المصفوفات المتتابة لرافن (تقنين: عبد الرؤوف، ١٩٩٩). وأن تقل درجة الطالب وفقاً لدرجاته النهائية في نهاية الفصل الدراسي، عن المتوسط بواحد انحراف معياري على الأقل.

(٢) محك الاستبعاد: أن تستبعد الحالات التي يرجع التباعد بين التحصيل الدراسي والذكاء لديهم لأسباب تتعلق بالإعاقات العقلية أو الحسية أو الحركية أو الاضطرابات الانفعالية أو سوء الظروف البيئية، وذلك من خلال الإطلاع على المعلومات والبيانات الأولية الطبية في السجلات المدرسية للطالب، ومن خلال ملاحظات كل من معلمين اللغة العربية والرياضيات والأخصائي الاجتماعي بالمدرسة.

(٣) التفريط التحصيلي: تم تحديد الطلاب ذوو التفريط التحصيلي في الرياضيات والقراءة من خلال تقدير معلمين الرياضيات واللغة العربية، وذلك بتطبيق بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات تعلم الرياضيات والقراءة (إعداد: الزياد، ٢٠٠٨)، حيث يعد الطالب من ذوي التفريط التحصيلي إذا حصل على درجة (٢١) أو أكثر في ذلك المقياس. وتجدر الإشارة إلى اقتصار البحث على قياس درجة التفريط التحصيلي في القراءة والرياضيات وذلك لتأثيرهما البالغ على التحصيل الدراسي للمواد الدراسية الأخرى (علوم، التربية الإسلامية، الاجتماعيات، اللغة الانجليزية).

إجراءات فرز عينة البحث :

تم إتباع الإجراءات التالية في اختيار عينة البحث:

أولاً: تطبيق اختبار الذكاء على جميع أفراد العينة الأولية للبحث المكونة من (٣٩٤) طالباً من الصف الثاني المتوسط في عدد من المدارس، وتحديد الطلاب الذين يبلغ ذكاءهم متوسط فما فوق، وتم رصد درجات التحصيل الدراسي النهائي للفصل الدراسي للمواد الأساسية (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، علوم)، لجميع طلاب العينة الأولية للبحث (٧٧٨) طالباً، واستخراج متوسطات درجة التحصيل الدراسي لعينة الدراسة، ومن ثم تم تحديد الطلاب الذين حصلوا على

درجة ذكاء متوسط أو فوق المتوسط على اختبار الذكاء وتقل درجاتهم عن المتوسط بمقدار واحد انحراف معياري وقد بلغ عددهم (٤٢) طالباً.

ثانياً: مراجعة السجلات المدرسية، لاستبعاد الحالات التي لديها اضطراب انفعالي أو إعاقات حسية أو حرمان بيئي أو ثقافي، حيث لم يستبعد أي طالب وفقاً لهذا المحك.

ثالثاً: تطبيق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات تعلم الرياضيات والقراءة (إعداد: الزيات، ٢٠٠٨)، وذلك بهدف تحديد الطلاب ذوي التفريط التحصيلي، حيث تم استبعاد (١٨) طالباً.

رابعاً: تقسيم العينة النهائية للبحث إلى مجموعتين متكافئتين للصفين الثاني المتوسط وذلك من حيث (العمر الزمني، مستوى الذكاء، التحصيل الدراسي، مفهوم الذات)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١)

تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية للصف الثاني المتوسط (١٢ طالباً لكل مجموعة)

المتغير	المجموعة	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٢,٣	٥١٩,	٢٨٣,	غير دال
	الضابطة	١٢,٤	٥٣٥,		
الذكاء	التجريبية	٩٠	١,٧٠	١,٧٨	غير دال
	الضابطة	٩١	٢,٢٠		
التحصيل الدراسي	التجريبية	٦٨,٩	١,٥٦	١,٥٥٨	غير دال
	الضابطة	٦٩,٧	٤٩٠,		
مفهوم الذات	التجريبية	١٧٠,٦	١٣,٦١	٣٤٥,	غير دال
	الضابطة	١٦٩,٩	١٣,٨٠		

يتضح من الجدول السابق، أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من العمر الزمني ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي ومفهوم الذات، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين.

أدوات البحث :

لجمع المعلومات والبيانات اللازمة لاختبار فروض البحث الحالي، استخدمت الأدوات التالية:

- (١) اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة غير الملونة (إعداد: رافن ١٩٣٨، تقنين عبدالرؤوف، ١٩٩٩).
- (٢) مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات تعلم الرياضيات والقراءة (إعداد: الزياد، ٢٠٠٨).
- (٣) مقياس مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم (إعداد: الباحثان).
- (٤) البرنامج العلاجي القائم على بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى مفهوم الذات (إعداد: الباحثان).

أولاً: اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة (إعداد: رافن ١٩٣٨، تقنين عبدالرؤوف، ١٩٩٩):

يعد اختبار المصفوفات المتتابعة من أشهر اختبارات الذكاء غير اللفظية المتحررة من أثر الثقافة، حيث قامت عبد الرؤوف بتعريبه سنة ١٩٩٩. وهو يحتوي على (٦٠) مصفوفة مقسمة إلى خمس مجموعات (أ، ب، ج، د، هـ) كل مجموعة تحتوي على (١٢) مصفوفة متدرجة في الصعوبة. تم حساب معاملات صدق الاختبار بعدة طرق، وهي: الصدق التنبؤي والمقارنة الطرفية والصدق التكويني، حيث تبين أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق. وكما تم حساب معاملات الثبات بعدة طرق، وهي: إعادة التطبيق والتجزئة النصفية والاتساق الداخلي، وتبين أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

تطبيق الاختبار وتصحيحه: يمكن تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة بطريقة فردية أو جماعية، ولا يختلف التطبيق الفردي عن التطبيق الجماعي لأن الفاحص في الحالتين يقوم بشرح التعليمات ومساعدة التلاميذ في حل الأمثلة التدريبية. يتكون الاختبار من كراسة للأسئلة وورقة للإجابة يتم تصحيحها بسرعة ودقة باستخدام مفتاح التصحيح بحيث تحسب للمفحوص درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة، والدرجة الخام للفرد هي مجموع إجاباته الصحيحة على بنود الاختبار.

ثانياً: بطارية مقاييس التقدير الشخصية لصعوبات التعلم

(إعداد: الزيات، ٢٠٠٨)

تم إعداد بطارية مقاييس التقدير الشخصية لصعوبات التعلم للاستخدام في الكشف والتشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم، بدءاً من الصف الثالث الابتدائي حتى الصف التاسع المتوسط، وهي مقاييس تقدير ثابتة وصادقة من النوع محكي المرجع، تتكون من ستة عشر مقياساً مستقلة منها خمسة مقاييس تتناول اضطرابات العمليات المعرفية أو صعوبات التعلم النمائية متمثلة في الانتباه والإدراك السمعي والإدراك البصري والإدراك الحركي والذاكرة، وثلاثة أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية وهي القراءة والكتابة والرياضيات والمقياس التاسع يشمل ثمانية مقاييس تتناول أبعاد صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي.

ثالثاً: مقياس مفهوم الذات :

قام الباحثان ببناء مقياس مفهوم الذات على غرار مقياس العوامل الستة لمفهوم الذات (SFSCS) Six Factor Self –Concept Scale أعدته " ستاك" (Stake , 1994)، وهو مقياس متعدد الأبعاد صمم لتقييم إدراك الذات المعرفي مستخدماً عبارات أو خصائص وصفية (مثل، سعيد، لديه مواهب خاصة) موزعة على ستة أبعاد، ويجب عن كل عبارة باستخدام مقياس مدرج ذي سبع نقاط يتراوح بين (١ = لا تنطبق علي أبداً) إلي (٧ = تنطبق علي دائماً)، وهذه الأبعاد الستة تشير إلي ست مكونات لمفهوم الذات، هي انجاز المهمة، الأخلاقي، القابلية للتعرض، القوة، الموهبة، القدرة علي الحب. ولقد اتضح لـ " ستاك " أن مقياس العوامل الستة لمفهوم الذات يمكن أن يتنبأ باتجاهات وسلوكيات الراشدين في مدي واسع من المواقف . (Ambery,2000,P.53)

يتكون المقياس من (٤٨) فقرة موزعة على ستة أبعاد رئيسية، حيث يحتوي كل بعد على (٨) فقرات. وذلك على النحو التالي:

١. القوة Power وأشار إلي امتلاك القوة والحزم والقدرة علي التأثير في الآخرين والقيادة . ويتكون من ٨ عبارات هي ٣، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٩، ٣٥، ٣٩.
٢. انجاز المهمة Task Accomplishment وأشار إلي القدرة علي القيام بالواجبات والأعمال وانجازها بكل كفاءة وامتلاك عادات جيدة للعمل،

والقدرة علي إدارة واتمام المهام المطلوبة بفاعلية . ويتكون من ٨ عبارات هي التي أرقامها ٢، ٩، ١٤، ٢٠، ٢٧، ٣٣، ٣٧، ٤١.

٣. الموهبة Giftedness أي أن الفرد لديه مواهب فطرية وقدرات خاصة تختلف عن المهارات المكتسبة والانجازات . يتكون من ٨ عبارات هي ٥، ١٣، ٢٤، ٣٠، ٣٦، ٣٨، ٤٣، ٤٦.

٤. القابلية للتأثر Vulnerability وتشير إلي النقد الذاتي والأداء الشاق في المواقف الضاغطة . ويتكون من ٨ عبارات هي ٤، ١٠، ١٦، ١٩، ٢٥، ٣١، ٤٥، ٤٨.

٥. القدرة علي الحب Likeability وتشير إلي القدرة علي اقامة علاقات ممتعة مع الآخرين . ويتكون من ٨ بنود هي ١، ٨، ١٥، ٢٣، ٢٨، ٣٤، ٤٢، ٤٧.

٦. الأخلاقية Morality وهي الخصائص التي تقيم بصفة عامة بأنها جيدة ومرغوبة، ولا تختص ببلد معين أو بديانة محددة أو بمجموعة عرقية بعينها . ويتكون من العبارات ٦، ١١، ١٨، ٢١، ٢٦، ٣٢، ٤٠، ٤٢.

وهكذا فإن الدرجة علي المقياس هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد علي بنود المقياس الـ (٣٦)، وتتراوح الدرجة علي كل بعد من الأبعاد الستة المكونة للمقياس بين ٧ و ٥٦ درجة. (Yanico & Lu, 2000)

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أولاً : صدق المقياس :

١- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على أحد عشر من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والتربية الخاصة، وذلك لتحكيم المقياس من حيث: الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى ارتباط كل فقرة بالهدف العام للمقياس وابعاده، كذلك بيان أهمية كل فقرة، وفي ضوء ذلك تم الموافقة على الصورة الأولية للمقياس، حيث تراوحت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين كالتالي:

- (١) ارتباط الفقرات بأبعاد المقياس تراوحت ما بين ٩١٪-١٠٠٪.
- (٢) أهمية الفقرات بالنسبة لأبعاد المقياس تراوحت ما بين ٩١٪-١٠٠٪.
- (٣) ملائمة الصياغة اللغوية للفقرات تراوحت ما بين ٧٢,٧٪-١٠٠٪.

وعليه فقد تم إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية التي أقرها المحكمون، ومن ثم تم إعداد الصورة النهائية للمقياس، بعد التعديل اللغوي الذي تم الأخذ وفقاً لآراء المحكمين.

٢- صدق المحك: تم حساب صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي = (٠,٦٠٩)، وهو دال عند (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس.

٣- الاتساق الداخلي: تم إيجاد مؤشر الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد والمقياس والجدول (٢) يوضح هذه النتائج.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين عبارات مقياس مفهوم الذات والبعد الذي تنتمي إليه، وبين الدرجة الكلية للمقياس

القوة		الاجاز المهمة		الموهبة	
الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	,٢٩٥**	,٠٠٢	٩	,٥٢١**	,٣٣٠**
٢	,٤٨٧**	,٢٦٧**	١٠	,٦١٧**	,٤٧٧**
٣	,٦٦٠**	,٢٥٥**	١١	,٤٦٩**	,٣٨٤**
٤	,٤٨٣**	,٢١١*	١٢	,٥٠٢**	,٢٨٦**
٥	,٥٩٩**	,٤١٤**	١٣	,٥٢٦**	,٢٥٦**
٦	,٥٧٢**	,٤٣٠**	١٤	,٥١٣**	,٢٩٧**
٧	,٥٨١**	,٢٦٤**	١٥	,٢٩٤**	,٠٩٢
٨	,٦١٧**	,٢٩٧**	١٦	,١٦١	,١١٣

القابلية للتأثر		القدرة على الحب		الأخلاقية	
الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
٢٥	,٥٤٢**	,٣١٤**	٣٣	,٤٤٣**	,٣٩٩**
٢٦	,٥٩٩**	,٤٥٨**	٣٤	,٥٩٠**	,٣٣٧**
٢٧	,٤٨٢**	,٢٦٧**	٣٥	,٣٧٨**	,٣٥٤**
٢٨	,٥٩**	,٣٧٨**	٣٦	,٥٤٧**	,٥٣٤**
٢٩	,٢٨٤**	,٢٥٧**	٣٧	,١٦٣**	,٣٨٤**
٣٠	,٤٦٥**	,٥٢٩**	٣٨	,١٥٥**	,٥٢٤**
٣١	,٤٧٦**	,٢١١*	٣٩	,٤٤٤**	,٢٧٣**
٣٢	,٣٦٠**	,٢١٩*	٤٠	,٤٧٣**	,٢٤٢*

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق، أن جميع فقرات المقياس، تمتعت بدرجة مرتفعة في ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت غالبية معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، باستثناء الفقرتين (٢٣ و١٦)، فقد كان ارتباطهما بالبعد غير دال إحصائياً، وبالتالي تم حذفها من المقياس. كما تم حساب معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس فيما بينها، وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس ويبين الجدول (٣) ذلك.

جدول (٣)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس مفهوم الذات فيما بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس

البعد	الدرجة الكلية
القوة	,٥١٦**
انجاز المهمة	,١٢٢**
الموهبة	,٥٢٦**
القابلية للتأثر	,١٧٨**
القدرة على الحب	,٧٢٩**
الأخلاقية	,٧١٣**

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتبين من الجدول السابق أن قيم معامل الارتباط كان ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومما سبق يتضح أن مقياس مفهوم الذات يتمتع باتساق جيد.

ثانياً: ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس لكل بعد من أبعاد مقياس مفهوم الذات وللمقياس ككل باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: قبل وبعد حذف الفقرات كما يوضح الجدول (٤).

جدول (٤)

معاملات ثبات مقياس مفهوم الذات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا

البعد	قبل الحذف	بعد الحذف
القوة	,٦٥٣٠	,٦٥٣٠
انجاز المهمة	,٤٨٤٠	,٤٩٤٠
الموهبة	,٥٢٦٠	,٥٥٦٠
القابلية للتأثر	,٤٩٨٠	,٤٩٨٠
القدرة علي الحب	,٦١٣٠	,٦١٣٠
الأخلاقية	,٤٦٥٠	,٤٦٥٠
الدرجة الكلية للمقياس	,٧٩٩٠	,٨٠٢٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ بعد حذف المفردات غير الثابتة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن الدرجة الكلية للمقياس ودرجات أبعاده الفرعية ذات ثبات جيد.

البرنامج العلاجي القائم على بعض آليات علم النفس الإيجابي لرفع مستوى مفهوم الذات (إعداد: الباحثان):

الهدف العام: يهدف البرنامج إلى رفع مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الأبعاد التالية: القوة، انجاز المهمة، الموهبة، القابلية للتأثر، القدرة علي الحب، الأخلاقية.

بناء البرنامج العلاجي: تم إعداد البرنامج بناءً على مبادئ علم النفس الإيجابي (Sligman, 2002)، وهي:

- (١) الاهتمام بنقاط القوة لدى الفرد.
- (٢) الاهتمام بالسلامة النفسية والاتزان النفسي لدى الفرد.
- (٣) الاهتمام بالخبرة الذاتية الإيجابية والسمات الشخصية الإيجابية وتنميتها.
- (٤) تنمية التفكير الواقعي لدى الفرد.

تم تصميم البرنامج العلاجي بعد الإطلاع على مجموعة من البرامج العلاجية لتعديل السلوكيات غير المقبولة، ومنها: السيد (٢٠١٠)، الخطيب (٢٠٠٧)، الظاهر (٢٠٠٤)، الحسن (٢٠٠٣)، الخطيب (١٩٩٣)، Tim (1993)، Manix (1993)، Zirpoly & Melloy (1993). وكذلك في ضوء استطلاع آراء المعلمين عن مشكلات مفهوم الذات لدى طلاب الصفين الثاني المتوسط والثاني المتوسط.

بعد الانتهاء من البرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وذلك بهدف التحقق من مدى اتساق الجلسات العلاجية لمبادئ علم النفس الإيجابي ومدى ملائمة الجلسات العلاجية للمرحلة التعليمية (طلاب الصف الثاني المتوسط)، بالإضافة إلى الجوانب ذات العلاقة باللغة كالصياغة اللغوية والنحوية، حيث أخذ الباحثان في الاعتبار ملاحظات المحكمين .

إجراءات إعداد البرنامج العلاجي: قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (٦٠) طالباً من الصف الثاني المتوسط، وذلك بهدف تحديد مشكلات مفهوم الذات الأكثر شيوعاً لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الصف الثاني المتوسط ومن خلال تحليل نتائج مقياس تشخيص مشكلات مفهوم الذات الذي عرض على معلمين الطلاب ذوي صعوبات التعلم، تم تحديد المشكلات التي حصلت على أعلى نسب شيوع، وفيما يلي عدد من الأسس والإجراءات التي أخذت في الاعتبار عند بناء البرنامج:

- (١) أخذت الجلسات العلاجية في الاعتبار مشكلات مفهوم الذات التي كشف عنها استطلاع الآراء، مع التركيز على بعض آليات علم النفس الإيجابي، كما استخدم مجموعة من الطرق القائمة على المدخل المعرفي في العلاج والتركيز على مبادئ علم النفس الإيجابي .
- (٢) تقديم المعلومات بقدر الإمكان شفويًا، وذلك لمراعاة الصعوبات المتعلقة بالقراءة لدى عينة الدراسة.

- (٣) تقديم التغذية الراجعة الفورية وذلك بتصحيح الإجابات غير المرغوبة وتعزيز الإجابات المرغوبة.
- (٤) التنوع والفورية في تقديم التعزيز.
- (٥) اختيار المعززات المناسبة (المفضلة) للطالب، من خلال سؤال الطالب.
- (٦) تقديم التلميحات والإخفاء التدريجي لتلك التلميحات.
- (٧) تقديم المادة العلمية بعدة أشكال (سمعية، بصرية).
- (٨) تجزئة الهدف العام إلى أهداف جزئية.
- (٩) التقويم التكويني.
- (١٠) في حال عدم حصول الطالب على مستوى الإتقان في كل نشاط تقويمي، يتم تقديم التغذية الراجعة الملائمة، وذلك من خلال التعرف على طبيعة الخطأ.

الآليات المستخدمة بالبرنامج: المناقشة الجماعية. وتمثيل الأدوار. والتعزيز الإيجابي. والتعلم التعاوني. والنشاط القصصي. والعلاج العقلاني. وحل المشكلات. والتغذية الراجعة. والنمذجة. وتقييم الذات. ومراقبة الذات. وقبول الذات. وسمو الذات ونموذج القيم (تعاليم الدين الإسلامي).

جلسات البرنامج: يتكون البرنامج من (١٢) جلسة علاجية، إضافة إلى جلسة تمهيدية وجلسات القياس القبلي والقياس البعدي والقياس التتبعي بعد شهر من تطبيق البرنامج، تم تقديم الجلسات بواقع (٣ أيام أسبوعياً)، بمعدل جلسة واحدة في اليوم تستغرق ٤٠ دقيقة.

نتائج البحث:

أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه «توجد فروق دالة إحصائية في القياس البعدي لمفهوم الذات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من ذوي صعوبات التعلم من طلاب الصف الثاني المتوسط لصالح المجموعة التجريبية». لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار «مان وتني» Test Mann-Whitney اللابارامتري للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمفهوم الذات لذوو صعوبات التعلم بالصف الثاني المتوسط، وجاءت النتائج كما بالجدول (٥):

جدول (٥)

الفروق في أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية في القياس البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني المتوسط

الأبعاد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
القوة	تجريبية	١٤,٥	١٥٤,٥٠	٣,٩٤٤	,٠٠١
	ضابطة	٨,٩٥	٩٨,٥٠		
إحراز المهمة	تجريبية	١٥,٢٣	١٦٧,٥٠	٣,٧١٦	,٠٠١
	ضابطة	٧,٧٧	٨٥,٥٠		
الموهبة	تجريبية	١٥,٣٦	١٦٩	٣,٨٧٠	,٠٠١
	ضابطة	٧,٦٤	٨٤		
القابلية للتأثر	تجريبية	١٩,٧٧	١٣٧,٥٠	٣,٣٢٩	,٠٠٢
	ضابطة	١٣,٢٣	١٠٥,٥٠		
القدرة علي الحب	تجريبية	١٣,١٤	١٣٠,٥٠	٣,٧٣٣	,٠٠١
	ضابطة	٩,٨٦	١٠٢,٥٠		
الأخلاقية	تجريبية	١٣,٤١	١٤٧,٥٠	٣,٤٢٠	,٠٠١
	ضابطة	٩,٥٩	١٠٥,٥٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	١٥,٩٥	١٧٥,٥٠	٣,٢٢٨	,٠٠١
	ضابطة	٧,٠٥	٧٧,٥٠		

يوضح الجدول السابق، وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية للصف الثاني المتوسط في أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية، وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الأول.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمفهوم الذات للمجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني المتوسط لصالح القياس البعدي." لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار «ويلكوكسون» Wilcoxon Ranks للكشف عن دلالة الفروق في مفهوم الذات بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني المتوسط، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٦)

الفروق بين في القياسين القبلي والبعدي أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية للصف الثاني المتوسط

الأبعاد	نوع الرتبة	العدد ن = ١٢	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدلالة
القوة	موجبة	٩	٢,٥٠	٤,٠٠	٣,٤١٤	٠,٠٠١
	سالبة	١	,٠٠	,٠٠		
	متعادلة	٢				
الجاز المهمة	موجبة	٩	٦,٠٠	٥٥,٠٠	٢,٦٨٤	٠,٠٠٧
	سالبة	١	,٠٠	,٠٠		
	متعادلة	٢				
الموهبة	موجبة	٨	٤,٥٠	٢٣,٠٠	٢,٣٣٣	٠,٠٢٠
	سالبة	١	,٠٠	,٠٠		
	متعادلة	٣				
القابلية للتأثر	موجبة	٨	٣,٠٠	٧,٠٠	٣,٧٣٢	٠,٠٠٣
	سالبة	١	,٠٠	,٠٠		
	متعادلة	٣				
القدرة علي الحب	موجبة	٨	٥,٠٠	٣٨,٠٠	٢,٣٨٨	٠,٠١٧
	سالبة	١	,٠٠	,٠٠		
	متعادلة	٤				
الأخلاقية	موجبة	٨	٣,٥٠	٢١,٠٠	٢,٢١٤	٠,٠٢٧
	سالبة	٠	,٠٠	,٠٠		
	متعادلة	٣				
الدرجة الكلية	موجبة	١١	٧,٠٠	٧٦,٠٠	٢,٩٣٨	٠,٠٠٣
	سالبة	١	,٠٠	,٠٠		
	متعادلة	٠				

يوضح الجدول السابق، وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للصف الثاني المتوسط لأبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية، لصالح التطبيق البعدي وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لمفهوم الذات للمجموعة التجريبية للصف الثاني المتوسط من ذوي صعوبات التعلم". لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار «ويلكوكسون» Wilcoxon Ranks للكشف عن دلالة الفروق في مفهوم الذات بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني المتوسط، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٧)

الفروق بين أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية في القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية للصف الثاني المتوسط

الأبعاد	نوع الرتبة	العدد ن = ١١	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدلالة
القوة	سالبه	٠	,٠٠	,٠٠	٠,٦٠	١,٠٠
	موجبة	٠	,٠٨	,٠٩		
	متعادلة	١١				
انجاز المهمة	سالبه	٠	,٠٠	,٠٠	١,٥٤٩	,١١
	موجبة	٨	٤,٥٠	٤٦,٠٠		
	متعادلة	٣				
الموهبة	سالبه	٠	,٠٠	,٠٠	١,٣٢	,١٨٠
	موجبة	٢	٢,٥٠	٤,٠٠		
	متعادلة	٩				
القابلية للتأثر	سالبه	٠	,٠٠	,٠٠	١,٠٠	,١٣٧
	موجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
	متعادلة	١٠				
القدرة علي الحب	سالبه	٠	,٠٨	,٠٠	١,٦٣٣	,١٠٢
	موجبة	٣	٢,٠٠	٥,٠٠		
	متعادلة	٨				
الأخلاقية	سالبه	٠	,٠٠	,٠٠	١,٣٩	,١٥٩
	موجبة	٤	٣,٥٠	١١,٠٠		
	متعادلة	٧				
الدرجة الكلية	سالبه	٠	,٠٠	,٠٠	١,٦٨٠	,١٠٧
	موجبة	٩	٥,٠٠	٥٥,٠٠		
	متعادلة	٢				

يوضح الجدول (٧)، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية للصف الثاني المتوسط وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الثالث.

مناقشة النتائج:

يمكن تفسير النتائج في ضوء أثر استخدام وتطبيق البرنامج العلاجي على المجموعة التجريبية وعدم تطبيقه على المجموعة الضابطة وفيما تتعلق بآليات علم النفس الايجابي وتأثيرها على شخصية الفرد، فقد أجريت الدراسة الاستطلاعية لتحديد أكثر مشكلات مفهوم الذات شيوعاً بين فئة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة (الصف الثاني)، وذلك من خلال تطبيق مقياس مفهوم الذات، ومن ثم تصميم برنامج علاجي قائم على بعض آليات علم النفس الإيجابي، وذلك بهدف رفع مستوى مفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية من الصف الثاني المتوسط من خلال تطبيق مجموعة من الآليات مثل : لعب الأدوار، التعلم التعاوني، النمذجة، التعزيز الايجابي، التغذية الراجعة، التفكير العقلاني والعقلاني العاطفي، والتي تبين فاعليتها في رفع مستوى مفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية إن آليات علم النفس الايجابي تركز على القدرات الايجابية لدى الأفراد بدلاً عن خبرات الفشل والإحباط وتأثيراتها السلبية على مفهوم الذات، وهذا ما ركز عليه البرنامج العلاجي فظهرت الفروق الواضحة بين المجموعة التجريبية والضابطة التي لم تقدم لها آليات علم النفس الايجابي. وفي هذا الصدد، أشار (Sligman 2002)، أن آليات علم النفس الايجابي تهتم ببناء التمكن الشخصي وحسن الحالة الذاتية للفرد في الحياة. ومن هذا المنطلق أشار (رشوان، ٢٠٠٦)، بأن علم النفس الايجابي يهدف إلى التغيير من التركيز التام فقط في علاج أو إصلاح الأشياء الأسوأ في حياة البشر إلى العمل أيضاً على تمكين وتأسيس كل ما من شأنه تدشين وتحليق أفضل الخصائص أو السجايا الإنسانية في الحياة. كما اهتم البرنامج العلاجي بكل من المستوى الذاتي من خلال شعور الطالب بالقناعة والتفاؤل والسعادة والمستوى الشخصي من خلال أداء المهام وتكوين العلاقات والصدقات وتحقيق أمنياتها المستقبلية والمستوى الجماعي من خلال مساعدة الآخرين والتركيز على القيم الأخلاقية في التعامل مع الآخرين والانفعالات الايجابية، وهذه المستويات الثلاثة تناولت الجوانب الشخصية الأربعة الانفعالية والعقلية والسلوكية والاجتماعية

ووضعت محكات متدرجة، إن العديد من ذوي صعوبات التعلم يشعرون بالقلق وعدم الثقة ويشكون من قدراتهم الأكاديمية والاجتماعية (العدل، ٢٠٠٨). ومن أجل تحسين حياة هؤلاء التلاميذ ينبغي التركيز على نقاط القوة وليس على ما هو سلبي في حياتهم وتحديد الصفات الايجابية لدى التلاميذ ورعايتها والاهتمام بها. وأشار Gillman Huebner & Furlong (2002) إلى أن السلوك المحفوف بالمخاطر والسلوكيات غير الصحية والسلوكيات غير المرغوبة والأداء الأكاديمي المتدني تشكل صعوبات في غاية الأهمية للمربين والوالدين، وأشارت العديد من البحوث إلى أهمية الوقاية والتدخل لما لها من دور فعال لمنع وخفض المشكلات السلوكية. لذلك فإن آليات علم النفس الايجابي تركز على القدرات الايجابية لدى هؤلاء الطلاب بدلاً من التركيز على إعاقاتهم أو صعوباتهم، والتركيز على سعادة هذه الفئة في الحياة بدلاً عن خبرات الفشل والإحباط وتأثيراتها السلبية على السلوكيات الاجتماعية والانفعالية (Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little & Pressgrove (2006) لقد قام الباحثان بربط جلسات البرنامج بأبعاد مفهوم الذات، لكل من طلاب الصف الثاني المتوسط وركز البرنامج بشكل كبير على الجوانب السلوكية لدى الطلاب في علاقاتهم مع الآخرين ومشاركتهم في الصف الدراسي وفي الأنشطة المدرسية وتكوين صداقات مع الآخرين والشعور بالرضا والسعادة، بالإضافة إلى أن ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يتميزون بردود أفعال سريعة عند الحكم على المواقف ولا يتفاعلون بشكل جيد مع الآخرين ولديهم شعور بأنهم غير محبوبين، ولكن من خلال مجموعة من الأنشطة والتدريبات في البرنامج تمكن الطلاب من مراقبة انفعالاتهم وسلوكياتهم أكثر في المواقف الأكاديمية والتغلب على ذلك الشعور والإحساس بالثقة والسعادة. كما تم تدريبهم على كيفية مشاركة الآخرين وكيف تستطيع الطالب أن يخلق جواً من السعادة والمتعة أثناء مشاركته لزملائه. وهذه النتائج يمكن تفسيرها بأن البرنامج العلاجي ركز بصورة مكثفة على مشكلات مفهوم الذات، لقد تم تطبيق آليات علم النفس الايجابي في مواقف وجلسات علاجية حدد لها عنوان، هدف عام، أهداف خاصة، الإجراءات والأنشطة الإيجابية، النشاط التقويمي لكل جلسة، بالإضافة إلى ذلك معرفة الطلاب بالهدف المراد تحقيقه في كل جلسة بوضوح وأسلوب مبسط يتناسب مع مستواهم، كما أن استخدام بعض المعززات المختلفة أثناء تطبيق الجلسات قد يكون عنصر مؤثر في تحسين مفهوم

الذات، أن استخدام الثناء والتعزيز الإيجابي وتقبل المعلم لمشاعر التلاميذ وتقدير أفكارهم بالإضافة لاستخدام الحوافز والمكافآت أثناء تطبيق الجلسات يزيد من كفاءة التلاميذ، وبالتالي انعكاس ذلك على أدائهم. ومن الإجراءات التي استخدمت أيضاً في البرنامج لعب الأدوار والتي ذكر فيها أبو حواج (٢٠٠٦)، أنها طريقة تتصل بحياة التلاميذ اتصالاً مباشراً وتعمل على نمو الشخصية وتكوين السلوك وتكسب الطالب قواعد وضوابط السلوك ذات الصلة بتلك الأدوار، وهذا بدوره ينمي جوانب شخصيته ويساعد في إكسابه السلوكيات المرغوبة، كما تم استخدام التعلم التعاوني الذي يعد أحد المتطلبات الرئيسة لتعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٩)، بالإضافة إلى استخدام أسلوب حل المشكلات الذي يعد من أساليب تعديل السلوك المهمة في حياة ذوي صعوبات التعلم كما أشار لها (الخطيب، ٢٠٠٣) إضافة تم استخدام النمذجة وهي أسلوب تقليد ومحاكاة وهذه الطريقة تعد مهمة للتلاميذ.

وتجدر الإشارة إلى أنه من الأساليب المهمة التي اعتمدت عليها الجلسات هو العلاج العقلاني، حيث تم تعديل وتغيير بعض الأفكار والمدرجات غير المنطقية وغير العقلانية والسلبية لدى الطلاب إلى أفكار إيجابية عقلانية، كما احتوى البرنامج على بعض نماذج وآليات علم النفس الإيجابي منها العلاج القائم على الحل (Compton, 2005)، ومثال على ذلك الطلب من الطالب أن يذكر بعض نقاط القوة التي لديه والتي يعتقد أنها قد تساعده في تكوين صداقات مع الآخرين، والسلامة الصحية المقترحة؛ مثال على ذلك سؤال الطلاب عن الإيجابيات التي يمتلكها والتي يمكن أن تشعرهم بالرضا عن أنفسهم والسعادة وتدريبهم على الاستقلالية في بعض أعمالهم وذلك من خلال تقليل طلب المساعدة حتى يشعروا بقيمة العمل، ومشاركة الآخرين بالأنشطة. وعلاج الإحباط ونموذج توضيح القيم (Compton, 2005)، ومثال على ذلك تحديد بعض القيم مع الطلاب والتي ستكون أساس التعامل في الجلسات العلاجية مثل الصدق والتعاون والصراحة ومساعدة الآخرين، وتأكيدا وتعزيزها في الجلسات العلاجية، وكما عرض بعض الأحاديث والآيات القرآنية وسؤال الطلاب عن القيم التي تحملها لنا وكيف أن الدين الإسلامي دعا للتمسك بمكارم الأخلاق وقيم التفاؤل للوصول لأهدافنا. كما تم تضمين البرنامج العلاجي عددا من الأنشطة والآليات الإيجابية التي

تساعد ذوي صعوبات التعلم في تحقيق مستوى جيد من جودة الحياة كزيادة التفكير التفاضلي ورواية القصص ومهارات المجادلة وغيرها من الأنشطة (Gilman et. al., 2009). ونماذج للتعامل مع مفهوم الذات كنموذج قبول الذات فمن خلال البرنامج العلاجي ذكر الطالب خصائصها الايجابية والميزة والتي تجعله مختلفا عن الآخرين وكيف يمكن توظيفها في تكوين الصداقات ومشاركة الآخرين، ونموذج تقييم الذات من خلال عرض مواقف ويختار الطالب ما يراه مناسباً للموقف وذكر السبب، وأيضاً نموذج مراقبة الذات حيث طلب من الطلاب أن يكتبوا بعض الأعمال التي قاموا بها دون طلب المساعدة من الآخرين (الخطيب، ١٩٩٣؛ Bachkirora, 2001).

كما تضمنت جلسات البرنامج أنشطة وتدريبات متنوعة للتعامل مع أبعاد مفهوم الذات، حيث تم تضمين الجلسات بالأنشطة والتدريبات التي تساعد الطالب في كل بعد من أبعاده مع التركيز على تغيير مدركاته وتصوراتة نحو الآخرين وانفعالاته في مختلف المواقف الأكاديمية، ولذلك حرصنا على تضمين البرنامج تدريبات وأنشطة ايجابية لتكوين اتجاهات ايجابية لدى الطالب نحو ذاته ونحو الآخرين بتملكه نظرة تفاؤلية بعيدة عن انفعالات الغضب والردود الانفعالية او السلوكية السريعة في المواقف الأكاديمية كما تضمنت الجلسات على بعض القيم كحب الآخرين من خلال عرض بعض الأحاديث النبوية كحب لأخيك ما تحب لنفسك، والاستماع لهم، والصدق والتفاؤل ومساعدة الآخرين.

إضافة في جميع الجلسات تم التعرف على ما يريد أن يحققه الطالب، حيث طرح سؤال يتعلق بما يتمناه ويتطلع إليه الطالب بالمستقبل ومناقشة ما يمتلكه الطالب من الإمكانيات ونقاط القوة التي تساعد للوصول إلى ما يتمناه كل هذا في سبيل تحقيق الهدف المراد انجازه وتحقيقه من قبل الطالب. مع تكوين علاقات ايجابية بين الطلاب وتقويته من خلال تقوية العلاقات داخل الصف الدراسي عن طريق التعلم التعاوني والنمذجة ولعب الأدوار.

إن اهتمام المدارس بالجوانب الأكاديمية دون الجوانب الأخرى، حيث أن تقويم أداء المدرسة ينصب على الجوانب الأكاديمية فقط. ان المدرسة هي المكان الذي يأمل منه المجتمع أن يشكل فيه أفراد يتكيفون مع القيم والمبادئ الايجابية ويسعون

إلى ترسيخها لدى التلاميذ. إن هدف التعليم الأساسي في المجتمعات الحديثة هو تنمية شخصية الطالب والمشاركة في تنمية فكرة الإيجابي بحيث يكون قادراً على المساهمة في تنمية مجتمعه، كما تحرص تلك المجتمعات أن يتمتع تلاميذها بروح القيادة والثبات الانفعالي والتفاعل الاجتماعي حتى يكونوا أكثر ثقة في أنفسهم وتكوين علاقات ايجابية مع الآخرين، ولذلك فدور التربية الحديثة لا يقتصر على تزويد التلاميذ بالثقافة وتنمية القيم داخل الصف الدراسي وإنما يمتد إلى خارج الصف الدراسي. فقد تهتم المدارس في مجتمعنا بالجوانب الأكاديمية دون الجوانب الأخرى مثل علم النفس الإيجابي وتنمية شخصية الطالب، حتى أن تقويم أداء الطالب في المدرسة ينصب على الجوانب الأكاديمية التي ترهق الطالب وتشعره بالملل خاصة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فالمدارس الحكومية لدينا بحاجة إلى التركيز على استثمار وتنمية شخصية التلاميذ وتشجيعهم من خلال أنشطة ومناهج خارجة عن إطار المنهج الدراسي وذلك من خلال إشراكهم في العمل الجماعي والمسابقات وتنظيم حصص إضافية تراعي جوانب غرس الإيجابية لدى التلاميذ، هناك عوامل مدرسية أخرى مثل: افتقار المعلم إلى الاتجاهات التربوية في التعامل مع التلاميذ في مجال علم النفس الإيجابي وتنمية الشخصية ومفهوم الذات، بالإضافة إلى تخويف التلاميذ من الفشل والاعتماد في الشرح على الحفظ والتلقين، وازدحام الفصول بالتلاميذ وعدم توافر البيئة المناسبة لممارسة الأنشطة المختلفة، كذلك عدم توفر الروح الإيجابية لدى بعض المعلمين في متابعة بعض السلوكيات السلبية لدى التلاميذ ومحاولة حلها، إن دور المدارس هو تنمية الجوانب الإيجابية للفرد والتي تعد جزءاً مهماً من المنهج الدراسي لأنها أحد العناصر المهمة في بناء شخصية التلاميذ وصقلها.

وقد تم تطبيق البرنامج وفق مبادئ علم النفس الإيجابي كما أشار إليها (Selgiman, 2002):

- (١) الاهتمام بنقاط القوة والضعف لدى الفرد.
- (٢) الاهتمام بالسلامة النفسية والاعتزان النفسي لدى الفرد.
- (٣) الاهتمام بالخبرة الذاتية الإيجابية والسمات الشخصية الإيجابية وتنميتها.

كما تم تطبيق هذا البرنامج وفق مجموعة أبعاد مفهوم الذات، والتركيز على مؤشرات الصعوبات الاجتماعية كسوء الإدراك الاجتماعي وسوء التقدير والحكم والصعوبات في استقبال مشاعر الآخرين ومشكلات الحس الاجتماعي وتكوين صداقات، فتشير دراسة (Vandeel & Hembree, 2004).

إن مجموعة من الأنشطة والإجراءات المبنية على أسس ومبادئ علم النفس الإيجابي، مثل: المناقشة الجماعية، العلاج العقلاني، النشاط القصصي، إدارة الذات، أسلوب حل المشكلات، التدخلات الإيجابية، وقد تم التركيز على حواس الطلاب وتشجيعه على الملاحظة والانتباه أثناء الجلسات، والمواقف داخل الفصل من خلال أنواع الأنشطة المرتبطة بالوسائل السمعية والبصرية واللمسية مثل: إثراء بيئة الطلاب بالأشياء الحسية التي يمكن للطلاب أن يتفاعلوا معها مباشرة مثل النمذجة ولعب الأدوار، وكذلك إتاحة الفرصة للطلاب للتفاعل مع بعضهم البعض ومع الآخرين من خلال التعلم التعاوني، وتعرض الطلاب لمواقف التحدي المعقول الذي يناسب مرحلة النمو التي ينتمي إليها الطلاب، بالإضافة إلى استعمال مصادر وموارد تعلم جديدة مثل البوبوينت، وأخيراً اختيار الأنشطة التي تعتمد على الحركة والمنافسة مثل المسابقات بين المجموعات وعدم تكليف الطلاب بمهام مستحيلة قد تؤدي إلى الإحباط.

كما تم التركيز على اتجاه الطلاب نحو الاستقلالية واتساع دائرة ميولهم واتجاهاتهم ونمو الضمير ومفاهيم الصدق والأمانة وزيادة الوعي الاجتماعي لديهم، والقدرة والميل نحو القيام بالمسؤوليات ونمو مهاراتهم الاجتماعية، بالإضافة إلى تزايد الاهتمام والمسيرة للقواعد والمعايير التي يفرضها الأقران وزيادة حدة تأثير جماعة الأقران على سلوكهم، وزيادة قدرة الطلاب على استخدام اللغة بطريقة سليمة. حيث يتأثر النمو اللغوي عند الطلاب بالنمو العقلي والاجتماعي والانفعالي، فكلما تقدم الطالب في المرحلة العمرية كلما زاد التحصيل اللغوي لديه، شجع البرنامج العلاجي الطلاب على القراءة من خلال النشاط القصصي وتشجيعهم على استخدام الطرق الصحيحة التعبير وفي التخاطب والتحدث في المواقف المناسبة من خلال التعبير الإيجابي عن الذات.

توصيات وتطبيقات تربوية

- (١) ضرورة الاهتمام بإستراتيجيات وآليات علم النفس الإيجابي بما يتلائم وخصائص واحتياجات وميول واتجاهات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- (٢) توجيه المعلمين بصفة عامة، وأخصائيي صعوبات التعلم بصفة خاصة إلى أهمية استخدام طرائق تفاعلية إيجابية متنوعة، مما يثرى العملية التعليمية، ويسهم في تحقيق الأهداف المرجوة، ويراعى الفروق الفردية بين الطلاب.
- (٣) توفير خدمات مساندة إضافية (مثل: الحاسب الآلي، وبرامج التصحيح اللغوي والآلة الحاسبة)، للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- (٤) إعداد برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات على كيفية إكساب الطلاب القدرة على استخدام إستراتيجيات وآليات علم النفس الإيجابي لما لها من أهمية تربوية وتعليمية.
- (٥) ضرورة تنمية الوعي بجودة الحياة من حيث أهميتها وأساليب تطبيقها للطلبة أو المعلمين.
- (٦) زيادة وعى أولياء الأمور والقائمين على عملية التعلم باختلاف مستوياتهم بنظريات علم النفس الإيجابي، ودورها المهم والفعال في عملية التعلم وزيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب.
- (٧) الاهتمام بتطبيق مبادئ نظرية علم النفس الإيجابي بشكل منهجي، بحيث تشمل المحتوى الدراسي والمعلم والطلاب والبيئة التعليمية.
- (٨) تدريب المعلمين والمعلمات وذوي العلاقة، على أحدث الطرق والإستراتيجيات للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم، وتحديدًا ما يتعلق بالدافعية ومفهوم الذات والمهارات الاجتماعية.
- (٩) تطبيق البرنامج على عينة أكبر ولمدة أطول وعلى ذوي صعوبات تعلم مواد دراسية أخرى ومستويات عمرية مختلفة.

المراجع

- أبو حواج، مروان (٢٠٠٦). المدخل إلى علم النفس. عمان: دار اليازوري للنشر.
- أبو ناهية، صلاح الدين (١٩٩٩). مقياس مفهوم الذات للراشدين صورة جديدة لدراسة المفهوم عبر الأجيال، دراسة ميدانية. مجلة جماعة القياس والتقويم التربوي، ١٣، غزة. جامعة الأزهر.
- البيلي، محمد، قاسم، عبد القادر، الصمادي، أحمد (١٩٩٧). علم النفس التربوي وتطبيقاته. الكويت: مكتبة الفلاح.
- جابر، عبد الحميد (١٩٨٥) دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمفهوم الذات لدى عينتين من طلاب مدارس قطر في مرحلة المراهقة. مجلة مركز البحوث التربوية. جامعة قطر. (٢٩)، ١٩١-٢٤٣.
- جبريل، موسى (١٩٩٣). تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً. مجلة دراسات. العلوم الإنسانية. ٢ (٢)، ١٩٥-٢١٩.
- حداد، ياسين (١٩٩٠) أساليب العزو وتقدير الذات والاكتئاب ارتباطاتها المتبادلة. مجلة دراسات. العلوم الإنسانية. ١٧ (٣)، ١٩٥-٢٢٠.
- الحسن، نعيمة (٢٠٠٣). فاعلية برنامج تعديل السلوك وضبط المثيرات الصفية في خفض السلوكيات غير المقبولة لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- الخطيب، جمال (١٩٩٣). تعديل السلوك القوانين والإجراءات. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٧). تعديل سلوك الأطفال المعوقين. عمان: دار حنين.
- الخطيب، جمال ومنى، الحديدي. (٢٠٠٩). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.
- خير الله، سيد (١٩٨١). مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية. بيروت: دار النهضة.
- الديب، أميرة عبد العزيز (١٩٩٨). سيكولوجية التوافق النفسي في الطفولة المبكرة. الكويت: مكتبة دار الفلاح.
- الديب، محمد (٢٠٠٣). الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة. علم النفس الاجتماعي التربوي. القاهرة: عالم الكتب.

رشوان، ربيع (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي لدى الأطفال. مجلة العلوم التربوية والاجتماعية، ١٢ (٤)، ٤٥-١٣٣.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٨). دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٨٥) دراسة تحليلية لأبعاد مفهوم الذات في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في: (٢٠٠١). علم النفس المعرفي. دراسات وبحوث. الجزء الأول. القاهرة. دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٢). علم النفس المعرفي: مداخل ونماذج ونظريات (ج ٢). القاهرة: دار النشر للجامعات.

زيادة، خالد (٢٠٠٥). صعوبات تعلم الرياضيات: (الديسكلوكوليا). المدينة: دار إيتراك.

السيد، حليلة (٢٠١٠). فاعلية برنامج علاجي لخفض بعض أنماط السلوكيات غير المقبولة لذوي صعوبات التعلم ممن يعانون من صعوبات في الانتباه مع فرط النشاط من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

الشيخ، دعد (٢٠٠٣). مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة. دمشق: دار كيوان. الظاهر، قحطان (٢٠٠٤). تعديل السلوك. عمان: دار وائل للنشر.

عبد الفتاح، يوسف (١٩٩٢). بعض مخاوف الأطفال ومفهوم الذات لديهم « دراسة مقارنة». مجلة علم النفس. الهيئة المصرية للكتاب. السنة السادسة. (٢١)، ٦٢-٧٢.

عبدالرؤوف، فتحية عوض (١٩٩٩). اختبارات المصفوفات المتتابعة. الكويت: إدارة الخدمة النفسية، جامعة الكويت.

العدل، عادل (١٩٩٨). دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بعض المهارات المعرفية والاجتماعية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣ (٢٢)، ٩-٣٨.

العدل، عادل (١٩٩٦). التنبؤ بالتحصيل الدراسي من بعض المتغيرات المعرفية. مجلة دراسات نفسية. المجلد السادس. (١)، ٨١-١١٥.

العدل، عادل (فبراير، ٢٠٠٨). علم النفس الإيجابي ومهارات الاستمتاع بالحياة. مؤتمر الجمعية المصرية للدراسات النفسية. بالاشتراك مع كلية التربية. جامعة الزقازيق، مصر.

مسعد، طلال والهولي، احمد والداود، عذيفة (٢٠٠٦). مدى إلمام الهيئة التدريسية بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ومرحلة رياض الأطفال بدولة الكويت. مجلة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٣٨، ١٥-٦٥.

Bachkirova, T(2004). Dealing with issues of self-concept and self-improvement strategies in coaching and mentoring. International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring. 2(2), 29-34.

Bernice, y. L. (1998) : *Learning About Learning Disabilities* econd Edition. Canada: Simon Fraser University . Faculty of Education.

Boersma Frederic et al (2010), Academic Self-Concept in Special Education Student : Some suggestions For interpreting self-concept Scores . *The Journal of Special Education*,13 (4), 433-441 .

Boulet,L. (2007). Coping strategies and successful intelligence in adults with learning disabilities. M.A. :Mount Saint Vincent University

Bryan, T. (1997) : Assessing The Personal and Social Status of student with learning disabilities *Learning Disabilities Research & Practice*.12 (1) , 63-76

Chapman, G .W., & Boersma. F.J. (2017). Academic Self – Concept in Elementary Learning Disabled Children : A study with the student perception of Ability Scale Psychology. *The Schools* , 16 , 201-206.

Chapman, G .W., & Boersma, F.J. .(2008). *Affective Correlates of Learning Disabilities* Lisse, Netherlands : Swets and Zeirlinger.,

Compton, C. W.(2005). An introduction to positive psychology. Wadsworth Cengage Learning.

- Durrant, J. E., Cunningham, C. E., & Voelker, S. (1990). Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 657-663.
- Dyson, L.L (2014): The experiences families of children with Learning disabilities :parental sibling, self concept .*Journal of Learning disabilities*, 29,8 280-286.
- Gilman, R., Huebner, S. E.& Furlong, J.M (2009). Handbook of positive psychology in schools. New York: Routledge.
- Granot,D.&Mayseless,O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6),530 – 541.
- Lackaye, T. D.,& Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups, *Journal of Learning Disabilities*.39 (5),432, 445.
- Lawrence ,L. (2016): The Social Adjustment and Self concept Adult with Learning disabilities *Journal of Learning disabilities*,, 37(9), 598-605
- Manix, D. (1993). Social skills activities for special children. New Jersey: Prentice Hall.
- Margalit, M., & Zak, I. (1984) Anxiety and Self- Concept of Learning Disabled Children . *Journal of Learning Disabilities*. 17(9), 537-539
- Marjan, S. (2005). Adjustment to college; college students with learning disabilities, Dissertation Abstracts International- B 66/ 04 P. 2315..
- McWhirter J . Jeffries et al (1985): The Learning Disabled Child : A Retrospective Review. *Journal of Learning disabilities*, 18(6), 315-318 .
- Murphy Beverly F.(1981(: *A Study of Self – Concept Improvements In Learning Disabled Children as Measured by Modified Bunks Scale* . Eric Document Reproduction Service Eric .

- Olmstead, R. (2005). Use of auditory and visual stimulation to improve cognitive abilities in learning disabled children. *Journal of Neurotherapy*, 9 (2), 49- 61.
- Olson, R. C. (1998). Subtypes of learning disabilities on a non-verbal cognitive instrument (classroom intervention). *Dissertation Abstracts International*, 59-12A, 4359 .
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270 – 290.
- Scheirer M.A. & Kraut, R.E., (1979): Increasing Educational Achievement via Self – Concept Chang *Review of Educational Research* 49,131-150 .
- Schraufnagel, C.D. (2003). Association between cognition and depression: A cross-sectional and longitudinal study of individuals with learning disabilities. *Dissertation Abstracts International* , 64-09B, 4634 .
- Schwartz, S. (1995). Marital discord and treatment outcome in behavioral treatment of child conduct disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(3), 396-403.
- Shogren, K., Lopez, S., Wehmeyer, M., Little, T. & Pressgrove, C. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfactions in adolescent's with and without cognitive disabilities. *Journal of Positive Psychology*, 1(1), 37-52.
- Sligman, M.E.P. (2002). *Positive psychology, prevention, and therapy. The hand book of positive psychology*. New York: Oxford press.
- Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15, 304 – 327.
- Tim, M. (1993). *Social skills activities for special children*. New York: The Center for Applied Research in Education.

- Vispoel Walter P.(1995): Self- Concept in Artistic Domains. *Journal of Educational Psychology*..82(4), 657-663 .
- Yauman Beth E. (1980): Special Education Placement , and Self – Concepts of Elementary School age Children. *Learning Disability Quarterly*, 3(3), 30-35 .
- Zigmond Naomi and Silverman Rito (1983): Self – Concept In Learning Disable adolescents. *Journal of Learning disabilities*, 16(8), 478-482 .
- Zirpoli, T.& Melloy, K.(1993). Behavior management
NewYork: Macmillan Publishing Company.

كلية علوم الإعاقة والتأهيل - جامعة الزقازيق
dsr2017@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة
رقع الإيداع 2012 / 18640
الترقيم الدولي: 7996 - 2356 ISSN