مجـــلة
البحـوث التربويـة والنوعيـة
Journal of Educational and Qualitative Research
(J E Q R)

"إقليمية - علميـة – دوريـة – محكمـة – متخصصـة"

تصـــدر عـــن

مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)

" أكـــاديميـــة – تـأهيليـــة – تنمويـــة "

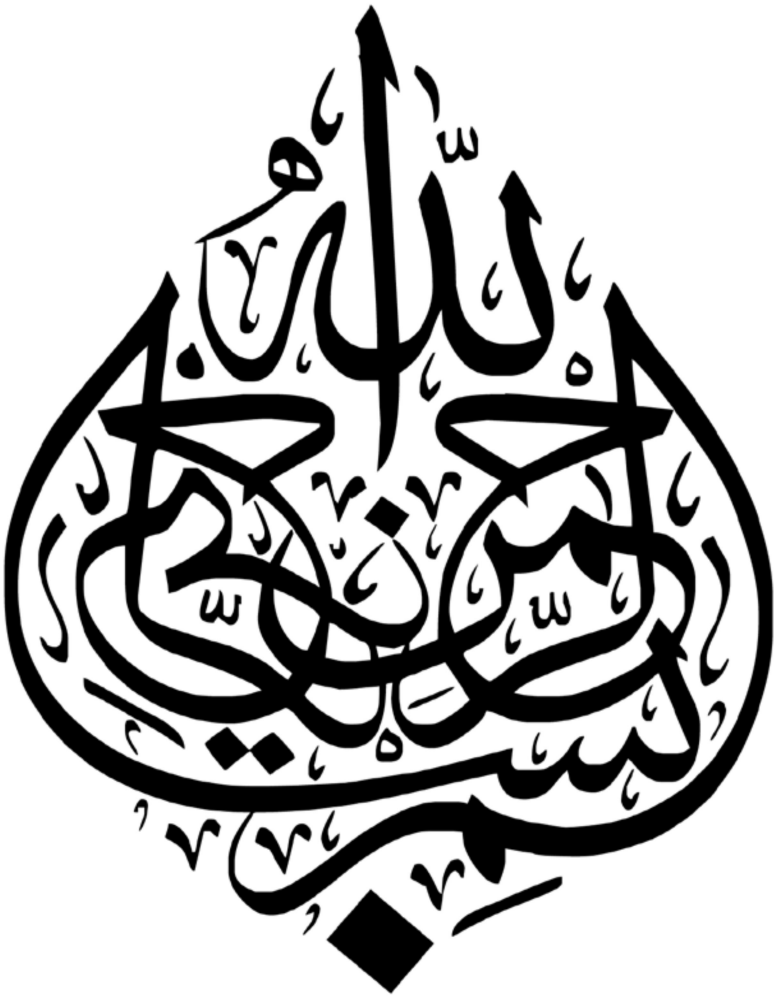
برعـايـة أكاديميـة البحـث العلمي والتكنولـوجيـا وبنـك المعـرفـة المصـري

الترقيم الدولي للمجلة

Print: ISSN: 2735- 4490

Online: ISSN: 2735-4504

العـــدد الأول، (يـــوليـــو ، ٢٠٢٠)



الهيئة الاستشارية (*)

أ.د/ أحمد مهدى مصطفي
جامعة الأزهر – مصر

أ.د/ السيد الخميسي
جامعة دمياط- مصر

أ.د/ أماني حنفي
جامعة عين شمس – مصر

أ.د / بندر العتيبي
جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ جمال شفيق
جامعة عين شمس - مصر

أ. د/ حمدي محمد البيطار
جامعة أسيوط - مصر

أ.د / سهير حوالة
جامعة القاهرة – مصر

أ.د / صالح الزهراني
جامعة جدة – السعودية

أ.د/ صالح الغامدي
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ منال الديحاني
أستاذ المناهج – الكويت

أ.د/ عادل عبد الله محمد
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د / عالية الجندى
جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية

أ.د/ عبدالله الشريف
جامعة تبوك – السعودية

أ.د/ علي كاظم
جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان

أ.د/ لولوه الرشيد
جامعة القصيم – السعودية

أ.د/ محمد المري
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د/ محمد ثابت
جامعة أم القري – السعودية

أ.د/ محمد فتيحة
جامعة أبوظبي – الامارات

أ.د/ مراد علي عيسي
(KIE University - Somalia)

Prof. Dr. Richard J. Hazler (USA)

Prof. Dr. Peter Farrell (UK)

Prof. Dr. Stella Vázquez (Argentine)

(*) يقوم بعض أعضاء هيئة التحرير والهيئة الاستشارية بالتواصل مع مستشارين من جامعات عالمية في المجال التربوي.

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي (جامعة الملك سعود- السعودية)

مدير التحرير

أ.د/علي عبدالنبي حنفي(جامعة بنها-مصر، جامعة أم القري–السعودية)

أعضاء هيئة التحرير

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

أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ عاطف بحراوي (جامعة الملك فيصل- السعودية)

أ.د / مريم علي سالم حربي (جامعة الازهر – مصر)

أ.د / منصورية دويلي عبدالقادر (جامعة عبدالحميد بن باديس - الجزائر)

أ.م.د/ مني زايد عويس (جامعة القاهرة - مصر)

د / عبدالعزيز حمد العجمي (وزارة التعليم - سلطنة عمان)

أمين المجلة

د/ هالة أحمد سليمان

(مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي)

المستشار الإحصائي

أ.م. د / محمد مصطفي عبدالرازق (جامعة عين شمس - مصر)

د/ حاتم عبأد السلام المغربي

المسئول الإعلامي

أ.د/ رحاب يوسف (جامعة بني سويف- مصر)

د/ سليمان رحب سيد أحمد (جامعة بنها - مصر)

د / مبارك عبس الشمري (كلية التربية الاساسية- الكويت)

د / مينة القالي (المغرب)

سكرتير المجلة

أ/ ايمان محمد عبدالنبي

(مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي - مصر)

التعريف بمجلة البحوث التربوية والنوعية

مجلة البحوث التربوية والنوعية Journal of Educational and Qualitative Research مجلة علمية دورية (ربع سنوية) محكمة متخصصة تصدر عن مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي Special Education and Educational Rehabilitation Organization (SERO) ، وبترقيم دولي (The print ISSN) 2735-4490 ، الترقيم الإلكتروني (The online ISSN) 2735-4504، وتعنى المجلة بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات التربية بشتى فروعها وتخصصاتها . ويشرف عليها نخبة من أساتذة التربية ، وتخضع جميع البحوث للتحكيم من قبل متخصصين من ذوى الخبرة البحثية والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية. وتعد المجلة بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدن العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو الإنجليزية، وتشمل: البحوث الأصيلة: التطبيقية والنظرية، وتقارير البحوث، ومشاريع التخرج، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى ذات العلاقة بمجال التربية والتربية النوعية. كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثاً في مجال المجلة.

رؤيـــــــة المجلـــــة

أن تكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية، المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال البحوث التربوية والنوعية في قواعد البيانات العالمية.

رســـالـــة المجلـــة

تسعى المجلة لتصبح مرجعًا علميًّا للباحثين، ونشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في مجال البحوث التربوية والنوعية.

أهـــــداف المجلـــة

- إيجاد وعاء أكاديمي متخصص في مجال البحوث التربوية والنوعية.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال البحوث التربوية والنوعية
- تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال البحوث التربوية والنوعية
- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر البحوث التربوية والنوعية بعد تحكيمها من الخبراء في التخصص.

اللجنة العلمية (*)

أ.د/ أشرف أحمد عبدالقادر (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ أشرف عبدالغني شريت(جامعة الإسكندرية - مصر)

أ.د/ حسن عبدالفتاح الفنجري (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ حسن مصطفى عبدالمعطي (جامعة طيبة-السعودية)

أ.د/ آمال ابراهيم الفقي (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ تحية محمد عبدالعال (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ سعيد عبد الله دبيس (جامعة الملك سعود - السعودية)

أ.د/ سلطان الزهراني (جامعة جدة – السعودية)

أ.د/ سليمان محمد سليمان (جامعة بنى سويف- مصر)

أ.د/ سناء محمد عبد العليم سليمان(جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ صلاح الدين توفيق(جامعة بنها- مصر)

أ.د/ صلاح الدين عبدالقادر (جامعة بنها- مصر)

أ.د/ صلاح الدين فرح بخيت (جامعة الملك سعود – السعودية)

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

أ.د/ عبدالله محمد أحمد الجفيمان (جامعة الملك فيصل- السعودية)

أ.د/ عبدالناصر أنيس (جامعة دمياط - مصر)

أ.د/ عبدالوهاب محمد كامل (جامعة طنطا- مصر)

أ.د/ علي مهدى كاظم (جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان)

أ.د/ علي سعد جاب الله (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ علي شعيب (جامعة المنوفية- مصر)

أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ فؤاد حامد الموافي (جامعة المنصورة - مصر)

أ.د/ فوقية حسن رضوان (جامعة الزقازيق - مصر)

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

أ.د/ كريمان عويضة منشار (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ محفوظ عبدالستار ابو الفضل (جامعة جنوب الوادى - مصر)

أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب (جامعة طنطا - مصر)

أ.د/ محمد محمد شوكت (جامعة السويس- مصر)

أ.د/ محمود فتحي عكاشة (جامعة دمنهور- مصر)

أ.د/ محمود محمد منسي (جامعة الإسكندرية- مصر)

أ.د/ محمود مندوة (جامعة المنصورة - مصر)

أ.د/ مشيرة عبدالحميد اليوسف (جامعة المنيا- مصر)

أ.د/ مني سالم زعزع (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ ناجي محمد الدمنهوري (جامعة الإسكندرية- مصر)

أ.د/ نادية الحسيني (جامعة عين شمس – مصر)

أ.د/ نايف الزارع (جامعة جدة– السعودية)

أ.د/ نجاة عبدالعزيز المطوع (جامعة الكويت - الكويت)

أ.د/ هاني محمد يونس (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ هشام عبدالرحمن الخولى (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ هند أمبابي (جامعة القاهرة- مصر

أ.د/ وفاء محمد كمال عبدالخالق (جامعة القاهرة - مصر)

أ.د/ وحيد السيد حافظ (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ وليد الصياد (جامعة الازهر- مصر)

(*) ملحـــوظـــة:

١- تم ترتيب الأسماء حسب الأبجدية.

٢- يتم تحديث قائمة السادة المحكمين بشكل مستمر.

قواعد النشر

تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بشروط النشر بشكل كامل، إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي:

أولاً: الشروط الفنية

يجب توافر الشروط الفنية التالية عند تسليم البحث

١- أن يكون نوع الخط في المتن كما يلي:

- للبحوث العربية باستخدام خط Simplified Arabic بحجم (١٤)، والعناوين الرئيسة بحجم (١٦) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١٤) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية Simplified Arabic بحجم (١٠).
- للبحوث الإنجليزية باستخدام خط Time New Romans بحجم ١١ والعناوين الرئيسة بحجم (١٣) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١١) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور كما، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث الإنجليزية Time New Romans بحجم (٨).
- تستخدم الأرقام العربية ١، ٢، ٣ ..... في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) كلمة، ويشترط في البحث المقدم بلغة أجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٣- أن لا يزيد عدد صفحات البحث عن٤٠ صفحة بما في ذلك الملخصين العربي والانجليزي، والكلمات المفتاحية، والأشكال والمراجع والملاحق.

٤- أن يكتب عنوان البحث، واسم الباحث/ الباحثين، والجامعة/ المؤسسة التي ينتمي إليها وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث. بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

٥- أن يتكون البحث من العناصر التالية:

مقدمة، مشكلة الدراسة وأسئلتها/ فرضياتها، ثم أهدافها، ثم أهمية الدراسة، ثم محددات الدراسة، ثم مصطلحات الدراسة، الإطار النظري والدراسات السابقة (يتم دمجهم معاً)، ثم الطريقة وإجراءات الدراسة: وتتضمن (منهج الدراسة، والعينة، وأدوات الدراسة، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة" الصدق والثبات" وإجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية). ثم نتائج الدراسة ومناقشتها ويشتمل هذا القسم على نتائج التحليل والجداول والأشكال والتعليق عليها، ثم التوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً توضع قائمة المراجع "مرتبة أبجدياً على أن يعتمد أسلوب التوثيق في المتن أو المراجع على اسم العائلة سواء كان المرجع عربي أم أجنبي، والملاحق إن وجدت.

٦- تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقها. أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

٧- تذكر الهوامش وملاحظات وتوضيحات الباحث في آخر الصفحة عند الضرورة.

٨- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (American Psychological Association- APA)

٩- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.

١٠- في حالة قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو الكترونياً، دون أذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

١١- في حالة نشر البحث، يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (٥) متسلسلات من الدراسة.

١٢- الآراء الواردة في المجلة تعبر عن أراء الباحثين ولا تعبر عن رأي المجلة، كما أن ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا مكانة الباحث.

١٣- يتم تقديم البحوث الكترونياً على برنامج Word من خلال البريد الالكتروني journalofjser@gmail.com مع تعبئة النماذج الموجودة على موقع المجلة.

ثانياً: شروط إدارية للنشر

١- يقدم الباحث تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (نموذج بيانات الباحث والتعهد بنشر بحث).

٢- لا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر، بعد إقرار نشره في مجلة التربية الخاصة والتأهيل، إلا بعد الحصول على إذن كتابي بذلك من رئيس التحرير.

٣- موافقة الباحث على نقل حقوق النشر كافة إلى المجلة، وإذا رغبت المجلة في إعادة نشر البحث فإن عليها أن تحصل على موافقة مكتوبة من صاحبه.

ولمزيد من المعلومات: يرجى الدخول على الموقع الالكتروني التالي:

http://sero.org.eg

المراسلات

- ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى البريد الالكتروني للمجلة:

journalofjser@gmail.com

- أو إلي رئيس هيئة تحرير مجلة البحوث التربوية والنوعية:

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

للتواصل مصر (واتس – محمول): ٠٠٢٠١٢٢١١٦٠١٢٦

للتواصل خارج مصر (واتس) ٠٠٩٦٦٥٠٢٨٥٦٣٣٩

البريد الالكتروني: *dralihanafe@hotmail.com*

أو الاتصال مباشرة علي سكرتارية مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (٠١٠٠٤٦٤٥٩٤٧) للحصول على النسخة الورقية والمستلات.

- للاستفادة من الاولوية للنشر في المجلة، والحصول على اعداد المجلة ، حضور ورش عمل ومؤتمرات مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)، يرحب رئيس التحرير بانضمام الباحثين في التربية الخاصة لعضوية المؤسسة من خلال زيارة الموقع الالكتروني للمؤسسة ***http://sero.org.eg***

وتعبئة نموذج العضوية، وارسال على ايميل المجلة ***journalofjser@gmail.com***، وحساب المؤسسة ببنك التعمير والاسكان فرع بنها (0180000012150).

محتويات العدد

العنوان	الصفحة
افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) ..... أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي	ي
الأبحاث	
مهارات ريادة الأعمال لطلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي في مصر ..... أ. د/ حمدي محمد محمد البيطار	١ – ٢٣
توظيف ذوي الإعاقة : التحديات واستراتيجيات الانتقال من المدرسة إلى العمل..... أ. د/ علي عبدالنبي حنفي	٢٥ – ٥٥
صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات لدى مستخدمي فلاتر السناب شات ..... د/ عيد جلال أبو حمزة & أ/ أسماء سالم العنزي	٥٧ – ٨٣
المشكلات الاجتماعية والاقتصادية وعلاقتها بسوء التغذية وسط الأطفال في مراكز التغذية العلاجية بولاية جنوب دارفور- السودان "دراسة تطبيقية على عينة من أسر الأطفال المصابين بسوء التغذية" ..... د/ عبدالله التجاني عبدالقادر محمد & د/ الدود يوسف الدود أحمد	٨٥ – ١١٢
صعوبات اكتساب طلاب معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية لمهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها ..... رياض بن عبدالرحمن الجعفري & د/ طهراوي رمضان مراد	١١٣ – ١٣٠
الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة ذوات اضطرابات النطق والكلام ..... د/ سهير محمد محمد توفيق عبدالهادي	١٣١ – ١٩١

افتتاحية العدد

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

يسعد مجلة البحوث التربوية والنوعية Journal of Educational and Qualitative Research أن تقدم للباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية أصدق التحيات وأعطرها للباحثين ، وأن هذه المجلة بمثابة استمرار للجهود المبذولة في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية في الوطن العربي، وتوثيق النتاج العلمي الأكاديمي المتخصص في المجال، رغبة من هيئة التحرير في أن تكون المجلة منفذاً لنشر الإنتاج العلمي الذي سيقدم في المجالس العلمية، ولجان الترقية، وفقاً لقواعد، وضوابط لجان الترقية العلمية في الوطن العربي، خاصة مع وجود هيئة استشارية تمثل بيوت خبرة في المجال، سواء على المستوى المحلى، أو الإقليمي، أو العالمي، لتحقيق رؤية المجلة، لتكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية في قواعد البيانات العالمية.

ويأتي العدد الاول للمجلة ، ليضم بحوث ومقالات علمية لخبراء العلوم التربوية والنوعية، وقد تضمن ستة دراسات، حاولت الدراسة الاولي تحليل مهارات ريادة الأعمال لطلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي في مصر ، وهدفت الدراسة الثانية الي مناقشة قضية توظيف ذوي الإعاقة : التحديات واستراتيجيات الانتقال من المدرسة إلى العمل ، وتناولت الدراسة الثالثة صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات لدى مستخدمي فلاتر السناب شات ، وركزت الدراسة الرابعة علي المشكلات الاجتماعية والاقتصادية وعلاقتها بسوء التغذية وسط الأطفال في مراكز التغذية العلاجية بولاية جنوب دارفور- السودان "دراسة تطبيقية على عينة من أسر الأطفال المصابين بسوء التغذية"، وحاولت الدراسة الخامسة بحث صعوبات اكتساب طلاب معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية لمهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وأخيراً ، تناولت الدراسة السادسة الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة ذوات اضطرابات النطق والكلام.

وأخيراً، تتوجه هيئة تحرير المجلة بخالص الشكر والتقدير للأساتذة الخبراء في الهيئة الاستشارية، واللجنة العلمية، والباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية على جهودهم المؤثرة في تحقيق رؤية، ورسالة، وأهداف المجلة، وتبنيهم هذا الوعاء الأكاديمي، ودعمهم غير المحدود الذي يقدم للارتقاء بالمجلة، لتصبو إلى مجاراة المجلات العالمية.

تحياتي وتقديري،،،

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

العـــدد (١)، يـــوليـــو ٢٠٢٠، ص ص ١ – ٢٣

مهارات ريادة الأعمال لطلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي في مصر

إعداد

أ. د/ حمدي محمد محمد البيطار

أستاذ المناهج وطرق تدريس التعليم الفني الصناعي
مدير مركز رصد ودراسة المشكلات المجتمعية بجامعة أسيوط
كلية التربية – جامعة أسيوط – جمهورية مصر العربية
مستشار الحاسب الآلي وتقنية المعلومات ومستشار الشؤون التعليمية والأكاديمية بجامعة الملك سعود بالسعودية

مهـــارات ريـــادة الأعمـــــال
لطـلاب التعليـم الثـانـوي الفني الصناعي في مصر

أ.د/ حمـدي محمـد محمـد البيطـار (*)

ملخـــــــص

هدفت ورقة العمل إلى التعرف على مفهوم ريادة الأعمال، ومهارات ريادة الأعمال لطلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي في مصر، وتوصيات ومقترحات لتفعيل تنمية مهارات ريادة الأعمال لطلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي في مصر.

الكلمات المفتاحية: ريادة الأعمال، مهارات ريادة الأعمال، التعليم الثانوي الفني الصناعي.

(*) أستاذ المناهج وطرق تدريس التعليم الفني الصناعي، مدير مركز رصد ودراسة المشكلات المجتمعية بجامعة أسيوط، كلية التربية – جامعة أسيوط – جمهورية مصر العربية، مستشار الحاسب الآلي وتقنية المعلومات ومستشار الشؤون التعليمية والأكاديمية بجامعة الملك سعود بالسعودية، إيميـــل: elbitar@aun.edu.eg

Skills of Entrepreneurship for Technical/Industrial Secondary Education in Egypt

Prof. Dr. Hamdy Mohamed Mohamed Elbitar(*)

Abstract

The purpose of this working paper was to identify the concept of entrepreneurship, entrepreneurship skills for students of industrial technical secondary education in Egypt, and recommendations and proposals to activate the development of entrepreneurship skills for students of technical industrial secondary education in Egypt

Key words: Entrepreneurship, Entrepreneurship Skills, Technical Industrial Secondary Education.

(*) Professor in Curriculum & Instruction of Technical Industrial Education, College of Education, Assuit University, Egypt. He was Consultant of Computer and Information Technology and Instructional & Academic Affairs at Deanship of Graduate Studies, King Saud University, Kingdom Saudi .E-mail: elbitar@aun.edu.eg

مقدمة:

يعتبر التعليم الفني والتدريب المهني أساس التنمية التكنولوجية والاقتصادية في المجتمعات الحديثة لذلك تولي معظم الدول اهتماماً كبيراً بالتعليم الفني والتدريب المهني، كما يعد التعليم الثانوي الفني الصناعي أحد أهم أنواع التعليم في مصر وذلك لدوره الأساسي في تحقيق احتياجات ومتطلبات خطط التنمية من العمالة الفنية الماهرة (رمضان، ٢٠٠٩، ١٢٠٥)

وتهدف منظومة التعليم الفني إلى تنمية القدرات الفنية لدى الدارسين في مجالات الصناعة، والزراعة، والتجارة، والإدارة والخدمات السياحية ومتماشيًا مع توجه الدولة الذي انعكس في دستور ٢٠١٤، حيث تنص المادة (٢٠) من الدستور على " تلتزم الدولة بتشجيع التعليم الفني والتقني والتدريب المهني وتطويره، والتوسع في أنواع التعليم الفني كافة، وفقًا لمعايير الجودة العالمية"(البيطار، ٢٠١٧، ٤٤١-٤٦٦) (البيطار، ٢٠١٨، ٣٩١-٤١٠) (عبيد الله، ٢٠١٨، ١) (البيطار، ٢٠١٩، ٤٥٤-٤٥٦)

ويعتبر التعليم الفني ثروة قومية إذا تم استغلاله بالشكل الأمثل ليصبح قاطرة للتنمية البشرية في مصر، ويمثل الهدف الرئيسي للتعليم الفني إعداد الطالب بصورة جيدة ليكون صاحب مهنة أو حرفة نادرة في سوق العمل الداخلي والخارجي. ليكون قادرا على منافسة نظيره فى الدول الأخرى التي تصدر العمالة إلى الأسواق العربية والأجنبية، ويتم ذلك من خلال إدخال علوم حديثة وتقنيات عالية في المناهج الدراسية والاهتمام بالتدريب العملي والمهارات الفنية (عبدالعال، مظلوم، ٢٠١٥، ٣٣)

وترجع أهمية التعليم الفني إلى أنه العنصر الاستراتيجي والمكون الأساسي لاكتساب المهارات والمعارف التي يحتاج إليها الفنيون في كافة القطاعات، كما أنه المصدر الرئيسي في توفير العمالة الفنية المدربة على أسس تكنولوجية علمية وعملية (صاروخ، ٢٠١٥، ٢٩٨)

وعلى الرغم من الجهود المبذولة من معظم الدول العربية في مجال تطوير أنظمة التعليم الفني والتدريب المهني من حيث السياسات والأهداف والبنية المؤسسية والبرامج وطرق وأساليب التعليم والتدريب وغيرها وذلك لسد الفجوة بين متطلبات أسواق العمل ومخرجات المدارس الفنية ومراكز التدريب المهني، إلا أنه لا تزال معظم الدول العربية تحتاج إلى بذل مزيد من الجهد لتحسين نوعية مخرجات التعليم الفني والتدريب المهني ومستويات المهارة المهنية

حتى تواكب المستويات العالمية وتلبي احتياجات سوق العمل من المهن والتخصصات الجديدة وتساهم في زيادة قابلية التشغيل لخريجي المدارس الفنية والمعاهد الفنية ومراكز التدريب المهني بما يؤدي إلى خفض نسبة البطالة بين هذه الفئة ويزيد من دورها في تلبية الاحتياجات المطلوبة لتنفيذ خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الدول، وكذا المنافسة في سوق العمل الخارجي، كما أن العملية التعليمية في التعليم الفني تحتاج تطوير وإعادة صياغة حسب احتياجات سوق العمل من خلال سياسة تعليمية مخططه (عبدالرحمن، ٢٠١٠، ٣)

وتعد ريادة الأعمال Entrepreneurship من الحقول المهمة والواعدة في اقتصاديات الدول الصناعية المتقدمة، إذ تسهم المشاريع الريادية إسهاماً فاعلاً في تطوير التنمية الاقتصادية الشاملة، لكونها النواة الاولى في بناء منظمات الأعمال الصغيرة والكبيرة.

ويعد إدخال تعليم ريادة الأعمال Entrepreneurship Education أو التعليم الريادي من أهم مجالات الدراسة حاليا لطلاب المدارس والجامعات بصورة عامة وبصورة خاصة لطلاب التعليم الثانوي الفني حيث يعبر عن إقامة مشروعات صغيرة وناشئة وابتكارية لرواد الأعمال الشباب من خلال التخطيط الجيد لربط مخرجات التعليم الثانوي الفني باحتياجات سوق العمل وتوفير فرص العمل والحد من البطالة قبل وبعد التخرج. لذا هدفت ورقة العمل الحالية للتعرف على مفهوم ريادة الأعمال ومهارات ريادة الأعمال لطلاب التعليم الثانوي الفني في مصر، وتقديم بعض التوصيات والمقترحات لتفعيل تنمية مهارات ريادة الأعمال لطلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي في مصر.

المحور الأول: مفهوم ريادة الأعمال في التعليم الثانوي الفني الصناعي في مصر

تتجه الدولة إلى تطوير نظام التعليم في مصر والمناهج الدراسية عموما وبصفة خاصة مناهج التعليم الفني الصناعي، وتشير جيهان كمال محمد ومصطفى عبدالسميع محمد (٢٠٠٨) إلى أن التطوير في مجال التعليم الفني يتطلب إعادة النظر فيما هو قائم وتقييمه في ضوء معطيات جديدة، ويخضع التطوير لاعتبارات نوعية تتصل بحاضر المجتمع ومستقبله واعتبارات عامة تتصل بالمعرفة العلمية والتطوير التكنولوجي وطبيعة التعلم (محمد؛ محمد، ٢٠٠٨، ١١).

كما أوصت دراسة عاجه وآخرون (٢٠٠٥) إلى ضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية للتعليم الفني بحيث يتم تصميم موديولات تدريسية مرتبطة بنظريات تحليل العمل وتوصيف المهام وتنمية المهارات وحل المشكلات (عاجه وآخرون، ٢٠٠٥، ٤٨٤)

كما أوصت دراسة محمد (٢٠٠٧) إلى أهمية تطوير مناهج التعليم الفني الصناعي في ضوء معايير الجودة الشاملة بحيث تصاغ المناهج وفقا لاحتياجات العمل وطبيعة المهام المطلوبة من الخريجين في المؤسسات الإنتاجية، وأن تساعد المناهج على إلمام طلاب التعليم الثانوي الصناعي بالمهارات الأساسية المرتبطة بالمتطلبات التكنولوجية المعاصرة، وبما يسهم في اختيار المهن المستقبلية وتيسير انتقالهم من مهنة إلى مهنة أخرى (محمد، ٢٠٠٧، ٩٧٦ – ٩٧٧)

وقد أوصت دراسة حسين (٢٠٠٨) إلى ضرورة تحديث وتطوير مناهج التعليم الفني الصناعي، ووضع مواصفات تقييمية للخريج من قبل رجال وأصحاب الأعمال ووزارة التربية والتعليم للحكم على صلاحية الخريج للعمل بالمهنة من عدمه مع توفير البرامج التدريبية اللازمة (حسين، ٢٠٠٨، ٤٢٦)

كما أوصت دراسة مرسي؛ الجرايدة (٢٠١٤) إلى وضع استراتيجية مقترحة للتعليم الفني الصناعي في مصر لتلبية احتياجات سوق العمل (مرسي؛ الجرايدة، ٢٠١٤، ص ص ٢٤٩-٢٨٦)

وقد اشارت دراسة غادة نجيب (٢٠١٥) إلى ضرورة تطوير مناهج التعليم الفني الصناعي لتلبية احتياجات ومتطلبات سوق العمل، كما أوصت الدراسة بضرورة أن تعيد مدارس التعليم الفني الصناعي صياغة برامجها ومناهجها في ضوء تغيير مهمات الطلاب من المعرفة إلى المهارة، والمهارة التي يحتاجها سوق العمل (نجيب، ٢٠١٥، ٢٣٤-٢٦٢)

كما أوصت دراسة علي (٢٠١٦) إلى تطوير منهج الدعاية والإعلان بالمدارس الثانوية الفنية التجارية في ضوء الاحتياجات المهنية، ودراسة متطلبات وحاجات السوق عند تطوير مناهج التعليم الفني (علي، ٢٠١٦، ٣٩١-٤٢٥)

وأنواع التعليم الفني ما قبل الجامعي في مصر هي : (محمود، ٢٠١٨، ٣٩-٤٠) (الدمرداش، ٢٠١٩)

١- مدارس التعليم الفني نظام ثلاث سنوات

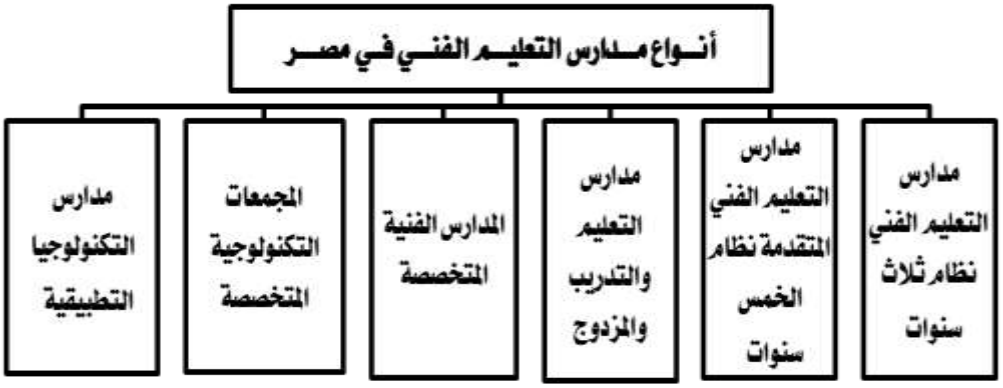
٢- مدارس التعليم الفني المتقدمة نظام الخمس سنوات

٣- مدارس التعليم والتدريب والمزدوج

٤- المدارس الفنية المتخصصة

٥- المجمعات التكنولوجية المتخصصة

٦- مدارس التكنولوجيا التطبيقية



شكل (١) أنواع مدارس التعليم الفني في مصر

وفي جمهورية مصر العربية تم التركيز على الانتقال لسوق العمل والتوظيف وريادة الأعمال لطلاب التعليم الثانوي الفني من خلال قرار وزير التربية والتعليم رقم (٢٨٣) بتاريخ ٢٦-٦-٢٠١٤م بشأن استحداث وحدة لتيسير الانتقال إلى سوق العمل تتبع رئيس قطاع التعليم الفني والتجهيزات بديوان عام وزارة التربية والتعليم، وتستحدث وحدات فرعية مماثلة لتيسير الانتقال إلى سوق العمل بمديريات التربية والتعليم تتبع مدير عام التعليم الفني. وتشمل وحدة تيسير الانتقال لسوق العمل خمسة مكونات أساسية وهي: (ريادة الأعمال والابتكار- التوجيه والارشاد المهني – معلومات سوق العمل – التوظيف – التدريب). (عبدالجواد، محمد، مخلوف، ٣٥١-٣٥٣)، ويوضح الشكل التالي مكونات وحدة تيسير الانتقال لسوق العمل في مصر

شكل (٢) مكونات وحدة تيسير الانتقال لسوق العمل في مصر

وقد تم تحديد (١٤) جدارة عامة لطلاب التعليم الثانوي الفني من خلال برنامج دعم وتطوير التعليم الفني والتدريب المهني TEVT من بينها جدارة الابتكار وريادة الأعمال. وقد تم عمل منهج مطور وحقيبة تدريبية لمنهج الابتكار وريادة الأعمال اللاصفي الذي يجري تدريسه على مدى ثلاث سنوات وينتهي بمشروع التخرج، وتم تدريب بعض ميسري التعليم الثانوي الفني من خلال شركاء التنمية في التعليم الفني وهم: (مشروع تعزيز القوى العاملة وتعزيز المهارات (WISE) التابع للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID)، والحكومة المصرية ،ومنظمة العمل الدولية ILO – مشروع وظائف لائقة لشباب مصر ILO-DJEP، وبرنامج دعم واصلاح التعليم الفني والتدريب المهني في مصر TEVT ، برنامج دعم التشغيل (EPP) – التعاون الإنمائي الألماني GIZ، ومنظمة الأمم المتحدة للتنمية الصناعية UNIDO). (سليمان وأخرون، ٢٠١٨، ٦-١٠)، ويوضح الشكل التالي شركاء التنمية في التعليم الفني

شكل (٣) شركاء التنمية في التعليم الفني

ويجب على المدارس ومؤسسات التعليم وغيرها من مؤسسات التعليم الفني والمهني تشجيع الشباب على تطوير اتجاه إيجابي تجاه ريادة الأعمال من خلال محتوى المنهج. بالإضافة إلى أن المؤسسات التعليمية يمكن أن تساعد أولئك الذين يرغبون في تنظيم المشاريع ورواد الأعمال الشباب بطريقة ملموسة من خلال وضع خطط عملية لريادة الأعمال، وتوفير معلومات الدعم الفني العملية وبيئات الممارسة داخل وخارج المؤسسات وتنظيم المسابقات، ومراقبة الممارسات ودعم شبكة رواد الأعمال (Alan,2019, 311)

وتعرف ريادة الأعمال Entrepreneurship بأنها قدرة الفرد على ترجمة الأفكار إلى أفعال ومن ثم تعبر عن الابداع والابتكار والمخاطرة فضلا عن القدرة على التخطيط والعمل المباشر نحو تحقيق الأهداف (مهناوي، ٢٠١٤، ٣١٨)

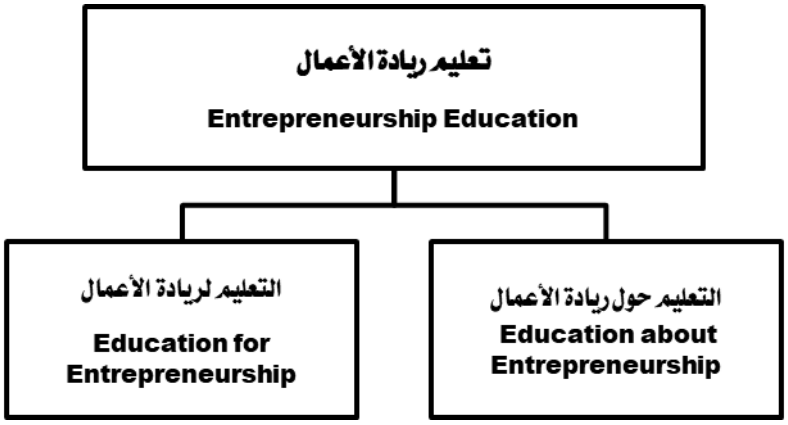
ويمكن تعريف ريادة الأعمال Entrepreneurship على أنها "قدرات خاصة لدى الفرد يمكن تنميتها، تساعده في بداية المشروع وإدارته ومواجهة مخاطره بشكل يتميز بالإبداع والاحترافية"(أبو يوسف، ٢٠١٦، ٢٠).

ويقصد بريادة الأعمال Entrepreneurship إنشاء مشروع جديد بإمكانيات محدودة تعتمد بشكل أساسي على الابتكار والابداع، فقد تكون تقنية جديدة أو منتج جديد لبي رغبات لم تلبى من قبل، ومن ثم تخلق مكانها في السوق، وأيضا توفر فرص عمل جديدة لرائد الأعمال ومن يعملون معه بربح كبير يحقق الثراء لرائد الأعمال ويمثل قيمة مضافة للاقتصاد الوطني (الحمالي، العربي، ٢٠١٦، ٣٩٢)

وتعرف ريادة الأعمال Entrepreneurship في دليل الميسر للابتكار وريادة الأعمال لطلاب التعليم الثانوي الفني "أن تستغل الفرص المتاحة لديك وتقوم بتحويلها إلى أعمال ذات قيمة للأخرين ويمكن أن تكون هذه القيمة مادية أو ثقافية او اجتماعية (سليمان وأخرون، ٢٠١٨، ٥٧)

ويوجد مجالين رئيسيين في تعليم ريادة الأعمال هما؛ التعليم حول ريادة الأعمال Education about Entrepreneurship، والتعليم لريادة الأعمال Education for Entrepreneurship، ويتعامل التعليم حول ريادة الأعمال Education about Entrepreneurship في الغالب في خلق الوعي. والهدف هو نقل المعرفة حول مجال ريادة

الأعمال من خلال تثقيف الطلاب في مختلف جوانب ريادة الأعمال من منظور نظري. أما التعليم لريادة الأعمال Education for Entrepreneurship يتعامل أكثر مع إعداد رواد الأعمال الطموحين للعمل في مجال التوظيف الحر. والهدف هو تطوير الطلاب في الكفاءات الريادية والمهارات والمواقف والقيم لتشجيع الطلاب على إعداد وإدارة أعمالهم الخاصة. ويتم تعليم الطلاب المهارات العملية اللازمة لإنشاء وإدارة الشركات الصغيرة(Ukoha, 2017 , 3)، ويوضح الشكل التالي أنواع تعليم ريادة الأعمال في التعليم الفني في مصر



شكل (٤) أنواع تعليم ريادة الأعمال في التعليم الفني في مصر

وترجع أهمية ريادة الأعمال Entrepreneurship إلى العديد من الاعتبارات من أهمها: أنها مصدر رخيص لخلق فرص عمل جديدة، وخلق مهارات إدارية محلية، وتقليص حجم البطالة، والاستخدام الأمثل لرأس المال الوطني، وتقليص تمركز المشاريع في المدن (الفليت، ٢٠١١، ١٠٩٦-١٠٩٧) (أبو سيف، ٢٠١٦، ١١-١٥)

وتساهم معارف ومهارات ريادة الأعمال في تقديم مساهمات حيوية للنمو الاقتصادي، وتعليم ريادة الأعمال هو استراتيجية حتمية لغرس ثقافة ريادة الأعمال وتوجه في الأمة ؛ وخلق فرص العمل ؛ ورفع الدخل الفردي؛ وتحويل المجتمعات لتعزيز التنمية الاقتصادية الوطنية . كما أن ريادة الأعمال جزءًا حيويًا من ازدهار كل مجتمع وقوة دافعة وراء المزيد من فرص العمل والمزيد من النمو والقدرة التنافسية. والبلدان التي احتضنت ريادة الأعمال حققت نتائج رائعة في معالجة مشاكل البطالة والفقر (Nian, Baker, & Islam,2014,40) (Ukoha, 2017 , 2)

وتبرز أهمية ريادة الأعمال من كونها تعمل على إيجاد سلوك إداري يهدف إلى استثمار الفرص لتحقيق نتائج تفوق قدرات وإمكانات الفرد، فريادة الأعمال تتطلب وجود أشخاص مميزين ومبدعين ومغامرين لديهم القدرة على رؤية الفرص وتقييمها، مدركين أهمية التغيير وقادرين على تحقيقه، وتأتي أهمية ريادة الأعمال من خلال : (موســـــــى، ٢٠١٨، ٥٨٥-٥٨٦)

١- **الإبداع:** فهو من أهم أسباب نجاح المشروع ويعتبر أساسه، فهو الذي يكسبه التميز ويمهد طريقه للنجاح، ويقوم الإبداع على خلق الأفكار الجديدة والتغيير والتجربة.

٢- ٢ - **المشروعات الجديدة:** وهي بدورها تساهم في تنمية وتطوير ورفع الاقتصاد المحلي من خلال المكاسب المباشرة التي يحققها صاحب المشروع والمكاسب غير المباشرة التي تتحقق في الاقتصاد المحلي، لذا فإن المشروعات الجديدة هي من أهم المحاور التي يعتمد مفهوم الريادة عليها.

٣- **توفير فرص العمل:** حيث تعد من المساهمات المباشرة التي تحققها ريادة الأعمال حيث تؤدي إلى التقليل من العبء الملقى على الأفراد الباحثين عن عمل.

إن الهدف من ممارسة ريادة الأعمال هو تمكين الطلاب من النمو كأفراد رياديين. ويتم تعريف ريادة الأعمال كاتخاذ خطوة لتحقيق أحلام الناس. وفي ريادة الأعمال يتوقع من الطلاب تحمل المخاطر والعمل والإنتاج. والإنتاج يلعب دورا هاما دور في معالجة شعور الطالب بالفضول مما يؤدي بدوره إلى زيادة احترام الذات. ويتم تعريف مهارات ريادة الأعمال على أنها صياغة العلاقات والتخطيط لما يجب أن يفعله الطلاب وما سيفعلونه، والمجازفة، وتنفيذ خططهم وصنع البدايات لتحقيق أهدافهم. وهذا يشمل مهارات مثل تنظيم مختلف الأنشطة الاجتماعية والثقافية للفرد أو الجماعات (مثل المنافسة واللعب والنزهة) والإقناع والثقة بالنفس. وأكثر المميزات التي تميز الأفراد رياديي الأعمال عن الآخرين هي الابداع والابتكار وإنتاج أفكار جديدة ووضع هذه الأفكار موضع التنفيذ (Yıldırım & Bakırcı,2019,135)

وتتحدد أهداف تعليم ريادة الأعمال في التعليم الثانوي الفني فيما يلي : (عثمان، ٢٠١٨، ٣٧١-٣٧٢)

١- خلق أفراد مبادرين قادرين على إنشاء مشروعات اقتصادية جديدة تتسم بالنمو وتجلب الثروة وتدعم العلاقة بين المجتمع الأكاديمي ومجتمع الأعمال.

٢- الحصول على المعارف المرتبطة بريادة الأعمال.

٣- تحديد وتحفيز مهارات ريادة الأعمال.

٤- ترقية الحلول الإبداعية للمشكلات وإعداد خريجين أكثر مغامرة خلال عملهم سواء بتأسيس شركات جديدة أو بتطوير شركات قائمة بالفعل.

٥- دعم الاتجاهات والمهارات الشخصية التي تشكل الأساس العقلي والسلوكي لريادة الأعمال.

٦- تحسين عقلية الشباب لتمكينهم أن تكون أكثر إبداعا وثقة بالنفس في كل ما يقومون به وتحسين جاذبيتهم لأصحاب العمل.

٧- تشجيع الشباب على البدء بالأعمال المبتكرة.

٨- استخدام الطرق القائمة على الممارسة حيث يشارك الطلاب في عمل المشروع وفي الأنشطة خارج الصف.

٩- تزويد الطلاب بمهارات الأعمال الأساسية للعمل الحر أو الإدارة الذاتية والمعارف التي تساعدهم في كيفية بدء وتطوير مشروع تجاري أو اجتماعي بنجاح.

١٠- زيادة وعي الطلاب نحو العمل الحر وريادة الأعمال كاختيار وظيفي محتمل.

١١- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو ريادة الأعمال والعمل الحر.

١٢- تحسين دور الشباب في المجتمع والاقتصاد.

١٣- تغيير نمط التفكير التقليدي لدى الطلبة إلى أنماط التفكير الحديثة المبنية على الابداع والابتكار والتجديد من خلال استخدام استراتيجيات التعليم والتدريس الابداعي.

١٤- مساعدة الطلاب على بناء تصور أفضل لمهنة المستقبل.

١٥- تطوير السمات والمهارات الشخصية للطلاب.

ويمكن تعريف ريادة الأعمال Entrepreneurship لطلاب التعليم الثانوي الفني في ورقة العمل الحالية على أنها استغلال الفرص المتاحة أمام طلاب التعليم الثانوي الفني وتحويلها إلى أعمال ابداعية ذات قيمة للأخرين ويمكن أن تكون هذه القيمة مادية أو ثقافية أو اجتماعية تساهم في تطوير الاقتصاد الوطني من خلال تحمل المخاطرة وتقبل الغموض.

في ضوء ما سبق يمكن ملاحظة أن مفهوم ريادة الأعمال في التعليم الفني في مصر يتضمن على:

أ) خصائص وسمات وسلوكيات وأساليب تتوفر في أشخاص أو أفراد يطلق عليهم (الرواد) (Entrepreneurs).

ب) تقود هذه الخصائص والسمات والسلوكيات والأنماط إلى عملية إنشاء شيئاً جديدة ذا قيمة مادية أو ثقافية أو اجتماعية.

ج) تحتاج عملية إنشاء هذا الشيء الجديد إلى تحمل مخاطرة وتقبل الغموض.

د) ينتج عن إنشاء هذا الشيء الجديد المتميز تحقيق مردودات عالية تساهم في تطوير الاقتصاد الوطني.

هـ) الاستفادة من استحداث التخصصات الجديدة المختلفة في التعليم الفني في مصر والثورة الصناعية الرابعة مثل تطبيقات الروبوتات، والذكاء الاصطناعي، وسلسلة الكتل blockchain، وتقنية النانو، والتقنية الحيوية، وإنترنت الأشياء، والطباعة ثلاثية الأبعاد، والمركبات المستقلة، وغيرها في صناعة رواد الاعمال

المحور الثاني: مهارات ريادة الأعمال لطلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي في مصر

يتطلب النجاح الاقتصادي في القرن الواحد والعشرين امتلاك المهارات الريادية للعمل، ويحتاج الشباب في العمل الريادي التطبيقي الخبرة حتى يصبحوا أكفاء في المسار المختار، وأن يكونوا مفيدين لأنفسهم ومجتمعهم. ويقدم التعليم الفني وخاصة الصناعي، قناة عملية موجهه نحو ريادة الأعمال، والتي من خلالها يكتسب الطلاب المعرفة الأساسية عن ريادة الأعمال وتطوير المهارات للعمل بسلوك ريادي في مكان العمل. ويشير تعليم ريادة الأعمال إلى قدرة الفرد على تحويل الأفكار إلى أفعال، وتشمل الابتكار والإبداع وتحمل المخاطر، وكذلك القدرة على التخطيط وإدارة المشروعات بما يحقق الأهداف (جوهر، ٢٠١٧، ٥٥٩ – ٦٥٣)

ويشير الشريدة (٢٠١٩، ١٤٤) إلى أن مهارات ريادة الأعمال مهارات معرفية يمكن تنميتها وتدريبها وتنمية الاتجاهات نحوها، وفي معظم الدول التي تتم تنمية مهارات ريادة الأعمال إما من خلال المناهج النظامية أو من خلال التدريب خارج المنهج بغية توفير المعارف بناء المهارات وتحديد الدوافع وتغيير اتجاهات المجتمع نحو العمل والريادة.

وقد أوصت بعض الدراسات والبحوث بأهمية تنمية مهارات ريادة الأعمال لطلاب التعليم الفني حيث هدفت دراسة منى أحمد (٢٠١٣) إلى فحص فعالية استراتيجية مقترحة في تدريس مقرر تخطيط وإدارة الإنتاج لتنمية مهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحو العمل الحر والتحصيل المعرفي لدى طلبة المدرسة الصناعية الثانوية الزخرفية (أحمد، ٢٠١٣، ٢٩٤-٣٤٨)

كما هدفت دراسة أيوب (٢٠١٥) إلى تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية (أيوب، ٢٠١٥، ٢٩٩- ٣٦٤)

كما هدفت دراسة شيماء محمد (٢٠١٨) إلى أهمية تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى المرأة المعيلة بمحافظة الفيوم (محمد، ٢٠١٨، ٢١٩- ٢٤٩)

كما استهدفت دراسة عبير عثمان (٢٠١٨) إلى فحص فاعلية أنشطة متكاملة في تنمية معارف ومهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحوها لدى طالبات شعبة الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية (عثمان، ٢٠١٨، ٣٥٥-٣٩٤)

كما هدفت دراسة عبيدالله (٢٠١٨) إلى فحص فاعلية برنامج مقترح لتطوير أداء قيادات المدرسة الثانوية الصناعية في ريادة الأعمال (عبيدالله، ٢٠١٨)

كما هدفت دراسة منال خيري (٢٠١٩) إلى فحص فاعلية برنامج مقترح في ريادة الأعمال في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة وأثره في تنمية مفاهيم ريادة الأعمال لدى طلاب المدارس الفنية التجارية المتقدمة (خيري، ٢٠١٩، ٤١٤-٤٨٦)

وتعرف مهارات ريادة الأعمال بأنها قدرة خريج المدرسة الثانوية الصناعية على إنشاء مشروع صغير في مجال تخصصه يتسم بالإبداع، ويتصف بالمخاطرة يهدف تحقيق ذاته، والتخلص من البطالة (أحمد، ٢٠١٣، ٣٠٣)

وقد حدد هنري وهيل وليتش (Henry, Hill, & Leitch, 2005, 98-111) وعزة الحسيني (٢٠١٥، ١٢٦٥) مهارات ريادة الأعمال في المهارات التالية:

١- **المهارات الفنية:** وهي التواصل الكتابي والشفهي، والإدارة الفنية ومهارات التنظيم

٢- **مهارات إدارة الأعمال:** وهي التخطيط واتخاذ القرار والتسويق ومهارات المحاسبة

٣- **مهارات الريادة الشخصية:** وهي الرقابة الذاتية والابتكار واتخاذ المخاطرة للابتكار

ويحدد (أيوب، ٢٠١٥، ٣٠٨) مهارات ريادة الأعمال في التصرف الاستباقي، وتفضيل الابتكار، والكفاءة الذاتية، ودافعية الانجاز، وعدم المطابقة.

وقد حددت دراسة (العاني، الحارثية، ٢٠١٥، ٢٥٨) مهارات ريادة الأعمال في (المهارات الشخصية – المهارات التكنولوجية والفنية – المهارات الإدارية – المهارات القيادية)

وقد حددت دراسة هيام سالم ومنال الشاعر (٢٠١٧) المهارات الريادية في ثلاثة أنواع رئيسية وهي: (سالم، الشاعر، ٢٠١٧، ٩٢)

١- **المهارات التكنولوجية** وتتمثل في (القدرة على الاتصال – إدارة الأعمال التقنية والتكنولوجية – القدرة على التنظيم – بناء العلاقات والشبكات – العمل ضمن فريق).

٢- **مهارات إدارة الأعمال** وتتمثل في (وضع الأهداف والتخطيط – صنع القرار – المالية – المحاسبة – الرقابة – التفاوض – طرح المنتج).

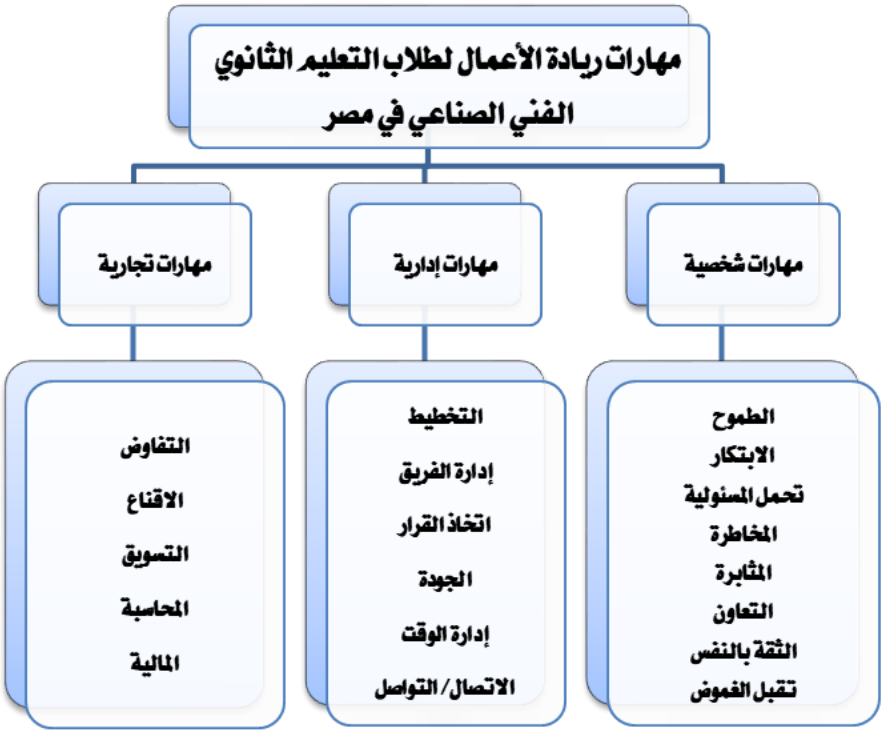
٣- **المهارات الشخصية** وتتمثل في (الرقابة والالتزام – أخذ المخاطرة – الابداع – القدرة على التنفيذ – رؤية قيادية – التركيز على التغيير).

وقد حددت دراسة بولات Polat (٢٠١٧) مهارات ريادة الأعمال لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين ؛ في أبعاد وعوامل نفسية هي الحاجة إلى الإنجاز والثقة بالنفس ووجهة الضبط الداخلي، وتقبل الغموض والإبداع والميل للمخاطرة (Polat, 2017 , 90)

وقد حدد دراسة بولات Polat (٢٠١٨) مهارات ريادة الأعمال في الحساسية للاحتياجات المشتركة للمجموعة التي لم يلاحظها أحد، والمخاطرة، والانفتاح على الأفكار الجديدة والمعلومات والمهارات، وقبول الإخفاقات المحتملة والنقد، واظهار الشجاعة لتجربة أشياء جديدة والاستمتاع بها عن طريق المخاطرة والخسارة (Polat, 2018 , 64)

وقد حددت دراسة عبير عثمان (٢٠١٨) مهارات ريادة الأعمال في (التفكير الابداعي، التخطيط، اتخاذ القرار، الطموح، التسويق، إدارة الفريق، الاقناع، تحمل المسئولية، الجودة، التفاوض، مهارات إدارية، مهارات تجارية، المخاطرة، إدارة الوقت، الاتصال/ التواصل، المبادرة، المثابرة، التعاون) (عثمان، ٢٠١٨، ٣٧٣)

ويمكن تقسيم مهارات ريادة الأعمال لطلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي في مصر في الشكل التالي:



شكل (٥) مهارات ريادة الأعمال لطلاب التعليم الثانوي الفني في مصر

المحور الثالث: توصيات ومقترحات لتفعيل تنمية مهارات ريادة الأعمال لطلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي في مصر

بعد استعراض مفهوم ريادة الأعمال ومهارات ريادة الأعمال في التعليم الثانوي الفني في مصر، توصى ورقة العمل الحالية بمجموعة من التوصيات والمقترحات لتفعيل تنمية مهارات ريادة الأعمال في التعليم الثانوي الفني في مصر وهي: (مهناوي، ٢٠١٤، ٣١٣-٣٦١) (أيوب، ٢٠١٥، ٢٩٩- ٣٦٤) (الحسيني، ٢٠١٥، ١٢٥٣-١٣٠٠) (محمد، ٢٠١٨، ٢١٩-

٢٤٩) (عثمان، ٢٠١٨، ٣٥٥-٣٩٤) (خيري، ٢٠١٩، ٤١٤-٤٨٦) (Henry, Hill, & Leitch, 2005, 98-111)

١- تطوير مناهج ومقررات التعليم الثانوي الفني في مصر بحيث تسمح بدمج تعليم ريادة الأعمال ضمن المناهج الدراسية بصورة تكاملية أكثر من مجرد أنها أنشطة إضافية لاصفية.

٢- ضرورة تكوين روابط وثيقة بين مدارس التعليم الثانوي الفني ومنظمات الأعمال المختلفة عن طريق دمج رواد وأصحاب الأعمال داخل فريق إدارة المدرسة، وكذلك دمج بعض مديري المدارس ضمن مجالس إدارة منظمات الأعمال حتى يتسنى لكليهما التعرف على متطلبات الأخر.

٣- التعاون بين المدارس الثانوية الفنية ووسائل الإعلام في إعداد حملات توعية مجتمعية بأهمية ثقافة ريادة الأعمال والابتكار والتعليم الريادي ودوره في التنمية الاقتصادية وتحقيق متطلبات مجتمع واقتصاد المعرفة.

٤- تدريب المعلمين على تغيير أساليب التدريس والتدريب التقليدية بأساليب تعليم ريادة الأعمال مثل التعلم القائم على المشروعات والتعلم عبر حل المشكلات والتعليم التفاعلي والزيارات الميدانية واستخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات

٥- تعديل القوانين واللوائح بحيث تسمح بإنشاء شركات ومشروعات تابعة لمدارس التعليم الثانوي الفني، والتوسع في مشاريع الوحدات المنتجة ورأس المال والسماح بإنشاء حاضنات تكنولوجية

٦- دمج تعليم ريادة الأعمال والابتكار في المناهج التعليمية والبرامج التدريبية المختلفة في التعليم الثانوي الفني في مصر

٧- ضرورة تدريب المعلمين على كيفية تعليم ريادة الأعمال حتي يكونوا على دراية بتوجه سوق العمل وذلك بالاستناد إلى احتياجاتهم التدريبية المستقبلية

٨- ايجاد تسهيلات وقنوات تمويلية تساعد طلاب التعليم الثانوي الفني في بدء مشاريعهم التجارية الجديدة

٩- توفير الدراسات والمعلومات الفنية اللازمة لتأسيس وتوسيع المشروعات الصغيرة وتيسير طرق اطلاع رواد الأعمال الجدد عليها

١٠- ضرورة الاستفادة من التجارب المحلية والإقليمية والدولية في تطوير مناهج التعليم الفني الصناعي مثل مدارس التكنولوجيا التطبيقية والمجمعات التكنولوجية والتعليم الفني والتعليم والتدريب المزدوج والحاضنات التكنولوجية وأودية التكنولوجيا.

١١- تطوير المناهج الدراسية بالتعليم الثانوي الفني بحيث تكون قائمة على نظام الجدارات المهنية لتواكب احتياجات سوق العمل مع التركيز على تعليم التوجيه والإرشاد المهني والمهارات الحياتية وإدارة المشروعات ومهارات ريادة الأعمال والابتكار.

١٢- ربط طلاب التعليم الفني وتدريبهم بسوق العمل بالبيئة المحيطة بهم ومجتمعهم المحلي عن طريق المساهمة في تجميل وتزيين البيئة المحلية وإعادة تدوير المخلفات وعمل معارض تسويقية من خلال منتجاتهم في الورش بالمدارس الفنية.

١٣- تنمية مهارات ريادة الأعمال بطريقة تكاملية داخل المواد الدراسية المختلفة في التعليم الثانوي الفني في مصر.

١٤- الاستفادة من استحداث التخصصات الجديدة المختلفة في التعليم الفني في مصر والثورة الصناعية الرابعة مثل تطبيقات الروبوتات، والذكاء الاصطناعي، وسلسلة الكتلBlockchain ، وتقنية النانو، والتقنية الحيوية، وإنترنت الأشياء، والطباعة ثلاثية الأبعاد، والمركبات المستقلة، وغيرها في صناعة رواد الاعمال في المستقبل

١٥- التركيز على تنمية مهارات مهن ووظائف المستقبل الجديدة لدي طلاب التعليم الفني في مصر مثل التعلم الآلي Machine Learning، وتطوير تطبيقات الأجهزة النقالة Mobile Development، وتمثيل البيانات Data Visualization، وتحسين نتائج محركات البحث SEO Marketing، وهندسة البيانات Data Engineering، وتصميم واجهات المستخدم، والأمن السيبراني والمعلوماتي Cyber-Security، والحوسبة السحابية Cloud Computing، والتعامل مع سلاسل الكتل الموزعة المتزايدة Blockchain، وانترنت الأشياء IOT، والسائق الحر لشركات النقل التشاركي، ومطور ألعاب الواقع الافتراضي وغيرها من مهن المستقبل الجديدة.

المراجع

أ) المراجع العربية

١- أبو سيف، محمود سيد على (٢٠١٦). "استراتيجية مقترحة للتربية لريادة الأعمال بالتعليم قبل الجامعي المصري في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة ".مجلة التربية، جامعة الأزهر – كلية التربية، ١٦٧ (٢)، ١١ – ٧٦

٢- أيوب، علاء الدين عبدالحميد (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات تربوية، ٢١ (٣)، ٢٩٩- ٣٦٤

٣- البيطار، حمدي محمد محمد (٢٠١٧). تطوير التعليم الفني الصناعي في مصر " الواقع والمشكلات والتجارب الناجحة وتصور مقترح للتطوير" ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي السادس (منظومة تكوين المعلم – التحديات وسياسات التطوير) الفترة من ١١- ١٤ مارس ٢٠١٧ بفندق سونستا سان جورج الاقصر، ٤٤١-٤٦٦

٤- البيطار، حمدى محمد محمد (٢٠١٨). تطوير مناهج التعليم الفني الصناعي باستخدام نظام الجدارات المهنية، ورقة عمل منشورة بالمؤتمر العلمي السابع بكلية التربية جامعة أسيوط " التعليم وتحديات الأمن القومي :رؤى وأفاق مستقبلية، الغردقة في الفترة من ٢٦- ٢٩ اكتوبر ٢٠١٨، ٣٩١-٤١٠

٥- البيطار، حمدى محمد محمد (٢٠١٩). استخدام المعايير المهنية والجدارات المهنية في تطوير التعليم الفني الصناعي، ورقة عمل مقدمة المؤتمر العلمي الثاني لقسم المناهج وطرق التدريس بعنوان "نظام التعليم الجديد : الواقع والتحديات" في الفترة ٢٧ يناير ٢٠١٩م بالقاعة الثمانية بالمبني الإداري – بجامعة أسيوط، ٤٣٩- ٤٥٦

٦- الحسيني، عزة أحمد محمد (٢٠١٥). "تعليم ريادة الأعمال بالمدرسة الثانوية في كل من فنلندا والنرويج وإمكانية الإفادة منها في مصر ".دراسات تربوية واجتماعية ،جامعة حلوان – كلية التربية، ٢١(٣)، ١٢٥٣ – ١٣٠١

٧- الحمالي، راشد محمد، العربي، هشام يوسف مصطفى (٢٠١٦). واقع ثقافة ريادة الأعمال بجامعة حائل وآليات تفعيلها من وجهة نظر الهيئة التدريسية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٦)، ٣٨٧- ٤٤٢

٨- الدمرداش، عمرو (٢٠١٩). التعليم الفني يستعد لتلقى اعداد كبيرة من طلاب المرحلة الإعدادية، متاح على الرابط الإلكتروني التالي:
https://www.facebook.com/dr.eldemrdash?__tn__=%2CdC-R-R&eid=ARDip8mmb9b0MgDdmns08czLtRLK9C3P9jwyp3DOklTQxp57UFdeGzTezy_kOYhopv9zrIxScOhJ5OAl&hc_ref=ARRVaZsUxqKSbAkmurtL4GZl_gvqI_5vMxmNrralHv8FmkoTtvuJ5HxikoPCctefNqE&fref=nf

٩- الشريدة، محمد خليفه (٢٠١٩). القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي بمهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا، مجلة اتحاد الجامعات العربية للربية وعلم النفس، ١٧ (٤)، ١٤١-١٧٢

١٠- العاني، وجيهة ثابت، الحارثية، عائشة بنت سالم (٢٠١٥). تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية على درجة امتلاك طلبة جامعة قابوس للمهارات الريادية، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، ٢٧ (٢)، ٢٤٩-٢٧٤

١١- الفليت، عودة جميل (٢٠١١).المشاريع الصغيرة في قطاع غزة ودورها في التنمية الاقتصادية دراسة جغرافية . مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٩ (٢)، ٣-٨٤

١٢- جوهر، دعاء محمود (٢٠١٧). "المتطلبات الادارية لتعليم ريادة الأعمال بالمدارس الثانوية الصناعية فى ج. م. ع ".مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ،٤ (١٥)، ٥٥٩ - ٦٥٣

١٣- حسين، رأفت عبد الفتاح (٢٠٠٨). التعليم الصناعي وحتمية التطوير، دراسات في التعليم الجامعي – مصر، (١٧)، ٤١٦-٤٢٩

١٤- أحمد، منى حمودة حسين. "فعالية استراتيجية مقترحة في تدريس مقرر تخطيط وإدارة الإنتاج لتنمية مهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحو العمل الحر والتحصيل المعرفي لدى طلبة المدرسة الصناعية الثانوية الزخرفية ".دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٣٨ (٣)، ٢٩٤ - ٣٤٨.

١٥- خيري، منال محمود (٢٠١٩). فاعلية برنامج مقترح في ريادة الأعمال في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة وأثره في تنمية مفاهيم ريادة الأعمال لدى طلاب المدارس الفنية التجارية المتقدمة، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، كلية التربية جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي، (٤٣)، ٤١٤-٤٨٦

١٦- رمضان، محمد جابر محمود (٢٠٠٩). إدارة الصف في التعليم الثانوي الفني الصناعي بين الواقع والمأمول، المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد (مدرسة المستقبل - الواقع والمأمول)، مصر، (٢)، ١٢٠٤-١٢٥٨

١٧- سالم، هيام مصطفى عبدالله، الشاعر، منال فتحي محمد (٢٠١٧).تصور مقترح لتضمين زيادة الاعمال في مقرر الاشغال الفنية لتنمية مهارات التفكير الريادي لإنتاج مشروع متناهي الصغر لدى طلاب الاقتصاد المنزلي، مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية، ٤ (١)، ، ٨٦-١٢٠

١٨- سليمان، عمرو ،اسماعيل، صلاح الدين، شاكر، صابر عدلي، عليش، أحمد جمال، شمس الدين، مرتضى (٢٠١٨). برنامج الابتكار وريادة الأعمال لطلاب التعليم الفني : دليل الميسر، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، جمهورية مصر العربية

١٩- صاروخ، جلال البشير عبدالسلام (٢٠١٥). التعليم الفني وعلاقته بالتنمية الاجتماعية، فكر وابداع، مصر، ا(٩٢)، ٢٩٧-٣٠٨

٢٠- عاجه، أحمد محمد؛ حسنى، أمل سمير؛ عيد، صلاح السيد؛ أحمد، علي سيد؛ فضل، نبيل عبدالواحد (٢٠٠٥). تطوير التعليم الفني الصناعي والتدريب المهني في إطار المنهج القومي، المؤتمر العلمي العاشر – التعليم الفني والتدريب – الواقع والمستقبل، مصر، ٤٨١-٤٨٤

٢١- عبدالجواد، ابتسام حسنى احمد، محمد، عبير احمد، مخلوف، سميحة علي محمد (٢٠١٥) . تطوير وحدات تيسير الانتقال لسوق العمل بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي بنات بجمهورية مصر العربية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٥ (١)، ٣٣٣-٣٧٨

٢٢- عبدالرحمن، أحمد عاطف (٢٠١٠).التدريب وأمية التعليم الفني، مجلة المال والتجارة، مصر، ٤٩٠، ٢-٣

٢٣- عبدالعال، أزهار؛ مظلوم، نهلة كمال (٢٠١٥).التعليم الثانوي الفني، السكان – بحوث ودراسات، مصر، ٨٩، ٣٣-٦٩

٢٤- عبدالغفار، السيد أحمد (٢٠١٠). دور التعليم الثانوي الفني في مواجهة تحديات بناء الاقتصاد المعرفي، مجلة كلية التربية بالمنصورة– مصر، ٧٤ (٢)، ٢-٥٩

٢٥- عثمان، عبير كمال محمد (٢٠١٨). فاعلية أنشطة متكاملة في تنمية معارف ومهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحوها لدى طالبات شعبة الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية، المجلة التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج، ٥١، ٣٥٥-٣٩٤

٢٦- علي، عبد الهادي عبد الله أحمد (٢٠١٦) .تطوير منهج الدعاية والإعلان بالمدارس الثانوية الفنية التجارية في ضوء الاحتياجات المهنية وقياس فاعليته، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٧١، ٣٩١-٤٢٥

٢٧- عبيدالله، مرسي حسن مرسي (٢٠١٨). برنامج مقترح لتطوير أداء قيادات المدرسة الثانوية الصناعية في ريادة الأعمال، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس

٢٨- محمد، جيهان كمال ؛ محمد، مصطفى عبدالسميع (٢٠٠٨). تقويم طلاب المدرسة الثانوية الفنية (الواقع وأساليب التطوير).المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

٢٩- محمد، خالد جودة (٢٠٠٧) تطوير مناهج التعليم الثانوي الصناعي بمصر في ضوء معايير الجودة الشاملة، المؤتمر العلمي التاسع عشر – تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة – مصر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٣، ٩٢٨-٩٩٣

٣٠- محمد، شيماء (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على أشغال الخيامية لتنمية مهارات ريادة الأعمال لدى المرأة المعيلة بقرى محافظة الفيوم، مجلة أمسيا، جمعية إمسيا التربية عن طريق الفن، ١٣ (١٤)، ٢١٩- ٢٤٩

٣١- محمود، خالد صلاح حنفي (٢٠١٨). تطوير التعليم الفني الصناعي في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، ١٣، ٣٢-٩٤

٣٢- مرسي، شيرين عيد ؛ الجرايدة، دلال محمد (٢٠١٤). استراتيجية مقترحة للتعليم الفني الصناعي في مصر لتلبية احتياجات سوق العمل، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٥١ (١)، ٢٤٩-٢٨٦

٣٣- منصور، نادية سليمان ابراهيم (٢٠١٦). رؤية معاصرة للاتجاهات العالمية ونظم تنمية منهج المدرسة الصناعية المتقدمة في مجال تطوير مناهج التعليم الفني الصناعي، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مصر، ٢٢ (٢)، ٥٥-٦٦

٣٤- مهناوي، أحمد غنيمي (٢٠١٤). دور التعليم الثانوي الفني المزدوج في إكساب طلابه ثقافة ريادة الأعمال لمواجهة مشكلة البطالة في مصر، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٥٢، ٣١٣-٣٦١

٣٥- نجيب، غادة محمود (٢٠١٥). تطوير منهج الأمن الصناعي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب المدرسة الصناعية في ضوء نظرية تريز، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية، والاجتماعية، كلية التربية جامعة الأزهر، ١٦٣ (٤)، ٢٣٤-٢٦٢

٣٦- موسى، أحمد محمد بكري (٢٠١٨). منظومة ريادة الأعمال بجامعات كل من سنغافورة وتايوان والمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة ،مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، ٣٧ (١٧٨)، ٥٨٥- ٦٢٨

ب) المراجع الأجنبية

1- Alan, S. (2019). Comparative Investigation of Entrepreneurship and Innovation Perceptions of Preservice Teachers. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 7 (4),312-318.

2- Henry, C., Hill, F., & Leitch, C. (2005). Entrepreneurship education and training - can entrepreneurship be taught? Part I. *Education and Training*, *47*(2), 98-111.

3- Nian, T. Y., Baker, R. & Islam, M. A. (2014). Students' perception on entrepreneurship education: The case of University Malaysia Perlis. International Education Studies, 7 (10), 40-49.

4- Polat, H. (2017). Teacher Perceptions on School Administrators' Entrepreneurship Skills. Journal of Education and Practice, 8 (12), 90-101.

5- Polat, H. (2018). Analyzing Entrepreneurship Skill Levels of the 3rd Grade Primary School Students in Life Sciences Course Based on Different Variables. International Education Studies,11(4), 63-73.

6- Ukoha, U. (2017) . Assessing Entrepreneurship Education Pedagogies in Three Federal Colleges of Education in Nigeria's South-South Geo-Political Zone. Africa Journal of Teacher Education, 6 (1),1-21.

7- Yıldırım, İ. & Bakırcı, H. (2019). The Effect of Common Knowledge Construction Model Based Science Education on Entrepreneurship Skills of Secondary School Students. International Journal of Progressive Education, 15 (6),134-150.

العـــدد (١)، يـــوليـــو ٢٠٢٠، ص ص ١٣١ – ١٩١

الثقــة بالنفــس لـدى طـالبـات الجامعــة ذوات اضطـرابــات النطــق والـكلام

إعـــداد

د/ سهير محمد محمد توفيق عبدالهادي

أستاذ مشارك اضطرابات النطق والكلام
جـــامعـــة الطـــائـــف ســـابقـــا
استشـــاري سمـــع وتخـــاطـــب
مركز معوقات الطفولة جامعة الأزهر

الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة ذوات اضطرابات النطق والكلام

د/ سهير محمد محمد توفيق عبد الهادي (*)

ملخـــــص

هدفت الدراسة لمعرفة الثقة بالنفس لدى بعض الطالبات الجامعيات ذوات اضطرابات النطق والكلام، ويتضمن ذلك فحص العوامل الكامنة وراء تدنى مستوى الثقة بالنفس لديهم والتي تؤدى إلي إيجاد حلول ممكنة لمعالجة الظواهر النفسية المرتبطة بانخفاض كل من مستوى اللغة المنطوقة والثقة بالنفس نتيجة لوجود اضطرابات في النطق والكلام مما يزيد من فعالية هذه الفئة علي التواصل اجتماعيا وتحصيلياً ويسهم بتقديم الدعم النفسي للجهود الرامية إلى علاج وتأهيل هذه الفئة، وسوف يستخدم في الدراسة المنهج الوصفي، وتتكون العينة النهائية للدراسة من (٢٠) طالبة تتراوح أعمارهن من (١٩ – ٢٢) عاماً موزعات وفق ما يلي (١٠) طالبات يعانون من اضطرابات في النطق والكلام بناء على تشخيصهم طبياً، (١٠) من الطالبات العاديات طبق عليهم جميعاً مقياس ستانفورد – بينية (الصورة الخامسة)، ومقياس جودة النطق والكلام (إعداد الباحثة)، واختبار نمو وظائف اللغة إعداد الرفاعي (٢٠٠٩)، ومقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحثة)، وأسفرت النتائج عن تنمية اللغة المنطوقة والثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة المضطربات في النطق والكلام من خلال عدة عوامل تتمثل في (التواصل اللغوي، التواصل الاجتماعي، الثقة بالنفس، القدرة على حل المشكلات، الشعور بالرضا النفسي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المضطربات والعاديات في اتجاه العاديات، ويمكن التنبؤ بمستوى الثقة بالنفس لدى مضطربات النطق والكلام من خلال درجة اضطراب النطق.

الكلمـــات المفتاحيـــة: الثقـة بـالنفس – طالبـات الجامعـة – العاديـات – المضـطربات فـي النطق والكلام.

(*) أستاذ مشارك اضطرابات النطق والكلام، جامعة الطائف سابقا، استشاري سمع وتخاطب، مركز معوقات الطفولة جامعة الأزهر

Self confidence among university students with speech and speech articulation disorders

Dr: Soheir Mohammed Mohammed Abdelhady

Abstract

The aim of the study was to find the self-confidence of some university students with speech and language disorders. This includes examining the factors behind their low level of self-confidence which lead to finding possible solutions to the psychological phenomena associated with low level of spoken language and self-confidence due to speech and language disorders. The effectiveness of this group on social communication and achievement and contribute to provide psychological support for efforts to treat and qualify this category, will use the study will use descriptive method, and the final sample of the study consists of (20) students aged 19-22 years (10) students suffering from disorders of speech and language based on their medical diagnosis, (10) of the normal students will be applied to them all Stanford - Intermediate (the Fifth picture), and the quality of speech and language (researcher preparation), and test the growth of jobs The results have proven the development of spoken language and self-confidence among university students who are troubled by speech and language through several factors (linguistic communication, social communication, self-confidence, ability to solve problems, Feeling of psychological satisfaction), and there are significant differences counted Vision among students with impairments and regular students in the direction of regular students, and predictable level of self-confidence in the students speech and language impairments through the degree of disorder pronunciation.

Key words: Self-confidence - University students -regular students- speech and language

مقـــدمـــــة:

الطلاب الجامعيون هم إحدى شرائح المجتمع التي تنتمي إلي فئة الشباب وهم يعانون من بعض المشكلات التي تكمن في أمرين هامين الأول المشكلات التي يواجهها الشباب في الثقة في ذاتهم وقبولها والتعامل مع الآخرين ومع الواقع بصورة صحيحة، والثاني مشكلات النطق والكلام التي تقابل البعض منهم، خاصة أن تطور كلام الفرد يتم تدريجيا مع تقدمة في العمر ليقترب من الكلام العادي ورغم ذلك يصعب مع بعض الأفراد نطق جميع أصوات الكلام بصورة صحيحة، وبالتالي نتوقع أن تنتشر لديهم اضطرابات النطق والكلام (علي، ٢٠٠٠، ٧) وقد تهمل هذه الاضطرابات لدى هؤلاء الأفراد، بصورة تساعد علي تدعيمها واستمرارها معهم رغم تقدمهم في العمر، وقد يؤدى بهم ذلك إلي التعرض لكثير من المشكلات الاجتماعية والنفسية التي تؤدى إلي ضعف الثقة بالنفس والتي تعتبر عنوان للتميز وللتأثير بالآخرين، وقد تضمحل الكثير من معاني الحياة الجميلة وتحجب بسبب تشوه إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته، كما أن فقدان الفرد للأمان والطمأنينة الانفعالية والوقوع فريسة للانهزام الاجتماعي والنفسي قد تحول بينه وبين نجاحه على مختلف الأصعدة، وتفقده القدرة على التواصل الاجتماعي والتفكير الإيجابي، مما يبقيه عاجزاً عن التعامل مع أي مشكلات تواجهه (Thalker & Harris,2003,760)، بينما الفرد الغير مضطرب نطقيا والواثق بنفسه يجيد مخاطبة الفطرة البشرية والعودة بها إلى طبيعتها، والتخلص من التراكمات السلبية للأحداث الماضية، فيعتبر الكلام "Speech" أداة رئيسية للتواصل البشرى يشترك في إنتاجه عدة أجهزة (الجهاز السمعي، الجهاز العصبي المركزي، الجهاز العصبي الطرفي، الجهاز التنفسي، الجهاز الصوتي)، ويحدث نطق الإنسان للكلمات نتيجة تكامل عمليات معقدة (فاروق، ٢٠١٠) أولها مرحلة استقبال الأصوات والوعي بها وتمييزها وإدراكها، ثم تأتى مرحلة المعالجة الأولية عن طريق حاسة السمع ويتم تحويل المثيرات الصوتية إلى تغييرات كيميائية ونبضات عصبية ونقلها للعصب السمعي إلى المخ حيث مرحلة المعالجة الأساسية التي يتم فيها تسجيل وفهم واختزان هذه النبضات العصبية ثم تكون ممارسة الكلام من خلال أجهزة النطق، فتظهر الأصوات والمقاطع الصوتية والكلمات المفردة، والجمل البسيطة، والكلام المستمر ويتطلب جودة النطق سلامة لأجهزة النطق العضوية والخلو من المعيقات النفسية والاجتماعية التي تؤثر على وضوح

النطق ووصول الكلمات بشكل سليم إلى المستمع لتتم عملية التواصل والتفاعل الاجتماعي بواسطة الكلام.

ومن الملاحظ أن اضطرابات النطق والكلام لدى طالبات الجامعة أصبحت في الزيادة وما ينتج عنها من إعاقة تواصلية وصعوبة في التكيف الاجتماعي مما يؤدى إلي صعوبة في التعبير عن المشاعر والنمو النفسي والاجتماعي، كما إنها تؤدى إلي الضغوط النفسية التي تضعف الاتصال بين دوائر الدماغ وفي النهاية تؤدى إلي تطوير مخ أصغر لدى الأفراد (علي، ٢٠٢٠، ٢٧) وهذا يزيد من تدني مستوى الثقة بالنفس.

في ضوء ما سبق ترى الباحثة أنه لضمان جودة النطق والكلام، والثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة ذوات اضطرابات النطق والكلام، فلابد من توافر العلاج المناسب الذي يساعد علي التناسق العضلي لأجهزة النطق لإصدار أصوات اللغة بصورة سليمة وتحقيق الشخصية السوية، وهذا ما تسعي الدراسة الحالية إلي التحقق منة وذلك بدراسة الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة ذوات اضطرابات النطق والكلام .

مشكلة الدراسة:

تعتبر المرحلة الجامعية مرحلة انتقالية تتم ما بين مرحلة المراهقة والرشد، ويطلق معظم علماء نفس النمو على المرحلة الجامعية (١٩ – ٢٢) مرحلة الرشد كما أنها مرحلة استقرار في مظاهر النمو المختلفة، ومرحلة هادئة إذا ما قورنت بما قبلها، حيث يكون الفرد قد اكتمل نموه، وينتقل من مرحلة إكساب المهارات إلى مرحلة إتقان هذه المهارات.

في هذه المرحلة تتكون لدي بعض طلاب الجامعة أنماط خاصة من الضغوط النفسية التي يواجهونها في حياتهم تتمثل في ارتباك الهوية لديهم وانخفاض الثقة بالنفس، ويصاحب ذلك العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والعاطفية الكاملة التي تؤدى إلي انخفاض الثقة بالنفس (بخيت، ٢٠٠٧، ١٥٣؛ بشير، ٢٠٠٠؛ علي، ٢٠٠٠، ١١) دون وجود مساندة اجتماعية وعاطفية كاملة مع أسرهم مما ينعكس سلبيا علي صحته النفسية ،وأبانت نتائج الدراسات التي تناولت الثقة بالنفس واضطرابات النطق والكلام وخصائص الشخصية لذوى وذوات اضطرابات النطق والكلام عن تكوين ما يشبه "بروفيل" نفسي يميز هذه الفئة، وأسفرت

نتائجهم عن ارتفاع مستوى القلق لديهم (Craig, 1994)، ونقص في التكيف مع متطلبات الحياة الاجتماعية (Giffin, k, 2006)، وظهور مفهوم الذات السالب مع ارتفاع الأعراض الاكتئابية (Kotbi, 1992) وارتفاع مستوى الضغوط النفسية والعزلة الاجتماعية (Fitzgerald)، وضعف مستوى الطموح (Telis, 1998).

كما أسفرت نتائج الدراسات الأخرى المعنية باضطرابات النطق والكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس عن ثمة تناقض في نتائجها، فقد أسفرت دراسة كل من (الغامدى، ٢٠٠٩) ،(محمد، ٢٠٠٨)، (فاروق؛ شعبان، ٢٠٠٧)، (Blood, G.W. et al., 2003) و(أبو حسين، ٢٠٠٢)، (Pajares, F, 2002)، (خليل، ٢٠٠٠)، (أحمد، ١٩٩٥)، (كمال، ١٩٨٥) أن انخفاض الثقة بالنفس لا يعزى لاضطرابات النطق والكلام بل يرتبط بعوامل وسيطة أخرى يمكن التحكم فيها بمعزل عن تلك الاضطرابات، كما يرى برجون (Burgoon, J., 2006)) عدم وجود ارتباط بين الثقة بالنفس واضطرابات النطق والكلام، وفى ضوء هذا الصدد نخلص إلى عدم وضوح العلاقة بين الثقة بالنفس واضطرابات النطق والكلام مما دعي الباحثة للقيام بهذه الدراسة، ومن الملاحظ أن عيوب النطق لدى طالبات الجامعة وما ينتج عنها من إعاقة تواصلية تصبح أكثر وضوحاً في المرحلة الجامعية وما تتميز به من عدم استقرار ولا تتناسب مع حاجاتهم مما يزيد من تدنى مستوى الثقة بالنفس وفى ضوء ما سبق يمكن أن تطرح مشكلة هذه الدراسة وتحددها التساؤلات التالية:

تســـاؤلات الـــدراســـــة:

١- ما العوامل المرتبطة بتحديد مكونات الثقة في النفس لدى الطالبات الجامعيات ذوات اضطرابات النطق والكلام والطالبات الجامعيات العاديات ؟

٢- ما العوامل المرتبطة بتحديد جودة النطق والكلام لدى الطالبات الجامعيات ذوات اضطرابات النطق والكلام والطالبات الجامعيات العاديات ؟

٣- هل تختلف درجات كل من الثقة بالنفس وجودة النطق والكلام باختلاف الطالبات الجامعيات ذوات اضطرابات النطق والكلام والطالبات الجامعيات العاديات ؟

٤- هل يمكن التنبؤ بمستوى الثقة بالنفس من خلال درجة ونوع اضطراب النطق والكلام؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لفحص العوامل الكامنة وراء تدنى اللغة المنطوقة ومستوى الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة ذوات اضطرابات النطق والكلام وتحاول إيجاد حلول ممكنة لمعالجة الظواهر النفسية المرتبطة بانخفاض مستوى اللغة المنطوقة والثقة بالنفس نتيجة لوجود اضطرابات في النطق والكلام مما يزيد من فعالية هذه الفئة اجتماعيا وتحصيلياً ويسهم بتقديم الدعم النفسي للجهود الرامية إلى علاج وتأهيل طالبات الجامعة ذوات اضطرابات النطق والكلام.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في ضوء المحاور التالية:

١- **الأهمية السيكومترية** : تتمثل في بناء مقياس جودة النطق ومقياس الثقة بالنفس لدى الطالبات الجامعيات لأنها تفيد في التشخيص وتثرى المكتبة السيكومترية بمقاييس متخصصة لقياس المتغيرات المختلفة للثقة بالنفس، وجودة النطق لدى طالبات الجامعة.

٢- **الأهمية السيكولوجية** : تتمثل في دراسة اضطرابات النطق والكلام الشائعة، وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى الطالبات الجامعيات إلى جانب تحديد الفروق بين الطالبات الجامعيات ذوات اضطرابات النطق والكلام والطالبات الجامعيات العاديات.

٣- **الأهمية العلاجية:** تتمثل في تنبية المراكز العلاجية لعيوب النطق والكلام إلى ضرورة تدخل الباحثة لعلاج الطالبات ذوات الاضطرابات النطقية للعمل على تنمية التواصل الاجتماعي والثقة بالنفس لديهن كمدخل علاجي يهيئ الطالبة نفسيا لتقبل العلاج وتثبيت نتائجه .

حدود الدراسة:

سوف تقتصر الدراسة الحالية علي دراسة ما يلي.

أ) **الحدود المكانية والبشرية:** طالبات جامعيات بالصف الثاني والثالث والرابع بكلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر فرع البنات بالقاهرة.

ب) **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة في مدة ست شهور في قسم التخاطب بمركز معوقات الطفولة بالجامعة.

مصطلحـــات الـدراســـة:

أ) طـالبـــات الجـامعـــة:

مجموعة من الطالبات الملتحقات بمؤسسة اجتماعية طورها المجتمع بصفة أساسية تجمع في مكان مخصص كلياتها لتلقي العلم في الفروع العليا من المعرفة لتأهيلهم وإعدادهم بالوظيفة الأولي وتقوم ببحث مشكلاتهن المجتمعية ومحاولة تشخيصها وعلاجها بطريقة علمية.

التعريف الإجرائي لطالبات الجامعة: هن طالبات يزاولن دراستهن ضمن التخصصات الإنسانية بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر وتتراوح أعمارهن بين (١٩- ٢٢) ويمثلون أفراد العينة التي ستجرى عليها الدراسة.

ب) جـــودة النطـــق

التعريـف الإجرائـي لجـودة النطـق: الدرجـة التـي تحصـل عليهـا كـل طالبـة مـن خـلال إجابتها علي فقرات كل فقرة من مقياس جودة النطق.

ج) اضطـــرابـات النطـــق والـكلام:

مشكلات يواجهها الأشخاص في الإنتاج الشفوي للغة سواء النطق أو الكلام وتتمثل في صعوبات في مظاهر الإنتاج الحركي للكلام، أو عدم القدرة علي إنتاج أصوات الكلام أو بعضها، أي أن الإعاقة التواصلية ناتجة من العمليات المؤدية للنطق وليس بالقدرات اللغوية المركزية (Valerie, M.A., 2006,153)، ويبدو ذلك في صورة إبدال صوت حرف بصوت حرف أخر أو حذف صوت الحرف تماما، أو نطق صوت الحرف بطريقة مشوهة وغير مفهومة، أو إضافة أصوات حروف غير موجودة في الكلام المنطوق (توفيق، ٢٠١٨، ٢٣٧).

د) الطـالبـات المضطـربـات نطقيـًا:

تعرف الطالبات المضطربات نطقيا إجرائياً بأنها: أولئك الطالبات الجامعيات اللاتي يعيق كلامهن تواصلهن مع الآخرين حيث يجدن صعوبة في استخدام بعض أصوات الكلام، وذلك لعدم القدرة علي إخراجها من مخارجها الصحيحة مما يقلل الثقة بالنفس لديهن وما يترتب على ذلك من سوء التوافق الشخصي والاجتماعي.

هـ) الثقة بالنفس Self Confidence:

تعرفها جمعية صحة الطفل بأنها شعور الشخص بنفسه، ومعرفته أن هناك أشياء يمكنه القيام بها بصورة جيدة (Multicultural , Communication,2004) .

هي إدراك الفرد لكفاءته ومهارته وقدرته على أن يتفاعل بفعالية مع المواقف التي يتعرض لها (الدسوقي، ٢٠٠٨، ١٩).

هي وعي الفرد بذاته وقدراته ومهاراته، وكفاءته، مدركا لتقبل الآخرين له، متقبلا لذاته، مرنا مشاركا بإيجابية مع الآخرين ومع الحياة الأكاديمية ، راضيا عن ذاته، متمتعا بصحة نفسية جيدة (البحيرى، ٢٠٠٩، ٨٢٣).

تعرف الثقة بالنفس إجرائيا: إدراك الطالبات لكفاءتهن وقدراتهن علي إنهاء المهام بنجاح، وشعورهن بالرضا عن نفسهن وتفاؤلهن المستمر، والقدرة علي تقديم النفس أمام الآخرين بدون اضطراب، والتعامل بفعالية مع المواقف المختلفة ، ويقدر ذلك بالدرجة التي تحصل عليها كل طالبة من خلال إجابتها علي فقرات المقياس.

وتعرف تدني الثقة بالنفس إجرائياً بأنها: تدني إحدى سمات الشخصية الأساسية التي يبدأ تكوينها منذ نشأة الفرد وترتبط ارتباطاً وثيقاً بنقص قدرة الفرد على التكيف نفسياً واجتماعياً، وتعتمد اعتماداً على مقوماته العقلية واللغوية والجسمية والنفسية، ويقدر ذلك بالدرجة التي تحصل عليها كل طالبة من خلال إجابتها علي فقرات المقياس.

الإطـــــار النظـــري:

يتضمن الإطار النظري عدة مباحث كما يلي:

المبحث الأول: التعليـــم الجـــامعـــي:

يشهد التعليم الجامعي حاليا اهتماما متزايدا علي مختلف الأصعدة المحلية والعربية والدولية، كما يشهد تطويرا مستمرا لمواكبة حاجات الإفراد والمجتمعات، فيعد هو الرصيد الإستراتيجي الذي يمكن من خلاله الوفاء بمتطلبات التنمية المستقبلية، كما أنة في الوقت نفسه يمثل أملا لكل مواطن، لذا يعد الحق في التعليم الجامعي أحد حقوق الإنسان الأساسية، والتي يمتلكها الإنسان بحكم إنسانيته، ويزيد قدرته علي الإسهام في تحقيق الرخاء الاقتصادي للمجتمع المحلي (كامل، ٢٠٠٩، ٢٢١).

الجامعات مؤسسات اجتماعية وتربوية تهدف إلي تحقيق الأهداف التي أسست من أجل تحقيقها بأعلى درجة من الكفاءة والإنجاز عن طريق إعداد الكوادر البشرية المتميزة القادرة علي تقديم أفضل الخدمات التي تسهم في بناء مجتمعاتهم وتقدمها، وكذلك معالجة كافة قضايا المجتمع والمساهمة في تطويره من أجل تحقيق التنمية المستدامة فيه وتوسيع أفاق المعرفة الإنسانية ، كما إنها تؤثر في كافة مجالات المجتمع ، وتتأثر بها كالمجال الأكاديمي والثقافي والمهني والاجتماعي والاقتصادي (الربيعان ؛ يوسف ،٢٠١٦، ٤٩)، وبالتالي نجد طلاب وطالبات الجامعة عندما يلتحقون بها تتغير دوافعهم وميولهم واتجاهاتهم عما كانت علية قبل المرحلة الجامعية فنجد دوافعهم تتجه نحو المستقبل وتقدم مجتمعاتهم، ويرجع ذلك للمتغيرات العصرية وانتشار المواصفات المهنية للخريجين ،لذا فقد اتجهت معظم الدول لدراسة كل ما يؤثر في كم وكيف تلك المخرجات الجامعية، ومعرفة المعوقات التي تحول دون تحقيق أقصي عائد أو مردود تعليمي (محمد، ٢٠٠٤، ١١٠)، فقد توصلت إحدى الدراسات إلي أن طلاب الجامعة المتأخرين في تعلم اللغة تنقصهم المشاركة الاجتماعية، وأن فهمهم الإنشائي قاصر وضعيف. (مبارك، ٢٠٠٦، ٦٨)، لأن النطق نشاط اجتماعي يصدر عن الفرد يقصد به التواصل مع الغير وتتدخل فيه توافقات عصبية مركبة عدة ودقيقة يشترك فيه مركز الكلام الذي يسيطر علي الأعصاب بحيث تقوم بتحريك العضلات وإخراج الصوت، فالنطق أهم وسائل الاتصال الاجتماعي وله دور هام في نمو التفكير عند الفرد (عبد الله، ٢٠٠١ ،٤٠٠)، كما أنة يساعد علي عملية التفاعل بين الأفراد بشتى الوسائل والأساليب بهدف تبادل المعلومات والأفكار والتعبير عن الحاجات والرغبات (Benabou ,R., et al .,1999)، ويدعم الثقة بالنفس ويشجع علي إظهار ضروب سلوكية تتسم بالمودة والمهارات وتشجع علي الدخول في علاقات قوية (أبو سريع ،١٩٩٣).

المبحث الثاني: اضطـــرابـــات النطـــق والكـــلام:

تبدأ عملية إنتاج الكلام بالرسائل اللفظية التي توجد في عقل الفرد التي يريد إرسالها إلي المستمع عن طريق الكلام المنطوق والتي تكون في صورة سلسلة متتالية من الكلمات وكل كلمة تتضمن سلسلة من الأصوات يتم تشكيلها من خلال أعضاء النطق مثل الشفاه واللسان

(Reddy,2001,19)، فلابد أن تتكون لدى الأفراد القدرة علي التعبير الصحيح مثل إدراك أوجه الشبة والاختلاف في نطق الحروف إذا وضع الحرف في أول الكلمة أو وسطها أو نهايتها والمزج بين الحروف الناقصة في الكلمات الناقصة والجمل الناقصة (يوسف ،٢٠٢٠، ١٩) خاصة أن بعض الأفراد يجدون صعوبة في إرسال الرسالة التي يريدون إرسالها إلي الآخرين لأنهم لا يستطيعون نطق أصوات الكلام بصورة صحيحة وبالتالي لا يستطيعون نطق الكلمات والجمل والعبارات بصورة صحيحة أيضا وهذا ما يطلق علي اضطرابات النطق (Hamaguchi,1999,43) .

لذا يعتبر الكلام المضطرب هو ذلك الكلام الذي يختلف عن الكلام العادي بمختلف خصائصه من صوت وإيقاع وتردد ومخارج وطلاقة وبصورة تجعل الفرد غير قادر علي توصيل الرسائل الشفهية إلي الآخرين، حيث يحدث لها تشويه يجعلها غير مفهومة وغير ذات معني بالنسبة للآخرين، ويصل ذلك إلي درجة تعوق عملية تواصل الفرد معهم وما يترتب علي ذلك من أثار اجتماعية ونفسية تحول دون قدرة الفرد علي أداء مهام الحياة اليومية بصوره مناسبة وقد يتعرض لسوء التوافق علي المستويين الشخصي والاجتماعي من جراء ذلك (الشخص، ٢٠٠٦، ١٠٤-١٤١)، كما تتمثل اضطرابات النطق في مظاهر الإنتاج الحركي للكلام أو عدم القدرة على إنتاج أصوات كلامية محددة، أي أن الإعاقة التواصلية ناتجة عن العمليات المؤدية للنطق وليس بالقدرات اللغوية المركزية (Valerie, M., Abase 153)، إلى جانب عدم القدرة على إصدار أصوات اللغة بصورة سليمة نتيجة للمشكلات في التناسق العضلي أو عيب في مخارج أصوات الحروف أو فقر في الكفاءة الصوتية (Bauman, Waergler, 2005)، وهى أخطاء بإنتاج أصوات الكلام تظهر بصورة متكررة مع كل مرة يلفظ فيها الصوت، مما يسترعى انتباه المستمع بينما تتمثل اضطرابات الكلام بالاضطرابات التي تتعلق بمجرى الكلام أو الحديث، ومحتواه، ومدلوله أو معناه، وشكله، وسياقه، وترابط الأفكار والأهداف ومدى فهمه من الآخرين، وأسلوب الحديث والألفاظ المستخدمة وسرعة الكلام، كما أنها تدور حول محتوى الكلام ومغزاه وانسجام ذلك مع الوضع العقلي والنفسي والاجتماعي للفرد المتكلم، ويعرف الكلام المضطرب ذاته ذلك الكلام الذي يختلف عن الكلام العادي بمختلف خصائصه من إيقاع وتردد ومخارج وطلاقة بصورة تجعل الفرد غير قادر على توصيل الرسائل للآخرين حيث يحدث لها

تشويه ويجعلها غير مفهومه وغير ذات قيمة للآخرين ويصل ذلك إلى درجة تفوق عملية التواصل وقد يترتب على ذلك من آثار اجتماعية ونفسية دون قدرة الفرد على أداء مهام الحياة بصورة جيدة، وقد يتعرض لسوء التوافق الشخصي والاجتماعي وسوء توافق مع الذات ومع الآخرين مما يؤدى إلي شعوره بعدم السعادة والعجز عن التفاعل مع المجتمع (الشخص، ١٩٩٧، ١٤٠؛ حمد،٢٠٢٠ ،٢)، وأشار كل من (القوصي، ١٩٧٥) ،(زهران، ١٩٩٠) ،(الشربيني ،١٩٩٤)، (عبد القوى، ١٩٩٥)، (خليل، ٢٠٠٠) أن تصنيفات اضطرابات النطق تتفرع إلي ما يلي:

١- التأخر في القدرة علي الكلام.
٢- احتباس الكلام أو فقد القدرة علي التعبير وتسمي ألافا زيا .
٣- العيوب الأبدالية وهي عبارة عن عيوب تتصل بطريقه النطق أو تقويم الحروف وتشكيلها.
٤- الكلام الطفلي .
٥- العيوب التي تتصل بطلاقة اللسان وانسياب في التعبير.

يعد تأخر النطق لبعض الأصوات الهجائية مؤشراً بأن المشكلة ليست نتيجة تأخر طبيعي في النمو ولا تتعلق بنضج أي من الأجهزة النطقية وإنما هي مشكلة وظيفية تحتاج لإعادة التأهيل والتدريب على النطق الصحيح، وإن الفرق بين الصوت اللغوي والحرف واضح، لأن الحرف يكتب ويقرأ بينما الصوت ينطق ويسمع (Carolinem, B., 1998, 7)، ومن المعروف أن كل لغة لها قواعدها الخاصة التي تحكم طريقة نطق أصوات الحروف وارتباط الأصوات ببعضها البعض لتكوين كلمة ذات معنى واستخدام قواعد شاذة خاصة به (Parricia, K., 2005, 126 ؛ عمر، ٢٠١٥؛ كرم الدين وآخرون، ٢٠١٥ ؛ شمس الدين، ٢٠١٦).

مظـاهـر اضطـرابـات النطـق:

لاضطرابات النطق مظاهر تؤثر تأثير سلبي علي الجوانب الاجتماعية والسلوكية والنفسية والأكاديمية للأفراد الذين يعانون منها، وتختلف هذه التأثيرات السلبية تبعا لنوع وشدة الاضطراب)، وهي تتمثل في الأتي: (Kent,R.,2004,162)

الحـــــذف Omission :

وفيه يتم حذف صوت أو مقطع من بداية الكلمة أو منتصفها أو نهايتها ،وتميل عيوب الحذف لأن تحدث لدى الأطفال الصغار بشكل أكثر شيوعاً من الأطفال الأكبر سناً، وتظهر في نطق الحروف الساكنة التي تقع في نهاية الكلمة أكثر مما تظهر في الحروف الساكنة في بداية الكلمة، أو في وسطها.

الإبـــدال Substitution:

وفيه يستبدل الطفل صوتاً بصوت آخر

الإضـــافـــة Addition:

وذلك بان يضيف الطفل للكلمة صوتاً أو مقطعاً في مكان ما منها ويعتبر هذا العيب أقل عيوب النطق انتشاراً.

التشويه أو التحريف Distortion:

حيث ينطق الطفل الصوت بشكل غير واضح المعالم ،إلا أن الصوت الجديد يظل قريبا من الصوت الصحيح، ولكن لا يمكن تمييزه أو مطابقته مع الأصوات المعروفة في اللغة، كنطق السين مصحوبة بصفير، والشين من جانب الفم واللسان، لذلك لا تصنف على أنها عيوب أبدالية فالصوت لم يستبدل، ولم يحذف، ولكن يحرف (الشخص، ١٩٩٧، ٢١١) .

الضغـــط Pressure:

بعض الحروف تتطلب من الفرد لنطقها أن يضغط بلسانه على أعلى سقف الحلق وإلا بطريقة غير صحيحة مثل حرف الراء وألام، وذلك لعيب خلقي في سقف الحلق الصلب أو في اللسان والأعصاب المحيطة به (الزراد ،١٩٩٠، ٢٢٩).

التقـــديـــم:

وذلك بتقديم حرف على أخر مثل: (نبوية – بنوية، رز– زر، بامية– بايمة)، ويظهر بعد الثانية ويختفي بعد الخامسة (شقير، ٢٠٠٥ : ١١٧).

أسباب اضطرابات النطق والكلام:

١- **الأسباب العضوية:** ترجع إلي فقدان السمع ونقص اختلال الجهاز العصبي المركزي واضطراب الأعصاب المتحكمة في الكلام، مثل اختلال أربطة اللسان، إصابة المراكز الكلامية في المخ بتلف أو نزيف أو مرض عضوي أو ورم (فهمي، ١٩٧٥، ١٦٤، بطرس، ٢٠٠٧، ٢١).

٢- **الأسباب النفسية** : وهي الأسباب الغالبة على معظم حالات عيوب النطق كما أنها تصاحب أغلب الحالات العضوية ومن هذه الأسباب: القلق النفس، الصراع، عدم الشعور بالأمن والطمأنينة، المخاوف والوساوس، الشعور بالنقص وعدم الكفاءة، سوء معاملة المعلم للطالب واستخدام أساليب عقاب مفرطة، عدم إحساس الفرد بالحب والثقة والاطمئنان، الحماية الزائدة لدى الأفراد، تعرض الفرد لصدمات نفسية وانفعالية شديدة مثل وفاة أحد الوالدين، تقليد الفرد لنموذج فرد آخر بالبيئة المحيطة به لديه عيوب نطق، الاستهزاء بالفرد عند نطقه لبعض الحروف أو الكلمات ما يجعله يحجم عن الكلام أو يخاف أن يتكلم، الطموح الزائد عند الآباء فيما يتعلق بأداء أبنائهم وسلوكهم والتوقع الذي لا يتناسب مع إمكاناتهم، أحيانًا لا يشجع الآباء الأبناء على استخدام اللغة استخدامًا كافيًا، حيث يسرعون إلى تلبية رغباتهم بدون أن يوضح الطفل رغبة في جمل واضحة .

٣- **الأسباب البيئية:** قصور في التفاعل الاجتماعي واللغوي للفرد نتيجة عدم إتاحة الفرصة للتفاعل مع أقرانه أو الحوار والتحدث معهم، تدني المستوى الثقافي للأسرة قد لا يساعد على التدخل المبكر للطفل للتنمية المهارات اللغوية، تدني المستوى الاقتصادي للأسرة مما يقلل من المثيرات التي يتعرض لها الفرد كي تزيد من تمييزه الإدراكي للأصوات والأسماء وتقلل من فرص الخبرات التعليمية والتكنولوجية التي تزيد من قدرته على النطق السليم وكثرة المعلومات التي تتيح القدرة على استعمال اللغة بطريقة جيدة، تعلم عادات النطق السيئة دون أن يكون الفرد إنة يعاني من أي عيب بيولوجي سوي اللسان أو الأسنان والشفة.

قياس وتشخيص اضطرابات النطق والكلام :

يتم تشخيص اضطرابات النطق والكلام عن طريق فريق من الأخصائيين، وأول من يلاحظ اضطرابات النطق والكلام عند الفرد هم الوالدان والإخوة، كما يلاحظ ذلك الآخرين من الأصدقاء والأقارب والمعلمين، ويجب عدم إهمال الوالدين لمشكلة اضطرابات الكلام لدى أفرادهم حتى يسهل علاجها، وحتى لا تتفاقم مشكلات واضطرابات الكلام فتؤدي إلى اضطرابات لغوية أشد، أو تنعكس آثارها على نفسية الفرد. وهنا يجب تحويله للمراكز المتخصصة لتشخيص وعلاج اضطرابات الكلام لديه، ويتكون فريق التشخيص من أخصائي التخاطب، وأخصائي الأنف والأذن والحنجرة، وأخصائي الفم والأسنان، والأخصائي النفسي.

علاج اضطرابات النطق والكلام.

تشير الدراسات العلمية إلي أنه حتى يتم فهم الكلمة يجب أن تصل الكلمة المسموعة في منطقة السمع في الفص الصدغي بالمخ إلي منطقة فيرنك عبر سيلات عصبية وحتى تقرأ الكلمة لابد أن تصل السيلات العصبية من منطقة الإبصار في الفص المؤخرى بالمخ إلي منطقة فيرنك ولكي نتكلم يجب أن يكون الأنصال بين منطقة فيرنك ومنطقة بروكا في حالة سليمة والتي تخدم الأعضاء الحركية في حالتها السليمة أيضا (في : عيسي، خليفة ،٢٠٠٧، ١٥٢)، كما تشير بعض الدراسات إلي فاعلية البرامج التدريبية في التخفيف من اضطرابات النطق لدى ذوى الاضطرابات النطقية (محمد، ٢٠٠٧) وأن تحسين جودة الحياة الأسرية تؤدى إلي خفض اضطرابات النطق لدى أبنائهن (عبد الغفار، ٢٠٢٠).

لذا هناك بعض الأفراد يكتسبون الكلام إلا إنهم لا يصدرون أصوات كما هو مألوف أو متوقع في مستوى سنة وهذا يؤدى إلي اضطرابات لبعض الكلمات وتشويهها (Woodfor,2007,33)، وبالتالي لابد من تدريب أعضاء الكلام والتي تشمل تمرينات رياضية لتقويم أعضاء الجسم، وتمرينات خاصة بالتنفس، وتمرينات لتقوية عضلات أعضاء النطق ومخارج الحروف، ومنها الآتي:

١- التمرينات الرياضية: تهدف إلى تقوية عضلات البطن والصدر والرقبة لما لها من دور في عملية الكلام ونطق الأصوات، ويدخل في ذلك ممارسة الطفل حركات رياضية

للعضلات التي لها علاقة بتنبيه التنفس والدورة الدموية كالوثب والتوازن، وتقليد حركات الطيور والحيوانات، وتقليد الأصوات والغناء والتصفيق.

٢- تمرينات خاصة بالتنفس : تستهدف تدريب الطفل على التنفس العميق لتوسيع الصدر، والتعود على دفع الزفير، وإخضاع الجهاز التنفسي لنظام محدد بحيث يكون الشهيق من الأنف مع قفل وثبوت الأكتاف، وأن يخرج هواء الزفير من الفم بصوت مسموع، وأن يتم استيعاب سريع للهواء وزفير بطيء، أو استيعاب سريع وزفير سريع، أو استيعاب بطيء وزفير بطيء.

٣- تمرينات لتقوية عضلات النطق والتحكم في حركاتها: ويشمل ذلك حركات الفكين والشفتين واللسان في أوضاع وتشكيلات مختلفة، ومنها :

أ) تمرينات لتقوية اللهاة وجعلها متحركة : عن طريق التثاؤب والضحك والنفخ في أنابيب .. وغيرها.

ب) تمرينات لتقوية الحلق وتنشيط العضلات الصوتية وتدريب عضلات إحداث الحروف.

ج) تمرينات لضبط حركات سقف الحنجرة الرخو من الحنك الأعلى.

المبحث الثالث: الثقـــــة بالنفـــس:

تعد الثقة بالنفس إحدى الخصائص الانفعالية المهمة التي تؤدى دورا أساسيا في حياة الأفراد وفي تحقيق توافقهم النفسي ويشير علماء النفس والباحثون إلي أن الثقة بالنفس تمنح الفرد الرعاية والاهتمام والإحساس بالأمان بمن حوله (شرف الدين، ٢٠١٨، ٣٣)، فهي إحدى عوامل الشخصية الأساسية التي ترتبط بالتكيف العام للفرد، واتضح من النظريات المتعلقة بنمو الشخصية أنها تبدأ في النمو في سن مبكرة وتساعد على إشباع حاجاته وتمكنه من تحقيق التكامل النفسي والاجتماعي، لذلك تعتبر الثقة بالنفس إحدى معايير الشخصية السوية (سليم، ٢٠٠٣، ٣٢ ؛ جعفر، ٢٠١٧، ٣٣)، والثقة بالنفس تعتبر توافق للذات المدركة مع الذات الاجتماعية ووعى الفرد لذاته وتقبلها لوضعها الراهن مع الإصرار على تجاوز المواقف التواصلية المؤلمة نفسياً، واستبدالها بمواقف أكثر أماناً وفعالية وذلك من خلال استغلال كافة الفرص

العلاجية لمسببات العيوب النطقية، خاصة أن الثقة بالنفس تكون شعور متزايد بقيمة الذات والرضا عن النفس وكلما وجدت ثقة عالية بالنفس ورضا كاف عن النفس أصبح ذلك دافعا قويا وإيجابيا لزيادة الأداء وتحسين النطق(Yahoya, A., et al, 2009)، لذا من حق المجتمع أن يتلقي الراشد تربية تتعرض لتنبيه مقصود وإيقاظ وصوت واستجابة موجهة وسط مربي من صفاته وغاياته الكفاءة والفعالية والأخلاقية وهي صفات تتقبلها الطبيعة (حمزة، ٢٠٠٠).

مكـــونـــات الـــذات والثقـــة بالنفـــس:

يعد باندورا Bandura أول من وضع مفهوم للذات وأطلقها علي معتقدات الفرد بأنها أحكام الأفراد علي قدراتهم لتنظيم وإنجاز الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء، وعرفها كيرش (Kirsch,2000) بأنها ثقة الشخص في قدراته علي إنجاز السلوك بعيدا عن شروط التعزيز.

يعد تقبل الذات والثقة بالنفس أمرين أساسين وعاملين مهمين من عوامل التقبل الاجتماعي العام وذلك لأن الفرد الذي يمتلك ثقة عالية بنفسه تزداد فرصة مساهماته وإبراز قدراته وإبداعاته في الوسط الذي يعيش فيه فالشخصية السليمة للشاب والمشاعر الايجابية نحو أهمية الذات عنده تمثلان عناصر أساسية للتكيف الاجتماعي (Hannula ,M .S., et al,2004)، وقد توصلت دراسة (احمد، ١٩٩٣، ٢٣٩) إلي وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مفهوم الذات والثقة بالنفس، وبينت الدراسات التي قارنت مفهوم الذات بتقديرات الفرد والتي قام بها آخرون أن أولئك الذين يحملون مفهوما لدواتهم أكثر دقة قد حصلوا علي درجات في اختبارات الشخصية تشير إلي التكيف الجيد (بهادر، ١٩٩٤ ،٢٨٨)، وبالتالي يعد تقبل الذات والثقة بالنفس أمرين أساسين وعاملين هامين كل عامل منهم يشتمل علي مكونات ،وينظر بعض العلماء والفلاسفة إلي الذات علي إنها مكون يشتمل علي العديد من الجوانب وذلك علي النحو التالي : التفكير، المشاعر، الروحانية، الحواس، الأمن، أجهزة الجسم، المظهر، المعلومات، المهارات العلمية، التقنية، الاحتياجات والمطالب، الأنشطة اللفظية وغير اللفظية، الذات وعلاقتها بالآخرين(Phillp,B.,1990,26-27)، كما يوصف "باش" وآخرون (Pach, B., et al) إن الثقة بالنفس تدور في خمسة مكونات هي:

أ) النظر إلى الذات على أنها قادرة والإيمان بقدرتها على عمل الأشياء كالآخرين.

ب) الشعور بالانتماء والإيمان بأنه جزء متكامل مع الآخرين.
ج) التفاؤل بالمستقبل والنظرة الإيجابية للحياة.
د) مواجهة الفشل من خلال النظر إلى خبرات الفشل على أنها فرصة (التعلم والنمو في الحياة).
هـ) احتلال مصادر مناسبة من التعزيز من خلال نماذج الدور.

تنميـــة مستـــوى الثقـــة:

يتم تنمية الثقة بالنفس من خلال:

أ) تحسين القدرة على الاستماع إلى الآخرين والبحث بطريقة إيجابية عن مقاصدهم
ب) تنمية مستوى الشجاعة لدى الأفراد.
ج) القيام بالأعمال المنوطة بالفرد وبطريقة إيجابية وبناءة.
د) قدرة الفرد على تصميم خطة تمكنه من ممارسة الأداء وتحقيق التقدم بما يضمن النجاح.
هـ) قدرة الفرد على قبول وتحمل المسئولية عن كافة أفعاله وتنمية المهارات الفكرية (Emmons, Thomas, 2007, 44)

الأساليب التربوية السليمة التي تؤدى إلي بناء وتنمية الثقة بالنفس :

أوضح أيونس وتوماس (Emmons, Thomas,2007) أنة يمكن تنمية مستوى الثقة بالنفس لدى الأفراد من خلال القدرة علي التحدث بطريقة سليمة والاستماع إلي الآخرين والبحث بطريقة إيجابية عن مقاصدهم وتنمية مستوى الشجاعة لدى الأفراد والقيام بالأعمال المنوطة بطريقة إيجابية وبناءة ووفق نقد ذاتي وتغذية راجعة لنفسه وقدرته علي خطة تمكنه من ممارسة الأداء وتحقيق التقدم بما يضمن النجاح، وقدرته علي قبول وتحمل المسئولية عن كافة أفعالة وتنمية المهارات الفكرية، وثقته وقدرته علي تنفيذ مهاراته المعرفية والسلوكية والاجتماعية الضرورية للأداء الناجح لدية (Emmons, Thomas,2007؛ الحسني، ٢٠١٦) .

أهميـــة الثقـــة بالنفـــس:

يتمتع جميع الأشخاص بقدر كبير من الثقة بالنفس عندما يولدون، ويكفي الحصول علي بعض عبارات المدح والثناء والنقد العادل البناء لكي يحافظوا علي ثقتهم بذاتهم (بالدوك، ٢٠٠٥، ٢٧).

كما أن الجينات الخاصة بالفرد تلعب دورا في كيفية تنمية ذاته لأنها تساعد في تحديد الأسلوب المهمين لشخصية الفرد (لندنفيلد، ٢٠٠٤).

إيجابيات الثقة بالنفس :

١- مساعدة الأفراد علي البوح بما يواجههم من مشكلات والمناقشة لإيجاد ما يسهل القدرة علي تطبيق الحلول من العوامل المهمة لتنمية ثقتهم بأنفسهم (اسعد، د.ت).

٢- التعزيز الايجابي الذي يقدمه المعلم لطلبته وسيلة مهمة لتقويم أنفسهم بشكل أكثر واقعية، ومن ثم تنمية ثقتهم بدواتهم (الديب ،٢٠٠٠).

٣- الأنشطة الإبداعية (الرياضية – الترفيهية) تزيد الثقة بالنفس(Edna,R.,2002,30).

٤- تدوين قائمة بالصفات الايجابية يوميا في مقابل نقاط الضعف من أهم طرق تعزيز الثقة بالذات (بالدوك، ٢٠٠٥).

٥- مساعدة الآخرين وسيلة رائعة من وسائل المشاركة فيجب أن نشعر الفرد بأنه مرغوب فيه لأن هذا سيدعم ثقته في نفسه ويشجعه علي إظهار ضروب سلوكية تتسم بالمودة والمهارات وتشجعه علي الدخول في علاقات تقوى ثقته في نفسه (أبو سريع، ١٩٩٣، ٥٣-٦١).

نظريات تفسير الثقة بالنفس:

أولا : نظرية التحليل النفسي:

أن فكرة التحليل النفسي التي قدمها رائد التحليل النفسي "فرويد" توضح الأهمية السيكولوجية للثقة بالنفس، فلابد أن يكون هناك توازن للجهاز النفسي لدى الشخص حتى تسير الحياة سيرا سويا ولذلك يحاول الأنا حل الصراع بين الهوا والانا الأعلى، فإذا نجح كان الشخص سويا (الفرحي، ٢٠٠٤).

ثانيا : النظرية الإنسانية:

يعتبر مصطلح الثقة بالنفس المحور الأساسي لنظريات الاتجاه الإنساني، لذا يؤكد روجرز علي العلاقة القوية بين السواء والتوافق النفسي الاجتماعي وبين ثقة الفرد وذاته، ولذلك

فأن العملية الإرشادية وفقا للاتجاه الإنساني تهدف إلي تحرير الطاقات الايجابية الكامنة داخل الفرد فالإنسان الصحي هو الذي يعمل بنشاط وفعالية (باربرا، ١٩٩١، ٣٤) .

ثالثا: النظـــريـــة الاجتمـــاعيـــة:

يتناول فروم الثقة بالنفس تحت مصطلح الحب الذاتي، ويشير أنجلر إلي أن الحب الذاتي مطلب ضروري لحب الآخرين ، ويؤكد فروم علي أن القدرة علي الحب تتطلب التغلب علي نحن يجب أن نكافح من أجل النظر إلي الناس الآخرين والأشياء بطريقة موضوعية ونعترف بتلك الأوقات التي كنا فيها مقيدين بمشاعر ذاتية (باربرا، ١٩٩١، ١٣٩).

رابعا : نظرية النمو النفسي الاجتماعي:

يرى اريكسون أن هناك ثلاث خصال للشخصية السليمة هي السيطرة الفعالة والإيجابية علي البيئة وإظهار قدر من وحدة الشخصية والقدرة علي إدراك الذات والعالم إدراكا صحيحا (ملجم، ٢٠٠٤، ١٢٦).

الـدراســات الســابقـــة:

من خلال اطلاع الباحثة علي الدراسات والبحوث السابقة الخاصة ببرامج تنمية اللغة المنطوقة والثقة بالنفس لدى أعمار مختلفة من الأفراد، لم يجد أيا منها تناولت فعالية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة ذوات اضطرابات النطق والكلام وهذا يؤكد ضرورة هذه الدراسة، وفيما يلي عرض للدراسات والبحوث العلمية التي استطاعت الباحثة الوصول إليها، فقد أجرى أروين وكيلي (Erwin & Kelly, 1985) دراسة هدفت إلى التعرف على التغييرات التي تطرأ على الثقة بالنفس لدى الطلاب الملاحظ عليهم عيوب النطق وطبق عليهم مقياس (Erwin) الثقة بالنفس، أسفرت النتائج عن وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس لديهم وأن الثقة بالنفس تتغير بتغير المرحلة وبتغير المدركات الحسية البيئية، حيث تبين أن طلبة المرحلة الأعلى يمتلكون قدراً أكبر من الثقة بالنفس، وقام فوكس (Fox, 1989, 13) بدراسة هدفت إلى التعرف على فعالية إجراءات مقترحة لرفع مستوى الثقة بالنفس وتقبل الذات لدى عينة من الأطفال المضطربين نطقياً، واعتمدت الدراسة على التسجيل الصوتي وبرامج الكمبيوتر، وأظهرت النتائج تحسناً واضحاً في الثقة بالنفس لدى الأطفال عينة الدراسة وأدى ذلك إلى

التحسن في النطق والكلام أمام الآخرين وزيادة مهارات التواصل لديهم، كما هدفت دراسة سو (Hsu,1994) إلي دراسة مفهوم الذات لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات النطق والأطفال العاديين في النطق، تكونت العينة من (٢٤٠) طفلا وطفلة، تم تقسيمهم إلي مجموعتين بالتساوي، واشتملت الأدوات علي اختبار جوزيف لتقييم مفهوم الذات واختبار النطق، وأسفرت النتائج عن انخفاض مفهوم الذات لدى الأطفال المضطربين في النطق بالمقارنة بالأطفال العاديين، وأكدت دراسة كل من عزام (١٩٩٦) وسلامة (١٩٩٧) وجود فروق دالة إحصائيا بين الأفراد العاديين والمتأخرين لغويا في الدرجة الكلية لمفهوم الذات لصالح العاديين، وهدفت دراسة إدلر (Adler, A., 1997) إلى التعرف على سمات الثقة في النفس ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوى الاضطرابات النطقية، حيث استخدم الباحث استفتاء الثقة بالنفس، أسفرت نتائجه عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المضطربين في الكلام والعاديين في الثقة بالنفس لصالح العاديين،، كما أجرى باجرلى وماكس (Baggerly, z., & Max, P., 2005) دراسة هدفت التعرف على انتشار اضطرابات الكلام لدى الأطفال في مراحل رياض الأطفال والابتدائية والمتوسطة، ومستوى الثقة بالنفس لديهم حسب المرحلة العمرية، استخدم استبيان اضطرابات التواصل التشخيصي ومقياس الثقة بالنفس، وأسفرت النتائج عن انتشار مشاكل النطق بأنواعها مع انخفاض الثقة بالنفس في المرحلة المتوسطة أكثر من المراحل السابقة لها، وهدفت دراسة كارين (Karen, M. R., 2005) إلى تحديد علاقة الثقة بالنفس بمدى انتشار عيوب النطق والكلام لدى عينة من الأطفال (الذكور والإناث) تراوحت أعمارهم بين (٦-١٢) سنة واستخدم الباحث استبانه ملاحظة اضطرابات النطق ومقياس الثقة بالنفس، توصلت النتائج إلى ازدياد نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام لدى الذكور عن الإناث بصورة ملحوظة مع انخفاض الثقة بالنفس لديهم، وهدفت دراسة بجريس (٢٠٠٢) إلى تحديد العلاقة بين اضطرابات الكلام والثقة بالنفس، والتقدير الذاتي حيث أسفرت عن وجود علاقة سالبه بين الثقة بالنفس وتدنى القدرات اللغوية وعيوب النطق والكلام لدى عينة الدراسة، وأبانت دراسة امونس وتوماس (Emmons , Thomas,2007) أنة يمكن تنمية مستوى الثقة بالنفس لدى الأفراد من خلال القدرة علي الاستماع إلي الآخرين والبحث بطريقة

إيجابية عن مقاصدهم وتنمية مستوى الشجاعة لديهم، والقيام بالأعمال المنوطة بطريقة إيجابية وبناءة، ووفق نقد ذاتي للفرد وتغذية راجعة لنفسه وقدرته علي تصميم خطة تمكنه من ممارسة الأداء وتحقيق التقدم بما يضمن النجاح وقدرته علي قبول وتحمل المسئولية عن كافة أفعالة وتنمية المهارات الفكرية لبناء الأهداف والتفكير الذاتي والقدرة علي التخيل والوقاية الذاتية ، وهدفت دراسة السنباطي (٢٠٠٧) إلي التعرف علي علاقة تقدير الذات بالتوافق النفسي لدى الأطفال بلا مأوى واشتملت العينة علي (٥٨) طفلا وطفلة تراوحت أعمارهن ما بين (٩-١٢) عاما وتكونت الأدوات من مقياس تقدير الذات والبرنامج الإرشادي، وتوصلت الدراسة إلي وجود علاقة إرتباطية دالة بين درجات الأطفال بلا مأوى في تقدير الذات ودرجاتهم في التوافق النفسي، كما هدفت دراسة نيكولا وراموس(Romos&Nichlas,2007) إلي معرفة العلاقة بين التوافق مع الحياة الجامعية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الجامعة، تكونت العينة من (١٩٢) طالبا، اشتملت الأدوات علي مقياس الفاعلية الذاتية ومقياس التوافق الجامعي ، أسفرت النتائج أن طلبة السنة الأولي من ذوى الفاعلية الذاتية المرتفعة كانوا أكثر ارتباط بالتوافق مع الحياة الجامعية إلي جانب وجود ارتباط موجب بين الفاعلية الذاتية والتوافق مع الحياة الجامعية في مختلف الصفوف الدراسية الجامعية، وهدفت دراسة محمد (٢٠٠٧) للتعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس واضطراب النطق والكلام لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه وذات دلالة إحصائية بين الثقة بالنفس واضطرابات النطق والكلام، وأنة يمكن التنبؤ باضطراب النطق والكلام من خلال الدرجة الكلية للثقة بالنفس، وأجرت العطار(٢٠٠٨) دراسة هدفت إلي تسليط الضوء علي اضطرابات النطق والكلام ونسب انتشارها وعلاقتها بعمر الفرد وجنسه والمستوى الاجتماعي الاقتصادي لأسرته، تكونت العينة من ١٠٧ طفل وطفلة من الأطفال، سن (٦-٩) سنوات ذكور وإناث، واشتملت الأدوات علي قائمة رصد اضطرابات النطق والكلام لديهم، أسفرت النتائج أن هناك فروق حسب الجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والعمر الزمني لصالح الإناث ذوات المستوى الاجتماعي المرتفع، وقام عواد(٢٠٠٨) بدراسة مسحية هدفت إلى التعرف على شيوع اضطرابات النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة، واعتمد الباحث على مقابلة الأطفال والمعلمين

والمرشدين الطلابيين، كما طبق استبانه محكمه للقياس النطقي، أسفرت النتائج أن نسبة الاضطرابات النطقية بشكل عام بين طلبة المدارس الابتدائية ٩,٥٥% وأن اعلي أشكال اضطرابات النطق لدى أفراد العينة يتمثل في اضطرابات الحذف وتليها الاستبدال ويليها التشويه للحروف ثم اضطراب الإضافة والمضطربين فى النطق والكلام في اتجاه العاديين، وهدفت دراسة الغامدى (٢٠٠٩) إلى الكشف عن أثر الثقة بالنفس وتقدير الذات على اضطرابات الكلام لدى طلاب المرحلة المتوسطة من العاديين والذين لديهم اضطرابات نطق كلام، واستخدم الباحث استبيان ملاحظة اضطرابات النطق والكلام، توصلت الدراسة إلى أن درجة انتشار اضطرابات النطق والكلام بلغت (٢٩,٥)، وأنه توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين كل من الثقة بالنفس واضطرابات الكلام، فضلا عن وجود فروق دالة إحصائية بين كل من الثقة بالنفس وتقدير الذات بين كلا من العاديين والمضطربين في النطق في اتجاه العاديين، وأجرى أبو العلا (٢٠١٠) دراسة هدفت إلي التعرف علي العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وتقدير الذات والطموح في المرحلة الجامعية، تكونت عينة الدراسة من (٦٠٤) طالب وطالبة، اشتملت الأدوات علي قائمة التفاؤل والتشاؤم ودليل تقدير الذات ومقياس التوافق، أبانت النتائج وجود فروق دالة بين الجنسين في تقدير الذات والتوافق مع الحياة الجامعية لصالح الذكور، وهدفت دراسة مصطفي (٢٠١٠) إلي التحقق من فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى عينة الدراسة من الأطفال مجهولي النسب، اشتملت العينة علي (٦٦) طفلا من الذكور تراوحت أعمارهن مابين (٩-١٢) عاما وتوصلت الدراسة إلي كفاءة البرنامج المستخدم في تنمية الثقة بالنفس لدى أطفال المجموعة التجريبية، وأجرى ياسين وآخرون (٢٠١٠) دراسة هدفت إلي فحص العوامل الكامنة وراء تدني مستوى الثقة بالنفس لدى الأطفال ذوى اضطرابات النطق والكلام، تكونت العينة من (١٠٢) طفلا تتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٢) عاما وطبق عليهم مقياس الثقة بالنفس ومقياس النطق، وتوصلت الدراسة إلي تحقيق الثقة بالنفس لدى مضطربي النطق والكلام من خلال التفاعل الاجتماعي وقيمة الذات والشعور بالرضا ألي جانب التنبؤ لمستوى الثقة بالنفس من خلال درجة اضطراب النطق، وهدفت دراسة يونس (٢٠١٠) إلي التحقق من فاعلية برنامج الأنشطة الموسيقية والقصصية والحركية في تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال، اشتملت العينة

علي (٦٠) طفل وطفلة مقسمين إلي مجموعتين تجريبية وضابطة تم تقسيمهم بالتساوي إلي (١٧ذكور، ١٣إناث) في المجموعتين، أوضحت النتائج فاعلية برنامج الأنشطة في تنمية الثقة بالنفس لصالح المجموعة التجريبية وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث، وهدفت دراسة أحمد (٢٠١١) إلي التحقق من مدى فاعلية بعض الأساليب السلوكية في علاج بعض حالات اضطرابات الكلام (التلعثم) لدى الأطفال، وتكونت العينة من (١٨) طفلا في مرحلة الطفولة المتأخرة، واشتملت الأدوات علي مقياس تقدير المواقف المرتبطة بشدة التلعثم، توصلت الدراسة لفاعلية التأثير الإيجابي للبرنامج في خفض الأعراض النفسية لدى الأطفال وإكسابهم الثقة بالنفس، كما أجرى محمد (٢٠١٣) دراسة هدفت إلي التعرف علي فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الوسائط المتعددة والتقليدية للتخفيف من بعض عيوب النطق والكلام لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغويا، توصلت الدراسة إلي تحقيق جميع فروض الدراسة، مما يدل علي فاعلية البرنامج التدريبي، وأجرى تشن (Chen ,2016) دراسة هدفت إلي التعرف علي أهم المشكلات التي يواجهها الطلاب والطالبات في مرحلة الجامعة، تكونت العينة من (٣١٠) طالبا وطالبة بجامعة فيرلي بلغ عدد الذكور ٣٨,١% والإناث ٦٠,٦%، وأشارت النتائج إلي أن طلاب المرحلة الأولي من الجامعة تواجههم مشكلات ارتبطت بارتفاع الضغوط النفسية وضعف كلا من المساندة الاجتماعية والثقة بالنفس والتوافق الدراسي والأكاديمي والاجتماعي والشخصي، كما هدفت دراسة شهاب وخان (Shahzcb,2016) إلي التعرف علي أهم المشكلات النفسية لدى طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) طالب وطالبة، تم تصنيف (٧٨) من المشكلات النفسية تحت (١٢) فئة أساسية وهي المشاكل الأكاديمية والمهنية والتكيف والاجتماعية والنفسية والصحية وتقدير الذات والقلق وغير ذلك من المشاكل، وأسفرت النتائج أن غالبية المشاكل من المشاكل الأكاديمية والمهنية وتقدير الذات كالشعور بعدم الثقة، وهدفت دراسة ستيفاني (Stephanie,2016) إلي التعرف علي تأثير المساندة الاجتماعية ومفهوم الذات والهوية النفسية علي التوافق لدى عينة من طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (٨٩) من المفحوصين بواقع (٧٧انثي، ١٢ ذكر) من طلاب الجامعات الحكومية تتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٢٤)، واشتملت الأدوات علي تطبيق اختبارات علي شبكة الانترنت

تضمنت مفهوم الذات والمساندة الاجتماعية، وأشارت نتائج الدراسة إلي ارتباط مفهوم الذات بالتوافق العام والأكاديمي لطلاب وطالبات الجامعة كما أثر الاستقرار الانفعالي علي توافقهم الاجتماعي والشخصي والعاطفي.

فـــروض الـــدراســـة:

١- ترتبط الثقة بالنفس لدى الطالبات الجامعيات المضطربات في النطق والكلام بعوامل عديدة.

٢- ترتبط جودة النطق والكلام لدى الطالبات الجامعيات المضطربات في النطق والكلام بعوامل عديدة.

٣- تختلف الثقة بالنفس باختلاف عينتي الدراسة (الطالبات الجامعيات المضطربات في النطق والكلام والطالبات الجامعيات العاديات).

٤- تختلف جودة النطق والكلام باختلاف عينتي الدراسة (الطالبات الجامعيات المضطربات في النطق والكلام والطالبات الجامعيات العاديات).

٥- إن درجة اضطراب النطق والكلام لدى الطالبات المضطربات تساعدنا علي التنبؤ بمستوى الثقة بالنفس.

إجـــراءات الـــدراســـة:

أولاً: منهـــج الـــدراســـة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي لأنه أكثر موائمة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة علي التساؤلات الخاصة بها والتحقق من فروضها العلمية.

ثانياً: عينـــة الـــدراســـة:

سيتم اختيار العينة وفقاً للآتي:

- تم تطبيق مقياس ستانفورد – بينية (الصورة الخامسة) عل جميع الطالبات الجامعيات ممن تتراوح أعمارهن بين (١٩-٢٢) في كلية الدراسات الإنسانية، والبالغ عددهم (٣٠) طالبة جامعية بعد أن تم تشخيصهم من قبل الباحثة وذلك لتحقيق أهداف الدراسة .
- تم اختيار الطالبات الجامعيات الذين حققوا نسبة ذكاء أعلي من ٩٨ والتأكد من تجانس العينة.

- عينة الدراسة النهائية أصبحت (٢٠) طالبة من الطالبات، تم استبعاد الطالبات اللاتي لم يحققن نسبة ذكاء (٩٨-١٠٠)، تراوحت أعمارهن بين (١٩-٢٢)، تم توزيعهن وفق الأتي (١٠) طالبات جامعيات عاديات، و(١٠) طالبات جامعيات لديهن اضطرابات نطق وكلام.

ويمكن حصر خصائص العينة في الجدول التالي.

جدول (١) خصائص العينة في ضوء مقياس ستانفورد - بينية (الصورة الرابعة)

الوصف الإحصائي للعينة	مجموعة الطالبات الجامعيات العاديات (ن=١٠)	مجموعة الطالبات الجامعيات ذوات اضطرابات النطق والكلام (ن=١٠)
درجة الذكاء	أكثر من (٩٨)	أكثر من (٩٨)

يتضح من الجدول (١) أن عينة الطالبات الجامعيات العاديات (ن=١٠)، وعينة الطالبات الجامعيات من الطالبات اللاتي لديهن اضطرابات نطق كلام (ن=١٠).

ثالثاً: أدوات الدراسة:

١- استمارة بيانات شخصية للطالبات الجامعيات (إعداد الباحثة).

٢- مقياس ستانفورد - بينية (الصورة الخامسة).

٣- مقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحثة).

٤- مقياس جودة النطق والكلام (إعداد الباحثة).

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة عدة مقاييس، وقد تحققت من الخصائص السيكومترية لكل مقياس من خلال معاملات الصدق والثبات إلي جانب صدق المحكمين، وسوف يتم عرض موجز لكل مقياس

مقياس ستانفورد - بينية (الصورة الخامسة).

نشرت الصورة الخامسة للمقياس عام ٢٠٠٣(Roid, 2003) وقد حاولت السير علي نفس تقاليد الصور السابقة مع الاستفادة من الأبحاث الحالية في القياس والقدرات المعرفية، وجمعت معايير الصورة الخامسة من عينة ممثلة للمجتمع الأمريكي بلغت ٤٨٠٠ فرد وكانت

أعمارهم من (٢-٨٥) عاما، وقد روعي في اختيار العينة أن تعكس التوزيع النسبي للأعمار ونسب الجنسين والانتماء المعرفي والجغرافي والمستوى الاقتصادي في المجتمع الأصلي للعينة أي مجتمع الولايات المتحدة، ويطبق مقياس ستانفورد بينية بشكل فردى لتقييم الذكاء، ويتكون من (١٠) اختبارات فرعية موزعة علي مجالين تتجمع مع بعضها لتكون مقاييس أخرى وهي مقياس نسبة ذكاء البطارية المختصرة حيث تتكون من اختباري تحديد المسار وهي اختبارات سلاسل الموضوعات/ المصفوفات، واختبار المفردات وتستخدم هذه البطارية المختصرة مع بعض البطاريات في إجراء التقييم النيوروسيكولوجي، هدفت الصورة الخامسة للمقياس إلي قياس خمسة عوامل أساسية هي الاستدلال السائل والمعرفة والاستدلال الكمي والمعالجة البصرية - المكانية والذاكرة العاملة ويتوزع كل عامل علي مجالين رئيسين المجال اللفظي والمجال غير اللفظي، يتراوح متوسط زمن تطبيق المقياس من ١٥-٧٥ دقيقة، ويستغرق من ٤٥-٧٥ دقيقة، في حين يستغرق تطبيق البطارية المختصرة من ١٥-٢٠ دقيقة في المجال غير اللفظي أما اللفظي يستغرق حوالي ٣٠ دقيقة، ونسبة الذكاء الكلية للمقياس هي نتاج جمع المجالين اللفظي وغير اللفظي (أبو النيل، وآخرون، ٢٠١٠).

مقيـــاس الثقـــة بالنفـــس :

تم بناء هذا المقياس لتوفير أداة تتناسب مع عينة الدراسة، وتم إعداده وفق خطوات علمية منهجية، وسوف يتم توضيح مراحل إعداد المقياس وحساب الكفاءة السيكومترية له والتي تتمثل في الأتي:

١- دراسة وتحليل النظريات والبحوث المرتبطة بالثقة بالنفس بهدف تحديد التعريف الإجرائي، وكيفية بناء المقياس وتحديد مكوناته.

٢- الإطلاع علي مقاييس وبرامج الثقة بالنفس لتحديد مكوناته وأهم المقاييس التي تم الاطلاع عليها والاستفادة منها وهي: مقياس الثقة بالنفس للمراهقين والراشدين (إعداد : محمد، ١٩٩٩)، ومقياس الثقة بالنفس لطلاب الجامعة (إعداد : العنزى ،٢٠٠٠) ، ومقاييس الثقة بالنفس إعداد كل من(اديب ، ٢٠٠٠)، (زعتر، ٢٠٠٠) ،(منصور ،٢٠٠١)، (الزيات ،٢٠٠٣)، (لورنس،٢٠٠٤)، (بالدوك ؛ عبد الحق ،٢٠٠٥)، (الطائي، ٢٠٠٦) ،(حيدة، ٢٠٠٦)،

(مبـارك ،٢٠٠٦)، (السـنباطي، ٢٠٠٧)، (جبريـل، ٢٠٠٧)، (حسـيب، ٢٠٠٧)، (صـبيح، ٢٠٠٧) ،(علـي، ٢٠٠٩)، (الخالـد، ٢٠١٠)، (قاسـم، ٢٠١٠)، (يـونس، ٢٠١٠)، (أحمـد، ٢٠١٤)، (حسين وآخرون، ٢٠١٦)، (جعفر، ٢٠١٧)، (شرف الدين، ٢٠١٨).

٣- الاستفادة من أراء الخبراء وذوى الخبرة من أعضاء التدريس في مجالات (التربية الخاصة – علم النفس – أطباء مخ وأعصاب – رياض الأطفال) في مركز معوقات الطفولة جامعة الأزهر ومركز ذوى الاحتياجات الخاصة في جامعة عين شمس بطرح استبانه مفتوحة تتضمن بعض الأسئلة، وكان مضمون الأستبانة .

أ) ما أهم المواقف التي تزدهر فيها ضعف الثقة بالنفس لدى الطالبات الجامعيات المضطربات في النطق والكلام ؟

ب) هل هناك اقتراحات لبعض المجالات المقترحة التي تكون الثقة بالنفس لدى الطالبات الجامعيات المضطربات في النطق والكلام ؟

ج) هل هناك اقتراحات لبعض مفردات المجالات المقترحة للثقة بالنفس لدى الطالبات الجامعيات المضطربات في النطق والكلام ؟

٤- **تم تحديد مفردات المقياس من خلال الاقتراحات السابقة**، وتم وضع تعريف للثقة بالنفس إجرائيا، كما تم تحديد المفاهيم الإجرائية للمجالات المقترحة للثقة بالنفس.

٥- **صياغة مفردات مقياس الثقة بالنفس**، فقد بلغ مفردات المقياس في صورته الأولية ٥٥ مفردة، وتم صياغتها بطريقة سهلة وواضحة .

٦- **تحكيم المقياس**: عرض المقياس علي مجموعة من المحكمين أعضاء هيئة التدريس ذوات الخبرة في مراكز ذوى الاحتياجات الخاصة بكل من جامعة الأزهر وجامعة عين شمس لبيان مدى مناسبة كل مفردة للمجال التي تندرج منة وهل المفردات مناسبة بحيث تستطيع الطالبات فهمها.

٧- **نتائج المحكمين**: أسفرت نتائج المحكمين عن نتائج المفردات التي تم الاتفاق عليها والتي حصلت علي نسبة أكثر من ٩٥ % من الاتفاق وبناء عليه تم حذف المفردات التي لم تحصل علي هذه النسبة إلي جانب تعديل صياغات بعض المفردات.

٨- **الزمن المحدد لتطبيق المقياس**: ٣٠ دقيقة.

٩- **تجريب المقياس:** تم تطبيق المقياس علي عينة من (١٠) طالبات كتجربة استطلاعية، حيث روعي فيها تجانسها مع العينة الأساسية للتعرف علي تفاعلهم مع المقياس، وبالتالي أشارت نتائج التطبيق إلي فهمهم لمفردات المقياس وكانت استجاباتهم واضحة بنسبة ٩٥%.

١٠- **الصورة النهائية للمقياس** : تكون المقياس في صورته النهائية من ٤٥ مفردة موزعة علي أربع مجالات فرعية تتعلق بالثقة بالنفس نصفها إيجابي، يوجد أمام كل منهما ثلاثة اختيارات (موافق جدا، موافق، غير موافق) تحصل الدرجات علي (٣-٢-١)، وبذلك تتراوح الدرجات ما بين (٤٥-١٣٥) درجة، تدل الدرجات المرتفعة علي ارتفاع الثقة بالنفس والدرجات المنخفضة علي انخفاض الثقة بالنفس.

١١- **تقنين المقياس:**

أ) الثبات: ثبات المقياس. تم حساب ثبات المقياس من خلال الطرق التالية:

الثبات بالتجزئة النصفية : تم تجزئة مفردات مقياس الثقة بالنفس إلي نصفين بعد تطبيقه علي عينة استطلاعية مكونة من (١٠) طالبات جامعيات منهم (٥) طالبات جامعيات ذوات اضطرابات النطق والكلام، و(٥) طالبات جامعيات عاديات، وذلك لتحديد مدى صلاحية ووضوح الفقرات والتعليمات، إذ يحتوى النصف الأول علي البنود الفردية والنصف الثاني علي البنود الزوجية، وتم حساب الارتباط بينهما من خلال معامل بيرسون والذي بلغت (٠,٦٦٢،٠,٧١٦،٠,٨٤٦٠,٧٥٣) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) مما يدل علي تمتع المقياس بالثبات، ويوضح ذلك جدول رقم (٢).

جدول (٢) ثبات مقياس الثقة بالنفس بطريقة الثبات بالتجزئة النصفية

ثبات العينة	القيمة	الدلالة
التجزئة النصفيةQuarterly divison	0.662	0.01
معامل جتمان Gath man	0.716	0.01
كرونباخ ألفا Alpha	0.753	0.01
سبيرمان – براون Spearman-brown	0.846	0.01

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الثبات مرتفعة، وهذا يدل علي تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

بـ) الاتساق الداخلي : تم حساب معاملات الارتباط بين مكونات المقياس والدرجة الكلية وذلك بهدف الاطمئنان لاستقرار وتجانس الاختبار ويوضح ذلك جدول رقم (٣)

جدول (٣) قيم معاملات ارتباط بين مكونات مقياس الثقة بالنفس والدرجة الكلية للمقياس

مكونات المقياس	التواصل اللغوي	المظهر الجسمي	التواصل الاجتماعي	الثقة بالذات
التواصل اللغوي				
المظهر الجسمي	0.801			
التكيف الاجتماعي	0.714	0.728		
الثقة بالذات	0.692	0.682	0.653	
المكونات ككل	0.878	0.829	0.920	0.752

يتضح من الجدول (٣) أن جميع مكونات المقياس ذات دلالة عند مستوى (٠١,) مما يشير إلي درجة الثقة بالمقياس والاطمئنان لنتائجه، أما بالنسبة للصدق فقد تم حسابه بالطرق الآتية:

- صدق المحكمين تم عرض المقياس في صورته الأولية (٥٠) فقرة علي تسع محكمين، وقد تم (التعديل – الحذف – الإضافة) في ضوء أراء المحكمين ووصل عدد بنود فقرات المقياس بعد التحكيم إلي ٤٥ فقرة.
- صدق التمييز بين المجموعات (المتباينة) : يوضح الجدول رقم (٤)النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٤) دلالة التمييز بين مجموعتي الطالبات الجامعيات ذوات اضطرابات النطق والكلام والطالبات العاديات لمقياس الثقة بالنفس

مكونات المقياس	الطالبات ذوات اضطرابات النطق (ن =٥)		الطالبات العاديات (ن=٥)		مان ويتنى	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التواصل اللغوي	25.00	1.22	29.00	0.67	-8.33	0.01
المظهر الجسمي	27.80	1.10	30.10	0.99	-4.09	0.01
التكيف الاجتماعي	30.40	1.52	33.40	1.71	-3.31	0.01
الثقة بالذات	31.00	1.22	33.60	1.84	-2.84	0.01
المكونات ككل	114.20	3.11	126.10	3.45	-6.49	0.01

تشير نتائج الجدول التالي إلي وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين العينتين في الثقة بالنفس في اتجاه الطالبات الجامعيات العاديات، مما يشير إلي قدرة المقياس التمييزية بين المجموعات المتضادة.

صدق المقارنة الطرفية (قدرة المقياس علي التمييز) :

تم حساب الفروق بين متوسطات درجات الإرباعي الأدنى ومتوسطات الإرباعي الأعلى باستخدام اختبارات مان وتيني لدلالة الفروق بين المتوسطات ويمكن توضيح ذلك في جدول (٥).

جدول (٥) صدق المقارنة الطرفية لمقياس الثقة بالنفس

مكونات المقياس	طالبات منخفضي الدرجات في الثقة بالنفس(ن=٣)		طالبات مرتفعي الدرجات في الثقة بالنفس(ن=٤)		مان ويتنى	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التواصل اللغوي	24.33	1.15	29.00	0.82	-6.32	0.01
المظهر الجسمي	27.33	1.15	29.75	0.96	-3.04	0.01
التكيف الاجتماعي	29.33	0.58	33.75	0.50	-5.94	0.01
الثقة بالذات	31.00	1.73	36.50	2.38	-0.92	0.01
المكونات ككل	112.00	1.00	123.00	1.15	-13.15	0.01

يتضح من الجدول التالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الطالبات الجامعيات منخفضي ومرتفعي الدرجات علي جميع مكونات مقياس الثقة بالنفس والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يعني صدق المقياس التمييزي، أي أن المقياس يميز بين مستويات الثقة بالنفس المرتفعة والمنخفضة لدى طالبات الجامعة المضطربات في النطق والكلام والعاديات.

مقياس جودة النطق والكلام لطالبات الجامعة :

تم بناء هذا المقياس لتوفير أداة تتناسب مع عينة الدراسة، وتم إعداده وفق خطوات علمية منهجية، وسوف يتم توضيح مراحل إعداد المقياس وحساب الكفاءة السيكومترية له والتي تتمثل في الأتي:

١- دراسة وتحليل النظريات والبحوث المرتبطة بجودة النطق والكلام بهدف تحديد التعريف الإجرائي، وكيفية بناء المقياس وتحديد مكوناته.

٢- الإطلاع علي مقاييس جودة وكفاءة النطق لتحديد مكوناته وأهم المقاييس التي تم الاطلاع عليها والاستفادة منها هي: اختبار النطق المصور(إعداد : البلاوى، ٢٠٠٧)، اختبار وظائف اللغة (إعداد : الرفاعي، ٢٠٠٩)، ومقياس جودة وكفاءة النطق (إعداد: مطر، ٢٠١١)، مقياس اضطرابات النطق (إعداد، محمد، ٢٠١٣)، ومقياس جودة وكفاءة النطق (إعداد: توفيق، ٢٠١٧) ، واختبار اللوتس الالكتروني (عثمان ،٢٠١٧).

٣- الاستفادة من المتخصصين في علاج اضطرابات النطق والكلام في المقياس المعد من قبل الباحثة لمعرفة أوجه القصور إلي جانب وضع المقترحات اللازمة للمقياس.

٤- **تحكيم المقياس:** عرض المقياس علي مجموعة من المحكمين أعضاء هيئة التدريس ذوات الخبرة بجامعة الأزهر، إضافة لعدد من معالجي النطق واللغة بمركز معوقات الطفولة جامعة الأزهر ومركز ذوى الاحتياجات الخاصة بجامعة عين شمس لبيان مدى مناسبة كل مفردة من النماذج اللغوية للمجال التي تندرج منة وهل مفردات النماذج اللغوية مناسبة بحيث تستطيع الطالبات نطقها.

٥- **نتائج المحكمين:** أسفرت نتائج المحكمين عن نتائج مفردات النماذج اللغوية التي تم الاتفاق عليها والتي حصلت علي نسبة ٩٥% من الاتفاق وبناء عليه تم حذف المفردات التي لم تحصل علي هذه النسبة إلي جانب تعديل صياغات بعض المفردات.

٦- **الزمن المحدد لتطبيق المقياس:** ٤٥ دقيقة.

٧- **تجريب المقياس:** تم تطبيق المقياس علي عينة من (١٠) طالبات كتجربة استطلاعية، حيث روعي فيها تجانسها مع العينة الأساسية للتعرف علي تفاعلهم مع المقياس، وبالتالي أشارت نتائج التطبيق إلي نطقهم لمفردات النماذج اللغوية وتوظيفهم لها في أكثر من فقرة وكانت استجاباتهم واضحة بنسبة ٩٠%.

٨- **الصورة النهائية للمقياس:** تكون المقياس في صورته النهائية من ٤٥ فقرة لغوية موزعة علي أربع مجالات فرعية تتعلق بجودة وكفاءة النطق نصفها إيجابي ونصفها سلبي، يوجد أمام كل منهما ثلاثة اختيارات (موافق جدا، موافق، غير موافق) تحصل الدرجات الإيجابية منها علي الدرجات (٣-٢-١)، أما المفردات السلبية تتبع عكس ذلك، وبذلك تتراوح الدرجات ما بين (٤٥-١٣٥) درجة، تدل الدرجات المرتفعة علي ارتفاع جودة وكفاءة النطق والكلام والدرجات المنخفضة علي انخفاض جودة وكفاءة النطق والكلام .

٩- **حساب الكفاءة السيكومترية** تم ذلك علي عينة مكونة من (١٠) طالبات جامعيات منهم (٥) طالبات جامعيات ذوات اضطرابات النطق والكلام، و(٥) طالبات جامعيات عاديات، تضمنت حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، والاتساق الداخلي.

أ) الثبات بالتجزئة النصفية :

قامت الباحثة بتطبيق مقياس جودة النطق علي عينة التقنين المكونة من (١٠) طالبات جامعيات منهم (٥) طالبات جامعيات ذوات اضطرابات النطق والكلام، و(٥) طالبات جامعيات عاديات، وذلك لتحديد مدى صلاحية ووضوح الفقرات والتعليمات، ، وتصحيحه، حيث تم تجزئة مفردات المقياس إلي نصفين بعد تطبيقه علي العينة استطلاعية حيث أحتوى النصف الأول علي البنود الفردية والنصف الثاني علي البنود الزوجية، وتم حساب الارتباط بينهما من خلال معامل بيرسون والذي بلغت (٠,٨٠٤، ٠,٨٨١، ٨٥٢، ٠,٨٠٤) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) مما يدل علي تمتع المقياس بالثبات ويوضح ذلك جدول رقم (٦).

جدول (٦) ثبات مقياس جودة النطق والكلام بطريقة الثبات بالتجزئة النصفية

ثبات العينة	القيمة	الدلالة
التجزئة النصفية Quarterly division	0.881	0.01
معامل جتمان Gath man	0.804	0.01
كرونباخ ألفا Alpha	0.852	0.01
سبيرمان – براون Spearman-brown	0.804	0.01

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الثبات مرتفعة، وهذا يدل علي تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

ب) الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين مكونات المقياس والدرجة الكلية وذلك بهدف الاطمئنان لاستقرار وتجانس الاختبار ويوضح ذلك جدول رقم (٧).

جدول (٧) قيم معاملات ارتباط مكونات مقياس جودة النطق والكلام والدرجة الكلية للمقياس

مكونات المقياس	مهارة الكلام التلقائي	مهارة اللغة التعبيرية	مهارة توظيف اللغة	مهارة الإنجاز اللغوي
مهارة الكلام التلقائي				
مهارة اللغة التعبيرية	0.640			
مهارة توظيف اللغة	0.859	0.889		
مهارة الإنجاز اللغوي	0.731	0.721	0.907	
المكونات ككل	0.660	0.599	0.610	0.830

يتضح من الجدول التالي أن جميع مكونات المقياس ذات دلالة عند مستوى (٠١,) مما يشير إلي درجة الثقة بالمقياس والاطمئنان لنتائجه، أما بالنسبة للصدق فقد تم حسابه بالطرق الآتية:

- صدق المحكمين تم عرض المقياس في صورته الأولية (٥٣) فقرة علي عشر محكمين ذوات خبرة في مجال اضطرابات النطق والكلام، وقد تم (التعديل – الحذف – الإضافة) في ضوء أراء المحكمين ووصل عدد بنود فقرات المقياس بعد التحكيم إلي ٤٥ فقرة.
- صدق التمييز بين المجموعات (المتباينة): يوضح الجدول رقم (٨) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٨) دلالة التمييز بين مجموعتي الطالبات الجامعيات ذوات اضطرابات النطق والكلام والطالبات العاديات لمقياس جودة النطق والكلام

مكونات المقياس	الطالبات ذوات اضطرابات النطق (ن=٥)		الطالبات العاديات (ن=٥)		مان ويتنى	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مهارة الكلام التلقائي	-25.60	0.55	29.40	0.84	-131.33	0.01
مهارة اللغة التعبيرية	-29.60	1.14	30.50	0.97	-106.89	0.01
مهارة توظيف اللغة	-32.20	1.10	33.60	1.51	-86.29	0.01
مهارة الإنجاز اللغوي	-32.00	1.00	33.60	1.84	-73.63	0.01
المكونات ككل	-119.40	2.19	127.10	3.21	-153.26	0.01

تشير نتائج الجدول التالي إلي وجود فروق دالة بين العينتين في جودة النطق في اتجاه الطالبات الجامعيات العاديات، مما يشير إلي قدرة المقياس التمييزية بين المجموعات المتضادة.

صدق المقارنة الطرفية (قدرة المقياس علي التمييز) :

تم حساب الفروق بين متوسطات درجات الإرباعي الأدنى ومتوسطات الإرباعي الأعلى باستخدام اختبارات مان وتيني لدلالة الفروق بين المتوسطات ويمكن توضيح ذلك في الجدول (٩).

جدول (٩) صدق المقارنة الطرفية لمقياس جودة النطق والكلام

مكونات المقياس	درجات الطالبات منخفضي الدرجات في جودة النطق (ن=٢)		درجات الطالبات مرتفعي الدرجات في جودة النطق (ن=٣)		مان ويتنى	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مهارة الكلام التلقائي	-25.50	0.71	29.00	1.00	-65.40	0.01
مهارة اللغة التعبيرية	-29.50	0.71	30.00	1.00	-71.40	0.01
مهارة توظيف اللغة	-31.00	0.00	32.33	0.58	-147.17	0.01
مهارة الإنجاز اللغوي	-31.50	0.71	32.00	2.65	-31.64	0.01
المكونات ككل	-117.50	2.12	123.33	1.53	-150.93	0.01

تشير نتائج الجدول التالي إلي وجود فروق دالة بين العينتين مما يشير إلي تمتع المقياس بالقدرة علي التمييز بين الطالبات الجامعيات منخفضات الدرجات في جودة النطق والكلام، والطالبات الجامعيات مرتفعات الدرجات في جميع بنود فقرات مقياس جودة النطق والكلام، وهذا من خصائص الاختبار الجيد، ويتضح من الجدول أن تشبعات هذه الأبعاد بالعامل العام دالة إحصائيا مما يشير إلي صدق المقياس.

المعالجة فروض الدراسة:

يتم مناقشة نتائجها علي النحو التالي:

الفرض الأول:

ونصه: ترتبط الثقة بالنفس لدى الطالبات الجامعيات المضطربات في النطق والكلام بعوامل عديدة، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم معالجة استجابات عينة الدراسة علي مفردات مقياس الثقة بالنفس والبالغ عددها (٤٥) مفردة باستخدام التحليل العاملي Factor

"Analysis" وتم تحليلها عامليا بطريقة المكونات الأساسية "Principal Components" لهوتلنج، كما تم تحديد قيم التباين للعوامل (الجزر الكامن) Eigen Value والتي لا تقل عن واحد صحيح علي محك كايزر Kaiser لتحديد عدد العوامل المستخرجة ذات التشبعات الدالة، ثم أديرت العوامل تدويرا متعامدا بطريقة "Varimax"، هذا وقد اعتبر محك التشبع الجوهري للعامل وفقا لمحك جليفورد، والذي يكون ذو دلالة إحصائية عندما يعادل ٠,٣٠ فأكثر، ويشير جدول (١٠) إلي نتائج التحليل العاملي بعد تدوير المحاور.

جدول (١٠) العوامل المستخلصة بعد التدوير المتعامد لمقياس الثقة بالنفس

أرقام البنود	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	أرقام البنود	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
1	0.707				24			0.712	
2		0.730			25			0.713	
3	0.678				26		0.684		
4	0.709				27			0.728	
5	0.707				28			0.715	
6	0.705				29				0.714
7	0.728				30			0.707	
8			0.679		31			0.718	
9	0.717				32	0.708			
10	0.713				33				0.713
11		0.708			34				0.716
12				0.703	35		0.726		
13		0.711			36		0.706		
14			0.715		37	0.705			
15		0.716			38				0.727
16				0.679	39			0.694	
17		0.703			40				0.715
18	0.714				41				0.704
19		0.706			42				0.750
20		0.709			43		0.787		
21			0.717		44				0.669
22			0.710		45				0.713
23	0.705								
الجزر الكامن	9.346	6.703	6.246	5.852	نسبة التباين المفسرة	15.888	8.714	7.496	6.437

أسفرت نتائج التحليل العاملي في الجدول التالي عن أربعة عوامل تراوح الجذر الكامن لها مابين ٩,٣٤٦ للعامل الأول و٥,٨٥٢ للعامل الرابع، وهي دالة إحصائيا حيث قيمة كل منها أكبر من الواحد الصحيح علي محك كايزر، ويمكن تفسير ذلك طبقا لعدد المفردات لكل عامل وذلك علي النحو التالي:

تفسير العامل الأول:

يشتمل العامل الأول بعد التدوير علي إحدى عشر مفردة تراوحت تشبعاتها بين ٠,٧٢٨ (يفرح الآخرون بوجودي معهم) وبين ٠,٦٧٨ (أكمل عمل بذاته بتشجيع أصحابي لي) لذا فهذا العامل ذات تشبعات مرتفعة، وبالتالي فهو عامل قوى يمكن استعراض تشبعاتة علي النحو التالي في جدول رقم (١١).

جدول (١١) العامل الأول بعد التدوير

البند	نص البند	التشبع
1	أشعر بالسعادة عندما أتواصل مع أصحاب جدد	0.707
3	أكمل عمل بذاته بتشجيع أصحابي لي	0.678
4	أثق في رأى أصحابي في شخصي	0.709
5	أسعي علي التعرف علي الآخرين	0.707
6	زملائي يحبوني ويثقون في	0.705
7	يفرح الآخرون بوجودي معهم	0.728
9	أنا واثق في قدرتي علي علاج المشاكل بطريقة صحيحة	0.717
18	أسعي للاهتمام بمظهري الجسمي	0.714
23	قادر علي تحقيق كل ما أحبة في المستقبل	0.705
32	أوافق زملائي في كل الأمور دون ضغط منهم	0.708
37	أشعر بأن قدرتي في التأثير علي الآخرين ضعيفة	0.705

يلاحظ من خلال الجدول (١١) أن مفردات هذا العامل سيطرت علي غالبيته مفردات الاستقلالية والتكيف الاجتماعي، وهي من المكونات الهامة لهذه المرحلة العمرية، حيث يكون الفرد في هذه المرحلة قادر علي حل ما يقابله من مشكلات وتحقيق ما يحبه من تكيف مع زملائه وإحساسه العميق بحبهم له، وهذا يعتبر من مكونات الثقة المرتفعة بالنفس، والثقة بالنفس

لدى طالبات الجامعة ذوات اضطرابات النطق والكلام لا تتحقق إلا من خلال عدة عوامل من بينها الاستقلالية والتكيف الاجتماعي ،لذا فالمضطربات نطقيا يحتاجون لتقبل ذاتهم وهذا التقبل يحتاج إلي الاستقلالية والتكيف الاجتماعي وهو ما يرفع لديهن الثقة بالنفس وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (التكيف الاجتماعي مدخل للتواصل الاجتماعي).

تفسـير العـامـل الثـانـي:

يشتمل العامل الثاني بعد التدوير علي إحدى عشر مفردة تراوحت تشباعتها بين ٠,٧٣٠ (ديما راضي عن أي عمل بعملة) وبين ٠,٦٨٤ (حاسس أن صحبتي قوية)، ونلاحظ أن هذا العامل ذو تشبعات مرتفعة، وبالتالي فهو عامل قوى يمكن استعراض تشبعاتة علي النحو التالي في جدول (١٢).

جدول (١٢) العـامـل الثـاني بعد التـدوير

البنـد	نـص البنـد	التشبع
2	ديما راضي عن أي عمل بعملة	0.730
11	أحب تغيير أسلوبي في اللباس	0.708
13	حاسس أني مشهور بين أصحابي	0.711
15	عندما أفشل في عمل أكرر المحاولة مرة أخرى	0.716
17	نفسي أتغير وأكون واحد ثاني	0.703
19	أشعر بالسعادة عندما أرى أحدا يلبس لباسا مثلي	0.706
20	أنا شخص مرح وأفضل من الآخرين	0.709
26	حاسس أن صحبتي قوية	0.684
35	بإمكاني اتخاذ قراراتي بنفسي	0.726
36	الناس وأساتذتي يحبونني	0.706
43	اقتراحاتي ووجهات نظري محل اعتبار واحترام مع زملائي	0.787

يلاحظ من خلال الجدول (١٢) أن مفردات هذا العامل سيطرت علي غالبيته مفردات الثقة بالنفس والمظهر الجسمي وتقبل الذات بإيجابية، حيث نجد أن الثقة بالنفس ترتبط ايجابيا بتقبل الفرد بذاته وبصورة الذات، ويفسر ذلك في ضوء الطالبات بتحسين مظهرهم الخارجي بالتغيير المستمر، ويمكن تسمية هذا العامل (الثقة بالذات).

تفسير العامل الثالث:

يتضمن العامل الثالث بعد التدوير إحدى عشر مفردة تراوحت تشباعتها بين ٧٢٨. (أشعر بالرضا عن طريقة التواصل الاجتماعي بيني وبين زملائي) وبين ٦٧٩. (لما بغيب أصحابي يسألوا عني)، يلاحظ أن هذا العامل يتضمن تشبعات مرتفعة فضلا عن احتوائه علي إحدى عشر مفردة نوضحها في الجدول الحالي.

جدول (١٣) العامل الثالث بعد التدوير

البند	نص البند	التشبع
8	لما بغيب أصحابي يسألوا عني	0.679
14	استخدم قوتي الجسمية في التواصل مع أصحابي	0.715
21	أجد ابتسامتي جميلة	0.717
22	أحب التعرف علي أصدقاء جدد	0.710
24	الحياة حلوة في نظري ومبسوط فيها	0.712
25	بحب أجلس مع أصحابي دائما	0.713
27	أشعر بالرضا عن طريقة التواصل الاجتماعي بيني وبين زملائي	0.728
28	أواجه المواقف الاجتماعية أيا كان نوعها دون تردد	0.715
30	أشعر أني محبوب من قبل أصحابي	0.707
31	أثق في قدرتي علي المذاكرة	0.718
39	أغير رأى بسرعة عندما يعارضني الآخرين	0.694

يلاحظ من الجدول (١٣) أن هذا العامل تداخلت وتكاملت فيه مفردات التواصل الاجتماعي، ويفسر ذلك في ضوء تأثير التواصل الاجتماعي حيث تتواصل الطالبات المضطربات نطقيا مع الطالبات العاديات لإدراكها العيوب النطقية في نظام تواصلها وهو ما يرفع لديها الثقة بالنفس، ويمكن تسمية هذا العامل (التفاعل الاجتماعي).

تفسير العامل الرابع:

يتضمن العامل الرابع بعد التدوير إحدى عشر مفردة تراوحت تشبعاتها بين٧٢٧. (بحب أكون ناجح ديما) وبين٦٦٩. (أتقبل رأى أساتذتي في ذاتي دون حساسية) يلاحظ أن هذا العامل يتضمن تشبعات مرتفعة فضلا عن احتوائه علي إحدى عشر مفردة نوضحها في الجدول الحالي.

جدول (١٤) العـامـل الـرابـع بعـد التـدوير

البند	نـص البنـد	التشبع
12	يصفني أصحابي بأني ذكي	0.703
16	أسناني وملابسي باستمرار نظيفة	0.679
29	كل حاجة أحبها أقدر أحققها	0.714
33	أستطيع السيطرة علي غضبي بسهولة	0.713
34	بحس أني راضي عن شكلي	0.716
38	بحب أكون ناجح ديما	0.727
40	أتقبل رأى أصحابي دون غضب	0.715
41	لا اخجل من أصدقائي مهما كانت ملابسي بسيطة	0.704
42	دائما يتبعني أصحابي	0.750
44	أتقبل رأى أساتذتي في ذاتي دون حساسية	0.669
45	لدى القدرة علي التعبير عن حاجاتي بصورة واضحة	0.713

يلاحظ من الجدول (١٤) أن مضمون العامل يشير إلي أن هناك تداخلا بين "الرضا الذاتي" "وتقبل الذات بإيجابية" وهي من المكونات المدركة لهذه المرحلة العمرية، حيث نجد أن قدرة الفرد علي الإحساس بالرضا عن ذاته والقدرة علي النجاح والسيطرة علي المشكلات من مكونات الثقة المرتفعة بالذات، ويمكن تسمية هذا العامل (الشعور بالرضا).

الفـرض الثـانـي:

ونصه: ترتبط جودة النطق لدى الطالبات الجامعيات المضطربات في النطق والكلام بعوامل عديدة . وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم معالجة استجابات العينة علي مفردات مقياس جودة النطق والكلام والبالغ عددها (٤٥) مفردة باستخدام التحليل العاملي Factor Analysis وتم تحليلها عامليا بطريقة المكونات الأساسية Principal Components لهوتلنج وتم تحديد قيم التباين للعوامل (الجزر الكامن) Eigen Value والتي لا تقل عن واحد صحيح علي محك كايزر Kaiser لتحديد عدد العوامل المستخرجة ذات التشبعات الدالة، ثم أديرت العوامل تدويرا متعامدا بطريقة Varimax، هذا وقد اعتبر محك التشبع

الجوهري للعامل وفقا لمحك جليفورد، والذي يكون ذو دلالة إحصائية عندما يعادل ٠,٣٠ فأكثر، ويشير جدول (١٥) إلي نتائج التحليل العاملي بعد تدوير المحاور.

جدول (١٥) العوامل المستخلصة بعد التدوير المتعامد لمقياس جودة النطق والكلام

أرقام البنود	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	أرقام البنود	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
1		0.815			24	0.633			
2	0.570				25			0.755	
3			0.663		26				0.740
4				0.651	27			0.710	
5	0.533				28			0.539	
6	0.720				29				0.551
7			0.548		30			0.666	
8	0.600				31		0.810		
9	0.566				32			0.780	
10	0.743				33	0.811			
11	0.659				34				0.687
12		0.578			35	0.530			
13		0.271			36				0.575
14		0.568			37	0.532			
15	0.667				38				0.883
16		0.745			39				0.428
17		0.463			40			0.541	
18			0.639		41			0.588	
19				0.551	42				0.660
20			0.830		43				0.595
21			0.472		44				0.559
22		0.608			45		0.627		
23			0.583						
الجزر الكامن	12.102	9.873	7.898	6.536	نسبة التباين المفسرة	16.943	13.822	11.058	9.150

يتضح من الجدول (١٥) أن التحليل العاملي أسفر عن أربعة عوامل، تراوح الجذر الكامن ما بين ١٢,١٠٢للعامل الأول و٦,٥٣٦ للعامل الرابع ويمكن تفسير هذه العوامل علي النحو التالي

تفســـير العـــامـــل الأول:

يتضمن العامل الأول أثنتا عشر متغيرا (مفردة) تراوحت تشبعاتها بين ٠,٨١١ (أحب تغيير أسلوبي في الكلام) وبين ٠,٥٣٠ (كغالبية الناس أثق في قدرتي علي التحدث أمام مجموعة) ومن ثم فإن تشبعات هذا العامل مرتفعة فضلا عن أن يتضمن ١٢ مفردة، وبالتالي فهو عامل قوى يمكن استعراض تشبعاتة علي النحو التالي قي جدول (١٦)

جدول (١٦) العـــامـــل الأول بعـــد التـــدويـر

البند	نـــص البنـــد	التشبع
2	أحب التحدث مع أصدقائي في المناقشات المطروحة.	0.570
5	أفتقر إلي بعض القواعد النحوية أثناء التحدث	0.533
6	يؤرقني أنني لست في نفس المستوى اللغوي للآخرين	0.720
8	أتقبل ثقتي بقدرتي علي الكلام	0.600
9	أعبر عن نفسي بفعالية ووضوح أثناء كلامي	0.566
10	أثق في قدرتي علي التحدث أمام الآخرين	0.743
11	أبكي بسهولة عندما يوجه إلي نقد في حديثي	0.659
15	أستطيع النطق وبشكل صحيح لجمل تعبر عن النفي مثل (لا، لم، لن).	0.667
24	أحب طرح أسئلة أو استفسارات علي أساتذتي	0.633
33	أحب تغيير أسلوبي في الكلام	0.811
35	كغالبية الناس أثق في قدرتي علي التحدث أمام مجموعة	0.530
37	عندما أقارن حديثي بالآخرين أشعر بالحزن	0.532

يتضح من الجدول (١٦) أن هذا العامل الذي حاز علي أثنتا عشر من المفردات سيطر علي غالبيته مفردات كفاءة "مهارة الكلام التلقائي" كما اشتمل علي بعض مفردات "تقبل الذات بايجابية" فالمضطربات نطقيا تحتاج لتقبل ذاتها، وهذا التقبل يتم من خلال تفاعلها مع أصدقائها في المناقشات المطروحة وهو ما يرفع الثقة بالنفس لديهم ويمكن تسمية هذا العامل (التفاعل الاجتماعي مدخل للكلام التلقائي).

تفســـير العـــامـــل الثـــانـــي:

يتضـمن العامـل الثـاني بعـد التـدوير تسـعة متغيـرات (مفـردات) تراوحـت تشـبعاتها بين٠,٨١٥ (أشعر بالسعادة عند التحدث أمام مجموعة من الناس) وبين٠,٢٧١(أعبر عن

أفكاري بطلاقة في الكلام عند تعاوني مع زملائي في المحاضرات) يلاحظ أن هذا العامل ذو تشبعات مرتفعة رغم أن يتضمن تسعة متغيرات نوضحها في الجدول (١٧)

جدول (١٧) العامل الثاني بعد التدوير

البند	نص البند	التشبع
1	أشعر بالسعادة عند التحدث أمام مجموعة من الناس.	0.815
12	أضطرب في كلامي بسرعة حينما يناقشني أحد	0.578
13	أعبر عن أفكاري بطلاقة في الكلام عند تعاوني مع زملائي في المحاضرات.	0.271
14	أستجيب وأنطق بشكل صحيح كلمات تعبر عن السؤال مثل (أين، من، متى، ماذا، كم)	0.568
16	أستطيع نطق جمل تعبر عن التضاد مثل (ربيع – خريف، صيف – شتاء، انكماش – تمدد).	0.745
17	أنطق بشكل صحيح كلمات تعبر عن اختلاف الوقت مثل (قبل، بعد ،ألان، نهارا، أمس).	0.463
22	أشعر بالرضا عن تبادل الحوار والنقاش في المحاضرات	0.608
31	أنا واثق في قدرتي علي التعبير اللفظي	0.810
45	أحب طرح أفكاري علي الآخرين	0.627

يلاحظ من الجدول (١٧) أن هذا العامل تداخلت فيه مفردات " مهارة اللغة التعبيرية" و"التواصل اللغوي"، ويفسر ذلك في ضوء تأثير المناقشات والإجابات التي تقوم بها الطالبات المضطربات نطقيا للحد من عدم الثقة بالنفس لديهم ويمكن تسمية هذا العامل (قيمة الذات).

تفسير العامل الثالث:

يتضمن العامل الثالث بعد التدوير ثلاثة عشر متغيرا (مفردة) تراوحت تشبعاتها بين ٠,٨٣٠(أعبر نطقيا وبشكل صحيح عن بعض الإجابات والآراء والأفكار العلمية) وبين ٠,٤٧٢(أستخدم وأنطق بشكل صحيح كلمات تعبر عن المكان (بين، حول، فوق ، تحت، اعلي، أسفل، داخل، خارج) ومن ثم فإن تشبعات هذا العامل مرتفعة فضلا عن أنة يتضمن ثلاثة عشر مفردة فهو عامل قوى يمكن استعراض مفرداتة في الجدول (١٨).

جدول (١٨) العـــامـــل الثـــالـــث بعـــد التـــدوير

البند	نـــــص البنـــــد	التشبع
3	أشعر بالراحة عند ما لا أضطر للتواصل بالكلام .	0.663
7	أنا الآن أكثر قدرة علي الكلام قياسا بأي وقت أخر.	0.548
18	أعبر عن أفكاري بطلاقة في الكلام عند تعاوني مع زملائي في المحاضرات.	0.639
20	أعبر نطقيا وبشكل صحيح عن بعض الإجابات والآراء والأفكار العلمية.	0.830
21	أستخدم وأنطق بشكل صحيح كلمات تعبر عن المكان (بين، حول، فوق ، تحت، اعلي، أسفل، داخل، خارج) .	0.472
23	أتمني أن القي كلمة في حفل جامعي	0.583
25	أستطيع التعبير عن جمل بها المفرد أو المثني أو الجمع	0.755
27	أعبر وبطلاقة عن ما يقال لي من تعليمات لفظية في خطوات علمية.	0.710
28	أستطيع القيام بالنطق السليم عندما أقوم بعروض بوربوينت	0.539
30	لما بتكلم يسمعوني أصحابي باهتمام.	0.666
32	يفرح الآخرين بكلامي معهم.	0.780
40	أقرأ الكلمات بشكل صحيح حسب موضعها داخل الجمل.	0.541
41	أستطيع توظيف بعض الصور في أكثر من فقرة.	0.588

يلاحظ من خلال جدول (١٨) أهمية هذا العامل حيث حاز علي أكبر عدد من المفردات سيطر علي غالبيته مفردات "الكفاءة اللغوية" كما اشتمل علي "مهارة توظيف اللغة" فالمضطربات نطقيا تحتاج لإدراك ذاتيتهن الاجتماعية من خلال سماع أقرانهن لحديثهن وهذا يرفع مستوى الثقة بالنفس لديهن ويمكن تسمية هذا العامل (الكفاءة اللغوية مدخل لتوظيف اللغة).

تفســـير العـــامـــل الـــرابـــع:

يتضمن العامل الرابع بعد التدوير إحدى عشر مفردة تراوحت تشبعاتها بين٠,٨٨٣ (أشعر بأني أستطيع التعبير عن نفسي بفاعلية ووضوح) وبين٠,٤٢٨(أضع الأصوات في مقاطع وفق حروف العلة ثم أضعها في مواضع مختلفة في كلمات) وهذا العامل يتضمن تشبعات مرتفعة فضلا عن احتوائه علي إحدى عشر مفردة نوضحها في الجدول (١٩)

جدول (١٩) العامل الرابع بعد التدوير

البند	نص البند	التشبع
4	أبدو أفضل في كلامي من أي شخص عادى.	0.651
19	أنطق بشكل صحيح كلمات تعبر عن معلومات علمية وأقوم بتعميمها.	0.551
26	أستجيب بطلاقة لما أسمع من كلمات تعبر عن رأي فيها.	0.740
29	أحاول أن أنهي أى كلام بدأت فية.	0.551
34	القائمون علي تعليمي يستجيبون لملاحظاتي المنطوقة	0.687
36	أشعر بالراحة عندما أتحدث بطلاقة مع أساتذتي	0.575
38	أشعر بأني أستطيع التعبير عن نفسي بفاعلية ووضوح	0.883
39	أضع الأصوات في مقاطع وفق حروف العلة ثم أضعها في مواضع مختلفة في كلمات.	0.428
42	أشارك بلغة واضحة في الحديث مع الآخرين في عروض بوربوينت	0.660
43	أجيب عن واجباتي المطلوبة مراعية أدأب الحديث	0.595
44	أحب التحدث مع أساتذتي عن أهمية الأنشطة المطلوبة.	0.559

يلاحظ من الجدول (١٩) أن مضمون هذا العامل يتضمن تداخلا بين المشاركة الاجتماعية والاستقلالية وتقبل الذات حيث نجد أن قدرة الطالبات علي مواجهة الصعوبات التي تعتر قهم في النطق وإحساسهم بالرضا عن ذاتيتهم كلها من مكونات الثقة بالنفس ويمكن تسمية هذا العامل(الطلاقة اللغوية).

الفرض الثالث:

ونصه: تختلف الثقة بالنفس باختلاف عينتي الدراسة (الطالبات الجامعيات المضطربات في النطق والكلام والطالبات الجامعيات العاديات)، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان–ويتني Mann-Whitney لدلالة الفروق بين رتب درجات متوسطات الطالبات المضطربات نطقيا والعاديات علي مقياس الثقة بالنفس وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٠)

جدول (٢٠) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الطالبات الجامعيات ذوات اضطرابات النطق والكلام والعاديات علي مقياس الثقة بالنفس

مكونات المقياس	مقياس الثقة بالنفس لدى الطالبات المضطربات نطقيا		مقياس الثقة بالنفس لدى الطالبات العاديات		مان ويتنى	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	م	ع	م	ع			
التواصل اللغوي	-13.30	0.95	27.00	0.67	-109.91	0.01	0.80 كبير
المظهر الجسمي	-14.10	0.88	30.20	1.03	-103.46	0.01	0.71 كبير
التواصل الاجتماعي	-15.20	1.23	33.40	1.71	-72.90	0.01	0.78 كبير
الثقة بالذات	-14.60	0.70	33.60	1.84	-77.51	0.01	1.00 كبير
المكونات ككل	-57.20	1.40	124.20	3.43	-155.04	0.01	0.63 كبير

يتضـح مـن نتـائج الجـدول (٢١) وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين الطالبـات الجامعيات المضطربات في النطق والكلام والطالبات الجامعيات العاديات علي مقياس الثقة بالنفس في اتجاه الطالبات العاديات، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إلية كل من (أبو علام ١٩٧٨،)، (Erwin & Kelly, 1985)، (Fox, 13, 1989)، (Hsu,1994) ، (Adler, A.,1997)، (منصور، ٢٠٠١)، (Baggerly, z., & Max, P., 2005)، (السنباطي،٢٠٠٧)، (الوشلي، ٢٠٠٧) ،(Emmons , Thomas,2007)، (Romos&Nichlas, 2007)، (Gaag، et al,2008)، (يونس ،٢٠١٠)، (المشرفي، ٢٠١٢)، (Stephanie,2016) حيث أسفرت نتائجهم عن وجود علاقة بين الطلاب المضطربين في النطق والكلام والعاديين في الثقة بالنفس لصالح العاديين، إلي جانب وجود ارتباط بين مفهوم الثقة بالنفس والتوافق العام والأكاديمي لطلاب وطالبات المدارس والجامعة وذلك له تأثير علي الاستقرار الانفعالي و التوافق الاجتماعي والشخصي والعاطفي لديهم، وهذا ما أخذته الباحثة في الاعتبار بتحقيق التوافق العام للطالبات المضطربات في النطق والكلام ثم التوافق الأكاديمي من خلال التدريب علي المهارات الاجتماعية واللغوية التي تساعدهن علي الاتصال بالعالم المحيط بهن لزيادة الثقة بالنفس والتغيرات في أسلوب الحياة ومستويات الاستقلال لديهن.

الفـــرض الـــرابـــع:

ونصه: تختلف جودة النطق والكلام باختلاف عينتي الدراسة (الطالبات الجامعيات المضطربات في النطق والكلام والعاديات)، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان-ويتني Mann-Whitney لدلالة الفروق بين رتب درجات متوسطات الطالبات المضطربات نطقيا والعاديات علي مقياس جودة النطق والكلام وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢١).

جدول (٢١) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الطالبات الجامعيات ذوات اضطرابات النطق والكلام والعاديات علي مقياس جودة النطق

مكونات المقياس	مقياس جودة النطق للطالبات المضطربات في النطق		مقياس جودة النطق للعاديات		مان ويتنى	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	م	ع	م	ع			
التواصل اللغوي	26.70	0.67	27.50	0.85	-2.33	0.05	0.48كبير
المظهر الجسمي	28.50	0.97	30.50	1.35	-3.79	0.01	0.67كبير
التواصل الاجتماعي	31.90	1.29	33.70	1.49	-2.89	0.01	0.56كبير
الثقة بالذات	31.80	1.40	34.10	1.45	-3.61	0.01	0.65كبير
المكونات ككل	118.90	1.73	125.80	3.36	-5.77	0.01	0.81كبير

يتضح من نتائج جدول (٢١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الجامعيات المضطربات في النطق والكلام والطالبات الجامعيات العاديات علي مقياس جودة النطق في اتجاه الطالبات العاديات، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه كل من (بخيت، ٢٠٠٧)، (جبريل، ٢٠٠٧)، (حسيب، ٢٠٠٧)، (محمد، ٢٠٠٧)، (ياسين وآخرون، ٢٠١٠)، (الحربي، ٢٠١٧) حيث أسفرت نتائجهم عن وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين الثقة بالنفس وجودة النطق والكلام لصالح العادين، أنه يمكن تنمية الكفاءة النطقية لدى الطالبات من خلال القدرة علي الاستماع الجيد إلي الآخرين والبحث بطريقة إيجابية عن مقاصدهن وتنمية مستوى الشجاعة لديهن في الكلام، إلي جانب القيام بالأعمال المنوطة لديهن بطريقة إيجابية وبناءة ووفق نقد ذاتي وتغذية راجعة لنفسهن وقدرتهن علي تصميم خطة تمكنهن من ممارسة الأداء وتحقيق التقدم بما يضمن النجاح لديهن

وقدرتهن علي قبول وتحمل المسئولية عن كافة أفعالهن وتنمية المهارات الفكرية القائمة علي بناء الأهداف والتفكير الذاتي والقدرة علي التخيل والوقاية الذاتية.

الفـــرض الخـــامـــس:

ونصه: إن درجة اضطراب النطق والكلام لدى الطالبات المضطربات نطقيا تساعدنا علي التنبؤ بمستوى الثقة بالنفس، للتحقق من صحة هذا الفرض تم معالجة بيانات هذا المتغير بتحليل الانحدار الخطي البسيط Regression وذلك بتحديد مستوى ثقة ٩٥% ،وهذا الأسلوب يستخدم للتنبؤ بمتغير تابع في ضوء بعض المتغيرات ونوضح ذلك في الجدول التالي.

جدول (٢٢) نتائج تحليل الانحدار المتغير المستقل (المنبئ) :

اضطرابات النطق والكلام والمتغير التابع الثقة بالنفس

المتغيرات	معامل الانحدار B	Beta	قيمة F	Rs	مستوى الدلالة
اضطرابات النطق والكلام	98.75	0.850	17.707	0.753	0.01
الثقة بالنفس	1.352				

يوضح جدول (٢٢) الخاص بتحليل الانحدار البسيط أن اضطرابات النطق والكلام كشفت عن قدرتها بالتنبؤ بالثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة بمستوى مرتفع وصل إلي (٧٥%) من التباين تفسرها العلاقة الخطية أي نموذج الانحدار، و(٢٥%) من التباين ترجع لعوامل عشوائية، من هنا اقتربت قيمة RS من (١٠٠%) مما يدل علي جودة تنبؤ النموذج (تأثر الثقة بالنفس باضطرابات النطق) وذلك باستخدام نموذج (Rededication Model) للتنبؤ ويلاحظ في هذا النموذج أنة ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيمة F= (١٧,٧١) أي أن اضطرابات النطق لها أثر ذات دلالة إحصائية علي مستوى الثقة بالنفس، وتسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى الثقة بالنفس، لذا يمكن صياغة النموذج رقميا كالتالي (الثقة بالنفس لدى الطالبات الجامعيات = 98.75 وكل درجة في الثقة بالنفس تؤثر في 1.352 درجة اضطرابات النطق والكلام)، وتتفق نتائج الفرض مع نتائج دراسة Sunderland ,L., (2004)، (أبو العيد، ٢٠٠٦)، (النحاس، ٢٠٠٦)، (أحمد، ٢٠٠٨)، (الخالد ،٢٠١٠)، (محمد، ٢٠١٣) ،(Valeeie, M., Abad, 2016) والتي توصلت إلي إمكانية التنبؤ ببعض

المتغيرات النفسية (الثقة بالنفس، واحترام الذات) من خلال مستوى اضطرابات النطق والكلام، وبناء علي ذلك فأن تنمية الثقة بالنفس تتطلب إعادة التأهيل اللفظي لدى طالبات الجامعة المضطربات نطقيا والتدريب علي مهارات التواصل اللفظي والاهتمام بتحسين اللغة المنطوقة لديهن وذلك من خلال بعض التدريبات اللازمة علي كيفية النطق الصحيح، فقد قامت الباحثة بإعطائهن بعض التدريبات العلاجية في عدة جلسات للتخاطب لتحسين النطق والكلام لديهن بمركز معوقات الطفولة جامعة الأزهر، والقيام بالتغذية الراجعة الذاتية، كما أبانت دراسة (الغامدى، ٢٠٠٩) أنه توجد علاقة سالبة بين كل من الثقة بالنفس واضطرابات النطق لدى الطلاب في المرحلة المتوسطة، لذا يمكن أن تضيف هذه الدراسة تأكيدا حول ارتباط الثقة بالنفس باضطرابات النطق والكلام إضافة إلي إمكانية التنبؤ بمستوى الثقة بالنفس من خلال درجة اضطراب النطق.

التـــــوصيـــــات :

في ضوء ما تسفر عنة نتائج الدراسة يمكن تعميم النتائج وتقديم المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية للعاملين في المجال من أجل استخدامها مع حالات مماثلة لعينة الدراسة الحالية لذا فمن أهم التوصيات المقترحة.

- إبراز الجهود المبذولة في الحد من اضطرابات النطق والكلام ونقص الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة.
- حصر مشكلة اضطرابات النطق والكلام لدى طالبات الجامعة ذوات اضطرابات النطق والكلام من سن (١٩-٢٢) عاما.
- إعداد برامج ومقاييس لرفع مستويات الثقة بالنفس متنوعة لدى طالبات الجامعة ذوات اضطرابات التواصل المختلفة وذلك وفق الاتجاهات العالمية المعاصرة بما يتناسب مع قيم وطبيعة المجتمع والبيئة المحلية.
- القيام بحملة تثقيفية لرفع مستوى الثقة بالنفس لدى الطالبات الجامعيات خاصة ذوات اضطرابات النطق والكلام.
- عمل دورات تدريبية خاصة تشمل برامج علاجية متكاملة لتنمية الثقة بالنفس لدى طلاب وطالبات الجامعة.

- توجيه اهتمام الباحثين والمتخصصين في مجال القياس النفسي والتربوي نحو إعداد اختبارات مقننة لقياس الثقة بالنفس ولقياس جودة النطق، تتناسب مع متطلبات الحياة الاجتماعية في المجتمع المصري.
- ضرورة تنمية اللغة المنطوقة بوصفها إحدى مهارات التواصل والتوافق الاجتماعي، وهو هدف تسعي النظم التعليمية إلي تحقيقه بالإضافة إلي وضع برنامج إرشادي يهدف إلي رفع مستوى الثقة لدى الطالبات والطلبة في أنفسهم من خلال قياس مستوياتهم، ومن ثم تحديد بعض منهم الذين يحتاجون إلي تنمية ثقتهم بأنفسهم ، ومن ثم استخدام برنامج إرشادي معهم .

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو سريع، أسامة مسعد (١٩٩٣). الصداقة من منظور علم النفس، مجلة عالم المعرفة، ع١٧٩، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- أبو العلا، محمد أشرف (٢٠١٠) . التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بتقدير الذات ومستوى الطموح والتوافق مع الحياة الجامعية لدى عينة من الطلاب والطالبات، مجلة دراسات عربية في علم النفس ،ع٩، مج٢،٣٩٣ –٣٩٨.
- أبو العيد، عاطف (٢٠٠٦).الثقة بالنفس: طريقك لكسب ذاتك والآخرين، الإسكندرية: دار الدعوة.
- أبو النيل، محمود ؛طه، محمد؛ عبد السميع، عبد الموجود (٢٠١٠) . مقياس ستانفورد بينية للذكاء الصورة الخامسة، مقدمة الإصدار العربي ودليل الفاحص ،(ط)،١ المؤسسة العربية لإعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية، القاهرة.
- أبو علام، العادل (١٩٧٨) .قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في مراحل الدراسة الثانوية والجامعية، الكويت : مؤسسة علي جراح الصباح.
- أحمد، هاني سعد عطا (٢٠٠٨) .صعوبات التعلم وعلاقتها بكل من مهارات التواصل واضطرابات النطق والكلام لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب ،جامعة المنيا.
- أحمد، هاني سعد عطا (٢٠١١) . فاعلية بعض أساليب العلاج السلوكي والمعرفي قي خفض الأعراض المصاحبة لاضطرابات الكلام في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب ،جامعة المنيا.
- أحمد، عزة إبراهيم محمد (٢٠١٤) .مهارة التفاعل الاجتماعي وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة ،مجلة دراسات الطفولة نفسي، اجتماعية، إعلامية، ثقافية . طبية، مج١٧،ع٦٢، يناير– مارس، جامعة عين شمس.
- أسعد، يوسف ميخائيل (د. ت) . الثقة بالنفس، القاهرة : دار النهضة، مصر.

- الحربـي، سـعود نـامي ؛ الشـمرى، ناصـر نـزال (٢٠١٧). المشـكلات النفسـية والاجتماعيـة وعلاقتهـا بأنمـاط التوافـق مـع الحيـاة الجامعيـة لـدى طـلاب كليـة التربيـة الأساسـية بدولـة الكويت، مجلة دراسات الطفولة نفسي، اجتماعية، إعلامية، ثقافية . طبية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مج٢٠،ع٧٤،، يناير – مارس.
- الحسني، صباح جواد (٢٠١٦) . التوافق المهني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة المستنصرية، رسالة دكتوراه منشوره، مجلة دراسات الطفولة، العدد ١٩، المجلد ٧١، ابريل – يونيو، ٤٧-٥٢.
- الخالد، عبد الرحمن حسن (٢٠١٠) .الثقة بالنفس لدى الأطفال ذوى اضطرابات النطق، مجلة دراسات الطفولة نفسي، اجتماعية، إعلامية، ثقافية . طبية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس ،مج١٣،ع٦٤،يناير – مارس.
- الدسوقي، محمد مجدي (٢٠٠٨). دراسات في الصحة النفسية، المجلد الثاني، القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.
- الديب، محمد ؛ باشا، صلاح (٢٠٠٠).الثقة بالنفس ومستوى التحصيل الدراسي عند طلاب وطالبات القسم العلمي والأدبي بالمرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية ،ع ٣ مج١١ ،١٧٧-٢٣١.
- الربيعان، عبد الله علي؛ يوسف، الطيب محمد زكي (٢٠١٦). دوافع التحاق طلبة الدراسات العليا ببرنامج ماجستير التربية الخاصة بالجامعات السعودية، مجلة التربية الخاصة، المجلد الخامس، العدد السابع عشر، جامعة الزقازيق ،أكتوبر٤٣-٩٠.
- الزراد، فيصل محمد خير (١٩٩٠). اللغة واضطرابات النطق والكلام، الرياض :دار المريخ.
- السنباطي، السيد مصطفي (٢٠٠٧) . تقدير الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الأطفال بلا مأوى مع تصور مقترح لبرنامج إرشادي لتحسين مستوى تقدير الذات، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- الشخص، عبد العزيز (١٩٩٧). اضطرابات النطق والكلام، خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، (ط)١، شركة الصفحة الذهبية المحدودة، الرياض السنوية.

- الشخص، عبد العزيز (٢٠٠٦). اضطرابات النطق والكلام، خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، (ط)٢، شركة الصفحة الذهبية المحدودة، الرياض السنوية.
- الطائي، أنوار غانم يحي (٢٠٠٧) . الثقة بالنفس وعلاقتها ببغض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل، مجلة التربية والعلم، المجلد ١٤، العدد (١).
- العطار، زينب جودت (٢٠٠٨) . انتشار اضطرابات النطق والكلام وعلاقتها بالعمر والجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الأولي من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة دمشق.
- العنزى، فريح ؛الكندرى، عبد الله (٢٠٠٤) .التحصيل الدراسي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها، مجلة العلوم الاجتماعية ،ع ٢، مج ٣٢، ٣٧٧-٤٠٠.
- العنزى، فريح (٢٠٠٠) .المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل (دراسة ارتباطيه عامليه، مجلة العلوم الاجتماعية ،ع٢، مج ٢٩، ٤٧-٧٧.
- الغامدى، صالح يحيى الجار الله (٢٠٠٩). اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى .
- العنزى، فريح عويد (١٩٩٩)الثقة بالنفس وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، مجلة دراسات نفسية، مج٩، ع٣، يوليو.
- الفرحي، سالم محمد (٢٠٠٤) .الثقة بالنفس وحب الاستطلاع ودافعية الابتكار لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة أم القرى.
- القوصي، عبد العزيز (١٩٧٥) .أسس الصحة النفسية ،(ط)١، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- المشرفي، انشراح إبراهيم (٢٠١٢) . فعالية برنامج تدريبي باستخدام تجويد الحياة في تنمية مفهوم الذات الايجابية لدى طفل الروضة، مجلة دراسات الطفولة، ع٥٨، مج ١٦ ،يناير-مارس.

- النحاس، محمد محمود (٢٠٠٦). سيكولوجية التخاطب لذوى الاحتياجات الخاصة،القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- الوشلي، وداد أحمد محمد ناصر (٢٠٠٧) . الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى .
- باربرا، أنجلر (١٩٩١) . نظريات الشخصية، ترجمة الدليم، فهد عبد الله، الطائف : النادي الادبي .
- بالدوك، كارول (٢٠٠٥) .غرس الثقة بالنفس عند الأطفال، (ط)١، القاهرة : دار الفاروق.
- بخيت، محمد السيد (٢٠٠٧) .التدين وعلاقته بكل من الصحة النفسية والقلق والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب الجامعيين ،مجلة علم النفس، العدد الخامس والسبعون، يوليو، أغسطس، سبتمبر الهيئة المصرية العامة للكتاب ،١٥٢-١٥٤.
- بشير، معمرية (٢٠٠٠) . مدى انتشار الاكتئاب النفسي بين طلبة الجامعة من الجنسين، مجلة علم النفس، العدد الحادي والستون، يناير – فبراير – مارس، ١٢٢-١٤٧. .
- بطرس، يوسف لطفي غبريال (١٠٠٧) ، برنامج تخاطب بالكمبيوتر لتنمية عمليات الكلام والفهم اللغوي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الكلامية والقرائية في المرحلة العمرية من ٦-٨ سنوات، رسالة دكتوراه غير منشورة ،معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- بهادر، سعدية محمد علي (١٩٩٤) . في علم النفس النمو، (ط)١، القاهرة : مطبعة المدني.
- الشر بيني، زكريا (١٩٩٤). المشكلات النفسية عند الأطفال، (ط)١ القاهرة: دار الفكر العربي.
- توفيق، سهير محمد (٢٠١٨). اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج، (ط)١، القاهرة : دار الزهراء .
- جبريل، فاروق السعيد؛ وشعبان، عرفات (٢٠٠٧). تقدير الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتلجلجين، مجلة كلية التربية، ع (٦٤)، مايو، ١٢٨ – ١٥٩ جامعة المنصورة.

- جعفر، إيمان مصطفي حسين (٢٠١٧). فاعلية برنامج لتنمية مهارات العرض والتقديم وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى عينة من أطفال الروضة الموهوبين، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- حسيب، حسيب محمد (٢٠٠٧). فاعلية برنامج ارشادى لتنمية الثقة بالنفس وخفض اضطراب اللجلجة في الكلام لدى الأطفال، المرحلة الابتدائية، القاهرة: المركز القومي للامتحانات.
- حسين، نور الدين؛ حمزة، نبيل؛ عيد، علي عدنان (٢٠١٦). الثقة بالنفس وعلاقتها بالدافعية للانجاز لدى طلبة الجامعة- جامعة حمة لحضر بالوادي، العدد ١٥، ٨٤-٩١.
- حمد، أسماء أبو سيف مهيدى (٢٠٢٠) . فاعلية برنامج إرشادى لتنمية الاتزان الانفعالي لدى أصحاب الشخصية الجدية من المراهقين، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- حمزة، جمال مختار(٢٠٠٠). صورة الأب وتقدير الذات لدى الأبناء من مرحلة التعليم الثانوي (رؤية نفسية) ، مجلة علم النفس، ع٦١، (يناير - فبراير - مارس).
- حيدة، علياء (٢٠٠٦) . أثر برنامج لتعليم السباحة علي الثقة بالنفس لدى الأطفال المكفوفين من سن ٩-١٢ سنة، مجلة علم النفس العربي المعاصر م ٢ ع ٣، ٦٣-٨٨.
- خليل، عفراء سعيد (٢٠٠٠). بعض المتغيرات الأسرية والنفسية لدى عينة من الأطفال المضطربين في الكلام، رسالة ماجستير غير منشورة ،معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- زعتر، محمد عاطف رشاد (٢٠٠٠) . دراسة عبر ثقافية مقارنة لمشكلات طلاب الجامعة، مجلة علم النفس، العدد الثالث والخمسون يناير - فبراير - مارس، السنة الرابعة .
- زهران، حامد (١٩٩٠) . علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، (ط)٥، القاهرة : عالم الكتب
- سليم، ريم (٢٠٠٣). تقدير الذات والثقة بالنفس دليل المعلمين، القاهرة : دار النهضة العامة.
- شرف الدين، هناء محمد عبد الهادي محمد (٢٠١٨) . فاعلية برنامج في تنمية الثقة بالنفس لخفض الشعور بوصمة الذات لدى الأطفال ذوى نقص الانتباه وقرط النشاط، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- شقير، زينب محمود (٢٠٠٥). اضطرابات اللغة والتواصل. (ط)٢، القاهرة: النهضة المصرية.
- شمس الدين، مدحت سمير إبراهيم (٢٠١٦) .فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في إكساب مهارات النطق لعينة من الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم القراءة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- صبيح، براء (٢٠٠٧) . فاعلية التدريب العقلي علي الارتقاء بمستوى متباين من الثقة بالنفس والأداء المهني في رياضة المبادرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، كلية التربية الرياضية بنات.
- عبد الحق، زهرية (٢٠٠٥) . درجة اكتساب طلبة جامعة الإسراء الخاصة لسمات الثقة بالنفس، مجلة البحوث النفسية والتربوية، ع (٣٠)، ٣١٣-٣٣٤.
- عبد الغفار، ريهام عاطف عبد الحليم (٢٠٢٠) . تحسين جودة الحياة الأسرية لدى عين من الأمهات لخفض بعض اضطرابات النطق لدى أبنائهن المصابين بالشلل الدماغي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- عبد القوى، سامي (١٩٩٥).علم النفس الفسيولوجي، (ط)١ القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- عبد الله، محمد قاسم (٢٠٠١). مدخل إلي الصحة النفسية، (ط)١، عمان : دار الفكر.
- عثمان، محمود(٢٠١٧) . المرجع في تأهيل أاضطرابات التخاطب بالكمبيوتر، سلسلة اللوتس التعليمية (٢)، الإصدار الخامس.
- عزام، شريف أمين السعيد (١٩٩٦) . مفهوم الذات لدى الأطفال متأخرى النمو اللغوي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- علي، سمية مصطفي رجب (٢٠٠٩) . فعالية برنامج الإرشادي مقترح لتنميه الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة : الجامعة الإسلامية.
- علي، علي عبد السلام (٢٠٠٠). المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة المقيمين مع أسرهم والمقيمين في المدن الجامعية، مجلة علم النفس، العدد الثالث والخمسون، يناير، فبراير، مارس السنة الرابعة عشر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٦-٢٠.

- علي، هدى كمال الدين أنور (٢٠٢٠) . الضغوط النفسية وعلاقتها بصعوبات تعلم القراءة للمرحلة العمرية من (٩-١٢) سنة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- عمر، رانيا فاروق عبد الحافظ (٢٠١٥). فاعلية برنامج تأهيلي تخاطبي لتنمية بعض مهارات الاتصال اللغوي لعينة من الأطفال الذاويين (٥-٦) باستخدام بعض أشكال أدب الطفل، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- عواد، عصام نمر (٢٠٠٨). اضطرابات النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة، رسالة دكتوراه، كلية المعلمين بجدة، السعودية : جامعة الملك عبد العزيز.
- عيسي، مراد علي ؛ خليفة، وليد السيد (٢٠٠٧) . كيف يتعلم المخ واضطرابات الكلام ، سلسلة كيف يتعلم المخ ذوى الاحتياجات الخاصة، (ط)١، القاهرة، دار الوفاء.
- فاروق، رانيا (٢٠١٠). فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات اللغوية لعينة من الأطفال الذكور المودعين بمؤسسات الإيواء (٥-٦) سنوات باستخدام مسرح الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- فهمي، مصطفي (١٩٧٥). أمراض الكلام، القاهرة: مكتبة مصر.
- قاسم، أمل عبد الكريم (٢٠١٠) . فاعلية برنامج لتنمية الثقة بالنفس، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- كامل، راضي عدلي (٢٠٠٩). التعليم الجامعي للمعوقين سمعيا (إطار فلسفي وخبرات عالمية)، (ط)١، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- كرم الدين، ليلي ؛ ودرويش، شورة يوسف ؛ ويوسف، خالد مهدي (٢٠١٥) . فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الحصيلة اللغوية لدى عينة من الأطفال ذوى الشلل الدماغي، مجلة دراسات الطفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، أبريل – يونيو، ٢٠١٥.
- لدونفيلد، جيل (٢٠٠٤) . الثقة العاطفية، (ط)١، الرياض : مكتبة جرير.
- لورنس، ديفيد (٢٠٠٤) . ٣٦٥ خطوة لتحقيق الثقة بالنفس، ترجمة، د، العامري، خالد، (ط)١، القاهرة: دار الفاروق.

- مبارك، خلف أحمد (٢٠٠٦) . فاعلية برنامج إرشادي في علاج بعض مشكلات التحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة المستجدات بشعبة الطفولة، المجلة التربوية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية، العدد الثاني والعشرون، جامعة جنوب الوادي، يناير.
- محمد، ماهر أحمد حسن (٢٠٠٤) . كفاءة التعليم الجامعي في ضوء بعض المتغيرات العصرية (دراسة تقويمية)، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة أسيوط.
- محمد، هالة سيد عبد العزيز (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام بعض الوسائط المتعددة والتقليدية للتخفيف من بعض عيوب النطق لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغويا، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- مصطفي، نرمين سمير (٢٠١٠) . فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى عينة من الأطفال مجهولي النسب، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢) .مشكلات طفل الروضة التشخيص والعلاج، عمان : دار الفكر.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٤) . علم نفس النمو، دورة حياة الإنسان، عمان : دار الفكر ناشرون وموزعون.
- منصور، أيمن (٢٠٠١) .فاعلية الدراما للتدريب علي بعض المهارات الاجتماعية وأثرة في تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال المكفوفين بمرحلة ما قيل المدرسة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق.
- ياسين، حمدي ؛ البحيرى، محمد رزق ؛ الخالد، عبد الرحمن (٢٠١٠) . الثقة بالنفس لدى الأطفال ذوى اضطرابات النطق، مجلة دراسات الطفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، يناير – مارس ٢٠١٠، ٢٤٧-٢٧٤.
- يوسف، خالد مهدي حجاج (٢٠٢٠) . فاعلية برنامج تدريب في تنمية المفاهيم الإدراكية لدى عينة من الأطفال زارعي القوقعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- يونس، أمل عبد الكريم قاسم (٢٠١٠). فاعلية برنامج لتنمية الثقة بالنفس لدى طفل الروضة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Adler, A. (1997): Confidence in Communication A guide to Assertive and Social Skills, New Yurok: holt, Rinehart Winston.
- Baggerly, J. A mat, P. (2005): Child-Centered Group Ply With African American Boys at the Elementary School Level, Journal of Consoling Development, 83 (4), 387-396.
- Bandura, A., (1986) . Social Foundations Of Though And Action (Asocial Cognitive Theory) New Jersey :Englewood Cliffs, Prentice Aall.
- Bauman, Waengler, J., (2008): Articulators and phonological impairments: a clinical focus, Boston Allyn and bacon.
- Benabou ,Roland &Tirole, Jean ,(1999). Self-Confidence Intrapersonal Strategies ,Conferee Coe On Economics and Psychology Toulouse.
- Borgoon, J., (2006): Coping With Communication Disorder and Reticence in the Classroom, Florida Speech Communication, Journal, 4, 13-120.
- Caroline Bowen, (1998):Alstead phonological therapy in practice Macquarie university child language teaching and therapy, v, 14, N, 1, 29-50 Dol. 10 1177/026565909801400102 © SAGE Publications.
- Chen, Gesse,(2016). Multidimensional Approach To Predicting Freshman College Adjustment Unpublished Doctor, Farleigh Dickinson University. http://www.more-selfesteem.com/ selfconcept.com.
- Craig, A., (1994): Anxiety Levels in Persons Who Stutters, Journal of Speed, Language, and Hearing Research, V., 37, 90-92.
- Emmons, S., Thomas ,A.,(2007). Power Performance For Singers: Transcending The Barriers. Oxford Univ -Press, Briton.

- Emmons, S., & Thomas, A., (2007): Power Performance for Singers: Transcending the Barriers, Oxford University Press, Britain.
- Fitzgeraki, H., (1992): Assessment of Sensitivity to Interpersonal Stress, Journal of Communication Disorder v 25, 31-42.
- fox Balch ,L., (1989): A study of the Relationship Between Oral Communication Apprehension and Cognitive Restructuring in High School Speech Class (Self Acceptance, Self-Confidence, , Self-Esteem), Ph.D. Department of Psychological, Western Michigan University.
- Gaag A,SMITH ,L, Davis S ,Moss B ,Comenius V, Laing S, Mowles C.,(2008). Therapy and Support Services For People With Long-Term Stoke and Aphasia and Their Relativist: A six Month Follow-Up Study, Jun ,19 (4) -Geffen, K., (2006): A theory of Self Confidence in Interpersonal Communication Research Monographic, K 18, 24-30. ,372-380.
- Hamaguchi, P.,(1999) . Childhood Speech , Long Usage And Listening Problems What Every Parent Should Know ,New York , John Wiley And Sons ,INC.
- Hannula, Markku,S.,& Maijala, Hanna &Pehkonen ,Erkki. (2004).Development Of Understanding And Self-Confidence In Mathematics' Grades 5-8, International Group For The Psychology Of Mathematics Education 28 th , Bergen , Norway, July ,14-18.
- Hsu, Pi-Hsun ,(1994) .A study Of Self-Concept Of Tappet , R.O.C. Public Kindergarten And First Grade Children With Articulation Disorders And Children With Normal Articulation ,PH.D ,Thesis, The Graduate School, University Of Northern Colorado.

- Karen Deerwester, (2009): The Entitlement Child Raising Confident and Responsible Kids, Sourcebook and the Colophon are Registered Trademarks of Sourcebooks, inc. Printed and Bound in the United States of America.
- Kent , Ray Mond (2004) . The Mitt Encyclopedia Of Communication Disorders, London, The Mit Press.
- Kirsch, V.,(2000) . None Graded Versus And Social Skill, Journal of Educational ,40 (4) ,372-390.
- Kotbr, N., (1992): Comparison Between Stuttering and Non-Stutterer in Intelligence Self-concept, Anxiety, and Depression, Journal as Psychological Studies, B2, 337-349.
- Multicultural Communication (2004) . Self- Esteem In Young Children Under Five Child And Young Help, NSW.
- Partakea, A., (1998) . Shame Self-Consciousness, Iocus of Control and Perception of Stuttering Among People Who Stutter, Ph .D Thesis Columbia University, Dissertation Abstracts International, 581 6820.
- Philip ,B.,(1990) .Learning Hu ,On Skill, An Experiential Guide For Nurses,2nd Edition Heinemann In Nursing Oxford.
- Ramos , S.,& Nicholas, L., (2007) .Self Efficacy Of First Generation And Non Fist Generation College Students: The Relationship With Academic Performance And College Adjustment, Journal Of College Counseling ,10(1),6-18.
- Reddy, R.,(2001). Spoken Language Processing Agued Theory, Algorithm And System Development, New Jersey ,P rent ice Hall INC.
- Shahzeb, S., Khan, N., (2016). Common Mental Health Problems In University Students: Exploratory Analysis ,Journal Of Behavioral Sciences,26 (1), 312-320.

- Stephanie, S.,(2016) . Social Support, Self-Concept, Ethnic Identity And College Adjustment Among Afro-Caribbean Caribbean College Students, Unpublished Doctor Fordham University, New York.
- Strickland ,Bonnie,(2001) .Gale Encircle Podia Of Psychiatric ,2nd, New York The Gale Group inc.
- Sunderland ,L., (2004).Speech Language And Audio Logy Ser Services In Public Schools In School And Glens, 39(4),209-217.
- Tellis, G., (1999): Hispanic American College Students Perception About Stuttering, Ph. D. Thesis the Pennsylvania University, Dissertation Abstracts International, V, 60, 3898.
- Thackeray, Ellen & Harris, Modeling, (2003). The Cale Encircle Pedro Of Mental Disorders, V ,New York ,The Gale INC.
- Valerie, M., Abad, (2016): Articulation Disorder (Aos) and Specific Emotional Therapy in Elementary Grade Students, PhD, of Philosophy Capillary University
- Wendeler, J, (1975) ,Psychologists Analyses Geistiger Be hinder Handset In : Die Sprachheilorbeit , 14.J .G69.Heft 5.
- Wilson, G., Pantchard,M.,& Yammtz, B.,(2007) . What Predicts Adjustment Among College Student A longitudinal Panel Study, Journal Of American College Health, 56(1),15-21.
- Wood for, A., (2007) . Disorders Of Communication: Why Do They Talk Like That, PH .D. Virginia Common Wealth University.
- Yahaya , Aziz, et al., (2009). Relationship between Self Concepts and Personality and Student, Academic Per for nonce Selected Second Aryl School Euro peen, Journal of Social Sciences, V, 11, N,2.

العـــدد (١)، يـــوليـــو ٢٠٢٠، ص ص ١١٣ – ١٣٠

صعوبات اكتساب طلاب معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية لمهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها

إعـــداد

رياض بن عبدالرحمن الجعفري

باحث دكتوراه في كلية التربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

د/ طهـــراوي رمضـــان مـــراد

أستاذ مساعد في كلية التربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

صعوبات اكتساب طلاب معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية لمهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها

رياض بن عبدالرحمن الجعفري (*) & طهـراوي رمضـان مـراد (**)

ملخـــــص

هدفتْ هذه الدراسة إلى الوقوف على مؤشرات تصف مستوى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في تعلم اللغة العربية بمعهد اقرأ لتعليم اللغة العربية في كوالالمبور التابع للمدارس السعودية؛ لمعرفة الصعوبات والعقبات التي تواجههم، باستخدام المنهج الوصفي، وذلك باستطلاع رأي طلبة المستوى الرابع والخامس والسادس في المعهد، وعددهم ٤٩ طالبًا يمثلون كامل عدد الطلاب في المستوى الرابع والخامس والسادس في معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية، من خلال سؤال الدراسة وهو:

ما مستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية؟

وتم تطبيق أداة الدراسة وهي الاستبانة للإجابة على سؤال الدراسة، وبينت استجابات الطلبة أن هناك احتياجًا لتطوير التواصل باللغة العربية لديهم، وأن لديهم صعوباتٍ في تعلم اللغة العربية بعامة، ولديهم صعوبات في تعلم اللغة العربية على نطاق طرائق التدريس بخاصة، وأن لديهم صعوبات في مهارتي الاستماع والتحدث، إضافة إلى عدم إجادتهم التحدث مع أبناء العربية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات اللغة العربية، مهارات اللغة العربية، معهد تعليم اللغة العربية، غير الناطقين باللغة العربية.

(*) باحث دكتوراه في كلية التربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

(**) أستاذ مساعد في كلية التربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

Difficulties acquiring Iqraa Institute students skills of the Arabic language for non-native speakers

Riyadh A. Aljaafari(*) & Dr. Tahraoui Rmadane(**)

Abstract

The aim of this inquiry is to determine indicators that reflect the actual levels that non-Arabic speaking students attained in learning Arabic as a second language at Iqraa Institute for Teaching Arabic in Kuala Lumpur –an educational institution under the jurisdiction of Saudi schools in Malaysia-. Another aim is to highlight language difficulties and obstacles faced by students at Iqraa Institute. To achieve these aims the inquiry adopted a descriptive approach which consisted of a Questionnaire for data collection. The targeted population in the inquiry was 4th 5th and 6th level students at Iqraa institute, and the sample size consisted of 49 students, which represented the actual full number of students active in the institute in the period of the study. Results of the inquiry revealed that beside conventional language attainment difficulties, non-Arabic speaking students at Iqraa Institute suffered from acute difficulties in acquiring Arabic communication skills. Hence, there is a need to review the existing the teaching methods at the Institute of Iqraa, and to develop a more effective teaching strategy, which focuses on speaking and listening skills.

Key words: Difficulties of the Arabic language, Arabic language skills, Arabic Language Teaching Institute, non-Arabic speakers.

(*) PhD researcher at kulliyyah of Education at IIUM.

(**) Assistant professor at kulliyyah of Education at IIUM.

مقـــدمـــــة:

تعلُّم اللغات رغبةٌ بشرية قديمة، تتجدد بتجدد المكان والزمان، ويدفع لذلك التعلم دوافعُ دينية وسياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية وغيرها، فـ"اللغة حاملة الحضارة وسجل التاريخ ورمز التقدم الذي تنشده البشرية" (النجار والعبدالله، ٢٠٠٨م، ١١). وقد حرصت كثير من الأمم على تطوير لغتها واعتنت بنشرها خارج دائرة الناطقين بها، وذلك لأغراض ثقافية واقتصادية وسياسية وغير ذلك. تُعَدُّ اللغة "من أهم الجسور وأقواها لتنظيم الحوار بين الحضارات وتنشيطه وتفعيله. ولا ينحصر ذلك في مجال التخاطب، بل يتعداه بالخصوص إلى ما تحمله اللغة من مضامين ثقافية وعقائدية وإنسانية" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ب ت، تصدير).

ومن اللغات التي نالت اهتمامًا بها وبتطورها، كما حازت نصيبًا من الانتشار اللغةُ العربية، حتى قامت على هذا اللسان حضارات سادت.

إن للغة العربية خصائصَ تُميزها عن غيرها من اللغات، فهي لغة القرآن الخالدة، قال الله ﷻ:﴿إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (سورة يوسف، الآية: ٢)، وقال عز وجل واصفا القرآن الكريم: ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيّ مُّبِينٍ﴾ (سورة الشعراء، الآية: ١٩٥)، "وعندما بُعِث النبي محمد ﷺ بدين الإسلام، وأُنزل عليه القرآن بلسان عربي مبين، وأُمِر بتبليغه إلى الناس كافة، على اختلاف أجناسهم ولغاتهم؛ تحولت اللغة العربية من لغة قوم كانوا يعيشون في مناطق جغرافية محدودة في الجزيرة العربية إلى لغة عالمية، لا تحدها حدود، ولا تقيدها قيود؛ لأنها أصبحت لغة الرسالة السماوية الخالدة، ومُبلغَّةَ الوحي الإلهي الذي تحمله. لقد أصبحت اللغة العربية منذ ذلك التاريخ لغةَ الدين والعلم والتاريخ والتراث الإسلامي بكل فروعه وتخصصاته" (العصيلي، ١٤٢٢هـ، ٦)، وبالتالي يُعلم أن ممارسة عدد من العبادات الإسلامية لا يمكن أن تقوم إلا على اللغة العربية، مما أكسبها أهمية دينية كبيرة لعموم المسلمين، "فحاجة غير العرب للغة العربية قديمةٌ بقِدَم الإسلام؛ فالمسلمون يحتاجون اللغةَ العربية لممارسة عبادتهم، إضافةً إلى أنهم يحتاجون التواصل باللغة العربية في الجوانب الأخرى غير الدينية، كالممارسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بل والإبداعية" (إبراهيم بتصرف، ٢٠٠٢م، ١-٢)، "فإن العربية اليوم لغة تطلبها الشعوب المسلمة، وتحرص على تعلمها لارتباطها بدينها وعبادتها، وليس كغيرها من لغات المستعمرين التي تُفرض على الشعوب فرضًا" (الفوزان وآخران،

٢٠١٤م، أ)، "وبما أنها مرتبطة بالدين؛ فتعليمها وتعلمها للناطقين بغيرها أصبح أمرًا ضروريًا، بل لا نكون مبالغين إذا قلنا إن تعليمها وتعلمها يعتبر جزءًا من الدين" (مامت وهارون، ٢٠١٦م، تمهيد).

ولم يقتصر الاهتمام بتعلم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها على المسلمين وحدهم، بل تعدى ذلك إلى غير المسلمين أيضا، "فقد اشتد الإقبال على تعليم العربية وتعلمها في السنوات القليلة الماضية، ولم يقتصر هذا الإقبال على الدول والبلدان الإسلامية، كما كان الأمر في الماضي فحسب، بل تعداه إلى كثير من بلدان العالم شرقًا وغربًا"(الشمراني، ٢٠١٢م، ز). و"العربية لها قدر كبير عند كثير ممن عرفها من غير أهلها، بل إن بعضهم افتُتن بأسلوبها وخصائصها، فمن ذلك ما قاله المستشرق الألماني فرنباغ: ليست لغة العرب أغنى لغات العالم فحسب، بل إن الذين نبغوا في التأليف بها لا يكاد يأتي عليهم العدّ، ويقول المستشرق ألفريد غيوم: ويسهُل على المرء أن يدرك مدى استيعاب اللغة العربية واتساعها للتعبير عن جميع المصطلحات العلمية للعالم القديم بكل يسر وسهولة بوجود التعدد في دلالة استعمال الفعل والاسم (الزعبي، ٢٠٠٩م، ٩) نقلًا عن (alarabiyah.ws/showpost.htp). يُذكر أن "أول من اعتنى بتعليم العربية لغير أهلها الغربيون الأوروبيون الذين عكفوا على دراستها وتدريسها منذ عدة قرون، وكان همهم –كما يدّعون– في تلك المرحلة ترجمةَ المؤلفات اليونانية التي نقلها العرب في القرون الهجرية الأولى" (الزعبي، ٢٠٠٩م، ١٠).

كل هذا التعدد في الدوافع رشَح عنه رغبة من قبل دارسي اللغة العربية في الوصول إلى الفاعلية في التواصل، "فمن المؤكد أن الهدف النهائي من أي لغة هو التواصل" (Banat, 2006, 3)؛ و"لا سبيل إلى تحقيق حاجات الدارسين المختلفة دون الالتفات للحاجة إلى التواصل وامتلاك القدرة التواصلية" (إبراهيم، ٢٠٠٢م، ٢). "كما تَطَلَّبَ هذا الإقبال اللافت على تعلم اللغة العربية، إعدادَ موادٍّ مناسبة تُلبي حاجات الدارسين ودوافعهم من وراء تعلم هذه اللغة، وتتناسب مع خلفياتهم الثقافية المتنوعة" (فضل، ٢٠١٣م، ط). ومن أنواع الإعداد لأي برنامج في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو إعداد المعلمين مهنيًا وعلميًا، تحديد الأهداف، وبناء المحتوى العلمي الخاص به، واختيار الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية التي تُعين في إنجاحه، وإنتاج وتصميم واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة له، واقتراح الأنشطة

المصاحبة لما سبق، مع العناية بأساليب التقويم، سواءٌ كان التقويم هو تقويم مستوى الطلاب أم تقويم عناصر المنهج الخاص بالبرنامج، وهذه الدراسة تقوم على اقتراح استراتيجيات تعلم اللغة العربية لتطوير التواصل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها ودراسة مدى فاعليته على عينة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

من خلال ما سبق تتبين حاجة برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى التطوير المستمر في كافة عناصر المنهج، وكذلك في المهارات اللغوية، إضافة إلى العناية بالبيئة التعليمية المقدمة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

إن مشكلة صعوبات وتحديات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التي تسعى الدراسة الحالية للوقوف على شيءٍ منها، استرعَتْ انتباهَ كثير من الباحثين والخبراء في الحقل التربوي ومن مختلف البلدان، وبالإضافة إلى الدراسات والبحوث الفردية التي قام بها عددٌ من الباحثين، عُقِدَتْ مؤتمرات وندوات كثيرة لمحاولة علاج هذه المشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لها، فمن المؤتمرات والندوات التي عُقدتْ وعُنِيَتْ بقضية صعوبات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية "اللغة العربية صاحبة الجلالة"، أعمال الندوة الثامنة والثمانين، ٦ مايو ٢٠١٦م، الموافق لـ ٢٩ رجب ١٤٣٧هـ، دبي، الإمارات العربية المتحدة. عُرض في جلسات هذا المؤتمر عددٌ من البحوث التي سلَّطتْ الضوء على صعوباتٍ منهجية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها منها: "احتواء معظم المناهج التدريسية على القواعد المجردة الجوفاء، وأن مناهج اللغة العربية لغير الناطقين بها ذوات طابع تجريدي ونظري، إضافةً إلى قِدَم وتقليدية منهاج اللغة العربية". يضاف إلى ذلك وجود "صعوباتٍ في مهارات اللغة العربية خصوصًا في مهارة الاستماع، ومنها: عدم ممارستها أو ممارستها بصورة غير صحيحة، وأن الصعوبة في مهارة التحدث مرجعها الضعف في مهارتي الاستماع والقراءة" كما عرضَتْ هذه البحوثُ المقدَّمةُ في المؤتمرِ سابقِ الذكرِ عدةَ توصياتٍ منها: "ضرورة التوصل إلى منهاج فَعّال لدراسة اللغة العربية لغير المتخصصين من غير الناطقين باللغة العربية يعتمد على المنهج الوظيفي ويتحرر من قيود التحليل والمصطلحات النحوية، وعلى التدريسي (المدرس) أن يتكفل بتحويل النظريات وتخليصها من طابعها النظري التجريدي إلى تطبيقات

لغوية تُسَهِّل تعليم المتعلم اللغةَ العربية بوساطة (بواسطة) بيان الوظائف الدلالية والبنائية للمفردات والعبارات، وأيضًا تشجيع الطلبة على الاهتمام بالجانب التطبيقي واستخدام اللغة العربية فيما بينهم لتعلم المحادثة العربية الفصحى وتحسين الجانب التخاطبي"، و"الكشف عن مواطن القصور في استخدام اللغة العربية الفصحى عند الناشئة في مواقف الحياة العلمية والعملية، والعمل على تحديث المناهج، والابتعاد عن الطرائق الإلقائية التلقينية المتبعة في التدريس، والعمل على إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي".

ومما يدلُّ على أن تحديات وصعوبات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تُثير انشغالاً عامًا، ما ورد من تصريحاتٍ لمسؤولين لهم صلاتٌ وظيفية بمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فقد صرحت الدكتورة نجوى محمد الحوسني، مساعد العميد لشؤون الطلبة ودعم الخريجين بكلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة، "أنه لا توجد رؤية موحدة على مستوى العالم العربي لتعليم العربية لغير الناطقين بها، مع قلة الوسائط والبرامج الإلكترونية الإثرائية المبنية وفق مستويات تعليمية ممنهجة، والاكتفاء بما هو موجود على مستوى الجهود الفردية. وعن السبل الكفيلة بتحقيق الغاية المرجوة من تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رأت الدكتورة نجوى ضرورة نشر ثقافة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر وسائل الإعلام المرئية والمقروءة، ورفع التقارير إلى المسؤولين لتصوير واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مدارس الدولة كافة، مع إعداد الدراسات والبحوث التي ترصد واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتشخيص القصور وتحديد أسبابه، وإعداد الخطط التطويرية، سواء المتصلة بتطوير كفايات المعلمين المهنية والعلمية أم بمخرجات التعلم في المنهج والمقرر الدراسي، أم المتعلقة بالبيئة المدرسية، والوسائط التعليمية والمخابر اللغوية، بالإضافة إلى ضرورة الاطلاع على المناهج المعتمدة في المدارس الخاصة، وتبادل الخبرات وعرض التجارب الناجحة في مجال المناهج وطرائق التدريس والتقويم؛ لتعميم ما هو مفيد وممتع" (موقع صحيفة الاتحاد الإماراتية، ٢٠١٤م). وقد أشار الدكتور سيف محمد المحروقي، وكيل كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة الإمارات العربية المتحد: إلى ذات المسألة فذكر أن: " من أهم أسباب ضعف مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها هو الاعتماد على مناهج استهلكت ردحاً من الزمن، ولم يطرأ عليها تغيير جوهري في المضمون وطرائق التدريس، وفق أحدث النظريات

التربوية، ناهيك عن أن بعض تلك المناهج لا يخرج عن كونه جهوداً فردية أو ضمن مؤسسات صغيرة يعوزها الخبرة والمنهجية الواضحة، وعلى الرغم من ذلك، فإن جهودهم مشكورة، فهم يبذلون قصارى جهدهم في خدمة اللغة العربية". ويتابع: "أعتقد أنه قد حان الوقت لإنشاء مؤسسة أكاديمية كبيرة تعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تصب اهتمامها على تصميم مناهج تربوية وعلمية حديثة، بحيث توظف كل الإمكانات المادية والفكرية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأن تسعى للاستفادة من التجارب السابقة والحالية في هذا الميدان، وتستجلب إليها الخبرات المحلية والعالمية من المجالات كافة، فتعليم اللغة العربية ليس مقصوراً على أرباب التربية وأهل المناهج فقط، بل لا بد أن ينظر إلى الأمر من زوايا متعددة: نفسية واجتماعية وثقافية وتربوية واقتصادية أيضاً." (موقع صحيفة الاتحاد الإماراتية، ٢٠١٤م).

كما وقف الباحثان على دراسة غروي والزومان (٢٠١٦م) التي تناولت مشكلة ضعف التحدث باللغة العربية لدى الدارسين غير الناطقين بها في معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية، وأسفرت نتائجها عن وجود بعض العقبات التي يواجهها الدارسون بنسب مختلفة من خلال عينة من دَارِسِي المعهد التي خضعت للدراسة منها: قلة شمول المناهج الدراسية لآلية تعليم المحادثة، وضعف القدرة على استخدام الكلمات المعبِّرة عن الأفكار الذاتية، وتأثير البيئة المحيطة غير العربية، وقلة ممارسة اللغة العربية في الحياة اليومية، واعتقاد صعوبة اللغة العربية، والخوف من الخطأ واللحن عند التحدث بالعربية.

وبالنظر إلى ما سبق قام الباحثان بإجراء الدراسة الحالية؛ للوقوف على مؤشرات تصف مستوى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في تعلم اللغة العربية؛ لمعرفة الصعوبات والعقبات التي تواجههم، من خلال **سؤال الدراسة وهو:**

ما مستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية؟

أهـــداف الـــدراســـــة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- تقويم مستوى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في المستوى الرابع والخامس والسادس في معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية؛ لمعرفة مدى احتياجهم لتطوير لغتهم العربية بشكل عام من عدمه.

٢- تحديد مواطن القصور والنقص لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في المستوى الرابع في معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية على صعيد مكونات المنهج، وعلى صعيد المهارات اللغوية.

أهمية الدراسة:

أ) الأهمية العامة:

١- تسليط الضوء على بعض الصعوبات والعقبات التي تواجهه دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها.

٢- الإشارة إلى أهمية تجريب عدد من الاستراتيجيات التي يحتاج متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها إلى التدرب عليها لتطوير التواصل اللغوي لديهم في ضوء ما تتوصل إليه الدراسة الحالية.

٣- إثارة المختصين في المجالات المختلفة؛ لعقد الندوات وإلقاء المحاضرات التي تتناول البرامج والاستراتيجيات والأساليب التي يحتاجها دارسو اللغة العربية غير الناطقين بها لتطوير لغتهم العربية.

٤- التنبيه على أهمية إجراء دراسات أخرى في البرامج والاستراتيجيات والأساليب التدريسية التي يحتاجها دارسو اللغة العربية غير الناطقين بها لتطوير لغتهم العربية.

٥- المساهمة في إفادة الجهات المعنية بإعداد المناهج وتطويرها من نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها ومقترحاتها.

ب) الأهمية الخاصة:

١- تطوير التدريس في معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من خلال اقتراح مجموعة من استراتيجيات تعلم اللغة العربية، بعد عرض نتائج الدراسة الحالية.

٢- لفت انتباه معلمي اللغة العربية في معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى مدى فاعلية استخدام مجموعة من استراتيجيات تعلم اللغة العربية في تدريسها، وكذلك فاعلية الأنشطة المتنوعة.

٣- بيان فكرة أن الطالب هو محور العملية التعليمية من خلال أخذ رأيه بما يقدم في معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية.

حـــدود الـــدراســـــة:

أ) الحـــدود المـكانيـــة:

دارسو اللغة العربية غير الناطقين بها في معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية في كوالالمبور بماليزيا، وهو معهد تعليمي تابع للمدارس السعودية في كوالالمبور (المرخصة من وزارتي التعليم والخارجية الماليزيتين)، والمدارس السعودية في كوالالمبور تتبع سفارة المملكة العربية السعودية في كوالالمبور. يستقبل معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية جميع الفئات العمرية من كلا الجنسين، أُنشِئ عام ١٤٣٣هـ (٢٠١٢م).

ب) الحـــدود الزمانيـــة:

وقت إجراء الدراسة، وهو الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ الموافق لـ ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

ج) الحـــدود المـوضـوعيـــة:

تقتصر هذه الدراسة على:

١- المستوى الرابع والخامس والسادس من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية؛ لإمكانية تعاملهم مع أداة الدراسة.

٢- الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية في اللغة العربية بشكل عام، وفي المكونات المنهج والمهارات اللغوية بشكل خاص.

مصطلحـــات الـــدراســـــة:

١- **غير الناطقين بها:** يُعرِّف الباحثان هذا المصطلح إجرائيًا بأنه: هم دارسو اللغة العربية الذين يتحدثون بلغة غير عربية بالأصالة، أي أن لغتهم الأم ليست اللغة العربية.

٢- **مكونـات المـنهج:** يعني بها الباحثان عددًا من العناصر التي تُكوِّن المنهج وهي: المحتوى التعليمي وطرائق التدريس والأنشطة ووسائل التقويم.

٣- **المهـارات اللغويـة:** يقصد بها الباحثان المهارتان في اللغة الشفهية وهما الاستماع والتحدث، والمهارتان في اللغة التحريرية وهي القراءة والكتابة.

منهج الدراسة:

قام الباحثان بإجراء الدراسة الحالية باستخدام المنهج الوصفي؛ للوقوف على مؤشرات تصف مستوى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في تعلم اللغة العربية؛ لمعرفة الصعوبات والعقبات التي تواجههم، وذلك باستطلاع رأي طلبة المستوى الرابع والخامس والسادس في معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية في كوالالمبور التابع للمدارس السعودية، وعددهم ٤٩ طالبًا يمثلون كامل عدد الطلاب في المستوى الرابع والخامس والسادس في معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية.

عينة الدراسة

طلبة المستوى الرابع والخامس والسادس في معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية في كوالالمبور التابع للمدارس السعودية، وعددهم ٤٩ طالبًا يمثلون كامل عدد الطلاب في المستوى الرابع والخامس والسادس في معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية، فالعينة هنا هم كامل المجتمع.

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجد الباحثان أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، إضافةً إلى سهولة أخذ عدد كبير من أفراد المجتمع لإخضاعه للدراسة عبر هذه الأداة، ويعرف عبيدات وآخرون (٢٠١٢، ١٠٦) الاستبانة بأنها " أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين ويقدم على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان"، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (١٢) عبارة تتناول مستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

صدق أداة الدراسة

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه (العساف، ٢٠١٢، ٤٢٩)، كما يُقصد بالصدق "شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومه لمن يستخدمها" (عبيدات وآخرون ٢٠١٤، ١٧٩)، ولقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة :

بُنِيَت الاستبانة في صورتها الأولية، ثم عُرِضت على بعض الأساتذة الأكاديميين المتخصصين؛ للتأكد من صدق الاستبانة ووضوح عباراتها، وبعد الأخذ بالملاحظات عُدِّلَت الاستبانة، وعُرِضت على المختصين مرة أخرى للتأكد من مدى صلاحيتها للتطبيق، فتمت المواقفة عليها بعد التعديل وإخراجها في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة :

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحثان بتطبيقها ميدانياً وعلى بيانات العينة قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم (١)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (مستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية) بالدرجة الكلية للمحور

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٦١	٧	**٠,٦٤٨
٢	**٠,٥٧٢	٨	**٠,٦٩١
٣	**٠,٥٩٦	٩	**٠,٥٨٥
٤	**٠,٧٠٨	١٠	**٠,٦٩٩
٥	**٠,٦٧٤	١١	**٠,٦٩٣
٦	**٠,٥٨٣	١٢	**٠,٥٢٢

**** دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من خلال الجدول رقم (١) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات ما بين (٠,٥٢٢ ، ٠,٧٠٨)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

ثبات الاستبانة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، ٢٠١٢: ص٤٣٠)، وقد قام الباحث بقياس ثبات الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفاكرونباخ، والجدول رقم (٢) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول رقم (٢) معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحـــــور	عدد العبارات	معامل الثبات
الثبات الكلي	١٢	٠,٨٧٦

يتضح من خلال الجدول رقم (٢) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٨٧٦) وهي درجة ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

وللتعرف على مستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (٣)، على النحو التالي:

جدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول مستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية

م	العبـــــارات	درجـــة المـــوافقـــة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		نعم		إلى حد ما		لا				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	هل تواجه صعوبات في تعلم اللغة العربية؟	٣٢	٦٥,٣	١٠	٢٠,٤	٧	١٤,٣	٢,٥١	٠,٩٤	٤
٢	هل ترى أن الصعوبات تكمن في طرائق التدريس؟	٣٤	٦٩,٤	٦	١٢,٢	٩	١٨,٤	٢,٥١	٠,٨٦	٣
٣	هل ترى أن الصعوبات تكمن في محتوى المقرر؟	٢٣	٤٦,٩	٩	١٨,٤	١٧	٣٤,٧	٢,١٢	٠,٩٩	٦

م	العبـــــارات	درجـــة المـــوافقـــة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		نعم		إلى حد ما		لا				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٤	هل ترى أن الصعوبات تكمن في وسائل التقويم؟	١٢	٢٤,٥	٢٤	٤٩,٠	١٣	٢٦,٥	١,٩٨	٠,٧٦	٨
٥	هل يتوفر التواصل مع أبناء اللغة العربية خارج الفصل الدراسي؟	١٢	٢٤,٥	٧	١٤,٣	٣٠	٦١,٢	١,٦٣	٠,٨٠	٩
٦	هل ترى أن الوقت المتاح للتعلم داخل المعهد كافٍ؟	٣٤	٦٩,٤	٦	١٢,٢	٩	١٨,٤	٢,٥١	٠,٧٥	٢
٧	هل اطلعت على استراتيجيات تعلم اللغة العربية في معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية؟	١٢	٢٤,٥	٣	٦,١	٣٤	٦٩,٤	١,٥٥	٠,٩٣	١١
٨	هل تفهم ما تسمعه باللغة العربية جيدًا؟	٨	١٦,٣	٨	١٦,٣	٣٣	٦٧,٣	١,٤٩	٠,٨٨	١٢
٩	هل تُجيد التحدثَ باللغة العربية مع أبنائها؟	٩	١٨,٤	١٢	٢٤,٥	٢٨	٥٧,١	١,٦١	٠,٧٢	١٠
١٠	هل تُجيد قراءة النصوص العربية؟	١٣	٢٦,٥	٢٦	٥٣,١	١٠	٢٠,٤	٢,٠٦	٠,٦٩	٧
١١	هل تُجيد الكتابة باللغة العربية؟	١٦	٣٢,٧	٢٦	٥٣,١	٧	١٤,٣	٢,١٨	٠,٩٧	٥
١٢	هل تشعر بالحاجة إلى تطوير التواصل باللغة العربية لديك؟	٤٩	١٠٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٠	٠,٠١	١
	المتوسط الحسابي العام للمحور							٢,١٠	٠,٨٤	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن محور مستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية يتضمن (١٢) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (١,٤٩ ، ٣,٠)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الأولى والثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية يتراوح (منخفض – عالي).

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,١٠) بانحراف معياري (٠,٨٤)، وهذا يدل على أن مستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية جاء بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقتهم إلى حد ما على كل من (إجادة الكتابة باللغة العربية، وكذلك بعض الصعوبات المرتبطة بمحتوى المقرر، إضافة إلى إجادة قراءة النصوص العربية، والصعوبات المتعلقة بوسائل التقويم).

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل مستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

١- جاءت العبارة رقم (١٢) وهي (هل تشعر بالحاجة إلى تطوير التواصل باللغة العربية لديك) بالمرتبة الأولى بين العبارات الخاصة بمستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية بمتوسط حسابي (٣,٠) وانحراف معياري (٠,٠١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على حاجتهم إلى تطوير التواصل باللغة العربية لديهم.

٢- جاءت العبارة رقم (٦) وهي (هل ترى أن الوقت المتاح للتعلم داخل المعهد كافٍ) بالمرتبة الثانية بين العبارات الخاصة بمستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية بمتوسط حسابي (٢,٥١) وانحراف معياري (٠,٧٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على أن الوقت المتاح للتعلم داخل المعهد كافٍ.

٣- جاءت العبارة رقم (٢) وهي (هل ترى أن الصعوبات تكمن في طرائق التدريس) بالمرتبة الثالثة بين العبارات الخاصة بمستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية بمتوسط حسابي (٢,٥١) وانحراف معياري (٠,٨٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على أن الصعوبات تكمن في طرائق التدريس.

٤- جاءت العبارة رقم (١) وهي (هل تواجه صعوبات في تعلم اللغة العربية) بالمرتبة الرابعة بين العبارات الخاصة بمستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية بمتوسط حسابي (٢,٥١) وانحراف معياري (٠,٩٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على أنهم يواجهون صعوبات في تعلم اللغة العربية.

٥- جاءت العبارة رقم (١١) وهي (هل تُجيد الكتابة باللغة العربية) بالمرتبة الخامسة بين العبارات الخاصة بمستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية بمتوسط حسابي (٢,١٨) وانحراف معياري (٠,٩٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقة إلى حد ما بين أفراد عينة الدراسة على أنهم يُجيدون الكتابة باللغة العربية.

٦- جاءت العبارة رقم (٣) وهي (هل ترى أن الصعوبات تكمن في محتوى المقرر) بالمرتبة السادسة بين العبارات الخاصة بمستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية بمتوسط حسابي (٢,١٢) وانحراف معياري (٠,٩٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة إلى حد ما بين أفراد عينة الدراسة على أن الصعوبات تكمن في محتوى المقرر.

٧- جاءت العبارة رقم (١٠) وهي (هل تُجيد قراءة النصوص العربية) بالمرتبة السابعة بين العبارات الخاصة بمستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية بمتوسط حسابي (٢,٠٦) وانحراف معياري (٠,٦٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة إلى حد ما بين أفراد عينة الدراسة على إجادتهم لقراءة النصوص العربية.

٨- جاءت العبارة رقم (٤) وهي (هل ترى أن الصعوبات تكمن في وسائل التقويم) بالمرتبة الثامنة بين العبارات الخاصة بمستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية بمتوسط حسابي (١,٩٨) وانحراف معياري (٠,٧٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة إلى حد ما بين أفراد عينة الدراسة على أن الصعوبات تكمن في وسائل التقويم.

٩- جاءت العبارة رقم (٥) وهي (هل يتوفر التواصل مع أبناء اللغة العربية خارج الفصل الدراسي) بالمرتبة التاسعة بين العبارات الخاصة بمستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية بمتوسط حسابي (١,٦٣) وانحراف معياري (٠,٨٠)، وهذا يدل على أن هناك عدم موافقة بين أفراد عينة الدراسة على أن توفّر التواصل مع أبناء اللغة العربية خارج الفصل الدراسي.

١٠- جاءت العبارة رقم (٩) وهي (هل تُجيد التحدثَ باللغة العربية مع أبنائها) بالمرتبة العاشرة بين العبارات الخاصة بمستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية بمتوسط حسابي (١,٦١) وانحراف معياري (٠,٧٢)، وهذا يدل على أن هناك عدم موافقة بين أفراد عينة الدراسة على إجادتهم للتحدث باللغة العربية مع أبنائها.

١١- جاءت العبارة رقم (٧) وهي (هل اطلعت على استراتيجيات تعلم اللغة العربية في معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية) بالمرتبة الحادية عشر بين العبارات الخاصة بمستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية بمتوسط حسابي (١,٥٥) وانحراف معياري (٠,٩٣)، وهذا يدل على أن هناك عدم موافقة بين أفراد عينة الدراسة على اطلاعهم على استراتيجيات تعلم اللغة العربية في معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية.

١٢- جاءت العبارة رقم (٨) وهي (هل تفهم ما تسمعه باللغة العربية جيدًا) بالمرتبة الثانية عشر بين العبارات الخاصة بمستوى طلاب معهد اقرأ في تعلم اللغة العربية بمتوسط حسابي (١,٤٩) وانحراف معياري (٠,٨٨)، وهذا يدل على أن هناك عدم موافقة بين أفراد عينة الدراسة على فهمهم الجيد لما يسمعونه باللغة العربية.

التوصيات والمقترحات:

١- تحفيز معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية على تطوير الاستراتيجيات التي يتم استخدامها في تعليم اللغة العربية لدى الطلاب بما يُعزز المهارات اللغوية لديهم.

٢- العمل على ترسيخ فكرة أن الطالب هو محور العملية التعليمية بإمكانه أن يتقدم بتعلمه بحسب قدرته وسرعته الذاتية، وذلك لدى الطالب والمعلم والمعهد.

٣- عقد ورش عمل مع معلمي معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية تتناول أهمية استخدام الاستراتيجيات الحديثة والمتنوعة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤- توفير مواد سمعية باللغة العربية تسهم في تعزيز وتطوير مهارة الاستماع لدى طلبة معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية.

٥- القيام بدراسات تجريبية قائمة على استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة، ومحتوى تعليمي متطور ومتابعة أثر تلك الدراسات التجريبية وفعاليتها في معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية.

المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة:

إبراهيم، محمود (٢٠٠٢م). **فاعلية برنامج قائم على استخدام بعض استراتيجيات تعلّم اللغة في زيادة كفاءة التواصل اللغوي لدى دارسي العربية من الناطقين بالإنجليزية في مصر**، رسالة دكتوراه، الإسكندرية، مصر، جامعة الإسكندرية.

الزعبي، بشير (٢٠٠٩). **تنمية مهارات الاستيعاب لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها**، عمان، الأردن، دار البداية ناشرون وموزعون.

الشمراني، حسن (٢٠١٢). **العربية للعالم سلسلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الكتاب الأول**، الرياض، السعودية، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود.

الشيخ، الحافظ (٢٠١٣). **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، إربد، الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد (٢٠١٢م). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**. عمّان، الأردن، دار الفكر.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد (٢٠١٤م). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، عمّان، الأردن، دار الفكر.

العساف، صالح (٢٠١٢م). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الرياض، السعودية، دار الزهراء.

العصيلي، عبدالعزيز (١٤٢٢هـ). **أساسيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، مكة المكرمة، السعودية، جامعة أم القرى.

غروي، محمد والزومان، صالح (٢٠١٦). **مشكلة ضعف التحدث باللغة العربية لدى الدارسين غير الناطقين بها في ماليزيا**، بحث مقدم للمؤتمر الدولي للغة العربية الخامس (اللغة العربية صاحبة الجلالة)، دبي، الإمارات العربية المتحدة، أعمال الندوة السابعة والثلاثين، ٥ مايو ٢٠١٦م، الموافق لـ ٢٨ رجب ١٤٣٧هـ.

فضل، محمد (٢٠١٣). **العربية للعالم سلسلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الكتاب الثالث**، الرياض، السعودية، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود.

الفوزان، عبدالرحمن وحسين، المختار وفضل، محمد (٢٠١٤). **العربية بين يديك سلسلة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الرياض، السعودية، العربية للجميع.

مامت، عارفين وهارون، ثريا (٢٠١٦). **استراتيجيات حديثة في تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، كوالالمبور، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ب ت). **الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الإسلامية.

النجار، فخري والعبدالله، شهلان (٢٠٠٨). **اللغة العربية لغير الناطقين بها محادثة وكتابة**، عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Banat, Mohammed. (2006). *Teaching Arabic for foreigners*. Amman, Jordan, Dar Osama.

ثالثًا: المواقع الإلكترونية

عبير زيتون، بعنوان: **تعليم العربية لغير الناطقين بها في ميزان أهل الاختصاص الصعوبات تكبّل المبادرات** (تقرير صحفي منشور في موقع صحيفة الاتحاد الإماراتية الإلكتروني، تاريخ النشر: الخميس ١٢ يونيو ٢٠١٤)

http://www.alittihad.ae/details.php?id=51893&y=2014&article=full

المؤتمر الدولي للغة العربية الخامس **(اللغة العربية صاحبة الجلالة)، أعمال الندوة الثامنة والثمانين**، ٦ مايو ٢٠١٦م، الموافق لـ ٢٩ رجب ١٤٣٧هـ، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

http://www.alarabiahconference.org/modules/conference_schedule/index.php?conference_id=5

العـــدد (٢)، يـــوليـــو ٢٠٢٠، ص ص ٨٥ – ١١٢

المشكلات الاجتماعية والاقتصادية وعلاقتها بسوء التغذية وسط الأطفال في مراكز التغذية العلاجية بولايـة جنـوب دارفور- السـودان

"دراسة تطبيقية على عينة من أسر الأطفال المصابين بسوء التغذية"

إعـداد

د/ عبدالله التجاني عبدالقادر محمد
أستـاذ مسـاعـد جـامعـة الفـاشـر
قسـم علـــم الاجتمـاع

د/ الدود يـوسـف الدود أحمد
أستاذ التربية الخاصة وعلم النفس
المساعد - جامعة أم درمان الإسلامية

المشكلات الاجتماعية والاقتصادية وعلاقتها بسوء التغذية وسط الأطفال في مراكز التغذية العلاجية بولاية جنوب دارفور- السودان

"دراسة تطبيقية على عينة من أسر الأطفال المصابين بسوء التغذية"

د/ عبد الله التجاني عبد القادر محمد(*) & د/ الدود يوسف الدود أحمد (**)

ملخـــــص

هدفت الدراسة إلى معرفة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية وعلاقتها بسوء التغذية وسط الأطفال، طبقت الدراسة على أسر الأطفال المصابين بسوء التغذية والمحتجزات والمترددات على مراكز التغذية العلاجية بولاية جنوب دارفور، والتي بلغت عددها (51) أسرة. استخدم الباحثان منهج دراسة الحالة والمنهج الوصفي، تم جمع البيانات بأداة الاستبيان والملاحظة المباشرة، كما استخدم الباحثان برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والتي تصف بعض الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة (العمر، الحالة الزوجية، عدد الأبناء)، ثم تطبيق معامل (بيرسون) لمعرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة. وخلصت الدراسة بعدة نتائج أهما، إن الأطفال المصابون بسوء التغذية تواجه أسرهم مشكلات التفكك الأسري، وضعف في المستوى التعليمي، بالإضافة إلى قلة الوعي بمفاهيم تنظيم الأسرة والصحة الإنجابية بين الأزواج، وعدم معرفة الأسر بقيمة الثقافة الغذائية المناسبة للأطفال. وأوصت الدراسة ببعض التوصيات منها: مواجهة مشكلات سوء التغذية وسط الأطفال من خلال إعادة البناء الاجتماعي والاقتصادي للأسر، وذلك بمعالجة المشكلات الأسرية. التركيز على زيادة مستوى المعرفة والتعليم وسط الأسر من خلال إستراتيجية محو الأمية والعمل على زيادة فرص التعليم وسط النساء بصورة عامة. تصنيف المنتجات الغذائية في المجتمع السوداني ودارفور على وجه الخصوص، والعمل على تحديد القيمة الغذائية لكل غذاء من حيث العناصر الغذائية بناء ثقافة تنظيم الأسرة والصحة الإنجابية وسط المجتمع وخاصة المقبلين على الزواج. بالإضافة إلى خلق برنامج تكاملي بين الأبعاد الاجتماعية والثقافية والغذائية تؤسس لمشروع مكافحة مشكلات سوء التغذية في المنطقة بهدف تخفيض نسبة الأطفال المصابين بمشكلات سوء التغذية وتحسين مستوى صحة الأمومة.

الكلمات المفتاحية: المشكلات الاجتماعية والاقتصادية، سوء التغذية لدى الأطفال.

(*)أستاذ مساعد جامعة الفاشر - قسم علم الاجتماع، إيميـــل: abdallatajani@gmail.com

(**) أستاذ التربية الخاصة وعلم النفس المساعد - جامعة أم درمان الإسلامية، إيميل: ahmedeye67899@gmail.com

Social and economic problems and its connection to malnutrition among infants in South Darfur state-Sudan

(Applied study on sample of families whose children are Infected by malnutrition)

Abstract

The study aimed to identify the social and economic problems and its relationship to malnutrition among children. The study applied to the families of malnourished children who detainees and frequented to the therapeutic feeding centers in the state of South Darfur, the sample was (51) families. The researcher used the case study and descriptive methodology. The data was collected with a questionnaire and direct observation tool, the researcher used the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) which describes some demographic characteristics of the study sample (age, marital status, number of children), and then applied the (Pearson correlation) to find out the relationship between the study variables. The study concluded with several findings, the most important of which, are that children suffering from malnutrition face their families problems of family disintegration, a weakness in the educational level, in addition to a lack of awareness of the concepts of family planning and reproductive health among spouses, the lack of knowledge of families about the value of appropriate food culture for children. The study recommended some recommendations, including: Addressing the problems of malnutrition among children through the social and economic reconstruction of families by addressing family problems focusing on increasing the level of knowledge and education among families; through the literacy and work strategy, increasing educational opportunities among women in general. Classifying food products in Sudanese society and Darfur in particular, and working to determine the nutritional value of each food in terms of nutrients, then directing families in How to eat it and benefit from it. Building a culture of family planning and reproductive health among society, especially those about to marriage. In addition to creating an integrative program between the social, cultural and nutritional dimensions, it will establish a project to combat malnutrition problems in the region, with the aim of reducing the proportion of mal nutrition among the children and improving the level of maternal health.

Key words: The Social Problems, Economic Problems and Mal Nutrition among children.

مقدمة الدراسة:

أشارت نتائج الأبحاث الحديثة إن سوء التغذية وخاصة المتعلقة بنقص المواد الغذائية والبروتينات والطاقة وسط الأطفال، تعتبر من العوامل المساهمة الكبرى في تدهور النمو لدى الأطفال، ومن ضمن إحدى الأسباب والعوامل المؤدية إلى وفاتهم. كما أوضحت التقارير الدورية الإحصائيات بأن نقص التغذية يؤثر بشكل مباشر عن (45%) من وفيات الأطفال في دول العالم الثالث، ويموت سنوياً حوالي (3.1) مليون طفل على مستوى العالم بسبب نقص التغذية، كما يعاني حوالي (2) مليون طفل من التقزم، ويقدر أن أكثر من ملياري شخص يعانون من نقص في واحد أو أكثر من الفيتامينات أو المعادن. ويعتبر السودان واحد من (34) دولة تساهم في (90%) من العبء العالمي لسوء التغذية (SUN.2015).

كما تلعب العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية دوراً كبيراً في إصابة الأطفال بمشكلات سوء التغذية وخاصة تلك المجتمعات المتأثرة بالكوارث الاجتماعية والطبيعية، مثلاً: (كالحروب الأهلية، والمجاعة، والفقر والجفاف، وما يترتب عليها من فقدان مصادر كسب العيش، والنزوح، والهجرة). كما تسهم العوامل الثقافة والعادات والتقاليد الاجتماعية المتعلقة بالغذاء والتفكك الأسري وضعف الرعاية الاجتماعية في ظهور حالات سوء التغذية وسط الأطفال (FAO/WHO.2009).

مشكلة الدراسة:

تولدت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظات الباحثان للعديد من الممارسات السلوكية الخاطئة التي تتعلق بالتغذية الحيوية واستراتيجيات التعامل معها لدى أسر الأطفال المعرضين لسوء التغذية، أيضا ومن خلال وجودهما في مجتمع البحث (مراكز التغذية العلاجية)، لاحظا وجود عدد من الأسر المحتجزة في مراكز التغذية العلاجية، ومعهن عدد من الأطفال المصابين بسوء التغذية بحالات وأعمار مختلفة أغلبهم أقل من خمس سنوات، وأكد مصدر موثوق بالمركز بأن هذه الحالات تتردد في الشهر الواحد ما بين (30-40) أسرة. حيث البعض من هذه الأسر يتم حجزهن بالكامل، الأسرة بكل عدد أفرادها لعدة أيام وقد تمتد لشهور، والبعض منهن تصرف لهن مساعدات غذائية وعلاجية دون الحجز في المركز. وأن أغلب هذه الحالات تأتي من المجتمعات المحلية. كما لاحظ الباحثان بأن المترددين في مراكز التغذية العلاجية هن نساء دون مرافقة أزواجهن.

ولتحديد مشكلة الدراسة طرح الباحثان التساؤلات الآتية:

١- هل للتفكك الأسري دور في إصابة الأطفال بسوء التغذية؟

٢- هل للعامل الاقتصادي أثر في انتشار مشكلات سوء التغذية وسط الأطفال؟

٣- ما دور الصحة الإنجابية في إصابة الأطفال بسوء التغذية؟

٤- هل للثقافة الغذائية دور في إصابة الأطفال بسوء التغذية؟

أهـــداف الـــدراســـة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

١- تحديد دور التفكك الأسري وعلاقتها بسوء التغذية وسط الأطفال.

٢- معرفة دور العوامل الاقتصادية وعلاقتها بسوء التغذية وسط الأطفال.

٣- الكشف عن أثر الصحة الإنجابية في إصابة الأطفال بسوء التغذية.

٤- التعرف على دور الثقافة الغذائية في أوساط الأسر وعلاقتها بسوء التغذية بين الأطفال.

فـــروض الـــدراســـة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الافتراضات الآتية:

١- هناك علاقة ذات دالة إحصائية بين التفكك الأسري وسوء التغذية وسط الأطفال.

٢- هناك علاقة ذات دالة إحصائية بين ثقافة التغذية وسوء التغذية وسط الأطفال.

٣- توجد علاقة ذات دالة إحصائية بين المستوى التعليمي وسوء التغذية وسط الأطفال.

٤- هناك علاقة ذات دالة إحصائية بين تنظيم الأسرة وسوء التغذية وسط الأطفال.

٥- توجد علاقة ذات دالة إحصائية بين انخفاض مستوى الدخل وسوء التغذية وسط الأطفال.

أهميـــة الـــدراســـة ومـــبرراتهـــا:

انبثقت أهمية الدراسة ومبرراتها من خلال ملاحظات الباحثان واطلاعهما على الدراسات السابقة ذات العلاقة بسوء التغذية، حيث تبين لهما بأن الأبحاث والدراسات ركزت على دور الأبعاد الغذائية الصحية المسببة لمشكلات سوء التغذية وسط الأطفال. ولم تتناول تلك الدراسات دور العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسلوكية وعلاقتها بإصابة الأطفال بسوء التغذية، وبالتالي شكلت هذه الفجوة البحثية أهمية كبيرة لدى الباحثان. وهي واحدة من أهم المشكلات التي تواجه الأطفال في المناطق التي تعاني من النزاعات الأهلية، بالإضافة إلى أن

مفاهيم الغذاء والتغذية تعد من القضايا العصرية التي تشكل تحدياً كبيراً في العالم نسبة للتغيرات المناخية والزيادة السكانية الهائلة في الآونة الأخيرة والتي انعكست على القضايا والمشكلات الغذائية. كما يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في وضع استراتيجية بديلة للتدخل ومعالجة العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المؤدية إلى إصابة الأطفال بسوء التغذية، ووضع بعض الحميات الغذائية المناسبة لرعاية الأطفال وحمايتهم من التعرض لسوء التغذية في المستقبل القريب.

حدود الدراسة:

أولاً: الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مدينة نيالا مركز معسكر عطاش للتغذية العلاجية بولاية جنوب دارفور.

ثانياً: الحدود البشرية: أجريت هذه الدراسة على أسر الأطفال المصابين بسوء التغذية والمترددات والمحتجزات بمراكز التغذية العلاجية.

ثالثاً: الحدود الموضوعية: ركزت الدراسة على المشكلات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المؤدية إلى سوء التغذية وسط الأطفال، دون التركيز في موضوعات الغذاء والتغذية والمشكلات الصحية والأمراض والعلاج.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

١- التغذية Nutrition:

اصطلاحا/ يقصد بها سلسلة من العمليات الغذائية التي يستطيع الكائن الحي عن طريقها تمثيل الغذاء لكي يحصل على الطاقة والنمو وتحديد وصيانة الأنسجة والخلايا والوقاية من الأمراض والمحافظة على الاستمرار في الحياة (Gibson. 1990).

إجرائيا: يعرفها الباحثان بأنها/ تعني قدر من العمليات الغذائية التي يحصل عليها الطفل في المرحلة المبكرة من عمره بغرض الحصول النمو والطاقة والمحافظة على صحته البدنية والعقلية والنفسية.

٢- الطفـــل Child :

اصـطلاحا/ حسب القانون الدولي: وردة في المادة (1) من البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل الصادرة من الأمم المتحدة 1989م، تعريف الطفل بأنه: هو كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة سنة، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه (Guide counseling.2010).

كما عرف في القانون السوداني (2010) بأنه: "كل ذكر أو أنثى لم يتجاوز الثامن عشر من العمر، ما لم يبلغ سن الرشد بموجب القانون المنطبق عليه" (Guide counseling (2010).

إجرائياً: يعرفه الباحثان/ بأن الطفل يقصد به كل من تم تصنيفه بواسطة الاختبارات الطبية والصحية بأنه يعاني من سوء التغذية في مراكز التغذية العلاجية ذكراً أم أنثى وعمره أقل من (18سنة).

٣- ســـوء التغـــذيـــة Mal Nutrition :

اصطلاحا/ تستخدم للتعبير عن وضع لا يحصل فيه الجسم على كل المواد الغذائية الأساسية أو جزء منها التي يحتاجها الجسم، ويحصل هذا النقص إذا لم يحصل الجسم على واحد أو أكثر من العناصر الحيوية المطلوبة للقيام بوظائفه بصورة طبيعية، أو بسبب سوء الامتصاص المواد الغذائية الموجودة في الطعام، رغم توفر الكميات والعناصر الغذائية المطلوبة فيه. وتتراوح مستوى حالات سوء التغذية ما بين الطفيفة والحالات الشديدة. كما تشير بعض الدراسات بأن سوء التغذية هي حالات ناجمة عن الجوع أو نص الغذاء، وهي ظاهرة تتميز بها بعض مجتمعات الدول النامية، والطبقات الاجتماعية الفقيرة في القطر الواحد. كما تعني الاستهلاك غير الكافي أو الزائد أو غير المتوازن من أو المكونات الغذائية والتي تسفر عن ظهور بعض من الاضطرابات التغذية المختلفة " المشكلات الصحية المخلفة" (1999. Nawar &Rashad, Nisbi).

إجرائيا: يعرفها الباحثان/ بأنها تتضمن النقص في المواد الغذائية والبروتينات والطاقة التي يحصل عليها الطفل في المرحلة العمرية المبكرة، والتي تترتب عليها أمراض ومشكلات صحية مختلفة.

ثانياً: عوامل سوء التغذية وسط الأطفال:

هناك عدة مشكلات اجتماعية واقتصادية وثقافية تلعب دورا هاماً في حدوث إصابة الأطفال بسوء التغذية، منها:

١- منظومة المشكلات الاجتماعية:

أ) التفكك الأسري:

ويعرف بأنه بعد أفراد الأسرة الواحدة عن بعضهم البعض، وعدم ارتباطهم بالأحاسيس والمشاعر والأفعال المتبادلة، كما إنه يحمل تعبير الأسرة المحطة والمتأثر بالطلاق أو المشاجرات أو سجن أحد الوالدين أو تعرضهم لإدانات جنائية أو الوفاة أو غياب رب الأسرة بصورة مستمرة. فأن التفكك الأسري يؤثر على بنية المؤسسات الأسرية والرعاية الاجتماعية للأفراد العائلة بأكمله. وغالباً ما يكون الأبناء ضحية لسوء العلاقات بين الوالدين ويترتب عليهم مشكلات اجتماعية ونفسية، كعيش الأبناء في حالة الاضطراب والقلق وعدم الأمان والاكتئاب والمخاوف. بالإضافة إلى المشكلات الاجتماعية التي يتعرض لها الأطفال، كالتشرد والتسول وعمالة الأطفال وانحراف الأحداث. وكل ذلك يمكن أن يعرض الأطفال للعديد من المشكلات من بينها مشكلات سوء التغذية نتيجة عدم تلبي الاحتياجات الغذائية الكافية للأسرة والأطفال على وجه الخصوص (Alkhalifa, 2007).

يرى الباحثان أن التفكك الأسري يعد من أهم العوامل الاجتماعية التي قد تسهم بدور كبير في تدهور الصحة النفسية لدى الأطفال، ويتبين ذلك في ظهور العديد من اضطرابات النوم والمخاوف المتكررة، واضطرابات المزاج، والتوتر، وفقدان القدرة على التكيف والتوافق مع البيئة الاجتماعية. الأمر الذي قد يؤدي إلى اضطراب العلاقات الاجتماعية ونقص فرص التفاعل، وتدهور منظومة القيم والمفاهيم الرئيسة نحو التماسك الأسري، والتعرض للإصابة بجنوح الأحداث. ونتيجة لفقدان الرعاية الأسرية الكافية قد يتعرض الأطفال لنقص للإصابة بسوء التغذية مما يتسبب في حرمانهم من تناول الوجبات الغذائية بانتظام، أو بسبب عدم الاهتمام لانفصال الزوجين ولانشغال كل منهما بحياته الخاصة دون الأطفال.

ب) تنظيم الأسرة:

هو السلوك الإنجابي الذي يوفر للزوجين الوقت المناسب للتحكم والضبط بموعد البدء بإنجاب الأطفال وعددهم والفترة الفاصلة بين المولود والأخر، ومتى يجب التوقف عن الإنجاب، كل حسب ظروفه ومقدرته وبموافقة الزوجين معاً، ضمن الإطار الصحي الذي يركز على صحة الأم والطفل معاً.

فإن مفهوم تنظيم الأسرة يدخل ضمن مفاهيم الصحة الإنجابية الذي تساعد في عملية تخطيط الزواج وما يترتب عليه من تأسيس أسرة تتمتع بخصائص صحية ونفسية واجتماعية واقتصادية. حيث يتضمن مفهوم عملية تنظيم الأسرة على تخفيض نسبة إصابة النساء بفقر الدم وسوء التغذية للأم والجنين معاً، ذلك من خلال المباعدة بين الطفل والأخر. كما تعمل على تقليل الصعوبات الاقتصادية المصاحبة للولادة والمشكلات الصحية. بجانب تخفيض نسبة الوفيات وسط الأمهات والأطفال (Eljazooli, Haleema. 2013) .

حيث أصبح تطوير مفهوم تنظيم الأسرة والصحة الإنجابية مرتبطان بمؤشرات تقدم المستوى التعليمي والصحي لدى الأسر والمجتمعات في تعزيز هذه المفاهيم التي تنعكس إيجاباً على رفع المستوى المعيشي والاجتماعي. فإن ضعف هذه المعلومات في أوساط المجتمع السوداني ودارفور على وجه الخصوص ربما أسهمت سلباً على الأوضاع الصحية للأطفال والأمهات (Family planning.2019).

يرى الباحثان إنه نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي المعاصر للعملية التعليمية والانفجار المعرفي والمفاهيمي، فقد تبدلت العادات السلوكية والمفاهيم التي ترتبط بالإنجاب مواكبة لركب الحضارة والرقي، حيث أسهمت التطورات العلمية في ميدان الصحة الإنجابية في حماية الأمومة والطفولة وزيادة التماسك الأسري من خلال غرس القيم والمفاهيم الحميدة لتنظيم الأسرة وخفض عدد الوفيات بسبب تعرض الأمهات لفقر الدم كنتيجة للولادات غير الآمنة وبسبب عدم وجود الرعاية الكافية منذ بداية الحمل. ونتيجة لارتفاع معدلات الفقر وتدني مستوى المعيشة.

ج) الثقافة الغذائية:

تقصد بها الشكل النمطي للوجبات الغذائية السائدة وسط أفراد المجتمع، ومن حيث الإعداد والتقديم والكمية و النوعية بالإضافة إلى العادات والتقاليد التي تتحكم في كيفية تناولها وتوزيعها ومكوناتها وأسلوب العمل اليومي (Nawar &Rashad. 1999).

فإن الفهم الخاطئ للحاجات الغذائية المناسبة قد يودي إلى الإصابة بسوء التغذية. فالوعي بأهمية الغذاء والعناصر الغذائية المكونة لها ونوعية الوجبات ذات القيمة الغذائية، تعد من المفاهيم المهمة التي تشكل التغذية ذات قيمة صحية وسط أفراد الأسرة. كما أن معرفة الأمهات بالفوائد الغذائية المناسبة بالنسبة لهن وللأطفال تعد واحدة من المشكلات التغذية التي تودي إلى إصابة الأطفال بأمراض سوء التغذية. وكذلك جهل الأمهات بنوعية الغذاء المناسب بالنسبة للمرأة الحاملة و المرضعة والاعتماد على نوع واحد من الغذاء كمصدر للطاقة تعد إحدى العوامل المسببة بإصابة الأطفال بسوء التغذية، نتيجة إصابة بعض الأمهات بأمراض قبل الولادة أو مواجهة بعض المشكلات المتعلقة بالرضاعة الطبيعية والتي لها علاقة بصحة الأم. حيث تتمسك بعض الأسر في المجتمعات المحلية بشكل غذائي نطي لا تتناسب قيمتها الغذائية لبعض الفئات كالأطفال والنساء في فترات الحمل والولادة والرضاعة. وعليه فإن العادات الغذائية قد تلعب دوراً كبيراً في مشكلات سوء التغذية عند بعض المجتمعات، وذلك نسبة لتعود الأسر على أشكال غذائية محددة وعدم قبول إدخال تغيرات أخرى ذات الفوائد الغذائية، كما ترتبط تلك العادات والتقاليد بالفترات الزمنية في تناول الوجبات في شكل فردي أو جماعي، بالإضافة إلى مستوى مشاركة الأطفال في اختيار وتناول الطعام (Robert &Hurdis.2013).

يرى الباحثان إن الثقافة الغذائية تلعب دور كبير في تعزيز سبل الوقاية من الأمراض المزمنة التي تتعرض لها الأمهات أثناء مرحلة الحمل وأثناء الولادة وما بعدها، كما أنها قد تعمل على رعاية الأطفال وتكامل النمو السليم في المجالات المختلفة، مثلاً: (النمو الجسدي، الحركي، العقلي، المعرفي، العاطفي، الاجتماعي والنفسي)، وغيرها من العمليات التي تحتاج إلى قدر كبير من الوعي الأمومي بالثقافة الغذائية السليمة التي تعين الأم الحامل على تجنب الوقوع في المشكلات الصحية أثناء الحمل أو عند الولادة أو الرضاعة، كما تلعب الثقافة الغذائية للأم دور كبير في رعاية الأطفال وحمايتهم من الإصابة بأمراض سوء التغذية. يعود السبب في انتشار أمراض سوء التغذية الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة التي تعاني منها الأسر الفقيرة، ونتيجة لارتفاع أسعار المواد الغذائية وعدم توافرها وصعوبة إمكانية الحصول عليها، إضافة إلى الظروف الاستثنائية التي يعيشها النازحين بمعسكرات النزوح، وانعدام الاستراتيجيات البديلة التي تعمل على تعزيز الثقافة الغذائية وتثقيف الأسر على أهمية التنوع في تناول الغذاء. لذلك ينبغي تبني إستراتيجية حديثة قائمة على تعزيز الثقافة الغذائية

للاستفادة من الجهود والخدمات التي تقدمها المنظمات الإنسانية والتطوعية في رعاية الأمومة والطفولة وحمايتهم ومساندتهم والمحافظة على تعزيز حق العيش الكريم والصحة الإنجابية السليمة والرعاية الكاملة وجودتها مدى الحياة.

٢- المشكلات الاقتصادية:

كشفت نتائج الأبحاث التربوية والإنسانية والتطبيقية ثمة وجود ارتباط قوي بين المتغيرات الاقتصادية ومشكلات الفقر وسوء التغذية وسط الأطفال، فإن المجتمعات التي ترتفع فيها نسبة النقص في الغذاء، قد ترتفع فيها نسبة الأطفال المصابين بسوء التغذية والمتمثلة في نقص النمو والوزن، وفي هذه المجتمعات نجد أن نسبة كبيرة من السكان يعانون من حالة الفقر الشديد، حيث نجد شريحة كبيرة من سكانها يواجهون نقصا في الأغذية الضرورية، الأمر الذي يجعلهم يكابدون المشاق والكفاح من أجل البقاء على قيد الحياة ويتقاضون أجراً بأقل من دولار واحد في اليوم. فإن الفقر سبباً للجوع وسوء التغذية وسط الأطفال. كل هذه العوامل قد تتسبب في حرمان هذه الفئات المعوزين من الحصول على القوة المهارة والعمل المنتج، وأن الجوع ونقص الغذاء يقلل من قدرة الفقراء على تنمية مهاراتهم، كما يقلل من إنتاجية عملهم، وبالتالي دمجهم في المجتمع. كما أن نقص الغذاء والتغذية أثناء الطفولة يوثر سلباً على القوى العقلية والبدنية ويعرقل القدرة على التعليم في المدرسة والحصول على فرص العمل لهؤلاء الأطفال عندما يصلون سن البلوغ أو العمل؛ وهذا يعني دوران في حلقة مفرغة من الفقر والجوع وسط هذه المجتمعات والأسر. وكشفت دراسات أجريت في الهند والباكستان والبنغلاديش وفيتنام في تقديراتها المختلفة، على الآثار الاقتصادية والاجتماعية المترتبة على الأسر والمجتمعات التي تعاني من الفقر ونقص الغذاء وسوء التغذية وسط أفرادها، كالمشكلات الصحية وانخفاض في مستوى الإنتاج، وقلة الحصول على فرص العمل والوظائف في الدولة. وذكر الاقتصادي، روبرت فوجل (Ropret.Fugel) أن الجوعى لا يستطيعون شق طريقهم والخروج من الفقر، وفي تقديره فإن (20%) من السكان في انجلترا وفرنسا قد تم استبعادهم بالفعل من القوة العاملة في عام (1790)، بسبب ضعفهم الشديد ومعاناتهم من الجوع والفقر، ويؤكد في دراسته أن التغذية الحسنة كانت لها الفضل في تحقيق نسب النمو الاقتصادي في فرنسا وبريطانيا في الفترة ما بين (179 – 1880).

بالنظر إلى أن كثيراً من البلدان الحالية في بعض الدول النامية قد يعاني من الفقر مثلما كانت تعانيه بريطانيا وفرنسا في عام (1790). ويشير (روبرت) في تحليلاته، أن خفض معدل الجوع وسوء التغذية يمكن أن يؤثر بحسم معدل الوفيات بين الأطفال وعلى مكافحة نقص المناعة البشرية (الايدز) والملاريا والأنيميا وغيرها من الأمراض.

ويوضح الجدول رقم (1) التالي أثر الفقر والجوع في تحقيق الأهداف الإنمائية الأخرى للألفية الجديدة، والمتمثلة في تحقيق الأهداف الصحية والتعليمية والاجتماعية.

Fao.org/3/y7352a/y732o4.htm

الهـــــدف	مـــؤشـــرة مختـــارة	أثـــر الفقـــر والجـــوع
١- نشـر التعلـيم الابتـدائي على العالمي	صافي نسبة الانتظام في المدرسة ومعدل الإلمام بالقراءة والكتابة	خفض معدل الانتظام وإتلاف القدرات الإدراكية
٢- تضـــيق الفجـــوة فـــي المساواة بين الجنسين	النسـبة بـين الفتيـات والأولاد فـي التعليم الابتدائي	ربمـا يخفـض مـن نسـبة الانتظـام فـي الفتيات في المدرسة
٣- خفض معدلات الوفيات بين الأطفال	معدل الوفيات بين الأطفال دون الخامسة	لـه علاقـة بوفيـات الأطفـال بنسـبة (60%) من الأطفال
٤- تحسين صحة الأم	معدل الوفيات بين الأمهات	يزيد من مخاطر الوفيات بين الأمهات
٥- مكافحـة نقـص المناعـة البشرية (الايدز) وغيرها من الأمراض	انتشار نقص المناعة البشرية بين النسـاء الحوامـل، ونسـبة الوفيـات المرتبطة بالملاريا	يزيد من انتشار نقص المناعة البشرية (الايـدز) ويضـاعف معـدل وفيـات الأطفال من مرتين إلى ثلاث
٦- ضمان استدامة البيئة	نسبة الأراضي المغطاة بالغابات	يـؤدي إلـى اسـتخدام الأراضـي الحرجـة والموارد بشكل غير مستدام

المصدر: Fao.org/3/y7352a/y732o4.htm

وبالنظر إلى الجدول أعلاه، بين لنا العلاقة والتأثير المباشر بالنسبة للفقر والجوع على صـحة الأطفال والأمهات وبالإضـافة إلـى المشكلات التعليميـة والاجتماعيـة. المؤديـة إلـى تلك المشكلة.

ثالثاً: الدراسات السابقة:

أسفر نتائج دراسة (Palestinian Human Land Association.2016.)، والتي هدفت إلى التقصي والكشف عن فحص مستوى الفيتامين (أ) لدى الأطفال المصابين بسوء التغذية، والذين تقل أعمارهم عن (5) سنوات، والذين يترددون على الجمعية. اشتملت عينتها على (150) طفلاً وطفلة، يعانون من سوء التغذية، تقع أعمارهم في الفئة العمرية أقل من خمس سنوات. تم جمع البيانات بتطبيق الاستبيان من خلال المقابلة مع أولياء أمور الأطفال. وتم التحقق من إجراء القياسات الجسمانية والتي تضمنت قياس (الوزن، الطول، الارتفاع)، وأخذت عينات من الدم لتحديد مصل الفيتامين(أ) (الزنك، الحديد، نصاب الدم). تم إجراء التحليل الإحصائي باستخدام نسخة (18) من برنامج أل (SPSS). خلصت الدراسة بعدة نتائج منها: أن غالبية الأطفال الذين شملتهم الاستبيان (90.7%) رضاعة طبيعية فورية. وحصل أكثر من ثلثي الأطفال (71.3%) على تغذية الثدي حصراً. هناك علاقة ذات دالة إحصائية بين مصدر الدخل الشهري ومستوى فيتامين (أ). كما أن هناك علاقة ذات دالة إحصائية بين الوزن عند الولادة ومستوى فيتامين (أ). كما أسفرت نتائج دراسة Capradge University.2016)، والتي هدفت الدراسة إلى التقصي والكشف عن مشكلات سوء التغذية وسط بعض الأمهات والأطفال في المجتمع المصري. تكونت عينتها من (5357) أماً وطفلاً، من الأمهات والأطفال الذين تم قياس أطوالهم وأوزانهم جميعاً. أسفرت نتائج الدراسة بأن (32.3%) من الأمهات تعانين من البدانة، كما أن أطفالهم يعانون من وقف النمو والتقدم، مما يعني أن هناك تناقضاً مع فكرة ندرة الغذاء في وقف نمو الأطفال. ووجدت الدراسة أن تغذية الأطفال بالشكولاتة والبسكويت وأنواع الحلوى المختلفة يرتبط بنسبة (51%) أكثر من بالأطفال المتقزمين والأمهات البدنية. أما تغذية الأطفال على الفاكهة والخضروات يجعلهم أقل عرضة بنسبة (24%) للإصابة بالتقزم والارتباط ببدانة الأمهات. كما بينت نتائج الدراسة أن سوء التغذية مرتبطة بجودة الغذاء وكميته وليست الكمية فقط، وأن إتباع النظام الغذائي المنزلي الغني بالطاقة والسكريات والقليل من الفاكهة والخضروات من الممكن أن يحرم الطفل من مواد غذائية مهمة للنمو، كما أن الاستهلاك المتزايد من الوجبات الخفيفة والسكرية يمكن أن تجعل الأطفال يعانون من سوء التغذية وليس نقص التغذية. بينما كشفت نتائج دراسة (Hilin.2013)، نقلاً عن منظمة الأمم المتحدة (الشؤون الطبية) أوضحت الدراسة أن سوء

التغذية مسئول عن وفاة (45%) من الأطفال دون سن الخامسة على مستوى العالم، وأكدت الدراسة بأن سوء التغذية يفضي إلى وفاة (3.1) مليون طفل دون سن الخامسة، واستعرضت الدراسة شتى أسباب سوء التغذية أثناء فترة الحمل والطفولة وبينت أن سوء التغذية التي تضم زيادة الوزن أو البدانة أو نقص الوزن، مرتبطة بعوامل وآثار اقتصادية. وأن العالم ينفق تكاليف تصل قيمتها (3.5) تريليون دولار، أي ما يعادل (500) دولار للفرد الواحد، من حيث الرعاية الصحية وفقدان الإنتاجية. واستعرضت الدراسة أدلة على نقص التغذية لدى الأم والطفل في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط منذ العام (2008)، وأن حاجز الفقر وعدم الاستقرار السياسي يظل الفضية الأساسية في مكافحة مشكلات سوء التغذية وسط الأطفال. كما أوضحت نتائج دراسة (UN. Bangladish.2009) ، والتي هدفت إلى التقصي عن تحديد حجم انتشار سوء التغذية وسط الأطفال في بنغلاديش. أجريت على الأسر التي تعاني أطفالها من سوء التغذية، حيث طبقت دراسة مسحية على الأسر في عدد من المدن والقرى، والتي استهدفت حوالي ربع سكان البلاد. وكشفت نتائج الدراسة بأن (60%) من الأسر التي استهدفت في المسح والتقييم، أنهم لا يحصلن على الطعام الكافي مع انخفاض الدخل بنحو (12%) ما بين عامي (2005– 2008). ووجدت الدراسة أن أمية الأمهات وكبر حجم الأسرة المكونة من عدد من الأشقاء، وقلة الوصول إلى وسائل الإعلام، ومكملات غذائية، ومياه غير صحية، كل هذه العوامل أرطبت ارتباطا وثيقاً بسوء التغذية الشديدة والمزمن لدى الأطفال. وأوصت الدراسة على ضرورة الرضاعة الطبيعية على الأقل للستة الأشهر الأولى من الولادة، وتوعية الأسر حول أفضل سبل التغذية، مع إجراء مسح دوري للغذاء ووضع التغذية للتعرف المبكر على تقلبات الوضع الغذائي والصحي والأمن الغذائي للأسر. أوضحت دراسة (Issa.2017)، إلى كشف المشكلات الاجتماعية التي تواجه أسر الأطفال المصابين بأمراض بسوء التغذية، وطبقت الدراسة على عينة من الأسر اللاتي تواجه أطفالهن مشكلات سوء التغذية، وتم اختيار (30) أسرة، كعينة عشوائية، يتلقون خدمات التغذية العلاجية في المراكز الصحية بولاية شمال دارفور. وخلصت الدراسة ببعض النتائج، أهمها: إن العدد الأكبر من الأطفال المصابين بسوء التغذية تواجه أسرهم مشكلات اجتماعية واقتصادية. وأن أغلبهم من معسكرات النازحين (زمزم وأبوشوك). أما دراسة (Hammoda,2018)، هدفت إلى تحديد أثر الأغذية التقليدية في معالجة سوء التغذية لدى الأطفال من عمر (1– 5) سنة. وطبقت الدراسة على معسكر زمزم

للنازحين، تم اختيار (24) طفل مصابين بسوء التغذية، وصنعت وجبات من الأغذية التقليدية (السمسم، لبن الأبقار، الدخن) دعمت بعناصر غذائية أخرى، كالسكر وملح الطعام. استخدمت في الدراسة المنهج التجريبي؛ القبلي والبعدي (تتبع الحالة) لمدة شهران. خلصت الدراسة بأن: الأطفال المصابين بسوء التغذية استجابوا ايجاباً بعد تناولهم للأغذية التقليدية وأعطت نتائج جيدة في معالجة الأطفال المرضى. كذلك نجد في دراسة (Abbaker.2019)، هدفت الدراسة إلى فحص تأثير نقص العناصر الغذائية الصغرى الحديد والزنك والمغنيسيوم على حمل النساء بمعسكرات النزوح بمنطقة الفاشر، طبقت الدراسة على عينة من النساء الحوامل والمصابات بفقر الدم، استخدمت في الدراسة المنهج الاستقصائي العشوائي والتجريبي، تم إجراء القياسات الانثربولوجية ثم أخذ عينات دم من المفحوصين في حاويات (إديتا EDTA) لإجراء التحاليل الكيموحيوية لقياس مستويات كل من اليهموجلوبين والحديد والزنك والمغنسيوم في البلازما. خلصت الدراسة بأن هناك فوارق (0.05) في مؤشرات العمر والمستوى التعليمي وعدد الأفراد مع عدد مرات الإجهاض والإصابة بالأمراض المزمنة وإصابة الملاريا وأستخدم حبوب التعويض. بالإضافة إلى وجود فوارق معنوية (0.05) في مؤشرات نوع العمل والدخل الشهري وفترات الحمل والولادة والعمر عند الزواج، وتركيز كل من الهيموجلوبين والحديد والزنك والمغنيسيوم في بلازما الدم.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوعات مختلفة عن مشكلات سوء التغذية بين الأسر والأطفال، أغلبها ركزت في عرض بيانات إحصائية مع الإشارة إلى مشكلات الفقر كأحد العوامل المسببة لسوء التغذية وسط الأطفال وتصنيف مستويات سوء التغذية، كقضية صحية تتطلب تقديم مساعدات علاجية وغذائية فقط. ولم تطرق تلك الدراسات إلى موضوع الأسباب والعوامل المؤدية إلى إصابة الأطفال بسوء التغذية، كمشكلة أسرية ومجتمعية قبل أن تكون مشكلات طفولة، وخاصة المشكلات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، الأمر الذي شكل فجوة بحثية لهذه الورقة وهو استبعاد هذه المتغيرات في الدراسات السابقة، كما استفاد الباحثان من بعض الأطر المنهجية والموضوعية للدراسات السابقة، وتطابقت نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج الدراسات السابقة.

الإجـــراءات المنهجيـــة للـــدراســـة:

منهـــج الـــدراســـة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي، اعتمادا على الأسلوب المقارن، ويعرفه الباحثان إجرائياً/ بأنه المنهج الذي يقوم بوصف الظاهرة السلوكية كماهي عليه في الواقع دون أن يتدخل الباحث.

مجتمـع وعينـة الـدراســة:

اشتمل مجتمع البحث من أسر الأطفال المصابين بسوء التغذية في مراكز التغذية العلاجية، وأمهات الأطفال في الأسر المحتجزات بولاية جنوب دار فور. حيث اشتملت عينة الدراسة (51) أسرة، من أسر الأطفال المصابين بسوء التغذية بمراكز التغذية العلاجية، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الـــدراســـــة:

تم إعداد وتطوير أدوات الدراسة من قبل الباحثان لقياس العوامل الاجتماعية والاقتصادية وسوء التغذية، إضافة إلى استخدام الملاحظة المباشرة.

إجـــراءات الـــدراســة الميـــدانيـــة:

أجريت هذه الدراسة في ولاية جنوب دارفور، على مراكز التغذية العلاجية، كدراسة حالة على أسر الأطفال المصابين بسوء التغذية حسب التصنيف الطبي في المراكز، ويتلقون مساعدات علاجية وغذائية، وكانت عدد الأسر المحتجزات أثناء فترة الدراسة بلغت (51) أسرة، لذلك اتبع الباحثان عينة الحصر الشامل لمدة شهرين. تم جمع البيانات عن طريق أداة الاستبيان، بالإضافة إلى الملاحظة المباشرة من خلال وجود الباحثان مع مجتمع الدراسة أثناء جمع المعلومات والبيانات. ولمعالجة وتحليل بيانات الدراسة الميدانية، استخدم الباحثان برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والتي تصف بعض الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة (العمر، الحالة الزوجية، عدد الأبناء)، ومن ثم تطبيق معامل (بيرسون) لمعرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة.

عرض وتحليل البيانات وتفسير النتائج:

أولاً: عرض الإحصائيات عن حالات سوء التغذية في السودان والولاية (منطقة الدراسة):

تشير الإحصائيات بأن هناك ما يقدر بنحو (750.000) طفلاً دون سن الخامسة متضررين من الهزال في السودان، مما يتطلب في ذلك (210.000) حالة حادة تتطلب علاجاً فورياً لإنقاذ الحياة.

جدول رقم (1) يوضح المؤشرات لبعض حالات سوء التغذية وسط الأطفال بولاية جنوب دارفور

المؤشرات	النسبة
سوء التغذية العام	%16
سوء التغذية الحاد	%4.5
التقزم	%28.2
نقص الوزن	%33
نقص الوزن عند الولادة	%32.3
فقر الدم بين النساء الحوامل	%34.1
فقر الدم بين النساء غير الحوامل	%30.4
البدء المبكر في الرضاعة الطبيعية	%68.7
الرضاعة الطبيعية المطلقة	%55.4
إستهلاك الملح المضاف اليه اليود	%7.6
تغطية فيتامين (أ)	% 95 – 85

المصدر: ورشة تكوين شبكة الأكاديميين والبحث العلمي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي 28/فبراير/2019.

جدول رقم (2) برنامج العلاج الخارجي (OTP) سوء التغذية الحاد للأطفال بالولاية

العام	الدخولات	الذين تم علاجهم	النسبة المئوية
2019	47251	43979	% 91.6
2018	45218	40765	% 90.7
2017	42841	37046	% 95
2016	46543	41772	% 88.3
2015	39879	33943	% 89.3

جدول رقم (3) يوضح برنامج التغذية الإضافية (TSFP) للأطفال المصابين بسوء التغذية المتوسط بالولاية:

العام	الدخولات	الذين تم علاجهم	النسبة المئوية
2019	84000	76442	% 91.6
2018	72240	55725	% 88.3
2017	56952	54370	% 89.3
2016	48582	40117	% 90.8
2015	44611	38326	% 92

من الملاحظ في الجدولين (2 ,3) أعلاه، والتي رصدت فيه حالات سوء التغذية للأطفال في خلال الخمسة أعوام، حيث تؤكد الإحصائيات بأن هناك ارتفاعاً تصاعدياً لحالات سوء التغذية بين الأطفال في كل الأعوام، على الرغم من الجهود المبذولة للعلاج، وهذا يؤكد ضعف جدوى الإستراتيجية القائمة على مواجه مشكلات سوء التغذية من خلال التعامل بالنتائج والأعراض، دون النظر إلى الأسباب والعوامل. (وزارة الصحة الولائية، قسم شؤون التغذية العلاجية،2015– 2019).

ثانياً: عـــرض الجـــداول التكـــراريـــة:

جدول رقم (4) الحـــالـــة الـــزوجيـــة

الحالة الزوجية	التكرارات	النسبة المئوية
متزوج	34	% 66.7
مطلقة	10	% 19.6
أرملة	7	% 13.7
المجموع	51	% 100

تبين من الجدول أعلاه بأن (66.7 %) من أمهات الأطفال المصابين بسوء التغذية متزوجات، بينما (19.6 %) منهن مطلقات و (13.7 %) أرامل، فإن هذه النسب الأخيرة تدل على مؤشرات التفكك الأسري وسط هذه النساء، وهذه العوامل قد تكون أسهم في ظهور حالات سوء التغذية وسط الأطفال، والتي تتمثل في ضعف الرعاية الاجتماعية الخاصة بأمهات الأطفال.

جدول رقم (5) العمـــــــــر

الفئات العمرية	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من (25) سنة	22	% 43.1
(30-26) سنة	21	% 41.2
(31 – 35) سنة	5	% 9.8
(36 – 40) سنة	3	% 5.9
(41 سنة) فأكثر	0	% 0
المجموع	**51**	**%100**

تبين من الجدول أعلاه بأن (43.1%) من الأمهات أعمارهن أقل من (25 سنة)، كما أن (41.2%) منهن تقع أعمارهن ما بين (26 – 30 سنة)، وهذه قد يعطي مؤشر على ارتفاع نسبة الزواج المبكر وسط البنات، وهذا الأمر ربما انعكس سلباً على صحة الأمومة والطفولة، وبالتالي الرعاية الأسرية بأكملها.

جدول رقم (6) عـــــدد الأبنـــــاء

عدد الأبناء	التكرارات	النسبة المئوية
3-1	18	% 35.3
6-4	25	% 49
9-7	8	% 15.7
10فأكثر	0	% 0
المجموع	**51**	**%100**

تبين من الجدول أعلاه بان (48%) من النساء كانت عدد أبنائهن تتراوح ما بين (4–6) وهذه النسبة مرتفعة إذا ما قارناها بأعمار الأمهات، مما تدل بارتفاع حالات الزواج المبكر والإنجاب المتقارب وعدم التباعد في فترات الحمل والولادة، كل ذلك يمكن أن تؤدي إلى مشكلات صحية وصعوبة في الرعاية الأسرية، بالإضافة إلى ظهور حالات التفكك الأسري. كما أن (15.7%) منهن تتراوح عدد أبنائهن ما بين (7– 9)، بينما (35.3%) فقط تتراوح

أبنائهن ما بين (١ – 2)، فإن هذه المؤشرات الديمغرافية (الحالة الزوجية، العمر، عدد الأبناء) تشير إلى وجود المشكلات الاجتماعية وسط أسر الأطفال المصابين بسوء التغذية.

ثالثاً: مناقشة نتائج الدراسة حسب الفروض:

الفرض الأول: والذي ينص على (وجود علاقة ذات دالة إحصائية بين التفكك الأسري وسوء التغذية وسط الأطفال بولاية جنوب دارفور).

وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحثان ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة.

جدول رقم (7) يوضح نتيجة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين التفكك وسوء التغذية وسط الأطفال بولاية جنوب دارفور:

المتغيرات	العدد	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	الاستنتاج
التفكك الأسري	51	0.350*	0.012	توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن عدد العينة =(51) وقيمة الارتباط (0.350) ومستوى الدلالة (0.012)، وهي دالة إحصائية، إذن النتيجة تحقق صحة الفرض، حيث توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائية بين التفكك الأسري وسوء التغذية وسط الأطفال.

اتفقت هذه النتيجة مع ما كشفت عنه تقارير وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2019) والتي بين أن الأطفال الذين يعانون من سوء التغذية تواجه عائلاتهم اضطرابات أسرية. كما اتفقت مع ما توصلت إلية نتائج عيسى (Issa.2017)، والتي هدفت إلى الكشف عن المشكلات الاجتماعية التي تواجه أسر الأطفال المصابين بأمراض بسوء التغذية، ومن أهم نتائجها إن العدد الأكبر من الأطفال المصابين بسوء التغذية تواجه أسرهم مشكلات اجتماعية واقتصادية، وإن أغلبهم من معسكرات النازحين (زمزم وأبوشوك).

يرى الباحثان إنه من الضروري التدخل الاستراتيجي السريع لتبني استراتيجية مبتكرة قائمة على حماية الأسرة وصيانة النسيج الاجتماعي من الانهيار وتعزيز النمو العاطفي السليم بين الزوجين، ودعمهما وتشجيعها على الاستمرار في الحياة الزوجية والتماسك من أجل حماية الأبناء والعمل على تربيتهم تربية سليمة. ولحماية الأطفال من الإصابة بسوء التغذية يجب تبني

مشروع وطني قائم على نشر والوعي الصحي والغذائي من خلال (تعزيز البيئات الغذائية الصحية في المدارس، تمكين الأسر والأطفال من المطالبة بالطعام المغذي. كما إن نجاح البلدان وتقدمها ونهضتها يرتبط ارتباطاً وثيقا بمدى قدرتها على تبني مشروعات ذكية استثمارية في مجال التغذية العلاجية والحميات الغذائية للأطفال والشباب، كما أن تحقيق أهداف التنمية المستدامة يرتبط بمدى قدرة الدولة على استغلال رأس المال البشري من خلال استثمارها في تغذية الطفل، لأن الحميات الغذائية تمثل محوراً ضرورياً وركيزة أساسية لنمو الأطفال معرفياً، ووجدانياً، وفي توافقهم وأدائهم المدرسي، وفي تحقيق تقدمهم وتعزيز مهاراتهم الحياتية والمستقبلية.

الفرض الثاني: والذي ينص على (توجد علاقة ذات دالة إحصائية بين المستوى التعليمي وسوء التغذية وسط الأطفال بولاية جنوب دارفور).

وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحثان ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة.

جدول رقم (8) يوضح نتيجة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين المستوى التعليمي وسوء التغذية وسط الأطفال بولاية جنوب دارفور

المتغيرات	العدد	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	الاستنتاج
المستوى التعليمي	51	*0.513	0.000	توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن عدد العينة =(51) وقيمة الارتباط (0.513)، ومستوى الدلالة (0.000)، إذن النتيجة تحقق صحة الفرض كما توقعه الباحث، حيث توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائية بين المستوى التعليمي وسوء التغذية وسط الأطفال، بمعنى أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات سوء التغذية تنخفض مستوى التعليم وسط أسرهم.

اتفقت نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (UN. Bangladish.2009)، والتي هدفت إلى تحديد حجم انتشار سوء التغذية وسط الأطفال في بنغلاديش، أكدت نتائجها بأن تدني المستوى التعليمي للأمهات (أمية الأمهات)، وكبر حجم الأسرة المكونة من عدد من الأشقاء، وقلة الوصول إلى وسائل الإعلام، ومكملات غذائية، ومياه غير صحية، كل هذه العوامل أرطبت ارتباطا وثيقاً بسوء التغذية الشديدة والمزمن لدى الأطفال.

يرى الباحثان إن المستوى التعليمي للأم ذو أهمية بالغة في الرعاية الصحة السليمة للطفل وفي مدى قدرتها على الإلمام بالمعلومات الضرورية لتعزيز النمو السوي لأطفالها، وإدراكها لاحتياجاتهم الغذائية التي تتناسب مع فئاتهم العمرية. كلما كان المستوى التعليمي للأم مرتفعاً كلما كان وعيها وإلمامها بالثقافة الغذائية والصحية أكبر، وقدرتهما على تنظيم الوجبات الغذائية للأطفال وتناولها في وقتها المحدد لها بدرجة أفضل، مما يمكنهم من التمتع بالنمو السليم في مختلف المجالات. إن معظم الأمهات في مجتمع الدراسة يعاني ارتفاع في معدل الأمية وانخفاض المستوى التعليمي، الأمر الذي يتطلب التدخل السريع من الجهات المعنية باتخاذ القرار في العمل على تعزيز البرامج الإنمائية لزيادة وعي الأمهات بالثقافة الصحية وتقديم استراتيجيات التغذية السليمة، وتخفيف مستوى الأمية ومحاربتها والحد من آثارها على صحة الأم الحامل ونمو الأطفال وتمكينهم من السلامة الصحية مدى الحياة.

الفرض الثالث: والذي ينص على (هناك علاقة ذات دالة إحصائية بين ثقافة التغذية وسوء التغذية وسط الأطفال بولاية جنوب دارفور).

وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحثان ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة.

جدول رقم (9) يوضح نتيجة معامل ارتباط (بيرسون للعلاقة الارتباطية) بين الثقافة الغذائية وسوء التغذية وسط الأطفال بولاية جنوب دارفور

المتغيرات	العدد	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الثقافة الغذائية	51	0.383	0.004	توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن عدد العينة = (51)، وقيمة الارتباط (0.383)، ومستوى الدلالة (0.004)، إذن النتيجة تحقق صحة الفرض، حيث توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الثقافة الغذائية وسوء التغذية وسط الأطفال، حيث أن كثير من أسر الأطفال يجهلون بالوجبات ذات القيمة الغذائية المناسبة للأطفال، بالإضافة إلى طريقة تناولها، وهذا ربما ترجع تأثير تدني مستوى التعليم بين هذه الأسر.

اتفقت نتيجة هذا الفرض مع توصلت إليه نتائج دراسة حمودة (Hammoda.2018)، والتي هدفت إلى تحديد أثر الأغذية التقليدية في معالجة سوء التغذية لدى الأطفال من عمر (1– 5) سنة. حيث كشفت نتائجها أن هنالك أثر إيجابي للوجبات التقليدية في معالجة

مشكلات سوء التغذية وسط الأطفال، الأمر الذي يجهلها الكثير من الأسر في تناولها ومعرفة قيمتها الغذائية. وإن الأطفال المصابين بسوء التغذية استجابوا إيجابا بعد تناولهم للأغذية التقليدية وأعطت نتائج جيدة في معالجة الأطفال المرضى.

يرى الباحثان إن الثقافة الغذائية تلعب دور كبير في تعزيز سبل الوقاية من الأمراض المزمنة التي تتعرض لها الأمهات أثناء مرحلة الحمل وأثناء الولادة وما بعدها، كما أنها قد تعمل على رعاية الأطفال وتكامل النمو السليم في المجالات المختلفة، مثلاً: (النمو الجسدي، الحركي، العقلي، المعرفي، العاطفي، الاجتماعي والنفسي)، وغيرها من العمليات التي تحتاج إلى قدر كبير من الوعي الأمومي بالثقافة الغذائية السليمة التي تعين الأم الحامل على تجنب الوقوع في المشكلات الصحية أثناء الحمل أو عند الولادة أو الرضاعة، كما تلعب الثقافة الغذائية للأم دور كبير في رعاية الأطفال وحمايتهم من الإصابة بأمراض سوء التغذية. يعود السبب في انتشار أمراض سوء التغذية الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة التي تعاني منها الأسر الفقيرة، ونتيجة لارتفاع أسعار المواد الغذائية وعدم توافرها وصعوبة إمكانية الحصول عليها، إضافة إلى الظروف الاستثنائية التي يعيشها النازحين بمعسكرات النزوح، وانعدام الاستراتيجيات البديلة التي تعمل على تعزيز الثقافة الغذائية وتثقيف الأسر على أهمية التنوع في تناول الغذاء. لذلك ينبغي تبني إستراتيجية حديثة قائمة على تعزيز الثقافة الغذائية للاستفادة من الجهود والخدمات التي تقدمها المنظمات الإنسانية والتطوعية في رعاية الأمومة والطفولة وحمايتهم ومساندتهم والمحافظة على تعزيز حق العيش الكريم والصحة الإنجابية السليمة والرعاية الكاملة وجودتها مدى الحياة.

الفرض الرابع: والذي ينص على (هناك علاقة ذات دالة إحصائية بين تنظيم الأسرة وسوء التغذية وسط الأطفال بولاية جنوب دارفور).

وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحثان ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة.

جدول رقم (10) يوضح نتيجة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين تنظيم الأسرة وسوء التغذية وسط الأطفال بولاية جنوب دارفور

المتغيرات	العدد	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	الاستنتاج
تنظيم الأسرة	51	0.408*	0.003	توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن عدد العينة =(51) وقيمة الارتباط (0.408) ، ومستوى الدلالة (0.003)، هي دالة إحصائية، أذن النتيجة تحقق صحة الفرض، حيث توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين تنظيم الأسرة وسوء التغذية وسط الأطفال. حيث أسهم مفاهيم الزواج والصحة الإنجابية وسط الأسر في زيادة إصابة الأطفال بسوء التغذية.

اتفقت هذه النتيجة مع ما كشفت عنه تقارير وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2019) والتي بينت أن مفاهيم الزواج والصحة الإنجابية وسط الأسر قد أسهمت في زيادة إصابة الأطفال بسوء التغذية، حيث كشفت أن (48%) من النساء كانت عدد أبنائهن تتراوح ما بين (4–6) وهذه النسبة مرتفعة إذا ما قارناها بأعمار الأمهات، مما يدل على ارتفاع حالات الزواج المبكر والإنجاب المتقارب وعدم التباعد في فترات الحمل والولادة، كل ذلك يمكن أن تؤدي إلى مشكلات صحية وصعوبة في الرعاية الأسرية، بالإضافة إلى ظهور حالات التفكك الأسري. كما إن (15.7%) منهن تتراوح عدد أبنائهن ما بين (7– 9) طفل، بينما (35.3%) فقط يتراوح عدد أبنائهن ما بين (1 – 2)، فإن هذه المؤشرات الديمغرافية (الحالة الزوجية، العمر، عدد الأبناء) تشير إلى وجود المشكلات الاجتماعية وسط أسر الأطفال المصابين بسوء التغذية.

يرى الباحثان إنه ازدادت الحاجة الماسة إلى تعزيز ونشر ثقافة تنظيم الأسرة كنتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي المعاصر للعملية التعليمية والانفجار المعرفي والمفاهيمي، فقد تبدلت العادات السلوكية والمفاهيم التي ترتبط بالإنجاب مواكبة لركب الحضارة والرقي، حيث أسهمت التطورات العلمية في ميدان الصحة الإنجابية في حماية الأمومة والطفولة وظهور الحاجة إلى الاستقرار وزيادة التماسك الأسري من خلال غرس القيم والمفاهيم الحميدة لتنظيم الأسرة وخفض عدد الوفيات بسبب تعرض الأمهات لفقر الدم كنتيجة للولادات غير الآمنة وبسبب عدم وجود الرعاية الكافية منذ بداية الحمل. ونتيجة لارتفاع معدلات الفقر وتدني مستوى المعيشة وتدهور المستوى الاقتصادي والاجتماعي أدى ذلك تفكك النسيج الاجتماعي للأسر ونتج عنه ارتفاع نسب الحرمان العاطفي والتباعد الجسدي بين الزوجين، وزيادة معدلات الطلاق أو الانفصال، الأمر الذي تسبب كثير في ضياع الأبناء وتعرضهم للإصابة بالأمراض النفسية والاجتماعية. تنظيم الأسرة له نتائج إيجابية كبيرة على حياة الزوجين، فقد يساعدهم على تكوين أسرة مستقرة نفسيا

واجتماعيا بناء على القدرات والإمكانات التي يتمتعون بها، فهو يتطلب مستوى عال من الوعي الأسري بمفهوم الإنجاب وتنظيم الولادة للوقاية من الإصابات المتكررة بفقر الدم وسوء التغذية.

الفرض الخامس: والذي ينص على (توجد علاقة ذات دالة إحصائية بين انخفاض مستوى الدخل الأسري وسوء التغذية وسط الأطفال بولاية جنوب دارفور).

وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحثان ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة.

جدول رقم (11) يوضح نتيجة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين انخفاض مستوى الدخل الأسري وسوء التغذية وسط الأطفال بولاية جنوب دارفور

المتغيرات	العدد	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	الاستنتاج
انخفاض مستوى الدخل الأسري	51	0.357	0.005	توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن عدد العينة =(51)، و قيمة الارتباط (0.375) ، ومستوى الدلالة (0.005)، هي دالة إحصائيا، مما يعني وجود علاقة ارتباطية، إذن النتيجة تحقق صحة الفرض، وهي تشير إلى أنه: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين انخفاض مستوى الدخل الأسري وسوء التغذية وسط الأطفال. بمعنى أن انتشار الفقر بين أسر كان أحد عوامل ظهور حالات سوء التغذية وسط الأطفال.

واتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتيجة الدراسة التي أجرتها جمعية أرض الإنسانية الفلسطينية (2016)، بأن هناك علاقة ذات دالة إحصائية بين مصدر الدخل الشهري ومستوى فيتامين (أ). كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع بعض نتائج دراسة (أبكر وادم) حول أثر بعض العوامل الاجتماعية في إصابة النساء الحوامل بفقر الدم والتي قد تنعكس على مشكلات سوء التغذية للأطفال عند الولادة.

خاتمة الدراسة:

بحمد الله سبحانه وتعالى تم إجراء وتطبيق البحث على عينة من المترددات والمحتجزات من أسر الأطفال الذين يعانون من سوء التغذية بمركز التغذية العلاجية بولاية جنوب دارفور، والبالغ عددهن (51) أسرة. حيث يتم الباحثان بأسمى آيات الشكر والامتنان للفريق العامل

بمركز التغذية العلاجية، وللأسر التي شملتها عينة الدراسة، لكل الفريق الذي تعاون في إجراء وتطبيق الدراسة وتحليلها إحصائيا.

نتـــــائـــج الـــدراســـــة:

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تتمثل في الآتية:

١- إن الأطفال المصابون بسوء التغذية تواجه أسرهم مشكلات التفكك الأسري.

٢- إن انخفاض المستوى التعليمي وسط الأسر انعكس سلباً على رعاية الأطفال المصابون بسوء التغذية.

٣- عدم معرفة الأسر بقيمة الثقافة الغذائية المناسبة للأطفال أسهم في إصابة الأطفال بسوء التغذية.

٤- انخفاض مستوى الدخل الأسري ومشكلات الفقر أسهم في إصابة الأطفال بسوء التغذية.

٥- ضعف الوعي بمفاهيم تنظيم الأسرة والصحة الإنجابية بين الأزواج أسهم في مشكلات الإصابة بسوء التغذية وسط الأطفال.

تـوصيـــات الـــدراســـــة:

بعد مناقشة فرضيات الدراسة واستخلاص النتائج يوصي الباحث بالآتي:

١- مواجهة مشكلات سوء التغذية وسط الأطفال من خلال إعادة البناء الاجتماعي والاقتصادي للأسر، وذلك من خلال معالجة المشكلات الأسرية.

٢- التركيز على زيادة مستوى المعرفة والتعليم وسط الأسر، من خلال إستراتيجية محو الأمية والعمل زيادة فرص التعليم وسط النساء بصورة عامة.

٣- تصنيف المنتجات الغذائية في المجتمع السوداني ودارفور على وجه الخصوص، والعمل على تحديد القيمة الغذائية لكل غذاء من حيث العناصر الغذائية، ثم توجيه الأسر في كيفية تناولها والاستفادة منها.

٤- بناء ثقافة تنظيم الأسرة والصحة الإنجابية وسط المجتمع وخاصة المقبلين على الزواج.

٥- تدريب الأسر على الاقتصاد المنزلي وتنظيمهم في شكل مجموعات أسر منتجة، وبناء ثقافة الاستفادة من الدخل المحدود في توظيف العناصر الغذائية المفيدة للأطفال أفراد الأسرة عامة.

٦- خلق برنامج تكاملي بين الأبعاد الاجتماعية والثقافية والغذائية تؤسس لمشروع مكافحة مشكلات سوء التغذية في المنطقة بهدف تخفيض نسبة وفيات الأطفال والأمهات.

٧- تبني مشروع وطني قائم على نشر الثقافة الغذائية وحماية الأسر من التفكك الأسري ورعايتها.

٨- العمل على دعم المشروعات والبرامج النوعية التي تقوم على محاربة الجهل والأمية وسط الأمهات والأطفال وكبار للإسهام في زيادة الوعي بقيمة الثقافة الغذائية المناسبة للأطفال.

٩- تبني إستراتجية حديثة قائمة على دعم الأسر الفقيرة لزيادة مستوى الدخل الأسري وحل مشكلات الفقر للحد من خطر الإصابة بسوء التغذية وتعزيز التنمية المستدامة.

١٠- العمل على زيادة مستوى التثقيف الصحي والغذائي وتصحيح المفاهيم الخاطئة عن تنظيم الأسرة والصحة الإنجابية بين الأزواج.

١١- تبني إستراتيجية وطنية قائمة على تقديم الدعم النفسي والاجتماعي والعمل الاستفادة من طاقات الشباب والاختصاصين النفسيين والاجتماعيين في نشر الوعي والإسهام في دفع عجلة التنمية والسلام للحد من انتشار سوء التغذية وسط الأطفال في المستقبل.

مقترحات الدراسة:

١- إجراء دراسة تجريبية عن فاعلية برنامج إرشادي تدريبي قائم على خفض أثر العوامل الاقتصادية على أسر الأطفال المصابين بسوء التغذية بولاية جنوب دارفور.

٢- إجراء دراسة تجريبية عن فاعلية برنامج إرشادي تدريبي قائم على خفض أثر العوامل الاجتماعية على أسر الأطفال المصابين بسوء التغذية بولاية جنوب دارفور.

References

1- Abaker,Adam, Osman.(2019). The Effect of Trace Elements Deficiency on Anemic pregnant Women of Displaced Camps. In ALfashir locality. J. Alfshir University for applied sceicnces. 13. 77. p86.

2- Eljazooli, Haleema. (2013). The Relationship of the Economic and Social Conditions of the family with birth control in the urban setting.

3- Family planning , web: Mawdoo3.comVisit date,25/7/(2019)

4- Fao.org/3/y7352a/y732o4.htm

5- FAO/WHO, Handbook of Human Nutrition Rey.2009/

6- Guide counseling(2010).Techniques and practice of practical intervention to solving children's problems, The national council for care children ,Sudan.

7- Hamooda,Amra.Abdulraman.(2018). The Effect of Traditional Food on Therapy children Malnutrition (1-5)years ,PH,D Thesis. Sudan University for Technology &sciences.

8- Hilin.Girth.Nutrition- global- priority.visit on 8/8/2019

9- Issa,Kareena Balila,(2018).The social problems that face families that their children affected with malnutrition ,Ma thesis ,Alfashir Universiy

10- Jundi.Mohammed,Mukhtar ,(2002). Heahth Nutrition, Aral Marrifa. Egypt.

11- Khalifa,M.Assafi. (2007). Human behavior and social environment, Part two,St,Addition,UAE,Dubi.

12- Nawar,azeez Azar&Rashad,Nisbi mohmmed , (1999). Food and Nutrition MethodsDar –Almrifa Aljamia.Egypt.

13- Nawar,azeez Azar&Rashad,Nisbi mohmmed(2006). Human food and malnutrition, Library of Bustan Al –Marifa,Askandaria ,Egypt.

14- News.un.org/ar/story/2009/03/102132

15- Palestinian Human Land Association. Web:Ardelinsan.Ps/ portal/ p,Visit Date.30/8/2019

16- Robert, Ies Karlus & Hurdis Anzeel. Translation of Alshaiban, Mohammed (2013). Nutritional Assessment of food Munifactory Methods,Dar-Almaarif.The Ministry of Higher Education and scientific research,Mausil Unversity,Iraq.

17- Wafa Musa,(2013). A healthy food guide for Egyptian families.

العـــدد (١)، يـــوليـــو ٢٠٢٠، ص ص ٥٧ – ٨٣

صـورة الجسـم وعـلاقتهـا بتقـدير الـذات لـدى مستخـدمـي فـلاتـر السنـاب شـات

إعـداد

د/ عيـد جلال أبـو حمـزة
كلية التربية – جامعة طنطا
كلية الدراسات العليا – جامعه الخليج العربي

أ/ أسمـاء سـالـم العـنزي
جامعه قطر – كلية الآداب والعلوم

صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات لدى مستخدمي فلاتر السناب شات

د/ عيد جلال أبو حمزة(*) & أ/ أسماء سالم العنزي(**)

ملخص

هدفت هذه الدراسة الى التعرف عما إذا كانت هناك علاقة بين مستوى تقدير الذات والرضا عن صورة الجسم لدى مستخدمي فلاتر السناب شات، والتعرف على مستوى الرضا عن صورة الجسم ومستوى تقدير الذات عند مستخدمين فلاتر السناب شات، والى الوصول لنموذج يربط بين المتغيرات التالية (صورة الجسم – تقدير الذات– معدل استخدام السناب شات– أهمية السناب شات– عدد المتابعين).

حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها ٣٢٠ فرد منهم ٢٢٥ مستخدمين لفلاتر السناب شات و٩٥ غير مستخدمين لفلاتر السناب شات، تم تطبيق عليهم مقياس تقدير الذات لسورنسون (Abo Hamza & Helal, 2012)، ومقياس صورة الجسم (زينب شقير،٢٠٠٢) مع اضافه أسئلة تخص الفلاتر واستخدام الأفراد للسناب شات.

ولقد توصلت النتائج الى انه توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وصورة الجسم عند مستخدمي فلاتر السناب شات، وبأن الاناث لديهن تقدير ذات وصورة جسد سالبة أكثر من الذكور، وأن الاناث اللاتي يستخدمن فلاتر السناب شات لديهن تقدير ذات وصورة جسد سلبية اكثر من اللاتي لا يستخدمن الفلاتر، وقد توصلنا أيضا الى انه لا نستطيع ان نكتفي بالترابط فقط بين صورة الجسم وتقدير الذات كمعطى احصائي، بل ان التفاعل بينهم هو الذي يفسر عند مستخدمي الفلاتر مدى تعلقهم بهذه الخاصية وهذا ما فسر وجود علاقه سلبيه بين تقدير الذات وعدد مرات استخدام السناب شات عند مستخدمي الفلاتر ووجود علاقه ايجابيه بين صورة الجسم واهمية السناب شات عند مستخدمي الفلاتر.

الكلمات المفتاحية: صورة الجسم، تقدير الذات، السناب شات.

(*) كلية التربية – جامعة طنطا ، كلية الدراسات العليا – جامعه الخليج العربي.
(**) جامعه قطر – كلية الآداب والعلوم.

Body Image and its Relationship to Self-Esteem for Snapchat Filters

A. Professor Eid G. Abo Hamza(*) & Mrs. Asmaa Alanzi(**)

Abstract

The main purpose of this study is to show whether there is a correlation between the self-esteem and the body image of Snapchat filters users or not. Another purpose of this study is to show the level between the body image and the self-esteem of the Snapchat filters users. This study was made to access to a model that will show a correlation between these variables (body image, self-esteem, frequency of Snapchat use, importance of Snapchat and number of followers.)

This study was tested on 320 individuals, 225 of them are using Snapchat filters and 95 of this test group are not using Snapchat filters. Sorensen scale was tested on the test group, this scale measures the self-esteem and adapted on Egyptian culture (Abo Hamza & Helal, 2012). The body image scale was created by Shokir (2002) to measure the body image. In addition to questions were asked to the test group about Snapchat filters and the using of the Snapchat.

The results of this study showed a positive correlation between self-esteem and the body image of the Snapchat users. The results of this study also showed that females have low self-esteem and negative body image than males. Results showed that females who are using Snapchat filters have lower self-esteem and negative body image than the females that are not using Snapchat filters. The correlations between these variables (body image and self-esteem) are not enough what is more important is the interaction between both (body image and self-esteem) explained how far Snapchat filters does are liked by its users. That's also explained why there is negative correlation between the self-esteem and the frequency of Snapchat use of Snapchat filters users and the positive correlation between the body image and the importance of Snapchat for Snapchat filters users.

Key words: body image, self-esteem, snapchat.

(*) Faculty of Education, Department of Mental Health, Tanta University, Egypt . College of Graduate Studies, Arabian Gulf University, Bahrain

(**) College of Arts and Sciences, Qatar University

مقدمة:

يلعب الجسم دورا بارزا في رضا الافراد عن أنفسهم وفي علاقتهم مع الاخرين وهو عامل مهم لتحقيق التوازن الانفعالي، إذ يحاول كل فرد اظهار جسده بطريقة تحقق له الرضا وتناسب معايير المثالية للمجتمع وهذا الامر من شأنه ان يدفع الفرد لتقبل نفسه إذا كان جسده ينمو بطريقه تحقق صورته الإيجابية أما إذا كان العكس فهذا أيضا يؤثر على سلوك الفرد وعلى حالته النفسية (بن عيسى، ٢٠١٦). ونجد أن صورة الجسم الإيجابية تساعد الافراد على رؤية أنفسهم بإيجابية وهذا الامر يولد منظومة نفسية ناضجة قادرة على تقييم ذاتها بشكل صحيح، وعدم الرضا عن صورة الجسم يولد لدى الفرد عدة مشاكل نفسية تؤدي الى تضليل او تشويش صورة الجسم الأساسية وتتكون هذه الصورة غالبا عندما تكون معايير جسد الفرد لا تتناسب مع المعايير المطلوبة في المجتمع (الشعلان، ٢٠١٨). ولذلك نرى بأن صورة الجسم ترتبط إيجابيا مع تقدير الذات، فالإنسان يعيش كوحدة متكاملة اذ يرتبط إدراكه وتقييمه لذاته بتقييميه لصورة جسده سواء كان هذا التقييم سلبيا ام إيجابيا (Erkaya, Karabulutlu, & Calik, 2018).

ومن احدى العوامل التي تؤثر في تقدير الافراد لذاتهم هو استخدام الانترنيت حيث نرى انه في السنوات الأخيرة قد اصبح استخدام مواقع التواصل الاجتماعي يزداد في العديد من البلدان اذ يشارك الافراد عبر مواقع التواصل الاجتماعي في الأنشطة الترفيهية والاجتماعية وممارسه الألعاب والتقاط الصور وتعد ظاهرة التصوير بالسلفي كأحد التقنيات المعاصرة للتصوير عبر مواقع التواصل الاجتماعي اذ تبين الاحصائيات بأن يتم التقاط ٩٣ مليون صورة سليفي في جميع انحاء العالم كل يوم، ويلعب التصوير بالسليفي دورا كبيرا في تقدير الافراد لذاتهم ولتقييم صورة جسدهم فقد اكد جراحو التجميل بأن ٥٥% من المرضى اجروا العمليات بسبب الطريقة التي يظهرهم بها السليفي.

ومن الظواهر الأخرى للتصوير هي التصوير بفلاتر السناب شات والتي تظهر الفرد بصورة جسم مغايرة عن صورة الجسم الحقيقية للفرد، حيث توفر فلاتر السناب شات معايير جديده للجمال لأن من يلتقط الصورة يتوقع أن يبدو أجمل، وتقدم الفلاتر صورة بعيده المنال تخفي الواقع و في السابق كان الذين لديهم صورة الجسم منخفضه يميلون الى مقارنه انفسهم بالمشاهير لإجراء عمليات التجميل أما الأن فهم يقارنون انفسهم بصورهم التي تكون بالفلتر

التجميلي عبر تطبيق السناب شات (Wang, Yang, & Haigh, 2017). وأننا نتساءل في هذه الدراسة لأي مدى ان هذه التقنيات الجديدة لمواقع التواصل الاجتماعي تتعلق بالدراسات السابقة التي أجريت في مجال تقدير الذات وعلاقتها بصورة الجسم.

وفي هذا الاطار تسعى هذه الدراسة الى التعرف عما اذا كانت هناك علاقه بين مستوى تقدير الذات والرضا عن صورة الجسم لدى مستخدمي فلاتر السناب شات، والتعرف على مستوى الرضا عن صورة الجسم ومستوى تقدير الذات عند مستخدمين فلاتر السناب شات، والى الوصول لنموذج يربط بين المتغيرات التالية (صورة الجسم- تقدير الذات- معدل استخدام السناب شات- أهمية السناب شات- عدد المتابعين).

الاطـــــار النظـــــري

تقـــديـــر الـــذات

يعرف كوبر سميث تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على الحفاظ عليه ويشمل هذا التقييم الاتجاهات السلبية والإيجابية للفرد تجاه نفسه (أولاد، ٢٠١٦). وتقدير الذات يعني اتجاهات الفرد السالبة او الموجبة عن نفسه (Rosenberg,1979). كما عرف فوكس ١٩٩٩ تقدير الذات بأنه تقييم لمفهوم الذات بما في ذلك المشاعر المرتبطة بهذا التقييم(Fox,1999). وهو الشعور بالقيمة الذاتية وقبول الذات كما يجب وتقدير الذات المرتفع يشير الى التقييم الإيجابي للذات بينما تقدير الذات المنخفض يشير الى التقييم السلبي للذات (Wang, Yang & Haigh, 2017)

ويتكون مفهوم تقدير الذات من ثلاث مكونات رئيسية وهي:

- المكون المعرفي ويشمل هذا المكون على وصف فرد نفسه بصفات محدده كالثقة والدقة وهذا المكون بالتحديد يمثل الإجابة عن السؤال أي نوع من الأشخاص أنا.
- المكون الوجداني ويعني هذا المكون طبيعة الموقف الذي يخذها الفرد في الحكم على ذاته سواء كان إيجابيا أي تقدير مرتفع للذات أو كان سلبيا ويعني تقدير الذات المنخفض
- المكون التقييمي وهنا نحدد مستويات التقييم وفقا للمعايير المثالية (شاهين، ٢٠٠٣).

إذا فتقدير الذات هو الموقف التقييمي الذي يتخذه الفرد تجاه خصائصه المعرفية والوجدانية والأخلاقية وقدرته على التعبير عنها.

تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية

بالنسبة للفروق بين الذكور والاناث في متغير تقدير الذات فهناك العديد من الدراسات التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في متغير تقدير الذات مثل دراسة أولاد والتي تهدف الى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح عند عينة من طلاب جامعة بغرداية وكشف الفروقات في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس، وقد توصلت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات ومستوى الطموح، وعدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس (أولاد، ٢٠١٦). وهدفت أيضا دراسة أجرتها حسيني الى الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى طلاب المستوى الرابعة متوسط والكشف عن الفروق التي تعزى لمتغير الجنس والسن، وتوصلت النتائج الى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات لدى التلاميذ تعزى لمتغير السن (حسيني، ٢٠١٨). أما الدراسات التي اثبتت انه توجد فروق بين الذكور والاناث في متغير تقدير الذات فقد اجرى Abo Hamza (2012) دراسة هدفت الى التعرف على العلاقة بين الكمالية وتقدير الذات والتسامح لدى طلبه الجامعات في مصر وأثبتت النتائج أيضا أنه توجد فروق في تقدير الذات والكمالية تعزى لمتغير النوع بينما لا توجد فروق ذات دلاله إحصائه في التسامح تعزى لمتغير النوع (Abo Hamza, 2012).

صورة الجسم

تعرف صورة الجسم بأنها الصورة العقلية والذهنية التي يكونها الفرد عن جسده بأعضائه المختلفة، وقدرته على توظيف هذه الأعضاء واثبات كفاءتها وما يصاحب ذلك من اتجاهات ومشاعر ايجابيه او سلبيه عن تلك الصورة الذهنية للجسد (Low et., 2003). وهو تقييم الفرد لجسده من حيث الشكل الخارجي العام وملامح الوجه أي أن صورة الجسم هي الرضا العام عن شكل الجسم والاهتمام به وتقبله بناء على فكرة الفرد تجاهه (فايد، ٢٠٠٦). كما يعرفها الكفافي ونيال بانه تصور عقلي يكونه الفرد من خلال خبراته وهو مفهوم مرن قابل للتعديل والتطوير ويساهم بشكل كبير على نمو الشخصية وتطورها فالتصور الذي يمتلكه الفرد أما أن يكون عائق أو دافع لتطور الشخصية (كفافي، النيال، ١٩٩٦).

ويتكون مفهوم صورة الجسم من ثلاث مكونات يتبادل التأثير بينهما وهم:

- المكون المعرفي ويشمل جميع الصفات والخصائص التي يدركها الفرد عن جسده، مثل أن يصف الرجل أو المرأة جسدها بأنه نحيف أو قوي أو طويل.
- المكون الوجداني ويشمل هذا المكون على مشاعر واحساس الفرد وجميع اتجاهاته النفسية تجاه بدنه سواء كانت هذه المشاعر ايجابيه أي بالقبول والاستحسان أم كانت سلبية تتصف بعدم الرضا والرفض.
- المكون التقييمي وهذا المكون يتعلق بالأحكام التي يصدرها الفرد اتجاه جميع الخصائص جسده، سواء كان تقييما ذاتيا أو كان معززا من قبل الأخرين (شاهين، ٢٠٠٣). وبهذا نستخلص بأن صورة الجسم هي الموقف التقييمي الذي يتخذه الفرد تجاه خصائصه الجسمية ويتكون هذا الموقف من خلال إدراك الفرد عن جسده وتكون بطريقه مباشره، أو بطريقه غير مباشره أي كما يدركه الاخرون.

علاقة صورة الجسم ببعض الخصائص الديموغرافية:

أما بالنسبة الى الفروق بين الذكور والاناث فقد أجريت العديد من الدراسات في هذا الصدد كدراسة فايد والتي تهدف الى معرفة العلاقة بين صورة الجسم وانماط التفاعل الاجتماعي في مرحلة الطفولة المتأخرة والتعرف على الفروق بين الجنسين في صورة الجسم وانماط التفاعل الاجتماعي في مرحلة الطفولة المتأخرة، بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابيه بين كل من صورة الجسم وانماط التفاعل الاجتماعي وبأنه لا توجد فروق بين البنين والبنات على مقياس صورة الجسم ومقياس التفاعل الاجتماعي (فايد،2006).

وعلى النقيض من الدراسة السابقة فقد هدفت دراسة اجراها أبو حماد الى معرفة العلاقة بين صورة الجسم والشعور بالسعادة والتفاؤل والتشاؤم عند عينة من المراهقين والكشف عن الفروقات بين الذكور والاناث المراهقين في كل من صورة الجسم والشعور بالسعادة والتفاؤل، واظهرت النتائج أيضا وجود فروق في صورة الجسم والتفاؤل لصالح المراهقين الذكور (أبو حماد، ٢٠١٧).

الإشكالية والفرضيات:

اكدت الدراسات وجود علاقة الإيجابية بين تقدير الذات وصورة الجسم وقد درست هذه العلاقة في ميادين مختلفة في علم النفس مثل الميادين الإكلينيكية والتطبيقية وغير ذلك، ونرى هذه العلاقة الإيجابية بين المتغيرين في الدراسات التالية (هلال و أبوحمزة ،٢٠١٨ ,الشعلان، ٢٠١٨) و (شاهين، ٢٠٠٣) و(Shin & Paik, 2003) و(Abdulnabi, 2008). ثم إن لاستخدام الانترنيت تأثيرا على هذه المتغيرات فالنسبة لمتغير تقدير الذات وعلاقته باستخدام الانترنيت فقد هدفت دراسة أجرتها سرميني الى الكشف عن الطبيعة التنبؤية لتقدير الذات بإدمان الانترنيت، لدى عينة من طلبة الجامعة والبحث عن الفروق بين الذكور والاناث في ادمان الانترنيت وتقدير الذات، ولقد اثبتت النتائج أنه لا يوجد تأثير للنوع في ادمان الانترنيت، ولقد اثبتت النتائج أيضا الى قدرة تقدير الذات المنخفض على التنبؤ بإدمان الانترنيت (هلال وأبو حمزة، ٢٠١٨، سرميني، ٢٠١٠).

ومع ظهور مواقع التواصل الاجتماعي كأداة للتواصل عبر الانترنيت والتي بدورها تقوم بتفعيل صورة الجسم من خلال تصوير الصور الشخصية، فقد هدفت دراسة الى معرفه تأثير الانخراط في مواقع التواصل الاجتماعي على صورة الجسم لدى الاناث، فلقد اثبتت نتائج الدراسة بأن الفتيات التي انخرطن في مواقع التواصل الاجتماعي أصبح لديهن نظرة سلبيه لصورة الجسم وذلك يعني بأن مواقع التواصل الاجتماعي قد تشجع على تدني صورة الجسم لدى الفتيات المراهقات(Hogue & Mills, 2019) .

وهدفت أيضا دراسة Jackson واخرون الى فحص العلاقة بين استخدام التكنولوجيا بأبعاد مفهوم الذات وتقدير الذات، وهل توجد فروق في مفهوم الذات وتقدير الذات واستخدام التكنولوجيا تبعا لمفهوم العرق والنوع، حيث إشارات النتائج الى انه توجد علاقة بين كل من استخدام التكنولوجيا وابعاد مفهوم الذات وتقدير الذات، وانه يوجد تأثير سلبي بين ألعاب الفيديو على تقدير الذات، واخيرا توجد علاقة إيجابيه بين كلا من استخدام الانترنيت وابعاد مفهوم الذات (Jackson, Von Eye, Fitzgerald, Zhao , & Witt, 2010).

ومن بين تقنيات مواقع التواصل الاجتماعي التي تقوم على تفعيل صورة الجسم هي الظاهرة المعروفة والتي أقيمت دراسات عديدة حولها هي ظاهرة التصوير بالسلفي ويعني

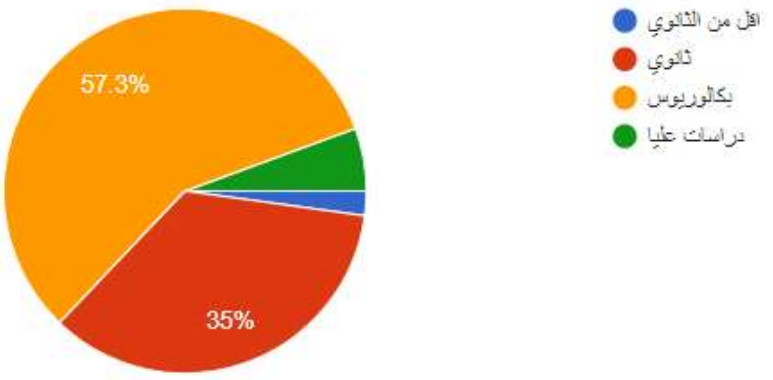
الصور الذاتية التي يلتقطها الفرد مستخدما الكاميرا الامامية من خلال الهاتف الذكي لنشرها على مواقع التواصل الاجتماعي فقد هدفت دراسة Wang واخرون الى معرفه الاثار النفسية لنشر الصور الشخصية والجماعية عبر مواقع التواصل الاجتماعي ومشاهدتها، فأشارت النتائج الى ان مشاهدة الصور الشخصية المصورة عبر السليفي قد قلل من تقدير الافراد لذاتهم بينما أدى سلوك مشاهده الصور الجماعية الى زيادة تقدير الافراد لذاتهم، وبأن سلوك نشر الصور لم يرتبط بتقدير الذات (Wang, Yang, & Haigh, 2017) وجاءت دراسة Alblooshi على غرار الدراسة السابقة فقد اهتمت هذه الدراسة بفحص العلاقة بين تقدير الذات وعدد مرات استخدام السلفي ونشره ولقد توصلت النتائج الى أن الأشخاص الذين يملكون تقدير الذات مرتفع عن انفسهم هم اكثر التقاطا للسلفي واكثر نشرا لصورهم الشخصية (Alblooshi,2015)، وكذلك هدفت دراسة Marcha & McBeanb الى الكشف عن العلاقة بين النرجسية وتقدير الذات وعدد مرات تصوير السلفي، ولقد توصلت النتائج ان الزيادة في التصوير بالسلفي قد ارتبط بالتقدير الذات المنخفض(Marcha & McBeanb, 2018) ونرى ان تقنيات التصوير عبر مواقع التواصل الاجتماعي لم تقتصر فقط على التصوير بالسلفي بل ظهرت تقنيات جديدة لتفعيل صورة الجسم مثل التصوير بفلاتر السناب شات ولكن لا توجد دراسات اهتمت بموضوع الفلاتر لكن واعتمادا على الدراسات التي أجريت على التصوير بالسلفي.

منهـــج البحـــث

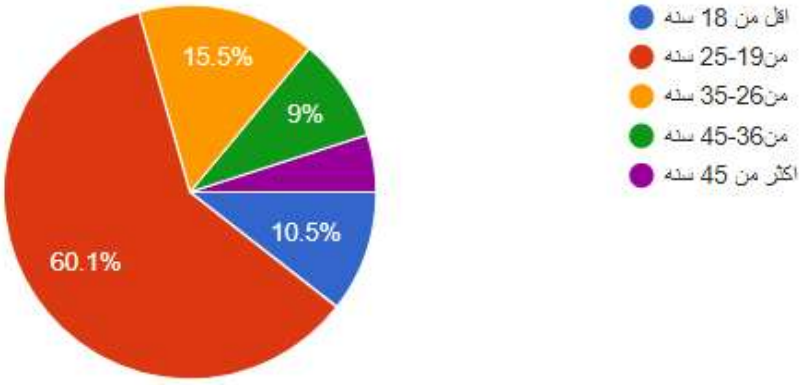
العينـــة

تكونت عينة الدراسة من ٣٢٠ مشارك منهم ٢٢٥ مستخدم لفلاتر السناب شات بواقع (٣٢ ذكور و ٤٠ اناث) و ٩٥ غير مستخدمين لفلاتر السناب شات بواقع (٥٥ ذكور و ١٩٣ اناث).

وقد اشتملت هذه الدراسة على فئات عمرية متنوعة وكذلك عديد من مستويات التعليم متوزعة كالتالي:



شكل (١) توزيع العينة حسب المستوى التعليمي



شكل (٢) توزيع العينة حسب الفئات العمرية

الادوات

قمنا باستخدام عده مقايس عربية جاهزة تم تطبيقها في العديد من الدراسات السابقة في الوطن العربي وهم:

مقيـــاس تقـدير الـذات

تم استخدام مقياس تقدير الذات من اعداد (Sorensen,2006) حيث تمت ترجمته وتقنينه على البيئة العربية (Abo Hamza & Helal, 2012، هلال و أبوحمزة ،٢٠١٨)، يتكون المقياس من ٥٠ عبارة تحتوي كل عبارة على ثلاث مستويات للإجابة هي (موافق- محايد- غير موافق)، حيث ان الدرجة العالية التي يحصل عليها الفرد في هذا الاستبيان يعبر عن التقدير المنخفض او السلبي نحو الذات.

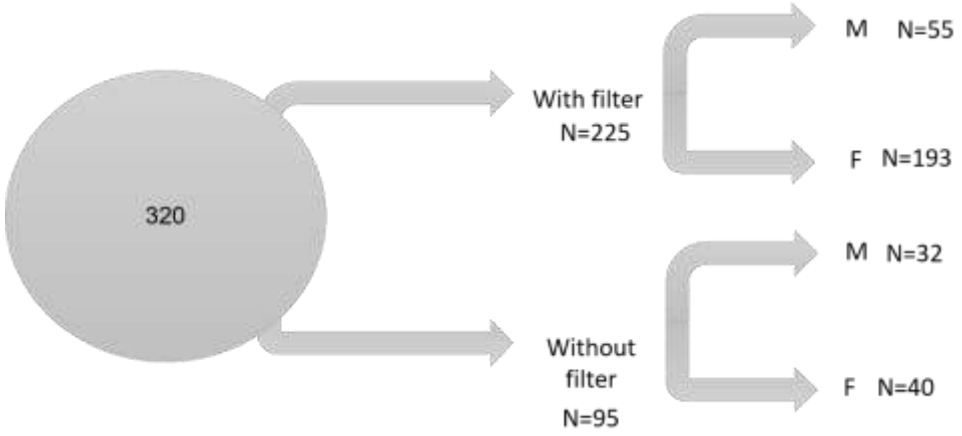
مقياس صورة الجسم

ولتحديد مستوى صورة الجسم والرضا عنه تم استخدام مقياس صورة الجسم والذي أعدته شقير (شقير، ٢٠٠٩)، حيث يحتوي هذا المقياس على ٢٦ عباره تقيس مستوى الرضا عن صورة الجسم، وتحتوي كل عبارة على ثلاث مستويات وهي (موافق- محايد- غير موافق)، وان الدرجة العالية التي يحصل عليها الفرد في هذا المقياس يعبر عن صورة جسم سلبية.

كما قمنا بإضافة اسئلة ديموغرافية والتي تشمل الجنسية والنوع والمستوى التعليمي مع إضافة أيضا عدد من الأسئلة التي تقيس استخدام الأفراد للسناب شات ومدى أهميته وعدد المتابعين لديه عند مستخدمين فلاتر السناب شات والذين لا يستخدمونها في التصوير عبر السناب شات.

التصميم التجريبي

تم تحديد المجموعات بناء على نموذج Cross-Sectional Design حيث تم تقسيم العينة على مستخدمين وغير مستخدمين فلاتر السناب شات ثم تم تقسيمهم حسب النوع (ذكور واناث)، وفيما يلي الشكل (٣) الذي يبرز تحديد المجموعات حسب Cross-Sectional Design



شكل (٣) تحديد المجموعات بناء على نموذج Cross-Sectional Design

الاجراء

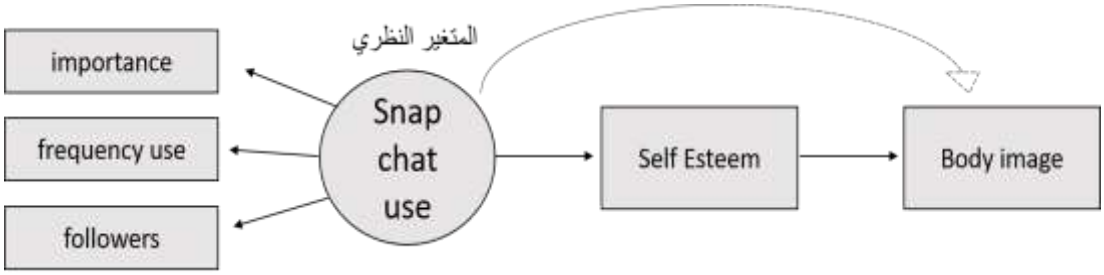
بعد جمع المقياسين مع العبارات التي اضافتها الباحثة تم اضافه تعليمات بسيطة وتم وضع هذ المقياس على الموقع الكتروني Google forms لان الفئه الاغلب من مستخدمي فلاتر السناب شات يتواجدون على مواقع التواصل الاجتماعي، وكانت المقاييس موزعه بالتدريج

فنجد أولا الأسئلة الديموغرافية ثم العبارات التي تخص السناب شات ثم مقياس صورة الجسم وأخيرا مقياس تقدير الذات، وبعد تعبئة العبارات على هذه الموقع تم الحصول على رابط الصفحة ونشره على مواقع التواصل الاجتماعي وعلى مجموعات الواتس اب، ثم تم استخدام برنامج الاكسل في البداية لتعديل بعض البيانات ثم تم وضع البيانات لتحليلها على تطبيق LAVAAN على سوفت وير R للوصول الى النموذج الذي يوضح العلاقات بين المتغيرات، كما استخدمنا معامل ارتباط بيرسون من خلال برنامج JASP.

نتـــائـج الـدراســة

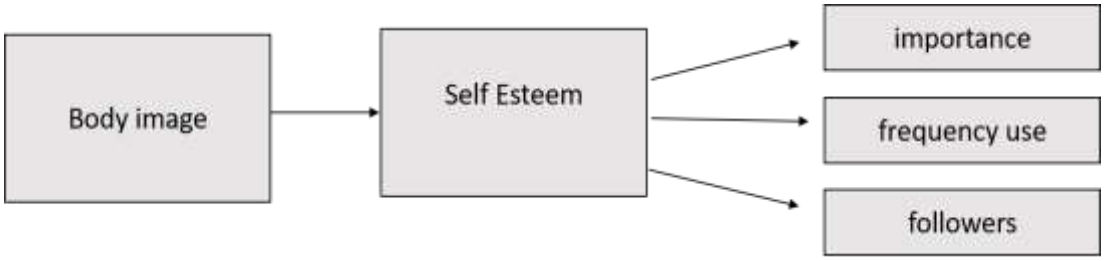
النمـــذجـة الاحصـائيـة

تم عرض متغيرات الدراسة على تطبيق LAVAAN على سوفت وير R للوصول الى النموذج الذي يوضح العلاقات بين المتغيرات.



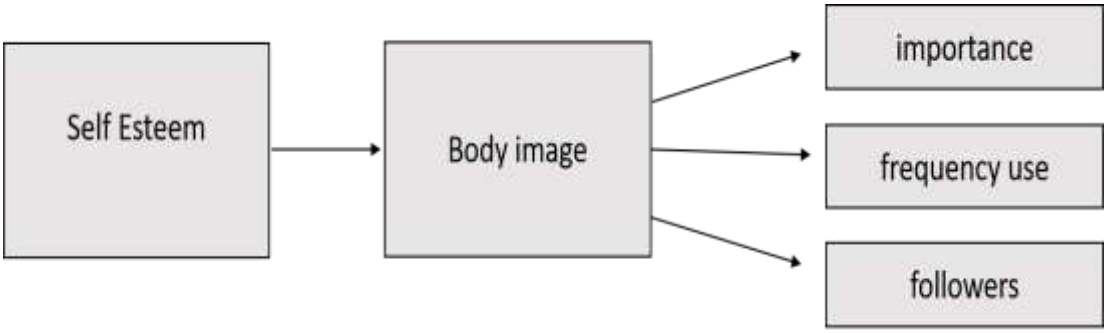
شكل (٤) النموذج الاول للعلاقة بين المتغيرات

يوضح النموذج الأول في الشكل ٤ أن تقدير الذات يتوسط العلاقة بين المتغير النظري السناب شات وهو يحتوي على ثلاث عناصر وهي (اهميه السناب شات ومعدل استخدام السناب شات وعدد المتابعين عبر السناب شات) وبين صورة الجسم، لكن هذا النموذج لم يعط أي دلالة إحصائية ولم تثبت صحته فانتقلنا للنموذج الثاني.



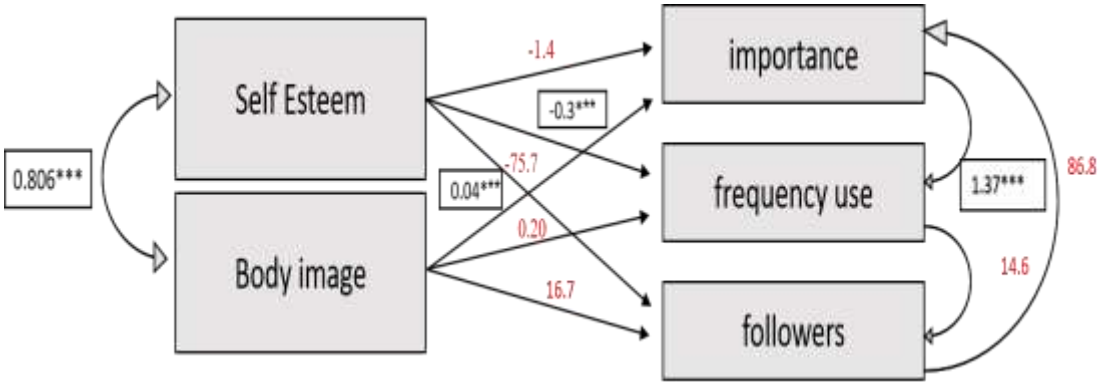
شكل (٥) النموذج الثاني للعلاقة بين المتغيرات

في النموذج الثاني تم إلغاء فكرة المتغير النظري حيث نص هذا النموذج على ان تدير الذات يتوسط العلاقة بين المتغيرات (اهميه ومعدل وعدد المتابعين على السناب شات) ومتغير صورة الجسم، لكن هذا النموذج لم يعطي أي دلالة إحصائية ولم تثبت صحته فانتقلنا للنموذج الثالث.



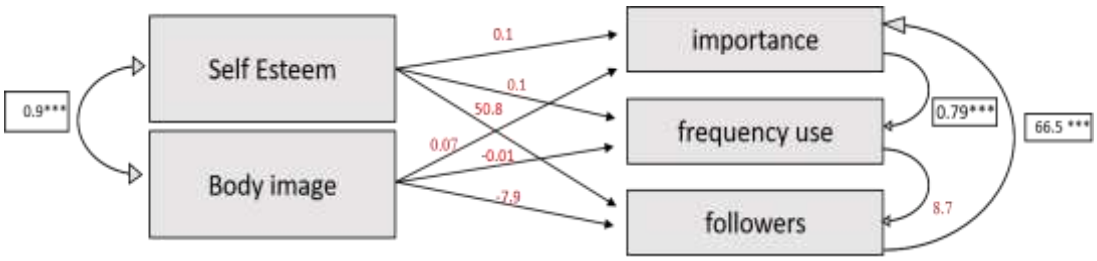
شكل (٦) النموذج الثالث للعلاقة بين المتغيرات

في النموذج الثالث في الشكل رقم ٦ تم تبديل المتغير الوسيط حيث نص هذا النموذج على ان متغير صورة الجسم يتوسط العلاقة بين المتغيرات (اهميه ومعدل وعدد المتابعين على السناب شات) ومتغير تقدير الذات، لكن هذا النموذج لم يعط أي دلالة إحصائية ولم تثبت صحته فانتقلنا للنموذج الرابع.



شكل (٧) النموذج الرابع للعلاقة بين المتغيرات عند مستخدمي فلاتر السناب شات

تم الغاء فكرة المتغير الوسيط ووضع متغيرين صورة الجسم وتقدير الذات بينهم علاقه تفاعل والتي بدورها تؤثر في باقي المتغيرات عند مستخدمي فلاتر السناب شات، ونرى ان هناك علاقة إيجابية بنسبة (٠,٠٤)



شكل (٨) النموذج الرابع للعلاقة بين المتغيرات عند غير مستخدمي فلاتر السناب شات.

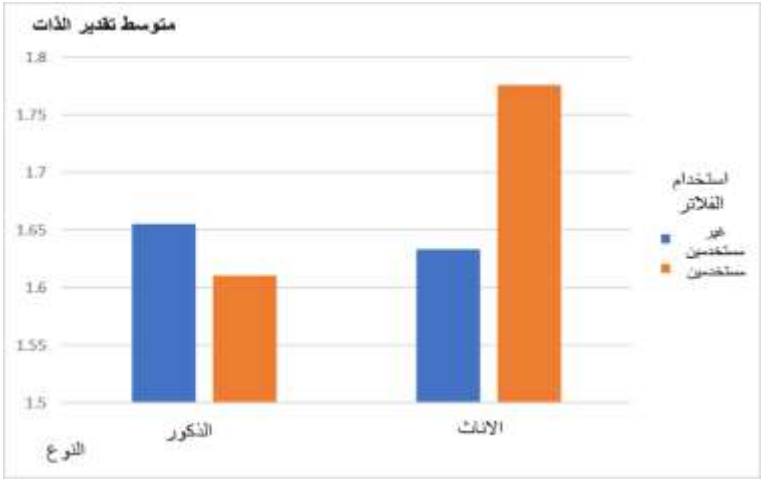
دالة احصائيا عند مستوى(0.001) بين صورة الجسم واهمية السناب شات، كذلك توجد علاقة سلبية بنسبة (0.3-) دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١) بين تقدير الذات ومعدل استخدام السناب شات.

وبعد عرض بيانات للعلاقة بين المتغيرات عند غير مستخدمي فلاتر السناب شات.

العينة المستخدمة لفلاتر السناب شات تم اجراء هذا النموذج في الشكل (٨) على غير مستخدمي فلاتر السناب شات ونرى من خلال الرسم بأن هناك علاقة تفاعل بين متغيري صورة الجسم وتقدير الذات والذين بدورهم يؤثرون على باقي المتغيرات.

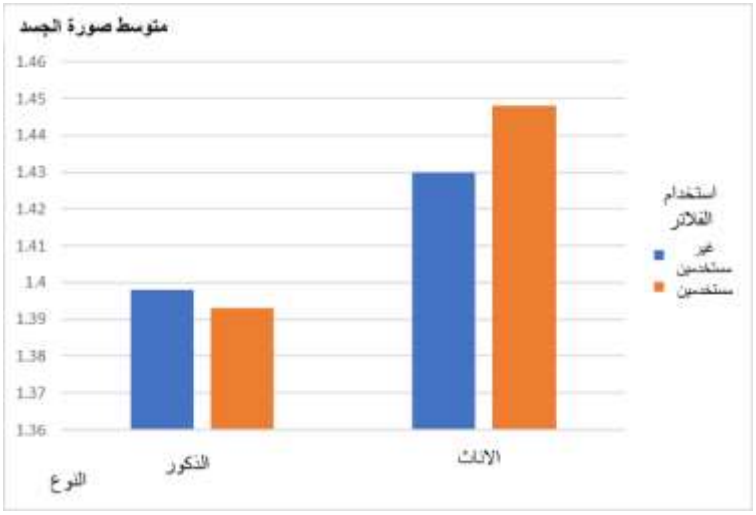
المقـــــارنـــات

فيما يلي المقارنات بين الذكور والاناث مستخدمي فلاتر السناب شات وغير مستخدمي الفلاتر في متوسط تقدير الذات وصورة الجسم:



شكل (٩) مقارنة بين الذكور والاناث مستخدمي فلاتر السناب شات وغير مستخدمي الفلاتر في متوسط تقدير الذات

يوضح الشكل السابق (٩) بأن الاناث لديهن تقدير سلبي لذواتهن أكثر من الذكور، وان الاناث اللاتي يستخدمن فلاتر السناب شات لديهن تقدير سلبي لذواتهن بنسبة (١,٨) اما الذكور الذين يستخدمون الفلاتر فقد بلغت نسبه تقدير الذات لديهم (١,٦) وفي المقابل ان الاناث اللواتي لا يستخدمن الفلاتر بلغ معدل تقديرهن لذواتهن (١,٦٥) وهذه النتيجة متشابهة مع الذكور أيضا.



شكل (١٠) مقارنة بين الذكور والاناث مستخدمي فلاتر السناب شات وغير مستخدمي الفلاتر في متوسط تقدير الذات

نرى من خلال الرسم رقم ١٠ أعلاه بأنه لدى الاناث صوره جسد سالبة أكثر من الذكور، حيث بلغت نسبة صورة الجسم لدى الاناث التي يستخدمن الفلاتر (١,٤٥) اما اللاتي لا يستخدمن الفلاتر فقد بلغت نسبتهن (١,٤٣) أما الذكور فتتساوى نسبة الذين يستخدمون الفلاتر والذين لا يستخدمونها حيث بلغت النسبة (١,٤). مما يعني تمتلك الاناث اللاتي يستخدمن فلاتر السناب شات صورة جسد سلبية أكثر من التي لا يستعملن الفلاتر، اما الذكور فلا توجد فروق كبيرة بين مستخدمي وغير مستخدمي فلاتر السناب شات في صور الجسم لديهم.

العـــــلاقـــــات

ولإيجاد العلاقات بين المتغيرات تم استخدام معامل ارتباط بيرسون حيث تم احتساب الارتباط بيرسون بين المتغيرات عند مستخدمي وغير مستخدمي فلاتر السناب شات.

جدول (١) معامل ارتباط بيرسون بين جميع المتغيرات عند مستخدمي فلاتر السناب شات

	Followers	BI	ESTEEM	Importance	Frequency use
Followers	—				
BI	0.075	—			
ESTEEM	-0.001	0.680 ***	—		
Importance	0.081	0.051	-0.084	—	
Frequency use	0.050	0.019	-0.095	0.666 ***	—

يتضح من الجدول اعلاه بانه توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وصورة الجسم حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٦٨٠) وهي دالة عند المستوى (٠,٠٠١)، كذلك يوضح الجدول بأنه توجد علاقة ايجابيه بين كل من أهمية السناب شات ومعدل استخدام السناب شات حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٦٦٦) وهي دالة عند المستوى (٠,٠٠١).

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين جميع المتغيرات عند مستخدمي فلاتر السناب شات

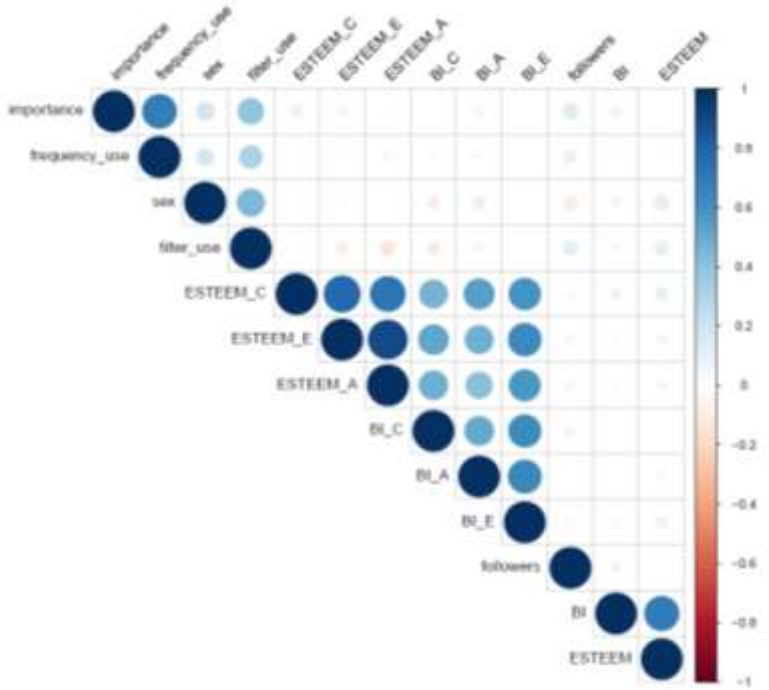
	Followers	BI	ESTEEM	importance	Frequency use
Followers	—				
BI	0.060	—			
ESTEEM	0.019	0.699 ***	—		
Importance	0.137 *	0.075	0.012	—	
Frequency use	0.092	0.026	-0.021	0.689 ***	—

يتضح من الجدول (٢) أنه توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وصورة الجسم حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٦٩٩) وهي دالة عند المستوى (٠,٠٠١)، كذلك يوضح الجدول بأنه توجد علاقة ايجابيه بين كل من أهمية السناب شات ومعدل استخدام السناب شات حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,١٨٩) وهي دالة عند المستوى (٠,٠٠١).

العلاقة بين الابعاد الثلاثية في كل مقياس

قمنا بوضع ثلاث تقسيمات لكلا المقياسين صورة الجسم وتقدير الذات حيث يحتوي كل مقياس على ثلاث أنواع من المعايير (معرفي- تقيمي- وجداني) وفيما يلي العلاقة بين هذه

المعايير بين كلا المقياسين والتي تم استخراجها من سوفت وير R. كما نرى من خلال الشكل (١١) فانه توجد علاقة بين جميع فقرات المقياسين بأنواعها الثلاثة (المعرفي – الوجداني– التقييمي) جميعها دالة عند المستوى (٠,٠٠١) كذلك توجد علاقة بين معدل الاستخدام واهميه السناب شات تبلغ (٠,٦٨) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠١).



شكل (١١) العلاقة بين فقرات مقياس صورة الجسم ومقياس تقدير الذات ومتغيرات السناب شات

منـــــاقشـــــة النتـــــائـــــج

سعت هذه الدراسة الى التعرف عما اذا كانت هناك علاقه بين مستوى تقدير الذات ومستوى صورة الجسم لدى مستخدمين فلاتر السناب شات، والتعرف على مستوى صورة الجسم ومستوى تقدير الذات عند مستخدمين فلاتر السناب شات والى الوصول الى النموذج الذي يربط بين المتغيرات (صورة الجسم– تقدير الذات– معدل استخدام السناب شات– أهمية السناب شات– عدد المتابعين).

حيث توصلت النتائج الى انه توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وصورة الجسم عند مستخدمي فلاتر السناب شات وغير مستخدمين، وبأن الاناث لديهن تقدير ذات وصورة جسد سالبة أكثر من الذكور، وأن الاناث اللاتي يستخدمن فلاتر السناب شات

لديهن تقدير ذات وصورة جسد سلبية اكثر من اللاتي لا يستخدمن الفلاتر، وقد توصلنا أيضا الى انه لا نستطيع ان نكتفي بالترابط فقط بين صورة الجسم وتقدير الذات كمعطى احصائي، بل ان التفاعل بينهم هو الذي يفسر عند مستخدمي الفلاتر مدى تعلقهم بهذه الخاصية وهذا ما فسر وجود علاقه سلبيه بين تقدير الذات وعدد مرات استخدام السناب شات عند مستخدمي الفلاتر ووجود علاقه ايجابيه بين صورة الجسم واهمية السناب شات عند مستخدمي الفلاتر.

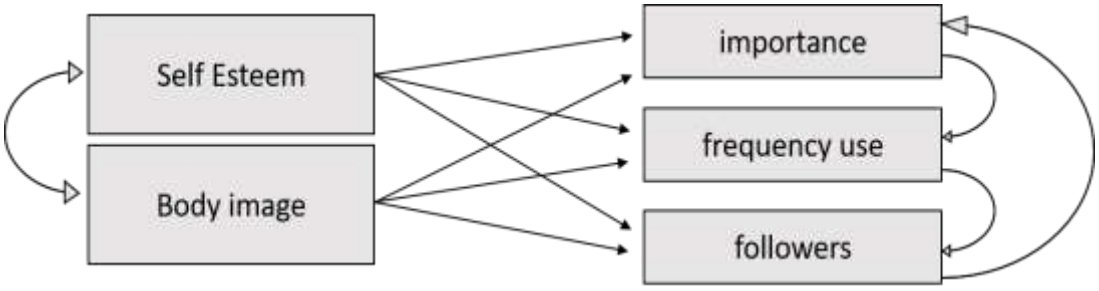
لقد جاءت معظم نتائج الدراسات السابقة مطابقة مع نتائج دراستنا الحالية فنجد أن دراسة (الشعلان، ٢٠١٨) و (شاهين، ٢٠٠٣) و (Shin & Paik, 2003) و(Abdulnabi, 2008) تؤكد على العلاقة الإيجابية بين صورة الجسم وتقدير الذات، وهذا ما يدعم فكره أهمية العنصر البدني في تقدير الفرد لنفسة أي ان تقدير الفرد ورضاه عن جسده يرتبط بمستوى تقديره لذاته سواء كان مستخدم او غير مستخدم لفلاتر السناب شات فكما وجدنا في هذه الدراسة أن عامل استخدام الافراد لفلاتر السناب شات لم يؤثر على العلاقة ما بين صورة الجسم وتقدير الفرد لذاته بل ان عامل استخدام الفلتر قد اثر فقط في مدى تأثير تفاعل المتغيرين صورة الجسم وتقدير الذات على متغيرات السناب شات (معدل استخدام السناب شات– أهمية السناب شات– عدد المتابعين).

اما بالنسبة للنتيجة التي اكدت بأن الاناث لديهن تقدير ذات وصورة جسد سلبية أكثر من الذكور فقد جاءت هذه النتيجة متفقه مع دراسة (أبو حماد، ٢٠١٧). والتي اكدت وجود فروق في صورة الجسم لصالح المراهقين الذكور أي ان المراهقين لديهم صورة جسد ايجابيه أكثر من الاناث، في المقابل نجد العديد من الدراسات التي خالفت نتيجتنا فنرى بأن دراسة (فايد، ٢٠٠٦) قد اكدت عدم وجود فروق بين الذكور الاناث في مستوى صورة الجسم وكذلك نرى العديد من الدراسات اكدت عدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس (أولاد،٢٠١٦) و (حسيني، ٢٠١٨)، ويرجع سبب اختلاف نتائج دراستنا عن الدراسات السابقة لكبر حجم عينة الاناث بسبب ان الاناث هن اكثر استخدما لفلاتر السناب شات.

كما توصلنا أيضا الى الاناث اللواتي يستخدمن فلاتر السناب شات لديهن تقدير ذات وصورة جسد سلبية اكثر من اللاتي لا يستخدمن الفلاتر. فقد خالفت هذه التنجية دراسة

(Wang, Yang, & Haigh, 2017) والتي اوجدت بأن سلوك نشر الصور لا يرتبط بتقدير الذات بينما وافقت العديد من الدراسات التي اثبتت بأن التصوير بالسليفي ينتج عن تقدير ذات سلبي (Alblooshi,2015) و (Marcha & McBeanb, 2018) وهذه النتيجة تؤكد مدى معاناة الافراد مستخدمي فلاتر السناب شات من ردود أفعال الافراد المحيطين بهم او المتابعين لهم عبر السناب شات حيث اثر ذلك على مستوى تقدير الافراد لذاتهم وعلى رضاهم عن صورة جسدهم مما اسهم في استخدامهم وتعلقهم بفلاتر السناب شات وذلك لسد هذه الفجوة من خلال تقديم الفرد نفسة للمتابعين بطريقة اكثر جمالا لكسب قاعدة اكبر المعجبين لرفع صورة الجسم وتقدير الذات، فالفرد حينما يستخدم الفلاتر ويجعل شكلة يبدو اجمل وهذا ما يفتقده في حياته الواقعية يصبح لديه عدد اكبر من المتابعين والأصدقاء ويجد التحفيز والثقة وهذا ما يطابق نتيجتنا التي اكدت بأن التفاعل بين صورة الجسم وتقدير الذات قد انتج علاقه ايجابيه بين صورة الجسم واهمية السناب شات عند مستخدمي الفلاتر.

لذلك وبعد خطوات عديدة للوصول الى النموذج الأفضل الذي يربط بين متغيرات الدراسة وهي (صورة الجسم – تقدير الذات– معدل استخدام السناب شات– أهمية السناب شات– عدد المتابعين)، تم الوصول لنموذج دال احصائيا تم اجراؤه على سوفت وير ار وفيما يلي هذا النموذج.



شكل (١٢) نموذج العلاقة بين المتغيرات

وفي النهاية قد واجهتنا العديد من العوائق من خلال بحثنا فالنسبة للعوائق المنهجية فنرى ان مقياس تقدير الذات يحتوي على عدد كبير من العبارات التي أسهمت في شعور افراد العينة بالملل ورفضهم اكمال المقياس. اما عن العوائق اللوجستية التي واجهتنا فهي قلة عدد الذكور وربما يرجع ذاك الى انشغال الذكور عن حل الاستبيانات الالكترونية وتواجدهم بشكل

اقل من الاناث في مواقع التواصل الاجتماعي، وكذلك نرى بأن الذكور هم اقل استخداما لفلاتر السناب شات.

وفي الافاق نقترح إضافة خصخصة السنابات كمتغير جديد لتطوير هذه الدراسة ونقصد بذلك لمن يرسل الفرد الصورة التي التقاطها عبر الفلتر هل لجماعه كبيرة من الأصدقاء أي في خاصية "ستوري السناب" او انه يختص فقط عدد قليل من الأصدقاء والتي تظهر الصورة لديهم بما لا يزيد عن ١٠ ثواني، لذلك يجب تطوير دراسة جديدة تفترض بأنه توجد فروق بين النوعين، بالإضافة الى دراسة الأسباب النفسية التي تجعل الافراد يتجهون الى ارسال الصور عبر الخاص او عبر الستوري.

الخـــاتمـــة

وفي النهاية نرى بأن استخدام فلاتر السناب شات لا يقتصر على العامل التجميلي فقط بل إن هناك عوامل نفسية تجعل الافراد يتجهون الى استعمال الفلاتر، وكما رأينا بأن فلاتر السناب شات لها اثار سلبية خصوصا من جانب تقدير الذات وصورة الجسم لأنه يعمل على تشويه صورة الجسم الحقيقة لذلك نود القول بأنه حتى ان اعجبتك صورة الجسم التي تبدو عليها باستخدام الفلتر فيجب عليك ان تؤمن بأن ما تراه عباره عن عمل مقتن من قبل السناب شات ولست هي الحقيقة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

١- ابوحماد، ناصر. (٢٠١٧). صورة الجسم وعلاقتها بكل من التفاؤل والتشاؤم والشعور بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والمراهقات في المرحلة الثانوية. رسالة التربية وعلم النفس، ٥٨، ٧٣-٩٤.

٢- الشعلان، معن. (٢٠١٨). صورة الجسم وعلاقته بتقدير الذات عند لاعبي كرة اليد الشباب في الأردن. مؤتة للبحوث والدراسات، ٣٣(٤)، ٣٧-٦٠.

٣- أولاد هدار، زينب، وسليماني، جميلة. (٢٠١٦). تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة كم طلبة الجامعة بغراديه في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية،٨، ٨-٢٤.

٤- سرميني، ايمان مصطفى. (٢٠١٠). ادمان الانترنيت وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة البحث العلمي في الآداب، ٢(١١)، ١٩٧-٢٣٠.

٥- شقير، زينب (٢٠٠٢). مقياس صورة الجسم. الانجلو المصرية. القاهرة.

٦- شاهين، ايمان. (٢٠٠٣). تقدير الجسم وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من الشباب الجامعي. مجلة كلية التربية، ٤(٢٧)،٣٤١-٣٩٢.

٧- فايد، جمال. (٢٠٠٦). صورة الجسم وعلاقتها ببعض أنماط التفاعلات الاجتماعية لدى التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١(٦٠)، ١٥٢-٢٠٧.

٨- كفافي، علاء الدين، ونيال، مايسة. (١٩٩٦). صورة الجسم وبعض متغيرات الشخصية لدى عينة من المراهقات. مجلة علم النفس، ٣٩، ٦-٤٣.

٩- هلال، أحمد و أبوحمزة، عيد (٢٠١٨). التعاطف المعرفي والوجداني كما يدركه الآباء والمعلمون وعلاقته بالسلوك العدوانى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة الارشاد النفسي جامعه عين شمس (٥٤)،١(57-1) .

١٠- هلال، أحمد و أبوحمزة، عيد (٢٠١٧). المعتقدات الخرافية لدى عينة من مختلفي سمات الشخصية من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية (٢)، (١-٤٥) جامعة طنطا.

ثانيًا: المـــــراجـــــع الأجنبيـــــة

1- Abdulnabi, S. (2008). The Body Image and Its Relation To Self-Esteem And Depression In A Sample Of University Students. Journal of Psychological and Educational Research, first issue, Faculty of Education, Menoufia University.

2- Abo Hamza, E. & Ahmed Helal (2012). The relationship among self-esteem, perfectionism and predisposition toward forgiveness in Egyptian college students. Journal of Teaching and Education, 1 (2): 323 – 341. http://www.universitypublications.net/jte/0102/html/jte-0102-cont.pdf

3- Alblooshi, A. (2015). Self-Esteem Levels & Selfies: The Relationship between Self-Esteem Levels and the Number of Selfies People Take and Post, and the Uses and Gratifications of Taking and Posting Selfies. ProQuest, 1-65.

4- Erkaya, R., Karabulutlu, Ö., & Calik, K. (2018). The Effect Of Maternal Obesity On Self-Esteem And Body Image. Saudi Journal of Biological Science, 25, 1079- 1084.

5- Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. Public Health and Nutrition, 2, 411–418.

6- Hogue, J., & Mills, J. (2019). The Effects of Active Social Media Engagement With Peers On Body Image In Young Women. BODY IMAGE, 28, 1- 5.

7- Jackson, L., Von Eye, A., Fitzgerald, H., Zhao, Y., & Witt, E. (2010). Self-concept, Self-esteem, Gender, Race And Information Technology Use. Computers in Human Behavior, 26, 323-328.

8- Low, Kathryn G. Charanasombonen, S., Broun, C., Hiltunen, G., Long, K. and Reihhalter, K. (2003). Internalization of The Thin Ideal and Body Image Concerns. Journal of Social Behavior and Personality, 31(1), 81- 89.

9- R Core Team (2014). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL http://www.R-project.org/.

10- Rosenberg, M. (1979). Conceiving the Self. New York: Basic Books.

11- Shin, H., & Paik, S. (2003). Body Image, Self-Esteem and Depression in College Female Students: Normal and Overweight. Journal of Korean Acad Nurs.33 (3): 331 – 338.

12- Wang, R., Yang, F., & Haigh, M. (2017). Let Me Take A Selfie: Exploring The Psychological Effects. Telematics and Informatics, 34, 274–283.

المـــــلاحـــــق

صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات لدى مستخدمي فلاتر السناب شات

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تهدف الى قياس بعض الجوانب النفسية المطلوب منك ان تقرأ كل عبارة والاجابة بما تراه الانسب لك.

الجنسية: _____

العمر:

اقل من ١٨ سنه　　من ٢٦-٣٥ سنه

من ١٩-٢٥ سنه　　أكثر من ٤٥ سنه

المستوى التعليمي

اقل من ثانوي　　بكالوريوس

ثانوي　　دراسات عليا

حدد مدى أهمية السناب شات في حياتك (١= اقل أهمية، ١٠= اكثر اهمية)

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠

ما هو معدل استخدامك للسناب شات في اليوم

ساعة او اقل　　خمس ساعات وأكثر

من ساعة الى خمس ساعات

هل تستخدم الفلاتر في تصويرك للسلفي عبر السناب شات

نعم　　لا

حدد عدد متابعيك في السناب شات (اجب بعدد): _____

	موافق	محايد	غير موافق
مظهري أقل جاذبييه			
اشعر بعدم الارتياح عندما اتحدث مع الأخرين لتغير جسمي عنهم ؟*			
معظم أصدقائي يبدون في مظهر أفضل مني ؟*			
الناس من حولي لهم أصدقاء أكثر مني من نفس الجنس بسبب مظهرهم الشخصي؟*			
اشعر أن مستوى أدني منخفض بسبب تغيير في جسمي؟*			
هناك الكثير من معالم جسمي اود لو تتغير؟*			
معظم أصدقائي يشعرون بالراحة والرضى أكثر مني لمظهرهم المقبول؟*			
ليست لي شعبية بين الناس لاختلافي عنهم جسميا؟*			
مفهومي عن جسمي ونفسي منخفض وغامض؟*			
غالبا ما اقارن مظهري وملامح جسمي بالأخرين؟*			
عندما انظر للمرآه اشعر بتغير في مظهري وملامح جسمي عما اتوقعه؟*			
أفضل العمل بمفردي بسبب شكلي المختلف عن الناس؟*			
لي صداقات قليلة بسبب اختلاف شكلي وملامحي عنهم؟*			
لا يعجبني المظهر الذي أبدو عليه؟*			
يضايقني رؤية نفسي في المرآه ؟*			
ارفض الذهاب للأماكن العامة حتى لا يراني أحد؟*			
رؤية الناس تسبب لهم بعض المضايقات؟*			
اشعر بعدم التناسق بين حجم وجهي وباقي أعضاء جسمي؟*			
اشعر بأن طولي لا يتناسب مع جسمي؟*			
في بعض الأحيان لا يتناسب تفكيري مع حجم جسمي ؟*			
اشعر من وقت لأخر بتغيرات في معالم جسمي؟*			
ثقتي بنفسي ضعيفة بسبب مظهري وملامح جسمي المتغيرة؟*			
أفكر كثيرا فيما يحدث لي من تغيرات في مظهري أو معالم جسمي؟*			
اشعر بعدم تناسق بين ملامح وجهي (الانف– العين– الفم– الاذن) ؟*			
عادة ما ينتابني شعور بأنني لا أصلح لشيء لأنني اقل كفاءه؟*			
اشعر بأن زملائي أفضل مني في مظهرهم الجسم ي؟*			
مظهري أقل جاذبييه			

	موافق	محايد	غير موافق
اشعر بعدم الارتياح عندما اتحدث مع الأخرين لتغير جسمي عنهم ؟*			
معظم أصدقائي يبدون في مظهر أفضل مني ؟*			
الناس من حولي لهم أصدقاء أكثر مني من نفس الجنس بسبب مظهرهم الشخصي ؟*			
اشعر أن مستوى أدني منخفض بسبب تغيير في جسمي؟*			
هناك الكثير من معالم جسمي اود لو تتغير؟*			
معظم أصدقائي يشعرون بالراحة والرضى أكثر مني لمظهرهم المقبول؟*			
ليست لي شعبية بين الناس لاختلافي عنهم جسميا؟*			
مفهومي عن جسمي ونفسي منخفض وغامض؟*			
غالبا ما اقارن مظهري وملامح جسمي بالأخرين؟*			
عندما انظر للمرآه اشعر بتغير في مظهري وملامح جسمي عما اتوقعه؟*			
أفضل العمل بمفردي بسبب شكلي المختلف عن الناس؟*			
لي صداقات قليلة بسبب اختلاف شكلي وملامحي عنهم؟*			
لا يعجبني المظهر الذي أبدو عليه؟*			
يضايقني رؤية نفسي في المرآه ؟*			
ارفض الذهاب للأماكن العامة حتى لا يراني أحد؟*			
رؤية الناس تسبب لهم بعض المضايقات؟*			
اشعر بعدم التناسق بين حجم وجهي وباقي أعضاء جسمي؟*			
اشعر بأن طولي لا يتناسب مع جسمي؟*			
في بعض الأحيان لا يتناسب تفكيري مع حجم جسمي ؟*			
اشعر من وقت لأخر بتغيرات في معالم جسمي؟*			
ثقتي بنفسي ضعيفة بسبب مظهري وملامح جسمي المتغيرة؟*			
أفكر كثيرا فيما يحدث لي من تغيرات في مظهري أو معالم جسمي؟*			
اشعر بعدم تناسق بين ملامح وجهي (الانف- العين- الفم- الاذن) ؟*			
عادة ما ينتابني شعور بأنني لا أصلح لشيء لأنني اقل كفاءه؟*			
اشعر بأن زملائي أفضل مني في مظهرهم الجسم ي؟*			
اشعر بالقلق في المواقف الاجتماعية الجديدة عندما اعرف انها ليست على مستوى توقعاتي؟			

	موافق	محايد	غير موافق
اجد صعوبة في تحديد مستوى توقعاتي؟			
أخاف من ان أبدو كالأبله؟			
اميل الى تضخيم اخطائي وتقليل شأن انجازاتي؟			
انقد نفسي وانقد الاخرين؟			
تأتي أوقات اشعر فيها بأنني مدمر ومحبط؟			
أنا قلق وخائف معظم الوقت؟			
عندما يسيء أحد معاملتي اشعر بأنني يجب أن أسامحه؟			
لدي صعوبة في تحديد متى، وأين اثق في الاخرين؟			
اشعر أحيانا بالصعوبة في معرفة ماذا افعل، وماذا أقول؟			
انا مشغول بخصوص مظهري؟			
أحرج بسهوله؟			
اشعر بأن الاخرين يركزون على نقد ما أقول أو افعل؟			
أخاف من ارتكاب أخطاء يلاحظها الاخرون؟			
اشعر بالإحباط بخصوص أشياء قلتها أو فعلتها؟			
اتجنب تغيير حياتي بسبب خوفي من الخطأ أو الفشل؟			
اتراجع عندما اشعر أنني سوف انقد؟			
أستطيع انهاء أي مهمه نتيجة لحالة الخوف التي اعاني منها؟			
يتحكم القلق والخوف في قراراتي؟			
أفكر بصورة سلبية معظم الوقت؟			
أجد صعوبة في أداء المهام الموكلة إلي؟			
ابوح بأسراري الشخصية لأفراد لا اعرفهم جيدا؟			
اقلق عندما لا اعرف ماذا أقول في المواقف المختلفة؟			
انا شخص مماطل؟			
اتجنب الصراعات، المشاكل؟			
يخبرني الاخرون أنني شخص حساس؟			
اشعر أنني اتصرف كالأطفال؟			
اشعر بأنني اضع لنفسي معايير لكل شيء اعلى من الاخرين؟			
لا أستطيع تحديد توقعات مستقبليه لنفسي؟			

	موافق	محايد	غير موافق
اقارن نفسي دائما مع الاخرين؟			
أفكر بصورة سلبية عن نفسي وعن الاخرين؟			
اشعر بأن الاخرين يسيئوا معاملتي أو يستغلونني؟			
في الليل اراجع واحلل ما قلته طوال اليوم؟			
اميل الى اتخاذ قرارات بناء على توقعات الاخرين وليس على ما احتاج؟			
أتصور أحيانا ان الاخرين لا يحترمونني؟			
اطرح افكاري ومشاعري وارائي امام الاخرين؟			
اكذب عندما اشعر أن قول الحقيقة سوف يحرجني؟			
أخاف من فعل او قول شيء يؤدي لظهوري كشخص غبي؟			
لا اضع لنفسي اهداف مستقبلية؟			
أحبط بسهوله؟			
لا أستطيع تحديد مشاعري بدقة تجاه الاخرين؟			
نشئت في منزل مفكك؟			
اعتقد أن الحياة صعبة علي أكثر من الاخرين؟			
اتجنب المواقف التي اشعر فيها انني سأكون غير مرتاح؟			
اميل لأن أبدو كشخص متكامل؟			
اشعر بالأحراج من تناول الطعام خارج المنزل؟			
اشعر بالغضب أو الايذاء بسبب أفعال واقوال الاخرين؟			
اتصبب عرقا ويحمر وجهي وأجد صعوبة في البلع بسبب قلقي؟			
أخاف جدا من النقد؟			
احتاج الى مساعدة الاخرين لأتخذ قرار؟			

العـــدد (١)، يـــوليـــو ٢٠٢٠، ص ص ٢٥ – ٥٥

تـــوظيـــف ذوي الإعـــاقـــة: التحـديـات واسـتراتيجيـات الانتقـال مـن المـدرسـة إلـى العمـل

إعـداد

أ. د/ علـي عبـدالنبـي حنفـي

أستـاذ الـتربيـة الخـاصـة

جـامعـة بنهـا – جمهورية مصـر العربيـة

جـامعـة أم القـرى – المملكـة العـربيـة السعـوديـة

تـــوظيـــف ذوي الإعـــاقـــة: التحديات واستراتيجيات الانتقال من المدرسة إلى العمل

أ.د/ علـــي عبـــدالنبـــي حنفـــي (*)

ملخـــــص

تعد قضية التوظيف قضية يعاني منها معظم الشباب على مستوى العالم، بالرغم من اهتمام الدول بوضع تعليم أبنائها من أولوياتها الإستراتيجية، وذلك باستحداث البرامج الأكاديمية، والخطط الدراسية، وتطبيق التوجهات الحديثة التي تلبي احتياجات ومتطلبات سوق العمل في عالم متغير. ومن جانب آخر، لعل معظم الشباب حول العالم أكثر عرضة لخطر البطالة أو التوظيف الجزئي أو التوظيف الكامل بأجور أدنى من أجور الموظفين البالغين، ولعل ذوي الإعاقة معرضين لخطر أكبر. فمثل هؤلاء الأفراد بدخولهم إلى سوق العمل بقليل من التعليم وقليل من المهارات أو بلا مهارات يواجهون صعوبة في التنافس مع العاديين. وقد تحد الإعاقة البعض من خياراتهم الوظيفية حيث تترك الإعاقة السمعية –على سبيل المثال– أثار سالبة على كثيراً من جوانب الشخصية ومنها الجانب الوظيفي للفرد حيث تؤدي صعوبات التواصل والعوائق البيئية إلى عوائق محتملة فيما يتعلق بتحقيق النتائج التعليمية والمهنية، كما أن التحامل الاجتماعي يجعل أصحاب العمل يترددوا في توظيف معظم الأشخاص ذوي الإعاقة وذلك لعوامل قد ترجع إلى الإعاقة والاتجاه نحوها أو لعوامل مرتبطة بالنضج المهني لديهم.

لذلك تحاول ورقة العمل الحالية القاء الضوء علي مايلي: أولا: لماذا توظيف ذوى الإعاقة في مجال التربية الخاصة؟، ثانيا: توظيف ذوي الإعاقة والمتغيرات التي تؤثر في عالم التوظيف، ثالثاً: مفاهيم خاطئة ذات علاقة بتوظيف ذوي الإعاقة، رابعاً: النضج المهني واتخاذ القرار المهني لذوى الاعاقة، خامساً: اتجاهات سوق العمل وتطبيقاتها بالنسبة للشباب، سادساً: نواتج العمل لذوى الاعاقة، سابعاً: العوامل التي تسهم في النتائج المهنية غير المرضية، ثامناً: قضايا انتقال ذوى الإعاقة من المدرسة إلى العمل، تاسعاً: استراتيجيات انتقال ذوى الاعاقة من المدرسة إلى العمل، عاشراً: توصيات لذوى العلاقة بمجال التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية: توظيف – الانتقال – الاشخاص ذوى الاعاقة

(*) أستاذ التربية الخاصة - جامعة بنه، جمهورية مصر العربية، جامعة أم القري – المملكة العربية السعودية.
الايميـــل: dralihanafe@hotmail.com

Employment of Persons with Disabilities: Challenges and Transition from School to Work Strategies

Prof. Ali Abdel-Nabi Hanafy(*)

Abstract

Employment is an issue that youths all over the world suffer from, in spite of countries attention to giving priority to the education of their children, by using up-to-date academic programs, educational plans, and applying recent directions that meet the needs and requirements of labor market in our ever changing world. From another side, most youths around the world are vulnerable to the danger of unemployment, partial employment or full employment but with lower wages than adult employees, and persons with disabilities are vulnerable to greater danger .When these individuals enter labor market with limited education and skills or no skills at all ,they find great difficulty in competing with people without disabilities. Disability may limit work choices, as hearing disability – for example – has negative effects on a lot of features of personality such as functional side, because communication and environmental difficulties hinder the achievement of educational and vocational outcomes. Moreover social bias makes employers hesitant in employing most persons with disabilities, because of factors related to attitudes towards disability, and their vocational maturity. So, the present paper tries to highlight the following points: First: why does the field of special education address employment of persons with disability?, Second: employment of people with disability and variables that affect world of employment.Third: wrong concepts related to employment of persons with disability, Fourth: vocational maturity and decision making among persons with disability.Fifth: orientations of labor market and their implementations for youths. Sixth: work outcomes among persons with disability.Seventh: factors that contribute in unsatisfactory vocational outcomes.Eighth: issues of persons with disability transition from school to work. Ninth: Strategies of the transition of persons with disability from school to work.Tenth: Recommendations for persons related to the field of special

Key words: employment, transition, persons with disability.

(*) Professor of special education, Benha university Egypt, and Umm Al Qura University, KSA, E-mail:dralihanafe@hotmail.com

مقـــدمـــــة:

تعد قضية التوظيف قضية يعاني منها معظم الشباب على مستوى العالم، بالرغم من اهتمام الدول بوضع تعليم أبنائها من أولوياتها الإستراتيجية، وذلك باستحداث البرامج الأكاديمية، والخطط الدراسية، وتطبيق التوجهات الحديثة التي تلبي احتياجات ومتطلبات سوق العمل في عالم متغير. ويرجع أهمية ربط عملية التوظيف بالعملية التعليمية إلى أن العملية التعليمية هي حجر الزاوية في قضية التأهيل والتوظيف ليس للعاديين فقط بل لذوي الإعاقة بصورة أكثر أهمية، حيث أن نسبة كبيرة من العاديين يعانون من بطالة حتى في الدول المتقدمة، بالرغم مما توفره هذه الدول لأبنائها من تعليم منذ مرحلة ما قبل المدرسة حتى التعليم الجامعي، بل وسعي كثير من الدول ومنها العربية إلى ابتعاث أبنائها لمواصلة الدراسات العليا في الدول الأوربية المتقدمة في مجال التخصص ومتطلبات سوق العمل وتوفير كافة أشكال الدعم لأبنائها في الداخل والخارج. وبالرغم من ذلك مازالت هذه الدول تعاني بشكل أو بأخر من الحاجة إلى تعليم يتوافق مع متطلبات سوق العمل ،هذا في الوقت الذي ما زال تعليم ذوى الاعاقة ومنها الصم في كثيراً من الدول العربية لم يخضع لفلسفة واضحة المعالم بالمقارنة بتعليم السامعين، بالرغم من وجود قواعد تنظيمية أو لوائح تنفيذية في الدول العربية تحدد ملامح وأهداف تعليم الفئات الخاصة.

ومن جانب آخر، يمثل التوظيف مشكلة لمعظم الشباب على مستوى العالم. وينتهي التعليم الرسمي لمعظم شباب العالم بنهاية مرحلة المراهقة وهو الوقت الذي يتوقع بعده أن يعمل معظم الشباب خارج المنزل. وقد وصفت منظمة العمل العالمية مشكلة بطالة الشباب العالمية المتزايدة بال "الشديدة". ولعل معظم الشباب حول العالم أكثر عرضة لخطر البطالة أو التوظيف الجزئي أو التوظيف الكامل بأجور أدنى من أجور الموظفين البالغين، ولعل ذوي الإعاقة معرضين لخطر أكبر. فمثل هؤلاء الأفراد بدخولهم إلى سوق العمل بقليل من التعليم وقليل من المهارات أو بلا مهارات يواجهون صعوبة في التنافس مع العاديين. وقد تحد الإعاقة البعض من خياراتهم الوظيفية حيث تترك الإعاقة السمعية –على سبيل المثال– أثار سالبة على كثيراً من جوانب الشخصية ومنها الجانب الوظيفي للفرد حيث تؤدي صعوبات التواصل والعوائق البيئية إلى عوائق محتملة فيما يتعلق بتحقيق النتائج التعليمية والمهنية، كما أن التحامل

الاجتماعي يجعل أصحاب العمل يترددوا في توظيف معظم الأشخاص ذوي الإعاقة وذلك لعوامل قد ترجع إلى الإعاقة والاتجاه نحوها أو لعوامل مرتبطة بالنضج المهني لديهم.

لماذا توظيف ذوى الإعاقة في مجال التربية الخاصة؟

أكدت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٠٧) في المادة رقم (٢٧) – العمل والعمالة– والتي تعني بأن "تعترف الدول الأطراف بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في العمل على قدم المساواة مع الآخرين، ويشمل هذا الحق إتاحة الفرصة لهم لكسب الرزق في عمل يختارونه أو يقبلونه بحرية في سوق عمل وبيئة عمل منفتحتين أمام الأشخاص ذوي الإعاقة وشاملتين لهم ويسهل انخراطهم فيهما، وتحمي الدول الأطراف إعمال الحق في العمل وتعززه بما في ذلك حق أولئك الذين تصيبهم الإعاقة خلال عملهم، وذلك عن طريق اتخاذ الخطوات المناسبة بما في ذلك سن التشريعات لتحقيق عدة أهداف منها ما يلي:

- حظر التمييز على أساس الإعاقة فيما يختص بجميع المسائل المتعلقة بكافة أشكال العمالة، ومنها شروط التوظيف والتعيين والعمل واستمرار العمل والتقدم الوظيفي وظروف العمل الآمنة والصحية.
- حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في ظروف عمل عادلة وملائمة على قدم المساواة مع الآخرين بما في ذلك تكافؤ الفرص وتقاضي أجر متساو مقابل القيام بعمل متساوي القيمة وظروف العمل المأمونة والصحية بما في ذلك الحماية من التحرش والانتصاف من المظالم.
- كفالة تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من ممارسة حقوقهم العمالية والنقابية على قدم المساواة مع الآخرين.
- تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول بصورة فعالة على البرامج العامة للتوجيه التقني والمهني وخدمات التوظيف والتدريب المهني والمستمر، تعزيز فرص العمل والتقدم الوظيفي للأشخاص ذوي الإعاقة في سوق العمل فضلاً عن تقديم المساعدة على إيجاد العمل والحصول عليه والمداومة عليه والعودة إليه.
- تعزيز فرص العمل الحر ومباشرة الأعمال الحرة وتكوين التعاونيات والشروع في العمال التجارية الخاصة.

- تشغيل الأشخاص ذوي الإعاقة في القطاع العام.
- تشجيع عمالة الأشخاص ذوي الإعاقة في القطاع الخاص من خلال انتهاج سياسات واتخاذ تدابير مناسبة قد تشمل البرامج التصحيحية والحوافز وغير ذلك من التدابير.
- كفالة توفير ترتيبات تيسيرية معقولة للأشخاص ذوي الإعاقة في أماكن العمل.
- تشجيع اكتساب الأشخاص ذوي الإعاقة للخبرات المهنية والوظيفي والاحتفاظ بالوظائف والعودة إلى العمل لصالح الأشخاص ذوي الإعاقة.
- تكفل الدول الأطراف عدم إخضاع الأشخاص ذوي الإعاقة للرق أو العبودية وحمايتهم على قدم المساواة مع الآخرين من العمل الجبري أو القسري.

لذلك، فإنة إذا تم إعداد ذوى الاعاقة إعداداً تربويا منذ التحاقهم بالمدرسة، وتطبيق التوجهات الحديثة فى العملية التعليمية خلال المراحل التعليمية المختلفة، وإعداد معلميهم في مجال التخصص وتوافق ذلك مع تطبيق فلسفة الدمج وتهيئة مجتمع العاديين في القطاع الحكومي والخاص لتقبل ذوو الاعاقة كالعاديين، فإن ذوى الاعاقة سيصبح قادرا على التفاعل مع جميع الظروف والعقبات التي أحدثها الاعاقة ويستطيع التوافق في جميع المهن والمجالات التي تتطلب قدرات خاصة إلى حد ما. وبالتالي تتضح أهمية القضية في محاولتها الإجابة ما يلي:

- التحديات التي تواجه توظيف ذوى الإعاقة في سوق العمل في ضوء مخرجات التعلم في معاهد الأمل وبرامج الدمج.
- معرفة الاستراتيجيات الفعالة للانتقال الفعال من المدرسة إلى العمل بشكل يضمن النضج المهني ومهارات واتجاهات استكشاف المهنة لدى ذوى الإعاقة لتحقيق انتقال ناجح من المدرسة إلى العمل وتحقيق أفضل نتائج وظيفية لاسيما في عالم العمل سريع التغير.
- المفاهيم الخاطئة التي تؤثر على التوظيف لمجموعة كبيرة من الأفراد ذوى الإعاقة، ومن المهم لهؤلاء الأفراد أن ينخرطوا في استكشاف وتخطيط وظيفي دقيق لتقليل هذه العوائق المحتملة وتفادي دورة البطالة التي تميز حياة كثير من الأفراد الصم، وذلك من خلال تشجيع تعليمهم في الفصول النظامية مع توفير الخدمات المساندة وتعزيز

التواصل الشفهي، وإعادة النظر في أهداف المرحلة الثانوية وتفعيل البرامج الانتقالية وتشجيعهم على مواصلة الدراسة الجامعية لتنمية مهارات اتخاذ القرارات المهنية، ودور مقدمي الخدمات أن يعملوا مع ذوى الإعاقة لتحديد حاجات الانتقال المهمة التي يمكن أن تكون أساسا وسياقا ينبع من تخطيط وتقييم البرامج والخدمات،.... وذلك لمساعدة الصم في عملية النمو المهني والانتقال من المدرسة إلى العمل.

محـــاور قضيـــة التـــوظيـــف

أولاً: توظيف ذوي الإعاقة والمتغيرات التي تؤثر في عالم التوظيف

يمثل التوظيف والنضج المهنى مشكلة لكل المراهقون والشباب على مستوى العالم. وينتهي التعليم الرسمي لمعظم شباب العالم بحلول منتصف المراهقة وهو الوقت الذي يتوقع بعده أن يعمل معظم الذكور وكثير من الإناث خارج المنزل. وقد وصفت منظمة العمل العالمية International Labour organization مشكلة بطالة الشباب العالمية المتزايدة بالـ "الشديدة". وذلك إدراكا لخطورة هذه المشكلة وآثارها السالبة على جوانب النمو.

ولعل معظم الشباب حول العالم معرضين بدرجة كبيرة لخطر البطالة أو التوظيف الجزئي أو التوظيف الكامل بأجور أدنى من أجور الموظفين البالغين. ولعل المراهقين ذوي الإعاقة معرضين لخطر أكبر حيث أن كثيراً من المهن تتلاءم مع طبيعة وقدرات العاديين. فمثل هؤلاء الاشخاص ذوو الاعاقة بدخولهم إلى سوق العمل بقليل من التعليم وقليل من المهارات أو بلا مهارات يواجهون صعوبة في التنافس. وقد تحد الإعاقة من خياراتهم الوظيفية بشكل أو بآخر حسب قدراتهم وامكاناتهم. كما أن التحامل الاجتماعيSocial prejudice والوصمة الاجتماعية المرتبطة بالإعاقة يجعل أصحاب العمل يترددوا في توظيف معظم الشباب ذوي الإعاقة (Groce, 2004).

وتعكس اتجاهات القوى العاملة في الولايات المتحدة أنماطا مثيرة مهمة للتأهيل المهني Vocational Rehabilitation(VR). وقد كشفت إحصائيات التوظيف عن حوالي (١٣٠) مليون عامل أمريكي من عمر الـ (١٦) فأكثر موظفين في (٦) مجموعات وظيفية . وكانت أعلى الأجور للرجال والنساء من نصيب من عملوا في وظائف إدارية ومهنية والوظائف

المرتبطـة بهمـا بمتوسـط (٤٣) ألـف دولار سـنويا. ومـع أن مصـلحة القـوى العاملـة الأمريكيـة (١٩٩١) تحـدد (٩) فئـات وظيفيـة، إلا أن العديـد منهـا يشـبه الفئـات المحـددة مـن قبـل مكتـب التعداد الأمريكي. فكلا الجهتان تحددان –على سبيل المثال – فئات وظائف مهنية وخدمية في مجـال البيـع والزراعـة /الصيـد. وتتميـز الوظـائف المهنيـة بجـودة يمكـن أن تفيـد منتسـبي برنـامج التأهيل الوظيفي الفيدرالي(Boutin&Wilson,2009).

ومن الصعب تعقب معدلات توظيف الشباب ذوي الإعاقة في الدول النامية. ومع ذلك فـإذا صـح الـنمط العـام للبطالـة بالنسـبة لبقيـة السـكان ذوي الإعاقـة، فـيمكن توقـع أن معـدلات البطالة بين الشباب ذوي الإعاقة ستكون أعلى منها بين كل الشباب الآخرين. وتختلف معدلات البطالـة بـين البـالغين ذوي الإعاقـة من دولـة لأخرى، غير أنهـا تزيـد عن معدلات البطالـة بين الأفـراد العـاديين بمـا يتـراوح بـين ٤٠–٦٠ % فـي المتوسـط. وينطبـق هـذا حتـى علـى الـبلاد المتطـورة التـي بهـا بـرامج متطـورة للانتقـال مـن المدرسـة إلـى العمـل (Elwan,1999). وتقـدر منظمة العمل العالمية معدل البطالة بين الأفراد ذوي الإعاقة في العالم النامي بما يزيد عن ٨٠ % في بعض البلدان. علاوة على ذلك، حتى عند دخولهم سوق العمل، يجد ذوي الإعاقة في أغلب الأحيان أن أمامهم هامش ضئيل للخطأ. فعلى خلاف العاديين الذين كثيرا ما يفشلون في الوظيفـة الأولـى، فـإن المـراهقين ذوي الإعاقـة نـادرا مـا يسـمح لهـم باستكشـاف خيـاراتهم. وإذا لـم ينجحوا في محاولتهم الأولى للتمهن أو إذا فُصلوا من وظيفتهم الأولى، فإن من حولهم سرعان ما يصفونهم بأنهم غير قابلين للتوظيف ويرفضون أن يدعوهم يحاولون ثانية(Groce,2004).

ولذا، فأن الشباب الصم –على سبيل المثال – يواجهون مشكلات في الدخول إلى القوة العاملة والعمل داخل سوق العمل، وتشير الدراسات الحديثة إلى وجود نسبة كبيرة من الشباب الصـم غيـر مـوظفين والـذين يمكثـون فـي المنـزل ولـيس لهـم إلا قليـل مـن الأصـدقاء- Hung .(chih,2002)

ويرتفع متوسط البطالة بين الشابات ذوات الإعاقة في كل المجتمعات بالمقارنة الشباب ذوي الإعاقـة مـن نفس المسـتوى التعليمـي بنسـبة ٥٠ %. لكل هـذه الأسـباب تكثـر البطالـة أو العمل الجزئي أو العمل الموسمي أو العمل مقابل أجور متدنية بين الشباب ذوي الإعاقة مقارنة بـأقرانهم العـاديين. وهـم إلـى جانـب ذلـك آخـر مـن يوظـف وأول مـن يفصـل مـن

العمل(Groce,2004). كذلك فإن الشباب ذوي الإعاقة غالبا ما يوظفون في أعمال لا تتطلب إلا قليل من التدريب وليس بها إلا فرصا ضئيلة للترقي. وحتى إن كانوا ذا مستوى تعليمي جيد فإنهم يستغرقون وقتا طويلا في إيجاد عمل ويحظون بضمان وظيفي واحتمال ترقي أقل من أقرانهم العاديين من نفس المستوى التعليمي. وينطبق هذا حتى على الأفراد ذوي الإعاقة الحاصلين على تعليم جامعي (Fine&Asch,1998). وقد ذكر جروسي Groce (٢٠٠٤) أن الاستشهاد بأرقام التوظيف قد يكون مضللا. حيث أن معظم الشباب ذوي الإعاقة حول العالم يعملون وإن كانوا يسجلون رسميا كعاطلين. فهناك ملايين يعملون أعمال خارج المنزل أو يعملون كمتسولين في الشوارع. كما أن هناك ملايين أكثر يعملون لساعات طويلة في منزل أو مزرعة الأسرة (يطهون الطعام، ينظفون المنزل، يرعون الأطفال، يرعون الأقارب المسنين والمرضى.....إلخ، ومثل هذا العمل، حتى عندما يكون ذا أهمية مالية كبيرة للأسرة، قد يمر دون ملاحظة من الاقتصاديين والمجتمعات المحلية وحتى أسرهم. علاوة على ذلك، قد يخرج عمل كثير من الشباب ذوي الإعاقة الذين يعملون في مزرعة الأسرة أو تجميع الأشياء في المطبخ إلى السوق من قبل آخرين يُنسب إليهم الفضل ويتقاضون مقابل هذا العمل، بل أن ملايين من المراهقين والشباب ذوي الإعاقة ليست لديهم القدرة على إعالة أنفسهم في الوقت الراهن أو التخطيط للمستقبل. علاوة على ذلك، فهم لا يكسبون أقل من أقرانهم فقط، بل إن مجتمعهم وأسرهم، في حالات كثيرة، لا تسمح لهم بالتحكم في الدخل الذي يمكن أن يحققوه.

وليس من الغريب أن الأفراد الصم لا يشاركون في القوة العاملة بنفس درجة المواطنين السامعين. حيث أظهر مسح أجرته وزارة الداخلية (٢٠٠٠) أن نسبة الموظفين من الأفراد ذوي الإعاقة فوق سن الخامسة عشر تبلغ٢٤,١%. أي أن٧٨,٩% من الأفراد ذوي الإعاقة لا يمكنهم الحصول على عمل. ويعمل من نسبة الـ٢٤,١% حاليا١٩,١% أما النسبة الباقية فلا تعمل (Hung -chih,2002) . وعلى الرغم من التحسن في الوعي العام بحقوق الأفراد ذوي الإعاقة والزيادة الواضحة في عدد برامج الكبار اليومية، يظل مئات الآلاف من الأفراد الصالحين للعمل عاطلين. وتقدم نسب البطالة التي تبلغ من ٣٠% إلى ٥٩% وصفا مأسويا للحالة الراهنة، وأكدت عدة دراسات مسحية عن توظيف ذوي الإعاقة أنه قد نُظر إلى عديد من الأفراد الذين أجرى المسح عليهم على أنهم ليسو في سوق العمل نظرا ليأسهم من الحصول

علـى عمـل. ومـع ذلـك فمـن الواضـح أن ثلثـي مـن لـم يكـن لـديهم عمـل عنـدما سـئلوا إن كـانوا سيدخلون إلى سوق العمل إذ أتيحت لهم وظائف قالوا بأنهم سيدخلون إلى العمل. هذا المستوى المرتفع للبطالة بين الأفراد ذوي الإعاقة لا يرجع إلى نقص الدافعية عند هؤلاء الأفراد، بل يرجع إلى نقص الفرص. ومن الواضح أن معالجة هذه المشكلة أمرا ضروريا إن أردنا زيادة فرص العمل للكبار من ذوي الإعاقة ؟ (Hung -chih,2002) .وبالرغم من وجود تشريعات وقوانين لحماية الحقوق المدنية للصم، يعمل كثير من الصم في عدد محدود من الوظائف. وقد كشف التقيـيم السـنوي لعـام ١٩٨٧ للأطفـال والشـباب الصـم الـذي أجـراه مركـز الدراسـات التقييميـة والديموغرافية بجامعة جالوديت أن ٢٠% من الشباب الصم كانوا موظفين بعد خروجهم من المدرسة الثانوية بعام في وظائف إعداد الطعام (Schildroth, Rawlings & Allen, 1991).

وكـان ١٧% آخـرين يعملـون فـي مجـال السكرتارية والأعمـال مكتبيـة و١٠% حجـاب (بوابين) و١٠% يعملون في تربية الماشية والشحن. ويعمل أكثر من نصف الأفراد الصم الذين شـملهم المسـح فـي مجموعـة ضـيقة مـن المهـن (مثـل مهـن إعـداد الطعـام والمهـن المكتبيـة والحجابة). وقد يتأثر نوع الوظيفة التي يحصل عليها الأفراد الصم بالخبرة الجامعية. فقد حلل ويلش وولتر Welsh& Woter (١٩٨٨) الإنجازات الوظيفية للبالغين الصم الحاصلين وغير الحاصلين على درجة البكالوريوس من معهد روشستر للتكنولوجيا، ووجدا أن الطلاب غير الحاصلين على درجة جامعية يعملون في الغالب الأعم في وظائف فنية ووظائف البيع والمساندة الإدارية، في حين أن الطلاب الحاصلين على درجة جامعية يعملون في وظائف إدارية ومهنية. وقد درس الخيامي El- Khiami (١٩٩٣) تأثير درجة فقد السمع على نوع الوظيفة، وخلص إلى أنه لا توجد اختلافات بين أنواع وظائف الصم وضعاف السمع المتخرجين من برامج متخصصة للصم . فى حين أوضحت نتائج دراسة Schroedel & Geyer (٢٠٠٠) والتي تناولت نوع الوظيفة بالنسبة لخريجي الجامعات عبر درجات فقد السمع المختلفة أن الخريجين الصم يزيد احتمال توظيفهم في وظائف مهنية وإدارية وفنية (٦٢%) عن توظيفهم في وظائف كتابية (٢٤%) والحرف والأعمال الشاقة وتشغيل الآلات (١٤%) عن الخريجين ضعاف السمع (٣٩%، ٢٥%، ٣٧% على التوالي). وبناءا على هذه الدراسات ليس

من الواضح إذا كانت الخبرة الجامعية ترتبط بنوع الوظائف التي يحصل عليها الأفراد الذين يعانون من فقد في السمع.

وبصرف النظر عن المؤهل والخبرة الجامعية، قارنت كابيلا Capella (٢٠٠٣) بيانات إدارة خدمات التأهيل ببيانات مكتب إحصائيات العمل، ووجدت أن منتسبي التأهيل الوظيفي الصم / ضعاف السمع يكثر توظيفهم في الأعمال الكتابية والمساندة الإدارية ويقل توظيفهم في الأعمال الخدمية مقارنة بالمنتسبين الذين لديهم أنواع أخرى من الاعاقة. إلى جانب ذلك، يكثر توظيف المنتسبين الذين يعانون فقدا في السمع، مقارنة بالمنتسبين الذين لديهم أنواع أخرى من الإعاقة في إدارة المنزل والعمل الميكانيكي والعمل الشاق. وبالتركيز على فقد السمع وبتحليل البيانات بالتوزيع المئوي، وجدت كابيلا أن ١٩% من منتسبي التأهيل الوظيفي الصم وضعاف السمع يعملون في وظائف مهنية وإدارية (الهندسة، الفن، الطب، الإدارة) وفنية مقابل ٨١% يعملون خارج هذه الفئة الوظيفية. ومع أن الدراسات التي تناولت الإنجازات الوظيفية للأفراد الذين يعانون فقدا في السمع تكشف عن أنماط مثيرة (In:Groce,2004). وهدفت دراسة Boutin& Wilson, (٢٠٠٩) إلى تحديد ما إذا كان هناك اختلافات في نوع الوظائف ودرجة فقد السمع لدى المستفيدين الصم / ضعاف السمع فى برنامج التأهيل الوظيفي الفيدرالي. وجاءت نسبة الصم الذين حصلوا على وظائف غير مهنية أكبر من المتوقع، لكنها أقل بالنسبة لضعاف السمع. كذلك تبين أن نسبة الصم الذين حصلوا على وظائف مهنية أقل من المتوقع، لكنها أعلى بالنسبة لضعاف السمع. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي توصلت إلى أن ٤٧% من البالغين الصم يعملون في وظائف غير مهنية مثل إعداد الطعام والسكرتارية والأعمال المكتبية والحجابة. ومع أن Schroedel & Geyer (٢٠٠٠) وجدا أن ٦٢% من خريجي الجامعات من الصم يعملون في وظائف مهنية في مقابل ٣٩% من الخريجين ضعاف السمع. وهناك تفسيرات لميل الصم للتوظف في أعمال غير مهنية وميل ضعاف السمع للتوظيف المهني الآمن. يذكر Schildroth et al (١٩٩١) أنه من الصعب على الصم إيجاد وظائف مرتفعة الأجور ولا تتطلب تواصلا مع أفراد سامعين. فالوظائف المهنية تتطلب مهارات تواصل للتفاعل مع المستفيدين أكثر مما تتطلبه الوظائف غير المهنية مثل (الطباعة، صناعة الخشب، اللحام، النقل). ويتمثل تفسير آخر محتمل للاختلافات في أنواع الوظائف التي يحصل عليها الصم في مجموعة من عقبات تحقيق الأهداف التي

يواجهونها طوال حياتهم. فالصم قد يتأخر تشخيصهم بما يترتب عليه تأخر في اكتساب اللغة وسوء تعليم في المدارس الابتدائية، وعزلة من قبل السامعين، وأفكار نمطية لدى الأشخاص المهنيين والعاديين. ومن المحتمل جدا أن يكون الصم قد واجهوا عقبات أكثر حالت دون حصولهم على وظائف مهنية مقارنة بضعاف السمع.

ثانياً : مفاهيم خاطئة ذات علاقة بتوظيف ذوي الإعاقة

إن المتأمل فى البيئات وأماكن العمل يلاحظ أنها مهيأة للعاديين، ويدرك معظمنا أن الموائمات من قبيل فاتح الأبواب الأتوماتيك والممرات المخصصة للكراسي المتحركة قد حسنت من حركة الأفراد ذوي الإعاقة وزادت من مشاركتهم. غير أن الإحصائيات تظهر أن هناك فرصا لمزيد من التحسن لاسيما في مجال التوظيف رغم ما تحقق من تقدم. فما زال توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة أدنى بكثير منه للأشخاص العاديين. فقد أظهر مسح لمؤسسة كسلر والمنظمة القومية للإعاقة The Kessler Foundation and the National Organization on Disability (NOD) في عام ٢٠١٠ أن ٢١ % فقط من الأشخاص ذوي الإعاقة ممن يتراوح أعمارهم مابين ١٨ – ٦٤ عاما يشغلون وظائف كاملة أو جزئية. وقد حددت دراسة لجامعة كورنيل Cornell University أجريت عام(٢٠٠٨) أن نسبة التوظيف للأشخاص ذوي الإعاقة في عمر العمل٣٩,٥%. ويمكن أن تعطي دراسات أخرى أرقاماً مختلفة اعتماد على تعريفها للإعاقة أو الأحوال الاقتصادية في وقت الدراسة، لكنها جميعها تظهر تباينا مشابه(In: Andrew&Contento,2010) .

ولعل الخطوة الأولى لمعالجة هذا التباين تكمن في فهم بعض المفاهيم الخاطئة التي حددها Contento & Andrew (٢٠١٠) والتي تعد عقبات في سبيل تحقيق تكافؤ فرص التوظيف للأشخاص ذوي الإعاقة. وتشتمل المفاهيم الخاطئة التي حددها خبراء الصناعة في:

المفهوم الخاطئ الأول: تكاليف الموائمات مرتفعة

Costs of a accommodations will be too high

تشير الموائمات إلى التعديلات والتكيفيات التي يقوم بها أصحاب العمل في بيئة العمل لتسهيل وتفعيل عملية التوظيف لذوى الإعاقة والعاديين، وقد تكون الموائمات غالية أو رخيصة

الثمن وقد لا تكون تكلفة كبيرة على صاحب العمل. لأنها مجرد تغيير في عملية، وليس بالضرورة أن تكون الموائمة هي الأغلى ثمناً، ولكن المهم أن تكون فعالة. ولا يجب أن تكون كلفة الموائمات المعقولة عائقا في أكثر الحالات.

المفهوم الخاطئ الثاني: الأشخاص ذوي الأمراض العقلية سيحدثون فوضى في مكان العمل
persons with mental illness will cause a workplace disruption

يعتقد البعض أن الأشخاص الذين لديهم مرض عقلي يُنظر إليهم أحيانا على أنهم غير قادرين على أن يتلائموا في موقع العمل أو أنهم متقلبين أو عدوانيين ."وفي أكثر الحالات يمكن التغلب على المخاوف بالعمل مع شخص لديه إعاقة ما. وبالتالي لا شيء يبدد المفاهيم الخاطئة أو الأساطير أسرع من الاتصال الشخصي مع أشخاص لديهم إعاقة. وعندما يصبح الأفراد وجها لوجه مع الإعاقة فسرعان ما تتبدد المخاوف والأفكار النمطية، وهذا هو أفضل علاج. وبعد ما تمر بخبرات ناجحة في العمل مع أفراد ذوي إعاقة، فمن المهم أن تتحدث عن ذلك مع الأصدقاء وأفراد العائلة للمساعدة على تبديد هذه الوصمة."

المفهوم الخاطئ الثالث: الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية لا يستطيعون القيام بمهام معقدة
persons with intellectual disabilities cannot do complex tasks

يعتقد بعض أصحاب العمل أن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية يمكنهم فقط القيام بأعمال بسيطة وروتينية. في حين يمكن لمثل هؤلاء الأفراد أن يؤدوا مهاما متعددة بشكل لا يتوقعه صاحب العمل إذا تلقوا التدريب المناسب. ولعل التواصل مع أصحاب العمل الآخرين من الطرق الجيدة لمعالجة هذا المفهوم الخاطئ. وفي هذا ينصح بمزيد من التواصل مع أصحاب عمل آخرين ممن وظفوا لديهم أفرادا ذوي إعاقة والتعرف على تفكيرهم قبل وبعد توظيف مثل هؤلاء الأفراد.

ويتضح مما سبق، إن هذه المفاهيم الخاطئة الثلاثة الشائعة تمثل أعراض وصمة وتؤثر على التوظيف لمجموعة كبيرة من الأفراد. وما يجعل المشكلة أكثر سوءا كبر عدد الأفراد الذين يعانون من إعاقة ما، فكثير من الاشخاص الذين يعانون من إعاقة مؤقتة في وقت ما من حياتهم، ولذا يجب علينا كأفراد عاديين محيطين بذوى الاعاقة، وكمجتمع يجب علينا معالجة مدركاتنا

حول الأشخاص ذوي الإعاقة. كما يقول ريهير "علينا أن نفكر أبعد من الوصمة ونسأل أنفسنا لو كنت أنا هذا الشخص الذي يعاني من إعاقة ما، أما كنت أتمنى أن يعطيني أحد الفرصة لإثبات مهاراتي وقدراتي؟ أما كنت أريد فرصتي العادلة؟ لا تساعدوا على استمرار الأسطورة. كن عاملا للتغيير وآمن بأننا متساويين لأن لدى كل منا شكل من أشكال الإعاقة، إن بمقدورنا أن نعيش مع الإعاقة. فلماذا إذا لا نستطيع العمل مع فرد لديه إعاقة؟" حيث أن السياسة تعمل على ضمان تكافؤ الفرص. غير أن التغيير الإيجابي الحقيقي يجب أن يحدث من قبل الجميع: المديرين ومندوبي المؤسسات الإنسانية وزملاء العمل. علينا أن نفكر في مدركاتنا.

ثالثاً: النضـج المهنـي واتخـاذ القـرار المهنـي لـذوى الاعـاقـة:

يعد النضج المهني Career Maturity مركب واسع الانتشار في دراسة النمو المهني للمراهقين. ويشتمل النضج المهني على استعداد وقدرة الفرد على أداء المهام الضرورية المرتبطة بالوظيفة واتخاذ قرارات وظيفية مستنيرة وملائمة للعمر. وتعني الطبيعة النمائية للمكون أن النضج المهني للأفراد يتناسب مع مرحلتهم الحياتية وتكيفهم مع أقرانهم، وقد رُبط النضج المهني عند المراهقين تجريبيا بالنتائج الإيجابية طويلة المدى مثل الرضا المهني في عمر الـ ٢٥، وبالانتقال الأكثر نجاحا بعد المدرسة بـ ٩ أشهر (Patton, Greed & Muller, 2003). وربما كان للنضج المهني أهمية خاصة للشباب ذوي الإعاقة إن كان لهم أن يتغلبوا على العوائق المرتبطة بإعاقتهم وينجحوا وظيفياً (Ochs & Roessler, 2001). وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة لمستويات النضج المهني وقدرات اتخاذ قرارات مهنية للشباب الصم، فإن الأدبيات تشير وتقدم بعض الأدلة على أن المراهقين الصم لديهم مستويات متدنية من النضج المهني، وهو ما يتمثل في تدني الوعي المهني وكفايات اتخاذ القرارات المهنية مقارنة بالمراهقين السامعين. غير أنه لا توجد دراسات تناولت النمو المهني للمراهقين الصم فى بيئات مدرسية موحدة. ويمكن للمعرفة بالنضج المهني وعمليات اتخاذ القرارات المهنية في هذا المجتمع أن توجه تصميم وتطبيق التربية المهنية والتدخلات الاستشارية لمساعدة هؤلاء الشباب على عمل انتقال سليم من المدرسة إلى حياتهم المهنية المستقبلية(punch; Greed & Hyde ,2005) .

وقد يتعلم أعداد متزايدة من الأطفال فاقدي السمع – على سبيل المثال– في معظم الدول المتحدثة باللغة الإنجليزية في فصول نظامية مع دعم يتمثل في وجود معلم للصم متجول وباستخدام التواصل الشفهي في المقام الأول. وفي استراليا أصبح نموذج الدعم المتمثل في المعلم المتجول الطريقة التربوية الرئيسية للطلاب فاقدي السمع. وحاليا تحضر نسبة تقدر بـ ٨٤% من الطلاب الذين يعانون من فقد دائم للسمع مدارس نظامية مع وجود دعم متمثل في معلم الصم المتجول. أما معظم الـ ١٦% الباقيين فيتعلمون في فصول تربية خاصة في المدارس النظامية ويحضرون فصول المدرسة النظامية بدرجات متفاوتة، ويعتمد تواصل هؤلاء الطلاب في كثير من الحالات، على لغة الإشارة (Hyde & Power, 2003, 2004).

كما يؤكد الباحثون المهنيون أهمية تنمية النضج المهني ومهارات واتجاهات استكشاف المهنة لدى المراهقين لتحقيق انتقال ناجح من المدرسة إلى العمل وتحقيق أفضل نتائج وظيفية لاسيما في عالم العمل سريع التغير في المجتمعات الأوربية (Blustein, 1997; Patton, 2000). وبالنسبة للشباب الصم قد تؤدي صعوبات التواصل والعوائق البيئية إلى عوائق محتملة فيما يتعلق بتحقيق النتائج التعليمية والمهنية (Punch, Hyde & Greed, 2004) من المهم لهؤلاء الشباب أن ينخرطوا في استكشاف وتخطيط وظيفي دقيق لتقليل هذه العوائق المحتملة وتفادي دورة البطالة التي تميز حياة كثير من الأفراد الصم / ضعاف السمع (Stinson & Walter, 1997).وفي هذا الصدد، تناولت دراسة punch; Greed & Hyde (2005) النمو المهني للطلاب ضعاف السمع والسامعين في المدرسة الثانوية، وطبق على عينة الدراسة الأدوات التالية: مقاييس للنضج المهني والتردد المهني، وكفاءة اتخاذ قرارات مهنية ،والعوائق المهنية المدرَكة. وأظهرت النتائج عدم وجود اختلافات بين المجموعتين في النضج المهني، ولم تظهر اختلافات دالة على اتجاهات النمو المهني بين المجموعتين. ومن ثم لم يظهر الطلاب ضعاف السمع اختلافا عن أقرانهم السامعين في تفكيرهم وتخطيطهم للنشاطات المرتبطة بالمهن واستعدادهم وقدرتهم على إيجاد واستخدام مصادر التخطيط المهني. كذلك تفوق الطلاب ضعاف السمع على أقرانهم السامعين في المعرفة بعالم العمل والقدرة على تطبيق مبادئ وطرق اتخاذ قرارات مهنية في عملية الاختيار المهني. وفيما يتعلق بمتغير الجنس، أتضح أن الإناث أكثر معرفة بالنمو المهني من الذكور. لاسيما مع إظهار الإناث لاتجاه نمو مهني أعلى من

الذكور. وكان التحصيل المدرسي مؤشرا للمعرفة بالنمو المهني لكل المجموعات وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة فيرلونجار Furlonger (١٩٩٨) والتي طبق فيها قائمة النمو المهني على (٢٦) من طلاب المدرسة الثانوية ضعاف السمع ويستخدمون لغة أشارة في تواصلهم، وقد توصلت الدراسة إلى حصول الطلاب على درجات اقل بشكل دال إحصائيا في المعرفة بالنمو المهني واتجاهات النمو المهني مقارنة بأقرانهم السامعين.

بناءً على ما سبق، لم تؤكد نتائج Punch ,et.al (٢٠٠٥) التوقع بتأخر الطلاب ضعاف السمع عن أقرانهم السامعين على مقاييس النضج المهني، ومن التفسيرات الممكنة لهذه النتائج أن الطلاب ضعاف السمع نظرا لحضورهم فصولا نظاميه فى المدرسة العادية، حصلوا على نفس التعرض وتلقوا نفس الاستفادة من التربية المهنية وتأثيرات النمو المهني كأقرانهم السامعين. وأن معرفة النمو المهني المرتفعة ترجع إلى أسباب تتعلق بتقديم هيئة المدرسة مثل مستشاري التوجيه ومعلمي الدعم المتجولين مساعدة إضافية في النمو المهني للطلاب ضعاف السمع. ومن الممكن على نحو مشابه أن يكون آباء الطلاب ضعاف السمع، بإدراكهم أن لأطفالهم حاجات إضافية في هذا المجال، انخرطوا مع أطفالهم في مناقشات وغيرها من نشاطات ترتبط بالنمو المهني أكثر مما فعل آباء الطلاب السامعين. ومن المثير للدهشة أن الطلاب السامعين أظهروا توجها نحو إدراك أكبر للعوائق المرتبطة بالمهنة من أقرانهم ضعاف السمع. ويحتمل أن يكون الطلاب ضعاف السمع أدركوا هذه العوائق العامة على أنها اقل تهديدا من العوائق المحتملة المرتبطة بفقدهم للسمع، ومن ثم أبدوا إدراكا لها اقل من مجموعة الطلاب السامعين.

ويمكن الخروج بعدة توصيات منها أهمية تنمية ثقة المراهقين ضعاف السمع في استكشاف وتخطيط واتخاذ قرارات حول المهن المستقبلية وزيادة تفاؤلهم حول نتائج هذه التوقعات والقرارات. وتدل نتيجة أن إدراك الطلاب ضعاف السمع للعوائق المرتبطة بفقدهم للسمع له تأثير سلبي دال على النضج المهني وسلوكيات اتخاذ القرارات لديهم على أن التدخلات اللازمة للطلاب ضعاف السمع يجب أن تركز على مساعدتهم في معالجة القضايا المرتبطة بالسمع. وتؤكد النتائج الاقتراحات التي قدمها بانتش وآخرون Punch,et.al (٢٠٠٤)

للتدخلات المصممة خصيصا لمعالجة المخاوف التي قد تكون لدى هؤلاء الأفراد ضعاف السمع والعوائق التي قد يواجهونها والتي ترتبط بفقدهم للسمع. كذلك ينبغي معالجة القضايا الخاصة التي تواجه الذكور ضعاف السمع فيما يتعلق باتجاهات النمو المهني.

وبإيجاز تكشف نتائج دراسة Punch, et.al (٢٠٠٥) عن صورة مشجعة لمستويات النضج المهني للطلاب الذين يحضرون فصولا نظامية مع دعم متمثل في المعلم المتجول. وهي صورة مشجعة لأن مستويات النضج المهني لهؤلاء الطلاب لا تقل عن مثيلاتها لدى الطلاب العاديين. إلى جانب ذلك تظهر النتائج الحاجة إلى مزيد من البحث لدراسة عوامل أخرى قد تكون مؤثرة في النمو المهني لهذا المجتمع من الأفراد. وأخيرا أظهرت الدراسة أن العوائق المرتبطة بالسمع تمثل مجالا مهما يحتاج إلى مزيد من الدراسة والمعالجة لمساعدة المراهقين ممن لديهم فقد سمع في عملية النمو المهني والانتقال من المدرسة إلى العمل.

ومن جانب آخر، يؤكد الباحثون المهنيون على أهمية تنمية النضج المهني ومهارات الاستكشاف المهني لدى المراهقين لكي ينجحوا في الانتقال من المدرسة إلى العمل، خاصة في ضوء التعقيد المتزايد للعمل والتغيير في سوق العمل (Patton,2000). ويتضمن مفهوم النضج المهني استعداد الفرد لاتخاذ قرارات مهنية واعية ومناسبة للعمر، ولقد ارتبط النضج المهني لدى المراهقين تجريبياً بالنجاح والرضا المهني فيما بعد. وهو ضروري بشكل خاص للشباب المعاقين حتى يتغلبوا على العقبات المرتبطة بموقفهم وينجحوا مهنياً (Ochs &Roessler, 2001). ومن المحتمل أن الاستكشاف المهني الدقيق واتخاذ القرار المناسب يؤدى إلى نتائج مهنية أفضل للعديد من الشباب وبالنسبة للمراهقين الصم / ضعاف السمع بشكل خاص، فإن هذا الاستكشاف والتخطيط ضروري لتقليل عقبات التواصل ووضع أنفسهم في أفضل وضع ممكن للتعامل مع العقبات البيئية والتوجيهية التي يمكن أن يواجهونها في عالم العامل. أيضاً فإن مهارات التخطيط المهني القوية يمكن أن تقلل من المعدل المرتفع لعدم إكمال الدرجة الجامعية (حوالي ٧٥%) بين هذه الفئة (Stinson & Walter, 1997). وبالرغم من أهمية مستويات النضج المهني وقدرات اتخاذ القرار المهني للصم/ ضعاف السمع، إلا أنه توجد أدلة على أن

المراهقين فاقدي السمع لديهم مستوى أقل من النضج المهني، أي وعى مهني وكفاءة في اتخاذ القرار المهني أقل من المراهقين السامعين (Furlonge, 1998). ويمكن أن يؤثر فقدان السمع الشديد على النمو المهني بعدة أشكال، بيانها كما يلي:

- أولاً: يمكن أن يفقد الصم / ضعاف السمع المعلومات المهنية التي يتم الحصول عليها من خلال الاستماع إلى الآخرين أو التليفزيون والراديو.
- ثانياً: يمكن أن يحمى بعض الآباء أطفالهم الصم / ضعاف السمع بشكل أكبر من أطفالهم العاديين (Luteman,1999)، وبالتالي يمكن أن يحدوا من فرص استكشاف طفلهم للعالم ولقدراته.
- ثالثاً: يمكن أن يكون لدى المراهقين فاقدي السمع خبرة أقل بالعمل ذو الدوام الجزئي أثناء سنوات الدراسة الثانوية بالمقارنة بأقرانهم العاديين. حيث أن وظائف الأجازات وما بعد المدرسة التي يحصل عليها العديد من طلاب المدرسة الثانوية – مثل خدمة الزبائن في المحلات التجارية أو المطاعم أو الطبخ في مطاعم المأكولات السريعة – والتي تتطلب تلقى طلبات سريعة من الزبائن – يمكن أن تفرض صعوبات معينة على المراهقين الصم / ضعاف السمع. ومن المؤكد أن خبرات العمل تلك لها أثر مفيد على نمو المراهقين وتعزيز مسئوليتهم، استقلاليتهم، تغيير مفاهيم الذات وزيادة الوعي بالاهتمامات، وتؤثر إيجابياً أيضاً على بعض قيم العمل. ولهذه الأسباب، يبدو أن المراهقين الصم / ضعاف السمع لديهم نضج مهني أقل من أقرانهم العاديين.

وفي نيوزيلندة، بحث Furlonger (١٩٩٨) النمو المهني لـ ٢٦ طالب بالمدرسة العليا، ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٣ و١٨ عام من فاقدي السمع، ومجموعة ضابطة من الأقران العاديين. وكان جميع الطلاب المعاقين سمعياً ملتحقين بغرفة المصادر للصم في المدارس العادية، وقضوا بعض الوقت في فصول المدرسة العادية. وأوضحت إجابات الطلاب فاقدي السمع أنهم ناقشوا الأمور ذات العلاقة بالنمو والتخطيط المهني داخل دائرة صغيرة نسبياً من الأشخاص. وذكر أن إجاباتهم على مقاييس عالم معلومات العمل والقرار المهني أوضحت أن هؤلاء الطلاب كانوا "أقل وعياً حيال كيفية الارتباط بزملائهم في العمل، أنواع المهن والحصول

عليها وأدوات مهن معينة. "مما يعكس "قاعدة الخبرة المحدودة" لديهم، كما توضح الأبحاث. واستنتج من نتائج الدراسة وجود تأخر واضح في النضج المهني لدى المشاركين فاقدي السمع، وأوصى بتحسين التعليم المهني للطلاب الصم، مع التركيز على التوعية المهنية، الاستكشاف المهني، مهارات اتخاذ القرار ومهارات التواصل، واقترح أن تبدأ هذه البرامج مبكراً لهذه الفئة عما هو معتاد بالنسبة للطلاب العاديين.

رابعاً: اتجاهات سوق العمل وتطبيقاتها بالنسبة للشباب

في العقود الأخيرة، شهدت الدول الصناعية المتقدمة، مثل الولايات المتحدة وأستراليا، تغيرات اجتماعية واقتصادية هائلة، انتقالاً من المجتمع القائم على الصناعة إلى ذلك القائم على التكنولوجيا، حيث اتسمت أسواق العمل من تقليص القطاعات الصناعية وتوسيع القطاعات الخدمية. ولقد أثر هذه التغيرات بالإضافة إلى عوامل مثل العولمة الاقتصادية وإعادة الهيكلة المؤسسية وتخفيض حجم المؤسسات، على أسواق العمل بقوة. وبشكل عام، تتطلب المجتمعات الاقتصادية المتقدمة قوى عاملة مرتفعة التعليم والمهارة. ومع ذلك، هناك أيضا نمو في العمل منخفض الأجر والمهارة، والذي يشمل غالباً الوظائف ذات الدوام الجزئي ومنخفضة المستوى، وحتى بالنسبة للعاملين مرتفعي التأهيل، فقد حلت المواقع التعاقدية والمعتمدة على الأداء، محل المواقع الدائمة ذات الدوام الكلى، في العديد من المؤسسات، وفى ضوء تعدد المهارات والتكنولوجيا دائمة التغير، يتطلب توفر مهارات تواصل جيدة ومرونة وتعليم مستمر. ولم يعد المفهوم التقليدي للمهنة والأمن الوظيفي واقعياً، ولكي يتوافق الأفراد مع هذه البيئات، يجب توفر صفات مثل القدرة على التكيف، المرونة والتوجيه الذاتي.

وبالنسبة للشباب، فإن هذه التغيرات جعلت الانتقال من المدرسة إلى العمل أكثر تعقيداً مما كان عليه، حيث انخفضت إمكانية التنبؤ به. ولقد تناقصت فرص العمل ذو الدوام الكامل بشكل كبير، وارتفعت معدلات البطالة بين المراهقين، ففي الولايات المتحدة، بلغ معدل البطالة بين من يتراوح أعمارهم بين ١٦- ١٩ عام (٢٠٠٣) ١٩%، بالمقارنة بـ ٦,٢% بالنسبة للسكان ككل. أيضاً، بلغت البطالة في أستراليا بين من يتراوح أعمارهم بين ١٥-١٩ عام في (٢٠٠٠ – ٢٠٠١) ٢٢,٥% بالمقارنة بـ ٦,٤ من السكان ككل، ومعظم الوظائف ذات الدوام الكلى المتوفرة

للمراهقين تتضمن العمل منخفض الأجر الذي لا يتطلب مهارة مرتفعة (Punch; Hyde &Creed, 2004). ولقد أسهمت هذه التغيرات الجذرية في فرص العمل للمراهقين في ارتفاع معدلات الاستمرار بالمدرسة والمشاركة في التعليم بعد الثانوي. على سبيل المثال، في أستراليا، ارتفع معدل الاستمرار في السنة الأخيرة من المدرسة الثانوية، من ٥٢% عام (١٩٨٦) إلى ٧٥,٤% عام (٢٠٠١). وتتوفر فرص الوصول إلى التعليم العالي للعديد من الشباب الأستراليين أكثر من الماضي. وبحلول أواخر التسعينات دخل ٤٠% من الشباب الأسترالي للجامعة التعليم الفني بعد المدرسة العليا، بالمقارنة بـ ٢% في الثمانينيات . ومع ذلك، فإن من يتركون المدرسة يواجهون حالياً ضغوط مثل زيادة المنافسة على دخول التعليم العالي وزيادة تنوع وتعقيد الخيارات المدرسية وبعد المدرسية .لذلك فإن تاركي المدرسة الذين لا يلتحقون بالتعليم العالي أو التدريب المهني يكونون معرضين للتهميش في سوق العمل، وينتقلون من المدرسة إلى العمل الجزئي أو المؤقت ويجدون صعوبة في الخروج من دائرة العمل لوقت جزئي أو البطالة (Sweet, 1998). وهناك دراسة تلقى الضوء على هذا الموقف في أستراليا، حيث أوضحت بيانات مسح للشباب الأسترالي الذي ترك المدرسة في أواخر الثمانينيات ووسط التسعينيات، أن ٣٢% من تاركي المدرسة الذين لم يحصلوا على مؤهل بعد الثانوي وجدوا مشكلات في الانتقال تتسم بفترات العمل الجزئي والبطالة، بالمقارنة بـ ٦% من الطلاب الذين حصلوا على درجة جامعية أو دبلومة تعليم مهني (TAFE). ويتعرض تاركو المدرسة مبكراً إلى خطر أكبر: حيث يرتفع معدل البطالة بين من يتركون المدرسة في الصف العاشر عن الذين يكملون الصف الثاني عشر. ويعانى الطلاب المعاقين من صعوبات خاصة في الانتقال من المدرسة إلى العمل. حيث وجدت دراسة أسترالية معدلات أعلى من البطالة طويلة المدى (١٣% بين المعاقين بالمقارنة بـ ٧% من غير المعاقين) والعمل ذو الدوام الجزئي (٨% بالمقارنة بـ ٤%) وعدم المشاركة مطلقاً في القوى العاملة (١٨%. وهكذا فإن انتقال الشباب من المدرسة إلى حياة العمل يعتبر خبرة معقدة وغير مؤكدة، وبالنسبة للبعض يعد خبرة شديدة الصعوبة يمكن أن تؤدى إلى تهميش طويل المدى. وبالنسبة للمعاقين بشكل عام، وللصم وضعاف السمع بشكل خاص، فيحتمل أن يثير الانتقال مشاكل خاصة. Punch; Hyde (&Creed, 2004).

خامساً: نواتج العمل لذوى الاعاقة

من الصعب أن نتوصل لاستنتاجات خاصة بالإنجاز الوظيفي للصم / ضعاف السمع حيث أنهم يمثلون فئة شديدة التباين والتنوع. ولا تميز معظم الدراسات بين الأشخاص الذين يستخدمون لغة الإشارة وأولئك الذين يعتمدون على التواصل السمعي – الشفهي. ومع ذلك، توضح الأدلة أن الصم / ضعاف السمع ينخفض تمثيلهم في المهن الاحترافية والإدارية، ويرتفع تمثيلهم في مهن مثل موظف الحسابات / الطابع على الآلة الكاتبة/ عامل المطبخ / عامل النظافة (Power, Hyde, 1992). ومن خلال عرض أدبيات التربية الخاصة، اتضح أن الراشدين الصم أقل تعليماً، ويواجهون بطالة أكثر ويحصلون على دخول أقل، ووجد أن النساء الصم وضعهن أسوأ من الرجال الصم. واهتمت دراسة Schroeded &Geye (٢٠٠٠) والتي أجريت في مركز أبحاث إعادة التأهيل والتدريب في جامعة أركنساس (للصم / ضعاف السمع) على مدى (١٥) عام، بناءاً على مسح قومي طولي للخريجين الصم / ضعاف السمع من الكليات والمعاهد الفنية التي تستغرق الدراسة بها عامين وأربعة أعوام، واعتبر ٧٠% من المشاركين في الدراسة، أنفسهم صماً، في حين ذكر ٣٠% أنهم ضعاف السمع. ورأى أن انتقال المشاركين من الجامعة إلى العمل كان ناجحاً جداً، حيث لم يلتحق ٤% فقط بقوة العمل، ووجد الباقون وظائف فوراً أو بعد أشهر قليلة من التخرج. وذكر أكثر من ٢٩% من الخريجين أنهم يعملون في مهنة احترافية أو إدارية، و٤٦% يعملون في المجالات الفنية والحسابية. وبعد سبع سنوات، وجد Geyer & Schroeder أن نسبة المشاركين الذين يعملون في مهنة احترافية، إدارية أو فنية قد ارتفعت، مع انخفاض مستوى في نسبة الذين يعملون في المهن الحسابية وحصل بعضهم على درجات البكالوريوس والماجستير. وهناك نتيجة أخرى هامة، وهى أن المؤهلات التعليمية والمهنية والاقتصادية لضعاف السمع كانت أقل من الخريجين الصم، حيث عمل ٦٢% من الصم (بالمقارنة لـ ٣٨,٥ فقط من ضعاف السمع) في وظائف احترافية، إدارية وفنية، وعمل ٣٦,٥% من ضعاف السمع في حرف وتشغيل الآلات بالمقارنة بـ ١٤% من المشاركين الصم. وكان مستوى التعليم عامل مرتبط: حيث حصل الخريجون الصم على مستويات أعلى من التعليم بعد الثانوي بالمقارنة بضعاف السمع، وبالطبع فإن خريجي معاهد التعليم بعد الثانوي، لا يمثلون جميع الشباب الذين تركوا المدرسة. وهناك دراسة سويدية لدانيرمارك وآخرون Danermark et al., (٢٠٠١) استخدمت مقابلات شبه مقننة لمقارنة

عمليات اتخاذ القرار ونتائج انتقال مجموعتين من الشباب ضعاف السمع بعد ٥ سنوات من إكمال الدراسة الثانوية: أولئك الذين التحقوا بالجامعة، والتي تسمى المجموعة الجامعية، والذين لم يلتحقوا بالجامعة، وتسمى مجموعة سوق العمل، وحققت المجموعة الثانية إنجاز أكاديمي أقل من المجموعة الجامعية، ولكن حالة السمع فيها كانت أفضل قليلاً ولقد حضر جميع المشاركين "المدرسة القومية لضعاف السمع" واستخدموا التواصل السمعي – الشفهي. ولقد خاب أمل الطلاب الذين اختاروا دورات تعليمية مهنية محدودة بعد خمس سنوات، حيث عملوا في مهن لا تتطلب مهارة كبيرة ومنخفضة الأجر وبها فترات من البطالة. وإجمالاً، يبدو أن فئة الصم / ضعاف السمع – ما زالت معرضة للانتقال المثير للمشكلات، انخفاض التعليم بعد الثانوي وارتفاع معدلات البطالة بالمقارنة بالسامعين، وذلك بالرغم من التوزيع الطبيعي للذكاء والاستعدادات. وتسهم في هذا الموقف عوامل مثل مستويات معرفة الصم / ضعاف السمع وإنجازهم التعليمي وكذلك العقبات البيئية والاتجاهية.

سادساً: العوامل التي تسهم في النتائج المهنية غير المرضية

تؤكد أدبيات على وجود العديد من العوامل أهمها مايلى:

مستويات معرفة القراءة والكتابة والإنجاز التعليمي:

يعد تدني مستوى القدرات القرائية من أهم المشكلات التي يعاني منها التلاميذ الصم/ ضعاف السمع، وذلك بسبب عدم التمكن من القراءة بشكل جيد وهذا من شأنه أن يؤثر سلباً على العملية التربوية والتعليمية برمتها، إذ بينت الدراسات أن الطفل السامع في الخامسة من عمره يعرف ما يربو على (٢٠٠٠) كلمة بينما، لا يعرف الأصم سوى (٢٠٠) كلمة (الخطيب، ١٩٩٧). فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن معظم التلاميذ الصم يواجهون صعوبات كبرى في تعلم القراءة ، بسبب محدودية المفردات المنطوقة التي يمتلكونها فضلا عن معرفتهم المحدودة بقواعد النحو ، وهذا بكل تأكيد جعل من القراءة لديهم ضعيفة وبطيئة في ذات الوقت، كما أشار بول (paul,2003) إلى أن معدل النمو السنوي القرائي للأصم (٠,٣) بينما يكون ذلك لدى أقرانه السامعين في حدود (١,٠) تقريبا (الزريقات، ٢٠٠٩). وقد أشارت الكثير من الدراسات التي تناولت القدرات القرائية والاداء الاكاديمى لدى الطلاب الصم إلى انخفاض مستوى الإنجاز في مهارات القراءة عامة، والفهم في القراءة بصفة خاصة على الرغم من أهميتها لهم. وأن مستوى

الفهم القرائى للطلاب الصم فى الجامعة يعادل مستوى الطالب السامع فى الصف الثالث الابتدائى (عثمان المنيع وطارق الريس ١٤٣٠، وعلى الزهراني ٢٠٠٩)

وتعتبر القراءة من بين المهارات التي تتأثر جراء الإصابة في حاسة السمع، حيث قام كارشمر وشيل دروث Karchmer&Schildroth (١٩٨٦) بإجراء دراسة استمرت تسعة أعوام، توصل الباحثان من خلالها إلى وجود ارتباط وثيق بين الصمم \الضعف السمعي والقدرات القرائية وثباتها عبر الزمن، الأمر الذي يشير إلى أن الصمم من العوامل الرئيسة المرتبطة بتراجع مستوى القدرات القرائية، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود عوامل بيئية أخرى لها ارتباط كذلك بمستوى القدرات القرائية، ومن أهمها : درجة اهتمام الوالدين بطفلهم الأصم والبرامج التعليمية المقدمة لهذه الفئة من التلاميذ، ومهاراتهم التواصلية، لذلك يجب الاهتمام بشكل خاص بهذه الجوانب المهمة والتي يستطيع الأصم من خلالها القراءة بشكل أفضل (ثابت، ٢٠٠٢). لذلك يعتبر انخفاض مستويات معرفة القراءة والكتابة بالنسبة لأقرانهم السامعين عقبة خطيرة أمام التعليم بعد الثانوي، العمل الأولى والتقدم المهني بالنسبة للصم/ ضعاف السمع (Bat-Chava et al., 1999). حيث تنخفض هذه المستويات بشكل عام عن الأقران العاديين أو القادرين على السمع. ولقد أوضحت دراسات عديدة تقيس مستويات فهم القراءة أن عمر القراءة تنخفض عن العمر الزمني بعدة سنوات، ومع ذلك، فيقترح عدة خبراء الآن أن العديد من الأطفال ذوى فقدان السمع الشديد أو العميق يحققون مستويات أعلى من معرفة القراءة الوظيفية عن ذي قبل وغالباً ما تقلل اختبارات القراءة المقننة تقدير فهم الطلاب الذي اتضح أنه يكون أكبر عند تركيز أساليب التقييم على المعنى والسياق العام . ولقد أكدت الدراسات على وجود مستويات قراءة مرتفعة بين الطلاب الصم وضعاف السمع، ولقد وجدت دراسات الطلاب ذوى فقدان السمع الشديد أو العميق في برامج التعليم الشفهي في أمريكا الشمالية وفي إنجلترا، مستويات أعلى عما ذكر من قبل للطلاب الصم اضعاف السمع، وأوضحت إمكانية إنجاز فاقدي السمع لمستويات قراءة مناسبة للسن، بالرغم من أن المستويات المنخفضة لازالت تسهم في صعوبة انتقال العديد من الصم تاركى المدرسة، ويمكن أن تمثل هذه الظروف عقبات أقل من الماضي.

المعـــوقـــات التـــوجيهيـــة والبيئيـــة :

إن فاقدي السمع يعانون من صعوبات في الحصول على العمل المناسب والتقدم فيه حتى عندما تكون مستويات القراءة والإنجاز التعليمي لديهم مناسبة أو مرتفعة، حيث أن المعوقات البيئية والتوجيهية في مكان العمل تسهم في هذه الصعوبات، مثلما يحدث مع معظم المعاقين. ويؤكد خبراء إعادة التأهيل المهني "إن حدود الإعاقة ليست كافية في الأفراد لأنفسهم، ولكن في تفاعلات الأفراد مع بيئاتهم" وتمثل العقبات البيئية عوائق مادية أو تنظيمية، لذلك يمكن أن تسبب زيادة الإعاقة. وبالنسبة لفاقدي السمع، تتمثل هذه المعوقات وجود ضوضاء في مكان العمل وإشارات التنبيه السمعية بدلاً من البصرية. وعادة ما تتطلب الوظائف في القطاع الخدمي قدر كبير من التفاعل اللفظي مع العملاء أو الزبائن، وهذا التفاعل ممكن بالنسبة للصم اضعاف السمع ولكنه يمكن أن يثير بعض المشكلات (Schildroth et al,. 1991). ولقد ذكر الصم / ضعاف السمع أن أصعب مواقف العمل تتضمن المواقف الجماعية مثل اجتماعات الأقسام وفرق العمل، جلسات التدريب أثناء الخدمة، والوظائف الاجتماعية، المتعلقة بالعمل – أي جميع المواقف الهامة للتقدم المهني. ويمكن تقليل المعوقات البيئية من خلال تغيير ظروف العمل عن طريق توفير بعض التعديلات. ويتطلب قانون الأمريكيين المعاقين الصادر عام (١٩٩٠) أن يجرى صاحبوا العمل الذين يعمل لديهم ١٥ موظف أو أكثر، تعديلات مناسبة لكي يحصل العاملون المعاقون المؤهلون على فرصة عمل متكافئة. وفي أستراليا، يشترط قانون تمييز الإعاقة (١٩٩٢) أن يوفر أصحاب العمل خدمات أو تجهيزات تمكن المعاق المؤهل من تحقيق متطلبات الوظيفة، طالما أن هذا التوفير لا يحمل صاحب العمل "صعوبات غير مبررة" ومع ذلك، فقط أوضحت الدراسات أنه يصعب توفير تعديلات مناسبة للعديد من العاملين المعاقين بشكل عام، وفاقدي السمع بشكل خاص(Punch;Hyde& Creed, 2004). وفي دراساتهم عن العاملين الصم وضعاف السمع، وجد أن معظم التجهيزات الشائعة تمثلت في الأجهزة المساعدة مثل مكبرات التليفون والتليفونات النصية. وكان توفير الهيئة المساندة على أساس غير رسمي، على سبيل المثال، يمكن أن يوافق العامل المساعد على إجراء مكالمة تليفونية لزميله فاقد السمع. وذكر عدد كبير من المشاركين (٦٢%) أن التجهيزات الحالية لم تحقق احتياجاتهم، وذكر(٣١%) أنه تم رفض تجهيز مطلوب، ووجدت الدراسات أن أصحاب العمل كانوا على علم أكبر باحتياجات

ضعاف السمع عن الصم، وأن العاملين ضعاف السمع يمكن أن يكونوا ترددوا في طلب التعديلات الضرورية. ويمكن أن يعكس هذا التردد عدم الرغبة في الإفصاح عن فقدان السمع لصاحب العمل – الحالي أو المحتمل، خوفاً من الوصم وتمثل ردود الفعل السلبية من أصحاب العمل، المشرفين والزملاء، عقبات توجيهية يواجهها فاقدو السمع في مكان العمل.

وفيما يتعلق بالمعوقات ذات العلاقة بالاتجاه، ذكر Punch; Hyde& Creed (٢٠٠٤) وجود بعض الأدلة من السامعين نحو فاقدي السمع تعكس اتجاهاتهم السلبية عما هو ممكن بالنسبة للصم وكذلك شكوكهم، ربما نتيجة للخوف من أن يعمل شخص أصم في مثل مستواهم. وهكذا، فإن المعوقات التوجيهية يمكن أن تتفاعل مع العقبات البيئية وتؤثر على النتائج المهنية وتقدم العاملين فاقدي السمع. ويمكن أن تظهر هذه العقبات أيضاً في شكل التوقعات المحدودة للوالدين، المعلمين والمرشدين المهنيين.

سابعاً: قضايا انتقال ذوى الإعاقة من المدرسة إلى العمل

يؤكد واضعو النظريات المهنية على أهمية تنمية النضج المهني لدى المراهقين لكي ينتقلوا بنجاح من المدرسة إلى مجال العمل. ويمكن أن يكون انتقال المراهقين الصم / ضعاف السمع صعباً بشكل خاص(Punch; Hyde &Creed, 2004). وفي معظم الدول التي تتحدث الإنجليزية يلتحق معظم الطلاب ذوى فقدان السمع الحسي العصبي بمدارس عادية أو عامة. وفي أستراليا، يلتحق ٨٥% من الطلاب الصم / ضعاف السمع بفصول عادية بمساعدة معلم متجول للصم، وتلتحق النسبة المتبقية بوحدات تعليم خاص في المدارس العادية ويحضرون فصول المدرسة العادية بدرجات متفاوتة. وهذه النسب أعلى من الولايات المتحدة والمملكة المتحدة، بالرغم من أنها تعكس اتجاهات مشابهة في تلك البلاد بعيداً عن المدارس الخاصة ونحو التعليم في الفصول العامة، ولقد وجدت دراسة أسترالية أن ٦٤% من الطلاب ذوى فقدان السمع الشديد أو العميق كانوا في فصول عادية مع مساعدة معلمين متجولين (Hyde, Power, 2003). وبالرغم من اختلاف احتياجات الشباب ضعاف السمع عن الطلاب الصم الذين يستخدمون لغة الإشارة، إلا أنهم يواجهون صعوبات لا يواجهها أقرانهم السامعين، ومثل تلك التي يواجهونها في مجال التنمية المهنية والانتقال من المدرسة إلى العمل، خاصة أنهم يتوقعون استمرار دمجهم في البيئات المهنية مثل التعليمية (Punch; Hyde& Creed, 2004).

ثامناً: استراتيجيات انتقال ذوى الاعاقة من المدرسة إلى العمل

في ضوء ما سبق، يمكن عرض مجموعة من الاستراتيجيات اللازمة لتسهيل انتقال ذوى الاعاقة بصفة عامة والصم بصفة خاصة من المدرسة إلى العمل واستمرارهم الوظيفي، كما يلي:

- التعاون الفعال والمنظم بين المدرسة وأصحاب العمل ومراكز التدريب ومقدمي خدمات الكبار للتخطيط لمستقبل الأصم في ضوء اهتماماته.
- تطوير منهج انتقال جيد وملائم لإعداد الطلاب الصم للعمل والحياة المستقلة والترفيه أو الخيارات التعليمية.
- التخطيط المنتظم والفردي لانتقال الصم للتأكد من ماذا (ومتى وأين وكيف) يحتاج الطالب الأصم للتخرج بنجاح والدخول إلى سوق العمل أو الجامعة أو الحياة المستقلة في المجتمع.
- التواصل المنظم والفعال بين المدرسة وولي أمر الأصم أو مقدم الرعاية لفهم ما يريده الآباء أو مقدمي الرعاية للطالب الأصم والمهارات التي تعمل عليها المدرسة.
- تقديم برامج تقوم على خبرة العمل وتعليم يقوم على المجتمع لتقديم برامج مهنية تربط المدرسة بالعمل مثل الزيارات الميدانية والمؤسسات القائمة على المدارس وبرامج المعسكرات المرتبطة بالمهنة والتمهن والتدريب الداخلي ودراسة العمل والعمل الجزئي والتعلم التعاوني والمهني وتعليم المهارة في البيئة التي يمكن أن تؤدى فيها.
- تحديد بدائل الترفية ونشاطات وقت الفراغ المتاحة في المجتمع المحلي باستخدام المجتمع المحلي لاستكشاف فرص الترفيه وقضاء وقت الفراغ باستقلالية.
- تحديد بدائل التعليم والتدريب بعد الثانوي المتاحة للحياة البينشخصية اليومية والمهارات المهنية لتلبية احتياجات الطلاب الصم.
- تحديد بدائل التوظيف المتاحة في المجتمع المحلي لتحقيق فرص عمل تنافسية ومدعمة للصم.
- تحديد أنظمة دعم الخدمات المجتمعية العامة المتاحة للمطابقة بين حاجات واهتمامات الصم.

- تطوير برامج إرشادية نفسية ومهنية مناسبة لمساعدة الصم على فهم أنفسهم فيما يتعلق بالاهتمامات المهنية والحياة وقضايا النمو النفسي.
- تطوير وتنفيذ خطة الانتقال الفردية الفعالة ودعوة الصم وآبائهم لحضور مقابلة خطة الانتقال الفردية لإنجاز الأمر التشريعي وحلم الصم.

تاسعاً: توصيات لذوى العلاقة بمجال التربية الخاصة

في ضوء ما تم مناقشته في قضية التوظيف فى التربية الخاصة، أوصي بما يلي:

إن الفجوة الكبيرة في أبحاث النمو المهني لدى الشباب ذوى الاعاقة تقترح بقوة الحاجة إلى إجراء أبحاث أكثر في هذا الموضوع بشكل عام، وكذلك بحث عدة قضايا خاصة، مثل العقبات المهنية المدركة. ولقد أكد باحثو النمو المهني على أهمية العوامل البيئية ودورها في إعاقة أو مساندة الأهداف المهنية للأفراد. ويمكن أن يرى الصم أن بعض آثار فقدان السمع تمثل عقبات مهنية، وبالتالي يحدون من أهدافهم المهنية. ومع ذلك لم تبحث أي دراسة العقبات المهنية التي يدركها الشباب الصم. إن بحث العقبات وعوامل المساندة المحتملة ستوجه سياساتنا وممارساتنا لمساعدة انتقال هذه الفئة من المدرسة إلى العمل. ولقد اعتمدت الأبحاث التي أجريت عن النمو المهني للشباب الصم، بشكل كامل تقريباً على طرق كمية، ولكن الطرق النوعية يمكن أن تفيد كثيراً في بحث هذا الموضوع. حيث اقترح الباحثون أنه هناك حاجة للطرق النوعية لكي توضح خبرات النمو المهني لدى المراهقين. والعقبات المهنية. ويمكن أن يتناسب البحث النوعي مع تحسين فهم التفاعل بين النمو المهني. وتقترح هذه الرؤية العامة للأبحاث ممارسات وتدخلات معينة يمكن تطبيقها لصالح النمو المهني للمراهقين الصم وبالإضافة إلى التعليم والتوجيه المهني الهام جداً "لجميع طلاب المدرسة الثانوية، توجد تدخلات محددة يمكن أن تفيد الطلاب الصم، مثل:

- تيسير اختيار الطلاب من توجيههم لاكتشاف معلومات أكثر تفصيلاً عن المهن المختلفة والصعوبات المحتملة الناتجة عن فقدان السمع والحلول الممكنة لها .
- تعليم الطلاب مسئوليات العمل ومعاهد التعليم العالي والتدريب لتوفير المعرفة الضرورية.

- تـوفير التـدريب لتمكـين الطـلاب الصـم مـن التعبيـر عـن احتياجـاتهم بوضـوح وطلـب التجهيزات الضرورية لهم، وذلك في مقابلات العمل وفي التفاعلات اليومية مع الزملاء.
- رفـع وعـى الوالدين والمعلمين والمرشدين حول أهميـة نقل توقعـات مرتفعـة وملائمـة عن النتائج المهنية للطلاب الصم.
- تشـجيع نمـو النضـج المهنـي من خـلال مسـاعدة الطـلاب علـى الحصـول علـى وظـائف ذات دوام جزئي للحصول على خبرة العمل.

خـــــاتمـــــــة:

إن النظـرة العامـة التـي وفرتهـا الدراسـة الحاليـة أوضـحت موقـع الصـم فـي سـوق العمـل الحالي والعقبات البيئية والتوجيهية التي يواجهونها في عالم العمل. وإن نقص الدراسات الخاصة بالنضـج المهني لهذه الفئة وطريقة إدراكهم للعقبات المهنية التي يمكن أن تؤثر على اتخاذ القرار المهني المناسب، بشكل يلقى الضوء على الحاجة إلى إجراء المزيد من الأبحاث. ونظراً لأهمية النضج المهني والمعرفة المهنية كمحصلة رئيسية للدراسة، خاصة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

١- إبراهيم الزريقات (٢٠٠٩). الإعاقة السمعية مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي. عمان: دار الفكر .

٢- جمال الخطيب (١٩٩٧). الإعاقة السمعية. عمان: الجامعة الأردنية.

٣- عثمان المنيع، طارق الريس (١٤٣٠). تقييم تجربة المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في تدريب الصم: بحث تحت النشر، إشراف الإدارة العامة للبحوث والدراسات المهنية المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، المملكة العربية السعودية: الرياض.

٤- علي الزهراني (٢٠٠٩). الكفاءة والسلوك الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج الدمج في مدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة الرياض، مجلة الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٣، ٢٤٥-٢٨٠.

٥- محمد ثابت (٢٠٠٢) . تأثير الإعاقة السمعية على مستوى القدرات القرائية. مجلة دراسات نفسية، المجلد الثاني عشر العدد الرابع. الرياض : جامعة الملك سعود .

ثانياً: المراجع الاجنبية:

1- Andrew ,Paul & Contento ,Bradley (2010). Barriers to employing persons with disabilities: Three common misconceptions, 1st Oct, 2010 Source : CARF International, http://www.newsweekshowcase.com/Health/venues/print/Barriers to emp.

2- Bat-Chava,Y., Rosen, R.,Sausa, A., Meza,C., Schockett, S& Deignan,E.(1999).An evaluation of a college preparatory and readiness program for deaf students. Journal of Rehabilitation;. 65(2), 51-59.

3- Blustein, D. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life-roles. The Career' Development Quarterly, 45, 260-274.

4- Boutin ,Daniel & Wilson, Keith(2009). Professional Jobs and Hearing Loss: A Comparison of Deaf and Hard of Hearing Consumers. Journal of Rehabilitation. 75(1) , 36-40.

5- Capella, M. E. (2003). Comparing employment outcomes of vocational rehabilitation consumers with hearing loss to other consumers and the general labour force. Rehabilitation Counselling Bulletin, 47, 24-33.

6- Danermark,B., Antonson ,S& Lundstrom,I.(2001).Social Inclusion and career development : Translation from upper secondary school to work or postsecondary education among hard of hearing students.

7- El-Khiami, A. (1993). Employment transitions and establishing careers by postsecondary alumni with hearing loss. The Volta Review, 95, 357-366.

8- Elwan A. (1999).Poverty and Disability: A Survey of the Literature. Washington: The World Bank, Social Protection Unit, Human Development Network.

9- Fine M& Asch A. (1998).Women with disability: Essays in Psychology, Culture and Politics. Philadelphia, PA: Temple University Press.

10- Furlonger, B. (1998). An investigation of the career development of high school adolescents with hearing impairments in New Zealand. American Annals of the Deaf. 143, 268-276.

11- Groce ,Nora (2004). Adolescents and youth with Disability: ISSUES AND CHALLENGES, Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal, 15(2), 13-32.

12- Hung-Chih ,Lin(2002). Translation from School to work For Youth with Hearing Impairments in Taiwan. Paper presented at the Annual Asia –Pacific Congress on Deafness(8th ,Taipei, Taiwan, August 3-6, 2002).

13- Hyde, M., & Power, D. (2003). Characteristics of deaf and hard of hearing students in Australian regular schools: Hearing level comparisons. Deafness and Education International, 5, 133-143.

14- Hyde, M., & Power, D. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definition of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf in regular classes. Deafness and Education International, 6, 82-99.

15- International Labour Organization. Regional Office for Asian and the Pacific. 2002. “ILO turns spotlight on Asia pacific Dimensions of Stark Global Youth Employment Crisis.” Bangkok: February 27, 2002.

16- Luteman ,D.(1999).The young deaf child. Balti-more: York press.

17- Ochs, L., & Roessler, R.(2001). Students with disabilities: How ready are they for the 21st century? Rehabilitation Counselling Bulletin, 44, 170-176.

18- Patton, W. (2000). The nexus between vocational education and V career education in schools. Australian Journal of Career Development, 9, 34-39

19- Patton, W, Creed, P., & Muller. (2003). Career maturity and well-being as determinants of occupational status of recent school leavers: A brief report of an Australian study. Journal of Adolescent Research, 17, 425-435.

20- Punch, R., Hyde, M., & Creed, P. A. (2004). Issues in the school¬, to-work transition of hard of hearing adolescents. American Annals of the Deaf, 149, 28-38.

21- Punch .R; Creed .P& Hyde .M.(2005). Predicting Career Development in Hard-of-Hearing Adolescents in Australia, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10,(2), 146- 160.

22- Schildroth, A., Rawlings, B., & Alien, T. (1991). Deaf students in transition: Education and employment issues for deaf adolescents. The Volta Review, 93, 41-53.

23- Schroedel, J., & Geyer, P. (2000). Long-term career attainments of deaf and hard of hearing college graduates: Results from a 15-year follow-up survey. American Annals of the Deaf, 145, 303-314.

24- Schildroth, A., Rawlings, B., & Alien, T. (1991). Deaf students in / transition: Education and employment issues for deaf adolescents. The Volta Review, 93, 41-53.

25- Stinson, M., & Walter, G. (1997). Improving retention for deaf and hard of hearing students: What the research tells us. Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association, 30, 14-23.

26- Sweet, R. (1998). Youth: The rhetoric and the reality of the 1990s. In Düsseldorf Skills Forum (Ed.), Australia's youth: Reality and risk (pp. 5-22). Sydney: Düsseldorf Skills Forum.

27- Welsh, W., & Walter, G(1988). The effect of post secondary education on the occupational attainments of deaf adults. Journal of the Deafness and Rehabilitation Association, 22(1),14-22.