المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL & PSYCHOLOGICA STUDIES

المجلد ١-العدد ١ - فبراير ٢٠١٧

Vol. 1 issue . 1 Feb 2017

Refaad

ISSN 2520-4149 (Online)
ISSN 2520-4130 (Print)

فهرس المحتويات

١. خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة..... ١

٢. مركز الضبط والسعادة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والأداب في جامعة القصيم..... ٣٥

٣. المنظمات الدولية ودورها في محو الأمية وتعليم الكبار في السودان..... ٥٨

٤. فاعلية النادي العلمي في تنمية المهارات الابداعية لدي طلبة صفوف المرحلة االابتدائية..... ٧٢

٥. النظام الغذائي لدى الأشخاص المصابين باضطراب طيف التوحد..... ٩٦

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

تصدر عن رفاد للدراسات والابحاث- الاردن

International Journal of Educational Psychological Studies (EPS)

ISSN 2520-4149 (Online)
ISSN 2520-4130 (Print)

Refaad for Studies and Research

Bulding Ali altal-Floor 1,

Abdalqader al Tal Street –21166 Irbid – Jordan

Tel: +96227279055 Mobile: +962-797-621651

Email: editoreps@refaad.com info@refaad.com

http://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx

Science Reflection

International Journal of Educational Psychological Studies (EPS)

Website: http://www.sciencereflection.com/esprhome.aspx

International Journal of Educational Psychological Studies, Vol. 1, No. 1, April 2017, pp. 1-34
Copyright © Science Reflection, 2017
www.sciencereflection.com

International Organizations and their Role in Literacy and Adult Education in Sudan

Dr.Sulaiman Hamouda Mohammad Dawood

Assistant Professor of curriculum and teaching methods of Islamic Education ,
Researcher at Information Center and Decision Support –Banha, Egypt

Abstract

The current study aimed to determine the characteristics and specifications of special education teacher to work with people with special needs (mental-audio- visual-physical) in light of the characteristics of students with special needs, to achieve this objective researcher defining the concept of disability and their ratings and their psychological and physical and mental characteristics and specifications that must characterize the teacher to deal with this category of those characteristics that characterize this class, built to identify those characteristics included specifications and validated, and then apply Sample questionnaire amounted to ٩١special needs teachers and faculty members in faculties of education of specialists in mental health and special education, curricula and teaching methods, and the importance of these characteristics and specifications for special education teacher, and the need to include teacher programmes and decisions of these categories.
Key words: Special education teacher - characteristics and specifications-special needs

Science Reflection

International Journal of Educational Psychological Studies (EPS)

Website: http://www.sciencereflection.com/esprhome.aspx

International Journal of Educational Psychological Studies, Vol. 1, No. 1, April 2017, pp. 1-34
Copyright © Science Reflection, 2017
www.sciencereflection.com

خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة
في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

د. سليمان حمودة محمد داود

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية

باحث بمركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار – بنها– مصر

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة التي تؤهله للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (العقلية – السمعية – البصرية – البدنية) في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثبتحديد مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة وتصنيفاتهم وخصائصهم الجسمية والعقلية والنفسية والخصائص والمواصفات التي لا بد أن يتصف بها المعلم للتعامل مع هذه الفئة من منطلق تلك الخصائص التي تتميز بها هذه الفئة ، وقام ببناء استبانة تضمنت تلك الخصائص والمواصفات والتأكد من صلاحيتها ، ثم قام بتطبيق الاستبانة على عينة بلغت ٩١ من المعلمين لذوي الاحتياجات الخاصة وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس، وتوصل إلى أهمية هذه الخصائص والمواصفات لمعلم التربية الخاصة، وضرورة تضمينها برامج ومقررات إعداد معلمي هذه الفئات.

الكلمات المفتاحية :معلم التربية الخاصة – الخصائص والمواصفات – ذوي الاحتياجات الخاصة

المقدمة:

ذوو الاحتياجات الخاصة هي الفئة التي كان يطلق عليها " المعاقين أو ذوي الإعاقة " ، وهذا المصطلح – ذوي الاحتياجات الخاصة – هو مصطلح حديث نسبيا أطلق على هذه الفئة وذلك لاعتبارات إنسانية في المصطلحات السابقة ، وما قد تحمله من حساسية بالنسبة لكل من له صلة بهذه الفئة سواء في المنزل أو في الشارع أو في مؤسسات المجتمع المختلفة ، ولهذا فإن المصطلحات الثلاثة " ذوي الاحتياجات الخاصة أو المعاقين أو ذوي الإعاقة " هي مترادفات ، ولا فرق بينها إذ أنها تطلق على فئة واحدة ، وهي المصابة بنوع أو أكثر من الإعاقات ، لذا لابد للباحث من التعرف على مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة .

١- **مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة " special needs":**

ذوي الاحتياجات الخاصة هم أفراد يعانون – نتيجة عوامل وراثية أو بيئية مكتسبة – من قصور القدرة على تعلم أو اكتساب خبرات أو مهارات، أو أداء أعمال يقوم بها الفرد العادي المماثل لهم في العمر والخلفية الثقافية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، وبالتالي تصبح لهم – علاوة على احتياجات الفرد العادي – احتياجات تعليمية ونفسية ومهنية واقتصادية وصحية خاصة، يلتزم المجتمع بتوفيرها لهم، باعتبارهم مواطنين فيه (فريل، ١٩٩١، ١٧)([1]).

والمعاقون في اللغة جمع معاق، وقد عرفه قانون تأهيل المعاقين في مصر، والصادر في سنة ١٩٧٥ م، برقم (٣٩)، على أنه، كل شخص يعجز عن مزاولة عمله، أو القيام بعمل آخر والاستقرار فيه، أو نقصت قدرته على ذلك نتيجة قصور عضوي أو عقلي أو حسي أو نتيجة لعجز خلقي منذ الولادة (إسماعيل شرف، د ت،١٥).

ومن الملاحظ تركيز التعريفات السابقة على قصور قدرات المعاقين، بما يؤثر على مدى تكيفهم الاجتماعي،لذا فهم في حاجة إلى نوع من التربية يختلف عن تربية العاديين.

وقد قدم " محمد ناصر قطبي ومحمد بركة (١٩٩٤،٧٥) " تعريفاً للمعاق على أنه "الشخص الذي لا يستطيع – نتيجة لعلة مزمنة تؤثر على قدراته الجسمية أو النفسية – أن يتنافس على قدم المساواة مع أقرانه في حياته اليومية".

وعلى الرغم من تأكيد التعريف السابق على مبدأ الفروق الفردية،وعلى مبدأ "اختلاف المعاق عن أقرانه" – وهو مبدأ تربوي مهم ويعكس احتياجات المعاق لتربية خاصة – إلا أن التعريف قد أغفل شريحة مهمة من المعاقين وهي فئة المعاق ذهنياً (أوعقلياً).

وقد قدم "صمويل.أ.كيرك" (١٩٩٤، ١٤) تعريفاً شاملاً للشخص المعاق على أنه "الشخص الذي يختلف في صفاته عن الشخص العادي، في العديد من الخصائص العقلية والجسمية أو السيكولوجية أو السلوك الاجتماعي والانفعالي، أو قدرته على التكيف والتواصل الاجتماعي مع الآخرين، إلى المستوى الذي يحتاج عنده إلى نوع مختلف من الخدمات والرعاية النفسية والاجتماعية، لكي تنمو قدراته وطاقاته إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه ".

ويرى الباحث أن شمول هذا التعريف يرجع إلى ارتباط القصور في قدرات المعاق باحتياج ذلك المعاق إلى نوع من التربية تختلف في برامجها ومتطلباتها، إلا أنه لم تذكر التربية الخاصة في التعريف بشكل صريح وتم استبدالها بمفهومي الخدمات والرعاية والتي قد تشترك فيها المؤسسات التربوية مع غيرها من مؤسسات المجتمع الأخرى.

ومن التعريفات السابقة، يتضح لنا أن الإعاقة هي كل ما يَحُد من قدرات الفرد العقلية أو الجسدية أو النفسية، مما يجعله غير قادر على ممارسة حياته الطبيعية المتوقعة منه في حدود عمره وجنسه وظروف بيئته، فهي تُمثل " حالة من الاعتلال العضوي أو العصبي أو النفسي، تحُد من قدرة الفرد على القيام بوظائف أساسية وضرورية لحياته اليومية، والإعاقةبذلك، تدلل على وجود مشكلات محددة، طويلة الأجل تؤثر على الشخص وعلى سلوكه، وتُشكل عوائق رئيسه أمام تمتعه بحقوق الإنسان والمشاركة الاجتماعية والمعيشية المستقلة.

---

[1]) يتبع الباحث في هذه الدراسة التوثيق التالي: (اسم الباحث ، سنة النشر ، رقم الصفحة) .

لذا يمكن تعريف المعاق " ذي الاحتياجات الخاصة " بأنه الفرد الذي يُعاني من خلل أو عجز –كلي أو جزئي – يؤثر على إحدى قدراته –أو أكثر –بحيث يؤثر ذلك في مدى تكيفه الاجتماعي، والنفسيوالتعليمي، مقارنةً بأقرانه العاديين، في نفس السن والمستوى الثقافي.وبذلك فهو بحاجة إلى نوع خاص من الرعاية التربوية، يُطلق عليها " التربية الخاصة" وفي بيئة خاصة، بهدف تنمية قدراته إلى أقصى حد نستطيع الوصول إليه.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة أو المعاقين إلى:

١- ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية " المعاقين عقليا ".

٢- ذوي الاحتياجات الخاصة السمعية " المعاقين سمعيا ".

٣- ذوي الاحتياجات الخاصة البصرية " المعاقين بصريا ".

٤- ذوي الاحتياجات الخاصة الجسمية " المعاقين جسميا ".

٥- متعددي الإعاقة.

وسوف يتناول الباحث كل نوع على حدة من حيث المفهوم والخصائص بغية التوصل إلى السمات والخصائص التي ينبغي أن يمتلكها معلم التربية الخاصة لكي يتعامل مع هذه الفئات بكفاءة.

- ذوو الاحتياجات الخاصة العقلية:

أولا: مفهوم المعاق عقليا: هو ذلك الفرد الذي يعاني حالة بطء في النمو العقلي تظهر قبل سن الثانية عشرة من العمر، ويتوقف العقل منها قبل اكتماله، وتحدث لأسباب وراثية، أو بدائية، أو وراثية وبدائية معا، ونستدل عليها من انخفاض مستوى الذكاء العام، بدرجة كبيرة عن المتوسط في المجتمع، ومن سوء التوافق النفسي والاجتماعي الذي يصاحبها أو ينتج عنها (كمال إبراهيم مرسي، ١٩٩٨).

ويمكن أن يُعرف بأنه الفرد الذي يعاني من قصور في أدائه ويظهر دون سن الثانية عشرة، وينتج هذا القصور في ضعف القدرة العقلية لدى الفرد، حيث يبلغ متوسط ذكائه إلى ٧٠ درجة فأقل، كما يعاني من قصور في مهارات الاتصال اللغوي من جهة، وسوء التوافق مع المجتمع من جهة أخرى (علي سعد وآخران، ٢٠٠٩، ٨٢).

ثانيا: تصنيفات المعاقين عقليا:

تم تصنيف حالات الإعاقة وفقا للقدرة على التعلم إلى:

١. حالات القابلين للتعلم Educable Mentally Retarded، EMR:

ويتم التركيز لهذه الفئة على تعلم المهارات الاستقلالية والمهارات الحركية والمهارات اللغوية، والمهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب والمهارات المهنية والاجتماعية ومهارات السلامة والمهارات الشرائية"

٢. حالات القابلين للتدريب Trainable Mentally Retarded ,EMR:

ويتم التركيز لهذه الفئة على البرامج التدريبية المهنية، وخاصة برامج التهيئة المهنية.

٣. حالات الاعتمادين Severely Mentally Retarded :

ويتم التركيز في برامج هذه الفئة على مهارات الحياة اليومية.

وتصنف (أمل الهجرسي، ٢٠٠٢، ١٧٥،١٧٦) المتخلفين عقليا إلى أربع فئات:

١) بطيء التعلم Slow learner :

ذلك الطفل الذي يتراوح نسبة ذكاؤه بين ٧٥-٩٠، ويتصف هذا الطفل بقصور في قدرته على مواءمة نفسه، مع ما يعطى له من مناهج في المدرسة العادية.

٢) القابلون للتعلم :Educable Mentally Retarded

وقد يتراوح نسبة ذكاء أفرادها بين ٥٠-٧٠، ويمكن لأفراد هذه الفئة الوصول إلى مستوى الصف الثالث أو الرابع الابتدائي وأحيانا الخامس، ويتراوح العمر العقلي بين ٦-٩ سنوات. وقد أطلق على هذه الفئة (قابلونللتعلم) لما لهم من قدرة على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية، وتتصف هذه الفئة بقدرتها على الاستقلال الاقتصادي والاجتماعي عند الكبر.

٣) القابلون للتدريب :Trainable Mentally Retarded

وتتراوح نسبة ذكائهم بين ٢٥-٤٩، وتتميز هذه الفئة بإمكانية إكسابها بعضا من أساليب الرعاية الذاتية، وتحتاج إلى الإشراف والمساعدة طوال حياتهم، وتصل قدراتهم التحصيلية إلى الصف الثاني الابتدائي، ولا يستطيع أبناء هذه الفئة التعلم الأكاديمي ولكن يمكن تدريبهم على الأعمال اليدوية البسيطة.

٤) غير القابلين للتدريب (الاعتمادي) :The totally dependent

هذه الفئة تحتاج إلى عناية تامة، وإشراف كامل من قبل الآخرين، ويحتاج من قبل الأسرة أو المؤسسة من وقت لآخر.

ثالثا: خصائص الطلاب المعاقين عقليا:

إن للتلاميذ المعاقين عقليا. خصائص وحاجات تميزهم عن غيرهم من الأسوياء أو المعاقين بإعاقات أخرى، ولعل السبب الرئيس وراء تميزهم بهذه الخصائص والحاجات، هو الإعاقة العقلية، فهي الفارق الرئيس بين هؤلاء التلاميذ وغيرهم من الفئات الأخرى، بل إن أثر هذه الإعاقة يمتد إلى جوانب النمو المختلفة ويؤثر عليها، ليجعل لهم خصائص جسمية وعقلية وأكاديمية وانفعالية واجتماعية خاصة بهم، وحاجات خاصة تحتاج إلى إشباع.

ولتحديد هذه الخصائص والحاجات سنتناول ما يلي:

خصائص النمو المختلفة لدى التلاميذ المتخلفين عقليا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية:

تتعدد خصائص النمو لدى هؤلاء التلاميذ لتشمل الآتي:

أ. الخصائص الجسمية والحسية:

ويقصد بالخصائص الجسمية صفات الطول والوزن، والتوافق الحركي العام والنوعي، والحالة الصحية العامة، والبنيان الجسمي للفرد، ويتسم الأطفال المعاقين عقليا بصفة عامة بأنهم أقل وزنا ومتأخرون في نموهم الحركي، مع نقص في حجم المخ وضعف في حاسة السمع وقصر النظر (أحمد جابر، بهاء الدين جلال، ٢٠١٠، ٢٥).

كما يعاني الأطفال المعاقين ذهنيا في حالات كثيرة من حالات الصرع والتشنجات لذا يجب على مدرس التربية الخاصة أن يتخذ الاحتياطات اللازمة تحسب لحدوث مثل هذه الأزمات أثناء عملية التدريس، كما يراعي ضعف الحواس لديهم والتي يعتمدون عليها أثناء عملية التعلم باستخدام استراتيجيات تعتمد على مختلف الحواس، إذ ما لا تدركه حاسة قد تدركه الأخرى.

ب- الخصائص الأكاديمية:

يعاني الطفل المعاق من التأخر الدراسي، ويظهر ذلك في التحصيل الدراسي المنخفض بالمقارنة بأترابه ممن هم في نفس المرحلة العمرية لذا يتصفون بما يلي:

- بطء النمو اللغوي لديهم.
- ضعف في الذاكرة والانتباه والإدراك.
- غير قادرين على الاستفادة من البرامج التي تقدم للعاديين، ولكنهم يحققون تقدما ملموسا في برامج التعليم الخاصة التي تتناسب مع درجة ذكائهم (أحمد جابر، بهاء الدين جلال، ٢٠١٠، ٨٩، ٩٠).

لذا على معلم التربية الخاصة أن يعتمد على التكرار زيادة على الحد اللازم للتعلم إذ أنه مفيد للمعاقين ذهنيا وغير مفيد للأسوياء، كما لا بد من تقديم النماذج الحية والملموسة عند التعلم ليسهل عليهم الإدراك الصحيح للمعارف والمعلومات.

ج–الخصائص العقلية والمعرفية:

يعاني المعاقون ذهنيا من نقص في كثير من القدرات العقلية المختلفة؛ مثل التفكير والتخيل والفهم والتحليل، كما أنهم يتصفون بذكاء أقل وتأخر النمو اللغوي، ويتميز الطفل المعاق في الناحية العقلية والمعرفية بما يلي(صبحي سليمان، ٢٠٠٨، ٣٢، ٣٣):

- أداء منخفض في اختبارات الذكاء.
- ضعف القدرة على التركيز والانتباه.
- قصور في الفهم والاستيعاب وتدني المقدرة على التحصيل الدراسي.
- تأخر النمو اللغوي وقصور في اللغة اللفظية.
- القصور في استيعاب المفاهيم والتفكير المجرد.

وتستلزم هذه الخصائص من معلم التربية الخاصة:

١- استخدام الأساليب التعليمية وطرق التدريس لهذه الفئة من خلال " التعليم المباشر، التعليم بالتقليد والنمذجة، الألعاب التعليمية.

٢- الاعتماد في التدريس على الوسائل السمعية والبصرية التي تجذب انتباه هؤلاء التلاميذ والتي تعوضهم عن القصور السمعي والبصري من خلال الآتي " استخدام التسجيل الصوتي . جهاز عرض المواد المعتمة . استخدام المجسمات الكرتونية بها حروف وكلمات".

٣- كتابة المواد التعليمية المقدمة لهؤلاء التلاميذ بخط واضح وكبير بحيث يسهل قراءتها.

٤- لا بد أن يتوفر في المعلم علو الصوت ووضوحه حتى يعوض القصور السمعي لديهم.

٥- الاعتماد على الألعاب والأنشطة اللغوية التي تتيح للتلاميذ حرية الحركة والعمل الجماعي.

- ذوو الاحتياجات الخاصة السمعية:

أولا: مفهوم المعاق سمعيا: هو الشخص الذي فقد حاسة السمع منذ الميلاد أو قبل تعلم الكلام، بدرجة لا تسمح له بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية في البيئة السمعية، إلا باستخدام طرق تواصل خاصة، أما ضعيف السمع، فهو الشخص الذي يعاني عجزاً أو نقصاً في حاسة السمع، بدرجة لا تسمح بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والتفاعل مع العاديين إلا من خلال استخدام بعض المعينات (سماعة مثلاً). (علي عبد النبي محمد، ١٩٩٨).

فالمعاقون سمعياً، هم الأفراد الذين فقدوا حاسة السمع (جزئياً أو كلياً) وبحدود مختلفة منذ الولادة أو في سن مبكرة، الأمر الذي يؤثر على قدراتهم اللغوية والتعليمية،وبالتالي لا يستطيعون متابعة التعليم الاعتيادي المألوف، بل تلزمهم إجراءات التربية الخاصة وخدماتها، لمواجهة الآثار الناجمة عن هذا الفقدان (غسان عبد الحي، ٢٠٠٠، ٥٥).

كما يمكن تعريفه بأنه الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي يصل إلى أكثر من (٧٠) ديسيبل مما يحول دون تمكنه من المعالجة الناجحة للمعلومات اللغوية من خلال جهاز السمع وحده، سواء باستخدام المعينات أم بدونها.

ثانيا:تصنيف المعاقين سمعيا تبعاً لدرجة الفقدان السمعي (لويسودورلاج، ١٩٩٥، ٤١٩):

ويعتمد هذا التصنيف على القدرة على سمع وفهم الكلام من خلال بعض وسائل التشخيص السمعي،والتي تحدد ذلك:

- الضعف السمعي الخفيف جداً "Slight Hearing Impairment" ويتراوح درجة الفقدان السمعي بين (٢٠ – ٤٠) ديسيبل.
- الضعف السمعي البسيط "Mild Hearing Impairment" ويتراوح درجة الفقدان السمعي بين (٤١ –٥٥) ديسيبل.
- الضعف السمعي المتوسط "Moderately Hearing Impairmentويتراوح درجة الفقدان السمعي بين (٥٦–٧٠) ديسيبل.
- الضعف السمعي الشديد "Severely Hearing Impairment"ويتراوح درجة الفقدان السمعي بين (٧١–٩٠) ديسيبل.
- الضعف السمعى الشديد جداً "Profoundly Hearing Impairment"وتزيد درجة الفقدان السمعي عن٩٠ ديسيبل. (صمم شديد).

ثالثا: خصائص المعاقين سمعياً:

ليس للإعاقة السمعية نفس التأثير على جميع المعاقين سمعياً، فهؤلاء الأشخاص لا يمثلون فئة متجانسة، ولكل شخص خصائص فريدة، خاصة به، لأن تأثيرات الإعاقة السمعية تختلف باختلاف عدة عوامل، منها: نوع الإعاقة السمعية وعمر الشخص عند حدوث الإعاقة، والقدرات السمعية المتبقية، وكيفية استثمارها وغير ذلك من العوامل (جمال الخطيب، ١٩٩٧، ١٠١) إلا أن المعاقين سمعياً يجمعهم بعض الخصائص المشتركة بينهم،ومنها:

١–الخصائص اللغوية:

يُعتبر النمو اللغوي للفرد من أكثر مظاهر نمو الإنسان تأثراً بالإعاقة السمعية، حيث ترتبط ظاهرة الصمم بالبكم في أحيان كثيرة، حيث الإعاقة السمعية، تؤثر كثيراً على النمو اللغوي للطفل. ومن تلك الآثار السلبية للإعاقة السمعية على نمو الطفل لغوياً ما يلي:

- عدم تلقي الطفل – ضعيف السمع أو الأصم – لأي تعزيز سمعي عندما يصدر أي صوت من الأصوات.
- لا يستطيع الطفل الأصم سماع كلام الكبار كي يقلدها،وبالتالي فهو محروم من معرفة نتائج أو ردود أفعال الآخرين نحو ما يصدره من أصوات.

وحتى في حالة اكتساب المعاقين سمعياً لأية مهارة لغوية فإن لغتهم تتصف – في الغالب – بكونها غير غنية بالمفردات والمعاني كلغة العاديين، وأيضاً يتصف الكلام – على قلته – بالبطء والنبرة غير العادية، لذا ينبغي على معلم التربية الخاصة استخدام التعزيز غير السمعي وإظهار الحركات والانفعالات بشكل مرئي لا صوتي عند التعامل مع ذوي الإعاقة السمعية، كما لابد لاه من استخدام باقي الحواس لديهم لزيادة عدد المفردات والمعاني.

٢–الخصائصالمعرفية:إن مستوى ذكاء الأطفال المعاقين سمعياً – كمجموعة – لا يختلف عن ذكاء أقرانهم من العاديين، وبالرغم من تدنى أداء المعاقين سمعياً على اختبارات الذكاء – بسبب تشبع تلك الاختبارات بالناحية اللفظية –فإن ذلك لا يعني أنهم أقل ذكاءً من أقرانهم من العاديين.

– وبصفة عامة تتسم شخصية المعاق سمعياً ببعض الخصائص، من أبرزها (جيرهارت وويشاهن، ١٩٩٤، ٥٩):

- سرعة نسيان المعلومات والاحتفاظ بها، مع الحاجة إلى تكرار التوجيهات الموجهة إليه واختصارها.
- قلة التركيز، مع صعوبة إدراك المثيرات اللفظية المجردة والرمزية.
- التباين الكبير في سرعة التعلم، نظراً لاختلاف درجات الفقدان السمعي لدى المعاقين.
- انخفاض الدافعية لمواصلة التعليم خلال فترات طويلة، ولذلك فهم بحاجة إلى تنويع الأنشطة التعليمية القصيرة التي تناسب ذلك.

- نتيجة لتأخرهم اللغوي، وقلة فاعلية طرق التدريس المتبعة، يتأخر تحصيلهم الدراسي الأكاديمي بشكل ملحوظ في مادة القراءة والعلوم والحساب.
- هناك علاقة ارتباطية عالية بين الصعوبات التي يُعاني منها الطفل المعاق سمعياً وبين توفر عوامل ومثيرات بيئية معرفية محيطة به (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠١، ٣٣٤).

وهذا يتطلب من معلم التربية الخاصة استخدام استراتيجيات التعلم القائمة على التكرار، واختصار التوجيهات كلما أمكن، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتقسيم أوقات التعلم إلى فترات بينها أوقات للراحة واللعب والمتعة، وتنويع طرائق التدريس وخاصة التي تعتمد على حواس البصر واللمس والتذوق.

٣-الخصائص النفسية:

إن المعاقين سمعياً، يميلون -بشكل عام – إلى العزلة وتجنب الآخرين نتيجة إحساسهم بالعجز عن التواصل وعدم قدرتهم على المشاركة أو الانتماء إلى الأفراد الآخرين، كما أنهم يُفضلون الأنشطة الفردية كالتنس والجمباز والجري وغير ذلك. كما أنهم يتصفون بالاعتمادية على الآخرين، والتقدير المنخفض لذواتهم.

وقد يرجع ذلك إلى تعرضهم لمواقف قد تتسم بالإهمال وعدم القبول والسخرية أحياناً أو قد تتسم بالإشفاق والتعبير عن هذا الإشفاق أمامهم،فالأطفال المعاقون سمعياً قد تعرضوا -في الغالب – أثناء طفولتهم لكثير من مواقف الإحباط المتعددة والمتكررة والناشئة عن فشلهم، في معظم المواقف، عن التواصل مع العاديين، وتلك المواقف المثبطة تتحول لديهم إلى مشاعر تتسم بالعدوانية تجاه الآخرين في كثير من الحالات (عمرو رفعت، ١٩٩٨، ١٠٨).

لذا على معلم التربية الخاصة الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية والأنشطة الجماعية التي تُخرج المعاق سمعيا من العزلة إلى التفاعل مع الآخرين.

٤-الخصائص الاجتماعية:بفعل صعوبات الاتصال اللفظي الضرورية لإقامة علاقات اجتماعية، فإن المعاقين سمعياً يميلون إلى تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي، ويميلون إلى مواقف التفاعل التي تتضمن فرداً واحداً أو فردين؛فهم يميلون إلى العزلة والانسحاب وتجنب الاختلاط بالعاديين بقدر الإمكان، وذلك بسبب ضعف قدرتهم على إقامة علاقات اجتماعية عادية مع أقرانهم العاديين. سواء من الأسرة أو المجتمعات الأكبر خارج المنزل.

٥-الخصائص الجسمية والحركية:لم يحظ النمو الجسمي لدى الأطفال المعاقين سمعياً باهتمام كبير من قبل الباحثين، في ميدان التربية الخاصة على الرغم من أهمية ذلك، فالإعاقة السمعية تقلل من التواصل والتفاعل مع كثير من المثيرات في البيئة، وقد تفرض – بذلك-تلك الإعاقة على المعاق سمعياً -، بعض القيود على نموه الحركي، بسبب ضعف التغذية المرتجعة السمعية، مما يؤثر سلباً على وضع المعاق وحركات جسمه واستجاباته.

وبذلك فبعض المعاقين سمعياً – خاصة الصم منهم – قد تتطور لديهم أوضاع وحركات جسمية خاطئة، أما النمو الحركي لهؤلاء الأشخاص فهو متأخر نسبياً مقارنة بالنمو الحركي لأقرانهم العاديين (جمال الخطيب، منى الحديدي، ١٩٩٧، ١٩٣).

- ذوو الاحتياجات الخاصة البصرية:

أولا مفهوم المعاق بصريا: يعرف المعاق بصريًابأنه " الشخص الذي فقد حاسة البصر، أو كان بصره ضعيفًا بدرجة يحتاج معها إلىأساليب تعليمية لا تعتمد على حاسة البصر، ولا يستطيع التعامل البصري مع مستلزماتالحياة اليومية بالقدر الذي يتيح له الأخذ والعطاء والكفاءة النسبية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠،٧(

- ويعرف الكفيف بأنه الشخص الذي يعجز عن استخدامبصره في الحصول على المعرفة (عبد المطلب القريطي،٢٠٠١، ١٧٨)

- "الكفيف هو الشخص الذي لا يستطيعالقراءة والكتابة إلا باستخدام طريقة برايل وذلك بسبب القصور البصري الحاد"(عبد المطلب القريطي،١٧٩،٢٠٠١) .

وبعد استعراضالتعاريف التربوية للمعاق بصريًا،يمكن تعريف المعاق بصريًا تربويًا،بأنه الفرد الذي يعاني عجزًا بصريًا كليًا أو جزئيًا بدرجة يحتاج معها إلىمعلم خاص وإعداد مناهج خاصة، وطرق تدريس معينة تتناسب مع هذا العجز.

ثانيا: تصنيف المعاقين بصريا تبعًا لأغراض تعليميةوتربوية(جمال عطية فايد، ١٩٩٦، ١٣ – ١٤):

١. المكفوفون:أي الذين فقدوا حاسة البصر أو كان بصرهم من الضعف بدرجة يحتاجون معها إلىأساليب تعليمية لا تعتمد على استخدام حاسة البصر، ولا يستطيعون التعامل البصري معمستلزمات الحياة اليومية بالقدر الذي يتيح لهم الأخذ والعطاء في يسر وكفاءة نسبية.
٢. ضعاف البصر:أي الذين لا يمكنهمبسبب نقص جزئي في قوة الإبصار متابعة الدراسة العادية ولكن يمكن تعليمهم بأساليبخاصة تساعدهم في استخدام البصر

ثالثا: خصائص وحاجاتالمعاقين بصريا:

تؤثر الإعاقةالبصريةعلى جوانبمتعددة من شخصية الفرد المعاق بصريًا، ويتوقف ذلك التأثير على العمر الذي حدثت فيهاالإعاقة والأسباب التي أدت إليها ودرجة الرؤية المتبقية بعد حدوث الإعاقة. والظروفالبيئية المحيطة بالمعاق بصريًا، مثل الاتجاهات الأسرية والاجتماعية، وطبيعةالخدمات التربوية والتأهيلية والاجتماعية والنفسية التي تقدم للمعاق بصريًا، ولذافإنه من الصعب أن نحدد خصائص معينة يمكن أن يندرج تحتها جميع المعاقين بصريًابفئاتهم ودرجاتهم المختلفة، وذلك لأنهم ليسوا مجموعة متجانسة.

وعلى الرغم من صعوبةالوصول إلى خصائص عامة للمعاقين بصريًا إلا أن العديد من الدراسات والبحوث قد ألقتالضوء على بعض هذه الخصائص وذلك لارتباطها بالجانب التربوي والتأهيلي للمعاقينبصريًا، وتشمل هذه الخصائص الجوانب الأكاديمية، والعقلية، والكلامية، واللغوية، والاجتماعية، والانفعالية، كما هو موضح فيما يلي:

- الخصائص الأكاديمية:

لا يختلف المعاقينبصريا، بوجه عام، عن أقرانهم من المبصرين فيما يتعلق بالقدرة على التعلم،والاستفادة من المنهج التعليمي بشكل مناسب، ولكن يمكن القول أن تعليم الطالبالمعاق بصريًا يتطلب تعديلاً في أسلوب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة، لكيتتلاءم مع الحاجات التربوية المميزة للمعاقين بصريا، ولا شك في أن ضعف البصر أوكفه يحد من قدرة الطالب على التعلم بذات الوسائل والأساليب المستخدمة مع المبصرين (عبد الرحمن سيد سليمان، ١٩٩٩،ص ٥٨)ومن أهم الخصائصالأكاديمية للمعاقين بصريًا التي اتفقت عليها الدراسات والبحوث في هذاالمجال ما يلي:

١. انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي:

وفي هذا الصدد تشيرأدبيات البحث إلى أن التحصيل الأكاديمي للفرد المعاق بصريًا هو أقل منه لدى الفردالعادي إذا ما تساوى كل منهما في العمر الزمني والعقلي، وما يؤيد ذلك صعوبةالتعبير الكتابي لدى الفرد المعاق بصريًا عند أداء الامتحانات، وقد يقترب أداءالفرد المعاق من أداء الفرد العادي من الناحية التحصيلية إذا ما توافرت المواد التيتساعد المعاق بصريا على استقبال المعلومات والتعبير عنها(زينب محمود شقير، ١٩٩٩، ٢٤٦).

٢. أخطاء في القراءة الجهرية: يشير " كمال سالمسيسالم " أن الأفراد المعاقين بصريًا تزيد لديهم أخطاء القراءة الجهرية مقارنةبالمبصرين خاصة فيما يتعلق بعكس الحروف والكلمات (كمال سالم سيسالم، ١٩٩٧، ٥٦، ٥٧)
٣. بطء معدل سرعة القراءة بالنسبة لبرايلوالكتابة العادية:

يقرر " كمال سالمسيسالم " أن معدل سرعة القراءة للطلاب المعاقين بصريًا بالنسبة لبرايل أو الكتابةالعادية يقل نسبيًا عن معدل سرعة القراءة بالنسبة للطلاب المبصرين وتتراوح هذهالنسبة ما بين الربع والنصف(كمال سالم سيسالم ، ١٩٩٧، ص ٥٦(

- الخصائص العقلية: عندما تذكر الخصائصالعقلية، فإن أول ما يتبادر إلى الذهن هو الذكاء إلا أن الآراء تنقسم بشأن ذكاءالمعاقين بصريًا إلى قسمين: فمنها ما يؤكد على وجود قصور في ذكاء المعاقين بصريًا، ومنها ما ينفى ذلك، ويرجع اختلاف أداء المعاقين بصريًا عن أداء المبصرين علىاختبارات الذكاء إلى طبيعة الفقرات المتضمنة في اختبارات الذكاء(مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٣، ٥٠٤،٥٠٣).

والمعاق بصريًا في مجال الإدراك أقل حظًا من المبصر، وذلك لتأثير الإعاقةالبصريةعلى الكفاءةالإدراكية للفرد، حيث يصبح إدراكه للأشياء ناقصًا لما يتعلق منها بحاسة البصر،كخصائص الشكل والتركيب والحجم والموضع المكاني، واللونوالمسافة، والعمقوالفراغ والحركة (عبد المطلبالقريطى،٢٠٠١، ١٧٣)،ممايستلزم تقديم خبرات بديلة تتيح تفاعلا مباشرا بين المعاقين بصريًا والأشياء المحيطةبهم .

وعمومًا فإن المعاقبصريًا يصاب بالقصور في العمليات العقلية العليا مثل القصور والتخيل والإدراك،والتي تعتمد على معرفته بالبيئة الخارجية، وعلى العكس من ذلك فإن الانتباهوالذاكرة السمعية من العمليات التي يتفوق فيها المعاقين بصريًا على المبصرين وذلكبحكم اعتمادهم بدرجة كبيرة على حاسة السمع.

- الخصائص الاجتماعية والنفسية:

يجمع الباحثون في مجالالصحة النفسية والاجتماعية على أن للإعاقةالبصريةبعض الدلائلالاجتماعية والنفسية، والتي قد تنحو بالطفل ناحية اللاسواء في الشخصية نذكر منهاما يلي(عبد المطلب القريطى، ١٩٧،٢٠٠١(:

١. القصور في التكيف مع البيئة التي لميخبرها أو يتعرف عليها، وخاصة إذا كانت الإصابة بالإعاقة ولادية، مما يترتب عليههدم الوعي بالبيئة، وقد يتسبب ذلك في صعوبات التكيف وربما يؤدي ذلك إلى نوع منالوحدة النفسية.
٢. أن المعاقين بصريًا أكثر تعرضًاللاضطرابات والضغوط النفسية من المبصرين كالحساسية الزائدة، والسلوك الاعتمادي، وسلوكالشرود، والتشتت وسلوك التشكيك والشعور بالقلق المتخاذل والانسحاب من المشكلةالاجتماعية
٣. أن المعاقين بصريًا يغلب أن تسيطر عليهمالدونية، والقلق والصراع، وعدم الثقة بالنفس، والشعور بالاغتراب وانعدام الأمن،والإحساس بالفشل والإحباط، وانخفاض احترام الذات، واختلال صورة الجسم، وهم أقلتوافقًا شخصيًا واجتماعيًا، وتقبلا للآخرين وشعورا بالانتماء للمجتمع من المبصرين، كما أنهم أكثر انطواء واستخدام للحيل الدفاعية في سلوكهم، كالكبت والتبريروالتعويض والانسحاب، كما أنهم أكثر عرضة من المبصرين للاضطرابات الانفعالية

ويرجع الباحثونأسباب شيوع بعض الاضطرابات الاجتماعية والنفسية بين المعاقين بصريًا إلى اعتباراتمنها، طبيعة الإعاقة، وما تفرضه من واقع معين على حياة المعاق بصريًا كالقصور فيالحركة أو عدم التعامل مع الأعمالالبصريةمما يجعلهيعيش في بيئة محدودة ومقيدة، مما يؤثر على تكيف المعاق بصريا وتقبله لإعاقته،ومنها ما هو مرتبط باتجاهات المبصرين نحو المعاقين بصريًا، حيث تؤدي الاتجاهاتالسلبية أو القصور في أساليب التعامل سواء على المستوى الشخصي التربوي أو التأهيليأو العلاج إلى ظهور العديد من الاضطرابات النفسية السلبية لدى المعاقين بصريًا.

- الخصائص اللغوية والكلامية:

لا يعد ضعف حاسة الإبصار أوفقدانها من العوامل التي تعوق تعلم اللغة وفهم الكلام إلا أن نسبة شيوع المشكلاتاللفظية بين المعاقين بصريًا تعد أعلى منها عند المبصرين نتيجة لحرمانهم من ملاحظةالشفاه لتعلم النطق السليم (عبدالرحمن سيد سليمان، ٢٠٠١، ٥٥) .

ويعاني الكثير منالمعاقين بصريًا من الاضطرابات اللغوية والكلامية والتي يذكرها " كمال سالمسيسالم " فيما يلي:

١. الاستبدال:وهو استبدال صوت كاستبدال " ش " بـ " س " أو " ك " بـ " ق."
٢. التشويه أو التحريف:وهواستبدال أكثر من حرف في الكلمة بأحرف أخرى تؤدي إلى تغير معناها وبالتالي عدم فهمما يراد قوله.
٣. العلو:ويتمثل في ارتفاع الصوتالذي قد لا يتوافق مع طبيعة الحدث الذي يتكلم عنه.
٤. عدم التغير في طبقة الصوت بحيث يسيرالكلام على نبرة ووتيرة واحدة.
٥. القصور في استخدام الإيماءات والتعبيراتالوجهية والجسمية المصاحبة للكلام.
٦. قصور في الاتصال بالعين مع المتحدث:والذي يمثل بعدم التغير أو التحويل في اتجاهات الرأس عند متابعة الاستماع لشخص ما.
٧. اللفظية:الإفراط في الألفاظعلى حساب المعني، وينتج هذا عن القصور في الاستخدام الدقيق للكلمات أو الألفاظالخاصة بموضوع ما أو فكرة معينة؛ فيعمد إلى سرد مجموعة من الكلمات أو الألفاظ حتىيستطيع أن يوصل أو يوضح ما يريد قوله.
٨. قصور في التعبير، وينتج عن القصور فيالإدراك البصري لبعض المفاهيم أو العلاقات أو الأحداث وما يرتبط به من قصور فياستدعاء الدلالات اللفظية التي تعبر عنها (كمال سالم سيسالم، ١٩٩٧، ٦٥، ٦٦) وفي ضوء الخصائص السابقة يجب على معلم التربية الخاصة للمعاقين بصريا ما يلي:

١. مراعاة الفروق الفردية للمعاقين بصريًافي البرامج الدراسية وضرورة إعداد برنامج تربوي خاص لكل معاق يتناسب مع قدراتهومستوى ذكائه وخبراته الاجتماعية والدراسية(كمال سالم سيسالم، ١٩٩٧، ١٠٣) .
٢. استخدام طرق التدريس المناسبة للمعاقينبصريًا وتكيفها بما يتلاءم وطبيعة الإعاقةالبصرية.
٣. ضرورة اختيار الأنشطة التعليميةالملائمة للتلاميذ المعاقين بصريًا وتوظيفها في خدمة أهداف التدريس، علمًا بأنالأنشطة الملائمة لطبيعة الإعاقة يمكن أن تساعد في تعويض المعاق ما يفتقده من خبراتتفرضها طبيعة إعاقته) الاختيار السليم للوسائل التعليميةالمناسبة لطبيعة الإعاقةالبصريةوالقدرة علىإجراء التعديلات المناسبة في تلك الوسائل حتى يمكن المعاق الاستفادة منها بمايتوافر لديه من حواس، يُعد من الاعتبارات الهامة في تدريس المعاقين بصفة عامةوالمعاقين بصريًا بصفة خاصة.
٤. استخدام الأمثلة الحياتية والحقيقية، واستخدامالمواد الملموسة يمكن أن تساعد في ربط التعلم المجرد بخبرة المعاق بصريًا، وكذلكيمكن استخدام المواد اليدوية الملموسة من أجل فرص حقيقية للتعلم اللمسي

- ذوو الاحتياجات الخاصة البدنية:الإعاقة البدنية هي الإعاقة المتصلة بالعجز أو القصور في وظيفة عضو من الأعضاء الخاصة بالحركة في الجسم (إقبال إبراهيم مخلوف، ١٩٩١، ٥٦)، مثل بتر الطرفين العلويين أو أحدهما، بتر الطرفين السفليين أو أحدهما، شلل الأطفال، الشلل النصفي، الرباعي، ضمور العضلات، إصابات العمود الفقري.

أولا مفهوم المعاق جسميا "بدنيا" :

المعاق جسميا هو أن يكون لديهم قصور جسمياً أومشاكل صحية تمنعهم من الحضور إلى المدرسة أو التعلم وهم بحاجة إلى خدمات التربيةالخاصة والتدريب والمواد وتسهيلات ولديهم خصائص متنوعة للغاية وقد يكون لديهم نوعمن الموهبة هم الأفراد الذين يعانون من خلل ما فيقدرتهم الحركية أو نشاطهم الحركي بحيث يؤثر ذلك الخلل على مظاهر نموهم العقليوالاجتماعي والانفعالي بما يستدعي الحاجة إلى التربية الخاصة.

ومصطلح الإعاقة الجسمية والصحيةهو مصطلح عام يشمل حالات عديدة ومتباينة لدرجة أنها قد تبدو غير مترابطة معبعضها البعض إلا أنها جميعها تفرض قيوداً وصعوبات على المستوى الحركي واستخدامالجسد لتأدية أنشطة الحياة اليومية بشكل مستقل وتحد من قدرة الطفل على تحقيق الإنجازات التنموية مقارنة بأمثاله في العمر الزمن والعقلي من الأسوياء.

ثانيا: تصنيفات المعاقين بدنيا: وتصنف الإعاقات الجسدية إلى خلقية أو مكتسبة فالطلاب مع الإعاقة الخلقية إما يولدون مع الصعوبات المادية أو يصابون بها بعد وقت قصير من الولادة.

الإعاقة المكتسبة هي تلك التي وضعت من خلال إصابة أو مرض في حين أن الطفل ينمو بشكل طبيعي.

ثالثا: خصائص المعاقين بدنيا:

أولا: الخصائص الأكاديمية:

الإعاقة الجسدية في الغالب لا تؤثر على الأداء الأكاديمي للطفل. لذلك، على الرغم من أنك قد لا تحتاج إلى إجراء تعديلات المناهج الدراسية للطلاب من هذا القبيل، قد تحتاج إلى تعديل متطلبات الأداء أو تنفيذ عمليات التكيف للسماح للطالب الوصول إلى المواد التعليمية. قد يغيب في كثير من الأحيان الأطفال الذين المدرسة بسبب ظروفهم الطبية تتطلب إدخال تعديلات على وتيرة التدريس أو إلى مقدار المعلومات التي يجب أن تعلمها.

كما يحتاج ذوو الإعاقات الجسدية غالبا إلى الخدمات المهنية الخاصة خارج الفصول الدراسية. كمساعدة الطالب في استخدام كرسي متحرك. لذا فعلى معلم التربية الخاصة لهذه الفئة تعليم أنشطة الحياة اليومية مثل ارتداء الملابس وغيرها.كما يجب على معلم التربية الخاصة أن يكون على علم بـ:

(١) متى يكون الطالب في حاجة إلى مساعدة أو وجود مشكلة

(٢) القيود وتأثيرها على تحديد التوقعات المعقولةللطالب.

(٣) كيفية التعامل مع حالات الطوارئ الناجمة عن حالة الطالب.

كما يجب مراعاة أن الطالب هو فرد، وليس حالة صحية ولابد من إجراء محادثات مع الطالب حول ما يعمل،ويسعى أولا إلى فهم الطالب كشخص. ولا بد من مشاركة المتخصصين في العلاج الطبيعي والطبيحيث تعطي فكرة عن التعديلات الفصول الدراسية التي من شأنها ضمان أكبر فرصة للنجاح.

استيعاب الطالب من ذوي الإعاقة الجسدية يتطلب من معلم التربية الخاصة أن يدرس بعناية فصله من أجل جعل كل شيء يمكن الوصول إليه. وهذا قد يعني ترتيب الأثاث لجعل الممرات سهل التنقل فيها على كرسي متحرك. وسوف يقوم بتصميم الدروس التي تقدم بدائل للتعلم الحركي والتعلم الذي يتطلب المهارات الحركية الدقيقة.

كما يراعي معلم التربية الخاصة لذوي الإعاقة البدنية ما يلي:

- إقامة نظام الأصدقاء لطالب آخر بحيث يمكن تدوين الملاحظات للطالب من ذوي الإعاقة الجسدية ومساعدة له أو لها مع متطلبات أخرى في فئتها.
- ترتيب الغرفة بحيث يمكن للجميع التحرك بسهولة.
- اطلب من الطلاب ذوي صعوبات النطق (كما هو الحال مع الشلل الدماغي) استخدام شكل العروض البديلة بدلا من الإبلاغ عن طريق الفم.
- تأكد من أن جميع الأنشطة تشمل جميع الطلابوأن تكون مرنة وتقبل الاقتراحات.
- التحدث مع الطالب حول ما يحب القيام به.
- التدرج في الدروسللحصول على فرص حقيقية للتعلم.

الدراسات السابقة:

سيعرض الباحث في هذا الجزء الدراسات السابقة التي اهتمت بإعداد معلم التربية الخاصة والخصائص والمواصفات اللازم توافرها في المعلم وما تحويه برامج إعداده.

قامت زينب شقير (٢٠٠٤) بدراسة استهدفت وضع معايير إعداد معلم التربية الخاصة من خلال دراسة واقع برامج الإعداد، وما ينبغي أن تكون، وقامت بدراسة شخصية معلم التربية الخاصة والتعرف على الدوافع والأسباب التي جعلته يقبل على هذه المهنة،وقامت بتحديد مهام وخصائص معلم التربية الخاصة في تسعة محاور هي (مراعاة طبيعة ونمو وتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة – توفير بيئة تراعي احتياجات الأطفال – تخطيط وتصميم وتنفيذ التعليم – مراعاة عوامل الصحة والأمان والتغذية – التعاون مع الأقران وأسر الأطفال والمتهمين بذوي الاحتياجات الخاصة– الاتصال – استخدام التكنولوجيا الملائمة – مهنية المعلم – التقويم)، كما حددت هذه الخصائص في ضوء مفهوم الدمج والمدرسة الشاملة.

وهدفت دراسة سري رشدي (٢٠١٠) إلى وضع تصور لإعداد معلم التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة، وقام الباحث بوضع تصور لبرامج إعداد وتأهيل معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، قبل وأثناء الخدمة وضرورة وضع التدريب الميدان قبل الخدمة لمدة فصل دراسي دون أن يتضمن دراسة مقررات أثناء هذا الفصل وذلك لا كتساب خبرة ميدانية ويتكيف مع التلاميذ.

كما هدفت دراسة عبد الناصر أنيس (٢٠١٠) إلى تقييم مدى تحقق معايير جودة خريج كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموجهين المشرفين على التدريب الميداني، وقام الباحث ببناء استبيان المعرفة الجوهرية لتطوير المهارات والاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين وتطبيقه على عينة من ٤٠ عضو هيئة تدريس و٤٨ موجها من المشرفين على التدريب الميداني، وتوصل إلى وجود انخفاض في المعرفة التربوية الجوهرية لدى الطلاب المعلمين من منظور الموجهين وأعضاء هيئة التدريس، وأن معرفة الطلاب بأدوارهم في مجال التربية الخاصة أقل منها في مجال التربية العامة، وأوصت بضرورة زيادة المقررات التربوية ذات العلاقة بالتعلم الصفي وذات الطابع العملي.

وقد هدفت دراسة صالح عبد الله هارون (٢٠١٢) إلى وضع تصور مقترح للكفايات التعليمية اللازم لإعداد معلم التربية الخاصة التي تساعد في إنجاح عملية التعلم في برامج التعلم الفردي لذوي الإعاقة، وقد توصل إلى خمسة مجالات هي (تحديد مستوى الأداء الحالي للطفل –كتابة الأهداف –تحليل الأهداف – تقييم الأهداف – الخدمات المتصلة بالبرنامج الفردي) وتوصل إلى العديد من الكفايات الفرعية والواجب تضمينها برامج إعداد المعلم.

وهدفت دراسة ريهام علي السيد (٢٠١٢) إلى حصر وتحليل برامج إعداد معلم التربية الخاصة داخل جمهورية مصر العربية، وإلى أبعاد إعداد معلم التربية الخاصة وأن برنامج إعداده لا بد أن يتضمن (الإعداد الثقافي العام – الإعداد الشخصي والانفعالي – الإعداد التربوي – الإعداد التخصصي)، وتضمن كل بعد مجموعة من المهام والجوانب التي يجب أن يتلقاها معلم التربية الخاصة؟

أما دراسة محمود محمد إمام(٢٠١٢) فقداستهدفتوضع رؤية معاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في ضوء المعايير العالمية لبرامج معلمي التربية الخاصة، وتم وضع هذه الرؤية من خلال المتغيرات المؤثرة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة وهي: التشريعات الدولية – الدمج – التكنولوجيا المعينة – المنهج،كما توصلت الدراسة إلى بعض المشكلات التي تواجه إعداد معلمي التربية الخاصة وأهمها تنوع مهامه داخل المدرسة من تشخيص وعلاج وتدريس وقلة الإمكانات المادية، ويجب أن يتم إعداد معلم التربية الخاصة لمواجهة تلك التحديات.

فقامت دراسة سامي نصار وهوازن محمدودينا حسن (٢٠١٥) بتناول معلم التربية الخاصة وإعداده في العديد من الدول (الولايات المتحدة – إنجلترا–اليابان)، فتوصلت إلى أن إعداد معلمي التربية الخاصة يتم من خلال دراسة متطلبات وحاجات الدارسين، وتضمين البرامج داخل الجامعة المهارات والمعارف الطبية والنفسية والأخلاقية وأساليب الإشراف التربوي، واستراتيجيات التدريس الحديثة وطرق تصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة وتشخيص حالاتهم بالتعاون مع الأسرة، ويتم طوال مدة ١٨ شهرا.

كما قام سامي نصار و هوازن محمد و دينا حسن (٢٠١٦) بدراسة إعداد معلم التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وتم التوصل إلى الخصائص والمواصفات التربوية لمعلم التربية الخاصة والتي تهدف برامج التأهيل والتدريب إلى إكسابها للمعلم، وقد بلغت تلك المواصفات ١٥ هدفا تربويا، كما توصلت الدراسة إلى معايير إعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، وأنها تنقسم إلى معايير خاصة ب (المعرفة – الأداء – النتائج)، كما حددت ثلاثة نظم لإعداد معلم التربية الخاصة وهي (إعداد معلم لفئة واحدة بناء على خصائص واحتياجات الفئة – إعداد المعلم الشامل انطلاق من مبدأ الدمج – إعداد المعلم من الشمول إلى التخصص).

وقد أفادت هذه الدراسات الدراسة الحالية في وضع المحاور والمواصفات والخصائص لمعلم التربية الخاصة، ومعرفة الأسس التي تقوم عليها برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، ومنها إعداد المعلم وفقا لخصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وتفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها وضعت خصائص ومواصفات لمعلم التربية الخاصة وفقا لخصائص كل فئة (المعاقين عقليا – المعاقين سمعيا – المعاقين بصريا – المعاقين بدنيا)، وقد انطلق الباحث في هذه الدراسة من الجانب التربوي الأكاديمي والجانب الأخلاقي وفقا لتخصص الباحث.

تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في افتقار ميدان التربية الخاصة إلى تحديد واضح لخصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك بهدف التركيز على غرسها وتنميتها للمعلم أثناء إعداده.

وللتصدي لتلك المشكلة ينبغي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما خصائص ومواصفات معلمي التربية الخاصة في ضوء خصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (العقلية–السمعية – البصرية – البدنية – الجسمية – متعددي الإعاقة)؟

ويندرج تحت هذا السؤال الرئيس الأسئلةُ الفرعية التالية:

١- ما الخصائص الأخلاقية لمعلمي التربية الخاصة في ضوء خصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (العقلية–السمعية – البصرية – البدنية– متعددي الإعاقة)؟

٢- ما الخصائص والمواصفات الأكاديمية العامة لمعلمي التربية الخاصة في ضوء خصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (العقلية–السمعية – البصرية – البدنية– متعددي الإعاقة)؟

٣- ما الخصائص والمواصفات الأكاديمية لمعلمي التربية الخاصة في ضوء خصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (العقلية)؟

٤- ما الخصائص والمواصفات الأكاديمية لمعلمي التربية الخاصة في ضوء خصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (السمعية)؟

٥- ما الخصائص والمواصفات الأكاديمية العامة لمعلمي التربية الخاصة في ضوء خصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية)؟

٦- ما الخصائص والمواصفات الأكاديمية العامة لمعلمي التربية الخاصة في ضوء خصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (البدنية)؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير عينة البحث لأهمية خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في كل محور من محاور الاستبانة، تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

حدود البحث:

تقتصر الدراسة الحالية على:

– معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية والسمعية والبصرية والبدنية، حيث إن هذه الفئات هي الأكثر انتشارا ويتم وضعها في مدارس خاصة بكل فئة في الغالب، ولها معلمون يتم تأهيلهم للتدريس لهذه الفئات.

– الخصائص والمواصفات الأخلاقية والخصائص والمواصفات الأكاديمية؛ حيث إن هذه الخصائص ترتبط بالجانب التدريسي وتخصص الباحث.

– تطبيق الجانب الإجرائي للبحث (تطبيق الاستبانة) خلال العام الدراسي(٢٠١٥-٢٠١٦).

تحديد مصطلحات البحث:

١. معلمو التربية الخاصة:

يُقصد بمعلمي التربية الخاصة في البحث الحالي، أولئك الحاصلون على إجازات علمية للتدريس لذوي الإعاقة الفكرية أو البصرية أو السمعية أو البدنية، والذين يقومون بالتدريس داخل مدارس التربية الفكرية أو مدارس النور للمكفوفين أو مدارس الأمل للصم والبكم أو معاهد التأهيل البدني.

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

١- التعرف على خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية والنفسية والتربوية والبدنية، وذلك لتأهيل معلم قادر على التعامل مع هؤلاء التلاميذ بكفاءة.

٢- تحديد خصائص معلمي التربية الخاصة الأخلاقية والأكاديمية.

إجراءات البحث:

تسير إجراءات البحث وفقاً للخطوات الآتية:

١- تحديد قائمة بالخصائص الأخلاقية والأكاديمية لمعلمي التربية الخاصة، وذلك من خلال:

أ- دراسة البحوث والدراسات السابقة في مجال إعداد المعلمين لذوي الاحتياجات الخاصة.

ب- دراسة الأدبيات التي تناولت التربية الخاصة وذوي الإعاقات.

ت- حصر الخصائص والمواصفات الخاصة بمعلم التربية الخاصة، وإعداد قائمة بها.

ث- إعادة صياغة القائمة في صورة استبانة، وعرضها على المحكمين.

ج- تعديل الاستبانة في ضوء آراء المحكمين، ووضعها في صورتها النهائية.

٢- تحديد مجتمع الدراسةوعينته، وذلك من خلال تحديد المهتمون بالتربية الخاصة، كأساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة بكليات التربية، ومعلمي التربية الخاصة بمدارس التربية الفكرية والنور والأمل ومعاهد التأهيل البدني.

٣- تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة بمحافظة القليوبية.

٤- جمع الاستبانات المطبقة على عينة الدراسة، وتفريغ بياناتها ودرجاتها في جداول.

٥- معالجة الدرجات إحصائياً وبيان أهم الخصائص والمواصفات لمعلمي التربية الخاصة.

٦- تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته مما يمكن أن يسهم به في:

أ- تزويد المختصين في إدارة التربية الخاصة بقائمة دقيقة بخصائص ومواصفات المعلم الذي يقوم بالتدريس لهذه الفئة.

ب- إعادة النظر في خطط التدريب الحالية المقدمة لمعلمي التربية الخاصة، وصياغتها في ضوء خصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

ت- تزويد برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بكليات التربية بالخصائص والمواصفات لهؤلاء المعلمين بحيث يتم مراعاة هذه الخصائص والمواصفات في أثناء إعدادهم.

ث- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات عديدة في مجال إعداد معلمي التربية الخاصة.

إجـراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة.

نظرًا لأن الهدف الرئيس من البحث الحالي هو تحديد خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة ف ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، فإن المنهج الوصفي هو المنهج المناسب لهذا البحث، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقًا، ويعبر عنها كيفيًا وكميًا. (عبيدات وعدس وكايد، ٢٠٠٧، ٢٤٧)

وقد استخدم الباحث – تحديدًا – المنهج الوصفي المسحي الميداني، الذي يتم بواسطته استجواب عينة من أفراد مجتمع الدراسة؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة. (العساف، ٢٠٠٣، ١٩١)

ثانيًا: بناء أداة البحث (الاستبانة)

وقع اختيار الباحث على الاستبانة لتكون أداة هذا البحث؛ لأنها من الأدواتالملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين. (عبيدات وعدسوكايد، ٢٠٠٧، ١٠٩)

وقد تم بناء الاستبانة وفقًا للخطوات التالية:

أ- تحديد مصادر بناء الاستبانة. اعتمد الباحث في بناء الاستبانة على:

- دراسة البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة ومعلمي التربية الخاصة.
- استطلاع آراء العديد من معلمي التربية الخاصة الموجودين بالميدان.

ب- بناء الاستبانة (في صورتها المبدئية).

في ضوء المصادر السابقة، تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية، وقد اشتملت على غلاف ومقدمة تخاطب المُحكَّمين والمرجو منهم في أثناء تحكيمها، ثم الجزء الأول من الاستبانة، ويشمل معلومات عن المحكم (الاسم، جهة العمل، المؤهل، سنوات الخبرة). أما القسم الثاني فقد اشتمل على خصائص معلم التربية الخاصة، وقد تم توزيعها في ستة محاور، هي:

- المحور الأول: الخصائص الأخلاقية لمعلم التربية الخاصة.
- المحور الثاني:الخصائص الأكاديمية العامة لمعلم التربية الخاصة.
- المحور الثالث:الخصائص الأكاديمية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية.
- المحور الرابع: الخصائص الأكاديمية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة البصرية.
- المحور الخامس: الخصائص الأكاديمية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة السمعية.
- المحور السادس: الخصائص الأكاديمية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة البدنية

ويندرج تحت كل محور العديد من الخصائص والمواصفات، وبذلك تم إعداد الاستبانة في صورتها المبدئية تمهيدًا لضبطها. [٢]

ت- ضبط الاستبانة.

تم ضبط الاستبانة والتحقق من صدقها وثباتها وفقًا للخطوات التالية:

١- صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة، وأنها صالحة لقياس ما وضعت منأجله وذلك من خلال:

- التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة: وتم ذلك من خلال عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس [٣]؛ لمعرفة آرائهم حول مدى أهمية العبارة (الخصيصة)، ومدى مناسبة صياغات العبارات، ومدى انتماء كل عبارة للمحور التي تندرج تحته. وقد أبدى المحكمون عددًا من الملاحظات والتعليقات، كان أبرزها دمج بعض العبارات في عبارة واحدة، وحذف بعض العبارات التي لا تمثل أهمية لمعلمي التربية الخاصة. وقد تم إعادة صياغة الاستبانة في ضوء آراء المحكمين.
- التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: فبعد إعادة صياغة الاستبانة، تم تطبيقها على عينة قوامها (٢٥) من المهتمين بالتربية الخاصة (معلمو إعاقة عقلية وإعاقة بصرية وإعاقة سمعية وإعاقة بدنية) (من غير العينة الأصلية للبحث)، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، كما تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة الكلية للقائمة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة ودرجة المحور المنتمية إليه ما بين (٠,٦٧ – ٠,٩) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة ما بين

---

(١) انظر ملحق (٢) "الاستبانة في صورتها المبدئية"

(٢) انظر ملحق (١) "قائمة المحكمين"

(٠,٦٥ – ٠,٨٩) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً، كما تراوحتمعاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للقائمةما بين (٠,٧١ – ٠,٩١) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

٢- ثبات الاستبانة: من خلال التطبيق السابق للاستبانة، قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات، حيث تراوحت معاملات ألفا لمحاور القائمةما بين (٠,٩٢-٠,٩٤)، كما بلغ معامل ألفا للدرجة الكلية للقائمة (٠,٩٣)،وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى ثبات الاستبانة.

وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق بعد التأكد من صدقها وثباتها. [٤]

ثالثًا: مجتمع البحث.تكوَّن مجتمع البحث من مجموعة من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس بالعديد من كليات التربية ومعلمي مدارس التربية الفكرية ومدارس النور ومدارس الأمل ومعاهد الإعداد البدني بمحافظة القليوبية.

رابعًا: تحديد عينة البحث.

تم اختيار عينة البحث بالطريقة القصدية، حيث تم اختيار (١٤٠) عضو هيئة تدريس ومعلما بطريقة عشوائية ممن أبدى الرغبة في تطبيق الاستبانة ليتم التطبيق عليهم، وبعد التطبيق عاد للباحث فقط (١١٠) استبانة، تم استبعاد منها (١٩) استبانات نتيجة عدم اكتمال استجابات فيها، وقلة جديتهم في تسجيل استجاباتهم على الاستبانة. وبذلك أصبحت العينة النهائية للبحث هي (٩١) عضو هيئة تدريس ومعلما. وقد اتسمت عينة البحث – وفقًا لمتغيرات المؤهل وسنوات الخبرة – بالخصائص التالية.

جدول (١)

يوضح خصائص عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات المختلفة

م	المتغيرات	تقسيمات المتغير	المعلمون وأعضاء هيئة التدريس	
			العدد	النسبة
١	المؤهل	بكالوريوس	٤٠	43.96%
		ماجستير	١٥	16.48%
٢		دكتوراه	٢٥	27.47%
		أستاذ وأستاذ مساعد	١١	12.09%
٣	سنوات الخبرة	أقل من٥ سنوات	٢٦	28.57%
		٥ -١٠ سنوات	٤٥	49.45%
		أكثر من١٠سنوات	٢٠	21.98%

(٣) انظر ملحق (٣) " الاستبانة في صورتها النهائية"

خامسًا: المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث في معالجاته الإحصائية، الأساليب التالية:

١- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة البحث.

٢- معامل ألفا كرونباخ لضبط الاستبانة.

٣- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لترتيب الاحتياجات وفقًا لاستجابات عينة البحث.

٤- اختبار تحليل التباين الأحادي (One way Anova) لدراسة الفروق بين المجموعات ذات المستويات الأربعة والثلاثة.

٥- اختبار شيفيه (Scheffe) لتحديد الفروق – إن وجدت–لصالح أي المجموعات.

وقد أسفر تطبيق هذه الأساليب الإحصائية عن العديد من النتائج يمكن إجمالها وتفسيرها من خلال تناول المحور التالي.

المحور الرابع: نتائج البحث وتفسيرها.

يستهدف هذا المحور عرض النتائج المتعلقة بأسئلة البحث، وتفسيرها. وتحقيقًا لهذا الهدف يتم تناول الآتي:

أولاً: نتائج تتعلق بالإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما الخصائص الأخلاقية لمعلمي التربية الخاصة في ضوء خصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (العقلية–السمعية – البصرية – البدنية– متعددي الإعاقة)؟

وللتعرف على درجة أهمية هذه الخصاص لمعلم التربية الخاصة، فقد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث لعبارات المحور الأول (الخصائص الأخلاقية لمعلم التربية الخاصة)، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٢)

يوضح استجابات عينة البحث على عبارات محور الخصائص الأخلاقية لمعلم التربية الخاصة

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
		النسبة %	مهمة جدا	مهمة	متوسطة الأهمية	مهمة إلى حد ما	غير مهمة		
١	القيام بواجباته بإخلاص وأمانة.	ك	٢٧	٢٥	١٨	١٣	٨	٣,٥٥	مهم
		%	٢٩,٦٧	٢٧,٤٧	١٩,٧٨	١٤,٢٩	٨,٧٩		
٢	الدقة في العمل والصدق.	ك	٣١	٢٥	١٦	١٢	٧	٣,٦٧	مهم
		%	٣٤,٠٧	٢٧,٤٧	١٧,٥٨	١٣,١٩	٧,٦٩		
٣	ألا يميز بين الطلاب على أي أساس كان.	ك	٢٧	٢٥	١٧	١٦	٦	٣,٥٦	مهم
		%	٢٩,٦٧	٢٧,٤٧	١٨,٦٨	١٧,٥٨	٦,٥٩		
٤	عدم إفشاء أسرار الطلاب.	ك	٢٩	٢٢	١٧	١٥	٨	٣,٥٤	مهم
		%	٣١,٨٧	٢٤,١٨	١٨,٦٨	١٦,٤٨	٨,٧٩		

٥	التعامل مع أولياء الأمور بأمانة.	ك	٢٧	٢٥	١٩	١٥	٥	٣,٥٩	مهم
		%	٢٩,٦٧	٢٧,٤٧	٢٠,٨٨	١٦,٤٨	٥,٤٩		
٦	احترام الطلاب وآرائهم ومعاملتهم بكل تقدير.	ك	٢٨	٢٧	١٥	١٤	٧	٣,٦	مهم
		%	٣٠,٧٧	٢٩,٦٧	١٦,٤٨	١٥,٣٨	٧,٦٩		
٧	إبداء الاهتمام لكل سلوكيات الطلاب وتقويم غير الصحيح	ك	٣٢	٢٥	١٥	١٢	٧	٣,٦٩	مهم
		%	٢٧	٢٥	١٨	١٣	٨		
المتوسط العام للمحور الفرعي الأول								٣,٦	مهم

وتم حساب المتوسط حسب المقياس الخماسي للمتوسط المرجح –الذي سيطبقه الباحث على جميع النتائج في هذه الدراسة–الآتي:

جدول رقم (٣) يوضح طريقة حساب المتوسط المرجح

من ١ إلى ١.٧٩	غير مهمة
من ١.٨٠ إلى ٢.٥٩	مهمة إلى حد ما
من ٢.٦٠ إلى ٣,٣٩	متوسطة الأهمية
من ٣,٤٠ إلى ٤.١٩	مهمة
من ٤.٢٠ إلى ٥	مهمة جدا

يتضح من الجدول (٢) أن المتوسط الحسابي لدرجة موافقة عينة البحث على الخصائص الأخلاقية لمعلمي التربية الخاصة الواردة في هذا المحور، قد تراوح بين (٣,٥٣) و(٣,٦٩)، وهو ما يعني أن هذه المواصفات والخصائص مهمة ويجب أن يتصف بها معلم التربية الخاصة. ويشير المتوسط العام لدرجة موافقة عينة البحث على الخصائص والمواصفات الأخلاقية في هذا المحور والبالغ(٣,٦) إلى أن درجة الموافقة على جميع الخصائص والمواصفات بالمحور مهمة.

وبذلك يستطيع الباحث أن يحكم على أهمية الخصائص الأخلاقية لمعلمي التربية الخاصة بأنها مهمة ويرجع ذلك – من وجهة نظر الباحث–إلى أن معلمي التربية الخاصة يتعاملون مع أشخاص غير عاديين ويتصفون في الغالب بالحساسية ويحتاجون معاملة خاصة في المعاملة، مع أن المعلمين جميعا لا بد أن يتصفوا بهذه الخصائص؛ إلا أن معلمي التربية الخاصة لا بد أن يتضمن برنامج تأهيلهم على مقرر في أخلاق المهنة لأنه كالطبيب فكل تلميذ عنده يعتبر عند أهله مريضا والمعلم هو من يقوم بعلاجه، لكنه عند المعلم فرد له حقوق ويستحق رعاية وعناية خاصة، وعليه فهناك أسرار تخص التلميذ وعائلته ويجب على المعلم مراعاة هذه المشاعر لدى الأسرة ولدى التلميذ نفسه.

ثانيًا: نتائج تتعلق بالإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: ما الخصائص والمواصفات الأكاديمية العامة لمعلمي التربية الخاصة في ضوء خصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (العقلية–السمعية – البصرية – البدنية– متعددي الإعاقة)؟

وللتعرف على أهمية الخصائص الأكاديمية العامة لمعلم التربية الخاصة، فقد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث لعبارات المحور الثاني (الخصائص الأكاديمية العامة لمعلم التربية الخاصة)، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٤)

يوضح استجابات عينة البحث على عبارات محور الخصائص الأكاديمية العامة لمعلم التربية الخاصة

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
		النسبة %	مهمة جدا	مهمة	متوسطة الأهمية	مهمة إلى حد ما	غير مهمة		
١	قادر على تشخيص حالة الطفل من خلال ملاحظاته العملية.	ك	٣٥	٢٥	١٥	١٢	٤	٣,٨٢	مهمة
		%	٣٨,٤٦	٢٧,٤٧	١٦,٤٨	١٣,١٩	٤,٤٠		
٢	قادر على تحليل ما يسمع من الطفل أو المحيطين به.	ك	٤٠	٢٩	١٥	٦	١	٤,١١	مهمة
		%	٤٣,٩٦	٣١,٨٧	١٦,٤٨	٦,٥٩	١,١٠		
٣	قادر على اختيار الأسئلة المناسبة التي يوجهها للطفل أو الوالدين	ك	٣٨	٢٦	١٥	١٠	٢	٣,٩٧	مهمة
		%	٤١,٧٦	٢٨,٥٧	١٦,٤٨	١٠,٩٩	٢,٢٠		
٤	لديه نظرية كافيه حول المقاييس النفيسة	ك	٣٥	٢٢	١٧	١٢	٥	٣,٧٧	مهمة
		%	٣٨,٤٦	٢٤,١٨	١٨,٦٨	١٣,١٩	٥,٤٩		
٥	لديه خبرة عملية كافية في مجال تطبيق الاختبارات المختلفة	ك	٣٢	٣٣	١٥	٩	٢	٣,٩٢	مهمة
		%	٣٥,١٦	٣٦,٢٦	١٦,٤٨	٩,٨٩	٢,٢٠		
٦	لديه القدرة على تفسير نتائج الاختبار	ك	٣٤	٣٣	١٥	٦	٣	٣,٩٨	مهمة
		%	٣٧,٣٦	٣٦,٢٦	١٦,٤٨	٦,٥٩	٣,٣٠		
٧	قادر على تفسير السلوك الصادر عن المفحوص (ناتج من ظروف بيئية أو إعاقة).	ك	٣٥	٣٠	١٥	٧	٤	٣,٩٣	مهمة
		%	٣٨,٤٦	٣٢,٩٧	١٦,٤٨	٧,٦٩	٤,٤٠		
٨	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	ك	٥٠	٣٠	٦	٣	٢	٤,٣٥	مهمة جدا
		%	٥٤,٩٥	٣٢,٩٧	٦,٥٩	٣,٣٠	٢,٢٠		

٩	تقسيم أوقات التعلم إلى فترات بينها أوقات للراحة واللعب والمتعة	ك	٤٨	٣١	٧	٣	٢	٤,٣٢	مهمة جدا
		%	٥٢,٧٥	٣٤,٠٧	٧,٦٩	٣,٣٠	٢,٢٠		
١٠	يعرف متى يكون الطالب في حاجة إلى مساعدة	ك	٤٥	٣٥	٦	٣	٢	٤,٣	مهمة جدا
		%	٤٩,٤٥	٣٨,٤٦	٦,٥٩	٣,٣٠	٢,٢٠		
١١	يعرف القيود وتأثيرها على تحديد التوقعات المعقولة للطالب	ك	٤١	٣٦	٨	٣	٣	٤,٢	مهمة جدا
		%	٤٥,٠٥	٣٩,٥٦	٨,٧٩	٣,٣٠	٣,٣٠		
١٢	يعرف كيفية التعامل مع حالات الطوارئ الناجمة عن حالة الطالب	ك	٤٢	٣٦	٧	٢	٤	٤,٢١	مهمة جدا
		%	٤٦,١٥	٣٩,٥٦	٧,٦٩	٢,٢٠	٤,٤٠		
١٣	يعلم أن الطالب هو فرد، وليس حالة صحية	ك	٤٠	٣٠	١٢	٧	٢	٤,٠٩	مهمة
		%	٤٣,٩٦	٣٢,٩٧	١٣,١٩	٧,٦٩	٢,٢٠		
١٤	يجري محادثات مع الطالب حول ما يعمل	ك	٣٤	٣٠	١٠	١٠	٧	٣,٨١	مهمة
		%	٣٧,٣٦	٣٢,٩٧	١٠,٩٩	١٠,٩٩	٧,٦٩		
١٥	يسعى أولا إلى فهم الطالب كشخص	ك	٢٧	٢٥	١٨	١٣	٨	٣,٥٥	مهمة
		%	٢٩,٦٧	٢٧,٤٧	١٩,٧٨	١٤,٢٩	٨,٧٩		
١٦	يتأكد من أن جميع الأنشطة تشمل جميع الطلاب وأن تكون مرنة وتقبل الاقتراحات	ك	٣١	٢٥	١٦	١٢	٧	٣,٦٧	مهمة
		%	٣٤,٠٧	٢٧,٤٧	١٧,٥٨	١٣,١٩	٧,٦٩		
١٧	يتدرج في الدروس بما يتيح لكل طالب فرصة التعلم الحقيقي	ك	٢٧	٢٥	١٧	١٦	٦	٣,٥٦	مهمة
		%	٢٩,٦٧	٢٧,٤٧	١٨,٦٨	١٧,٥٨	٦,٥٩		
المتوسط العام للمحور الفرعي الثاني								٣,٩٧	مهمة

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لدرجة موافقة عينة الدراسة على الخصائص الأكاديمية العامة لمعلمي التربية الخاصة الواردة في هذا المحور، قد تراوح بين (٣,٥٥) و(٤,٣٥)، أي أن متوسط درجة الأهمية في هذا المحور بين مهمة ومهمة جدا. في حين يشير المتوسط العام لدرجة أهمية هذه الخصائص والمواصفات وضرورة توافرها لدى معلم التربية

الخاصة الواردة في هذا المحور بلغت (٣,٩٧). وعليه؛ فإن جميع الخصائص والمواصفات الواردة في هذا المحور تعتبر ضرورية ولازمة لمعلمي التربية الخاصة، ويجب تأهيل معلمي التربية الخاصة بما يجعلهم يتصفون بهذه الخصائص والمواصفات، ولا ينبغي أن يقوم بالتدريس لهذه الفئة إلا من يمتلك تلك الخصائص والمواصفات الأكاديمية العامة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي:

- معلم التربية الخاصة لابد أن يكون على دراية بأدوات وإجراءات التشخيص والعلاج بجانب درايته بطرق التدريس والتقويم، حيث يتعامل مع أفراد ذوي احتياجات خاصة وتتابين الفروق الفردية فيما بينهم، وقد يحتاج كل فرد إلى برنامج تدريسي خاص به إلى جانب برنامج علاجي، فهو محتاج إلى معرفة بناء وسائل التشخيص وتطبيقها وإلى بناء برامج علاجية وتطبيقها، إلى جانب المهارات الأكاديمية والخصائص والمواصفات التي يتصف بها معلم العاديين.

ثالثاً: نتائج تتعلق بالإجابة عن السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: ما الخصائص والمواصفات الأكاديمية لمعلمي التربية الخاصة في ضوء خصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (العقلية)؟

وللتعرف على أهمية الخصائص والمواصفات الأكاديمية لمعلمي ذوي الإعاقة العقلية وما يجب أن يتوافر لديهم من خصائص ومواصفات؛ فقد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث لعبارات المحور الثالث (الخصائص الأكاديمية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية)، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٥)

يوضح استجابات عينة البحث على عبارات محور الخصائص الأكاديمية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
		النسبة %	مهمة جدا	مهمة	متوسطة الأهمية	مهمة إلى حد ما	غير مهمة		
١	قادر على اتخاذ الاحتياطات اللازمة تحسب لحدوث حالات الصرع والتشنجات أثناء عملية التدريس	ك	٣٣	٢٥	١٥	١٢	٦	٣,٧٤	مهمة
		%	٣٦,٢٦	٢٧,٤٧	١٦,٤٨	١٣,١٩	٦,٥٩		
٢	يستخدم إستراتيجيات تعتمد على مختلف الحواس	ك	٣٨	٢٧	١٧	٦	٣	٤	مهمة
		%	٤١,٧٦	٢٩,٦٧	١٨,٦٨	٦,٥٩	٣,٣٠		
٣	يعتمد على التكرار زيادة على الحد اللازم للتعلم	ك	٣٦	٢٩	١١	١٠	٥	٣,٨٩	مهمة
		%	٣٩,٥٦	٣١,٨٧	١٢,٠٩	١٠,٩٩	٥,٤٩		
٤	يقدم النماذج الحية والملموسة عند التعلم ليسهل عليهم الإدراك الصحيح للمعارف والمعلومات	ك	٣٥	٢٣	١٧	١١	٥	٣,٧٩	مهمة
		%	٣٨,٤٦	٢٥,٢٧	١٨,٦٨	١٢,٠٩	٥,٤٩		

٥	يستخدم الأساليب التعليمية وطرق التدريس لهذه الفئة مثل " التعليم المباشر، التعليم بالتقليد والنمذجة، الألعاب التعليمية"	ك	٣٦	٣٤	٩	٩	٣	٤	مهمة
		%	٣٩,٥٦	٣٧,٣٦	٩,٨٩	٩,٨٩	٣,٣٠		
٦	يعتمد في التدريس على الوسائل السمعية والبصرية التي تجذب انتباه هؤلاء التلاميذ والتي تعوضهم عن القصور السمعي والبصري	ك	٣٤	٣٥	١٠	٦	٦	٣,٩٣	مهمة
		%	٣٧,٣٦	٣٨,٤٦	١٠,٩٩	٦,٥٩	٦,٥٩		
٧	يكتب المواد التعليمية المقدمة لهؤلاء التلاميذ بخط واضح وكبير بحيث يسهل قراءتها	ك	٣٣	٣٠	١٥	٦	٧	٣,٨٤	مهمة
		%	٣٦,٢٦	٣٢,٩٧	١٦,٤٨	٦,٥٩	٧,٦٩		
٨	يتوفر فيه علو الصوت ووضوحه حتى يعوض القصور السمعي لديهم	ك	٣٦	٣٥	٩	٨	٣	٤,٠٢	مهمة
		%	٣٩,٥٦	٣٨,٤٦	٩,٨٩	٨,٧٩	٣,٣٠		
٩	يصمم وينفذ الألعاب والأنشطة اللغوية التي تتيح للتلاميذ حرية الحركة والعمل الجماعي	ك	٣١	٣٤	١٢	٨	٦	٣,٨٤	مهمة
		%	٣٤,٠٧	٣٧,٣٦	١٣,١٩	٨,٧٩	٦,٥٩		
المتوسط العام للمحور الفرعي الثالث								٣,٨٩	مهمة

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لدرجة أهمية الخصائص والمواصفات الأكاديمية الخاصة بمعلمي ذوي الإعاقة العقلية في هذا المحور، قد تراوح بين (٣,٧٤) و(٤,٠٢)، أي أن متوسط درجة الاتفاق على أهمية هذه الخصائص والمواصفات لمعلم ذوي الإعاقة الواردة في هذا المحور كلها مهمة، كما يشير المتوسط العام لدرجة الاتفاق على أهمية هذه الخصائص إلى(٣,٨٩). وعليه، فإن الخصائص والمواصفات في هذا المحور تعتبر ضرورية ولازمة لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن معلمي الإعاقة الفكرية يحتاجون إلى مواصفات أكاديمية خاصة تؤهلهم للعمل مع ذوي الإعاقة العقلية بجانب المواصفات والخصائص الأخلاقية والخصائص والمواصفات الأكاديمية العامة، حيث إن التلميذ المعاق عقليا لديه قصور في أهم مكون وأهم عضو يحتاج إليه الإنسان في التعلم ألا وهو العقل، وفي الغالب يتبع ذلك قصور في الأعضاء الأخرى كالسمع والنطق والبصر، وربما صاحبه قصور في الجانب الجسدي، وكل ذلك يقتضي تأهيل خاص لمعلم ذوي الإعاقة العقلية.

رابعاً: نتائج تتعلق بالإجابة عن السؤال الرابع:

١- ينص السؤال الرابع على: ما الخصائص والمواصفات الأكاديمية لمعلمي التربية الخاصة في ضوء خصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (السمعية)؟

وللتعرف على أهمية الخصائص والمواصفات الأكاديمية الخاصة بمعلم الإعاقة السمعية فقد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث لعبارات المحور الرابع الخصائص الأكاديمية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة السمعية، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٦)

يوضح استجابات عينة البحث على عبارات محور الخصائص الأكاديمية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة السمعية

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
		النسبة %	مهمة جدا	مهمة	متوسطة الأهمية	مهمة إلى حد ما	غير مهمة		
١	يستخدم التعزيز غير السمعي وإظهار الحركات والانفعالات بشكل مرئي عند التعامل مع ذوي الإعاقة السمعية	ك	٣٣	٢٦	١٦	١٢	٤	٣,٧٩	مهمة
		%	٣٦,٢٦	٢٨,٥٧	١٧,٥٨	١٣,١٩	٤,٤٠		
٢	يستخدم باقي الحواس لدى ذوي الإعاقة السمعية لزيادة عدد المفردات والمعاني	ك	٤٠	٢٨	١٦	٦	١	٤,١	مهمة
		%	٤٣,٩٦	٣٠,٧٧	١٧,٥٨	٦,٥٩	١,١٠		
٣	يستخدم إستراتيجيات التعلم القائمة على التكرار، واختصار التوجيهات كلما أمكن	ك	٣٨	٢٧	١٤	١٠	٢	٣,٩٨	مهمة
		%	٤١,٧٦	٢٩,٦٧	١٥,٣٨	١٠,٩٩	٢,٢٠		
٤	ينوع طرائق التدريس وخاصة التي تعتمد على حواس البصر واللمس والتذوق	ك	٣٥	٢٦	١٣	١٢	٥	٣,٨١	مهمة
		%	٣٨,٤٦	٢٨,٥٧	١٤,٢٩	١٣,١٩	٥,٤٩		
٥	يهتم بالعلاقات الاجتماعية والأنشطة الجماعية التي تُخرج المعاق سمعيا من العزلة إلى التفاعل مع الآخرين	ك	٢٧	٢٤	٢٠	١٥	٥	٣,٥٨	مهمة
		%	٢٩,٦٧	٢٦,٣٧	٢١,٩٨	١٦,٤٨	٥,٤٩		
٦	يجيد لغة الإشارة (أداء وفهما وترجمة وتدريسا)	ك	٥٠	٢٦	٩	٤	٢	٤,٣	مهمة جدا
		%	٥٤,٩٥	٢٨,٥٧	٩,٨٩	٤,٤٠	٢,٢٠		
	المتوسط العام للمحور الفرعي الرابع							٣,٩٢	مهمة

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لدرجة اتفاق عينة البحث على أهمية الخصائص والمواصفات الأكاديمية الخاصة بمعلمي المعاقين سمعيا في هذا المحور، قد تراوح بين (٣,٥٨) و(٤,٣)، مما يعني أن هذه الخصائص والمواصفات في هذا المحور كلها مهمة ومهمة جدا لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية، وأكثرها أهمية ضرورة استخدام المعلم لباقي الحواس عند التدريس للمعاقين سمعيا وإجادة لغة الإشارة. كما يشير المتوسط العام لدرجة اتفاق عينة البحث في هذا

المحور والبالغ(٣,٨٥) إلى أن درجة الموافقة على جميع الخصائص والمواصفات بالمحور مهمة. وعليه، فإن جميع الخصائص والمواصفات الواردة في هذا المحور تعتبر ضرورية ولازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية ويجب أن يتميز بها معلم التربية الخاصة لهذه الفئة.

ويمكن تفسير ذلك بما يلي:

ذو الإعاقة السمعية قد فقد أهم حاسة لدى الإنسان عند تعلمه وهي السمع، ومن البدهي أن المعاق سمعيا رغم سلامة أعضائه الأخرى – الجهاز الصوتي –إلا أنه يفقد القدرة على الكلام لكونه فاقد القدرة على السمع، ويحتاج إلى أن يكون التركيز في تعليمه على حاسة البصر في الغالب ومن خلال لغة الإشارة التي يتم التدريس بها، كما لابد للمعلم من القدرة على استخدام طرق تدريسية تعتمد على حاستي الشم واللمس –أيضا–، والاهتمام بالأشياء المجردة والمفاهيم التي لا تدرك بالسماع.

خامسًا: نتائج تتعلق بالإجابة عن السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على: ما الخصائص والمواصفات الأكاديمية العامة لمعلمي التربية الخاصة في ضوء خصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية)؟

وللتعرف على أهمية الخصائص والمواصفات الأكاديمية الخاصة بمعلم الإعاقة البصرية، فقد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث لعبارات المحور الخامس (الخصائص الأكاديمية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة البصرية)، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٧)

يوضح استجابات عينة البحث على عبارات محور الخصائص الأكاديمية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة البصرية

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
		النسبة %	مهمة جدا	مهمة	متوسطة الأهمية	مهمة إلى حد ما	غير مهمة		
١	يعد برنامجا تربويا خاصا لكل معاق يتناسب مع قدراتهومستوى ذكائه وخبراته الاجتماعية والدراسية	ك	٣٠	٢٥	٢٥	٨	٣	٣,٧٨	مهمة
		%	٣٢,٩٧	٢٧,٤٧	٢٧,٤٧	٨,٧٩	٣,٣٠		
٢	يستخدم طرق التدريس المناسبة للمعاقينبصريًا ويكيفها بما يتلاءم وطبيعة الإعاقةالبصرية.	ك	٣٢	٢٩	٢٦	٣	١	٣,٩٧	مهمة
		%	٣٥,١٦	٣١,٨٧	٢٨,٥٧	٣,٣٠	١,١٠		
٣	يختار الأنشطة التعليميةالملائمة للتلاميذ المعاقين بصريًا ويوظفها في خدمة أهداف التدريس	ك	٢٩	٢٦	٢٦	٨	٢	٣,٧٩	مهمة
		%	٣١,٨٧	٢٨,٥٧	٢٨,٥٧	٨,٧٩	٢,٢٠		
٤	يختار الوسائل التعليميةالمناسبة لطبيعة الإعاقةالبصريةوالقدرة علىإجراء التعديلات المناسبة في تلك الوسائل	ك	٣٤	٢٢	٢٤	٦	٥	٣,٨١	مهمة
		%	٣٧,٣٦	٢٤,١٨	٢٦,٣٧	٦,٥٩	٥,٤٩		
٥	يستخدم الأمثلة الحياتية والحقيقية،	ك	٢٦	٢٠	٢٥	١٥	٥	٣,٥٢	مهمة

	واستخدامالمواد الملموسة يمكن أن تساعد في ربط التعلم المجرد بخبرة المعاق بصريًا	%	٢٨,٥٧	٢١,٩٨	٢٧,٤٧	١٦,٤٨	٥,٤٩		
٦	يجيد لغة برايل (قراءة وكتابة وتدريسا)	ك	٥٣	١٧	١٥	٣	٣	٤,٢٥	مهمة جدا
		%	٥٨,٢٤	١٨,٦٨	١٦,٤٨	٣,٣٠	٣,٣٠		
المتوسط العام للمحور الفرعي الخامس								٣,٨٥	مهمة

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لدرجة اتفاق عينة البحث على أهمية الخصائص والمواصفات الأكاديمية الخاصة بمعلمي المعاقين بصريا الواردة في هذا المحور، قد تراوح بين (٣,٥٢) و(٤,٣)، وهي متوسطات تراوحت بين مهمة ومهمة جدا،كما يشير المتوسط العام لدرجة اتفاق عينة البحث على أهمية الخصائص والمواصفات الأكاديمية الخاصة بمعلمي المعاقين بصريا الواردة في هذا المحور والبالغ (٣,٩٢) إلى أن درجة الاتفاق على جميع الخصائص والمواصفات بالمحور جاءت بدرجة مهمة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن ذوي الإعاقة البصرية لهم – أيضا – خصائص تحتاج إلى معلم له مواصفات وخصائص أكاديمية معينة حتى يراعي ما لدى طلابه من احتياجات تربوية، فالمعاق بصريا هو من أكثر المعاقين قدرة على التعلم ولا يجد صعوبة إلا فيما يتعلق بمفاهيم الضوء واللون لفقده القدرة على الإبصار ولكن حاسة سمعه تعمل وبكفاءة، لذا لا بد للمعلم لذوي الإعاقة البصرية أن يتصف بخصائص ومواصفات أكاديمية تمكنه من التدريس لهذه الفئة معتمدا على حواسه الأخرى، وله القدرة على تعليمه القراءة والكتابة من خلال حاسة اللمس – طريقة برايل– وهي أهم المواصفات والخصائص الأكاديمية لمعلم التربية الخاصة لذوي الإعاقة البصرية من وجهة نظر عينة الدراسة.

سادسا: نتائج تتعلق بالإجابة عن السؤال السادس:

١- ينص السؤال السادس على: ما الخصائص والمواصفات الأكاديمية العامة لمعلمي التربية الخاصة في ضوء خصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (البدنية)؟

وللتعرف على أهمية الخصائص والمواصفات الأكاديمية الخاصة بمعلم الإعاقة البدنية، فقد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث لعبارات المحور السادس (الخصائص الأكاديمية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة البدنية)، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٨)

يوضح استجابات عينة البحث على عبارات محور الخصائص الأكاديمية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة البدنية

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
		النسبة %	مهمة جدا	مهمة	متوسطة الأهمية	مهمة إلى حد ما	غير مهمة		
١	يشارك المتخصصين في العلاج الطبيعي والطبي بأفكار عن تعديلات في الفصول الدراسية من شأنها ضمان أكبر فرصة للنجاح.	ك	٣١	٢٤	٢٦	٦	٤	٣,٧٩	مهمة
		%	٣٤,٠٧	٢٦,٣٧	٢٨,٥٧	٦,٥٩	٤,٤٠		

٢	يدرس فصله بعناية من أجل جعل كل شيء يمكن الوصول إليه	ك	٣١	٢٩	٢٤	٥	٢	٣,٩	مهمة
		%	٣٤,٠٧	٣١,٨٧	٢٦,٣٧	٥,٤٩	٢,٢٠		
٣	يصمم الدروس التي تقدم بدائل للتعلم الحركي والتعلم الذي يتطلب المهارات الحركية الدقيقة المناسبة للمعاقين جسديا	ك	٣٣	٢٤	٢٢	١٠	٢	٣,٨٤	مهمة
		%	٣٦,٢٦	٢٦,٣٧	٢٤,١٨	١٠,٩٩	٢,٢٠		
٤	يقيم نظام الأصدقاء بحيث يمكن تدوين الملاحظات للطالب ذي الإعاقة الجسدية	ك	٣٥	٢٢	٢١	٨	٥	٣,٨١	مهمة
		%	٣٨,٤٦	٢٤,١٨	٢٣,٠٨	٨,٧٩	٥,٤٩		
٥	ترتيب الغرفة الدراسية بحيث يمكن للجميع التحرك بسهولة	ك	٢٦	٢٥	٢٤	١٢	٤	٣,٦٣	مهمة
		%	٢٨,٥٧	٢٧,٤٧	٢٦,٣٧	١٣,١٩	٤,٤٠		
المتوسط العام للمحور الفرعي السادس								٣,٧٩	مهمة

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي لدرجة موافقة عينة البحث على الخصائص والمواصفات الأكاديمية الخاصة بمعلم التربية الخاصة لذوي الإعاقة البدنية الواردة في هذا المحور، قد تراوح بين (٣,٦٣) و(٣,٩)، أي أنها جميعا خصائص ومواصفات مهمة. كما يشير المتوسط العام لدرجة اتفاق عينة البحث على أهمية الخصائص والمواصفات الواردة في هذا المحور والبالغ (٣,٧٩) إلى أن درجة الموافقة على جميع الخصائص والمواصفات بالمحور مهمة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن ذوي الإعاقة البدنية لديهم كل ما يساعدهم على التعلم إلا في جانب واحد وهو الجانب الحركي، فهم يمتلكون جميع حواس التعلم المهمة السمع والبصر، كما لا يعانون من قصور في القدرات العقلية، لذا يجدون الصعوبة في التعلم الحركي أو أداء المهارات الحركية مع اختلاف نوع الإعاقة الحركية لديهم، كما يحتاجون إلى صفوف دراسية منظمة بطريقة معينة تسهل لهم الحركة داخل الصف، وإلى العلاج الطبيعي لمساعدتهم على تلافي آثار الإعاقة لديهم، لذا جاءت المواصفات والخصائص المذكورة لمعلم ذوي الإعاقة العقلية لتلبي تلك الاحتياجات والخصائص لدى تلاميذهم.

سادسًا: نتائج تتعلق بالإجابة عن السؤال السابع:

ينص السؤال السادس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير عينة البحث لأهمية خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في كل محور من محاور الاستبانة، تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير عينة البحث لأهمية خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في كل محور من محاور الاستبانة، تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة فقد قام الباحث بالآتي:

١- تحديد الفروق بين المعلمين تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات تقديرات عينة البحث لأهمية خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في كل محور من محاور الاستبانة، تعزى لمتغير المؤهل

الدراسي، فقد استخدم الباحث اختبار "ف One way Anova " لإيجاد الفروق بين المجموعات الأربعة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩)
يوضح الفرق بين متوسطات تقديرات عينة البحث وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي

المحاور	المجموعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٥,١	٣	١,٧	١,٧	٠,١٦
	داخل المجموعات	٨٥,٥	٨٧	٠,٩٨		
	الكلي	٩٠,٦	٩٠			
المحور الثاني	بين المجموعات	١,٨	٣	٠,٦	١,٣	٠,٢٧
	داخل المجموعات	٣٩,٦	٨٧	٠,٤٥		
	الكلي	٤١,٤	٩٠			
المحور الثالث	بين المجموعات	٣,٨٣	٣	١,٢	٠,٩٧	٠,٤١
	داخل المجموعات	١١٤,٥	٨٧	١,٣		
	الكلي	١١٨,٤	٩٠			
المحور الرابع	بين المجموعات	٣,٦	٣	١,٢	١,٠١	٠,٣٩
	داخل المجموعات	١٠٣,١٦	٨٧	١,١٨		
	الكلي	١٠٦,٧	٩٠			
المحور الخامس	بين المجموعات	١,٨	٣	٠,٦	٠,٥٢	٠,٦٦
	داخل المجموعات	٩٨,٩	٨٧	١,١		
	الكلي	١٠٠,٧	٩٠			
المحور السادس	بين المجموعات	٢,٢٩	٣	٠,٧٦	٠,٦٢	٠,٦
	داخل المجموعات	١٠٦,٣	٨٧	١,٢		
	الكلي	١٠٨,٥٩	٩٠			

يتضح من الجدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في كل محور من محاور الاستبانة، وفي هذه الحال لا يحتاج الباحث إلى تطبيق اختبار شيفيه لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ويمكن تفسير ذلك بأن الخصائص والمواصفات المدرجة في الاستبانة ذات أهمية لمعلم التربية الخاصة من وجهة نظر عينة البحث بغض النظر عن المؤهل الدراسي سواء كان (بكالوريوس–ماجستير – دكتوراه – أستاذ وأستاذ مساعد).

٢- تحديد الفروق بين المعلمين تبعًا لمتغير الخبرة.

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات تقديرات عينة البحث لأهمية خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في كل محور من محاور الاستبانة، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، فقد استخدم الباحث اختبار "ف One way Anova " لإيجاد الفروق بين المجموعات الأربعة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

يوضح الفرق بين متوسطات تقديرات عينة البحث وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المحاور	المجموعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٥,٥	٢	٢,٧	٢,٨	٠,٠٦
	داخل المجموعات	٨٥,١٥	٨٨	٠,٩٦		
	الكلي	٩٠,٦	٩٠			
المحور الثاني	بين المجموعات	٠,٤١	٢	٠,٢١	٠,٤٥	٠,٦
	داخل المجموعات	٤٠,٩	٨٨	٠,٤٦		
	الكلي	٤١,٤	٩٠			
المحور الثالث	بين المجموعات	٣,٧	٢	١,٨	١,٤	٠,٢٤
	داخل المجموعات	١١٤,٦	٨٨	١,٣		
	الكلي	١١٨,٤	٩٠			
المحور الرابع	بين المجموعات	٣,٧	٢	١,٨	١,٥	٠,٢١
	داخل المجموعات	١٠٣,٠٦	٨٨	١,١٧		
	الكلي	١٠٦,٧	٩٠			
المحور الخامس	بين المجموعات	٣,٦	٢	١,٨	١,٦	٠,١٩
	داخل المجموعات	٩٧,٠٩٥	٨٨	١,١		
	الكلي	١٠٠,٧	٩٠			
المحور السادس	بين المجموعات	٣,٦	٢	١,٨	١,٥	٠,٢٢
	داخل المجموعات	١٠٤,٩	٨٨	١,١٩		

المحاور	المجموعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
	الكلي	١٠٨,٥	٩٠			

يتضح من الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في كل محور من محاور الاستبانة، وفي هذه الحال لا يحتاج الباحث – أيضا– إلى تطبيق اختبار شيفيه لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ويمكن تفسير ذلك بأن الخصائص والمواصفات المدرجة في الاستبانة ذات أهمية لمعلم التربية الخاصة من وجهة نظر عينة البحث بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة سواء كان (أقل من ٥ سنوات – من ٥ إلى سنوات ١٠– أكثر من ١٠ سنوات)، أن هذه الخصائص والمواصفات لا بد أن يتصف بها معلم التربية الخاصة ولا بد من تضمينها لمقررات إعداد معلمي التربية الخاصة، حيث يحتاج التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة إلى معلمين يراعون خصائصهم المختلفة (الجسمية – العقلية – الاجتماعية – التربوية – النفسية)

سادسًا: التوصيات والمقترحات.

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم عدد من التوصيات والمقترحات فيما يلي:

١– توصيات البحث: في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يوصي الباحث بالآتي:

- تضمين برامج إعداد معلم التربية الخاصة لمقررات أخلاق المهنة وتقويم الطلاب المعلمين في هذه المقررات بما يضمن تخريج معلمين مؤهلين أخلاقيا للتدريس والتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- وضع برامج ومقررات لمعلم التربية الخاصة تؤهله أكاديميا للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، والتركيز على مهارات التشخيص والعلاج والتقويم.
- وضع برامج ومقررات لمعلم كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة انطلاقا من خصائصها.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية في لغة الإشارة حتى يتمكن منها المعلم تدريسا وأداء وترجمة.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي ذوي الإعاقة البصرية في لغة برايل حتى يتمكن منها تدريسا وكتابة وقراءة.

٢– مقترحات البحث. يمكن اقتراح عدد من الأفكار البحثية المنبثقة عن البحث الحالي، منها:

- برنامج مقترح لتنمية كفايات معلمي التربية الفكرية في ضوء خصائص التلاميذ.
- برنامج مقترح لتنمية كفايات معلمي مدارس النور للمكفوفين في ضوء خصائص التلاميذ.
- برنامج مقترح لتنمية كفايات معلمي مدارس الأمل للصم والبكم في ضوء خصائص التلاميذ.
- برنامج مقترح لتنمية كفايات معلمي معاهد ذوي الإعاقة البدنية في ضوء خصائص التلاميذ.
- تقويم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في كليات التربية في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- خصائص ومواصفات معلمي الموهوبين وذوي صعوبات التعلم في ضوء خصائص التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

١) أحمد جابر، بهاء الدين جلال (٢٠١٠): دليل مدرس التربية الخاصة لتخطيط البرامج وطرق التدريس للأفراد المعاقين ذهنيا، ط١، القاهرة، دار العلوم للنشر.

٢) إسماعيل شرف (د ت): تأهيل المعوقين، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٣) إقبال إبراهيم مخلوف (١٩٩١): الرعاية الاجتماعية وخدمات المعوقين، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٤) أمل معوض الهجرسي (٢٠٠٢): تربية الأطفال المعوقين عقليا. الطبعة الأولى . القاهرة . دار الفكر العربي.

٥) جمال الخطيب (١٩٩٧): الإعاقة السمعية، عمان، الجامعة الأردنية.

٦) جمال الخطيب ومنى الحديدي (١٩٩٧): مدخل إلى التربية الخاصة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٧) جمال عطية خليل فايد (١٩٩٦): أثر اختلاف أنماط كف البصر على بعض المتغيرات النفسية لدى المكفوفين والمتطلبات النفسية والتربوية لرعايتهم، ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.

٨) ريهام علي السيد (٢٠١٢): إعداد معلم التربية الخاصة وتنميته مهنيا في جمهورية مصر العربية: دراسة تحليلية، مجلة البحث العلمي في التربية – مصر، ع ١٣ ج ٢، ص ص ٦٩١-٧١٠.

٩) زينب محمود شقير (١٩٩٩). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين،الخصائص، صعوبات التعلم،التعليم، البرامج، التأهيل. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

١٠)----------(٢٠٠٤):إعدادمعلمالتربيةالخاصةبينالواقعوالمأمول، المؤتمر العلمي التاسع " معايير ومستويات التعليم الجامعي في مصر"، كلية التربية –جامعة طنطا، ص ص ١-١٨.

١١)سامي محمد نصار، هوازن محمد أحمد، دينا حسن عبد الشافي(٢٠١٥): إعداد معلم التربية الخاصة: خبرات عالمية، مجلة العلوم التربوية–مصر، مج ٢٣ ع ٤، ص ص٦٨٧-٧١٧.

١٢)----------(٢٠١٦): إعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية–مصر، مج ٢٤ ع ١، ص ص٥٩٥-٦٢٥.

١٣)سري محمد رشدي(٢٠١٠): إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة، المؤتمر العلمي العاشر" البحث التربوي في الوطن العربي – رؤى مستقبلية"، كلية التربية، جامعة الفيوم، ٢٠-٢١ أبريل، ص ص١٦١-١٩١

١٤)صالح عبد الله هارون(٢٠١٢): تصور مقترح للكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة في مجال إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، مجلة كلية التربية – السودان، مج ٤، ع ٦، ص ص ١١-٣٠.

١٥)صبحي سليمان (٢٠٠٨): تربية الطفل المعاق، ط ٢، القاهرة، دار الفاروق للنشر.

١٦)عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٩): سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة " أساليب التعرف والتشخيص"، جـ٢، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

١٧)عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠١): سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٨)عبد الناصر أنيس عبد الوهاب(٢٠١٠):دوركلياتالتربيةفيإكسابخريجيهاالمعرفةالتربويةالضروريةفيمجاليالتربية العامةوالتربيةالخاصة فيضوءالمعاييرالأكاديميةالقياسيةلبرامجإعدادالمعلم،المؤتمرالعلميالثانيعشر)حالالمعرفةالتربويةالمعاصرة– مصرأنموذجاً، كلية التربية – جامعة طنطا، مج ٢، ص ص ٨٣–١٣٨.

١٩)ذوقانعبيدات وعبد الرحمنعدس وعبد الحقكايد (٢٠٠٧). البحث العلمي: مفهومه، وأدواته، وأساليبه. ط (١٠)، عمان: دار الفكر.

٢٠)العساف، صالح حمد (٢٠٠٣). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

٢١)على عبد النبي محمد (١٩٩٨): التقبل الاجتماعي لدى المراهقين الصم وضعاف السمعوالعاديين–دراسة مقارنة، بحوث المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية، القاهرة (٨–١٠ديسمبر)، مج ٢.

٢٢)علي سعد، وحيد حافظ، ماهر شعبان (٢٠٠٩): تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصةبين النظرية والتطبيق، القاهرة،إيتراك للطباعة.

٢٣) عمرو رفعت عمر (١٩٩٨): فاعلية برنامج إرشادي في تعديل بعض الاتجاهات الوالدية نحو أبنائهم من ذوي الحاجات الخاصة – فاقدي السمع والمتخلفين عقلياً، والذين يعانون من التبول اللاإرادي، دراسات وبحوث المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية،القاهرة، (٨ –١٠ ديسمبر)، مج٢.

٢٤)غسان عبد الحي أبو الفخر (٢٠٠٠): المعوقون حسياً، والصعوبات المرافقة لإعاقاتهم – دراسة ميدانية على مؤسستي المكفوفين والصم بدمشق، مجلة شئون اجتماعية، عدد (٦٧)، السنة (١٧).

٢٥)كمال إبراهيم مرسي (١٩٩٨): مرجع في علم التخلف العقلي، القاهرة، دار النشر للجامعات.

٢٦)كمال سالم سيسالم (١٩٩٧): المعاقون بصريا–خصائصهم ومناهجهم، ط١، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٢٧)مجدي عزيز إبراهيم(٢٠٠٣): مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٨)محمد ناصر قطبي ومحمد بركة (١٩٩٤): " نحو مستقبل أفضل تخاطبياً " دراسة مقدمة للمؤتمر السادس لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية، القاهرة (٢٩–٣١) مارس.

٢٩)محمود محمد إمام (٢٠١٢) رؤية معاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة، مجلة التطوير التربوي – سلطنة عمان، س ١٠ ع ٦٨، ص ص ٣٢-٣٦.

٣٠)وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠):دليل المعلم بمدارس النور للمكفوفين، جمهورية مصر العربية.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

[1] Friel ,J (1991):children with special needs, London, 3rd Edition, Jessica knowledge publishers.

[2] Gear heart.B. &Weishahn.M (1994):The Exceptional students in Regular Classroom , New York.Mosbey College Publishing.

[3] Lewis. R. &Doorlage. M (1995):Teaching special students in Mainstream, New Jersey , Prentice Hall.

[4] Samuel .A. Kirk (1993):Educating, Exceptional children, second Educational library, Congress catalog.

Science Reflection

International Journal of Educational Psychological Studies (EPS)

Website: http://www.sciencereflection.com/esprhome.aspx

International Journal of Educational Psychological Studies, Vol. 1, No. 1, April 2017, pp. 35-57
Copyright © Science Reflection, 2017
www.sciencereflection.com

Control Center and Psychological Happiness with the Faculty in the College of Arts and Sciences at the University of Qassim Staff

Dr. Fatima Sahab Jalawi Al Rashidi

Qassim University , Saudi Arabia

Abstract

This study aimed to recognize the relationship between control center and psychological happiness. The study sample consisted of faculty members at Buraydah governorate, Al-Qaseem university, who numbered (99) professors, (50) of the scientific faculties' members, and (49) of humanity faculties' members. So, for the purposes of this study; control center scale and psychological happiness scale were used.

The results showed that the internal control center came at the first place, among faculty members in Buraydah governorate, Al Qaseem University, and the level of psychological happiness among faculty members was moderate, also; there were statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) due to the impact of educational specialization in the external control center, and the differences were in favor of faculty members of humanity specializations. But according to the internal control center, the differences were in favor of scientific specializations. The results also showed that there were not any statistically significant differences due to the impact of educational specialization in the psychological happiness level. Furthermore, statistically significant correlative relationship between the internal control center and psychological happiness level was revealed. However, there was no statistically significant correlative relationship between the external control center and the feeling level of psychological happiness.

Science Reflection

International Journal of Educational Psychological Studies (EPS)

Website: http://www.sciencereflection.com/esprhome.aspx

International Journal of Educational Psychological Studies, Vol. 1, No. 1, April 2017, pp. 35-57
Copyright © Science Reflection, 2017
www.sciencereflection.com

مركز الضبط والسعادة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في جامعة القصيم

د. فاطمة سحاب الرشيدي

كلية التربية ، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مركز الضبط والسعادة النفسية، تكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة (جامعة القصيم)، والبالغ عددهم (٩٩) أستاذا، منهم (٥٠) من أعضاء هيئة التدريس في الكلية العلمية و(٤٩) في الكلية الأدبية، ولأغراض هذه الدراسة تم استخدام مقياس مركز الضبط ومقياس السعادة النفسية.

وقد أظهرت النتائج أن مركز الضبط الداخلي جاء في المرتبة الأولى لدى أعضاء هيئة التدريس في مدينة بريدة (جامعة القصيم)، وأن مستوى السعادة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة (جامعة القصيم) جاء متوسطاً، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لأثر التخصص الدراسي في مركز الضبط الخارجي، وجاءت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس في التخصصات الإنسانية، أما في مركز الضبط الداخلي فقد كانت الفروق لصالح التخصصات العلمية، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لأثر التخصص الدراسي في مستوى السعادة النفسية، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مركز الضبط الداخلي وبين مستوى الشعور بالسعادة النفسية، وأخيراً عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مركز الضبط الخارجي وبين مستوى الشعور بالسعادة النفسية.

تهدف الدراسات النفسية بصفة عامة إلى فهم سلوك الإنساني، بهدف ضبطه والتنبؤ به، ويحاول علماء النفس تحقيق هذا الهدف من خلال التعرف على متغيرات هذا السلوك وبيان العلاقات الوظيفية بينهما، في سبيل تحقيق المزيد من السيطرة على المظاهر السلوكية المختلفة، والتي تتفاوت بين الأفراد حسب السمات الشخصية لهم، وكذلك البيئة المحيطة بهم.

لمقدمة:

يعدُّ مفهوم مركز الضبط من المفاهيم الحديثة نسبيا في الدراسات السيكولوجية؛ ولذلك تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي (control of locus)، مثل مركز التحكم، مصدر التحكم وجهة الضبط، موضع الضبط، مصدر الضبط، وجميع هذه الترجمات لا تكشف عن المعنى المقصود من الوجهة النفسية، فالفرد ذو البنية النفسية الداخلية يتحكم بسلوكياته وبالأحداث من حوله، أما الفرد ذو البنية النفسية الخارجية تتحكم الأحداث والمواقف به دون تدخل يذكر من جانبه.

ومركز الضبط أحد أهم السمات الشخصية، ويعبر عن إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج (Rotter،1966). حيث يوضح السرطاوي والصمادي (١٩٩٦) أن هذا المفهوم من المفاهيم النفسية التي ظهرت حديثاً، وهو يؤدي دوراً بارزاً وحاسماً في شخصية الفرد وتقدير سلوكه نحو المثيرات الموجودة في البيئة.

ونظراً إلى أهمية مركز الضبط بوصفه متغيراً من متغيرات الشخصية الذي يؤثر في سلوك الأفراد من خلال الاعتقاد بالأسباب التي تكون وراء ظهور نتائج معينة لأفعالهم .Lefcourt، (1982)، فقد اهتم علماء النفس بدراسة هذا المفهوم منذ نشأته، وتناولوا تطبيقاته التربوية وأثرها في متغيرات الشخصية الأخرى، وكذلك عملوا على تطوير المقاييس التي تكشف عن مركز الضبط لدى الأفراد، فعلى صعيد تطبيقاته التربوية والنفسية فقد أشارت نتائج الدراسات التي تناولت الفروق المتصلة بين الأفراد ذوي الضبط الداخلي والخارجي فيما يتعلق بردود أفعالهم نحو الفشل والنجاح، بأن الأفراد ذوي الضبط الداخلي لديهم قدرة أكبر في مواجهة الفشل، فهم مثابرون ويبذلون جهدا أفضل مقارنة بذوي الضبط الخارجي الذين يعزون مسؤولية وقوع الأحداث إلى عوامل خارج أنفسهم مثل الحظ والصدفة (Dweck&Reppuci، 1998; Pittman & Pittman ، 1973 ; Groth، 1979) .

يعرف جيفوردوبريسينو Gifford &Briceno، (2006) مركز الضبط بأنه إدراك الأفراد بأن كل ما يحدث لهم من أشياء، تكون لأسباب داخلية، وهذا يرجع لمجهودهم الشخصي أو أنها قد تكون لأسباب خارجة عن إرادتهم. بينما يعرف مايرز Mayers، (1999) مركز الضبط بأنه المدى الذي يؤمن فيه الأفراد بأن ما يحدث لهم محكوم داخلياً وهذا يرجع لعوامل الذاتية، أو أنه محكومة خارجياً بالصدفة أو قوى خارجية.

يشير روتر Rotter ، (1966) إلى أن مركز الضبط هو أحد سمات الأفراد، حيث يشير إلى إدراك الفرد للعلاقة بين السلوك الإنساني، وما يرتبط به من نتائج، وهو نوعان ضبط داخلي، وهو أن يعزو الفرد إنجازاته وأعماله، سواء أكانت سلبية أم إيجابية، إلى قدراته وإمكانياته، وجهوده الشخصية في العديد من مجالات الحياة، وبذلك تحقيق غاياته وأهدافه المرجوة، في المقابل فإن الضبط الخارجي هو أن يعزو الفرد إنجازاته وقراراته وأعماله، بصرف النظر عن كونها ناجحة أم فاشلة، إلى عوامل خارجية، كالصدفة، والحظ، والقدر، وسلطة الآخرين.

وفي السياق نفسه يرى بيرزقر (Berzeger، 2011) أن مركز الضبط يشتمل على نوعين من الأفراد:

- الأفراد ذوو الضبط الداخلي (Internal Control): وهم الذين يعملون على تفسير أن أعمالهم سواء أكانت ناجحة أم فاشلة، تعود إلى القدرات الخاصة لديهم، وخصائصهم الشخصية.

- الأفراد ذوو الضبط الخارجي (External Control) وهم عادة ما يعزون النتائج الإيجابية أو السلبية التي تحدث لهم، نتيجة للعوامل الخارجية والحظ والصدفة، ومن سلبياتهم أنهم يشعرون بالضغوط النفسية والمشكلات، وهم كذلك عرضة للوم من المجتمع، وخصوصا من ذوي الضبط الداخلي.

ويوضح جولفرنGülveren،(2008) أن الأفراد الذين لديهم مركز ضبط داخلي، يكون لديهم تأثيرٌ كبيرٌ على الأحداث المهمة التي تؤثر على حياتهم، إضافة إلى قدرتهم على تقييم أنفسهم بأسلوب واقعي، كما أن لديهم مفهوم الذات الإيجابي، وأنهم يعتقدون باستطاعتهم أن يوجهوا حياتهم مهما كانت الطريقة التي تريدها.

يشير المومني (١٩٩٥) أن إمكانية تطوير مركز الضبط الداخلي، لدى الأفراد، يعود من خلال توعيتهم بإدراك العلاقة بين السلوك، وما ينتج عنه من نتائج، مع ضرورة الإشارة إلى وجود عاملين رئيسين لتفعيل المدركات الداخلية وهما: إعطاء الأمان وتوفير الاستقلالية، والحب والتشجيع، وتنمية المسؤولية الاجتماعية، والاعتماد على النفس، وتأكيد الذات، وتقديم الدعم المتكرر عن إنجازاتهم.

ويشير كل من كحيلة، ريم وشروف وأنساب (٢٠١٥) أن الأفراد من ذوي الضبط الداخلي يعدُّون أنفسهم مسؤولين عما يحدث لهم، ويرون أن نتائج سلوكهم تتحكم بها قوى داخلية كالقدرة والجهد والمهارة، أما أصحاب الضبط الخارجي فهم يعزون نتائج سلوكهم لعوامل الصدفة والحظ والقدر وغيرها. ومن ثمّ فذوو الضبط الداخلي يتصفون بالإيجابية عكس فئة الضبط الخارجي الذين يعدُّون حياتهم محكومة بالأحداث الخارجة عن تحكمهم، ويعتقدون أن سلوكهم له معنى.

يوضح كانباي Canbay،(2007) أيضا أن المدرسين من ذوي مركز الضبط الداخلي، يشعرون بالرضا عن مهنة التدريس، أكثر من المعلمين ذوي الضبط الخارجي. ويشير سيكلريŞekerli،(2013) أن موضع السيطرة يؤثر بشكل في حياة المهنية للمدرسين وتبين أن المعلمين مع موضع الخارجي للسيطرة لديهم مشكلات كبيرة في الحياة المهنية.

ويرى كل من (ersonericjeanek) أن من الأهداف الأساسية التي تسعى إليه المؤسسة التربوية، هو تنمية روح المسؤولية لدى المدرسين، وقدرتهم على تحمل المسؤولية في التصرفات والسلوكيات المختلفة. وهذا يرتبط بشكل أساسي ومباشر بمركز الضبط(كحيلة ، شروف ، سلمان ،٢٠١٥) .

وأخيرا نجد بأن المدرسين من ذوي موضع السيطرة الداخلي، يكونون دائمي الصراع مع الإدارات التربوية، إذا لم يتمكنوا من إجراء أي تغيير، ويؤثر هذا الوضع على حياتهم بصورة سلبية ، وهؤلاء المعلمون يميلون غالبا إلى ترك وظائفهم والانتقال إلى وظائف أخرى والتي من خلالها سوف تكون أكثر سعادة.

السعادة النفسية:

تعدُّ السعادة النفسية مجموعة من المؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن حياته بشكل عام وتشمل استقلالية الفرد وقدرته على اتخاذ القرار ومقاومة الضغوط الاجتماعية، وضبط وتنظيم السلوك الشخصي في أثناء التفاعل مع الآخرين، أما المجال الثاني فهو التمكن البيئي وهو قدرة الفرد على التمكن من تنظيم الظروف والتحكم في كثير من الأنشطة والاستفادة بطريقة فعالة من الظروف المحيطة، وتوفير البيئة المناسبة والمرونة الشخصية، أما المجال الثالث فهو التطور الشخصي وهو قدرة الفرد على تنمية وتطوير قدرات، وزيادة فاعليته وكفاءته الشخصية في الجوانب المختلفة، والشعور بالتفاؤل، أما المجال الرابع فهو العلاقات الإيجابية مع الآخرين وتشير إلى قدرة الفرد على تكوين وإقامة علاقات صداقة مع الآخرين وعلاقات اجتماعية متبادلة إيجابية مع الآخرين، على أسس من الود والتعاطف والثقة المتبادلة، والتفهم والتأثير والصداقات والأخذ والعطاء، وأخيرا الحياة الهادفة، وتشير إلى قدرة الفرد على تحديد أهدافه في الحياة بشكل موضوعي، وأن يكون له هدفٌ ورؤيةٌ واضحة توجه أفعاله وتصرفاته وسلوكياته مع المثابرة والإصرار على تحقيق أهدافه، وأخيرا تقبل الذات ويشير إلى قدرة الفرد على تحقيق الذات والاتجاهات الإيجابية نحو الذات والحياة الماضية وتقبل المظاهر المختلفة للذات بما فيها من جوانب ايجابية (Ryff,2008).

ويشير "ريدي Reade،(2005) إلى أن الاستمتاع بالحياة ما هو إلا سلسلة من العمليات الاجتماعية تتضمن تنمية الوعي بالواقع البيئي، قبولاً وقيمة في محاولة تتجاوز مرحلة الندم على ما فات وتقبل الوضع القائم كما هو، والتعامل معه بواقعية وفاعلية مع مشكلات الوضع الراهن وتبني أهداف حياتية، مستقاة من الحياة التي يعيشها الفرد باستمتاع، وفلسفة واضحة يتبناها بصورة تجعل الفرد أكثر تسامحاً مع ذاته والآخرين من حوله وقبوله للآخر بأفكاره وآرائه .

يعرف البهاص (٢٠٠٩) الشعور بالسعادة بأنها انفعال وجداني ثابت نسبياً يتمثل في إحساس الفرد بالبهجة والسرور وغياب المشاعر السلبية من خوف وقلق واكتئاب، والتمتع بصحة البدن والعقل، بالإضافة إلى الشعور بالرضا الشامل في مجالات الحياة المختلفة. وتعرف جودة (٢٠٠٧) الشعور بالسعادة بأنها: "حالة انفعالية وعقلية تتسم بالإيجابية يخبرها الإنسان ذاتيا وتتضمن الشعور بالرضا، والمتعة، والتفاؤل، والأمل، والإحساس بالقدرة على التأثير في الأحداث بشكل إيجابي."

وتعرفها الجندي (٢٠٠٩). بأنها حالة وجدانية إيجابية تعكس شعور الفرد بالسعادة نتيجة لما يتعرض له من مصادر السعادة الشخصية متمثلة في (الصحة – وجود أهداف محددة – التدين –الثقة بالنفس – التعليم والنجاح الدراسي والمستقبل المهني)، ومصادر السعادة الاجتماعية والمتمثلة في (الحب الأسري –الأصدقاء –نشاط وقت الفراغ)، وذلك كما يعبر عنها الفرد وفق إدراكه لها.

ويرى هيلايجن .Heylighen، (1992) أن السعادة في صورتها الحقيقية تعكس "قدرة الفرد على التحكم في المواقف البيئية المحيطة بالفرد من أجل الوصول إلى تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته؛ ولهذا قسم "هيلايجين" قدرة الفرد على التحكم في المواقف والظروف إلى ثلاثة مكونات رئيسة هي مكون القدرة المادية، مكون القدرة المعرفية، مكون الأداء الذاتي، المنظور الفسيولوجي في تفسير.

والسعادة كما يرى أميشاي وآخرون (Amichai et al 2009) أنها ذات طبيعة معقدة أي ليس من السهل التمتع بها عند كثير من الأفراد ربما للتغيرات التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية الكثيرة المعاصرة والمتلاحقة وذات التأثير الواضح في حياة الإنسان من مختلف النواحي سواء في المنزل أو الأسرة أو التعليم أو العمل أي تهدد ما يعرف بالأمن والتوافق والصحة والسعادة النفسية للإنسان أي لا تساعده على التوافق الإيجابي في الحياة بسهولة إذا لم يكن هناك ملاحقةٌ لهذه التغيرات وفهم لها والتفاعل معها والتأثر بها حتى نتمكن من الأداء الإيجابي الشامل في نواحي الحياة الدراسية والمهنية كافة.

ترتبط المهنة كما يشير إيللس(٢٠٠٤) بوجه عام بالسعادة، إذ أنها توفر للإنسان دور الآخرين إلى عمله، فيسعد به وبما يحققه من رضا الآخرين عن أدائه لهذا الدور، والمهنة التي تتيح لصاحبها فرصة التنوع في الأداء، تحقق له سعادة أكثر إذ تجنبه الشعور بالتكرار، الذي قد يوصل إليه، وكذلك المهنة التي تكون هواية للشخص تصبح أكثر إمتاعاً الشعور بالملل له، وباعثة على سعادته مثل من يهوى الشرح والتوضيح ويعمل مدرساً، فإن كل هؤلاء سيسعدون بأدائهم لأعمالهم، ومن هنا يمكن أن تقول إن المهنة ترتبط بالسعادة عندما توفر لصاحبها مكانة اجتماعية مرموقة، إذ يزيد تقديره لذاته، وترتفع معنوياته، ولا شك أن عدم وجود مهنة للإنسان يؤديها تحبط معنوياته، وتشعره بالملل وعدم القيمة، فالمهنة إضافة إلى أنها مصدر للرزق، تتيح للإنسان فرصة لعلاقات اجتماعية خارج نطاق الأسرة، وتنظم وقت الإنسان، وهي مخرج لطاقته وهي كذلك دور ومكانة في الحياة الصاخبة الحركة، والتي لا مكان فيها للسكون.

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت مركز الضبط والسعادة النفسية وعلاقتها بالعديد من المتغيرات، لدى الطلبة والمدرسين في مختلف المراحل التعليمية ويمكن تصنيفها كما يلي:

أولاً: الدراسات المتعلقة بمركز الضبط:

هدفت دراسة أكياورازيا واكو وبيرتانAkkaya، Bertan، Rıza&Akyo، (2016) إلى التعرف عن العلاقة بين مركز الضبط والرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في أزمير. تكونت عينة الدراسة من (٤٥٣) معلما، تم استخدام مقياس مركز التحكم لليفونس(Levones) والذي قننه على البيئة التركية Kiral،(2012)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لديهم مركز ضبط داخلي، وأن لديهم رضا وظيفي داخلي أيضا.

هدفت دراسة ديجال وأسود وبايندير Dagal،Asude& Bayindir،(2016) إلى دراسة العلاقة بين مستوى الجاهزية التعلم الذاتي، موضع السيطرة والسمات الشخصية للمرشحين من المعلمين قبل دخولهم المدرسة. تكونت مجموعة الدراسة من (151) معلما من

الذين تطوعوا للمشاركة في الدراسة من قسم التعليم قبل المدرسي في أتاتورك كلية التربية، جامعة مرمرة، تم استخدام المنهج المسحي لهذه الدراسة، حيث تم بناء مقياس مركز الضبط من قبل الباحثين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقةً إيجابية بين مستوى الجاهزية التعلم الذاتي، "الانبساط" و"الضمير" سمات الشخصية و"السيطرة الشخصية" الفروع الجانبية من جهة الضبط.

وهدفت دراسة السعود والعساف (٢٠٠٩) إلى الكشف عن مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، وعلاقتها بمركز الضبط لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة (٦٤٧) معلماً ومعلمة. تم استخدام مقياس، روس وميدوي Ross& Medway،(1981)، وقد أشارات نتائج الدراسة أن مركز الضبط عند المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية يميل إلى الضبط الخارجي، وفي نوع مركز الضبط تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة التعليمية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين درجة ممارسة المديرين لبعض مصادر السلطة ونوع مركز الضبط عند المعلمين.

أما دراسة حمودة وخطار وأبو شهدوب (٢٠٠٨) فقد هدفت إلى معرفة أهمية مركز الضبط في إدارة الضغوط المهنية لدى معلمي التعليم الثانوي. تكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلما في التعليم من المدارس الحكومية لقطاع عين بنيان التابع لولاية الجزائر. وقد طبق عليهم مقياس مركز الضبط وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مهنة التدريس من المهن الضاغطة التي تتوافر فيها مصادر عديدة للضغوط، وأن لمركز الضبط الداخلي أهمية في إدارة هذه الضغوط إذ ينتج عنه شعور منخفض بالضغط مقارنة بذوي الضبط الخارجي الذين يختبرون مستويات أعلى من مصادر ضغوط مهنة التدريس.

وهدفت دراسة حمدان (٢٠٠٣) إلى التعرف على الضغوط النفسية وعلاقتها بتقدير الذات ووجهة الضبط لدى معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة، تكونت العينة من (٣٣٥) معلما، واستخدمت أدوات القياس الضغوط النفسية ومقياس تقدير الذات لمعلم التربية الخاصة، ومقياس وجهة الضبط، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة في الضغوط النفسية وتقدير الذات وموجهة.

وهدفت دراسة جبر (١٩٩٩) إلى التعرف على اعتقادات معلمي اللغة الإنجليزية حول مركز ضبطهم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (٢٥٩١) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مركز الضبط لمعلمي اللغة الإنجليزية في محافظة نابلس حسب مقياس (روتر) وبين تحصيل طلبتهم في اللغة الإنجليزية، وأن جميع المعلمين والمعلمات باختلاف مؤهلاتهم كانوا من أصحاب الضبط الخارجي، وإن أعلى مركز ضبط خارجي كان عند المعلمين من حملة شهادة الماجستير ويليهم حملة شهادة دبلوم فأقل، ومن ثم حملة شهادة البكالوريوس وأخيرا حملة شهادة دبلوم التأهيل العالي.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالسعادة النفسية:

هدفت دراسة ينجاهوا ولين (Yinghua & Lin، (2015 إلى التعرف على أهم المؤثرات للتواصل عبر الإنترنت على الرفاهية الذاتية، وبالتحديد: موضع السيطرة، الوحدة، الرفاهة الذاتية، الميول للتفاعل الاجتماعي وذلك من خلال الإنترنت. تكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) طالبا من الجنسين بمتوسط عمر (٢٠) في الصين، كما تم سؤال الطلبة عينة الدراسة عن المعلومات الديموغرافية واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي والتحقق من صحة الاستبيان السابق المتعلق بالرفاهية. كما تم استخدام معظم المشاركين نظام الاستبيان، وبرنامج التواصل الاجتماعي الشعبية، كقناة رئيسة للتفاعل الاجتماعي عبر الإنترنت. وقد أشارت نتائج

الدراسة إلى أن موضع السيطرة ارتبط سلبا بالرفاهة الذاتية، الوحدة (إيجابيا) والرفاهة الذاتية (سلبا) وكانت مرتبطة بالميول للتفاعل الاجتماعي عبر الإنترنت، وكان للوحدة والرفاهية الذاتية أثرٌ متوسط شامل بين علاقات موضع السيطرة والميول للتفاعل الاجتماعي عبر الإنترنت. أخيرا أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الأكثر وحدة، والتعساء، والمسيطر عليهم من الخارج، هم الأكثر احتمالية للانخراط والتفاعل عبر الإنترنت. ولتطوير موضع السيطرة، يمكن للوحدة أو السعادة، أن تقلل من مشاكل استخدام الإنترنت.

هدفت دراسة العبيدي (٢٠١٥) إلى التعرف على الحكمة وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة بغداد، تكونت عينة الدراسة من (٣٦٥) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا، وقد استخدمت الباحثة الأسلوب التحليلي الارتباطي، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تمتع طلبة جامعة بغداد بالحكمة والسعادة النفسية.

هدف دراسة الجمال (٢٠١٣) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب الجامعة وتكونت العينة من(٢٥٨) طالبا وطالبة بكليتي التربية والآداب والعلوم بجامعة تبوك منهم (١٠٠) طالبا و(١٥٨) طالبة طبق عليهم مقياس السعادة النفسية، ومقياس الاتجاه نحو الدراسة الجامعية وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية متباينة النوع (موجبة – سالبة) بين درجات الطلاب في السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية والتحصيل الدراسي، وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب في السعادة النفسية بمكوناتها المختلفة والاتجاه نحو الدراسة الجامعية، وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث (دالة – وغير دالة) إحصائيا في السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية.

وهدفت دراسة Odonnell،Chang، Miller & ، ، (2014) إلى التعرف على العلاقة بين الحكم الذاتي والعمليات المعرفية، وبين شكل الإسناد للنجاح أو الفشل وترسيخ الإحساس بالرفاهية الذاتية، أو السعادة. تكونت عينة الدراسة من (١٤١) طالبا وطالبة من طلبة الجامعات الذين تتراوح أعمارهم بين ١٧–٢٧، وقد طبقة عليهم مجموعة من وبعد إجراء التحليل الإحصائي أشارت النتائج إلى أنه تم الكشف عن الحكم الذاتي المتوسط لأسلوب الإسناد المتعلق بالسعادة والعكس صحيح، وتم اقتراح أن هاتين العمليتين ثنائيتا الاتجاه. وقد يكون ذلك في اعتماد السعادة على الأقل في جزء، على الإحساس بالسيطرة وأسلوب التفسير الإيجابي للأحداث في حياة الإنسان.

أما دراسة أبو الذيب (٢٠١٠) فقد هدفت إلى الكشف عن السعادة وعلاقتها بالذكاء المعرفي والانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (١٠٧٨) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس أكسفورد للسعادة، واختبار الذكاء المعرفي لرافن كما تم بناء مقياس للذكاء الانفعالي. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى السعادة لدى طلبة جامعة اليرموك هو مستوى مرتفع، وعدم وجود فروق في مستوى السعادة تعزى لاختلاف الجنس، ولكن وجدت فروق في مستوى السعادة تعزى لاختلاف نوع الكلية ولصالح الطلبة ذوي التخصصات العلمية، وعدم وجود فرق على مقياس السعادة ككل يعزى للتفاعل بين جنس الطلبة أو نوع الكلية. كما وجدت علاقة موجبة، ودالة إحصائيا بين السعادة والذكاء المعرفي والمعرفي، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى أن السعادة ترتبط بدرجة أقوى بالذكاء الانفعالي من ارتباطها بالذكاء المعرفي.

وهدفت دراسة Amy،Tammy، (2008) العلاقة بين السعادة، والقدرات الإبداعية، وموضع السيطرة. تكونت عينة الدراسة من (١٧١) طالبا جامعيا. طبق عليهم مقياس أكسفورد للسعادةOxford Happiness Inventory ، ومركز الضبط لراوتر Rotter's Locus وجداول السلك الفكري رونكو Runco Ideation Behavior Scales، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين القدرات الإبداعي والضبط الخارجي، وأشارت بيانات مهمة أيضا أن هناك علاقة إيجابية بين من السعادة والإبداع. كما أن هناك فروقاً كبيرة على مقياس السعادة في موضع السيطرة الداخلي مقابل ذوي السيطرة الخارجية لصالح ذوي الضبط الداخلي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تشكل الدراسات التي تم الاطلاع عليها، نموذجا مهما لما توصل إليه المختصون في التربية وعلم النفس فيما يتعلق في مركز الضبط والسعادة النفسية، لا سيما وهي تنتمي لمدارس تربوية ونفسية متنوعة. ونرى أن العينة في هذه الدراسات، وضمت مجموعة من المعلمين في مختلف الاختصاصات، وتناولت الدراسات أيضاً مركز الضبط مع عدة متغيرات نفسية وتربوية وديموغرافية مختلفة كالتحصيل وإدارة الضغوط والرضا الوظيفي، وهذا ما يجعلها تتقاطع مع الدراسة الحالية على الرغم من أن بعضها لم يكن على علاقة مباشرة بها، ولكنها كانت مفيدة في إلقاء الضوء على تجارب بعض الباحثين في تقصي وجهة الضبط.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعدُّ كل من مركز الضبط ومفهوم السعادة النفسية من المفاهيم المهمة في مجال علم النفس، كما أن العلاقة بين المفهومين علاقة غير واضحة، حيث يفترض أن الأفراد الذين لديهم مركز ضبط داخلي تكون مستوى السعادة لديهم مرتفعة، وأنه الأفراد الذين لديهم مركز ضبط خارجي تكون مستوى السعادة لديهم متدنية، وستحاول هذه الدراسة إثبات هذه العلاقة بين كل من مركز الضبط (داخلي –خارجي) والسعادة النفسية، وبذلك تتمثل مشكلة الدراسة بالكشف عن وجود علاقة بين مركز الضبط والسعادة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة (جامعة القصيم)، وتحاول هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

- السؤال الأول: ما مستوى مفهوم مركز الضبط (داخلي –خارجي) السائد لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة –جامعة القصيم؟.
- السؤال الثاني: ما مستوى السعادة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة –جامعة القصيم؟.

- السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)، في مركز الضبط لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة –جامعة القصيم تبعا لمتغير التخصص الدراسي(علمي/إنساني)؟.

- السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)، في مستوى السعادة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة –جامعة القصيم تبعا لمتغير التخصص الدراسي(علمي/إنساني)؟.

- السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا، بين مركز الضبط والسعادة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة –جامعة القصيم؟.

أهمية الدراسة:

- تبرز أهمية هذه الدراسة في التعرف على مركز الضبط والسعادة النفسية.
- زيادة الوعي والمعرفة لدى المسؤولين في المؤسسات التعليمية الكبرى حول أهمية مركز الضبط والسعادة النفسية.
- تنبع أهمية هذه الدراسة من التأثير الحيوي والقدرات المميزة للأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي في تحقيق أهداف الجامعات التي يعملون فيها.
- تنبع أهمية هذه الدراسة لما تقدمه من معلومات إلى الجامعات، لرفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس، وحل المشكلات بطرق إبداعية تناسب روح العصر ومتطلباته.
- أهمية موضوع السعادة النفسية الذي يعد ضرورة حتمية تفرضها طبيعة تحديث نظام الأنظمة التربوية، لما له من دور فعال في تحفيز أعضاء هيئة التدريس، في حل المشكلات التي تواجههم.

- قلة البحوث والدراسات عن مركز الضبط والسعادة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، لذا فيؤمل من هذه الدراسة أن تسهم في سد الثغرة حول هذا الموضوع.

أهداف ومبررات الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على نوع مصدر الضبط وعلاقتها بالسعادة النفسية، كما تهدف إلى ما يلي:

- التعرف نوع مصدر الضبط التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة – جامعة القصيم.

- التعرف على مستوى السعادة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة – جامعة القصيم.

- معرفة العلاقة بين مركز الضبط والسعادة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة – جامعة القصيم.

حدود الدراسة:

يتحدد مجالات الدراسة الحالية بالأبعاد التالية:

- الحدود المكانية: كلية العلوم والآداب – بريدة – جامعة القصيم.
- الحدود الزمانية تم تطبيق إجراءات الدراسة الميدانية الفصل الدراسي في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٧-١٤٣٨).
- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب – بريدة – جامعة القصيم (الإنسانية، العلمية).
- المحددات: تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة بالخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة المستخدمة.
- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:
- مركز الضبط (locus of control): هو أحد الصفات الشخصية للأفراد، ويعبر عنه بمدى إدراك الأفراد للعلاقة بين السلوك، وما يرتبط به من نتائج من خلال نوعين هما مركز الضبط الداخلي والخارجي (Rotter،1966).
- السعادة النفسية:
- أما كتلو (٢٠١٥) فقد عرف السعادة بأنها عبارة عن حالة ذاتية إيجابية وجدانية ومعرفية، يشعر بها الأفراد. وتتجلى في الشعور بالرضا، والاستمتاع والتفاؤل والقدرة على اكتساب الأمل مصحوبا بشعور إيجابي للتأثير في الآخرين والأحداث.

منهجية البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال وصف الظاهرة والإجابة عن التساؤلات وتحليل البيانات المجمعة وتفسيرها.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٩٩) من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب – بريدة التابعة إلى جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية، منهم (٥٠) في الأقسام العلمية و(٤٩) في الأقسام الإنسانية.

أدوات الدراسة:

لتحقيق الأهداف والإجابة على أسئلة الدراسة، استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

مقياس مركز الضبط (LOCUUS OF CONTROL SCALE):

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس مركز الضبط الذي طورته الحوراني (٢٠١١) في الأردن، ويتكون المقياس من (٣٠) فقرة موزعة على مجالين الضبط الداخلي والضبط الخارجي، وقد تحقق للمقياس الأصلي درجات صدق وثبات مقبولة.

صدق المقياس الحالي:

أولا: الصدق الظاهري:

ولغرض التحقق من صدق الأداة، عرضت على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم وجامعة الإمام وعددهم (١١)، لإبداء ملحوظاتهم حول مدى صلاحية تطبيق المقياس في البيئة السعودية، ومدى وضوح العبارات وملاءمتها، وأشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية المقياس وإمكانية تطبيقه مع إجراء بعض التعديلات لكي يتناسب مع البيئة السعودية، والفئة العمرية لعينة الدراسة. وقد حازت جميع الفقرات على اتفاق أكثر من ٩٠% من نسبة.

ثبات أداة الدراسة:

وتم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٢) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل وعدّت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (١): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية لمقياس مركز الضبط.

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
مركز الضبط الداخلي	0.90	0.80
مركز الضبط الخارجي	0.87	0.88

ثانيا: مقياس أكسفورد للسعادة The Oxford Happiness Questionnaire

استخدمت الباحثة مقياس أكسفورد للسعادة والذي قام Argyle& Lu)،(1995 النسخة الإنكليزية، والذي يتكون من (٢٩) فقرات تقيس مفهوم السعادة حيث إنه ليس للمقياس أبعاد وإنما يقيس الدرجة الكلية وذلك على سلم سداسي (لا أوافق بشدة ، لا أوافق إلى حد ما ، لا أوافق قليلا، أوافق قليلا، أوافق إلى حد ما، أوافق بشدة).

صدق المقياس:

الصدق الظاهري:

ولغرض التحقق من صدق الأداة التي تم ترجمتها وتعريبها والتحقق من صدق ترجمتها، عرضت على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس واللغة الإنجليزية، للتحقق من صدقها الظاهري، وقد حازت جميع الفقرات على اتفاق أكثر من ٨٥% من نسبة الخبراء وبذلك تكون الأداة صالحة للقياس.

الثبات: تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لمقياس السعادة، على فقرات أداة الدراسة وللمقياس الكلي وكانت قيم معاملات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا تساوي(0.78) وهي مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

الأساليب الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثالث والرابع تم استخدام اختبار "T-test".
- للإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مركز الضبط والسعادة النفسية.

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

- السؤال الأول: ما مستوى مفهوم مركز الضبط (داخلي –خارجي) السائد لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة –جامعة القصيم؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مركز لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة –جامعة القصيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مركز الضبط لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة –جامعة القصيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	مركز الضبط الداخلي	3.70	.405
٢	مركز الضبط الخارجي	2.87	.776

يبين الجدول (٢) أن مركز الضبط الداخلي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.72)، بينما جاء مركز الضبط الخارجي ثانياً وبمتوسط حسابي بلغ (2.86). ويمكن تفسير هذه النتيجة ويرجع ذلك إلى أن اتجاهات أفراد المجتمع الإيجابية نحو أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، فعندما يشعر أعضاء هيئة التدريس بالمساندة الاجتماعية، فإن ذلك يحقق لديهم توافقاً ذاتياً واجتماعياً.

وتفسر هذه النتيجة أيضا من خلال ما يتميز به أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم، من دافعية ومثابرة واتجاهات إيجابية نحو الطلبة، وكذلك نحو التدريس، كذلك توفر الحوافز المادية والاجتماعية التي ترتقي بمستوى المدرسين، بالإضافة إلى المراقبة والمتابعة من قبل أعضاء هيئة التدريس لتطوير المقررات والتي ينعكس هذا الأمر على تفعيل دور المدرس وإعطائه أهمية كبرى، مما أدّى إلى تحملهم المسؤولية بشكل أكبر من زملائهم في الكليات الأخرى، ومن ثمَّ فإنه يكون لديهم ثقة كبيرة ويرجعون أسباب النجاح أو الفشل إلى عوامل داخلية، ولا يعزوها إلى عوامل بيئية أو إلى الصدفة، ويدركون كذلك أن المواقف والمشكلات التي تنشأ لديهم هم المسؤولون عنها كما أنهم يؤدون الأعمال بطريقة جيدة وأكثر استقلالية وأكثر ثقة في النفس. وتتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة كل من دراسة Akkaya) ، Bertan، Rıza&Akyo، (2016وكذلك دراسة Dagal)، Asude& Bayindir،(2016) ، وكذلك دراسة حمودة وخطار وأبو شهدوب (٢٠٠٨) والتي أشارت جميعها إلى أن مركز الضبط لدى المدرسين كان داخليا.

وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة السعود والعساف (٢٠٠٩) والتي أشارت نتائجها إلى أن آراء مديري المدارس تشير إلى مركز الضبط السائد الخارجي.

وتختلف نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة جبر(١٩٩٩) والتي أشارت إلى أن أعلى مركز ضبط خارجي كان عند المعلمين من حملة الشهادات العليا.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **(α=٠,٠٥)**، في مركز الضبط لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة –جامعة القصيم تبعا لمتغير التخصص الدراسي(علمي/إنساني)؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمركز الضبط لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة –جامعة القصيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر التخصص (علمي/إنساني) على مستوى مركز الضبط لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة –جامعة القصيم

	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مركز الضبط الداخلي	علمي		3.80	.374	.158	118	.872
	إنساني		60،3	.434			
مركز الضبط الخارجي	علمية		2.72	.801	2.221	118	.028
	إنسانية		3.02	.729			

يتبين من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (**α=٠,٠٥**) تعزى لأثر التخصص في مركز الضبط الخارجي، وجاءت الفروق لصالح التخصصات الإنسانية، بينما لم تظهر فروقٌ في مركز الضبط الداخلي.

وربما يعود ذلك إلى نوعية المقررات الدراسية التي درسها عضو هيئة التدريس سابقا في التخصصات الإنسانية، فنوعية التعليم تؤثر في توجيه أسلوب الفرد في التفكير وتحدد وجهة الضبط لديه، خاصة بعد قضائه فترة دراسية وتعامله مع مقررات وبرامج وأساليب تدريس ذات طبيعة محددة، في اتخاذ القرارات، في إنجاز المهام والمتطلبات اليومية. وتتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة السعود والعساف (٢٠٠٩) والتي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين لديهم مركز ضبط خارجي، وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة محمد (٢٠٠٣) والتي أشارت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق بين معلمي ومعلمات المدارس في تقدير الذات ومركز الضبط.

وتختلف نتائج هذه الدراسة أيضا ونتائج دراسة جبر(١٩٩٩) والتي أشارت إلى أن جميع المعلمين والمعلمات باختلاف مؤهلاتهم كانوا من أصحاب الضبط الخارجي.

السؤال الثالث: ما مستوى السعادة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة –جامعة القصيم؟.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس السعادة لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة –جامعة القصيم

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
السعادة	3.16	.160	متوسط

يبين الجدول (٤) أن مستوى السعادة النفسية جاء متوسطا، وبمتوسط حسابي بلغ (3.21)، ولعل ذلك يعود إلى أسباب منها زيادة الوعي والقدرة على الضبط النفسي والاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم في مدينة بريدة التابعة لجامعة القصيم، كما أن المرحلة الجامعية التي يدرس فيها هؤلاء والتي يتصف فيها الأفراد بالنضج الجسمي والعقلي تساعد أعضاء هيئة التدريس على الاستقرار لكثير من السمات النفسية والتربوية لتتوافق مع متطلبات المرحلة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة العبيدي (٢٠١٥) ودراسة الجمال (٢٠١١) والتي أشارت نتائجهما إلى تمتع الطلبة الجامعيين بالحكمة والسعادة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **(α=٠,٠٥)**، في السعادة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة –جامعة القصيم تبعا للتخصص الأكاديمي؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى السعادة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة –جامعة القصيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر التخصص على مستوى السعادة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة في جامعة القصيم

المجال	التخصص الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
السعادة النفسية	علمية	40	3.15	.185	−1.640	78	.105
	إنسانية	40	3.17	.124			

يتبين من الجدول (٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية(**α=٠,٠٥**) تعزى لأثر الجنس في السعادة النفسية حيث بلغت قيمة ت (1.640−) وهي غير دالة إحصائيا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة كون فئة أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث لديهم حالة متقاربة من التفاعل الاجتماعي والقيم والمبادئ في التعامل مع الأحداث وتفسيرها الأشياء والحكم عليها، وهي عوامل رئيسة في تشكيل السعادة النفسية لدى الأفراد، إضافة إلى ذلك فإن مفهوم السعادة يتأثر بمتغيرات مثل النوع والسن والمستوى الاقتصادي وطبيعة العمل، لذا فإن أعضاء هيئة التدريس يتميزون باستقرارهم الوظيفي، ونظرة المجتمع الإيجابية لديهم وهو ما ينعكس على السعادة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة الجمال (٢٠١١) والتي أشارت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق بين طلبة الفروع الإنسانية والعلمية في مستوى السعادة.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) بين مركز الضبط (الداخلي والخارجي) ومفهوم السعادة.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مركز الضبط (داخلي، خارجي) وبين مستوى السعادة لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة في جامعة القصيم، والجدول (٦) ، (٧) يوضحان ذلك.

جدول (٦): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مركز الضبط الداخلي وبين مستوى السعادة

		السعادة
مركز الضبط الداخلي	معامل الارتباط ر	.229(*)
	الدلالة الإحصائية	.041
	العدد	80

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٦) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مركز الضبط الداخلي وبين مستوى السعادة بمعنى كلما كان مركز الضبط داخليا زاد الشعور بالسعادة، وتعدُّ هذه النتيجة منطقية إلى حد كبير، كون الأفراد الذي يكون مركز الضبط داخليا، يجعلهم متفائلين ومتكيفين مع ظروف الحياة وإن كانت الضغوط النفسية ومشكلات الحياة اليومية صعبة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة Miller، Chang،Odonnell & ، (2014 ،) والتي أشارت نتائجها إلى أنه تم الكشف عن الحكم الذاتي المتوسط لأسلوب الإسناد المتعلق بالسعادة والعكس صحيح، وكذلك تتفق جزئيا مع نتائج دراسة الجمال (٢٠١١) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقات ارتباطية متباينة النوع بين درجات الطلاب في السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية والتحصيل الدراسي.

جدول (٧): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مركز الضبط الداخلي وبين مستوى السعادة

مركز الضبط		السعادة
الخارجي	معامل الارتباط ر	.016
	الدلالة الإحصائية	.886
	العدد	80

- دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٧) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مركز الضبط الخارجي وبين مستوى لدى

وتعدُّ هذه النتيجة نتيجة منطقية، لأنه كلما كان مركز الضبط خارجيا، كان الفرد أقل تقديراً للأمور، وكذلك أقل فهماً وتقبلاً للحياة، كما أنه لا يستطيع التعامل مع مشكلات الحياة اليومية المختلفة، مما ينعكس ذلك على صحتهم النفسية وتوافقهم النفسي والاجتماعي ومن ثمَّ شعورهم بالسعادة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة ينجاهوا ولين (Yinghua & Lin، (2015) وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن موضع السيطرة ارتبط سلبا بالرفاهة الذاتية، وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة Tammy Amy، (2008) ، والتي أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الإبداع والضبط الخارجي.

المراجع :

أولاً: المراجع العربية:

١. آمال عبد القادر جودة (٢٠١٠). التفاؤل والأمل وعلاقتهما بالسعادة لدى عينة من المراهقين في محافظة غزة. المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٦٣٩_٦٧١.

٢. أبو ذويب، أحمد مسلم(٢٠١٠). السعادة وعلاقتها بالذكاء المعرفي والانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك –إربد الأردن

٣. البهاص، سيد أحمد (٢٠٠٩). العفو كمتغير وسيط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي– جامعة عين شمس، ٢٣، ٣٢٧_٣٧٨.

٤. الجندي، أمسية (٢٠٠٩) . مصادر الشعور بالسعادة وعلاقتها بالذكاء الوجداني لطلاب كلية التربية في جامعة الإسكندرية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٩(٦٢)، ٣٢٤–٢٥٦.

٥. السعود، راتب والعساف، ليلى (٢٠٠٩). مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن وعلاقتها بمركز الضبط. مجلة دراسات العلوم التربوية– الجامعة الأردنية،٣٥ (٢) ٣٣٤–٣٥٩.

٦. جبر، مها (٢٠١٩٩٩). العلاقة بين مركز الضبط لدى معلم اللغة الإنجليزية والتحصيل الأكاديمي لطلبة الصف العاشر في محافظة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس – فلسطين.

٧. الجمال، سمية أحمد (٢٠١٣). السعادة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة تبوك. دراسات تربوية ونفسية –جامعة الزقازيق،١(٧٨)،٦٥–٩٠.

٨. حمودة، حكيمة وخطار، زاهية وأبو شهدوب، شهر زاد (٢٠٠٨). أهمية مركز الضبط في إدارة الضغوط المهنية لدى مدرسي التعليم الثانوي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ،٦(٢)،٣٤٢–٣٥٦.

٩. حمدان، حمودة (٢٠٠٣). الضغوط النفسية وعلاقتها بتقدير الذات ووجهة الضبط لدى عينة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة رسالة دكتوراه في دراسات الطفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس. جمهورية مصر العربية.

١٠. الحواري، رشا. (٢٠١١) . أساليب التعلم المفضلة وعلاقتها بمركز الضبط لدى الطلبة الموهوبين من الصف التاسع والعاشر بمدرسة اليوبيل في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

١١. –السرطاوي، عبد العزيز، والصمادي، أحمد (1996). مركز الضبط لدى المعوقين في دولة الإمارات العربية المتحدة على ضوء بعض المتغيرات. حولية كلية التربية– جامعة الإمارات العربية المتحدة، (١٣)، ٤١٧–٤٣٢.

١٢. السعود ، راتب والعساف، ليلى (٢٠٠٩) مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن وعلاقتها بمركز الضبط لدى معلمي. دراسات، العلوم التربوية ٣٥(٢) ٣٣٤-٣٥٩

١٣. كتلو، حسن (٢٠١٥) . السعادة وعلاقتها بكل من التدين والرضا عن الحياة والحب لدى الطلاب الجامعيين المتزوجين. مجلة دراسات العلوم التربوية- الجامعة الأردنية، ٤٢(٢)، ٦٦١-٦٧٩.

١٤. كحيله، ريم وشروف، أنساب(٢٠١٥). تحديد مركز الضبط لدى التلامذة وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي دراسة مقارنة على تلامذة الصف السادس في مدينة جبلة. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة العلوم الإنسانية، ٧٣(٢) ٢٩١-٣٠٦.

١٥. المومني، محمد. (١٩٩٥). .أثر الجنس والمستوى التعليمي والاقتصادي في مفهوم الذات ومركز الضبط لدى المعوقين حركياً. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية :

[1] Akkaya، Rıza & Akyo ،Bertan 2016.The Relationship between Teachers' Locus of Control and Job Satisfaction: A Mixed Method Study. International Online Journal of Educational Sciences، 8 (3)، 71-82

[2] Argyle، M.، & Lu، L. (1990). The happiness of extraverts. Personality and Individual Differences، 11، 1011–1017.

[3] Amichai-Hamburger، Y.، & Ben-Artzi، E. (2003). Loneliness and internet use. Computers in Human Behavior، 19(1)، 71-80.

[4] Barzegar، M. (2011). The Relationship between Learning Style، locus of control and academic Achievement in Iranian students. 2nd International Conference on Education and Management Technology IPEDR، (13) IACSIT Press، Singapore

[5] Dagal،Asude & Bayindir (2016).The Investigation of the Level of Self-Directed Learning Readiness According to the Locus of Control and Personality Traits of Preschool Teacher Candidates. International Electronic Journal of Elementary Education، 2016، 8(3)، 391-402

[6] De Gruijter، Dn. M. & Van K، .(2005). Statistical Test Theory for Education and Psychology [On-Line]: http://irt.com.ne.kr/data/test-theory.pdf.

[7] Groth، Marnat. (1998). Personality correlates of paranormal belief:

[8] Locus of control and sensation seeking. Social Behavior and Personality،

2(3). 291 – 296

[9] Gifford، D.، & Briceno، p.، (2006). Locus of control academic achievement، and retention in a sample of university first year student. Journal of college admission، 191 (4،) 18-55.

[10] Heylighen. F. (1992): A cognitive- Systemic Reconstruction of Mashlow Theory of Self – Actualization. Behavioral Science. Vol. (37). PP. 39-58.

[11] Gulveren، H. (2008). Investigation of Relations between Internal-External Locus of Control Trait Anger، Anger Expression Styles and Intelligence in 12 Grade High School Students. Unpublished Master's Thesis، Maltepe University، Social Sciences Institute، Istanbul.

[12] Mayers and David (2004). Psychology. Seventh Edition. New York: Worth Publishers

[13] Pittman، N . & Pittman، T. (1979). Effects of amount of helplessness

[14] Training and Internal-External Locus of control on mood and performance.

[15] Journal of Personality and Social Psychology، 37.39 – 47.

[16] Reade، R. (2005): Maintaining Enjoyment of Life in the Process of Living with High Cholesterol: Grounded Theory Study. Journal of Personality and Social Psychology، 96، 727-719.

[17] Ryff، C & Singer، B (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudemonic Approach To Psychological Well - Being، Journal of Happiness Studies، 9، 13-39

[18] Rotter، J (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs. p3

[19] Lefcourt، H. M. (1982). Locus of control: Current trends in theory and research (2nd ed.). Hillsdale، NJ: Erlbaum

[20] Tammy C. Pannells & Amy F. Claxton (2008) Happiness، Creative Ideation، and Locus of Control. Creativity Research Journals، 20(1)، 67–71،.

[21] O'Donnell، Susan; Chang، Kellyb. Miller، Kristen.(2013). Relation Elations Among Autonomy، Attribution Style، and Happiness in College Students. College Student Journal. 47 (1) 228-234. 7p.

[22] Yinghua، Y & Line، L (2015) Examining Relation Locus of Control Loneliness، Subjective Well –Being، and Preference For Online SOCIAL Interaction. Psychological Reports: Mental & Physical Health، 116، 1، 164-175

Science Reflection

International Journal of Educational Psychological Studies (EPS)

Website: http://www.sciencereflection.com/esprhome.aspx

International Journal of Educational Psychological Studies, Vol. 1, No. 1, April 2017, pp. 58-71
Copyright © Science Reflection, 2017
www.sciencereflection.com

International Organizations and their Role in Literacy and Adult Education in Sudan

Dr. Omar Ibrahim Hamad Raffae

Department College of Education,
Alzaiem Alazhari university, Sudan

Abstract

This paper investigated the role played by international organizations in adult education and illiteracy eradication in Sudan as represented by the role played by UNESCO and its peer organizations working in this area. The paper pursued several aims; firstly, it aimed at identifying the concepts and meanings of adult education and illiteracy eradication. Secondly, it aimed at identifying the role played by United Nations Organizations in eradicating illiteracy.. Finally, the paper aimed at reaching some recommendations to make the highest benefit of these organizations in eradicating illiteracy as well as in adult education in Sudan.

The researcher used the descriptive-analytic approach as a research methodology; this approach tries to explain the different aspects by surveying and describing the issue under research based on the significance of the available facts. The paper achieved several findings; the most important of these was, the role played UNESCO was most of the time restricted in providing the technical assistance only.

Science Reflection

International Journal of Educational Psychological Studies (EPS)

Website: http://www.sciencereflection.com/esprhome.aspx

International Journal of Educational Psychological Studies, Vol. 1, No. 1, April 2017, pp. 58-71
Copyright © Science Reflection, 2017
www.sciencereflection.com

المنظمات الدولية ودورها في محو الأمية وتعليم الكبار في السودان

د. عمر إبراهيم حامد رفاي

أستاذ مشارك–قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة الزعيم الأزهري– السودان

الملخص:

تتناول الورقة دور المنظمات الدولية مثل منظمة الأمم المتحدة للتربية و الثقافة و العلوم و نظيراتها الإقليمية في مجال محو الأمية و تعليم الكبار بالسودان ، و تهدف إلى التعرف على معاني و مفاهيم محو الأمية و تعليم الكبار وعلى الدور الذي قامت به منظمات الأمم المتحدة المعنية في مجال محاربة الأمية و على مشروعات محو الأمية التي أقامتها المنظمات موضوع الدراسة في السودان ثم الوصول لبعض التوصيات التي قد تسهم في الإفادة القصوى من المنظمات موضوع الدراسة في دعم مشروعات محو الأمية و تعليم الكبار في السودان ، هذا و قد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي و الذي يعمل على توضيح جوانب الأمر الواقع بمسحها و وصفها وصفاً تفسيرياً بدلالة الحقائق المتوفرة ، و قد توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها ، قصور دور منظمة اليونسكو في اغلب الاحيان على تقديم المساعدات الفنية

المقدمة:

في الوقت الذي تتحدث فيه الدول المتقدمة عن سعيها لمحو الأمية في مجال الحاسوب و استخدام التقانة خلال الربع الأول من القرن الحادي و العشرين ما تزال الدول النامية و السودان واحداً منها تتحدث عن محو الأمية الأبجدية .

و تمثل الأمية باختلاف مفاهيمها رأس الرمح للجهل الذي يمثل أحد أضلاع المثلث المتمثل في الجهل و الفقر و المرض و هي الأدواء التي قعدت كثيراً بمجتمعات البلاد النامية .

و الإنسان في زمان و مكان لا يستطيع أن يتحرر من أسر الفقر و المرض إلا بالعلم ، حيث يستطيع الإنسان المتعلم بالعلم أن يطوع الظروف المحيطة به و يضع من الخطط و البرامج التي يحارب بها الفقر و المرض معاً .

إلى ذلك فقد ظلت الأمية تمثل واحدة من أبرز المشكلات العقدية عبر التاريخ ، و قد اتخذها اليهود مسبة للآخرين ، و أطلقوا عليهم لفظ الأميين ، و كانوا لا يرون حرمة لهم ، حيث قال المولى عز و جل في ذلك على لسانهم : ﴿ ... ليس علينا في الأميين سبيل ... ﴾ (١) لكن و على الرغم من أن الأمية تمثل مشكلة و منقصة في حق البشر إلا أن المولى عز و جل قد جعلها من معجزات النبي صلى الله عليه و سلم الذي أرسل في أمة أمية إظهاراً لذلك الإعجاز و التحدي حيث يقول تعالى : ﴿ هو الذي بعث في الأميين رسولاً منهم يتلو عليهم آياته و يزكيهم و يعلمهم الكتاب و الحكمة و إن كانوا من قبل لفي ضلال مبين ﴾ (٢) .

و في السودان و على الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذل إلا أن الأمية ظلت واحدة من كبرى المشكلات التي تعوق تطور المجتمع السوداني و تقعد به عن ركب التطور العالمي اقتصادياً و اجتماعياً و ذلك لأنها (تمس الإنسان صانع الحياة الاجتماعية و تعوق تقدمه من حيث ملكات الإبداع و قدرات الإنجاز و وسائل السعي) (٣)

مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال التالي : إلى أي مدى استفاد السودان من الجهود التي بذلتها منظمات الأمم المتحدة في مجال محو الأمية و تعليم الكبار ؟

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة في انها :

١ – تسعى للمساعدة في دفع الجهود العملية المبذولة في مجال محو الأمية و تعليم الكبار .

٢ – تعمل على رفع مستوى الاهتمام ببرامج محو الأمية و تعليم الكبار من أجل الوصول لمجتمع يتوافر لأفراده الحد الأدنى من مهارات القراءة و الكتابة و الحساب .

٣ – تعمل على بيان بعض المفاهيم و المعاني في مجال محو الأمية و تعليم الكبار .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة للآتي :

١ – التعرف على المعاني و المفاهيم الخاصة بمحو الأمية و تعليم الكبار .

٢– التعرف على الجهود التي بذلتها منظمات الأمم المتحدة و المنظمات الإقليمية الأخرى في مجال محو الأمية و تعليم الكبار .

٣ – التعرف على المشروعات التي أقامتها منظمات الأمم المتحدة و المنظمات الإقليمية أو دعمتها في السودان .

منهج الدراسة :

للوصول إلى بعض الحقائق العلمية المهمة و المتعلقة بموضوع الدراسة سوف يتبع الباحث المنهج الوصفي ، حيث يعمل البحث الوصفي على توضيح جوانب الأمر الواقع بمسحها و وصفها وصفاً تفسيرياً بدلالة الحقائق المتوفرة (٤)

١ – معاني و مفاهيم محو الأمية و تعليم الكبار :

أولاً :مفهوم الأمية :

على الرغم من أن الأمية تمثل مشكلة إلا أن المولى عزّ وجّل جعلها واحدة من أسباب إظهار الإعجاز في رسالة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم ذلك أنالمولى عزّ وجّل أبطل زعم اليهود بأنه ليس هنالك نبي أو رسول إلا منهم فقد أرسل الله تعالى الرسول صلى الله عليه وسلم رسولاً للبشر كافة في أمته الأمية إظهاراً لذلك الإعجاز والتحدي حيث يقول الله تعالى : ﴿ هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلالٍ مُبِينٍ ﴾ (٥) هذا و قد ورد لفظ الأمي و مشتقاته في ستة مواضع في القرآن الكريم (٦) حيث جاء مرة واحدة في سورة البقرة ﴿ وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لا يَعْلَمُونَ الْكِتَابَ إِلَّا أَمَانِيَّ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ ﴾ (٧) و مرتين في سورة آل عمران ﴿ فَإِنْ حَاجُّوكَ فَقُلْ أَسْلَمْتُ وَجْهِيَ لِلَّهِ وَمَنِ اتَّبَعَنِ وَقُلْ لِلَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ وَالأُمِّيِّينَ أَأَسْلَمْتُمْ فَإِنْ أَسْلَمُوا فَقَدِ اهْتَدَوْا وَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّمَا عَلَيْكَ الْبَلاغُ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِالْعِبَادِ ﴾ (٨)، ﴿ وَمِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ إِنْ تَأْمَنْهُ بِقِنْطَارٍ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُمْ مَنْ إِنْ تَأْمَنْهُ بِدِينَارٍ لا يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَائِماً ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا لَيْسَ عَلَيْنَا فِي الْأُمِّيِّينَ سَبِيلٌ وَيَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ ﴾ (٩) ، و مرتين في سورة الأعراف ، ﴿ الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الأُمِّيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْتُوباً عِنْدَهُمْ فِي التَّوْرَاةِ والإنجيل يَأْمُرُهُمْ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَائِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَالأَغْلالَ الَّتِي كَانَتْ عَلَيْهِمْ فَالَّذِينَ آمَنُوا بِهِ وَعَزَّرُوهُ وَنَصَرُوهُ وَاتَّبَعُوا النُّورَ الَّذِي أُنْزِلَ مَعَهُ أُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾ (١٠) ﴿ قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعاً الَّذِي لَهُ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ لا إِلَهَ إِلَّا هُوَ يُحْيِي وَيُمِيتُ فَآمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ النَّبِيِّ الأُمِّيِّ الَّذِي يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَكَلِمَاتِهِ وَاتَّبِعُوهُ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ ﴾ (١١) ، و مرة واحدة في سورة الجمعة ﴿ هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلالٍ مُبِينٍ ﴾ (١٢) ، و قد أشار المفسرون إلى أن اللفظ ارتبط في الغالب بعدم معرفة الكتابة و القراءة ، و أن الأميين هم العرب في الغالب لعدم معرفتهم الكتابة و القراءة و لقلة عدد الكتاب فيهم . ووصف النبي صلى الله عليه وسلم بالأمي في آيتي سورة الأعراف جاء ليؤكد (أن الأمية لا تحد من قدرات الرسول صلى الله عليه وسلم على البلاغ وإنما تعززها، على أن يكون واضحاً أن الأمية ميزة للرسول صلى الله عليه وسلم فقط ، وليست علامة مميزة ذلك لتكون المعجزة أعمق والبلاغة أوثق والتبليغ أصدق) (١٣)

و تشير بعض المعاجم اللغوية إلى أن (الأمي في كلام العرب الذي لا يحسن الكتابة فقيل أمي نسبة إلى الأم ، لأن الكتابة مكتسبة و هو على ما ولدته أمه من الجهل بالكتابة ، و قيل نسبة إلى أمة العرب لأنه كان أكثرهم أميين) (١٤) و جاء في بعض المعاجم : (والأميون هم العرب والأمي الذي لا يقرأ ولا يكتب وكذلك كثير من العرب) (١٥) ، كما جاء في لسان العرب (هو الذي لا يكتب ولا يقرأ من كتاب) (١٦) ، و في الحديث الشريف (بعثت إلى أمة أمية) (١٧)

هذا وقد ذهب بعض أصحاب المذاهب الفقهية في تعريف الأمي مذهباً رُبط فيه تعريف الأمي بمعرفة قراءة سورة الفاتحة (حيث يعرف الشافعية الأمي بأنه " من لا يحسن الفاتحة بكاملها سواء كان لا يحفظها كلها إلا حرفاً، أو يخفف مشدداً لرخاوة في لسانه أو غير ذلك لخرس أو غيره " .

أما الحنابلة فيعرفون الأمي بأنه: من لا يحسن الفاتحة أو بعضها أو يخل بحرف منها. وأن كان يحسن غيرها . غير أن الشيعة الزيدية قد خرجوا عن ذلك وعّرفوا الأمي بأنه: هو الذي لا يحسن القراءة (١٨)

والأمية في الاصطلاح لا يخرج تعريفها بعيداً عن المعنى اللغوي والذي يشير عموماً إلى عدم معرفة الكتابة والقراءة والحساب (وحين يكون القول عن الأمية، يتبادر إلى الذهن مظهرها وهو الجهل بالقراءة والكتابة وهذا صحيح لا غبار عليه ولكن الأمية في واقع الأمر أبعد مدى من جهل أبجديات القراءة والكتابة وأعمق وأشمل) (١٩)

وقد عرّفت الأمم المتحدة في مؤتمرها الإقليمي لليونسكو الذي عقد في الإسكندرية في العام ١٩٦٤م الأُمي بأنه (كل من تعدى سن العاشرة من عمره وليس بالمدرسة ولم يصل إلى المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة باللغة العربية) (٢٠) ثم انتقلت المنظمة لتعرف الحد الأدنى للمستوى الوظيفي في القراءة و الكتابة حيث ، جعلته القدرة على :

١ – قراءة فقرة في صحيفة يومية بفهم و طلاقة

٢ – التعبير الكتابي عن فكرة ما تعبيراً واضحاً

٣ – كتابة قطعة إملاء كتابة صحيحة

٤ – قراءة الأعداد و كتابتها و إجراء العمليات الحسابية الأساسية التي تتطلبها حياة الفرد

(٢١)

ثانياً : معاني و مفاهيم تعليم الكبار:

بالرجوع لأدبيات تعليم الكبار نجد أن هنالك عدم اتفاق على تعريف محدد لمفهوم تعليم الكبار ويرجع ذلك ، لحداثة علم تعليم الكبار فقد تعددت المصطلحات والمفاهيم المتباينة لتعليم الكبار، ولكن الجذور القديمة لهذا العلم تعود إلى الحضارات القديمة كالحضارة الصينية والهندية واليونانية والعربية الإسلامية التي دعت لتعليم الإنسان من الولادة حتى الوفاة . (٢٢) ، كما أن هنالك صعوبات عديدة تعترض العاملين في الحقل التربوي بشأن الاتفاق على معنى موحد للمفهوم لخصها محمود عجاوي في الآتي: (٢٣)

١. كثرة المصطلحات والمفردات المستخدمة من قبل العاملين في حقل تعليم الكبار.
٢. الاختلاف حول تحديد من هم الكبار .
٣. كثرة التعريفات المطروحة في أدبيات تعليم الكبار .
٤. غموض مفهوم تعليم الكبار كحقل تربوي نسبياً

ثم تناول محمود أحمد عجاوي مفهوم تعليم الكبار معرفاً له بأنه (كل نشاط تربوي هادف يلتحق به الفرد من تلقاء نفسه من أجل تطوير ذاته بشرط أن لا يحتل ذلك النشاط الحيز الأكبر من وقته) (٢٤) ويشير الباحث على الرغم من أن عجاوي قد تناول في حديثه الصعوبات التي تعترض تحديد مفهوم تعليم الكبار إلا أنه قد أغفل واحداً من أهم أسباب الخلاف في تحديد مفهوم علم تعليم الكبار وهو عامل السن . وفي جانب آخر يعتبر علي أحمد مدكور تعليم الكبار (الأصل الذي خرجت من عباءته عملية التعليم والتعلم المدرسية المعروفة الآن) (٢٥) ، اما محي الدين صابر فيعرف تعليم الكبار بأنه (نظام التعليم الذي يتم خارج نطاق المؤسسة التعليمية النمطية و بهذا يتسع جمهوره فيشمل الأميين الذين لم يتعلموا القراءة والكتابة أساساً لأنهم في الغالب الأعم لم يدخلوا المدرسة من البداية ، ويشمل أولئك الذين دخلوها لفترة أو فترات في مرحلة أو أكثر من مراحلها وحتى أولئك الذين دخلوها وأتموها في كل مراحلها ، وهذه الجماعات تحتاج في مستوياتها المختلفة إلى الانتفاع بنشاط تعليم الكبار وبرامجه المتنوعة وأساليبه المتعددة وبما يقدم من خلالها من خدمات متصلة بالتعليم الأساسي أو باستكمال بعض المراحل التعليمية أو للإعداد والتأهيل أو لتجديد الخبرة أو تنويعها أو تغييرها تكيفاً مع الحاجات الفردية والاجتماعية) (٢٦) غير أنه يرى أن تعليم الكبار (قد ظل مرادفاً لمحو الأمية أو تعليم الراشدين ولم يكن يختلف في أساليب تعليم القراءة والكتابة في شيء من حيث التقنية عن تعليم الصغار وإن كانت هنالك إضافات تتصل بتقديم بعض المعلومات عن الصحة الوقائية أو الدينية أو الاقتصاد المنزلي بالنسبة للنساء تشجيعاً لهن لمتابعة تعلم القراءة والكتابة) (٢٧) ويؤكد هذه الفكرة تجربة الارشاد النسوي التي قامت في مشروع الجزيرة والتي نفذتها إدارة الخدمات الاجتماعية التابعة لإدارة مشروع الجزيرة في السبعينيات من القرن العشرين.

إلى ذلك فهنالك اختلاف حول مفهوم تعليم الكبار بين الدول النامية والدول المتقدمة حيث ان (مفهوم تعليم الكبار في سياق التعليم يعني في المجمعات النامية الأميين الذين فاتتهم فرص تعلم القراءة والكتابة لأسباب مختلفة، وأما في الدول

المتقدمة فهو يعني اكتساب المهارات والمعارف خارج نطاق التعليم المدرسي بما يعين على التقدم الاجتماعي) (٢٨) لذلك نجد أن التعريف البريطاني لمفهوم تعليم الكبار يشير إلى أنه (كل أنواع التعليم غير المهني لمن تزيد أعمارهم عن الثامنة عشرة والذي يقوم بإشراف السلطة التعليمية بواسطة جهات مسؤولة) (٢٩) أما في الولايات المتحدة الأمريكية فيعرّف تعليم الكبار بأنه (المرحلة التعليمية الرابعة في المجتمع الناضج والذي يضع في اعتباره أن التعليم هو حاجة مستمرة على مدى حياة الفرد) (٣٠) إلى ذلك فإن منظمة الأمم المتحدة للتربية و الثقافة و العلوم – اليونسكو – ترى عند التعريف بتعليم الكبار (أن عبارة تعليم الكبار تشتمل على البنية الكلية للعملية المنظمة حيث ينمي الأشخاص– الذين تعتبرهم مجتمعاتهم كباراً أو راشدين–قدراتهم ويثرون معرفتهم ويعملون على الارتقاء بمؤهلاتهم الفنية أو المهنية، أو تحويلها نحو وجهة جديدة ويحدثون تغييرات في اتجاهاتهم أو سلوكهم في إطار المنظور المزدوج للنمو الشخصي الشامل، والمشاركة في التنمية المتوازنة والمستقلة اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً. ولا ينبغي اعتبار تعليم الكبار شيئاً قائماً بذاته بل يجدر اعتباره فرعاً وجزءاً مكملاً من خطة عالمية للتربية والتعليم المستمرين مدى الحياة) (٣١) ويخلص الباحث إلى أن تعريف اليونسكو لمفهوم تعليم الكبار قد جاء تعريفاً جامعاً وشاملاً ، حيث تناول عامل العمر وأرجع تحديده لكل مجتمع حسب وجهة نظر ذلك المجتمع ، كما لم يغفل جانب الغرض من تعليم الكبار والمتمثل في تنمية المؤهل فنياً وأكاديمياً وما يؤدي به ذلك من تنمية في الاتجاه والسلوك للفرد أما أهم ما جاء في تعريف اليونسكو هو اعتباره لتعليم الكبار جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية والتعليمية لا كما يحدث في البلدان النامية .

٢ – دور منظمات الأمم المتحدة و المنظمات الإقليمية الأخرى في مجال محو الأمية و تعليم الكبار في العالم:

إن أية حركة تنوير في التاريخ الإنساني عندما تبدأ يكون للدور الشخصي فيها جانب كبير وعريض لذلك فقد (بدأت حركة محو الأمية وتعليم الكبار بنشاط قام به أفراد هزّهم الإخلاص والحماس ودفعتهم الرغبة الصادقة لإيقاظ الشعور ولفت الأنظار إلى انتشار الأعداد الهائلة من سكان بلدهم المعني أو العالم ككل وما هم فيه من جهل وأمية ، فمنهم من اعتبر ذلك عملاً يبتغي به وجه الله تعالى ويرى أن فيه أجراً عظيماً في الدنيا والآخرة لأنه يسعى في عمله هذا إلى خير البشرية ، ومنهم من تصدى لمشكلة الأمية وتعليم الكبار بدافع سياسي لأن المجتمع الأمي لا يعي حقوقه وواجباته ويرى نفر ثالث أن المجتمع السليم لا يبني كيانه على أساس قوي ومتين ما لم يكن لعناصر ذلك المجتمع معرفة وتبصر بدورها في بناء ذلك المجتمع) (٣٢)

إلى ذلك يمكن تقسيم حركة محو الأمية وتعليم الكبار إلى مرحلتين مهمتين تميزت كل منهما باتجاهات وخصائص رئيسة و هي :

المرحلة الأولى:

تسمى مرحلة الجهود المحلية خلال القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وفيها كانت الجهود المبذولة تمثل انعكاساً للظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية حيث اقترنت حركة تعليم الكبار بالتغيرات التي صاحبت تطور المجتمعات من الحياة الريفية إلى الحياة الحضرية ومن المجتمع الزراعي إلى المجتمع الصناعي ومن الاستعمار إلى الاستقلال ومن التخلف إلى النمو والتقدم ويقف شاهداً على ذلك ظهور المدارس الشعبية في الدنمارك في سنة ١٨٤٤م على يد القس (كرندفوك) لتعليم المزارعين والعمال الذين هم فوق سن الثانية عشرة اللغة الوطنية والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية . (٣٣) و تؤكد سمات هذه المرحلة ما ذهب إليه الباحث من أن الدور الشخصي لحركات التنوير له أكبر الأثر في انطلاقها .

المرحلة الثانية :

تسمى مرحلة الجهود العالمية وذلك في خلال النصف الثاني من القرن العشرين وهي المرحلة التي حدث فيها التطور الجوهري في ميدان تعليم الكبار نتيجة للتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية، حيث زاد الاهتمام بهذا الميدان على

المستوى الدولي و ذلك عقب انتهاء الحرب العالمية الثانية و قيام منظمة الأمم المتحدة ، وقد كان نتيجة ذلك عقد عدد من المؤتمرات العالمية تحت إشراف منظمة اليونسكو تحدد من خلالها وظائف ومجالات تعليم الكبار، ومن تلك المؤتمرات: (٣٤)

١. مؤتمر السينور :

عقد في الدنمارك في سنة ١٩٤٩م ويعتبر أول محاولة لالتقاء خبراء تعليم الكبار على المستوى الدولي، ويؤخذ على هذا المؤتمر أنه كان ذا صبغة أوربية حيث اقتصر البحث فيه على أنواع الدراسات الحرة التي كانت منتشرة في غرب أوربا والتي يقبل عليها الراشدون طوعاً ، وبذلك لم يتعرض المؤتمر لمشكلة الأمية أو التدريب المهني.

٢. مؤتمر مونتريال :

هو المؤتمر الثاني لتعليم الكبار، عقد في مونتريال بكندا في أغسطس ١٩٦٠م (وقد تنادت إليه أعداد كبيرة من الدول الصغيرة النامية من أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية، أتوا وهم يحملون هموم بلادهم ومشكلات مجتمعاتهم فتحدثوا وأطالوا الحديث حتى وضحت الرؤيا للدول الكبرى التي أكدت رغبتها في مساعدة تلك الدول النامية بما يمكنها من تأسيس أجهزتها الإدارية والتنفيذية في ضوء ما سبقتهم إليه الدول الصناعية) (٣٥) هذا وقد كان لعوامل النشاط والحركة والتجديد التي اتسمت بها الفترة بين هذا المؤتمر ومؤتمر السينور من تطور تكنولوجي سريع عمل على إضعاف الثقافات التقليدية لا سيما في البلاد النامية ، وانتشار الروح القومية وقيام دول مستقلة حديثاً ، ونمو سكاني سريع كان لكل ذلك الأثر الكبير في أن يأخذ تعليم الكبار مفهوماً أوسع وأشمل ولم يعد مرادفاً لمحو الأمية أو الدراسات الحرة أو التدريب المهني وإنما أصبح شاملاً لأي نشاط منظم ثقافي أو مهني، تعليمي أو تدريبي للكبار على أي مستوى يؤدي إلى إعداد المواطن ليلعب دوراً نشطاً في بيئته. هذا وقد خرج مؤتمر مونتريال بإعلان كان أبرز ما فيه : (٣٦)

١ – إن مشكلتنا الأولى هي أن نبقى، وهي ليست مسألة البقاء للأصلح، فإما أن نبقى معاً أو نهلك معاً، فالبقاء يتطلب أن تتعلم أقطار العالم أن تعيش معاً في سلام، ومن ثم تكون كلمة " يتعلم " كلمة فعالة ومؤثرة.

٢ – إن قيمة الاحترام المتبادل والتفاهم والتعاطف قيم يدمرها الجهل وتبنيها المعرفة وتعززها.

٣ – في مجال التفاهم الدولي في عالم اليوم المنقسم، يجب أن يحتل تعليم الكبار مكانة مهمة فبالإضافة إلى ما يتيحه التعليم للإنسان من فرص البقاء، فإنه يفتح أمامه إمكانات النمو الاجتماعي والرفاه الذاتي بصورة لم يسبق لها مثيل.

٤ – لما كانت الأقطار سريعة النمو في آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية لها مشكلاتها الخاصة فإن تعليم الكبار بما يتضمن من محو الأمية يمثل احتياجاً عاجلاً وهو احتياج طاغٍ يحتم علينا أن نمد يد المساعدة للراشدين من الرجال والنساء لاكتساب المعارف والمهارات التي يحتاجونها لنمط الحياة الجديدة.

٥ – إننا نعتقد بأن تعليم الكبار قد أصبح من الأهمية بمكان في بقاء الإنسان وسعادته ما يستوجب تبني اتجاهات جديدة بشأنه، ولن يستوفى ذلك بأقل من أن يعمل الناس في كل مكان على أن يصبح تعليم الكبار جزءاً عادياً من النظام التعليمي وأن تتعامل معه الحكومات كمكون ضروري من ذلك النظام.

عليه ومنذ ذلك الحين أصبحت مونتريال معلماً بارزاً من معالم تعليم الكبار إذ كانت ملتقى للعاملين بتعليم الكبار الذين عقدوا العزم على توحيد صفوفهم وفتح القنوات ومد جسور التواصل فيما بينهم وقد كانت مونتريال بحق البداية الفعلية لتعليم الكبار.

٣. مؤتمر طوكيو :

هو المؤتمر الدولي الثالث حول تعليم الكبار وقد عقد في طوكيو في اليابان في العام ١٩٧٢م تحت شعار (تطوير تعليم الكبار عن طريق التعاون الدولي)، وقد تلخصت أعمال المؤتمر في الآتي:

١/ أهمية التعاون الدولي في تعليم الكبار:

ليس ثمة شك في أن تعليم الكبار قد تزايد دوره منذ مؤتمر مونتريال في تحقيق التعاون الدولي، لكن نصيبه لا يزال غير كاف فالنتائج تبين مبدئياً توسعاً في أنشطة النوع التقليدي وكذلك بقاء تعليم الكبار هامشياً على المستوى الدولي، لذلك ترى اللجنة أنه يجب عمل كل ما هو ممكن لضمان أن يتسم العمل في تعليم الكبار بروح المواجهة التعاونية الموجهة نحو تجميع الجهود وذلك لخلق روح جديدة بين الدول المانحة والدول التي تتلقى المنح.

٢/ الأسس الفكرية للتعاون الدولي:

أ – يجب عدم الخلط بين التعاون وبين تنشيط عملية صبغ الجنس البشري كله بالصبغة الغربية.

ب – التغيير الجذري في السياسات ملح وعاجل.

ج – الاحتفاظ بالسيادة السياسية للدول والخوف من أخطار الاستعمار الاقتصادي والثقافي الجديد يجعلها تحرص على أن تحتفظ بمسؤوليتها وتحديد أولوياتها المختلفة.

د – يجب على كل دولة أن تنشط وتحرك وعي شعبها من أجل تعبئة مواردها البشرية والمادية.

هـ – على القوى القومية لتعليم الكبار أن تلزم حكوماتها بالتعاون في مجال تعليم الكبار بصفة خاصة حتى تهتم حكومات الدول النامية بهذا النوع من النشاط.

و – يجب أن تتركز المعونة الخاصة على المشروعات المحددة التي يحتمل أن تكون لها آثار دائمة ويجب أن تولى اهتماماً خاصاً بخلق قواعد أساسية وبتدريب الناس على أن يدربوا غيرهم.

ز – الحاجة القوية إلى تعريف مصطلحات التعاون الدولي في مجال تعليم الكبار.

٣/ المحتوى الممكن للتعاون :

كل الدول النامية تعرب عن احتياجاتها إلى تعاون فني كما أن الدول المتقدمة لديها رغبة مقابلة للاستجابة لهذه الاحتياجات ولإجراء تبادلات معها لذلك تظهر الحاجة إلى اختيار نقاط دقيقة وحاسمة حتى يمكن على ضوئها تعريف نطاق التعاون.

٤ / أشكال التعاون :

أشار المؤتمر للعديد من أشكال التعاون على مستويات مختلفة كانت على النحو التالي :

أ – على المستوى الدولي :

١. يجب أن تعطى الأولوية للدول المحرومة وللقطاعات الهامشية.

٢. يجب أن تخطط عملية المتابعة حتى يسهل الانتقال من وضع المعونة إلى وضع الاستقلال.

ب – على المستوى الاقليمي :

المعونة الإقليمية المنسقة تناسب الظروف المحلية بصورة أفضل ولذلك يجب انتهاز كل فرصة لشحذ أي وعي إقليمي من هذا النوع.

ج – على مستوى العلاقات الثنائية :

هذا النوع من المعونة محل ترحيب عام وتلعب الأسباب التاريخية فيه دوراً لا يمكن إنكاره، وعلى اليونسكو أن تولي اهتماماً بهذه الجهود الثنائية لتدعيم تنسيقها على الأقل في ناحية تبادل الخبرة ونتائجها.

٥ / دور المنظمات غير الحكومية:

يلقى العمل في تعليم الكبار من جانب المنظمات غير الحكومية ترحيباً أكثر مما يلقاه عمل الحكومات؛ لأن المنظمات الخيرية الدولية تعنى عادة بتدريب الفنيين في قطاعاتهم القومية، فكل قطاع قومي في واقعه جزء مكمل وحافز لعمل

المنظمات الدولية غير الحكومية تناصره بسخاء ويصدق ذلك على المنظمات الدولية سواء كانت دينية أو سياسية أو نقابية عمالية.

هذا و قد خرج المؤتمر بالعديد من التوصيات كان أهمها الآتي :

١ – التوصية رقم (٣٠) و التي جاء فيها :

أ / إنشاء مراكز للبحوث والتوثيق خاصة بتعليم الكبار بهدف تسهيل البحوث الدولية وانتشار البيانات المهنية.

ب / تشجيع تكوين مؤسسات لتعليم الكبار تساعد أعضاءها على استمرار الوقوف على كل جديد وذلك عن طريق البرامج النظامية والحلقات الدراسية والمكتبات المتخصصة.

ج / كفالة تمثيل مصالح واهتمامات تعليم الكبار في اللجان القومية الخاصة بالتعاون مع اليونسكو.

د / تنظيم اجتماعات دولية لمعلمي الكبار في صورة جامعات صيفية أو أية طريقة أخرى مناسبة.

هـ / دعوة منظمات الشباب والعمال والفلاحين والعائلات المستفيدة من التعليم خارج المدرسة والتي لها خبرة في هذا المجال، للاشتراك في المؤتمرات واللجان الدولية الخاصة بتنقيح ومناقشة وتنفيذ وتقويم التعليم خارج المدرسة وتعليم الكبار.

٢ – التوصية رقم (٣٢) و التي أكدت ضرورة التعاون الدولي في مجال تدريب العاملين في تعليم الكبار حيث جاء فيها :

أ / على الرغم من الحاجة المستمرة إلى العمل التطوعي في المستقبل القريب إلا أنه يجب أن تكون هنالك زيادة سريعة وكبيرة في العدد المتاح من الأشخاص في كل دولة من الذين يتخذون من تعليم الكبار مهنة يتفرغون لها.

ب / لما كانت الفروق القومية والإقليمية تستلزم أنواعاً مختلفة من الأساليب والطرق والاتصالات فإنه على الدول الأعضاء أن تركز جهودها لتهيئة فرص محسنة لتدريب كافة مستويات العاملين في تعليم الكبار.

و قد طلب المؤتمر من منظمة اليونسكو القيام بالآتي :

١ – تدعيم وتصميم حلقات الدراسة الدولية (ورش العمل) وغيرها من برامج التدريب التي تشجع على مشاركة الخبرات الناجحة والتجارب النافعة في هذا المجال، على أن يمتد التشجيع حتى يشمل الجهات غير الحكومية.

٢ – دراسة إمكانية إنشاء مراكز إقليمية للتدريب تضطلع بإعداد برامج لتدريب العاملين بالتعاون مع المعاهد الوطنية والجامعات وروابط التربويين والمشتغلين بتعليم الكبار.

٤. توصية مؤتمر نيروبي :

قدمت هذه التوصية في اطار مؤتمر اليونسكو في دورته التاسعة عشرة و التي خصصت لتعليم الكبار و قد قام المؤتمر بتبنيها ، حيث جاء في تلك التوصية :

١ – ينبغي على الدول الأعضاء تعزيز التعاون فيما بينها سواء على أساس ثنائي أو متعدد الأطراف، بغية دعم تطوير تعليم الكبار وتحسين مضمونه وأساليبه وتعزيز الجهود الرامية إلى التوصل إلى استراتيجيات تعليمية جديدة. وتحقيقاً لهذه الغاية ينبغي لها العمل على تضمين الاتفاقات الدولية المعنية بالتعاون في مجال التربية والعلم والثقافة أحكاماً محددة بشأن تعليم الكبار.

٢ – ينبغي على الدول الأعضاء أن تضع خبراتها فيما يتعلق بتعليم الكبار تحت تصرف سائر الدول الأعضاء عن طريق تزويدها بمعونات فنية، وبمعونات مادية أو مالية في الأحوال المناسبة، وينبغي لها أن تساعد بانتظام أنشطة لتعليم الكبار التي تجري في بلاد ترغب في هذه المساعدة وذلك عن طريق اليونسكو وعن طريق سائر المنظمات الدولية بما فيها المنظمات غير الحكومية.

٣ – ينبغي اتخاذ تدابير على الصعيد الوطني والإقليمي والدولي بغية تحقيق ما يلي:

أ / اقامة مبادلات منتظمة للمعلومات والوثائق المتعلقة باستراتيجيات تعليم الكبار ومضامينه وأساليبه ونتائجه والبحوث المتصلة به.

ب / تدريب مربين قادرين على العمل بعيداً عن أوطانهم لا سيما في إطار برامج المعونة الفنية الثنائية أو متعددة الأطراف.

٤ – ينبغي اتخاذ التدابير لتحقيق توزيع أمثل للمعدات والمواد السمعية والبصرية والبرامج التعليمية والمواد المتضمنة لها.

٥ – تيسيراً للتعاون الدولي ينبغي للدول الأعضاء أن تطبق على تعليم الكبار المعايير الموصي بها على الصعيد الدولي ولا سيما فيما يتعلق بعرض البيانات الإحصائية.

٦ – ينبغي على الدول الأعضاء مساندة الجهود التي تبذلها اليونسكو باعتبارها وكالة الأمم المتحدة المتخصصة ذات الاختصاص في هذا المجال من أجل النهوض بتعليم الكبار لا سيما في مجالات التدريب والبحوث والتقويم.

٧ – ينبغي على الدول الأعضاء أن تعتبر تعليم الكبار من الموضوعات ذات الأهمية الشاملة والعالمية وأن تعالج النتائج العملية المترتبة على ذلك بما يعزز إقامة نظام دولي جديد، وهو ما التزمت به اليونسكو كتعبير عن التضامن العالمي فيما يتعلق بالشؤون التربوية والعلمية والثقافية. (٣٧)

٥. مؤتمر باريس :

هو المؤتمر العالمي الرابع حول تعليم الكبار، وقد عقد في مقر اليونسكو بباريس في العام ١٩٨٥م، وقد كان إعلان المؤتمر (الحق في التعليم) وفي ذلك أشار المؤتمر إلى:

أ _ إن الحق في التعليم ليس ترفاً ثقافياً يجوز تأجيله للمستقبل.

ب – إن الحق في التعليم ليس بالحق الذي يأتي دوره بعد تسوية قضية البقاء.

ج – إن الحق في التعليم لا يمثل مرحلة تأتي بعد تلبية الاحتياجات الأولية.

د – إن الحق في التعليم أصبح يشكل منذ الآن أداة لا غنى عنها لبقاء البشرية.

هذا و قد خرج المؤتمر بأنه و على الرغم من التقدم المهم الذي تحقق في مجال تعليم الكبار وسجلته مؤتمرات اليونسكو منذ مؤتمر السينور وحتى مؤتمر باريس فإن الفجوة ما زالت تزداد اتساعاً بين ضخامة وتعقد المشكلات من ناحية وبين قدرة الأفراد والجماعات على إيجاد الحلول المناسبة لها من الناحية الأخرى. و من ثم كرر المؤتمر النداء الذي وجهته المؤتمرات السابقة لكي تقوم جميع الدول في عزم وتصميم وخيال مبدع ورغم ضخامة المشكلات المعاصرة أو بسببها، بتحقيق التنمية المكثفة لمرافق وأنشطة تعليم الكبار، وبذلك يستطيع الأفراد والجماعات أن يمتلكوا الموارد التعليمية والثقافية والعلمية والتكنولوجية لكي يسخروها لخدمة تنمية يستطيعون تعريفها وتحديد معناها ومتطلباتها وأساليبها. (٣٨) ، إلى ذلك يخلص الباحث إلى أن توصيات المؤتمرات التي عقدت من أجل النظر في شأن محو الأمية و تعليم الكبار منذ مؤتمر السينور في العام ١٩٤٩ م و حتى مؤتمر باريس في العام ١٩٨٥ م ظلت تقدم الكم الهائل من التوصيات الجيدة و الجديدة التي ظلت قيد الأضابير و الملفات إلا في النذر اليسير منها و التي لو نفذت لتخلصت البشرية من الأمية خلال القرن العشرين على أسوأ تقدير ، كما أن الظروف السياسية و الاقتصادية و تقلباتها خلال القرن العشرين من حربين عالميتين و أزمة اقتصادية عالمية في ثلاثينيات القرن العشرين و حرب باردة في نصفه الثاني قد حالت دون تحقيق الطموحات الكبيرة و التوصيات التي خرجت بها المؤتمرات التي عقد للنظر في أمر محو الأمية و تعليم الكبار .

٣ – مشروعات المنظمات الدولية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار في السودان:

ظهر دور المنظمات الدولية في السودان و بدأت علاقته بها بعد الاستقلال بقليل وقد كان للمنظمات أدوار متفاوتة في التعاون مع السودان في مجال العمل الخاص بمحو الأمية وتعليم الكبار . حيث جاءت الأدوار على النحو التالي : (٣٩)

١ – منظمة اليونسكو :(UNESCO)

هي منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، وقد تمثلإسهامهاوتعاونها مع السودان في مجال محو الأمية وتعليم الكبار في الآتي:

أ / المساعدة الفنية في إنشاء مركز تدريب قيادات تعليم الكبار في العام ١٩٦٠م والذي يعتبر المركز الوحيد الآن في الدول العربية بعد تعثر مثيلاته.

ب / المشاركة في مشروع حملة تعليم اليافعين الذي وافقت عليه واعتبرته مشروعاً رائداً غير أنها لم تقم بتمويله لأسباب سياسية وقد جاء تمويله من منظمة الأمم المتحدة لرعاية الأمومة والطفولة اليونسيف.

ج / اختيار السودان منطقة ضمن المناطق المختارة في العالم لتجربة مشروع محو الأمية الوظيفي ، وقد طبق المشروع في منطقتين هما :

١ . منطقة خشم القربة كمنطقة زراعية.

٢ . الخرطوم بحري كمنطقة صناعية.

غير أن التجربة كانت ذات نتائج غير مرضية عالمياً لذلك أوقف المشروع.

د / تقديم الرعاية و العون الفني في مشروع محو الأمية الحضاري وذلك باعتبارها تجربة رائدة عالمياً ، حيث أجريت التجربة في ولاية نهر النيل في قرية من قرى شندي وولاية الجزيرة في قرية من قرى حنتوب، وقد كانت من نتائج التجربة الإيجابية انبثاق الإستراتيجية السودانية لمنهج المواجهة الشاملة.

إلى ذلك فقد دخلت منظمة اليونسكو في شراكة مع المجلس القومي لمحو الأمية و تعليم الكبار بغرض مساعدته في تنفيذ مشروعات المجلس للعام ٢٠٠٩ م حيث كان أهم مشروع في ذلك العام هو مشرع (القرائية من أجل التمكين) و مدته عشرة سنوات و تمثلت أهداف المشروع في الآتي :

أ / اقامة شراكات لدعم القرائية .

ب / الربط بالسياسات التربوية للدولة .

ج / التجديد في مناهج تعليم القراءة و الكتابة .

د / محو الأمية التقنية . (٤٠)

و في خطة أنشطة الأمانة العامة للمجلس القومي لمحو الأمية و تعليم الكبار العام ٢٠١٢ م – ٢٠١٣ م ، ساهمت اليونسكو في تنفيذ العديد من المشروعات أهمها :

أ / سمنار القرائية من أجل التمكين .

ب / الاجتماع الاقليمي حول تعليم الكبار من منظور التعليم مدى الحياة

ج / تطوير نظام المعلومات بالأمانة العامة .

د / تأهيل مركز شندي بالإعداد و تهيئة المباني .

هـ / تطوير مرحلة ما بعد الأمية . (٤١)

٢ – منظمة الالسكو(ALECSO)

هي المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وهي إحدى منظمات جامعة الدول العربية، وقد تمثلت صلات المنظمة مع السودان في الآتي :

أ / الإمداد بالمنشورات والدوريات المتخصصة في تعليم الكبار

ب / المساعدة في تمويل الكثير من الدورات والمؤتمرات خاصة تلك التي عقدت في مركز تدريب قيادات تعليم الكبار في السودان.

ج / أقامت المنظمة بالتعاون مع المجلس القومي لمحو الأمية وتعليم الكبار مشروع اقرأ في شرق السودان والذي هدف إلى تطوير الخلوة وعمل على تدريب المعلمين وذلك بغرض تحسين أداء الخلوة وتمكين المعلمين من تدريس اللغة العربية فيها.

د / المساعدة في تطوير مركز شندي بمده بالمعدات الخاصة بالتدريب وفي تدريب القيادات العربية لتعليم الكبار في المركز. (٤٢)

٣ – منظمة الايسسيكو(ISESCO)

هي المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم وتعتبر واحدة من أذرع رابطة مؤتمر العالم الإسلامي وإحدى وكالاتها المتخصصة ، وقد كان دورها محدوداً في السودان في مجال محو الأمية وتعليم الكبار حيث تمثلت علاقتها بالمجلس القومي لمحو الأمية وتعليم الكبار في إتاحة الفرصة له في حضور بعض قياداته لمؤتمر عقد في اليمن خاص بقيادات تعليم الكبار في العالم العربي بهدف تبادل الخبرات.

هذا و قد شاركت بعض منظمات الأمم المتحدة الأخرى مثل برنامج الأمم المتحدة لرعاية الطفولة – اليونسيف – (UNICEF) في بعض المشروعات الخاصة بمحو الأمية و تعليم الكبار بالسودان مثل (مشروع تعليم الأطفال خارج المدرسة) و الذي هدف لخفض نسبة الأطفال خارج المدرسة و اتاحة الفرصة لهم لمواصلة تعليمهم و سد منابع الأمية ، و قد استهدف المشروع :

أ / الأطفال في الفئة العمرية (٧ – ٩) سنوات من الذين لم يلتحقوا أصلاً بالمدارس أو الذين فشلوا منذ الفترة الأولى في الاستمرار في الدراسة .

ب / الأطفال في الفئة العمرية (١٠ – ١٤) سنوات من الذين لم يلتحقوا أصلاً بالمدارس أو الذين التحقوا بالمدرسة من قبل ، و لكنهم تركوا الدراسة من الحلقة الأولى أو الثانية. (٤٣)

أهم نتائج الدراسة :

تمثلت أهم نتائج الدراسة في الآتي :

١ – قصور دور منظمة اليونسكو في اغلب الاحيان على تقديم المساعدات الفنية .

٢ – كان لمواقف السودان السياسية اثرها السالب في الافادة من الدعم و العون المقدم من منظمات الأمم المتحدة و وكالاتها المتعددة .

٣ – استمرار الدعم على قلته حيث لم ينقطع تماماًعلى الرغم من التأثيرات السياسية ، إذ ظلت اليونسكو في دعمها حتى العام ٢٠١٣ م.

٤ – عدم الاستفادة من الدعم المقدم من المؤسسات غير الرسمية و الأفراد في الدول المتقدمة .

المراجع:

١ – سورة آل عمران ، الآية رقم (٧٥)

٢ – سورة الجمعة ، الآية رقم (٢)

٣ – محي الدين صابر : الأمية مشكلات و حلول ، ط ٢ ، صيدا – بيروت ، المكتبة العصرية ، ١٩٨٧ م ، ص ٣١٧

٤– أحمد سليمان عودة و فتحي حسن ملكاوي : أساسيات البحث العلمي في التربية و العلوم الانسانية ، مكتبة المنار و جامعة اليرموك ، الأردن ، ١٩٧٢م

٥ – محمد فؤاد عبد الباقي : المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم ، القاهرة ، مطبعة دار الكتب المصرية ، ١٩٤٥م

٦ – أحمد رجب الأسمر : النبي الأمي ، عمان / الأردن ، دار الفرقان ، ٢٠٠١م

٧ – أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي : المصباح المنير ط٧/ ج٢.١، القاهرة، المطبعة الأميرية، ١٩٢٨م ، ص ٣٢ .
٨ – محمد الأمين بن مختار الجكني الشنقيطي: أضواء البيان، ط١، المجلد الثامن، بيروت، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٠م ص ١٢٣
٩ – محمد بن مكرم بن منظور : لسان العرب، ط١، المجلد الثاني عشر ، بيروت ، دار صادر،١٩٩٠م ، ص ٣٤ . أيضاً : السيد محمد مرتضي الحسيني الزبيدي : تاج العروس من جواهر القاموس ، ج ٨ بيروت ، دار صادر ، بدون تاريخ ، ص١٩١ .
١٠ – ابن الأثير ، النهاية في غريب الحديث والأثر، الجزء الأول ، تحقيق طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي، بيروت، دار إحياء التراث العربي ، بدون تاريخ ، ص ٦٨
١١ – محمد عبد الرؤوف المناوي : التوقيف علي مهمات التعاريف ، تحقيق محمد رضوان الداية، ط١، بيروت، دمشق، دار الفكر المعاصر، دار الفكر، ١٩٩٠م ص ٩٥ .
١٢ – فؤاد بسيوني متولي : التربية ومشكلات الأمية ، الإسكندرية ، المكتبة التربوية ، ١٩٩٠م ، ص – ص ٢٠ – ٢١ .
١٣ – محمد سمير حسانين : نظرات في مشكلات المجتمع من زاوية التربية ، طنطا ، مؤسسة سعيد للطباعة ، ١٩٨٦م . ص ٥٨ . .
١٤ – محمودقمبر : تعليم الكبار ، مفاهيم . صيغ . تجارب عربية ، الدوحة ، دار الثقافة ، ١٩٨٥، ص١٩٣.
١٥ – محمد منير مرسي وآخرون : تعليم الكبار ومحو الأمية أسسه النفسية والتربوية، القاهرة عالم الكتب ، ١٩٧٨م ، ص ١٥
١٦ – عبد الفتاح جلال : المفاهيم المختلفة لمحو الأمية ، دراسة ، الدورة التخصصية الثانية في تخطيط برامج التدريب للدول العربية والافريقية، ١٨ أبريل .١٦ مايو ١٩٨٣، مصر، سرس الليان، المركز الإقليمي لتعليم الكبار، ١٩٨٧م ، ص . ص ١٤ . ٢٤
١٧ – فخر الدين القلا : محو الأمية وتعليم الكبار ، مطبعة الاتحاد ، دمشق ، ١٩٩٣م ، ص ١٦٠ .
١٨ – محمود أحمد عجاوي : تعليم الكبار ، مفهومه واهدافه : التربية المستمرة ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم ، العدد الرابع، السنة الثالثة ، أبريل ١٩٨٢م ، ص . ص ٢٧. ٣٦ .
١٩ – علي أحمد مدكور : منهج تعليم الكبار، ط١، القاهرة ، دار الفكر العربي، ج١، ١٩٨٦م ، ص ٢٤ .
٢٠ – محيي الدين صابر : التحديات الحضارية وتعليم الكبار، "علم تعليم الكبار"، ج١، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٧٦م، ص ٦٣
٢١ – محيي الدين صابر : نفس المرجع، ص ٦٣
٢٢ – محمد عبد المجيد إبراهيم: " تعليم الكبار في مصر بين النظرية والتطبيق" ، مجلة تعليم الجماهير، العدد الرابع ١٩٧٥م، ص ١٠٩
٢٣ – محمود رشدي خاطر وعبد الفتاح جلال : تعليم الكبار ، تعريف بمجالاته ووسائله وطرقه ، مجلة آراء في التعليم الوظيفي للكبار، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار ، سرس الليان ، عدد خاص ، يناير ١٩٧٢م ، ص . ص ٦٠.
٢٤ – محمد عمر الطنوبي : أساسيات تعليم الكبار، ط١، الإسكندرية، مكتبة البستان، ٢٠٠٢م ص ٨٢ .
٢٥ – شكري عباس حلمي ومحمد جمال نوير : الاهتمام العالمي بتعليم الكبار، مجلة تعليم الكبار، ط١، مكتبة وهبة القاهرة، ١٩٨٢م، ص ، ص ٣٢ – ٤١ .
٢٦ – هلمت دولف: المدارس الشعبية ونشاطها الدولي، ترجمة علي موسى محمد، مجلة تعليم الكبار والتنمية، معهد التعاون الدولي للاتحاد الألماني لتعليم الكبار، العدد ٤٣ السنة ١٩٩٤م، ص ٣٤٨ .
٢٧ – إعلان مونتريال١٩٦٠: ترجمة هاشم أبو زيد الصافي، مجلة تعليم الكبار والتنمية ، العدد ٤٣ سنة ١٩٩٤م ، ص–ص ٣٣٦– ٣٣٧

٢٨ – اليونسكو : توصية بشأن تعليم الكبار، المؤتمر العام لليونسكو دورة الانعقاد التاسعة عشرة، نيروبي، ٢٩ نوفمبر ١٩٧٦م (ترجمة اليونسكو) ، مجلة تعليم الكبار والتنمية، مرجع سابق، ص ٣٦٢ – ٣٦٣ .
٢٩ – اليونسكو : توصية بشأن تعليم الكبار، المؤتمر العام لليونسكو دورة الانعقاد التاسعة عشرة، نيروبي، ٢٩ نوفمبر ١٩٧٦م (ترجمة اليونسكو) ، مجلة تعليم الكبار والتنمية، مرجع سابق، ص ٣٨٠.
٣٠ – محمد عبد المجيد إبراهيم: " تعليم الكبار في مصر بين النظرية والتطبيق" ، مجلة تعليم الجماهير، العدد الرابع ١٩٧٥م، ص ١٠٩
٣١ – محمود رشدي خاطر وعبد الفتاح جلال : تعليم الكبار ، تعريف بمجالاته ووسائله وطرقه ، مجلة آراء في التعليم الوظيفي للكبار، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار ، سرس الليان ، عدد خاص ، يناير ١٩٧٢م ، ص . ص ٦٠.
٣٢ – محمد عمر الطنوبي : أساسيات تعليم الكبار، ط١، الإسكندرية، مكتبة البستان، ٢٠٠٢م ص ٨٢ .
٣٣ –شكري عباس حلمي ومحمد جمال نوير : الاهتمام العالمي بتعليم الكبار، مجلة تعليم الكبار، ط١، مكتبة وهبة القاهرة، ١٩٨٢م، ص ، ص ٣٢ – ٤١ .
٣٤ – عبد العظيم عبد الرحمن محمد عثمان : دور منظمات التربية والثقافة والعلوم في السودان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم درمان الإسلامية ، ١٩٩٧م ، ص – ص ١٥٧ – ١٥٩ .
٣٥ – هلمت دولف: المدارس الشعبية ونشاطها الدولي، ترجمة علي موسى محمد، مجلة تعليم الكبار والتنمية، معهد التعاون الدولي للاتحاد الألماني لتعليم الكبار، العدد ٤٣ السنة ١٩٩٤م، ص ٣٤٨ .
٣٦ – إعلان مونتريال١٩٦٠: ترجمة هاشم أبو زيد الصافي، مجلة تعليم الكبار والتنمية ، العدد ٤٣ سنة ١٩٩٤م ، ص–ص ٣٣٦–٣٣٧
٣٧ – اليونسكو : توصية بشأن تعليم الكبار، المؤتمر العام لليونسكو دورة الانعقاد التاسعة عشرة، نيروبي، ٢٩ نوفمبر ١٩٧٦م (ترجمة اليونسكو) ، مجلة تعليم الكبار والتنمية، مرجع سابق، ص ٣٦٢ – ٣٦٣ .
٣٨ – اليونسكو: " إعلان باريس ١٩٨٥م " باريس ١٩٨٥م ، مجلة تعليم الكبار ، مرجع سابق، ص٣٨٠ .
٣٩ – عبد العظيم عبد الرحمن محمد عثمان :مرجع سابق ص – ص ١٥٧ – ١٥٩ .
٤٠ – خطة الأمانة العامة لمحو الأمية و تعليم الكبار : ٢٠٠٩م : ص ١
٤١ – نفس المرجع : ص ١
٤٢ – حمد سعيد عثمان : ملامح نظام تعليم الأطفال خارج المدرسة ، ورقة عمل ، الورشة التنسيقية للشركاء في مشروع تعليم الأطفال خارج المدرسة تحت شعار علم طفل ، ٢٠١٣م ، ص ١ .
٤٣ –نفس المرجع : ص ١

Science Reflection

International Journal of Educational Psychological Studies (EPS)

Website: http://www.sciencereflection.com/esprhome.aspx

International Journal of Educational Psychological Studies, Vol. 1, No. 1, April 2017, pp. 72-95
Copyright © Science Reflection, 2017
www.sciencereflection.com

The Effectiveness of Science Club in the Creative Skills of Students in the Elementary Grades

Dr. Nail Mohammed Karkaz

Assistant Professor of curriculum and teaching methods of Islamic Education
Department of Dawah and Islamic Culture
College of Sharia.Qassim University
dr_naeel@yahoo.com

Dr.Ziad Kamel Ellala

Assistant Professor . Special Education department Qassim University
Ziad_lala_82@yahoo.com

Abstract

The effectiveness of the Science Club in the development of creative skills among the students of the primary grades. The purpose of this study was to investigate the effectiveness of the Science Club in the development of creative skills among the students of the primary grades (fifth and sixth grade. By training students to develop creative problem-solving skills in creative ways, and measured the impact of the change in the training program creative skills to the test and William creative skills. The study sample consisted of (61) students, (32) student group experimental school safe, and (29) student as control in the same school, and underwent the experimental group of the club and scientific programs and activities, which has been implemented in the (20) training session. To answer the questions of the study was calculated arithmetic means, for the performance of members of the experimental and control groups, pre and post measurement, t test was used for statistical analysis. The results showed:

- The results indicated that there were statistically significant differences between the experimental group and the control group for the experimental group, and results also showed that there were no statistically significant differences between the control group and the experimental axes testing of adventure, fantasy, and curiosity, while the results show significant differences between the group score experimental and control on the axis of the test in a complex skill.

-There is no statistically significant differences between students in grades fifth and sixth grades post test whether this total score or in the whole test axes.

- This result shows the positive impact of the training program, and recommended the study to carry out further research and studies, in aspects of the development of creative thinking in urging foreseeing the future, and training to solve problems in creative ways, and to study the effectiveness of the training program, with other variables such as: levels descriptive, sex, type education.

Key words: the development of creativity, creative skills, creative thinking.

Science Reflection

International Journal of Educational Psychological Studies (EPS)

Website: http://www.sciencereflection.com/esprhome.aspx

International Journal of Educational Psychological Studies, Vol. 1, No. 1, April 2017, pp. 72-95
Copyright © Science Reflection, 2017
www.sciencereflection.com

فاعلية النادي العلمي في تنمية المهارات الإبداعية لدى طلبة صفوف المرحلة الابتدائية

د. نائل محمد قرقز

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المساعد

قسم الدعوة والثقافة الإسلامية

كلية الشريعة/جامعة القصيم/المملكة العربية السعودية

dr_naeel@yahoo.com

د. زياد كامل اللالا

أستاذ التربية الخاصة المساعد في جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا

Ziad_lala_82@yahoo.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية النادي العلمي في تنمية المهارات الإبداعية لدى طلبة صفوف المرحلة الابتدائية (الصف الخامس والسادس) .

وتكونت عينة الدراسة من(٦١)طالباً ،(٣٢) طالباً كمجموعة تجريبية ، و(٢٩) طالب كمجموعة ضابطة ، وخضعت المجموعة التجريبية للنادي العلمي وبرامجه ونشاطاته بهدف تنمية مهاراتهم الإبداعية وحل المشكلات بطرق إبداعية ، ثم قياس أثر البرنامج التدريبي بالتغير في المهارات الإبداعية لاختبار (ويليام) للمهارات الإبداعية ، وتم تنفيذ البرنامج في (٢٠) جلسة تدريبية. وللإجابة على أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية ؛لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي، وتم استخدام اختبار (ت) للتحليل الإحصائي.

وتشير نتائج الدراسة للآتي :

- أن هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية على محاور الاختبار في المغامرة، والخيال، والفضول .
- وجود فروق بين درجات المجموعة الضابطة والتجريبية على محور الاختبار في مهارة التعقيد.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصفين الخامس والسادس على درجات الاختبار البعدي سواء أكان هذا في مجموع الدرجات أو في محاور الاختبار ككل . وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات في جوانب تنمية التفكير الإبداعي في مجال استشراف المستقبل ، ومجال التدريب على حل المشكلات بطرق إبداعية ، ودراسات في ضوء متغيرات أخرى مثل: المراحل الدراسية ، الجنس ، نوع التعليم .

الكلمات المفتاحية : تنمية الإبداع، المهارات الإبداعية ، التفكير الإبداعي

المقدمة:

يعيش العالم مع بداية الألفية الثالثة في ظل ثورة المعلومات والتقنية وانعكاساتها بنشوء تحولات وتغيرات سريعة وعاصفة بوتيرة متسارعة ، لدرجة أن العالم أصبح قرية كونية أو قرية عالمية يتأثر بأي حدث يحدث بأي مكان في عالمنا ، فأصبح الحدود لا قيمة لها لأن المعرفة تتدفق عبر قنوات اتصال لا تحتاج لإذن للدخول والتفاعل ، فسمة العصر التغير ، وهذا التغير انعكس على جميع مجالات الحياة بلا استثناء ، واصبح العيش في ظل هذه العواصف المعلوماتية والفكرية ليحتاج إلى إعداد النشء وتربيتهم بطرائق إبداعية نتيجة الانفجار المعرفي الذي نعيش فيه .

وعليه فإن استخدام مهارات الإبداع في حياتنا أصبح ضرورياً، نتيجةً للتوسع في المعرفة والمعلومات، وفي ظل وجود حاجة الفرد للقدرة على التعامل مع الحالات الجديدة التي تطرأ على الساحة الاجتماعية والاقتصادية من حوله، وهذا بدوره أدى إلى البحث عن طرق جديدة للتعامل مع هذه الحالات التي لم تواجهه من قبل، والتي لم يتدرب الأفراد على مواجهتها ، فالتحدي غير المتوقع وغير المسبوق وغير القابل للتنبؤ يدفعنا إلى استخدام مهارات الإبداع ، وهذا يتطلب تدريب الأفراد على استخدام قدراتهم بإيجابية ، وبشكل بنّاء ، والنظر إليها بطريقة أكثر فعالية لتحقيق الإنتاجية الإبداعية(Torrance and Myers, 2003 ،الخوالدة ، ٢٠٠٦، سعادة ، ٢٠١٠)

ويعتبر الإبداع مهما ؛ لأنه يساهم ويحسن نوعية الحلول لمشكلات الحياة، فالتغيير الإبداعي يؤدي إلى حلول أصيلة للمشكلات التي تظهر باستمرار في المجالات الشخصية والمهنية ، وكذلك يساهم الإبداع في تحسين الحياة اليومية. (2012، Runco,1993،ALAmro)

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة إلى تنمية المهارات الإبداعية ، لدى طلبة صفوف المرحلة الأساسية (الخامس/السادس) في المدارس من خلال تدريب الطلبة على المهارات الإبداعية.

وذلك بالتوجه نحو تدريب الطلاب على برنامج يعمل على تنمية الإبداع لدى الطلبة ،إذ لاحظ الباحث من خلال عمله في قطاع التدريس الجامعي ، ومن خلال الاطلاع على الدراسات المطبقة في بلدان مختلفة ،أن هناك نقصاً في برامج التدريب على برامج تنمية الإبداع للمهارات ، والتفكير في القضايا المستقبلية، إذ تعد مسألة تنمية الإبداع عند الطلاب من الأهداف الأساسية التي تسعى لتحقيقها والتركيز عليها في جميع الدول التي تنشد تطوير التعليم. وذلك على اعتبار أن التفكير الإبداعي شكل من أشكال الإبداعات المتعددة، التي تحتاج للتنمية والتدريب. وتمشياً مع التوجه العام في المملكة العربية السعودية، نحو العناية والاهتمام بالطلاب المبدعين والمتميزين تأتي هذه الدراسة.

أسئلة الدراسة :

السؤال الأول: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$٠,٠٥) في تنمية المهارات الإبداعية (الفضول، الخيال، التعقيد، المغامرة) بين المجموعة الضابطة والتجريبية تعزى لصالح النادي العلمي ؟

السؤال الثاني :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α≤٠,٠٥) في تنمية المهارات الإبداعية (الفضول، الخيال، التعقيد، المغامرة)بين درجات طلبة الصف الخامس والصف السادس في المجموعة التجريبية تعزى لمتغير الصف الدراسي؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الأمور الآتية :

– أهمية المرحلة التي تتناولها، باعتبارها مرحلة أساسية، تهيئ الطالب ليكون قادرا على التعايش مع التحديات المتزايدة، ومستجدات الحياة في الأيام القادمة .

– أوصت العديد من الدراسات العلمية، والبحوث التجريبية في مجال تقويم برامج ومناهج المتميزين والموهوبين في العديد من الدول العربية ، بأهمية تعليم وتدريب التفكير الإبداعي .

(السرور،٢٠٠٢ ،الجاسم،٢٠٠٣،المومني،٢٠٠٦،خلف ٢٠١٢،٢٠٠٧، ALAmro)

. تأتي استجابة للملاحظات المتوافرة في الدراسات والبحوث والعمل الميداني في هذا المجال، فإننا نجد أن هناك قصوراً في البرامج التي تتعامل مع الأطفال، والتي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة صفوف المرحلة الأساسية (العنزي ، ٢٠١٢ ، محمد ، ٢٠١٣).

. ستقدم هذه الدراسة برنامجاً تدريبياً، موجهاً لطلاب المرحلة الأساسية، ومناسباً للبيئة السعودية، حيث سيشكل هذا البرنامج، مادة تدريبية مناسبة، وسهلة التطبيق، لإتاحة الفرصة أمام الطلاب للتعامل مع مستجدات الحياة القادمة وتعقيداتها.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية :

-تنمية المهارات الإبداعية.

-توسيع مدارك الطلاب ،من خلال الاندماج بدراسة مشكلات مستقبلية والعمل على حلها بطرق إبداعية.

-قياس أثر البرنامج التدريبي بالتغير في المهارات الإبداعية لاختبار (ويليام) للمهارات الإبداعية .

التعريفات الإجرائية للمفاهيم والمصطلحات في الدراسة :

المهارات الإبداعية: ويقصد بها في هذه الدراسة المهارات الإبداعية الآتية : (الفضول والخيال والتعقيد والمغامرة)، والتي تقاس من خلال اختبار (ويليام) للمشاعر المتشعبة.

– النادي العلمي: هو نادي يقدم للطلاب المتفوقين والموهوبين ،حسب معايير كشف متبعة ،تأخذ بعين الاعتبار المعدل في المدرسة، وترشيح المدرسين ،ووجود موهبة عند الطالب تدعم هذا الترشح، والنادي العلمي يشرف عليه مدرسون حاصلون على شهادات في الموهبة والتفوق وتنمية المبدعين من جامعات معروفة، ويكون الدوام فيه (٣) أيام من كل أسبوع ، بعد الدوام الرسمي للمدرسة، ويتضمن النادي العلمي نشاطات ومهارات مختلفة، تهدف لتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات بطرق إبداعية، ونشاطات ترفيهية تحقق هذه الأهداف.

القدرات الإبداعية : وتعرف إجرائياً بدرجة تحقيق الطالب للتطور في مجالات المهارات الإبداعية (الفضول، الخيال، التعقيد، المغامرة) التي يتدرب عليها الطالب في النادي العلمي.

الفاعلية: وتعرف إجرائيا بدرجة الدلالة الإحصائية للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لدى طلبة صفوف المرحلة الأساسية (الخامس، السادس) من أفراد الدراسة .

محددات الدراسة :

- تتحدد نتائج الدراسة بمدارس مديرية التعليم العام في محافظة عنيزة في العام الدراسي (١٤٣٥/ ١٤٣٦)
- المحدد الإجرائي: النادي العلمي واختبار (ويليام) للإبداع ، بدلالات صدقها وثباتها.
- المحدد الزماني: في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦.
- المحدد المكاني: محافظة عنيزة

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

في ظل التقدم العلمي الراهن، وثورة المعلومات، والتنافس التكنولوجي، والصراعات الفكرية والعقدية والعسكرية والاقتصادية بين الأمم والشعوب، وما صاحب ذلك كله من تغيرات، وتعقيدات في العلاقات بين الأفراد والمجتمعات وكافة مظاهر الحياة المدنية، يأتي الإبداع كإحدى السبل المهمة التي تُعقد عليها الآمال الآن لمواجهة المشكلات المعاصرة التي تهدد توافق الإنسان وقدرته على التكيف مع بيئته الداخلية والخارجية على حدٍ سواء، فالإبداع قدرة و مهارة أساسية ضرورية لتلبية متطلبات المستقبل (مصطفى ، ٢٠١٢ ؛ ٢٠١٢، AI-khatib).

ولا يمر علينا يوم دون أن نسمع كلمة الإبداع أو المبدعين، وأحياناً تستخدم هذه الكلمات لوصف منتج ما أو مشروع ما أنجز بإبداع وتميز، وقد نتذكر كلمة الإبداع لدى قيام أي شخص بأداء أي عمل من الأعمال اليومية المتميزة، أو حتى عندما نتحدث عن الثقافة أو التعليم ، أو التجارة ، أو الأعمال المالية.

ويتسم الإبداع بالخروج عن ما هو مألوف وتقليدي، ويصعب وضع تعريف محدد للإبداع، حيث يتم مقاومته في معظم المواقع، لاسيما في البيئات المدرسية التي تعتبره مضيعة للوقت وهدر للمال.Sternberg and Lubart,1993)

ورد في لسان العرب (ابن منظور، ١٩٨٦) تعبير بدع الشيء يبدعه بدعاً بمعنى أنشأه وبدأه، وأبدع الشيء بمعنى اخترعه على غير مثال، وجاء أيضاً في المعجم الوسيط(أنيس وآخرون،١٩٧٢) أن الإبداع عند الفلاسفة بمعنى إيجاد الشيء من عدم ، وهو بمعنى الخروج على أساليب القدماء، باستحداث أساليب جديدة،وأن الشيء البديع هو ما بلغ الغاية في بابه، وفي قاموس أكسفورد الحديث (Worn,2006) وردت كلمة الإبداع بمعنى القدرة على خلق أشياء جديدة.

مفهوم الإبداع:

ويعرّف ديك(Deck)الإبداع أنه عكس التلقين، فالإبداع قدرة مشتقة من مصادر ستة هي: الذكاء، والمعرفة، والتفكير، والشخصية، والدافعية، والظروف المحيطة. ويعتبر الإبداع من الجوانب الهامة للموهبة والتميز والتي يصعب تحديدها وقياسها. (Caropreso and Couch 1996; Khatena,1995)

ويتأثر الإبداع بالعديد من العوامل من أهمها: البيئة الأسرية وأساليب التنشئة الوالدية، والبيئة المدرسية والصفية والأفكار السائدة في التعليم وطرق التدريس المتبعة. (Runco,1993)

وهناك العديد من الباحثين مثل ستن(Stein)،سيمونتون (Simonton) وستيرنبرغ (Sternberg)الذين تناولوا الإبداع كعملية، وإنتاج، وإنسان ، وموقع، ويرى هؤلاء الباحثون أن الإبداع يتمثل في الأمور الآتية :

- التجديد مع الفائدة
- المخاطرة ،وتحقيق التوقعات بشكل واقعي واعتبارها استجابات جديدة ومناسبة ومفيدة.
- الحرية للتلاعب بالأفكار أو تجسيد التجربة.

فالإبداع هو نمط حياة، وسمة شخصية ، وطريقة لإدراك العالم ، والحياة الإبداعية هي تطوير لمواهب الفرد،واستخدام قدراته،وأن يكون الفرد مبدعاً ، فهذا يعني استنباط أفكار جديدة،وتطوير حساسية لمشاكل الآخرين. Caropreso and Couch (1996; Davis,1983, ؛ القطيش والسعود ، ٢٠٠٩ ؛ الزهراني ، ٢٠١١)

مكونات الإبداع

يتكون من عدة أمور نجملها بالآتي :

١-الإنسان المبدع:

يوجد عديد من الصفات الشخصية والخصائص التي يمتاز بها الأفراد المبدعون وهي:

- الأصالة:فالأفراد المبدعون ينتجون أفكاراً تتميز بالأصالة في حال تقديم إستراتيجية تعليمية مناسبة لهم.
- الطلاقة، والاستعداد الكلامي.
- الاستقلالية ، والثقة بالنفس ، والتحكم بالذات .
- المغامرة ، والإرادة لتجريب شيء جديد إرادة عالية عند الفشل.
- القيادة، والقوة ،والحماس ، والذهاب لأبعد من المستويات المتوقعة من الأداء.
- الفضول ، والتساؤل ، والانفتاح على الخبرة .
- الحاجة إلى الوحدة في بعض الأحيان .
- الانجذاب نحو التعقيد .

(Davis,1983;Caroproso and Couch,1996; Jonse,and Murray,2003)

٢-المهارات والقدرات الإبداعية:

هناك عدد من القدرات والمهارات الإبداعية التي تكون عند الشخص المبدع وهي:

- المرونة:القدرة على تنويع الأفكار ،والاستحواذ على كثير من أطر الأفكار.
- التفاصيل:القدرة على إضافة تفاصيل للفكرة الأصلية.
- الأصالة : التجديد والخروج عن المألوف.
- الإتقان: إضافة التفاصيل أو تطوير الأفكار.
- التقييم وصنع القرار.(Caroproso and Couch,1996)

ويستطيع الأفراد والطلاب تطوير وتحسين هذه القدرات والمهارات بذواتهم ، والخطوة الأولى في تطوير هذه المهارات هي: الإقرار بأن الحاجة ضرورية لهذه المهارات، والخطوة الثانية: هي ببساطة البدء بالعمل على تطوير الجهد الإبداعي للفرد، من خلال العمل على واحدة أو أكثر من هذه المهارات، وغالباً ما تتفاعل هذه المهارات تماماً، ويمكن ممارستها معاً، من حيث أنها تكون أسهل لتعلم واحدة أو بعض من هذه المهارات في نفس الوقت قبل الانتقال لأخرى. ويجب تفادي معوقات الإبداع التي تهدد وتدمّر، تنمية وتطوير جهد الفرد الإبداعي.(Torrance and Safter,1986;)

٣-الإنتاج الإبداعي:

تؤكد تعريفات الإنتاج الإبداعي على الأصالة، ولهذا يمكن تعريف الإبداع على أنه القدرة على الإتيان بشيء جديد إلى الوجود، فالإبداع يعني الإنتاج ،ويتميز هذا الإنتاج بخصائص خاصة تميزه عن غيره من الإنتاجات الأخرى، وحدّدت هذه الخصائص بالواقعية، وعدم التقليد، والاستمرارية، والرضا الاجتماعي، والأصالة.(Davis,1983)

فالإنتاج الإبداعي هو من صنع أفكار الإنسان، فإن تحليل الإنتاج يساعد على إعادة بناء العملية العقلية للاختراع، وهكذا فإن البحث في طبيعة العملية الإبداعية تبدأ من الإنتاج إلى الفرد، ثم إلى العملية وثم إلى العلاقة بين الناس والبيئة. فالإبداع ينعكس في إنتاج أفكار مفيدة وجديدة. ولهذا يوصف المبدعون في الأغلب على انتاجاتهم التي يقومون بها.

(Feldhusen,J. 2002; Mumford Baughman,Costanza &Supinski1997)

٤-العملية الإبداعية :

تعد العملية الإبداعية جزءاً مهماً ورئيسياً لعناصر الإبداع الذي يتألف من العملية الإبداعية، والشخص المبدع، والإنتاج الإبداعي، والموقف الإبداعي. وينظر إلى العملية الإبداعية على أنها اتحاد أفكار لم تكن مرتبطة ببعضها البعض من قبل، بالإضافة إلى الإستراتيجية الفردية التي يستخدمها الشخص المبدع. فبدون العملية الإبداعية لا يمكن أن يوجد إنتاج إبداعي. ويعد نموذج ولاس (Wallas) أفضل من بيّن مراحل العملية الإبداعية،وهي مراحل:التحضير ،الحضانة،الإشراق،التحقيق. (السرور،٢٠٠٢;Davis,1983)

*معوقات الإبداع:

هناك العديد من العوامل التي قد تعمل على تعويق الإبداع، منها ما هو مرتبط بالأفراد أو مواقع العمل ، ومن المعوقات التي تؤثر على تنمية الإبداع :

- العادات والتقاليد والأنظمة :إن من أكثر الأسباب شيوعاً لعدم استخدام الأفراد لقدراتهم الإبداعية تدخلات الآخرين، حيث تؤثر على سلوك الأفراد الشخصي والاجتماعي.
- التقييم والمكافأة : إذ ينبغي أن يعمل الفرد على مشاريع بدوافع ذاتية وليس لأجل الحصول على المكافأة الخارجية
-الخوف : إذ يوجه الخوف تركيز الفرد نحو المصاعب عوضا عن الموضوع المطروح.
-الإحباط وخيبة الأمل التي قد يتعرض لها المبدع؛ نتيجة لعدم استيعاب الإبداع الموجود في أعماله. ; Davis,1983 (Caropreso and Couch,1996)

أهمية تنمية الإبداع عند الأطفال:

يمتلك الأطفال العديد من القدرات التي لا يتم الكشف عنها خلال نظامنا التعليمي ، ولعل ذلك يعود للنطاق الضيق الذي يعمل به المربون، ومع تغير الكتب المدرسية، والأساليب التعليمية أصبح لدى الطلاب معلومات أكبر ، وأصبح هناك اهتمام أكثر بتنمية مهاراتهم عما كان عليه الوضع في الماضي، فنوع المهارات التفكيرية التي يحتاجها أطفالنا اليوم وفي المستقبل هي تلك التي من شأنها أن تساعدهم على التكيف مع عالم سريع ومتغير (عصر الفضاء والمعلومات والحاسوب) ، فأطفالنا بحاجة لأن يتعلموا كيف يفكروا بدل أن يتعلموا نتاجات تفكير الآخرين (الزهراني ، ٢٠١١ ؛ مصطفى ، ٢٠١٢).

إن الأطفال لديهم قدرة على التفكير المتشعب ، فهم يعطون أفكارا تعكس طلاقة وأصالة ومرونة، فالتفكير المتشعب يقيس إمكانية واحتمالية وجود أفكار إبداعية لدى الأفراد، وهذا يدعم ويزود الأطفال بقدرة أكبر على تنمية إبداعهم وتميزهم، ولهذا فقد وجد (Runco) من خلال دراساته مع الأطفال، أن بعض الأطفال يصدرون أفكاراً إبداعية عندما يشاهدون شخصاً ويعلقون عليه، في حين أن ذلك لا يصدر من أطفال آخرين، لذلك وجد أن مهارة إعطاء الشخص قيمة ترتبط بقدرته على إبداع الأفكار وتوليدها. (Torrance and Safter,1986; Runco,1993)

ويؤكد استينبرغ(Sternberg,2003)على أن تدريب وتعليم التفكير الإبداعي في المدرسة يستطيع تطوير أداء الطلاب المدرسي، فهو يساعد الطلاب الأكثر إبداعاً على معرفة نقاط قوتهم، وفي نفس الوقت يساعد الطلاب الأقل إبداعاً على تعويض أو تصحيح ضعفهم.

اتجاهات في تعليم التفكير وتنمية الإبداع في النظام التعليمي:

١-تعليم التفكير وتنمية الإبداع في المنهاج المدرسي:

إن تعليم الطلاب وتدريبهم على الإبداع داخل المنهاج المدرسي يتطلب تطوير نماذج جديدة لإنتاج مدارس وصفوف قادرة على فهم الظروف الاجتماعية المختلفة ،والظروف الاقتصادية والسياسية التي تنتج شباب مختلفين مبدعين قادرين على التعايش مع المتغيرات المتسارعة في العالم (قطامي ، ٢٠١٥).

إن ربط المنهاج بالتطور الإبداعي والتدريب على الإبداع يحتاج لتصميم مناهج تعمل على

تحقيق النمو المنظم للأطفال والشباب، والراشدين وخاصة المبدعين منهم، ويجب أن يتضمن المنهاج النواحي الجسمية، والعاطفية والعقلية والمعرفية، والتكاملية بإطار منظم، ففي فترة المرحلة الأساسية لا بد أن يراعي المنهاج الناحية الجسمية ،والوعي الحسي، والإحساس الجمالي ، واستخدام الصور الحسية وتقييم الطبيعة ، ويراعي الناحية العاطفية ، ويتضمن المنهاج مفاهيم الاستقلال، والميل للحزم ، والإحساس بالمصير الإبداعي ، ويراعي الناحية العقلية ، فيركز المنهاج على الطلاقة، ،والأصالة، والإسهاب، والمغامرة، والمقدرة والانفتاح المعرفي. أما الناحية التكاملية، فينبغي أن يحتوي المنهاج على حل المشكلات بطرق إبداعية، وأساليب التخيل والإبداع في حل المشكلات المعرفية. فهذه الجوانب إذا تم تغطيتها ستعمل على تعزيز القدرات الإبداعية للأشخاص من أجل الوصول إلى آفاق أوسع في الإبداع وفي تحقيق الذات للإبداع . ((Bruch,1986;Cohen ,1996

٢-تعليم التفكير وتنمية الإبداع بشكل مستقل (خارج المنهاج المدرسي):

إن تعليم التفكير وتنمية الإبداع بشكل مستقل لتنمية المهارات الإبداعية يعتمد على إمكانية تعلم الإبداع وتعليمه، ونقله على شكل خبرات منظمة من خلال برامج خاصة للتدريب على التفكير وتنمية الإبداع.

الاهتمام بتعليم التفكير والإبداع بشكل مستقل في المنطقة العربية:

لقد اهتم الباحثون في المنطقة العربية بإجراء العديد من الدراسات والبحوث التجريبية التي تهدف إلى معرفة أثر البرامج التدريبية المنفذة بشكل مستقل على تنمية الإبداع وتعليم التفكير الإبداعي، مثل برنامج الكورت، وبرنامج(المواهب غير المحدودة)،وبرنامج رسك لتعليم التفكير الناقد، وبرنامج الماستر ثنكر، وقد أثبتت هذه البرامج فاعليتها في تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي لدى الطلاب.

(الخطيب،١٩٩٥؛حسين،١٩٩٥؛ السرور، ١٩٩٦ ؛مطر،٢٠٠٠؛جدوع،٢٠٠٦؛ قطامي ، ٢٠١٤).

وهناك عدة برامج تعمل على التدريب على الإبداع والتفكير خارج المنهج المدرسي ومنها:

(Creative Problem Solving):/(CPSنموذج حل المشكلات الإبداعي:

قام أسبورن عام ١٩٦٣(Osborn,1963) بصياغة هذا النموذج ،وقام بتطويره مجموعة من الباحثين مثل ترفينجر واساكسن عام ١٩٨٢ (Isaksen,Triffinger,1982)، حيث يهدف هذا البرنامج إلى تعريف المدربين التربويين،ببعض الوسائل والأفكار المفيدة التي تسهل عملية حل المشكلات الإبداعي،بحيث تصبح هذه العملية أكثر فعالية وسهولة ومتعة.

ونقصد بحل المشكلات الإبداعي: بأنه القدرة على استكشاف المشكلات التي ينطوي عليها الموقف المُشكل،مع القدرة على الوصول إلى عدد من الأفكار، أو الحلول التي تتسم بالملاءمة والجدة،والتنوع للإجابة عن الأسئلة التي تثيرها المشكلة محل الاهتمام،بما يعكس توظيفاً جيداً من قبل الأفراد لقدرات التفكير التشعيبي مثل (الإحساس بالمشكلة،والطلاقة، والمرونة،والأصالة). (السرور،٢٠٠٢;Davis,1983;Treffinger ,1992)

* خطوات حل المشكلات الإبداعية :

وضع ترفنجر (Treffinger) ست خطوات لحل المشكلة الإبداعية وهي :

– المعطيات غير المنظمة (اكتشاف المأزق): وهي تحديد المشكلة التي نرغب بحلها، أو تحسينها عند وجود مجموعة من المشكلات غير المنظمة(الفوضوية) .

– البيانات المعطاة (اكتشاف المعلومة): تعني جمع المعلومات حول موقف المشكلة، ولمساعدة الفرد على اكتشاف كل المعلومات يمكن له أن يستخدم الانطباعات والملاحظات، والمشاعر والأسئلة التي تدور في ذهنه حول الشيء الذي يقرر العمل عليه، ويمكن استخدام أسئلة من مثل: ماذا، لماذا، متى، أين، وكيف.

– معطيات المشكلة(اكتشاف المشكلة):وتعني التفكير بالمشكلات المتعددة، والمشكلات الفرعية المرتبطة بها، وتشمل هذه الخطوة إدراج بدائل لتحديد المشكلة، ويمكن في هذه المرحلة أن تسأل عن ما هي المشكلة الحقيقية، وما هو الهدف الأساسي؟.

– توليد الأفكار (اكتشاف الفكرة):وهو التفكير بمجموعة من الحلول للمشاكل التي تخطر على ذهن صاحب المشكلة.

– التوصل إلى الحل (اكتشاف الحل):وهو تطوير واستخدام محك، لاختصار مجموعة الحل الممكنة لحل واحد يمكن تطبيقه، وفي هذه المرحلة نرتب المعايير لتقييم الأفكار مثل: هل الإستراتيجية ستقوي القدرات الإبداعية المهمة، هل الموارد متوفرة؟ هل ستكلف كثيراً؟ هل سيتقبل الآخرون الفكرة؟.

– قبول النتائج (اكتشاف القبول):وهو تطوير خطة لإنجاز وتحقيق الحل، الذي تم التوصل إليه على أنه الحل الأمثل. وليس من الضروري اتباع الخطوات بالترتيب،وإنما يمكن الانتقال من مرحلة لأخرى بمرونة.(حامد ، ٢٠١٣ ، طه ،٢٠١٤ ؛ Firestien and Treffinger,1989;Davis,1983)

الدراسات السابقة:

حظي موضوع تنمية التفكير الإبداعي وتنمية الإبداع باهتمام بالغ في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت كثيراً من القضايا التي لها تأثير فعال على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، مع النظر إليها من زوايا مختلفة. ولذلك سيتم عرض الدراسات السابقة التي تم التوصل إليها والمتعلقة بالدراسة الحالية. حيث لم يجد الباحث أي دراسة حول البرنامج التدريبي الذي تم استخدامه في هذه الدراسة، ولهذا فسيذكر الباحث الدراسات التي تناولت أثر تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي، والدراسات التي تناولت استشراف المستقبل والدراسات المستقبلية، ودراسات حول نموذج حل المشكلات بطرق إبداعية، إما من خلال برامج مستقلة، أو من خلال دمجها بالمنهاج الدراسي.

وقام بروكتر ((Proctor,R,2001 بإجراء دراسة علمية لبحث أثر برنامج تدريبي لتحسين حل المشكلات الإبداعية لطلبة المرحلة الابتدائية في أستراليا علي عينة مكونة من(٥٢٠) طالباً وطالبة من سبعة مدارس، و(٢٤) صف، وتم تقسيمهم بشكل عشوائي على ثلاث مجموعات : المجموعة الأولى وهي المجموعة الضابطة تكونت من عشرة صفوف ، وتكونت المجموعة الثانية من سبعة صفوف وتعرضت للبرنامج التدريبي لمدة عام، بينما المجموعة الثالثة تكونت من سبعة صفوف وتلقت المعالجة ولكن مع دمج معلومات إضافية وتكنولوجيا الاتصالات، واشتمل برنامج التدخل على وحدات المنهاج المعتمد على التكنولوجيا

والتعليم التعاوني، واعتمد بناء البرنامج على الاتجاه الذي يؤكد أن ميل الفرد للإبداع يعتمد بشكل أساسي على توظيف التكنولوجيا في عملية التعليم ،وعلى خبرة المعلم، وتم استخدام قائمة التقدير الإبداعية وهي أداة تم تطويرها أثناء الدراسة ، وتم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وأظهرت النتائج أنه كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة الثالثة : التي تلقت برنامج التدخل (المعالجة)بشكل مدمج مع التكنولوجيا مقارنةً بالمجموعة الضابطة والمجموعة الثانية التي تلقت المعالجة لمدة عام على مهارات حل المشكلات الإبداعية .

فيما أجرى نصير(٢٠٠٢) دراسة بعنوان : رؤية مستقبلية لتفعيل اكتشاف ورعاية الموهوبين بالمراحل التعليمية في مصر، وهدفت الدراسة إلى معرفة مبررات الاهتمام باكتشاف ورعاية الموهوبين والمبدعين بالمراحل التعليمية، والعوامل التي تؤثر في ظهور الموهبة ومنها الفرد ذاته، والأسرة، والمدرسة، والجامعة، والبيئة، والمجتمع، وتكونت عينة الدراسة من(٤٨٨) فرداً من التربويين المهتمين بمجال رعاية الموهوبين والمبدعين في مصر، وكانت أهم نتائج الدراسة: عدم وجود منهجية محددة لتطوير المناهج التعليمية المقررة على الموهوبين والمبدعين، وعدم الاهتمام بتوفير المعلمين المؤهلين المدربين لتدريس الموهوبين والمبدعين.

وهدفت دراسة كيهان (Kiehn,2003) لتطوير الإبداع الفني لدى طلاب المدرسة الابتدائية في أمريكا، وتم قياس قدرات الإبداع الفني لدى الطلاب في الصفوف الثاني والرابع والسادس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٩) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الأساسية من الصفوف الثاني ،والرابع والسادس الابتدائي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من(٣)مدارس من المدارس الحكومية ،وتم استخدام مقياسين للإبداع هما: مقياس (فوغان) للإبداع الفني ، ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية، حيث تم استخدام مقاييس الإبداع بشكل مشترك خلال حصة التربية الفنية ،وتم اختيار الطلبة المشاركين كلاً على حدة في غرفة صغيرة وهادئة ،وذلك لمدة (١٢) أسبوعاً ، وتم استخدام معامل الارتباط بيرسون ، وتحليل التباين الثنائي لمعرفة أثر الجنس ومستوى الصف على نتائج اختبار فوغان. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: سجل الطلاب (١٧) نقطة في قدرة الطلاقة في اختبار فوغان.وسجل الطلاب(٨١) نقطة في قدرة الأصالة كما أشارت نتائج التحليل للتباين الأحادي إلى وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس ومستوى الصف، وتم إجراء اختبار توكي لمعرفة إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، حيث تبين أنها كانت غير دالة. كما أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد علاقة بين قدرات الإبداع الفني والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وقام كيني (Kenny,2003) بإجراء دراسة بهدف توظيف برنامج القبعات الست لتشجيع التفكير الإبداعي والتأمل لدى عينة من طلبة التمريض في غرفة الصف ، حيث طلب منهم دراسة حالة، ثم طلب منهم أن يفكروا حول القضايا التي تثير اهتمامهم في أحداث الحالة التي عرضت عليهم ، ثم قدم لهم برنامج القبعات الست ، حيث قدم الباحث للطلبة المعنى الذي يرمز له كل لون من ألوان القبعات الست ، ثم طلب من الطلبة النظر إلى الحالة مرة أخرى ، لكن هذه المرة من وجهة نظر قبعة واحدة فقط هي : القبعة الأولى والتي تمثل المعلومات ، حيث طلب منهم التفكير في القضايا التي تثير اهتمامهم عندما يأخذون هذا الهدف، ثم تحول الطلاب إلى كل قبعة بالطريقة نفسها، ثم اشتركت المجموعتان لمناقشة القضايا التي أثيرت في جميع القبعات ، وكيف توصلت كل مجموعة إلى حلول للحالة التي قدمت إليها ، وأشارت النتائج إلى إمكانية استخدام برنامج القبعات الست لتنمية التفكير الإبداعي ، بالإضافة إلى المساعدة في تقليل التوتر والاحتراق النفسي.

وأجرى هنج (Hung,2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية الإبداع العلمي ، والقدرة على حل المشكلات في مبحث الكيمياء وتم تطبيقه على عينة مكونة من (٣٢) طالباً من طلبة الصف الخامس الأساسي ، وتم استخدام مقياس القدرة على حل المشكلات ومقياس الإبداع العلمي قبل وبعد إجراء التجربة ، وذلك من أجل

تحقيق أهداف الدراسة، وتم استخدام تحليل التباين المشترك ((ANCOVA، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن نموذج الحل الإبداعي للمشكلات ، قد حسّن من قدرة الطلبة على الإبداع العلمي والقدرة على حل المشكلات.

وقد أجرى فيدال وآخرون (Vidal, Mulet, and Senent,2004) دراسة حوول فعالية أساليب التعبير الإبداعية في حل المشكلات في نظام تصميم المجموعات ، وتم تطبيقه على عينة مكونة من أربع مجموعات ، وكل مجموعة تحوي خمسة أفراد ذكور، بهدف معرفة أفضل أساليب التعبير الإبداعية (التعبير بالجمل ، التعبير البصري ، التعبير المادي) في حل المشكلات التي يواجهها المصممون في أعمالهم ، واستندت هذه الدراسة على أسلوب حل المشكلات الإبداعي من خلال منهجية التعبير بالجمل سواءً المكتوبة أو المحكية أو وسائل التعبير الأخرى ، وقد تم تحليل فعالية هذه الدراسة وفقاً لطرق التعبير باستخدام أسلوب التدوين ، وتم التحقق من ثبات النتائج لكل المجموعات إحصائياً عن طريق إعادة التصميم تحت ظروف مضبوطة ، وأظهرت النتائج أن هناك سيلاً من الأفكار قد تم التعبير عنها باستخدام أسلوب التعبير بالجملة من خلال العصف الذهني ، وفي مجال التعبير المادي فقد تم الحصول على بضع أفكار إلا أنها اتسمت بمستوى عالٍ من الثبات ،أما بالنسبة للتعبير البصري فقد كان يقع في ما بين التعبير بالجمل والتعبير المادي .

وهناك دراسة أخرى للفريحات (٢٠٠٤) هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على نموذج أزبورن للحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المركز الريادي في محافظة عجلون، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة من الصفين الثامن والتاسع في المركز الريادي في محافظة عجلون، والبالغ عددهم ٢٠٠ طالب ، وزعوا على مجموعة تجريبية من(١٥) طالباً و(١٥) طالبة، وأخرى ضابطة تكونت من(١٥) طالباً و(١٥) طالبة، وتم إخضاع المجموعة التجريبية والضابطة لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي ،واستمر التدريب ٦٠ يوماً ،وأظهرت النتائج وجود فروق في أداء طلبة المركز الريادي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي وأبعاده الفرعية يعزى للبرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية، وإلى وجود فروق تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس، وإلى وجود فروق تعزى لصالح الإناث على بعد الأصالة ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على بعدي الطلاقة والمرونة.

أما دراسة جدوع (٢٠٠٦) فهدفت إلى استقصاء أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (رسك)، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير الناقد لدى عينة مكونة من جميع طلبة الصف العاشر (الذكور) ، في مدارس النظم الحديثة في محافظة عمان وعددهم (٥٣) طالباً ، موزعين عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية مكونة من (٢٦) طالباً ،وضابطة مكونة من (٢٧) طالباً ،واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وشملت أدوات الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية، ومقياس كورنيل للتفكير الناقد (المستوى x) كأدوات قياس قبلية وبعدية.وتم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)لاستخراج النتائج ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، على أبعاد الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية، على اختبار تور انس للتفكير الإبداعي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، على بعدي التفاصيل والأصالة ،كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس كورنيل للتفكير الناقد، وهذه النتيجة تبين الأثر الإيجابي لبرنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (رسك) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير الناقد.

وأجرى عليوة (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تحديد أثر استخدام نموذجي : البنائي للتعلم وحل المشكلات الإبداعي في الوعي ما وراء المعرفي في قراءة النصوص العلمية ، والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء أسلوبهم المعرفي ، وبلغ عدد عينة الدراسة (١٣٥) طالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة عجلون تم اختيارهن بطريقة

قصدية ، مقسمات إلى ثلاث مجموعات :مجموعتين تجريبيتين ،الأولى تكونت من (٤٦) طالبة درست وفق النموذج البنائي للتعلم ، والثانية تكونت من (٤٥) طالبة درست وفق نموذج حل المشكلات الإبداعي ، والثالثة تكونت من (٤٤) طالبة درست وفق الطريقة الاعتيادية ، وطبق اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لتصنيف الطالبات تبعاً لأسلوبهن المعرفي(متأمل – متسارع)قبل بدء الدراسة.

وقد أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة في مجموعات الدراسة الثلاث على اختبار الوعي ما وراء المعرفي في قراءة النصوص العلمية تعزى إلى طريقة التدريس ، وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط أداء الطالبات في اختبار الوعي ما وراء المعرفي في قراءة النصوص العلمية اللواتي درسن وفق نموذج حل المشكلات الإبداعي كان أعلى من متوسط أداء الطالبات في الاختبار نفسه اللواتي درسن وفق النموذج البنائي للتعلم والطريقة الاعتيادية ، وكان متوسط أداء الطالبات في اختبار الوعي ما وراء المعرفي في قراءة النصوص العلمية اللواتي درسن وفق النموذج البنائي للتعلم أعلى من متوسط أداء الطالبات في الاختبار نفسه اللواتي درسن وفق الطريقة الاعتيادية ، وبينت نتائج الدراسة أن متوسط أداء الطالبات في اختبار القدرة على حل المشكلات تعزى إلى طريقة التدريس .

وفيما أجرى الصمادي (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تحديد أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوزبورن: الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، والمهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن وبلغ عدد أفراد الدراسة (٨٦) طالبة من الصف التاسع في محافظة عجلون، وخصصت أحدى الشعب عشوائياً كمجموعة تجريبية (٤٣ طالباً) تعرضت للبرنامج التدريبي والثانية ضابطة ، وأعد الباحث برنامج تدريبي قائما على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات ، وتم تطوير أداة لقياس المهارات فوق المعرفية في الرياضيات واستخدام اختبار القدرة الإبداعية في الرياضيات، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعتين التجريبية والضابطة، على اختبار القدرة الإبداعية في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، على اختبار القدرة الإبداعية في الرياضيات يعزى للتفاعل بين استخدام البرنامج التدريبي والمستوى التحصيلي، وأوصت الدراسة بتبني استخدام البرنامج التدريبي في تدريس الرياضيات لقدرته على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية.

وقام الصمادي والصمادي (٢٠٠٩) بإجراء دراسة هدفت لاستقصاء أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوزبورن – بارنس : الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي في الرياضيات لدى طالبة المرحلة الأساسية العليا ، وتكونت عينة الدراسة (٨٦) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي ، وتم اختيار شعبتين من بين خمس شعب من المدرسة ، ووزعت الشعبتان عشوائياً واحدة ضابطة (٤٣) طالبة ، وواحدة تجريبية (٤٣) طالبة ، وتدربت الشعبة التجريبية على البرنامج التدريبي ، أما الشعبة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية ، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في المهارات فوق المعرفية يعزى لاستخدام البرنامج التدريبي .

وأجرى عكاشة وسرور ولمدبولي (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى معلمي العلوم وأثره على المعلمين وأداء تلاميذهم ، وتكونت عينة الدراسة من ٢٥ معلما ومعلمة و١٠٠ طالب ، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بالنسبة إلى الطلبة ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة إلى استخدامهم لحل المشكلات الإبداعي في التدريس يعزى للتدريب .

وقد أجرى الخطيب (AI-khatib'2012) دراسة حول أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تحسين مهارات حل المشكلات الإبداعية عند طالبات كلية الأميرة عالية في الأردن ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٨) طالبة ، وقسمت العينة إلى مجموعة تجريبية وعدد طالباتها (٤٧) ، ومجموعة ضابطة وعدد طالباتها (٥١) طالبة ، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية ويعزى ذلك لإستراتيجية التدريس .

وأجرى طه (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى بيان فاعلية نماذج تدريسية في تنمية التحصيل ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات والاتجاه نحو مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من طلبة المرحلة الثانوية، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وقد أظهرت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل ومهارات حل المشكلات الإبداعي والاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية يعزى لطريقة التدريس.

وأجرى قرقز (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى بيان فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام أسلوب حل المشكلات الإبداعي في مقرر النظام الاقتصادي في الإسلام على تحصيل طلاب جامعة القصيم ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبا من الطلبة الدارسين لمقرر النظام الاقتصادي في الإسلام خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ ، موزعين على شعبتين تم اختيارهما بطريقة قصدية ، شعبة مثلت المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام أسلوب حل المشكلات الإبداعي ، وعدد طلابها بلغ (٤٠)طالبا، وشعبة مثلت المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية ، وعدد طلابها بلغ(٤٠) طالبا، قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي من نوع اختيار من متعدد تكون من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد تم التحقق من صدقه وثباته ، وأظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلاب يعزى لأسلوب التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي درست مقرر النظام الاقتصادي في الإسلام باستخدام أسلوب حل المشكلات الإبداعي ، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث باستخدام أسلوب حل المشكلات الإبداعي في تدريس مقرر النظام الاقتصادي في الإسلام وبقية مقررات الثقافة الإسلامية .

التعقيب على الدراسات السابقة :

– أظهرت الدراسات السابقة أن تعليم الطلبة من مختلف المراحل المهارات الإبداعية،تركت أثراً إيجابياً على الطلبة، وهذا بدوره يدعم توجه الدراسة الحالية،نحو دراسة أثر أسلوب حل المشكلات بطرق إبداعية، لطلاب صفوف المرحلة الأساسية.مثل دراسة بروكتر (Proctor,R,2001) التي درست أثر فاعلية برنامج حل المشكلات بطرق إبداعية في المرحلة الابتدائية، ودراسة (Hung,2003) التي كانت عينة الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي.

– اهتمت بعض الدراسات كدراسة طه (٢٠١٤) فهدفت إلى بيان فاعلية نماذج تدريسية في تنمية التحصيل ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات والاتجاه نحو مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية ، أما دراسة قرقز (٢٠١٥) فكان هدفها بيان فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام أسلوب حل المشكلات الإبداعي على تحصيل الطلاب في المرحلة الجامعية .

– تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي قام بها كل من (الجدوع،٢٠٠٦)،(الصمادي،٢٠٠٧)،(الفريحات) بأنها أول دراسة تهتم بتنمية الإبداع من خلال برنامج تدريبي يتم تطبيقه من خلال نادي علمي خارج المنهاج المدرسي.

– أظهرت كل من دراسة (كوهين،٢٠٠٣) حول أهمية تنمية الإبداع لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية للتدريس، وبينت دراسة (كيني،٢٠٠٣) أهمية البرامج الإبداعية خارج المنهاج في تنمية الإبداع،وهو مثلما قامت عليه الدراسة بتطبيقها برنامج مستقل عن المنهاج المدرسي،وبينت دراسة (ستين هوف،٢٠٠٦)على أهمية الاهتمام بالمشاكل المستقبلية وإيجاد الحلول المناسبة لها،وتدريب

الطلبة على حل المشاكل المستقبلية التي ستواجههم ،من خلال استخدام طرق إبداعية تقلل من المخاطر وتخفف منها،وهذا ما كانت الدراسة تقوم به بصفتها تدرب على القضايا والمشاكل المستقبلية التي ستواجه الطلاب،وآلية مواجهتها.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الخامس والسادس الملتحقين بالمدارس في محافظة عنيزة للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من الطلاب الملتحقين بمدرسة المأمون في محافظة عنيزة بشكل قصدي ،حيث تم تحديد أفراد الدراسة وعينتها من الطلاب الذكور في الصف الخامس والسادس في مدرسة المتنبي التابعة لمحافظة عنيزة.

وتم اختيار المدرسة ؛ لأن المدرب الذي قام بتطبيق الدراسة هو من الطلاب المتميزين، وحاصل على شهادة دبلوم تربية خاصة(موهبة وتفوق)وكان أبدى استعداده لتطبيق الدراسة ،مما يسر عملية قيام المدرب والمطبق بتنفيذ البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.

هذا وشكلت العينة التجريبية ما مجموعه (٣٢) طالبا منهم (١٢ طالباً في الصف الخامس و ٢٠ طالباً في الصف السادس). وتم اختيار المجموعة التجريبية من مدرسة المأمون بمنطقة عنيزة، حيث يتوفر في المدرسة خمس شعب خامس ، وخمس شعب سادس ، وتم اختيار إحدى شعب الصف الخامس ، وإحدى شعب الصف السادس بشكل عشوائي كعينة ضابطة. هذا وشكلت العينة الضابطة ما مجموعه (٢٩) طالباً(٨ طالباً في الصف الخامس و٢١ طالباً في الصف السادس).

أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار ويليام لقياس الإبداع:

يتكون هذا الاختبار من قسمين: اختبار التفكير المتشعب، واختبار المشاعر المتشعبة، واستخدم الباحث اختبار المشاعر المتشعبة لملاءمته لأهداف الدراسة.

*اختبار المشاعر المتشعبة. (Test of Divergent Feeling (DF)

يقيس اختبار المشاعر المتشعبة أربعة مهارات إبداعية هي : (الفضول ، الخيال ، التعقيد ، المغامرة) ، ويتكون الاختبار من (٥٠) فقرة موزعة كالآتي : اثنا عشرة فقرة تابعة(للفضول)،واثنا عشرة فقرة تابعة (للخيال)،وثلاثة عشر فقرة تابعة (للتعقيد)،،وثلاثة عشر فقرة تابعة(للمغامرة)،. ويوجد سلّم متدرج للإجابة على الاختبار مكون من (نعم ، محتمل ، لا ، لا أدري).

* مدة تطبيق الاختبار: (من ٢٠إلى ٣٠ دقيقة حسب مستوى الصف) ،ويتم تطبيقه بشكل جمعي.

*الفئة المستهدفة للاختبار: يستهدف الاختبار الطلاب الذكور والإناث من عمر (٦) سنوات إلى (١٨) سنة ، وهذه الفئة العمرية تكون في الصفوف الدراسية من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الثاني عشر).

*اجراءات تطبيق وتصحيح اختبار المشاعر المتشعبة(Divergent Feeling) في صورته الأصلية:

يطبق اختبار المشاعر المتشعبة تطبيقاً جماعياً من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الثاني عشر، ويستغرق زمن التطبيق للاختبار من ٢٠إلى ٣٠ دقيقة حسب مستوى الصف، ويجيب الطفل على فقرات الاختبار بمفرده ،كما ويمكن للمعلم قراءة فقرات الاختبار بصوت عالٍ للمرحلة الابتدائية الدنيا، كما ورد في التعليمات الأصلية للاختبار.

– إجراءات تصحيح الاختبار:

– يتم تصحيح الاختبار باستخدام مفاتيح خاصة تشير إلى الاستجابة لكل فقرة من فقرات العامل التي إذا اختيرت من قبل المفحوص، ففي حال أن الإجابات على الفقرات المرتبطة بالعوامل كانت(نعم، لا)وكانت صحيحة ضمن مفتاح التصحيح يعطى عليها الطالب درجتين.

وفي حال أن الإجابات على الفقرات المرتبطة بالعوامل كانت ضمن خانة(محتمل/تنطبق علي بعض الأحيان) يعطى الطالب درجة واحدة،–ويتم حسم درجة واحدة من الدرجة الكلية المتحققة للفرد، على كل فقرة توضع الاستجابة لها على خانة (لا أعرف لا أستطيع أن أقرر)،و في حال أن الإجابات على الفقرات المرتبطة بالعوامل كانت ضمن مفتاح التصحيح خطأ، لكل من (نعم / تنطبق علي بدرجة كبيرة) أو (لا / لا تنطبق علي نهائياً) ، يعطى الطالب درجة واحدة.

صدق وثبات الاختبار في صورته الأجنبية (الأصلية) :

ثبات الاختبار: تم استخراج دلالات ثبات الاختبار في صورته الأصلية على عينة من ألف ومائتين وتسعة وخمسين (١٤٥٩) طالباً وطالبة من الصفوف الأول إلى الثاني عشر، بطريقة الإعادة،وكانت في الستينيات،وهي معاملات ثبات متوسطة ومقبولة لغايات البحث في مجال الإبداع.

صدق الاختبار:كما جاءت معاملات الصدق التلازمي بدلالة محك (هو اختبار تورانس للتفكير الإبداعي) لاختباري التفكير المتشعب أ و ب في صورتهما الأصلية (٠،٧١) و(٠،٧٦) بالترتيب ، ومعاملات الارتباط بين أداء الطلبة الإبداعي وتقدير الوالدين والمعلمين (٠،٧٤)،كما جاء معامل ارتباط اختباري التفكير المتشعب والمشاعر المتشعبة في صورتهما الأصلية(٠،٧٤) وهو مقارب لقيمة معامل ثبات كل منهما .

دلالات صدق وثبات الاختبار بصورته المعربة:

قام البطش(٢٠٠٤) بتطوير الاختبار على البيئة الأردنية، واتبع عدداً من الإجراءات للتوصل لدلالات الصدق والثبات لهذا الاختبار على البيئة الأردنية ،وتوصل إلى صدق الاختبار من حيث الصدق المنطقي ، والصدق بدلالة المحك / التلازمي والتنبؤي ، وصدق البناء أو المفهوم ، وتوصل البطش لثبات الاختبار من خلال الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار ، واثبته بطريقة الاتساق الداخلي ، والثبات بطريقة فاعلية الفقرات ، وكانت النتائج تشير إلى أن هناك ثبات صدق لهذا الاختبار على البيئة الأردنية ، وبما أن الاختبار طبق في البيئة العربية ، فيمكن تطبيقه في المملكة العربية السعودية للتشابه بينهما .

ثانياً: النادي العلمي: ويتضمن:

*محتوى النادي العلمي:

يتكون البرنامج من عدة وحدات تعليمية تتناول موضوعات مختلفة، وتعطى فيه برامج متنوعة تعنى بمواضيع مختلفة مثل: برنامج حل المشكلات الإبداعي، برنامج الكورت لتعليم التفكير، برنامج الخيال الحر، وبرامج تعنى بالاختراعات المختلفة للطلاب.

* خطوات تطبيق جلسات التدريب:

- إعلان اسم المهارة، وشرحها، وتوضيح الأهداف، وإعطاء أمثلة على المهارة مع توضيح مكان استخدام المهارة في المثال.
- الطلب من الطلاب المشاركة في الشرح وإعطاء الأمثلة والاستماع لهم.
- شرح الأسئلة أو التمارين أو التدريبات الواردة في ورقة عمل كل وحدة بشكل واضح.
- إعطاء الطالب الوقت الكافي لحل التمارين والكتابة في ورقة العمل .

وبعد الحصول على ردود المحكمين، ثم تحليل إجاباتهم حول تقييم البرنامج، والأخذ بتوصياتهم فيما يتعلق بتنفيذ الوحدة على عدة جلسات تدريبية، والحذف لعدد من الوحدات التعليمية ، تم اعتماد (٢٠) وحدة بعد الأخذ بملاحظات المحكمين.

ومن أهم ما يميز النادي العلمي بأنه أجرى مسابقات على مستوى إدارات التعليم ثم على مستوى الوزارة، وقد أثمرت تلك المسابقات التنافس، ونقل الخبرات بين المناطق، التنسيق مع قسم الموهوبين وربطهم بالأندية العلمية؛ ليستفيد أعضاؤهم من ذوي الميول العلمية من البرامج وورش العمل المختلفة لتطبيق أفكارهم وابتكاراتهم الإبداعية.

- **إجراءات الدراسة:**

– مرحلة القياس القبلي: في هذه المرحلة تم تطبيق أداة الدراسة وهي: مقياس ويليام لقياس الإبداع لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة بواقع (٤٢) دقيقة لكل صف دراسي من عينة الدراسة،حيث تم توزيع نماذج الاختبار على الطلاب وقراءة تعليماته والإجابة على استفسارات الطلاب،مع مراعاة التقيد التام بتعليمات الاختبار حيث أعطى كل سؤال فرعي مدة (٧) دقائق ،وفي نهاية التطبيق تم جمع نماذج الاختبار والاحتفاظ بها ، وتم تطبيقه في تاريخ ٢٧-٤-١٤٣٦

– مرحلة تطبيق النادي العلمي : تم تطبيق برنامج النادي العلمي في مدرسة المأمون ، وقد امتدت فترة تطبيق البرنامج الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥- ١٤٣٦، حيث تم تطبيق برنامج النادي العلمي على أفراد المجموعة التجريبية(الخامس ،والسادس) بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً لمدة عشر أسابيع ،وقد كانت مدة الجلسة الواحدة للتدريب (٣٠) دقيقة ، وقد بلغ مجموع جلسات التدريب (٤٠) جلسة تدريبية لكل صف دراسي من العينة التجريبية،ماعدا جلسات القياس القبلي والبعدي.

– مرحلة القياس البعدي: في هذه المرحلة تم تطبيق القياس البعدي باستخدام مقياس ويليام للإبداع بتاريخ ١٤٣٦/٧/٢٤، على كلتا المجموعتين بنفس الطريقة التي اتبعت في القياس القبلي.

* متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: يتمثل المتغير المستقل ببرنامج (النادي العلمي)،عن طريق تعريض الطالب للمهارات والتدريبات الواردة في النادي العلمي من خلال جلسات تدريبية خاصة.

المتغير التابع: الأداء على مقياس ويليام للإبداع، لقياس المهارات الإبداعية (الفضول، الخيال، التعقيد، المغامرة) والدرجة الكلية للمقياس.

*تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم إجراء قياس قبلي وبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، ثم خضعت المجموعة التجريبية للمعالجة (التدريب على برنامج النادي العلمي)، بينما خضعت كلتا المجموعتين (الضابطة والتجريبية) لأدوات القياس القبلي والبعدي المتمثلة في اختبار ويليام للإبداع، وتم حساب الفروق في أداء المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على الاختبارين القبلي والبعدي، وذلك للتحقق من وجود أثر للبرنامج للنادي العلمي على أداء المجموعة التجريبية.

وللإجابة على أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات الاختبار الرئيسية. أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة، والكشف عن دلالاتها فتم استخدام اختبار (ت).

نتائج الدراسة ومناقشتها

وقبل عرض نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها نعرض للتكافؤ بين مجموعتي الدراسة:

ولمعرفة النتائج المتعلقة بالتكافؤ بين مجموعات الدراسة تم في البداية إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة على الاختبار القبلي لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين أم لا، وتبين من نتائج تحليل بيانات الاختبار القبلي باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة على متوسطي درجات الطلبة في كلا المجموعتين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما، والجدول رقم (١) يظهر البيانات المتعلقة بهذا الاختبار.

الجدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل القبلي

نوع المجموعة		عدد الأفراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
مجموع الدرجات القبلي	ضابطة	29	63.7241	11.10308	10668	59	٠,١٠١
	تجريبية	32	68.4688	11.08031			

يظهر من الجدول رقم (١) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≥٠,٠٥)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في كلا المجموعتين الضابطة والتجريبية على درجات الاختبار القبلي، وهذا يؤكد تكافؤ المجموعتين.

الجدول رقم (٢)

t. test اختبارات للعينة العشوائية

المحور	نوع المجموعة	عدد الافراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
مجموع الدرجات على الاختبار البعدي dimension1	ضابطة	29	71.9655	7.54739	٢,١٣٤*	٥٩	٠,٠٣٧
	تجريبية	32	76.2500	8.07625			
فضول dimension1	ضابطة	29	18.4138	2.80964	١,٣٤٥	٥٩	٠,١٨٤
	تجريبية	32	19.3750	2.76790			

خيال	dimension1	ضابطة	29	17.5172	2.04626		
		تجريبية	32	18.2500	2.18499	١,٣٤٨	٥٩	٠,١٨٣
مغامرة	dimension1	ضابطة	29	18.1034	2.19325		
		تجريبية	32	19.0000	2.27185	١,٥٦٥	٥٩	٠,١٢٣
تعقيد	dimension1	ضابطة	29	17.9310	2.50615		
		تجريبية	32	19.6250	2.72089	٢,٥٢١*	٥٩	٠,٠١٤

(*) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

يظهر من الجدول رقم (٢) أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات على الاختبار البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية ، وفيما بلغت درجات الحرية (٥٩) ، وتؤكد قيمة (ت) البالغة ٢,١٣٤ على أن النتائج دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0,05$) وهذا يعزى للأثر الايجابي لبرنامج النادي العلمي، ويظهر الجدول أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية على محاور الاختبار المغامرة حيث بلغت قيمة (ت) ١,٥٦٥ وهذه القيمة غير دالة إحصائياً، والخيال، والفضول، في حين يتبين من الجدول وجود فروق بين درجات الضابطة والتجريبية على محور الاختبار في التعقيد حيث بلغت قيمة (ت) ٢,١٣٤ وهذه القيمة دالة إحصائياً .

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة الإيجابية للأسباب الآتية :

– احتواء البرنامج التدريبي على موضوعات شيقة وجاذبة ؛ لكون محتويات البرنامج التدريبي وتدريباته ترتبط بمواضيع ستهم الطلاب في المستقبل الذي سيعيشون فيه مثل (تعرض بعض أنواع الجنس البشري للخطر ، وتعرض النباتات والحيوانات للانقراض) ، وارتباطها بمواقف حياتية ستحدث معهم وكيفية التصرف فيها ، كان له دور كبير في الحصول على هذه النتيجة الإيجابية.

– احتواء البرنامج التدريبي على مهارات تثير التفكير فمكونات البرنامج التدريبي تضمنت العديد من مهارات التفكير الغنية بمحتواها ، والمرتبطة بمواقف لها ارتباط وثيق بحياة الطالب مثل : (الأصالة ، إعادة تجميع العناصر بطرق غير مألوفة ،النظر إلى الأمور من عدة أوجه ، دمج العناصر والأفكار ، إيجاد العلاقات بين الأشياء) مما سهّل في استثارة الدافعية للإبداع اللفظي عند الطلاب

– الاختيار المناسب لتوزيع الحصص ومواعيدها في فترة تنفيذ البرنامج: فتم مراعاة تطبيق البرنامج التدريبي في الحصص التي يكون الطلاب فيها أكثر نشاطاً مثل بداية الدوام أو بعد الاستراحة المدرسية ، مع مراعاة أخذ الوقت الكافي للشرح والتدريب على المهارة ،ولهذا تم تطبيق البرنامج التدريبي على أربعين جلسة تدريبية ، بمعدل جلستين تدريبيتين لكل وحدة من وحدات البرنامج التدريبي.

– المناخ الصفي الإيجابي ووسائل التعزيز: وقد يكون للمناخ الصفي الذي ساد جلسات التدريب، أحد العوامل في ظهور هذه النتيجة والتقديم والتوضيح للمهارة، وذكر الطالب للأمثلة للمهمة الكتابية المطلوب الكتابة عنها، وتقديم التعزيز اللفظي والتعزيز المادي من خلال تقديم بعض الجوائز ، لأكثر الطلاب مشاركةً، وتميزاً في المهمة الكتابية المطلوبة من الطالب في نهاية كل وحدة.

أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يتعلق بتأثير البرنامج التدريبي فهي تتفق مع ما ذهبت إليه العديد من الدراسات مثل: دراسة (أبو جادو،٢٠٠٣) ودراسة (العبدالات ٢٠٠٣) ودراسة (جدوع ٢٠٠٦) ودراسة (مطر،٢٠٠٠) حيث أكدت أهمية التدريب على التفكير، وتنمية الإبداع في التعليم، وأهمية التدريب على الكتابة الإبداعية، إلا أنها تفرّدت في أنها فحصت أهمية برنامج أجنبي وعالمي ومعرفة مدى جدواه في البيئة العربية. .

ويمكن أن يعزى وجود فروق دالة إحصائياً لمهارة (التعقيد) والدرجة الكلية لاختبار قياس الإبداع لصالح المجموعة التجريبية إلى عدد من النقاط وهي:

– أن الطلاب في الصف الخامس والسادس ومن في عمر (٧–١١سنة) يكونوا في مرحلة العمليات المادية لتصنيف بياجيه لمراحل النمو المعرفي، والذين يكونوا بهذا العمر الزمني قادرين على حل المسائل المحسوسة، وبأسلوب منطقي، ويمتلكون القدرة على التصنيف، والتعامل مع المواضيع والمسائل المعقدة التي يسهل فهمها وشرحها باستخدام الرسوم التوضيحية لشرح أفكار الموضوعات التي تقوم بتدريبها (اللالا،٢٠١٠، اللالا، ٢٠١٥).

– وقد يعود سبب ذلكَ إلى ميل طلاب الصف الخامس والسادس نحو حل المسائل المعقدة، وإظهار قدراتهم على الحل بين زملائهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بمهارة (التعقيد) مع نتائج دراسة خاتينا (Khatena,1975) بفحص عينة مكونة من (٢٤٨) من الذكور والإناث في متغيرات الزمن، والجنس، ومدى تعقد – بساطة الصور العقلية المنتجة، وقد تراوحت أعمار العينة من ٨–١٨ سنة، ووجد أن الذكور الصف الخامس والسادس أنتجوا صوراً عقلية أكثر تعقيداً من الإناث من نفس المستوى العمري. (اللالا،٢٠١٠)

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$٠,٠٥) في تنمية المهارات الإبداعية (الفضول، الخيال، التعقيد، المغامرة) بين درجات طلبة الصف الخامس والصف السادس في المجموعة التجريبية تعزى لمتغير الصف الدراسي؟ "

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (t. test) للعينات المستقلة لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية أم لا على درجات الاختبار البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية وعلى مختلف محاور الاختبار ومجموع الدرجات، وذلك كما في الجدول (٣).

الجدول (٣)

اختبارات للعينات المستقلة للاختبار البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية t-test

المحور	الصف	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
مجموع الدرجات على الاختبار البعدي	الصف الخامس	20	73.9000	7.53169	٠,٢١	٥٩	٠,٨٣
	الصف السادس	41	74.3659	8.38974			
فضول ٢	الصف الخامس	20	18.7000	2.40832	٠,٤٢	٥٩	٠,٦٧
	الصف السادس	41	19.0244	3.00406			
خيال ٢	الصف الخامس	20	17.4500	2.08945	١,١٥	٥٩	٠,٢٥
	الصف السادس	41	18.1220	2.14703			
مغامرة ٢	الصف الخامس	20	18.8500	2.25424	٠,٦٦	٥٩	٠,٥١
	الصف السادس	41	18.4390	2.28089			
تعقيد ٢	الصف الخامس	20	18.9000	2.55260	٠,١٦	٥٩	٠,٨٧
	الصف السادس	41	18.7805	2.85055			

يظهر من الجدول (٣) انخفاض قيم ت للاختبار الإحصائي، وارتفاع قيم الدلالة بشكل أعلى من ($\alpha \geq 0,05$) ،وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصفين الخامس والسادس على درجات الاختبار البعدي سواء أكان هذا في مجموع الدرجات أو في محاور الاختبار ككل .

ويمكننا أن نعزو ذلك للأسباب الآتية:

–أن المناهج الدراسية لا تعطي موضوع تنمية التفكير الإبداعي اهتماماً وتركيزاً كبيراً، فعادةً ما يكون موضوع تنمية الإبداع ليس من الأشياء المهمة عند المعلم، وكما أن طريقة بناء الكتب المدرسية لا تراعي هذا الجانب.

– عدم ألفة الطلاب للتعامل مع البرامج التدريبية للتفكير الإبداعي في الصفوف السابقة.

– تدريس التعبير في الصفوف الدراسية في المدارس يسير وفق الطريقة الاعتيادية، باعتبار تدريس التعبير يقوم على أنه عمل فردي لا علاقة للجماعة به، مما يحول دون اطلاع الطالب على أفكار جديدة قد تساعده في الكتابة وإثارة التفكير الإبداعي لديه، ويحرمه من فرصة التفاعل الاجتماعي الذي يمنح الطالب جواً نفسياً مريحاً، يدفعه إلى التعبير عن مشاعره وأحاسيسه بحرية.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يأتي:

١-إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات، في مجال تنمية التفكير الإبداعي ودوره في استشراف المستقبل، والعمل على حل مشكلاته بطرق إبداعية.

٢-إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية النوادي العلمية بمختلف المناطق، مع أخذ متغيرات أخرى مثل: الجنس (ذكور،إناث)، ومستويات صفية مختلفة عن المستويات المستخدمة في هذه الدراسة،وعلى الطلاب الموهوبين والمبدعين،ونوع التعليم (العام،الخاص)، بالإضافة لتطبيق البرنامج التدريبي في مدة زمنية أطول.

٣-تعميم فكرة النادي العلمي على مناطق تعليمية مختلفة ومتنوعة داخل المملكة العربية السعودية.

٤-تدريب المعلمين على مهارات التفكير الإبداعي المختلفة، والاهتمام بالتطبيقات العملية في قاعات التدريب ثم متابعة التطبيق في المدارس ومراكز الموهوبين والأندية العلمية.

٥-إعادة بناء الكتب المدرسية في ضوء الاقتصاد المعرفي، وبناء محتوى الكتب المدرسية بحيث تدمج موضوعات يمكن تطبيق مهارات التفكير المختلفة، وتطوير القدرات الإبداعية لهم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- ابن منظور، محمد بن مكرم (١٩٨٦). لسان العرب، (ط٣)، بيروت، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

. أبو جادو، صالح محمد على (٢٠٠٣).أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن.

- أنيس ، إبراهيم، منتصر ، عبد الحليم، الصوالحي ، عطية ، أحمد.(١٩٧٢) المعجم الوسيط ، المؤسسة العربية للنشر، القاهرة، الطبعة (٢).

- جدوع ، عصام (٢٠٠٦) . أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (رسك) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير الناقد ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن.

- خلف ، رامي أحمد (٢٠٠٧). تقييم التفكير الناقد عند طلبة الموهوبين الملتحقين بالبرامج الخاصة والطلبة ذوي التحصيل المرتفع والعاديين في المدارس العادية:دراسة مقارنة في المملكة الأردنية الهاشمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن.

- حامد، حمدي أحمد محمود (٢٠١٣).التعلم القائم على المشكلة مع تطبيقات في مجال الدراسات الاجتماعية . عمان ،الأردن. دار الراية للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى .

- حسين، ثائر غازي (١٩٩٥). أثر برنامج تدريبي مهارات الإدراك والتنظيم والإبداع في تنمية الفكر الإبداعي لدى عينة أردنية من طلبة الصف الثامن ، رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

- درويش ،زين العابدين (١٩٩٦). نحو نموذج إجرائي لتنمية الإبداع ، دراسة مقدمة إلى ندوة المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار في جامعة قطر،الدوحة،قطر.

- الزهراني ، يحيي الدوسي (٢٠١١) . رؤية إسلامية لبرامج التفكير العالمية ، مركز ديبونو لتعليم التفكير ، عمان ، الأردن ، الطبعة الأولى .

– الخطيب ، رائد (١٩٩٥).أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والتفاعل والمعلومات والحس، على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في عينة أردنية،رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ،عمان ، الأردن .
–الخوالدة ، حمزة علي (٢٠٠٦). تقييم منهاج الموهوبين في البرامج الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين والطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن.
– السرور، ناديا هايل (٢٠٠٥) . تعليم التفكير في المنهج المدرسي ،(ط٢)، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن.
– السرور، ناديا هايل (٢٠٠٣).مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين ،(ط٤) ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان ،الأردن.
– السرور، ناديا هايل (٢٠٠٢). مقدمة في الإبداع ، (ط١) ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن.
– السرور، ناديا هايل (٢٠٠٢). تقييم واقع رعاية الطلبة المتميزين والموهوبين في المدارس الحكومية بمملكة البحرين – دراسة ميدانية– ، وزارة التربية والتعليم ،المنامة ، البحرين .
– السرور، ناديا (٢٠٠٣).(تقويم البرامج الاثرائية الصفية(غير التفرغية –إناث). التقرير الختامي، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهبة والإبداع.
– السرور، ناديا هايل (١٩٩٦). (فاعلية برنامج الماستر ثنكر لتعليم التفكير في تنمية المهارات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية). مجلة مركز البحوث التربوية . السنة الخامسة ، العدد (١٠)، الدوحة ، قطر.
– سعادة ، جودت أحمد (٢٠١٠) . أساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين ، مركز ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، الطبعة الأولى .
– الصمادي، محارب علي (٢٠٠٧). (أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن)، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.
– الصمادي ، محارب علي ، الصمادي ، يحيي محمود (٢٠٠٩) . أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوزبورن – بارنس : الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية المهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن . مجلة العلوم الإنسانية ، السنة السابعة ، العدد (٤٢) .
– طه ، عبدالله مهدي عبدالحميد (٢٠١٤) . فاعلية نماذج تدريسية في تنمية التحصيل ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات والاتجاه نحو مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة ، مصر .
. العبداللات ، سعاد إسماعيل (٢٠٠٣).(أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر)،رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ،عمان، الأردن.
– عكاشة، محمود فتحي ، سرور، سعيد عبدالغني ، المدبولي ، رشا عبدالسلام (٢٠١١). تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى معلمي العلوم وأثره على أداء تلاميذهم . المجلة العربية لتطوير التفوق ، المجلد الثاني ، العدد ٢، ص ص ١٨– ٦٠ .
– العنزي ، سلامة عجاج (٢٠١٢) . أثر برنامج تدريبي للأنشطة الإبداعية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية ، العدد الأول ، الجزء الأول ، الصادرة عن المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية ، مصر ، ص ص : ٤٧ – ٨٠ .

– الفريحات ،عمار (٢٠٠٤).(أثر برنامج قائم على نموذج أزبورن لحل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المركز الريادي في محافظة عجلون)،رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة اليرموك، إربد ، الأردن.

– قطامي ، نايفة (٢٠١٥) . مناهج واساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، الطبعة الثانية .

– قرقز ، نائل محمد (٢٠١٥) . فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام أسلوب حل المشكلات الإبداعي في مقرر النظام الاقتصادي في الإسلام على تحصيل الطلاب في جامعة القصيم ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة القصيم ، المجلد (٩) ، العدد (١) ، ص ص : ٩٥ – ١٤١ .

– القطيش ، يحيي علي ، السعود ، أمين عبداللطيف (٢٠٠٩) . الموهبة والإبداع والتفوق ، دار عماد الدين للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، الطبعة الأولى .

– قطامي ، يوسف محمود (٢٠١٥) . المرجع في تعليم التفكير ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

– محمد ، صلاح محمد محمود (٢٠١٣) . فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة نادي العلماء في تنمية عادات العقل لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ، المؤتمر العلمي العربي السادس حول التعليم وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي ، الذي عقد خلال ١– ٢ / ٧ / ٢٠١٣ ، في كلية التربية ، جامعة بنها ، مصر ، ص ص : ٢٤١ – ٢٩٥ .

– – مصطفى ، نهلة فوزي (٢٠١٢) . تنمية المهارات الإبداعية لاختصاصي المعلومات في العصر الرقمي ، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية ، المجلد (١٨) ، العدد (١) ، السعودية ، ص ص : ١٩٥ – ٢٣٦ .

- مطر، رنا عدنان (٢٠٠٠).(أثر برنامج تعليم التفكير (المواهب غير المحدودة) على تطوير القدرات الإبداعية ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي)، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.
- المومني، سمر (٢٠٠٦). تقييم برامج تربية الطلبة الموهوبين في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.
- اللالا، زياد كامل(٢٠١٠) . فاعلية برنامج (حوارات مستقبلية لحل المشكلات بطرق إبداعية) في تنمية المشاعر الانفعالية المتشعبة والمهارات الإبداعية اللفظية لدى طلبة صفوف المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في الأردن) ،رسالة دكتوراة غير منشورة ،الجامعة الأردنية ،عمان ،الأردن.

–اللالا، زياد كامل(٢٠١٥) فاعلية برنامج (حوارات مستقبلية لحل المشكلات بطرق إبداعية) في تنمية المشاعر الانفعالية المتشعبة والمهارات الإبداعية اللفظية في الأردن ، مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث ، المجلد الثاني ، العدد الأول ، بريطانيا .ص ص : ٣٣ – ٦٩ .

ثانيا: المراجع الأجنبية :

[1] AI mro ,Awad (2012). The Effect of a Simulation-based Instructional program on the Development of Students Oral Communication and Creative Writing Skills of English as a Foreign Language . Unpublished PhD thesis . Amman Arab University. Jordan.

[2] AI-khatib.B. A.(2012). The Effect of Using Brainstorming Strategy in Developing Creative Problem Solving Skills among Female Students in Princess Alia University College. American International Journal of Contemporary Research. Vol. 2 No.10; October 2012.

[3] -Bruch,C,B.(1986).(Bridging curriculum with creative development : creative character is tics model) . Gifted child Quarterly ,30(4),170 – 173.

[4] -Caropreso, E.,J.; and Couch,R.,A.(1996). (Creativity and innovation in instructional design and development : The individual in the work place) . Educational Technology ,vo. November – December. , 31 -39

[5] -Cohen , L,M.(1996) .(Mapping the domains of ignorance and knowledge in gifted Education), Education Roeper review . vol. February / March,pp.183-189.

[6] -Dudek, s, Runko,m. ; & StrobeL ,D. (1993).(Cumulative and proximal influences on the social environment and childrens creative potential). the Journal Genetic Psychology,154(4),487– 499.

[7] Davis, G.A .(1983).(Creativity is For Ever).(2ed)Hant Publishing Company,USA.Chapter 1,2,3.

[8] Feldhusen,J.(2002).(Creativity: the knowledge base and Children. High Ability Studies,13(2),179-183.

[9] -Ehlberg, Riley,NMand(2004)Investigating the Use of Information and Communications Technologies-Based Concept Mapping Techniques on Creativity in Literacy Tasks. Journal of Computer Assisted Learning, vo.20,no.4, pp. 244-255.

[10] Hung,W,T.(2003). (A Study of creative problem solving instructional design and assessment in elementary school chemistry courses).

[11] Chine Journal of science Education, 11(4),407 – 430.

[12] Jonse,P and Murray,s.(2003).(Ideational productivity, focus of attention,And context) Creativity Research Journal,10(5),153 – 166.

[13] Kenny,L.(2003).(Using edward debono six hats game to aid critical thinking and reflection in palliative care retrieved)International Journal of Palliative Nursing,9 (3),11– 20.

[14] Khatena,J.(1995).(Creative imagination and imagery) . Gifted Education International ,10 (3),123 – 130.

[15] Kiehn,M.(2003)(.Development of music creativity among elementary school students.)Psychology and Behavioral Sciences Collection ,51(4),1

[16] Mumford,M ; Baughman,W; Costaanza,M ;and Supinski,p.(1997). (Process based measures of creative problem – solving skills :IV. category combination),Creativity Research Journal, 10(3) 59 – 71.

[17] Proctor,R.(2001).(Enhancing elementary students creative problem solving through project-based education). National Educational

[18] Conference (Building on the Future), 25(27) 3– 12

[19] Runco , M ,A. (1993). (Divergent thinking , creativity , and giftedness) . Gifted Child Quarterly , 37(1) 16– 21.

[20] Sternberg,R.(2003).(Creative thinking in the classroom, Scandinavian) Journal of Educational Research, 3(47) 10– 19.

[21] Sternberg,R.,J. ;and Lubart ,T., 1.(1993) .(Creative giftedness : Amaltivariate investment approach).Gifted Child Quarterly, 37(1)3–13.

[22] Torrance, P; and Myers, R. (2003). (Futuristic Scenarios For Creative Problem Solving) Press.Inc. N.Y,USA

[23] Torrance,P.;and Safter ,T.(1986).(Are children becoming more creative ?). Journal of Creative Behavior, 20 (1) 1– 12.

[24] Treffinger,D.(1992).Interview with donald treffinger), The Magazine on Critical and Creative Thinking, 2 (3) 3– 8.

[25] Vidal,R.; Mulet,,E.; and Senent, E.(2004). E ffectivness of the Means of Expression in Creative Problem –Solving in Design Groups. Journal of Engineering Design.vol,15.no3,pp.20-31

[26] Worn,H .(2006).(Oxford Word power, Oxford Publisher). New York.

Science Reflection

International Journal of Educational Psychological Studies (EPS)

Website: http://www.sciencereflection.com/esprhome.aspx

International Journal of Educational Psychological Studies, Vol. 1, No. 1, April 2017, pp. 96-116
Copyright © Science Reflection, 2017
www.sciencereflection.com

Diet in people with autism spectrum disorder

Dr.Ziad Kamel Ellala

Special Education department , Al Ain University of Science and Technology
Ziad_lala_82@yahoo.com

Balkees Mohammad Abuawad

Specialist therapeutic feeding

Abstract

This study is provided biological treatment for autism spectrum disorders (ASD) help to relieve the symptoms of autism spectrum, no doubt to follow such treatments reduce the recourse to drugs. There are a number of treatments and food diets that have been developed in some cases that appear in children with autism, such as hyperactivity and impulsivity, attention problems, anxiety. The primary goal of providing these diets is to provide them with behavioral therapy (www.autism-society.org).
With the advance of scientific studies and research results of the studies revealed a link and relationship to deal with autistic individuals certain foods that lead to disturbances in digestion, which affects the brain, and these disorders dating back to bug problems in the physiological environment for children with autism and not a defect in the same food .Therefore, increased research and studies that reveal the relationship of digestive disorders and eating certain foods on autism, it has been developing solutions and proposals to help solve the problems faced by autistic children so the importance of this paper is introducing the reader to the most prominent of these problems and treatment provided to help autistic children. This research aims to achieve the following objectives:
-definition of autism spectrum disorder, and the reasons for those interested and specialists in the field of nutrition.
-Increased awareness and education towards this category of society.
- recognize theories that explain the causes of digestive disorders and their relationship to autism
-determines the side effects of Jleitn and casein on autistic children.
-lists the steps that the application of the diet of Jleitn and casein.
-appreciate the importance of vitamins and magnesium for autistic children.

International Journal of Educational Psychological Studies (EPS)

Website: http://www.sciencereflection.com/esprhome.aspx

Science Reflection

-illustrates the effect of yeasts on autistic children.
-shows the effect of fatty acids on children with autism.

International Journal of Educational Psychological Studies, Vol. 1, No. 1, April 2017, pp. 96-116
Copyright © Science Reflection, 2017
www.sciencereflection.com

النظام الغذائي لدى الأشخاص المصابين باضطراب طيف التوحد

د. زياد كامل اللالا

أستاذ التربية الخاصة المساعد في جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا
Ziad_lala_82@yahoo.com

أ. بلقيس محمد أبو عواد

أخصائية التغذية العلاجية

الملخص:

يعد العلاج البيولوجي المقدم لاضطرابات طيف التوحد (ASD) يساعد في التخفيف من أعراض طيف التوحد ، ولا شك أن إتباع مثل هذه العلاجات يقلل من اللجوء إلى الأدوية والعقاقير . وهناك عدد من العلاجات والحميات الغذائية التي تم تطويرها ببعض الحالات التي تظهر لدى الأطفال التوحديين مثل النشاط الزائد ، والاندفاعية ، مشكلات الانتباه ، القلق . والهدف الأساسي لتقديم هذه الحميات هو تقديم العلاج السلوكي لهم (www.autism-society.org)

ومع تقدم البحث العلمي والدراسات كشفت نتائج الدراسات عن وجود ارتباط وعلاقة لتناول الأفراد التوحديين بعض الأغذية والتي تؤدي إلى اضطرابات في الهضم مما يؤثر على الدماغ ، وهذه الاضطرابات تعود إلى خلل ومشكلات في البيئة الفسيولوجية للأطفال التوحديين وليس عيب في الغذاء نفسه . لذا ازداد إجراء البحوث والدراسات التي تكشف عن علاقة الاضطرابات الهضمية وتناول بعض الأغذية على التوحديين ، وتم وضع الحلول و المقترحات التي تساعد في حل

المشكلات التي يواجهها الأطفال التوحديين . لذا تأتي أهمية هذه الورقة في تعريف القارئ على ابرز هذه المشكلات والعلاج المقدم لمساعدة الأطفال التوحديين . ويهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية :

التعريف باضطراب طيف التوحد وأسبابه للمهتمين والمختصين في مجال التغذية.

٢- زيادة التوعية والتثقيف اتجاه هذه الفئة من فئات المجتمع.

٣-يتعرف بالنظريات التي فسرت أسباب الاضطرابات الهضمية وعلاقتها بالتوحد

٤- يحدد الآثار الجانبية للجلايتن و الكازين على الأطفال التوحديين.

٥ – يعدد بخطوات تطبيق الحمية الغذائية للجلايتن والكازين.

٦ – يقدر أهمية الفيتامينات و المغنيسيوم للطفل التوحدي.

٧ – يوضح أثر الخمائر على الأطفال التوحديين.

٨ – يبين أثر الأحماض الدهنية على الأطفال التوحديين.

المقدمة:

- تعريف باضطراب التوحد وتاريخه:

يطلق تعبير إضطراب طيف التوحد(Autistic Spectrum Disorders) على مجموعة من الإضطرابات النمائية العصبية التي تسبب صعوبات للطفل في التواصل اللغوي والإجتماعي والعاطفي وفي محدودية الإهتمامات وسلوكيات غير طبيعية. ويستخدم هذا التعبير حاليا كبديل للعديد من المسميات السابقة مثل "التوحد" و"التوحد النمطي" او"الكلاسيكي" و"سمات التوحد" و"شبه التوحد" و"متلازمة كانرز" و"متلازمة اسبرجر"(1).

وبالرغم من الإعتقاد الشائع بأن التوحد هو أحد امراض العصر الحديث إلا أن الحقيقة أن التوحد من الأمراض التي تم وصفها في أول الأمر من قبل الدكتور ليو كانرز في عام ١٩٤٣ م ، حيث وصف أطفال متأخرين لغويا وتواصليا وإنعزاليين ولديهم حب عدم التغيير. وقد أطلق الدكتور كانرز اسم " الاضطراب التوحدي في التواصل العاطفي" على هذا الاضطراب نظرا لملاحظته أن الأطفال يفضلون العزلة والإنفراد بنفسهم بشكل كبير جدا (٢).وقد عزي الدكتور كانرز هذا الاضطراب إلى خلل في العلاقة بين الطفل وأبويه وهو تفسير ثبت خطأه في ما بعد. وقد تم إطلاق مصطلح "متلازمة كانرز" على الأطفال المصابين بالتوحد والذين لديهم قدرات منخفضة (٣). وبعد عام فقط وصف الدكتور اسبرجر في ألمانيا حالات لاطفال مشابهين ولكن ذويي قدرات أعلى ووصف قدرات عاليه في مجالات معينة وغير معتاده لدى البعض منهم. وأطلق عليه إسم ""الإختلال النفسي التوحدي" (٤). وأطلق تعبيير "متلازمة أسبرجر" على الأطفال المصابين بالتوحد وذوي قدرات جيدة أو فوق الطبيعية في مجالات معينة (٥).

وأطلقت عدة أسماء مختلفة على هذا الاضطراب وتم تصنيفه في وقت من الأوقات ضمن الأمراض النفسية المعقدة ضمن أنواع الفصام مما أضاف نوعا من الغموض بسبب تعدد الأسماء وتعدد النظريات التي حاولت تفسير حدوث الاضطراب وتصنيفه (٦). وأحدث وأدق مسمى هو "اضطراب طيف التوحد" ، حيث أدرك الباحثون والعاملون في هذا المجال أن أعراض التوحد تختلف بشكل كبير من طفل إلى آخر من طفل لدية جميع أعراض التوحد وذو قدرات عقلية منخفضة جدا إلى طفل آخر لدية بعض السمات أو الصفات البسيطة من التوحد ويتمتع بقدرات عقلية جيدة وأحيانا قدرات

أعلى من الطبيعي وبخاصة في الذاكرة أو الرياضيات ، ولذلك فإن الأول يصنف باضطراب طيف التوحد من النوع الشديد بينما الآخر يصنف باضطراب طيف التوحد من النوع الخفيف (٧).

نسبة الإصابة بطيف التوحد:

تقدر نسبة الإصابة بطيف التوحد حاليا ب ٢-٦ لكل ١٠٠٠ (سابقا كانت النسبة ٢-٤ لكل ١٠,٠٠٠). وهذه النسبة العالمية بنيت على عدة دراسات مسحية (٨). في نهاية الثمانينيات وأوائل التسعينيات لاحظ العديد من المختصين زيادة كبيرة في أعداد الأطفال المشخصون بهذا الاضطراب (٩). وتناسب مع هذه الزيادة الكبيرة في التشخيص ازدياد في النظريات والتفسيرات ليس فقط في أسباب الاضطراب فحسب ولكن أيضا في أسباب هذه الزيادة الملحوظة في عدد الحالات المشخصة في كافة أنحاء العالم. ويرجع العديد من الباحثين في هذا المجال أسباب زيادة التشخيص لعدة عوامل من بينها :زيادة الوعي بهذا الاضطراب من قبل الأهل والأخصائيين ، حيث أنه في الوقت الحالي يتم التفكير بطيف التوحد بشكل مبكر وفي العديد من الأطفال الذين قد يكونوا متأخرين قليلا في الكلام وقد لايثبت أنهم يعانون من التوحد بينما في السابق كان الأطفال المتأخرين في الكلام لايسببون قلقا كبيرا في بداية الأمر وكذلك قد يتم علاجهم من قبل أخصائيين التخاطب دون عرضهم على عيادات تشخيصية للتأكد من عدم وجود طيف التوحد. من الأسباب الأخرى هي التوسع في تعريف طيف التوحد حيث أنه في الماضي كان "التوحد النمطي" أو "التوحد" يطلق فقط على الأطفال ذو الأعراض الشديدة والمتعددة بينما "طيف التوحد" يستخدم الآن ليس فقط لوصف هذه الفئة بل وأيضا لوصف الفئات الأقل أعراضا وهي الفئة التي زادت نسبة تشخيصها بنسبة عالية في الفترة الأخيرة(١٠). والعامل الآخر في زيادة نسبة تشخيص طيف التوحد هو إعادة تشخيص أطفال كانوا مصنفين تحت تشخيص آخر مثل اضطرابات اللغة ، فرط الحركة والتخلف العقلي(١١).

أعراض التوحد:

من أهم وأكثر أعراض التوحد حدوثا هي صعوبات التواصل اللفظي والغير لفظي حيث يتأخر أغلبية الأطفال في اكتساب اللغة وفي الثلث منهم تقريبا ينم اكتساب بعض مفردات اللغة ثم تفقد في السنة الثانية من العمر (بين ١٢ -١٨ شهر) (١٢) ويظل البعض غير ناطق ولكن الأغلبية تبدأ بالكلام في وقت ما ولكن تظل اللغة في الأغلبية غير طبيعية من حيث الاستخدام كوسيلة للتواصل مع الآخرين والتعبير بالذات عن المشاعر والأحاسيس (١٣). ومن الأعراض الأخرى في التواصل عدم القدرة على فهم تعابير الوجه والأيدي كما لا يمكنهم فهم وجهة نظر الآخرين (١٤). ومن الأعراض الاجتماعية يتضح تركيزهم على الأشياء والأجسام وليس على الوجه بعدم أو قلة النظر المباشر لوجه المتحدث إليهم أو النظر بطريقه غير مباشرة أو بزاوية معينة (١٥). وكذلك فقد يقاومون الضم والحب أو على الأقل لا يبدون تفاعل ولا

يبادلون مشاعر الحب مع أهلهم وأقرانهم ، ويميلون بشكل كبير إلى العزلة (١٦). ومن الأعراض المهمة عدم وجود مهارات لعب مناسبة لعمرهم حيث توجد لديهم صعوبة في اللعب التبادلي مع الأطفال الآخرين وندرة اللعب التخيلي والميل إلى اللعب بأجزاء الألعاب ترتيب الألعاب بشكل روتيني ومتكرر(١٧). وكما توجد لديهم سلوكيات نمطية يعتقد أنها نوع من التحفيز الذاتي والتي قد تكون بسيطة وغير ملحوظة أو قد تشغل معظم وقتهم مثل رفرفة اليدين أو المشي على أطراف الأصابع أو النطنة أو الدوران بشكل متكرر (١٨). ولدى العديد من الأطفال صعوبة تنظيم السلوك وفرط في الحركة وسلوكيات غير مقبولة وعنف أحيانا موجه للآخرين أو للطفل نفسه على شكل عض أو إيذاء للنفس (١٩). وتختلف شدة الأعراض من طفل إلى آخر من خفيفة جدا " قريب من طفل طبيعي" إلى شديدة جدا "يبدو كطفل ذو إعاقة عقلية شديدة".

تشخيص التوحد:

يعتمد تشخيص التوحد كلياً على الملاحظة وتفسير سلوكيات الطفل ولا توجد اختبارات معملية لتأكيد التشخيص، حيث يتم تشخيص حالات التوحد عن طريق السمات الأساسية أو ما يعرف بـ "معايير تشخيص التوحد" والتي ما زال النقاش مستمراً حولها (٢٠)، حيث أنه من المتعارف عليه أن التعريف الدقيق للتوحد يجب أن يراعى ما يلي:

١- وجود المعايير الأساسية في كل من يعاني هذه الاضطرابات

٢- ينبغي عدم وجودها في مصابين بأمراض أخرى

إن تشخيص حالات التوحد يشوبه الكثير من التساؤلات الحذرة بسبب التباين في الأعراض من مصاب لآخر، وكذلك ظهور بعض أعراض التوحد في اضطرابات أخرى. لذلك فمن الضروري وجود فريق متعدد التخصصات (أطباء، أخصائيين نفسيين واجتماعيين، وأخصائيي نطق وتخاطب) (٢١) وتوجد بعض الخصائص النمائية التي يتم الاعتماد عليها كأساس لاكتشاف حالات التوحد، حيث يعتبر الطفل غير طبيعي إذا أظهر ما يلي (٢٢):

١- عدم نطق مقاطع كلمات مفهومة عند عمر ١٢ شهراً

٢- غياب الإيماء (الإشارة إلى الأشياء، أو التلويح بإشارة الوداع)

٣- عدم نطق كلمة واحدة عند بلوغ ١٦ شهراً، وعدم نطق الجمل بشكل تلقائي (وليس مجرد ترديد ما يسمع الطفل) عند بلوغ ٢٤ شهراً

٤- فقد المهارات اللغوية أو الاجتماعية في أي عمر العمر.

ويمكن اكتشاف حالات التوحد على مستويين (٢٣):

المستوى الأول: القيام بعمل أحد فحوص النمو لإظهار علامات التشكك في وجود خلل في التطور والذي يمكن أن يكون سببه الإصابة بالتوحد. ويتم ذلك من خلال استقصاء ومسح نمائي روتيني يجرى لجميع الأطفال. ومن أمثلة هذه الاستبيانات إستبانة برايسون المستخدمة في هذا البحث (٢٤-٢٥).المستوى الثاني: تعريض الحالات المشتبه في إصابتها لفحوصات متخصصة تجرى للأطفال لتفريق هذه الحالات عن حالات اضطرابات التطور نمو الأخرى، وتفريقها عن حالات طيف التوحد من حيث النوع والشدة. وهذه الخطوة مهمة لتحديد الاستراتيجيات المطلوبة للتعامل مع هؤلاء الأطفال. وأحد الطرق المستخدمة هي تطبيق مقياس كارز المعرب.

ومن الأهمية أن ننوه أن الاختبارات المسحية قد تفتقد إلى المصداقية في بعض جوانبه حيث أنها تعتمد أساساً على استقاء المعلومات من أولياء الأمور الذين قد ينقصهم الوعي الكافي أو المصداقية.

أسباب التوحد:

أسباب طيف التوحد المعروفة كثيرة منها عدم التكون الطبيعي للدماغ أو أسباب جينية مثل متلازمة الأكس الهش (26) ومتلازمة أنجلمان وبرادر ويلي (27) ومتلازمة داون (28) ومتلازمة رت (29) ولكن في أغلب الأطفال لا يوجد سبب معروف والاعتقاد العلمي الحالي هو وجود عدة مورثات جينية ينتج عنها تغيرات وظيفية في الموصلات الكيميائية في الجهاز العصبي المركزي في مرحلة النمو المبكر مما يسبب قابلية للإصابة بطيف التوحد ، وهذه القابلية تتحول بسبب عوامل إلى اضطراب في بعض الأطفال (٣٠). والدليل الأكبر على وجود هذا التأثير الجيني هي الملاحظة على أن ٦٠% من التوائم المتماثلة يصابون بطيف التوحد عند إصابة أحدهما (٣١) وكذلك أن وجود قريب من الدرجة الأولى لأي طفل تزيد نسبة الإصابة بطيف التوحد ٥٠-١٠٠ ضعف عن بقية الأطفال (٣٢).

وقد شاعت العديد من النظريات لتفسير أسباب حدوث التوحد وطرق العلاج. وإحدى النظريات التي وجدت قبولا كبيرا في بداية الأمر هي نظرية علاقة اضطراب التوحد باللقاحات التي تعطى للأطفال وبخاصة اللقاح الثلاثي الفيروسي MMR. والسبب الرئيسي في هذا الربط مع هذا اللقاح بالذات هو توقيت إعطاء هذا اللقاح والذي يكون مع بلوغ العام الأول من العمر وهو يوافق بداية التقدم في القدرات الكلامية وأيضا يسبق بقليل العمر الذي يفقد فيه بعض الأطفال القدرات الكلامية (يفقد بعض أطفال التوحد قدراتهم الكلامية بين ١٨ – ٢٠ شهر) (٣٣-٣٤).

وعلى الرغم من تعدد وفي بعض الأحيان تضارب الآراء والدراسات حول هذا الرابط المفترض فإن ما حدث في اليابان في التسعينيات هو أقوى وأوضح دليل على عدم وجود أي علاقة بين اللقاح واضطراب التوحد، وما حدث أن إعطاء اللقاح قل بشكل كبير إلى أن توقف في بداية التسعينيات في جميع اليابان ولكن تشخيص الاضطراب لم يقل بل المفاجأة كانت أن تشخيص هذا الاضطراب في الأطفال اليابانيين شهد زيادة كبيرة مماثل لبقية أنحاء العالم (٣٥).

النظرية الأخرى التي لقيت رواجا في مختلف أنحاء العالم وبالأخص في السنوات الأخيرة هي نظرية التسمم (٣٦-٣٩)، وتستند هذه النظرية بالأساس على الملاحظة الثابتة والحقيقية في أن التسمم بالمعادن الثقيلة مثل الرصاص و الزئبق يسبب ضرر بالدماغ وبالأخص الأدمغة التي في مرحلة النمو كما عند الأطفال. وقد نشرت العديد من الأبحاث التي تتحدث عن وجود أو انعدام العلاقة بين التوحد وزيادة نسبة المعادن في الدم دون نسبة التسمم المعروفة (٣٧، ٣٨، ٤٠-٤١). والأمر الثابت هو عدم وجود أي دراسة مسحية مبنية على أسس علمية تثبت وجود العلاقة حتى الان. وجميع الدراسات المنشورة في المجلات العلمية تنفي وجود أي دور للمعادن كمسبب للتوحد مثل المقالة المنشورة في المجلة الأمريكية لطب مخ الأعصاب عام ٢٠٠٤ والتي قامت بقياس كمية الزئبق في الدم وفي الشعر للأطفال التوحديين والأطفال الطبيعيين في هونج كونج ولم يوجد أي فارق بين المجموعتين (٤٢).

ربما النظرية الاقدم نسبيا هي علاقة التوحد بالتغذية والتحسس من بعض الأغذية وخصوصا مشتقات القمح والحليب (٤٣-٤٤). وفي هذه الحالة بالذات توجد عدة دراسات من بينها وأهمها هي دراسة من فلوريدا لم تكمل إلى الآن حيث عمل الباحثون على دراسة التغييرات السلوكية والذهنية لمجموعة من أطفال التوحد الذين أخضعوا لحمية خالية من الغلوتين ومجموعة أخري تتناول حمية مشابهة ولكن تحتوي على الغلوتين بدون معرفة الأهل أو الأخصائيين المقيمون للحالات أي من الحمية تستخدم لأطفالهم، وقد تم نشر النتائج المبدئية في ٢٠٠٦ في المجلة الأمريكية لأبحاث التوحد والتي تنفي وجود أي فروقات ملموسة بين المجموعتين (٤٥). وقد تم مراجعة جميع الدراسات المقننة في هذا المجال من قبل مجموعة كوكراين المختصة بتجميع الأدلة العلمية ونشرها ولم يتضح منها وجود فروق تعليمية وأن كانت بعض الدراسات المقننة وجدت فروقات بسيطة في النواحي السلوكية (٤٦).

العلاج بالفيتامينات وخاصة فيتامين ب ٦ لم يبحث بشكل كاف ولكن يجب الحذر من استخدام كميات عالية ولمدة طويلة من الفيتامينات نظرا للاحتمال حدوث أضرار من التسمم بالفيتامينات الزائدة (٤٧-٤٨).

ونهاية فتوجد دراسات محدودة جدا دلت على أن نسبة عنصر الماغنيسيوم قد يكون أقل في الأطفال المصابين بالتوحد ولذلك شاع استخدام كميات عالية منه في علاج أطفال التوحد ولكن يجب أيضا الحذر من الاستخدام المفرط ولمدة طويلة بالذات عند عدم وجود أي تحسن ملموس ومتواصل عند الطفل المعالج (٤٩).

وأما العلاج الوحيد الذي أثبت بالدراسات فهو التدخل المبكر قبل سن الثالثة من العمر عن طريق برنامج مقنن وخاص بالأطفال اللذين يعانون من طيف التوحد (٥٠-٥١). ولذلك تكمن أهمية التشخيص المبكر والدقيق.

وتوجد العديد من المحاولات والنتائج الجيدة عن علاج بعض أعراض التوحد مثل النشاط المفرط وحتى تحسين القدرات التعبيرية والتواصلية باستحداث علاجات تعمل على تغيير مستويات الموصلات الكيميائية العصبية وبخاصة الموصل المعروف بالسريتونين (٥٢-٥٣). والآن توجد أبحاث تعمل بتمويل هيئة الدواء والغذاء الأمريكية على الأطفال الأمريكيين

المصابين بطيف التوحد والنتائج المبدئية مبشرة . وتم التصريح لدواء الريسبردال رسميا من قبل هيئة الدواء والغذاء الأمريكية في أكتوبر ٢٠٠٦ للاستخدام في طيف التوحد لتقليل النشاط الزائد والعنف كأول دواء يحصل على تصريح رسمي لهذا الاضطراب (٥٣). وقد زاد هذا التصريح من تفاؤل الباحثين والاختصاصيين في هذا المجال في إمكانية وجود علاج دوائي يساعد في تحسن الأطفال المصابين بمساندة برامج التدريب المتخصصة.

<u>– النظريات الغذائية التي فسرت أسباب اضطرابات الهضم لدى التوحديين:</u>

بنيت البرامج الغذائية بناء على النظريات التي فسرت أسباب اضطرابات الهضم لدى التوحديين وهذه النظريات :

اولا : نظرية البيبتايد أو زيادة الأفيون في الجسم :

أجرى العالم النرويجي ريتشالت تحليلاً لبول الأطفال التوحديين ، ولاحظ وجود ببتايدز في بول الأطفال التوحديين ، وقد استنتج أن وجود هذه المواد يعود إلى عدم هضم بعض أنواع الأطعمة بصوره كاملة وخاصة الحليب ومشتقاته والقمح ومشتقاته .

من المعروف أن هضم الطعام لدى العاديين يتم في الأمعاء وفيها يتم هضم جميع أنواع الطعام ويتم هضم الطعام إلى مواد صغيرة ،ومن ثم ينتقل الطعام عبر جدار الأمعاء إلى الدم وعبر الدم يتوزع الغذاء إلى الجسم .

ومن خلال مراقبه وملاحظه الأطفال التوحديين ، تبين انه عندما يتناول الأطفال التوحديين بعض الأطعمة مثل الحليب ومنتجاته التي يطلق عليها (الكازين) ، القمح والدقيق والشوفان يطلق عليها (جلوتين) وجد انها لا تنهضم في الأمعاء بشكل تام ، وهذا يعود اما نقص الإنزيم الخاصة لهذه العملية أو نقص المعادين والفيتامينات والتي تساعد في عمل الإنزيم ، وينتج عن ذالك تراكم البيبتايد (Peptides) ، إذ انه من المفروض أن تتحول (Peptides) إلى مواد اصغر تسمى أحماض أمينية لكي تستكمل عملية الهضم ، ولكن لنقص أو فاعلية الإنزيم الخاص بالهضم والذي يسمى (Dipeptydal peptidase Deficiency) ، يتحول الكازين إلى ببتايد يسمى كازموفين ، (Casomorphine) ، والجلوتين يتحول إلى جلوتومورفين (Gluteomorphine) ، وينشأ المورفين بالجسم نتيجة عدم قدرة الأمعاء على هضم الحليب والقمح إلى اجزاء صغيرة (أحماض أمينية) ، مما ينتج عنه تراكم كبير من الببتايد في الأمعاء ، فتعبر الدم من خلال جدار الأمعاء ومن خلال سير هذه الببتيدات في الدم تصل إلى الدماغ ، وتسبب تلفا دماغيا ، ومع سير الببتيدات في الدم تصل إلى الكلية وتظهر في البول بكميات كبيرة .

ثانيا : نظرية زيادة قابلية التسرب في جدار الأمعاء (Increase Intestinal permeability)

يتمتع جدار الأمعاء في الجسم بالنفاذية ، أي انه يسمح بمرور الغذاء من الأمعاء إلى الدم ، وعندما تزيد هذه الخاصية عن الحد الطبيعي تسمى(زيادة التسرب) .

في العادة تتحول البروتينات الموجودة في الحليب والقمح في الأمعاء إلى ببتيدات ثم إلى جزيئات اصغر تسمى أحماض أمينية ، هذا ما يحدث لدى الأفراد العاديين . أما لدى التوحديين فأن بعضهم يعاني من زيادة تسرب (نفاذية)

في جدار الأمعاء لذا ما يحدث أن البيبتيدات بكمياتها العادية في الأمعاء تتسرب من جدار الأمعاء قبل أن تتحول إلى أحماض أمينية ، وذلك بسبب خلل في جدار المعدة ، لذا تصل هذه البيبتيدات إلى الدم ثم إلى الدماغ سواء بسبب زيادة التسرب في جدار الأمعاء أو بسبب نقص أو عدم فعالية الإنزيم الخاص بالهضم . وعلى هذا تقوم الحمية الغذائية الخاصة للطفل التوحدي بالامتناع عن الحليب ومشتقاته ، ويعود السبب وراء الضرر الذي يلحق جدار المعدة نتيجة عمليات جراحية أو تعاطي مضادات حيوية بشكل مكثف ، أو نقص مادة الكبريت وهي عادة ما تكون مبطنة لجدار الأمعاء . يكون تأثير المورفينات في الجسم كتأثير (المواد المخدرة) ، مما يؤدي إلى ظهور بعض الصفات التوحدية مثل الضحك غير المبرر ، وفقدان الإحساس بالألم (58)

ثالثا : حساسية الجسم للخمائر :

أي خلل في البيئة المعوية نتيجة وجود كائنات حية دقيقة حيث تم الكشف عن وجود سلاسل بكتيرية وفطرية وطفيلية ضارة ، والتي تنتج مواد سامة يتم امتصاصها عن طريق الأمعاء وتكون ذات اثر سلبي على الجسم وخاصة جهاز المناعة والأعصاب (59)

من خلال إجراء فحوصات بول الأطفال التوحديين تبين وجود مخلفات بعض الفطريات في بول الأطفال التوحديين . فسر الأخصائيون وجود مثل هذه الفطريات ، بتناول الأدوية المضادة الحيوية ، وهذه الأدوية تؤدي إلى قتل جميع أنواع البكتيريا في الأمعاء سواء بكتيريا جيدة أو مرضية ، لذا تزداد فرصة نمو الفطريات وقد يسبب ذلك زيادة التسرب في جدار الأمعاء مما يؤدي إلى تسرب البيبتايد (Killd,2002) .

رابعا : عدم هضم الأطعمة الناقلة للكبريت Sulfation and Autism

الطفل التوحدي لديه ضعف الهضم الكامل للأطعمة المحتوية على الكبريت مثل عصير التفاح والحمضيات ، لذا يؤثر سوء الهضم الحاصل في الأمعاء يؤدي إلى ضعف جهاز المناعة ، وحدوث تأثير سلبي على النواقل العصبية . لذا وجد أن الأطفال التوحديين الذين يتناولون هذه الأطعمة التي تحتوي على مواد كيميائية مثل المواد الملونة والنكهات الصناعية ؛ تزيد من أعراض التوحد وهذا يعود إلى ضعف عملية الكبرته ("الشيخ ذيب" ٢٠٠٤).

خامسا : نقص أنزيمات وأحماض معينة والتي لها في عملية الهضم :

مما يؤدي إلى سوء الهضم ، ومن الأنزيمات أنزيم (Dipeptidyl Peptidase , DPPIV)

وهذا يساهم في هضم البروتينات ، وهرمون السكرتين والذي يحفز إفراز مادة قاعدية من البنكرياس تعمل على خلق بيئة مناسبة من حيث درجة الحموضة ، بالاضافة إلى وجود خلل في نسيج الأمعاء قد يسبب زيادة نفاذية الأمعاء (٥٩)

ومن الاضطرابات البيوكيميائية التي يعاني منها التوحديين والتي يؤثر بعضها تأثير مباشر على عمليات الغذائي :

أ – خلل في تمثيل الأحماض الأمينية ، وبخاصة التي تحتوي على الكبريت.

ب – نقص بعض الأنزيمات مثل أنزيم (Phenlsutorarsferas, PST).

جـ – خلل في الناظمة المضادة للأكسدة :ويتمثل هذا بنقص فيتامين أ،ج،هـ .

د – خلل في عمليات الكبرته ينتج عنه ضعف في أنظمة إزالة السمية وخلل في أيض بعض الأحماض الأمينية ونقص إنتاج بعض المواد الهامة مثل مادة (Glycosaminoglycan) ,GAG) والذي يدخل في تركيب الغشاء المخاطي المعوي مما يؤدي إلى مزيد من التدمير لنسيج الأمعاء.

هـ – خلل في وظائف مستويات النواقل العصبية وبخاصة السيراتونين والدوبامين (Serotonin)(Dopamine&)("الشيخ ذيب" ٢٠٠٤، www.autism-society.org:)

يعاني بعض التوحديين من حساسية لبعض المواد الغذائية تؤدي إلى استثارة الجهاز المناعي وظهور الأعراض التحسس ويعود السبب في هذه الحساسية إلى : النفاذية في الأمعاء ، خلل في أنظمة إزالة السمية في الجسم ، خلل الجهاز المناعي .

لذا فان دور التغذية في التعامل مع التوحد وهذا يتطلب :

أ – تطبيق الحميات الغذائية . Dietary Treatment

ب – استخدام المدعمات (المكملات) الغذائية .Nutritional Supplements

. الحميات الغذائية :

العلاج بالحميات الغذائية لأعراض التوحد يعتمد بصورة أساسية في محاولة للتخلص من البيبتيدات والتي تؤثر على الجهاز العصبي المركزي .

زمن خلال تطبيق مثل هذه الحميات يحقق بعض الأهداف منها :

-- تجنب المواد الغذائية التي يمكن للأطفال التوحديين التعامل معها بسبب عيوب في الجهاز الهضمي .

– تجنب المواد الغذائية التي تؤدي إلى زيادة نمو الكائنات الحية كالخمائر .

ـ ومن ابرز الحميات الغذائية في حالة التوحد هي :

١ـ الحمية الخالية من الكازين والجلوتين (Gluten-Casein free diet)

يستفيد الأطفال الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد من الحمية الخالية من الجلوتين والموجود في (الشوفان ، القمح ، والحبوب الأخرى) والكازين والموجودة في الحليب ومنتجاته.

وتعود الخلفية النظرية وراء هذه الحمية هي نظرية البيبتايد الأفيونية والتي اكتشفها العالم النرويجي رتشاليت وتبناها بول شاتوك (55).

فما يحدث بحسب هذه النظرية هو أن الأمعاء تصبح غير قادرة على هضم نوعين من البروتينات وهما (الكازين casein والجلوتين gluten) وبالتالي عدم القدرة على تحويلها إلى جزيئات صغيرة في الأمعاء لذا يتحول الكازين إلى بيبتايد يسمى كازمورفين ، (Casomorphine)، والجلوتين يتحول إلى لوتومورفين (Gluteomorphine)، تتسرب هذه البيبتيدات عن طريق الأمعاء التي تتصف بالنفاذية Leaky Gut والتي ربما كان السبب وراء تسريب هذه الأمعاء هو قصور او عجز في الأنزيمات والذي بدوره يضعف الطبقة المبطنة لجدار المعدة ، فتدخل هذه المركبات الأفيونية المخدرة إلى المخ تخترق الحاجز الدموي الدماغي وتتعامل مع مستقبلات المخ فيصبح المصاب التوحدي مشبع بالأفيون المخدر ، وهذا ما يفسر نظرية زيادة الأفيون لدى التوحديين حيث أن هذه المواد المخدرة أما إنها تسبب التوحد أو تزيد من أعراض التوحد .

لذا يظهر على الفرد الأعراض الآتية :

ـ عدم الشعور بالألم.

ـ فرط الحركة أو الخمول.

ـ السلوكيات الشاذة.

- عدم التركيز أو شرود الذهن.

- الكلام بطريقة غير سوية مع اختلال في نبرات الصوت.

- الروتين النمطي والسلوك المتكرر.

- اضطراب النوم.

وتشمل هذه الحمية الامتناع عن القمح والشوفان ومشتقاتها كالخبز والبسكويت والكيك والكورن فليكس وأي طعام يحتوي على قمح ودقيق ، بالإضافة إلى الحمية من الحليب ومشتقاته .

السبب الذي يدعونا إلى تطبيق مثل هذه هو نقص الأنزيمات الهاضمة ، والنفاذية العالية للأمعاء التي يعاني منها الأطفال التوحديين وعلى الرغم من أهمية هذه الحمية إلا أن هناك بعض المشكلات التي ترافق تطبيق هذه الحمية والتي تتخلص بـ :أ . صعوبة وجود البدائل الخالية من الكازين والجلوتين في الأسواق.

ب . صعوبة تنفيذ والالتزام بهذه الحمية إذ أن أي كميات بسيطة من البروتينات الجلوتين والكازين تؤدي إلى ظهور البيبتيدات.

جـ . التكلفة العالية للبدائل التوافرة www.gluten-free.org

٢- الحمية الغذائية الخالية من المضافات الغذائية Food Additives Diets

ويتم تنفيذ هذه الحمية من خلال تجنب المضافات الغذائية والمواد الحافظة والملونة والمواد الصناعية والتي تضاف إلى الأغذية لتحسين خصائصها

، ايضا الامتناع عن الطعام الذي يحتوي على مواد حافظة أو مضادة للأكسدة ، مثل (Butylated Hydroxytoluene) BHT والتي تستخدم كمواد حافظة في بعض المعلبات ، وبعض أنواع اللحوم .

هذه الحمية ليست حمية غذائية فقط ، بل تشتمل أيضا على الامتناع عن بعض المنتجات التي تحتوي على الفينول ، مثل بعض أنواع الشامبو ومعجون الأسنان ، والعطورات التي يدخل في تركيبها المواد البترولية .

ترجع هذه الحمية بداية إلى الدكتور ستيفن لوكي من مايو كلينك منذ عام ١٩٤٨ والذي استعمل الطعام الخالي من السلسليت والتارازين في علاج أمراض الحساسية ، وقام بإرسال نصائح للأطباء بعلاقة المواد الحافظة مع سلوكيات الأفراد .

بعد ذلك وجد طبيب الأطفال في لوس انجلوس الدكتور فينقولد والتي سميت الحمية بأسمه ، تحسنا لدى الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد عند استعمالهم لهذه الحمية ، فقد تبين بالبحث والدراسة أن الايس كريم ، والبطاطا وبعض الأغذية تأثيرا مباشرا على السلوك ، والصحة ، والقدرة على التعلم ، أظهرت الدراسات ايضا بأن إضافة بعض الأغذية الصناعية يمكن أن يؤثر على التعلم والسلوك . لذا وجد برنامج فينجولد لتقرير إذا كانت إضافات الغذاء أو الأطعمة معينة تسبب أعراضا معينة لدى الأطفال التوحديين والذين يعانون من النشاط الزائد . www.fiengold.org

٣- الحمية الخالية من الخمائر Yeast – free Diet

وجد الباحثون أن هناك علاقة بين اضطرابات التوحد والخمائر الطفيلية الموجودة في الأمعاء ، وقد اتضح ذلك من خلال الفحوص المخبرية التي أشارت أن الأطفال التوحديين والذين يعانون من ADHD ، لديهم كمية زائدة من الخمائر كالكانديدا ، وجود هذه الخمائر في أمعاء الطفل التوحدي تزيد من نفاذية الجدار المعوي وتبين أن هذه الخمائر يزداد نموها مع تناول السكريات .

وقد افترض كروك (Crook) أن وجود الخمائر كالكانديدا في الأمعاء قد يسبب ظهور أعراض التوحد ، وقد تبين من خلال الفحوصات المخبرية لبول الأطفال التوحديين وجود مخلفات لبعض الفطريات في بول الأطفال التوحديين ، وقد فسر العلماء أن نمو الفطريات في الأمعاء يؤدي إلى زيادة التسرب في جدار الأمعاء .

لذا كان من الضروري إخضاع الأطفال التوحديين إلى حمية غذائية خالية من الخمائر ، تشتمل هذه الحمية إلى تجنب المواد الغذائية التي تؤدي إلى زيادة نمو الكائنات الحية . وقد ذكر رميلاند (Rimland) أن هناك عوامل مسؤولة عن هذه المشكلة منها تناول المضادات الحيوية ، تناول السكريات ، وقد لوحظ ان هذه الحمية تقلل من علامات التوحد وخاصة التركيز ، أنماط النوم ، العدوان السلوك الفوضوي. (www.autism-society.org)

المكملات الغذائية (المدعمات) :

أشارت البحوث والدراسات إلى فعالية تناول الأطفال التوحديين بعض الفيتامينات مثل فيتامين C,B2 ، وتشمل المكملات على الفيتامينات والمعادن كالكاليسيوم والمغنيسيوم ، ومضادات الأكسدة مثل D/TMG والأنزيمات الهاضمة مثل أنزيم اللاكتيز .

الفيتامينات :

تعد الفيتامينات من المكملات الغذائية ، والهدف من تناول الفيتامينات هو تحسين وظيفة الناقلات العصبية وذلك من خلال تعويض النقص البوكيميائي والذي يمكن أن يسبب التوحد ، ومن الفيتامينات التي يمكن استخدامها مع الأطفال التوحديين :

= فيتامين B6 والمغنيسيوم :

وهو تناول كميات من فيتامينات B6 او ما يسمى (Pyridoxine) ويتوافر هذا الفيتامين في البروتين الحيواني . فمنذ عام ١٩٦٠ قام رميلاند (Rimland) ببحوث حول استخدام فيتامين B6 والمغنيسيوم وعن تأثير استخدامهما على الأطفال التوحديين (Rimland,1987) .

يعتبر التدخل الفعال للعديد من الأطفال والبالغين هو استخدام فيتامين B6 والمغنيسيوم على عمر ٣٠ شهر ، لاحظ الوالدان أن تقديم فيتامين B6 والمغنيسيوم يخفض معدل المشكلات السلوكية (Behavioral Problems) ، ويزيد السلوك المناسب ويحافظ على سوية نشاط الدماغ ، وقد أشارت ملاحظات الوالدين تطور الانتباه والتعلم والنطق واللغة والتواصل بالعين لدى الأطفال التوحديين .

هذا وينصح بتناول قرص يحتوي على 8mg من فيتامين B6 و 3mg من المغنيسيوم ، ولكن من الضروري أن يراعي الطبيب الفروق الفردية بين الأطفال ؛ فقد يستجيب شخص بصورة أفضل بتناول كمية أقل أو أكثر من الكمية السابقة.

والطريقة الأفضل لتقديم هذه الوصفة أن يعطي الوالدين لطفلهم من ١ قرص – أربعة أقراص تحتوي على 2mg من فيتامين B6 و 1mg من المغنيسيوم ، وللوالدين دور في مراقبة سلوك أطفالهم لاختيار كمية الأقراص المناسبة (٥٩) .

من المهم إعطاء المغنيسيوم بالتزامن مع فيتامين B6 ، ويعود ذلك إلى أن فيتامين B6 يحتاج إلى كميات إضافية من المغنيسيوم حتى يصبح أكثر فعالية ، وقد تنشأ بعض المشكلات من نقص المغنيسيوم كالتبول اللاإرادي ، والتهيج ، وتحسس الصوت ومن الجدير بالذكر أن الأخصائيين يحذرون من تقديم فيتامينات تحتوي على أحماض أمينية ، لأنها تسبب تلفا دماغيا.(٥٩)

= فيتامين A :

اقترح (Megson) أن تناول فيتامين A يساعد الأطفال التوحديين وخصوصا اولئك الذين لديهم مشكلات بصرية ، ومشكلات في الإدراك الحسي ، واللغة ، ومشكلات الانتباه ، يتواجد هذا الفيتامين في المأكولات البحرية كالسمك ، وسمك السلمون ، الكبدة ، الكلية ، حليب كامل الدسم (٦١)

وللتعرف على مستوى الفيتامينات والمعادن في الجسم نلجأ إلى فحص الدم ، ومن المهم أيضا تقديم مثل هذه التدخلات بوجود أخصائي التغذية ، لان بعض الفيتامينات والمعادن إذا تم تناولها بكميات كبيرة يمكن أن كالسموم.(٥٨)

= فيتامين C :

يعد فيتامين C من الفيتامينات المهمة وهذا يعود إلى الوظائف المهمة التي يؤديها ، اذ انه يقوم بتحويل الثيروستين (وهو عبارة عن حمض أميني ينشأ عن تحلل البروتين مائيا)إلى دوبامين (Dopamine) وفي دراسة أجراها (Dolske,1993) وصف فيها النتائج الايجابية لتناول فيتامين C إذ انه ساهم في تخفيض السلوك النمطي لدى الأطفال خلال ٣٠ أسبوع ، ولم تشر الدراسات إلى اية نتائج سلبية لتناول هذا الفيتامين ، إلا في حالة تناول كميات كبيرة منه(59)

ولفيتامين C دور في تحسين وظائف الدماغ ، وقد تظهر أعراض نقص فيتامين C مثل ظهور حالات الاكتئاب ، وهذه من الأعراض والعلامات الشائعة لدى الأطفال التوحديين ، ومن المعروف أن فيتامين C يساعد في مكافحة الفيروسات والبكتيريا ، إلا أن أهمية هذا الفيتامين لا تقف عند هذا القدر فقط فقد أشارت الدراسات ان فيتامين C يعتبر من المكملات الغذائية المقدمة للأطفال التوحديين . فقد أجريت التجربة الأولى من قبل الدكتور رميلاند عام ١٩٦٧ وقد أظهرت التجربة فوائد استخدام فيتامين C للأطفال التوحديين ، إذ قام رميلاند بإعطاء جرعة مقدارها 1–3mg في اليوم وقد أظهرت النتائج فعالية الفيتامين لدى الأطفال التوحديين (www.autism-society.org)

(Di- Metyl- Glycine , DMG) –

وهو من المكملات الغذائية يتواجد في بعض الأنواع الغذائية بصورة طبيعية كالأرز والكبدة ، يساعد DMG الأطفال الذين لديهم مشكلات تواصلية ، وبصورة خاصة أولئك الذين لديهم نمو لغوي ضعيف . وقد استخدم DMG لتحسين السلوك الايجابي لدى الأطفال والبالغين التوحديين . كتب رميلاند عن الأب الذي أعطى ابنه أقراص يومية من DMG ، إذ لاحظ أن التقارير السلوكية المدرسية لديه (٦١).

أجرى الباحثون تجارب على الحيوانات فوجدوا أن DMG يقوي جهاز المناعة ، وبما أن بعض الأطفال التوحديين يعانون من خلل في جهاز المناعة فقد أوصت نتائج الدراسات بتناول ٢ – ٤ أقراص للأطفال و ٢ – ٨ قرص للبالغين . ويفضل أن يبدأ الأطفال بتناول ½ قرص في البداية ثم نبدأ بالزيادة ، يتوافر DMG على شكل كبسول (Capsule) أو سائل (Liquid) ، لم تشر الدراسات إلى آثار جانبية على المدى البعيد ، ولكن في بعض الحالات القليلة لاحظ الأهل حدوث تهيج (Agitation) أو حركة زائدة (Hyperactivity) ، يحسن DMG الناحية السلوكية ويقوي جهاز المناعة لدى التوحديين ، لذا ينصح باستعماله مع Folic Acid لتجنب هذه الأعراض ، وقد لاحظ الأهل ظهور نتائج ايجابية (59)

قام kun بتقديم DMG إلى ٣٩ طفلا توحدياً تتراوح أعمارهم بين (٣–٧) لمدة ثلاث أشهر وقد سجلت النتائج إحراز فائدة وتقدم لـ ٣١ شخص بنسبة ٨٠ % (٥٨) .

. هيدروكلوريد البيتايين TMG :

استخدام الـ (TMG) لعدة سنوات في علاج النشاط الزائد ومن ابرز وظائفه انه يدعم وظيفة وصحة الجهاز العصبي ، ويساعد في الحفاظ على عمليات الأيض في الكبد ، ويدعم إنتاج SAM-e ، وهو عامل مساعد مهم لوظيفة الكبد .

يساعد TMG في المحافظة على المستوى cysteine ضمن المدى الطبيعي .

يعمل بالتواجد مع حامض الفوليك وفيتامين B12 لتفعيل عمل methylamine الذي يحول الـ homocysteine إلى أحماض أمينية.

Methylamine مهم بالنسبة لوظيفة الكبد ، وإزالة السمية ، ويؤدي نقص Methylamine إلى وجود مستويات عالية من homocysteine ، والتي تشكل خطورة على الصحة .

DMG و TMG مطلوبة لتكوين الفيتامينات ، الأنزيمات ، الهرمونات ، الأحماض الأمينية ، وأجسام مضادة ، كم تستعمل لإزالة المواد غير المرغوبة أو الضارة في الجسم .

TMG موجود على شكل سائل وتعتبر الجرعة المثالية تلك المشتملة على : ٥٠٠ mg من TMG و ٢٠٠ mcg من حامض الفوليك و ٥٠ mg من فيتامين B12 . www.autism.org

العلاج بالسكرتين :

السكرتين عبارة عن أحد الهرمونات التي تفرزها خلايا الأمعاء للتحكم بعملية الهضم ، السكرتين ينبه البنكرياس لإفراز أنزيمات تساعد على الهضم مثل أنزيم Peptide,VIP (Vasoactive Intestinal)

(الذي يساعد في هضم البروتين) كما ينبه البنكرياس لإفراز مواد غنية بالبيكربونات لتعادل الحموضة في الأمعاء . كما أن له دور في إفراز هرمون الببسين الذي يساعد ي هضم البروتين ، وقد أكد كارين (Kern) عن دور السكرتين في تحفيز المستقبلات في الدماغ .

أول من اكتشف السكرتين وعلاقته بالتوحد هي فكتوريا (فكتوريا بك) والدة طفل توحدي ، إذ استدعى إجراء فحص للجهاز الهضمي بسبب إصابته بإسهال متكرر . استند الباحثون في تفسيرهم عن علاقة التوحد بالسكرين أن علامات التوحد تظهر نتيجة تلف في الدماغ لمستقبلات المناعة مما يؤدي إلى ضعف جهاز المناعة .

السؤال المطروح في هذا الموضوع هو ما هو تأثير السكرتين على سلوك الأطفال التوحديين ؟

والإجابة أن السكرتين ينتقل إلى الدم ومن ثم إلى الدماغ ليؤثر على الدماغ ، إذ أن وصول السكرتين إلى الدماغ يسبب امتصاصه في الهيبوثلاموس (Hypothalamus) ومن التفسيرات التي حاولت تقديم تفسير لذلك ، هو أن السكرتين له دور كبير في عملية الهضم فهو ينشط الأنزيم الخاص بهضم البروتين إلى جزيئات صغيرة ويقلل من وجود البيبتيدات وبالتالي

يقل تأثير البيبتيدات على الدماغ ، ومن التفسيرات في هذا أن السكرتين ينبه إفراز السروتونين في الدماغ والمسؤول عن تنظيم التعلم والانتباه ، يحقن السكرتين عن طريق الوريد على شكل محلول (٥٨) .

– الأحماض الأمينية في علاج التوحد (Amino Acids) :

الأحماض الأمينية عبارة عن بروتينات يصنع بعضها في جسم الإنسان مثل Glycine, Serine, Alanine ، والبعض الأخر يؤخذ من الغذاء الخارجي مثل Tryptophan ، مثايونيين Methionine .

فمثلا التربتوفان وهو عبارة عن حمض أميني يدخل إلى الجسم عن طريق الغذاء ، وهذا الحامض له دور في تصنيع مادة السريتونين والميلاتونين وهو من الأحماض الهامة التي تدخل عن طريق الغذاء وهذا الحامض يساعد في صناعة حمض آخر وهو (Cysteine) .

يتحول التربتوفان إلى هيدروكسيد الترايبتوفان (5- Hydroxy Tryptophan) والذي بدوره يتحول إلى السروتونين .

. (Kidd,2002) Serotonin←Tryptophan5-Hydroxy←Tryptophan

السيراتونين عبارة عن ناقل عصبي ، والذي يصل إلى الدماغ ليؤثر على الدافعية والمزاج ، من خلال الملاحظة تبين أن السيراتونين يزداد أحيانا لدى الأطفال التوحديين ، وقد ظهر هذا من خلال الدراسة التي أعدها كلا من (Schain& Freedman) فقد وجدا في بحثهما أن حوالي ٣٠ % من الأطفال التوحديين لديهم ارتفاع في مستوى السيراتونين في الدم .

ومن الأغذية المستخدمة لزيادة مستوى السيراتونين في الجسم هي : الطماطم ، الموز ، البرقوق ، الجوز ، الكرز ، وقد تبين ان السيراتونين يزداد بتناول الأطفال غذاء معين وخاصة الموز .(www.autism-society.org)

توصيات البحث:

- عقد مؤتمرات وندوات نقاشية في مجال تغذية التوحديين.
- توجيه الباحثين وأساتذة الجامعات والمختصون في مجال التغذية لعمل أبحاث تعنى بتغذية الأفراد المصابون باضطراب طيف التوحد.
- تدريب مختصين وعاملين في مجال تغذية التوحديين.
- عمل برامج تلفزيونية وإذاعية لتوضيح أهمية هذا الجانب في تغذية الأفراد المصابون باضطراب طيف التوحد.

المراجع :

أولاً : المراجع العربية:

"الشيخ ذيب" ، رائد ، (٢٠٠٤) ، تصميم برنامج تدريبي لتطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحديين وقياس فاعليته . رسالة دكتوراه . الجامعة الأردنية .

ثانياً : المراجع الاجنبية:

[1] Akkaya، Rıza & Akyo ،Bertan 2016.The Relationship between Teachers' Locus of Control and Job Satisfaction: A Mixed Method Study. *International Online Journal of Educational Sciences*، 8 (3)، 71-82

[2] Cohen DJ, Paul R, Volkmar FR. [The classification of pervasive developmental disorders and other disorders: toward the DSM-IV]. Psychiatr Enfant 1988;31:151-172.

[3] DanceyTE. Early infantile autism, 1943-1955; discussion of paper presented by Leo Kanner, M.D. Psychiatric Research Reports 1957:66-88.

[4] Chambers CH. Leo Kanner's concept of early infantile autism. Br J Med Psychol 1969;42:51-54.

[5] 4Asperger H. [On the differential diagnosis of early infantile autism]. Acta Paedopsychiatr 1968;35:136-145.

[6] Wing L. Asperger's syndrome: a clinical account. Psychol Med 1981;11:115-129.

[7] Mahler MS. [On psychosis and schizophrenia in childhood. Autistic and symbiotic psychoses in early childhood]. Psyche (Stuttg) 1967;21:895-914.

[8] Szatmari P. The validity of autistic spectrum disorders: a literature review. J Autism Dev Disord 1992;22:583-600.

[9] Jick H, Beach KJ, Kaye JA. Incidence of autism over time. Epidemiology 2006.١٢١-١٧:١٢٠؛

[10] Rutter M. Incidence of autism spectrum disorders: changes over time and their meaning. Acta Paediatr 2005;94:2-15.

[11] Smeeth L, Cook C, Fombonne PE, et al. Rate of first recorded diagnosis of autism and other pervasive developmental disorders in United Kingdom general practice, 1988 to 2001. BMC Medicine 2004;2:39.

[12] Fombonne E. The epidemiology of autism: a review. Psychol Med 1999;29:769-786.

[13] Mitchell S, Brian J, Zwaigenbaum L, et al. Early language and communication development of infants later diagnosed with autism spectrum disorder. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics 2006;27:S69-78.

[14] Kelley E, Paul JJ, Fein D, Naigles LR. Residual language deficits in optimal outcome children with a history of autism. Journal of Autism & Developmental Disorders 2006;36:807-828.

[15] Pierce K, Glad KS, Schreibman L. Social perception in children with autism: an attentional deficit? J Autism Dev Disord 1997;27:265-282.

[16] Bruinsma Y, Koegel RL, Koegel LK. Joint attention and children with autism: a review of the literature. Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews 2004;10:169-175.

[17] Tantam D. Lifelong eccentricity and social isolation. II: Asperger's syndrome or schizoid personality disorder? Br J Psychiatry 1988;153:783-791.
[18] Toth K, Munson J, Meltzoff AN, Dawson G. Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: joint attention, imitation, and toy play. Journal of Autism & Developmental Disorders 2006;3.١٠٠٥-٦:٩٩٣
[19] Richler J, Bishop SL, Kleinke JR, Lord C. Restricted and repetitive behaviors in young children with autism spectrum disorders. Journal of Autism & Developmental Disorders 2007;37:73-85.
[20] Matson JL, Nebel-Schwalm M. Assessing challenging behaviors in children with autism spectrum disorders: A review. Res Dev Disabil 2006.
[21] Mazefsky CA, Oswald DP. The discriminative ability and diagnostic utility of the ADOS-G, ADI-R, and GARS for children in a clinical setting. Autism 2006;10:533-549.
[22] Yirmiya N, Sigman M, Freeman BJ. Comparison between diagnostic instruments for identifying high-functioning children with autism. J Autism Dev Disord 1994;24:281-291.
[23] American Academy of Pediatrics: The pediatrician's role in the diagnosis and management of autistic spectrum disorder in children. Pediatrics 2001;107:1221-1226.
[24] Volkmar F, Cook EH, Jr., Pomeroy J, Realmuto G, Tanguay P. Practice parameters for the assessment and treatment of children, adolescents, and adults with autism and other pervasive developmental disorders. American Academy of Child and Adolescent Psychiatry Working Group on Quality Issues. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry 1999;38:32S-54S.
[25] Bryson SE. Brief report: epidemiology of autism. J Autism Dev Disord 1996;2.١٦٧-٦:١٦٥
[26] Bryson SE, Zwaigenbaum L, Brian J, et al. A prospective case series of high-risk infants who developed autism. Journal of Autism & Developmental Disorders 2007;37:12-24.
[27] Clifford S, Dissanayake C, Bui QM, Huggins R, Taylor AK, Loesch DZ. Autism spectrum phenotypein males and females with fragile X full mutation and premutation. J Autism Dev Disord 2007;37:738-747.
[28] Veltman MW, Craig EE, Bolton PF. Autism spectrum disorders in Prader-Willi and Angelman syndromes: a systematic review. Psychiatric Genetics 2005;1.٢٥٤-٥:٢٤٣
[29] Carter JC, Capone GT, Gray RM, Cox CS, Kaufmann WE. Autistic-spectrum disorders in Down syndrome: further delineation and distinction from other behavioral abnormalities. American Journal of Medical Genetics. Part B, Neuropsychiatric Genetics: the Official Publication of the International Society of Psychiatric Genetics 2007;144:87-94.

[30] Zappella M, Meloni I, Longo I, et al. Study of MECP2 gene in Rett syndrome variants and autistic girls. American Journal of Medical Genetics. Part B, Neuropsychiatric Genetics: the Official Publication of the International Society of Psychiatric Genetics 2003;119:102-107.
[31] Penn HE. Neurobiological correlates of autism: a review of recent research. Child Neuropsychology 2006;12:57-79.
[32] Hallmayer J, Glasson EJ, Bower C, et al. On the twin risk in autism. American Journal of Human Genetics 2002;71:941-946.
[33] Gupta AR, State MW. Recent advances in the genetics of autism. Biological Psychiatry 2007;61:429-437.
[34] Hilton S, Hunt K, Petticrew M. MMR: marginalised, misrepresented and rejected? Autism: a focus group study. Archives of Disease in Childhood 2007;92:322-327..
[35] Iizuka M, Itou H, Chiba M, Shirasaka T, Watanabe S. The MMR question. Lancet 2000;356:160.
[36] Beversdorf DQ, Manning SE, Hillier A, et al. Timing of prenatal stressors and autism. Journal of Autism & Developmental Disorders 2005.٤٧٨-٣٥:٤٧١؛
[37] Mutter J, Naumann J, Schneider R, Walach H, Haley B. Mercury and autism: accelerating evidence? Neuroendocrinology Letters 2005;26:439-446.
[38] Fido A, Al-Saad S. Toxic trace elements in the hair of children with autism. Autism 2005;9:290.٢٩٨-
[39] Mutter J, Naumann J, Walach H, Daschner F. [Amalgam risk assessment with coverage of references up to 2005]. Gesundheitswesen 2005;67:204-216.
[40] Viguria Padilla F, Mijan de la Torre A. La pica: retrato de unaentidad clinica poco conocida. Nutricion Hospitalaria 2006;21:557-566.
[41] Cohen DJ, Johnson WT, Caparulo BK. Pica and elevated blood lead level in autistic and atypical children. Am J Dis Child 1976;130:47-48.
[42] Ip P, Wong V, Ho M, Lee J, Wong W. Mercury exposure in children with autistic spectrum disorder: case-control study. Journal of Child Neurology 2004;19:431-434.
[43] Bell SJ, Grochoski GT, Clarke AJ. Health implications of milk containing beta-casein with the A2 genetic variant. Critical Reviews in Food Science & Nutrition 2006;46:93-100.
[44] Lucarelli S, Frediani T, Zingoni AM, et al. Food allergy and infantile autism. Panminerva Med 1995;37:137-141.
[45] Elder JH, Shankar M, Shuster J, Theriaque D, Burns S ،Sherrill L. The gluten-free, casein-free diet in autism: results of a preliminary double blind clinical trial. Journal of Autism & Developmental Disorders 2006;36:413-420.

[46] Millward C, Ferriter M, Calver S, Connell-Jones G. Gluten- and casein-free diets for autistic spectrum disorder. Cochrane Database of Systematic Reviews 2004:CD003498.
[47] Adams JB, George F, Audhya T. Abnormally high plasma levels of vitamin B6 in children with autism not taking supplements compared to controls not taking supplements. Journal of Alternative & Complementary Medicine 2006;12:59-63.
[48] Clark JH, Rhoden DK, Turner DS. Symptomatic vitamin A and D deficiencies in an eight-year-old with autism. Jpen: Journal of Parenteral & Enteral Nutrition 1993;17:284-286.
[49] Strambi M, Longini M, Hayek J, et al. Magnesium profile in autism. Biological Trace Element Research 2006;109:97-104.
[50] Turner LM, Stone WL, Pozdol SL, Coonrod EE. Follow-up of children with autism spectrum disorders from age 2 to age 9. Autism 2006;10:243-265.
[51] Honda H, Shimizu Y. Early intervention system for preschool children with autism in the community: the DISCOVERY approach in Yokohama, Japan. Autism 2002;6:239-257.
[52] Kolevzon A, Mathewson KA, Hollander E. Selective serotonin reuptake inhibitors in autism: a review of efficacy and tolerability. Journal of Clinical Psychiatry 2006;67:407-414.
[53] DeLong GR, Ritch CR ،Burch S. Fluoxetine response in children with autistic spectrum disorders: correlation with familial major affective disorder and intellectual achievement.[see comment]. Developmental Medicine & Child Neurology 2002;44:652-659.
[54] anonymous. First drugto treat irritability associated with autism. FDA Consumer 2007;41:4
[55] Rimland,Bernard.(1987). Vitamin B6 (and
[56] Magnesium) in the treatment of Autism.Autism Review International, Vol. l, No.4 Page 3 .
[57] Shattock,Rachel.(1995). Can Dietary intervention be used successfully as a therapy for Autism? . Autism Research Unit University of Sunderland .UK.

[58] Shattock, Paul.(1995).Back to the Future : An Assessment of some of the unorthodox forms biomedical intervention currently being Applied to Autism. Autism Research Unit. University of Sunderland .UK.

[59]Nye & Brice .(2005). Combined Vitamin B6 and Magnesium in the treatment Autism Spectrum disorder.

[60]Kidd , parris.(2002).Autism, An Extreme Challenge to integrative medicine Alternative Medicine Review. Volume 7.
[61]Stephen & Edlson,(2005). Vitamin B6 and Magnesium .center of the Study of Autism.

[62] Ievy,Susan,Hyman , Susan.(2005).Novel Treatment for Autism Spectrum Disorders. Mental retardation and Disabilities.
[63]Can diet and vitamins be used to treat autism?.The National Autistic Socitey.

ثالثاً: المواقع الالكترونية :

[1])www.autism-society.org
[2]www.gluten-free.org
[3]www.fiengold.org