المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL & PSYCHOLOGICA STUDIES

المجلد٢-العدد٢ - أكتوبر٢٠١٧

Vol. 2 issue . 2 Oct 2017

Refaad

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

فهرس المحتويات

١. أثر برنامج مقترح قائم على الأنشطة البيئية لتنمية مهارات القراءة والحساب باستخدام الحاسب الألي للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة ١٧٧

٢. التفكير الإرتيابي لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المتوسطة..... ١٩٧

٣. فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة..... ٢١٨

٤. أثر فاعليه استخدام برنامج المدينة العالمي على تنميه التفكير الابداعي لدى الموهوبين في الاردن..... ٢٤١

٥. فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لدى المرشدين التربويين للتعامل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من فئة التوحد في محافظة طولكرم..... ٢٤٩

٦. تحليل محتوى مقرر الفقه ٢ للمرحلة الثانوية في ضوء معايير أنماط التعلم الفورمات(MAT٤) ٢٦٩

٧. نمذجة العلاقة السببية بين إعاقة الذات والكمالية وموقع الضبط وفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة..... ٢٨٦

٨. فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين الانتباه البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية..... ٣٠٧

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

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 2, 2017, pp. 177 -196
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

The Effect Program Based on Use of Environmental Activities to Improve Some Simple Skills for the Use of Computers for Students with Multiple Disabilities

Mona Helmi Abdel Hamid Tolba

Associate Professor in Curricula and Methods of Teaching Special Education

Department of Special Education - Faculty of Education - Taif University

Abstract:

The main objective of the study aimed at evaluating the efficiency of a suggested simple computer program for providing with the Students multiple disabilities necessary skills in reading, and in mathematics and recognizing suitable environmental activities through the use of available facilities.

To fulfill the goals of the study, a suggested program was proposed which utilizes simple computer skills for the Students multiple disabilities located in Taif Province. The study used a semi -experimental protocol which resulted in the following results:

- By using the program, reading skills in the Students multiple disabilities
- Recollection of numbers and their components and sequence was improved.
- There was a significant improvement in posttest skills ($p<0.05$) which supports the use of environmental activities as a means of improving reading and mathematics skills.
- The study showed that there was no significant difference between the mean scores for the experimental groups ($\alpha \leq 0.05$) after application of environmental activities and the use of measurement and iterative programs.

Keywords: Environmental activities, Students with multiple disabilities, programs for improvement of simple skills computer.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 2, 2017, pp. 177 -196
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

أثر برنامج مقترح قائم على الأنشطة البيئية لتنمية مهارات القراءة والحساب باستخدام الحاسب الألي للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة

منى حلمي عبد الحميد طلبة

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة – كلية التربية– جامعة الطائف

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح قائم علي استخدام الأنشطة البيئية باستخدام الحاسب الآلي لتنمية بعض المهارات البسيطة للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة،

والتعرف على الأنشطة البيئية المناسبة لهم، والتي يمكن من خلالها تعلم تلك المهارات، وتعرف أثر استخدام الأنشطة البيئية – من خامات البيئة – كوسيلة معينة علي تعلم هذه المهارات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد برنامج مقترح قائم علي استخدام الأنشطة البيئية لتنمية بعض المهارات البسيطة بالحاسب الآلي للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة بمحافظة الطائف، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج التي من أبرزها أنه من خلال تطبيق البرنامج قد تم اكساب الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة مهارة القراءة وذلك باستخدام برامج الحاسب الآلي البسيطة، وكذلك أسهم البرنامج في تحسين التعلم من خلال معرفة مكونات الأعداد وأيضا استثارة الذاكرة لدى عينة البحث من خلال تذكر الأرقام وتسلسلها، وبينت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي تعزي لاستخدام الأنشطة البيئية كوسيلة معينة لتعلم مهارات القراءة والحساب باستخدام أدوات الحاسب المتعلقة ببرامج الحاسب الآلي البسيطة بالكمبيوتر لدى الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق الانشطة البيئية كوسيلة معينة لتعلم مهارات القراءة والحساب باستخدام برامج الحاسب الآلي البسيطة في القياسين البعدي والتتبعي، ويدل ذلك على تأثير البرنامج عليهم مستقبلاً.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة البيئية، الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، برنامج لتنمية بعض المهارات البسيطة بالحاسب الآلي.

المقدمة:

يشهد عصرنا الحالي اهتماماً متزايداً في استخدام التكنولوجيا في جميع مناحي الحياة، ولجميع الأفراد؛ حيث لم يعد التعليم موجهاً لذوي القدرات العقلية العالية والمتوسطة كما كان الحال في الماضي، وإنما أصبحت الجهود التربوية والتعليمية تستهدف جميع الناشئة، فيعتبر الحاسب الآلي أداة مهمة في حياة البشر بصفة عامة وذوي الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة، فاكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية(Basic Academic Skills) أمر ضروري يؤدي إلى زيادة كفاءتهم في التعامل مع مظاهر الحياة وسرعة تفاعلهم واندماجهم فيها، وبالتالي تحقيق قدر كبير من الاستقلالية في حياتهم.

ويوضح هام وزملاؤه (Hamm, et al,2014) أن المجتمع هو المكان المثالي للأطفال المعاقين للمشاركة في الأنشطة في أوقات الفراغ، وخصوصاً عندما تتوفر بيئة تساعد في تعزيز المشاركة في النشاط، بمساعدة أولياء أمور ذوي الإعاقة الذين تتراوح أعمارهم بين(٥ – ١٧) سنة، ويتم التفاعل في الأنشطة حديثاً من خلال المشاركة في النسخة الإلكترونية المطورة، وقياس تأثير الأنشطة البيئة على الأطفال والشباب.

فقد أوضح هوساوي (٢٠٠٧) فيما يتعلق بفئة المعاقون عقلياً بدرجة بسيطة، أن الحاسوب يقدم لهم خدمات في مجالات مُصممة لتدريبهم على المهارات الأساسية ومهارات أخرى، وتستفيد هذه الفئة من برامج الحاسوب (software) ، وقد نجحت الحواسيب فعلياً في مد يد العون لهذه الفئة في مجالات القراءة والكتابة والإملاء والحساب وتنمية مهاراتهم الكلامية، وكذلك في القدرة على التكيف مع المجتمع، وفي تعزيز المهارات الدراسية لديهم.

ويشير كريج وزملاؤه(Craig, et al ,2005) أن الأفراد ذوي الإعاقات المتعددة يعانون من عدم جودة الحياة(QOL) في المجتمعات، ولا يفرقوا بين السمات السلبية والإيجابية للحياة، ونلاحظ عليهم عدم الرضا عن الحياة، والتأثير السلبي المحتمل من عدم السيطرة على الأجهزة في بيئتهم المباشرة (مثل التلفزيون، والكمبيوتر، والهواتف، والأضواء، والأبواب، وما إلى ذلك)، ونتيجة لذلك أجريت الأبحاث في مجال تطوير تكنولوجيا مصممة لاستعادة الاستقلال من خلال توفير بعض وسائل السيطرة على هذه الأجهزة، وقد دعت التكنولوجيا التي تسمح للأفراد ذوي الاعاقات المتعددة من السيطرة على نظام التحكم البيئي، وكان الهدف من هذه المراجعة هو لتقييم نقدي لمكانة وفعالية تقنية (ESC).

فهناك فوائد متعددة لاستخدام الحاسوب في تفريد التعليم، وتتمثل هذه الفوائد في تحفيز الطلبة ذوي الاعاقات المتعددة، وتوفير بيئة تعليمية فاعلة لهم، ومع أن الحاسوب يستخدم أساساً كأداة تعليمية لمساندة التعليم التقليدي في مجالات القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم واللغة والنحو والإملاء؛ فمازال استخدامه بشكل أكثر اتساعاً أو تنوعاً يعتبر قليلاً نسبياً بالنسبة للطلبة ذوي الاعاقات المتعددة.

مشكلة الدراسة:

يحتاج المعاقون إلى برامج تعليمية تناسب احتياجاتهم وقدراتهم المختلفة، وتساعدهم على الاندماج في المجتمع، والتعامل مع البيئة المحيطة.

فقد أوضح طلبة (٢٠٠٤) أن تربية الأطفال المعاقين هي عملية مساعدة لهم علي مواصلة الحياة الطبيعية من خلال مراحل النمو المختفة من خلال الخدمات المتكاملة التي يتلقونها من قبل المؤسسات المتخصصة تربوياً واجتماعياً ونفسياً وطبياً وتأهيلياً .... من أجل إكسابهم السلوكيات والعادات والمهارات التي تمكنهم من ممارسة الحياة الإنسانية بما يناسب ما يملكون وتعويضا عما فقدوه وإثراء لما يملكون من قدرات ومدي قابليتهم للتعلم والتدريب، ومساعدتهم علي التوافق والتكيف مع المحيطين بهم .

وأشار الروسان (٢٠١٠) إلى أن الطفل المعاق عقلياً يظهر تدني واضح في التحصيل المدرسي وخاصة في مهارات القراءة والكتابة والحساب.

ويشير العايد(٢٠١٥) بأنه يوجد من يجتمع لديه أكثر من إعاقة، ويطلق عليه متعدد العوق، وتحتاج فئة متعددي الإعاقة إلى دراسات من نوع خاص، تتميز وتختلف عن الدراسات المتعلقة بنوع واحد من الإعاقة، حيث إن هناك اختلافا في مجال البحث في حاجاتهم وبرامجهم وأساليب واستراتيجيات التعامل معهم، وهذا المجال لم يأخذ حظه من الدراسات السابقة، فهو بحاجة إلى مزيد من التعمق لفهم خصائصهم، والوقوف على أهم احتياجاتهم، ومعرفة كيفية التعامل معهم .

ويذكر(سلامة، وأبو فعلي، ٢٠٠٥) أن الوسائل المركبة تساعد في تنمية مهارات القراءة والكتابة " مثل التلفزيون والفيديو والحاسوب الذي لديه الإمكانية للمشاركة في حل الكثير من المشاكل التعليمية، ولقد بدأت بعض الدول المتقدمة التعامل مع المعاقين عقلياً بدرجة بسيطة بواسطة الحاسوب ولقد أظهرت النتائج آثار فائقة النجاح.

وانطلاقاً مما سبق يتضح أن الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة تحتاج إلى دراسات من نوع خاص تتميز وتختلف عن الدراسات المتعلقة بنوع واحد من الإعاقة، إذ أن هناك اختلافاً في مجال البحث في احتياجاتهم وبرامجهم وأساليب واستراتيجيات التعامل معهم، ونظراً لأن تعدد الإعاقة يؤدي إلى مشكلات تربوية لا يتم التعامل معها إلا بالبرامج المعدة لذلك، وأيضاً نجد أن هذا المجال لم ينل حظاً من الدراسات السابقة، إذ يعاني هؤلاء الأفراد من نقص في المعلومات عن حاجاتهم وبالتالي كيفية التعامل معهم، وكيفية تعليمهم، ومن هنا تتجسد مشكلة الدراسة في ضرورة استخدام التعلم المعزز بالحاسوب مع الطبة متعددي الإعاقة، حيث تشير الأدبيات السابقة إلى أن التعليم المعزز بالحاسوب يمكن استخدامه بفاعلية كمدخل تدريسي مع المعاقينً، وعلى حد علم الباحثة توجد ندرة في الدراسات المقدمة لفئة متعددي الإعاقة في ذلك المجال، لذا تتبلور مشكلة الدراسة في وضع برنامج قائم علي بعض الأنشطة البيئية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، والتي يمكن من خلالها تعلم بعض مهارات القراءة والحساب باستخدام برامج الحاسب الآلي البسيطة.

أسئلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة البيئة لتنمية مهارات القراءة والحساب باستخدام الحاسب الألي للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة؟

ويُثير التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما الأنشطة المناسبة للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، والتي يمكن من خلالها تعلم بعض مهارات القراءة والحساب باستخدام برامج الحاسب الآلي البسيطة ؟
٢. ما أثر استخدام الأنشطة كوسيلة معينة على تعلم مهارات القراءة والحساب للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة ؟
٣. ما التصور المقترح لبرنامج قائم على الأنشطة البيئة لتنمية مهارات القراءة والحساب باستخدام الحاسب الألي للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى :

– التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة البيئة لتنمية مهارات القراءة والحساب باستخدام الحاسب الألي للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة؟

– التعرف على الأنشطة المناسبة للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، والتي يمكن من خلالها تعلم بعض مهارات القراءة والحساب باستخدام برامج الحاسب الآلي البسيطة ؟

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة إلى أنها قد تفيد الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة في:

– تطوير أداء معلم الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة.

– تسهيل تعلم الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة لتعلم مهارات القراءة والحساب باستخدام برامج الحاسب الآلي البسيطة لجعل الطلبة في عملية تشوق لدراسة مثل هذه المهارات.

– ربط الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة بالبيئة المحيطة وتوافقهم معها .

– إلقاء الضوء على أهم الأنشطة التي قد تسهم في إكساب الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة مهارات القراءة والحساب باستخدام برامج الحاسب الآلي البسيطة.

فروض الدراسة :

في ضوء مشكلة الدراسة والأدبيات التي تناولت متغيرات الدراسة والدراسات السابقة، فإن الدراسة الحالية تسعى للتحقق من صحة الفروض التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح القائم علي استخدام الأنشطة البيئية لتنمية بعض المهارات البسيطة في القراءة والحساب باستخدام الحاسب الآلي لصالح التطبيق البعدي .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج المقترح القائم علي استخدام الأنشطة البيئية لتنمية بعض المهارات البسيطة في القراءة والحساب باستخدام الحاسب الآلي في القياسين البعدي والتتبعي.

مصطلحات الدراسة :

الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة: Students with multiple disabilities

يُعرف تعدد الإعاقات بأنه عبارة عن إعاقتين أو أكثر مثل (الإعاقة العقلية والإعاقة البصرية، والإعاقة العقلية والإعاقة الجسمية....) مما يستدعي الحاجة إلى خدمات تربية خاصة مكثفة Belleville Area Special Services (Cooperative2003,BASSC)(نقلاً عن العايد،٢٠٠٥).

ويُقصد بالطلبة ذوي الإعاقات المتعددة في هذه الدراسة بأنهم (ذوي المقدرة العقلية المحدودة ومعهم إعاقة حركية)، والذين تقدر نسبة ذكائهم بأقل من(٧٥) درجة وفق مقياس ستانفورد بينيه والذي تم تشخيصهم من قبل معهد التربية الفكرية، لذلك فهم قابلون للتعلم أو التدريب بأساليب خاصة تؤهلهم وتكسبهم مهارات تعليمية (مهارات القراءة والحساب باستخدام برامج الحاسب الآلي البسيطة).

الأنشطة البيئية: Environmental activities

يُعرف شفيعة (٢٠١٢) الأنشطة البيئية بأنها جملة البرامج التعليمية الموجهة للطفل في المرحلة الابتدائية وتسعى إلى توضيح علاقة التلميذ بيئته الطبيعية، وهي تهدف أساساً إلى تكوين القيم والمفاهيم والاتجاهات الايجابية لدى التلميذ نحو البيئة ومواردها الطبيعية.

وتُعرف الأنشطة البيئية إجرائياً بأنها موقف تعليمي يتم من خلاله إكساب الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة المفاهيم التي تهدف إلى تنمية المهارات اللازمة، وذلك من خلال التعلم المعزز بالحاسوب، لفهم وتقدير العلاقات التي تربط بين الإنسان وبيئته الطبيعية، وهي تهدف أساساً إلى تكوين القيم والمفاهيم والاتجاهات الايجابية لدى التلميذ نحو البيئة ومواردها الطبيعية.

برنامج لتنمية بعض المهارات البسيطة بالحاسب الآلي: Programs for improvement of simple skills computer

تُعرف الباحثة البرنامج إجرائياً بأنه: مجموعة من الوحدات المرتبطة ببعضها قائمة علي استخدام الأنشطة البيئية، لتنمية بعض المهارات البسيطة –مهارات القراءة والحساب– باستخدام الحاسب الآلي للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية ووسائل تعليمية مناسبة مع قدراتهم واحتياجاتهم .

حدود الدراسة :

- الحد الموضوعي: الأنشطة البيئية في تعلم الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة مهارات: القراءة والحساب باستخدام برامج الحاسب الآلي البسيطة.
- الحد المكاني: معهد التربية الفكرية بالطائف .
- الحد البشري: الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة (إعاقة عقلية مع إعاقة حركية) .
- الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

الإطار النظري :

يتناول الإطار النظري المحاور الآتية:

المحور الأول: الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة

المحور الثاني: الأنشطة البيئية

المحور الثالث: التعلم باستخدام الحاسب الآلي

المحور الأول: الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة: Students with multiple disabilities

تعتبر الإعاقة بما تسببه من أزمات نفسية واجتماعية داخل محيط الأسرة أو عند مقارنة الفرد بأقرانه سبباً في إيجاد التحديات، وتدور تساؤلات كثيرة ومتعددة حول إمكانات ذوي الاحتياجات الخاصة، وحول قدراتهم على تأدية المهمات المطلوبة منهم كأفراد في المجتمع، ومع تطور التربية الخاصة لم يعد البعض منهم معتمدا على من حوله اعتمادا كليا، وإنما يمكن أن يقوم بكثير من الأدوار الحيوية إذا تم تدريبه وتأهيله لذلك بالشكل المناسب.

ويشير السيد (٢٠٠٣) إلى أن التربية ضرورة لأي نهضة حديثة تنشدها أمة من الأمم، خاصة في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين، وبالرجوع إلى الدور المنوط بالتربية في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة، نجد أن الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بحاجة إلى خبرات ومهارات وأفكار جديدة في عصر الثورة العلمية والتكنولوجية ولمواجهة التحديات لذا ينبغي الاهتمام بتربية وتعليم هؤلاء الأطفال وتقديم كل ما يمكن تقديمه لهم من برامج تربوية ورعاية اجتماعية وصحية.

ويؤكد بطرس (٢٠١٧) إلى أن المثيرات البيئية التي تستثير دوافع الطفل للتعلم وتتضمن إمكانات الطفل الموروثة آليات يدوية وبصرية وإدراكية تتضمن لمس الأشياء والقبض عليها للتعرف علي أشكالها ومادتها، رمي الأشياء وجمعها لمعرفة مدي صلاحيتها وليونتها، دمج الأشياء مع بعضها لتكاملها لمعرفة أشكالها وحجمها، تتبع مسار الأشياء والبحث عنها في أماكن انطلاقها أو وصولها لمعرفة ديمومتها من جهة ومسارها من جهة أخرى، نقل الاشياء من مكان إلى آخر للتعرف علي أماكنها وتغيير أبعادها تبعا لتغير أماكنها، ملئ الأواني وتفريغها للتعرف على حجمها ومحتواها وسعتها، التعرف على الشيء من رؤية جزء منه فقط، إخفاء الأشياء والبحث عنها للعثور عليها ديمومة الاشياء)، نقل الاشياء أمام، خلف، يمين، غرب، بعيد، من مكان أخر)، دحرجة الأشياء أو إسقاطها أو التقاطها من جديد، (الحبو – التسلق – الزحف) المشي البطيء والسريع والإدراك والحركة والسرعة.

وبذلك نرى أن الطفل يصبح متعلماً لمفهوم ما إذا استطاع أن يستخدم هذا المفهوم في مواقف حياتية متنوعة لحل مشكلات التكيف مع بيئته، أو لحماية نفسه من أخطار البيئة بشرط أن يكون هذا الاستخدام بطريقة صحيحة في كل مرة .

ويرى جانيه (Gagne ,1965) أن شرط حدوث تعلم المفهوم أن يكون المفحوص قادرا على تسمية الشيء أو الاستجابة لموقف وهي قدرة أساسية في عملية التعميم والتمييز وهذا ما أكدته البحوث (بطرس، ٢٠١٧) .

ويستخدم مصطلح الإعاقة العقلية عندما يمتلك الفرد قدرة عقلية محدودة أو عندما يصبح الفرد ذو قدرة عقلية محدودة أو نقص في وظائف القدرة العقلية والمهارات مثل مهارات الاتصال والحوار والمهارات الاجتماعية، وهذه القدرات المحدودة تجعل الطفل يتعلم بطئ مقارنة بالطفل العادي.

ويذكر في المركز الوطني للإعلام للأطفال المعاقين والشباب والمعروف اختصارا نيشسي(NICHCY,2004) أن من العلامات على متعددي الإعاقة؛ يمشي ويتكلم الطفل متأخراً، يجد صعوبة في تذكر الأشياء؛ عدم القدرة على تتبع الأشياء، لديه اضطراب في فهم الدور الاجتماعي؛ لديه صعوبة في حل المشكلات البسيطة (مثل : حل رباط الحذاء)، لديه صعوبة في عملية التفكير، لذا يحتاج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى معرفة القراءة والكتابة وتطوير المفاهيم للكلمة وذلك بشكل جوهري.

وتشير الهجرسي (٢٠٠٢) بأن الأطفال المعاقون عقلياً، والقابلون للتعلم يتصفون بمجموعة من الخصائص العقلية والمعرفية مثل ضعف القدرة على الإدراك والانتباه، يفضلون استخدام التفكير الحسي عن التفكير المجرد، الطفل لديه ضعف القدرة على التخيل والتصور فيصعب عليه أن يتخيل الأماكن والأشياء إذا لم تكن محسوسة ويتفاعل معها بحواسه المختلفة، ضعف القدرة على التعبير اللغوي وذلك بسبب ضعف قدرته على اكتساب القدرات اللغوية بسبب الذاكرة المنخفضة والقدرة الإدراكية المحدودة وضعف القدرة على الاتصال بينه وبين الآخرين.

وتوضح (الضبع،٢٠٠١) بأن هناك عوامل تؤثر في الفهم اللغوي للطفل مثل العمر الزمني، وبتقدم الطفل في السن يتقدم في تحصيله اللغوي، ويرجع ذلك إلى الارتباط بين السن والنضج وخاصة نضج الجهاز الكلامي، والنضج العقلي، وما يصاحب ذلك من زيادة في خبرة الطفل، مثل الذكاء؛ هناك علاقة واضحة بين الذكاء والقدرة اللغوية، فضعاف الذكاء يتكلمون متأخرين عن العاديين، والعاديون يتأخرون في ذلك عن الأذكياء، وهناك عوامل أخرى تتدخل في التأخر اللغوي غير الذكاء مثل البيئة، هناك علاقة إيجابية بين المركز الاقتصادي والاجتماعي للأسرة التي ينشأ فيها الطفل ونموه اللغوي، فالأطفال اللذين يعيشون في بيئات غنية بوسائل الترفيه ويكون أهلهم متعلمين تمكنهم فرصهم من التزود بعدد كبير من المفردات وتكوين عادات لغوية صحيحة، بعكس الأطفال اللذين يعيشون في بيئة فقيرة حتى في حالة تساويهم في درجة الذكاء.

وعلى حد علم الباحثة لا يوجد تعريف واحد متفق عليه للإعاقة الجسمية والحركية؛ وذلك لصعوبة حصر أفراد هذه الفئة وتصنيفها تصنيفا موحدا، ولكن يمكن تعريف الأفراد المعاقين جسمياً على أنهم من يعاني من عجز عظمي أو عضلي أو عصبي أو إصابة صحية مزمنة تضعف وتحد من القدرة على استخدامهم لأجسامهم بشكل اعتيادي وطبيعي، مما يؤثر سلباً على مشاركاتهم الحياتية، ويستدعي توفير خدمات تربوية وطبية ونفسية خاصة لمساعدتهم (السرطاوي والصمادي،٢٠١٤).

وتشير(طلبة،٢٠١٤) إلى أن الفروق بين ذوي الاعاقة العقلية البسيطة وبين الأسوياء من الناحية الجسمية والحركية أقل بكثير من الفروق بينهم في النواحي العقلية، ولذلك يجب تدريب هؤلاء الأطفال على المهارات الحركية اليدوية تدريبا جيداً بما يحقق لهم نجاحاً وتفوقاً في أدائها يعوضهم عن الفشل الذي قد يلاقونه في تعلم المهارات العقلية المعرفية، وكذلك يجب على القائمين على تربية هؤلاء الأطفال الإكثار من استثارتهم الحسية، وتدريب حواسهم ومراعاة إمكاناتهم أثناء فترة التدريب.

ويُعرف(عبد الحميد وكفافي،١٩٩٢،٢٢٩١) الإعاقات المتعددة بأنها حالة يكون فيها أكثر من إعاقة عقلية أو حسية مثل حالة هيلين كيلر (كف بصري مع صمم)

وتُعرف (حنفي،٢٠٠١) الإعاقات المتعددة بأنها حالة يكون فيها أكثر من إعاقة عقلية أو جسمية مثل حالة هيلين كيلر كف بصري مع صمم مع إعاقة حركية

ويعرف ستانلي وآخرون (Stanley E,&Stcrrs,T.A,1993) الإعاقات المتعددة :

- هو من لديه أكثر من إعاقة من الإعاقات الجسمية أو العقلية أو الحركية وتشوهات الجسد أو الصرع أو مشاكل طبية وصحية.
- هو من لديه إعاقة حسية وجسمية بالإضافة إلى اضطراب في السلوك أو تخلف عقلي.

هو الطفل الذي يصاب بالعديد من أنواع الإعاقات في وقت واحد.

ويُعرف الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة (Students with multiple disabilities) في هذه الدراسة بأنهم ذوي المقدرة العقلية المحدودة، ومعهم إعاقة حركية، لذلك فهم قابلون للتعلم أو التدريب بأساليب خاصة تؤهلهم وتكسبهم مهارات تعليمية (مهارات القراءة

والحساب باستخدام برامج الحاسب الآلي البسيطة).

يتضح مما سبق أن تعدد الإعاقة يعنى عادة وجود إعاقة أساسية بدنية أو حسية يصحبها إعاقة أخرى على الأقل، ويصبح تشخيص كل حالة فردية هو المحدد لطبيعة الإعاقة التي يمكن بناء البرامج التربوية والتأهيلية الملائمة لها، فالإعاقة العقلية المصحوبة بإعاقة بصرية تختلف في طبيعتها ومتطلباتها عن تلك المصحوبة بإعاقة سمعية أو بدنية. وبذلك فإن التناول الفردي لحالات متعددي الإعاقة يصبح المدخل المناسب للتعامل مع هذه الفئة من المعاقين.

خصائص الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة من الناحية المعرفية تعتمد على نوع الإعاقة فمثلاً نجد أن الأطفال المعاقين جسمياً ومعهم إعاقة عقلية يتلقون خدمات تربوية خاصة كالتي يتلقاها المعاقين عقلياً وبالطريقة نفسها، كذلك يعانون من صعوبات في تعميم المهارات من حالة إلى أخرى (انتقال أثر التدريب) وكذلك صعوبات في الادراك والتمييز وعدم الانتقال من مهارة إلى أخرى بشكل ذاتي، كما يعانون من مشكلات في الانتباه و استغلال المعلومات والذاكرة وعدم القدرة على حل المشكلات(National information center for children and youth with disability NICHCY, 2004).

ومن الناحية التربوية نجد أن الطلاب الذين يعانون من عدة إعاقات مثل الإعاقة العقلية المصاحبة للإعاقة الحركية لديهم حالة تفرض قيوداً على مشاركتهم في النشاطات المدرسية الروتينية، وهذا لا يعني عدم القدرة على التعلم، ولكنه يتطلب من القائمين على العملية التعليمية مسؤوليات خاصة لتكييف المواد والأدوات التعليمية، لمساعدتهم على تخطي الحواجز النفسية والمادية التي قد تنجم عن إعاقاتهم، وهذا ما سوف يتم مراعاته عند إعداد البرنامج المقترح.

المحور الثاني : الأنشطة البيئية: Environmental activities

يُعرف شحاتة (٢٠٠٣) النشاط على أنه يشمل كل ما يشترك فيه المتعلم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها من أعمال تتطلب مهارات وقدرات عقلية يدوية أو عملية نظامية أو غير نظامية، تعود عليه بمزيد من الخبرات التي تدعم تعلمه لموضوعات متنوعة.

ويُعرف (جرعتلي، ٢٠١١) ، (مجذوب، ٢٠١٣) التربية البيئية (Environmental education) بأنها منهج لإكساب القيم وتوضيح المفاهيم التي تهدف إلى تنمية المهارات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات التي تربط بين الإنسان وثقافته وبيئته الطبيعية الحيوية، والتربية البيئية ليست مجرد تدريس المعلومات والمعارف بل التمرس في عملية اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية ووضع قانون للسلوك بشأن المسائل المتعلقة بتقدير وحماية البيئة.

وتتكون الاتجاهات السلوكية للفرد في البيئة بواسطة تشكيل العادات الدافعة وتثبيتها، فللبيئة دور في تزويد الفرد بالمواقف والمثيرات التي يستجيب لها وفق نمط الاستجابة البيئية، وينعكس الأثر التربوي للبيئة الاجتماعية في تكون شخصية الفرد واتجاهاته العقلية العاطفية، وفي تحديد أنماطه السلوكية. وإن البيئة تتطلب من الأفراد استجابات معينة في مواقف معينة فالوسط الخاص الذي يعيش فيه الفرد يقوده لرؤية أشياء أكثر من غيرها ولاتخاذ أسلوب معين في العمل بنجاح مع الآخرين وهكذا يكتسب الفرد من هذا الوسط اتجاها سلوكيا يظهر في نشاطه وتفاعله مع بيئته.

واشارت عبد الحميد (٢٠١٢) في دراسة إلى إعداد برنامج مقترح في التربية البيئية باستخدام أسلوب التعليم الفردي الإرشادي لطالبات الفرقة الأولى شعبة الطفولة بكلية التربية في سوهاج، والتعرف علي أثره في التحصيل المعرفي وتنمية بعض القيم البيئية لديهن، وقد شملت مواد وأدوات الدراسة، دليل المعلم لمساعدته علي تنفيذ البرنامج المقترح، واختبار تحصيلي للمعلومات المتضمنة في البرنامج المقترح، ومقياس القيم البيئية المتضمنة في البرنامج المقترح، وقد أظهرت النتائج السابقة أن البرنامج المقترح في التربية البيئية باستخدام أسلوب التعليم الفردي الإرشادي أدى إلى تنمية التحصيل المعرفي بمستوياته الثلاثة (التذكر والفهم والتطبيق) لدى طالبات الفرقة الأولى شعبة الطفولة بكلية التربية في سوهاج.

وتتطلب الإعاقة إجراء تعديلات مختلفة على برامج الرعاية للأطفال، وذلك يستلزم جمع أكبر قدر من المعلومات عن الطفل المعاق، وعن نوع العجز، حيث أن كل طفل يختلف عن غيره، والتعديلات النموذجية التي يمكن تقديمها من خلال والدي الطفل

والمهنيين الذين يعملون مع الطفل يمكن أن يكون مصدراً هاماً لتقديم الاقتراحات، فالعديد من التعديلات التي تجريها على برنامج رعاية الأطفال سوف تكون بسيطة، في كثير من الأحيان، وهذه التعديلات تفيد أيضاً الأطفال الآخرين، فالآباء والأمهات، والاستشاريين، ومقدمي الرعاية بحاجة إلى تحديد الأهداف، لذا يجب أن يكون أولياء الأمور ضمن الفريق الذي يطور ويتابع خطة التعليم الفردي للطفل (IEP)؛ حتى نتمكن من مناقشة الأنشطة والتمارين اللازمة للوصول إلى الأهداف، وينبغي أن تكون الأهداف بسيطة ويجب أن تتطابق مع قدرات الطفل، وذلك لأن مناقشة الأفكار والخطط مع عائلة الطفل، تساعد في كثير من الأحيان على إجراء تغييرات بسيطة على اللعب العادية، وإجراء تغييرات صغيرة في بيئة الطفل تنفق مع ما لديه من إعاقة قد تشعره بالسهولة والمتعة، فمثلا توفير مساحة خاصة هادئة للعب يمكن أن تساعد الطفل مفرط الحركة، كذلك الطفل ضعيف البصر قد يستفيد من مصباح إضافي في منطقة اللعب، كذلك إزالة البساط يمكن أن يساعد الطفل الذي لديه صعوبة في المشي، وهكذا فالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بحاجة إلى أن نبحث عن نقاط القوة وكذلك الاحتياجات وتجنب الوقوع في التركيز أيضاً على إعاقة الطفل، بل يجب توفير أنشطة من شأنها أن تدعم نقاط القوة عند الطفل، فكل طفل يحتاج إلى الشعور بالنجاح والقدرة (ArticleseXtension.org, 2015).

لذا فقد أوضح المدهون (٢٠١٠) أن الأنشطة المدرسية البيئية نتطلب عدة إجراءات لتحقيق الأهداف مثل:

- قيام المعلم بدراسة استطلاعية لمجال الدراسة لتحديد المكان والأخطار المحتملة أو المشكلات.
- حصر جميع مصادر المعلومات والبيانات التي سيحتاج إليها التلاميذ في مرحلة التنفيذ.
- النظر إلى مصادر أخرى تختلف عن المناهج الدراسية، ومدى الحاجة إلى الاستعانة بجهود الزملاء.
- تحديد المصادر البشرية التي قد يلجأ إليها التلاميذ.
- تحديد الحاجة إلى أنشطة داخل المدرسة مكملة للنشاط الذي سيقوم به التلاميذ خارج المدرسة.
- تحديد الأدوار والمسؤوليات.
- وضع خطة مناسبة للتقويم مع التركيز على أسلوب التقويم الذاتي والتقويم الجماعي.

وفي هذا السياق أشار مقبل (٢٠١١) أنه لابد من التأكيد على الأهمية القصوى للأنشطة البيئية المتعلقة بالحاسوب، حيث أنها أثبتت فاعليتها كوسيلة تعليمية وتربوية في معظم دول العالم سواء المتقدمة أو الدول النامية وبالتأكيد لم يكن الوطن العربي استثناء عن القاعدة أو بمنأى عن ذلك حيث أن معظم مدارسنا أصبحت تستخدم الحاسوب كوسيلة ضرورية في أنشطتها التربوية والتعليمية الصفية واللاصفية، خصوصاً بعد أن دخلتها التقنيات الحديثة من أوسع الأبواب.

المحور الثالث: التعلم باستخدام الحاسب:Learning using computer

أثبتت العديد من الدراسات العلمية أن لاستخدام الحاسب الآلي أثر إيجابي كبير في الارتقاء بالمستوى الأكاديمي للطلبة المعاقين ومن هذه الدراسات:

دراسة أنجلو(Anglo,١٩٩٢) والتي أكدت على تأثير استخدام الكمبيوتر في تعليم الأطفال، وكيف يسهم في تكوين قاعدة تعليمية ليصبحوا أشخاصاً منتجين معتمدين على أنفسهم، و يعد أحد الوسائل المشتركة في التعليم وأداة أساسية .

دراسة برناد (١٩٩٣، Bernard) والتي استهدفت التعرف علي فاعلية استخدام الكمبيوتر في المراحل المبكرة، وقد أكدت الدراسة علي أهمية الكمبيوتر في زيادة وعي الأطفال، وأيضاً التفاعل الاجتماعي.

دراسة ميشلينج وأخرون (Mechling, et al 2002) والتي استهدفت التعرف على مدى قدرة وفاعلية التعليم بواسطة الفيديو المرتبط بالحاسوب في تعليم عينة من التلاميذ المعاقون عقلياً بدرجة بسيطة لقراءة بعض الكلمات المتداولة في قوائم التسوق وفي المتاجر.

دراسة سوسان (Susan, 2004) والتي أكدت على أنه يجب الانتباه والتركيز على اكساب الأطفال المعاقين عقلياً مهارات القراءة وتطويرها، وكذلك المفاهيم اللغوية باستخدام القصة ومشاركة الأطفال في الأنشطة المختلفة.

دراسة يحيي(٢٠٠٨) والتي استهدفت التعرف على فعالية برنامج قائم على التدريس العلاجي باستخدام الرسوم المتحركة لتنمية بعض المفاهيم العلمية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً –القابلين للتعلم – بالمرحلة الابتدائية.

ويرى تشيدسي (Chidsey,2000) أن الحاسوب وسيلة تعليمية مشوقة تعتمد على التعليم الفردي، الذي تنادي به التربية الحديثة لذوي الاحتياجات الخاصة، فهناك فوائد متعددة لاستخدام الحاسوب في تفريد التعليم، وتتمثل هذه الفوائد في تحفيز الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير بيئة تعليمية فاعلة لهم، ومع أن الحاسوب يستخدم أساساً كأداة تعليمية لمساندة التعليم التقليدي في مجالات القراءة والكتابة والحساب والعلوم واللغة والنحو والإملاء فمازال استخدامه بشكل أكثر اتساعاً أو تنوعاً يعتبر قليلاً نسبياً بالنسبة للطلبة المعاقين.

ويذكر (خطايبة، ٢٠١١) أن استخدام الكمبيوتر في التعليم يزيد من دافعية الأطفال علي التعلم، وهو أحد أساليب التعلم الذاتي، حيث يتم تهيئة موقف تعليمي له أهداف سلوكية تتناسب وقدرات المتعلم، وبذلك يستطيع المتعلم أن يوجه نفسه بنفسه أو يوجهه المعلم، وذلك من أجل تحقيق الاهداف السلوكية التي صممت من أجلها هذه المواقف. تشهد التربية الآن بنمطيها الرسمي وغير الرسمي طفرة تكنلوجية هائلة في تطور الحاسبات، ويمكن للكمبيوتر أن يقدم المعلومة بطريقة شيقة وجذابة في مجالات استخدام الكمبيوتر، لقد تعددت الآراء في استخدام الكمبيوتر في التعليم ، ولكن يمكننا استخلاص ثلاث مجالات رئيسة اتفق عليها الباحثون وهي:

المستوي الأول: هو المستوي الذي يكون الكمبيوتر فيه عوناً للمعلم مساعداً ومكملاً لأدواره وهو الذي اصطلح علي تسميته التعليم والتعلم المعزز بالكمبيوتر (Computer assisted instruction)(CAI)

المستوي الثاني: وهو المستوي الذي يكون فيه الكمبيوتر عوضاً أو بدلاً عن المعلم، وهو الذي اصطلح علي تسميته: التعليم المدار بالكمبيوتر (Computer Management Instruction)(CMI)

المستوي الثالث: وهو المستوي الذي يستخدم الكمبيوتر فيه لمساعدة الاطفال علي تطوير أنماط جديدة في التفكير؛ التي قد تساعدهم علي التعلم في مواقف مختلفة تتطلب المنطق والتحليل، وهذا الذي اصطلح علي تسميته التعليم والتعلم بالكمبيوتر لتنمية التفكير أي استخدام الكمبيوتر كأداة لتنمية التفكير (Computer based thinking)(CBTH).

وسوف تركز الدراسة علي المستوي الأول وهو التعليم بمساعدة الكمبيوتر (Computer assisted instruction)(CAI) وذلك بإعداد برنامج استخدام الكمبيوتر لتنمية بعض المهارات البسيطة للقراءة والحساب.

وسوف تعرض الدراسة بعض البرامج باستخدام الكمبيوتر لتنمية المفاهيم البيئية لدي الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، مستخدمة في ذلك جميع عناصر الوسائط المتعددة لزيادة فاعلية عملية التعلم، ولذلك يجب التعرف علي مفهوم الوسائط المتعددة وعناصرها المختلفة ومزايا استخدامها في العملية التعلمية.

البرامج المستخدمة :

١. برامج العروض التقديمية (Impress):

- برنامج العروض التقديمية(Impress) يستخدم المؤثرات والأشكال المتحركة وأدوات للرسم ليساعدك على تصميم شرائح عرض مميزة؛ لتقدم ما تريد بالشكل الذي تريده. هذا البرنامج في البرمجيات الحرة مفتوحة المصدر (Open Source) لنظام تشغيل ويندوز
- برنامج(Microsoft Power Point): يستخدم المؤثرات والأشكال المتحركة وأدوات للرسم ليساعدك على تصميم شرائح عرض مميزة لتقدم ما تريد بالشكل الذي تريده، هذا البرنامج يتبع المجموعة المكتبية المقدمة من شركة ميكروسوفت (Microsoft Office). http://www.youtube.com/playlist?list=PL7E34553F44EBBF77

٢- برامج الرسومات للأطفال (TuxPaint):

- يُعد برنامج (TuxPaint) من البرامج الرائعة للأطفال الصغار؛ لأنه سهل، ويتمتع بواجهة استخدام سهله، ومؤثرات صوتية ممتعة ونصائح مقدمة من "Tux " والتي تساعد على جعل عملية الإبداع والعمل ممتع و مسل بقدر الإمكان، فبرنامج(TuxPaint)يمكن أن يكون بسيط، ولكن به بعض الوظائف أيضا، فيمكنك الرسم بتشكيلة عديدة من أشكال فرشات

الرسم، وإضافة نص بالعديد من الأشكال والأحجام، وإضافة بعض المؤثرات بالأداة السحرية، وإضافة صور إلى الرسم، تحميل وحفظ الملفات بطريقة بحيث تظهر كصور صغيرة في أقسام، وهذا يعنى عدم تطلب خبرة بمعرفة أنواع ملفات النظام ويمكن فقط معالجة هذه الأقسام والحزمة الإضافية للصور، ستضيف مجموعه كبيرة جداً من الصور والرسومات المتحركة، متضمنة صور للفواكه و الخضروات و الحيوانات و النظام الشمسي والأعياد، هذا البرنامج يتبع في البرمجيات الحرة مفتوحة المصدر (Open Source) لنظام تشغيل ويندوز (التواتي، ٢٠١٦).

- برنامج(Paint): هو برنامج مجاني مع نظام التشغيل ويندوز(Windows) من البرامج الجيدة للأطفال لأنه سهل ويتمتع بواجهة استخدام سهله، فيمكنك الرسم بتشكيلة عديدة من اشكال فرشات الرسم، واستخدام ألوان مختلفة وأدوات بسيطة واضافة نص بالعديد من الاشكال و الأحجام وإضافة صور إلى الرسم و تحميل وحفظ الملفات (الرويلي، ٢٠١١).

إن التعليم المبني على الحاسب (Computer Based Education)(CBE) و واستخدام الحاسب في التعلم (Based Computer Instruction)(CBI) أشمل مصطلحين استخداما ويحتويا على أي نوع من طرق التدريب والممارسة والمحاكاة وإدارة التعلم والتدريب المكملة والبرمجة، وتطوير قواعد البيانات، وبرامج تقديم العروض، وبرامج الرسوميات والكتابة باستخدام محررات النصوص، وبما في ذلك التطبيقات الأخرى، هذان المصطلحان يمكن استخدامهما للإشارة إلى التعلم الذاتي أو النشاطات التأكيدية المساعدة للمعلم للإشارة إلى دروس التدريب والممارسة ونشاطات المحاكاة المستخدمة، إما للتعلم الذاتي أو التعلم بواسطة معلم (موجه ومرشد) https://sharifsalim11.files.wordpress.com .

ومما سبق يتضح أنه سوف يقوم كلاً من الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة والمعلم باستخدام البرامج السابقة؛ لما لها من مزايا في التعليم، ففي حالة الإعاقات المتعددة تصبح الطموحات والأهداف التربوية لمثل أفراد هذه الفئة رهن بالتشخيص الدقيق لكل حالة على نحو فردى، بحيث يمكن تصميم البرامج التربوية والتأهيلية وتكنولوجيا التعليم والتكنولوجيا المساعدة في ضوء طبيعة وشدة الإعاقات، وأيضا في ضوء الإمكانات المتبقية والقدرات والحواس التي يمكن استغلالها، والاعتماد عليها في تنفيذ تلك البرامج، وتحقيق أفضل مكاسب تربوية ممكنة. ويمكن تحديد أهم الاستراتيجيات التربوية بالنسبة لفئة الإعاقات المتعددة مع الأخذ في الاعتبار أن كل حالة فردية تتحدد لها أهدافها التربوية وأساليب تحقيقها في ضوء إمكاناتها الخاصة؛ تبعا لأفكارهم، فمثلا سيستخدمها الطلبة ليعبروا عن ميولهم واتجاهاتهم ويعرضوا ما تعلموه بصورة فكرية حرة دون قيود عليهم مما يكسبهم الإبداع والابتكار تحت إشراف المعلم، وأما عن المعلم فسوف يستخدمها كأداة بسيطة للشرح وعرض المعلومة بصورة شيقة وجذابة، وبالتالي سيتم المزج بين هذين النوعين من البرامج لتقديم أفضل منتج تعليمي سواء من ناحية الطالب أو المعلم.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تلقي الضوء حول استخدام الحاسوب لذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، والمعاقون عقلياً بصفة خاصة، والتي استخدمت فيها جميع أنماط التعليم بواسطة الحاسب الآلي. لذا فقد قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات، وقد تم اختيار بعض الدراسات التي تتعلق باستخدام التعليم المعزز بالحاسوب مع المعاقين عقلياً، وذلك نظراً لندرة الدراسات التي تتناول التعليم المعزز بالحاسوب مع الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة؛ فهذا المجال لم يأخذ حظه من الدراسات وهو في حاجة إلى مزيد، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية.

- دراسة عقيل، وعصفور(٢٠١٥) بعنوان فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب في التحصيل الأكاديمي وتنمية المهارات الحياتية والوعي الصحي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة المتوسطة.

تهدف الدراسة إلى: التعرف على فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب في التحصيل الأكاديمي، وتنمية المهارات الحياتية، والوعي الصحي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة المتوسطة، ولتحقيق الأهداف لابد من اختيار الاستراتيجيات التعليمية الملائمة للمعاقين عقلياً وتكييفها بما يناسب قدراتهم، ويعتبر التعليم المعزز بالحاسوب Computer Assisted

(instruction) من المداخل التدريسية التي يمكن أن يكون لها فاعلية في تعليم المعاقين عقلياً، فقد أثبتت العديد من الدراسات فاعليته في تعليم العاديين وأيضاً ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الحاسوب في التدريس للمعاقين عقلياً يمكن أن يساهم في تنمية المهارات الاستقلالية، فمداخل التعليم المعزز بالحاسوب تقدم منصة تعليم مرنة تجعل مواقف التعلم متوقعة من خلال تقديم مواقف محاكاة للواقع تحسن من تعلم المعاق عقلياً، أن هناك حاجة لبناء برنامج في العلوم يهتم بتوظيف المعلومات العلمية، وتنمية المهارات الحياتية والوعي الصحي باستخدام مداخل يمكن أن تحقق التفاعل بين المعاق عقلياً وما يتعلمه وهو التعليم المعزز بالحاسوب.

- دراسة عوض (٢٠١٢) بعنوان فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي .

هدفت الدراسة إلى بيان فاعلية توظيف برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

وتوصلت الدراسة إلى:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي للمهارات القرائية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على بطاقة الملاحظة للمهارات القرائية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار المعرفي للمهارات القرائية وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على بطاقة الملاحظة للمهارات القرائية، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي.
٥. توجد فاعلية للبرنامج المحوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.
٦. توجد علاقة ارتباطية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار المعرفي للمهارات القرائية ودرجاتهم في بطاقة الملاحظة للمهارات القرائية.

- دراسة الرويلي (٢٠١١) بعنوان آثر استخدام برنامج الرسام (Paint) في تحصيل بعض مهارات رسم الأشكال الهندسية لدى الطلاب المعاقين عقلياً القابلين للتدريب.

تهدف الدراسة إلى معرفة آثر استخدام برنامج الرسام (Paint) في تحصيل بعض مهارات رسم الأشكال الهندسية لدى الطلاب المعاقين عقلياً القابلين للتدريب.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية (α=0.05) تعزى لآثر طريقة التدريس على كل من التحصيل المعرفي والتحصيل المهارى المرتبط بمهارات رسم الأشكال الهندسية للمعاقين عقلياً والقابلين للتدريب، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برنامج الرسام (Paint).

- دراسة هوساوي (٢٠٠٧) بعنوان استخدامات الحاسب الآلي في تنمية مهارات التلاميذ المعاقون عقلياً بدرجة بسيطة.

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١. التعرف على أهمية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات المعاقون عقلياً بدرجة بسيطة.
٢. التعرف على مدى فعالية استخدام الحاسوب في تنمية المهارات الأكاديمية للمتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة .

٣. التعرف على مدى استخدام الحاسوب في حل بعض المشاكل للمعاقين عقلياً بدرجة بسيطة كمشكلة الكلام والقراءة والكتابة والحساب.

٤. التعرف على مدى استخدام الحاسوب في تنمية المهارات الكلامية للمعاقين عقلياً بدرجة بسيطة. لذلك لابد من تدريب معلمي التربية الخاصة على استخدام الحاسب الآلي بصورة دائمة قبل و أثناء الخدمة كي يتمكن التلاميذ من الاستفادة من مزايا الحاسب ويستفيدون من خدماته المتعددة.

وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الحاسب الآلي في مجال تعليم المعاقون عقلياً يسهم في تنمية مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية، لابد من تدريب معلمي التربية الخاصة على استخدام الحاسب الآلي بصورة دائمة قبل وأثناء الخدمة كي يتمكن التلاميذ من الاستفادة من مزايا الحاسب ويستفيدون من خدماته المتعددة؛ ضرورة تقديم التدريب للمعلمين، حيث أن ذلك يجعلهم على دراية واطلاع دائمين بكل ما هو مستجد في عالم الحاسب الآلي الذي يتميز بالتغيير والتجديد المستمرين.

- دراسة ربيع (٢٠٠٥) بعنوان دراسة فعالية برنامج كمبيوتر بالوسائط المتعددة في تحصيل التلاميذ المعاقين عقلياً(القابلين للتعلم) لبعض مفاهيم العلوم والتربية الصحية في المملكة العربية السعودية.

تهدف الدراسة إلى دراسة فعالية برنامج كمبيوتر بالوسائط المتعددة في تحصيل التلاميذ المعاقين عقلياً(القابلين للتعلم) لبعض مفاهيم العلوم والتربية الصحية في المملكة العربية السعودية.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل التلاميذ المعاقين عقلياً في البرنامج المقترح قبل وبعد المعالجة التجريبية.

- دراسة ميشلينج وآخرون (Mechling,Gast,Langone,2002) بعنوان تقييم فعالية استخدام تعليمات الحاسب الآلي المبني على الفيديو المرئي على التلاميذ المعاقين عقلياً.

تهدف الدراسة إلى تعليم مهارة قراءة الكلمات الموجودة على اللوحات في محل بيع الخضار (البقالة) للدلالة على الخضروات الموجودة في كل قسم وربط الاسم بما يدل عليه، ومن خلال الإمداد بأمثلة تعليم متعددة من الحياة ومن البيئة.

وتوصلت الدراسة إلى أن تعليم الفيديو المعتمد على الحاسب أدى إلى زيادة في أداء التلاميذ الغير قادرين على قراءة الكلمات وفهمها، وأن استعمال الصورة وربطها بالكلمات المكتوبة ساعد التلاميذ المعاقون عقلياً بدرجة متوسطة من معرفة الكلمة وربطها بمدلولها.

- دراسة دياب (٢٠٠١) بعنوان تعليم مهارتي الجمع والطرح للطلبة المعاقين عقلياً باستخدام الحاسوب.

تهدف الدراسة إلى تعليم مهارتي الجمع والطرح للطلبة المعاقين عقلياً باستخدام الحاسب، وكذلك التعرف على الفروق بين التعليم باستخدام الحاسب والطريقة العادية في التدريس.

وتوصلت الدراسة إلى أهمية التدريس من خلال الحاسب وذلك بتوفير الوقت والجهد ووضع الخطوط العريضة الهامة للدرس، وأن لطريقة التدريس باستخدام الحاسب أهمية في تخفيض مستوى الاضطراب الانفعالي للطلبة في الفصل، وإلى أهمية التدريس باستخدام الحاسب في تشكيل المعارف واستيعابها لدى الأطفال خاصة المفاهيم المجردة، وزيادة دافعية الطلاب للتعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

استعانت الدراسة الحالية بالأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة، والرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بذلك المجال، وكان من أوجه الاستفادة الجزء الخاص بالإطار النظري بقصد تكوين إطار مفاهيمي يرشد اتجاه الدراسة، وكذلك الاستفادة من نتائج تلك الدراسات في الربط بين نتائجها ونتائج الدراسة الحالية، وكان من ضمن ذلك الرجوع للكثير من الدراسات التي تناولت استخدام الحاسوب مع الطلبة المعاقين، بالإضافة إلى الاستفادة من نتائج تلك الدراسات في الربط بين نتائجها ونتائج الدراسة الحالية، ويتضح من استعراض الدراسات السابقة الاهتمام الكبير بفئة المعاقين عقلياً؛ فقد اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أن التعليم المعزز بالحاسوب يمكن

استخدامه كمدخل تدريسي في جميع المستويات الدراسية ولكل الفئات، وكذلك استخدامه بفاعلية مع المعاقين عقلياً؛ لذلك كان اهتمام الدراسة الحالية بالتدريس المعزز بالحاسوب مع الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، وكذلك نجد أن معظم الدراسات الأجنبية والعربية اتفقت على أن الأنشطة البيئية لها أهميتها في تأثيرها الإيجابي على ارتباط التلاميذ المعاقين ببيئتهم وتنمية المعارف والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة، مثل دراسة (Mechling,Gast&Langone,2002) (Susan,2004)(عقيل، وعصفور،٢٠١٥) (عبد الحميد، ٢٠١٢) (مقبل، ٢٠١١)، واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة؛ في أنها تناولت الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة؛ بينما نجد أن الدراسات السابقة تناولت الطلبة المعاقين(أحادي الإعاقة)، ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، واستناداً إلى نتائج الكثير من الدراسات السابقة التي أظهرت وجود قصور واضح في تناول الأنشطة البيئية في المناهج عامة، ومناهج الطلبة المعاقين خاصة، جاءت هذه الدراسة للتعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة البيئة لتنمية مهارات القراءة والحساب باستخدام الحاسب الألي للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة

الطريقة والإجراءات: تتناول إجراءات الدراسة ما يلي :

أولاً : منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي وذلك بهدف الكشف عن مدى فعالية برنامج مقترح في اكساب الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة بعض مهارات القراءة والحساب باستخدام برامج الحاسب الآلي البسيطة .

ثانياً : عينة الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من(15) طالباً تم اختيارهم بطريقة قصدية من الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة الذين لديهم (إعاقة عقلية مع إعاقة حركية)، والذين تقدر نسبة ذكائهم بأقل من(٧٥) درجة بمعهد التربية الفكرية بمحافظة الطائف، وقد تم الاعتماد على الاسلوب القصدي الذي يقوم على التقدير الشخصي للباحثة في اختيار مفردات مجتمع البحث حسب موضوع الدراسة، وتعرف العينة القصدية بأنها تلك العينة التي تحمل أسماءً متعددة منها الغرضية، العمدية أو النمطية، وتشير كلها إلى العينة التي يقوم الباحث باختيار المفردات الممثلة أكثر من غيرها لما يبحث عنه من معلومات وبيانات وهذا لإدراكه المسبق ومعرفته الجيدة لمجتمع الدراسة وعناصرها الهامة(أبراش، إبراهيم، ٢٠٠٨).

ثالثاً : أدوات الدراسة:

١. **اختبار تحصيلي:** تم إعداد الاختبار(ملحق رقم ١) يشتمل على:

أ- **الهدف من الاختبار:** يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة لمهارات القراءة والحساب عند مستويات (التذكر والاستيعاب والتطبيق).

ب- **بناء الاختبار:**

وقد روعي عند بناء الاختبار ما يلي :

- أن يحقق الأهداف المرجوة للبرنامج.
- أن يشمل جميع أنشطة البرنامج.
- أن تكون فقرات الاختبار بسيطة، ولا تحتاج إلى كتابة أو تعبير لفظي، وذلك مراعاة لطبيعة العينة.
- أن يستخدم الاختبار التحصيلي لقياس تحصيل الطلاب للمعارف في مستويات التذكر والفهم والتطبيق .
- أن تُطرح الأسئلة على الطلبة بما يناسب كل طالب على حده.

ج- **ثبات الاختبار وصدق الاختبار،** وقد تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار بعد فترة زمنية، ومن خلال تطبيقه على عدد (١٥) طالب وبعد مرور أسبوع أعيد نفس الاختبار على نفس العينة وتحت نفس الظروف، ثم تم حساب معامل الارتباط بين تقديم الاختبار في المرة الأولى والثانية كما تم حساب الصدق الذاتي كما يتضح من الجدول رقم (١) :

جدول رقم (١) جدول رقم (١) معامل الثبات والصدق الذاتي

الاختبار	معامل الثبات	الصدق الذاتي
مفردات الاختبار	٥٩	٧٧

ومن ثم يمكن مقارنة هذه النتائج على نتائج نفس الاختبار عند تطبيقها في نهاية التجربة لقياس مدى تأثير البرنامج المطبق.

٢. برنامج قائم علي استخدام الأنشطة البيئية لتنمية بعض المهارات البسيطة باستخدام الحاسب الآلي للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة.

تعريف البرنامج: يُعرف البرنامج على أنه " مجموعة من الوحدات المخططة لتحقيق أهداف معينة بحيث تمهد كل وحدة للوحدة التي تليها، بحيث يتضح الترابط فيما بينها "(منصو، ٢٠١١).

و يُعرف البرنامج إجرائياً بأنه مجموعة من الوحدات المرتبطة ببعضها قائمة علي استخدام الأنشطة البيئية لتنمية بعض المهارات البسيطة بالحاسب الآلي للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية ووسائل تعليمية مناسبة مع قدراتهم واحتياجاتهم .

أهداف البرنامج:

طور هذا البرنامج بغرض تنمية بعض المهارات البسيطة بالحاسب الآلي للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة.

تصميم البرنامج: اعتمدت الدراسة في بناء البرنامج على عدد من الأدبيات والمراجع وفي ضوء القراءات والاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث التي اجريت في هذا المجال، ونتيجة لذلك تم تحديد مجموعة من الأنشطة التي يمكن أن تقدم للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، وذلك لتعلم مهارات القراءة والحساب باستخدام أدوات الحاسب المتعلقة ببرامج الحاسب الآلي البسيطة بمساعدة الأنشطة البيئية باستخدام خامات البيئة.

وقد اتبعت الدراسة في بناء البرنامج:

- تقسيمه إلى أجزاء صغيرة تناسب العمر العقلي للطالب.
- مراعاة أن يبدأ من السهل إلى الصعب.
- إدخال بعض الالعاب عليه لتسهيل عملية التعلم.
- إدخال بعض الأنشطة البيئية باستخدام خامات البيئة لتسهل عملية التعلم، ثم وضعها في استمارة وطرحها على بعض الخبراء والمختصين في مجال المعاقين عقلياً وحركياً؛ وذلك بهدف التعرف على مدى مناسبة هذه الأنشطة للبرنامج المقترح، كذلك مدى مناسبة تلك الأنشطة مع قدراتهم العقلية.

ولتطوير المهارات الجسمية والحركية للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة؛ تم عرض الاقتراحات التالية على المعلمين للقيام بها أثناء تطبيق البرنامج وهي كما يلي:

١. يجب ملاحظة فترات الاستعداد النمائي لدى الطالب والانتقال تدريجياً من مهارة إلى أخرى .
٢. يجب أن تكون البيئة التعليمية سارة وتبعث على الراحة والرضا، فالطلاب يواظبون على المهارات إذا كانت تستثير اهتمامهم وإذا كانوا ينجحون بتأديتها.
٣. الممارسة ضرورية ولكنها لا تكفي، فهي ليست ضماناً للنجاح ، ولذلك يجب تزويد الطلاب بتغذية راجعة تصحيحية، والمعلومات يجب تقديمها فوراً وبدقة.
٤. إن تعلم المهارات الحركية يحدث تدريجيا ويتم على شكل إنجازات صغيرة في الأداء يرافقها حذف للحركات غير الهادفة، وبعد تعلم المهارة، يجب إتاحة الفرص للاستمرار بتأديتها.
٥. يجب أن يكون التعلم موجها نحو أهداف محددة، ويجب أن تكون الأهداف السلوكية محددة مسبقاً.

٦. يجب أن يشارك الطلاب بفاعلية في تعلم المهارات الحركية، فالإيضاح والممارسة اللفظية أو العقلية غير فعالة إذا لم يصحبها أداء فعلي.
٧. قد يساعد التلقين اللفظي والبصري والجسدي في تعلم المهارات الحركية .
٨. إن التعزيز الايجابي بالغ الأهمية في تعلم المهارات الحركية؛ فلذلك يجب استخدامه بفاعلية وثبات(الحديدي، والخطيب ،٢٠١١، ١٤٠) .

تم تفريغ البيانات في ضوء الآراء والمقترحات التي أبداها المحكمون بعد إجراء تعديل، لوضع البرنامج في الصورة العلمية الصحيحة، وذلك للإجابة علي التساؤل المتعلق بالأنشطة البيئية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، والتي يمكن من خلالها تعلم بعض مهارات القراءة والحساب باستخدام أدوات الحاسب المتعلقة ببرامج الحاسب الآلي البسيطة.

وقد تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة البيئية موضحة في ملحق رقم (٢) .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم عمل المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم تجميعها للاختبار القبلي والاختبار البعدي كما يلي :

- إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من الاختبار القبلي والبعدي.
- حساب دلالة الفروق بين المتوسطات في مفردات الاختبار باستخدام T-test.

للتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم علي استخدام الأنشطة البيئية لتنمية بعض المهارات البسيطة باستخدام الحاسب الآلي لصالح التطبيق البعدي .

ولاختبار الفرض احصائياً تم استخدم T-test " للفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، وفيما يلي نتائج اختبار الفرض احصائياً:

جدول رقم (٢) نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج ودلالتها الإحصائية في القياسين القبلي والبعدي

الاختبار	القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مفردات الاختبار	٦	٢,٣٩	١٣,٣٣	٤,٠٥	٧,٣٣	١٤,٤٨	دال

وبمقارنة متوسط قياس المجموعة قبل وبعد تطبيق البرنامج من خلال جدول رقم (٢)،

يتضح أن الفرق بين المتوسطين (٧,٣٣) وبلغت قيمة "ت" المحسوبة(١٤,٤٨) وهي أكبر من "ت" الجدولية (1.703) إذن توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لصالح القياس البعدي أي بعد دراسة البرنامج مما يدل على أثر دراسة البرنامج، ويتضح من النتائج أنه قد تم اكساب الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة مهارة القراءة وتحسن نطق الحروف وكذلك مخارج الألفاظ لديهم وذلك باستخدام الحاسب الآلي، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من(عوض ،٢٠١٢)(Susan,2004) (Mechling,Gast&Langone,2002)(عبدالله، ومحمد ،٢٠٠٠) (كرم الدين، ١٩٩٤).

أما بالنسبة للمهارة الحسابية حيث أن البرنامج أسهم في تحسين التعلم من خلال معرفة مكونات الأعداد وأيضا استثارة الذاكرة لدى عينة البحث من خلال تذكر الأرقام وتسلسلها، وقد اتفق ذلك مع دراسة كل من (الرويلي ٢٠١١) (دياب ،٢٠٠١) .

كما أرجعت الدراسة هذا التحسن في الاختبار إلى استخدام المعلم للكمبيوتر في عرض الأنشطة بطريقة مثيرة وجذابة للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، فقد قام المعلم بعرض بعض العروض التقديمية البسيطة وبعض مهارات الحاسب البسيطة، وهي مهارة استخدام

الفأرة لاختيار (الألوان – الأشكال الهندسية المختلفة – أدوات الرسم البسيطة مثل القلم والفرشاة) من أحد برامج الرسوميات البسيطة وذلك لتنمية الإبداع والتعبير الحر بأبسط الوسائل المتاحة عن طريق الحاسب، استخدام الأنشطة والتغيير فيها وذلك نظراً لعدم قدرتهم على تركيز انتباههم لفترة طويلة في نشاط واحد، اكتسابهم لبعض الصفات الاجتماعية السليمة مما يؤدي إلى تنمية الشخصية واتضح ذلك من خلال النشاط الخامس (استخدام التليفون) والنشاط السادس (التهنئة بيوم الميلاد) والنشاط التاسع (عمل زينة للفصل بالورود) .

عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج القائم علي استخدام الأنشطة البيئية لتنمية بعض المهارات البسيطة باستخدام الحاسب الآلي في القياسين البعدي والتتبعي.

ولاختبار الفرض احصائياً تم استخدم T-test " للفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ودلالتها الإحصائية في القياسين البعدي والتتبعي، وفيما يلي نتائج اختبار الفرض احصائياً:

جدول رقم (٣) نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ودلالتها الإحصائية في القياسين البعدي والتتبعي

الاختبار	القياس البعدي		القياس التتبعي		الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مفردات الاختبار	13.330	٤,٠٥	13.250	3.251	0.08	0.127	غير دال

يتضح من خلال جدول رقم (٣): أن الفرق بين المتوسطين(0.08) حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة(0.127) وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية (1.703) إذن لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى($0.05 \geq \alpha$) بين تراتيب درجات الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة في القياس البعدي والتتبعي مما يدل على استمرار تأثير البرنامج المستخدم في هذه الدراسة والقائم على استخدام الأنشطة البيئية لتنمية بعض المهارات البسيطة بالكمبيوتر للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة .

ويدل ذلك على تأثير البرنامج عليهم مستقبلاً مما يؤدي إلى تنمية وتحسن المهارات البسيطة في القراءة لدى الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، وتوظيف هذه الحصيلة اللغوية لتساعدهم في تكوين جمل ذات معنى يستخدموها في أثناء الحديث مع الأخرين، وأن البرنامج أسهم أيضاً في تحسين التعلم من خلال معرفة مكونات الأعداد، وذلك سوف يساعدهم على استمرار التحسن مستقبلاً.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أوضحته هذه الدراسة فإنه يوصى بما يلي:

– تدريب معلمي التربية الخاصة، وبخاصة معلمي الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة على استخدام الحاسب الآلي، وذلك لتقديم الأنشطة المختلفة؛ لتعليم مختلف المهارات للطالب .

– توفير أجهزة حاسب إلى بعدد كاف في فصول الطلاب ذوي الإعاقات المتعددة.

– يقوم المعلم بتدريب الطلاب ذوي الإعاقات المتعددة على بعض مهارات الحاسب الآلي البسيطة.

– تزويد معلمي التربية الخاصة ما قبل الخدمة بمقررات حاسب إلى تهدف إلى تزويد الدارسين بمعلومات وافية عن الحاسب، وكذلك تدريبهم على كيفية تدريسها للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، والطلاب ذوي الإعاقات المتعددة بصفة خاصة.

– توفير برامج حاسوبية تعليمية مشوقة تلائم مستوى الطلاب ذوي الإعاقات المتعددة بحيث تلبي احتياجاتهم التربوية الخاصة.

– إشراك الأهل في إعداد، وتنفيذ هذه البرامج .

– توفير المُناخ الملائم لمشاركة الطلاب ذوي الإعاقات المتعددة لأقرانهم أثناء تنفيذ هذه البرامج باستخدام الحاسب الآلي.

– إجراء دراسات وأبحاث تطبيقية في الوطن العربي بصفة عامة، وفي المملكة العربية السعودية بصفة خاصة، تلقي الضوء على الحاسب الآلي واستخداماته في العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة وذوي الإعاقات المتعددة بصفة خاصة؛ بهدف الوقوف مبدئياً على الآثار المترتبة حول استخدامات الحاسب الآلي لهؤلاء الطلاب.

المراجع :

أولاً: المراجع العربية :

١. أبراش، إبراهيم(٢٠٠٨). المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية، ،ط، عمان، الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢. بطرس، حافظ (٢٠١٧). تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة ، ط١٠، عمان، الأردن : دار المسيرة.

٣. التواتي، سامي(٢٠١٦). أدهش أطفالك مع برنامج الرسم الرائع Tux Paint

٤. https://www.zoomtaqnia.com

٥. جاهانسون، أرنيه (٢٠٠٩). النمو اللغوي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الاتصال الأدائي، ترجمة قاسم، أنس، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٦. جرعتلي، مجد(٢٠١١). التربية البيئية وأهمية تدريسها في المدارس التعليمية، دراسات وبحوث بيئية http://green-studies.com

٧. حنفي، غادة (٢٠٠١). دراسة لبعض المشكلات النفسية للأطفال متعددي الإعاقة ودور الأخصائي الاجتماعي في التعامل معها، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

٨. الحديدي، منى والخطيب، جمال (٢٠١١). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ، ط٣، عمان، الأردن: دار الفكر.

٩. خطايبة، عبدالله (٢٠١١). تعليم العلوم للجميع، ط٣، عمان، الأردن: دار المسيرة.

١٠. دياب، فتحية (٢٠٠١). تعليم مهارتي الجمع والطرح للطلبة المعاقين عقلياً باستخدام الحاسوب، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية.

١١. ربيع، سمية (٢٠٠٥). فعالية برنامج كومبيوتر بالوسائط المتعددة في تحصيل التلاميذ المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) لبعض مفاهيم العلوم والتربية الصحية في المملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، (٤٩). جامعة عين شمس، ص ٤٩-٧٣.

١٢. الروسان، فاروق (٢٠١٠). مقدمة في الإعاقة العقلية، ط٢: دار الفكر للطباعة والنشر.

١٣. الرويلي، صالح (٢٠١١). آثر استخدام برنامج الرسام Paint في تحصيل بعض مهارات رسم الأشكال الهندسية لدى الطلاب المعاقين عقليا القابلين للتدريب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة إلىرموك، الأردن.

١٤. زغلول، عاطف(٢٠٠٤).الاتجاهات الحديثة في مناهج الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي– الواقع والمستقبل في الفترة من ٢٤ –٢٥ مارس.

١٥. سلامة، عبد الحافظ وأبو فعلي، سميح (٢٠٠٥). تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط١، عمان الأردن: دار البداية.

١٦. السيد، السيد (٢٠٠٣).الدمج أفاق جديدة وأمال بعيدة ، مجلة خطوة ، العدد الواحد والعشرين، القاهرة، المجلس العربي للأمومة والطفولة والتنمية، اكتوبر.

١٧. السرطاوي، عبد العزيز والصمادي، جميل(٢٠١٤). الاعاقات الجسمية والصحية: دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٨. شحاته، حسن والنجار، زينب(٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٩. شحاتة، حسن (١٩٩٤). أدب الطفل العربي دراسات وبحوث: الدار المصرية اللبنانية

٢٠. شفيعة، شبين (٢٠١٢). دور الاتصال التربوي في تنمية الوعي البيئي لدى تلميذ الابتدائي دراسة وصفية تحليلية لعينة من تلاميذ المدارس الابتدائية في الجزائر العاصمة جامعة الجزائر٣، كلية العلوم السياسية والإعلام، قسم علوم الإعلام و الاتصال.
٢١. صادق، عادل(٢٠٠٢). ارشاد الامهات لمتابعة تدريب اطفالهن المتخلفين عقليا على استخدام جدول النشاط، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعاقين بـ ج.م. ع، المؤتمر الثامن، الفترة من ٢١-٢٤اكتوبر، القاهرة .
٢٢. الضبع، سناء(٢٠٠١). تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الطفل ، ط١، القاهرة : دار الفكر العربي صص ١١٢ – ١١٣.
٢٣. طلبة، جابر(٢٠٠٤). تربية الأطفال المعاقين في ثقافة المجتمع العربي بين قيود الأسر ومطالب التحرر (رؤية إنسانية) ، المؤتمر العلمي الثاني بمركز رعاية وتنمية الطفولة ، تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي – الواقع والمستقبل في الفترة من ٢٤– ٢٥ مارس، ٢٠٠٤، ص ص ٢٧-٨٩.
٢٤. طلبة، منى(٢٠١٣). تصور مقترح لمنهج المهارات الشخصية والاجتماعية لطالبات التربية الفكرية بالمرحلة الثانوية بالطائف (برنامج التأهيل التربوي) في ضوء احتياجاتهم الخاصة مجلد ٢٥ عدد ٩٥ جزء ٢، مجلة كلية التربية، جامعة بنها.
٢٥. عامر، طارق (٢٠١٣).التربية العلمية (مفهومها، أهدافها، أهميتها، الرياض، السعودية: دار طيبة للنشر والتوزيع.
٢٦. عبدالله، أحمد ومحمد، فهيم (٢٠٠٠).الطفل ومشكلات القراءة، ط٥: الدار المصرية اللبنانية.
٢٧. عبد الغفار، محمد (١٩٩٦). القياس والتقويم التربوي، ط١، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
٢٨. عبد الحميد، عواطف(٢٠١٢). أثر برنامج مقترح في التربية البيئية باستخدام أسلوب التعليم الفردي الإرشادي في التحصيل المعرفي وتنمية بعض القيم البيئية لدي طالبات الفرقة الأولى شعبة الطفولة بكلية التربية في سوهاج ،ع ٣١ صص ٢٠٧-٣٥٢.
٢٩. عبد الحميد، جابر وكفافي، علاء الدين(١٩٩٢).معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء الخامس، القاهرة: دار النهضة العربية.
٣٠. عقيل، سمير وعصفور، قيس(٢٠١٥). بعنوان فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب في التحصيل الأكاديمي وتنمية المهارات الحياتية والوعي الصحي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة المتوسطة، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ع ٤٢ صص٤٤٧-٥٠٧.
٣١. عوض، بركة (٢٠١٢). فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة ، فلسطين.
٣٢. العايد، مساعد (٢٠١٥). الاعاقات المتعددة المفاهيم الأساسية وضبط جودة البرامج، ط١، عمان، الأردن: دار المسيرة.
٣٣. العايد، مساعد (٢٠٠٥).احتياجات ذوي الاعاقات المتعددة الجسمية والتربوية والاجتماعية والانفعالية في مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بمتغيري العمر والجنس، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.
٣٤. كامل، رمزي وجرجس، ميشيل (١٩٩٨). معجم المصطلحات التربوية :مكتبة لبنان ناشرون.
٣٥. كرم الدين، ليلى(١٩٩٤). الاتجاهات الحديثة في رعاية الأطفال المعاقين، القاهرة، مجلة ثقافة الطفل، (م١)، المركز القومي لثقافة الطفل .
٣٦. قانون الطفل ١٢ لعام ١٩٩٦ مادة ١٥٧: ولائحته التنفيذية الصادر بقرار رقم ٣٤٥٢ لسنة ١٩٩٧، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
٣٧. مجذوب، رباب (٢٠١٣). دور التعليم والتعلم في تدريس منهج التربية البيئية ، مؤتمر جيو تونس السابع ، الخرطوم ، السودان.
٣٨. مقبل، فهمي (٢٠١١).النشاط المدرسي ، مفهومه وتنظيمه وعلاقته بالمنهج ،عمان ،الأردن.
٣٩. منصور، طلعت، وأخرون (٢٠١١). أسس علم النفس العام ، القاهرة :الأنجلو المصرية.

٤٠. المدهون،عبد الرحيم (٢٠١٠). التربية البيئية المدرسية، الملتقى التربوي، إدارة المناهج :المكتبة الالكترونية http://yousry.bravepages.com/Environment%20Problems.htm النجدي، سميرة (١٩٩٢). برنامج مقترح لتربية الطفل المعوق في مرحلة ما قبل المدرسة، برامج وطرق تربية الطفل المعوق قبل المدرسة، القاهرة: مطبعة الأخوة الاشقاء.

٤١. هوساوي، علي بكر(٢٠٠٧). استخدامات الحاسب الآلي في تنمية مهارات التلاميذ المعاقون عقلياً بدرجة بسيطة، مجلة الإرشاد النفسي، العدد الحادي والعشرون ، مركز الإرشاد النفسي – كلية التربية – جامعة عين شمس.

٤٢. الهجرسي، أمل (٢٠٠٢). تربية الأطفال المعاقين عقليا ، القاهرة : دار الفكر العربي .

٤٣. يحي، سعيد(٢٠٠٨). فعالية برنامج قائم على التدريس العلاجي باستخدام الرسوم المتحركة لتنمية بعض المفاهيم العلمية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم– بالمرحلة الابتدائية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع١٣٩، دار المنظومة، مصر.

ثانياً : المراجع الاجنبية :

1. ArticleseXtension.org (2015). Adapting the Child Care Environment for Children with Special Needs.
2. Angelo , panteli , E (1992) educational uses of Microcomputers in New itmp shira public elementary schools (CAL), EDD Dissertation abstact International , vol . 53- 12a , , p 4289.
3. Bernard , Garver (1993).Describing the context of early Computer learning in urban elementary schools "(social interaction) , EDD Diss Abst Int, vol, . .
4. Bullock, Jains,(1994) Helping childern value and appreciate nature Day Care and Early Education, Vol. 4, , P. 4 – 8.
5. Center for Innovation in Special Education(1999). Cultural and linguistic diversity and IDEA: An evaluation resource guide. Columbia, MO, , http://cise.missouri.edu/publications.
6. Chidsay, R. (2000). Making the most of computers: An investigation of the attitudes and opinions of students and teachers concerning the use of computers for the instruction of students with special learning needs. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, Amherst.. (2005)..
   Craig, Ashley; Tran, Yvonne; McIsaac, Paul; Boord, Peter; National Library of Medicine. Medical science monitor: international medical journal of experimental and clinical research 11.1,January RA32-RA39.
7. Hamm, Jessicar Siebert, Erin (2014). What Opportunities Are There for Children with Disabilities to Participate in Physical Activities in Their Community? , Journal of Physical Education, Recreation & Dance; Reston85.1 (Jan): 51
8. Kathleen Cotton, (1991). Computer – Assisted Instruction, School Improvement Research Series, Regional Educational Laboratory, pp 1-16.
9. Mechling, L. C., Gast, D. L., & Langone, J. (2002). Computer Based video instruction to teach persons with moderate intellectual disabilities to read grocery aisle signs and locate items. The Journal of Special Education, 35(4), 224-240.
10. NICHCY(2004)Disability Fact Sheet: No.8, Washington, January, www.nichcy.org.
11. Stanlye, E, &Stcrrs, T.A. (1993).”Learning Disabilities,NewYork, U.S.A p(231).
12. Susan E.G, Developing Concept of word, The Work of Emergent Readers, Exceptional Children, vol 36, No 6, pp. 16-22, Copyright 2004 CEC (Council For Exceptional Children).

ثالثاً: المواقع الالكترونية:

1. http://www.youtube.com
2. https://sharifsalim11.files.wordpress.com

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 2, 2017, pp.197- 217
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

Doubting Thinking Among Adolescent Students in Middle School

Hawraa .A Kurmash

College of Basic Education - University of Babylon – Iraq

h_vip84@yahoo.com

Abstract

The present study aims at identifying the level of Doubting Thinking among middle school and middle school students in middle and secondary school in Babel city, and identifying the statistical significance differences in the level of Doubting Thinking among adolescent students in the intermediate stage according to the research variables, sex (male and female) (The first medium-third average). The sample consisted of (194) students, randomly selected. To achieve the objectives of the research, the researcher prepared a scale consisting of (32) paragraphs, and after verification of the cykometric properties of the scale was applied to the sample in its final form. The study found that the following results were found: The average level of high school students in the intermediate stage was high, and there were statistically significant differences between males and females in the level of Doubting Thinking. In favor of females, there were no statistically significant differences between the first and intermediate students. Doubting Thinking.

Keywords: Thinking, Doubting, students, Adolescents.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 2, 2017, pp.197- 217
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

التفكير الإرتيابي لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المتوسطة

حوراء عباس كرماش

استاذة علم النفس

جامعة بابل– كلية التربية الأساسية– العــراق

h_vip84@yahoo.com

الملخص

يهدف البحث الحالي التعرف على مستوى التفكير الارتيابي لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المتوسطة بالمدارس المتوسطة والثانوية بمركز مدينة بابل، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى التفكير الإرتيابي لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المتوسطة تبعاً لمتغيري البحث، الجنس (ذكور – إناث)، والسنة الدراسية (الأول متوسط– الثالث متوسط).

وقد تألفت عينة البحث من (١٩٤) طالبٍ وطالبةٍ، تمَّ إختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة مقياس يتكون من (٣٢) فقرة، وبعد التحقق من الخصائص السايكومترية للمقياس تم تطبيقهِ على العينة بصيغتهِ النهائية. وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية: إنَّ الطلبة المراهقين في المرحلة المتوسطة لديهم مستوى مرتفع من التفكير الإرتيابي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في مستوى التفكير الإرتيابي، ولصالح الاناث، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الأول متوسط والثالث متوسط في مستوى التفكير الإرتيابي.

الكلمات المفتاحية: التفكير، الإرتيابي، الطلبة، المراهقين.

المقدمة :

تعد مرحلة المراهقة من أدق مراحل النمو التي يمر بها الإنسان نظراً لما تتصف به من تغيرات جذرية وسريعة تنعكس أثارها على مظاهر النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي كافة. (أشول، ١٩٨٤ : ٤١٨)، وبسبب هذه التغيرات تظهر مجموعة من المتاعب الانفعالية والوجدانية والاجتماعية من خلال الانتقال السريع من الطفولة إلى المراهقة لكلا الجنسين. (عدس وتوق ، ١٩٩٥ : ٨٤).

وتُعتبر المُراهقة من المراحل الخَطِرة التي يعيشها الإنسان، بل قد تكون الأخطر من بين كُلّ المراحل، إذ ينتقلُ الإنسانُ فيها من مرحلة الطّفولة إلى الرُّشد، ضمن تغييرات جديدة مُتعلّقة بجوانب النّمو المختلفة، كما يتعرّض الإنسانُ فيها للكثير من الصِّراعات الخارجية والدّاخلية. (المنصور،٢٠١٧: ٢). وقد عُرفت المُراهقة تّعريفات متعددة حاول كلٍ منها التركيز على جانب من جوانب النمو، فقد عرفها هوروكس (Harrocks ,1962): بأنها الفترة التي يخرج فيها الإنسانُ من شرنقة الطّفولة إلى العالم الخارجيّ المُحيط به، ليبدأ في الاندماج فيه، والتّفاعُل معه، وقد حاول هوروكس في تعريفهِ أن يُركّز على فكرة انتقال الإنسان من الطفولة، وما تحمله معها من اتّكالية على مُحيطه، إلى العالم الخارجيّ والبيئة المحيطة به، ليكوّن استقلاله الذاتيّ، ويعتمد على نفسه. أما ستانلي هول (Stanley Hall ,1956): فقد عرفها بأنها فترةٌ من عُمر الإنسان يتصف فيها سلوكه بالحّدة، والتّوتر الكبير والانفعال العاصف. وقد ركّز ستانلي في تعريفهِ على فكرة الجانب الانفعاليّ الذي يُصاحب مرحلة المراهقة، ويتشكّل على صورة انفعالات وتوتّرات وثورات. (الزعبي،٢٠١٠: ١٨).

ويمكن الحديث عن بداية المراهقة ونهايتها ووسطها ونهايتها، أو ما يسمى أيضاً بالمراهقة المبكرة

(١١-١٤ عاماً)، وتتميز بتغيرات بيولوجية سريعة، والمراهقة المتوسطة (١٤-١٨ عاماً)، وهي مرحلة اكتمال التغيرات البيولوجية، والمراهقة المتأخرة (١٨-٢١ عاماً)، حيث يصبح الشاب أو الفتاة إنساناً راشداً بالمظهر والسلوكيات. (حمداوي، ب:ت: ٩).

ومن الجدير بالذكر إن في مرحلة المراهقة على المراهق تكوين علاقات سوية بأصدقائه وبجماعة الرفاق وبزملائه في الدراسة، أو بغيرهم ممن يتصل بهم في حياته بشكل عام. (اسماعيل،٢٠٠١: ١٦٠).

إلا أن الكثير من المراهقين يواجه عقبات في اقامة تلك العلاقات الاجتماعية لأنه لم يتدرب بعد على المهارات الاجتماعية، فيبدأ لديهِ نوع من التفكير يطلق عليهِ بالتفكير الارتيابي، يُعاني المُراهق خلالهِ من الشك في كل شيء والشك بالآخرين، ويتخيل أشياء ليست في الوجود، كما أنه يتخيل أن الأشخاص المحيطين بهِ يتآمرون عليه، وفي هذهِ الحالة يصعب عليهِ الثقة بالآخرين مما يؤدي به الى ضعف إقامة العلاقات الاجتماعية الناجحة.

وقد حاولت النظريات النفسية تفسير التفكير الارتيابي منهم فرويد(Freud) حيث أشار إلى أن التفكير الإرتيابي ذو منشأ نفسي بصورة رئيسية، إذ أفترض أن الشخصية تتألف من تفاعل الاسس أو الانظمة النفسية معاً وهذه الانظمة النفسية هي (الهو id) والانا (Ego) والانا العليا (Superego) وتعمل هذه المكونات تبعاً إلى الطاقة الموجودة في كل مكون من هذه المكونات. ثم أضاف إلى ذلك أن التفكير الإرتيابي هو نتيجة الصراع بين الهو والأنا العليا كما جعل القلق والشك وعدم الثقة في الآخرين هو صلب التفكير الارتيابي، ثم أضاف إلى ذلك عوامل المحيط والظروف. وأخيراً توصل إلى أن التفكير الإرتيابي لا ينشأ عن سبب معين واحد بل بضعة عوامل جنسية أولاً وتربوية ومحيطية ثانياً. وعلى وفق نظرية فرويد فإن الفرد ذو التفكير الإرتيابي عادة ما يبني خطة تكيف للحياة على أساس التجنب والهروب من الآخرين، فالمواقف التي تستثير انفعالاته الشديدة غير المحتملة تتحول إلى أشياء كأنها غير موجودة بفعل ليتجنبها ولما كانت مصادر القلق والخوف في حياة الافراد الإرتيابيين متنوعة ومنتشرة فإنهم يتحولون في النهاية إلى كائنات عاجزة انسحابية، وتتقلص حياتهم إلى حلقات ضيقة. وقد انتبه فرويد إلى هذه الحقيقة منذ فترة غير قصيرة فوصف حياة الإرتيابيين بأنها حياة تخلو من الاثارة وتمتلئ بالكف والقيود كما ان حياتهم تتحول نتيجة للهروب والانسحاب إلى الاغتراب والانفصال. والفرد الإرتيابي عادة ما يتجه إلى تجنب المواقف بدلاً من مواجهتها، ولهذا يتحول إلى شخص يكتفي بملاحظة الحياة بدلاً من أن يساهم فيها بشكلٍ نشطٍ. (Gunderson & Phillip , 1995: 1455).

وفي السياق نفسه فسر آدلر(Adler) التفكير الإرتيابي على أنه حيلة من حيل الدفاع النفسي غير المباشرة التي تحاول إحداث التوافق النفسي. وحيل الدفاع النفسي هي وسائل وأساليب لا شعورية من جانب الفرد وظيفتها تشويه ومسخ الحقيقة لكي يتخلص الفرد من حالة التوتر والقلق الناتجة عن الاحباطات والصراعات التي لم تكن موجودة والتي تهدد أمنه النفسي، وهدفها وقاية الذات والدفاع عنها والاحتفاظ بالثقة في النفس واحترام الذات وتحقيق الراحة النفسية. وتعتبر هذه الحيل بمثابة أسلحة دفاع نفسية تستخدمها الذات ضد الإحباط أو الصراع والتوتر والقلق. (Bjorkly,2002: 621).

أما لونك (Long) فيوضح بأنَّ الأفراد الذي يكون لديهم تفكير إرتيابي هم في الأساس يتسمون بسمات سلبية مثل القلق والشعور بالنقص وعدم الثقة والخجل والسلوك الانسحابي، وهم يستعملونها في ايذاء الاخرين وذلك لتجنب إقامة علاقة حميمة معهم. وهم يحبون عرض عدائيتهم على نحوٍ واضحٍ من خلال الشك وإهانة الناس الذين يحاولون أن يكونوا ودودين معهم. والسبب يكمن في أنهم يستطيعون التحكم في الرفض الذي يخافون بأن يصبحوا هم أنفسهم رافضين للآخرين، إذ يقوم الإرتيابيون برفض الآخرين أولاً قبل أن يسبقهم الآخرين إلى الرفض، وإن ما يكمن وراء كل هذا الرفض الذي يبديه الإرتيابيون، هو أنهم فيما لو تمّ رفضهم من قبل شخص ما فأن ذلك سيكون أقل إيلاماً لأنهم لم يكونوا قد أحبوه اصلاً. ويميل الأفراد ذو التفكير الارتيابي إلى أن يكون لديهم تقدير منخفض للذات ويعتقدون بأنهم عديمو الجدوى وفاشلين في اقامة علاقات ناجحة وفضلاً عن انخفاض تقدير الذات لديهم فأنهم خجولين جداً، ووحيدون دوماً، ويرون بأن إنجازاتهم صغيرة جداً أو عديمة القيمة. ويعبرون عن عواطفهم وعدائيتهم عن طريق الإهمال والتردد قبل الثقة بالآخرين المحيطين بهم. وهم كذلك يغرقون في احلام اليقظة ليهربوا من الواقع. (Hotpaper ,2001:1 −3).

وقد أفترض كرتشمر (Kretschmer) في بداية العشرينات من القرن العشرين بأن الأنماط المنفصلة التي ذكرها للأفراد الذين لديهم تفكير إرتياربي تتكون في واقع الأمر من نمطين فرعيين هما:

١. النمط الفاقد للإحساس (غير الحسّاس، الفاقد للتمييز، عديم المشاعر).
٢. النمط المفرط في الإحساس: والذي يتصف بصفات العصبية، وسرعة التهيج، والتقلب، والقلق، والتحسس، كما أنه يتصرف بخجل وجبن وبعدم ثقة أو كأنه مضطر لفعل ذلك الشيء وهو يشكو من مشكلات عصبية وهو يبتعد قلقاً عن كل الأعمال والنشاطات، وقد وضع كرتشمر مفهوم النمط المفرط التحسس على أنه طبع يلازم المرء منذ الولادة. (Gunderson & Philips, 1995, pp.1454–1455).

وقد فسر لاري سيفر (Larry Siever) التفكير الارتيابي من وجهة نظر الطب النفسي الاحيائي (الفسلجة العصبية)، إذ افترض ان التفكير الارتيابي مستند إلى استعدادات وراثية أساسية، واستعدادات متعلقة بنشاط النواقل العصبية، ويرى سيفر أن التفكير الارتيابي، ناجم عن الاستثارة اللحائية في منطقة الجهاز العصبي الودي والمعروف ان لهذا الجهاز دور في تثبيط بعض الفعاليات السلوكية والجسمية وعليه فان زيادة استثارة خلايا هذا الجهاز كما يرى سيفر تسبب زيادة في عمله أي زيادة في تثبيط السلوك وهو ما يتجلى في صورة عدم الثقة بالآخرين والشك وتجنب الآخرين. (Gunderson & Phillips , 1995:1930–1431).

كما يعد مفهوم التفكير الارتيابي من المفاهيم الحديثة في الدراسات السايكولوجية، وبذلك فقد عرفه فاجين (Fagin ,2004): بأنهُ عملية ذهنية تراود الفرد الذي يعتقد بأنَّ الآخرين يحاولون إيذائهِ أو تهديدهِ باستمرار، وأنَّ هذه المعتقدات وهمية لا يكون لها أساس من الصحة. (Fagin ,2004:15).

بينما يعرفه بنتال (Bentall,2006): بأنه عبارة عن عملية مستمرة في الدماغ، لا تتوقف أو تنتهي طالما أن الفرد في حالة اليقظة، ويميل الفرد من خلالها إلى تفسير الأحداث السلبية في حياتهِ من خلال إلقاء اللوم على الآخرين، وينشط هذا النوع من التفكير عندما يشعر بعدم الثقة بالنفس وأن الآخرين يحاولون إيذاءهِ بشتى الطرق. (Bentall,2006: 154).

أما فريمان(Freeman,2014): فقد عرفه بأنه: عملية الإفراط والمبالغة في إساءة الظن والشك في الآخرين والحذر منهم. (Freeman,2014:433). أما كاسبر (Kasper,2015): فتعريفهُ يشير إلى فقدان الثقة والشك بالآخرين لدرجة أن ينظر المفكر الارتيابي الى دوافع الاخرين على أنها دوافع حقد، وقد تدفعه للانتقام، وأصحاب التفكير الارتيابي كثيراً ما يكون لديهم شعورٌ بالدُّونيَّةِ والنقْصِ، وعدمِ الشعور بالأمان. (Kasper,2015:39). أما تعريف جون (John,2016): فهو عملية واعية يقوم بها الفرد عندما يشك بأنه سيتعرض للأذى أو الاضطهاد من قبلِ شخصٍ معينٍ أو مجموعة من الأشخاص. وغالباً ما يكون الفرد الذي يكون لديهِ تفكير ارتيابي مستاءً وغاضباً، ويلجأ إلى العنف ضد الذين يعتقد أنهم سيضرون بهِ. (John,2016:43).

- **عناصر التفكير الارتيابي:**

إن عناصر التفكير الارتيابي تتمثل فـــي:

١. المفاهيم: هي عبارة عن رمز لفظي يدل على المعلومات والأفكار المجردة للأشياء أو خبرات ذات صفات أو خصائص مُشتركة ويتسم بالشمول لأنهُ يُشير إلى المواقف التي يُمر بها الفرد الذي يفكر تفكيراً ارتيابياً.
٢. الصور الذهنية: عبارة عن الرموز العقلية التي يستحضر من خلالها المُفكر الارتيابي صور المواقف عندما يفكر بالأشخاص الذي يعتقد أنهم يحاولون إيذائهِ أو تهديدهِ، وتختلف الصور الذهنية في قوتها ووضوحها، ففي بعض الأحيان تكون الصور الذهنية واضحة المعالم، وفي بعض الأحيان تكون ضعيفة التفاصيل غير واضحة.
٣. اللغة: هي وسيلة للتخاطب والتواصل بين الأفراد بعضهم ببعض من خلال التعبيرات المنطوقة والمكتوبة، ومن خلال اللغة يستطيع الفرد التعبير عما يدور في تفكيرهِ بصورة رمزية. (Paul,2010: 118).

- **خصائص المُفكر الإرتيابي:**

إنَّ المُفكر الارتيابي هو عادةً ما يكون لديهِ عُزلة إجتماعية فهو منسحب عن الاخرين ولا يُكَوِن علاقات اجتماعية، وهو ذو نمط التعلق المتجنب أي يرى الآخرين غير جديرين بالثقة، ويشك بالآخرين حتى عندما لا يوجد سبب للشك، ومُقيد عاطفياً، وعنيد، كما لديهِ طُرقاً غريبةً أو شاذةً في التفكير. (Beck,2009: 86)

كما أورد والدينجر (Waldinger, 2011) قائمة من السلوكيات للفرد الذي يُفكر تفكيراً ارتيابياً نلخصها بالآتي:

- يتغلب عليهِ سوء الظن في معظم الأوقات مع معظم الأفراد في أقوالهم وأفعالهم دون أن يكون لذلك ما يدعمه من الواقع وإنما بسبب علة في الفرد نفسه وقد يزيد سوء الظن إذا كان هناك ما يثيره ولو بدرجة يسيرة.
- المبالغة في الحذر والترقب والتوجس والحيطة من الناس مع عدم الثقة فيهم وتوقع الإهانة منهم أو الغدر أو الخيانة أو الأذى أو نحو ذلك.
- حساس جداً، فلو أخطأ أحد الافراد عليه بدون عمد قد يتضارب معه.
- المبالغة في التأثر بانتقادات الآخرين وتضخيمها وتحميلها مالا تحتمل من المعاني السيئة مع المسارعة في الرد عليها والدفاع عن النفس قولاً أو فعلاً وإن لم يستطع الدفاع كتم الحقد في نفسه ولا يحاول تناسيه وإنما يحتفظ به إلى الظرف المناسب مهما كان الانتقاد يسيراً أو تافهاً.
- إسقاط أخطائهِ وهفواتهِ على غيرهِ.
- الإكثار من الجدال والخصام والتحدي والعناد مع الاعتزاز بالرأي مما يجعل التفاهم معه أو أقناعهِ في بعض الأمور أمر صعب ولاسيما إذا كان أمام الآخرين.
- لديهِ شكوك متكررة من دون سبب، بأن الأفراد المُقربين له غير مُخلصين معه.
- السعي إلى إثبات ذاته ووجوده أمام الآخرين.
- لا يستطيع رؤية دوره في المشاكل والصراعات ويعتقد أنه دائماً على حق.

- لديه صعوبة في الاسترخاء.
- يُعاني كثيراً في بناء علاقات وثيقة مع الآخرين. (Waldinger, 2011: 49).

دراساتٌ سابقةٌ:

– دراسة كودجونسون ، سيغوردسون، برينجولسدوتير، وهرينزدوتير (Gudjonsson, Sigurdsson, Brynjólfsdóttir & Hreinsdóttir,2002) العلاقة بين الامتثال للقلق واحترام الذات والتفكير الارتيابي والغضب.

هدفت هذهِ الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الامتثال للقلق، واحترام الذات، والتفكير الارتيابي، والغضب. وقد إستعمل الباحثون مقياس الامتثال للقلق المُعد من قبل كودجونسون(Gudjonsson)، ومقياس احترام الذات المُعد من قبل روزنبرغ(Rosenberg) ، ومقياس التفكير الارتيابي ومقياس الغضب المعدان من قبل نوفاكو(Novaco). وتمّ تطبيق مقاييس البحث على عينة متكونة من (١٦٧) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة جامعة لندن. وتوصل البحث الى النتائج الاتية: ١- إنَّ الامتثال للقلق يرتبط ارتباطًا إيجابيًا مع انخفاض احترام الذات، والتفكير الارتيابي، وسلبًا مع مشاعر الغضب.

٢- أظهر الانحدار المتعدد لدرجات الاختبار أن التفكير الارتيابي كان أفضل مؤشر يسبب الامتثال للقلق. (Gudjonsson ,et al, 2002:A)

– دراسة سومج وكومري(Sumich& Kumari ,2014) التفكير الارتيابي لدى عامة السكان.

هدفت الدراسة الى الكشف على مستوى التفكير الارتيابي لدى الذكور والإناث من عامة السكان. وقد تمّ اعداد مقياس لقياس التفكير الارتيابي وتطبيقهِ على عينة متكونة من (٧٤) رجلاً وامرأة، (٣٧) منهم من الرجال، و(٣٧) من النساء. وبعد التأكد من صدق المقياس وثباتهِ تم تطبيقهِ على عينة البحث والحصول على النتيجة الآتية: يوجد لدى الذكور مستوى مرتفع من التفكير الارتيابي مقارنة بالإناث وتعود اسباب هذهِ النتيجة الى عدم الثقة وسرعة الغضب والاندفاع وتكوين العلاقات السلبية. (Sumich& Kumari ,2014:74-79)

– دراسة تلاوي، ويليامز، وتشاسون (Tellawi, Williams& Tchasson,2016) الشخصية العدائية والتفكير الارتيابي وعلاقته في الوسواس القهري:

هدفت هذهِ الدراسة إلى ايجاد العلاقة بين الشخصية العدائية، والتفكير الارتيابي، وشدة الوسواس القهري. تكونت عينة البحث من (١٦١) من المفحوصين، شمل المشاركون (٦٦) مريضاً خارجياً في علاج الوسواس القهري، و (٢٧) مريضاً في علاج الشخصية العدائية، و (٦٨) طالباً. وقد استعمل الباحثون ثلاثة مقاييس لقياس متغيرات البحث، وبعد تطبيق المقاييس على عينة البحث توصل الباحثون إلى النتائج الآتية:

١. أن الأفراد الذين يعانون من الوسواس القهري لديهم مستويات عالية من الشخصية العدائية.
٢. الشخصية العدائية ترتبط ارتباطاً إيجابياً وبشكل ملحوظ مع زيادة شدة الافكار الارتيابية.(Tellawi,et al 2016: A)

الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية بينها:

تبيّن من عرض الدراسات السابقة التي تيسر للباحثة الحصول عليها ما يأتي:

١. **الأهداف(Objectives):** ذهبت مجموعة من الدراسات إلى تناول مُتغير التفكير الارتيابي وعلاقته ببعض المتغيرات الاخرى مثل الامتثال للقلق، إحترام الذات، الغضب، الشخصية العدائية، الوسواس القهري، كدراسة كودجونسون ، سيغوردسون، برينجولسدوتير، وهرينزدوتير (Gudjonsson, Sigurdsson, Brynjólfsdóttir & Hreinsdóttir,2002) ، ودراسة تلاوي، ويليامز، وتشاسون(Tellawi, Williams& Tchasson,2016)، بينما هدفت دراسة سومج وكومري(Sumich& Kumari ,2014) الكشف على مستوى التفكير الارتيابي. أما الدراسة الحالية فهدفها التعرف على مستوى التفكير

الارتيابي لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المتوسطة في المدارس المتوسطة والثانوية بمركز مدينة بابل، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى التفكير الارتيابي لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المتوسطة تبعاً لمتغيري البحث (ذكور– إناث) الصف الدراسي (الاول متوسط– الثالث متوسط).

٢. **طبيعة العينة (The nature of the sample)**: تَبيّن من إستعراض الدراسات السابقة إنها جرت على عينات من الذكور والاناث من عامة السكان، ومن طلبة الجامعة، ومن المصابين بالوسواس القهري، والمصابين بالشخصية العدائية. وعينة الدراسة الحالية هم الطلبة المراهقين في الصفوف الأول متوسط والثالث متوسط.

٣. **الوسائل الإحصائية (The Statistical Methods)**: إستعملت مُعظم الدراسات السابقة معاملات الإرتباط وقوانين إحصائية ترتبط بإجراءات بناء أدوات القياس، ومنها ما يرتبط بالاجابة عن تساؤلات وأهداف تلك الدراسات. أما هذهِ الدراسة فقد استعملت إختبار (**T-test**) لعينة واحدة وتحليل التباين الثنائي في تحليل إستجابات أفراد العينة.

٤. **الأدوات(The Scales)**: إستعملت الدراسات السابقة عدد من أدوات القياس تختلف بإختلاف الأهداف. إذ قام الباحثون ببناءِ عددٍ منها، وتبنى آخرون أدوات صممها باحثون سابقون. أما في هذهِ الدراسة قامت الباحثة بإعداد مقياس للتفكير الارتيابي لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المتوسطة في المدارس المتوسطة والثانوية بمركز مدينة بابل.

٥. **إسهام الدراسات السابقة في هذهِ الدراسة:**

١– دعمت الدراسات السابقة المُتغير قيد الدراسة بالخلفية النظرية العلمية.

٢– ساعدت الباحثة على كُلٍ مما يأتي:

٢–١– إختيار طبيعة المجتمع وحجم عينتهِ.

٢–٢– إستعمال المنهجية التي تُلائم هذهِ الدراسة.

٢–٣– كيفية إختيار الوسائل الإحصائية المُناسبة ودواعي إستعمالها.

مشكلة البحث(Research Problem):

إن لكل إنسان القدرة على تكوين العلاقات الاجتماعية ولكن تحقيق ذلك صعب للغاية فنحن نبدأ الحياة بتمركز الطفولة الكامل حول الذات ولا نستطيع التمييز بين ذاتنا والآخرين، فالتنشئة الاجتماعية لا توفر الخطوط الصحيحة لتعليم الأطفال بناء وتكوين العلاقات الاجتماعية، فهذا الاتصال قد يكون صحيحاً في وقت وفي أحيان أخرى قد يكون خاطئاً، فدائرة الاتصال الكاملة تشمل في وقت واحد قابلية التعبير الواضح عن رسالة وقابلية فهم رسائل الآخرين فهماً صحيحاً. (سلامة، ٢٠٠٧: ١٩٩)، ولأن مرحلة المراهقة من أهم المراحل التي يمر بها الفرد في حياتهِ، لما لها من تأثير على حياتهِ كلها مستقبلاً، فهي من أهم وأدق المراحل شأناً بعد مرحلة الطفولة، وقد أطلق عليها العلماء مرحلة " الولادة الثانية " لما لها من خصائص وتغيرات تنتاب الفرد في هذه المرحلة، من جميع النواحي الجسمية والانفعالية والعقلية والنفسية والاجتماعية والدينية...الخ. هذه التغيرات من شأنها أن تجعل الفرد يتقدم نحو النضج بطريقة تدريجية، ولأن الفرد يمر بمراحل نمائية متعددة، فمن الثابت علمياً أن كل مرحلة تتأثر بما قبلها وتمهد لما بعدها، أي أن النمو عملية مستمرة بدءاً بمرحلة الطفولة إلى مرحلة الشباب ماراً بمرحلة المراهقة، ونتيجة لذلك يحتاج فيها المراهق لكثير من الحاجات وتؤرقه الكثير من المشكلات وعوائق الحياة. (مجيد،٢٠١٦: ١٧). ومن تلك المشكلات، مشكلة التفكير الإرتيابي فمن خلالهِ يشعر بضعف قدرتهِ على تكوين علاقات وثيقة مع الأشخاص الآخرين، ويكون لديهِ عادات في لوم وعدم الثقة، كما يعتبر أن الأخرين يخدعونه، كما يتردد قبل الثقة بالأخرين أو قبل الكشف عن المعلومات الشخصية، خوفاً من أن تستخدم هذه المعلومات ضده (Bjorkly, 2002: 622). ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي، في قياس وتشخيص المشكلة الذي يعد من أولى الخطوات المعرفية الجادة الساعية للبحث عن حلٍّ منطقي لها، وقد شخصت الباحثة مشكلة البحث الحالي بعد اطلاعها على بعض الأدبيات التي تناولت التفكير الارتيابي، مما أتاح لها فرصة الاطلاع على بعض الجوانب النظرية لهذا المفهوم في الحقل التربوي، كما أنه عند البحث في الدراسات والبحوث التي أجريت في

هذا المجال عند استقراء التراث السايكولوجي العربي في هذا الموضوع يوحي بالندرة، كما إن عدم معرفة المراهق كيفية التعامل الصحيح مع الآخرين بسبب الافتقار إلى تكوين العلاقات الاجتماعية قد يؤدي إلى إرباك في فهم الذات وضعف الثقة بالنفس وعدم القدرة على أداء دوره الاجتماعي داخل الأسرة والمجتمع. لذا تتركز مشكلة البحث الحالي في التعرف على مستوى التفكير الإرتيابي لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المتوسطة في المدارس المتوسطة والثانوية بمركز مدينة بابل، ومدى إختلافهِ تبعاً لمتغيري البحث الجنس (ذكور– إناث)، والصف الدراسي (الأول متوسط– الثالث متوسط).

أهمية البحث (The Importance of the Research):

تكمن أهمية البحث في أهمية التفكير الارتيابي، إذ يُعد هذا المفهوم من المفاهيم التربوية والشخصية المهمة، وانهُ على حد علم الباحثة غير مدروس سابقاً. كما تتجلى أهمية البحث الحالي بالمحاور الآتية:

أولاً: الأهمية النظرية:

– تكمن أهمية البحث الحالي في المشكلة التي يتناولها، والنتائج العلمية التي يتوصل إليها، من خلال تسليط الضوء على التفكير الارتيابي لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المتوسطة.

– لا توجد دراسة بين الدراسات– على حد علم الباحثة– تناولت التفكير الإرتيابي لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المتوسطة، مما يُبين أهمية إجراء مثل هذهِ الدراسة، لمعرفة مدى انتشار هذا النوع من التفكير.

– إن البحث يتجه نحو الطلبة المراهقين وهم شريحة مهمة في المجتمع، وهذا البحث تتجلى أهميتهِ في مساعدة هذهِ الشريحة في التعرف على الأسس الأولية للتفكير الارتيابي وما هي الأسباب الكامنة وراءهِ، والمشكلات التي تؤدي اليه، ويكون ذلك من خلال معرفة العوامل المُرتبطة بهذا المفهوم والتي من شأنها أن تُخَفِض من مستواه بشكلٍ عامٍ، بالشكل الذي يجعل الطلبة المراهقين أكثر فعّالية وحضور في حياتهم الاسرية والاجتماعية والمدرسية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية العملية:

– تتمثل الأهمية العملية لهذا البحث، في استفادة الباحثين من مقياس التفكير الارتيابي في الدراسات العلمية الأخرى.

– تساعد هذهِ الدراسة الباحثين الذين يرغبون بإجراء دراسات أخرى مُتشابهة ذات علاقة بالموضوع، على مستويات تعليمية أو عمرية أعلى أو أدنى من أفراد عينة الدراسة، فتكون الدراسة يُمكن أن يُستعان بها.

– الاستفادة من نتائج البحث في اعداد برامج تربوية وارشادية.

أهداف البحث (Research Objectives):

يهدف البحث الحالي التعرف على:

١. مستوى التفكير الارتيابي لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المتوسطة بالمدارس المتوسطة والثانوية بمركز مدينة بابل.
٢. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى التفكير الارتيابي لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المتوسطة تبعاً لمتغيري البحث الجنس (ذكور– إناث)، السنة الدراسية (الأول متوسط– الثالث متوسط).

حدود البحث (Limitations Research):

يتحدد البحث الحالي بقياس مستوى التفكير الارتيابي لدى الطلبة المراهقين في المدارس المتوسطة والثانوية بمركز مدينة بابل، لكلا الجنسين (ذكور– إناث) والصف الدراسي (الأول متوسط– الثالث متوسط)، المُستمرين بالدراسة الصباحية للعام الدراسي (٢٠١٧– ٢٠١٨).

التعريف الإجرائي:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابتهِ على فقرات مقياس التفكير الإرتيابي المُعد من قبل الباحثة.

منهجـة البحث وإجراءاتـه

- منهجية البحث (The Research Methodology):

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المقارن لملائمته طبيعة مشكلة البحث وأهدافهِ.

- مجتمع البحث (The Research Population):

تألـف مجتمـع البحـث الحالي من الطلبة المراهقين في الصفوف الدراسية الأول متوسط والثالث المتوسط فقط المُستمرين بالدراسة الصباحية خلال العام الدراسي (٢٠١٧- ٢٠١٨) في المدارس المتوسطة والثانوية في مركز محافظة بابل.

- عينة البحث (The Research Sample):

تمَّ إختيار(١٩٤) طالبـاً وطالبـةً من الصف الأول متوسط والثالث متوسط، تمّ إختيارهم بالطريقة العشوائية من مدارس مجتمع البحث الحالي، بواقع (٣) ثلاثة مدارس للذكور، و(٣) ثلاثة مدارس للإناث. والجدول(١) يوضح ذلك.

جدول(١) يوضح عينة البحث

ت	مـدارس الذكـور	الصـف		مـدارس الانـاث	الصـف	
		الأول	الثالـث		الأول	الثالـث
١	**ثانويـــة الجمهوريـــة**	١٦	٢٠	**متوسطة النبع الصافي**	١٣	١٥
٢	**ثانويـــة محمد الباقر**	١٨	١٧	**متوسطة الاعتمـــاد**	١٦	١٩
٣	**ثانويـــة الجزائـــر**	١٧	١١	**ثانويـــة النجـــوم**	١٥	١٧
المجموع		٥١	٤٨	**المجموع**	٤٤	٥١
		٩٩			٩٥	
المجمـــــــوع = ١٩٤						

- أداة البحـث (Research Scales):

لقد أعدت الباحثة مقياس لقياس التفكير الارتيابي لدى الطلبة المراهقين لتحقيق أهداف البحث. على ضوء خطوات إعداد المقاييس النفسية الآتية:

١. تحديد مبررات إعداد المقياس:

أنَّ من مبررات أعداد مقياس للتفكير الارتيابي فهي لعدم وجود (على حد علم الباحثة) مقاييس لقياس هذا المتغير تتناسب مع عينة الدراسة الحالية وهم الطلبة المراهقين في المرحلة المتوسطة.

٢. تحديد هدف أعداد المقياس:

يقصد بخطوة تحديد هدف اعداد المقياس، الهدف المراد تحقيقه من وراء إعداد أداة القياس، وتنقسم تلك الأهداف إلى نوعين هما:

أ- أهداف عامة مثل:

- سد العجز(النقص) في أدوات قياس سمة معينة وفي البحث الحالي هي التفكير الارتيابي.
- التعرف على مستوى امتلاك افراد عينة الدراسة للتفكير الارتيابي.

ب- أهداف خاصة: وهي اختبار اهداف البحث العلمية. وستحاول الباحثة تحقيق جميع تلك الاهداف في دراستها الحالية.

٣. تحديد الإطار النظري للمتغير المعني بالقياس:

لقد حددت الباحثة الاطار النظري الذي تناول التفكير الارتيابي، وعلى ضوء اطلاعها على الاطار النظري وفهمها للنظريات التي حاولت تفسير التفكير الارتيابي قامت بإعداد فقرات المقياس.

٤. تحديد خصائص الأفراد:

تتعلق هذه الخطوة بضرورة تحديد طبيعة الأفراد الذين سوف يطبق عليهم المقياس، ونعني بطبيعة الأفراد أبرز الخصائص التي تميزهم كالجنس والتخصص ،...الخ. وقد حددت الباحثة طبيعة افراد مجتمع البحث وعينتهِ.

٥. الصياغة الفعلية للفقرات:

إن أي مقياس يتم إعداده يتكون في نهاية الأمر من مجموعة من الفقرات، وبذلك يتكون مقياس التفكير الارتيابي بشكلهِ الأولي من(٣٨) فقرة. لكل فقرة ثلاثة بدائل، والبدائل الثلاثة هي: (دائماً، أحياناً، نادراً).

٦. صياغة تعليمات المقياس:

تعد التعليمات الدليل الذي يسترشد به المستجيب أثناء إجابته عن فقرات اداة القياس، لذا حرصت الباحثة على أن تكون التعليمات واضحة الفهم قادرة على إيصال المطلوب من عينة البحث عند الاجابة. كما وطلبت منهم تدوين المعلومات الاتية:

١. الجنس(ذكر – أُنثى).

٢. الصف الدراسي (الاول متوسط – الثالث متوسط).

كما تم اعداد تعليمات خاصة بالمقياس توضح للمفحوص كيفية الإجابة عن فقراته، وقد روعي في اعداد هذه التعليمات ان تكون واضحة وسهلة الفهم ولزيادة الوضوح فقد تضمنت التعليمات أنموذجاً خاصاً عن كيفية الإجابة عن فقرات المقياس، وأشير في التعليمات الى انه ليس هناك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة بل المهم هو اختيار الإجابة التي تنطبق على الطالب والطالبة. كما طلب من المفحوصين ضرورة الإجابة عن جميع فقرات المقياس بكلِ صراحةٍ ودقةٍ، وان إجابتهم ستحظى بسرية تامة وهي لأغراض البحث العلمي فقط، والتأكيد على عدم كتابة أسمائهم. وقد وضعت تعليمات الإجابة على المقياس من دون الإشارة الى اسم المقياس صراحة، اذ يشير كرونباخ الى " ان التسمية الصريحة لمثل هذه المقاييس قد تدفع المستجيب الى تزييف الإجابة او الامتناع عن الإجابة الدقيقة." (Cranach,1970: 40).

٧. **عرض المقياس على المُختصين لمعرفة الصدق الظاهري:** عُرِضَ مقياس التفكير الارتيابي على(٩)[١] خُبراء من أساتذة العلوم التربوية والنفسية، للتحقق من مدى إنسجام الفقرات وقدرتها على قياس الخاصية أو السمة طبقاً للتعريف الإجرائي والهدف من المقياس موضوع القياس ووضوح الفقرات لإفراد عينة البحث الحالي. وقد حذف الخبراء عدد من الفقرات، وبعد تحليل آراء المختصين لفقرات مقياس التفكير الارتيابي بأستعمال (كا٢)، ظهر أن قيمة(كا٢) المحسوبة كانت(١) للفقرات (٣٥،٣٠،٨،٤)،

[١]- أسماء الخبراء والمُختصين الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات البحث (تحقيق الصدق الظاهري)

- أ.د. عبد السلام جودت	كلية التربية الأساسية	جامعة بابل.
- أ.د. عماد حسين المرشدي	كلية التربية الأساسية	جامعة بابل.
- أ.م.د. ابتسام سعدون النوري	كلية التربية ابن رُشد	جامعة بغداد.
- أ.م.د. خالد جمال جاسم	كلية التربية ابن رشد	جامعة بغداد.
- أ.م.د. شيماء عبد العزيز عبد	كلية التربية ابن رشد	جامعة بغداد.
- أ.م.د. صادق كاظم جربو	كلية التربية للعلوم الإنسانية	جامعة بابل.
- أ.م.د. عبد الحسين رزوقي	كلية التربية ابن رُشد	جامعة بغداد.
- أ.م.د.علي حسين مظلوم	كلية التربية للعلوم الإنسانية	جامعة بابل.
- أ.م.د. علي عباس علي	كلية التربية للبنات	جامعة الكوفة.

وهي أقل من قيمة(كـا٢) الجدولية البالغة(٣,٨٤) عند مستوى دلالة(٠,٠٥) ودرجة حريـة(١). إذ لم تتم الموافقة عليها من قبل عدد من الخبراء وبذلك تمَّ حذفها. أما باقي الفقرات فقد ظهرت قيمة (كـا٢) المحسوبة أعلى من قيمة (كـا٢) الجدولية والبالغـة(٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجـة حريـة (١). وبذلك أصبح المقياس بعد حذف(٤) فقرات، يتكون من(٣٤) فقرة لقياس التفكير الارتيابي. والجدول(٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) قيمة (كـا٢) المحسوبة لفقرات مقياس التفكير الارتيابي

الفقرات	صالحة	غير صالحة	قيمة كا٢		مُستوى الدلالة ٠,٠٥
			المحسوبة	الجدولية	
١، ٢، ٣، ٥ ،٦،٧، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣،١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢ ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٨،	٩	----	٩	٣,٨٤	دال
٤، ٨، ٣٠، ٣٥	٦	٣	١		غير دال

٨. التطبيق الاستطلاعي لمقياس البحث:

بهدف التحقق من وضوح تعليمات المقياس ومعرفة مدى فهم ووضوح لغة فقرات الأداة بالنسبة لعينة البحث. ومعرفة مُعدل الوقت المطلوب للإجابة عن فقرات المقياس. فقد طبقت الباحثة المقياس على عينة من الطلبة المراهقين مُكونة من(٤٠) طالباً وطالبةً، بواقع(٢٠) طالب من الأول متوسط، و(٢٠) طالب من الثالث متوسط. وقد إتضح أن جميع تعليمات المقياس وفقراتهِ واضحة ومفهومة لجميع أفراد العينة الاستطلاعية. أما الوقت الذي استغرقهُ أفراد العينة الاستطلاعية للإجابة عن فقرات المقياس فقد تراوح ما بين(٢٠-٢٥) دقيقة، وبناءً على ذلك، أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق.

٩. التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التفكير الارتيابي:

تمَّ تطبيق مقياس التفكير الارتيابي على عينة مُتكونة من(١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من الطلبة المراهقين، أُختيروا عشوائياً من مجتمع البحث ومن غير عينة البحث، لإيجاد القوة التمييزية والاتساق الداخلي للفقرات وبعد تحليل استجابتهم تم حذف (٢) فقرتين، وتم التحليل الاحصائي لفقرات المقياس بأسلوب المجموعتين المتطرفتين وحساب الاتساق الداخلي للفقرات (صدق البناء) بإيجاد معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وكالآتي:

٩-١- اسلوب المجموعتان المتطرفتان Extreme Groups Method:

إتبعت الباحثة الخطوات الآتية لحساب معامل تمييز فقرات المقياس:

١. تطبيق فقرات مقياس التفكير الارتيابي على عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها(١٠٠) طالباً وطالبةً من الطلبة المراهقين في الصفوف الأول والثالث المتوسط.
٢. تصحيح اجابات الطلبة لإيجاد الدرجة الكُلية لإستجابة كُلِ طالبٍ عن فقرات المقياس.
٣. ترتيب درجات الطلبة ترتيباً تنازلياً. لإختيار(٢٧%) من الاستمارات التي حصلت على أعلى الدرجات لتكوّن المجموعة العليا وعددها(٢٧)، وإختيار(٢٧%) من الاستمارات التي حصلت على درجات منخفضة لتكوّن المجموعة الدنيا

وعددها(٢٧). وفي هذا الصدد أكد إيبل (Ebel) وميهرنز (Meherns) إنَّ اعتماد نسبة الـ (٢٧%) العُليا والدُنيا تحقق للباحث مجموعتين حاصلتين على أفضل ما يُمكن من حجم وتمايز. (رضوان، ٢٠٠٦: ٣٣١).

٤. إستخراج معامل التمييز بإستعمال إختبار(T-test) لعينتين مُستقلتين لإختبار الفرق بين المجموعتين العُليا والدُنيا، لكل فقرة من فقرات المقياس وبواسطة الحقيبة الإحصائية (spss)، بعدها قُورنت القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند درجة حرية (٥٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥) إذ كانت أغلب فقرات مقياس التفكير الارتيابي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، باستثناء الفقرتين (١١، ٢٥) غير دالة إحصائياً(ضعف قوتها التمييزية) وبذلك تمّ حذفها من المقياس. والجدول(٤) يوضح ذلك.

٩-٢- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس Internal Consistency Method:

يُعد ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشراً لصدق الفقرة، وهذا يعني أن الفقرة تسير بنفس الاتجاه الذي يسير عليه المقياس ككل. (Anastasi,1990: 28). وقد تم استخراج قيمة هذا المؤشر باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس لجميع افراد العينة البالغ عددهم (١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss). وقد إتضح أن أغلب فقرات المقياس تتميز بمعامل إرتباط مُتوسط تراوح بين(٠,٣٥-٠,٥٨)، باستثناء الفقرات (١١، ٢٥) تتميز بمعامل إرتباط منخفض لذلك تمَّ حذفها من المقياس. وأصبح المقياس يتكون من(٣٢) فقرة. والجـدول(٤) يوضح ذلك.

جدول(٤) يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير الارتيابي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	٣,٣٠	٠,٩١٢	١,٩٣	٠,٩٩٧	٥,٢٦٩	٠,٤٥	دال
٢	٤,٣٦	٠,٥٦٥	٢,٦٣	١,٥٢٣	٦,٣٩٨	٠,٥٨	دال
٣	٤,٤٤	٠,٧٥١	٢,٦٣	١,٥٤٨	٥,٤٨١	٠,٥٦	دال
٤	٣,٧٠	٠,٧٢٤	٢,٠٤	١,١٢٦	٦,٤٦٩	٠,٤٢	دال
٥	٤,٤١	٠,٨٤٤	٢,٥٩	١,٥٠٠	٥,٤٧٨	٠,٤١	دال
٦	٣,٦٩	٠,٨٧٧	٢,٤١	١,٤٤٨	٣,٨٦٥	٠,٣٩	دال
٧	٤,٢٦	٠,٧٦٤	٢,٧٤	١,٦٣١	٤,٣٨٠	٠,٣٧	دال
٨	٤,٣٣	٠,٨٣٢	٢,٧٤	١,٦٣١	٤,٥١٩	٠,٤٤	دال
٩	٣,٧٤	١,٠٩٥	٢,٢٢	١,٢٥١	٤,٧٤٦	٠,٣٩	دال

١٠	٣,٤٨	٠,٨٩٣	٢,٠٠	١,٠٧٤	٥,٥١٠	٠,٤١	دال
١١	٢,١١	١,٣٦٨	١,٥٩	٠,٩٣١	١,٦٢٨	٠,١٨	غير دال
١٢	٤,٣٠	٠,٨٢٣	٢,٨١	١,٧٥٥	٣,٩٧١	٠,٣٩	دال
١٣	٣,٤٨	٠,٨٩٣	٢,٠٠	١,٠٧٤	٥,٥١٠	٠,٤٤	دال
١٤	٣,٣٠	٠,٩٥٣	٢,٠٧	١,٠٣٥	٤,٥١٣	٠,٣٨	دال
١٥	٣,٧٤	٠,٨٥٩	٢,٤٨	١,٣٤١	٤,١٠٩	٠,٤٥	دال
١٦	٣,٤٨	٠,٧٥٣	٢,٠٠	١,٠٧٤	٥,٨٦٨	٠,٥٤	دال
١٧	٤,١٥	٠,٧٧٠	٢,٤٨	١,٤٢٤	٥,٣٤٩	٠,٥١	دال
١٨	٤,٣٧	٠,٨٣٩	٢,٦٧	١,٥٦٩	٤,٩٧٦	٠,٤٣	دال
١٩	٣,٧٨	٠,٨٤٧	٢,٢٦	١,٤٠٣	٤,٨١٤	٠,٤١	دال
٢٠	٣,٩٦	٠,٨٩٨	٢,٤٨	١,٣٦٩	٤,٧٠٢	٠,٣٥	دال
٢١	٣,٧٠	٠,٩٥٣	٢,٦٣	١,٥٤٨	٣,٠٧٠	٠,٤٥	دال
٢٢	٢,٤٤	٠,٨٩٢	١,٨١	٠,٧٨٦	٢,٧٥٢	٠,٣٦	دال
٢٣	٤,٥٢	٠,٧٥٣	٢,٨٩	١,٧٦١	٤,٤٢٠	٠,٤٨	دال
٢٤	٤,١٥	١,٠٩٩	٢,٦٧	١,٦٦٤	٣,٨٦٠	٠,٣٩	دال
٢٥	٣,٠٠	١,٢٤	٢,٧٠	١,٤٦	٠,٨٠	٠,٢٠	غير دال
٢٦	٣,٣٠	٠,٧٧٥	٢,٣٧	١,٢٤	٣,٢٨	٠,٣٦	دال
٢٧	٤,٢٦	٠,٧٦	٢,٦٧	١,٦٩	٤,٤٦٨	٠,٤٢	دال
٢٨	٤,٢٢	٠,٨٩	٢,٧٤	١,٧٠	٤,٠٠٩	٠,٤٨	دال
٢٩	٣,٨٩	١,٠٥٠	٢,٧٤	١,٧٠١	٢,٩٨٥	٠,٤٤	دال
٣٠	٣,٥٢	١,١٥٦	١,٩٦	١,٠٩١	٥,٠٨٥	٠,٣٧	دال

٣١	٢,٥٩	١,٠١٠	١,٦٣	٠,٧٩٢	٣,٨٩٩	٠,٣٩	دال
٣٢	٣,٦٧	١,٠٠٠	٢,٤١	١,٣٦٦	٣,٨٦٥	٠,٤١	دال
٣٣	٣,٧٨	٠,٩٧٤	٢,٦٧	١,٥٦٩	٣,١٢٦	٠,٤٥	دال
٣٤	٣,٤٤	١,٠٨٦	٢,٣٣	١,٣٠١	٣,٤٠٧	٠,٣٩	دال

الخصائص السايكومترية لمقياس التفكير الارتيابي:

أولاً: الصدق(Validity):

تمَّ التحقق من صدق المقياس بوساطة الإجراءات المتعلقة بالصدق الظاهري والاجراءات المتعلقة بصدق البناء، وكما يأتي:

أ- الصدق الظاهري(Face Validity):

لقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس عندما عرضت الباحثة فقراتهِ على مجموعة من الخبراء، فضلاً عن ذلك أنَّ الخبراء فحصوا الفقرات وقدروا تمثيلها لما أُعدت لقياسهِ، والجدول(٢) وَضَحَ ذلك.

ب- صدق البناء(Validity Construct):

للتحقق من صدق البناء تمّ إعتماد الطريقة الآتية:

١. طريقة إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

تمّ التحقق من ذلك عن طريق الاعتماد على مؤشر معامل ارتباط درجة المستجيب على كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس لتدل على معامل الاتساق الداخلي، واستخرجت دلالة صدق البناء للأداة بحساب معامل ارتباط بيرسون على فقرات المقياس، وأن تجانس الفقرات في قياس ما أُعدت لقياسهِ من خلال ارتباطها بالدرجة الكلية يُعد مؤشراً على صدق البناء. ولما كانت فقرات المقياس لها القدرة على التمييز بين المجيبين ومتجانسة من خلال ارتباطها بالدرجة الكلية لذا يعد هذا الأجراء أيضاً مؤشراً على صدق بناء المقياس. وقد قامت الباحثة بهذا الاجراء سابقاً لإيجاد الاتساق الداخلي لفقرات مقياس التفكير الارتيابي، والجدول (٤) وَضَحَ ذلك.

ثانياً: الثبات (Reliability):

تمَّ التحقق من ثبات مقياس التفكير الارتيابي بالطُرق الآتية:

أ- طريقة معامل ثبات ألفا كرونباخ للإتساق الداخلي (Alfa Coefficient for Internal Consistancy):

تعد من أكثر طرق الثبات شيوعاً وأكثر ملائمة للمقاييس ذات الميزان المتدرج، اذ تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط الفقرات مع بعضها البعض داخل المقياس وكذلك ارتباط كل فقرة مع المقياس ككل. اذ ان معدل الارتباط الداخلي بين الفقرات هو الذي يحدد معامل ألفا، ونظراً لان "معامل ألفا" له تطبيقات أكثر اتساعاً فأنهُ أصبح الطريقة الاحصائية المفضلة لتقدير الاتساق الداخلي. (رينولدز، وليفنجستون، ٢٠١٣: ١٧٥). ولحساب الثبات بهذه الطريقة، اعتمدت الباحثة درجات عينة بناء مقياس البحث البالغة (١٠٠) طالباً وطالبةً من الطلبة المراهقين في الصفوف الأول متوسط والثالث المتوسط. وبعد تطبيق معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي، بلغ معامل ثبات مقياس التفكير الارتيابي بهذهِ الطريقة(٠,٩١). وتعد هذهِ القيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي ويمكن الركون إليها. (وولفولك، ٢٠١٠: ١١٢٦).

ب- طريقة الإختبار- إعادة الاختبار(Test- Retest):

إنَّ الأساس الذي تقوم عليهِ هذه الطريقة في حساب الثبات هو ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجات المستجيبين التي حُصل عليها في التطبيق الاول للمقياس ودرجاتهم عند إعادة تطبيقهِ عليهم مرة ثانية. (علاّم، ٢٠٠٩: ٢٣٤). وبذلك فقد اعتمدت الباحثة على عينة

التطبيق الاستطلاعي للمقياس، المؤلفة من(٤٠) طالبٍ وطالبةٍ من الطلبة المراهقين في الصفوف الأول متوسط والثالث المتوسط، ثُمَّ أُعيد عليها تطبيق المقياس بعد مضي إسبوعين من بداية التطبيق الأول. وبعدها تمَّ ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجات التطبيقين باستعمال معامل ارتباط بيرسون الذي بلغ (٠,٨٦). وتُعد هذه القيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي ويمكن الركون إليها.

- الوسائل الاحصائية:

تمّ معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الحقيبة الاحصائية(SPSS) في الحاسوب الآلي، وبإعتماد الوسائل الاحصائية الآتية:

١. معادلة(T-test) لعينتين مستقلتين لحساب تمييز فقرات أداة قياس متغير البحث.
٢. معامل ارتباط بيرسون(Person Corrlation Coefficient): للتحقق من ثبات المقياس عن طريق إعادة الاختبار، والاتساق الداخلي لفقرات المقياس.
٣. معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach): لحساب ثبات مقياس البحث.
٤. إختبار(T-test) لحساب مُستوى التفكير الارتيابي لدى عينة البحث.
٥. تحليل التباين الثنائي: لإختبار الفروق في مستوى التفكير الارتيابي تبعاً لمتغيري البحث(الجنس، والصف الدراسي).

- عرض النتائج وتفسيرها ومُناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج التحليل الإحصائي لبيانات البحث، على وفق أهدافهِ، وتفسير تلك النتائج ومُناقشتها، ثُمَّ تقديم عدد من التوصيات والمُقترحات.

الهدف الأول- التعرف على مستوى التفكير الارتيابي لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المتوسطة في المدارس المتوسطة والثانوية بمركز مدينة بابل:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أنَّ الوسط الحسابي لدرجات جميع أفراد عينة البحث على مقياس التفكير الارتيابي بَلَغَ (٦٦,٣٠) درجة وبإنحراف معياري قدرهُ (٤,٥٣) درجة. وبَلَغَ الوسط الفرضي للمقياس(٦٤) درجة، وباستعمال معادلة الاختبار(T-test) لعينة واحدة، تبيَّن أنَّ قيمة (T) المحسوبة بلغت (٦,٩٧) درجة وهي أكبر من القيمة الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥). والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) قيمة (T) المحسوبة والجدولية لمستوى التفكير الارتيابي لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المتوسطة في المدارس المتوسطة والثانوية بمركز مدينة بابل

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	(T)قيمة		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
١٩٤	٦٦,٣٠	٦٤	٤,٥٣	١٩٣	٦,٩٧	١,٩٦	٠,٠٥

إنَّ نتائج التحليل الإحصائي التي يوضحها الجدول (٥) تُشير إلى أنَّ عينة البحث لديها مُستوى مرتفع من التفكير الارتيابي لأنَّ الوسط الحسابي أكبر من الوسط الفرضي، وقيمة (T) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند درجة حرية (١٩٣) ومستوى دلالة(٠,٠٥). ويمكن تفسير هذهِ النتيجة إلى أن عينة البحث (طلبة الصف الأول متوسط والثالث المتوسط) هم في مرحلة حرجة من حياتهم وهي فترة المراهقة، ويحتاجون فيه للكثير من الحاجات وتؤرقهم الكثير من المشكلات وعوائق الحياة، ويشعرون بضعف قدرتهِم

على تكوين علاقات وثيقة مع الأشخاص الآخرين المحيطين بهم، ويكون لديهِم عادات في لوم الآخرين وعدم الثقة بهم، كما يعتبرون أن الأخرين يخدعونهم، كما يترددون قبل الكشف عن المعلومات الشخصية، خوفاً من أن تستخدم هذه المعلومات ضدهم، فهم في حيرة وتردد وعدم الثقة بالنفس والتفكير بتوقعات الآخرين.

ثانياً: التعرف على الفروق في مستوى التفكير الارتيابي لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المتوسطة، تبعاً لمتغيري البحث الجنس (ذكور- أناث) والسنة الدراسية (الأول متوسط- الثالث متوسط):

لتحقيق هذا الهدف أُستعمل تحليل التباين الثنائي. والجدول (٦) يوضح ذلك.

نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى التفكير الارتيابي لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المتوسطة، تبعاً لمتغيري البحث الجنس(ذكور- إناث)، والصف الدراسي (الأول متوسط- الثاني متوسط)، والتفاعل بين الجنس والصف الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المُربعات	درجة الحرية	متوسط المُربعات	قيمة (F)		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	**الجدولية**	
الجنس	**٥٢,٤٦**	**١**	**٥٢,٤٦**	**٣,٩٠**	**٣,٨٤**	دالة
الصف الدراسي	**٣٨,٥٦**	**١**	**٣٨,٥٦**	**٢,٨٦**		غير دالة
التفاعل (الجنس x الصف الدراسي)	**٢,٣٢**	**١**	**٢,٣٢**	**٠,١٧**		غير دالة
الخطأ	**٢٥٦١,١٤٨**	**١٩٠**	**١٣,٤٨**			
الكلي	**٢٦٥٤,٤٨٨**	**١٩٣**				

وقد بينت النتائج في الجدول (٦) ما يأتي:

١. إنَّ مجموع مُربعات الجنس بلغت (٥٢,٤٦) درجة، وقيمة(F) المحسوبة بَلَغت (٣,٩٠)، ومجموع مُربعات الصف الدراسي بلغت (٣٨,٨٦)، وقيمة (F) المحسوبة بَلَغت (٢,٨٦)، ومجموع مُربعات التفاعل بين (الجنس والصف الدراسي) بلغت (٢,٣٢)، وقيمة (F) المحسوبة بَلَغت (٠,١٧)، وبدرجتي حرية (١-١٩٣).

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس لأنَّ قيمة (F) المحسوبة بَلَغت (٣,٩٠) وهي أكبر من قيمة (F) الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-١٩٣)، ولصالح الطالبات المراهقات الاناث، وتعني هذهِ النتيجة أنَّ مُتغير الجنس يؤثر في مستوى التفكير الارتيابي لدى أفراد عينة الدراسة. ويمكن تفسير هذهِ النتيجة بسبب التغيّر السريع في النضج الجسمي للإناث، حيث إنّ عدم انتظام النمو في أجزاء الجسم المختلفة يؤدي إلى خلق حالة من التوتر والاضطراب لدى المراهقات، وظهور الحبوب على وجه المراهقات وعلى أجزاء من أجسامهن يسبب لهن حالة من الانزعاج النفسي والخجل والانسحاب الاجتماعي وعدم تكوين العلاقات الاجتماعية والشك وعدم الثقة بالآخرين وكل هذا يؤدي بالتفكير الارتيابي لديهن.

وتختلف نتيجة البحث هذهِ مع نتيجة دراسة سومج وكومري(Sumich& Kumari ,2014) التي أظهرت في نتائجها مستوى مرتفع من التفكير الارتيابي لدى الذكور مقارنة بالإناث وتعود اسباب هذهِ النتيجة الى عدم الثقة وسرعة الغضب والاندفاع وتكوين العلاقات السلبية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الصف الدراسي لأنَّ قيمة (F) المحسوبة بَلَغت (٢,٨٦) وهي أصغر من قيمة (F) الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-١٩٣). وتعني هذهِ النتيجة أنَّ مُتغير الصف الدراسي لا يُؤثر في مستوى التفكير الارتيابي لدى أفراد عينة الدراسة.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التفاعل بين الجنس والصف الدراسي لأن القيمة الفائية المحسوبة تساوي (٠,١٧) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند درجة حرية (١- ١٩٣) ومستوى دلالة (٠,٠٥). وتعني هذهِ النتيجة أنَّ التفاعل بين هذين المُتغيرين (الجنس والصف الدراسي) لا يؤثر في مستوى التفكير الارتيابي. مما يؤكد صحة بحث مُتغيري الجنس والصف الدراسي بشكلٍ مُستقلٍ ومنفصلٍ عن بعضهما لأنهما غير مُتفاعلين مع بعضهما البعض.

الاستنتاجات:

على ضوء نتائج البحث الحالي، استنتجت الباحثة ما يأتي:

١. إنَّ عينة البحث لديهم مُستوى مُرتفع من التفكير الارتيابي وذلك لانهم في فترة حرجة من حياتهم وهي المراهقة.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاّب والطالبات في مستوى التفكير الارتيابي، ولصالح الاناث، أي أن الاناث لديهن تفكيراً ارتيابياً أكثر من الذكور.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الاول متوسط والثالث متوسط في مستوى التفكير الارتيابي.

التوصيات:

على ضوء نتائج البحث الحالي، توصي الباحثة بما يأتي:

١. ضرورة الاهتمام بقدرات الطلبة المراهقين من أجل رفع مستوى الثقة بأنفسهم وبالآخرين وضرورة تكوين العلاقات الاجتماعية الناجحة من أجل خفض مستوى التفكير الارتيابي لديهم.
٢. ضرورة تفعيل الجوانب العملية لدى الطالب المراهق من خلال القيام ببرامج وانشطة علمية تواكب ما تفرضه التكنولوجيا الحديثة وهذا يخلق نجاحاً في شخصيتهِ مما يؤدي بدورهِ الابتعاد عن التفكير الارتيابي.
٣. قيام الوحدات الارشادية والمدرسين في المدارس بإقامة ندوات توعوية وتثقفية للطلبة المراهقين من أجل خفض مستوى التفكير الارتيابي لديهم.

المُقترحات:

استكمالاً لمتطلبات البحث الحالي وتطويراً له، فقد إقترحت الباحثة عدداً هـي:

١. إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي لدى شرائح إجتماعية اخرى غير شريحة الطلبة المراهقين التي تناولها البحث ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي، كطلبة الجامعة، والموظفين، والمتزوجين والمطلقين.
٢. إجراء دراسة تستهدف معرفة العلاقة بين التفكير الارتيابي ومتغيرات نفسية أُخرى مثل الصحة النفسية، الشرود الذهني، الدافعية، الادراك الواعي.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

١. اسماعيل، محمد عماد الدين(٢٠٠١) الطفل من الحمل الي الرشد، الرياض، السعودية. ع٥٩، يوليو.

٢. أشول ، عز الدين (١٩٨٤)،علم نفس النمو ، ط٢ ، القاهرة ، مصر، مكتبة الانجلو المصرية.

٣. حمداوي، جميل(ب:ت) المراهقة خصائصها، ومشاكلها، وحلولها، الألوكة. www.alukah.net

٤. رضوان، محمد نصر الدين (٢٠٠٦)، المدخل الى القياس في التربية البدنية والرياضية، القاهرة، مصر، مركز الكتاب للنشر.

٥. رينولدز، جيزل، وليفنجستون، رونالد(٢٠١٣): إتقان القياس النفسي الحديث– النظريات والطرق، ترجمة: صلاح الدين محمود علاّم، عمان، الأردن، دار الفكر.

٦. الزغبي، أحمد محمد (٢٠١٠)، سيكولوجية المُراهقة: النظريات، جوانب النمو، المشكلات وسُبل علاجها، ط١، عمان، الأردن، دار زهران للنشر والتوزيع.

٧. سلامة، وليد (٢٠٠٧)،كيف تنمي ذكائك العاطفي، دمشق، سوريا، منشورات وزارة الثقافة.

٨. عبد المجيد، مروان (٢٠٠٢)، طرق ومناهج البحث العلمي، ط١، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٩. عدس، عبد الرحمن ومحي الدين توق (١٩٩٥) المدخل الى علم النفس ، ط٥ ، عمان ، الأردن، دار الفكر للنشر.

١٠. علاّم، صلاح الدين(٢٠٠٩) القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط٢، عمان، الاردن، دار المسيرة.

١١. مجيد، محمود(٢٠١٦) المراهقة، مفهومها، خصائصها، ورقة عمل منشورة.

١٢. المنصور، منال (٢٠١٧)، "مفهوم المراهقة"، الإسلام.

١٣. وولفولك، أنيتا (٢٠١٠) علم النفس التربوي، ترجمة: صلاح الدين محمود علاّم، عمان، الأردن، دار الفكر.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

1. Anastasi, A(1990) Psychology Testing, New York, Macmillan publishing company.

2. Beck, R (2009). Cognitive therapy. New York: Guilford Press.

3. Bentall RP, Taylor JL (2006) Psychological processes and Paranoid. Implications for forensic behavioural science. Behavioral Sciences and The Law; 24: 94-277.

4. Bjorkly, S. (2002). "Psychotic symptoms and violence toward others _ a literature review of some preliminary findings Part 1. Delusions". Aggression and Violent Behavior. Elsevier Ltd. 7 (6): 617–631.

5. Cranach, L.J.(1970). Essential of Psychological testing, , New York, Harper and Paw.

6. Fagin L (2004) Management of personality disorders in acute in-patient settings. Part 2: Less-common personality disorders. Advances in Psychiatric Treatment; 10: 6- 100.

7. Freeman, D. (2014). "Psychological investigation of the structure of paranoiad in a non-clinical population". The British Journal of Psychiatry. The Royal College of Psychiatrists. 186 (5): 427–435.

8. Gudjonsson, H, Sigurdsson, J, Brynjólfsdóttir, B & Hreinsdóttir, H . (2002) The relationship of compliance with anxiety, self-esteem, Suspicious thinking and anger, Article in Psychology Crime and Law 8(2) · June, Article in Psychology Crime and Law 8(2) · June . DOI: 10.1080/10683160208415003 · Source: OAI. King's College London.

9. Gunderson, J. & Phillips, K. (1995) Personality Disorders. In: Kaplan, H & Sadock, B. (Eds.); Comprehensive Textbook of Psychiatry. Vol. 2, 6th ed. Baltimore: Williams & Wilkins. pp.1425-1461.

10. Hotpaper, G ,(2001) Psychotic-like experiences and interpersonal violence in the general population. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology.

11. John M. (2016), Doubting Thinking. on 17 Jul .Published on PsychCentral.com. All rights reserved.

12. Kasper, D.L., et al., eds (2015). Harrison's Principles of Internal Medicine, 19th Ed. United States: McGraw-Hill Education.

13. Paul, J & Chace, W. (2010). Doubting Thinking, publisher, New Jersey.

14. Sumich, A,& Kumari, V, (2014) suspicious Thinking in the general population, Article in Personality and Individual Differences s 61–62:74–79. DOI: 10.1016/j.paid.2014.01.009. College London. , Research Gate.

15. Tellawi, G, Williams, M& Chasson,G (2016) Interpersonal Hostility and Suspicious Thinking in Obsessive- Compulsive Disorder, Article · June 2016

DOI: 10.1016 / j.psychres.2016.06.038, Research Gate.

16. Waldinger, T.(2011) Cognitive therapy. New Jersey.

ملحق(١)

مقياس (التفكير الارتيابي) بصورتهِ النهائي

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة:

بين يديك مقياس يُعبر عن حياتك المستقبلية، ويُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. المطلوب منك الإجابة بكل صدقٍ وأمانةٍ عن كل فقرة من فقرات المقياس، وذلك بوضع إشارة (✓) تحت البديل الذي ينطبق عليك تماماً. علماً انه لا يوجد اختيار صحيح واختيار خطأ. إذ أن جميع خياراتك صحيحة ما دامت تعبرّ بصدق عن وجهة نظرك. ولا داعي لذكر الإسم.

ت	الفقرات	دائماً	أحياناً	نادراً
	اشعر بالضيق عندما أكون لوحدي.	✓		

●**<u>البيانات العامة</u>**

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

- **الصف الدراسي:** الاول متوسط ☐ الثالث متوسط ☐

مع الشكر والتقدير والامتنان لتعاونك الصادق والصريح مع الباحثة.

ت	الفقرات	دائماً	أحياناً	نادراً
١	**أشعر أنَّ الأفراد المحيطين بيّ أشراراً ومتآمرين عليّ.**			
٢	**أُفضل البقاء وحيداً على الاختلاط بالآخرين لكي أتجنب الأذى منهم.**			
٣	**أشعر أنهُ من الصعب عليَّ الثقة بالآخرين.**			
٤	**أفكر كثيراً قبل النوم في مدى قبول الآخرين أو رفضهم لي.**			
٥	**يزداد شكي وسوء ظني كلما حاول الآخرون إثبات حُسن نواياهم معي.**			
٦	**أشعر بالضيق عندما يتحدث الآخرون عني او يراقبونني.**			
٧	**عندما أكون بين زملائي اخشى من ان يتوجه أحدهم لي بالإهانة.**			
٨	**أشك في نوايا زملائي تجاه صداقتهم لي.**			
٩	**أشك بنوايا الآخرين بمن فيهم معارفي لأنهم يريدون إيذائي.**			
١٠	**يتهمني الآخرون بالتلاعب وعدم المصداقية بالمشاعر.**			
١١	**أتجنب البوح بأسراري لزملائي في المدرسة.**			

١٢	اراقب الزملاء المحيطين بي في الدراسة كثيراً قبل ان أقبل صداقة أيٍّ منهم.			
١٣	أنتقد في العادة الضعف في شخصيات الاخرين خصوصاً زملائي في الدراسة.			
١٤	أشعر بعدم الراحة خلال المناسبات الاجتماعية.			
١٥	أعرف ما يفكر بهِ الآخرون تجاهي وأشعر بأني لست بحاجة لسماعهم.			
١٦	أتجنب العمل الجماعي بسبب قناعتي بأنَّ الاخرين لا يهتمون كثيراً ولن يعملون وفق توقعاتي.			
١٧	أشعر أن زملائي يتحدثون عني بالسوء في غيابي.			
١٨	أحب الانتقام من الفرد الذي يُعارضني في الرأي.			
١٩	يصعب عليَّ فهم نوايا الاخرين.			
٢٠	يتقلب احساسي بين الثقة العالية بالنفس والاحباط بشكلٍ متكررٍ.			
٢١	أشعر بأنَّ الآخرون يكذبون في كلامهم معي.			
٢٢	أتجنب إقامة العلاقات الاجتماعية.			
٢٣	تتحرك ميولي العدائية عند الالتقاء بزملائي في المدرسة.			
٢٤	يراني الآخرون في جميع المواقف شخص بارد المشاعر وعديم الاهتمام.			
٢٥	أتوقع الغدر والخيانة من كل فرد أتعامل معه في حياتي.			
٢٦	أبحث فيما بين الكلمات عن النوايا السيئة لدى الآخرين.			
٢٧	يتهمني الاخرون بالقسوة في تعاملي معهم.			
٢٨	اعرف ما يفكر به الاخرون وأشعر بأني لست بحاجة لسماعهم.			
٢٩	اقتراب الآخرين مني يُشعرني بالقلق.			
٣٠	أُطمئن نفسي بشكل متكرر بأخبارها أني شخص مكتفٍ بذاتي ولا أحتاج للآخرين.			
٣١	أشك في الآخرين ولا أثق بهم ولا يزول عني هذا الشك الا بازدياد معرفتي بهم.			
٣٢	اشعر بعدم صدق الآخرين معي وأنهم لا يحبونني.			

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 2, 2017, pp. 218 -240
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

Effectiveness Based on Listening Skills for Developing Reading Skills to 4th Grade Elementary Girls in Gaza

Dawood Darwish Helles

Associate Professor in curriculum and teaching methods
Islamic University – Gaza
dhelles@iugaza.edu.ps

Maha Mohammed Ahmed Shobaki

Master of Educational Curricula and Methods of Teaching
Ministry of Awqaf and Religious Affairs - Gaza

Abstract

This study aims to determine the extent of a program effectiveness based on listening skills for developing reading skills to 4th grade elementary girls in Gaza.

In this study, the researchers adopted the experimental method and the constructivist approach, the study population consisted of 4th all female graders in governmental elementary schools, Gaza province, The study sample consisted of (34) female students, selected by intentional manner from the study population (15488).

To achieve the study objectives the researchers have prepared the following tools:

- A program based on listening skills for developing reading skills to fourth grade girls in Gaza.
- A note card for reading skills.
- Achievement test of skills in accordance with rules adopted for the read.

The main results that found in this study is:

- There were statistically significant differences between experimental group's average scores and the control group's average scores in cognitive test in reading for 4th grade elementary girls for the experimental group.
- There were statistically significant differences between experimental group's average scores and the control group's average scores in skills test in reading for 4th grade elementary girls.

keywords:
Effectiveness – programs – listening skills – reading skills – 4th grade elementary.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 2, 2017, pp. 218 -240
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة

داود درويش حلس
أستاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك
الجامعة الإسلامية – غزة
dhelles@iugaza.edu.ps

مها محمد أحمد الشوبكي
ماجستير تربيه مناهج وطرائق تدريس
وزارة الأوقاف والشؤون الدينية – غزة

الملخص:

هدفت الدراسة معرفة فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. واعتمد الباحثان في الدراسة المنهج التجريبي والمنهج البنائي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع تلميذات الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة غزة ،وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٤) تلميذة، تم اختيارهن بالطريقة القصدية من عدد أفراد المجتمع الأصلي (١٥٤٨٨).

ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان الأدوات التالية:

- برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة.
- بطاقة ملاحظة لمهارات القراءة، استبيان استطلاعي لمهارات الاستماع.
- اختباراً تحصيلياً للمهارات وفق الأسس المعتمدة للقراءة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- توجد فروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي للقراءة للصف الرابع الأساسي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المهاري للقراءة للصف الرابع الأساسي لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحيه : فاعلية، برنامج، مهارات الاستماع، مهارات القراءة، الصف الرابع الأساسي.

المقدمة:

اللغة منهاج ونظام للتفكير والتعبير والاتصال، تعد من العوامل المهمة في نشأة الأمم، وتنوع ثقافتها، ونضجها الفكري واللغوي والحضاري، فهي صانعة الثقافة في أي مجتمع ونظام للتعبير عنها وعن الأفكار والمشاعر، وأداة للتفكير والتعبير عن حاجات الإنسان وأحاسيسه، ووسيلة للتعبير عن الانفعالات والمشاعر، وهي أصل من أصول الحضارة صانعة الرقي والتقدم. فاختلال اللغة يعني اختلال المجتمع؛ وضعفها وقوتها معيار تقاس به الثقافة، فكلما ارتقت لغة مجتمع ارتقت ثقافته.

وعن طريق اللغة يقوم الإنسان بالعمليات الفكرية، من تفسير وتحليل، وموازنة وإدراك للعلاقات؛ لأنها أداة للتأثير والإقناع وأداة للتذوق الفني، خصَّها الله –سبحانه وتعالى–بأن جعلها ذات صلة بالدين فأنزل القرآن بها (الهاشمي، العزاوي،٢٠٠٥:٩٠) قال تعالى: ﴿ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ *عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴾ (الشعراء: ١٩٣– ١٩٥)

فمن الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغات التركيز على التمهير لا على التحفيظ والتسميع؛ لأن تعليم اللغة حقائق علمية لا يكفي لتكوين المهارة التي نعني بها الأداء المتقن القائم على الفهم، و الاقتصاد في الوقت والجهد معاً. (السيد، ١٩٨٨:٥)

واللغة من أهم مناهج الاتصال التي تستخدمها المدرسة في تحقيق وظائفها المتعددة، و من أهم أنظمة الاتصال، والتفاهم بين التلميذ وبيئته، و اللغة ليست مادة دراسية ولكنها نظام لدراسة جميع المواد الدراسية الأخرى، فيعتمد عليها كل نشاط لغوي سواء أكان ذلك استماعاً، أو تحدثاً، أو قراءة، أو كتابة.

واللغة العربية هي لغة القرآن الكريم الذي جاء معجزاً في أسلوبه وبلاغته، فهي وسيلة لتحقيق الوظائف، حيث إنها تعد قديمة النسب، جليلة الحسب، ثرية الكلم، وافرة القواعد، دائمة الزيادة، مطردة الاشتقاق، موسيقية اللفظ، شعرية الحروف، غزيرة الأدب.

وتعد اللغة العربية من أجمل اللغات، فقد حظيت برعاية السلف وعنايتهم، وذلك على قدر لم تحظ به أي من اللغات الأخرى، فهي قادرة على استيفاء كل متطلبات العصر، وهي لغة مرنة نامية حية، وهي أيضاً لغة الحضارة العالمية التي أعلى الأجداد قواعدها، وهي هوية ومستودع ذخائر الماضي والحاضر (سالم، ٢٠٠٣: ٣)

من هنا كان للغة العربية ميزة لا تتأتى لغيرها من اللغات، فقد كانت ومازالت لغة عالمية، فيها كل ما تفتقر إليه الأمم في كل الأزمنة والأمكنة من ألفاظ ومعانٍ وأخيلة، بحيث يجد الناس فيها ما يفتقرون إليه. (حلس، ٢٠١١: ٢٥)

وتميزت اللغة العربية بقدرتها الفائقة على التواصل؛ لأنها لغة غنية ودقيقة إلى حد كبير، نقلت إلى البشرية أسس الحضارة، وعوامل التقدم في جميع العلوم، وما تزال تنقل إلى العالم اليوم العقيدة الشاملة، ممثلة في كتاب الله تبارك وتعالى وسنة رسوله ﷺ.

والقرآن نزل بلسان عربي مبين قال تعالى:﴿ إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ (يوسف : ٢)، مما يزيد اللغة العربية أهمية أنها تؤثر تأثيراً مباشراً في تعليم بقية المواد الدراسية الأخرى؛ إذ يصعب بدون إتقان مهاراتها الأساسية إحراز التقدم المطلوب في هذه المواد أو السيطرة عليها. (شحاتة، ١٩٩٣:٩٣)

وتمتاز اللغة العربية عن سائر اللغات أنها لغة قديمة، وأنها حافظت على أصولها اللغوية من تغيير أو تبديل، ولعل نزول القرآن الكريم بها هو الذي أكسبها هذه الصفة، وفي نظامها اللغوي، جمعت بين ميزتين أساسيتين هما: الاشتقاق والإعراب. (النوري وآخرون، ٢٠٠٤: ١٣)

والمهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة لا يمكن أن تتكون بطريق المعرفة وحدها، وإنما لابد من الانتقال من المعرفة إلى تكوين المهارة فالعادة.

فالهدف من تعليم اللغة العربية يتجلى في تمكين الناشئة من استعمالها في نقل أفكارهم، وتنمية ميلهم نحو القراءة، حتى تمكنهم التعبير عما يجول في خاطرهم، وتعينهم على استخدامها وتوظيفها في حياتهم، و تسهم في تعميق الفهم وتهذيب السلوك، وغرس القيم الإيجابية؛ من أجل بناء الشخصية السوية المتكاملة.

ويهدف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي إلى تزويد التلميذ بالمهارات الأساسية من خلال فنون اللغة المختلفة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، كما يهدف تعليم اللغة العربية إلى مساعدة التلميذ على اكتساب العادات الصحيحة والاتجاهات السليمة؛ لإشباع حاجاته وميوله من خلال الاتصال اللغوي في المواقف الحياتية المختلفة.

وعلى الرغم من أن اللغة العربية تحظى بنصيب وافر من الاهتمام إلا أنها ركزت على بعض فنونها وهي التحدث والقراءة والكتابة وأهملت الاستماع. ويترجم هذا الاهتمام من خلال نصيب اللغة العربية من الخطة الدراسية لمواد الدراسة المختلفة، فنجد أنها حظيت بنصيب وافر من الحصص مقارنة بالمواد الدراسية الأخرى؛ نظراً لأنها وسيلة للدراسة، ومنهج يتعلم التلميذ من خلاله المهارات اللغوية في مرحلة التعليم الأساسي وخاصة الصف الرابع منها.

وإذا كانت فنون اللغة هي الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، فقد أولى القرآن الكريم اهتماماً خاصاً بالاستماع وركز على (طاقة السمع) وجعلها الأولى بين قوى الإدراك والفهم التي أودعها الله في الإنسان قال تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾. (النحل: ٧٨)

وقد ذكر القرآن الكريم السمع مقدماً على البصر في الآيات التي يرد فيها ذكرهما معاً في أكثر من سبعة وعشرين موقعاً، مما يؤكد أن طاقة السمع أدق وأرهف وأرقى من طاقة البصر في الإدراك، وهو ما أكده علماء التشريع سابقاً، فمثلاً يمتاز جهاز السمع على البصر بإدراك المجردات والمتداخلات، فالأم تستطيع أن تميز صوت بكاء طفلها من بين زحام هائل من آلاف الأصوات المتداخلة.

ومنذ أن وجدت اللغة، والاستماع يتصدر وسائل تعلمها قبل اختراع الكتابة، ومن هنا نبعت الأهمية الحضارية والثقافية للاستماع، حيث انتقل عن طريقة التراث الثقافي جيلاً عن جيل، واحتفظت كل أمة بخصائصها وطابعها المميز لها، فحفظ الرسول ﷺ، والصحابة ﷺ القرآن الكريم، عن طريق التلقي والمشافهة (الاستماع)، والرسول ﷺ كان يتلقَّى القرآن من ربه باستماعه إلى جبريل عليه السلام ثم كان يقوم بتلاوته على أصحابه فيحفظونه عن طريق الاستماع، ثم يدونونه بعد ذلك.

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن ٤٥% من ساعات الناس اليومية في الاتصال اللغوي تقضيها مستمعة، والأطفال يزيد عن الكبار بنسبة ٥ %، بينما ٣٠% من تلك الساعات يقضيها الناس متحدثين، والبقية ٢٥% تبقى موزعة بين القراءة والكتابة.

أما تلامذة المرحلة الابتدائية فيقضون ما يعادل ٥٠ % من وقت الدراسة بالمدرسة في الاستماع، وباقي فترة تواجدهم بالمدرسة يقضونها في أنشطة أخرى. (والي، ١٩٩٨:١٤٥)

وأشار نصر إلى أهمية المهارة في عمليات الاتصال والتعلم والتأدب، حيث أولاها العرب منذ القدم جل عنايتهم، وأكدوا على أهمية تعليمها وتعلمها واستخدامها في مواقف الدرس والحياة، ومن مأثور قولهم في ذلك ما نصح به رجل ابنه من قوله:" تعلم حسن الاستماع قبل أن تتعلم حسن الحديث". (نصر، ١٩٩٧:١٦٥)

وأثبتت دراسة أخرى أن الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرق في القراءة؛ ولهذا يعد الاستماع أمراً مهماً في العملية التعليمية؛ لأن الطلاب يستمعون إلى شرح معلمهم ويتابعون إجابة زملائهم كما يستمعون إلى الندوات والمحاضرات الخطب. (http: //www.bab. com شوهد بتاريخ ٢٠١٠/١٠/١٠م)

وبهذا تحتل مهارة الاستماع الصدارة من حيث الأهمية والترتيب لمنظومة مهارات اللغة، كما أنها تعد المدخل الحقيقي لاكتساب اللغة وتحصيل أشكال المعارف والعلوم وهى أهم مهارات الاستقبال والمعرفة.

لهذا أصبح الاستماع اليوم جزءاً أساسياً في معظم برامج تعليم اللغة في الدول المتقدمة خصوصاً بعد أن كشفت بعض الدراسات أن طلاب المدرسة الثانوية يخصصون في بعض البلاد ٤٥% من أوقاتهم للاستماع.

لذا تعد مهارة الاستماع باكورة المهارات اللغوية التي تنمو وتتطور مع الإنسان في مراحل حياته الأولى وهى وسيلة الاتصال بالآخرين، عن طريقه تكتسب المفردات، ويتعلم الفرد أنماط الجمل والتراكيب، ويتلقى الأفكار والمفاهيم، ويكتسب الأصوات. وعدم المعرفة بأهمية مهارة الاستماع، يؤدي إلى حدوث الكثير من المشاكل، واضطراب التفاهم، وتضييع الأوقات والجهود والعلاقات.

وقد تعددت الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت فن الاستماع فمن الدراسات ما حاولت أن تنمّي الفهم الاستماعي، أو تكشف عن مؤثرات في هذا الفهم، منها دراسة آبى (abe، ١٩٩٩) التي استخدمت اثنين من أساليب التعلم؛ للتعرف على أثرهما في فهم المسموع، وكشفت عن أعلى تحسن في التحصيل لدى المجموعة التي اعتمدت على التفاعل المباشر بالمتحدث.

و من الدراسات التي حاولت الكشف عن العلاقة بين الاستماع و القراءة دراسة ولفورت (Walforh، ١٩٩٩) التي انتهت إلى أن الضعف في فهم الاستماع يرتبط بالضعف في القراءة لدى ذوي صعوبات التعليم اللغوي، كما أوضحت أن الطلاب العاديين الذين تواجههم صعوبات في فهم الاستماع تواجههم أيضاً صعوبات لغوية في القراءة، و في المهارات اللغوية الأخرى، وذلك على عينة من طلاب الجامعة. (مصطفى، ٥١:٢٠٠٥)

ودراسة (أبو حجاج،٢٠٠٦) التي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الوعي بفهم المقروء والوعي بفهم المسموع عبر المستويات الدراسية المختلفة. وقد قدمت نموذجاً للقراءة للكشف عن العلاقة والتفاعل بين فهم المسموع وحل الرموز، والفهم القرائي، وكشفت الدراسة بأن هناك تدن حاد في مراقبة فهم المسموع والمقروء لدى تلاميذ الصفوف الأربعة مع وجود فروق ظهرت في غالبية الأحوال لصالح الصف الأعلى.

وتعد القراءة أساس التعليم، والشخص الذي يقرأ هو شخص قادر على النمو، ومن ثم فإن القراءة تحمل في طياتها مظهراً مهماً من مظاهر الشخصية، باعتبارها عاملاً ضرورياً من عوامل نموها، وهي بالإضافة إلى ذلك تعد مفتاحاً من مفاتيح العلم والمعرفة، وتوجه نحو الآفاق الواسعة، التي تنقل الفرد إلى ثمرات الجهد البشري، وعناصر المشاعر الإنسانية، وعليه فإن تعليم القراءة للطفل من الناحية العقلية والاجتماعية أمر مهم، ومن ثم الحاجة إلى توفير الأسس السليمة لتعلم مهارات القراءة، باعتبار ذلك من الوظائف المدرسية المهمة. (يوسف، ١٢٥:٢٠٠٤)

وتعد أيضاً وسيلة من وسائل الاتصال الفكري بين أفراد المجتمعات، التي يلجأ إليها الإنسان ليشحن عقله بالأفكار، والخبرات من المعلومات، والمعارف التي يترجمها إلى سلوك، مما يساعده على العيش في مجتمعه بصورة صحيحة، ويعمل على تطور هذا المجتمع وتقدمه. (زقوت، ٩٩:١٩٩٩)

ورغم تطور وسائل الاتصال الحديثة، ونمو تكنولوجيا المعلومات، التي يسرت نقل الثقافة والمعرفة، واختزالها واسترجاعها، فإن القراءة لم تفقد مكانتها المتميزة، ولم تتراجع عن دورها في التعليم والتثقيف، بل إن هذه المكانة زادت أهميتها، وهذا الدور زاد تأكيداً.

فمن الدراسات العلمية التي أثبتت وجود ضعف في القراءة، دراسة (أبو حجاج، ١٩٩٦) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في مهارتي التعرف والفهم لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة (أبو طعيمة،٢٠١٠) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعتين في اختبار المهارات القرائية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

ولما لمس الباحثان أن هناك ضعفاً واضحاً في مهارات القراءة لدى تلامذة المرحلة الأساسية، وهذا ما أكدته بعض الدراسات التي أجريت على بعض مهارات اللغة العربية وخاصة القراءة، وقد يعزى ذلك إلى كثير من الأسباب، التي منها: طول منهاج اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين، وشكوى العديد من المعلمين من كثرة التكاليف التي يكلف بها التلميذ، وكذلك شكوى العديد من أولياء الأمور من صعوبة تعليم أبنائهم المهارات الأساسية في القراءة، وأيضاً الظروف الصعبة التي يمر بها الأطفال، مما يسبب لديهم عدم الاستعداد للقراءة أو الاستماع، لذلك تعد مهارة القراءة من المهارات التي يجب أن يمتلكها التلامذة في هذه المرحلة ويتم ذلك عن طريق امتلاك مهارات الاستماع، فإذا لم يمتلك مهارات الاستماع يصعب عليه بعد ذلك إتقان باقي المهارات، لذا نجد عنده ضعف في الانتباه والتركيز والتعبير وبالتالي يولد لديه ضعف في القراءة.

كما أدرك الباحثان الدور الذي تلعبه مهارات الاستماع في الحياة الدراسية والعملية، وما تعانيه من غزو اللهجات المحلية والعامية.

ومن المبررات أيضاً أهمية الاستماع الذي ينبغي أن يتصدر حلقات النقاش من قبل الخبراء والمتخصصين، والمشرفين في دوائر تطوير المناهج، وفي كليات التربية، فلابد أن تتناول هذا الفن بعناية واهتمام، بحيث تعد له الحصص كباقي فنون اللغة العربية للمراحل المختلفة من التعليم.

إضافة إلى ندرة هذا النوع من الدراسات –حسب علم الباحثان –حيث إنه لا توجد دراسة خاصة بتنمية مهارات القراءة من خلال تدريس مهارات الاستماع. واستجابة لما أوصت به الدراسات التي تناولت هذا الفن، بضرورة الاهتمام بمهارات الاستماع والاهتمام بإعداد اختبارات لقياس أداء التلامذة في المهارات الرئيسة والفرعية للاستماع.

من هنا نشأت الحاجة إلى القيام بدراسة تجريبية لمعرفة واقع أداء تلميذات الصف الرابع لمهارات الاستماع من خلال بناء برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة، ولشعور الباحثين بمشكلة الدراسة ومدى حاجة تلامذة المرحلة الأساسية إلى مهارات الاستماع وإلى تنمية مهارات القراءة، للتأكيد على معلمي التعليم الأساسي العناية والاهتمام بفني الاستماع والقراءة.

وقد اختار الباحثان الصف الرابع من التعليم الأساسي؛ لأنه يعد مرحلة انتقالية من المراحل الأساسية الأولية إلى المرحلة الأساسية العليا، فالتلميذ في هذه المرحلة تنمو مهاراته وقدراته ويصبح قادراً على امتلاك أكبر قدر من المهارات سواء على صعيد الاستماع أو القراءة؛ لأنه ينتقل إلى مرحلة تحتوي على مهارات أكثر تعقيداً وأكثر تركيباً.

ومن العوامل المهمة والمشجعة في اختيار الصف الرابع أنه يمكن في هذه المرحلة إكساب التلامذة حصيلة من المفردات اللغوية الصحيحة، التي تمكنهم من الإلمام بالتراكيب والجمل اللغوية، وإكسابهم المهارات والقدرات التي تجعلهم مستمعين مجيدين للاستماع. كما يمكن تنمية مهارات البحث والاستقصاء والكشف عن مصادر المعرفة واستخدام المعاجم البسيطة، من خلال إكسابهم المهارات والقدرات القرائية كتعرف الكلمات والفهم، والسرعة، واستخدام السياق. ويمكن تنمية مهارات التلامذة في التذوق والإحساس بالتعبير الأدبي الجميل وذلك من خلال مناقشتهم فيما استمعوا إليه أو قروءه.

ولهذا رأى الباحثان أن الاستماع بحاجة إلى دراسات وبحوث علمية مستفيضة لتحديد مهاراته الأساسية، وتحديد أدوات القياس الموضوعية التي تساعد في تحقيق أهداف الدراسة اللغوية، وفي حاجة لبناء برامج تعليمية ووحدات دراسية؛ لتنمية مهارات الاستماع لمختلف الصفوف الدراسية والمراحل التعليمية، حيث إنه وفي حدود –علم الباحثين – لا يوجد بحوث لتحديد مهارات الاستماع أو قياسها أو تنميتها في أي صف دراسي أو مرحلة تعليمية على مستوى قطاع غزة فكثير من المشتغلين بتطوير تعليم اللغة العربية، وأساتذة الكليات المعنية بالدراسات اللغوية والتربوية ومشرفي اللغة العربية، يرون أن تعليم اللغة العربية يفتقر إلى تحديد المهارات اللغوية بالمراحل التعليمية المختلفة، كما تفتقر إلى توفير أدوات القياس الموضوعية التي تساعد في تحقيق أهداف اللغة العربية.

مما دفع الباحثين إلى القيام بهذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة مدى فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في غزة، وتمثل هذه الدراسة نقطة البداية لبحوث ودراسات علمية لاحقة في الاستماع تحديداً أو قياساً أو تنمية على مستوى المراحل التعليمية والصفوف الدراسية المختلفة.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة؟

١. ما مهارات الاستماع الواجب توافرها لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي؟
٢. ما مهارات القراءة الواجب تنميتها لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي؟
٣. ما البرنامج القائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة؟

٤. هل يوجد اختلاف بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي في القراءة للصف الرابع الأساسي؟
٥. هل يوجد اختلاف بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المهاري في القراءة للصف الرابع الأساسي؟

فرضيتا الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي في القراءة للصف الرابع الأساسي؟
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المهاري في القراءة للصف الرابع الأساسي؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. بناء برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة.
٢. تحديد مهارات الاستماع الواجب توافرها لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.
٣. تحديد مهارات القراءة المراد تنميتها لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.
٤. معرفة مدى فاعلية البرنامج القائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة.
٥. معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي في القراءة للصف الرابع الأساسي.
٦. معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المهاري في القراءة للصف الرابع الأساسي.

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة في كونها:

١. تقدم الدراسة معلومات جديدة عن مهارات الاستماع قد تساعد في تنمية مهارات القراءة لدى تلامذة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
٢. تقدم الدراسة برنامجاً قد يستفيد منه القائمون على برنامج تدريب وإعداد المعلمين في أثناء تدريبهم على امتلاك المهارات التدريبية.
٣. قد تزيد من فاعلية تدريس مهارات الاستماع حيث يتوقع أن تحدد نتائج الدراسة الحالية جوانب الضعف في مهارات الاستماع، عن طريق اطّلاع القائمين على اللغة العربية في المدارس على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة.
٤. تزويد المسئولين عن إعداد معلمي اللغة العربية والمشرفين بالمهارات اللازمة في الاستماع لمرحلة التعليم الأساسي؛ لتضمينها في برامج الإعداد والتدريب للمعلمين.
٥. قد تفتح أفاق الباحثين أمام دراسات وبحوث أخرى في مجال تنمية مهارات الاستماع والقراءة وطرق تدريسهما في مراحل تعليمية وصفوف دراسية أخرى.
٦. قد تقدم رؤية جديدة للمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس إلى ضرورة العناية بإعداد معلم اللغة العربية وتزويده بالمهارات اللازمة التي تمكنه من تطوير مهارات القراءة في ضوء التقنيات الحديثة.

حدود الدراسة: تتحدد هذه الدراسة بالحدود التالية:

- **الحد المؤسساتي:** اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة غزة، كما اقتصرت على تلميذات الصف الرابع الأساسي.

- **الحد النوعي:** اقتصرت الدراسة على بناء برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.
- **الحد المكاني:** اقتصرت على عينة من تلميذات الصف الرابع الأساسي في مدرسة حسن سلامة (ب) المشتركة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم غرب غزة.
- **الحد الزماني:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٠ -٢٠١١).

مصطلحات الدراسة:

- **البرنامج:**

يرى أبو عميرة وشحاتة أنه " مجموعة من المعارف، والمفاهيم، والمناشط ، والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة لمجموعة من المتعلمين؛ بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها بشكل يؤدي إلى تعلمهم، أي تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف التربوية التي ينشدونها من وراء ذلك بطريقة شاملة". (أبو عميرة وشحاتة، ١٩٩٥:١٩٣)

يعرفها الباحثان إجرائياً بأنه عبارة عن:" وحدة تعليمية مصممة بطريقة مترابطة ومتضمنة مجموعة من الأهداف والخبرات والأنشطة والوسائل المتعددة وأساليب التدريس والتقويم المتنوعة بهدف تنمية مهارات الاستماع ".

- **المهارة:**

لغةً: يقال مهر في الشيء: أي أحكم الشيء وصار به جازماً فهو ماهر.

(مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤ : ٣٣٧)

اصطلاحاً: أداء في سرعة ودقة، ويختلف نوع الأداء وكيفيته باختلاف نوع المهارة، ووظيفتها، وخصائصها، والهدف من تعلمها. (اللقاني والجمل، ١٩٩٦ : ١٨٧)

- ويعرفها أبو شقير وحلس (٢٠١٠:١٩) بأنها: " الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً مع توفير الجهد والتكاليف ".

- **يعرفها الباحثان بأنها:** " قدرة التلميذ التي يجب أن يكتسبها أثناء تدرجه في الدراسة؛ لتساعده على أداء النشاط بسرعة ودقة وإتقان".

- **ويقصد بالمهارة في هذه الدراسة:** قدرة التلميذة على اكتساب مهارات الاستماع بسرعة ودقة وإتقان؛ لتنمية مهارات القراءة.

- **الاستماع:**

يعرفه مدكور بأنه:" الاستماع هو إدراك سمعي، وفهم، وتحليل، وتفسير، ونقد وتقويم للمادة المسموعة في ضوء معايير موضوعية وعلمية مناسبة. وهذا المفهوم لا يتسق مع مقتضى الأهمية العظيمة التي أعطاها القرآن الكريم لطاقة السمع".(مدكور،٢٠٠٧:١٢٨)

يعرفه الباحثان بأنه : "الاستماع مهارة معقدة تعطي المستمع انتباهاً مقصوداً لما تتلقاه أذنه من أصوات يتم خلالها التعرف على الرموز الصوتية التي وصلت إلى المخ في صور ذبذبات عصبية، والتمييز بينها، وترجمتها إلى معانٍ، وإدراك العلاقة بين المعاني، واستخراج الأفكار منها، ثم تحليلها وتفسيرها وتقويمها والاستفادة منها ".

- **مهارة الاستماع:**

يعرف الباحثان مهارة الاستماع: "أنها قدرة لغوية تمارس بأداء مميز وبإتقان فعال وتهدف إلى جذب انتباه تلامذة المرحلة الدراسية إلى مادة متنوعة من الموضوعات الشيقة للتفاعل معها؛ لتنمية الجوانب المهارية والمعرفية والوجدانية".

- **التنمية:**

لغة: هي الزيادة والكثرة.

اصطلاحاً: هي الوصول بمهارات الكتابة لدى التلاميذ إلى مستوى من التحسن عن طريق البرنامج المعد له.
(الهواري، ١٩٩٧ : ١٣)
تحسن مجموعة السلوكيات التدريسية التي تظهرها التلميذة في نشاطها التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة، تظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريسية لها في صورة استجابات انفعالية، أو حركية، أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي. (جامل، ٢٠٠٢ : ١١٦)
وفي هذه الدراسة يقصد بالتنمية: تحسين وزيادة مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.

- **مهارات القراءة:**

يعرفها الباحثان بأنها: " قدرات لغوية تدرس بدقة وإتقان وتهدف إلى التعرف على الرموز المكتوبة، والنطق بها وترجمتها إلى أفكار ومعاني تدل عليها، مع مراعاة الفهم والتفاعل معها، للانتفاع منها في المواقف الحياتية والدراسية المختلفة ".

- **القراءة:**

يرى عبد الحميد (٢٠٠٦: ١٨)" أن القراءة عملية تفاعل بين الرموز ذات الدلالات وبين القارئ فكرياً، وعقلياً، وبصرياً، مما يؤدي إلى فهمه، وتذوقه لما يقرأ، ثم تحديد موقف عقلي نفسي عاطفي نحو ما يقرأ، ومن ثم توظيف تلك المواقف في الحياة، حيث تتحول تلك التفاعلات مع المادة المقروءة إلى أنماط سلوكية، توجه بشكل مباشر خبرات الفرد ".(عبد الحميد، ٢٠٠٦:١٨)

- **التعريف الإجرائي:**

القراءة هي: " منهج قرائي أقرته وزارة التربية والتعليم للصف الرابع الأساسي بغزة – كتاب لغتنا الجميلة–
الصف الرابع الأساسي:

هو أحد صفوف المرحلة الأساسية الأولية التي تبدأ من الصف الأول إلى الصف الرابع وتسمى بمرحلة التهيئة وتتراوح أعمار التلامذة من ٩–١٠ سنوات.

- **التعليم الأساسي:**

يعرف التعليم الأساس بأنه: " ذلك القدر من التعليم والمعرفة الذي يعده كل مجتمع حقاً للمواطن، وواجباً توفره له، وهو يمثل القدر الضروري من المعارف، والقدرات الذهنية، والتربية الروحية، والمهارات والاتجاهات التي ينبغي للفرد أن ينالها في مرحلة من مراحل حياته، صغيراً كان أم شاباً كبيراً.

ويهدف التعليم الأساسي إلى تمكين الفرد من مواصلة تعليمه إلى مستويات أرفع في سلم المعرفة أو خروجه إلى الحياة العملية مزوداً بالقدر الذي يمكنه من الانخراط فيها، والمشاركة في حياة مجتمعه، وأن يواصل تعليمه معتمداً على ذاته، أو مستفيداً من فرص التعليم غير النظامي، وكل ضروب التعليم المستمر. (حلس ،٢٠١١:٣٢)

إجراءات الدراسة

أولا: منهج الدراسة:

هدفت الدراسة لمعرفة فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي؛ لذلك فقد اتبعت الباحثة وفقاً لطبيعة الدراسة منهجين هما:

١. **المنهج البنائي:** والذي يعرفه الأغا (٢٠٠٢: ٢٢) بأنه:" خطوات منظمة لإيجاد هيكل معرفي جديد، أو لم يكن معرفاً بالكيفية نفسها من قبل، يتعلق باستخدامات مستقبلية ويتواءم مع الظروف المتوقعة والإمكانات الواقعة. في هذا البحث اتبع الباحثان المنهج البنائي

لبناء البرنامج القائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في غزة والذي لم يكن موجوداً من قبل".

٢. **المنهج التجريبي:** ويعرفه عبيدات وآخرون (٢٠٠٢: ١٩٧) بأنه:" استخدام التجربة في إثبات الفروض عن طريق التجريب، ويتخذ سلسة من الإجراءات اللازمة لضبط تأثير العوامل الأخرى".

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج التجريبي، حيث تم استخدام نموذج المجموعتين التجريبية والضابطة، ليتم ضبطهم قبل البدء بالتجربة، ثم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية أما الضابطة فتدرس بالطريقة التقليدية المعتادة، ثم يتم قياس الفروق بين المجموعتين بعد التجربة.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلميذات الصف الرابع الأساسي في محافظات غزة، للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١)، والبالغ عددهم (١٥٤٨٨) تلميذاً وتلميذة، وفقاً لإحصائية وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠-٢٠١١).

ثالثاً: عينة الدراسة:

قام الباحثان باختيار عينة الدراسة التي تكونت من شعبتين من شعب الصف الرابع الأساسي، حيث تم اختيارها بالطريقة القصدية، من مدرسة حسن سلامة (ب) الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، نظراً للأسباب التالية:

١. لضمان إجراء التجربة بتطبيق الاختبار القبلي والبعدي تحت الإشراف المباشر للباحثين وهذا يعطي مصداقية للنتائج.

٢.لأن تلميذات المدرسة يتكافآن تقريباً في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، حيث اشتملت عينة الدراسة على (٦٧) تلميذة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤:٢)

يوضح عينة الدراسة

المجموعة	تلميذة
التجريبية	٣٤
الضابطة	٣٣
المجموع	**٦٧**

تم اختيار الصف الرابع الأساسي لأنه أخر صفوف المرحلة الأساسية في هذه المرحلة، حيث تنتقل التلميذة إلى مرحلة أعلى ينبغي عليها أن تمتلك أكبر قدر من المهارات الأساسية في اللغة العربية.

رابعاً: أدوات الدراسة:

وفقاً لما تفتضيه أهداف الدراسة الحالية، فقد استخدم الباحثان لجمع معلومات الدراسة أربع أدوات من إعدادهما موضحة على النحو التالي:

- استبيان الاستطلاع لمهارات الاستماع.
- اختبار مهارات القراءة المعرفي من إعداد الباحثين.
- بطاقة ملاحظة لمهارات القراءة "اختبار مهاري".
- البرنامج القائم على مهارات الاستماع.

١. **استبانة استطلاع رأي حول مهارات الاستماع:**

قام الباحثان ببناء استبانة استطلاع رأي حول مهارات الاستماع للاستناد عليها في بناء البرنامج القائم على الاستماع وفقاً للخطوات التالية:

٢. **اختبار مهارات القراءة "المعرفي"**: قام الباحثان ببناء الاختبار وفقاً للخطوات التالية:

أ. إعداد فقرات الاختبار:

- تعرف الكلمة بالاستماع.
- ترتيب الجمل لتكون فقرة ذات معنى.
- تحديد المرادف والمضاد في الجمل.
- التمييز بين الصواب والخطأ.
- تكوين الجمل. إكمال الجمل. فهم الجمل. فهم الفقرة.

ب. صياغة فقرات الاختبار:

وقد روعي في صياغة بنود الاختبار أن تكون من نوع الاختيار المتدرج من تعرف الكلمة بالاستماع، وترتيب الجمل، وإكمال الجمل، وفهم الجمل، وفهم الفقرة وهذا النوع من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية مرونة في القراءة من حيث الاستخدام وأكثرها ملاءمة لقياس التحصيل في القراءة وتشخيصه لمختلف الأهداف المرجو تحقيقها.

ج. تحكيم الاختبار:

تم إعداد الاختبار المعرفي في القراءة في صورته الأولية، حيث اشتمل على (١٠) أسئلة، وبعد كتابة فقرات الاختبار تم عرضها على لجنة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، والمعلمين، والمشرفين، ومن لهم خبرة في هذا المجال، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحية:

- عدد بنود الاختبار.
- مدى تمثيل فقرات الاختبار للأهداف المعرفية المراد قياسها.
- مدى صحة فقرات الاختبار لغوياً.
- مدى مناسبة فقرات الاختبار لمستوى تلميذات الصف الرابع الأساسي.
- أي ملحوظات أخرى يراها المحكمين.

د. صدق الاختبار (الصورة الأولية للاختبار):

قام الباحثان بإعداد الاختبار في صورته الأولية، حيث اشتمل على(٧٠) فقرة اختبارية ضمن (١٠) أسئلة، وبعد صياغة فقرات الاختبار تم عرضها على لجنة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، والمشرفين، والمعلمين، ومن لهم خبرة في هذا المجال، وبلغ عددهم (١٢) محكماً، وتم الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم وإجراء التعديلات اللازمة، ولقد أشار المحكمون إلى التالي :

- إعادة صياغة بعض العبارات لتكون أكثر وضوحاً.
- طول الاختبار، فأشاروا إلى حذف بعض الفقرات وتعديل بعضها، مما حذا بالباحثين إلى تعديل بعض الفقرات ليصبح الاختبار بعد التحكيم مكون من (٦٠) فقرة اختبارية ضمن (٨) أسئلة رئيسة .

٣. **بطاقة الملاحظة لمهارات القراءة "الاختبار المهاري في القراءة":**

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من المتخصصين في التربية عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي قاما الباحثين ببناء بطاقة الملاحظة وفق الخطوات الآتية:

- إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية والتي اشتملت على (١٥) فقرة.
- تعديل البطاقة بشكل أولي حسب ما رآه المحكمون.

- عرض البطاقة على عدد (10) من المحكمين التربويين بعضهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، وجامعة الأزهر والمشرفين والمعلمين.
- بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون بلغ عدد فقرات البطاقة بعد صياغتها النهائية (١٠) فقرات، حيث أعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج ثلاثي (كبيرة، متوسطة، قليلة) أعطيت الأوزان التالية (١،٢،٣) لمعرفة مستوى مهارة القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (١٠-٣٠) درجة.

٤. البرنامج التعليمي لمهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة:

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مدى فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. ولمعرفة فاعليته كان من الضروري بناء برنامج تعليمي تتوافر فيه عناصر التشويق وجذب الانتباه من خلال عرض المادة والطريقة التي تعتمد على التنوع في استخدام طرائق التدريس واستراتيجياته ؛لأن فهم مهارات الاستماع وتطبيقها والاهتمام بها والتدريب عليها يساعد في تنمية مهارات القراءة لدى التلميذات، وبالتالي تؤدي إلى تغيير سلوكهن التعليمي؛ لذلك اعتمدت الباحثة في بناء البرنامج على المصادر التالية:

- المراجع، والدوريات التربوية، والبحوث، والدارسات السابقة التي تناولت الدراسة.
- الاتجاهات الحديثة في التعليم.
- الخصائص النمائية لتلامذة المرحلة الأساسية.
- خصائص بناء البرامج التعليمية
- كتاب لغتنا الجميلة – الجزء الثاني (للصف الرابع الأساسي).

نتائج الدراسة:

عرض الباحثان نتائج الدراسة، من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة والفروض التي تتعلق بها، وتم عرض النتائج وتفسيرها على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصه:

ما مهارات الاستماع الواجب توافرها لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال عرض الإطار النظري، فقد قام الباحثان بالاطلاع على الجهود السابقة من أدب تربوي، ودراسات سابقة، كذلك استطلاع أراء السادة المحكمين من المشرفين والمعلمين، إضافة إلى خبرة الباحثين الشخصية، حيث قاما بإعداد قائمة لمهارات الاستماع في صورتها النهائية والتي تكونت من (٢٩) مؤشراً موزعاً على ست مهارات رئيسة كما يوضحها الجدول (٥:١).

جدول (٥:١)

مهارات الاستماع وعدد فقراتها اللازمة لتلميذات الصف الرابع الأساسي

م.	المهارة	عدد الفقرات
١	مهارة التمييز السمعي	٧
٢	مهارة التصنيف	٥
٣	مهارة استخلاص الفكرة الرئيسة	٥
٤	مهارة التفكير الاستنتاجي	٥
٥	مهارة الحكم على صدق المحتوى	٣
٦	مهارة تقويم المحتوى	٤
	المجموع	٢٩

أولاً: مهارة التمييز السمعي:

مهارة التمييز السمعي هي القدرة على تذكر الأصوات في نظام تتابعي معين، ويتطلب ذلك امتلاك مهارات فرعية، وقد اشتملت مهارة التمييز السمعي على (٧) مؤشرات فرعية كما هو موضح في الجدول رقم (٥:٢).

جدول (٥:٢)

مؤشرات المهارة الأولى" مهارة التمييز السمعي"

م.	المؤشر
١	**فهم مضمون النص المسموع.**
٢	**نطق الحروف المسموعة بصورة صحيحة.**
٣	**قراءة الكلمات والجمل المسموعة بصورة صحيحة.**
٤	**إكمال الفراغات في الجمل المنطوقة بكلمات ملائمة من النص المسموع.**
٥	**إضافة كلمة على مجموعة كلمات تعطى له شفوياً بحيث يكون من كل ذلك جملة مفيدة.**
٦	**التمييز بين الرموز الصوتية المتقاربة في الشكل والنطق (ق – ك).**
٧	**التمييز بين الأصوات اللغوية المتشابهة (ط – ت).**

ثانياً: مهارة التصنيف:

ترتكز على إيجاد العلاقات المعنوية بين الكلمات والحقائق والمفاهيم والأفكار، وهي مهارة تعين على إدراك علاقة الجزء بالكل، والكل بالجزء. مهارة التصنيف تساعد المتعلم على ملاحظة الوحدة والتكامل في خلق الله للكون وتضم تحتها مهارات فرعية، وقد اشتملت مهارة التصنيف على (٥) مؤشرات فرعية كما هو موضح في الجدول (٥:٣).

ثالثاً: مهارة استخلاص الفكرة الرئيسة:

ترتكز على كثير من الكلمات المفتاحية والحقائق والمفاهيم الواردة في الموضوع وهي أعقد من مهارة التصنيف، رغم أنها تعتمد عليها لاستخلاص العامل المشترك بين الأفكار المتآلفة أو المتنافرة، وتشتمل على مهارات فرعية، وقد اشتملت مهارة استخلاص الفكرة الرئيسة على (٥) مؤشرات فرعية كما هو موضح في الجدول (٥:٤).

جدول (٥:٣)

مؤشرات المهارة الثانية "مهارة التصنيف"

م.	المؤشر
١	**ذكر كلمات تبدأ بالحرف نفسه المعطى شفوياً.**
٢	**التعبير عن الصورة بجمل مفيدة.**
٣	**تكوين كلمة جديدة بتغيير المقطع الأخير من الكلمة المعطاة.**
٤	**تكوين جملة مفيدة من مجموعة كلمات معطاة له شفوياً.**
٥	**تكوين كلمة مفيدة من مجموعة حروف معطاة له شفوياً.**

جدول (٥:٤)

مؤشرات المهارة الثالثة "مهارة استخلاص الفكرة الرئيسة"

م.	المؤشر
١	إعادة سرد القصة التي تحكى.
٢	ذكر عنوان مناسب للقصة التي تحكى له.
٣	استخلاص الأفكار الرئيسة من الموضوع المتحدث به.
٤	ترتيب الأفكار الرئيسة في النص المسموع.
٥	تلخيص القصة المسموعة بأسلوبه الخاص.

رابعاً: مهارة التفكير الاستنتاجي:

تعد من مهارات الفهم العليا، القائمة على التحليل والتفسير ومعالجة الأفكار، وهذه المهارة تعلم المستمع كيف يستخلص الأفكار والنتائج المذكورة ضمناً. وتضم مهارات فرعية، وقد اشتملت مهارة التفكير الاستنتاجي على (٥) مؤشرات فرعية كما هو موضح في الجدول (٥:٥).

جدول (٥:٥)

مؤشرات المهارة الرابعة " مهارة التفكير الاستنتاجي"

م.	المؤشر
١	استخلاص معنى الكلمة من سياق الجملة المنطوقة.
٢	التنبؤ بما سيقال، نتيجة للاستماع إلى أحداث متسلسلة.
٣	استخلاص المعلومات المهمة مما يسمع.
٤	تحديد الصفات التي يبرزها النص المسموع.
٥	امتلاك القدرة على ربط القصة المسموعة بالواقع الحياتي.

خامساً : مهارة الحكم على صدق المحتوى:

هي مهارة تتجاوز مجرد استقبال الرسالة إلى نقدها بإبراز محاسنها وعيوبها والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية تتطلب أن يكون للمستمع ردّ فعل في ضوء خبرته الشخصية، ونظام القيم والمعايير الذي يؤمن به، وتمثل جزءاً رئيساً من التفكير التقويمي، حيث يتعلم المستمع من خلالها كيفية الحكم على ما هو مسموع. وتضم مهارات فرعية، وقد اشتملت مهارة الحكم على صدق المحتوى على (٣) مؤشرات فرعية كما هو موضح في الجدول (٥:٦).

جدول (٥:٦)

مؤشرات المهارة الخامسة " مهارة الحكم على صدق المحتوى"

م.	المؤشر
١	معرفة التناقضات في الموضوع المسموع.
٢	الحكم على شخصيات المسرحية التي شاهدها أو سمعها في ضوء معايير مناسبة.
٣	الإجابة عن أسئلة تتعلق بتفاصيل قصة مسموعة.

سادساً: مهارة تقويم المحتوى:

وهي أرقى مهارات التفكير والفهم على الإطلاق؛ فهي تتجاوز المهارات السابقة إلى التشخيص والعلاج، فتوضح أسباب الضعف، وتعزز أسباب القوة، وتشمل مهارات فرعية، وقد اشتملت مهارة تقويم المحتوى على (٤) مؤشرات فرعية كما هو موضح في الجدول (٥:٧).

جدول (٥:٧)

مؤشرات المهارة السادسة "مهارة تقويم المحتوى"

م.	المؤشر
١	الاستماع إلى بعض برامج الإذاعة والتلفاز وتقييمها.
٢	التمييز بين القصص الخيالية والقصص الحقيقية التي تحكى له.
٣	استبعاد الكلمة غير المناسبة من مجموعة كلمات مسموعة.
٤	تخيل نهاية أخرى للقصة المسموعة.

في ضوء العرض السابق لقائمة مهارات الاستماع، توضح الباحثة أن المهارات الرئيسة والمؤشرات الفرعية لكل مهارة تمثل في مجملها ما ينبغي أن يتضمنه البرنامج القائم على مهارات الاستماع لتنمية القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي؛ وذلك لأن هذا البرنامج يحتوي على مهارات يمكن من خلالها أن تنمي لدى التلميذات القدرة على تنمية مهارات القراءة، كما أنها معين ثري لهن من خلاله يستطعن تنمية مهارات القراءة لديهن. وبذلك يكون الباحثان قد أجابا عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ونصه:

ما مهارات القراءة الواجب تنميتها لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بإعداد قائمة بمهارات القراءة الواجب تنميتها لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي من خلال اتباع الخطوات التالية:

أ. الاطلاع على كتب ومراجع التربية في مجال مهارات القراءة.

ب. مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة، ومراجعة الأدب التربوي المتعلق بالموضوع.

ج. عرض القائمة على عينة من المعلمين والمشرفين للوقوف على مدى ملاءمتها لتلميذات الصف الرابع الأساسي.

جدول (٥:٨)

مهارات القراءة الواجب تنميتها لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي

م.	المهارة
1	تنطق الحروف المسموعة نطقاً صحيحاً.
2	تقرأ الكلمات والجمل المسموعة قراءة صحيحة.
3	تضيف كلمة على مجموعة كلمات تعطى لها شفوياً بحيث تكّون من كل ذلك جملة مفيدة.
4	تكمل الفراغات في الجمل المنطوقة بكلمات ملائمة من النص المسموع.
5	تربط بين الكلمات والصور التي تبدأ بالحرف نفسه.
6	تكون كلمة جديدة بتغير المقطع الأخير من الكلمة المسموعة.
7	تكون جملة مفيدة من مجموعة كلمات معطاة شفوياً.
8	تكون كلمة مفيدة من مجموعة حروف معطاة شفوياً.
9	توظف الكلمات المسموعة توظيفاً صحيحاً.
10	تحدد مرادف الكلمات المسموعة.
11	تحدد مضاد الكلمات المسموعة.
12	تحلل الكلمات إلى حروف.
13	تميز بين اللام الشمسية واللام القمرية.
14	تحدد فقرة تدل على معنى معين ورد في النص المسموع.
15	تضبط الكلمات المسموعة.
16	تميز بين التنوين (ضم- فتح- كسر).
17	تستبعد الكلمة غير المناسبة من مجموعة كلمات مسموعة.
18	تذكر كلمات تبدأ بالحرف نفسه المعطى شفوياً.
19	تستنتج أهم ما تعلمته من النص المسموع.
20	تلخص النص المسموع بأسلوبها الخاص.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ونصه:

ما البرنامج القائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة؟

وللإجابة عن السؤال قام الباحثان ببناء برنامج قائم على مهارات الاستماع، وقاما بشرح إجراءات بناء البرنامج في الفصل الرابع من فصول الدراسة.

الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة ونصه:

هل توجد فروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي في القراءة للصف الرابع الأساسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بصياغة الفرضية التالية: لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي للقراءة للصف الرابع الأساسي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب متوسط درجات التلميذات والانحراف المعياري لكل من المجموعة التجريبية والضابطة، وتم استخدام اختبار "T" لعينتين مستقلتين."T-test independent sample "، للتعرف إلى الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وأقرانهن من تلميذات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي للقراءة، والجدول (٥:٩) يوضح ذلك.

جدول (٥:٩)

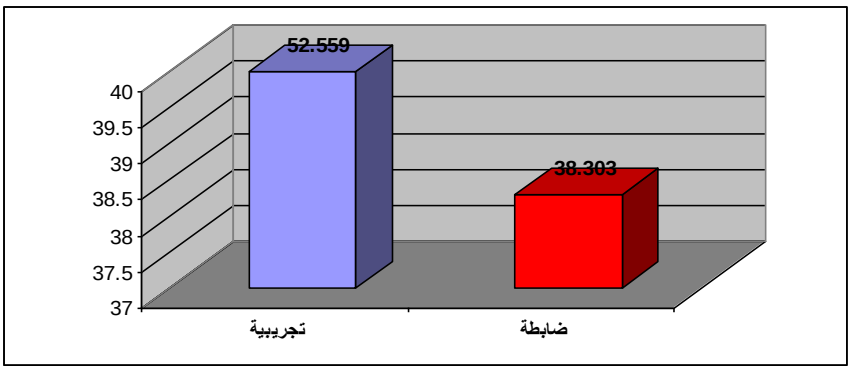
دلالة الفروق ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة والانحرافات المعيارية وقيمة "T" في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي في القراءة

الأبعاد	مجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الأول التعرف على الكلمة	تجريبية	34	4.765	0.781	3.619	0.001	دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	33	3.909	1.128			
الثاني ترتيب الجمل	تجريبية	34	4.471	1.398	3.69	0	دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	33	2.727	2.362			
الثالث تحديد المرادف والمضاد	تجريبية	34	4.912	0.379	7.183	0	دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	33	3.242	1.3			
الرابع التميز بي الصواب والخطأ	تجريبية	34	10.235	0.741	3.015	0.004	دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	33	9.091	2.082			
الخامس تكوين الجمل	تجريبية	34	3.221	0.676	3.036	0.003	دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	33	2.591	0.996			
السادس إكمال الجمل	تجريبية	34	8.559	1.402	5.539	0	دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	33	6.273	1.941			
السابع فهم الجمل	تجريبية	34	11.676	2.801	6.162	0	دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	33	6.742	3.704			
الثامن فهم الفقرة	تجريبية	34	4.721	0.79	4.092	0	دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	33	3.727	1.167			
المجموع	تجريبية	34	52.559	4.778	8.455	0	دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	33	38.303	8.553			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٥)، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٢,٠٠

**قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٥)، وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٦٦

يتضح من جدول (٥:٩) أن قيمة "**T**" المحسوبة أكبر من قيمة "**T**" الجدولية، وهذا يدل على أنه يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، وهذا يعني أن للبرنامج فاعلية في زيادة تحصيل التلميذات والشكل التالي (٥:١) يوضح ذلك.



شكل (٥:١) متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي في القراءة

متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل وبحساب حجم التأثير للاختبار لدى تلميذات المجموعة التجريبية، تم التوصل إلى كبر حجم التأثير، مما يدل على فاعلية البرنامج في زيادة التحصيل لدى التلميذات والجدول التالي (٥:١٠) يوضح ذلك.

باستخدام المعادلة التالية:(عفانة،٢٠٠٠:٤٢):

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

جدول (٥:١٠)

الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات

حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
η^2	٠,٠١	٠,٠٦	٠,١٤

يتضح من الشكل(٥:١) أن حجم التأثير كبير، وهذا يدل على أثر البرنامج الكبير، كما يوضح مدى فائدة مهارات الاستماع في تنمية مهارات القراءة، ومن خلال مشاهدة الباحثين أثناء تطبيق البرنامج كان هناك فرق كبير في الاختبار القبلي والبعدي، حيث كان الشعور بالخوف والقلق ينتاب التلميذات في الاختبار القبلي رغم حديث المعلمة لهن وتوضيحها أن هذا الاختبار لا علاقة له بدرجاتهن بهدف إشعارهن بالاطمئنان تجاه الاختبار، لكن في الاختبار البعدي كان ينتابهن شعور بالفرح والسعادة لامتلاكهن هذه المهارات وشعورهن بالتقدم في الدراسة.

جدول (٥:١١)

يبين قيمة "ت" وقيمة " 2 η" وحجم التأثير

الأبعاد	T	قيمة (η ٢)	قيمة (d)	حجم التأثير
الأول التعرف على الكلمة	3.619	0.168	0.898	كبير
الثاني ترتيب الجمل	3.69	0.173	0.915	كبير
الثالث تحديد المرادف المضاد	7.183	0.442	1.782	كبير
التمييز بين الصواب والخطأ	3.015	0.123	0.748	متوسط
الخامس تكوين الجمل	3.036	0.124	0.753	متوسط
السادس إكمال الجمل	5.539	0.321	1.374	كبير
السابع فهم الجمل	6.162	0.369	1.528	كبير
الثامن فهم الفقرة	4.092	0.205	1.015	كبير
المجموع	8.455	0.524	2.097	كبير

يعزو الباحثان تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة إلى استخدام البرنامج الذي أدى إلى تحسين مهارة القراءة عن طريق إثارة الرغبة والميل لتعلم الاستماع والتدريب عليه، لدى التلميذات (عينة الدراسة) و يمكن أن يعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى اعتناء الباحثة بإعداد مادة تربوية متنوعة تضمنت أسلوب القصة، والألعاب التربوية وموضوعات ذات القيمة الأخلاقية، المحببة للتلميذات، كما تضمنت الأسئلة التي تدعو إلى التفكير و تحض على التركيز و الانتباه، **تتفق الدراسة الحالية** مع نتائج الدراسات السابقة كما في دراسة (الهواري، ٢٠٠٢).

يعزو الباحثان نتائج هذا الفرض إلى ما يلي:

١. التفاعل بين التلميذات والمعلمة أثناء تطبيق البرنامج من خلال التعزيز المستمر.
٢. التجديد والتنويع في طرائق التدريس وخاصة في توظيف الوسائل الحديثة التي تثير الدافعية عند التلميذات لتعلم المهارات الاستماعية.
٣. توفير الإمكانات اللازمة لتطبيق البرنامج، والتي لا يمكن أن تتوفر في البيئة العادية للتدريس، المزدحمة بالتلميذات وبالحصص التعليمية.
٤. انتقال التلميذات من البيئة التقليدية إلى بيئة جديدة كلها إثارة وتشويق ساعدت على جذب انتباه التلميذات وتشويقهن إلى تعلم مهارات البرنامج.
٥. استخدم الباحثان أثناء تطبيق البرنامج أنواع التقويم المختلفة مما ساهم في تنمية المهارات القرائية.
٦. عامل التشويق والتنويع أثناء تطبيق البرنامج، والأنشطة وسهولة تقديمها كان له دور كبير في الكشف عن فاعلية البرنامج.

الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة ونصه:

هل توجد فروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المهاري في القراءة للصف الرابع الأساسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بصياغة الفرضية التالية: لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المهاري للقراءة للصف الرابع الأساسي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب متوسطات درجات التلميذات والانحراف المعياري لكل من المجموعة التجريبية والضابطة، وتم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين"T. test independent sample"، للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية وأقرانهن من تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المهاري للقراءة، والجدول (٥:١٢) يوضح ذلك.

جدول (٥:١٢)

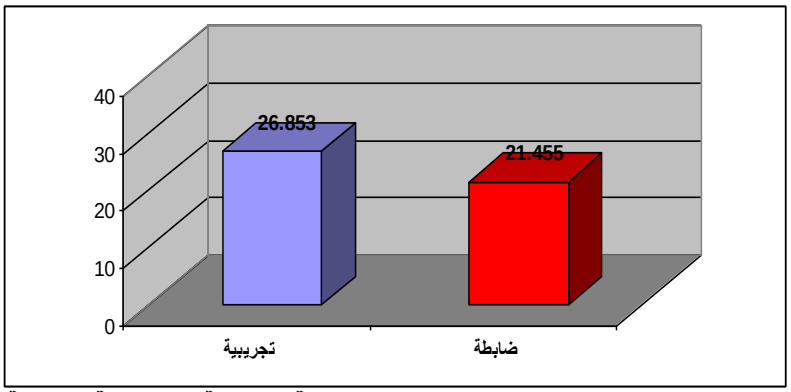
دلالة الفروق ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة والانحرافات المعيارية وقيمة "T" في التطبيق البعدي للاختبار المهاري في القراءة

المهارة	مجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T "	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مهارة القراءة	تجريبية	34	26.853	1.726	10.79	0	دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	33	21.455	2.333			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٤) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٢,٠٠

**قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٤) وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٦٦

يتضح من جدول (٥:١٢) أن قيمة ""**T**"" المحسوبة أكبر من قيمة "**T**" الجدولية، وهذا يدل على أنه يوجد فرق دالة إحصائياً عند مستوى دالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، وهذا يدل على فاعلية البرنامج في زيادة تحصيل التلميذات، والشكل التالي (٥:٢) يوضح ذلك.



شكل (٥:٢) متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المهاري في القراءة

متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل وبحساب حجم التأثير للاختبار لدى تلميذات المجموعة التجريبية، تم التوصل إلى كبر حجم التأثير، مما يدل على فاعلية البرنامج في زيادة التحصيل لدى التلميذات والجدول التالي (٥:١٣) يوضح ذلك. **تتفق نتائج الدراسة الحالية** مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة (التل وعبيدات،١٩٩٧) ودراسة (أحمد، ٢٠٠٥) ودراسة (معلم، ٢٠٠٧)

جدول(٥:١٣)

يبين قيمة "ت" وقيمة " 2 η" وحجم التأثير

المهارة	T	قيمة (η ٢)	قيمة (d)	حجم التأثير
مهارة القراءة	10.79	0.642	2.677	كبير

يعزو الباحثان نتائج هذا الفرض وتفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة إلى ما يلي:

١. تمتع هذه الفئة من التلميذات بروح التحدي، والفضول في معرفة مهارات الاستماع، وبالتالي فهمها وامتلاكها لها، لتساعدهم على تنمية مهارات القراءة.

٢. إشباع رغبة التلميذات في هذه المرحلة نحو الميل إلى اللعب والترفيه، وتمثيل الأدوار، واستخدام البطاقات والتعامل مع اللوحات التعليمية.

٣. اختفاء عنصر الرهبة وتشجيع التلميذات على المشاركة كل حسب قدراتها ومستواها.

٤. اعتماد البرنامج على نشاط التلميذات الذي يعد محور العملية التعليمية والقضاء على الملل أثناء تطبيق البرنامج.

٥. بث روح البهجة والمتعة داخل غرفة الصف، وهذا يكسب التلميذات خبرات جديدة من خلال المشاركة في الأنشطة المتنوعة.

في ضوء العرض السابق لفصل الإجراءات وفصل النتائج يعزو الباحثان النتائج لصالح المجموعة التجريبية من خلال الأمور التالية:

١. التنافس بين تلميذات المجموعة التجريبية من خلال المعلمة التي كانت تشيع روح التنافس لتحقيق الهدف من البرنامج وذلك بالتعزيز والثناء على التلميذة المتفوقة.

٢. اهتمام المعلمة بتطبيق البرنامج لإضفاء جو من الفرح والسرور وتغير النمط التقليدي المتبع في المدارس.

٣. اختفاء عنصر الرهبة من تطبيق البرنامج، وعدم الخوف من الأسئلة، وإعطاء الحرية لكل تلميذة للإجابة عن السؤال.

٤. الراحة النفسية التي شعرت بها التلميذات أثناء تطبيق البرنامج في مكتبة المدرسة كبديل عن الصف الدراسي.

٥. اهتمام الإدارة المدرسية بنتائج هذه الدراسة، ومعرفة مدى فاعلية البرنامج.

توصيات ومقترحات الدراسة

استناداً إلى نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

١. أن يدرس الاستماع باعتباره جزءاً من مقرر تدريس اللغة العربية لطلبة المراحل التعليمية المختلفة؛ بأن تخصص له حصص دراسية أسبوعياً.

٢. التركيز على ممارسة التلامذة لمهارات الاستماع أمام المعلمين، وإرشادهم إلى مواطن الأخطاء التي يقعون فيها بهدف الرقي بمستوي أدائهم.

٣. اهتمام المعلم بمراعاة الفروق الفردية بين التلامذة أثناء تدريس مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى جميع التلامذة في جميع المواد.

٤. ضرورة التعرف إلى المشكلات التي تواجه التلامذة في تعلم مهارات القراءة ومعرفة سبل علاجها.

٥. الاهتمام بتدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات لتنمية مهارات القراءة بأنواعها.

٦. إعداد دورات تدريبية لتدريب معلمي اللغة العربية وخاصة معلمي المرحلة الابتدائية على إعداد الألعاب التعليمية وطرق استخدامها أثناء التدريس.

٧. أن يتضمن دليل معلم اللغة العربية نماذج للألعاب التعليمية التي تم اقتراحها في هذه الدراسة.

٨. حث وزارة التربية والتعليم إلى تدريب المعلمين (معلمي اللغة العربية) على كيفية تدريس الاستماع، وتدريب الطلبة في مختلف المراحل على مهارة الاستماع الجيد.

المقترحات:

١. إجراء دراسات لقياس مدى فاعلية استخدام التقنيات الحديثة والاستراتيجيات التربوية الجديدة في تعين مستوى مهارات القراءة لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية.

٢. إجراء بحوث ودراسات حول أثر استخدام استراتيجية تمثيل الأدوار، واستخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة من خلال تنمية مهارات الاستماع عند طلبة المراحل التعليمية المختلفة.

٣. إجراء دراسات حول تصميم برامج تعليمية محوسبة على النحو التالي:

٤. فاعلية برنامج محوسب في مهارات الاستماع وأثره على مهارات التحدث لدى تلامذة المرحلة الأساسية الدنيا.

٥. إعداد برامج محوسبة لتنمية مهارات القراءة عبر مهارات الاستماع لدى تلامذة المرحلة الأساس الأساسية على وجه العموم والصف الرابع على وجه الخصوص.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

* القرآن الكريم تنزيل العزيز الحكيم.

١. النوري ، محمد جواد وآخرون (٢٠٠٤) : "لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي" ، ج١ ، البيرة ام الله – فلسطين .

٢. الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة (٢٠٠٥): تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي، دار: المناهج: عمان.

٣. السيد ، أحمد محمد . (٢٠٠٤) . "أثر استخدام المدخل المسرحي فى تدريس القراءة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وبعض مهارات الاستماع الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي". المجلة التربوية ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة جنوب الوادي ، العدد العشرون ، يناير ٢٠٠٤ م .

٤. التل، شادية وعبيدات ،أحمد" :(١٩٩٧) أثر القراءة الجهرية والقراءة الصامتة والاستماع في الاستيعاب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي"، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، المجلد(٢١٣) ، العدد(١).

٥. اللقاني، أحمد والجمل، علي (٢٠٠٣) : "معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس"،ط ٣، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.

٦. الهواري، خالد (١٩٩٧): " برنامج مقترح لتنمية مهارة الخط العربي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية وأثره على مهاراتهم في تدريس الخط العربي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

٧. الهواري، خالد فاروق (٢٠٠٢): "أثر تنوع استراتيجيات تقديم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٨. الأغا ، حياة زكريا (٢٠٠٢) : "مستوى التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في

٩. قطاع غزة بفلسطين وعلاقته ببعض المتغيرات" ، رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس ، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية ، القاهرة .

١٠. أبو حجاج ، أحمد(١٩٩٦) :"برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي" ، رسالة دكتوراه ، جامعة طنطا.

١١. أبو شقير، محمد وحلس، داود (٢٠١٠): " مهارات التدريس الفعال "، مكتبة آفاق، غزة.
١٢. أبو عميرة، محبات وشحادته، حسن (١٩٩٥): " المعلمون والمعلمات"، مكتبة الدار العربية، مدينة نصر.
١٣. أبو طعيمة (٢٠١٠)" أثر برنامج بالعيادات القرآنية بعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي فى محافظة خان يونس" رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
١٤. أحمد، عزة صلاح (٢٠٠٥): " أثر استخدام الطرائف اللغوية في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

١٥. حلس، داود (٢٠١١): " **فلسفة التعليم الأساسي** "، كلية التربية، جامعة الأمة، غزة، فلسطين.
١٦. جامل، عبد الرحمن (٢٠٠٠) : " التعلم الذاتي بالموديلات التعليمية "، ط١، دار المناهج، عمان.
١٧. سالم، رشاد محمد (٢٠٠٣): اللغة العربية والإعلام، القاهرة، دار المنار للنشر والتوزيع.
١٨. شحاته ،حسن (1992): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،الطبعة الثانية،الدار المصرية اللبنانية :القاهرة .
١٩. زقوت ، محمد شحادة (١٩٩٩) "المرشد في تدريس اللغة العربية ،طبعة الثانية : الجامعة الإسلامية.
٢٠. عبد الحميد، هبة محمد (٢٠٠٦): "أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية"، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
٢١. عبيدات، ذوقان وآخرون(٢٠٠٢) : " البحث العلمي مفهومه–أدواته–أساليبه ".
٢٢. عطا ، إبراهيم محمد (١٩٩٦): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية،الجزء الأول ، الطبعة الثانية ، مكتبة النهضة :القاهرة.
٢٣. عفانة، عزو " :(١٩٩٦) تخطيط المناهج وتقويمها"، ط٣، مطبعة المقداد، غزة.
٢٤. مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤): " المعجم الوجيز "، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة.
٢٥. معلَّم، فايزة جميل (٢٠٠٧): "أثر حفظ القرآن الكريم على تنمية مهارات الاستقبال لدى تلميذات الصف الأساسي الابتدائي بمكة المكرمة".
٢٦. مدكور، على احمد (١٩٩٠): مهارات الاستماع وأثرها على التعبير التحريري لتلاميذ الصف الاول من المرحلة الإعدادية، دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، مجلد (٥) ، العدد (٤) (ج٢٤)، القاهرة.
٢٧. مدكور، علي أحمد (٢٠٠٧): "طرق تدريس اللغة العربية"، ط١، دار المسيرة، عمان.
٢٨. مصطفى، رياض بدري (٢٠٠٥): " مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص العلاجي)"، ط ١، دار صفاء، عمان.
٢٩. نصر، حمدان علي (١٩٩٧): مستوي أداء طلبة الصف الأول الثانوي في مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة، مجلة التربية، العدد (١٣) الجزء الثاني ،جامعة أسيوط .
٣٠. والي، فاضل فتحي (١٩٩٨): تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار: الأندلس ، للنشر والتوزيع.
٣١. يوسف، فتحي (٢٠٠٤): " القراءة وتنمية التفكير "، المؤتمر العلمي الرابع، جامعة عين شمس.
٣٢. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (١٩٩٩): "الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية وآدابها"، الإدارة العامة للمناهج.
٣٣. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية(٢٠٠٢) : " كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي"، ط١، رام الله، فلسطين.

ثانيا: المواقع الالكترونية:

١. الشبكة العمانية للأطروحة الجامعية.
٢. الشبكة العنكبوتية.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 2, 2017, pp. 241 -248
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

Effect of Using the World City Program to Develop the Creative Thinking of the Talented in Jordan

Naim Mustafa Al-aswad

University of Taiba - Medina / Kingdom of Saudi Arabia
naeem_alaswad@yahoo.com

Abstract

The study aimed to identify the effect of using the Madinah World Program in the development of creative thinking in the skills of (originality, fluency, flexibility, details) of the gifted in Madaba Governorate in Jordan. The sample consisted of 60 gifted students. The researcher used the researcher to test Torrance for creative thinking and the world city program by three lessons per week for 45 minutes. The researcher verified the validity and stability of the tools before applying the research. SPSS The study found that there are differences of statistical significance in the level of creative thinking either on the total degree or dimensions, and it was found that the differences are in favor of the experimental group, which indicates that the program of the city has contributed to the development of creative thinking of the gifted, The interest of educational institutions and those interested in training programs such as the World City Program for its effectiveness in the development of creative thinking.

Keywords: Global City Creative Thinking, Talented Program.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 2, 2017, pp. 241 -248
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

لدى الابداعي التفكير تنميه العالمي على المدينة برنامج استخدام فاعليه أثر الاردن في الموهوبين

الاسود مصطفى نعيم

السعودية العربية المملكة/ المنورة المدينة – طيبه جامعة

naeem_alaswad@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر استخدام برنامج المدينة العالمي في تنمية التفكير الابداعي في مهارات(الأصالة, الطلاقة ,المرونة, التفاصيل) لدى الموهوبين في محافظة مأدبا في الأردن، تكونت العينة من 60 طالب من الموهوبين وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، قسمت عينة الدراسة الى مجموعتين :تجريبيه وضابطه, تتبع الدراسة المنهج شبه التجريبي , تم استخدم الباحث لاختبار تورانس للتفكير الابداعي وبرنامج المدينة العالمي بواقع ثلاث دروس اسبوعيا مدة الدرس الواحد 45 دقيقه ,وقد قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات الادوات قبل تطبيق البحث, ولمعالجة البيانات تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الابداعي سواء على الدرجة الكلية أو الأبعاد، كما تبين أن الفروق هي لصالح المجموعة التجريبية ،مما يدل على أن برنامج المدينة قد ساهم في تنمية التفكير الابداعي لدى الموهوبين,وأوصى الباحث بضرورة اهتمام المؤسسات التربوية والمهتمين بالبرامج التدريبية مثل برنامج المدينة العالمي لفاعليته في تنمية التفكير الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: برنامج المدينة العالمي التفكير الإبداعي، الموهوبين.

المقدمة:

تنمية التفكير الإبداعي يعد نواة القدرات التي تمكن العقول المفكرة من مواكبة مسيرة التقدم السريعة التي نعيشها، وهنا تبرز أهمية البرامج التدريبية التي تعتمد على الاستراتيجيات التعليمية المختلفة والفعالة في وقد ظهر الكثير من هذه البرامج من خلال الدراسات التي أجراها الكثير من الباحثين في ميادين علوم التربية وعلم النفس والموهبة والإبداع في الآونة الأخيرة، حيث تناولت هذه البرامج العديد من الاستراتيجيات التي تحفز هذا النوع من التفكير، مثل برنامج كورت, برنامج القبعات الست, برنامج تريز وبرنامج سكامبر وغيرها من البرامج التي تناولت العديد من الاستراتيجيات مثل استراتيجية العصف الذهني ، تقوم الدراسة الحالية على البحث في أثر برنامج المدينة العالمي القائم على استراتيجيات قيادة الموهبة وهي :استراتيجية التسريع الابداعي , استراتيجية التوظيف , استراتيجية التزامن , استراتيجية قوة الدماغ واستراتيجية التوليد الذاتي، وكان برنامج المدينة العالمي باستراتيجياته هو ما انفردت بها هذه الدراسة عن الدراسات السابقة.

برنامج المدينة العالمي AL-Madinah Program :

برنامج المدينة العالمي هو برنامج عالمي من جامعة العلوم الماليزية (USM) متخصص بتنمية المواهب , ابتكره العالمان Dr.Abdeen & Dr.Zuri بعام 2015 ,يطرح برنامج المدينة العالمي مفهوم جديد وهو تنمية المواهب من خلال تنمية قدرات التفكير الابداعي, حيث تعتبر قدرات التفكير الابداعي الجانب الرئيسي في تعزيز المخرجات التي تمكن الموهوبين لمهن المستقبل ولتطوير الدول والنهوض بها, برنامج المدينة العالمي برنامج مرن يمكن تكييفه لتنمية اي من مجالات الموهبة : القدرة العقلية العامة,الاستعداد الاكاديمي الخاص, القدرة على القيادة وغيرها.

يقوم برنامج المدينة العالمي على احدث النظريات التربوية ونظريات الموهبة وهي نظرية التفكير المتزامن (Abdeen,2014) ونظريه الذكاء الناجح (Sternberg,2003)نظريه الحاجه للإنجاز (McClelland ,1985) ونظريه التعلم المستند للدماغ Caine) ,(1991,يستند النموذج العلمي لبرنامج المدينة العالمي على ثلاث جوانب اساسيه وهي: استراتيجيات قيادة الموهبة, العمليات المعرفية والعمليات العاطفية(Abdeen&Zuri,2016), وعليه فان برنامج المدينة العالمي متخصص في تلبيه احتياجات الموهوبين وتطوير قدراتهم وذلك من خلال الاستراتيجيات المتخصصة بتنمية قدرات التفكير الابداعي والتي بدورها تؤدي الى تنمية المواهب.

يهدف برنامج المدينة العالمي إلى تبسيط ممارسة عملية الإبداع وجعلها عملية ممكنة، والسماح للطالب بتغيير نمط تفكيره من متلقٍ إلى متفاعل ومن مقلدٍ إلى مبدع، وجعل الفرد يتعامل مع الإبداع بشكل مستقل ومباشر، وإكساب الطلبة أدوات للإبداع تعمل بشكل جيد في المواقف الحياتية المختلفة، ويهدف البرنامج بشكل خاص في هذه الدراسة إلى تنمية التفكير الإبداعي بممارسة استراتيجيات قيادة الموهبة التي تزيد منه (Abdeen&Zuri,2016) .

تم ابتكار برنامج المدينة العالمي لرعاية الموهوبين ليشكل اداه تطويريه تساعد المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم الموهوبين في تحقيق اهدافها للارتقاء المتميز بإنتاج الموهوبين, وتنبثق فلسفة البرنامج من حاجة المؤسسات التي تعنى بالموهوبين الى مناهج اثرائيه تنمي قدرات الموهبة ومنها قدرات التفكير الابداعي للموهوب في ضوء النظريات الحديثة المعاصرة والمفسرة للموهبة والابداع، بما يؤثر ايجابا على النتاج العلمي والفني والقيادي للموهوبين مما يسهم ببناء مستقبل افضل والذي بدوره ينهض بالبشرية في عصر الانفجار المعرفي، وتقوم فلسفة البرنامج على اعتقاد ان كل موهوب لديه قدرات وامكانات يمكن تنميتها وتطويرها والارتقاء بمستوياتها اكثر فاكثر نحو التميز اذا توفرت لديه الرغبة الداخلية والثقة بقدراته وامكاناته وذلك من خلال تدريب مناسب(Abdeen&Zuri,2016) .

التفكير الإبداعي:Creative Thinking

تعددت تعريفات التفكير الإبداعي، فهناك من ينظر إليه كقدرة على توليد الأفكار والإنتاجات الجديدة عن طريق ما يسمى بالتوليف أو إعادة التركيب، أو الصياغة للأفكار، مما يؤدي إلى ظهور أفكار جديدة ومدهشة لم يسبق للفرد المرور بها. (البيشاوي، ٢٠٠٨،عابدين ٢٠٠٩).

وهناك من ينظر للإبداع كاتجاه إيجابي لدى الفرد نحو تقبل الجديد والأشياء غير المألوفة والاستمتاع به والتعايش معه والانفتاح على الخبرات الجديدة وتحمل الغموض، ويعد التفكير الإبداعي أحد أنواع التفكير المهمة الذي يعرف بأنه الاستعداد والقدرة على إنتاج شيء جديد، أو أنه عملية يتحقق النتاج من خلالها أو أنه حل جديد لمشكلة ما، أو انه تحقيق إنتاج جديد وذي قيمة من أجل المجتمع (العياصرة، ٢٠١٣).

والإبداع أسلوب من أساليب التفكير الموجه والهادف، يسعى الفرد من خلاله لاكتشاف علاقات جديدة لمشكلاته، فالشيء المبدع يكون دائما جديدا مختلفا عن المألوف ومنفردا (جروان، ٢٠٠٨)، ويؤكد خطاب (٢٠٠٤) والكناني (٢٠٠٥) على أن التفكير الإبداعي هو تفكير تباعدي يتضمن القدرة على تعدد الاستجابات عندما يكون هناك مؤثر، كما يشير الصافي (٢٠٠٥) إلى أن التفكير الإبداعي هو التفكير الذي يصل من خلاله الفرد إلى أفكار ونتائج جديدة لم يسبقه إليها أحد.

مهارات التفكير الإبداعي:

١. **الطلاقة:** وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها (الكناني، ٢٠٠٥). وتتكون الطلاقة من عدة أنواع هي: الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات، وطلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية، وطلاقة الأشكال وهي القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة، والتفصيلات، أو التعديلات في الاستجابة لمثير بصري.

٢. **المرونة:** وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف، ومن أشكال المرونة: المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة.

٣. **الأصالة:** وهي تعني الجدة والتفرد، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحك للحكم على مستوى الإبداع. وتستند أساساً على اعتماد الخبرة الشخصية السابقة للفرد أساساً للحكم على نوعية نواتجه. بمعنى أن الأصالة ليست صفة مطلقة، ولكنها محددة في إطار خبرة الفرد الذاتية.

٤. **الإفاضة(التفاصيل):** وهي تعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل لمشكلة أو لوحـة من شأنها أن تساعد على تطويرها وإغنائها وتنفيذها (الخلف، ٢٠٠٥).

٥. **الحساسية للمشكلات:** وهي تعني الوعي بوجود مشكلات، أو حاجات، أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف. ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف (الجلاد،٢٠٠٦).

مشكله الدراسة:

نظرا لأهمية التفكير وحاجة الأفراد والأمم له، ازدادت المطالبة من قبل الكثير من الباحثين والتربويين في علم النفس بضرورة إدخال التفكير بكل مجالاته وأنماطه وعلى وجه الخصوص التفكير الإبداعي إلى العملية التعليمية (Abdeen,2015) ,ويمكن لمس تلك المطالب من قبل الباحثين في مجال الموهوبين بصورة واضحة في توصيات الكثير من الدراسات والرسائل الجامعية الحديثة، وهذا ما أدى إلى النظر بجدية لمسألة إدخال تعليم وتدريب الطلبة الموهوبين على مهارات التفكير الإبداعي بطريقة مباشرة إلى المدارس عن طريق تقديم البرامج التدريبية المختلفة، والتي حاولت الدراسة الحالية البحث في أثر برنامج المدينة العالمي في تنمية هذا النوع من التفكير وهو التفكير الابداعي ، فتطبيق مثل هذه البرامج في المدارس والاستفادة منها مشكلة حقيقية بحاجة إلى البحث والدراسة، بينما لا تتوقف مشكلة الدراسة الحالية عند حد تقصي اثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير الإبداعي وحسب بل تتجاوز ذلك إلى تركيز الاهتمام على عينه مهمة يجب تطوير البرامج لخدمتها وهم الموهوبين.

اهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الى التعرف على أثر استخدام برنامج المدينة في تنمية التفكير الابداعي في مهارات (الأصالة، الطلاقة، المرونة) لدى الموهوبين في محافظة مأدبا في الاردن.

أسئلة الدراسة :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي بين المجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج المدينة العالمي وبين المجموعة الضابطة لدى الطلبة الموهوبين في مأدبا؟

اهمية الدراسة:

-الكشف عن أهمية برنامج المدينة العالمي بما يحوجه من استراتيجيات حديثه (استراتيجيات قيادة الموهبة) والذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

–استخدام الدراسة مفهوم التفكير الإبداعي الذي يعد أحد الجوانب المهمة التي تسهم في تطور شخصية الطالب خصوصاً وأن هذه المهارات قد أصبحت حاجة ملحة في ظل ظروف الحياة المعاصرة، وذلك من أجل أن يتمكن من حل المشكلات المستجدة وإبداع الإنتاج الفكري اللازم لمواكبة ظروف هذه المشكلات.

منهجيه الدراسة :

يعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريب، وقد قسمت عينة الدراسة الى مجموعتين :تجريبيه وضابطه، وقد تم تطبيق اختبار تورانس القبلي والبعدي على المجموعتين في حين تم تطبيق برنامج المدينة العالمي على المجموعة التجريبية.

أفراد الدراسة:

شملت عينة الدراسة (60) طالباً وطالبة من الموهوبين في الصف الثامن والتاسع لعام2016 ، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، (30)طالبا، و (30)طالبة، مقسمين عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين تجريبيّة وأخرى ضابطة، بحيث تحوي كل مجموعة (30) طالباً وطالبة من طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، الكائنة في محافظه مأدبا في الأردن، حيث تم تطبيق الاختبارين القبلي والبعدي على المجموعتين .

ادوات الدراسة:

١. اختبار تورانس الشكليB

٢. برنامج المدينة العالمي بواقع ثلاث دروس اسبوعيا مدة الدرس الواحد 45 دقيقه

نتائج الدراسة:

قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات الادوات قبل تطبيق البحث، ولمعالجة البيانات تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSSوتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الابداعي سواء على الدرجة الكلية أو الأبعاد، كما تبين أن الفروق هي لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (١)

نتائج الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة

مهارات التفكير الابداعي	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة الإحصائية
الطلاقة	الضابطة	٦,٧٥	٣,١٧	٠,٥٨	٠,٦٨
	التجريبية	٦,٨٤	٣,٥٨		
المرونة	الضابطة	٤,٩٧	٣,١٤	١,٦٠	٠,٢٩
	التجريبية	٥,١٢	٢,٧٤		
الأصالة	الضابطة	٣,١٠	٢,١٥	٠,٤١	٠,٧٩
	التجريبية	٣,١٨	٢,٢٥		
الاختبار الكلي	الضابطة	١٢,٨٥	٥,٧٣	١,٩٦	٠,٠٧٨
	التجريبية	١٣,١٣	٥,٥٤		

جدول (٢)

نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

مهارات التفكير الابداعي	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة الإحصائية
الطلاقة	الضابطة	٩,٧٠	٢٤,٥	١٧,٥٤	٠,٠٠
	التجريبية	١٨,٠٩	٤,٩١		
المرونة	الضابطة	٧,٤١	٣,٤٧	١٩,٩٥	٠,٠٠
	التجريبية	١٦,٧١	٥,٢١		
الأصالة	الضابطة	٤,٩٢	٢,٩٢	٩,٣٨	٠,٠٠
	التجريبية	١١,٩١	٤,١١		
الاختبار الكلي	الضابطة	١٩,٩	٦,٥١	٢٧,٥١	٠,٠٠
	التجريبية	٤٤,٧٢	٩,٩٤		

ويتضح من هذه النتيجة أن برنامج المدينة العالمي المستخدم في الدراسة الحالية كان له أثر إيجابي على أفراد المجموعة التجريبية، إذ عمل على رفع مستوى تفكيرهم الإبداعي .وهذه النتيجة يمكن أن تعد نجاحا لبرنامج المدينة العالمي ودليلا على فاعليته، والتي قد تعزى إلى الاستراتيجيات القائم عليها برنامج المدينة العالمي وهي استراتيجيات قيادة الموهبة، حيث تم تقديم استراتيجياته من خلال أنشطة تضمنت قصصا ولعباً موجهاً، وأنشطة متنوعة، ودراما اجتماعية، وأمثلة واقعية، مما أثار حماس الموهوبين في التفاعل النشط معه.

التوصيات:

بناءاً على النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي :

- إجراء دراسات جديدة على برنامج المدينة العالمي تأخذ متغيرات أخرى بعين الاعتبار كالتفكير الناقد ,الدافعية, التحصيل الدراسي, تقدير الذات وحل المشكلات.
- إجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجيات قيادة الموهبة، حيث إن برنامج المدينة العالمي تضمن خمس استراتيجيات مختلفة وهي استراتيجية التسريع الابداعي ,استراتيجية التوظيف, استراتيجية التزامن, استراتيجية التوليد الذاتي واستراتيجية قوة الدماغ ,فمن الضروري إجراء المزيد من الدراسات التي تتضمن هذه الاستراتيجيات منفرده للبحث في فاعليتها في تنمية التفكير الإبداعي.

-ضرورة اهتمام المؤسسات التربوية والمهتمين بالبرامج التدريبية مثل برنامج المدينة العالمي لفاعليته في تطوير التفكير الإبداعي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية :

١. العياصرة، وليد (٢٠١٣) مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات، عمان: دار اسامه للنشر والتوزيع.

٢. البيشاوي، أماني سعيد، (٢٠٠٨)، فاعلية برنامج تدريبي مبني على استراتيجيات الكورت في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

٣. الصافي، عبد الحكيم، (٢٠٠٥)، أثر برنامج تدريبي مبني على تخيل مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

٤. الكناني، ممدوح عبد المنعم. (٢٠٠٥). سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته، الطبعة الاولى، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٥. خطاب، ناصر جمال جميل. (٢٠٠٤). أثر برنامج الكورت (الإدراك والتنظيم) على تنمية التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى عينة أردنية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٦. الخلف، سعد، (٢٠٠٥)، فاعلية برنامج تدريبي مبني على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير سلطان في الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

٧. الجلاد، ماجد زكي. (٢٠٠٦). فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات اللغة العربية في سبكة عجمان للعلوم التكنولوجيا، دراسة منشورة، الفجيرة، الإمارات العربية المتحدة.

٨. جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٨). الموهبة والتفوق والإبداع، الطبعة الثالثة عمان، دار الفكر.

٩. سمر عبد العزيز عابدين (٢٠٠٩). فعالية برنامج تدريبي مبنى على استراتيجيات العصف الذهني والتخيل والتكرار في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر، المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين، الأردن، الجزء .560-580 ،الأول.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1. Abdeen, S. (2014). Theory Concurrent thinking. Life science journals,11(12), USA.
2. Abdeen, S. (2015). Think out the box with Concurrent thinking theory. IPCiRE2015, USA.
3. Abdeen, S & Zuri, M (2016). The development of Al-Madinah Program. International jornal of current research,8(2), USA.

4. Abdeen, S& Ghani, M (2016). Creative Thinking Programs.
5. International Journal of Research in Social Sciences 6 (4), 343-349

6. Abdeen, S & Ghani, M (2016). Creative: Review of Theories and odels.,International Journal of Research in Social Sciences 6 (4), 282-290
7. Sternberg, R. J. (2003). The Theory of Successful Intelligence. Interamerican Journal of Psychology.
8. McClelland, D. (1985). Human Motivation. Glenview, Illinois Scott, Forwsman.
9. Caine, R. N., & Caine, G. (2002). Learning The Brain/Mind Principles Wheel. Caien Learning, March 31, 2011.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 2, 2017, pp. 249 -268
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

Effectiveness of a Proposed Training Program for the Development of Educational Counselors' Professional Competencies to Deal with Autistic Children in the Tulkarm Governorate

Rabi Shafiq Lutfi Uteir

Ministry of Education and Higher Education
Educational Guidance Department-Tulkarm Directorate
rabee_ateer@yahoo.com

Salah E-Din Hassan Mustafa Hamdan

Ministry of Education and Higher Education
Educational Guidance Department-Tulkarm Directorate

Abstract:

This study aims to identify the effectiveness of a proposed training program for the development of educational counselors' professional competencies to deal with autistic children in the Tulkarm governorate. The study sample consisted of 40 educational counselors in the Tulkarm Educational Directorate. The researchers used the Counselors' Professional Competencies Scale as well as the training program, which was prepared by the researchers. The study results showed that there were statistically significant differences between the average means of the experimental group in the pre- and posttests in favour of the posttest. Also, there was a significant effect for the training program among the experimental group. However, there were no statistically significant differences between average scores of the experimental group in the pre- and posttests. Finally, the study recommended the need to provide efficient services for the autistic people and adopt intervention measures and therapy program.

Keywords: professional competencies, training program, people with special needs, autistic children.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 2, 2017, pp. 249-268
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لدى المرشدين التربويين للتعامل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من فئة التوحد في محافظة طولكرم

ربيع شفيق لطفي عطير

مديرية طولكرم– قسم الإرشاد التربوي–وزارة التربية والتعليم العالي

rabee_ateer@yahoo.com

صلاح الدين حسن مصطفى حمدان

مديرية طولكرم– قسم الإرشاد التربوي–وزارة التربية والتعليم العالي

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لدى المرشدين التربويين للتعامل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من فئة التوحد في محافظة طولكرم، وشملت عينة الدراسة (٤٠) مرشداً تربوياً في مديرية تربية طولكرم، واستخدم الباحثان مقياس الكفايات المهنية للمرشدين، والبرنامج التدريبي الذي أعده الباحثان. حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر كبير للبرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي. وقد أوصت الدراسة بتوفير خدمات لذوي الاحتياجات الخاصة من فئة التوحد، واعتماد مقاييس وبرامج علاجيه للتعامل مع هذه الفئة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، الكفايات المهنية، ذوي الحاجات الخاصة، فئة التوحد.

المقدمة:

ظهرت الحاجة إلى خدمات الإرشاد التربوي مع تزايد الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي والتطور الحضاري، وما صاحب ذلك من تغيرات سريعة أدت إلى تخلخل الكثير من القيم واختلاف أساليب الحياة وتعدد وسائط التنشئة الاجتماعية عبر مراحل نمو الفرد المختلفة، فزادت أعباء الفرد النفسية والانفعالية والعقلية، وبدت الحاجة إلى الإرشاد التربوي والنفسي باعتباره خدمة ضرورية تسهم في تخفيف حدة هذه الأعباء (أبو يوسف، ٢٠٠٨).

ومن هنا أصبح الإرشاد عملية عصرية وسمة من سمات النظم التربوية المعاصرة، التي يراد بها ومن خلالها مساعدة الطلبة على التكيف السليم مع المحيط المدرسي والبيئة الاجتماعية التي يعيشون بها (ربيع، ٢٠٠٥). ولما كان الإرشاد النفسي مهنة كبقية المهن، فلا بد للعاملين في هذا المجال وهم المرشدون التربويون أن يمتلكوا صفات وكفايات متنوعة لمساعدة المسترشد في تحقيق أهدافه، فنجاح العملية الإرشادية يعتمد على صفات المرشد وكفاياته، فكلما ازدادت فعالية برنامج إعداد المرشدين ازدادت كفاياتهم في مساعدة المسترشدين، كما ترتبط مواصفات المرشد الفعال بتوافر الكفايات الإرشادية والإعداد المهني، والتي يوظفها المرشد في مساعدة المسترشدين على فهم مشكلاتهم واتخاذ القرارات واقتراح الحلول المناسبة لهم (زريقي، ٢٠٠٨).

وقد وضعت الجمعية الأمريكية المعايير الوطنية للإرشاد وتقديم الخدمات الإرشادية في المدارس، وتمثلت هذه المعايير في تقرير حول ما يجب أن يعرفه الطالب وما عليهم أن يتمكنوا من عمله من التحاقهم بالبرنامج الإرشادي المدرسي من خلال تطوير مهارات الطلبة الأكاديمية والمهارات الشخصية والاجتماعية، حيث إن هذه المعايير الوطنية أصبحت بشكل تدريجي تستخدم من قبل البرامج الأكاديمية للمرشدين في خططهم التدريسية بهدف تأهيل المرشدين التربويين وتدريبهم (Dahir,2001).

ومن الفئات التي يهتم بها المرشد التربوي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة حيث تحرص معظم دول العالم أن لا يقتصر التعليم على فئة دون أخرى، ومنهم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يحرصون على التحصيل العلمي، ومواكبة الآخرين والنيل من الفرص التعليمية أسوة بأقرانهم من الطلبة العاديين. "إذ تنص المادة ٢٤ من الاتفاقيات الدولية الشاملة لحقوق المعاقين الصادرة من الأمم المتحدة عام ٢٠٠٨ أن تسلم الدول بحقوق المعوقين في التعليم وأعمال هذا الحق دون استثناء على أساس تكافؤ الفرص" (غانم، ٢٠١٥).

ويمثل المعاقون في أي مجتمع من المجتمعات ما نسبته (٣%) وهذا ما تشير إليه الدراسات والإحصائيات المختلفة، مع العلم أن هذه النسبة تختلف من مجتمع لآخر، والجدير بالذكر أن هذه النسب أو الأعداد من المعاقين لا يمكن تجاهل متطلبات حياتهم اليومية وذلك من خلال استثمار كافة الإمكانيات والقدرات المتاحة لهم (الصمادي، ٢٠١٠).

فالإعاقة لها تأثير كبير في سلوك المعاق من خلال المواقف الاجتماعية المختلفة، وفي هذا الصدد أشارت الأدبيات إلى أن الآثار النفسية التي يواجهها المعوق بشكل عام تتضمن الانسحاب من مواقف التفاعل الاجتماعي وانخفاض تقدير الذات لديهم مقارنة مع العاديين وعادة ما يظهرون مستويات عالية من مفهوم الذات السلبي، ودرجة القلق، والإحساس بالاعتمادية، وعدم الاستقرار مما يؤثر في أدائهم. (العاني، ٢٠١٤).

ويعتبر مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة من المصطلحات الشائعة جدا في عصرنا هذا، حيث يقصد به "الفرد الذي يحتاج طوال حياته أو خلال فترة من حياته إلى صفات خاصة كي ينمو أو يتعلم أو يتدرب أو يتوافق مع متطلبات حياته اليومية أو الأسرية أو الوظيفية أو المهنية"، ويعتبر التوحد من الفئات الخاصة التي بدأ الاهتمام والعناية بها بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة وذلك لما يعانيه الأطفال في هذه الفئة من إعاقة نمائية عامة تؤثر على مظاهر النمو المتعددة للطفل وتؤدي إلى انسحابه وانغلاقه على نفسه، كما أن التوحد يعتبر من أكثر الإعاقات النمائية صعوبة بالنسبة للطفل (غزال، ٢٠٠٧: ١٢). ويعاني بعض الأطفال التوحديين من قصور في الاستجابات الحسية بكل أشكالها السمعية واللمسية وأن الطفل التوحدي لديه استجابة غير معتادة للأحاسيس الجسدية، مثل أن يكون حساسا أكثر من المعتاد أو أقل حساسية من المعتاد للمس أو الألم أو النظر أو السمع أو الشم أو التذوق (Robert.L..Koegel: 2006).

ومصطلح اضطراب التوحد يشير إلى الأفراد الذين يوصفون بعدم قدرتهم على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين والعالم الخارجي، فهم منعزلون ومنسحبون عن الحياة الاجتماعية بل منطوون على أنفسهم، ولديهم قصور معرفي شديد، كما يمثل في العادة مجموعة من الصعوبات في التنشئة الاجتماعية والتواصل والسلوك، وهي تتشكل في مجموعة واسعة من الأعراض تتراوح بين الشديدة والمعتدلة (Owens, Metz&Haas: 2003).

إذا فالتوحد اضطراب يحتاج إلى إشراف ومتابعة مستمرة، ويحتاج إلى برامج متنوعة سواء أكانت علاجية أم إرشادية أم تدريبية، فالتوحد اضطراب يصيب بعض الأطفال ويجعلهم غير قادرين على تكوين علاقات اجتماعية طبيعية، وغير قادرين على تطوير مهارات التواصل، بحيث يصبح طفل التوحد منعزلاً عن محيطه الاجتماعي، متقوقعا في عالم مغلق، ويتصف بتكرار الحركات والنشاط الزائد والعدوانية (البطاينة وعرنوس، ٢٠١١).

وبما أن العاملين في المدارس الحكومية في السلطة الفلسطينية من معلم ومرشد يتعاملون مع هذه الفئة من الطلاب وأنهم يواجهون صعوبات كبيرة أثناء قيامهم بواجبهم المهني والتعليمي كما أشارت دراسة (العاسمي، ٢٠٠٩) أن أكثر الضغوط النفسية شعورا حينما يتعامل المعلمون والمرشدون مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

فكان لا بد من توفير أقصى درجات الراحة النفسية للمرشدين التربويين من خلال تصميم برنامج تدريبي لديهم للتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة التوحد

لاشك أن للمرشد التربوي دوراً مهماً داخل المدرسة، وخاصة مع الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن خطة المرشد التربوي تتناول هذه الفئة من الطلاب كونهم من العناصر المهمة والتي تشكل البيئة المدرسية، ويتلخص دور المرشد التربوي بما يلي (العاسمي، ٢٠٠٩):-

١. تضمين خطة الإرشاد التربوي عملية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس ضمن بنود خاصة في هذا المجال.
٢. دراسة حالات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتحديد احتياجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم وظروفهم الأسرية والنفسية والأكاديمية.
٣. التهيئة النفسية للطالب المعاق لعملية الدمج داخل المدرسة وداخل الصف وتوعيته لأهمية التفاعل مع البيئة التي يتواجد فيها.
٤. مساعدة الطفل المعاق على التقبل لإعاقته والعمل على إكسابه مهارات التقبل والتفاعل الاجتماعي.
٥. أن يوضح المرشد التربوي للطالب المعاق أنه وبالرغم من إعاقته في وظيفة معينة إلا أنه يمتلك من القدرات والإمكانات ونقاط القوة ما يمكنه من أداء وظائف أخرى.
٦. أن يقوم المرشد التربوي في التخفيف من النظرة السلبية الناتجة عن المفاهيم والأفكار الخاطئة حول المعاق لدى المعلمين والطلبة من خلال اللقاءات الفردية والجماعية والنشرات والإذاعة الصباحية ومجلات الحائط.

ومما سبق يتضح الحاجة الماسة للمرشد التربوي للتدريب أثناء الخدمة للتعامل بشكل فعال مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد تنوعت وتعددت تعريفات التدريب أثناء الخدمة حسب تنوع التوجهات، فقد عرف أحمد اللقاني وعلي الجمل التدريب أثناء الخدمه "أنه مجموعة من الدورات والتدريبات الطويلة أو القصيرة والورش الدراسية وغيرها من التنظيمات تهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمعلم، لرفع مستواه العلمي، والارتقاء بادائه التربوي والأكاديمي من الناحية النظرية والمعرفية" (اللقاني والجمل، ١٩٩٩: ٦٢). ويعرفه حسن الطعاني بأنه "الجهود المنظمة والمخططة لتطوير معارف وخبرات المعلمين نحو التدريس، وذلك لجعلهم أكثر فعالية في أداء مهماتهم" (الطعاني، ٢٠٠٧: ١٤).

وتعرفه الدراسة الحلية: أنه (برنامج تدريبي مقصود ومنظم ومخطط مسبقا يهدف إلى امداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمعلومات والقيم السلوكية المطلوبة، بما يؤدي إلى رفع مستواهم العلمي والارتقاء بأدائهم التربوي والأكاديمي)

ومن مبررات التدريب أثناء الخدمة للمرشد التربوي اعتباره عنصراً أساسيا من عناصر التطوير التربوي، ولما كان لهذا العنصر من أهمية، ظهر هناك كثير من الاعتبارات التي تدفع إلى الاهتمام ببرامج تدريب المرشدين أثناء الخدمة، ومن هذه الاعتبارات (Laffey,1999):

١. النقص في الظروف والإمكانات المتاحة لإعداد المرشدين قبل الخدمة، وتمكينهم من أداء مهمتهم.
٢. تجويد نوعية التعليم واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيه.
٣. إدراك المعلمين أن برامج إعدادهم بحاجة لإصلاح، فالمرشدون الجدد يشعرون أنهم غير قادرين على ما يواجهونه من تحديات، ويعتقدون أن محتويات برامج إعدادهم تقليدية.

ووضح مجلس التربية في الولايات المتحدة الأمريكية أن الهدف الأساسي للتدريب، يتركز في إحداث التغيرات التي توصي بها الهيئات والسلطات التعليمية، فعلى سبيل المثال قام مجلس التربية بناء على توصية وزارة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بتقديم برنامج جديد. وحددت اللجنة الحكومية في بريطانيا أهداف تدريب أعضاء الهيئة التدريسية أثناء الخدمة بما يلي:

١. تمكين المعلمين من تطوير كفاياتهم المهنية الخاصة بالمقارنة مع أقرانهم .
٢. تطوير المعرفة المرتبطة بالتخصص.
٣. تطوير الثقة بالنفس وتقييم أعمالهم ومواقفهم في مواقع أخرى (Dunick, ١٩٨٧)

وهناك العديد من الأساليب التي تستخدم لتنفيذ التدريب، وهناك من يسميها طريقة حيث ذكر الخطيب بان الأسلوب التدريبي "هو الطريقة التي فيها تنفيذ العملية التدريبية باستخدام الوسائل والإمكانات المتاحة" (الخطيب، ٢٠٠٨: ٨٩).

ووضح نصر الدين أن من أشكال التدريب أثناء الخدمة ما يلي: المحاضرة، دراسة الحالة، العصف الذهني، لعب الأدوار، الزيارات الميدانية، حل المشكلات، المناقشة، ورش العمل، الحقيبة التدريبية، التعليم المصغر، التمارين الرياضية (نصر الدين، ٢٠٠٦: ٢٨٥).

ومما سبق يتضح دور التدريب في التطوير المهني للمتدربين، ومن الأفراد اللذين يحتاجون إلى تدريب هم ممن يعملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة وخصوصاً فئة التوحد ويحتاج هذا المرض الكثير من الفنيات والمعلومات للتعامل معه وتوفير بيئة صحية للمريضين به.

ويعتبر التوحد من الفئات الخاصة التي بدا الاهتمام والعناية بها بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة، وذلك لما يعانيه الأطفال في هذه الفئة من إعاقة نمائيه عامة تؤثر على مظاهر النمو المتعددة للطفل وتؤدي إلى انسحابه وانغلاقه على نفسه، كما أن التوحد يعتبر من أكثر الإعاقات النمائيه صعوبة بالنسبة للطفل، ويعود الفضل الأكبر في التعرف على التوحد والاهتمام به للطبيب النفسي (Leo Kanner) الذي قام بإجراء دراسة على (١١) طفلا، ومن خلال ملاحظته قدم وصفا لسلوكهم في دراسته التي نشرت عام ١٩٤٣، وأطلق عليها التوحد الطفولي، حيث يتصف الاطفال بالعزلة الاجتماعية، وعجز في التواصل وسلوك نمطي واهتمامات مقيدة (يوسف، ٢٠٠٤) ويضيف عمارة أن التوحد "حالة من حالات الاضطرابات الارتقائية الشاملة يغلب فيها على الطفل الانسحاب، والانطواء وعدم الاهتمام بوجود الآخرين أو الإحساس بهم أو بمشاعرهم ، ويتجنب الطفل أي تواصل معهم خاصة التواصل البصري، وتتميز لغته بالاضطراب الشديد فيغلب عيه التردد أو التكرار لما يقوله الآخرون أو الاجترار ولديه سلوك نمطي، وانشغال بأجزاء الأشياء وليس بالأشياء نفسها ويتميز عن غيره من حالات الإعاقات الأخرى بمجموعة من الخصائص المميزة والمتغيرات المعرفية" (عمارة، ٢٠٠٥: ١٨). وذكرت موسى أن هناك خصائص عامة تتوفر لدى الأطفال المصابين بأعراض التوحد تتمثل فيما يلي: العجز الجسمي الظاهري، والبرود العاطفي الشديد، والإثارة الذاتية (القيام بأعمال نمطية مثل الدوران حول النفس أو الأشياء)، سلوك إيذاء الذات ونوبات الغضب، الكلام النمطي، قصور السلوك (موسى، ٢٠١٣).

وقد أعلن المركز الطبي بمدينة ديتويت الأمريكية Detroit Medical Center أن اضطراب التوحد أكثر شيوعا من متلازمة داون Down, Syndrom وهو يستمر مدى الحياة ويصيب على الأقل (٤-٥) أطفال كل من ١٠٠٠٠ ألاف طفل، وتبلغ نسبة إصابة

الإناث (٢٥%) من ما يصاب به من الجنسين وهذا ما أكد عليه (ايلسون، ١٩٩٨) بناء على دراسة مسحية واسعة المدى في الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا قررت أنه يحدث بمعدل (٤-٥) أطفال لكل ١٠٠٠٠ طفل (زيدان، ٢٠٠٤).

واختلف العلماء والباحثين في تحديد أسباب حدوث التوحد، وذلك بسبب التداخل مع حالات قصور الدماغ وحالات مضطربي التواصل، وصعوبة التفاعل الاجتماعي معه مما يجعل الغموض يحيط به إلى الحد الذي يجعل هناك أسباب متعددة لحدوث اضطراب التوحد، وقد تتداخل العديد من الأسباب في حدوث هذا الاضطراب. وقد حدد خطاب بعض الأسباب التي تؤدي إلى اضطراب التوحد على النحو التالي: أسباب اجتماعية وأسرية وأسباب نفسية وعصبية، وأسباب ادراكية، وأسباب عصبية وبيولوجية، وأسباب مناعية، وأسباب قبل الولادة، وأسباب عصبية تشريحية، والأسباب الجينية (خطاب، ٢٠٠٩).

وذكر المعيدي أن المضطربين بالتوحد لهم خصائص عديدة، وهذه الخصائص كالتالي (المعيدي، ٢٠١٠):

١. الخصائص السلوكية: بسيط، محدود، ضيق النطاق، يشيع فيه النوبات الانفعالية الحادة، إلى جانب الوحدة الشديدة، وعدم الاستجابة لمحيطه الاجتماعي والاحتفاظ بروتين معين.
٢. الخصائص الحركية: نمو حركي متأخر عن الطفل العادي، ويعد فرط الحركة من المشاكل الحركية الشائعة عن التوحديين.
٣. الخصائص البدنية: المظهر العام مقبول وان لم يكن جذابا، وقامتهم أقصر قليلا من أقرانهم العاديين، ولا يثبتون على استخدام يد معينة، مما يدل على اضطراب وظيفي بين نصفي الدماغ، مع اختلاف في بصمات الأصابع، وخصائص الجلد.
٤. الخصائص العقلية والمعرفية: انتقائي الانتباه، يستجيب لخبراته الحسية بطريقة شاذة غريبة، مع وجود قصور معرفي يصعب تفسيره .
٥. الخصائص الاجتماعية: ينسحب من المواقف الاجتماعية ولا يتفاعل مع الاخرين، ويفشل في إظهار علاقات عادية حتى مع والديه.
٦. الخصائص الانفعالية: نقص المخاوف من الأخطار الحقيقية، عدم توافر القدرة على فهم مشاعر الآخرين، متقلب المزاج، وغير مستقر انفعالياً.

ويتضح مما سبق عدم توفر ورؤيا واضحه للسبب الرئيسي للتوحد، وأن صفات التوحديين هي عبارة عن اضطرابات سلوكية وشخصيه تحتاج لعلم وخبره للتعامل معها.

وهناك قلة من الدراسات التي تتناول موضوع التوحد ومن هذه الدراسات **دراسة الغصاونة والشرمان_(٢٠١٣):** هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على طريقة ماكتون لتنمية التواصل غير اللفظي لدى الأطفال التوحديين في مدينة الطائف، ولتحقيق الأهداف تم استخدام المنهج التجريبي، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (١٦) طفلاً من الأطفال التوحديين بمعهد التربية الفكرية في مدينة الطائف، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى ضابطة وتتكون من (٨) أطفال والثانية تجريبية وتتكون من(٨) أطفال، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في متوسطات رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للتواصل غير اللفظي، بينما ظهرت فروق لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ولم تظهر فروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي في التواصل اللفظي عند أطفال المجموعة التجريبية. وهدفت كذلك **دراسة محمد (٢٠١٠)** إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي قائم على استخدام التكنولوجيا المساندة في تحسين مهارات التواصل لدى أطفال التوحد لدى دولة الإمارات، ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج التجريبي، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (١٢) طفلا تراوحت أعمارهم بين (٨-١٢) عاما يعانون من اضطراب التوحد، تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات بطريقة عشوائية تضم المجموعة التجريبية الأولى (٤) أطفال توحديين، والمجموعة التجريبية الثانية (٤) أطفال توحديين، والثالثة عبارة عن مجموعة تجريبية ثالثة وتضم (٤) أطفال توحديين، فيما تم إخضاع المجموعة التجريبية الأولى

لبرنامج تدريبي يقوم على برنامج (COMPUTERS) أما المجموعة التجريبية الثانية فخضعت إلى برنامج تدريبي يقوم على برنامج (Language Master) فيما خضعت المجموعة التجريبية الثالثة لطرق تقليدية في وحدة النطق، حيث تم اختيار العينة من مركز دبي للتوحد، فأسفرت النتائج عن وجود فروق بين متوسطات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وذلك يعزى لاستخدام البرامج والجلسات التدريبية. وأشارت **دراسة الفقي (٢٠٠٨)** إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة عند مستوى (٠,١) بين مهارات الوالدية الفاعلة والسلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين فكريا سواء في المواقف المتعلقة بخصائص الوالدين أو المواقف المتعلقة بالخصائص التفاعلية بين الوالدين والطفل، بينما كان مستوى الدلالة عند مستوى (٠,٠٥) في المواقف المتعلقة باستثمار البيئة المحيطة في صالح الطفل مما يشير إلي الأهمية القصوى في الاهتمام بالوالدين وتمكين الأسرة من القيام بالدور المنوط بها بفاعلية ولن يحدث ذلك إلا بعمل برامج علاجية وإرشادية توجه للأسرة جميعا.

وقام شيانغ (Chiang Ch, ٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى بحث التواصل غير اللفظي عند أطفال التوحد، تكون مجتمع الدراسة من (٢٣) طفلاً لديهم توحد، و (٢٣) لديهم تأخر نمائي، و(٢٢) من الأطفال بلغوا من العمر ١٨ شهراً من تايون، استخدم الباحث مقاييس التواصل الاجتماعي المبكر لاختبار الأنواع الثلاثة من مهارات التواصل غير اللفظي، وقد كانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الأطفال ذوي التوحد الذين بلغوا من العمر ٢-٣ سنوات أظهروا خللاً في القدرة على الانتباه المشترك، وخاصة في المهارات عالية المستوى.

أجرى كل من جو وبروم وسيمسون وروانسال (Joe, Broom,Simpson & Rowan-Szal,2007) دراسة هدفت إلى اختبار مدى إدراك المرشدين للبرامج التدريبية ومهاراتهم وعلاقة كل ذلك بموقفهم تجاه تعزيز التدريب واستخدامه، وتضمنت عينة الدراسة (١٠٤٧) مشترك من برنامج تدريبي من أكثر من (١٠) ولايات وقد أجريت الدراسة في جامعة تكساس، وأظهرت النتائج أن البيئة المحيطة بالعمل تلعب دورا أساسيا في الأداء، إذ يعمل الإجهاد وعدم مناسبة البيئة على التقليل من كفاءة المرشد التربوي، وأظهرت الدراسة أن ٥٧% من المشاركين لهم ردود فعل ايجابية اتجاه بيئة العمل المحيطة، وهذا يدل على مدى التواصل مع المجتمع ومدى الرضى الوظيفي لديهم. وهدفت **دراسة غزال (٢٠٠٧)** إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي لتطوير المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال التوحد في مدينة عمان، وقد تألفت عينة الدراسة من مجموعتين (تجريبية وضابطة) وتألفت كل منها من (١٠) أطفال ذكور يعانون من التوحد تراوحت أعمارهم بين (٥- ٩) سنوات، وللإجابة على أسئلة الدراسة قام الباحث بتطوير قائمة تقرير التفاعلات الاجتماعية لأطفال التوحد، واستخدم لمعالجة أسئلة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إلى جانب استخدام تحليل التباين وتلخصت نتائج الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي وقياس المتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية. وهدفت كذلك **دراسة معلوف (٢٠٠٦)** إلى إعداد برنامج علاجي عن طريق الموسيقى للأطفال التوحديين وذلك بهدف تحسين السلوك التواصلي لأطفال التوحد، تكونت عينة الدراسة من (٦) أطفال توحديين تراوحت أعمارهم ما بين (٤-١٣) سنة، وأظهرت النتائج من خلال التحليل الإحصائي وجود أثر ايجابي للبرنامج العلاجي عن طريق الموسيقى في تحسين التواصل للأطفال التوحديين. وفي **دراسة كريستي** (Khristy, 2002) هدفت إلى معرفة أثر نظام تبادل الصور (بيكس) على ظهور التعبير الكلامي في اللعب وفي الإعدادات الأكاديمية، وأثره في سلوكيات التدابير المساعدة الاجتماعية التواصلية، استخدم الباحث عينة مكونة من ثلاثة أطفال مصابين بالتوحد من ولاية تكساس في أمريكا. واستخدمت الدراسة عن نظام تبادل الصور (بيكس) والملاحظة المباشرة لسلوكيات الأطفال الثلاثة. أسفرت نتائج الدراسة أن الأطفال الثلاثة وصلوا إلى معيار التعلم من نظام تبادل الصور (بيكس)، إلى زيادة ملحوظة في الكلام والتعبير اللفظي وأن سلوكيات المساعدة الاجتماعية التواصلية ارتبطت مع زيادة في التواصل الاجتماعي،

ونقصان في المشكلات السلوكية. وهدفت دراسة **الصمادي (٢٠٠٠)** إلى معرفة دور الإرشاد النفسي التربوي في التغلب على مشكلات صعوبات التعلم لدى تلاميذ مدارس التعليم العام أشار إلى أن التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات تعلم لديهم مشكلات تربوية نفسية ، تعود إلى عدم الاستجابة إلى حاجاتهم الخاصة في مجال الإرشاد النفسي التربوي من قبل المدرسة لعدم توفر المرشدين المتخصصين في هذا المجال، وأكد الباحث على أهمية دور الإرشاد التربوي النفسي في مساعدة التلاميذ في الجوانب التربوية التحصيلية والاجتماعية والنفسية، وأهمية وجود برنامج تربوي نفسي في المدرسة. وأجرى **سكينوف وسيجل** (Skeinkopf, S, and Siegel, 1998) دراسة هدفت إلى تقديم برنامج يركز على التحليل السلوكي التطبيقي وذلك من خلال دراسة مجموعتين، الأولى كانت من (٩) أطفال توحديين دربوا من خلال برنامج تدريبي مدته ٢٧ ساعة في الأسبوع خلال سنة وثمانية شهور والمجموعة الضابطة تحتوي على نفس العدد، ولكن البرامج التي قدمت لهم من خلال الجهة المختصة بواقع (١١) ساعة أسبوعيا ولمدة (٨ شهور) وقد بينت النتائج أن المجموعة التجريبية حصلت على درجة ذكاء أعلى مما كانت عليه قبل البرامج، ولكن لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التخفيف من الأعراض التوحدية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تختلف هذه الدراسة كونها الدراسة الأولى والتي تهتم بالأفراد العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة فئة التوحد عن الدراسات السابقة والتي اهتمت ببرامج لتعديل السلوك والبرامج التعليمية للطفل المصاب بالتوحد، وأهم ما تتميز به هذه الدراسة أنها الدراسة الأولى التي تهتم بالعاملين مع فئة التوحد وتطوير قدراتهم العلمية والعمل على وضع طرق تشخيصية وعلاجية من خلال فهم الخصائص والسلوكيات الخاص بالأطفال المصابين بالتوحد.

مشكلة البحث:

نبع الإحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال :

١. لا تتوفر برامج تدريبية تم توجيهها للمرشدين التربويين للتعامل مع حالة التوحد داخل المدارس الحكومية التابعة للسلطة الفلسطينية وذلك حسب علم الباحثين.
٢. ارتفاع نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة التوحد في المجتمع الفلسطيني.
٣. من خلال عمل الباحثان في الإرشاد التربوي لأكثر من خمسة عشرة عاما، ومن خلال اجتماعاتهم المستمرة مع زملائهم المرشدين، ونقاشاتهم معهم، لاحظ وجود أعدادا من فئة التوحد داخل المدارس، مما دفع الباحث إلى البحث عن برنامج تدريبي موجه لزملائه ليتمكنوا من التعامل مع هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة. فتمثلت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي :

ما أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لدى المرشدين التربويين للتعامل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من فئة التوحد في محافظة طولكرم؟

وينبثق عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج الإرشادي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأمور التالية:

١. التعرف على مستوى الكفايات المهنية للمرشدين التربويين في التعامل مع الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة التوحد
٢. إعداد برنامج تدريبي لتطوير الكفايات المهنية لدى المرشدين التربويين للتعامل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من فئة التوحد في محافظة طولكرم
٣. قياس مدى فعالية برنامج تدريبي لتطوير الكفايات المهنية لدى المرشدين التربويين للتعامل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من فئة التوحد في محافظة طولكرم

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث بما يلي :

١. أنها تساعد المرشدين التربويين في الوقوف عند المشكلات التي يواجهونها جراء تعاملهم مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة التوحد
٢. تفتح الأبواب للعاملين في الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في اعتماد البرنامج كنهج تدريبي إلزامي لكل المرشدين في فلسطين
٣. مساعدة الباحثين في وضع تصور للمعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم وتنفيذ البرامج الإرشادية
٤. انها تمكن المرشدين التربويين بامتلاك الأسلوب الأمثل في التعامل مع فئة التوحد من ذوي الاحتياجات الخاصة.

مصطلحات البحث:

التوحد: "حالة تصيب بعض الأطفال عند الولادة، أو خلال مرحلة الطفولة المبكرة تجعلهم غير قادرين على تكوين علاقات اجتماعية طبيعية ، وغير قادرين على مهارة التواصل ويصبح الطفل منعزلا عن محيطه الاجتماعي" (سلامة، ٢٠٠٥ :٣٠).

ويعرف الباحثان التوحد إجرائياً: بأنه حالة تصيب الفرد بشكل مبكر ناتجة عن اضطرابات النمو وضعف في الأنماط الاجتماعية والتواصل مع الآخرين مما يضعف النمو الإدراكي الحسي ويحتاج إلى رعاية خاصة.

المرشدون التربويون: هم مرشدو المدارس الحكومية في محافظة طولكرم للعام ٢٠١٧/٢٠١٦

فعالية: يعرف هارتي Harty الفعالية "أنها القدرة على تحقيق البرنامج لأهدافه بدرجة مرضية عندما يستخدمه أولئك الذين أعد من أجلهم تحت الشروط التي من المحتمل أن يستخدم في ظلها البرنامج في المستقبل" (عيسى، ١٩٩٧ :١٨).

ويعرف الباحثان الفعالية إجرائياً: قدرة البرنامج التدريبي المستخدم في تحقيق أهدافه والوصول إلى أقصى قدرة لتحقيق نتائج مرضية.

البرنامج التدريبي: هو البرنامج المخطط له ، والمنظم ، والذي يمكن المرشد المشاركة فيه، والمعد في ضوء الاحتياجات التدريبية (الدريني وكامل ٢٠٠٦ :٥).

ويعرف الباحثان البرنامج التدريبي إجرائياً: بأنه مجموعة من الخبرات التربوية التي يتم تنظيمها في صورة حلقات دراسية ومحاضرات وورش عمل للمرشدين التربويين بهدف تطوير كفاياتهم المهنية للتعامل مع فئة التوحد من ذوي الاحتياجات الخاصة

الكفاءة المهنية: الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته في مجال عمله (أبو أسعد والهواري، ٢٠٠٨: ١١٥)

ويعرف الباحثان الكفاءة المهنية إجرائياً: بأنها قدرة الفرد على الاستخدام الأمثل للقدرات والمهارات لتحقيق أهداف محددة في العمل.

حدود الدراسة:

الحد المكاني: تم إجراء الدراسة على عينة ممثلة من المرشدين التربويين الحكوميين في محافظة طولكرم وطبقت الدراسة في مركز التدريب التابع لمديرية تربية طولكرم.

الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٦

الحد النوعي: اقتصرت الدراسة على عينة من المرشدين التربويين.

إجراءات الدراسة: تم عرض مفصل للإجراءات التي اتبعها الباحثان في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، فيما يلي وصف هده الاجراءات.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج التجريبي بحدوده المعروفة، وما يشمله من تطبيق البرنامج المعد لهذه الدراسة، والقيام بإجراءات الضبط التجريبي المتعلق بالتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة ثم إجراء التجربة ثم القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج، ثم يليها القياس التتبعي بعد إجراء القياس البعدي بفترة قصيرة من الزمن (شهر تقريباً)، ثم عرض وتحليل البيانات للتوصل إلى النتائج.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين والمرشدات في مديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم والبالغ عددهم (٨٠) مرشداً ومرشدة للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٦.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الحالية من (٤٠) مرشداً ومرشدة، حيث قسمت العينة إلى مجموعة تجريبية تشمل (٢٠) مرشد ومرشدة، ومجموعة ضابطة وعددها (٢٠) مرشداً ومرشدة.

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

أولاً: دراسة استطلاعية (الباحثان).

تستند الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحثان إلى استمارة تحديد احتياجات المرشدين ، ويحقّق هذا النوع من الكشف عن احتياجات المرشدين على عدة أهداف أهمها :

- تحديد نوع التدريب المطلوب.
- الجدول الزمني للأنشطة التدريبية .
- الموارد المطلوبة للتدريب (موارد بشرية ، موارد مالية) .
- إختيار وتصميم مواد وأساليب التدريب. (وزارة التربية والتعليم باليمن ، ٢٠٠٣)

ثانياً: مقياس فاعلية الكفايات المهنية للمرشدين (الباحثان): حيث تم بناء المقياس من خلال دراسة استطلاعية للمرشدين التربويين ومن خلال الاطلاع على النظريات التي تتحدث على موضوع المقياس ويتكون من خمسة أبعاد وهي مفاهيم أساسية في مجال اضطراب طيف التوحد، خصائص واحتياجات اضطراب طيف التوحد، تشخيص وتقويم الأفراد ذوي طيف التوحد، أسس التخطيط لتدريس الطفل التوحدي، أسس إعداد البيئة الصفية للطفل التوحدي، ويوضح الجدول (١) مجالات المقياس.

الجدول (١) المجالات الخاصة بالمقياس

الرقم	المجال	عدد العبارات
١	مفاهيم أساسية في مجال اضطراب طيف التوحد	٦
٢	خصائص واحتياجات اضطراب طيف التوحد	٥
٣	تشخيص وتقويم الأفراد ذوي طيف التوحد	٦
٤	أسس التخطيط لتدريس الطفل التوحدي	٥
٥	أسس إعداد البيئة الصفية للطفل التوحدي	٨

صدق المقياس: تحقق الباحثان من صدق المقياس بأنواع الصدق التالية:

١. **الصدق الظاهري:** تم عرض فقرات مقياس الكفايات المهنية للمرشدين التربويين على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم التربية وعلم النفس في جامعتي النجاح والقدس المفتوحة، للحكم على مجالات المقياس، وأوضحوا أن المقياس شامل للمجالات لدى المرشدين التربويين موضوع الدراسة، ويقيس ما وضع لقياسه.

٢. **صدق الاتساق الداخلي:** جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مرشد ومرشدة من خارج عينة الدراسة، والجدول (٢) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات مقياس الكفايات المهنية للمرشدين التربويين.

جدول (٢) معاملات الارتباط البينية بين درجة كل مجال من مجالات مقياس الكفايات المهنية للمرشدين التربويين والدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	المجال	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
١	مفاهيم أساسية في مجال اضطراب طيف التوحد	٠,٧٧	**
٢	خصائص واحتياجات اضطراب طيف التوحد	٠,٨١	**
٣	تشخيص وتقويم الأفراد ذوي طيف التوحد	٠,٧٠	**
٤	أسس التخطيط لتدريس الطفل التوحدي	٠,٦١	**
٥	أسس إعداد البيئة الصفية للطفل التوحدي	٠,٤٩	**
٦	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٦٠	**

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم كل من مجالات مقياس الكفايات المهنية للمرشديين التربويين والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهذا يدل على تميز المقياس ومجالاته الخمسة بالاتساق الداخلي.

ثبات المقياس: لمعرفة ثبات المقياس تم استخدام معاملات كرونباخ ألفا والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣) معاملات الثبات لمجالات مقياس الكفايات المهنية للمرشدين بطريقة كرونباخ ألفا

الرقم	المجال	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
١	مفاهيم أساسية في مجال اضطراب طيف التوحد	٠,٩١	**
٢	خصائص واحتياجات اضطراب طيف التوحد	٠,٨٢	**
٣	تشخيص وتقويم الأفراد ذوي طيف التوحد	٠,٩٢	**
٤	أسس التخطيط لتدريس الطفل التوحدي	٠,٨٨	**
٥	أسس إعداد البيئة الصفية للطفل التوحدي	٠,٧٧	**
٦	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٤	**

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط لمجالات مقياس الكفايات المهنية لدى المرشدين موضع الدراسة، والدرجة الكلية للمقياس، دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهذا يؤكد على تميز مجالات المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١. معاملات الارتباط.
٢. اختبار ويلكسون اللابارمتري Wilcoxon.
٣. معامل ارتباط الفا كرونباخ.
٤. معامل ارتباط بيرسون Person.
٥. معامل ايتا، و D لإيجاد حجم الأثر.

ثالثاً: برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لدى المرشدين التربويين للتعامل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من فئة التوحد (الباحثان).

التخطيط للبرنامج:

قام الباحثان بمراجعة الأدب النظري المتعلق بالبرامج الخاصة والنظريات التي تتطرقة إلى ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة التوحد والتي تعتبر قليله في هذا المجال ولكون هذه الدراسة هي الدراسة الأولى حسب علم الباحثين ولأغراض الدراسة الحالية قام الباحثان ببناء برنامج للكفايات المهنية للمرشدين للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة التوحد. حيث تكون البرنامج من عشر جلسات مقسمة على خمسة أيام بواقع جلسة يوم واحد في الأسبوع حيث أستغرق تنفيذ البرنامج خمسة أسابيع

الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج إلى قياس مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لدى المرشدين التربويين للتعامل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من فئة التوحد.

الأهداف الإجرائية:

١. تزويد المرشدين بالمفاهيم المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة .
٢. تزويد المرشدين بالمفاهيم المتعلقة بالتوحد .
٣. تعريف المرشدين بمفهوم الصلابة النفسية في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة التوحد
٤. التعريف بفئة الطلاب من التوحد ، وموقع الفئة ضمن فئات ذوي الاحتياجات الخاصة والتفرقة بينها وبين الفئات الاخرى في الفصل الدراسي العادي .
٥. تزويد المرشدين بمعلومات عن فئات الإعاقة البسيطة من ذوي الاحتياجات الخاصة وخصائصهم.
٦. التعرف على استراتيجيات مهمة لعلاج أنواع مختلفة من طيف التوحد.
٧. أن يتعرف المرشد على أساسيات والخصائص المميزة لأطفال التوحد
٨. أن يتعرف المرشدون على طرق تقييم وتشخيص التوحديين
٩. أن يتعرف المرشد على أهمية استخدام الوسائل التعليمية لفصول الدمج.
١٠. أن يتعرف المرشدعلى كيفية اختيار وتنفيذ الانشطة التربوية في فصول الدمج.
١١. أن يكون المرشد قادراً على التقويم الصحيح لفئة التوحد
١٢. تنمية القدرة على إدارة الفصل وتنظيمه والتعامل مع السلوكيات غير الملائمة من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

الحدود الإجرائية للبرنامج:

الحدود الزمانية: استغرق تطبيق البرنامج خمسة أسابيع خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، بواقع جلستين أسبوعياً، وقت الجلسة يختلف حسب نوعها، كما هو مبين في الجدول.

الحدود المكانية: تم تنفيذ البرنامج في مركز التدريب التابع لمديرية التربية في محافظة طولكرم.

الحدود البشرية: تم تقسيم عينة الدراسة والتي تحتوي على (٤٠) مرشداً ومرشدة إلى مجموعتين المجموعة الأولى الضابطة، وعددها (٢٠) مرشداً ومرشدة والتي لم تتعرض لأنشطة البرنامج، والمجموعة التجريبية التي تعرضت إلى أنشطة البرنامج، وعددهم (٢٠) مرشداً ومرشدة، ويتكون فريق العمل من الباحثين.

تنفيذ البرنامج: يحتوي البرنامج على (١٠) جلسات، خلال (٥) أسابيع، موزعة كما هو مبين في الجدول التالي والجدول(٤) يوضح بشكل مختصر البرنامج الخاص بتطوير الكفايات المهنية للمرشدين من حيث عدد الجلسات ومحتوياتها والمدة الزمنية للجلسة.

جدول (٤) برنامج تدريبي حول كيفية التعامل مع مرضى التوحد

رقم الجلسة يوم التدريب	موضوع الجلسة	المدة الزمنية
١- اليوم الأول	١- مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة. ٢- تعريف خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة.	٩٠ دقيقة
٢- اليوم الأول	١- مفهوم اضطراب التوحد ٢- أنواع اضطراب التوحد	١٣٠ دقيقة
٣- اليوم الثاني	١- تعريفات دقيقة لمفهوم التوحد ٢- التعقيب على التعريفات	٩٠ دقيقة
٤- اليوم الثاني	النظريات التي فسرت التوحد	٩٠ دقيقة
٥- اليوم الثالث	خصائص الأطفال التوحديين	٩٠ دقيقة
٦- اليوم الثالث	التعرف عن قرب للأطفال أصحاب السلوك التوحدي	٩٠ دقيقة
٧- اليوم الرابع	علاقة التوحد في الإعاقة العقلية وفصام الطفولة واضطراب السمع والبصر	٩٠ دقيقة
٨- اليوم الرابع	تشخيص اضطراب التوحد	١٢٠ دقيقة
٩-اليوم الخامس	١- التعرف على اختبار تشخيص التوحد ٢- التعرف على مقياس تشخيص اضطراب التوحد لدى أطفال دون سن السادسة	
١٠اليوم الخامس	١- التعرف على اختبارات طرق علاج التوحد ٢- التعرف على مقياس البرامج التربوية المقدمة للأطفال التوحديين.	١٢٠ دقيقة

تصميم الدراسة:

المجموعة التجريبية:

قياس قبلي- البرنامج العلاجي- قياس بعدي.

O1×O2

المجموعة الضابطة

قياس قبلي– لا معالجة– قياس بعدي

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي

المتغير التابع: الكفايات المهنية

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: نتائج السؤال الأول ومناقشته:

ينص السؤال الأول "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج؟".

وللتحقق من صحة هذا السؤال قام الباحثان بالمقارنة بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مجالات مقياس فاعلية البرنامج التدريبي في الإجراء القبلي والبعدي، فيما يلي جدول يوضح ما توصل إليه الباحثان من نتائج.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية على مجالات مقياس فاعلية البرنامج في القياسين القبلي، والبعدي..

الأبعاد	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مفاهيم أساسية في مجال اضطراب طيف التوحد	١,٤٩	٠,٢٦	٢,١١	٠,٧٦
خصائص واحتياجات اضطراب طيف التوحد	١,٦٩	٠,٤٩	٢,٥٩	٠,٤٦
تشخيص وتقويم الأفراد ذوي طيف التوحد	١,٩٧	٠,٥٣	٢,٩٦	٠,٢٨
أسس التخطيط لتدريس الطفل التوحدي	١,٥٩	٠,٦٧	٢,٨٨	٠,١٧
أسس إعداد البيئة الصفية للطفل التوحدي	١,٣٨	٠,٧٩	٣,٠٠	٠,٠٠
الدرجة الكلية	٨,١٢	٠,١٦	١٣,٤	٠,٧٤

يتضح من جدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لمجال **مفاهيم أساسية في مجال اضطراب طيف التوحد** للقياس القبلي بلغت (١,٤٩) بينما بلغت (٢,١١) في القياس البعدي، أما بالنسبة لمجال **خصائص واحتياجات اضطراب طيف التوحد** فقد بلغت المتوسطات الحسابية للقياس القبلي (١,٦٩)، وبلغت (٢,٥٩) في القياس البعدي، وبالنسبة لمجال **تشخيص وتقويم الأفراد ذوي طيف التوحد** فقد بلغت متوسطاتها الحسابية (١,٩٧)، وبلغت في القياس البعدي (٢,٩٦)، أما مجال **أسس التخطيط لتدريس الطفل التوحدي** فقد بلغت متوسطاتها الحسابية (١,٥٩) في القياس القبلي، وبلغت في القياس البعدي (٢,٨٨)، وبالنسبة للمجال **أسس إعداد البيئة الصفية للطفل التوحدي** فقد بلغت متوسطاتها الحسابية (١,٣٨)، وبلغت (٣,٠٠) في المقياس البعدي، وبالنسبة للدرجة الكلية فقد بلغت متوسطاتها الحسابية في القياس القبلي (٨,١٢)، وبلغت (١٣,٤) في القياس البعدي

وللتحق من النتائج السابقة، وتحديد وجهة دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية، تم استخدام اختبار ويلكسون اللابارامتري (Willcoxon T) للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات وقيمة z في القياسين القبلي والبعدي.

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، وقيمة z على مجالات مقياس فاعلية البرنامج التدريبي في القياسين القبلي والبعدي (ن=٢٠).

المجال	القياس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
مفاهيم أساسية في مجال اضطراب طيف التوحد	قبلي/ بعدي الرتب السالبة	٣	٢,٠٠	٨,٠٠	٣,٤٦	دالة عند ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٥	١١,٠٠	٢١٨,٠٠		
	التساوي	٢				
	الإجمالي	٢٠				
خصائص واحتياجات اضطراب طيف التوحد	قبلي/ بعدي الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٩٢	دالة عند ٠,٠١
	الرتب الموجبة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠		
	التساوي	٠				
	الإجمالي	٢٠				
تشخيص وتقويم الأفراد ذوي طيف التوحد	قبلي/ بعدي الرتب السالبة	٣	٢,٦٧	٨,٠٠	٣,٦٢	دالة عند ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٧	١١,٨٨	٢٠٢,٠٠		
	التساوي	٠				
	الإجمالي	٢٠				
أسس التخطيط لتدريس الطفل التوحدي	قبلي/ بعدي الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٧٣	دالة عند ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٨	٩,٥٠	١٧١,٠٠		
	التساوي	٢				
	الإجمالي	٢٠				
أسس إعداد البيئة الصفية للطفل التوحدي	قبلي/ بعدي الرتب السالبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠	٣,٩٥	دالة عند ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٨	١٠,٤٢	١٨٧,٥٠		
	التساوي	١				
	الإجمالي	٢٠				
الدرجة الكلية	قبلي/ بعدي الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٩٢	
	الرتب الموجبة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠		
	التساوي	٠				
	الإجمالي	٢٠				

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي حيث بلغت قيمة z لمجال **مفاهيم أساسية في مجال اضطراب طيف التوحد** (٣,٤٦) وبلغت كذلك لمجال **خصائص واحتياجات اضطراب طيف التوحد** (٣,٩٢)، بينما بلغت لمجال **تشخيص وتقويم الأفراد ذوي طيف التوحد** (٣,٦٢)، وبلغت لمجال **أسس التخطيط لتدريس الطفل التوحدي (٣,٧٣)**، وبلغت كذلك لمجال **أسس إعداد البيئة الصفية للطفل التوحدي** (٣,٩٥)، كما بلغت قيمة z للدرجة الكلية للمقياس (٣,٩٢) وجميعها دالة إحصائياً عند (٠,٠١)

للتعرف على حجم تأثير البرنامج على المرشدين التربويين قام الباحثان بالاجابة على ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لدى المرشدين التربويين للتعامل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من فئة التوحد في محافظة طولكرم؟

للتعرف على حجم التأثير للبرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية قام الباحثان بحساب حجم الأثر كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (٧) قيمت "ت" و " η^2" لكل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس لإيجاد حجم التأثير للبرنامج التدريبي على أفراد المجموعة.

المجال	العدد	المتوسط	الانجراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	η^2	حجم التأثير
مفاهيم أساسية في مجال اضطراب طيف التوحد	٢٠	١,٥٢	٠,٢٦	٨,٤٩	١٩	٠,٠٠	٠,٧٩	كبير
خصائص واحتياجات اضطراب طيف التوحد	٢٠	١,٦٩	٠,٥١	١١,٤٩	١٩	٠,٠٠	٠,٨٧	كبير
تشخيص وتقويم الأفراد ذوي طيف التوحد	٢٠	٢,٥٣	٠,٢٧	٨,١٤	١٩	٠,٠٠	٠,٧٨	كبير
أسس التخطيط لتدريس الطفل التوحدي	٢٠	١,٨٩	٠,٥٤	٦,٠٣	١٩	٠,٠٠	٠,٦٦	كبير
أسس إعداد البيئة الصفية للطفل التوحدي	٢٠	٢,٧١	٠,٢٥	٨,٧١	١٩	٠,٠٠	٠,٧١	كبير
الدرجة الكلية	٢٠	٢,٠٦	٠,٢٥	٦,١٧	١٩	٠,٠٠	٠,٦٧	كبير

يتضح من من الجدول (٧) وجود تأثير كبير للبرنامج في الدرجة الكلية لمقياس فاعلية البرنامج حيث بلغ (٠,٦٧)، أما **في مجال اضطراب طيف التوحد** بلغ (٠,٧٩) وبلغت كذلك لمجال **خصائص واحتياجات اضطراب طيف التوحد** (٠,٨٧)، بينما بلغت لمجال **تشخيص وتقويم الأفراد ذوي طيف التوحد** (٠,٧٨)، وبلغت لمجال **أسس التخطيط لتدريس الطفل التوحدي (٠,٧١)**، وبلغت كذلك لمجال **أسس إعداد البيئة الصفية للطفل التوحدي** (٣,٩٥).

وترجع هذه النتيجة إلى اشتراك وانتظام المرشدين التربويين في جلسات البرنامج، حيث كانت الأنشطة المستخدمة والمهارات والفنيات لها دور في إيصال المعلومة وفهم موضوع البرنامج واكتساب المهارات اللازمة للتعامل مع فئة التوحد، وكذلك يفسر نجاح البرنامج بأن ما تم من مناقشات فردية وجماعية كان لها دور في تبادل الخبرات والمهارات بين أفراد المجموعة وذلك من خلال استخدام طرق تدريس ملائمة ومناسبة مثل العصف الذهني حيث من خلالها تم توليد الكثير من الأفكار التي كان لها دور في إنجاح البرنامج وحل المشكلات بطريقه مناسبة للجميع وكذلك استخدام طريقة أسلوب الحوار والنقاش والتي تم من خلاله تبادل الأفكار والخبرات بين المتدربين والمدرب بحرية وكان لها دور في شرح وتوضيح الكثير من المفاهيم ، وكذلك تم استخدام أسلوب ورش العمل التدريبية، والتي وفرت الفرص للعمل الجماعي وتبادل الخبرات، من خلال تقديم خبرات للمتدربين وتحليلها، وهذا يعني من وجهة نظر الباحثين أن التنوع في الأساليب المختلفة أسهم في تحسين فعالية البرنامج، ولها دور مهم في إنجاح البرنامج ليكون له أثر كبير ودور فاعل.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته:

ينص السؤال الثاني: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج الإرشادي؟"

وللتحقق من صحة هذا السؤال قام الباحثان بالمقارنة بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مجال مقياس الكفايات المهنية للمرشدين في الاجراء البعدي والتتبعي، ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية على مجالات مقياس التوافق النفسي في القياسين البعدي والتتبعي.

الأبعاد	القياس البعدي		القياس التتبعي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مفاهيم أساسية في مجال اضطراب طيف التوحد	٢,٩٨	٠,٠٠	٢,٨٩	٠,٢٢
خصائص واحتياجات اضطراب طيف التوحد	٢,٨٨	٠,١٩	٢,٨٧	٠,٢١
تشخيص وتقويم الأفراد ذوي طيف التوحد	٢,٦٩	٠,٣٠	٢,٥٩	٠,٤٤
أسس التخطيط لتدريس الطفل التوحدي	٢,٥٩	٠,٤٨	٢,٤٩	٠,٤٦
أسس إعداد البيئة الصفية للطفل التوحدي	٢,١٣	٠,٤٩	٢,٠٥	٠,٥٦
الدرجة الكلية	٢,٦٥	٠,٢٥	٢,٥٧	٠,١٥

يتضح من من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس الكفايات المهنية للمرشدين بلغ (٢,٦٥) في القياس البعدي وبلغ (٢,٥٧) للقياس التتبعي، أما **في مجال اضطراب طيف التوحد** بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٨) للقياس البعدي وبلغ للقياس التتبعي (٢,٨٩) وبلغ كذلك لمجال **خصائص واحتياجات اضطراب طيف التوحد** (٢,٨٨) للقياس البعدي وبلغ (٢,٨٧) للقياس التتبعي، بينما بلغ لمجال **تشخيص وتقويم الأفراد ذوي طيف التوحد** (٢,٦٩) للقياس البعدي وبلغ (٢,٥٩) للقياس التتبعي، وبلغت لمجال **أسس التخطيط لتدريس الطفل التوحدي (٢,٥٩)** للقياس البعدي وبلغ (٢,٤٩) للقياس التتبعي، وبلغت كذلك لمجال **أسس إعداد البيئة الصفية للطفل التوحدي** (٢,١٣) للقياس البعدي وبلغ (٢,٠٥). وللتحق من النتائج السابقة، وتحديد وجهة دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية، تم استخدام اختبار ويلكسون اللابارامتري (Willcoxon T) للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات وقيمة z في القياسين القبلي والبعدي.

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، وقيمة z على مجالات مقياس فاعلية البرنامج التدريبي في القياسين القبلي والتتبعي (ن=٢٠).

المجال	القياس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
مفاهيم أساسية في مجال اضطراب طيف التوحد	قبلي/ بعدي الرتب السالبة	١٣	٨,٦٣	١١٦,٤٠	٠,٨٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٧	١٠,٩٢	٧٨,٥٠		
	التساوي	٠				
	الإجمالي	٢٠				
خصائص واحتياجات اضطراب طيف التوحد	قبلي/ بعدي الرتب السالبة	٩	١٠,٢٨	٩٢,٥٠	٠,٦٥	دالة غير دالة
	الرتب الموجبة	٨	٧,٥٦	٦٠,٥٠		
	التساوي	٣				
	الإجمالي	٢٠				
تشخيص وتقويم الأفراد ذوي طيف التوحد	قبلي/ بعدي الرتب السالبة	٠	٨,٥٠	٩٠,٠٠	٠,٣٩	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٨	٨,٥٠	٦٦,٠٠		
	التساوي	٢				
	الإجمالي	٢٠				
أسس التخطيط لتدريس الطفل التوحدي	قبلي/ بعدي الرتب السالبة	٧	٥,٨٣	٣٩,٥٠	٠,٧٥	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٦,١١	٢٢,٥٠		

	التساوي	٩				
	الإجمالي	٢٠				
أسس إعداد البيئة الصفية للطفل التوحدي	قبلي/ بعدي الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	١٠,٤٢	١٨٧,٥٠		
	التساوي	١٩				
	الإجمالي	٢٠				
الدرجة الكلية	قبلي/ بعدي الرتب السالبة	٥	١٣,١٠	٦٥,٥٠	١,٤٧	غير داله
	الرتب الموجبة	١٥	٩,٦٣	١٤٤,٥٠		
	التساوي	٠				
	الإجمالي	٢٠				

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي حيث بلغت قيمة z لمجال **مفاهيم أساسية في مجال اضطراب طيف التوحد** (٠,٨٠) وبلغت كذلك لمجال **خصائص واحتياجات اضطراب طيف التوحد** (٠,٦٥)، بينما بلغت لمجال **تشخيص وتقويم الأفراد ذوي طيف التوحد** (٠,٣٩)، وبلغت لمجال **أسس التخطيط لتدريس الطفل التوحدي (٠,٧٥)**، وبلغت كذلك لمجال **أسس إعداد البيئة الصفية للطفل التوحدي** (١,٠٠)، كما بلغت قيمة z للدرجة الكلية للمقياس (١,٤٧) وجميعها دالة إحصائياً عند (٠,٠١).

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة طبيعية في ضوء ما تضمنه البرنامج من فنيات واستراتيجيات، وتعني هذه النتيجة أن أفراد المجموعة التجريبية أصبحوا أكثر قدرة على التعامل مع فئة التوحد بطريقة منطقية وعلمية، ويفسر الباحثان استمرار التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج، إلى اكتساب المفاهيم وطرق التشخيص والعلاج بشكل يؤهل المرشدين للتعامل مع فئة التوحد.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

١- العمل على توفير خدمات التربية الخاصة من فئة التوحد والخدمات المساندة والاهتمام بها.

٢- تطوير قدرات العاملين مع الأطفال التوحديين لمعرفة خصائصهم المختلفة واختلافهم عن الإعاقة العقلية.

٣- اعتماد مقاييس محددة لتشخيص اضطراب التوحد.

٤- وضع إستراتيجية واضحة لعلاج مرض التوحد.

٥- إجراء ورش عمل وندوات للعاملين مع فئة التوحد حول الأطفال التوحديين والتعامل معهم.

٦- إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع لمساعدة المرشدين في تشخيص وعمل خطة علاجية للتعامل مع الأطفال التوحديين.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو أسعد، احمد والهواري، لمياء (٢٠٠٨). التوجيه التربوي والمهني ،ط١،عمان: دار الشروق.

٢. أبو يوسف محمد (٢٠٠٨). فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الارشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأسلامية، غزة.

٣. البطاينة ، أسامة محمد وعرنوس، هاني أحمد (٢٠١١). أثر برنامج تعديل سلوك مقترح في خفض أنماط سلوكية لدى أطفال التوحد، مجلة العلوم التربوية، م (٢١) ع (٣). ص ص ٣٠٠-٣٢٠.

٤. خطاب، محمد (٢٠٠٩). سايكلوجية الطفل التوحدي – تعريفها – تصنيفها – اعراضها – تشخيصها – أسبابها – التدخل العلاجي، ط١، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٥. الدريني، حسين وكامل، محمد(٢٠٠٦). معايير تقويم جودة تصميم برامج التدخل السيكولوجي، القاهرة: المجلة المصرية للدراسات النفسية ، م(١٦). ع(٥٢)،١-٢٠
٦. ربيع، هادي مشعان (٢٠٠٥). الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع
٧. زيدان، عصام محمد(٢٠٠٤). الإنهاك النفسي لدى آباء وأمهات الأطفال التوحديين وعلاقته ببعض التغيرات الشخصية والأسرية، مجلة البحوث النفسية، العدد (١) كلية التربية – جامعة المنوفية، ١٢٠-١٥٠.
٨. زريقي، سيف الدين(٢٠٠٨). الكفايات الإرشادية المدركة واختلافها باختلاف التأهيل والتدريب والخبرة وجنس المرشد في المدارس الأردنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان.
٩. سلامة، ربيع شكري (٢٠٠٥). التوحد – اللغز الذي حير العلماء والأطباء، القاهرة : دار النهار.
١٠. الصمادي، علي(٢٠١٠). اتجاهات معلمي الصفوف الثلاث الأولى نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في الصفوف الثلاث الأولى في مدينة عرعر، السعودية: المكتبة الالكترونية.
١١. الصمادي ، جميل محمود (٢٠٠٠). المؤتمر الدولي الرابع لمركز الارشاد النفسي المنعقد ما بين ٢٢- ٢٤ نوفمبر، جامعة عين شمس القاهرة.
١٢. الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٧). التدريب مفهومه وفعالياته، الاردن: دار الشروق للنشر.
١٣. الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (٢٠٠٨)، اتجاهات حديثة في التدريب، الأردن: عالم الكتب الحديثة.
١٤. عيسى، هناء عبد العزيز (١٩٩٧).:فاعلية برنامج مقترح في تدريب الطلاب معلمي العلوم بالتعليم الأساسي على استراتيجيات التفكير الابداعي لدى تلاميذهم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.
١٥. العاني، مها عبد المجيد (٢٠١٤). التحديات التي تواجه الشباب ذوي الاعاقة في مؤسسات القطاع الخاص بسلطنة عمان، الملتقى الرابع عشر للجمعية الخليجية للاعاقة، دراسة مقدمة الى الملتقى الرابع عشر للجمعية الخليجية للاعاقة خلال الفترة من ١٤-١٧ ابريل ٢٠١٤ في مدينة دبي – الامارات العربية المتحدة.
١٦. عمارة، ماجد السيد (٢٠٠٥). إعاقة التوحد بين التشخيص والتشخيص الفارق .**ط١**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
١٧. العاسمي، رياض (٢٠٠٩). أهمية برامج الارشاد النفسي في تحقيق تفاعل الادوار وتكاملها بين العاملين في معاهد الاعاقة العقلية والمعاقين، السعودية: المكتبة الالكترونية، اطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة دمشق كلية التربية.
١٨. الغصاونة، يزيد عبد المهدي والشرمان، وائل محمد (٢٠١٣). بناء برنامج تدريبي قائم على طريقة ماكتون لتنمية التواصل غير اللفظي لدى الأطفال التوحديين في محافظة الطائف، المجلة التربوية المتخصصة، م(٢)، ع(١٠) ، ص ص: ٩٨٤-١٠٠٣
١٩. غانم، بتول مصلح (٢٠١٥). واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الانسانية)، م(١٩)، ع(١)، ص ص ٢٥٧-٢٩٢.
٢٠. غزال، مجدي فتحي (٢٠٠٧). فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية، عمان.
٢١. الفقي، آمال (٢٠٠٨). الوالدية الفاعلة وعلاقتها بالسلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، م(١٥)، ع(١٣)، مجلة الآداب . جامعة المنوفية، ص ص ١٣٠-١٦٠.
٢٢. اللقاني، أحمد والجمل، علي (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.

٢٣.المعيدي، عوض بن محمد بن سعيد (٢٠١٠). المؤشرات التشخيصية للذاكرة قصيرة المدى "دراسة مقارنة بين أطفال التوحد والتخلف العقلي بمعهد التربية الفكرية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية
٢٤.موسى، نعمات عبد المجيد (٢٠١٣). برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي لتنمية مهارات الأمن الجسدي لأطفال التوحد، الملتقى الثالث عشر للجمعية الخليجية للاعقة تحت شعار (التدخل المبكر – استثمار للمستقبل) خلال الفترة ٢-٤ ابريل ٢٠١٣ الموافق ٢١-٢٢ جمادي أول ١٤٣٤ المنامة – البحرين.
٢٥.محمد، فتحية (٢٠١٠). أثر برنامج تدريبي قائم على استخدام التكنولوجيا المساندة في تحسين مهارات التواصل لدى أطفال التوحد في دولة الإمارات العربية المتحدة، **رسالة دكتوراة**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
٢٦.معلوف، لونا (٢٠٠٦). فاعلية العلاج بالموسيقى في تحسين سلوك التواصل لدى الأطفال التوحديين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان ، الاردن
٢٧.نصر الدين، أسامة (٢٠٠٦). الموسوعة التدريبية (المدرب)، المنصورة: دار الكلمة للنشر والتوزيع.
٢٨.يوسف، بشير يعقوب (٢٠٠٤). التوحد علاج الذاتوية بين الأمل والعون ط (١)،عمان: دار الرؤى.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

1. Chiang CH, Soong WT, Line TL, Rogers SJ (2008). Nonverbal communication skills in young children with autism.
2. Dahir,C.A,(2001).The national standards for school counseling programs: A partnership in preparing students for the new millennium NASSP Bulletin,84,68-76
3. Joe, G, W; Broome, K, M; Simpson, D, D & Rowan-Sazal, G,A.(2007).Counselor perception of organizatioal factors and 81 innovations training experiences. Journal Of Substance Abuse Treatment, 33 (2), 171-182.
4. Khristy M. (2002). Using The Picture Exchange Communication System (PECS)with Children with Autism: Assessment of Pecs Acquistion, Speech. Aocial- Communication Behavior, and problem Behavior, Journal of Applied Behavior Analysis,V (35), N(3), 21-23.
5. Laffy,Martharose(1999). Ncss,Aimsto strengthen teacher preparation, The Social Studies Professional,Neusletter for members of National Council for Social Studies (153),p,2-13
6. Dunik,E,(1987).International Encyclopedia of teaching and teacher education .New York: Derqaman press p.
7. Owens,R.,Metz,D.&Haas,A.(2003).Introduction to communication
8. disorders: A lifespan perspective. (2 nd ed.). Boston: MA: Pearson Education, Inc
9. Robert, L. Koegel and Koegel L. (2006): Pivotal Response Treatment for Autism Communication, Social & Academic Development, London: Sydney, Poul, H. Brookes, Publishing Co.
10. Skeinkopf, S, and Siegel, B. (1998). Home based behavioral treatment go young children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 28, (1). 15 – 25.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 2, 2017, pp. 269 -285
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

Analysis of the Content of Jurisprudence Syllabus 2 at Secondary Stage in Light of the Standards of Learning Patterns (4MAT)

Hoba Ahmed Akram

Associate professor of curricula and teaching methods of Islamic sciences
Faculty of Education - University of Jeddah
hakram@uj.edu.sa

Abstract

The study aimed at analyzing the content of jurisprudence syllabus 2 for secondary stage in light of the 4MAT criteria for learning patterns. The sample of the study consisted of the content of jurisprudence syllabus no. (2) in the courses system of secondary schools. The descriptive approach based on the method of content analysis was followed. The researcher prepared a list of criteria derived from (4MAT) and confirmed their validity and reliability. The study found learning patterns according to (4MAT) in the book of jurisprudence 2 distributed at varying rates, reaching (425) criteria on the four types. The results indicate that Content is still focused On the cognitive side, and that the course's presentation of the content does not take into account all types of learning, and that it is necessary to re-examine the formulation of its activities and the provision of its information. The course was also devoid of readings and appropriate electronic links.

Keywords: Analysis - Jurisprudence 2-Secondary School- Learning Patterns- Formatology (4MAT)

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 2, 2017, pp .269 -285
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

تحليل محتوى مقرر الفقه ٢ للمرحلة الثانوية في ضوء معايير أنماط التعلم الفورمات(4MAT)

حبه بنت أحمد محمد سعيد أكرم
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك
جامعة جدة - كلية التربية
hakram@uj.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى مقرر الفقه ٢ للمرحلة الثانوية في ضوء معايير أنماط التعلم الفورمات (4MAT)، وتكون مجتمع وعينة الدراسة من محتوى مقرر الفقه ٢ لنظام المقررات واتبعت الباحثة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى بالفكرة أو الموضوع، وأعدت الباحثة قائمة بمعايير مشتقة من نموذج الفورمات (4MAT) لمكارثي، وتأكدت الباحثة من صدقها وثباتها، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توزعت أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات (4MAT) في كتاب الفقه ٢ لنظام المقررات بالثانوية توزع بنسب متفاوتة حيث بلغت تكرارها (٤٢٥) تكراراً على الأنماط الأربعة.

– تشير النتائج إلى أن المحتوى ما زال يركز على الجانب المعرفي، وأن طرق عرض المحتوى بالمقرر لا يراعي فيه جميع أنماط التعلم.

– يحتاج المقرر إلى إعادة النظر في صياغة أنشطته وتقديم معلوماته، ويخلو المقرر من القراءات الإثرائية والروابط الإلكترونية الملائمة.

الكلمات المفتاحية: تحليل– الفقه ٢ – المرحلة الثانوية – أنماط تعلم – نموذج الفورمات (4MAT)

المقدمة:

تزايد الاهتمام في الفترة الأخيرة بالمنهج المدرسي نتيجة لما حدث من تطورات علمية وتربوية وتقنية أفضت إلى تطوير المناهج المدرسية في كافة جوانبها، وتشكل مناهج العلوم الشرعية جزءًا لا يتجزأ من ذلك التطوير، وتعتبر المناهج سبيل التربية لتحقيق أهدافها فهي الطريق لتوسيع القدرات الذهنية والعقلية، وتثبت الممارسات السلوكية لدى الطلاب (شاهين،٢٠٠٦م، ص:٣٥).

ويعد فهم كيفية تعلم الطلاب ومراعاة أنماط تعلمهم عاملاً اساسيًا من عوامل نجاح عمليتي التعليم والتعلم، وينبغي على القائمين بإعداد المناهج وتنفيذها مراعاة ذلك (علي،٢٠١١م، ص:١٦٧)، كما أن احتمال حدوث التعلم يزداد كلما تنوعت طرق التعلم (عبد الحميد، والشيخ،٢٠١٢م، ص:٤٦).

لذلك ظهرت في السنوات الاخيرة محاولات عديدة لتطوير التعليم والتخفيف من بعض المشكلات التي يعاني منها الطلاب مثل اختلافهم في القدرات والميول والاستعدادات والسرعة في التعلم فيما بينهم (سالم،٢٠٠٩م ، ص:١٧)، حيث يعد الاختلاف سنة كونية فالمتأمل للقرآن الكريم يجد آيات كثيرة تؤكد هذا المعنى ومنها قوله تعالى :﴿ **وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ** ﴾ (الروم،٢٢).

ومن هذه المحاولات محاولة مكارثي (Mccarthy) منذ عام ١٩٧٩م في إنشاء نظام تعلم يناسب جميع أنماط الطلاب، وهو نظام الفورمات (4Mat) المعتمد على الخبرات ودمجها بالتعلم الجديد بغض النظر عن المحتوى، ويصف كيف نتعلم وكيف نصل إلى المعرفة بأنفسنا (Mccarthy,2000,vii).

وتؤكد دراسة سالم (٢٠١٥م)، ودراسة (فريحات ٢٠٠٨م) ضرورة مراعاة المقررات الدراسية أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات (4MAT)، وقد أشارت دراسة سعد (٢٠١٠ م)، ودراسة سينفت وسيدر (Senft & Seider ,2010)، ودراسة تتار و ديكي(tatar& Dikici ,2009) إلى أن بناء برامج وفق نموذج الفورمات(4MAT) له أثر على التحصيل وبقاء أثر التعلم والدافعية للتعلم .

مما سبق يتضح أن مراعاة واضعي المناهج بناء المناهج وفق نموذج الفورمات(4Mat) يضفي مناخًا تفاعليًا داخل الحجرة الدراسية.

مشكلة الدراسة:

إن مناهج العلوم الشرعية مع ما يبذل فيها من جهد في تأليفها وإخراجها في حاجة مستمرة للتطوير، لتواكب المستجدات وأنماط التعلم المختلفة للمتعلم، حيث نجد دراسات تطالب بتحسين محتوى كتب الفقه ومنها دراسة العتيبي (٢٠٠٥م)، ودراسة المالكي (٢٠٠٨م)، ولقد لاحظت الباحثة بحكم إشرافها على طالبات الدبلوم التربوي أثناء تدريسهن للطالبات عدم اهتمامهن بمقررات العلوم الشرعية، وافتقارهن للدافعية في التعلم، ويرجع ذلك لعدم مراعاة مناهج العلوم الشرعية لأنماط التعلم المختلفة رغم وجود دراسات حديثة تأكد على فاعلية البرامج التي تبنى في ضوء نموذج (4MAT) كدراسة تتار وديكي

(Tartar&Dikici,2009)، و سعد (٢٠١٠)، و سينفت (Senft,2012)، وأحمد (٢٠١١) ، وعباس ومغير وجواد (٢٠١١)، ورغم أن نظام المقررات يهدف إلى ضرورة مراعاة أنماط التعلم المختلفة حيث يستند إلى التوجهات التربوية المعاصرة ونظريات التعلم والتعليم التي تركز على الدور النشط للطالب في عملية تعلمه وفق النظرية البنائية، فهو يركز على نشاط الطالب ويراعي أنماط تعلمه المختلفة، ويوفر جميع البرامج والفرص والخبرات التعليمية من (برامج المدرسة، وخططها وبيئتها، وأنشطتها والمناهج التي تتبناها)(وزارة التربية والتعليم،٢٠١٤م،ص٧)، الا أن الباحثة تشعر بعدم تطبيق ذلك على المقررات الشرعية ومنها مقرر الفقه ٢ ، فمن هنا تولد الإحساس لدى الباحثة بضرورة القيام بدراسة للوقوف على واقع كتب العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية نظام المقررات من خلال تحليل محتوى مقرر الفقه٢ في ضوء معايير أنماط التعلم الفورمات(4MAT)، وفي ضوء ذلك يتم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما واقع محتوى مقرر الفقه٢ للمرحلة الثانوية من خلال تحليل المقرر في ضوء معايير أنماط التعلم الفورمات(4MAT)؟

وللإجابة على هذا السؤال لابد من الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما معايير أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات(4MAT)؟
٢. ما مدى توفر معايير أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات(4MAT) في محتوى مقرر الفقه٢ للمرحلة الثانوية (نظام المقررات)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى:

١. قائمة معايير أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات(4MAT).
٢. مدى توفر معايير أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات(4MAT) في محتوى مقرر الفقه٢ للمرحلة الثانوية (نظام المقررات).

أهمية الدراسة:

١. تأتي الدراسة استجابة لتوصيات دراسات السابقة أجريت في مجال المناهج والتي وأوصت بتفعيل أنماط التعلم في المناهج وطرق تدريسها.
٢. توجيه أنظار القائمين على تخطيط وتطوير المناهج إلى أهمية تضمين أنماط التعلم المختلفة وفق نموذج الفورمات(4MAT) في الكتب المدرسية المطورة.
٣. استفادة معلمين ومعلمات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية من قائمة معايير نموذج الفورمات(4MAT) في التركيز عليها، من خلال التدريس والأنشطة اللاصفية.
٤. تقدم هذه الدراسة قائمة بمعايير أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات(4MAT)، وطريقة تحليل المقررات الدراسية في ضوئها.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

أ. تحليل محتوى مقرر الفقه٢ للمرحلة الثانوية (نظام المقررات) البرنامج التخصصي مسار العلوم الإنسانية طبعة ١٤٣٧هـ – ١٤٣٨هـ بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات(4MAT).
ب. أجريت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩هـ.
ج. اعتمد التحليل على اسلوب التحليل بالفكرة أو الموضوع.

مصطلحات الدراسة:

تحليل المحتوى(Content Analysis)

معنى أصل كلمة التحليل: "حلّ حلًا العقدة: فَكّها ونقضها فانْحَلّت ... الحلّال: مبالغة الحالّ بمعنى الفاكّ. يقال: فلانٌ حلّالٌ للعقد كافٍ للمهمات، أي يحل المشاكل ويكفي في الأمور المهمة". (معلوف، ١٩٠٨م، ص:١٤٦)

وعُرّف تحليل المحتوى بأنه: "أسلوب يُستخدم إلى جانب أساليب أخرى؛ لتقويم المناهج من أجل تطويرها، وهو يعتمد على تحديد أهداف التحليل، ووحدة التحليل؛ للتوصل إلى مدى شيوع ظاهرة أو أحد المفاهيم، أو فكرة أو أكثر." (اللقاني، والجمل، ٢٠١٣ م، ص:٨٦)

التعريف الإجرائي:

هو أسلوب منظم؛ للحكم على درجة ما تضمنه محتوى مقرر الفقه٢ للمرحلة الثانوية (نظام المقررات) من أنماط التعلم بنموذج الفورمات (4MAT)، وينتهج خطوات تحليل المحتوى العلمي؛ بغية تحديد توافر تلك الأنماط من عدمه، وفق وحدة تحليل المحتوى المختارة وهي الموضوع أو الفكرة.

الفقه(Jurisprudence)

عرف بأنه" العلم بالأحكام الشرعية العملية المستفادة والمكتسبة من أدلتها التفصيلية." (عباس،١٩٨٢م، ص١٠).

ويقصد بالفقه ٢ " ما يدرسه الطالب في هذا المقرر من أحكام المعاملات، ودراسة للآثار المترتبة عليها، وأحكام الوقف والوصية، ودراسة لأهم أحكام الفرائض وقسمة التركات، ويدرس الطالب علم أصول الفقه، والأدلة المتفق عليها، وكذا الحكم التكليفي، والحكم الوضعي، والفتوى وشروطها."(وزارة التربية والتعليم،٢٠١٤م، ص٢١)

نظام المقررات (Course System)

عرف بأنه " نظام جديد للمرحلة الثانوية يتيح للطالب إنهاء هذه المرحلة في سنتين ونصف، ويتيح له كذلك، معادلة المواد التي حصل على دورات فيها، وقد أثبت النظام نجاحه، وقد تمت الموافقة على تطبيق النظام بموجب القرار الصادر من المقام السامي رقم (٧ م ب / ٧٠١) وتاريخ ١٤٢٥/١١/١٠هـ. "(ويكيبيديا، ٢٠١٦م).

معايير(Standards)

عرفت بأنها" آراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية، يمكن من خلالها تطبيقها، تعرف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه، أو الوصول إلى أحكام على الشيء الذي نقومه". (اللقاني، والجمل، ٢٠١٣، ص:٢٧٩)

التعريف الإجرائي:

هي نقاط أو خطوط أساسية تعبر عن كل مستوى من أنماط التعلم لنموذج الفورمات (**4mat**) للوصول إلى حكم من خلالها بوجودها في مقرر الفقة٢ من عدمه.

نظام الفورمات (4Mat System)

تعرفه مكارثي بأنه" دورة للتعليم والتدريب قائمة على أساليب التعلم الأربعة الأساسية، ودمج وظائف نصفي الدماغ الأيمن والأيسر مع هذه الأساليب لصنع دورة كاملة لعملية التعلم تبدأ من عملية الإدراك الحسي وتنتهي بعملية الأداء". **(McCarthy) ,1987,p1**

التعريف الإجرائي: هو نظام تعليمي يتكون من أربع مراحل النمط التخيلي، والنمط التحليلي، والنمط المنطقي، والنمط الديناميكي، والذي سيتم تحليل محتوى الفقه٢ في ضوء معاييره.

الإطار النظري للدراسة:

يرتكز نموذج **الفورمات(4mat) على** فكرة مراعاة أنماط المتعلمين التي تتيح لكل متعلم التعلم حسب قدراته وإمكاناته وفيما يلي توضيح لهذا النموذج:

نشأة نموذج الفورمات(4mat):

اعتمدت مكارثي في بناءها لنموذج الفورمات(4mat) على نظرية ديفيد كلوب (David Kolb) للتعلم التجريبي حيث أكد على أهمية الخبرة في التعلم، فنظريته قائمة على نظرة واسعة للقدرات العقلية للفرد، وتتضمن اختبار الأفكار للخبرة الحقيقة وتكيف تلك الأفكار وتعديلها(Kelly, 1997,p 29-33).

وطورته مكارثي (Mccarthy) إلى تصميم تعليمي، يبدأ بالخبرة مع تصور ما يحدث، فهذه التصورات تؤدي إلى الصور الفردية، ثم تشكل إلى تصورات معرفية وإدراك للعالم الخارجي، بحيث نصل إلى فهم واستيعاب المعرفة، فكل طالب له طريقه في التعلم فيجب على المعلمين إيجاد الخبرات التي تناسب الطلاب وتكيفهم معها، من أجل تحقيق تعلم ناجح (Mccarthy,2000,vii). فالتعليم بنظام الفورمات(4Mat) يصبح أكثر فعالية مع الطلاب، حيث يبدأ بتقديم الخبرة المباشرة ومن ثم الملاحظة، ليصل الطالب إلى تكوين المفاهيم المجردة ، ثم تجربتها ، وأخيراً نحو تكامل المحتوى والخبرات الجديدة ، والاستعداد لبدء دورة من جديد فهي دورة تعلم تناسب جميع أنماط المتعلمين (Mccarthy&Mccarthy,2006,ix).

نستخلص من السابق أن نموذج الفورمات(4mat) **قائم على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.**

أنماط التعلم في نموذج الفورمات(4mat):

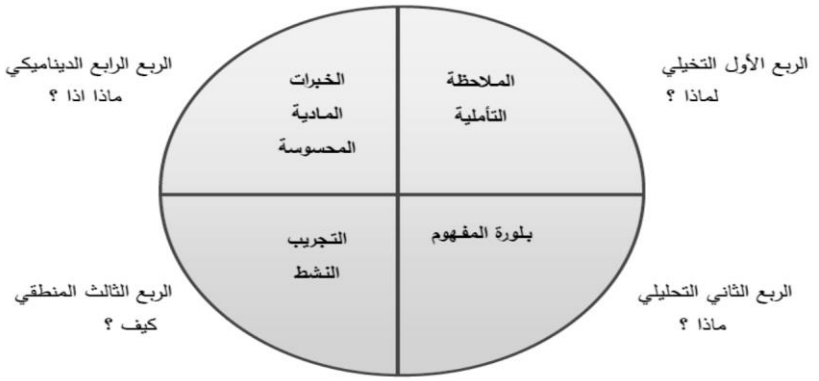
أن أنماط المتعلمين في نموذج الفورمات(4mat) قائم على أربع أنماط كما حددها (Kelly, 1997,p 29-33، عباس،٢٠١٣م، ص:١٨٨، وجابر، قرعان ٢٠٠٤م، ص: ٤٩)، وهي على النحو التالي:

١.النمط التخيلي (The imaginary style): هم أشخاص أصحاب فكر خيالي، ويعتقدون في أفكارهم الخاصة، ويستقبلون المعلومات الحسية ويعالجونها بشكل تأملي، ويكاملون الخبرات المكتسبة مع خبراتهم الشخصية، ويعملون من أجل تحقيق الانسجام في المجموعات، ودائما ما يبحثون عن المعنى والوضوح، ويهتمون بالثقافة، لديهم رؤية للأمور من كافة الجوانب؛ وبالتالي فهم يتخذون قرارات مختلفة. والسؤال الرئيس لديهم **لماذا؟**

٢. النمط التحليلي (Analytical style): وهم يستقبلون المعلومات المختصرة ويعالجونها بطريقة تأملية، ويبتكرون النظريات من خلال التكامل بين ملاحظاتهم وما لديهم من معارف، ويتعلمون من خلال التفكير عبر الأفكار، ويحتاجون لمعرفة فيما يفكر الخبراء، ويعطون قيمة للتفكير المتسلسل، ويحتاجون للتفاصيل كما أنهم شموليون ومجتهدون، ويستمتعون بالفصل التقليدي، وأحيانا يجدون متعة أكبر في الأفكار أكثر من الأفراد، ويجدون في المدرسة مكانًا مناسبًا لاحتياجاتهم، وهادئون ومنعزلون، ويبدون منافسة حقيقية وفاعلية شخصية، ويمتلكون مهارات لفظية وعامة، ولديهم فهم قرائي. السؤال الرئيس لديهم **ماذا؟**

٣.النمط المنطقي(Logical mode): وهم يستقبلون المعلومات المختصرة ويعالجونها بطريقة نشطة (فعالة)، ويكاملون بين النظرية والممارسة (التطبيق)، والتعلم يحدث لديهم عن طريق اختبار النظريات وتطبيق الأحاسيس المتشابهة، كما أنهم برجماتيون (نفعيون)، ويميلون إلى حل المشكلات والتفكير الإبداعي، ويعطون قيمة للتفكير الاستراتيجي، ومهاراتهم موجهه نحو الأشخاص الذين يحبون التجريب؛ لأنهم يريدون أن يعرفوا كيف تعمل الأشياء، ويجدون في المدرسة خيبة الأمل، والسؤال الرئيس لديهم **كيف؟**

٤.النمط الديناميكي (Dynamic mode): وهم يستقبلون المعلومات الحسية ويعالجونها بطريقة نشطة، ويكاملون بين الخبرة والتطبيق، والتعلم لديهم يحدث من خلال المحاولة والخطأ، ومغامرون، ومتحمسون للأشياء الجديدة، ومتكيفون، ويعشقون التغيير، ويتوصلون إلى الاستخلاص الدقيق في ظل غياب العدالة المنطقية، والمدرسة لديهم غالبًا ما تكون مملة، والسؤال الرئيس لديهم **ماذا إذا؟**



شكل (١) أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات(4mat)

أهمية نموذج الفورمات(4mat):

وتتبع أهمية نموذج مكارثي كنموذج تعليمي يؤثر على كل من المتعلم والمعلم وعملية التعلم في مجموعة من النقاط تبرزها (علي،٢٠١١م، ص: ١٧٦-١٧٧) على النحو التالي:

- بالنسبة للمتعلم فهذا النموذج يعزز أربعة أنماط للتعلم (المتعلمون المهتمون بالمعنى الشخصي، والمهتمون بالحقائق، والراغبون في تعرف عمل الأشياء، والمهتمون باكتشاف الذات)، كما أنه يساهم في تحقيق التوازن والتكامل لدى المتعلم؛ حيث يساعد المتعلم على النمو عن طريق إتقان دورة كاملة من أساليب التعلم (شعور ثم تأمل ثم تفكير وأخيرًا التمثيل والسلوك).
- بالنسبة للمعلم فإنه يُعد من أحدث الاستراتيجيات التعليمية التي تدعم التعلم المستند إلى الدماغ ومهارات التفكير.

- بالنسبة للعملية التعليمية فإنه يمثل وسيلة فريدة من نوعها في تصميم التعليم حيث يعكس أفضل الممارسات في مجال التصميم التعليمي لاستيعاب الاختلافات في أسلوب التعلم، كما أنه يمثل أداة للتصميم التعليمي وتطوير وحدات تعليمية.

مزايا نموذج الفورمات(4mat):

تتعدد مميزات نموذج الفورمات(4mat) حسب ما أوردها كل من(غزل، ٢٠١٦م،ص: ١٧٧ وفريحات، ٢٠٠٨م، ص: ٢، و جابر والقرعان، ٢٠٠٤م، ص: ٤٣)، وهي على النحو التالي :

١. تحصيل أفضل حيث أظهرت الدراسات حصول التلاميذ على نتائج أفضل في اختبارات التحصيل الموضوعية التي تقيس المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل.
٢. زيادة الدافعية حيث بينت الدراسات الكيفية أن المتعلمين والأساتذة أظهروا اتجاهات أكثر إيجابية نحو التعلم باستخدام نموذج الفورمات(4mat).
٣. مقدرة أكبر على التحكم في مهارات التفكير الأساسية، وظهرت التحسينات الأكبر في مجال القدرات اللفظية والتفكير الإبداعي.
٤. تناقص الحاجة للتعليم العلاجي حيث أظهر المتعلمون ذوى التحصيل المتدني وذوى الحاجات الخاصة الذين درسوا بهذا النموذج مزيدا من النجاح.
٥. يسهم في تنمية الذكاءات المتعددة لدي المتعلمين، ومنها الذكاء (الذاتي، والاجتماعي، واللفظي والمنطقي، والمكاني، واللغوي).
٦. يزيد من صدق عمليات التعلم، وتحسين الأداء الأكاديمي، وتشجيع النمو الشخصي، وتنمية الاتجاهات والتحصيل، وتقليل المعالجة الضرورية لإتقان التعلم، ورفع مستوى تقدير الذات، ودمج الإبداع مع التعلم.
٧. إحدى الوسائل لدعم فكرة التعلم الشامل، ومراعاة الفروق الفردية، من خلال التعلم بطرق مختلفة.

مفهوم نظام المقررات:

هي هيكل جديد للتعليم الثانوي يتكون من برنامج مشترك يدرسه جميع الطلاب يتفرع إلى مسارين تخصصين أحدهما للعلوم الإنسانية والآخر للعلوم الطبيعية، يتجه الطالب للدراسة في أحدهما، وتتبنى هذه الخطة في هيكلها الجديد جوانب عديدة من أهمها:

- نظام الساعات الدراسية المقننة التي يسجلها الطالب في كل فصل دراسي.
- نظام المعدلات الفصلية والتراكمية.
- نظام المنهج التكاملي الذي يربط بين المقررات الدراسية ليمكن الطالب من اكتساب الجوانب المهارية والعملية، والإعداد للحياة والتهيئة لسوق العمل.
- أساليب نوعية في التعليم والتعلم وأدوات جديدة في التقويم. (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٤م، ص:٧-٨).

أهداف نظام المقررات:

يهدف نظام المقررات بالمرحلة الثانوية إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم الثانوي، بأهدافه وهياكله وأساليبه ومضامينه، كما حددتها (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٤م، ص:٧-٨)، وهي على النحو التالي:

١. المساهمة في تحقيق مرامي سياسية التعليم في المملكة العربية السعودية من التعليم الثانوي، ومن ذلك:
   أ. تعزيز العقيدة الإسلامية التي تستقيم بها نظرة الطالب للكون والإنسان والحياة في الدنيا والآخرة.
   ب. تعزيز قيم المواطنة والقيم الاجتماعية لدى الطالب.
   ج. المساهمة في إكساب المتعلمين القدر الملائم من المعارف والمهارات المفيدة، وفق تخطيط منهجي يراعى خصائص الطلاب في هذه المرحلة.
   د. تنمية شخصية الطالب شمولياً، وتنويع الخبرات التعليمية المقدمة له.

٢. تقليص الهدر في الوقت والتكاليف، وذلك بتقليل حالات الرسوب والتعثر في الدراسة وما يترتب عليهما من مشكلات نفسية واجتماعية واقتصادية، وكذلك عدم إعادة العام الدراسي كاملاً.
٣. تقليل وتركيز عدد المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب في الفصل الدراسي الواحد.
٤. تنمية قدرة الطالب على اتخاذ القرارات الصحيحة بمستقبله، مما يعمق ثقته في نفسه، ويزيد إقباله على المدرسة والتعليم، طالما أنه يدرس بناءً على اختياره ووفق قدراته، وفي المدرسة التي يريدها.
٥. رفع المستوى التحصيلي والسلوكي من خلال تعويد الطالب على الجدية والمواظبة.

٦. إكساب الطالب المهارات الأساسية التي تمكنه من امتلاك متطلبات الحياة العملية والمهنية من خلال تقديم مقررات مهارية يتطلب دراستها من قبل جميع الطلاب.
٧.تحقيق مبدأ التعليم من أجل التمكن والإتقان باستخدام استراتيجيات وطرق تعلم متنوعة تتيح للطالب فرصة البحث والابتكار والتفكير الإبداعي.
٨. تنمية المهارات الحياتية للطالب، مثل: التعلم الذاتي ومهارات التعاون والتواصل والعمل الجماعي، والتفاعل مع الآخرين والحوار والمناقشة وقبول الرأي الأخر، في إطار من القيم المشتركة والمصالح العليا للمجتمع والوطن.
٩. تطوير مهارات التعامل مع مصادر التعلم المختلفة والتقنية الحديثة والمعلوماتية وتوظيفها ايجابيًا في الحياة العملية.
١٠. تنمية الاتجاهات الإيجابية المتعلقة بحب العمل المهني المنتج، والإخلاص في العمل والالتزام به.

أسس نظام المقررات:

يهدف نظام المقررات إلى تنمية شخصية المتعلم بشكل شمولي: معرفيًا، وجسديًا، ونفسيًا، و مهاريًا، فهو يقوم على عدد من الأسس كما حددتها (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٤م، ص:٧-٨)، وذلك على النحو التالي :

١. التكامل بين المقررات: يقوم النظام على طرح خطة دراسية توزع على شكل مقررات دراسية إجبارية كل مقرر عبارة عن خمس ساعات، بحيث يدرس الطالب في كل فصل دراسي سبعة مقررات كحد أقصى، تتضمن عدداً من المقررات الاختيارية التي تثري دراسته، وتساعده على إبراز طاقاته وتنمية ميوله ومواهبه.

٢.المرونة: يتيح النظام للطالب فرصة تسجيل عدد من الساعات التي يرغب في دراستها خلال الفصل الدراسي الواحد، كما يتيح فرص الحذف والإضافة من بين المقررات المقدمة كما يعطي الطالب فرصة للدراسة بالفصل الصيفي لإتمام عدد من الساعات بحسب قدراته وفي حدود ما تتيحه المدرسة.

٣.الإرشاد الأكاديمي: التوجيه والإرشاد الأكاديمي حقٌ للطالب لمساعدته في توجيه قدراته وميوله، لاختيار التخصص الذي يناسبه، ولتحقيق ذلك يخصص النظام لكل طالب مرشداً أكاديمياً يمتلك عدداً من المعارف والاتجاهات والمهارات الإرشادية والقيادية، والتواصلية التي تمكنه من القيام بأدواره المطلوبة.

٤. التقويم: عملية التقويم وظيفة تربوية على جانبٍ كبيرٍ من الأهمية وأساس هام في نظام المقررات تتضمن أساليب وأنواع متعددة، فإلى جانب كونها أداةً لقياس مدى تحصيل الطالب وتحديد مستواه العلمي، يعتبر التقويم عملية تشخيص وعلاج ووقاية وتحسين، تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في المنظومة التعليمية لإيجاد الحلول المناسبة لتحسين عمليات التعلم ونمو المتعلم بالطريقة الصحيحة. كما يعتمد نظام التقويم لنتائج الطلاب في النظام على فك الارتباط الأفقي بين المقررات الدراسية فالرسوب في مقرر معين لا يتطلب إعادة السنة، وإعادة دراسة جميع المقررات التي درسها، والجلوس للامتحان فيها مرة أخرى؛ فالنظام يسمح للطالب بدراسة مقررات

أخرى، ودراسة المقرر الذي رسب فيه في فصل آخر، أو قد يدرس مقرراً آخر بدلاً عنه. وتم توزيع درجات التقويم وفق متطلبات كل مجال وتخصص، وحسب أهداف كل مقرر، كما تخضع بعض المقررات للتقويم المستمر.

٥.المعدل التراكمي: يقوم نظام المقررات على أساس المعدل التراكمي الذي يحسب في ضوء المعدلات الفصلية، ويمثل متوسط جميع الدرجات للمقررات الدراسية التي درسها الطالب خلال الفصول الدراسية بالمرحلة الثانوية.

مميزات نظام المقررات:

تعدد مميزات نظام المقررات كما حددتها (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٤م، ص:٧-٨)، وهي على النحو التالي:

١. تتجه هذه الخطة نحو الأخذ بمنحى التكامل الرأسي بين المقررات، من خلال تقديم مقررات يكافئ الواحد منها مقررين أو أكثر من المقررات المجزأة التي يدرسها الطالب حالياً حسب النظام القائم، وبالتالي التقليل من عدد المقررات التي يدرسها الطالب.

٢.تقليل حالات الرسوب والتعثر في الدراسة، وما يترتب عليهما من مشكلات نفسية واجتماعية واقتصادية؛ إذ يتيح النظام الفرصة امام الطالب الذي يرسب في مقرر، أن يعيد دراسته في فصل لاحق، دون أن يعيد سنة دراسية كاملة. مما يقلل من الهدر التربوي ويزيد من كفاءة التعليم.

٣. الاهتمام بالجانب التطبيقي المهاري من خلال تقديم مقررات مهارية ضمن البرنامج المشترك في الخطة مع مراعاة خصائص الجنسين.

٤.إتاحة الفرصة للطالب ليختار بعض المقررات التي يرغب في دراستها، في ضوء محددات وتعليمات تراعي رغباتهم وقدراتهم، والإمكانات المتاحة.

٥. يمكن للطالب تسريع تخرجه وفق قدراته (يمكنه التخرج في سنتين ونصف).

٦. تقليل العبء الكمي عن المعلم ويقابله تحسن نوعي في الأداء التعليمي والتربوي.

٧. إعطاء مزيد من الأدوار الجديدة للمدرسة الثانوية ومزيد من الصلاحيات لمديري المدارس والوكلاء والمرشدين والمعلمين.

٨.يمكن معادلة بعض المقررات الدراسية بالاختبارات الدولية والشهادات والإجازات العالمية في القرآن الكريم، واللغة الإنجليزية، والحاسب الآلي، مما يوفر الجهد والوقت لطلاب المرحلة الثانوية وذلك وفق الضوابط المعتمدة بهذا الخصوص.

٩. يتوافق نظام المقررات مع أنظمة البرامج الدولية باعتبار نظام الساعات المطبق في النظامين مثل الدبلومه الأمريكية. وعلى يمكن المعادلة والتحويل بين النظامين وفق ضوابط محددة.

الدراسات السابقة:

أجرى فريحات (٢٠٠٨ م) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي باستخدام نموذج الفورمات لمكارثي ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج، أبرزها توافر معظم معايير نموذج الفورمات لمكارثي في محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي، وأن هناك حاجة إلى سد الثغرات والنواحي السلبية.

أعد تتار و ديكي (tatar& Dikici ,2009) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام نظام الفورمات (4Mat) كأحد أساليب تعلم نصفي الدماغ على تحصيل الرياضيات ، وأعد اختبار المعرفة الرياضية و مقياس الموقف الرياضي و اختبار المعرفة ، طبق على عينة بلغ عددها (٥٨) طالبًا من الصف التاسع ، وأظهرت النتائج فاعلية نظام الفورمات (4Mat) في التدريس أكثر من الطريقة التقليدية.

قام سعد (٢٠١٠ م) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام أنموذجي مكارثي (نظام الفورمات (4Mat) وهيلدا تابا التعليميين في تحصيل المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طلبة الصف الثاني المتوسط ، واستخدم التصميم التجريبي ذا الاختبار البعدي ، وأعد اختبارا تحصيليًا ، طبق على (٥٩) طالبا، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام أنموذج مكارثي نظام الفورمات (4Mat) على المجموعة الثانية التي درست باستخدام أنموذج هيلدا تابا في تحصيل مفاهيم الأحياء و استبقائها.

أجرى سينفت وسيدر (Senft & Seider ,2010) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام نظام الفورمات (4Mat) المبني على مبادئ اساليب التعلم في التدريس للتخصصات المتعددة بالتعليم العالي والمشاركين في مشروع SoTL كمنحة التعليم والتعلم في جامعة ولاية كونيتيكت الوسطى بقارة امريكا الشمالية ، واستخدم مقياس ليكرت ، طبق على الطلاب بالتعليم العالي، وأظهرت النتائج فاعلية نظام الفورمات(4Mat) في تحسين التعلم .

أعد أحمد (٢٠١١ م) دراسة هدفت إلى إجراء تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في ضوء نظام الفورمات (4Mat) وأثره على تحصيل المفاهيم وتنمية العادات العقلية والحس الوطني لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، واستخدمت الباحثة المنهجين الوصفي وشبة التجريبي، وأعدت اختبار للمفاهيم الوطنية وإختبار للعادات العقلية و مقياس للحس الوطني ، طبق على عينة بلغ عددها (٦٨) تلميذة ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ لصالح المجموعة التجريبية

دراسة عباس ومغير وجواد (٢٠١٣م) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أنموذجي مكارثي (نظام الفورمات (4Mat) وميرل – تينسون في اكتساب المفاهيم الاحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالعراق، واستخدم التصميم التجريبي ذا الاختبار البعدي ، وأعد اختبار لاكتساب المفاهيم ، طبق على (٩٦) طالبة ، و أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها.

دراسة سالم (٢٠١٥ م) هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للمستوى الأول من المرحلة الثانوية في ضوء معايير انماط التعلم بنموذج الفورمات (4Mat)، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أعد قائمة لمعايير الفورمات(4Mat)، اشارت نتائج الدراسة الى توزع أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات (4Mat) في محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بنسب متفاوتة.

التعليق على الدراسات السابقة:

١. اختلفت أهداف الدراسات السابقة حيث اتفق سالم (٢٠١٥م) مع فريحات(٢٠٠٨م) في تقويم محتوى وانفردت الدراسة الحالية بتحليل المحتوى، بينما انفرد أحمد (٢٠١١م) بوضع تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية ، واجتمع كل من تتار و ديكي (tatar& Dikici ,2009)، ودراسة سينفت وسيدر (Senft & Seider ,2010)، ودراسة أحمد (٢٠١١ م)، ودراسة عباس ومغير وجواد (٢٠١١م) بالتعرف على أثر استخدم نموذج الفورمات (4Mat).
٢. تنوعت العينة وعددها في كل الدراسات السابقة فكانت عينة دراسة فريحات(٢٠٠٨م) كتاب العلوم ودراسة سالم (٢٠١٥م) كتاب الدراسات الاجتماعية، وانفردت الدراسة الحالية بمقرر الفقه٢ لنظام المقررات، بينما كانت عينة كل من دراسة أحمد (٢٠١١م)، ودراسة تتار و ديكي (tatar& Dikici ,2009)، ودراسة سينفت وسيدر (Senft & Seider ,2010)، ودراسة أحمد (٢٠١١ م)، ودراسة عباس ومغير وجواد (٢٠١١م)، طلاب المراحل التعليمية المختلفة.
٣. اجتمعت الدراسة الحالية مع فريحات(٢٠١٠م)، وسالم (٢٠١٥م) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، بينما اجتمعت جميع الدراسات السابقة على المنهج الشبه تجريبي.

٤. وقد أثبتت العديد من الدراسات السابقة فاعلية نموذج الفورمات (4Mat) في التحصيل وبقاء أثر التعلم والدافعية، وقد أوصت بضرورة تطبيق النموذج على المقررات الدراسية المختلفة وهذا ما دعى الباحثة إلى تحليل مقرر الفقه٢ للوقوف على واقع مقررات العلوم الشرعية وهل راعت أنماط التعلم.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي (Descriptive) وهو "وصف الظواهر والأحداث المعاصرة أو الراهنة، وتقديم بيانات عن خصائص معينة في الواقع من حيث ظهورها وتوافرها وتوزيعها في مجتمع إحصائي معين". (الحمداني، الجادري، قنديلجي، بني هاني، و أبوزينة، ٢٠٠٦، ص ص: ١٠٩-١١٠). ويعد هذا المنهج مناسبًا لتحقيق أهداف الدراسة الذي سعى لمعرفة درجة تضمين كتاب الفقه٢ أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات(4Mat)، وعليه سيتم استخدام الأسلوب الوصفي التالي:

تحليل المحتوى: هو أسلوب من أساليب البحث العلمي، ويعرف بأنه "عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال". (العساف،٢٠١٠، ص:٢١٧)

مجتمع وعينة الدراسة:

محتوى مقررالفقه٢ للمرحلة الثانوية (نظام المقررات) البرنامج التخصصي مسار العلوم الانسانية، طبعة ١٤٣٧-١٤٣٨هـ، وتم استثناء المقدمة والفهرس من التحليل.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

الرجوع للأدبيات النظرية والدراسات السابقة للأعداد قائمة بالمعايير ومن ثم إعداد أداة الدارسة بطاقة تحليل للمحتوى.

١. **بطاقة التحليل:** قامت الباحثة بإعداد البطاقة وفق الخطوات التالية:

أ. **الهدف العام من بطاقة التحليل:** التعرف على مدى توفر معايير الفورمات (4mat) بمحتوى مقرر الفقه٢ للمرحلة الثانوية.

ب. وصف البطاقة: قامت الباحثة بعمل قائمة بمعايير أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات (4mat) مستفيدة من قائمة معايير سالم (٢٠١٥م)، وتشتمل على أربع أنماط وهي: نمط التعلم التخيلي (لماذا) يشتمل على (٧معايير)، نمط التعلم التحليلي (ماذا) يشتمل على (٦معايير)، نمط التعلم المنطقي (كيف) يشتمل على (٥معايير)، نمط التعلم الديناميكي (ماذا لو) يشتمل على (٧معايير).

ج. **صدق أداة التحليل – صدق المحكمين:** تم عرض المعايير والبطاقة على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس(ملحق ١)، وقد تم تعديلها حسب توجيهاتهم، وإخراجها بالصورة النهائية. (ملحق رقم ٢)

د. ثبات أداة التحليل: للتأكد من ثبات التحليل قامت الباحثة وزميلة أخرى لها خبرة في تدريس مقرر الفقه بتحليل محتوى الفقة٢ للمرحلة الثانوية (نظام المقررات)، والذي يشتمل على ثلاث وحدات دراسية، والتي تمثلت بوحدة (المعاملات)، ووحدة (الفرائض)، ووحدة (أصول الفقه)، في ضوء معايير أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات (4MAT)، وذلك بحساب معامل الاتفاق باستخدام معادلة هولستي(Holsti) وهي على النحو التالي:

$$ر = \frac{٢م}{ن_١ + ن_٢}$$

حيث ر: معامل ثبات التحليل

م: عدد الفئات التي اتفقت عليها المحللتان

$ن_١$ عدد الفئات التي توصّلت إليها المحللة الأولى (الباحثة)

$ن_٢$ عدد الفئات التي توصّلت إليها المحللة الثانية. (طعيمة، ٢٠٠٤، ص٢٢٦)

جدول (٢)

نتائج تحليل وحدات مقرر الفقة ٢ للمرحلة الثانوية (نظام المقررات) ومعاملات الثبات

الوحدة / المعايير	**الأولى:** المعاملات			**الثانية:** الفرائض			**الثالثة:** أصول الفقه		
	تحليل الباحثة	تحليل الزميلة	الثبات(معامل الاتفاق)	تحليل الباحثة	تحليل الزميلة	الثبات(معامل الاتفاق)	تحليل الباحثة	تحليل الزميلة	الثبات(معامل الاتفاق)%
التخيلي(لماذا)	٢٤	٢٣	%97.9	١٣	١٣	%100	25	23	%95.8
التحليلي(ماذا)	٤١	٣٥	%92.1	٤٥	٤١	%95.3	٧١	٦٦	%96.4
المنطقي(كيف)	35	34	%98.6	46	49	%96.9	29	27	%96.4
الديناميكي(ماذا لو)	38	37	%98.7	22	22	%100	36	34	%97.1
المجموع	138	129	%96.6	126	125	%99.6	161	150	%96.4

يتبين من الجدول السابق أن معامل الاتفاق يشير إلى درجة عالية من الثبات بلغت نسبته 96.4%.

المعالجة الإحصائية:

بعد استكمال عملية التحليل استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية.

٢. معادلة هولستي (Holisti) لحساب ثبات التحليل.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

١. **النتائج الخاصة بالسؤال الأول:**

للإجابة على السؤال الأول للدراسة والذي ينص على:

- ما معايير أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات (4MAT)؟

استخلصت الباحثة مجموعة من المعايير الخاصة بأنماط التعلم التي يتضمنها نموذج الفورمات (4MAT) بعد مراجعة الادبيات والدراسات السابقة(ملحق١).

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على:

- ما مدى توفر معايير أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات (4MAT) في محتوى مقرر كتاب الفقه٢ للمرحلة الثانوية (نظام المقررات)؟

تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لمعايير أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات(4MAT) في محتوى مقرر كتاب الفقه٢ للمرحلة الثانوية، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول(٢)

التكرارات والنسب المئوية لمعايير أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات (4MAT) في محتوى مقرر الفقه٢ للمرحلة الثانوية

النمط	الوحدة / المعيار	المعاملات		الفرائض		أصول الفقه		المجموع	%
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
التحليلي(لماذا)	توضيح أهداف الدرس.	٥	٨	٦	٩,٧	٦	٩,٧	١٧	٢٧,٤
	طرح قصة في بداية الدرس.	١	١,٦	٠	٠	١	١,٦	٢	٣,٢٥
	اقتراح مشاهدة فيلم تعليمي.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	طرح قضية للعصف الذهني.	٠	٠	١	١,٦	٠	٠	١	١,٦
	بيان أهمية موضوع الدرس للمتعلمين.	١٢	١٩,٤	٢	٣,٢٥	٤	٦,٤٥	١٨	٢٩
	بناء علاقات بين المعلومات الجديدة و الخبرات السابقة.	٤	٦,٤٥	٤	٦,٤٥	١٤	٢٢,٥٥	٢٢	٣٥,٥
	إتاحة الفرصة للمتعلمين للاستخدام الخيال.	٢	٣,٢٥	٠	٠	٠	٠	٢	٣,٢٥
المجموع		24	٣٨,٧	13	٢١	25	٤٠,٣	62	١٠٠
التحليلي(ماذا)	طرح معلومات وحقائق حول أهداف الدرس.	35	22.3	41	26.1	60	38.2	136	86.6
	وضع روابط لمراجع الإلكترونية ملائمة.	0	0	0	0	0	0	0	0
	اقتراح مقابلة مختصين لإثراء موضوع الدرس.	0	0	0	0	0	0	0	0
	تضمين الدرس بعض القراءات الإثرائية .	0	0	0	0	0	0	0	0
	طرح اسئلة تشجع المتعلمين على البحث والتقصي.	5	3.2	3	1.9	7	4.5	15	9.6
	اقتراح أنشطة للتعلم الذاتي.	1	0.6	1	0.6	4	2.6	6	3.8
المجموع		41	26.1	45	28.7	71	45.2	157	100
المنطقي(كيف)	تحديد أنشطة تتطلب القيام بتجربة عملية.	0	0	0	0	0	0	0	0
	اقتراح مشاريع صغيرة.	0	0	0	0	0	0	0	0
	إبداع مشهد تمثيلي حول موضوع الدرس.	0	0	0	0	0	0	0	0
	استنتاج أوجه الاستفادة من الدرس.	8	7.3	3	2.7	8	7.3	19	17.3
	وضع أسئلة وأنشطة تطبيقية.	27	24.5	43	39.1	21	19.1	91	82.7
المجموع		35	31.8	46	41.8	29	26.4	110	100
الـ	وضع أنشطة تساعد المتعلمين على الاكتشاف بحرية.	0	0	1	1.0	7	7.3	8	8.3

	طلب كتابة تقرير عن موضوع معين في الدرس.	5	5.2	2	2.1	0	0	7	7.3
	توجيه المتعلمين إلى تعليم بعضهم البعض.	1	1.0	0	0	0	0	1	1.0
	طلب القيام بأنشطة جماعية.	7	7.3	0	0	8	8.3	15	15.6
	وضع أنشطة تساعد على تنشيط مهارات التفكير العليا.	13	13.6	18	18.8	14	14.6	45	46.9
	إثراء الموضوع بالتأملات من قبل المتعلمين.	4	4.2	1	1.0	4	4.2	9	9.4
	طرح مشكلات لبيان كيفية التعامل معها.	8	8.3	0	0	3	3.1	11	11.5
المجموع		38	39.6	22	22.9	36	37.5	96	100

يتضح من الجدول السابق رقم (٢) أن أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات (4MAT) في كتاب الفقه٢ لنظام المقررات بالثانوية بلغ عدد تكراراتها (٤٢٥) تكراراً على الأنماط الاربعة ، وقد توزعت على مختلف أنماط التعلم المختلفة حسب الترتيب الآتي: النمط التخيلي كان الأكثر تكراراً فبناء علاقات بين المعلومات الجديدة والخبرات السابقة بلغ مجموع تكراراته (٢٢) بنسبة (٣٥,٥%)، بينما بلغ أدنى تكرار اقتراح مشاهدة فيلم تعليمي بلغ مجموع تكراراته (صفر) بنسبة (٠%)، أما النمط التحليلي بلغ أعلى تكرار طرح معلومات وحقائق حول أهداف الدرس ومجموع تكراراته بلغ (١٣٦) بنسبة (٨٦,٦%)، بينما بلغ أدنى تكرار وضع روابط لمراجع الالكترونية ملائمة، واقتراح مقابلة مختصين لإثراء موضوع الدرس، وتضمين الدرس بعض القراءات الإثرائية مجموع تكرارات (صفر) بنسبة (٠ %)، أما النمط المنطقي بلغ أعلى تكرار وضع أسئلة وأنشطة تطبيقية بلغ مجموع تكراراته (٩١) بنسبة (٨٢,٧%)، بينما بلغ أدنى تكرار تحديد أنشطة تتطلب القيام بتجربة عملية، اقتراح مشاريع صغيرة.، وإبداع مشهد تمثيلي حول موضوع الدرس مجموع تكرارات (صفر) بنسبة (٠%) مع العلم اباحة المشاهد التمثيلية التعليمية، أما النمط الديناميكي بلغ أعلى تكرار وضع أنشطة تساعد على تنشيط مهارات التفكير العليا بمجموع تكرارات (٤٥) بنسبة (٤٦,٩ %)، بينما بلغ أدنى معيار توجيه المتعلمين إلى تعليم بعضهم البعض بلغ مجموع تكراراته (١) بنسبة (١,٠ %)

مناقشة نتائج الدراسة

يتضح من التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة ما يلي:

١. توزعت أنماط التعلم الأربعة وفق نموذج الفورمات (4MAT) بصورة غير متوازنة كما هو موضح في جدول رقم (٣)

جدول(٣)

التكرارات والنسب المئوية لأنماط التعلم وفق نموذج الفورمات (4MAT) لمحتوى مقرر الفقه٢ ككل

التخيلي(لماذا)		التحليلي(ماذا)		المنطقي(كيف)		الديناميكي(ماذا لو)		المجموع	
التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
62	١٤,٦	157	٣٦,٩	110	٢٥,٩	٩٦	٢٢,٦	٤٢٥	١٠٠

حيث جاء النمط التحليلي في المرتبة الأولى بنسبة (٣٦,٩%)، وجاء في المرتبة الثانية النمط المنطقي بنسبة (٢٥,٩ %)، وجاء في المرتبة الثالثة النمط الديناميكي بنسبة (٢٢,٦ %)، وجاء النمط التخيلي بنسبة (١٤,٦%)، وتؤكد النتائج أن المحتوى مازال يركز على الجانب المعرفي، وعدم توافر جميع المعايير والمؤشرات بالمحتوى فبعضها موجود بنسب منخفضة مقارنة بمعايير ومؤشرات أخرى ، ويخلو المقرر من القراءات الإثرائية والروابط الالكترونية الملائمة، لذلك ترى الباحثة أن المقرر بحاجة الى اعادة النظر في صياغة أنشطته وتقديم معلوماته.

توصيات الدراسة:

توصي الباحثة بالتالي:

١. الاستفادة من قائمة معايير نموذج الفورمات (4MAT) عند اجراء دراسات على مقررات العلوم الشرعية في المراحل التعليمية المختلفة.

٢. على مصممي مناهج العلوم الشرعية مراعاة أنماط التعلم عند بناء ومراجعة مناهج العلوم الشرعية.

٣. عقد دورات تدريبية للمعلمات من أجل مساعداتهن على الكشف عن أنماط التعلم المختلفة للطالبات وتدريبهن على تصميم وحدات وفق نموذج الفورمات (4MAT).

مقترحات الدراسة :

١. إعداد مزيد من الدراسات للكشف عن مدى تحقيق بقية مناهج العلوم الشرعية لأنماط التعلم وفق نموذج الفورمات(4MAT).

٢. تصميم وحدة مقترحة لاحد مواد العلوم الشرعية قائم على نموذج الفورمات(4MAT).

٣. إجراء دراسة لمعرفة معوقات بناء مناهج العلوم الشرعية وفق نموذج الفورمات (4MAT).

المصادر :

القران الكريم

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد، صفاء(٢٠١١م)."تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في ضوء نموذج الفورمات وأثره على تحصيل المفاهيم وتنمية العادات العقلية والحس الوطني لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، القاهرة، ع **٣٥**.

٢. الحمداني، موفق، والجادري، عدنان، وقنديلجي، عامر، وبني هاني، عبد الرزاق، و أبوزينة، فريد (٢٠٠٦م). مناهج البحث العلمي: الكتاب الأول: أساسيات البحث العلمي، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

٣. جابر، ليانا، والقرعان، مها (٢٠٠٤م). أنماط التعلم – النظرية والتطبيق، فلسطين: مؤسسة القطان.

٤. سالم، أحمد (٢٠٠٩). الوسائل وتقنيات التعليم (٢) المفاهيم – المستحدثات–التطبيقات، الرياض: مكتبة الرشد.

٥. سالم، علي (٢٠١٥). تقويم مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للمستوى الأول من المرحلة الثانوية في ضوء معايير أنماط التعلم بنموذج الفورمات (4mat) لمكارثي . مجلة رسالة الخليج العربي –الرياض ،ع١٣٩، ٥٧–٧٤ مسترجع من https://library.abegs.org/journal/journal_issues/detail.html?id=4839321735528448

٦. سعد، أحمد عبدالزهرة (٢٠١٠). أثر استخدام أنموذجي مكارثي وهيلدا تابا التعليميين في تحصيل المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. مجلة ميسان للدراسات الاكاديمية، العراق، ع١٦، م٨، ٤٩–٨٣ مسترجع من https://www.iasj.net/iasj?func=issueTOC&isId=1195&uiLanguage=ar

٧. شاهين، نجوى(٢٠٠٦م). أساسيات وتطبيقات علم المناهج، القاهرة: دار القاهرة.

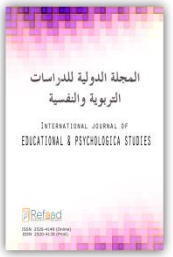
٨. طعيمة، رشدي(٢٠٠٤م). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه وأسسه واستخداماته، القاهرة: دار الفكر العربي.

٩. عباس، أميرة ابراهيم ومغير، عباس حسين و جواد ، ابتسام جعفر(٢٠١٣).اثر استخدام انموذجي مكارثي وميرل – تينسون في اكتساب المفاهيم الأحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط. مجلة كلية التربية الأساسية، العراق، ع١١، ٢٢٥-١٧٩
١٠. عباس، حسن محمد(١٩٨٢م). الفقه الإسلامي آفاقه وتطوره. رابطة العالم الإسلامي، سلسلة دعوة الحق، ع١٠، ص ص ١٠ . ١٢.
١١. عبد الحميد، خضرة، و الشيخ، بسيوني، (٢٠١٢م). مناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية، الدمام: مكتبة المتنبي.
١٢. العتيبي، صالح سعود (٢٠٠٥م). تحليل محتوى كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي في ضوء القضايا الفقهيه المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية العساف، صالح بن حمد (٢٠١٠م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: دار الزهراء.
١٣. غزل، رولا شريف (٢٠١٦م). أثر توظيف نظام الفورمات (4mat) في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير العلمي بمادة العلوم العامة لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
١٤. فريحات، رائد (٢٠٠٨م). دراسة تحليلية للوحدة الثامنة من محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الاساسي المقرر في فلسطين حسب معايير الفورمات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية فلسطين التقنية للبنات، فلسطين.
١٥. اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي (٢٠١٣ م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط٣، القاهرة : عالم الكتب .
١٦. معلوف، لويس (١٩٠٨م). المنجد في اللغة والأعلام، ط٢٦، لبنان: دار المشرق.
١٧. المالكي، عدنان بخيت(٢٠٠٨م). تقويم مقررات الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء المستجدات الفقهية المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.
١٨. ويكيبيديا(٢٠١٧م). نظام المقررات للمرحلة الثانوية، متاح على الرابط بتاريخ ١٤٣٨/١١/١٣هـ : https://ar.wikipedia.org/wiki/
١٩. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤م). دليل التعليم الثانوي نظام المقررات، الرياض: مشروع تطوير التعليم الثانوي.
٢٠. وزارة التعليم(١٤٣٨م). الفقه٢ التعليم الثانوي(نظام المقررات) البرنامج التخصصي مسار العلوم الإنسانية، الرياض: شعبة العلوم الشرعية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Kelly, C (1997). David Kolb, The Theory of Experiential Learning ESL. The Internet TSL Journal, vol 111, no 9, September, 2 9-33
2. McCarthy, B. (1987). The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/ Left Mode Techniques. The Reading Teacher, 54(6), 45-51
3. McCarthy, B (2000). About Teaching. 4mat in the Classroom. About Learning Inc, Wauconda, I llinois.
4. McCarthy, B & McCarthy, D (2006). Teaching Around the 4mat Cycle. About Learning Inc. Wauconda, I llinois
5. Nicoll-Senft, JM & Seider, SN. (2010). "Assessing the Impact of the 4MAT Teaching Model across Multiple Disciplines in Higher Education." College Teaching 58: 19-27
6. Tartar E. and Dikici R. (2009) . The effect of the 4MAT method (Learning styles and brain hemispheres) of instruction on achievement in Mathematics. I J Math Edu. Sci. Tech. , 40 (8) : 1027- 1036

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 2, 2017, pp. 286 -306
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com



Resonable of Correlation Self-handicapping, Perfectionism, Locus of Control, and Self-efficacy

Najlaa Nezar

University of Mustansiriya - Faculty of Education
najlaaz2013@gmail.com

Asraa Abed AL-heseen

Sumer University - Faculty of Basic Education

Abstract

The current research aimed at identifying, the direct and indirect effects of variables perfectionism, locus of control, passing through self-efficacy, and self-handicapping. To achieve the goals of study the researchers used four instruments consisted scale of self-handicapping, perfectionism, locus of control, and has built a scale of the self-efficacy. after has been translated and ensure of the validity of the translation, the psychometric properties has been get of the four scale (validity and reliability), four scales were applied in (400) students chosen cluster randomly. The results of current study showed. There were relationships between the variables. The independent variables (perfectionism, locus of control, self-efficacy) contribute to the variable self-handicapping. There is a direct site of perfectionism and tuning effects through self-efficacy effectively in self-handicapping, larger than the indirect effects on the self-handicapping. The current research has reached a number of recommendations and suggestions, according to the results of current research.

Keywords: self-efficacy, self-handicapping, perfectionism

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 2, 2017, pp. 286 -306
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

نمذجة العلاقة السببية بين إعاقة الذات والكمالية وموقع الضبط وفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة

نجلاء نزار

كلية التربية – الجامعة المستنصرية
najlaaz2013@gmail.com

اسراء عبد الحسين

كلية التربية الاساسية–جامعة سومر

الملخص:

هدف البحث الحالي الى دراسة العلاقات المباشرة وغير المباشرة للكمالية وموقع الضبط مرورا بفاعلية الذات على إعاقة الذات. ولتحقيق ذلك تم استخدام أربعة أدوات تمثلت بمقياس إعاقة الذات ومقياس الكمالية وموقع الضبط بعد ان تم ترجمتهم والتأكد من صدق الترجمة، وبناء مقياس لفاعلية الذات. وتم التحقق من الخصائص السايكومترية للمقاييس الأربعة من صدق وثبات، وتطبيق المقاييس الأربعة على عينة من (٤٠٠) طالب تم إختيارها بصورة عشوائية عنقودية. وأظهرت نتائج البحث الحالي. هناك علاقة بين متغيرات البحث. وهناك تأثيرات مباشرة للكمالية وموقع الضبط مروراً بفاعلية الذات على إعاقة الذات أكبر من التأثيرات غير المباشرة على إعاقة الذات. وتوصلت الدراسة الحالية الى عدد من المقترحات والتوصيات تبعاً لنتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات ، إعاقة الذات ، الكمالية

المقدمة:

تعد إعاقة الذات من الإستراتيجيات التي قد يلجأ لها الافراد حفاظا على تقديرهم لذواتهم وتجنب الفشل المحتمل، ويشمل مصطلح إعاقة الذات على مدى واسع من السلوكيات مثل التلكؤ وعجز في السعي وغيرها (Waruer, & Moore, 2004)، فإعاقة الذات تسند تقدير الفرد لذاته على المدى القصير بتهيئة عذر مقبول للأداء الضعيف (Convington, 2000)، وإن التكيف السيء يؤدي الى تجنب المهمة والتوقعات الفاشلة والأعذار والعزو الخارجي التي يكون لها تأثيرات سلبية على إعاقة الذات (Maata, Statin, & Nurmi, 2002).

إن إنهماك الطلبة في هذه السلوكيات في محاولة منهم للحفاظ على تقديرهم لذواتهم تكون نتيجة ذلك إنشغالهم بمقارنات إجتماعية متدنية، السبيل الذي يؤدي بهم إلى إستخدام بعض الاستراتيجيات التي تساعد الطالب للتعامل مع نفسه والتي لا تعتمد على التقييم الاجتماعي والحفاظ على المكانة الاجتماعية، وان المساندات الاجتماعية المدركة تكون وسائط تسهم بقوة العلاقة بين الاسى النفسي والكمالية المحددة اجتماعيا وان الكمالية التي تكون ناقدة للذات ترتبط بلوم الذات الذي قد يكون موجهاً من خلال تجنب الفرد للنقد الموجه اليه (Dunkley, Zuroff, & Blankstein, 2003).

وقام عدد من الباحثين ومن ضمنهم هاماشك (Hamachak) بتصنيف الكمالية إلى مكونين وهما: الكمالية العصابية والكمالية العادية، فالأفراد ذوي الكمالية العصابية يمتازون حسب هذا النموذج في بلوغ مرحلة الكمال في المهام والواجبات إذ تعد شرطاً لازماً، كما ويمتاز ذوي الكمالية سيئة التكيف، وكما صنفها سيلد ووانس(الكمالية السلبية)، بالنقد الذاتي الشديد والخوف من الفشل، فهم يضعون لإنفسهم أهدافاً عالية جداً لا تتناسب مع قدراتهم، وذلك بعكس الأفراد ذوي الكمالية الإعتياديه أو التكيفية أو الإيجابية فهم يضعون لذواتهم أهدافاً تتناسب مع قدراتهم، فهم يعملون على وضع خطط مستقبلية، فالكمالية الإيجابية تكون موجهة ذاتياً وترتبط بالكفاح وفاعلية الذات وبتحقيق الذات، فضلاً عن إرتباط مع تقديرات الذات المرتفعة (Samuel, 2014)

ومن العوامل الأخرى التي تؤثر في إعاقة الذات هي موقع الضبط والذي يعد من أبرز المواضيع التي نالت إهتمام الباحثين في مجال التربية وعلم النفس، لما له من أهمية ودور كبير في حياة الفرد، وذلك لنشوء الفرد في وسط ومحيط يجد نفسه مضطراً لاتباع أنماط سلوكية معينة يفرضها الواقع، فالفرد الذي ينقاد للمحيط والواقع بما فيه وما عليه عادة ما يكون فردا بسيطاً، أما الفرد الطموح فعادة ما يصطدم بالوقع ومحيطه. بالإضافة الى ذلك فاعلية الذات التي تعد متغيراً وسيطاً بين المعرفة والفعل، وذلك لأن المعتقدات التي يكونها الأفراد عن قدراتهم وعن توقعاتهم تؤثر في الطرائق التي يتصرفون بها، فهم يختلفون فيما بينهم في إختيارهم للمهمات التي سيزاولونها من حيث كفايتهم وقدرتهم على إنجازها، وفي المقابل فإنهم سيتجنبون المواقف التي لا تشعرهم بالقدرة على أدائها (Pajares, & Schunck, 2002).

وقد تناولت ابحاث عديدة متغيرات البحث والعلاقة بينهما ومن هذه الدراسات التي قام بها فيرادز وآخرون (Ferradas) والتي هدفت الى اولاً: التعرف على الاهداف المتعددة والاستخدامات المختلفة لإعاقة الذات من سلوكية وتصريحية ودفاعية ثانياً: تحليل أهمية كل هدف من الأهداف (التعلم، نهج الاداء، تجنب الاداء، تجنب العمل) لدى طلبة الجامعة. وأشارت النتائج الى إرتباط إعاقة الذات مع نهج الاداء والتجنب، وإستخدام الطلاب إعاقة الذات الدفاعية مع الإداء والتعلم وأهدف الاداء والتجنب، واوصت الدراسة الى التعمق بدراسة الدافع الاكاديمي واستخدام استراتيجيات الحماية (Ferradas, et al., 2016)

وقام هوتوليك (Hutuleac) بدراسة الهدف منها التعرف على العلاقة مابين إعاقة الذات والكمالية لدى طلبة الجامعة وتوصلت الدراسة الى ان السبب الذي يدفع الطلبة الى إعاقة ذاتهم هو حماية لذواتهم من الاثار السلبية للفشل، وانه لاتوجد فروق فردية في إعاقة الجنسين باعاقة الذات وهناك علاقة ذات دلالة احصائية بين كل من اعاقة الذات والكمالية (Hutuleac, 2014)

واجرت اكا (Akca) دراسة الهدف منها التعرف على علاقة إعاقة الذات والتسويف الاكاديمي وموقع الضبط الخارجي والداخلي لدى طلبة الجامعة، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة بين كل من إعاقة الذات والتوسيف الاكاديمي وإعاقة الذات وموقع الضبط الخارجي وإن التسويف الاكاديمي وموقع الضبط يمكن من خلالهما التنبوء باعاقة الذات (Akca, 2012).

وأشارت دراسة قام بها دانكلي (Dunkley) الى إرتباط بين الكمالية والانفعال السلبي وان المساندات الاجتماعية المدركة تكون وسائط تسهم بقوة العلاقة بين الاسى النفسي والكمالية المحددة اجتماعيا وان الكمالية التي تكون ناقدة للذات ترتبط بلوم الذات الذي قد يكون موجهاً من خلال تجنب الفرد للنقد الموجه اليه (Dunkley, Zuroff, & Blankstein, 2003, p.245).

أجرا جونز وبيركلاس (Berglas, Jones) دراسة الهدف منها تعرف علاقة تقدير الذات باعاقة الذات وتوصلت الدراسة الى ان الفرد يسعى الى تجنب كل ما يهدد تقدير ذاته باستخدام استراتيجيات اعاقة الذات، ويرى الباحثان ان هذه الاستراتيجيات هي اي فعل او اختيار للبيئة التي تدعم فرصة تجنب الفشل بعزوه الى الخارج او عزوه الى الداخل وكذلك عزو النجاح (Jones, & Berghlas, 1978).

ولم يتم التطرق الى دراسة تناول العلاقات المباشرة وغير المباشرة التي تربط متغيرات البحث وتبين تأثيرها على إعاقة الذات لذلك تم تناول هذه الدراسة لتكون مكملة للدراسات التي تناولت متغيرات البحث.

مشكلة البحث:

يتعرض الطالب الجامعي خلال السياقات الإجتماعية كالجامعة، لبعض مواقف الفشل والإحباط لاسيما إذا ما كانت هذه السياقات معقدة والشخص يفتقر إلى المهارة الإجتماعية أو الكفاءة التي قد تنعكس بآثارها على تقييمه لذاته أو تقييم الآخرين له، إذ أنها تتميز بمرحلة الإختلاط مع الجنس الآخر وإظهار المهارات الإجتماعية التي تعلموها في مراحل وبيئات سابقة وهذا الوعي من شأنه أن يرفع من شعور الشخص بذاته وتركيزه عليها بوصفها موضوعاً اجتماعياً وكل ما يقترن بذلك من مشاعر حادة ومؤلمة الأمر الذي يضطره إلى اللجوء إلى الاعذار والتسويف ليحاول تجاوز هذه المشاعر (Martin, 2003).

وقد تؤثر هذه الأعذار والتسويف في شعوره بالكمالية سيئة التكيف إذ أوضح بيرنز (١٩٨٠) Burns وجود علاقة ارتباطية بين كل من إعاقة الذات ومعتقدات الكمالية ومشاكل الإداء الضعيف وناقش عدداً من النتائج السلبية المرتبطة بالكمالية تشمل القلق وقلة الإنتاجية ومشاكل في السيطرة الذاتية وإنخفاض في مستوى تقدير الذات والعلاقات الشخصية المركبة وعلاوة على المشكلة أعلاه المرتبطة بالكمالية (Gordon, & Hewitt, 2016)

وتشير دراسة كل من جونز وبيركلاس (Berglas, Jones) الى أن الفرد يسعى الى تجنب كل ما يهدد تقدير ذاته باستخدام إستراتيجيات إعاقة الذات، ويرى الباحثان إن هذه الاستراتيجيات هي أي فعل أو إختيار للبيئة التي تدعم فرصة تجنب الفشل بعزوه الى الخارج فيكون الشخص من ذوي الضبط الخارجي (Jones, & Berghlas, 1978)، ويعتمد الفرد على سلوكيات إعاقة الذات عندما تكون فاعليته واطئة (ما معناها) مما يؤدي الى تجنب الاداء المناط بهم وعدم الانهماك في المهمة ;Coudevylle, et, 2008 (Martin&bvaules,2003)

وتتلخص مشكلة البحث الحالي بالاجابة على الاسئلة الاتية:

١. ما هي التأثيرات المباشرة لكل من الكمالية وموقع الضبط وفاعلية الذات على إعاقة الذات لدى طلبة الجامعة.
٢. ماهي التأثيرات غير المباشرة لكل من الكمالية وموقع الضبط وفاعلية الذات على إعاقة الذات لدى طلبة الجامعة.

فرضيات البحث:

١. يوجد تأثير مباشر لكل من الكمالية، موقع الضبط، فاعلية الذات على إعاقة الذات.
٢. يوجد تأثير غير مباشر لكل من الكمالية، موقع الضبط، فاعلية الذات على إعاقة الذات.

الاهمية النظرية للبحث:

١. أثراء للأدب الخاص الذي يبحث في العلاقات السببية والذي يوفر فهماً أدق وأعمق للكيفية التي تربط المتغيرات بعضها بالبعض والتي توفر معلومات عن مستوى إعاقة الذات، الكمالية، موقع الضبط، فاعلية الذات.
٢. تبني نماذج سببية تمكن من فهم العلاقات بين المتغيرات، إذ يمكن إختبار هذه النماذج بشكل مباشر وغير مباشر.

الاهمية التطبيقية:

١. تعرف أهم العوامل التي تؤثر في إعاقة الذات لمساعدة المؤسسات التربوية والإرشادية في تضمين أهم الوسائل للتخلص من سلبيات إعاقة الذات والضبط الخارجي والكمالية سيئة التكيف.
٢. تطوير أدوات تساعد المؤسسات التربوية في تعرف إعاقة الذات والكمالية وموقع الضبط وفاعلية الذات.
٣. تعرف تأثير إعاقة الذات في سلوكيات الطالب يساعد في توجيه نشاطه بصورة إيجابية.
٤. توفر نتائج الدراسة الحالية المجال لإجراء دراسات وبحوث لاحقة مشتقة من متغيرات هذا البحث.

مصطلحات الدراسة:

اولاً : إعاقة الذات (Self- Handicapping)

هي خلق إدعاء المعوقات أو حالة من اللوم التي تسبق الإداء وتزيده بعذر مقبول لإحتمال الفشل Schwinger, et al., (2014).

التعريف الإجرائي لإعاقة الذات :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص عند إستجابته على مقياس إعاقة الذات.

ثانياً: الكمالية

تركيب شخصي يتسم بالكفاح من أجل تجاوز الأخطاء، ووضع معايير عالية من الأداء.
(Flett , Hewitt & others , 2003).

التعريف الإجرائي للكمالية :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص عند استجابته على مقياس الكمالية.

ثالثاً : موقع الضبط : Locus of Control

إختلاف الأفراد في تعميمهم حول مصادر التعزيز فيعتقد الأفراد ذوي الضبط الداخلي أن التدعيمات التي تحدث في حياتهم تعود الى سلوكهم وقدراتهم بعكس الأفراد ذوي الضبط الخارجي الذين يعتقدون الى التدعيمات والمكافأت التي تسيطر عليها كالحظ والصدفة والقدر (Nowicki, & Duke, 2010).

التعريف الإجرائي لموقع الضبط :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص عند إستجابته على مقياس موقع الضبط لروتر.

رابعاً: فاعلية الذات Self-Efficay

توقعات الفرد التي من الممكن أن يتبعها لتحديد المسار الذي سيعتمده لتحقيق النجاح (Cascio, et al, 2014).

التعريف الإجرائي لفاعلية الذات :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص عند أستجابته على مقياس فاعلية الذات المعد في هذا البحث.

الإطار النظري و الدراسات السابقة

فسر العديد من العلماء إعاقة الذات ومنهم (إدلر) الذي أكد الصورة الذهنية المؤلمة المخزونة في الذاكرة والتي تعمل على توليد السلوك غير السوي وانه لاينتج من الآثار المتراكمة في الذاكرة وتعد مثيرا لتصرفاته، وقد ميّز إدلر بين أهداف الشخص السوي وغير السوي فالشخص السوي الذي يضع لنفسه أهدافا واقعية يمكن تحقيقها بينما الشخص غير السوي يضع لنفسه أهدافاً غير واقعية خيالية وهو بذلك لا يمكنه تحقيقها فيختلق لنفسه الأعذار وهذا هو إعاقة الذات (Degree, & Snyder, 1985).

بينما لاحظت (هورناي) أن الحفاظ على تقدير الذات هدف أولي لإعراض إعاقة الذات فالإفراد ذوي الإعاقة الذاتية يعيقون تقديرهم لذواتهم حفاظاً على صورتهم المثالية لذواتهم. وترى (هورناي) أن هناك إختلافاً بين القلق والخوف في توليد إعاقة الذات، فالخوف رد فعل لخطر معروف وواقعي، أما القلق فهو رد فعل لخطر غامض غير معروف، وفي حالة الخوف يكون الخطر خارجياً، أما في حالة القلق فيكون الخطر ذاتياً أو متوهماً، وتهتم كارن هورني بهذا العامل الذاتي المصاحب للقلق والذي يميزه عن الخوف، وهي ترى أن هذا العامل الذاتي يتكون من شعور الفرد بالفشل مع شعوره بالعجز. وهي ترى أيضاً أن بعض العوامل النفسية الداخلية تقوم بخلق الفشل أو تقوم بتعظيمه، وأن شعور الفرد بالعجز يكون متوقفاً على إتجاه الفرد نفسه، ولذلك ترى (هورناي) أن شدة القلق تكون مناسبة للموقف عند الفرد (Hewitt, et al., 2014).

فسرت هذه النظرية مصطلح إعاقة الذات من خلال الكفاءة وخطط تنظيم الذات فلكل فرد قواعد معينة لتحقيق أهداف أدائه، ففي حالة إخفاقه قد يعزو ذلك أما لعوامل ذاتية فينقد ذاته على اساس عدم القدرة على الوصول إلى مستوى هذه المعايير او عوامل خارجية كصعوبة الأداء (Bandura,1991).

وأكد (باندورا) أن الافراد الذين لديهم إحساس متدني بقدرتهم يبتعدون عن المهام الصعبة ويعتبرونها تهديدات شخصية وأن إداءهم الناجح يتوقف على العقبات التى تواجههم فهم يعزون الإخفاق إلى نقص قدراتهم وضعف مجهودهم في المواقف الصعبة مما يعيق ذواتهم (Bandura, 1986)

فسرت نظريات عديدة الكمالية ومنهم (إدلر) الذي بين ان من السمات الفطرية للنمو الإنساني هما الكفاح للتفوق والكمال إذ ركزت نظرية إدلر على إرادة القوة وإرادة التفوق وإرادة بلوغ الكمال وهو الدافع الرئيس لدى الإفراد فهم يهدفون إلى تحقيق الذات وتحسين رقي المجتمع. وقد ميز إدلر بين نوعين من الكمال في مصطلحات محدده وهي إدارة المشاعر المتدنية والنضال الاجتماعي فالإفراد الذين يناضلون للحصول على مستويات كافية من الإتقان ويبدون مستويات مرتفعه من الاهتمام الاجتماعي هم أصحاب الكمالية التكيفية إما الإفراد الذين يناضلون ويبحثون في الإتقان غير الواقعي ويشعرون بتدني انجازهم هؤلاء هم أصحاب الكمالية غير التكيفية Hewitt, et al., 2003).

وبينت (هورناي) كفاح الفرد لتحقيق الأمن وتحقيق الذات من خلال وصوله الى الاهداف والمعايير المحددة التي قد تكون واقعية او غير واقعية، فالفرد قد يتخذ احد النمطين تبعا لحدة القلق الذي يكون نتيجة للتفاعل بين مدى سوء الواقع الخارجي وشخصية الفرد. فالكمالية التكيفية تعني تكيف الفرد في حدود حاجاته الأساسية التي يكافح من اجلها مع الاحتفاظ بأهدافه الاجتماعية. اما نمط الكمالية سيئة التكيف التي تتحول فيها حاجات الفرد واهدافه إلى حاجات ملحة كالحاجة للكمال فقد يسلك الفرد غير المتكيف سلوكاً غير

صحيح كالخضوع او الانسحاب او العدوان وتكون لديه نوع من الشخصية الوسواسية وقد يرافقه سلوك شكلي غير محدد، في حين يرتبط فشل أو نجاح الفرد في كفاحه من اجل التكيف للوصول الى الكمال بإدراكه لذاته. وقد أكدت هورني (Horney) على الحاجات التكيفية للوصول إلى الكمال وعدم التعرض للهجوم إذ يحاول الشخص أن يكون خالياً من العيوب بسبب حساسيته الشديدة للنقد (لابين والآخرون، ١٩٨١: ٦٨).

ويؤكد مضمون نظرية ماسلو سعي الفرد لتحقيق اقصى ما يمكن من الاهداف لإعتقاده بوجود هرم من الحاجات الانسانية ، و الفرد بطبيعته يبحث عن الكمال ففي حالة استقرار الفرد أي (حصل على الحاجات الفسيولوجية) سوف يتجه الى تحقيق اهداف مادية اخرى وبعد اكمال جميع الاهداف يتجه بصوره مباشرة إلى تحقيق الكمال عن طريق تحقيقه الاهداف المحددة بكل انواعها. فالنفس الإنسانية في سعي دائمي نحو الكمال، فلا تكتفي من شيء إلا وبحثت وسعت إلى الكمال بجانبيه المادي والمعنوي، فما زال الإنسان في تطور مستمر ولولا هذه الخاصية لما رأينا هذا التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل والقفزة العمرانية، وتنوع وسائط النقل، والبحث المستمر عن الأسرع والأسهل والأكمل (العيساوي، ٢٠١٢: ٢).

واطلق باندورا الخبرات البديلة Vicarious Experience على الخبرات التلقائية أو التجارب البديلة، ويقصد بها المعلومات التي تأتي الفرد من خلال نشاطات يقوم بها الآخرون، إذ تؤدي ملاحظة الفرد للآخرين وهم ينجحون ويصلون الى الكمال من خلال المثابرة والجهد المستمر إلى ان يضع الفرد لنفسة اهدافاً ويحاول تحقيقها للوصول الى الكمال، والعكس من ذلك فان ملاحظة النماذج وهم يفشلون على الرغم من مجهودهم الكبير يؤدي الى إضعاف حكم الفرد على ذاته، وغالبا ما يقارن الأفراد أنفسهم بمجموعة معينة في أوضاع مختلفة مثل المنافسين لهم في العمل أو في الدراسة ، (ابو غزال، ٢٠٠٦ : ١٢٦).

يرى باندورا بأن الكمالية الوالديه قد تساعد في تنمية الكمالية لدى الإفراد في مرحلة الطفولة وذلك نتيجة تقليد الأطفال لسلوك الإباء أي أن دالة التعزيز هي المسئوولة في توجه الدافعية باتجاه المثير المعزز فهذا ينمي الكمالية الايجابية التكيفية والتي تكون رغبة الفرد للاقتراب من الذات المثالية والإحساس بالمتعة والشعور بالرضا عند النجاح، إما بالنسبة لدالة التعزيز السلبي فالإفراد الذين يتجنبون نتائج البيئة المنفردة هم الأكثر توقعاً للفشل وينتابهم الشعور بعدم الرضا عن سلوكهم لتحقيق الأهداف (Bandura,1991).

ان هذه النظرية أكدت على السلوك الخارجي للفرد والبيئة المحيطة به اذ ترى إن الإفراد الذين يمتازون بالكمالية التكيفية يختارون الاستجابات الايجابية على المدى القصير ويستبعدون الاستجابات السلبية على المدى البعيد فالأفراد الذين ينجزون الأعمال المناطة بهم بإكمل وجه حتى تتحسن صورتهم هم من يكتسبون السلوك الايجابي التكيفي(Bandura, 1986).

وضعت كيلي (Kelley) إطاراً لفهم مقرري (ماذا تعني) العزو الداخلي والخارجي، وعليه فان الناس يلجأون إلى العزو الخارجي عندما يتوافق أداؤهم مع أداء الآخرين وعلى العكس فأن الناس يلجئون إلى العزو الداخلي إذا لم يتوافق أداؤهم مع أداء الآخرين، وعليه وفق هذا المبدأ كيلي فعندما يقرر الناس بأن سلوكهم ثابت لكن الوضع غير متميز ولا وجود للإجماع، لذا فهم يتهيئون للعزو الداخلي. وقد اعتبرت كيلي هذا النوع من العزو بالعزو التمثيلي Actorattribution، فالإفراد يظهرون بأنهم هم أنفسهم سبب السلوك. (Kelley,1971,p28).

أشار (وينر) الى التعليلات التي يمارسها الفرد لأسباب نجاحه أو فشلة في أداء المهام الموكل إليه تنفيذها. فأقترح ونير(Weiner) الصيغة الأساسية لنظرية العزو عام (١٩٧١)، وأدخل تعديلات عليها عام (١٩٨٦). وصنف بموجبها العزو على إنه قابل للتحكم وغير قابل للتحكم. فالأفراد يسيطرون على عزوهم عندما يظهرون نتائج الواجب تحت سيطرتهم وعلى العكس فان العزو غير المسيطر عليه هو العزو الذي يظهر الإفراد عدم سيطرتهم على نتائج الواجب ويتجنبون النتائج السيئة بالإعتماد على البيئة، فان الأفراد ويلجأون إلى العزو السببي لجعل حياتهم ثابتة.

فضلاً عن ذلك يعد (روتر) أحد رواد نظرية التعلم الإجتماعي وقد شرع في وضع نظريته خلال الخمسينات ولم تتخذ شكلها النهائي إلا في بداية الستينات وقد ربطت هذه النظرية بين مفهومي التعزيز والتوقع. وقدم روتر في نظريته مفهوم موقع الضبط وأعتبر مجموعة من التوقعات المعممة لجملة من أنواع السلوك لتعكس الفروق الفردية بين الأفراد في درجة الإرتباط أو الإستقلال بين سلوكهم والحوادث اللاحقة فالأفراد يكتسبون توقعات تعميمية مختلفة تحدد مدى إدراكهم لمصادر التعزيز فبعضهم لا يرى إن هناك علاقة بين سلوكه الشخصي والتعزيزات المختلفة في حياته بينما يرى البعض الآخر إن مصادر التعزيز في حياتهم تخضع لسيطرتهم نتيجة عوامل داخلية فالفرد الذي يدرك إن العلاقة بين سلوكه والتعزيزات الناتجة عنه سواء كانت سلبية أم إيجابية تنشا لديه إعتقادات بسيطرة داخلية وهذا الفرد يعتقد بان المهارات التي يمتلكها لها دور كبير في تعلم أساليب السلوك المختلفة إما الفرد الذي لا يدرك إن العلاقة من الممكن إن تقوم بين سلوكه والتعزيزات الناتجة عنه فيوصف بأنه ذو سيطرة خارجية (موقع ضبط خارجي) وهذا الشخص يعد المصادفة والإحداث الخارجية دوراً كبيراً في التحكم بنتائج السلوك المختلفة (الختاتنة، ٢٠١٢).

تشير سوزان كوباسا (Susan Copasa) لمفهوم فاعلية الذات على إنه مدى قدرة تحمل الفرد دون أن يتعرض الى إضطرابات نفسية. ويتكون هذا المفهوم من ثلاثة مجالات هي الإلتزام والتحدي والسيطرة، فيعني الإلتزام سعي الفرد للمشاركة بنشاطات الحياة ووضع أهداف واقعية والشعور بالقرب من الآخرين، أما التحدي الذي يشير الى مدى توقع الفرد الى نوع التهديد الذي قد يصادفه، والسيطرة هي مدى قدرة الفرد بالتحكم والسيطرة على الاحداث والتأثير فيها بخبرته الخاصة. ويعد مجال السيطرة في القدرة على الإحتمال مشابها لفاعلية الذات وذلك لكونهما يعتمدان على مستوى إعتقاد الفرد حول قدراته في الإداء، وكما إن الأفراد ذوي فاعلية ذات عالية هم يمتازون بإحساس عالٍ بالإلتزام وبنسبة اعلى من الأفراد الذين لديهم إعتقادات أضعف حول فاعلية الذات (Maddux, 1998: 233).

بالإضافة الى ذلك تعد فاعلية الذات مكون هام في النظرية الإجتماعية المعرفية حيث أكد باندورا (Banadura) (١٩٨٦) بأن أداء الفرد يفسر من خلال سلوكه والبيئة المحيطة والعوامل الشخصية (Bandura,1986, p.24)، فسلوك الفرد هو كل ما يصدره الفرد من استجابات في موقف ما، اما البيئة فهي كل ما يتعامل معه الفرد من آباء ومعلمون وأقران، بينما العوامل الشخصية تتضمن إعتقاد الفرد نحو قدراته واتجاهاته (Zimmerman,1989).

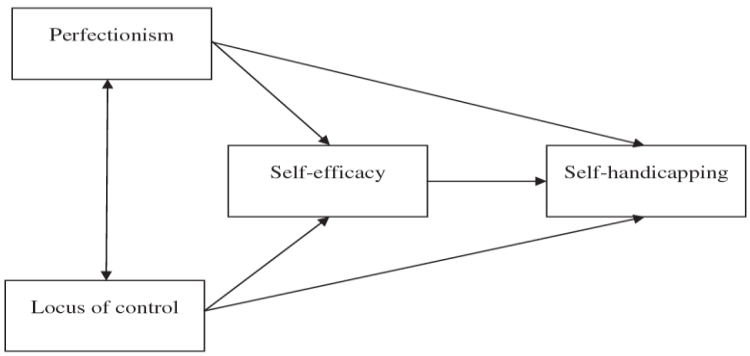
تؤكد النظرية المعرفية الإجتماعية على إن التعلم يحدث ضمن سياق اجتماعي وان الناس يتعلم بعضهم من البعض من خلال الملاحظة والتقليد واستعمال النموذج إذ طرح باندورا (Bandura) تقسيماً جديداً للتعلم القائم على النمذجة Modeling التي توصل لها من خلال أبحاثه إلى إن الأفراد يستطيعون تعلم الإستجابات الجديدة بمجرد ملاحظة سلوك الآخرين وان هؤلاء الناس الآخرين يعدون نماذج،وان اكتساب الاستجابات من خلال هذه الملاحظة يسمى بالنمذجة والتي تعني الاقتداء بالأنموذج. وأكد باندورا في نظريته على الطابع الاجتماعي الذي يتمثل في تعلم السلوكيات الإجتماعية الجديدة أو تعديل سلوكيات إجتماعية سابقة من خلال المحاكاة الفعال للنموذج الإجتماعي والبناء المعرفي بدلاً من الدعم الخارجي، فيشير إلى ان البيئة تشكل السلوك والسلوك بدوره يشكل البيئة وان كليهما يؤثر ويتأثر بالآخر (الدفاعي والخالدي، ٢٠١٣).

تم إعتماد النظرية المعرفية الإجتماعية لباندورا (Bandura) والتي بينت أن المثيرات الخارجية تؤثر في السلوك من خلال تدخل العمليات المعرفية، فالناس حين يتصرفون ويقومون ببعض السلوكيات يفكرون فيما هم يعملون، وإعتقاداتهم تؤثر في كيفية تأثر سلوكهم بالبيئة، فالعمليات المعرفية تحدد أي مثير ندرك وقيمتها وكيف ننظر لها وكيف نتصرف بناء عليها. وتسمح العمليات المعرفية أيضاً بأستخدام الرموز والدخول في نوع من التفكير يتيح التخمين بمجموعة التصرفات المختلفة ونتائجها (انجلز، ١٩٩١). وقد فسرت هذه النظرية متغيرات البحث الاربعة.

المخطط النظري لِعلاقة إعاقة الذات بالكمالية وموقع الضبط وفاعلية الذات:

تستهدف الدراسة الحالية اختبار نموذج مسار يربط موقع الضبط والكمالية مع أعاقة الذات كل منهما يتوسط التاثير المباشر لفاعلية الذات.

افترضنا ان الكمالية التكيفية ترتبط مع موقع الضبط الخارجي سلبيا، وان الكمالية التكيفية ترتبط ارتباطا سلبيا مع اعاقة الذات، بينما موقع الضبط يرتبط ارتباطا أيجابيا مع أعاقة الذات وسلبيا مع فاعلية الذات، وان فاعلية الذات ترتبط سلبيا مع اعاقة الذات وعلى ذلك افترضنا ان معيار التوسط سوف يقابل طريقة بارون (Baron and Kenny, 1986) كما مبين بالشكل (١).



شكل (١)

المخطط النظري لِعلاقة إعاقة الذات بالكمالية وموقع الضبط وفاعلية الذات

وقد إقترح باندورا انه في حالة وجود مستويات كافية من المهارات والدافعية وفاعلية الذات سوف يظهر تأثير على تكريس المهمة والمثابرة بينما تقود فاعلية الذات الواطئة (والتي هي اقل من المتوسط وتشير الى ضعف في فاعلية الذات) الى تجنب إنجاز المهمة والانهماك في سلوكيات أعاقة الذات. وهذا ماتم التوصل اليه في بحوث ودراسات عديدة والتي اظهرت وجود علاقة عكسية بين فاعلية الذات وأعاقة الذات (Condevyle, Martie, Gini, & 2008; Martin, & Branly, 2002).

وقد تم اقتراح توسط التأثيرات الكامنة لفاعلية الذات والكمالية وموقع الضبط على أعاقة الذات بصورة نظرية وامبريقية. وقد درست العلاقة التي تربط بين الكمالية وفاعلية الذات والتي اقترحت لاول مرة من قبل بورنز(١٩٨٠) الذي افترض ان المستويات العالية من النجاح تدرك بأرجحية أقل على انها نتيجة محتملة (Burns, 1980, p. 38). وقد بين لوسيسرو واشبي ,Locicero,& Ashby (2008) وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الكمالية التكيفية وفاعلية الذات، عندما قاما بدراسة كان الهدف منها تقييم العلاقة بين الكمالية وفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة.

بالاضافة الى ذلك هناك عدد من الدراسات التي تناولت فاعلية الذات والتي بينت ارتباطها سلبيا مع الكمالية سيئة التكيف، (Hewitt,&Flett, 1991, P. ; Ferrari, 2000, P. Woloshyn, 2007, P. ; Sokolowska, 2009; Periasamy, & Ashby; 2002Hamachek,1978, p.27)، فضلاً عن دراسة هيت وفليت التي اشارت الى وجود علاقة ارتباطية بين موقع الضبط الخارجي والكمالية (Hewit & Flett 1991). ودراسة رودنبيري واخرون التي بينت وجود علاقة سلبية بين فاعلية الذات وموقع الضبط (Roddenbery, & Renk, 2010; Spelta, & Ocannal,1994).

منهجية البحث وإجراءاته

مجتمع الدراسة وعينته:

يتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة كليات الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) والبالغ عددها (١٣) كلية ومن كلا الاختصاصين (العلمي والإنساني) بواقع (٥) كليات تمثل الاختصاص العلمي و(٨) كليات تمثل الاختصاص الإنساني، اذ كان مجموع طلبة الاختصاصات العلمية (٦١١٨) طالبا وطالبة في حين كان مجموع طلبة الاختصاصات الإنسانية (٢٣٦٢٦) طالبا وطالبة. والمجموع الكلي (٢٩٧٤٤). اما عينة البحث فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية بواقع (١٨٥) طالباً وطالبة من التخصص العلمي، ومن التخصص الإنساني (٢١٥) طالباً وطالبة.

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي تم استخدام أربع أدوات.

١. مقياس إعاقة الذات :

تم إعتماد مقياس (Jones, & Rhodewalt, 1982) ملحق (١)، والمقياس ويتكون (٢٥) فقرة والاجابة عليها بـ(٦) بدائل وهي (تنطبق عليّ بشدة، تنطبق عليّ إلى حد بعيد، تنطبق عليّ قليلاً، لا تنطبق عليّ قليلاً، لا تنطبق عليّ إلى حد بعيد، لا تنطبق عليّ أبداً) وتعطى (٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي وتعكس في الفقرات السلبية (١، ٢ ، ٤ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٥). لغرض تهيئة المقياس ومن اجل تكييفه على البيئة المحلية وذلك لخدمة أهدف البحث تم أستخراج صدق الترجمة من خلال ترجمة المقياس من اللغة الانكليزية الى العربية والترجمة العكسية وعرض المقياسين على مختصين باللغة الانكليزية لغرض التحقق من سلامة الفقرات وهذا ما يسمى بأسلوب الترجمة والترجمة العكسية وتبين أن الترجمة صادقة وذلك بتطابق النسختين بنسبة (٩٥%). وبعد ان تم التأكد من صدق الترجمة

لمقياس إعاقة الذات وكيفت فقراته لتناسب مجتمع طلبة الجامعة المستنصرية، عرضت فقرات المقياس بصورتها الأولية على خبراء متخصصين في العلوم التربوية والنفسية لتحقيق الصدق الظاهري، لإبداء آرائهم في مدى مناسبة الفقرة للغرض الذي وضعت لاجله، واعتمدت موافقة نسبة (٨٥%) فما فوق من آراء الخبراء للدلالة على صلاحية الفقرات. وبهذا يصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة التحليل الاحصائي، بالاضافة الى ذلك تم التحقق من صدق بناء المقياس من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) لاستخراج العلاقة الارتباطية لكل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، فتبين ان معاملات الارتباط دالة احصائياً وقد عدت جميع فقرات المقياس صادقة بنائياً. والجدول (١) يوضح معاملات الإرتباط باستخدام هذا الاسلوب، وبذلك يكون المقياس الحالي صادقاً بنائياً وفقاً لهذا المؤشر. ملحق (١) المقياس الأصلي مع الترجمة.

جدول (١)

قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس إعاقة الذات

ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٤٨٧	١٠	٠,٥٧٩	١٩	٠,٤٧١
٢	٠,٣٧٢	١١	٠,٤٩٢	٢٠	٠,٤٣٥
٣	٠,٤٣٩	١٢	٠,٥٧١	٢١	٠,٣٨٩
٤	٠,٤٢٥	١٣	٠,٥٥٣	٢٢	٠,٤٨٥
٥	٠,٤٠٠	١٤	٠,٥٢٦	٢٣	٠,٤٢٩
٦	٠,٤٥٧	١٥	٠,٣٦٤	٢٤	٠,٥٥١
٧	٠,٥٤٨	١٦	٠,٥٠٤	٢٥	٠,٤٣٤
٨	٠,٥٣٢	١٧	٠,٤٢٢		
٩	٠,٣٨٩	١٨	٠,٤٠٨		

قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية عند درجة حرية (٣٩٨) = ٠,١٩٥ عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

وبعد ذلك تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار وقد بلغ معامل الثبات المقياس الحالي (٠,٧٨٩) ويعد معامل ثبات جيد عند مقارنته بثبات المقياس الاصلي البالغ (٠,٨٠) (Jones, & Rhodewalt, 1982).

٢. مقياس الكمالية:

تم ترجمة مقياس (Slaney, et al., 1996) لقياس الكمالية ملحق (٢) لعدم توافر مقياس عربي أو محلي الكمالية يتفق والنظرية المعرفية الإجتماعية. إذ كان المقياس يتكون من (٢٠) فقرة وإن لكل فقرة (٧) بدائل هي (تنطبق علي بشدة ، تنطبق علي ، تنطبق علية قليلاً ، محايد، لا تنطبق علي قليلاً، لا تنطبق علي، لا تنطبق علي بشدة) تم تصحيح فقرات المقياس بإعطاء الدرجات (٧-١) للفقرات التي تقيس الإتجاه الإيجابي، وتعكس في الفقرات السالبة للمقياس وهي (٣ ، ٦ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٨ ، ٢٠) ملحق رقم (٢). وتم ترجمة النسخة الاصلية للمقياس من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية بطريقه الترجمة العكسية وتبين أن الترجمة صادقة وذلك بتطابق النسختين بنسبة (٩٠%). وبعد ان تم التأكد من صدق الترجمة للمقياس كيفت فقراته لتناسب مجتمع طلبة الجامعة المستنصرية، عرضت فقرات المقياس بصورتها الأولية على خبراء متخصصين في العلوم التربوية والنفسية لتحقيق الصدق الظاهري، بابداء آرائهم في مدى مناسبة الفقرة للغرض الذي وضعت لاجله، واعتمدت موافقة نسبة (٨٥%) فما فوق من آراء الخبراء للدلالة على صلاحية الفقرات. وبهذا يصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة التحليل الاحصائي. وزيادة عليه تم التحقق من صدق بناء المقياس من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) لاستخراج العلاقة الارتباطية لكل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، فتبين ان معاملات الارتباط دالة احصائياً وقد عدت جميع فقرات المقياس صادقة بنائياً. والجدول (٢) يوضح معاملات الارتباط باستخدام هذا الاسلوب، وبذلك يكون المقياس الحالي صادقاً بنائياً وفقاً لهذا المؤشر. ملحق (٢) المقياس الأصلي مع الترجمة.

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الكمالية

ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٣١٩	٦	٠,٣٧٩	١١	٠,٤٣٩	١٦	٠,٣٨١
٢	٠,٣٩٥	٧	٠,٣٥١	١٢	٠,٤٠٨	١٧	٠,٣٦٢
٣	٠,٤١٠	٨	٠,٤٠٩	١٣	٠,٤٠٧	١٨	٠,٤٠٥
٤	٠,٤٠٤	٩	٠,٤٤٠	١٤	٠,٤١٦	١٩	٠,٤٠٣
٥	٠,٤٦٠	١٠	٠,٥١٢	١٥	٠,٤١٤	٢٠	٠,٤٥٩

قيمة معامل الارتباط الجدولية والبالغة (٠,١٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨).

وبعد ذلك تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار وقد بلغ معامل ثبات المقياس الحالي (0.80) ويعد معامل ثبات جيد عند مقارنته بثبات المقياس الاصلي البالغ (٠,٨٢) (Slaney, et al., 1996).

٣. مقياس موقع الضبط (Locus of control scale):

تم اعتماد مقياس موقع الضبط الداخلي الخارجي (I–E) لـ جوليان روتر (Julain Rotter) وقد تم ايجاد صدق الترجمة كما مر ذكره سابقاً كون روتر هو احد منظري النظرية المعرفية.

يتكون المقياس (٢٩) فقرة جميعها تتعامل مع اعتقاد المستجيب عن طبيعة العمل، ملحق (٣).

وعرضت الفقرات على مجموعة المحكمين المتخصصين في علم النفس للحكم على صلاحيتها ملحق (١١) وبناءً على آراء الخبراء وملاحظاتهم كانت نسبة الاتفاق (٨٥%)، ابقيت جميع الفقرات وعد المقياس صادقاً صدقاً ظاهرياً. وتكون المقياس الحالي من (٢٩) فقرة، حيث تعطى درجة واحدة عند اختيار البديل (أ). وصفر عند اختيار البديل (ب) للفقرات (٢ ، ٦ ، ٧ ، ٩ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٩)، وتعطى درجة واحدة عند اختيار البديل (ب)، وصفر عند اختيار البديل (أ) للفقرات (٣ ، ٤ ، ٥ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٥ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٨). وقد تم التحقق من صدق البناء من خلال ايجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس كما مر ذكره بعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية كما مبين في الجدول (٣).

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس موقع الضبط

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	مموهه	٧	٠,٠٢٢	١٣	0.409	١٩	مموهه	٢٥	0.406
٢	0.341	٨	مموهه	١٤	مموهه	٢٠	0.209	٢٦	مموهه
٣	٠,١٣٨	٩	0.232	١٥	0.480	٢١	0.308	٢٧	0.157
٤	٠,١٥٠	١٠	0.290	١٦	0.210	٢٢	0.411	٢٨	0.406
٥	٠٢٢٦	١١	٠,١٥٧	١٧	٠,٢٢٧	٢٣	مموهه	٢٩	0.519
٦	٠,٠٢٠	١٢	0.341	١٨	0.550	٢٤	0.621		

قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية عند درجة حرية (٣٩٨) = ٠,١٩٥ عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

وتم إستخراج الثبات بطريقة الفا كرونباخ وقد بلغت قيمة معامل الفا (٠,٧٩) وعدت قيمة الثبات عالية.

٤. مقياس فاعلية الذات (Self-Efficacy Scale)

لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي قامت الباحثتان ببناء المقياس بالخطوات الآتية:

١. الاطلاع على الدراسات والمقاييس التي تناولت فاعلية الذات مثل دراسة (العدل ٢٠٠١ ،الناشي٢٠٠٥ ،عبيد٢٠٠٦، سهيل ٢٠٠٨،العتيبي ٢٠٠٨، سالم ٢٠٠٨ ،العسكري ٢٠٠٩،مشجل ٢٠٠٩،2007 . kim& Park).

٢. الاطلاع على النظريات وتعريف بندورا (Bandura.1997) في ضوء نظريته المعرفية الاجتماعية

٣. الاستعانة بآراء ومعلومات عدد من المختصين في العلوم النفسية والتربوية للاطلاع على ابرز الاحكام والمعتقدات التي من الممكن تحديدها لدى طلبة الجامعة

٤. بعد اجراء الخطوات السابقة تم تحديد (٣٠) فقرة وإن لكل فقرة (٥) بدائل كصورة اولية لفقرات المقياس.

وعرضت فقرات المقياس بصيغته الأولية على (١٠) خبراء متخصصين في العلوم التربوية النفسية للحكم على صلاحيتها في قياس ما وضعت من أجل قياسه، وكانت نسبة الاتفاق ٨٥%، وبذلك عد المقياس صادقاً صدقاً ظاهرياً ملحق (٤).

وتم تصحيح فقرات المقياس بإعطاء الدرجات (٥. ٤ ، ٣ ، ٢ ،١) للفقرات التي تقيس الاتجاه الايجابي لفاعلية الذات ، والدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) للفقرات التي تقيس الاتجاه السلبي لفعالية الذات إذ كانت الفقرات السلبية هي (٣ ، ٤ ، ٦ ، ١١ ، ١٣ ، ٢٦). وقد تم التحقق من صدق البناء من خلال ايجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس كما مر ذكره بعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية كما مبين في الجدول (٤).

جدول (٤)

قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس اعاقة الذات

ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٢٢٩	١١	٠,٣١٩	٢١	٠,٥٠٤
٢	٠,٢٣٦	١٢	٠,٣٩٠	٢٢	٠,٤٠٧
٣	٠,٢٥٦	١٣	٠,٣١٦	٢٣	٠,٣٤٢
٤	٠,٢٧٥	١٤	٠,٤٢٠	٢٤	٠,٤٣٢
٥	٠,٣٠٢	١٥	٠,٤٠٠	٢٥	٠,٣٩١
٦	٠,٢٤٧	١٦	٠,٤٢٣	٢٦	٠,٤٦٧
٧	٠,٣٣٧	١٧	٠,٤٤٦	٢٧	٠,٤٥٣
٨	٠,٤١٥	١٨	٠,٤٧٦	٢٨	٠,٤٥٦
٩	٠,٣٥٥	١٩	٠,٤٢٧	٢٩	٠,٣٨١
١٠	٠,٤٠٩	٢٠	٠,٤٥٦	٣٠	٠,٥٠٩

قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية عند درجة حرية (٣٩٨) = ٠,١٩٥ عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

وبعد ذلك تم حساب الثبات بطريقة اعادة الاختبار وقد بلغ معامل ثبات المقياس الحالي (٠,٨٣) ويمكن القول أن معامل الثبات بهذا المقدار يعد مقبولا في الميزان العام لتقويم دلالات معامل الارتباط (Gronland. 1981:102).

التطبيق النهائي:

تم تطبيق المقاييس الاربعة بنفس الوقت على مجموعة من الطلبة تم اختيارها بصورة عشوائية طبقية للحصول على نتائج البحث.

عرض النتائج ومناقشتها:

للتحقق من فرضيات البحث والتي تختص بدراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من الكمالية وموقع الضبط وفاعلية الذات على اعاقة الذات تم حساب المصفوفة الارتباطية التي تتضمن الارتباطات الجزئية في اختبار النموذج باستخدام برنامج AMOS21 Analysis Of Moment structure كما مبين في الجدول (5). بالإضافة الى مؤشرات حسن المطابقة (Goodness of Fit) لبيانات البحث والنموذج المقترح.

جدول (٥)

مؤشرات حسن المطابقة

يتضح من الجدول (5) ملاءمة النموذج ملاءمة مقبولة لبيانات البحث الحالي، ان قيمة مربع كاي (٣,٤٣٦) تعد قيمة غير دالة، وأن

مؤشرات الملائمة	عدد افراد العينة	القيمة الدالة على حسن المطابقة	الدرجة الكلية
مربع كاي (درجات الحرية الدلالة	٤٠٠	غير دالة	٣,٤٣٦
RMSEA حدود الثقة	٤٠٠	٠,٠٥٦٧	اقل من ٠,٠٧
IFI	٤٠٠	٠,٩٥	٠,٩٦
NNFI	٤٠٠	٠,٩٥	٠,٩٧
CFI	٤٠٠	٠,٩٥	٠,٩٦

مؤشر قيم الملاءمة التزايدي ومؤشر الملاءمة المقارن ومؤشر الملاءمة اللامعياري عدت قيمة مرتفعة وعند الحدود المقبولة، أو أعلى منها وسجل مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب قيمة منخفضة (٠,٠٥٦٧) وهي أقل من حدود الثقة التي تدل على جودة الملاءمة (٠,٠٧) وهذا يشير الى ملاءمة النموذج للبيانات ملاءمة جيدة الى مرتفعة.

الفرضية الاولى: يوجد تاثير مباشر لكل من الكمالية، موقع الضبط، فاعلية الذات على اعاقة الذات.

للتحقق من الفرضية الاولى للبحث للتأثيرات المباشرة تم حساب مصفوفة الارتباط للمتغيرات (اعاقة الذات، الكمالية، موقع الضبط، فاعلية الذات) والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (٦)

مصفوفة معاملات الارتباط

المتغيرات	الكمالية	موقع الضبط	فاعلية الذات	اعاقة الذات
الكمالية	١	-٠,٣٩٨	٠,٦٣٤	-٠,٢٥١
موقع الضبط	-٠,٣٩٨	١	-٠,٤٣٩	٠,٣٧٤
فاعلية الذات	٠,٦٣٤	-٠,٤٣٩	١	-٠,٢٩٩
اعاقة الذات	-٠,٢٥١	٠,٣٧٤	-٠,٢٩٩	١

قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية عند درجة حرية (٣٩٨) = ٠,١٩٥ عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

من الجدول أعلاه تبيّن أن المتغيرات ترتبط مع بعضها وأنها ذات دلالة احصائية، فكان أقل معامل ارتباط هو (0.250) وهو أقل من القيمة الجدولية المتمثلة (0.098) عند درجة حرية (398) ومستوى دلالة (0.05).

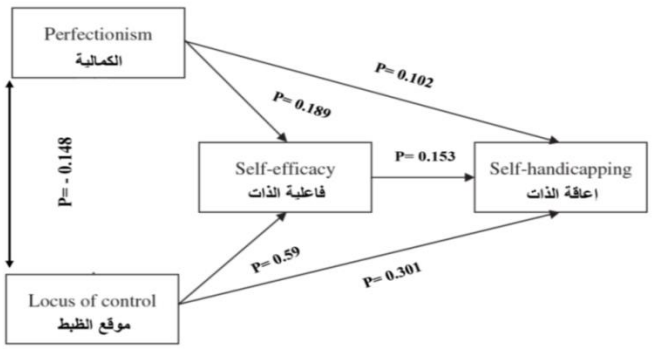
فضلا عن ذلك لمعرفة التأثيرات المباشرة تم استخراج معاملات المسار الموضحة بالجدول (٧).

جدول (٧)

التاثيرات المباشرة للمتغيرات (الكمالية، موقع الضبط، فاعلية الذات، اعاقة الذات)

المتغير التابع	المتغير المستقل	معامل المسار	معامل التحديد	البواقي
اعاقة الذات	الكمالية	٠,١٠٢	٠,٩٦٧	٠,٠٤٣
	فاعلية الذات	٠,١٥٣	٠,٩٥٤	٠,٠٤٦
	موقع الضبط	٠,٣٠١	٠,٩٢٧	٠,٠٧٣
فاعلية الذات	الكمالية	٠,١٨٤	٠,٩٨	٠,٠٢
	موقع الضبط	-٠,٠٤٤	٠,٩٩	٠,٠١
الكمالية	موقع الضبط	-٠,١٤٨	٠,٩١٧	٠,٠٨٣

يمكننا من هذا التحليل استنتاج ان الكمالية لها تأثير مباشر كبير على أعاقة الذات اقل من تأثيرها على فاعلية الذات، بينما تأثير موقع الضبط المباشر على اعاقة الذات اكبر من تأثيره فاعلية الذات، وان الكمالية وموقع الضبط لهما اثر مباشر على كل من اعاقة الذات وفاعلية الذات كما موضح بالشكل (٢).



شكل رقم (٢)

التأثيرات المباشرة لمتغيرات (الكمالية، موقع الضبط، فاعلية الذات) على إعاقة الذات

الفرضية الثانية: التأثيرات غير المباشرة للمتغيرات (الكمالية وموقع الضبط وفاعلية الذات على اعاقة الذات).

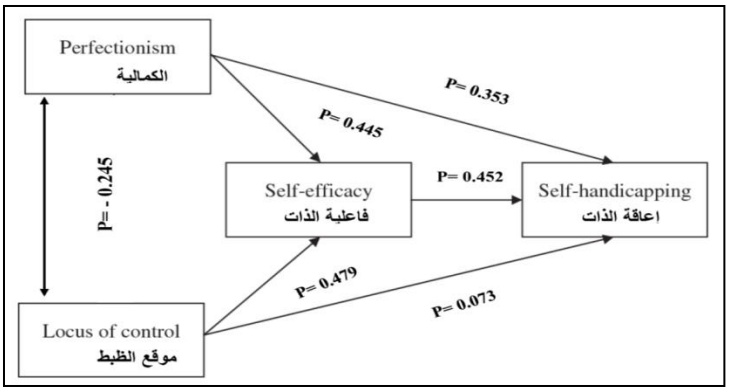
ولحساب التأثير غير المباشرة لكل من موقع الضبط مرورا على فاعلية الذات والكمالية كمتغيرين وسيطين على اعاقة الذات، تم حساب معاملات المسارات غير المباشرة كما في جدول (٨).

جدول (٨)

التأثيرات غير المباشرة للمتغيرات (الكمالية، موقع الضبط، فاعلية الذات، اعاقة الذات)

المتغير التابع	المتغير المستقل	معامل المسار
اعاقة الذات	الكمالية	-٠,٣٥٣
	فاعلية الذات	٠,٤١٥
	موقع الضبط	٠,١٧٣
فاعلية الذات	الكمالية	٠,٤١٥
	موقع الضبط	-٠,٤٧٩

ومن جدول (٨) لمعاملات المسار غير المباشرة يتبين انه يوجد تأثير غير مباشر للكمالية على اعاقة الذات مرورا بمفهومي فاعلية الذات وموقع الضبط، وهذا يعني توسط كل من فاعلية الذات وموقع الضبط في العلاقة بين الكمالية واعاقة الذات، لان قيمة التأثير غير المباشر أقل من قيمة التأثير المباشر للكمالية على اعاقة الذات بدون توسط مفهومي فاعلية الذات وموقع الضبط، وان تأثير كل من فاعلية الذات وموقع الضبط يعد تأثيرا ضئيلا كمتغيرين وسيطين بين الكمالية واعاقة الذات. ومن هذه النتائج تتبين ان التأثير المباشر للكمالية على اعاقة الذات يختلف عن التاثير غير المباشر. كما موضح بالشكل (٣)



شكل (٣)

معاملات المسارات غير المباشرة للنموذج

فهناك علاقة ارتباطية بين الكمالية وموقع الضبط وفاعلية الذات واعاقة الذات، أذ ترتبط الكمالية التكيفية مع مستويات عالية من الكفاح الدافعي بدون سوء تكيف نفسي او شدة او ضغط، بينما ترتبط الكمالية سيئة التكيف او السلبية مع قلق التقييم غير الصحي وشكوك متكررة حول الافعال و الانشغال مع تجنب الاخطاء وعدم ثقة الشخص بقدرته ورغبته في مزج الكمالية سيئة التكيف لمركب الأداء القصدي على أنه أستراتيجية للتعامل مع الخوف من الفشل ومرتبط مع العلاقات الشخصية السلبية وتقييم العلاقات الشخصية

(Pulford, Jonnson, & Awaid, 2005). وليس من المستغرب أن يظهر الاشخاص من ذوي مستويات عالية من الكمالية سيئة التكيف ارجحية اكبر للانهماك في سلوكيات إعاقة الذات (Sherry, Flett, & Hewitt, 2001)، ووجد ايضا ان موقع الضبط مرتبط مع اعاقة الذات ويشير موقع الضبط الى المدى الذي يدرك فيه الاشخاص ضبط الاحداث، ويكون الاشخاص ذوي موقع الضبط الداخلي اكثر ترجحا لعزو النتائج الى القدرة الشخصية وتغير تكريس الذات، بينما الاشخاص ذوي موقع الضبط الخارجي يكونون اكثر ترجحا للاعتقاد بان النتائج تكون محدده عن طريق المصادر الخارجية وتكون خارج سيطرتهم (Rotter, 1966). ووجد الباحثون ان الافراد ذوي إعاقة ذات العالية يعزون أحداث الحياة اليومية الى الخارج بدلا من العوامل الداخلية والى عدم الاستقرار بدلا من العوامل المستقرة، ويكونون اقل ترجحا لعزو نتائج العزو لقدرتهم (Feick, & Rhodewalt, 1997; Rohdewalt, 1990).

التوصيات:

بناءً على ما توصل اليه البحث من نتائج يوصي البحث الحالي بالآتي:

١.تضمين المناهج التربوية بما يضمن استثمار القدرات الذاتية للطلبة وتعزيز الثقة بأنفسهم لمواجهة خوفهم من الفشل، ونقد الآخرين واعاقة ذاتهم.

٢. ترسيخ الاتجاهات والمعتقدات الإيجابية حول وضع الاهداف الواقعية فالخوف من الفشل من الدوافع الإيجابية لتحقيق نجاح الأفراد وتحقيق ذواتهم.

٣.اغناء المكتبات المدرسية في المدارس الابتدائية بالمنشورات المتنوعة والمصورة منها التي تبرز دور الانسان في السيطرة على الاحداث وامكانية تعديل السلوك نحو حياة افضل.

٤.إقامة ندوات ارشادية في الجامعات لرفع مستوى فاعلية الذات وتقويم موقع الضبط لدى الطلبة.

٥.ضرورة تأكيد اساتذة الجامعة في تدريسهم على فهم الذات والنزعة نحو الكمال ووضع اهداف تتناسب مع قدرات الطلبة.

المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي تقترح على الباحثين الآخرين إجراء البحوث الآتية:

١.بالإمكان إجراء موضوع البحث الحالي على عينات من المراهقين والأطفال وذلك بتعديل المقياسين وجعلهما يتلائمان مع هذه المراحل العمرية لكي يبرز أثر العمر بشكل أوضح.

٢.اجراء دراسة مقارنة لمتغيري اعاقة الذات والكمالية بين ابناء المدينة والريف.

٣.تطور فعالية الذات لدى عينة من طلبة المراحل الجامعية.

٤.اجراء دراسة مماثلة على طلبة الجامعة تتناول نموذجا آخر غير الذي تناوله البحث الحالي

٥.إجراء دراسة لقياس العلاقات الارتباطية بين اعاقة الذات ومتغيرات أخرى لم يتناولها البحث الحالي مثل (العمر، التحصيل الدراسي، الريف والمدينة، والتخصصات المهنية).

٦.إجراء دراسة مقارنة في اعاقة الذات بين الأكاديميين والمهن الحرة.

٧.استقصاء تأثير متغيرات أخرى في موقع الضبط مثل الوضع الاقتصادي والاجتماعي للطالب. والمشكلات العائلية. وأساليب التنشئة الأسرية والاجتماعية. والتفاعل الصفي بين الطالب والمعلم.

٨. اجراء دراسة تتناول تصميم برنامج خاص يرمي الى تعديل توجهات موقع الضبط لدى الطلبة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو غزال ، معاوية محمود (٢٠٠٦) : نظريات التطور الانساني وتطبيقاتها التربوية ، ط١، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
٢. انجلز، باربرا (١٩٩١). مدخلء الى نظريات الشخصية، ترجمة فهد عبدالله الدليم، دار الحارثي للطباعة والنشر.
٣. الدفاعي، كاظم علي والخالدي، امل ابراهيم (٢٠١٣) ، الشخصية ، ط١ . غير مكتمل
٤. العيساوي، سيف طارق حسين .(٢٠١٢). العوامل المؤثرة في التوافق النفسي ، دراسة منشورة على الموقع الالكتروني(شبكة جامعة بابل ، كلية التربية الاساية). http://staff.uobabylon.edu.iq/lectures.aspx?id=94&ListPage=3
٥. لابين، دالاس ، وجرين .(١٩٨١). مفهوم الذات ، ترجمة فوزي بهلول ، دار النهضة العربية، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Akca, F,. (2012). An investigation into self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus control and academic success. Journal of education and learning, 2, 288-298.
2. Anderman, E,. M, Griesinger T, & Westerfield G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. J. Educ. Psychol. 9.:84–93.
3. Antaki, C. & Brewin, C. (1982). Attributions and psychological change: Applications of Attributional theories to clinical and educational practice. London: Academic Press.
4. Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A.
5. Bandura, A.(1986).Social foundations of thought and actionEnglewood Cliffs , NJ : Prentice Hall.
6. Banmeistel. R. F. Hamilt, .J., C . & Tice . D.M : (1985). Public Versus Private expectancy of success Confidence booster or Peformance Pressure ? Journal of Personality and social Psychology, 48.1447.
7. Berglas, Jones M. (1985). Desire for Control and achievement –Related Behaviors. Journal of personality and social psychology . Vol. 48NO.6 pp 152. -1533.
8. Cascio, M, Magnano, P, Elastico, S, Costantino, V, Zapparrata, V, Battiato, A,. (2014). The relationship among self-efficacy beliefs, external locus of control and work stress in public setting schoolteachers. Journal of Social Sciences, 2, 149-156
9. Coudevylle, G. Martin Ginis , K , & Famose . J.p. (2008) . Determinants of self – handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance social Behavior and Personality.

10. Degree, C. E., & Snyder, C. R. (1985). Adler's Psychology (of use) today: Personal history of traumatic life events as a self-handicapping strategy. Journal of Personality and Social Psychology, 48(6), 1512-1519.
11. Ebel, R. L,. (1972). Essentials of educational measurement, Newjersy. Englewood Cliffs Frrentice- Hill .
12. Feick, D. L., & Rhodewalt, F. (1997). The double-edged sword of self- handicapping: Discounting, augmentation, and the protection and en- hancement of self-esteem. Motivation and Emotion, 21, 147-163.
13. Ferradas, M., Freire, C, Nunez, J,. Pineiro, N., & Rosario, P. (2016). Motivational profiles in university students. Its relationship with self-handicapping and defensive pessimism strategies, learning and individual differences.
14. Fleet, G.L., Hewitt, P.L. (Eds.), (2003). Perfectionism: Theory, Research, and Treatment. American Psychological Association, Washington, DC. Gabbard, G.O., 1985. The role of compulsiveness in the normal physician. JAMA 254, 2926–2929.
15. Frost ,R .O , Martem , p , Lahart , C, & , Rosenblate , R , (1993). The dimensions of perfection. Cognitive Therapy and Research, 14, 44 9.
16. Gordon, L, F, & Hewitt, P, L. (2016). Stil measuring perfectionisim after years. Journal of Psychological Assessment, 34(7) 615-619.
17. Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.
18. Hewitt, P. L., & Fleet, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment and association with psychopathology. Journal of Personality and Social Psychology, 6., 456–47..
19. Hewitt, P., l, & flett, G. l. (1993). Dimensions of Perfectionism, daily stress, and depression: A test of the specific Vulnerability hypothesis, Journal of Abnormal Psychology. (4).
20. Hewitt, P, Flett, G, Sherry, S, Habke, M, Parkin, M, Ediger,E. (2003). The Interpersonal Expression of Perfection: Perfectionistic Self-Presentation and Psychological Distress. Journal of Personality and Social Psychology, 84, (6), 1303–1325.
21. Hutuleac, A, K,. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 142, 434-438.
22. Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). The Self-Handicapping Scale. Princeton, NJ: Princeton University.
23. Klausmeier , H, J . (1985). Educational Psychology in (5 thed) Harper & Row, Publishers, New York.
24. Locicero, K, A, & Ashby, J, S,. (2008). Reported self-efficacy in college students, journal of college students psychotherapy, (15), 47-56.
25. Maatta , S. Statin .H, & Nurmi , J.E. (2002). Achievement strategies at school. Types and correlates Journal of Adolescence, 25 ,31-46.
26. MadduxJ, (1998). Personal efficacy chapter (8) inv, Derlega , B. Winsted & W. Jones (eds.,), Personality contemporary theory and research, Chicago: Nelson- Hall.pp.(23.-254).
27. Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A., & Debus, R. L. (2003). Self- handicapping, defensive pessimism and goal orientation: a qualitative study of university students. Journal of Educational Psychology, 64.
28. Nowicki, S, & Duke, M,. (2010). A Locus of Control Scale for Noncollege as Well as College Adults, Journal of Personality Assesment, 38 (2), 136-137.
29. Pajares F. & Schunck. (2002): Self – efficacy beliefs in academic contexts: An out line emory university. http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html.(retrieved September 2008).

30. Pulford , B. D. ,Jonnson, & Awaida, (2005),Across- cultural study of predictors of self-handicapping in university students personality and Individual Differences, 39, 727-737. http;//dxdoi. org /1..1.16/j.paid.2..5 .
31. Samuel, L, B,. (2014). Towards understanding the concept of perfectionism and its psychological implications for national development. Discourse Journal of Educational Research, 2(1), 2346-7045.
32. Schwinger, M, Wirthwein, L, Lemmer, G, Steinm, R. (2014). Academic Self-Handicapping and Achievement: A Meta-Analysis, Journal of Educational Psychology, 106, 3, 744-761.
33. Sherry, S. B., Fleet, G. L., & Hewitt, P. L. (2001) Perfectionism and self-handicapping (abstract) . Canadian Psychology, 2, 78.
34. Silverman , L. (1995). perfectionism , Presented At The 11World Conference on Gifted and Talented Children : Hong Kong.
35. Slaney, R. B. & Ashby, J. S. (1996). Perfectionists: Study of a criterion group. Journal of Counseling and Development, 74 (4), 393-398.
36. Warner, S, & Moore, S. (2004) Excuses excuses; Self – handicapping in an Australian adolescent sample, Journal of Youth and Adolescence 33(4), 271-281.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 2, 2017, pp. 307 -331
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

Effectiveness of Cognitive Behavioral Program in Improving Visual Attention in Pupils with Learning Difficulties in Primary School

Mohamed Alhosany Abdelfattah Etwa

Professor Clinical Psychology (Special Categories) Assistant

Mohamed Almahdi Omer Abdelkarim

professor in Special Education and Educational psychology Associate
almahadi159@gmail.com

Emad Salah Najeeb Alaraideh

professor in Special Education Associate
dr.araidah@gmail.com

Abstract

The research aimed at finding out the effectiveness of a behavioral cognitive program in improving attention among pupils with learning disabilities in primary schools in Al-Ras Province in the Kingdom of Saudi Arabia. The researchers used the experimental method. The total number of the sample is twenty students; a ten- sessions program has been implemented, and a prior, ongoing and post assessment have been conducted. The findings of the research emphasized the effectiveness of the behavior cognitive program based in improving attention among pupils with learning disabilities in primary schools. There are significant differences in the Attention Deficit Disorder Test between home and school images in prior and post measurements in favor of the post. There are no differences between post and ongoing-measurements of the Attention Deficit Disorder in the image of home as well as that of school.

Keywords: Systemic Thinking, Attention, Learning Disabilities.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 2, 2017, pp. 307 -331
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين الانتباه البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية

محمد الحسيني عبد الفتاح عطيوه
أستاذ علم النفس الإكلينيكي (الفئات الخاصة) المساعد

محمد المهدي عمر محمد عبد الكريم
أستاذ التربية الخاصة وعلم النفس التربوي المشارك
almahadi159@gmail.com

عماد صالح نجيب العرايضة
أستاذ التربية الخاصة المشارك
dr.araidah@gmail.com

الملخص:

هدف البحث إلى معرفة فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية في محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية ، استخدم الباحثون المنهج التجريبي، وبلغ عدد أفراد عينة البحث (٢٠) طالباً العينة التجريبية الواحدة، وطبق برنامج اشتمل على (١٠) جلسات، وأجرى قياس قبلي وبعدي وتتبعي، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في تحسين الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية، وجود فروق دالة في اختبار اضطراب نقص الانتباه بين صورتي المنزل والمدرسة بين القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي، وعدم ووجود فروق بين القياس البعدي والتتبعي لاختبار اضطراب نقص الانتباه صورة المنزل وكذلك صورة المدرسة.

الكلمات المفتاحية : التفكير المنظومي، الانتباه، صعوبات التعلم.

المقدمة:

اهتمّ النظام التعليمي السعودي بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم اهتماما بالغاً وأوجد لهم نظاماً من المساندة التعليمية يحظى بخدمات في المجال التعليمي والتربوي، تقدم لهم خدمات تربوية علاجية للمشكلات التي تعيق تقدمهم التحصيلي والنفسي والعقلي. ومما يلاحظ الاهتمام الكبير نحو هذه الفئة خلال العقدين الأخيرين، من حيث إنشاء الإدارات المتخصصة، والتحديد الدقيق لتعريف صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة بها، كذلك تحديد أدوات التشخيص ووسائله، والبرامج العلاجية المتعددة والمتنوعة المقدمة لذوي الصعوبات النمائية والأكاديمية.

وقد أظهرت البرامج التعليمية المعرفية فاعلية في علاج صعوبات التعلم النمائية خاصة صعوبات الانتباه، كدراسة عاشور (٢٠٠٢) لعلاج جوانب القصور في عملية الانتباه وعملياتها الفرعية، لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد كان البرنامج فاعلاً في تحسين مهارات الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ودراسة مقداد (٢٠٠٦) التكفل بالأطفال الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وقد حقق البرنامج نتائج جيدة في علاج الصعوبات الخاصة بالانتباه.

وأشار القماطي (٢٠١٦) إلى أن الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم النمائية يساعد في علاج المشكلات الأكاديمية، حيث إنه عند اكتشافها خلال الصف الأول الابتدائي فإن نسبة التحسن تصل إلى (٨٤%) عنه لو تم تشخيصها فيما بعد، وتنخفض النسبة إلى (٤٦%) لو تم تشخيصها في الصف الثالث، وتقل كذلك إلى نسبة (٨%) عند اكتشافها بالصف السادس.

وتعتبر مشكلات الانتباه من الاضطرابات الحادة الشائعة لدى الأطفال في عمر المدرسة الابتدائية، ولها تأثير على العملية التعليمية، ولذلك يجب التدخل العلاجي لمعالجة هذه المشكلة في مرحلة مبكرة؛ للحد من الآثار الناجمة في المراحل اللاحقة، فهؤلاء الأطفال يواجهون صعوبات في الانتباه داخل الفصل تتمثل في صعوبة التركيز وصعوبة انهاء الأعمال، ولا ينصتون ولا يسمعون لما يقال لهم ، وتتسم أعمالهم بضعف الدقة (محمود،٢٠٠٨).

ويذكر عبد السلام (٢٠١٤) أن الانتباه يعد من أهم الأنشطة العقلية التي تقوم بدور كبير في تحقيق النمو المعرفي لدى التلاميذ، حيث يساعدهم في انتقاء المثيرات من مختلف الحواس، وهو بالتالي يسهم في اكتساب المعارف، والمهارات، والعادات السلوكية مما يؤدي إلى تحقيق التكيف والتوافق مع البيئة التي يعيش فيها.

ومن الجدير تناول ما ذكره سعودي وشهاب والسعدي (٢٠٠٥) عن المداخل الحديثة للتغلب على أوجه قصور مكونات العملية التعليمية المتمثل في المدخل المنظومي؛ الذي يختص بالنظرة الشاملة للمنظومة التعليمية في مختلف عناصرها ومكوناتها، وفيما يخص التلميذ والمعلم من أوجه الأنشطة التي تحقق مطالب النمو، وخاصة النمو المعرفي والعقلي مثل: قدرة المتعلم على أداء الأنشطة التعليمية بتركيز وانتباه، الذي يتمثل في تهيئة المتعلم للدروس بتحفيز انتباهه.

ويعتبر التفكير المنظومي من أهم أنواع التفكير التي يجب تنميتها لدى التلاميذ في جميع المراحل التعليمية؛ لأنه يساعد التلاميذ على ادراك المواقف التي تتضمن مشكلات من جميع جوانبها في صورة منظومة متكاملة، وفي ضوء ذلك يتمكنون من مواجهة هذه المواقف وإيجاد حلول للمشكلات التي تتضمنها هذه المواقف بالإضافة الى تنمية قدرات التلاميذ على إدراك المواقف الحياتية المختلفة في صورة متكاملة ومنظمة، وهذا من متطلبات العصر الحالي شديد التعقيد والتداخل (أحمد،٢٠١٦).

ومما تقدم، وفقاً لما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة كل من القرعان (٢٠٠٦)، وعطيوه (٢٠١١)، وعبد الفهيم (٢٠١٢) فإن البحث الحالي يعد محاولة يسعى من خلالها الباحثون لتزويد المهتمين، ومعلمي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية، وأولياء الأمور، والباحثين ببرنامج يمكن أن يسهم في تحسين مشكلات الانتباه عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو العاديين بالمرحلة الابتدائية.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحثون أثناء إشرافهم على طلاب التدريب الميداني تخصص صعوبات التعلم أن هناك مجموعة من التلاميذ لا يستطيعون تركيز انتباههم أثناء الدروس المقدمة لهم، كما أنهم لا يستطيعون متابعة الأنشطة التعليمية المقدمة لهم أثناء الحصص، وتبدو عليهم مظاهر عدم الاهتمام لما يقدم لهم، كذلك تدني مستوى تحصيلهم الدراسي وافتقارهم لكثير من المهارات الأساسية واللازمة لتعلم القراءة والكتابة والحساب والتأخر التحصيلي في هذه المواد الأساسية، نظرا لقصور الانتباه والإدراك والذاكرة.

وأكدت نتائج العديد من الدراسات مثل: دراسة عبد الحميد (٢٠٠٥)، والقرعان (٢٠٠٦)، والمشهداني (٢٠١٠)، والبخيت (٢٠١٠)، والحبيشي (٢٠١٠)، وعبد الفهيم (٢٠١٢)، وابن مصطفى (٢٠١٣)، وجود علاقة ارتباطيه سببية بين اضطراب نقص الانتباه وصعوبات التعلم.

ونتيجة لذلك تشكل الإحساس بحجم مشكلة تحسين الانتباه، وخاصة في ظل قلة الدراسات العربية – في حدود علم الباحثين– التي تناولت تحسين الانتباه لذوي صعوبات التعلم ولا سيما باستخدام برنامج سلوكي معرفي قائم على التفكير المنظومي.

تبلورت المشكلة في السؤال الرئيس التالي:

- **ما فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية؟**

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الآتية:

١. هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي لاضطراب قصور الانتباه صورة المدرسة للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية لصالح القياس البعدي؟.
٢. هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي لاضطراب قصور الانتباه صورة المنزل للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية لصالح القياس البعدي؟.
٣. هل توجد فروق بين متوسطي درجات رتب القياس البعدي والتتبعي لاضطراب قصور الانتباه صورة المدرسة للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية؟.
٤. هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي والتتبعي لاضطراب قصور الانتباه صورة المنزل للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية؟.
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياس البعدي والتتبعي على مقياس اضطراب نقص الانتباه لأفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية لصالح القياس البعدي؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى :

١. التعرف على فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في تحسين الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية في محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية.
٢. الكشف عن الفروق بين القياس القبلي والبعدي والتتبعي على مقياس اضطراب قصور الانتباه لصورة المدرسة وصورة المنزل للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية.
٣. تقديم توصيات ومقترحات بشأن تحسين الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في الآتي:

١. ندرة البحوث على المستوى العربي– في حدود علم الباحثين– التي تناولت تحسين مهارات الانتباه لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج سلوكي معرفي قائم على التفكير المنظومي.
٢. في حال تحقق فاعلية للبرنامج السلوكي المعرفي القائم على التفكير المنظومي، فإنه يمكن لمعلمي صعوبات التعلم الاستفادة منه في تحسين انتباه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٣. إبراز دور التفكير المنظومي في تنمية الانتباه.
٤. الالتفات إلى أهمية مهارات الانتباه في العملية التعليمية.
٥. ما يسفر عنه البحث من نتائج تكشف عن دور البرنامج المعرفي السلوكي القائم على التفكير المنظومي في تحسين الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية.

حدود البحث:

أجري البحث وفقاً للتالي:

- الحد الموضوعي: فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على التفكير المنظومي في تحسين الانتباه.
- الحد المكاني: غرف صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية في محافظة الرس.
- الحد البشري: التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧–١٤٣٨هـ.

مصطلحات البحث:

التفكير المنظومي: عرفه فهمي وعبد الصبور (٥٨،٢٠٠١) بأنه: " أسلوب تفكير يُمكنّ من التقدم في تحقيق الأهداف المحددة، عن طريق الترتيب والتنظيم بين الأجزاء التي يتألف منها العمل، وبحيث تتكامل تلك الأجزاء وفقاً لوظائفها وحالة التفاعل الدائم لديها ".

الانتباه: عرفه سعدات (٢٠١٥) بأنه : " نوع من التهيؤ الذهني للإدراك الحسي حيث يشير التهيؤ إلى الوجهة الذهنية التي تمثل استعدادا خاصا لدى الفرد لتوجيه الانتباه نحو الشيء المراد إدراكه ".

ويعرف إجرائياً لغايات هذا البحث بأنه الدرجة التي يتحصل عليها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية على مقياس اضطراب قصور الانتباه المستخدم في البحث الحالي.

الانتباه البصري: عرفه الشقيرات (٢١٠،٢٠٠٥) بأنه: " مستوى عام من التيقظ والتنبه، وحالة عامة من الإثارة والتوجه نحو المثيرات مقابل التعود، والقدرة على التركيز أو توزيع أو إدامة النشاط، والقدرة على التركيز، وتوجيه المعالجة أو التحليل للمدخلات من حاسة معينة مثل الانتباه البصري".

ويعرف إجرائياً لغايات هذا البحث بأنه قدرة التلميذ على توجيه انتباهه نحو المثيرات، وتركيز أو توزيع انتباهه، فضلاً عن قدرته على التحليل للمدخلات الحسية المتعلقة بحاسة البصر.

ذووا صعوبات التعلم: هم من يعانون من تدني في الأداء الأكاديمي، ويكون مستوى الذكاء لديهم في حدود المتوسط على الأقل، ويرجع ذلك إلى قصور في قدرتهم على التركيز، والانتباه إلى موضوع معين، وهم الأطفال الذين يتطلبون برامج تعليمية فردية؛ ليتمكن من استخدام كامل قدراته العقلية لديهم (يوسف،٢٠٠٧: ٢٢).

ويُعرفّون إجرائيا: بأنهم التلاميذ ذووا صعوبات التعلم المشخصون من قبل قسم التربية الخاصة في ادارة التربية والتعليم بمحافظة الرس، في مدارس المرحلة الابتدائية بنين، خلال العام الدراسي (١٤٣٧–١٤٣٨).

البرنامج المعرفي السلوكي: هو برنامج مخطط منظم على ضوء أسس علمية تستند إلى سلوكيات معرفية لتقديم أنشطة وتدريبات تعليمية بشكل فردي من خلال عدد من الجلسات التي تهدف لتحسين مهارات الانتباه لدى التلاميذ عينة الدراسة (العرايضة،٢٠١٠: ١٥).

ويعرف إجرائياً بأنه برنامج تدريبي سلوكي معرفي لتنمية مهارات الانتباه للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية من إعداد الباحثين يشتمل على(١٠) جلسات تطبق في (١٠) أسابيع، ومدة كل جلسة (٣٠) دقيقة، ويهدف البرنامج إلى تنمية مهارات الانتباه باستخدام التفكير المنظومي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مفهوم الانتباه وأساسياته:

يعتبر الانتباه من أهم عناصر العمليات المعرفية، كما أنه يعد الأساس الذي لابد من توافره لأي نشاط معرفي، حيث أنه الوسيلة التي من خلالها يكتسب الفرد المعارف والمهارات المختلفة، وبالتالي يعد الانتباه من العمليات المهّمة في اتصال الفرد بالمحيط الذي يتواجد فيه.

ونظراً لأهمية الانتباه ودوره في العمليات المعرفية والتعلم والتعليم، فقد حظي باهتمام العديد من التخصصات، وأشار الحفني (١٩٩٤) إلى أن الانتباه عملية معرفية يتم من خلالها انتقاء مثير من بين عدة مثيرات، ويرجع ذلك إلى قدرة المخ على استقبال واستيعاب كل المنبهات أو المثيرات التي تحيط بالفرد ثم يقوم بتصنيفها وتنظيمها، ثم تركيز العقل على مثير واحد منها، فبالنسبة للطفل فإن انتباهه يعني التخلص من جميع المنبهات الخارجية مثل الضوضاء أو الصادرة داخل الفصل من زملائه أو الصادرة من خارج الفصل، أو المنبهات الداخلية المتعلقة بحالته الجسدية أو النفسية.

بينما يرى ملتي (Umilta,2008) أن الانتباه يبدو للوهلة الأولى كعملية منفصلة، إلا أنه في الواقع عبارة عن عملية عصبية – معرفية، فالأشخاص الذين يعانون من مشكلات الانتباه حياتهم خليط متنافر من المشتتات البصرية والسمعية لا يستطيعون فيه التمييز بين الأكثر أهمية والأقل أهمية، فالأصوات المحيطة بهم تستلزم درجة من الانتباه تتساوى مع الالتفات لمجموعة من التعليمات المهّمة، لذا نجد في الواقع أن الانتباه عبارة عن عملية عصبية – معرفية.

وذكر كالفمات وفلاتهاوس Chalfamt & Flathouse (٢٠٠١) أن الانتباه يعد من العمليات المهّمة في اتصال الفرد بالمحيط الذي يتواجد فيه، وإذا تباينت المثيرات التي تستقبلها الأعضاء الحسية المختلفة ما بين القوة والشدة، فإن الفرد لا يستطيع الإحساس بكافة المثيرات مما يدل على القدرة المحدودة لعملية الإحساس بها، وأن تركيز الإحساس والمجهود الذهني نحو مثير دون غيره من المثيرات المراد إدراكها يرجع إلى قدرة المخ على استقبال وتنظيم المثيرات المحيطة بالفرد، إذن فإن الانتباه هو عملية معرفية أو عقلية تقوم على تركيز نشاط أعضاء الحس المختلفة على مثير معين، مما يعني انتقاءه من بين المثيرات الأخرى (Chalfamt & Flathouse, 2001).

ولقد ذكر بطرس (٢٠٠٨) العديد من النماذج التفسيرية التي توضح الأساسيات التي تقوم عليها عملية الانتباه في تكوين وتنظيم وتناول المعلومات، حيث استند كل نموذج من النماذج إلى رؤية معينة في مدى علاقة عملية الانتباه بالعمليات المعرفية الأخرى، ومن هذه النماذج ما يأتي:

١. **نموذج برودبنت:**

يعد نموذج برودبنت أحد النماذج المبكرة الذي يركز على أسلوب أو طريقة تدفق المعلومات بين المنبه والاستجابة حيث يبدأ المنبه بالمرور بمنطقة التسجيل الحسي، ثم يصل إلى منطقة الترشيح (الفلتر الانتقائي) الذي يوصل بدور المنبهات إلى عملية التحليل الإدراكي، ثم تمر المعلومات على الذاكرة العاملة ثم يصل إلى الاستجابة المطلوبة.

٢. **نموذج تريسمان:** وضعت تريسمان تعديلات أساسية في نموذجها للانتباه منطلقة من نموذج برودبنت وهي أن المثيرات الداخلة تخضع لثلاث أساسيات من التفسير والتحليل وهي:

أ- يقوم الفرد بتحليل الخصائص الفيزيائية للمثيرات فمثلاً: الخصائص الفيزيائية للمنبهات السمعية متماثلة مع الخصائص الفيزيائية للمنبهات السمعية تتمثل في درجتها وشدتها.

ب- يحدد الشخص ما إذا كانت المنبهات لغوية من عدمه وهي تجمع إلى جمل أو كلمات.

ت- تحديد معنى الكلمات.

٣. نموذج دوتش – دوتش :

يشير أصحاب هذا النموذج إلى أن الانتباه يحدث مؤخراً في تجهيز المعلومات، وأن جميع المنبهات تتعرض للمعالجة التالية لتصل إلى الذاكرة العاملة، وهي التي تقوم بدور الاختيار، ويستند هذا النموذج إلى أن يكون المرشح العصبي قبل مرحلة انتقاء الاستجابة وبعد التحليل الإدراكي له.

وأشارت الدراسات والبحوث التي بحثت الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل: دراسة فرانسيس Francis (١٩٨٠)، ودراسة ترانوسكي Tranowski (١٩٩٦)، ودراسة كوركمان، وبيسونين Korkman & Pesonen (٢٠٠٤) إلى أن الانتباه الانتقائي والقدرة على الاحتفاظ بالانتباه وقصور الذاكرة العاملة أحد الأسباب المهمة التي تؤدي إلى صعوبات التعلم، ووجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الأداء على مهمة الانتباه الانتقائي، وفي الأداء على مهام الاحتفاظ بالانتباه، وأدائهم على اختبارات مدى الأرقام، التحليل السمعي للكلمات، واختبار التحكم ورواية القصص، وفي اختباري الانتباه السمعي وتقييم التركيز، والوظائف البصرية المكانية والذاكرة العاملة وبالتالي التعلم كعملية معرفية ناتجة عن الانتباه.

وتعددت آراء العلماء حول أنواع الانتباه أو أقسامه، وتذكر حلوة (٢٠١٧) أن الانتباه ينقسم حسب الموضوع إلى نوعين، **الأول** الانتباه الحسي وهو نوع من الانتباه يعتمد على المجهود العقلي وأحد الأعضاء الحسية مثل: الانتباه إلى الرائحة أو الإحساس بارتفاع درجة الحرارة أو انخفاضها، والانتباه إلى صورة جاذبة أو نغمة موسيقية أو غير ذلك من المدركات الحسية، أما **النوع الثاني** فهو الانتباه العقلي الذي يوجه المجهود النفسي إلى أحد الأنشطة العقلية كالتفكير في حل مسألة رياضية، أو تخيل منظر أو حادثة تشاهدها، لذا فالانتباه الحسي يسبقه الانتباه العقلي.

وتضيف حلوة (٢٠١٧) أن الانتباه من حيث الغرض ينقسم كذلك إلى نوعين، **النوع الأول** هو الانتباه المباشر ويقوم على توجيه المجهود العقلي لمثير من المثيرات لذاته أو لفائدة عاجلة كالانتباه إلى اللعب أو الأكل أو غير ذلك من الأشياء المشوقة أو المفيدة ذات الفائدة المباشرة، **والنوع الثاني** الانتباه الثانوي ويقصد به اعتناء الفرد بما ليس مشوقاً ولا لذيذاً في حد ذاته ولكنه موصل إلى المنفعة التي تأتي منه، كالانتباه إلى الرغبة في الوصول إلى منزلة أدبية أو مادية.

أساليب تحسين الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

إصابة الأطفال باضطراب نقص الانتباه غالباً ما يصاحبها اضطرابات أخرى سواء كانت سلوكية أو انفعالية أو تعليمية أو عقلية قد تكون سبباً أو نتيجة لهذا الاضطراب، لهذا فينبغي ألا يعتمد علاج هذا الاضطراب على وسيلة علاجية واحدة أو محددة خاصة إذا كان يصاحبه اضطرابات أخرى.

ويذكر **De & Tammy** (٢٠٠٠) أن علاج اضطراب نقص الانتباه يحتاج التأكد من غياب كلٍ من النوبات الصرعية والإعاقات البصرية والاضطرابات المزاجية، والانحرافات السلوكية، واضطراب التحدي والعناد، وصعوبات التعلم حتى يسهل تحديد الإجراءات العلاجية المناسبة والتي تكمن في تدريب الآباء والمعلمين على فنيات العلاج السلوكي واللجوء إلى التربية الخاصة في حالة مصاحبة الاضطراب لصعوبات تعلم، كما أن بعض الأطفال يحتاجون إلى علاج اللغة (التخاطب).

ويضيف **رودلف Rudolph** (٢٠٠٥) أن العلاج السلوكي المعرفي والتدريب على المهارات الاجتماعية، غالباً ما يستخدم التدريب على المهارات الاجتماعية في العيادات الإكلينيكية والجلسات المدرسية للأطفال ذوى اضطراب نقص الانتباه الذين يعانون من مشكلات اجتماعية حيث ظهر من خلال التقارير والمقاييس التي استخدمتها الدراسات في هذا الصدد فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية.

ولخص ديجامت Dechamt (٢٠١٢) الأساليب المستخدمة في تحسين الانتباه للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الآتي:

١. توجيه الانتباه نحو المثيرات المراد تعلمها.
٢. تحديد المثيرات المهمة للتلميذ.
٣. تقليل عدد المثيرات وتبسيطها.
٤. زيادة حدة المثيرات المراد تعلمها.
٥. استخدام المثيرات والخبرات الجديدة غير المألوفة.
٦. استخدام حاسة اللمس والإدراك الحركي.
٧. عرض المثيرات في شكل مجموعات متجانسة.
٨. الاعتماد على الخبرة السابقة للتلميذ.
٩. زيادة مدة الانتباه.

ثانياً: التفكير المنظومي:

ذكر نبهان (٢٠٠٦) أن التفكير المنظومي يعد مدخلاً تعليمياً تعلمياً يرتكز على نظريات تهتم بالعمليات العقلية، مثل كيفية اكتساب المعرفة وتنظيمها وتخزينها في الذاكرة مع استخدامها في تحقيق المزيد من التعلم والتفكير، كما يؤكد على ضرورة تفاعل المتعلم مع جوانب الموقف التعليمي واستخدام ما تعلمه في تحقيق التفاعل العلمي والاجتماعي الذي يؤدي إلى التوازن، وبالتالي يساعد التفكير المنظومي على البناء المعرفي للمتعلم، تنمية تفكيره، مما يؤدي إلى زيادة قدرته على الابتكار لحل المشكلات التي تواجهه.

ويضيف الكامل (٢٠٠٣) أن التفكير المنظومي يقوم على أساس قدرة الفرد على التفكير باستخدام منظومات، ونماذج محددة وواضحة، وإدراكه أن هذه النماذج هو الذي يقوم بوصفها وأنها في الواقع ليست حقيقية، وأنه باستطاعته تحليلها وإعادة تركيبها وتطويرها، حيث تلعب تلك النماذج دوراً مهماً في التفكير المنظومي الذي يوضح العلاقات السببية بين المنظومات المتباينة التي تتنوع وتتسع كلما تفاعل الفرد مع العالم الخارجي المحيط به.

وفي ذات السياق يرى عياد (٢٠١٤) أن هناك اختلاف بين التفكير المنظومي والتفكير النظامي في أن الأول يعمل على تزويد المتعلم بالإمكانات والمهارات الضرورية من أجل الحصول على المعرفة، التعلم الذاتي، والتقويم الذاتي والمستمر، وأن يرى الكل دون فقدان جزئياته والعلاقات السببية بينها، بينما يرتبط الثاني بمدخل النظم سواء كانت المغلقة أو المفتوحة، ويتبع هذا المدخل خطوات محددة ومنظمة بدءاً بالمدخلات والعمليات المعالجة لها حتى المخرجات، على أن يتم ذلك في ضوء التغذية الراجعة، ولهذا المدخل دورُ مهمُ في فهم النظم التكنولوجية وتطويرها، وكذلك تصميم وتطوير المناهج الدراسية، و النظام التعليمي.

ويعرف الكامل (٢٤،٢٠٠٣) التفكير المنظومي بأنه:" احتواء جميع العمليات والمجموعات التوافقية والظروف والظواهر لنظام معين على أن فصل جزء من النظام يعطي معلومات ضحلة أو صورة خطأ عن الكل ".

ويعرفه كذلك المنوفي (٤٦٦،٢٠٠٢) (٢٠٠٢) بأنه: " ذلك النوع من التفكير الذي يتضمن إدارة عملية التفكير، والتفكير في التفكير، كما يتضمن تحليل الموقف ثم إعادة تركيب مكوناته بمرونة مع تعدد طرق إعادة التركيب والتنظيم في ضوء المطلوب الوصول إليه ".

أبعاد التفكير المنظومي:

يذكر ميشيل، وجريج Micheal & Greg (٢٠١١) أن أبعاد التفكير المنظومي تتمثل فيما يأتي:

- التفكير من خلال بناء نماذج بطريقة واعية.
- التفكير في تكوينات منظومية شبكية (التفكير الشبكي).
- التفكير في تتابع زمني ديناميكي (التفكير الديناميكي).

- القدرة على إدارة عملية للأنظمة.

ويسعى الباحثون من خلال هذا البحث إلى تنمية مهارات التفكير المنظومي الأتية:

- تحليل المنظومات إلى منظومات فرعية.
- إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها.
- إدراك العلاقة داخل المنظومة وبين المنظومة والمنظومات الأخرى.
- الرؤية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد هذا الموضوع جزئياته.

دور البرامج المعرفية السلوكية في تحسين الانتباه:

تأتي أهمية البرامج المعرفية والسلوكية في تحسين الانتباه للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من دورها الفعال في رفع القدرات المعرفية والمهارات السلوكية، وذلك من خلال إتباعها للمنهجية العلمية عند التخطيط لها، بالإضافة لاعتمادها على المشاركة عند التطبيق باستخدام مواقف وأنشطة تقوم على حقائق ومعلومات تؤدي إلى أحداث التغيير المطلوب.

ولقد أظهرت الدراسات السابقة الدور الفعال للبرامج المعرفية والسلوكية في تنمية وتطوير وتحسين وتعديل العمليات المعرفية عموماً، حيث أنها تعمل على نمو وتطور المهارات المعرفية من خلال أساليب مختلفة مثل: حل المشكلات – النمذجة المعرفية – لعب الأدوار – الواجبات المنزلية، وهي بذلك تضفي الكثير من الفاعلية عند التحسين المعرفي أو التعديل السلوكي.

وذكر الطاهر (٢٠٠٦) أن البرامج المعرفية السلوكية تقوم بالعديد من الوظائف التي تساعد على تحسين وتعديل السلوك، منها:

- مساعدة الفرد على تحديد ومواجهة مشكلاته بصورة أكثر فعالية.
- تحسين نوع الخبرات التي تهدف إلى تحسين المهارات الحياتية.
- تدريب الفرد على بعض الأساليب المعرفية أو السلوكية.
- إتقان المهارات المعرفية السلوكية التي تم تعلمها من خلال البرامج.
- التفاعل والإيجابية من خلال المشاركة.
- توظيف ما تعلمه الفرد من مفاهيم وأفكار جديدة وصحيحة.

ونظراً لمحدودية الدراسات المتعلقة بذوي صعوبات التعلم – حسب علم الباحثين – سواء في مجال الصعوبات النمائية أو مجال الصعوبات الأكاديمية على اختلاف المراحل التعليمية، هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على برنامج معرفي سلوكي قائم على التفكير المنظومي في تحسين الانتباه البصري، وتوضيح فاعليته في الواقع الفعلي.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض للدراسات السابقة التي تحصل عليها الباحثون مرتبة ترتيباً زمنياً من الأقدم إلى الأحدث، وهي:

هدفت دراسة **عبد الحميد (٢٠٠٥)** التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التركيبية للأطفال المتخلفين عقلياً بغرض تحسين مستوى الانتباه، والتي تم تقديمها من خلال جداول النشاط المصورة في تحسين مستوى الانتباه عند الأطفال المتخلفين عقلياً، وذلك على عينة قوامها (١٠) أطفال متخلفين عقلياً قابلين للتعلم بمدرسة التربية الفكرية بمدينة ميت غمر بمحافظة الدقهلية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، وهما تجريبية مكونة من (٥) أطفال متخلفين عقلياً، والأخرى ضابطة مكونة من (٥) أطفال متخلفين عقلياً قابلين للتعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التركيبية في تحسين مستوى الانتباه لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم من خلال جداول النشاط المصور، واستمرار فاعلية البرنامج في القياس التتبعي.

أجرى **القرعان (٢٠٠٦)** دراسة بهدف معرفة أثر برنامج تدريبي سلوكي معرفي في معالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى عينة من طلاب المرحلة الأساسية بالأردن، بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٠٠) طالباً يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وضابطة، تلقت المجموعة التجريبية

البرامج التدريبي لمدة (١٠) أسابيع بواقع (٤٠) حصة تدريبية، تضمنت استخدام كل من إستراتيجية التعليم الذاتي ومراقبة الذات، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على كل أبعاد المقياس في صورتيه المدرسية والمنزلية لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى تحسن مستوى الطلاب أفراد العينة الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه في التعليم من خلال المشاركة الإيجابية في الحصص، وأدائهم الأكاديمي.

وسعت دراسة **المشهداني (٢٠١٠)** إلى بناء برنامج علاجي معرفي سلوكي للأطفال من عمر (٩-١١) عام، والتعرف إلى مدى فعالية البرنامج في تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وتكونت عينة البحث من (٦) تلاميذ في المجموعة التجريبية، و(٦) تلاميذ في المجموعة الضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحسن ملحوظ في سلوك تلاميذ المجموعة التجريبية.

وقام **البخيت (٢٠١٠)** بدراسة هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج علاجي مقترح لخفض اضطراب تشتت الانتباه والحركة الزائدة لدى تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس، وذلك على عينة تكونت من (٢٨) تلميذاً وتلميذه اختيروا من المدارس الحكومية بمنطقة الامتداد والصحافة بولاية الخرطوم، وقسمت إلى (١٥) تلميذاً، و(١٣) تلميذة من الصفوف الرابع والخامس، والسادس، وتتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٢) عام، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح في خفض اضطراب مؤشرات تشتت الانتباه والحركة الزائدة.

وهدفت دراسة **الحبيشي (٢٠١٠)** بحث مدى فعالية برنامج إرشادي سلوكي لخفض درجة قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى عينة من التلميذات في المرحلة الابتدائية، وذلك على عينة مكونة من (٣٠) تلميذة، تراوحت أعمارهن ما بين (٨-١٢) عام، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين (تجريبية –ضابطة) قوام كل مجموعة (١٥) تلميذة، وأثبتت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج السلوكي في خفض درجة اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد لدى العينة التجريبية (القياس البعدي)، واستمرار فاعلية البرنامج في القياس التتبعي.

وركزت دراسة **عطيوة (٢٠١١)** على التعرف على مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال ذوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وذلك علي عينة تتكون من (٦٠) طفلاً من ذوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة ممن يعانون من السلوك العدواني، تتراوح أعمارهم ما بين (٧ – ١٢) سنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في خفض السلوك العدواني لدى أطفال المجموعة التجريبية ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة، حيث لوحظ أن أطفال العينة التجريبية قد أصبحوا قادرين على العمل طبقاً لقوانين السلوك المقبولة اجتماعياً أو طبقاً لقوانين السلوك المقررة داخل الإطار المنزلي والمدرسي، وأصبحوا إلى حدٍ كبير يتمتعون بالقبول الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية السوية بينهم وبين زملائهم ومعلميهم ووالديهم، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين كل من القياس البعدي والقياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة **عبد الفهيم (٢٠١٢)** الوقوف على مدى تأثير برنامج العلاج المعرفي السلوكي في تحسين مشكلة خفض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية من خلال تحسين مهارات التنظيم الذاتي لديهم، تمثلت عينة الدراسة في مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد طبق الباحث مقياس اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من إعداده، ومقياس تقدير مهارات التنظيم الذاتي والكف السلوكي، واختبار تزاوج الأشكال المألوفة، واختبار المصفوفات المتتابعة، وبرامج العلاج المعرفي السلوكي، وتوصلت الدراسة إلى أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس اضطراب نقص الانتباه بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي، وجود فروق بين المجموعتين لمقياس اضطراب نقص الانتباه في صورتيه لصالح المجموعة التجريبية وهو ما يعكس فاعلية البرنامج، وكذلك وجود فروق جوهرية على اختبار اضطراب نقص الانتباه في صورتيه في القياسين البعدي والتتبعي، وهو ما يعكس استمرار فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي.

وبحثت دراسة **ابن مصطفى (٢٠١٣)** التعرف على فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في خفض شدة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، لدى أطفال السنة الثانية ابتدائي، وذلك على عينة قوامها (١٦) طفلا ممن يدرسون بقسم السنة الثانية

ابتدائي مقسمة بالتساوي واحدة تجريبية وأخرى ضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج العلاجي السلوكي المعرفي قد ساهم في خفض شدة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند أطفال السنة الثانية ابتدائي.

تعليق الباحثين على الدراسات السابقة:

هدفت كل من دراسة عبد الحميد (٢٠٠٥)، والحبيشي (٢٠١٠)، والبخيت (٢٠١٠)، والمشهداني (٢٠١٠)، وعطيوة (٢٠١١)، وابن مصطفى (٢٠١٣) إلى تحسين الانتباه وتنميته لدى فئات مختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة – ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتلميذات عاديات في المرحلة الابتدائية، وتلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس، والتلاميذ المتخلفين عقلياً – من خلال استخدام أساليب مختلفة مثل: برنامج تدريبي قائم على الألعاب التركيبية، وبرنامج علاجي معرفي سلوكي، وبرنامج علاجي مقترح، وبرنامج إرشادي سلوكي، وبرنامج معرفي سلوكي، وبرنامج علاجي سلوكي معرفي. ولقد أكدت معظم الدراسات السابقة أهمية البرامج السلوكية المعرفية في تحسين الانتباه، وخاصة عندما يتعلق البرنامج بإستراتيجية تعلم مباشرة مبسطة ومتدرجة في العرض.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الآتي:

- أن البرنامج المستخدم قائم على التفكير المنظومي.
- مجتمع البحث التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.
- تصميم البحث قائم على العينة التجريبية الواحدة.
- المقياس المستخدم لقياس الانتباه (مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم صورة المدرسة وصورة المنزل إعداد/ عبد الرقيب أحمد البحيرى وعفاف محمد محمود عجلان).

ولقد استفاد الباحثون من الدراسات السابقة في الآتي:

- تحديد هدف البحث الحالي.
- بناء الإطار النظري للبحث الحالي.
- اختيار أداة للبحث (مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم في بعد الانتباه).
- تصميم برنامج معرفي سلوكي قائم على التفكير المنظومي.
- تفسير النتائج التي توصل إليها البحث الحالي.

فروض البحث:

يسعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية:

١. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي لاضطراب قصور الانتباه صورة المنزل للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية لصالح القياس البعدي.
٢. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي لاضطراب قصور الانتباه صورة المدرسة للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية لصالح القياس البعدي.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات القياس البعدي والتتبعي لاضطراب قصور الانتباه صورة المنزل للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية.
٤. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات رتب القياس البعدي والتتبعي لاضطراب قصور الانتباه صورة المدرسة للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية.
٥. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات صورة المدرسة وصورة المنزل في القياس البعدي على مقياس اضطراب قصور الانتباه للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية.

إجراءات البحث الميدانية:

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي وشبه التجريبي لملاءمتهما لطبيعته ونوعيته، حيث اتبع المنهج الوصفي لجمع البيانات والمعلومات، وتحليلها، وتصنيفها فيما يتصل بالإطار النظري والدراسات السابقة، أما المنهج التجريبي لأنه يختبر فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على التفكير المنظومي – متغير مستقل – في تحسين الانتباه للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم – متغير تابع –، ويعتمد على القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

ويعرف الحربي (١٤٥،٢٠١٥) المنهج الوصفي بأنه: "الإجراءات البحثية المتكاملة لوصف ظاهرة أو موضوع اعتماداً على جمع المعلومات والبيانات وتنظيمها وتحليلها؛ بغرض استخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث".

وكذلك يعرف الحربي (١٥٤،٢٠١٥) المنهج التجريبي بأنه: " أسلوب بحثي يعتمد على احداث تغّيرٍ متعمدٍ ومضبوطٍ وفقاً للشروط المحددة، مع ملاحظة التغيرات الناتجة عن ذلك، وتفسير تلك التغيرات ".

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ، الذين يدرسون بالصفوف الثلاثة الأولى بمدارس المرحلة الابتدائية بنين في محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية، والذين تراوحت أعمارهم بين (٧-١٠) سنوات، وقد بلغ العدد الكلي (٦٠) تلميذاً.

اختيرت عينة البحث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالطريقة القصدية، وبلغ عدد العينة (٢٠) طالباً من الذين حصلوا على أعلى الدرجات في استمارة ملاحظة سلوك تشتت الانتباه التي تم تطبيقها من قبل معلمي صعوبات التعلم، ولقد تم الاعتماد على أسلوب العينة الواحدة مجموعة تجريبية وعددها (٢٠) طالباً، وذلك لأن هذه المرحلة تعد من المراحل المهمة بالنسبة للأطفال، ويكونون أكثر استعداداً للاستفادة من البرامج العلاجية في تعديل السلوك.

وللتحقق من تكافؤ بين أفراد العينة قبل بدء تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، قام الباحثون بفحص كل من المتغيرات التالية:

- الجنس: تكونت المجموعة من الطلاب الذكور فقط.
- العمر: بلغ المتوسط الحسابي لأعمار المجموعة التجريبية سبعة أعوام وتسعة أشهر. والجدول التالي يصف العينة:

الجدول رقم (١)

يوضح أعداد عينة البحث وفقاً لمتغيراتها

المتغيرات	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
العمر	من ٧ إلى أقل من ٨ سنوات	٨	%٤٠
	من ٨ إلى أقل من ٩ سنوات	٦	%٣٠
	من ٩ إلى أقل من ١٠ سنوات	٦	%٣٠
الصف الدراسي	الأول	٧	%٣٥
	الثاني	٧	%٣٥
	الثالث	٦	%٣٠
نوع الصعوبة	قراءة	٨	%٤٠
	كتابة	٦	%٣٠
	حساب	٦	%٣٠

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث فقد استخدم الباحثون الأدوات الآتية:

١. مقياس اضطراب قصور الانتباه صورتي المدرسة والمنزل إعداد/ عبد الرقيب أحمد البحيري وعفاف محمد محمود عجلان (٢٠٠٥).

٢. برنامج معرفي سلوكي قائم على التفكير المنظومي من إعداد الباحثين.

أولاً: مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم صورتي المدرسة والمنزل إعداد/ عبد الرقيب أحمد البحيري وعفاف محمد محمود عجلان (٢٠٠٥):

ولقد تم اختياره بعد اتباع الخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبالتفكير المنظومي، والإفادة منه في بناء البرنامج.
- الدراسات السابقة التي تناولت التفكير المنظومي وتحسين الانتباه للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- استطلاع آراء معلمي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.
- تحديد أهداف البرنامج.
- الاطلاع على ما أتيح للباحثين من مقاييس ذات الصلة في حدود علم الباحث – كمقياس التقدير الشخصي لصعوبات الانتباه إعداد/ فتحي الزيات، ومقياس تقدير تشتت الانتباه وفرط الحركة إعداد/ كمال سيسالم.

وتبين أن كل المقاييس التي تحصل عليها الباحثون تقيس الانتباه لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين وفي المرحلة العمرية المساوية لمجتمع البحث الحالي، وعليه تم اختيار مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم صورتي المدرسة والمنزل إعداد/ عبد الرقيب أحمد البحيري وعفاف محمد محمود عجلان لمناسبة لطبيعة البحث. حيث يعد أداة مركزة ومبنية على أسس تجريبية ومصممة لقياس المعايير التشخيصية لنقص الانتباه، التسرع، النشاط المفرط والعدوانية أو مشكلات السلوك، كما يدعم هذا المقياس ثباته وصدقه الشاملان وسهولة وسرعة تطبيقه.

ويتكون من صورتين، صورة المدرسة وصورة المنزل، وتشتمل كل من صورة المدرسة وصورة المنزل على (٢٣) عبارة، ويتم الإجابة عليها من خلال تدرج رباعي (إطلاقاً – قليلاً – إلى حد ما – كثيراً)، ويتم تقديرها كمياً اطلاقاً (١) درجة، وقليلاً (٢) درجة، وإلى حد ما (٣) درجات، كثيراً (٤) درجات، وتجمع درجات عبارات كل مقياس، بحيث تدل الدرجة المرتفعة على أن التلميذ يعاني من اضطراب قصور الانتباه، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى تدني اضطراب قصور الانتباه للتلميذ.

وبناءً على طبيعة البحث تم الأخذ ببعدي نقص الانتباه والتسرع، وتكوين مقياس اضطراب قصور الانتباه، وبالتالي تصبح صورة المدرسة تحتوي على (٨) عبارات، وصورة المنزل تحتوي على (٩) عبارات.

صدق المقياس:

تم عرض المقياس على عدد (١٠) من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي، والصحة النفسية، والتربية الخاصة لحساب الصدق الظاهري، بإبداء أرائهم حول مدى انتماء العبارات إلى المقياس، وهل تتسم بالوضوح؟، وهل تحتاج إلى تعديل أو حذف؟.

واتضح من خلال ملاحظات المحكمين اتفاقهم بنسبة (١٠٠%) على أن المقياس مناسب لما وضع لقياسه، ويحتاج إلى إعادة صياغة لبعض العبارات حتى تكون مناسبة لخصائص مجتمع البحث.

ولزيادة دقة العبارات في قياس ما وضعت لقياسه، رأى الباحثون تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع البحث بلغت (١٠) تلاميذ من خارج عينة البحث، واستخدام معامل الارتباط كأسلوب إحصائي لتحليل عبارات المقياس للتحقق من تجانسها من خلال حساب معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة عن الاختبار ككل، حيث يعد هذا الإجراء مؤشراً من مؤشرات صدق المقياس، إذ يشير الارتباط الدال بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس إلى قدرة العبارة على قياس ما يقيسه الاختبار ككل، فضلاً عن أن ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للقياس يعد مؤشراً من مؤشرات القدرة التمييزية للبند (أبو علام،٢٠١٤)، الجدول أدناه يوضح قيم معاملات الثبات:

جدول رقم (٢)

يوضح قيم معاملات ارتباط العبارات بالقيمة الكلية للبنود حسب معادلة الفا كرونباخ

صورة المدرسة		صورة المنزل	
رقم العبارة	قيمة معامل كرونباخ– ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل كرونباخ– ألفا
١	٠,٧٦	١	٠,٨٤
٢	٠,٧٣	٢	٠,٧٦
٣	٠,٧٧	٣	٠,٧٥
٤	٠,٧٥	٤	٠,٧٨
٥	٠,٧٥	٥	٠,٧٤
٦	٠,٧٤	٦	٠,٧٥
٧	٠,٦٣	٧	٠,٧٨
٨	٠,٨٢	٨	٠,٨٠
الكلي للعبارات	٠,٨٧٨	٩	٠,٨٤
		الكلي للعبارات	٠,٨٧٩

تشير نتائج الجدول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط تتراوح بين (٠,٨٤ و٠,٦٣)، ويعد هذا مؤشراً من مؤشرات صدق بناء الاختبار، فضلا على أن موافقة المحكمين على صلاحية العبارات يعد مؤشراً على الصدق الظاهري، الأمر الذي يدل على أن فقرات المقياس صادقة في ما وضعت لقياسه.

ثبات المقياس:

وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات الكلي للمقياس في صورتيه، الجدول التالي يوضح قيم معامل الثبات:

جدول رقم (٣)

يوضح معامل الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس اضطراب قصور الانتباه في صورتيه

المقياس	عدد البنود	معامل ثبات التجزئة النصفية

صورة المدرسة	٨	٠,٨٩١
صورة المنزل	٩	٠,٨٥٧

يظهر الجدول رقم (٣) أن القيم المحسوبة لمعاملات الثبات قيم عالية، ومقبولة قياسيا، وتعد مؤشراً جيداً على تمتع المقياس بمعاملات ثبات يمكن الوثوق بها لتحقيق أهداف البحث بدرجة كبيرة.

ثانياً: البرنامج:

ويتمثل الهدف الرئيس للبرنامج المستخدم في البحث الحالي في تحسين الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الاعتماد على برنامج معرفي سلوكي قائم على التفكير المنظومي.

محتوى البرنامج:

تم تصميم برنامج سلوكي معرفي قائم على التفكير المنظومي مناسب للتلميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في ضوء الأدب النفسي ونتائج الدراسات السابقة، واشتمل البرنامج على مجموعة أنشطة وتدريبات تعليمية تتضمن التفكير، تكون البرنامج من (١٠) جلسات منظمة، مدة زمن الجلسة الواحدة يتراوح بين (٣٠-٣٥) دقيقة، بحيث تسير جميع الجلسات بنفس الطريقة، يقوم الباحثون بتقديم النشاط التعليمي المحدد للموقف، وهو نشاط مألوف للتلميذ، كأن يقدم للتلميذ النشاط ويسأل التلميذ سؤالاً محدداً عن النشاط، يلي ذلك تقديم التعزيز المعنوي والمادي بشكل فوري عقب استجابة التلميذ، وهكذا في بقية الجلسات.

اعتمد البرنامج على مجموعة من الإجراءات المنظمة والمخططة من خلال أنشطة تدريبية تركز على بعض المهارات المعرفية والسلوكية مثل: الضبط الذاتي، ومراقبة الأفكار، وتحسين لغة الحوار والمناقشة، والاسترخاء بهدف تحسين مستويات الانتباه، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٤)

يوضح تفاصيل جلسات البرنامج وزمنها وترتيبها

رقم الجلسة	نوع مهارة التفكير	زمن الجلسة
١	تعلم الهدوء والثبات	٣٥
٢	البحث عن شكل معين من بين مجموعة من الأشكال	٣٥
٣	قراءة الشكل المنظومي	٣٥
٤	تحليل الشكل وإدراك العلاقات ١	٣٥
٥	تحليل الشكل وإدراك العلاقات ٢	٣٥
٦	تحليل الشكل وإدراك العلاقات ٣	٣٥
٧	تحليل الشكل وإدراك العلاقات ٤	٣٥
٨	مهارة تكملة العلاقات في الشكل المنظومي ١	٣٥
٩	مهارة تكملة العلاقات في الشكل المنظومي ٢	٣٥
١٠	رسم الشكل المنظومي	٣٥

صدق البرنامج:

قام الباحثون بعد إعداد البرنامج المعرفي السلوكي في البحث الحالي بعرضه على (١٠) من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي، والصحة النفسية، والتربية الخاصة بجامعات القصيم والملك سعود لحساب الصدق الظاهري، وبيان مدى مناسبة المحتوى والأنشطة والوقت وصلاحية التطبيق، وقد جاءت آراؤهم متفقة بنسبة (٩٠%).

إجراءات تطبيق البرنامج:

تم عمل قياس قبلي للانتباه للمجموعة التجريبية باستخدام مقياس اضطراب قصور الانتباه المستخدم في البحث الحالي، ومن ثم قام الباحثون بتدريب طلاب التدريب الميداني تخصص صعوبات التعلم على تطبيق جلسات برنامج البحث الحالي وشرح خطوات تنفيذه،

ومن ثم قاموا بتطبيق البرنامج على مدار (١٠) جلسات فردية لكل تلميذ على حدا بواقع جلسة أسبوعية بغرف صعوبات التعلم بالمدارس. وبعد اكتمال جلسات البرنامج تم إجراء قياس بعدي للانتباه للمجموعة التجريبية، ثم تم قياس تتبعي للانتباه للمجموعة التجريبية بعد (٣٠) يوماً من انتهاء جلسات البرنامج.

أساليب المعالجة الإحصائية:

في ضوء أهداف وفروض البحث استخدم الباحثون الأساليب الإحصائية أدناه لمعالجة البيانات، واختبار صحة الفروض، وهي:

١. معامل ارتباط بيرسونPerson حساب الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة.
٢. التجزئة النصفية لإيجاد الثبات.
٣. اختبار Wilcoxon Test (ز) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي والتتبعي.
٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

خطوات البحث:

اعتمد الباحثون في إعدادهم للبحث الحالي على مجموعة من الخطوات، تكمن فيما يأتي:

- الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية والمراجع ذات الصلة بموضوع البحث لجمع المادة العلمية المتعلقة بمفاهيم البحث لبناء الإطار النظري له.
- عمل بحث استطلاعي لتحديد مجتمع البحث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية.
- تحديد أدوات البحث والتأكد من خصائصها السيكومترية.
- تصميم البرنامج المعرفي السلوكي.
- أخذ الموافقة الإدارية لتطبيق البحث.
- تحديد عينة البحث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية.
- إجراء التطبيق القبلي لمقياس اضطراب قصور الانتباه على المجموعة التجريبية بصورتيه المدرسية والمنزلية.
- تطبيق البرنامج المعرفي السلوكي القائم على التفكير المنظومي على المجموعة التجريبية.
- إجراء تطبيق بعدي لمقياس اضطراب قصور الانتباه على المجموعة التجريبية بصورتيه المدرسية والمنزلية.
- إجراء تطبيق تتبعي لمقياس اضطراب قصور الانتباه على المجموعة التجريبية بصورتيه المدرسية والمنزلية بعد مرور (٣٠) يوما من التطبيق البعدي.
- استخراج البيانات من أدوات البحث ومعالجتها إحصائياً.
- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها على ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث الحالي.
- صياغة توصيات ومقترحة من النتائج التي توصل إليها البحث.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على التفكير المنظومي في تحسين الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية، بمحافظة الرس في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هذا الهدف حاولت الدراسة تقصي ما إذا كان هناك فروقاً في أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تحسين الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب من خلال البرنامج التدريبي ومقارنة بين الصورتين المنزلية والمدرسية وأيضا بين القياسين القبلي والبعدي، وكذلك معرفة أثر البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي في الاحتفاظ بالمهارات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

تم استعراض نتائج الدراسة في ضوء أهدافها التي يسعى إليها في تحديد فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على التفكير المنظومي في تحسين الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية، وذلك وفقا للفروض الآتية :

عرض نتيجة الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها :

ينص الفرض على : " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي لاضطراب قصور الانتباه صورة المنزل للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية لصالح القياس البعدي".

للتحقق من صحة الفرض استخدم اختبار ولكوكسون (wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي لاضطراب قصور الانتباه صورة المنزل للمجموعة التجريبية على مقياس اضطراب قصور الانتباه للمجموعة التجريبية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٦).

جدول (٦)

نتائج اختبار ولكوكسون (wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي لاضطراب قصور الانتباه صورة المنزل للمجموعة التجريبية

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة z المحسوبة	مستوى الدلالة
قبلي	٢٩,٢٠	.٩٥١	٣,٧٦٠-	٠,٠٠٠
بعدي	٢٨,٤٥	٢,٠٦٤		

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على الاختبار القبلي صورة المنزل بلغ(٢٨,٤٥)، في حين ارتفع متوسط درجاتهم على الاختبار البعدي صورة المنزل وبلغ(٢٩,٢٠). حيث أظهرت نتائج استخدام اختبار ولكوكسون (wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي، أن قيمة (ز) المحسوبة لدلالة الفروق بلغت(3.179-)، وهي قيمة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي، على مقياس اضطراب قصور الانتباه للمجموعة التجريبية عند تطبيق البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية مهارات الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم صورة المنزل، قبل تطبيق البرنامج وبعده، لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي قبول الفرضية الصفرية بمعنى أن هناك أثر للبرنامج في تنمية الانتباه لدى التلاميذ على صورة المنزل.

وهو الأمر الذي يؤكد استفادة تلاميذ المجموعة التجريبية من البرنامج المقدم إليهم اعتمادا على برنامج معرفي سلوكي قائم على التفكير المنظومي، وفاعلية الأساليب المستخدمة في خفض الأعراض الأساسية السلبية لاضطراب ضعف الانتباه، وهي النتيجة التي تتفق مع عدة دراسات وبحوث علمية، كدراسة عبد الحميد (٢٠٠٥) الذي قام باستخدام جداول النشاط المصورة في تحسين مستوى الانتباه عند الأطفال المتخلفين عقلياً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التركيبية في تحسين مستوى الانتباه لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم من خلال جداول النشاط المصور. ودراسة القرعان (٢٠٠٦) الذي استخدم برنامج تدريبي سلوكي معرفي في معالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وأشارت النتائج إلى تحسن مستوى الطلاب أفراد العينة الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه في التعليم من خلال المشاركة الإيجابية في الحصص، وأدائهم الأكاديمي. ودراسة المشهداني (٢٠١٠) الذي استخدم برنامجاً علاجياً معرفياً سلوكياً للأطفال والتعرف إلى مدى فعالية البرنامج في تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحسن ملحوظ في سلوك تلاميذ المجموعة التجريبية. ودراسة البخيت (٢٠١٠) التي هدفت لمعرفة مدى فاعلية برنامج علاجي مقترح لخفض اضطراب تشتت الانتباه والحركة الزائدة لدى تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح في خفض اضطراب مؤشرات تشتت الانتباه والحركة الزائدة. ودراسة الحبيشي (٢٠١٠) التي أثبتت فاعلية البرنامج السلوكي في خفض درجة اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد لدى العينة التجريبية. ودراسة عبد الفهيم (٢٠١٢) حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات

دلالة إحصائية في مقياس اضطراب نقص الانتباه بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي، ووجود فروق بين المجموعتين في مقياس اضطراب نقص الانتباه في صورتيه لصالح المجموعة التجريبية وهو ما يعكس فاعلية البرنامج. كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة ابن مصطفى (٢٠١٣) التي توصلت إلى أن البرنامج العلاجي السلوكي المعرفي قد ساهم في خفض شدة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند أطفال السنة الثانية ابتدائي.

إلا أن استخدام برنامج معرفي سلوكي قائم على التفكير المنظومي في تحسين الانتباه كان أكثر فاعلية وأعطى افضل النتائج في تحسين الانتباه.

وقد استخدمت دراسة (القرعان،٢٠٠٦)، عدة فنيات علاجية منها استراتيجية التعليم الذاتي، وإستراتيجية مراقبة الذات، ولعب الأدوار، وأثبتت فاعليتها في خفض ومعالجة اضطراب ضعف الانتباه، ولعل السبب في نجاح البرنامج المعرفي السلوكي الحالي في خفض اضطراب نقص الانتباه يعود لعدة عوامل منها الفنيات العلاجية المستخدمة، كالتدعيم المعنوي، والتدعيم المادي والواجبات المنزلية، وأسلوب حل المشكلات، وضبط الذات، والتجاهل.

كذلك أثبتت دراسات آخرى فاعلية استخدام بعض الفنيات السلوكية والمعرفية في خفض أعراض اضطراب ضعف الانتباه، مثل: دراسة عبد الحميد (٢٠٠٥) التي استخدم فيها جداول النشاط المصورة في تحسين مستوى الانتباه، ودراسة القرعان (٢٠٠٦) التي استخدم فيها كل من استراتيجية التعليم الذاتي ومراقبة الذات، ودراسة عبد الفهيم (٢٠١٢) التي استخدم فيها مهارة تنظيم الذات والكف السلوكي.

كما يمكن إرجاع نجاح البرنامج الى الدور الفاعل الذي قام به المعلم المدرب للمجموعة التجريبية، اذ إن نجاحه في الإلمام بالبرنامج المعرفي السلوكي القائم على التفكير المنظومي المقترح انعكس على تحكمهم في إدارة الصف إدارة ايجابية، واكتسابه كفايات مكنته من إحداث تغيير في سلوك الانتباه لدى المجموعة التجريبية، حيث أجاد في التعامل مع خصائص التلاميذ، من خلال ادراكه لخصائصهم، وإلمامه بالمتطلبات النفسية والاجتماعية الواجب توفيرها لهم، والطرق المختلفة للتعامل مع سلوكهم، واتباعه الجيد للإستراتيجيات والتوجيهات المتضمنة بالتعليمات الخاصة بتطبيق الجلسات، كل ذلك كان له أكبر الأثر في جذب انتباه التلاميذ معظم الوقت وامتصاص نشاطهم، وتقليل اندفاعهم، والتفاعل الإيجابي مع الأنشطة التي يكلفون بها من قبل المعلم. وتعني هذه النتيجة ضرورة تدريب المعلمين بكيفية تطبيق الأساليب المعرفية السلوكية القائمة على التفكير المنظومي وإستراتيجية التدريس العلاجي كالنمذجة والحوار والمناقشة.

عرض نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها :

ينص الفرض على: " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي لاضطراب قصور الانتباه صورة المدرسة للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية لصالح القياس البعدي".

للتحقق من صحة الفرض استخدم اختبار ولكوكسون (wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي لاضطراب قصور الانتباه صورة المدرسة للمجموعة التجريبية على مقياس اضطراب قصور الانتباه، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول(٧).

جدول (٧)

نتائج اختبار ولكوكسون (wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي لاضطراب قصور الانتباه صورة المدرسة للمجموعة التجريبية

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة z المحسوبة	مستوى الدلالة
قبلي	٢٨,٣٥	١,٥٣١	-٣,١٧٩	*٠,٠٠١
بعدي	٢٧,٦٠	٢,٧٢٢		

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على الاختبار القبلي صورة المدرسة بلغ (٢٧,٦٠) في حين ارتفع متوسط درجاتهم على الاختبار البعدي صورة المدرسة وبلغ (٢٨,٣٥)، حيث أظهرت نتائج استخدام اختبار ولكوكسون (wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي، أن قيمة (ز) المحسوبة لدلالة الفروق بلغت (٣,١٧٩-)، وهي قيمة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي، على مقياس اضطراب قصور الانتباه للمجموعة التجريبية عند تطبيق البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية مهارات الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على صورة المدرسة. قبل تطبيق البرنامج وبعده ، لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي قبول الفرضية الصفرية بمعنى أن هناك أثر للبرنامج في تنمية الانتباه لدى التلاميذ.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة المذكورة في الفرض الأول.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفرض الثاني في ضوء نتائج اشتراك وانتظام طلاب المجموعة التجريبية في جلسات البرنامج، وأن الأساليب المستخدمة في البرنامج ذات معنى ومغزى في حياة هؤلاء التلاميذ، مما جعلهم أكثر مرونة وأكثر فهما وحرصا ووعيا للاستفادة الكاملة من أنشطة البرنامج المستخدم مما أسهم في نمو الانتباه. حيث استخدم في هذا البرنامج الأساليب التالية: كالتدعيم المعنوي، والتدعيم المادي والواجبات المنزلية، وأسلوب حل المشكلات، وضبط الذات، والنمذجة، والاقتصاد الرمزي، وتكلفة الاستجابة، والتجاهل، والعقاب.

كما أن البرنامج المستخدم بما تضمنه من فنيات معرفية وسلوكية قد ركز على تحسين الانتباه لدى هؤلاء التلاميذ، واعتمد على تقديم مثيرات تعمل على جذب انتباههم وحثهم على إتمام المهام والأنشطة المتضمنة والتي تتناسب في المقام الأول مع قدراتهم وإمكانياتهم.

كما يمكن إرجاع نجاح البرنامج إلى الدور الفاعل الذي قام به المعلم المدرب للمجموعة التجريبية، اذ إن نجاحه في الإلمام بالبرنامج المعرفي السلوكي القائم على التفكير المنظومي المقترح انعكس على تحكمهم في إدارة الصف إدارة ايجابية، واكتسابه كفايات مكنته من إحداث تغيير في سلوك الانتباه لدى المجموعة التجريبية.

ويمكن أن يعزى هذا الفرق إلى التخطيط الجيد في إعداد الجلسات التدريبية والتي تتضمن الأهداف السلوكية واختيار طرائق التدريس المناسبة والمتمثلة بالحوار والمناقشة وإعطاء التعليمات وتمثيل الموقف أمام الطلاب واستخدام أسلوب النمذجة ولعب الدور والتوجيه اللفظي والجسدي والخبرة المباشرة والتمثيل واللعب والوسائل التعليمية المعينة لتحقيق الأهداف المرجوة واختيار المكان المناسب لتعليم الطلاب بحيث تكون واسعة ليسهل حركة الطلاب وقليلة المشتتات واستخدام المعززات المناسبة لهم والأنشطة الملائمة. حيث استمتع الطلاب بأخذهم إلى غرفة المصادر وخاصة أنهم حصلوا على التعزيز المعنوي والمادي من المعلم وقاموا بتطبيق ما قام به المعلم.

كما أن تنظيم الجلسات التدريبية، ووضوح الأهداف السلوكية كان له دور، حيث تم استخدام هدف واحد في كل جلسة. وإلى طريقة التدريس والتنوع فيها، حيث سارت طريقة التدريس من المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد، واستخدام الحواس المختلفة في التدريب والسبورة والأقلام الملونة، واختيار المعززات الملائمة واختيار الأنشطة والواجبات المنزلية التي أعطيت للطالب كان له أثر على الطالب.

عرض نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها :

ينص الفرض على : " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات القياس البعدي والتتبعي لاضطراب قصور الانتباه صورة المنزل للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية ".

للتحقق من صحة الفرض استخدم اختبار ولكوكسون (wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات رتب القياس البعدي والتتبعي لاضطراب قصور الانتباه صورة المنزل للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٨).

جدول (٨)

نتائج اختبار ولكوكسون (wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات رتب القياس البعدي والتتبعي لاضطراب قصور الانتباه صورة المنزل للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة z المحسوبة	مستوى الدلالة
بعدي	٢٩,٢٠	.٩٥١	-٠,٧٥٤	٠,٤٥١
متابعة	٢٨,٣٠	١,٤١٨		

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على الاختبار البعدي صورة المنزل بلغ (٢٩,٢٠) في حين ارتفع متوسط درجاتهم على الاختبار التتبعي صورة المنزل وبلغ (٢٨,٣٠). حيث أظهرت نتائج استخدام اختبار ولكوكسون (wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في التطبيقين البعدي والتتبعي، أن قيمة (ز) المحسوبة لدلالة الفروق بلغت (٠,٧٥٤)، وهي قيمة تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين البعدي والتتبعي، على مقياس اضطراب قصور الانتباه للمجموعة التجريبية عند تطبيق البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية مهارات الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وبالتالي قبول الفرضية الصفرية بمعنى أنه ليس هناك اختلافاً بين القياس البعدي والتتبعي على صورة المنزل.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عبد الحميد (٢٠٠٥)، الحبيشي (٢٠١٠) ، عطيوة (٢٠١١)، عبد الفهيم (٢٠١٢) ، أبو شوارب (٢٠١٣)، أحمد(٢٠١٤) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق بين القياس البعدي والتتبعي، واستمرت آثار البرنامج بعد انتهائه وأثناء فترة المتابعة، حيث يعمل على استمرار أثر البرنامج وفاعليته بعد أن يكون قد انتهى.

ويرى الباحثون أن البرنامج والفنيات التي استخدمت قد أثبتت الاستمرار في تحسين مستوى الانتباه، بحيث أن ما اكتسبه التلميذ من هذا السلوك ومن خلال الجلسات بما وفره البرنامج من بيئة تعليمية أقرب إلى الواقع، مكنته من تحسين الانتباه لدى الطلاب وبقاء أثر البرنامج المعرفي السلوكي. بالإضافة إلى الرغبة الصادقة والإقبال من قبل التلاميذ على المشاركة في جلسات البرنامج رغبة منهم في تعلم ما يساعدهم في تحسين الانتباه.

ويمكن أن يعزى ذلك أيضا إلى قصر الفترة الزمنية بين الاختبارين (البعدي والمتابعة)، وقد تم تدريب أولياء الأمور على تطبيق المقياس بنفس الطريقة وتم إعطاؤهم نفس التعليمات التي أعطيت لهم في القياس القبلي مما ساعد على إعطاء تشخيص دقيق. كما أن لمتابعة ولي الأمر في البيت، والتنبيه على السلوك غير المناسب وتصحيحه وتوجيه الابن على الانتباه دائما للمهمات المطلوبة له دور في ذلك، حيث إن الباحث قام باطلاع أولياء الأمور على البرنامج وأهدافه وكيفية تطبيقه ومتابعة مراقبة سلوك الطلاب. كما لعبت الوسائل المستخدمة في تدريس التلاميذ وتنوعها دورا في جذب الانتباه والتشويق والاحتفاظ بالمهارات.

إضافة إلى ذلك كان للواجبات المنزلية ومتابعة الأسرة للطالب دور في هذه النتائج، واستخدام الوسائل المتنوعة، واستخدام التعزيز، والأنشطة المتنوعة التي أعطيت للطلاب كان لها أثر في إقبال الطلاب على البرنامج والتشويق ومتابعة الطلاب للمهارات والأهداف السلوكية والاحتفاظ بتلك المهارات.

عرض نتيجة الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها :

ينص الفرض على :" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات رتب القياس البعدي والتتبعي لاضطراب قصور الانتباه صورة المدرسة للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية ".

للتحقق من صحة الفرض استخدم اختبار ولكوكسون (wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات رتب القياس البعدي والتتبعي لاضطراب قصور الانتباه صورة المدرسة للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٩).

جدول (٩)

نتائج اختبار ولكوكسون (wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات رتب القياس البعدي والتتبعي لاضطراب قصور الانتباه صورة المدرسة للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة z المحسوبة	مستوى الدلالة
بعدي	٢٨,٣٥	١,٥٣١	-٢,٠٩٩	٠,٠٣٦
متابعة	٢٨,٤٥	.٩٤٥		

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على الاختبار البعدي **صورة المدرسة** بلغ (٢٨,٣٥) في حين ارتفع متوسط درجاتهم على الاختبار التتبعي صورة المدرسة وبلغ (٢٨,٤٥). حيث أظهرت نتائج استخدام اختبار ولكوكسون (wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في التطبيقين البعدي والتتبعي، أن قيمة (ز) المحسوبة لدلالة الفروق بلغت (-٢,٠٩٩)، وهي قيمة تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين البعدي والتتبعي، على مقياس اضطراب قصور الانتباه للمجموعة التجريبية عند تطبيق البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية مهارات الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وبالتالي قبول الفرضية الصفرية .

وهذه النتيجة كما أسلفنا تتفق مع دراسة عبد الحميد (٢٠٠٥)، والحبيشي (٢٠١٠) ، وعطيوة (٢٠١١)، وعبد الفهيم (٢٠١٢) ، وأبو شوارب(٢٠١٣)، وأحمد(٢٠١٤) حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي، واستمرت آثار البرنامج بعد انتهائه وأثناء فترة المتابعة، حيث يعمل على استمرار أثر البرنامج وفاعليته بعد أن يكون قد انتهى، وهذا راجع إلى البرنامج التدريبي وفاعليته وحسن تنظيم جلساته وتنفيذها وحسن تدريب ومتابعة القائمين على التنفيذ.

ويفسر الباحثون ذلك بأن البرنامج والفنيات التي استخدمت قد أثبتت الاستمرار في تحسين مستوى الانتباه، بحيث أن ما اكتسبه من سلوك الانتباه من خلال الجلسات بما وفره من بيئة تعليمية أقرب إلى الواقع، مكنته من تطبيق البرنامج وتحسين الانتباه لدى التلاميذ وبقاء أثر البرنامج المعرفي السلوكي. بالإضافة إلى الرغبة الصادقة والإقبال من قبل التلاميذ على المشاركة في جلسات البرنامج رغبة منهم في تعلم ما يساعدهم في تحسين الانتباه.

كما يعزى ذلك أيضا إلى قصر الفترة الزمنية بين الاختبارين (البعدي والمتابعة). ولمتابعة المعلمين للتلاميذ في المدرسة وممارسة السلوك المناسب في المدرسة والتنبيه على السلوك غير المناسب وتصحيحه كان له دور في بقاء أثر السلوك، حيث إن الباحثين قاموا باطلاع المعلمين على البرنامج وأهدافه وكيفية تطبيقه ومتابعة مراقبة سلوك التلاميذ، كما أن لمتابعة الأهل للتلاميذ في المنزل من خلال الواجبات والتنبيه عليهم باتباع السلوك المرغوب ساعد التلاميذ على الاحتفاظ بالسلوك. كما أن للوسائل المستخدمة في تدريس التلاميذ وتنوعها ودورها في جذب الانتباه والتشويق للتلميذ دور في الاحتفاظ بالمهارات.

عرض نتيجة الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها :

ينص الفرض على : " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات صورة المدرسة وصورة المنزل في القياس البعدي على مقياس اضطراب قصور الانتباه للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية ".

للتحقق من صحة الفرض استخدم اختبار ولكوكسون (wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات صورة المدرسة وصورة المنزل في القياس البعدي على مقياس اضطراب قصور الانتباه للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية ، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول(١٠).

جدول (١٠)

نتائج اختبار ولكوكسون (wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات صورة المدرسة وصورة المنزل في القياس البعدي على مقياس اضطراب قصور الانتباه للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة z المحسوبة	مستوى الدلالة
صورة المنزل بعدي	٢٩,٢٠	.٩٥١	-١,٧٤٦	٠,٠٨١
صورة المدرسة بعدي	٢٨,٣٥	١,٥٣١		

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على الاختبار البعدي صورة المنزل بلغ(**٢٩,٢٠**) في حين بلغ متوسط درجاتهم على الاختبار البعدي صورة المدرسة (٢٨,٣٥). حيث أظهرت نتائج استخدام اختبار ولكوكسون (wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات صورة المدرسة وصورة المنزل في القياس البعدي، أن قيمة (ز) المحسوبة لدلالة الفروق بلغت(١,٧٤٦-)، وهي قيمة تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات صورة المدرسة وصورة المنزل في القياس البعدي على مقياس اضطراب قصور الانتباه للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية. وبالتالي قبول الفرضية الصفرية.

لا توجد دراسة سابقة – ضمن علم الباحث– حاولت دراسة الفروق بين صورة المنزل وصورة المدرسة على الاختبار البعدي. باستثناء دراسة (خلف الله،٢٠١٣) التي وجدت فروقاً في القياس البعدي بين الصورتين.

ويرجع الباحثون ذلك إلى أن وضوح إجراءات المقياس والتزام الشخص الذي قام بقياس السلوك سواء أكان في المنزل أم المدرسة، وتدريبهم على كيفية التطبيق أعطى نتائج متقاربة.

كما أن رغبة الطلاب في تحسين الانتباه لديهم ومن خلال تشجيعهم في هذا البرنامج دفعهم إلى التركيز والانتباه على المهمات المختلفة وتعميم المهارة إلى أمكنة أخرى غير غرفة المصادر وهو نقلها إلى المنزل.

لذلك لاحظ الآباء وبسهولة تحسناً في مهارة الانتباه لدى أبنائهم في المنزل وأن البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه كان له أثر كبير على سلوكهم.

وإجمالا يمكن القول بأن البحث الحالي اتفق مع العديد من نتائج الدراسات السابقة والتي أشارت إلى فاعلية البرامج المختلفة في تنمية سلوك الانتباه، سواء تلك الدراسات التي استهدفت عينات من الأطفال ذوي صعوبات التعلم أو عينات لفئات أخرى في مجال التربية الخاصة.

توصيات ومقترحات البحث:

ومن ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، يمكن تقديم هذه التوصيات:

١. أن تتبنى إدارات التربية الخاصة بوزارة التعليم برامج تحسين انتباه قائمة على بعض البرامج السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية.
٢. عقد دورات تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية عن كيفية تطبيق البرامج السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتحسين الانتباه لديهم.
٣. تفعيل دور الأسرة في التعامل مع مشكلات قصور الانتباه لدى أبنائها من خلال البرامج الإرشادية والعلاجية والتوعوية.
٤. العمل على إعداد الدورات التدريبية للمعلمين لمعرفة كيفية تطبيق أساليب العلاج المعرفي السلوكي القائمة على التفكير المنظومي.

٥. العمل على إعداد الدورات التدريبية لأسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لمعرفة كيفية التعامل مع مشكلات أبنائهم التعليمية والسلوكية بشكل عام ومشكلة ضعف الانتباه بشكل خاص.
٦. حث وزارة التعليم بتزويد برامج صعوبات التعلم بوسائل محسوسة وملموسة بصرية، وسمعية لتحسين العملية التعليمية التعلمية.
٧. استخدام المعلمين والمعلمات والآباء البرنامج المستخدم في هذه الدراسة في تحسين الانتباه لدى أطفالهم.
٨. تنظيم بيئة الصف بحيث تتيح للطفل أكبر قدر من الاستفادة وأقل قدر من التشتت.
٩. إجراء مزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال .

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١٤). **مدخل إلى مناهج البحث التربوي (ط٤)**. الأمارات العربية المتحدة: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
٢. أبو شوارب، ختام. (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من أعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى أطفال الروضة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
٣. ابن مصطفى، عبد الكريم. (٢٠١٣). مدى فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في خفض شدة اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد: دراسة ميدانية على عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بمدينة تلمسان. **مجلة التربية، جامعة الأزهر**، ١٥٢ (٢)، ٨٢٩-٨٥١.
٤. أحمد، أحمد عنتر. (٢٠١٤). فعالية برنامج تدخل مبكر باستخدام أنشطة منتسوري في تحسين مستوى الانتباه لدى الأطفال الذاتويين، **مجلة الطفولة والتربية**، جامعة الإسكندرية، مصر، ٦(١٧): ٣٥٥-٣٩٩.
٥. أحمد، سماح. (٢٠١٦) فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٧٧: ٢٩٧-٣٤٤.
٦. بطرس، بطرس حافظ. (٢٠٠٨). **صعوبات التعلم (الأكاديمية والنمائية)**. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
٧. البخيت، حسنية محمد الصديق. (٢٠١٠). فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي مقترح لعلاج اضطراب تشتت الانتباه والحركة الزائدة في ضوء المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة دراسة ميدانية على تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساس ببعض المدارس الحكومية بمنطقة الصحافة والامتداد بمحلية الخرطوم. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.
٨. الحبيشي، آمال شليان بخيت. (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في خفض قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة.
٩. الحربي، عبد الله عواد عبد الله. (٢٠١٥). **مبادئ البحث التربوي**. الدمام: مكتبة المتنبي.
١٠. الحفني، عبد المنعم. (١٩٩٤). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي (ج٤)**. القاهرة: مكتبة مدبولي.
١١. حلوة، شيماء صبري عبد الحميد. (٢٠١٧). واقع استخدام الألوان في مجلات الأطفال ودورها في تحسين انتباه وإدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية ببنها**. ١٠٩(١)، ٧٠ – ١٠٤.
١٢. الطاهر، عيسى عبد السلام. (٢٠٠٦). دراسة تجريبية لأثر برنامج إرشادي في خفض النشاط الزائد لدى أطفال المدرسة الابتدائية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٣. يوسف، نشوة. (٢٠٠٧). فاعلية برنامج في المهارات اليدوية والفنية لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب للبنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

١٤. الكامل، حسنين. (٢٠٠٣). **تعليم التفكير المنظومي**. ندوة بعنوان: المدخل المنظومي في العلوم التربوية. مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.

١٥. الكامل، حسنين محمد حسنين. (٢٠٠٣). تعليم التفكير المنظومي. **المجلة التربوية**، مصر. ١٨، ٢١-٢٨.

١٦. محمود، عبد الناصر. (٢٠٠٨). أثر استخدام أسلوب الاستجابات المعززة على تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات الانتباه وانخفاض الدافع المعرفي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١٧. المنوفي، سعيد جابر. (٢٠٠٢). فعالية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات وأثره على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. **المؤتمر العلمي الرابع عشر، مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء**، ٢، ٤٦١ – ٤٩٦

١٨. المشهداني ، وجدة عواد. (٢٠١٠). بناء برنامج معرفي سلوكي لتعديل سلوكيات اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة : دراسة تجريبية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مدينة غريان بالجماهيرية العظمى بين عمر ٩-١١ سنة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.

١٩. الشقيرات، محمد عبد الرحمن. (٢٠٠٥). **مقدمة في علم النفس العصبي**. عمان: دار الشروق.

٢٠. مقداد، محمد. (٢٠٠٦) التكفل التربوي بالأطفال الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط، **مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية**، سطيف، الجزائر.

٢١. نبهان، سعد. (٢٠٠٦). مدى فعالية المدخل المنظومي في تدريس العلاقات والإقترانات وأثره على التفكير المنظومي في منهج الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع بقطاع غزة. **المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية بعنوان: التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج – الواقع والتطلعات**. (١)، جامعة الأقصى بغزة، ١٩ – ٢٠ ديسمبر، ٤٥٣ – ٤٩٢.

٢٢. سعدات، محمد فتوح. (٢٠١٥). اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة: صعوبات التعلم النمائية. شبكة الألوكة، www.alukah.net

٢٣. سعودي، منى وشهاب، منى والسعدي، السعدي. (٢٠٠٥). فعالية تدريس العلوم باستخدام المدخل المنظومى فى تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها والتفكير فوق المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية، **المؤتمر العربي الخامس حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم**، نظمه مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس، القاهرة.

٢٤. عاشور، أحمد. (٢٠٠٢). مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم النمائية، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٢٥. عبد الحميد، أيمن الهادي محمود. (٢٠٠٥). فعالية التدريب القائم على اللعب التركيبي في تحسين مستوى الانتباه للأطفال المعاقين عقلياً. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢٦. عبد السلام ، رمضان. (٢٠١٤). فاعلية برنامج للتدريب على الانتباه لتحسين مهارات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، **مجلة الارشاد النفسي**، جامعة عين شمس، ٣٧، ٦١٩-٦٣٦.

٢٧. عبد الفهيم، أحمد مجاور. (٢٠١٢). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض اضطراب ضعف الانتباه لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس**، ٣٦(١)، ٨٣١-٨٦٨.

٢٨. عطيوة، محمد الحسيني عبد الفتاح. (٢٠١١). فعالية برنامج معرفي سلوكي لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال ذوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة (ADHD). **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية الآداب، جامعة بنها.

٢٩.العرايضة، عماد. (٢٠١٠). أثر برنامج تدريبي سلوكي معرفي في تنمية المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الأطفال المعاقين عقليا في المملكة العربية السعودية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية، الأردن.

٣٠.فهمى، فاروق وعبد الصبور، منى. (٢٠٠١): **المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية**، القاهرة، دار المعارف.

٣١.القرعان، جهاد سليمان محمد. (٢٠٠٦). أثر برنامج تدريبي سلوكي معرفي في معالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

٣٢.القماطي، عمرو. (٢٠١٦). برنامج إرشادي لتنمية بعض العمليات المعرفية (الانتباه– الإدراك) لدى أطفال الروضة، **مجلة التربوي**، جامعة المرقب،ليبيا، ٨: ٢٠٤–٢٤٢.

٣٣.خلف الله، كوثر. (٢٠١٣). فاعلية برنامج علاجي في تحسين نقص الانتباه / فرط الحركة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الأساس بمحلية الخرطوم، **مجلة الدراسات العليا**، كلية الدراسات العليا – جامعة النيلين – السودان، ٢ : ٦٢–٩٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Chalfamt, J.C.S. & Flathouse, V. T. (2001). **Iuditory and Visual Learning In H. R. Myhlebust (Ed.)** Progress In Learning Disabilities, V. 1.2, W.Tarh: Grune & Stratton.
2. Dechamt, E. V. (2012). **Improving the Teaching at reading.** Third addition, Englewood Cliff, N. J. Prentice-Hall.
3. De S., & Tammy M. (2000). **Executive Functions in boys and girls with ADHD.** PhD, the university of Albama, USA, section 0004, Part 0622 Elementary Education.
4. Fransiais, V. (1980). **Selctive Attention deficit in learning disabled children: A cognitive interpretation.** J.learning disabilities, 7(13), 317-322.
5. Korkman, M. and Pesones, A. (2004). **A comparison of neuropsychology test profiles of children with attention deficit – Hyperactivity disorder and learning disorder and normal**. J.Learning Disability, 6(27), 383-392.
6. Micheal L. Pate, Gerg Miller. (2011). **Effect of think- Aloud pair problem solving on secondary- level student performance in career and Technical Education cources.** Journal of Agicultural Education. 52(2),1 – 6.
7. M. Shields: better Schooling for that children of Poverty, New York, Mc cutch an publishing Corporation.
8. Roudolph, Tricia C. (2005). **The effects of a school – based social skills training program on children with ADHD.**PH.D. dissertation, University of south Florida, Part0525, 157 Pages, USA.
9. Tranowski, K. , Prinz, R. and May, S. M. (1996). **Comparative analysis of attentional deficits in hyperactive and learning disables children.** J. Abnormal. Psychology. 24(95), 343-431.
10. Umilta C.(2008). **Orienting of Attention: Handboo; Neuropsychology**. New York: Ma-Graw Hill.