



بحوث عربية في مجالات التربية النوعية

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا

دورية فصلية تصدرها رابطة التربويين العرب

عضو الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية التابعة لاتحاد
الجامعات العربية .. عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي التابع
لأكاديمية البحث العلمي

مكتشفة ومفهرسة في عدد كبير من الفهارس
وقواعد البيانات الدولية



DOAJ



J-Gate

PubMed



AGRIS

ARCI

BibTex

العدد التاسع عشر.. يوليو ٢٠٢٠م

حقوق الطبع والنشر محفوظة لرابطة التربويين العرب

الترقيم الدولي للمجلة

Print:ISSN 2357-0296 Online:ISSN 2357-030X

موقع المجلة على بنك المعرفة:

<http://raes.journals.ekb.eg>

محتويات العدد (١٩)

٥	بحوث ودراسات محكمة	الصفحات
١	دراسة تحليلية لتطور مناهج التربية الخاصة وتطورها .. أ.د. جودت أحمد سعادة.	٢٣ - ٦١
٢	فاعلية برنامج إرشادي قائم على إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب Web - Quest لتنمية وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات وعلاقته بالمسؤولية الإجتماعية .. د. دعاء عمر عبد السلام ، د. عطيات محمود الشاوري.	٦٣ - ١٣٨
٣	واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي لدى طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى .. د. نسرین حسن سبحي.	١٣٩ - ١٦٩
٤	الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً وانعكاسها على إدارة الأم للمخاطر المنزلية .. أ.م.د. هند محمد إبراهيم المظلوم، أ.م.د. وئام على أمين معروف.	١٧١ - ٢١٤
٥	مهارات الخيال الإبداعي ومؤشرات أدائها عند تدريس نصوص من الأدب العربي في ضوء برنامج سكامبر لطالبات المرحلة الثانوية .. أ. مشاعل بنت مزيد بن زايد النفيعي، د. عادل بن عبدالله بن منصور القحطاني.	٢١٥ - ٢٣٠
٦	الأصول التاريخية لتربية الصم وتعليمهم .. أ / معاذ بن فهد عبدالعزيز عبدالله الحلوان.	٢٣١ - ٢٨٠
٧	فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتدريس الفيزياء قائم على برنامج الكورت (CORT) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة .. أ. صالحة سعيد محمد الشمراني.	٢٨١ - ٣١٦

هيئة تحرير المجلة :

mahersabry2121@yahoo.com
01002892909

• أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف .. الأستاذ بكلية التربية جامعة بنها ، ورئيس رابطة التربويين العرب (رئيس التحرير)

dr.shereen_ghalab@hotmail.com
01005116270

• أ.د/ شيرين محمد محمد غلاب .. أستاذ ورئيس قسم العلوم التربوية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط (المدير التنفيذي)

Dr.amanyh@hotmail.com
01001417348

• أ.د/ أماني حنفي محمد .. عميد كلية التربية النوعية السابق جامعة عين شمس. (عضوا)

Sa195588@yahoo.com

• أ.د/ صادق خالد الحايك .. عميد كلية التربية الرياضية سابقا الجامعة الأردنية / الأردن. (عضوا)

Hshaban2011@yahoo.com
01005246235 - 0405690744

• أ.د/ حمدي إسماعيل شعبان .. عميد كلية التربية النوعية جامعة طنطا. (عضوا)

El_zedan@yahoo.com
01001500695

• أ.د/ محمد زيدان عبد الحميد .. وكيل كلية التربية النوعية جامعة المنوفية. (عضوا)

amalayadkanon@outlook.com
01001522182

• أ.د/ أمل جمال الدين محمد عياد .. أستاذ بكلية التربية الموسيقية جامعة حلوان. (عضوا)

Fatenacad@gmail.com
01119649772

• أ.د/ فاتن عبد المجيد السعودي فودة.. أستاذ بكلية التربية جامعة طنطا. (عضوا)

movomoal@gmail.com
01020306633

• أ.د/ يسري مصطفى السيد .. أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة سوهاج. (عضوا)

Fugad2004@hotmail.com
Fugad2004@gmail.com
01225242424

• أ.د/ راندا محمود رزق .. أستاذ الإعلام التربوي بكلية التربية النوعية جامعة القاهرة. (عضوا)

Afaaf20082002@gmail.com
009647700040612

• أ.د/ عبد الرزاق عياده محمد .. أستاذ بكلية التربية الأساسية جامعة ديالى العراق. (عضوا)

salihgangroosh@gmail.com
00249 91 297 4778

• أ.د.صالح محمد عبد القادر محمد .. عميد كلية التربية النوعية جامعة النيلين السودان. (عضوا)

Drmona700@yahoo.com
01091403368

• أ.د/ منى عبد الرزاق أبو شنب .. أستاذ ورئيس قسم الاقتصاد المنزلي التربوي بكلية الاقتصاد المنزلي / جامعة المنوفية. (عضوا)

drshommo@hotmail.com
0096650862844

• أ.د/ محاسن إبراهيم شمو .. أستاذ بكلية التربية جامعة طيبة المدينة المنورة المملكة العربية السعودية (عضوا)

Arra661@gmail.com
0599747488 - 2136235

• أ.م.د/ سهيلة أحمد عبدالعزيز شاهين .. أستاذ مساعد بجامعة القدس المفتوحة فلسطين. (عضوا)

gadjakalthoum@gmail.com

• أ.م.د/ كلثوم أحمد قاجنة .. أستاذ مساعد بجامعة حسيبة بن بوعلى الشلف الجزائر (عضوا)

اعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة

أولاً : الهيئة الاستشارية الدولية :

International Advisory Editorial Board

Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of
CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland

أ.د/ ألان توماس روجارسون مدير معهد
تدريب المعلمين، كاتتاب بولندا

Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research
Ethics/ Professor of Health Psychology,
Sheffield Hallam University. (UK).

أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة
شيفيلد هالم، بريطانيا

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of
Educational Technology and Dean of College of
Communication, Department of Communication
Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya
University. Sakarya TURKEY

أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة
سقاريا تركيا

Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of
the Learning Sciences, Associate Dean of
Educational Research Office. National Institute
of Education. Nanyang Techno- logical
University. Singapore

أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني
للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية،
سنغافورة

Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational
administration and planning. Cyprus
international university. Northern Cyprus.

أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة
قبرص الدولية، شمال قبرص

Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton
Presidential Professor of Literacy Studies,
Regents' Professor, Arizona State University.
(USA).

أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا
الحكومية الولايات المتحدة الأمريكية

Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and
Dean Of College of Education , California State
University, San Bernardino. CA 92407-2393.
(USA).

أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية
جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو
الولايات المتحدة الأمريكية

Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne
Education Research Institute , Melbourne
Graduate School of Education , University of
Melbourne, and the Associate Director of the
ARC-SRI: Science of Learning Research
Centre.

أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث
التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية،
بجامعة ملبورن.

Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of
the Faculty of Development and Society,
Sheffield Hallam University. Unit 2, Science
Park. Sheffield S1 1WB. (UK)

أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية
والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا

Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of Mathematics Education, Towson University, 8000 York Road. Towson, Maryland 21252-0001. (USA).

أ.د/ لورانس شيرلي، جامعة توسون، ميرلاند الولايات المتحدة الأمريكية

Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore

أ.د/ لي سينج كونج، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.

Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS, praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany

أ.د/ مها القيسي فرايموث، قسم الدراسات الإسلامية، جامعة فريدريك الكسندر، ألمانيا

Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)

أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، إسبانيا

Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada). Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)

أ.د/ مايكل كونلي، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي، الصين.

Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)

أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).

أ.د/ روبرت كالفي، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online Learning Department of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).

أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية، الولايات المتحدة الأمريكية

Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA

أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سائز ماليزيا، ماليزيا.

ثانيا : الهيئة الإسنشارية العربية بالترتيب الأبجدي

• مناهج وطرق تدريس العلوم :

جامعة بنها	أ.د / إبراهيم عبد العزيز محمد البعللى
جامعة المنصورة	أ.د / إبراهيم محمد محمد إبراهيم شعير
جامعة أسيوط	أ.د / السيد شحاته المرازى
جامعة الزقازيق	أ.د / السيد على شهدة
جامعة الفيوم	أ.د / أمال ربيع كامل محمد
جامعة القاهرة	أ.د / أماني محمد سعد الدين الموجى
جامعة حلوان	أ.د / أماني أحمد المحمدي حسين
جامعة عين شمس	أ.د / أمينة السيد الجندي
جامعة سوهاج	أ.د / بدرية محمد محمد حسنين
جامعة طنطا	أ.د / ثناء مليجى السيد عودة
جامعة المنيا	أ.د / جمال الدين توفيق يونس عبد الهادي
جامعة الأميرة نورة	أ.د / حمد بن خالد الخالدي
جامعة المنصورة	أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة
جامعة المنصورة	أ.د / حمدي عبد العظيم البنا
جامعة سوهاج	أ.د / حنان مصطفى أحمد زكى
جامعة البحريين	أ.د / خليل يوسف الخليلي
جامعة سوهاج	أ.د / رائد بايش كطران طاهر الركابى
نائب وزير التربية والتعليم	أ.د / رضا محمود السيد حجازي
جامعة المنصورة	أ.د / زبيدة محمد قرنى محمد عبد الله
جامعة بنها	أ.د / سعيد حامد محمد يحيى
جامعة السلطان قابوس	أ.د / سليمان بن محمد البلوشى
جامعة الزقازيق	أ.د / سوزان محمد حسن السيد على
جامعة العريش	أ.د / صالح محمد صالح
جامعة المنيا	أ.د / صفية محمد أحمد سلام
جامعة السلطان قابوس	أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيدى
جامعة نجران	أ.د / عبد الله على إبراهيم
جامعة اليرموك	أ.د / عبد الله محمد الخطايب
جامعة طنطا	أ.د / عبد الملك طه الرفاعى
جامعة الأزهر	أ.د / عبد المنعم أحمد حسن
جامعة دمياط	أ.د / غفت مصطفى الطنطاوى
جامعة بنى سويف	أ.د / عماد الدين عبد المجيد الوسيمى
جامعة سوهاج	أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف
جامعة المنصورة	أ.د / فادية ديمترى يوسف بغدادى
جامعة بنها	أ.د / فايز محمد عبده
جامعة عين شمس	أ.د / لىلى إبراهيم معوض
جامعة بغداد	أ.د / ماجدة إبراهيم البواوي
جامعة عين شمس	أ.د / مجدي رجب إسماعيل
جامعة الإسكندرية	أ.د / ماجدة حبشى محمد سليمان
جامعة الأزهر	أ.د / محمد نجيب مصطفى
جامعة قناة السويس	أ.د / مدحت محمد حسن صالح
جامعة القصيم	أ.د / مندور عبد السلام فتح الله

- أ.د / منى مصطفى كمال محمد صادق - جامعة المنيا
أ.د / نجاح السعدي المرسى عرفات - جامعة المنصورة
أ.د / نجاة حسن شاهين - جامعة الأسكندرية
أ.د / نعيمته حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات
أ.د / هادي عبد الحميد عبد الفتاح - جامعة بورسعيد

• مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :

- أ.د / السعيد محمد السعيد - جامعة عين شمس
أ.د / فوزي السعيد عطوة - جامعة المنوفية
أ.د / محب محمود كامل الرفاعي - معهد البحوث البيئية
أ.د / محمد إبراهيم الصانع - جامعة دمياط
أ.د / محمد حماد هندي - جامعة بني سويف
أ.د / محمود إبراهيم عبد العزيز - جامعة كفر الشيخ

• مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

- أ.د / أحمد السيد عبد الحميد - جامعة المنيا
أ.د / العزب محمد العزب زهران - جامعة بنها
أ.د / أيمن مصطفى عبد القادر - جامعة الأسكندرية
أ.د / جمال محمد فكري - جامعة أسيوط
أ.د / زينب أحمد عبد الغنى خالد - جامعة المنيا
أ.د / سمير عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للاختبارات
أ.د / شعبان حفنى شعبان - جامعة قناة السويس
أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد القادر محمد عبد القادر السيد - جامعة ظف
أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسي - جامعة الانبار
أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس
أ.د / علاء الدين سعد متولى - جامعة بنها
أ.د / فتية أحمد بطيخ - جامعة المنوفية
أ.د / مجبل حماد عواد الجوعاني - جامعة بغداد
أ.د / محمد أمين المفتي - جامعة عين شمس
أ.د / محمود أحمد محمود نصر - جامعة بني سويف
أ.د / نجوى بنت عطيان بن محمد المحمدي - جامعة جدة
أ.د / وائل عبد الله محمد علي - جامعة القاهرة
أ.د / وفاء مصطفى كفافى - جامعة القاهرة
أ.د / يوسف الحسيني الإمام - جامعة طنطا

• مناهج وطرق تدريس اللغة العربية :

- أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة
أ.د / إبراهيم محمد المتولى عطا - جامعة القاهرة
أ.د / إيمان أحمد هريدي - جامعة القاهرة
أ.د / أماني محمد عبد المقصود قنصوة - جامعة حلوان
أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس
أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق
أ.د / خلف حسن الطحاوي - جامعة بورسعيد
أ.د / ريم أحمد عبد العظيم أبو علف - جامعة عين شمس

- أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط
أ.د / شاكر عبد العظيم قنأوي - جامعة حلوان
أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة
أ.د / صفاء عبد العزيز محمد سلطان - جامعة حلوان
أ.د / علي سعد جباب الله - جامعة بنها
أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة الحدود الشمالية
- مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :
- أ.د / أحمد الخضوي سعد - جامعة الأزهر
أ.د / محمد محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد
أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر
أ.د / نادية علي مسعود أبو سكين - جامعة طنطا
أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
أ.د / وجيه المرسي أبو لبن - جامعة الأزهر
- مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :
- أ.د / أحمد إبراهيم شلبي - جامعة عين شمس
أ.د / إيمان سالم أحمد بارعيدة - جامعة جدة
أ.د / جودت أحمد سعادة - جامعة الشرق الأوسط بالأردن
أ.د / حسين محمد عبد الباسط - جامعة جنوب الوادي
أ.د / حمدي أحمد محمود حامد - جامعة حلوان
أ.د / خميس محمد خميس عبد الحميد - جامعة مدينة السادات
أ.د / خالد عبد اللطيف عمران - جامعة سوهاج
أ.د / رجاء أحمد عبيد - جامعة الفيوم
أ.د / صلاح الدين عرفه - جامعة حلوان
أ.د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن - جامعة الأزهر
أ.د / فوزي عبد السلام الشربيني - جامعة دمياط
أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية
أ.د / نجلاء مجد محمد محمود النحاس - جامعة الإسكندرية
- مناهج وطرق تدريس التاريخ :
- أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
أ.د / أمير إبراهيم القرشي - جامعة حلوان
أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
أ.د / رضا محمد توفيق - جامعة بنها
أ.د / رضا هندي مسعود جمعة - جامعة بنها
أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة الإسكندرية
أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / نشوه محمد مصطفى عمر - جامعة عين شمس
أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / يحيى عطية سليمان - جامعة عين شمس
- مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :
- أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
أ.د / سعد محمد فتحى - جامعة عين شمس

- أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
أ.د / شادية عبد الحليم تمام متولى - جامعة القاهرة
أ.د / كمال نجيب الجندي - جامعة الإسكندرية
أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة بني شة
أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة حلوان
• مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :
أ.د / السيد محمد السيد دعدور - جامعة دمياط
أ.د / إيمان محمد على البشبيش - جامعة المنصورة
أ.د / حياة رفاعة على - جامعة المنيا
أ.د / ريماسعود الجبرف - جامعة الملك سعود
أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان
أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس
أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهاللي - جامعة الأزهر
أ.د / على عبد السميع قنورة - جامعة المنصورة
أ.د / عواطف على شعير - جامعة القاهرة
أ.د / عید عبد الواحد على - جامعة المنيا
أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنيها
أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
أ.د / مجدي مهدي على - جامعة عين شمس
أ.د / محمد عبد الواحد على درويش - جامعة أسسوط
أ.د / مصطفى محمد عبد العاطى بدر - جامعة طنطا
أ.د / منى سالم زعزع - جامعة بنيها
• مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :
أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس
أ.د / خيرى عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
أ.د / صبرى عيد جواد - جامعة حلوان
أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات
أ.د / لوسيل لويس برسوم وهبة - جامعة المنيا
• مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :
أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس
أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس
أ.د / نبيل أبو الفتوح قاسم - جامعة عين شمس
أ.د / يسرى أحمد حسن - جامعة الأزهر
• مناهج وطرق تدريس التجارى :
أ.د / اشرف بهجات عبد القوى - جامعة القاهرة
أ.د / سامى محمد شلبى شريف - جامعة حلوان
أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان
أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا
أ.د / محمد محمود عبد السلام الجندي - جامعة حلوان
أ.د / منال محمود خيرى محمود - جامعة حلوان
• مناهج وطرق تدريس الصناعات :
أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسكندرية
أ.د / حمدي محمد محمد البيطار - جامعة أسسوط

- أ.د / خالد جوده محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان
أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس
أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسيوط
- رياض الأطفال :
أ.د / أمل محمد القداح - جامعة المنصورة
أ.د / إنشراح إبراهيم المشرف - جامعة أم القري
أ.د / جنات عبد الغنى البكاتوشى - جامعة الإسكندرية
أ.د / جيهان لطفى محمد محمد - جامعة بورسعيد
أ.د / حنان محمد صفوت خليل - جامعة المنيا
أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف
أ.د / سميرة عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة
أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام
أ.د / فادية يوسف عبد المجيد - جامعة حلوان
أ.د / فرماوى محمد فرماوى - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمد إبراهيم عبد الحميد - جامعة بنها
أ.د / منال عبد الفتاح الهندي - جامعة عين شمس
أ.د / منى محمد على جاد - جامعة القاهرة
أ.د / ناصر فؤاد على غبيش - جامعة المنيا
- الاقتصاد المنزلى :
أ.د / أشرف عبد العزيز عبد المجيد - جامعة حلوان
أ.د / أشرف محمود أحمد هاشم - جامعة المنوفية
أ.د / الحسينى رجب بالال - جامعة المنصورة
أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان
أ.د / تسبى محمد رشاد على - جامعة الإسكندرية
أ.د / جيهان على سويد - جامعة المنوفية
أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة حلوان
أ.د / ربيع محمد على نوفل - جامعة المنوفية
أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر
أ.د / سونيا صالح المراسى - جامعة حلوان
أ.د / شيرين محمد محمد غلاب - جامعة دمياط
أ.د / عبد الغنى محمود عبد الغنى - جامعة المنصورة
أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان
أ.د / على السيد على زلط - جامعة المنصورة
أ.د / عمر محمد أحمد إمام - جامعة بنها
أ.د / منى عبد الرازق أبوشناب - جامعة المنوفية
أ.د / نعمة مصطفى إبراهيم رقبان - جامعة المنوفية
أ.د / يوسف عبد العزيز الحسانين - جامعة المنوفية
- التربية الفنية :
أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس
أ.د / حمدي أحمد عبد الله - جامعة حلوان
أ.د / سريته عبد الرازق صدقى - جامعة حلوان
أ.د / سلامة محمد على إبراهيم - جامعة المنصورة

- أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة حائل - حائل
أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حائل - حائل
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حائل - حائل
أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرياس - جامعة حائل - حائل
- التربية الموسيقية :
- أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حائل - حائل
أ.د / أمل جمال الدين عيصاد - جامعة حائل - حائل
أ.د / أماني حنفي محمد - جامعة حائل - حائل
أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حائل - حائل
أ.د / جلال الدين صالح أحمد - جامعة حائل - حائل
أ.د / جيلان أحمد عبد القادر - جامعة حائل - حائل
أ.د / حسنى جمال محمد نجم - جامعة حائل - حائل
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حائل - حائل
أ.د / فاطمة محمد اليهنساوي - جامعة حائل - حائل
أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حائل - حائل
أ.د / محسن سيد أحمد مرسى - جامعة حائل - حائل
أ.د / محمد حيدر اليماني النافي - جامعة حائل - حائل
أ.د / هدى خليفة محمد خليفة - جامعة حائل - حائل
- التربية الرياضية :
- أ.د / إيمان حسن الحاروني - جامعة الزقازيق - الزقازيق
أ.د / سوسن محمد عبد المنعم - جامعة الإسكندرية - الإسكندرية
أ.د / صادق خالد الحايك - الجامعة الأردنية - الأردن
أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حائل - حائل
أ.د / عزيزة محمود محمد سالم - جامعة حائل - حائل
أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة حائل - حائل
أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة حائل - حائل
أ.د / محمد جابر أحمد بريقع - جامعة حائل - حائل
أ.د / محمد عبد العزيز سلامة - جامعة حائل - حائل
أ.د / محمد نصر الدين رضوان إبراهيم - جامعة حائل - حائل
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة حائل - حائل
أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة حائل - حائل
- تكنولوجيا التعليم والحاسب الآلى :
- أ.د / أحمد كامل الحصري - جامعة حائل - حائل
أ.د / أحمد مصطفى كامل عصر - جامعة حائل - حائل
أ.د / إسماعيل محمد إسماعيل حسن - جامعة حائل - حائل
أ.د / أشرف أحمد عبد العزيز زيدان - جامعة حائل - حائل
أ.د / الشحات سعد محمد عثمان - جامعة حائل - حائل
أ.د / أماني فوزي محمد بدوي - جامعة حائل - حائل
أ.د / أماني محمد عبد العزيز عوض - جامعة حائل - حائل
أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة حائل - حائل
أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حائل - حائل
أ.د / حمدي إسماعيل شعبان - جامعة حائل - حائل
أ.د / حنان محمد الشاعر - جامعة حائل - حائل
أ.د / خالد محمد فرج - جامعة حائل - حائل
أ.د / رضا عبده القضاوى - جامعة حائل - حائل

- أ.د / سمعان أحمد شاهين - جامعة طنطا
أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة
أ.د / علياء عبد الله الجندى - جامعة أم القري
أ.د / عمر جلال الدين علام - جامعة الأزهر
أ.د / محمد إبراهيم الدسوقي - جامعة حلوان
أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس
أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
أ.د / مصطفى عبد الرحمن طه السيد - جامعة حلوان
أ.د / منال عبد العال مبارز - جامعة القاهرة
أ.د / نبيل جاد عز ملى - جامعة حلوان
أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي - جامعة المنيا
أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان
أ.د / يسرى مصطفى السيد عطية - جامعة سوهاج

• أصول التربية :

- أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة الزقازيق
أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة بنها
أ.د / حنان أحمد محمد رضوان - جامعة بورسعيد
أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة دمشق
أ.د / زينب حسن زيدود - جامعة القاهرة
أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة عين شمس
أ.د / سعيد إسماعيل على - جامعة طنطا
أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة المنوفية
أ.د / صبحي شعبان شرف - جامعة بنها
أ.د / صلاح الدين محمد توفيق - جامعة حلوان
أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة المنيا
أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنصورة
أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة دمياط
أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة كفر الشيخ
أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوي - جامعة المنصورة
أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
أ.د / محمد حسنين عبده العجمي - منظمة ألكسو
أ.د / محمد عبد الخالق مديولى - جامعة الأزهر
أ.د / محمد عبد السلام العجمي - جامعة المنوفية
أ.د / محمود فوزي أحمد بدوى - جامعة سوهاج
أ.د / مصطفى محمد أحمد رجب - جامعة عين شمس
أ.د / نادية يوسف كمال - جامعة بنها
أ.د / وضيفة محمد أبو سعدة - جامعة القاهرة

• أصول التربية الطفل :

- أ.د / السيد عبد القادر الرفاعي شريف - جامعة الإسكندرية
أ.د / إلهام مصطفى محمد عبيد - جامعة المنصورة
أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة القاهرة

• التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم :

- أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر - جامعة عين شمس
أ.د / مجدى محمد صابر يونس - جامعة المنوفية

- أ.د / نادية حسن السيد - جامعة بنها
- تعليم الكبار :
- أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة
- أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة
- علم النفس التربوي :
- أ.د / أحمد حسن محمد عاشور - جامعة بنها
- أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
- أ.د / أمل أحمد الأحمد - جامعة دمشق
- أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
- أ.د / بندر عبد الله إسماعيل الشريفة - الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
- أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
- أ.د / حمدي على أحمد الفرماوي - جامعة المنوفية
- أ.د / سامي محمود أبو بيه - جامعة المنوفية
- أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية
- أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق
- أ.د / عبد الله سليم إن إبراهيم - جامعة طيبة
- أ.د / كريم إن عويضة منشار - جامعة بنها
- أ.د / كمال إسماعيل عطية حسن - جامعة بنها
- أ.د / مجدي محمد أحمد الشحات - جامعة بنها
- أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
- أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
- أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
- أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمياط
- أ.د / نادية السيد الحسيني - جامعة عين شمس
- أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا - جامعة حلوان
- علم نفس الطفل :
- أ.د / أشرف محمد عبد الغنى شريت - جامعة الإسكندرية
- أ.د / إيمان عباس على الخفاف - جامعة المنيا
- أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس
- أ.د / صديقة على أحمد يوسف - جامعة عين شمس
- أ.د / نادية محمود صالح شريف - جامعة القاهرة
- الصحة النفسية والإرشاد النفسي :
- أ.د / إسماعيل إبراهيم محمد بدر - جامعة بنها
- أ.د / إسهام أبوبكر عثمان على - جامعة المنيا
- أ.د / أمال إبراهيم عبد العزيز الفتحي - جامعة بنها
- أ.د / أمال عبد السمیع المليجي باظنة - جامعة كفر الشيخ
- أ.د / أماني عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية
- أ.د / امينة محمد مختار - جامعة بنها
- أ.د / بدرية كمال أحمد شرابية - جامعة المنصورة
- أ.د / تحية محمد أحمد عبد العال - جامعة بنها
- أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج
- أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق
- أ.د / عبد الله السيد أحمد عسكر - جامعة الزقازيق
- أ.د / على محمود على شعيب - جامعة المنوفية

- أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس
أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
أ.د / مصطفى علي رمضان مظلوم - جامعة بنها
أ.د / منال عبد الخالق جباب الله - جامعة بنها
أ.د / ناريان محمد رفاعي رفاعي - جامعة التربية الخاصة :
أ.د / حسن مصطفى عبد المعطي - جامعة زينب محمود شقير
أ.د / سميرة أبوزيد نجدي - جامعة صلاح الدين فرج عطا الله
أ.د / طارق صالح محمد الرئيس - جامعة عبد العزيز السيد الشخص
أ.د / عبد العزيز عبد المعطي السرطاوي - جامعة عبد الفتاح رجب علي مطر
أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة علي عبد النبي حنفي
أ.د / مراد علي عيسى سعد - جامعة منى صبحي الحديدي
أ.د / نادية بوضياف بن زعموش - التربية المقارنة والإدارة التعليمية :
أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة أحمد نجم الدين عيدروس
أ.د / أمال العربياوي محمد عباس - جامعة تريس الهاشم طريفة
أ.د / حسن مختار حسن سليم - جامعة راتب السبعود
أ.د / زينب علي الجببر - جامعة سعاد بسيوني محمد عياد
أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة عبد الجواد السيد سعد بكر
أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة نهلة سيد حسن أبو عليوة
أ.د / هند اوي محمد حافظ رضوان - الإعلام والإعلام التربوي :
أ.د / أمين سعيد عبد الغني - جامعة إيمان أحمد خضر
أ.د / ثروت فتحي كامل - جامعة راندا محمد رزق
أ.د / شريف درويش مصطفى اللبان - جامعة علي السيد إبراهيم عجيوة
أ.د / منى محمد سعيد الحديدي - جامعة القاهرة
- جامعة الزقازيق
جامعة طنطا
جامعة حلوان
جامعة الملك سعود
جامعة عين شمس
جامعة الإمارات العربية
جامعة الأزهر
جامعة دمياط
جامعة بنها
جامعة أكاي الصومالية
جامعة الأردن
جامعة قاصدي مرياح ورقلة الجزائر
جامعة بنها
جامعة الزقازيق
جامعة بورسعيد
جامعة اللبنانية
جامعة الأزهر
الجامعة الأردنية
جامعة الكويت
جامعة عين شمس
جامعة عين شمس
جامعة كفر الشيخ
جامعة سوهاج
جامعة حلوان
جامعة حلوان
جامعة المنصورة
جامعة المنصورة
جامعة القاهرة
جامعة القاهرة
جامعة القاهرة
جامعة القاهرة

تعريف بالمجلة:

بحوث عربية في مجالات التربية النوعية

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها رابطة التربويين العرب المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار الأساتذة في مجالات التربية النوعية بالجامعات المصرية والعربية .

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من البحوث في مجالات التربية النوعية ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي (تربية فنية . تربية موسيقية . تربية رياضية . اقتصاد منزلي . إعلام تربوي . تعليم صناعي . تعليم تجاري . تعليم زراعي . علوم تربوية ونفسية . رياض أطفال . تكنولوجيا التعليم ، الحاسب الآلي) ؛ وذلك باللغتين العربية والأجنبية ، حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة .

المجلة دورية فصلية تصدر أربع مرات سنويا في شهور : يناير ، أبريل ، يوليو ، أكتوبر ، وقد صدر عددها الأول في يناير ٢٠١٦ م .

قواعد النشر بالمجلة :

- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث - باللغة العربية واللغات الأجنبية - الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية النوعية وبفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم النوعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأجنبية .
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية النوعية ، والتربية الفنية ، والتربية الموسيقية ، والتربية الرياضية ، والاقتصاد المنزلي ، ورياض الأطفال .
- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي مجال من مجالات التربية النوعية .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل بحث؛ ليقوموا بتحكيم البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق .

- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلآت ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة كالتالي :
- تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير).
- كتابة متن البحث بخط Fanan مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ومرة ونصف بين الفقرات .
- كتابة العناوين الرئيسة بخط Al-Mothnna مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١١ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- كتابة المستخلص العربي في شكل عبارات تقريرية متصلة بنفس خط المتن مقاس ١٣ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف ، مع كتابة الكلمات المفتاحية للبحث في نهاية المستخلص .

- كتابة المستخلص الأجنبي كما هو بالعربي ، بحيث يبدأ بعنوان البحث بخط Cambria مقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر .
- كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة .. وتستخدم الصور والرسوم فقط في حالات الضرورة القصوى حين تكون في صلب البحث .
- توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

إخلاقيات النشر بالمجلة :

- قواعد عامة :
 - « تخضع جميع الأوراق المقدمة لعملية التحكيم ومراجعة النظراء من قبل اثنين على الأقل من المراجعين والخبراء في المجال. تقوم هيئة التحرير ورئيس التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق .
 - « العوامل التي تؤخذ في الاعتبار في المراجعة هي الأهمية والأصالة والقابلية للقراءة والدقة الإحصائية وسلامة اللغة.
 - « تتضمن القرارات المحتملة (البحث صالح للنشر بصورته الحالية، البحث صالح للنشر بعد الأخذ بالملاحظات الواردة في التقرير المرفق دون حاجة لاعادة التحكيم، البحث صالح للنشر بعد الأخذ بالملاحظات الواردة في التقرير المرفق مع الحاجة لاعادة التحكيم مرة ثانية، البحث غير صالح للنشر بالمجلة)
 - « في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.
 - « عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.
 - « عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.
 - « يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.

- « يخضع القبول للقيود والمتطلبات القانونية التي تكون سارية فيما يتعلق بالتشهير وانتهاك حقوق النشر والانتحال.
- « لا يتم نشر أي بحث مرتين، سواء في نفس المجلة أو في مجلة أخرى.

• مسؤوليات المؤلفين

- « يجب أن يؤكد المؤلفون بأن المقال أو البحث المقدم هو نتاج عملهم الأصلي، ويتحملوا كافة التبعات القانونية إن تبين غير ذلك وأن المقال أو البحث المقدم للنشر لم ينشر من قبل في أي مكان آخر، ولم يتم تقديمه أو مراجعته في مجلة أخرى.
- « يجب على المؤلفين المشاركة في عملية التحكيم من خلال اتباع التعليقات وملاحظات المحكمين. ويكونوا ملزمون بتقديم التراجعات أو سحب المقال أو تصحيح الأخطاء إن وجدت، ولو بعد النشر.
- « يجب أن يكون جميع المؤلفين المذكورين في الورقة المقدمة قد ساهموا بشكل كبير في البحث. ويجب تحديد مستوى مساهمتهم أيضاً في المقالة أو البحث.
- « يجب أن يقر المؤلفون صراحة بأن جميع البيانات المذكورة بالورقة البحثية حقيقية وصحيحة.
- « يجب على المؤلفين إخطار المحررين بأي تضارب في المصالح.
- « يجب على المؤلفين تحديد جميع المصادر أو الدعم المالي المستخدم في المقال أو البحث الخاص بهم.
- « يجب على المؤلفين الإبلاغ عن أي أخطاء يكتشفونها في ورقتهم المنشورة إلى المحررين.
- « يجب ألا يستخدم المؤلفون مصادر غير ملائمة قد تساعد الأبحاث والمجلات الأخرى.
- « لا يمكن للمؤلفين سحب مقالاتهم أو بحوثهم أثناء عملية المراجعة والتحكيم، أو حتى بعد تقديمها، أو يجب عليهم دفع العقوبة التي يحددها الناشر.

• مسؤوليات المحكمين

- « يجب على المحكمين الحفاظ على سرية جميع المعلومات المتعلقة بالأوراق ومعاملتها كمعلومات مميزة.
- « يجب إجراء التحكيم بموضوعية صارمة، دون أي نقد شخصي للمؤلف. ويجب ألا تؤثر أي معرفة ذاتية للمؤلف (المؤلفين) إن وجدت في تعليقاتهم وقراراتهم.
- « يجب على المحكمين التعبير عن وجهات نظرهم بوضوح مع توضيحها بالأدلة والبراهين في النموذج المعد.
- « يمكن للمحكمين تحديد واقتراح الأعمال المنشورة ذات الصلة والتي لم يستشهد بها المؤلفون.
- « يجب على المحكمين لفت انتباه المحرر إلى أي تشابه أو تداخل جوهري بين المخطوطة قيد النظر وأي ورقة منشورة أخرى لديهم معرفة شخصية بها.
- « لا ينبغي للمحكمين قبول تحكيم المقالات أو البحوث التي لديهم فيها تضارب في المصالح ناتج عن علاقات، أو علاقات تنافسية أو تعاونية أو غيرها مع أي من المؤلفين أو الشركات أو المؤسسات المرتبطة بالمقالات أو البحوث.
- « مسؤوليات التحرير

- « تمتلك هيئة التحرير (المحررون المساعدون أو رئيس التحرير) الصلاحية الكاملة لرفض أو قبول مقال.
- « المحررين مسؤولون عن جودة المقالات والبحوث المنشورة بشكل عام.
- « يجب على المحررين دائماً مراعاة احتياجات المؤلفين والقراء عند تطوير المجلة.
- « يجب على المحررين ضمان جودة الأوراق وسلامة الوضع الأكاديمي لها.
- « يجب على المحررين نشر صفحات الأخطاء أو إجراء التصحيحات عند الحاجة.
- « يجب أن يكون لدى المحررين صورة واضحة عن مصادر تمويل البحوث إن وجدت.
- « يجب على المحررين تبني قراراتهم على أساس أهمية الأوراق وأصالتها ووضوحها وأهميتها بالنسبة لنطاق المجلة وأهدافها.
- « يجب على المحررين عدم عكس قراراتهم أو نقض قرارات المحررين السابقين دون سبب جدي.
- « يجب على المحررين الحفاظ على سرية المحكمين.
- « يجب على المحررين التأكد من أن جميع المواد البحثية التي ينشرونها تتفق مع المبادئ التوجيهية الأخلاقية الدولية المقبولة.
- « يجب على المحررين قبول المقالات والبحوث التي تتفق مع نطاق وأهداف المجلة.
- « يجب أن تتخذ هيئة تحرير المجلة قرارات مناسبة إذا اشتبهوا في سوء السلوك، سواء نُشرت ورقة أو لم تنشر، وبذل كل المحاولات المناسبة لحل للمشكلة.
- « يجب على المحررين عدم رفض المقالات والبحوث في ضوء الشكوك؛ وإنما يجب أن يكون لديهم دليل واضح على سوء السلوك.
- « يجب ألا تسمح هيئة تحرير المجلة بأي تضارب في المصالح بين المؤلفين والمحكمين، والمحررين، وموظفي المجلة..
- « يجب على هيئة تحرير المجلة عدم تغيير قراراتهم بعد تقديم القرار (خاصة بعد الرفض أو القبول) ما لم يكن لديهم سبب جاد.

• قضايا أخلاقيات النشر

- « يجب على جميع أعضاء التحرير والمراجعين والمؤلفين تأكيد القواعد التي تحددها المجلة والامتثال لها.
- « المؤلف المراسل هو المالك الرئيس للمقال أو البحث ويمكنه سحبه قبل ارساله للتحكيم، أو قبل طلب تعديلات.
- « لا يمكن للمؤلفين إجراء تغييرات كبيرة في المقالة بعد قرار القبول دون سبب جاد.
- « يجب على جميع أعضاء التحرير والمؤلفين نشر أي نوع من التصحيح بأمانة وبشكل كامل.
- « أي ملاحظات حول الانتحال أو البيانات الاحتمالية أو أي نوع آخر من أنواع الاحتيال يجب الإبلاغ عنها بالكامل

• المبادئ التوجيهية الأخلاقية:

- « يجب معالجة الاعتبارات الأخلاقية في المواد والأساليب.

- ◀◀ ينبغي بوضوح ذكر أنه تم الحصول على موافقة واضحة من جميع المشاركين في البحث.
- ◀◀ على المؤلفين ذكر وتضمين اسم الجهة التي وافقت على التجربة.
- ◀◀ تضارب المصالح:
- ◀◀ يجب على المؤلفين أن يقرروا ويعلنوا عن أي مصادر تمويل لعملهم، أو أي مصالح متضاربة محتملة ، مثل تلقي أموال أو رسوم من جانب أو الاحتفاظ بأسهم ومشاركة في أي مؤسسة قد تربح أو تخسر من خلال نشر ورقتك.

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة البريدية باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتريب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش

الشعراوي

التليفون والفاكس : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير:

mahersabry2121@yahoo.com

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

أو عبر البريد الإلكتروني لسكرتيرة تحرير المجلة :

ameena--2011@hotmail.com

كما يمكن متابعة المجلة عبر موقعها الإلكتروني على بنك المعرفة :

<http://raes.journals.ekb.eg>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

<http://aae2018.org/>

مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد التاسع عشر من مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية. وفي هذا العدد سبعة بحوث :

اولها بعنوان : دراسة تحليلية لتطور مناهج التربية الخاصة وتطويرها .. أ.د. جودت أحمد سعادة.

وثانيها بعنوان : فاعلية برنامج إرشادي قائم علي إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب Web - Quest لتنمية وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات وعلاقته بالمسؤولية الإجتماعية .. د. دعاء عمر عبد السلام ، د. عطيات محمود الشاوري.

وثالثها بعنوان : واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي لدى طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى .. د. نسرين حسن سبحي.

ورابعها بعنوان : الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً وانعكاسها علي إدارة الأم للمخاطر المنزلية .. أ.م.د. هند محمد إبراهيم المظلوم، أ.م.د. وثام علي أمين معروف.

وخامسها بعنوان : مهارات الخيال الإبداعي ومؤشرات أدائها عند تدريس نصوص من الأدب العربي في ضوء برنامج سكامبر لطالبات المرحلة الثانوية .. أ. مشاعل بنت مزيد بن زايد النفيعي، د. عادل بن عبدالله بن منصور القحطاني.

وسادسها بعنوان : الأصول التاريخية لتربية الصم وتعليمهم .. أ / معاذ بن فهد عبدالعزيز عبدالله الحلوان.

وسابعها بعنوان : فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتدريس الفيزياء قائم على برنامج الكورت (CORT) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة .. أ. صالحة سعيد محمد الشمراني.

تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله نسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

هيئة تحرير المجلة



بحوث
ودراسات
محكمة



البحث الأول

دراسة تحليلية لنتوء مناهج التربية الخاصة
ونظورها

إعداد:

أ.د. جودت أحمد سعادة

أستاذ جامعي متقاعد

كلية التربية جامعة الشرق الأوسط الأردن



دراسة تحليلية لنطور مناهج التربية الخاصة ونطورها

أ.د. جودت أحمد سعادة

أستاذ جامعي متقاعد

كلية التربية جامعة الشرق الأوسط الأردن

•المستخلص:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين: ما طبيعة الظروف والأحوال التي مرت بها مناهج التربية الخاصة خلال القرون الثلاثة الأخيرة؟ وما الخطوات الفعلية التي تم القيام بها من أجل تطوير تلك المناهج خلال هذه الفترة؟ ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث المنهج البحثي الوصفي التحليلي، الذي يعتمد بالدرجة الأساس على دراسة الواقع كما هو، والعمل على وصفه وصفا دقيقا، ثم التعبير عنه بعد ذلك بشكل كمي أو كيفي، ومن ثم الوصول إلى استنتاجات تسهم في وصف الواقع الحالي من أجل تطويره نحو الأفضل. كما اطلع الباحث على الكثير من المراجع والدراسات الأجنبية بالذات، والتي ترتبط بهذا الموضوع، وذلك لندرة ما تمت الكتابة عنه باللغة العربية حتى الآن، وتوصل أخيرا إلى أنه من الناحية التطورية التاريخية والتطويرية البنائية، كانت مناهج التربية الخاصة في بداية القرن التاسع عشر مهملة إلى حد كبير، إلى أن قام أطباء أوروبا بجهود حقيقية لتطويرها. وقد حدثت طفرة كبيرة في أوائل القرن العشرين، حين تم تطوير مقياس بينيه Binet للذكاء، ومقياس دول Doll للمهارات الاجتماعية، وظهور نظام الصحة النفسية، ونظام التدخلات المبكرة، وصدور قرارات تطويرية في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين كان أهمها: قرار التركيز على البرنامج التربوي الفردي IEP، وقرار تطوير تربية الأفراد الذين يعانون من الإعاقات IDEA، مما ساهم في إعطاء دفعة إلى الأمام في سبيل تحسين مناهج التربية الخاصة نحو الأفضل. كما تطورت أدوات التقييم المستخدمة للحصول على المعلومات الخاصة بالبرامج في كل من الاختبارات محكية المرجع، والاختبارات غير الرسمية، والاختبارات المعيارية الحكومية. وأخيرا قام الباحث بالتعليق على التطورات التاريخية والجهود التطويرية ذات الصلة بمناهج التربية الخاصة، مع طرح بعض التوصيات المهمة.

الكلمات الدالة: المنهج المدرسي، تطور المنهج، تطوير المنهج، التربية الخاصة، منهج التربية الخاصة.

An Analytical Study of Historical Background and Developing Special Education Curriculum

Prof. Jawdat Ahmad Saadeh

ABSTRACT

This study aimed at answering the two following questions: what were the major circumstances that happened to the special education curriculum during the last three centuries? And what were the real steps that took place during that period of time, in order to develop the special education curriculum? To answer these two questions, the researcher used an analytical descriptive method of research that depends on studying the real situation as it is and describe it with some details, in order to achieve some conclusions related to the developing of the existing special education curriculum. The researcher also looked at many educational resources such as valuable books and research papers that highly related to this topic. He finally concluded that the special education curriculum was almost neglected during nineteenth century, until some physicians started to change the view by building new curriculum and teaching methods for the handicapped students. A big leap has been started in the twentieth century when Binet developed an I.Q. scale and when Doll developed a scale for social skills. Moreover, many developing systems and important decisions have been declared such as psychological

health system, early intervention system, individualized educational program act, and individuals with disabilities education improvement act(IDEA). The evaluation procedures used in the special education curriculum were informal tests, criterion referenced tests norm referenced tests, and governmental tests. Finally, the researcher commented on all these efforts and suggested some recommendations.

Key Words: School Curriculum, Historical Background of the Curriculum, Developing Curriculum, Special Education, and Special Education Curriculum.

• مقدمة:

تسهم عملية الإلمام الدقيق بالتطور التاريخي لمناهج التربية الخاصة، في معرفة كثير من الأمور والإجراءات والمراحل المهمة، التي أثرت على مدى عقود زمنية طويلة وما زال بعضها يؤثر بدرجة ملموسة على هذه المناهج حتى يومنا هذا، وبخاصة في الأنماط المتنوعة لمساراتها، التي تهم في الواقع نسبة لا بأس بها من التربويين وأولياء الأمور والمهتمين بحقوق الإنسان، ولا سيما في أمور مهمة من حيث موضوعات التخطيط المدرس لهذه المناهج الخاصة، ومراحل بنائها المحسوبة جيدا، وخطوات تطويرها المرغوب فيها نحو الأفضل بالنسبة للفئات المتنوعة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك في ضوء ما يجري في واقع الحياة عموما من تغيرات علمية وتربوية ونفسية وتكنولوجية متسارعة.

ويظل التطوير لمناهج التربية الخاصة أحد الأهداف الأساسية التي يسعى إليها كل من العلماء والباحثين والمهتمين والعاملين في هذا المجال التربوي المهم على مستوى المعاهد العليا والجامعات والمناطق التعليمية ووزارات التربية والتعليم والمدارس الأساسية والثانوية حول العالم، وذلك من أجل تقديم أفضل المعلومات والخدمات لفئة من الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، ممن هم بأمس الحاجة لتلبية قدراتهم واهتماماتهم وروغباتهم الكثيرة والمتنوعة، وذلك حتى يستطيعوا العيش بكرامة في المجتمع المحلي الذي ينتمون إليه.

وحتى يتم إلقاء الضوء بشكل أوسع على موضوع تطور مناهج التربية الخاصة وتطورها، فإنه لا بد من توضيح الظروف أو الأحوال الحقيقية التي مرت بها مناهج التربية الخاصة على الأقل خلال القرون الثلاثة الأخيرة والتي تشمل القرن التاسع عشر، والقرن العشرين، وبدايات القرن الحادي والعشرين، وذلك لما لها من تأثيرات متعددة ومهمة للسابق منها في اللاحق لها. وهذا يستدعي من الباحث القيام ببيان التطورات التاريخية لمناهج التربية الخاصة أولا خلال تلك الفترة الزمنية، ثم التطرق ثانيا إلى الأمور التطويرية التي تمت لهذه المناهج بفعل جهود الكثير من العلماء والباحثين والمهتمين، بالإضافة إلى العديد من المؤسسات الحكومية والأهلية الخاصة في دول العالم المختلفة، ثم التعقيب من جانب الباحث نفسه على التطورات التاريخية والجهود التطويرية لمناهج التربية الخاصة ثالثا، وطرح عدد من التوصيات ذات الصلة للباحثين والمهتمين رابعا وأخيرا.

• أسئلة الدراسة:

- حاولت الدراسة الحالية جاهدةً، الإجابة عن السؤالين الرئيسيين الآتيين:
- ◀ ما طبيعة الظروف والأحوال التي مرت بها مناهج التربية الخاصة خلال القرون الثلاثة الأخيرة؟
- ◀ وما الخطوات الفعلية التي تم القيام بها من أجل تطوير مناهج التربية الخاصة خلال هذه الفترة المحددة؟

• أهداف الدراسة:

- تتلخص أهم أهداف الدراسة الحالية في النقاط الآتية:
- ◀ إلقاء الضوء على موضوع مهم للغاية في ميدان التربية الخاصة، يتمثل في الكشف عن طبيعة الأحوال التي مرت بها مناهج التربية الخاصة خلال فترة زمنية طويلة نسبياً.
- ◀ الاطلاع على الجهود الكبيرة التي قام بها العلماء والمتخصصون والمهتمون من جهة، والمؤسسات والجمعيات ذات الصلة من جهة ثانية، وذلك من أجل تطوير مناهج التربية الخاصة.
- ◀ تبيان العلاقة الوثيقة بين تسلسل التطورات الزمنية لما حدث من تغيرات في مناهج التربية الخاصة، وبين عملية تطويرها أو تحسينها نحو الأفضل.
- ◀ توضيح الدور الكبير الذي لعبته عملية إصدار عددٍ من القوانين التطويرية المهمة، والتي كان لها الفضل في حدوث عمليات التطوير الفعلي لمناهج التربية الخاصة.
- ◀ تحليل التطورات التاريخية والجهود التطويرية الحقيقية التي واكبت مناهج التربية الخاصة على مدى الثلاثة قرون الأخيرة.

• أهمية الدراسة:

- تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:
- ◀ إلمام المهتمين بمناهج التربية الخاصة في الوطن العربي بالتطورات الواقعية التي حدثت لهذه المناهج خلال فترة زمنية طويلة.
- ◀ مساعدة مخططي مناهج التربية الخاصة ومطورها، في الاطلاع على الجهود التي تم بذلها سابقاً في هذا المجال، كي يتم تجنب تكرار هذه الجهود من ناحية، وحتى يتم اقتراح الجديد والنافع منها من ناحية ثانية.
- ◀ إفادة مخططي مناهج التربية الخاصة ومطورها مما تم رصده في هذه الدراسة من جهود التطوير، كي يتم البناء عليها من أجل الوصول إلى ما هو أفضل من مناهج مرنة تحقق أكبر عددٍ ممكن من الأهداف التربوية المنشودة لهذا المجال التربوي المهم.
- ◀ تحفيز الباحثين على إجراء مزيدٍ من الأبحاث المتعمقة، التي يمكن أن تتوسع في نقاطٍ معينة أثارها هذه الدراسة.
- ◀ دعم أقسام ومراكز التربية الخاصة في العديد من الأقطار العربية بالمعلومات والمعارف التي توصلت إليها الدراسة الحالية، من أجل تطوير عملها اليومي.

- ◀ تزويد مراكز التدريب لمعلمي التربية الخاصة ومشرفيها التربويين، بما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج ومعلومات وتحليلات مختلفة؛ وبخاصة في مجال تطوير مناهج التربية الخاصة، كي تكون مادة دسمة لتدريب المزيد من العاملين في ميدان التربية الخاصة أو المهتمين بها.
- ◀ ربما تكون هذه الدراسة هي الأولى من نوعها باللغة العربية (على حد علم الباحث)، والتي تتناول عملية تطور مناهج التربية الخاصة وتطويرها، حيث تم فيها الاعتماد على الكثير من المراجع الأجنبية، وذلك نظرا لندرة من كتب عن هذا الموضوع باللغة العربية حتى الآن.

• مصطلحات الدراسة:

تتمثل أهم مصطلحات الدراسة الحالية في الآتي:

- ◀ المنهج المدرسي: ويقصد به ذلك المخطط التربوي الذي يتضمن عناصر مؤلفة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدریس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية وتعلمية داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف المدرسة ذاتها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية الحركية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم نفسه (سعادة وإبراهيم، ٢٠١٨).
- ◀ تطور المناهج: ويقصد بهذا المفهوم في الدراسة الحالية، توضيح أحوال مناهج التربية الخاصة خلال ثلاثة قرون (التاسع عشر، والعشرين، والعشرين الأوليين من القرن الحادي والعشرين)، بحيث يتم تبين التسلسل التاريخي لمجموعة التغيرات التي حصلت لهذه المناهج خلال تلك الفترة المحددة.
- ◀ تطوير المناهج: لقد قام أحمد (٢٠١٩) بتعريف هذا المفهوم على أنه يمثل مجموعة الإجراءات العلمية المنظمة التي أدخلها المربون على جميع عناصر المنهج والعوامل المؤثرة فيه، وذلك بهدف تحسين ذلك المنهج ورفع كفاءته لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. أما الباحث في الدراسة الحالية، فيقصد به ما صدر من قوانين وقرارات وإجراءات تربوية مهمة كثيرة ساهمت في رفع مستوى كفاءة مناهج التربية الخاصة خلال القرون الثلاثة الأخيرة.
- ◀ مناهج التربية الخاصة: ويقصد بها الباحث في الدراسة الحالية، تلك الأهداف العامة والخطوط العريضة التي يتم وضعها للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتشير إلى مجموعة الخبرات التربوية المتنوعة التي قامت المدرسة بالتخطيط لها وعملت على تهيئتها للطلبة، كي قوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى منه نحو الاتجاه المرغوب فيه، والتي توصل إليها العلماء المتخصصون في هذا المجال.

◀ التربية الخاصة: هي عبارة عن نمطٍ من الخدمات والبرامج التربوية، التي تتضمن تعديلاتٍ خاصةٍ سواء في المناهج أو الوسائل أو طرائق التدريس، وذلك استجابةً للحاجات الخاصة لمجموع الطلبة الذين لا يستطيعون مساهمة متطلبات برامج التربية العادية (المرشدي، ٢٠٢٠).

• منهج الدراسة:

اتبع الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الواقع كما هو أو دراسة الظاهرة كما هي، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً أو كيفياً، ومن ثم الوصول إلى استنتاجاتٍ تسهم في وصف الواقع والعمل على تطويره (شحاته والنجار، ٢٠٠٣)، حيث يعتبر هذا المنهج البحثي، من بين أهم المناهج البحثية الملائمة لطبيعة هذا النوع من الدراسات، وذلك بذكر التسلسل التاريخي لحالة مناهج التربية الخاصة منذ بداية القرن التاسع عشر وحتى بدايات القرن الحادي والعشرين، وما تمّ بالفعل من بذله خلال هذه الفترة الطويلة من جهودٍ كبيرةٍ من جانب المهتمين والمتخصصين والعلماء والباحثين في هذا المجال المهم من مجالات التربية من ناحية، وتوضيح مجالات تطوير هذه المناهج خلال الفترة ذاتها من حيث القوانين العديدة التي تم إصدارها، والقرارات المهمة التي تم اتخاذها، والتقييمات المتنوعة التي تم تطبيقها، والبرامج المختلفة التي تم تصميمها ثم اعتمادها من ناحيةٍ ثانية.

• الإجابة عن أسئلة الدراسة:

لقد حاول الباحث في هذا القسم من الدراسة، الإجابة عن السؤالين الرئيسيين الآتيين:

• السؤال الأول من أسئلة الدراسة، وينص على الآتي: ما طبيعة الظروف والأحوال التي مرت بها مناهج التربية الخاصة خلال القرون الثلاثة الأخيرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تمّ استعراض هذه التطورات تاريخياً، وذلك من أجل الإلمام بنوع الجهود المبذولة خلالها أولاً، ثم معرفة مدى تأثير السابق منها في اللاحق لها ثانياً، ثم الإلمام بمدى تقدمها أو تعرضها للمشكلات ضمن هذه الفترة الزمنية ثالثاً وأخيراً.

فقبل نهاية القرن الثامن عشر، كانت هناك محاولاتٍ قليلةٍ لتعليم الطلبة من ذوي الصعوبات والإعاقات المختلفة. وقد شعر غالبية الأطباء ومعهم مجموعات من التربويين المهتمين بهذه الفئة من الطلبة، أن الجهود التي تبذل لتعليم التلاميذ المعاقين عقلياً بالذات لا طائل من ورائها، وأن الأطفال والمراهقين من الذين يعانون من إعاقاتٍ عقليةٍ واضطراباتٍ إنفعاليةٍ، قد تمت معاملتهم بما يشبه التعامل مع الحيوانات، من حيث استخدام الضرب، ووضع القيود في الأيدي والأرجل، وتخصيص غرفٍ صغيرةٍ دون إضاءة ودون أي مراعاةٍ لحاجاتهم واهتماماتهم المتنوعة (Spaulding and Pratt, 2015).

ولإلقاء الضوء بشكل أوسع وأكثر وضوحاً على التسلسل التاريخي لمناهج التربية الخاصة، فإنه لا بد من التعرض إليها من حيث الفترات الزمنية التي مرت بها كالاتي:

• أولاً: حالة مناهج التربية الخاصة خلال القرن التاسع عشر:

وهنا يقتضي الأمر تبيان وضع الطلبة الذين يعانون من إعاقات عقلية من ناحية، وتوضيح حالة أقرانهم ممن يواجهون اضطرابات انفعالية من ناحية ثانية، وشرح حالة زملائهم الآخرين الذين يعانون من صعوبات في التعلم من ناحية ثالثة وأخيرة، وذلك كالاتي:

• [١]: الطلبة الذين يعانون من إعاقات عقلية:

ركزت هنا عمليتي التعلم والتعليم للطلبة الذين يعانون من إعاقات عقلية، على تقنيات تدريسية متخصصة وبمنهج مدرسي متخصص أيضاً. وكانت المحاولات الجادة في هذا الشأن، ما صدر في بدايات القرن التاسع عشر من جانب الأطباء الأوروبيين المهاجرين إلى الولايات المتحدة الأمريكية، والتي عملت بالدرجة الأولى على التمييز في التدريس بين ما أطلقوا عليه حينها بالأغبياء والمجانين من الطلبة. ويعتبر الطبيب الفرنسي جين إيتارد Jean Itard الأب الفعلي للتربية الخاصة الحديثة (Rossa, 2017)، وأن تلميذه سيجوين Seguin الذي أصبح أشهر متخصص في الأطفال الذين يعانون من الإعاقة العقلية في كل من أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية في ذلك الوقت، قد قاد عملية تطوير مناهج مدرسية ملائمة، بالإضافة إلى اقتراح طرائق تدريس مناسبة، ما زالت تمثل دليلاً على أهمية الأفكار في عالم التربية بصورة عامة، وتربية ذوي الإعاقات العقلية والاضطرابات الانفعالية والصعوبات في التعلم على وجه الخصوص، بحيث شملت هذه المناهج وطرق التدريس ما يأتي:

- ◀ تطوير طرق التدريس: حيث اعتمد المنهج المدرسي للتربية الخاصة في هذه المرحلة على المستوى الوظيفي لطالب التربية الخاصة، وذلك ضمن المتابع العادي للنمو.
- ◀ المحاكاة الحسية: إذ اعتمد المنهج المدرسي للتربية الخاصة هنا على علاج العيوب أو نقاط الضعف، وذلك ضمن الأنظمة الحسية الأساسية التي تشمل النظر والسمع، واللمس والشم والذوق والحركة.
- ◀ المنهج الوظيفي الحياتي: ويمثل ذلك النوع من المنهج المدرسي للتربية الخاصة، الذي ركز بالدرجة الأساس على تنمية المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة، ضمن البيئة المحيطة بهم، مثل الرعاية الذاتية، والتواصل الاجتماعي، والتدريس الأكاديمي المرتبط بالحياة اليومية.
- ◀ تفريد التعليم: والذي قام في الأصل معتمداً على حاجات الأفراد وخصائصهم والمستويات الوظيفية الخاصة بهم.
- ◀ التدريس النظامي: وقد اعتمد بالدرجة الأساس على تحليل المهمة لكل مهمة من المهارات الحياتية ولكل واجب من الواجبات المحددة حسب المستوى الوظيفي للطالب.

وقد استخدم سيجوين Seguin في أوروبا المنهج السلوكي وطرق تدريس الأطفال والمراهقين، ممن يعانون من الإعاقات العقلية، وذلك ضمن فئات خمس كالآتي:

- ◀ تدريب النظام العضلي.
- ◀ تدريب النظام العصبي.
- ◀ تعليم الحواس.
- ◀ إكتساب الأفكار العامة.
- ◀ تنمية القدرة على التفكير بمصطلحات مجردة، واكتساب فهم قوي للأمور، وممارسة التعليمات والأنظمة الاجتماعية والأخلاقية.

وفي نهاية القرن التاسع عشر، اقترح داون Down منهجاً مدرسياً شاملاً للطلبة الذين يعانون من إعاقات عقلية تتضمن أنشطة رياضية، وذلك حتى يتم التأكد من نقاط القوة ومجالات التدريب الذهني بما فيها الحواس، والرعاية الذاتية، واستخدام النقود ومعرفة قيمتها، والتعامل مع الحقائق، والتدريب المهني، والتدريب اللغوي، والتدريب الأخلاقي، والتمييز بين الصواب والخطأ، بالإضافة إلى اشتمال المنهج المدرسي على تدريبات للطلبة المعاقين على المهارات الزراعية والصناعية حسب مستوياتهم وقدراتهم. (Spaulding and Pratt, 2015)

• [٢]: الطلبة الذين يعانون من اضطرابات إنفعالية:

حدد بعض العلماء انتهاء عصر الغيبيات في نهاية القرن الثامن عشر وبداية عصر الاضطرابات النفسية العنيفة المرافقة للاضطرابات القيمية، حيث بدأت أولى المحاولات العلاجية للمرضى العقلين، إذ كان الاعتقاد بضرورة اللجوء إلى السحر وروح الجن مع القليل من التربية والتعليم للتعامل مع هؤلاء المرضى ولا سيما المضطربين سلوكياً من الأطفال والمراهقين، إذ غالباً ما كانوا يضربون بالعصي وبالأيدي، ويوثقون بالسلاسل الحديدية، وذلك بقصد طرد الروح الشريرة منهم. ومع ذلك، فقد بذلت عيادات الأطباء بعدها في أوروبا، محاولات جادة لتحسين أحوال هذا النمط من المرضى بطرق علاجية إنسانية بما فيها تقديم الطعام الملثم، وعمل النظافة المطلوبة، ونبد أساليب استخدام السلاسل الحديدية أو الضرب. وقد شملت عملية تربية الأطفال والمراهقين الذين يعانون من أمراض عقلية، التركيز على إجراءات التحكم بسلوكهم، مع تطبيق أساليب العلاج الملثمة، واستخدام المهارات التخصصية المناسبة.

• [٣]: الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم:

لقد بدأت مرحلة التعامل الدقيق مع من يعانون من صعوبات التعلم في بداية عقد الستينيات من القرن العشرين، إلا أن الأمر المتعلق بعملية التطوير يُنسب بالدرجة الأساس إلى البحوث العقلية التي تم تطبيقها في الثمانينيات من ذلك القرن، والتي عملت على تحديد ثلاث فئات رئيسية لمشكلات الأطفال والمراهقين الذين يعانون من صعوبات التعلم وهي:

- ◀ فئة الاضطرابات الإدراكية والعمليات الحركية.
- ◀ فئة اضطرابات النطق اللغوي.
- ◀ فئة اضطرابات الكتابة اللغوية.

وعمل الأطباء الأوائل على وصف الخصائص السلوكية للمرضى الكبار، ثم حاولوا تحديد وظائف الحواس والحركات الإدراكية واضطرابات النطق والكتابة بالنسبة لأجزاء الدقيقة من الدماغ. كما أنهم قاموا بتشريح أدمغة عددٍ من المرضى بعد وفاتهم، من أجل تحديد ما إذا كان فقدان بعض الوظائف مرتبط بجزء معين من الدماغ أم لا. كما عمل الباحثون مع التربويين على تفسير النتائج الخاصة بالدراسات التي تم تطبيقها على الدماغ، من أجل إيجاد برامج علاجية باستخدام مناهج وطرق تدريس خاصة للطلبة الذين تأكد لديهم وجود صفات خاصة بالصعوبات المتعلقة بالمهارات الحركية الإدراكية، وبالمشكلات ذات الصلة بالنطق والكتابة.

وقد تأثرت عملية تطوير مجال صعوبات التعلم، بالثورة التي حدثت في عالم المناهج وطرق التدريس التي استخدمها كل من إيتارد Itard وسيجوين Seguin ومنتسوري Montessori مع الطلبة الذين يعانون من إعاقات عقلية في منتصف القرن التاسع عشر ونهايته. كما أن إجراءات المناهج وطرائق التدريس الخاصة بهم كانت أيضا مفيدة جدا، ولا سيما بالنسبة للطلبة الذين يعانون من مشكلات إدراكية، ولا يعانون من إعاقات عقلية.

• ثانياً: حالة مناهج التربية الخاصة خلال الفترة من [١٩٠٠ - ١٩٦٠]:

لقد اتسمت هذه الفترة الزمنية بالأهمية البالغة بالنسبة إلى وضع حجر الأساس السليم للتربية والتعليم المتعلقة بالطلبة الذين يعانون من صعوبات وإعاقات معتدلة. فتطوير مقياس الذكاء للعالم بينيه Binet وزميله سيمون Simon قد تم استخدامه في المدارس الفرنسية من أجل تحديد الطلبة الذين لا يستفيدون من خبرات الصفوف العادية مع بقية زملائهم، والذين ربما يحتاجون إلى تربية من نوع خاص.

كما أظهر مقياس الذكاء أيضاً الوظيفة الذهنية أو العقلية التي يتم تقسيمها إلى فئات مختلفة بما فيها الموهوبين وذوي الإعاقات العقلية. وقد شكل الباحثون في الدماغ مع المعلمين، فريقاً لترجمة نتائج البحوث إلى اختبارات متعددة، وطرق علاجية مختلفة، وإجراءات تدريسية متنوعة. وفيما يأتي توضيح لحالة مناهج التربية الخاصة بالنسبة لكل من الطلبة المعاقين عقليا، والطلبة من ذوي الاضطرابات السلوكية الانفعالية، والطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم:

• [١]: مناهج التربية الخاصة للطلبة المعاقين عقلياً:

في العقود القليلة من بدايات القرن العشرين، أصبحت مدارس التدريب للطلبة المعاقين عقلياً عبارة عن معاهد للرعاية. كما ظهر واضحاً بعد ذلك بأن ذوي الإعاقات غير مرغوب فيهم أن يوضعوا مع فئة الطلبة العاديين. وفي

عام ١٩٥٠ اقترح العالم بار Barr أول نظام تصنيفي للطلبة المعاقين قائم على التربية وطرق التدريب الضرورية للمستويات المختلفة من الإعاقات العقلية.

وقد شهدت الفترة الزمنية الواقعة ما بين عامي ١٩٣٠-١٩٥٠ تطوراً تدريجياً نوعياً في مناهج التربية الخاصة، ولا سيما لمن يعانون من إعاقات عقلية متنوعة، حيث أوصى العالم والاس Wallace عام ١٩٣٠، بضرورة أن يستمر الدوام السنوي لمدسة المعاقين عقلياً إثني عشر شهراً وليس تسعة أشهر كما يحدث في المدارس العادية، وأن مناهج التربية الخاصة لا بد أن ترتبط بمجالات أكاديمية ومهارات اجتماعية يغلب عليها الأنشطة التدريبية اليدوية، والزيارات والرحلات الميدانية للمصانع والمؤسسات والشركات والمحلات التجارية المحلية. وخلال هذه الفترة الزمنية، فإن العديد من المراكز البحثية قد تم تأسيسها داخل الجامعات والمعاهد العليا، كي تعمل على خدمة الأفراد المعاقين عقلياً. كما أن عملية التطوير شملت التركيز على المناهج بشكل هرمي، وذلك لتحليل المهام الخاصة بنمو المهارات المعرفية والحركية والتواصل مع الآخرين، والمهارات الاجتماعية والسلوكية والتكيفية والمساعدة الذاتية.

ومن جهة ثانية، ظهرت أيضاً عوامل أخرى أسهمت في تطوير مناهج الطلبة الذين يعانون من اضطرابات وصعوبات وإعاقات، حيث تم مثلاً قيام المربي دول Doll بوضع مقياس عام ١٩٣٩ من أجل قياس تحديد المهارات الاجتماعية للطلبة المعاقين عقلياً، والذي ما يزال يمثل قيمة علمية وعملية كبيرة حتى أيامنا هذه. كما نشر وكسلر Wechsler عام ١٩٤٩ الطبعة الأولى من مقياس الذكاء للأطفال، والذي تم بعد ذلك تنقيحه عدة مرات، بحيث أصبح الأكثر انتشاراً واستخداماً لدى الكثير من الباحثين والمؤسسات المدنية والعسكرية المختلفة. كما أشارت نتائج دراسات كل من سكيلز Skeels وداي Dye إلى أن البيئة غير الملائمة قد تكون السبب الأهم في حدوث الإعاقات العقلية، مما جعل ذلك يمثل البحث الأساس الذي قامت عليه عملية إنشاء الكثير من مدارس رياض الأطفال والحضانة من الأطفال القادمين من الطبقات الاجتماعية الفقيرة.

ومن الأحداث المهمة الأخرى في تربية الطلبة الذين يعانون من إعاقات واضطرابات وصعوبات ولا سيما المعاقين منهم عقلياً، كان قانون التأهيل المهني الذي صدر عام ١٩٥٣، بقصد محاولة تلبية حاجات العاملين الكبار من ذوي الإعاقات العقلية. ويطلب هذا القانون كلا من المؤسسات والشركات المهنية إلى تطبيق برامج التأهيل المهني للعاملين من ذوي الإعاقات العقلية.

• [٢]: مناهج التربية الخاصة للطلبة الذين يعانون من اضطرابات إنفعالية:

قبيل بداية الستينيات من القرن العشرين، كان نظام الصحة النفسية يمثل الخدمة الأولى التي يتم تقديمها للطلبة الذين يعانون من اضطرابات انفعالية، وذلك عن طريق استخدام العلاجات الطبية والصيدلانية

والسلوكية المختلفة. ومع ذلك، فقد كانت هناك جهود قليلة لتربية الأطفال واليا فعين ممن يعانون من اضطرابات انفعالية. وعندما تتعارض أنماط السلوك المختلفة مع عمليات التعلم لديهم أو التعلم لدى غيرهم، فإن الطلبة من هذه الفئة يتم استبعادهم من المدارس.

وعلى أية حال، فقد ظهر بعد ذلك الاهتمام الواضح بالطلبة الذين يعانون من اضطرابات سلوكية متنوعة ولا سيما الشديدة منها، وما صاحب ذلك من تأسيس عيادات كثيرة من أجل توجيه الأطفال والمراهقين بإدارة أشخاص وخبراء مهرة من المعالجين النفسيين، جنباً إلى جنب بالتعاون الوثيق من جانب علماء النفس من جهة، وعلماء الاجتماع المهتمين بالعمال وشؤونهم من جهة أخرى.

• [٣]: مناهج التربية الخاصة للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم:

كان تطور مناهج التربية الخاصة للفئة التي تعاني من صعوبات التعلم مهماً للغاية، متأثراً بالدرجة الأولى بثورة المناهج وطرائق التدريس التي بدأها بعض العلماء وعلى رأسهم كل من إيتارد Itard وسيجوين Seguin ومنتسوري Montessori، الذين طبقوها على الطلبة ممن كانوا يعانون من الإعاقة العقلية. ومن الناحية التاريخية، فإن معظم رواد مجال صعوبات التعلم قد دافعوا عن الطريقة متعددة الحواس، وذلك من أجل عملية التشخيص من ناحية وعملية التدخل من ناحية ثانية.

وتشمل معظم التدخلات المبكرة للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، ما يطلق عليه التكامل بين طرق التدريس متعددة الحواس مع منهج خاص بها، وذلك من أجل معالجة صعوبات القراءة والكتابة، والذي طوّر تلك الطريقة العالم المعروف فيرنالد Fernald. ويعود لهذه الفترة الزمنية الواقعة ما بين عامي (١٩٦٠ - ١٩٠٠) الفضل الأكبر في ظهور مجال صعوبات التعلم، حيث تقاسم الباحثون والمعلمون دور الفريق المشترك الواحد، من أجل إيجاد برامج علاجية للطلبة الذين يمتلكون ذكاء عاديًا، ولكنهم يعانون من صعوبات في اكتساب المهارات الأكاديمية المطلوبة، وهي كالآتي:

- ◀ المهارات الحركية الإدراكية.
- ◀ مهارات الكتابة اللغوية.
- ◀ مهارات المحادثة اللغوية.

وفي عقد الأربعينيات من القرن العشرين، قام عدد من العلماء وعلى رأسهم كل من شتراوس Strauss وليهتينن Lehtinen بتصميم بيئة تعليمية فردية منضبطة دون تشتيت للذهن، مع استجابات تعليمية موجهة من خلال أنشطة حركية وواجبات مدرسية ومنزلية دقيقة ومتتالية. وقد قام العديد من العلماء فيما بعد، باستخدام التقنيات التي طورها شتراوس وليهتينن، مع العمل على تكامل البيئة الموجهة بالطريقة متعددة الحواس من جهة، والقيام بتعديل المواد التعليمية لزيادة عملية الإثارة من جهة أخرى. وشدد العلماء

بعد ذلك، على استعداد المنهج المدرسي لفئة المعاقين الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية ومن صعوبات التعلم، باستخدام المواد الحسية الملموسة، وذلك من أجل تدريس الواجبات الإدراكية للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم بالذات.

• ثالثاً: حالة مناهج التربية الخاصة خلال الفترة من [١٩٦٠-١٩٩٠]:

خلال عقد الستينيات وعقد السبعينيات من القرن العشرين، تأثرت مناهج التربية المدرسية العادية جنباً إلى جنب مع مناهج التربية الخاصة، باستراتيجيات التدريس القائمة على مبادئ علم النفس السلوكي. وقد شملت إجراءات التدريس التخصصية، الظروف الارتباطية الفعالة التي اقترحها العالم الشهير سكنر Skinner مثل التعزيز، والاحتمالية، والوقت الضائع، والصفة الاقتصادية، ونظرية التعلم الاجتماعي التي وضعها العالم بندورا Bandura والمسماة أحياناً بالتعلم الملاحظ، بالإضافة إلى نظرية تعديل السلوك المعرفي للمربي ميشنباوم Meichenbaum.

وقد ركزت التقنيات السلوكية على الإجراءات السلوكية أكثر من تركيزها على منهج التربية الخاصة. وقد استخدمت بنجاح أساليب التدريس المباشر مع الاستعانة بالمواد الملموسة، مع التركيز بالدرجة الأولى على معدل الإنجاز، وذلك من أجل تدريس المهارات المادية المحسوسة للطلبة الذين يعانون من إعاقات وصعوبات متوسطة. وتوضيحاً للصورة بشكل أفضل، فقد تم الحديث عن حالة المناهج للفئات الثلاث من الطلبة في التربية الخاصة خلال هذه الفترة كالآتي:

• [١]: حالة المناهج للطلبة المعاقين عقلياً خلال الفترة من [١٩٦٠-١٩٩٠]:

كان المنهج المدرسي للطلبة المعاقين عقلياً خلال فترة الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، يميل في الأصل إلى استخدام الأساليب القائمة على التقنيات السلوكية، وأنه كان من حيث الأعمار الزمنية وتدريب المنهج ذاته يتم في الواقع ضمن المراحل الآتية:

- ◀ مرحلة ما بعد الولادة والطفولة المبكرة: وفيها يتم التركيز على المهارات الحركية المادية الملموسة، ومهارات التواصل، ومهارات الاعتماد على الذات، والمهارات الاجتماعية.
- ◀ مرحلة الطفولة والمراهقة المبكرة: ويتم خلالها تطبيق الأكاديميات الأساسية في أنشطة الحياة اليومية، وتطبيق مهارات التفكير والحكم على الأمور لفهم البيئة المحيطة بهؤلاء الطلبة، مع استخدام المهارات الاجتماعية المتنوعة.
- ◀ مرحلة المراهقة والنضج: وهنا يتم التركيز على المسؤوليات الاجتماعية والأدائية المطلوبة.

وفي عقد الثمانينيات من القرن العشرين، ركزت تربية الأفراد الذين يعانون من إعاقات مختلفة ولا سيما العقلية منها، على مهارات الحياة

الأساسية التي تتضمن القيام بكل من الأنشطة اليومية، والأنشطة الاجتماعية، وأنشطة العمل، حيث ركزت المناهج المدرسية للتربية الخاصة على الوظائف الحياتية المهنية بدرجة كبيرة.

• [٢]: حالة المناهج للطلبة الذين يعانون من اضطرابات انفعالية خلال الفترة من [١٩٦٠-١٩٩٠]:

لقد سيطرت الدراسات الشخصية والسلوكية على مناهج الطلبة الذين يعانون من اضطرابات انفعالية خلال عقد الستينيات من القرن العشرين، سواء بالنسبة إلى الأطفال أو المراهقين. وقد استخدمت هنا كل من التدخلات النفسية التربوية المختلفة ومن أهمها العلاج البيئي، والتدريس العلاجي، والمقابلات الحياتية، والعلاج الواقعي، بالإضافة إلى مختلف أنماط العلاجات مع الأطفال بما فيها اللعب، واستخدام الدمى، والرقص، والموسيقى، والفن، والتربية البدنية الرياضية.

أما بالنسبة إلى العلاج البيئي كامل الانضباط، فيتم تطبيقه إما في المستشفى، أو في داخل معهد علمي متخصص، وذلك من أجل إرشاد طلبة التربية الخاصة في سبيل التغلب على المشكلات التي يعانون منها، وتدريبهم على تحمل المسؤولية من جهة، وصنع القرارات التي تفيدهم في حياتهم اليومية من جهة ثانية. وعندما بدأت المدارس الحكومية بالذات تطالب بتدريس المسؤولية الأخلاقية للطلبة من فئة الأطفال والمراهقين ممن يعانون من اضطرابات انفعالية، فقد واجهتها عدة مشكلات يتمثل أهمها في صعوبة ترجمة أنماط العلاج المختلفة التي تمت الإشارة إليها في الواقع الميداني التدريبي التربوي. وفي النهاية، ركزت أساليب تدريس الطلبة من هذه الفئة، على التكامل بين المادة الدراسية وضبط السلوك، بدلا من التركيز على منهج مدرسي معين.

• [٣]: حالة المناهج للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم خلال الفترة من [١٩٦٠-١٩٩٠]:

لقد تمّ خلال عقد الستينيات وعقد السبعينيات من القرن العشرين، تحديد مفهوم صعوبات التعلم، وعولجت على أنها تمثل عقبات نفسية ناجمة عن اضطرابات في الأمور الأكاديمية للطلبة. وتركز البرامج والمناهج التربوية على عملية التدريب في مجال طريقة التدريس متعددة الحواس للموضوعات الأكاديمية. وقد أصبح المنحى السلوكي هو الأوسع انتشارا بين المعلمين الذين يقومون بتدريس الطلبة ممن يعانون من صعوبات التعلم خلال عقد السبعينيات وأوائل عقد الثمانينيات من القرن العشرين، مع التركيز على مهارات تحليل المهام، والمستوى الأكاديمي الحقيقي، ومقدار الاستجابة الفردية، والمهارات التدريسية المباشرة. وعلى أية حال، فإن المدرسة السلوكية كانت هي المسيطرة على طرائق التدريس، التي يتم بواسطتها تنفيذ المنهج المدرسي لهذه الفئة من طلبة التربية الخاصة. كما تم في عقد السبعينيات من القرن العشرين، تأسيس العديد من مراكز البحث الجامعية،

من أجل التخطيط لمنهج مدرسي خاص بفئة الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم. وقد أثرت نتائج بحوث هذه المراكز في عملية تصميم المناهج الملائمة لهؤلاء الطلبة طيلة فترة الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين.

وقد اعتمدت مناهج التربية الخاصة للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم متوسطة في شدتها، على الفلسفة التي تقررها المنطقة التعليمية من جهة، وعلى الأهداف العامة المتعلقة بالتربية الخاصة من جهة ثانية. كما تم استخدام غرف مصادر التعلم في العديد من المدارس، مع وجود غرف منفصلة مجهزة بالمحتوى الأكاديمي للطلبة الذين يعانون من اضطرابات سلوكية، ومثلها من الغرف المنفصلة ذاتية المحتوى للطلبة الذين يعانون من إعاقات عقلية، وذلك اعتماداً على مستويات تلك الإعاقات.

واستخدمت الكثير من المدارس الابتدائية غرفة المصادر لعلاج المهارات الأساسية، مع دعم طلبة التربية الخاصة كي يكونوا قادرين على السير مع مجموعات القراءة والرياضيات، على أن يكون المنهج المدرسي في هذه الحالة هو المنهج التربوي العام، ولكن مع بعض التعديلات لمستويات أقل مما تتطلبه معايير المنطقة التعليمية بالنسبة لمستويات المناهج. وفي الوقت نفسه، تم استعمال الغرفة الصفية ذاتية المحتوى للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، عندما لا يستطيع هؤلاء الطلبة متابعة أقرانهم ممن يلتحقون بالمنهج المدرسي العادي. والمنهج المستخدم في الغرفة ذاتية المحتوى لطلبة صعوبات التعلم، لم يكن في الغالب يراعي معايير المنطقة التعليمية أو معايير وزارة التربية والتعليم بالنسبة للكتب المدرسية المقررة، بل تم تصميم كتب علاجية خاصة من أجل التدريب على المهارات المطلوبة والمستوى الأكاديمي المرغوب فيه. وهنا، فإن معلّمي التربية الخاصة لم يهتموا في العادة بالمهارات المرتبطة بكل صف من الصفوف فقط، بل ركزوا أيضاً على هرم المهارات في مختلف ميادين المعرفة للمنهج المدرسي.

أما بالنسبة لصفوف المرحلتين المتوسطة والثانوية، فإن النماذج غالباً ما يتم اختيارها عن طريق المنطقة التعليمية بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم، وتشمل في الحقيقة الأمور الآتية:

- ◀ النموذج الأكاديمي العلاجي.
- ◀ نموذج التدريس الخصوصي.
- ◀ النموذج الأكاديمي الوظيفي.
- ◀ نموذج استراتيجيات التعلم.
- ◀ نموذج الدراسة بالعمل.
- ◀ نموذج مهارات الحياة.

ويركز المنهج الأكاديمي العلاجي، على تطوير القراءة والرياضيات حسب مستوى صفوف المرحلة الابتدائية. ويرى معلّمو الصفوف العادية

فائدة نسبية لهذا النموذج داخل الحجرة الدراسية. وكان النموذج الأكثر شيوعاً في الاستخدام هو نموذج التدريس الخصوصي ضمن البرنامج التعليمي، حيث يحضر الطلبة في الصفوف العادية لفترة قصيرة، ثم الذهاب بعد ذلك إلى حجرة المصادر بمعدل طالب واحد أو ثلاثة من الطلبة لكل معلم أو مساعد معلم، وذلك من أجل القيام بعملية حل أو أداء الواجبات الصفية المتنوعة. ويفضل المعلمون في الغالب هذا النموذج التدريسي، وذلك لأن الطلبة الذين يعانون من إعاقات أو صعوبات أو اضطرابات، يقدمون الواجبات بعد إتمامها، دون عمل إضافي يترتب على هؤلاء المعلمين.

ويحتاج طلبة التربية الخاصة إلى المناهج الوظيفية ومناهج الدراسة والعمل، التي تتطلب في العادة توفير برامج ذاتية المحتوى. كما يتطلب نموذج استراتيجيات التعلم مع غرفة المصادر في الأساس، تدريباً واسعاً لكل من الطلبة والمعلمين، قبيل أن يتمكنوا من القدرة على استخدام تلك الاستراتيجيات، وذلك بقصد تقييم المعرفة من خلال المنهج المدرسي العام. وأخيراً، فإن نموذج استراتيجيات التعلم يزود الطلبة بفوائد كثيرة عندما يتعلمون تلك الاستراتيجيات التي توجههم بالدرجة الأولى إلى كيفية تعلم الحقائق والمعارف والمعلومات من الكتب المدرسية المقررة، ومن الأنشطة والمناقشات التي تتم داخل الحجرة الدراسية وخارجها تحت إشراف المدرسة ذاتها (McLellan, 2019).

أما في المرحلتين المتوسطة والثانوية، فإن أنظمة تربوية موازية، غالباً ما تنتج في ذلك المستوى مع طلبة التربية الخاصة، إذ يرغبون في تغيير الصفوف مثل أقرانهم في المدارس أو الصفوف العادية. وهنا، فإنهم يقومون بالتغيير من شعبة صفية لأخرى ضمن صفوف ومعلمي برامج التربية الخاصة. أما المنهج المدرسي في هذه الحالة، فغالباً ما يعتمد على المهارات والمعايير التي تضعها وزارة التربية والتعليم، أو المنطقة التعليمية، على أن تكون مقرونة باختبارات ذات الصلة، وأن الطلبة الذين يجتازون تلك الاختبارات سوف يحصلون على شهادة تؤكد ذلك، في حين يحصل طلبة آخرون على وثيقة إثبات بالحضور فقط.

• رابعاً: حالة مناهج التربية الخاصة خلال عقد التسعينيات من القرن العشرين: يشمل الحديث عن هذه الحالة كلا من مناهج الطلبة المعاقين عقلياً، ومناهج الطلبة الذين يعانون من اضطرابات انفعالية، ومناهج الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، والتي يمكن توضيحها كالآتي:

• [١]: حالة مناهج الطلبة المعاقين عقلياً خلال عقد التسعينيات من القرن العشرين:

لقد ظهر خلال هذه الفترة تعريف جديد للإعاقة العقلية، مع التركيز على درجة الدعم المطلوب للتوظيف الملائم في البيئة المحلية. وقد اهتم هذا التعريف الجديد، بأربعة أبعاد أو مجالات تتمثل في الآتي:

- ◀ الدور الذهني والمهارات التكيفية.
- ◀ الاعتبارات السيكلوجية والانفعالية.
- ◀ الحالة الجسمية والصحية.
- ◀ الاعتبارات البيئية.

ومع ذلك، فقد تم إدخال بعض التغييرات على تعريف عام ١٩٩٢ للإعاقة العقلية، كانت في الواقع إيجابية الطابع، وتتمثل في تصنيف الأفراد في ضوء مستويات الدعم المطلوب الوصول إليها، وإعادة تشكيل المفاهيم للسلوك التكيفي إلى عشر مهارات تكيفية متنوعة. ومع ذلك، فقد ظهرت دلائل من عدم الرضا عن هذا التعريف الجديد، وعاد بعض المهتمين والمتخصصين إلى تعريف الإعاقة العقلية لعام ١٩٧٣، مع بعض التعديلات الطفيفة التي ظهرت في تعريف معدل ظهر في عام ١٩٨٣.

ورغم كل هذا، فإن بعض النتائج الإيجابية الأخرى لتعريف عام ١٩٩٢ كان حول تطور المنهج المدرسي الوظيفي الذي اعتمد على مجالات السلوك التكيفية العشرة، التي تم تضمينها في مهام الحياة اليومية مثل: الرعاية الذاتية، والحياة المنزلية، والاتجاه الذاتي، والصحة والسلامة، والأكاديميات الوظيفية، والسلوك الاجتماعي الملائم مثل: المهارات الاجتماعية، والتواصل، والراحة، والعمل. إضافة إلى ذلك، فإن معظم الطلبة ممن يعانون من إعاقات عقلية متوسطة هم بحاجة إلى مهارات منهجية عن مسائل تتعلق بتقرير مصيرهم نحو قراراتهم اليومية.

• [٢]: حالة مناهج الطلبة الذين يعانون من اضطرابات انفعالية خلال عقد التسعينيات من القرن العشرين:

كانت فترة التسعينيات من القرن العشرين تمثل عملية تشكيل الجراحة الفعلية للنظرية السيكلوجية الإنسانية، والتي ركزت في الأساس على أربعة مبادئ ذات أهمية بالغة، تتمثل في التعلم ذاتي التنظيم، والتربية الوجدانية، والتقييم الموثوق به، والدافعية الذاتية. وهذه المبادئ تم تطبيقها فعلاً مع الطلبة الذين يعانون من اضطرابات انفعالية، وذلك من أجل مساعدتهم على التحكم بالعدوانية الشديدة التي يتصفون بها، أو السلوك الانعزالي الذي يمارسونه، سواء كان ذلك داخل المدرسة أو بعد الخروج منها. وقد تم استخدام برامج منهجية اجتماعية وفوق معرفية متنوعة بشكل ناجح، وذلك من أجل تعديل سلوك الطلبة من وقت لآخر وتغييره نحو الأفضل (Rogers, 2006).

• [٣]: حالة مناهج الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم خلال عقد التسعينيات من القرن العشرين:

لقد بدأ تأثير إنشاء مراكز البحوث في عقد السبعينيات من القرن العشرين، يظهر بشكل واضح خلال فترة الثمانينيات والتسعينيات أيضاً، ولاسيما من حيث تدريس الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم على وجه

الخصوص. كما عملت بحوث علم النفس المعرفي حول الإدراك والانتباه والذاكرة وما فوق المعرفة وحل المشكلات المعرفية، على التأثير الواضح في المنهج المدرسي العادي والمنهج المتعلق بالتربية الخاصة.

وأظهر منهج استراتيجيات التعلم الذي تمّ تطويره خلال هذه الفترة، فعالية كبيرة في تدريس الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، وبخاصة المراهقين منهم. فهذا النوع من المناهج يؤدي إلى تعلم الطلبة كيف يتعلمون أو كيف يكتسبون المعلومات، وكيف يعملون على تخزينها والبرهنة على المنافسة مع الآخرين. ويتمثل الهدف الأساس لمنهج استراتيجيات التعلم في تدريس الطلبة كيفية اكتساب المزيد من منهجهم الأكاديمي. وقد تداخلت النظريات الإنسانية والمعرفية والبنائية وطرائق التدريس والمناهج مع بعضها، واهتمت بالتركيز بالدرجة الأولى على التعلم التعاوني، والأدب التربوي المتعلق بالقراءة، والأدب التربوي القائم على الرياضيات، بالإضافة إلى أسلوب الاستقصاء العلمي.

• خامساً: حالة مناهج التربية الخاصة في بدايات القرن الحادي العشرين:

لقد تغير وضع مناهج التربية الخاصة وعملية تدريس الطلبة الذين يعانون من إعاقات أو اضطرابات أو صعوبات بشكل جذري منذ بداية القرن الحادي والعشرين، وذلك بعد صدور قوانين وتشريعات مهمة للغاية، تطالب بالدرجة الأساس بأن يستخدم جميع الطلبة المعاقين المنهج المدرسي العام، باستثناء ما بين ١ - ٣ ٪ منهم، ممن تتصف حالاتهم بالشديدة من ذوي الإعاقات المختلفة.

وقبل نهاية التسعينيات من القرن العشرين، لم تكن مناهج التربية الخاصة تهتم بتوقعات كل صف من الصفوف الدراسية، وإنما بالمستوى الوظيفي للطلاب ضمن منظومة مهارات هرمية ومجالات ضرورية أخرى. وهنا، فإن كل برنامج تربوي فردي Individual Education Program (IEP) قد تمّ إعداده لطلاب واحد فقط، يظل قائماً على نقاط قوة الطالب ومواطن ضعفه من ناحية، وعلى جوانب الإعاقة أو الاضطراب أو الصعوبة من ناحية ثانية.

وكانت المناهج الدراسية حتى ذلك الوقت، يتم اختيارها من مهام وواجبات متنوعة جداً، وقائمة بالدرجة الأولى على تحليل هذه الواجبات، وعلى حاجات الطالب واهتماماته، ومتكاملة في الوقت ذاته من جانب معلم التربية الخاصة أثناء تعامله مع البرنامج التربوي الفردي IEP، الذي يعتبر أن مهارات الطالب وحاجاته تأتي غالباً من إطار الحياة اليومية التي يحياها.

ويركز المنهج المدرسي القائم على البرنامج التربوي الفردي IEP على مدى ملائمة العمر، وملاءمة النمو، وملاءمة المهارات الوظيفية، وأن الطلبة الذين يعانون من إعاقات أو اضطرابات أو صعوبات متوسطة، يستخدمون الكتب المدرسية المقررة في البرنامج المدرسي العادي، أو بعض المعدل منه،

وبخاصة من حيث المستوى القرائي الأسهل، أو من حيث المناهج التي تمّ تكييفها أو تعديلها حسب حاجات هذه الفئة من الطلبة.

إضافة إلى ذلك، فقد كان القرار الأهم في التربية الخاصة ما سمي بقرار: (تطوير تربية الأفراد الذين يعانون من الإعاقات) Individuals with Disabilities Education Improvement Act 2004 (IDEA) والذي صدر عام ٢٠٠٤، واشتمل على مجالات عدة ترتبط خصوصاً بالمناهج وتشمل الآتي:

- ◀ التغييرات في البرنامج التربوي الفردي IEP.
 - ◀ خدمات التدخل المبكر.
 - ◀ الانضباط أو النظام.
 - ◀ المواد التدريسية الملائمة للطلبة الذين يعانون من إعاقات.
 - ◀ التغييرات في إجراءات تحديد الطلبة الذين يعانون من الإعاقات.
- وفيما يأتي توضيح لكل مجال من هذه المجالات الخمسة:

• [١]: التغييرات في البرنامج التربوي الفردي: Individual Education Program (IEP)

من أجل التخفيف من العمل الورقي، فإن معلمي التربية الخاصة مطالبون بصياغة أهدافٍ تدريسيةٍ قابلةٍ للقياس فقط، وأن الأهداف قصيرة المدى مطلوبة فقط لنسبةٍ قليلةٍ من الطلبة لا يزيد عن ١٪، ممن يعانون من إعاقاتٍ، ويأخذون أساليب تقييم متغيرة ومرتبطة بمعايير التحصيل المتفاوتة أيضاً.

ومع ذلك، فإنه حتى إذا كانت الأهداف قصيرة المدى غير مدعومة بالقانون، فإن أولياء الأمور يستطيعون الاستمرار في القول بأن فريق الأبناء يحدد مثل هذه الأهداف، وأنه بدون الأهداف قصيرة المدى لن يكون أمام أولياء الأمور أي طريقة لتقييم أبنائهم، وما إذا كان قد حصل لديهم تقدم أم لا في التحصيل أو في تحقيق تلك الأهداف أو فيهما معاً، وأنه ليس من دليل أمام المعلمين لخطوات التدخل المبكر التي يجب أن تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف. كما أنه بدون وجود الأهداف قصيرة المدى، فإنه من الصعب على المعلمين بالذات كتابة تقارير التقييم المفيدة، وتقديمها بالتالي إلى أولياء الأمور أنفسهم (Winzer, 1993).

• [٢]: خدمات التدخل المبكر: Early Intervention Services

بعد صدور قرار تطوير تربية الأفراد المعاقين عام ٢٠٠٤، أصبح بإمكان المناطق التعليمية أو وزارات التربية والتعليم، تطوير خدمات التدخل المبكر للطلبة في جميع مراحل التعليم العام. تلك الخدمات التي يمكن تقديمها للطلبة الذين لم يتم تحديدهم كطلبة بحاجة إلى برامج التربية الخاصة، ولكن ممن يحتاجون إلى الدعم الأكاديمي والسلوكي للنجاح في البرامج التربوية العامة في صفوف المدارس الحكومية المختلفة. وتوفر خدمات التدخل المبكر أموراً وخدمات مهمة حول تقويم التربية، وتقويم السلوك،

وتقويم الخدمات، وتقويم وسائل الدعم، وتقويم عمليات التدريس والنمو المهني. وهنا، فإن المناطق التعليمية أو وزارات التربية والتعليم التي مرت بخبرات متفاوتة في هذا الصدد، لا بد من أن تحوز على أقصى قدر من الدعم المادي لتقديم خدمات التدخل المبكر، وبخاصة للمجموعات التي تمّ تحديدها بطريقة مبالغ فيها ضمن برنامج التربية الخاصة. ويمكن في أي وقت من الأوقات خضوع الطالب للتقويم، بحيث إذا ثبت أنه قد تحسن وأصبح في مستوى الطلبة العاديين، يتم إخراجهم من خدمات التدخل المبكر والتحاقه بالصفوف العادية للمنهج المدرسي العام، في حين يستمر من يثبت أنه بحاجة إلى تلك الخدمات في الخضوع لخطوات تطبيقها عليه.

• [٣]: الانضباط أو النظام: Discipline

لقد أدت تعليمات قرار عام ٢٠٠٤ للمعاقين، إلى توسيع مفهوم اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة، جنباً إلى جنب مع تقديم التوجيه الإضافي لانضباط الطلبة الذين يعانون من إعاقات أو اضطرابات سلوكية أو صعوبات في التعلم. ومن بين أهم هذه التعليمات ما يدور حول موقع الطالب من صف إلى آخر، بالإضافة إلى الأساس المدرسي للمعرفة الخاصة بالإعاقة أو الاضطراب أو الصعوبة، والتي يتم تحديدها كآلاتي:

◀ أصبح للعاملين في المدرسة سلطة جديدة من أجل الاهتمام بالظروف المتميزة لأسلوب كل حالة وراء الأخرى، وذلك لتحديد ما إذا كان تغيير الموقع يعتبر مناسباً للطالب الذي يعاني من إعاقة أو اضطراب أو صعوبة بشكل يتخطى ميثاق السلوك الطلابي.

◀ أصبح للمدرسة الصلاحية والقدرة على نقل الطالب إلى ما يسمى بالوضع التربوي البديل لفترة مؤقتة من الزمن، ولمدة تصل إلى خمسة وأربعين يوماً. وإذا ما تم نقل طالب التربية الخاصة بعد ذلك من موقعه التربوي الحالي ضمن صف من الصفوف، فإن فريق البرنامج التربوي الفردي IEP يحدد الخدمات المناسبة لذلك الطالب. كما أن التغيير في موقع الطالب قد يستمر لمدة عشرة أيام دراسية إضافية، وأن السلوك ليس توضيحاً أو علامة عن الإعاقة، وإنما يكون نتيجة لتعاطي المخدرات أو حيازة الأسلحة أو حدوث جروح خطيرة.

◀ والطالب الذي لم يتم تحديد مدى أهليته لبرنامج التربية الخاصة، وبعد أن انتهك ميثاق السلوك الطلابي، فإن لديه إجراءات الحماية التي حددها قانون أو قرار تطوير تربية الأفراد الذين يعانون من الإعاقات الذي صدر عام ٢٠٠٤ (IDEA) وخاصة إذا علمت المدرسة بأن الطالب لديه إعاقة من قبل وأقرن ذلك بالسلوك الفعلي.

◀ وبعبارة أخرى، فإن الطالب إذا كان لديه تاريخ بالمشكلات أو الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية، وأن ولي أمره قد طلب رسمياً العمل على تقويم حالته، فإن بعض المعلمين أو موظفي المنطقة التعليمية، قد يعربون عن اهتمامات خاصة بأنماط سلوك ذلك الطالب، مما يجعل الطالب نفسه يقع

ضمن حماية قانون: (تطوير تربية الأفراد الذين يعانون من الإعاقات) أو
أل: (IDEA).

• [٤]: المواد التدريسية الملائمة لطلبة التربية الخاصة:

- يقع ضمن تعليمات قرار تطوير تربية الأفراد المعاقين (IDEA) لعام ٢٠٠٤، أن تقوم المدارس الحكومية بتزويد الطلبة المعاقين بكل وسائل التسهيل لهم، وذلك من أجل الوصول إلى المواد التعليمية التعليمية المتنوعة، وذلك ضمن فترات محددة. تلك التعليمات التي تنص في الأساس على الآتي:
- ◀ على المناطق التعليمية أن تتبنى المعايير الوطنية لتسهيل الوصول إلى المواد التعليمية التعليمية المتوفرة.
- ◀ على المناطق التعليمية تحديد تعريف واضح لعملية الوصول بسهولة ويسر للمواد التعليمية التعليمية.
- ◀ على المناطق التعليمية أخذ جميع الخطوات الملائمة لتزويد الطلبة المعاقين، بالمواد التعليمية التعليمية، في الوقت نفسه الذي يتم فيه توزيع مثلاً للطلبة العاديين في المدارس العادية.
- ◀ على المناطق التعليمية التأكد من أن جميع الطلبة الذين يعانون من إعاقات، ويحتاجون إلى الوصول للمواد التعليمية التعليمية، أن تتاح لهم الفرصة إلى ذلك ضمن أوقات منتظمة، سواء كان هؤلاء الطلبة يتلقون خدمات تربوية خاصة أم لا.

• تعليق الباحث على التطورات التاريخية لمناهج التربية الخاصة:

- استكمالا لمتطلبات المنهج البحثي الوصفي التحليلي الذي استخدمه الباحث في هذه الدراسة، فسوف يتم التعليق هنا من جانب الباحث، على التطورات التاريخية التي مرت بها مناهج التربية الخاصة خلال القرون الثلاثة الماضية، وذلك على النحو الآتي:
- ◀ لقد تم التعامل في بداية القرن التاسع عشر الميلادي، مع ذوي الإعاقات المختلفة ولا سيما العقلية منها، بطرق غير إنسانية وغير أخلاقية، مما يؤكد على النظرة الخاطئة التي كانت سائدة آنذاك نحو هذه الحالة المرضية، وإلى سيطرة الأفكار غير الصحيحة بأن هذه الحالات مرتبطة بالجن، مما ساهم في نشر أعمال السحر والشعوذة لمعالجتها.
- ◀ كان الدور الإصلاحي الريادي في تلك الفترة قد ظهر على أيدي بعض الأطباء الأوروبيين المرموقين أمثال إيتارد Itard وسيجوين Seguin اللذين عملا على تطوير مناهج وطرق تدريس مناسبة لفئة ذوي الإعاقات المختلفة، حسب الظروف المتوفرة حينئذ، مما يؤكد على مدى تأثير التقدم العلمي الذي طرأ في ذلك الوقت ولا سيما في النواحي الطبية، وما تم طرحه من ضرورة التركيز على الأمور الحسية، وتدريب النظام العضلي والعصبي، وتعليم الحواس بالقدر الكافي.
- ◀ لقد تم وضع حجر الأساس للمناهج وطرق تدريس المناسبة لذوي الإعاقات المختلفة في الفترة الزمنية الواقعة بين عامي ١٩٠٠ - ١٩٦٠، وبخاصة

- بعد تطوير مقياس بينيه Binet وسايمون Simon لقياس نسب الذكاء للأفراد. وهذا يؤكد أهمية هذا المقياس في كشف الفروق الفردية بأساليب علمية بين الأشخاص حتى من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ◀ صدرت توصية في تلك الفترة تطالب بجعل الدوام الرسمي للمعاقين عقليا بالذات لمدة إثني عشر شهرا بدلا من تسعة شهور، وذلك لحاجة هذه الفئة إلى الرعاية الدائمة من المتخصصين المهرة في هذا المجال.
- ◀ ظهور كل من مقياس دول Doll لتحديد المهارات الاجتماعية للطلبة المعاقين، ومقياس وكسلر Wechsler لقياس ذكاء الأطفال، مما زاد من تقديم الخدمات المناسبة لذوي الإعاقات الجسمية المختلفة.
- ◀ صدور قانون التأهيل المهني لتلبية حاجات المعاقين الكبار، وذلك حتى يتم تشجيعهم على المساهمة في بناء الوطن مع أقرانهم العاديين، وبما يتناسب مع حاجاتهم واهتماماتهم وقدراتهم.
- ◀ ظهور نظام الصحة النفسية في تلك الفترة، وذلك لخدمة من يعانون من اضطرابات سلوكية ونفسية مختلفة، مما يمثل خطوة إلى الأمام في صالح مناهج التربية الخاصة وطرائق تدريسها.
- ◀ ظهور نظام التدخلات المبكرة Early Interventions لمن يعانون من صعوبات التعلم بالدرجة الأساس، مما يسمح بنجاح العلاج المقدم لهم قبل أن تسيء الأمور لديهم، مما يشير إلى حدوث تطورات علمية جديدة في خدمة ذوي الإعاقات.
- ◀ التأثير في النصف الثاني من القرن العشرين باستراتيجيات التدريس القائمة على مبادئ علم النفس السلوكي، ومهارات الحياة الأساسية، والعلاج البيئي، وطرق التدريس متعددة الحواس، وصعوبات التعلم مع استخدام غرف مصادر التعلم، ونموذج التدريس الخصوصي، ونموذج الدراسة بالعمل، ونموذج استراتيجيات التعلم. وهذا يوضح بلا شك الطفرة في الأساليب والوسائل التي تم تطويرها كي تساهم في تحسين مناهج التربية الخاصة نحو الأفضل والزيادة في خدمة أصحاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ◀ وفي بدايات القرن الحادي والعشرين، تم التركيز في مناهج التربية الخاصة على البرنامج التربوي الفردي IEP وإحداث تغييرات مهمة فيه، ثم ظهور قانون تطوير تربية الأفراد الذين يعانون من الإعاقات IDEA، مما ساهم في إعطاء دفعة إلى الأمام لتحسين مناهج التربية الخاصة نحو الأفضل.

• **الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:** وينص هذا السؤال على **الآتي: ما الخطوات الفعلية التي نحتاج القيام بها من أجل تطوير مناهج التربية الخاصة خلال العقود الثلاثة الأخيرة؟**

ولإجابة عن هذا السؤال، فإنه لا بد من توضيح القوانين التربوية المهمة وأثرها في تطوير مناهج التربية الخاصة أولا، ثم بيان عملية تطوير البرامج التربوية الفردية باستخدام الاختبارات معيارية المرجع ثانيا، ثم التعرض

لإجراءات تطوير البرنامج التربوي الفردي، وذلك عن طريق استخدام التقييم المعتمد على المنهج ثالثاً وأخيراً.

ولكن قبل توضيح هذه الجوانب المهمة الثلاثة، يمكن القول بأنه من بين أكثر المشكلات الصعبة التي تواجه معلمي التربية الخاصة بالنسبة للمنهج المدرسي لهذه الفئة من الطلبة، هو الوقت الطويل والمسؤولية الجسيمة التي يبذلونها في تحضير برامج التربية الفردية لكل طالب من الطلبة، مما يحتم على هؤلاء المعلمين أن يكون لديهم الإلمام العميق بمعرفة الأمور المهمة الآتية:

- ◀ المنهج المدرسي العام.
- ◀ مطالب المناطق التعليمية التي تطبق هذا المنهج.
- ◀ إجراءات التقويم المختلفة لما تعلمه الطلبة من المنهج.
- ◀ الاختبارات المعيارية التي تفرضها المنطقة التعليمية أو وزارة التربية والتعليم.
- ◀ تفسير النتائج المتعلقة بتقويم المواد الدراسية المختلفة، وذلك من أجل تحديد المستوى الوظيفي للطالب، ونقاط القوة التي يمتلكها وجوانب الضعف التي يعاني منها.
- ◀ لوحات توضح مجال المنهج وتتابعه Scope and Sequence.
- ◀ طرق التدريس واستراتيجياته المختلفة، من أجل تعديل المنهج المدرسي العام، كي يناسب حاجات طلبة التربية الخاصة واهتماماتهم.
- ◀ المواد التدريسية والتقويمية المختلفة ذات العلاقة.

والآن يصبح من الضروري العودة إلى الجوانب الأساسية الثلاثة المتوتلة في القوانين التربوية المهمة وأثرها في تطوير مناهج التربية الخاصة أولاً، ثم تبين عملية تطوير البرامج التربوية الفردية باستخدام الاختبارات معيارية المرجع ثانياً، ثم التعرض لإجراءات تطوير البرنامج التربوي الفردي باستخدام التقييم المعتمد على المنهج ثالثاً وأخيراً، وذلك من أجل توضيحها كالآتي:

• أولاً: صدور القوانين التربوية المهمة وأثرها في تطوير مناهج التربية الخاصة

لقد صدرت مجموعة من القوانين أو القرارات التربوية المهمة في عالم التربية الخاصة، وعملت على التأثير بشكل مباشر في عملية تخطيط المناهج الملائمة لفئات الطلبة الذين يعانون من الإعاقات المختلفة، أو أولئك الذين يعانون من الاضطرابات الانفعالية أو غيرهم ممن يواجهون مشكلة لها علاقة بصعوبات في التعلم. ومن بين أهم هذه القرارات أو القوانين: قرار تطوير تربية الأفراد الذين يعانون من الإعاقات IEP عام ١٩٩٧، وقانون: (تطوير تربية الأفراد الذين يعانون من الإعاقات IDEA) عام ٢٠٠٤. ونظراً لأهمية كل واحدٍ منهما وتأثيرهما الكبير على برامج التربية الخاصة ومناهجها المتنوعة، فإنه لا بد من توضيح مطالبهما المتعددة كالآتي:

• مطالب قرار التطوير IDEA عام ٢٠٠٤، وقرار البرنامج التربوي الفردي IEP عام ١٩٩٧:

لقد تمّ تصميم البرنامج التربوي الفردي Individual Education Program (IEP) بشكل خاص للطلبة الذين يعانون من إعاقات عقلية أو اضطرابات سلوكية أو صعوبات في التعلم، وذلك عام ١٩٩٧. وهو في الواقع لا يمثل سوى التعديل الحقيقي لقرار أو قانون عام ١٩٧٥ الخاص بالمنهج المدرسي العام (McLellan, 2019). ويتطلب هذا البرنامج من أجل العمل على نجاحه، المعلومات المهمة الآتية:

- ◀ المستويات الحالية للإنجاز أو الأداء التربوي المتعلق بطلبة التربية الخاصة.
- ◀ الأهداف العامة السنوية طويلة المدى، والأهداف التدريسية قصيرة المدى.
- ◀ الخدمات المتعلقة بالتربية الخاصة التي ينبغي توفيرها للطلبة.
- ◀ تحديد الأوقات التي يتم فيها الاستفادة من هذه الخدمات للطلبة.
- ◀ إجراءات التقويم والمعايير والجداول الملائمة من أجل قياس الأهداف المحددة على أساس سنوي على الأقل.

• [٢]: مطالب قرار البرنامج التربوي الفردي (IEP) لعام ١٩٩٧:

لقد تطلب قانون عام ١٩٩٧ المتعلق بالتربية الخاصة، إجراء تغييرات عديدة على البرنامج التربوي الفردي (IEP) تقوم على أساس ضرورة انتقال هذا البرنامج من كونه يمثل خطة تربوية تهتم بالتركيز على نقاط الضعف أو الإعاقات، إلى الاهتمام الحقيقي بجوانب القوة لكل طالب من طلبة التربية الخاصة. فقد قام قانون ١٩٩٧ أساساً على الاعتقاد القائل بأن غالبية الطلبة المعاقين يمكنهم المشاركة في المنهج التربوي العام إلى درجات مختلفة، وأن جميع الطلبة باستثناء ١٪ فقط منهم، يستطيعون القيام بتلك المشاركة من أجل العمل في نهاية المطاف على تطوير المنهج العام، وأن البرنامج التربوي الفردي (IEP) يجب أن يشتمل على الوثائق والتوضيحات عن كيفية تقدم الطالب نحو تحقيق كل من الأهداف قصيرة المدى والأهداف العامة السنوية، وكيف يمكن مراقبة الطالب وتوجيهه خلال السنة كلها (Jones, 2010). كما يجب أن يتضمن البرنامج التربوي الفردي (IEP) كيفية كتابة التقارير التي تبين لأولياء الأمور بدقة مدى تقدم الأبناء. كما أنه ينبغي تزويد أولياء أمور الطلبة المعاقين بالمعلومات بشكل منتظم عن مدى تقدم أبنائهم لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، تماماً كما يحصل مع أمور الطلبة العاديين، وأن يتم عقد لقاءات تربوية عديدة من أجل مناقشة نقاط القوة وجوانب الضعف لديهم. إضافة إلى ذلك كله، فإن من متطلبات قرار عام ١٩٩٧ ضرورة تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة، ولا سيما عندما يصلون إلى سن الرابعة عشرة من العمر وليس كما كان سابقاً عند وصولهم إلى سن السادسة عشرة منه.

• [٣]: مطالب قرار تطوير نربية الأفراد الذين يعانون من الإعاقات (IDEA) لعام ٢٠٠٤:

بالإضافة إلى المعلومات السابقة ذات الصلة بكل من قرار تطوير التربية الخاصة الصادر عام ١٩٧٥ والآخر الذي ظهر عام ١٩٩٧، فقد أشار برنامج

التطوير للتربية الخاصة IDEA لعام ٢٠٠٤ إلى تغييرات إضافية للبرنامج التربوي الفردي، بحيث أصبح أكثر علاقة بتقديم الطالب من جهة، والتقليل من العمل الورقي من جهة ثانية. ويجب أن يشمل كل برنامج تربوي فردي IEP فقرة على الأقل توضح المستويات الحالية للطالب من النواحي الأكاديمية في المنهج المدرسي العام من ناحية، وفي الأداء الوظيفي من ناحية ثانية (Rossa, 2017).

ويجب أن يشمل البرنامج الفردي التربوي IEP أهدافاً قابلة للقياس بما فيها الأهداف الأكاديمية، جنباً إلى جنب مع الأهداف الوظيفية. ومنذ أن كانت الأهداف قصيرة المدى والمعايير تمثل خطوات مهمة لتحديد مدى التقدم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، فإن العديد من المعلمين وأولياء الأمور يطالبون بإضافتها إلى البرنامج التربوي الفردي أو إلى برنامج إضافي يقصد منه تحديد مدى التطور أو التقدم الذي يحرزه الطالب ويسمى بخطة التنفيذ الفردية (IIP) Individual Implementation Plan.

وقد تستمر المناطق التعليمية في استخدام المعايير والأهداف قصيرة المدى لجميع الطلبة، ولكن يجب إبلاغ وزارة التربية والتعليم بذلك أولاً بأول. كما أن أولياء الأمور ربما يطلبون من المعلمين إضافة الأهداف قصيرة المدى إلى البرنامج التربوي الفردي الخاص بأبنائهم، وذلك لمساعدتهم في تحديد مدى التقدم الذي أحرزه هؤلاء الأبناء في مجال تحقيق تلك الأهداف.

ومن ناحية أخرى، فإن المعايير والأهداف قصيرة المدى، ضرورية للطلبة الذين يحصلون على نماذج من التقييمات المتغيرة، إذ يجب أن تكون هناك عبارة في البرنامج التربوي الفردي تشير إلى السبب وراء عدم تمكن الطالب المعاق من المشاركة في التقييمات العامة، ثم لماذا تم اختيار التقييم المتغير له بشكل يناسب قدراته واهتماماته. كما أن الخدمات الانتقالية Transition Services لا بد أن تكون هي الأخرى متضمنة في البرنامج التربوي الفردي IEP وبخاصة إذا كان عمر الطالب أقل من ستة عشر عاماً.

وعندما يلتقي فريق ذلك البرنامج لمناقشة أهداف الطالب لما بعد المرحلة الثانوية والخدمات الانتقالية، فإن الطالب يجب أن تتم دعوته إلى ذلك الاجتماع، وأنه لا بد من أخذ حاجاته واهتماماته في الحسبان. كما يجب أيضاً العمل على صياغة أهداف قابلة للقياس للطالب لما بعد المرحلة الثانوية، ومعتمدة على التقييمات المرحلية الملائمة للعمر، ومرتبطة في الوقت ذاته بكل من مستوى التدريب المناسب له من جهة، وللمهارات الحياتية ولسوق العمل من جهة أخرى (Villegas, 2017).

• تقييم منهج التربية الخاصة:

يمثل تقييم منهج التربية الخاصة عملية معقدة ومتشابكة في إجراءاتها من ناحية، وذات صلة وثيقة بعملية تقديم التربية الملائمة للفئة الطلابية التي تعاني من الإعاقات من ناحية ثانية. ويشير التقييم هنا إلى عملية جمع

المعلومات حول النمو المعرفي والأكاديمي والاجتماعي والانفعالي والوظيفي للطلاب. وفي منهج التربية الخاصة، توجد خمسة أنماط وأغراض وأدوات مستخدمة للتقييم تتعلق بمنهج التربية الخاصة توضحها اللوحة (١) الآتي:

اللوحة (١) : أنماط تقييم مناهج التربية الخاصة وأغراضها والأدوات المستخدمة فيها

النمط التقييمي	الفرض منه	الأدوات المستخدمة فيه
- الفرز Screening	- الفحص المبكر.	- الاختبارات معيارية المرجع.
- التقييم Evaluation	- الأهلية أو الجدارة.	- الاختبارات الفردية محكية المرجع.
- البرمجة Programming	- كتابة البرامج التربوية الفردية.	- التقييم المعتمد على المنهج، الاختبارات محكية المرجع، الاختبارات غير الرسمية.
- إدارة البرنامج التربوي الفردي Monitoring	- تحديد مدى التقدم.	- التقييم المعتمد على المنهج، IEP الاختبارات محكية المرجع، الاختبارات غير الرسمية.
- تقييم البرنامج IEP Monitoring	- تحديث سنوي للبرنامج التربوي الفردي.	- التقييم المعتمد على المنهج، الاختبارات محكية المرجع، الاختبارات غير الرسمية.

ويتم التركيز هنا على البرمجة بالذات، ولا سيما كتابة البرامج التربوية الفردية المتنوعة. ويشتمل تقييم برمجة المناهج المدرسية للتربية الخاصة باستخدام نتائج تلك التقييمات للتخطيط من جديد لمناهج تراعي التغيرات في حاجات الطلبة واهتماماتهم من جهة، ومتطلبات المجتمع المتغيرة من جهة ثانية. وقد تستخدم هذه التقييمات من أجل إدخال تعديلات على المنهج المدرسي القائم، وذلك لفئة طلبة التربية الخاصة، وذلك من أجل تدريسهم بالطرق والاستراتيجيات التي تحقق لهم الأهداف التربوية المنشودة.

وتتمثل أدوات التقييم المفروض استخدامها أو تطبيقها للحصول على المعلومات الخاصة بالبرمجة، في كل من الاختبارات محكية المرجع (Criterion Referenced Tests (CRT)، والتقييم المعتمد على المنهج المدرسي، والاختبارات غير الرسمية، والاختبارات المعيارية الحكومية للمناهج المدرسية، وذلك لأنها ذات علاقة وثيقة بالمهارات والمحتوى الذي يقوم المعلمون بتدريسه للطلبة من ذوي الإعاقات أو الاضطرابات النفسية أو صعوبات التعلم في وقت واحد.

وترتبط الاختبارات محكية المرجع CRT بالمهارات الأكاديمية أكثر من ارتباطها بالمطالب والتشريعات الحكومية. وهذه لاختبارات في الأساس ليست معيارية بصورة عامة، ولكنها تقدم معلومات خاصة ودقيقة حول المهارات التي أتقنها الطالب في العادة، وتلك التي لم يتقنها أيضاً، وأي مهارة أخرى يجب أن يبدأ بدراستها فيما بعد.

أما الاختبارات غير الرسمية، فهي التي يضعها المعلم في العادة وترتبط مباشرة بالتدريس الصفّي، مثل الاختبارات التي يأخذها الطلبة في العلوم أو الرياضيات أو اللغة العربية أو التربية الإسلامية أو الدراسات الاجتماعية. وعلى العكس تماماً من الاختبارات محكية المرجع، فإن مجال الاختبارات غير

الرسمية ليست كافيةً من أجل التخطيط لمهاراتٍ تتابعيةً لمدة عام دراسي كامل. ومع ذلك، فهناك اختبارات يتم تصميمها عن طريق شركاتٍ تجارية متخصصةٍ، مثل اختبار القراءة غير الرسمية والتي لها ما بين (٨-١٦) من مستويات الصعوبة، وذلك من أجل تقييم المستوى الوظيفي القرائي لطالب التربية الخاصة.

وقد يشتمل التقييم المعتمد على المنهج المدرسي، على الاختبارات محكية المرجع والاختبارات غير الرسمية. ومثل الاختبارات الأخيرة بالذات، يركز التقييم المعتمد على المنهج في الأصل أيضا على المحتوى الذي تقره المنطقة التعليمية أو وزارة التربية والتعليم. وكما هو معروف في الاختبارات محكية المرجع، فإن الاختبارات المعتمدة على المنهج المدرسي تقوم أيضا على رياض الأطفال، وذلك من خلال التسلسل الهرمي للمهارات حتى الصف الثاني عشر، عبر لوحات المجال والتتابع.

ومع ذلك، فإن محتوى الاختبارات محكية المرجع تمثل المهارات المتسلسلة هربيا والمتضمنة في الكتب المدرسية المقررة من جانب المنطقة التعليمية أو وزارة التربية والتعليم. كما يتلخص الاستخدام المهم للاختبارات محكية المرجع في تحديد المهارات الخاصة بالطالب من الناحية المعرفية، وأي مستوى من الكتاب المدرسي المقرر يحتاج الطالب إلى تدريسه فيه. لذا، فإن الاختبارات محكية المرجع تعتبر ذات قيمة كبيرة للتخطيط لذلك المستوى من الكتاب المدرسي الضروري الاستفادة منه في البرامج التربوية الفردية IEP ثم تحديد مهارات الطالب الخاصة المفروض أخذها بالحسبان ضمن المنهج المدرسي العام.

ويتضمن الإطار الحكومي لمنهج التربية الخاصة، معايير تتبناها المنطقة التعليمية أو وزارة التربية والتعليم، والتي تصبح أهدافا ملائمة للبرامج التربوية الفردية فيما يتعلق بالمواد الدراسية المختلفة، وأن معايير المنهج المدرسي الحكومي تمت مراعاتها في الكتب المدرسية الحكومية المقررة والتي يستخدمها الطلبة والمعلمون. كما تطبق الاختبارات المعتمدة على المعايير الحكومية بشكل سنوي لتحديد مدى تقدم طالب التربية الخاصة، والتي تقوم على إطار المنهج المدرسي الحكومي (Dalien, 2019).

ويؤخذ بالحسبان النظام الهرمي للمهارات من حيث مجال وتتابع المواد الدراسية من خلال الكتب الحكومية المقررة، في أهداف البرامج التربوية الفردية IEP. أما التقييم المعتمد على المنهج المدرسي للتربية الخاصة، فيتم إعداده وتصميمه للاستخدام مراتٍ عديدة أكثر من الاختبارات السنوية، وذلك من أجل قياس التقدم في اكتساب أو تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي.

ولسوء الحظ، فإنه في معظم الحالات، يتوقع من المعلم أن يقوم بإعداد البرنامج التربوي الفردي في ضوء نتائج التقييم المتعلقة بجدارة برنامج

التربية الخاصة. والتقويم عادةً ما يستخدم هنا الاختبارات معيارية المرجع Norm Referenced Tests ، وذلك من أجل مقارنة الدور الوظيفي للطلاب، بغيره من الطلبة من العمر المتقارب أو الصف ذاته، وليست مصممة لتزويد معلومات خاصة ذات علاقة بالمنهج المدرسي. وتقدم عملية كتابة البرامج التربوية الفردية من نتائج الاختبارات معيارية المرجع، التقويم الأولي السنوي للمنهج المدرسي.

• تطوير البرامج التربوية الفردية باستخدام الإختبارات معيارية المرجع:

تعمل البرامج التربوية الفردية لطلبة التربية الخاصة على استخدام نتائج الاختبارات معيارية المرجع للمواد الدراسية المختلفة. ولتطبيق هذه العملية، فإن العديد من المراجع يجب أن يتم تحديدها للمستويات الوظيفية المختلفة، مع القيام بتحديد جوانب القوة ونقاط الضعف التي تم استنتاجها من تقارير التقويم المتعددة، والعمل على طباعتها ضمن البرنامج التربوي الفردي، حيث يركز النموذج الخاص بهذا البرنامج على جانب تطوير المنهج المدرسي لطلبة التربية الخاصة، ولا يشتمل على العديد من الجوانب الأخرى التي تستخدم في العادة لغايات المحاسبة أو المساءلة.

ورغم أن بعض طلبة التربية الخاصة ليست لديهم صعوبات تعلم في جميع المواد الدراسية أو المجالات الأكاديمية، إلا أن البرنامج التربوي الفردي يتم تحضيره في جميع تلك المجالات لغايات التطبيق من ناحية، ومن أجل التأكد من مدى ملائمة الحالات المختلفة للطلبة من ناحية ثانية. وفي بعض المجالات المعرفية، فإن المنهج المدرسي المتعلق بطلاب التربية الخاصة والمتمثل هنا في البرنامج التربوي الفردي IEP، فإنه لا بد من أن يشير إلى المهارات العلاجية المطلوبة. وفي بعض المجالات الأكاديمية، يعمل هذا البرنامج حسب مبدأ مستوى الصف الذي يحتاجه الطلبة من هذه المهارات، وحسب ملائمتها لعمر الطالب الذي لديه الإعاقة العقلية أو الاضطراب الواضح في السلوك أو الصعوبة في التعلم، حيث المهارات التنموية تظل هي الأساس (Browder, 2001).

ومثل هذه الطريقة تبقى في العادة ذات قيمة كبيرة، وذلك في ضوء مجموعة من الأسباب المهمة التي تتلخص فيما الآتي:

- ◀ تقديم عينات من البرنامج التربوي الفردي IEP في العديد من المجالات الأكاديمية والاجتماعية المختلفة من أجل التمرين.
- ◀ الإشارة إلى المهارات العلاجية، والتي تمثل في الأساس البرنامج التربوي الفردي الحقيقي لطلاب التربية الخاصة، والذي يتم تدريسه في حجرة المصادر المخصصة لذلك.
- ◀ الإشارة إلى المهارات الخاصة بكل صف من الصفوف أو إلى المهارات التنموية الواجب تدريسه لطلاب التربية الخاصة في الحجرة الدراسية العامة للمنهج المدرسي العام.

إضافةً إلى ذلك، فإن الهدف الأساس من وراء استخدام لوحات المجال والتتابع Scope & Sequence Charts يتمثل في تحديد المهارات الواجب تعليمها في مختلف المراحل الدراسية ضمن التربية العامة، كي يتعود معلمو التربية الخاصة على المهارات التي يحتاجها الطلبة من ذوي الإعاقات أو الاضطرابات أو الصعوبات، كي يتم تفعيلها داخل الحجرة الدراسية. وعادة ما يركز معلمو التربية الخاصة على الطريقة محكية المرجع، مع منظومة هرمية من المهارات في المجالات الأكاديمية أكثر مما هي مخصصة للمراحل الدراسية المختلفة. وقد تم تصميم لوحات المجال والتتابع بالذات من أجل مساعدة معلمي التربية الخاصة الذين هم بحاجة إلى مهارات خاصة بكل صفٍ من الصفوف، مقرونة بالأهداف التعليمية من أجل التحضير الدقيق للبرنامج التربوي الفردي.

• كتابة البرنامج التربوي الفردي:

من أجل التحضير أو الإعداد للبرنامج التربوي الفردي IEP باستخدام الاختبارات معيارية المرجع NRT، فإنه لا بد من اتباع الخطوات المهمة الآتية:

- ◀ تحديد المستوى الوظيفي أو العملي لطالب التربية الخاصة.
- ◀ تحديد الهدف للنمو خلال عام كامل.
- ◀ الإشارة إلى اللوحات الملائمة للمجال والتتابع المتعلقة بمهارات ميادين المعرفة المدرسية المختلفة.
- ◀ تحويل المهارات إلى قسم الأهداف التدريسية في البرنامج التربوي الفردي، بحيث تكون موزعة على فترات تقييمية متعددة.
- ◀ تحديد مواد تقييمية محتملة، وطرائق تدريسية ممكنة، بالإضافة إلى المعايير ذات الصلة، ومخاطبة أولياء الأمور كتابياً، والاستعانة بوسائل التكنولوجيا المتنوعة. وبعد ذلك، يتم في العادة البدء بهذه الخطوات وما يتبعها من أمور ذات صلة كالآتي:

• مهارات القراءة الأساسية للبرنامج التربوي والفردي:

فعند كتابة أو تصميم البرنامج التربوي الفردي، فإنه لا بد أولاً من الأخذ بالحسبان مهارات القراءة الأساسية، والتي يمكن تقسيمها إلى فئتين هما: مهارات تحديد الكلمات، ومهارات تحليل الكلمات. أما عن مهارات تحديد الكلمات فتشمل هي الأخرى فئتين من الكلمات هما: كلمات متكررة بدرجة كبيرة وليست قابلة لإعادة الترميز ويجب حفظها، وكلمات جديدة يتعلمها الأطفال في القصص وفي محتوى المواد الدراسية المختلفة التي يقومون بقراءتها. أما مهارات تحليل الكلمات فتشمل الاستراتيجيات الخاصة بترميز الكلمات مثل مهارات تحليل الصوتيات، والتحليل البنائي للكلمات، وتحليل السياق، وتحليل المعجم (Jones, 2010).

• مستوى الأداء المحلي:

إن درجات مستوى الأداء بالنسبة لتحديد الكلمات من جهة، وتحليلها من جهة ثانية، يتم من خلال استخدام نتائج اختبار إتقان القراءة ضمن التقرير

التربوي النفسي، وفي العمود الخاص بالمستوى الحالي للأداء. وتشير الدرجات في الأصل إلى كل من: الدرجات التي تمت معادلتها Grade Equivalency في الأصل، وإلى الدرجات المعيارية Standard Scores أيضا.

أما عن نقاط القوة وجوانب الضعف، فيتم توضيحها ضمن ما يسمى بالتقرير التقويمي Evaluation Report، وذلك في ضوء تفسير اختيار القراءة والإصغاء كما تشير إليه الجملة الأولى التي تؤكد على ضرورة التركيز على نقاط القوة، في حين توضح الجملة الثانية مهارات تحديد الحروف والتي تقع تحت كلمتي نقاط القوة. ويستخدم البرنامج التربوي الفردي IEP ما يسمى بمؤشرات السياق Context Clues، وذلك من أجل المساعدة على الاستيعاب والتصحيح الذاتي للكلمات، مما يمثل نقطة قوة وتتم كتابتها تحت عنوان نقاط القوة في التقرير التقويمي.

أما بالنسبة إلى الجملة الثالثة فتقع تحت عنوان القراءة والإصغاء، حيث تنص على الآتي: مهارات القراءة في مواجهة الكلمات (التحليل) وتحديد الكلمات (التعريف)، حيث تمثل في هذه الحالة نقاط الضعف، ويتم وضعها تحت هذا العنوان في التقرير التربوي الفردي IEP. أما عن الجملة الرابعة، فهي تشير كذلك إلى نقاط الضعف مثل: يوجد لدى طالب التربية الخاصة ميل إلى استبدال وحذف وتحويل الأصوات. وهذا يمثل مشكلة تحليل الكلمات في علم الأصوات أو الصوتيات، وهي تكتب أيضا تحت عنوان نقاط الضعف.

• الأهداف السنوية:

من أجل التحضير السليم لبرنامج التربوي الفردي، فإن الهدف السنوي الأول يجب أن يشير إلى أن مستوى الطالب سيكون (٢.٩) حسب مستوى التربية العامة، والذي يعني أنه في الشهر التاسع من الصف الثاني. كما أنه ينبغي تحضير البرنامج التربوي الفردي للسنة الأكاديمية القادمة أو حتى نهاية الصف الثالث الابتدائي أو الأساسي عند مستوى (٣.٩)، وأن حرف (ق) أي قراءة أو حرف (R) أي Reading يوضع أعلى عنوان مهارات القراءة الأساسية في العمود الخاص بمستوى الأداء الحالي، وذلك من أجل الإشارة إلى أن هذا هو التدريس العلاجي للطلاب. ومع أن أحد طلاب التربية الخاصة قد يقع سنة كاملة دون مستوى أقرانه في الصف ذاته، ولديه المعدل الجيد من نسبة الذكاء، فإنه ليس من المفضل أو المعقول التخطيط لأكثر من سنة واحدة من النمو في مجال تحديد الكلمات خلال العام الأكاديمي، مما يجعل الهدف النهائي لمهارات تحديد الكلمات تتم في ختام الصف الثاني.

والأهداف السنوية ينبغي أن تكون ذات طابع إيجابي، مما يجعل صياغة الهدف تتم باستخدام كلمات مثل (تحسين)، أو (تطوير). وللتوضيح بشكل أفضل، فإنه يمكن استخدام الصياغة الآتية: (سيقوم الطالب ب....) و (سيكون الطالب قادرا على....)، مما يسمح بالتركيز على محتوى الأهداف العامة والخاصة. أما بالنسبة إلى صياغة أهداف البرنامج التربوي الفردي باسم

الطالب أو الطالبة، فإنه يمكن القول مثلاً: سوف يتحسن أداء الطالب (زياد) في مهارات القراءة الأساسية عند نهاية الصف الثاني الابتدائي أو الأساسي.

• الأهداف قصيرة المدى:

وهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمهمة محددة وبشكل متتابع وبمهارات قابلة للقياس، أو أنها ترتبط بمعايير لا بد من إتقانها من أجل العمل على تحقيق الهدف العام. والتخطيط للأهداف التدريسية يصبح أكثر وضوحاً في العادة، عندما يتم تجميع المهارات بناءً على عدد فترات التقدير خلال السنة الدراسية، والتي غالباً ما يتم تقسيمها إلى أربع فترات.

وتتمثل الخطوة التالية في الاهتمام بمتطلبات منهج القراءة والإصغاء، ولا سيما بالنسبة إلى لوحات المجال والتتابع لمهارات القراءة الأساسية وبخاصة المفردات، والكلمات المرئية للصف الثاني الابتدائي أو الأساسي، والتي عن طريقها سيتم اشتقاق المهارات المرتبطة بالصف لطالب التربية الخاصة، الذي يتم تصميم البرنامج التربوي الفردي له من أجل إتقانها. فاللوحات المتعلقة بالمجال والتتابع تشير إلى أنه بانتهاء الصف الثاني الابتدائي أو الأساسي، فإن الطالب سيكون قادراً على قراءة (٣٠٠) كلمة جديدة من كتاب القراءة المدرسي المقرر، بالإضافة إلى (١٠٠) كلمة جديدة عالية التكرار في استخداماتها الحياتية (Cook and Klein, 2019).

وفي عملية تخطيط الأهداف قصيرة المدى، فإن حجم المعلومات المطلوب تعلمها تم تقسيمها إلى أربع فترات تقدير. ونظراً لأنه يوجد عدد (٤٠٠) كلمة يجب تعلمها في الصف الثاني الأساسي أو الابتدائي، فإن هذا يعني أن (١٠٠) كلمة يجب تعلمها خلال كل فترة من فترات التقدير الأربع. وهنا، فإن الكلمات المائة الأولى تمثل المفردات الأساسية من كتاب القراءة المقرر على طلبة الصف الأول الأساسي أو الابتدائي، مع الملاحظة بأن الثلاثة أهداف الأخرى لكل واحد منها (١٠٠) كلمة أساسية جديدة للصف الثاني الأساسي أو الابتدائي، وكلمات أخرى يجب أن يعرفها الطالب في العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية. وهنا ينبغي أن يبدأ كل هدف بأفعال تخبر الطالب ما ينبغي عليه القيام به بالنسبة إلى المهارات المحددة، وهذا ما يجعل من السهل فهم التنظيم الهرمي للمهارات.

ويشمل قسم مواد التقويم والأهداف المحكية، ثلاثة أنماط من المعلومات. فقائمة المواد التقويمية عبارة عن تجميع للطرق الممكنة التي ربما يعمل المعلم على تقويم طالب التربية الخاصة، وذلك للتأكد من تمكنه لمهارات تحديد الكلمات. ونظراً لأن البرنامج التربوي الفردي قد تم إعداده لمدة سنة واحدة، فإن المعلم لا يعرف بدقة أي المواد المقررة وطرائق التدريس التي سوف يستخدمها، مما يوفر عليه عينة يتم الاختيار منها من أجل التقويم. وهذه المواد سوف يتم استخدامها أيضاً للتدريس، مما يجعلها مألوفة للطالب خلال فترات التقويم.

وقائمة المعايير تمثل في الأساس المعايير المعتمدة لمستوى القراءة التدريسي للكلمات وتحديددها، والتي تبلغ نسبة دقتها مستوى يصل إلى ٩٥٪. وحتى يتأكد معلم التربية الخاصة من حدوث التمكن من جانب الطالب، فإنه بحاجة إلى إعادة اختبار ذلك الطالب ثلاث مرات خلال الفترة التقديرية أو التقييمية الواحدة. لذا، يفضل إرسال التقرير التقويمي عن الطالب إلى ولي أمره في منتصف كل فترة تقديرية وفي نهايتها أو بعد كل فترة تمتد من (٤-٥) أسابيع. كما يجب اعتبار كل طالب يحصل على خدمات تربوية خاصة، أنه مرشح للمساعدة التكنولوجية، والتي ليست ضرورية لجميع الطلبة الذين يعانون من إعاقات عقلية أو اضطرابات سلوكية أو صعوبات في التعلم (Winzer, 1993).

• مهارات تحليل الكلمة:

خلال إعداد الهدف الثاني للبرنامج التربوي الخاص بالطالب المعاق من أجل تحليل الكلمة، فإنه لا بد من البحث عن اختبار التمكن من القراءة لاستخدام نتائجه لتحليل الكلمات. ومع أن الطالب الذي تم إعداد البرنامج له سابقا سوف يصبح في الصف الثاني الابتدائي أو الأساسي خلال السنة القادمة، فإن الهدف الذي ينبغي التركيز عليه في نهاية الصف الثاني الأساسي أو الابتدائي، يتمثل في التعامل بسهولة مع المهارات الكلامية الوظيفية، بحيث تصبح صياغة الهدف الثاني كالآتي: سوف يعمل الطالب على تحسين مهارات تحليل الكلمات في التحليل الصوتي، والتحليل البنائي، وتحليل السياق، وتحليل المعجم، حتى نهاية الصف الثاني الأساسي. وهنا، فإنه ليس من الخطأ وضع الأهداف للصف الثالث الأساسي، ولكن بشرط ربط مهارات ذلك الصف بمهارات الصف السابق له.

وهنا، فإنه يجب التخطيط للأهداف قصيرة المدى باستخدام مستوى الصف الثاني الأساسي للوحات المجال والتتابع، المتمثلة في مهارات القراءة الأساسية ومهارة تحليل الكلمات. فمثلا، تتضمن مهارات تحليل الكلمات لهذا الصف عددا كبيرا من مهارات الصوتيات والبنائيات، وعددا قليلا من مهارات السياق ومهارة تحليل المعاجم. وفي الصفوف العليا، يتم التركيز في الفترة التقديرية أو التقييمية الأولى على المهارات الصوتية، في حين يتم تخصيص الفترة الثانية لمهارات التحليل البنائية، بينما تهتم الفترة الثالثة بمهارات تحليل السياق، في الوقت الذي تدور فيه الفترة التقديرية الرابعة حول مهارات تحليل المعاجم.

على أي حال، فإنه ليس هناك ما هو صحيح أو ما هو خاطئ لتحديد أي المهارات من هذا النوع أو ذاك في كل فترة من فترات التقدير، باستثناء ضرورة أن تكون متتابعة. ونظرا لوجود أربع فترات تقديرية مهمة، فإن المهارات التي هي بحاجة للإتقان يتم تقسيمها بطريقة منطقية إلى أربع مجموعات، وإن صفحتين من البرنامج التربوي الفردي IEP تبقى ضرورية من أجل الإشارة إلى تحليل الكلمات الخاصة.

وكذلك تتم الإشارة في ذلك البرنامج إلى مجموعة واسعة من المواد التقويمية. وبما أن معايير مستوى التدريس لجميع الموضوعات الأكاديمية ما عدا تحديد الكلمات، تتطلب دقة تصل في مستواها إلى ما بين (٧٥-٨٥)٪، فإن نسبة الدقة المطلوبة في التعرف إلى الكلمات قد تمّ تحديدها بنسبة (٨٠)٪ على أنها تمثل المعدل الأنسب. ونظرا لأن تقرير أولياء الأمور قد تمّ تحديده ما بين (٤-٥) أسابيع لإرساله من جانب المعلمين، فقد أصبح من غير الضروري استخدام المساعدات التكنولوجية للطلبة في ضوء هذه الفترة القصيرة (Jones, 2010).

• بقية المهارات الأكاديمية والاجتماعية:

يشمل البرنامج التربوي الفردي أيضاً عدداً من المجالات الأكاديمية المهمة. وهنا، فإنه لا بد من الاستمرار في مقارنة درجات الاختبار وتفسيراتها في التقرير التقويمي لأجزاء البرنامج الفردي المختلفة، ومن ثم تبقى ضرورة إيجاد لوحات المجال والتتابع الأكاديمية المناسبة لاستخدام الأهداف العامة والتدريسية.

فالبرنامج التربوي الفردي للطلاب المعاق عقلياً أو الذي يعاني من اضطرابات عاطفية، أو الذي يواجه صعوبات في التعلم، قد يوضح مدى نمو ذلك الطالب في مهارات أكاديمية معينة مثل التعبير الشفوي، ولكنه قد يعاني من تأخر في مهارات الحساب ومهارات التفسير. وقد يظهر لدى الطالب نفسه نمواً واضحاً في القراءة الشفوية، ولكنه في الوقت ذاته يعاني من تأخر في الكتابة، مما يستدعي وضع برامج علاجية لكل هذه النقاط الضعيفة.

• إجراءات تطوير البرنامج التربوي الفردي باستخدام التقييم المعتمد على المنهج:

من أجل توضيح عملية تطوير البرنامج التربوي الفردي IEP باستخدام التقييم المعتمد على المنهج المدرسي، فإنه من الضروري مناقشة كل من: لوحات المجال والتتابع أولاً، والتقييم المعتمد على المنهج ثانياً، وتقييم البرنامج ذاته ككل ثالثاً، وكيفية كتابة البرنامج التربوي الفردي المعتمد على المنهج رابعاً وأخيراً، وذلك كالآتي:

• لوحات المجال والتتابع:

إذ تظل لوحات المجال والتتابع في البرنامج التربوي الفردي شاملة، وذلك لأنها مؤلفة من العديد من المصادر بما فيها مجموعة من الكتب المدرسية، ومجموعة من العبارات في لوحات المجال والتتابع، ومخططات تاريخية للمهارات الأساسية، ومهارات تمت التوصية بها من جانب المنطقة التعليمية أو عن طريق وزارة التربية والتعليم لمختلف المجالات المعرفية. وتشمل اللوحات المقترحة من جانب وزارات التربية والتعليم للمجال والتتابع في الأساس، من لوحات مقترحة من دور نشر معروفة ومرتبطة بكتب مدرسية مقررة. فقد عملت كل دار نشر مهتمة بهذه الأمور على إعداد لوحة المجال

واللتابع للمهارات التي ينبغي تدريسها في الكتاب المنشور من جانبها لكل صف من الصفوف، ويتم تنظيمها في وثيقة واحدة، أو في كتيب واحد مع المادة الدراسية على أساس أنها تمثل جزءاً لا يتجزأ من لوحات المجال والتتابع الخاصة بالمنطقة التعليمية ذاتها.

• التقييم المعتمد على المنهج المدرسي:

فمن أجل استخدام التقييم المعتمد على المنهج المدرسي في البرامج التربوية الفردية، لا بد من تطبيق هذا النوع من التقييم مع خصائص الاختبارات محكية المرجع من ناحية ومع الاختبارات التشخيصية غير الرسمية من ناحية ثانية. وغالباً ما تقوم دور النشر الخاصة بالكتب المدرسية، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم من أجل تحضير التقييم المعتمد على المنهج المدرسي، مرافقاً مع مجموعة الكتب المدرسية المقررة. فمثلاً، تعتبر اختبارات نهاية العام الدراسي، واختبارات نهاية كل فصل دراسي، واختبارات نهاية كل وحدة دراسية في الرياضيات والعلوم واللغة العربية والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية مثلاً، هي بمثابة التقييم المعتمد على المنهج المدرسي.

وفي بعض الأحيان، فإنه يجب تحضير التقييم المعتمد على المنهج، عن طريق المعلمين بالنسبة للكتب المدرسية المقررة من جانب وزارة التربية والتعليم، أو عن طريق المنطقة التعليمية التي تتبع لها المدرسة. كما يمكن بسهولة تحضير قوائم بالمفردات اللغوية الأساسية، وذلك باستخدام الكلمات الجديدة التي يتم تقديمها لكل صف من الصفوف الدراسية والموجودة في العادة ضمن دليل المعلم للقراءة. أما عن المهارات الخاصة بكلمات التحدي المتعلقة بالتقييم المعتمد على المنهج، فإنه يمكن تحضيرها من بين أوراق العمل لكل صف من الصفوف. كذلك يمكن تحضير قائمة القراءة غير الرسمية عن طريق تصوير مختارات من (١٠٠-٢٠٠) كلمة لكل مستوى من مستويات القراءة الموجودة في الكتاب المدرسي المقرر، والمطلوب من التلاميذ الحرص على قراءتها (Browder, 2001).

• تقييم البرامج التربوية الفردية:

إن عملية تقييم البرامج التربوية الفردية أو العمل على كتابتها، ينبغي أن تستخدم الاختبارات المرافقة للكتب المقررة من جانب المنطقة التعليمية أو من جانب وزارة التربية والتعليم، أو من خلال التقييم المعتمد على المنهج الذي أعده معلم التربية الخاصة. وهنا، فإنه ينبغي تقييم الطلبة المعاقين عقلياً أو الذين يعانون من اضطرابات سلوكية أو من صعوبات التعلم في جميع الميادين المعرفية الأكاديمية التي يتم في العادة فحصها عن طريق تطبيق الاختبارات معيارية المرجع (Winzer, 1993). وفي كل الأحوال، فإنه ربما يتم إعطاء الطالب في برنامج التربية الخاصة مجموعة من اختبارات نهاية الكتاب أو التقييمات المعتمدة على المنهج، قبل تحديد أي مستوى تدريسي للطالب ذاته. وتوجد في العادة ثلاثة مستويات للتقييم المعتمد على المنهج، تتمثل في الآتي:

◀ المستوى الذاتي أو الفردي.

◀ المستوى التدريسي.

◀ مستوى الإحباط.

ويعتبر المستوى التدريسي هو مستوى الكتب المدرسية المقررة التي يستخدمها المعلم داخل الحجرة الدراسية، والذي يتطلب من التلاميذ الحصول على معدل من الدرجات يقع في الأساس ما بين (٧٥ - ٨٥٪) من الدقة المطلوبة أو أعلى من ذلك.

• كتابة البرنامج التربوي بالاعتماد على التقييم المعتمد على المنهج:

تشبه طريقة كتابة البرنامج التربوي الفردي المعتمد على المنهج، طريقة كتابة البرنامج التربوي الفردي القائم على الاختبارات معيارية المرجع ولوحات المجال والتتابع الشاملة، باستثناء أن البرنامج التربوي الفردي المعتمد على الاختبارات معيارية المرجع، تبقى بالدرجة الأولى تقديرية وليست بالقيمة العالية المطلوبة. لذا، فإن البرنامج التربوي الفردي المعتمد على المنهج المدرسي يبقى أكثر دقة، وذلك لأن تقديرات الطالب تأتي من محتوى المنهج الذي اعتمدته المنطقة التعليمية أو وزارة التربية والتعليم، وأن البرنامج التربوي الفردي الذي تم إعداده من الاختبارات معيارية المرجع ومن اللوحات الشاملة للمجال والتتابع، يميل في الغالب إلى محتوى الموضوعات المدرسية المختلفة. وبما أن الاختبارات معيارية المرجع لا تقوم على تتابعات المحتوى ولكن على المقارنات في اختبارات الأداء للطلبة الآخرين من العمر ذاته والصف ذاته أيضا، فهذا يجعل نتائج الاختبار غير ضرورية مقارنة بمستويات الكتب المدرسية.

وتساعد عملية كتابة الأهداف قصيرة المدى في التخطيط للعام الدراسي كله، مع التحضير لعملية التدريس، وذلك مراعاة لجوانب القوة ونقاط الضعف للطلاب، مع ضبط عملية التقدم لدى ذلك الطالب. ومع أن اللوحات الشاملة للمجال والتتابع يمكن استخدامها لتحضير الأهداف قصيرة المدى، فإن على المنطقة التعليمية تحضير لوحات المجال والتتابع الخاصة بها لجميع الصفوف الدراسية من بداية المرحلة الابتدائية أو الأساسية وحتى نهاية المرحلة الثانوية، مع استخدام هذه المهارات الخاصة في الكتب الدراسية المقررة من وزارة التربية والتعليم، مع التقييم المعتمد على المنهج المدرسي.

• تعليق الباحث على الجهود التطويرية لمناهج التربية الخاصة خلال القرون الثلاثة الماضية:

استكمالا لمتطلبات المنهج البحثي الوصفي التحليلي الذي استخدمه الباحث في هذه الدراسة، فسوف يتم التعليق هنا من جانب الباحث، على الجهود التطويرية التي واكبت مناهج التربية الخاصة خلال القرون الثلاثة الماضية، وذلك على النحو الآتي:

كانت من بين أكثر المشكلات التي واجهت معلمي التربية الخاصة خلال المحاولات الجادة لتطوير المنهج، تتمثل في الوقت الطويل والمسؤولية الجسيمة التي يبذلونها في تحضير برامج التربية الفردية لكل طالب من الطلبة. وهذا بلا شك نابع من التقدم في ميادين المناهج من جهة، وظهور نظريات جديدة في علم النفس التربوي من جهة أخرى، انعكس بالتالي على مسؤوليات ذلك المعلم ومهامه في هذا الصدد.

تمثلت مسؤوليات معلم التربية الخاصة تحت ظل عمليات التطوير للمنهج، في ضرورة الإلمام بالمنهج المدرسي العام، وبمطالب المناطق التعليمية التي تطبق هذا المنهج، وبإجراءات التقويم المختلفة لما تعلمه الطلبة من المنهج، وبالاختبارات المعيارية التي تفرضها المنطقة التعليمية أو وزارة التربية والتعليم، وبتفسير النتائج المتعلقة بتقويم المواد الدراسية المختلفة، وباللوحات التي توضح مجال المنهج وتتابعه، وبطرق التدريس واستراتيجياته المختلفة، من أجل تعديل المنهج المدرسي العام كي يناسب حاجات طلبة التربية الخاصة واهتماماتهم. كل ذلك قد تم بالفعل من أجل تحقيق أكبر عدد ممكن من الأهداف المنشودة من وراء عمليات التطوير التربوي لمناهج التربية الخاصة.

صدور قرار البرنامج التربوي الفردي IEP عام ١٩٩٧، وبشكل خاص للطلبة الذين يعانون من إعاقات عقلية أو من اضطرابات سلوكية أو من صعوبات في التعلم، والذي كان يتطلب من أجل نجاحه، معرفة المستويات الحالية للإنجاز التربوي لطلبة التربية الخاصة، والأهداف العامة السنوية طويلة المدى، والأهداف التدريسية قصيرة المدى، والخدمات المتعلقة بالتربية الخاصة التي ينبغي توفيرها للطلبة، وتحديد الأوقات التي يتم فيها الاستفادة من هذه الخدمات، وتحديد إجراءات التقويم والمعايير والجداول الملائمة حتى يتم قياس الأهداف المحددة على أساس سنوي.

صدور قرار تطوير تربية الأفراد الذين يعانون من الإعاقات IDEA لعام ٢٠٠٤، والذي أدى إلى تعديلات إضافية للبرنامج التربوي الفردي IEP، بحيث أصبح أكثر علاقة بتقدم الطالب من جهة، والتقليل من العمل الورقي من جهة ثانية. كل ذلك قد تم من أجل تيسير الأمور على ذوي الإعاقات المختلفة.

لقد تم وضع شروط لنجاح البرنامج التربوي الفردي، يتمثل أهمها في اشتغال ذلك البرنامج على أهداف قابلة للقياس بما فيها الأهداف الأكاديمية، جنباً إلى جنب مع الأهداف الوظيفية. وهذا يدل على مدى تكامل الأهداف الحالية في التنفيذ مع الأهداف المستقبلية ذات الصلة بعملية التطبيق المهني.

يتم تقييم منهج التربية الخاصة في ضوء عملية التطوير، عن طريق جمع المعلومات حول النمو المعرفي والأكاديمي والاجتماعي والانفعالي والوظيفي للطلاب. وهذا يشير إلى النظرة التكاملية للعملية التقييمية الخاصة بذلك المنهج.

◀ توجد في منهج التربية الخاصة وبناءً على عمليات التطوير المختلفة، خمسة أنماط للتقييم هي: الفرز، والتقويم، والبرمجة، وإدارة البرنامج التربوي الفردي، والتقييم النهائي للبرنامج. ويؤكد هذا كله على دقة إجراءات التقويم المستخدمة في هذا المنهج من أجل الوصول فعلاً إلى النتائج الأفضل.

◀ تتمثل أدوات التقييم المستخدمة للحصول على المعلومات الخاصة بالبرمجة، في كل من الاختبارات محكية المرجع، والتقييم المعتمد على المنهج المدرسي، والاختبارات غير الرسمية، والاختبارات المعيارية الحكومية، مما يوضح تنوع هذه الأدوات لتحديد مستويات طلبية التربية الخاصة، وبيان مدى التقدم الذي أحرزوه من وقتٍ لآخر.

◀ تم تحديد خطوات كتابة البرنامج التربوي الفردي الفعال، والتي تشمل: مهارات القراءة الأساسية، ومستوى الأداء المحلي، والأهداف السنوية، والأهداف قصيرة المدى، ومهارات تحليل الكلمة، ثم بقية المهارات الأكاديمية والاجتماعية اللازمة، مما يدل على تكامل هذه الخطوات وشمولها لأمور بالغة الأهمية.

• توصيات الدراسة:

في ضوء الأسلوب الوصفي التحليلي الذي استخدمه الباحث في الدراسة الحالية، وما توصل إليه من نتائج تتمثل في هذا الكم المعرفي من المعلومات والحقائق عن تطور مناهج التربية الخاصة وتطويرها على مدى ثلاثة عقود من الزمن، فإنه يوصي بالآتي:

◀ ضرورة إعطاء التطورات التاريخية لمناهج التربية الخاصة ما تستحقه من اهتمام من جانب العلماء والباحثين، وذلك لأن فيها الكثير من الخبرات والتجارب والنجاحات التي يمكن الاستفادة منها هذه الأيام، كما أنها تتضمن العديد من الإخفاقات التي وقع فيها السابقون من المهتمين بهذا المجال، كي يتم تجنب مثل ذلك حاضراً ومستقبلاً.

◀ ضرورة الاهتمام من جانب العلماء والباحثين المعاصرين، بالقوانين والقرارات المهمة التي تم طرحها والعمل على تطبيقها خلال العقود الثلاثة الماضية، من أجل تطوير مناهج التربية الخاصة، لأنها تمثل النقلة النوعية الكبيرة التي زادت من قيمة التربية الخاصة ومناهجها المنشودة، والتي أدت إلى التعامل مع فئة المعاقين كبشر لهم حقوق واهتمامات ورغبات لا بد من بذل كل الجهود الممكنة في سبيل العمل على تحقيقها، إضافة إلى البناء عليها من أجل القيام بخطوات تطويرية إضافية في ضوء الظروف والمعطيات المتجددة.

◀ إجراء دراسة جديدة يتم فيها العمل على المقارنة بين التطورات التاريخية لمناهج التربية الخاصة على مدى العقود الثلاثة السابقة، والتطورات التي تمت بالنسبة إلى المناهج المدرسية العادية خلال الفترة ذاتها، وذلك لتبيان أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بينهما، ولا سيما بالنسبة إلى الجهود المبذولة والنتائج المترتبة عليها.

إجراء دراسة جديدة أخرى تدور حول تأثير القرارات التطويرية المهمة لمناهج التربية الخاصة وعلى رأسها قرار تطوير البرنامج التربوي الفردي IEP وقرار برنامج التطوير للأفراد ذوي الإعاقات IDEA، وذلك على مدى إمكانية تحسين المناهج المخصصة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة من مختلف الأعمار.

• مراجع الدراسة:

• أولاً: المراجع العربية:

- أحمد، عمر بشارة (٢٠١٩). "تطوير المنهج". أنظر الرابط الآتي:
https://busharentoud.blogspot.com/2012/06/blog-post_01.html
- سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد (٢٠١٨). **المنهج المدرسي المعاصر**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المرشدي، عماد حسين (٢٠١٩). "مفهوم التربية الخاصة وأهدافها والفرق بين التربية الخاصة والعامة". أنظر الرابط الآتي:
<http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=11&lcid=42362>

• ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Browder, Diane M. (2001). **Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities**. New York: The Guilford Press.
- Churchill, Lisa R. and Mulholland, Rita (2020). **A Practical guide for special education professionals**. Boston: Pears Publishers.
- Cook, Ruth E. and Klein, Diane (2019). **Adapting early childhood curricula for children with special needs plus Pearson eText - Access card package**. (10th Edition). Boston: Pearson Publishers.
- Dalien, Suzie (2019). "The history of special education". Look at: <https://specialedresource.com/resource-center/history-special-education>
- Jones, Carroll J. (2010). **Curriculum development for students with mild disabilities**. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publishers.
- Kimberly, Kode, K. (2017). **Elizabeth Farrell and the history of special education**. 2nd ed. Washington, D.C.: Council for Exceptional Children.
- McLellan, Hilary (2019). "The History of Special education". Look at: <https://www.sutori.com/story/the-history-of-special-education--cFG8mMko5ww2MMUj3uq2Avpm>
- Osgood, Robert L. (2007). **The history of special education: A struggle for equality in American public schools (Growing up: History of children and youth)**. New York: Praeger Publisher.

- Provenzo, Eugene F.(2013). **Encyclopedia of the social and cultural foundations of education**. 1st Edition. New York: SAGE Publications, Inc.
- Rogers, E. L. (2006). **The history of the law and children with disabilities**. In M.Yell (Ed.). **The law and special education**. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Rossa, Carina(2017). "The History of Special Education". Look at: https://www.researchgate.net/publication/325947662_The_History_of_Special_Education/link/5b2e3b514585150d23c68c83/download
- Rotatori , Anthony F. and Obiakor Festus(2011). **History of special education (Advances in special education)**. New York: Emerald Publishing Company.
- Spaulding, Lucinda S. and Pratt, Sharon M. (2015). "A review and analysis of the history of special education and disability advocacy in the United States". **American Educational History Journal**, v42 n1 p91-109.
- Strade, Tara (2018). "The History of Special Education". Look at: <https://www.sutori.com/story/the-history-of-special-education--iuKCdcAWK4vUmyzTQ6ZpsiCR>
- Villegas, Tim (2017). "A brief history of special education". Look at: <https://www.thinkinclusive.us/brief-history-special-education/>
- Winzer, Margret A.(1993).**From integration to inclusion: A history of special education in the 20th century**. Boston: Gallaudet University Press.





البحث الثاني

**" فاعلية برنامج إرشادي قائم علي إستراتيجية
الرحلات المعرفية عبر الويب Web - Quest لتنمية
وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات
وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية "**

إعداد:

د . دعاء عمر عبد السلام

مدرس بقسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة

كلية الإقتصاد المنزلي جامعة حلوان

د . عطيات محمود الشاوري

مدرس مناهج وطرق تدريس الإقتصاد المنزلي

كلية التربية النوعية بقنا جامعة جنوب الوادي



" فاعلية برنامج إرشادي قائم علي إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب Web - Quest لتنمية وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية "

د. دعاء عمر عبد السلام

مدرس بقسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة
كلية الإقتصاد المنزلي جامعة حلوان

د. عطيات محمود الشاوري

مدرس مناهج وطرق تدريس الإقتصاد المنزلي
كلية التربية النوعية بقنا جامعة جنوب الوادي

• المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلي الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي لتنمية وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات بأبعادها (تحديد الأولويات - الملكات الإنسانية - قوة الأهداف - التفاعل الإيجابي) وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية بأبعادها (المسئولية الشخصية- المسئولية الأسرية - المسئولية المجتمعية) وقد تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٢٠) طالب وطالبة في المرحلة العمرية من ١٤ سنة حتي عمر ١٧ سنة تم إختيارهم بطريقة عمدية غرضية من طلاب مدارس المرحلة الثانوية العامة، وذو مستويات إجتماعية وإقتصادية مختلفة، ويشترط أن يكون الطالب مقيم داخل أسرته وذلك لتقنين أدوات الدراسة، وطبقت عليهم إستمارة البيانات العامة، إستبيان مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات، إستبيان المسئولية الاجتماعية، برنامج إرشادي قائم علي إستراتيجية الرحلات المعرفية لتنمية وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وقوامه (٥٥) طالب وطالبة من نفس عينة البحث الأساسية وينفس شروطها. استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وقد توصلت نتائج البحث إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الأبناء أفراد عينة البحث الأساسية في مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات بأبعادها الأربعة (تحديد الأولويات - الملكات الإنسانية - قوة الأهداف - التفاعل الإيجابي) تبعا لإختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، السن، عمل الأم، تعليم الأب، تعليم الأم، الدخل الشهري للأسرة) لصالح كل من الأطفال الذكور، السن الأكبر، الأمهات العاملات، المستويات التعليمية للوالدين الأعلى، ولصالح مستوى الدخل الشهري المرتفع للأسرة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الأطفال أفراد عينة البحث الأساسية في تنمية المسئولية الاجتماعية بأبعادها الثلاثة (المسئولية الشخصية - المسئولية الأسرية - المسئولية الاجتماعية) تبعا لإختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، السن، عمل الأم، تعليم الأب، تعليم الأم، الدخل الشهري للأسرة) لصالح كلا من الإناث، السن الأكبر، الأمهات العاملات، المستويات التعليمية للوالدين الأعلى، ولصالح مستوى الدخل الشهري المرتفع للأسرة، كذلك إتضح وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية تراوحت بين (٠,٠٥)، (٠,٠١) بين إدارة الأولويات بأبعادها وبين المسئولية الاجتماعية، كما وجد أن مستوى تعليم الأم هو العامل الأكثر تأثيرا في تفسير التباين الكلي في إدارة الأولويات بنسبة مشاركة (٨١٪)، كما وجد أيضا أن مستوى تعليم الأم هو العامل الأكثر تأثيرا في تفسير التباين الكلي في تنمية المسئولية الاجتماعية بنسبة مشاركة (٧٤٪). أكدت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي لتنمية وعي الأبناء أفراد عينة البحث التجريبية بالمشاركة في إدارة الأولويات لتنمية المسئولية الاجتماعية، حيث وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي. مما يوضح فاعلية البرنامج القائم علي إستراتيجية الرحلات المعرفية الذي أكدت نتائج إختبار مربع إيتا وجود تأثير البرنامج من الحجم الكبير في تنمية وعي الأبناء أفراد عينة البحث التجريبية بالمشاركة في إدارة الأولويات لتنمية المسئولية الاجتماعية. وتوصي الدراسة بضرورة توعية

الآباء والمربين والأسرة بضرورة إتاحة الفرصة للأبناء بالمشاركة الفعالة داخل الأسرة واكتساب مفاهيم وقدرات جديدة وكذلك مهارات حياتية مختلفة لما لها من أهمية في تنمية قدراتهم الإدارية في مواجهة مشاكلهم وضغوطهم باعتبارهم أبناء وأمّهات المستقبل، تدعيم دور المسؤولية الاجتماعية للأبناء في الارتقاء بالمجتمع من خلال إدماجها في مناهج مراحل التعليم قبل الجامعي لتحقيق التوازن والترابط المجتمعي.

الكلمات المفتاحية: فاعلية - برنامج إرشادي - إستراتيجية الرحلات المعرفية - تنمية - مشاركة - الأبناء - إدارة الأولويات - المسؤولية الاجتماعية

"The Effectiveness of a Guiding Program based on the Web Quest Strategy Through the Web to Develop the Awareness of Sons to Share in the Management of Priorities and its Relationship to Social Responsibility"

Dr. Doaa Omar Abdel- Salam Dr. Atyat Mahmoud El-Shawry

Abstract

The current research aims to reveal the effectiveness of a guided program to develop the awareness of sons to share in the management of priorities dimensions (identifying priorities - human resources - the strength of aims - positive interaction) and its relationship to social responsibility dimensions (personal responsibility - family responsibility - social responsibility). (220) male and female students between the ages of 14 and 17 years of age were chosen in a deliberate manner for the purpose of secondary school students with different social and economic levels. The student must be a resident of his family in order to codify the study tools, and applied to them a general data form, a questionnaire for the participation of sons in the management of priorities, a social responsibility questionnaire, a guide program based on the strategy of web quest to develop the awareness of sons to share in the management of priorities and its relationship to social responsibility and its strength (55) students from the same basic research sample and the same conditions. The descriptive analytical and quasi-experimental approach. The results of the research found that there are statistically significant differences at the level of (0,01) between sons members of the basic research sample in the participation of sons in the management of priorities in four dimensions (setting priorities Humanities - Strength of aims - Positive Interaction (depending on the variables of study (sex, age, mother's work, father's education, mother's education, monthly income of family) for both male children, older age, mother's work m, educational levels of higher parents, The high monthly income of the family, and it was found that there are statistically significant differences at the level of significance (0,01) among children members of the basic research sample in the development of social responsibility in three dimensions (personal responsibility - family responsibility - social responsibility) according to different study variables (sex, age, The work of the mother, the father's education, the mother's education, the monthly income of the family (in favor of both females, older age, mother's work, educational levels of higher parents, and in favor of the high monthly income level of the family, also it was found that there is Statistically significant inverse correlation ranging from (0, 05) and (0.01) between the management of priorities in their dimensions and social responsibility. It was also found that the level of mother's education is the most influential factor in explaining the total disparity in the management of priorities with a participation rate (81%), also found that the level of mother's education is the most influential

factor in the interpretation of the total disparity in the development of social responsibility (74%). The results confirmed the effectiveness of the guided program to develop the awareness of the sons of the experimental research sample to share in the management of priorities for the development of social responsibility, where there were statistically significant differences at the level of significance (0.01) between the mean scores of the experimental sample members before and after the application of the program in favor of telemetry. This shows the effectiveness of the program based on the strategy of Web Quest, which confirmed the results of the ETA box test the existence of the impact of the program of great size in the development of awareness of sons members of the experimental research sample to participate in the management of priorities for the development of social responsibility. The study recommends the need to sensitize parents, educators and family to the need to allow sons to share effectively within the family and acquire new concepts and abilities as well as different life skills because of their importance in the development of administrative abilities in the face of their problems and pressures as parents of the future, strengthen the role of social responsibility of sons in the advancement of society through Integrate them into the curricula of pre-university education to achieve community balance and cohesion.

Key words: Effectiveness - Guided program - Web Quest strategy - Development - Sharing - Sons - Priority Management - Social Responsibility.

• مقدمة البحث ومشكلته:

أصبح العالم مع دخول الألفية الثالثة بمعطياتها العلمية والتكنولوجية وبما تشهده من وسائل اتصال قريبة صغيرة مفتوحة لكل من فيها، مما يحتم أعداد الأفراد للتعامل الإيجابي مع معطياتها وتفاعلاتها، ومواجهة كافة التحديات التي يفرضها عصر العولمة، والتصدي للمشكلات واتخاذ القرارات، وهذا لن يتحقق إلا بإعداد أفراد قادرين على الحصول على المعلومة المناسبة وتقييمها وتطبيقها واستخدامها في صنع القرار، الأمر الذي يتطلب تنمية المهارات المتنوعة لاسيما مهارة تفكير الأولويات لجعل الأفراد قادرين على مواجهة التحديات واتخاذ القرارات (لؤي ابو لطيفة، ٢٠٠٥)

ويعتمد اتخاذ القرار على تشخيص الموقف، والبحث عن الأسباب وتنقيح البدائل، وإظهار البدائل ذات الأهمية والأولوية، وفصلها عن البدائل الهامشية التي لا تستند الى أدلة كافية (Liss, Laizos, 2010).

كما أن عملية اتخاذ القرار تعتمد على السلوك الإنساني الاختياري، حيث يقوم الفرد بعملية موازنة بين البدائل، ومن ثم اختيار البديل الأفضل، وأن الاختلافات بين الأفراد في اتخاذ القرارات يعود الى أن العمليات المعرفية المستخدمة في صنع القرار لدى بعض الأفراد أكثر فاعلية من غيرهم، ويركز القرار على مبدأ اختيار بديل معين من بين عدة بدائل، لمواجهة موقف معين أو معالجة مشكلة، وأن لدى صانع و متخذ القرار بدائل متعددة، واختياره يتضمن مقارنة هذه البدائل وتقييمها وترتيبها وفق أهميتها وأولويتها، ومن ثم اختيار البديل الأكثر أولوية (Cavalier,R, 2002).

ويشير ستيفن كوفى (٢٠٠٤) إلى أن الملكات الإنسانية الخاصة بالضمير والإدراك و الخيال المبدع و الإرادة المستقلة تلعب دوراً هاماً فى إدارة الفرد للأولويات، حيث ملكة إدراك الذات هى قدرة الفرد على أن يخرج من ذاته لى يرى و يفحص أسلوبه فى التفكير، و مبادئه و دوافعه، مما يساعده على اكتشاف قدراته، و الضمير نظام توجيه داخلى يجعل الفرد يتخذ القرارات بما يتفق مع المبادئ الحقيقية كالعدل و المساواة، و الإرادة المستقلة هى القدرة على الفعل و العزم، و أما الخيال المبدع فهى قوة الرؤية للمستقبل .

ويشير طارق سويدان و محمد العدلوني (٢٠٠٤) الى أربعة تقسيمات للمهام هى : أمور مهمة و عاجلة : مثل الازمات الطارئة، و أمور مهمة غير عاجلة : مثل إعداد الخطط، و أمور غير مهمة و عاجلة : مثل الزيارات، و أمور غير مهمة و غير عاجلة : مثل الأمور الروتينية .

وتؤكد (وفاء شلبي، ١٩٩٩) على أن تحديد الأولويات هو جزء من تنظيم الوقت حيث إنجاز المهم من الأشياء أكثر من المستعجلة، و المجهدة أكثر من البسيطة، ولا يهدف تحديد الأولويات إختصار الطريق للوصول إلى النجاح، بل يسعى لجعل الحياة ذات معنى و قيمة .

لذا يرى (لؤى ابو لطيفة، ٢٠٠٥) أهمية تنمية مهارة إدارة الأولويات و التى تعنى قدرة الفرد على تحديد الأهداف و النتائج و البدائل الأكثر أهمية، فالفرد قد يكون قادراً على توليد عدة بدائل لموقف ما، إلا أنه لا يستطيع تحديد البديل الأولى و الأكثر أهمية . ويتجاوز تفكير الأولويات الأشياء الظاهرة فهو تفكير فيما وراء الأحداث . فالإدارة هى نشاط إنسانى ملازم لكل الجهود الإنسانية المبذولة من الفرد أو الجماعة و هى الوسيلة التى تُعين الأسرة على إستخدام كافة مواردها المتاحة، البشرية و المادية لتحقيق احتياجاتها وأهدافها المتجددة و المتطورة (Cetro, & Cetro, 2006).

وتُعد الأسرة الوحدة الاجتماعية الأولى التى تهدف إلى المحافظة على بقاء النوع الإنسانى و إستمراره، و تطبع الأسرة شخصية الأبناء بطابعها، إذ أن الابن يتخذ من سلوكياتها و عاداتها إطاراً مرجعياً و فيها يتعلم الفرد الوطنية التى تنشأ على شكل ولاء للأسرة أولاً، ثم سرعان ما تنتقل لتصبح ولاء للوطن كله، فالأسرة الأمين الأول على شخصية الأبناء (سعيد العزة، ٢٠٠٠).

وهى المسئول الأول عن تنشئة الأبناء حيث يتم فيها إكتساب العادات و الإتجاهات و طريقة الحكم على الأمور و تحمل المسئولية عن طريق الإشتراك فى صنع القرارات، كما يشرك الآباء الأبناء فى تحمل المسئوليات المتعددة و تعلم كثير من الخبرات و المهارات (عواطف عبدالرحيم، ٢٠١٠) .

إن مشاركة الأبناء للوالدين فى إدارة المنزل تبعاً لما تسمح به أعمارهم وقدراتهم تساعد فى بناء القيم التى تدور حول التعاون و المشاركة من أجل

تحقيق أهداف الأسرة، فمشاركة الأبناء في المهام المنزلية تُنمى لديهم المسؤولية الاجتماعية، ومشاركتهم في سن مبكرة في الأعمال المنزلية يمكن أن يكون له أثر إيجابي في وقت لاحق من الحياة و يُكسبهم الشعور بالمسؤولية والكفاءة والاعتماد على النفس .

و يرى (ستيفن كوفى، ٢٠٠٤) أن ترتيب الأمور حسب أهميتها وأولويتها هو في صميم عملية إتخاذ القرار، ولهذا يقع متخذ القرار في ضغط و قلق لمعرفة ما يجب أن يقوم به أولاً، حيث تصبح القرارات سهلة عندما يتعلق الأمر بالإختيار بين الجيد والردىء، لكن المشكلة تكمن عندما يتعلق الأمر بالمقارنة بين الأفضل والأفضل منه.

لذا أوصت دراسة كامل عارف (٢٠٠٨) بزيادة المشاركة في أداء الأعمال المنزلية من قبل الأبناء، و ضرورة تشجيع الأبناء على تحمل مسؤولية بعض الأعمال التى تتناسب مع سنهم من قبل الوالدين، حيث أن مشاركة الأبناء وتفاعلهم الإيجابي في إدارة موارد الأسرة يُكسبهم مهارات إدارية تساعدهم على إكتشاف طرق ومفاهيم جديدة صالحة لظروف حياتهم و تمكنهم من المزج بين القديم والجديد.

لهذا فإن تعليم الأبناء مهارات إدارة الأولويات و تدريبهم على ممارستها خلال سنوات الدراسة تبدو غاية في الأهمية دون شك، ولا سيما في عصر لم تعد الإختيارات فيه محصورة بين أبيض و أسود فقط بالإضافة إلى كونه عالم سريع التغير (فتحى جروان، ٢٠١١) .

فمهاره إدارة الأولويات لا تأتى فجأة نتيجة الحظ، وإنما تنمى و تعلم، حيث إكساب الفرد معلومات و معارف و مهارات و عادات تقوده إلى البحث عن معلومات أعمق و أبعد تساعد في ترتيب أفكاره وفق أهميتها و أولويتها، الأمر الذى يجعل النتائج التى يتم الحصول عليها أكثر إبداعا وابتكارا (Debono,E,2004).

وفى ضوء القراءات و الدراسات السابقة نجد ان مشكلة البحث تنبع من أهمية إكساب الأبناء مهارة إدارة الأولويات و التى تنعكس على جميع مجالات حياتهم .

وتشير نتائج دراسة كل من زينب حقي (١٩٩٦) ووفاء شلبي (١٩٩٩) وعبير الدويك (٢٠٠٩) وحنان سامي (٢٠٠٩) ورشا راغب (٢٠١٠) إلى أن مشاركة الأبناء في إدارة المسؤوليات والشئون الأسرية وتفاعلهم الإيجابي يكسبهم بعض القدرات الإدارية، ويمكنهم من إتخاذ القرار في بيئة وظروف الضغوط التى لا تسمح له بالتفكير بشكل طبيعي والإستفادة من خبرة ورأي الآخرين، وإكتشاف طرق ومفاهيم جديدة تتمشى مع ظروف حياتهم، وتساعدهم علي مواجهة صعوبات الحياة وتزويد من قدرتهم علي الإضطلاع بمهام ومسؤوليات دورهم في المستقبل. وتري مها أبو طالب ويلي الخضري (٢٠١١) أن مشاركة الأبناء في

إدارة الأسرة وإدارة الأولويات والمشاركة في اتخاذ القرارات يُكسبهم تحمل المسؤولية ومهارات التفاعل ويوجه سلوكهم لتحمل أدوارهم الحالية والمستقبلية.

والأبناء باعتبارهم أفراد الأسرة قد يؤثرون بسلوكياتهم في إدارة الأولويات وكذلك يتأثرون ومن أهم السلوكيات التي تتأثر هي تحملهم للمسئوليات الاجتماعية سواء كانت هذه المسئوليات ذاتية أو أسرية أو اجتماعية. حيث يري البعض أن أساليب مواجهة الأولويات ينبغي أن تبدأ من خلال مرحلة الطفولة والمراهقة فهم يرون أن التكيف مع الأولويات يصقل مهارات الإنسان ويقوي سلوكه ويميز شخصيته (McFarlane Norman, 2003) وبهذا فإن مرحلة المراهقة هي أولى المراحل التي يستطيع فيها المراهق المشاركة في إدارة الأولويات.

ومن الجوانب الهامة والمطالب الرئيسية للأبناء في مرحلة المراهقة، وهي مرحلة النمو التي تُعد ضغطاً آخر على المراهق بجانب الضغوط الأسرية الأخرى، هي إكتسابه المسؤولية الاجتماعية والتي تساعد في تحقيق التوازن النفسي (أمل علي، ٢٠٠٥، إبتسام شتات، ٢٠٠٨).

حيث أشارت رشا راغب (٢٠١٠) إلى أن ما يمتلكه المراهق من مهارات إدارية تمكنه من التفاعل الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية الأسرية باستخدام طرق التفكير وحل الصعوبات والمشكلات التي تواجههم، وتُعد إدارة المراهق لحياته دافعا لتنمية المهارات النفسية والاجتماعية التي تتطلبها مرحلة المراهقة.

ويُعد إكتساب الأبناء المهارات الإدارية من الضروريات الهامة لتنمية قدراتهم علي حسن إستغلال مواردهم ومواجهة وحل مشكلاتهم وتدريبهم علي إتخاذ القرار وإدارة الأزمات التي قد تواجههم في ظل التغيرات المعاصرة (Durham, 2004).

كذلك فقد أشار العديد من الباحثين إلى أن مرحلة المراهقة من أهم مراحل النمو لأنها مرحلة إنتقال من الطفولة إلى الرشد وهي مرحلة البحث عن الذات وإختيار أسلوب التعامل مع الحياة والمجتمع (محمود عقل، ٢٠٠٣)، وتُعد إكساب الأبناء المسؤولية الاجتماعية في هذه المرحلة أمراً هاماً يحدث توازناً في الحياة لديهم.

وتري عبير شاهين (٢٠٠٥) أن المسؤولية الاجتماعية تجعل الفرد عنصراً هاماً وفعالاً في الجماعة والمجتمع كما تجعله يعتمد علي نفسه ويحرص علي المشاركة في حل المشكلات.

ويُعد بناء وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدي أفراد المجتمع هي أحد متطلبات الصحة النفسية السليمة وذلك لأنها تتيح للفرد التعرف علي قدراته وإمكانياته بحيث يستخدمها في حل ما يصادفه من مشكلات وصعوبات

مما يترتب عليه تقبل الفرد لذاته وتقديره لها وشعوره بتقدير الآخرين وهي أمور تكسب الفرد مزيد من الثقة بالنفس والإحساس بتأكيد الذات (نبية إسماعيل، ٢٠٠١).

والمسئولية الاجتماعية لا تنمو إلا من خلال بيئة ثقافية وإجتماعية مُشجعة تتسم بالحرية والنظام والمرونة والإهتمام والفهم والمشاركة (فاتن لطفي وآخرون، ٢٠٠٩).

فالشخصية السوية تنبع من شعور الفرد بالمسئولية في شتى صورها سواء كانت مسئولية نحو الأسرة أو المؤسسة أو زملائه وجيرانه وغيرهم من الناس، ولو شعر كل فرد في المجتمع بالمسئولية نحو غيره من الناس الذين يكلف برعايتهم ونحو العمل الذي يؤديه لتتقدم المجتمع وعم الخير والسلام بين أفرادها (نادي فخري، ٢٠٠٦).

وتهدف المسؤولية الاجتماعية إلى نمو الشخصية نمواً سليماً سوياً وفق ما يملكه أفراد الأسرة من قدرات وإستعدادات، وإن العلاقة التفاعلية أثناء المشاركة في أداء المهام المنزلية تُعد أهم العلاقات الإنسانية وأعماقها أثر علي شخصية الأبناء وبالتالي تكوين المجتمعات (آمال جمعة، ٢٠١٢).

كما تؤكد دراسات كل من (أسامة عبد السلام، ٢٠١٦) و (ناصر أبو حماد وأحمد نوافله، ٢٠١٢) و (Liss & Laizos, 2010) و (عطا الله الخالدي ودلال العلمي، ٢٠٠٩) علي أهمية المسؤولية الاجتماعية والإحساس بها سواء علي المستوي الشخصي أو الإجتماعي، حيث أن تراخي الأفراد بأداء واجباتهم بكفاءة وعدم الإهتمام بمشاعر الآخرين ومساعدتهم والحفاظ علي الممتلكات وشعورهم بالسلبية تجاه المشاركة في الحياة الاجتماعية خطراً علي المجتمع.

واختلال المسؤولية الاجتماعية عند الأفراد يُعد من أخطر ما يُهدد حياة الأفراد والمجتمع ويعمل علي شيوع الأنانية والسلبية بين أفراد المجتمع، فالشخص السوي هو الذي يشعر بالمسئولية نحو غيره ويميل إلي مساعدة الآخرين سواء كانت مسئولية نحو ذاته أو أسرته أو مسئولية مجتمعية أو وطنية (ميسون مشرف، ٢٠٠٩).

ولذا فإن مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات وعلاقتها بتنمية المسؤولية الاجتماعية من القضايا الهامة التي تشغل المجتمع بأسره لخلق جيل قادر علي مواجهة متطلبات الحياة بتحدياتها وصعوبتها بالإضافة إلي المساهمة في بناء وتطوير مجتمعه.

لهذا فإنه يجب أن نساعد الطالب علي إكتساب هذه الأساليب والمهارات عن طريق إستخدام إستراتيجيات تدريسية ومداخل مختلفة يمكن أن تُوفر لهم مواقف وخبرات تتطلب منهم إستخدام أساليب التفكير المختلفة وتنمية هذه الأساليب ولما كانت الرحلات المعرفية (ويب كويست) تتضمن مهاماً وأنشطة محددة للمتعلمين فمكنهم من إستخدام مصادر المعرفة المتاحة لحل

المشكلات المطروحة، بالإضافة إلى تعلم مهارات حياتية مثل الإكتشاف، الإستنتاج، والإستنباط والتعميم، وتشجيع العمل الجماعي، وتبادل الآراء والأفكار بين الطلاب، وذلك لا يمنع العمل الفردي الذي يؤدي إلى إكساب الطلاب مهارات البحث من جمع المعلومات وتفسيرها وتحليلها وعرضها وتقييمها، ولذلك فإن الإستجابات عند التعامل مع المعرفة لا تكون محددة مسبقاً، وإنما يكون هناك إبداع وتعلم نشط ومستدام (مندور فتح الله، ٢٠١٣).

بدأت فكرة الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) بجامعة سان دييجو بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٥م لدى مجموعة من الباحثين بقسم تكنولوجيا التعليم برئاسة كلا من "Berne Dodge" و "March Tom" وأخذت هذه الفكرة في الإنتشار في كلا من المؤسسات التعليمية بأوروبا والولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها أنشطة تربوية هادفة وموجهة إستقصائياً تعتمد علي عمليات البحث في شبكة الإنترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة قيد البحث بأقل جهد ووقت ممكنين والى تنمية القدرات الذهنية للمتعلمين (Sen, Nenfeld, 2006).

تعددت مسميات الرحلات المعرفية عبر الويب مثل الويب كويست (Web Quest) ورحلات التعلم الإستقصائية وأنشطة تربوية إستقصائية وأنشطة تربوية إستقصائية وأنشطة إستقصائية، وتقصى الويب كذلك هناك التعريفات التي تناولتها علي أنها طريقة للتدريس مثل تعريف وداد عبد السميع، ياسر بيومي (٢٠٠٨) عرفها أنها طريقة للتدريس والتعلم قائمة علي الكمبيوتر تحقق صفة الترابط والوظيفة بين إستخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم، وتعكس فكرة حوسبة بيئات التعلم والتدريس المعاصر لإتاحة الفرص أمام الطالب للإستزادة من المعرفة والبحث والتساؤل بطريقة مخطط لها ومتسلسلة من خلال أنشطة ذات معني تساعده علي بناء معرفي خاص به.

كما عرفها (Dodge, 1995) علي أنها نشاط قائم علي الإستقصاء ويُتيح الطلاب إستخدام المصادر والأدوات القائمة علي شبكة الإنترنت لجعل التعلم حقيقي وذو معني. كما إتفق مع Dodge كلا من (Burchum, et.al, 2007 ; Lara & Reparaz, 2007 ; Erdogan, 2008)

إن الرحلات المعرفية عبارة عن أنشطة قائمة علي الإستقصاء توجه الطلاب للتعلم من خلال الإستخدام المقنن لشبكة الإنترنت، ويعملون في مجموعات أو في بيئات تعاونية لتعلم المعلومات المرتبطة بموادهم الدراسية بحيث يتحمل كل منهم مسئولية تعلمه، بغرض الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل جهد ممكن لتنمية القدرات الذهنية العليا لديهم.

كما يعرفها كلا من (Ikpeze & Boyed, 2007)، (Dogru & Seker, 2012) بأنها إحدى طرق التدريس التي يستخدمها المعلم، ومن خلالها يؤدي الطلاب الأنشطة القائمة علي البحث والإستقصاء بتنظيم المعارف التي

يحصلون عليها من الإنترنت، ومن خلال التفاعل مع الآخرين يمكنهم التفكير في الموضوع قيد البحث بشكل ناقد مما يؤدي إلى نمو المهارات الذهنية لديهم.

وقد عرف الرحلات المعرفية كلاً من (Sen & Nenfeld, 2006) على أنها رحلة معرفية عبر الويب أو الإبحار الشبكي على الإنترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل مجهود ممكن، بهدف إنماء التفكير وهذه الطريقة تعمل على تحويل عملية التعلم إلى عملية ممتعة تزيد دافعيتهم وتجعلهم أكثر مشاركة في الفصول الدراسية. ولقد لخص (Dodge, 1995) أهداف ومميزات الويب كويست على النحو التالي:

- ◀ يعتبر الويب كويست نمطاً تربوياً بنائياً يمتاز حيث تتمحور حول نموذج الطالب الرحال والمستكشف.
- ◀ يقوم بتشجيع العمل الجماعي وتبادل الآراء والأفكار بين الطلاب مع التأكيد على فردية التعلم أيضاً.
- ◀ تعزيز وسيلة التعامل مع مصادر المعلومات بكفاءة وجودة عالية.
- ◀ يهدف إلى تطوير قدرات تفكير الطالب وبناء متعلم باحث يستطيع تقييم نفسه، إضافة إلى أن المعلم يمنح الطلاب فرصة إكتشاف المعلومة بأنفسهم وليس فقط تزويدهم بها.
- ◀ إستغلال التقنيات الحديثة بما فيها شبكة الإنترنت لأهداف تعليمية.
- ◀ الويب كويست تمنح الطلاب إمكانية البحث في نقاط محددة بشكل عميق ومدروس، ولكن من خلال حدود مختارة من قبل المعلم.
- ◀ تكسب الطلاب مهارة البحث على شبكة الإنترنت بشكل خلاق ومنتج وهنا يتجاوز مجرد كونهم متصفحين لمواقع الإنترنت.
- ◀ زيادة الخبرة التعليمية وتوظيف الإنترنت في التعليم.
- ومن خلال التعريفات السابقة نجد أنهم على الرغم من اختلاف المسميات لمصطلح الرحلات المعرفية إلا أنهم جميعاً إتفقوا على أنها:
- ◀ نشاط تربوي يقوم على الإستقصاء والبحث على شبكة الإنترنت يعمل على دمج التكنولوجيا بالتعليم.
- ◀ طريقة تساعد على تغيير النمط التقليدي في التعليم وتجعل الموقف التعليمي أكثر حماساً وفعالية.
- ◀ تساعد الطلاب على إكتساب المعرفة والبحث عن مصادرها بطريقة ذاتية مما يجعل المعرفة أكثر تأكيداً وثباتاً في ذهن الطالب.
- ◀ تُنمي القدرات والمهارات العقلية والذهنية لدى الطلاب وكذلك مساعدتهم على إكتساب مهارات تفكير مختلفة من تحليل ونقد وفهم للمعلومات التي يحصلون عليها.
- ◀ تُعتبر من النماذج التي تُنمي شخصية الطالب وزيادة دافعيته نحو التعلم.
- ◀ كما تعطي فرصة واسعة للطلاب في التعامل مع التقنيات الحديثة والبحث على الإنترنت.

قسم (Dodge,1995) الرحلات المعرفية عبر الويب إلى قسمين:

الرحلات المعرفية قصيرة المدى: ومدتها تتراوح ما بين حصة دراسية واحدة إلى أربع حصص، ويهدف ذلك النوع إلى أن يكون الطالب قادراً على إستيعاب قدر معين من المعلومات في فترة زمنية معينة، ويضيف (وجدي جودة، ٢٠٠٩) أنه "يتطلب إتمام مهام الرحلات المعرفية قصيرة المدى عمليات ذهنية بسيطة كالتعرف على مصادر المعلومات، ويستعمل هذا النوع من الرحلات مع الطلاب المبتدئين غير المتمرسين على تقنيات إستعمال محركات البحث ويكون حصاد الرحلة المعرفية قصيرة المدى في شكل بسيط مثل عرض قصير أو مناقشة أو الإجابة عن بعض الأسئلة المحددة، كما أنها تستعمل أيضاً كمرحلة أولية للتحضير للرحلات طويلة المدى".

الرحلات المعرفية طويلة المدى: مدة هذه الرحلات تمتد من أسبوع إلى شهر كامل. وهي تتمحور حول أسئلة تتطلب عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل، والتركيب، والتقويم، ويكون ذلك في شكل عروض شفوية أو في شكل مكتوب للعرض على الشبكة وتتطلب هذه العروض الإجابة على الأسئلة المحورية المهمة، كما تتطلب التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة كبرامج العرض (البوربوينت) وبرامج معالجة الصور، وبرامج تطوير التطبيقات المتعددة الوسائط (وجدي شكري، ٢٠٠٩)، (Watson,1999)

الرحلات المعرفية عبر الويب عبارة عن مجموعة من الصفحات، كل صفحة تتولي عنصراً محدداً من عناصر الرحلة المعرفية وتتم في عدد من الخطوات المنظمة ويرى الباحثون أن هناك سبعة عناصر أساسية يمكن من خلالها بناء الرحلات المعرفية تتلخص هذه العناصر فيما يلي: (عماد الدين الوسيمي، ٢٠١٣)، (Segers & Verhoven, (2012); Eva & Gordaliza, (2009); Halat, (2008) ; Schweizer& kossow, (2007) ; Dodge, (2001).

• أولاً: المقدمة Introduction

وفيها يتم توضيح فكرة الدرس وعناصره والتركيز على أهدافه، ووضع مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالأفكار الرئيسية فيه، وتحديد المصادر التي يمكن أن تساعد الطلاب في إنهاء المهام العلمية أو الأنشطة المطلوبة منهم، وفيها يتم تقديم الدرس بطريقة جذابة ومشوقة وذلك لإثارة دافعية الطلاب نحو التعلم ويكون ذلك بإستخدام عبارات محفزة أو عرض صور مثيرة لإهتمام الطالب حول موضوع تعلمه. ويرى (وجدي شكري، ٢٠٠٩) أن مقدمة الرحلة المعرفية عبر الويب يجب أن تكون ذات صلة بالخبرة السابقة للتعلم، وأن تكون ذات صلة بأهدافهم المستقبلية، وذات صياغة مثيرة ومشوقة للطلاب لتنفيذ مهامهم.

• ثانياً: المهمة / المهام Tasks

وهي الجزء الأهم والرئيسي من الويب كويست وتشمل المهام الأساسية والفرعية المنظمة والمعدة إعداداً جيداً، بحيث تكون هذه المهام قابلة للتنفيذ

ومُثيرة لإهتمام الطالب من أجل زيادة دافعيته وتحقيق الهدف المطلوب منها، وفيها يكشف الطالب الموضوع المحدد ودوره في النشاط، وتشمل أنشطة مفتوحة النهاية والتأكيد علي مهارات التفكير عالي الرتبة، وينبغي أن يكون وصف المهمة قصير ومختصر، وتعد المعرفة السابقة ضرورية لإكمال المهمة العلمية، وهنا يتعدد أدوار متنوعة للطلاب، ويمكن توضيح تصنيفات المهمات المراد إنجازها والتي ستمكن الطلبة من تعلم المادة العلمية (وداد إسماعيل وياسر أحمد، ٢٠٠٨) وهذه المهمات يمكن وصفها كالتالي:

◀ مهمة صياغة المادة بلغة الطالب: من خلال الإجابة علي الأسئلة التي تم صياغتها من قبل المعلم.

◀ التجميع: وهي عملية يتم فيها البحث عن معلومات محددة من مصادر مختلفة وكتابتها وتنسيقها بصورة معينة.

◀ مهمة التحقق والتتبع: حيث يتم توظيف مهارة التحليل للمعلومات من مصادر مختلفة يستوجب علي الطالب بعد البحث ونشاطات التحقق أن يقوم بحل ورقة عمل قام المعلم ببنائها للتحقق من تعلمهم.

◀ مهمات الصحفي: حيث يطلب من الطلاب تقمص شخصية الصحفي أو المراسل لتغطية الموضوع حيث يتضمن جمع المعلومات وتنظيمها علي شكل خبر أو مقال صحفي، ويتطلب ذلك حيادية الطالب من الموضوع بالإضافة إلي التركيز علي الشفافية في كتابة الموضوع.

◀ التصميم: ويقصد بها إنجاز عمل يُطلب من الطلاب لإنتاج وإبداع منتجات أو تصاميم أو خطط عمل تحقق مجموعة من الأهداف المحددة مسبقا.

◀ مهمة الإنتاج الإبداعي: ويُقصد بها أن يقوم الطالب بإعادة صياغة موضوع ما بصورة أخرى إبداعية مثل موضوع ما يتم صياغته في شكل قصة أو كتابة خاطرة شعرية أو رسم لوحة.

◀ مهمات الحوار والتفاوض: تتضمن بعض المواضيع يكون فيها جدل وقضايا خلافية لدي الطلبة علي حسب قيم وتقاليد بعضهم وهنا يقوم الطالب بالتعرف علي أفكار الطرف الآخر ومحاورته من أجل الوصول إلي توافق أو إجماع حول نقاط الاختلاف بشكل محدد.

◀ مهمة الخطابة (الإقناع): تهدف هذه المهمة إلي تنمية مهارات الإقناع لدي الطلاب، وهي تتميز عن سرد المعلومات بأنها تعتمد علي الإقناع بالإثبات لما تم تعلمه، وهنا يتم التوجه بالحديث إلي الذين يخالفوننا الرأي بتوضيح الإثباتات والدلائل لهم.

◀ مهمة معرفة الذات: يقصد بها أن يقوم الطالب باستطلاع مواقع لمصادر معرفة تهدف لتمكين الطالب لمعرفة ذاته وتحليل قدراته والقدرة علي صياغة أهدافه نقد ذاتي من الناحية السلوكية والأخلاقية والتطوير الذاتي ومعرفة رغباته ومواهبه وميوله.

◀ المهمة التحليلية: وهي معرفة كيفية توافق الأشياء مع بعضها البعض وترابط المواضيع مع بعضها، وفيها يقوم الطالب بالبحث عن أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء لتوضيح المعاني المتضمنة لهذه الأوجه، وأثرها

وكذلك البحث عن العلاقة بين السبب والنتيجة بين مجموعة من المتغيرات ومناقشتها.

- ◀ مهمة إصدار الحكم: للحكم علي شئ ما لابد أن تتوفر درجة عالية من الفهم حيث يتم تقديم مجموعة من العناصر، وعلي الطلاب قياسها وتقييمها من أجل إتخاذ قرار بشأنها ويمكن تزويد الطلبة بقواعد للحكم ومعايير وإرشادات حول بناء وتحديد هذه القواعد للتحكيم.
- ◀ العملية: وفيها تتاح مواقع علي الإنترنت لممارسة بعض الأنشطة العملية.

• ثالثاً: العمليات أو الإجراءات: Processes Or Producers

هي المراحل أو الخطوات التي يجب علي الطالب إتباعها أثناء تنفيذ المهمة أو النشاط، كما تتضمن التعليمات أو التوجيهات أو النصائح أو المخططات الزمنية أو الإستراتيجيات أو حتي الأدوار التعاونية التي يقوم الطالب بأدائها، وهنا يتم تقسيم الطلاب إلي مجموعات وتوزيع العمل فيما بينهم، وتحديد الوقت اللازم لإنجاز المهمة، وتوضيح التعليمات والتوجيهات والإستراتيجيات التي يجب إتباعها في إنجاز النشاط ، وبعد ذلك يتم إدراج الأنشطة أو المهام المطلوب منهم تنفيذها في العمليات.

• رابعاً: المصادر Resources

تعتمد مهام الويب جزئياً أو كلياً علي مصادر التعلم الإلكترونية المنتقاه مسبقاً من قبل التصميم، ليستخدمها الطالب لتنفيذ الأنشطة والمهام، وتلبي حاجاته التعليمية، ولذا فإن المصادر التي يختارها المعلم يجب أن تكون مناسبة لمستوي الطلاب وخبراتهم، وأن يسهل وصولهم إليها.

• خامساً: التقييم Evaluation

تتضمن هذه المرحلة تقويم الطلاب لأنفسهم لقياس ما قد أتقنوه من مهارات ونتائج ما توصلوا إليه من خلال أنشطتهم المختلفة، وكذلك يمكن للمعلم أن يقوم بتقويم الطلاب، ولا يمكن إستخدام أدوات التقويم التقليدية، بل يسمح للطلاب مقارنة ما تعلموه وما أنجزوه وفق ضوابط ومعايير يتم وضعها لتساعدهم علي ذلك، ومن هنا يقع علي عاتق المعلم التوصل إلي طرق تقويم جديدة، وبلورة المعايير التي يتم إستعمالها في تقويم هذه الرحلات بشكل واضح.

• سادساً: الخاتمة Conclusion

وفيها يتم تلخيص ما تم تعلمه وإكتسابه، وفيها توضع مجموعة من التوصيات حول الرحلة المعرفية المنفذة وعمل الطلاب والنتائج التي توصلوا إليها، ويمكن للمعلم أن يوجه للمتعلمين أسئلة إضافية، لتشجيعهم علي الإستمرار في الإكتشاف وتعلم معارف ومعلومات جديدة ذات علاقة بالمحتوي الذي تم إكتشافه خلال الرحلة المعرفية عبر الويب.

• سابعاً: صفحة المعلم Teacher Page

وهي عبارة عن صفحة منفصلة يتم إدراجها بعد تنفيذ الرحلة المعرفية وتشكل صفحة المعلم دليلاً يسترشد به معلمون آخرون عند إستخدامهم

الرحلات المعرفية عبر الويب في فصول أخرى، أو لتصميم رحلات معرفية لدروس أخرى، فالمعلم يذكر في صفحته معلومات مختلفة، وخطة سير الدروس، والنتائج المتوقعة بعد تنفيذ الدروس.

- ◀ وبناءً على الدراسات السابقة نجد أن مميزات الرحلات المعرفية هي:
- ◀ تنمي مهارات التعامل مع مصادر المعرفة بكفاءة.
- ◀ تصلح لجميع المراحل التعليمية، وفي كافة التخصصات والموضوعات.
- ◀ تعمل على زيادة وتنمية اتجاهات الطلاب نحو المواد التي يدرسوها.
- ◀ تعمل على استثمار وقت الطالب وجهده وتساعد على التركيز على المعلومات المطلوبة.

ومما سبق يتضح أهمية استخدام إستراتيجية الويب كويست للبحث عبر الإنترنت للحصول على المعلومات المطلوبة بأسلوب علمي سليم وهادف من مصادر معلومات محددة يساعد على تقليل مجهود الطلاب وتوفير الوقت المخصص للبحث مما ينمي لديه مهارات البحث العلمي والإستنتاج والتحليل والإستنباط ويؤدي ذلك إلى بقاء أثر التعلم لديهم، وبناءً على ذلك كان من الضروري دراسة تأثير مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية (Web - Quest) وعلاقتها بتنمية المسؤولية الإجتماعية لديهم، ومن هنا تتبلور مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ◀ ما مستوي الوعي بمشاركة الأبناء عينة البحث الأساسية في إدارة الأولويات؟
- ◀ ما الأوزان النسبية لأبعاد المسؤولية الإجتماعية لدى الأبناء عينة البحث؟
- ◀ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث في أبعاد إستبيان إدارة الأولويات (تحديد الأولويات- الملكات الإنسانية - قوة الأهداف - التفاعل الإيجابي) تبعاً لإختلاف متغيرات الدراسة الديموجرافية (الجنس - السن - عمل الأم - المستوي التعليمي للأب - المستوي التعليمي للأُم - متوسط الدخل الشهري للأسرة)؟
- ◀ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث في أبعاد إستبيان المسؤولية الإجتماعية (المسؤولية الشخصية "الذاتية" - المسؤولية الأسرية - المسؤولية المجتمعية) تبعاً لإختلاف متغيرات الدراسة الديموجرافية (الجنس - السن - عمل الأم - المستوي التعليمي للأب - المستوي التعليمي للأُم - متوسط الدخل الشهري للأسرة)؟
- ◀ هل توجد علاقة إرتباطية بين مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات وبين المسؤولية الإجتماعية لدى عينة البحث؟
- ◀ ما تأثير متغيرات الدراسة في تفسير نسبة التباين الخاصة بوعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات تبعاً لأوزان معاملات الإنحدار ودرجة الإرتباط للأبناء عينة البحث؟
- ◀ ما تأثير متغيرات الدراسة في تفسير نسبة التباين الخاصة في المتغير التابع (المسؤولية الإجتماعية) تبعاً لأوزان معاملات الإنحدار ودرجة الإرتباط للأبناء عينة البحث الأساسية؟

◀ ما تأثير فاعلية برنامج إرشادي قائم علي إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web - Quest) لتنمية وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات؟

◀ ما تأثير فاعلية برنامج إرشادي قائم علي إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web- Quest) لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدي الأبناء عينة البحث الأساسية؟

• أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي بصفة رئيسية إلي الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم علي إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لديهم وذلك من خلال مجموعة من الأهداف الفرعية:

- ◀ التعرف علي وعي الأبناء عينة البحث الأساسية بإدارة الأولويات.
- ◀ تحديد الأوزان النسبية لأبعاد المسؤولية الاجتماعية لدي الأبناء عينة البحث.
- ◀ دراسة الفروق في إدارة الأولويات بأبعادها الأربعة (تحديد الأولويات - الملكات الإنسانية - قوة الأهداف - التفاعل الإيجابي) تبعا لإختلاف متغيرات الدراسة الديموجرافية (الجنس - السن - عمل الأم - المستوى التعليمي للأب - المستوى التعليمي للأم - متوسط الدخل الشهري للأسرة).
- ◀ دراسة الفروق في المسؤولية الاجتماعية (المسؤولية الشخصية "الذاتية" - المسؤولية الأسرية - المسؤولية المجتمعية) تبعا لإختلاف متغيرات الدراسة الديموجرافية (الجنس - السن - عمل الأم - المستوى التعليمي للأب - المستوى التعليمي للأم - متوسط الدخل الشهري للأسرة).
- ◀ دراسة طبيعة العلاقة بين مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات بأبعادها وبين المسؤولية الاجتماعية.
- ◀ تحديد نسبة مشاركة متغيرات الدراسة في تفسيرها لتباين مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات (المتغير التابع).
- ◀ تحديد نسبة مشاركة متغيرات الدراسة في تفسيرها لتباين المسؤولية الاجتماعية للأبناء أفراد عينة البحث الأساسية (المتغير التابع).
- ◀ دراسة فاعلية البرنامج الإرشادي القائم علي إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web - Quest) لتنمية وعي الأبناء عينة البحث الأساسية بالمشاركة في إدارة الأولويات.
- ◀ دراسة فاعلية البرنامج الإرشادي القائم علي إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web - Quest) لتنمية المسؤولية الاجتماعية للأبناء عينة البحث الأساسية.

• أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- ◀ تُعد الأولويات سمة من سمات هذا العصر وسبب جوهري في كثير من الأمراض الجسمية والاجتماعية والنفسية التي تعاني منها الأسرة والتي تتطلب إيجاد أسلوب علمي في إدارتها ومواجهتها للوقاية منها أو لتخفيف حدتها على الأسرة.
- ◀ الكشف عن الدور الفعال للمشاركة في إدارة الأولويات في تنمية المسؤولية الاجتماعية مما يظهر دور الإدارة في بناء الشخصية المجتمعية السوية واكتساب الخبرات التي من شأنها تطوير المجتمع وتنميته ولا سيما في مرحلة المراهقة التي تُعد المؤهل الأساسي لمرحلة الإنتاج والتقدم.
- ◀ إلقاء الضوء على شريحة سكانية هامة من شرائح المجتمع وهي فئة الأبناء حيث تحتاج تلك الشريحة إلى مزيد من الدراسات والاهتمام والرعاية لإيجاد جيل قوي نافع للمجتمع.
- ◀ الاهتمام والتركيز على فئة المراهقة وهي من الفئات الحساسة في الأسرة والتي يُعد إكسابها مهارة إدارة الأولويات الركيزة الأساسية لترسيخ وبناء الخصائص السلوكية الإيجابية لهذه المرحلة.
- ◀ يمكن أن تسهم نتائج البحث في إعداد جيل من الأبناء مُسلح بالمفاهيم الأساسية المرتبطة بكيفية إدارة الأولويات بالطريقة المثلى لأنه سلاح ذو حدين إما أن يرتقي بشخصية الإنسان وفكره وروحه وإما أن يدمر شخصيته وصحته النفسية.
- ◀ قد تكون الدراسة إضافة إلى مكتبة التخصص بإلقاء الضوء على موضوع جديد وهو إدارة الأولويات للأبناء وعلاقته بتنمية المسؤولية الاجتماعية كأحد الموضوعات المهمة شديدة التأثير بالمجتمع.
- ◀ إكساب الأبناء الثقافة التكنولوجية في مجال الحاسب والإنترنت من خلال التعلم الذاتي ومهارات البحث للحصول على المعرفة عبر الإنترنت مما يكون لها الأثر علميا وعقليا وثقافيا.
- ◀ تسهم هذه الدراسة في خلق جيل جديد يعي بأهمية إدارة الأولويات وخطواتها.
- ◀ تستمد أهمية هذه الدراسة العملية من أهمية تنمية المسؤولية الاجتماعية للأبناء منذ الصغر وهي القضية الاجتماعية التي تسعى جميع الدول إلى تنمية هذه المسؤولية لدى أبنائها لما لها من أهمية في تحقيق أهدافهم ومما يجعلهم قادرين على مواجهة المشاكل والصعوبات ونافعين لأنفسهم وأسرهم ومجتمعهم.
- ◀ المساهمة في إعداد برنامج إرشادي قائم على إستراتيجية الرحلات المعرفية لتنمية وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية.

• الأسلوب البحثي للدراسة:

• أولاً: فروض البحث:

- ◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأبناء أفراد عينة البحث الأساسية في متوسطات درجات أبعاد إستبيان إدارة الأولويات (تحديد الأولويات -

الملكات الإنسانية - قوة الأهداف - التفاعل الإيجابي) تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة الديموجرافية (الجنس - السن - عمل الأم - المستوى التعليمي للأب - المستوى التعليمي للأم - متوسط الدخل الشهري للأسرة).

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأبناء أفراد عينة البحث الأساسية في متوسطات درجات أبعاد إستبيان المسؤولية الاجتماعية (المسؤولية الشخصية "الذاتية" - المسؤولية الأسرية - المسؤولية المجتمعية) تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة الديموجرافية (الجنس - السن - عمل الأم - المستوى التعليمي للأب - المستوى التعليمي للأم - متوسط الدخل الشهري للأسرة).

◀ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين إستجابات أفراد عينة البحث لأبعاد إستبيان مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات وأبعاد إستبيان المسؤولية الاجتماعية.

◀ تختلف نسبة مشاركة متغيرات الدراسة في تفسير نسبة التباين الخاصة بمشاركة الأبناء في إدارة الأولويات تبعاً لأوزان معاملات الإنحدار ودرجة الارتباط.

◀ تختلف نسبة مشاركة متغيرات الدراسة في تفسير نسبة التباين في المتغير التابع (المسؤولية الاجتماعية) تبعاً لأوزان معاملات الإنحدار ودرجة الارتباط.

◀ توجد فرق دال إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج الإرشادي القائم علي إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات علي عينة البحث لصالح التطبيق البعدي.

◀ توجد فرق دال إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج الإرشادي القائم علي إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية المسؤولية الاجتماعية لأبناء عينة البحث لصالح التطبيق البعدي.

• ثانياً: المصطلحات العلمية والمفاهيم الإجرائية

• الفاعلية: The Effectiveness

يشير هذا المصطلح إلي مدي صلاحية العناصر المتاحة لتحقيق الأهداف المنشودة (حمدي محمد، ٢٠٠٣) وتعرفها الباحثتان إجرائياً بأنها "مدي التطابق بين المخرجات الفعلية للنظام والمخرجات المنشودة".

• برنامج إرشادي: Guiding Program

عرفه طه حسين (٢٠٠٤) بأنه مجموعة من الخطوات المخططة والمنظمة، والتي ترمي إلي تحقيق أهداف معينة، بحيث تمهد كل خطوة للخطوة التي تليها، وبحيث تصبح في النهاية مترابطة معاً، وتؤدي إلي تعديل السلوكيات الخاطئة، والمعارف السلبية لدي الأفراد، واستبدالها بأساليب سلوكية جديدة، وأفكار واتجاهات أكثر إيجابية".

"وهو مجموعة من المعلومات والمعارف والإتجاهات التي تم وضعها وترتيبها ترتيباً منطقياً والتي تعمل على تنمية الوعي لدى عينة البحث" (سهام عبد الحافظ، ٢٠٠٦).

وُعرّفه الباحثان إجرائياً بأنه "سلسلة منظّمة من المعلومات والمعارف والأنشطة المترابطة والمتكاملة على شكل جلسات إرشادية مخططة، موجهة للأطفال من أجل تنمية الوعي لديهم لإدارة الأولويات لتنمية المسؤولية الاجتماعية".

• إستراتيجية الرحلات المعرفية: Web Quest Strategy

يقصد بإستراتيجية الرحلات المعرفية أنها طريقة للتدريس والتعلم قائمة على الكمبيوتر تحقق صفة الترابط والوظيفية بين استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم، وتعكس فكرة حوسبة بيئات التعلم والتدريس المعاصر لإتاحة الفرص أمام الطالب للإستزادة من المعرفة والبحث والتساؤل بطريقة مخطط لها ومتسلسلة من خلال أنشطة ذات معنى تساعد على بناء معرفي خاص به (وداد إسماعيل، ياسر أحمد، ٢٠٠٨).

تعرف الرحلات المعرفية إجرائياً بأنها "إستراتيجية تدريسية تعتمد على الأنشطة التعليمية الإستقصائية القائمة على دمج الإنترنت في العملية التعليمية بحيث يكمن دور المعلم في تخطيط وتنظيم مصادر الحصول على المعلومات المنتقاء مسبقاً من قبله بعد تحديد المهام المرتبطة بها وتحديد الأنشطة القائمة عليها وتقدير التوجيهات للطلبة والطالبات لمساعدتهم على تقصي المعلومات اللازمة بهدف تنمية مهارة إدارة الأولويات وتنمية المسؤولية الاجتماعية.

• المشاركة: Sharing

تُعرفها وفاء شلبي (١٩٩٩) بأنها مساعدة الابن لوالديه على القيام ببعض الأعمال التي تتعلق بشئون الحياة الأسرية وذلك لتحقيق جو من التفاهم والإنسجام بين أفراد الأسرة.

وُعرّفها الباحثان إجرائياً بأنها "عملية تفاعل الأبناء مع والديهم في مشكلة أو موقف معين من خلال إدارة الأولويات بأسلوب علمي يساعدهم ويُشجعهم على المساهمة الإيجابية في الوصول إلى أهداف الأسرة".

• إدارة الأولويات: Priority Management

يُعرفه لؤي أبو لطيفة (٢٠٠٥) على قدرة الفرد على تحديد الأفكار والأهداف والنتائج والبدائل الأكثر أهمية.

وُعرّفه الباحثان إجرائياً بأنه قدرة الأبناء على استخدام المملكات الإنسانية لتحديد الأهداف والبدائل الأكثر أهمية والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، مما يكون له أثر إيجابي على مشاركتهم في إدارة المنزل وتنمية المسؤولية الاجتماعية لديهم وتنقسم إلى أربع أبعاد:

• أولاً: تحديد الأولويات: Identifying Priorities

وُتعرّفه الباحثان إجرائياً علي أنه قدرة الأبناء علي الموازنة في توزيع الوقت والمعرفة الواضحة للأهداف والإنطلاق نحوها وعدم التأثر بالأحداث الطارئة وتحديد الأعمال الملحة التي لا يمكن تأجيلها.

• ثانياً: الملكات الإنسانية: Human Resources

وُتعرّفه الباحثان إجرائياً علي أنه قدرة الأبناء في استخدام الملكات الإنسانية من حيث النظر إلي الأفكار بحيادية وإدراك القيم الشخصية وتأثيرها والإهتمام بالضمير الإنساني وقطع الوعود الصادقة والرؤية المستقبلية للحياة الأخرى.

• ثالثاً: قوة الأهداف: The Strength of Aims

وُتعرّفه الباحثان إجرائياً علي أنه قدرة الأبناء في معرفة مستوي قوة الأهداف من حيث الرؤية الواضحة للحياة والتركيز علي الأثر الطيب وإرتباط الأهداف بالهدف الأسمى للحياة.

• رابعاً: التفاعل الإيجابي: Positive Interaction

وُتعرّفه الباحثان إجرائياً علي أنه قدرة الأبناء علي التفاعل الأسري الإيجابي والتفاعل مع الزملاء واحترام وجهة نظر الآخرين والإشتراك في العمل الجماعي واحترام أفكار ومشاعر الآخرين.

• المسؤولية الاجتماعية: Social Responsibility

هي مسئولية محتكمة لمعيار وهي مسئولية عن مهام أو سلوك أو تصرف وتحديد مدي موافقته لمتطلبات بعينها (سيد عثمان، ١٩٩٣) كما تعرف بأنها تتجسد في جوهرها بأربعة جوانب هي: الاقتصادي والقانوني والأخلاقي والخير (يوسف ذياب، ٢٠١٠).

ويعرفها (إمام حميدة، ١٩٩٦) بأنها استعداد مكتسب لدي الفرد يدفعه للمشاركة مع الآخرين في أي عمل يقومون به والمساهمة في حل المشكلات التي يتعرضون لها أو تقبل الدور الذي إختارته الجماعة والعمل علي المشاركة في تنفيذه . بينما تعرفه فاتن لطفي وآخرون (٢٠٠٩) بأنه السلوك الذي يمارسه المراهق رغبة منه في القيام بما يوكل إليه من مسئوليات في المواقف المختلفة وقيامه بدور نحو نفسه وأسرته والمجتمع الذي يعيش فيه.

كما تعرف إيناس بدير (٢٠١٢) المسؤولية الاجتماعية بأنها استعداد الفرد ورغبته في التعاون مع أفراد الجماعة التي ينتمي إليها (الأسرة- المجتمع) والتشاور معهم في مناقشة ما يواجههم من مشكلات تخص أمور الجماعة وتنظيم أعمالهم وإبداء الرغبة في القيام بما يكلف من أعمال.

عرف (عبد الله يوسف، ٢٠١٦) المسؤولية الاجتماعية بأنها الإلتزام الذاتي للفرد بتنمية قدراته الشخصية والإلتزامه بأداء واجباته تجاه جماعته ومجتمعه بما يتضمنه من مؤسسات وقيم اجتماعية وأخلاقية وثقافية تؤثر

في علاقته بالآخرين في مختلف مواقف الحياة، كما عرفه (هادي الشمري، ٢٠١٥) بأنها مسئولية الفرد عن أفعاله التي يقوم بها تجاه غيره من الأفراد الآخرين وتتمثل هذه المسئولية في المسئولية الذاتية تجاه الجماعة والمجتمع من خلال تحمل نتائج التصرفات الشخصية المتصلة بالتعاون والمشاركة في مواجهة وحل المشكلات، كما أشار (زين العابدين مصطفى، ٢٠١٤) بأن المسئولية الاجتماعية هي تفكير الفرد وسلوكه الذي يعكس أهدافه ورغباته تجاه السلوك المسئول الذي يتضمن إحترام والإهتمام بحقوق الآخرين والمشاركة البناءة لحل مشاكلهم وإسعادهم.

وتُعرفها دلال الضويحي (٢٠١٦) بأنها مسئولية الأبناء عن ذاتهم ومسئوليتهم تجاه أسرهم وأصدقائهم وتجاه مجتمعهم ووطنهم وبيئتهم من خلال فهمهم لدورهم في تحقيق أهدافهم وإهتماماتهم بالآخرين ومن خلال علاقاتهم الإيجابية ومشاركتهم في حل مشكلات المجتمع، وتحقيق الأهداف العامة باستخدام كل السبل المتاحة بما فيها شبكات التواصل الاجتماعي.

وتعرف الباحثان المسئولية الاجتماعية إجرائياً بأنها سلوك الأبناء تجاه فهمهم لأدوارهم الأسرية والاجتماعية ورغبتهم في مشاركة الآخرين لمواقفهم المختلفة وبما يحقق أهدافهم ويشعرهم بالتوازن الإيجابي والنفسي.

وقد قسم البحث المسئولية الاجتماعية لدى الأبناء إلى:

• أ- المسئولية الشخصية "الذائية": Self- Responsibility

وتُعرفها دلال الضويحي (٢٠١٦) بأنها "سلوك الأبناء وإستعدادهم لتحمل المسئولية الشخصية وإلتزامهم بواجباتهم التي تفرضها عليهم تلك المسئولية والتي تظهر في أدائهم السلوكي في المواقف المختلفة".

وتُعرف إجرائياً بأنها "قدرة إستعداد الفرد علي تحمل مسئوليته الشخصية عن نفسه وعن تصرفاته دون إنتظار المساعدة من أحد".

• ب- المسئولية الأسرية: Family Responsibility

وتُعرفها إيناس بدير (٢٠١٢) بأنها قدرة وإستعداد الفرد علي تحمل بعض المسئوليات الأسرية داخل أسرته بهدف تخفيف العبء عن الوالدين أو من أجل التعود علي القيام بها في مرحلة مستقبلية.

وتُعرف إجرائياً بأنها "دور الأبناء وإستعدادهم لتحمل المسئولية تجاه أسرهم والإلتزام بأداب الأسرة وتلبية رغباتهم والمشاركة معهم في تحقيق أهداف الأسرة والمساهمة في الإرتقاء بها".

• ج- المسئولية المجتمعية: Societal Responsibility

وتُعرف إجرائياً بأنها إستعداد الأبناء لأداء سلوكهم ودورهم الاجتماعي بحب وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية للحفاظ علي الجماعة التي ينتموا

إليها والإرتقاء بها والمشاركة في المواقف التي تسهم في حماية بيئته والإلتزام بواجباتهم تجاهه".

• المراهقة: Adolescence

تُعرف المراهقة بأنها مرحلة نمائية تتسم بالحساسية فهي إنتقال بين مرحلة الإعتماذية الطفولية إلى مرحلة الإستقلالية الراشدة التي تتحدد فيها هوية المراهق والتي من خلالها يستطيع تحديد مستقبله المهني والأسري (زينب إبراهيم، ١٩٩٣).

كما تُعرف بأنها التحول من الطفولة بما تتميز من إعتماذية وعدم النضج إلى درجة نضج أكبر وهي الإستقلالية وتبدأ مرحلة المراهقة بالبلوغ الجنسي وبالنسبة للبنين تتراوح هذه الفترة بين (١٣-٢٢ عام) وأما البنات فتتراوح ما بين (١٢-٢١ عام) وفي خلال هذه الفترة تحدث تغيرات كبيرة قد تكون مسببة للإضطرابات بدرجات متفاوتة في الخصائص الجنسية وصورة الجسم والأدوار الإجتماعية والنمو العقلي ومفهوم الذات (جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاي، ١٩٩٣).

وتُعرف رشا راغب (٢٠١٠) الأبناء في مرحلة المراهقة بأنهم الأبناء في الفترة العمرية من (١٧-١٩ عام) ويظهر فيها بوضوح السلوك الإستقلالي ويتفاعل فيها الأبناء تفاعلا إيجابيا مع بيئتهم الداخلية والخارجية.

• الأبناء: Sons

يقصد بالأبناء في هذا البحث: الأبناء (بنين - بنات) في فترة المراهقة من (١٤-١٧) سنة ويقمن في أسر مستقرة.

• ثالثاً: منهج البحث:

◀ استخدم المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي.
◀ المنهج الوصفي التحليلي وهو الطريقة المنظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة بهدف إكتشاف حقائق جديدة أو التحقق من صحة حقائق قديمة وآثارها والعلاقات التي تتصل بها وتفسيرها وكشف الجوانب التي تحكمها (محمد شفيق، ٢٠٠٦)، بينما المنهج شبه التجريبي يعني التغيير المعتمد والمضبوط المشروط المحدد لواقعة معينة، وملاحظة التغيرات الناتجة في الواقعة ذاتها وتفسيرها (إخلاص عبد الحفيظ، ومصطفى باهي، ٢٠٠٢).

• رابعاً: حدود البحث

يتحدد هذا البحث علي النحو التالي:

◀ الحدود البشرية للبحث: تكونت عينة البحث من ثلاث مجموعات:
✓ عينة البحث الاستطلاعية: تكونت من (٣٠) طالب وطالبة بنفس مواصفات العينة الأساسية، ذكور وإناث، في المرحلة العمرية من ١٤ سنة إلى ١٧ سنة بالصف الأول والثاني والثالث الثانوي تم إختيارهم

بطريقة عمدية غرضية من مدارس المرحلة الثانوية العامة بمحافظة القاهرة، وذو مستويات إقتصادية وإجتماعية مختلفة ويشترط أن يكون الطالب مقيم في أسرة مستقرة، والتأكد من إمتلاك الطلبة والطالبات عينة البحث لمهارات التعامل مع الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت. وذلك لتقنين أدوات الدراسة.

✓ عينة البحث الأساسية: تكونت من (٢٢٠) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، ذكور وإناث، في المرحلة العمرية من ١٤ سنة إلى ١٧ سنة بالصف الأول والثاني والثالث الثانوي، من محافظة القاهرة، وذو مستويات إجتماعية وإقتصادية مختلفة ويشترط أن يكون الطالب مقيم في أسرة مستقرة، والتأكد من إمتلاك الطلبة والطالبات عينة البحث لمهارات التعامل مع الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت.

✓ عينة البحث التجريبية: وقوامها (٥٥) طالب وطالبة من طلاب عينة البحث الأساسية تم إختيارهم من الربع الأدنى من العينة الأساسية من منخفضي مستوى الوعي بالمشاركة في إدارة الأولويات لنتائج تطبيق أدوات الدراسة، وذلك لتطبيق البرنامج الإرشادي عليهم.

◀ الحدود الجغرافية للعينة: تم إختيار العينة بطريقة عمدية غرضية من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس مشتركة للمرحلة الثانوية العامة بمحافظة القاهرة (مدرسة السبتية الثانوية بنين - مدرسة حلوان الثانوية بنات - مدرسة الشهيد عبد المنعم رياض الثانوية بنات)

◀ الحدود الزمنية للبحث: تم تطبيق أدوات البحث علي عينة البحث الأساسية في الفترة الزمنية من بداية شهر مارس حتي بداية شهر مايو ٢٠١٩م، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية وإستخراج النتائج ثم إختيار العينة التجريبية وتطبيق البرنامج الإرشادي المعد عليهم خلال شهر سبتمبر عام ٢٠١٩م، وإستغرق البرنامج في تطبيقه (٧) جلسات، بواقع جلستين أسبوعياً، وزمن كل جلسة (ساعتين).

• خامساً: أدوات البحث:

تم إعداد أدوات البحث بطريقة واضحة وسهلة وبسيطة مراعيًا الشمولية وقلّة الوقت المخصص لملء الإستمارات بعد شرح الهدف منها. حيث قامت الباحثتان بإعداد أدوات البحث التالية:

- ◀ إستمارة البيانات العامة للأبناء وأسرهم. (إعداد الباحثتان)
- ◀ إستبيان مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات بأبعاده الأربعة
- ◀ (تحديد الأولويات - الملكات الإنسانية - قوة الأهداف - التفاعل الإيجابي). (إعداد الباحثتان)
- ◀ إستبيان المسؤولية الإجتماعية بأبعاده الثلاثة (المسؤولية الشخصية "الذاتية" - المسؤولية الأسرية - المسؤولية المجتمعية). (إعداد الباحثتان)
- ◀ برنامج إرشادي قائم علي إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات وعلاقته بالمسؤولية الإجتماعية. (إعداد الباحثتان)

• أولاً: استمارة البيانات العامة:

تم إعدادها بهدف الحصول علي بعض المعلومات التي تُفيد في إمكانية تحديد الخصائص الاجتماعية والإقتصادية (الخصائص الديموجرافية) للأبناء عينة البحث واشتملت هذه الإستمارة (ملحق ١) علي ما يلي :

◀ البيانات الديموجرافية: الجنس (ذكور- إناث)، ملتحقين بالمرحلة الثانوية، وأعمارهم تتراوح من ١٤ سنة إلي ١٧ سنة، مستوى تعليم الأب والأم (مستوي منخفض: حاصل علي الشهادة الابتدائية / الإعدادية، مستوى متوسط: شهادة ثانوية وما يعادلها/ معاهد متوسطة، مستوى مرتفع: مؤهل جامعي / وما بعد الجامعي)، عمل الأم (تعمل / لا تعمل)، متوسط الدخل الشهري للأسرة (منخفض: أقل من ٢٠٠٠ جنيه، متوسط: أقل من ٥٠٠٠ جنيه، مرتفع : من ٥٠٠٠ جنيه فأكثر).

◀ بيانات تتعلق بالنتائج الوصفية: تتضمن ما أكثر مهارة إدارة الأولويات إستخداما لدي الأبناء ؟ وما أكثر المسئوليات الاجتماعية تفضيلا لدي الأبناء ؟ .

• ثانياً: إستبيان مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات:

أعد هذا الإستبيان في ضوء القراءات والدراسات السابقة والمفهوم الإجرائي لإدارة الأولويات، وقد إشتمل الإستبيان في صورته النهائية علي (٥٤) عبارة خبرية تقيس مهارة الأبناء في إدارة الأولويات تُغطي أربع أبعاد لقياس إدارة الأولويات وتم وضع مفتاح التصحيح الخاص بالإستبيان وتحدد إستجابات العبارات وفقاً لثلاث إستجابات (نعم، إلي حد ما، لا) علي مقياس متدرج متصل (٣،٢،١) علي الترتيب للإستجابة علي العبارات موجبة الصياغة، وتعطي الدرجات (١،٢،٣) علي الترتيب للإستجابة علي العبارات سالبة الصياغة، وبذلك تكون أعلى درجة مشاهدة يحصل عليها المفحوص هي (١٦٢) وأقل درجة مشاهدة (٥٤)، وقد إشتمل الإستبيان علي أربعة أبعاد كما يلي:

◀ البعد الأول: تحديد الأولويات: وإشتمل علي (١٤) عبارة خبرية تقيس مستوى مهارة الأبناء في تحديد الأولويات من حيث (الموازنة في توزيع الوقت - المعرفة الواضحة للأهداف والإنطلاق نحوها- عدم التأثر بالأحداث الطارئة - تحديد الأعمال الملحة التي لا يمكن تأجيلها).

◀ البعد الثاني: الملكات الإنسانية: إشتمل علي (١٠) عبارات خبرية تقيس مستوى مهارة الأبناء في استخدام الملكات الإنسانية من حيث (النظر إلي الأفكار بحيادية - إدراك القيم الشخصية وتأثيرها - الإهتمام بالضمير الإنساني - قطع الوعود الصادقة - الرؤية المستقبلية للحياة الآخرة).

◀ البعد الثالث: قوة الأهداف: إشتمل علي (١٨) عبارة خبرية تقيس مستوى قوة الأهداف لدي الأبناء من حيث (الرؤية الواضحة للحياة - التركيز علي الأثر الطيب - أعدل إتجاهي وفق رؤيتي في الحياة - الإحتفاظ ببوصلة داخلية تضمن التوجه نحو الأهداف- الإنصات للصوت الداخلي - إرتباط الأهداف بالهدف الأسمى للحياة) .

البُعد الرابع: التفاعل الإيجابي: إشتمل على (١٢) عبارة خبرية تقيس مستوى التفاعل الإيجابي من حيث (التفاعل الأسري الإيجابي- التفاعل مع الزملاء - إحترام وجهة نظر الآخرين - الإشتراك في العمل الجماعي- الثقة في الأصدقاء- إحترام أفكار ومشاعر الآخرين).

• صدق الإسنيين: إعلمدنت الباحثان في ذلك علي كل من:

• ١- صدق المحتوى Validity Content:

تم عرض أدوات البحث في صورتهم المبدئية علي بعض الأساتذة المحكمين عدد (١٤) أستاذ تخصص إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة بكلية الإقتصاد المنزلي - جامعة حلوان، وعدد (٦) أستاذ تخصص إدارة المنزل بكلية الإقتصاد المنزلي - جامعة المنوفية للتعرف علي آرائهم في أدوات البحث من حيث الملائمة للهدف منها ومدى صحة صياغة العبارات والإستجابات للعبارات ومدى إرتباط كل عبارة بمفهوم البعد الذي تتضمنه، ومناسبة التقدير الذي وضع لكل عبارة ثم تفريغ بيانات التحكيم وتبين إتفاق السادة المحكمين علي صحة معظم العبارات وذلك بنسبة تتراوح ما بين ٨٥:٩٥% كما تم إجراء التعديلات في بعض العبارات، وقامت الباحثان بالتعديلات المشار إليها وبذلك أصبح صالح للتطبيق (ملحق ٢).

• ٢- صدق التكوين Construct Validity:

تم حساب صدق التكوين بطريقة صدق الإتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الإرتباط باستخدام معامل "بيرسون"، وقد تراوحت قيم معاملات الإرتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد (تحديد الأولويات- الملكات الإنسانية - قوة الأهداف - التفاعل الإيجابي) والدرجة الكلية للإستبيان (مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات) كما يتضح من جدول (١) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يدل علي تجانس عبارات وأبعاد الإختبار والدرجة الكلية له.

جدول (١) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية لأبعاد إستبيان مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات (ن=٢٢٠)

الأبعاد	الارتباط	الدلالة
البُعد الأول : تحديد الأولويات	٠,٧٢٣	٠,٠١
البُعد الثاني : الملكات الإنسانية	٠,٨٤١	٠,٠١
البُعد الثالث: قوة الأهداف	٠,٩١٦	٠,٠١
البُعد الرابع : التفاعل الإيجابي	٠,٧٧٨	٠,٠١

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) لاقتربها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق أبعاد الإستبيان .

• معامل الثبات:

تم حساب الثبات لإستبيان مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات باستخدام كلا من طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية ومعادلة التصحيح لسبيرمان، وطريقة جيومتان كما يتضح من جدول (٢)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) لاقتربها من الواحد الصحيح، مما يدل علي ثبات الإستبيان وصلاحيته للتطبيق علي عينة البحث.

جدول (٢) قيم معامل الثبات لأبعاد إستبيان مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات (ن=٢٢٠)

أبعاد إستبيان مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات	معامل الفا	التجزئة النصفية	اسبيرمان براون	جيوتمان
البعد الأول : تحديد الأولويات	٠,٧٩٤	٠,٧٦٨	٠,٨٣٣	٠,٧٨١
البعد الثاني : الملكات الإنسانية	٠,٨٥٨	٠,٨٢١	٠,٨٩٧	٠,٨٤٢
البعد الثالث: قوة الأهداف	٠,٧٧٧	٠,٧٤٠	٠,٨١٥	٠,٧٦٣
البعد الرابع: التفاعل الإيجابي	٠,٩٠٢	٠,٨٧٩	٠,٩٤٣	٠,٨٩١
ثبات الإستبيان ككل	٠,٨٣٥	٠,٨٠٨	٠,٨٧٠	٠,٨٢٠

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الثبات: معامل الفا، التجزئة النصفية، اسبيرمان براون، جيوتمان دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على ثبات الإستبيان وصلاحيته للتطبيق .

• ثالثاً: إسنبيان المسؤولية الاجتماعية :

أعد هذا الإستبيان في ضوء القراءات والدراسات السابقة والمفهوم الإجرائي للمسؤولية الاجتماعية للأبناء للتعرف علي مدى إدراك الأبناء بمسئولياتهم الاجتماعية داخل الأسرة، ولصيغة البنود تم الإطلاع علي بعض المقاييس والدراسات منها (أماني جابو وإبراهيم عبد الرحيم، ٢٠٠٦)، (سلوي عمار، ٢٠١٥)، (يوسف العنزي، ٢٠١٥)، (أحمد حسن، ٢٠١٥)، (مروي إسماعيل، ٢٠١٦)، (Burcea, 2011) وقد تكون الإستبيان في صورته النهائية من (٦٦) عبارة خبرية، وينقسم الإستبيان إلي ثلاث أبعاد :

◀ البعد الأول: المسؤولية الشخصية "الذاتية": واشتمل علي (٢٢) عبارة خبرية توضح إدراك الأبناء لأهدافها قصيرة وبعيدة المدى، الإتقان في أداء الأعمال المنزلية، وتقدير دور الابن ومسئوليته نحو ذاته وممتلكاته الشخصية ومدى إلتزامه بواجباته والحفاظ علي حقوقه.

◀ البعد الثاني: المسؤولية الأسرية: واشتمل علي (١٩) عبارة خبرية توضح العطاء لصالح الأسرة، العمل علي تحقيق الرفاهية وتلبية إحتياجات أفراد أسرتها، المشاركة في حل مشكلات أفراد الأسرة، وتقدير دور الابن وواجبه نحو أسرته ومدى مشاركته وتعاونه داخل الأسرة ومع أخواته وعطفه عليهم وإحترامه لأبويه وتقديره لهما ومدى إلتزامه بأداب الأسرة وعاداتها.

◀ البعد الثالث: المسؤولية المجتمعية: واشتمل علي (٢٥) عبارة خبرية تقبى فهم الابن لدوره في تحقيق أهدافه وإهتماماته بالآخرين ومن خلال علاقاته الإيجابية ومشاركته لأهله وأصدقائه وجيرانه مناسباتهم الاجتماعية ومدى الشعور بالإنتماء للمجاعة، وكذلك واجبه في الحفاظ علي بيئته والتحلي بالسلوكيات البيئية الإيجابية، وتوضح فهم العادات والتقاليد الإيجابية والإلتزام بها، وإدراك قيمة الحرية المسؤولة التي تتخذها لتحقيق أهدافها.

وتم وضع مفتاح التصحيح الخاص بالإستبيان وتحدد إستجابة العبارات وفقاً لثلاث إستجابات (نعم، إلي حد ما، لا) وفقاً لتقدير ثلاثي متدرج متصل (٣،٢،١) يقبى من خلالها مدى تحمل المسؤولية الاجتماعية للأبناء وممارستها مما يؤثر بشكل كبير علي أنشطة حياتهم اليومية، وبذلك تكون أعلى درجة مشاهدة يحصل عليها الطفل هي (١٩٨) وأقل درجة مشاهدة (٦٦).

- صدق الإسبانيان: إعلمدئ الباحثان في ذلك علي كل من:
- ١- صدق المحتوى Validity Content:

تم عرض أدوات البحث في صورتهم المبدئية علي بعض الأساتذة المحكمين عدد (١٤) أستاذ تخصص إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة بكلية الاقتصاد المنزلي - جامعة حلوان، وعدد (٦) أستاذ تخصص إدارة المنزل بكلية الاقتصاد المنزلي - جامعة المنوفية للتعرف علي آرائهم في أدوات البحث من حيث الملائمة للمهدف منها ومدى صحة صياغة العبارات والإستجابات للعبارات ومدى إرتباط كل عبارة بمفهوم البعد الذي تتضمنه، ومناسبة التقدير الذي وضع لكل عبارة ثم تفريغ بيانات التحكيم وتبين إتفاق السادة المحكمين علي صحة معظم العبارات وذلك بنسبة تتراوح ما بين ٨٥:٩٥٪ كما تم إجراء التعديلات في بعض العبارات، وقامت الباحثان بالتعديلات المشار إليها وبذلك أصبح الاستبيان صالح للتطبيق (ملحق ٣).

- ٢- صدق النكوب Construct Validity:

تم حساب صدق التكوين بطريقة صدق الإتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الإرتباط باستخدام معامل "بيرسون"، وقد تراوحت قيم معاملات الإرتباط بين الدرجة الكلية للإستبيان (المسئولية الاجتماعية) كما يتضح من جدول (٣) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠١) مما يدل علي تجانس عبارات وأبعاد الإختبار والدرجة الكلية له.

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للإستبيان (المسئولية الاجتماعية) (ن=٢٢٠)

الدلالة	الارتباط	محاور المسئولية الاجتماعية
٠,٠١	٠,٩٤٤	المحور الأول : المسئولية الشخصية
٠,٠١	٠,٨٠٣	المحور الثاني : المسئولية الأسرية
٠,٠١	٠,٧٦١	المحور الثالث : المسئولية المجتمعية

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠١) لاقتربها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس عبارات الإستبيان .

- معامل الثبات:

تم حساب الثبات لإستبيان المسئولية الاجتماعية للأبناء باستخدام كلا من طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية ومعادلة التصحيح لسبيرمان، وطريقة جيوتمان كما يتضح من جدول (٤)، وهي قيم دالة عند مستوي دلالة (٠,٠١) لاقتربها من الواحد الصحيح، مما يدل علي ثبات الإستبيان وصلاحيته للتطبيق علي عينة البحث.

جدول (٤) قيم معامل الثبات لإستبيان المسئولية الاجتماعية (ن=٢٢٠)

المحاور	معامل الفا	التجزئة النصفية	اسبيرمان براون	جيوتمان
المحور الأول : المسئولية الشخصية	٠,٩٢٧	٠,٨٩٣	٠,٩٦٠	٠,٩١٣
المحور الثاني : المسئولية الأسرية	٠,٨٨٣	٠,٨٥٢	٠,٩٢٣	٠,٨٧٥
المحور الثالث : المسئولية المجتمعية	٠,٧٦٢	٠,٧٣٤	٠,٨٠٣	٠,٧٥١
ثبات الاستبيان ككل	٠,٨٠٩	٠,٧٧٦	٠,٨٤٥	٠,٧٩٣

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات : معامل الفا، التجزئة النصفية، إسبيرمان براون، جيوتمان دالتة عند مستوى ٠.١ مما يدل على ثبات الإستبيان .

• رابعا : برنامج إرشادي القائم علي إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست Web-Quest لتنمية وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات وعلاقته بتنمية المسؤولية الاجتماعية لدي الأبناء عينة البحث : تم إعداد البرنامج الإرشادي وفقا لعدة خطوات، وهي علي النحو التالي:

• أسس إعداد البرنامج الإرشادي:

تم تحديد الأسس الرئيسة التي ينبغي مراعاتها عند بناء البرنامج الإرشادي والقائم علي إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية وعي الأبناء المراهقين بالمشاركة في إدارة الأولويات لتنمية المسؤولية الاجتماعية، علي النحو التالي:

◀ مراعاة خصائص الطلبة والطالبات في تلك المرحلة العمرية وهي مرحلة المراهقة.

◀ إحتياجات المراهقين (الإحتياجات الصحية والغذائية - النفسية والإنفعالية - العقلية المعرفية والتعليمية - الإحتياجات المرتبطة بالنمو الإجتماعي - الحاجة إلي العلاقات الإجتماعية).

◀ تركز موضوعات البرنامج حول خبرات حياتية تواجه المراهقين والمراهقات في حياتهم اليومية، ويتحقق ذلك من خلال طبيعة محتوى البرنامج فهي موضوعات مرتبطة بالحياة اليومية الواقعة للمتعلمين.

◀ إختيار المحتوى التعليمي من موضوعات البرنامج، والذي يسمح بتنمية وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات وتنمية المسؤولية الاجتماعية لديهم.

◀ سير خطوات الدرس وفقاً لمراحل إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست.

◀ توظيف كل مرحلة من مراحل إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في تحقيق الهدف المرجو منها، وهي تنمية وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات لتنمية المسؤولية الاجتماعية.

• تحديد أهداف البرنامج الإرشادي:

الهدف العام للبرنامج: هدف البرنامج الإرشادي القائم علي إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست إلي تنمية وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات لتنمية المسؤولية الاجتماعية للأبناء في مرحلة المراهقة في المرحلة العمرية (١٤-١٧) عاما.

• تحديد المحتوى التعليمي للبرنامج الإرشادي:

لتحديد المحتوى التعليمي للبرنامج الإرشادي تم المرور بعدة خطوات تمثلت فيما يلي:

• تحديد الموضوعات التدريسية المقترحة بالبرنامج.

تم عمل إستطلاع رأي لعدد من أساتذة مناهج وطرق تدريس الإقتصاد المنزلي، وأساتذة قسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة، وعلم النفس، وتخصص تكنولوجيا التعليم، ومعلمات مادة الإقتصاد المنزلي، لتحديد أهم الموضوعات المقترحة بالإقتصاد المنزلي التي ينبغي أن تلم بها المعلمات في هذه المرحلة، وتسهم في تنمية وعي الأبناء المراهقين بالمشاركة في إدارة الأولويات لتنمية المسؤولية الإجتماعية لديهم، حيث تم تصميم إستمارة تتضمن عدد (١١) موضوعا دراسيا من موضوعات الإقتصاد المنزلي، تم تحديد عناصرها الرئيسية في ضوء أهداف البحث وخصائص المراهقين واحتياجاتهم للمساهمة في إدارة الأولويات والمسؤولية الإجتماعية، وقد تضمنت الإستمارة عرض تخطيطي يوضح العناصر الرئيسية بكل موضوع، وأهدافه المعرفية، والنفسحركية، والوجدانية، وأبعاد إدارة الأولويات وأبعاد المسؤولية الإجتماعية، التي قد يسهم في تنميتها هذا الموضوع الدراسي. وقد تم اختيار الموضوعات التي كانت نسبة إتفاق السادة المحكمين عليها أعلى من ٨٥٪. وبلغت (٧) موضوعات هي " كيف تختار أولوياتك - الحاجات الإنسانية - الأهم أولا - المسؤولية الإجتماعية - أبعاد المسؤولية - كيف تصبح مسئولاً - ذاتك أولا - الصداقة كنز لا يفني " .

• تحديد المحتوى التعليمي التفصيلي للموضوعات المخزنة ونظيمه:

تم إشتقاق المحتوى التعليمي من مناهج الإقتصاد المنزلي بالمراحل التعليمية المختلفة، وتم تنظيمه في ضوء مجموعة من المعايير وهي:

- ◀ إستناد المحتوى التعليمي إلى الأهداف التعليمية المحددة مسبقا بإستمارة إستطلاع الرأي.
- ◀ ملائمة المحتوى المعرفي لمستوي الطلبة والطالبات عينة البحث ومناسبته لخبراتهم التربوية والحياتية.
- ◀ إختيار محتوى تعليمي شيق يُجذب إنتباه الطلبة والطالبات ويستثير دافعيتهن.
- ◀ ترتيب المحتوى التعليمي داخل الموضوع الدراسي الواحد بشكل منطقي متدرج.
- ◀ ترتيب الموضوعات المقترحة للرحلات المعرفية بشكل متدرج، ومرتبطة إرتباطا منطقيًا، بحيث يرتبط كل موضوع بالموضوعات السابقة له واللاحقة في شكل كلي مترابط.

وفي ضوء تلك المعايير، تم تنظيم محتوى البرنامج في صورة (٧) موضوعات تم عرضهم من خلال رحلة معرفية طويلة المدى بعنوان " إدارة الأولويات "، وتم تجزئة الرحلة المعرفية طويلة المدى إلى رحلات معرفية مصغرة قصيرة المدى بالترتيب التالي : الرحلة المعرفية الأولى: كيف تختار أولوياتك، الرحلة المعرفية الثانية: الحاجات الإنسانية، الرحلة المعرفية الثالثة: الأهم أولا، الرحلة المعرفية الرابعة: المسؤولية الإجتماعية، الرحلة

المعرفية الخامسة: كيف تصبح مسئولاً، الرحلة المعرفية السادسة: ذاتك أولاً، الرحلة المعرفية السابعة: الصداقة كنز لا يفنى."

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي كان ينص على "ما أهم الموضوعات في الإقتصاد المنزلي التي يمكن تضمينها ببرنامج إرشادي قائم علي إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست – Web Quest لتنمية وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات لتنمية المسئولية الإجتماعية لدي الأبناء في مرحلة المراهقة؟

• نصميص الموقع التعليمي للبرنامج الإرشادي القائم علي إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست:

تم الإطلاع علي العديد من الأدبيات والدراسات التي تناولت نماذج التصميم التعليمي المتعلقة بإنتاج البرامج التعليمية بصفة عامة وبرامج الرحلات المعرفية بصفة خاصة، للإفادة منها في إتباع نموذج تصميم تعليمي يتناسب مع أهداف البحث الحالي، وخصائص العينة، ويراعي بيئة الرحلات المعرفية، وفي ضوء ذلك تم تبني نموذج التصميم التعليمي "addile" في تصميم موضوعات البرنامج الإرشادي بإستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست، ووفقا لهذا النموذج تتلخص مراحل التصميم فيما يلي:

• مرحلة التحليل: Analysis

◀ تحديد إمكانيات مدارس الثانوية العامة محل التطبيق من حيث توافر مكان ملائم ومجهز بعدد كاف من أجهزة الحاسب الآلي وإمكانية توفير شبكة الإنترنت والسماح بإستخدامها، وقد تم التأكد من وجود معمل مجهز للحاسب الآلي بكافة الأجهزة والوسائل التعليمية المعينة المطلوبة لإتمام تجربة البحث، علي أن يتم ذلك تحت إشراف المدارس "مدرسة السبتية الثانوية بنين – مدرسة حلوان الثانوية بنات – مدرسة الشهيد عبد المنعم رياض الثانوية بنات" بمحافظة القاهرة.

◀ التأكد من إمتلاك الطلبة والطالبات عينة البحث لمهارات التعامل مع الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت.

◀ تحديد أهداف التعلم، مع تحديد التصور الذهني المبدئي للرحلة المعرفية، وتحديد رؤية مبدئية لمضمون أجزاء الرحلة المعرفية لكل موضوع دراسي في ضوء أهدافه الإجرائية تمهيدا لكتابة سيناريو الرحلة المعرفية.

• مرحلة التصميم: Design

تم صياغة سيناريوهات الموضوعات التي ستتناولها الرحلة المعرفية عبر الويب في ضوء الرؤية السابقة، وتم تجميع عناصر التعلم المختلفة من نصوص وصور ومقاطع فيديو ومصادر تعلم خاصة بالمحتوي التعليمي علي شبكة الإنترنت لتحقيق الأهداف المرجوه وتخدم المحتوى التعليمي المقدم، وقد تضمن سيناريو كل موضوع دراسي (٧) عناصر للرحلة المعرفية يتم عرضها في عدد من الخطوات المنظمة لتحقيق الهدف المطلوب، وتلك العناصر هي "المقدمة – المهام – العمليات – المصادر – التقويم – الخاتمة – صفحة المعلم"،

وقد روعي أن يمثل كل موضوع دراسي من هذه الموضوعات رحلة معرفية قصيرة المدى، وتمثل الرحلات المعرفية السبعة المكونة للبرنامج الإرشادي رحلة معرفية طويلة المدى، وتم الإعتماد في هذه المرحلة عند تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب على الإستعانة بالبرامج التالية: برنامج (micro soft office xp)، وبرنامج (macromedia flash)، وبرنامج (ms-front page)، وبرنامج (photo shop cs 5)، وبرنامج (movie make 2.6).

• مرحلة التطوير: Develop

في هذه المرحلة تم توليد محتوى أجزاء الرحلات المعرفية عبر الويب، وتم الإستعانة بوسائط الدعم المناسبة لتطوير الرسوم وإنشاء الرسوم المتحركة وتصميم الأنشطة الدراسية التفاعلية، وكذلك تم إضافة سجل للزوار، وبريد إلكتروني للباحثان للتواصل مع طلبة وطالبات المجموعة التجريبية. ثم تم رفع الرحلات المعرفية إلى موقع إستضافة جوجل (<https://sites.google.com/site/assmprsr/home>) الذي يتيح إنشاء صفحات ويب، وتم إختيار عنوان للرحلة المعرفية عبر الويب باسم "كيف تصبح إداريا" ليعبر الاسم عن الهدف الحقيقي للرحلات المعرفية، وقد تضمن الموقع جميع عناصر الرحلة الوارد ذكرها سابقا، وأصبح منشورا على الإنترنت بالإضافة إلى عمل نسخة منها علي أقراص مضغوطة (CD).

• مرحلة التنفيذ: Implementation

تم عمل تجربة إستطلاعية لتنفيذ عدد (٣) رحلة معرفية علي عينة إستطلاعية من الطلبة والطالبات بنفس المدارس وتتوفر لديهم نفس خصائص عينة البحث، للوقوف علي مدى سهولة الدخول إلي الموقع، والتنقل بين صفحاته، وإستخدام جميع عناصر الرحلة المعرفية عبر الويب وتحديد المشكلات التي من الممكن أن تواجه الطلبة والطالبات عند التصفح، وقد تبين بعد التطبيق الإستطلاعي للرحلة، عدم وجود مشاكل أو صعوبات عند الدخول لها وتصفحها، وإستخدام عناصرها وخلوها من عيوب البرمجة، ولكن تم إضافة عدة مهام تعليمية "مهام تحليلية" - مهام إصدار الحكم - مهمات الحوار والتفاوض" بصفحة المهام بالرحلة المعرفية.

• مرحلة التقييم: Evaluetion

تم عرض الرحلات المعرفية بصورتها الأولية بعد مرحلة التنفيذ الإستطلاعي علي (١٣) محكما من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم ومناهج طرق تدريس الإقتصاد المنزلي، وقسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة، للوقوف علي صلاحيتها وفق قائمة معايير تتضمن تقويم كل من النصوص، والمحتوي الإلكتروني، والأنشطة المرافقة والتصميم، ومراعاتها للمعايير التعليمية والتربوية والفنية، وبناء علي مقترحات وملاحظات السادة المحكمين، تم إجراء بعض التعديلات التي تمثلت في تغيير نوعية الخط في بعض الشاشات، إضافة صور لإبراز بعض الأنشطة، وفي ضوء هذه الملاحظات تم عمل التعديلات اللازمة ليصبح البرنامج الإرشادي القائم علي

إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في صورته النهائية"، وأصبح جاهزا للتطبيق من خلال الرابط التالي:
<https://sites.google.com/site/assmprsr/home>

وقد تضمن البرنامج (٧) جلسات إرشادية ويحدد كل جلسة عنوانها والأهداف منها ومحتواها من المادة العلمية وأهميتها في حياتنا اليومية والمستقبلية، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) محتوى البرنامج الإرشادي للأبناء

عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية لجلسات البرنامج	محتوي الجلسة الإرشادية	طرق وإستراتيجيات التدريس	الزمن	عدد الحصص
الجلسة الأولى (تعارف وتعريف بالبرنامج وإبراز أهميته)	في نهاية الجلسة يستطيع الطلبة والطالبات أن: ١- يحدد أهداف البرنامج. ٢- يشرح أهمية البرنامج. ٣- يوضح العلاقة بين دراسة البرنامج وتحسين أبعاد إدارة الأولويات. ثانياً: الأهداف النفس حركية: ١- يتدرب الطلبة والطالبات على الضغط على الروابط لسماع الفيديوهات لمتابعة الرحلات المعرفية عبر Web Quest لجلسات البرنامج . ٢- تترك المعلمة فرصة للطلبة والطالبات بعد القيام بعملية الإبحار عبر شبكة الإنترنت للتفكير ثم تتلقى استجاباتهم وتمزجهم التعزيز المناسب. ثالثاً: الأهداف الوجدانية: ١- يشعر بأهمية البرنامج في تنمية الوعي بإدارة الأولويات لتنمية المسؤولية الإجتماعية. ٢- يشارك بنشاط وإيجابية على التساؤلات في المناقشة.	- تعارف. - أهداف البرنامج. - أهمية البرنامج. - محاور البرنامج	- عرض الرحلة المعرفية ومعرفة إمبيات الطلبة بالبرامج الخاص بهم لمحتوي البرنامج . - رحلات معرفية عبر الويب كويست توضح أهداف وأهمية البرنامج ومحاوره . - المحاضرة.	ساعة	١
الجلسة الثانية (إدارة الأولويات (إدمان الطوارئ، مصفوفة إدارة الوقت)	في نهاية الجلسة يستطيع الطلبة والطالبات أن: ١- يعرف مفهوم إدارة الأولويات. ٢- تقيم الأنشطة التي تدرس لوضع مصفوفة إدارة الوقت. ٣- تستنتج أنواع الحاجات الإنسانية. ثانياً: الأهداف النفس حركية: ١- تناقش المعلمة مع الطلبة والطالبات حول مفهوم إدارة الأولويات. ٢- تلاحظ الرسوم التخطيطية والتوضيحية المستخدمة. ٣- يشارك في التفكير في الأسئلة حول ترتيب الأولويات بعد القيام بعملية الإبحار عبر شبكة الإنترنت. ثالثاً: الأهداف الوجدانية: ١- يكون اتجاه إيجابيا نحو فوائد إدارة الأولويات. ٢- تقبل فكرة البرنامج وتتابع حضور جلساته بانتظام. ٣- تتابع بإهتمام الشرح لمحتوي الجلسة. ٤- تشارك بحماس في المناقشات التي طرحت أثناء الجلسة. ٥- يبدي اهتماماً بتلخيص الدرس برسم الرحلات المعرفية على السبورة . ٦- يتعاون مع زملائه في أداء المهام الجماعية.	- مفهوم إدارة الأولويات. - مصفوفة إدارة الوقت مع الإستعدادات برسم بيانيتها توضح ذلك. - الحاجات الإنسانية. - الأسباب التي تؤدي إلى إدمان الطوارئ . - محتوى مصفوفة إدارة الوقت.	- عرض رحلة معرفية لمحتوي الجلسة. - رحلات معرفية توضح أبعاد إدارة الأولويات. - المناقشة الجماعية. - عصف ذهني	ساعتين	٢
الجلسة الثالثة (إعداد إدارة الأولويات (تحديد الأولويات - الملكات الإنسانية - قوة الأهداف - التفاعل الإيجابي)	في نهاية الجلسة يستطيع الطلبة والطالبات أن: ١- تعدد مكونات الملكات الإنسانية (إدراك الذات)- ٢- تذكر المقصود بإدراك الذات. ٣- تعدد المقصود بالمبادئ الحقة. ٤- تذكر أمثلة للرؤية المستقبلية. ٥- تذكر رسائلها السامية في الحياة. ٦- توضح كيفية تحقيق التوازن بين الأدوار	- الشرح مع الإستعدادات بالعروض التقديمية المزودة بالرسوم التخطيطية والصيغور والتوضيحية لكل من الملكات	- عرض رحلة معرفية لمحتوي الجلسة. - خرائط ذهنية توضح أنواع الأهداف . - المناقشة الجماعية. - تعلم تعاوني بين التقييم في آخر	ساعتين	٣

عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية لجلسات البرنامج	محتوي الجلسة الإرشادية	طرق وإستراتيجيات التدريس	الزمن	عدد الحصص
	المتعددة في الحياة. ٧- تحدد أهدافها البنئية على المبادئ. ٨- تشرح خطتها الأسبوعية. ٩- تشرح كيف تجعل متحني التعلم والحياة في صمود مستمر. ١٠- تذكر أهمية الإستقلالية. ١١- تشرح المقصود بالعلاقات الفردية. ١٢- تشارك بين العلاقات الفردية والجماعية والتنظيمية. ١٣- توضح أهمية الرؤية المشتركة. ثانياً: الأهداف النفس حركية: ١- تقاضل بين أدوار الضمير. ٢- تطبيق الطريقة الأنسب في اختيار الأفضل لأهدافها بعيداً عن الموروثات. ٣- تميز بين الرؤية والرسالة. ٤- تميز الأسلوب الأمثل في تحقيق التوازن في الحياة. ٥- تعد خطة أسبوعية لتحقيق أهدافها. ٦- تميز بين قواعد المكسب المشترك. ٧- ترسم دائرة العلاقات. ثالثاً: الأهداف الوجدانية ١- اكتسب اتجاه إيجابيا نحو المبادئ الحقبة التابعة من الضمير. ٢- تهتم بالرؤية المستقبلية. ٣- تقدر أهمية تحقيق التوازن في أدوار الحياة. ٤- تعيد النظر في أهدافها لتضع الأهم أولاً. ٥- تؤكد على أهمية مبدأ الإستقلالية. ٦- تؤمن بأهمية مبدأ الإعتماد المتبادل. ٧- يستمع بيقظة إلى الدرس. ٨- يشارك بحماس في الأنشطة الجماعية بالدرس.	الإنسانية، أنواع الأدوار الحياتية، العلاقات الفردية والجماعية التنظيمية. - الخطبة - الأسبوعية. - متحني التعلم والحياة. - مناقشة جماعية لكل من الأدوار الحياتية وعلاقتها بالرسالة الحياتية. - أهمية المبادئ وأهمية مبدأ الإستقلالية. - الأسلوب الأمثل في الإعتماد المتبادل. - عصف ذهني لإعطاء أمثلة للمكسب المشترك.	الجلسة من خلال إلقاء أسئلة على أفراد العينة التجريبية على أسباب إدمان الطوارئ؟ - أنسب الأنشطة التي توضع في مصفوفة إدارة الوقت؟ - ما المقصود بالملكات الإنسانية؟ - ما هي رؤيتك المستقبلية؟ - ما هي رسالتك في الحياة؟ - وضع أدوارك في الحياة؟ - تقييم خطتك الأسبوعية؟ - مبدأ الإستقلالية؟ - أهمية مبدأ الإعتماد المتبادل؟ - مميزات المكسب المشترك؟ مع تعزيز إستجابات أفراد العينة		
الجلسة الرابعة المسؤولية الاجتماعية	في نهاية الجلسة يستطيع الطلبة والطالبات أن: أولاً: الأهداف المعرفية: ١- يعرف مفهوم المسؤولية الاجتماعية. ٢- يعدد مهارات تحمل المسؤولية. ٣- يحدد أنواع المسؤولية. ٤- يذكر مبادئ المسؤولية الاجتماعية. ٥- يوضح عناصر المسؤولية الاجتماعية. ٦- يوضح أركان المسؤولية الاجتماعية. ٧- يعدد المظاهر السلوكية للمسؤولية الاجتماعية. ٨- يفسر مراحل تطور تحمل المسؤولية الاجتماعية. ثانياً: الأهداف النفس حركية: ١- يرسم خريطة ذهنية لمهارات تحمل المسؤولية. ٢- يستخدم الخريطة الذهنية لتلخيص الدرس. ثالثاً: الأهداف الوجدانية: ١- يستمع بيقظة إلى شرح الدرس. ٢- يتبنى مفهوم المسؤولية الاجتماعية. ٣- يبدي اهتماماً بمعرفة عناصر المسؤولية الاجتماعية.	- مفهوم المسؤولية - مهارات تحمل المسؤولية. - أنواع المسؤولية - مبادئ المسؤولية - عناصر المسؤولية الاجتماعية - أركان المسؤولية الاجتماعية - المظاهر السلوكية للمسؤولية الاجتماعية - مراحل تطور تحمل المسؤولية الاجتماعية	عرض رحلة معرفية لمحتوي الجلسة. - خرائط ذهنية توضح مفهوم المسؤولية وأنواعها ومبادئها وعناصرها وأركانها ومراحل تطورها. - المحاضرة. - أسئلة عصف ذهني المناقشة الجماعية.	ساعتين	٢
الجلسة الخامسة أهمية إعداد الفرد والجماعة على تحمل المسؤولية (كيف تصبح مسئولاً)	في نهاية الجلسة يستطيع الطلبة والطالبات أن: ١- يذكر أهمية إعداد الفرد على تحمل المسؤولية الاجتماعية. ٢- يوضح أسباب عدم تحمل المسؤولية عند الفرد. ٣- يوضح أسباب عدم تحمل المسؤولية عند الجماعة. ٤- يستنتج صفات الشخص المسئول اجتماعياً. ٥- دور المؤسسات الاجتماعية في تنمية تحمل المسؤولية الاجتماعية. ٦- دور الأسرة في تنمية تحمل المسؤولية الاجتماعية. ٧- فوائد الإلتزام وتحمل المسؤولية. ثانياً: الأهداف النفس حركية:	- أهمية إعداد الفرد على تحمل المسؤولية الاجتماعية. - أمثلة عند عدم تحمل المسؤولية عند الفرد. - أمثلة عند عدم تحمل المسؤولية عند الجماعة. - صفات الشخص المسئول اجتماعياً. - دور المؤسسات	عرض رحلة معرفية لمحتوي الجلسة. - خرائط ذهنية لفاهيم الدرس - المحاضرة. - أسئلة عصف ذهني المناقشة الجماعية.	ساعتين	٢

عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية لجلسات البرنامج	محتوي الجلسة الإرشادية	طرق وإستراتيجيات التدريس	الزمن	محدد الحصص
الجلسة السادسة أبعاد المسؤولية الاجتماعية ذاتك أولاً	١- يرسم خريطة ذهنية لأسباب نقص تحمل المسؤولية عند الفرد والجماعة. ٢- يستخدم الخريطة الذهنية لتلخيص صفات الشخص المسؤول اجتماعياً. ثالثاً: الأهداف الوجدانية: ١- يستمع بيقظة إلى الدرس. ٢- يشارك بنشاط في المناقشة. ٣- يبدي استعداده لتوظيف ما تعلمه لانتاج ملخص للدرس.	في الإجتماعية تتمية المسؤولية الإجتماعية. - دور الأسرة في تتمية المسؤولية الإجتماعية. - فوائد الإلتزام وتحمل المسؤولية.	- عرض رحلة معرفة الجلسة المحاضرة. تعلم تعاوني المناقشة الجماعية. خريطة ذهنية توضيح مفاهيم الدرس.	ساعتين	٢
الجلسة السابعة مقترحات إدارة الأولويات (الصدقة كثر لا يفي)	في نهاية الجلسة يستطيع الطلبة والطالبات أن: أولاً: الأهداف المعرفية: ١- تصنف أبعاد المسؤولية الاجتماعية. ٢- يوضح مفهوم المسؤولية الشخصية " الذاتية". ٣- يوضح مفهوم المسؤولية الأسرية. ٤- يعدد أنشطة المسؤولية الأسرية. ٥- يحدد مفهوم المسؤولية المجتمعية. ثانياً: الأهداف النفس حركية: ١- يجيد تصميم خريطة ذهنية لأنشطة المسؤولية الاجتماعية. ٢- يسجل الحاجات الأساسية للمسؤولية الاجتماعية. ٣- يوظف ما تعلمه في انتاج خريطة ذهنية تلخص للدرس. ثالثاً: الأهداف الوجدانية: ١- يشعر بأهمية معرفة الحاجات الأساسية لأنشطة المسؤولية الاجتماعية. ٢- يتبنى مفهوم المسؤولية الاجتماعية بأبعاده. ٣- يشارك بحماس في اداء ما يطلب منه من أنشطة	تصنف أبعاد المسؤولية الإجتماعية. يوضح مفهوم المسؤولية الشخصية " الذاتية". مفهوم المسؤولية الأسرية. مفهوم المسؤولية المجتمعية.	- عرض رحلة معرفة الجلسة خرائط ذهنية توضح مفاهيم الدرس المحاضرة. تعلم تعاوني المناقشة الجماعية.	ساعتين	٢
الجلسة الثامنة مقترحات إدارة الأولويات (الصدقة كثر لا يفي)	في نهاية الجلسة يستطيع الطلبة والطالبات أن: أولاً: الأهداف المعرفية: ١- يذكر أسس التخطيط والتنظيم للإستثمار الأمثل لإدارة الأولويات واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب. ٢- يسجل مقترحات وحلول لأكثر من بديل لإدارة الأولويات. ٣- يصنف أبعاد إدارة الأولويات. ٤- يصنف أبعاد المسؤولية الاجتماعية. ٥- يشرح العلاقة بين إدارة الأولويات وبين المسؤولية الاجتماعية. ثانياً: الأهداف النفس حركية: ١- يصمم خريطة ذهنية لأسس التخطيط والتنظيم للإستثمار الأمثل لإتخاذ القرار المناسب لإدارة الأولويات. ٢- يشارك في رسم خريطة ذهنية لمقترحات لملا أكثر من بديل مع زملاءه ٣- يصنف أبعاد إدارة الأولويات وأبعاد المسؤولية الاجتماعية في رحلات معرفية ثالثاً: الأهداف الوجدانية: ١- يكون إيجابياً نحو فوائد مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات داخل الأسرة. ٢- يشعر بأهمية إستراتيجيات الرحلات المعرفية لتنمية الوعي بإدارة الأولويات لتنمية المسؤولية الاجتماعية. ٣- يبدي استعداده لتوظيف ما تعلمه لتصميم الرحلات المعرفية لأبعاد إدارة الأولويات وأبعاد المسؤولية الاجتماعية.	- أسس التخطيط والتنظيم للإستثمار الأمثل لإدارة الأولويات واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب. - مقترحات وحلول لأكثر من بديل لإدارة الأولويات. - علاقة الأولويات بالمسؤولية الإجتماعية. - بعد ذلك قامت الباحثان بتطبيق الإستبيانات على الأطفال عينة البحث التجريبية لقياس مستوى التحسن (التقييم النهائي). وبعد الإنتهاء من التطبيق قامت الباحثان بتقديم الشكر للحضور.	- عرض رحلة معرفة الجلسة خرائط ذهنية توضح مفاهيم الدرس المحاضرة. تعلم تعاوني المناقشة الجماعية.	ساعتين	٢

لحساب صدق البرنامج تم عرضه علي مجموعة من الأساتذة المحكمين في تخصص الاقتصاد المنزلي التربوي وتخصص إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة، وتخصص تكنولوجيا التعليم، وكانت آراء أساتذة المحكمين متفقة

بنسبة (٩٨٪) على صحة محتوى البرنامج وملاءمته للهدف ومناسبته للتطبيق. (ملحق ٤).

• تطبيق البرنامج الإرشادي:

تم تطبيق البرنامج في (٧) جلسات، وتم تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠١٩ بواقع (جلستين) في الأسبوع، وتم تطبيق البرنامج علي طلاب وطالبات مدارس المرحلة الثانوية. (مرفق CD) موضح بها جلسات التي تم عرضها بالبرنامج الإرشادي.

الجدول (٦) يوضح رحلة معرفية للجلسات الإرشادية بالبرنامج

الجلسة الأولى: التعرف على البرنامج الهدف: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. المحتوى: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. الأنشطة: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. الوسائل: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. القياس: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. المتابعة: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته.	الجلسة الثانية: التعرف على البرنامج الهدف: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. المحتوى: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. الأنشطة: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. الوسائل: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. القياس: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. المتابعة: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته.
الجلسة الثالثة: التعرف على البرنامج الهدف: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. المحتوى: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. الأنشطة: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. الوسائل: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. القياس: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. المتابعة: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته.	الجلسة الرابعة: التعرف على البرنامج الهدف: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. المحتوى: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. الأنشطة: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. الوسائل: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. القياس: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. المتابعة: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته.
الجلسة الخامسة: التعرف على البرنامج الهدف: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. المحتوى: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. الأنشطة: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. الوسائل: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. القياس: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. المتابعة: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته.	الجلسة السادسة: التعرف على البرنامج الهدف: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. المحتوى: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. الأنشطة: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. الوسائل: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. القياس: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. المتابعة: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته.
الجلسة السابعة: التعرف على البرنامج الهدف: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. المحتوى: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. الأنشطة: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. الوسائل: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. القياس: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. المتابعة: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته.	الجلسة الثامنة: التعرف على البرنامج الهدف: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. المحتوى: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. الأنشطة: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. الوسائل: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. القياس: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته. المتابعة: التعرف على البرنامج وأهدافه وأهميته.

98

[illegible]

۱۰۰

مقدمة: أهمية اللغة العربية

1. اللغة العربية لغة عالمية.
2. اللغة العربية لغة القرآن.
3. اللغة العربية لغة العلم.
4. اللغة العربية لغة الثقافة.
5. اللغة العربية لغة التواصل.
6. اللغة العربية لغة الهوية.
7. اللغة العربية لغة التقدم.
8. اللغة العربية لغة المستقبل.
9. اللغة العربية لغة الحياة.
10. اللغة العربية لغة النجاح.

مقدمة: أهمية اللغة العربية

أهمية اللغة العربية

[illegible]

رائعاً : اللذان لا يتوانيان

وتعد الأسرة الوحدة الاجتماعية الأولى التي تولد إلى الحياة، على بقاء النوع الإنساني و

[illegible]

في الحقيقة، فإن دور القانون في إدارة الأعمال بدأ ليسوع في القرن التاسع عشر، عندما بدأ الناس في التفكير في القانون كوسيلة لحل المشاكل التجارية. في ذلك الوقت، كان القانون يُستخدم فقط لحل النزاعات، ولكن مع تطور الأعمال التجارية، أصبح القانون أداة للوقاية من المشاكل. هذا هو الدور الوقائي للقانون، وهو الدور الذي نرى فيه القانون كوسيلة لحل المشاكل التجارية. في القرن العشرين، أصبح القانون أداة للوقاية من المشاكل التجارية، وهو الدور الذي نرى فيه القانون كوسيلة لحل المشاكل التجارية. في القرن العشرين، أصبح القانون أداة للوقاية من المشاكل التجارية، وهو الدور الذي نرى فيه القانون كوسيلة لحل المشاكل التجارية.

والمعهد المستقل لدراسة علم الإدارة على النشاط الاقتصادي الإيجابي والمقابل مع
الرمز F20 والمشار إليه في الأبحاث F21. أما العمل الجماعي والمشار إليه في الأبحاث
الأخرى.

المعروف: $\frac{1}{2} \times \frac{1}{2} = \frac{1}{4}$

ما النوع الذي تسمى النوازل في لغتنا العربية؟

- 1- طبيعة النوازل
- 2- مستوى النوازل
- 3- أنواع النوازل
- 4- مفهوم النوازل وأقسامها
- 5- أهمية النوازل
- 6- تعريف النوازل

عنايتنا إلى الإجابة الصحيحة

س2: امل العبادات التالية:

أ- ما من زوج سبط مولاة أبيه التي لم يوافق المطلقة بغير ائتمار وذلك لظهور الآية

ب- المأذونة في استئصال المورور معاذة

ت- بكون النكاح الطلعي من

ث- بقائه بالنكاح السابق

ج- وسائل حفظ المصروفات هي

س3: أ- ما يعمل نموذج لفظية بوسيلة أسرة فيها الزوجة عاتلة بوظيفة خارج المنزل ، وأخرى لأسرة الزوجة فيها لا تعمل خارج المنزل

2015年11月15日

القائمة التالية تدرج بعضاً من مجالاتها ومعارفها ونلاحظ في براسها: انشائها مهمة في

عدد الأفعال السلبية	عدد الأفعال الإيجابية

هيا بنا الي الخلاصة

التربية النوعية

[illegible]

Participant	Participant
  Ergy Soliman ergysoliman1999@gmail.com	  (A) Atyel el shawry atyeshawry0100067570@gmail.com
  Fady Yasser fadyyasser0@gmail.com	  Doss Omar dossel1005558836@gmail.com
  Hayou Hassan hayouhassan2015@gmail.com	  Nehal Ebrahim nehalabraham03@gmail.com
  Menna Mokhter menna4444@gmail.com	  Menna Medhat medhatmenna314@gmail.com

X		aaliaa halm aaliaahalm37@gmail.com	X	Gogty Love gogty100@gmail.com	
X		Hafsa Mahmood hafsa5009@gmail.com	X	nona ahmed nonsahmed720@gmail.com	
X		amira mohamed amiramohmed@googlemail.com	X	Bosy Abdallah bosyabdallah@gmail.com	
X		Ali Nsour ansour32@gmail.com	X	Samar Eraky erakysamar@gmail.com	

X		john atef kamal jqpatat@gmail.com	
X		aya emad ayaemad20010@gmail.com	
X		alea sabryy aleaa.sabryy@gmail.com	
X		A Hissan asmaa.a.hissan@gmail.com	

• سادساً: المعالجات الإحصائية

بعد جمع البيانات وتضريحها تمت إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج Spss.X لتحديد المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والتكرارات، والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار T.Test، وتحليل التباين في اتجاه واحد باستخدام اختبار F.Test، واختبار أقل فروق معنوي L.S.D، وحساب الوزن النسبي ومعامل الانحدار وحساب معامل إيتا وذلك من أجل استخراج النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

النائج تحليلها وتفسيرها:

• أولاً: النائج الوصفية:

❖ وصف عينة البحث الأساسية: فيما يلي وصف شامل لعينة البحث موضحة في جدول:

جدول (٧) توزيع أفراد عينة البحث الأساسية وفقاً للخصائص الاجتماعية والاقتصادية (ن=٢٢٠)

البيان	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٩٣	٤٢,٣%
	أنثى	١٢٧	٥٧,٧%
	المجموع	٢٢٠	١٠٠%
السن	من ١٤ سنة لأقل من ١٦ سنة	١٠٢	٤٦,٤%
	من ١٦ سنة لأقل من ١٨ سنة	١١٨	٥٣,٦%
	المجموع	٢٢٠	١٠٠%
المستوي التعليمي للأب	منخفض	٤١	١٨,٦%
	متوسط	٧٣	٣٣,٢%
	مرتفع	١٠٦	٤٨,٢%
المستوي التعليمي للأم	منخفض	٤٩	٢٢,٣%
	متوسط	٧٠	٣١,٨%
	مرتفع	١٠١	٤٥,٩%
عمل الأم	لا تعمل	٨٩	٤٠,٥%
	تعمل	١٣١	٥٩,٥%
الدخل الشهري للأسرة	منخفض	٤٧	٢١,٤%
	متوسط	٦٩	٣١,٤%
	مرتفع	١٠٤	٤٧,٢%
	المجموع	٢٢٠	١٠٠%

يتضح من جدول (٧) ما يلي:

- الجنس (النوع) لأفراد عينة البحث الأساسية: أن أغلب أفراد عينة البحث كانوا إناث بنسبة (٥٧,٧ %) بينما كان نسبة الذكور (٤٢,٣ %).
- السن لأفراد عينة البحث الأساسية: أن أغلبية أفراد عينة البحث أعمارهم من (١٦) لعمر أقل من ١٨ سنة بنسبة (٥٣,٦ %) بينما الأعمار من (١٤) سنة إلى أقل من ١٦ سنة بنسبة (٤٦,٤ %).
- تعليم الأب لأفراد عينة البحث الأساسية: أن أعلى نسب للمستوي التعليمي لأباء عينة البحث تعليمهم مرتفع بنسبة (٤٨,٢ %) بينما كان المستوي المنخفض بنسبة (١٨,٦ %).

- ◀ تعليم الأم لأفراد عينة البحث الأساسية: أن أعلى نسب للمستوي التعليمي لأمهات عينة البحث تعليمهن مرتفع بنسبة (٤٥,٩%) بينما كان المستوي المنخفض بنسبة (٢٢,٣%).
- ◀ عمل الأم: أن أغلبية أمهات أفراد عينة البحث الأساسية يعملن بنسبة (٥٩,٥%) بينما الأمهات اللاتي لا يعملن بنسبة (٤٠,٥%).
- ◀ الدخل الشهري للأسرة: كانت أعلى نسبة للدخول تقع في الفئة (مرتفع) بنسبة (٤٧,٢%) وأقلها (منخفض) بنسبة (٢١,٤%).
- *وصف عينة البحث التجريبية: فيما يلي وصف شامل لعينة البحث موضحة في جدول:
- جدول (٨) توزيع أفراد عينة البحث التجريبية وفقا للخصائص الاجتماعية والاقتصادية (ن=٥٥)

البيان	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٢١	٣٨,٢%
	أنثى	٣٤	٦١,٨%
	المجموع	٥٥	١٠٠%
السن	من ١٤ سنة لأقل من ١٦ سنة	٣٠	٥٤,٥%
	من ١٦ سنة لأقل من ١٨ سنة	٢٥	٤٥,٥%
	المجموع	٥٥	١٠٠%
المستوي التعليمي للأب	منخفض	٢٥	٤٥,٥%
	متوسط	١٩	٣٤,٥%
	مرتفع	١١	٢٠%
	المجموع	٥٥	١٠٠%
المستوي التعليمي للأم	منخفض	٢٦	٤٧,٣%
	متوسط	١٦	٢٩,١%
	مرتفع	١٣	٢٣,٦%
	المجموع	٥٥	١٠٠%
عمل الأم	تعمل	١٧	٣٠,٩%
	لا تعمل	٣٨	٦٩,١%
	المجموع	٥٥	١٠٠%
الدخل الشهري للأسرة	منخفض	٢٣	٤١,٨%
	متوسط	٢٠	٣٦,٤%
	مرتفع	١٢	٢١,٨%
	المجموع	٥٥	١٠٠%

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

- ◀ الجنس (النوع) لأفراد عينة البحث التجريبية: أن أغلب أفراد عينة البحث كانوا إناث بنسبة (٦١,٨%) بينما كان نسبة الذكور (٣٨,٢%).
- ◀ السن لأفراد عينة البحث التجريبية: أن أغلبية أفراد عينة البحث أعمارهم من (١٤) لعمر أقل من ١٦ سنة) بنسبة (٥٤,٥%) بينما الأعمار من (١٦ سنة لأقل من ١٨ سنة) بنسبة (٤٥,٥%).
- ◀ تعليم الأب لأفراد عينة البحث التجريبية: أن أعلى نسب للمستوي التعليمي لأباء عينة البحث تعليمهم منخفض بنسبة (٤٥,٥%) بينما كان المستوي المرتفع بنسبة (٢٠%).
- ◀ تعليم الأم لأفراد عينة البحث التجريبية: أن أعلى نسب للمستوي التعليمي لأمهات عينة البحث تعليمهن منخفض بنسبة (٤٧,٣%) بينما كان المستوي المرتفع بنسبة (٢٣,٦%).
- ◀ عمل الأم: أن أغلبية أمهات أفراد عينة البحث الأساسية لا يعملن بنسبة (٦٩,١%) بينما الأمهات اللاتي يعملن بنسبة (٣٠,٩%).

الدخل الشهري للأسرة: كانت أعلى نسبة للدخول تقع في الفئة (منخفض) بنسبة (٤١,٨ %) وأقلها (مرتفع) بنسبة (٢١,٨ %).
جدول (٩) يوضح قياس المستوي (التطبيق القبلي) (ن=٥٥)

الجموع	مرتفع أكثر من ٧٠ %		متوسط أكثر من ٥٥ %		منخفض أقل من ٥٠ %	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
وهي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات	٤٢	٩١,١ %	٦٥	٢٩,٥ %	١١٣	٥١,٤ %
للمسؤولية الاجتماعية	٣٧	٩٦,٨ %	٥٩	٣٦,٨ %	١٢٤	٥٦,٤ %

يتضح من الجدول (٩) إختلاف النسب المئوية بين إستييان وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات، حيث أن أغلبية الأبناء عينة البحث في المستوي المنخفض أقل من ٥٠ % إلى ٥٥ % بنسبة (٥١,٤ %)، وتعكس النتائج إنخفاض مستوي الوعي بإدارة الأولويات مما يؤكد علي أهمية البرنامج المعد. بينما في إستييان المسؤولية الاجتماعية كانت أغلبية الأطفال عينة البحث في المستوي المرتفع أكثر من ٧٠ % بنسبة (٩٦,٨ %).

• نختلف الأوزان النسبية لأكثر مهارات إدارة الأولويات إسنداً لما لدى الأبناء عينة البحث:

جدول (١٠) الوزن النسبي لمشاركة الأبناء في إدارة الأولويات (ن=٢٢٠)

الترتيب	النسبة المئوية %	الوزن النسبي	مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات
الترتيب الثاني	٢٩,٧ %	٣٤٤	البعد الأول: تحديد الأولويات
الترتيب الرابع	١٩,٢ %	٢٢٣	البعد الثاني: الملكات الإنسانية
الترتيب الثالث	٢٠,٣ %	٢٣٥	البعد الثالث: قوة الأهداف
الترتيب الأول	٣٠,٨ %	٣٥٧	البعد الرابع: التفاعل الإيجابي
المجموع	١٠٠ %	١١٥٩	

يتضح من الجدول (١٠) أن أكثر مهارات إدارة الأولويات لدى الأبناء كانت التفاعل الإيجابي بنسبة ٣٠,٨ %، يليها في المرتبة الثانية تحديد الأولويات بنسبة ٢٩,٧ %، ويأتي في المرتبة الثالثة قوة الأهداف بنسبة ٢٠,٣ %، وترجع الباحثان ذلك علي أن في هذه المرحلة العمرية لعينة البحث وهي مرحلة المراهقة يكون تركيز المراهق علي تكوين علاقات إجتماعية وبالتالي تكون أكثر المهارات المطلوبة من الشباب هي المرتبطة بأموره الإجتماعية.

• نختلف الأوزان النسبية لأكثر المسؤوليات الاجتماعية لدى الأبناء عينة البحث:

جدول (١١) الوزن النسبي لأكثر المسؤوليات الاجتماعية لدى الأبناء (ن=٢٢٠)

الترتيب	النسبة المئوية %	الوزن النسبي	المسؤولية الاجتماعية لدى الأبناء
الترتيب الأول	٣٥,٧ %	٢٦٦	البعد الأول: المسؤولية الشخصية "الذاتية"
الترتيب الثاني	٣٣,٤ %	٢٤٩	البعد الثاني: المسؤولية الأسرية
الترتيب الثالث	٣٠,٩ %	٢٣٠	البعد الثالث: المسؤولية المجتمعية
المجموع	١٠٠ %	٧٤٥	

يتضح من الجدول (١١) أن أكثر المسؤوليات الاجتماعية لدى الأبناء كانت المسؤولية الشخصية بنسبة ٣٥,٧ %، يليها في المرتبة الثانية المسؤولية الأسرية بنسبة ٣٣,٤ %، ويأتي في المرتبة الثالثة المسؤولية المجتمعية بنسبة ٣٠,٩ %، وترجع الباحثان ذلك علي أن في هذه المرحلة العمرية لعينة البحث وهي مرحلة المراهقة يكون تركيز المراهق علي ذاته وشخصيته وبالتالي تكون أكثر المسؤوليات المطلوبة من الشباب هي المرتبطة بأموره الذاتية والشخصية.

• ثانياً: النتائج في ضوء فروض البحث: • النتائج في ضوء الفرض الأول:

والذي ينص علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال عينة البحث الأساسية في مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات بأبعادها الأربعة (تحديد الأولويات - الملكات الإنسانية - قوة الأهداف - التفاعل الإيجابي) تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة (الجنس - السن - عمل الأم - تعليم الأب - تعليم الأم - الدخل الشهري للأسرة) وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء:

◀ اختبار (ت) للوقوف علي دلالة الفروق بين متوسطات درجات إدارة الأولويات بأبعادها الثلاثة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس - السن - عمل الأم).

◀ تحليل التباين لإيجاد قيمة (ف) للوقوف علي دلالة الفروق في متوسطات درجات إدارة الأولويات بأبعادها الثلاثة تبعاً لمتغيرات الدراسة (تعليم الأب، تعليم الأم، الدخل الشهري للأسرة).

◀ اختبار LSD لإيجاد اتجاه الفروق في حالة وجودها لبعض متغيرات الدراسة (تعليم الأب، تعليم الأم، الدخل الشهري للأسرة). والجداول من رقم (١٢) إلي رقم (٢٠) توضح ذلك:

جدول (١٢) دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث الأساسية في متوسطات درجات مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات بأبعادها تبعاً للجنس (ن=٢٢٠)

أبعاد إستبيان وعي الأبناء عينة البحث بالمشاركة في إدارة الأولويات	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
البُعد الأول: تحديد الأولويات	ذكر	٣٩,٦٢١	٣,٨٨٧	٩٣	٢١٨	١٦,٦٧١	دال عند ٠,٠١ لصالح الذكور
	أنثى	٢٥,١١٠	٢,٦٦٢	١٢٧			
البُعد الثاني: الملكات الإنسانية	ذكر	٢٠,٢٨٨	٢,٠٢٤	٩٣	٢١٨	٦,٥٢٥	دال عند ٠,٠١ لصالح الإناث
	أنثى	٢٧,٥٢٠	٢,٩١٤	١٢٧			
البُعد الثالث: قوة الأهداف	ذكر	٤٨,٥٥٣	٤,٠٤١	٩٣	٢١٨	١٩,٩٣٨	دال عند ٠,٠١ لصالح الذكور
	أنثى	٢٧,٦٢١	٢,٦٦٧	١٢٧			
البُعد الرابع: التفاعل الإيجابي	ذكر	١٨,٨٧١	١,٢٤٠	٩٣	٢١٨	١٤,٤٢٠	دال عند ٠,٠١ لصالح الإناث
	أنثى	٣٤,٥٢٩	٣,٥٥٧	١٢٧			
الإستبيان ككل	ذكر	١٢٧,٣٣٣	٨,٥٢٩	٩٣	٢١٨	١١,١٩٦	دال عند ٠,٠١ لصالح الذكور
	أنثى	١١٤,٧٨٠	٧,٠٠١	١٢٧			

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (ت) كانت (١٢,٦٧١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠١) لصالح الذكور، حيث بلغ متوسط درجة الذكور (٣٩,٦٢١)، بينما بلغ متوسط درجة الإناث (٢٥,١١٠)، مما يدل علي أن الذكور كانوا أكثر قدرة علي تحديد الأولويات من الإناث.

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (ت) كانت (٦,٥٢٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠١) لصالح الإناث، حيث بلغ متوسط درجة الإناث (٢٧,٥٢٠)، بينما بلغ متوسط درجة الذكور (٢٠,٢٨٨)، مما يدل علي أن الإناث كانوا أكثر قدرة علي مهارة الملكات الإنسانية من الذكور.

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (ت) كانت (١٩,٩٣٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠١) لصالح الذكور، حيث بلغ متوسط درجة

الذكور (٤٨،٥٥٣)، بينما بلغ متوسط درجة الإناث (٢٧،٦٢١)، مما يدل علي أن الذكور كانوا أكثر قدرة علي مهارة قوة الأهداف من الإناث.

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (ت) كانت (١٤،٤٢٠) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠،٠١) لصالح الإناث، حيث بلغ متوسط درجة الإناث (٣٤،٥٢٩)، بينما بلغ متوسط درجة الذكور (١٨،٨٧١)، مما يدل علي أن الإناث كانوا أكثر قدرة علي مهارة التفاعل الإيجابي من الذكور.

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (ت) كانت (١١،١٩٦) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠،٠١) لصالح الذكور، حيث بلغ متوسط درجة الذكور (١٢٧،٣٣٣)، بينما بلغ متوسط درجة الإناث (١١٤،٧٨٠)، مما يدل علي أن الذكور كانت مهارات إدارة الأولويات لديهم أفضل من الإناث، ويرجع ذلك إلي الذكور أكثر إنفتاحا علي العالم وأكثر إختلاطا بالعالم الخارجي مما يؤهلهم إلي أن يكونوا أكثر تعرضا لمواقف وأمور الحياة المختلفة مما يترتب عليه أن يكونوا أكثر خبرة واكتسابا للمهارات المختلفة وأنهم أكثر إحساسا بالمسؤولية، كما تتعدد المهام المطلوب منهم إنجازها . والإدارة الجيدة وأيضا وعي الذكور بالعبء المادي الذي سيقع علي عاتقهم في المستقبل من تحمل المسؤولية الأسرية، وتحمل المسؤولية توفير الدخل المالي الذي يفي باحتياجات الأسرة، لذلك يهتم الذكور بإدارة مواردهم الخاصة بهم إدارة جيدة. ويتفق ذلك مع دراسة رشا علوان (٢٠٠١)، فاطمة إبراهيم (١٩٩٩) أثبتوا وجود علاقة إرتباطية موجبة بين معظم متغيرات الممارسات الإدارية، وإختلفت مع نتائج دراسة وفاء شلبي (١٩٩٩) أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور- إناث) حول إكساب أبناء عينة البحث الخبرات الأسرية المبكرة لتنمية قدراتهم الإدارية، ودراسة زينب يوسف (٢٠٠٣) والتي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في القدرات الإدارية ككل لصالح الإناث، وإختلفت مع نتائج دراسة نجوي عبد الجواد (٢٠٠٣) والتي أثبتت وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوي ٠،٠٥ لمهارات السلوك الإداري لصالح الذكور، ودراسة أسماء عمارة (٢٠٠٧) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الممارسات الإدارية.

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠،٠١) في متوسطات درجات مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات بأبعادها الأربعة (تحديد الأولويات، الملكات الإنسانية، قوة الأهداف، التفاعل الإيجابي) ومشاركة الأبناء في إدارة الأولويات ككل تبعا لمتغير السن حيث كانت الفروق دالة لصالح السن الأكبر. وتفسر الباحثتان تلك النتيجة بأنه كلما تقدم عمر الأبناء يكتشف المزيد من هواياته ومهاراته وقدراته فينميها خلال إدارة الأولويات وكلما تقدم عمر الأبناء تزداد دائرة علاقاته فيكتسب المزيد من الخبرات وتزداد معارفه ومعلوماته من خلال مشاهدته لخبرات الآخرين ومحاولة الاستفادة منها فيتعلم كيفية إدارة أولوياته بطريقة إيجابية

وأكثر فاعلية، كما تري الباحثان أنه بتقديم سن الضرد يتوجه تفكيره نحو تحمل المسؤولية ويزداد إهتمامه بمسئوليته في المستقبل لذلك فهو في أمس الحاجة لصقل مهاراته الإدارية المختلفة لتحقيق أقصى إستفادة سواء من خلال الدراسة أولاً ثم الحياة الشخصية مستقبلاً، وتتفق نتائج تلك الدراسة مع نتائج دراسات كلا من (Elke & Yoland 2000) ودراسة Mysoon (2016) والتي أظهرت نتائجهم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة الأولويات تبعاً لمتغير السن لصالح السن الأكبر.

جدول (١٣) دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث الأساسية في متوسطات درجات مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات بأبعادها تبعاً للسن (ن=٢٢)

البيانات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
البعد الأول: تحديد الأولويات	٢٩.٤١٠	٢.٨٩٧	١٠٢	٢١٨	٧.٤٨٩	دال عند ٠.٠١ لصالح من ١٦ سنة لأقل من ١٨ سنة
	٣٦.٥١٤	٣.٥٢٠	١١٨			
البعد الثاني: الملكات الإنسانية	١٧.٧٨٩	١.٣٥٧	١٠٢	٢١٨	٧.٣٩١	دال عند ٠.٠١ لصالح من ١٦ سنة لأقل من ١٨ سنة
	٢٥.٥٠٧	٢.٨١١	١١٨			
البعد الثالث: قوة الأهداف	٣٤.٤١١	٣.٠٢٢	١٠٢	٢١٨	١٥.٥٢٠	دال عند ٠.٠١ لصالح من ١٦ سنة لأقل من ١٨ سنة
	٥٠.٥٦٦	٥.٠٣٦	١١٨			
البعد الرابع: التفاعل الإيجابي	٢٢.٢٢٧	٢.٣٥٨	١٠٢	٢١٨	٨.٥٢٠	دال عند ٠.٠١ لصالح من ١٦ سنة لأقل من ١٨ سنة
	٣٠.٣٧٨	٣.٠٨٧	١١٨			
الإستبيان ككل	١٣.٨٣٧	٨.٠١٤	١٠٢	٢١٨	٣٤.٥١٨	دال عند ٠.٠١ لصالح من ١٦ سنة لأقل من ١٨ سنة
	١٤٢.٩٦٥	٩.٤٥٧	١١٨			

جدول (١٤) دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث الأساسية في متوسطات درجات مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات بأبعادها تبعاً لعمل الأم (ن=٢٢)

البيانات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
البعد الأول: تحديد الأولويات	٤٠.٤٠٨	٤.٣٣٢	١٣١	٢١٨	٩.٥٢٨	دال عند ٠.٠١ لصالح العاملات
	٢٩.١٢٧	٢.٩١٤	٨٩			
البعد الثاني: الملكات الإنسانية	٢٢.٦١٨	٢.٧٦٩	١٣١	٢١٨	٨.٠٩٦	دال عند ٠.٠١ لصالح العاملات
	١٤.٣٨٤	١.٥٣٠	٨٩			
البعد الثالث: قوة الأهداف	٥٢.٧٧٠	٤.٦٢١	١٣١	٢١٨	١٠.١٠٩	دال عند ٠.٠١ لصالح العاملات
	٤٠.٣٣٣	٤.٠٠٩	٨٩			
البعد الرابع: التفاعل الإيجابي	٢٧.١١٠	٢.٣٥١	١٣١	٢١٨	١٠.٦٣٧	دال عند ٠.٠١ لصالح العاملات
	١٦.٦٣٧	١.١٤٨	٨٩			
الإستبيان ككل	١٤٢.٩٠٦	٩.٩٦٨	١٣١	٢١٨	٣٢.٣٦٩	دال عند ٠.٠١ لصالح العاملات
	١٠٠.٤٨١	٨.٠٠١	٨٩			

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) في متوسطات درجات مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات بأبعادها الأربعة (تحديد الأولويات، الملكات الإنسانية، قوة الأهداف، التفاعل الإيجابي) ومشاركة الأبناء في إدارة الأولويات ككل تبعاً لمتغير عمل الأم حيث كانت

الفروق دالة لصالح الأمهات العاملات. وتفسر الباحثتان تلك النتيجة بأن عمل الأم يساعدها على التدريب على مهارات التواصل وإدارة الحوار وفن التعامل مع الآخرين في إطار عملها واكتساب مهارة ابتكار الحلول لمختلف المشكلات التي تواجهها، كما أنها تكون أكثر قدرة على اتخاذ القرارات السليمة لشئون أسرتها، ويرجع ذلك إلى تبادل الخبرات مع الزملاء في مواقف العمل المختلفة. مما ينعكس على تنمية المهارات الإدارية لدى الأبناء وتمكنهم من التفاعل والمشاركة في اتخاذ القرارات وإدارة الأولويات. ويتفق هذا مع دراسة فاطمة إبراهيم (١٩٩٩) والتي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الإدارية بكل متغيراته بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات لصالح أبناء الأمهات العاملات، ودراسة أميرة دوام (٢٠٠٤) والتي أظهرت وجود فروق بين أبناء العاملات وغير العاملات في الوعي بقيمة الموارد لصالح أبناء العاملات. وإختلفت مع نتائج دراسة وفاء خليل (٢٠٠٥) والتي أظهرت أن عمل الأم ليس عامل مؤثر في تكوين ما لدى الطالبات من قدرات إدارية، ويختلف مع دراسة أسماء عمارة (٢٠٠٧) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عمل الأم والممارسات الإدارية.

جدول (١٥) تحليل التباين بين أفراد عينة البحث في متوسطات درجات مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات بأبعادها تبعاً للمستوى التعليمي للأب (ن=٢٢٠)

الدرجات	قيمة (ف)	درجات الحرية	متوسط الترتيبات	مجموع الترتيبات	المستوى التعليمي للأب	أبعاد إستبيان وهي الأبناء عينة البحث بإدارة الأولويات
٠.١ دال	٥٠.٨٤٢	٢	٣٧٩٢.٨١٣	٧٥٨٥.٦٢٧	بين المجموعات	البُعد الأول: تحديد الأولويات
		٢١٧	٧٤.٦٣٠	١٦١٨٨.١٥٦	داخل المجموعات	
		٢١٩		٢٣٧٧٣.٧٨٣	المجموع	
٠.١ دال	٤٢.٥٥٢	٢	٣٦٥٦.٣٦٦	٧٣١٢.٢٧٣	بين المجموعات	البُعد الثاني: الملكات الإنسانية
		٢١٧	٨٥.٩٢١	١٨٦٤٤.٨٦١	داخل المجموعات	
		٢١٩		٢٥٩٥٧.١٣٤	المجموع	
٠.١ دال	٥٤.٢٠٠	٢	٣٧٥٤.٠٧٣	٧٥٠٨.١٤٦	بين المجموعات	البُعد الثالث: قوة الأهداف
		٢١٧	٦٩.٢٤٦	١٥٠٣٠.١٨٦	داخل المجموعات	
		٢١٩		٢٢٥٣٨.٣٣٢	المجموع	
٠.١ دال	٣٧.٨٤٢	٢	٣٦٧٠.٠١٩	٧٣٤٠.٣٣٨	بين المجموعات	البُعد الرابع: التفاعل الإيجابي
		٢١٧	٩٦.٩٨٣	٢١٤٥٠.٣٩٤	داخل المجموعات	
		٢١٩		٢٨٣٨٥.٤٣٢	المجموع	
٠.١ دال	٥٤.٧٣٧	٢	٣٨٢١.٨٦٠	٧٦٤٣.٧١٩	بين المجموعات	الإستبيان ككل
		٢١٧	٦٩.٨٢٢	١٥١٥١.٣٩٠	داخل المجموعات	
		٢١٩		٢٢٧٩٥.١٠٩	المجموع	

يتضح من جدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.١) في متوسطات درجات الأبناء عينة البحث في وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات بأبعادها الأربعة (تحديد الأولويات- الملكات الإنسانية- قوة الأهداف- التفاعل الإيجابي) ومشاركة الأبناء في إدارة الأولويات ككل وفقاً لاختلاف المستوى التعليمي للأب وللتعرف على اتجاه دلالة الفروق، تم تطبيق اختبار L.S.D للمقارنات المتعددة كما يتضح من الجدول (١٦).

من جدول (١٦) يتضح وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.١) في متوسطات درجات مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات بأبعادها الأربعة (تحديد الأولويات، الملكات الإنسانية، قوة الأهداف، التفاعل الإيجابي)

جدول (١٦) دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث في متوسطات درجات مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات بأبعادها وفقا للمستوي التعليمي للأب (ن=٢٢)

البُعد الأول: تحديد الأولويات			
المستوي التعليمي للأب	منخفض م = ٢٢,٤١٧	متوسط م = ٣٠,٣٢٠	عالي م = ٣٧,٥٢٨
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦ ٣,٩٠٣	-	-
عالي	♦♦ ١٥,١١١	♦* ٧,٢٠٨	-
البُعد الثاني: الملاكات الإنشائية			
المستوي التعليمي للأب	منخفض م = ١٤,٠٣٢	متوسط م = ١٩,٧٨٠	عالي م = ٢٦,٦٦١
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦ ٥,٧٤٨	-	-
مرتفع	♦♦ ١٢,٦٢٩	♦* ٦,٨٨١	-
البُعد الثالث: قوة الأهداف			
المستوي التعليمي للأب	منخفض م = ٢٩,٤٢٢	متوسط م = ٣٨,٨١٥	عالي م = ٤٧,٥٩٢
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦ ٩,٣٩٣	-	-
مرتفع	♦♦ ١٨,١٧٠	♦* ٨,٧٧٧	-
البُعد الرابع: التفاعل الإيجابي			
المستوي التعليمي للأب	منخفض م = ٢٣,٠٢٨	متوسط م = ٢٥,٥١٧	عالي م = ٣٣,٣٥٨
منخفض	-	-	-
متوسط	♦ ٢,٤٨٩	-	-
مرتفع	♦♦ ١٠,٣٣٠	♦* ٧,٨٤١	-
الإستبيان ككل			
المستوي التعليمي للأب	منخفض م = ٨٨,٨٩٩	متوسط م = ١١٤,٤٣٢	عالي م = ١٤٥,١٣٩
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦ ٢٥,٥٣٣	-	-
مرتفع	♦♦ ٥٦,٢٤٠	♦* ٣٠,٧٠٧	-

ومشاركة الأبناء في إدارة الأولويات ككل وفقا لإختلاف المستوي التعليمي للأب لصالح المستوي التعليمي المرتفع، وتفسر الباحثتان بأن الآباء ذوي المستوي التعليمي المرتفع يجعل الفرد أكثر إنشغالاً سواء بالعمل أو بالدراسة مما يعني تعدد أنشطته، لذلك يكون أكثر حرصاً على إدارة الموارد ولا سيما مورد الوقت، فمن المعروف أنه كلما تعددت الأنشطة زادت الحاجة لإدارة الموارد المتاحة للفرد سواء البشرية منها أو المادية، وكلما كان هناك تنوع في الأنشطة كانت الحاجة لتبسيط الأعمال لتوفير الوقت والجهد، ولاشك أن التعليم يساعد في إتساع دائرة مهارف الفرد ووفرة معلوماته وأمام كل هذه الخبرات يتأثر الأبناء بخبرات آبائهم والمستوي التعليمي للأب والأم يساهم في رفع درجة مشاركة الأبناء بإدارة الموارد، كما أن الأبناء يكتسبون خبراتهم من خبرات آبائهم وأمهم، كما يري الباحثون أن معظم الآباء والأمهات ذوي المستوي التعليمي المرتفع يحثوا أبناءهم على التفكير العلمي والتخطيط والإدارة الجيدة للموارد وإتباع الإجراءات التي تكفل لهم تحقيق الأهداف . وهذا يتفق مع دراسة زينب يوسف (٢٠٠٣) والتي أثبتت وجود علاقة إرتباطية موجبة بين القدرة الإدارية لشباب الجامعة وبعض متغيرات وتعليم الأب، تعليم الأم، وتتنفق مع دراسة نيفين سليمان (٢٠١٨) التي أوضحت نتائجها وجود

علاقة إرتباطية بين مستوى تعليم الأم والمهارات الإدارية لدى الأبناء، كما تتفق مع دراسة بسنت الميهي (٢٠١٤) التي بينت وجود علاقة إرتباطية بين مستوى تعليم الأم ووعي الشباب بمهارة إدارة الوقت. ويختلف مع دراسة هبة الله شعيب (٢٠٠٣) والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الإدارية تبعا لتعليم الأب.

جدول (١٧) تحليل التباين بين أفراد عينة البحث في متوسطات درجات مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات بأبعادها تبعا للمستوي التعليمي للأم (ن=٢٢٠)

البيانات	قيمة (ف)	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	المستوي التعليمي للأم	أبعاد إستبيان وحي الأبناء عينة البحث بإدارة الأولويات
٠.١ دال	٣٤.٩٦٧	٢	٣٦٣٥.٣٤٧	5٧٢٧٠.٦٩٥	بين المجموعات	البعد الأول: تحديد الأولويات
		٢١٧	١٠٣.٩٦٦	٢٢٥١٠.٥٤٦	داخل المجموعات	
		٢١٩		٢٩٨٣١.٢٤١	المجموع	
٠.١ دال	٥٠.٥٤٩	٢	٣٧٢٦.٥١٠	٧٤٥٣.٠١٩	بين المجموعات	البعد الثاني: الملكات الإنسانية
		٢١٧	٧٣.٧٢١	١٥٩٩٧.٥٣٧	داخل المجموعات	
		٢١٩		٢٣٤٥٠.٥٥٦	المجموع	
٠.١ دال	٤٨.٢٣٦	٢	٣٧٧٧.٧٠٢	٧٤١٥.٤٠٥	بين المجموعات	البعد الثالث: قوة الأهداف
		٢١٧	٧٦.٨٦٦	١٦٦٧٩.٨٤٣	داخل المجموعات	
		٢١٩		٢٤٠٩٥.٢٤٨	المجموع	
٠.١ دال	٤٣.٤١٩	٢	٣٧٢٨.٥٠٧	٧٤٥٧.٠١٤	بين المجموعات	البعد الرابع: التفاعل الإيجابي
		٢١٧	٨٥.٨٧٣	١٨٦٣٤.٥٤٧	داخل المجموعات	
		٢١٩		٣٦٠٩١.٥٦١	المجموع	
٠.١ دال	٦٢.٤٨٤	٢	٣٨٧٢.٣٣٤	٧٧٤٤.٦٦٨	بين المجموعات	الإستبيان ككل
		٢١٧	٦١.٩٧٣	١٣٤٤٨.٢٢٨	داخل المجموعات	
		٢١٩		٢١١٩٢.٨٩٦	المجموع	

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في متوسطات درجات الأبناء عينة البحث في وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات بأبعادها الأربعة (تحديد الأولويات- الملكات الإنسانية- قوة الأهداف- التفاعل الإيجابي) ومشاركة الأبناء في إدارة الأولويات ككل وفقا لإختلاف المستوى التعليمي للأم وللتعرف على إتجاه دلالة الفروق، تم تطبيق إختبار L.S.D للمقارنات المتعددة كما يتضح من الجدول (١٨).

يتضح من جدول (١٨) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في متوسطات درجات مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات بأبعادها الأربعة (تحديد الأولويات، الملكات الإنسانية، قوة الأهداف، التفاعل الإيجابي) ومشاركة الأبناء في إدارة الأولويات ككل وفقا لإختلاف المستوى التعليمي للأم لصالح المستوى التعليمي المرتفع، وتفسر الباحثتان بأن الأمهات ذوي المستوى التعليمي المرتفع يحثوا أبنائهن على التفكير العلمي والتخطيط المسبق لما سيحققون من أعمال بصفة عامة وللتخطيط لأوقاتهم بصفة خاصة كما يحثهم على إتباع الإجراءات التي تكفل لهم تحقيق تلك الأهداف ويشجعوهن على تنمية مواهبهم وقدراتهم في مختلف النواحي، ويرجع ذلك إلى أن إرتفاع المستوى التعليمي للأم يجعلها أكثر قدرة على المهارات الإدارية المختلفة، وعلى قدر من المعرفة بأهمية حسن إستغلال الموارد المتاحة للأسرة، كما أن إرتفاع مستوى التعليم للأم يؤهلها لإبتكار الحلول المختلفة للمشكلات التي تواجهها الأسرة، كما يُصقل لديها مهارة إتخاذ القرارات وهذا ينعكس بدوره على الأبناء باعتبار الأم القدوة والمثل الأعلى لديهم وأيضا

تساعد الأم الأبناء علي تنمية المهارات الإدارية لديهم من خلال ما لديها من مهارات وخبرات مكتسبة، كما أن الأم الأكثر تعليماً لها قدرة أكبر علي إكساب أبنائها قدرات أعلى في المهارات الإدارية. وتتفق هذا مع دراسة هبة الله شعيب (٢٠٠٣) والتي كشفت عن فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الإدارية تبعا لتعليم الأم لصالح المستوي التعليمي الأعلى، ودراسة زينب يوسف (٢٠٠٣) والتي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القدرة الإدارية لشباب الجامعة وتعليم الأم، كما تتفق مع دراسة نيفين سليمان (٢٠١٨) التي أوضحت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين مستوي تعليم الأم والمهارات الإدارية لدي الأبناء، كما تتفق مع دراسة بسنت الميهي (٢٠١٤) التي بينت وجود علاقة ارتباطية بين مستوي تعليم الأم ووعي الشباب بمهارة إدارة الوقت.

جدول (١٨) دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث في متوسطات درجات مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات بأبعادها وفقا للمستوي التعليمي للأم (ن=٢٢)

البعد الأول: تحديد الأولويات			
المستوي التعليمي للأم	منخفض م = 26.052	متوسط م = 28.813	عالي م = 35.014
منخفض	-		
متوسط	♦♦2.761		
عالي	♦♦8.962	♦♦6.201	-
البعد الثاني: الملكات الإنسانية			
المستوي التعليمي للأم	منخفض م = 13.870	متوسط م = 21.445	عالي م = 28.021
منخفض	-		
متوسط	♦♦7.575		
مرتفع	♦♦14.151	♦♦6.576	-
البعد الثالث: قوة الأهداف			
المستوي التعليمي للأم	منخفض م = 36.631	متوسط م = 43.309	عالي م = 51.158
منخفض	-		
متوسط	♦♦6.678		
مرتفع	♦♦14.527	♦♦7.849	-
البعد الرابع: التفاعل الإيجابي			
المستوي التعليمي للأم	منخفض م = 16.331	متوسط م = 21.148	عالي م = 34.469
منخفض	-		
متوسط	♦♦4.817		
مرتفع	♦♦18.138	♦♦13.321	-
الإستبيان ككل			
المستوي التعليمي للأم	منخفض م = 92.884	متوسط م = 114.715	عالي م = 148.662
منخفض	-		
متوسط	♦♦21.831		
مرتفع	♦♦55.778	♦♦33.947	-

يتضح من جدول (١٩) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) في متوسطات درجات الأبناء عينة البحث في وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات بأبعادها الأربعة (تحديد الأولويات- الملكات الإنسانية- قوة الأهداف- التفاعل الإيجابي) ومشاركة الأبناء في إدارة الأولويات ككل وفقا

لاختلاف الدخل الشهري للأسرة وللتعرف علي إتجاه دلالة الفروق، تم تطبيق اختبار L.S.D للمقارنات المتعددة كما يتضح من الجدول (٢٠).

جدول (١٩) تحليل التباين بين أفراد عينة البحث في متوسطات درجات مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات بأبعاده تبعاً للدخل الشهري للأسرة (ن=٢٢)

الدلالة	قيمة (ف)	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	الدخل الشهري للأسرة	أبعاد إستبيان وعي الأبناء عينة البحث بالمشاركة في إدارة الأولويات
0.01	65.922	2	3892.183	7784.366	بين المجموعات	البعد الأول: تحديد الأولويات
دال		217	59.042	12812.121	داخل المجموعات	
		219		20596.487	المجموع	
0.01	38.676	2	3679.448	7358.896	بين المجموعات	البعد الثاني: الملكات الإنسانية
دال		217	95.136	20644.515	داخل المجموعات	
		219		28003.411	المجموع	
0.01	60.242	2	3794.835	7589.670	بين المجموعات	البعد الثالث: قوة الأهداف
دال		217	62.993	13669.567	داخل المجموعات	
		219		21259.237	المجموع	
0.01	58.853	2	3849.763	7699.526	بين المجموعات	البعد الرابع: التفاعل الإيجابي
دال		217	65.413	14194.563	داخل المجموعات	
		219		21894.089	المجموع	
0.01	40.877	2	3703.127	7406.253	بين المجموعات	الإستبيان ككل
دال		217	90.593	19658.623	داخل المجموعات	
		219		27064.876	المجموع	

جدول (٢٠) دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث في متوسطات درجات مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات بأبعاده وفقاً للدخل الشهري للأسرة (ن=٢٢)

البعد الأول: تحديد الأولويات			
الدخل الشهري للأسرة	منخفض م= 19.627	متوسط م= 27.775	مرتفع م= 36.699
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦8.148	-	-
عالي	♦♦17.072	♦♦8.924	-
البعد الثاني: الملكات الإنسانية			
الدخل الشهري للأسرة	منخفض م= 15.559	متوسط م= 22.024	مرتفع م= 24.412
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦6.465	-	-
مرتفع	♦♦8.853	♦♦2.388	-
البعد الثالث: قوة الأهداف			
الدخل الشهري للأسرة	منخفض م= 27.463	متوسط م= 38.870	مرتفع م= 50.500
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦11.407	-	-
مرتفع	♦♦23.037	♦♦11.630	-
البعد الرابع: التفاعل الإيجابي			
الدخل الشهري للأسرة	منخفض م= 13.358	متوسط م= 20.281	مرتفع م= 29.997
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦6.923	-	-
مرتفع	♦♦16.639	♦♦9.716	-
الإستبيان ككل			
الدخل الشهري للأسرة	منخفض م= 76.007	متوسط م= 108.950	مرتفع م= 141.608
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦32.943	-	-
مرتفع	♦♦65.601	♦♦32.658	-

يتضح من جدول (٢٠) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في متوسطات درجات مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات بأبعادها الأربعة (تحديد الأولويات، الملمات الإنسانية، قوة الأهداف، التفاعل الإيجابي) ومشاركة الأبناء في إدارة الأولويات ككل وفقاً لإختلاف الدخل الشهري للأسرة لصالح الدخل الشهري المرتفع للأسرة، وتفسر الباحثتان تلك النتيجة بأنه كلما ارتفع مستوى الدخل الشهري للأسرة كلما تمكن الآباء من توفير وسائل وأدوات قضاء أوقات أبنائهم كالإشتراك لهم في النوادي الرياضية والإشتراك في الدورات الخاصة بتنمية قدرات الأطفال في مختلف النواحي، والإشتراك في الرحلات الترفيهية والثقافية، مما يؤدي إلى تمكن الأبناء من قضاء أوقاتهم بطريقة أكثر فاعلية، ويرجع ذلك إلى أنه مع زيادة الدخل يزداد عبء إدارته وكيفية استخدامه الإستخدام الأمثل في حل ومواجهة المشكلات المختلفة التي تواجهها الأسرة، كما يساعد ارتفاع الدخل في زيادة المنفق على تنمية المهارات الإدارية للأبناء، وذلك من خلال إتاحة الفرصة لهم للإشتراك في الأنشطة المختلفة سواء الترفيهية منها أو المعرفية على سبيل المثال الإشتراك في المعسكرات المختلفة وإقتناء الأجهزة المختلفة التي تسهل لهم تنمية مهاراتهم الإدارية المختلفة، وكلما ارتفع الدخل زادت الحاجة لإدارته من خلال عمل الميزانية المالية، وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسات كلا من نجلاء الحلبي ومنار خضر (٢٠١٠)، (Mysoon, 2016)، والتي أظهرت نتائجهم وجود فروق في إدارة الأولويات تبعاً لمتغير مستوى الدخل الشهري للأسرة لصالح الأبناء في الأسر ذات الدخل الشهري المرتفع، كما تتفق مع دراسة وفاء شلبي (١٩٩٩) والتي أظهرت أن دخل الأسرة من أهم متغيرات المستوى الإقتصادي والإجتماعي التي أثرت على تنمية القدرات الإدارية لدى الأبناء، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هبة الله شعيب (٢٠٠٣) ودراسة خالد المطيري (٢٠١٧) حيث أظهروا وجود علاقة ارتباطية بين دخل الأسرة وممارسات الطالب الإدارية لصالح الدخل الأعلى، كما تتفق مع دراسة فاطمة عبد العاطي (٢٠٠٨) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قدرة الشباب على التخطيط للحياة المستقبلية ودخل الأسرة لصالح الأسر ذات الدخل الأعلى، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحسيني ربحان (٢٠٠٩) حيث أكدا عدم وجود تباين في إتخاذ القرار تبعاً لفئات الدخل الشهري للأسرة، وكذلك أيضاً تختلف مع دراسة نيبال عطية (٢٠١٣) التي أوضحت عدم وجود إقتران بين مستوى دخل الأسرة ومهارات الأبناء الإدارية وكذلك دراسة نيفين سليمان (٢٠١٨) التي أكدت عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدخل الشهري للأسرة ومهارات الأبناء الإدارية. وفي ضوء ما سبق يكون قد تحقق صحة الفرض الأول كلياً.

• النتائج في ضوء الفرض الثاني:

والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأبناء عينة البحث الأساسية في المسؤولية الإجتماعية تبعاً لإختلاف متغيرات الدراسة

(الجنس، السن، عمل الأم، تعليم الأب، تعليم الأم، الدخل الشهري للأسرة). وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء:

- ◀ اختبار (ت) للوقوف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، السن، عمل الأم).
 - ◀ تحليل التباين لإيجاد قيمة (ف) للوقوف على دلالة الفروق في متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تبعاً لمتغيرات الدراسة (تعليم الأب، تعليم الأم، الدخل الشهري للأسرة).
 - ◀ اختبار LSD لإيجاد اتجاه الفروق في حالة وجودها لبعض متغيرات الدراسة (تعليم الأب، تعليم الأم، الدخل الشهري للأسرة). والجدول من (٢١) إلى (٢٩) توضح ذلك:
- جدول (٢١) دلالة الفروق بين الأبناء عينة البحث في متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تبعاً للجنس (ن=٢٢)

أبعاد إستبيان المسؤولية الاجتماعية	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
البعد الأول: المسؤولية الشخصية "الذاتية"	ذكر	35.510	3.035	93	218	22.224	دال عند 0.01 لصالح الإناث
	أنثى	59.514	5.227	127			
البعد الثاني: المسؤولية الأسرية	ذكر	28.812	2.331	93	218	21.180	دال عند 0.01 لصالح الإناث
	أنثى	52.521	5.095	127			
البعد الثالث: المسؤولية المجتمعية	ذكر	66.623	5.503	93	218	22.227	دال عند 0.01 لصالح الذكور
	أنثى	41.196	3.995	127			
الإستبيان ككل	ذكر	130.945	9.140	93	218	22.223	دال عند 0.01 لصالح الإناث
	أنثى	153.231	10.368	127			

يتضح من الجدول (٢١) أن قيمة (ت) كانت (٢٢.٢٢٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح الإناث، مما يدل على أن الإناث كانوا أكثر تحمل للمسؤولية الشخصية "الذاتية" من الذكور.

يتضح من الجدول (٢١) أن قيمة (ت) كانت (٢١.١٨٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح الإناث، مما يدل على أن الإناث كانوا أكثر تحمل للمسؤولية الأسرية من الذكور.

يتضح من الجدول (٢١) أن قيمة (ت) كانت (٢٢.٢٢٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح الذكور، مما يدل على أن الذكور أكثر تحمل للمسؤولية المجتمعية من الإناث.

ويتضح من الجدول (٢١) أن قيمة (ت) كانت (٢٢.٢٢٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح الإناث، مما يدل على أن أفراد العينة الإناث كانوا أكثر تحمل للمسؤولية الاجتماعية ككل من أفراد العينة الذكور، وترجع الباحثان ذلك إلى أن الإحساس والشعور بالمسؤولية منبعه الرغبة في تحقيق الذات وإثبات القدرة والكفاءة وهذا يكون بمثابة الشعور العام والهاجس الأكبر في عقلية الإناث وبالتالي يدفعهم هذا الإحساس إلى مزيد من الالتزام وتحمل المسؤولية تجاه الأمور التي يتعاملن معها، نضف إلى ذلك التغيرات الجسمية والفسولوجية السريعة التي تمر بها الفتاة في هذه المرحلة والتي تدرك معها المسؤولية الكبيرة المنوطة بها وبالتالي يتعمق لديها

الشعور بالمسؤولية وأهمية تحملها والتعامل معها. واتفقت بذلك مع دراسة إيناس بدير (٢٠١٢) ودلال الضويحي (٢٠١٦) في وجود فروق بين الذكور والإناث في الشعور بالمسؤولية واختلقت مع دراسة عهود عبید (٢٠١٥) والتي كشفت عن عدم فروق دالة بين الذكور والإناث.

جدول (٢٢) دلالة الفروق بين الأبناء عينة البحث في متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تبعاً للسن (ن=٢٢)

الابعاد إستبيان المسؤولية الاجتماعية	السن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
البعد الأول: المسؤولية الشخصية "الذاتية"	من ١٤ سنة لأقل من ١٦ سنة	30.229	3.024	102	218	23.327	دال عند 0.01 لصالح من ١٦ سنة لأقل من ١٨ سنة
	من ١٦ سنة لأقل من ١٨ سنة	55.221	4.998	118			
البعد الثاني: المسؤولية الأسرية	من ١٤ سنة لأقل من ١٦ سنة	34.477	3.529	102	218	13.382	دال عند 0.01 لصالح من ١٦ سنة لأقل من ١٨ سنة
	من ١٦ سنة لأقل من ١٨ سنة	48.332	4.769	118			
البعد الثالث: المسؤولية المجتمعية	من ١٤ سنة لأقل من ١٦ سنة	44.445	4.287	102	218	25.888	دال عند 0.01 لصالح من ١٦ سنة لأقل من ١٨ سنة
	من ١٦ سنة لأقل من ١٨ سنة	71.136	6.058	118			
الإستبيان ككل	من ١٤ سنة لأقل من ١٦ سنة	109.151	8.001	102	218	44.513	دال عند 0.01 لصالح من ١٦ سنة لأقل من ١٨ سنة
	من ١٦ سنة لأقل من ١٨ سنة	174.689	10.678	118			

يتضح من الجدول (٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية لدى الأبناء عينة البحث تبعاً لمتغير السن حيث كانت قيمة (ت) كانت (٢٣,٣٢٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح أفراد العينة الأكبر سناً، مما يدل على أن أفراد العينة الأكبر سناً كانوا أكثر تحملاً للمسؤولية الشخصية "الذاتية" من أفراد العينة الأقل سناً.

يتضح من الجدول (٢٢) أن قيمة (ت) كانت (١٣,٣٨٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح أفراد العينة الأكبر سناً، مما يدل على أن أفراد العينة الأكبر سناً كانوا أكثر تحملاً للمسؤولية الأسرية من أفراد العينة الأقل سناً.

يتضح من الجدول (٢٢) أن قيمة (ت) كانت (٢٥,٨٨٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح أفراد العينة الأكبر سناً، مما يدل على أن أفراد العينة الأكبر سناً كانوا أكثر تحملاً للمسؤولية المجتمعية من أفراد العينة الأقل سناً.

يتضح من الجدول (٢٢) أن قيمة (ت) كانت (٤٤,٥١٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح أفراد العينة الأكبر سناً، مما يدل على أن أفراد العينة الأكبر سناً كانوا أكثر تحملاً للمسؤولية الاجتماعية ككل من أفراد العينة ذوي السن الأقل. وقد يرجع ذلك إلى النضج المعرفي والإنفعالي والأخلاقي وأنه مع زيادة العمر يصبح الفرد أقل عناداً وتصلباً

للرأي وتعارضاً مع آراء وتوجيهات الآباء، كما تزداد الدائرة الاجتماعية لديهم ويصبحوا أكثر تفهما وإدراكاً لأمر الحياة المختلفة والمشكلات المحيطة بع سواء المجتمعية منها أو البيئية كما تزداد لديهم الرغبة في إثبات الوجود وتحقيق الذات مما يجعلهم أكثر تحملاً للمسؤولية الاجتماعية وافقت مع دراسة عهد عبيد (٢٠١٥) و دلال الضويحي (٢٠١٦) والتي كشفت عن فروق دالة بالنسبة لمتغير السن لصالح الأعمار الأعلى سناً.

جدول (٢٣) دلالة الفروق بين الأبناء عينة البحث في متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تبعاً لعمل الأم (ن=٢٢٠)

أبعاد إستبيان المسؤولية الاجتماعية	عمل الأم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
البعد الأول: المسؤولية الشخصية "الذاتية"	تعمل	53.318	4.789	131	218	16.359	0.01 دال عند لصالح العاملات
	لا تعمل	36.517	3.052	89			
البعد الثاني: المسؤولية الأسرية	تعمل	54.400	5.671	131	218	16.662	0.01 دال عند لصالح العاملات
	لا تعمل	36.615	3.099	89			
البعد الثالث: المسؤولية المجتمعية	تعمل	68.124	6.021	131	218	20.934	0.01 دال عند لصالح العاملات
	لا تعمل	45.503	4.774	89			
الإستبيان ككل	تعمل	175.842	11.158	131	218	39.354	0.01 دال عند لصالح العاملات
	لا تعمل	118.635	8.824	89			

يتضح من الجدول (٢٣) أن قيمة (ت) كانت (١٦,٣٥٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠١) لصالح أبناء العاملات في المسؤولية الشخصية، مما يدل على أن أبناء العاملات كانوا أكثر تحملاً للمسؤولية الشخصية "الذاتية" من أبناء غير العاملات.

يتضح من الجدول (٢٣) أن قيمة (ت) كانت (١٦,٦٦٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠١) لصالح أبناء العاملات في المسؤولية الأسرية، مما يدل على أن أبناء العاملات كانوا أكثر تحملاً للمسؤولية الأسرية من أبناء غير العاملات.

يتضح من الجدول (٢٣) أن قيمة (ت) كانت (٢٠,٩٣٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠١) لصالح أبناء العاملات في المسؤولية الأسرية، مما يدل على أن أبناء العاملات كانوا أكثر تحملاً للمسؤولية الأسرية من أبناء غير العاملات.

يتضح من الجدول (٢٣) أن قيمة (ت) كانت (٣٩,٣٥٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠١) لصالح أبناء العاملات في المسؤولية الاجتماعية ككل، حيث بلغ متوسط درجة أبناء العاملات (١٧٥,٨٤٢)، بينما بلغ متوسط درجة أبناء غير العاملات (١١٨,٦٣٥)، مما يدل على أن أبناء العاملات كانوا أكثر تحمل للمسؤولية الاجتماعية من أبناء غير العاملات، ويرجع ذلك إلى أنه يعتبر المسؤولية الاجتماعية خاضعة للتعليم والإكتساب، وأنها تصقل عن طريق إدخال التراث الثقافي في تكوين الأبناء، ويؤدي ذلك إلى إكتساب الأبناء العادات والتقاليد، والتعرف على طرق

التفكير السائدة، والأفكار والمعتقدات وأساليب السلوك القيم الاجتماعية في مجتمعه، وتصبح من مكونات شخصيتهم التي تؤثر على حياتهم وتوافقهم مستقبلاً. وإنطلاقاً من ذلك فإن الأم تلعب داخل الأسرة دوراً مهماً في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أبنائها وذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وما تحاول أن تكسبهم إياه من قيم ومعايير وسلوكيات من شأنها أن تنمي فيهم المسؤولية الاجتماعية، في مختلف المراحل العمرية، ويؤدي عمل الأم إلى تحسين مستوى تقديرها الموضوعي للآخر وذلك بدعم تجربتها في التعاطي مع الآخر من خلال عملها. وشمول نظرتها للكثير من الأمور وخروجها عن مفهوم دورها التقليدي الذي ينحصر في القيام بالأعمال المنزلية ورعاية الأبناء. حيث تتبع الأم العاملة مبدأ توزيع الأدوار على أفراد الأسرة كما أن الأطفال يتحملون المسؤولية وكل هذا يحدث نتيجة لتعدد أدوار المرأة وإستحداث دور جديد تقوم به ألا وهو العمل خارج المنزل. مما يُخفف عنها عبء الأعمال المنزلية. لذلك نجد أن أبناء الأم العاملة كانوا أكثر تحملاً للمسؤولية وإتفقت مع دراسة إيناس بدير (٢٠١٢) و دلال الضويحي (٢٠١٦) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالمسؤولية، وعمل الأم.

جدول (٢٤) تحليل التباين بين أفراد عينة البحث في متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تبعاً للمستوى التعليمي للأب (ن=٢٢٠)

أبعاد إستبيان المسؤولية الاجتماعية	المستوى التعليمي للأب	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
البعد الأول: المسؤولية الشخصية "الذاتية"	بين المجموعات	7445.433	3722.716	2	42.821	0.01 دال
	داخل المجموعات	18865.245	86.937	217		
	المجموع	26310.678		219		
البعد الثاني: المسؤولية الأسرية	بين المجموعات	7380.300	3690.150	2	39.651	0.01 دال
	داخل المجموعات	20195.250	93.066	217		
	المجموع	27575.550		219		
البعد الثالث: المسؤولية المجتمعية	بين المجموعات	7509.083	3754.541	2	46.243	0.01 دال
	داخل المجموعات	17618.752	81.192	217		
	المجموع	25127.835		219		
الإستبيان ككل	بين المجموعات	7481.282	3740.641	2	52.380	0.01 دال
	داخل المجموعات	15496.772	71.414	217		
	المجموع	22978.054		219		

يتضح من جدول (٢٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في المسؤولية الاجتماعية لدى الأبناء أفراد عينة البحث بمحاورها الثلاثة (المسؤولية الشخصية "الذاتية" - المسؤولية الأسرية - المسؤولية المجتمعية) والمسؤولية الاجتماعية ككل تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب، وليبيان إتجاه دلالة الفروق تم تطبيق إختبار (LSD) للمقارنات المتعددة والجدول (٢٥) يوضح ذلك.

يتضح من جدول (٢٥) وجود فروق في المسؤولية الشخصية "الذاتية" بين أبناء الآباء في المستوى التعليمي العالي وكلاً من أبناء الآباء في المستوى التعليمي المتوسط والمنخفض لصالح أبناء الآباء في المستوى التعليمي العالي

عند مستوى دلالة (٠,٠١)، فيأتي في المرتبة الأولى أبناء الآباء في المستوى التعليمي العالي حيث كانوا أكثر تحملاً للمسئولية الشخصية " الذاتية"، ثم أبناء الآباء في المستوى التعليمي المتوسط في المرتبة الثانية، ثم أبناء الآباء في المستوى التعليمي المنخفض في المرتبة الأخيرة.

جدول (٢٥) دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث في متوسطات درجات المسئولية الاجتماعية تبعاً للمستوى التعليمي للأب (ن=٢٢٠)

البعد الأول: المسئولية الشخصية " الذاتية"			
المستوى التعليمي للأب	منخفض م=39.120	متوسط م=48.853	عالي م=60.444
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦9.733	-	-
عالي	♦♦21.324	♦*11.591	-
البعد الثاني: المسئولية الأسرية			
المستوى التعليمي للأب	منخفض م=29.002	متوسط م=31.357	عالي م=47.732
منخفض	-	-	-
متوسط	♦2.355	-	-
مرتفع	♦♦18.730	♦*16.375	-
البعد الثالث: المسئولية المجتمعية			
المستوى التعليمي للأب	منخفض م=38.143	متوسط م=50.442	عالي م=63.621
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦12.299	-	-
مرتفع	♦♦25.478	♦*13.179	-
الإستبيان ككل			
المستوى التعليمي للأب	منخفض م=106.265	متوسط م=130.652	عالي م=171.797
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦24.387	-	-
مرتفع	♦♦65.532	♦*41.145	-

يتضح من جدول (٢٥) وجود فروق في المسئولية الأسرية بين أبناء الآباء في المستوى التعليمي العالي وكلاً من أبناء الآباء في المستوى التعليمي المتوسط والمنخفض لصالح أبناء الآباء في المستوى التعليمي العالي عند مستوى دلالة (٠,٠١)، فيأتي في المرتبة الأولى أبناء الآباء في المستوى التعليمي العالي حيث كانوا أكثر تحملاً للمسئولية الأسرية، ثم أبناء الآباء في المستوى التعليمي المتوسط في المرتبة الثانية، ثم أبناء الآباء في المستوى التعليمي المنخفض في المرتبة الأخيرة.

يتضح من جدول (٢٥) وجود فروق في المسئولية الاجتماعية بين أبناء الآباء في المستوى التعليمي العالي وكلاً من أبناء الآباء في المستوى التعليمي المتوسط والمنخفض لصالح أبناء الآباء في المستوى التعليمي العالي عند مستوى دلالة (٠,٠١)، فيأتي في المرتبة الأولى أبناء الآباء في المستوى التعليمي العالي حيث كانوا أكثر تحملاً للمسئولية الاجتماعية، ثم أبناء الآباء في المستوى التعليمي المتوسط في المرتبة الثانية، ثم أبناء الآباء في المستوى التعليمي المنخفض في المرتبة الأخيرة.

يتضح من جدول (٢٥) وجود فروق في المسؤولية الاجتماعية ككل بين أبناء الآباء في المستوى التعليمي العالي وكلا من أبناء الآباء في المستوى التعليمي المتوسط والمنخفض لصالح أبناء الآباء في المستوى التعليمي العالي عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ويرجع ذلك إلى أنه يارتفع المستوى التعليمي للأب تختلف معه طريقة التنشئة الأسرية القائمة على تسلط الآباء، تحد من قدرة الشباب وإقبالهم على المشاركة في صنع القرار واتخاذ داخل الأسرة، وهذا يعني أنهم لم يمنحوا الفرصة اللازمة للمشاركة المتدرجة التي تمكنهم من تطوير قدراتهم ومهاراتهم في اتخاذ القرار داخل الأسرة إرتفاع المستوى التعليمي للوالدين يجعلهما أكثر دراية وإدراكا بالحاجات النمائية للأبناء، وأكثر إتفاقا وقدرة على إختيار أساليب مناسبة في إدارة الحوار الأسري تعتمد على إحترام الرأي الآخر والإقناع والتفاهم لإحتواء الأبناء ومشاركتهم إهتماماتهم ومشكلاتهم، في أنه بزيادة المستوى التعليمي للوالدين يزداد الإتجاه نحو الأساليب الديمقراطية في التعامل مع الأبناء واتفقت مع دراسة ايناس بدير (٢٠١٢) ودراسة دلال الضويحي (٢٠١٦) واختلفت بذلك مع دراسة عهود عبید (٢٠١٥) والتي كشفت عن فروق دالة بالنسبة لمتغير تعليم الأب حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الآباء الذين لا يقرؤون ولا يكتبون.

جدول (٢٦) تحليل التباين بين أفراد عينة البحث في متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تبعاً للمستوى التعليمي للأم (ن=٢٢)

أبعاد إستبيان المسؤولية الاجتماعية	المستوى التعليمي للأم	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
البعد الأول: المسؤولية الشخصية "الذاتية"	بين المجموعات	7243.633	3621.816	2	33.921	0.01 دال
	داخل المجموعات	23169.576	106.772	217		
	المجموع	30413.209		219		
البعد الثاني: المسؤولية الأسرية	بين المجموعات	7564.088	3782.044	2	49.490	0.01 دال
	داخل المجموعات	16583.250	76.421	217		
	المجموع	24147.338		219		
البعد الثالث: المسؤولية المجتمعية	بين المجموعات	7670.434	3835.217	2	56.659	0.01 دال
	داخل المجموعات	14688.602	67.689	217		
	المجموع	22359.036		219		
الإستبيان ككل	بين المجموعات	7351.507	3675.754	2	44.608	0.01 دال
	داخل المجموعات	17880.874	82.400	217		
	المجموع	25232.381		219		

يتضح من جدول (٢٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في المسؤولية الاجتماعية لدى الأبناء أفراد عينة البحث بمحاورها الثلاثة (المسؤولية الشخصية "الذاتية" - المسؤولية الأسرية - المسؤولية المجتمعية) والمسؤولية الاجتماعية ككل تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم، ولبيان إتجاه دلالة الفروق تم تطبيق إختبار (LSD) للمقارنات المتعددة والجدول (٢٧) يوضح ذلك.

جدول (٢٧) دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث في متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تبعاً للمستوي التعليمي للأُم (ن=٢٢)

البعد الأول: المسؤولية الشخصية "الذاتية"			
المستوي التعليمي للأُم	منخفض م=32.278	متوسط م=49.001	عالي م=51.136
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦16.723	-	-
مرتفع	♦♦18.858	♦♦2.135	-
البعد الثاني: المسؤولية الأسرية			
المستوي التعليمي للأُم	منخفض م=31.190	متوسط م=43.308	عالي م=55.559
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦12.118	-	-
مرتفع	♦♦24.369	♦♦12.251	-
البعد الثالث: المسؤولية المجتمعية			
المستوي التعليمي للأُم	منخفض م=40.158	متوسط م=55.520	عالي م=63.378
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦15.362	-	-
مرتفع	♦♦23.220	♦♦7.858	-
الإستبيان ككل			
المستوي التعليمي للأُم	منخفض م=103.626	متوسط م=147.829	عالي م=170.073
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦44.203	-	-
مرتفع	♦♦66.447	♦♦22.244	-

يتضح من جدول (٢٧) وجود فروق في المسؤولية الشخصية "الذاتية" بين أبناء الأمهات في المستوى التعليمي العالي وكلا من أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المتوسط والمنخفض لصالح أبناء الأمهات في المستوى التعليمي العالي عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من جدول (٢٧) وجود فروق في المسؤولية الأسرية بين أبناء الأمهات في المستوى التعليمي العالي وكلا من أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المتوسط والمنخفض لصالح أبناء الأمهات في المستوى التعليمي العالي عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من جدول (٢٧) وجود فروق في المسؤولية المجتمعية بين أبناء الأمهات في المستوى التعليمي العالي وكلا من أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المتوسط والمنخفض لصالح أبناء الأمهات في المستوى التعليمي العالي عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من جدول (٢٧) وجود فروق في المسؤولية الاجتماعية بين أبناء الأمهات في المستوى التعليمي العالي وكلا من أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المتوسط والمنخفض لصالح أبناء الأمهات في المستوى التعليمي العالي عند مستوى دلالة (٠,٠١)، فباتي في المرتبة الأولى أبناء الأمهات في المستوى التعليمي العالي حيث كانوا أكثر تحمل للمسؤولية المجتمعية، ثم أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المتوسط في المرتبة الثانية، ثم أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المنخفض في المرتبة الأخيرة، ويرجع ذلك الدور الذي تقوم

به في تربية النشء وإكسابهم عادات وسلوكيات صحيحة، من الأحيان تكون أداة مهمة من أدوات التغيير الاجتماعي بما تقوم به من زرع جوانب وأمر مهم وتتميمته في شخصيات أبنائها من جميع النواحي، وبث روح المسؤولية الاجتماعية والإعتداد بالذات، وتحمل المسؤوليات في الحياة، ومحاولة إيجاد التوازن المتكامل في جميع جوانب الشخصية. بما تؤثر في سلوكهم وأنماط شخصياتهم، فالسلوك الإنساني عبارة عن العمليات التي تتم بين الفرد بكل مكوناته العقلية والنفسية والاجتماعية والوسط أو البيئة بكل ما فيها من ظروف ومواقف وعناصر اجتماعية وثقافية. وهو أساس التفاعل بين الأفراد والجماعات على مجموعة من الخبرات وأوجه الأنشطة التي تقدمها الأم لأبنائها وبناء عليه نجد أنه أن ارتفاع المستوى التعليمي للأم يزيد من وعيها وإدراكها بأهمية المسؤولية الاجتماعية للأبناء، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إيناس بدير (٢٠١٢) ودراسة دلال الضويحي (٢٠١٦) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالمسؤولية الاجتماعية تبعاً للمستوى التعليمي للوالدين.

جدول (٢٨) تحليل التباين بين أفراد عينة البحث في متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تبعاً للدخل الشهري للأسرة (ن=٢٢)

الدلالة	قيمة (ف)	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	الدخل الشهري للأسرة	أبعاد إستبيان المسؤولية الاجتماعية
0.01 دال	36.197	2	3650.620	7301.239	بين المجموعات	البعد الأول: المسؤولية الشخصية "الذاتية"
		217	100.853	21885.141	داخل المجموعات	
		219		29186.380	المجموع	
0.01 دال	52.569	2	3806.035	7612.069	بين المجموعات	البعد الثاني: المسؤولية الأسرية
		217	72.401	15711.056	داخل المجموعات	
		219		23323.125	المجموع	
0.01 دال	41.993	2	3714.520	7429.040	بين المجموعات	البعد الثالث: المسؤولية المجتمعية
		217	88.455	19194.760	داخل المجموعات	
		219		26623.800	المجموع	
0.01 دال	56.506	2	3770.288	7540.577	بين المجموعات	الإستبيان ككل
		217	66.724	14479.010	داخل المجموعات	
		219		22019.587	المجموع	

يتضح من جدول (٢٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في المسؤولية الاجتماعية لدى الأبناء أفراد عينة البحث بمحاورها الثلاثة (المسؤولية الشخصية "الذاتية" - المسؤولية الأسرية - المسؤولية المجتمعية) والمسؤولية الاجتماعية ككل تبعاً لتغير الدخل الشهري للأسرة، ولبيان اتجاه دلالة الفروق تم تطبيق إختبار (LSD) للمقارنات المتعددة والجدول (٢٩) يوضح ذلك.

جدول (٢٩) دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث في استبيان المسؤولية الاجتماعية تبعاً للدخل الشهري للأسرة (ن=٢٢٠)

البعد الأول: المسؤولية الشخصية "الذاتية"			
الدخل الشهري للأسرة	منخفض 48.177 = م	متوسط 50.508 = م	مرتفع 63.315 = م
منخفض	-	-	-
متوسط	2.331 ♦	-	-
مرتفع	15.138 ♦♦	12.807 ♦♦	-
البعد الثاني: المسؤولية الأسرية			
الدخل الشهري للأسرة	منخفض 37.200 = م	متوسط 44.521 = م	مرتفع 53.389 = م
منخفض	-	-	-
متوسط	7.321 ♦	-	-
مرتفع	16.189 ♦♦	8.868 ♦♦	-
البعد الثالث: المسؤولية المجتمعية			
الدخل الشهري للأسرة	منخفض 33.387 = م	متوسط 42.120 = م	مرتفع 60.389 = م
منخفض	-	-	-
متوسط	8.733 ♦♦	-	-
مرتفع	27.002 ♦♦	18.269 ♦♦	-
الاستبيان ككل			
الدخل الشهري للأسرة	منخفض 118.764 = م	متوسط 137.149 = م	مرتفع 177.093 = م
منخفض	-	-	-
متوسط	18.385 ♦♦	-	-
مرتفع	58.329 ♦♦	39.944 ♦♦	-

يتضح من جدول (٢٩) وجود فروق في المسؤولية الشخصية "الذاتية" بين الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع وكلا من الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط والمنخفض لصالح الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بينما توجد فروق بين الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط والأبناء بالأسر ذوي الدخل المنخفض لصالح الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط عند مستوى دلالة (٠,٠٥) .

يتضح من جدول (٢٩) وجود فروق في المسؤولية الأسرية بين الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط وكلا من الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع والمنخفض لصالح الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من جدول (٢٩) وجود فروق في المسؤولية المجتمعية بين الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط وكلا من الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع والمنخفض لصالح الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من جدول (٢٩) وجود فروق في المسؤولية الاجتماعية بين الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط وكلا من الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع والمنخفض لصالح الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط عند مستوى دلالة (٠,٠١) فيأتي في المرتبة الأولى الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط حيث كانوا أكثر تحمل للمسؤولية المجتمعية، ثم الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع في المرتبة الثانية، وأخيراً الأبناء بالأسر ذوي الدخل المنخفض، ويرجع ذلك إلى أن الدخل يعتبر أحد المحركات الهامة في قدرة الأبناء على تحمل المسؤولية

الإجتماعية حيث أن ذوي الدخل العالية يتولد لديهم الكثير من الشعور باللامبالاه . وعدم الإكتراث وفقدان الحرص والإلتزام وإنعدام الهوية المجتمعية ومحاولة التملص من أي إلتزام مجتمعي في ظل إرضاء أهوائهم وطموحاتهم التي تمتد إلى خارج مسؤوليتهم تجاه مجتمعهم، وعلي النقيض ذوي الدخل المنخفضة يتولد لدي بعضهم إحساس اليأس والغضب علي المجتمع الذي قد يؤدي إلي عدم الإكتراث بالمسئولية تجاه المجتمع وأيضا إنشغالهم الدائم بالبحث عن توفير المتطلبات الأساسية لحياتهم دون النظر في واجبهم تجاه المجتمع، لذلك نجد أن ذوي الدخل المتوسطة أكثر مساهمة وقناعا وإهتماما بالمسئولية تجاه المجتمع. واتفقت مع دراسة إيناس بدير (٢٠١٢) ودراسة دلال الضويحي (٢٠١٦) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالمسئولية الإجتماعية تبعا لدخل الأسرة الشهري . واتفقت مع دراسة سناء النجار وفاطمة أبو الفتوح (٢٠١١) والتي أظهرت وجود فروق في تحمل المسئولية الإجتماعية لصالح دخل الأسرة الأعلى، وإختلفت بذلك مع دراسة عهود عبید (٢٠١٥) والتي كشفت عن عدم وجود فروق دالة بالنسبة للدخل في تحمل الطلبة للمسئولية الإجتماعية. وفي ضوء ما سبق يكون قد تحقق صحة الفرض الثاني كليا.

• النتائج في ضوء الفرض الثالث:

والذي ينص علي أنه " توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات بأبعادها الأربعة (تحديد الأولويات – الملكات الإنسانية – قوة الأهداف – التفاعل الإيجابي) وبين المسئولية الإجتماعية بأبعادها الثلاثة (المسئولية الشخصية – المسئولية الأسرية – المسئولية المجتمعية) للأبناء عينة البحث الأساسية". وللتحقق من صحة الفرض تم إجراء معاملات الإرتباط باستخدام معامل الإرتباط "بيرسون" بين إدارة الأولويات بأبعادها الأربعة وبين المسئولية الإجتماعية بأبعادها الثلاثة لدي الأبناء أفراد عينة البحث، والجدول (٣٠) يوضح ذلك.

جدول (٣٠) معاملات الإرتباط لتوضيح العلاقة بين إدارة الأولويات بأبعادها والمسئولية الإجتماعية بأبعادها (ن=٢٢٠)

المسئولية الاجتماعية ككل	المسئولية المجتمعية	المسئولية الأسرية	المسئولية الشخصية	إستبيان المسئولية الإجتماعية
				إستبيان إدارة الأولويات
0.803♦♦	0.914♦♦	0.725♦♦	0.623♦	تحديد الأولويات
0.890♦♦	0.605♦♦	0.863♦♦	0.759♦♦	الملكات الإنسانية
0.741♦♦	0.825♦♦	0.915♦♦	0.640♦	قوة الأهداف
0.852♦♦	0.930♦♦	0.631♦	0.839♦♦	التفاعل الإيجابي
0.768♦♦	0.871♦♦	0.814♦♦	0.734♦♦	مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات ككل

♦ دال عند 0.05

♦♦ دال عند 0.01

يتضح من جدول (٣٠) وجود علاقة إرتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٥، ٠,١) بين محاور إستبيان مشاركة الأبناء في إدارة الأولويات وبين محاور إستبيان المسئولية الإجتماعية. فكلما زادت مهارات إدارة الأولويات كلما زادت المسئولية الإجتماعية لدي الأبناء بمحاورها "

المسئولية الشخصية "الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية المجتمعية"، وتفسر الباحثان ذلك بأن مهارات إدارة الأولويات تكسب الأبناء القدرة علي التصرف في المواقف المختلفة وإتخاذ القرارات الصحيحة الرشيدة، مما تمكنه من تحمل المسئوليات المختلفة دون الخوف من هذه المسئوليات . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Bronson, M(2000 حيث يري أن الأسر التي يكون فيها الآباء مستبدون بأرائهم تجعل الأبناء يميلون إلى الإتكالية وعدم الرغبة في إتخاذ القرار، وما توصل إليه محمد الحامد ونايف الرومي (٢٠١١) وعواطف عبد الرحيم (٢٠١١) حيث أوضحوا أن الأسرة هي المسئول الأول عن تنشئة الأبناء وإكسابهم طريقة الحكم علي الأمور وتحمل المسؤولية عن طريق إشراكهم في صنع وإتخاذ القرارات كما أن مهارة إدارة الأولويات تزيد من مشاركة الأبناء في إدارة المنزل والمسئولية الإجتماعية ككل فالعلاقة تبادلية. وفي ضوء ما سبق يكون قد تحقق صحة الفرض الثالث كليا.

• النتائج في ضوء الفرض الرابع:

والذي ينص علي أنه "تختلف نسبة مشاركة متغيرات الدراسة في تفسير نسبة التباين الخاصة بوعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات تبعاً لأوزان معاملات الإنحدار ودرجة الارتباط". وللتحقق من صحة الفرض إحصائياً تم إستخدام أسلوب تحليل الإنحدار المتدرج بإستخدام طريقة الخطوة المتدرجة للأمام Stepwise للتعرف علي أكثر العوامل مساهمة في نسبة التباين في المتغير المستقل والجدول (٣١) يوضح ذلك.

جدول (٣١) معاملات الإنحدار بإستخدام طريقة الخطوة المتدرجة إلى الأمام لمتغيرات الدراسة (المستوي التعليمي للأُم، السن، المستوى التعليمي للأب، عمل الأم) الخاصة بوعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات (ن=٢٢٠)

المتغير التابع	معاملة الارتباط	نسبة المشاركة	قيمة (ف)	الدلالة	معامل الإنحدار	قيمة (ت)	الدلالة
المستوي التعليمي للأُم	0.903	0.815	123.393	0.01	0.554	11.108	0.01
السن	0.842	0.709	68.094	0.01	0.403	8.252	0.01
المستوي التعليمي للأب	0.810	0.655	53.231	0.01	0.335	7.296	0.01
عمل الأم	0.776	0.601	42.257	0.01	0.272	6.501	0.01

يتضح من جدول (٣١) أن المستوى التعليمي للأُم هو العامل الأكثر تأثيراً في تفسير نسبة التباين في وعي الأبناء أفراد عينة البحث الأساسية بالمشاركة في إدارة الأولويات حيث بلغت قيمة (ف) ١٢٣.٣٩٣، قيمة (ت) ١١.١٠٨ وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١) كما بلغت نسبة المشاركة (٠.٨١٥) مما يعني أن المستوى التعليمي للأُم يمثل (٨١ ٪) من التباين الكلي، وهذا يدل علي أن المستوى التعليمي للأُم من أولي المتغيرات التي أثرت في وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات، يليه متغير السن حيث بلغت نسبة المشاركة (٧٠ ٪) عند مستوي دلالة (٠.٠١) وهذا يعني أن السن كان متغيراً ذا فاعلية في التأثير، يليه متغير المستوى التعليمي للأب بنسبة مشاركة (٦٥ ٪) عند مستوي دلالة (٠.٠١) وأخيراً متغير عمل الأم بنسبة مشاركة (٦٠ ٪) عند مستوي دلالة (٠.٠١). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من إيناس بدير (٢٠٠٧) ومروة ناجي (٢٠١٠) اللاتي أكدن أن سن الأبناء وتعليم الأم من أكثر

العوامل المؤثرة علي المهارات الإدارية وقدرات الأبناء وكذلك علي كيفية إستخدامهم لمواردهم . وفي ضوء ما سبق يكون قد تحقق صحة الفرض الرابع.

• النتائج في ضوء الفرض الخامس:

والذي ينص علي أنه " تختلف نسبة مشاركة متغيرات الدراسة في تفسير نسبة التباين في المتغير التابع (المسؤولية الاجتماعية) تبعا لأوزان معاملات الانحدار ودرجة الارتباط". وللتحقق من صحة الفرض إحصائيا تم إستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتدرج بإستخدام طريقة الخطوة المتدرجة للأمام Stepwise للتعرف علي أكثر العوامل مساهمة في نسبة التباين في المتغير التابع والجدول (٣٢) يوضح ذلك.

جدول (٣٢) معاملات الانحدار بإستخدام طريقة الخطوة المتدرجة إلي الأمام لمتغيرات الدراسة (المستوي التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأب، عمل الأم، السن) مع المتغير التابع (المسؤولية الاجتماعية) (ن=٢٢)

المتغير التابع	المتغير المستقل	معامل الارتباط	نسبة المشاركة	قيمة (ف)	الدلالة	معامل الانحدار	قيمة (ت)	الدلالة
المسؤولية الاجتماعية	المستوي التعليمي للأب	0.865	0.747	82.876	0.01	0.455	9.104	0.01
	المستوي التعليمي للأب	0.823	0.678	58.858	0.01	0.363	6.727	0.01
	عمل الأم	0.793	0.629	47.451	0.01	0.304	6.890	0.01
	السن	0.753	0.567	36.672	0.01	0.234	6.055	0.01

يتضح من جدول (٣٢) أن المستوى التعليمي للأب هو العامل الأكثر تأثيرا في تفسير نسبة التباين في المسؤولية الاجتماعية للأبناء أفراد عينة البحث حيث بلغت قيمة ف (٨٢.٨٧٦)، قيمة ت (٩.١٠٤) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) كما بلغت قيمة نسبة المشاركة (٠,٧٤٧) مما يعني أن المستوى التعليمي للأب يمثل (٧٤٪) من التباين الكلي، وهذا يدل علي أن تعليم الأم من أولي المتغيرات التي أثرت في إكتساب الأبناء المسؤولية الاجتماعية، يليها متغير تعليم الأب حيث بلغت نسبة المشاركة (٦٧٪) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يعني أن تعليم الأب كان متغيرا ذا فاعلية في التأثير علي إكتسابهم المسؤولية الاجتماعية، يليه متغير عمل الأم بنسبة مشاركة (٦٢٪) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وأخيرا متغير السن بنسبة مشاركة (٥٦٪) عند مستوى دلالة (٠,٠١). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا دراسة إيناس بدير (٢٠١٢) و دلال الضويحي (٢٠١٦) اللاتي أكدن علي أن أكثر العوامل المؤثرة علي إكتساب الأبناء المسؤولية الاجتماعية هي تعليم الأم والأب وكذلك المرحلة العمرية للأبناء. وفي ضوء ما سبق نتحقق صحة الفرض الخامس.

• النتائج في ضوء الفرض السادس:

والذي ينص علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج الإرشادي القائم علي إستراتيجية الرحلات المعرفية (Web Quest) الواعي بإدارة الأولويات علي العينة التجريبية لصالح التطبيق البعدي". وللتحقق من هذا الفرض تم إيجاد قيمة "ت" للوقوف علي دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث التجريبية في وعي الأطفال بإدارة وقت الفراغ قبل وبعد تطبيق البرنامج. والجدول (٣٣) يوضح ذلك.

جدول (٣٣) الفروق بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي لأفراد عينة البحث التجريبية في أبعاد إستبيان وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات (ن=٥٥)

الدلالة	قيمة (ت)	درجات الحرية	العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فاعلية البرنامج
0.01	19.578	54	55	1.061	17.719	القبلي
لصالح البعدي				3.210	39.324	البعدي
0.01	14.220	54	55	1.520	12.227	القبلي
لصالح البعدي				2.823	28.456	البعدي
0.01	23.129	54	55	2.002	23.355	القبلي
لصالح البعدي				3.851	49.771	البعدي
0.01	15.035	54	55	1.440	16.061	القبلي
لصالح البعدي				3.003	32.269	البعدي
0.01	46.325	54	55	6.305	69.362	القبلي
لصالح البعدي				9.220	149.820	البعدي

♦♦ دال عند مستوي دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٣٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج الإرشادي علي العينة التجريبية في وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات لدي أفراد عينة البحث التجريبية لصالح القياس البعدي، وأن قيم (ت) دالة عند مستوي دلالة (٠.٠١)، لكل أبعاد الإستبيان، وهذا يدل علي فعالية البرنامج المعد لتنمية وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات لدي أفراد العينة التجريبية. ومستوي الوعي في كل الأبعاد.

ولتحديد حجم تأثير البرنامج المعد لتنمية وعي الأبناء أفراد العينة التجريبية بالمشاركة في إدارة الأولويات إستخدمت الباحثان إختبار مربع إيتا 2 N عن طريق المعادلة التالية:

ومعرفة حجم التأثير تم تطبيق معادلة ايتا : $t = \text{قيمة (ت)} = 46.325$ ، $df =$ درجات الحرية = 54

$$n2 = \frac{t^2}{t^2 + df} = 0.975$$

وبحساب حجم التأثير وجد إن $n2 = 0.975$

ويمكن تحويل قيمة ايتا $n2$ الي قيمة d المقابلة لها وهى تعبر عن حجم التأثير باستخدام المعادلة التالية:

$$d = \frac{2\sqrt{n2}}{\sqrt{1-n2}} = 12.46$$

ويتحدد حجم التأثير ما إذا كان كبيراً أو متوسطاً أو صغيراً كالاتي :

$d = ٠.٢$ حجم تأثير صغير

$d = ٠.٥$ حجم تأثير متوسط

$d = ٠.٨$ حجم تأثير كبير

يتضح أن قيمة $d = 12.46$ ، وهذا يعنى أن حجم تأثير البرنامج كبير.

وبذلك يتضح من مقدار معادلة إيتا أن حجم تأثير البرنامج كبير مما يوضح فاعلية البرنامج الارشادي القائم علي استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية وعي الأبناء أفراد العينة التجريبية بإدارة الأولويات بمحاورها الأربعة (تحديد الأولويات، الملكات الإنسانية، قوة الأهداف، التفاعل الإيجابي).

كما ساهم البرنامج في تنمية قدرة الأبناء علي تنظيم المعلومات وتجميعها بطريقة ذات معنى وترتيبها وفق أهميتها وأولويتها، واستبعاد المعلومات التي لا قيمة لها أو ذات الأهمية الثانوية، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من البحوث والدراسات التي أثبتت فاعلية الرحلات المعرفية في مهارات إدارة الأولويات. وقد إتفقت النتيجة مع دراسة (Gregory, R & Clemen, R, 2001) التي هدفت إلي تطوير منهج يساعد طلبة المرحلة الثانوية علي تعلم مهارات إتخاذ القرار، وأظهرت أن المجموعة التجريبية تطورت لديهم القدرة علي إدراك المشكلة ورؤيتها من زوايا متعددة، بالإضافة إلي رفض فكرة أن يقوم الآخرون بإتخاذ القرارات نيابة عنهم، وإتفقت أيضا مع دراسة رندا سهيل (٢٠٠٢) التي هدفت إلي معرفة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة إتخاذ القرار، وكذا دراسة عبد الجليل القرعان (٢٠٠٣)، ودراسة لؤي أبو لطيفة (٢٠٠٥) حيث أكدتا علي تفوق المجموعة التجريبية في مهارة إتخاذ القرار، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خالد المطيري (٢٠١٧) ودراسة نيفين سليمان (٢٠١٨) التي أوضحت نتائجها إرتفاع مستوى درجات الطلاب بمهارة إدارة المشروعات بعد تطبيق برنامجها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من (Allan & Street, 2007)، ودراسة (Ikpeze & boyd, 2007) والتي أثبتا فاعلية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير العليا لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ودراسة (Li & Yang, 2007) والتي توصلت إلي أن الويب كويست ساعد في زيادة تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية وتنمية مهارات التفكير العلمي لديهم، ودراسة (Ikpeze & Fenice, 2007) والتي توصلت إلي مساهمة الويب كويست في زيادة تعلم طلبة الصف الخامس الابتدائي، واكتسابهم لمهارات التفكير العلمي، وزيادة التعاون والتواصل فيما بينهم، ودراسة كلا من (أكرم صالح، ٢٠١٢)، (سليمان عبد المحسن، ٢٠١٥)، (مها بدير وآخرون، ٢٠١٨)، (نرمين الحلو وشيماء متولي، ٢٠١٥) والذين أثبتوا فاعلية الرحلات المعرفية في رفع مستوى تحصيل الطلاب ودافعتهم للدراسة، والحد من العواطف السلبية وتكوين العواطف الإيجابية نحو مادة الرياضيات، ودراسة كلا من (مؤنس أديب، ٢٠١٨)، (أسماء إسماعيل، ٢٠١٥) والذين أثبتوا فاعلية الرحلات المعرفية في تعزيز التعلم الذاتي ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ودراسة (منصور الرواحي، ٢٠١٧) والتي أثبتت فاعلية استخدام الويب كويست في تنمية مهارات حل المشكلات الإحصائية وفاعلية الذات لطلاب الصف العاشر الأساسي. وفي ضوء مما سبق يكون قد تحقق صحة الفرض السادس.

• النتائج في ضوء الفرض السابع:

والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج الإرشادي القائم على إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية المسؤولية الاجتماعية علي العينة التجريبية لصالح التطبيق البعدي". وللتحقق من هذا الفرض تم إيجاد قيمة "ت" للوقوف علي دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث التجريبية في استبيان المسؤولية الاجتماعية للأبناء قبل وبعد تطبيق البرنامج. والجدول (٣٤) يوضح ذلك.

جدول (٣٤) الفروق بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي لأفراد عينة البحث التجريبية في استبيان المسؤولية الاجتماعية (ن=٥٥)

الدلالة	قيمة (ت)	درجات الحرية	العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فاعلية البرنامج	
0.01	29.352	54	55	2.051	27.720	القبلي	المسؤولية الشخصية
لصالح البعدي				5.320	61.183	البعدي	
0.01	26.414	54	55	2.410	23.388	القبلي	المسؤولية الأسرية
لصالح البعدي				4.998	54.450	البعدي	
0.01	32.289	54	55	3.099	30.303	القبلي	المسؤولية المجتمعية
لصالح البعدي				6.052	71.088	البعدي	
0.01	53.003	54	55	7.816	81.411	القبلي	المسؤولية الاجتماعية ككل
لصالح البعدي				11.527	186.721	البعدي	

♦♦ دال عند مستوي دلالة 0.01

يتضح من جدول (٣٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج الإرشادي قائم على إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأبناء أفراد عينة البحث التجريبية لصالح القياس البعدي، وأن قيم (ت) دالة عند مستوي دلالة (٠,٠١) لكل أبعاد الاستبيان، وهذا يدل علي فعالية البرنامج المعد لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد العينة التجريبية.

ولتحديد حجم تأثير البرنامج المعد لتنمية المسؤولية الاجتماعية للأبناء أفراد العينة التجريبية استخدمت الباحثان اختبار مربع إيتا N2 عن طريق المعادلة التالية:

ولمعرفة حجم التأثير تم تطبيق معادلة ايتا : $t = \text{قيمة (ت)} = 53.003$ ، $df =$ درجات الحرية = 54

$$n2 = \frac{t^2}{t^2 + df} = 0.98$$

وبحساب حجم التأثير وجد إن $0.98 = n2$ ويمكن تحويل قيمة ايتا $n2$ الي قيمة d المقابلة لها وهى تعبر عن حجم التأثير باستخدام المعادلة التالية :

$$d = \frac{2\sqrt{n2}}{\sqrt{1-n2}} = 12.46$$

□ ويتحدد حجم التأثير ما إذا كان كبيراً أو متوسطاً أو صغيراً كالآتي :

$d = 0.2$ حجم تأثير صغير

$d = 0.5$ حجم تأثير متوسط

$d = 0.8$ حجم تأثير كبير

يتضح أن قيمة $d = 13.97$ ، وهذا يعنى أن حجم تأثير البرنامج كبير .

وبذلك يتضح من مقدار معادلة إيتا أن حجم تأثير البرنامج كبير مما يوضح فاعلية البرنامج الارشادي القائم علي استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأبناء أفراد العينة التجريبية. يرجع ذلك أيضا إلي أن الرحلات المعرفية ركزت علي استخدام الأنشطة الإستقصائية التي عززت الحوار والتفاعل وطرح الأسئلة والتفاوض والمشاركة النشطة للطلبة والطالبات وتوظيف قدراتهم العقلية في الإجابة عنها للتوصل إلي المعلومات المطلوبة وربطها بما لديها من معلومات، كما زادت من دافعية الإنجاز لدى الأبناء، ومكنتهم من التعلم الذاتي بالإضافة إلي المشاركة الفعالة للطلبة في مجريات العملية التعليمية، وهذا ما توصلت إليه نتائج الدراسات التالية: Brianna, M.et.al (2006) ; Gorrow,et.al., (2013).

وُجِدَ أن إستراتيجية الويب كويست قد وفرت للطلبة والطالبات مجالا للبحث والإستقصاء وإستكشاف عالم الإنترنت عبر البحث والتأمل في مجال محدد وفق خطوات معرفية محددة ومن خلال تزويد الطلبة والطالبات بمواقع محددة للبحث والإستقصاء والإستكشاف، مما مكنهم من تحقيق أهداف البحث والإستقصاء بأقل وقت ومجهود، بعيدا عن التشتت وضياغ الوقت والمجهود في البحث، وهذا يتفق مع ما توصل إليه دراسة ماهر صبري وليلى الجهني (٢٠١٣)، ودراسة عز الشقير (٢٠٠٥)، (Shohsu, (Omar,2005) (2004)، ودراسة (Ikpeze & Fenice,2007) والتي توصلت إلي مساهمة الويب كويست في زيادة تعلم طلبة الصف الخامس الابتدائي، وإكتسابهم لمهارات التفكير العلمي، وزيادة التعاون والتواصل فيما بينهم، ودراسة كلا من (أكرم صالح،٢٠١٢)، (سليمان عبد المحسن،٢٠١٥)، (مها بدير وآخرون،٢٠١٨)، (نرمين الحلو وشيماء متولي، ٢٠١٥) والذين أثبتوا فاعلية الرحلات المعرفية في رفع مستوى تحصيل الطلاب ودافعتهم للدراسة وفي ضوء مما سبق يكون قد تحقق صحة الفرض السابع.

• نوصيات البحث:

◀ علي المتخصصين في مجال إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة والمؤسسات التربوية من خلال البرامج الإعلامية توعية الآباء والمربين والأسرة بضرورة إتاحة الفرصة للأبناء بالمشاركة الفعالة داخل الأسرة وإكتساب مفاهيم وقدرات جديدة وكذلك مهارات حياتية مختلفة لما لها من أهمية في تنمية قدراتهم الإدارية في مواجهة مشاكلهم وضغوطهم بإعتبارهم آباء وأمهات المستقبل.

- ◀ تدريب الأبناء علي إدارة الأولويات ومواجهة مواقف الحياة ومشاكلها اليومية باستخدام وسائل الإتصال الحديثة.
- ◀ ضرورة تنظيم دورات تدريبية للمعلمات والمعلمين بالمدارس للتدريب علي كيفية تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية في التدريس.
- ◀ تصميم رحلات معرفية في مقررات تعليمية أخرى وتدريب الطلبة والطالبات علي كيفية إنتاجها وإعدادها.
- ◀ إتاحة الفرصة للمتعلمين للعمل في مجموعات تعاونية من خلال توفير بيئة ومناخ صفي يُنمي لديهم مهارات التفكير المختلفة والمهارات الاجتماعية ويُزيد من بقاء أثر التعلم.
- ◀ الإهتمام بتغير طرق التدريس التقليدية التي تعتمد علي الحفظ والإلتقن إلي طرق تدريس حديثة ومتطورة يكون فيها المتعلم إيجابيا نشطا، قادرا علي التعامل مع الأجهزة الإلكترونية والتقنيات الحديثة في الحصول علي المعلومات والتقصي والبحث عنها.
- ◀ ضرورة التوعية بتوفير الإمكانيات التقنية بالمدارس بشكل كبير لتساعد علي تطبيق إستراتيجية الرحلات المعرفية لما لها من تأثير كبير في بقاء أثر التعلم.
- ◀ قيام المتخصصين في قسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة بإعداد برامج وكتيبات إرشادية لتنمية القدرات الإدارية للأبناء المراهقين و للأطفال كإدارة الأولويات بصفة خاصة لإعداد قادة للمستقبل قادرين علي تحمل المسؤولية والإبداع الخلاق كلا في مجال تخصصه.
- ◀ توجيه المتخصصين في مجال التنمية البشرية في المجال الأسري إلي أهمية تصميم برامج إرشادية وإلكترونية ونشرها علي مواقع الإنترنت بهدف تنمية مهارات أفراد الأسرة في إدارة الأولويات.
- ◀ تدعيم دور المسؤولية الاجتماعية للأبناء في الإرتقاء بالمجتمع وتطويره من خلال إدماجها في مناهج مراحل التعليم قبل الجامعي لتحقيق التوازن والترابط المجتمعي.
- ◀ إدخال المقررات التي تناقش المهارات الإدارية المخصصة للشباب ومنها إدارة الأولويات في المقررات الجامعية، والعمل علي تطبيق المنهج المتكامل في المواد الدراسية الذي يساعد علي إكتساب المهارات بشكل مباشر وغير مباشر ليواسب التطور العلمي السريع.
- ◀ إيجاد قنوات إتصال مفتوحة بين المراهقين من الأبناء ومتخصصين الاقتصاد المنزلي من إقامة الندوات والمحاضرات والمؤتمرات العلمية سواء داخل مدارسهم، أو داخل المؤسسات الدينية لتوعيتهم بالآثار الإيجابية للمسؤولية الاجتماعية والمشاركة الأسرية في إدارة الأولويات.
- ◀ اعداد برامج إرشادية لتدريب معلمي الاقتصاد المنزلي علي تصميم أنشطة باستخدام الرحلات المعرفية وتوظيفها في تدريس الاقتصاد المنزلي، لما لها من اثر ايجابي بناء المفاهيم العلمية وتنمية وعي المتعلم بالمسؤولية الاجتماعية.

• قائمة المراجع: • أولاً: المراجع العربية

- إبتسام محمود علي شتات (٢٠٠٨): "العلاقة بين إدارة الوقت وأساليب مواجهة الضغوط ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية" - رسالة دكتوراه غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.
- أحمد جمال حسن (٢٠١٥): "التربية الإعلامية نحو مضامين مواقع الشبكات الاجتماعية، نموذج مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة"، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة بنها.
- إخلاص عبد الحفيظ ومصطفى باهي (٢٠٠٢): "طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية الرياضية"، الطبعة الثانية، مركز الكتاب للنشر.
- أسامة محمد عبد السلام (٢٠١٦): "دور القنوات الفضائية العربية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى شباب جامعة حائل"، المؤتمر الدولي الحادي عشر، التعليم في عصر التكنولوجيا الرقمية، إبريل، مركز جيل البحث العلمي، لبنان.
- أسماء سعد أحمد عمارة (٢٠٠٧): "الممارسات الإدارية لطلاب المدن الجامعية وعلاقتها بتقدير الذات والرضا عن الحياة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.
- أسماء عبد الحميد علي إسماعيل (٢٠١٥): "أثر استخدام الرحلات المعرفية (Web - Quest) على تنمية مفردات اللغة الفرنسية وقواعدها ومهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- آمال جمعة محمد (٢٠١٢): "فعالية برنامج مقترح في تدريس علم الاجتماع باستخدام التعلم الخدمي على تنمية المسؤولية الاجتماعية ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين"، شعبة الفلسفة والاجتماع، المجلة التربوية للدراسات الاجتماعية، المجلد (٢٨).
- إمام مختار حميدة (١٩٩٦): "المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية" - مجلة دراسات في التعليم الجامعي - المجلد الأول - العدد الرابع.
- أماني جمعة الله جابو وإبراهيم عبد الرحيم (٢٠٠٦): "التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى المراهقين بالمدارس الثانوية بمحافظة أمدردمان"، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- أمل علاء الدين علي (٢٠٠٥): "أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية" - رسالة دكتوراه غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.
- أميرة حسان دوام (٢٠٠٤): "مدي الوعي بقيمة الموارد وعلاقته ببعض مشكلات المراهقين"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.
- إيناس ماهر الحسيني بدير (٢٠١٢): "إدراك الأبناء لديناميات التفاعل الأسري وأثره على تنمية شعورهم بالمسؤولية الاجتماعية"، مجلة بحوث التربية النوعية عدد (٢٦) - يوليو - جامعة المنصورة.
- بسنت أحمد الميهي (٢٠١٤): "الوعي بإدارة الموارد وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتفكير الابتكاري لدى الشباب"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الإقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.
- جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاي (١٩٩٣): "معجم علم النفس والطب النفسي" - دار النهضة العربية - القاهرة.
- الحسيني رجب ربحان (٢٠٠٩): "خروج المرأة للعمل وعلاقتها بأسلوب اتخاذ القرارات والعلاقات الأسرية"، المؤتمر السنوي الأول - العربي الرابع، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.
- حمدي عبد الحافظ محمد (٢٠٠٣): "فاعلية اتخاذ القرار بالجامعة في ضوء نظم الجامعات"، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- حنان سامي محمد عبد العاطي (٢٠٠٩): "المشاركة الفعالة في إدارة الأزمات وإنعكاساتها علي بعض السمات الشخصية". مجلد (١٩)، ع ٣٤ مجلة بحوث الاقتصاد المنزلي - المنوفية.
- خالد علي المطيري (٢٠١٧): "مهارات اتخاذ القرار وعلاقتها بالفاعلية الذاتية و أساليب التفكير السائدة لدى طلاب جامعة القصيم"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم .
- دلال مطلق الضويحي (٢٠١٦): "شبكات التواصل الإجتماعي وتأثيرها علي إكساب الأبناء المهارات الإدارية والمسؤولية المجتمعية" دراسة مطبقة في المجتمع الكويتي" بحث منشور في مجلة علوم الإنسان التطبيقية - كلية الاقتصاد المنزلي - جامعة حلوان - ديسمبر (٢٠١٦).
- رشا عبد العاطي راغب (٢٠١٠): "مشاركة الأبناء في إدارة الضغوط الأسرية وعلاقتها بسلوكها الإستقلالي" - المؤتمر الدولي الأول - حياة أفضل للمرأة والأسرة الفقيرة - قسم الاقتصاد المنزلي - كلية الزراعة - جامعة الإسكندرية، ١٩-٢٠ إبريل، مكتبة الإسكندرية.
- رشا عبد الله عبد الرازق علوان (٢٠١١): "فاعلية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الإدارية لدي أطفال القرية المصرية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإقتصاد المنزلي، جامعة حلوان.
- رندة سهيل (٢٠٠٢): "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الاول الثانوي"، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا .
- زين العابدين أحمد مصطفى (٢٠١٤): "المسؤولية الإجتماعية لدي الشباب طلاب الجامعة نموذجاً"، مجلة أمة الإسلام العلمية، العدد (١٤)، السودان.
- زينب صلاح محمود يوسف (٢٠٠٣): "التصميم الداخلي للمسكن وعلاقته بتنمية القدرة الإدارية لشباب الجامعة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.
- زينب محمد حقي (١٩٩٦): "دراسة فاعلية المشاركة بإدارة المنزل في بناء المسؤولية لدي شباب الجامعة"، مجلة الاقتصاد المنزلي ع (١٢). الجمعية المصرية للاقتصاد المنزلي، القاهرة.
- زينب محمود إبراهيم (١٩٩٣): "صورة السلطة الوالدية لدي المراهقين" - رسالة ماجستير غير منشورة - قسم علم النفس - كلية الآداب - جامعة عين شمس.
- ستيفن كوفى (٢٠٠٤): "إدارة الأولويات الأهم أولاً"، ط١ ترجمة السيد المتولى حسن، الرياض، مكتبة جرير .
- ستيفن كوفى (٢٠٠٢): "العادات السبع لأكثر الناس فعالية"، ط١ ترجمة السيد المتولى حسن، الرياض، مكتبة جرير .
- سعيد العزة (٢٠٠٠): "الإرشاد الأسرى: نظرياته و أساليبه العلاجية"، ط١، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
- سلوي محمد عمار (٢٠١٥): "برنامج مقترح قائم علي التعلم الخدمي لتدريس القضايا المعاصرة لطلاب كلية التربية لتنمية التحصيل المعرفي والمسؤولية الاجتماعية لديهم"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- سليمان صالح عبد المحسن (٢٠١٥): "اثر توظيف الرحلات المعرفية القائمة علي الإنترنت علي التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز لدي الطلاب المندفعين والمترويين بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية"، أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- سهام عبد الحافظ (٢٠٠٦): "اثر برنامج إرشادي مقترح في التعلم الذاتي للكبار علي تنمية الوعي الإستهلاكي لديهم" - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الإقتصاد المنزلي - جامعة حلوان.
- سيد أحمد عثمان (١٩٩٣): "المسؤولية الاجتماعية" - دراسة نفسية واجتماعية، ط٣، مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة.
- طارق سويدان و محمد العدلوني (٢٠٠٤): "فن إدارة الوقت"، الرياض، قرطبة للإنتاج الفنى.
- طه عبد العظيم حسين (٢٠٠٤): "الإرشاد النفسي- النظرية والتطبيق" - دار الفكر - عمان.
- عبد الجليل القرعان (٢٠٠٣): "اثر برنامج تعليمي مستند الى نظرية ستيرنبرغ الثلاثية للذكاء فى تحسين مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الاول الثانوي"، رسالة دكتوراه، جامعة عمان، الأردن .

- عبد الله إبراهيم يوسف (٢٠١٦): "فاعلية استخدام أبعاد المنهج التكميبي في تشكيل منهج علي الإجماع علي تنمية التفكير المستقبلي والمسئولية الاجتماعية لدي طلاب المرحلة الثانوية"، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد (٨٧) مارس، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبير محمود الدويك (٢٠٠٩): "دور الأبناء في إدارة شؤون الأسرة وعلاقته بالتوافق الأسري"، مجلة بحوث الاقتصاد المنزلي مجلد (١٩)، ع ٣٤ (جامعة المنوفية).
- عبير مختار أحمد شاهين (٢٠٠٥): "المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالبيئة المنزلية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية" - رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية - جامعة الزقازيق.
- عز الدين شقير (٢٠٠٥): "أثر برنامج تدريبي في القراءة الناقدة علي التفكير فوق المعرفي لدي طلبة الصف العاشر وعلاقته بمتغيري الجنس والمستوي التحصيلي (مرتفع/منخفض)" - رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.
- عطا الله الخالدي ودلال العلمي (٢٠٠٩): "الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق"، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- عماد الدين عبد المجيد الوسمي (٢٠١٣): "فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تعلم البيولوجي علي بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدي طلاب الصف الأول الثانوي"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٤٣، الجزء الأول.
- عهد ناصر عبيد (٢٠١٥): "دور الأسرة في تنمية المسئولية الاجتماعية لدي أبنائها - دراسة مطبقة علي عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود"، رسالة ماجستير غير منشورة في الخدمة الاجتماعية - الرياض.
- عواطف محمود عبد الرحيم (٢٠١١): "دراسة اثر مشاركة الاطفال في اتخاذ القرارات الاسرية علي تفكيرهم الابتكاري"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.
- فاتن مصطفى كمال لطفي، سلوي محمد زغلول طه، شيما أحمد علي النجار (٢٠٠٩): "إدارة المراهقين لمواردهم الحياتية الأساسية وعلاقة ذلك بمسئولياتهم الاجتماعية" - مجلة بحوث الاقتصاد المنزلي - جامعة المنوفية - مجلد (١٩) العدد (١).
- فاطمة النبوية إبراهيم حلمي (١٩٩٩): "الممارسات الإدارية وعلاقتها بمستوي الطموح لدي شباب الجامعة"، مجلد (٩)، العدد (٢)، مجلة بحوث الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.
- فاطمة محمد أبو الفتوح عبد العاطي (٢٠٠٨): "أثر استخدام الإنترنت في بث برنامج مقترح لإكساب الشباب مفاهيم ومهارات لتنمية قدرتهم علي التخطيط للحياة المستقبلية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان.
- فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠١١): "تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات"، ط ٥، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- كامل عمر عارف (٢٠٠٨): "علاقة كل من إتخاذ القرار ونفقة الوقت في أداء أعمال المنزل بالتوافق النفسي للمرأة وإنعكاسه على الطفل المصري"، مجلة دراسات الطفولة، يناير، المجلد ١١.
- لؤي حسن محمد ابولطيفة (٢٠٠٥): "أثر برنامج مقترح لتنمية مهارة تفكير الأولويات لدي طلبة الصف السابع الاساسي على مهارة تفكير إتخاذ القرار"، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية.
- ماهر إسماعيل صبري، ليلي بنت عصام الجهني (٢٠١٣): "فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) لتعلم العلوم في تنمية بعض مهارات عمليات التعلم لدي طالبات المرحلة المتوسطة"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٣٤، الجزء الأول.
- محمد الحامد ونايف الرومي (٢٠٠١): "الأسرة والضبط الاجتماعي"، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة.

- محمد شفيق (٢٠٠٦): "الدراسة العلمية مع تطبيقات في مجال الدراسات الإجتماعية"، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة.
- محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٣): "مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية"، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- محمود عطا عقل (٢٠٠٣): "النمو الإنساني (الطفولة والمراهقة)"، دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- مروة مسعد السعيد ناجي (٢٠١٠): "إدارة الموارد المخصصة لإستخدام الشباب شبكات الإنترنت وعلاقتها بأنماط تفاعلهم الإجتماعي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإقتصاد المنزلي، جامعة حلوان.
- مروي حسين إسماعيل (٢٠١٦): "برنامج مقترح في الجغرافيا قائم علي بعض أبعاد التنمية المستدامة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والمسؤولية الاجتماعية لدي الطالب المعلم"، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- مندور عبد السلام فتح الله (٢٠١٣): "أثر التفاعل بين تنويع إستراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) وأساليب التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والإستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدي طلاب الصف الأول الثانوي"، المجلة التربوية، سبتمبر، العدد (١٠٨)، الجزء (٢)، المجلد (٢٧).
- منصور بن ياسر بن عبيد الرواحي (٢٠١٧): "فاعلية إستخدام الويب كويست WebQuest في تنمية مهارات حل المشكلات الإحصائية وفاعلية الذات لدي طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان"، الملتقى الدولي الأول لكلية التربية، تطبيقات التكنولوجيا في التربية، فبراير، جامعة بنها، مصر.
- مها سليمان أبو طالب وليلي محمد إبراهيم الخضري (٢٠١١): "تأثير الأطفال علي القرارات الشرائية للأمهات المتزوجات والمطلقات بدولة الإمارات العربية المتحدة" - مجلة الإسكندرية للتبادل العلمي العدد ٢٠ - مجلد ٢٢ - جمعية أ.د/عبد المنعم بلبع لبحوث الأراضي والمياه - الإسكندرية.
- مها فتح الله بدير، مديحة حمدي السيد، وفاء سمير حسن (٢٠١٨): "فاعلية برنامج مقترح في الإقتصاد المنزلي قائم علي الرحلات المعرفية عبر الويب Web-Quest لتنمية التفكير الإيجابي والصلابة النفسية لدي الأيتام"، بحث منشور "المؤتمر الدولي الأول للتعليم النوعي- الابتكاري وسوق العمل - كلية التربية النوعية - جامعة المنيا- في الفترة من ١٦-١٧ يوليو ٢٠١٨".
- مؤنس محمد أديب (٢٠١٨): "فاعلية إستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests في تحسين التفكير الرياضي وحل المسألة الرياضية لدي طلاب الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات في الأردن"، تطبيقات التكنولوجيا في التربية، مايو، جامعة بنها، مصر.
- ميسون محمد عبد القادر مشرف (٢٠٠٩): "التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدي طلبة الجامعة الإسلامية بغزة"، رسالة ماجستير - علم النفس وإرشاد نفسي - كلية التربية - الجامعة الإسلامية بغزة.
- نادي متي فخري (٢٠٠٦): "المسؤولية الاجتماعية عناصرها ومظاهرها وكيفية تنميتها"، مجلة الجيش، قضايا إجتماعية، مجلد (٤٩)، عمان.
- ناصر الدين أبو حماد وأحمد صالح نوافله (٢٠١٢): "فاعلية برنامج تدريبي لرفع مستوى المسؤولية الاجتماعية لدي طلبة المرحلة الأساسية العليا"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٣٠)، مجلد (٢)، عمان.
- نبيه إبراهيم إسماعيل (٢٠٠١): "دراسة بعض العوامل النفسية المرتبطة بالصحة النفسية لدي طلاب الجامعة"، رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة عين شمس - القاهرة.
- نجلاء فاروق الحلبي، منار عبد الرحمن خضر (٢٠١٠): "إدارة وقت الفراغ لدي الشباب الجامعي وعلاقته بالإستقرار الأسري"، مجلة بحوث التربية النوعية، عدد ١٦، يناير، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، مصر.

- نجوي سيد عبد الجواد (٢٠٠٣): "مهارات السلوك الإداري لدى الأبناء الشباب وعلاقته باستقلالهم النفسي عن الوالدين (في ضوء متغيري الجنس والسن)" - مجلة دراسات الطفولة - المجلد (٦) - العدد (١٨) - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.
- نرمين مصطفى حمزة الحلو، شيما بهيج محمود متولي (٢٠١٥): "أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية (ويب كويست) علي تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل المباشر والمؤجل لدي طالبات المرحلة الإعدادية"، بحث منشور في المجلة التربوية - كلية التربية - جامعة سوهاج - العدد الثاني والأربعون - الجزء الأول - أكتوبر ٢٠١٥
- نبيل فيصل عطية (٢٠١٣): "فاعلية برنامج إرشادي لتنمية إدارة الوقت لدى بعض طالبات كلية التربية النوعية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.
- نيفين نبيل سليمان (٢٠١٨): "فاعلية برنامج إرشادي لتوعية طلاب الجامعة بالمهارات الإدارية للمشروعات الصغيرة"، المؤتمر الدولي السادس - العربى العشرون للاقتصاد المنزلى، كلية الاقتصاد المنزلى، جامعة المنوفية.
- هادي الشمري (٢٠١٥): "العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية وثقافة التسامح لدى طلاب جامعة نايف"، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الجمعية الأردنية لعلم النفس، المجلد (٤)، العدد (٦)، الأردن.
- هبة الله محمد شعيب (٢٠٠٣): "فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي بالممارسات الادارية لدى المراهقات"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلى، جامعة المنوفية.
- وجدي شكري جودة (٢٠٠٩): "أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تدريس العلوم علي تنمية التتور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- وداد عبد السميع إسماعيل، ياسر بيومي أحمد (٢٠٠٨): "أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم علي تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، يناير، العدد (١)، المجلد (٢).
- وفاء محمد خليل (٢٠٠٥): "فاعلية برنامج مصمم لتنمية القدرات الإدارية لطالبات المرحلة الثانوية باستخدام الوسائط المتعددة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.
- وفاء محمد فؤاد شلبي (١٩٩٩): "فاعلية إكساب الأبناء خبرات أسرية مبكرة علي تنمية قدراتهم الإدارية"، مجلة بحوث الاقتصاد المنزلي مج (٩) ع (٣/٢) إبريل يوليو - كلية الاقتصاد المنزلي - جامعة المنوفية.
- يوسف ذياب (٢٠١٠): "دليل المسؤولية الاجتماعية"، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- يوسف سظام العنزي (٢٠١٥): "فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المسؤولية الاجتماعية والمواطنة لدي عينة من طلاب جامعة تبوك"، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد (٣١)، العدد (٦٣)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

• ثانياً: المراجع الأجنبية

- Allan, J & Street, M(2007): "The Quest for Deeper Learning" : An Investigation into the Impact of a knowledge- Pooling WebQuest in primary Initial Teacher Training ", British Journal of Educational Technology, Vol.38 no.6.
- Brianna, M. and Scott, M.L.(2013): "Metacognition : Examining the Components of a Fuzzy Concept", Journal of Education Researcher, University of Alicante, V2,N2.

- Bronson, M.(2000) : **"Self Regulation in Eaarly Childhood"** ,N.Y:The Guilford Prees .London .
- Burcea., P.M. (2011): **"Student,s Perceptions on corporate social responsibility at the academic Level case study"** ;the faculty of administration and business, University of Bucharest.Amfiteatru,(29).
- Burchum, L.; Russell, C., Likes, W.; Adymy, C.;Britt, T.; Driscdl, C.; Graff, C.; Jacob, S. and Cowan, P. (2007):**"Confronting challenges in online teaching "**, the Web Quest solution. Merlot journal of online learning and teaching, 3(1).
- Cavalier, R .(2002) : **"Personal Motivation"** : A model for Decision Making . Library of Congress . United States of America .
- Cetro, Samuelc. & Cetro,S.Ttevis (2006):**"Modern Management"** ; 10ed. Pearpson Prentice Hal.
- De bono, E .(2004) : **"PMI Edward deBonos"** – The celebrated lateral thinker Edward DeBono PMI technique for enhancing decision making .
- Dodge, B.(1995): **"Web Quests: Technique for internet. Dosed Leaning & distance educator"**, V (1), N(2).
- Dodge,B.(2001): **"Foucus: Five rules for writing a great Web Quest "**. Leaning & Learning with Technology,28(8).
- Dogru, M. and Seker, F.(2012): **"The effect of use of Web Quest in science education on persistency and attitude Levels for Science and technology Lesson"**,Cukurova university faculty of education Journal, 41 (1).
- Durham, Wesley, T.(2004): **"The Family Planning Communication of voluntarily child"** . Free couples. Dissertation abstracts international. Vol.65.
- Elke, Z & Yoland, T (2000): **"The role of parents and peers in the Leisure activities of young adolescents"**, Journal of Leisure research, third quarter, Vol 61.
- Erdogan, H. (2008):**"The effects of designing Web Quests on the motivation of Pre- service elementary School teachers"**, international journal of mathematical education in Science and technology, 39(6).
- Eva, V.,and Gordaliza, R.(2012):**"Using Web Quests in initial teacher training "**, the 9th international scientific conference learning and software for education Bucharest, April 26-27.
- Gorrow, T., Muller, S& Schneider, S.(2006):**"Body Image and Confidence in Ability to Teach"** : A Comparison Between Pre-Service Teachers in Health / Physical Education and Elementary Education. Education 126(2).
- Gregory,R &Clemen,R.(2001) : **"Afram work developing the decision making skills of seconndry school student"** . Decision research, Eugene, Oregon .

- Halat, E. (2008): "A good teaching technique : " Web Quests, A journal of educational strategies, 81(1).
- Ikpeze, C. and Boyed, F. (2007): "**Web –based inquiry learning facilitating through full literacy with Web Quests**" . Reading teacher, 60(7).
- Ikpeze, C.H & Fenice, B.B.(2007): "**Web-based inquiry Learning Facilitating thoughtful Literacy with web Quests**" . the reading teacher journal, vol60,no.7.
- Lara, S. and Reparaz, C. (2007): "**Effectiveness of cooperative learning fostered by working with Web Quest electronic journal of research in educational psychology**", 5(3).
- Li, H& Yang, Y.(2007): "**The Effectiveness of Web Quest on Elementary School students** ", Higher- order Thinking, Learning Motivation, and English Learning Achievement.
- Liss,J.R., Laizos A.(2010): "**Incorporating education for civic and social responsibility into the undergraduate curriculum**". The magazine of higher learning journal.
- Maysoon, Z (2016): "**The Effect of the Spare time Management Art on academic achievement among high school students in Jordan**", Journal of Education and Practice, V7, N5.
- McFarlane .A.H, Norman Grand Roy, R.G(2003): "**The Process of Social Stress**" . Reciprocal and mediating relationships, Journal.
- Omar, A. (2005): "**School Wide Optimum Model**". Loughborough university . United Arab Emirates : Idrac Center.
- Schweizer,H. and Kossow,B, (2007): "**Web Questis** ", Tools for differentiation, gifted child today,30(1).
- Segers, E. and Verhoeven, L.(2009): "**Learning in a sheltered internet environment** ", the use of web Quest . Learning and instruction, 19.
- Sen, A and Neufeld, S.(2006): "**In Pursuit of Alternatives in ELT methodology** ", Web Quests online submission, Turkish online journal of educational technology to jet, V5,n 1.
- Shohsu, Y. (2004): "**Using the internet to develop students capacity for Scientific inquiry** ", Journal of Educational Computing Research, 31(2).
- Turner, F & Kerwski, M (2005): "**Physical Inactivity and Socioeconomic Status in Canadian adolescents**", International Journal of Adolescents medical Health. Jan, Mar, Vol. (17), No(1).
- Waston, K. L. (1999): "**Web Quests in the middle school curriculum**" promoting technological Literacy in the classroom . Meridian: A middle School computer technologies journal.2(2).



البحث الثالث

واقع استخدام المسنحدثات التكنولوجية في
نمية التعلم الذاتي لدى طالبات قسم الفيزياء
بجامعة أم القرى

إعداد:

د. نسرین حسن سبحي

أستاذ مشارك بجامعة جدة بالمملكة العربية السعودية



واقع استخدام المسنحدرات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي لدى طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى

د. نسرين حسن سبحي

أستاذ مشارك بجامعة جدة بالمملكة العربية السعودية

المستخلص :

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن واقع استخدام المسنحدرات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي لدى طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى ، وقد تم تطبيق المنهج الوصفي المسحي، حيث تم إعداد أداة الدراسة المتمثلة في استبيان لمعرفة واقع استخدام المسنحدرات التكنولوجية في تدريس الفيزياء على تنمية التعلم الذاتي لدى عينة الدراسة، والتي بلغ عددها (٦٠) طالبة يدرسن بالمستوى الأول بقسم الفيزياء بجامعة أم القرى بالفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤١-١٤٤٠هـ. وتكون الاستبيان من (١٧) عبارة موزعة على ثلاثة محاور (درجة توافر المسنحدرات التكنولوجية- درجة توظيف المسنحدرات التكنولوجية- درجة استخدام المسنحدرات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تجميع البيانات وتوزيعها، ومن ثم تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية لتفسير النتائج. وقد توصلت النتائج إلى أن درجة توافر المسنحدرات التكنولوجية بقسم الفيزياء بجامعة أم القرى متوسطة، بمتوسط حسابي (٢.١٠) وانحراف معياري قدره (٠.٦٨) وبنسبة (٦٩.٩٣٪)، وأن درجة توظيف المسنحدرات التكنولوجية في تدريس طالبات قسم الفيزياء بالجامعة متوسطة، بمتوسط حسابي (١.٦٨) وانحراف معياري قدره (٠.٦٥) وبنسبة (٥٤.٢٦٪)، أن درجة استخدام المسنحدرات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي لدى طالبات قسم الفيزياء بالجامعة متوسطة، بمتوسط حسابي (١.٧١) وانحراف معياري قدره (٠.٦٩) وبنسبة (٥٦.٤٢٪). وقد أوصت النتائج بضرورة توفير حاجات قسم الفيزياء من المسنحدرات التكنولوجية، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية التي تسمح بتوظيف المسنحدرات التكنولوجية واستخدامها بصورة فعال، وتدريب أعضاء هيئة التدريس بقسم الفيزياء للتعامل مع المسنحدرات الالكترونية، بهدف تطوير دورهم في استخدامها لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالباتهن.

الكلمات المفتاحية: المسنحدرات التكنولوجية، التعلم الذاتي، طالبات الجامعة، تدريس الفيزياء.

The Reality of Use Technological Innovations in the Development of Self-Learning among Students of the Department of Physics at Umm Al-Qura University
Dr.Nisreen Hassan Sabhi

Abstract :

The current study aimed to reveal the reality of the use of technological innovations in the development of self-learning among students of the Department of Physics at Umm Al-Qura University, and the survey descriptive approach has been applied, where the study tool of a questionnaire was prepared to know the reality of the use of technological innovations in the teaching of physics on the development of self-learning at a sample The study, which numbered (60) students, is studying at the first level in the Department of Physics at Umm Al-Qura University in the second semester of the year 1440-1441 A.H. The questionnaire consists of (17) phrases distributed on three axes (the degree of availability of technological innovations - the degree of employment of technological innovations - the degree of use of technological innovations in the development of self-learning. To achieve the goals of the study, data was collected and discharged, and then some statistical methods were used to interpret the results. The results concluded that the degree of availability

of technological innovations in the Department of Physics at Umm Al-Qura University is medium, with an average (2.10) and a standard deviation of (0.68) and (69.93%), and that the degree of employment of technological innovations in teaching students of the Physics Department at the University is medium, with an average (1.68) and a standard deviation of (0.65), at a rate of (54.267%), that the degree of use of technological innovations in developing self-learning among students of the Department of Physics at the university is medium, with an average (1.71) and a standard deviation of (0.69) and a rate of (56.422%). The results recommended the necessity of providing the needs of the Physics Department with technological innovations, providing physical and human capabilities that allow the use of technological innovations and their effective use, and training faculty members in the Physics Department to deal with electronic innovations, with the aim of developing their role in using them to develop self-learning skills for their students.

• المقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة ثورة علمية وتكنولوجية في مجال تكنولوجيا التعليم، أدت إلى ظهور المستحدثات التكنولوجية التي أسهمت في تطوير العملية التعليمية وتحسين جودة التعليم في التعليم العالي، والخروج من نظام تعليمي تقليدي إلى نظام تعليمي يواكب مستحدثات العصر. حيث تغير دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى قائد وموجه للعملية التعليمية، ولقد أدى ظهور المستحدثات التكنولوجية لتوظيف كل ما هو جديد في مجال التعليم، مما جعل منها ضرورة ملحة تفرض على النظم التعليمية أحداث نقلة نوعية في الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، ليكون التركيز على اكساب المتعلمين مجموعة من المهارات التي تتطلبها الحياة في عصر المعلومات.

ولقد بات مجال تكنولوجيا التعليم علماً تطبيقياً مستقلاً له فلسفته وأسس وبرامجه التي بدأت تشكل محورا رئيسيا من محاور العملية التعليمية، سواء في مؤسسات التعليم الجامعي أو ما قبل الجامعي، ولم يقف دور تكنولوجيا التعليم عند حد دعم عمليتي التعليم والتعلم بأنماطها التقليدية المعتادة، بل تعدى ذلك إلى استحداث أساليب تعليم وتعلم أخرى عديدة، الأمر الذي أدى إلى ظهور مصطلح حديث في التربية يسمى (المستحدثات التكنولوجية).

وتعد المؤسسات التعليمية من أهم المؤسسات التي تحتاج إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة وتقنياتها؛ لما لها من أثر كبير في تحويل العملية التعليمية من مسارها التقليدي إلى مسار يحفز الطلبة، ويشير دافعيته نحو التعلم، إذ تقوم بإيصال المعلومات بدقة وعمق أكبر؛ مما يؤدي إلى رفع الكفاءة، ومستوى الأداء لدى الطلبة (سلامة، ٢٠١٨). ونتيجة لظهور المستحدثات التكنولوجية لم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح هناك مصادر متعددة ومتنوعة للمعرفة، يسعى المتعلم للحصول منها على تنمية مهارات وخبرات علمية يوظفها بشكل يتلاءم مع احتياجات المجتمع

المستقبلية. ويهتم مجال المستحدثات التكنولوجية في التعليم بتوظيف الأدوات والوسائل في العملية التعليمية، مثل تطوير انتاج البرمجيات التعليمية، وتوسيع نطاق استخدامها، وتسهيل الحصول على المعلومة باستخدام التكنولوجيا، والتي زاد انتشارها وتطورها بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة، مما أدى الى حدوث تطور في بعض المفاهيم المرتبطة بالعملية التعليمية، مثل مفهوم التدريس التفاعلي، الذي يعتمد على برامج الحاسوب التفاعلية، وقد تبلغ التفاعلية قمتها من خلال برامج التدريس الذكية، وبرامج المحاكاة، والواقع الافتراضي، بالإضافة الى التعليم من خلال شبكة الإنترنت، ومؤتمرات الفيديو (العنزي، ٢٠١٧).

ولقد استعانت مختلف دول العالم المتقدمة والنامية على حد سواء بمستحدثات تكنولوجيا التعليم لتحسين التعليم، والتغلب على مشكلاته نتيجة لما أثبتته البحوث من فعالية استخدام تلك المستحدثات في العملية التعليمية عامة، وفي تدريس المقررات خاصة. ولقد أشارت العديد من المؤتمرات والندوات إلى أهمية تطوير تكنولوجيا التعليم وضرورة تبني المستحدثات التكنولوجية في التربية، ففي ٢٥ - ٢٦ مارس أقيم بمسقط المؤتمر الدولي الثالث لتكنولوجيا التعليم (الجمعية العمانية لتقنيات التعليم، ٢٠١٥) لمناقشة العديد من القضايا المهمة حول أهمية المستحدثات التكنولوجية ومدى ارتباطها بالتعليم والتعلم، ومناقشة نتائج البحوث في المجتمع العماني والخليج والعالم العربي، وتبادل الخبرات بين المختصين في مجال تطوير التطبيقات التربوية.

كما أوصى المؤتمر الدولي الرابع لتقنيات التعليم الذي أقيم في ديسمبر بكلية الشرق الأوسط بعمان ١٨ (٢٠١٧)، بضرورة تنظيم دورات تدريبية للعاملين بالإدارات التعليمية والقيادات التعليمية وإمدادهم بالمعلومات والخبرات المتجددة حول التكنولوجيا ومستحدثاتها، وتقديم مزيد من الدعم والتشجيع للمعلمين والطلاب لفهم وتطبيق المستحدثات التربوية لتقنيات التعليم والحوسبة السحابية وعروض الفيديو التفاعلية ومواقع التواصل الاجتماعية. كما عقد في الشارقة مؤتمر حول التكنولوجيا وتقنيات التعليم الحديثة والتعلم الإلكتروني (٢٠١٨)، وهدف الى ضرورة إعادة النظر في الطرائق والأساليب التي توظف التكنولوجيا في العملية التعليمية، والولوج بقوة لعالم التكنولوجيا الحديثة في التعليم.

ولقد فرضت مستحدثات العصر ضرورة أن يلم المعلم جيداً بالحاسوب والتقنيات الحديثة كالوسائط المتعددة والإنترنت وغيرها، حيث تتيح للمعلمين الابداع والابتكار في ما ينفذونه من أساليب، وطرق، وحلول تزيد من كفاءة وفعالية النظام التعليمي وتحسين البيئة التعليمية. حيث تؤدي المستحدثات التكنولوجية في التعليم دوراً فاعلاً في الانتقال من أساليب التدريس التقليدية إلى سرعة تقديم المعلومات والبيانات للطلبة في عصر الانفجار المعرفي، ومواجهة الكم الهائل من المعرفة، وتنظيمها بما يخدم

العملية التعليمية؛ مما يساعد على سهولة الاحتفاظ بالمعلومات (آل سرور، ٢٠١٤).

وتعد الفيزياء من أهم العلوم الطبيعية التي أحدث الحاسب الآلي وتطبيقاته ثورة كبيرة في تعليمها، وذلك من خلال دمج هذه التقنية في النمو العلمي المتكامل للطالب. ويشهد تدريس علم الفيزياء في عصر العلم والتقنية-عالميا ومحليا- اهتماما كبيرا وتطويرا مستمرا، لمواكبة خصائص هذا العصر ومتطلباته. حيث يعد علم الفيزياء من فروع العلوم المتميزة، كون أن طبيعة تدريس الفيزياء تختلف عن باقي المواد الأخرى، وذلك لاحتوائه على عدد من المفاهيم الطبيعية المجردة غير المحسوسة، مما أوجد شيئين رئيسيين في تدريس هذه المواد، أولهما صعوبة تدريسها، والثاني محاولة التربويين في البحث عن طرائق تدريس جديدة تساعد على توضيح تلك المفاهيم (أبو سعدي والبلوشي، ٢٠٠٩). الأمر الذي يؤكد على أهمية توفير المستحدثات التكنولوجية في البيئة التعليمية، بحيث يمكن من خلالها اكساب الطالب مهارات متنوعة.

ولقد أدى ظهور المستحدثات التكنولوجية الى احداث نقلة نوعية في الأهداف التي تسعى الى تحقيقها، ليكون التركيز على اكساب المتعلمين مجموعة من المهارات التي تتطلبها الحياة في عصر المعلومات، ومنها مهارات التعلم الذاتي ومهارات المعلوماتية وما تتضمنه من مهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية ومهارات إدارة الذات بدلا من التركيز على اكسابهم المعلومات. ويعد التعلم الذاتي احد أهم التوجهات الحديثة التي تدعو المتعلم لاكتساب مهارات عديدة، مثل إجراء التجارب، واختبار صحة الفروض، وتفسير النتائج لحل المشكلات العلمية. ويؤكد بركات وعبد الجبار (٢٠١٧) أن توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية يعمل على اكتساب الطالب مجموعة من مهارات الحياة المعاصرة ومنها مهارة التعلم الذاتي.

والتعلم الذاتي أسلوب ونظام متكامل في التعلم والتعليم فرضته حركة العصر في ظل الثورة المعلوماتية والانفجار المعرفي. والتعلم الذاتي كان وما يزال يلقي اهتماما كبيرا من علماء النفس والتربية، باعتباره أسلوب التعلم الأفضل، لأنه يحقق لكل متعلم تعلمًا يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم (Tran، ٢٠٠٧). وتؤكد الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية على ذاتية المتعلم في الحصول على الخبرة التي يهيئها المعلم من خلال الموقف التعليمي حتى يصبح المتعلم إيجابيا نشطا في تحقيق الأهداف التعليمية (عزمي، ٢٠١٤).

من جهة أخرى قد فرضت متطلبات العصر الحالي، وتطلعات جيل اليوم من طالبات الجامعة، وبخاصة في هذه المرحلة العمرية ضرورة إعادة النظر في طريقة، ومكان، ومحتوى التعلم المقدم لهؤلاء الطالبات. ولقد اشار الحربي

(٢٠١٩) الى أهمية تطوير برنامج إعداد معلم الفيزياء ليتضمن مقرر تطبيقى لتدريس مهارات التعلم الذاتى، وأهمية التحاق الطلاب المعلمين في تخصص الفيزياء ببرامج التنمية المهنية لتطوير قدراتهم التدريسية، وتدريبهم على استخدام المستحدثات التكنولوجية بما يعزز التنمية المهنية الذاتية لديهم. لذا جاءت هذه الدراسة من أجل التعرف على واقع استخدام بعض المستحدثات التكنولوجية لتنمية التعلم الذاتى لدى طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى .

• مشكلة الدراسة :

انطلاقاً مع المتغيرات التي حدثت في مجال تدريس الفيزياء، وظهور مفاهيم علمية جديدة ارتبطت باستخدام أجهزة وبرامج تكنولوجية ووسائل حديثة، مما فرض على المؤسسات التعليمية ضرورة التعرف على الواقع الحالي لتطبيق المستحدثات التكنولوجية ودرجة توظيفها داخل بيئة الصف. ولقد فرض العصر الحالي على الفرد مجموعة من المتطلبات والحاجات التي تجعل من المستحدثات التكنولوجية الخيار الاستراتيجي الذي لا بديل عنه في عملية التعلم الحديث.

ولقد أوصت العديد من البحوث والدراسات بتفعيل المستحدثات التكنولوجية في تدريس الفيزياء والاستفادة منها في برامج التعليم وتوظيفها في المواقف التعليمية، وأكدت على ضرورة توفير الامكانيات المادية والقاعات الدراسية والتقنيات الحديثة التي تسمح بتوظيف المستحدثات التكنولوجية بصورة سليمة وفعالة، كدراسة: (أحمد، ٢٠١٩) و (سرحان، ٢٠١٦) و (الزهراني، ٢٠١٠) و (Vick, 2010).

كما أكدت العديد من البحوث والدراسات على أهمية تنمية التعلم الذاتى لدى المتعلمين بمختلف المراحل، حيث أكدت العديد من البحوث والدراسات على ذلك، كدراسة (الحربي، ٢٠١٩) و (الحجاب والسعودي، ٢٠١٣) و (فتح الله، ٢٠١٣) و (راشد، ٢٠١٠) و (مسعودي، ٢٠١٠). كما أوصت بأهمية تطوير برنامج قسم الفيزياء، ليتضمن تبني مهارات التعلم الذاتى، وتدريبهم على استخدام المستحدثات التكنولوجية بما يعزز التنمية المهنية الذاتية لديهم.

وقد تم اجراء دراسة استطلاعية على عينة بلغت (٢٧) من أعضاء هيئة التدريس (من غير افراد عينة الدراسة)، لمعرفة أهمية استخدام المستحدثات التكنولوجية وأثرها في تدريس العلوم، وأهمية تنمية التعلم الذاتى لدى الطالبات، وقد لوحظ تأييد نسبة كبيرة من أفراد العينة لفاعلية المستحدثات التكنولوجية في العملية التدريسية، وبلغت ٧٩٪، كما أكدت النتائج الى تأييد نسبة كبيرة بلغت (٨٢٪) على أهمية تنمية التعلم الذاتى لدى الطالبات .

وفي ضوء ما سبق فقد تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:
ما واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتى لدى طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى؟

ويتطلب هذا السؤال الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

- ◀ ما درجة توافر المستحدثات التكنولوجية بقسم الفيزياء بجامعة أم القرى.
- ◀ ما درجة توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى.
- ◀ ما درجة استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي لدى طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى.

• أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة الحالية إلى:
- ◀ الكشف عن درجة توافر المستحدثات التكنولوجية بقسم الفيزياء بجامعة أم القرى.
- ◀ الكشف عن درجة توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى .
- ◀ الكشف عن درجة استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي لدى طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى.

• أهمية الدراسة:

- تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :
- ◀ الاستجابة للتوصيات والنداءات العربية والعالمية بأهمية تبني المستحدثات التكنولوجية، وتطبيقها في تدريس مقررات الفيزياء بجامعة أم القرى.
- ◀ اكساب أعضاء هيئة التدريس بقسم الفيزياء المهارة في استخدام المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية، لتعويض النقص في أدوات المختبرات، من خلال توفير بيئة شبه حقيقة للمختبر الحقيقي.
- ◀ تقديم التوصيات والمقترحات التي تساعد المسؤولين لتحسين وتطوير اساليب تدريس الفيزياء والارتقاء بمستوى العملية التعليمية بما يخدم الصالح العام.
- ◀ توجيه أنظار القائمين على تخطيط مناهج الفيزياء، وإعادة تصميمها في ضوء المستحدثات التكنولوجية، لما لها من دور كبير في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات .
- ◀ تقديم نتائج يمكن الاستفادة منها في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى .

• حدود الدراسة :

- اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية :
- ◀ الحدود الموضوعية: المستحدثات التكنولوجية اللازمة لتنمية التعلم الذاتي، وتناولت ثلاثة محاور (درجة توافر المستحدثات التكنولوجية- درجة توظيف المستحدثات التكنولوجية- درجة استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي).
- ◀ الحدود المكانية: قسم الفيزياء بجامعة أم القرى

◀ الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٠-١٤٤١هـ.

◀ الحدود البشرية: طالبات قسم الفيزياء بالكلية الجامعية بالليث

• مصطلحات البحث :

• المستحدثات التكنولوجية :

عرفها التودري (٢٠٠٩) بأنها :مجموعة وسائل تكنولوجيا التعليم التفاعلية الحديثة التي تسمح بتفريد المواقف التعليمية واثرائها من خلال تغذيتها بعدة مصادر وبدائل متباينة تشكل مجتمعة وحدة نظامية متكاملة تهدف لتحقيق تعلم مثالي يتسم بقدر كبير من الفاعلية والكفاءة والاتقان.

وتعرف اجرائياً بأنها: مجموعة من الوسائل التكنولوجية المستحدثة (جهاز الحاسوب، الانترنت، البريد الالكتروني، جهاز العرض Data-Show)، والتي تستخدم في تدريس مقررات الفيزياء بجامعة أم القرى، من أجل إتقان الطالبات مهارات التعلم الذاتي، وتحسين قدراتهن على التفاعل بشكل ايجابي في العملية التعليمية.

• التعلم الذاتي [Self-Learning]:

عرفه محفوظ والعقاد (٢٠١٥) بأنه: نشاط تعليمي تعليمي يقوم به المتعلم ذاتياً من خلال اعتماده على نفسه في اكتساب المعلومة وكيفية معالجتها، مما يزيد من ثقته بقدراته في عملية التعلم، ويعزز لديه استقلال شخصيته واعتماده على ذاته والقدرة على اتخاذ القرار، والقدرة على تحمل المسؤولية.

وعرفه كلا من بدير وعبدالرحيم (٢٠١٤) بأنه: الأسلوب الذي يقوم فيه الفرد بالمرور بنفسه على المواقف التعليمية المختلفة لاكتساب المعلومات والاتجاهات والمهارات، بحيث ينتقل محور الاهتمام من المعلم الى المتعلم.

وعرفه الزبيدي (٢٠١٣) بأنه: تعلم يحصل نتيجة تعليم الفرد نفسه بنفسه، مدفوعاً برغبته الذاتية بقيامه بالمرور بمواقف تعليمية معينة، لاكتساب المعلومات والمهارات المطلوبة.

ويعرف اجرائياً بأنه: مجموعة المهارات والممارسات الشخصية اللازم تنميتها لدى طالبات قسم الفيزياء، من خلال تطبيق مجموعة من المستحدثات التكنولوجية في التدريس، والتي تساعدن على اتخاذ قرارات سليمة في المواقف المختلفة.

• الإطار النظري

• أولاً : المستحدثات التكنولوجية في التعليم :

شهدت السنوات الأخيرة ثورة علمية وتكنولوجية في مجال تكنولوجيا التعليم، أدت الى ظهور المستحدثات التكنولوجية التي تسهم في تطوير العملية التعليمية، مما جعل الأنظمة التعليمية أمام تحديات كبيرة، أهمها تحسين جودة التعليم والخروج من نظام تعليمي تقليدي يواكب مستحدثات العصر.

ونظرا للتحديات التي يفرضها عصر المعلومات والتكنولوجيا الحديثة، دعت الحاجة لإيجاد طرق جديدة ومتطورة بإمكانها تعزيز استخدام التكنولوجيا في التعليم، وتنمية مهارات المعلم وجعله قادر على توظيف المستحدثات التكنولوجية، والارتقاء بعمله التعليمي وتحسين مخرجاته، وإنتاج المعرفة بطرق جديدة، وعليه أصبح من الضروري الوقوف على أهمية استخدام المعلم لمختلف أنواع التكنولوجيا الحديثة في مختلف النشاطات التدريسية منها والتطويرية (آل سرور، ٢٠١٨).

وهناك أسباب عديدة عجلت بظهور المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم ولعل في مقدمتها طبيعة العصر الذي نعيش فيه المسمى بـ (عصر الاتصالات)، والتي نتجت عن التقدم الهائل في مجال الإلكترونيات، وما ارتبط بذلك من تقدم هائل في مجال الحاسوب. وإذا كانت ثورة الاتصالات قد أدت إلى ظهور الجانب المادي من المستحدثات التكنولوجية، فإن أسبابا أخرى أدت إلى ظهور الجانب الفكري للمستحدثات التكنولوجية، وما ارتبط بها من مواد تعليمية وبرمجيات. ويتصل بتلك الثورة الانفجار المعرفي الحادث في مجال العلوم التربوية والسلوكية إلى درجة تسمح بتطبيقها والإفادة منها في أغراض تطوير التعليم (هنداوى، إبراهيم، محمود، ٢٠٠٩).

• مفهوم المستحدثات التكنولوجية :

ظهر مصطلح المستحدثات التكنولوجية نتيجة للتطور السريع في تقنية المعلومات والاتصالات الحديثة. ولقد تعددت الأدبيات التربوية التي قدمت تعريفا لمصطلح المستحدثات التكنولوجية بأساليب متنوعة، حيث عرفها هنداوى وإبراهيم ومحمود (٢٠٠٩) بأنها: حلول لمشكلات التعليم لرفع وزيادة فعاليته بصورة تتناسب طبيعة العصر الحالي، قد تكون هذه الحلول مادية أفرزتها ثورة الاتصالات والكمبيوتر، مثل الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية، أو فكرية أفرزتها الثورة المعرفية والتطور في مجال العلوم التربوية والسلوكية وعلوم الاتصالات، متمثلة في النظريات والاستراتيجيات المختلفة في مجال التعليم، صممت لتناسب العملية التعليمية، مما جعلها تتميز بالتفاعلية والفردية والتنوع والتكامل. كما عرفها خلف الله (٢٠٠٨) بأنها: كل الوسائل والمعينات والأجهزة الحديثة وأساليب تقديمها، التي يتم توظيفها في التعليم لتحقيق أهدافه ومواكبة التغيرات العصرية المتلاحقة.

• منطلقات الاهتمام بالمستحدثات التكنولوجية في التعليم :

تنتقل فكرة الاهتمام بتوظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم من مجموعة من الافتراضات، من أهمها ما يلي (الصلاح، ٢٠١٥):

١- أن الوصول إلى مستويات الاتفاق ومعايير الجودة التعليمية تتطلب بالضرورة الإنفاق على توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية.

٢- أن الإنفاق على توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية لا يعد استهلاك لأن التعليم في الأصل عملية استثمار.

- ◀ عائد الأنفاق على المستجدات التكنولوجية في العملية التعليمية يظهر على المدى البعيد .
- ◀ أن عملية التوظيف هذه عملية منظمة تأخذ في اعتبارها علاقة المستجدات التكنولوجية بباقي مكونات المنظومة التعليمية .
- ◀ وأضاف العنقري (٢٠٠٨) منطلقات أخرى للاهتمام بالمستحدثات التكنولوجية في التعليم، منها:
- ◀ انخفاض مستوى التعليم العربي عالميا، وعجز المؤسسات التعليمية عن مواكبة متطلبات العصر والوفاء بمطالب المجتمع و حاجاتهم الفردية.
- ◀ الاعتماد على التعليم التقليدي، وعدم تماشيه مع المستجدات العلمية والتكنولوجية.
- ◀ كثرة المعلومات و تزايدها وتعدد مصادرها وصعوبة متابعتها من قبل المتعلمين والمعلمين.
- ◀ وتضيف الباحثة أن من أبرز منطلقات تبني المستجدات التكنولوجية في تدريس الفيزياء طبيعة المادة وصعوبة تدريسها، بسبب تعدد المفاهيم المجردة فيها، مما يتطلب استخدام وتوظيف أساليب وتقنيات تساعد على تبسيط المعرفة للطالبات، الأمر الذي يدعو الى ضرورة تبني المستجدات التكنولوجية وتوظيفها في التعليم.

• مسنويات نوظيفة المستجدات التكنولوجية في التعليم :

ان ظهور المستجدات التكنولوجية في مجال التعليم ليس الغاية المقصودة في حد ذاتها، فتوفر الأدوات والأجهزة المستحدثة في مجال تكنولوجيا التعليم ليس هو العامل المحدد فقط في التعليم، ولكن الأهم هو أساليب توظيفها في المواقف التعليمية. وعليه فان توظيف المستجدات التكنولوجية في العملية التعليمية يتم من خلال ثلاث اتجاهات او مستويات، هي كالتالي (أمين، ٢٠٠٥):

- ◀ التوظيف المصغر: وفيه يتم تجربة المستجد التكنولوجي (الفكرة أو المنتج أو البرنامج) على مستوى مصغر قبل تعميمه من خلال توفير بيئة تعليمية تدعم استقلالية المتعلم وتسهم في إتقانه للمهارات التي تساعد على كيفية الحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة .
- ◀ التوظيف المختار: وفيه يجب ألا نفتح باب التوظيف على مصراعيه ولكن علينا أن نختار المستجد التكنولوجي الذي يمكن أن يسهم في التغلب على مشكلات محددة من المشكلات التعليمية التي يواجهها المتعلم أو المعلم أو المنهج أو أي عنصر من عناصر العملية التعليمية لإحداث تطوير حقيقي قائم على أسس علمية ومنهجية وليس لإحداث إبهار تكنولوجي أو لرفاهية .
- ◀ التوظيف المنظم : لا بد أن يكون توظيف المستجد التكنولوجي مبنياً على مدخل النظم وعلى الفكر المستمد من نظرية النظم، والذي يتطلب بدوره

التعرف على نماذج هذه المستحدثات التي يمكن استخدامها، ومجالات هذا الاستخدام أيضا من أجل تطوير الممارسات التعليمية.

يتضح مما سبق ان جميع المستويات السابقة لا يقل أحدها أهمية عن الآخر في عملية التدريس، وإنما ينبغي على المعلم توظيف كل منها حسب طبيعة الموقف التعليمي، وبما يخدم أهداف الدرس.

• مميزات استخدام المستحدثات التكنولوجية :

يتميز استخدام المستحدثات التكنولوجية في التعليم العالي بالعديد من المميزات، وأضاف الجهني (٢٠١٧) أن لتطبيق المستحدثات التكنولوجية فوائد عديدة أهمها؛ تحسين نوعية التعليم، ومراعاة الفروق الفردية للطلبة، وتدريب المعلمين على التقنيات الحديثة لإنتاج مواد تعليمية وطرق تدريس مناسبة، وإتاحة الفرصة إلى أن تكون الخبرات الحسية لديهم أقرب ما يكون إلى الواقع. وفي مجال التعليم العالي ذكر فتح الله (٢٠٠٦) بعض مميزات استخدام المستحدثات التكنولوجية، منها:

- ◀ توفر بيئة تفاعلية ذات تكلفة منخفضة، مما يساهم في إمكانية تطبيقها في الدول الفقيرة.
- ◀ حل مشكلة قلة أعضاء هيئة التدريس في بعض التخصصات، خاصة في المناطق النائية.
- ◀ دور المستحدثات التكنولوجية الإيجابي في كافة مجالات البحث العلمي، وتأثيرها على الأساليب والنظم التعليمية والتربوية في فلسفة التعليم.
- ◀ مراعاتها للفروق الفردية وتلبية احتياجات الطالبات واكسابهم مهارات الاتصال بأوعية فكرية مختلفة تحقق الفعالية في التعليم.
- ◀ وتضيف أمين (٢٠٠٥) عدد من مميزات استخدام المستحدثات التكنولوجية، منها :
- ◀ محاكاة بيئات الحياة الواقعية وتوفير بيئة اتصال ثنائية الاتجاه تربط الصف بالعالم وبيئة المتعلم.
- ◀ تمكين المتعلم من الاعتماد على الذات وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديه وجعل التعلم تعلمًا تفاعليًا Interactive Learning والتأكيد على بقاء أثره.
- ◀ تقديم بيئة تعليمية مرتبة كمطلب للتعليم الفعال، تتنوع فيها أساليب تقديم المعلومات .
- ◀ إتاحة الوصول إلى المزيد من المعلومات بطرق أكثر وأيسر للمعرفة حسب الطلب.
- ◀ النهوض بالتعليم وتطويره في آفاق العالم الحديث.
- ◀ التنمية المهنية للمتعلم واكسابه الكفايات الأساسية والضرورية كي يندمج في العالم المحيط به.
- ◀ تحقيق مبدأ التعلم للإتقان، عن طريق توافر توقعات واضحة ومحاكات محددة .

- ◀ زيادة التفاعل الفردي والتقليل من عامل الرهبة من التجريب، وتنمية حب الاستطلاع والابتكار والعمل الجماعي .
- ◀ تقليل المشاكل السلوكية في بيئة الصف من خلال زيادة دافعيه المتعلم للتعلم .

وتشير الباحثة لأن استخدام المستحدثات التكنولوجية في التعليم يقدم للمعلم مميزات عديدة، كالسرعة، الأمان، الخصوصية، قلة التكلفة، بالإضافة الى عامل التشويق ومتعة الاستخدام.

• مواصفات المستحدثات التكنولوجية :

- تتسم المستحدثات التكنولوجية بعدد من المواصفات التي تدعم وتسهل على الأفراد استخدامها وتفعيلها، ومن أهم هذه المواصفات (الهايشة، ٢٠١١):
- ◀ التفاعلية: وهو تفاعل المتعلم مع المعلم ومع المادة التعليمية ومع متعلم آخر عن طريق الإنترنت.
- ◀ الفردية: أي أن يكون المستحدث في متناول الفرد وليس الجماعة فقط.
- ◀ التنوع: أي استخدام أكثر من مصدر تعلم مثل "الصوت - القراءة - التعزيز الداخلي..."
- ◀ التكامل: بحيث لا يحدث تضارب بين المعلومات وبعضها، أي كل الجزئيات تكمل بعضها.
- ◀ المرونة: أي يكون المستحدث قابل للتغير والتعديل وليس جامداً.
- ◀ الإتاحة: أي يكون المستحدث متاح لجميع المتعلمين وليس الحصول عليه بالأمر الصعب.
- ◀ الكونية: أي أن يكون المستحدث مسائراً للعصر الذي نعيشه وليس هو في زمان ونحن في زمان آخر.
- ◀ المشاركة: بحيث يستطيع المتعلم المشاركة وإبداء الرأي في الشيء الذي لا يعجبه مثل الإنترنت.
- ◀ الاستقلالية: بحيث يكون مستقلاً في المعلومات ولا بد من ظهور ذاتية المستحدث.
- ◀ الموائمة: أي أن يكون مناسباً لما وضع من أجله.
- ◀ القابلية للتجريب: لا بد أن يقبل المستحدث إجراء التجارب عليه وقياسه.
- ◀ الدقة والسلامة العلمية: أي أن يكون بعيداً عن كل ما هو غير صحيح وتحري الأمانة العلمية.

يتضح مما سبق أنه اذا تم توظيف المستحدثات التكنولوجية بطرقها الصحيحة، فإنها يمكن أن تسهم في رفع فاعلية التعليم، وزيادة فرصه في عصر الانفجار السكاني والمعرفي الذي نعيشه.

• كفايات الأفراد اللازمة لاستخدام المستحدثات التكنولوجية :

نتيجة للطفرة كبيرة التي أدت الى ظهور المستحدثات التكنولوجية في التعليم، فقد تأثر تبعاً لذلك جميع عناصر الموقف التعليمي بهذه المستحدثات،

تغيير دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى مسهل لعملية التعلم، فهو يصمم بيئة التعلم ويشخص مستويات طلابه ويصف لهم ما يناسبهم من المواد التعليمية ويتابع تقدمهم ويرشدهم ويوجههم حتى تتحقق الأهداف المطلوبة، كما تغيير دور المتعلم نتيجة ظهور المستحدثات التكنولوجية، فلم يعد متلقيا سلبيًا، بل أصبح نشطًا إيجابيًا، الأمر الذي أدى إلى الحاجة إلى تبني كفايات جديدة لكل من المعلم والمتعلم، ومن أبرزها (الصالح، ٢٠١٥):

- ◀ الوعي بأهمية المستحدثات التكنولوجية في حياة البشر وتقدير دورها في رفاهيتهم.
- ◀ لديه اتجاه إيجابي نحو المستحدثات التكنولوجية.
- ◀ لديه القدرة على نقل الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا المتاحة.
- ◀ إتقان المهارات العلمية والعقلية اللازمة للتعامل مع المستحدثات التكنولوجية.

• دور المستحدثات التكنولوجية في تدريس الفيزياء:

يتضح مما سبق أن استخدام المستحدثات التكنولوجية في التعليم بات يعد من المؤشرات المهمة لنجاح عملية التعليم، لأنها من الوسائل الفاعلة لإثراء الموقف التعليمي داخل الغرفة الصفية، ولأنها تعمل على التجسير بين الجانب الفكري والواقع الملموس؛ وتقرب إلى أذهان الطلبة المفاهيم والمصطلحات، وتربط بين النظرية والتطبيق الفعلي (الراجح، ٢٠١٥).

ويعد استخدام المستحدثات التكنولوجية من الأمور المهمة لتحسين طرق تعليم مقررات العلوم بمختلف مجالاتها، حيث أنها تعمل على تبسيط الكم الهائل من المعلومات التي تحويها، بحيث يسهل على الطلبة فهمها بأسلوب عملي، ويتم ذلك عن طريق استخدام برامج ووسائل اتصال حديثة في تدريس هذه المادة. والجدير ذكره أن استخدام التكنولوجيا الحديثة في المواد العلمية يساعد على التغلب على كثير من المشكلات في نقل المعلومات بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم، وزيادة المشاركة الإيجابية بين المتعلمين وشد انتباههم، وكذلك التقليل من الأعباء التعليمية على المعلمين، والتغلب على مشكلة والمقررات الضخمة (الجهني، ٢٠١٧).

ويعد الفيزياء من أبرز العلوم التي حظيت باهتمام المستحدثات التكنولوجية، وهو العلم الذي يدرس الطبيعة وخصائص المادة. الأمر الذي يتطلب استخدامها في جانبها النظري والعملي، لتحقيق الأهداف المرجو من هذا العلم، وإثارة الدافعية لدى الطلبة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، والتأقلم مع الواقع التكنولوجي، من خلال التكيف الذين يرغبون التعلم من خلاله (Vick, 2010).

وعليه يمكن لمعلمي الفيزياء استخدام بعض ما تم إنتاجه من أجهزة الكترونية حديثة وتقنيات رقمية، والتي تستخدم لعرض المواد التعليمية مثل: السبورة الذكية Smart sBoard، والهاتف الذكي Smartphone،

والأجهزة اللوحية Tablets والحواسيب، وبرمجيات الحاسب الآلي المعامل الافتراضية Virtual Labs وتطبيقات الأجهزة المتنقلة Apps، جميع هذه المستحدثات المعتمدة على شبكة الإنترنت تعد مساعدا تعليميا عند تدريس هذه المقررات بما يحقق الأهداف المنشودة، وينمي مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين.

• ثانياً: التعلم الذاتي

• مفهوم التعلم الذاتي:

شهد العالم في السنوات الأخيرة انفجاراً معرفياً متطوراً، لا تستوعبه نظم التعلم وطرائقها، مما يحتم تبني استراتيجيات تدريسية حديثة تمكن المتعلم من اتقان مهارات التعلم الذاتي، ليستمر التعلم معه خارج المدرسة وحتى مدى الحياة. وعلى الرغم من أن جذور التعلم الذاتي قديمة قدم التاريخ، إلا أن البداية الفعلية للتعلم الذاتي كانت في أوروبا، وذلك على يد الطليعة الإيطالية (ماريا مونتيسوري)، التي طورت في أوائل القرن العشرين الميلاي أسلوباً جديداً في التعليم، يشجع الفرد على التعلم بنفسه ويكون فيه الطفل هو المعلم والمتعلم في آن واحد (التلواتي، ٢٠١٥).

ويعرف التعلم الذاتي بأنه: نمط من نمائط التعلم الذي نعلم فيه التلميذ كيف يتعلم ما يريد هو بنفسه ان يتعلمه (مرعي والحيلة، ٢٠١٧)، كما عرف بأنه: نشاط تعليمي يقوم به المتعلم ذاتياً من خلال اعتماده على نفسه في اكتساب المعلومة وكيفية معالجتها، مما يزيد من ثقته بقدراته في عمله التعلم، بهدف تنمية القدرات والاستعدادات الداخلية بما يتوافق مع نقاط قوته وميوله مما يعزز لديه استقلال شخصيته واعتماده على ذاته والقدرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات مهما كانت ايجابية أو سلبية (Fletcher, ,Tobias & Wisher, 2007).

ويعد التعلم الذاتي عاملاً هاماً للتأكيد على الدافعية للتعلم، واكتساب مهارات التوجه الذاتي، وتصميم وتقييم الأنشطة. وفي التعلم الذاتي يقوم المتعلم بتعليم وتدريب نفسه باستخدام وسائل معينة في ذلك، حيث يكون المتدرب هو الذي يبدأ العملية التعليمية، ويحدد الخبرات التي يطمح الحصول عليها وكيف يتم ذلك، بالإضافة إلى الأهداف ووسائل تحقيق تلك الأهداف بإمكان المتدرب أن ينشئ بيئة مناسبة للتعلم الذاتي حينما يقرر .

• أهمية التعلم الذاتي :

يعد التعلم الذاتي من أهم أسباب التعلم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية مما يساهم في تطوير المتعلم سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً، وتمكينه من استيعاب معطيات العصر القادم. كما أن امتلاك وإتقان مهارات التعلم الذاتي تمكن الفرد من التعلم في كل الأوقات وطوال العمر، سواءً خارج المدرسة أو داخلها. وتتمثل أهمية التعلم الذاتي في: (التويج والزهراني، ٢٠١٨):

◀ إن التعلم الذاتي كان وما يزال يلقي اهتماماً كبيراً من علماء النفس والتربية، باعتباره أسلوب التعلم الأفضل لكونه يحقق لكل متعلم تعلمًا يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية ودافعيته للتعلم.

- ◀ يأخذ المتعلم دوراً إيجابياً ونشطاً في التعلم.
- ◀ تمكين المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه ويستمر معه مدى الحياة .
- ◀ إعداد المتعلمين للمستقبل وتعويدهم تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.
- ◀ تدريب المتعلمين على حل المشكلات وإيجاد بيئة خصبة للإبداع

• خصائص التعلم الذاتي :

تحقق ممارسات التعلم الذاتي لدى المتعلمين خصائص عدة، منها (عاطف، ٢٠٠٩):

- ◀ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث قدرتهم على التعلم وقدراتهم ودوافعهم ومستوى تحصيلهم وخبراتهم السابقة.
- ◀ المتعلم هو الذي يقرر متى وأين يبدأ ومتى ينتهي ، وأي الوسائل والبدائل يختار.
- ◀ مناسبة لجميع المتعلمين وجميع القدرات وجميع المستويات والتعلم حسب القدرات الذاتية
- ◀ تعد حاجات المتعلم وقدراته أساساً يتقرر في ضوءها طبيعة المنهج الدراسي ومحتواه.
- ◀ يحدد المتعلم الأهداف التي يسعى لتحقيقها ويتولى تصميم الأنشطة التعليمية المناسبة
- ◀ يساعد التعلم الذاتي على التوافق بين المفاهيم والمهارات المراد تعلمها ، وبين حاجة المتعلم لها بحيث تخضع لقدراته ورغباته
- ◀ الإبداع والإثراء بالتفاصيل

وأضاف تران (anTr٢٠٠٧ ،) أن تطبيق مهارات التعلم الذاتي يساعد على تنمية خصائص، مثل:

- ◀ جعل المتعلم عنصراً فعالاً نشطاً في عملية التعلم، ولا يقتصر دوره على المشاهدة السلبية واتباع التعليمات بشكل آلي.
- ◀ جعله منتجاً للمعلومات لا مستقبلاً لها.
- ◀ تسمح له بتسجيل رؤيته الخاصة للظواهر والأحداث وليس تبني رؤية المعلم.

• أهداف التعلم الذاتي :

- يسعى التعلم الذاتي عادة لتحقيق أهداف هامة في العملية التربوية، ومن أهمها (التويج والزهراني، ٢٠١٨ ، ٧٠):
- ◀ اكتساب الفرد مهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة تعلمه الذاتي .
 - ◀ تحمل الفرد مسؤولية تعليم نفسه بنفسه .
 - ◀ المساهمة في عملية التجديد .
 - ◀ بناء مجتمع دائم التعلم.
 - ◀ تحقيق التربية المستمرة مدى الحياة.
 - ◀ انخفاض كلفة التعليم.

- ◀ عدم ربط المتعلم بزمان أو مكان للتعليم.
- ◀ إعطاء الفرد حرية اختيار طرق التعليم.
- ◀ إعطاء الفرد حرية اختيار ترتيب المواضيع.
- ◀ توفير وسهولة الحصول على التعليم

• مهارات النعلع الذاتي :

- اتجه بعض الباحثين إلى تحديد مهارات التعلم الذاتي في ضوء مقتضيات مجتمع المعرفة، حيث صنفها البكري (٢٠٠٧) إلى :
- ◀ مهارات معرفية تتعلق بالتوظيف المعرفي، ومهارات التفكير وحل المشكلات
 - ◀ مهارات دراسية تتعلق بالقراءة والكتابة
 - ◀ مهارات حياتية تتعلق باتخاذ القرار والتوصل والتفاوض وإدارة الوقت، ومواجهة الضغوط
 - ◀ مهارات فنية عملية تتعلق بالمعرفة والكفاءة في استخدام الأدوات والطرق التي تيسر التعلم وما تعزز خبراته، ومن أبرزها مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات

ويرى لونج (Long،2005) ان المتعلم ذاتياً يمتلك بعض المهارات الذاتية، مثل: إدراك ما وراء المعرفة ونقاط القوة والضعف في عملية التعلم، ومعرفة إذا كان بالإمكان استدعاء القوى الإضافية للتركيز واستخدامها بطرق مختلفة، والقدرة على البحث عن المعاني، وربطها بالخبرة الشخصية والتوصل إلى الخلاصة، وبذلك يتصف المتعلم بالقدرة على تحمل مسؤولية التعلم ذاتياً دون مساعدة من الآخرين، والقدرة على تنظيم الوقت والجهد اللازم لعملية التعلم وامتلاك دافعية للاستقلال.

وإذا نظرنا إلى التعلم الذاتي كعملية تعليمية نجد مهارات تتعلق بالتخطيط لهذا التعلم ومهارات تتعلق بإجراءات تنفيذ التعلم وتنظيم اكتساب المعرفة، ومهارات أخرى تتعلق بالتقويم الذاتي، وفي ضوء خصائص الإنسان في مجتمع المعرفة تتبلور مجموعة من المهارات تتعلق بالقدرة على النقد والتحليل والابتكار والتفسير، وتقبل التعبير والإسهام في إنتاج معرفة جديدة القدرة على الاتصال وتقبل الرأي الآخر والإقبال على التعلم مدى الحياة.

• دور المعلم في تنمية مهارات النعلع الذاتي :

- يبتعد دور المعلم في ظل التعلم الذاتي عن دوره التقليدي في نقل المعرفة وتلقين الطلبة، ويأخذ دور الموجه والمرشد والناصح لتلاميذه، وتظهر أدواره فيما يلي (التويج والزهراني، ٢٠١٨، ٦٩):
- ◀ التعرف على قدرات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم من خلال الملاحظة والاختبارات التقويمية البنائية والختامية والتشخيصية، وتقديم العون للمتعلم في تطوير قدراته وتنمية ميوله واتجاهاته.
 - ◀ اعداد المواد التعليمية اللازمة مثل: الرزم التعليمية، مصادر التعلم، وتوظيف التقنيات الحديثة في التعلم الذاتي .

- ◀ توجيه الطلبة لاختيار أهداف تتناسب مع نقطة البدء التي حددها الاختبار التشخيصي .
- ◀ تدريب الطلبة على المهارات المكتبية، مثل: مهارة الوصول للمعلومات ومصادر التعلم، ومهارة الاستخدام العلمي للمصادر، ومهارة استخدام المعينات التربوية المتوافرة بالمكتبة أو خارجها .
- ◀ وضع الخطط العلاجية التي تمكن الطالب من سد الثغرات واستكمال الخبرات اللازمة له .
- ◀ القيام بدور المستشار المتعاون مع المتعلمين في كل مراحل التعلم في التخطيط و التنفيذ والتقييم .

• دور مقررات الفيزياء في تنمية التعلم الذاتي:

ان تدريس مواد العلوم يؤكد بشكل عام على ممارسات التعلم التي تعتمد على جهد المتعلم، والتي ينفذها بشكل ذاتي، سواء كانت هذه الممارسات تقوم على العمل التجريبي أو البحثي، أو الممارسات العقلية أو العمل الميداني. حيث أن ممارسات التعلم التي ينفذها المتعلم بشكل ذاتي هو جوهر عملية تعليم وتعلم العلم في الوقت الحاضر، فيكون نشاطا ويقبل على التعلم وهو يحمل آراءه الخاصة، ويستخدم معارفه السابقة لإدراك معاني المفاهيم والتجارب والخبرات الجديدة (Hume&Coll.2010). حيث ان مناهج العلوم بطبيعتها التطبيقية لابد ان تتضمن مواقف تعليمية تقوم على ممارسات التعلم الذاتي من جانب المتعلم، ومنها (بناء التوقعات، البحث عن الأسباب، العمل التجريبي والبحث، الوصول للاستنتاجات، تحليل البيانات، الرحلات الميدانية، متابعة الكتابات العلمي والمطبوعات) (anTim& K ،٢٠١١). كما أضاف بورنر (٢٠١١)، (Bourner) أن جوهر عملية تعليم وتعلم العلوم في الوقت الحالي تنطلق من شيء يقوم به المتعلم، مثل (فحص الأشياء والمواد، طرح الأسئلة، الاستكشاف والبحث، التجريب، عمل الملاحظات واجراء القياسات ..إلخ). وتعد مقررات الفيزياء من أهم المقررات التي تسهم في محتواها في تنمية مهارات مختلفة لدى الطلاب، كما أنها تتميز بطبيعة خاصة في مختلف مراحل التعليم، بحيث أنها تحتاج لممارسة التفكير العلمي بصورة ذاتية للوصول لحل المشكلات الفيزيائية، لذا على معلم الفيزياء أن يخطط وينفذ ويقوم بعملية التعلم بالاعتماد على الأساليب غير التقليدية، والاهتمام بتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلابه (الحربي، ٢٠١٩). وقد ركز مشروع تطوير العلوم والرياضيات في السعودية على تحقيق مبدأ التعليم من أجل التمكن والإتقان، وتنمية مهارات التعلم الذاتي، ومن ثم فإن اكتساب الطالب المعلم في تخصص الفيزياء لمهارات التعلم الذاتي من الأولويات المهمة التي يجب توجيه الاهتمام إليها من خلال مقررات الفيزياء بمراحل التعليم المختلفة (وزارة التعليم، ٢٠١٢).

• الدراسات السابقة :

تناولت العديد من البحوث والدراسات السابقة موضوع المستحدثات التكنولوجية ودورها في تنمية التعلم الذاتي في العملية التعليمية، وفيما يلي أبرز هذه الدراسات :

• أولاً: دراسات تناولت موضوع المستحدثات التكنولوجية ودورها في عملية التعلم:

هدفت دراسة أحمد (٢٠١٩) الى معرفة درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مدارس الزرقاء، وقد تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطوير استبانة مكونة من ٢٣ فقرة، طبقت على عينة بلغت (٨٨) معلماً ومعلمة بالمرحلة الثانوية، وقد اكدت النتائج أن درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية جاءت بدرجة متوسطة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تزويد المدارس الحكومية الثانوية بالأجهزة والتقنيات التعليمية الحديثة ذات الصلة بمادة العلوم الحياتية، وتوفير دورات تدريبية المتخصصة في توظيف التكنولوجيا الحديثة لمعلمي العلوم في المدارس الحكومية.

وهدف دراسة عليمات (٢٠١٣) لمعرفة واقع استخدام معلمي العلوم للمستحدثات التكنولوجية بمحافظته المفرق، وتمثلت الأداة في بطاقة ملاحظة مكونة مقسمة الى ٦ مجالات رئيسية تضمنت (٤٦) عبارة فرعية، طبقت على عينة من (١٠٨) معلماً ومعلمة، وتوصلت النتائج الى أن استخدام استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم كان متوسطاً وبمتوسط حسابي بلغ (١١.٣)، وجاء ترتيب المجالات: الحاسوب، وبرامج الوسائط المتعددة، وجهاز عرض البيانات، والانترنت، والبريد الإلكتروني، والهاتف النقّال، وقد أوصت بضرورة تجهيز جميع مدارس المرحلة الثانوية بالإمكانات التي تسمح باستخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم.

وهدف دراسة فيك (Vick, 2010) لمعرفة مدى امكانية القيام بالتجارب الفيزيائية الكهربائية و بناء الدوائر الكهربائية عن طريق المحاكاة الحاسوبية، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي طبق على عينة من طلاب قسم الفيزياء الكهربائية بجامع كولورادو، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٥٤) طالباً. وقد اكدت النتائج أن تطبيق التجارب الفيزيائية عن طريق المحاكاة الحاسوبية بالمختبرات الافتراضية ساعد على فهم المبادئ الأساسية للعديد من الأجهزة الالكترونية، وعلى تنمية مهارات التفكير الكمي لدى الطلاب.

وأخيراً سعت دراسة الزهراني (٢٠١٠) للكشف عن واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم بالمرحلة الثانوية من وجه نظر مشرفات ومعلمات العلوم، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي حيث طبقت استبانة على عينة تكونت من (١٢٤) معلمة ومشرفة، وأسفرت النتائج عن وجود تدني واضح في درجة توافر واستخدام المستحدثات التكنولوجية، ووجود العديد من المعوقات التي تحد من استخدامها، كما أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (المؤهل -التخصص الوظيفي - سنوات الخدمة).

• ثانياً: دراسات تناولت التعلم الذاتي في عملية التدريس:

وأخيراً فقد هدفت دراسة الحربي (٢٠١٩) لمعرفة فاعلية استراتيجية تدريسية تستند إلى نظام L2D للتعليم الالكتروني في تنمية مهاراتي

الإحساس بالمشكلة والتعلم الذاتي لدى الطلاب المعلمين تخصص الفيزياء في جامعة المجمعة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار درجة امتلاك مهارات الإحساس بالمشكلة، ومقياس مهارات التعلم الذاتي، وبلغت العينة ٣٠ طالباً، وأظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهاراتي الإحساس بالمشكلة والتعلم الذاتي، وأوصت الدراسة بأهمية تطوير برنامج إعداد معلم الفيزياء ليتضمن مقرر تطبيقي لتدريس مهارات التعلم الذاتي، وأهمية التحاق الطلاب المعلمين في تخصص الفيزياء ببرامج التنمية المهنية لتطوير قدراتهم التدريسية، وتدريبهم على استخدام المستحدثات التكنولوجية.

أما دراسة فتح الله (٢٠١٣) فسعت لمعرفة أثر التفاعل بين تنوع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) وأساليب التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة عنيزة بالملكة العربية السعودية، وقد تم بناء عدد من الدروس في ضوء استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب (قصيرة المدى - طويلة المدى)، وبناء اختبار الاستيعاب المفاهيمي ومقياس مهارات التعلم الذاتي، ومقياس أساليب التعلم، وطبقت الأدوات على عينة من (١١٤) طالب، وقد أسفرت النتائج عن وجود أثر دال إحصائي عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ للمقاييس المستخدمة في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد على فعالية استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التعلم الذاتي.

في حين سعت دراسة الزبيدي (٢٠١٣) لمعرفة مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في ضوء متطلبات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية الحديثة، وقد تم تطبيق المنهج الوصفي، حيث تم بناء استبانة وزعت إلى خمسة أبعاد، وطبقت على عينة الدراسة المكونة من (٥٣٤) من طلبة كلية العلوم التربوية في مستوى البكالوريوس والدراسات العليا، وأسفرت النتائج أن مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية كان بدرجة مرتفعة، ووجود فروق دالة إحصائية بين طلبة البكالوريوس والدراسات العليا لصالح طلبة البكالوريوس، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لعامل الجنس.

وهدفت دراسة الحجاب والسعودي (٢٠١٣) لمعرفة درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم أثناء التدريس الصفّي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، حيث تم أعداد بطاقة ملاحظة تم تطبيقها على (٣٥) معلماً ومعلمة من مديرية التربية والتعليم في لواء بصير، وأسفرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم أثناء التدريس الصفّي جاءت متوسطة، كما أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي حول درجة الممارسة.

كما هدفت دراسة راشد (٢٠١٠) لمعرفة فاعلية تدريس وحدة في العلوم قائمة على ممارسات التعلم الذاتي لتنمية مهارات البحث العلمي وحب الاستطلاع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة شبين الكوم، حيث تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، وتمثلت الأدوات في قائمة ببعض ممارسات التعلم الذاتي في العلوم، وتطوير وحدة من وحدات منهج علوم المرحلة الابتدائية في ضوء ممارسات التعلم الذاتي، اختبار مهارات البحث العلمي ومقياس حب الاستطلاع العلمي. وقد اسفرت النتائج عن فاعلية الوحدة المطورة في ضوء ممارسات التعلم الذاتي، حيث سمحت للتلاميذ بالمشاركة الفاعلة واكسابهم العديد من الممارسات التعليمية. كما اسفرت عن فاعلية ممارسات التعلم الذاتي في تنمية مهارات البحث العلمي وحب الاستطلاع لدى التلاميذ.

وأخيرا هدفت دراسة مسعودي (٢٠١٠) للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو استخدام الإنترنت في تحقيق التعلم الذاتي بالتركيز على بعض الأسس النفسية، كالدايفية، والفاعلية الذاتية، ومستوى الطموح. وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال استبيان. وتكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بصورة عرضية، من ١٣٠ طالبا وطالبة بجامعة الحاج لخضر - باتنة - بالجزائر. وقد وظفت الدراسة البرنامج الإحصائي SPSS للكشف عن صحة الفرضيات. وقد كانت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة نحو استخدام الإنترنت لتحقيق التعلم الذاتي كانت إيجابية، في المجالات (الدايفية-الفاعلية الذاتية- مستوى الطموح). كما كشفت عن وجود فروق في الاتجاه نحو استخدام الإنترنت في تحقيق التعلم الذاتي حسب التخصص لصالح طلبة كلية العلوم.

من خلال العرض السابق يمكن حصر أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي :

- ◀ تحديد مشكلة الدراسة، وإثراء الإطار النظري للدراسة الحالية.
- ◀ تحديد المنهج وبناء أداة الدراسة
- ◀ اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.
- ◀ الاستفادة من بعض المراجع التي استندت إليها هذه الدراسات.
- ◀ الاطلاع على دراسات أجنبية وعربية في موضوع الدراسة الحالية .
- ◀ الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها الدراسة السابقة.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يلي:

- ◀ عينة الدراسة وتمثلت في طالبات قسم الفيزياء بالكلية الجامعية بالليث.
- ◀ التركيز على توظيف المستحدثات التكنولوجية لتنمية التعلم الذاتي.
- ◀ قدمت قائمة تعكس واقع المستحدثات التكنولوجية في ثلاث محاور، وهي (درجة توافر المستحدثات التكنولوجية - درجة توظيف المستحدثات التكنولوجية - درجة استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي).

يتضح مما سبق اتساق جميع الدراسات السابقة على أهمية تبني المستحدثات التكنولوجية في تدريس الفيزياء لطالبات المرحلة الجامعية، وعلى أهمية تنمية التعلم الذاتي من خلالها. الأمر الذي دعا إلى إجراء الدراسة الحالية التي تسعى لمعرفة واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي لدى طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى.

• منهج وإجراء الدراسة :

• منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يتمثل في جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة معينة للتعرف عليها وتحديد وضعها ومعرفة جوانب الضعف والقوة فيها، لمعرفة مدى الحاجة إلى إجراء تغييرات فيها (السريحي وآخرون، ٢٠٠٨)، حيث تم اختيار هذا المنهج للوقوف على واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية لتنمية التعلم الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة.

• مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من طالبات قسم الفيزياء بالمستوى الأول بجامعة أم القرى.

• عينة الدراسة :

تمثلت في عينة من الطالبات اللاتي يدرسن في المستوى الأول بقسم الفيزياء بجامعة أم القرى بالفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٠-١٤٤١هـ، وقد قسمت العينة إلى :

◀ عينة الدراسة الاستطلاعية : والتي تم تقنين الاستبيان عليها، وبلغت (٢٥) طالبة.

◀ عينة الدراسة الأساسية: وهي التي طبقت عليها أداة الدراسة بعد تقنينها، وعددها (٦٠) طالبة من المستوى الأول بقسم الفيزياء.

• أداة الدراسة:

◀ تم إعداد استبيان لمعرفة واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية لتنمية التعلم الذاتي لدى طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى، وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، وفحص عدد من الاستبيانات التي اهتمت بقياس مدى توظيف المستحدثات التكنولوجية، ومن ثم تم إعداد استبيان مكون من (٢٠) عبارة، توزعت على ثلاثة محاور (درجة توافر المستحدثات التكنولوجية- درجة توظيف المستحدثات التكنولوجية- درجة استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي). كما هو موضح في الجدول التالي (جدول ١):

جدول (١) : محاور استبيان واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية

عدد العبارات	محاور الاستبيان	
٨-١	درجة توافر المستحدثات التكنولوجية	١
١٢-٩	درجة توظيف المستحدثات التكنولوجية	٢
٢٠-١٣	درجة استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي	٣

ولقد تكون الاستبيان من (٢٠) عبارة موجبة وسالبة، وتمثلت الإجابة عليه في ثلاث مستويات [نعم - أحياناً - لا]، وتتراوح الدرجات لكل عبارة ما بين (٣-١) درجة، أي أن العبارات يكون توزيع درجاتها على هذا النحو: نعم (٣) درجات - أحياناً (٢) درجتان - لا (١) درجة واحدة.

• حساب صدق وثبات الاستبيان:

للتحقق من صدق الاستبيان تم حساب التالي :

◀ (الصدق الظاهري) : تم عرض الاستبيان بصورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال الفيزياء وطرق تدريس الفيزياء، وذلك لإعطاء آرائهم حول الاستبيان، من حيث سلامة الصياغة اللغوية للعبارات، ومدى مناسبتها للمحور التي تنتمي إليه، وقد تم إجراء التعديلات المقترحة، وإعادة صياغة بعض العبارات، وحذف عبارات أخرى بناء على ملاحظات المحكمين .

◀ (الاتساق الداخلي) : تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الفعلية له على طالبات العينة الاستطلاعية، وعددهن (٢٥) طالبة، والجدول التالي (٢) يوضح معاملات الارتباط.

جدول (٢) الاتساق الداخلي بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٨	٥	٠,٧١	13	٠,٦٩
٢	٠,٧١	٦	٠,٦٩	14	٠,٦٧
٣	٠,٦٩	٧	٠,٦٨	15	٠,٧٢
٤	٠,٦٨	٨	٠,٧٠	16	٠,٦٨
		٩	٠,٦٩	17	٠,٧٠
		١٠	٠,٧٢	١٨	٠,٧٠
		١١	٠,٦٨	١٩	٠,٧٢
		12	٠,٧١	٢٠	٠,٦٨

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٦٨) إلى (٠,٧٢)، وأنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وتشير إلى الاتساق الداخلي بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، مما يشير إلى تمتع الاستبيان بصدق الاتساق الداخلي

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات المحاور والدرجة الكلية للاستبيان للتحقق من الاتساق الداخلي لإبعاده، والجدول (٣) يوضح معاملات الارتباط:

جدول (٣) الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان

البعد	معامل الارتباط
الأول	٠,٧١
الثاني	٠,٧٣
الثالث	٠,٧٠

يتضح من الجدول السابق نلاحظ أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المحاور والدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٧٠) إلى (٠,٧٣) وأنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى الاتساق الداخلي بين كل بعد مع الدرجة الكلية للاستبيان، مما يشير إلى تمتع الاستبيان بصدق الاتساق الداخلي .

• معامل ثبات الاستبيان:

للتحقق من ثبات الاستبيان تم حساب معامل الثبات، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Coefficient Alpha)، وطبقت على طالبات العينة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمته ٠,٩٠، مما يدل على معامل ثبات مرتفع ويمكن الثقة في نتائج تطبيق الاستبيان .

• الإجابة على أسئلة البحث :

تم الإجابة على السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية لهذه الدراسة، وذلك من خلال تطبيق الاستبيان الذي أجاب عنه أفراد العينة، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي :

• الإجابة على السؤال الأول:

وينص على: ما درجة توافر المستحدثات التكنولوجية بقسم الفيزياء بجامعة أم القرى؟.

وللإجابة على السؤال السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتحليل درجة توافر المستحدثات التكنولوجية بقسم الفيزياء، كما يوضح الجدول (٤):

جدول (٤) : محور درجة توافر المستحدثات التكنولوجية بقسم الفيزياء

رقم	العبارات	درجة الموافقة ن = ٦٠			النسبة المئوية %	الانحراف المعياري	متوسط إجمالي المحور الأول
		موافق	موافق لحد ما	غير موافق			
١	تتضمن القاعات الدراسية السبورة التفاعلية وأدوات توظيفها.	١٩	٧	٣٤	٣١,٦	٣,٧٧٣	٥٥,٧
٢	تدعم البيئة التعليمية بمقومات تكنولوجيا المعلومات (الشبكة المكتبية)	١١,١	٣٣,٣	٥٥,٦	٤٣,١	٠,٦١٧	٤٣,١
٣	تم تصميم قاعات بث طلابية تضم أجهزة كمبيوتر وبنية معلوماتية	٣٢	١٤	١٤	٢٢,٢	٠,٩٠٩	٧٠,١
٤	يوجد فنيي تقنية متخصصون للاستعانة بهم في دعم العملية التعليمية	٥٧,٤	٢٢	١٠,٦	٧٩,٣	٠,٩٢٢	٧٩,٣
		٢٢,١	٣٠,٣	٣٤,٦	٧٠,٩٣	٢,١٠	٢,١٠
		٣٧	٨	٣٧	٠,٦٨	٠,٦٨	٠,٦٨
		٣٧	٣	٢٠	٧٠,٩٣	٠,٦٨	٠,٦٨
		٥٧,٤	٢٢	١٠,٦	٧٠,٩٣	٢,١٠	٢,١٠

يتضح الجدول السابق (٤) أن درجة توافر المستحدثات التكنولوجية بقسم الفيزياء بجامعة أم القرى متوسطة، بمتوسط حسابي (٢,١٠) وانحراف معياري قدره (٠,٦٨) ونسبة (٧٠,٩٣٪).

ولقد جاء في المرتبة الأولى عبارة (يوجد فنيي تقنية متخصصون للاستعانة بهم في دعم العملية التعليمية) بنسبة ٧٩.٣٪، وفي الرتبة الثانية حلت عبارة (تم تصميم قاعات بث طلابية تضم أجهزة كمبيوتر وبنية معلوماتية) بنسبة ٧٠.١٪، وجاءت في المرتبة الثالثة عبارة (تتضمن القاعات الدراسية السبورة التفاعلية وأدوات توظيفها) بنسبة ٥٥.٧٪. وأخيرا حلت عبارة (تدعم البيئة التعليمية بمقومات تكنولوجيا المعلومات) بنسبة ٤٣.١٪.

ومن خلال استعراض عبارات هذا المحور يتضح وجود قصور في دعم البيئة التعليمية بالمستحدثات التكنولوجية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلا من: (أحمد، ٢٠١٩)، (عليما، ٢٠١٣)، (الزهراني، ٢٠١٠) و (Vick, 2010) والتي أكدت على ضرورة تزويد المدارس والجامعات بالأجهزة والتقنيات التعليمية الحديثة ذات الصلة بمقررات العلوم بفروعها المختلفة.

وقد تعزى هذه النتيجة الى ضعف الوعي بأهمية المستحدثات التكنولوجية ودورها المهم في تحسين العملية التعليمية، كما أن طبيعة مادة الفيزياء التي تميل الى تضخم المعلومات والمفاهيم العلمية، الى جانب أن بعض الأجهزة والمواد قد تكون مكلفة وتتطلب مهارات خاصة للتعامل معها.

• الإجابة على السؤال الثاني:

وينص على: ما درجة توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى؟.

وللإجابة على السؤال السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتحليل درجة توظيف بعض المستحدثات التكنولوجية في تدريس الفيزياء، كما يوضح الجدول (٥):

يتضح من الجدول (٥) أن درجة توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى متوسطة، بمتوسط حسابي (١.٦٨) وانحراف معياري قدره (٠.٦٥) ونسبة (٥٤.٢٦٧٪).

ولقد جاء في المرتبة الأولى عبارة (تقدم المستحدثات التكنولوجية اساليب متعددة تزيد من فاعلية التعلم) بنسبة عالية بلغت ٧٧.١٪، وفي الرتبة الثانية حلت عبارة (تستخدم المستحدثات التكنولوجية في حل التمارين والتطبيقات) بنسبة متوسطة بلغت ٥٦.٣٪، وجاءت في المرتبة الثالثة العبارتين (توظف المستحدثات التكنولوجية في شرح المحاضرات، توظف المستحدثات لتكنولوجية في اعداد المحاضرات) بنسبة ٥٤.٢٪. وحلت رابعا العبارتين (يتم التنوع في طرق التدريس بما يتلاءم مع المستحدثات التكنولوجية، استخدام المحاكاة الحاسوبية في اجراء التجارب العلمية) بنسبة ٥٠.٠٪. وفي المرتبة الخامسة حلت العبارة (توظف المستحدثات التكنولوجية في تنمية المفاهيم الفيزيائية) بنسبة ٤٧.٩٪، وأخيرا جاءت العبارة (يتم توظيف المستحدثات التكنولوجية لتقويم التحصيل الدراسي).

جدول (٥): محور توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس الفيزياء

رقم	العبارات	درجة الموافقة ن = ٦٠			الاحتراف	النسبة المئوية
		موافق	موافق لحد ما	غير موافق		
٥	توظف المستحدثات التكنولوجية في شرح المحاضرات	١٥	٢٠	٣٠	١,٦٢٥	٥٤,٢
٦	يتم التنوع في طرق التدريس بما يتلاءم مع المستحدثات التكنولوجية	١٤	١٣	٣٣	١,٥٠٠	٥٠,٠
٧	يتم توظيف المستحدثات التكنولوجية لتقويم التحصيل الدراسي	١٠	٢٠	٣٥	١,٣٠٠	٥٩,٩
٨	توظف المستحدثات التكنولوجية في تنمية المفاهيم الفيزيائية	١١	٥	٤٤	١,٤٣٨	٤٧,٩
٩	استخدام الحاسبة الحاسوبية في اجراء التجارب العلمية	١٤	١٦	٣٠	١,٥٠٠	٥٠,٠
١٠	توظف المستحدثات لتكنولوجيا اعداد المحاضرات	١٥	٥	٤٠	١,٦٢٥	٥٤,٢
١١	تستخدم المستحدثات التكنولوجية في حل التمارين و التطبيقات	١٧	٩	٣٤	١,٦٨٨	٥٦,٣
١٢	تقدم المستحدثات التكنولوجية اساليب متعددة تزيد من فاعلية التعلم	٤٨	١٢	٠	٢,٣١٣	٨٧,٣
متوسط إجمالي المحور الأول		١٠٠	١٠٠	١٠٠	١,٦٨	٥٤,٢٣٧
الانحراف المعياري		١٠	١٠	١٠	٠,٦٥	٥٤,٢٣٧
النسبة المئوية		١٠٠	١٠٠	١٠٠	١,٦٨	٥٤,٢٣٧

ومن خلال استعراض عبارات هذا المحور يتضح قلّة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بقسم الفيزياء بتوظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس طالبات قسم الفيزياء، وقد يعزى ذلك الى:

- ما توصلت له نتيجة السؤال السابق من وجود قصور في دعم البيئة التعليمية بالمستحدثات التكنولوجية
- قلّة وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس الفيزياء
- قلّة خبرة أعضاء هيئة التدريس في استخدام المستحدثات التكنولوجية
- طبيعة المحتوى العلمي لمقررات الفيزياء وكثرة المعلومات فيها وطولها قد يمنع الأعضاء من تطبيق المستحدثات التكنولوجية لتلافي هدر الوقت والجهد.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلا من (أحمد، ٢٠١٩)، (عليمات، ٢٠١٣)، (الزهراني، ٢٠١٠)، (Vick, 2010)، والتي اكدت على فعالية التدريس بالمستحدثات التكنولوجية مقارنة بالطريقة التقليدية، والتي أوصت بأهمية توظيفها في تدريس العلوم.

• للإجابة على السؤال الثالث

وينص على: ما درجة استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي لدى طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى .

وللإجابة عن السؤال السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتحليل درجة استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي لدى طالبات قسم الفيزياء ، كما يوضح الجدول (٦):

جدول (٦) : محور استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي

رقم	العبارات	درجة الموافقة ن = ٦٠			النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق	موافق لحد ما	غير موافق			
١٣	تساعد المستحدثات التكنولوجية على تنمية مهارات التعلم الذاتي	٤٨	١٢	-	٨٧,٣	٢,٣١٣	١
		٩٢,٥	٧,٥	-			
١٤	تساهم المستحدثات التكنولوجية في تلبية احتياجاتي	٢٧	١٤	١٩	٨١,٧	١,٩٠٠	٣
		٤٠	٢٧	٣٣			
١٥	تقدم المستحدثات التكنولوجية اساليب متعددة تزيد من فاعلية التعلم	٤٨	١٢	-	٨٧,٣	٢,٣١٣	١
		٩٢,٥	٧,٥	-			
١٦	تساعد المستحدثات التكنولوجية على الاستقلالية والاعتماد على النفس	٣٥	٢٠	١٠	٨٧,٣	٢,١١٠	٢
		٤٤,٥	٣٣,٣	٢٢,٢			
١٧	توظف المستحدثات التكنولوجية في تنمية المفاهيم الفيزيائية	١١	٥	٤٤	٦٢,٩	١,٤٣٨	٥
		٢٥,٠	٦,٣	٦٨,٨			
١٨	تستخدم المحاكاة الحاسوبية في اجراء التجارب العلمية	١٤	١٦	٣٠	٦٣,٢	١,٥٠٠	٤
		١٧,٥	٢١	٦١,٥			
١٩	توظف المستحدثات لتكنولوجيا في اعداد المحاضرات .	٣٥	٢٠	١٠	٨٧,٣	٢,١١٠	٢
		٤٤,٥	٣٣,٣	٢٢,٢			
٢٠	تستخدم المستحدثات التكنولوجية في حل التمارين و التطبيقات.	١١	٥	٤٤	٦٢,٩	١,٤٣٨	٥
		٢٥,٠	٦,٣	٦٨,٨			
متوسط إجمالي المحور الأول		١,٧١					
الانحراف المعياري		٠,٦٩					
النسبة المئوية %		٥٦,٤٢٢					

يوضح الجدول (٦) أن درجة استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي لدى طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى متوسطة، بمتوسط حسابي (١,٧١) وانحراف معياري قدره (٠,٦٩) ونسبة (٥٦,٤٢٢) %.

ولقد جاء في المرتبة الأولى العبارتين (تساعد المستحدثات التكنولوجية على تنمية مهارات التعلم الذاتي، تقدم المستحدثات التكنولوجية اساليب متعددة تزيد من فاعلية التعلم) بنسبة عالية بلغت ٨٧,٣ %، وفي المرتبة الثانية جاءت العبارات (تساعد المستحدثات التكنولوجية على الاستقلالية والاعتماد على النفس، توظف المستحدثات لتكنولوجيا في اعداد المحاضرات) بنسبة متوسطة بلغت ٨١,٧ % . وحلت العبارة (تساهم المستحدثات التكنولوجية في تلبية احتياجاتي) ثالثا بنسبة متوسطة بلغت ٨٠,٠ % . كما جاءت العبارة (تستخدم المحاكاة الحاسوبية في اجراء التجارب العلمية) في المرتبة الرابعة بنسبة ٨١,٧ % . وأخيرا حلت العبارتين (توظف المستحدثات التكنولوجية في تنمية المفاهيم الفيزيائية، تستخدم المستحدثات التكنولوجية في حل التمارين و التطبيقات) بنسبة منخفضة بلغت ٦٢,٩ % . ومن خلال استعراض عبارات هذا المحور يتضح قلّة استخدام أعضاء هيئة التدريس بقسم الفيزياء في استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي لدى طالباتهن، على الرغم

من اتفاق نسبة كبيرة من الطالبات على أهمية التعلم الذاتي ومميزاته العديدة. وقد يعزى ذلك الى:

- ◀ الأعضاء تعودن على تطبيق الطريقة التقليدية في التدريس، والتي تعتمد بدرجة كبيرة على المعلم
- ◀ اعتقاد أعضاء هيئة التدريس ان الطريقة التقليدية تساعدهم أكثر في ضبط عملية التدريس
- ◀ قلّة وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية تنمية التعلم الذاتي لدى الطالبات، ودور مقررات الفيزياء في تنميته .

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على العديد من المميزات التي تحققها المستحدثات التكنولوجية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين ، كدراسة كلا من : (راشد، ٢٠١٠) و (مسعودي، ٢٠١٠) و(فتح الله، ٢٠١٣) ، و (الحجاب والسعودي، ٢٠١٣) و (الحربي، ٢٠١٨)، مما يؤكد على العلاقة القوية بين المستحدثات التكنولوجية وتنمية مهارات التعلم الذاتي.

• ملخص نتائج الدراسة

- يمكن تلخيص نتائج الدراسة كما يلي :
- ◀ اتفاق أفراد العينة على أن (درجة توافر المستحدثات التكنولوجية بقسم الفيزياء بجامعة أم القرى) سجلت نسبة متوسطة بلغت (٦٩,٩٣٪)، مما يشير الى أن البيئة التعليمية بحاجة لدعمها بالمستحدثات التكنولوجية.
- ◀ اتفاق أفراد العينة على محور (درجة توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى). بنسبة متوسطة بلغت (٥٤,٢٦٧٪).
- ◀ اتفاق أفراد العينة على محور (درجة استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي لدى طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى) وقد حققت الموافقة نسبة مرتفعة الى حد ما، بلغت (٥٦,٤٢٢٪).

• التوصيات :

- في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها؛ تم وضع بعض التوصيات، من أهمها:
- ◀ ضرورة توفير حاجات قسم الفيزياء من المستحدثات التكنولوجية، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية التي تسمح بتوظيف المستحدثات التكنولوجية واستخدامها بصورة فعالة.
- ◀ تهيئة طالبات قسم الفيزياء للتفاعل مع تطبيقات المستحدثات التكنولوجية.
- ◀ تدريب أعضاء هيئة التدريس بقسم الفيزياء للتعامل مع المستحدثات الالكترونية، بهدف تطوير دورهم في استخدامها لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالباتهن.

❖ انشاء مركز بالجامعة يعنى بمصادر وأساليب التعلم الذاتي، بحيث يمكن لكل من الأساتذة والطالبات الاستفادة منها.

• المقترحات:

- ❖ إجراء دراسة تجريبية عن أثر استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى .
- ❖ إجراء دراسة عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح لأعضاء هيئة التدريس بقسم الفيزياء بجامعة أم القرى، لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية مهارات العلم الذاتي .

• المراجع:

- أحمد، رامى مروح محمود (٢٠١٩) درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مدارس الزرقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- آل سرور، نورة هادي (٢٠١٨) توظيف التقنية الحديثة في العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية ودورها في تحسين أداء المعلمين والطلبة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٢)، ١٨.
- ابو سعيد، عبدالله و البلوشى، سليمان (٢٠٠٩). طرائق تدريس الفيزياء مفاهيم وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر، عمان.
- أمين، زينب محمد (٢٠٠٥). اشكاليات حول تكنولوجيا التعليم، دار الهدى للنشر، المنيا.
- البكري، طارق (٢٠٠٧). مفهوم التعلم الذاتي، الكويت.
- بدير، كريمان، وعبدالرحيم، هناء (٢٠١٤). التعلم الذاتي: رؤية تطبيقية تكنولوجية متقدمة، عالم الكتب، القاهرة.
- بركات، كفى كمال؛ وعبدالجبار، سيناريا كمال (٢٠١٧). أثر تدريس مادة اللغة العربية باستخدام الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسى فى المدارس الخاصة بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٥(٤)، ص ٥٤٤-٥٧٠.
- التلواتى، رشيد (٢٠١٥). ماذا تعرف عن منهج منتسورى التعليمى ، تم الدخول بتاريخ ٩ / ٥ / ٢٠٢٠ com.educ-new.www
- التودرى، عوض حسين (٢٠٠٩). تكنولوجيا التعليم، مستحدثاتها وتطبيقاتها، القاهرة: دار الكتب.
- تويج، سليمان والزهراني، على خلف (٢٠١٨). مدخل الى التعلم النشط ، دار اللؤلؤة للنشر، المنصورة.
- الجمعية العمومية لتقنيات التعليم (٢٠١٥). المؤتمر الدولي الثالث لتقنيات التعليم، كلية الخليج، سلطنة عمان، ٢٥-٢٦ مارس .
- الجهنى، أحلام بنت عبد الكريم (٢٠١٧). فاعلية استخدام استراتيجيات الويب لتدريس الأحياء في تنمية التفكير التوليدي والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثانى ثانوى، المجلة التربوية، مجلد ٣، ص ٣٧٠ - ٦.
- الحجاب، نايل والسعودى، خالد (٢٠١٣). درجة ممارسة معلمى التربية الإسلامية تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم أثناء التدريس الصفى في لواء بصيرا، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، المجلد ٢٧، الإصدار ٩، ص ١٨٧٣-١٨٩٤ .
- الحربى، عبدالله عواد (٢٠١٩). فاعلية استراتيجيات تدريسية تستند إلى نظام L2D للتعلم الإلكتروني في تنمية مهارتى الإحساس بالمشكلة والتعلم الذاتى لدى الطالب المعلمين تخصص الفيزياء في جامعة المجمعة، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، مجلد ١٦، العدد ٢، ص ١٩٠-٢١٧.

- خلف الله، محمد حاد (٢٠٠٨). واقع المستحدثات التكنولوجية بالمعاهد الأزهرية والحاجة لاقتنائها في ضوء المتغيرات العصرية، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، عدد ٢٢، ص ٨٤-١١٢.
- الراجح، نوال (٢٠١٥). واقع التقنيات الرقمية في دعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة، الرياض.
- راشد، محمد راشد (٢٠١٠). تدريس وحدة في العلوم قائمة على ممارسات التعلم الذاتي تنمية مهارات البحث العلمي وحس الاستطلاع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كلية التربية جامعة بنها، ص ٤-٣٦.
- الزبيدي، بيان محمد (٢٠١٣). مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء متطلبات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان.
- الزهران، دهم سعد أحمد (٢٠١٠). واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- السريحي، حسن وآل غالب، ليلى وعبد الرشيد حافظ (٢٠٠٨). التفكير والبحث العلمي، مركز النشر العلمي، جدة: مركز النشر العلمي بجامعة الملك عبد العزيز.
- سلامة، عبد الحافظ محمد (٢٠١٨): الوسائط المتعددة في الاعلام والتعليم، دار البداية للنشر، عمان.
- سلم، هانم خالد (٢٠٠٧). تصوره مستقبل دور التعلم الإلكتروني، في تحققة تكافة الفرص التعليمية في التعليم العام بمصر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- الصلاح، تامر الفاوري (٢٠١٥). مقدمة في المستحدثات التكنولوجية، المجلة الالكترونية لمركز التميز والتعليم الإلكتروني، الجامعة الإسلامية، غزة، العدد ٧.
- عاطف، الصيفي (٢٠٠٩). العلم واستراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة، عمان.
- عزمي، نبيل جاد (٢٠١٤). بيئات التعلم التفاعلية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عليمات، علي (٢٠١٣) واقع استخدام معلمي العلوم للمستحدثات التكنولوجية بمحافظة المفرق، كلية التربية مجلة جامعة آل البيت، الأردن.
- العنزي، طلال مروان خلف (٢٠١٨): درجة استخدام التقنيات التعليمية في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين فتي دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- العنقري، عبد العزيز سلطان (٢٠٠٨). تطوير التعليم العالي السعودي على ضوء بعض المستحدثات التكنولوجية، المؤتمر القومي السنوي الخامس عشر. نحو خطة استراتيجية للتعليم الجامعي العربي، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عوض، منير سعيد (٢٠١٣). درجة استخدام المستحدثات التكنولوجية في برامج التعليم المستمر في الجامعات الفلسطينية، مجلة جامعة القدس المفتوحة لأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد ٨، العدد ٤، تشرين الأول. ص ١٣٣-١٥٨.
- فتح الله، منده، عبد السلام (٢٠١٣). أثر التفاعل بين تنوع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب (Quests Web) وأساليب التعلم المفضلة في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٤٠، الرياض، ص ١٠٧-١٤٤.
- محفوظ، عبد الرؤوف إسماعيل، والعقاد، عصام عبد اللطيف (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي وأثره على تنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى عينة من الطلاب المكفوفين، جامعة الملك عبد العزيز، مجلة العهد الدولي للدراسة والبحث، مجلد ١، العدد ١.
- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (٢٠١٧). تفريد التعليم، ط ٣، دار الفكر، الأردن.
- مسعودي، لويضة (٢٠١٠): اتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنت في تحقيق التعلم الذاتي: دراسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة باتنة، الجزائر.

- المؤتمر الدولي الرابع لتقنيات التعليم (٢٠١٧)، ١٨ ديسمبر، كلية الشرق الأوسط، عمان..
- الهايشة، محمود سلامة محمود (٢٠١١): مستحدثات تكنولوجيا التعليم، مجلة حوار متممن العدد ٣٣١٤، <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=251906> تم الدخول بتاريخ ١٢/٣/١٤٤٠هـ.
- المؤتمر الدولي، (٢٠١٨). تكنولوجيا التعليم وتقنيات التعليم الحديثة والتعليم الإلكتروني، ٢٧-٢٩ مارس، الشارقة. <http://www.eteconf.com/index.php> تم الدخول بتاريخ ١٢/١٠/١٤٤٠هـ.
- هندأوى، أسامه سعيد على و إبراهيم، حمادة محمد مسعود و محمود، إبراهيم يوسف محمد (٢٠٠٩) تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية، عالم الكتب، القاهرة.
- وزارة التعليم (٢٠١٢). دليل التعليم الثانوي نظام مقررات، الإصدار الخامس، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، الرياض.

- Bourner,T. (2011): "Account Of Practice Action Learning Over Time: an Impassive Enquiry", *Action Learning: Research and Practice*, 8(1): 43-56.
- Fletcher, JD. ,Tobias, S. & Wisher , RA(2007). Learning anytime, anywhere: Advanced distributed Learning and the changing face of education . *Educational Researcher* , 36 , 96-102.
- Hume, A.& Coll ,R. (2010): "Authentic Student Inquiry: the Mismatch between the Intended Curriculum and the Student-Experienced Curriculum", *Research in Science & Technological Education*, 28(1), 43-62.
- Kim, M.& Tan, A (2011): "Rethinking Difficulties of Teaching Inquiry-Based Practical Work: Stories from Elementary pre-service Teachers", *International Journal of Science Education*, 33(4): 465 – 486.
- Long, Huey(2005) Skills for self Directed learning.[http://Faculty-staff.ou.edu/L/Huey.B. LongI/Articles/Sd /self direct-ed. hotmail](http://Faculty-staff.ou.edu/L/Huey.B.LongI/Articles/Sd/self%20direct-ed.%20hotmail).
- Tran, L. (2007): "Teaching Science in Museums: The Pedagogy and Goals of Museum Educators", *Science Education journal*, Vol. 91, PP. 278-297.
- Vick, Matthew E. (2010) Virtual Circuits Lab ,*Eric Journal* (Education Resources Information Center) , Vol. 77, (5) p. 28-31, Online Journal.



البحث الرابع

الاعتبارات الأربعة السكانية للطفل المعاق حركيا وانعكاسها على إدارة الأهل للمخاطر المنزلية

إعداد:

أ.م.د. هناد محمد إبراهيم المظلوم

أستاذ مساعد بقسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة

كلية الإقتصاد المنزلي جامعه حلوان

أ.م.د. ونّام على أمين معروف

أستاذ مساعد بقسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة

كلية الإقتصاد المنزلي جامعه حلوان



الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً وانعكاسها على إدارة الأم للمخاطر المنزلية

أ.م.د. هند محمد إبراهيم المظلوم

أستاذ مساعد بقسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة
كلية الإقتصاد المنزلي جامعه حلوان

أ.م.د. ونّام علي أمين معروف

أستاذ مساعد بقسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة
كلية الإقتصاد المنزلي جامعه حلوان

• المستخلص :

يهدف هذا البحث بصفة أساسية إلى دراسة انعكاس الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً على إدارة الأم للمخاطر المنزلية، تكونت عينة الدراسة من (٨٥) أم ولديها طفل معاق حركياً يتراوح عمره بين ١٢:٩ سنوات، تم اختيارهن بطريقة قصدية ومن مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة بمحافظة القاهرة، اشتملت أدوات البحث على استمارة البيانات العامة، مقياس الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً، مقياس إدارة الأم للمخاطر المنزلية، واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي. وأوضحت النتائج أن أغلب أسباب إعاقة الطفل حركياً كانت شلل الأطفال بنسبة ٢٧.١٪، وأغلب أطفال عينة البحث يستخدمون العكازات في الحركة بنسبة ٤٢.٢٪، وأكثر المخاطر التي يتعرض لها الطفل المعاق داخل المنزل هي مخاطر الكهرباء حيث جاءت في الترتيب الأول بنسبة ٢٠.٥٪. كما أظهرت النتائج وجود تباين دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥-٠.٠١ في الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق باختلاف بعض متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي، والمتغيرات السكنية، لصالح المستوى التعليمي الأعلى للوالدين، والأمهات العاملات، وحجم الأسرة الأصغر، ودخل الأسرة المرتفع، والمسكن التمليك، ونوم الطفل في حجرة منفردة، ومعدل النزاح المقبول، ووجود فروق دالة إحصائية في إدارة الأم للمخاطر المنزلية باختلاف بعض متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي، والمتغيرات الخاصة بالأبناء، لصالح المستوى التعليمي الأعلى للوالدين، والأمهات غير العاملات، وحجم الأسرة الأصغر، ودخل الأسرة المرتفع، والتذكور من الأطفال، ومدة الإعاقة الأطول، في حين عدم وجود فروق دالة إحصائية في إدارة الأم للمخاطر المنزلية باختلاف متغير ترتيب الطفل بين إخوته، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، (٠.٠٥) بين الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً بأبعادها (البدني، البيئي) وإدارة الأم للمخاطر المنزلية بمراحلها (الإستعداد للمخاطر، مواجهة المخاطر، تقييم المخاطر)، كما أوضحت النتائج أن أكثر العوامل تأثيراً في الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً هو المستوى التعليمي للأب، وأكثر العوامل تأثيراً في إدارة الأم للمخاطر المنزلية هو المستوى التعليمي للأم.

الكلمات المفتاحية: الاعتبارات الأرجونومية، الطفل المعاق حركياً، إدارة المخاطر المنزلية.

Residential Ergonomic Considerations for Child with Motor Disabilities and its Reflection on Mother's Household Risks Management

Dr. Hend Mohamed Ebrahim Almazloom
Dr. Weam Ali Amin Marouf

Abstract

The research objective is studying the reflection of residential ergonomic considerations for child with motor disabilities on mother's Household Risks Management, the sample included (85) mothers who

have a 9-12 years old child with motor disabilities, they were chosen in a deliberate manner, from different social and economic levels from Cairo Governorate, research tools included (general data form, residential ergonomic considerations for child with motor scale, Household Risks Management scale), the research followed the analytical descriptive approach. The results showed that most of the children with motor disabilities were diagnosed by infantile paralysis by 27.1% and most of the children were use crutches in the moving by 41.2%, most of risks they face inside their home was electricity hazards which came in first place by 20.5%. The results statistically showed significant difference at the level of 0.05-0.01 in the ergonomic residential considerations of the children with motor disabilities according to some social and economic and housing variables, in favor of parents with higher educational level, working mothers, smaller families, high income, non -rental housing, a child with private bedroom, and moderate crowding up. As well as statistically significant indicators in motheral household risk management among social & economic variables, and children variables in favor of parents with higher educational, non - working mothers, smaller families, higher income, male children, the longest disability duration, while no a statistical indicator in motheral household risk management was shown by child order variable. The results showed positive correlation statistically significant at the level (0.01), (0.05) between the ergonomic residential considerations for child with motor disabilities physically (physical, environmental dimensions) & motheral household risk management (readiness, confronting, evaluating threats). Results also showed that father's educational level is the most influential factor in the ergonomic residential considerations, and mother's educational level is the most influential factor in motheral household risk management.

Key words: Ergonomic Considerations- The child with motor disabilities - Household Risks Management

• مقدمة البحث:

يعد المسكن بفضاياه الداخلية والخارجية أقرب بيئة سكنية مؤثرة في حياة الفرد بصفة عامة، والطفل بصفة خاصة، إذ تتوقف سلامة الفرد وصحته الجسمية والعقلية والنفسية على ما توفره هذه البيئة من إمكانيات وتسهيلات تتيح له إشباع احتياجاته المختلفة. (نادية أبو سكين، وثام معروف، 2018).

وتعتبر الإعاقة من الموضوعات الاجتماعية والصحية المهمة في أغلب دول العالم؛ بسبب زيادة أعداد المعاقين مقارنة بعدد السكان، ولعل من المهام الرئيسية في الحياة الاجتماعية تأمين احتياجات الأشخاص المعاقين جسدياً ونفسياً خاصة الأطفال منهم، سواء في المسكن أو خارجه ليكونوا عناصر فعالة يساهمون في بناء المجتمع حسب إمكانياتهم الصحية والجسدية، وذلك بوضع أسس عامة تناسبهم وتناسب احتياجاتهم. (هنا وزان، ٢٠١٢)

فالطفل المعاق جسدياً لا يختلف عن الطفل العادي في طريقة تفكيره ونظرته إلى المستقبل، حيث إن الإعاقة الجسدية عبارة عن عجز أو قصور يؤثر على قدرته على الحركة والتنقل فقط لا على عقله بنسبة كبيرة، لذا

لابد من مواجهة متطلباته ، وتوفير كل ما يلزمه ، وحماية حقوقه كاملة ، (جمال الخطيب، ٢٠٠٩)، ولعل أهم هذه الحقوق مراعاة الاعتبارات الأساسية في تصميم الأدوات والأثاث الملائم بفاعلية لتلبية حاجاته الأساسية. (كمال سيسالم، ٢٠٠٤)

والتصميم الداخلي الجيد للفئات الخاصة لابد أن يكون متوافقا مع قدراتهم بصفاتهم الجسمانية بشكل خاص ودقة متناهية ، وأن يكون أكثر انساقا مع البيئة ، حتى لا يصبح عاملا إضافيا في الضغط عليهم (مصطفى أحمد، ٢٠٠١). حيث أنهم يعتمدون على بعض الأدوات المساعدة والتقنيات مثل العكاز، المسند المتحرك، الكرسي المتحرك، تركيب أطراف صناعية، مما يجعلهم يواجهون بعض المشكلات في حركتهم ضمن البيئة المحيطة بهم. (إبراهيم الجوير، ٢٠١٠)

لذا يستدعي تصميم الأثاث والأدوات الخاصة بالأطفال المعاقين حركيا إجراء بعض التعديلات التصميمية والجمالية لمساعدتهم في التغلب على صعوباتهم الحركية والنفسية على حد سواء ، وتحسين شعورهم بأنهم لا يختلفون عن أقرانهم من الأطفال الأسوياء. (يوسف القريوتي وآخرون، ٢٠٠١)

ومن هنا يظهر أهمية تطبيق علم الأرجونوميكس على البيئة السكنية للطفل المعاق حركيا، فقد أكد (Rani 2013) على أهمية علم الأرجونوميكس في تصميم وتقييم المهام والوظائف والمنتجات والبيئات والنظم بغرض جعلها متوافقة مع احتياجات وقدرات ومعوقات أداء المستخدمين، فالأرجونوميكس علم دراسة علاقة الإنسان بالبيئة بمعنى آخر هو معاشية الإنسان لمستحدثات العصر من تقنيات الأنظمة التكنولوجية وأدوات وأجهزة وأثاث وتصميمها لتلائم احتياجات وقدرات المستخدم (عبد النبي أبو المجد، ٢٠١١)، بالإضافة إلى دراسة حركة الجسم البشري وعلاقتها بهذه الأدوات دراسة جادة تخرج عملا يجمع بين الجمالية والوظيفية والمرونة. (أميرة برهمين، ٢٠١٦)

وتشير شيماء النويري (٢٠١٥) إلى أن علم الأرجونوميكس يركز على توفير راحة الانسان عند أداء العمل، دراسة الأساليب التي تضمن للمستخدم الأمان والسلامة في استعماله للمنتجات تجنباً للحوادث مع الاهتمام بالفئات الخاصة في تصميم المنتجات لتلبية الاحتياجات الحقيقية للأفراد.

والإنسان بطبيعته منذ بدء الخليقة يواجه العديد من المخاطر التي تلازمه في مسكنه وفي كل مكان يذهب إليه، سواء كانت مخاطر طبيعية أو بشرية من صنع الإنسان نفسه، فتحركه مدفوعا بغريزة حب البقاء للبحث عن وسائل تحميه من هذه المخاطر وتمكنه من السيطرة عليها، فكلما تطورت أساليب الحياة تعددت المخاطر، وشعر الإنسان بأنه في حاجة ماسة إلى إدارة تلك المخاطر. (طلال العتيبي، ٢٠٠٤). فقد وجد أن الحوادث التي تصيبنا في المنزل أكثر من تلك التي تصيبنا خارجه، وقد أكدت الدراسات أن إصابات

المنزل تمثل ثلث وفيات الأطفال في مصر وأن نسبة الحوادث المنزلية ضعف حوادث الطريق وحوادث العمل (دعاء على، ٢٠٠١)، كما أتضح أن أفراد الأسرة وخاصة الأطفال الصغار منهم يتعرضون لأخطار وحوادث كثيرة قد تؤدي إلي الوفيات نتيجة الإصابات الخطيرة، وغالبا ما يرجع سبب الحوادث المنزلية إلي الجهل والإهمال أو نتيجة للقصور في معلومات السلامة لدى أفراد الأسرة. (آدم البربري، ٢٠٠٥)

كذلك تتنوع الحوادث المنزلية التي يتعرض لها أفراد الأسرة داخل المسكن تبعا للتجهيزات المعدة له فمن أبرز الحوادث المنزلية التي يتعرض لها الأبناء بين أسرهم هي حوادث السقوط والجروح والحروق والحوادث الكهربائية والإختناق نتيجة لغياب دور الرقابة الفعالة والوعي الكافي تجاه التعامل مع هذه الحوادث المنزلية. (مديرية التجارة لولاية بشار، ٢٠١٢)

ومما لا شك فيه أن المخاطر المنزلية تحتاج إلي وجود مهارة فائقة لربة الأسرة لإدارتها ومواجهتها، وكلما كانت سياسات الحماية في إدارتنا للمخاطر والأزمات التي تعترضنا علي درجة عالية من الكفاءة كلما تجنبنا تكرار حدوث هذه المخاطر، فضلا عن أن تجنب حدوث أو وقوع الخطر أو الأزمة يحتاج إلي العمل الجاد بوقت كاف، وإلي دراسة الواقع دراسة دقيقة وتحليل لمراحل حدوث الخطر والوقوف علي نتائج هذا التحليل للتعرف علي النقاط الضعيفة التي تشكل مصدر الخطورة (أحمد الزايد وآخرون، ٢٠١٣).

• مشكلة البحث :

إن المعاقين حركياً من الفئات التي تحتاج إلى رعاية خاصة وخدمات تساعد على التوافق (أشرف عبد القادر، ٢٠٠٥)، فالإعاقة بصفة عامة، والإعاقة الحركية بصفة خاصة من المشكلات المتجددة التي يثار موضوعها في كل وقت وحين لما تسببه من معاناة للأشخاص المعاقين ولأسرهم، ويوصي المتخصصون بضرورة وضع الأساليب والوسائل المساعدة وتوفير البيئة التي تسهل على المعوقين الحركة والتنقل. (Exeter City Council, 2011)

وعلى الرغم من أن التصميم الداخلي يلعب دورا هاما في تسهيل الظروف المعيشية لأصحاب ذوي إعاقات القصور الحركي، من خلال توافر مجموعة من المعايير في التصميم الداخلي السكني من أجل الوصول إلى الراحة وتلبية كافة متطلباتهم داخل الفراغ السكني (هالة حامد، ٢٠١٦)، إلا أن المعاق في معظم الدول حتى السائرة منها في طريق النمو ما زال يعاني من صعوبة استخدام البيئة التي يعيش فيها كالمنازل والمؤسسات والشارع والأسواق والأماكن الترفيهية وغيرها التي تحوي الكثير من الحواجز التي تواجهه أو تواجهه من يعتنى به فلا يستطيع كليهما التغلب عليها، مما يؤدي إلى إحباطات تؤثر عليه وعلى عائلته. (جميلة سليمان، ٢٠١٤)

وقد ألفت بعض الدراسات الضوء على واقع التصميم الداخلي للمعاقين حركياً كدراسة مأمون الورع (٢٠٠٩) التي أشارت لوجود العديد من العوائق

البيئية والمعمارية مما يجعل البيئة السكنية والمجتمعية غير ملائمة لإعاشة المعاقين حركيا، ودراسة (Exeter City Council 2011) التى أشارت إلى أن عروض الأبواب الداخلية لا تتناسب مع أبعاد الكراسي المتحركة، فضلا عن ضيق عروض الممرات الداخلية مما يجعلها غير مؤهلة لاستيعاب الكراسي المتحركة، كما أن معظم الأرضيات مثبتة بخامات تساعد على الانزلاق، وأظهرت دراسة نمير خلف (٢٠١٥) عدم توافر مسافات بين قطع الأثاث فى غرف النوم، وعدم ملائمة تجهيزات المطبخ من حيث النوع والارتفاعات والمساحات لحركة المعاقين فضلا عن أن الحمامات ودورات المياه غير مجهزة لاستخدام المعاقين حركيا.

كما أكدت دراسة رنا عواده (٢٠٠٧) إلى أن هناك حاجة ضرورية لتوفير مواصفات انشائية وتصميمية سكنية تلبي إحتياجات ومتطلبات المعاقين حركيا وإزالة كافة العوائق الموجودة داخليا لتسهيل الحركة داخل المسكن مع اختيار الحلول الأيسر والأوفر اقتصاديا حتى نضيف للمسكن كل ما يؤمن الراحة ويوفر سبل الأمن والأمان. وهذا ما يهتم به الأرجونوميكس حيث يركز على الفئات الخاصة الذى يعوق أدائهم بشكل مستمر أو متقطع عائق ما والتى منها "المعاقين"، وتتعدد مجالات الأرجونوميكس ويمكن تصنيفها بأساليب متعددة، ويمكن دمج واحد أو أكثر من هذه المجالات معا وأن نختص بواحدة منها ومن هذه المجالات الأرجونوميكس البدنى، الذهنى، التنظيمى، البيئى، العاطفى. (شيماء النويرى، ٢٠١٥)

فالأرجونوميكس يسعى لتقديم الحلول التصميمية التى تناسب قدرات وحواس الانسان ونشاطه وحركته وأبعاد جسمه بأجزائه المختلفة، كما يمتد لدراسة علاقة الانسان بالبيئة التى يمارس فيها نشاطه (لمياء خيرى، ٢٠٠٨)، ونحن جميعا فى حاجة إلى تصميم آمن ومريح، تصميم أكثر فاعلية فى الأداء وأكثر ملائمة لقدراتنا وخصائصنا. وإذا نظرنا إلى الفئات الخاصة من معاقين وأطفال ومسنين وغيرهم من الفئات لوجدنا أنهم فى حاجة ملحة إلى التصميم الأرجونوميكى؛ فالراحة والأمان والكفاءة فى الأداء والإنتاجية يوفرها إلى حد كبير مجرد الاهتمام بقواعد الأرجونوميكس فى التصميم. (Drury, 2008)

وبالنظر للأطفال المعاقين حركيا خلال تفاعلهم مع البيئة نجد أنهم أكثر عرضة للعديد من المخاطر أثناء تحركاتهم، فقد أشارت دراسة (Morrongiello BA, Dawber T 2006) إلى أن الحوادث المنزلية لها خطورة على الأطفال لأنها غير متوقعة وتحدث فجأة وقد تؤدى لاصابات بالغة تحتاج إلى الاستشارة الطبية فى بعض الاحيان .

وعن أهمية إدارة المخاطر المنزلية فقد أشارت دراسة سعاد حسين (١٩٩٥) إلى أن الأخطار المنزلية تحدث غالبا نتيجة لنقص المعلومات والمهارات والإتجاهات والممارسات المرتبطة بإحتياجات الأمان، وجميعها من الموارد البشرية التى تحتاج إلى إدارة رشيدة .

كما أظهرت دراسات كل من فاطمة النبوية حلمي (٢٠٠١)، دعاء علي (٢٠٠١) أن الأطفال الذين يتعرضون لأي نوع من الأخطار المنزلية يكون ذلك نتيجة إلى نقص وعي الأمهات وعدم إتباعهن لوسائل الأمان المنزلي .

وهذا ما أكدته دراسة (Priyanka Kumari & Others (2018) التي اعتبرت الأم المسئول الأول عن سلامة الأطفال من الحوادث المنزلية ، ودراسة Joanne Ablewhite (2015) & Others التي أشارت للدور الإيجابي للوالدين وخاصة الأم في تقليل مخاطر الإصابة المحتملة للأبناء من خلال إستراتيجيات إدارة المخاطر والتي من ضمنها تعليم الطفل اجراءات السلامة ، التخزين الآمن للأشياء الخطرة ، توفير معدات السلامة بالمنزل .

وعن ارتباط إدارة المخاطر المنزلية ببعض المتغيرات ، أشارت دراسة رغدة أحمد، أسماء جمال (٢٠١٦) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة الزوجة للمخاطر المنزلية وجودة الحياة. كما أكدت دراسة كل من رشا راغب ، إيناس بدير (٢٠٠٩) على انخفاض درجة وعي المرأة بالممارسات الصحيحة في مواجهة مخاطر البيئة المنزلية وأنها مازالت تحتفظ ببعض الاتجاهات والسلوكيات الخاطئة رغم إرتفاع مكانتها الاجتماعية والاقتصادية. في حين أشارت دراسة Russell&others (1999) إلى وجود ارتباط دال بين التأثير الاجتماعي للأمهات وإمكانية التوصل للخطر ومنع تكراره، كذلك وجد أن الخبرة السابقة بالإصابة تعد مؤشر هام جدا علي ممارسات الأمان المنزلي.

كما أكد محمد مرسى (٢٠٠٣) على أن التخطيط الجيد لبيئة العمل المنزلي فضلا عن توافر متطلبات الأمان في كل من التصميم الداخلي، ونظم تأثيث البيئة المنزلية بما يتلائم مع أرجونومية أبعاد الجسم البشري، يحافظ علي أعضاء الجسم الإنساني عند الاستخدام دون التعرض لحوادث أو إصابة.

ونظرا لأن الأرجونوميكس هو دراسة الأداء البشري والبناء الجسماني ومدى إرتباطهما بأسس واعتبارات بيئة العمل والأجهزة والأدوات المستخدمة، وحيث أنه يهدف إلى استيعاب الخطأ والتقليل من المخاطر كما أكدت دراسة Newell T.M & Kumar .S (2004) على أن عدم مراعاة الاعتبارات الأرجونومية قد تؤدي لزيادة معدلات الخطأ في الأداء وزيادة معدلات الحوادث من هنا ظهرت فكرة البحث الحالي لدى الباحثان لدراسة مدى توافر الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا وإنعكاسها على إدارة الأم للمخاطر المنزلية ، وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة على التساؤلات التالية: ما مدى إنعكاس توافر الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا على إدارة الأم للمخاطر المنزلية ؟ ما هي أسباب الإعاقة الحركية لدى الطفل ؟ وما هي الوسائل المساعدة التي يستخدمها الطفل المعاق في الحركة ؟ ما هي أكثر المخاطر المنزلية التي يتعرض لها الطفل المعاق حركيا ؟ ما هي استجابات الأمهات عينة البحث للاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا ؟ هل هناك فروق في

مدى توافر الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق ، وفى إدارة الأم للمخاطر المنزلية باختلاف بعض متغيرات المستوى الاجتماعى والاقتصادى والمتغيرات السكنية والمتغيرات الخاصة بالطفل المعاق ؟ هل هناك علاقة ارتباطية بين توافر الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا وإدارة الأم للمخاطر المنزلية ؟ ما هي أكثر العوامل تأثيراً وتفسيراً لنسبة التباين في الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا، وإدارة الأم للمخاطر المنزلية ؟

• أهداف البحث:

يهدف هذا البحث بصفة أساسية إلى دراسة انعكاس الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا على إدارة الأم للمخاطر المنزلية وذلك من خلال:

- ◀ التعرف على أسباب الإعاقة الحركية لدى الطفل.
- ◀ التعرف على الوسائل المساعدة التى يستخدمها الطفل فى الحركة.
- ◀ تحديد أكثر المخاطر المنزلية التى يتعرض لها الطفل المعاق حركيا.
- ◀ دراسة استجابات الأمهات عينه البحث للاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا.
- ◀ الكشف عن الفروق فى الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا تبعا لاختلاف كل من متغيرات المستوى الاجتماعى والاقتصادى (المستوى التعليمى للوالدين، عمل الأم، حجم ودخل الأسرة) والمتغيرات السكنية (نوع السكن، مكان نوم الطفل، معدل التزامم) .
- ◀ الكشف عن الفروق فى إدارة الأم للمخاطر المنزلية تبعا لاختلاف كل من متغيرات المستوى الاجتماعى والاقتصادى (المستوى التعليمى للوالدين، عمل الأم، حجم ودخل الأسرة) والمتغيرات الخاصة بالأبناء (جنس وترتيب الطفل المعاق حركيا بين أخواته - مدة الإعاقة).
- ◀ توضيح طبيعة العلاقة بين الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا وإدارة الأم للمخاطر المنزلية.
- ◀ دراسة تأثير المتغيرات المستقلة (متغيرات المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة، المتغيرات السكنية، المتغيرات الخاصة بالأبناء) على المتغير التابع (الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا).
- ◀ دراسة تأثير المتغيرات المستقلة (متغيرات المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة، المتغيرات السكنية، المتغيرات الخاصة بالأبناء) على المتغير التابع (إدارة الأم للمخاطر المنزلية).

• أهمية البحث :

- ◀ التأكيد على حاجة هذه الفئة من الأطفال المعاقين حركياً إلى متطلبات سكنية متوافقة مع قدراتهم الجسدية لتمكينهم من التغلب على صعوباتهم الحركية وتقليل المخاطر التى يتعرضون لها حال عدم ملائمة الظروف السكنية لاحتياجاتهم .

- ◀ الاستفادة من تطبيقات علم الأرجونوميكس لتهيئة بيئة سكنية مثلى للطفل المعاق حركيا ، وبالتالي مساعدة القائمين على رعايته فى اختيار المناسب لاحتياجاته الفعلية .
- ◀ توضيح الدور الحيوى لمتخصص إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة فى إلقاء الضوء على المعوقات والصعوبات التى تواجه ذوى الاحتياجات الخاصة والمتعلقة بجوانب معيشتهم ، كأحد المشكلات التى تواجه بعض الأسر المصرية وكمحاولات جادة للوصول بتلك الأسر لتحدى الإعاقة والتغلب عليها تمشيا مع التطور الحادث بقسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة الذى يسعى للاهتمام بالفئات التى تحتاج لرعاية خاصة ومن ثم المساهمة فى حل مشكلاتهم .
- ◀ الاستفادة من نتائج البحث فى تحديد الاعتبارات الأرجونومية للبيئة السكنية للطفل المعاق حركيا، ومن ثم رفعها على موقع website لتوسيع نطاق الاستفادة منه لتوعية الأسر بتلك الاعتبارات كوسيلة مساعدة لإجراء بعض التعديلات المتاحة والممكنه على الوحدة السكنية لتلبية متطلبات الطفل داخل البيئة السكنية مما يساهم فى توفير الأمن والأمان وتقليل المخاطر المنزلية للحد الأدنى.

• فروض البحث:

- ◀ يوجد تباين دال إحصائياً في الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق باختلاف كل من متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي (المستوى التعليمي للوالدين، عمل الأم، حجم ودخل الأسرة) والمتغيرات السكنية (نوع المسكن، مكان نوم الطفل، معدل التزامهم) .
- ◀ يوجد تباين دال إحصائياً في إدارة الأم للمخاطر المنزلية باختلاف كل من متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي (المستوى التعليمي للوالدين، عمل الأم، حجم ودخل الأسرة) والمتغيرات الخاصة بالأبناء (جنس وترتيب الطفل المعاق حركيا بين أخواته- مدة الإعاقة).
- ◀ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا بأبعادها (البدنى، البيئى) وإدارة الأم للمخاطر المنزلية بمراحلها (الإستعداد للمخاطر، مواجهة المخاطر، تقييم المخاطر) .
- ◀ تختلف نسبة مشاركة المتغيرات المستقلة للدراسة (متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، المتغيرات السكنية، المتغيرات الخاصة بالأبناء) في تفسير نسبة التباين الخاصة بالمتغير التابع (الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا).
- ◀ تختلف نسبة مشاركة المتغيرات المستقلة للدراسة (متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، المتغيرات السكنية، المتغيرات الخاصة بالأبناء) في تفسير نسبة التباين الخاصة بالمتغير التابع (إدارة الأم للمخاطر المنزلية).

• الأسلوب البحثي :

• أولاً: منهج البحث:

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الدراسات المقارنة والعلاقات الارتباطية، وذلك لتحليل الاعتبارات الأرجونومية السكنية (البدنية، البيئية) للطفل المعاق حركياً، وانعكاسها على إدارة الأم للمخاطر المنزلية، مع تحديد مدى تأثيرهما بالمتغيرات الديموجرافية للدراسة.

• ثانياً: المصطلحات العلمية والمفاهيم الإجرائية:

• الإرجونوميكس: Ergonomics

يُعرف الصافي محمد (٢٠٠٩) بأنه العلم الذي يدرس العلاقة بين البيئة المحيطة بالعمل والعمال، ويحدد القرار الذي يجب أن تكون بيئة العمل عليه؛ بحيث تكون ملائمة لراحة العاملين؛ ولكي يتمكنوا من أداء أعمالهم بشكل جيد وسريع ومتقن ويحافظ على صحتهم والاستفادة من قوتهم بشكل سليم. ويعرفه أحمد مصطفى (٢٠١١) بأنه فن التصميم لراحة ورفاهية البشر وهو تصميم المنتجات والآلات والملابس والأشياء التي يتعامل معها البشر بما يحقق لهم الراحة والأمان.

وتعرفه شيماء النويري (٢٠١٥) أنه دراسة التفاعل بين الإنسان والعمل خاصة فيما يتعلق بتصميم الآلات والأدوات لتلائم الجسم البشري، ولتكفل أدائه لعمله بأقل جهد، ولتوفر له أكبر قدر من الأمان والراحة في الاستخدام

ويعرف الإرجونوميكس إجرائياً بأنه دراسة التوافق بين الأداء الانساني وبيئة المسكن للطفل المعاق حركياً إستناداً إلى العوامل التشريحية والفسيولوجية بما يضمن أداء العمل بأقل جهد وتحقيق الراحة والأمان.

وتعرف الاعتبارات الأرجونومية السكنية إجرائياً بأنها دراسة العلاقة بين الحيز السكني والطفل المعاق حركياً لتحديد المواصفات اللازم توافرها في البيئة السكنية من حيث (الإنشاء، التصميم، الأثاث والتجهيزات، والمؤثرات البيئية) لتوفير الراحة للطفل، وتمكنه من أداء أنشطته بكفاءة وفاعلية وبأكبر قدر من الأمان، مع تقليل شعوره بالعجز الوظيفي وتهيئ له فرص التفاعل والمشاركة الفعالة مع باقي أفراد الأسرة"، وتحدد تلك الاعتبارات الأرجونومية السكنية في البحث الحالي فيما يلي:

١- الإرجونوميكس البدني: physical Ergonomics

ويختص هذا المجال بدراسة أبعاد جسم الإنسان أو ما يسمى بالانثروبومترية والمدى الوظيفي لحركة أجزاء الجسم المختلفة وتنظيم حيز العمل بما يتناسب مع المدى الوظيفي لأعضاء جسم الإنسان وأوضاع العمل وجوانب الأمان وصحة الإنسان وسلامته في تنظيم مكان العمل (Newell & Kumars, 2004). ويعرف الإرجونوميكس البدني إجرائياً بأنه مدى ملائمة البيئة السكنية من خلال الجوانب الانشائية (الأرضيات، الحوائط) والتصميمية (الفتحات، الممرات، العلاقة بين الفراغات) والتأثيرية

(الأثاث وطرق ترتيبه وتوزيعه، التجهيزات) مع الصفات البدنية والتشريحية للطفل المعاق حركيا وأوضاع وحركات الجسم بما يضمن ممارسة كافة الأنشطة اليومية بسهولة وراحة وأمان.

٢- الارجونوميكس البيئي: Environmental Ergonomics

عرفته لمياء خيري (٢٠٠٨) بأنه مجال من الارجونوميكس يبحث في التأثير البيئي على العمل بما يتضمنه من اعتبارات بيئية حرارية من حرارة وبرودة وتهوية، وبيئية سمعية من ضوضاء وتلوث سمعي، وبيئية بصرية من إضاءة وتلوث بصرى وتأثير هذه العوامل جميعا على الانسان وما يتعامل معه من نظم ومنتجات ومهام. ويعرف الارجونوميكس البيئي إجرائيا بأنه مدى ملائمة التأثيرات السكنية لاحتياجات ومتطلبات الطفل المعاق حركيا بما تتضمنه من اعتبارات فيزيائية (حرارة، رطوبة، تهوية، بروده)، سمعية (ضوضاء)، وبصرية (إضاءة، الوان) بما يضمن ممارسة كافة الأنشطة اليومية بسهولة وراحة وأمان.

• المعاق حركيا: Person Motor Handicapped

تُعرف الإعاقة الحركية بأنها "العجز في وظيفة الأعضاء الداخلية بالجسم سواء كانت مستولدة عن الحركة في الجسم ككل أو جزء من طرف بتر سواء كانت هذه العوامل وراثية أو مكتسبة بسبب حادث فتصبح هذه الإعاقة دائمة، فهي تؤثر على حياته الطبيعية فيما بعد". (عصام الصفدي، ٢٠٠٧)

كما تعرف الإعاقة الحركية بأنها "حالات الأفراد الذين يعانون من خلل ما في قدرتهم الحركية أو نشاطهم الحركي؛ بحيث يؤثر ذلك على مظاهر نموهم العقلي والاجتماعي والانفعالي، ويستدعي الحاجة إلى برامج خاصة". (عبد الرؤوف عامر، ٢٠٠٨)

ويعرف المعاق حركياً بأنه "الشخص الذي يعاني قصوراً جسيماً سواء كان خلقياً منذ الولادة أو مكتسباً بسبب مرض أو حادث، وكلما اشتد النقص والقصور كان تأثيره في المشاركة الكاملة في الحياة الاجتماعية أقل، وأثره في النفس وفي نظرة المحيطين به أعمق ضرراً" (رنا عواده، ٢٠٠٧)

ويعرف الطفل المعاق حركياً إجرائياً بأنه ذلك الطفل الذي يتراوح عمره ما بين (٩: ١٢) سنة في المرحلة الابتدائية ويعاني قصوراً جسيماً في أحد أجهزة الجسم المستولدة عن الحركة، أو قصوراً في أحد الأطراف السفلية أو جزء منها نتيجة للبتير؛ مما يؤثر على أداء نشاطه الحركي والاضطرار لاستخدام الوسائل المساعدة في الحركة، ويحتاج لرعاية خاصة.

• الإدارة: Mangment

تُعرف الإدارة بأنها "بمثابة القوة الدافعة لأي نشاط إنساني، إذا أنها تؤثر على ممارسات الأفراد في كل المجالات وكافة الميادين سواء كان ذلك

داخل المنزل أو خارجه وذلك لتحسين مستوى معيشة الأفراد وتحقيق أهدافهم". (وفاء شلبي ، حنان أبو صيري، ٢٠٠٥)

بينما يعرف علاء السامي وخالد السليطي (٢٠٠٨) الإدارة بأنها فن إنجاز المهام من خلال القوي البشرية العاملة في أي منظمة أو منشأة بغية الوصول إلي الأهداف المطلوبة من قبل المنظمة ، حيث تكون عمليات التخطيط والتنظيم والسيطرة واتخاذ القرارات هي الوظائف الأساسية.

وتعرف الإدارة أيضاً علي أنها "مجموعة من الأنشطة المهمة والتي تحتاج إلي تركيز قوي، ومجمل هذه الأنشطة أن يقوم الفرد بعملية تخطيط وتنظيم واتخاذ قرارات مع القيادة والإرشاد والتوجيه والمراقبة والمتابعة واستخدام آليات وعناصر مساعدة وموارد مالية وموارد بشرية ومعلوماتية بغرض تحقيق الأهداف المنشودة". (نيبال عطية، ٢٠١٦)

• المخاطر المنزلية : Houses Risks

وهي تلك العوامل التي من شأنها أن تؤدي إلى زيادة وقوع الخطر وما يترتب على ذلك من خسارة مادية أو معنوية . (مختار محمود ، إبراهيم حموده ، ٢٠٠١).

وتعرفها دعاء علي (٢٠٠١) بأنها كل ما يسبب خطر علي الطفل وأفراد الأسرة ويعرضه للضرر الجسمي داخل المنزل خاصة فيما يتعلق بأخطار الحروق والصدمات الكهربائية والجروح والتسمم.

وتعرفها وفاء الصفتي (٢٠٠٧) بأنها مجموعة العوامل الطبيعية والمادية والاجتماعية المحيطة بالفرد في إطار البيئة المنزلية، وتشمل خطراً عليه تعرضه للضرر الجسمي والنفسي، وتسبب في إحداث خسائر كلية أو جزئية في الدخل أو الممتلكات.

وتعرف المخاطر المنزلية إجرائياً بأنها مجموعة العوامل الطبيعية والمادية المحيطة بالطفل المعاق حركياً داخل بيئته السكنية وتمثل تهديداً خطراً وتسبب له أضراراً جسمية ومن هذه المخاطر (مخاطر الكهرباء والأجهزة الكهربائية، مخاطر الغاز، مخاطر السوائل والبخار، مخاطر الأدوية والكيماويات والمنظفات، مخاطر تصميم المسكن والأدوات الحادة).

• إدارة المخاطر المنزلية : Management For Houses Risks

وتعرف إجرائياً علي أنها خطوات ومراحل العملية الادارية التي تطبقها أم الطفل المعاق حركياً لمحاولة حسن توظيف واستغلال مواردها المادية والبشرية كي تتمكن من التصدي للمخاطر المنزلية أو تقليل تأثيرها إلى أقل حد ممكن، وتنقسم مراحل إدارة المخاطر المنزلية إلى:

١- أولاً: الاستعداد للمخاطر (وتمثل مرحلة التخطيط) : هي المرحلة التي تحدد فيها الأم الخطة المناسبة للتعامل مع الخطر حال حدوثه والذي من شأنه تهديد حياة الطفل المعاق حركياً، ومدى مراعتها لأدق التفاصيل

داخل المنزل كجانب وقائي تجنباً لحدوث أى مشكله قد تتحول إلى خطر يصعب التعامل معه.

◀ ثانياً: مواجهة المخاطر (وتمثل مرحلة التنفيذ): ويقصد بها الإجراءات التي تتبعها الأم عند تعرض طفلها المعاق حركياً لأي نوع من أنواع المخاطر المنزلية وطريقة تعاملها مع المخاطر بوعي وحكمة تقلل من حدة الإصابات الناتجة عن المخاطر المنزلية.

◀ ثالثاً: تقييم المخاطر (وتمثل مرحلة التقييم): هي المرحلة التي تتحقق فيها الأم من مدى نجاحها أو فشلها لتصدى المخاطر المنزلية ومحاولة تعديل السلوكيات الخاطئة داخل المنزل والتي من شأنها أن تمنع تكرار حدوث هذه المخاطر، مع تصحيح الإجراءات والأساليب العلاجية للأوضاع المسببة للمخاطر.

• ثالثاً: حدود البحث :

يتحدد هذا البحث على النحو التالي :

◀ الحدود البشرية للبحث: تكونت عينة البحث من مجموعتان :

✓ أ- عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت من (١٥) أم لديهن طفل معاق حركياً يتراوح عمره بين (٩:١٢) سنة وفي مرحلة التعليم الابتدائية تم إختيارهن بطريقة قصدية، وذلك لتقنين أدوات البحث (استمارة البيانات العامة- مقياس الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً- مقياس إدارة الأم للمخاطر المنزلية).

✓ ب- عينة الدراسة الأساسية: تكونت من (٨٥) أم تم إختيارهن بطريقة قصدية ممن لديهن طفل معاق حركياً يتراوح عمره بين (٩:١٢) سنة وفي مرحلة التعليم الابتدائية ومن مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة، ومن المترددات على الجمعيات والمؤسسات التأهيلية للإعاقة والمعاقين ومن المقيمات بمحافظة القاهرة.

◀ الحدود المكانية للبحث: تم اختيار العينة من محافظة القاهرة من بعض جمعيات ومراكز خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين والتي سمحت للباحثين بالتطبيق فيها وهي "الجمعية المصرية لتنمية ذوي الاحتياجات الخاصة بحدائق المعادي - مركز مرسال لخدمة المعاقين بالمعادي الجديدة- جمعية اليسر للمعاقين والخدمات الإجتماعية (زهراء المعادي) - الجمعية المصرية الرياضية للمعاقين بالخليفة - مركز تنمية مهارات الطفل بالمقطم - مركز الأجيال للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمعادي، جمعية أصدقاء الغد المشرق بمدينة السلام"، بجانب بعض مراكز العلاج الطبيعي التابعة لعيادات خاصة بمنطقة زهراء المعادي بمعرفة الباحثين.

◀ الحدود الزمنية للبحث: تم تطبيق أدوات البحث في الفترة من بداية شهر أغسطس حتى نهاية شهر أكتوبر ٢٠١٩.

• رابعا : أدوات البحث

- ◀ استثمار البيانات العامة . (إعداد الباحثان)
- ◀ مقياس الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً . (إعداد الباحثان)
- ◀ مقياس إدارة الأم للمخاطر المنزلية . (إعداد الباحثان)

١- استثمار البيانات العامة.

أعدت بهدف الحصول على بعض البيانات الأولية التي تفيد في إمكانية تحديد الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والسكنية للطفل المعاق حركياً عينة الدراسة ، واشتملت الاستمارة على ما يلي :

١- البيانات الديموجرافية:

- ◀ بيانات خاصة بالأسرة : مثل المستوى التعليمي للوالدين ، عمل الأم ، حجم ودخل الأسرة .
- ◀ بيانات خاصة بالابن المعاق حركياً : مثل الجنس ، ترتيب الطفل المعاق بين أخواته ، مدة الإعاقة .
- ◀ المتغيرات السكنية : مثل مساحة المسكن ، نوع المسكن ، عدد حجرات المسكن ، مكان نوم الطفل ، وذلك حتى يمكن حساب معدل التزاحم ، وقد تم حسابه وفقاً للمعادلة التالية التي حددها الجهاز المركزي للتعبئة العامة والاحصاء (٢٠٠٨) :
- ◀ معدل التزاحم = إجمالي عدد الغرف القابلة للسكن بما فيها الصالة / عدد الأفراد .

ويتم التصنيف كما يلي :

التزاحم المقبول : أقل من ١,٥ فرد / للغرفة ، التزاحم المتوسط : ١,٥ : ١,٧ فرد / للغرفة ، التزاحم الشديد : أكثر من ١,٨ فرد / للغرفة .

ب- بيانات تتعلق بالدراسة الوصفية:

مجموعة من التساؤلات للتعرف على (سبب إعاقة الطفل حركياً- الوسائل المساعدة التي يستخدمها الطفل في الحركة- أكثر المخاطر التي يتعرض لها الطفل المعاق حركياً داخل المنزل).

٢- مقياس الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث تم إعداد هذا المقياس في ضوء المفهوم الإجرائي الوارد بالبحث بهدف التعرف على الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً ، تكون المقياس من (٧٩) عبارة خبرية تقديرية موزعة على ثلاث محاور تجيب عليها أم الطفل المعاق حركياً وفقاً لتقدير ثلاثي متدرج متصل (١، ٢، ٣) للعبارة موجبة الصياغة، (١، ٢، ٣) للعبارة سالبة الصياغة. وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (٢٣٧) وأقل درجة (٧٩)، واشتمل المقياس على بعدين أساسيين هما:

• أولاً- البعد الأول: الأرجونوميكس البدني:

واشتمل هذا البعد علي (٤٨) عبارة موزعة على ثلاث محاور فرعية هي:
 ◀ الاعتبارات الأرجونومية الإنشائية: تكون هذا المحور من (١٢) عبارة موزعة على بندين تقيس توافر الاعتبارات الأرجونومية الإنشائية للوحدة السكنية من (حوائط وأرضيات) بما يناسب مقاييس وحركات وأوضاع جسم الطفل المعاق حركيا ، وتتمثل في خلو الحوائط من الشقوق والزوايا الحادة ، نوعية طلاء الحوائط ، توافر مساند مثبتة بالحوائط ، نوع تشطيبات الأرضية لحجرات المسكن وغرفة الطفل .

◀ الاعتبارات الأرجونومية التصميمية: تكون هذا المحور من (١٥) عبارة موزعة على بندين تقيس توافر الاعتبارات الأرجونومية التصميمية للوحدة السكنية من (فتحات "أبواب / نوافذ" ، ممرات، علاقة مناطق المسكن ببعضها البعض) بما يناسب مقاييس وحركات وأوضاع جسم الطفل المعاق حركيا، ويحقق السهولة والأمان أثناء الحركة ، وتتمثل في إتساع الفتحات ونوعيتها، تزويدها ببعض التسهيلات للطفل المعاق ، إتساع الممرات وتجهيزاتها لتلائم الطفل .

◀ الاعتبارات الأرجونومية للأثاث والتجهيزات: تكون هذا المحور من (٢١) عبارة تقيس توافر الاعتبارات الأرجونومية لتصميم وحدات الأثاث والتجهيزات المستخدمة بمناطق المسكن بما يناسب مقاييس الطفل المعاق حركيا فضلا عن طرق الترتيب والتوزيع داخل فراغات الوحدة السكنية بما يناسب حركات وأوضاع الجسم لتوفير الاستخدام الآمن والمريح ، وتتمثل في مساحات الحركة بين وحدات الأثاث ، ونوعية الأسرة والمناضد والمقاعد المستخدمة بحجرة الطفل ومنطقة المعيشة وتجهيزات الحمام من حوض وجه ومرحاض وحوض الاستحمام من حيث نوعيتها وتوزيعها.

• ثانيا- البعد الثاني: الأرجونوميكس البيئي:

واشتمل هذا البعد علي (٣١) عبارة موزعة على ثلاث محاور فرعية هي:
 ◀ الاعتبارات الأرجونومية للبيئة الفيزيائية: تكون هذا المحور من (١١) عبارة تقيس توافر الاعتبارات الأرجونومية الفيزيائية من حرارة ورطوبة وتهوية وبروده بما يناسب راحة وأمان الطفل عند ممارسة أنشطته بالمسكن ، وتتمثل في تناسب درجة الحرارة بالمسكن ، توفير مصادر كافية للتهوية الطبيعية والصناعية ، استخدام أقمشه طبيعية في المفروشات ، عزل الأسقف حراريا ، استخدام التندات لتقليل الحرارة ، تجنب الألوان الدافئة في الدهانات ومصادر الإضاءة .

◀ الاعتبارات الأرجونومية للبيئة السمعية: تكون هذا المحور من (٩) عبارات تقيس توافر الاعتبارات الأرجونومية السمعية من ضوضاء وتلوث سمعي بما يضمن ممارسة كافة الأنشطة اليومية بسهولة وراحة وأمان للطفل المعاق داخل المسكن ، وتتمثل في بعد حجرة نوم الطفل عن مناطق العمل والشوارع الرئيسية، استخدام الأرضيات والحوائط الماصة للصوت، معالجة

النوافذ بالزجاج والستائر العازلة للصوت ، الأصوات الصادرة من أجهزة المنزل .

٤ الاعتبارات الأرجونومية للبيئة البصرية: تكون هذا المحور من (١١) عبارته تقيس توافر الاعتبارات الأرجونومية البصرية من حيث الإضاءة (مصادرها ، شدتها) فضلا عن الألوان المناسبة للطفل المعاق بما يضمن له الاستخدام المريح والأمن الذي يقلل من الحوادث والصدمات عند ممارسته لمختلف الأنشطة، وتتمثل في توافر مصادر الإضاءة الكافية لأبعاد المكان ونوع النشاط الذي يمارسه الطفل، الإضاءة والألوان المناسبة، استخدام الألوان المحببة للطفل والألوان الباردة التي تحقق الراحة البصرية، وجود فروقات لونية في بلاطات الأرضية لسهولة رؤيتها.

٣- مقياس إدارة الإح للمخاطر المنزلية.

أعد هذا المقياس بهدف التعرف على مدى قدرة أم الطفل المعاق حركياً على إدارة المخاطر المنزلية ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٦٨) عبارة خبرية تقديرية موزعة على ثلاث محاور تجيب عليها أم الطفل المعاق حركياً وفقاً لتقدير ثلاثي متدرج متصل (١، ٢، ٣) للعبارة موجبة الصياغة، (١، ٢، ٣) للعبارة سالبة الصياغة. وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (٢٠٤) وأقل درجة (٦٨)، وشمل المقياس ثلاث مراحل إدارة المخاطر المنزلية هي:

• المرحلة الأولى: الإسعافات للمخاطر [مرحلة الخطيئة]

تكون هذا المحور من (٢٩) عبارة خبرية لقياس مدى استعداد الأم للمخاطر داخل المنزل ووضع الخطّة المناسبة للتعامل مع الخطر حال حدوثه والذي من شأنه تهديد حياة الطفل المعاق حركياً، ومدى مراعتها لأدق التفاصيل داخل المنزل كجانب وقائي تجنباً لحدوث أي مشكله قد تتحول إلى خطر يصعب التعامل معه ، وذلك بتوفير صندوق الإسعافات الأولية في المنزل، والتأكد من سلامة أوانييب الغاز لتجنب الوقوع في أخطار الاختناق والحريق، وسلامة بعض الممارسات مثل عدم وضع المدفأة بالقرب من السرير والستائر، الحرص على إغلاق المدفأة والتكييف قبل النوم، وتركيب كاشف للدخان بالمنزل، وكذلك تعويد الطفل بفتح الماء البارد قبل الساخن عند الاستحمام وعدم ملء البانيو بالماء، ووضع سجادة كاوتشوك بأرضية الحمام لتفادي الانزلاق أثناء الاستحمام، والحرص على تركيب مقابض مناسبة في الحمام لتأكلها عليها، وتجفيف أي سائل أو آثار للصابون موجودة على الأرضيات بشكل مستمر، وحرص الأم على تخزين المواد القابلة للاشتعال بعيداً عن مجال حركة الطفل، وعدم توصيل مجموعة من الأجهزة الكهربائية بمصدر واحد للكهرباء بالإضافة إلى فصل الأجهزة الكهربائية عن مصدر الكهرباء في حال عدم استخدامها، وإبعاد مصدر الكهرباء عن المياه، والحرص على اقتناء طفاية حريق بالمنزل، وتوعية الطفل بأخطار الكهرباء والتحذير من الاقتراب منها، والتأكد من تاريخ صلاحية الأدوية قبل إعطائها للطفل، ووضع الأدوات الحادة في خزانة مغلقة، وتوفير مسافات كافية بين قطع الأثاث لتوفير حركة آمنة للطفل، وعدم استخدام السجاد ذو الوبرة العالية والستائر الطويلة والمنسدلة على الأرض.

• المرحلة الثانية: مواجهة المخاطر [مرحلة التنفيذ]

تكون هذا المحور من (٢٠) عبارة خبرية لقياس مدى اتباع الأم للإجراءات المناسبة عند تعرض طفلها المعاق حركيا لأي نوع من أنواع المخاطر المنزلية وطريقة تعاملها مع المخاطر بوعي وحكمة، وذلك من خلال تجنبها لإشعال المصابيح أو أي مفتاح كهربائي عند انتشار رائحة الغاز مع عدم غلق النوافذ والأبواب في حال انتشار الغاز، وكذلك غلق صمام الغاز عند حدوث حريق بالمنزل، تجنب استخدام الفيش الكهربائي في حالة حدوث شرر فيها، وكذلك تجنب الإمساك بالشخص المصاب بصعق كهربائي واليد غير معزولة، قطع الكهرباء عن المنزل في حالة حدوث حريق ناتج عن الكهرباء، ووضع قطعة قماش مبللة بالماء على الفم والأنف عند حدوث حريق بالمنزل وتساعد الدخان، توجيه الطفل بالانبطاح والتدحرج على الأرض إذا علقت النار بملابسه، استخدام المواد الطبيعية لمعالجة الحروق لحين طلب الاستشارة الطبية، اتباع الاسعافات الأولية في المنزل عند حدوث أي إصابات للطفل لحين المساعدة الطبية.

• المرحلة الثالثة: نقيع المخاطر [مرحلة النقيع]

تكون هذا المحور من (١٩) عبارة خبرية لقياس مدى نجاح الأم أو فشلها في التصدي للمخاطر المنزلية وذلك بتجنبها للأخطاء التي تم الوقوع فيها والعمل على تقويمها وتحسينها لتقليل حجم المخاطر التي يتعرض لها الطفل، وذلك من خلال التفحص الشامل لقطع الأثاث الموجودة بالمنزل والعمل على اصلاح التالف منها، وعدم ترك السوائل على الأرض حتى تجف، تجنب القاء أعودة الكبريت في القمامة قبل إطفاءها، الحرص على وضع دواستة من المطاط داخل مكان الاستحمام، استبدال الفيش الموجودة بالمنزل إلي النوع المغلق، العمل على تمرير الاسلاك الكهربائي بطريقة صحيحة وأمنه، العمل على إعادة ترتيب أثاث المنزل لتسهيل حركة الطفل وعدم تكرار الحوادث، التعود على فصل مصدر الغاز والأجهزة الكهربائي الغير المستعملة أثناء النوم، الاهتمام بترك لمبات مضيئة أثناء الليل لعدم تكرار التعرقل في الأشياء، العمل على تغيير نوعية الستائر بالمنزل إلي النوع المقاوم للحريق.

• نقيين أدوات الدراسة:

يقصد بتقنين الأدوات قياس صدق وثبات المقاييس.

• أولاً: صدق الأدوات :

اعتمدت الباحثان في ذلك على كل من:

١- صدق المحتوى Validity Content:

وذلك بعرض كلا من مقياس الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا، مقياس إدارة الأم للمخاطر المنزلية على مجموعة من السادة الأساتذة المتخصصين بقسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة- كلية الإقتصاد المنزلي- جامعة حلوان، لإبداء الرأي في مدى صحة ووضوح صياغة مفردات كل الأدوات للغرض الذي وضعت من أجله، وقد أبدوا موافقتهم

على عبارات مقياس الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً بنسبة ٨٩٪، مقياس إدارة الأم للمخاطر المنزلية بنسبة ٩١٪ مع تعديل وحذف بعض العبارات في بعض المحاور وقامت الباحثتان بالتعديلات المشار إليها.

٢- صدق النكوب Construct Validity:

تم حساب صدق التكوين بطريقة صدق الإتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط باستخدام معامل "بيرسون" لكل من مقياسي البحث.

[أ] مقياس الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً:

الصدق باستخدام الإتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس : تم حساب الصدق باستخدام الإتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل محور (الأرجونوميكس البدني، الأرجونوميكس البيئي) والدرجة الكلية للمقياس (الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً)، والجدول (١) يوضح ذلك :

جدول (١) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس

محاور مقياس الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً	الارتباط	الدلالة
المحور الأول : الأرجونوميكس البدني	٠,٨٦٩	٠,٠١
المحور الثاني : الأرجونوميكس البيئي	٠,٧٥٢	٠,٠١

يتضح من جدول (١) أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠١) لاقتربها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس محاور المقياس .

[ب] مقياس إدارة الإح للمخاطر المنزلية :

الصدق باستخدام الإتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس : تم حساب الصدق باستخدام الإتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل محور (الاستعداد للمخاطر "مرحلة التخطيط"، مواجهة المخاطر "مرحلة التنفيذ"، تقييم المخاطر "مرحلة التقييم") والدرجة الكلية للمقياس (إدارة الأم للمخاطر المنزلية)، والجدول (٢) يوضح ذلك :

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس

محاور مقياس إدارة الأم للمخاطر المنزلية	الارتباط	الدلالة
المحور الأول : الاستعداد للمخاطر "مرحلة التخطيط"	٠,٨٢٦	٠,٠١
المحور الثاني : مواجهة المخاطر "مرحلة التنفيذ"	٠,٧٧٥	٠,٠١
المحور الثالث : تقييم المخاطر "مرحلة التقييم"	٠,٩١١	٠,٠١

يتضح من جدول (٢) أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠١) لاقتربها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس محاور المقياس .

• ثانياً : ثبات الأدوات:

تم التحقق من ثبات كل من مقياس مقياس الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً، مقياس إدارة الأم للمخاطر المنزلية باستخدام معامل الفا كرونباخ Alpha Cronbach، معامل اسبيرمان براون Spearman-Brown، جيوتمان Guttman.

جدول (٣) قيم معامل الثبات لمحاوَر مقياس الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً

محاوَر مقياس الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً	معامل الفا	اسبيرمان براون	جيوتمان
المحور الأول : الأرجونوميكس البدني	٠,٧٨٦	٠,٨٢٩	٠,٧٧١
المحور الثاني : الأرجونوميكس البيئي	٠,٩٠٨	٠,٩٤٦	٠,٨٩٢
إجمالي مقياس الاعتبارات الأرجونومية	٠,٨٣٤	٠,٨٧٥	٠,٨٢٣

جدول (٤) قيم معامل الثبات لمحاوَر مقياس إدارة الأم للمخاطر المنزلية

محاوَر مقياس إدارة الأم للمخاطر المنزلية	معامل الفا	اسبيرمان براون	جيوتمان
المحور الأول : الاستعداد للمخاطر "مرحلة التخطيط"	٠,٨١٤	٠,٨٥٥	٠,٨٠٦
المحور الثاني : مواجهة المخاطر "مرحلة التنفيذ"	٠,٧٦٣	٠,٨٠٠	٠,٧٥٢
المحور الثالث : تقييم المخاطر "مرحلة التقييم"	٠,٩٢٥	٠,٩٦٧	٠,٩١٤
إجمالي مقياس إدارة الأم للمخاطر المنزلية	٠,٨٦٩	٠,٩٠٣	٠,٨٥٣

يتضح من جدول (٣، ٤) أن جميع قيم معاملات الثبات: معامل الفا، التجزئة النصفية، اسبيرمان براون، جيوتمان دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على ثبات المقياس .

• المعالجة الإحصائية:

تم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS ، لتحديد المتوسطات الحسابية، والأعداد، والنسب المئوية، والانحراف المعياري، وتحليل التباين، اختبار T.test للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات، اختبار LSD للمقارنات المتعددة وحساب قيم معاملات بيرسون.

• النتائج : تحليلها وتفسيرها :

• أولاً: النتائج الوصفية :

• وصف عينة البحث:

فيما يلي وصف لخصائص عينة البحث موضحة في الجداول من (٥: ٧)

جدول (٥) توزيع أفراد العينة وفقاً للخصائص الاجتماعية والاقتصادية (ن = ٨٥)

البيان	الفئة	العدد	النسبة المئوية %
المستوى التعليمي للأُم	منخفض (اعدادية فأقل)	٢٧	٣١,٨%
	متوسط (ثانوية، فوق متوسط)	٣٨	٤٤,٧%
	مرتفع (جامعي، فوق جامعي)	٢٠	٢٣,٥%
	إجمالي	٨٥	١٠٠%
المستوى التعليمي للآب	منخفض (اعدادية فأقل)	٢٤	٢٨,٢%
	متوسط (ثانوية، فوق متوسط)	٤٠	٤٧,١%
	مرتفع (جامعي، فوق جامعي)	٢١	٢٤,٧%
	إجمالي	٨٥	١٠٠%
عمل الأم	تعمل	٣٦	٤٢,٤%
	لا تعمل	٤٩	٥٧,٦%
	إجمالي	٨٥	١٠٠%
حجم الأسرة	صغير (من ٢: ٤ أفراد)	٢٣	٢٧,١%
	متوسط (٥ أفراد)	٣٤	٤٠%
	كبير (٦ أفراد فأكثر)	٢٨	٣٢,٩%
	إجمالي	٨٥	١٠٠%
دخل الأسرة	منخفض (من ٢٠٠٠ : أقل من ٤٠٠٠ جنيه)	٣١	٣٦,٥%
	متوسط (٤٠٠٠ : أقل من ٨٠٠٠ جنيه)	٤٥	٥٢,٩%
	من ٨٠٠٠ جنيه فأكثر	٩	١٠,٦%
	إجمالي	٨٥	١٠٠%

يتضح من جدول (٥) أن أغلب أمهات عينة البحث الأساسية مستواهن التعليمي (متوسط) بنسبة ٤٤,٧% وأقلهم في المستوى التعليمي (المرتفع) بنسبة ٢٣,٥%، وكذلك تبين أن أغلب آباء عينة البحث مستواهم التعليمي (متوسط) بنسبة ٤٧,١%، وأقلهم في المستوى التعليمي (المرتفع) بنسبة ٢٤,٧%، كذلك تبين

أن أكثر من نصف أمهات أفراد العينة غير عاملات بنسبة ٥٧,٦٪، بينما كان حجم الأسرة المتوسط (٥ أفراد) هو الأغلب بنسبة ٤٠٪، وأقلهم حجم الأسرة (الصغير) بنسبة ٢٧,١٪، كما يتضح أن أغلب أسر أفراد عينة البحث من فئات الدخل الشهري (المتوسط) من ٤٠٠٠ إلى أقل من ٨٠٠٠ جنيه بنسبة ٥٢,٩٪ وأقل أسر أفراد عينة البحث من فئات الدخل الشهري (المرتفع) من ٨٠٠٠ جنيه فأكثر بنسبة ١٠,٦٪.

جدول (٦) توزيع أفراد العينة وفقاً للخصائص السكانية (ن=٨٥)

البيان	الفئة	العدد	النسبة المئوية %
مساحة المسكن	أقل من ٩٠ م ^٢	٢٤	٢٨,٥٪
	من ٩٠ إلى ١٥٠ م ^٢	٤٣	٥٠,٣٪
	أكثر من ١٥٠ م ^٢	١٨	٢١,٢٪
نوع المسكن	إجمالي	٨٥	١٠٠٪
	تملك	٣٨	٤٤,٧٪
	إيجار قديم / جديد	٤٧	٥٥,٣٪
عدد حجرات المسكن (الحجرات + الصالات)	إجمالي	٨٥	١٠٠٪
	من ١: ٢ حجرة	١٧	٢٠٪
	من ٢: ٣ حجرة	٥٧	٦٧٪
مكان نوم الطفل	٥ حجرات فأكثر	١١	١٣٪
	إجمالي	٨٥	١٠٠٪
	في حجرة منفردة	٥٤	٦٣,٥٪
معدل التزامم	في حجرة مشتركة	٣١	٣٦,٥٪
	إجمالي	٨٥	١٠٠٪
	مقبول	٢٩	٣٤,١٪
معدل التزامم	متوسط	٤٤	٥١,٨٪
	شديد	١٥	١٧,٦٪
	إجمالي	٨٥	١٠٠٪

يتضح من جدول (٦) أن أكثر من نصف أفراد عينة البحث تتراوح مساحة المسكن (من ٢٩٠ م^٢ إلى ١٥٠ م^٢) بنسبة ٥٠,٣٪، وأقلهم تبلغ مساحة مسكنهم (أكثر من ١٥٠ م^٢) بنسبة ٢١,٢٪، بينما كانت معظم الأسر تسكن في شقق (إيجار) بنسبة ٥٥,٣٪، في حين تراوحت أغلب عدد حجرات المسكن (من ٣: ٥ حجرات) بنسبة ٦٧٪، وأقلهم عدد حجرات المسكن (٥ حجرات فأكثر) بنسبة ١٣٪، كما كان معظم الأسر معدل التزامم بالمسكن (متوسط) بنسبة ٥١,٨٪، وأقلهم معدل التزامم (شديد) بنسبة ١٧,٦٪.

جدول (٧) توزيع أفراد العينة وفقاً لخصائص الطفل المعاق حركياً (ن=٨٥)

البيان	الفئة	العدد	النسبة المئوية %
جنس الطفل	ذكر	٥٢	٦١,٢٪
	أنثى	٣٣	٣٨,٨٪
	إجمالي	٨٥	١٠٠٪
الترتيب بين الأخوة	الأول	٣٦	٤٢,٤٪
	الأوسط	٣١	٣٦,٥٪
	الأخير	١٨	٢١,١٪
السن	إجمالي	٨٥	١٠٠٪
	٩ سنوات	١٨	٢١,١٪
	١٠ سنوات	٢٨	٣٣,٩٪
مدة الإعاقة	١١ سنة	٢٥	٢٩,٦٪
	١٢ سنة	١٤	١٦,٤٪
	إجمالي	٨٥	١٠٠٪
مدة الإعاقة	أقل من ٤ سنوات	٢٥	٢٩,٤٪
	من ٤ لأقل من ٨	٤٤	٥١,٨٪
	من ٨ فأكثر	١٦	١٨,٨٪
مدة الإعاقة	إجمالي	٨٥	١٠٠٪

يتضح من جدول (٧) أن ثلثي أطفال عينة البحث من الذكور بنسبة (٦١.٢٪)، وأقلهم من الإناث بنسبة ٣٨.٨٪، ومعظمهم يحتل الترتيب الأول بين الأخوة بنسبة ٤٢.٤٪، وأقلهم يحتل الترتيب الأخير بين الأخوة بنسبة ٢١.١٪، وأغلبهم أعمارهم ١٠ سنوات بنسبة ٣٢.٩٪ وأقلهم أعمارهم ١٢ سنة بنسبة ١٦.٤٪، بينما أغلبهم تتراوح مدة إعاقتهم (من ٤ لأقل من ٨ سنوات) بنسبة ٥١.٨٪، وأقلهم مدة إعاقة (من ٨ سنوات فأكثر) بنسبة ١٨.٨٪.

٢- أسباب إعاقة الطفل حركياً:

جدول (٨) أسباب إعاقة الطفل حركياً (ن=٨٥)

النسبة %	العدد	أسباب إعاقة طفلك
٢٠٪	١٧	الشلل الدماغي
٢٧,١٪	٢٣	شلل الأطفال
٩,٤٪	٨	نتيجة حادث
١٤,١٪	١٢	نتيجة لمرض
٧,١٪	٦	بتر أحد الأطراف
٢٢,٣٪	١٩	عوامل وراثية
١٠٠٪	٨٥	المجموع

يتضح من جدول (٨) أن أغلب الأطفال كان سبب الإعاقة شلل الأطفال بنسبة ٢٧.١٪، يليه العوامل الوراثية بنسبة ٢٢.٣٪، يليها الشلل الدماغي بنسبة ٢٠٪، يليها نتيجة المرض بنسبة ١٤.١٪، ثم في الترتيب الخامس نتيجة حادث بنسبة ٩.٤٪، وأخيراً بسبب بتر أحد الأطراف بنسبة ٧.١٪.

٣- الوسائل المساعدة التي يستخدمها الطفل المعاق في الحركة :

جدول (٩) الوسائل المساعدة التي يستخدمها الطفل المعاق في الحركة (ن=٨٥)

النسبة %	العدد	الوسائل المساعدة التي يستخدمها طفلك في الحركة
١٦,٥٪	١٤	كرسي متحرك
١٠,٦٪	٩	الأطراف الصناعية
٤١,٢٪	٣٥	عكازات
٣١,٧٪	٢٧	أجهزة التقويم
١٠٠٪	٨٥	المجموع

يتضح من جدول (٩) أن أغلب أطفال عينة البحث يستخدمون العكازات في الحركة بنسبة ٤١.٢٪، يليهم مستخدمي أجهزة التقويم بنسبة ٣١.٧٪، في حين بلغت نسبة الأطفال من مستخدمي الكرسي المتحرك ١٦.٥٪، وأقل الأطفال كانوا من مستخدمي الأطراف الصناعية بنسبة ١٠.٦٪.

٤- الأوزان النسبية لأكثر المخاطر التي يتعرض لها الطفل المعاق في المنزل:

جدول (١٠) الأوزان النسبية لأكثر المخاطر التي يتعرض لها الطفل المعاق في المنزل (ن=٨٥)

الترتيب	النسبة المئوية %	الوزن النسبي	أكثر المخاطر التي يتعرض لها الطفل المعاق في المنزل
الأول	٢٠,٥٪	١٣٨	الكهرباء (الفيش / الاسلاك / استخدام الأجهزة الكهربائية)
السادس	١٣,٦٪	٩٢	الغاز
الرابع	١٥,٨٪	١٠٦	الأدوية والكيماويات والمنظفات
الثاني	١٨,٣٪	١٢٣	استخدام الأدوات الحادة
الثالث	١٧,١٪	١١٥	السوائل الساخنة والبخار
الخامس	١٤,٧٪	٩٩	سوء تصميم وترتيب السكن
	١٠٠٪	٦٧٣	المجموع

يتضح من جدول (١٠) أن أكثر المخاطر التي يتعرض لها الطفل المعاق داخل المنزل هي مخاطر الكهرباء حيث جاءت في الترتيب الأول بنسبة ٢٠,٥٪، يليها مخاطر استخدام الأدوات الحادة حيث جاءت في الترتيب الثاني بنسبة ١٨,٣٪، ثم مخاطر السوائل الساخنة والبخار حيث جاءت في الترتيب الثالث بنسبة ١٧,١٪، يليها مخاطر الأدوية والكيماويات والمنظفات في الترتيب الرابع بنسبة ١٥,٨٪، يليها مخاطر سوء تصميم وترتيب المسكن حيث جاءت في الترتيب الخامس بنسبة ١٤,٧٪، وأخيرا مخاطر الغاز حيث احتلت الترتيب السادس والأخير بنسبة ١٣,٦٪.

٥- استجابات الأمهات عينة البحث فيما يتعلق بالاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا:

يتضح من جدول (١١) تحقق بعض الاعتبارات الأرجونومية الانشائية (حوائط / أرضيات) ومنها أن جدران حوائط الوحدة السكنية ملساء ولا يوجد بها شقوق ، حوائط الوحدة السكنية مطلية بدهانات بلاستيك ، أرضيات الوحدة السكنية سهلة التنظيف ومقاومة للحشرات ، أرضية المطبخ والحمام من النوع المحبب الخشن بنسب ٨٢,٩٪ ، ٧١,٩٪ ، ٦٨,٦٪ ، ٥٩,٣٪ على التوالي . في حين يتضح عدم تحقق بعض الاعتبارات الأرجونومية الانشائية حيث ارتفعت نسبة إحتواء حوائط الحجرات على بعض الزوايا الحادة ، ووجود أرضيات من (السيراميك أو البورسلين) بالمسكن بنسبة ٦٠,٤٪ ، ٥٩,٥٪ على التوالي، بالإضافة إلى عدم وجود أرضيات الفينيل في غرفة الطفل بنسبة ٥٥,٨٪ ، فضلا عن عدم تزويد حوائط الحمام بمساند، ووجود بعض البروزات بأرضية حجرات المسكن بنسبة ٤٠,٥٪ ، ٦٦,٥٪ على التوالي. كما يتضح تحقق بعض الاعتبارات الأرجونومية التصميمية (الفتحات / ممرات التوزيع) ومنها أن أبواب المسكن ذات إتساع مناسب بما يسمح بسهولة دخول وخروج الطفل بالوسيلة المستخدمة في الحركة ، وجود حواجز تأمين حديدية علي نوافذ حجرات المسكن ، إتساع الممرات داخل الوحدة السكنية مناسبة لنوع وسيلة الحركة التي يستخدمها الطفل ، ممرات الدخول للوحدة السكنية وللحجرات خالية من العوائق (الأعمدة ، العتبات ، النباتات) التي تعيق حركة الطفل وذلك بنسب ٦٠,٥٪ ، ٥٩٪ ، ٧٧,٩٪ ، ٦١,٤٪ على التوالي. في حين يتضح عدم تحقق بعض الاعتبارات الأرجونومية التصميمية ومنها أن أبواب الدخول للمسكن وحجرة الطفل مزودة بمقبض أفقي بطول الباب ، باب غرفة الطفل مزود بلوح حماية معدنية من الأسفل للوقاية من الصدمات ، إتجاه فتح باب الحمام إلي الخارج وليس لداخل الحمام ، نافذة غرفة الطفل من النوع المنزلق وذلك بنسب ٥٨,١٪ ، ٦٠,٣٪ ، ٦٥,١٪ ، ٥٥,٥٪ على التوالي. كما يتضح تحقق بعض الاعتبارات الأرجونومية للأثاث والتجهيزات ومنها وجود مساحه كافية حول وحدات الأثاث بالمسكن بما يضمن سهولة الحركة والاستخدام ، وجود مناضد وكراسي مخصصة للطفل وتناسب مقاييس جسمه ، ارتفاع قاعدة المرحاض مناسبة لمقاييس جسم الطفل

جدول (١١) التوزيع النسبي لعينة البحث وفقاً لاعتبارات الأرجونوميكس البدني (ن=٨٥)

لا يتحقق %	يتحقق حزباً %	يتحقق %	البيانات
			أولاً: الاعتبارات الأرجونومية الانشائية (حوائط/ أرضيات):
٥,٥	١١,٦	٨٢,٩	١. جذران حوائط الوحدة السكنية لمساء ولا يوجد بها قفوف.
٢٩,١	١٠,٥	٦٠,٤	٢. زوايا حوائط الحجرات تحتوي على بعض الزوايا الحادة.
١٧,٤	٢٧,٧	٥٤,٩	٣. حوائط للسكن مزودة بمصمد من الأسفل يمنع احتكاك وسيلة حركة الطفل بالحائط.
٥٥,١	١٧,٥	٢٧,٤	٤. ملاء حوائط للسكن من النوم اللامع العاكس.
٨,١	٢٠	٧١,٩	٥. حوائط الوحدة السكنية مطلية بدهانات بلاستيكية.
٤٠,٥	٣٠,٥	٢٩	٦. حوائط الحمام مزودة بمساند (على جانبي للرحاض، بجوار الدش) لكي يستند عليها الطفل.
١٠,٥	٢٠,٩	٦٨,٦	٧. أرضيات الوحدة السكنية سهلة التنظيف ومقاومة للحشرات.
٥٥,٨	١٦,٣	٢٧,٩	٨. أرضية غرف الطفل مصنوعة من الفينيل.
٣٠	١٠,٥	٥٩,٥	٩. أرضيات للسكن من (السيراميك أو البورسلين).
٦٦,٥	٢٢,٣	١١,٢	١٠. أرضيات حجرات للسكن بها بعض البروزات وغير مستوية السطح.
١٦	٧	٧٧	١١. الفواصل للوجود بين البلاطات ضيقة.
١١,٦	٢٩,١	٥٩,٣	١٢. أرضية المطبخ والحمام من النوم للحب الخشن.
			ثانياً: الاعتبارات الأرجونومية التصميمية (الفتحات/ممرات التوزيع):
١١,٦	٢٧,٩	٦٠,٥	١. أبواب للسكن ذات إتساع مناسب بما يسمح بسهولة دخول وخروج الطفل بالوسيلة المستخدمة في الحركة.
٥٨,١	٢٦,٩	١٥	٢. أبواب الدخول للسكن وحجرة الطفل مزودة بمقبض أفقي بطول الباب.
٥٩,٩	٢٣,٣	٢٥,٨	٣. أبواب حجرات للسكن مزودة بالواح من الزجاج.
٦٠,٣	٦,٤	٣٣,٣	٤. أبواب غرف الطفل مزود بلوح حماية معدنية من الأسفل للوقاية من الصدمات.
٥٩,٦	-	٢٤,٤	٥. أبواب غرف الطفل من النوم القابل للطي أو الجرار.
١٠,٥	٢٧,٩	٦١,٦	٦. أبواب الحجرات مثبتة في زاوية الغرفة وتفتح في اتجاه الحائط.
٦٥,١	١٠,٥	٢٤,٤	٧. اتجاه فتح باب الحمام إلى الخارج وليس لدخول الحمام.
٥٥,٥	-	٤٥,٥	٨. نافذة غرف الطفل من النوم للترق (التراف مثبته على مجرى سهولة الحركة).
٦٤	٢٢,٢	١١,٨	٩. نوافذ للسكن معالجتها بزجاج عازل للصوت والأثرية.
١٤	٢٧	٥٩	١٠. يوجد حواجز تأمين حديدية على نوافذ حجرات للسكن.
١٧,٤	٤٠,٧	٤١,٩	١١. ارتفاع مستوى النوافذ يسمح للطفل بالنظر إلى الخارج.
٨,١	١٤	٧٧,٩	١٢. إتساع الممرات داخل الوحدة السكنية مناسب لنوم وسيلة الحركة التي يستخدمها الطفل.
٥٠,٣	١٧,٤	٣٢,٣	١٣. ممرات للسكن مزودة بمقابض أو مواشير لمساعدة الطفل أثناء الحركة.
١٦,٥	٢٢,١	٦١,٤	١٤. ممرات الدخول للوحدة السكنية وللحجرات خالية من العوائق (الأعمدة، المتبات، النباتات) التي تعيق حركة الطفل.
٢٤,٤	١٧,٤	٥٨,٢	١٥. وصول الطفل لحجراته وصول مباشر دون أن يعترض مسافات طويلة.
			ثالثاً: الاعتبارات الأرجونومية للأثاث والتجهيزات:
٨,١	١٠,٥	٨١,٤	١. توجد مساحة كافية حول وحدات الأثاث بالسكن بما يضمن سهولة الحركة والاستخدام.
٧	١٨,١	٧٤,٩	٢. توجد مقاعد وكراسي مخصصة للطفل وتناسب مقاييس جسمه.
١٢	٢٧,٤	٦٠,٦	٣. الكمود قريب من السرير ليسهل على الطفل تناول احتياجاته.
٧٠,٩	٤,٧	٢٤,٤	٤. تحتوي غرف الطفل على أرفف ارتفاعها متناسب بمقاييس جسم الطفل.
٦٠,٥	٦,٣	٣٣,٣	٥. مزيل الدواب من النوم للترق (الجرار).
٤٥,٥	٢٠,٥	٣٤	٦. ما يحتويه الدواب من أرفف وأماكن التعليق ارتفاعها مناسب وأبعاد جسم الطفل للعائق.
١٤	٣١,٢	٥٤,٨	٧. أبعاد مكتب الطفل (الطول/ العرض/ الارتفاع) مناسبة لمقاييس جسمه.
٥٠	١٨,٦	٣١,٤	٨. قاعدة الجلوس في كرسي المكتب مزودة بحشوات كثيفة لراحة الطفل أثناء الجلوس.
٤٣	٢٥,٦	٣١,٤	٩. ظهر كرسي المكتب مصمم بحيث يحقق الراحة للطفل أثناء الجلوس.
٤٠,٥	١٣,٥	٤٦	١٠. كرسي الطفل مزود بمساند للقدم لراحة القدمين ورفعها من الأرض.
٦٢,٧	-	٣٧,٣	١١. سرير الطفل مزود بمجالات يمكن تثبيتها وقت الحاجة.
٣٠,٣	-	٦٩,٧	١٢. السرير مزود بمقبض للإمساك به عند حركة الطفل.
٦٠,٥	٨,١	٣١,٤	١٣. السرير قابل للتحكم في ارتفاعه.
٧٣,٣	-	٢٦,٧	١٤. الحمام مزود بحلقات تتدلى من السقف للإمساك بها وسهولة القيام والحركة.
٤١,٢	٤,٧	٥٤,١	١٥. المرحاض مزود بقاعدة تركب فوقه لتناسب حجم الطفل.
٤,٧	٣,٥	٩١,٨	١٦. ارتفاع قاعدة المرحاض مناسبة لمقاييس جسم الطفل.
٣,٥	٣٣,٧	٦٢,٨	١٧. أبعاد حوض الوجه مناسبة لمقاييس جسم الطفل ولوسيلة الحركة المستخدمة.
٨١,٨	-	١٨,٢	١٨. يتوافر بالحمام الحوض المعلق لسهولة استخدامه مع وسائل الحركة التي يستخدمها الطفل.
٩,٣	٢٧,٤	٦٣,٣	١٩. مساحات الحمام كافية لاستيعاب حركة الطفل بوسيلة الحركة الخاصة به.
١٨,١	١٠,٥	٧١,٤	٢٠. خللاط الدش يعمل بنظام واحد وفي اتجاهين.
١٧	٨,١	٧٤,٩	٢١. حوض الاستحمام (البانيو) مثبت في ركن الحمام مع وجود مسافة خالية حوله دون أي عوائق.

حوض الاستحمام (البانيو) مثبت في ركن الحمام مع وجود مسافة خالية حوله دون أي عوائق وذلك بنسب ٨١,٤٪، ٧٤,٩٪، ٩١,٨٪، ٧٤,٩٪ على التوالي. في حين يتضح عدم تحقق بعض الاعتبارات الأرجونومية للأثاث والتجهيزات ومنها إحتواء غرفة الطفل على أرفف ارتفاعها يناسب مقاييس جسم الطفل،

سرير الطفل مزود بعجلات يمكن تثبيتها وقت الحاجة، أن الحمام مزود بحلقات تتدلى من السقف للإمسك بها وسهولة القيام والحركة، يتوافر بالحمام الحوض المعلق لسهولة استخدامه مع وسائل الحركة التي يستخدمها الطفل وذلك بنسب ٧٠,٩٪، ٦٢,٧٪، ٧٣,٣٪، ٨١,٨٪.

جدول (١٧) التوزيع النسبي لعينة البحث وفقاً للاعتبارات الأرجونوميكس البيئي (ن=٨٥)

الاعتبارات	يتحقق %	لا يتحقق %	لا يتحقق %
أولاً: الاعتبارات الأرجونومية للبيئة الفيزيائية:			
١. درجة الحرارة بالمسكن مرتفعة أغلب ساعات النهار مما يضيق طفلي.	١٤,٩	١١,٦	٧٣,٥
٢. يتوافر بالمسكن عدد كافٍ من النوافذ بما يسمح بتجديد الهواء باستمرار.	٦٩,١	١٠,٥	٢٠,٤
٣. تتوافر في حجرات المسكن مصادر كافية للتهوية الصناعية (مراوح / تكييفات).	٣٤,٩	٤٧,٧	١٧,٤
٤. أقمشة الستائر المستخدمة بحجرات المسكن من النوع العازل للحرارة.	٢٧,٤	١٧,٥	٥٥,١
٥. المفروشات المستخدمة في المسكن (ملابس الأسرة، مفارش، ستائر، أقمشة التنجيد ...)	٨١,٩	١٠	٨,١
من أقمشة طبيعية.			
٦. يتوافر بالمسكن مصادر للتدفئة في حالة انخفاض درجة حرارة الجو.	٣٣	٤٦,٥	٢٠,٥
٧. تستخدم التندبات على نوافذ الغرف ذات الواجهة القبليّة لتحقيق الراحة الحرارية.	٢٨,٦	٢٠,٩	٥٠,٥
٨. أسقف الوحدة السكنية معالجة بمواد عازلة إذا كانت بالدور الأخير أو في الجهة القبليّة.	٢٥,٨	١٦,٣	٥٧,٩
٩. تستخدم الأرضيات الخشبية في بعض الحجرات لتوفير الراحة الحرارية صيفاً وشتاءً.	٣٩,٥	٣٠	٣٠,٥
١٠. يستخدم الضوء الأصفر في إثارة معظم حجرات المسكن.	٤٤	٧	٤٩
١١. دهانات مناطق المسكن تميل ألوانها تميل إلى الأحمر والبني.	١١,٣	٢٩,١	٥٩,٦
ثانياً: الاعتبارات الأرجونومية للبيئة البصرية:			
١. حجرة نوم الطفل تبعد عن أماكن العمل (منطقة المعيشة، المطبخ).	٦٠,٥	٢٧,٩	١١,٦
٢. أغطية أرضيات حجرات المسكن تسمح بامتصاص الصوت.	٧٤	٨,١	١٧,٩
٣. الحوائط الخارجية لحجرة نوم الطفل معالجة بمواد عازلة لتقليل الضوضاء.	٢٠,٨	٢٣,٣	٥٥,٩
٤. حجرة نوم الطفل تطل على شارع رئيسي.	٣٥,٨	٢٣,٧	٤٠,٥
٥. أرضيات المسكن من الأنواع الماصة للصوت والتي تمنع الضوضاء.	٤٥,١	٣٠,٥	٢٤,٤
٦. نوافذ المسكن مزودة بنوعين من الستائر (ثقيلة - خفيفة) لتقليل الضوضاء.	٦٧,٩	٢١,٦	١٠,٥
٧. معظم الأجهزة المستخدمة بالمسكن يصدر عنها أصوات مرتفعة عند التشغيل.	٢٤,١	١٠,٥	٦٥,٤
٨. أرجل الكرسي والطاولات مزودة بقطع من الفلين.	٢١	١٤	٦٥
٩. مشاركتي الطفل لاختاره في حجرة النوم بسبب له الأزعاج والضوضاء.	٤١,٨	٢٤,٢	٣٤
ثالثاً: الاعتبارات الأرجونومية للبيئة البصرية:			
١. تتوافر في مناطق المسكن مصادر للإضاءة مناسبة لأبعاد ومساحة كل منطقة.	٦٧,٤	١٧	١٥,٦
٢. غرفتي الطفل مزودة بمصدر إضاءة (لمبة صغيرة أو سهرة) لوضوح الرؤية أثناء الاستيقاظ ليلاً.	٤٢,٤	-	٥٧,٦
٣. تناسب شدة الإضاءة مع أنشطة الطفل (اللعب، المذاكرة، ممارسة الهوايات ... الخ).	٨٦,٥	١٠	٣,٥
٤. ممرات المسكن مزودة بمصادر كافية للإضاءة سواء من السقف / الحائط.	٥٣,٧	٣١,٦	١٤,٧
٥. أسقف المسكن مطلية بدهانات لامعة.	٢٥,٦	٧	٦٧,٤
٦. شدة الإضاءة في مناطق المسكن قوية ومبهرة.	١٩,٥	٣,٥	٧٧
٧. ركز على استخدام الكشافات الموجهة (الاسبوت لايت) أو الأباжورات لتوفير إضاءة مركزة عند ممارسة الأنشطة.	٣٨,١	١٧,٤	٤٤,٤
٨. حجرة الطفل مطلية باللون الأزرق أو الأخضر لزيادة الطاقة الإيجابية.	٥١,٩	١٤	٣٤,٢
٩. ألوان مفروشات حجرة الطفل (الستائر / الللايات / أغطية الأرضيات) من الألوان المحيية له وبها رسومات مبهجة.	٦٤,٤	٢٣,٣	١٢,٣
١٠. ألوان بلاط الأرضية من درجة لونية واحدة.	٧٦,٧	١٥,١	٨,١
١١. طلاء الأسقف بدهانات أفتح من لون الحوائط.	٧٥,٥	١٠,٥	١٤

يتضح من جدول (١٧) تحقق بعض الاعتبارات الأرجونومية للبيئة الفيزيائية ومنها أن درجة الحرارة بالمسكن ليست مرتفعة أغلب ساعات النهار مما يضيق الطفل، يتوافر بالمسكن عدد كافٍ من النوافذ بما يسمح بتجديد الهواء باستمرار، المفروشات المستخدمة في المسكن (ملابس الأسرة، مفارش، ستائر، أقمشة التنجيد) من أقمشة طبيعية بنسب ٧٣,٥٪، ٦٩,١٪، ٨١,٩٪ على

التوالى . فى حين يتضح عدم تحقق بعض الاعتبارات الأرجونومية للبيئة الفيزيائية ومنها أن أقمشة الستائر المستخدمة بحجرات المسكن من النوع العازل للحرارة ، استخدام التندبات على نوافذ الغرف ذات الواجهة القبليّة لتحقيق الراحة الحرارية ، أن أسقف الوحدة السكنية معالجة بمواد عازلة إذا كانت بالدور الأخير أو فى الجهة القبليّة وذلك بنسب ٥٥,١ % ، ٥٠,٥ % ، ٥٧,٩ % على التوالي .

كما يتضح تحقق بعض الاعتبارات الأرجونومية للبيئة السمعية ومنها بعد حجرة نوم الطفل عن أماكن العمل (منطقة المعيشة ، المطبخ) ، أغشية أرضيات حجرات المسكن تسمح بامتصاص الصوت ، وأن نوافذ المسكن مزودة بنوعين من الستائر لتقليل الضوضاء وذلك بنسب ٦٠,٥ % ، ٧٤ % ، ٦٧,٩ % على التوالي . فى حين يتضح عدم تحقق بعض الاعتبارات الأرجونومية للبيئة السمعية ومنها أن الحوائط الخارجية لحجرة نوم الطفل معالجة بمواد عازلة لتقليل الضوضاء ، أرجل الكراسى والطاولات مزودة بقطع من الفلين وذلك بنسبة ٥٥,٩ % ، ٦٥ % على التوالي .

كما يتضح تحقق بعض الاعتبارات الأرجونومية للبيئة البصرية ومنها تتوافر فى مناطق المسكن مصادر للإضاءة مناسبة لأبعاد ومساحة كل منطقة ، تناسب شدة الإضاءة مع أنشطة الطفل (اللعب ، المذاكرة ، ممارسة الهوايات ... الخ) ، ألوان مفروشات حجرة الطفل (الستائر / الملايات / أغشية الأرضيات) من الألوان المحببه له وبها رسومات مبهجه ، طلاء الأسقف بدهانات أفتح من لون الحوائط وذلك بنسب ٦٧,٤ % ، ٨٦,٥ % ، ٦٤,٤ % ، ٧٥,٥ % على التوالي . فى حين يتضح عدم تحقق بعض الاعتبارات الأرجونومية للبيئة البصرية ومنها أن غرفة الطفل مزودة بمصدر إضاءة (لمبة صغيرة أو سهارة) لوضوح الرؤية أثناء الاستيقاظ ليلا ، استخدام الكشافات الموجهة (الاسبوت لايت) أو الاباجورات لتوفير إضاءة مركزة عند ممارسة الأنشطة بنسبة ٥٧,٦ % ، ٤٤,٤ % على التوالي ، كذلك إرتفاع نسبة أن ألوان بلاط الأرضية من درجه لونية واحدة حيث بلغت ٧٦,٧ % .

• ثانياً: النتائج في ضوء فروض البحث:

• النتائج في ضوء الفرض الأول:

والذي ينص على أنه "يوجد تباين دال إحصائياً في الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً تبعاً لاختلاف كل من متغيرات المستوى الاجتماعى والاقتصادى (المستوى التعليمى للوالدين ، عمل الأم ، حجم ودخل الأسرة) والمتغيرات السكنية (نوع المسكن ، مكان نوم الطفل ، معدل التزامهم) ، ولتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء:

١ اختبار (ت) للوقوف على دلالة الفروق بين متوسطات الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق تبعاً لمتغير (عمل الأم - نوع المسكن - مكان نوم الطفل).

٢ تحليل التباين لإيجاد قيمة (ف) للوقوف على دلالة الفروق في الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق تبعاً لمتغيرات (المستوى التعليمى للوالدين ، حجم ودخل الأسرة ، معدل التزامهم).

اختبار LSD لإيجاد اتجاه الفروق في حالة وجودها لمتغيرات (المستوى التعليمي للوالدين، حجم ودخل الأسرة، معدل التضاحم).
جدول (١٣) دلالة الفروق في متوسطات الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً تبعاً لمتغير (عمل الأم، نوع المسكن، مكان نوم الطفل) $N=85$

الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً ككل						المتغير التابع المتغيرات المستقلة
عمل الأم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
تعمل	٢٥٥,٥٨٠	١٠,١٥٨	٣٦	٨٣	٤٧,١١٢	دال عند ٠,١ لصالح
لا تعمل	٢٠١,٣٩٧	٩,٠٣٥	٤٩			لصالح
نوع المسكن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
تمليك	٢٤٠,٨٩٠	٨,٢٥٧	٣٦	٨٣	٣٠,٣٠٢	دال عند ٠,١ لصالح
إيجار قديم / جديد	٢٠٦,٦٥٤	٧,٠٣٦	٤٧			لصالح التملك
مكان نوم الطفل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
في حجرة منفردة	٢٦١,١٦٣	١١,٦٣٢	٦٥	٨٣	٣٨,٨١٢	دال عند ٠,١ لصالح
في حجرة مشتركة	٢١٥,٥٣٧	٩,٢٤١	٢٠			لصالح حجرة منفردة

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً تبعاً لمتغير عمل الأم حيث كانت (ت) دالة عند مستوى ٠,١ لصالح العاملات، وقد يرجع ذلك إلى أن العمل يكسب الأمهات خبرات ومعارف بالاعتبارات الأرجونومية البدنية والبيئية المناسبة للطفل المعاق حركياً مما يجعلها أكثر حرصاً على توفير تلك الاعتبارات في البيئة السكنية للطفل، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة وفاء الصفتي، وثام معروف (٢٠١٥) من أن الأمهات العاملات يحرصن بشكل أكبر على تهيئة بيئة سكنية تفي باحتياجات ابنائهن ذوي الاحتياجات الخاصة بالمقارنة مع الأمهات غير العاملات.

كما يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً تبعاً لمتغير نوع المسكن حيث كانت (ت) دالة عند مستوى ٠,١ لصالح المسكن التملك، وقد يرجع ذلك إلى أن إمتلاك الوحدة السكنية يجعل الأم لديها الحرية لأجراء التعديلات التي توفر للابن المعاق حركياً الأمان وسهولة التنقل بدرجة أكبر من المسكن الإيجار فضلاً عن توافر عامل الاستمرار والبقاء في المسكن دون التنقل منه؛ الأمر الذي يشكل دافعاً لديها لجعل المسكن أكثر توافقاً مع احتياجات الطفل المعاق حركياً من خلال توافر الاعتبارات الأرجونومية خاصة مع ارتفاع تكلفة بعض التجهيزات المرتبطة بالاعتبارات البدنية والبيئية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Kroerm, A & Kroerm, K, 2017).

كما يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً تبعاً لمتغير مكان نوم الطفل حيث كانت (ت) دالة عند مستوى ٠,١ لصالح النوم في حجرة منفردة،

جدول (١٤) تحليل التباين في الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً تبعاً لمتغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والمتغيرات السكنية (ن = ٨٥)

الاعتبارات الأوجنومية السكانية للطفل المعاق حركياً ككل				التغير التابع المتغيرات المستقلة
الدلالة	قيمة (ف)	درجات الحرية	متوسط التباين	مجموع التباين
بين المجموعات	٤٢,٥١٩	٢	١٦٩١,٥٣١	٣٣٨٣,٠٦٢
داخل المجموعات		٨٢	٣٩,٧٨٣	٣٦٦٢,٣٣٩
المجموع		٨٤		٦٦٤٥,٣٠١
الدلالة	قيمة (ف)	درجات الحرية	متوسط التباين	مجموع التباين
بين المجموعات	٥٩,٢٤١	٢	١٧٥٤,٨٣	٣٥٨,١٦٦
داخل المجموعات		٨٢	٢٩,٦٠٩	٢٤٢٧,٩٥٧
المجموع		٨٤		٥٩٣٦,١٢٣
الدلالة	قيمة (ف)	درجات الحرية	متوسط التباين	مجموع التباين
بين المجموعات	٣١,٧٦٠	٢	١٦٣٦,٨٨٨	٣٣٦٣,٧٧٧
داخل المجموعات		٨٢	٥١,٣٨٢	٤٧١٣,٣٠٤
المجموع		٨٤		٧٤٧٧,٠٨١
الدلالة	قيمة (ف)	درجات الحرية	متوسط التباين	مجموع التباين
بين المجموعات	٦٤,١٣٢	٢	١٧٦٨,٢١٢	٣٥٣٦,٤٢٥
داخل المجموعات		٨٢	٢٧,٥٧١	٢٢٦٠,٨٥٧
المجموع		٨٤		٥٧٩٧,٢٨٢
الدلالة	قيمة (ف)	درجات الحرية	متوسط التباين	مجموع التباين
بين المجموعات	٣٤,٥٣٩	٢	١٢٤٩,٤٧٦	٣٢٩٨,٩٥٢
داخل المجموعات		٨٢	٤٧,٧٥٧	٣٩١٦,٠٣٨
المجموع		٨٤		٧٢١٤,٩٩٠

يتضح من جدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائية في الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا تبعا لاختلاف المستوى التعليمي للأم والأب عند مستوى ٠.٠١ لصالح المستوى التعليمي الأعلى، ويمكن تفسير ذلك بأن ارتفاع المستوى التعليمي للوالدين يرفع من مستواهم الثقافي ويصبحان أكثر اطلاعا ويزداد لديهم البحث عن المعلومات من مصادرها المتعددة والتي تتناول مواصفات توفير بيئة آمنة تلبى احتياجات طفلهم المعاق حركيا وتساعد على ممارسته كافة أنشطته بالمسكن مما يجعلهم أكثر حرصا على توفير الاعتبارات الأرجونومية سواء البدنية أو البيئية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Suzanne & Stanly, 2011) التي توصلت نتائجها

إلى دور التعليم الإيجابي في المساهمة في تدعيم مفاهيم ومعارف الفرد بالجوانب المعيشية المتعلقة بالسكن ، كما تتفق مع نتائج دراسة حنان أبو صيري و رشا راغب (٢٠١٢) في أن ارتفاع المستوى التعليمي له أهمية في اكتساب وازدياد في الإطلاع على كيفية توظيف البيئة السكنية بما يحقق الجانب الوظيفي ومتطلبات الأمن والأمان ، كذلك تتفق مع نتائج دراسة أسماء عبد اللطيف و رشا منصور (٢٠١٨) التي أكدت على أن ارتفاع مستوى التعليم يساعد على توافر الاعتبارات الأرجونومية بالسكن .

جدول (١٥) دلالة الفروق في الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً تبعاً لمتغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والمتغيرات السكنية (ن=٨٥)

الاعتبارات الأرجونومية ككل/ المستوى التعليمي للاب	منخفض م = ١٤٤,٣٨١	متوسط م = ١٧٥,٢٠٣	عالي م = ٢١١,٣٦٢
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦٣٠,٨٢٢	-	-
عالي	♦♦٦٩,٩٨١	♦♦٣٦,١٥٩	-
الاعتبارات الأرجونومية ككل/ المستوى التعليمي للام	منخفض م = ١٣٧,٤٩١	متوسط م = ١٨٨,٨٢٣	عالي م = ٢٢٦,٦٨١
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦٥١,٣٣٢	-	-
عالي	♦♦٨٩,١٩٠	♦♦٣٧,٨٥٨	-
الاعتبارات الأرجونومية ككل/ حجم الأسرة	من ٤:٣ أفراد م = ١٩٥,٦٣٤	٥ أفراد م = ١٧١,٤٢١	٦ أفراد فأكثر م = ١٦٩,٠٠٣
من ٤:٣ أفراد	-	-	-
٥ أفراد	♦♦٢٤,٢١٣	-	-
٦ أفراد فأكثر	♦♦٢٦,٦٣١	♦♦٢٤,٤١٨	-
الاعتبارات الأرجونومية ككل/ دخل الأسرة	منخفض م = ١٧٠,٢١٩	متوسط م = ١٩٢,٣٤٨	مرتفع م = ٢٢٩,٩٥٦
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦٢٣,١٢٩	-	-
مرتفع	♦♦٥٩,٧٣٧	♦♦٣٦,٦٠٨	-
الاعتبارات الأرجونومية ككل/ معدل التزام	مقبول م = ١٩٣,٣٥٤	متوسط م = ١٦٥,٧٣٩	شديد م = ١٦٣,٠١٢
مقبول	-	-	-
متوسط	♦♦٢٧,٦١٥	-	-
شديد	♦♦٣٠,٣٤٢	♦♦٢٧,٢٢٧	-

كما يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق دالة احصائياً في الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً تبعاً لاختلاف حجم الأسرة عند مستوى ٠,٠١ لصالح الأسرة الأصغر حجماً (من ٤:٣ أفراد) مقابل الأسر المتوسطة (٥ أفراد) وكبيرة الحجم (٦ أفراد فأكثر) ، ويمكن تفسير ذلك بأن الأسرة الصغيرة الحجم تتيح للأبوين الفرصة الأكبر لتوفير الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً من حيث الأثاث والتجهيزات، مع تخصيص حجرة منفصلة للطفل المعاق تلبى احتياجاته. وتتماشى مع وسيلة الحركة المستخدمة، فضلاً عن توافر الاعتبارات الأرجونومية الفيزيائية والسمعية والبصرية عكس زيادة عدد أفراد الأسرة الذي يشكل تحديات كبيرة لتوفير مساحة مناسبة تلائم عددهم وتوفير الاثاث المناسب والمريح للطفل المعاق حركياً وبالتالي عدم توافر الاعتبارات الأرجونومية للبيئة السكنية ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة زينب عبد الصمد ونجلاء حسين

(٢٠١٣) في أن قلّة عدد افراد الأسرة يؤثّر على زيادة درجة ملائمة عناصر البيئة السكنية ، دراسة شيماء النويرى (٢٠١٥) التى أكدت على توافر اعتبارات الأرجونوميكس البدنى والبيئى فى الأسر الأقل عددا .

كما يتضح من الجدول وجود فروق دالة احصائية فى الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا تبعا لاختلاف دخل الأسرة عند مستوى ٠.٠١ لصالح الدخل الأعلى ؛ ويمكن تفسير ذلك بأن زيادة الدخل تسمح بتوافر الامكانيات المادية التى تمكن الأسرة من تحقيق الاعتبارات الأرجونومية البدنية (الانشائية والتصميمية والاثاث والتجهيزات المناسبة للطفل المعاق) وكذلك الاعتبارات الأرجونومية البيئية من (مصادر التهوية والتدفئة الكافية ، الحوائط العازلة للصوت ، الأسقف العازلة للحرارة ، مصادر الاضاءة الكافية .. الخ) ، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة ايناس بدير ورشا راغب (٢٠١٣) التى أكدت على ارتباط دخل الأسرة بالقدرة على تحقيق الكفاءة الوظيفية للمسكن ، كما تتفق مع نتائج دراسة أسماء عبد الطيف ورشا منصور (٢٠١٨) التى أكدت على إن ارتفاع دخل الأسرة يساعدها على تحقيق الاعتبارات فى تصميم المسكن .

كما يتضح من الجدول وجود فروق دالة احصائية فى الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا تبعا لاختلاف معدل التزامم عند مستوى ٠.٠١ لصالح معدل التزامم المقبول مقابل معدل التزامم المتوسط والشديد ؛ ويمكن تفسير ذلك بأن معدل التزامم المقبول يتيح للأبوين تهيئه بيئة سكنية مناسبة للطفل المعاق حركيا بما تشمله من اعتبارات إرجونومية بدنية وبيئية نظرا لتناسب عدد الأفراد مع عدد الغرف وهو الأمر الذى لا يسمح بتوافره فى معدل التزامم الشديد ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زينب يوسف (٢٠١٥) التى أظهرت عدم توافر الاعتبارات الأرجونومية فى مساكن محدودى الدخل والتى يزداد فيها معدل التزامم ، وفي ضوء ما سبق يكون قد تحقق صحة الفرض الأول كليا.

• النتائج في ضوء الفرض الثاني:

والذى ينص علي أنه " يوجد تباين دال إحصائياً في إدارة الأم للمخاطر المنزلية باختلاف كل من متغيرات المستوى الاجتماعى والاقتصادى (المستوى التعليمى للوالدين، عمل الأم، حجم ودخل الأسرة) والمتغيرات الخاصة بالأبناء (جنس، ترتيب الطفل المعاق حركيا بين أخواته ، مدة الإعاقة)"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء:

- ١ اختبار (ت) للوقوف علي دلالة الفروق بين متوسطات إدارة الأم للمخاطر المنزلية تبعا لمتغير (عمل الأم- جنس الطفل).
- ٢ تحليل التباين لإيجاد قيمة (ف) للوقوف علي دلالة الفروق في إدارة الأم للمخاطر المنزلية تبعا لمتغيرات (المستوى التعليمى للوالدين، حجم ودخل الأسرة، ترتيب الطفل المعاق حركيا بين أخواته، مدة الإعاقة).

اختبار LSD لإيجاد اتجاه الفروق في حالة وجودها لمتغيرات (المستوى التعليمي للوالدين، حجم ودخل الأسرة، ترتيب الطفل المعاق حركيا بين أخواته، مدة الإعاقة).

جدول (١٦) دلالة الفروق في متوسطات إدارة الأم للمخاطر المنزلية تبعاً لمتغير (عمل الأم، جنس الطفل)
ن=٨٥

إدارة الأم للمخاطر						المتغير التابع المتغيرات المستقلة
عمل الأم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
تعمل	١٥١,٣٧٢	٦,٠٣٩	٤٩	٨٣	٢٩,٩٣٧	دال عند ٠,٠١ لصالح غير العاملات
لا تعمل	١٨٣,٦٠٤	٧,٤٤٢	٣٦			
جنس الطفل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
ذكر	١٩٤,٥٥٤	٩,٧٣٦	٥٢	٨٣	٢٥,٥٢٠	دال عند ٠,٠١ لصالح الذكور
أنثى	١٦٨,٣٩١	٧,٠٣٥	٣٣			

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات إدارة الأم للمخاطر المنزلية تبعاً لمتغير عمل الأم حيث كانت (ت) دالة عند ٠,٠١ لصالح غير العاملات، وقد يرجع ذلك إلى أن عدم انشغال الأم عن الطفل بالعمل لفترات طويلة خارج المنزل يساعدها على إدارة المخاطر المنزلية والقدرة على متابعة تحركات الطفل والاستعداد للمخاطر والتصدي لها في الوقت المناسب بالمقارنة بالأم العاملة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسات (Russell 1999)، دعاء على (٢٠٠١) والتي أشارت إلى وجود فروق بين العاملات وغير العاملات في حماية أطفالهن من المخاطر المنزلية لصالح السيدات العاملات، دراسة فاطمة النبوية حلمي (٢٠٠١) والتي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملات وغير العاملات في نسب إستجابات وعى الأمهات من حيث إتباع وسائل الأمان المنزلي لحماية أطفالهن من الأخطار المنزلية، كما تختلف مع دراسة رشا راغب وإيناس بدير (٢٠٠٩) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات مواجهة المخاطر البيئية المنزلية تبعاً لعمل الزوجة. كما يتضح من جدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات إدارة الأم للمخاطر المنزلية تبعاً لمتغير جنس الطفل حيث كانت (ت) دالة عند ٠,٠١ لصالح الذكور، وقد يرجع ذلك إلى أن الأطفال الذكور يزداد نشاطهم الحركي أكثر من الإناث مما يجعل أمهات الأطفال الذكور لديهم مهارة وقدرة على إدارة المخاطر المنزلية نتيجة لتعرض ابنائهن إلى المخاطر بشكل أكبر.

يتضح من جدول (١٧) وجود تباين دال إحصائية في إدارة الأم للمخاطر المنزلية باختلاف كل من المستوى التعليمي للوالدين، وحجم الأسرة، ودخل الأسرة، معدل التزامهم عند مستوى ٠,٠١، في حين يتضح عدم وجود تباين دال إحصائية في إدارة الأم للمخاطر المنزلية باختلاف ترتيب الطفل بين الأخوة، وقد يرجع ذلك إلى أن الطفل المعاق مهما كان ترتيبه بين أخوته فالأم حريصة على إتباع مراحل إدارة المخاطر المنزلية من حيث (الاستعداد، المواجهة، التقييم) لحماية طفلها من المخاطر التي قد يتعرض لها بالمنزل،

وللتعرف على دلالة الفروق تم ايجاد أقل فرق معنوي LSD ، والجدول (١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٧) تحليل التباين في إدارة الأم للمخاطر المنزلية تبعاً لمتغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والمتغيرات الخاصة بالأبناء (ن=٨٥)

إدارة الأم للمخاطر المنزلية ككل					المتغير التابع المستوى التعليمي للأب
الدلالة	قيمة (ف)	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	بين المجموعات
٠,٠١ دال	٣٦,٨٩٣	٢	١٦٦٣,٥٤	٣٣٢٦,١٠٨	داخل المجموعات
		٨٢	٤٥,٠٧٧	٣٦٩٦,٣٣٠	المجموع
		٨٤		٧٠٢٢,٤٣٨	المستوى التعليمي للأم
الدلالة	قيمة (ف)	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	بين المجموعات
٠,٠١ دال	٥٠,٣٨٤	٢	١٧٢٤,٢٤٤	٣٤٤٨,٤٨٨	داخل المجموعات
		٨٢	٣٤,٢٢٢	٢٨٠٦,٢٢٠	المجموع
		٨٤		٦٢٥٤,٧٠٨	حجم الأسرة
الدلالة	قيمة (ف)	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	بين المجموعات
٠,٠١ دال	٤٦,٢٧٦	٢	١٧٠٨,٠٣٦	٣٤١٦,٠٧٢	داخل المجموعات
		٨٢	٣٦,٩١٠	٣٠٢٦,٦١٠	المجموع
		٨٤		٦٤٤٢,٦٨٢	دخل الأسرة
الدلالة	قيمة (ف)	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	بين المجموعات
٠,٠١ دال	٥٣,٨٩٧	٢	١٧٣٦,٨٢٧	٣٤٧٣,٦٥٥	داخل المجموعات
		٨٢	٣٢,٢٢٥	٢٦٤٢,٤٣٢	المجموع
		٨٤		٦١١٦,٠٨٧	الترتيب بين الأخوة
الدلالة	قيمة (ف)	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	بين المجموعات
٠,٢٧٩ غير دال	١,٢٩٦	٢	٢٨,٠٠٠	٥٦,٠٠١	داخل المجموعات
		٨٢	٢١,٥٩٧	١٧٧٠,٩٦٨	المجموع
		٨٤		١٨٢٦,٩٦٩	مدة الاعاقة
الدلالة	قيمة (ف)	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	بين المجموعات
٠,٠١ دال	٣٩,٦٢٠	٢	١٦٧٧,٤٩١	٣٣٥٤,٩٨٢	داخل المجموعات
		٨٢	٤٢,٣٣٩	٣٤٧١,٨١٨	المجموع
		٨٤		٦٨٢٦,٨٠٠	

يتضح من جدول (١٨) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ في إدارة الأم للمخاطر المنزلية باختلاف المستوى التعليمي للوالدين للصالح المستويات التعليمية الأعلى، وباختلاف حجم الأسرة لصالح حجم الأسرة الأصغر، وباختلاف دخل الأسرة لصالح الدخل المرتفعة، وباختلاف مدة الاعاقة لصالح المدة الأطول في الاعاقة، وترجع الباحثان ذلك إلى أن كلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين أدى إلى زيادة وعيهم وارتفاع قدراتهم العقلية في كيفية الاستعداد والمواجهة للمخاطر المنزلية التي قد يتعرض لها الطفل المعاق وكذلك توفير بيئة آمنة ومناسبة لاعاقة الطفل ومن ثم يرتفع مستوى إدارتهم للمخاطر المنزلية، وكذلك كلما كان حجم الأسرة أصغر كلما قلت المسؤوليات المكلفة بها الأم داخل الأسرة مما يساعدها على التركيز أكثر مع طفلها المعاق حركياً وبالتالي تزداد قدرتها على إدارة المخاطر المنزلية، في حين أنه كلما ارتفع الدخل الشهري للأسرة ساعد ذلك

جدول (١٨) دلالة الفروق في إدارة الأم للمخاطر المنزلية تبعاً لمتغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والمتغيرات الخاصة بالأبناء ن=٨٥

إدارة الأم للمخاطر ككل / المستوى التعليمي للأب	منخفض ١٥٩,٥٢ = م	متوسط ١٦١,٤٣٨ = م	عالي ١٩٠,٣٦٦ = م
منخفض	-	-	-
متوسط	♦٢,٣٨٦	-	-
عالي	♦♦٣١,٣١٤	♦♦٢٨,٩٢٨	-
إدارة الأم للمخاطر ككل / المستوى التعليمي للأم	منخفض ١٢٢,٤١٧ = م	متوسط ١٦٦,٣٠٧ = م	عالي ١٨٥,٢٥٨ = م
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦٤٣,٨٩٠	-	-
عالي	♦♦٦٢,٤٨١	♦♦١٨,٩٥١	-
إدارة الأم للمخاطر ككل / حجم الأسرة	من ٣ أفراد ١٨٠,٣٣٣ = م	٥ أفراد ١٤٦,١٥٧ = م	٦ أفراد فأكثر ١١,٢٣٠ = م
من ٣ أفراد	-	-	-
٥ أفراد	♦♦٣٣,٦٧٦	-	-
٦ أفراد فأكثر	♦♦١٩,١٠٣	♦♦٣٥,٤٢٧	-
إدارة الأم للمخاطر ككل / دخل الأسرة	منخفض ١٥٥,٥٥ = م	متوسط ١٧١,٢١٣ = م	مرتفع ١٩٦,٦٣١ = م
منخفض	-	-	-
متوسط	♦♦١٦,١٥٨	-	-
مرتفع	♦♦٤١,٥٧٦	♦♦٢٥,٤١٨	-
إدارة الأم للمخاطر ككل / مدة الإصابة	أقل من ٤ سنوات ١٣٩,٠٨٦ = م	من ٤ لـ ٨ من ١٤١,٣٢٩ = م	من ٨ فأكثر ١٧٤,٢٤١ = م
أقل من ٤ سنوات	-	-	-
من ٤ لـ ٨ من	♦٢,٢٤٣	-	-
من ٨ فأكثر	♦♦٣٥,١٥٥	♦♦٣٢,٩١٢	-

على سهولة توفير وسائل الأمان المناسبة للطفل المعاق حركياً وتوفير
الامكانيات اللازمة لمواجهة المخاطر التي يمكن التعرض لها داخل المنزل، مما
يساهم في رفع مستوى الأم لإدارة المخاطر المنزلية، كذلك كلما زادت مدة
إعاقة الطفل كلما كانت الأم أكثر خبرة ومهارة في حماية طفلها المعاق
وتقليل فرص التعرض للمخاطر المنزلية وسرعة التصدي لها بشكل جيد
وفعال ومن ثم ارتفاع مستوى إدارتها لتلك المخاطر، وقد آتفت هذه النتائج
مع دراسة دعاء على (٢٠٠١) والتي أشارت إلى أن المستوى التعليمي من أهم
العوامل التي تؤثر في الوعي بالمخاطر المنزلية، دراسة فاطمة حلمي وربيعة
نوفل (٢٠٠٠) في أن ارتفاع المستوى التعليمي لربة الأسرة يزيد من قدراتها على
التخطيط الجيد كمرحلة إدارية لموارد أسرتها، دراسة وفاء الصفدي (٢٠٠٧)،
رشا راغب وإيناس بدير (٢٠٠٩)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة
إحصائية في ممارسات مواجهة المخاطر البيئية المنزلية تبعاً للمستوى
التعليمي للزوجين وحجم الأسرة والدخل الشهري للأسرة، كما تتفق مع
دراسة عفاف رفلة (٢٠١٥) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين
متوسط درجات أفراد العينة لإستبيان إدارة بعض الأخطار المنزلية وفقاً
لإختلاف (مستوي تعليم ربة الأسرة، عدد أفراد الأسرة، الدخل الشهري
للأسرة) على التوالي وذلك لصالح مستوى التعليم المرتفع، ولصالح عدد أفراد
الأسر الأقل من ٤ أفراد، ولصالح الدخل الشهري المرتفع، في حين تختلف
مع دراسة وفاء الصفدي (٢٠٠٧) التي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة
إحصائية في إدارة جودة البيئة المنزلية والحد من المخاطر المنزلية تبعاً لعدد
أفراد الأسرة، وفي ضوء ما سبق يكون قد تحقق صحة الفرض الثاني جزئياً.

• النتائج في ضوء الفرض الثالث:

والذي ينص علي أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا بأبعادها (البدني، البيئي) وإدارة الأم للمخاطر المنزلية بمراحلها (الاستعداد للمخاطر، مواجهة المخاطر، تقييم المخاطر)"، وللتحقق من صحة الفرض ثم إيجاد معامل الارتباط بيرسون والموضح بجدول (١٩).

جدول (١٩) معامل الارتباط بين الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا بأبعادها وإدارة الأم للمخاطر المنزلية بمراحلها (ن = ٨٥)

إدارة الأم للمخاطر المنزلية ككل	تقييم المخاطر "مرحلة التقييم"	مواجهة المخاطر "مرحلة التنفيذ"	الاستعداد للمخاطر "مرحلة التخطيط"	إدارة المخاطر بمراحلها الاعتبارات الأرجونومية بأبعادها
♦♦٠,٨١٣	♦♦٠,٧٢٩	♦٠,٦٣٥	♦♦٠,٨٤٦	الأرجونوميكس البدني
♦♦٠,٨٨٨	♦٠,٦٠٢	♦♦٠,٧٧٤	♦♦٠,٩١٤	الأرجونوميكس البيئي
♦♦٠,٧٥١	♦♦٠,٨٣٥	♦♦٠,٨٦٦	♦♦٠,٧٩٢	الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا ككل

♦ دال عند 0.05

♦ دال عند 0.01

يتضح من جدول (١٩) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كلا من الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا بأبعادها (البدني، البيئي)، والاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا ككل والاستعداد للمخاطر (مرحلة التخطيط) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل علي أنه كلما توافرت اعتبارات الأرجونوميكس البدني والبيئي في مسكن الطفل المعاق حركيا كلما ارتفع مستوى الأم في الاستعداد والتخطيط للمخاطر المنزلية كمرحلة من مراحل إدارة المخاطر.

كذلك يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كلا من الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا (الأرجونوميكس البيئي)، والاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا ككل ومواجهة المخاطر (مرحلة التنفيذ) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الأرجونوميكس البدني ومواجهة المخاطر (مرحلة التنفيذ) ، وهذا يدل علي أنه كلما توافرت اعتبارات الأرجونوميكس البدني والبيئي في مسكن الطفل المعاق حركيا كلما زادت قدرة الأم علي مواجهة المخاطر المنزلية والتصدي لها بشكل فعال.

في حين يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كلا من الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا (الأرجونوميكس البدني)، والاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا ككل ومرحلة التقييم عند مستوى دلالة (٠,٠١) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الأرجونوميكس البيئي ومرحلة التقييم، ويرجع هذا إلى أنه كلما توافرت اعتبارات الأرجونوميكس البدني والبيئي في مسكن الطفل المعاق حركيا كلما استطاعت الأم أن تقييم المخاطر المنزلية التي يمكن أن يتعرض لها الطفل المعاق، لتقف علي أسباب النجاح والفشل في التصدي لها ومواجهتها. كما اتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كلا من الاعتبارات الأرجونومية

السكنية للطفل المعاق حركيا بأبعاده (البدني، البيئي)، والاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا ككل، وبين إدارة الأم للمخاطر المنزلية ككل عند مستوى (٠،١)، وهذا يدل على أنه كلما توافرت المواصفات الانشائية والتصميمية والتأثيثية وكذلك الظروف البيئية الفيزيائية والسمعية والبصرية في المسكن بما يلبي إحتياجات ومتطلبات الطفل المعاق حركيا، وإزالة كافة العوائق الموجوده داخليا لتسهيل الحركة الآمنه داخل المسكن، كلما ساهم في رفع كفاءة الأم على اتباع المراحل الأساسية في إدارة المخاطر المنزلية من (الاستعداد والمواجهة والتقييم) للمخاطر المنزلية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سمحاء محمد ومنى محمد (٢٠٠٥) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التصميم الداخلي للمسكن والحوادث المنزلية للطفل، دراسة Xueqin H., (2009) التي أكدت على أن عدم ملائمة التصميم الداخلي للمسكن بما يلائم أبعاد ومقاييس المعاق يحد من حركته ويقيدها، ومن ثم يعرضه للمخاطر، دراسة رائد أبو الكاس (٢٠٠٨) التي أكدت على أن البيئة السكنية المناسبة للأفراد محدودى القدرات الحركية تجعلهم يعتمدون على أنفسهم في أداء أنشطتهم اليومية دون الاحتياج لمساعدة الآخرين وتقلل من فرص الإصابة، وفي ضوء ما سبق يكون قد تحقق صحة الفرض الثالث .

• النتائج في ضوء الفرض الرابع:

والذي ينص على أنه "تختلف نسبة مشاركة المتغيرات المستقلة للدراسة (متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، المتغيرات السكنية، المتغيرات الخاصة بالأبناء) في تفسير نسبة التباين الخاصة بالمتغير التابع (الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا). ولتحقق من صحة الفرض إحصائياً تم استخدام معامل الانحدار المتعدد Multi Regression Analysis للتعرف على أكثر العوامل مساهمة في نسبة التباين في المتغير التابع والجدول (٢٠) يوضح ذلك.

جدول (٢٠) معاملات الانحدار باستخدام طريقة الخطوة المتدرجة إلى الأمام للمتغيرات المستقلة للدراسة في تفسير نسبة التباين الخاصة بالمتغير التابع

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معامل الارتباط R	نسبة المشاركة R2	قيمة (ف)	معامل الانحدار B	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا	تعليم الأب	٠،٧٩	٠،٦٣	٤٧،٨٩	٠،٣١	٦،٩٢	٠،١
	دخل الأسرة	٠،٨٥	٠،٧٢	٧٢،٦٧	٠،٤١	٨،٥٢	٠،١
	تعليم الأم	٠،٨٩	٠،٧٩	١١٠،٩٤	٠،٥٢٤	١٠،٥٣	٠،١
	معدل التزام	٠،٩٣	٠،٨٦	١٧٨،٢٩	٠،٦٣٠	١٣،٣٥	٠،١

يتضح من جدول (٢٠) أن المستوى التعليمي للأب هو العامل الأكثر تأثيراً في تفسير التباين في الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا حيث بلغت قيمة ف (٤٧،٨٩)، قيمة ت (٦،٩٢) وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠،١، كما بلغت نسبة المشاركة (٠،٦٣) مما يعني أن المستوى التعليمي للأب يفسر ٦٣٪ من التباين الكلي، يليه دخل الأسرة، ثم تعليم الأم وأخيراً

معدل التزاحم، وهذا يدل على تأثير المستوى التعليمي للأب في الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركيا، وقد يرجع ذلك إلي أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأب ازداد وعيه ومعرفته بالاعتبارات الأرجونومية التي يجب أن تتوافر في تصميم المسكن بما يتناسب مع طبيعة حركة ونشاط الطفل المعاق، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة شيماء النويرى (٢٠١٥) من تأثير التعليم على الوعى بالاعتبارات الأرجونومية، دراسة عبير عبد المنعم، تغريد بركات (٢٠١٨) من تأثير الدخل على الاعتبارات الأرجونومية. وفي ضوء ما سبق يكون قد تحقق صحة الفرض الرابع.

• النتائج في ضوء الفرض الخامس:

والذي ينص علي أنه "تختلف نسبة مشاركة المتغيرات المستقلة للدراسة (متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، المتغيرات السكنية، المتغيرات الخاصة بالأبناء) في تفسير نسبة التباين الخاصة بالمتغير التابع (إدارة الأم للمخاطر المنزلية). ولتحقق من صحة الفرض إحصائياً تم استخدام معامل الانحدار المتعدد Multi Regression Analysis للتعرف على أكثر العوامل مساهمة في نسبة التباين في المتغير التابع والجدول (٢١) يوضح ذلك.

جدول (٢١) معاملات الانحدار باستخدام طريقة الخطوة المتدرجة إلى الأمام للمتغيرات المستقلة للدراسة في تفسير نسبة التباين الخاصة بالمتغير التابع

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معامل الارتباط R	نسبة المشاركة R2	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل الانحدار B	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
إدارة الأم للمخاطر المنزلية	تعليم الأم	٠,٧٦٩	٠,٥٩١	٤٠,٤١٩	٠,٠١	٠,٢٥٥	٦,٣٥٨	٠,٠١
	تعليم الأب	٠,٨٢٩	٠,٦٨٧	٦١,٤٨٣	٠,٠١	٠,٣٧٠	٧,٨٤١	٠,٠١
	مدة الإعاقة	٠,٨٦٨	٠,٧٥٤	٨٥,٧٦٨	٠,٠١	٠,٤٥٩	٩,٣٢١	٠,٠١
	دخل الأسرة	٠,٩١١	٠,٨٢٩	١٣٦,١٢٤	٠,٠١	٠,٥٧٢	١١,٦٦٧	٠,٠١

يتضح من جدول (٢١) أن المستوى التعليمي للأم هو العامل الأكثر تأثيراً في تفسير التباين في إدارة الأم للمخاطر المنزلية حيث بلغت قيمة (٤٠,٤١٩)، قيمة (٦,٣٥٨) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، كما بلغت نسبة المشاركة (٠,٥٩) مما يعني أن المستوى التعليمي للأم يفسر ٨٢٪ من التباين الكلي يليه تعليم الأب، ثم مدة الإعاقة وأخيراً دخل الأسرة. وهذا يوضح مدى تأثير المستوى التعليمي للأم في إدارتها للمخاطر المنزلية ويرجع ذلك إلي ارتفاع مستوى الوعي والثقافة، والتزود بالمعلومات التي تساعد الأم في مواجهة المخاطر بشكل علمي وكيفية التصدي لها بالطرق الصحيحة التي تعمل علي الحد من وقوع تلك المخاطر، ويتفق ذلك مع دراسة عفاف رفلة (٢٠١٥) حيث كان المستوى التعليمي لربة الأسرة من أكثر العوامل المؤثرة علي إدارة ربة المنزل لبعض الأخطار المنزلية، ودراسة دعاء علي (٢٠٠١) والتي أكدت على وجود علاقة إرتباطية بين المستوى التعليمي للزوجة وأنواع المخاطر المنزلية التي يتعرض لها الأبناء. وفي ضوء ما سبق يكون قد تحقق صحة الفرض الخامس.

ملخص النتائج:

- ◀ أكثر أسباب إعاقة الطفل حركياً كانت شلل الأطفال بنسبة ٢٧.١٪، بينما كانت العوامل الوراثية بنسبة ٢٢.٣٪، في حين كان الشلل الدماغي بنسبة ٢٠٪، وكان سبب الإعاقة نتيجة لمرض بنسبة ١٤.١٪، بينما كان سبب الإعاقة نتيجة لحادثة بنسبة ٩.٤٪، وأقلهم كان بتر أحد الأطراف بنسبة ٧.١٪.
- ◀ أكثر أطفال عينة البحث يستخدمون العكازات في الحركة بنسبة ٤١.٢٪، ومستخدمي أجهزة التقويم بنسبة ٣١.٧٪، بينما نسبة الأطفال من مستخدمي الكرسي المتحرك ١٦.٥٪، وأقلهم مستخدمي الأطراف الصناعية بنسبة ١٠.٦٪.
- ◀ أن أكثر المخاطر التي يتعرض لها الطفل المعاق داخل المنزل هي مخاطر الكهرباء حيث جاءت في الترتيب الأول بنسبة ٢٠.٥٪، يليها مخاطر استخدام الأدوات الحادة في الترتيب الثاني بنسبة ١٨.٣٪، ثم مخاطر السوائل الساخنة والبخار في الترتيب الثالث بنسبة ١٧.١٪، ويليه مخاطر الأدوية والكيماويات والمنظفات في الترتيب الرابع بنسبة ١٥.٨٪، يليها مخاطر سوء تصميم وترتيب المسكن الترتيب الخامس بنسبة ١٤.٧٪، وأخيراً مخاطر الغاز حيث احتلت الترتيب السادس والأخير بنسبة ١٣.٦٪.
- ◀ وجود فروق دالة إحصائية في الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق باختلاف كل من متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي (المستوى التعليمي للوالدين، عمل الأم، حجم ودخل الأسرة) والمتغيرات السكنية (نوع المسكن، مكان نوم الطفل، معدل التضاحم)، لصالح المستوى التعليمي الأعلى للوالدين، والأمهات العاملات، وحجم الأسرة الأصغر، ودخل الأسرة المرتفع، والمسكن التملك، ونوم الطفل في حجرة منفردة، ومعدل التضاحم المقبول.
- ◀ وجود فروق دالة إحصائية في إدارة الأم للمخاطر المنزلية باختلاف كل من متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي (المستوى التعليمي للوالدين، عمل الأم، حجم ودخل الأسرة) والمتغيرات الخاصة بالأبناء (جنس - مدة الإعاقة)، لصالح المستوى التعليمي الأعلى للوالدين، والأمهات غير العاملات، وحجم الأسرة الأصغر، ودخل الأسرة المرتفع، والذكور من الأطفال، ومدة الإعاقة الأطول.
- ◀ عدم وجود فروق دالة إحصائية في إدارة الأم للمخاطر المنزلية باختلاف متغير ترتيب الطفل بين أخوته.
- ◀ وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، (٠.٠٥) بين الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً بأبعادها (البدني، البيئي) وإدارة الأم للمخاطر المنزلية بمراحلها (الإستعداد للمخاطر، مواجهة المخاطر، تقييم المخاطر).
- ◀ المستوى التعليمي للأب هو العامل الأكثر تأثيراً في تفسير التباين في الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً يليه دخل الأسرة، ثم تعليم الأم وأخيراً معدل التضاحم.

◀ المستوى التعليمي للأم هو العامل الأكثر تأثيراً في تفسير التباين في إدارة الأم للمخاطر المنزلية يليه تعليم الأب، ثم مدة الإعاقة وأخيراً دخل الأسرة

• توصيات البحث:

◀ ضرورة اهتمام المتخصصين في مجال العمارة ، التصميم الداخلي ، صناعة الأثاث بتطبيق الاعتبارات الأرجونومية في البيئة السكنية للطفل المعاق حركياً من خلال توفير العناصر الإنشائية والتصميمية ووحدات الأثاث والتجهيزات المختلفة بأسعار مناسبة خاصة في حجرة الطفل ومناطق الخدمات لما له من انعكاس على تحقيق بيئة آمنة خالية من المخاطر للطفل المعاق.

◀ تفعيل دور خريجي قسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة من خلال التعاون مع الجهات المختصة المعنية بالأطفال المعاقين حركياً بعقد الندوات الثقافية والدورات التدريبية لتقديم المساعدة والدعم المعلوماتي لتوعية الأسر بالاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً وكذلك تبصير تلك الأسر بآبسط الطرق لعمل التعديلات اللازمة في وحداتهم السكنية ، وكيفية إزالة العقاقيل داخل المسكن بشكل يسمح بحرية الحركة وممارسة الطفل للأنشطة المختلفة داخل المسكن بشكل يحقق للطفل الأمن والسلامة.

◀ العمل على رفع مستوى وعي الأمهات بتوفير الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً من خلال برامج الأسرة والطفل التي تبث في وسائل الاعلام المرئية والمسموعة للحد من المخاطر التي يمكن أن يتعرض لها أطفالهن.

◀ تبني برامج ومشاريع من قبل وزارة الإسكان والجمعيات المعنية بالأطفال المعاقين لإدخال بعض التعديلات على منازل المعاقين حركياً نظراً لأهمية تلك الفئة في المجتمع وحاجاتهم لتوفير بيئة معيشية مناسبة تسهل عليهم الحركة والتنقل وتناسب مع مختلف مستويات الإعاقة.

واستناداً لما سبق وبناء على ما توصلت له الدراسة الحالية من نتائج ، وجدت الباحثان الحاجة إلى تحديد الاعتبارات الأرجونومية للبيئة السكنية للطفل المعاق حركياً والتي تتناسب مع متطلبات الحركة وتوفير الأمن والأمان لتقليل المخاطر المنزلية ، وذلك في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث :

البند	الاعتبارات الأرجونومية الانشائية
الحوائط	- خلو الحوائط من أي تشققات ، وأن تكون لمساء وناعمة . - تجهيز الحوائط بمساند على إرتفاع من ٩٥:٨٥ سم وتكون دائرية بقطر ٥٠:٤٠ سم . - تزويد زوايا الحوائط بمصدات غير حادة . - تزويد حوائط المسكن من أسفل بمصدات لمنع إحتكاك الكرسي حال استخدامه كوسيلة للحركة بالحائط . - طلاء الحوائط بدهانات بلاستيكية من النوع المطفى .
الأرضيات	- أن تكون أسطح الأرضيات مستوية تماماً وخالية من أي بروزات ، وفي حالة وجود ميل لا يزيد عن ٢ سم .

- أن تكون الأرضيات ثابتة غير قابلة للانزلاق خاصة منطقة العمل والخدمات . - ألا تزيد الفواصل بين البلاط عن ٤ مم. - تجنب وجود اختلاف في مناسيب وارتفاعات أرضيات المسكن . - وجود فروقات لونية للأرضيات ليسهل تمييزها . - تجنب أعطية الأرضيات ذات الويرة العالية .	
البند الأبواب - ألا تقل عرض فتحات أبواب الوحدة السكنية عن ٩٠ سم . - تجنب وضع حواجز (عتب) أمام الأبواب وترك مساحة حركة أمام وخلف الأبواب لا تقل عن ١٢٠ × ١٥٠ سم . - موقع الأبواب في زوايا الغرف وتفتح في اتجاه الحائط . - أبواب الغرف الضيقة والحمامات تفتح للخارج وليس للداخل . - تجهيز الأبواب بمقبض أفقي على إرتفاع ١١٠:٩٠ سم . - تجنب استخدام الأبواب الزجاجية أو المنزقة أو القابلة للطي . - تزويد الأبواب بلوح حماية معدني أسفل الباب على إرتفاع ٣٠ سم للوقاية من الصدمات حال استخدام الكرسي المتحرك .	
النوافذ - ألا يزيد إرتفاع النوافذ عن ٧٠:٦٠ سم لإمكانية الرؤية . - ألا يزيد إرتفاع مقبض النافذة عن ١٣٠ سم من الأرضية لتكون في متناول يد الطفل . - تجنب بروز أجزاء من النافذة داخليا كي لا يرتطم بها الطفل أثناء الحركة . - يفضل أن تكون النوافذ من النوع المنزلق .	
الممرات - لا يقل عرض الممرات الداخلية عن ١,٥ م . - خلو الممرات من أي عوائق (درجات ، أعتاب ، نباتات ، أعمدة) .	
البند منطقة النوم - خلو قطع الأثاث من الزوايا المدببة . - لا تقل المسافة بين أثاث غرف النوم عن ٩٠ سم للممرور ، ١٥٠ لأماكن الدوران والممرور . - تتراوح ارتفاعات الأسرة ما بين ٤٦,٣ : ٥١,٩ سم ، مع مراعاة أن يكون ارتفاع السرير بنفس ارتفاع الكرسي المتحرك حال استخدامه في الحركة . - استخدام الأسرة القابلة للحركة على عجلات مع إمكانية تثبيتها والتحكم في الارتفاع والانخفاض . - ترك مسافة لا تقل عن ٩٠ سم على جانبي السرير وتصل إلى ١٥٠ سم حال استخدام الكرسي المتحرك . - توافق أبعاد الدواليب مع أبعاد الطفل وارتفاع الأرفف يتراوح بين ١٢٠ : ١٦٠ سم ، ولا تزيد عن ١٣٠ سم لاستخدام الكرسي المتحرك . - أن تكون الدواليب من النوع الثابت والصلب من النوع المنزلق (الجرار) . - سطح مكتب الطفل يكون مائل بدرجة بسيطة للإمام وألا يزيد إرتفاعه عن ٧٠ سم . - كرسي المكتب يزود بمسند القدمين يسمح باستناد القدمين ومنعهما من التمدد لأسفل . - المقاعد المستخدمة في غرفة نوم الطفل خفيفة الوزن دون الإخلال باستقرار الكرسي على الأرض .	
منطقة المعيشة - أن يكون الأثاث مرتكز على الأرض وغير قابل للانقلاب . - لا تقل المسافة بين وحدات الأثاث عن ٩٠ سم . - تناسب كرسي المائدة مع مقاييس جسم الطفل (الطول / العرض / الارتفاع) . - استخدام المقاعد المنجده (للقاعدة والظهر) بدلا من المقاعد الخشبية . - وضع المكتبات في زوايا الجدران . - الحاق الأجهزة الكهربائية بوصلات أرضية ، وأن تكون جميع أسلاك الكهرباء داخل الحائط .	
منطقة العمل والخدمات - ترك سافة لا تقل عن ١٥٠ سم في وسط المطبخ في حالة استخدام الكراسي المتحركة . - ارتفاع وحدات التخزين يتراوح بين ٤٠ : ١٤٠ سم . - أبعاد حوض الوجه (٦٠ سم طول × ٥٥ عرض × ٨٥:٨٠ سم إرتفاع) . - تزويد باب الحمام بقبض يمكن فتحه للخارج حال الطوارئ . - إرتفاع التواليت يتراوح بين ٤٣ : ٥٠ سم . - لا يفضل استخدام البانيو ، ويكتفى بالدش بجلسة متحركة على الحائط بارتفاع ٥٠:٤٥ سم . - تزويد الحمام بمساند على جانبي المراض (التواليت) ، وعلى الجدار بجوار الدش وتكون المساند متينة ومانعة للانزلاق وبمقطع دائري . - تزود أسقف الحمام بحلقات متدنية لاستخدامها في حالات الإعاقة الشديدة لرفع الطفل للبانيو وبالعكس .	

-	خلطات المياه من النوع المزود بنزاع واحد يعمل في اتجاهين .
-	الاعتبارات الأرجونومية الحرارية
-	تجنب ارتفاع درجات الحرارة بالسكن .
-	توفير مصادر كافية للتهوية الطبيعية (النوافذ) أو الصناعية (مراوح / كيفيات / شفاطات)
-	استخدام أقمشة طبيعية للمفروشات .
-	توفير مصادر للتدفئة في حالة انخفاض درجة حرارة الجو .
-	استخدام التتندات على نوافذ الغرف ذات الواجهة القبلية .
-	عزل الأسقف ضد الحرارة إذا كانت الوحدة السكنية بالدور الأخير أو في الجهة القبلية .
-	تجنب استخدام الضوء الأصفر في إدارة معظم حجرات السكن .
-	تجنب ألوان الدهانات التي تميل إلى الأحمر والبرتقالي .
-	الاعتبارات الأرجونومية السمعية
-	يُعد حجرة نوم الطفل عن أماكن العمل بالسكن (منطقة المعيشة ، المطبخ) .
-	يُعد حجرة نوم الطفل عن الشوارع الرئيسية .
-	معالجة حوائط حجرة نوم الطفل بمواد عازلة للصوت .
-	استخدام أرضيات تسمح بامتصاص الصوت (الأرضيات الخشبية) .
-	تزويد نوافذ السكن بنوعين من الستائر (ثقيله - خفيفه) .
-	تزويد أرجل الكراسي والطاولات بقطع من الفلين .
-	استخدام زجاج النوافذ العازل للصوت خاصة في حجرة نوم الطفل .
-	الاعتبارات الأرجونومية البصرية
-	توفير مصادر إضاءة كافية بمختلف مناطق السكن (حجرات ، ممرات) لوضوح الرؤية ومنع الارتطام .
-	تزويد حجرة الطفل بمصدر إضاءة (لمبة صغيرة أو سهارة) لوضوح الرؤية أثناء الاستيقاظ ليلاً .
-	استخدام الإضاءة غير المباشرة في غرفة نوم الطفل تجنباً للظلال .
-	تجنب استعمال الإضاءة الملونة .
-	تناسب شدة الإضاءة مع أنشطة الطفل من لعب ، مذاكرة ، ممارسة هوايات .
-	تجنب طلاء الأسقف بدهانات لامعة مع التركيز على الألوان الفاتحة .
-	استخدام الكشافات الموجهة أو الأباжورات لتوفير إضاءة مركزة عند ممارسة الأنشطة .
-	طلاء حوائط حجرة الطفل باللون (الأزرق أو الأخضر) لزيادة الطاقة الإيجابية .
-	أن تكون ألوان مفروشات حجرة الطفل محببة له وبها رسومات مبهجة .

• مراجع البحث:

• أولاً: المراجع العربية

- آدم محمد البربري (٢٠٠٥): دليل السلامة في المنزل ، دليل السلامة والصحة المهنية ، القاهرة
- إبراهيم بن راشد الجوير (٢٠١٠) : واقع تطبيق الاشتراطات العامة والخاصة بخدمات المعوقين في مباني الكليات المنفتحة حديثاً بالحرم الجامعي لجامعة الملك سعود ، مجلة العلوم الهندسية ، جامعة اسبوط ، المجلد ٩٨ ، العدد ٢٦ .
- أحمد بن زايد الزايد وعائشة التايب ومحمد أبوطالب (٢٠١٣) : إشكاليات السياسات الاجتماعية في إدارة المخاطر بدول مجلس التعاون الخليجي ، سلسلة الدراسات الاجتماعية العدد (٨٠) ، المنامة ، البحرين .
- أحمد وحيد مصطفى (٢٠١١) : فن التصميم لراحة ورفاهية البشر ، الجزء الأول ، مركز معلومات إرجونومية التصميم ، كلية الفنون التطبيقية ، حلوان .
- أسماء ممدوح عبد اللطيف ، رشا رشاد منصور (٢٠١٨) : الاعتبارات الأرجونومية لتصميم السكن وعلاقتها بإدارة الذات لرية الأسرة ، المؤتمر الدولي السادس - العربي العشرون للاقتصاد المنزلي " الاقتصاد المنزلي وجودة التعليم " ٢٣-٢٤ ديسمبر ، مجلة الاقتصاد المنزلي ، مجلد ٢٨ ، العدد الرابع ، ٢٠١٨ .

- أشرف أحمد عبد القادر (٢٠٠٥): تحسين جودة الحياة كمنبأ للحد من الإعاقة- ورقة عمل مقدمة إلى تطوير الأداء في مجال الإعاقة - مكتب التربية العربي لدول الخليج - في الفترة من (١٤-١٦) فبراير-الرياض .
- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والاحصاء (٢٠٠٨) : التعداد العام للسكان وظروف السكن ٢٠٠٦، توزيع عدد الأسرة وأفرادها طبقاً لعدد غرف السكن ومتوسط حجم الأسرة .
- الصافي طه محمد (٢٠٠٩) الصحة والأمان في العمل - رؤية مختلفة لمصمم مصري ، بحث في مشروع مركز معلومات التصميم الصناعي ، القاهرة .
- أميرة عبد الرحمن برهمين (٢٠١٦) : الجودة الصحية ، مجلة الجودة الصحية هندسة النشاط البشري ، جامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية ، مجلد ١١، العدد ٣ ، الرياض .
- إيناس بدير و رشا راغب (٢٠١٣): كفاءة المعايير السكنية كما يدركها المسن وانعكاسها على الرعاية المتكاملة له- المؤتمر الدولي الأول للاقتصاد المنزلي "علوم الانسان التطبيقية والتكنولوجيا في الألفية الثالثة" كلية الاقتصاد المنزلي- جامعة حلوان- ٨:٩ مايو.
- جمال محمد الخطيب (٢٠٠٩): مقدمة في الإعاقات الجسمية والصحية، دار الشروق، عمان.
- جميلة سليمان (٢٠١٤) : دور الارغونوميا في تحسين الفضاء المنزلي للمعاقين حركيا ، الملتقى الدولي الثاني " تطبيق الارغونوميا بالدول السائرة في طريق النمو: الارغونوميا في خدمة التنمية"، ٢٨-٢٩ مايو الجزائر.
- حنان أبو صيري و رشا راغب (٢٠١٢): ممارسات ربة الأسرة نحو التخزين في الفراغات الداخلية للمسكن وعلاقتها بالملائمة الوظيفية للبيئة السكنية- مجلة الاقتصاد المنزلي - الجمعية المصرية للاقتصاد المنزلي- مج (٢٢).
- دعاء حسان مراد علي (٢٠١١): دور الإمهات في حماية الأطفال من الأخطار المنزلية " دراسة مقارنة - "رسالة ماجستير - كلية الاقتصاد المنزلي - جامعة حلوان.
- رائد محمد أبو الكأس (٢٠٠٨): رعاية المعاقين في الفكر التربوي الإسلامي في ضوء المشكلات التي يواجهونها- "رسالة ماجستير منشورة - الجامعة الإسلامية - غزة.
- رشا عبد العاطي راغب و إيناس ماهر بدير (٢٠٠٩) : فاعلية برنامج معد للنهوض بممارسات الزوجية في مواجهة المخاطر البيئية داخل المسكن ، مجلة كلية الاقتصاد المنزلي - جامعة المنوفية - مجلد (١٩) العدد الثالث .
- رغبة محمود أحمد ، أسماء صفوت جمال (٢٠١٦) : إدارة المخاطر المنزلية وانعكاسها علي جودة الحياة كما تدركها المرأة، المؤتمر الدولي الرابع للاقتصاد المنزلي- جامعة حلوان- تحت عنوان " تفعيل دور الاقتصاد المنزلي في المواطنة وتنمية المجتمع" خلال الفترة من ١٦-١٧ مايو ٢٠١٦م.
- رنا محمد صبحي عواده (٢٠٠٧): دمج المعاقين حركيا في المجتمع المحلي بيئيا واجتماعيا (دراسة حالة في محافظة نابلس) ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .
- زينب عبد الصمد ، نجلاء حسين (٢٠١٣): عناصر البيئة السكنية وعلاقتها بجودة الحياة الأسرية- المؤتمر الدولي الأول للاقتصاد المنزلي "علوم الانسان التطبيقية والتكنولوجيا في الألفية الثالثة" كلية الاقتصاد المنزلي- جامعة حلوان- ٨:٩ مايو.
- زينب حسن يوسف (٢٠١٥) : أثر علم الارغونوميكس على العمارة الداخلية ، رسالة ماجستير ، كلية الفنون الجميلة ، جامعة المنيا .
- سعاد أحمد حسين (١٩٩٥) : تنمية المرأة الريفية للحد من الإعاقة ، مؤتمر البيئة الريفية ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر .
- سمحاء محمد ومنى محمد (٢٠٠٥): علاقة التصميم الداخلي للمسكن بالحوادث المنزلية لطفل ما قبل المدرسة- مجلة بحوث الاقتصاد المنزلي- المؤتمر المصري التاسع "الاقتصاد المنزلي وقضايا العصر"- مج ١٥-ع (٣)- سبتمبر- كلية الاقتصاد المنزلي- جامعة المنوفية.

- شيما أحمد النويرى (٢٠١٥) : فاعلية برنامج ارشادي لتنمية وعى ربات الاسرة بالاعتبارات الأرجونومية فى اداء الاعمال المنزلية واثرها على كفاءتها الادارية ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية النوعية ، جامعة عين شمس.
- طلال بن عبدالله راشد العتيبي (٢٠٠٤): أثر تطبيقات إجراءات السلامة الوقائية في الحد من حوادث الحريق في الشقق المفروشة بمديرية الدمام (دراسة مسحية) ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- عبد الرؤوف عامر (٢٠٠٨): الإعاقة الحركية، مؤسسة طبية للنشر والتوزيع ، القاهرة مصر.
- عبد النبى أبو المجد (٢٠١١): الإرغونوميكس الحديث : خطوط إرشادية للعوامل الإنسانية فى التصميم والإستعمالية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
- عبير محب عبد المنعم، تغريد سيد أحمد بركات (٢٠١٨) : إرجونومية التصميم الداخلى لمؤسسات المسنين وعلاقته بالرضا السكنى لكبار السن ، المؤتمر السنوى (العربي الثالث عشر- الدولي العاشر) لكلية التربية النوعية- جامعة المنصورة تحت عنوان "التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء استراتيجيات التنمية المستدامة، في الفترة من ١١-١٢ إبريل.
- عصام حمدي الصفدي (٢٠٠٧): الإعاقة الحركية والشلل الدماغي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
- عفاف عزت رفلة (٢٠١٥): مهارة ربة المنزل في إدارة بعض الأخطار المنزلية وعلاقته بالرضا السكني، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية- جامعة المنوفية، مجلد ٢٥، العدد الثاني.
- علاء عبد الرازق السالمي ، خالد إبراهيم السليطي(٢٠٠٨):الإدارة الإلكترونية ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان.
- فاطمة النبوية إبراهيم محمد حلمي (٢٠٠١): دراسة مستوى وعى الأمهات بأساليب حماية الأطفال من الأخطار المنزلية ، مجلة بحوث الإقتصاد المنزلى ، مجلد ١١، العدد ٤ ، من ص٣٩ إلى ٧٢ ، جامعة المنوفية ، شبين الكوم ، مصر .
- فاطمة النبوية حلمي و ربيع محمود نوفل (٢٠٠١): تخطيط ربة الأسرة لمواردها وعلاقته بدافعية الإنجاز ووجهة الضبط لدي أبنائها المراهقين ، نشرة بحوث الإقتصاد المنزلي ، كلية الإقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية.
- كمال سالم سيسالم (٢٠٠٤) : المعاقون جسميا وصحيا فى المدارس العامة ، دار الكتاب الجامعى ، الامارات العربية المتحدة.
- لمياء محمد خيرى (٢٠٠٨) : الواقع الافتراضى كأداة تعليمية فى مجال ارجونومية الطباعة ، رسالة ماجستير غير منشوره ، كلية الفنون التطبيقية، حلوان.
- مأمون بدر الدين الورع (٢٠٠٩) : التصميم للمعوقين - متطلبات البيئة الخارجية - بحث منشور - كلية العمارة والتخطيط - جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية .
- محمد متولي مرسى (٢٠٠٣): متطلبات الأمان في تصميم نظم التأسيس والإنشاء المعدني- مجلة علوم وفنون- مج (١٥) ع (١) يناير- جامعة حلوان. ص ص ٩٥-١٠٧.
- مختار محمود، إبراهيم حموده (٢٠٠١): مبادئ الخطر والتأمين ، الدار الجامعية، القاهرة ، مصر .
- مديرية التجارة لولاية بشار (مصلحة الجودة) (٢٠١٢): أبرز الحوادث المنزلية التي تعرض لها الاطفال وطرق الوقاية منها ، ولاية بشار ، الجزائر.
- مصطفى أحمد (٢٠٠١) : التصميم الداخلى (فن - صناعة) ، دار الفكر العربى ، القاهرة .
- نادية حسن أبو سكينه ، وثام على معروف (٢٠١٨): تأثيث وديكور المسكن "النظرية والتطبيق"- الطبعة الرابعة ، الفكر العربى - عمان - الأردن.
- نمير قاسم خلف (٢٠١٥) : تصميم البيئة الداخلية للمساكن الحديثة وفق متطلبات ذوى الاحتياجات الخاصة (محافظة ديالى أنموذجا) ، مؤتمر التصميم والبيئة الثانى ، بغداد .

- نيبال فيصل عطية (٢٠١٦): الإدارة المنزلية، ط ١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- هالة صالح حامد (٢٠١٦) : التصميم الداخلي وأثره في تلبية متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤتمر الدولي الرابع لكلية الفنون التطبيقية " الفنون التطبيقية (إبداع - تصميم - إنتاج - تنافسية) " ، ٢٨-٢٩ فبراير .
- هناء عدنان محمد وزان (٢٠١٢) : المحددات الوظيفية والقيم الجمالية في تصميم أثاث الطفل المعوق جسديا ، رسالة ماجستير ، كلية الفنون والتصميم الداخلي للبنات ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .
- وفاء صالح الصفطي (٢٠٠٧): فاعلية تطبيق نظام مقترح لإدارة جودة البيئة المنزلية (دراسة تجريبية)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان، مصر.
- وفاء صالح الصفطي ، ونأم علي معروف (٢٠١٥): فاعلية برنامج إرشادي لتنمية وعي الأمهات بمعايير جودة عناصر التصميم الداخلي لحجرة الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصاحب بفرط النشاط الحركي والاندفاع ، مجلة الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية ، مجلد ٢٥ ، العدد الثاني .
- وفاء فؤاد شلبي ، حنان محمد السيد أبو صيري (٢٠٠٥): مبادي الإدارة - كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة حلوان ، القاهرة ، مصر .
- يوسف القريوتي ، عبد العزيز السرطاوي ، جميل الصمادي (٢٠٠١) : المدخل إلى التربية الخاصة ، دار القلم للنشر والتوزيع ، الامارات العربية المتحدة ، ط ٢.

• ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Drury, Colin G (2008): Human Factors in Industrial Systems. 40 Years on The Journal of The Human Factors and Ergonomics Society .
- Exeter City Council (2011): **Exeter Wheelchair Accessible** –Housing Desin Standards- published by Extra City council - January.
- Joanne Ablewhite, Lisa McDaid, Adrian Hawkins, Isabel Peel, Trudy Goodenough, Toity Deave, Jane Stewart, Michael Watson, and Denise Kendrick (2015) : **Approaches used by parents to keep their children safe at home: a qualitative study to explore the perspectives of parents with children aged under five years**, BMC Public Health , volume (15).
- Kroemer, A. & Kroemer, K. (2017): **Office Ergonomics**. Boca Raton: CRC Press.
- Morrongiello BA, Dawber T. (2006) **Toddlers and mothers behaviors in an injury-risk situation :Implications for sex differences in childhood injuries**, Journal of Applied Developmental Psychology.
- Newell T.M & Kumar S. (2004) : **prevalence of musculoskeletal disorders among orthodontist in Alberta** , international journal of industrial ergonomics , Elsevier.
- Priyanka Kumari, Shivani Sharma, Amoldeep (2018) **Knowledge of Mothers about the Risk of Domestic Accident among Toddlers:**

- Effectiveness of Strategy for Teaching about Home Safety,** Journal of medicine, volume(7),Issue(3).
- Rani Lueder (2013) :**The Ergonomics Payoff** ,Holt, Rinehart & Winston .
 - Russell.K.M, Victoria Ch. L(1999): **Health Beliefs And Social In Home Safety Practices Of Mothes With Preschool Children.**Image:- Journal Of Nursing-School arship.Spr, vol28(1): 59-64.
 - Suzzenne& Stanley (2011):**The Role of Positive Education in Supporting Person's Life and Household Conceptions-** Liprary of Congress- Catalogging in Publicat Data- USA.
 - Xueqin H., B.S, M.S (2009): **Residential Satisfaction with Home Location: Examination of the Relationship between Location, Benefits and Risk Perception** -Texas State University, San Marcos.





البحث الخامس

**مهارات الخيال الإبداعي ومؤشران أدائها عند
تدريس نصوص من الأدب العربي في ضوء برنامج
سكامبر لطالبات المرحلة الثانوية**

إعداد:

أ. مشاعل بنت مزيد بن زايد النفيعي

باحثة في تخصص مناهج وتدريس اللغة العربية

د. عادل بن عبدالله بن منصور القحطاني

أستاذ مناهج وتدريس اللغة العربية المساعد في جامعة جدة
بالمملكة العربية السعودية



مهارات الخيال الإبداعي ومؤشرات أدائها عند تدريس نصوص من الأدب العربي في ضوء برنامج سكامبر لطلابات المرحلة الثانوية

أ. مشاعل بنت مزيد بن زايد النفيعي

باحثة في تخصص مناهج وتدریس اللغة العربية

د. عادل بن عبدالله بن منصور القحطاني

أستاذ مناهج وتدریس اللغة العربية المساعد في جامعة جدة

بالمملكة العربية السعودية

• المستخلص:

هدف هذا البحث إلى التعرف على مهارات الخيال الإبداعي ومؤشرات أدائها في ضوء برنامج سكامبر عند تدريس نصوص من الأدب العربي لطلابات المرحلة الثانوية، واستخدم البحث المنهج الوصفي، واختار الباحثان عينة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مناهج اللغة العربية وتدریسها بطريقة عشوائية بلغ عددهم (15) أكاديميا من كافة الجامعات السعودية، واستخدم الباحثان استبانة تضمنت قائمة أولية بمهارات الخيال الإبداعي ومؤشرات أدائها، وبعد عرضها على عينة البحث توصل الباحثان إلى تحديد مهارات الخيال الإبداعي في ضوء برنامج سكامبر عند تدريس نصوص من الأدب العربي لطلابات المرحلة الثانوية، بلغ عددها سبعة مهارات وعدد مؤشرات أدائها تسعة عشر، لذلك يوصي هذا البحث بتطبيق مهارات الخيال الإبداعي عند تدريس نصوص من الأدب العربي والعمل على تحقيق مؤشرات أدائها. الكلمات المفتاحية: مهارات الخيال الإبداعي، مؤشرات الأداء.

The Creative Imagination Skills and their Implementation Indicators in the Light of the Scamper Program to Teaching Texts From Arabic Literature for Grader Twelve Students

Mashaal Bint Mazyad bin Zayed Al-Nefaie

Dr. Adel bin Abdullah bin Mansour Al-Qahtani

Abstract

This research aimed to identify the creative imagination skills and their implementation indicators in the light of the Scamper program when teaching texts from Arabic literature for grader twelve students. The research used the descriptive approach. The researchers chose in random manner a sample of (15) faculty members from Saudi universities. They are specializing in Arabic language curricula and instruction. The researchers used a questionnaire that included a list of creative imagination skills and their implementation indicators. After presenting the list to the research sample, the researchers reached to define a list of creative imagination skills and their implementation indicators considering the Scamper program when teaching texts from Arab literature for grader twelve students. The number of skills is seven, and the number of their implementation indicators is nineteen. This research recommends applying creative imagination skills when teaching texts from Arabic literature and working to achieve their implementation indicators.

Keywords: Creative Imagination Skills, Implementation Indicators.

• المقدمة :

اللغة تسعى لبناء معرفة الإنسان على أكمل وجه، فهي لا تنمي الشخصية فقط، بل وتغذي العقل وتفتح آفاقا لاستيعاب المزيد من علوم الفنون الأخرى، ولا يخفى فضل اللغة العربية عن غيرها من اللغات، فقد ميزها الله لتكون لغة القرآن الكريم، وهذا شرف كبيراً للغة العربية، حيث اختارها الله من بين سائر اللغات الأخرى لقوله تعالى "إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون" سورة يوسف آية ٢.

واللغة يتوصل الإنسان من خلالها إلى التفكير والخيال، ولولا اللغة لما أمكنه ذلك، وكلما كانت اللغة واسعة كان التفكير والخيال بها أوسع، وامتازت اللغة العربية بهذا الاتساع، حيث أن مفرداتها كثيرة، ولكل مفردة دلالة ومعنى يختلف به عن غيره، ولمفردات اللغة العربية دلالات في طبيعة أوزانها وفي أصوات حروفها، وفي المواقف التي تساق بها، لإثارة خيال المتعلم أثناء الدراسة، ونصوص الأدب العربي بيئة خصبة لتعزيز ذلك وتنميته لدى المتعلم حيث أنها تعبير عن الواقع بأساليب جمالية معتمدة على اللغة غايتها التأثير بالآخرين بطريقة خيالية وإبداعية.

والواقع التعليمي يؤكد على أن الطلبة في الحجرة الدراسية يفتقرون إلى تنمية مهارات الخيال الإبداعي لديهم، لذلك يجب تنمية هذه المهارات عند تدريس نصوص الأدب العربي، وتوفير عدة فرص وبرامج واستراتيجيات تعليمية تحفزهم على إطلاق خيالهم الإبداعي، وتحديد مهارات وأنشطة تربوية تنمي الخيال الإبداعي ومهاراته.

ومن أهم البرامج التي تنمي مهارات الخيال الإبداع برنامج سكامبر (Scamper) وهو برنامج مميز أسسه العالم بوب (Bob). ولهذا البرنامج إجراءات تمثل الحروف الأولى منها مجتمعة في كلمة سكامبر Scamper وهذه الإجراءات هي: الاستبدال Substitute، الدمج أو الإضافة Combine، التكيف Adapt، التعديل Modifying، ويشمل التكبير Magnify، التصغير Minify، الاستخدام لأغراض أخرى Put to Other Uses، الحذف Eliminate، القلب أو العكس Reverse، ويشمل إعادة الترتيب Rearrange (نوام، 2009).

• مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في القصور الشديد في تنمية مهارات الخيال الإبداعي عند تدريس نصوص من الأدب العربي لطالبات الصف الثالث الثانوي بالمرحلة الثانوية، وللتأكد من وجود تلك المشكلة أجرى الباحثان دراسة استطلاعية تهدف إلى معرفة درجة وعي المعلمات باستخدام برامج في تنمية الخيال الإبداعي عند تدريس نصوص الأدب العربي، وخرجت الدراسة بما يلي: أن 71% من المعلمات لا يعرفن مفهوم الخيال الإبداعي وأن 29% كان تعريفهن لمفهوم الخيال الإبداعي خاطئاً، وأن 96% يعتقدن أن الخيال

الإبداعي له مهارات يجب أن تنمى عند المتعلمات، و4% لا يعتقدن بأهمية تنميته، وأن 87% من المعلمات لا يعرفن طريقة مناسبة لتنمية مهارات الخيال الإبداعي، و12% منهن اقترحن طرق لتنمية الخيال الإبداعي غير محدودة المعالم والإجراءات حيث ذكرن منها: (تجسيد النص بمقطع لتبحر به المتعلمة وتركز في الصور لتبحر مع النص وتركز بالصور.... وغيرها)، وتلك الإجراءات اجتهادية لا تنتمي لبرنامج محدد للمهارات أو خطوات لتنمية الخيال الإبداعي كما اعتقدن 90% من المعلمات ببرنامج حديثة ترشدهن لإجراءات تدريسية لتنمية مهارات الخيال الإبداعي لدى المتعلمات.

كما أوصت العديد من الدراسات مثل دراسة (القطيمي، ٢٠٠٩؛ المعموري، ٢٠١٩) بأجراء المزيد من الأبحاث العلمية الجديدة التي تتناول استخدام الخيال على مستويات صفيّة جديدة، وأشار (عيسى، ٢٠١٠) إلى أن المربين لم يكن لديهم أي اهتمام بالخيال الإبداعي لطلبة المرحلة الثانوية، وبالرغم من وجود بعض الدراسات بالخيال الإبداعي ألا أنها قليلة وخاصة في المملكة العربية السعودية، وهو ما دفع الباحثان للبحث عن حل لهذه المشكلة من خلال تحديد مهارات الخيال الإبداعي ومؤشرات أدائها عند تدريس نصوص من الأدب العربي في ضوء برنامج سكامبر لطلبات المرحلة الثانوية، وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي:

ما مهارات الخيال الإبداعي ومؤشرات أدائها عند تدريس نصوص من الأدب العربي في ضوء برنامج سكامبر لطلبات المرحلة الثانوية؟

• أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحديد مهارات الخيال الإبداعي ومؤشرات أدائها عند تدريس نصوص من الأدب العربي في ضوء برنامج سكامبر لطلبات المرحلة الثانوية.

• أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث من خلال تحديد مهارات الخيال الإبداعي ومؤشرات أدائها عند تدريس نصوص من الأدب العربي في ضوء برنامج سكامبر لطلبات المرحلة الثانوية، وتكتسب في الجوانب التالية:

• الأهمية النظرية:

- ◀ يقدم البحث قائمة مهارات لتنمية الخيال الإبداعي عند تدريس نصوص من الأدب العربي وفق برنامج سكامبر في الصف الثالث الثانوي.
- ◀ يقدم هذا البحث قائمة مؤشرات أداء لكل مهارة من مهارات الخيال الإبداعي اللازمة عند تدريس نصوص من الأدب العربي في الصف الثالث الثانوي.

• الأهمية التطبيقية:

- ◀ سوف يفيد البحث المعلمات في تنمية الوعي بمفاهيم مهارات الخيال الإبداعي ومؤشرات أدائها عند تدريس نصوص من الأدب العربي لمحاكاة

المستويات العليا للتفكير عند المتعلم بدلاً من التركيز على الحفظ والاستذكار بالطريقة الاعتيادية.

◀ سوف يفيد البحث الطالبات في تقوية مهارات الخيال الإبداعي، والابتعاد عن الحفظ والاستذكار بالطريقة الاعتيادية والاستفادة من مهارات الخيال الإبداعي وذلك بتوظيف مؤشرات أداء المهارات عند تدريس نصوص من الأدب العربي.

◀ سوف يفيد البحث الباحثين بفتح المجال لهم في إجراء دراسات تقويمية لأداء الطلاب فيما يخص تنمية مهارات الخيال الإبداعي ومؤشرات أدائها عند تدريس نصوص من الأدب العربي.

• مصطلحات البحث:

• برنامج سكامبر:

يعرفه إيريل بوب أنه: مجموعة إجراءات تدريسية تتضمن خطوات متتابعة، واصطلاحاً هو الانطلاق أو الجري والعدو، والمرح، وهي كلمة مكونة من الأحرف الأولى لمجموعة من الكلمات التي تشكل في مجموعها كلمة (Scamper) بالإنجليزية وتمثل هذه الكلمات مجموعات من الأسئلة - مفتاح البرنامج - وكل مجموعة من الأسئلة تعبر بحرف من الأحرف السبعة (Eberel, 2008, P.2). وعرفه (الحسيني، ٢٠٠٧، ص. ١٠٠) أنه "مجموعة من الإجراءات تهدف إلى مساعدة الأفراد على إظهار قدراتهم الإبداعية، وتحسينها من خلال تنمية الخيال لديهم"

ويعرف إجرائياً في البحث الحالي أنه: إتباع خطوات وأنشطة تعليمية وإجراءات معينة بما يلاءم المتعلمات عند تدريس نصوص من الأدب العربي، وتعتمد هذه الإجراءات على أسئلة تحفيزية توجه للطالبات للتفكير بطريقة خارجة عن المألوف عند دراسة التشبيهات والاستعارات والمعاني الطريفة الواردة في الأدب العربي.

• الخيال:

عرفه (عبد الحميد، ٢٠٠٩، ص. ٢٢٩): بأنه القدرة العقلية النشطة على تكوين الصور والتصورات الجديدة، ويشير هذا المصطلح إلى عمليات الدمج والتركيب، وإعادة تركيب الذاكرة الخاصة بالخبرات الماضية وكذلك الصور التي يتم تشكيلها خلال ذلك في تركيبات جديدة. وقد ذكر (البكر، 2016) أن الخيال يعتبر محرك هام ورئيسي للإبداع عند الفرد وهو عملية إعادة تركيب لخبرات موجودة وسابقة في مخزون الذاكرة كونت صور ذهنية جديدة.

• الإبداع:

أشار كورت (Cort) إلى أن الإبداع هو "القدرة على إنتاج الأفكار الأصلية والحلول باستخدام التخيلات والتصورات مثلما يشير إلى القدرة على اكتشاف ما هو جديد، وإعطاء معاني للأفكار". (شبيب، ٢٠٠٥، ص. ٢٥)

ويقصد بالخيال الإبداعي إجرائياً في هذا البحث: مهارة المعلمة عند شرح نصوص أدبية في وضع أبعاد أخرى للصورة ينتج عنها تصورات أخرى جديدة وغير مألوقة، تشكلت من خبرات سابقة للمعلمة وكونت لها صورا جديدة تصلها بماضيها وتمتد للحاضر من خلال دراستها للمهارات ثم تنمية هذه المهارات وهي (التبديل - التجميع - التكيف - التعديل - التكبير - التصغير - استخدامات أخرى - الحذف - العكس - إعادة الترتيب)

وعند استخدام هذه الإجراءات السابقة يمكن اختيار بعضاً منها بحسب الدرس الذي سيطبق عليها وليس إلزامياً أن نطبق جميع الخطوات، وهذا يعني أن نستخدم ونعتمد على ما يناسب درسنا من إجراءات هذا البرنامج.

• الإطار النظري :

بعد إطلاع الباحثان على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة قاما بوضع مهارات للخيال الإبداعي ومؤشرات أداء وتشمل هذه المهارات جوانب عدة وهي كالآتي:

- ◀ استخدام شيء معين بديلاً عن شيء آخر مثل صورة بلاغية معينة بديلة عن صورة أخرى لمكان أو فكرة أو شخص أو مشاعر.
- ◀ دمج شيئين أو أكثر للحصول على شيء واحد ولكن بفكرة جديدة باستخدام "التشبيهات والمجازات والاستعارات والكنيات".
- ◀ إجراء تعديل وتكيف على فكرة أو شيء لجعله ملائماً لغرض جديد باستخدام "التشبيهات والمجازات والكنيات والاستعارات".
- ◀ تعديل بالصفات كالشكل أو الصوت أو التكبير بالإضافة عليه ليصبح أكبر أو التصغير ليصبح أقل.
- ◀ استخدام المفردات في النص لأغراض أخرى غير التي وضعت من أجلها.
- ◀ التخلص من غرض معين لفكرة بالنص لتعبير عن معنى جديد.
- ◀ اتخاذ وضع عكسي للصور البلاغية أو الجمل الانشائية والخبرية مثل قلب المفردات أو تبديلها أو البحث عن عكس المفردة بذكر اضدادها.

• أهمية الخيال في العملية التعليمية :

الخيال في العملية التعليمية ممكن تلخيصه بأنه يحقق: (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٩):

- ◀ مشاركة فعالة وحقيقية من المتعلم، فالمتعلم حين يتخيل نفسه شاعراً أو عالماً فإنه يصبح طرفاً فاعلاً في سلوك الأشياء.
- ◀ إن ما نتعلمه من الخيال هو أشبه بخبرة حقيقية حية من شأنها أن تبقى في ذاكرتنا لمدة أطول.
- ◀ الخيال يعلمنا معلومات وحقائق وعلاقات ولكنه أيضاً مهارة.
- ◀ التعلم بالخيال اتقاني لأننا نعيش الحدث ونستمتع به كما أنه يستفز الجانب الأيمن من الدماغ، بالإضافة إلى الجانب الأيسر.
- ◀ يؤدي الخيال إلى فهم استبقاء المعلومات في الذاكرة.

• فوائد الخيال في العملية التعليمية :

الخيال لها فوائد في التعليم يمكن ايجازها في التالي (Costa & Kellick, 2000):

- ◀ تشكل الصور المتخيلة قاعدة بيانات مهمة من أجل تمثيل المعلومات في الذهن بطريقة فعالة.
- ◀ تساعد الصور المتخيلة على جعل الألفاظ والمفاهيم والرموز المجردة لمعاني محسوسة.
- ◀ بالخيال ممكن تحويل الأفكار إلى صور حسية يسهل على الطالب التعامل معها.
- ◀ تجعل من المادة الغير مألوفة مادة سهلة مألوفة يسهل تعلمها.
- ◀ الخيال وسيلة لتحسين ذاكرة المتعلم واسترجاع المعلومات بشكل سريع.
- ◀ يساعد الخيال على ابتكار معاني جديدة لأفكار الطالب والربط بين التعلم السابق والجديد وتوليد نتائج تخيلية جديدة

• علاقة الخيال بالابداع :

الخيال وسيلة هامة في الفكر الإبداعي؛ إذ لا يمكن للإبداع أن يظهر دون خيال، فكلما كان الخيال عميقا كلما دل على وجود قدرة إبداعية وتصورية كبيرة، فالخيال يساعد على إنشاء علاقات جديدة من الخبرات السابقة وتشكيلها بصورة جديدة وغير مألوفة.

والعلاقة بين الخيال والإبداع قوية جدا، وهو أساسا يقوم عليه الإبداع، وله مساهمة كبيرة في عملية الإبداع، فالنشاط العقلي الخاص بتنشيط التصور هو نشاط شديد الأهمية في إثراء عملية الإبداع، حيث أن القوى الفكرية والانفعالية تتفاعل وتساعد في تنشيط الانتباه وخلق العمل المبدع.

والإبداع لا يحدث دون خيال، فكلما كان الخيال عميقاً، كلما ازدادت قدرة الفرد على الإبداع، فالعلم ثمرة الخيال، والإبداع نتيجته، فالخيال عنصر أساسي وفعال في منظومة التفكير والنشاط العقلي وهو العنصر الذي يتفاعل مع الذكاء العام ليقود إلى فعل إبداعي منقح عن الخبرة في الإفاق البعيدة. (الحريري، ٢٠١٠، ص. ٢٥)

• الخيال والنخيل وعلاقتها بالنصوص الأدبية :

تشارك كافة النصوص الإبداعية (رواية-مسرح-شعر-غناء-تمثيل-فنون تشكيلية-.... إلخ) في أنها تلعب دور جدهام في إثارة خيال القارئ/المتفرج / المتلقي، ولوقصرنا حديثنا عن الخيال لدى المتلقي للنصوص الأدبية لوجدنا العديد من الملاحظات:

- ◀ أن الشخص وهو منهمك في القراءة انما يتوحد بالنماذج التي يقرأها مما يدخله في تراكم خبراته.
- ◀ ان المتلقي يحاول استكشاف عوالم جديدة، لم يسبق له أن مر بها مثل أن يقرأ بطل القصيدة وهو قد دخل تجربة حب أو تجربة محنة، أو تجربة

موت أو خصام أو حرب، مع آخرين وهي كلها أحداث وخبرات حياتية تزيد من وعي المتلقي بها، وليس شرطاً أن يمر بكل هذه الخبرات، وهنا نتذكر قول العقاد إنني بالقراءة اضيف عمري إلى أعمار الآخرين.

◀ أن الموضوعات الرئيسية التي تزخر بها النصوص الأدبية لا تساهم فقط في زيادة وعي وإدراك واستبصار المتلقي، بل تعده أيضاً إلى أن يستعد ويتهيأ نفسياً لمثل هذه الأحداث ولذا لا عجب أن يقوم الخيال في القراءة بهذه المهمة ولعب الدور الذي يقوم به الأخير الممثل / المتلقي / في المسرح أو التلفزيون (أرت فيشر، ١٩٩٨).

• برنامج سكامبر:

فلسفة برنامج سكامبر كما أشار ايبريل (Ebrel, 2008, P.8) تركز في مضمونها على عدد من المتركزات وهي التدريب على الخيال بأسلوب مرح وإجراء معالجات ذهنية بواسطة قائمة توليد الأفكار التي تساهم في تنمية الخيال، ويتم ذلك من خلال تقديم البرامج والأنشطة بشكل مباشر في المناهج الدراسية، أو يكون برنامج إثرائي مستقل، أو بشكل غير مباشر بتقديمها داخل محتوى المنهج الدراسي العادي.

وبرنامج سكامبر يساعد المتعلمات على إعطاء أكبر عدد من الأفكار البديلة، أو الجديدة وهذا يتطلب طرح مجموع من التساؤلات حول فكرة أو مبدأ، والتي في ضوئها يتم القيام بالعديد من الأنشطة المتعددة، بالإضافة إلى تدريب المتعلمات على الحس الخيالي، وإجراء عمليات ذهنية، بواسطة قائمة توليد الأفكار (رمضان، ٢٠١٤، ص. ٨٤)

وعند استخدام برنامج سكامبر ليس من الضروري استخدام إجراءاته السبع جميعها، بل يمكن اختيار بعض منها بحسب ما يناسب طبيعة الدرس واختيار المهارة المطلوبة بما يلائم موضوع الدرس.

• إجراءات برنامج سكامبر:

◀ الاستبدال Substitute: هو أداء الشخص لدور شخص آخر، أو استخدام شيء معين بدل شيء آخر، وتتضمن التساؤلات التالية: ماذا بعد؟ هل هناك مكان آخر؟ هل هناك وقت آخر؟... الخ

◀ التجميع Combine: هو تجميع الأشياء مع بعضها البعض لتكون شيئاً واحداً. وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي تستطيع أن تجمعها؟ ما الذي يتقابل مع؟ ما هي الأهداف؟ ما هي الأفكار؟ ما هي المواد؟... الخ

◀ التكيف Adapt : هو التكيف الملائمة غرض أو ظرف جديد. من خلال تغيير الشكل، أو إعادة الترتيب، أو الإبقاء عليه كما هو، وتتضمن التالي: إعادة التشكيل؟ الضبط أو التعديل؟ التلطيف؟ التسوية؟ الموافقة؟... الخ

◀ التعديل Modify: هو تغيير الشكل أو النوع من خلال استخدام ألوان أخرى، أو أصوات أخرى، أو حركة أخرى، أو شكل آخر، أو حجم آخر، أو طعم آخر، أو رائحة أخرى... الخ التكبير Magnify: هو تكبير في الشكل أو النوع

من خلال الإضافة إليه وجعله أكثر ارتفاعاً، أو أكثر قوة، أو أكثر سمكاً، أو أكثر طولاً... الخ.

التصغير Minify: هو تصغير الشيء ليكون أصغر أو أقل من خلال جعله أصغر، أو أخف، أو أبسطاً، أو أقل حدوثاً وتكراراً، أو أقل سماكة.. الخ

الاستخدامات الأخرى Put to Other Uses: استخدام الشيء لأغراض غير تلك التي وضع من أجلها أصلاً. وتتضمن التساؤلات الآتية: ما هي الاستخدامات الجديدة؟ ما هي الأماكن الأخرى التي يستخدم بها؟ متى يستخدم؟ وكيف يستخدم؟.. الخ

الحذف Eliminate: وهو الإزالة أو التخلص من النوعية. وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي يمكن التخلص منه؟ ما الذي يمكن إزالته؟ ما الذي يمكن تبسيطه؟... الخ

العكس Reverse: وهو الوضعية العكسية أو التدوير، وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي يمكن إدارته؟ ما الذي يمكن قلبه رأساً على عقب؟ ما الذي يمكن قلبه (الداخل للخارج والعكس)؟ ما الذي يمكن تدويره ١٨٠ درجة؟..... الخ

إعادة الترتيب Rearrange: وهو تغيير الترتيب أو التعديل أو تغيير الخطّة أو الشكل، أو النمط، أو إعادة التجميع، أو إعادة التوزيع.. الخ (الحسيني، ٢٠٠٧)

• أهمية برنامج سكامبر في العملية التعليمية :

ترجع أهمية التدريس باستخدام برنامج سكامبر إلى ما يلي (الدهام، ٢٠٠٩):

تتمية الخيال وبخاصة الخيال الإبداعي لدى المتعلمات.
إكساب المتعلمات الممارسة بأساليب توليد الأفكار المتضمنة ببرنامج سكامبر.

تتمية مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الإنتاجي بشكل خاص.
تمكين المتعلمات من توليد الأفكار الإبداعية حول القضايا التي تعرض عليهم.

تعزيز مفهوم الذات وإيجاد مستويات عالية من الطموح.
اثارة حب الاستطلاع، وتحمل المخاطر.
بناء روح الجماعة وزيادة فترات الانتباه لدى المتعلمات.
فتح آفاق التفكير التباعدي عند المتعلمات.
مساعدة التلاميذ على تعميم الخبرات المكتسبة في مواقف حياتية مختلفة، بعد تقديمها بسياقات متنوعة.

• الدراسات السابقة :

قدمت العديد من الدراسات التي تتعلق بموضوع البحث الحالي الخيال الإبداعي وهو الذي كانت الدراسات فيه نادرة -على حد علم الباحثان - واختارا من بين هذه القلة :

دراسة المعموري (2019) بعنوان أهمية القصة في إكساب الأطفال خبرات متعددة ومهارات مختلفة، وهدفت الدراسة لمعرفة أثر القصص الشعبية على تنمية الخيال لدى أطفال المرحلة الابتدائية بالتعبير الفني، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وكانت الأدوات بهذه الدراسة اختبار قبلي واختبار بعدي، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية مثل (معامل ارتباط بيرسون) واختبار (T) وتطبيق معادلة كوبر للوصول للنتائج، وإجراء البحث كان على مجتمع بلغ (78) تلميذ وتلميذة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بتنمية خيال تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال تعبيرهم الفني بالقصة وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة شبات (2016) إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيات التخيل الموجه على تنمية الأداء التعبيري لدى تلميذات الصف الرابع، استخدمت فيه الباحثة المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وكانت مواد الدراسة وأدواتها قائمة بمهارة الأداء التعبيري، وبطاقة استماع لقياس مهارات التعبير الشفوي، واختبار لقياس مهارات التعبير الكتابي، تم اختيار العينة بطريقة عشوائية تكونت المجموعة التجريبية من (30) تلميذة تم تدريسهم وفق استراتيجيات التخيل الموجه، و(30) بالمجموعة الضابطة تم تدريسهم وفق الطريقة الاعتيادية، أشارت النتائج بهذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلميذات في المجموعة الضابطة والتجريبية في فاختبار مهارات التعبير الكتابي وفي التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للتعبير الشفوي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

برنامج سكامبر والعديد من الدراسات تؤكد مدى أهمية برنامج سكامبر، ويعد من أهم البرامج التي تهتم بتعليم الطالب والقدرة له في تنمية الفكر الإبداعي وحل مشكلاته، ومن هذه الدراسات العربية:

دراسة الشهري (2017) والتي هدفت بتعريف أثر تدريس الكيمياء باستخدام إجراءات برنامج سكامبر لدى طالبات الصف الثاني الثانوي على التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا، واعتمدت الباحثة في الدراسة على المنهج التجريبي وكانت أدوات بحثها بإعداد منها اختبارا تحصيليا، بالإضافة لاختبار مهارات التفكير العليا، وتطبيقه على عينة من (58) قسمها لمجموعتين: التجريبية والضابطة وقد تم اختيارها بشكل عشوائي في مدرسه بمدينة "أبها" وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج له فعالية واتضح ذلك في اختبَارِي التحصيل والمهارات العليا للتفكير وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة أيديك (Idek, 2016) إلى قياس تطبيق أسلوب سكامبر في تسهيل التفكير الإبداعي والناقد في تأليف القصائد القصيرة والشعر طبق فيها المنهج شبه التجريبي وقام بإجراء أداتي الاختبار القبلي والبعدي باستخدام جداول تقييم الإبداع، وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب

مدارس الثانوي بماليزيا قسمهم لمجموعتين : ضابطة وتجريبية بالمجموعة الضابطة ركز على تأليف القصص القصيرة والقصائد بدون استخدام أسلوب سكامبر، وبالمجموعة التجريبية ركز على تأليف القصص وكتابة القصائد باستخدام أسلوب سكامبر، وأشارت النتائج أن المجموعة التجريبية كان أداءها أفضل بالاختبار البعدي وهذا يدل على فعالية استخدام أسلوب سكامبر.

• منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحثان المنهج الوصفي (Descriptive Approach)، لتحديد قائمة مهارات الخيال الإبداعي ومؤشرات أدائها عند تدريس نصوص من الأدب العربي، وأعتمد الباحثان على صدق المحكمين فيما يخص تحكيم القائمة والوصول إلى نتائج تساعد فهم الواقع الراهن والقيام بتطويره.

• مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية المختصين في مناهج اللغة العربية وتدريسها. واختار الباحثان عينة ممثلة للمجتمع بطريقة عشوائية بلغ عددها (15) أكاديميا من أعضاء هيئة التدريس من كافة الجامعات السعودية.

• حدود البحث:

اعتمد الباحثان في الحدود الموضوعية والزمنية على نصوص من مقرر الأدب العربي للصف الثالث ثانوي في المملكة العربية السعودية. وطبقا للبحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ

• أداة البحث:

قام الباحثان بإعداد قائمة تتضمن مهارات الخيال الإبداعي عند تدريس نصوص من الأدب العربي اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية الصف الثالث، عند تدريس نصوص من الأدب العربي، وتضمنت القائمة مؤشرات أداء لكل مهارة من المهارات.

• خطوات إجراء البحث:

- للإجابة عن سؤال البحث قام الباحثان بالخطوات التالية:
- ◀ الرجوع الى الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت الخيال الإبداعي عند تحديد مشكلة البحث الحالية، وأهدافه، وأهميته، ومنهجه.
- ◀ تحديد مجتمع البحث واختيار عينته بطريقة عشوائية، وتكونت العينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية: المختصين في مناهج اللغة العربية وتدريسها.
- ◀ إعداد أداة البحث (استبانة قائمة مهارات الخيال الإبداعي ومؤشرات أدائها) في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة تتضمن مهارات الخيال الإبداعي، ومؤشرات أداء هذه المهارات.

- ◀ عرض الاستبانة على عينة البحث المكونة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مناهج اللغة العربية وتدريسها، وتعديلها في ضوء توجيهاتهم وإرشاداتهم.
- ◀ تحليل وتفسير البيانات التي جمعها الباحثان حول مهارات الخيال الإبداعي اللازمة لطالبات الصف الثالث بالمرحلة الثانوية عند تدريسهن نصوص من الأدب العربي.
- ◀ كتابة النتائج والتوصيات والمقترحات التي خلص إليها البحث.

• نتائج البحث ونفسيرها وتحليلها:

• للإجابة على سؤال البحث:

ما مهارات الخيال الإبداعي ومؤشرات أدائها عند تدريس نصوص من الأدب العربي في ضوء برنامج سكامبر لطالبات المرحلة الثانوية؟

قام الباحثان بإعداد قائمة أولية تتضمن مهارات الخيال الإبداعي في ضوء برنامج سكامبر عند تدريس نصوص من الأدب العربي لطالبات المرحلة الثانوية، وقام الباحثان بتضمين القائمة مؤشرات الأداء المناسبة لكل مهارة، وجاءت القائمة في صورتها الأولية على النحو الموضح بالجدول (١):

جدول (١) : قائمة مبدئية بمهارات الخيال الإبداعي في ضوء برنامج سكامبر عند تدريس نصوص من الأدب العربي

لطالبات المرحلة الثانوية ومؤشرات الأداء المناسبة لكل مهارة

المهارة	مؤشرات أداء المهارة
الاستبدال	استبدال أفكار النص بأفكار أخرى تؤدي نفس الغرض
	استبدال عنوان النص بعنوان أكثر دقة في التعبير عن الأفكار
	استبدال بعض المفردات بأكثر عدد من المفردات
	تعويض الكلمات الصعبة بكلمات بديلة تحول المعنى
الدمج	القدرة على مزج أكثر من فكرة في فكرة واحدة
	دمج فكرتين والخروج بفكرة جديدة
التكيف	التمكن من التكيف مع البيئة من خلال النص بتمثيل المعنى في الالتقاء، واستخدام لغة الجسد عند الأداء
	القدرة على الضبط والتعديل بضبط النص عند القراءة بالحركات الصحيحة وتعديل الخطأ مباشرة
	إعادة تشكيل بعض الأفكار في النص دون الإخلال بالمعنى
	تقمص دور الأدب في الالتقاء لإيصال الهدف من النص
التعديل (التكبير-التصغير)	التعديل في النص بشكل آخر مناسب
	التمكن من الإضافة في النص لجعل المعنى أقوى تأثيراً
	الاختصار بطريقة ملائمة للنص
استخدامات أخرى	استخدام غرض النص لغير ما يقصده الكاتب
	توظيف أفكار جديدة ممكن استخدامها في النص
الحذف	التمكن من حذف الكلمات المكررة بدون الإخلال بالمعنى
	تحديد الأفكار الهامشية وحذفها بما لا يؤثر على النص
العكس وإعادة الترتيب	إعادة توزيع فقرات في النص بطريقة مبتكرة
	تغيير الترتيب في كلمات معينة والتعديل بشكل مناسب بما لا يخل بالمعنى
	التقديم والتأخير بما يخدم النص في إبراز الفكرة

وللتأكد من صدق قائمة مهارات الخيال الإبداعي ومؤشرات أدائها وفق برنامج سكامبر، قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المختصين الذين شكلوا عينة البحث في مختلف الجامعات السعودية، لمعرفة آرائهم حول

مهارات الخيال الإبداعي وفق برنامج سكامبر عند تدريس طالبات التعليم الثانوي نصوص من الأدب العربي، وكذلك معرفة آرائهم حول مؤشرات أداء هذه المهارات من حيث مدى انتماء كل مؤشر لمهارته، ومدى ملائمة المؤشرات للطالبات في المرحلة الثانوية. كما طلب الباحثان من المختصين تعديل صياغة المهارات أو المؤشرات إذا كان هناك حاجة لذلك.

وبعد جمع استجابات المختصين قام الباحثان بتحليلها وتطبيق المعادلات الإحصائية المتعلقة بالمتوسطات والانحرافات المعيارية عليها. وتحديد نسبة قبول المهارة التي اتفق على أهميتها أغلب المحكمين.

وفيما يتعلق بمؤشرات أداء مهارات الخيال الإبداعي، فقد تم تعديل المؤشرات حسب ما اتفق أغلب المحكمين على انتمائها. وحذف الباحثان المؤشرات التي تدنت نسبة قبول المحكمين لها من حيث انتمائها للمهارات أو عدم ملائمتها لطالبات المرحلة الثانوية. كما قام الباحثان بإضافة المؤشرات التي اقترح المحكمون إضافتها، وتعديل صياغة المؤشرات التي اقترح المحكمون تعديلها.

وبناءً على ذلك توصل الباحثان إلى مهارات الخيال الإبداعي ومؤشرات أدائها عند تدريس نصوص من الأدب العربي لطالبات المرحلة الثانوية في صورتها النهائية على النحو الموضح بالجدول (٢):

جدول (٢): قائمة نهائية لمهارات الخيال الإبداعي ومؤشرات أدائها عند تدريس نصوص من الأدب العربي لطالبات المرحلة الثانوية

المهارة	مؤشرات أداء المهارة
المهارة الأولى الاستبدال	استبدال صورة بلاغية لفكرة معينة بدليّة عن صورة أخرى.
	استبدال عنوان النص بعنوان يحمل صورة مجازية معبرة.
	استبدال بعض الكنايات في الألفاظ بكنايات أخرى.
المهارة الثانية الدمج	مزج أكثر من فكرة في فكرة واحدة والخروج بصورة بلاغية خيالية واحدة باستخدام التشبيه أو المجازات أو الاستعارات أو الكنايات.
	دمج فكرتين في صورة بلاغية والخروج بفكرة جديدة.
المهارة الثالثة التكثيف	تكثيف الصور البلاغية والتشبيهات والأفكار مع أحاسيس المتعلمة بتمثيلها في واقعها.
	تعديل مضامين النص وصوره البلاغية بطريقة إيجابية أو سلبية.
	إعادة تشكيل الصور البلاغية وتقصص دور الأديب ونثرها بأسلوب المتعلمة.
المهارة الرابعة التعديل (التكبير-التصغير)	تقصص دور الأديب في الإلقاء لإيصال الهدف من النص.
	إضافة الخيالات في النص لجعل المعنى أقوى تأثيراً.
	اختصار الصور البلاغية بطريقة ملائمة للنص ومعبرة عن المعنى.
المهارة الخامسة استخدامات أخرى	استخدام الجمل الخبرية والأنشائية في النص لغرض آخر غير الذي يقصده الأديب.
	توظيف رموز في مفردات النص لأغراض أخرى غير التي وضعت من أجلها.
	حذف فقرات مما كتبته المتعلمة في وصف مشاعر ها حول مضمون النص.
المهارة السادسة الحذف	التمكن من حذف الكلمات المكررة بدون الإخلال بالمعنى.
	تحديد الأفكار الهامشية للنص وحذفها بما لا يؤثر على النص من وجهة نظر المتعلمة.
	كتابة أضداد والعكس لمفردات معينة والتعديل بصورة بلاغية.
المهارة السابعة العكس وإعادة الترتيب	إعادة توزيع فقرات في النص بطريقة مبتكرة.
	التقديم والتأخير في مكونات الجملة بما يخدم إبراز الفكرة وبلاغة النص.

• النوصيات والمقترحات:

- بعد استعراض النتائج التي توصل إليها الباحثان يوصي البحث بالتالي:
- ◀ توظيف مهارات الخيال الإبداعي وفق برنامج سكامبر عند تدريس نصوص الأدب العربي لطالبات المرحلة الثانوية.
 - ◀ العمل على تحقيق مؤشرات أداء مهارات الخيال الإبداعي عند تدريس نصوص الأدب العربي لطالبات المرحلة الثانوية.
 - ◀ تضمين نصوص الأدب العربي بأنشطة تنمي مهارات الخيال الإبداعي في مراحل التعليم المختلفة.
 - ◀ عقد ورش تدريبية ولقاءات علمية لتدريب معلمي ومعلمات اللغة العربية على توظيف مهارات الخيال الإبداعي.
 - ◀ الاهتمام بتنمية الخيال الإبداعي بواسطة الاستراتيجيات والبرامج التي أثبتت الدراسات التربوية فاعليتها في التدريس.
 - ◀ إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول أهمية الخيال الإبداعي عند تدريس فروع اللغة العربية الأخرى في مختلف المراحل الدراسية.

• المراجع:

- اسبرانس سابا سليم القطيمي . (٢٠٠٩). أثر استخدام الخيال في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة بيت لحم، رسالة دكتوراه، جامعة القدس.
- أنست فيشر (١٩٩٨): ضرورة الفن، ترجمة: أسعد حليم، الهيئة المصرية للكتاب، مكتبة الأسرة، القاهرة.
- البكر، رشيد النوري (2016) تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي. ط6. الرياض: مكتبة الراشد.
- الشهري، ابتسام محمد عبد الرحمن. (2017). أثر تدريس الكيمياء في ضوء برنامج سكامبر على التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا، مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج.1، ع.10، نوفمبر 2017.
- الحريري، رافدة. (٢٠١٠). تربوية الابداع. ط١، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الحسيني، عبد الناصر الأشعل (2007). تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية باستخدام برنامج سكامبر. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الخليج العربي.
- الدهام، مشاري عبد العزيز (٢٠٠٩) www.com.pdfactory بتاريخ ٢٢-٤-٢٠١٥م.
- رمضان، حياة على محمد. (٢٠١٤). أثر إستراتيجية سكامبر في تنمية التحصيل و مهارات حل المشكلات و بعض عادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية = Effect of SCAMPER Strategy on Developing Achievement and Problem-Solving Skills and Some Habits of Mind in Science Subject among Primary School Students. *Journal of Arabic Studies in Education and Psychology*, 36(2934), 1-44.
- حوراء، حكيم نجم المعموري. (٢٠١٩). القصص الشعبية وأثرها في تنمية الخيال لدى اطفال المرحلة الابتدائية بالتعبير الفني. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (٤٣)، ١٨٨٤-١٩٠٣.

- سندس محمد موسى شبات (2016). أثر توظيف إستراتيجية التخيل الموجه على تنمية الأداء التعبيري لدى تلميذات الصف الرابع الأساس بغزة. الجامعة الإسلامية غزة.
- شاكر عبد الحميد (2009). الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضي. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، ع، ٣٦٠
- شبيب، بارعة (2005). فاعلية برنامج كورت في تنمية التفكير الإبداعي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- عيسى، حسن أحمد، (2010)، سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق، ط١، دار الفكر، عمان، الأردن.
- عبيدات، ذوقات وأبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٩). استراتيجيات التدريس في القرن الواحد والعشرين. دليل المعلم والمشرّف التربوي. ط٢، عمان: دار ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- نوام، غالية (2009). برنامج كوني مبدعة التدريبي. وزارة التربية والتعليم، دمشق سوريا، 2009-3-6.

- Eberle, B.2-8 (2008). Scamper: Creative Games and Activities for Imagination Development. Waco, TX.
- Idek, M. (2016). Measuring the Application of SCAMPER Technique in Facilitating Creative and Critical Thinking in Composing Short Stories and Poems. *Malaysian Journal of Higher Order Thinking Skills in Education*, (2), 305
- Costa, A. L., & Kallick, B. (2000). *Discovering & Exploring Habits of Mind*. A Developmental Series, University of San Francisco, New York.





البحث السادس

الأصول التاريخية لتربية الصغ ونعللمهم

إعداد:

أ / معاذ بن فهد عبدالعزيز عبدالله الحلوان

باحث دكتوراة بجامعة الملك سعود

معلم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية



الأصول التاريخية لتربية الصم وتعليمهم

أ / معاذ بن فهد عبدالعزيز عبدالله الحلوان

باحث دكتوراة بجامعة الملك سعود

معلم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

• المستخلص :

تناول المقال خلفية نظرية تاريخية لأصول تربية الصم وتعليمهم ، حيث تناول المقال مقدمة عن الموضوع ، ثم تتبع تاريخي منذ بداية اكتشاف الصم والصمم على وجه الأرض منذ العصور القديمة التقليدية إلى منذ بداية البشرية ، وإلى وقتنا الحاضر الزاخر بالأبحاث والدراسات والمشاريع البحثية والمقالات الحديثة العلمية والمحكمة ، وكذلك التقنية المتطورة والحديثة ، والتي أصبحت جزءاً لا يتجزأ من هذا التطور والنمو في المجال التربوي والتعليمي للصم . ثم تناول المقال الهيئات والمؤسسات العاملة في مجال تربية الصم وتعليمهم على المستوى الدولي ، ثم تناول المقال تاريخ تعليم الصم بالمملكة العربية السعودية ، وجهود المملكة في مجال تعليم الصم على مستوى الأقسام المتخصصة بالجامعات ، والجمعيات العلمية المتخصصة ، ثم انتهى المقال بخاتمة لخصت أهم ما توصل إليه المقال ، ثم عدد من التوصيات والمقترحات وانتهى المقال بقائمة مراجع ومصادر تم الاعتماد عليها في تتبع التاريخي لتعليم الصم عموماً ، وخصوصاً بالمملكة العربية السعودية .

الكلمات المفتاحية : الأصول التاريخية- تعليم الصم .

Historical Origins of Deaf Education

Moaz bin Fahd Abdulaziz Abdullah Al-Helwan

Abstract:

The article addressed a historical theoretical background of the origins of education for the deaf and their Instruction , where the article dealt with an introduction to the subject, then follows history from the beginning of deaf and deaf, and up to our present time replete with research, studies, research projects, modern scientific and court articles, as well as advanced and modern technology , Which has become an integral part of this development and growth in the educational field for the deaf. Then the article dealt with the institutions working in the field of deaf education and their Instruction at the international level, then the article dealt with the history of deaf education in the Kingdom of Saudi Arabia, and the Kingdom's efforts in the field of deaf education at the level of specialized departments of universities and specialized scientific societies, then the article ended with a conclusion that summarized the most important findings of the article , And the article ended with a list of references and sources that were relied upon in the historical trace of the education of the deaf in general, and singled out the Kingdom of Saudi Arabia.

Key words: historical origins - deaf education - deaf education.

• المقدمة :

أن تربية وتعليم الأفراد الصم بالعالم والمملكة العربية السعودية مر ويمر بمرحلة مفصلية تتعلق بعدد من المواضيع المعقدة والمهمة ، ومنها قضايا نظرة المجتمع وتكوين الاتجاهات الايجابية نحوهم ، والتقييم والتشخيص ، وفتح المجال للانتحاق بالجامعات لمواصلة تعليمهم العالي ، والآلية المثلى لتعليم الصم هل بالعزل أم بالدمج (الجزئي ، أو الكلي) ، وقضايا التوظيف والعمل

للأشخاص الصم، وحقوق الأشخاص الصم العامة والخاصة، وغيرها من المواضيع التي تحتاج إلى تنظيم وضوابط، ومناهج وفئات داعمة، ومتربين، وتطوير بيئة تربوية تعليمية حديثة ومتجددة.

حيث يجتاز تعليم الصم في القرن الواحد والعشرين تحولاً وتطوراً سريعاً وذلك نتيجة لما يشهده العالم من تقدم تقني كبير وفرص تربوية تعليمية إبداعية، فضلاً عن تراجع الحدود الثقافية، ومع تطور مجال تعليم الصم إلى تخصص علمي معقد ومتعدد الأوجه، يتوجب على الأكاديميين والمسؤولين والمهتمين بهذا المجال، أن يتحملوا المسؤولية عن تزويد جماعة الطلبة الصم بالأساس اللازم لتمكينهم من النجاح أكاديمياً واجتماعياً ومهنياً وانفعالياً ولغوياً. ويجب عليهم في الوقت نفسه اثناء تدريس الطلبة الصم أن يرفعوا مستوى التحدي، ويقلصوا فجوة التحصيل التي غالباً ما تفصل هؤلاء الطلبة الصم عن أقرانهم السامعين (الريس، ٢٠١٥).

ويعتبر الاهتمام بالصم أحد المعايير الأساسية التي يعتمد عليها الحكم على مدى تقدم أي مجتمع أو أمة، وقديماً كانت النظرة لهم أن لا أمل يرجى منهم وحتى إذا كان هناك أمل فهو ضئيل للغاية. ونتيجة لذلك كانت تعيش هذه الفئة على هامش المجتمع الذي كان يتركهم وشأنهم أو يعمل على إبعادهم في ملاجئ أو مؤسسات حتى ينتهي أجلهم. ولذلك كانوا يعيشون في جو من الشعور بالخيبة والإحباط والدونية، وكانوا يمثلون مشكلة اجتماعية خطيرة ترتبط بها وتلازمها في كثير من الأحيان مشاكل اجتماعية لها خطورتها على المجتمع كالإجرام والتسول والتشرد (الزهراني، ٢٠١٥).

ومع تطور الفكر الإنساني وتقدم الأبحاث والدراسات النظرية والعملية في ميدان تربية وتعليم الصم، بدأت هذه الفئة تأخذ حقها الطبيعي من الرعاية والتوجيه والرقابة والتأهيل لحياة يمكن أن يعيشوها بفاعلية بحسب إمكانياتهم وقدراتهم وتلبية لأحتياجاتهم. وبذلك أمكن تحويل هذه القوى والطاقات البشرية إلى قوى منتجة تسهم في عملية الإنتاج وتؤدي دوراً اجتماعياً قائماً على الفاعلية والإيجابية لا السلبيّة واللامبالاة (الريس، ٢٠١٥).

وبدأ سن القوانين والتشريعات الدولية والتي كانت نتاجاً لعدد من القضايا والمطالبات والاحداث؛ والتي كان من أهمها وبرزها قضية براون ضد مجلس التربية عام ١٩٥٤م وكانت تحدياً للعزل والتمييز العنصري والتي كان لها دور مباشر في مجال التربية الخاصة وخصوصاً تربية وتعليم الصم؛ رغم أن هذه القضية ليست مرتبطة بالتربية الخاصة بشكل مباشر لكنها غير الاتجاه للإيجاب وأحدثت تغيرات وتحولات ايجابية في مجال التربية الخاصة (الحلوان، ٢٠١٩).

حيث يعمل الأكاديميين اليوم بمختلف التخصصات مع الطلبة الصم في بيئات متعددة ومتنوعة، تمتد من المدارس الداخلية إلى فصول الدمج الكلي

وإلى أحدث التوجهات العالمية في تربية وتعليم الصم وهو التعليم الشامل، ويواجهون طلاباً صم لا يقلون تنوعاً عن البيئات التي يعملون بها. وهؤلاء الأكاديميين الذين يمثلون أفراد من خلفيات عرقية وثقافية ولغوية متنوعة، يدخلون البيئة التربوية التعليمية مزودين بمجموعة من المهارات الشخصية (الريس، ٢٠١٥؛ الزهراني، ٢٠١٥).

وكان من الطبيعي أن يتجه قادة التعليم في العالم والمملكة العربية السعودية إلى الاهتمام بالصم وإعطائهم حقهم من العناية والرقابة والرقابة والتأهيل والتربية والتعليم انطلاقاً من مجموعة المبادئ التي تركز عليها السياسة التربوية التعليمية التي تسيّر عليها دول العالم والتي نص عليها قانون IDEA، والتي تؤكد على إتاحة فرص التعلم أمام الجميع للمساهمة في تنمية المجتمع ومن ثم الاستفادة من هذه التنمية، إلا أن التعليم الخاص بدأ متأخراً عن التعليم العام.

حيث إن المتأمل في مجال تربية وتعليم الصم، يلاحظ أن هذه الفئة قد عانت خلال مراحل مختلفة بدأت بمرحلة الإهمال والرفض والعطف، ثم الاهتمام بحقوقهم وصولاً إلى مرحلة الحق في التعليم ضمن سياق الفصل العادي، وهذه المرحلة ما هي إلا نتاج القوانين والتشريعات ذات العلاقة، خاصة القانون الحكومي رقم (٩٤/١٤٢) لعام ١٩٧٥م والمسمى قانون "التعليم لجميع الأطفال المعاقين"، والذي يعد حجر الزاوية في التربية الخاصة؛ لأنه غير التوجه في علاج وتأهيل ورعاية ورقابة وتربية وتعليم ذوي الإعاقة بوجه عام والصم على وجه الخصوص من العزل إلى الدمج ومتطلباته.

ومن ذلك الوقت وتعليم الصم يحظى بالتقدير والاحترام وتقديم جميع الخدمات بكل شمولية بهدف مساعدة الصم للوصول للمنهج العام؛ مساواة بأقرانهم السامعين، حتى عقد المؤتمر الدولي لعلمي الصم عام ٢٠١٠م، والذي طلب فيه من الأعضاء والمهنيين السامعين الاعتذار للصم، مما أقر وحصل في مؤتمر ميلانوا ١٨٨٠م. وكان ذلك حصيلة مجهودات بشرية ومؤسسية ودولية لتأهيل وتربية وتعليم الصم لكي يصبحوا أعضاء فاعلين في المجتمع، ويعتمدوا على أنفسهم ويساعدوا في سير عجلة التنمية مساهمين مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.

أن المسؤولين والأكاديميين والإداريين والمهتمين في وبمجال تعليم الصم عندما يجتمعون ويتبادلون همومهم ورائهم للحاضر والمستقبل، تكشف القصص التي يقصونها والخلفيات التي يأتون منها عن تنوع واختلاف. فتجد من بين المشاركين أفراداً صمًا يمثلون تراثاً ثقافياً ولغوياً ثرياً، وتجد صمً وسامعين حريصين على أفضل الطرق لخدمة الطلبة. فخلفيات هؤلاء المسؤولين والأكاديميين والإداريين والمهتمين لا تقل تنوعاً عن خلفيات الأفراد الذين يخدمونهم (شيتز، ٢٠١٢).

وفي هذا المقال سوف القي الضوء على الأصول التاريخية لتربية وتعليم الصم، والتي ابتدأت منذ بداية اكتشاف الصم والصمم على وجه الأرض منذ

العصور القديمة التقليدية إي منذ بداية البشرية، وإلى وقتنا الحاضر الزاخر بالأبحاث والدراسات والمشاريع البحثية والمقالات الحديثة العلمية والمحكمة، وكذلك التقنية المتطورة والحديثة، والتي أصبحت جزءاً لا يتجزأ من هذا التطور والنمو في المجال التربوي والتعليمي للصم.

وفي البداية وقبل كل شيء فقد ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية في كثير من المواضع والأحداث تطرقت لذوي الإعاقة وذوي العجز والقصور بوجه عام والصم على وجه الخصوص، وهذا أكبر دليل يثبت لنا منهج وتعاليم ديننا الحنيف الذي سير لنا جميع أمور الحياة، واحترام جميع البشر من باب الشفقة والعطف والرحمة وذلك بهدف تحقيق العدل والمساواة بين جميع البشر دون استثناء (آل الشيخ، ٢٠١٧). وقد سبق الإسلام بتعاليمه الواضحة فجاء القرآن الكريم مؤكداً على حقوق الأصم، وكذلك جاءت السنة النبوية زاخرة بالتعاليم والتوجيهات القويمية، فالإسلام وبحق له السبق في إقرار الحق لكل ضعيف وعاجز وفقير، وحفظ ورعاية كل أصم (الحلوان، ٢٠١٩، ٢٠١٩).

وعن بداية الحديث عن الصم والصمم فقد وجد الصم والصمم منذ وجود البشرية على وجه الأرض، وترك الصم سواء كانوا مشهورين أو مغمورين آثار فريدة في تاريخ الإنسانية الثقافي. ومع تطور العلم والتقنية فقد تم اكتشاف من (١٥٠ - ١٧٥) نوع من أنواع الصمم الوراثي أو الجيني (رومانوس، ١٩٩٣؛ الرئيس، ٢٠١٥).

وتاريخياً يعتبر قبول الأفراد الصم في المجتمع محدوداً جداً؛ وذلك بسبب عدم قدرة الغالبية العظمى منهم على استخدام اللغة المنطوقة المستخدمة بين أفراد مجتمع السامعين، كما كانوا يعتبرون غير قادرين على التعلم، لذلك كان ينظر إليهم في المجتمع على أنهم أفراد غير طبيعيين. وكان ذلك حتى أوائل القرن الخامس عشر الميلادي، عندما أشار الإيطالي الجنسية جيرولامو كاردانو Girolamo Cardno إلى أن الأفراد الصم باستطاعتهم تعلم اللغة عن طريق الصور. لذا فقد أشار إلى نقطة مهمة جداً في تربية وتعليم الطلبة الصم مفادها أن اللغة والتفكير يمكن تواجدهما دون وجود حاسة السمع والكلام.

حيث كانت هناك نظرة قديمة للصم في بعض المجتمعات تتصف بالتطرف، وسنجد أدلة على أن الصم كانوا عرضة للإقصاء وسوء المعاملة، فكان اليهود العبرانيون على سبيل المثال يلامون على عدم لعن الصم. وقال أرسطو إن الإذن هي عضو التعلم ومن ثم فلو كان الفرد غير قادر على السمع فإنه لن يستطيع أن يتعلم. وكذلك هناك نظرات عديدة تتصف بالتطرف واعتبرت الأصم متطرف وأن الصمم لعنة إلهية وهو كفرد غير جدير بالحياة وكان يحكم عليه بالموت كما عند الرومان حيث للأب سلطة على أولاده. وبالعكس أن هناك حضارات أخرى مثل المصرية، والفارسية خصوصاً

نظرت إلى الأصم وكأنه هبة إلهية. وفي الثقافات الإفريقية لم يتم التفريق بين الأصم والسماع لسبب بسيط قائم على توزيع الوظائف داخل المجتمع (رومانوس، ١٩٩٣؛ الرئيس، ٢٠١٥).

وهذه النظرة القديمة والسلبية والأساطير والخاطئة، كان لها أثر كبير جداً في وجود عدد من الأساطير والمعتقدات الخاطئة والمنتشرة في العصور الماضية والقديمة لفترة من الزمن والتي كان لها تأثير سلبي على نظرة وتصور المجتمعات نحو الصم وطريقة ونوعية تقديم الخدمات لهم، ومنها ما يلي: أن الصم هادئون جداً، وأن الصم يستطيعون جميعاً أن يعرفوا لغة الإشارة، وأن الأشخاص الصم لا يستطيعون العمل ولا القراءة ولا الكتابة ولا قيادة السيارات ولا الطائرات ولا السفن، وأن الأشخاص الصم ليسوا في ذكاء السامعين، وأن كل الأشخاص الصم يتمنون أن يسمعوهم، وأن المعينات السمعية تمكن الأشخاص الصم من سماع الكلام، وأن لغة الإشارة الأمريكية لغة دولية، وأن لغة الإشارة الأمريكية واحدة في كافة أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية، وأنه يولد الأطفال الصم جميعاً لأباء وأمهات صم، والأساطير المحيطة بأسباب فقد السمع، والأشخاص الصم لا يستطيعون سماع أي شيء، وكل الأشخاص الصم يستطيعون قراءة الشفاه، والأشخاص الصم لا يستطيعون الكلام، ولغة الإشارة الأمريكية هي اللغة الانجليزية نفسها لكنها تنطق بالأيدي (الرئيس، ٢٠١٥).

وهذه النظرة القديمة والأساطير والمعتقدات الخاطئة كان لها تأثير سلبي على الصم، ومجتمعاتهم، والمجتمعات التي يعيشون بها، ومقدمي الخدمة لهم، وطريقة تقديم هذه الخدمة أو الخدمات. والجدير بالذكر، إن أغلب الظن، أن الأصم يشعر في الثقافات الأوروبية والقرون الوسطى بأنه معزولاً إذا لم يجد أحد يعرف ويستخدم معه الإيماءات. وأن أكثر أو جميع من كتب في تاريخ الصم هم السامعين، وهذا يعتمد على نظرتهم وتوجههم نحو الصم والصمم ويغلب على ذلك اسقاطاتهم نحو الصم. والأهم في ذلك أن الثورة الفرنسية لها دور إيجابي في مجال الصم حيث اعترفت للصم بحقوق الإنسان أسوة بغيرهم من السامعين، مما يعني أن هذه الحقوق التي وضعتها الثورة الفرنسية لم تكن مطبقة على الصم حتى ذلك التاريخ (رومانوس، ١٩٩٣).

وهذه النظرة القديمة السلبية والأساطير والمعتقدات الخاطئة، وكذلك نظرة الشعوب والأمم القديمة لهم، تعد وترجع لسلسلة من الأسباب والعوامل المتعدد والكثيرة والتي من أبرزها وأهمها؛ نقص الوعي والثقافة والخلفية العرقية الغير نامية ومتقدمة وامتداد الحدود الثقافية والمعتقدات الدينية والعقائدية، والتي هي في الغالب تعتمد على النظرية المثالية الأفلاطونية التي نشأت في القرن الخامس قبل الميلاد وتعود إلى الفيلسوف اليوناني أفلاطون وسقراط والتي تهتم بالأقوياء، وتعد المجتمع مجتمع قوي مثالي وتهمش وتعزل الضعفاء وذوي الدخل والعوامل الاجتماعية المنخفضة.

وقد انخفضت هذه النظرة القديمة السلبية والأساطير والمعتقدات الخاطئة بل أغلبها اختفى نهائياً ذلك نتيجة لتطور التربية والتعليم والعملية التعليمية بشكل شامل، وبعد قانون "تعليم كل الأطفال المعاقين"

رقم (١٩٤/٤٢) لعام ١٩٧٥م، وبعد ذلك قانون (IDEA). وكذلك اعتماداً على التقنية والتوجهات العالمية الحديثة في التعليم، وعلى العملية التربوية والتعليمية والتأهيلية والعلاجية للصم والمُعتمدة على مبدأ النظرية الواقعية والتي ظهرت على يد أرسطو تلميذ أفلاطون والتي تهتم بجميع أبناء المجتمع بغض النظر عن الفروق الفردية بينهم وكذلك تهتم بالضعفاء وذوي الإعاقة وذوي الدخل المنخفض وذوي العوامل الاجتماعية المنخفضة، والتي تعتمد كذلك تجزئة المنهج من أجزاء، من الجزء إلى الكل، في تقديم التدريس للمنهج أي للمواد الدراسية المخصصة لتعليم الطلبة على وجه السواء الصم والسماعين.

حيث كذلك أن جان لوك الفيلسوف الانجليزي هو أول من طرح النظرية التجريبية في مجال المعرفة ونتيجة لذلك، حيث كان لها دور كبير في تهيئة الأسس الأولية لعملية الرعاية والتدريب لذوي الإعاقة بصورة عامة، حيث تم الاستفادة منها في البرامج التعليمية التجريبية لذوي الإعاقة في ميدان التربية الخاصة، وبذلك نجد أن الفلسفة الواقعية أثرت في مجال التربية الخاصة بشكل وبصورة ايجابية وفعالة.

ومن ناحية تعليم الصم فهناك عدد من العلماء والرهبان الذين برزوا واشتهروا بتعليم الصم والاهتمام بهم بدعم الطريقة الشفهية أو لغة الإشارة، وإن أول من اشتهر بتعليم الصم بيدرو بونس، ثم تلاه الأب بونيه الإسباني الذي اخترع الأبجدية الإشارية، ثم تلاه واليس في إنكلترا. ونشر بونيه في إسبانيا عام ١٦٢٠م أول أبجدية إشارية للغة الإسبانية، ونشر واليس في إنكلترا عام ١٦٥٣م كتاباً في موضوع تعليم الصم. وجاكوب بيريري في فرنسا ١٧٥٣م كان معلماً لتعليم اللغة للأطفال الصم في العائلات الغنية واعتمد على أبجدية بونيه. حيث أن حركة التنوير ظهرت، وبدأت تتلاشى الأفكار القديمة وتأتي أفكار جديدة فيما يخص الصم وتعليمهم (رومانوس، ١٩٩٣).

ويعتبر دوليبي هو أول شخص اهتم بالتربية والتعليم الجماعي للصم. ويستحق الاحترام والشكر من الصم في العالم، لم يخترع لغة الإشارة، ولم يكن أول من استخدم لغة الإشارة؛ ولكنه من أوائل من أسسوا تعليم الصم على الإشارات التي اخترعها الصم أنفسهم، وقد لقبته الجمعية الوطنية الفرنسية (مجلس النواب) بلقب (مساعد الإنسانية) توفى ١٧٨٩م (الحلوان، ٢٠١٧).

واتيان دوفاي هو راهب، وأصم منذ ولادته، عاش في بداية القرن الثامن عشر، واستطاع أن يتعلم ويصبح معلّم ومهندس معماري ورسام وقد أنشأ في عام ١٧١٠م في فرنسا، مدرسة تعتمد التعليم بواسطة الإشارة فقط، وليس الكلام، وهذه المدرسة أول مثال عالمي للتعليم بواسطة الإشارة (رومانوس، ١٩٩٣م).

وفي عام ١٧٨٧م افتتح صاموئيل هاينكي مدرسة للصم هدفها دمجهم في المجتمع، وقد استعمل في هذه المدرسة التعليم الشفهي. وقد شدد على دمج الصم مع غيرهم من السماعين، واستعمال التعليم الشفهي فقط. وهو أول من

مارس برامج الاندماج المدرسي في المدارس العادية (السامعين) للطلبة الصم (الحلوان، ٢٠١٧).

وعند الحديث عن النماذج الناجحة والفعالة من الصم أنفسهم، فإن الأصم ماسيو المعلم في معهد باريس، من الصم الذين برزوا في مجالات عديدة مثل الفن والعلوم والأدب والمسرح وغيرها، وكان ذلك في منتصف القرن التاسع عشر ميلادي ١٨٥٠م والذي كان فيه تطور ونمو في فرنسا وأوروبا عامة في ثقافة الصم الفرنسيين خصوصا والأوروبيين عامة. وعن الحديث عن ثورانت كليرك أحد طلبة المعهد الفرنسي بباريس، ومعلم الصم، حيث لا يقل أهمية عن غيره في مجال تربية وتعليم الصم ولغة الإشارة، فقد لعب دورا كبيرا في انتقال وتعليم لغة الإشارة من فرنسا بأوروبا إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وبدأ الصم يطالبون بحقوقهم وأنشأوا النوادي والتجمعات وظهر في كتاباتهم النزعة الكونية مثل المفاهيم "الشعب الأصم" أو "اللغة العالمية للإشارة".

وانتقلت لغة الإشارة إلى الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن التاسع عشر من فرنسا على يد توماس جالوديت، توماس جالوديت انتقل من الولايات المتحدة الأمريكية إلى إنجلترا وخصوصا مدرسة بريدوود (التي تطبق الفلسفة الشفهية فلم يتدرب فيها وترك المدرسة، حيث أن التدريب على الطريقة الشفهية فيها يستمر لمدة أربع سنوات، وهو من مؤيدي لغة الإشارة، ولم يرغب في ذلك) ولم يحصل على ما يريد في إنجلترا، حيث أنهم لم يستطيع إقناعهم بما يريد ولم يستطيع تنفيذ ما طلب منه مقابل الموافقة على طلبه، (ولكنه في أثناء وجوده في لندن حضر محاضرة عامة، لأحد معلمي الصم الفرنسيين وهو سيكارد وفي نهاية المحاضرة قابل جالوديت سيكارد ووجدته منفتحا وراغبا في مشاركة الآخرين في الطرق التعليمية التي يستخدمها، ودعا سيكارد جالوديت لزيارة المعهد القومي الفرنسي ليري أساليب التدريس المستخدمة فيه). ثم انتقل توماس جالوديت إلى فرنسا، واستطاع إقناع أحد الصم الفرنسيين بالسفر معه ومساعدته على إنشاء مدرسة للصم بالولايات المتحدة الأمريكية، وهو الفرنسي ثورانت كليرك أحد طلبة المعهد الفرنسي بباريس، ومعلم الصم، وذلك عام ١٨١٧م، وقد تمكن توماس جالوديت من تعلم نظام الإشارة الذي ابتكره أبي تشارلز ميتشل ديليبي، كما تعلم بعض أساليب التدريس التي تستخدم في تعليم الطلبة الصم. ثم بعد ذلك عادوا إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وأنشأوا المدرسة الأمريكية للصم، وتعتبر أول مدرسة للصم بالعالم، والمدرسة الأمريكية للصم في الولايات المتحدة الأمريكية التي أنشأها توماس جالوديت، ولورانت كليرك ١٨١٧م. هي امتداد لجامعة جالوديت، حيث في عام ١٨٦٤م أنشأت جامعة جالوديت للصم وهي الجامعة الوحيدة في العالم للصم، وهي امتداد للمدرسة الأمريكية للصم (رومانوس، ١٩٩٣؛ الرئيس، ٢٠١٥؛ المزيرعي، ٢٠١٩).

والجدير بالذكر أن لغة الإشارة الأمريكية تأثرت بشكل أو بآخر بالإنجليز الذين انتقلوا من إنجلترا إلى جزيرة بالولايات المتحدة الأمريكية قبالة الساحل الشرقي بالولايات المتحدة الأمريكية واستقروا هناك منذ أواخر

القرن السابع عشر حتى أوائل القرن العشرين وجاء هؤلاء الأفراد من المنطقة الكنتية يانجلترا وكانوا يتواصلون من خلال لغة الإشارة الكنتية القديمة، وكانوا صم ويتزوجون من بعض حتى انتشر الصمم بينهم بسبب جينات صمم متنحية فتكاثروا وزاد عددهم أي الصمم حيث أنهم يتواصلون بالإشارة، وكانوا في ذلك الوقت والمنطقة يستخدمون ثنائي اللغة في التواصل حيث أن الصمم والسماعين على حد سواء الساكنين بالمنطقة يتواصلون بالإشارات في الاجتماعات والمناسبات والحفلات والاحداث السياسية وغير ذلك، ومع أنه لا يوجد وصف دقيق لنمط التواصل الإشاري الذي كان يستخدم على الجزيرة فمن المفترض أن ذلك النمط أثر على التطور المبكر للغة الإشارة الأمريكية التي كانت نمط التواصل المفضل لأول مدرسة للصمم في أمريكا (الرئيس، ٢٠١٥).

في القرن التاسع عشر كان السائد في أوروبا هو التواصل بالفلسفة الشفهية، حيث أن الفلسفة الشفهية انتقلت من ألمانيا إلى كافة أرجاء أوروبا عن طريق المربين الألمان جون جريس، و موريتز هيل، الذين يدعمون بقوة تعليم الصمم شفهيلاً بأوروبا، وينسب إليهما قيادة الحركة الشفهية الألمانية، التي انتشرت سريعاً في كافة أنحاء أوروبا في القرن التاسع عشر. ووجدت هذه الحركة طريقها إلى الولايات المتحدة الأمريكية بقيادة هوريس مان، وصمويل هاو، حاول أنصار الفلسفة الشفهية الترويج لفوائد استخدام الفلسفة الشفهية في التربية والتعليم، ووجدوا أنفسهم في النصف الثاني من القرن التاسع عشر في جدل مريع مع أنصار التواصل اليدوي (لنق، ٢٠٠٣؛ رومانوس، ١٩٩٣).

وذكر الرئيس (٢٠١٥) أن ألمانيا تستخدم الفلسفة الشفهية ومقتنعة بها. وفي عام ١٨٦٠م فقد نما الاهتمام بالفلسفة الشفهية في الولايات المتحدة الأمريكية بسرعة، والمدارس التي اعتمدت على الفلسفة الشفهية فتحت أبوابها وكان لـ الكسندر غراهام بيل دور كبير في ذلك عندما دخل في مجال الاهتمام بالصمم؛ فكان من أهم الوجوه التي ساعدت على رسم السياسات التربوية والتعليمية، الهادفة إلى الاهتمام بالصمم في الولايات المتحدة الأمريكية على وجه الخصوص وفي العالم على وجه العموم.

وهناك عدد من العلماء الذين كان لهم دور فعال في مجال تربية وتعليم الصمم، وكانوا على قناعة تامة بأن الصمم يستطيعون السمع ولكن لديهم عوائق وموانع لا بد من التخلص منها، ومن أبرزهم الطبيب جان مارك إيتار (١٧٧٤ - ١٨٣٨) وهو من العلماء الذي كان لهم جهود في مجال تربية وتعليم الصمم، وافتتح في عام ١٨٠٥م صفوفاً لتعليم الكلام للصمم، وكان يتمتع بنفوذ كبير بين أبناء عصره، وكان يسعى إلى تعليم الصمم اللغة والكلام أي استخدام اللغة المنطوقة، وقام بعدة إجراءات لكي يستطيع الصمم السمع، في مدرسة باريس، ومن ذلك توجيه الشحنات الكهربائية على الأذن لاعتقاده بوجود شلل الأعضاء وإعاقة الأذن، وقام بفصد أعناق الطلبة لاعتقاده

باستخراج الدم الفاسد، وقام بثقب طبلات ستة طلبية فترك هذه الطريقة بعد أن تسبب بموت طالب، وكذلك إدخال أنبوب في الأذن لاستثارة الأذن الوسطى، وقام كذلك بصب بعض الأدوية التي لم يعلن عنها في الأنبوب، وقام بصب العقاقير المليئة في الأذن الخارجية والمنظفة فاستثار الجلد الخارجي للأذن وتقرح، ثم قام بكسر الجمجمة خلف الأذن بضربه بالقدم، ثم قام بالكي مما تسبب بالحروق المقرحة، ثم قام بتمرير أنبوب داخل أعناق الطلبة، وجميع هذه المحاولات فاشلة ولم يستطع الطلبة الصم السمع، واعترف ايتار بفشله وبتصدع اقتناعاته السابقة.

وفي عام ١٨٨٠م عقد مؤتمر ميلانو بإيطاليا بأوروبا، وتم فيه إقرار الطريقة الشفهية ورفض استخدام لغة إشارة في أوروبا، وبعد ذلك دخل تعليم الصم في أوروبا في مرحلة سوداء لمدة ١٠٠ عام، والهدف من هذا المؤتمر هو إقرار الطريقة الشفهية بأي طريقة وبأي أسلوب، وأغلب الحاضرين للمؤتمر من إيطاليا وفرنسا، ووضع عرض للصم؛ ولكنهم ليسوا صم وإنما ضعاف سمع قد تعلموا الكلام قبل دخول المدرسة، وبعضهم فقد السمع بعد تعلم الكلام، وقد عُرِى فشل هذه الطريقة الشفهية لعدة أسباب: منها أن هناك استخدام للغة الإشارة بالخفية، وعدم تأهيل العاملين والمعلمين، وعدم وجود دعم لهم، وعدم اهتمام بالعمر عند دخول المدرسة، والعمر الذي يتم فيه التقييم والتشخيص، وضعف الإمكانيات المادية وسوء التأهيل للعاملين. وانتبه الأوروبيون لذلك، فأدت مرحلة مختلفة الاتجاه وبرز فيها جالوديت باتجاه مختلف.

وفي نهاية القرن التاسع عشر، كان ميثاق معلمي الصم الأمريكيين، بالولايات المتحدة الأمريكية يعتبر كل أنماط التواصل مقبولة داخل البيئات التعليمية، فكان ما يزيد عن عشر مدارس في الولايات المتحدة الأمريكية تستخدم الطريقة الشفهية، بينما مدارس أخرى تستخدم الطريقة التي تجمع بين الإشارات واللغة، وتبنت مدارس أخرى استخدام لغة الإشارة فقط كنمط أساسي للتواصل، وبينما كانت الحركة الشفهية تنتشر في أنحاء أوروبا، كانت تشير جدلاً عنيفاً في الولايات المتحدة الأمريكية حول أفضل الطرق لتربية وتعليم الأطفال الصم، وكان من القادة البارزين المنخرطين في هذا الجدل الكساندر جراهام بيل؛ ويعتبر من أقوى مؤيدي الفلسفة الشفهية، وإدوارد جالوديت الذي كان يُعرف (ببطل الصم) والذي ناضل من أجل استخدام النظام المختلط (الإشارة، واللغة) في التدريس، وسعى للحفاظ على لغة الإشارة (الريس، ٢٠١٥؛ الزهراني، ٢٠١٥).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية ومع حلول عام ١٩٢٠م كان (٨٠٪) من الطلبة الصم يتعلمون بدون استخدام أي إشارات، وبغرض فرض الطريقة الشفهية، كان الأطفال يُجبرون عادة على الجلوس على أيديهم، أو تربط أيديهم وراء ظهورهم. واشتدت المعركة التي دامت قرناً كاملاً في كافة أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية، وأحدثت انقساماً واضحاً في المجال حول

الطريقة التي يجب أن يتعلم بها الطلبة الصم، وفي ستينات القرن العشرين فقط بدأت لغة الإشارة في الظهور مرة أخرى في ميدان التربية والتعليم. وتأسيسا على هذه الخلفية التاريخية تحددت البيئات التي يتلقى فيها الطلبة الصم تربيتهم وتعليمهم. واليوم تتنوع هذه البيئات التربوية التعليمية بقدر تنوع الطلبة الصم أنفسهم (الريس، ٢٠١٥).

الكسندر غراهام بيل (١٨٤٧ - ١٩٢٢) هو من أم ضعيفة سمع كانت تستعين بالبوق السمعي كي تتمكن من تمييز الأصوات، وهو مخترع الهاتف المشهور، الذي عمل طوال حياته كمرب للصم في البداية، وكباحث ومخترع ومنظر، وبعد ذلك صارفا وقته وجهده وماله لدعم التربية والتعليم التي تعتمد على الفلسفة الشفهية في تربية وتعليم الصم، وهو من دعم المدارس برفض لغة الإشارة، وكان له تأثير كبير ونفوذ منقطع النظير في الولايات المتحدة الأمريكية على وجه الإجمال. حيث أن هناك صراع بين الطريقة اليدوية والشفهية بين جالوديت والكسندر غراهام بيل، وبعد وفاتهم في نهاية الربع الأول من القرن الحالي خف الصراع نسبيا في الجرائد والمجلات، ولم يتوقف تماما (الحلوان، ٢٠١٩؛ الريس، ٢٠١٥؛ رومانوس، ١٩٩٣).

وليام ستوكي هو باحث أمريكي، وفي عام ١٩٦٠م استلم المختبر الذي أنشأته جامعة جالوديت، وأجرى الدراسات العلمية المنهجية على لغة الإشارة التي يستخدمها الصم الأمريكيون. فكان هو أول من صاغ البرامج العلمية، لدراسة وتوصيف لغة الإشارة الأمريكية، وقد نشر في عام ١٩٦٠م أول قاموس لهذه اللغة، وهو نتيجة أبحاثه الحديثة في هذا المجال. وفي عام ١٩٧٣م نوقشت أطروحة جامعية لنيل شهادة الدكتوراه وضعها الباحث العلمي الدكتور جيمس في جامعة جورج واشنطن، وتطرقت إلى مختلف الجوانب التي تطل لغة الإشارة في الولايات المتحدة الأمريكية والعالم. وجمعية بيريري التي أنشأت على اسم جاكوب بيريري معلم الصم الفرنسي المشهور، معلم العائلات الغنية، واعتمد على أبجدية بونيه (الحلوان، ٢٠١٩؛ الحلوان، ٢٠١٧).

حيث في بداية عام ١٩٦٠م استطاع عالم اللغويات وليام ستوكي وبعض المهتمين بهذا المجال بإجراء بعض الدراسات في مجال النظام اللغوي للغة الإشارة الأمريكية، حيث توصلوا إلى أن لغة الإشارة لغة حقيقية لها قواعد وأسسها المنظمة لها مثل اللغات المنطوقة، وأن كثيرا من الصم الراشدين لا يرغبون في استخدام بعض طرق التواصل لاعتقادهم بأنها طرق زائفة تعوزها السلاسة في الحركة والتعبير، ويفضلون لغتهم الأم لغة الإشارة.

حركة الصم في الولايات المتحدة ١٩٨٨م حيث قام الطلبة الصم في هذا العام بجامعة جالوديت باعتصام كبير أدى إلى شل الحركة في العاصمة واشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية، وأدى إلى لفت انتباه وسائل الإعلام المحلية والعالمية؛ سبب هذا الاعتصام هو اختيار مدير غير أصم للجامعة من بين ثلاثة مرشحين أحدهم أصم، وكان من نتائج هذا الاعتصام اختيار

الدكتور جوردان، كأول رئيس أصم لجامعة جالوديت، وأيضاً تعديل الهيئة المشرفة على الجامعة ليكون ٥١٪ من الأعضاء صم، أدى ذلك إلى تعيين معلمين ومعلمات صم - كذلك مديرين ومديرات صم لمعاهد الصم في الولايات المتحدة الأمريكية.

وهناك عدد من المنظمات والهيئات في الولايات المتحدة، التي منذ نشأتها وحتى وقتنا الحاضر، تُقدم معلومات ومصادر، للأباء والأمهات، والمعلمين والأخصائيين وباقي المهنيين، والمهتمين بهذا المجال، وغيرهم، حول الخدمات المتاحة التي تُقدمها للأشخاص الصم أو ضعاف السمع، ومنها ما يلي:

الجمعية الأمريكية للصمم والتأهيل، جمعية ألكساندر جراهام بيل، الجمعية الأمريكية للأطفال الصم، الجمعية الأمريكية للكلام واللغة والسمع، معهد تحسين السمع، برنامج الوسائط المزودة بتعليقات، مركز السمع والتواصل، منظمة أطفال البالغين الصم، مؤتمر المديرين التربويين لمدارس وبرامج الأطفال والبالغين الصم، جمعية معلمي الصم الأمريكيين، مجلس الأطفال غير العاديين، مجلس تعليم الصم، الشبكة العالمية للصم (المركز الدولي لمصادر الإعاقات على الانترنت)، برنامج الوسائط المزودة بأوصاف وتعليقات، معهد جالوديت للبحوث، منظمة انخراط، معهد هاوس للأذن، عيادة جون تريسي، مركز لورنت كليرك القومي لتعليم الصم، الجمعية القومية للصم، المعهد القومي لخدمات الترجمة على الشاشة، المعهد القومي للصمم واضطرابات التواصل، المسرح القومي للصم، مكتب خدمات التربية الخاصة والتأهيل، تحالف قوس قزح للصم، مكتب تسجيل مترجمي الصم، الاتصالات للصم وضعاف السمع، الاتحاد الأمريكي لألعاب الصم، الاتحاد العالمي للصم (شيتز، ٢٠١٢).

ومن هذه المنظمات والهيئات ما يلي:

• جمعية ألكساندر جراهام بيل:

تقدم جمعية ألكساندر جراهام بيل للصم وضعاف السمع، المساعدة للأسر ومقدمي الرعاية الصحية والمهنيين والتربويين في فهم الفقد السمعي في الطفولة وأهمية التشخيص والتدخل المبكرين. وتضم الجمعية حالياً فروعاً في واحد وثلاثين ولاية بالولايات المتحدة، يعمل كل منها كامتداد للجمعية وكمصدر محلي للمعلومات والدعم.

• معهد جالوديت للبحوث:

حصلت جامعة جالوديت على وثيقتها الفيدرالية في عام ١٨٦٤م كمؤسسة تعليم عالي ثنائية اللغة ومتنوعة ومتعددة الثقافات تضمن التقدم العقلي والمهني للأشخاص الصم وضعاف السمع من خلال لغة الإشارة الأمريكية واللغة الإنجليزية. وتتمتع جالوديت بتقاليد محترمة في مجال البحوث والنشاط العلمي وتُعد خريجها للفرص المهنية في عالم تقني سريع التغير وشديد التنافس.

• مركز لورنت كليرك القومي لتعليم الصم:

مركز لورنت كليرك القومي لتعليم الصم بجامعة جالوديت، يقدم المعلومات والتدريب والمساعدة التقنية للأباء والأمهات والمهنيين لتلبية احتياجات الأطفال الصم أو ضعاف السمع. وتتحدد رسالته في تحسين نوعية التعليم المقدم للطلبة الصم وضعاف السمع من الولادة حتى عمر الحادية والعشرين في كافة أرجاء الولايات المتحدة. ويضم مركز كليرك مدرستين تجريبيتين، هما مدرسة كيندل الأولية، والمدرسة الثانوية النموذجية للصم.

• تاريخ تربية وتعليم الصم في المملكة العربية السعودية:

استطاعت المملكة العربية السعودية وبفضل ومنّة من الله عز وجل، وفي فترة زمنية محدودة ووجيزة، أن تنهض في مجالات عديدة ومتنوعة، يأتي في مقدمتها مجال التعليم الذي توليه بلادنا اهتماماً بالغاً ينسجم مع أهميته التي يكتسبها من كونه؛ المجال الذي يعنى بالناشئة الذين هم عماد الأمة ومستقبلها وقد حظيت الفئات الخاصة برعاية واهتمام ودعم غير محدود من لدن حكومتنا الرشيدة الأمر الذي جعل المملكة العربية السعودية تتبوأ مكانة مرموقة بين الدول في مجال التربية الخاصة. حيث أن مسيرة التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية بدأت أولى خطواتها منذ كان الملك فهد بن عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود - رحمه الله - وزيراً للتعليم، حيث أرسى دعائم التعليم بشكل نظامي، وفتحت أبواب المدارس النظامية العادية آنذاك لذوي الإعاقة بشكل عام وبدون استثناء، ليدرسوا مع زملائهم العاديين داخل المدرسة أو داخل الفصول. (الحلوان، ٢٠١٩).

لقد بدأ التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية بجهود فردية لاحت منذ عام ١٩٥٢م وتركزت حول الإعاقة البصرية، واستمرت الجهود الفردية في هذا المجال إلى أن أنشأت أول مؤسسة حكومية للمكفوفين بالرياض عام ١٩٦٠م تلاها عام ١٩٦٢م صدور قرار بإنشاء أول إدارة تختص ببرامج التعليم الخاصة، بالمكفوفين والصم والمعاقين فكرياً، وتحولت عام ١٩٧٢م إلى ثلاث إدارات منفصلة خاصة بالإعاقات الثلاث السابق ذكرها، وفي عام ١٣٧٩هـ - ١٣٨٠هـ تم افتتاح أول معهد لتعليم المكفوفين بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وفي عام ١٩٨١م عقد المؤتمر العام الدولي للطفل المعوق، وأوصت منظمات الأمم المتحدة المعنية بالإعاقة وغيرها من المنظمات في هذا المؤتمر وغيره - خصوصاً في هذا المؤتمر - الدول الأعضاء بإنشاء أقسام للتربية الخاصة، لتقوم بمهمة إعداد المختصين لمجالات الإعاقات المختلفة، وتعد المملكة العربية السعودية من أوائل الدول الموقعة على وثيقة هذا المؤتمر، وقد كانت البدايات الحقيقية والرسمية للتربية الخاصة بوجه عام بالمملكة العربية السعودية في عام ١٣٨٢هـ حيث تأسست في وزارة التعليم إدارة التعليم الخاص وكلفت بمسؤولية تقديم البرامج التربوية والتعليمية للفئات ذوي الإعاقات الثلاث (ذوي الإعاقة البصرية، وذوي فقد السمع، وذوي الإعاقة

الفكرية)، وبقيت تربية وتعليم الصم وضعاف السمع محصوراً في ثلاث مدن رئيسية خلال العشر سنوات الأولى، ولعل من الملاحظ في تلك الفترة أن عدد التلميذات يزيد عن عدد التلاميذ في تلك الفترة، وكان السلم التعليمي في تلك الفترة يقتصر على المرحلة التحضيرية ومدتها سنتان والمرحلة الابتدائية ومدتها ست سنوات.

ومن العوامل التي ساهمت وساعدت في تطور ونمو تربية وتعليم الصم وضعاف الصم في المملكة العربية السعودية:

- ◀ اهتمام الدولة بتنمية الكوادر البشرية.
- ◀ تفعيل دور الادارة العامة للتربية الخاصة والاستفادة من الأساليب التربوية الحديثة.
- ◀ أسهم التعليم العالي بجامعاته وكلياته في هذا التطور.
- ◀ البحث العلمي من خلال الوحدات الأكاديمية ومراكز البحوث داخل الجامعات وخارجها، مثل: مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة.
- ◀ تنظيم العديد من المؤتمرات والندوات واللقاءات والحلقات البحثية والمنتديات الفكرية من خلال تسليط الضوء على القضايا العلاجية والتأهيلية التربوية والتعليمية في مجالات الصم وضعاف السمع.
- ◀ الاستفادة من التقنية المتطورة الحديثة وتسخيرها لخدمة الصم وضعاف السمع.

ولقد حققت تربية وتعليم الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية خطوات كبيرة منذ المدرسة الاولى للصم التي تأسست في عام ١٩٦٤م. وفي الوقت الراهن، تُقدم الخدمات التربوية والتعليمية للعديد من الطلبة الصم وضعاف السمع، وهي كالآتي:

- ◀ معاهد للصم والتي تقبل فقط الطلبة الذين يعانون من فقد سمعي من شديد إلى عميق.
- ◀ الفصول الدراسية الملحقة في المدارس العادية للسامعين مع الدمج الجزئي أو الكلي.
- ◀ المدارس الشاملة التي تطبق التعليم الشامل والتي بدأت تجريبياً عام ١٤٣٧هـ وهي مدارس عادية للسامعين تقبل الطلبة الصم أو ضعاف السمع؛ وتقدم الخدمات والدعم بشكل مستمر ومناسب وملاءم لقدرات وامكانيات واحتياجات الطلبة؛ بناءً على نتائج التقييم والتشخيص.

وعادة ما يدرس الطلبة الصم وضعاف السمع الذين يلتحقون بالمدارس النظامية العادية للسامعين في الأوساط التربوية والتعليمية؛ فانهم يعطون نفس المناهج الدراسية العامة لأقرانهم العاديين السامعين. وهناك فصول تمهيدية تسبق التحاقهم بالمدارس مع تقديم خدمات التدخل المبكر. ومع ذلك فان قبولهم للالتحاق وتحقيق الاهلية له شروط معينة للتسجيل في برامج الصم أو ضعاف السمع، وهي أن تكون درجة الفقد السمعي بين (٣٥ - ٦٩)

ديسبل لبرامج ضعاف السمع. ودرجة الفقد السمعي (٧٠) ديسبل فأكثر لبرامج الصم. ودرجة الذكاء من (٧٥) فأعلى في اختبار وكسلر أو ما يعادلها.

• قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية:

حيث تعتبر جامعة الملك سعود من الجامعات السعودية الرائدة في هذا المجال؛ حيث بدأت فكرة إنشاء قسم التربية الخاصة بكلية التربية بداية الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٠٣-١٤٠٤هـ، وأنشأ عميد كلية التربية الدكتور عبدالله بن إبراهيم الحمدان وحدة أبحاث للمعوقين ضمن مركز البحوث التربوية بكلية التربية؛ كخطوة أولى لإنشاء القسم وكون لجنة لإنشاء القسم. وفي عام ١٤٠٤-١٤٠٥هـ الموافق عام ١٩٨٤م أنشأت الجامعة القسم وبدأت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني ويشرف مباشرة من الدكتور عبدالله بن إبراهيم الحمدان، وفي ١٤٠٦/٢/٢هـ تم الاختيار والموافقة على الدكتور عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين مشرفاً على القسم، ويعتبر القسم الأول في المملكة العربية السعودية والعالم العربي الذي يؤهل طلبته للحصول على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة، وأول دفعة تخرجت عام ١٤٠٧-١٤٠٨هـ من حملة البكالوريوس في رعاية وتأهيل وتدريب وتعليم شتى فئات ذوي الإعاقة ومن ضمنهم معلمي ومعلمات الطلبة الصم وضعاف السمع، ويضم القسم نخبة من الكفاءات السعودية والعربية المتخصصة في شتى مجالات التربية الخاصة.

كما سعت جامعة الملك سعود للحصول على الاعتراف الأكاديمي ومن ضمن الأقسام المرشحة لذلك قسم التربية الخاصة وحصلت عليه، ورغم قصر المدة الزمنية التي مرت منذ إنشائه فقد سار في مراحل تطور متعددة، تمثل أبرزها في تعديل خطته ثلاث مرات؛ بغرض زيادة فعالية الدور الذي يضطلع به في أداء رسالته العلمية والتربوية والتعليمية؛ والتي تهدف إلى تطوير الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية، وي طرح القسم عددا من المسارات التخصصية في مجال التربية الخاصة كالإعاقة البصرية والتفوق العقلي والابتكار والتي تم ايقافها، والاستمرار في المسارات التالية: الصم وضعاف السمع والإعاقة الفكرية وصعوبات التعلم. وتمت الموافقة على استحداث مساري: الاضطرابات السلوكية والانفعالية والتوحد بتاريخ ١٤٢٩/١/٣هـ، وتم تخريج أول دفعة من هذين المسارين عام ١٤٣٢-١٤٣٣هـ، ويهدف القسم إلى تدريب وتأهيل معلمي التربية الخاصة للعمل مع ذوي الإعاقة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، سواء في معاهد التربية الخاصة أو في الفصول الملحقه بمدارس التعليم العام التي تتبع وزارة التعليم ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية ووزارة الصحة. وكذلك للعمل في المدارس التابعة للجمعيات الخيرية. وقد تخرج من القسم عدد كبير من المعلمين والمعلمات يعملوا حالياً في قطاعات حكومية وخاصة في مجال التربية الخاصة، وتمت موافقة مجلس الجامعة على برنامج الماجستير الأول الذي

يمثل خطة (أ) في جلسته الرابعة المنعقدة بتاريخ ٢٧/١٠/١٤٢٣هـ، وتمت موافقة مجلس الجامعة على برنامج الماجستير الثاني الذي يمثل خطة (ب) في جلسته التاسعة المنعقدة بتاريخ ٣/٤/١٤٢٦هـ، وبدأ استقبال ملفات الدفعة الأولى للمتقدمين لبرنامج الماجستير بنظام (أ) ووافق مجلس القسم على هذه الدفعة بتاريخ ٢٥/١/١٤٢٥هـ وفي بداية العام الدراسي ١٤٢٥-١٤٢٦هـ بدأت الدراسة في مسار الإعاقات الفكرية فقط، وبعد ذلك باقي المسارات المتاحة للطلبة، وخصص برنامج الماجستير الثاني نظام (ب) لطلبة التعليم الموازي وبدأوا دراستهم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٦-١٤٢٧هـ، وتمت موافقة مجلس الجامعة في جلسته الخامسة عشر على برنامج الدكتوراه بقرار رقم ٣/٨/١٩٩١١٨ وتاريخ ١٩/٥/١٤٣٥هـ وتم استقبال ملفات المتقدمين إلكترونياً في عام ١٤٣٦-١٤٣٧هـ ووافق عليها مجلس القسم وبدأت الدراسة لأول دفعة بداية العام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ وتخرجت أول دفعة دكتوراه خلال العام ١٤٤١هـ - ١٤٤٢هـ، ويمنح القسم في وقتنا الحالي درجة البكالوريوس ودرجة الماجستير ودرجة الدكتوراه، وبلغ عدد الخريجين والخريجات من القسم تقريباً (١٢٨٠٠) منذ إنشائه وإلى تاريخ ١٤٤١-١٤٤٢هـ، وفي عام ١٤٤١-١٤٤٢هـ بلغ عدد المتبعثين والمتبعثات الذين عادوا للعمل بالقسم كأعضاء هيئة تدريس لتدريس عدد من التخصصات المختلفة (٤٨) عضواً وعضوة تقريباً.

ويتضمن قسم التربية الخاصة عدداً من الخدمات التي تساهم وتساعد في تطوير ونمو طلبته العاديين السامعين وذوي الإعاقات، حيث تشمل غرفة للمصادر والمعامل والخدمات على عدد من الأجهزة والأدوات والوسائل التربوية والتعليمية من إنتاج طلبة القسم وعدد من الكتب والنشرات والأفلام المتخصصة في مجال التربية الخاصة. ويوجد في القسم أيضاً مختبر للمكفوفين توجد به وسائل مساعدة تربوية وتعليمية وحركية وغيرها من الأدوات التي يستفيد منها الطلبة المكفوفون والعاديون. كما توجد في جامعة البنات وحدة للخدمات الخاصة تابعة للقسم تقدم الدعم والمساعدة للطلبات من ذوات الإعاقات في الجامعة.

ويقوم القسم بمسؤوليات أخرى متخصصة، منها المساهمة في دعم برامج التربية الخاصة في المجتمع، من خلال تقديم المشورات العلمية وإجراء البرامج التقييمية للبرامج والمناهج المطروحة في الميدان، وتوعية أفراد المجتمع من خلال المحاضرات والندوات والمؤتمرات وورش العمل وعقد اللقاءات، التي يساهم بها القسم أو بالتعاون مع جهات أخرى، كما يدعم أعضاء القسم مجال التربية الخاصة بالبحوث والدراسات والمشاريع البحثية والكتب المؤلفة والمترجمة، وإجراء الدورات التدريبية للعاملين بالميدان داخل وخارج نطاق الجامعة.

• الجمعية السعودية للتربية الخاصة [جستر]:

حيث بدأت اللجنة التأسيسية للجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) أعمالها في عام ١٤٢٨هـ، وانتهت في عام ١٤٣١هـ، وبدأت الجمعية أعمالها

الفعلية في عام ١٤٣١هـ بعد تشكيل مجلس إدارتها الأول برئاسة الأستاذ الدكتور عبدالله بن محمد الوابلي.

وصدرت موافقة جامعة الملك سعود على تأسيس الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) في عام ١٤٣٢هـ وفقاً للائحة الجمعيات العلمية في الجامعات السعودية، وتعتبر أول جمعية علمية متخصصة في مجالات التربية الخاصة المتعددة على مستوى الوطن العربي، ومقرها الرئيسي بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض بالمملكة العربية السعودية، وتابعة لإدارة الجمعيات العلمية بجامعة الملك سعود، وعقدت الجمعية اجتماعها الأول لانتخاب مجلس إدارتها بإشراف الأستاذ الدكتور يوسف تالك نائب المشرف العام على إدارة التعاون الدولي والجمعيات العلمية. وفي عام ١٤٣٩/١٤٤٠هـ وصل عدد فروعها داخل المملكة العربية السعودية (٢٢) فرعاً.

ورؤية الجمعية أنها بيت للخبرة في مجال التربية الخاصة على مستوى محلي وعربي وعالمي. ورسالة الجمعية أنها تدعم وتحفز إنتاج ونشر البحث العلمي المتخصص في مجال الإعاقة والموهبة والتفوق والنشاطات العلمية الهادفة. وتوطيد أواصر التعاون بين المختصين في مجال التربية الخاصة و التخصصات الأخرى ذات العلاقة من خلال التعاون المشترك على مستوى محلي وعربي ودولي.

نشاط الجمعية، تحقق الجمعية أهدافها المذكورة في المادة الثانية من اللائحة الأساسية بكافة الوسائل المناسبة والملائمة، ولها ممارسة أوجه الأنشطة المختلفة وعلى وجه التحديد، تشجيع إجراء البحوث العلمية في مجال اهتمامات الجمعية وما يتصل بها من مجالات المعرفة ونشر نتائج هذه البحوث وتوزيعها وتناولها مع الهيئات والجمعيات المعنية. وتقديم الاستشارات العلمية في مجال اهتمام الجمعية لتلك المؤسسات والهيئات المعنية. وعقد المؤتمرات والندوات والدورات واللقاءات والحلقات الدراسية لبحث القضايا والمشكلات المتصلة بمجالات اهتمام الجمعية. وتأليف الكتب العلمية في مجال اهتمامات الجمعية وما يتصل بها من مجالات أخرى. وترجمة الكتب والمقالات العلمية في مجال اهتمام الجمعية وما يتصل بها من مجالات أخرى. وإقامة ورش العمل التي تُعنى باهتمامات الجمعية لتطوير الأداء العلمي والمهني لدى أعضاء الجمعية وغيرهم. وإصدار مجلة أو نشرة دورية تُعنى بنشر البحوث والدراسات التي تتصل بمجالات اهتمام الجمعية. وإصدار نشرة دورية إخبارية تُعنى بنشر الأخبار العلمية والاجتماعية لنشاطات الجمعية وأعضائها. وإقامة اللقاءات العلمية التي تُعزز الشراكة الاستراتيجية مع التخصصات العلمية الأخرى التي تكمل وتدعم دور التربية الخاصة في تقديم خدماتها للمستفيدين منها. وتبادل الخبرات العلمية مع المؤسسات والهيئات والجمعيات العلمية الأخرى التي تُعنى بذوي الإعاقة والموهوبين بهدف تعزيز الشراكة الاستراتيجية العلمية وتطويرها. ودعوة العلماء

والمفكرين ذوي العلاقة باهتمامات الجمعية للمشاركة في نشاطاتها المختلفة وذلك وفق الإجراءات النظامية المنظمة لذلك. وإقامة المعارض المعنية باهتمامات الجمعية. والمشاركة في المعارض المحلية والدولية التي تعنى باهتمامات الجمعية. والقيام بالرحلات العلمية التي تخدم اهتمامات الجمعية وفق الإجراءات النظامية المنظمة لذلك. وتنظيم المسابقات العلمية والثقافية التي تتصل باهتمامات الجمعية. وتقديم الجمعية البرنامج الاستشاري وبرنامج قضايا.

وتسعى الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) إلى تحقيق الأهداف التالية وهي تنمية الفكر العلمي ومنهجيته في مجال تخصص الجمعية والعمل على تطويره وتنشيطه. وتعزيز الشراكة الاستراتيجية العلمية وتطويرها مع التخصصات العلمية الأخرى التي تكمل وتدعم دور التربية الخاصة في تقديم خدماتها للمستفيدين منها. والمساهمة في تحقيق سياسة التعليم بالملكة العربية السعودية وما يرتبط بها من سياسات تُعنى بالتربية الخاصة ومجالاتها المختلفة. وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء الجمعية فيما يخدم اهتمامات الجمعية وتقديمها العلمي. وتيسير تبادل الإنتاج العلمي، والأفكار العلمية في مجال اهتمامات الجمعية بين الهيئات والمؤسسات المعنية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها. وتطوير الأداء العلمي والمهني لأعضاء الجمعية. وتقديم المشورة إلى المؤسسات والهيئات المعنية والقيام بالدراسات اللازمة لرفع مستوى الأداء في مجالات اهتمام الجمعية. والبحث في تاريخ التربية الإسلامية والعمل على تأصيل مجالات التربية الخاصة من منظور إسلامي. وتعزيز الشراكة الاستراتيجية وتطويرها مع الجمعيات العلمية المحلية وغير المحلية ذات العلاقة بمجال ذوي الإعاقة والموهوبين من أجل تبادل الخبرات العلمية.

مجلة جستر الثقافية، التابعة للجمعية السعودية للتربية الخاصة، وتعد أول دورية علمية محكمة متخصصة في مجال التربية الخاصة والإعاقة بالعالم العربي. وتصدر من دار جامعة الملك سعود للنشر بالرياض والتي تعد أول دار نشر بجامعة عربية. وتضم هيئة تحرير المجلة أكاديميين متخصصين في مجال التربية الخاصة جميعهم أعضاء هيئة تدريس بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، والذي يُعد الأفضل والأول حيث أنشئ في عام ١٤٠٤/١٤٠٥هـ، كأول قسم أكاديمي في العالم العربي يمنح درجة البكالوريوس في مجال التربية الخاصة. كما تضم المجلة هيئة تحرير استشارية دولية من نخبة المتخصصين في مجال البحث والنشر في مجال التربية الخاصة وذوي الإعاقة. وتُعنى المجلة بالدرجة الأولى بنشر أنواع البحوث التالية وهي الأبحاث الميدانية والتجريبية؛ وتشمل الدراسات الكمية والنوعية، المجموعات التجريبية الكبيرة والعينات الفردية. الأبحاث النظرية؛ وتتضمن تحليل شمولي ناقد لمجال أو أكثر لدراسات ذوي الإعاقة والتربية الخاصة. مراجعة الكتب: المراجعة ينبغي ان تلخص محتوى الكتاب

بأسلوب شيق مع مناقشة علمية. ويقوم بتحكيم المراجعة محرر مراجعة الكتب.

• برنامج الوصول الشامل:

في عام ١٤٢١هـ تم إنشاء برنامج الوصول الشامل بجامعة الملك سعود والهدف من البرنامج: تذليل أي عوائق معمارية أو تقنية لضمان المشاركة الفعالة ودعمًا لمفهوم الجامعة للجميع، وتم اصدار ثلاثة أدلة ريادية على مستوى جامعات المملكة العربية السعودية هي: دليل القواعد والاجراءات التنظيمية لخدمات الطلبة ذوي الإعاقة. والدليل الإرشادي لسهولة الوصول للمواقع والخدمات الالكترونية. وقائمة تدقيق المباني لرصد العوائق القابلة للإزالة بسهولة.

وتبنى مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة عام ٢٠٠٧م برنامج الوصول الشامل انطلاقاً من المادة الثانية والثالثة من نظام رعاية ذوي الإعاقة، التي نصت على وجوب تهيئة وسائل المواصلات العامة لتحقيق تنقل ذوي الإعاقة بأمن وسلامة. وفي عام ٢٠٠٨م أصدر المركز أربعة أدلة هي: الوصول الشامل للبيئة العمرانية، وفي وسائل النقل البرية، وللوجهات السياحية، ولوسائل النقل البحرية. وفي تاريخ ٢٢-٩-١٤٣٤هـ صدر الأمر السامي الكريم رقم ٣٥٣٦٢ برنامج الوصول الشامل على المستوى الوطني.

وقد قامت إدارة التعليم العالي التابعة لوزارة التعليم، بالتوسع في إنشاء أقسام أخرى للتربية الخاصة في الجامعات والكليات الأخرى بالمملكة العربية السعودية، كجامعة الملك خالد في أبها، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وجامعة الملك عبدالعزيز في جدة، وكلية دار الحكمة ومعهد المعلمين في جدة، وجامعة أم القرى بمكة المكرمة، وجامعة طيبة بالمدينة المنورة، وجامعة شقراء بمحافظة شقراء، وجامعة المجمعة بمحافظة المجمعة، وجامعة الأمير سطام بمحافظة الخرج، وجامعة الجوف، وجامعة الحدود الشمالية، وجامعة تبوك، وجامعة حائل، وجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل بالدمام، وجامعة الملك فيصل بالأحساء، وجامعة الفيصل بالرياض، وجامعة الشرق بالرياض، وغيرها من الجامعات والكليات، ومن المتوقع إنشاء المزيد من الأقسام في الجامعات في المدن الرئيسية بالمملكة العربية السعودية في عهد الملك سلمان بن عبدالعزيز بن عبد الرحمن آل سعود - حفظه الله - وابنه ولي العهد الأمير محمد بن سلمان - حفظه الله - ووزير التعليم السعودي الدكتور حمد بن محمد آل الشيخ - حفظه الله.

• برنامج التعليم العالي للطلبة الصم و ضعاف السمع بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية:

التعليم العالي حق من حقوق الطلبة الصم و ضعاف السمع أسوةً بأقرانهم السامعين، فهؤلاء الفئة لديهم القدرات والإمكانات العقلية والنفسية التي

تمكنهم من إكمال دراساتهم العليا، وعندما نتحدث عن التعليم العالي للصم أو ضعاف السمع، فلا بد من الإشارة إلى تجربة جامعة الملك سعود، فقد بادرت الجامعة بقبولهم لمواصلة تعليمهم الجامعي، وذلك من خلال فتح (برنامج التعليم العالي للطلاب الصم أو ضعاف السمع) وتعتبر من أوائل الجامعات السعودية والخليجية والعربية، التي أتاحت الفرصة لتلك الفئة لمواصلة تعليمهم، من خلال فتح برنامج أسس بشكل علمي ومستند على التجارب الدولية وأفضل الممارسات العالمية ونتائج الدراسات والابحاث، وبصفتي أحد المتخصصين في هذا المجال فقد قمت بزيارة هذا البرنامج، للوقوف على عمل البرنامج والخدمات التي يقدمها، وأيضا التعرف على إجراءات القبول التي يمر بها الطلبة الصم أو ضعاف السمع، وماهي الصعوبات أو المعوقات التي تواجه البرنامج وأعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة.

حيث بدأت فكرة التعليم العالي للصم بالمملكة العربية السعودية في عام ١٤١٥هـ، باقتراح من صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن فهد بن عبدالعزيز بن عبدالرحمن آل سعود، بإنشاء كلية خاصة بالطلاب الصم أو ضعاف السمع، وبعد ذلك توالى وتنوعت البرامج فمنها الذي فشل، ومنها الذي لم يستمر. وفي عام ١٤٣٢هـ بدأ برنامج جامعة الملك سعود بالرياض بالمملكة العربية السعودية للتعليم العالي للطلبة الصم أو ضعاف السمع، الذي أسس بشكل علمي وعلى أيدي كوادر سعودية متخصصة من أفضل الجامعات العالمية وخصوصا من جامعات الولايات المتحدة، والذي نعول عليه كثيرا كمتخصصين، ونطمح في ظهور برامج مماثلة له في الجامعات الأخرى.

حيث تم استحداث برنامج التعليم العالي للطلبة الصم أو ضعاف السمع بجامعة الملك سعود، وافتتحت الإدارة وكان مقرها بشؤون الطلاب بمبنى عمادة الجامعة لمدة سنتين تقريبا، ثم بعد ذلك نُقل إلى قسم التربية الخاصة بكلية التربية بالجامعة، وإيماناً من الجامعة بدورها الرائد في قضية تربية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، فقد حرصت على إتاحة الفرصة للطلبة الصم وضعاف السمع للالتحاق بالجامعة وذلك من خلال سنة تأهيلية؛ وهي تعتبر الأولى من نوعها على مستوى العالم العربي.

وكان البرنامج من فكرة الأستاذ الدكتور طارق بن صالح الرئيس والأستاذ الدكتور علي بن حسن الزهراني، وكانوا في ذلك الوقت طلاب بالدراسات العليا بالولايات المتحدة الأمريكية، وهي فكرة إلحاق الطلبة الصم وضعاف السمع بالجامعة، كان ذلك في عام ١٤٢٠هـ، وبدأ العمل الأولي بالجامعة في عام ١٤٢٨هـ، وأعقبه العمل على تأسيس (برنامج قبول الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع في الجامعة)، والذي بدأ عام ١٤٣٠هـ، وذلك من خلال تشكيل عدة لجان تخصصية لها علاقة بتربية وتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع مثل: اللجنة العلمية، ولجنة المناهج، ولجنة الخدمات المساندة... إلخ. وطلبوا الاستعانة بعدد من المختصين بالميدان، وهم الأستاذ منصور بن محمد القحطاني والأستاذ عادل بن سليمان الوهيبي والأستاذ حبيب بن إبراهيم الحبيب وهم من منسوبي وزارة التعليم. والأستاذ زياد بن

حمزة زينو. والأستاذة ندى بنت عبدالرحمن المخضب من منسوبات وزارة الشؤون الاجتماعية. وقامت اللجنة بتأسيس البنية الأساسية للبرنامج من مقررات السنة التأهيلية، وتقديم جميع الخدمات المساندة للصم من مترجم لغة إشارة، ومدونين محاضرات، وأخصائيين نفسيين واجتماعيين، وعقد الاجتماعات كل بداية فصل دراسي مع أعضاء هيئة التدريس لتدليل جميع العقبات والتحديات والصعوبات، والبحث عما هو مفيد للطلبة الصم وضعاف السمع.

وفي ضوء الواقع الحقيقي لقدرات وامكانيات الطلبة الصم وضعاف السمع، تم استحداث برنامج السنة التأهيلية، والذي تم اعتماد خطته الدراسية من مجلس الجامعة بالقرار رقم ٣٣/٧/٧ الصادر بجلسته السابعة للعام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ، المنعقدة بتاريخ ١٤٣٣/٥/٢٤هـ، ويهدف البرنامج إلى تدريب الطلبة الصم وضعاف السمع على تطوير مهاراتهم في القراءة والكتابة، وتأهيلهم للالتحاق بالسنة التحضيرية، وضمان مواصلة دراستهم الجامعية وفق أسس علمية، تضمن توفير بيئة مناسبة وملاءمة لخصائص وقدرات الطلبة الصم وضعاف السمع، وتضمن نجاحهم في التعليم العالي. وأول مشرف عام على البرنامج ولمدة ست سنوات تقريبا هو الأستاذ الدكتور طارق بن صالح الرئيس وفي نفس الوقت كان عميد شؤون الطلبة بالجامعة. وبعد ذلك الأستاذ الدكتور علي بن حسن الزهراني. وبعد ذلك الأستاذ الدكتور ماجد بن عبدالرحمن السالم. وبعد ذلك الأستاذ الدكتور بدر بن ناصر السحيمي القحطاني وهو الآن المشرف العام على البرنامج حيث بدأ تكليفه في شهر صفر عام ١٤٤٠هـ.

وقد تم الإعلان عن بدء قبول الطلبة الصم وضعاف السمع خلال العام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ في برنامج السنة التأهيلية للطلبة الصم وضعاف السمع بالجامعة، حيث تم ترشيح المقبولين في ضوء بعض المعايير والشروط التي وضعتها اللجنة العلمية، حيث كان عدد الطلبة الملتحقين في هذا البرنامج قرابة (٤٠) طالبا وطالبة.

وقد تم إعداد البرنامج من قبل لجنة علمية تضم عدداً من المتخصصين في مجال تربية وتعليم الصم وضعاف السمع، وحيث يبدأ الطلبة الدراسة في هذا البرنامج بالسنة التأهيلية، ويتم من خلالها العمل على التغلب على بعض المشكلات اللغوية في اللغة العربية لدى الطلبة، ورفع مستوى المهارات اللغوية لديهم، وبعد اجتياز هذه المرحلة ينتقل الطلبة إلى السنة التحضيرية، ليتلقوا تعليمهم الجامعي بجانب زملائه السامعين، وفي هذا البرنامج يتاح للطلبة الدراسة في عدد معين من التخصصات، كما يتم توفير الخدمات المساندة لهم.

وقد اقتصر التحاق الطلبة بعدة تخصصات، الطلاب الصم: كلية السياحة والفندقة والتربية البدنية، والطالبات الصم: رياض الأطفال، والطلاب والطالبات ضعاف السمع: جميع التخصصات بشرط اجتياز شروط الأقسام وموافقة إدارة البرنامج. وكخطوة أولى بحيث يتم التوسع تدريجياً

وبحسب رغبات وقدرات الطلبة الصم وضعاف السمع وإمكاناتهم، وظهر خلال هذه الفترة عدد من المشكلات والتي من أبرزها تأخر المكافأة للطلبة المستجدين وعدم توفر تخصصات متعددة للطلاب الصم. وفي عام ١٤٣٨هـ تم تخريج الدفعة الأولى لبرنامج التعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع والبالغ عددهم (١١) طالب، و (٢١) طالبة.

وتخطط جامعة الملك سعود لجعل برنامج التعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع، بمثابة بيت خبرة للجامعات السعودية والخليجية والعربية والعالمية، من خلال التوسع في تخصصات أخرى بكليات الجامعة إذا توافرت الخدمات ذات العلاقة بالطلبة الصم وضعاف السمع التي تتلاءم وقدراتهم وإمكاناتهم مع التخصصات العلمية، وتوفير مترجمي لغة الإشارة، وتفعيل اندماج الطلبة في البيئة الجامعية، والتقييم المستمر للبرنامج.

حيث أن أعضاء هيئة التدريس بمسار تربية وتعليم الصم وضعاف السمع بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وهم ما يلي، الأستاذ الدكتور طارق بن صالح الرئيس، والأستاذ الدكتور علي بن حسن الزهراني، والأستاذ الدكتور ماجد بن عبدالرحمن السالم، والأستاذ الدكتور بدر بن ناصر السحيمي القحطاني، والأستاذ الدكتور سري بن محمد رشدي سالم. يبذلون جهوداً جبارة في هذا الوقت، وذلك لتحويل برنامج التعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع، من مسمى برنامج إلى مسمى مركز، كخطوة ثانية، بحيث مستقبلاً يتم تحويله كذلك من مسمى مركز إلى مسمى معهد، كخطوة ثالثة. وهذا جميعه بفضل من الله وتوفيق، ثم بجهود أعضاء هيئة التدريس المذكورين.

ولا شك أن تجربة التعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع تعتبر من التجارب الحديثة في المملكة العربية السعودية والخليج والعالم العربي، ورغم الجهود الكبيرة التي تبذلها الدولة والدعم السخي في المعاهد والبرامج للطلبة الصم وضعاف السمع، إلا أن قبول الطلبة الصم وضعاف السمع في الجامعات لم يجد الفرصة الكافية من الدعم حتى الآن نظراً لحداثة التجربة، وبسبب بعض التحديات والعقبات.

وأي برنامج لابد في البداية أن يواجه عدد من التحديات والعقبات؛ ولكنها تتلاشى وتقل مع الوقت بل أغلبها ينتهي، ومن التحديات التي يواجهها مركز التعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع، ومنها مع أعضاء هيئة التدريس، فكانت عدم تقبل بعض أعضاء هيئة التدريس للطلبة، ويرفضون تواجدهم في القاعة. أما عن طريقة آلية اختيار أعضاء هيئة التدريس إذا أمكن القول إنه يتم بالاختيار فهناك آراء القسم تؤخذ بعين الاعتبار، والخبرات، وسنوات الخبرة في تربية وتعليم الصم وضعاف السمع، والمبادرات الشخصية من قبل أعضاء هيئة التدريس. ويفترض تقديم مكافأة لعضو هيئة التدريس، لتحفيز القبول بتواجد الطلبة الصم وضعاف السمع، علماً بأن بعض الأقسام عمدت

الى تخفيف ساعات عن أعضاء هيئة التدريس الذين قبلوا بتواجد الطلبة الصم وضعاف السمع في المقرر.

ومن التحديات مع الطلبة الصم وضعاف السمع حيث غالباً في بداية الالتحاق في البرنامج، تكثر شكاوى ويحدث تضرر من قبل الطلبة بخصوص أعضاء هيئة التدريس، والشعب، والمقررات، وأوقات المحاضرات، التعديل والحذف لأسباب غير مقنعة في كثير من الأحيان، ولكن جميع هذه الأمور تخف تدريجياً بعد انغماس الطلبة في الدراسة تدريجياً قد يكون السبب الألفى بالبرنامج، وقد يكون بسبب من شبكات الدعم التي يقدمها الطلبة الصم وضعاف السمع الأقدم أو الخريجين لبعضهم البعض.

وختاماً: فإن برنامج التعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود يعتبر من التجارب الرائدة على مستوى الوطن العربي وهو برنامج صاحب رؤية ورسالة واضحة وله أهداف محددة تسعى لإتاحة الفرصة للطلبة الصم وضعاف السمع لإكمال دراستهم الجامعية على أسس علمية وصحيحة. وتعتبر تجربة جامعة الملك سعود في هذا المجال تجربة رائدة تستحق الدراسة والتقييم للاستفادة منها عالمياً؛ لأن التعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع تعترضه عقبات تتعلق بضعف المستوى الدراسي لهذه الفئة مما يمثل صعوبة في التحاقهم بالتعليم الجامعي مباشرة.

و إيماناً من جامعة الملك سعود ودورها الرائد في قضية تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة، فقد حرصت الجامعة على إتاحة الفرصة للطلبة الصم وضعاف السمع، وذلك من خلال تشكيل عدة لجان متخصصة وذات خبرة في تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع، وفي ضوء معايير وشروط لقبول هؤلاء الطلبة، وأن يكون البرنامج بمثابة بيت خبرة ومرجعية علمية في مجال تربية وتعليم وتاهيل الطلبة الصم وضعاف السمع، وإعداد الكوادر البشرية المتخصصة ذات الخبرة الطويلة في الترجمة بلغة الإشارة وتنظيم مجال الترجمة، والقيام بالمشاريع والدراسات والأبحاث المتعلقة بتربية وتعليم وتدريب وتاهيل الصم وضعاف السمع والعاملين معهم.

• نبذة تاريخية عن الدمج لذوي الإعاقة، ودمج الصم في المملكة العربية السعودية:

من المفارقات التاريخية العجيبة أن تربية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة بالمملكة العربية السعودية، قد بدأت في المدارس النظامية العادية، ثم تحولت منها إلى مدارس نهائية منفصلة عند بداية ظهور معاهد التربية الخاصة، ثم أخذت معظم هذه المعاهد تتحول إلى مدارس داخلية. بينما بدأت تربية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة بالولايات المتحدة في مدارس داخلية، ثم أخذت تتحول نحو المدارس العادية ابتداءً من عام ١٩٠٠م، حتى أصبحت الغالبية العظمى من الطلبة ذوي الإعاقة تتلقى التربية والتعليم في المدارس النظامية العادية. وتعد المملكة العربية السعودية أولى الدول العربية التي عملت على

تطبيق دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارسها، حيث بدأت التجارب الأولى الناجحة للدمج في مدينة الهفوف بالمنطقة الشرقية عام ١٤٠٤هـ. وفي عام ١٤١٠هـ فتحت رياض الأطفال التابعة لجامعة الملك سعود بالرياض أبوابها للأطفال ذوي الإعاقة والموهوبين.

وفي عام ١٤١١هـ بدأت وزارة التعليم في تطبيق الدمج في مدارسها، ولكن على نطاق ضيق جدا وبطريقة الدمج الجزئي، أما التوسع الكبير في تطبيق الدمج التربوي بمفهومه الشامل في مدارس المملكة العربية السعودية، فقد جاء عام ١٤١٧هـ عندما وضعت وزارة التعليم استراتيجية تربوية تعليمية تقوم على عشرة محاور نص المحور الأول منها على تفعيل دور المدارس النظامية العادية في مجال تربية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وهو ما يعرف بالدمج التربوي.

ومن العوامل التي ساهمت وساعدت في سرعة تطور ونمو ميدان التربية الخاصة وانتشار البرامج في المملكة العربية السعودية، ما يلي:

◀ إيلاء حكومة المملكة العربية السعودية الفئات الخاصة رعاية وعناية واهتماما ودعما غير محدود أوجد مناخا اجتماعيا جيدا وشكل أرضية صالحة لتطور التربية الخاصة وانتشار برامجها في جميع أنحاء المملكة.

◀ اهتمت المملكة العربية السعودية اهتماما غير مسبوق بتنمية الكوادر البشرية حيث أنها تؤمن بأن الاستثمار الحقيقي هو الاستثمار في الإنسان. كما حرصت المملكة على استقطاب أفضل الكوادر البشرية للعمل في مجال التربية الخاصة وذلك بتوفير الحوافز المادية والمعنوية للعاملين في هذا المجال.

◀ أسهم قطاع التعليم العالي بجامعاته وكلياته المنتشرة في جميع أنحاء المملكة العربية السعودية بجانب كبير في سرعة تطور ونمو التربية الخاصة، وانتشار برامجها، وذلك بفتح أبواب الجامعات والكليات للفئات الخاصة إلى جانب إعداد وتدريب الكوادر البشرية التي يمكنها التعامل مع هذه الفئات وذلك من خلال وحدات أكاديمية متخصصة يأتي في طليعتها قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود؛ الذي تضرد بكونه أول قسم على مستوى العالم العربي الذي استحدث برامج بكالوريوس في التربية الخاصة منذ العام ١٤٠٤هـ.

◀ بدأ البحث العلمي من خلال الوحدات الأكاديمية، ومراكز البحوث، والدوريات المتخصصة داخل الجامعات وخارجها، يهتم بالتعرف أكثر على رصد حجم الإعاقة ومدى انتشارها في المملكة العربية السعودية وأسباب حدوثها وطرق الوقاية منها وأساليب الحد من أثارها النفسية والاجتماعية، واقتراح الحلول والوسائل والبدايل والبرامج والاستراتيجيات التي من شأنها أن تعمل على زيادة فاعلية التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. ويعتبر مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة هو الأبرز في هذا المجال.

- ◀ اهتمت المملكة العربية السعودية بتبني ورعاية العديد من المؤتمرات والندوات والحلقات البحثية والمنتديات الفكرية والدورات التي يتم من خلالها تسليط الضوء على القضايا التأهيلية والعلاجية والتربوية والتعليمية في مجالات الاعاقة المختلفة.
- ◀ بادرت المملكة العربية السعودية في مجال الاستفادة من التقنية الحديثة وتسخيرها لخدمة ذوي الإعاقة.
- ◀ بدأ القطاع الخاص يسهم بدور فعال ومتطور في مجالات رعاية ذوي الإعاقة من خلال إنشاء الجمعيات، والمؤسسات الخيرية، والمدارس والبرامج التربوية.
- ◀ حققت مجالس أولياء الأمور في مدارس المملكة العربية السعودية نجاحا طيبا أسفر عنه زيادة ملحوظة في فاعلية المشاركة الأسرية في العملية التربوية والتعليمية.

ومن الركائز الفلسفية الأساسية والرئيسية التي يقوم عليها مفهوم الدمج للطلبة للصم وضعاف السمع، توفير الفرص للطلبة القادمين من خلفيات متنوعة، لكي يصبحوا أعضاء كاملين في المجتمع المدرسي. ويستند ذلك إلى فرضية أن الطلبة عندما يوضعون في الفصول، مع توفير خدمات الدعم الملائمة والمناسبة، سوف تتاح لهم فرصة متكافئة للوصول للمنهج الغني أكاديميا المتاح للطلبة العاديين (السامعين). نظريا، كان الهدف من تقديم خدمات الدعم يتمثل في تعزيز استيعاب الطلبة الصم وضعاف السمع، بما يشجع القبول الاجتماعي للطلبة الصم وضعاف السمع من جانب أقرانهم السامعين، إلى جانب تقديم فرص متزايدة للتفاعل بين الأقران السامعين والصم وضعاف السمع.

وفي عام ١٣٨٤هـ كانت البداية الرسمية لتربية وتعليم الصم عندما تم افتتاح أول معهدين للصم للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، أحدهما للبنين والآخر للبنات، وكان عدد الطلبة الملتحقين بالمعهدين (٤١). وفي عام ١٣٩١هـ تم إنشاء معهدين للصم للمرحلة الابتدائية للبنين والبنات في مدينة جدة، ومعهدين للصم للمرحلة المتوسطة للبنين والبنات في الرياض. ومهدت تلك البداية للانتشار التدريجي لمعاهد الصم في المناطق الرئيسية في المملكة العربية السعودية. حيث بلغ عدد المعاهد والبرامج للبنين والبنات حسب الإحصائية لعام ١٤٢٨ - ١٤٢٩هـ (٣٠٠) معهد وبرنامج. وفي عام ١٣٩٢هـ انضمت المملكة العربية السعودية لعضوية (عضو مؤسس) اتحاد الهيئات العاملة في رعاية الصم منذ إنشائه ممثلة بوزارة التعليم، وقد كان وفد المؤسسين يضم كلا من: الأستاذ عبد الله الغانم والأستاذ سعود الزامل والأستاذ عبد الرحمن الخيال والأستاذ صالح الماجد. ثم دعمت المملكة العربية السعودية وشجعت العمل العربي المشترك للأفراد الصم من خلال المشاركة في أسبوع الأصم العربي الذي يقام كل عام. وفي عام ١٣٩٢هـ افتتح في الرياض أول معهد متوسط مهني وذلك لإتاحة الفرصة

لمواصلة الدراسة للمرحلة المتوسطة، وكان البرنامج التعليمي يهدف إلى تقديم البرامج التربوية والتعليمية والمهنية لإعداد الصم وضعاف السمع وتأهيلهم لاكتساب مهارات مهنية. وفي نفس العام ١٣٩٢هـ صدرت أول لائحة لنظام معاهد الصم، وقد تضمنت تفصيلاً لنظام الدراسة بهذه المعاهد وتحديد وظائفها ونوعيات الطلبة التي تستقبلها، ومراحل الدراسة وما يتعلق بالخطط الدراسية والمناهج وشروط قبول الطلبة والاختبارات والتقويم، وما يتصل بالجهاز الإداري العامل في المعاهد ودور المعاهد في توفير الإقامة والكسوة والمعيشة واللوازم المدرسية بالمجان، إلى جانب توفير المصروف الشخصي وأجور الانتقال.

وفي عام ١٤٠٠هـ تم إنشاء نادي الصم بالرياض بالمملكة العربية السعودية، وتم تسجيله رسمياً في تاريخ ١٤٠١/٣/٢٩هـ بعد صدور قرار صاحب السمو الملكي الأمير فيصل بن فهد بن عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود - رحمه الله - الرئيس العام لرعاية الشباب، رقم ١٠٣٤/١ بإنشاء أول نادي يخدم الصم في المملكة العربية السعودية. وفي عام ١٤٢٢هـ تم تأسيس نادي للصم أسوة بنادي الصم بالرياض في كل من محافظة جدة بالمنطقة الغربية ومحافظة الدمام بالمنطقة الشرقية؛ لتقديم خدماتها الثقافية والاجتماعية والرياضية للصم في هاتين المنطقتين.

وفي عام ١٤٠٩هـ بدأ تطبيق أول برنامج لضعاف السمع وعيوب النطق بمعهد الأمل الابتدائي للصم بشرق الرياض، وذلك بفتح فصلين دراسيين أحدهما لتقويم عيوب النطق والكلام (١٣) تلميذاً والآخر لضعاف السمع (١١) تلميذاً، وفي بداية العام الدراسي ١٤٠٩-١٤١٠هـ تم نقل هذا البرنامج إلى مدرسة المهلب بن أبي صفرة الابتدائية الحكومية التي تأسست عام ١٣٩٤هـ بحي الربوة بشرق مدينة الرياض، وافتتحت أول فصول تجريبية ملحقة بمدارس التعليم العام للتلاميذ ضعاف السمع وذوي عيوب النطق، ويعتبر أول برنامج لضعاف السمع في منطقة الخليج العربي. ولما ازداد عدد التلاميذ الملتحقين بالبرنامج تم افتتاح فصول أخرى في شرق مدينة الرياض، ووقع الاختيار على مدرسة مجمع الأمير سلمان التعليمي - القسم الابتدائي - ومن ثم توالى افتتاح فصول أخرى في غرب وجنوب الرياض وفي مختلف مدن المملكة العربية السعودية. وفي نفس العام ١٤١٠هـ استكمل السلم التربوي التعليمي في مجال تربية وتعليم الصم وضعاف السمع بافتتاح أول معهد ثانوي في مدينة الرياض ومدة الدراسة به ثلاث سنوات نقلت على أثرها الدراسة المهنية إلى المرحلة الثانوية، وأصبح الطلبة في المرحلة المتوسطة يتلقون مواد دراسية نظرية مع مادة مهنية نظرية.

وفي عام ١٤١١هـ توسعت وزارة التعليم بالدمج تمشياً مع الاتجاهات التربوية والتعليمية الحديثة نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في التعليم العام، فقد بدأت الأمانة العامة للتربية الخاصة في تطبيق هذا الاتجاه في مجال الصم ففتحت فصولاً ملحقة بالمدرسة العادية (للسامعين) في

منطقة سكاكا (الجوف)، ثم انتشر هذا الاتجاه في مناطق ومحافظات أخرى بالمملكة مثل: الخرج، وحضر الباطن، وحائل، والقريات... الخ، ويتلقى الطلبة الصم في تلك الفصول نفس مناهج معاهد الأمل الابتدائية للصم على يد معلمين متخصصين. وفي نهاية العام الدراسي ١٤١٤-١٤١٥هـ صدر قرار مجلس الوزراء، والذي يقضي بنقل اختصاصات معاهد الأمل للبنات إلى الرئاسة العامة لتعليم البنات.

وفي عام ١٤١٥هـ اقترح صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن فهد بن عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود إنشاء كلية خاصة بالتلاميذ الصم وضعاف السمع، ثم أمر خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود - رحمه الله - بتشكيل لجنة لدراسة اقتراح سموه، فأوصت اللجنة بإتاحة الفرصة للتلاميذ الصم وضعاف السمع لمواصلة تعليمهم العالي وخاصة في الكليات التقنية طبقاً لإستعدادهم وقدراتهم العلمية. وفي عام ١٤١٦هـ فتحت وزارة التعليم برنامجاً ثانوياً مسائياً بمعهد الأمل الثانوي في الرياض، وينقسم تعليم الكبار إلى مرحلتين دراسيتين، هما: المرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية، ويدرس بها نفس المناهج والخطط الدراسية التي تدرس في مدارس التعليم العام، مع مراعاة خصائص الصم وضعاف السمع. ولنجاح هذا البرنامج افتتحت الوزارة العديد من المعاهد في مختلف مدن المملكة العربية السعودية.

وفي عام ١٤١٧هـ حدثت نقلة نوعية تربوية تعليمية كبيرة، وتطور كمّي ونوعي في علاج وتأهيل وتربية وتعليم ذوي الإعاقة بشكل عام ومنهم الصم وضعاف السمع على وجه الخصوص، تمثلت في وضع استراتيجيات تربوية وتعليمية شاملة، تتكون من عدة محاور، أهمها: السعي إلى تفعيل دور المدارس العادية (للسامعين) في مجال علاج وتأهيل وتربية وتعليم ذوي الإعاقة ومنهم الصم وضعاف السمع، وتطوير المناهج الدراسية، واللوائح التنظيمية، وتنمية القوى البشرية، وانطلاقاً من هذه الاستراتيجيات حصل تطور وانتشار في برامج الصم وضعاف السمع، حيث تم استحداث البرامج التربوية التعليمية التالية:

- ◀ برامج الصم الملحقّة بمدارس التعليم العام.
- ◀ برامج ضعاف السمع وعيوب النطق الملحقّة بمدارس التعليم العام.
- ◀ برامج المعلم المتجول والمعلم المستشار.
- ◀ مراكز السمع والكلام.
- ◀ برامج الفصول المسائية لمحو الأمية وتعليم الكبار الصم.
- ◀ غرف المصادر.
- ◀ برامج مزدوجي الإعاقة (الإعاقات المتعددة).

ومع بداية العام الدراسي ١٤١٧-١٤١٨هـ تم استحداث برنامج (معلم متجول واحد) لخدمة الطلبة ضعاف السمع في المرحلة المتوسطة، غير أن هذا البرنامج قد تحول إلى برنامج معلم مستشار؛ ويعود السبب في ذلك إلى كون

المعلمين القائمين عليه متخصصين في التربية الخاصة، ولم يُعدوا أكاديمياً لتدريس المواد مباشرة.

وفي نفس العام ١٤١٧-١٤١٨هـ بدأ برنامج الدمج للبنات الصُم وضعيفات السمع في مدارس التعليم العام للبنات، وبمعهدين للبنات في غرب الرياض وشرق الرياض، ومع بداية العام الدراسي ١٤١٩هـ تم استحداث أربعة برامج غرف مصادر لخدمة الطلبة ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية. وفي عام ١٤٢٠هـ قامت وزارة التعليم بدور أساسي في تشجيع لغة الإشارة للصم من خلال إعارة مجموعة من معلمي الصم إلى وزارة الثقافة والإعلام وذلك لترجمة بعض البرامج للغة الإشارة. وفي عام ١٤٢١هـ قامت وزارة التعليم بالمشاركة في ورش عمل توحيد لغة الإشارة الجزء الأول في تونس.

وفي نفس العام ١٤٢١هـ تم تأسيس الجمعية السعودية للإعاقة السمعية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، كأول جمعية تابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية تهتم بالصم ذكورا وإناثا، حيث يوجد فيها فرع للنساء تحت مسمى المركز الثقافي النسائي. وفي عام ١٤٢٢هـ تمت الموافقة على ترجمة خطبة الجمعة في الحرمين الشريفين بلغة الإشارة. وكذلك في نفس العام تمت موافقة خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود - رحمه الله - على إتاحة الفرصة للطلبة الصم وضعاف السمع لإكمال تعليمهم العالي خاصة في الكليات التقنية، وافتتحت العديد من رياض الأطفال النموذجية وافتتحت بها فصول لضعيفات السمع، كما تم إيجاد عدد ١٥ مدرسة للبنات في التعليم العام بها فصول ملحقة للطالبات الصم وضعيفات السمع في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية.

وفي عام ١٤٢٢هـ تم إعداد القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وفي نفس العام كان هناك توجه لدى عدد من الجامعات السعودية في القطاعين العام والخاص إلى افتتاح المزيد من البرامج لمنهج درجة البكالوريوس في التربية الخاصة.

وفي عام ١٤٢٥هـ كانت البداية الفعلية للتعليم العالي للصم حيث تم التحاق الطالبات الصم بكلية الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بالرياض. وفي نفس العام ١٤٢٥-١٤٢٦هـ الفصل الدراسي الأول تم افتتاح قسم التقنية الخاصة للطلاب الصم لإكمال دراستهم الجامعية بكلية الاتصالات والمعلومات بالرياض والتي تتبع المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني وذلك عن طريق برنامج التطبيقات المكتبية للصم وضعاف السمع، وكان ذلك تنفيذاً للأمر السامي الكريم رقم ٧/ب/٩١٧٣ وتاريخ ١٤٢٣/٥/٤هـ، بإتاحة الفرصة للطلاب الصم لإكمال دراستهم الجامعية، وقد قام معالي محافظ المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني الدكتور علي بن ناصر الغفيس بافتتاح القسم رسمياً في يوم الثلاثاء الموافق ١٤٢٥/٨/٢٣هـ وذلك بحضور المشرف العام على التربية الخاصة بوزارة التعليم الدكتور ناصر بن علي الموسى وعدد من المسؤولين والمشرفين بالوزارة.

وفي عام ١٤٢٥هـ وبعد توفر الكوادر والجهات المانحة بدأ افتتاح القبول في الجامعة العربية المفتوحة في المقر الرئيسي لها في الرياض بالمملكة العربية السعودية، ويمنح البرنامج درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي للصم، وقبل الالتحاق بالبرنامج يعقد للطلبة اختبار تحديد المستوى وبناءً على نتيجة الاختبار يتم توزيع الطلبة بعد ذلك على الدورات اللغوية أي اللغة العربية المبتدئة أو المتقدمة، وعند اجتياز يبدأ الدراسة بساعات البرنامج مع التركيز على اللغة العربية. وفي عام ١٤٢٦هـ تم افتتاح قسم التقنية الخاصة للصم في كلية التقنية بحائل. وفي نفس العام قامت وزارة التعليم بالمشاركة في ورش عمل توحيد لغة الإشارة الجزء الثاني في الدوحة. وفي عام ١٤٢٧هـ تم افتتاح قسم التقنية الخاصة للصم في كلية التقنية ببريدة بمنطقة القصيم.

وفي عام ١٤٢٧هـ تم تأسيس لجنة خبراء ومترجمي لغة الإشارة للصم في مقر اللجنة السعودية لرياضة الصم في تاريخ ١٢/٥/١٤٢٧هـ. وفي عام ١٤٢٨هـ صدرت الموافقة من وزارة الخدمة المدنية على إيجاد سلسلة من فئات وظائف مترجمي لغة الإشارة للصم، وتتراوح المرتبة التي يعين عليها المترجم من المرتبة الثالثة إلى المرتبة العاشرة، بقرار رقم ١٦٤٨/٩٠٣ وتاريخ ٩ / ٢ / ١٤٢٨هـ. وفي عام ١٤٢٧-١٤٢٨هـ بلغ عدد المستفيدين من ذوي الإعاقة ومن ضمنهم الصم وضعاف السمع في المراحل التعليمية الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية (٦١٩٨٦) تلميذاً وتلميذة، موزعين على (٣٢٣٩) معهداً وبرنامجاً للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية.

وقد ساهم وساعد في تطور ونمو حركة الدمج بالمملكة العربية السعودية عدد من الجمعيات المحلية والعربية، كالمكتب الإقليمي الدائم للجنة الشرق الأوسط لشؤون المكفوفين (سابقاً)، وجمعية رعاية الأطفال المعوقين، وجمعية الوفاء، والجمعية الفيصلية، ومؤسسة الأمير سلطان بن عبد العزيز الخيرية، ومركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، وغيرها من المؤسسات التي أخذت على عاتقها مهمة المساهمة في دعم عجلة التعليم الخاص جنباً إلى جنب مع الجهات الرسمية. وتعتبر المملكة العربية السعودية من الدول العربية الرائدة في تطبيق الدمج للصم وضعاف السمع من البنين والبنات في سن المدرسة، حيث تطبق الأساليب والتقنيات الحديثة التي تركز على مراعاة الفروق الفردية داخل المدرسة العادية للسامعين، وكذلك داخل الفصل العادي للسامعين، ضمن إطار تربوي وتعليمي أقل تقييداً، وداخل المدرسة العادية للسامعين وكذلك داخل الفصل العادي للسامعين. فقد خطت المملكة العربية السعودية خطوات واسعة نحو الانتقال بالأفراد الصم وضعاف السمع من بيئة العزل إلى بيئة مدرسة العاديين السامعين والتي أصبحت تستوعب العدد الأكبر من هؤلاء الأفراد، بعد أن كانت تصد عنهم وتابى أن تضمهم تحت مظلتها.

ومن خلال استعراض هذا التطور التاريخي الهائل لدمج الطلبة الصم وضعاف السمع بالمملكة العربية السعودية، يتضح أن هناك جهوداً جبارة

وأيدى عاملة ذات خبرة ميدانية وعيوناً ساهرة؛ للسعي الحثيث في تطوير عملية الدمج للصم و ضعاف السمع، والسعي للرفي بها وبضائتها المختلفة. ومن أهم ما يسعى إليه المختصون هو تنشئة الأطفال الصم وضعاف السمع تنشئة سليمة؛ بحيث يكونون فعالين في المجتمع ومندمجين معه لا منعزلين عنه. ومن المعروف أن أكبر ما يسبب الانعزال عن المجتمع هو عدم قدرة هؤلاء الأطفال على التواصل والتفاعل مع جميع شرائح وأفراد المجتمع، ومعرفة ما يدور في هذه الحياة وما يستجد فيها من نمو وتطور ورفي، وكذلك مواكبتهم لهذا التطور والتقدم والنمو المتسارع واستخدامهم للتكنولوجيا الحديثة وتفاعلهم معها، أي استخدام التقنية الحديثة بجميع ما تحتويه من برامج وبرمجيات ونظم وتطبيقات واستراتيجيات، والاستفادة منها بالشكل المطلوب والصحيح، والذي يخدم هذه الفئة وييسر عليهم أمور عديدة في هذه الحياة.

• التعليم الشامل للطلبة الصم:

انتقلت تربية وتعليم الصم وضعاف السمع من مرحلة الإهمال والرفض والعزل والمعتقدات والأساطير الخاطئة نحوهم، والنظرة الدونية لهم. إلى مرحلة الاهتمام بهم بتوفير المعاهد والمراكز الداخلية والمدارس النهارية والفصول الخاصة الملحقة في مدارس التعليم العام، والدمج الجزئي والكلي. ثم أتى بعد ذلك التعليم الشامل والذي يعتبر من أحدث التوجهات العالمية في مجال تربية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام والطلبة الصم وضعاف السمع على وجه الخصوص.

ويقصد بالتعليم الشامل تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع جنباً إلى جنب مع أقرانهم السامعين، طوال الوقت في الفصول الدراسية النظامية العادية للسامعين، بمدارس التعليم العام، الموجودة بالأحياء التي يعيشون بها، مما يتيح التفاعل الإيجابي والتواصل الفعال بين الطرفين وذلك في كافة الأنشطة، وذلك بتوفير كل الطرق اللازمة التي تتكفل بحصول الجميع على التعليم المناسب والملاءم.

وتعتبر قضية التعليم الشامل للطلبة الصم وضعاف السمع قضية جدلية ومعقدة وقضية هامة جداً، وشهدت في الآونة الأخيرة اهتماماً كبيراً من المهتمين في مجال التربية الخاصة. ونحن نسعى كتربويين إلى ضمان أكبر قدر ممكن من التفاعل الاجتماعي لهؤلاء الطلبة، ويجب أن تسلط الأضوء على قضية التعليم الشامل من أجل حسم الخلافات حولها، ومن أجل تأكيد الفائدة الناتجة عنها؛ مع الأخذ بالاعتبار أن الدمج ليس هدفاً بحد ذاته؛ وإنما هو وسيلة لتحقيق الكثير من القيم الاجتماعية وكذلك القيم الوطنية والتنموية.

وبعد التعليم الشامل من حقوق الطلبة الصم وضعاف السمع، تتكفل به الأنظمة والقوانين والتشريعات، حيث نص القانون العام ٤٧٦/١٠ والذي يعرف

بأسم قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات، في نسخته الجديدة والمعدلة والتي صدرت في عام ١٩٩٧م، على أن تتم تربية وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة بجانب أقرانهم من غير ذوي الإعاقة تعليماً ملائماً ومناسباً ومجانياً (شيتز، ٢٠١٢؛ المزيرعي، ٢٠١٩؛ الزهراني، ٢٠١٥).

ويتضح من ذلك أهمية توفير المكان التربوي التعليمي المناسب والملاءم للطلبة الصم وضعاف السمع، وعدم التحويل إلى البدائل التربوية الخاصة الأخرى، إلا في حين وجود مبررات حقيقية تتطلب تحويل الطلبة إلى البدائل الأخرى، من أهمها عدم استفادة الطلبة من المكان التربوي التعليمي الذي يتلقى فيه تربيته وتعليمه، وذلك من أجل ضمان استمرارية تقديم الخدمات التربوية والتعليمية التي تناسب وتلاءم قدرات وامكانيات الطلبة الصم وضعاف السمع، والتقليل من القيود والحواجز على النمو الاجتماعي (ابن نوح، تركستاني، ٢٠١٧؛ المزيرعي، ٢٠١٩).

ولضمان نجاح عملية واستراتيجية التعليم الشامل للطلبة الصم وضعاف السمع لابد من توفر العديد من الشروط، ومنها ما يلي: أن يكون الطفل الأصم أو ضعيف السمع مهياً نفسياً واجتماعياً للتعليم الشامل، وكذلك توفير جميع الإمكانيات والخدمات والوسائل المادية والفنية التي من شأنها أن تسهم في نجاح عملية التعليم الشامل، وكذلك إعداد الكوادر من معلمين وأخصائيين نفسيين واجتماعيين ومرشد طلابي وأخصائي نطق وتهنئتهم وإحاقهم بدورات تدريبيه، وكذلك توفير خدمات مساندة من علاج طبيعي ووظيفي والصحة المدرسية والأنشطة اللاصفية، وغيرها من الخدمات التي تسهم وتساعد في نجاح عملية واستراتيجية التعليم الشامل.

ولهذا قامت شركة تطوير للخدمات التعليمية بتطبيق التعليم الشامل في ست مدارس نموذجية في العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، وذلك بالتعاون مع أعرق الجامعات العالمية التي تهتم بالتربية الخاصة وهي جامعة أوريغن لتوفير دورات تدريبية للمعلمين والمشرفين، وتفعيل دور التقنيات المساعدة، وتوفير مواصفات خاصة بالمباني المدرسة، ورفع كفاءة البنية التحتية، وتوفير معايير علمية عالمية معتمدة في استراتيجيات التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام، والطلبة الصم وضعاف السمع بشكل خاص (شركة تطوير الخدمات التعليمية، ٢٠١٨).

تأكد دراسة حنفي، والشمري (٢٠١٥) على أن تطبيق التعليم الشامل على أرض الواقع عملية صعبة ومعقدة، وستواجه الكثير من المعوقات والتحديات والعقبات، وكذلك العديد من الخدمات الواجب توفرها لتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع، حسب احتياجاتهم وقدراتهم. ويعد التعليم الشامل للطلبة الصم وضعاف السمع في التعليم العام من الأمور الهامة للتربية الخاصة والتي شهدت جدلاً كثيراً على مستوى العالم، وحصلت على اهتمام كبير من المختصين في المجال التربوي والتعليمي، ومن المسؤولين، ومن صانعي القرار.

وقد اشارت دراسة الرئيس، والجميعي (٢٠١٦) إلى وجود صعوبات تواجه التعليم الشامل للطلبة الصم و ضعاف السمع، ومنها معوقات مرتبطة بالبيئة المدرسية، والمعلمين، والطلبة الصم و ضعاف السمع، والمناهج، والأسرة، تحول دون نجاح وفعالية فكرة التعليم الشامل، ووجود تصورات سلبية لدى معلمين الصم وضعاف السمع ومعلمي التعليم العام تجاه التعليم الشامل.

ومن خلال زيارتي لعدد من المدارس بالملكة العربية السعودية التي تطبق التعليم الشامل، وجدت توقعات وآراء متباينة، من المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للطلبة الصم و ضعاف السمع، حيث أن شركة تطوير للخدمات التعليمية تقوم بهذه التجربة نحو تعليم الصم و ضعاف السمع في هذه المدارس، وذلك بعد مرور أكثر من عامين على تطبيق التعليم الشامل في مدارس التعليم العام.

ويمكن تعريف التعليم الشامل لذوي الإعاقة، بأنه: دمج الأطفال ذوي الإعاقة المؤهلين دمجا زمنيا ومكانيا وتربويا وتعليميا واجتماعيا، حسب خطة وبرنامج؛ يتم إقرارها حسب حاجة كل طفل على حده، ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتربوي والتعليمي والفني في التعليم العام والتربية الخاصة.

ولتعريف التعليم الشامل للطلبة الصم و ضعاف السمع، فأقترح هذا التعريف وهو: أن يتلقى الطلبة الصم وضعاف السمع التعليم، طوال يومهم الدراسي مع الطلبة السامعين في نفس الفصول، في المدارس التي تطبق التعليم الشامل، ويتولى الإشراف عليهم، معلم بالتعليم العام بالإضافة إلى معلم مساعد من المختصين في مجال تربية وتعليم الصم وضعاف السمع.

لقد أصبح التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة أكثر تقبلاً وتنفيذاً على مر السنين، وقد يقلق الآخرون من هذا التحول في الأوساط التربوية والتعليمية وأشار على العاملين في المجتمع المدرسي، لكن المؤيدين للتعليم الشامل يميلون إلى الفوائد التي سوف يجنيها جميع الطلبة ذوي الإعاقة ومنهم الطلبة الصم وضعاف السمع، ومنها اكتساب المهارات الاجتماعية والأكاديمية (الخشرمي، ٢٠٠٤؛ شيتز، ٢٠١٢؛ المزيرعي، ٢٠١٩).

وتنص الأنظمة والقوانين والتشريعات للطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام ومنهم الطلبة الصم وضعاف السمع، على أن المدرسة الشاملة هي الخيار الأول لجميع الطلبة، وأن التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة ومنهم الطلبة الصم وضعاف السمع، في مدارس التعليم العام؛ سوف يحقق مجتمعا أكثر تماسكا ومساواة. ومن أبرزها قانون IDEA عام ١٩٩٠م والمعدل عام ١٩٩٧م والمسمى "قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات.

ويتوقف نجاح التعليم الشامل على كثير من العناصر الأساسية من أهمها، المعلم القادر على تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم الشامل؛ من خلال الاستفادة من محتويات المناهج الدراسية والوسائل والتقنيات التربوية

والتعليمية، واستغلال الفرص المتاحة، وتكييف المواقف التربوية والتعليمية لإكساب الطلبة الصم وضعاف السمع الخبرات والمهارات والجوانب السلوكية المرغوب فيها، فالمعلم هو العامل الأساسي في إحداث التطوير المناسب والملائم في جوانب العملية التربوية والتعليمية، ويصعب على أي جهد تربوي تعليمي يهدف إلى الإصلاح والتطوير في التعليم أن يقلل من أهمية دور المعلم، ويعد إعداد المعلم الجيد من أهم العوامل في رفع كفاءة العملية التربوية والتعليمية بشكل عام، والتربية الخاصة بشكل خاص. ولا يمكن أن يتحقق التطوير في التعليم حتى وإن توفرت مباني مدرسية نموذجية، ومناهج ووسائل وتقنيات حديثة، إلا بوجود معلم يمتلك الصفات الشخصية والمهنية التي تمكنه من إحداث نوع من التكامل بين هذا كله، وترجمته إلى مواقف تربوية وتعليمية على درجة كبيرة من الفعالية.

كما أنه من اللازم معرفة معلمين الطلبة الصم وضعاف السمع بأهمية جودة بيئة الفصل والمدرسة، التي يتلقى هؤلاء الطلبة التربوية والتعليم فيها، حيث أن التعليم الشامل يبدأ من تقبل المعلمين فكرة أن الطلبة الصم وضعاف السمع لا يحتاجون إلى مدارس خاصة، وأن التعليم الشامل مناسب وملء لقدرات وامكانات هؤلاء الطلبة.

ولذلك أثبتت بعض الدراسات التي تناولت التعليم الشامل للصم وضعاف السمع في التعليم العام، ومنها دراسة فيرملين، ودينسن، وكنورس، (Vermeulen & Denessen & Knoors, 2012). وأيضا دراسة إيركز، وويتينغهام (Eriks – Brophy & Whittingham, 2013) أن من أهم الأسباب التي تحول دون تحقيق النجاح لنظام التعليم الشامل، هو ضعف إعداد وتهيئة المعلمين للتعامل مع الطلبة الصم وضعاف السمع.

وقد أكدت دراسة شوك، وهاتش (Cheuk, Hatch, 2007) على ضرورة تهيئة المعلمين للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الشامل؛ من خلال توفير التدريب المنظم لهم، والذي يساهم في تكوين وجهات نظر ايجابية نحو تعليم الطلبة ذوي الإعاقة داخل فصول التعليم العام.

وذكر سالم (٢٠٠٩) أن المعلم هو المحور الأساسي في العملية التربوية والتعليمية، وله دور كبير في نجاح فلسفة التعليم الشامل أو فشلها. ووفقا لأهمية المعلم، فقد أوضحت دراسة مينشوم، وآخرون (Minchom et al, 2003) أن أحد أهم الأدوار الأساسية لمعلم الفصل العام هو إحداث جو من التسامح والصبر والتقبل للطلبة ذوي الإعاقة، وأن هناك صعوبة تواجه المعلمين في عدم الشعور بالكفاءة في تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع، وعدم معرفة الاستراتيجيات التي تساهم في نجاح نظام التعليم الشامل للطلبة الصم وضعاف السمع، داخل الفصل الدراسي العام، وفي الأنشطة المدرسية.

ويرى موست (Most, 2004) أن توقعات المعلمين نحو أداء الطلبة الصم وضعاف السمع يعتبر أهم عنصر لنجاح أو فشل تطبيق التعليم الشامل في

فصول التعليم العام، ويجب أن تركز برامج إعداد المعلمين على تهيئتهم من خلال زيادة معلوماتهم ومهاراتهم التدريسية.

ويذكر كومساروف (Komesaroff, 2006) أن العديد من المعلمين لديهم توقعات سلبية نحو التعليم الشامل للطلبة الصم وضعاف السمع في فصول التعليم العام، وأن التوقعات الايجابية تشجع العاملين في مجال التعليم الشامل؛ على زيادة جودة البيئة التربوية والتعليمية للطلبة الصم وضعاف السمع، وأن التوقعات السلبية ينتج عنها عكس ذلك.

في حين ذكر ساري (sary, 2007) أن المعلمين ذوي التوقعات الإيجابية يكون لديهم الخبرة الكبيرة في الممارسة العملية في التدريس، وتقديم العديد من الاستراتيجيات التعليمية والتعامل مع الطلبة الصم وضعاف السمع بما يناسب ويلاءم احتياجاتهم وقدراتهم وامكاناتهم.

ويوضح أخضر (٢٠١٧) أن التطبيق الناجح للتعليم الشامل، يدعو إلى إحداث تغيير كبير في الأدوار التي يقوم بها معلمو التعليم العام ومعلمو التربية الخاصة، بحيث يكون معلم التعليم العام شريكا أساسيا في تعليم الطلبة ذوي الإعاقات، وعنصرا مشاركا في جميع الخدمات التي تقدم لهم، أما دور معلم التربية الخاصة فإنه يتحول من كونه المعلم الوحيد للطلبة ذوي الإعاقات إلى كونه مستشارا وموجها ومساعدة لمعلم التعليم العام.

وختاماً: ويتعين علينا كمتخصصين في المجال تبني ممارسات حديثة تلبي حاجات الطلبة الصم وضعاف السمع في البيئة التربوية والتعليمية والاعتماد على أحدث التوجهات الحديثة والأدلة القائمة على أحدث الممارسات في مجال التربية الخاصة والمستخدمة في الدول المتقدمة والاعتماد على مبدأ التصميم الشامل للتعليم في المدارس، وخصوصا بعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي تشير بفاعلية هذا التصميم مثل دراسة (Spooner et ai, ٢٠٠٧). والتي تشير بوجود تحسن وتطور في أداء المعلمين بالإضافة لتطور مستوى الطلبة وسلاسة العملية التربوية التعليمية خصوصا للطلبة الصم وضعاف السمع، وأيضا الدراسة التي قام بها (Meo, ٢٠٠٨) والتي تشير إلى أثر التصميم الشامل للتعليم في زيادة الفهم القرائي لدى الطلبة في زيادة الثروة اللغوية، الأمر الذي يستدعي من المعلمين والمعلمات توفير وسائط متعددة وطرق تدريسية متنوعة وحديثة لعرض وتوصيل المنهج للطلبة الصم وضعاف السمع وحصولهم على بدائل وخيارات متنوعة للوصول إلى المنهج، بالإضافة لخيارات تجذب وتشد انتباه واهتمام الطلبة، وأيضا ضرورة استخدام التقنية الحديثة باعتبارها مرتبطة مع مبدأ التصميم الشامل في التعلم وجاذبة لتعلم الأطفال الصم وضعاف السمع في البيئة المناسبة والملائمة والأقل تقييدا.

ويمكن تطبيق التصميم الشامل للتعليم للطلبة الصم وضعاف السمع لتحسين المخرجات التربوية والتعليمية وتطوير البيئة التربوية والتعليمية

الملائمة والمناسبة والأقل تقييداً. ويتم ذلك بتجاهين وهما: تصميم المنهج العام بطريقة شاملة أو ما يعرف بالتصميم الشامل للتعليم، والاتجاه الآخر هو تكييف المنهج العام والذي يتركز حول مستويين من مستويات التكيف وهما: تفريد محتوى المنهج العام، والتدريس المتمايز. ويجب أن يخضع التعليم الشامل الى عملية التقييم على اسس علمية في كل فصل دراسي كجزء من عملية التنفيذ والتعرف على نقاط القوة والعمل على تعزيزها وملاحظة نقاط الضعف والعمل على تعديلها بما يتناسب ويتلاءم مع المتطلبات الخاصة بكل مرحلة. كما أنه لا يمكن لأي عمل أن ينجح دون وجود القانون الذي يدعمه والا سيكون العمل عرضة الى العشوائية والاجتهادات الفردية الخاطئة.

كما يتعين على المعلمين الاخذ بالحسبان بالتدريس المتمايز والذي يعني بتقديم المهمات التربوية التعليمية للطلبة مهمات بطرق وأساليب مختلفة، بحيث يخصص لكل طالب وفق بما يناسب ويلاءم قدراته وامكانياته، فالتدريس المتمايز مثال على منحى تدريس داعم يستجيب لحاجات التنوع الأكاديمي لعموم طلبة الصف وبالذات الصم وضعاف السمع، كما يشمل إيجاد مسارات تعلم متعددة للطلبة ذوي التنوع، ويمكن تقديمه بطرق متعددة مثل: تصميم محتوى خاص لحاجات كل طالب، وتعديل أساليب التدريس لتستهدف خصائص الطالب المتعلم بشكل أكثر ملاءمة، أو تكييف نواتج التعلم أو المهمات استناداً على مستويات مهارات الطالب ومستويات قدراته وامكانياته.

إن هناك طرق وأساليب تساعد الطلبة الصم وضعاف السمع في الوصول إلى المنهج العام، والذي يتعين على المعلمين والمعلمات استخدامها وتوظيفها مع هؤلاء الطلبة بما يتناسب مع قدراتهم وامكانياتهم وتكييف مناهجهم ومعالجة القصور الناتج من وجود فقد السمع، كما يمكن القول بأن استخدام استراتيجيات وطرق الوصول إلى المنهج العام، يعتمد نجاحهما على مدى قدرة المعلم والمعلمة على فهم خصائص الطلبة وقدراتهم وأيضاً مهارته في تصميم وتكييف المنهج وفق خصائصهم واحتياجاتهم وأيضاً الخدمات أو التجهيزات المتوفرة لديه. ومن مبدأ تحقيق التعليم الشامل للطلبة الصم وضعاف السمع يجب الاهتمام بالمناهج وتكييفها بما يحقق الوصول الشامل والفرص المتساوية لكافة الطلبة في الصف بمختلف فئاتهم وقدراتهم وامكانياتهم التربوية والتعليمية.

إن التعليم الشامل للطلبة الصم وضعاف السمع مع أقرانهم العاديين السامعين يعتبر خطوة متقدمة وانجاز عظيم في مجال تربوية وتعليم الصم وضعاف السمع وبالأخص دور المعلم والإدارة المدرسية، والأقران من العاديين السامعين والصم وضعاف السمع، ومن فوائده يتعلم جميع الطلبة المعنى الحقيقي للتنوع والاختلاف، والفروق الفردية، والقدرة وعدم القدرة، كما انه يعمق مفاهيم العدالة والمساواة وعدم التمييز والتحيز، وكذلك

تطوير القدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين ضمن مستويات متباينة من القدرات، وأنواع مختلفة من آليات التواصل. والفائدة العظمى تكمن في إحداث تغيير جوهري في مفاهيم المجتمع وتصوراته حول معاني ذوي الإعاقة، وطبيعة الخصائص التي تميزهم. والميزة الأهم هي تحسن مستوى الطلبة الصم وضعاف السمع ومسايرتهم للطلبة العاديين السامعين في الفصل العادي.

وينبغي أن يسود التواصل الفعال بين أعضاء الفريق في التعليم الشامل لنجاح العمل الجماعي فيما بينهم، من خلال الاستماع الاستجابي الذي يعبر كل فرد من خلاله عن الفهم الواضح للأقوال والانفعالات ومهارات التوكيد، والسلوكيات اللفظية وغير اللفظية، التي تمكن العاملين من تبادل الاحترام، وتلبية الاحتياجات المهنية والدفاع عن حقوقهم دون سيطرة الآخرين، ومهارات إدارة الخلاف التي تساعد أعضاء الفريق على التعامل مع الانفعال العاطفي الوجداني. ويعد التدريس التعاوني من أكثر نماذج العمل الجماعي استخداماً بالصفوف الدراسية بالوقت الراهن، وكذلك الفريق التدريسي الذي يقوم على الشراكة بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة في تخطيط المحتوى التدريسي وتقويمه لجميع الطلبة بمن فيهم الصم وضعاف السمع.

ويمكن القول أن النماذج الناجحة في التعليم الشامل كثيرة جداً ومنها نموذج اميركا وبريطانيا وأستراليا وفنلندا، ويتطلب التعليم الشامل المتميز الجيد النوعية تحفيز الطلبة الصم وضعاف السمع، والمهارات المهنية لمعلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام، والتعاون والنتائج الجيدة، وفقاً لمعلمي ومعلمات التعليم الخاص. عندما يعرف المعلمون والمعلمات وظائفهم ويعملون، ويكون القانون مسيراً لأموهم، تعتبر الجودة عالية. هذا يؤدي إلى نتائج جيدة من الطلبة. وهذه النماذج تعتبر نموذجاً عالمياً تقتدي به الدول النامية والمتقدمة التي لم تفعل التعليم الشامل.

ويتضح أن مبادئ ونظريات وإساسيات تأسيس وتطوير التعليم الشامل هي الأساس في جودة وارتفاع مستوى الطلبة الصم وضعاف السمع في مجال التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية، وقناعة الأسر بأن هذا التعليم هو الخيار الحقيقي والصحيح لأبنائهم أين كانت قدراتهم ومهاراتهم وإمكاناتهم التربوية والتعليمية.

إن التطبيق الدقيق الناجح للتعليم الشامل عملية طويلة ومعقدة، ولا بد من تقديم الأدلة بطريقة صحيحة ونظراً لأن تطبيق أي مبادرة تعليمية نظامية هي في الحقيقة عملية طويلة المدى فإن محتوى هذه الأدلة لا بد أن يغطي جميع الفروق الدقيقة المعقدة التي يُصاحب تطبيق التعليم الشامل، ورغم ذلك هذه الأدلة خارطة طريق للسمات الأساسية الواجب توفيرها عند تطبيق التعليم الشامل، ولا بد من تقديم الدليل الضمني والتنمية المهنية

والدليل التطبيقي والبرنامج التربوي الفردي حتى تتم معرفة الطريقة الصحيحة لتطبيق التعليم الشامل والبرنامج التربوي الفردي (IEP) حتى تكون الصورة متضحة للقارئ والمعلم والمسؤول فيما يخص الطلبة الصم وضعاف السمع والكادر المدرسي، والممارسة المثلى في التطوير المهني ومعايير الكفاءة والطرق والاستراتيجيات المقترحة لتطوير التعليم الشامل وكافة كادره الإداري والتعليمي.

إن تبني الوزارة لمفهوم التعليم الشامل يأتي ليؤكد حرص وزارة التعليم على تفعيل دورها في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والتي وقعت المملكة العربية السعودية على بروتوكولها الاختياري عام ٢٠٠٨م؛ لذا ينبغي التأكيد على الاعتراف بها بوصفها عنصراً جوهرياً في التربية والتعليم.

ويقدم التعليم الشامل فوائد عديدة لجميع الطلبة بمن فيهم الطلبة الصم وضعاف السمع حيث يرتفع سقف التوقعات نحو أدائهم من قبل معلمهم وأقرانهم وغالباً ما يعمل هذا على زيادة النجاح الأكاديمي للطلبة الصم وضعاف السمع، بالإضافة إلى ذلك يكتسب الطلبة الصم وضعاف السمع خبرات اجتماعية قيمة لا يمكنهم الحصول عليها في البيئة الإقصائية، وقد يؤدي التفاعل الاجتماعي مع الطلبة الذين ليس لديهم إعاقات إلى زيادة المهارات الاجتماعية؛ وباختصار يعد التعليم الشامل للطلبة الصم وضعاف السمع إعداداً جيداً للمشاركة في المجتمع كأشخاص بالغين.

أن بيئة التعليم الشامل وهي البيئة الحديثة في المملكة العربية السعودية وتعتبر هي البيئة الأفضل والأمثل للطلبة الصم وضعاف السمع، حيث انها تختار المكان التربوي التعليمي لتلقي التعلم به ولو لجزء من اليوم الدراسي واثبتت ذلك التجارب الدولية الناجحة في مجال التعليم الشامل في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا واستراليا وكندا وكوريا الجنوبية، ولا بد أن تكون البداية برفع نسبة الوعي نحو التعليم الشامل، وتكوين الاتجاهات الايجابية لكلا من الاهالي والعاملين في المدارس والمتخصصين والقيادات التربوية على تقبله، ولا بد من اجراء تقييمات مستمرة لمعرفة البيئة المناسبة والملاءمة للطلبة الصم وضعاف السمع وتغيير البيئة الى الشاملة أو إلى التعليم الخاص حسب قرار الفريق في ذلك.

إن الممارسات الجيدة نسبياً في وضع الطلبة الصم وضعاف السمع في المكان التربوي التعليمي المناسب والملاءم وخصوصاً ذوي الفقد السمعي الشديد في الفصول الدراسية العادية للسامعين، قد فتح مجال كبير جداً لهؤلاء الأشخاص ليكونوا نشيطين في بيئتهم ومجتمعهم بالإضافة إلى أن يصبحوا أكثر مشاركة أكاديمياً ضمن نظام المدرسة العادية للسامعين، وقد اظهرت مجموعة من الدراسات أن طريقة تقديم الدمج الشامل يدل على أنه أكثر فعالية من استراتيجيات الدمج والتكامل، ولعل تعديل وتكييف منهج التعليم العام لذوي الفقد السمعي الشديد سيساعد في قبول فكرة التعليم الشامل

والوضع في المكان والبيئة التربوية التعليمية المناسبة والملاءمة من قبل المختصين والمهنيين وأولياء الأمور، وأن التركيز والأهمية في التعليم الشامل تزداد لكي تشجع اشراكهم وانتشارهم في المجتمعات.

وهناك العديد من العقبات التي يجب التغلب عليها قبل إدراج جميع الطلبة الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم الشامل. إن غموض الأسلوب الذي تم صياغة قانون تحسين تعليم الأطفال المعاقين به أدى إلى حدوث تضارب في قرارات المناطق التعليمية بصدد ماهية البيئة الأقل تقييدا. وبالتالي، أصبح تحديد ماهية البيئة الأقل تقييدا لكل طالب على حدة بمثابة تحدي ضمن عملية تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع. ويجب على المناطق التعليمية إدارات التعليم اعتماد المعايير والاختبارات التي تم اللجوء إليها من قبل دوائر المحاكم كدليل عام لتحديد ماهية البيئة الأقل تقييدا. بالطبع يجب تطبيق تلك المعايير على كل حالة على حدة، مع مراعاة استمرارية الوضع البديل. ويجب على المشرعون إعادة النظر في أسلوب صياغة قانون تحسين تعليم الأطفال ذوي الإعاقات، وصياغته بأسلوب أكثر تحديدا ووضوحا فيما يتعلق بتحديد عوامل البيئة الأقل تقييدا التي تم الإشارة إليها في تلك الحالات وأخرى لتحديد صيغة خاصة بماهية البيئة الأقل تقييدا والتي يجب اعتبارها من قبل المناطق التعليمية في جميع أنحاء البلاد.

• الخاتمة:

حدث التغيير في الدول الصناعية العظمى بوتيرة متسارعة وبغير المشهد العام، من مجالات الأعمال والتربية والتعليم وهيئات الخدمة العلاجية والتأهيلية الاجتماعية وغيرها. وفي محاولات هذه المؤسسات لتلبية المطالب المتغيرة للمجتمع، تُعيد صياغة الطرق التي تتفاعل بها مع المستفيدين؛ لكي يلبيوا احتياجات ومطالب المجتمع القائم على التقنية بطريقة فعالة. تنعكس هذه التغييرات في مجال تربية وتعليم الصم وضعاف السمع. ومع تعميم الفحص السمعي للأطفال حديثي الولادة، والكشف والتعرف المبكر لذوي الفقد السمعي، والتدخل المبكر، وانتشار المعينات السمعية وزراعة القوقعة الالكترونية، يقوم المهنيون بتقييم وتشخيص هذا الجيل الجديد من الأطفال، الذين يتلقون الخدمة تحت مظلة الخدمات المقدمة للأفراد الصم وضعاف السمع. إن المتأمل في مجال تربية وتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع، يلاحظ أن هذه الفئة قد عانت من خلال مراحل مختلفة، بدأت بالإهمال والرفض والعنف والاتجاهات السلبية والأساطير والمعتقدات الخاطئة والنظرة الدونية، ثم الاهتمام بحقوقهم، وصولا إلى مرحلة التعليم من خلال الدمج الجزئي ثم الكلي في المدارس النظامية العادية للسامعين، وانتهاء بالتعليم الشامل، والذي عادة يكون في بيئة يتشارك فيها الطلبة العاديين السامعين مع أقرانهم الطلبة الصم وضعاف السمع، حيث تهيئ لهم الفرص المناسبة والملاءمة لمساعدتهم ومساندتهم على النمو والتطور الشامل المتكامل للمشاركة في بناء المجتمع. كما أن عبارة التعليم الشامل أصبحت من

العبارات المتكررة التي يطالب بها جميع شرائح المجتمع، التي على أثرها قامت وزارة التعليم بتطبيق التعليم الشامل في ست مدارس نموذجية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية مع بداية العام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ. ويأتي ذلك ضمن تغيير المفاهيم الخاطئة تجاه مفهوم التعليم الشامل، واستخدام طرق التدريس المناسبة والملائمة.

ويمر مشهد تربية وتعليم الصم في المملكة العربية السعودية بتغيرات بطيئة وبعضها سريعة، وذلك بسبب عدد من العوامل، ومنها قلة الأدبيات في مجال تربية وتعليم الصم، وحداثة أكثرها، لذلك يجد المعلمون أنفسهم مطالبين بالتركيز على المواد الأكاديمية ومساعدة الطلبة على تحقيق معايير لم تبلغها هذه الفئة من الطلبة من قبل، ولذا تقع على المجال مسئولية تزويد الطلبة بالاستراتيجيات والمهارات التي يحتاجون إليها لتحقيق النجاح. ويجب أن يتسم المعلمون بالطلاقة في اللغات التي يستخدمها الطلبة الذين يعلمونهم. ويجب أن يكونوا مؤهلين جيداً في مجالات المحتوى التي يدرسونها وأن يكونوا متمكنين من أساليب التدريس التي تركز على المتعلمين البصريين. ويجب على المعلمين أيضاً أن يتعلموا كيف يكونوا شركاء وكيف يعملوا كالمعلمين متعاونين ومستشارين ومعلمين مشتركين فعالين. بهذه المهارات يمكن للمعلمين أن يقدموا بيئات تربية وتعليم للطلبة الصم وضعاف السمع تمكنهم من الوصول للمنهج.

لقد تغير مشهد تربية وتعليم الصم وضعاف السمع جذرياً على مدى العقود الماضية. فقد أصبح غالبية الطلبة الذين كانوا يتلقون تعليمهم في مدارس داخلية أو مدارس نهائية خاصة، يتعلمون مع أقرانهم السامعين في مدارس الأحياء التي يعيشون بها، ويتلقى غالبيتهم معظم التدريس أو كلهم في فصول التعليم العام. وقد فرض التنوع في المتعلمين والمعلمين على موظفي الدعم تحدي تعديل المنهج ليكون متاحاً لهذه المجموعة المتفردة من المتعلمين.

ويؤدي المعلمون المؤهلون في تربية وتعليم الصم وضعاف السمع، و مترجمو لغة الإشارة دوراً حاسماً في تربية وتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع. ففي حال توافر هذه الممارسات النموذجية، تتاح للطلبة كل الفرص لكي ينمووا، وينضجوا، ويصبحوا أفراداً مكتفين ذاتياً، وراضين، ومشبعين، ومستقلين. ويستمر المهنيون المدربون مع حياة كل الطلبة الذين يعملون معهم، وبذلك يقدمون للطلبة الصم وضعاف السمع، أدوات من شأنها أن تمكنهم من تحقيق أهدافهم، وتطلعاتهم الشخصية.

حيث أن مستقبل التربية الخاصة وخصوصاً تربية وتعليم الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية، يتطلب التعمق في جميع الأصول والعوامل، من أجل تحقيق الفائدة والتغلب على العقبات وتطوير الميدان، وبالنظر إلى التعليم الشامل كتوجه حديث تسعى السعودية إلى تطبيقه فإنه لا بد من الاستفادة من المدارس والأصول الفلسفية في التربية وإحداث تغيير

في ثقافة ومعتقدات المجتمع (الأفكار، والمعتقدات، والعادات المتمثلة في العوامل الثقافية الاجتماعية)، والمنظمات الوطنية للدولة (العوامل السياسية)، والموارد المتاحة للتعليم الخاص (العوامل الاقتصادية)، مع التأكيد بان جميع تلك العوامل متداخلة ومترابطة مع بعضها البعض ولا زالت تؤثر على هذا الميدان.

في حين تقوم المملكة العربية السعودية باهتمام كبيراً في تطوير ونمو تربية وتعليم الصم وضعاف السمع، وتقوم بجهود مستمرة للارتقاء بجودته، حيث أنها تُعد أهم المجالات التي تبني الأجيال القادمة، وهم ثروة الوطن الحقيقية، وقد أكدت رؤية المملكة العربية السعودية المستقبلية للتعليم ٢٠٣٠ على تعزيز نوعية الخدمات، وزيادة البرامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام والطلبة الصم وضعاف السمع على وجه الخصوص، وتسعى وزارة التعليم في هذا المجال من خلال المشاريع التي تقدمها؛ لتطوير نظام التربية والتعليم، نحو تحقيق رؤيتها الطموحة من خلال الخطط المدروسة الرامية إلى تطوير قدرات الطلبة. ويأتي مشروع التعليم الشامل كجزء لا يتجزأ من رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ والذي يُعد نقلة نوعية في تطوير برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وأحد المشاريع الذي يرسم مستقبلاً واعداً للأجيال القادمة. إن تبني الوزارة لمفهوم التعليم الشامل يأتي ليؤكد حرص وزارة التعليم على تفعيل دورها في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة عام ٢٠٠٦، والتي وقعت المملكة العربية السعودية على بروتوكولها الاختياري عام ٢٠٠٨م؛ لذا ينبغي التأكيد على الاعتراف به بوصفه عنصراً جوهرياً في التربية والتعليم. ويستمد نموذج التعليم الشامل أساسه المفاهيمي من المجالين السياسي والأكاديمي حيث ينص نظام رعاية ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية على ما يلي «تكفل الدولة حق المعوق في خدمات الوقاية والرعاية والتأهيل، وتشجيع المؤسسات والأفراد على الإسهام في الأعمال الخيرية في مجال الإعاقة، وتقديم الخدمات لهذه الفئة عن طريق الجهات المختصة في مجالات التعليم والصحة وغيرها».

وعلى الرغم من أن الكثير من سمات مجال تربية وتعليم الصم وضعاف السمع تغيرت بطريقة ملحوظة في السنوات الماضية، فلا تزال المخاوف التي يشترك فيها الآباء والأمهات والمهنيون والمستفيدون والممارسون، بارزة ووثيقة الصلة اليوم كما كانت قبل ثلاثين عاماً. وأصحاب المصالح الراسخة في المجال ملتزمون بضمان أن يتلقى كل الطلبة الصم وضعاف السمع التربية والتعليم الذي يحتاجونه، بما يدعم بلوغهم لأقصى نمو وتطور ممكن. وإضافة إلى تقديم أساس أكاديمي صلب للطلبة، يواصل هؤلاء المهنيون البحث عن طرق لاكتساب الطلبة الإحساس بالاستقلال إلى جانب دعمهم في مسعاهم لاكتشاف هوياتهم. وهدفهم الأول من التركيز على المهارات الأكاديمية والاجتماعية؛ هو تزويد الطلبة بالأدوات التي يحتاجونها للنجاح من التخرج من المدرسة الثانوية والالتحاق بمؤسسات ما بعد الثانوي أو الدخول في قوة العمل.

ويضم مجال تربية وتعليم الصم وضعاف السمع أدبيات غنية ومتينة حول طرق واساليب تقديم خدمات الدعم للطلبة الصم وضعاف السمع، وستحتاج المهنة لأن تواصل استكشاف أنواع التدخلات والخدمات التي من شأنها أن تدفع النجاح النهائي لهذه الفئة من المتعلمين قدماً. وينبغي أن يظل الآباء والأمهات والمهنيون منفتحين على الاستراتيجيات والتدخلات العديدة المتوافرة لهم، وأن يدركوا أن كل مداخل التواصل تكون فعالة في الظروف المواتية لها. ولا بد أن يكونوا مستعدين لتقبل حقيقة أن عدم نجاح مدخل معين مع الطفل يستلزم البحث عن طريقة جديدة. وفي هذه الحالة فقط يمكن توفير بيئات تشجع أقصى قدر من التربية والتعليم وتكون متمركزة حوله، بدلاً من أن يتقاذفنا الجدل حول نماذج تواصل متباعدة فلسفياً.

وتوضح البحوث حتى الآن أن كثيراً من الأنشطة والأساليب المستخدمة لتحسين اللغة والقراءة والكتابة عند الطلبة السامعين يمكن أن تستخدم أيضاً مع الطلبة الصم وضعاف السمع. ومن هذه الاستراتيجيات إشراك الطلبة في القراءة المشتركة وتحسين النمو الفونولوجي وتحسين المفردات وفهم القراءة.

حيث بدأ الطلبة الصم وضعاف السمع في عام ١٩٧٥م يتلقون تربيتهم تعليمهم في مدارس الأحياء التي يعيشون بها، ويتم التدريس لهم في غرف المصادر فضلاً عن فصول التعليم العام. وهذا الاتجاه مستمر إلى اليوم، حيث يتلقى ٨٥٪ تقريباً من الطلبة تربيتهم وتعليمهم في هذه البيئات، في مقابل ١٥٪ لا يزالون يتعلمون في مدارس خاصة صُممت خصيصاً لتلبية احتياجات الطلبة الصم وضعاف السمع. والطلبة الصم وضعاف السمع الذين يتعلمون في غرف المصادر أو في المدارس العامة أو في فصول الدمج يستفيدون عادة من خدمات الدعم، ومنها خدمة مترجمي لغة الإشارة، والمهنيين التربويين المدربين خصيصاً للعمل مع الطلبة الصم وضعاف السمع. وتتمثل المدارس الخاصة في المدارس الداخلية والنهارية التي تدعم فلسفات تواصل مختلفة. فبعض هذه المدارس تعلم الطلبة باستخدام نمط بصري / يدوي؛ قد يتضمن لغة الإشارة أو الكلام المرمز أو مدخلا ثنائي اللغة/ثنائي الثقافة، في حين تكون مدارس أخرى شفوية في طبيعتها، تستخدم فلسفة التعليم الشفهي، وتقدم التدريس من خلال فلسفة المنحى السمعي - الشفهي أو فلسفة المنحى السمعي - اللفظي، وتؤكد على الاستماع والكلام وقراءة الكلام.

حيث تختلف أنماط التواصل التي تختار المدارس استخدامها بدرجة كبيرة باختلاف فئات الطلبة الذين تخدمهم. حيث أن الطلبة الذين يتعلمون في المدارس الخاصة يمثلون أفراداً ذوي درجات من الفقد السمعي أكثر حدة من أقرانهم المسجلين في مدارس الأحياء التي يعيشون بها. فضلاً عن أن نسبة كبيرة من الطلبة الصم الذين يتعلمون في المدارس الخاصة لديهم إعاقات أخرى تؤثر على قدرتهم على الوصول إلى المنهج العام. ونتيجة

لهذه الاختلافات الشديدة فمن غير الواقعي أن نقارن مستويات التحصيل الأكاديمي أو الخبرات الثقافية والاجتماعية التي تميز هاتين المجموعتين. ولذلك يجب أن تفرص البحوث المستقبلية تأثير كل هذه البيئات على إنتاج خريجين يتقبلون هوياتهم الحالية ويكونون متعلمين مدى الحياة مستقلين ومكتفين ذاتياً.

ونظراً لأن غالبية الطلبة الصم وضعاف السمع يتلقون تعليمهم في بيئات الدمج الجزئي والكلية سيحدث بالتأكيد تأثيراً على هوية وثقافة الصم، ويعالج أوجدن، وكلاسين (2004) (Ogden and Classen) قضية ثقافية الصم بتذكيرنا بأن نوادي الصم والمدارس الداخلية التي كانت تاريخياً، القنوات الرئيسية التي تنتقل من خلالها ثقافة الصم من جيل إلى آخر تفسح المجال حالياً لمنظمات وهيئات ألعاب الصم على المستوى المحلي والعربي والعالمي، التي تجمع الصم معاً في ميادين تنافسية.

وعلاوة على ما تقدم، ظهرت مع وصول التكنولوجيا تقنية الحاسوب بمواقع على الشبكة مجهزة لمجتمع الصم وضعاف السمع من شأنها أن تمكن أعضائها من الدخول في محادثات مجموعات الشبكة مع بعضهم بعضاً. ومجتمع الصم وضعاف السمع الذي يكون دائماً أول من يتبنى أية تقنية بصرية جديدة، يواصل الاستفادة من التقنية سريعة التغير في الارتباط ببعضه داخلياً أو اتخاذ التقنية جسراً إلى عالم السامعين. فمن خلال استخدام الهواتف المحمولة المزودة بخاصية الفيديو وكاميرات الشبكة والهواتف الذكية سيظل الصم وضعاف السمع على اتصال مباشر مع أصدقائهم والأشخاص المهمين في حياتهم. حيث أن ثقافة الصم لا تتمثل فقط في اللغة، وإنما تكشف عن نفسها عبر أدبيات وفن ثريين، اكتسبت مكانة محترمة في المجتمع.

إن مجال تربية وتعليم الصم وضعاف السمع لا يقل تعقيداً عن جماعة الطلبة التي يخدمها. وحين يدخل المعلمون الفصول وهم معدون لخدمة الأجيال القادمة من الطلبة الصم وضعاف السمع؛ سيجدون أنفسهم أمام طلبة متنوعين. وسيكون بعض الطلبة مستعدين للتعلم وسيأتون إلى الفصول مزودين بكفايات لغوية مختلفة وأنماط تواصلية متعددة وسماعات أذن رقمية، وأدوات سمع مزروعة أي القوقعة الالكترونية. في حين سيأتي غيرهم بإعاقات أخرى إضافة إلى الفقد السمعي ويحتاجون إلى الفصل إلى دعم من مقدمي خدمات مختلفين. وسيكون معلمو اليوم والمستقبل مطالبين باستخدام الطرق الحالية الحديثة المتطورة والتقنية واستراتيجيات تدريسية إبداعية للمساعدة في تحقيق المساواة على ساحة التربية والتعليم وضمان وصول هذه الجماعة المتنوعة إلى المنهج العام بكل سهولة. وعلى أن الانتماء لمجال من المعلمين وموظفي الدعم الملزمين لا يخلو من تحديات وعقبات ونجاح وإثارة.

إن الطلبة الذين في الفصول اليوم يعكسون مركباً من الاحتياجات الفردية الخاصة، ما يوجب علينا أن نعدل خدماتنا لتتوافق مع احتياجاتهم الفردية الخاصة، وأن ندرك دائماً أن نموذجاً واحداً لا يناسب ويلاءم جميع الطلبة الصم وضعاف السمع. ولقد حان الوقت لكي نتأمل أخطاءنا السابقة ونتعلم منها، وأن نصبح متقبلين للتغيير ومتقبلين للأفكار الجديدة. إن المستقبل مشرق حقاً، فلم يسبق قبل ذلك أن توافرت لنا كل هذه المصادر والخدمات لتعظيم إمكانات وقدرات الطلبة الصم وضعاف السمع. ومن خلال طرح الأسئلة البحثية الدقيقة والصحيحة، وجمع الأدلة والبراهين، سيكون مجالنا المعزز بموظفين مؤهلين، وطلبة يتلقون خدماتهم في بيئات مدرسية مختلفة، مستعداً لجني الفوائد التي ستقدمها هذه النتائج.

وقد ساهم في تطور ونمو وازدهار حركة تربية وتعليم الصم وضعاف السمع بالملكة العربية السعودية، عدد من الجمعيات المحلية والعربية، كالمنتدى الإقليمي الدائم للجنة الشرق الأوسط لشئون المكفوفين (سابقاً)، وجمعية رعاية الأطفال المعوقين، وجمعية الوفاء، والجمعية الفيصلية، ومؤسسة الأمير سلطان بن عبد العزيز الخيرية، ومركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، وجمعية جستر، وجمعية العلوم السلوكية، وغيرها من المؤسسات والهيئات والمنظمات الحكومية الرسمية والأهلية، التي أخذت على عاتقها مهمة المساهمة والمساندة في دعم عجلة التعليم الخاص جنباً إلى جنب مع الجهات الحكومية الرسمية.

إن المتأمل لتاريخ وأصول تربية وتعليم الصم وضعاف السمع بالملكة العربية السعودية والعالم سوف يرى تطوراً كمياً ونوعياً لهذا المجال، صاحبه جهود لأفراد ومؤسسات بذلوا الكثير من الوقت والجهد في سبيل الارتقاء بخدمات الصم وضعاف السمع في دولهم والعالم، ومن أبرزهم غالوديت وكليك. ولعل نظرة مقارنة سريعة لدول مجاورة لعالمنا العربي والإقليمي لنرى أن المملكة العربية السعودية تسبقهم بالكثير من الخدمات التي تقدم للصم وضعاف السمع وأسره، ولا يعني هذا أن المملكة العربية السعودية لا تعاني من قصور أو خلل في الخدمات المقدمة، ولكن ينبغي علينا المحافظة على الإيجابيات المكتسبة ومعالجة جوانب القصور والضعف بالخدمات المقدمة لهذه الفئة الغالية على قلوبنا. ولكي تسير الخدمات المقدمة للصم وضعاف السمع وأسره على خطى وأساس متين؛ لابد من تطوير الأنظمة والقوانين والتشريعات الموجودة الآن وتحسينها لكي تكون شاملة ودقيقة وملزمة في التطبيق على أرض الواقع.

كما أن الاهتمام الذي توليه حكومة خادم الحرمين الشريفين في الارتقاء بخدمات الصم وضعاف السمع حريٌّ بأن يطور التربية الخاصة وخصوصاً تربية وتعليم الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية للأفضل، وأن يجعلها بحول الله وقوته في مصاف الدول العظمى المتقدمة في هذا المجال،

فلا زلنا حقيقة نتطلع إلى المزيد من التطور والنمو في مجال تربية وتعليم الصم وضعاف السمع، وتقديم أفضل الدعم والخدمات التربوية والتعليمية لهم وتوفير الخدمات المساندة كي يستفيدوا أكثر من برامج التربية الخاصة المقدمة لهم.

لذلك يتطلع الصم وضعاف السمع واسرهم في المملكة العربية السعودية والعالم لأنظمة وقوانين وتشريعات تكفل حقوقهم في العلاج والتأهيل والتدريب والتربية والتعليم والتوظيف وفي جميع نواحي الحياة؛ لكي يعيشوا حياة كريمة في بيئة تحمي وتحترم حقوقهم. ومما لا شك فيه أن المملكة العربية السعودية تقوم على أسس وثوابت منبعها الاسلام وتعاليمه السمحة التي تحث على حق التعليم لجميع أفراد المجتمع دون استثناء لأحد، وحثت على طلب العلم ورغبت فيه لما له من أثر على الفرد والمجتمع، وهذا يعطينا بنية أساسية لسن أنظمة وقوانين وتشريعات تطبق على أرض الواقع تكفل حقوق الصم وضعاف السمع كافة.

• المقترحات والتوصيات:

لقد قمت بهذا البحث لوضع رؤية شاملة وعامة لتربية وتعليم الصم وضعاف السمع منذ بداية الاهتمام بهم وإلى وقتنا الحاضر، ثم فيه تلخيص البدايات لهذه الفئة منذ وجودهم على وجه الأرض، وإلى وقتنا المعاصر والذي تسعى فيه الحكومات والمنظمات والهيئات المحلية والدولية إلى تطبيق التعليم الشامل لهم، وتم تطبيقه ابتداءً من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ في ست مدارس بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وكذلك لتسهيل المهمة على المتخصصين وجميع العاملين والمهتمين في مجال علاج وتأهيل وتدريب وتربية وتعليم وتوظيف الصم وضعاف السمع، وللبداء في التركيز وإعادة النظر حول الأساليب والاستراتيجيات والاتجاهات والطرق والتوجهات والفلسفات المستخدمة مع الصم وضعاف السمع، فأن هذا البحث والذي هو من واقع خبرة تدريسية بمجال تربية وتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، لمدة اربعة عشر عام ابتدأت منذ تاريخ المباشرة في الوزارة ١٤٢٧/٨/٥هـ، وتاريخ المباشرة بالمدرسة ١٤٢٧/٨/٩هـ، ومستمر على رأس العمل حتى الآن. فأن هذا البحث يتقدم بعدد من المقترحات والتوصيات، وهي ما يلي:

١ دعوة الباحثين في مجال علاج وتأهيل وتدريب وتربية وتعليم الأفراد الصم وضعاف السمع، في مراكز التأهيل والمستشفيات والمعاهد والبرامج والكليات والجامعات ومراكز البحوث، لمزيد من الاهتمام بإجراء البحوث والدراسات حول الاتجاهات والتوجهات الحديثة، في تربية وتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع.

٢ دعوة الباحثين في مجال علاج وتأهيل وتدريب وتربية وتعليم الأفراد الصم وضعاف السمع في مراكز التأهيل والمستشفيات والمعاهد والبرامج والكليات والجامعات ومراكز البحوث، لمزيد من الاهتمام بإبراز القضايا

- المتعلقة بأهمية الكشف والتعرف المبكر، والتدخل المبكر، للفقدان السمعى، وأهمية برامج التدخل المبكر في تنمية مهارات وقدرات وامكانيات السمع والكلام لدى الأفراد الصم وضعاف السمع. ودعوة الجهات الصحية لتطوير وتفعيل برامج الكشف والتعرف المبكر، للفقدان السمعى.
- العمل على تزويد أسر الطلبة الصم وضعاف السمع، بالاتجاهات والتوجهات الحديثة في فلسفات واستراتيجيات وطرق واساليب تربية وتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع، كخيار تربوي وتعليمي متاح للطلبة الصم وضعاف السمع.
- البدء في إنشاء خطط وبرامج إعداد المعلمين والمعلمات، التي تركز على أهمية الشراكة والتعاون بين أخصائي السمع، وأخصائي اللغة والكلام، ومعلم التربية الخاصة مسار تربية وتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع. وأيضاً البدء في تقديم خطط وبرامج أثناء الخدمة، التي تقوم على إيجاد اتجاهات إيجابية نحو العمل التعاوني بين هؤلاء المتخصصين، والعمل على تدريبهم باتجاه تنسيق العمل المشترك الفعال.
- أن تبدأ رعاية الأطفال ذوي الفقد السمعى في سن ما قبل المدرسة، تمشياً مع الاتجاهات العالمية في هذا الشأن، على أن تكون رعاية شاملة لجميع جوانب العملية التربوية والتعليمية والنفسية والاجتماعية والصحية.
- إعداد وتدريب وتأهيل جميع العاملين في الميدان التربوي التعليمي، وتربيتهم وتعليمهم على فهم سيكولوجيتهم، وكيفية التعامل مع الطلبة الصم وضعاف السمع ومعرفة طرق واساليب واستراتيجيات التدريس المتطورة والحديثة الخاصة بهم.
- العمل على استكمال العاملين بمدارس التعليم الشامل من الإداريين والمعلمين والإخصائيين الاجتماعيين، والإخصائيين النفسيين، وأمناء المكتبات والمعامل، وغيرهم. وإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول تأثيرات التعليم الشامل على كلا من الطلبة الصم وضعاف السمع والطلبة العاديين السامعين. وتنفيذ برامج الطلبة الصم وضعاف السمع والطلبة العاديين السامعين، وتوفير الشروط اللازمة لنجاحها.
- رفع مستوى مصادر ومعلومات المعلمين من خلال برامج التدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة، وإدخال طرق تكييف وتعديل المقررات الدراسية بهدف الوصول إلى منهج التعليم العام، بمناهج إعداد المعلمين إعدادهم التربوي والتعليمي على مستوى الكليات والجامعات.
- يجب إعطاء الأطفال العاديين السامعين الفرصة الكافية لمناقشة المعلومات التي عرفوها عن الصم وضعاف السمع، وفئاتهم، وخصائصهم، وطرق التعامل معهم، أو التي عرفوها عن عملية التعليم الشامل واستيعابها، والتعبير عن وجهة نظرهم حولها.
- معرفة كل من، معلم الصف العادي للسامعين، ومعلم التربية الخاصة مسار تربية وتعليم الصم وضعاف السمع، لأدوارهم الجديدة في ضوء عملية التعليم الشامل للقيام بها على أكمل وجه.

- ◀ العمل على تحسين اتجاهات الإداريين والمعلمين والاختصاصيين والأسر، وخصوصاً غير التربويين، نحو الأفراد الصم وضعاف السمع، عن طريق عقد الندوات والمؤتمرات واللقاءات والدورات التدريبية، فيما يخص الطرق والأساليب والاستراتيجيات المناسبة والملائمة للتعليم الشامل.
- ◀ لا بد من تصميم المباني المدرسية المناسبة والملائمة لتطبيق التعليم الشامل؛ والتي تساعد وتساهم في الوصول الشامل بشكل دقيق وصحيح. والاختيار المناسب والملاءم للإداريين والمعلمين والاختصاصيين، الذين سيتعاملون مع الطلبة الصم وضعاف السمع. ولنجاح تطبيق التعليم الشامل لدينا، يجب أن تكون البداية برفع نسبة الوعي نحو التعليم الشامل. والاستفادة من الأبحاث والدراسات والتجارب والخبرات العالمية، المتخصصة في مجال التعليم الشامل.
- ◀ أهمية إعادة النظر في مفهوم العمل الجماعي، ومهام ومسؤوليات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة. لممارسة العمل الجماعي بما يدعم الطلبة الصم وضعاف السمع في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بطريقة تمكن هؤلاء المعلمين والمعلمات من ممارسة هذا العمل بطريقة منظمة ووفق ضوابط معينة. ويتطلب أن يعيد القياديون الأكاديميون في برامج إعداد معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بمؤسسات التعليم العالي النظر في طبيعة الخطط الدراسية الحالية، ومدى توافقها مع التوجهات والممارسات الحديثة التي يمكن أن تدعم نجاح هؤلاء الطلبة الصم وضعاف السمع في المدارس العادية للسامعين. والعمل على إيجاد مقررات في تلك الخطط تقوم على إكساب الكفايات الضرورية التي تمكن هؤلاء المعلمين من القدرة على ممارسة العمل الجماعي فيما بينهم بشكل فاعل بما يخدم تربية وتعلم هؤلاء الطلبة الصم وضعاف السمع في المدارس العادية للسامعين.
- ◀ تقديم دورات تعريفية لمدرء المدارس لتوضيح مفهوم العمل الجماعي، وأهميته، ونماذجه بما يساهم في تغيير وتطوير توجهاتهم نحو العمل الجماعي، وقيامهم بإعطاء الوقت الكافي لهؤلاء المعلمين وعدم تكليفهم بعبء تدريسي عالي؛ بما يضمن دعمهم للطلبة الصم وضعاف السمع. وإلى إجراء دراسات علمية مماثلة تفحص واقع العمل الجماعي، وعوائق ممارسته بين هؤلاء المعلمين باستخدام مناهج بحثية أخرى كالمنهج النوعي (المقابلية، والملاحظة) بما يساهم في فهم أعمق لتلك العوائق.
- ◀ ضرورة إبراز دور الحضارة العربية والإسلامية والعالمية في الاهتمام بالأفراد الصم وضعاف السمع في تربيتهم وتعليمهم، بالتعليم الشامل، ونشرها للعالم بالكامل. وأهمية التأكيد العالمي على أهمية التعليم الشامل والتجارب والنماذج الناجحة في أمريكا وبريطانيا وأستراليا وفنلندا. والحاجة الملحة للبحث عالمياً في إبراز قدرات ومهارات وكنوز الأفراد الصم وضعاف السمع في التعليم الشامل، لتشجيع باقي الدول لتطبيق التعليم الشامل، حيث أن أغلب الدول لم تطبق التعليم الشامل وذلك لمبررات غير واضحة ومعلومة.

وفي الختام، بينما يسير ويعبر أطفالنا الصم وضعاف السمع إلى (رؤية ٢٠٣٠) من هذا العصر، والمشتملة على التقدم الهائل في تكنولوجيا المعينات السمعية، وزراعة القوقعة الالكترونية، والكشف والتعرف المبكر على الأطفال حديثي الولادة، وإجراء التدخل المبكر مباشرة فور اكتشاف والتعرف على فقدان السمع، فإن الآباء والأمهات والمتخصصين في تربية وتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع، ينظرون إلى الاتجاهات والتوجهات والفلسفات والاستراتيجيات المتطورة والحديثة في تربية وتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع، كعلم تطبيقي ينبني على أساس أهداف موضوعية ومدروسة؛ يمكن قياسها وتقييمها وتشخيصها بشكل شامل ودقيق وصحيح.

• قائمة المراجع:

• المراجع العربية:

- رومانوس، انطوان (١٩٩٣). تاريخ تربية الأصم في العالم وفي لبنان. مجلة كلية التربية، الجامعة اللبنانية، بيروت: لبنان.
- الرئيس، طارق (٢٠١٥). تعليم الصم في القرن الحادي والعشرين الموضوعات والاتجاهات. دار جامعة الملك سعود للنشر، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- القريني، واخرون (٢٠١٨). الأطار المرجعي للوصول الى المنهج العام لذوي الإعاقة في دول الخليج العربي. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة + مكتب التربية لدول الخليج العربي.
- العتيبي، بندر؛ السرطاوي، زيدان (١٤٣٤). خصائص واستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة، دار الناشر الدولي، الطبعة الأولى، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- العربي، سارة (٢٠١٤). التقنية المساعدة في الفصول الدراسية، الطبعة الأولى. الناشر الدولي.
- القريني، تركي (٢٠١٣) تحليل للقضايا القانونية المتعلقة بمعايير البيئة الأقل تقيدا، مجلة البحوث الاحتياجات التربية الخاصة. المجلد ١٣. رقم ٢. ٢٠١٣م.
- شركة تطوير للخدمات التعليمية (١٤٣٨). أدلة التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- الرئيس، طارق (٢٠٠٦). دراسة نظرية عن ثنائي اللغة ثنائي الثقافة: الفلسفة والاستراتيجيات، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي السابع للاتحاد، القاهرة، مصر.
- الزهراني، علي (٢٠٠٧). التوجهات الحديثة للتعليم الشفهي للأطفال الصم وضعاف السمع المفاهيم والمبادئ والتطبيقات التي يستند عليها. مؤتمر التربية الخاصة، جامعة بنها. القليوبية، مصر.
- نصار، سامي؛ نتوا، هوازن؛ عبد الشافي، دنيا (٢٠١٥) اعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية العدد الثالث، الجزء الثاني، يوليو، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- العثمان، ابراهيم (١٤٣١) الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- الزهراني، علي (٢٠١٥). تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال الصم وضعاف السمع في بيئات التعليم العام. دار جامعة الملك سعود للنشر، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- الحلوان، معاذ (٢٠١٩). القوانين والتشريعات الدولية لذوي الإعاقة. بحث محكم، مجلة التربية الخاصة الصادرة عن كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق، تم نشر البحث في المجلد (٨)، العدد (٢٩)، الصادرة في أكتوبر عام ٢٠١٩م، الزقازيق: جمهورية مصر العربية.
- الحلوان، معاذ (٢٠١٩). القوانين والتشريعات الدولية للأشخاص ذوي الإعاقة. بحث محكم، مجلة الثقافة والتنمية التابعة لأكاديمية البحث العلمي بالقاهرة بمصر، جمعية الثقافة من أجل التنمية، المشهرة برقم ١٩٩٩/٤٩٣م. كلية التربية، جامعة سوهاج، تم نشر البحث ضمن بحوث العدد (١٤١) السنة العشرون . الصادرة في يونيو عام ٢٠١٩م، سوهاج: جمهورية مصر العربية.

- المزيرعي، يزيد؛ حنفي، علي (٢٠١٩). توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المجلد الثالث، العدد (٩)، أكتوبر عام ٢٠١٩م.
- حنفي، علي؛ الشمري، محمد (٢٠١٥). فاعلية استخدام حقيبة تدريبية في تعديل اتجاهات معلمي التعليم العام نحو دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦٢(٦).
- الحلوان، معاذ (٢٠١٧). أثر استخدام برنامج حاسوبي في تحسين الفهم القرائي للطلاب الصم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل (JSER) (إقليمية - علمية - دورية - محكمة - متخصصة)، تصدر عن مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل (SERO) بالتعاون العلمي مع كلية التربية - جامعة بنها، رقم إيداع ١٨٧٧٠-٢٠١٣ ترقيم دولي ISSN2314 ٨٦٠٨ - تحريراً في ٢١ / ٢ / ٢٠١٧ م. "مركز المعلومات والخدمات التربوية والنفسية والبيئية" CIEPES الترميم الدولي الموحد/ISSN: ٣٣١٤-٨٦٠٨، رقم الإيداع ١٨٧٧٠-٢٠١٣. المجلد (٥)، العدد (١٨)، الجزء (٢)، مايو (٢٠١٧) ص ص ٦٣-٩٣، دار الزهراء للنشر والتوزيع. القليوبية: جمهورية مصر العربية.
- الحلوان، معاذ (٢٠١٧). أثر استخدام برنامج حاسوبي في تحسين الفهم القرائي للطلاب الصم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. مشروع الحصول على درجة الماجستير، جامعة الملك سعود، قسم الطباعة والنشر. ردمك ٩-٣٢٣٦-٢-٦٠٣-٩٧٨، فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- الحلوان، معاذ (٢٠١٩). أثر استخدام برنامج حاسوبي في تحسين الفهم القرائي للتلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر ردمك ٥-٨٥٩٤-٢-٦٠٣-٩٧٨، مطابع الحمضي، الطبعة الأولى، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- أحمد، ناشف (٢٠١٦). الأصول الفلسفية للتربية العربية الإسلامية. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية.
- الموسى، ناصر (٢٠٠٨). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل الى الدمج. دار القلم. دبي: الامارات العربية المتحدة.
- الموسى، ناصر؛ السرطاوي، زيدان؛ العبد الجبار، عبد العزيز؛ والبتال، زيد؛ الحسين، عبد الله (٢٠٠٨). الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام. ط١. وزارة التعليم. وكالة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للبحوث.
- التميمي، وجدان (٢٠١٢). مفهوم التربية من وجهة نظر الفلاسفة. مجلة كلية التربية، م ٢، ١٤.
- النشار، مصطفى (٢٠٠٩). في فلسفة التعليم "نحو إصلاح الفكر التربوي العربي للقرن الحادي والعشرين". الدار المصرية السعودية. القاهرة: جمهورية مصر العربية.

• المراجع الأجنبية:

- Akamatsu, E. T., Stewart, D., & Mayer, C. (2004). Is it time to look beyond teacher's signing behavior? In D. Power & G. Leigh (Eds.), Educating deaf students: Global perspectives (pp. 40-54). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Albertmi, J. A., & Schley, S. (2005). Writing characteristics. instruction, and assessment. In M. Marschalka E. Spencer, Oxford handbook of deaf studies (pp. 123-131). New York: Oxford University Press.
- American Speech- Language – Hearing Association (ASHA). (2009). Hearing Screening. Retrieved September 16, 2009, from www.asha.org/public/hearing/Hearing-Screening.
- Antia, S. D., Kreimeyer, K. H., & Reed, S. (2010). Supporting students in general education classrooms. In M. Marschark & E.

- Spencer, The Oxford handbook of deaf studies, language, and education (vol.2, pp. 72-92). New York: Oxford University Press .
- Barclay, L., & Nghiem, H.T. (2006). Sensorineural hearing loss is common in children with bacterial meningitis. Archives of Otolaryngology: head & Neck Surgeiy, 132, 941-945. Retrieved January 15, 2011, from eren. Medscape.com/viewarticle/544756.
 - Bernsteing, D.K., & Tiegerman-Farber, E. (2009). Language and communication disorders in children (6 th ed). Boston: Allyn & Bacon .
 - Boutin, D.L. (2009). The impact of college training and vocational rehabilitation services on employment for consumers with hearing loss. Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association, 42(2), 73-89.
 - Boulon, D. L., & Wilson, K,B, (2009). An analysis of vocational rehabilitation services for consumers with hearing impairments who received college or university training. Rehabilitation Counseling Bulletin, 52(3), 156-166.
 - Bowen, S.K. (2008). Coenrollment for students who are deaf or hard of hearing: Friendship patterns and social interactions. American Annals of the Deaf, 153(3), 285-293.
 - Boyed, D., Bee. H. (2009). Lifespan development (5 th ed). Boston: Pearson .
 - Cawthon, S.W. (2008). Accommodations use for statewide standardized assessments: Prevalence and recommendations for students who are deaf or hard of hearing. Journal of Deaf studies and deaf education, 13(1), 55-76.
 - Cerney, J. (2007). Deaf education in America: Voices of children from inclusion settings. Washington, DC: Gallaudet University Press .
 - Easterbooks, S.R., & Houston, S.G. (2008). The singed reading fluency of students who are deaf/hard of hearing. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13(1), 37-54 .
 - Hassanzadeh, A.D.S. (2007). Cochlear implantation in prelingually deaf persons with additional disability, The Journal of Laryngology & Otology, 121, 635-638.
 - Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental strees, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11(4), 493-474.
 - Johnson, C.D. (2009). In. J. Katz (Ed), Handbook of clinical audiology (6th ed., pp. 564-583). Philadelphia: Lippincott Williams & Wikins .
 - Katz, J. (Ed.). (2009). Handbook of clinical audiology (6th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins .



البحث السابع

**فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتدريس الفيزياء قائم
على برنامج الكورس [CORT] في تنمية مهارات
التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية
بمحافظة بيشة**

إعداد:

أ. طالحة سعيد محمد الشمراني
معلمة فيزياء بالإدارة العامة للتعليم في بيشة
بالمملكة العربية السعودية



فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتدريس الفيزياء قائم على برنامج الكورت [CORT] في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة

أ. صالحة سعيد محمد الشمراني

معلمة فيزياء بالإدارة العامة للتعليم في بيشة
بالمملكة العربية السعودية

•المستخلص:

هدف البحث الى الكشف عن فعالية برنامج تعليمي مقترح لتدريس الفيزياء قائم على برنامج الكورت (CORT) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الصف الثالث ثانوي بمحافظة بيشة. ولتحقيق هذا الهدف، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد اختباراً في مهارات التفكير الإبداعي طبق على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٥٤) طالبة من طالبات الصف الثالث ثانوي، قسمت عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين: إحداهما تجريبية (٢٧) طالبة، درست فصل "الكهرباء الساكنة" باستخدام برنامج كورت "١" (توسعة مجال الإدراك)، والأخرى ضابطة (٢٧) طالبة، درست الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية، واستغرقت تجربة البحث ٣ أسابيع، وطبق اختبار مهارات التفكير الإبداعي من إعداد الباحثة قبلها وبعدياً على المجموعتين. وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لإختبار مهارات التفكير الإبداعي في كل من: (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، التفاصيل والمهارات ككل)، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية. كما أثبتت نتائج البحث وجود فعالية إيجابية كبيرة مقبولة تربوياً للبرنامج التعليمي المقترح القائم على برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج قدمت بعض التوصيات والمقترحات. الكلمات المفتاحية: التفكير الإبداعي، برنامج الكورت، برنامج تعليمي، الفيزياء، المرحلة الثانوية.

The Effectiveness of a Proposed Program of Teaching Physics Based on the CORT Program in Developing Creative Thinking Skills in the Third Grade Secondary School in Bisha Governorate.

Salha Saeed Mohammed Al-Shamrani

Abstract

The objective of the research is to identify the effectiveness of a proposed program of teaching physics based on the CORT program in developing creative thinking skills in the third grade secondary school in Bisha governorate. In order to achieve this goal, the semi-experimental approach was used and a test was conducted in the skills of creative thinking applied to a random sample of 54 third-secondary female students randomly divided into two equal groups: one experimental (27) students, the unit studied itself in the traditional way, The sample was divided into two groups: the first group was (27) students for the experiment group, and studied the unit of "Static electricity" using the The CORT-Based Learning Program "Breadth". The second group was (27) pupils for the control group, and studied the unit of "Static electricity" in the traditional way. The experiment lasted 3 weeks, and the test of creative thinking skills was carried out by the researcher Qabliya and Baadiya on both groups. The results of the study resulted in a statistically significant difference between (0.05) between the average scores of the female

students in the experimental and control groups in the post-application to test the skills of creative thinking in (fluency, flexibility, originality, sensitivity to problems, details and skills as a whole) Experimental. The results of the research also showed a significant positive effect, which is educationally acceptable to the CORT program in developing the creative thinking skills of the students of the experimental group. In the light of these results, some recommendations and proposals.

Keywords: Creative Thinking, CORT Program, Educational Program, Physics, Secondary School

• المقدمة:

يشهد العالم في العصر الحالي تطوراً ملحوظاً في شتى مجالات الحياة لم يسبق له مثيل في العصور السابقة وخاصة في مجالات العلوم والتكنولوجيا، حيث أصبح توظيف هذه العلوم، وتطبيقاتها من أهم متطلبات الحياة في هذا القرن. الأمر الذي يشكل تحدياً أمام المعلمين، إذ لا بد من تبسيط المعلومات، وتوصيلها للمتعلمين بسهولة، بحيث تجعل التعلم ذا معنى بالنسبة لهم.

وقد ذكر (حبيب، ١٩٩٥، ص ١٦٥) أن الأمم المتقدمة تعمل جاهدة على تنمية عقل الإنسان، ليفكر، ويطور الموجود ويبتكر الجديد فالعقول هي الثروات الحقيقية في عصرنا واستثمارها يؤدي في أغلب الأحيان إلى التقدم ومن المؤكد أننا - في ضوء المتغيرات العالمية - في أمس الحاجة إلى تنمية عقول تتسم بالابداع في التفكير وبالقدرة على التجديد والابتكار.

ويؤكد ديونو أنه بالإمكان تنمية التفكير لدى الطلبة سواء من خلال المناهج الدراسية، أو من خلال البرامج التدريبية المستقلة عن المناهج الدراسية، وأن تلك المناهج ستساعد على تنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة، كالقدرة على حل المشكلات، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة. (الخزي والشايع والعدواني، ٢٠١٠، ص ٦٧)

ولذلك فإنه يمكننا ان نذكر ان من اهم مهارات التفكير التي يجب تضمينها في مناهجنا الدراسية لكي تتواكب مع تطلعات طلابنا: مهارات التفكير الإبداعي، فقد ذكر (جروان، ٢٠٠٠) أن تنمية الإبداع لدى الطلبة والطالبات يعد شرطاً أساسياً للمجتمعات إن أرادت التقدم، وقد أكدت دراسة (الزيناتي، ٢٠٠٥) على أن التفكير الإبداعي يحتاج إلى متطلبات والتي متى ما تم تنميتها بالشكل اللازم فإنه سوف يتطور، وقد ذكر (ابراهيم، ٢٠٠٥) أن الباحثين في مجال التعليم يرون أن بناء المناهج الدراسية وتصميمها إبداعاً له مردودات تربوية فاعلة وإيجابية مثل تدريب العقل على التفكير والتأمل والتحاور إذ أن ما يفهمه المتعلم بالمنطق والإقناع والبصيرة العلمية يتحول عنده إلى مادة وواقع وخبرة شخصية وحياتية.

ولذلك فإن المجتمعات الطموحة حرصت على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أبنائها في مستويات التعليم المختلفة وكثفت جهودها التعليمية والتربوية والبحثية لإيجاد بيئة تعليم مثالية من شأنها اكساب

مهارات التفكير السديد والتي من أهمها مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية. وقد ذكرت (العزاوي، ٢٠١٣) أن توفير فرص متعددة للتلاميذ لتنمية قدراتهم ومهاراتهم الإبداعية أمر أساسي من أجل أن يتمكنوا من تعزيز استقلاليتهم والتعبير عن ذواتهم وكسب مهارات العلم مدى الحياة.

والمجتمع السعودي أحد المجتمعات التي تسعى إلى التقدم عن طريق معرفة إمكانات وقدرات أبنائه، والكشف عنها وتهيئة بيئة مناسبة لرعايتهم والاهتمام بهم، لذلك فإن اهتمامه بالتفكير عن طريق المقررات الدراسية، وأساليب وطرق التدريس، والوسائل التعليمية المستحدثة يمكن أن يصبح أهم الأبواب التي ندخل بها إلى عالم التقدم والتطور (الظاهري ونصر، ٢٠١٢، ص ٦١).

وتعد مادة الفيزياء إحدى المواد العلمية الأساسية في المرحلة الثانوية فهي تساعد الطلاب على تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال مساعدتهم على فهم الظواهر الطبيعية المحيطة ولذلك فقد أولت الدول المتقدمة أهمية قصوى لتعزيز هذا العلم في نفوس المتعلمين وبالتالي اجتهدوا كثيرا للتوصل إلى أفضل السبل لنقل هذا العلم من جيل إلى جيل بهدف إعداد علماء يساهمون في مزيد من الاكتشافات العلمية وبالتالي مزيد من الرقي والتقدم لهذه المجتمعات، ولذلك فإن للفيزياء مكانة متميزة في الفكر الإنساني، لما لها من أثر حاسم في بعض الحقول المعرفية والعلمية الأخرى، فقد أشار إليه (العمراني وآخرون، ٢٠١٣) بأنه علم دائم التطور يدخل في جميع مجالات الحياة، ويعد بمثابة القاعدة الأساسية للتطور العلمي والتكنولوجي، وقد ذكرت دراسة (الباز، ٢٠١٤، ص ٤٧) "أن علم الفيزياء يعد أحد العلوم المهمة التي تسعى دول العالم المتقدمة للوصول إلى معرفة أسرار ومكوناته لما فيها من عوامل النجاح والتقدم المستمر لتلك الدول".

وقد تم بناء عديد من البرامج التربوية لتنمية التفكير مثل برنامج البناء العقلي لجيلفورد والبرنامج التعليمي الإثرائي لفيورستين، وبرنامج التفكير المنتج كوفنجان ورفاقه، ومن بين البرامج المشهورة أيضا ما طرحه دي بونو (DeBono) على مدى سنوات عديدة من برامج لاقت صدى وانتشارا عالميين في تدريس التفكير على رأسها برنامج كورت، فقد أكد دي بونو (DeBono, 1990) أنه يمكن تنمية التفكير الإبداعي باستخدام برنامج الكورت لتعليم التفكير (The CORT Thinking program) الذي يسير وفق منهجية أوسع وأكثر شمولاً واستراتيجيات وأساليب متنوعة تسير وفق خطوات محدده لحل المشكلات.

ولبرنامج الكورت فوائد تربوية عظيمة لو تم تطبيقه في المناهج الدراسية بطريقة الدمج كجزء أساسي من النشاط الصفّي وهذا ما أكدته كثير من الدراسات، فقد ذكر (عرفة، ٢٠٠٦، ص ٤٤٩) "أن برنامج كورت يحقق كثير

من الفوائد التربوية عند تطبيقه على المنهج ومنها ارتفاع مستوى التفكير لدى التلاميذ بحيث يكونون على اقتناع بأن التفكير مهارة يمكن تنميتها".

وقد ذكر (عابدين، ٢٠٠٧، ص ٨٥) "أن برنامج الكورت يتكون من ست وحدات تعليمية تغطي جوانب عديدة للتفكير وهي: توسيع مجال الإدراك، والتنظيم، والتفاعل، والإبداع، والمعلومات، والمشاعر، ولعل أهم أجزاء برنامج الكورت هو جزء توسعة مجال الإدراك لأنه يمثل المدخل والقاعدة لباقي الأجزاء ويمكن للمعلمين أن يستخدموا الأجزاء الكاملة في تنمية التفكير الإبداعي كما يمكن أن توظف بعض أجزائه والاستفادة منها على حدة، وتشير (قطامي والزوين، ٢٠٠٩، ص ٢٠) إلى أن "برنامج الكورت يعد من أقوى البرامج المعروفة لتدريس مهارات التفكير استناداً إلى نتائج الدراسات والتطبيقات التي أجريت على تلك البرامج في كثير من دول العالم في مجالات التربية والإدارة والصناعة وغيرها وذلك نظراً إلى خصائصه المميزة كإمكانية تطبيقه بصورة مستقلة على محتوى أو في إطار المواد الدراسية وكذلك استخدامه في مختلف مستويات الدراسة وغير ذلك من المميزات".

وقد استخدم برنامج الكورت في تنمية التفكير الإبداعي في مناهج العلوم وأثبت أن له فاعليه مقبولة في تنمية مهاراته المختلفة.

وبناء على ماسبق فإن الباحثة ترى أن دمج برنامج الكورت في مناهج الفيزياء قد يسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي فكلاهما يحتوي على كافة عناصر الإبداع: من المرونة والأصالة والحدثة ومواكبة متطلبات العصر مما سيؤدي إلى النهوض بعقول الطلاب، ولذلك فإنه ينبغي الاهتمام بتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب من خلال توظيف برامج قائمة على أسس إبداعية في تدريس مادة الفيزياء التي تعد في الأساس مادة تشجع على التفكير الإبداعي من خلال ما يتوفر فيها من عوامل تتعلق بطبيعة المادة والتي تدعم الإبداع.

وانطلاقاً مما سبق فإن هناك حاجة ماسة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وعلى هذا فإن البحث الحالي يحاول استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على الكورت من خلال دمج مهارات التفكير الإبداعي في المنهج الدراسي لمادة الفيزياء بالصف الثالث الثانوي في ضوء الجزء الأول من برنامج الكورت.

• مشكلة البحث :

من خلال عمل الباحثة معلمة لمادة الفيزياء لاحظت تدني مستوى امتلاك الطالبات لمهارات التفكير الإبداعي والذي قد يعود الى عدة عوامل منها: طبيعة المادة الدراسية التي تقدم الى الطالبات او اسلوب التدريس الذي يدرسون من خلاله، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج عدد من الدراسات مثل: دراسة (النفيعي، ٢٠٠٩) التي أشارت أن ممارسة معلمي العلوم لمهارات التفكير الإبداعي لا تتناسب مع المستويات المختلفة للطلاب داخل الفصل

الواحد ، ودراسة (عياصره ، ٢٠١٠) حيث أكدت ان بناء وتصميم المناهج الدراسية الحالية تركز على المبادئ والنظم وتعنى بحفظ الحقائق وتلقين المعلومات وهذا ما يعيق تفكير الطالب الإبداعي.

ومن خلال ما قامت به الباحثة من إجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (٢٢) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي علمي وطبق عليهن اختبار للتفكير الإبداعي في مادة الفيزياء من إعداد الباحثة وجاءت نتائج الدراسة الاستطلاعية كما هو مبين في الجدول (١):

جدول (١) :متوسطات النسب المئوية لنتائج الدراسة الاستطلاعية فيما يتعلق باختبار التفكير الابداعي

مستوى إتقان الاختبار ككل	مستوى إتقان مهارة الحساسية للمشكلات	مستوى إتقان مهارة التفاصيل	مستوى إتقان مهارة الأصالة	مستوى إتقان مهارة المرونة	مستوى إتقان مهارةطلاقة	النسبة المئوية
١٤%	٦%	١٨%	١٥%	١٢%	١٦%	اختبار التفكير الإبداعي

يتضح من الجدول (١)، تدني مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي علمي، حيث أشارت نتائج الاختبار إلى تدني مهارات (الطلاقة- المرونة - الأصالة - التفاصيل - الحساسية للمشكلات) ولم تتجاوز نسبة أعلى متوسط ١٨ % ، فيما كانت نسبة متوسط مهارات التفكير الابداعي ككل ١٤ % .

وعلى حد علم الباحثة فإنها لم تجد دراسة تهتم بتصميم برنامج تعليمي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي قائمة على دمج مهارات برنامج الكورت في مناهج الفيزياء لطالبات المرحلة الثانوية.

وبهذا فإن مشكلة البحث تتحدد في تدني مهارات التفكير الابداعي التي تمتلكها طالبات الصف الثالث ثانوي في مادة الفيزياء بمحافظه بيشة والتي قد تتعلق بالمنهج الدراسي او اساليب التدريس التي لا تتناسب مع مستوياتهن العقلية والعمرية.

• أسئلة البحث :

تم صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:
ما فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتدريس الفيزياء قائم على الكورت (CORT) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث ثانوي بمحافظه بيشة.

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ◀ ما مهارات التفكير الابداعي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية والمتضمنة في كتاب الفيزياء للصف الثالث ثانوي
- ◀ ما التصور المقترح للبرنامج التعليمي القائم على برنامج الكورت (CORT) في تدريس الفيزياء لتنمية مهارات التفكير الإبداعي(الطلاقة، المرونة،

الاصالة، الحساسية للمشكلات ، التفاصيل) لدى طالبات الصف الثالث ثانوي بمحافظة بيشة ؟

◀ ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على برنامج الكورت (CORT) في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الاصالة، الحساسية للمشكلات ، التفاصيل) لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمحافظة بيشة ؟ .

• فرضيات البحث:

يحاول البحث اختبار صحة الفروض الآتية:

- ◀ يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي لصالح المجموعة التجريبية
- ◀ يحقق استخدام البرنامج التعليمي المقترح القائم على الكورت بجزئه الأول "توسعة مجال الإدراك" فعالية مقبولة تربويا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

• أهداف البحث :

هدف البحث الحالي لما يلي:

- ◀ إعداد قائمة بمهارات التفكير الإبداعي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية والمتضمنة في كتاب الفيزياء للمصف الثالث ثانوي.
- ◀ تصميم برنامج تعليمي في مادة الفيزياء قائم على برنامج الكورت (CORT) ينمي مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الاصالة، الحساسية للمشكلات ، التفاصيل) لدى طالبات الصف الثالث ثانوي في مادة الفيزياء.
- ◀ قياس فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على برنامج الكورت (CORT) على تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الاصالة، الحساسية للمشكلات ، التفاصيل) لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مقرر الفيزياء .

• أهمية البحث :

نبعت أهمية البحث الحالي مما يلي:

- ◀ إعداد دليل لمعلمات مادة الفيزياء بالمرحلة الثانوية قد يفيد في تحضير دروسهن والتدريس في ضوء برنامج الكورت (CORT) ، وتوجيه اهتمامهن الى استخدام برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالباتهن .
- ◀ قد يفيد مخططي ومطوري مناهج الفيزياء في وضع المضامين العلمية وإعادة تنظيمها وفق برنامج الكورت (CORT) لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

- ◀ قد يساعد في تطوير برامج مؤسسات إعداد المعلمين، من خلال تدريبهم على توظيف برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب التعليم العام.
- ◀ قد تسهم نتائج هذا البحث في تطوير أساليب التعلم وتوجيهها نحو استخدام استراتيجيات تعليمية في مادة الفيزياء أكثر حداثة ترتبط بشكل مباشر ببرنامج الكورت (CORT).
- ◀ يمكن ان توجه نتائج هذا البحث أنظار الباحثين لإجراء مزيد من البحوث التجريبية لبرامج تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب من خلال مقرر مادة الفيزياء.
- ◀ قد يفيد مشرفي اختصاص الفيزياء في توجيه مدرسي المادة باستخدام برنامج الكورت

• حدود البحث :

- ◀ اقتصر البحث الحالي على ما يلي:
- ◀ عينة من طالبات الصف الثالث الثانوي علمي بإحدى مدارس إدارة التعليم في محافظة بيشة وتم اختيار الصف الثالث ثانوي لأنه بدءا من الصف الثالث ثانوي تقرر الطالبة المسار العلمي او الادبي بناء على مستوى قدراتها وميولها، وبالتالي فإن الحكم على مدى امتلاكهن مهارات التفكير الابداعي في مادة الفيزياء سيكون اصدق .
- ◀ مهارات التفكير الإبداعي: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، الحساسية للمشكلات)
- ◀ موضوعات الفصل الخامس (الكهرباء الساكنة) المتضمنة في محتوى مادة الفيزياء بالفصل الدراسي الأول وتم اختيار هذا الفصل لما يحتويه من كثير من التطبيقات الحياتية و عديد من الأنشطة والتجارب الفيزيائية.
- ◀ الجزء الأول من برنامج الكورت (كورت ١) "توسعة مجال الإدراك" وتم اختياره لثرائه بالمهارات التي تنمي التفكير الإبداعي وهو مناسب للمراحل الدراسية المختلفة كما أنه لا يمكن البدء بأي جزء آخر من برنامج الكورت قبله .
- ◀ تم تطبيق هذا البحث في الفصل الاول من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ .

• الإطار النظري

• مفهوم التفكير الإبداعي

تعددت وجهات نظر العلماء والباحثين والتربويين حول تعريف التفكير الإبداعي فقد عرفه (جروان ،١٩٩٨، ص١٠) بأنه: نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا. ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة. وله عدة تعبيرات متنوعة ومرادفه كالتفكير المنتج (Productive Thinking) والتفكير المتباعد (Divergent Thinking).

وعرفه (إبراهيم، ٢٠٠٥، ص ١٧٥) بأنه " القدرة على تكوين علاقات جديدة تحدث تغييرا في الواقع وهذه العلاقات الجديدة ليس في الإمكان تكوينها من غير عقل ناقد لعلاقات جديدة".

وقد توصلت الباحثة الى التعريف الاجرائي التالي للتفكير الإبداعي : هو قدرة طالبات الصف الثالث ثانوي على القيام بعمليات عقلية هي: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات ، والتفاصيل) مما يجعلهن ناشطات ومبدعات عند مرورهن بمواقف تعليمية وحياتية عن طريق إيجاد حلول جديدة وجذرية ومبتكرة ومفيدة وسهلة التنفيذ عن طريق تدريس فصل (الكهرباء الساكنة) من مقرر مادة الفيزياء ببرنامج تعليمي قائم على برنامج الكورت (CORT) ويقاس باختبار للتفكير الإبداعي من إعداد الباحثة.

• مهارات التفكير الإبداعي

يقصد بمهارات التفكير الإبداعي كما ذكرها (غانم، ٢٠١٧، ص ١٤٣) بأنها القدرة على توليد الأفكار والمعلومات التي تتصف بالأصالة والطلاقة والمرونة والإفاضة في التفاصيل وحل المشكلات.

• أهداف تدريس الفيزياء وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية:

منذ الستينات من القرن الماضي تقريباً أخذت أصوات المهتمين بالتعليم في عدد من البلدان المتقدمة وبخاصة الولايات المتحدة ترتفع منادية بضرورة إعادة النظر في التعليم المدرسي وتوجيهه نحو تنمية مهارات التفكير والقدرة على التفكير عند طلبة المدارس. (سرور، ٢٠٠٥، ص ٩٠)

ولقد أصبح تنمية مهارات التفكير العليا بشكل عام ومهارات التفكير الإبداعي بشكل خاص هدفا أساسيا تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقه (Stanley, 1998).

ويشير الأدب التربوي إلى أنه يمكن تعليم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وذلك عن طريق استخدام المعلمين لإستراتيجيات التدريس الحديثة في تدريسها لهم. فيؤكد ويلسون (Wilson، 2000) في دراسة تقدم بها إلى مؤتمر عقد في اسكتلندا عام ٢٠٠٠م، بأنه يمكن تعليم مهارات التفكير، وهو الأمر الذي يعتبر بمثابة الهدف الأساس الذي يجب أن تسعى المدارس إلى تحقيقه، ويجب أن يعتبره المعلمون هدفا تربويا يضعونه في مقدمة أولوياتهم، وذلك من خلال توفيرهم للمواد والفرص والمواقف التي تتيح للطلبة وتشجعهم على التفكير. ولذلك فان تنمية التفكير الإبداعي من خلال مناهج العلوم عامة والفيزياء خاصة يتطلب مراعاة الأمور التالية التي ذكرها (زكريا، ١٩٨٨):

١ تسخير جميع الخبرات المدرسية في خدمة الأنشطة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وغيرها من مهارات التفكير لدى التلاميذ.

- ◀ ضرورة وجود خلفية علمية ومعلوماتية صحيحة لدى التلميذ لأن نقص المعرفة لا يؤدي إلى الإبداع ولكن يؤدي إلى تصورات خاطئة.
- ◀ تشجيع التلاميذ على استخدام أساليب الاستقصاء والاستكشاف وجمع المعلومات وغيرها من الأساليب التي تستخدم المنهجية العلمية لاختبار صحة الفروض.
- ◀ تنويع معلم العلوم في استخدامه لطرائق التدريس التي تسهم في تنمية مهارات التفكير العلمي المختلفة لدى طلبته.
- ◀ تنويع المعلم للخبرات التعليمية التي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ بحيث تثير المواقف التعليمية التي تتحدى قدراتهم وتدفعهم إلى الإبداع.

وترى الباحثة انه يمكن تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وغيرها من مهارات التفكير، من خلال التركيز على منهج الفيزياء وطرائق التدريس لذلك فانه لا بد ان يتضمن منهج الفيزياء على أنشطة فاعلة تكسب الطالبة مهارة ربط الفيزياء بالتفكير في المشكلات التي تواجهه. كما أن ربط المنهج بالبيئة من شأنه أن يجعلها وحدة متكاملة، وفي هذه الحالة تدخل البيئة بمشكلاتها المتعددة ضمن موضوعات منهج الفيزياء، حتى تصبح البيئة محورا للدراسة ومكانا للتطبيق وبذلك تصبح المعرفة العلمية محط أنظار الطلبة لممارسة نشاطاتهم العلمية والاجتماعية لفهم العالم الذي يعيشون فيه حيث ذكر (أبو جلاله، ٢٠٠٧) بأن تدريس الفيزياء دون ممارسة المتعلمين للتجريب يفقده أهم مقوماته، وذلك لأهمية التجربة في اكتساب المتعلمين مهارات التفكير العلمي والإبداعي.

• أساليب تنمية التفكير الإبداعي في تدريس الفيزياء:

تعد الفيزياء أرض خصبة لتعليم تلك المهارات، حيث أشار (أبو جلاله ٢٠٠٧) إلى أن الفيزياء تقوم بدور فعال في تنمية التفكير الإبداعي، لأنها تتميز باهتمامها بدراسة الظواهر الطبيعية وأحداثها، وإجراء التطبيقات التي تساعد في استنارة الذهن وتوليد الأفكار واكتشاف الحقائق العلمية، وتقديم البراهين والأدلة على العلاقة بين المفاهيم والمبادئ بطريقة منطقية. وقد أوردت الأدبيات التي أهتمت بمهارات التفكير الإبداعي عديد من الأساليب والبرامج التي تساعد على تنمية تلك المهارات، ومن أهم هذه الأساليب والبرامج:

- ◀ الإبداع بالعصف الذهني (Brain Storming): يعد العصف الذهني من أهم الأساليب التي تساعد على توليد الأفكار الإبداعية، ويكتسب أهمية خاصة لأنه يشكل بداية الإبداع. فبواسطة هذا الأسلوب تبدأ الأفكار تتدفق على الدماغ. وكل فكرة تشكل مثيرا لفكرة أخرى. (الشهري، ١٤٣٤، ص ١٦٩)
- ◀ تألف الاشتات: ويعد هذا الأسلوب من النماذج التعليمية المتبعة في تحسين الفكر الإبداعي لدى المتعلمين، حيث يكثر استخدام أشكال الاستعارة والمجاز والمثابته في هذا الأسلوب.
- ◀ الحل الإبداعي للمشكلات: هي عملية استشفاف المشكلات والعمل على ملاحظتها والإحاطة بجوانبها المختلفة من خلال جمع الحقائق المتصلة

بها وبالتالي تحديدها بدقة ثم السعي لمعالجتها بالتفكير في الحلول المختلفة لها ثم تقييم هذه البدائل واختيار الحل الأمثل واختبار فاعليته. (حسين، ٢٠٠٢، ٥٤)

◀ التعلم التعاوني: أن التعليم التعاوني أو التشاركي هو إحدى الطرق التي تساعد على تحفيز التفكير لدى الطلبة والمتدربين حيث يتم طرح مشكلة على الطلبة ليفكروا في إيجاد حل لها ويشتمل التدريب على المدرب والمؤقت (الشخص الذي يحدد الوقت المخصص للإجابة والمسجل الذي يسجل الإجابات أما المتدربون فهم الطلبة.. تطرح المشكلة ويطلب من المشاركين التفكير في حلول لها وتجمع الحلول من قبل شخص آخر وتعرض فرقة من فرق المشاركين إجاباتهم ثم تعطى الفرصة لجميع الفرق لمناقشة وتقديم الانتقادات عليها وتسجيل نقاط الاشتراك أو الالتقاء في جميع الإجابات لتعتمد كحل مناسب للمشكلة (عبدالعزیز، ٢٠٠٦، ص ١٤٢)

• خصائص الطلاب المبدعين :

ذكر (أبو لطيف ، ٢٠١٥، ص ٢٤) أن المبدع هو ذاك الشخص الذي يتسم بخصائص استثنائية بارزة نشعر بها حين يطرح أو ينتج موضوعاً ما له صلة بما يملكه هذا المبدع من قدرات تتصل بالموضوع نفسه وغيره.

وقد تناولت كثير من الأدبيات الخصائص الإبداعية للطلاب وقد اتفق معظم الدراسات على أن الطلاب لكي يكونوا مبدعين فلا بد أن يتمتعوا بعدد من الصفات التي تميزهم عن غيرهم من الطلاب في نفس المستوى العمري والاجتماعي ومن أبرز هذه الصفات ما ذكره (علي ، ٢٠٠٢)؛ (عبدالعزیز، ٢٠٠٦)؛ (جروان، ٢٠٠٩)

◀ الاعتماد على النفس والثقة بها مما يولد لديهم استقلالية في الفكر والعمل.

- ◀ حب الاستطلاع والاستفسار .
- ◀ الرغبة في التقصي والاكتشاف .
- ◀ استخدام جميع الحواس في الملاحظة .
- ◀ الانجذاب للأمور الجديدة والمعقدة .
- ◀ القدرة على التكيف السريع مع المواقف أو المشاكل الجديدة
- ◀ سرعة البديهة وتعدد الأفكار وتنوعها .
- ◀ القدرة على رؤية أكثر من وجه للأشياء .
- ◀ التمتع بقدرة عالية في التحليل والتركيب وإصدار الأحكام .

• مسئوليات الإبداع :

أوضح (ابوجادو ، ٢٠٠٤) أن الإبداع يختلف في العمق وليس في النوع، ومن غير الصائب التمييز بين الإبداع العلمي والإبداع الفني مثلاً لأن الإبداع يتعدى حدود المحتوى بل يعتمد على الأبعاد الدقيقة للشخصية المبدعة.

ولذلك فإنه يمكن تصنيف الإبداع ضمن خمسة مستويات تبعاً لمستوى عمق الحالة الإبداعية في كل مستوى، والمستويات الخمسة للإبداع هي :

- ◀ الإبداع التعبيري: ويقصد به تطوير فكرة أو نواتج فريدة بغض النظر عن نوعيتها أو جودتها ومثال ذلك الرسوم العفوية للأطفال.
- ◀ الإبداع المنتج: ويقصد به البراعة في التوصل إلى النواتج من الطراز الأول ومثال ذلك تطوير آلة موسيقية معروفة أو لوحة فنية أو مسرحية شعرية.
- ◀ الإبداع الابتكاري: والمقصود به البراعة في استخدام المواد لتطوير استعمالات جديدة لها بحيث يشكل ذلك إسهاماً أساسياً في تقديم أفكار أو معلومات أساسية جديدة وعادة ما يخضع إلى مواصفات تحددها مؤسسة معينة بحيث يحصل صاحبه على براءة الاختراع كما هو الحال بالنسبة لأديسون.
- ◀ الإبداع التجديدي: ويقصد به تقديم أفكار جديدة بعد اختراق قوانين ومبادئ في مدارس فكرية ثابتة مثل أفكار أدلر (Adler) ويونغ (Jung).
- ◀ الإبداع التخيلي: ويقصد به التوصل إلى مبدأ أو نظرية أو افتراض جديد تماماً يترتب عليه ازدهار أو بروز مدارس وحركات بحثية جديدة كما هو في حالة أينشتاين وفرويد .

• معوقات التفكير الإبداعي في مقررات الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية :

من خلال مراجعة الباحثة للدراسات والابحاث في مجال الإبداع مثل دراسة: (عبدالعزيز، ٢٠٠٦)؛ (جروان، ٢٠٠٩)؛ (قطيط، ٢٠١١)؛ (غانم، ٢٠١٧) وجدت الباحثة ان من ابرز المعوقات التي قد تؤدي الى الحد من التفكير الإبداعي في الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية وتؤدي الى عدم تنمية مهارات التفكير الإبداعي المختلفة مايلي :

- ◀ طرق وأساليب التدريس التقليديه والاكتفاء بالالقاء وعدم اشراك المتعلم في عملية التعلم عدم ربط المتعلم بالحياة اليومية خارج المدرسة.
- ◀ المعامل المدرسية غير مجهزه بالكامل مما يؤدي الى اللجوء الى الاكتفاء بالعرض النظري للتجارب وبالتالي اهمال المهارات العملية.
- ◀ البيئة المدرسية غير المحفزة وغياب المعارض العلمية القائمة على الافكار الإبداعية المعتمدة على المشاريع الفردية والجماعية.
- ◀ التركيز على التحصيل أولاً مما يجعل الطالب يهتم أولاً بجمع الدرجات عن طريق الحفظ وعدم اعمال العقل للحصول على المعلومات.

ومن هنا جاءت الحاجة الى البحث عن برامج التفكير والتي تتميز بكسر جانب الجمود في المادة العلمية وربط المعارف بالحياة اليومية للطالب وتنمية مهارات العمل الجماعي والتواصل لدى الطلاب .

• إنجازات دراسة مهارات التفكير الإبداعي لطالبات المرحلة الثانوية:

هناك ثلاثة اتجاهات لتعليم مهارات التفكير وهي

◀ الاتجاه الأول: تعليم مهارات التفكير بشكل مستقل عن محتوى الدروس اليومية عادة في هذا التعليم حتى وإن كان له صلة بعملية التفكير محل التعليم. (زيتون، ٢٠٠٣، ص ١٠١).

◀ الاتجاه الثاني: دمج مهارات التفكير ضمن المنهج الدراسي حيث يشير أصحاب هذا الاتجاه إلى أن التفكير يتطور بصورة أفضل من خلال استخدامه ضمن المنهج المقرر على الطلبة، إذ إن البرامج المستقلة لتعليم التفكير يكمن ضعفها في أن ما يتعلمه الطالب في دروس التفكير من المحتمل ألا يتم نقله إلى مواد دراسية أخرى (أبو جادو و نوفل، ٢٠١٥، ص ٤٦-٤٧).

◀ الاتجاه الثالث: تعليم التفكير من خلال محتوى دراسي مستقل ثم ربطه مع المواد الدراسية الأخرى. ويقوم هذا الاتجاه على تدريس التفكير بصفة مباشرة وصريحة من خلال محتوى دراسي خاص به ومستقل عن بقية المقررات الدراسية، ثم يربط هذا المقرر بالمقررات الدراسية الأخرى. (القطامي، وزوين، ٢٠٠٩، ص ٣٤).

وقد تبنت الباحثة في دراستها الاتجاه الثاني القائم على دمج مهارات التفكير - مهارات التفكير الإبداعي - ضمن المنهج الدراسي، حيث إن دمج مهارات التفكير الإبداعي في المقرر الدراسي لمادة الفيزياء لطالبات المرحلة الثانوية قد يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وذلك يعود لسببين هما:

◀ طبيعة المقرر مادة الفيزياء التي تعتمد على التطبيق العملي وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاختراعات والاكتشافات العلمية.

◀ طبيعة المرحلة العقلية لطالبات المرحلة الثانوية حيث إن المرحلة الثانوية هي مرحلة النضوج الإبداعي وفيها تكتمل قدرات الطلاب الإبداعية نتيجة لمرورهم بخبرات سابقة أسهمت في صقل قدراتهم الإبداعية.

• برامج لتعليم التفكير الإبداعي:

ذكرت (سرور، ٢٠٠٥) أن التدريس القائم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي له مخرجات عديدة لعل أهمها يتمثل في:

- ◀ تحسين الدافعية والتميز.
- ◀ تطوير حب الاستطلاع والمغامرة.
- ◀ تكوين العلاقات والقدرة العالية على الانجازات.
- ◀ التوازن.
- ◀ الجرأة بالأفكار، والثقة بالنفس، وتألق الطموح.

وذكر (عبدالعزیز، ٢٠٠٦) أن هناك نوعين من هذه البرامج تشمل ما يلي:

• البرامج الإغاثية:

تهدف هذه البرامج إلى إدخال تعديلات وإضافات على المناهج المقررة للطلبة العاديين لتلبي احتياجات المبدعين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والحس حركية على أن تأخذ هذه التعديلات والإضافات شكل زيادة مواد دراسية لا تعطى للطلبة العاديين أو زيادة مستوى الصعوبة في المواد التقليدية أو التعمق في مادة أو أكثر من المواد الدراسية المقررة بدون اختصار المدة الزمنية اللازمة للانتهاء من دراسة المقررات الدراسية.

• البرامج التسريعية:

وتأخذ أحد الأشكال التالية:

- ◀ القبول المبكر في الصف الأول الأساسي في عمر أربع إلى خمس سنوات.
- ◀ القفز من صف أدنى إلى صف أعلى.
- ◀ القبول المبكر في الجامعة، والدوام جزئياً في المدرسة وفي الجامعة.

ولم تجد الباحثة دراسة استخدمت البرامج التسريعية في تنمية التفكير الإبداعي وذلك قد يعود للأسباب التالية:

- ◀ حداته هذا النوع من البرامج.
- ◀ ان هذه البرامج عالية الانتقائية فيندر ان يتجاوز الطلاب الاختبارات التسريعية.
- ◀ انها تختص بشكل اكبر بالطلاب ذوي القدرات العالية جدا كالموهوبين وفائقي التفكير .

ومن اهم برامج تعليم التفكير الإبداعي برنامج الكورت والذي يعد مصمم لتعليم الطلبة مجموعة من وسائل التفكير وإدراك الأشياء بشكل واضح وتوضيح اتجاهات أكثر إبداعية في حل المشكلات ومن خصائص هذا البرنامج أنه يوسع التفكير والأداء ويثير العقول ويتحداها ويقدم مهمات تفكيرية مصممة بدقة للطلبة بحيث يتدربون على استخدامها في أوضاع ومواقف مختلفة في الحياة وهذا البرنامج يمكن دمجه في البرنامج الدراسي في المدرسة كجزء من النشاطات الصفية ويستخدم هذا البرنامج أكثر من ٧ ملايين طالب من التعليم الابتدائي إلى التعليم الجامعي في أكثر من ٣٠ دولة منها الولايات المتحدة ، بريطانيا، كندا ، استراليا، نيوزلندا، فنزويلا، اليابان ، الاتحاد السوفيتي السابق، بلغاريا، الهند، سنغافورة، ماليزيا ،ويمكن استخدام مواد الكورت في جميع الأعمار من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية، وهناك مجموعة من التعليمات تعطى إلى المدرس لإتباعها حسب المرحلة التي يتم تدريبها على تعليم التفكير. فيرى ديبونو أن العمر المثالي لدخول برنامج الكورت في حياة الطالب هو سن التاسعة أو العاشرة (ديبونو، ٢٠٠١)

يمكن استخدام مواد الكورت في جميع الأعمار من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية، وهناك مجموعة من التعليمات تعطى إلى المدرس لإتباعها حسب المرحلة التي يتم تدريبها على تعليم التفكير.

ومما سبق نستطيع ان نستنتج ان برنامج الكورت من اهم برامج تنمية التفكير الإبداعي وهذا ما يؤيده ماورد في وثيقة (الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٠٠٧) حيث ورد ان برنامج الكورت يعتبر من البرامج التي تتميز بسهولة تطبيقها في المدارس منفصلا او مدمجا مع المناهج ، والعمل الحالي يركز على دمج مهارات التفكير من برنامج كورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) ضمن المنهج المدرسي.

وعليه فإن برنامج الكورت (CORT) لتعليم التفكير يلتقي مع التفكير الإبداعي في نقاط مشتركة كثيرة يعزز وجهة نظر الباحثة حول اختيارها له لأنه قد ينمي مهارات التفكير الإبداعي .

• التعريف ببرنامج الكورت :

يمكن تعريف برنامج كورت كما عرفه دي بونو على أنه: "برنامج في التعليمات المباشرة لمهارات التفكير، والذي يزيّد ويؤدي أغلى تنوع الأفكار بالقدر الذي يساعد فيه الفرد على تقرير الأهداف ووضع الأولويات وتحسين التفاعل مع الآخرين ودمج المشاعر مع التفكير". (حسين، ١٩٩٥، ص ٥٤)

وعرفه (دي بونو، ١٩٩٨، ص ١١) بأنه: مجموعة من أدوات التفكير التي تتيح للطلاب التخلص من انماط التفكير المتعارف عليها وذلك من خلال رؤية الأشياء بشكل أوضح واوسع، وتطوير نظرة أكثر ابتكارية في حل المشكلات .

وتعرف الباحثة البرنامج التعليمي المقترح في البحث الحالي و القوائم على الكورت إجرائيا بأنه: برنامج تعليمي من تصميم الباحثة تصاغ في ضوءه دروس فصل (الكهرباء الساكنة) باستخدام كورت (توسعة مجال الإدراك) لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الفيزياء، ويضم الأهداف التعليمية، والمحتوى، والأنشطة والوسائل التعليمية، وطرق وأساليب التدريس، وأدوات التقويم لتقديمها لطلاب الصف الثالث ثانوي .

• أهداف برنامج الكورت:

يمكن تصنيف أهداف برنامج كورت إلى أربعة مستويات وهي كما ذكرها (دي بونو، ١٩٩٨) :

- ◀ منطقة أو حيز في المنهاج والتي يمكن خلالها للتفكير أن يُعالج بشكل مباشر وبحرية مناسبة.
- ◀ ينظر الطلبة إلى التفكير على أنه مهارة يمكن تحسينها بالانتباه والتعلم والتدريب.
- ◀ ينظر الطلبة إلى أنفسهم على أنهم مفكرون.
- ◀ يكتسب الطلبة أدوات تفكير متحركة تعمل بشكل جيد في جميع المواقف، وفي كل نواحي المنهاج.

وقد ذكر (عامر، ٢٠١٦، ص ٢٥٨) ان برنامج الكورت يساهم في تحقيق الأهداف التالية :

- ◀ التسليم بأن التفكير مهارة يمكن تنميتها.
 - ◀ تنمية مهارات التفكير العملي والمنطقي والإبداعي لدى الطلاب والمتدربين.
 - ◀ تشجيع الطلاب والمتدربين على النظر بصورة موضوعية إتجاه تفكيرهم وتفكير الآخرين.
 - ◀ تقدير واحترام الذات والثقة في القدرة على التفكير .
- وترى الباحثة ان من أهداف دمج مهارات الكورت ضمن منهج الفيزياء مايلي :

- ◀ مساعدة الطلاب على حل المشكلات الفيزيائية التي تواجههم بطريقة علمية وابداعية بعيدا عن الطرق المعتادة.
- ◀ يتيح للطلاب ايجاد بدائل للمواد والادوات المستخدمة في التجارب العلمية بمواد اخرى تعطي نفس النتائج وتعرف هذه العملية فيزيائيا بالتجارب الحرة .
- ◀ صياغة المحتوى العلمي في صورة مواقف تعليمية حقيقية عن طريق طرح المشكلات الفيزيائية التي يواجهها الطلاب في حياتها اليومية من خلال موقف او نشاط صفي والبحث عن حلول ابداعية لها وبالتالي فان الطالب سوف يسهم في تطوير مجتمعه.
- ◀ ايجاد العلاقات بين القوانين الفيزيائية عن طريق مساعدة الطلاب على وضع قوانين وفقا لمعطيات معينه وبالتالي فانه يكسب الطلاب التفكير المنطقي السليم .
- ◀ يثير روح التعاون بين الطلاب اثناء القيام بممارسة العمل الجماعي في الأنشطة العملية .
- ◀ جعل الطالب ذو رؤية افضل نتيجة توليد الافكار وايجاد اكبر عدد ممكن من البدائل والحلول للمشكلات التي تواجههم عند وبالتالي الوصول الى قرارات سليمة.

• مكونات برنامج الكورت لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين

يتكون برنامج الكورت من (٦٠) اداة في التفكير ، كل اداة منها تسمى درسا ، وزعت على ست اجزاء او وحدات ، كل جزء او وحدة تتضمن عشرة دروس مستقلة ، حيث يمكن اختيار اي جزء من البرنامج لتعليم الطلاب وذلك بعد الانتهاء من تدريس الجزء الأول من البرنامج ويوضح الجدول (٢) الاجزاء والدروس:

ويتضمن الجزء الأول عشرة دروس أساسية (ادوات تفكير) ، وهي كما ذكرها (دي بونو، ٢٠٠٨): (قطيطة، ٢٠١١) في الجدول (٣):

• برنامج الكورت ومهارات التفكير الابداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية :

أن برنامج الكورت (CORT) يعتبر من أقوى البرامج المعروفة لتدريس مهارات التفكير استنادا إلى نتائج الدراسات والتطبيقات التي أجريت على تلك

جدول (٢): مكونات برنامج الكورت (CORT)

الاجزاء	كورت ١ "توسعة مجال الادراك"	كورت ٢ "التنظيم"	كورت ٣ "التفاعل"	كورت ٤ "الإبداع"	كورت ٥ "المعلومات والعواطف"	كورت ٦ "العمل"
الدرس الأول	معالجة الأفكار	التعرف والادراك	التحقق من الطرفين	نعم-لا ابداعي	المعلومات	هدف
الدرس الثاني	اعتبار جميع العوامل	حل	البرهان-انواع البرهان	الحجر للتدريج	الاسئلة	توسع
الدرس الثالث	القوانين	قارن	البرهان-قيم البرهان	مدخلات عشوائية	مفاتيح الحل	اختصر
الدرس الرابع	النتائج المنطقية وما يتبعها	الاختيار	البرهان-بنية البرهان	تحدي المفهوم	التناقضات	هدف-توسع-اختصر
الدرس الخامس	الأهداف	البحث عن طرق اخرى	الاتفاق والاختلافات وانعدام العلاقة	الفكرة الرئيسية	التوقع	الهدف
الدرس السادس	التخطيط	نقطة البدء	ان تكون على حق (١)	تعريف المشكلة	التصديق	مدخل
الدرس السابع	الأولويات المهمة	التنظيم	ان تكون على حق (٢)	ازالة الاخطاء	الاراء والبدائل الجاهزة	الحلول
الدرس الثامن	البدائل والاحتمالات	التركيز	ان تكون على خطأ (١)	الربط	العواطف	الاختيار
الدرس التاسع	القرارات	الدمج	ان تكون على خطأ (٢)	المتطلبات	القيم	العملية
الدرس العاشر	وجهات نظر الآخرين	الاستنتاج	المحصلة النهائية	التقييم	التبسيط والتوضيح	جميع العمليات السابقة

البرامج في كثير من دول العالم في مجالات التربية والإدارة والصناعة وغيرها، وذلك نظرا إلى خصائصه المميزة كإمكانية تطبيقها بصورة مستقلة عن محتوى المواد الدراسية، أو في إطار المواد الدراسية عن طريق اختيار مواقف ومشكلات دراسية من محتوى المنهاج، وكذلك لإمكانية استخدامه في مختلف مستويات الدراسة وغير ذلك من المميزات، وهذا ماأيده دراسة؛ (Mcmahon; 2007)؛ (الخزي والشايع والعدواني، ٢٠١٠)؛ (الباز، ٢٠١٤).

وترى الباحثة أن برنامج الكورت من افضل البرامج لتعليم مهارات التفكير الإبداعي من خلال مادة الفيزياء ولذلك للأسباب التالية:

١ أن أنشطة الفيزياء تصلح لتعليم التفكير الإبداعي باستخدام برنامج الكورت، نظرا لارتباطها الوثيق بحياة الطلاب اليومية ولكن غياب توظيفها أدى الى ضعف قدرات الطلاب الإبداعية في مادة الفيزياء وهذا ماأكده دراسة (القحطاني، ١٤٣٦).

٢ أن البرنامج يمتاز بالمرونة والوضوح وسهولة التطبيق وهذا ماقد يؤدي الى كسر جمود مادة الفيزياء وتقريبها من عقول الطلاب.

٣ يساهم في اكساب الطلاب قدرات ابداعية تساهم في توسعة ادراكه وتنظيم معلوماته وتساعد في حل المشكلات الفيزيائية التي يواجهها مثل المشكلات المتعلقة بـ (اجراء التجارب العملية - المفاهيم الفيزيائية - حل المسائل الفيزيائية - الربط بين القوانين الفيزيائية) وتنمي ثقته في نفسه مما يجعله مبدعا ومميزا وهذا ما أكده دراسة (ابراهيم، ٢٠٠٤).

جدول (٣): أدوات كورت "١" وتطبيقاتها في البرنامج التعليمي المقترح

الأداة	تصنيفها	تطبيقاتها في البرنامج التعليمي المقترح القائم على الكورت
معالجة الأفكار (PMI)	P: PLUS M: MINUS I: INTEREST	عرض فكرة فيزيائية متعلقة بظاهرة أو اختراع معين مثل) شاحن كهربي يعمل بالطاقة الشمسية فقط) ثم تطبيق أداة معالجة الأفكار على هذه الفكرة للتوصل إلى إيجابياتها وسلبياتها والجوانب المثيرة فيها وكل هذه الأفكار تتبع من حاجات الطالب نفسه بغض النظر عن صحتها أو خطأها .
امتحان العوامل (CAF)	جميع	طرح موقف أو استكشاف فيزيائي (مواصفات صناعة جهاز شاحن يعمل بالطاقة الشمسية) ثم الطلب من الطالب إبداء أرائه حول العوامل التي سترافعتها في صناعته.
القوانين RULES	يتدرب الطلاب من خلالها على استخدام الأداتين الأولى والثانية في فحص القوانين والعوامل الواجب النظر فيها لصنع القوانين الجديدة.	من خلال استعراض الطالب للموقف السابق (اختراع جهاز شاحن يعمل بالطاقة الشمسية) والاحاطة بالمهارتين السابقتين يطلب منهن وضع القوانين اللازمة التي تحكم استخدام هذا الجهاز.
النتائج S&C	إثارة انتباه الطلاب للمستقبل والنظر إلى المواقف القوية والقصيرة المدى والتوسط المدى والبعيدة المدى لكل حدث.	في هذه المهاره فإن الطالبات يتوهعن النتائج المتوقعة لاستخدام هذا الجهاز(جهاز شاحن يعمل بالطاقة الشمسية) على الأجهزة الناقلة وتكون توقعاتهن منطقيه وهامله للجوانب السلبية والإيجابية كما انها تشمل النتائج طويلة المدى وقصيرة المدى .
الأهداف AGO	مساعدة الطلاب على تركيز تفكيرهم باتجاه معين لتحقيق هدف معين كما تساعدهم على فهم تفكير الآخرين من خلال الإطلاع على أهدافهم ، كما تساعدهم على بناء أهداف قابلة للتحقيق	في هذه المهاره فإن الطالبات يضعن أهدافهن من وراء صنع (جهاز شاحن يعمل بالطاقة الشمسية) وتكون هذه الأهداف اقتصادية تسويقية اجتماعية أي أن الطالبات عند وضعها لأهدافها تفكر في الآخرين أيضا حتى يمكن الاستفادة من هذا الاختراع إلى أبعد الحدود.
التخطيط planning	موقف تفكيري يهيئ فرصا للطلاب كي يستخدموا عددا من اللوالب السابقة مثل(معالجة الأفكار والأهداف واعتبار جميع العوامل والنتائج) حيث تعد مهارة التخطيط تفكيريا شاملا في الموقف ومايحيط به ويؤثر عليه، إضافة إلى توقع نتائج الخطأ ومايرتبط عليه من آثار.	في هذه المهاره تتعلم الطالبات الاحاطة بالموقف (اختراع جهاز شاحن يعمل بالطاقة الشمسية) من كفاءة النظر في كل الخطوات السابقة لوضع خطة عملية لإنتاج هذا الجهاز ومايرتبط على ذلك من نتائج إيجابية وسلبية ومهام العوامل التي يجب مراعاتها عند صناعتها وتوقع فوائده المستقبلية.
الأولويات FIP	تساعد الطلاب على تغيير الأولويات حسب أهميتها من بين عدد من البدائل والاحتمالات ،علما بأنه لا يوجد هناك إجابات مطلقة، فكل شخص أو موقف أولوياته .	تتطلب هذه المهاره من الطالبات ترتيب أولويات (صناعة جهاز شاحن يعمل بالطاقة الشمسية) من الأهم إلى الأقل اهمية مثل مثل الأولويات التصنيعية والاقتصادية والاجتماعية والتسويقية .
البدائل والاحتمالات APC	تشجع الطلاب على اكتشاف البدائل والخيارات ، او الاحتمالات تجاه موقف ما ، وذلك للتغلب على الجمود الفكري والرودود الانفعالية والعاطفية المرتبطة بتفسيرات واضحة.	في هذه المهاره فإن الطالبات يفكرن في بدائل منطقية ل (جهاز شاحن يعمل بالطاقة الشمسية) وذلك حتى لا تتدخل الطالبات في مرحلة التصعب لفكرة معينة حتى في حال فشلها وبالتالي تكتسب الطالبات صفة المرونة الفكرية .
القرارات Decisions	تساعد الجوانب المتعددة للتفكير المعطاة في المهارات السابقة الطالب على صنع قرار معين تجاه موقف معين ، لأن الموقف أصبح واضحا.	بعد ان تفكر الطالبات في بدائل للاختراع (جهاز شاحن يعمل بالطاقة الشمسية) فإنها ومن خلال هذه المهاره وباعادة النظر في المهارات السابقة سوف تتخذ قرارا حول هذا الجهاز وبالتالي فإن موقفها سوف يكون مبني على قرار واضح .
وجهات نظر الآخرين OPV	تحقق هذه الاداة نوعا من التوازن مع المهارات السابقة والتي تركزت على موقف الطالب ذاته ، بحيث يقوم الطالب بجهد واع ومقصود للتعرف على وجهات نظر الآخرين ، كما يساعد ذلك على مزيد من دقة التفكير وسلامة القرار.	في هذه المهاره فإن الطالبات سوف تحاول ان توسع مجال تفكيرها وتخرج من الذاتية في ارائها حول الجهاز (جهاز شاحن يعمل بالطاقة الشمسية) وتفكر في وجهات نظر الآخرين وتعيد النظر في قرارها السابق وبالتالي فإن قرارها سوف يكون قرارا سليما .

- ◀ جعل تعليم التفكير لطلاب المرحلة الثانوية تعلما طبيعيا نابعا من المواقف اليومية بعيدا عن الأخطاء الناتجة عن المواقف المصطنعة والتي قد تؤدي إلى الجمود الفكري وهذا من أهم مميزات هذه المرحلة التي تكتمل فيها المعارف والمهارات وهذا ما أكدته دراسة المنيع (٢٠١٥)
- ◀ زيادة نشاط وتدخل المتعلم في تنظيم تعلمه لأن برنامج الكورت يربط المتعلم بما تعلمه عن طريق مواقف حيه تثير انتباهه وتجذب اهتمامه وهذا ما أكدته دراسة (الشهراني ، ٢٠١٠)
- ◀ تعميق الفهم والمعالجة الذهنية بتطوير طرق التفكير في موضوعات مختلفة وبطرق مختلفة ومن زوايا مختلفة وهو ما تتطلبه المرحلة

الثانوية حيث ان الطلاب ينتقلون من مرحلة الفهم السطحي والبسيط الى الفهم المتعمق الذي تتطلبه هذه المرحلة وهذا ما أكدته دراسة (قرني وعبدالسلام، ٢٠١٦)

• خصائص برنامج الكورث لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين:

ذكر (دي بونو، ١٩٩٨): (الخطيب، ١٩٩٥): (قطيط، ٢٠١١): (عبدالعزیز، ٢٠٠٦) أن من أهم صفات برنامج الكورث :

- ◀ يوسع إدراك الطالب، حيث إن توسيع مجال الإدراك هو أساس برنامج كورث
- ◀ دروس برنامج كورث عملية بحيث يمكن استخدامها في عديد من المواقف والحالات
- ◀ تناسب جميع الشعوب على اختلافها وتناسب جميع الأعمار من سن ٦ سنوات فما فوق.
- ◀ روعي في تصميم برنامج كورث أن تكون الدروس متنوعة وغير متشابهة وذلك من خلال تنويع المهارات والمستويات .
- ◀ أدوات التفكير فيه يمكن أن يستخدمها الطلبة في مواقف عملية وعلمية مختلفة، فالأداة تبقى ثابتة ويمكن توظيفها في المواقف والأحداث المختلفة .
- ◀ ينمي الطلبة من خلال برنامج الكورث اذا تم دمجها بالمنهج الدراسي استخدام أدوات التفكير التي يتضمنها وبالتالي يستطيعون نقل مهارة التفكير التي اكتسبوها الى حياتهم اليومية العامة.
- ◀ يحتاج برنامج كورث الى ثلاث سنوات لاتمام تدريس جميع أجزائه وبعد أن يتعلم الطلبة طريقة التدريس لبرنامج الكورث، تصبح هذه الطريقة جزءا عاديا من حياتهم اليومية.
- ◀ يفضل أن تشتمل كل حصة أو موقف على فقرتين تدريبيتين حتى يستطيع الأفراد فهم تطبيق أدوات كورث في المواقف المختلفة.
- ◀ إن كل مستوى تدريبي فيه مستقل عن الآخر فعندما يدرس الطلاب الجزء الأول منه "توسعة مجال الادراك" فانه يمكنهم الانتقال الى اي جزء من اجزاء برنامج الكورث دون الالتزام بترتيب معين .
- ◀ إنه يساعد الطلبة على التفكير الإبداعي عن طريق توظيفه لأدوات التفكير التي يتضمنها في مواقف تعليمية تتطلب ايجاد حلول ابداعية وغير معتادة .
- ومن خلال ماسبق فان برنامج الكورث له عدة خصائص جعلته من انسب البرامج للتطبيق من خلال مادة الفيزياء وهذه الخصائص هي:

- ◀ انه ينمي التفكير الإبداعي.
- ◀ يساعد على تنمية المهارات العملية عن طريق ايجاد بدائل للادوات المستخدمة في التجارب .
- ◀ يؤدي الى جذب الطلاب الى المادة الدراسية وكسر جمودها.

- ◀ نقل ماتعلمه الطلاب من مهارات فيزيائية وتوظيفها في المواقف التي تواجههم.
- ◀ البرنامج مرن ويمكن تطبيقه بصورة مدمجة تماماً مع المقرر الدراسي وبالتالي فإنه قد يساهم في كسر الجمود الموجود في مادة الفيزياء ويكسب الطلاب اتجاهات ايجابية نحو المادة .
- ◀ يساهم من خلال تنوع دروسه ومداخله ومواقفه تنمية تفكير الطلاب الإبداعي.

• دمج برنامج الكورث في مقررات الفيزياء بصفة عامة:

من خلال اطلاع الباحثه على الأدبيات والدراسات السابقة والتي تتعلق ببرنامج الكورث مهارات التفكير الإبداعي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي في الفيزياء وجدت ان هناك كثير من نقاط الالتقاء بين برنامج الكورث ومادة الفيزياء .

جدول (٤) الخصائص المشتركة بين برنامج الكورث ومادة الفيزياء

مادة الفيزياء	برنامج الكورث
تنمي مهارات التفكير الإبداعي من خلال انشطتها المتعددة والتي تناسب طائفتين المرحلة الثانوية	ينمي مهارات التفكير الإبداعي من خلال انشطته المتعددة لكل المستويات العقلية والعمرية
يمكن ربطها بسهولة بالحياة الواقعية نظرا لمجال اختصاصها والذي يمس كل جزئيات حياة الطالب	يربط التلميذ بالحياة اليومية من خلال صياغة انشطته البرنامج من واقع حياة الطالب
تعتمد مادة الفيزياء لكي تساهم في تنمية مهارات التفكير على التجريب والعمل الجماعي والعمل الجماعي يناسب طلاب المرحلة الثانوية أكثر من بقية مراحل التعليم العام .	يعتمد برنامج الكورث بشكل اساسي على نشاط التعلم وعمله في مجموعات وهو ما يميز طلاب المرحلة الثانوية حيث انهم يفضلون العمل الجماعي على الفردي .
تعتمد بشكل كبير على استخدام أساليب الاستقصاء والاستكشاف وجمع المعلومات حتى تكون واقعية	يعتمد على الاستكشاف وجمع المعلومات والآراء المختلفة من خلال العمل الجماعي والذي يعتبر شرط اساسي لتنفيذه

ومن خلال الخصائص المشتركة السابقة نستطيع ان نستنتج ان برنامج الكورث يعتبر من انجح البرامج التي يمكننا ان ندمجها في مناهج الفيزياء مما يساهم في تنمية التفكير الإبداعي لطلاب المرحلة الثانوية.

• الدراسات والبحوث السابقة :

- دراسة تيدونا (Tidona, 2001) : والتي استهدفت استقصاء اثر برنامج الكورث بشكل مباشر في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وقد تبع الباحث المنهج التجريبي وقد اختار الباحث مجموعة الدراسة من الطلبة بعمر ١٤ عاما وبلغ عددهم ٢٩ طالبا قسموا الى مجموعتين تجريبية مكونة من (١٤) طالبا تم تدريسهم باستخدام برنامج الكورث ، وضابطة مكونة من (١٥) طالبا درسوا بالطريقة المعتادة ، وقد اظهرت النتائج فروقا ذات دلالة احصائية ايجابية لصالح المجموعة التجريبية .

- دراسة ابراهيم (٢٠٠٤) : هدفت الى استقصاء اثر تدريس الفيزياء بطريقة التعلم القائم على المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية وفهم المفاهيم العلمية لدى الطلبة ، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وقام باختيار عينة مكونة (١٤٣) طالبا من طلاب الصف التاسع الاساسي في

الأردن ، وتم تقسيمهم الى مجموعتين احدهما تجريبية مكونة من (٧١) طالبا درست موضوعات محدده من المقرر باستخدام طريقة التعلم القائم على حل المشكلات ، ومجموعة ضابطة مكونة من (٧٢) طالبا درست نفس الموضوعات باستخدام الطريقة الاعتيادية ، واثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير الإبداعي واختبار فهم المفاهيم العلمية ومقياس الاتجاهات العلمية لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة ابراهيم (٢٠٠٧) : التي هدفت للتعرف على اثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس الفيزياء على تنمية التفكير الإبداعي وفهم المفاهيم العلمية واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (١٤٣) طالبا من طلاب الصف التاسع الاساسي في الاردن تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين احدهما تجريبية مكونة من (٧١) طالبا والاخرى ضابطة مكونة من (٧٢) طالبا ، واثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة العتيبي (٢٠٠٧) : التي هدفت الى تعرف أثر استخدام برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك والتفاعل) في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض واتبعت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبا من طلاب الصف الأول ثانوي في مدينة الرياض ، وقد قسمت بالتساوي الى مجموعتين تجريبية درست باستخدام برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك والتفاعل) وضابطة درست بالطريقة المعتادة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة إجمالا وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد لصالح القياس البعدي كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل الدراسي.

- دراسة الشهراني (٢٠١٠) : والتي استهدفت تقصي فاعلية برنامج مقترح لتدريس العلوم في ضوء كورت لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالبا تم اختيارهم عشوائيا من بين طلال الصف الخامس الابتدائي بمحافظة خميس مشيط ، وتم تقسيمهم الى مجموعة تجريبية مكونة من (٢٩) طالبا درست وحدة "الكهرباء والمغناطيس" من خلال البرنامج المقترح وعينه ضابطه مكونة من (٢٧) طالبا درست وحدة "الكهرباء والمغناطيس" بالطريقة المعتادة العلوم وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة خليل (٢٠١٢): التي استهدفت تعرف اثر استخدام برنامج كورت في تحصيل العلوم وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واتبعت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالبا من طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة القليوبية تم تقسيمهم الى مجموعتين متساويتين احدهما تجريبية تدرس وحدتي "الحرارة" و"الكهربية" وفقا لمهارات كورت (١) "توسعة مجال الادراك" بينما درست المجموعة الضابطة الوحدتين السابقتين بالطريقة المعتادة وقد أثبتت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي

• منهج البحث:

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو:

- ◀ المنهج الوصفي التحليلي المستخدم في اعداد قائمة بمهارات التفكير الإبداعي المتضمنة في مقرر الفيزياء والتي تناسب طالبات المرحلة الثانوية.
- ◀ المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين إحداهما تجريبية والاخرى ضابطة لقياس فاعلية تطبيق برنامج تعليمي لتدريس الفيزياء قائم على الكورت "كورتا" (توسعة مجال الإدراك) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

• مجتمع البحث:

تم تحديد مجتمع البحث، والذي شمل جميع طالبات الصف الثالث ثانوي علمي بالمدارس الحكومية للبنات التابعة لإدارة التعليم بمحافظة بيشة- مكتب الوسط- للعام الدراسي (١٤٣٨/١٤٣٩هـ) والبالغ عددهن (٦٠٦) طالبة.

• عينة البحث:

تم اختيار مدرستين من المدارس الثانوية بمحافظة بيشة وهي مدرسة الثانوية الخامسة كمجموعة تجريبية، ومدرسة الثانوية السادسة كمجموعة ضابطة، حيث تم اختيار المجموعة التجريبية والضابطة بطريقة عشوائية بحيث تمثل فصل واحد من فصول الصف الثالث الثانوي في كلتا المدرستين، وتكونت العينة في صورتها النهائية من (٥٤) طالبة، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (٢٧) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي في مدرسة الثانوية الخامسة وتكونت المجموعة الضابطة من (٢٧) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي في مدرسة الثانوية السادسة.

• متغيرات البحث:

اعتمد البحث الحالي على المتغيرات التالية:

- ◀ المتغير المستقل: يمثل البرنامج التعليمي المقترح القائم على الكورت "كورتا" (توسعة مجال الادراك).

◀ المتغير التابع : تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث ثانوي في مادة الفيزياء .

• نصميم تجربة للبحث:

تم تصميم تجربة البحث بالتصميم شبه التجريبي كما هو ممثل في الجدول (٥):

جدول (٥) التصميم شبه التجريبي لتجربة البحث

المدرسة	مجموعتي البحث	التطبيق القبلي	المعالجات التجريبية	التطبيق البعدي
الثانوية الخامسة	المجموعة التجريبية	اختبار مهارات التفكير الإبداعي	التدريس باستخدام البرنامج التعليمي المقترح القائم على الكورت	اختبار مهارات التفكير الإبداعي
الثانوية السادسة	المجموعة الضابطة		التدريس بالطريقة المعتادة	

• إعداد مواد وإدوات البحث:

• مواد البحث

• البرنامج التعليمي المقترح القائم على كورت "١" [توسعة مجال الإدراك] :
مرّ إعداد البرنامج التعليمي المقترح القائم على كورت "١" (توسعة مجال الإدراك) بمرحلتين هما :

• المرحلة الأولى: مرحلة التحليل :

تم في هذه المرحلة القيام بعدة خطوات ومن أهم هذه الخطوات :

◀ الاطلاع على الأدبيات والابحاث التي تناولت مهارات التفكير الإبداعي لطالبات المرحلة الثانوية .

◀ الاطلاع على الأدبيات والابحاث التي تناولت مهارات التفكير الإبداعي في مادة الفيزياء .

◀ اختيار المحتوى العلمي وتحليله، لتحديد أوجه التعلم المتضمنة فيه، واستخدامه في إعادة صياغة المحتوى العلمي للبرنامج التعليمي المقترح في ضوء الجزء الأول من برنامج كورت (توسعة مجال الإدراك) .

◀ بناء على مراجعة الأدبيات ذات علاقه ثم تحديد الأبعاد المتعلقة بمهارات التفكير الإبداعي.

◀ إعداد قائمة بمهارات التفكير الإبداعي المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف الثالث الثانوي والمعتمدة على الأبعاد السابقة ، ومن ثم تم تحديد الاسئلة التي تقيس هذه الأبعاد .

◀ عرض هذه القائمة على المحكمين للتأكد من مدى مناسبتها لطالبات الصف الثالث ثانوي .

◀ تم اجراء التعديلات بناء على اراء المحكمين .

• المرحلة الثانية : مرحلة الدمج :

تم في هذه المرحلة القيام بعدة خطوات ومن اهم هذه الخطوات:

◀ الإطلاع على الكتب والمراجع العربية والأجنبية.

◀ تحديد الإطار العام للبرنامج المقترح، حيث أشتمل على ما يلي:

• الهدف العام من البرنامج:

هدف البرنامج التعليمي المقترح الحالي الى تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث ثانوي وذلك من خلال استخدام الجزء الأول من برنامج الكورت (توسعة مجال الادراك) كنموذج لتعليم مهارات التفكير ، بحيث يتمثل الهدف العام من البرنامج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، الحساسية للمشكلات ، التفاصيل) لدى طالبات الصف الثالث الثانوي من خلال البرنامج التعليمي المقترح القائم على برنامج الكورت في موضوعات فصل (الكهرباء الساكنة) في مادة الفيزياء للصف الثالث ثانوي ، الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩ هـ .

• الأهداف الإجرائية للبرنامج:

تم تحديد الأهداف الإجرائية لوحدة "الكهرباء الساكنة" بعد الإطلاع على الأهداف العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية، وأهداف تعليم المرحلة الثانوية والأهداف العامة لمادة الفيزياء، وقد تم تضمين هذه الأهداف في دليل المعلمة (ملحق ٣) - الذي أعدته الباحثة - والخاصة بتدريس الوحدة المعاد تنظيمها والمتضمنة دمج مهارات الجزء الأول من برنامج كورت (توسعة مجال الادراك) مع المنهج المدرسي.

• المحتوى العلمي للبرنامج:

تم اختيار "فصل الكهرباء الساكنة" المقرر في كتاب الفيزياء للصف الثالث ثانوي بعد إعادة تنظيمها في ضوء نموذج كورت (توسعة مجال الادراك) والمتضمن عشر مهارات للتفكير دمجت ضمن دروس الفصل المعد لتنمية مهارات التفكير الإبداعي وذلك لإحتوائه على عديد من الأنشطة والتجارب العملية، والتي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات، حيث إن التفكير الفعال يمكن بلوغه بالتدريب والممارسة المتنوعة.

• الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج:

تم تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٨هـ/ ١٤٣٩هـ ، وبلغ إجمالي عدد الحصص إحدى عشرة (١١) حصّة دراسية، بواقع اربع حصص أسبوعياً، ومدة كل حصّة (٥٥) دقيقة.

• صدق البرنامج [عرض البرنامج المقترح على المحكمين]:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج المقترح، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس (ملحق ١)، لإبداء آرائهم حول مدى إمكانية تحقيق الأهداف العامة للبرنامج . وتم اجراء التعديلات المطلوبة ، وبذلك أصبح البرنامج المقترح في صورته النهائية قابلاً للتطبيق

• دليل المعلمة:

تم إعداد دليل لمعلمة الفيزياء يوضح الإجراءات المتبعة في تدريس فصل "الكهرباء الساكنة" بعد دمج مهارات الجزء الأول من برنامج كورت في دروس الفصل وقد أشتمل الدليل على ما يلي :

- ◀ مقدمة الدليل: شملت شرحا عاما لمهارات التفكير المدمجة مع دروس فصل "الكهرباء الساكنة" وهي عبارة عن عشر مهارات مأخوذة من برنامج كورت CORT للتفكير .
- ◀ متطلبات رئيسة لتدريس مهارات التفكير داخل البيئة الصفية: حيث تم التعرض لبعض الممارسات والأساليب التي يمكن للمعلمة القيام بها، لتوفير مناخ صفي جيد صالح لتدريس مهارات التفكير .
- ◀ أساليب الاستجابة التي تهيئ مناخا مناسباً للتفكير .
- ◀ خطوات سير تدريس كل موضوع في الوحدة وفق البرنامج المقترح .

• كتاب الطالبة :

- قامت الباحثة بإعداد كتاب الطالبة، لمساعدتها على استخدام قدراتها التفكيرية في التعرف على المعلومات الصحيحة، وكذلك تنمية قدراتها على اتخاذ القرار وإصدار الأحكام الصحيحة، وذلك من خلال إعادة تنظيم فصل "الكهرباء الساكنة" في مادة الفيزياء في ضوء كورت (توسعة مجال الإدراك) كنموذج لتعليم التفكير، وشمل كتاب الطالبة المكونات التالية :
- ◀ المقدمة: وهي تتضمن توجيهات، هدفها تحقيق أكبر إفادة من الكتاب أثناء دراسة فصل "الكهرباء الساكنة"
- ◀ أنشطة تمهيدية تهدف الى تهيئة الطالبات لتعلم كل من الدرس، ومهارات التفكير الإبداعي المراد دمجهما معا .
- ◀ شرح المهارة التفكيرية الخاصة بكل درس من دروس البرنامج .
- ◀ أنشطة عملية أعيد تنظيمها وهي أنشطة مهارية تنفذ داخل الصف أو المختبر تحت إشراف المعلمة لتحقيق أهداف استقصائية، و تنمية مهارات عملية محددة.
- ◀ أنشطة تدريبية فردية وجماعية على المهارة المراد تعلمها تتناسب مع طبيعة الدرس
- ◀ التقويم: تمت عملية التقويم، للتأكد من تحقق الأهداف السلوكية المنشودة، وذلك من خلال بعض الأسئلة التي تقيس مدى تحقق تلك الأهداف، حيث تم التركيز على الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير الإبداعي .
- ◀ التكليفات المنزلية: تضمنت أسئلة وأنشطة في نهاية كل درس، مرتبطة بالمهارة والدرس في الوقت نفسه، مما يكسب المتعلمة القدرة على توظيف المهارة المكتسبة في مجالات الحياة المختلفة.

• إدوانة البحث

• إعداد أداة البحث [إخبار التفكير الإبداعي في الفيزياء]:

- وللتعرف كيفية بناء وتصميم اختبار مهارات التفكير الإبداعي تم اتباع الاجراءات التالية :

- ◀ فحص ودراسة عديد من الدراسات التي تقيس القدرة على التفكير الإبداعي ، التي استخدمت وقننت على عدد من البيئات العربية مثل دراسة (صوافطه، ٢٠٠٥) : (بابطين، ٢٠١٢).

◀ فحص ودراسة عديد من الدراسات والبحوث المتصلة بالإبداع والتفكير الإبداعي ، والتي اعدت مقاييس واختبارات للتفكير الإبداعي مثل دراسة: (الغامدي، ٢٠٠٦)؛ (الرويلي ٢٠١٤) وفيما يلي خطوات اعداد اختبار مهارات التفكير الإبداعي المستخدم في هذا البحث بالتفصيل :

• تحليل محتوى الفصل :

تم تحليل موضوعات الدراسة في فصل " الكهرباء الساكنة" من كتاب الفيزياء للصف الثالث الثانوي وذلك للتعرف على اهم جوانب التعلم والتفكير الإبداعي في البرنامج التعليمي المقترح ، ومايتضمنه البرنامج من من مهام ومواقف وقضايا مرتبطة ببيئة الطالبة ، وتصلح ان تكون محاور لاسئلة الاختبار .

• صياغة مفردات الاختبار:

روعي في صياغة مفردات الاختبار في صورته الأولية مايلي:

- ◀ أن تقيس مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة ، والتفصيل ، والحساسية للمشكلات).
- ◀ ان تساعد الطالبات على انتاج حلول عديده ومتنوعة وجديدة قدر الإمكان.
- ◀ ان تكون جديدة على الطالبات ولم يسبق ان تدربن على حلها .
- ◀ ان تشمل جميع محتويات الفصل.
- ◀ ان تتناسب مع مستوى طالبات الصف الثالث ثانوي من حيث المحتوى واسلوب صياغتها.
- ◀ بساطة الألفاظ ، ووضوح الاسئلة ، وذلك بوضع التعليمات التي توضح كيفية الاجابة عن الاختبار

• حساب صدق الاختبار :

بعد صياغة مفردات الاختبار في صورته الأولية تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق تدريس العلوم والمهتمين بتنمية مهارات التفكير وبعض مشرفي العلوم، وذلك لتعرف

وفي ضوء اراء ومقترحات المحكمين قامت الباحثة بالتعديلات اللازمة

• خامسا: التجريب الاسنطلامي لاختبار التفكير الإبداعي :

بعد إجراء التعديلات على اختبار مهارات التفكير الإبداعي في ضوء اراء المحكمينتم اجراء تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٢٣) طالبة من طالبات الصف الثالث ثانوي في مدرسة الثانوية الأولى (من غير العينة الاصلية للبحث) ، التابعة لإدارة التعليم بمحافظة بيشة ،

• سادسا: حساب ثبات الاختبار :

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام حزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك عن طريق معادلة الفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) معامل ثبات اختبار مهارات التفكير الإبداعي بمعادلة الفا كرونباخ

معامل الثبات	عدد مفردات الاختبار	عدد الطالبات
٠,٨٦٦	١٢	٢٣

يتضح من الجدول (٦) ان معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة الفا كرونباخ يساوي (٠,٨٦٦) وهو معامل ثبات عالي جدا مما يعني ان اختبار مهارات التفكير الإبداعي يتصف بدرجة ثبات عالية ويمكن الوثوق به .

• التطبيق القبلي لإدوات البحث :

للتحقق من تجانس مجموعات البحث، تم تطبيق اختبار قياس مهارات التفكير الإبداعي (قبلياً) على مجموعات البحث للتعرف على المعلومات السابقة للمجموعتين (الضابطة / والتجريبية)، وحساب التجانس بينهم قبل بداية تجربة البحث، وتم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Sample t-test للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة المعتاد، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست ذات وحدة الفيزياء باستخدام البرنامج التعليمي المقترح القائم على الكورت، لكل مهارة من مهارات اختبار قياس مهارات التفكير الإبداعي، وكذلك لإجمالي الاختبار، ويبين الجدول (٧) نتائج اختبار "ت".

جدول (٧) نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث قبلياً لكل مهارة من مهارات اختبار قياس مهارات التفكير الإبداعي، وكذلك لإجمالي الاختبار

القياس القبلي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الطلاقة	٢٧	٦,٩٦	٣,٣١١	٠,٠٧٤	٥٢	٠,١٠٦	٠,٩١٦
	٢٧	٧,٠٤	١,٥٠٦				
المرونة	٢٧	٥,١٥	٢,١٧٩	٠,٠٧٤	٥٢	٠,١٤٧	٠,٨٨٣
	٢٧	٠,٠٧	١,٤٣٩				
الأصالة	٢٧	١٦,٢٦	٤,٢٦٦	١,٤٨١	٥٢	١,٣٥٤	٠,١٨١
	٢٧	١٤,٧٨	٣,٧٥٥				
التفاصيل	٢٧	١,٩٣	٠,٩٩٧	٠,٠٧٤	٥٢	٠,٢٥٩	٠,٧٩٦
	٢٧	١,٨٥	١,٠٩٩				
الحساسية للمشكلات	٢٧	٢,٨١	١,١١١	٠,١٤٨	٥٢	٠,٤٢١	٠,٦٧٦
	٢٧	٢,٩٦	١,٤٥٤				
الدرجة الكلية	٢٧	٣٣,١١	٧,٦٩٨	١,٤٠٧	٥٢	٠,٧٢٣	٠,٤٧٣
	٢٧	٣١,٧٠	٦,٢٣٢				

يلاحظ من النتائج في الجدول (٧) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في جميع مهارات اختبار مهارات التفكير الإبداعي، وكذلك في إجمالي اختبار مهارات التفكير الإبداعي، مما يشير إلى أن مجموعات البحث متكافئة ومتجانسة قبل المعالجة التجريبية.

• التدريس للمجموعتين

• أولاً: تدريس المجموعة التجريبية:

قامت الباحثة بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي في الفيزياء مباشرة، بتدريس فصل "الكهرباء الساكنة" في ضوء الجزء الأول من برنامج كورت CORT لطالبات الصف الثالث ثانوي (١) في مدرسة الثانوية الخامسة كمجموعة تجريبية بنفسها .

• ثانياً: تدريس المجموعة الضابطة

تم الاتفاق مع معلمة الفيزياء في مدرسة الثانوية السادسة على تدريس طالبات الصف الثالث ثانوي (١) كمجموعة ضابطة بالطريقة المعتادة

• التطبيق البعدي لأداة البحث:

بعد الانتهاء من تنفيذ تجربة البحث، تم تطبيق أداة البحث (اختبار التفكير الإبداعي في الفيزياء) تطبيقاً بعدياً على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، بهدف تعرف الفروق بين مجموعتين البحث، وقد روعيت نفس الظروف والشروط والزمن الذي تم فيه التطبيق القبلي.

• تصحيح الإخبارات وجمع البيانات

تم تدقيق أوراق إجابة الطالبات في الاختبارين (القبلي والبعدي)، لاستبعاد أوراق الطالبات المتغيبات عن أي من القياس القبلي أو البعدي، وكذلك الأوراق المتروكة دون إجابة، وقد تم تصحيح الأوراق، وتوزيع الدرجات وتعبئتها في حقول برنامج "SPSS" تمهيداً لإجراء المعاملات الإحصائية عليها.

• الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث :

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

- ◀ معادلة ألفا كورنباخ ، لحساب ثبات الاختبار.
- ◀ النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- ◀ مربع ايتا لحساب حجم أثر المتغير المستقل (البرنامج التعليمي المقترح القائم على الكورت "كورت ١") في المتغير التابع (التفكير الإبداعي).
- ◀ اختبارات (T-Test) لحساب مستوى دلالة فروق متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.
- ◀ معادلة الكسب لبليك Black. وقد استخدمت الأساليب الإحصائية لاستخلاص النتائج والحكم على صحة فروض البحث

• نتائج البحث:

• النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه "يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي لصالح المجموعة التجريبية"، يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات درجات الطالبات عينت البحث في القياس القبلي في مهارات (الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتفاصيل، والحساسية للمشكلات، وإجمالي اختبار مهارات التفكير الإبداعي). وطبقاً لهذه النتائج السابقة يمكن قبول الفرضية الأولى للبحث التي تشير إلى وجود فرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة المعتادة)، ومتوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام البرنامج التعليمي المقترح القائم على الكورت) في التطبيق البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية

جدول (٨): نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث عديداً لكل مهارة من مهارات اختبار قياس مهارات التفكير الإبداعي، وكذلك لإجمالي الاختبار

التطبيق البعدي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الطلاقة	الضابطة	٢٧	١٤,١١	٦,٣٣٩	٥٢	٤,٨٣٩	٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٧	٢١,٢٦	٤,٣٢٩			
المرونة	الضابطة	٢٧	١٠,٣٠	٤,٣٥٧	٥٢	٥,٦٠٦	٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٧	١٦,٤١	٣,٦١٩			
الأصالة	الضابطة	٢٧	٣٢,٥٢	٨,٥٣٢	٥٢	٤,٥٣٩	٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٧	٤٣,٤٤	٩,١٤٦			
التفاصيل	الضابطة	٢٧	٤,٩٣	١,٩٦٠	٥٢	٤,٩٧٦	٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٧	٨,٢٦	٢,٨٧٧			
الحساسية للمشكلات	الضابطة	٢٧	٦,٩٣	٢,٣٥٢	٥٢	٦,٧٥٢	٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٧	١١,٣٧	٢,٤٨٣			
الدرجة الكلية	الضابطة	٢٧	٦٨,٧٨	١٥,٣٠٣	٥٢	٨,٠٨٥	٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٧	١٠٠,٧٤	١٣,٧٠٥			

وترجع الباحثة النتائج السابقة للأسباب التالية :

- الصلة الوثيقة بين مهارات الجزء الأول من برنامج كورت ومهارات التفكير الإبداعي، حيث تتطلب معظم مهارات كورت (١) المدمجة مع فصل "الكهرباء الساكنة" من الطالبة القيام بعمليات عقلية متنوعة مثل (التركيب ، والتقويم ، والتحليل ، والادراك ، والفهم) للتعرف على الجوانب المختلفة للمواقف المطروحة ، مما يكسب الطالبة التفكير المبدع ، حيث ذكر (سعاده، ٢٠١٤) لا يمكن لمهارات التفكير الإبداعي أن تحقق أهدافها التربوية والحياتية المنشودة بدون وجود برنامج فعال كبرنامج الكورت .
- يساعد برنامج الكورت الطالب على حل المشكلات من خلال توظيف مهارات كورتا "توسعة مجال الإدراك" في المواقف الحياتية التي قد تواجه الطالب وتطلب حلاً فعالاً وغير معتاده مما يجنب الطالبة العشوائية والسطحية في التفكير ويسهم في رفع مستوى تفكيرها الإبداعي حيث أكد (أبو جلاله، ٢٠٠٧) أن البرامج الخاصة بتنمية التفكير مثل برنامج الكورت تقدم أدوات تسهم في نموه.
- أساليب التقويم المتنوعة بحيث شملت التقويم القبلي قبل تدريس البرنامج، والتقويم البنائي أثناء تنفيذ البرنامج والتقويم الختامي في نهاية تنفيذه والتي تركز على معالجة المعلومات من خلال البحث عن معلومات أكثر وبدائل أخرى، وعدم التسرع في إصدار الأحكام.
- تدريس مهارة واحدة من مهارات كورتا "توسعة مجال الإدراك" في كل حصه وعدم تكثيف كمية المهارات أسهم بصورة ايجابية في منح طالبات المجموعة التجريبية الفرصة الكامله للتدرب على هذه المهارات وتوظيفها بالشكل المطلوب في المواقف التعليمية المطروحة. حيث ذكر (قطيبي، ٢٠١١) انه يُفضل أن تشتمل كل حصه أو موقف على فقرتين تدريبيتين من برنامج الكورت على الاكثر حتى يستطيع الأفراد فهم تطبيق أدوات كورت في المواقف المختلفة.

• النتائج المتعلقة بالفرض الثاني

والتي تنص على "يحقق استخدام البرنامج التعليمي المقترح القائم على الكورت بجزئه الأول "توسعة مجال الإدراك " فعالية مقبولة تربوياً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي"، وللتحقق من هذا الفرض تم حساب حجم الأثر لكل مهارة من مهارات اختبار قياس مهارات التفكير الإبداعي، وكذلك لإجمالي الاختبار، باستخدام اختبار حجم الأثر (مربع آيتا) (η^2).

ويوضح الجدول (٩) قيمة (η^2) ومقدار حجم يوضح حجم تأثير المتغير المستقل (التدريس باستخدام البرنامج التعليمي المقترح القائم على الكورت)، على المتغير التابع (التفكير الإبداعي في الفيزياء)

جدول (٩) حجم تأثير البرنامج التعليمي المقترح القائم على الكورت بجزئه الأول "توسعة مجال الإدراك" على مهارات التفكير الإبداعي

المهارات	المجموعة	العدد	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة (η^2)	حجم الأثر
الطلاقة	التجريبية	٢٧	٤,٨٣٩-	٥٢	٠,٣١٠	كبير
	الضابطة	٢٧				
المرونة	التجريبية	٢٧	٥,٦٠٦-	٥٢	٠,٣٧٧	كبير
	الضابطة	٢٧				
الأصالة	التجريبية	٢٧	٤,٥٣٩-	٥٢	٠,٢٨٤	كبير
	الضابطة	٢٧				
التفاصيل	التجريبية	٢٧	٤,٩٧٦	٥٢	٠,٣٢٣	كبير
	الضابطة	٢٧				
الحساسية للمشكلات	التجريبية	٢٧	٦,٧٥٢-	٥٢	٠,٤٦٧	كبير
	الضابطة	٢٧				
الاختبار ككل	التجريبية	٢٧	٨,٠٨٥-	٥٢	٠,٥٥٧	كبير
	الضابطة	٢٧				

ويتبين مما سبق أن حجم أثر المتغير المستقل أو المعالجة التجريبية (استخدام البرنامج التعليمي المقترح القائم على الكورت) في كل من مهارات (الطلاقة، المرونة، الأصالة والحساسية للمشكلات، وكذلك في إجمالي اختبار مهارات التفكير الإبداعي) أثر كبير بحسب معيار "كوهن"، حيث أشار أبو حطب وصادق (١٩٩٦، ٤٣٤) إلى القاعدة التي اقترحها كوهين (Cohen، 1997)، لتقدير الفاعلية بناء على قيمة مربع آيتا، كما يلي:

- ◀ إذا كان η^2 يفسر حوالي (١) % من التباين الكلي فهو يدل على أن تأثير المتغير المستقل ضئيل .
- ◀ إذا كان η^2 يفسر حوالي (٦) % من التباين الكلي فهو يدل على أن تأثير المتغير المستقل متوسط .
- ◀ إذا كان η^2 يفسر حوالي (١٥) % فأكثر من التباين الكلي فهو يدل على أن تأثير المتغير كبير .

كما تم حساب معدل نسبة الكسب لبليك، حيث بلغت (١,٤٧). للاختبار ككل، حيث تقع في المدى الذي حدده بليك للفاعلية حيث ان القيمة يجب تقترب او اكبر من (١,٢) وهي النسبة المقبولة للفاعلية. وطبقا لهذه النتائج السابقة يمكن قبول الفرضية الرابعة للبحث التي تشير إلى أن استخدام

البرنامج التعليمي المقترح القائم على الكورت فعاله مقبولة تربوياً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

وترجع الباحثة هذه النتيجة للأسباب التالية :

◀ تقديم مهارات برنامج كورتا "توسعة مجال الإدراك " ، بطريقة الدمج مع مادة الفيزياء ادى الى توظيفها بشكل اعمق في مواقف صفيه وحياتيه ، كما ادى الى اكساب هذه المهارات اهميه كونها غير معزوله عما يتم دراسته من خلال المنهج : وهذا ما أكدته دراسة: (Tidona , 2001) ؛ (Mcmahon , 2007).

◀ تطبيق البرنامج على طالبات الصف الثالث الثانوي وهي مرحلة اكتمال قدره العقليه في التعليم العام وفيها تكتسب الطالبة النظرة الشمولية نتيجة لمرورها بكثير من الخبرات في المراحل السابقة وهذا ما أكدته دراسة (الكلثم ، ٢٠٠٥) حيث ذكرت ان مرحلة الصف الثالث الثانوي هي المرحلة المثالية لتطبيق برامج التفكير الإبداعي ففيها تكتمل القدرات العقلية والإبداعية للطالب .

◀ تدريس مهارات كورت "١" (توسعة مجال الادراك) والتي اثبتت الدراسات انها مهارات اساسية وفعالة في اكتساب المتعلمين التفكير الإبداعي مثل دراسة : (العتيبي ، ٢٠٠٧)؛ (خليل ، ٢٠١٢).

◀ طبيعة مادة الفيزياء والفصل المختار والذي يتعلق بـ "الكهرباء الساكنة" مكن طالبات المجموعة التجريبية من تطبيق مهارات التفكير الإبداعي في مواقف الحياة المختلفة ، كون تلك الموضوعات التي تم دراستها في "فصل الكهرباء الساكنة" ذات علاقة واضحة بالمواقف الحياتية اليومية، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة: (ابراهيم ، ٢٠٠٧)؛ (الظاهري ونصر ، ٢٠١٢)؛ (Marusic, 2015)؛ (القحطاني، ١٤٣٦)؛ (قرني وعبدالسلام ، ٢٠١٦)؛ (Mkpanang, 2016)؛ التي اكدت جميعها ان مادة الفيزياء تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لما لها من صلة وثيقة بحياة الطلاب وواقعهم .

• نتائج البحث

توصل البحث الى النتائج التالية :

◀ وجود فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي لصالح المجموعة التجريبية .

◀ حقق استخدام البرنامج التعليمي المقترح القائم على الكورت فعالية مقبولة تربوياً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي .

• التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- ◀ الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية باستخدام برنامج الكورت من خلال ممارسة الطالبات لأنشطة مادة الفيزياء لما لبرنامج الكورت من اهميه في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ولكون مادة الفيزياء تحتوي على كثير من عناصر الإبداع .
- ◀ العمل على دمج مهارات التفكير الإبداعي في مناهج الفيزياء للمرحلة الثانوية.
- ◀ اقامة المؤتمرات الخاصة بالتفكير لتكوين ثقافة عالية ووعي تام بأساليب تطبيق مهارات التفكير وطرق تنميتها لطالبات المرحلة الثانوية .

• المقترحات:

- في ضوء الإطار النظري الذي قام عليه البحث، والنتائج التي توصل إليها البحث، فإن الباحثة تقترح إجراء البحوث التالية:
- ◀ اجراء دراسات مماثلة لمعرفة فاعلية برنامج الكورت لتنمية التفكير العلمي او الاستدلالي في الفيزياء.
- ◀ اجراء دراسات مماثلة للمقارنة بين فعالية برنامج الكورت في تنمية التفكير الإبداعي في الفيزياء، وبرامج أخرى للتفكير مثل برنامج سكامبر للتفكير .
- ◀ اعداد برنامج تدريبي للطالبات المعلمات في قسم الفيزياء على استخدام برنامج الكورت لتنمية التفكير الإبداعي لطالبات المرحلة الثانوية.

• المراجع:

• المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٥). *التفكير والتطوير والإبداع وتنمية الذكاء سيناريوهات تربوية مقترحة سلسلة التفكير والتعليم*، القاهرة ، عالم الكتب .
- إبراهيم، بسام عبدالله (٢٠٠٤) . *أثر استخدام التعلم القائم على المشكلات في تدريس الفيزياء في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية وفهم المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي* .رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ،عمان، الأردن.
- إبراهيم، بسام عبدالله (٢٠٠٧). *أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الفيزياء في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي وفهم المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع . مجلة العلم والطالب*، الأردن ، ١٤، مج ١، ص ٩٠-١٠٨ .
- أبو جادو، صالح محمد؛ نوفل، محمد بكر. (٢٠١٥). *تعليم التفكير: النظرية والتطبيق*. ط٢. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- أبو جادو، صالح. (٢٠٠٤). *تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري لمشكلات*. دار الشروق: عمان، الأردن.
- أبو جلالته، صبحي. (٢٠٠٧). *مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي*. ط١. دار الشروق: عمان، الأردن.
- أبو حطب، فؤاد و صادق، آمال (١٩٨٠). *علم النفس التربوي* ، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.
- أبو لطيف، ديب. (٢٠١٥). *الإبداع من الفكر إلى الممارسة*. دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع: دمشق، سوريا.
- السرور، ناديا هایل (٢٠٠٥). *تعليم التفكير في المنهج المدرسي*. ط١، عمان ،دار وائل للنشر .

- بابطين ، هدى محمد حسين (٢٠١٢) . فاعلية خرائط العقل في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي لدى تلميذات الصف الأول متوسط بمدين مكة المكرمة . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ، ع (١)، مج (٤)، ص ١٩٥-ص ٢٣٩ .
- الباز، إيمان علاء الدين (٢٠١٤) . تدريس مادة العلوم في ضوء برنامج الكورت وأثره لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ،جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية .
- جروان ، فتحى (١٤٢٠) . تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات . ط١ ، عمان ، دار الفكر .
- جروان ، فتحى عبدالرحمن (١٩٩٨) . الموهبة والتفوق والإبداع . دار الكتاب الجامعي: العين، الإمارات العربية المتحدة.
- جروان ، فتحى عبدالرحمن. (٢٠٠٩) . الإبداع: مفهومه، معايير، نظرياته، قياسه، تدريبيه، مراحل العملية الإبداعية. ط٢. دار الفكر: عمان، الأردن.
- حبيب ، مجدي عبد الكريم: دراسات فى أساليب التفكير ، ط٥ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٩٥ ، ص ١٦٥
- حسين ، ثائر (١٩٩٥) . أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينه أردنية من طلبة الصف الثامن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- حسين ، محمد عبد الهادي. (٢٠٠٢) . استخدام الحاسوب في تنمية التفكير الابتكاري. ط١. دار الفكر: عمان.
- الخزي، فهد عبدالله والشايح ، شايح سعود و العدواني ، أمل محمد (٢٠١٠) . فاعلية برنامج ديونو لتعليم التفكير كورت "CORT" في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت :دراسة تجريبية. المجلة التربوية بجامعة عين شمس، مصر ، ع ٤٣، مج ٤ ، ص ١-ص ٣٢ .
- الخطيب، رائد. (١٩٩٥) . أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والتفاعل والمعلومات والحس على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في عينه أردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- خليل ، نوال عبدالفتاح فهمي (٢٠١٢) . أثر استخدام برنامج كورت في تحصيل العلوم وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة التربية العلمية بمصر، مج ١٥ ، ع ٢٤٩-ص ٢٨٤ .
- دي بونو، إدوارد (٢٠٠٨) . برنامج الكورت لتعليم التفكير توسعت مجال الإدراك " . ترجمة : دينا عمر فيضي، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
- دي بونو، إدوارد. (١٩٩٨) . برنامج كورت لتعليم التفكير، ترجمة ناديا السرور وثائر حسين ودينا فيضي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- ديبونو، إدورد. (٢٠٠١) . تعليم التفكير. دار الرضا: دمشق، سوريا.
- الرويلي ،خالد صالح رشيدان (٢٠١٤) . تقصي فاعلية برنامج قائم على نظرية التعلم المستند للدماغ لتدريس العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بالصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد ،أنها .
- زكريا، فؤاد. (١٩٨٨) . التفكير العلمي. الطبعة الثالثة. عالم المعرفة: الكويت.
- زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٣) . تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. ط٣. عالم الكتب: القاهرة.
- الزيناتي ،عهد(٢٠٠٥) . دور المدرسة في تنمية التفكير الإبداعي في ضوء التربية الإسلامية . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن .
- سعادة، جودت أحمد. (٢٠١٤) . تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية). ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

- الشهري، عبدالرحمن عايض (٢٠١٠). برنامج مقترح لتدريس العلوم في ضوء الكورت لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها.
- الشهري، نوح يحيى. (١٤٣٤). مهارات التعلم والتفكير. دار حافظ للنشر والتوزيع: جدة، المملكة العربية السعودية...
- الظاهري، يحيى حميد ونصر، حسن احمد محمود (٢٠١٢). أثر برنامج متعدد الوسائط في مادة الفيزياء مبنى على إستراتيجية التعلم بالاكتشاف الموجه على التحصيل ومهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي. كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.
- عابدين، عبدالمنعم (٢٠٠٧). التفكير وأهميته وأنواعه ومعوقاته. مجلة مركز البحوث في الآداب والعلوم التربوية، العدد ٨، ص ٧٥-١٠٥.
- عبدالعزيز، سعيد. (٢٠٠٦). المدخل إلى الإبداع. ط١. دار الثقافة للنشر والتوزيع: الأردن.
- العتيبي، خالد ناهس (٢٠٠٧). أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض (دراسة تجريبية). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- عرفة، محمود صلاح الدين عرفه (٢٠٠٦). تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وأنواعه. القاهرة، عالم الكتب.
- العزاوي، رافد علي حسين (٢٠١٣). أثر إستراتيجية تألف الاشتات في التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة. مجلة جامعة تكريت للعلوم، العراق، ٣٤، مج ٢٠، ص ٢٧٦-٣١٦.
- علي، رياض محمد. (٢٠٠٢). الإبداع في العملية التعليمية. ندوة تربوية، الإمارات.
- العمراني، عبد الكريم جاسم وآخرون (٢٠٠٣). تدريس الفيزياء المعاصرة ودراسة التنوير الفيزيائي، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عياصره، محمد نايف (٢٠١٠). مشكلات الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، إربد للبحوث والدراسات (العلوم والتربية) الأردن، ٢٤، مج ١٣، ص ١٢٧-١٦٢.
- غانم، محمد محمود (٢٠١٧). مقدمه في تدريس التفكير. عمان. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- القحطاني، عاطف مسفر (٢٠١٥). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز على تنمية التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني ثانوي في مقرر الفيزياء بمحافظه القويعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود، الرياض.
- قرني، زبيدة محمد و عبدالسلام، عبدالسلام مصطفى (٢٠١٦). فعالية استخدام نموذج التعلم الموسع في تنمية مهارات التفكير في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ٧١، مج ١، ص ٣٣٧-٣٦٠.
- قطامي، نايف: الزوين، فرتاج. (٢٠٠٩). دمج الكورت في المنهج المدرسي. دار ديبونو للنشر والتوزيع: عمان.
- قطيط، غسان يوسف. (٢٠١١). حل المشكلات إبداعياً. ط١. دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- الكلثم، مها ابراهيم (٢٠٠٥). اثر تدريس التاريخ باستخدام برنامج الكورت على تنمية التفكير الإبداعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود. كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الرياض.
- المنيع، ايمان ابراهيم عبدالعزيز (٢٠١٥). اثر برنامج الكورت في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في مقرر التربية الاسرية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلاميه، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض.

- النضيعي ، ناصر فطيم (٢٠٠٩). مدى ممارسة معلمي العلوم لبعض مهارات تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود، الرياض.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤). دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير. الرياض، المطابع الأهلية للأوقاف.

• المراجع الأجنبية:

- Marusic ,Mirko (2015) . High-School Students Believe School Physics Helps in Developing Logical But not Creative Thinking: Active Learning Can Change This Idea. **European J of Physics Education**,5(4):1-12.
- Mkpanang, John(2016). **Influence of Creative Style and Gender on Students' Achievement in Physics. Journal of Education and Practice**,7(12):42-46.
- Shirley, A, Dimech, NVilla, Dingle, s. (2001). **Report on the Direct Teaching, action research project on the implementation of a thinking skills program in primary school in Malta, unpublished research, Malta.**
- Stanley, D., (1998). Ausubels Learning Theory: An Approach to Teaching Higher order Thinking Skills. **High School Journal**, 82 (1): 35-51.
- Wilson, Janice M. (1999). Using Words About Thinking: Content Analyses of Chemistry Teacher's Classroom Talk. **International of Science Education**, 21 (10): 1067-1084.



