٢٥

دراسات عربية في ASEP التربية وعلم النفس

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة
اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الخامس والعشرون (جزء ثان) .. مايو ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

obeikandl.com

((اعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ.د/ أحمد محمود عبد المطلب .. كلية التربية سوهاج مصر.
- أ.د / أحمد الضوى سعد.. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ.د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ.د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز.
- أ.د / أمال مصطفى كمال .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د / أمينة محمد مختار .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ.د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ.د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ.د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د / حمدى عبد العظيم البنا .. كلية التربية جامعة الطائف .
- أ.د/خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ.د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ.د / رشدى أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر .
- أ.د/ زكريا يحى لال..كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ.د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر .
- أ.د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ.د/سامية لطفي الأنصاري..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ.د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ.د / صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ.د / عايدة عبد الحميد سرور.. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ.د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ.د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ.د/ علياء عبد الله الجندى .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ.د/ فوزية إبراهيم دمياطى.. جامعة طيبة بالمدينة المنورة .
- أ.د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ.د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ.د / ماجدة إبراهيم الباوى .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ.د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ.د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ.د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ محمود كامل الناقة .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ منصور أحمد غونى .. كلية التربية جامعة طيبة السعودية .
- أ.د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس التحرير :

- أ.د/ماهر إسماعيل صبري .. جامعة طيبة.

مدير التحرير :

- أ.د / ناهد عبد الراضي محمد .. جامعة الدمام

أعضاء هيئة التحرير :

- أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى
- د / عطيات محمد يس.. كلية التربية جامعة بنها
- د/مآرب محمد المولى .. كلية التربية جامعة الموصل
- د/سماح خالد زهران..كلية البنات جامعة عين شمس
- د/صفاء عبد العزيز سلطان .. جامعة حلوان
- د/خولة عزات عبد الكريم القدومي..جامعة إربد
- أ/فيصل عبد المطلب ..مدير النشر بمؤسسة الرشد

سكرتيرة التحرير:

- أ / مروة محمد عبد العزيز .. جامعة بنها .

ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريالا سعوديا للأفراد العرب ، ٧٥٠ريالا للمؤسسات العربية. ٢٠٠ دولارا للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٢٥) الجزء الثاني :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	فعالية برنامج رقمي باستخدام الحاسب الآلي للتدريب على "الاستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية" لدى عينة من التلاميذ ذوي "صعوبات التعلم" بالمرحلة الابتدائية .. إعداد : أ . د / محمد على كامل محمد، أ . د / حسن مصطفى عبد المعطي ، د / زين حسن ردادي .	١٣ - ٦٥
٢)	برنامج لزيادة كفاءة وفاعلية كلاً من الانتباه والإدراك من خلال ممارسة أنشطة معرفية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية .. إعداد : د / أسامة فاروق مصطفي سالم	٦٧ - ١١١
٣)	فعالية برنامج لتنمية مهارات التأهيل ما قبل المهني لدي عينة من المعاقين عقلياً القابلين للتعلم .. إعداد : د / خالد عبد الحميد عثمان ، د / أحمد نبوي عيسى.	١١٣ - ١٤٠
٤)	الممارسات التدريسية لأعضاء هيئةالتدريس في مقررات الرياضيات على ضوء معايير الجودة الشاملة .. إعداد : د / سوسن عبدالحميد كوسه.	١٤١ - ١٨٠
٥)	أساليب المواجهة لدى المراهقين المُعاقين عقلياً "القابلين للتعلم" والعاديين "دراسة مقارنة" .. إعداد : د / أحمد فتحي علي.	١٨١ - ٢٠٤
٦)	تصور مقترح لتفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب .. إعـــداد : د/ فواز بن عقيل الجهني ، د/ محمد فتحي عبد الفتاح حسين .	٢٠٥ - ٢٤٣
٧)	إعداد مقياس الكشف عن إضطراب طيف التوحد خلال المراحل العمرية المختلفة والكشف عن فاعليته.. إعداد : أ/ نيرمين بنت عبدالرحمن قطب.	٢٤٥ - ٢٦٥

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : **أ . د / ماهر إسماعيل صبري** أستاذ تعليم العلوم بجامعتي بنها بمصر وطيبة بالمدينة المنورة ، رئيس رابطة التربويين العرب .. المجلة تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع أعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلـــة :

- كل ما ينشر في أعداد 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 والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانيـــة وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- تقوم هيئة 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 يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- 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 .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- 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 .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- 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 ٥ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر و الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٣٢٣٦٦٣٣ / ٠٠٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :
mahersabry21@yahoo.com

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :
Aae9999@Gmail.com

- **مقدمة المجلة** :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق : ١-٥] .

وما أحوج أمتنا لأن تقرأ بعدما عز من يقرأ في أيامنا هذه ، وما أحوجنا لأن نتعلم ، ولأن نربي أنفسنا وأولادنا على حب العلم والتعلم .

ولأن كل تعليم وتعلم مبنيان في أساسهما على علم أكبر وأوسع يعرف بعلم التربية ، فحبذا لو تعلمنا عن التربية ، وقرأنا مايخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية مابين : مناهج ، وطرق تدريس وأصول التربية والتربية المقارنة ، والإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والمدرسية ، وتكنولوجيا التعليم ...إلخ.

وصاحب هذا التعدد رغبة من كثيرين إلى الاستقلالية بشكل تام ، فتعامل هؤلاء مع تخصصاتهم ومجالات دراستهم بمعزل عن باقي فروع ومجالات علم التربية الأخرى ، ومع وجاهة هذا المنحى من وجهة نظر إتقان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتيت بين مجالات العلم الواحد ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على وحدة علم التربية ورؤيته بمفهومه الشامل والمتكامل.

وتأكيدا لهذا المنحى قامت جمعيات تربوية غاية في التخصص تحمل مسميات ليس فقط مجالات رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجلات علمية محكمة لنشر بحوث ودراسات أعضائها كل في مجال اهتمامه.

وإيمانا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربيه بمجالاته الفرعية بشكل متكامل جاء الهدف من إصدار تلك المجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس لتتيح نشر أي بحث أو دراسة في أي مجال فرعي أو رئيس من مجالات وتخصصات علم التربية في وطننا العربي العزيز.

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الخامس والعشرون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو الخامس على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة ، ويشمل هذا العدد جزءين .

وفي الجزء الثاني من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " **فعالية برنامج رقمي باستخدام الحاسب الآلي للتدريب على "الاستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية " لدى عينة من التلاميذ ذوي "صعوبات التعلم" بالمرحلة الابتدائية** " .. إعداد : أ . د / محمد على كامل محمد، أ . د / حسن مصطفى عبد المعطي ، د / زين حسن ردادي .

وثانيها بعنوان : " **برنامج لزيادة كفاءة وفاعلية كلاً من الانتباه والإدراك من خلال ممارسة أنشطة معرفية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية** " .. إعداد : د / أسامة فاروق مصطفي سالم.

وثالثها بعنوان : " **فعالية برنامج لتنمية مهارات التأهيل ما قبل المهني لدي عينة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم** .. إعداد : د / خالد عبد الحميد عثمان ، د / أحمد نبوي عيسي.

ورابعها بعنوان : " **الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في مقررات الرياضيات على ضوء معايير الجودة الشاملة** .. إعداد : د / سوسن عبدالحميد كوسه.

وخامسها بعنوان : " **أساليب المواجهة لدى المراهقين المُعاقين عقلياً "القابلين للتعلم" والعاديين "دراسة مقارنة"** .. إعداد : د / أحمد فتحي علي.

وسادسها بعنوان : " **تصور مقترح لتفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب** .. إعداد : د/ فواز بن عقيل الجهني ، د/ محمد فتحي عبد الفتاح حسين .

وسابعها بعنوان : " **إعداد مقياس الكشف عن إضطراب طيف التوحد خلال المراحل العمرية المختلفة والكشف عن فاعليته** .. إعداد: أ/ نيرمين بنت عبدالرحمن قطب.

وكعادة المجلة 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 أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

obeikandl.com

obeikandl.com

البحث الأول:

" فعالية برنامج رقمي باستخدام الحاسب الآلي للتدريب على الاستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية "١"

إعداد

أ . د / محمد على كامل محمد

أ . د / حسن مصطفى عبد المعطي

د / زيـــــن بن حســـــن ردادي

obeikandl.com

obeikandl.com

" فعالية برنامج رقمي باستخدام الحاسب الآلي للتدريب على الاستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية "١"

أ . د / محمد على كامل محمد
أ . د / حسن مصطفى عبد المعطي
د / زيـــــن بن حســـــن ردادي

- **مقدمة** :

"صعوبات التعلم" Learning Disabilities أحد أهم الاضطرابات المعرفية الكامنة التى قد تلازم حدوث التعلم لدى التلاميذ في المراحل المدرسية الأولى ويحدث ذلك عندما يواجه التلميذ صعوبة ما فى إكتساب معرفة جديدة أو عند محاولة أداءه مهارة محددة يتطلبها الموقف التعلمى بمستوى محدد من الدقة فى الأداء رغم وجود مستوى كافى من الدافعية نحو التعلم لديهم.

ومن جانب آخر يمكن الاشارة إلى صعوبات التعلم باعتبارها مجموعة اضطرابات في رحلة المعلومات بدءً من لحظة تهيؤ الفرد لإستقبالها وإنتهاءً بإصداره الإستجابة المطلوبة منه حسب الموقف الذى يمر به ، فان هذه المعلومات لكى تتحول من مجرد مثيرات إلى مهارات يكتسبها الفرد تظهر فى أدائه للمهام التى تعلمها ، تمر بعمليات عقلية مكثفة وغاية فى التعقيد والمعالجة قد يصعب على التلميذ في بداية مراحلة التعلمية أدائها ، ومن ثم يصعب عليه إستكمال إحراز المعرفة التي يتطلبها الموقف التعليمي.

وبناءً على ذلك قد ترجع " صعوبات التعلم " ـ وفقاً لتلك . النظرة إلى إضطراب أو أكثر فى أحد العمليات العقلية اللازمة لحدوث التعلم وإتقانه على الوجه الأكمل.

ولعل الذاكرة كعملية مشتركة فى كل العمليات العقلية ولازمة لها يختص بها . الإنسان، وتكتمل لديه مع إكتمال نمو القشرة المخية . تشارك فى إتمام كل المهام التى يتحتم على الفرد أدائها فى المواقف المختلفة ، كما أنها تشارك فى بناء و تخزين وإستعادة ما يتعرض له الفرد من خبرات مختلفة. فالذاكرة بذلك تعتبر حجر الأساس الذى يضمن سلامة الإحتفاظ بالمعلومات التى سبق للفرد تعلمها وذلك من خلال ما تقوم به الذاكرة من عمليات ووظائف.

إن الإضطرابات التى تحدث فى أى مرحلة من مراحل بناء الذاكرة تعتبر معوقا أساسيا لعملية التعلم وتكوين البناء المعرفى للمتعلم بكل ما يشتمل عليه من معلومات وخبرات سابقة.

والدراسة الحالية تعتبر إحدى المحاولات التى يقترح فيها الباحثون مدخلاً لتعديل ومواجهة بعض الإضطرابات فى وظائف الذاكرة (عملية الاستدعاء

---

[1] يتوجه أعضاء الفريق البحثي بالشكر والتقدير لعمادة البحث العلمي بجامعة طيبة بالمدينة المنورة على تمويلها الكامل للبحث في جميع مراحله.

المباشر للمعلومات) بإعتبارها أهم العمليات المسئولة عن تنظيم المعلومات وإعدادها وتوجيهها أثناء تفاعل المتعلم في الموقف التعلمي وربط المعلومات القديمة لدى المتعلم مع المعلومات الحالية في الموقف التعلمي ومن ثم توجيه هذه المعلومات عند إستقبالها للإستفادة منها بشكل مباشر فى الموقف الحالى .

وقد إتخذ الباحثون في الدراسة الحالية من التدريب المنظم للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم على محتوى برنامج مقترح مدخلا لتنظيم وإعادة تعديل بعض إضطرابات التعلم من خلال التدريبات المقننة على الإستدعاء المباشر للمعلومات حيث عمل الباحثون أثناء تقديم وعرض البرنامج المقترح وتدريب التلاميذ عليه على الإستفادة من الحاسب الآلى كأحد الوسائل التعليمية الحديثة المستخدمة فى عرض المعلومات على التلاميذ والتى تساعد فى تقديم البرنامج الذى يقترحه الباحثون بالدقة العلمية المطلوبة فى تقديم التدريبات للتلاميذ ذوى "صعوبات التعلم".

- **مشكلة الدراسة و التساؤل** :

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على تساؤل عام يتمثل في " من خلال التدريب المنظم للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم على بعض وظائف الذاكرة اللفظية العاملة . المحددة فى الدراسة الحالية . باستخدام البرنامج المقترح هل يؤدي ذلك إلى تعديل بعض إضطرابات الإستدعاء المباشر للمعلومات لدى هؤلاء التلاميذ ؟" .

- **هدف الدراسة** :

يتحدد هدف الدراسة الحالية فى التحقق من أثر تدريب بعض التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (عينة الدراسة) على " البرنامج المقترح لبعض وظائف الذاكرة اللفظية العاملة " بأسلوب منظم بغرض التعرف على أثر تلك التدريبات فى تعديل بعض إضطرابات الإستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية لدى هؤلاء التلاميذ .

و تتحدد مجموعة الإضطرابات فى وظائف الذاكرة العاملة التى حددها الباحثون فى الدراسة الحالية و التى يتم التركيز عليها خلال مجموعة التدريبات المختلفة المقدمة فى البرنامج المقترح على النحو التالى :

- إنخفاض القدرة على توجيه الإنتباه الإرادى لإستقبال معلومات محددة لأداء مهمة محددة فى موقف محدد .
- الصعوبات فى إعادة تنظيم المعلومات اللفظية فى علاقة تفاعلية محددة لحل المشكلات اللفظية من الذاكرة العاملة .
- إنخفاض القدرة على إدراك العلاقات الوظيفية بين عناصر الموقف الحالى بالذاكرة العاملة من أجل إنجاز مهمة محددة .
- الصعوبات فى الإستدعاء المباشر للجمل .
- إنخفاض القدرة على أداء المهام التى تتطلب الإستدعاء المتتالى للمعلومات بترتيب محدد وإستمرار إنتاج المعلومات .

ويمكن التعرف على مستوى أداء التلاميذ عينة الدراسة الحالية لهذه الوظائف والتغير الحادث فى مستوى أداءهم من خلال درجاتهم على كل من

قائمة الإستدعاء المباشر للأعداد المقترنة بالكلمات ، مقياس حل المشكلات اللفظية و الإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة ، التى تم إستخدامها فى القياسات المختلفة أثناء مراحل تطبيق وإجراء الدراسة الحالية .

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة الحالية فى :

- إبراز دور برامج التدريب المنظمة الموجهة فى العمل على تعديل بعض العمليات المعرفية (القدرة على الاستدعاء المباشر للمعلومات) لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (عينة الدراسة) من خلال البرنامج المقترح فى الدراسة.
- العمل على الإستفادة من الحاسب الآلى كأحد الوسائل التعليمية وبرامجه المصممة بشكل تعليمى تدريبى موجه ، إستخدمه الباحثون فى عرض محتويات البرنامج المقترح أثناء تدريب التلاميذ عينة الدراسة الحالية على بعض وظائف الذاكرة اللفظية العاملة كمحاولة لرفع قدراتهم على الإستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية .

- **مصطلحات الدراسة**:

- **الاستدعاء المباشر للمعلومات** Immediate retrieval of Information:

يشير "ويكنس" ، وآخر .Wickens & et al (١٩٨١) إلى مصطلح "الاستدعاء المباشر للمعلومات" باعتباره عملية استرجاع مباشرة لمجموعة العناصر النشطة التى يتم التركيز عليها والانتباه لها فى الوعى والشعور Conscious awareness.

كما يشير "جوردون" ، Gordon (١٩٨٩) إلى أن مصطلح الاستدعاء المباشر للمعلومات يشير إلى عملية استرجاع المعلومات النشطة بالفعل فى الذاكرة قصيرة المدى وأن هذه العملية لا تحتاج إلى تنشيط المعلومات كمرحلة سابقة للتعبير عنها أثناء استرجاعها.

ويذكر " جوبتا " وآخر ، .Gupta & et al (١٩٩٣) أن مصطلح "الاستدعاء المباشر للمعلومات" يشير إلى العلاقة التفاعلية بين استقبال المعلومات والتكرار (الترديد) اللفظى لها ثم اعادة نطقها لفظيا بشكل مباشر.

ويضيف "لونجونى" ، وآخرون .Longoni & et al (١٩٩٣) أن مصطلح "الاستدعاء المباشر للمعلومات" يشير إلى مجموعة التلميحات الداخلية الصادرة من الفرد لذاته لتنظيم وتنشيط العمليات اللازمة لإدخال المعلومات إلى الذاكرة طويلة أو قصيرة المدى أو إسترجاعها منها بناء على تلك التلميحات الذاتية الداخلية والناتجة عن الإنتباه الموجه لمتطلبات الموقف التعلمي الذي يمر به الفرد .

كما يشير "جونيدز" وآخر .Jonides& et al (١٩٩٧) إلى "الاستدعاء المباشر للمعلومات" بإعتباره التنشيط والتوجيه الداخلى لمسار المعلومات اللفظية أثناء إستدعائها وإسترجاعها والذى يعتمد على مجموعة وسائل مساعدة ترتبط بالإنتباه الداخلى للمعلومات المدخلة أو المستدعاة والتى تؤثر بشكل أساسى على نشاط الذاكرة العاملة .

أما "سميث" ، وآخرون Smith& et al. (١٩٩٨) فيشيروا إلى "الاستدعاء المباشر للمعلومات" على أنه عملية التشغيل الحالى للمعلومات اللفظية فى موقف ما، وإيجاد العلاقة بينها بصورة ما لتخزينها فى الذاكرة قصيرة أو طويلة المدى وتعتمد تلك العمليات على قوة تشغيل تلك المعلومات وقوة العلاقة بينها .

ويضيف "برجيس" ، وآخر ، Burgees. & et al. (١٩٩٩) أن مصطلح "الاستدعاء المباشر للمعلومات" يعبر عن نشاط الذاكرة العاملة من خلال تنشيط مجموعة ارتباطات عصبية مؤقتة قابلة للتغيير والتعديل تساعد على استقبال المثيرات الخارجية ومعالجتها واستدعاءها بشكل مباشر مرة أخرى .

كما يشير "جوردون" ، وآخرون Gordon & et al. (٢٠٠٠) إلى أن مصطلح "الاستدعاء المباشر للمعلومات" هو عملية استرجاع المعلومات النشطة بالفعل فى الذاكرة قصيرة المدى وهذه العملية لا تحتاج إلى تنشيط المعلومات من الذاكرة طويلة المدى كمرحلة سابقة للتعبير عنها أثناء استرجاعها .

من تلك التعريفات يرى الباحثون فى الدراسة الحالية أن مصطلح "الاستدعاء المباشر للمعلومات" بإعتباره مجموعة العمليات اللازمة لإستقبال وتشغيل وتنظيم وربط المعلومات اللفظية وذلك من خلال : الإنتباه الارادى الموجه ، ومجموعة التلميحات الذاتية الداخلية التى يجريها الفرد بشكل متعمد وموجه من أجل تنشيط ربط ونقل المعلومات إلى أو من الذاكرة قصيرة أو طويلة المدى أثناء إستقبالها أو أثناء إسترجاعها . كما أن هذا المصطلح يعبر عن مجموعة العمليات المعرفية الازمة للعلاقة التفاعلية بين إستقبال المعلومات وإسترجاعها بشكل مباشر وذلك بناءً على تركيز الإنتباه الموجه لهذه المعلومات مع التكرار اللفظى لها والذى من شأنه أن يجعل تلكٍ المعلومات نشطة بالفعل فى الذاكرة العاملة. ويتحدد هذا المصطلح إجرائيا من خلال الدرجة التى يحصل عليها التلميذ على كل من : قائمة الإستدعاء المباشر للأعداد المقترنة بالكلمات ، ومقياس حل المشكلات اللفظية والإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة ، إعداد الباحثون فى الدراسة الحالية .

- **صعوبات التعلم** Learning Disabilities :

يذكر "ستانلى" وآخر Stanley & et al. (١٩٨٠) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم النوعية يظهرون إضطرابا فى واحد أو أكثر فى العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم أو إستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، كما يظهر لدى هؤلاء الأطفال إضطرابا فى : التفكير ، التحدث ، القراءة ، الكتابة ، الهجاء ترجع إلى إعاقات إدراكية ، كما أن "صعوبات التعلم" لدى هؤلاء الأطفال لاترجع إلى الإضطراب الأولى فى الإبصار والرؤية ، أو ضعف فى السمع أو الإعاقات الحركية ، والإعاقات الذهنية ، أو الإضطرابات الإنفعالية ، أو إلى ظروف بيئية أو ثقافية أو إقتصادية غير مناسبة .

كما يشير "ريد" وآخرٍ Reid & et al. (١٩٨٧) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون إضطرابا فى واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية اللازمة

لإنجاز التعلم (الفهم وإستخدام اللغة والكلام) ، وقد يظهرون إضطرابات فى كل من الإستماع والتفكير والكتابة والهجاء والحساب والإستدلال الحسابى والتعبير الشفهى والكتابى ، ولا يشمل هذا المصطلح الإشارة إلى صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقات فى الإبصار أو السمع أو الإعاقات الحركية أو الذهنية أو الإضطرابات الإنفعالية .

وتضيف دراسات "إليس" وآخر .Ellis & et al (١٩٩٧) إلى أن صعوبات التعلم تعد مصطلح عام يشير إلى : مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات والتى تظهر بصورة صعوبات واضحة فى إكتساب وإستخدام قدرات الإستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الإستدلال أو القدرات الرياضية وهذه الإضطرابات ذاتية المنشأ ويفترض أن ترجع إلى خلل فى الجهاز العصبى المركزى ، ويمكن أن تحدث هذه الإضطرابات خلال حياة الفرد ، ويمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتى والإدراك والتفاعل الإجتماعى ، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تكون متزامنة مع بعض الإعاقات الأخرى (مثل قصور حاسى أو تأخر عقلى أو إضطراب إنفعالى جوهرى) أو مع مؤثرات خارجية (مثل فروق ثقافية أو تدريس أو تعليم غير كافى أو غير ملائم) إلا أن صعوبات التعلم ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات.

ويذكر "الردادي" و آخر ، (١٩٩٨) أن صعوبات التعلم هي انخفاض مستوى تحصيل التلميذ الدراسي في مادة دراسية أو أكثر عن المستوى الذي يمكن له أن يصل إليه على الرغم من خلوه من أي نوع من أنواع الإعاقة العقلية أو الجسمية أو الإجتماعية أو الإنفعالية . و هذا المستوى يمكن تحديده عن طريق إختبار تشخيص يوضع لهذا الغرض يحدد وضع التلميذ بالنسبة لأقرانه في الفصل المدرسي .

من العرض السابق يرى الباحثون أن التعريفات العديدة لصعوبات التعلم قد إتفقت فيما بينها على النقاط التالية:

- أن العديد من تعريفات صعوبات التعلم قد أشارت إلى وجود إختلاف بين المستوى الفعلى لتوظيف الطفل للمهام الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب والنمو اللغوى ، وبين مستوى التوظيف المتوقع من الطفل بالنسبة لعمره الزمنى ، وذلك عندما ننظر بعناية فى أمر الطاقة الفكرية للطفل وقدراته الحسية وتجربته التعليمية وفرص التعلم المتاحة له.
- أن مجموعة الإضطرابات المعرفية المسببة لصعوبات التعلم تعوق القدرة التخزينية للمعلومات ، كما تعوق تشغيل وإنتاج المعلومات لدى ذوى صعوبات التعلم ، إذ أن هؤلاء الأطفال لديهم إضطراب فى التعلم بسبب أن عقولهم تعالج المعلومات بطريقة مختلفة عن الأشخاص العاديين.

ويتحدد التلميذ ذو صعوبات التعلم إجرائياً من خلال الدرجة التى يحصل عليها في كل من: الاختبار التشخيصي لمادة القراءة بالمستوى الرابع الابتدائي و الاختبار التشخيصي لمادة الإملاء ، الاختبار التشخيصي لمادة الرياضيات (المحددة من قبل قسم التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم السعودية) في ضوء معايير تلك الاختبارات التي تم توضيحها ضمن أدوات الدراسة الحالية ووفقا

للمحكات المستخدمة فى الدراسة الحالية والتى تم توضيحها فى إجراءات إختيار مجموعة التلاميذ عينة الدراسة .

- **أدبيات البحث**:

- **أنواع الاستدعاء المباشر للمعلومات**:

يشير كل من "جوبتا" ، و آخر ، Gupta & et al. (١٩٩٣) و "رهل" ، و آخر Ruhl (١٩٩٥) ، إلى أن التعبير عن الاستدعاء المباشر للمعلومات إما أن يكون فى صورة عرض الفرد لهذه المعلومات وتعبيره عنها بصورة حرة دون التقيد بترتيب تتابعى محدد لها وهذا النوع يعرف بالاستدعاء المباشر الحر ، أو أن يقوم الفرد بعرض المعلومات والتعبير عنها فى صورة تتابعية محددة وفقا لنظام تلقى الفرد لها وهذا النوع يعرف بالاستدعاء المتتالى التسلسلى المباشر للمعلومات.

- **الفرق بين الاستدعاء المباشر و الاستدعاء المؤجل**:

يشير كل من "هيرد" ، Heard (١٩٩١) ، "جوبتا" و آخر ، Gupta & et al (١٩٩٣) ، إلى مجموعة الخصائص الآتية والتى تحدد الفروق بين كل من الاستدعاء المباشر للمعلومات والاستدعاء المؤجل للمعلومات والتى تتمثل فيما يلى:

- أن الاستدعاء المباشر للمعلومات يعتمد على المعلومات النشطة بالفعل فى الذاكرة قصيرة المدى بشكل مباشر ، فى حين أن الاستدعاء المؤجل للمعلومات يحتاج أولا إلى تنشيط المعلومات من الذاكرة طويلة المدى كعملية سابقة للتعبير عن هذه المعلومات.
- يعتبر حجم المعلومات (عدد المفردات) المستدعاه (التى يمكن استدعاءها) فى حالة الاستدعاء الفورى والمباشر اللاحق لعرض المعلومات محدود نسبيا (٥ - ٩) مفردات ، فى حين أن حجم المعلومات التى يمكن استدعاءها أثناء الاستدعاء المؤجل غير محدود إلى هذه الدرجة.
- أن الاستدعاء المباشر غالبا ما يأتى بعد عرض المعلومات مباشرة ، فى حين أن الأستدعاء المؤجل يمكن من خلاله استدعاء معلومات غير محكومة بوقت خبرة الفرد بها.

- **الفرق بين إستدعاء المعلومات و التعرف على المعلومات** :

يشير "أيزنك" و آخر .Eysenck & et al (٢٠٠٠) ، إلى الفرق بين كل من إستدعاء المعلومات و التعرف على المعلومات من خلال ما قدمه كل من "واتكينس" و"جاردنر" .Watkins & Gardiner (١٩٧٩) ، فى نظرية "العمليتين" لتوضيح الفرق بين الاستدعاء والتعرف فى أن الاستدعاء يتضمن عمليات بحث عن المعلومات التى تم تمثيلها وتخزينها من قبل فى الذاكرة أو عمليات استرجاع لهذه المعلومات الممثلة والمختزنة من قبل وتكون عمليات البحث أو الاسترجاع هذه متبوعة بعمليات تعرف أو إتخاذ قرار نحو تحديد تلك المعلومات التى تم استرجاعها بحيث يكون اتخاذ القرار مؤسسا على تحديد إذا كانت المعلومات المستدعاه هى المطلوبة (المستهدفة) ، فى حين أن التعرف يمثل المرحلة الثانية فقط من العمليات السابق الإشارة إليها.

وبناء على ذلك فإن استدعاء المعلومات يتطلب وجود مفردة (معلومةٍ محددة) تم تمثيلها فى حواجز تخزين المعلومات بالذاكرة يتم إسترجاعها أولا من خلال تنشيطها ، ثم بعد ذلك يتم التعرف على هذه المعلومة وإتخاذ القرار بشأنها إذا كانت هى المعلومة المطلوبة أو غيرها.

ويضيف كل من "واتكينس" و "جاردنر" ، أن المعلومات المترابطة فيما بينها بطريقة ما يكون استدعائها أفضل من المعلومات غير المترابطة ، فى حين أن التعرف على المعلومات (الموضوعات) غير المترابطة يكون أفضل من التعرف على المعلومات (الموضوعات) المترابطة وذلك لسهولة إتخاذ القرار بالنسبة لهذه المعلومات أثناء التعرف عليها على أساس التمييز بين الاختلافات المتضمنه بينها وبعضها البعض.

ويؤكد على ذلك ما ذكره "تولفينج" ،E. Tulving " (١٩٨٣) فى أن استدعاء المعلومات يحتاج إلى قدر كبير من العمليات العقلية المتداخلة مقارنة بالعمليات العقلية التى يحتاجها التعرف ، والسبب فى ذلك هو أن استدعاء المعلومات يتطلب تنشيط الاحداث السابقة التى تم تمثيلها وتشفيرها فى الذاكرة ثم تسميتها والتعرف عليها ، فى حين أن التعرف يتطلب فقط ألفة الفرد بالمعلومات المطلوب التعرف عليها .

- **قياس الاستدعاء المباشر للمعلومات** :

يشير كل من "سترنبرج" Sternberg (١٩٧٥) و "جوبتا" ب. (١٩٩٣) و"ويلس"، Wells (١٩٩٥) و "سوانسون" ، وآخر .Swanson & et al (٢٠٠١) إلى أنه يمكن الاستدلال على سرعة الاستدعاء المباشر للمعلومات من خلال حساب زمن رد الفعل الذى يستغرقه المفحوص والفاصل بين تلقيه التعليمات باستدعاء المعلومات المستهدفة وإصداره للاستجابة كما يمكن تسجيل مؤشرات الاستدعاء المباشر للمعلومات من خلال إمداد المفحوصين بمجموعة من المفردات فى صورة قوائم للمعلِومات المتتالية ويطلب منهم استرجاع هذه المعلومات بعد انتهاء عرضها مباشرة وبنفس ترتيب عرضها بحيث تحسب الأخطاء فى كل من المعلومات التى ترد فى غير ترتيبها أو التى يتم إبدالها أو إهمالها من المعلومات الموجودة فى القائمة الأساسية. وقد قام الباحثون بإعداد مقياسين ضمن أدوات الدراسة الحالية للتعرف على قدرة التلاميذ على الإستدعاء المباشر يتضمن كلا النوعين من الأساليب السابق الإشارة إليها.

- **تشغيل المعلومات أثناء الاستدعاء المباشر للمعلومات فى ضوء نماذج الذاكرة العاملة**:

- **أولا** : **نموذج "بادلى" و "هيتش"** ، Baddeley & Hitch :

تعد أبحاث " بادلى " و " هيتش " من الأبحاث الرائدة حول مفهوم و نظام عمل الذاكرة العاملة حيث حاولت تلك الأبحاث . التى بدأت في عام (١٩٧٤) (وتعددت من بعدها الأبحاث والدراسات فى هذا المجال) حيث تستند إلى نظام عمل الحاسب الآلى فى بناء نموذج يوضح نظام عمل الذاكرة النشطة (العاملة) لدى الإنسان يشابه نظام عمل الذاكرة المؤقته فى الحاسب الآلى.

وتشير دراسات كل من "بادلى" ، (١٩٩٠)(أ) ، (١٩٩٠)(ب) ، و "بادلى" و "هيتش" (١٩٩٤) ، إلى مفهوم الذاكرة العاملة باعتبارها الجزء من الذاكرة الذى يحتوى على المعلومات النشطة والذى يعمل على تنشيط ونقل المعلومات من وإلى الذاكرة قصيرة المدى بشكل مباشر.

- وتضم الذاكرة العاملة ثلاثة عناصر رئيسية تتحكم فى نظام نقل وتشغيل وتمثيل المعلومات وتتحدد هذه العناصر فى:
- منظم العمليات المنفذة المركزية A central executive system : يمثل المصدر المركزى للمعلومات الأساسية التى تم تمثيلها وتشفيرها فى الذاكرة. ويتحدد عمل هذا العنصر فيما يلى:
  - ✓ تنسيق الأنشطة الانتباهية اللآزمة للتحكم فى مسار المعلومات .
  - ✓ بدء التحكم فى تنظيم العمليات الأساسية المركزية واتخاذ القرار فيما يتعلق بتحديد المعلومة المراد استدعاءها.
  - ✓ تنظيم التفكير والتعبير اللغوى أثناء الاستدعاء المباشر للمعلومات.
  - ✓ نقل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى حواجز التخزين بالذاكرة طويلة المدى عن طريق التمثيل المتتالى التتابعى للمعلومات.
- حلقة التكرار اللفظى الذاتى للمعلومات An articulatory loop ، ويطلق عليها مؤخرا الحلقة اللغوية السمعية phonological loop: ويتحدد عمل هذا العنصر فيما يلى:
  - ✓ الاحتفاظ بالمعلومات اللفظية من خلال تكرار الصوت الذاتى للمعلومات اللفظية التى يستقبلها الفرد والتعبيرات اللغوية المرتبطة بها.
  - ✓ الاحتفاظ بالمعلومات السمعية التى يستقبلها الفرد.
  - ✓ التكرار المستمر للمفردات المعبرة عن المعلومات بغرض الأستدعاء المباشر لها.
  - ✓ تنشيط تلميحات مصادر منظم العمليات المنفذة المركزية فى حالة إذا كانت المهام اللغوية و اللفظية المعروضة كمعلومات صعبة.
- منظم العمليات البصرية المكانية A visuo-spatial scratch pad: ويتحدد عمل هذا العنصر فيما يلى:
  - ✓ . الاحتفاظ بالمعلومات المكانية والبصرية.
  - ✓ . التحكم فى المهام والمعلومات التى تحتاج إلى صور بصرية.
  - ✓ . تنشيط تلميحات مصادر منظم العمليات المنفذة المركزية فى حالة إذا كانت المهام البصرية المعروضة كمعلومات صعبة.

كما إفترض "بادلى" وجود عدداً من الأنظمة المساعدة التى تنظم العمليات المعرفية والإدراكية الأخرى ، وأن هذه العناصر تعمل مع بعضها البعض فى علاقة تفاعلية تسيطر على نقل وتشغيل المعلومات أثناء الاستدعاء المباشر.

وبناءً على ذلك تعد الذاكرة العاملة الجزء النشط من الذاكرة والذى يحتوى بصورة مباشرة على المعلومات والحقائق والاجراءات التى تم تمثيلها أو تم تنشيطها مؤخراً كما أنها تتضمن أيضا المحتوى الحالى المباشر للذاكرة قصيرة المدى. أيضا فإن كل من الذاكرة قصيرة المدى ، والذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى تعد مجالات مركزية غير مستقلة عن بعضها ، حيث

تحتوى الذاكرة العاملة على المعلومات التى تم تنشيطها مؤخراً من الذاكرة طويلة المدى فى حين تتضمن الذاكرة قصيرة المدى على جزء صغير ممتد من نشاط الذاكرة العاملة .

ويتحدد دور الذاكرة العاملة فى نقل المعلومات أثناء الاستدعاء المباشر . من وإلى . الذاكرة قصيرة المدى بالإضافة إلى التنسيق بين عمليات إستقبال المثيرات وتشغيل العمليات المرتبطة بها وكذلك السيطرة على الأعضاء الحركية لإصدار الإستجابة من خلال نشاط العمليات المنفذة المركزية. كما يعد دور التنشيط السيكوفسيولوجى هام جداً فى نقل المعلومات وانسيابها أثناء نشاط الذاكرة العاملة وأثناء الاستدعاء المباشر لهذه المعلومات.

وقد توصلت الدراسات السيكوفسيولوجية الحديثة مثل دراسات كل من "هاكسبى" وآخرون ، Haxby & et als ، (١٩٩٤) ، "كابيزا" و آخر Cabeza & Nyberg (١٩٩٧) ، إلى تحديد الأماكن المسئولة بالقشرة المخية عن نشاط كل عنصر من عناصر الذاكرة العاملة من خلال دراسة التنشيط السيكوفسيولوجى للأماكن المختلفة للقشرة المخية حيث يتحدد نشاط منظم العمليات المنفذة المركزية من خلال تنشيط المناطق الجبهية الأمامية والفصوص قبل الجبهية من القشرة المخية Frontal and Pre-frontal ويتحدد نشاط حلقة التكرار اللفظى الذاتى للمعلومات من خلال التنشيط الثنائى للفصوص الجبهية Frontal والفصوص الجدارية Parietal ، كما يتحدد نشاط منظم العمليات البصرية المكانية من خلال تنشيط أماكن مختلفة من القشرة المخية تعتمد على طول فترة الاحتفاظ بالمعلومات حيث أن الفترات القصيرة للاحتفاظ بالمعلومات من شأنه أن يعمل على تنشيط المناطق المؤخرية Occipital والفصوص الجبهية اليمنى Reigt Frontal من القشرة المخية ، فى حين تؤدى الفترات الطويلة للاحتفاظ بالمعلومات إلى تنشيط الفصوص الجدارية Parietal ، والفصوص الجبهية اليسرى Left Frontal من القشرة المخية.

ولقد أسهمت نماذج تفسير نظام عمل الذاكرة العاملة فى تفسير ميكانيزمات تشغيل المعلومات أثناء الاستدعاء المباشر للمعلومات ، حيث تشير دراسات "بادلى" (١٩٨٦) ، (١٩٩٠) ، إلى أهمية دور حلقة التكرار اللفظى الذاتى للمعلومات An articulatory loop ، باعتبره أحد مكونات الذاكرة العاملة المسئول عن تشغيل و تنظيم التكرار اللفظى الذاتى اللآزم للاستدعاء المباشر للمعلومات ، حيث يؤكد " بادلى " على أن هذا النظام يتضمن العناصر الآتية :

- حواجز لتخزين المدخلات اللفظية الصوتية المسموعة phonological input store والتى تعمل على الاحتفاظ بأثر هذه المدخلات لفترة زمنية تستمر (١ . ٢) ثانية ، وإذا لم يتم تنشيط هذا الأثر فإنه يكون عرضة للفقدان
- عمليات تحكم لفظية (صوتية . لغوية) تنشط أثناء تلقى المثيرات اللفظية اللغوية والتى لها وظيفتين أساسيتين هما :
  - ✓ تنشيط الآثار اللغوية اللفظية للمعلومات فى حواجز التخزين بالذاكرة قصيرة المدى ، عن طريق التكرار الصوتى الذاتى Subvocal rehersal لهذه المعلومات .

✓ تزويد الذاكرة بالمثيرات البصرية (الصورة البصرية) المعروضة لكى تتحول إلى صورتها اللغوية ذات المعنى المحدد .

وتكون النتيجة النهائية لنشاط هذه المكونات هى تجهيز هذه المعلومات لكى تصبح جاهزة للتمثيل (التشفير) لغويا ولفظيا من خلال التكرار الصوتى الذاتى لهذه المعلومات ، إذ أن عملية التكرار الصوتى الذاتى (التلميحات الصوتية الذاتية) للمثيرات التى يتم تلقيها تنشط فى عمليات متتالية متسلسلة تتابعية تعمل فى نفس وقت تلقى هذه المثيرات مع الأخذ فى الاعتبار أن الكلمات (المثيرات) الأطول تستغرق فترة زمنية أطول مقارنة بالكلمات الأقصر. كما يؤكد " جوبتا " وآخر ، Gupta & et al ، (١٩٩٣) ، على أهمية العلاقة بين الادراك السمعى للمثيرات وحلقة التكرار اللفظى الذاتى للمعلومات إذ أن العلاقة التفاعلية بينهما تؤدى إلى تمثيل وتشفير وتخزين المدخلات اللغوية السمعية ثم إعادة تنشيطها مرة أخرى فى صورة مخرجات صوتية أثناء الاستدعاء المباشر لها ، إذ أن تمثيل المعلومات يبدو فى البداية مرتبط بنشاط العمليات السمعية الادراكية وفى النهاية بنشاط حلقة التكرار اللفظى الذاتى للمعلومات ، ويؤكد " جوبتا " على أهمية دور التكرار اللفظى الذاتى فى تنشيط المعلومات ولكى يتم تدفقها أثناء مراحل تمثيلها وتشفيرها ثم تنشيطها وإخراجها أثناء الاستدعاء المباشر لها .

• **ثانيا : نموذج "ميير" ، وآخرون** ، (١٩٩٩) ، Meyer & et.als. :

يعد النموذج الذى قدمه "مييز" ، وآخرون ، (١٩٩٩) ، Meyer & et als. والذي يتم تناوله فيما يلي بالتفصيل . أحد نماذج الذاكرة العاملة المبنى على أساس نموذج ودراسات "بادلى" والذى يقترح فيه نظام لعمل "الذاكرة اللفظية العاملة" ، يشابه نظام عمل الذاكرة المؤقته فى الحاسب الآلى على أساس معرفى لتفسير فروض النموذج ، حيث تم التمييز فى هذا النموذج بين :

- دور العمليات الإدراكية اللازمة لإدراك المعلومات المقدمة والمثيرات المعروضة كمدخلات ، والذى أشار إليها "بوحدات إدخال المعلومات".
- دور عمليات التشغيل المركزية للمعلومات والذى يتضمن ما أشار إليه "بقواعد الإنتاج" Production Rules والتى تحكم نظام عمل وحدة "الذاكرة العاملة".
- عمليات الاستدعاء المباشر والتى تتضمن إخراج المعلومات التى تم إدخالها وتشغيلها وتمثيلها فى "الذاكرة العاملة اللفظية" ، وتتضمن تلك المرحلة بعض العمليات والمهارات الحركية بإعتبارها محددات لإستعداد الفرد لأداء العديد من المهام المختلفة ، وقد تم الإشارة إلى تلك الوحدات "بوحدات الإخراج" ، وفيما يلى وصف لتلك الوحدات التى يشتمل عليها النموذج باعتبارها الوحدات المسئولة عن استقبال وتمثيل واخراج المعلومات أثناء الاستدعاء المباشر:

(١) وحدات الإدخال:

وتتحدد فى أعضاء الإستقبال الحسية (الأذن والعين) حيث تتدفق المعلومات إلى تلك الوحدات من خلال المثيرات (اللغوية) المعروضة ، وعن طريق العمليات

الإدراكية لتلك المثيرات فإنها تنتقل إلى وحدات التشغيل المعرفى (قواعد الإنتاج والذاكرة العاملة).

(٢) وحدات التشغيل المركزية Executive-process Intractive Control

(أ) قواعد الإنتاج (الذاكرة المنتجة) Production Rules:

تعد السلطة التنفيذية التى تسيطر على نظام عمل الذاكرة العاملة (تشابه نظام عمل القرص الصلب فى الحاسب الآلى و ما يحتويه من برامج منفذة للعمليات المطلوبة للتعامل مع البيانات التى يتم إدخالها) والتى تستخدم مكونات ووحدات النموذج الأخرى كأدوات للتحكم فى تنفيذ إستراتيجيات الأداء لإستقبال وتشغيل وحفظ المعلومات ومن ثم إخراجها مرة أخرى فى صورة نواتج وقت استدعاءها ، وهى ذات نظام تشغيل معقد ومتشابك ، وهى تمثل مخازن دائمة منفصلة للذاكرة والتى تتسم بعدم وجود حدود واضحة لسعة التخزين والتى يمكن التقيد بها فى هذه الوحدات .

يتحدد عمل تلك الوحدات فيما ما يلى :

- ترجمة المدخلات الخارجية (المثيرات اللغوية اللفظية) وإختيار أفضل الإستجابات المناسبة للتعامل معها خلال وحدات "الذاكرة العاملة".
- تشغيل كل الرموز والمعلومات وتمثيل تلك المعلومات والتى يتم تخزينها بشكل مؤقت وذلك من خلال تشكيل نظام العمليات الإدراكية والمعرفية والحركية اللآزمة للتعامل مع تلك المعلومات أثناء تشفيرها وتخزينها بوحدات "الذاكرة العاملة اللفظية".
- الحفاظ على مسارات تقدم المعلومات بما تتطلبه من المهارات المحددة اللازمة لذلك ، وكذلك المسارات الفرعية اللازمة لنقل وتقدم تلك المعلومات .
- تعمل تلك الوحدات على جعل بعض الكلمات النوعية المحددة ذات علامات مميزة تساعد على ترابط المعلومات السابقة واللاحقة لتلك الكلمات فى سلسلة تتابعية نوعية محددة ومن ثم يكون لها دور دافعى لتنشيط عمل "الذاكرة العاملة اللفظية" فى سلسة المهام المراد استدعاءها بشكل مباشر ومتتالى من خلال التلميحات التى تقدمها تلك الكلمات النوعية.

(ب) وحدات الذاكرة العاملة Working Memory:

- تحتوى تلك الوحدات على المعلومات المؤقتة Temporary Information والتى تحتاج إلى معالجة من خلال "قواعد الإنتاج".
- تشتمل تلك الوحدات على حواجز منفصلة لكل من "الذاكرة السمعية العاملة للألفاظ" وأخرى "للذاكرة البصرية العاملة لشكل الكلمات".
- لا توجد حدود واضحة لسعة التخزين التى يمكن التقيد بها للحواجز الخاصة "بالذاكرة العاملة اللفظية".
- تتناول هذه الحواجز المعلومات وتتعامل معها بمبدأ (الكل أو اللاشئ) ، بمعنى أنها اما أن تحتفظ بالمعلومة كاملة أو لا تحتفظ بها بالكامل.
- تعمل تلك الوحدات على تحديد كل من : تمثيل المعلومات التى تم تلقيها الأهداف المطلوبة للتعامل مع المعلومات التى تم تلقيها ، طول القوائم

اللفظية المراد تشفيرها ، إختيار المخرجات الحركية المطلوبة أثناء عملية الاستدعاء المباشر لإنتاج المعلومات المطلوبة وإخراجها وقت استدعاءها .

يتحدد نظام عمل تلك الوحدات فى:

- بعد إستقبال المثيرات اللغوية المسموعة تنتقل إلى حواجز تخزين اللغة فى وحدات "الذاكرة العاملة".
- تنساب تلك المفردات من خلال نظام (الكل أو اللاشئ) من هذه الحواجز بتأثير دور الحث الذاتى الضمنى covert ، والذى يأتى دوره فى إعادة تشغيل نظام الإدراك السمعى لإنتاج صورة داخلية (ضمنية) مستحدثة للمفردات أو المعلومات اللفظية الموجودة فى الحواجز اللغوية ذات شفرة ذاتية محددة.
- يعمل كل من الحث الضمنى وعمليات تشغيل الإدراك السمعى معا على تكوين حلقة تغذية مرتدة لغوية قابلة للبرمجة وإعادة التشكيل ، تكون محكومة بنظام عمل "قواعد الإنتاج" (الموجودة فى مراكز الذاكرة طويلة المدى) والتى تستخدم ميكانيزمات خاصة لكى تساعد فى إعادة ترتيب المفردات المطلوب تذكرها حسب السلسلة التى يتم عرضها بها والعمل على إخراجها بالترتيب المطلوب.
- تسلك سلسلة المفردات اللفظية مسارها من خلال سلسلتين أثناء التفاعل مع سلسلة المثيرات اللغوية المسموعة أو المعروضة على المفحوص وهما : السلسلة المعروضة للمثيرات ، وسلسلة الإضافات الجديدة لكل مثير جديد يتم إدراكه وإدخاله إلى حواجز "الذاكرة العاملة".
- تعمل "قواعد الإنتاج" على تنشيط عمل وحدات "الذاكرة العاملة" من أجل تجديد ومعالجة محتويات هذه السلاسل (سلسلة المثيرات التى تم إدخالها إلى الذاكرة العاملة) ، والسلسلة الجديدة للمثيرات و التى يتم إدراكها مجددا (سلسلة الإضافات).
- عند عرض سلسلة جديدة من المثيرات فإنها تعمل كمولد لإنتاج إرتباطات جديدة فى نهاية سلسلة الإضافات لكل مثير جديد ، فى نفس الوقت أثناء تخليق سلسلة الإضافات الجديدة للمفردات يتم إدخال سلسلة المثيرات المعروضة من خلال التفكير الضمنى للربط بين المثيرات وبالتالى يتم بناء سلسلة جديدة للمثيرات (المفردات) فى الذاكرة تكون متبوعة بالتغيرات المحتملة لسلسلة الإضافات.
- ومن ثم تتولد سلسلة إضافات نشطة جديدة بعد إكتمال بناء سلسة المثيرات الجديدة فى وحدات "الذاكرة العاملة" بعد إنتهاء عرض سلسلة المثيرات والنتيجة أن العديد من المفردات المعروضة يتم إدخالها وتنشيطها فى "الذاكرة الفظية العاملة" وبحيث يتم إنتاج (إسترجاع) آخر المثيرات (المفردات) المعروضة والتى تعمل على تنشيط الأعضاء الحركية اللازمة لإصدار الإستجابة الممكنة أثناء الاستدعاء المباشر للمعلومات المتضمنة فى سلسلة المثيرات المعروضة.
- وفى نفس الوقت فإن الصور القديمة لسلسلة المثيرات المعروضة والموجودة فى وحدات "الذاكرة العاملة" تضمحل من خلال نظام عمل الذاكرة (الكل أو اللاشئ) ، وينتهى الحال بإخراج ما تتضمنه السلسة الحالية النهائية

للمعلومات فى "الذاكرة اللفظيةالعاملة" من خلال تشغيل أعضاء الحركة (الصوت).

(٣) وحدات الإسترجاع (المخرجات الحركية الصوتية):

- بعد إنتهاء التلميحات اللازمة لتنشيط دورة تذكر السلسلة الحالية (تحت تأثير نشاط الذاكرة المنتجة والإنتباه) يبدأ عمل نظام إعادة إنتاج تلك المفردات كإستجابات ، حيث يتم إرسال المفردات الموجودة فى السلسلة النشطة للمعلومات فى "الذاكرة العاملة" من مراكز "الذاكرة العاملة اللفظية" إلى مراكز التشغيل الصوتية الحركية لإسترجاعها فى صورة لفظية.
- بعض المثيرات يتم فقدها أثناء عملية الاستدعاء المباشر ولذلك تحدث الأخطاء فى التذكر ، ويمكن أن يتم الفقدان للمفردات أثناء بناء سلسلة التذكر أو أثناء عملية الاستدعاء ، وعندما تفقد أى مفردة كان من المفروض أن يتم تذكرها فإن إستراتيجيات عمل الذاكرة العاملة لا تحاول تخمين أو إستنتاج تلك المفردة.

- **ثالثا : نموذج " برجيس " ، وآخر** Burgees & et.al. ، (١٩٩٩) :

ومن المنظور السيكوفسيولوجى يشير "برجيس" ، وآخر Burgees & et.al. (١٩٩٩) ، إلى نموذج مقترح لتفسير نظام إنتقال و تشغيل المعلومات فى "الذاكرة العاملة" أثناء الاستدعاء المباشر للمعلومات على النحو التالى:

حيث يتم عمل " الذاكرة العاملة " من خلال تنشيط شبكة عصبية A Neural Network مكونة من علاقات وإرتباطات عصبية مؤقتة قابلة للتغيير والتعديل يتم من خلالها تشفير وتمثيل المعلومات بإعتبارها أنماط تنشيط فسيولوجية تبقى ثابتة الإتصال فيما بينها فى المراكز العصبية للذاكرة للحفاظ على المعلومات المخزنة لحين استدعائها بشكل مباشر ويتأثر أداء تلك الشبكة العصبية بالعديد من العوامل الثابتة ذات التأثير على أداء " الذاكرة العاملة " مثل التشابه اللغوى ، زمن عرض المعلومات ، تكرار عرض المعلومات ، مما يؤثر على نظام ترابط المعلومات فى " الذاكرة العاملة " وعلى استدعائها حيث يتم تخزين المعلومات اللفظية بشكل مؤقت على صورة أنماط تنشيط متكررة يتم بناءها وإسترجاعها من خلال مسارات محددة خلال الشبكة العصبية عن طريق ما يعرف "بميكانيزمات التبويب" Gating الخاصة بإنسياب مسارات المعلومات ، ويتم ذلك من خلال وجود ثلاث وحدات قياسية متفاعلة فيما بينها هى : شبكة تخزين المعلومات المعروضة ، وشبكة تخزين ترتيب المعلومات المعروضة ثم شبكة التكامل الخاصة بالذاكرة طويلة المدى والتى تعمل على التنسيق بين عمل الشبكتين السابقتين . كما يفترض "برجيس" أن ميكانيزمات التبويب الخاصة بإنسياب مسارات المعلومات تعمل على النحو التالى:

- يفترض وجود "حواجز لغوية" Phonological Buffers تعمل كوحدات لأماكن تخزين المعلومات اللفظية واللغوية فى المراكز العصبية الخاصة بالذاكرة و تقوم تلك الحواجز بتخزين كل من : المعلومات المعروضة وترتيب تلك المعلومات خلال سلسلة المثيرات المعروضة.

- هذه الحواجز تحتوى على العديد من الإرتباطات العصبية البينية (بين النيورونات العصبية وبعضها).
- هذه الحواجز ترتبط مع نفسها ومع الوحدات القريبة الأخرى .
- يتم إنتقال المعلومات من وإلى تلك الوحدات من خلال مستوى التنشيط الفسيولوجى لتلك الوحدات حيث تنتقل المعلومات ذات الدورات التنشيطية الناجحة فقط.
- إذا كان مستوى التنشيط الفسيولوجى الناتج عن إستقبال المعلومة يتجاوز العتبة الفارقة لوحدة التخزين (الحواجز)، فإن هذه الوحدة تدفع الدورة التنشيطية الفسيولوجية القادمة للتشغيل والعمل بنجاح.
- عندما تنشط وحدة التخزين (الحواجز) فإن العتبة الفارقة لها ترتفع بدرجة تجعل نفس الوحدة ذات قابلية أقل للتنشيط مرة أخرى للحفاظ على إستمرار المعلومة التى تم تخزينها فيها ولعدم السماح بإدخال مثيرات جديدة فى نفس الوحدة (نفس الحواجز) ، ويعمل ذلك على إستثارة وحدات وحواجز تخزين أخرى للمثيرات الجديدة.
- يتم تشفير المعلومة أثناء تخزينها فى صورة المعنى اللغوى لها فى حين يتم تشفير وتخزين ترتيب هذه المعلومة أثناء عرضها كمؤشر يعمل على تنشيط التلميحات الذاتية الخاصة بتنشيط المعلومات التالية لها فى سلسلة المثيرات أثناء الإستدعاء والإسترجاع لسلسلة المعلومات المطلوب استدعاءها .
- ينخفض مستوى التنشيط الفسيولوجى لوحدات التخزين (الحواجز) بمرور الزمن مما يؤثر على قوة الإرتباطات العصبية الخاصة بتخزين المعلومات فى هذه الوحدات للأسباب الآتية :
  - ✓ ومضات التنشيط الفسيولوجى الواردة إلى وحدات التخزين (الحواجز) كنتيجة لإستقبال المعلومة تكون أقل من العتبة الفارقة لمستوى التنشيط الفسيولوجى اللازم لعمل الوحدة .
  - ✓ الإرتفاع التصاعدى البطئ للعتبات الفارقة لوحدات التخزين والذى يجعلها تتجاوز المستوى المثالى لمستوى التنشيط الفسيولوجى اللآزم لعمل الوحدة .

ويضيف "برجيس" مؤكداً أن نظام عمل ميكانيزمات "التبويب" الخاصة بإنسياب مسار المعلومات بين حواجز التخزين أثناء التخزين والاستدعاء لسلسة المثيرات والمعلومات المحددة ، وكذلك ميكانيزمات التنشيط الفسيولوجى الخاصة بالحواجز اللغوية لتخزين المعلومات يكون محكوما بسيطرة ونشاط الأجزاء الأمامية للقشرة المخية "الفصوص الجبهية" Frontal التى تتحكم فى مستوى الإنتباه واليقظة والتنشيط الفسيولوجى اللازم لإستقبال وتشغيل المعلومات أثناء تخزينها .

كما تتحكم الفصوص الجبهية أيضاً فى مستوى الإنتباه والتنشيط الأمثل اللآزم لاستدعاء المعلومات من وحدات التخزين (الحواجز) أثناء الاستدعاء المباشر للمعلومات.

حيث يتم ذلك وفقاً للإنتباه الإرادى الموجه من الفرد ذاته للمثيرات والمعلومات التى يتم التعامل معها.

- **ميكانيزمات البحث عن المعلومات أثناء الاستدعاء المباشر** :

يشير "جوردون" ، Gordon ، (١٩٨٩) ، إلى أن مصطلح استدعاء المعلومات يشير إلى العمليات اللازمة لتحديد المعلومات التى تم تخزينها وتمثيلها ثم تنشيطها من الذاكرة طويلة المدى لتصبح تلك المعلومات فى حالة نشطة فى الذاكرة قصيرة المدى ليصبح الفرد على وعى بها ، ثم يتم التعبير عنها أثناء استدعائها .

فإذا كان مصطلح "الذاكرة قصيرة المدى" يصف عمليات التمثيل الحالى المباشر للمعلومات باعتبارها عملية تشغيل إرادية واعية لهذه العمليات ، ومن ثم فإن الاستدعاء المباشر للمعلومات يعنى استدعاء المعلومات النشطة بالفعل فى الذاكرة قصيرة المدى ، وبالتالى فإن عمليات تنشيط المعلومات من الذاكرة طويلة المدى لا تعتبر ضمن العمليات اللازمة أثناء ميكانيزمات الاستدعاء المباشر للمعلومات وذلك بإعتبار أن هذه المعلومات نشطة بالفعل فى الذاكرة قصيرة المدى ، إذ أن الفرد يعى هذه المعلومات بالفعل وهى بذلك تكون جاهزة للإستخدام والتمثيل بشكل مباشر بدون المرحلة الأولى المتمثلة فى تحديد هذه المعلومات وتنشيطها كمرحلة سابقة للتعبير عنها أثناء الاستدعاء المباشر لها.

ويؤكد "جوردون" على قدرة الفرد على الإحتفاظ بالعديد من وحدات المعلومات فى حواجز التخزين الخاصة بالذاكرة قصيرة المدى فى أى وقت يتم فيه تقديم هذه المعلومات. إلاّ أنه فى حالة الاستدعاء المباشر للمعلومات فإن هذا يتطلب من الفرد عزل المعلومات المستهدفة و استخدام التفاصيل (الجزئيات المفصلة) للمعلومات وهذا يحتاج إجراء عمليات عديدة من البحث وتشغيل المعلومات حتى يمكن استدعاء المعلومة النشطة بالفعل فى حواجز التخزين الخاصة بالذاكرة قصيرة المدى.

وتعتبر أبحاث و تجارب "سترنبرج" Strnberg ، (١٩٦٧) ، (١٩٦٩) ، (١٩٧٥) رائدة فى مجال دراسة ميكانيزمات البحث عن المعلومات النشطة فى الذاكرة قصيرة المدى أثناء عمليات الاستدعاء المباشر للمعلومات ، حيث أن التساؤل الرئيسى فى تجارب "سترنبرج" يتمثل فى : ما هو الأسلوب الذى يتم من خلاله تحديد وتمييز المعلومات الموجودة بالفعل(النشطة) فى حواجز الذاكرة قصيرة المدى لكى يتم التمييز بين المعلومات وبعضها واستدعاءها بكل مباشر؟

ولكى تتضح الفكرة المطروحة للمناقشة قدم "سترنبرج" المثال التالى : افترض أنه طلب من المفحوص أن يتدرب على تذكر الأحرف الآتية بنفس ترتيبها " A , R , V , C , L " ثم بعد فترة زمنية فاصلة قصيرة طلب من المفحوص أن يحدد إذا كان الحرف " C " ضمن السلسلة السابقة أم لا ؟ فإن ذلك يتطلب من المفحوص أن يبحث بطريقة ما خلال المعلومات التى تم تمثيلها فى الذاكرة قصيرة المدى لتكون استجابته فى النهاية بوجود الحرف المستهدف " C " ضمن القائمة السابق عرضها . وقد أشار "سترنبرج" إلى عملية البحث السابق الإشارة إليها بإعتبارها عملية مسح scaning أو فحص للمعلومات المرتبطة بالسلسلة المعروضة و الحرف " C " . فى المثال السابق . بالتحديد بإعتباره المعلومة المستهدفة .

وقد حاول " سترنبرج " فى تجاربه الأولى دراسة الميكانيزمات المستخدمة فى عملية مسح المعلومات النشطة فى الذاكرة قصيرة المدى أثناء الاستدعاء المباشر لمعلومات محددة ، وذلك من خلال تقديم سلاسل للمفردات تحتوى على أعداد صغيرة من المفردات تتمثل فى أرقام وأحرف ، حيث طلب من المفحوصين الإبقاء على كل سلسلة يتم عرضها فى الذاكرة فى صورة نشطة لحين طلب استدعاءها لاحقا ، ثم تم إمداد المفحوصين بمفردة واحدة تعتبر "المفردة الهدف" target item وطلب من المفحوصين أن يجيبوا (بنعم) فى حالة إذا كانت المفردة الهدف ضمن المفردات فى السلسلة المعروضة الأصلية ، أو يجيبوا (بلا) فى حالة عدم وجود المفردة الهدف ضمن مفردات السلسلة الأصلية.

وقد كان إخبار المفحوصين بأنهم سوف يُسئلون عن استرجاع السلسلة المعروضة لاحقا ذلك لضمان التأكد من الاحتفاظ قدر الامكان بهذه المعلومات فى الذاكرة قصيرة المدى فى حالة نشطة.

وأثناء هذه التجربة لم يكن إهتمام "سترنبرج" منصباً على ما إذا كان المفحوصين يمكنهم أن يستدعوا المفردة الهدف بطريقة صحيحة ، حيث أنه كان يفترض أن المفحوصين بإمكانهم استدعاء المفردات الهدف المعروضة فى كل الحالات بطريقة صحيحة ، ولكن كان الاهتمام الأساسى ينصب على حساب زمن رد الفعل Reaction time الذى يستغرقه المفحوص لإصدار استجابته ، إذ أنه من خلال تقييم سرعة استجابة المفحوص أثناء تحديد إذا كانت المفردة (المعلومة) الهدف المعروضة عليه موجودة ضمن معلومات ومفردات السلسلة الأصلية يمكن أن يلقى الضوء على بعض الفرضيات المتعلقة بعمليات مسح المعلومات النشطة فى الذاكرة.

وافترض "سترنبرج" أنه لكى يتم استدعاء الاستجابة الصحيحة فانه لابد من حدوث ثلاثة خطوات على النحو التالى:

- أن يتم تمثيل المعلومة الهدف وتشفيرها وترميزها وادخلها إلى مخازن الذاكرة قصيرة المدى .
- أن يقوم الفرد بمقارنة بين تمثيل المعلومة الهدف وبين التمثيلات الأخرى للمعلومات الموجودة فى سلسلة المثيرات الأصلية المعروضة عليه من قبل .
- أن يقرر الفرد من خلال استجابته بوجود أو عدم وجود التناظر بين المعلومة الهدف وإحدى المعلومات (المفردات) الموجودة فى السلسلة الأصلية .

وقد افترض "سترنبرج" أن الزمن اللازم لتشفير (ترميز) المفردة (المعلومة) الهدف لابد أن يكون ثابتا من محاولة إلى أخرى (واحد فى كل المحاولات) كما افترض أيضا أن الزمن اللازم الذى يستغرقه المفحوص لكى يستجيب (يصدر استجابته) بعد أن يصل إلى اتخاذ قراره يفترض أن يكون ثابتا بشكل نسبى من محاولة إلى أخرى .

وبناءً على هذه الافتراضات فان المتغيرات التى تؤثر على زمن رد الفعل الذى يتم حسابه وتجعله متغيرا من محاولة إلى أخرى لابد أن يظهر أثره ، إذ أن تلك المتغيرات من شأنها أن تؤثر على عملية المقارنة بين المفردة الهدف والمفردات المتضمنة فى القائمة الأصلية .

وبناء على ذلك فان الاختلافات فى زمن ردود الأفعال التى يستغرقها المفحوصين من محاولة إلى أخرى يمكن تفسيرها على أنها تعكس الاختلافات فى الزمن اللازم الذى يستغرقه المفحوص فى البحث (اجراء عملية المسح للمعلومات النشطة) خلال الذاكرة لكى يقرر وجود أو عدم وجود تناظر بين المعلومة (المفردة) الهدف وإحدى المعلومات (المفردات) المتضمنة فى القائمة الأصلية .

وفى تجاربه الأصلية قام "سترنبرج" بتغيير عدد المفردات فى كل سلسلة على سبيل المثال فى بعض المحاولات طلب من المفحوصين أن يحتفظوا بمفردة واحدة فقط فى الذاكرة ، فى حين أنه فى محاولات أخرى تم امداد المفحوصين بثلاث أو أربع مفردات ، على الرغم من أن المفردة الهدف فى كل المحاولات كانت واحدة فقط .

وقد أوضحت نتائج الاستدعاء المباشر لهذه المفردات أن زمن رد الفعل الذى يستغرقه المفحوص لاصدار الاستجابة "نعم" عندما تناظر المفردة الهدف أحد المفردات الموجودة فى سلسلة المثيرات الأصلية المقدمة له يمكن تمثيلها فى صورة بيانية كدالة وظيفية مرتبطة بالزيادة فى عدد المفردات الموجودة فى سلسلة المثيرات الأصلية التى يحتفظ بها المفحوص نشطة فى الذاكرة قصيرة المدى .

ومن ثم فقد استنتج "سترنبرج" من هذه النتائج ما يلى :

- أن أزمنة ردود الأفعال لاستجابات المفحوصين تتزايد كنتيجة لزيادة عدد المفردات الموجودة فى سلسلة المثيرات النشطة فى ذاكرة المفحوص بشكل مباشر .
- أن كل اضافة للمفردة الواحدة فى الذاكرة النشطة تؤدى إلى نفس الزيادة فى زمن الرجع الذى يستغرقه المفحوص ، بالتحديد فان كل اضافة لمفردة نشطة فى الذاكرة يحتاج إلى زيادة قدرها (٣٨ ملى ثانية) فى زمن الرجع الذى يستغرقه المفحوص لحدوث الاستجابة (زيادة فى الزمن قبل حدوث الاستجابة).
- استنادا إلى هذه النتائج قد توصل " سترنبرج " إلى استنتاج حول استراتيجيات تشغيل المعلومات أثناء البحث عن معلومات محددة فى الذاكرة لكى يتم استدعاءها .

حيث استنتج أن مسح scaning الذاكرة النشطة من أجل البحث عن المعلومات خلال الذاكرة قصيرة المدى أثناء الاستدعاء المباشر للمعلومات يتم من خلال استعراض هذه المعلومات بصورة متتابعة متتالية وليس بصورة متزامنة (كل المعلومات فى نفس الوقت) non instantaneous .

بمعنى آخر فإنه بالرغم من وجود المعلومات نشطة وبشكل مباشر فى الذاكرة قصيرة المدى فان هذا لا يعنى امكانية أن يقوم الفرد باستعراض ومسح scaning لكل هذه المعلومات والمفردات فى نفس الوقت وبشكل آنى متزامن من أجل استدعاء هذه المعلومات بشكل مباشر ، ولكن يتم استعراض و مسح هذه المعلومات أثناء استدعائها بشكل مباشر بصورة متتالية ومتتابعة .

و الدليل على ذلك أنه إذا كانت كل المفردات يتم استعراضها وإستدعاءها فى نفس الوقت فان زمن رد الفعل السابق لاستجابة المفحوص (الذى يعكس زمن البحث عن المعلومات النشطة فى الذاكرة) لابد ألا يتزايد كنتيجة لتزايد عدد المفردات النشطة فى الذاكرة بشكل مباشر.

و بناء على ذلك أكد " سترنبرج " فكرة أن الاستدعاء المباشر للمعلومات من خلال الذاكرة قصيرة المدى يتم بشكل تسلسلى متتالى تتابعى ، بمعنى أن استدعاء هذه المعلومات واستعراضها خلال سلسلة المفردات الموجودة فى الذاكرة يتم من خلال استعراض معلومة (مفردة) واحدة فقط فى كل مرةٍ (واحدة تلو الأخرى) ، بحثا عن المعلومة أو المفردة المستهدفة، ويستغرق ذلك زمنا قدره (٣٨ ملى ثانيه) لكل مفردة وفقا لتلك النتائج .

و يضيف " سترنبرج " أن استعراض ومسح المفردات النشطة فى الذاكرة قصيرة المدى والذى يتم فى تتابع متتالى أثناء البحث عن المعلومات المستهدفة من أجل استدعاءها بشكل مباشر يتم من خلال إحدى استراتيجيتين على النحو التالى :

- من الممكن أن يتم البحث عن المعلومات المستهدفة ومن خلال استعراض كل السلسلة الموجودة النشطة فى الذاكرة بالكامل قبل اتخاذ القرار بوجود أو عدم وجود المعلومة المستهدفة ، ذلك حتى لو أن المعلومة المستهدفة تطابقت مع المعلومة الأولى فى سلسلة المثيرات النشطة فى الذاكرة فان عملية المسح (الاستعراض) تستمر بالنسبة لباقى المعلومات النشطة فى سلسلة المثيرات قبل اتخاذ القرار . وتعرف هذه الاستراتيجية للبحث عن المعلومات أثناء الاستدعاء المباشر باسم استراتيجية البحث التسلسلى (التتابعى) الشامل serial exhaustive search .
- أما الاستراتيجية الثانية فتتمثل فى أن عملية مسح وإستعراض المعلومات النشطة فى الذاكرة يتم بنظام تتابعى تسلسلى إلى أن يصل الفرد إلى المعلومة المستهدفة أو إلى أن يحدث تطابق بين المعلومة المستهدفة و إحدى المعلومات (المفردات) الموجودة فى السلسلة النشطة للمعلومات فى الذاكرة ، وفى هذه الحالة تنتهى عملية مسح المعلومات "الموجودة فى باقى سلسلة المعلومات الأصلية النشطة " وإستعراضها . وتعرف هذه الاستراتيجية للبحث عن المعلومات أثناء الاستدعاء المباشر باسم استراتيجية التوقف الذاتى أثناء البحث التسلسلى(التتابعى) serial self-terminating search .

وللتمييز بين هاتين الاستراتيجيتين فقد قارن " سترنبرج " بين زمن ردود الأفعال التى يستغرقها المفحوصون فى حالة تطابق المعلومة (المفردة) الهدف "التى تقدم للمفحوص ليقرر عما إذا كانت ضمن السلسلة الأصلية للمثيرات النشطة فى الذاكرة" مع إحدى المعلومات (المفردات) الموجودة فى الذاكرة النشطة ، مع مقارنة زمن ردود الأفعال للمفحوصين فى حالة أن تكون المعلومة (المفردة) الهدف لا تتطابق مع أى من المعلومات فى سلسلة المثيرات الأصلية النشطة فى ذاكرة المفحوص. حيث قارن " سترنبرج " بين أزمنة ردود الأفعال المستغرقة لاصدار الاستجابة (نعم) والتى يقر المفحوص من خلالها بوجود تطابق بين المفردة الهدف وإحدى مفردات السلسلة الأصلية للمثيرات ، وأزمنة

ردود الأفعال اللازمة لاصدار الاستجابة (لا) والتى يقر المفحوص من خلالها بعدم وجود تطابق بين المفردة الهدف وإحدى مفردات السلسلة الأصلية للمثيرات.

مفترضاً أن أزمنة ردود الأفعال اللآزمة لاصدار الاستجابة (لا) لابد أن تتزايد مع زيادة عدد المعلومات (المفردات) النشطة فى الذاكرة بغض النظر عن ما إذا كانت الاستراتيجية المستخدمة هى الأولى أو الثانية .

حيث إنه فى حالة استجابة المفحوص بعدم وجود تطابق بين المفردة الهدف وإحدى مفردات السلسلة الأصلية للمثيرات (الاجابة " لا ") لابد أن يقوم المفحوص بعمل مسح scaning لكل المعلومات (المفردات) الموجودة بالسلسلة الأصلية للمثيرات قبل أن يقرر بأن المعلومة (المفردة) الهدف ليست موجودة ولاتتطابق مع المعلومات (المفردات) فى سلسلة المثيرات الأصلية .

فى حين أن زمن رد الفعل اللازم لاصدار الاستجابة بوجود تطابق بين المفردة الهدف و إحدى مفردات السلسلة الأصلية للمثيرات (الاجابة "نعم ") لابد أن يختلف اعتماداً على الاستراتيجية التى يستخدمها المفحوص أثناء مسح واستعراض المعلومات والمفردات الموجودة فى الذاكرة النشطة .

إذ أنه فى حالة استخدام المفحوص لاستراتيجية المسح الشامل للمعلومات فانه يقوم بعمل مسح لكل المفردات فى السلسلة النشطة للمعلومات قبل اصدار الاستجابة و بناءً على ذلك فانه وفقا لهذه الاستراتيجية فان زمن رد الفعل اللآزم لاصدار الاستجابة (نعم) أو (لا) لابد أن يكون واحدا فى الحالتين حيث يقوم المفحوص باستدعاء و استعراض كل مفردات السلسلة النشطة بالكامل .

أما فى حالة استخدام استراتيجية التوقف الذاتى أثناء البحث التسلسلى التتابعى عن المعلومات فان الاستجابة (نعم) سوف تحدث سريعا جدا بمجرد أن يحدث التطابق بين المعلومة (المفردة) الهدف مع أول معلومة (مفردة) موجودة فى سلسلة المعلومات النشطة فى الذاكرة ، لذا فانه وفقا لهذه الاستراتيجية فان المفحوص يستغرق زمن رد فعل أقل لاصدار الاستجابة (نعم) مقارنة بالزمن اللآزم لاصدار الاستجابة (لا) و التى تحتاج فحص كل المفردات الموجودة بالسلسلة النشطة للمعلومات قبل التوقف الذاتى وإصدار الاستجابة .

وللتأكد من هذه الفرضيات قام " سترنبرج " بعرض سلاسل مثيرات على المفحوصين تضم بين (١ ـ ٦) أرقام ، ثم قام بعرض الرقم الهدف (المطلوب ان يقرر المفحوص تطابقه أو عدم تطابقه مع أحد المثيرات فى السلسلة النشطة للمثيرات فى الذاكرة) .

وقد أوضحت النتائج أن الزمن المستغرق لكى يصدر المفحوصين كلا النوعين من الاستجابات (نعم أو لا) يتزايد تبعا للزيادة فى عدد وحدات المثيرات فى السلسلة المعروضة .

أيضاً فى إحدى تجاربه قام " سترنبرج " ، (١٩٦٧) ، بعرض مجموعة من سلاسل الأرقام على المفحوصين تتكون كل سلسلة من (٤) أرقام فقط بغرض

سؤال المفحوصين أن يقوموا بالاحتفاظ بهذه السلاسل فى حالة نشطة فى الذاكرة قصيرة المدى (على سبيل المثال تتكون السلسلة من الأرقام ٥ ، ٣ ، ٨ ، ٢) ثم قام بعرض الرقم الهدف على المفحوصين بحيث يكون ضمن أرقام السلسلة بالفعل حيث يطلب من المفحوص أن يحدد (يستدعى) الرقم السابق للرقم الهدف حسب ترتيبه فى السلسة الأصلية أثناء عرضها ، على سبيل المثال إذا كان الرقم الهدف هو (٨) فالمطلوب أن يجيب المفحوص بالرقم (٣) السابق للرقم (٨) فى الترتيب مباشرة فى السلسلة المعروضة .

وتحت هذه الشروط التجريبية فان زمن رد الفعل السابق لاستجابة المفحوصين اللازم لتذكر الرقم الصواب سوف يكون أسرع عندما يكون الرقم الهدف ترتيبه فى أول السلسلة المعروضة ، على سبيل المثال فى السلسلة (٥ ، ٣ ، ٨ ، ٢) فان المفحوص سوف يستجيب أسرع لو أن الرقم الهدف هو (٣) مقارنة بسرعة استجابته لو كان الرقم الهدف هو (٢) .

فى مثل هذا التصميم التجريبى الذى يتطلب من المفحوص أن يحدد من خلال استعراضه لسلسلة المعلومات النشطة فى الذاكرة رقم (معلومة) معينة تقع فى ترتيب محدد مسبق خلال السلسلة المعروضة فان الاستراتيجية المستخدمة فى هذه الحالة تكون استراتيجية التوقف الذاتى أثناء البحث التسلسلى (التتابعى) إذ أنه بمجرد توصل المفحوص لاستدعاء المعلومة الهدف تنتهى مهمة الاستدعاء المباشر كعملية . (و قد توصلت دراسات " وينجفيلد " و" بولت " Wingfield & Bolt ، (١٩٧٠) ، إلى نتائج مشابهة لنتائج دراسة " سترنبرج " .

و يضيف " سترنبرج " ، ١٩٧٥ ، أن كلا الاستراتيجيتين هام جداً أثناء البحث عن المعلومات بغرض الاستدعاء المباشر ، حيث تفيد استراتيجية البحث التسلسلى التتابعى الشامل فى مهام الاستدعاء المباشر التى تحتاج إلى تحديد وجود أو عدم وجود معلومة محددة ضمن سلسلة المعلومات (المثيرات) النشطة فى الذاكرة ، فى حين تفيد استراتيجية التوقف الذاتى أثناء البحث التسلسلى (التتابعى) فى مهام الاستدعاء المباشر التى تحتاج إلى التحديد الدقيق ترتيب (موقع) معلومة (مفردة) محددة بالنسبة لباقى المعلومات و المفردات فى سلسلة المثيرات النشطة فى الذاكرة .

- **العوامل المؤثرة فى الاستدعاء المباشر للمعلومات** :

تتعدد العوامل المؤثرة على عملية الاستدعاء المباشر للمعلومات وفقا لما ذكرته الدراسات التى بحثت فى هذا المجال على النحو التالى :

(١) **تشابه المثيرات المقدمة** :

يشير " جوردون " وآخرون Gordon & et al ، (٢٠٠٠) ، إلى أن تشابه المفردات المقدمة للمفحوصين والتى تعبر عن معلومات متشابهة يؤثر سلبا على الاستدعاء المباشر لترتيب order تلك المفردات بعد عرضها على المفحوصين حيث يؤدى هذا التشابه (فى النطق أو المعنى للمفردات المعروضة) إلى اضطراب فى تذكر ترتيب المعلومات المستهدفة ، حيث يرجع هذا الاضطراب وإستبدال المعلومات والمفردات مكان بعضها البعض لاعتبارها متشابهة.

حيث أن أكثر المعلومات والمفردات التى يمكن أن تستبدل . أو تحل محل . المعلومة المستهدف target item أثناء الاستدعاء المباشر للمعلومات ذات الترتيب المتتالى هى تلك المعلومات أو المفردات الأكثر تشابه مع المعلومة المستهدفة (التى تشترك معها فى مظاهر لغوية أو نطقية أو تكون ذات معنى مشابه) .

(٢) **تقارب ترتيب المثيرات المتشابهة أثناء عرضها** :

كما يذكر " جوردون " وآخرون Gordon & et al ، (٢٠٠٠)، أن تقارب ترتيب المثيرات المتشابهة أثناء عرضها (المفردات التى تعبر عن معلومات متشابهة أو تلك المفردات المتشابهة لفظيا أو نطقا أو فى المعنى) ، فان ذلك التقارب فى الترتيب يؤثر سلبا على الاستدعاء المباشر لهذه المعلومات ومن شأنه أنه يساعد على حدوث التداخل بين المعلومات و بعضها كما يؤثر سلبا على تذكر ترتيب المفردات والمعلومات فى ترتيبها الصحيح .

(٣) **المعلومات غير المترابطة** :

يشير " بادلى " ، " Baddelely " ، (١٩٩٠) ، أن الاستدعاء المباشر للمعلومات يتأثر سلبا أثناء استدعاء معلومات غير ذات العلاقة الواضحة ببعضها ، ذلك أن المفحوص يقوم باهمال مثل هذه المثيرات غير ذات العلاقة المترابطة ببعضها وترجع الصفة الاراباكية للكلمات أو المعلومات التى يتم اهمالها كنتيجة لعدم الانتباه اليها باعتبارها أنها لغويا غير ذات معنى ارتباطى معين .

(٤) **طول الكلمات أو المفردات التى تعبر عن المعلومات** :

يؤكد " بادلى " ، " Baddelely " ، (١٩٩٠) ، أن طول الكلمات أو المفردات التى تعبر عن المعلومات يؤثر سلبا على تشغيل المعلومات و تكرار الكلمات فى الحلقة اللغوية أثناء الاستدعاء المباشر لهذه المعلومات ، حيث يتدهور الأداء كلما زاد طول الكلمات أو المفردات التى تعبر عن المعلومات المراد استدعاءها .

(٥) **التكرار اللفظى الذاتى** Articulation **للمعلومات المعروضة** :

تشير دراسة " هانلى " وآخر ، . Hanley " & el al " ، (١٩٨٧) ، إلى أن التكرار اللفظى الذاتى للمعلومات المترابطة من شأنه أن يساعد على الاستدعاء المباشر للمعلومات بصورة صحيحة فى حين أن التكرار اللفظى الذاتى للمعلومات غير المترابطة من شأنه أن يؤثر سلبا على التشغيل اللفظى الحالى المباشر للمعلومات ومن شأنه أن يؤثر سلبا على الاستدعاء المباشر للمعلومات .

- **الاستدعاء المباشر للمعلومات المتسلسلة (المتتابعة أو المتتالية)** :

تعددت الدراسات التى بحثت فى مجال الاستدعاء المباشر للمعلومات المتتالية فى ترتيب (تسلسل) معين وقت تقديمها حيث تفترض دراسات كل من "بجورك " و " هيلى " Bjork & Healy ، (١٩٧٤) ، و " هيلى " ، Healy ، (١٩٧٤) ، من خلال تكرار الملاحظات التجريبية وجود ذاكرة خاصة للمعلومات (البنود المقدمة) Items ، وأخرى لترتيب هذه المعلومات فى القائمة التى يتم تقديمها وعرضها على المفحوصين. و قد اتفقت نتائج تلك الدراسات مع نتائج دراسة " درونوسكى "Drewnowski، (١٩٨٠) ، التى أكدت على وجود نظامين مستقلين

لتشغيل المعلومات أثناء الاستدعاء المباشر للمعلومات المتسلسلة وهذين النظامين مسئولين عن استدعاء كل من المعلومات والترتيب الخاص بكل معلومة على حدة ، كما أن هذين النظامين مسئولين عن الأخطاء التى تحدث أثناء استدعاء هذه المعلومات بنفس ترتيبها الذى تم عرضها به على المفحوصين سواء كانت تلك الأخطاء فى استدعاء المفردة فى حد ذاتها أو فى ترتيبها الصحيح ، و قد أكدت تلك الدراسة أيضا على أن استدعاء المعلومات Item Memory كان سائدا Superior مقارنة بذاكرة ترتيب تلك المعلومات Order Memory على وجه التحديد بالنسبة للمعلومات أو المفردات التى تتوسط القائمة المقدمة للمفحوصين .

- **بعض خصائص الاستدعاء المباشر للمعلومات لدى ذوى صعوبات التعلم :**

توصلت دراسة "الردادي" ، (١٩٨٨) من خلال المقارنة بين (١٨٠) تلميذاً عادياً بالصفوف الرابع و الخامس و السادس بالمرحلة الإبتدائية و (١٨٠) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم بنفس الصفوف إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين على اختبارات الرياضيات .

توصلت دراسة " سوانسون " Swanson ، (١٩٩٣) ، من خلال المقارنة بين (٩٥) طفلا من العاديين و (٨٠) طفلا من ذوى صعوبات التعلم إلى وجود فروق داله إحصائيا بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى القراءة والإنشاء وأوضحت النتائج وجود إضطراب فى نظام عمل الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم ترتبط بنظام تشغيل المعلومات و أثناء عملية التشفير اللفظى للمعلومات خاصة أثناء ترتيب مفردات الإستجابة المطلوبة فى الموقف التجريبى وقد تركز تفسير النتائج على أن الإضطراب فى وظائف المنظم التنفيذى المركزى (أحد مكونات الذاكرة العاملة) من شأنه أن يؤدى إلى صعوبات فى الفهم القرائى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

كما يؤكد " براون " ، وآخر Brown & et al. ، (١٩٩٤) ، على أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم مشكلات فى تجهيز ومعالجة المعلومات وصعوبات فى إستدعاء المعلومات التى تعتمد على الذاكرة السمعية بشكل مباشر ، وهذه المشكلات تقود إلى صعوبات فى إتباع التوجيهات والتعليمات التى تعتمد على الذاكرة السمعية بسبب صعوبات فى تنشيط المعلومات السمعية بسهولة وكذلك لديهم مشكلات فى الإدراك الإجتماعى و الإدراك الحركى .

كما يشير " رول " ، وآخر Rohl & et al. ، (١٩٩٥) ، إلى أن الفروق بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم تمثل إنعكاسا للفروق فى طبيعة وظائف الذاكرة العاملة و الاستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية.

و فى دراسة " واطسون " ، و آخر Watson & et al. ، (١٩٩٥) ، تم فحص جوانب القوة والضعف فى تشغيل المعلومات لدى مجموعتين من الأطفال العاديين وذوى صعوبات التعلم والقراءة ، وقد أوضح أطفال المجموعة الأخيرة ضعفا فى نشاط كل من الذاكرة السمعية قصيرة المدى و الذاكرة العاملة والقدرة على عمليات الترميز والترجمة للمعلومات النشطة فى الذاكرة العاملة أثناء الإستدعاء المباشر لهذه المعلومات .

كما تشير " سوانسون " وآخرون Swanson & et al. ، (١٩٩٦) ، إلى أن العجز فى نشاط ووظائف الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إنما هو إنعكاس مباشر للقصور فى القدرة على التخزين والمعالجة للمعلومات التى يتلقاها الفرد أو التى يتطلبها الموقف لإنجاز مهمة محددة مما يعكس عجزا واضحا لدى هؤلاء التلاميذ في عمليات الاستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية .

و فى دراسة " إساكى " ، و آخر Isaki & et al. ، (١٩٩٧) ، تم المقارنة بين مجموعتين العاديين و ذوى صعوبات التعلم والصعوبات فى اللغة على إختبارين لمهمتين للتذكر اللفظى (الإستدعاء المباشر للجمل ، سعة القراءة) ، وقد أوضحت النتائج وجود فروق داله إحصائيا لصالح العاديين حيث أظهر ذوى صعوبات التعلم إنخفاضا فى الأداء على المهام التى تم إختبارها.

أما دراسة " أو شافنسى " ، و آخر O'shaughnessy & et al. ، (١٩٩٨) فقد هدفت إلى تحليل (٤١) دراسة سابقة إهتمت بالمقارنة بين الأطفال العاديين وذوى صعوبات التعلم (القراءة) فى التذكر المباشر للمعلومات ، وقد أوضحت النتائج وجود فروق داله إحصائيا بين الأطفال العاديين وذوى صعوبات التعلم حيث إتضح إنخفاض مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى الأداء الذى يتطلب تسمية المعلومات البصرية وكذلك إنخفاض أداءهم فى المهام التى تتطلب الإستدعاء المتتالى للمعلومات مقارنة بالأطفال العاديين .

كما توصلت دراسة " برنينجر " Berninger ، (١٩٩٩) ، إلى وجود إضطرابات وأخطاء فى نسخ وتنسيق النص فى الذاكرة العاملة أثناء التشغيل البنائى والتلقائى للكلمات والنصوص لدى ذوى صعوبات التعلم أثناء الإستدعاء المباشر للمعلومات.

كما تضيف دراسة " كورنولدى " ، وآخرون Cornoldi & et al. ، (١٩٩٩) من خلال المقارنة بين أداء مجموعتين من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين ، لمجموعة من المهام التجريبية التى تتطلب نشاط المكونات غير اللفظية للذاكرة العاملة وتعتمد على التصور البصرى ، فقد توصلت نتائج الدراسة إلى إضطرابات فى كل من : نظام عمل ووظائف المكونات غير اللفظية للذاكرة العاملة والتصور البصرى الصحيح لدى ذوى صعوبات التعلم أثناء الإستدعاء المباشر للمعلومات .

و فى دراسة " جيرى " ، وآخرون . Geary & et al ، (١٩٩٩) ، تمت المقارنة بين مجموعتين من الأطفال العاديين وذوى صعوبات التعلم فى الحساب والقراءة أو كلاهما ، فى كل من : إستمرار إنتاج المعلومات ، الإستدعاء المباشر للمعلومات ، السهولة فى إسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الأطفال العاديين حيث أظهر الأطفال ذوى صعوبات التعلم إنخفاضا دالا إحصائيا فى أنماط التشغيل المعرفية للمعلومات وإضطرابات فى الإستدعاء المباشر للمعلومات و إستدعائها من الذاكرة طويلة المدى مقارنة بالأطفال العاديين . كما تشير دراسة " سوانسون " ، و آخر . Swanson & et al ، (٢٠٠٠) ، من خلال فحص أثر

الإسهام النسبى لمكونين من مكونات الذاكرة العاملة هما المكون اللفظى والمنظم التنفيذى المركزى فى إحداث الإختلاف فى الأداء لدى ذوى صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين والمتفوقين فى القراءة ، وقد توصلت النتائج إلى أن ذوى صعوبات التعلم يظهرون الأدلة على وجود إضطرابات فى وظائف ونظام عمل هذين المكونين مما يتسبب فى إنخفاض مستوى الفهم القرائى وتمييز الكلمات والفهم لديهم مقارنة بالعاديين والمتفوقين فى القراءة.

وفى دراسة " كيلر " ، و آخر . Keeler & et al ، (٢٠٠١) ، تم إختبار (١١١) من الأطفال ذوى صعوبات التعلم على مجموعة من المهام التى تتطلب الإستدعاء المباشر وإستخدام المهارات اللفظية فى حل بعض المشكلات غير اللفظية ، أوضحت النتائج إضطرابات وإنخفاض فى مستوى أداء الأطفال فى هذه المهام مما يشير إلى إنخفاض قدرة الأطفال ذوى صعوبات التعلم على إستخدام المكونات اللفظية للذاكرة العاملة أثناء الإستدعاء المباشر للمعلومات.

كما أضحت نتائج دراسة " سوانسون " ، و آخر . Swanson & et al (٢٠٠١) ، إنخفاض فى دقة الأداء فى حل المشكلات اللفظية لدى ذوى صعوبات التعلم ترجع إلى إضطرابات فى التكرار والترديد اللفظى الذاتى للمعلومات التى يتلقاها الطفل . كأحد مراحل نشاط الذاكرة العاملة . والذى من شأنه إحداث إضطرابات فى تتابع المعلومات أثناء الإستدعاء المباشر لهذه المعلومات .

من خلال تلك الدراسات السابقة يرى الباحثون أن بعض خصائص الاستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية لدى ذوى صعوبات التعلم تتحدد فى مجموعة الإضطرابات التالية :

- إضطرابات وظائف ونظام عمل كل من المنظم التنفيذى المركزى والمكون اللفظى . مكونات الذاكرة العاملة . والتى من شأنها أن تؤدى إلى صعوبات فى كل من : الفهم القرائى والقدرات الإنتاجية اللفظية وتمييز الكلمات.
- إضطرابات فى وظائف ونظام عمل المكونات غير اللفظية من شأنها أن تؤدى إلى صعوبات فى التصور البصرى الصحيح وتسمية المعلومات البصرية .
- صعوبات فى عمليات الترميز والترجمة والتخزين ومعالجة المعلومات اللفظية النشطة بالفعل فى الذاكرة العاملة والتى يتطلبها الموقف إنجاز مهمة محددة .
- صعوبات فى نسخ و تنسيق النص من الذاكرة العاملة أثناء التشغيل البنائى والتلقائى للكلمات و النصوص .
- صعوبات فى تجهيز ومعالجة وإستدعاء المعلومات اللفظية التى تعتمد على الذاكرة السمعية أو تنشيط المعلومات السمعية بسهولة .
- إنخفاض فى دقة الأداء وإستخدام المهارات اللفظية فى حل المشكلات اللفظية وصعوبات فى الإستدعاء المباشر للجمل .
- إنخفاض فى القدرة على أداء المهام التى تتطلب الإستدعاء المتتالى للمعلومات اللفظية وإستمرار إنتاج هذه المعلومات .

كما تتفق نتائج تلك الدراسات على أن الذاكرة العاملة والقدرة على الاستدعاء المباشر للمعلومات كعمليات معرفية لها دور هام فى التحصيل

وإكتساب المعلومات لدى التلاميذ فى المراحل الأولى من التعليم ، حيث أنه أثناء موقف التعلم تقوم الذاكرة اللفظية العاملة بالإحتفاظ بأكبر عدد ممكن من المعلومات (فى صورة مفردات أو جمل أو فقرات) فى حالة نشطة فى بؤرة الإنتباه ، وتعمل على إحداث التكامل والترابط بين هذه المعلومات فى علاقة وظيفية محددة من خلال وضع معنى محدد لهذه المعلومات فى سياق موقفى محدد ، وذلك من خلال العمليات المختلفة المتضمنة فى نشاط ووظائف الذاكرة العاملة ، بالنسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فإنهم يعانون من إضطرابات فى هذه الوظائف ، وفى نظم ومراحل تشغيل المعلومات فى الذاكرة العاملة مما يؤثر سلبا على مستوى تحصيلهم وأدائهم الأكاديمى .

بناءً على ما سبق تضمن البرنامج المقترح فى الدراسة الحالية على العديد من التدريبات للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم على الوظائف المختلفة للذاكرة العاملة والعمليات المختلفة للاستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية بطريقة صحيحة والتى قد يكون من شأنها العمل على تعديل قدرة هؤلاء التلاميذ على حل المشكلات اللفظية من الذاكرة العاملة بطريقة أكثر دقة ، ومن ثم رفع استعداد هؤلاء التلاميذ للتعلم والعمل على خفض مستوى صعوبات التعلم بإعتبار أن التعلم وحل المشكلات اللفظية هو الناتج النهائى لعدد من العمليات المعرفية التي يمكن أن تتأثر بالقدرة على الاستدعاء المباشر للمعلومات التي يتطلبها الموقف التعلمي.

- **فروض الدراسة** :

فى ضوء الدراساتِ السابقة وللإجابة على تساؤل الدراسة الحالية وضع الباحثون فرضا رئيسيا للدراسة الحالية يتحدد في :

" يؤدى تدريب عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم باستخدام البرنامج المقترح بأسلوب منظم على بعض وظائف الذاكرة اللفظية العاملة . المحددة فى الدراسة الحالية . إلى تعديل بعض إضطرابات الإستدعاء المباشر للمعلومات لدى هؤلاء التلاميذ " .

ويتطلب الفرض السابق ضرورة تحديد المتغيرات المستقلة والتابعة ، ومنه يتضح أن مكونات برنامج التدريب على بعض وظائف الذاكرة اللفظية العاملة . المحددة فى الدراسة الحالية . (وما يشتمل عليه من تدريبات و برامج فرعية) الذى يقترحه الباحثون فى الدراسة الحالية تمثل المتغير المستقل ، أما المتغير التابع فيتمثل فى قدرة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (عينة الدراسة) على الإستدعاء المباشر للمعلومات بطريقة صحيحة .

و لكى يمكن إجراء البحث التجريبى الدقيق فى حدود الدراسة الحالية ، فإنه من الممكن عرض الفرض الرئيسى السابق و تحليله إلى الفروض الإحصائية التالية :

١ ـ الفرض الأول :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية المسجلة فى القياسين القبلى والبعدى رقم (١) ـ بعد التدريب على الجلسات المتتالية للبرنامج المقترح مباشرة . على كل من : قائمة الإستدعاء

المباشر للأعداد المقترنة بالكلمات ، مقياس حل المشكلات اللفظية والإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة ، لصالح القياس البعدى (١) .

٢ ـ الفرض الثانى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية المسجلة فى القياس البعدى رقم (١) ـ بعد التدريب على الجلسات المتتالية للبرنامج المقترح مباشرة ، ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (القياس الثاني) على كل من : قائمة الإستدعاء المباشر للأعداد المقترنة بالكلمات ، مقياس حل المشكلات اللفظية والإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة ، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٣ ـ الفرض الثالث :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة المسجلة فى القياسين القبلى والقياس الثاني . بعد مرور الفترة الزمنية . أربع أسابيع . بدون التدريب على الجلسات المتتالية للبرنامج المقترح . على كل من : قائمة الإستدعاء المباشر للأعداد المقترنة بالكلمات ، مقياس حل المشكلات اللفظية والإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة.

٤ ـ الفرض الرابع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية المسجلة فى القياسين البعدى (١) و البعدى (٢) . بعد التدريب على الجلسات المتتالية للبرنامج المقترح بفترة زمنية طويلة لمتابعة إستمرار أثر التدريب . على كل من : قائمة الإستدعاء المباشر للأعداد المقترنة بالكلمات ، مقياس حل المشكلات اللفظية والإستدعاء المباشر .

- **حدود الدراسة** :

تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية :

- مجموعة وظائف الذاكرة العاملة المحددة فى الدراسة .
- العينة المشتركة فى الدراسة ، وهى مؤلفة من (٢٢) من بعض تلاميذ الصف الخامس بمدارس (العقيق الأهلية ، الأحنف بن قيس ، الشيخ عبد العزيز بن صالح ، الأوس) الابتدائية بالمدينة المنورة ممن تظهر لديهم مؤشرات صعوبات التعلم وفقا لنظام إختيار هؤلاء التلاميذ الذى اتبعه الباحثون فى الدراسة .
- وقد تم التطبيق العملى (تقنين الأدوات و تسجيل القياسات السيكومترية وتطبيق جلسات البرنامج المقترح) لهذه الدراسة فى الفترة الزمنية من ٢٠١١/٩/١٧م حتى ٢٠١١/١٢/٢٨م الموافق ١٩ شوال ١٤٣٢هـ حتى ٣ صفر ١٤٣٣هـ.

- **أدوات الدراسة** :

- **أولا : أدوات تحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم** :

لما كانت عملية الاستدعاء المباشر للمعلومات تؤثر بشكل مباشر في كفاءة التعلم كعملية وتتأثر بها ، لذا فقد إستخدم الباحثون كل من الاختبار التشخيصي لمادة القراءة المستوى الخامس ، الاختبار التشخيصي لمادة الإملاء المستوى الخامس ، الاختبار التشخيصي لمادة الرياضيات المستوى الخامس (من

اعداد المجموعة الاستشارية التخصصية لصعوبات التعلم ١٤٢٥هـ الإدارة العامة للتربية الخاصة إدارة صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم السعودية) في تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المشتركين في عينة الدراسة الحالية .

وفيما يلي وصف كل اختبار على النحو التالي:

(١) الاختبار التشخيصي لمادة القراءة المستوى الخامس :

يهدف الاختبار إلى تقييم مهارات تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية على القراءة الصحيحة الممثلة للمعنى وفهم معاني المفردات ، حيث تتحدد الدرجة الكلية للإختبار ب(٨٣) درجة ، ويعد التلميذ الذي يحصل على أقل من (٧٣) درجة مكتسبة ممن لديهم مؤشرات دالة على وجود لصعوبات التعلم.

(٢) الاختبار التشخيصي لمادة الإملاء المستوى الخامس :

يهدف الاختبار إلى تقييم مهارات تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية على الكتابة الصحيحة للكلمات والجمل عن طريق الاملاء ، حيث تتحدد الدرجة الكلية للإختبار ب(٥٦) درجة ، ويعد التلميذ الذي يحصل على أقل من (٤٧) درجة مكتسبة ممن لديهم مؤشرات دالة على وجود لصعوبات التعلم.

(٣) الاختبار التشخيصي لمادة الرياضيات المستوى الخامس :

يهدف الاختبار إلى تقييم مهارات تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية على إنجاز بعض العمليات الحسابية بطريقة صحيحة ، حيث تتحدد الدرجة الكلية للإختبار ب(٣٨) درجة ، ويعد التلميذ الذي يحصل على أقل من (٢٩) درجة مكتسبة ممن لديهم مؤشرات دالة على وجود لصعوبات التعلم.

- **ثانيا : مقاييس الإستدعاء المباشر للمعلومات :**

(١) قائمة الإستدعاء المباشر للأعداد المقترنة بالكلمات ، إعداد الباحثون فى الدراسة الحالية :

تهدف القائمة إلى التعرف على قدرة التلاميذ على الإستدعاء المباشر لمجموعات من الأعداد المقترنة بالكلمات بعد عرضها عليهم مباشرة . قام الباحثون بإعداد قائمة للإستدعاء المباشر للأعداد المقترنة بالكلمات مكونة من (٢٥) مجموعة من الأعداد كل منها ينطق فى كلمة واحده مقترنة فى ترتيب معين مع عدد من الكلمات بهدف تقدير قدرة التلاميذ على الإستدعاء المباشر لمحتويات كل مجموعة مكونة من الأعداد والكلمات ، وتضم كل مجموعة (٦) وحدات (٣ أعداد و ٣ كلمات) مختلفة كما يختلف ترتيب تتالى الكلمات والأعداد بإختلاف المجموعة الواحدة ، حيث يتم عرض مجموعات الأعداد والكلمات (بنود القائمة) على كل طفل من أطفال مجموعات الدراسة الحالية بشكل فردى وسماعى فقط من خلال تسجيل صوتى مسبق تم إعداده لتلك المجموعات على شريط كاسيت بحيث يستغرق زمن عرض كل مجموعة فترة زمنية فى حدود (١٢) ثانية حيث يتم عرض كل مجموعة بمعدل متوسط وثابت على أن يتم العرض مرتين متتاليتين لنفس المجموعة ، وعقب عرض كل مجموعة يطلب الفاحص من التلميذ رفع يده كإشارة منه لبدء إعادة إستدعاء

مجموعة الأعداد و الكلمات التى تم عرضها عليه مباشرةً بنفس تسلسل عرضها على أن تحسب درجات كل تلميذ على هذه القائمة لكل من:

- عدد المجموعات الصحيحة التى ينجح الطفل فى إسترجاعها بنفس الترتيب الصحيح لها أثناء عرضها (يحصل التلميذ على درجة واحدة فقط لكل مجموعة يتم إسترجاعها بنفس الترتيب الصحيح ، و صفر فى حالة الإسترجاع بطريقة خاطئة) .
- كما يتم حساب الفترات الزمنية المستغرقة فى كمون الإستجابة لكل إستجابة صحيحة (الفترة الزمنية الفاصلة بين إنتهاء عرض كل مجموعة وظهور إشارة رفع اليد من التلميذ إستعدادا منه لبدء الإستدعاء المباشر لتمثل فى مجموعها زمن كمون الإستجابات الصحيحة) . و يتم ذلك بالإستعانة بساعة إيقاف (يتم حساب الزمن بالثوانى ثم يتم تحويل الزمن الإجمالى لكمون الإستجابات إلى دقائق) .

وقد تم حساب ثبات هذه القائمة بعد تطبيقهما على مجموعة مكونة من (١٢٠) تلميذا بالصفوف الرابع والخامس والسادس من المدرسة الابتدائية ، حيث وصلت قيمة معامل الثبات من خلال إعادة التطبيق (بفترة زمنية فاصلة ثلاثة أسابيع) (٠,٣٨٢) للإستجابات الصحيحة و (٠,٤٢١) لزمن كمون الإستجابات الصحيحة . كما وصلت قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتين . كل منها تضم (١٨) تلميذا . من ذوى صعوبات التعلم والعاديين وفقا للمقاييس المستخدمة فى الدراسة الحالية لتحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، لحساب صدق التمييز لدرجات المجموعتين على القائمة إلى (٤,٢٦٣) للإستجابات الصحيحة و (٣,٦٢٢) لزمن كمون الإستجابات الصحيحة ، و جميعها قيم دالة عند مستوى أعلى من (٠,٠٠١) لصالح التلاميذ العاديين .{ عبارات القائمه بالملحق رقم (١) } .

(٢) مقياس حل المشكلات اللفظية والإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة ، إعداد الباحثون فى الدراسة الحالية :

يهدف المقياس إلى تقدير قدرة التلاميذ على الإستدعاء المباشر لبعض المعلومات اللفظية وذلك بعد حل بعض المشكلات اللفظية المتعلقة بالعلاقة بين المعلومات اللفظية الواردة فى فقرات هذا المقياس ، من خلال إستدعائها بشكل مباشر من الذاكرة العاملة بعد تلقى التلميذ لهذه المعلومات مباشرة ، و يشتمل المقياس على (٦) مقاييس فرعية هى :

- مقياس الإستدعاء المباشر للكلمات المتشابهة فى المعنى : مكون من (٨) مجموعات من الكلمات ، كل مجموعة تضم (٤) كلمات ، كل كلمتان منهما متشابهتان فى المعنى .
- مقياس الإستدعاء المباشر للكلمات المتضادة فى المعنى : مكون من (٨) مجموعات من الكلمات ، كل مجموعة تضم (٤) كلمات ، كل كلمتان منهما متضادتان فى المعنى .
- مقياس الإستدعاء المباشر للجمل بعد إعادة ترتيب كلماتها : مكون من (٨) مجموعات من الكلمات ، كل مجموعة تضم (٤) كلمات ، تكون فيما بينها جملة مفيده ذات معنى واضح.

- مقياس الإستدعاء المباشر للكلمات المتشابهة لفظياً : مكون من (٨) مجموعات من الكلمات ، كل مجموعة تضم (٤) كلمات ، كل كلمتان منهما لهما نفس الوزن الصوتى أثناء نطقهما .
- مقياس الإستدعاء المباشر للكلمات بترتيب محدد : مكون من (٨) مجموعات من الكلمات ، كل مجموعة تضم (٤) كلمات ليس بينها علاقة
- مقياس الإستدعاء المباشر للكلمات بترتيب عكسى : مكون من (٨) مجموعة من الكلمات ، كل مجموعة تضم (٤) كلمات ليس بينها علاقة .

وقد تم إختيار فقرات المقياس والكلمات التى تتضمنها مجموعات الكلمات فى المقاييس الفرعية بنفس أسلوب إختيار الفقرات المتضمنة فى البرنامج التدريبى المقترح فى الدراسة الحالية بهدف أن يتم من خلال المقياس تقدير التغير فى بعض وظائف الذاكرة العاملة التى يتم تدريب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عليها فى الدراسة الحالية وفى نفس الوقت تقدير التغير الحادث فى قدرة التلاميذ عينة الدراسة الحالية التعرف على الإستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية المتضمنة فى المقياس بطريقة صحيحة ومناسبة .

وقد تم تصنيف مجموعات الكلمات فى كل بعد من الأبعاد السابق الإشارة إليها فى ضوء ما أشارت إليه دراسات كل من : " كوان " ، Cowan (١٩٩٥) " ويلس " ، Wells (١٩٩٥) ، "إريكسون " ، وآخر .Ericsson & et al (١٩٩٩) " سوانسون " ، وآخر .Swanson & et al (٢٠٠١) عن طرق إرتباط المعلومات فى الذاكرة و التى تتحدد فى كل من :

- الإرتباط عن طريق التشابه فى المعنى .
- الإرتباط عن طريق التضاد فى المعنى .
- الإرتباط عن طريق العلاقات الوظيفية بين عناصر المعلومات .
- الإرتباط عن طريق التشابه اللفظى .
- الإرتباط عن طريق التتالى (أو معكوس التتالي) والترتيب المحدد (أو عكس هذا الترتيب).

و قد قام الباحثون بإعداد صورتين لترتيب الكلمات فى كل مجموعة على النحو التالى :

- الترتيب الأول يمثل ترتيب الكلمات أثناء عرضها على التلاميذ والذى يعتبر ترتيب عشوائيا (مشكلة لفظية) تعرض على التلميذ بشكل مرئى لفترة زمنية (٨) ثوانى فقط يقوم الباحثون خلالها بعرض الكلمات مرتين بصوت واضح وسرعة متوسطة ثم يختفى عرض مجموعة الكلمات ، وعلى التلميذ إعادة إستدعاءه بشكل مباشر من الذاكرة العاملة بعد إعادة ترتيب الكلمات ترتيب منطقى ذو علاقة محددة بين كلمات كل مجموعة ، فيما عدا مجموعات كلمات التدريب على كل من : الإستدعاء المباشر للكلمات بترتيب محدد والتدريب على الإستدعاء المباشر للكلمات بشكل عكس فقد تم ترتيبها فى تتالى محدد على النحو المشار إليه فى الملحق رقم (٢) .
- الترتيب الثانى يمثل ترتيب الكلمات أثناء الإستجابة الصحيحة والتى يتحتم على التلميذ إصدارها (تبقى مع الباحثون كمفتاح تصحيح لا يراها التلميذ) .

وبذلك يمكن من خلال المقياس الإستدلال على قدرة التلاميذ على حل المشكلات اللفظيه والإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة من خلال حساب : عدد الإستجابات الصحيحة وزمن كمون الإستجابة الصحيحة بالدقائق ، لكل مقياس فرعى ، حيث يتم تسجيل إستجابات التلاميذ فى الإستمارة المرفقة بالمقياس .

وقد تم حساب ثبات هذه القائمة بعد تطبيقها على مجموعة مكونة من (١٢٠) تلميذ بالصفوف الرابع والخامس والسادس من المدرسة الابتدائية ، ، حيث تراوحت قيم معامل الثبات من خلال إعادة التطبيق (بفترة زمنية فاصلة ثلاثة أسابيع) بين (٠.٣٥١) و (٠.٣٩٤) للإستجابات الصحيحة ، و بين (٠.٣٠١) و (٠.٣٤٨) لزمن كمون الإستجابات الصحيحة للإختبارات الفرعية. كما تراوحت قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتين . كل منها تضم (١٨) تلميذا . من ذوى صعوبات التعلم والعاديين وفقا للمقاييس المستخدمة فى الدراسة الحالية لتحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لحساب صدق التمييز لدرجات المجموعتين على الإختبارات الفرعية للقائمة بين (٤.٥٢٩) و (٦.١٧٤) للإستجابات الصحيحة للإختبارات الفرعية ، و بين (٣.٤٧٢) و (٥.١٥٢) لزمن كمون الإستجابات الصحيحة للإختبارات ، وجميعها قيم دالة عند مستوى أعلى من (٠.٠٠١) .{ عبارات المقياس بالملحق رقم (٢) } .

- **ثالثا : البرنامج التدريبى المستخدم فى الدراسة ، إعداد الباحثون فى الدراسة الحالية:**

- **وصف البرنامج :**

قام الباحثون بإعداد البرنامج الحالى فى الدراسة الحالية و الذى يتحدد هدفه العام فى تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم على بعض وظائف الذاكرة اللفظية العاملة بغرض التعرف على أثر تلك التدريبات فى تعديل قدرة هذه الفئة من التلاميذ على الإستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية. و قد تم صياغة محتوى البرنامج فى ستة مجموعات من الكلمات تقدم لتدريب التلاميذ فى صورة برامج فرعية ، كل مجموعة من الكلمات مكونة من (٤) كلمات بينها علاقة لفظية ، ويشتمل كل برنامج فرعى على (١٠٠) مجموعة من الكلمات ، يقدم منها لكل تلميذ (٤) مجموعات فى كل جلسة تدريبية بواقع (٢٥) جلسة تدريبية ، حيث يتم تدريب التلاميذ على البرنامج الكلى خلال (٢٥) جلسة تدريبية تضم كل منها التدريبات الخاصة بها من البرامج الفرعية ((٤) مجموعات من الكلمات من كل برنامج فرعى) وبذلك يبلغ إجمالى عدد مجموعات الكلمات التى يتم تدريب كل تلميذ عليها فى الجلسة الواحدة (٢٠) مجموعة من الكلمات بين كل (٤) منها علاقة إرتباطية معينة محددة ، ويوضح الجدول رقم (١) وصفا مختصرا للبرامج الفرعية لبرنامج " التدريب على بعض وظائف الذاكرة اللفظية العاملة " المقترح فى الدراسة الحالية يتضح فيه كل من : إسم البرنامج الفرعى ، محتوى كل برنامج فرعى ، نوع العلاقة بين كلمات كل مجموعة من مجموعات البرنامج الفرعى ، ترتيب كلمات المجموعات لكل برنامج فرعى أثناء عرضها ، هدف المهمة أو الأداء و الإستجابة الصحيحة المطلوبة من التلميذ .

وقد تم تصنيف مجموعات الكلمات فى كل بعد من الأبعاد السابق الإشارة إليها فى ضوء ما أشارت إليه دراسات كل من : " كوان " , Cowan (١٩٩٥) " ويلس " ، Wells (١٩٩٥) ، "إريكسون" ، وآخر .Ericsson & et al (١٩٩٩) " سوانسون " ، و آخر .Swanson & et al (٢٠٠١) عن طرق إرتباط المعلومات فى الذاكرة و التى تتحدد فى كل من :

- الإرتباط عن طريق التشابه فى المعنى .
- الإرتباط عن طريق التضاد فى المعنى .
- الإرتباط عن طريق العلاقات الوظيفية بين عناصر المعلومات .
- الإرتباط عن طريق التشابه اللفظى .
- الإرتباط عن طريق التتالى (أو معكوس التتالي) و الترتيب المحدد (أو عكس هذا الترتيب).

- **مراحل بناء البرنامج** :

قام الباحثون بإعداد البرنامج المقترح المستخدم فى الدراسة الحالية وفقاً للخطوات و المراحل التالية :

- قام الباحثون بالرجوع إلى الكتب الدراسية المقررة على تلاميذ الفرقة الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية فى المقررات الدراسية المختلفة لإعداد محتوى مجموعات الكلمات والجمل التى يشتمل عليها كل برنامج فرعى من البرامج السته التى يضمها البرنامج المقترح .
- تم تصنيف الكلمات التى تم الحصول عليها فى المجموعات الفرعية المشار إليها بحيث تحكمها العلاقات السابق الإشارة إليها فى كل مجموعة من مجموعات التدريب .
- تم إعداد صورتين لترتيب الكلمات فى كل مجموعة (فى النسخة المكتوبة من البرنامج) على النحو التالى :
- الترتيب الأول يمثل ترتيب الكلمات أثناء عرضها على التلاميذ ، والذى يعتبر ترتيبا عشوائيا (مشكلة لفظية) ، فيما عدا مجموعات كلمات التدريب على كل من : إدراك تتالى الكلمات بترتيب محدد ، والتدريب على إدراك تتالى الكلمات بترتيب معكوس فقد تم ترتيبها فى تتالى محدد على النحو السابق المشار إليه فى الجدول رقم (١) .
- الترتيب الثانى يمثل ترتيب الكلمات أثناء الإستجابة الصحيحة والتى يتحتم على التلميذ إصدارها .
- إستعان الباحثون باثنين من المدرسين العاملين بالمرحلة الابتدائية لتقييم النسخة المكتوبة من تدريبات البرنامج للتأكد من مناسبة كل مفردات وكلمات المجموعات فى التدريبات الفرعية بالكامل لمستوى التلاميذ فى الصف الخامس من المرحلة الابتدائية ، وأن هذه الكلمات من المفترض أن تكون ضمن حصيلتهم اللغوية خلال مراحل دراستهم السابقة .
- بعد التأكد من مناسبة محتوى المجموعات المختلفة فى كل تدريبات البرنامج ، قام الباحثون بإعداد البرنامج فى صورته الحالية ببرمجته بإستخدام الحاسب الآلى وفقا لنظام برنامج Visual Basic 6 (من خلال مركز متخصص في البرمجة قام بإعداد البرنامج في صورته الرقمية

جدول رقم (١): يوضح وصف مختصر للبرامج الفرعية لبرنامج " التدريب على بعض وظائف الذاكرة اللفظية العاملة "

البرامج الفرعية	هدف المهمة والإستجابة المطلوبة لكل مجموعه من التلميذ	المحتوى و نوعة	العلاقة بين الكلمات فى كل مجموعه	ترتيب كلمات كل مجموعه أثناء عرضها
١. إعادة ترتيب الكلمات المترادفة فى المعنى	تدريب التلاميذ على إعادة ترتيب كل كلمتان مترادفتان فى المعنى فى تتالى مباشر أثناء إسترجاع كلمات كل مجموعة	(١٠٠) مجموعة من الكلمات ، كل مجموعة تضم (٤) كلمات	كل كلمتان منهما مترادفتان فى المعنى	ترتيب عشوائى بحيث لا يتم عرض الكلمات المترادفة بشكل متتالى
٢. إعادة ترتيب الكلمات الكلمات المتضادة فى المعنى	تدريب التلاميذ على إعادة ترتيب كل كلمتان متضادتان فى المعنى فى تتالى مباشر أثناء إسترجاع كلمات كل مجموعة	(١٠٠) مجموعة من الكلمات ، كل مجموعة تضم (٤) كلمات ،	كل كلمتان منهما متضادتان فى المعنى	ترتيب عشوائى بحيث لا يتم عرض الكلمات المتضادة بشكل متتالى
٣. إعادة ترتيب الكلمات فى جمل مفيدة	تدريب التلاميذ على إعادة ترتيب الكلمات لتكوين جمله مفيدة أثناء إسترجاع كلمات كل مجموعة	(١٠٠) مجموعة من الكلمات ، كل مجموعة تضم (٤) كلمات ،	كلمات كل مجموعه تكون فيما بينها جمله مفيدة ذات معنى واضح عند ترتيبها بشكل صحيح	ترتيب عشوائى لكلمات المجموعة بحيث لا تكون جمله مفيدة
٤. إعادة ترتيب الكلمات الكلمات المتشابهة لفظيا	تدريب التلاميذ على إعادة ترتيب كل كلمتان لهما نفس الوزن الصوتى فى تتالى مباشر أثناء إسترجاع كلمات كل مجموعة	(١٠٠) مجموعة من الكلمات ، كل مجموعة تضم (٤) كلمات ،	كل كلمتان منهما لهما نفس الوزن الصوتى أثناء نطقهما	ترتيب عشوائى بحيث لا يتم عرض الكلمات المتشابهه لفظيا بشكل متتالى
٥. إدراك تتالى الكلمات بترتيب محدد	تدريب التلاميذ على الإنتباه الموجه لترتيب الكلمات فى كل مجموعة أثناء عرضها لإسترجاعها بنفس الترتيب	(١٠٠) مجموعة من الكلمات ، كل مجموعة تضم (٤) كلمات	علاقة كلمات كل مجموعه ثمل علاقة تتالى فى ترتيب محدد	ترتيب فى تتالى محدد
٦. إدراك تتالى الكلمات بترتيب معكوس	تدريب التلاميذ على الإنتباه الموجه لترتيب الكلمات فى كل مجموعة أثناء عرضها لإسترجاعها بترتيب معكوس	(١٠٠) مجموعة من الكلمات ، كل مجموعة تضم (٤) كلمات ، يتم عرضها بترتيب محدد	علاقة كلمات كل مجموعه ثمل علاقة تتالى فى ترتيب محدد	ترتيب فى تتالى محدد

النهائية) حيث تم إعداد نوافذ عرض كلمات مجموعات كل برنامج فرعى كما تم وضع نظام لحساب زمن عرض كلمات كل مجموعة فى كل برنامج فرعى وكذلك نظام لحساب زمن كمون الإستجابة (كمتغير لقياس سرعة إنجاز الوظائف والعمليات المختلفة للذاكرة العاملة) وعدد الأخطاء التى يمكن أن تصدر عن التلميذ ، وذلك بالنسبة لكل مجموعة من الكلمات فى كل تدريب لكل برنامج فرعى كما تم إعداد نافذة خاصة توضح تعليمات تطبيق البرنامج وطريقة تدريب التلاميذ عليه وإدارة جلسات التدريب المختلفة ، و تم حفظ هذا البرنامج بصورته الحالية على (CD) .

- كما تم إعداد (٤) مجموعات فى كل تدريب للبرامج الفرعية بهدف أن تمثل هذه المجموعات مرحلة التدريب التمهيدى للتلاميذ قبل البدء فى التدريب على مجموعات الكلمات المتضمنة فى جلسات البرامج الفرعية المختلفة . [بعض نوافذ البرامج الفرعية المختلفة بالملحق رقم (٣)] .

- **طريقة تطبيق البرنامج** :

فى ضوء التعليمات التى وضعها الباحثون لطريقة تشغيل البرنامج عن طريقه يتم تدريب التلاميذ على جلسات البرنامج المختلفة ، حيث أن تدريب التلاميذ يتم بشكل فردى على النحو التالى :

- يتم أولاً تهيئة التلميذ لكى يتعرف على نظام التدريب المتبع فى البرامج الفرعية المختلفة للبرنامج خلال الجلسات المختلفة وذلك من خلال تدريبه على التدريبات التمهيدية المتضمنة فى البرنامج .
- يتم تدريب التلاميذ على (٤) مجموعات من الكلمات لكل برنامج فرعى وفقاً للنظام المشار إليه فى الجدول رقم (١) بحيث يتم إختيار المجموعات فى كل برنامج فرعى بشكل متتالى وفقا رقم الجلسة حسب تسلسل مجموعات الكلمات فى كل برنامج فرعى .
- يجب أن تشتمل كل جلسة على التدريبات المختلفة للبرامج الفرعية المتضمنة فى البرنامج موضوع الدراسة الحالية .
- عدد الجلسات التدريبية للبرنامج (٢٥) جلسة أساسية ، بالإضافة إلى جلسة التدريب التمهيدية .
- أثناء تدريب كل تلميذ يسمح البرنامج بإعادة عرض كلمات كل مجموعة فى كل التدريبات و البرامج الفرعية له إلى أن يصل التلميذ إلى الإستجابة المطلوبة من بشكل صحيح .

- **رصد الإستجابات و تسجيلها** :

أثناء تدريب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى التدريبات المختلفة ، يقوم البرنامج بحساب كل من:

- زمن كمون الإستجابة الصادرة عن التلميذ (الزمن الفاصل بين إنتهاء عرض كلمات المجموعة و صدور الإستجابة من التلميذ) .
- عدد الإستجابات الصحيحة التى يصدرها التلميذ .

وذلك بالنسبة لكل مجموعة من مجموعات التدريبات المختلفة للبرامج الفرعية المختلفة .

- **إجراءات اختيار ووصف عينات الدراسة** :

لِلتحقق من فروض الدراسة الحالية و بعد إعداد بعض الأدوات المستخدمة وفقاً للنظام المشار إليه سابقاً قام الباحثون بالإجراءات الآتية :

- **أولا : إختيار مجموعة الأطفال ذوى صعوبات التعلم المشتركة فى الدراسة** :

حيث أن عملية إختيار وتحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى الدراسة الحالية قد مرت بمرحلة تحديد مجموعة مؤشرات خاصة تكشف عن مؤشرات صعوبات التعلم ، وهذه المؤشرات تتمثل فى :

- مجموعة المؤشرات المعرفية المميزة لذوى صعوبات التعلم .
- مؤشرات وجود إضطرابات فى الإستدعاء المباشر للمعلومات .
- مؤشرات وجود إضطرابات فى بعض وظائف الذاكرة العاملة لدى هؤلاء الأطفال .

وفقاً للأدوات المستخدمة فى الدراسة الحالية ، فقد قام الباحثون بالإجراءات التالية :

- توجه الباحثون إلى بعض المدارس الإبتدائية بالمدينة المنورة وهى (العقيق الأهلية ، الأحنف بن قيس ، الشيخ عبد العزيز بن صالح ، الأوس) ، وفى ضوء درجات إمتحانات آخر العام الدراسى ١٤٣١ / ١٤٣٢ هـ. للتلاميذ بالصف الرابع من المرحلة الابتدائية قام الباحثون بإختيار درجات مجموعة من التلاميذ ذوي الدرجات المنخفضة والذين يدرسون بالصف الخامس خلال العام الدراسي ١٤٣٢ / ١٤٣٣ ه. وقد وصل عدد هؤلاء التلاميذ إلى (٢٥) تلميذا.
- إستعان الباحثون ببعض مدرسي صعوبات التعلم فى كل مدرسة لملاحظة هؤلاء التلاميذ وتطبيق كل : الاختبار التشخيصي لمادة القراءة المستوى الخامس والاختبار التشخيصي لمادة الإملاء المستوى الخامس و الاختبار التشخيصي لمادة الرياضيات المستوى الخامس ، حيث تم إختيار التلاميذ ذوي الدرجات المنخفضة على تلك الإختبارات بشرط أن تكون درجات نفس التلميذ منخفضة في الثلاث اختبارات معا على النحو التالي : أقل من (٧٣) درجة مكتسبة على الاختبار التشخيصي لمادة القراءة المستوى الخامس ، وفي نفس الوقت حصل على أقل من (٤٧) درجة مكتسبة على الاختبار التشخيصي لمادة الإملاء المستوى الخامس و في نفس الوقت حصل على أقل من (٢٩) درجة مكتسبة على الاختبار التشخيصي لمادة الرياضيات المستوى الخامس ، حيث أن انخفاض درجات التلميذ على الاختبارات الثلاثه مجتمعا يعد مؤشرا دالا على صعوبات التعلم لدى هذا التلميذ ، وقد بلغ عدد هؤلاء التلاميذ (٢٢) تلميذا تم إعتبارهم عينة الدراسة الحالية، حيث تم توزيع هؤلاء التلاميذ بشكل عشوائي على مجموعتين كل منها تضم (١١) تلميذا و إحداهما تمثل المجموعة التجريبية (قام التلاميذ فيها بتطبيق جلسات البرنامج) والثانية تمثل المجموعة الضابطة (لم يتم تطبيق البرنامج للتلاميذ في هذه المجموعة) .
- حيث تراوحت أعمارهم بين (١٣٧) و (١٤٦) شهراً بمتوسط =(١٣٩.٥) شهراً وإنحراف معيارى =(٤.٠٥٣).

- لرصد الإضطرابات فى الإستدعاء المباشر للمعلومات قام الباحثون بتطبيق قائمة الإستدعاء المباشر للأعداد المقترنة بالكلمات.
- لرصد الإضطرابات فى بعض وظائف الذاكرة العاملة لدى هؤلاء التلاميذ قام الباحثون بتطبيق مقياس حل المشكلات اللفظية والإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة.

حيث تمثل مجموعة القياسات التى تم تسجيلها فى هذه المرحلة من الدراسة (القياس القبلى) للمتغيرات التابعة فى الدراسة الحالية .

- **عينة الدراسة**:

إشترك فى الدراسة التجريبية الحالية (٢٢) من تلاميذ الصف الخامس ببعض المدارس الإبتدائية بالمدينة المنورة وهى (العقيق الأهلية ، الأحنف بن قيس الشيخ عبد العزيز بن صالح ، الأوس الابتدائية بالمدينة المنورة) ، و قد قام الباحثون بإختيار هؤلاء التلاميذ وفقا للخطوات التى تم ذكرها فى إجراءات الدراسة ، و قد تلقى هؤلاء التلاميذ التدريبات على جلسات البرنامج المقترح. ويوضح الجدول رقم (٢) المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة على المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية بإعتبار أن هذه المتوسطات توضح مؤشرات إختيار التلاميذ ذوى صعوبات التعلم المشتركين في الدراسة الحالية.

جدول رقم (٢) : يوضح المتوسطات و الإنحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة على المقاييس المستخدمة فى الدراسة فى القياس القبلى (عدد التلاميذ ٢٢ تلميذا)

المقاييس			المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
			المتوسطات	الإنحرافات المعيارية	المتوسطات	الإنحرافات المعيارية
الإختبارات التشخيصية		مادة القراءة المستوى الخامس	٦٥,٣٢٨	٢,٠١٤	٦٤,٨٩٢	٢,٣٠٢
		مادة الإملاء المستوى الخامس	٣٩,٨٦٥	١,٥٦٨	٤٠,٠٢٥	١,٧٦٤
		مادة الرياضيات المستوى الخامس	٢٣,٨٥٩	١,٩٨٨	٢٤,١١٠	٢,١٢٤
❖ مقياس الإستدعاء المباشر للكلمات المقترنة بالأعداد		إستجابات الصحيحة	١١,٧٧٤	٢,٠١١	١٠,٩٣٢	١,٩٩٦
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٢١,١٦١	٣,١٢٠	٢٢,٠٤٦	٢,٩٦٨
❖❖ مقياس حل المشكلات اللفظية و الإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة	الكلمات المتشابهة فى المعنى	إستجابات صحيحة	٣,٠٦٤	٠,٧٧١	٣,١٢٠	٠,٨٥٤
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة	٦,٨٢١	١,٢٥٣	٧,٠٢٣	١,٤٣١
	الكلمات المتضادة فى المعنى	إستجابات صحيحة	٣,٠٣٢	٠,٧٩٥	٢,٨١٢	٠,٩٤٥
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٨,٢٩٠	١,٧٥٤	٧,٩٨١	١,٩٠١
	الجمل يعاد ترتيب إعادة كلما تها	إستجابات صحيحة	٣,٠٣٢	٠,٧٥٢	٣,١١١	٠,٨١٠
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٧,٣٢٢	١,٣٧٥	٧,٤٦٢	١,٣٩٧
	الكلمات المتشابهة لفظيا	إستجابات صحيحة	٢,٩٣٥	٠,٧٢٧	٣,١٤٦	٠,٦٧٩
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٦,٩٨٣	١,٣٠٥	٧,٢٦٠	١,٤١١
	الكلمات يزداد حجم الذى بها	إستجابات صحيحة	٣,٢٥٨	٠,٧٧٣	٣,٣٣١	٠,٨٤٠
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٧,٠١٥	١,٤٦٢	٧,٣٢٠	١,٥٣١
	الكلمات يزداد حجم الذى بها	إستجابات صحيحة	٢,٩٠٣	٠,٧٨٧	٢,٧٤١	٠,٨٨٦
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٨,٧٠٩	١,٨٦٥	٩,٦٤٢	١,٧٩٣

وقد تم توزيع التلاميذ على المجموعتين بشكل عشوائي ، وقد تم حساب قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التلاميذ للتأكد من تجانس المجموعتين قبل بدء التطبيق التجريبي للبرنامج المقترح في الدراسة الحالية ، ويتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم (ت) بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين جاءت جميعها غير دالة مما يؤكد على التجانس بين درجات التلاميذ في المجموعتين.

جدول رقم (٣) : يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة على المقاييس المستخدمة فى الدراسة فى القياسين القبلي للمجموعتين (عدد التلاميذ (٢٢) تلميذ)

المقاييس			قيمة (ت)	دلالة الفروق
الإختبارات التشخيصية		مادة القراءة المستوى الخامس	٠,٨٢٤	غير دالة
		مادة الإملاء المستوى الخامس	- ٠,٦٨١	غير دالة
		مادة الرياضيات المستوى الخامس	- ٠,٥٦٣	غير دالة
❖ مقياس الإستدعاء المباشر للكلمات المقترنة بالأعداد		إستجابات الصحيحة	٠,٨٥٢	غير دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	- ٠,٦٣٣	غير دالة
❖❖ مقياس حل المشكلات اللفظية و الإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة	الكلمات المتشابهة فى المعنى	إستجابات صحيحة	- ٠,٧٥٤	غير دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة	- ٠,٧٢٢	غير دالة
	الكلمات المتضادة فى المعنى	إستجابات صحيحة	٠,٩٦١	غيردالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٠,٦٣٨	غير دالة
	الجمل بعد إعادة ترتيب كلماتها	إستجابات صحيحة	- ٠,٨٨١	غيردالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	- ٠,٦٩٨	غير دالة
	الكلمات المتشابهة لفظيا	إستجابات صحيحة	- ٠,٥٣٩	غير دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	- ٠,٨٧٦	غير دالة
	الكلمات بترتيب محدد	إستجابات صحيحة	- ٠,٩١٤	غير دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	- ٠,٧٣٢	غير دالة
	الكلمات بترتيب عكسى	إستجابات صحيحة	٠,٨٦٩	غير دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٠,٦٨٨	غير دالة

- **ثانيا : تطبيق البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية وتدريب تلاميذ المجموعة التجريبية عليه :**

قام الباحثون بتثبيت البرنامج على أحد أجهزة الحاسبات الآلية الموجودة فى كل مدرسة من المدارس التى تم تدريب التلاميذ فى المجموعة التجريبية عليها ، وتم التأكد من أن كل النسخ المثبتة على الحاسبات الآلية تعمل وفقا للنظام المحدد لها ، ثم قام الباحثون بتدريب تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال جلسات البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية وفقا للنظام الموضح فى طريقة تطبيق البرنامج وقد تم التدريب بشكل فردى لكل تلميذ على حده

- **ثالثا : التقييم البعدى (١) :**

بعد الإنتهاء من تطبيق جلسات البرنامج قام الباحثون بتطبيق المقاييس والإختبارات السابق الإشارة إليها مرة أخرى على كل تلميذ من تلاميذ المجموعة التجريبية ، حيث يمثل هذا القياس البعدى (١) ، كما تم تطبيق المقاييس والاختبارات السابق الإشارة إليها مرة أخرى على كل تلميذ من تلاميذ المجموعة الضابطة ، حيث يمثل هذا القياس الثاني.

- **رابعا : المتابعة و التقييم البعدى (٢) :**

بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج مع تلاميذ المجموعة التجريبية والإنتهاء من إجراءات التقييم البعدى(١) إلتقى الباحثون مع تلاميذ المجموعة التجريبية (بشكل فردى مع كل تلميذ) مرة واحده أسبوعيا لفترة استمرت (٤) أسابيع لتدريبه على جلسة تدريبية واحدة بمراحلها الكاملة . تم إختيار محتواها بشكل عشوائى من بين محتوى البرامج الفرعية المختلفة المكونة للبرنامج ، والهدف من هذا الإجراء هو عدم إنقطاع التدريبات عن التلاميذ بشكل مفاجئ ، حيث تلقى تلاميذ المجموعة التجريبية خلال هذه الفترة (٤) جلسات تدريبية للبرنامج ، ثم قام الباحثون بتطبيق المقاييس والإختبارات السابق الإشارة إليها مرة أخرى على تلاميذ المجموعة التجريبية ليمثل هذا القياس البعدى رقم (٢) .

- **منهج الدراسة :**

يقصد الباحثون بالمنهج مجموعة الإجراءات التى تم إتبعها حتى توصلوا إلى نتائج الدراسة حيث تستخدم الدراسة الحالية المنهج التجريبى (حيث تضمنت عينات الدراسة الحالية مجموعتين م التلاميذ ذوي صعوبات التعلم : التجريبية التي اشترك تلاميذها في تطبيق جلسات البرنامج التدريبي و تم مقارنتهم . في ضوء إجراءات الدراسة الحالية . بتلاميذ المجموعة الضابطة التي لم يشترك تلاميذها في تطبيق جلسات البرنامج التدريبي) ، إذ أنها تهدف إلى دراسة أثر تدريب التلاميذ في المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم على مكونات البرنامج المقترح كمتغير مستقل والذى قد يؤدى إلى تغير فى قياسات المتغيرات التابعة المسجلة فى الدراسة الحالية ، حيث أن كل جلسة تدريبية تشمل بمراحلها المختلفة تدريبات متعددة لبعض وظائف الذاكرة اللفظية العاملة بغرض التعرف على أثر هذه التدريبات فى تعديل قدرات التلاميذ عينة الدراسة التجريبية على الإستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية ، حيث أن تكرار نفس التدريبات يوميا (مع إختلاف محتواها) مع تقديم بعض المدعمات الإيجابية بشرط تحسن الأداء و تجنب العقاب فى أى صورة من شأنه أن يحقق الهدف من تدريب التلاميذ عينة الدراسة التجريبية عليه. كما إعتمدت الدراسة الحالية بشكل أساسى فى نتائج قياس تغير الأداء على مقاييس إجرائية أدائية توضح أداء التلاميذ بالفعل تم الاعتماد عليها للمقارنه بين تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطه في نتائج القياسات المختلفة .

- **المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة :**

للتحقق من نتائج الفروض الإحصائية قام الباحثون بحساب كل من :

- المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ فى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لكل القياسات المختلفة المسجلة فى الدراسة .

- تحليل التباين للقياسات المتكررة لمجموعة واحدة (٣) قياسات .
- إختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة للعينات الصغيرة .

باستخدام برنامج Spss / pc+ على الحاسب الآلى .

- **نتائج الدراسة** :

فى ضوء إجراءات الدراسة الحالية يعرض الباحثون النتائج التى توصلوا إليها وفقا لفروض الدراسة على النحو التالى :

- **نتائج الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول فى الدراسة الحالية على أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية المسجلة فى القياسين القبلى والبعدى رقم (١) ـ بعد التدريب على الجلسات المتتالية للبرنامج المقترح مباشرة . على كل من : قائمة الإستدعاء المباشر للأعداد المقترنة بالكلمات ، مقياس حل المشكلات اللفظية والإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة ، لصالح القياس البعدى رقم (١).

"وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثون بحساب المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية على المقاييس المستخدمة فى القياسات المختلفة المسجلة فى الدراسة ، والتى يوضحها الجدول رقم (٣). كما قام الباحثون بحساب تحليل التباين للقياسات المتكررة لتلاميذ المجموعة التجريبية بين القياسات : القبلى والبعدى (١) والبعدى (٢) على المقاييس المستخدمة فى الدراسة ، وذلك للتعرف على وجود فروق دالة بين درجات التلاميذ فى هذه القياسات ، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٤).

وبالنظر فى الجدول رقم (٤) يتضح التغير الإيجابى فى متوسطات درجات التلاميذ عينة الدراسة على المقاييس المستخدمة فى الدراسة وذلك من خلال إرتفاع متوسطات درجات التلاميذ على كل من : قائمة الإستدعاء المباشر للأعداد المقترنة بالكلمات ، ومقياس حل المشكلات اللفظية والإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة ، وذلك فى القياس البعدى (١) بعد تدريب التلاميذ على جلسات البرنامج المختلفة مقارنة بمتوسطات درجاتهم أثناء القياس القبلى.

وبالنظر لنتائج الجدول رقم (٥) يتضح وجود فروق دالة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسات المختلفة مما يشير إلى النتائج الإيجابية لتدريب هؤلاء التلاميذ على الجلسات المختلفة للبرنامج المقترح ، حيث ظهرت قيم (ف) دالة عند مستوى أعلى من(٠,٠٠١) لنتائج تحليل التباين للقياسات المتكرره لنتائج القياسات المختلفة القبلى والبعدى (١) والبعدى (٢) على المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية ، مما يؤكد على إستفادة التلاميذ من التدريبات المستخدمة فى البرنامج المقترح فى الدراسة الحالية وارتفاع قدراتهم على حل المشكلات اللفظية والإستدعاء المباشر لها من الذاكرة العاملة.

جدول رقم (٤) : يوضح المتوسطات و الإنحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية على المقاييس المستخدمة فى الدراسة فى القياسين القبلى و البعدى (١) و البعدى (٢) (عدد التلاميذ (٢٢) تلميذ)

المقاييس			القياس القبلى		القياس البعدى (١)		القياس البعدى (٢)	
			المتوسطات	الإنحرافات المعيارية	المتوسطات	الإنحرافات المعيارية	المتوسطا ت	الإنحرافات المعيارية
◆ مقياس الإستدعاء المباشر للكلمات المقترنة بالأعداد		إستجابات الصحيحة	١١,٧٧٤٢	٢,٠١١٨	١٤,٣٨٧١	١,٩٢٦٦	١٥,٠٠٠	٢,٠٠٠
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٢١,١٦١٣	٣,١٢٠٩	٢٥,٩٦٧٧	٢,٦٨٩٣	٢٦,٩٧٥٨	٣,٠٠٣٠
◆◆ مقياس حل المشكلات اللفظية و الإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة	الكلمات المتشابهة فى المعنى	إستجابات صحيحة	٣,٠٦٤٥	٠,٧٧١٨	٤,٨٣٧٨	١,٤٨٥٤	٥,٠١٩٣٥	١,٤٧٠١
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة	٦,٨٢١٩	١,٢٥٣٩	١٤,١٢٩٠	٢,٩١٨٢	١٤,٨٧١٠	٢,٨٧٢٢
	الكلمات المتضادة فى المعنى	إستجابات صحيحة	٣,٠٣٢٣	٠,٧٩٥١	٤,٧٠٩٧	١,٣٩٥١	٥,٤٥١٦	١,٤٥٦٩
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٨,٢٩٠٣	١,٧٥٤٩	١٢,٥٤٨٤	٢,٧١٨٣	١٤,٠٣٢٣	٣,١٣٥٦
	الجمل بعد إعادة ترتيب كلماتها	إستجابات صحيحة	٣,٠٣٢٣	٠,٧٥٢١	٤,٩٠٣٢	١,٦٤٠٢	٥,٤٠٠٣	١,٨٧٩٩
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٧,٣٢٢٦	١,٣٧٥٧	١١,٩٠٣٢	٤,٢٢٩٧	١٢,٧٧٤٢	٤,٨٠٧٧
	الكلمات المتشابهة لفظياً	إستجابات صحيحة	٢,٩٣٥٥	٠,٧٢٧٣	٤,٨٣٨٧	١,٤٨٥٤	٤,٩٦٧٧	١,٤٠٢٠
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة	٦,٩٨٣٢	١,٣٠٥٧	١٣,٣٨٧١	٢,٤٠٣٨	١٤,٣٢٢٦	٢,٥٣٤٩
	الكلمات بترتيب محدد	إستجابات صحيحة	٣,٢٥٨١	٠,٧٧٣٢	٥,٣٥٤٨	١,٣٠٥١	٥,٧٥٥٢	١,٥٠٩٠
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٧,٠١٥٥	١,٤٦٢٢	١٢,٢٩٠٣	١,٩٣٥٥	١٢,٧٧٤٢	٢,٣٤٨٢
	الكلمات بترتيب عكسى	إستجابات صحيحة	٢,٩٠٣٢	٠,٧٨٧٩	٤,٥٤٨٤	١,٢٣٣٩	٥,٠٠٠٠	١,٢٣٨٣
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٨,٧٠٩٧	١,٨٦٥٤	١١,٩٠٣٢	٢,٣٤٣١	١٢,٩٣٥٥	٢,٣٦٥٥

جدول رقم (٥) : يوضح نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لتلاميذ المجموعة التجريبية بين القياسات : القبلى و البعدى (١) و البعدى (٢) على المقاييس المستخدمة فى الدراسة

المقاييس			مصدر التباين	مجموع المربعات	التباين	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	دلالة التباين
❖ مقياس الإستدعاء المباشر للكلمات المقترنة بالأعداد		إستجابات صحيحة	الثابت بين الأفراد بين الاختبارات الخطأ	١٧٥٠٧,٢٧ ٢٨٥,٣٩٨ ١٨١,٩٥٧ ٦٧,٣٧٦	١٨١,٩٥٧ ٢,٢٤٦	٨١,٠١٨	٠,٠٠٠	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	الثابت بين الأفراد بين الاختبارات الخطأ	٥٦٧٤٥,٧٨ ٤٦٣,٩٠٧ ٥٩٨,٥٧٧ ٣١٥,٧٩٨	٥٩٨,٥٧٧ ١٠,٥٢٧	٥٦,٨٦٣	٠,٠٠٠	دالة
مقياس حل المشكلات اللفظية و الإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة	الكلمات المتشابهة فى المعنى	إستجابات صحيحة	الثابت بين الأفراد بين الاختبارات الخطأ	١٧٧٢,٤٣٠ ١٠٨,٢٣٧ ٨٠,٦٦٧ ٤٠,٦٦٧	٨٠,٦٦٧ ١,٣٥٦	٥٩,٥٠٨	٠,٠٠٠	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	الثابت بين الأفراد بين الاختبارات الخطأ	١٣٢٥٩,٨٥ ٣٧٧,٦٦٩ ١٢٢٦,٨٨٨ ١٧٢,٤٦٦	١٢٢٦,٨٨٨ ٥,٧٤٩	٢١٣,٤١٤	٠,٠٠٠	دالة
	الكلمات المتضادة فى ...	إستجابات صحيحة	الثابت بين الأفراد بين الاختبارات الخطأ	١٧٩٨,٧٢٠ ٩٣,٦١٣ ٩٥,٢٤٧ ٤٧,٤١٩	٩٥,٢٤٧ ١,٥٨١	٦٠,٢٥٩	٠,٠٠٠	دالة
	الكلمات المتضادة فى ...	زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	الثابت بين الأفراد بين الاختبارات الخطأ	١٢٥٦٢,١٧ ٢٧٦,٤٩٥ ٥٥٠,٧٩٦ ٣٣٢,٥٣٨	٥٥٠,٧٩٦ ١١,٠٨٥	٤٩,٦٩٠	٠,٠٠٠	دالة
مقياس حل المشكلات اللفظية و الإستدعاء من الذاكرة العاملة	ترتيب فى جمل	إستجابات صحيحة	الثابت بين الأفراد بين الاختبارات الخطأ	١٨٣٧,٧١٩ ١٣٩,٥٥٧ ٩٦,٦٧٢ ٦٤,١٤٠	٩٦,٦٧٢ ٢,١٣٨	٤٥,٢١٦	٠,٠٠٠	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	الثابت بين الأفراد بين الاختبارات الخطأ	١٠٥٨١,٣٣ ٨٩٥,٣٣٣ ٥٣١,٧٦٣ ٣٩١,٥٧٠	٥٣١,٧٦٣ ١٣,٠٥٢	٤٠,٧٤١	٠,٠٠٠	دالة
	تشابه لفظى	إستجابات صحيحة	الثابت بين الأفراد بين الاختبارات الخطأ	١٦٧٧,٦٨٨ ٩٣,٩٧٨ ٨٠,٢٨٠ ٤٧,٠٥٤	٨٠,٢٨٠ ١,٥٦٨	٥١,١٨٤	٠,٠٠٠	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	الثابت بين الأفراد بين الاختبارات الخطأ	١٢٤٣٧,١٧ ٢٩٢,٧٠٢ ٩٨٩,٤٢٥ ١٢٤,٥٦٨	٩٨٩,٤٢٥ ٤,١٥٢	٢٣٨,٢٨٥	٠,٠٠٠	دالة
	ترتيب محدد	إستجابات صحيحة	الثابت بين الأفراد بين الاختبارات الخطأ	٢١٣٣,٢٢٧ ٦٧,٧١٦ ١١١,٥٢٠ ٦٠,٦٢٦	١١١,٥٢٠ ٢,٠٢١	٥٥,١٨٤	٠,٠٠٠	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	الثابت بين الأفراد بين الاختبارات الخطأ	١٠٦٣٤,٣١ ٢٤٧,٢٦٤ ٦٣٢,٦١٥ ٩٤,٦٨٥	٦٣٢,٦١٥ ٣,١٥٦	٢٠٠,٤٣٧	٠,٠٠٠	دالة
	ترتيب عكسى	إستجابات صحيحة	الثابت بين الأفراد بين الاختبارات الخطأ	١٦٠٢,١٠٨ ٧٧,٢٢٦ ٧٥,٥٠٥ ٣٣,١٦١	٧٥,٥٠٥ ١,١٠٥	٦٨,٣٠٧	٠,٠٠٠	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	الثابت بين الأفراد بين الاختبارات الخطأ	١١٦٣٠,١١ ١٩٠,٥٥٩ ٣٠٠,٩٢٥ ٢٤٦,٤٠٩	٣٠٠,٩٢٥ ٨,٢١٤	٣٦,٦٣٧	٠,٠٠٠	دالة

❖❖ عدد أفراد المجموعة = (٢٢) ، ❖❖ عدد القياسات = (٣)

❖❖ درجات ت الحرية بين الإختبارات = (٢) ، ❖❖ درجات الحرية لتباين الخطأ = (٢١)

وللتأكد من دلالة تلك الفروق ومعرفة إتجاهها قام الباحثون بحساب قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على المقاييس المستخدمة فى الدراسة فى القياسين القبلى والبعدى (١) ويتضح ذلك من الجدول رقم (٦) .

جدول رقم (٦) : يوضح قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على المقاييس المستخدمة فى الدراسة فى القياسين القبلى و البعدى (١) عدد التلاميذ (٢٢) ، درجات الحرية (٢١)

المقاييس			قيمة " ت "	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
◆ مقياس الإستدعاء المباشر للكلمات المقترنة بالأعداد		إستجابات الصحيحة	١٠,٥٢٢	٠,٠٠١	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٧,٦١٢	٠,٠٠١	دالة
◆◆ مقياس حل المشكلات اللفظية و الإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة	الكلمات المتشابهة فى المعنى	إستجابات صحيحة	٧,٦٩٧	٠,٠٠١	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	١٤,٣١٤	٠,٠٠١	دالة
	الكلمات المتضادة فى المعنى	إستجابات صحيحة	٧,٣٢٥	٠,٠٠١	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٦,٤٧٧	٠,٠٠١	دالة
	الجمل بعد إعادة ترتيب كلماتها	إستجابات صحيحة	٦,٦٥٦	٠,٠٠١	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٦,٣٧٩	٠,٠٠١	دالة
	الكلمات المتشابهة لفظياً	إستجابات صحيحة	٧,٤٤٩	٠,٠٠١	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	١٥,٠٥٩	٠,٠٠١	دالة
	الكلمات بترتيب محدد	إستجابات صحيحة	٧,٨٢٩	٠,٠٠١	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	١٥,٢٧٦	٠,٠٠١	دالة
	الكلمات بترتيب عكسى	إستجابات صحيحة	٧,٦٤٢	٠,٠٠١	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٥,٠٣٠	٠,٠٠١	دالة

ولمعرفة إتجاه تلك الفروق يتضح ذلك من خلال النظر إلى نتائج الجدول رقم (٦) والذى يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ على المقاييس المستخدمة فى الدراسة فى القياسين القبلى والبعدى (١) ، حيث يتضح من الجدول أن الفروق الدالة التى ظهرت كانت لصالح القياس البعدى (١) عند مستوى أعلى من (٠,٠٠١) وذلك من خلال زيادة متوسطات درجات التلاميذ كما تتضح من الجدول رقم (٣) ، و ذلك بالنسبة لمتوسطات درجات التلاميذ على كل من : مقياس الإستدعاء المباشر للكلمات المقترنة بالأعداد مقياس حل المشكلات اللفظية والإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة. وبناءً على تلك النتائج الإحصائية يرى الباحثون قبول صحة الفرض الأول .

• ٢ ـ الفرض الثانى:

ينص الفرض الثاني فى الدراسة الحالية على أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية المسجلة فى القياس البعدى رقم (١) ـ بعد التدريب على الجلسات المتتالية للبرنامج المقترح مباشرة ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (القياس الثاني) على كل من : قائمة الإستدعاء المباشر للأعداد المقترنة بالكلمات ، مقياس حل المشكلات

اللفظية والإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة ، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية."

جدول رقم (٧) : يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و الضابطة على المقاييس المستخدمة فى الدراسة فى القياسين البعدي رقم (١) و القياس الثاني (عدد التلاميذ (٢٢) تلميذ)

المقاييس			المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة التباين
			المتوسطا ت	الإنحرافات المعيارية	المتوسطات	الإنحرافات المعيارية			
◆ مقياس الإستدعاء المباشر للكلمات المقترنة بالأعداد		إستجابات الصحيحة	١٤.٣٨٧١	١.٩٢٦٦	١١.٥٣٣	٢.١٠٢	٣.٤٢١	٠.٠٠٢	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٢٥.٩٦٧٧	٢.٦٨٩٣	٢١.٥٣٠	٣.٢٠٥	٤.٧٣٦	٠.٠٠١	دالة
◆◆ مقياس حل المشكلات اللفظية و الإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة	الكلمات المتشابهة فى المعنى	إستجابات صحيحة	٤.٨٣٧٨	١.٤٨٥٤	٣.٢٠٩	٥.٠١٤	٢.٨٧٦	٠.٠٠٩	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة	١٤.١٢٩٠	٢.٩١٨٢	٦.٩١٢	١.٣٦٠	٣.٦٥٢	٠.٠٠١	دالة
	الكلمات المتضادة فى المعنى	إستجابات صحيحة	٤.٧٠٩٧	١.٣٩٥١	٢.٩٢٧	٠.٨٦٧	٤.٥٣١	٠.٠٠١	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	١٢.٥٤٨٤	٢.٧١٨٣	٨.٠٨٥	١.٦٢٠	٤.١٠٦	٠.٠٠١	دالة
	الجمل بعد إعادة ترتيب كلماتها	إستجابات صحيحة	٤.٩٠٣٢	١.٦٤٠٢	٢.٧١٥	٠.٧٩٨	٣.٤٧١	٠.٠٠٢	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	١١.٩٠٣٢	٤.٢٢٩٧	٧.٢٩٣	١.١٦٣	٣.١٦٠	٠.٠٠٥	دالة
	الكلمات المتشابهة لفظيا	إستجابات صحيحة	٤.٨٣٨٧	١.٤٨٥٤	٢.٦٥٤	٠.٧٤٣	٢.٦٤٨	٠.٠٣١	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	١٣.٣٨٧١	٢.٤٠٣٨	٧.١٢٥	١.٦٥١	٤.٠٨١	٠.٠٠١	دالة
	الكلمات بترتيب محدد	إستجابات صحيحة	٥.٣٥٤٨	١.٣٠٥١	٣.٥٢٦	٠.٩٤٦	٢.١٢٦	٠.٠٣٢	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	١٢.٢٩٠٣	١.٩٣٥٥	٧.٦١٥	١.٦٣٩	٢.٥٤٣	٠.٠١٤	دالة
	الكلمات بترتيب عكسى	إستجابات صحيحة	٤.٥٤٨٤	١.٢٣٣٩	٢.٦٧٧	٠.٩٢١	٣.٨١٠	٠.٠٠١	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	١١.٩٠٣٢	٢.٣٤٣١	٨.٨٦٤	١.٥٩٢	٣.٥١٢	٠.٠٠٣	دالة

وبالنظر فى الجدول رقم (٧) يتضح وجود فروق واضحة فى متوسطات درجات التلاميذ عينة الدراسة التجريبية على المقاييس المستخدمة فى الدراسة وذلك من خلال زيادة متوسطات درجات التلاميذ على كل من : قائمة الإستدعاء المباشر للأعداد المقترنة بالكلمات ، ومقياس حل المشكلات اللفظية والإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة ، وذلك فى القياس البعدى (١) بعد تدريب التلاميذ على جلسات البرنامج المختلفة مقارنة بمتوسطات درجات التلاميذ في المجموعة الضابطة التي لم تتلقى التدريب على البرنامج المقترح ، و بالنظر إلى قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين يتضح أن تلك الفروق دالة لصالح متوسطات درجاتالتلاميذ في المجموعة التجريبية. وبناءً على تلك النتائج الإحصائية يرى الباحثون قبول صحة الفرض الثاني .

• ٣ ـ الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث فى الدراسة الحالية على أنه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة المسجلة فى

القياسين القبلى و القياس الثاني . بعد مرور الفترة الزمنية (شهر) بدون التدريب على الجلسات المتتالية للبرنامج المقترح . على كل من : قائمة الإستدعاء المباشر للأعداد المقترنة بالكلمات ، مقياس حل المشكلات اللفظية والإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة." وبالنظر فى الجدول رقم (٨) يتضح وجود فروق بسيطة فى متوسطات درجات التلاميذ عينة الدراسة الضابطة على المقاييس المستخدمة فى الدراسة بين القياسين الأول والثاني ، وللكشف عما إذا كانت تلك الفروق دالة لا ، تم حساب قيم (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للتلاميذ في القياسين المشار إليهما ، حيث يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم (ت) كانت منخفضة للغاية وجميعها غير دالة ، مما يؤكد على أن التغير في قدرة تلاميذ المجموعة الضابطة على الاستدعاء المباشر للمعلومات لم يكن تغيرا جوهريا لأنهم لم يتلقوا التدريبات المعرفية المناسبة والتي يمكن أن تغير من قدراتهم المعرفية .وبناءً على تلك النتائج الإحصائية يرى الباحثون قبول صحة الفرض الثالث .

جدول رقم (٨) : يوضح المتوسطات و الإنحرافات المعيارية و قيم (ت)) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على المقاييس المستخدمة فى الدراسة فى القياسين القبلي و الثاني (عدد التلاميذ (٢٢) تلميذ)

المقاييس			القياس القبلى		القياس الثانى		قيمة (ت)	دلالة التباين
			المتوسطا ت	الإنحرافات المعيارية	المتوسطات	الإنحرافات المعيارية		
❖ مقياس الإستدعاء المباشر للكلمات المقترنة بالأعداد		إستجابات الصحيحة	١٠,٩٣٢	١,٩٩٦	١١,٥٣٣	٢,١٠٢	-٠,٦٥٢	غير دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٢٢,٠٤٦	٢,٩٦٨	٢١,٥٣٠	٣,٢٠٥	٠,٨٤٦	غير دالة
❖❖ مقياس حل المشكلات اللفظية و الإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة	الكلمات المتشابهة فى المعنى	إستجابات صحيحة	٣,١٢٠	٠,٨٥٤	٣,٢٠٩	٥,٠١٤	-٠,٧١١	غير دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة	٧,٠٢٣	١,٤٣١	٦,٩١٢	١,٣٦٠	٠,٨٢٤	غير دالة
	الكلمات المتضادة فى المعنى	إستجابات صحيحة	٢,٨١٢	٠,٩٤٥	٢,٩٢٧	٠,٨٦٧	-٠,٨٠٢	غيردالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٧,٩٨١	١,٩٠١	٨,٠٨٥	١,٦٢٠	-٠,٩٣١	غير دالة
	الجمل بعد إعادة ترتيب كلماتها	إستجابات صحيحة	٣,١١١	٠,٨١٠	٢,٧١٥	٠,٧٩٨	٠,٧٢١	غير دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٧,٤٦٢	١,٣٩٧	٧,٢٩٣	١,١٦٣	٠,٨١٣	غير دالة
	الكلمات المتشابهة لفظياً	إستجابات صحيحة	٣,١٤٦	٠,٦٧٩	٢,٦٥٤	٠,٧٤٣	٠,٦٧١	غير دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٧,٢٦٠	١,٤١١	٧,١٢٥	١,٦٥١	-٠,٨٦٧	غير دالة
	الكلمات بترتيب محدد	إستجابات صحيحة	٣,٣٣١	٠,٨٤٠	٣,٥٢٦	٠,٩٤٦	-٠,٧٧١	غير دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٧,٣٢٠	١,٥٣١	٧,٦١٥	١,٦٣٩	-٠,٨٢٦	غير دالة
	الكلمات بترتيب عكسى	إستجابات صحيحة	٢,٧٤١	٠,٨٨٦	٢,٦٧٧	٠,٩٢١	٠,٧٣٠	غير دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٩,٦٤٢	١,٧٩٣	٨,٨٦٤	١,٥٩٢	٠,٨٢٥	غير دالة

- **نتائج الفرض الرابع** :

ينص الفرض الرابع فى الدراسة الحالية على أنه : "ينص الفرض الرابع فى الدراسة الحالية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

درجات تلاميذ المجموعة التجريبية المسجلة فى القياسين البعدى (١) والبعدى (٢) - بعد التدريب على الجلسات المتتالية للبرنامج المقترح بفترة زمنية طويلة لمتابعة إستمرار أثر التدريب . على كل من : قائمة الإستدعاء المباشر للأعداد المقترنة بالكلمات ، مقياس حل المشكلات اللفظية والإستدعاء المباشر ."

وللتأكد من صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة الحالية قام الباحثون بحساب "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على المقاييس المستخدمة فى الدراسة فى القياسين البعدى (١) والبعدى (٢) ويتضح ذلك من الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩) : يوضح قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على المقاييس المستخدمة فى الدراسة فى القياسين البعدى (١) و البعدى (٢)عدد التلاميذ (٢٢) ، درجات الحرية (٢١)

المقاييس			قيمة " ت"	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
◆ مقياس الإستدعاء المباشر للكلمات المقترنة بالأعداد		إستجابات الصحيحة	٣,٤٥٠	٠,٠٠٢	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٤,٨٨٨	٠,٠٠٠	دالة
◆◆ مقياس حل المشكلات اللفظية و الإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة	الكلمات المتشابهة فى المعنى	إستجابات صحيحة	٢,٧٨٥	٠,٠٠٩	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٣,٦٧٤	٠,٠٠١	دالة
	الكلمات المتضادة فى المعنى	إستجابات صحيحة	٤,٤٤٣	٠,٠٠٠	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٤,٠٠٤	٠,٠٠٠	دالة
	الجمل بعد إعادة ترتيب كلماتها	إستجابات صحيحة	٣,٣٦٢	٠,٠٠٢	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٣,٠٥٧	٠,٠٠٥	دالة
	الكلمات المتشابهة لفظياً	إستجابات صحيحة	٠,٨٤٩	٠,٤٠٣	غير دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٥,٠٥٣	٠,٠٠٠	دالة
	الكلمات بترتيب محدد	إستجابات صحيحة	٢,٢٢٨	٠,٠٣٤	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٢,٦١٩	٠,٠١٤	دالة
	الكلمات بترتيب عكسى	إستجابات صحيحة	٣,٧٢٤	٠,٠٠١	دالة
		زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق	٣,٢٦٥	٠,٠٠٣	دالة

وبالنظر فى الجدول رقم (٩) يتضح أن قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ فى القياسين كانت دالة إحصائيا عند مستوى يتراوح بين (٠,٠٥) وأعلى من (٠,٠٠١) بالنسبة للمقاييس المستخدمة فى القياسين البعدى (١) والبعدى (٢) ، وقد يرجع ذلك إلى إستمرار أثر البرنامج لدى التلاميذ حيث أمكنهم الإستفادة من الإستراتيجيات التى تم تدريبهم عليها خلال جلسات

البرنامج بمراحلها المختلفة ، وكذلك إستفادة التلاميذ من التدريبات الأسبوعية التى كانت تقدم لهم ، حيث جاءت تلك فروق لصالح القياس البعدى (٢) كما يتضح ذلك من النظر إلى متوسطات درجات التلاميذ فى القياسين البعدى (١) والبعدى (٢) بالجدول رقم (٤).

وفى نفس الوقت فقد كانت الفروق غير دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ على مجموع عدد الإستجابات الصحيحة لإختبار حل المشكلات اللفظية والإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة (المقياس الفرعى لإستدعاء الكلمات المتشابهة لفظيا) ، ولكن بالنظر لقيم متوسطات درجات التلاميذ على المقياسين المشار إليهما فى الجدول رقم (٣) يتضح وجود تغير فى الإتجاه الإيجابى فى لقيم متوسطات درجات التلاميذ على هذا المقياس فى القياس البعدى (٢) مقارنة بقيم متوسطات درجاتهم فى القياس البعدى (١) ، إلا أن هذه التغيرات فى قيم المتوسطات لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية. وبناءً على تلك النتائج الإحصائية يرى الباحثون رفض الفرض الرابع .

- **تفسير نتائج الدراسة** :

يمكن تفسير النتائج التى توصلت إليها الدراسة الحالية فى ضوء أن العديد من التعريفات التى أوضحت مفهوم مصطلح "صعوبات التعلم" المشار إليها سابقا أشارت إلى وجود إختلافات بين المستوى الفعلى لمعالجة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم للمهام المعرفية وبين مستوى توظيف المعلومات الذى يحتمل توقعه من أداء التلاميذ لهذه المهام. وهذا يعنى أن صعوبات التعلم تعتبر سببا مباشرا يسهم فى إعاقة عملية معالجة و تخزين وإنتاج المعلومات بالذاكرة ، إذ أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم إضطرابات فى المحصلة النهائية للتعلم وإحراز المعرفة والإحتفاظ بالمعلومات بسبب الإضطرابات فى العمليات المعرفية لديهم ، وتعتبر عملية معالجة المعلومات أحد وظائف الذاكرة العاملة . لدى هذه الفئة من التلاميذ . وتتم بطريقة مختلفة مقارنة بالتلاميذ العاديين كما سبق وأوضحت دراسات كل من سوانسون (١٩٩٣) ، سوانسون و آخرون (١٩٩٦) براون (١٩٩٤) ، رول (١٩٩٥) ، واطسون (١٩٩٥) ، إساكى (١٩٩٧).

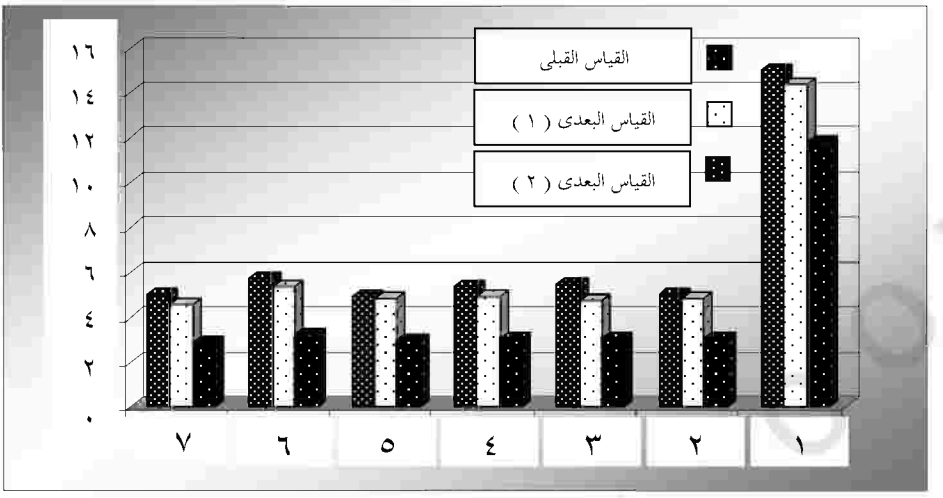
فإذا كانت الذاكرة العاملة كعملية عقلية تتمثل فى قدرة التلميذ على إدراكه لمعنى مجموعة المعلومات التى يتلقاها من خلال توجيه الإنتباه الإرادى لإستقبال هذه المعلومات من أجل إيجاد علاقات وظيفية محددة بين هذه المعلومات عن طريق إعادة تنظيم هذه المعلومات التى يستقبلها فى موقف ما (وما ينشط عن ذلك من معلومات مختزنة فى الذاكرة طويلة المدى) بطريقة تفاعلية تربط بين مجموعة المعلومات النشطة ليتحقق فى النهاية هدف المهمة التى يكون التلميذ بصددها أو لحل مشكلة ما لتظهر بعد ذلك وظيفة التخزين وحفظ المعلومات بعلاقاتها الدينامية وصورتها الجديدة ، فإن الناتج النهائى والأهم لمجموعة وظائف الذاكرة العاملة كعملية يتمثل فى تنظيم قدرة التلاميذ على الإسترجاع المناسب والصحيح لهذه المعلومات بعد ما أجرى عليها من وظائف الذاكرة العاملة من إعادة التنظيم وإيجاد العلاقات الجديدة وإستدعائها بشكل مباشر عند الحاجة إليها. إلا أن الدراسات السابقة مثل دراسات كل من : برنينجر (١٩٩٩) ، كورنولدى وآخرون (١٩٩٩) ، جيرى وآخرون

(١٩٩٩) ، سوانسون وآخر (٢٠٠٠) ، سوانسون وآخر (٢٠٠١) ، كيلر وآخر (٢٠٠١) أثبتت وجود مجموعة من الإضطرابات فى وظائف الذاكرة اللفظية العاملة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم تتعلق بإنخفاض قدرتهم على كل من توجيه الإنتباه الإرادى لإستقبال معلومات محددة ، وفهم وتنظيم العلاقات الوظيفية بين مجموعة المعلومات التى يتلقونها . مما يؤثر سلبا على قدرتهم على المحصلة النهائية لمجموعة وظائف الذاكرة العاملة المتمثل فى القدرة المناسبة على الإستدعاء المباشر لهذه المعلومات بطريقة صحيحة عند الحاجة. وتتفق تلك النتائج مع ما أثبتته الدراسة الحالية فى نتائج القياس القبلى الذى أظهر إنخفاض مستوى قدرة التلاميذ عينة الدراسة الحالية على الإستدعاء المباشر للمعلومات، كما إتضح ذلك من قيم متوسطات درجاتهم على المقاييس المستخدمة فى الدراسة لتقييم قدرتهم على الإستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية فى القياس قبل التدريب على جلسات البرنامج .

وبالنظر إلى قيم متوسطات درجات هؤلاء التلاميذ فى القياسات المسجلة بعد تدريبهم على البرنامج المقترح يتضح إرتفاع مستوى قدرتهم على الإستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية كأثر ناتج عن التغير الإيجابى فى وظائف الذاكرة اللفظية العاملة وكانت الفروق بين متوسطات القياسات المختلفة قبل وبعد التدريب على البرنامج دالة إحصائيا عند مستوى أعلى من (٠.٠٠١) لصالح القياس البعدى (١). ويتضح ذلك أيضا من النظر إلى الأشكال رقم (١) ، (٢) حيث يوضح الشكل رقم (١) التمثيل البيانى لقيم متوسطات عدد الإستجابات الصحيحة المسجلة فى كل من القياسات: القبلى والبعدى (١) والبعدى (٢) والتى يتضح منها إرتفاع عدد الإستجابات الصحيحة عبر القياسات المختلفة المسجلة لرصد قدرة التلاميذ عينة الدراسة الحالية على الإستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية كما تم تسجيلها باستخدام كل من : مقياس الإستدعاء المباشر للكلمات المقترنة بالأعداد ، مقياس حل المشكلات اللفظية والإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة.

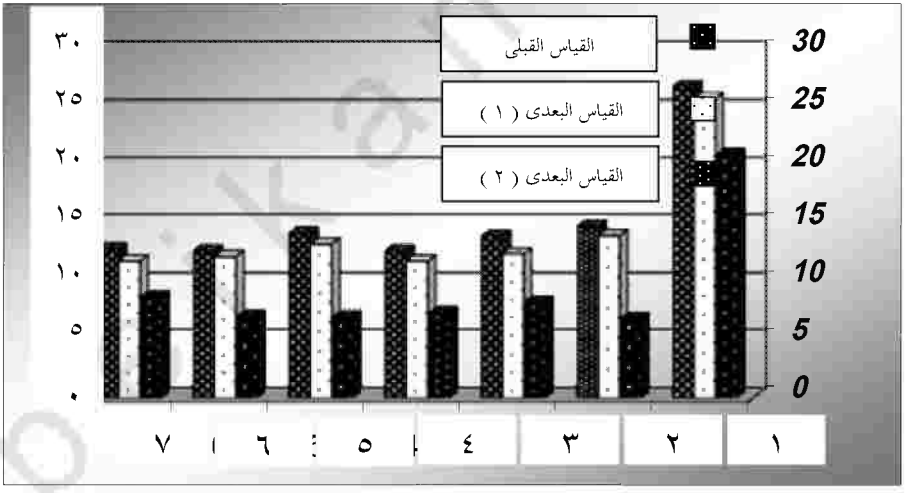
كما يوضح الشكل رقم (٢) التمثيل البيانى لقيم متوسطات زمن كمون الإستجابات الصحيحة المسجلة فى كل من القياسات : القبلى والبعدى (١) والبعدى (٢) والتى يتضح منها إرتفاع زمن كمون الإستجابات الصحيحة عبر القياسات المختلفة المسجلة لرصد قدرة التلاميذ عينة الدراسة الحالية على الإستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية كما تم تسجيلها باستخدام كل من: مقياس الإستدعاء المباشر للكلمات المقترنة بالأعداد ، مقياس حل المشكلات اللفظية والإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة.

ويشير إرتفاع زمن كمون الإستجابات الصحيحة هنا عبر القياسات المختلفة المسجلة إلى زيادة عدد المعلومات اللفظية التى يتم تشغيلها ومعالجتها بالذاكرة العاملة بعد تدريب التلاميذ على جلسات البرنامج ، إذ أنه كلما زاد عدد الإستجابات الصحيحة إحتاج ذلك إلى زمن معالجة أطول حيث يشير ذلك إلى تجنب التلاميذ للإندفاعية فى إصدار الإستجابة الخاطئة دون معالجة للمعلومات وتفكير مناسب فى الإستجابة الصحيحة المناسبة.



١	مقياس الإستدعاء المباشر للكلمات المقترنة بالأعداد		
	مقياس حل المشكلات اللفظية و الإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة		
٢	الكلمات المتشابهة فى المعنى	٣	الكلمات المتضادة فى المعنى
٤	الجمل بعد إعادة ترتيب كلماتها	٥	الكلمات المتشابهة لفظيا
٦	الكلمات بترتيب محدد	٧	الكلمات بترتيب عكسى

الشكل رقم (١) يوضح التمثيل البيانى لقيم متوسطات عدد الإستجابات الصحيحة المسجلة



١	مقياس الإستدعاء المباشر للكلمات المقترنة بالأعداد		
	مقياس حل المشكلات اللفظية و الإستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة		
٢	الكلمات المتشابهة فى المعنى	٣	الكلمات المتضادة فى المعنى
٤	الجمل بعد إعادة ترتيب كلماتها	٥	الكلمات المتشابهة لفظيا
٦	الكلمات بترتيب محدد	٧	الكلمات بترتيب عكسى

الشكل رقم (٢) يوضح التمثيل البيانى لقيم متوسطات زمن كمون الإستجابات الصحيحة بالدقائق

ويمكن تفسير تلك النتائج فى ضوء أن التدريبات اليومية التى تلقاها التلاميذ عينة الدراسة على كل من:

- توجيه الإنتباه الإرادى لإستقبال معلومات محددة لأداء مهمة محددة فى موقف محدد.
- إعادة تنظيم المعلومات اللفظية التى يتلقاها التلميذ فى علاقات تفاعلية محددة لحل المشكلات من الذاكرة العاملة.
- بعض المهام التى تتطلب تنظيم الإستدعاء المتتالى للمعلومات اللفظية بترتيب محدد.
- إدراك العلاقات الوظيفية بين عناصر الموقف الحالى بالذاكرة اللفظية العاملة من أجل إنجاز مهمة محددة .

كل هذه التدريبات اليومية قد ساعدت التلاميذ على تعديل بعض وظائف الذاكرة الفظية العاملة لديهم مما ساعدهم على تنشيط الذاكرة اللفظية العاملة بصفة عامة فى القدرة على إدراك تكوين :

- الإرتباط بين المعلومات اللفظية المتضمنة فى موقف محدد عن طريق إدراك التشابه فى المعنى.
- الإرتباط بين المعلومات اللفظية فى موقف محدد عن طريق إدراك التضاد فى المعنى .
- الإرتباط بين المعلومات اللفظية فى موقف محدد عن طريق تنظيم العلاقات الوظيفية بين عناصر الموقف .
- الإرتباط بين المعلومات اللفظية فى موقف محدد عن طريق التشابه اللفظى
- الإرتباط بين المعلومات اللفظية فى موقف محدد عن طريق التتالى أو الترتيب المحدد والأثر .

مما ساعد على إعادة برمجة مكونات الذاكرة اللفظية العاملة بطريقة صحيحة لممارسة وظائفها بطريقة أكثر مناسبة و بالتالى أثر ذلك إيجابيا فى رفع قدرة هؤلاء التلاميذ على الإستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية بطريقة أكثر دقة ومناسبة .

وبذلك تكون التدريبات اليومية التى تلقاها التلاميذ خلال جلسات البرنامج قد ساهمت فى تعديل بعض الإضطرابات فى بعض وظائف الذاكرة اللفظية العاملة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسة الحالية ، ومن ثم أسهمت تلك التدريبات المتضمنة فى البرنامج فى رفع مستوى قدراتهم على الإستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية كناتج نهائى لوظائف الذاكرة اللفظية العاملة .

كما يمكن تفسير إرتفاع متوسطات زمن كمون الإستجابات الصحيحة . فى القياس البعدى (١) مقارنة بالقياس القبلى . فى ضوء أن إرتفاع عدد الإستجابات الصحيحة سوف يتبعه بالضرورة إرتفاع فى زمن معالجة و ترديد و تكرار هذه الإستجابات و زمن إعادة تنظيمها بطريقة صحيحة قبل إعادة إصدارها كما يتضح ذلك من الشكل رقم (١) والشكل رقم (٢).

كما يمكن تفسير نتائج الفرض الثانى فى ضوء أن التدريبات الأسبوعية التى تم تقديمها للتلاميذ قد أسهمت فى إحتفاظهم بالإستراتيجيات التى تعلموها أثناء جلسات البرنامج ، كما أسهمت فى تثبيت أثر تلك التدريبات فى تعديل بعض الإضطرابات فى وظائف الذاكرة العاملة و ما نتج عنه من تعديل فى قدرة هؤلاء التلاميذ على الإستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية .

كما أسهمت تلك التدريبات الأسبوعية فى خفض تأثير العوامل المؤثرة سلباً على وظائف الذاكرة اللفظية العاملة ، ومن ثم ظهر لدى هؤلاء التلاميذ ما يعرف بإستمرار أثر التعلم (تعلم إستراتيجيات تنظيم وإعادة ترتيب المعلومات اللفظية فى علاقات وظيفية محددة والإحتفاظ بها) من خلال التدريبات التى تلقوها أثناء جلسات البرنامج التدريبى المقترح ، ومن ثم ظهرت المحصلة النهائية لإستمرار تحسن وظائف الذاكرة اللفظية العاملة فى إرتفاع قدرات التلاميذ عينة الدراسة الحالية على الإستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية بطريقة مناسبة.

وبناءً على تلك النتائج يمكن قبول صحة الفرض العام للدراسة الحالية الذى ينص على فى "يؤدى تدريب عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم بأسلوب منظم على بعض وظائف الذاكرة اللفظية العاملة . المحددة فى الدراسة الحالية . باستخدام البرنامج المقترح إلى تعديل بعض إضطرابات الإستدعاء المباشر للمعلومات لدى هؤلاء التلاميذ".

- **توصيات الدراسة** :

بناءً على النتائج التى توصلت إليها الدراسة يوصي إقتراح البحث بإمكانية الإستفادة من الوسائل التكنولوجية المختلفة وتطويرها من خلال دراسات مماثلة وبرامج مقترحة مماثلة لتدريب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وغيرهم من ذوى إضطرابات قصور الإنتباه وفرط النشاط ، قد تساعد هذه الفئة من التلاميذ فى إعادة تنظيم الوظائف والعمليات المعرفيه لديهم مما قد يساعد على تغلبهم على صعوبات التعلم .

- **المراجع** :

. منسي ، محمود عبد الحليم ؛ الزادي ، زين حسن ، (١٩٩٨) ، التعلم و الفروق الفردية ، مكتبة دار الإيمان ، المدينة المنورة .

ـ الزادي ، زين حسن ، (١٩٨٨) ، صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية السعودية ، دراسة تشخيصية، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية العلوم الإجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

- Baddeley , A. D. & Hitch , G. J. , 1974 , " Working memory ." ,In Bower , G. H. , (Ed.) ," The Psychology Of Learning and Motivation ." , (Vol. 8) . London : Academic Press .

- Baddeley , A. D. , 1986 ," Working Memory ." ,Oxford University Press , New York

- Baddeley,A.D.,1990,"The Development Of The Concept Of WorkingMemory:Implications and Contributions Of Neuro-psychology . " , In Vallar , G. and Shallice , T. editors , 1990 , " Neuropsychological Impairments Of Short-term Memory . " , Cambridge University Press , Cambridge , England .

- Baddeley,A.D.,1990 a ,"Human Memory.",Hove, England:Erlbaum .

- Baddeley , A. D. , 1990 b , " Human Memory : Theory and Practice . " Need-ham Heights , MA : Allyn & Bacon .

- Baddeley , A. D. & Hitch , G. J. , 1994 , " Developments In Concept of Working Memory . " , Neuropsychology , 8 , 485-493 .

- Berninger , V. W. , (1999) , " Coordinating Transcription and Text Generation in Working Memory during Composing : Automatic and Constructive Processes ",Learning Disability Quarterly ,Vol.22 , No. 2 , pp 99 – 112 .

- Bjork , E. L. & Healy , A. F. , 1974 , " Short-term Order and Item Retention . " , Journal Of Verbal Learning and Verbal Behavior , 13 , 80-97 .

- Burgess , N. , Hitch , G. , 1999 , " Memory for serial order : Anetwork model of the phonological loop and its timing " , Psychological Review , 106 , 551 – 581 .

- Brown , G. D. & Ellis , N. C. , (1994) , " Handbook of spelling : Theory , Process , and Intervention " , John Wiley & Sons Ltd .

- Cabiza , R. & Nyberg , L. , 1997 , " Imaging Cognition : An Empirical Review of PET Studies With Normal Subjects . " , Journal Of Cognitive Neuroscience , 9 , 1-26 .

- Cornoldi , c. ; Rigoni , F. ; Tressoldi , P. , E. & Vio , C. , (1999) , " Imagery Deficits in Nonverbal Learning Disabilities " , Journal of Learning Disabilities , Vol. 32 , No. 1 , pp 48 – 57 .

- Cowan , N. , (1995) , " Attention and Memory : An Integrated fram work " , New Yourk : Oxford University Press .

- Drewnowski , A. , 1980 , " Attributes and Priorities In Short-term Recall : A new Model Of Memory Span . " , Journal Of Experimental Psychology : General , 109 , 208-250 .

- Ellis , W. & Sturomski , N. , (1997) , " Interventions for students with learning disabilities " , National Information center for childern and youth with disabilities (NICHCY) .

- Ericsson , K. & Kintsch , W. , (1995) , " Long-Term Working Memory " , Psychological Review , Vol. 102 , No. 2 pp 211 – 245 .

- Eysenck , M. , W. & Keane , M. , 2000 , " Cognitive Psychology A Student's Handbook . ",Forth Edition ,Psychology PressLtd , Canada

- Geary , D. C. ; Hoard , M. K. & Hamson , C. O. , (1999) , " Numerical and Arithmetical Cognition : Patterns of Functions and Deficits in Children at Risk for a Mathematical Disability " , Journal of Experimental Child Psychology , Vol. 74 , No. 3 , pp 213 – 239 .

- Gordon , W. C. , 1989 , " Learning and Memory . " , Brooks/Cole Publishing Company , Pacific Grove , California .

- Gordon D. A. B. ; Tim P. & Charles H. , 2000 , " Oscillator-Based Memory for Serial Order . " , Psychological Review , 2000 , Vol. 107 , No. 1 , 127-181 .

- Gupta , P. , 1993 , " Phonological Processing and Immediate serial Recall Of Spoken Wordes . " , Department Of Psychology , Carnegi Mellon University . Manuscript .

- Gupta , P. & Brain , M. W. , 1993 , " Is the Phonological Loop Articulatory Or Auditory ? . " , Lawrence Erlbaum , Hillsdale , New Jersey .

Hanley , R. J. & Broadbent , C. , 1987 , " The Effect Of Unattended Speech On Serial Recall Follwing Auditory Presentation . " , British Journal Of Psychology , 78 : 287-297 .

Haxby , J. V. , Horwitz , B. , Ungerleider , L. G. , Maisog , J. M. , Pietrini , P. , & Grady , C. L. , 1994 , " The Functional Organization Of Human Extra-striate Cortex : A PET-rCBF Study of Selective Attention to Faces and Locations . " , Journal of Neuroscience , 14 , 6336-6353 .

Healy , A. F. , 1974 , " Separating Item From Order Information In Short-term Memory . " , Journal Of Verbal Learning and Verbal Behavior , 13 , 644-655 .

- Heard J. A. , 1991 , " The Effects Of Pictures On Students ' Recall Ability Of Text Information ."University Of Alberta Canada(0351) , NOP 168 .

- Isaki , E. ,&Elena ,P. ,(1997) ," Short-Term and Working Memory Differences in Language/Learning Disabled and Normal Adults " , Journal of Communication Disorders , Vol. 30 , No. 6 , pp 427 – 438 .

- Jonides , J. , Postle , B. R. , 1997 , " Verbal Working memory Load affects regional brain activation as measured by PET " , Journal Of Cognitive Neuroscience , 9 , 462 – 475 .

- Keeler, M. L. & Swanson, H. L.,(2001),"Does Strategy Knowledge Influence Working Memory in Children with Mathematical Disabilities ? ", Journal of Learning Disabilities ,Vol. 34 ,No.5 , pp 418 – 434 .

- Longoni ,A.M.,Richardson,A. T. E.,& Aiello,A., 1993," Articulatory rehearsal and phonological storage in Working memory " , Memory & Cognition , 21 , 11 – 22 .

- Meyer , D. E. , Kieras , D. E. , Mueller , S. , & Seymour , T. , 1999 , " Benefits of Computational modeling for cognitive neuroscience studies of verbal working memory", Cognitive Neuroscience Society , Washington , DC .

- O'Shaughnessy ,T. E. & Swanson , H. L. , (1998) ," Do Immediate Memory Deficits in Students with Learning Disabilities in Reading Reflect a Developmental Lag or Deficit ? : A Selective Meta-Analysis of the Literature " , Learning Disability Quarterly , Vol. 21 , No. 2 , pp 123 – 148 .

- Reid , M. K. & Borkowski , J. G. (1987) ," Causal attribution of hyperactive children :Implications for teaching strategies self-control " , Journal of educational psychology , vol. 79 , no. 3 , pp 296-307 .

- Rohl , M. & Pratt , C. , (1995) , " Phonological Awareness , Verbal Working Memory and the Acquisition of Literacy " , Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal , Vol. 7 , No. 4 , pp 327 – 360 .

- Ruhl , K. , L. & Suritsky , S. , (1995) , " The Pause Procedure and /or an Outline : Effect on Immediate Free Recall and Lecture Notes Taken by College Students with Learning Disabilities " , Learning Disability Quarterly ,vol. 18, No.1, pp2 –11.

- Smith , E. E. , Jondies , J. , Marshuetz , C. , & Koeppe , R. A. , 1998 , " Components of verbal working memory : Evidence from neuroimaging " , Proceedings of The National Academy of Sciences , 95 , 876 – 882 .

- Stanley , W. J. & Robert , L. M. , (1980) ," Learning Disabilities " , second Edition , Allyn and Bacon . Inc., London.

- Sternberg , S. , 1967 ," Retrieval Of Contextual Information From Memory . ", Psychonomic Science , 8 , 55-56 .

- Sternberg,S.,1969 ," Memory Scanning : Mental Processes Revealed By Reaction-time Experiments .", American Scientist ,57 , 421-457 .

- Sternberg , S.,1975 ,"Memory Scanning : New Findings and Current Controversies .",Quaterly Journal Of Experimental Psychology , 27 , 1-32 .

- Swanson,H. L. ,(1993) ,"Individual Diffferences in Working Memory : A Model Testing and Subgroup Analysis of Learning – Disabled and Skilled Readers " ,Intelligence , Vol. 17 ,No. 3 , pp 285 – 332

- Swanson ,H. L. , Ashbaker , M. , and Lee, C. , (1996) , " Learning – Disabled Reader's Working Memory As A Function of Processing Demands " , Journal of Experimental Child Psychology , Vol. 61 , No. 3 , pp 242 – 275 .

- Swanson , H. L. & Ashbaker , M. H. , (2000) , " Working Memory , Short-term Memory , Speech Rate , Word Recognition and Reading Comprehention in Learning Disabled Readers : Does the Execytive system Have a Role ? " , Intelligence , Vol. 28 , No. 1 pp 1 – 30 .

- Swanson , H. L. & Sachse-Lee , C. , (2001) , " Mathematical Problem Solving and Working Memory in Children with Learning Disabilities: Both Executive and Phonological Processes Are Important " , Journal of Experimental Child Psychology , Vol. 79 No. 3 , pp 294 – 321 .

- Tulving , E. , 1983 , " Elements Of Episodic Memory . " , Oxford : Oxford University Press .

Watkins , M. J. , & Gardiner , J. M. , 1979 , " An Appreciation Of Generate-recognise Theory Of Recall . " Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior , 18 , 687-704 .

- Watson , C. & Willows , D. M. , (1995) , " Information-processing Patterns in Specific Reading Disability " , Journal of Learning Disabilities , Vol. 28 , No. 4 , pp 216 – 231 .

- Wells A. M. , 1995 , " The Effects Of Aging and Experience On Rey-osterrieth Complex Figure Performance (Visuosoatial Skills) . " , California-School-of-Professional-Psychology-Berkeleyalameda (0039) , Vooper-Bruce , NOP 237.

- Wickens , D. , D. , Moody , M. J. , & Dow , R. , 1981 , " The Nature and Timing of the Retrieval Process and of Interference Effects . " , Journal Of Experimental Psychology : General , 110 , 1-20 .

- Wingfield , A. & Bolt , R. A. , 1970 , " Memory Search For Multiple Targets . " , Journal Of Experimental Psychology , 85 , 45-50 .

****

obeikandl.com

البحث الثاني :

" فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة أنشطة معرفية لزيادة كفاءة وفاعلية كلا من الانتباه و الإدراك لدي ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية"

إعداد :

د / أسامة فاروق مصطفي سالم

obeikandl.com

obeikandl.com

" فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة أنشطة معرفية لزيادة كفاءة وفاعلية كلا من الانتباه و الإدراك لدي ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية"

د / أسامة فاروق مصطفي سالم

- **مستخلص الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة أنشطة معرفية لزيادة كفاءة وفاعلية كلا من الانتباه و الإدراك لدي ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. طبق البحث على عينة قوامها الكلي (٣٠) تلميذ في الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية كعينة تجريبية تراوحت أعمارهم الزمنيه من (١١٠ – ١١٨) شهرا بمتوسط قدره (١١٣.٧) شهرا ، وانحراف معياري قدره (٢.٤١) ، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٨٨.٢ - ٩٨.٢). تم تطبيق الأدوات التالية (مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة) ، تعريب وتقنين/مصرى عبد الحميد حنورة (٢٠٠١)- اختبار المسح النيورولوجى السريع: Quick Neurological Screening Test (Q.N.S.T) وضع هذا الاختبار "م. موتى وآخرون Mutti,M.et al"، (١٩٧٨)، وقام بإعداده وتقنيته "عبد الوهاب كامل" (١٩٩٩)، مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم The pupil Rating Scale for Learning Disabilities: وضع هذا المقياس "مايكل بست Myklebust" (١٩٧١)، وقام بتعريبه مصطفي محمد كامل" (١٩٩٠) ..مقياس الانتباه من اعداد الباحث ، ، ومقياس الادراك من اعداد الباحث ، والبرنامج من اعداد الباحث.وتوصلت نتائج الدراسة الى : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الانتباه بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي. لاتوجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الانتباه في القياسين البعدي والتتبعي. ووجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الادراك في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الادراك والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي.

The effectiveness of a training program based on the exercise of cognitive activities to increase the efficiency and effectiveness of both attention and perception I have with learning difficulties from primary school students.

Abstract

The present study aims to reveal the ɛffectiveness cf a training program based on the exercise cf cognitive activities to increase the ɛfficiency and ɛffectiveness cf both attention and perception I have with learning disabilities cf primary school students.Applied research on a sample cf the total (30) students in fourth grade primary school sample test ranged in age lapsing cf (110-118) months, with an average cf $ (113.7) months, and a standard deviation cf (2.41), ranging in IQ between (88.2 - 98.2). Was applied the following tools (a measure cf the Stanford Binet Arabs cf intelligence (fourth edition), translated and rationing / Egyptian Abdel-

Hamid Hnor(2001)-Scan Test Alenyorolcjy fast:(QNSI) Quick Neurological Screening Test put this test "m. Dead and others Mutti, M. et al ", (1978), and was prepared by the technique," Abdel-Wahab full "(1999), a measure estimating the behavior cf the student to sort the cases cf learning disabilities The pupil Rating Scale for Learning Disabilities: development cf this scale," Michael Best Myklebust "(1971), The Ptribh Mostcfa Mohamed Kamel "(1990) .. scale attention from the preparation cf the researcher, and the measure cf cognitive prepared by the researcher, and the program prepared by the researcher. Results cf the study: the existence cf statistically signıficant dıjferences at the level cf (0.01) between the average times scores cf the experimental group in the measurements cf tribal and post tests to measure attention cfter implementing the program for measuring the post. There were no statistically signıficant at the level cf (0.01) between the average times scores cf the experimental group on a scale cf attention in measurements dimensional and Altaatbaa. and the existence cf dıjferences statistically signıficant at the level cf (0.01) between the average times degrees the experimental group on a scale cognition in pre and post measurements for dimensional measurement. There were no statistically signıficant at the level cf (0.01) arranged between the average scores cf the experimental group on the scale cf cognition and the total score in the dimensional measurements and Altaatbaa.

- **مقدمة**:

يعد التعليم في المرحلة الابتدائية حجر الزاوية لمراحل التعليم التالية فمرحلة التعليم الابتدائية هي أطول مراحل التعليم لأنها تعد من المراحل الدراسية الهامة ، والتي تمثل (٥٠٪) من سنوات الدراسة التي يقضيها التلاميذ قبل مرحلة التعليم الجامعية.

ولقد أصبح مجال صعوبات التعلم من أكثر مجالات التربية الخاصة التي نمت بصورة سريعة ولاقت اهتماما واسع المجال ، حيث أن أعداد التلاميذ الذين يصنفون في نطاق هذه الفئة في زيادة مستمرة مما جعلهم يمثلون أكثر الفئات في مجال التربية الخاصة (Heward,1992, 255) .

وعليه فقد أصبح مجال صعوبات التعلم Learning Disabilities من المجالات الهامة في الوقت الحاضر ، وقد أهتم بهذا الميدان علماء النفس والتربية والصحة النفسية والإرشاد النفسي والطب النفسي وطب الأطفال إلى جانب اهتمام أولياء أمور الأطفال الذين يعانون من تلك الصعوبات بالبحث عن خدمات تربوية لأطفالهم ممن ينخفض تحصيلهم الدراسي عن أقرانهم، في الوقت الذي لا يعانون فيه من أية إعاقة حسية أو انخفاض في مستوى الذكاء. وقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان في النصف الثاني من القرن العشرين في بداية الستينات على وجه التحديد ، وذلك من أجل تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لفئة من الأطفال يتعرضون لأنواع مختلفة من الصعوبات

تقف عقبة في طريق تقدمهم العلمي وتحصيلهم الدراسي ، مؤدية الى الفشل التعليمي أو التسرب من المدرسة إذا لم يتم مواجهتها والتغلب عليها. (أحمد عواد ، ١٩٩٣ ،٥١)

ومن هنا فأن مجال صعوبات التعلم هو أحد المجالات التي أدلاها العلماء والمتخصصون في علم النفس الكثير من الاهتمام والرعاية فكثرت الكتابة عنهٍ وتعددتٍ الدراساتٍ التي تناولت خصائص هذه الفئة من التلاميذ انفعاليا ومعرفيا واجتماعيا.

ويعد جولدستين Goldstien أول من كتب عن الصعوبات الجسمية للجنود الذين يعانون من جروح في الرأس تعرضوا لها أثناء الحرب العالمية الأولى ، استخدم جولدستين Goldstien مصطلح خلل وظيفي بالمخ ليعبر عن تلك الإصابات. (وسام عطيفي ، ٢٠٠٣ ، ١٣)

ورغم تقبل هذا المصطلح اجتماعياً مقارنة بمصطلح التخلف العقلي إلا أنه لا يوجد تعريف علمي محدد لهذا المصطلح. فقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities لأول مرة عام ١٩٦٣م ، حيث قدمه صاموئيل كيرك Samuel Kirk أثناء حديثه أمام أعضاء أحد المجالس الوطنية الذي يضم مجموعة من أولياء الأمور المهتمين بالمشاكل الأكاديمية للأطفال بمدينة شيكاغو الأمريكية (Mercer et al. 1983 ,115) .

وتتركز الدراسة الحالية على صعوبات التعلم النمائية ، وخاصة على الانتباه الادراك لزيادة كفاءتهما وفاعليتهما من خلال الأنشطة المعرفية.

ويهدف هذا البحث الي تحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين لديهم قصور في الانتباه والإدراك ، وذلك بتصميم برنامج قائم على الأنشطة المعرفية ويستعان بأسلوب تحليل المهمة والتعليم المباشر والتعزيز ، كما ينبغى متابعة التلميذ لمعرفة مدى إتقانه المهارات الجديدة التي تم التدريب عليها في جلسات البرنامج . وعلى المعلم في الفصل ألا يتعجل النتائج وأن يكون صادقا في جهوده لتحسين قدرة التلاميذ على التمييز السمعى ، الادراك البصري ، المعالجة اللمسية والحركية .

- **هدف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على الأنشطة المعرفية للتصدي لمشكلة قصور الانتباه والإدراك لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

وللتحقق من فاعلية برنامج لزيادة كفاءة وفاعلية الانتباه والإدراك من خلال ممارسة أنشطة معرفية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

- **مشكلة الدراسة** :

غالبا ما ترجع صعوبات التعلم الدراسية إلى صعوبات تعلم نمائية أو نفسية أو معرفية تتعلق بالعمليات المعرفية الخمسة اللازمة للتحصيل الدراسي وهى الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة (نبيل حافظ ، ٢٠٠٤ ،٤).

تكمن المشكلة الأساسية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في استمرار افتقارهم إلى الوصول لمستوى تحصيلي ملائم ، فالمحاولات غير الناجحة التي يقوم بها التلميذ تجعله يبدو أقل قبولاً لدى مدرسيه ووالديه وأقرانه. كما أن العلاقة بين صعوبات التعلم و اضطراب الانتباه علاقة وثيقة حيث تحتل اضطراب الانتباه موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم ، إلى درجة أن الكثيرين من المشتغلين بالتربية الخاصة عامة و صعوبات التعلم خاصة يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط التعلم الأخرى مثل صعوبات القراءة وصعوبات الفهم القرائي والصعوبات المتعلقة بالذاكرة ، والصعوبات المتعلقة بالرياضيات أو الحساب ، وحتى صعوبات التآزر الحركي والصعوبات الإدراكية عموما.

ومن هذا المنطلق فإننا نجد أن أولئك الطلاب يعانون من ضعف واضح في الانتباه مما يجعلهم غير قادرين على استقبال المثيرات المختلفة من البيئية المحيطة بشكل مناسب .ويؤدى ضعف الانتباه بطبيعة الحال الى ضعف مماثل في الادراك ، وقصور في التعرف على المثيرات ، والتمييز بينها حيث أنهم يجدون صعوبة في الانتباه لخصائص الأشياء المختلفة التى يخبروها فلا يكونوا قادرين على معرفتها ، أو ادراكها سواء تعلق ذلك بالإدراك السمعى أو البصري ، ويترتب على ذلك أن ينسى الطالب خبراته السابقة وهو الأمر الذى يعرضه الى قصور أخر في الذاكرة ، مما تعد مشكلة رئيسية للطالب ذوى صعوبات التعلم.

كما أن بطء عملية تطور القدرة على الانتباه لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم تعيق امكانية التعلم المبكر في المدرسة وذلك يضعف قدرتهم التربوية الأساسية ، مما يقود لاحقا الى مزيد من الصعوبات ، فيواجه عدد كبير من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم صعوبة في انتقاء المثيرات المناسبة من بين المثيرات الهائلة التى يتعرضون لها ويصنف المعلمون هؤلاء التلاميذ على أنهم لايستطيعون التركيز في أعمالهم وأنهم يتشتتون بسهوله ، وأنهم لا ينهون المطلوب منهم ، وأن مدى الانتباه لديهم محدود ، وهذه الأنواع من الاستجابات لايظهرها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط ، ولكن أطفال آخرين ممن يعانون من اضطراب فرط النشاط الزائد.

مما يدعو الى ضرورة الاهتمام بالتشخيص الفارقي الدقيق لصعوبات التعلم

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي : أثر برنامج في زيادة كفاءة وفاعلية الانتباه والإدراك من خلال ممارسة أنشطة معرفية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة التالية :

- هل هناك تأثير للبرنامج التدريبي في تحسين الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم؟
- هل هناك تأثير للبرنامج التدريبي في تحسين الادراك لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم؟
- هل يمتد تأثير البرنامج التدريبي في تحسين الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لما بعد التطبيق بفترة زمنية ؟

◄◄ هل يمتد تأثير البرنامج التدريبي في تحسين الادراك لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لما بعد التطبيق بفترة زمنية ؟

- **أهمية الدراسة**:

تكشف الدراسة الحالية عن أهمية الانتباه والإدراك كعامل من العوامل المعرفية التي تؤدى إلى صعوبات التعلم ، فهي دراسة تتناول مشكلة جديرة بالبحث ، وتثير اهتمام الوالدين والمربين لفئة من التلاميذ في حاجة إلى مزيد من الرعاية التربوية والإرشادية والعلاجية لتخطي قصور الانتباه والإدراك التي تقف في طريق تحصيلهم الدراسي مؤدية بهم إما إلى الفشل والإخفاق المدرسي أو التسرب والهروب من التعليم وزيادة الفاقد التعليمي.

كما تتضح أهمية الدراسة في أنها تهتم بدراسة متغيرات على درجة عالية من الأهمية في أطار النموذج المعرفي الذى استعار معظم مفاهيمه النظرية من نماذج تجهيز المعلومات. ولاشك أن هذا الجانب ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو الناحية التطبيقية .

فمن الناحية النظرية: يتضح من مراجعة البحوث والدراسات الأجنبية التي أجريت في مجال صعوبات التعلم أن هذه البحوث والدراسات تنحو بشكل متزايد في الآونة إلى استخدام الطرائق والاستراتيجيات والفنيات الإرشادية والعلاجية . وهو ما سيتناوله الباحث من استخدام بعض الأنشطة المعرفية والطرق والاستراتيجيات المتنوعة ،كما يمكن أن يستفاد من هذه الدراسة على أن الانتباه والإدراك يعد عملية معرفية هامه وضرورية للحد من مشكلة صعوبات التعلم النمائية التى كانت ستؤدى في المستقبل الى صعوبات تعلم أكاديمية.

أما عن أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية : فهي تتلخص في توفير قسط من البيانات والمعلومات حول عدد من الفنيات والطرائق والاستراتيجيات الإرشادية والتدريبية والعلاجية التي يمكن أن تستخدم في تنمية وزيادة الانتباه والإدراك لدي التلاميذ ذوى صعوبات التعلم . وهى معلومات وبيانات لا غني عنها بالنسبة لأية خطط أو برامج يمكن أن تقدم بهدف تعزيز كفاءات التلميذ العقلية والمعرفية والدافعية لدى أفراد هذه الشريحة العمرية ذات الأهمية الحيوية بالنسبة لأي مجتمع يسعى إلى حسن استثمار ما لدى أبنائه من قدرات واستعدادات وإمكانات .

- **مصطلحات الدراسة**:

- **البرنامج التدريبي** Training Program

وهو برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة ؛ بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل ، ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها ، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه لجنة وفريق من المسئولين المؤهلين (حامد زهران ، ٢٠٠٢، ٤٩٩).

- **الانتباه** Attention

يعرف الانتباه بأنه " عملية ذهنية معرفية تتضمن تركيز الإدراك علي منبه معين من بين مجموعة منبهات موجودة حولنا ، وهي تتضمن عملية الانتقاء

والاختيار والتركيز والقصد والاهتمام والميل لمنبه أو موضوع معين" (أندرسون ٢٠٠٧ ، ١١٣).

قدرة الفرد على انتقاء المثيرات وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة كبيرة من المثيرات والإحساسات المتنوعة التى يتعرض الفرد لها ، كالمثيرات السمعية ، والبصرية ، واللمسية ، وغيرها من المثيرات الحسية المختلفة التي يصادفها ، والتركيز عليها للمدة الزمنية التى تتطلبها تلك المثيرات والاستجابة لها .(عادل عبدالله ، ٢٠٠٥)

أو هو تركيز الوعي تجاه مثير معين ، وهو عملية انتقاء ايجابي لمثير أو أكثر من بين المثيرات الداخلية والخارجية التي تتزاحم علي مداخل الإدراك للإنسان ، وبإمكان الشخص التركيز علي أكثر من مثير في نفس الوقت ، مثل السائق الذي يقود عربة ويتحدث إلي شخص يجلس إلي جواره ، فهو ينتبه لمحدثه في نفس اللحظة التي يقوم فيها بقيادة العربة ، ولكن لا يمكن أن ينتبه لمثيرين يحتاجان لدرجة عالية من التركيز في نفس الوقت (عبد الكريم الحجاوي ٢٠٠٤، ٨٢).

وعرف الباحث الانتباه بأنه : هو انتقاء الفرد لمثير وتوجيه الشعور نحوه وتركيزه على هذا المثير وفي بعض الاحيان قد يكون مثيرين أو أكثر.

يتحدد الانتباه إجرائياً بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب ذوى صعوبات التعلم على مقياس الانتباه.

- **الادراك**:Perceptional

الادراك عملية طويلة ومعقدة تقوم بتأويل الاحساسات القادمة الى الدماغ عن طريق الحواس وإعطائها معنا والتي يجرى الجزء الأكبر منها بصورة آلية الى الدماغ عن طريق الحواس ودون وعي أو شعور بها لكنها في بعض الأحيان تحتاج الى تركيز الانتباه وبذل الجهد والتنظيم العقلي .(أسامة البطانية وآخرون ، ٢٠٠٧، ٩٧)

الادراك هو قدرة الفرد على القيام بتنظيم تلك المثيرات المختلفة التى سبق له انتقاؤها ، والتركيز عليها ، والانتباه لها ، وبالتالى فهو عملية عقلية تاليه للانتباه ، ومكملة له في سبيل التمكن من معالجة تلك المثيرات ذهنيا فى أطار ما يكون قد مر به من خبرات سابقه ، والتعرف عليها وتمييزها ، وهو الأمر الذى يمكنه من اعطائها معانيها الصحيحة ، ودلالاتها المعرفية المختلفة(عادل عبدالله ٢٠٠٦)

يتحدد الادراك إجرائياً بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب ذوى صعوبات التعلم على مقياس الادراك.

- **صعوبات التعلم** Learning Disabilities

طفل صعوبات التعلم هو طفل عادى من حيث القدرات العقلية والحسية والانفعالية لكنة يعانى من صعوبات في عمليات الإدراك والتفكير والتذكر والتي تؤثر سلبا في تعلمه(قحطان الظاهر ،٢٠٠٤، ١٧).

يشير هذا المصطلح إلى تحديد مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي ، ممن يظهرون انخفاضا ملحوظا في التحصيل الدراسي عن أقرانهم من العاديين ، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادى أو فوق المتوسط ، ويرجع هذا إلى أنهم يجدون صعوبة في سرعة الفهم والقدرة على التفكير وربط العلاقات وإدراكهم لعمليات القراءة ، أو الكتابة ، أو أجراء العمليات الحسابية وما يتعلق بها من مهارات ، ويستبعد من هؤلاء ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعاليا والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقات المتعددة ، وذلك من حيث أن إعاقاتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها (Lerner j.W ,1997,9)

ويعرف الباحث صعوبات التعلم بأنها : هي الطالب الذي يكون مستوى ذكاءه عادي أو متفوق وعلى الرغم من ذلك ينخفض مستواه التحصيلي مما يرجع إلى صعوبات العمليات العقلية المعرفية المسئولة عن التحصيل الدراسي كالانتباه والإدراك والتفكير بشقية (تكوين المفهوم وحل المشكلة) والتذكر بالإضافة إلى وجود ظروف غير مواتية في كل من البيئة المدرسية والأسرية والبيئية (أسامة فاروق ، ٢٠١٢ ، ٢٣٤).

يتحدد الطالب ذوى صعوبات التعلم إجرائياً بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب ذوى صعوبات التعلم على المقياس.

- **الاطار النظرى** :
- **صعوبات التعلم**:

صعوبات التعلم "هي اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسا أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية ألمختلفة .(نبيل حافظ ،٢٠٠٤ ، ٣)

صعوبات التعلم يتم التعرف عليها من خلال وجود تباعد كبير بين تحصيل الطالب وقدرته العقلية والمعرفية في واحدة أو أكثر من المجالات التالية : التعبير الشفهي ، الادراك السمعى ، التعبير الكتابي ، مهارات القراءة الأساسية ، فهم نص مقروء ، اجراء العمليات الحسابية ، الاستدلال الحسابي (الرياضي). (أسامة فاروق ، ٢٠١٢ ، ٢٣٤)

"صعوبات التعلم يقصد بها الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستخدامها ، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجى والحساب والتي تعود إلى أسباب لا تتعلق بالإعاقة العقلية ، أو السمعية أو البصرية ، أو غيرها من ألإعاقات .(صالح هارون ،٢٠٠٤ ، ١٨)

"مصطلح يشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة ، أو المكتوبة ، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو

الهجاء أو القيام بالعمليات الحسابية وقد يرجع هذا الاضطراب إلى إعاقة في الإدراك ، أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل المخي البسيط ، أو إلى عدم القدرة على القراءة ، أو إلى عدم القدرة على الكلام ، وتستبعد من هذا المصطلح الأطفال ذوو صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية ، أو سمعية ، أو حركية ، أو تخلف عقلي ، أو اضطراب سلوكي ، أو حرمان بيئي أو ثقافي". (عبد العزيز بن محمد عبد الجبار ،٢٠٠٢ ، ١٧٨)

إن هاميل وبريان (Hammill & Bryan) عام ١٩٩٨ قد قدما تعريفاً لصعوبات التعلم ويذكر هذا التعريف أن صعوبات التعلم الخاصة Specific Learning Disabilities ، يعني " اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي يمكن أن تظهر في صورة قصور في القدرة على الاستماع ، أو التفكير ، أو الحديث أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية ، ويشمل المصطلح حالات الإعاقات الإدراكية Perceptual Disabilities ، والتلف المخي brain injury ، والخلل الوظيفي المخي البسيط ، عسر القراءة dyslexia ، وحبسه الكلام النمائية ، ولا يشمل المصطلح مشكلات التعلم التي تعد نتيجة مباشرة لإعاقات سمعية ، أو بصرية ، أو حركية ، أو التخلف العقلي ، أو الاضطراب الانفعالي ، أو الحرمان البيئي ، أو الثقافي ، أو الاقتصادي ". (أحمد عواد ،٢٠٠٢ ١٠٥ . ١٠٦)

الطفل صعوبات التعلم هو طفل عادى من حيث القدرات العقلية والحسية والانفعالية لكنة يعانى من صعوبات في عمليات الإدراك والتفكير والتذكر والتي تؤثر سلبا في تعلمه. ونتيجة لاختلاف وجهات النظر حول مصطلح صعوبات قامت الجمعية الأمريكية بتكوين لجنة لوضع تعريف لصعوبات التعلم ، وقد توصلت إلى أن صعوبات التعلم مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتمثل في درجة دالة من الصعوبة في اكتساب واستخدام أي من مهارات الإصغاء والكلام والقراءة والكتابة والحساب وتتصل بمشكلات داخلية (كيرك وكالفنت ، ١٩٨٨).

تنقسم صعوبات التعلم الى قسمين رئيسيين هما : صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities وتتضمن (اضطرابات الانتباه اضطرابات الذاكرة . اضطرابات الادراك . اضطرابات ادراكية حركية اضطرابات اللغة والتفكير).

وصعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities وتتضمن (صعوبات القراءة ، وصعوبات الرياضيات ، وصعوبات التهجى صعوبات التعبيرات المكتوبة). (Kirk &Gallagher,1989)

وسوف يتبنى الباحث تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركه لصعوبات التعلم الذى يعرض له هالهان وكوفمان (٢٠٠٣) Hallahan & Kauffman والذى ينص على أن صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التى تظهر على أهمية صعوبات ذات دلاله فى اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ،أو الكتابة ، أو

التفكير ، أو القدرة الرياضية أى القدرة على ارجاء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزى ، كما أنها قد تحدث فى أى وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتى ، والإدراك الاجتماعى ، والتفاعل الاجتماعى الى جانب صعوبات التعلم ، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبات تعلم .

- **الانتباه**:
- **تعريف الانتباه**:

يعد الانتباه من أهم العمليات المعرفية التي يقوم الفرد بها حيث يأتى في مقدمتها ، ويؤثر بالقطع على العمليات المعرفية الأخرى التى تلية ، وتترتب علية ويعتبر أساسا لها.

الانتباه : هو أن ينتقي الفرد من الاحساسات التى يتلقاها ، أو المثيرات المختلفة التي يتعرض لها شيئا محددا يقوم بالتركيز عليه ، ومن هنا فالانتباه هو عملية عقلية معرفية تمثل نشاطا انتقائيا يعنى التركيز في شيء معين دون سواه مما يجعله يحتل بؤر الشعور ، ويؤثر بالتالى على أداء الفرد (عادل عبدالله ٢٠٠٦).

يعرف الانتباه بأنه " عملية ذهنية معرفية تتضمن تركيز الإدراك على منبه معين من بين مجموعة منبهات موجودة حولنا ، وهي تتضمن عملية الانتقاء والاختيار والتركيز والقصد والاهتمام والميل لمنبه أو موضوع معين " (أندرسون ٢٠٠٧ ، ١١٣).

ويعالج هذا المفهوم مختلف النظريات التي تتعامل مع المعلومات قبل أن تصل إلى الذاكرة قصيرة المدى. والآلية التي قد يستعملها المتعلم في اختيار المثيرات والتركيز عليها في عمليات التعلم والتعليم . ومع أن نظرية التعلم من منظور معالجة المعلومات تركز على الانتباه كمفهوم أساسي لها ، غير أنها لا تهمل نتائج الأبحاث الحواس الخمس في التعامل مع البيئة(صالح محمد أبو جادو ٢٠١١، ٢١٨) .

أو هو تركيز الوعي تجاه مثير معين ، وهو عملية انتقاء ايجابي لمثير أو أكثر من بين المثيرات الداخلية والخارجية التي تتزاحم على مداخل الإدراك للإنسان ، وبإمكان الشخص التركيز على أكثر من مثير في نفس الوقت ، مثل السائق الذي يقود عربة ويتحدث إلى شخص يجلس إلى جواره ، فهو ينتبه لمحدثه في نفس اللحظة التي يقوم فيها بقيادة العربة ، ولكن لا يمكن أن ينتبه لمثيرين يحتاجان لدرجة عالية من التركيز في نفس الوقت (عبد الكريم الحجاوي ٢٠٠٤، ٨٢).

بالرغم من وضوح عملية الانتباه ، ووضوح اضطراب نقص الانتباه وإمكانية ملاحظة الانتباه من عدمه بشكل مباشر إلا أنه من الصعب تحديد مفهوم الانتباه أو اضطراب نقص الانتباه وتأتي هذه الصعوبة من فرضية أن الجميع

يعرف الانتباه ، ويمكنه الحكم على فرد ما من حيث كونه منتبها من عدمه بمجرد النظر ، وبالتالي لا اختلافا جوهريا في وجهات النظر بين الباحثين في تقديم تعريف الانتباه أو اضطراب نقص الانتباه.

فيعرض الدليل الإحصائي الرابع لتشخيص الأمراض النفسية والعقلية الصادر من المنظمة الأمريكية للصحة النفسية American Psychatertic Association (1994, 63-65) لتعريف اضطراب نقص الانتباه Attention Deficit Disorder (ADD) بأنه : أحد أنماط اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD)، ويعد أحد الاضطرابات النمائية الشائعة بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ، ويظهر في : عدم القدرة على الانتباه للتفاصيل وقصر مدى الانتباه.

ويعرف كيندال Kendall (2000) اضطراب نقص الانتباه بأنه اضطراب نمائي يتسم بوجود أوجه قصور في كف السلوك تتمثل في ثلاثة مظاهر أساسية هي : قصور الانتباه بشكل لا يتناسب مع المستوى النمائي للفرد ، والنشاط الحركي المفرط، والاندفاعية. ويذكر باول Pual (2003,19) أن اضطراب نقص الانتباه لا يتعدى أكثر من كونه وصفا لتجمعات عصبية ، أي أن العامل الأساسي فيه هو العامل العصبي وبالتالي لا ينتج اضطراب نقص الانتباه عن ضعف في أساليب التربية أو بعض ما يتعاطاه الولدان من مشروبات كحولية ، وهذا ما يؤكد على تحسن كثير من حالات اضطراب نقص الانتباه مع النضج وتقدم العمر من ناحية والتعرض لخبرات موجهة أو غير موجهة تزيد من قوة الانتباه لدى الفرد.

وتذكر(عفاف عجلان، ٢٠٠١، ٢٠) أن دراسة أهمية اضطراب نقص الانتباه ترجع إلى أسباب عديدة منها : نسبة انتشاره المرتفعة ، واستمرارية ، وارتباطه باضطرابات نفسية أخرى ، وانعكاسه السلبي على علاقة الطفل مع الراشدين والأقران وصعوبة علاجه.

وقد حاولت برودبنت (Broadbent,1958) تفسير عملية الانتباه بفرض وجود وحدات تخزين وسيطة للحواس تقوم فيها هذه الوحدات بتخزين ما نحس به لفترة قصيرة ، بحيث يتم اختيار محتويات إحدى هذه الوحدات للمعالجة في الذاكرة قصيرة الأمد ، ويتم بعد عملية الاختيار تلاشي محتويات الوحدات الأخرى . ويؤثر في عمليات الاختيار فاعلية المثيرات في الحواس فقط ، فيما أضاف تريزمان (Triesman) ، أهمية عنصر المعنى بالنسبة للمتعلم في عملية الاختيار ، ومن الجدير بالذكر أن زمن الاحتفاظ بمعلومات في كل من هذه الوحدات لا يتعدى ثانيتين.

- **نسبة انتشار اضطراب الانتباه**:

يؤثر اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد بنسبة ٢٠ ٪ في الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم حيث أصبح الأطفال غير قادرين على تركيز انتباههم وينتشر هذا المرض بنسبة ٣٪ بين الأطفال في سن المدرسة الابتدائية وينتشر بين الذكور أكثر من الإناث بنسبة ٣: ١ (رياض بدرى ، ٢٠٠٥، ٥٣).

- **أسباب اضطراب الانتباه:**

لا شك أنه توجد مجموعة من الأسباب التي تؤدي إلى اضطراب في عملية الانتباه لدى الأطفال ، ولكن المؤكد أنه قد تختلف الأسباب المؤدية لهذا الاضطراب من فرد لآخر ، لأن التطابق التام بين الأطفال أمر لا يقبله المنطق وبالتالي فإن الأسباب المؤدية لاضطراب نقص الانتباه تتباين بتباين الحالات.

ويمكن تقسيم الأسباب المؤدية لاضطراب نقص الانتباه إلى مجموعتين أولهما : العوامل الذاتية التي تتعلق بالطفل ذاته مثل : العوامل البيولوجية ومستوى الذكاء ، والجنس ، والترتيب الميلادي ، أما المجموعة الثانية فهي : العوامل البيئية مثل : الظروف الاجتماعية الاقتصادية للأسرة ، والعلاقات الأسرية ، ونوع البيئة الديموجرافية و غيرها ، وفيما يلي ذلك:

- العوامل الذاتية : الوراثة ـ التلف الدماغي . العوامل البيولوجية . ضعف التنظيم . مستوى الذكاء . العوامل الكيميائية . الاندفاعية.
- العوامل البيئية: يذكر كوكشانك Cruickshank (1991) أن نتائج دراسات عديدة قد أسفرت عن الدور الذي تلعبه العوامل البيئية وخاصة البيئة الاجتماعية في ظهور اضطراب نقص الانتباه لدى الأطفال ، ومن هذه العوامل : الحرمان من الوالدين الذي يساعد في ظهور هذا الاضطراب ونقص التحكم في السلوك الذاتي وضعف المشاعر تجاه الآخرين ، ويتضح تأثير الحرمان من الأم بصفة خاصة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية كما أن الخصائص الوالدية السالبة ذات تأثير في ظهور هذا الاضطراب ، أما التفاعل بين الوالدين والطفل فقد يكون أكثر تأثيرا على ظهور هذا الاضطراب من عدمه ، فالميول العقابية لدى الوالدين التي قد تصل إلى العقاب البدني الشديد ، واستخدام العنف ، أو الإهمال ، والميول التسلطية في ضبط سلوك الأطفال ، وعدم الاتساق في خبرات ممارسة المعاملة بين الوالدين تؤثر سلبا على الانتباه.

- **أهمية الانتباه:**

ولقد حاول كثير من المربين أن يوظفوا أهمية الانتباه في عمليات التعلم والتعليم.

فالمعلم الذي يقوم بتغير نبرات صوته في أثناء عمليات الشرح قد يكون بسبب محاولته تركيز انتباه الطلبة على جملة معينة ، والمعلم الذي يكتب بعضا من الكلمات على السبورة بنمط أو بلون معين ، يهدف إلى تركيز انتباه الطلبة على ذلك (أحمد التقي ، ١٩٩٣).

فان تشتت الانتباه من وجهة النظر التربوية تعنى العجز الذى يعانيه الأطفال عند اختيار مهمة ما فلا يقدرون على المحافظة على انتباههم الذى وجه نحو تلك المهمة.

فيستجيب الأطفال الى المثيرات البيئية التى من حولهم فلا يستطيعون اختيار تلك المثيرات ذات العلاقة بالمهمة التى وجه انتباههم اليها فلا يستطيعون متابعتها مما دفع ستراوس ولنتن Lentinen & Strauss) الى الاقتراع بجعل مثل هؤلاء الطلاب في بيئة خالية تماما من المشتتات أو المثيرات

المختلفة حتى وصل به الاقتراح الى تقيد مثل هؤلاء الأطفال بملابس لا تثير تشتت الانتباه لديهم (عبد العزيز السرطاوى ، زيدان السرطاوى، ١٩٨٨).

- **المظاهر السلوكية لاضطراب الانتباه**:

ويشير هالهان وكوفمان (٢٠٠٣) Hallahan & Kauffman الى أن أولئك الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الانتباه عادة ما يتسمون بخصائص معينةٍ يكون من شأنها أن تمييزهم مثل التشتت والاندفاعية ، والنشاط المفرط وغالبا ما يصفهم معلموهم وآبائهم بأنهم غير قادرين على أن يستمروا في مهمة واحدة لفترة طويلة ، وأنهم غير قادرين كذلك على أن ينصتوا لما يقوله الآخرون ، وأنهم يتحدثون دون توقف ، وأنهم ينطقون بأول ما يخطر على بالهم من أشياء دون أن يفكروا ، وأنهم غير قادرين على أنه يقوموا بتخطيط أنشطتهم سواء داخل المدرسة أو خارجها.

كما يعاني أطفال صعوبات التعلم من القدرة على متابعة المهارات المعروضة أمامه بصورة متسلسلة والتى قد تعود الى تركيز الفرد انتباهه الى المثير الأول ثم يفشل في متابعة المثيرات اللاحقة وقد يؤدى الى عدم استيعابه الجزء الأول من التعليمات أو الفشل في سماع الجزء المتبقي من التعليمات أو قد تعود الى مشكلاتٍ في التذكر وعلى العموم فان متابعة المهارات يتطلب من الفرد انتباها وتركيزا عاليين وذاكرة قوية ، وهذا ما يعتبر مشكلة لطالب صعوبات التعلم (أسامة البطانية وآخرون ،٢٠٠٧، ٨٥).

لاشك أن أي خلل في البناء العضوي أو النفسي للفرد إنما يؤثر تأثيراً واضحا على الشخصية والسلوك ، ويعد اضطراب نقص الانتباه على درجة كبيرة من الأهمية لأنه يرتبط بالبناء المعرفي للفرد ، وإذا كانت النواحي المعرفية ذات أثر في تشكيل الكيان الوجداني للفرد ومن ثم الكيان السلوكي فإن اضطراب نقص الانتباه يؤثر في الناحية المزاجية والانفعالية للفرد ، وبالتالي تتكون الشخصية المضطربة ، وتنتج السلوكيات المختلة وظيفيا.

يرى لاندري وتشابيسكي Landry & Chapeiski (1990,488,498) أن اضطراب نقص الانتباه يعد السبب الأساسي في المشكلات اللغوية والاجتماعية وضعف عملية التواصل بين الطفل والبيئة المحيطة به سواء الأسرية والمدرسية وخاصة الأقران ، حيث أن الأطفال المتخلفين عقليا لا يستطيعون أن يركزوا انتباههم على مثير واحد لفترة طويلة ، كما يتشتت انتباههم بسهولة بجانب أن مدى الانتباه لديهم ينخفض بصورة ملحوظة حال مقارنتهم بأقرانهم العاديين.

وقد أجمل كمال سيسالم (٢٠٠١، ٥٨) المظاهر السلوكية المرتبطة باضطراب نقص الانتباه في : الإحباط السريع ، وعدم الصبر ، وتغيير المزاج ، والعناد والإلحاح ، والاضطرابات الانفعالية ، وضعف مفهوم الذات ، والكسل ، وعدم تحمل المسئولية ، ومقاومة التغيير حتى لو كان للأفضل ، وتختلف درجة شدة أو تواجد هذه المظاهر السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه باختلاف السن والجنس والنمط الاجتماعي أو البيئة التي يعيش فيها الطفل كما أنه يوجد تداخل بين المظاهر السلوكية لاضطراب نقص الانتباه والمظاهر

السلوكية لكل من : القلق ، والاكتئاب ، واضطرابات السلوك ، تظهر في : ضعف التركيز ، والضجر ، وأحلام اليقظة ، واضطرابات النوم ، واضطرابات المزاج ، وغيرها ، وهذا يدل على تلك العلاقة بين هذه المتغيرات الأربعة. وهكذا يمكن القول أن اضطراب نقص الانتباه ذو تأثير سلبي على كافة مكونات الشخصية لدى الطفل : المعرفية الأكاديمية ، والانفعالية المزاجية والسلوكية.

- **تفسير الانتباه**:

وتتم عملية الانتباه من خلال جذع المخ كجزء عميق ومستقر في قاع المخ وهو عبارة عن نسيج عصبي ، يشبه من حيث الشكل أنبوبة مجوفة تستقر فوق قمة الحبل الشوكي ، وتمضي عبرة كل السيالات العصبية في المسار المقدر لها من الحبل الشوكي إلى المخ ، ويتكون جذر المخ من منطقتين : الأولى هي مايعرف باسم " الغمد النخاعي" Medulla وتقع علي المحيط الخارجي للجزء المركزي الداخلي وهو ما يسمي " التكوين الشبكي" Reticular Formation والذي يمثل المنطقة الثانية في جذر المخ ، ويبطن الأنبوبة المجوفة ، ويمضي خلالها ليتصل بالمهاد التحتاني الهيبوثلاموس Hypothalamus ، والمهاد (الثلاموس) Thalamus ولهذا التكوين الشبكي بدوره جهازان : الأول هو مايسمي الجهاز الشبكي الهابط Descending Reticular System ويختص بالوظائف الحركية ، والثاني هو جهاز التنشيط الشبكي الصاعد Ascending Reticular System ويختص بالوظائف الحسية ، ويقوم برصد السيالات العصبية الواردة من الحواس (دينيس تشايلد ، ١٩٨٣ ، ٢٠- ٢١).

قد أوردت بعض الدراسات أسباب اضطراب الانتباه الى وجود شذوذ في الجهاز العصبي المركزى أو خصائص غير عادية أو أنها قد ترجع الى اصابات مخية والذى أكدته الدراسات الحديثة(Rutter,1997).

ومن هذا المنطلق فإننا نجد أن أولئك الطلاب يعانون من ضعف واضح في الانتباه مما يجعلهم غير قادرين على استقبال المثيرات المختلفة من البيئية المحيطة بشكل مناسب .ويؤدى ضعف الانتباه بطبيعة الحال الى ضعف مماثل في الادراك ، وقصور في التعرف على المثيرات ، والتمييز بينها حيث أنهم يجدون صعوبة في الانتباه لخصائص الأشياء المختلفة التى يخبروها فلا يكونوا قادرين على معرفتها ، أو ادراكها سواء تعلق ذلك بالإدراك السمعى أو البصري ويترتب على ذلك أن ينسى الطالب خبراته السابقة وهو الأمر الذى يعرضه الى قصور أخر في الذاكرة.

- **أنواع الانتباه**:

ويمكن تقسيم الانتباه إلي الأنواع التالية :

- الانتباه القسري : وفي هذا النوع يتجه الانتباه رغم إرادة الفرد إلى المثير كالانتباه إلى طلقة مسدس.
- الانتباه التلقائي (الاعتيادي) : وهو انتباه الفرد إلى شيء يميل إليه الفرد ولايبذل الفرد في سبيله جهدا .

- الانتباه اللاإرادي : هو الانتباه الذي يقتضي من الفرد بذل جهد قد يكون كبيرا كانتباهه إلى حديث جاف أو يدعو إلى الضجر ، في هذه الحالة يشعر الفرد بما يبذله من جهد في حمل نفسه على الانتباه . ونظرا لحاجة الفرد للانتباه إليه فإنه يبذل جهدا ، وهذا النوع في العادة لا يقدر عليه الأطفال . لأنه يحتاج إلى بذل الجهد وأن يكون لديهم قوة الإرادة ، واحتمال المشقة الوقتية في سبيل هدف أبعد (أحمد عزت ، ١٩٨٥ ، ١٩١- ١٩٢) .
- الانتباه الانتقائي : يشير إلى قدرة الفرد علي التركيز علي المعلومات المناسبة أو المتعلقة ، واستبعاد المعلومات غير المناسبة أو غير المتعلقة ، وعلي الرغم من أن المعلومات المتوفرة عن الانتباه الانتقائي لدي الأطفال ما زالت محدودة (فتحي الزيات ، ١٩٩٥ ، ٣٠٦) . ويشير كل من بروس وديكمان Bruace & Dykeman , 1998 إلى وجود الأنواع التالية للانتباه:
- الانتباه البؤري : Focused Attention وهو يشير إلى مدي تركيزنا علي نشاط ما ، أو القدرة علي الاستجابة بصورة متميزة لمثيرات بصرية معينة أو مثيرات سمعية.
- الانتباه المتناوب Alternating Attention هو القدرة علي تحويل بؤرة الانتباه وتحريكها بين المهمات التي لديها مطالب معرفية مختلفة.
- الانتباه الموزع Divided Attention وهو القدرة علي الاستجابة لمهمات متعددة في آن واحد ، أو مهمة متعددة المطالب ، أو دالة وصف مرات النجاح والفشل في أداء مهمتين في وقت واحد.
- (٨) الانتباه المستمر Sustained Attention وهو القدرة علي الاحتفاظ بهذا الانتباه باعتباره متوافق مع استجابة سلوكية أثناء استمرار النشاط المتكرر (أمل محمود السيد ، ٢٠٠٣ ، ١٦- ١٧)

- **زيادة تركيز الانتباه**:

وقد اقترحت ولفولك (Woolflok) الإجراءات التالية لزيادة تركيز انتباه المتعلم :

- إن يقوم المعلم بعرض هدف الدرس على الطلبة ، مع ضرورة الإشارة إلى أهمية الدرس وفائدته للمتعلم.
- الاستفسار عن أهمية المادة المتعلمة بالنسبة للطلبة .
- توجيه أسئلة للطلبة ، مثل : ماذا يمكن أن يحدث إذا حدث كذا و كذا وذلك من أجل إثارة انتباه الطلبة.
- إيجاد مواقف غير متوقعة في بداية الدرس ، كأن يقوم المعلم بتفجير بالون من أجل تقدم مفهوم الضغط.
- تغيير البيئة الصفية المادية.
- استخدام أنشطة تعليمية ، يستخدم الطالب من خلالها مختلف الحواس.
- تغيير نمط حركات المعلم وإيماءاته ونبرات صوته ، بقصد إثارة انتباه الطلبة.
- على المعلم أن يتجنب ما أمكن التشويش على هدف الدرس .(Woolfolk,1990,236)

- **مراحل تطور الانتباه**:

- في مرحلة الطفولة المبكرة يكون انتباه الأطفال حسي قسري ، بمعني أنهم ينتبهون إلى الأشياء المحسوسة أكثر من المجردة والى الأشياء التي تأسر انتباههم وتثيرهم (محمود عطا حسين ، ١٤١٩ ، ١٨٤).
- في مرحلة الطفولة الوسطي يزداد مدي الانتباه ومدته وحدته ، إلا أن طفل السابعة ما زال لا يستطيع تركيز انتباهه في موضوع واحد مدة طويلة خاصة إذا كان موضوع الانتباه حديثا شفهيا (كريمان بدير ، ٢٠٠٧ ، ١٤٠) .
- في مرحلة الطفولة المتأخرة تكون قدرة الطفل على الانتباه محدودة في المدة حيث لا يستطيع التركيز لفترة طويلة ، وفي المدى حيث لا يستطيع توزيع انتباهه على موضوعات متعددة . وفي النصف الثاني من هذه المرحلة تزداد قدرة الطفل على الإنتباه حيث يستطيع تركيز انتباهه حول موضوع لفترة أطول ، ويصبح قادرا على التحرر النسبي من العوامل المشتتة للانتباه ، ويبدو ذلك واضحا في المجالات العلمية الحسية أكثر من الأحاديث الشفوية النظرية(محمود عطا حسين ، ١٤١٩ ،٢٠٧).
- في مرحلة المراهقة تزداد مدة الانتباه ومداه ، فالمراهق يركز لفترة طويلة على موضوع واحد ، كما يمكنه الانتباه إلى أكثر من مثيرين في نفس الوقت.

- **الانتباه وصعوبات التعلم**:

ومن ناحية أخرى يرى كوتكين وآخرون (٢٠٠١) Kotkin et al., أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم غالبا ما يعانون من مشكلات في الانتباه ، وأن مثل هذه المشكلات تكون ذات مستوى شديد مما يسفر عن تشخيصهم على أنهم يعانون من مشكلات شديدة تتعلق بقصور الانتباه ، والاندفاعية ، والنشاط المفرط حيث نلاحظ من ضمن المحكات التى تضمنتها الجمعية الأمريكية للطب النفسي APA في الطبعة الرابعة من دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية DSM-IV

وتبرز مشكلات الانتباه عند أطفال صعوبات التعلم في العادة في أثنين أساسيتين من خصائص الانتباه هما :

- الانتقائية أو الاختيار الانتقائي للمثيرات أو الموضوع المراد الانتباه اليه.
- الاستمرارية في الانتباه والاحتفاظ بموضوع الانتباه (فتحى الزيات ، ١٩٩٨).

ولقد أشارت الدراسات التى أجراها زامتكين وزملاءة (Zametkin et al ,.1990) والمعهد القومي للصحة العقلية في الولايات المتحدة الأمريكية National Institute of Mental Health الى انخفاض معدل الكلوجوز في المناطق المشغوله بالضبط أو التحكم في الانتباه والأنشطة الحركية بينما يرى ريكو و زملاءه (Ricco et al .,1993) أن اضطرابات نقص الانتباه التى يعانيها أطفال صعوبات الانتباه ترجع الى عدم فاعلية النواقل العصبية واضطرابات كيمياء المخ (فتحى الزيات ، ٢٠٠٢)

- **الادراك** :
- **تعريف الادراك** :

الإدراك عملية عقلية تتضمن التأثير على الأعضاء الحسية بمؤثرات معينة ويقوم الفرد بإعطاء تفسير وتحديد لهذه المؤثرات في شكل رموز أو معاني بما يسهل عليه تفاعله مع بيئته. أما الإدراك الحسي فهو"عملية تصور المفردات الجزئية الخارجية بتأثير المنبهات الحسية مباشرة ، فيتكون الإدراك الحسي من إدراك أشياء وأحداث فردية جزئية خاصة " (سيد خير الله ،١٩٨١ ، ٨٦).

وعملية الإدراك ودقته تعتمد بدرجة كبيرة على عملية الانتباه ، وأن التعلم يتأثر بالانتباه وهكذا بالنسبة للعمليات الأخرى (أنور الشرقاوي ،١٩٩٢ ، ١١٠-١٢٥) .

يعد الادراك عملية تنظيم وتحليل للمثيرات القادمة للدماغ عن طريق الحواس وتفسيرها وإعطائها المعنى المناسب وردة الفعل الملائمة كذلك والتي يبدأ تطورها في العادة في مرحلة مبكرة من عمر الانسان ثم تنمو وتتطور بتطوره ويرتبط بها عمليات الفهم والتفكير واللغة وأن أي تشوش يحدث للإدراك يؤثر سلبا على عمليات الفهم والتفكير واللغة والتعلم المرتبط بها .(أسامة البطاينة وآخرون ، ٢٠٠٧ ،١٠٢)

ويفترض بياجيه أن الإدراك عملية ذهنية ، يستخدمها الطفل كوسيلة للتكيف مع بيئته ، وهو مشابه في ذلك لآليات الذكاء ، ويري أن نمو الإدراك يعتمد على تطور الذكاء الحسحركي في العاميين الأوليين (يوسف قطامي ٢٠٠٠، ١٤٣).

ويتمكن الأطفال في نهاية السنة الأولي من إدراك ذواتهم ، ويتطور إدراك الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة فيستطيع أن يحتفظ بالصور الذهنية للأشياء ، ولا يتمكن من إدراك جميع العلاقات المكونة لموضوع معين ، وفي مرحلة الطفولة المتأخرة يتحرر الطفل من التمركز حول الذات ، ويستطيع أن يدرك العلاقات بين الموضوعات المحسوسة ، وإدراك العلاقات المكانية والزمانية ، ولكن يلاحظ أن إدراك الطفل للأشياء المتباينة والمتباعدة أكثر من الأشياء المتشابهة والمتقاربة (السر أحمد ، ٢٠٠٩).

ويقسم الإدراك الحسي بحسب الحاسة التي تستقبله إلي :

- الإدراك البصري : هو فهم المثيرات القادمة عن طريق البصر ، حيث تنتقل الصورة من شبكية العين إلى العصب البصري والى المسارات البصرية ثم إلى مراكز الإدراك البصري في الفص القفوي من القشرة المخية.
- الإدراك السمعي : يتم استقبال المثير (الصوت) القادم من الأذن إلى العصب السمعي والى مراكز السمع في الفص الصدغي.
- الإدراك الشمي : يتم استقبال المثير (الرائحة) القادم من الأنف إلى العصب الشمي إلى مركز الشم في القشرة المخية من الفص الصدغي.
- الإدراك الذوقي والإدراك اللمسي : يتم استقبال المذاق من اللسان وينتقل إلى القشرة الحسية في المخ ، والإدراك اللمسي حيث تعطي للمثيرات (الملموسات) تفسيرا تبعا للخبرة السابقة ، وبإمكان الشخص أن يستقبل أكثر من مثير

في الوقت نفسه ، كما يحدث أثناء الطعام ، حيث يعتبر الطعام مثيراً بصرياً وشميا وذوقيا ولمسيا (عبد الكريم الحجاوي ، ٢٠٠٤، ٨٣- ٨٤) .

ان ما تتعرض له عمليات الادراك من اضطرابات والتي قد تعود الى اضطرابات تشوش بدورها استيعاب وتحليل المعلومات الواصلة الى الدماغ عن طريق الحواس والتي تنعكس سلبا على عمليات تخزين واسترجاع المعلومات مما يعيق عمليات التعلم لعدم قدرة الطفل على الوصول الى المستوى التحضيري المناسب للتعلم مما يستدعي منا الكشف عنها والتعرف اليها ووضع الخطط والبرامج العلاجية المناسبة للتغلب عليها.

وتتأثر عملية الادراك بنوعين من المثيرات:

- **أولا : المؤثرات الخارجية** External Conditions

وهى مؤثرات ذات علاقة مباشرة بالشيء المدرك وهذه العوامل تتضمن شكله ولونه وصورته ورائحته ... فعندما ننظر للصورة مثلا فإننا لا نراها وحدها بل نراها ضمن محيط يحيط بها يسمى الخلفية والتى تعمل على ابراز الصورة .

- **ثانيا : العوامل الذاتية**: Self Condition

وتعتمد هذه العوامل على ذات الفرد التى تتأثر بعدة عوامل فإدراك الفرد للأشياء ادراكا سليما يتأثر بالخبرة الفردية فقدرة الانسان على ادراك الأشياء المألوفة بصورة سليمة أكثر دقة من ادراكه للأشياء اعتمادا على المشاهد الأولى أو ما تنقله من الآخرين .(راضى الوقفى ،٢٠١١).

- **أنواع صعوبات الادراك**:Perception Disabilities Types

- **أولا : صعوبات عملية التجهيز والمعالجة**:

وتبدو أعرض صعوبات عمليات التجهيز والمعالجة عند هؤلاء الأطفال على صورة.

تشويش وتداخل في المعلومات ، تراجع في الادراك المعرفي ، رفض أداء المهام ، ضعف أو انخفاض في الانتباه ، نوبات مزاجية من الغضب الحاد .

- **ثانيا : صعوبات الادراك السمعي**:

وتشتمل مهارات الادراك السمعي على المهارات الفرعية التالية والتي تتكامل معا لتكون في النهاية ادراكا سمعيا للإحساسات التي يستقبلها الانسان:

- مهارة الوعي الصوتيPhonological Awareness
- مهارة التمييز السمعى Auditory Discrimination
- الذاكرة السمعية Auditory Memory
- التعاقب أو التسلسل السمعي Auditory Sequencing
- مزج الأصوات السمعية:

- **ثالثا : صعوبات الادراك البصرى**:

يعانى تلاميذ صعوبات التعلم واحدة أو أكثر من صعوبات الادراك البصري التالية:

- صعوبة التمييز البصرى Visual Discrimination

- صعوبة الإغلاق البصرى Visual Closure
- صعوبة ادراك العلاقات المكانية Spatial Relations
- صعوبة تمييز الصورة وخلفيتها.
- صعوبة سرعة الادراك البصرى.
- صعوبة الذاكرة البصرية والتصور.
- صعوبة التآزر البصرى – الحركي.

- **رابعا : صعوبات الادراك الحركي:**

- صعوبات التوافق الادراكى البصري الحركي.
- صعوبات التوافق الادراكي السمعي الحركي.
- صعوبات التوافق الادراك السمعي البصري الحركي.
- صعوبات التوافق بين مختلف الأنظمة الادراكية .(أسامة البطاينة وآخرون،٢٠٠٧، ١٠٢ – ١١٢)

- **الادراك وصعوبات التعلم:**

يرجع الاهتمام بالكشف المبكر عن اضطرابات الوظائف الادراكية لدى ذوى صعوبات التعلم لافتراضات مفادها:

- أن الادراك عملية معرفية بنائية نشطة وايجابية تتوسط المثيرات الحسية ونتائج عملية الادراك.
- ان الادراك لا يحدث مباشرة اعتماداً على المدخلات الحواس وإنما يأتي نتيجة بنائية لعمليات التفاعل بين هذه المثيرات وخبرات الفرد السابقة وتوقعاته وأحكامه الذاتية والعوامل الدافعية والانفعالية.
- يمكن أن تحدث بعض الأخطاء في الإدراك لاعتماد الإدراك على العمليات التفاعلية بين المثيرات الحسية وخبرات الفرد وتوقعاته.
- تسبب الاضطرابات التي تتعرض لها الوظائف الإدراكية صعوبات ادراكية تظهر على عدة صور (صعوبات في التمييز بين المثيرات ، صعوبات في الإغلاق البصري ، صعوبات في الإغلاق السمعي ، بطء في الإدراك (فتحي الزيات ١٩٩٨).

وتختلف الصعوبات الادراكية عند طلاب صعوبات التعلم من شخص الى آخر كل حسب الاضطراب الذي يعانيه.

مما يؤكد على أهمية الدراسة الحالية من حيث تناولها للإدراك هو أن النمو المعرفي والأداء يعتمد عليه بصورة عامة على سلامة وكفاءة الوظائف الادراكية عموما وعلى مدى تكاملها الوظيفي فيما بينها.

من ناحية أخرى فقد أشارت الدراسات والبحوث الى أن أكثر الاضطرابات تأثيرا على الطلبة ذوى صعوبات التعلم هي الاضطرابات الادراكية فضعف فاعليتها وتكاملها الوظيفي فيما بينها على اختلاف القنوات الحسية الادراكية ينعكس سلبا على الأداء التعليمي عند هؤلاء الطلاب بينما تزداد كفاءة العملية التعليمية بزيادة كفاءة الوظائف الادراكية وتكاملها فيما بينها.

- **بحوث ودراسات السابقة**:

يقوم الباحث في حدود ما اطلع علية بإيجاز الدراسات السابقة كما يلي:

- **أولا : دراسات أجريت في مجال خصائص ومشكلات ذوى صعوبات التعلم**:

١- دراسة وليامز وآخرين Willems et al., (١٩٩٦). عنوانها : إمكانية وجود مشكلات إدراكية ونفس عصبية (انتباه وتذكر) في مجتمع خاص بالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى بحث إمكانية وجود صعوبات تعلم معرفية خاصة بكل من (الانتباه . الإدراك . التذكر) مسئولة عن صعوبات التعلم الأكاديمية وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات : تلاميذ مرحلة الحضانة ممن هم أقل من سبع سنوات . تلاميذ المرحلة الابتدائية الأولية ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٩ - ١٠ سنوات . تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين ١١ – ١٣ سنوات وتكونت أدوات الدراسة من اختبارات خاصة بالقراءة الصامتة والقراءة الجهرية والحساب واختبارات نفس عصبية واختبارات تقيس سعة الذاكرة وجميعها من إعداد الباحثين وأسفرت نتائج الدراسة عن استخلاص مجموعة من الاضطرابات تعانى منها هذه الفئة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وهى اضطرابات في عمليات الانتباه – الإدراك – التذكر اضطرابات النوم مشكلات أسرية ومدرسية.

٢- دراسة باربارالويترال (٢٠٠٢) Lowenthal دراسة على (٥٧١) طفلاً بالروضة لتحديد أهم الخصائص المميزة لأولئك الأطفال الذين يتوقع منهم أن يعانون من مشكلات في التعليم أو بالأحرى من صعوبات في التعليم عندما يلتحقون بالمدرسة ووجدت أن هناك خصائص ترتبط بالجانب الاجتماعى . الانفعالي ، وخصائص ترتبط بالجانب التكيفي ، والجانب الحركى ، والتواصل ، والجانب المعرفي ، وحددت أهم الخصائص المميزة لصعوبات التعلم أو الدالة عليها في مرحلة الروضة في وجود نشاط مفرط لا يتناسب مع العمر الزمنى للطفل ، والاندفاعية ، والتشتت ، وعدم الانتباه ، وعدم القدرة على التحكم في المحفزات المختلفة ، وعدم التنظيم ، والتأخر في اكتساب اللغة ، والتخاطب وتأخر التناول السمعى للمثيرات، ووجود صعوبة في التناول البصرى للمثيرات وتأخر أو قصور في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى ، ووجود مشكلات اجتماعية . انفعالية لدى الطفل ، ووجود صعوبة في القيام بالمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة . وفي رأينا أن هذه الخصائص تضم كلا من أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية وصعوبات التعلم النمائية.

٣- دراسة جمال عطية خليل فايز (٢٠٠٤).عنوانها : مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى شيوع صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة وهدفت أيضا إلى التعرف على طبيعة الارتباطات القائمة بين صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال والكشف عن أثر الجنس في أنواع صعوبات التعلم وتكونت عينة البحث من ٥٠ تلميذ وتلميذة و تكونت أدوات الدراسة من استمارة لجمع البيانات الأساسية عن الطفل ، ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات

صعوبات التعلم إعداد مصطفى كامل وأسفرت نتائج الدراسة عن أنه تشيع صعوبات التعلم النمائية (صعوبات الفهم السماعي – والذاكرة) وذلك بنسبة كبيرة ، وتوصلت أيضا إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومتوسطات درجات العاديين في أنواع صعوبات التعلم ، وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال والإناث في مجالات صعوبات التعلم.

٤ ـ دراسة : طارق محمد عبد النبي (٢٠٠٥) بعنوان : بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدي عينة من ذوي صعوبات التعلم والعاديين

استهدف الدراسة الكشف عن بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية التي تميز التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات عن أقرانهم العاديين ، فضلا عن الكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوو صعوبات القراءة والتلاميذ ذوو صعوبات الرياضيات في بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية .عينة مقدارها ٤٨ من ذوي صعوبات التعلم ، ٢٧ من التلاميذ العاديين بدون صعوبات تعلم من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال لنوع المجموعة (مجموعة التلاميذ العاديين ، مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ، مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة) بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمي ومكوناته وللكفاءة الاجتماعية في بعض أبعادها ولأخطاء الأداء ولأبعاد العزو السببي للنجاح والفشل والإدراك الذاتي لصعوبة التعلم عند مستوي ٠.٠١ ، بينما لم يكن هناك تأثير دال لنوع الجنس وكذلك التفاعل بينهم .

٥ ـ دراسة عادل عبدالله (٢٠٠٦). بعض المتغيرات لأطفال الروضه ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم.

تهدف الدراسة الى التعرف على مستوى بعض العمليات المعرفية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة قياسا بأقرانهم العاديين ، وذلك في كل من الانتباه ، والإدراك والذاكرة. وهو ما يفيد في الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم . وتهدف الدراسة أيضا الى أمكانية التنبؤ بهذا القصور وتلك الصعوبات اللاحقة من خلال درجاتهم في العمليات العقلية موضوع الدراسة(الانتباه – الادراك – التذكر) .

توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة احصائياً بين أطفال الروضة العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم سواء ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعى أو الادراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال وذلك في كل من الانتباه ، الادراك ، الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى لصالح الأطفال العاديين. كما توصلت النتائج الى عدم وجود فروق داله احصائيا بين الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وفق النمطين المستخدمين في هذه الدراسة في المتغيرات المعرفية موضع الدراسة.

٦- دراسة ستانسى اكسنر (٢٠١٠) STACEY A EXNER دراسة العلاقة بين صعوبات التعلم ، ونقص الانتباه فرط النشاط ، الكفاءة الاكاديمية ، الجهد والوعى الذاتى ، والانجاز الأكاديمي في طلاب بعد المرحلة الثانوية.

تهدف الدراسة الى استكشاف العلاقة بين الكفاءة الذاتية والأكاديمية والجهد والوعى الذاتى ، والانجاز فى طلاب الجامعات الذين تتحدد مشكلاتهم في ما بين صعوبات التعلم ، النشاط الزائد ونقص الانتباه. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) من الذكور ، (١٧) من الاناث الجامعيين للطلاب الذين تم تشخيصهم على أن لديهم صعوبات تعلم ونشاط زائد ونقص الانتباه. وتوصلت نتائج الدراسة الى أن كلما كانت الكفاءة الذاتية والأكاديمية ، والجهد ، والوعى الذاتى تمثل ضغطا على عينة الدراسة ترتب عليها صعوبات تعلم أكاديمية وكذلك أن فرط النشاط الزائد و نقص الانتباه لهم صله مباشرة بصعوبات التعلم للطلاب في المرحلة الجامعية.

٧ ـ دراسة كاترين ماناداكى ، افسيموس كاكيروس(٢٠١٠) Katerina Maniadaki & Efthymios Kakouros. مشاكل الانتباه وصعوبات التعلم لدى عينة من جنوح الأحداث الصغار في اليونان. تهدف الدراسة الى معرفة العلاقة بين صعوبات التعلم ، وجنوح الأحداث . والتحقق في التاريخ الدراسي للأحداث المحتجزين في مراكز الاصلاح اليونانى من أجل دراسة مدى صعوبات التعلم نتيجة تأثر بالمشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية . ولاسيما مشاكل الانتباه . وتوصلت نتائج الدراسة الى أن الأسباب التى تكمن وراء صعوبات التعلم هو أن الحدث يكون لديه نشاط زائد ونقص الانتباه وليس هذا فحسب بل ترجع مشكلة صعوبات التعلم أيضا الى المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية التى يتعرض لها الأحداث مما يستوجب أن يتم تدريب موظفى السجون لتلافى هذه الأسباب مستقبلا.

- **ثانيا : دراسات أجريت في مجال التدخل التدريبي أو العلاجي لذوى صعوبات التعلم:**

١- دراسة عزة محمد سليمان السيد(٢٠٠١). بعنوان: فاعلية برنامج علاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم صعوبات التعلم النمائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وهدفت أيضا إلى تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. وتكونت أدوات الدراسة من قائمة الكشف عن صعوبات التعلم النمائية إعداد الباحثة واختبار الذكاء الابتدائي إعداد عبد العزيز القوصي وآخرين ، والبرنامج المقترح إعداد الباحثة ، أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج العلاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢- دراسة أحمد حسن عاشور(٢٠٠٢)عنوانها : مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية.هدفت الدراسة إلى تشخيص بعض صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع إعداد برنامج تدريبي لعلاج جوانب القصور في عملية الانتباه وعملية الإدراك لدى التلاميذ

ذوي صعوبات التعلم وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي منهم ٢٥ ذكورا و ٣٥ إناثا قسموا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (٣٠) تلميذ وتلميذة ومجموعة ضابطة (٣٠) تلميذ وتلميذة ، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار القدرة العقلية مستوى ٩-١١ سنة إعداد فاروق عبد الفتاح ١٩٨٤ - اختبار الفهم القرائي إعداد خيري مغازي ١٩٩٨ واختبار بندر جشطلت إعداد لوريا بندر ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال والبرنامج المقترح من الباحث وباستخدام اختبار ت توصلت الدراسة إلى ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في الانتباه السمعي بين متوسط درجات القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية بعض تطبيق البرنامج توصلت أيضا إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في الانتباه البصري بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعض تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

- **تعقيب على بحوث ودراسات سابقة:**

- يتضح من العرض السابق أنه ترجع مشكلة صعوبات التعلم الى المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية كما أتضح في دراسة كاترين ماناداكى افسيموس كاكيروس Katerina Maniadaki & Efthymios Kakouros (2010).
- توصلت الدراسات التى أثبتت أن نقص الانتباه والنشاط الزائد يعد من الاسباب الرئيسية لصعوبات التعلم ليس في المرحلة الابتدائية فقط بل تمتد آثار صعوبات التعلم للطلاب في المرحلة الجامعية كما في دراسة ستانسى اكسنر (٢٠١٠) STACEY A EXNE ومفهوم الذات الاكاديمي والكفاءة الاجتماعية لهما دور مباشر في صعوبات التعلم كما في دراسة طارق محمد عبد النبى (٢٠٠٥)ومن خلال الدراسات السابقة التى تؤيد بأن نقص الانتباه سبب رئيسي لصعوبات التعلم مما يؤكد أهمية الدراسة.
- اوضحت دراسة عادل عبدا لله (٢٠٠٦) أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة قياسا بأقرانهم العاديين ، وذلك في كل من الانتباه والإدراك والذاكرة. مما يدعم الدراسة الحالية أن الانتباه والإدراك من العمليات المعرفية التي تنبؤ بصعوبات تعلم لاحقا.
- أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتسمون بالقصور في الانتباه والإدراك كما في دراسة باربارالويترال (٢٠٠٢)Barbara, Lowenthal ودراسة أحمد حسن عاشور(٢٠٠٥) التي تناولت برنامج لتنمية الانتباه والإدراك لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية من حيث تناولها الانتباه والادراك كعمليتين معرفتين لخفض صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.
- كما قامت عزة محمد (٢٠٠١) بعمل برنامج علاجي لخفض صعوبات التعلم النمائية (الانتباه . الادراك . التفكير . حل المشكلة)وأوضحت دراسة وليامز

وآخرين Willems et al.,(١٩٩٦) الى أن صعوبات الانتباه . الادراك . التذكر تنذر بوجود صعوبات تعلم أكاديمية مما تدعم الدراسة الحالية لتناولها للانتباه والإدراك كعملية معرفية أساسية يجب التصدى له في مرحلة التعليم الابتدائي حتى لا تتفاقم المشكلة وينتج عنها صعوبات تعلم أكاديمية.

- هناك بعض الدراسات التى اهتمت بالتدخل العلاجي والتنموى لتحسين القصور في الانتباه والإدراك مثل دراسة عزة محمد (٢٠٠١) بعمل برنامج علاجي لخفض صعوبات التعلم النمائية (الانتباه . الادراك . التفكير . حل المشكلة) ودراسة أحمد حسن عاشور(٢٠٠٥) التي تناولت برنامج لتنمية الانتباه والإدراك لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية من حيث تناولها الانتباه والإدراك كعمليتين معرفتين لخفض صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

وفى ضوء ما سبق ، تم صياغة فروض البحث الحالي على النحو الأتي :

- **فروض الدراسة**:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الانتباه بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الانتباه في القياسين البعدي والتتبعي.
- توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الادراك في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الادراك والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي .

- **إجراءات الدراسة**:

تتضمن إجراءات البحث التي قام بها الباحث لاختيار صحة فروض البحث والتي تتضمن ما يلي : منهج البحث ، عينة البحث ، أدوات البحث. ، مصادر اختيار العينة ، إجراءات تطبيق البحث ، المعالجة الإحصائية.

- **أولا : منهج البحث**:

استخدم الباحث في هذا البحث المنهج شبه التجريبي باعتبار أن الهدف منة الكشف عن أثر تطبيق البرنامج في تنمية الانتباه والإدراك لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

حيث يعد المتغير المستقل وهو البرنامج الذى يعده الباحث ، أما المتغير التابع الأول وهو الانتباه ، والمتغير التابع الثاني وهو الادراك.

- **ثانيا : عينة البحث:**

١- عينة البحث الاستطلاعية المتعلقة بأدوات البحث:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٠) تلميذاً من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وذلك بغرض تقنين أدوات البحث والتي تتضمن (مقياس الانتباه - مقياس الادراك) ، بالإضافة إلى الوقوف على بعض الصعوبات التي يمكن تلافيها عند تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة الأساسية.

٢- عينة الدراسة الأساسية :

طبق البحث على عينة قوامها الكلي (٣٠) تلميذاً في الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهم الزمنيه من (١١٠ – ١١٨) شهرا ، بمتوسط قدره (١١٣.٧) شهرا ، وانحراف معياري قدره (٢.٤١))، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٨٨.٢ - ٩٨.٢).

- **مصادر اختيار العينة :**

- تكونت العينة الأساسية في صورتها النهائية من مجموعة كلية قوامها (٣٠) تلميذا.
- طلب من معلمي الصف الرابع حصر عدد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في شهرى أكتوبر / نوفمبر في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١١ /٢٠١٢.
- تم تطبيق مقياس قائمة الكشف عن صعوبات التعلم على طلاب عددهم (٦٧) تلميذا.
- تم حصر عدد التلاميذ الذين حصلوا على (٦٠٪) فأكثر من قائمة الكشف عن صعوبات التعلم.
- تم تطبيق اختبار الذكاء على العينة الأساسية للبحث وتراوحت ما بين (٨٨.٢ - ٩٨.٢).
- راعى الباحث تجانس أفراد مجموعتي الدراسة من حيث (الصف الدراسي . الجنس . العمر الزمنى . نسبة الذكاء . مستوى صعوبات التعلم).

- **ثالثا : أدوات البحث :**

١- مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة) ، تعريب وتقنين/مصرى عبدالحميد حنوره (٢٠٠١):

يعتبر مقياس ستانفورد بينيه (ط٤) من أكثر مقاييس الذكاء استخداما وهو امتداد لمقياس ستانفورد بينيه (ط٣) الذى أعده لويس تيرمان ومودميريل

وقد تم حساب ثبات المقياس من خلال معادلة كيودرريتشاردسون (٢٠) ودرجات الخطأ المعيارى ، حيث ظهر إن معاملات الثبات تراوحت ما بين (٠.٧٢ . ٠.٩٦) لجميع المجموعات العمرية وبالنسبة لجميع المجالات ، أما بالنسبة لوسيط الثبات (عبر الفئات العمرية من سن (٢) حتى سن (١٨ . ٢٣) فقد تراوح ما بين (٠.٧٣ . ٠.٩٢) ، كذلك قام الباحث بحساب الثبات من خلال إعادة اجراء الاختبار ، وجاءت معظم معاملات الثبات فوق (٠.٧٠) ، وقد أجريت مقارنات

لمعاملات الثبات على اختبارات المقياس فى صورته الكاملة (١٥ اختبارا) والصورة المختصرة (اختباران ٤ اختبارات ٦ اختبارات) ، وقد اتضح أن الدرجات مالت جميعها إلى الارتفاع حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٨٧ . ٠,٩٩).

كما تم حساب صدق المقياس بإيجاد معامل الارتباط بين درجات المقياس واختباراته الفرعية ، كان أبرزها حساب معامل ارتباط بين درجات المقياس الجديد ومقياس ستانفورد بينيه الطبعة الثالثة (١٩٧٢) الصورة (ل م) ، حيث تم الكشف عن معاملات صدق (ارتباط) باختبارات الطبعة الرابعة لمقياس بينيه التى تراوحت ما بين (٠,٥٦ . ٠,٨١) ، كذلك ظهر وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين أبعاد مقياس وكسلر لذكاء الأطفال تراوحت ما بين (٠,٦٣ . ٠,٨٣) للمقاييس اللفظية والعملية والكلية مقارنة بالمجالات الأربعة والدرجة المركبة (SAS) فى الطبعة الرابعة لمقياس بينيه.

وفى البحث الحالى:
تم التحقق من ثبات وصدق مقياس "ستانفورد بينيه (ط٤)" ، وذلك على النحو التالى:

أ-الثبات :

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار على عينة قوامها (٣٠) تلميذا منذوى صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي مرتين بفاصل زمنى قدره (٣) أسابيع ، وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٧٧) عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، مما يدل على ثبات عال للمقياس.

ب- الصدق:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة صدق المحك الخارجى بتطبيق بطارية الاختبارات السابقة على نفس أطفال العينة السابقة ، واختبار الذكاء المصور إعداد/أحمد زكى صالح (١٩٧٩) كمحك خارجى ، وبلغ معامل الارتباط بين درجات بطارية اختبارات المسح السريع واختبار الذكاء المصور (٠,٧٠) عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، مما يدل على صدق عال للمقياس.

٢- اختبار المسح النيورولوجى السريع:: Quick Neurological Screening Test (Q.N.S.T)

وضع هذا الاختبار "مارجريت. موتى وآخرون Mutti,M.et al"، قام بإعداده وتقنيته للبيئة المصرية "عبد الوهاب كامل" (١٩٩٩).(للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)

- **وصف الاختبار**:

يعتبر الاختبار من الاختبارات التي تطبق فرديا وبصورة مختصرة ، حيث يستغرق عشرين دقيقة في تطبيقه ، وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجى في علاقته بالتعلم،ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجى للأطفال ، ويتضمن الاختبار سلسلة مكونة من خمسة عشر مهمة قابلة للملاحظة الموضوعية لتساعد في التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ، ويبدأ عمرهم من خمس سنوات، والاختبار يفيد في إجراء مسح يشير إلى مجال الاضطراب

المحتمل ، فالاختبار لا يضع الطفل ضمن المعوقين نيورولوجيا ، ولا يصلح لتشخيص حالات إصابات المخ ، ولكن الفائدة الأساسية للاختبار تعتبر تنبئيه تشخيصية وقائية.

يعد هذا الاختبار من الأدوات سهلة التطبيق حيث أنه وسيلة سريعة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجى في علاقته بالتعلم . ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجى للأطفال حيث يشمل على سلسلة مكونة من ١٥ مهمة مختصرة تقدم للأطفال هى : مهارة اليد . التعرف على الشكل وتكوينه . التعرف على الشكل براحة اليد . تتبع العين لمسار حركة الأشياء . نماذج الصوت . التصويب بأصبع على الأنف (تناسق الإصبع . الأنف) - دائرة الإصبع والإبهام . الاستثاره التلقائية المزدوجه لليد والخد . العكس السريع لحركات اليد المتكررة . مد الذراع والأرجل . المشي بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار) - الوقوف على رجل واحدة . الوثب . تمييز اليمين واليسار . ملاحظات سلوكية شاذه أى غير منتظمة.

أما عن الدرجة التى نحصل عليها من الاختبار فهى إما أن تكون درجة مرتفعة (كلية) تزيد عن ٥٠ وتوضح بالتالي ارتفاع معاناة الطفل ، أو درجةٍ عاديةٍ (درجة كلية تساوى ٢٥ فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيورولوجيا فضلا عن درجة تمتد من ٢٥ – ٢٦ وتدل على وجود احتمال لتعرض الطفل لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة . وعادة ما نجد أن الاختبارات الفرعية لا تتضمن أى درجة تقع في حدود اللاسواء (درجة مرتفعة) ولن نكون على خطأ أذا ما افترضنا أن الأطفال الذين يحصلون على تلك الدرجة العادية ليس لِديهم أى مشكلات نيورولوجية أى اضطرابات في المخ والقشرة المخية . وعموما فإن الدرجة العادية يمكن أن تؤكد على سلامه الطفل النيورولوجية ، بينما تشير الدرجة المرتفعة للطفل على هذا المقياس إلى ارتفاع الاضطراب في الخصائص النيورولوجية . وقد قام معد المقياس بتقنينة على عينة من أطفال البيئة المصرية فبلغ معامل الصدق التلازمى ٠.٥٦ وبلغ معامل الثبات ٠.٦٨ وهى قيم دالة عند ٠.٠١ ولذلك يتم استخدام هذا المقياس للتحقق من أن الطفل ليس لديه أى اضطرابات في المخ أو القشرة المخية.

٣- **مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم**: The pupil Rating Scale for Learning Disabilities:

وضع هذا المقياس "مايكل بست Myklebust" (١٩٧١)، وأعده للبيئة المصرية" مصطفي محمد كامل" (١٩٩٠) .

- **وصف المقياس**:

المقياس عبارة عن قائمة ملاحظة سلوكية لفرز حالات صعوبات التعلم ويتم ذلك من خلال وضع تقديرات للأطفال من قِبل من له علاقة وثيقة بالطفل موضع التقييم (كالمعلمين ، والأخصائيين النفسيين)، بشرط أن تتاح لهم فرصة كافية من التعامل مع الأطفال حتى يكون تقديراتهم أكثر واقعية ويتم ذلك بوضع تقديرات للأطفال في خمس خصائص سلوكية رئيسية وهى:

- الفهم السماعي والذاكرة Auditory comprehension and memory.
- اللغة المنطوقة Spoken language.
- التوجيه الزماني والمكاني Orientation.
- التآزر الحركي Motor Coordination.
- السلوك الشخصي والاجتماعي Personal – social Behavior.

يتكون المقياس من (٢٤) فقرة موزعة علي (٥) مقاييس فرعية ، حيث يتم تقدير الطفل في كل منها علي مقياس خماسي ، فالتقدير (٣) يعبر عن الدرجة المتوسطة ، والتقديران (٢،١) أقل من المتوسط ، والتقديران (٥،٤) فوق المتوسط وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلي عدم وجود صعوبات تعلم، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلي وجود حالة من حالات صعوبات التعلم ، ويعتبر الطفل معرضا للمعاناة من صعوبات التعلم ، حين يحصل على درجة أقل من (٢٠) في الجزء اللفظي وهو (التوجه ، التآزر الحركي ، السلوك الشخصي والاجتماعي)، ويحصل على درجة أقل من (٦٥) في الدرجة الكلية للمقياس.

أشار "مصطفي كامل" (١٩٩٠)، إلي أنه قام بترجمة عبارات المقياس إلي العربية ، مع العناية بملائمة صياغة الفقرات العربية مع الصورة الأجنبية ، ثم عرض الصياغة العربية للعبارات على مجموعة من عشرة معلمين بالمرحلة الابتدائية للتحقق من مدى إمكانية فهم المعلمين للفقرات ، وعدل في ترجمته وفقا لما قدم من ملاحظات.

- **صدق المقياس** :

استخدم الباحث عدة أساليب للتحقيق من صدق المقياس منها:

أ)- تقديرات المعلمين كمحك للصدق:

تمت مقارنة أداء عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذكور (ن = ٧١) على مقياس أدائهم على اختبار الفرز العصبي السريع إعداد "عبد الوهاب كامل" (١٩٨٩)، وهو مصمم لفرز التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وذلك من خلال درجاتهم على (١٥) اختبارا فرعيا، وتشير الدرجة المنخفضة على هذا الاختبار إلي عدم وجود صعوبات تعلم بعكس الدرجة العالية على مقياس تقدير سلوك التلميذ التي تشير إلي أن الفرد عادى ، وقد تراوحت معاملات الارتباط من (- ٠,١١٠إلي- ٠,٨٢) وجميع هذه الارتباطات سالبة بعضها دال عند مستوى(٠,٠١) ، والبعض الأخر عند(٠,٠٥)، وهى تقدم مؤشرا على صدق المقياس كأداة لفرز التلاميذ ذوي صعوبات تعلم.

ب)- التحصيل الدراسي كمحك للصدق:

تم حساب الارتباط بين الدرجات على المقياس والدرجات في القراءة والحساب في اختبار النصف الأول من العام الدراسي لعينة من تلاميذ الصف الرابع (ن =

١٠٣)، وقد تراوحت معاملات الارتباط من (٠,١٧-٠,٧١)، وبعض هذه الارتباطات دال عند(٠,٠١)، والبعض الأخر دال عند(٠,٠٥)، عدا التآزر الحركي حيث لم تكن الارتباطات دالة ، وتقدم هذه الارتباطات دليلا على صدق فقرات المقياس ٠

ج)- صدق التمييز :

تمت المقارنة بين متوسطات درجات (١٢٢) تلميذا من الصف الرابع على المقياس صنفوا كأصحاب صعوبات تعلم في القراءة والكتابة وفقا لمحكات التناقض بين المستوى الواقعي والمتوقع ، و(١٢٢) تلميذا من أقرانهم العاديين المضاهين لهم في العمر ، الجنس ، وقد تراوحت قيم "ت" من (٢,٣ – ٤,٥) وهى قيم دالة ، مما يشير إلي قدرة المقياس على التمييز بين أصحاب صعوبات التعلم العاديين ٠

د)- الاتساق الداخلي:

تم حساب الارتباطات الداخلية للأبعاد (ن=١٠٣)من تلاميذ الصف الرابع،وجاءت الارتباطات ما بين (٠,٢٧- ٠,٧٦) وكان بعضها دالا عند(٠,٠١) والبعض الأخر عند(٠,٠٥)، مما يدل على التماسك الداخلى٠

- **ثبات المقياس**:

للتحقق من ثبات المقياس في البيئة المصرية قام معد هذا المقياس بتكليف (١٢) معلما بالمرحلة الابتدائية بوضع تقديرات لعدد من تلاميذ الصف الرابع (ن= ١٠٣) ممن يدرسون لهم لمدة (٤) سنوات متتالية بفارق زمني مقداره(٣) شهور،فوجد (ر=٠,٦٢ للفهم السماعي ، ر=٠,٥١ للغة المنطوقة ، ر= ٠,٥٦ للتوجه ر=٠,٢١ للتآزر الحركي ، ر=٠,٤٤ للسلوك الشخصي الاجتماعي وهى ارتباطات دالة عند(٠,٠١) و(٠,٠٥). (مصطفي كامل،١٩٨٩ ، ٢٢- ٢٤)

٤- مقياس الانتباه: من إعداد الباحث

يتكون المقياس من (٣٠) عبارة حيث يتم تقدير التلميذ في كل منها فالتقدير (٣) يعبر عن الدرجة العالية وهو ما يطلق علية في المقياس بكلمة (تنطبق)، والتقدير (٢) وهو ما يعبر عنها في المقياس بكلمة (أحيانا)، والتقدير (١) وهو ما يعبر عنها في المقياس بكلمة (لا تنطبق)، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلي وجود صعوبات في الانتباه ، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلي عدم وجود صعوبات في الانتباه .

- **صدق المقياس** :
- **- الصدق العاملى** Factor Validity

استخدم الباحث الصدق العاملى بوصفه أسلوباً إحصائيا يهدف الى تلخيص عدد كبير من المتغيرات الى أقل عدد من العوامل ، وذلك لجعل العوامل أكثر نقاءً ووضوحا وفيما يلى نتائج التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية Principle Components Analysis

وفيما يلي يوضح جدول (١) درجات تشبع عبارات الانتباه.

يوضح الجدول (٢) درجات تشبع عبارات الادراك.

جدول (١) درجات التشبع عبارات العامل الأول الانتباه

رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١	يتحرك كثيرا في المقعد.	٠,٣٦
٢	يتسم سلوكه بالإهمال ، وعدم النظام ، والفوضى.	٠,٣٦
٣	ينتقل من نشاط إلى أخر دون أن ينهي النشاط السابق.	٠,٣٥
٤	يقاطع زملاءه في الحديث.	٠,٣٣
٥	يتدخل في أنشطة وأعمال زملاءه.	٠,٣٢
٦	يجد صعوبة في فهم المعلومات التي يتلقاها ، نتيجة عدم تركيزه.	٠,٤٣
٧	لا يتبع تعليمات وقواعد المدرسة.	٠,٣٥
٨	من الصعب علية أن يظل محتفظا بانتباهه.	٠,٤٠
٩	يجد صعوبة في الاستماع للآخرين والإنصات الجيد لهم.	٠,٣١
١٠	لا يستطيع التحكم في سلوكه الانفعالي ، شديد الانفعال.	٠,٣٨
١١	يتسرع في الإجابة دون فهم السؤال جيدا.	٠,٣١
١٢	يستثار سريعا لأتفه الأسباب ولا يستطيع ضبط النفس.	٠,٤١
١٣	من الصعب علية الانتظار في دورة.	٠,٣١
١٤	قدرته علي التفكير ضعيفة.	٠,٣٠
١٥	من الصعب عليه تركيز الانتباه في الفصل.	٠,٤٢
١٦	يتشتت انتباهه بسهولة.	٠,٤١
١٧	يهمل الواجب المدرسي.	٠,٣٨
١٨	تظهر عليه مظاهر القلق والتوتر ، ويعبث بيديه ورجليه.	٠,٣٣
١٩	يحتاج دائما إلى تدخل الآخرين لإتباع التعليمات.	٠٣٢
٢٠	لا يجلس على المقعد لمدة (٥) دقائق.	٠,٣٣
٢١	يفشل في تمييز الكلمات بسبب اندفاعه .	٠,٤٠
٢٢	يتسرع في الاجابة دون مراعاة الدقة من صحتها.	٠,٤٦
٢٣	يصعب علية تكوين علاقات طيبة مع زملاءه بسبب الاندفاعية.	٠,٣٩
٢٤	لا يستطيع ممارسة عمله أو نشاطه بهدوء ويحدث ضوضاء.	٠,٤٣
٢٥	يغضب مما يتسبب فى سرعة الاستثارة وعدم ضبط النفس.	٠,٤١
٢٦	يصعب علية تركيز الانتباه في درس معين لمدة زمنية طويلة (١٠) دقائق .	٠,٤٢
٢٨	معلوماته غير مترابطة ، ومبهمة ، وغير واضحة.	٠,٣٦
٢٩	يستغرق وقتاً طويلاً في عملية التفكير.	٠,٤٢
٣٠	يصعب عليه الانتباه للمعلومة الجديدة.	٠,٤١

يوضح الجدول السابق درجات تشبع عبارات العامل الأول (الانتباه) ، والتى تراوحت ما بين ٣٠ – ٤٦ ، ويندرج تحت هذا العامل (٣٠) عبارة حيث تشمل هذه العبارات على المثيرات الحسية المختلفة التى يمر بها التلميذ وتؤثر على عملية انتباهه وتفكيره وانخفاض مستوى تحصيله الدراسي واندفاعه ونشاطه الزائد وتسرعه فى تقديم الاستجابات الخاطئة.

ويستوعب هذا العامل ٦٢,٠٠ من نسبة التباين الكلى وهو يؤكد صدق المقياس المستخدم في الدراسة الحالية ، حيث تزيد درجة التشبع لكل عبارة عن ٠,٣٠.

أما بالنسبة لصدق المحكمين فقد تم الإبقاء فقط على البنود التى أجمع عليها المحكمون بنسبة اتفاق لا تقل عن ٨٠٪ .

الصدق التميزى تم تطبيق المقياس علي عينة من ذوى صعوبات التعلم (ن = ٣٠) وأوضحت نتائج الصدق التمييزى عند تقسيم تلك العينة الى مجموعتين تضم الأولى النصف الأعلى في الدرجات بعد ترتيب درجات الأفراد تصاعديا. وتضم المجموعة الثانية النصف الأقل عن وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات المجموعتين .

- **ثبات المقياس**:

معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق وذلك بعد أسبوعين من التطبيق الأول بلغ نسبة ٠,٥١٤ وهى نسبة دالة عند ٠,٠١.

وقد تم تطبيق هذا المقياس على عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً (ن = ٢٠) وباستخدام المحكات الخاصة بقصور الانتباه التي حددتها الجمعية الأمريكية للطب النفسي (١٩٩٤) APA كمحك خارجى بلغ معامل الصدق ٠,٥٩٩ وعند إعادة تطبيقه من قبل المعلمين على أفراد العينة بعد أسبوعين من التطبيق الأول بلغ معامل الثبات ٠,٥٩٦ وهى نسبة دالة عند ٠,٠١.

٥- مقياس الإدراك : من إعداد الباحث

يتكون المقياس من (٢٣) عبارة حيث يتم تقدير التلميذ في كل منها فالتقدير (٣) يعبر عن الدرجة العالية وهو ما يطلق علية في المقياس بكلمة (تنطبق)، والتقدير (٢) وهو ما يعبر عنها في المقياس بكلمة (أحيانا)، والتقدير (١) وهو ما يعبر عنها في المقياس بكلمة (لا تنطبق) ، ويتكون المقياس من سبع أبعاد وكل بعد يتكون من عدد من العبارات وهي كما يلي: صعوبات التمييز البصري يتكون من خمس عبارات ، صعوبات التمييز السمعي يتكون من خمس عبارات ، صعوبات الإدراك اللمسي الحركي ويتكون من عبارة واحدة. صعوبات الإدراك البصري الحركي ويتكون من أربع عبارات ، صعوبة الإغلاق السمعي والبصري والتمييز بين الشكل والأرضية ، ويتكون من عبارتين ، صعوبات السرعة الإدراكية والتسلسل ويتكون من ثلاث عبارات ، صعوبات الإدراك الزماني والمكاني ، ويتكون من ثلاث عبارات وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلي وجود صعوبات في الإدراك ، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلي عدم وجود صعوبات في الإدراك.

- **صدق المقياس**:

جدول (٢): درجات تشبع عبارات العامل الثاني "الادراك"

رقم العبارة	العبـــارة	درجة التشبع
	• صعوبات التمييز البصري :-	
١-	يجد صعوبة في معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء.	٠,٣٠
٢-	يجد صعوبة في تتبع اتجاه القراءة يمينا أو يسارا.	٠,٣٢
٣-	لا يستطيع أن يدرك الاختلاف بين شكلين علي السبورة.	٠,٤٣
٤-	لا يستطيع أن يميز بين الأرقام المتشابهة(١٣،٣١ ،٧ ، ٨ ،٣ ، ٢ .....)	٠,٣٣
٥-	لا يستطيع أن يميز بين العلامات الحسابية الأساسية (+ ، - ، × ، ÷ ،.....)	٠,٣٤
	• صعوبات التمييز السمعي :-	
٦-	يجد صعوبة في نقل الأوامر أو التعليمات التي تلقي عليه شفويا من والى الآخرين.	٠,٤١
٧-	ليست لدية القدرة علي التمييز بين التعليمات اللفظية التي يسمعها داخل الفصل أو المدرسة.	٠,٥٤
٨-	يجد صعوبة في إعادة المعلومات السمعية التي سمعها بشكل متسلسل.	٠,٣٠
٩-	يجد صعوبة عندما يسمع الحروف المتشابهة لفظيا مثل (ك- ق ، كلمة (قلب – كلب).	٠,٥٠
١٠-	يجد صعوبة في التميز مما يسمعه من أصوات مختلفة.	٠,٣٥
	• صعوبات الإدراك اللمسي الحركي :-	
١١-	يجد صعوبة في أداء المهام التي تستدعي حركات عضلية دقيقة(كالأنشطة الرياضية – الكتابة – الرسم -.....)	٠,٤٣
	• صعوبات الإدراك البصري الحركي :-	
١٢-	يجد صعوبة في الإدراك لبصري الحركي كالقيام بالأنشط الفنية الدقيقة.	٠,٥٣
١٣-	يجد صعوبة الكتابة على سطر محدد.	٠,٥١
١٤-	يجد صعوبة في ربط الحذاء.	٠,٤٢
١٥-	يجد صعوبة في غلق الأزرار للقميص.	٠,٥٢
	• صعوبة الإغلاق السمعي والبصري والتمييز بين الشكل والأرضية :-	
١٦-	يجد صعوبة إذا سمع جزء من الكلمة في معرفتها.	٠,٤٢
١٧-	يركز على التفصيلات الدقيقة ويجد صعوبة في التركيز على الشكل العام.	٠,٣٢
	• صعوبات السرعة الإدراكية والتسلسل :-	
١٨-	يجد صعوبة في تنظيم الوقت والاستفادة منة.	٠,٣٢
١٩-	يجد صعوبة أثناء الحديث في ترتيب الأفكار وتنظيمها.	٠,٤٠
٢٠-	يجد صعوبة في فهم القراءة والحساب والكتابة أثناء التعلم.	٠,٣١
	• صعوبات الإدراك الزماني والمكاني :-	
٢١-	يتأخر في كتابة المسألة من السبورة دون إدراك الوقت.	٠,٣١
٢٢-	يجد صعوبة في إدراك الاتجاهات (يمين ، يسار- شمال – جنوب).	٠,٣٢
٢٣-	يجد صعوبة في الإدراك المكاني مثل (أعلي – أسفل – خلف – أمام).	٠,٣٠

يوضح الجدول السابق درجات تشبع عبارات العامل الثاني (الادراك) والتى تراوحت ما بين ٠,٣٠- ٠,٥٤ ويمثل مقياس الادراك ويندرج تحته (٢٣) عبارة وتشير إلى صعوبات التمييز البصرى والسمعى و اللمسي والحركى ، وصعوبات السرعة الادراكية والتسلسل وما يرتبط بذلك من انخفاض مستوى التحصيل.

ويستوعب هذا العامل ٥٨,١٢ من نسبة التباين الكلى وهو ما يؤكد صدق المقياس المستخدم في الدراسة الحالية ، حيث تزيد درجة التشبع لكل عبارة عن ٠,٣٠.

يتمتع هذا المقياس بمعاملات صدق وثبات مناسبة حيث تم استخدام عدة أساليب لذلك اذ حازت بنوده على اجماع آراء المحكمين بنسبة تساوى ٨٧,١ ٪ فأكثر.

وتم التأكد من صدق المحتوى عن طريق تحليله والتأكد من أنه يمثل الميدان الذى يقيسه ، وأوضحت نتائج الصدق العاملى أن بنود المقياس تتشبع على سبعة عوامل تمثل جوانب الادراك المتضمنة (صعوبات التمييز البصري . صعوبات التمييز السمعي . صعوبات الإدراك اللمسي الحركي . صعوبات الإدراك البصري الحركي . صعوبة الإغلاق السمعي والبصري والتمييز بين الشكل والأرضية . صعوبات السرعة الإدراكية والتسلسل . صعوبات الإدراك الزماني والمكاني).

- **ثبات المقياس**:

معامل الثبات : قد بلغ معامل الثبات بطريقة اعادة تطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ صعوبات التعلم (ن= ٣٠) بفاصل زمنى مقداره أسبوعين بين ٠,٦٩ — ٠,٧٦ لأبعاد المقياس ودرجته الكلية وهى نسب داله عند ٠,٠١ وتراوحت قيم (ر) بين درجة كل بند والدرجة الكلية والدالة على قيم الإتساق الداخلى بين ٠,٢٧ — ٠,٧٢ وكان بعضها دالا عند ٠,٠٥ والبعض الآخر دالا عند ٠,٠١.

- **٦- البرنامج التدريبي: من إعداد الباحث**
- **أهمية البرنامج التدريبي** :-

أكدت بعض البحوث والدراسات السابقة على أن تلاميذ هذه المرحلة يعانون من بعض اضطرابات الانتباه والإدراك الى جانب بعض المشكلات السلوكية والاجتماعية والتى تتمثل في الحركة الزائدة والشعور بالإحباط والدونية وعدم الثقة بالنفس وانخفاض مفهوم الذات لديهم وفي نفس الوقت دلت الدراسات على فاعلية البرامج لدى فئة ذوى صعوبات التعلم علاوة على ما توفره هذه البرامج من فنيات وخبرات تربوية متنوعة.

- **التخطيط العام للبرنامج** :-

تشمل عملية التخطيط تحديد الأهداف ومحتوى البرنامج والاستراتيجيات والأساليب المتبعة في تنفيذ وتحديد المدى الزمنى له وعدد الجلسات ومدة كل جلسة ومكان اجرائه ، ومن ثم تقييم البرنامج.

- **أهداف البرنامج** :-

يهدف البرنامج الى زيادة كفاءة وفاعلية كلاً من الانتباه — الإدراك من خلال ممارسة أنشطة معرفية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية مما يسهم بدورة في رفع تحصيلهم الدراسي وزيادة توافقهم النفسي وذلك عن طريق تقديم بعض التدريبات والفنيات العلاجية التى تساعد على:

- تدريب التلميذ على انتقاء المثيرات الحسية المختلفة التى تساعده على اكتساب المعلومات.
- تزويد التلميذ بالخبرات التى تسمح له بالتفاعل مع البيئة واستخدام المثيرات البصرية والسمعية الملائمة.
- تنظيم أكثر من حاسة ونشاط في الانتباه وتدريبه على مهارات التمييز السمعى والبصرى والحسي والحركى.
- تدريب التلميذ على تصنيف وتنظيم الأشياء وإدراك العلاقة بينها.
- تدريب التلميذ على تنظيم أفكاره وإدراك علاقات التشابه والتضاد والتجاوز في المكان والزمان والعلية أو السببية.
- تدريب التلميذ على التآزر البصرى العضلى الحركى .

- **الاستراتيجيات والأساليب المتبعة في البرنامج:**

- التدريب على مهارات البرنامج المعد التي تتمثل في مهارات الانتباه ومهارات الادراك.
- النمذجة : وقد استخدم الباحث النمذجة في الدراسة الحالية لإرشاد الطلاب إلى كيفية تدريبهم من خلال الأنشطة المعرفيه علي تنمية الانتباه والإدراك.
- الممارسة : وهى أن يقوم التلميذ بممارسة النشاط بعد تعلمه أمام الباحث حتي يتأكد من تعلم التلميذ لهذه المهارة.
- التغذية الراجعة : وتستخدم التغذية الراجعة لتقييم تعلم المهارة للتلميذ من خلال الأنشطة المعرفية المتبعة في البرنامج.
- التعميم : فعندما يحدث التمكن من الإجراءات الأساسية للمهارة فانه يتم تعميمها ، وتعد عملية التعميم هامة من أجل استمرار التغير والتطور في الأداء حتى النهاية.
- توفير نوع من الدعم المستمر والمساندة الايجابية للتلاميذ لإكسابهم الثقة بأنفسهم في استخدام المهارات الجديدة لنجاح البرنامج.

- **محتوى البرنامج:**

تم انتقاء محتوى جلسات البرنامج من خلال الدراسة الاستطلاعية ، وبناء على الأهداف التى تم تحديدها في البرنامج ، وكذلك الاجراءات العملية بما تضمنه من فنيات واستراتيجيات ووسائل مستخدمة.

بلغ عدد جلسات البرنامج (٢٠) جلسة بواقع جلستين في الأسبوع ، ويتراوح زمن الجلسة (٤٥) دقيقة وأحيانا تصل بعض الجلسات الى (٩٠) دقيقة ، وتم تطبيق البرنامج في مدة (١٠) أسابيع.

وقد اشتمل البرنامج الإرشادي على (٢٠) جلسة يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٣): يوضح رقم الجلسات الإرشادية وموضوعاتها

الجلسة	الموضوع
١	جلسة تمهيدية للتعارف.
٢	التعريف بالبرنامج وتطبيق القياس القبلي .
٣	جلسة للتعرف على صعوبات التعلم.
٤	علاج تشتت الانتباه والافرط في الحركة.
٥	علاج تشتت الانتباه والافرط في الحركة.
٦	الاهتمام المشترك.
٧	علاج صعوبات الانتباه.
٨	علاج صعوبات الانتباه.
٩	ممارسة الأنشطة.
١٠	تدريب التلميذ على الإصغاء.
١١	علاج اضطرابات التمييز السمعي.
١٢	علاج اضطرابات الإغلاق السمعي.
١٣	علاج اضطرابات التسلسل السمعي.
١٤	علاج اضطرابات الانتباه البصري.
١٥	علاج اضطرابات الانتباه البصري.
١٦	علاج اضطرابات التمييز البصري.
١٧	علاج اضطرابات الإغلاق البصري.
١٨	علاج التسلسل البصري.
١٩	علاج اضطرابات التوافق الادراكى الحركي.
٢٠	جلسة ختامية للتطبيق القياس البعدى(الانتباه – الادراك).

- **رابعا** : **إجراءات تطبيق البحث** :

أتبع الباحث الخطوات التالية في تنفيذ اجراءات الدراسة:

- تطبيق قائمة الكشف عن صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوى المستوى التحصيلي المنخفض.
- تم اختيار التلاميذ الذين حصلوا على أعلى تقدير على قائمة الكشف عن صعوبات التعلم.
- تم تقسيم العينة الكلية بالتساوى الى مجموعتين الأولى التجريبية والثانية الضابطة.
- تم تطبيق مقياسي (الانتباه – الادراك) على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وهو ما يسمي بالقياس القبلى.
- تم تطبيق البرنامج على تلاميذ المجموعة التجريبية .
- تم اعادة تطبيق مقياسي (الانتباه – الادراك) على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج وهو ما يسمي بالقياس البعدى. والقياس التتبعى تم بعد مرور شهر من البرنامج كفترة متابعة.
- معرفة الفروق فى التحصيل الدراسي في الفصل الثاني بعد تطبيق البرنامج.
- تم معالجة البيانات احصائيا وتفسير النتائج في ضوء الاطار النظرى والدراسات السابقة.

خامسا : المعالجة الإحصائية.

استخدم الباحث الأساليب الاحصائية التالية :

- أسلوب التحليل العاملى للتحقق من الصدق العاملي للمقاييس المستخدمة في الدراسة (مقياس الانتباه – مقياس الادراك).
- معامل ثبات ألفا كرونباخ لحساب الثبات.
- اختبار "ت" t.Test لتحديد مواقع الفروق بين المجموعات

- **عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :**
- **عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول :**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لمقياس الانتباه بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار t.Test لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة لحساب متوسط عينة الدراسة على مقياس الانتباه في القياسين القبلي و البعدي .

جدول (٤): يتضح من الجدول (٤) متوسط القياسين القبلى والبعدى للانتباه وقيمة (ت)

القياس	ن	متوسط	دح	قيمة (ت)	الدلالة
القبلى	٣٠	٥٠,٤	٢٩	٢٥,٠٤٠	٠,٠١
البعدى	٣٠	٧٠			

كما يتضح من الجدول (٤) أنه توجد فروق دالة بين متوسطي عينة البحث في القياسين القبلي و البعدي على مقياس الانتباه لصالح القياس البعدي مما يوضح انخفاض مستوى تشتت الانتباه لديهم في القياس البعدي عند مستوى (٠,٠١) .

والرجوع الى المتوسطات الحسابية في القياس القبلي أتضح أن المتوسط الحسابي للانتباه في القياس القبلي كان ٥٠,٤ بينما كان المتوسط الحسابي في القياس البعدى ٧٠ مما يدل على حدوث تحسن في الانتباه وبذلك يقبل الفرض الأول من فروض الدراسة.

ويدل ذلك على مدى فاعلية البرنامج بما يتضمن هي من أنشطة وتمارين معرفية ساعدت التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على كيفية تحديد المثير وتمييز المثير وعدم التشتت للمثيرات المحيطة امامة ، مما يساعد على التركيز في عملية التعلم . وهذا ما أكدت علية العديد من الدراسات السابقة وما يتفق مع النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسات ويدعم نتيجة البحث الحالى الى أن نقص الانتباه والنشاط الزائد يعد من الاسباب الرئيسية لصعوبات التعلم ليس في المرحلة الابتدائية فقط بل تمتد آثار صعوبات التعلم للطلاب في المرحلة الجامعية ، كما في دراسة ستانسى اكسنر (٢٠١٠)STACEY A EXNER و حيث كان مفهوم الذات الاكاديمي والكفاءة الاجتماعية دور مباشر في صعوبات التعلم كما في دراسة طارق محمد عبد النبى (٢٠٠٥) دراسة

باربـــارالويترال (٢٠٠٢)Lowenthal ,Barbara ودراســـة أحمـــد حســـن عاشور(٢٠٠٥) التي تناولت برنامج لتنمية الانتباه لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وهو ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية من حيث تناولها الانتباه كعملية معرفية لخفض صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ عينة الدراسة.

- **عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني** :

لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الانتباه في القياسين البعدي والتتبعي.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار t.Test لدلالة الفروق بين للمجموعات المرتبطة لحساب متوسط عينة الدراسة على مقياس الانتباه في القياسين البعدى و التتبعي .

جدول (٥): يتضح من الجدول متوسط القياسين البعدى و التتبعى للانتباه وقيمة (ت)

القياس	ن	متوسط	دح	قيمة (ت)	الدلالة
البعدى	٣٠	٧٠	٢٩	١,٥٦٤	غير دالة
التتبعى	٣٠	٦٢			

يتضح من الجدول (٥) والرجوع الى المتوسطات الحسابية في القياس البعدى أتضح أن المتوسط الحسابي للانتباه في القياس البعدى كان ٧٠ بينما كان المتوسط الحسابي في القياس البعدى ٦٢ وقيمة (ت) ١,٥٦٤ عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يعنى أنه مازال تأثير البرنامج فى المجموعة التجريبية في القياس التتبعى مقارنة بالقياس البعدى ، مما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم لخفض تشتت الانتباه لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

يدل على ثبات تحسن في الانتباه وبذلك يقبل الفرض الثاني من فروض الدراسة.أن متوسط القياس البعدى ٧٠ ، ومتوسط القياس التتبعى ٦٢.

كما يتضح من الجدول (٥) أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطي عينة البحث التجريبية في القياسين البعدى و التتبعى على مقياس الانتباه مما يوضح أن فاعلية البرنامج مستمرة حتى بعد فترة زمنية من تطبيق البرنامج في خفض مستوى تشتت الانتباه لديهم كم أتضح ذلك في القياس التتبعى عند مستوى (٠,٠١)

- **عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث** :

توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الادراك في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار t.Test لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة لحساب متوسط رتب عينة الدراسة على مقياس الادراك في القياسين القبلي و البعدي .

جدول (٦): يتضح من الجدول متوسط القياسين القبلى و البعدى للإدراك وقيمة (ت)

القياس	ن	متوسط	دح	قيمة (ت)	الدلالة
القبلى	٣٠	٣٢.٤	٢٩	٣٧.١	٠,٠١
البعدى	٣٠	٥٢.٤			

يتضح من الجدول (٦) أن متوسط القياس القبلي ٣٢.٤ ، ومتوسط القياس البعدى ٥٢.٤ وقيمة (ت) ٣٧.١ عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يعنى التحسن فى المجموعة التجريبية في القياس البعدى بالمقارنة بالقياس القبلى ، مما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم لزيادة الادراك لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

كما يتضح من الجدول (٦) أنه توجد فروق دالة بين متوسطي عينة البحث في القياسين القبلي و البعدي على مقياس الادراك لصالح القياس البعدي مما يوضح زيادة وفاعلية الادراك لديهم في القياس البعدي عند مستوى (٠,٠١)

ويدل ذلك على مدى فاعلية البرنامج بما يتضمنه من أنشطة وتمارين معرفية ساعدت التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على كيفية تحديد التمييز البصرى ، والإغلاق البصرى ، والتسلسل البصرى ، والتآزر العضلى البصرى الحركى مما يساعد على التركيز في عملية التعلم . وهذا ما أكدت علية العديد من الدراسات السابقة وما يتفق مع النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسات ويدعم نتيجة البحث الحالى الى أن قصور الادراك يعد من الاسباب الرئيسية لصعوبات التعلم .وهذا ما أكدته دراسة عزة محمد (٢٠٠١) بعمل برنامج علاجي لخفض صعوبات التعلم النمائية (الانتباه . الادراك . التفكير . حل المشكلة) وأوضحت دراسة وليامز وآخرين Willems et al.,(١٩٩٦) الى أن صعوبات الانتباه . الادراك . التذكر تنذر بوجود صعوبات تعلم أكاديمية مما تدعم الدراسة الحالية لتناولها الادراك كعملية معرفية أساسية يجب التصدى له في مرحلة التعليم الابتدائي حتي لا تتفاقم المشكلة وينتج عنها صعوبات تعلم أكاديمية.ودراسة عادل عبدالله محمد ، ٢٠٠٦ ، ودراسة كاترين ماناداكى افسيموس كاكيروس Katerina Maniadaki & Efthymios Kakouros (2010).

- **عرض ومناقشة نتائج الفرض الرابع** :

لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الادراك في القياسين البعدي والتتبعي.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار t.Test لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة لحساب متوسط عينة الدراسة على مقياس الادراك في القياسين البعدى و التتبعى .

جدول (٧): يتضح من الجدول متوسط القياسين البعدى و التتبعى للإدراك وقيمة (ت)

القياس	ن	متوسط	دح	قيمة (ت)	الدلالة
البعدى	٣٠	٥٢.٤	٢٩	١.٦٩٥	غير دالة
التتبعى	٣٠	٤٩			

يتضح من الجدول (٧) أن متوسط القياس البعدى ٥٢.٤ ، ومتوسط القياس التتبعى ٤٩ وقيمة (ت) ١.٦٩٥ عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يعنى أنه مازال تأثير البرنامج فى المجموعة التجريبية في القياس التتبعى مقارنة بالقياس البعدى ، مما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم لخفض القصور في الادراك لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

كما يتضح من الجدول (٧) أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطي عينة البحث التجريبية في القياسين البعدى و التتبعى على مقياس الادراك مما يوضح أن فاعلية البرنامج مستمرة حتى بعد فترة زمنية من تطبيق البرنامج في خفض مستوى قصور الادراك لديهم كم أتضح ذلك في القياس التتبعى عند مستوى (٠,٠١)

- **خلاصة وتوصيات** :

- لقد أسفرت نتائج الدراسة عن أهمية الأنشطة العرفية في خفض النشاط الزائد وتشتت الانتباه للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وهذا يتطلب من أولياء الأمور والمعلمين ضرورة العمل على خفض حده هذا الاضطراب من خلال تهيئة البيئة المناسبة للتلاميذ وفقا لخصائصهم وسماتهم ، وتنظيم البيئة وتقليل المشتتات بقدر الامكان .
- وأسفرت نتائج الدراسة عن ضرورة ممارسة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لبعض الأنشطة المعرفية لما لها من أهمية تتمثل في خفض تشتت الانتباه والحد من القصور في الادراك ، وضرورة أن يكون يوم التلميذ ذوى صعوبات التعلم متنوع من حيث الألعاب الترفيهية التى تحتاج الى عمليات معرفية متعددة و الانشطة المعرفية قدر الإمكان وذلك للحد من القصور في الادراك ، وتقليل تشتت الانتباه ، وتدريب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على الاسترخاء وإبعاد التلاميذ عن مصادر الضغوط ، وحل الصراعات داخل البيئة الأسرية والتي من شأنها أن تزيد من حده صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.
- أبانت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الاكاديمية ، وأن صعوبات التعلم النمائية تؤثر سلبا على صعوبات التعلم الاكاديمية ، وهذا يتطلب الإفادة من كل المداخل العلاجية التي من شأنها أن تقلص حده صعوبات التعلم النمائية مما ينعكس إيجابيا على المهارات الاكاديمية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم . وتقديم برامج تدعيم وإرشاد للآباء توضح لهم أساليب المعاملة السليمة مع أبنائهم ذوى صعوبات التعلم بحيث يتم ذلك من خلال مجموعة من المرشدين المؤهلين تحت إشراف أساتذة التربية الخاصة.

- **دراسات مقترحة** :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن التوجه بمزيد من الدراسات الخاصة على :

- دراسة صعوبات تعلم النمائية عند عينات من الأطفال مستخدمى اليد اليسرى ومستخدمى اليد اليمني.
- دراسة طولية للأطفال ذوى صعوبات تعلم النمائية.
- دراسة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأطفال التى تعانى من صعوبات التعلم.
- دراسة السعات الإدراكية واللمسية والنفس حركية ، والمكانية – البصرية، واللفظية عند الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

- **توصيات الدراسة**

فى ضوء النتائج الدراسة الحالية توصى الدراسة :-

- إعداد البرامج التشخيصية والعلاجية للأطفال ذوى صعوبات تعلم النمائية.
- إعداد برامج لتبصير مدرسى الأطفال ذوى صعوبات تعلم النمائية بجوانب الضعف والقوة
- النيوروسيكولوجية المرتبطة بتلك الصعوبات مما يساعد على إعداد البرامج التربوية والعلاجية المناسبة لهم.
- تقديم مناهج نظرية لتفسير صعوبات تعلم الرياضيات فقط في ضوء النموذج النيوروسيكولوجى.

- **المراجع** :

أحمد أحمد عواد (٢٠٠٢) . **مدخل شامل لنماذج وأساليب التقييم التشخيص لصعوبات التعلم** مجلة الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، السنة ١٠ ، العدد ١٥ ، ص ص : ١٠٥ – ١٤٢.

أحمد أحمد عواد(١٩٩٣). **دلالة مشكلات صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية والحاجة إلى حلول : دراسة نظرية** ، مجلة معوقات الطفولة، المجلد ٢ العدد ١ ، القاهرة ، مركز معوقات الطفولة بجامعة الأزهر ص ص ٧٤:٥١.

أحمد التقي (١٩٩٣). **التعليم من وجهة نظر معالجة المعلومات** ، عمان : معهد التربية ، الأونروا / اليونسكو.

أحمد حسن عاشور (٢٠٠٢). **مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق.

أحمد عزت راجح (١٩٨٥) . **أصول علم النفس** . القاهرة : دار المعارف. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أسامة فاروق مصطفي (٢٠١٢). **مدخل الى الاضطرابات السلوكية والانفعالية**. ط٢ ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أسامة محمد البطانية ومالك أحمد الرشدان ، عبيد عبد الكريم ، عبد المجيد محمد(٢٠٠٧).**صعوبات التعلم النظرية والتطبيق**. ط٢ عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أمل محمود السيد (٢٠٠٣). **النشاط النيوروسيكولوجى للمخ المرتبط بالانتباه لدى الأفراد زائدى النشاط منخفضي التحصيل الدراسي**، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس.

أندرسون (٢٠٠٧). **علم النفس المعرفي وتطبيقاته** . ترجمة : محمد صبري سليط ، رضا مسعد الجمال ، عمان ، دار الفكر.

أنور الشرقاوي (١٩٩٢) . **علم النفس المعرفي المعاصر** . القاهرة : الأنجلو المصرية .

حامد زهران (٢٠٠٢). **التوجيه والإرشاد النفسي**. (ط٣). القاهرة: عالم الكتب.

دينيس تشايلد (١٩٨٣) . **علم النفس والمعلم** . ترجمة : عبد الحليم محمود ، زين العابدين درويش ، عبد العزيز الدريني ، مراجعة : عبد العزيز القوصي . القاهرة : مؤسسة الأهرام.

روبرت سولسو (٢٠٠٠) .**علم النفس المعرفي**. ترجمة : محمد الصبوة ، مصطفي كامل ومحمد الحسانين ، الكويت : شركة دار العربي.

رياض بدري (٢٠٠٥) . **صعوبات التعلم**. عمان: دار وائل للطباعة والنشر و التوزيع.

السر أحمد سليمان (٢٠٠٩). **مقدمة في علم النفس النمو** . الرياض : مكتبة الرشد.

سيد خير الله (١٩٨١). **علم النفس التربوى ، أسسه النظرية والتجريبية**. القاهرة : دار النهضة العربية.

صالح عبد الله هارون (٢٠٠٤) . **سلوك التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم واستراتيجية تحسينه** ، مجلة أكاديمية التربية الخاصة ، العدد ٤ ، فبراير ، ص ص : ١٣ - ٣٦ ، الرياض : المملكة العربية السعودية.

صالح محمد أبو جادو (٢٠١١) . **علم النفس التربوي**.عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

طارق محمد عبد النبي (٢٠٠٥). **بعض المتغيرات المعرفية و اللامعرفية لدي عينة من ذوي صعوبات التعلم و العاديين** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية فرع كفر الشيخ ، جامعة طنطا.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦). **النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم** . مؤتمر اعاقات الطفولة بكلية التربية – جامعة الكويت ٢٠/٢٢- ٣.

عادل عبد الله محمد، سليمان محمد سليمان (٢٠٠٥). **قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم** . المؤتمر السنوى الحادى والعشرين للجمعية المصرية للدراسات النفسية ١/٣١- ٢/٢.

عبد العزيز بن محمد الجبار (٢٠٠٢) . **المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم : أهميتها ومدى امتلاكهم لها** ، مجلة جامعة الملك سعود ن المجلد ١٤ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) الرياض : المملكة العربية السعودية ، ص ص : ١٧٥ - ٢٠٦ .

عبد الكريم الحجاوي (٢٠٠٤). **موسوعة الطب النفسي** .عمان : دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٩) . **اختبار المسح النيورولوجي السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال** ، كراسة تعليمات ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

عزة محمد سليمان (٢٠٠١) . **فاعلية التعليم العلاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

عفاف عجلان (٢٠٠١). **صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من اضطراب القصور في الانتباه- النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.** مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط، العدد (١)، المجلد (١٨).

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢) . **المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم . قضايا التعريف والتشخيص والعلاج.** سلسلة علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم ، ع٧ ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨) . **صعوبات التعلم ، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية** القاهرة : دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٥) . **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات** .المنصورة : دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع .

راضي الوقفي (٢٠١١). **صعوبات التعلم النظرى والتطبيق**، ط٢ ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

زيدان السرطاوى ، عبد العزيز السرطاوى (١٩٨٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.

قحطان احمد الظاهر (٢٠٠٤) . **صعوبات التعلم** ، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

كريمان بدير (٢٠٠٧). **الأسس النفسية لنمو الطفل** .عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كمال سيسالم (٢٠٠١). **اضطرابات قصور الانتباه والحركة المفرطة**: وخصائصها وأسبابها وأسباب علاجها. العين: دار الكتاب الجامعي.

كيرك وكالفت (١٩٨٨) . **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** . ترجمة :زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى ، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.

محمد رياض أحمد (١٩٩٧) . **أثر برنامج تدريسي لتنمية المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة على الفهم القرائي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط.

محمود عطا حسين (١٤١٩). **النمو الإنساني : الطفولة والمراهقة.** الرياض : دار الخريجي للنشر والتوزيع .

مصرى عبدالحميد حنورة (٢٠٠١). **مقياس بينيه العرب للذكاء** ، الطبعة الرابعة (المرشد العملى للتطبيق وحساب الدرجات وكتابة التقرير) ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

مصطفى كامل (١٩٩٠) . **مقياس تقدير سلوك التلميذ (لفرز حالات صعوبات التعلم)** كراسة تعليمات ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو .

منتصر صلاح عمر (٢٠٠٢) . **بعض أبعاد البنية المعرفية وأثرها على مستويات تجهيز المعلومات لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط.

نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٤) . **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي** ، ط٢ ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

وسام محمود عطيفي (٢٠٠٣) . **التذكر وعلاقته بالتعرف والفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم ودراسة تشخيصية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط.

يوسف قطامي (٢٠٠٠). **نمو الطفل المعرفي واللُغوي** .عمان : الأهلية للنشر والتوزيع.

American psychiatric Association (1994):Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders **(4th ed).**Washington DC :Author .38.

Barton ,B.& North ,K.(2007).The self- concept of children and adolescents with neurofibromatosis type 1 . **Child Care ,Health and Development**, 33(4),401

Conte, R. (1998): **Attention Disorders in B**. wong (Ed). Learning About Learning Disabilities. (2nd Ed). San Diego: Academic press.

Coplin, J. W. & Morgan, S. B. (1988): Learning disabilities a maltidimensional perspective **Journal of Learning Disabilities**, Vol. (21), No. (10), pp. 614-622.

Cruickshank, Y. (1991): social learning through imitation, University of Nebraska press: Lincoln, NE.

Hallahan , Daniel P . & Kauffman , James M. (2003) . **Exceptional learners ; Introduction to special education .** 9th ed. , New York :Allyn & Bacon .

Heward , W.L .,& Orlansky ,M.D.,(1992). **Exceptional children , An introductory survey of special education** , New York: Macmillan .

Katerina Maniadaki& Efthymios Kakouros (2010). Attention Problems and Learning Disabilities in Young Offenders in Detention in Greece**, Psychology**. Vol. 2, No. 1, 53-59

Kendall, P. (2000): **Childhood Disorders**. UK, Psychology press Ltd, publishers.

Kirk, A.s. & Gallagher, J.J. (1989). **Educating exceptional children** (6thed). Boston: Hovghton Mifflin company.

Kotkin, R.A.; Forness, S.R.;& Kavale, K.A.(2001);**Comorbid ADHD and learning disabilities** :Diagnosis, special education, and intervention.In D.P. Hallahan &B.K. Keogh (Eds.), Research and global perspective In learning disabilities : Essays in honor of William M. Cruickshank (pp. 43- 63). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kreshner, J. & Stringer, R. (1991): Effect of reading and writing on cerebral laterality in good readers and children with dyslexic. **Journal of Learning Disabilities,** Vol. (24), No. (4),pp. 560-565.

Landry, S. & Chapeiski, M. (1990): Joint attention in six month old down syndrome and pretern infants. Attention to toys and mother. **American Journal on Mental Retardation,** (94), 488-498.

Larach, J. F. (1991): Cerebral Hemisphericity, College major and occupational choices, **Journal of creative Behavior**, Vo. (24), No. (3), pp. 218-230.

Lerner, J . W .(2000). **Learning Disabilities: Theories' Diagnosis and Teaching strategies** .(8th ed) . Boston: Houghton Mifflin company .

Lowenthal ,Barbara(2002).**Precursors of Learning Disabilities in The inclusive Preschool .** US.,University of Illinois.

Mercer, C. (1983). **Students with learning Disabilities**, 2nd ed., Columbus: A Bell & Howell Company.

Pual, W. (2003): Functional communication training: A contemporary behavior analytic intervention for problem behaviors focus on autism. **Other Developmental Disabilities**, (16), (2) , 12-19.

Rutter ,Ml.(1977).**Mythology Phenidate in Hyperkinetic Children** : Differences in dose effective on Learning and Social Behavior science.

Smith , T., Finn, D., &Dowdy, C.(1993). **Teaching students with mild disabilities** ,New York , Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Stacey , A. Exner (2010): An examination of the relationship among learing disability, attention defict hyperactivity disorder, academic elfefficacy , effort, self-awarness and academic achievement in postsecondary students , Doctor of Psychology, Alfred, New Yourk.

Woolfolk, A.E,(1990**).Educational Psychology** ,London, Prentice-Hall ,Inc.

****

obeikandl.com

البحث الثالث :

" فعالية برنامج لتنمية مهارات التأهيل ما قبل المهني لدي عينة من المعاقين عقليا ً القابلين للتعلم "

إعداد :

د / خالد عبد الحميد عثمان

د / أحمـــــد نبـــوي عيسي

obeikandl.com

obeikandl.com

" فعالية برنامج لتنمية مهارات التأهيل ما قبل المهني لدي عينة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم "

د / خالد عبد الحميد عثمان د / أحمـــــد نبـــوي عيسي

• **مستخلص البحث**:

استهدفت الدراسة إعداد برنامج لتنمية مهارات التأهيل ما قبل المهني لدي عينة من المعاقين عقليا والتعرف على فاعليته، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي لإستقراء مضامين العديد من الأدبيات التي تناولت التأهيل ما قبل المهني للمعاقين عقليا ، وبرامج تدريب المعاقين عقليا القابلين للتعلم لاكتساب مهارات التأهيل ما قبل المهني، كما تم إعداد بطاقة تقييم مهارات تأهيل ما قبل المهني، وبرنامج الأنشطة لمهارات التأهيل ما قبل المهني، وتم تطبيق الدراسة على عينة من المعاقين عقلياً تكونت من (٢٥) طالبا معاقا عقليا من القابلين للتعلم بمدارس الدمج بالمرحلة الثانوية (مجموعة تجريبية)، و(٢٥) طالبا معاقا عقليا من القابلين للتعلم بمدارس الدمج بالمرحلة الثانوية (مجموعة ضابطة)بالمملكة العربية السعودية ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية على أبعاد: التتابع (الرص والترتيب)، والفك والتركيب، والتطابق والتصنيف واستخدام الأدوات، والعادات المهنية، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي على أبعاد التتابع (الرص والترتيب)، والفك والتركيب ، والتطابق والتصنيف، واستخدام الأدوات ، والعادات المهنية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المهارات ما قبل المهنية لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي في أبعاد التتابع (الرص والترتيب)، والفك والتركيب، والتطابق والتصنيف، والعادات المهنيةوخلصت الدراسة إلى تفعيل دور البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التأهيل ما قبل المهني للمعاقين عقليا القابلين للتعلم.

Effectiveness of the program to develop the skills of pre-vocational rehabilitation among a sample of Educable mental Retardation

Abstract

The study aimed at preparing a program for the development ofpre-vocational rehabilitation skills in a sample of the mentally disabled and to identify its effectiveness, and study followed the experimental method to extrapolate the contents of many of the literature that dealt with pre-vocational rehabilitation for the mentally handicapped, and training programs for the mentally disabled who have the ability to learn to gain thepre-vocationalrehabilitationtrainingskills .There was also a prepared skillsevaluation card of pre-vocationalrehabilitation, and activities program for the pre-vocationalrehabilitation skills. The study was applied to a sample of mentally disabled consisted of 25 students with mentally disabilities who have the ability to learn, studying in merge secondary schools (experimental group), 25 disabled students were mentally disabilities who have the ability to learn, studying in merge secondary schools (control group), Saudi Arabia, and the results showed statistically significant differences at the

level of ((0.001 between the average degree of the experimental group and the average degree of the group on the dimensions of the relay (ordering and arrangement), structure games , matching ,classification, and the use of tools, and professionalhabits , there is statistically significant differences at the level of (0.001) between the average degree of the experimental group before after and implementing of the program and the score average of the experimental group was in favor of the post dimensions of the relay (ordering and arrangement), and structure games matching , classification, use of tools, and professional habits, and the absence of statistically significant differences between scores of pre-professional skills in the experimental group between the measurement and dimensional measurement in favor of the post dimensions of the relay (ordering and arrangement), and structure games matching , classification, use of tools, and professional habits and the study concluded to activate the role of the training program to develop the skills of pre-vocational rehabilitation of the mentally disabled who are learning

- **المقدمة وتحديد المشكلة:**

تعد مسألة التأهيل للمعوقين من أهم المسائل التي يعني بها المجتمع المتحضر من خلال مؤسساته المختلفة، ونظرا لأن المعاقين عقليا من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الأكثر عددا، والتي تحتاج إلى الجهد الكبير لتطوير قدراتهم الأمر الذي يحتاج إلى التأهيل ما قبل المهني في سنوات الدراسة الأولى لهم ليخفف العبء على كاهل أولياء الأمور في مرحلة الشباب عند بداية البحث لهم عن مهنة مناسبة أو عمل مناسب لطبيعة الإعاقة يكسب منه قوت يومه و يميل إليه و يستطيع القيام به.

ويؤكد كل من سيرش وسانسام (Sursh& Santhanam,2003) أنه في معظم الحالات يتم إرسال الأطفال المعاقين عقليا إلى المدارس الخاصة ليتعلموا المهارات التي تساعدهم على الوصول إلى وضع الاستعداد لأنواع معينة من الوظائف في وقت لاحق. والمشاكل للدراسات في مجال التربية الخاصة عامة والمعاقين عقليا خاصة يجد ندرة في البرامج التربوية التي تهدف في النهاية إلى التأهيل المهني للمعاقين عقليا ، تلك البرامج التي تعرف بما يسمى بالخدمات المساندة ، فلقد أثبتت البحوث الميدانية أن نسبة كبيرة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم يمكنهم التكيف النفسي والاجتماعي والمهني إذا ما أحسن توجيههم وتعليمهم وقد اكدت دراسات (الزارع ، ٢٠٠٩) و(ناريمان محمود جمعة ، ١٩٧٩) ، (عبد العظيم شحاته ، ١٩٨١) و (فتحي السيد عبد الرحيم ١٩٨٣)أن هناك قصورا في برامج التأهيل المهني للمعاقين عقليا القابلين للتعلم وهم أشكال القصور التكيفي للمعاقين عقليا في مرحلة المراهقة ومرحلة الرشد هو قصور المسؤوليات المهنية والاجتماعية ، وفي هذا السياق يؤكد (محمد الراجحي و عبد الرازق عمار ، ١٩٨٢) أن أغلب الدراسات أثبتت أن العائد من التأهيل المهني للمعاقين يصل إلى ٣٥مرة مما يصرف على الطفل المعاق خلال عشر سنوات فقط. وفي سياق تأكيدها على أهمية التدريب المهني تشير (أمل

الهجرسي ،٢٠٠٨) إلى أن الطفل المعاق عقلياً يستطيع أن يتعلم ويتمرن على مهنة تناسب مستوى ذكائه وميوله إذا أتيحت له الفرصة لذلك ، بتوفير الإمكانات المادية والطرق التربوية المناسبة، كما أثبتت أيضا ضعف الدور الذي يمكن أن تلعبه الأسرة في سبيل تنمية قدرات أبنها المعاق، هذا دفعنا إلى إجراء هذه الدراسة التي تحقق الهدفين معا.

- **مشكلة الدراسة** :

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل التالي:

ما فعالية برنامج لتنمية مهارات التأهيل ما قبل المهني لدي عينة من المعاقين عقليا؟

- **هدف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي للتأهيل ما قبل المهني موجه للمعاقين عقلياً ومعرف تأثيره على مهارتهم قبل المهنية.

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من اهمية المتغيرات محل الدراسة ، والتي يمكن سردها في:

- **أولا : الأهمية النظرية وتتمثل في**:

- حيث أن تحديد مهارات ما قبل التأهيل المهني التي يحتاجها المعاق عقلياً تتيح فرص للباحثين في المجال للتعمق العلمي.
- والدراسة بمثابة سد عجز في أدبيات البرامج التربوية للمعاقين عقلياً.

- **ثانيا : الأهمية التطبيقية وتتمثل في**:

- تساعد المعاق عقليا على التعرف على خصائص بعض المهن والوظائف.
- تهيئ المعاق عقليا لاختيار مهنة أو عمل يتناسب وقدراته الجسمية وميوله وحاجاته.
- تقدم الدراسة برنامجاً من الممكن أن يستفيد منه معلم الإعاقة العقلية ويضاف إلى الخطة التربوية الفردية المقدمة للطلاب بما يعود بالنفع على المعاق عقليا.
- تقدم الدراسة برنامجا للوالدين يساعدهم على القيام بدورهم في تنمية إمكانات وقدرات ابنهم المعاق.
- تعتبر الدراسة إضافة في مجال الخدمات المساندة المقدمة للمعاقين عقلياً.

- **مصطلحات الدراسة: تتمثل مصطلحات الدراسة الحالية في**:
- **التأهيل ما قبل المهني**:

مجموعة من الأنشطة والإجراءات العلمية التي لا تنتمي إلى مهنة معينة، لكنها لازمة لكل المهن، وتساعد المعاق عقليا على سرعة اكتساب مهارة المهنة التي تناسب قدراته وإمكاناته. وهي تنقسم بدورها إلى الأنشطة أو الأبعاد التالية:

- **الرص و الترتيب (التتابع)**

مجموعة الأنشطة والإجراءات التي تكسب المعاق عقلياً القدرة على إدراك العلاقة بين التسلسل وترتيب الأشياء والأدوات والتي من شأنها تمهد لعملية التأهيل المهني.

- **الفك والتركيب**

مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي تكسب المعاق عقليا القدرة على أدارك العلاقة ما بين الأشياء القطع والأدوات من علاقة من خلال فكها وتركيبها مما يمهد لعملية التأهيل المهني.

- **التطابق والتصنيف**

مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي تكسب المعاق عقليا القدرة على أدارك العلاقة ما بين القطع والأدوات والخامات من أتفاق أو اختلاف.

- **استخدام الأدوات**

مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي تكسب المعاق عقليا القدرة على إدارك العلاقة ما بين الإجراءات و العمليات المهنية و بين الأدوات المناسبة لذلك.

- **العادات المهنية**

مجموعة من الأنشطة التنظيمية الخاصة بجمع الأدوات و ترتيب المكان وتنظيفه والتي من شأنها تسهيل الأنشطة المهنية و اختصار الوقت والجهد.

- **فروض الدراسة**:

أولا: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بعد البرنامج في المهارات ما قبل المهنية لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بعد البرنامج في التتابع (الرص والترتيب) لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بعد البرنامج في الفك والتركيب لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطدرجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بعد البرنامج في التطابق والتصنيف لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بعد البرنامج في استخدام الأدوات لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائياً بينمتوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بعد البرنامج في مهارات العادات المهنية لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المهارات ما قبل المهنية لدى المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التتابع (الرص والترتيب) لدى المجموعة التجريبية بين قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الفك والتركيب لدى المجموعة التجريبية بين قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التطابق والتصنيف لدى المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات استخدام الأدوات لدى المجموعة التجريبية بين قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات العادات المهنية لدى المجموعة التجريبية بين قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.

ثالثا: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المهارات ما قبل المهنية لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي و بين القياس التتبعي.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات التتابع (الرص والترتيب) لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي و بين القياس التتبعي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات في درجات الفك والتركيب لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي و بين القياس التتبعي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيافيمتوسط درجات التطابق والتصنيف لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي و بين القياس التتبعي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات استخدام الأدوات لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي و بين القياس التتبعي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيافيمتوسط درجات العادات المهنيةلدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي و بين القياس التتبعي.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة:**

تتعدد المصطلحات التي تعبر عن مفهوم التأهيل ما قبل المهني، فالتربية الخاصة مسؤولة عن البرامج التربوية للأطفال المعاقين عقليا وعن برامج التهيئة المهنية والتي تغطي الفئات العمرية من سن الرابعة عشرة وحتى الثامنة عشرة تقريبا، وأخيرا تأتي حلقة التأهيل، وخاصة التأهيل المهني الذي يغطي الفئات العمرية من سنة الثامنة عشرة تقريبا وحتى أواسط العشرينات حيث يرى (محمد سيد فهمي، ٢٠٠٥) أن خدمات التأهيل تتنوع لتشمل خدمات تعليمية و خدمات اجتماعية ، وخدمات تدريبية أو مهنية ، وخدمات التأهيل الطبي والعلاج الطبيعي. في حين يعرف (محمد محروس الشناوي ١٩٩٨) التأهيل المهني بأنها العملية التي من نساعد فيها الفرد المعوق على الاستفادة من طاقاته البدنية والاجتماعية والمهنية وتنميتها للوصول إلى أقصى مستوى ممكن من التوافق الشخصي و الاجتماعي والمهني، كما يذكر (نايف الزارع ، ٢٠٠٩) التهيئة المهنية Pre-Vocational هي عملية تنمية المهارات البسيطة الأولية اللازمة لأية مهنة لاحقة في المستقبل ، كذلك تنمية مهارات العمل ، وحب العمل ، وتنمية مهارات الممارسة على أدوات العمل وتنظيمها.

ويعرف كيفن(Kevin,L.,1982)مصطلح التأهيل ما قبل المهني بأنه تلك المرحلة النهائية من مراحل التربية الخاصة التي تهدف إلى تنمية مهارات التهيئة المهنية (Pre-Vocational Skills) والمتمثلة في المهارات المهنية البسيطة الأولية اللازمة لأية مهنة لاحقة في المستقبل وكذلك تنمية مهارات عادات العمل وحب العمل وتنمية مهارات المحافظة على أدوات العمل وتنظيمها.

- **فلسفة التأهيل ما قبل المهني للمعاقين عقليا** :

ويجمل (الشناوي ، ١٩٩٨) مجموعة المبادئ والأسس التي تقوم عليها فلسفة التأهيل المهني للمعوقين فيما يلي:

- الطبيعة الكلية للفرد
- حق تقرير المصير
- الحق في المساواة
- المشاركة في حياة المجتمع
- عزيمة الإنسان
- التركيز على جوانب القدرة
- تنمية سلوك التعامل مع المواقف
- توجيه الخدمات التخصصية في صورة متكاملة نحو تحقيق أهداف العميل
- تأثير البيئة
- كرامة الإنسان
- الاهتمام بالفردية

ويرى كل من نشتر و أدمونسون (Nicher& Edmonson,2005)أن عملية التأهيل المهني للمعوقين تقوم على مجموعة من الأسس أهمها:

- العمل على تأهيل المعوقين والمتخلفين واستغلال قدراتهم على الإنتاج، تجعل منهم أفرادا مشاركين في بناء مجتمعهم.
- التأهيل المهني الذي يحقق للمتخلفين والمعاقين الاستقلالية يشعرهم بالأهمية والقيمة في ذواتهم، ويبعدهم عن الشعور بالدونية والانحطاط.
- التأهيل المهني للمتخلفين والمعاقين، يجب أن يركز على القدرات والإمكانات والاستعدادات الموجودة لديهم ويعمل على استغلالها إلى أبعد الحدود الممكنة.
- علمية التأهيل المهني التي نتحدث عنها يجب أن تتم داخل البيئة التي يعيش فيها المتخلفون والمعاقون.
- المجتمع مطالب بالعمل على تأهيل هؤلاء المتخلفين وتقبلهم على خصائصهم العقلية والجسدية والنفسية والاجتماعية.

- **التأهيل ما قبل المهني للمعاقين عقليا** :

وقد تناول عدد من الباحثين و الدارسين حيث يرى ترو (True,2001) أن التأهيل المهني لذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن يبدأ مبكرا جدا للتدريب على المهارات ما قبل المهني، فكل يوم هو فرصة لتعلم شيء جديد،والتعلم الذي يواصل التركيز على مفاهيم الرياضيات والقراءة، والمهارات الاجتماعية الأساسية المرتبطة بالسلوك داخل الفصول الدراسية جيد، ولكن حتى وقت لاحق في كثير من الأحيان لا يأخذ بعين الاعتبار بناء العلاقات على أساس العمل.

ويذكر ترو(True,2001) أن الطلاب يجب أن يفعلوا شيئاً في المنزل مثل انجاز مشاريع واعمال صغيرة ، وينبغي بناء مهارات للعمل تنطوي على أنشطة مجمعة، وتبادل المعلومات ، وجهد تعاوني. والأهم من ذلك ينبغي أن يكون هناك مردود يشعر فيه المعاق بالإنجاز، والاعتراف بأنه أتم المهمة والتشجيع بقول حسنا فعلت، والتدريب على إنجاز المهام الروتينية.

والنظام التعليمي الحالي غير قادر على تعليم المهارات التي يحتاجها مجتمع ذوي الاحتياجات الخاصة للحصول على عمل أو وظيفة.

وهناك بعض الأنشطة الأساسية التي يمكن بسهولة أن تدرس لجميع الذين قد يرغبون في العمل في مرحلة ما في المستقبل حيث اتفقت العديد من الدراسات أن هناك مجموعة من مهارات التأهيل ما قبل المهني يجب ان تهتم بها برامج التأهيل ما قبل المهني وهي : (عبد العظيم شحاته ١٩٨١ ، الشناوي ١٩٩٨)

- إدراك مفهوم الوقت وفهم ما يجري في الوقت المحدد والاستعداد لفترة العمل.
- يجب التدريب من خلال الذهاب إلى مكان معين "العمل" ، (حتى طاولة مخصصة لمهام العمل) ، والخروج في وقت محدد ، ومعرفة بعض الأدوات والمواد وطريقة استعمالها.
- من المهم أن يشمل التدريب أدلة مصورة لتنمية التركيز على فهم أحداث متسلسلة ، وما يحدث أولا ، التالي ، والذي يليه.
- من المهم ان يشمل التأهيل ما قبل المهني تطوير اللغة بشكل عام.
- التدريب على مهام تتم من خطوة واحدة ، ثم خطوتان، ثلاث خطوات. ويمكن أن تشمل أيضا أخذ الملاحظات أو أن تكون قادرة على ربط المعلومات المعطاة سابقا، مثل ألعاب الذاكرة والأغاني هي وسيلة جيدة لبناء هذه المهارات.
- التدريبات على تمييز الأجسام والتصنيف، حسب اللون والشكل والحجم. الفرز بين اثنين من عناصر مختلفة ، ثم ثلاثة ، ثم أربعة.
- التدريب على تنفيذ خط إنتاج، ووضع مواد في تسلسل ليتم تجميعها وإنهاء المهمة في التوقيت المناسب، وتحسين السلوكيات على المهمة.
- تنمية الوعي المهني لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال، التعلم عن أنواع مختلفة من المهن و الوظائف والمهارات الأساسية لتلك الوظائف.
- التدريب من خلال لعب الدور للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الكبار والأصغر سنا وجعل الفن التصويري، ومشاهدة أشرطة الفيديو، وتمارين المحاكاة الأخرى هي أيضا أدوات التدريس الفعال.
- وضع مهام للطلاب أثناء الدراسة والتدريب عليها للقيام بمهام مسئول مخزن الفصول الدراسية ، وطالب أخر مسئول النظام البريدي، وآخرين لتعيينات الفصول الدراسية مثل تغذية الأسماك، إخراج القمامة، وتنظيف السبورات، ترتيب الكتب، هي جيدة لتعليم المسؤولية وأخلاقيات العمل.
- ومن ثم يقصد بالبرامج التربوية التأهيلية تلك البرامج التربوية الخاصة بالمعاقين عقليا و المعنية بإعادة تربية الطفل بأساليب تربوية خاصة تمكنه من استثمار ذكائه المحدود و إمكاناته الخاصة بأفضل الطرق الممكنة وإلى أقصى حد ممكن. (أمل الهجرس، ٢٠٠٨)

وعن مزايا برامج التأهيل المهني ما يشير إليه (لطفي بركات أحمد ، ١٩٨١) من أن الدراسات أكدت أن المزايا الاقتصادية المردودة من تلك البرامج من حيث الانتاجية تفوق تكاليف تلك البرامج ، أما عدم تقديم برامج للمعوقين مساوية للأسوياء بسبب النظر إلى المشكلة على أنها أدنى درجة في الأولويات فأنه يؤدى فيما بعد إلى برامج باهظة التكاليف للعناية بالمعوقين الذين لم تقدم لهم تلك البرامج في الوقت المناسب.

في هذا الصدد اثبت (مشوح الشمري ، ١٤٢٤هـ . ٢٠٠٤م) إن برامج التأهيل المهني للمعوقينتساعد على تحسين فكرة المجتمع عنهم.

وتوصل (روحي عبيدات ، ٢٠٠٨) إن الاتجاه نحو تشغيل المعوقين يزدرد مع زيادة تدريبهم وتأهيلهم.وهذا ما رصدته ايضا (إيمان قنديل ،٢٠٠٩) من ان تأهيل المعاقين مهنيا يساعد على خفض السلوكيات العدوانية لديهم و التي تعيقهم عن الالتحاق ببعض الاعمال التي تحقق لهم الامن و الاستقرار النفسي.

أما عن أهمية مشاركة الجهات الرسمية والأهلية في تقويم برامج تأهيل المعاقين فقد حدد (أبو النصر ، ٢٠٠٤) المجالات التي يجب أن تتضافر فيها جهود الجهات الرسمية والأهلية و التي تتمثل في مجالات (الرعاية التعليمية البرامج الثقافية و الصحية ، والبرامج الترويحية و الترفيهية ، والبرامج الاجتماعية وبرامج التدخل المبكر ، وبرامج التأهيل المهني)

ويرى الباحثان أنه لا تختلف حالات التخلف العقلي عن غيرها من حالات الإعاقة الأخرى من حيث الفلسفة والأسس التي يقوم عليها برنامج التأهيل ولامن حيث الخطوات وإنما يراعى أن التأهيل دائما يقوم على أساس فردي وأن برنامج التأهيل يهدف إلى تلبية الحاجات التأهيلية للأفراد الذين يخدمهم البرنامج، ومن ثم فقد تنوعت برامج التأهيل وفقا لما يلي :

التأهيل المجتمعي والتأهيل الاجتماعي ، والتأهيل الطبي، و التأهيل المهني والتأهيل النفسي ، والتأهيل التربوي.

إلى أن ماري ما كويني واخرين (Mcaweeny,etat.,2008) قسموا برامج التأهيل المهني إلى قسمين رئيسين هما:برامج تدعيم المكانة الفردية Individual Placement Support (IPS) وهي برامج التأهيل التي تهتم بتنمية شخصية الفرد المعاق من حيث قدراته وإمكاناته و تهيئته مهنيا، وبرامج تدعيم المكانة البيئية Environment Placement Support (EPS) وهي البرامج التي تعني تنظيم البيئة الاجتماعية التي تساعد على تشغيل ذوي الاحتياجات الخاصة من سن قوانين و تعديل اتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة ، وخاصة أصحاب العمال و توفير مراكز التأهيل ، وتدريب وإعداد المرشدين المهنين.

ومما يؤكد على أهمية عملية التقييم والتشخيص للقدرات والإمكانات في التأهيل المهني لذوي الاحتياجات الخاصة ما توصلت إلية دراسة روبنسون وكلاين (Robinson & Klein,2008) من ان عملية التشخيص المزدوجة التي تستخدم أكثر من معيار و أكثر من مدخل في تحديد وتشخيص حالة ذوي الاحتياجات الخاصة قبل تأهيلهم المهني تساهم في نجاح التأهيل المهني لهم وتجعله أكثر فاعلية.

ويؤكد (حسام اسماعيل هيبة ، ١٩٨٢) على أهمية التكامل والشمول في برامج رعاية و تأهيل المعاقين عقليا بحيث تشمل النواحي الجسمية والعقلية والمعرفية ، والانفعالية ، والاجتماعية ، والمهنية.

ينظر إلى حالات الإعاقة العقليةعلى انها أفراد يتسمون بانخفاض الأداء الذهني عن الأداء المعتاد أي عن متوسط الذكاءِ وكذلك بوجود عيوب في السلوك التكيفي أي ذلك السلوك المتوقع اجتماعيا ممن هم في مثل عمر الفرد ومن نفس ثقافته ، وعلى هذا فإن جوانب الدراسة والتقويم وكذلك التشخيص والإرشاد وإعداد البرامج الفردي والخدمات التأهيلية التي تقدم كلها تأخذ في الاعتبار جوهر مشكلة هذه الحالات أي انخفاض الأداء الذهني ووجود عيوب في السلوك التكيفي.

وتذكر ديانا بيريز (Diana , Perez, 2010) أنه من خلال برنامج للتدريب ما قبل المهني للأفراد المعاقين عقليا كان الغرض من هذا المشروع تصميم برنامج ما قبل المهني للبالغين المعاقين عقليا التعرف على المهارات اللازمة للمشاركة في المجتمع المهني والبرامج التعليمية ، والتي هي حيوية لاندماجهم الناجح في القوى العاملة، هناك حاجة إلى التدريب والدعم للأشخاص المعاقين عقليا لزيادة تعزيز قدرة هؤلاء الأفراد للبحث عن عمل والحفاظ عليه.

- **أهداف التأهيل ما قبل المهني**:

أتفقت العديد من الدراسات مثل دراسة (مرسي ، عبد العظيم شحاته ، ١٩٩٠) ودراسة (الشناوي ، ١٩٩٨) على أن عملية التأهيل ما قبل المهني تسعى لبلوغ مجموعة من الأهداف و هي كالتالي :

- تنمية قدرات المعاق عقليا البدنية (العضلات الدقيقة – العضلات الكبيرة)
- تنمية ميول المعاق عقليا للأعمال اليدوية.
- تكوين الحس العملي لدى المعوقين وتنمية قدراتهم المهنية والعملية وتطويرها.
- تهيئة المعوقين على مهن مختلفة يستطيعون من خلال العمل فيها تأمين معيشتهم والاعتماد على أنفسهم في المستقبل.
- تهيئة مناخ عملي ملائم للمعاقين عقليا للتكيف مع البيئة .
- إكساب المعاق عقليا بعض المهارات الأولية اللازمة لبعض الحرف اليدوية (الفك والتركيب، استخدام المفك، استخدام المفتاح، الصنفرة، التلوين التشكيل) .
- تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة المعاقين عقلياً كحب العمل واحترام العاملين وتقديرهم.

أما كيفن (Kevin,1982) يرى أن الأهداف التي يتوقع تحقيقها من برنامج التهيئة المهنية للمعاقين عقليا هي:

- التعرف على ميوله المهنية.
- التعرف على قدراته وإمكانياته.
- التعرف على ظروف العمل بعد انتهاء فترة التدريب المهني.
- تعرفه على أنواع العمل الإنتاجي ، وكذلك تعرفه على الوسائل المستخدمة في التدرب وربط مهارات التآزر الحركي والبصري وتطويرها، وكذلك تطوير مهارات السلامة العامة والوقاية من أخطار الحوادث وإصابات العمل.

ويتم التركيز في هذه المرحلة أيضاً على تزويد المعوق بالمهارات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والحساب، والتي يستفاد منها في المهن المراد تدريب الطالب عليها مستقبلا، وكذلك تزويده بالمهارات المعرفية وكيفية استخدامها وكذلك تعريفهم بقواعد السلامة من خطورة الأدوات والأجهزة المستخدمة وتستمر مرحلة التهيئة المهنية قرابة السنتين ثم ينتقل المعوقون إلى مرحلة التدريب المهني .

- **متطلبات عملية التأهيل ما قبل المهني:**

إن حل مشكلة التأهيل المهني للمعوقين وخاصة الصغار منهم تعتمد بالدرجة الأولى على ضمان تدريب مناسب وملائم على المهن المختلفة التي تتناسب وقدراتهم. و يؤكد سيرش ، سانزنام(Santhanam 2001Suresh&) من خلال دراسة هدفتإلى تحديد المهارات المهنية للأشخاص الذين يعانون إعاقة عقلية خفيفة ومتوسطة، على أن هناك علاقة بين سمات العمل والكفاءة بين الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة والمتوسطة ، والمشكلة التي يعانيها المتخلفون عقلياً في المجال المهني تكمن في عدم تكامل سلسلة الاختيار والإعداد والتدريب المهني تكاملا فنيا وإجرائيا.

- **تقييم برامج تأهيل المعاقين عقليا :**

واوضح فابين (Fabian,E., 2007) من خلال تقييمه لبرامج التأهيل المهني للمعاقين عقليا عدة توصيات منها:

- التوسع في مجالات التدريب لتشمل مجالات أوسع ومهن اعقد .
- علينا أن تبدا الجهود التأهيلية في مرحلة الطفولة المبكرة.
- علينا ان تشمل علمية التقويم في التأهيل المهني الجوانب العقلية والبدنية والسلوك التكيفي.
- بناء عملية التقويم على ادوات مقننة علاوة على أن يتصف بالاستمرارية.

- **جوانب الخدمات التأهيلية:**

رصد جون (John,W., 1978) جوانب الخدمات التأهيلية التي يجب ان تقدم للمعاقين عقليا في الآتي:

- خدمات الإعداد البدني .
- خدمات تنمية جوانب السلوك التكيفي.
- خدماتتنمية مهارات التوافق المهني.
- خدمات الإرشاد النفسي للمعاق عقلياً وأسرته.
- خدمات الترويحية والعلاجية والرياضية.
- خدمات تسكين المعاق عقليا في وظائف.

- **الجوانب التي ينبغي مراعاتها في التأهيل ما قبل المهني للمعاقين عقليا :**

يذكر كل من جون (John, 1978) و (محمد محروس الشناوي ، ١٩٩٨) وفابين (Fabian, 2007). مجموعة من الجوانب التي يجب مراعاتها في عملية التأهيل ما قبل المهني للمعاقين عقليا وهي:

- يفضل عدم عزل هؤلاء الأفراد عن أسرهم.

- يحتاج تعليم هؤلاء الأفراد إلى تعديلات خاصة من ناحية الفصول (حجرات الدراسة)، وإعداد المدرسين والمناهج الدراسية، والكتب والوسائل التعليمية وطريقة التدريس.
- يجب أن يكون العمل مع الحالات على أساس فردي.
- من الضروري العمل مع الحالات بنظام فريق التأهيل.
- ضرورة الاعتماد على المثيرات الحسية مثل: الأناشيد والتدريبات البدنية والأنشطة الترويحية في عملية التعليم والتأهيل.
- أن تكون المجموعات داخل الفصول، أو الورش قليلة.
- يفضل التدريب على الأعمال التي تحتاج إلى مهارات يدوية متوسطة، وتتميز بالتكرار، وعدم الاعتماد الكبير على الجوانب الذهنية والعقلية، أو تحتاج إلى درجة عالية من المسؤولية.
- ضرورة اشتراك الأسرة في بعض جوانب تعليم وتأهيل الفرد المتخلف.
- ضرورية أن يراعى جانب الأمن في مبنى مركز التأهيل، أو معهد التعليم.
- يبدأ الإعداد المهني منذ الطفولة مع الدراسة، وكذلك تستمر الجوانب التعليمية مع برنامج التأهيل المهني.
- يعتمد تعليم وتدريب حالات التخلف العقلي على التكرار، وزيادة التعليم Over Learning وكذلك على تعلم الجوانب المحسوسة التي يمكن إدخالها إلى بيئة التعلم مباشرة.

- **التطبيقات العملية لمهارات التأهيل ما قبل المهني** :

يذكر ترو (True, 2001) أن هناك مجموعة متنوعة من المهام التي يمكن أن تكون متاحة للطلاب على أساس منتظم عند تدريبهم على المهارات ما قبل المهنية وهي:

- العاب تعليمية :الألغاز ، وشكل لوحات والخرز ونول يدوي ، والمشاريع الحرفية.
- التعبئة : وضع الأشياء في صناديق ، الرص و الترتيب للأشياء، ووضع العناصر في الصناديق البلاستيك والمغلفات .
- عد العناصر : استخدام العد ولوحات الكرتون مع المربعات الصغيرة التي توضح العناصر ، ملأ صناديق البيض ، (بند واحد في كل انطباع) ، يمكن فعل الشيء نفسه مع الأطباق الصغيرة أو الكؤوس.
- باستخدام الأدوات اليدوية الصغيرة - تدبيس ، تغير الاتجاهات بمطرقة وقطع بالمقص ، وختم المغلفات . وتعزيز كل خطوة مع الثناء والمكافآت المادية الأخرى.
- تقديم ملاحظات أولية عن المهن من واقع الحياة كلما كان ذلك ممكنا، قد تشمل : إعداد الطعام ، ، والتعامل مع المال (الصرافة) ، والعمل مع المنتجات الورقية (الطباعة والطي وتجميع أوراق أو حتى إعادة التدوير)
- وأنشطة البستنة ، (نباتات داخلية وخارجية) .
- الفنون والحرف.
- غسل الملابس وغيرها من الوظائف الهامة للتدبير المنزلي.

قد اكد كوب(Cobb, 2009) من خلال دراسة لاستعراضلدراسات التأهيل ما قبل المهني على أسس علمية التيصدرت في العقدين الماضيين من ثلاثة وجهات النظر على اهمية ما يلي :

- ✓ التخطيط للتأهيل المهني من خلال مرحلة انتقالية (مرحلة التهيئة المهنية)
- ✓ عينة شباب المعوقين المعنيين بعملية التأهيل .
- ✓ منهجية التخطيط بحيث يكون تفعيل مرحلة التهيئة المهنية بشكل منهجي وموضوعي.

كما يرى (Hyslop,2006) أن البيئة الاقتصادية الحالية تتطلب العمال ذوي المهارات العالية والذين هم على استعداد للتكيف.، كما يذكر ميكليستر (McLester,2006McIntire,) أن أصحاب العمل يبحثون عن الأفراد الذين يمكنهم تعلم وظائف جديدة. في حين يرى نيتسشيك (Nitscheke,2001).أن مشكلة المدربين وأرباب العمل الذين يعملون على تحديد المهارات التي يحتاجها الطلاب، تتمثل في ان يجب أن يكونوا أكثر دقة في تحديد المهارات و القدرات التي يحتاجونها من موظفيهم. وقد قام استوري (Story,2007) باستعراض البحوث التي اهتمت بقدرة المعاق على تصحيح اخطائه أثناء العمل (القدرة على التوجيه الذاتي) فأكد على أهمية اكتساب هذه المهارة للمعاق من خلال مايعرف باستراتيجيات الإدارة الذاتية أثناء عملية التأهيل المهني.كما أكدت دراسة هوب (Hoppe ,Sue, 2004) على فاعلية استخدام الحاسب الآلي في إكساب الأفراد المعاقين مهارات أساسية وشديدة الصلة بعملية التأهيل المهني مثل مهارات : حسن تقدير الذات ، السيطرة على المشاعر السيئة ، السلوك المتروي ، التوجيه الذاتي. كما هدفت دراسةجيربت (Gilbrtforss, 1983)إلى التحقق من الفعالية النسبية لأربعة أساليب تعليمية لزيادة المهارات المهنية على عينة من ١٢٢ من المعاقين عقليا من طلاب المدارس الثانوية و توصلت الدراسة إلى فاعلية أسلوب النمذجة في زيادة المهارات المهنية للمعاقين عقليا.كما توصلت دراسة كارول ميلونزي (Millonzi,C.,1985) التي هدفت إلى وضع تصور عن تخطيط برامج التأهيل المهني إلى أهمية أربع مجالات يجب ان تشتمل عليها برامج التأهيل المهني وهي : ١- المهارات الاجتماعية ٢- المهارات الاكاديمية ٣. المهارات المهنية ٤. عادات العمل.

أما عن نوعية برامج التأهيل المهني فقد توصلت دراسة كريكندال وأخرين (Kirkendall,et.al.,2009)إلى فاعلية برامج التدريب المكثف في إكساب المعاقين عقليا المهارات المهنية.

كما توصلت دراسة ميلساب روجر (Millsap, Roger,1998) إلى ان تمكن المعاقون عقليا من مهارات القراءة و الكتابة ساعدهم على إكتساب المهارات المهنية . في حين توصلت دراسة تيلر(Taylor,1985)إلى فاعلية أسلوب النمذجة في اكساب الطلاب المعاقين المهارات الاساسية اللازمة للعمل.كما توصل كيم جينهو(Kim, Jin-Ho, 1997)لإلى أن تدريب الافراد المعاقين على المهارات الحياتية و الوظيفية يؤدي إلى التحسن في أكتسابهم للمهارات المهنية . وتؤصل روز (ROSE, 1984) لعملية التأهيل في الدراسات التي أجريت منذ عام ١٩٨٠ على ان هناك أتجاه في الدراسات يسعى للتدريب المجتمعي لمهات التكيف للمعاقين عقليا من خلال اكسابهم مهات العمل .

• **الدراسات السابقة** :

دراسة سيرش ، سانزنام (Suresh& Santhanam.2001) هدفت إلى تحديد المهارات المهنية للأشخاص الذين يعانون إعاقة عقلية خفيفة ومتوسطة على أن هناك علاقة بين سمات العمل والكفاءة بين الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة والمتوسطة ، والمشكلة التي يعانيها المتخلفون عقليا في المجال المهني تكمن في عدم تكامل سلسلة الاختيار والإعداد والتدريب المهني تكاملا فنيا وإجرائيا، تكونت عينة الدراسة من ١٩ من ذوي التخلف العقلي الخفيف و(٢٦) من ذوي تخلف عقلي متوسط. (٢٥) درسوا في المدارس العادية قبل أن يبدأ تدريبهم المهني ، في حين أن كان قد درس الأخرى ٢٠ في مدارس خاصة. وجرى تقييم للمهارات عامة ، واستخدمت ادوات والاستبيانات التي استخدمت في هذه الدراسة ومستخدمة قائمة الاختيار المهني التنسيب التي وضعها المعهد الوطني للمعاقين عقليا. عمل استبيان الصفات التي وضعها المعهد الوطني لـHandicapped المعاقين عقليا، واظهرت النتائج أن الأشخاص ذوي التخلف العقلي خفيفة ومتوسطة لديها نفس المستوى من المهارات العامة، وسمات العمل والكفاءة ، والمهارات العامةتلعب دورا هاما في تطوير الكفاءة. وحتى قبل بدأوا التدريب المهني. وتأخر الحصول على أنواع مختلفة من التوجه من خلال التعرض لأنواع مختلفة من البيئة مع الأطفال المعاقين عقليا والتي تسهلتنمية مهارات ما قبل المهني والاستعداد للعمل ومنها مهارات المساعدة الذاتية ، والمهارات الأكاديمية والمهارات الاجتماعية ، والاتصالات ، والسلوك الاجتماعي ، ومهارات السلامة ، السلوك العائلي ، والمهارات الحركية ،والتعلم لمهارات مختلفة من خلال النمذجة.

دراسة(الشمري ،٢٠٠٣) هدفت الدراسة إلى تقويم فعالية برامج التأهيل المهني التي تقدم للمعاقين من وجهة نظر كل من المعاقين والمشرفين ورجال الأعمال في كل من الرياض والدمام والطائف، تكونت عينة الدراسة من (٢٨٧) فردا، كان منهم (٩٨) من المعاقين، (٦٣) من المشرفين، (١٢٦) من رجال الأعمال، وتم إعداد وتطبيق استبانة على عينة الدراسة، وقد أشارت النتائج إلى أن برامج التأهيل المهني تساعد على تغيير فكرة المجتمع عن المعاقين، هناك اختلاف في وجهات نظر المعاقين والمشرفين ورجال الأعمال في استفادة المعاقين من البرامج، يتفق المعاقين والمشرفين ورجال الأعمال على أن برامج التأهيل المهني تتناسب مع قدرات المعاقين الجسمية والعقلية.

دراسة سميل واخرين(Smail,et.,al.,2006)هدفت إلى التعرف على العلاقة بين سلامة وقوة العضلات للمعاقين عقليا القابلين للتعلم من طلاب المرحلة الثانوية على مقياس الاداء في العمل(MICROFET2)، تتكون عينة الدراسة من عشرة طلاب من يمثلوا المجموعة التجريبية من التعليم الخاص من المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، وتم أجراء تجانس بينهم وفقا للسن والجنس والطول ، والوزن ودرجة و نوع الاعاقة ، تم اختيارهم عشوائيا شاركت هذه المجموعة في برنامج اثني عشر اسبوعا كان التدريب لمدة ٦٠ دقيقة ثلاث مرات اسبوعيا في حين أن المجموعة الضابطة شاركت في الأنشطة الترفيهية بكثافة

منخفضة ، وأشارت النتائج أن البرنامج كان فعالا في زيادة الأداء البدني ومهارات العمل ذات الصلة.

دراسة ميتشل وأخرون Mitchel,et,.al 2006 هدفت إلى التركيز على الجوانب التيمنالبيئة التعليمية، تهدف إلى تعزيز التعليمالمهني ، وتتوافق معتطوير الكفاءاتالوظيفيةبين الطلابو تكونت عينة الدراسة من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢- ١٩ سنة ، المسجلين فيالتعليم المهنيوالثانويprevocational في هولندا ١٦٦ طالب في٢٢٦فصولفي٣٤ مدرسة بحيث يؤخذ في الاعتبار جوانبالبيئة التعليمية التالية :التوجيه المهنيوالإرشادالأساليب المستخدمة، والأدوات المنفذة ،والدرجة التي المنهجالقائم على الممارسةوالحوارية. في الدراسة ،ويتم تحديدالكفاءاتالمهنيةثلاثة :انعكاسالوظيفي(السلوكالعاكسة)، وتشكيل الوظيفي(السلوكاستباقية) والربط الشبكي(السلوكالتفاعلي). للبحث فيالعلاقة بينالبيئة التعليميةووجودالكفاءاتالمهنية، وأشارت النتائج إلى أن التوجيه المهنيفي المدرسة والذي يأخذمكانافي حوارمعالطلابحولالتجارب الملموسةوالتي تركز على المستقبل، ويسهم في وجودأكثرمن الكفاءاتالمهنيةبين الطلاب.من دونهذا الحوار وأساليب وأدواتالتوجيه المهنيالمساهمةبالكاد لاكتساب الكفاءاتالمهنية.

دراسة فلاناري(Flannery, et.al, 2008)التي هدفت إلى تحسين نتائج العمل للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال التدريب ما بعد الثانوي واجريت هذه الدراسة في ولاية أوريغون ، و التدريب على المهارات المتاحة على المدى القصير البرامج هو OST. لتوفير الفرص للأفراد لتعلم أنواع مجالات المهارات المهنية المناسبة واسعة جدا و وتشمل المهن مثل معالجة مياه الصرف الصحي autobody إصلاح والجزارة وتقطيع اللحوم ،الأدوات الجراحية، و العمل كفني ومساعد بيطرية، وتقديم المشورة المهنية. الأفراد الذين كانوا مشاركين في مشروع شراكة بين عامي ١٩٩٨ و ٢٠٠٣، تكونت عينة الدراسة من ٢٨٧ من الطلاب الذين كانوا يتلقون خدمات البرنامج. وكانت ١١١ لا تزال تتلقى الخدمات. ما تبقى من ١٧٦ مشاركا وأدرجت في الدراسة ، التي تتألف من ٧٨ من الذكور الطلاب (٤٤.٤ ٪) و ٩٨ من الطالبات (٥٥.٧ ٪). مع وكانت ٤٥ (٢٥.٦ ٪) من المشاركين فيما يتعلق عمر ، ٢٥وكانت سنوات من العمر أو أصغر سنا ، ٢٥ مشاركا (١٤.٢ ٪) ٢٦ وكانت ٣٥ سنة من العمر ، و ١٠٢ مشاركا (٥٧.٩ ٪) ٣٦ سنة من العمر أو أكثر. وفي سن٤٠ مشاركين (٢.٣ ٪).، وأظهرت النتائج نجاح المشاركون في الحصول على أجور أعلى والعمل لساعات أطول نتيجة الحصول على خدمات التأهيل المهني.كما اشارت النتائج إلى أهمية عملية التقييم المهني اللازمة للتأهيل المهني و التي تشمل سته جوانب أساسية (مهارات عمل Workskills) وهي : ١ـ المهارات الحركية ٢ـ مهارات المرونة و التنسيق ٣ـ مستوى التحمل البدني ٤. سلامة الحواس (السمع ، البصر) ٥ـ مهارات الاتصال (النطق ، اللغة) ٦. المهارات المعرفية والأكاديمية، كما أكد على ضرورة تفعيل دور المقيم المهني الذي يتولى عماية تقييم الجوانب سالفة الذكر. الاستماع قراءة صوتية للكلمات ، القاموس ، عرض القاموس المفصل.

دراسة أوثمان (Ausman, 2008) هدفت إلى ضرورة تقييم وتحسين مهارات القوى العاملة لتلبية احتياجات أرباب العمل، أجريت الدراسة في عام ٢٠٠٦ بولاية فلوريدا، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) من طلاب المدارس الثانوية ومراكز التدريب الفنية ومراكز التوظيف ،ومراكز التأهيل المهني ، واشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك مشكلة للباحثين عن عمل لكسب أجور كافية لدعم الأسرة تمثل تحديا متزايدا، وأرباب العمل على استعداد لدفع رواتب أعلى لمستويات أعلى من المهارة وللمهن التي تتطلب مستوى عالي من المهارات وأصحاب العمل يبحثون عن الذين يمكن أن يتعلموا وظائف جديدة كما توصلت الدراسة إلى ان العناصر الثلاثة الاساسية للتأهيل المهني تقوم على تحليل المهمات الاساسية ، وتحليل المهمة ، وتحليل المهارة ، ومستويات المهارة المطلوبة للدخول في العمل والأداء الفعال لهذه المهمة. هذا التقرير يحدد العلاقة بين مهام العمل والمهارات WorkKeys.

دراسة (عبيدات، ٢٠٠٨) هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات العاملين نحو توظيف المعاقين قبل التدريب وبعده في سوق العمل بدولة الأمارات العربية المتحدة، تكونت عينة الدراسة من (٧٢) موظفا من زملاء المعاقين في إمارة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة، وتم إعداد وتطبيق مقياس الاتجاهات نحو تشغيل المعاقين على عينة الدراسة وهم زملاء المعاقين في العمل، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠٥) في اتجاهات العاملين نحو تشغيل المعاقين قبل تدريب المعاقين وبعده لصالح القياس البعدي، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين أبعاد مقياس اتجاهات العاملين نحو تشغيل المعاقين لصالح أبعاد القدرة على العمل، والسمات الشخصية اللازمة للعمل وبعد التواصل مع الآخرين.

دراسة ديانا بيريز (Diana , Perez, 2010) هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج للتأهيل ما قبل المهني للبالغين المعاقين عقليا والتعرف على المهارات اللازمة للمشاركة في المجتمع المهني والبرامج التعليمية ، والتي هي حيوية لاندماجهم الناجح في القوى العاملة، وتكونت عينة الدراسة من ٤٥ فرد معاق عقليا من الذكور و الاناث ، (١٤) من الذكور و(٣١) إناث، واشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك حاجة إلى التدريب والدعم للأشخاص المعاقين عقليا لزيادة تعزيز قدرة هؤلاء الأفراد للبحث عن عمل والحفاظ عليه.

- **إجراءات الدراسة:**
- **أولا : منهج الدراسة وإجراءاتها**

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي وتحديداً التصميم المتمثل في مجموعة تجريبية أخرى ضابطة.

- **ثانيا : عينة الدراسة.**

تشكلت عينة الدراسة على النحو التالي:

- عدد ٢٥ طالبا معاقا عقليا من القابلين للتعلم بمدارس الدمج بالمرحلة الثانوية(مجموعة تجريبية)
- عدد ٢٥ طالبا معاقا عقليا من القابلين للتعلم بمدارس الدمج بالمرحلة الثانوية(مجموعة ضابطة)

- **ثالثا : أداةالدراسة :**

تعتمد الدراسة الحالية على أداة رئيسية هي استمارة تقييم المهارات ما قبل المهني من إعداد الباحثين وقد مرت بمجموعة من الخطوات نذكرها على النحو التالي:

- **الصدق** Validity
- **الصدق الظاهري**

تم عرض الصورة الأولية من الاستمارة على ٨ ثمانية من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز ، و٢٢ من المعلمين في مجال التربية الخاصة بمدينة جدة لإبداء آرائهم وملاحظاتهم من مختلف الزوايا من حيث سلامة الصياغة ووضوح العبارات والتعليمات، وفي إطار التعليقات التي حصل عليها الباحثان تم تعديل الاستمارة لتصبح في صورتها النهائية والأبعاد التالية :

- التتابع (الرص و الترتيب) (١٣ عبارة)
- الفك و التركيب (١٣ عبارة)
- التطابق و التصنيف (١٣ عبارة)
- استخدام الأدوات (١٣ عبارة)
- العادات المهنية (١٣ عبارة)

وطلب من المحكمين ما يلي :

- ما إذا كانت الأبعاد تمثل المهارات ما قبل المهني أم لا ؟
- ما إذا كانت الفقرات أو العبارات تنتمي إلى الأبعاد أم لا ؟
- وقد جائت استجابة المحكمين على النحو التالي:

جدول (١): يوضح النسب المئوية لتقديرات المحكمين على مدى انتماء الأبعاد إلى المهارات ما قبل المهني

١-التتابع (الرص و الترتيب)	٨٨%
٢- الفك و التركيب	١٠٠%
٣- التطابق و التصنيف	٨٥%
٤- استخدام الأدوات	٨٥%
٥- العادات المهنية	١٠٠%

جدول (٢): يوضح النسب المئوية لتقديرات المحكمين على مدى انتماء الفقرات إلى الابعاد و المهارات ما قبل المهني

رقم الفقرة	النسبة المئوية	رقم الفقرة	النسبة المئوية	رقم الفقرة	النسبة المئوية	رقم الفقرة	النسبة المئوية	رقم الفقرة	النسبة المئوية
١	٨٨%	١٤	٨٨%	٢٧	٨٨%	٤٠	٨٨%	٥٣	٧٥%
٢	٧٥%	١٥	٧٥%	٢٨	٧٥%	٤١	٨٨%	٥٤	٨٨%
٣	٨٨%	١٦	٧٥%	٢٩	٧٥%	٤٢	١٠٠%	٥٥	١٠٠%
٤	٧٥%	١٧	١٠٠%	٣٠	٨٨%	٤٣	٨٨%	٥٦	٨٨%
٥	٨٨%	١٨	٨٨%	٣١	١٠٠%	٤٤	٧٥%	٥٧	١٠٠%
٦	١٠٠%	١٩	١٠٠%	٣٢	٨٨%	٤٥	٨٨%	٥٨	٨٨%
٧	٨٨%	٢٠	٨٨%	٣٣	٨٨%	٤٦	١٠٠%	٥٩	٧٥%
٨	٧٥%	٢١	١٠٠%	٣٤	٧٥%	٤٧	٨٨%	٦٠	١٠٠%
٩	١٠٠%	٢٢	١٠٠%	٣٥	١٠٠%	٤٨	١٠٠%	٦١	٨٨%
١٠	٨٨%	٢٣	٨٨%	٣٦	٨٨%	٤٩	٨٨%	٦٢	٨٨%
١١	١٠٠%	٢٤	٧٥%	٣٧	١٠٠%	٥٠	٨٨%	٦٣	١٠٠%
١٢	٨٨%	٢٥	١٠٠%	٣٨	٨٨%	٥١	٨٨%	٦٤	٨٨%
١٣	١٠٠%	٢٦	٧٥%	٣٩	٨٨%	٥٢	٧٥%	٦٥	١٠٠%

وقد تم الاتفاق على استبعاد العبارات التي تحصل على نسبة اتفاق أقل من ٧٥ فأكثر لتصبح الاستمارة في صورتها النهائية ومكونة من خمسة أبعاد يمثل كل بعد ١٠ عبارات لمجموع ٥٠ عبارة وفقرة.

- **تقدير الدرجات**

يتراوح تقدير الدراجات ما بين (١، ٢) بحيث يحصل الطالب الذي لا يتقن على درجة واحدة ، ويحصل الطالب الذي يتقن على درجتين وعلية تصبح أعلى درجة يحصل عليها الطالب (١٠٠ درجة) و أقل درجة (٥٠ درجة).

- **صدق المحكمين**

قام الباحثان بتقييم عدد ٣٠ طالب من طلاب التربية الفكرية بمدينة جدة بشكل فردي ، وبحساب معامل الارتباط بين و الذي بلغ (0.76) و هو دال عند مستوى (0.01) مما يشير إلى الاطمئنان إلى صدق المحكمين.

- **صدق التكوين**
- **أ- المفردات**

حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة في الاستبيان وبين الدرجة الكلية لعينة قدرها ٣٠ طالب و هذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٣): يوضح معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	0.65	11	0.88	21	0.76	31	0.77	41	0.74
٢	0.55	12	0.59	22	0.69	32	0.76	42	0.81
٣	0.78	13	0.90	23	0.48	33	0.57	43	0.46
٤	0.82	14	0.56	24	0.91	34	0.75	44	0.49
٥	0.54	15	0.77	25	0.56	35	0.46	45	0.91
٦	0.63	16	0.68	26	0.90	36	0.89	46	0.59
٧	0.91	17	0.75	27	0.73	37	0.57	47	0.57
٨	0.46	18	0.69	28	0.76	38	0.48	48	0.82
٩	0.84	19	0.77	29	0.57	39	0.66	49	0.61
10	0.84	20	0.57		0.74	40	0.88	50	0.56

وهي معاملات ارتباط دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى صدق مفردات الاستمارة

- **صدق الاتساق الداخلي**:

حيث تم حساب معاملان الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستمارة و بعضهم البعض ، وكذلك بين الدرجة على كل بعد و الدرجة الكلية للاستمارة وكانت النتيجة على النحو التالي:

جدول (٤): يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة على أبعاد الاستمارة والدرجة الكلية، وكذلك الارتباطات الداخلية

الأبعاد	البعد (١)	البعد (٢)	البعد (٣)	البعد (٤)	البعد (٥)	الدرجة الكلية
التتابع	–	0.75	0.86	0.67	0.69	0.75
الفك و التركيب		–	0,90	0.82	0.86	0.89
التطابق والتصنيف		–	–	0.84	0.76	0.81
استخدام الأدوات				–	0.90	0.88
العادات المهنية					-	0.85
الدرجة الكلية						–

ويتضح من الجدول (٤) ارتفاع معدلات الارتباط بين الدرجة الكلية وكل بعد من الأبعاد الخمسة ، وكذلك ارتفاع معدلات الارتباط بين الأبعاد الخمسة

وجميعها ارتباطات موجبة و دالة عند مستوى (0.01) وهذا يزيد من الاطمئنان على ارتفاع صدق الاستمارة.

- **الثبات** Reliability
- **الثبات بطريقة إعادة التطبيق** Test - ReTest

حيث تم تطبيق الاستمارة من قبل الباحثين على عينة من طلاب معهد التربية الفكرية (٣٠) طالب مرتين بفاصل زمني قدرة شهر ، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0.81 ، 0.83) مما يشير إلى ثبات عال للاستمارة.

- **طريقة التجزئة النصفية**:

تم حساب التجزئة النصفية للاستمارة عن طريق:

- معاملات الارتباط بين العبارات الزوجية و العبارات الفردية و الذي بلغ 0.81 وهو معامل ثبات عال دال عند مستوى 0.01 مما يشير إلى تمتع الاستمارة بمستوى عال من الثبات.
- تقسيم الاستمارة إلى مجموعتين من العبارات من (١ – ٢٥) و (٢٦ – ٥٠) وتم إيجاد معامل الارتباط بين درجات المجموعتين وبلغ 0.87 وهو دال عند مستوى 0.01 مما يشير إلى ثبات عال للاستمارة.

برنامج التأهيل ما قبل المهني للمعاقين عقليا القابلين للتعلم:

تم تطبيق البرنامج على العينة التجريبية بواقع ٣ جلسات أسبوعيا مدة الجلسة ٤٥ دقيقة وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٠ / ١٤٣١هـ بعدد جلسات ٣٠ جلسة قسمت إلى خمس مراحل اشتملت على أبعاد المهارات ماقبل المهنية الخمسة ، التتابع (الرص والترتيب)، والفك و التركيب والتطابق والتصنيف،واستخدام الأدوات ، والعادات المهنية. واستخدمت الدراسة الفنيات التالية النمذجة والتعزيز ، وتسلسل المهمة ، ولعب الأدوار.

الهدف العام للبرنامج: تنمية المهارات ما قبل المهنية لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

الأهداف الفرعية للبرنامج :

- تنمية مهارات التتابع (الرص و الترتيب) لدى المعاقين عقلياً
- تنمية مهارات الفك والتركيب لدى المعاقين عقليا
- تنمية مهارات التطابق و التصنيف لدى المعاقين عقليا
- تنمية مهارات استخدام الأدوات لدى المعاقين عقليا
- تنمية مهارات العادات المهنية لدى المعاقين عقليا

الأساس النظري: أعتمد الباحثان على نظرية الاشتراط الإجرائي للمدرسة السلوكية وعلى نظرية التعلم الاجتماعي في تكوين وبناء البرنامج.

محتوى البرنامج : قام الباحثان بترجمة أهداف البرنامج إلى مجموعة من الأنشطة و الممارسات العملية التي تهدف إلى تنمية المهارات ما قبل المهنية للمعاقين أخذين في ا لاعتبار مجموعة من الاعتبارات أهمها:

- تكامل جميع أنشطة البرنامج في سبيل بلوغ أهداف البرنامج سالفة الذكر.
- أن تسمح الأنشطة بقدر من التفاعل الاجتماعي علاوة على التعبير عن الذات.
- أن تتناسب الأنشطة و مستوى فهم عينة الدراسة .

- أن تزود افراد المجموعة التجريبية بتغذية مرتدة عن أدائهم .
- أن تتلاقى أنشطة البرنامج مع استعدادات و ميول و اهتمامات عينة الدراسة.
- أن تتدرج في الأنشطة من السهل إلى الصعب.
- أن تتوفر الأنشطة عناصر التشويق وأثارة الدافعية لدى عينة الدراسة.

- **الأساليب والفنيات المستخدمة:**

استخدم الباحثان عدد من الاساليب والفنيات أثناء تطبيق البرنامج أهمها:

- التدعيم بكافة أنواعه.
- النمذجة.
- لعب الدور.
- الحث (الفيزيقي . الإيماءات . النظر)
- التوجيه المستمر وتحليل المهمة.

جدول (٥) يوضح مراحل وجلسات برنامج التأهيل ما قبل المهني للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم

المراحل	الجلسات	الزمن	الفنيات
المرحلة الأولى العادات المهنية	اتباع الأوامر وتنفيذها. المحافظة على نظافة المكان والادوات الالتزام بالدور العمل بروح الفريق. الالتزام بالتعليمات. الامن والسلامة والعناية بالذات	٤٥ دقيقة	النمذجة لعب الدور التكرار التوجيه المستمر وتحليل المهمة
المرحلة الثانية مهارات التتابع (الرص والترتيب)	١-تنمية مهارة الرص لعلب صغيرة داخل كرتون. ٢-تنمية مهارات التسلسل فيدرك الطفل مفهوم كبير ثم مفهوم صغير ٣- ترتيب الأكبر للأصغر ومن الأصغر للأكبر ٤-يدرك مفهوم أكبر من وأصغرمن ثم مفهوم أكبر شئ وأصغر شئ ٥-تنمية مهارات الترتيب التصاعدي والتنازلي لصور من أفعال مهنية. ٦-تنمية مهارات النفس حركي والتي تتضمن إدراك الاتجاهات الأساسية	٤٥ دقيقة	النمذجة لعب الدور التكرار التوجيه المستمر وتحليل المهمة
المرحلة الثالثة الفك والتركيب	١- تنمية مهارات تركيب حلقات متداخلة من الاكبر للأصغر. ٢-تنمية مهارة تركيب بازل ثلاثي الابعاد من اربع اجزاء متداخلة ٣-تنمية عضلات اليد. ٤-تنمية التوافق العضلي العصبي. ٥-تنمية التآزر البصري الحركي. ٦-التشكيل الورقي لعمل مغلف – صندوق	٤٥ دقيقة	النمذجة لعب الدور التكرار التوجيه المستمر وتحليل المهمة
المرحلة الرابعة التطابق والتصنيف	١-تنمية مهارة التخيل والتطابق لأشكال هندسية بفراغات موجودة ٢-تنمية مهارة التطابق شكل راس مفتاح مع راس البرغر او الصامولة. ٣-تنمية مهارة التغليف الورقي. ٤-تنمية مهارات الفك والتركيب لبيت – شجرة – وجه) من الفوم. ٥-تنمية مهارة تجميع كرتون ورقية. ٦-تنمية مهارة التصميم الشكلي باستخدام الصلصال	٤٥ دقيقة	النمذجة لعب الدور التكرار التوجيه المستمر وتحليل المهمة
المرحلة الخامسة استخدام الادوات	١-مهارة استخدام المقص تبعا لخطوت مرسومة بقطع قماش ٢-استخدام المفتاح المناسب لفك برغر مختلف شكل الراس أو صامولة. ٣-استخدام المفك المناسب لفك برغر مختلف شكل الراس. ٤-مهارة استخدام الشاكوش الخشبي لتثبيت مسامير خشبية على خطوط ٥-ربط و فك برغر وصامولة ٦-ربط و تثبيت قطعتين خشبيتين باستخدام برغر وصامولة		النمذجة لعب الدور التكرار التوجيه المستمر وتحليل المهمة

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :

أولا: توجد فروق داله إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بعد البرنامج في المهارات ما قبل المهنية لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (٦) : يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة واتجاه الفرق لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على استمارة المهارات ما قبل المهنية وأبعادها الخمسة.

عينة الدراسة / وجه المقارنة	المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ن = ٢٥		المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج ن = ٢٥		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الفرق لصالح	مربع ايتا	دلالته
	م	ع	م	ع					
التتابع (الرص والترتيب)	16.76	1.42	10.48	.85	18.97	0.001	التجريبية	0,8	كبيرة
الفك والتركيب	18.08	1.44	10.80	.89	21.50	0.001	التجريبية	0,9	كبيرة
التطابق والتصنيف	18.56	1.58	10.77	.102	20.71	0.001	التجريبية	0,8	كبيرة
استخدام الأدوات	17.84	1.25	10.76	.99	22.20	0.001	التجريبية	0,9	كبيرة
العادات المهنية	18.28	1.56	10.92	.98	19.98	0.001	التجريبية	0,8	كبيرة
الدرجة الكلية	87.52	2.96	53.68	1.80	48.84	0.001	التجريبية	0,9	كبيرة

يوضح الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) بينمتوسط درجات المجموعتين التجريبية و متوسط درجات المجموعة على الأبعاد التالية : التتابع (الرص والترتيب)، والفك و التركيب ، والتطابق والتصنيف ،واستخدام الأدوات ، والعادات المهنية ، والدرجة الكلية وهذا يعني أن المجموعة التجريبية اكتسبت مهارات مثل مكبس الورق ، وتجميع الأشياء وطي الورق ، وتعبئة المظاريف بالرسائل ، وإيداع الأدوات واسترجاعها و هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة ترو Tru,2001 التي أكدت على أهمية تنمية المهارات ما قبل المهني التالية ، معرفة الأدوات والمواد وطرق استخدامها والتركيز على التسلسل في الإجراءات والاهتمام بتطوير اللغة ، وتقسيم الأعمال إلى مجموعة من الخطوات تبدأ من البسيط ثم تنتقل إلى المعقد بالتدريج كما تراوح التأثير ما بين ٨, ، ٩, وهذا يدل إن حوالي ما بين ٨٠ ٪ -٩٠ ٪ من التحسن الذي حدث في أداء المجموعة التجريبية حدث بفعل تأثير البرنامج. وبهذا يتحقق الفرض القائل بأن توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة بعد البرنامج في المهارات ما قبل المهنية لصالح المجموعة التجريبية.

ثانيا: توجد فروق داله إحصائيا بين متوسط درجات المهارات ما قبل المهنية لدى المجموعة التجريبية بين قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.

يوضح الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) بينمتوسط درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي على الأبعاد التالية : التتابع (الرص والترتيب)، والفك

والتركيب ، والتطابق والتصنيف ،واستخدام الأدوات ، والعادات المهنية ، والدرجة الكلية وهذا يعني أن المجموعة التجريبية بعد البرنامج اكتسبت مهارات مثل استخدام الشاكوش، والمفك ، والمسطرة ، ومكبس الورق ، و الكماشة ، والتقيد بأوقات العمل والالتزام به، والاستمرار في المهمة ، والعمل مع الآخرين في مهمات عمل مشترك ، وطلب المواد اللازمة، كما تراوح التأثير ما بين ٨, ، ٩, وهذا يدل إن حوالي ما بين ٨٠ ٪ ٩٠ ٪ من التحسن الذي حدث في أداء المجموعة التجريبية حدث بفعل تأثير البرنامج ، وعلى ذلك يتحقق الفرض القائل بأن توجد فروق داله إحصائيا بين درجات المهارات ما قبل المهنية لدى المجموعة التجريبية بين قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٧): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة واتجاه الفرق لدرجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعدة على استمارة المهارات ما قبل المهنية وأبعادها الخمسة.

عينة الدراسة / وجه المقارنة	المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ن = ٢٥		المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ت = ٢٥		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الفرق	مربع ايتا	دلالته
	م	ع	م	ع					
التتابع (الرص والترتيب)	16.76	1.42	10.60	.75	19.18	0,8	كبيرة	0,8	كبيرة
الفك و التركيب	18.08	1.44	10.76	.95	21.22	0,9	كبيرة	0,9	كبيرة
التطابق و التصنيف	18.56	1.58	10.72	.83	21.97	0,8	كبيرة	0,9	كبيرة
استخدام الأدوات	17.84	1.25	10.52	.57	19.64	0,9	كبيرة	0,8	كبيرة
العادات المهنية	18.28	1.56	10.96	1.10	20.15	0,8	كبيرة	0,9	كبيرة
الدرجة الكلية	86.52	2.96	53.56	1.98	45.24	0,9	كبيرة	0,9	كبيرة

ثالثا: لا توجد فروق داله إحصائيا بين متوسط درجات المهارات ما قبل المهنية لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي و بين القياس التتبعي.

جدول (٨) : يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة واتجاه الفرق لدرجات المجموعة التجريبية بين القياس البعدي و بين القياس التتبعي بعد على استمارة المهارات ما قبل المهنية وأبعادها الخمسة.

عينة الدراسة / وجه المقارنة	المجموعة التجريبية القياس البعدي ن = ٢٥		المجموعة التجريبية القياس التتبعي ن = ٢٥		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الفرق	مربع ايتا	دلالته
	م	ع		ع					
التتابع (الرص والترتيب)	16.76	1.42	16.68	1.19	2.16	غير دال	-	-	-
الفك و التركيب	18.08	1.44	17.54	1.50	1.29	غير دال	-	-	-
التطابق و التصنيف	18.56	1.58	17.48	2.17	2.01	غير دال	-	-	-
استخدام الأدوات	17.84	1.25	16.92	1.60	2.27	0.05	لصالح بعد التطبيق	0,1	ضعيف
العادات المهنية	18.28	1.56	17.64	1.42	1.52	غير دال	–	-	-
الدرجة الكلية	86.52	2.96	87.60	3.94	1.95	غير دال	–	-	-

يوضح الجدول (٨)عدم وجود فروق دالة إحصائياً بيندرجات المهارات ما قبل المهنية لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي في الأبعاد التالية التتابع (الرص والترتيب)، والفك و التركيب ، والتطابق والتصنيف، والعادات المهنية ، والدرجة الكلية عدا بعد استخدام الأدوات حيث يوضح الجدول وجود فروق في درجات استخدام الأدوات عند مستوى (0.05) لصالح التطبيق البعدي وهذا يعني أن تأثير البرنامج صمد أمام متغيرات الزمن في أبعادالتتابع (الرص والترتيب)، والفك والتركيب ، والتطابق والتصنيف ، والعادات المهنية ولم يصمد أمام متغير الزمن في بعد استخدام الأدوات وإن كان تأثيره ضعيف حيث يبلغ مربع ايتا 0,1 وهذا قد يعود إلى طبيعة ذاكرة المعاقين عقليا التي تتصف بأنها ذاكرة ضعيفة وكذلك قد يعود ذلك إلى أن مهارات استخدام الأدوات يعتمد على عمليات عقلية عليا مثل التحليل والربط والتطبيق وهي مهارات غير متوفرة لدى المعاقين عقليا وعلى ذلك نستطيع القول أن حوالي ٨٥٪ من الفرض قد تحقق.

- **التوصيات** :

خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها ما يلي :

- الاهتمام ببرامج تنمية مهارات التأهيل ما قبل المهني لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إعداد برامج تريب لمعلمي التربية الخاصة على كيفية تنمية المهارات ما قبل المهني.
- تدريب أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة على كيفية تنمية المهارات المهنية وما قبل المهنية لأبنائهم .
- أجراء الدراسات حول التأثير النفسي والاجتماعي لتلقي تدريب ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم على برامج التهيئة المهنية والتأهيل المهني.

- **المراجع** :

أبو النصر،مدحت. (٢٠٠٤): تأهيل ورعاية متحدي الإعاقة،القاهرة،إيتراك للطباعة النشر.

أحمد ،لطفي بركات. (١٩٨١): تربية المعوقين في الوطن العربي،الرياض ، المملكة العربية السعودية، دار المريخ.

قنديل، إيمان رجب.(٢٠٠٩) : فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات الاستقلال الذاتي لتحسين جودة الحياة لدى عينة من المراهقين المعاقين عقليا القابلين للتعلم. رسالة دكتوراة (غير منشورة) ،كلية التربية جامعة بنها.

جمعة،ناريمان محمود. (١٩٧٩): دراسة تطور تعليم وتأهيل المعاق بمصر مع مقارنته بما هو متبع حاليا في بعض الدول المتقدمة في هذا المجال ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات جامعة عين شمس.

الراجحي،محمد و عمار،عبد الرازق. (١٩٨٢): دراسة حول تربية المعاقين في البلاد العربية تونس المنظمة العربية للثقافة و العلوم والتربية.

روحي مروح عبيدات.(٢٠٠٨): اتجاهات العاملين نحو تشغيل المعاقين قبل تدريب المعاقين وبعده في سوق العمل.المملكة العربية السعودية، الرياض.

مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، العدد١٣.

الزرع ، نايف. (٢٠٠٩): تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة ، ط٣، عمان، دار الفكر.

الشناوي،محمد محروس.(١٩٩٨): تأهيل المعاقين وإرشادهم ،الرياض، دار المسلم للنشر والتوزيع.
صادق،فاروق محمد . (١٩٨٣): سيكولوجية التخلف العقلي، الرياض ، جامعة الملك فيصل.
فتحي السيد عبد الرحيم.(١٩٨٣): قضايا ومشكلات في سيكولوجية الإعاقة العقلية " رعاية المعاقين النظرية و التطبيق" ،الكويت ،دار القلم.
فهمي،محمد سيد.(٢٠٠٥): واقع رعاية المعاقين في العالم العربي، المكتب الجامعي،الإسكندرية.
مرسي ،عبد العظيم شحاته. (١٩٨١): دراسة مقارنة لنظم إعداد معلم التربية الفكرية في مصر والولايات المتحدة الأمريكية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
الشمرى، مشوح (١٤٢٤هـ - ٢٠٠٤م): تقويم فعالية برامج التأهيل المهني للمعوقين من وجهة نظر المعوقين والمشرفين ورجال الأعمال.رسالة ماجستير (غير منشورة) ،المملكة العربية السعودية ، كلية الدراسات العليا ،أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.
الهجرسي،أمل. (٢٠٠٨): تربية الأطفال المعاقين عقلياً. الرياض ، المملكة العربية السعودية، دار الزهراء.
هيبة ، حسام ابراهيم.(١٩٨٢): دراسة لمفهوم الذات لدى المتخلفين عقلياً ، رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهرة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

Ausman,T.(2008).Career Readiness Credential: Assessing and Improving Workforce Skills to Meet the Needs of Employers in the Information Age. Distance Learning. Greenwich, Vol. 5, N. 1,PP 19-26 .

Cobb ,B.(2009).Career Development for Exceptional Individuals,Colorado State University, Ft. Collins, CO, Vol 32, N2 ,PP70-81. 80523, e-mail: cobb@cahs.colostate.edu

Cobb,B,Alwell,M.(2009).Transition Planning/Coordinating Interventions for Youth With Disabilities A Systematic ReviewCareer Development for Exceptional Individuals, Vol 32 ,N 2,PP 70-81

Creekmore,W,N.(1989).Dependence to Independence: Vocational Success through Ecological Congruence, ERIC,ED315210

Crystal D.Younger.(2005).Characteristics Of Effective Expert Witnesses, Rehabilitation Counseling, A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the University of New Orleans in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in The Counselor Education Program. DAI-A 66/05, PP1654, 3175837

Diana S. Perez .(2010). A Grant For Pre-Vocational Training Program For Individuals With Severe Mental Illness, ProQuest LLCCalifornia State University, Long Beach, Master of Social Work.

Fabian, E. (2007). Urban Youth With Disabilities: Factors Affecting Transition Employment. Rehabilitation Counseling Bulletin. Washington: Spring . Vol. 50, N. 3,2007,PP 130-139.

Flannery,K, Yovanoff, P Benz, M, Mary McGrath Kato,M.(2008). Improving Employment Outcomes of Individuals With Disabilities Through Short-Term Postsecondary TrainingCareer Development for Exceptional Individuals. Reston. Vol. 31, N. 1, 8,PP 26-37 .

Fry, Ronald R,.(1989).The Issues Papers. National Forum on Issues in Vocational Assessment (4th, St. Louis, Missouri, Materials Development Center, Stout Vocational Rehabilitation Institute, University of Wisconsin-Stout, Menomonie, WI 54751, PP 1-253.

Gilbrtforss. (1983).An Investigation of Four Instructional Methods for Teaching Social Skills to Mentally Retarded Secondary Students. Final Report, OreganUniv, Eugene, RehabilitaionRessearch and Tranining Center in Mental Retardation, Washington DC, PP 143 – 160 .

Ginger W. Joe,G,.W.(2005). Special Needs and Common Goals:A Comparative Study of Literacy Practices With Special Needs Students , Ed.D,Union University School of Education. DAI-A 66/11,pp191 UMI Number: 3197278

Hoppe, Sue E.(2004). Improving Transition Behavior in Students with Disabilities Using a Multimedia Personal Development Program: Check and Connect , TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning, Vol.48,N.6,2004,PP 43-46 .

Hyslop, A. (2006). Establishing a clear system goal of career and college readiness for all students. Techniques, 81(6), 37-39.

John, W.(1978).A Benefit-Cost Analysis of the Vocational Rehabilitation Program.The Journal of Human Resources. Madison: Spring 1978. Vol. 13, N. 2, PP 285- 292.

Kevin,L.(1982). Pre – Vocational and Vocational Education for Special needs Youth,Pand Books Publishing Co- U.S.A,1982.

Kim,Jin-Ho. (1997).The effects of self-instructional training in improving time-telling performance of individuals with mental retardation VanderbiltUniversity, , PP1-131 ,1997, AAT 9724969

Kirkendall, Abbie; Doueck, Howard J, Saladino, Albert(2009). Transitional Services for Youth with Developmental Disabilities: Living in College Dorms Research on Social Work Practice, Vol.19,N4,2009,PP434-445.

McLester, S. & McIntire, T. (2006). The workforce readiness crisis. Technology and Learning, 27(4), 28-29.

Mcoweeny, M., et at. Employment Barriors for Persons with substance use Disorders and Co – Accusing Disabilities : Supported Employment Strategies . Journal of applied Rehabilitation Counseling , Vol . 39, N.2,2008,PP132- 155.

Michael S. True .(2001). Never Too Early for Pre-Vocational Skills Training, Independent Life Resources, mstrue1@hotmail.com .

Millonzi, Carol.(1985). An Investigation of Four Instructional Methods for Teaching Social Skills to Mentally Retarded Secondary Students. Final Report., Oregon Univ., Rehabilitation Research and Training Center in Mental Retardation,Vol 23, N 7,1985,PP1-5.

Millsap, Roger E.(1998).Distance Learning Project. Final Evaluation Report,City UNV OF new YorkCenter of Advances Study in Education, N198 , PP 492-493.

Mitchell, J,Chappell, C,Bateman, A,Roy, S,.(2006). Quality Is the Key: Critical Issues in Teaching, Learning and Assessment in Vocational Education and Training. National Centre for Vocational Education Research Ltd. Australia. Web site: http://www.ncver.edu.au/publications/index.html

Nichter, M., & Edmonson, S.(2006). Counseling services for special education students. Journal of Professional Counseling: Practice,Theory, &Research.Vol. 33,N.2, PP 50-62.

Nitschke, D. (2001). The transition to work first in a Wisconsin technical college. New Directions for Community Colleges, 116, 37-47.

Robinson,M.&Klien, M. (2008).Dual Diagnosis: Does Roce Affect Vocational Rehabilitation. Journal of applied Rehabilitation Counseling, Vol. 39, N. 3, PP19 – 25.

Rose, D.(1984).Validating Vocational CationalCompetencies for Handicapped Persons *(MENTAL RETARDATION, SEVERELY Handicapped by Ph.D.*, The University of Utah, PP1- 153, AAT 8505192

Smail, Karen M,.(2006). Horvat, Michael. .Relationship of Muscular Strength on Work Performance in High School Students with Mental Retardation, Education and Training in Developmental Disabilities, Vol.41,N.4, p410-419

Story, K.,(2007).Review of Research on Self-Management Interventions in Supported Employment Settings for Employees With Disabilities. Career Development for Exceptional Individuals. Reston: Spring . Vol. 30, N. 1,2006,PP 27-35.

Suresh ,A.,Santhanam .A(2003). Study OF Vocational Skills OF People With Mild and Moderate Mental Retardation, , Dept of Psychology, University of Madras ,Chennai Tamil Nadu, India.

Taylor,R.(1985). Improving the Basic Skills and Job Awareness of Handicapped Students. Final Report. OhaioStateUniv, Columbus. NationalCenter for Research in Vocational Rehabilitation , Washington DC,Vol 141, PP964 – 994.

****

البحث الرابع :

" الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس لمقررات الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة"

إعداد

د / سوسن بنت عبدالحميد كوسه

obeikandl.com

obeikandl.com

" الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس لمقررات الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة"

د / سوسن بنت عبدالحميد كوسه

- **مستخلص الدراسة:**

استهدفت الدراسة إلى لتعرف على الممارسات التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة تدريس تخصص الرياضيات بجامعة أم القرى بكلياته االثلاث كلية التربية للبنات،كلية العلوم التطبيقية (شطر الطالبات) ،كلية العلوم التطبيقية للطالبات، في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئةالتدريس والطالبات . والتعرف على الصعوبات والعقبات التي تحول دون تحقيق معايير الجودة لشاملة في الممارسات التدريسية سواء من وجهة نظر الطالبات أو أعضاء هيئة التدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستقراء الادبيات والدراسات السابقة وتمثلت أداة الدراسة في استبيأن مكون من جزئين :الجزء الأول يتكون من (٣) محور تتضمن (٥٦) ممارسة تدريسية، المحور الأول يتضمن (٢٩ ممارسة) المحورالثاني (١٥ممارسة) والمحور الثالث (١٢ممارسة) وهو خاص للتعرف على أراء الطالبات وآراء أعضاء هيئة تدريس الرياضيات لمرحلة الجامعيةحول ماهو واقع الممارسات التدريسية لعضوات هيئة التدريس في تدريس الرياضيات. والجزء الثاني: خاص بمعوقات وصعوبات الممارسات التدريسية ويتكون من (١٢) عبارة.

ومن أهم نتائج الدراسة:

- مستوى الممارسة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس لمقررات الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت عالية للمحاور الثلاثة وكانت متوسطة من وجهة نظر الطالبات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسط درجات آراء أعضاء هيئة التدريس ودرجات آراء الطالبات حول الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس لمقررات الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة لصالح آراء عضو هيئةالتدريس.
- مستوى الصعوبات التي تحول دون تحقيق الجودة الشاملة في التدريس الجامعي كانت عالية من وجهة نظر أعضاء هيئةالتدريس والطالبات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات آراء أعضاء هيئة التدريس ودرجات آراء الطالبات حول الصعوبات والمعوقات التي تواجهها لممارسات التدريسية المستخدمة لصالح عضو هيئة التدريس.

Teaching practicesof faculty memberswith specialization mathematics inthe light of thetotal quality management principles

Dr. Sawsan Abdulhameed kousa

Abstract

This study aimed to identify the teaching practices by members of the faculty specialization Mathematics, University of Umm Al-Qura faculties of three Colleges:Faculty of Education, Faculty of Applied Science (Girls Campus), Faculty of Applied Science for the students, in light of the total quality standards from the standpoint of faculty and students. And to identify the difficulties and obstacles to achieving total quality standards in

teaching practices, both from the standpoint of students or faculty members. To achieve the objectives of the study the researcher a Questionnaire was used as tool for the study, it's composed of two parts: Part I consists of (3) axis include (56) the practice of teaching, the first axis includes (29 times) The second axis (15 times) and the third axis (12 times) is special to know the views of female students and faculty views of Undergraduate Mathematics What about the realities of teaching practices of faculty members in the teaching of mathematics. Part II: Difficulties of teaching practices and consists of (12) words

The main results of the study:The degree of practicingteaching practices for mathematics' faculty members in the light of the Total Quality standards from the perspective of faculty members was high degree for all three axes and medium degree from the perspective of students.The presence of statistically significant differences at the .001 level between the average degrees of the faculty views and the degrees of the views of students about the teaching practices of faculty members with the decisions of mathematics in the light of the total quality standards for the benefit of the facultymember.The level of difficulties that prevent the achievement of total quality in university teaching was high degree from the view of the members of the faculty and students.The presence of statistically significant differences at 0.05 between the degrees of views of members of the faculty and the degrees of the views of students about the difficulties and constraints faced by the teaching practices used for the benefit of the faculty member.

- **المقدمة**:

يشهد العصر الحالي تطوراً سريعا في شتى مجالات الحياةنتيجة نمو المعرفة المتزايد والتقدم التقنيالسريع، وأصبح التنافس في الأسواق العالمية مبنى على جودة المنتج وكسب ثقة السوق العالمي حسب معايير دولية للجودة وضعتها المنظمة الدولية للتوحيد والقياس.

يعتمد التغيير والتطور في أي مجتمع على الأنظمة التعليمية، فهي المسئولة عن مخرجات المجتمع. وفي عصر يكون فيه البقاء للأجود والأفضل ، اهتمت المؤسسات التربوية بتطوير التعليم من خلال تطبيق معايير الجودة التي اثبتت نجاحها في المجالات المختلفة.

وحظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم وحظيت الجودة بجأنب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر بعصر الجودة وأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة بحيث يمكن القول أن الجودة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجه الأمم في العقود القادمة (أحمد، ٢٠٠٣، ٩). وأصبح تطوير التعليم الهدف الأول لجميع دول العالم فالصراع اليوم هو صراع تعليمي لأن الدول تتقدم في النهاية عن طريق التعليم ، مما جعل الكثير من

الدول تسعى لإحداث طفرة هائلة في مجال تطوير التعليم (محمدعلي:٢٠٠١: ٧٥).

الجودة الشاملة في التعليم عبارة عن مجموعة من المعايير والمبادىء والإجراءات التي نسعى من وراء تطبيقها إلى تحقيق أعلى مستوى من الأهداف الموضوعة مسبقا للمؤسسة التعليمية بأفضل طرق وأقل جهد وكلفة واقصر وقت في ضوء الإمكانات المتوفرة(الكيلأنيوالحايك،٢٠٠٧، ١٣٩٩). ومن أهم المبادئ والشروط التي تساعد على تطبيق عناصر الجودة الشاملة في التعليم الجامعي: التحديد الدقيق للأهداف، والارتباط بين النظم الفرعية داخل مؤسسة التطبيق، ومراعاة متطلبات العملاء، ومراعاة النظام، والتعاون، وبناء المقررات الدراسية، والوعي بالأهداف(جلهوم: ٢٠٠٨ : ٧٧).

وهنا كعدد من الدراسات التي اهتمت بتطبيق الجودة الشاملة في التعليم ومنها دراسة (Caresky et al 1991) التي حددت المعايير التي يمكن من خلالها الحكم بالجودة الشاملة في الكليات والجامعات وأظهرت أهم نتائجها مراعاة مطالب الطالب (العميل)، كما قدمت بعض المقترحات الخاصة بتطبيق معايير الجودة في التعليم العالي وكأن من أهمها الأساليب والاستراتيجيات المساعدة على التقدم التعليمي الفعال ودراسة (Lewis,1997) التي أظهرت نتائجها ضرورة الارتباط بين النظام التعليمي وحاجات الطلاب مع وضع الخطط والاستراتيجيات والأساليب التدريسية للتغلب على مشكلات النظام التعليمي العالي، كما أشارت الدراسة إلى أن معايير الجودة الشاملة تقوم على الالتزام بالتحسين المستمر ، وبث الثقة في نفوس الطلاب ، وتشجيعهم على التعاون. وجودة التعليم كمنظومة متكاملة تشمل جميع أركان العمل التعليمي وعناصره من المناهج والمعلمين والطلاب والأنشطة التعليمية وطرق التدريس(جلهوم، ٢٠٠٨، ٦٣)، وقد يكون المنهج قمة في الجودة، إلا أن هذه الجودة تذروها الرياح إذا لم تقم على معلم كفؤ(شوقومالك:٢٠٠١: ١٧). وهذاما أجمع عليه المهتمون بالجودة في التربية والتعليم أن نجاح أو تطوير العملية التعليمية يعتمد أساسا على المعلم ومدى سيطرته على الممارسات التدريسية التي تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية(على،٢٠٠٦، ١٦٧).

تطوير التعليم يتطلب معلما متطور ومتميزاً في إعداده وتدريبه ورعايته وذلك من منطلق أن المعلم يعتبر ركيزة أساسية في العملية التعليمية لكونه أحد المدخلات المهمة التي تسهم في تحسين منتج العملية التعليمية(نصر،٢٠٠٥ ١٩٧). وهناك بعض الدراسات التي أوصت على ضرورة الوقوف على المواصفات الجيدة للمعلم الجامعي من وجهة نظر الطلاب مع ضرورة معاملتهم بما يليق بهم ومنها دراسة (عبيد:١٩٩٠)، و(حسن: ١٩٩٧)، و (Alan at.d 1998).

لذا تسعى الجامعات من خلال ما تقدمه من دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، لرفع كفاءتهم التدريسية، وإكسابهم الخبرات والاتجاهات الحديثة المتصلة بطرق وأساليب التدريس النشط الفعال، ليؤدوا دورهم بفاعلية وكفاءة وتحقيق الهدف المنشود من تدريس المقررات الدراسية الخاصة بإعداد الخريجين بجودة عالية. وتوصى دراسة : (Joyner & Bright

(2001:280) بأن على المعلمين حضور دورات مكثفة متخصصة في التدريب على كيفية تطبيق المعايير والتعرف على المعلومات واكتساب المهارت الجديدة التي تتناولها المعايير في التدريس والتقويم لتحقيق الجودة .

وتعد العلوم الرياضية أهم فروع المعرفة و ملكة العلوم الأخرى وخادمتها ومن المتطلبات الأساسية لمعظم التخصصات العلمية في الجامعات. بالإضافة لدورها المهم في مختلف المناشط اليومية والحياتية للأفراد. وتشير دراسة (kreith&Thompson:1996) على دور الجامعات في النمو المهني لمعلمي الرياضيات في ضوء المعايير، كما تؤكد الدراسة على ضرورة أن تجهز الجامعات برامج النمو المهني لمعلم الرياضيات أثناء الخدمة بما يتوافق ومتطلبات المعايير.

- **الاحساس بالمشكلة**:

أن تطبيق مبادئ الجودة أصبح ضرورة ملحة للمؤسسة التعليمية التي ترغب في تحقيق التميز، باعتبارها جملة الخصائص والمعايير التي ينبغي توفرها في جميع عناصر العملية التعليمية والتي تلبي حاجات المجتمع، وتأتي الجودة الشاملة كاتجاه عام للتطوير في معظم دول العالم. وعقدت لذلك عديد من المؤتمرات والندوات وجعل الأخذ بنظام الجودة والاعتماد الأكاديمي هدفا استراتيجيا في مجال التعليم . أولت وزارة التعليم العالي الكثير من الاهتمام لتحقيق الجودة في التعليم العالي بجامعات المملكة العربية السعودية. وتسعي جامعة أم القرى للأخذ بنظام الجودة الشاملة والاعتماد الاكاديمي وأنشأت لذلك وكالة للتطوير والجودة النوعية.

ومع تزايد الشكوى من تدني مخرجات التعليم العالي ومن خلال الخبرة الادارية كعميدة لكلية التربية للبنات (سابقا) ولقائي الفصلي مع طالبات الكلية لجميع التخصصات ومن خلال التدريس للطالبات مقرر طرق تدريس الرياضيات ومناقشتهن حول دور معلمة الرياضيات والممارسات التدريسيه الجيدة، اتضح عدم رضا الطالبات للممارسات التدريسيه المتبعة من قبل أعضاء هيئة التدريس وأساليب التعامل معهن، فمنها ماهو مرضى ومنها ماهو غير مرضى. وبالمقابل اتضح من خلال مناقشتي مع عضوات هيئة التدريس عن ممارستهن التدريسية، اتضحتذمرهن وعدم رضاهن عن مستوى الطالبات. مما دعا الباحثة للشعور بضرورة القيام بدراسة علمية لمعرفة واقع الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ووجهة نظرالطالبات وما يواجهه تحقيق الجودة في أساليب التدريسالجامعي من معوقات وصعوبات حتى يمكن تقديم المقترحات والتصورات التي يمكن من خلالهاالتصدي لما يشوب أساليب التدريس الجامعي من نقص وقصور لتخطى العقباتالتي تحول دون تحقيق الجودة في التدريس الجامعي.

- **مشكلة الدراسة**:

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال التالي : **ما الممارسات التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في تدريس الرياضيات في ضوءمعايير الجودة الشاملة؟**

ومن السؤال السابق تتفرع الأسئلة التالية:

- ماالممارسات التدريسية المستخدمة لتدريس الرياضيات بجامعة أم القرى في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس الرياضيات؟
- ما الممارسات التدريسية المستخدمةلتدريس الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات قسم الرياضيات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات آراء أعضاء هيئة تدريس الرياضيات وآراء الطالبات حول الممارسات التدريسية المستخدمة؟
- ما الصعوبات أو المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة الشاملة، في التدريس الجامعي للرياضيات من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات آراء أعضاء هيئة تدريس الرياضيات وآراء الطالبات حول الصعوبات والمعوقات التي تواجهه الممارسات التدريسية المستخدمة ؟

- **هدف الدراسة** :

تستهدف الدراسة:

- التعرف على الممارسات التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة تدريس تخصص الرياضيات بجامعة أم القرى بكلياتها الثلاث كلية التربية للبنات، كلية العلوم التطبيقية(شطر الطالبات) ، كلية العلوم التطبيقية للطالبات،في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرأعضاء هيئة التدريس
- والطالبات .
- التعرف على الصعوبات والعقبات التي تحول دون تحقيق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التدريسية سواء من وجهة نظر الطالبات أو أعضاء هيئة التدريس.

- **أهمية الدراسة**:

- تزويد القائمين على تدريس الرياضيات بالمرحلة الجامعية، بأساليبالممارسات التدريسيةالجيدة التي تهدف لتحقيق الجودة الشاملة.
- تحديد مدى تحقق الجودة في الممارسات التدريسيةلأعضاء هيئة التدريس للمرحلة الجامعية لمقررات الرياضيات.
- التعرف على معوقات التدريس الجامعي، في ضوء مفهوم الجودة الشاملة وكيفية التغلب عليها وتفاديها من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس.
- تزويد القائمين على تنميةٍ أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بالممارسات التدريسية المستخدمه فعليا، وما يجب أن يكون لتدعيم المعايير والقواعد الأساسية الحديثة المتصلة للممارسات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- معرفة أعضاء هيئة التدريس بالكليات (قسم الرياضيات) بآراء الطالبات حول الممارسات التدريسية المتبعة للعمل على رفع كفاءة التدريس.

- **عينة الدراسة**:

طالبات المستوى السادس، السابع، والثامن تخصص رياضيات للعام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣١هـ بكلية التربية للبنات(قسم العلوم والرياضيات، شعبة الرياضيات) وكلية العلوم التطبيقية (شطر الطالبات) قسم العلوم الرياضية وكلية العلوم التطبيقية للطالبات (قسم الرياضيات).

عينة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس القائمين على تدريس المقررات الرياضية في كلية التربية للبنات، كلية العلوم التطبيقية (شطر الطالبات) كلية العلوم التطبيقية للطالبات.

- **منهج الدراسة**:

المنهج الوصفي التحليلي، الذي يصف الظاهرة كما في الواقع ومن ثم يحلل ويفسر البيأنات التي تم التوصل إليها.

- **أداة الدراسة وصدقها وثباتها**:

تصميم مقياس للدراسة مكون من جزئين :

- الجزء الأول: خاص للتعرف على أراء الطالبات وآراء أعضاء هيئة تدريس الرياضيات لمرحلة الجامعية، حول ماهو واقع الممارسات التدريسية لعضوات هيئة التدريس في تدريس الرياضيات.
- الجزء الثاني: خاص بمعوقات وصعوبات الممارسات التدريسية.

اعتمدت الباحثة في بناء أداة الدراسة على عدد من الدراسات السابقة والأدبيات التربويات المتخصصة بجودة التدريس في مؤسسة التعليم العالي والممارسات التدريسية وبناء على ذلك تم تصميم المقياسالجزء الأول(الخاص بالممارسات التدريسية) وتكون من (٣) محور تتضمن (٥٦) ممارسة تدريسية المحور الأول يتضمن (٢٩ ممارسة) المحور الثاني (١٥ممارسة) والمحور الثالث(١٢ممارسة)، والجزء الثاني (الخاص بالمعوقات والصعوبات) وتكون من (١٢) عبارة . وقدتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهن(١٢) محكما من حملة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس . وقد طلب منهن إبداء الرأي حول مدى مناسبة فقرات المقياس ووضوحها ، وسلامة صياغتها، وأهميتها وملائمتها للمجال الموضوع فيه . وعلى ضوء أرائهن تم تعديل المقياس وحذف وإضافة بعض الفقراتوأصبح في صورته النهائية يتكون من الجزء الأول (٦١) عبارة موزعة كالتالي المحور الأول(٢٨) المحور الثاني(١٩) والمحور الثالث(١٤) والجزء الثاني من (١٨) عبارة.

كما تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معامل (α)ألفا كرونباخ وكأن معامل ثبات الاختبار α=٠,٩٦ وهي درجة عالية من الثبات.

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي (صدق المحتوى) من خلال إيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجة كل محور من محور المقياس كما في جدول (١) .

جدول (١): قيم معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
الجزء الأول : محور التفاعل والتواصل	٠,٩١(**)
محور طرق واستراتيجيات التدريس	٠,٨٩(**)
محور تقنيات ومصادر التعلم والأنشطة والتقويم	٠,٨٣(**)
الجزء الثاني المعوقات والصعوبات	٠,٧٤(**)

(**) الارتباط ذو دلالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى أقل من ٠,٠١مما يشير إلى توجه مستويات المقياس لقياس درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس تخصص رياضيات في ضوء معايير الجودة ، وأن المقياس له درجة مقبولة من الثبات. كما تم تحديد التجانس الداخلي لعبارات كل محور على حده كما هو موضح في الملحق رقم(١).

- **مصطلحات الدراسة**:
- **الممارسات التدريسية** (Teaching practices):

يعرفها (حميدة،٢٠٠٠م، ص ١٢) بأنها:" الأداء الذهني الحركي الذي يتبعه المعلم في أثناء التدريس مع مراعاة الدقة والسرعة والاستمرارية لهذا الأداء". ويعرفها (زيتون، ٢٠٠٦، ١٢) بأنها القدرة على أداء عمل/نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، تنفيذه، تقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات)المعرفية/ الحركية/ الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وبسرعة أنجازه، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية"

وتعرف الباحثة الممارسات التدريسية إجرائياً بأنها: كل ما يصدر عن عضو هيئة تدريس الرياضيات من قول أو فعل داخل القاعة الدراسية ويمكن قياسه في ضوء معايير محددة (أداة الدراسة) والتي تشمل المجالات التالية (تفاعل وتواصل طرق واستراتيجيات التدريس، وتقنيات ومصادر التعلم والأنشطة والتقويم).

- **معايير**:

يعرفها (مصطفى، ٢٠٠١) بأنها ضوابط وأسس تستخدم للحكم على الجودة.

وتعرفها (أبوزيد،٢٠٠٧) بأنها المستويات والمعايير المقننة التي اصطلح عليها عالميا، والتي ينبغي توفيرها لقياس مدى أداء المعلم كميا وكفيا وإجرائيا كما تعبر عما يتوقع حدوثه في أداء المعلم استهدافا لتحقيق الجودة الشاملة.

- **الجودة الشاملة في التعليم**(Total Quality):

ذكر ابن منظور(١٤١٤هـ ،ج٣، ١٣٥) كلمة أصلها "جود" ، والجيد نقيض الردِيء، وجاد الشيء جودة، وجودا أي صار جيدا، هذا شيء جيدٌ بين الجودة والجودة، وقد جاء جودة وأجاد أي: أتي بالجيد من القول والفعل. وتعرفها (نادية عبد المنعم،١٩٩٨م، ص٦) على أنها درجة التميز في المنهج أو الخدمة المقدمة أو مجمل الخواص التي تتعلق بقابلية منتج أو خدمة لاستيفاء متوقع أو مواصفة أداء متفق عليه وذلك طوال فترة الاستخدام المتوقعة. ويعرفها (مهدي،١٩٩٧م ص٤١٣) على أنها فلسفة إدارية عامة تركز على استثمار الأمثل والفعال للموارد المادية والبشرية للمنظمة من أجل الوصول إلى منتج أو خدمة تلبى رغبات واحتياجات العملاء، وتحقق أهداف المنظمة في إطار متوافق مع متطلبات المجتمع وذلك من خلال برنامج مصمم للمراقبة والتقييم.

وتعرف الباحثة الجودة الشاملة إجرائياً بأنها: مجموعة من المواصفات والخصائص التي التى تعبر بدقة وشمول عن ممارسات عضو هيئة تدريس

الرياضيات في إطار(التفاعلات الصفية والتواصل، و طرق واستراتيجيات التدريس، وتقنيات ومصادر التعلم والأنشطة والتقويم) بهدف تجويد وتحسين العملية التعليمية للوصول باداء عضو هيئة تدريس الرياضيات إلى درجة عالية من الدقة والإتقان في الممارسات التدريسية .

- **الخلفية النظرية**:

يشهد العالم اليوم تطورا ملحوظا ونمو سريعاً في جميع الجوانب، وفي التعليم بصفة خاصة في اتساعه واستيعابه المتزايد والمستمر في إعداد المتعلمين القادرين على مسايرة النهضة العلمية والثورة المعلوماتية التي شملت جميع مجالات الحياة والقدرة على التصدي للعقبات والمشكلات الحياتية التي تحول دون تقدم المجتمع ورقيه الحضاري. ولذا تسعى النظم التعليميه لرفع كفاءتهالتحقيق أهدافها. أن نجاح المؤسسات التعليمية لا يقاس بعدد خريجيها وكثرتهم ، بل يقاس بنوعية هؤلاء الخريجين وما لديهم من مهارات وإمكأنيات وخبرات يمكنهم توظيفها في الحياة ليكونوا أعضاء منتجين قادرين على تحقيق آمال المجتمع وطموحاته. ويمثل التعليم الجامعي قمة الهرم التعليمي وهو الأساس في إعداد الأطر المهنية المختلفة كمصدر لإعداد وتخريج القيادات التى ستتولى مهام حركة الحياة في المجتمع ، و السبيل لصناعة الفرد المتعلم تعليما باقيا منتجا (جلهوم،٢٠٠٨م).

ويعتبر الاستاذ الجامعي المحور المؤثر في العملية التعليمية ، ويقع عليه العبء الأكبر في تحسين نوعية وجودة أداء مخرجات التعليم الجامعي فهو يقوم بدور المعلم والموجه والمربي والقدوة الحسنة للطلبة، ونجاح العملية التعليمية تعتمد بالدرجة الأولى على الدور المنشود الذي يقوم به المعلم ومايمارسه داخل القاعة الدراسية . ولذا فجودة المعلم تحتاج أن يوظف الاستاذ الجامعي مالديه من معارف ومعلومات ومهارات في مجالات وأنشطة التدريس سواء ما ارتبط منها بالتخطيط والتنفيذ والتقويم والتفاعل والتواصل لضمان حد مقبول من الممارسات التدريسية . فوظيفة الاستاذ الجامعي لم تعد قائمة على تفريغ المعلومات من عقله أو من الكتاب إلى عقول المتعلمين كما كانت في السابق، بل أصبح دوره الرئيسي التنمية الشاملة لشخصية المتعلم. هناك العديد من العوامل التي تؤثر في أداء الاستاذ الجامعي بصفة عامة ، وفي اداء معلم الرياضيات بصفة خاصة ومنها :

- النمو والتطور السريعة في العلوم الرياضية.
- توقعات المجتمع واحتياجاته وتكوينه الثقافي والاجتماعي .
- تطور المعرفة والمستحدثات العلمية والتقدم التكنولوجي.
- طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم.

كما أن الرياضيات من التخصصات التي لها دور ملحوظ في التقدم والتطور العلمي والتكنولوجي الذييعيشه العالم اليوم، فاستخداماتها شملت جميع المجالات الاجتماعية والأنسأنية وإدارة الأعمال والسياسة. مما يتطلب من المعلم القيام بأدوار وممارسات متعددة منها:

- مشخص لعملية التعلم، يكتشف نواحي القوة والضعف.
- محفز للطلبة على التعلم .

- مرشد وموجه لطلبته علميا ونفسيا واجتماعياً وسلوكيا.
- أداة للتغيير والتجديد في المجتمع.
- منظم للنشاطات الصفية واللاصفية.
- مصمم برامج تعليمية، ومنظم الخبرات.
- مثقف يعمل على تنقية ثقافة المجتمع ومواجهة الغزو الثقافي الذي يعيشه مجتمعه.
- مقوم لأنجازات الطلبة.
- معالج نفسي لطلبته.
- حلقة اتصال بين الجامعة والمجتمع .
- باحث تربوي.
- ينمى مهارات التفكير لدى طلبته (أبو زيد، ٢٠٠٨).

كما صنف عبيد (١٤٢٥هـ : ١١٠) الممارسات التدريسية لمعلم الرياضيات إلى نوعين :

- **أولا : ممارسات غير لفظية ومنها :**

- حسن استخدام الأجهزة والأدوات الهندسية واستخدام جهاز عرض الشفافيات وأجهزة الحاسوب والآلة الحاسبة .
- تنظيم السبورة وحسن استخدامها والكتابة عليها للمصطلحات والرموز والتمثيليات الرياضية بطريقة واضحة وسليمة .
- المتابعة والتوجيه الصامت من خلال تعبيرات الوجه .
- الإيماءات والتلميحات .
- وضعية الجسم .
- الابتسامة والملاحظة بما يُشعر الطالب بالأمن والراحة ويشجع رغبته الذاتية في التعلم.

- **ثانيا : ممارسات لفظية ومنها :**

- وضوح المناقشات والتعليمات .
- إلقاء أسئلة تستثير التفكير ، وتشجيع تلقي أسئلة من الطلاب .
- وضوح الشرح والابتعاد عن الغموض والترديد الآلي للمصطلحات .
- حسن استخدام الصوت وتنويع النبرات الصوتية .

وأشار جمسون (Gamson&Chickering)للمبادئ السبعة للممارسات التدريسية الجيده وهي:

- تشجع التفاعل بين المعلِم والمتعلمين سواء أكان داخل غرفة الصف أو خارجها، مما يشكل عاملا هاما في إشراك المتعلمين وتحفيزهم للتعلم.
- تشجع التعاون بين المتعلمين : فالتدريس الجيد الذي يتطلب التشارك والتعاون وليس التنافس والأنعزال .
- تشجع التعلم النشط وربط ما يتعلمونه بخبراتهم السابقة وتطبيقها في حياتهم اليومية.
- تقدم تغذية راجعة سريعة .
- توفر وقتا كافيا للتعلم.

- تضع توقعات عالية.
- تتفهم أن الذكاء أنواع عدة وأن للمتعلمين أساليب وطرق تعلم مختلفة .

ويشير الواقع الفعلي لأداء المعلمي في المراحل التعليمية المختلفة إلى عدم ممارسة المعلمين للأساليب والطرق الحديثة في التدريس ، فقد أوضحت دراسة (Dubaiban,1983) أن معلمي المرحلة المتوسطة في منطقة الدمام التعليمية يمضون ٦٥٪ من زمن الحصة في الإلقاء ، وأوضحت دراسة عيسى(١٩٨٤م)أن ٨٣٪ من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية في الجامعات العربية يستخدمون أسلوب المحاضرة بأسلوب دائم أو معظم الوقت ، كماأشارت دراسات أخرى على أن الأساليب والطرق المستخدمة تعتمد في معظمها على التلقين والتحفيظ كما في دراسة جاسم (١٩٩١م) والحديثي(١٩٩٥م)، و أشارت أيضاً أنه عند استخدام الطرق الحديثة في التدريس فأنها لا تستغل استغلالا جيدا إما لعدم مناسبتها لمستوى وقدرات المتعلم ، وإما لجهل المعلم في استخدامها وتوظيفها .وذكر جلهوم(٢٠٠٨م) أن نظم التعليم الجامعي في الوطن العربي لا تواكب متطلبات العصر، ولا تؤهل الخريجين لمعايشة العصر وتحدياته، ما يتطلب إعادة النظر في مناهج التعليم الجامعي وأساليب التدريس وتطويرها.. مما يتطلب أن يلم عضو هيئة تدريس الرياضيات بهذه الممارسات من طرق وأساليب واستراتيجيات تعليم الرياضيات المحفزة على التفكير العلمي والبحث والتقصى مع ضرورة التأكيد على احترام أنسأنية الأنسأن وحسن التعامل مع الطلاب وتهيئة المناخ الفعال للتعلم.

وحدد (جلهوم، ٢٠٠٨م) عدة معايير للمستويات المهنية للتدريس مبينا أهم مؤشرات الأداء فيما يتصل بالتدريس الجامعي، والتي يمكن تلخيص أهمها في النقاط التالية:

- تصميم خبرات جديدة تؤدي إلى زيادة مهارات الطالب لتدريس موضوعات المادة.
- تعود الطلاب على البحث والاستقصاء في المادة وتفسير خبرات التعلم للمتعلمين.
- الربط بين الخبرات المتصلة بمادة التخصص والمجالات التخصصية الأخرى والخبرات الحياتية.
- التخطيط لأنشطة التعلم المتنوعة والملائمة لأنماط المتعلمين
- استخدام تكنولوجيا التعليم لتحفيز الطلاب، وإثارة أنتباههم ودوافعهم للمشاركة الإيجابية.
- مراعاة الفروق الفردية.
- تنوع استراتيجيات التعلم ، ومراعاة تنوع الطلاب، والتواصل معهم تواصلاً إيجابيا.

و ذكر جلهوم أيضاً أن الممارسات التدريسية الفعالة تتطلب بعض المعايير الهامة لتحقيق الجودة الشاملة في التدريس من أهمها:

- تحديد الهدف من التدريس وكيفية تحقيقيه.
- مواجهة التحديات ومعوقات التدريس.
- تحمل المسئولية والمثابرة والمبادرة بروح القيادة من أجل التغيير للأفضل.

- استخدام طرق وأساليب تدريسية، تتحدى قدرات المتعلمين ، وتؤدي إلى التفكير الابتكاري والإبداعي.
- جذب أنتباه المتعلمين وتلبية رغباتهم وحاجاتهم، ومتطلباتهم المؤدية إلى نهضتهم وسعيهم المستمر لاكتساب الخبرات والمعارف والعلوم.

وفي ضوء ما تقدم نستخلص أن جودة المعلم تقود إلى جودة التدريس وبالتالي جودة المعلم والتدريس تقودنا إلى جودة الممارسات التدريسية والتي تعنى " مطابقة ما يقوم به المعلم داخل الصف من مهام وأنشطة وتفاعلات وادوار لمواصفات محددة وفعالة تضمن تحقيق التدريس للأهداف المنشودة وبمستوى عال من الفعالية والأنجاز" ولكي يقوم المعلم بذلك لابد أن يتمكن المعلم من الناحية اللغوية، والمحتوى، وطرق وسلوكيات التدريس والمهارة في استخدام الوسيلة، الحماس والدافعية للتدريس، ومستوى الاسئلة التي تلقى على الطلبة واستخلاص اجابات الطلبة، وحجم الفصل، وهذا ما أكدت عليه نتيجة الدراسة المسحية (Kaplan & owing:2002) والتي أجريت على ٥٠ ولاية في الولايات المتحدة الامريكية وأظهرت الممارسات التدريسية التي تعمل على زيادة تحصيل الطلبة وبالتالي تحقيق الجودة التدريس، فجودة المعلم تؤدى إلى جودة العملية التعليمية . ومن جهة أخرى، أشارت عدة دراسات على ضعف الممارسات التدريسية في ضوء الجودة سواء على مستوى التعليم الجامعي أو دون ذلك ومنها دراسة(السبيعي، ٢٠١٠م)،(شرين، ٢٠٠٦م)، (قواسمه،٢٠٠٧م) (Robinson،200)، (Lesley,2007)،(صائغ،١٩٩٦م)، (السامرائي،٢٠٠٠م) (طه، ٢٠٠٥م) . بينما أظهرت دراسات أخرى ضعف في بعض الممارسات وقوة في ممارسات أخرى كما فيدراسة(سليمأن،٢٠١٠م).

- **مفهوم الجودة الشاملة في التعليم** :

حثنا الاسلام على الجودة الشاملة في كل الاعمال التي يقوم بها الفرد قال الله تعالى" أَن اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ " (النحل، آية : ٩٠)، وقال تعالى {أنا جَعَلْنَا مَا عَلَى الْأَرْضِ زِينَةً لَهَا لِنَبْلُوَهُمْ أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً} (الكهف، آية: ٧)، وجاء في الحديث الشريف عَنْ عَائِشَةَ رَضِيَ اللهُ عَنْهَا قالتْ قالَ رَسُولُ اللهِ صَلى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلمَ:((أن اللهَ تَعَالى يُحِبُ إذَا عَمِلَ أحَدُكمْ عَمَلا أن يُتْقِنَهُ)) [رواه البيهقي] فالجودة هي الاحسأن والإتقَان والكمال في العمل .

والتعليم مهنة لها خصائصها ومتطلباتها ومهاراتها وأساليبها واستخدام القدرات العقلية والمعرفية وإثارة الطلاب وتشجيعهم على العلم والبحث والمثابرة وتنمية ميولهم، وحثهم على التعلم الذاتي، وتنمية مهاراتهم وتفكيرهم من خلال التفاعل بين المعلم والمتعلم، لاستثمار القدرات والطاقات البشرية نحو الأداء المتميز، المحقق لمفهوم الجودة. والجودة الشاملة في التعليم هي ما يجعل التعليم متعة وبهجة (الأنصاري ومصطفى،٢٠٠٢م، ص٢٣). كما تعنى ما يمارسه المعلمون بما يمتلكون من علوم ومعارف داخل القاعة الدراسية من توفير مناخ تعلم إيجابي واختيار أهداف تدريسية واساليب تقويم مناسبة واستخدام المناهج بطريقة فعالة وتوظيف سلوكيات التدريس التى تساعد جميع الطلاب على التعلم والوصول إلى أعلى المستويات(Kaplan& owings,2002,p4).

والجودة الشاملة هي "مجموعة المعايير والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق الأهداف المتوقعة للمؤسسة التعليمية والتحسن المتواصل في الأداء والمنتج التعليمي، وفقا للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل الطرق، وأقل جهد وتكلفة ممكنة، وتشمل هذه المعايير سائر عناصر المنظومة التعليمية من مقومات مادية وبشرية، وإدارية وعلمية ، ومن مدخلات، وعمليات ومخرجات"(محمود،٢٠٠٧م، ص ١٤٦٨).وتعرف ايضا بأنها مجموعة الخصائص والمميزات للمنتج التعليمي لتلبية متطلبات وحاجة الطالب وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات المنتفعة ، ويتطلب تحقيقها توجيه جميع الموارد البشرية والسياسية والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية في المؤسسات العلمية من أجل توفير ظروف مناسبة للابتكار والإبداع لضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيىء الطالب لبلوغ المستوى المحدد(الجسر، ٢٠٠٤م).

- **أهمية الجودة في التعليم**:

يتطلب تحقيق الجودة في أي مجال من المجالات وجود نظام يهتم بضبط الجودة. ووجود هذا النظام له الكثير من الأهمية ومنها(النجار: ١٤٢٨هـ درويش:٢٠١١م):

- تعتبر الجودة قيمة إسلامية وسمة تربوية وأساسية من أسس تعاليم ديننا الحنيف ومتوافقة مع متطلبات العصر.
- الوصول بالطالب أو الخدمة المعينة إلى مستوى متميز وكفاءة عاليةوتقليل الخطأ.
- تميز المؤسسة بسمعة ومستوى عال من الاداء.
- إشراك جميع العاملين في التطوير والتحديث والتجديد.
- تفعيل نظام العمل في المؤسسة بما يخدم تحسين خدمات ومنتجات المؤسسة.

- **مقومات الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم**:-

- وجود أهداف Objectives واقعية ومهام قابلة للتحقق
- وجود سياسات ونظم وآليات Policies, System Mechanism لتنفيذ الوصول إلى الأهداف.
- وجود معايير Standards ، ملزمة في المجال الأكاديمي والمجال الطلابي والمجال الخاص بالبنية الأساسية والموارد
- وجود محددات مرجعية Benchmark لتوضيح طبيعة وصفات البرامج الدراسية والدرجات العلمية الممنوحة في التخصصات المختلفة والقياس عليها.
- وجود نظم قياس ومؤشرات أداء Performance indicators محددة ومتطورة للحكم على السياسات ونظم وآليات التنفيذ في إطار الأهداف والمهام
- وجود نظام مؤسسي مستمر لإدارة وضمأن الجودة يهدف إلى المراجعة والمحاسبة والتطوير.
- وجود آليات تطوير ذاتي Think Tank مستمرة ومراكز للفكر والتخطيط للمستقبل.

- **معايير الجودة الشاملة في التعليم**:

يتم التحقق من جودة التعليم من خلال معايير توضع لقياسها هي مرجعيات أو مواصفات قياسية ومستويات يجب توافرها في جميع مكونات منظومة التعليم، وتصاغ في موجهات سلوكية تساعد في قياس مخرجات التعليم والعمليات المرتبطة بأنتاجها.

أبسط معايير الجودة لأي منتج هو أن يكون هذا المنتج مفيداً و مرغوبا. مفيدا للمتعلم من حيث مضامينه العلمية و المهارية وما يصاحبها من قيم إيجابية، ومرغوبا ومشوقا من حيث أساليب تدريسه وسياقات بيئة تعلمه وأنشطته .

وهذا يتفق مع معايير المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE) وتتضمن:

- معارف الطلبة ومهاراتهم واتجاهاتهم :
- يتضمن هذا المعيار كل الجوانب المتعلقة بكل من مخرجات التعلم، وجودة التعليم، ويركز على اكتساب الطلاب مدى واسع من المهارات والمعارف التى تنمي شخصياتهم بشمولية وتؤهلهم في حياتهم العملية والمهنية.
- نظام التقييم والتقويم في الكلية:
- يكون لدى الكلية نظام للتقييم يشمل جمع البيأنات وتحليلها عن قدرات الطلاب وأداء الخريجين، كذلك وجود نظام لتقويم الكلية وتطوير برامجها.
- الخبرات الميدأنية:
- يمارس الطلاب المهارات والمعارف ميدأنياً وعلمياً تحت إشراف ومتابعة منظمة ويتم تحديد أهداف التدريب الميدأني بوضوح،ومهام عمل الطلاب ودورهم في التدريب الميدأني مع توضيح ضوابط ومسئوليات التدريب الميدأني.
- التنوع:
- تصمم الكلية برامجها بحيث تراعي في الطلاب المقبولين وفي خلفياتهم والتنوع في المهام التى يقومون بها الخريجون وفي مراحل التعليم التى يعدون للتدريس فيها.
- تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأداؤهم وتنميتهم المهنية:
- يقوم بالتدريس في الكلية أعضاء مختصين ومؤهلين أكاديمياً وتربوياً ويتم توظيفهم تبعا لضوابط محددة وتنظم الكلية برامج للتطوير المهني والذاتي للأعضاء مع متابعة لهم وتقويم لأدائهم.
- إدارة الكلية والمصادر:
- يكون لدى الكلية منشآت تعليمية مناسبة مع توفر الأجهزة التعليمية والخدمات المرتبطة بها ووجود وسائل لضمان أمن وسلامة الطلاب والهيئة التعليميه.

وحدد مجلس اعتماد برامج إعداد المعلمين (TEAC) ثلاثة معايير لاعتماد المعلم وهي :

- الدليل على حدوث التعلم: ويتعلق بقدرة الطلاب على الإلمام بالجوانب المعرفية المخططة لمهارات التدريس، ومدى قابلية الطلاب للتعلم.

- القياس الدقيق لتعلم الطلاب : ويتعلق بمدى استيعاب الطلاب للأهداف ومواصفات البرامج الأكاديمية وأساليب التدريس .
- البحث عن تفضيلات البرامج لضبط الجودة : ويتم التأكد من استخدام أساليب دقيقة لتقييم البرامج الدراسية وتحسين تلك البرامج في ضوء أدلة إرشادية واضحة (Marry ,2003,p.80).

وحدد عبد الرزاق(٢٠٠٢م) معايير لجودة عضو هيئة التدريس ومنها:

- الثقافة العامة والعمق في التخصص.
- القدرة على التعبير الجيد بلغة التعلم.
- التعامل بعدل ومساواة وتقبل جميع الطلاب بدون تحيز.
- الالتزام بالوقت ومواعيد العمل وإدراك أهمية الوقت.
- العمل التعاوني مع زملائه.
- الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس.
- كفاءة المادة الدراسية(يتضمن : مهارة تحديد الأهداف التعليمية، تنظيم عناصر الدرس بشكل متسلسل ومترابط، الألمام الكافي بمحتوى المقرر، تحديد محتوى المقرر المناسب للأهداف المحددة).
- كفاءة أساليب التدريس(يتضمن : مهارة استخدام طرق التدريس الحديثة مهارة طرح الأسئلة، استخدام تكنولوجيا التربية، قدرة تحويل المحتوى التعليمي إلى نشاطات تعليمية، ربط المعلومات السابقة بالجديدة وربطها بالحياة).
- كفايات تربوية (يتضمن : فهم خصائص الطالب ، تشجيع عملية التفاعل الصفي بين الطلاب أنفسهم وبين المعلم، استخدام طرائق الثواب والعقاب وفق أصولها التربوية والنفسية،فهم أساليب إدارة الصف):
- كفايات التعلم الذاتي والتجديد المعرفي: (يتضمن : إلمامه الكافي بطرائق التحليل والتفكير الناقد والإبداعي وممارسة هذا التفكير بأنواعه خلال تدريسه الصفي، قدرته على تدريب طلابه على مهارة الحصول على المعرفة من مصادرها، قدرته على تجديد معارفه)
- كفاية التقويم (تتضمن : متقن لأستخدام أساليب التقويم المختلفة، قادر على تعليم طلابه التقويم الذاتي وإصدار الأحكام، القدرة على تصميم أدوات تقويم مختلفة، واع لأهمية التقويم كوسيلة للتحقيق مدى نجاح طريقته في التدريس، مهارة وضع الاختبارات للمستويات المختلفة، مهارة إجراء الاختبار وفقا للمستويات المعرفية، مهارة تحليل إجابات الطلاب، مهارة تنمية القدرة على النقد والنقد الذاتي).

وذكر كابلن ووينجز معايير لجودة عضو هيئة التدريس وهي: امتلاك المعلم لمحتوى معرفي عميق في التخصص ، ربط التدريس باحتياجات المتعلمين، ربط التدريس بخبرات المتعلمين السابقة، منح المتعلمين حرية التعبير عن أفكارهم تنويع في الاستراتيجيات وأساليب التدريس والتقنيات التعليمية المستخدمة رصد التقدم الفردي للمتعلمين، تنويع في اساليب التقويم، توفير بيئة تعليمية آمنه، وتنمية الاحساس بالمجتمع.

وحدد المجلس القومي معايير لإعتماد تعليم المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية (٢٠٠٣ م، NCTM) وهي:

- المعيار الأول: معرفة المعلم لحل المشكلات الرياضية.
- المعيار الثاني: معرفة البرهان والمنطق .
- المعيار الثالث: معرفة التواصل الرياضي.
- المعيار الرابع : معرفة الاتصال الرياضي.
- المعيار الخامس: معرفة التمثيل الرياضي.
- المعيار السادس: معرفة التقنيات.
- المعيار السابع: السلوكيات الايجابية نحو العمليات الحسابية وتعلم الرياضيات.
- المعيار الثامن : معرفة تربويات تعلم وتعليم الرياضيات.

كما ذكر الناقة(٢٠٠٦م) معايير جودة المعلم تتمثل في: معايير عامة منها:

- الاستناد على مدخل تدريسي معتمد، تتضمن طرقه عمليات اختيار وأنتقاء وصياغة وتنظيم وعرض، واستخدام استراتيجيات تدريسية تجمع بين فنيات ووسائل وأساليب طرق التدريس ، تتحدد جميعها في ضوء أهداف الموقف التعليمي.
- معايير تتصل بمكونات الموقف التعليمي: التمكن من المادة الدراسية وطبيعتها، ومن طبائع المتعلمين وخصائصهم، استخدام وسائل وأساليب تكنولوجيا التعليم المعاصرة وإجراءات وفنيات تدريسية مشوقة وجذابة تناسب المدخل والطرق والاستراتيجيات لطبيعة المحتوى المقدم في الموقف التعليمي.
- معايير تتصل بإجراءات التدريس تخطيطاً وتنفيذ وتقويما: الاستناد على خطة محددة بادئة بالأهداف منتهية بختام الموقف التعليمي ، تخطيط منطقي لخرائط الحقائق والمفاهيم والتعميمات في المادة المعلمة، توفر أنشطة إجرائية مصاحبة وموجهة لتحقيق الأهداف، الاعتماد على أمثلة وتطبيقات على مواقف للتدليل والبرهنة،تحويل المادة النظرية إلى جأنب تطبيقي ،وإضافة أفكار جديدة، وتقديم الأفكار المجردة بشكل محسوس، التمهيد للتعلم بإثارة حماس المتعلمين وتشويقهم وجذبهم للتعلم،مراعاة الفروق الفردية وحاجات المتعلمين ، تنمية التفكير العلمي والتعلم الذاتي،اتاحة الفرصة للمتعلمين للمشاركة والمناقشة والحوار والاستكشاف، الاهتمام بالتغذية الراجعة، استخدام أساليب ووسائل التقويم البنائي والنهائي وتنمية الاتجاهات والقيم المرغوبة، تحقيق النمو الشامل للمتعلم عقليا ونفسيا واجتماعيا وجسميا،تتلائم مع الإمكأنات المتاحة والوقت والمكان وضوح صوت المعلم واتصافه بالفكاهة والدعابة والألفة والأنسأنية ، الحرص على التلخيص والتجميع والتحديد والتنظيم في نهاية الموقف التعليمي توفير ختاما

وأشار كابلن لأهم العناصر الأساسية لجودة التدريس التي ينبغي توفرها وهي: المناهج، أعضاء هيئة التدريس، التجهيزات والأجهزة والأدوات، الإدارة والميزأنيات، خدمات الطلاب، قبول الطلاب، التغذية الراجعة من الطلبة.

- **معايير جودة الممارسة المهنية للمعلم كما في النموذج الامريكي.(الزعانين وجبران، ٢٠٠٧)**

- أولا: يتمكن من المفاهيم الأساسية التي يتخصص في تدريسها، ويتقن مهاراتها.
- ثانيا: يقدم فرصًا للتعلم تدعم النمو العقلي والاجتماعي والشخصي للمتعلم.
- ثالثا: يبتكر مواقف ويخلق فرصا تعليمية تتلاءم مع تنوع المتعلمين وتباينهم.
- رابعا: يمتلك مدى واسعًا ومتنوعًا من طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم ويستخدمها في تشجيع وتنمية قدرات الطلبة على التفكير الناقد وحل المشكلات وأداء المهارات.
- خامسا: يوفر بيئة تعلم تحفز التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والأندماج النشط في التعلم.
- سادسا: يعزز البحث الإيجابي والاستقصاء النشط والتعاون والتفاعل الصفي الداعم في غرفة الصف من خلال إلمامه بأساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية وتوظيفها بفاعلية في تحقيق ذلك.
- سابعا: يخطط للتعليم معتمداً على معرفته بمحتوى المادة الدراسية، والطلبة والمجتمع المحلي وأهداف المنهج.
- ثامنا: يستخدم بفاعلية الأساليب والاستراتيجيات التقويمية المناسبة لتقويم وتأمين النمو العقلي والاجتماعي والجسمي للمتعلمين ويحافظ على استمراره.
- تاسعا: يمارس التفكر والتأمل على نحو مستمر في ممارساته، ليقوم آثار اختياراته وأفعاله على الآخرين، ويتحرى الفرص التي تدعم نموه المهني المستمر.
- عاشرا: ينمي علاقات مع الزملاء في المدرسة ومع أولياء أمور وأسر الطلبة والهيئات الأخرى في المجتمع المحلي من أجل دعم تعلم الطلبة.

كما حدد أبو الدف والوصيفي(٢٠٠٧م) معايير لجودة طريقة التدريس وتتضمن:

- اعتمادها على التخطيط المحكم .
- حسن القاء المعلم والتركيز في حديثه على موضوع درسه وعدم الاستطراد في مواضيع جأنبية.
- تهيئة المتعلمين للدرس. والرفق بهم وعدم تحميلهم أكثر من طاقتهم.
- تأكيدها على استخدام الحواس.
- اعتمادها على الحوار.
- الاهتمام بالممارسة والتطبيق وعدم الإغراق في التعليم اللفظي.
- يتيح الفرص للمتعلم لاستخدام أساليب المنهج العلمي .
- التنوع في الأساليب بما يلائم الموقف التعليمي .

ويتضح مما سبق بأن هناك معايير عامة للجودة الشاملة في التعليم ومعايير لجودة التدريس وأخرى لجودة عضو هيئة التدريس وجميعها تشترك في رضا المنتج النهائي (العميل) .

- **الدراسات السابقة** :

تم تقسيم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة إلى محورين هما الدراسات التى تناولت الجودة الشاملة في التعليم، والدراسات التى تناولت الممارسات التدريسية.

- **المحور الأول: دراسات تناولت الجودة الشاملة في التعليم**:

دراسة عون، وفاء (٢٠١٠م):هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ارتباط البرامج المقدمة في كلية التربية بالإطار المفاهيمي للكلية ومدى تطبيق المعايير الستة لأنكيت في كلية التربية من وجهة نظر وكيلات أقسام كلية التربية. وقد تفاوتت النتائج حول مدى توفر مؤشرات كل من الإطار ألمفاهيمي والمعايير الستة في أقسام كلية التربية / قسم البنات بجامعة الملك سعود، وقد كانت استجابات أقسام التربية الفنية والتربية الإسلامية أكثر الأقسام شغلا لخانة غير الموجود ثم قسم الإدارة التربوية وقسم وسائل وتكنولوجيا التعليم وقسم مناهج وطرق التدريس وقسم علم النفس كانت إجاباتهم تقريبا متوازنة بين الموجود وغير الموجود بينما أنفرد قسم التربية الخاصة بالإجابة على جميع المؤشرات بموجود.

دراسة السبيعي، منى (٢٠١٠م) :هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية بجامعة أم القرى . وأظهرت الدراسة أن درجة ممارسة عضوات هيئة التدريس بأقسام العلوم ضعيفة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

دراسة أبو زيد، أمة الكريم طه (٢٠٠٨م): هدفت الدراسة إلى التعرف على الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في مرحلة التعليم الثانوي في ضوء معايير الجودة. ومن أهم نتائج الدراسة تحديد أهم الممارسات التدريسية التي تم الاتفاق عليها وهي: صياغة الأهداف صياغة سلوكية، التنويع في صياغة الأهداف، استخدام التقنيات الحديثة، استخدام اختبارات متنوعة، إظهار الحيوية والنشاط والبشاشة أمام الطلبة والاهتمام باحتياجات الطلبة.

دراسة كيلادي و كينزى (Kliday&Kinzie,2008) : هدفت الدراسة لتحليل أداة لقياس جودة تدريس الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة . تم خلالها استعراض تسعة مقاييس التي تم تصميمها بغرض قياس مدي جودة تدريس الرياضيات ـ الاسس النظرية الخاصة بها، المضمون والمقاييس السيكومترية ـ مدي ملاءمتها بالنسبة للعملية الادارية في مرحلة الطفولة المبكرة. وتوصلت الدراسة إلى تحديد ٣ مقاييس من هذه المقاييس التسعة باعتبارها ذات سمات مرغوبة بدرجة كبيرة، كما تم تحديد احداها بصفة خاصة من اجل العملية الادارية الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة. وتم عرض المقاييس، والتوصيات الخاصة بعملية استخدامها حيث تقوم المدرسة والمعلمون بدراسة مدي جودة عملية التدريس، فأنهم سيكونوا قادرين بدرجة افضل علي دعم الممارسات الخاصة بالمعلمين وجني الثمار الخاصة بالارتقاء بمستوي الطفل.

دراسة جلهوم، عدلي (٢٠٠٨م): هدفت الدراسة للتعرف على طرق وأساليب التدريس المتبعة في تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الجامعية في ضوء مفهوم الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلاب وكذلك من وجهة نظر المعلمين القائمين بتدريس مقررات اللغة العربية . وتكونت أداة الدراسة من استبأنتين أحدهما وجهت للطلاب والآخرى لأعضاء هيئة التدريس. وكانت أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلاب وآراء المعلمين حول طرق التدريس المتبعة في تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الجامعية .

دراسة الورثأن، عدنأن (١٤٢٨هـ): تهدف الدراسة للتعرف على مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بمحافظة الأحساء، والعوامل التي تشجع على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم، والمعوقات التي تحد من تقبلهم لهذه المعايير. ومن أهم نتائج الدراسة حظيت جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم على تقبل بدرجة كبيرة من قبل المعلمين كما حظيت جميع العوامل التي تشجع المعلمين على تقبل معايير الجودة الشاملة بدرجة تقبل كبيرة من قبل المعلمين، كما حظيت نصف المعوقات التي تحد من تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بدرجة تقبل كبيرة من المعلمين.

دراسة جوين (Join,M,2007):هدفت الدراسة إلى استخدام معايير الجودة التعليمية في تحسين أداء كل العاملين بالعملية التعليمية من خلال تحديد معايير استخدام التكنولوجيا في التعليم بولاية ميتشجأن الأمريكية، وتم تحديد مجموعة من الابعاد لتلك المعايير، واسفرت نتائج الدراسة عن تدنى مستوى أداء المعلمين في معايير الجودة لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.

دراسة أبو دف: محمود خليل، الوصيفي: ختام يوسف(٢٠٠٧م): أظهرت الدراسة السبق الإسلامي في التأكيد على جودة التعليم تحت مسميات الإحسأن والإتقان والسداد ، كما بينت أن هناك العديد من المحفزات القوية الدافعة إلى تحسين التعليم وتجوديه بصورة مستمرة ، وقد اجتهد علماء التربية المسلمون في تحديد معايير جودة التعليم المتعلقة بعناصر العملية التعليمية وإدارة الصف كما أمكن التوصل إلى آليات عديدة لضمان جودة التعليم ، وأوصت الدراسة بضرورة وجود مبادرة ذاتية لإصلاح العملية التعليمية وتحسينها في جميع مراحلها مع الاستفادة من خبرات وتجارب الآخرين في هذا المجال .

دراسة أبو الهيجاء ، شرين (٢٠٠٦م): هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق الجودة الشاملة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الاردنية من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) عضو هيئة تدريس و (٣٣٤) طالبا وطالبة من أربعة كليات في الاردن . ومن أهم نتائج الدراسة أن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. دراسة أحمد على كنعأن (٢٠٠٥م): هدفت الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وفق معايير الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة دمشق. توصلت الدراسة إلى أن أغلب أفراد البحث لم تصل بمستوى أدائها إلى النسبة المعيارية المحددة.

دراسة لن (Lynn:٢٠٠٢م):هدفت معرفة اعتقاد المعلمين عن كيفية ممارسة الرياضيات في ظل المعايير، ومن خلال المناقشة والمقابلة مع ١٤ من معلمي المرحلةالابتدائية تبين أن هناك قصور يحتاج إلى تدريب في موضوعات متعلقة بالمعايير مثل التواصل الرياضي والتفكير الرياضي.

دراسة (Peterson & Miller:٢٠٠٤): هدفت الدراسة لمقارنة خبرات الطلبة الجامعيين من خلال التعليم التعاوني والمجموعات الواسعة، فتم تقسيم طلاب المرحلة الجامعية تخصص علم نفس تربوي الى مجموعات صغيرة للمناقشة كيفية تطبيق مباديء السيكولوجيه الهامة في مشاريع التعليم والتعلم. خلال فترة التعلم التنعاوني والمجموعات الواسعة تم مقاطعة الطلبة من قبل الباحثأن لقياس ماتم استيعابه من خلال تجربتهم باستخدام طريقة النمذجة الاختباريه.وفي العموم فأن جودة الخبرة كانت أكبر من خلال التعلم التعاوني وتميزت فوائد التعليم التعاوني في عمليات التفكير ، تفاعل الطلبه، إدراكهم لأوليات الواجبات، وأفضل مستويات المنافسة والمهارة. كأن الطلبة أكثر وعيا وسجلوا صعوبات في التركيز خلال التعلم التعاوني ، جودة الخبرة لم تختلف بين طلاب ذوي التحصيل العالي وذوي التحصيل الضعيف للمجموعتين . وأظهرت الدراسة أن الطلاب ذو التحصيل العالي حصلوا على خبرات جيده في كل نوعيين من التعليم وخصوصا في مجال التفاعل، استقبال المهارات، واحترام الذات.

دراسة(Quraishi & elt :٢٠١٠): هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق مستويات الرضا بين أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي في باكستأن . وشملت الدراسة خمسمائة من أعضاء هيئة التدريس من أبرز الجامعات الحكومية والخاصة من خلال أداة وضعت من قبل الباحثين وأنجزت منها ٤٥٠. واستخدمت طريقة النسبة المئوية لتحليل وتفسير البيأنات. أبرزت النتائج أن رضا أعضاء هيئة التدريس موجهه لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي. وتوفر هذه الدراسة وجود حاجة لرؤية ردود الفعل المستمر لجميع أصحاب المصلحة في مجال التعليم، وهو أمر مهم للتحسين المستمر. هنا كحاجة لتبسيط آليات مناسبة، نوعيا وكميا، من أجل تحسين وتطوير المؤسسات. يجب على إدارة الجامعات وضع آلية فعالة وشفافة للتنمية أعضاء هيئة التدريس لضمان الجودة في عملية التعليم والتعلم.

- **المحور الثاني:دراسات تناولت الممارسات التدريسية:**

دراسة سليمأن، شاهر خالد (٥١٤٣١): هدفت الدراسة إلى تقويم الممارسات التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك في تقييم التحصيل الأكاديمي لطلابهم، ولتحقيق الهدف تم توزيع المكان على طلاب الجامعة وتوصلت الدراسة إلى أن ٨٣٪ من الممارسات كانت قوية و ١٧٪ كانت ضعيفة كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات تعزي للتخصص وللمستوى الدراسي للطلاب.

دراسة قواسمه، أحمد(٢٠٠٧م):هدفت هذه الدراسة إلى تقويم ممارسات أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر الطلبة في جامعة البحرين والمتعلقة بتقويم

التحصيل الأكاديمي للطلبة باستخدام الاختبارات التحصيلية وتكونت عينة الدراسة من (٥٨١) طالبا وطالبة. ومن أهم ما أظهرته نتائج الدراسة القيم المتواضعة لمستوى ممارسة اعضاء هيئة التدريس.

دراسة عبداللطيف،حسين ومدوح، عوض (٢٠٠٣م):هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمى العلوم في مدارس محافظة الكرك بالأردن لكفايات التخطيط الدراسي في العلوم في ضوء متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل، وتوصلت إلى أن معلمى العلوم ذوي الخبرة الطويلة كانت درجة ممارستهم للمهارات التدريسية أعلى من درجة ممارسة المعلمين ذوي الخبرة القليلة، ولا توجد فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المؤهل أو المرحلة.

دراسة على الصغير وصالح النصار (٢٠٠٢م):هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم، ولتحقيق الهدف تم توزيع استبيأن على عينة عشوائية من المعلمين وأظهرت نتائج الدراسة استناد ممارسات المعلمين التدريسية إلى النظرية الأنسأنية أكثر من النظريات الأخرى. كما أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي المؤهلات الأعلى من البكالوريوس والمعلمين ذوي المؤهلات الأقل كما أظهرت متغير التخصص وجود فروق ذات دلالة بين معلمي التربية البدنية والفنية ومعلمي الاجتماعيات فيما يتعلق بالنظرية الأنسأنية لصالح معلمي الاجتماعيات.

- **تعليق على الدراسات السابقة**:

- أشارتبعض الدراساتإلى سبق الشريعة الاسلامية في التأكيد على جودة التعليم والمعلم، و حثنا الإسلام على الإحسأن في العمل وإتقأنه وكماله بمعنى إتمامه على أكمل وجه دون إهمال أوتقصير أوتفريط ، وتحقيق ذلك مرهون بأمأنة العمل والإخلاص فيه كما في دراسة محمود أبو الدف (٢٠٠٧م).
- أهتمت بعض الدراسات بتقييم الممارسات التدريسيه وتوصلتبعضها إلى ضعف في الممارساتكما في دراسة أحمد قواسمه(٢٠٠٧م) ، وأخرى توصلت إلى أن درجة الممارسات متوسط ، كما في دراسة حسين عبد اللطيف وعوض ممدوح (٢٠٠٣)، شاهر سليمأن(١٤٣١هـ) .
- حددت بعض الدراسات معايير لجودة التعليم، جودة المعلم، وأخرى جودة الممارسات التدريسية كما في دراسة محمود أبو الدف(٢٠٠٧م)، جوين(٢٠٠٧ Join)،كيلادي وكينزي (Kin & Kliday،٢٠٠٨).
- اهتمت بعض الدراسات بالممارسات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليمكما في دراسة منى السبيعي(٢٠١٠م)، شرين أبو الهيجا (٢٠٠٦م) أمة الكريم أبو زيد(٢٠٠٨م).
- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إعداد أداة الدراسة وكتابة الخلفية النظرية وتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة.

- **نتائج الدراسة**

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام برنامج (Spss) في الحصول على المتوسطات والتكرارات والأنحراف المعياري ومعرفة الفروق بين وجهات نظر أفراد العينة في درجة الممارسات التدريسية.

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على:

ما الممارسات التدريسية المستخدمة لتدريس الرياضيات بجامعة أم القرى في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس الرياضيات؟

الجدول الثاني يبين المتوسطات والأنحرافات المعيارية للممارسات التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة تدريس الرياضيات للمحور الأول (التفاعل والتواصل):

جدول (٢) يبين المتوسطات والأنحرافات المعيارية للممارسات التدريسية للمحور الأول (التفاعل والتواصل) التى يمارسها أعضاء هيئة تدريس الرياضيات.

ت	العبارة	المتوسط	الأنحراف المعيارى	درجة الممارسة	الترتيب
١	توضح عضوة هيئة التدريس اهداف المقرر والمهارات المطلوب إكسابها للطالبات في اللقاء الأول	٤,٤٨	٠,٧٠٠	عالية	١٠
٢	تقدم عضوة هيئة التدريس خطة متكاملة بمفردات المقرر في اللقاء الأول	٤,٧٠	٠,٤٦٥	عالية جدا	٥
٣	توضح عضوة هيئة التدريس أساليب التقويم وتوزيع الدرجات من اللقاء الأول	٤,٩٢	٠,٢٦٦	عالية جدا	١
٤	تحدد عضوة هيئة التدريس المراجع الأساسية في اللقاء الأول	٤,٨٥	٠,٤٥٦	عالية جدا	٣
٥	تتعرف عضوة هيئة التدريس على الطالبات وميولهن وأهدافهن	٣,٩٦	٠,٧٥٨	عالية	٢٦
٦	تعرف عضوة هيئة التدريس الطالبات بنفسها في اللقاء الأول	٤,٨٨	٠,٣٢٠	عالية جدا	٢
٧	تمهد عضوة هيئة التدريس لموضوع المحاضرة لإثارة الأنتباه والوصول للموضوع	٤,٣٣	٠,٦٧٩	عالية	١٧
٨	تحفز عضوة هيئة التدريس الطالبات على العمل ضمن فرق عمل متعاونة	٤,٢٥	٠,٨١٣	عالية	١٨
٩	تشجع عضوة هيئة التدريس الطالبات على المناقشة والحوار وإبداء الرأى	٤,٥٩	٠,٦٣٦	عالية جدا	٦
١٠	تراعي عضوة هيئة التدريس الفروق الفردية في التعلم بين الطالبات.	٤,٤٨	٠,٧٠٠	عالية	١١
١١	تعزز عضوة هيئة التدريس دورها التوجيهي والإرشادى خلال الساعات المكتبية	٤,٢٥	٠,٧١٢	عالية	١٩
١٢	تتفهم عضوة هيئة التدريس ظروف الطالبة في حالة التأخير أو الغياب	٤,٤١	٠,٧٤٧	عالية	١٥
١٣	تعزز عضوة هيئة التدريس ثقة الطالبات بقدراتهن مما يرفع مستوى دافعيتهن وجهودهن	٤,٥٢	٠,٦٤٢	عالية جدا	٩
١٤	تعرض عضوة هيئة التدريس الطالبة للمواقف التى تنمى لديها الإحساس بالمسئولية	٤,٠٣	٠,٨٩٧	عالية	٢٤
١٥	تحرص عضوة هيئة التدريس على تنمية الاتجاهات العلمية لدى الطالبة كحب المعرفة والدافع للتعلم	٤,٢٥	٠,٧٦٤	عالية	٢٠
١٦	تعزز عضوة هيئة التدريس القيم المرغوبة كالأمانة العلمية والأنتماء لدى الطالبات	٤,٣٧	٠,٨٣٨	عالية	١٦

ت	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١٧	تشجع عضوة هيئة التدريس الكشف عن اتجاهات الطالبات وتبادل الآراء والتعبير عنها	٤,١٤	٠,٧٦٩	عالية	٢٢
١٨	تهيء عضوة هيئة التدريس مناخا صافيا تسوده المحبة داخل القاعة التدريسية	٤,٢٢	٠,٧٥١	عالية	٢١
١٩	تستخدم عضوة هيئة التدريس خبرات محسوسة متنوعة في تقديمها للمادة العلمية.	٣,٩٢	١,٠٣٥	عالية	٢٧
٢٠	توفر عضوة هيئة التدريس قنوات تواصل مختلفة مع طالباتها.	٤,٤١	٠,٦٩٣	عالية	١٤
٢١	توجه البحوث المطلوبة وفق اهتمام الطالبات	٣,٨٨	٠,٨٠١	عالية	٢٨
٢٢	تربط عضوة هيئة التدريس مواضيع المحاضرات بالواقع واهتمامات الطالبة	٤,١٤	٠,٧٦٩	عالية	٢٣
٢٣	تحرص عضوة هيئة التدريس على الاصغاء الجيد لما تقوله الطالبات	٤,٥٥	٠,٥٧٧	عالية جدا	٨
٢٤	توازن عضوة هيئة التدريس بين متطلبات المقرر وقدرات الطالبات	٤,٠٠	٠,٨٣٢	عالية	٢٥
٢٥	تعطى عضوة هيئة التدريس وقتا كافيا للطالبات لأنجاز الأعمال المطلوبة	٤,٤٨	٠,٥٠٩	عالية	١٢
٢٦	تحرص عضوة هيئة التدريس على ربط المحاضرة بأهداف المقرر	٤,٤٨	٠,٥٠٩	عالية	١٣
٢٧	علاقة عضوة هيئة التدريس بالطالبات يسودها التقدير والاحترام	٤,٨١	٠,٣٩٥	عالية جدا	٤
٢٨	تتقبل عضوة هيئة التدريس بصدر رحب نقد الطالبات لإدائها ومحتوى المقرر وتناقشهن حول ذلك.	٤,٥٩	٠,٥٠١	عالية جدا	٧
٢٩	الدرجة الكلية للمحور	٤,٣٩	٠,٣٦٧	عالية	–

ويوضح الجدول(٢) الممارسات التدريسية لمحور التفاعل والتواصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسوكانتالمتوسطاتالحسابيةلهذاالمحورمابين(٤.٩٢ ـ ٣.٨٨) واحتلت الممارسة (توضح عضوة هيئة التدريس أساليب التقويم وتوزيع الدرجات من اللقاء الأول) المرتبة الأولى بمتوسط(٤.٩٢) وأنحراف معياري(٠.٢٦٦) مما يدل على حرص عضوة هيئة التدريس على توضيح كل مايخص الطالبة من أول لقاء، بينما احتلت الممارسة (توجه البحوث المطلوبة وفق اهتمام الطالبات) على المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣.٨٨) وأنحراف معياري (٠.٨٠٠) مما يعنى ممارستها بدرجة عالية ولكن أقل من باقي الممارسات وقد يعود ذلك لصعوبة حصر اهتمامات الطالبات.

يتضح من الجدول أن أغلب الممارسات في هذا المحور يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بدرجة عالية جدا أوعالية، ممايشير إلى جودة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمحور التفاعل والتواصل ومراعاة المباديء السبعة للممارسات التدريسية الجيدة ومعاييرجودة عضو هيئة التدريس (عبدالرزاق، ٢٠٠٢م)(كابلن ووينجز ٢٠٠٢)، وجودة الممارسات المهنية(الزعانين وجبر أن،٢٠٠٧) مما يحفز الطالبات على التفاعل والمشاركة في عملية التعلم بدافع ذاتي ورغبة داخلية ممايحقق أهداف العملية التعليمية .

الجدول (٣) يبين المتوسطات والأنحرافات المعيارية للممارسات التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة تدريس الرياضيات للمحور الثانى(طرق واستراتيجياتالتدريس):

ت	العبارة	المتوسط	الأنحراف المعيارى	درجة الممارسة	الترتيب
١	تنوع عضوة هيئة التدريس في أساليب واستراتيجيات التدريس وفقا لموضوع المحاضرة	٤,١٨	٠,٧٣٥	عالية	٨
٢	تعتمد عضوة هيئة التدريس على الطريقة التفاعلية في تدريسها	٤,٣٣	٠,٧٣٣	عالية	٦
٣	تشجع عضوة هيئة التدريس طريقة التعلم التعاونى*	٤,١٥	٠,٨٦٣	عالية	٩
٤	تشجع عضوة هيئة التدريس التعبير عن الافكار الجديدة المختلفة دون نقد أثناء تدريسها	٤,٠٠	٠,٧٨٤	عالية	١٣
٥	تستخدم عضوة هيئة التدريس حل المشكلات بطريقة إبداعية في تدريسها	٣,٩٢	٠,٨٧٣	عالية	١٥
٦	تشجع عضوة هيئة التدريس الطريقة الحوارية في التدريس	٤,٤٠	٠,٦٣٦	عالية	٤
٧	تستخدم عضوة هيئة التدريس الطريقة الاستقرائية	٤,٠٧	٠,٨٢٨	عالية	١٠
٨	تستخدم عضوة هيئة التدريس الطريقة القياسية	٤,٠٣	٠,٧٥٨	عالية	١١
٩	تعمل عضوة هيئة التدريس على تكامل المعلومات الجديدة بالقديمة	٤,٥١	٠,٦٤٢	عالية جدا	١
١٠	تشجع عضوة هيئة التدريس الطالبات على تحليل الحقائق والأفكار المختلفة	٤,٤٨	٠,٥٧٩	عالية	٢
١١	تشجع عضوة هيئة التدريس الطالبات على تركيب ودمج المعلومات والحقائق والأفكار المقترحة في الدرس وتطبيقها في مواقف جديدة	٤,٣٣	٠,٧٣٣	عالية	٧
١٢	تعتمد عضوة هيئة التدريس على طريقة الالقاء في تدريس المقرر	٣,١٨	١,٠٣٩	متوسطة	١٨
١٣	تشجع عضوة هيئة التدريس الطالبات على التعلم الذاتى والاعتماد على النفس	٤,٠٣	٠,٨٥٤	عالية	١٢
١٤	تعتمد عضوة هيئة التدريس في المحاضرة على تنوع مصادر التعلم وعدم الاكتفاء فقط بشرح الكتب والمذكرات المقررة	٣,٩٦	٠,٨٩٧	عالية	١٤
١٥	تشجع عضوة هيئة التدريس أن يكون للطالبة دور إيجابى تفاعلى داخل القاعة الدراسية	٤,٤٤	٠,٦٤٠	عالية	٣
١٦	تربط عضوة هيئة التدريس بين الجانب النظري والجانب التطبيقي	٤,٢٥	٠,٦٥٥	عالية	٧
١٧	تسمح عضوة هيئة التدريس بالتشاور والحوار والنقاش في أثناء وبعد المحاضرة	٤,٣٧	٠,٦٨٧	عالية	٥
١٨	تقدم عضوة هيئة التدريس محتوى المحاضرة بشيء من التحدى لعقول الطالبات	٣,٩٢	١,٠٧١	عالية	١٦
١٩	تحرص عضوة هيئة التدريس بمقابلة الطالبات بشكل دوري وخلال مجموعة صغيرة لتبسيط مايدرسونه ومساعدتهن	٣,٦٢	١,٠٠٥	عالية	١٧
٢٠	الدرجة الكلية	٤,١١	٠,٤٧٨	عالية	–

ويوضح الجدول(٣) الممارسات التدريسية لمحور طرق واستراتيجيات التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وكانت المتوسطات الحسابية لهذا المحور مابين(٤,٥١ـ ٣,١٨) واحتلت العبارة (تعمل عضوة هيئة التدريس على تكامل المعلومات الجديدة بالقديمة) المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٥١) و أنحراف معياري(٠,٦٤٢) وهذا يؤكد على اهتمام عضو هيئة التدريس بتكامل المعلومات وتعتبر هذه الممارسة واحدة من أهم ممارسات التدريس الفعال، بينما احتلت العبارة (تعتمد عضوة هيئة التدريس على طريقة الالقاء في تدريس المقرر) المرتبة

الأخيرة بمتوسط (٣.١٨) و أنحراف معياري(١.٠٣٩) مما يعنى أن معظم العضوات يتجنبن استخدام طرق التدريس التقليدية التى تهمل التلميذ ولا تسعى على تنمية الابداع وجودة التدريس. ونلاحظ من الجدول أن معظم الممارسات لهذا المحور حظيت على درجة ممارسة مابين عاليةجدا وعالية باستثناء الممارسة رقم (١٢) ، وتتوافق هذه الممارسات مع الممارسات التدريسية الجيدة ومعايير جودة لتدريس والممارسة المهنية، كما يتضح أن معظم الاعضاء يستخدمن طرق التدريس المختلفة (الحوارية، الاستقرائية والقياسية، ..) مما يعود الطالبات على إبداء الرأي واحترام آراء الاخرين واستخلاص الافكار التي تؤدى إلى نموهن المعرفي والمهاري، وهذا يشير إلى جودة طرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس مماثلا يتفق مع دراسة (جلهوم، ٢٠٠٧م) .

الجدول (٤) يبين المتوسطات والأنحرافات المعيارية للممارسات التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة تدريس الرياضيات للمحور الثالث(التقنيات ومصادر التعلم والأنشطةوالتقويم):

ت	العبارة	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الممارسة	الترتيب
١	تعمل عضوة هيئة التدريس تغذية راجعةفي أول المحاضرة للوقوف على مستوى الطالبات في ضوء معلوماتهن السابقة	٤,٠٧	١,٠٣	عالية	٥
٢	تدعم عضوة هيئة التدريس المحاضرات بلقاءات ورحلات علمية	٢,٨٨	١,٠١	متوسطة	١٣
٣	تعتمد عضوة هيئة التدريس في تقويم الطالبات على الحفظ والاستظهار	٢,٥٥	١,٠٥	متوسطة	١٤
٤	تسمح عضوة هيئة التدريس للطالبة بمعرفة كل شيء عن تقدمها وتحسن أدائها	٤,٢٩	٠,٦٦٨	عالية	٢
٥	تستخدم عضوة هيئة التدريس اساليب التقويم المختلفة(القبلي، التكويني، البعدي)	٤,٣٣	٠,٧٣٣	عالية	١
٦	مشاركة عضوة هيئة التدريس الطالبات في اختيار أساليب التقويم المتبعة.	٣,٧٠	٠,٩٥٣	عالية	١٠
٧	مشاركة عضوة هيئة التدريس الطالبات في اختيار الأنشطة المناسبة	٣,٦٢	٠,٩٦٦	عالية	١٢
٨	تقدم عضوة هيئة التدريس تغذية راجعة فورية على كل عمل تنجزه الطالبة	٣,٦٦	٠,٨٧٧	عالية	١١
٩	توجه عضوة هيئة التدريس الطالبات لمصادر التعلم المختلفة بالإضافة للمذكرات والكتاب المقرر	٤,٠٧	٠,٨٢٨	عالية	٦
١٠	تشجع عضوة هيئة التدريس الطالبات على استخدام الشبكة العنكبوتيه للحصول على المعلومات والحقائق المرتبطه بالمادة العلمية.	٤,٢٩	٠,٧٢٤	عالية	٣
١١	توجه عضوة هيئة التدريس الطالبات لإستخدام الحاسب الآلي في أداء الواجبات والمهام المطلوبة منها.	٤,٠٠	١,٠٣٧	عالية	٨
١٢	تستخدم عضوة هيئة التدريس الأنشطة لإثراء موضوع المحاضرة	٣,٨١	٠,٩٦٢	عالية	٩
١٣	تستخدم عضوة هيئة التدريس الوسائل التعليمية والتقنية الحديثة اثناء التدريس لتبسيط وتوصيل المعلومة(بور بوينت، وسائط تعليمية،...)	٤,٠٧	١,٠٧١	عالية	٧
١٤	تتميز الكتب والمراجع العلمية الاساسية المستخدمة بحداثتها وجودتها	٤,١٤	١,٠٢٦	عالية	٤
١٥	الدرجة الكلية	٣,٨٢	٠,٥٨٩	عالية	–

ويوضح الجدول(٤) الممارسات التدريسية لمحور التقنيات ومصادر التعلم والأنشطة والتقويم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وكانت المتوسطات الحسابية لهذا المحور مابين(٤,٣٣-٢,٥٥) واحتلت العبارة (تستخدم عضوة هيئة التدريس أساليب التقويم المختلفة) المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٣٣) وأنحراف معياري(٠,٦٦٨) بينما احتلت العبارة (تعتمد عضوة هيئة التدريس في تقويم الطالبات على الحفظ والاستظهار) المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,٥٥) و انحراف معياري(١,٠٥٠) ويلاحظ أن درجة الممارسة تراوحت مابين عالية جدا وعالية باستثناء الممارسة رقم (٣) كانت متوسطة مما يشير إلى جودة عضو هيئة التدريس وعدم اعتماده على الطرق التقليدية في التقويم فيلاحظ من الجدول السابق أن معظم أعضاء هيئة التدريس يستخدمن أساليب التقويم المختلفة (القبلي، التكويني، والنهائي) التي تعمل على تزويد عضو هيئة التدريس بتغذية راجعة عن مستوى تقدم الطالبات وجودة طريقة التدريس المستخدمة . ويشيرالجدول أيضا على جودة التقنيات ومصادر التعلم والأنشطة والتقويم المستخدم في التدريس، واتضح أيضا من الجدول أن معظم أعضاء هيئة التدريس يشجعن الطالبات على استخدام الأنترنت في الاطلاع على المعلومات المرتبطة بالمقرر واستخدام الحاسب الآلي في اداء الواجبات والمهام المطلوبة بالإضافة إلى استخدامهم لعروض البوربوينت، مما يشكل عامل رئيسي في جذب أنتباه الطالبات والقضاء على الشعور بالملل اثناء المحاضرة والتغلب على الفروق الفردية بين الطالبات.

ويلاحظ من الجداول الثلاثة أن الدرجة الكلية للممارسات التدريسية في الثلاثة المحاور من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت عالية ،مماايتفقمعدراسةأبوالهيجاء(٢٠٠٦م) ولايتفقمعدراسة السبيعي(٢٠١٠م) وكنعأن(٢٠٠٥م) و (Lynn،2002م).

- **للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على:**

ما الممارسات التدريسية المستخدمة لتدريس الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات قسم الرياضيات؟. الجدول الخامس يبين المتوسطات والأنحرافات المعيارية للممارسات التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة تدريس الرياضيات للمحور الأول (التفاعل والتواصل) وجهة نظر الطالبات:

جدول (٥) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للممارسات التدريسية لمحور الأول (التفاعل والتواصل) من وجهة نظر الطالبات.

ت	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	توضح عضوة هيئة التدريس اهداف المقرر والمهارات المطلوب إكسابها للطالبات في اللقاء الأول	٣,٧٥	١,٠٢٩	عالية	٥
٢	تقدم عضوة هيئة التدريس خطة متكاملة بمفردات المقرر في اللقاء الأول	٣,٦٧	٠,٩٨٣	عالية	٦
٣	توضح عضوة هيئة التدريس أساليب التقويم وتوزيع الدرجات من اللقاء الأول	٤,٣٢	٠,٨٠١	عالية	١
٤	تحدد عضوة هيئة التدريس المراجع الأساسية في	٤,٢٧	٠,٨٧٣	عالية	٢

ت	العبارة	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الممارسة	الترتيب
	اللقاء الأول				
٥	تتعرف عضوة هيئة التدريس على الطالبات وميولهن وأهدافهن	٢,٥٦	١,١٥٤	متوسطة	٢٨
٦	تعرف عضوة هيئة التدريس الطالبات بنفسها في اللقاء الأول	٣,٩٣	١,٠٠٨	عالية	٤
٧	تمهد عضوة هيئة التدريس لموضوع المحاضرة لإثارة الأنتباه والوصول للموضوع	٣,٢١	١,٠٩٤	متوسطة	١٥
٨	تحفز عضوة هيئة التدريس الطالبات على العمل ضمن فرق عمل متعاونة	٣,٣٢	١,٠٨٠	متوسطة	١١
٩	تشجع عضوة هيئة التدريس الطالبات على المناقشة والحوار وإبداء الرأى	٣,٢٧	١,١٥٧	متوسطة	١٢
١٠	تراعى عضوة هيئة التدريس الفروق الفردية في التعلم بين الطالبات.	٣,٠٠	١,٢٦٤	متوسطة	٢٥
١١	تعزز عضوة هيئة التدريس دورها التوجيهي والإرشادى خلال الساعات المكتبية	٣,٢٥	١,١٦٧	متوسطة	١٣
١٢	تتفهم عضوة هيئة التدريس ظروف الطالبة في حالة التأخير أو الغياب	٣,١٤	١,٢٣٩	متوسطة	١٧
١٣	تعزز عضوة هيئة التدريس ثقة الطالبات بقدراتهن مما يرفع مستوى دافعيتهن وجهودهن	٣,٠٥	١,٢٤٧	متوسطة	٢٣
١٤	تعرض عضوة هيئة التدريس الطالبة للمواقف التى تنمى لديها الإحساس بالمسئولية	٣,١٨	١,٠٦٦	متوسطة	١٦
١٥	تحرص عضوة هيئة التدريس على تنمية الاتجاهات العلمية لدى الطالبة كحب المعرفة والدافع للتعلم	٣,٠٧	١,٠٣٧	متوسطة	٢٠
١٦	تعزز عضوة هيئة التدريس القيم المرغوبة كالأمانة العلمية والأنتماء لدى الطالبات	٣,٤٧	١,٠٩٨	متوسطة	٩
١٧	تشجع عضوة هيئة التدريس الكشف عن اتجاهات الطالبات وتبادل الآراء والتعبير عنها	٢,٩٦	١,١٤٩	متوسطة	٢٦
١٨	تهيء عضوة هيئة التدريس مناخا صافيا تسوده المحبة داخل القاعة التدريسية	٣,١٣	١,٢٢٥	متوسطة	١٨
١٩	تستخدم عضوة هيئة التدريس خبرات محسوسة متنوعة فى تقديمها للمادة العلمية.	٣,٠٥	١,٠٧٤	متوسطة	٢٤
٢٠	توفر عضوة هيئة التدريس قنوات تواصل مختلفة مع طالباتها.	٣,٢٥	١,١١٣	متوسطة	١٤
٢١	توجه البحوث المطلوبة وفق اهتمام الطالبات	٢,٩٤	١,١٨٩	متوسطة	٢٧
٢٢	تربط عضوة هيئة التدريس مواضيع المحاضرات بالواقع واهتمامات الطالبة	٣,٠٦	١,٢٢٠	متوسطة	٢١
٢٣	تحرص عضوة هيئة التدريس على الاصغاء الجيد لما تقوله الطالبات	٣,٥٩	١,١١١	عالية	٧
٢٤	توازن عضوة هيئة التدريس بين متطلبات المقرر وقدرات الطالبات	٣,٠٨	١,١٧١	متوسطة	١٩
٢٥	تعطى عضوة هيئة التدريس وقتا كافيا للطالبات لأنجاز الأعمال المطلوبة	٣,٥٥	١,١١١	عالية	٨
٢٦	تحرص عضوة هيئة التدريس على ربط المحاضرة بأهداف المقرر	٣,٤٢	١,٠٧٦	متوسطة	١٠
٢٧	علاقة عضوة هيئة التدريس بالطالبات يسودها التقدير والاحترام	٤,٠٩	٠,٩٢١	عالية	٣
٢٨	تتقبل عضوة هيئة التدريس بصدر رحب نقد الطالبات لإدائها ومحتوى المقرر وتناقشهن حول ذلك.	٣,٠٦	١,٣٤٧	متوسطة	٢٢
٢٩	الدرجة الكلية للمحور	٣,٣٥	٠,٧٥٦	متوسطة	–

ويوضح الجدول(٥) الممارسات التدريسية لمحور التفاعل والتواصل من وجهة نظر الطالبات وكانت المتوسطات الحسابية لهذا المحور مابين(٤,٣٢ ـ ٢,٥٦) واحتلت العبارة (توضح عضوة هيئة التدريس أساليب التقويم وتوزيع الدرجات من اللقاء الأول) المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٣٢) و أنحراف معياري (٠,٨٠١) وتتفق هذه الإجابة مع إجابة أعضاء هيئة التدريس مما يشير إلى حرص معظم عضوات هيئة التدريس للقيام بها، بينما احتلت العبارة (تتعرف عضوة هيئة التدريس على الطالبات وميولهن وأهدافهن) المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,٥٦) وأنحراف معياري(١,١٥٤). وكانت الممارسة الكلية لعبارات المحور بدرجة متوسطة(٣,٣٥) مما يشير إلى جودة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمحور التفاعل والتواصل من وجهة نظر الطالبات والذي بدوره له تأثير ايجابي في رفع معدل الدافعية والمشاركة لدي الطالبات للتعلم والتحصيل الدراسي.

ويوضح الجدول(٦) الممارسات التدريسية لمحور(طرق واستراتيجيات التدريس) من وجهة نظر الطالبات وكانت المتوسطات الحسابية لهذا المحور مابين(٣,٦٥ـ٢,٥٦) واحتلت العبارة (تعمل عضوة هيئة التدريس على تكامل المعلومات الجديدة بالقديمة) المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٦٥) و أنحراف معياري (٠,٩٧٦) وتتفق هذه الإجابة مع أعضاء هيئة التدريس مما يشير إلى سعي اعضاء هيئة التدريس لجعل التعليم ذا معنى بالنسبة للطالبات، بينما احتلت العبارة (تحرص عضوة هيئة التدريس بمقابلة الطالبات بشكل دوري وخلال مجموعة صغيرة لتبسيط ما يدرسونه ومساعدتهن) المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,٥٦) وأنحراف معياري(١,٣٤٣) وحصلت على المرتبة الثالثة قبل الاخير من وجهت نظر اعضاء هيئة التدريس مما يشير إلى ضعف ممارسة أعضاء هيئة التدريس لها ويمكن أن يرجع ذلك لضيق وقت وكثرة المهام المطلوب أنجازها من قبل عضو هيئة التدريس.

وبصفة عامة كانت الممارسة الكلية لعبارات المحور بدرجة متوسطة(٣,٢٨) مما يشير إلى تنوع طرق التدريس المستخدمة من قبل عضو هيئة التدريس مما يؤدي بدوره على مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات وابعاد الملل عن الجو الدراسي داخل القاعة الدراسية.

ويوضح الجدول(٧) الممارسات التدريسية لمحور(التقنيات ومصادر التعلم والأنشطة والتقويم) من وجهة نظر الطالبات وكانت المتوسطات الحسابية لهذا المحور ما بين(٣,٥٩- ٢,٠٦) واحتلت العبارة (توجه عضوة هيئة التدريس الطالبات لاستخدام الحاسب الآلي في أداء الواجبات والمهام المطلوبة منها) المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٥٩) و أنحراف معياري (١,١٥٦)، بينما احتلت العبارة (تدعم عضوة هيئة التدريس المحاضرات بلقاءات ورحلات علمية) المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,٠٦) وأنحراف معياري (١,٢٤٦) وبدرجة ممارسة ضعيفة ، ويشير ذلك على أهتمام عضو هيئة التدريس بالجأنب النظري من المعرفة وقلة الاهتمام بالجأنب التطبيقي وقد يفسر ذلك بسبب صعوبة وكثرة الاجراءات المطلوبة من عضو هيئة التدريس للحصول على موافقة للقيام برحلة علمية للطالبات.

الجدول (٦) يبين المتوسطات والأنحرافات المعيارية للممارسات التدريسية للمحور الثاني (طرق واستراتيجيات التدريس)من وجهة نظر الطالبات:

ت	العبارة	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الممارسة	الترتيب
١	تنوع عضوة هيئة التدريس في أساليب واستراتيجيات التدريس وفقا لموضوع المحاضرة	٣,٠٩	١,١٥٣	متوسطة	١٦
٢	تعتمد عضوة هيئة التدريس على الطريقة التفاعلية في تدريسها	٣,١٧	٠,٩٩٩	متوسطة	١٣
٣	تشجع عضوة هيئة التدريس طريقة التعلم التعاوني*	٣,٣٠	١,٠٥٠	متوسطة	١١
٤	تشجع عضوة هيئة التدريس التعبير عن الافكار الجديدة المختلفة دون نقد أثناء تدريسها	٣,٣٦	١,٠٢٥	متوسطة	٨
٥	تستخدم عضوة هيئة التدريس حل المشكلات بطريقة إبداعية فى تدريسها	٢,٩٠	١,١٣٦	متوسطة	١٨
٦	تشجع عضوة هيئة التدريس الطريقة الحوارية فى التدريس	٣,٣٥	١,٠٦٨	متوسطة	٩
٧	تستخدم عضوة هيئة التدريس الطريقة الاستقرائية	٣,٣٤	١,٠٣٩	متوسطة	١٠
٨	تستخدم عضوة هيئة التدريس الطريقة القياسية	٣,٤٠	٠,٩٧٦	متوسطة	٧
٩	تعمل عضوة هيئة التدريس على تكامل المعلومات الجديدة بالقديمة	٣,٦٥	٠,٩٧٧	عالية	١
١٠	تشجع عضوة هيئة التدريس الطالبات على تحليل الحقائق والأفكار المختلفة	٣,٢٩	٠,٩٨٩	متوسطة	١٢
١١	تشجع عضوة هيئة التدريس الطالبات على تركيب ودمج المعلومات والحقائق والأفكار المقترحة في الدرس وتطبيقها في مواقف جديدة	٣,١٤	١,٠٥٨	متوسطة	١٤
١٢	تعتمد عضوة هيئة التدريس على طريقة الالقاء فى تدريس المقرر	٣,٦١	١,٠٧٤	عالية	٣
١٣	تشجع عضوة هيئة التدريس الطالبات على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس	٣,٦٤	١,٠١٥	عالية	٢
١٤	تعتمد عضوة هيئة التدريس في المحاضرة على تنوع مصادر التعلم وعدم الاكتفاء فقط بشرح الكتب والمذكرات المقررة	٢,٩٥	١,٢٦٢	متوسطة	١٧
١٥	تشجع عضوة هيئة التدريس أن يكون للطالبة دور إيجابي تفاعلي داخل القاعة الدراسية	٣,٤٣	١,١١٩	متوسطة	٦
١٦	تربط عضوة هيئة التدريس بين الجانب النظري والجانب التطبيقى	٣,٦١	٠,٩٥٩	عالية	٤
١٧	تسمح عضوة هيئة التدريس بالتشاور والحوار والنقاش في أثناء وبعد المحاضرة	٣,٤٥	١,٠٦١	متوسطة	٥
١٨	تقدم عضوة هيئة التدريس محتوى المحاضرة بشيء من التحدي لعقول الطالبات	٣,٠٩	١,١١٦	متوسطة	١٥
١٩	تحرص عضوة هيئة التدريس بمقابلة الطالبات بشكل دوري وخلال مجموعة صغيرة لتبسيط مايدرسونه ومساعدتهن	٢,٥٦	١,٣٤٣	متوسطة	١٩
٢٠	الدرجة الكلية	٣,٢٨	٠,٧٠٢	متوسطة	-

الجدول(٧) يبين المتوسطات والأنحرافات المعيارية للممارسات التدريسية للمحور الثالث (التقنيات ومصادر التعلم والأنشطة والتقويم) من وجهة نظر الطالبات:

ت	العبارة	المتوسط	الأنحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	تعمل عضوة هيئة التدريس تغذية راجعة* في أول المحاضرة للوقوف على مستوى الطالبات في ضوء معلوماتهن السابقة	٣,٢٧	١,١٤١	متوسطة	٥
٢	تدعم عضوة هيئة التدريس المحاضرات بلقاءات ورحلات علمية	٢,٠٦	١,٢٤٦	ضعيفة	١٤
٣	تعتمد عضوة هيئة التدريس في تقويم الطالبات على الحفظ والاستظهار	٣,٢١	١,٠٩٦	متوسطة	٧
٤	تسمح عضوة هيئة التدريس للطالبة بمعرفة كل شيء عن تقدمها وتحسن أدائها	٢,٨٦	١,٢٠٢	متوسطة	١٢
٥	تستخدم عضوة هيئة التدريس أساليب التقويم المختلفة(القبلي، التكويني، والنهائي)	٣,٠٧	١,٠٣٤	متوسطة	٩
٦	مشاركة عضوة هيئة التدريس الطالبات في اختيار أساليب التقويم المتبعة.	٢,٩٢	١,١٧٢	متوسطة	١١
٧	مشاركة عضوة هيئة التدريس الطالبات في اختيار الأنشطة المناسبة	٣,٠٨	١,١٢٨	متوسطة	٨
٨	تقدم عضوة هيئة التدريس تغذية راجعة فورية على كل عمل تنجزه الطالبة	٢,٩٦	١,٠٩٦	متوسطة	١٠
٩	توجه عضوة هيئة التدريس الطالبات لمصادر التعلم المختلفة بالإضافة للمذكرات والكتاب المقرر	٣,٢٦	١,١٢٥	متوسطة	٦
١٠	تشجع عضوة هيئة التدريس الطالبات على استخدام الشبكة العنكبوتيه للحصول على المعلومات والحقائق المرتبطه بالمادة العلمية.	٣,٥٦	١,١٣٣	عالية	٢
١١	توجه عضوة هيئة التدريس الطالبات لإستخدام الحاسب الآلي في أداء الواجبات والمهام المطلوبة منها.	٣,٥٩	١,١٥٦	عالية	١
١٢	تستخدم عضوة هيئة التدريس الأنشطة لإثراء موضوع المحاضرة	٢,٨١	١,٢٠٥	متوسطة	١٣
١٣	تستخدم عضوة هيئة التدريس الوسائل التعليمية والتقنية الحديثة اثناء التدريس لتبسيط وتوصيل المعلومة(بور بوينت، وسائط تعليمية،...)	٣,٤٣	١,١٩٥	متوسطة	٣
١٤	تتميز الكتب والمراجع العلمية الاساسية المستخدمة بحداثتها وجودتها	٣,٣٥	١,١١٢	متوسطة	٤
١٥	الدرجة الكلية	٣,٢٤	٠,٦٧٢	متوسطة	–

وكانت بصفة عامة الممارسة الكلية لعبارات المحور بدرجة متوسطة (٣,٢٤) مما يشير إلى جودة ممارسة هذا المحور مماله تأثير مباشر في مراعاة الفروق الفردية وتحفيز وجذب الطالبات للتعلم والمشاركة في عملية التعلم .

- **للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات آراء أعضاء هيئة تدريس الرياضيات وآراء الطالبات حول الممارسات التدريسية المستخدمة ؟

الجدول(٨) يوضحالفروق بين متوسطي درجات آراء أعضاء هيئة تدريس الرياضيات وآراء الطالبات حول الممارسات التدريسية المستخدمة.

المحور	مصدر التباين	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	الدلالة
التفاعل و التواصل	أعضاء هيئة التدريس	٢٧	٤,٣٩	٠,٣٦٧	١٢,٥	٠,٠٠١
	الطالبات	٢٧٧	٣,٣٥	٠,٧٥٦		
طرق واستراتيجيات التدريس	أعضاء هيئة التدريس	٢٧	٤,١٢	٠,٤٧٨	٨,٣	٠,٠٠١
	الطالبات	٢٧٧	٣,٢٨	٠,٧٠٢		
التقنيات ومصادر التعلم والأنشطة والتقويم	أعضاء هيئة التدريس	٢٧	٣,٨٣	٠,٥٨٩	٥,٩	٠,٠٠١
	الطالبات	٢٧٧	٣,١٠	٠,٧٤٦		
المقياس ككل	أعضاء هيئة التدريس	٢٧	٤,١١	٠,٤٤٦	٩,٢	٠,٠٠١
	الطالبات	٢٧٧	٣,٢٤	٠,٦٧١		

ويوضح الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠٠١ بين متوسطي درجات آراء أعضاء هيئة تدريس الرياضيات وآراء الطالبات حول الممارسات التدريسية المستخدمة لصالح أراء أعضاء هيئة التدريس أو قد تكون الطريقة المستخدمة لم تشد أنتباه الطالبات وتجعلهن يميزنها عن الطرق والأساليب الأخرى، ويرجع ذلك إلى خبرة ونضج عضو هيئة التدريس مقابل ضعف معرفة ووعي الطالبات بالممارسات التدريسية أوعدم أنتباههن لما تقوم به المعلمة من أجل تعليمهن، بالإضافة إلى أن نظم الاختبارات التي تركز على التحصيل المعرفي مما يؤدي إلى تركيز الطالبات على جأنب تحصيل المعلومات دون الاهتمام بباقي جوأنب العملية التعليمية، ومما لايتفق مع دراسة (جلهوم،٢٠٠٨) .

- **للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على:**

ما الصعوبات أو المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة الشاملة، في التدريس الجامعي للرياضيات من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس؟

ويتضح من جدول(٩) أن الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في التدريس تراوحت بين المتوسطات (٤,٤٨-٢,٨١) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، واحتلت العبارة (ندرة توفر معامل للرياضيات التي تنمي قدرات الطالبات على التفكير والخيال) المرتبة الأولى بمتوسط(٤,٤٨) وأنحراف معياري (٠,٩٧٥) بينما احتلت العبارة (الوقت المحدد للمحاضرات ومواعيدها غير مناسب) المرتبة الأقل بمتوسط (٢,٨١) وأنحراف معياري(١,١١١). ويلاحظ من الجدول أن معظم العبارات حصلت على درجة صعوبة عالية باستثناء العبارات رقم (١، ٢، ٤، ٩، ١٢) حصلت على درجة صعوبة متوسطة، مما يتطلب العمل على تفاديهاحتي تتحقق الممارسات التدريسية الجيده .

ويتضح من جدول(١٠) أن الصعوبات و المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في التدريس تراوحت بين المتوسطات(٤,٣٣-٢,٩٧) من وجهة نظر الطالبات واحتلت العبارة (ندرة توفر معامل للرياضيات التي تنمي قدرات الطالبات على التفكير والخيال) المرتبة الأولى بمتوسط(٤,٣٣) وأنحراف معياري (١,١١٨) بينما احتلت العبارة (الوقت المحدد للمحاضرات ومواعيدها غير مناسب) المرتبة الأقل بمتوسط (٢,٩٧) وأنحراف معياري(١,١٨٠) . ويلاحظ منالجدول(١٠) و(١١) اتفاق

عضوات هيئة التدريس والطالبات على الصعوبة التى احتلت المرتبة الأولى مما يعتبر عائقا يواجهه أعضاء هيئة التدريس نظرا لأهمية معامل الرياضيات في مساعدة فهم واستيعاب الطالبات للرياضيات بالإضافة لدورها الفعال في جعل دور إيجابي للطالبات في العملية التعليمية .

الجدول (٩) يبين الصعوبات أو المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة الشاملة، في التدريس الجامعي للرياضيات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

ت	الصعوبات والمعوقات	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الصعوبة	الترتيب
١	قصور ونقص التجهيزات والوسائط التكنولوجية الحديثة في القاعات الدراسية	٤,٢٩	١,٠٣١	متوسطة	٢
٢	القاعات الدراسية لا تستوعب أعداد الطالبات	٣,٢٢	١,٢٥١	متوسطة	١٧
٣	الاعتماد على المذكرات والكتاب الجامعي فقط في التدريس	٣,٥٩	١,٢٤٨	عالية	١٣
٤	الوقت المحدد للمحاضرات ومواعيدها غير مناسب	٢,٨١	١,١١١	متوسطة	١٨
٥	قلة مشاركة الطالبات أثناء التدريس (إهمال دور الطالبة)	٤,٢٦	١,٠٢٣	عالية	٣
٦	ندرة توفر معامل للرياضيات التي تنمي قدرات الطالبات على التفكير والخيال	٤,٤٨	٠,٩٧٥	عالية	١
٧	قلة استخدام طرق وأساليب تدريس حديثة تتوافق مع معايير الجودة	٣,٨٩	٠,٩٧٤	عالية	٨
٨	قلة توفر علاقة بين محتوى المقررات ومتطلبات سوق العمل	٣,٨٩	١,٠٥	عالية	٩
٩	كثافة أعداد الطالبات في القاعات الدراسية	٣,٤٤	١,٢١٩	متوسطة	١٥
١٠	ضيق وقت عضوه هيئة التدريس نظرا لكثافة الساعات التدريسية والمهام المكلفة بها	٣,٩٦	١,١٥٩	عالية	٧
١١	ضعف تمكن الطالبات من المبادئ الأساسية مما يضعف خبراتهن	٤,١٩	١,١١١	عالية	٤
١٢	عدم قدرة عضوه هيئة التدريس على استخدام التقنيات ووسائل الاتصال الحديثة	٣,٢٦	١,١٩٦	متوسطة	١٦
١٣	قلة إلمام عضوه هيئة التدريس بمقومات الجودة الشاملة.	٣,٦٣	١,٠٧٩	عالية	١٢
١٤	ضعف إلمام الطالبات بمقومات الجودة الشاملة.	٤,١٩	٠,٩٢١	عالية	٥
١٥	ندرة فرص تنمية قدرات عضوه هيئة التدريس (الدورة التدريبية، ورش عمل، برامج الدراسات العليا،....)	٣,٨١	١,٠٣٩	عالية	١١
١٦	قلة إلمام عضوه هيئة التدريس باستراتيجيات التدريس الحديثة.	٣,٥٦	٠,٩٧٤	عالية	١٤
١٧	غياب الحوافز المعنوية لمن يعمل في تفعيل الجودة في التدريس	٤,٠٠	١,٠٠	عالية	٦
١٨	غياب الحوافز المادية لمن يعمل في تفعيل الجودة في التدريس	٣,٨٥	٠,٩٠٧	عالية	١٠
١٩	الدرجة الكلية	٣,٧٩	٠,٦٣٥	عالية	-

الجدول (١٠) يبين الصعوبات أو المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة الشاملة، في التدريس الجامعي للرياضيات من وجهة نظر الطالبات

ت	الصعوبات والمعوقات	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الصعوبة	الترتيب
١	قصور ونقص التجهيزات والوسائط التكنولوجية الحديثة في القاعات الدراسية	٣,٧٨	١,١٩٥	عالية	٥
٢	القاعات الدراسية لا تستوعب أعداد الطالبات	٣,١٤	١,٢٦٥	متوسطة	١٧
٣	الاعتماد على المذكرات والكتاب الجامعي فقط في التدريس	٣,٧١	١,٠٥٧	عالية	٦
٤	الوقت المحدد للمحاضرات ومواعيدها غير مناسب	٢,٩٧	١,١٨١	متوسطة	١٨
٥	قلة مشاركة الطالبات أثناء التدريس (إهمال دور الطالبة)	٣,٣٨	١,١٠٥	متوسطة	١٢
٦	ندرة توفر معامل للرياضيات التي تنمي قدرات الطالبات على التفكير والخيال	٤,٣٣	١,١١٩	عالية	١
٧	قلة استخدام طرق وأساليب تدريس حديثة تتوافق مع معايير الجودة	٣,٨١	١,١٧٣	عالية	٤
٨	قلة توفر علاقة بين محتوى المقررات ومتطلبات سوق العمل	٣,٨٣	١,٠٩٨	عالية	٣
٩	كثافة أعداد الطالبات في القاعات الدراسية	٣,٢٧	١,١٩٩	متوسطة	١٥
١٠	ضيق وقت عضوه هيئة التدريس نظرا لكثافة الساعات التدريسية والمهام المكلفة بها	٣,٤٤	١,١٢٩	متوسطة	١١
١١	ضعف تمكن الطالبات من المبادئ الأساسية مما يضعف خبراتهن	٣,٨٤	١,٠١٠	عالية	٢
١٢	عدم قدرة عضوه هيئة التدريس على استخدام التقنيات ووسائل الاتصال الحديثة	٣,٢١	١,١٣٢	متوسطة	١٦
١٣	قلة إلمام عضوه هيئة التدريس بمقومات الجودة الشاملة	٣,٣٢	١,٠٨٤	متوسطة	١٤
١٤	ضعف إلمام الطالبات بمقومات الجودة الشاملة	٣,٥٨	٠,٩٦٢	عالية	٨
١٥	ندرة فرص تنمية قدرات عضوه هيئة التدريس (الدورة التدريبية، ورش عمل، برامج الدراسات العليا،....)	٣,٤٨	١,١٣١	متوسطة	١٠
١٦	قلة إلمام عضوه هيئة التدريس باستراتيجيات التدريس الحديثة.	٣,٣٦	١,١٠٣	متوسطة	١٣
١٧	غياب الحوافز المعنوية لمن يعمل في تفعيل الجودة في التدريس	٣,٦٦	١,٠٦٩	عالية	٧
١٨	غياب الحوافز المادية لمن يعمل في تفعيل الجودة في التدريس	٣,٥٥	١,١٠٧	عالية	٩
١٩	الدرجة الكلية	٣,٥٤	٠,٦٦٠	عالية	

- **للإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات آراء أعضاء هيئة تدريس الرياضيات وآراء الطالبات حول الصعوبات والمعوقات التي تواجهه الممارسات التدريسية المستخدمة ؟

جدول(١١) يوضح الفروق بين متوسطي درجات آراء أعضاء هيئة تدريس الرياضيات وآراء الطالبات حول الصعوبات والمعوقات التى تواجهه الممارسات التدريسية المستخدمة.

المحور	مصدر التباين	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الصعوبات والمعوقات	أعضاء هيئة التدريس	٢٧	٣,٧٩	٠,٦٣٤	٢,٠٠	٠,٥٢
	الطالبات	٢٧٧	٣,٥٤	٠,٦٦٥		

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لصالح عضوات هيئة التدريس لأنهن الاعلم بما يوجهنهن من صعوبات خلال التخطيط والتنفيذ والتقويم لعملية التدريس.

جدول (١٢) يبين الصعوبات والمعوقات موضع الاتفاق والاختلاف بين وجهات نظر أعضاء هيئة تدريس الرياضيات والطالبات.

الصعوبات والمعوقات التى تم الاتفاق فى درجة صعوبتها	الصعوبات والمعوقات التى تم الاختلاف فى درجة صعوبتها
القاعات الدراسية لا تستوعب أعداد الطالبات	قصور ونقص التجهيزات والوسائط التكنولوجية الحديثة في القاعات الدراسية
الاعتماد على المذكرات والكتاب الجامعي فقط في التدريس	قلة مشاركة الطالبات أثناء التدريس (إهمال (دور الطالبة
الوقت المحدد للمحاضرات ومواعيدها غير مناسب	ضيق وقت عضوه هيئة التدريس نظرا لكثافة الساعات التدريسية والمهام المكلفة به
ندرة توفر معامل للرياضيات التي تنمي قدرات الطالبات على التفكير والخيال	قلة إلمام عضوه هيئة التدريس بمقومات الجودة الشاملة
قلة استخدام طرق وأساليب تدريس حديثة تتوافق مع معايير الجودة	ندرة فرص تنمية قدرات عضوه هيئة التدريس (الدورة التدريبية، ورش عمل، برامج الدراسات العليا،...)
قلة توفر علاقة بين محتوى المقررات ومتطلبات سوق العمل	قلة إلمام عضوه هيئة التدريس باستراتيجيات التدريس الحديثة.
كثافة أعداد الطالبات في القاعات الدراسية	
ضعف تمكن الطالبات من المبادئ الأساسية مما يضعف خبراتهن	
عدم قدرة عضوه هيئة التدريس على استخدام التقنيات ووسائل الاتصال الحديثة	
ضعف إلمام الطالبات بمقومات الجودة الشاملة	
غياب الحوافز المعنوية لمن يعمل في تفعيل الجودة في التدريس	

ويتضح من جدول(١٢) أن هناك عدد(١٢) من الصعوبات والمعوقاتالتي اتفقن عليها أعضاء هيئة التدريس والطالبات وعدد (٦) التي اختلفن عليها ، لذا ينبغي على العضوات والقسم التغلب عليها وتفاديها لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم .

- **ملخص لنتائج الدراسة:**

◄◄ مستوى الممارسة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس لمقررات ا لرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت عالية للمحاور الثلاثة وكانت متوسطة من وجهة نظر الطالبات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسط درجات آراء أعضاء هيئة التدريس ودرجات آراء الطالبات حول الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس لمقررات الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة لصالح آراء عضوات هيئة التدريس.
- مستوى الصعوبات التي تحول دون تحقيق الجودة الشاملة في التدريس الجامعي كانت عالية من وجهت نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات آراء أعضاء هيئة التدريس ودرجات آراء الطالبات حول الصعوبات والمعوقات التي تواجهه الممارسات التدريسية المستخدمة لصالح عضو هيئة التدريس.

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الدراسة بالتالي:

- التوعية بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم وأهدافها وطرق وأساليب تفعيلها في التعليم الجامعي بشكل فعال من خلال عقد دورات تدريبيه وورش عمل.
- توجيه أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي بصفة عامة واعضاء هيئة تدريس مقررات الرياضيات بصفة خاصة بالتالي :

- ✓ بأهمية التركيز على محور العملية التعليمية (الطالبة) لتكون نشطة ومتحمسة للتعلم من خلال التعرف على ميولهاواحتياجاتها ومراعاة الفروق الفردية وتفهم ظروفها وتهيئة الجو الدراسي المناسب حتى تشعر بالأمن والطمأنينه أثناء عملية التعلم .
- ✓ الاهتمام بغرس الأحساس بالمسئولية لدى الطالبات والثقة في قدراتهن لأن ذلك يدفعهن لمزيد من التعلم.
- ✓ الاهتمام باستخدام طرق التدريس والاستراتيجيات الفعالة التي تنمي قدرة الطالبة على الحوار والمناقشة والتفكير .
- ✓ الاهتمام بالتقنية ومصادر التعلم ودورها الفعال في إثارة الطالبات نحو عملية التدريس ، والتدرب على استخدامها من خلال الدورات التدريبية .
- ✓ الاهتمام بمعرفة رأي الطالبات نحو المقرر الدراسي وأسلوب تقديمه ومقترحاتهن نحو التطوير والتحسين.

- **المقترحات**:

- القيام بدراسة مماثلة لتقييم الممارسات التدريسية لإعضاء هيئة تدريس الرياضيات من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا.
- القيام بدراسة تستهدف تقييم محتوى مقررات الرياضيات في ضوء مفهوم الجودة الشاملة.
- القيام بدراسة تستهدف تطوير برنامج إعداد معلم الرياضيات في ضوء معايير ضبط الجودة.
- القيام بدراسة تستهدف تقييم طرق واساليب التدريس المستخدمة من قبل معلمات الرياضيات لمراحل التعليم العام في ضوء الجودة الشاملة.

• **المراجع**:

١. ابن منظور: "لسأن العرب"، الجزء الثاني، القاهرة: دار المعارف،١٩٨٤.
٢. أبو دف، محمود خليل، الوصيفي، ختام يوسف: جودة التعليم في التصور الإسلامي مفاهيم وتطبيقات، المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني **الجامعة الإسلامية**، ٢٠٠٧م.
٣. أبو زيد، أمة الكريم طه: "الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثأنوية في أمأنة العاصمة بالجمهورية اليمنية في ضوء معايير الجودة" مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة**، العدد ١٣٥يونيو ٢٠٠٨.
٤. أبو الهيجاء ، شرين : مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الاردنية، رسالة دكتوراه، الجامعة الاردنية عمأن:الاردن، ٢٠٠٦م.
٥. أحمد، أحمد إبراهيم:" الجودة في الإدارة التعليمية والمدرسية، **الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر**، ٢٠٠٣.
٦. جلهوم، عدلي عزازي إبراهيم: "طرق وأساليب تدريس اللغة العربية بالمرحلة الجامعية في ضوء مفهوم الجودة الشاملة"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة**، العدد ١٣٥يونيو ٢٠٠٨.
٧. الحديثي، صالح بن سليمأن بن محمد: طرائق وأساليب تعليم العلوم في المرحلة الثأنوية في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الامريكية مجلة جامعة سعود، العلوم التربوية والدراسات الاسلامية(٢)، ٢، ١٩٩٥م.
٨. الحايك، صادق والكيلأني، عمر: "تقويم أداء مدرس التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة في الاردن، دراسة قدمت في المؤتمر العلمي التاسع عشر" **تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، ٢٠٠٧.
٩. حبيب، أبو هاشم عبد العزيز: فاعلية برنامج قائم على التدريب الذاتي باستخدام التدريس المصغر في التحصيل واكتساب مهارات الأداء التخطيطي والتدريسي لدى الطالب المعلم بكليات التربية في ضوء المعايير الأكاديمية للجودة والاعتماد، المؤتمر العلمي التاسع المستحدثات التكنولوجية وتطوير تدريس الرياضيات، جمعية تربويات الرياضيات جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٩م.
١٠. حميده،أمام مختار:" مهارات التدريس"، ط١، **القاهرة، مكتبة زهراء الشرق للنشر**، ٢٠٠٠.
١١. الجسر، سمير: إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص، ورشة عمل، وزارة التربية والتعليم العالي، بالفترة من ١٠- ٢٠٠٤/٢/٢٤م، بيروت، لبنأن.
١٢. جاسم،صالح عبدالله : الاتجاهات الحديثة في تدريس الكيمياء لطلبة المرحلة الثأنوية، وقائع ندوة الاتجاهات الحديثة في تدريس الكيمياء في المرحلة الثأنوية، الكويت، مكتب التربية العربي لدول الخليج،(١٧-١٩ شوال ١٤١٢).
١٣. درويش،عطا حسن: جودة مناهج الرياضيات للصف الخامس الأساسي في ضوء معايير (NCTM) في دولة فلسطين، مجلة الزيتونه، ع ١،٢٠١١م.

١٤. زيتون، حسن حسين : "مهارات التدريس:رؤية في تنفيذ التدريس"، **القاهرة: عالم الكتاب**، ٢٠٠٦.

١٥. السايح، محمد: "الكفايات اللازمة لمعلم العلوم في ضوء متطلبات مقترحة لتدريس العلوم بمراحل التعليم العام"(رؤية مستقبلية)، المؤتمر العلمي الأول . التربية العلمية للقرن الحادي والعشرين، **الجمعية المصرية للتربية العلمية، الاسكندرية، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا**، ٢، (١٠-١٣ أغسطس ١٩٩٧).

١٦. السبيعي، منى حميد:"واقع المهارات التدريسية لعضوات هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى"،ندوة التعليم العالي للفتاة : الإبعاد والتطلعات، جامعة طيبه، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٠.

١٧. سليمأن، رمضأن : برنامج مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة، **المؤتمر العلمي التاسع عشر تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، القاهرة،المجلد الرابع، ص ١٤٨٧، ٢٠٠٦م.

١٨. سليمأن، شاهر خالد: ممارسات أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك في تقييم تحصيل طلابهم في ضوء بعض المتغيرات، ١٤٣١هـ.

١٩. شوق، محمود ومالك، محمد: معلم القرن الحادي والعشرين، **القاهرة، دار الفكر**، ٢٠٠١.

٢٠. صائغ، عبدالرحمن و آخرون:تقويم العملية الأكاديمية بجامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية ١٩٩٦م.

٢١. الصغير، علي والنصار، صالح: " درجة ممارسة المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم"، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ١٨، نوفمبر ٢٠٠٢م.

٢٢. عبد الرحمن، عبد الملك طه: تقييم تصورات معلمي العلوم حول طبيعة العلم وعلاقة ذلك بممارستهم بفصول العلوم، **مجلة كلية التربية جامعة طنطا**، المجلد الأول، ع٣٤، ٢٠٠٥م.

٢٣. عبد المنعم، نادية: "تطوير أساليب مراقبة الجودة في العملية التعليمية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة" المركز القومي للبحوث والتنمية،١٩٩٨.

٢٤. عبد الرزاق، صلاح عبد السميع: "تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم التاريخ"، **مجلة الثقافة والتنمية**، العدد الخامس، يوليو ٢٠٠٢م.

٢٥. عبد اللطيف، حسين، و ممدوح،عوض:" درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك/ الأردن لكفايات التخطيط الدراسي في العلوم في ضوء متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل"، سلسلة الدراسات النفسية والتربوية، المجلد السادس، **كلية التربية، جامعة السلطأن قبوس**، يونيو ٢٠٠٣م.

٢٦. على، فتحي حسأنين محمد:" تقويم المهارات التدريسية اللازمة لطلاب اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عمأن"،مجلة المناهج وطرق التدريس **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس**، العدد ١١٠.

٢٧. عون، وفاء: ما مدى تطبيق أقسام كلية التربية بجامعة الملك سعود لمعايير "أنكيت" من وجهة نظر وكيلات الأقسام، قدم في ندوة التعليم العالي للفتاة : الإبعاد والتطلعات، **جامعة طيبه، المملكة العربية السعودية**، ٢٠١٠م.

٢٨. الكنـاني، ممـدوح: دراسـات وقـراءات في علـم الـنفس التربـوي، الجـزء الأول **مكتبة النهضه، المنصورة**، ١٩٩٥م.
٢٩. كنعـان، أحمـد علـى: تقـويم بـرامج تربيـة المعلمـين ومخرجاتهـا وفـق معـايير الجودة مـن وجهـة نظـر طلبـة السـنة الرابعـة وأعضـاء هيئـة التـدريس، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد ٢٥، ع ٣، ٢٠٠٩م.
٣٠. المخلافي، محمـد عبـده: تصـور مقـترح لتطـوير بـرامج إعـداد المعلـم وتدريبـه بكليات التربيـة بالجامعـات اليمنيـة في ضـوء معـايير الجـودة، المؤتمر العلمـي التاسـع عشـر تطـوير منـاهج التعلـيم في ضـوء معـايير الجـودة، **الجمعيـة المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة**، المجلد الأول، ص٤١٠، ٢٠٠٧م.
٣١. محمود، حسين بشير: المؤتمر العلمي التاسع عشر تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس القاهرة** مجلد الرابع، ص١٤٦٨، ٢٠٠٧م.
٣٢. مصطفى، عبد السلام : **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**، دار الفكر العربي، القاهرة،(٢٠٠١م).
٣٣. مهدي، إبراهيم: "تطبيق مفهوم الرياضة الشاملة في تصميم برامج التعليم الإداري"، **المؤتمر العلمي الثاني، كلية التجارة ببنها،جامعة الزقازيق**،١٩٩٧.
٣٤. الأنصـاري، محمـد و أحمـد، مصـطفى: "برنـامج إدارة الجـودة الشـاملة وتتطبيقاتها في المجال التربوي" .المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، قطر،٢٠٠٢م.
٣٥. الناقة، محمود كامل: معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية طرق التدريس، ورقة مقدمة إلى ندوة مناهج التعليم العام نحو رؤية مستقبلية لمسارالتعليم العام في العالم الاسلامي،٢٠٠٦م.
٣٦. النجار، زغلول راغب:**أزمة التعليم المعاصر**، نظرة إسلامية، **مكتبة الفلاح الكويت**،١٩٨٠م.
٣٧. النجار، عبد الوهاب محمد: "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام"، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)،١٤٢٨هـ.
٣٨. نصر، محمد علي: "مداخل حديثة للتدريس لتطوير مناهج التعليم في ضوء مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة"، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة**، ٢٠٠١.
٣٩. الورثان، عدنان بن أحمد:" مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم"، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن) الجودة في التعليم،العام، ١٤٢٨هـ.
٤٠. وديع، محمد عدنان(١٩٩٠م):**التعليم العالي والتعبه**، مجلة شئون عربيه العدد٦٤.

41. Alan Jakins; Blackman, T; Lindsay, R. and Saltrberg, R.(1998) : **Teaching and policy implications Study in Higher Education.** V.23 n(2) pp 127-142.
42. Caresky. R. and others(1991): **Implementing total Quality management in higher education** V. (15), N. (2).
43. **Comparison of NCATE and TEAC Processes for Accreditation of Teacher Education**, Washington D.C.,2003.American Association of Colleges for Teacher:.

44. Carolyn R.Kilday & Msble B. Kinzie(2009): **An Analysis of Instruments that Measure the Quality of Mathematics Teaching in Early Childhood**,Early childhood education J.36.

45. Dubaiban,Saleh Mossa, Ed.D.(1983): **Analysis of Teaching Behaviors of Science Teachers Trained At the Smc And Detemination of Faculty Polices Toward These Behaviors in Dammam,Saudi Arabia.** University Of Northern Colorado, Greeley,Co.

46. Join, M.(2007): **Education Technology Standards and Performance Indicators for all Teachers**. www.cnets. Iste.org/teachers/t-stands.html.

47. Journer, M. & Bright, W.(2001):**Implementing and using Math. Standards in north Corolino**, School Scince and Math., V101, N6.

48. Kreith,K & Thompson,A (1996):**Defining the University Role Professional development for teachers of Math**.**http://Math.correct.com/depart.1.htm**

49. Kaplan,Lesie S.&Owings,William(2002): **Teacher Quality, Teaching Quality,School Imorovement** ,Bloomington, Indiana U.S.A.

50. Lewis,R.G. and Smith, D. H.(1992): **Why Quality improved in higher education**. International Journal, V.(1) N(2).

51. Leslay,c.(2007):**Early Childhood Intervention in all countries Involved in the Project**, www.European-agency.org/eci/word.

52. Lynn, H.(2002): **Preserves Teachers Beliefs and Practice after Participating in an Integrated Content/ Methods Course**, School Science and Math.,V102,N1.

53. Quraishi,Uzma ; Hussain,Ishtiaq;Syed, Makhdoom Ali & Rahman,Farah (2010**): Faculty Satisfaction In Higher Education: ATQM Approach**. Journal of College Teaching and Learning, V(7),N(6).

54. Renzulli,Joseph s. & Reis, Sally M.(1981): **Research Related to the Schoolwide Enrichment Tried Mode**l. The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

55. Robinson,M(2003): **The Effect of Standards based Professional Development Participatian on the Teaching of Math**. At two Year,PHD, The University Of New Mexico.

56. Peterson,Sarah & Miller,Jeffrey (2004):**Comparing the Quality of Students' Experiences During Cooperative Learning and Large-Group Instruction.** The Journal of Educational Research, V.(97), N.(3).

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" أساليب المواجهة لدى المراهقين ، عاقين عقليا القابلين للتعلم والعاديين "دراسة مقارنة"

إعداد :

د / أحمـــد فتحـــي علـــــي

obeikandl.com

obeikandl.com

" أساليب المواجهة لدى المراهقين، عاقين عقليا القابلين للتعلم والعاديين "دراسة مقارنة"

د / أحمـــد فتحـــي علـــــي

• **المستخلص**:

هَدف البحث إلى دراسة مقارنة بين أساليب المواجهة لدى المراهقين المُعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) والعاديين، وتكونت العينة من (٧٠) طالباً وطالبة؛ عبارة عن (٣٥) من المراهقين المعاقين عقليا، و(٣٥) من المراهقين العاديين من الجنسين، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٤-١٩) سنة بمتوسط (١٦,٥٣) وانحراف معياري (١,٧٢) سنة. واستخدم الباحث استمارة بيانات الطلاب المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) والعاديين، ومقياس أساليب المواجهة إعداد (Carver, 1997) وتعديل الباحث. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال أساليب المواجهة الفعالة في اتجاه المراهقين العاديين والذكور عند مستوى (٠,٠١) ودلت على وجود فروق في أسلوب التماس العون في الجنس فقط عند مستوى (٠,٠٥). وأخيراً فلم توجد بينهما فروق دالة في مجال الأساليب السلبية. وقد قام الباحث بتفسير النتائج وفق التراث النظري والدراسات السابقة.

Coping Styles with the mentally Disabilities adolescents"Learnable" and the ordinary "Comparative Study"

Ahmed Fathy Ali

Abstract

This research aims to study the comparison between the methods of confrontation among adolescents with intellectual disabilities (who are the know), and ordinary, and formed the sample of (70) students; by (35) each of the sexes, between the ages of (14-19) year average (16.53) and a standard deviation (1.72) years. The researcher used data form the mentally disabled students and ordinary, and the measure of the preparation methods of confrontation (Carver, 1997) and modify the researcher. The results indicated the presence of statistically significant differences in the techniques of effective confrontation in the direction of ordinary teenagers and males at the level of (0.01), and demonstrated the existence of differences in the way to seek help in sex only when the level of (0.05). Finally, there are no significant differences between the two methods in the negative. The researcher interpretation of the results according to the heritage of the theoretical and previous studies.

- **مقدمة.**

تُعد مرحلة المراهقة Adolescents فترة حاسمة في حياة الإنسان حيث تَتكون محددات الشخصية والتي تَتضمن القدرة على أساليب المواجهة Coping Styles كأحد مكوناتها الأساسية (Diong et Fredenberg, 1999, 265 al, 2007,467;). وأشد ما يكون الفرد احتياجا لأساليب المواجهة في فترة المراهقة؛ لأنها تُعتبر الفطام الثاني في حياة الإنسان، والذي لا يَتم بإرادة الكبار بل تلبية للعديد من التغيرات الذهنية والنفسية والاجتماعية، حيث يَرفض المراهق ذاته الطفلية السابقة Baby-self التي يَرتبط فيها بالوالدين (إبراهيم قشقوش، ١٩٨٥، ٢٢٨).

ولا يَختلف شأن المراهقين المُعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) في مشاكلهم في هذه المرحلة عن العاديين، حيث يُخبرون مواقف جديدة يَنتج عنها معاناة إضافة إلى مشاكل وصِعاب الإعاقة ذاتها نتيجة للعديد من أعباء المرحلة (آمال جودة ٢٠٠٤، ٦٦٧). ويَتعرض المعاقون لصراعات نفسية واتجاهات خاطئة نحوهم تمتد من عدم تقبلهم إلى عزلهم مما يَجعلهم أكثر شعورا بالعجز عن مواجهة كثير من المواقف، وعُرضة للعديد من الضغوط التي تَفرضها الإعاقة والمجتمع عليهم. ويَذكر "بلكر" Plucker أن المراهقين عادة ما يَستخدمون استراتيجيات المواجهة للتعامل مع/أو للتصدي للتغيرات التي تَطرأ على حياتهم، الأمر الذي يُؤثر بشكل فعال في نموهم الوجداني والاجتماعي، فالطرق التي يَستخدمونها في مواجهة المواقف المختلفة قد تُؤسس لديهم أسلوبا لحياتهم كراشدين في المستقبل (في: سوسن شلبي، أسماء مصطفى، ٢٠٠٩، ٣).

- **مشكلة البحث.**

تُعتبر المراهقة في حد ذاتها مرحلة حرجة في حياة أي فرد نظراً لتعرضه خلالها لسلسلة من التغيرات النمائية والتي يُصاحبها تحديات كبيرة، حيث يَقع على عاتقه الكثير من المهام التي يَجب إنجازها: كالعمل على تنمية شخصيته وتحقيق قدر من الإستقلالية بمعزل عن مساعدة الأسرة (Mitchell et al, 2010, 487). وأيضا نجاحه في تكوين علاقات اجتماعية مع أقرانه، وتأدية العديد من الأدوار الاجتماعية الجديدة، كذلك عليه أن يُحقق متطلبات الدراسة واتخاذ القرارات المرتبطة بمهنته المستقبلية (سوسن شلبي أسماء مصطفى، ٢٠٠٩، ٣). كل هذه التحولات والعمليات التكيفية للفرد تَتم من خلال استعانته بمجموعة من الاستراتيجيات السلوكية التي نُطلق عليها أساليب المواجهة (Frydenberg, 1999, 256).

ولا شك أن الإعاقة تُمثل عبئاً إضافياً على المراهقين المُعاقين عقلياً، حيث يواجهون مواقف تُثير بدورها ضغوطا كبيرة مثل: ضعف العلاقات والعزلة الاجتماعية...إلخ. وخاصة أنها مواقف ذات طبيعة حادة تَفوق. أحيانا. قدراتهم على التوافق، وقد يَترتب على ذلك تعرضهم للإحباط والعجز عن تنمية شخصياتهم (آمال جودة، ٢٠٠٤، ٦٦٨).

وبناءً على ما سبق، فإن مشكلة البحث تَكمن في السؤال التالي: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس أساليب المواجهة بين متوسط درجات**

الطلاب المراهقين المُعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) والعاديين، وفي الجنس بين الذكور والإناث؟.

ويَنبثق من هذا السؤال أسئلة فرعية حسب مجالات أساليب المواجهة وهي (أساليب المواجهة الفعالة وأساليب التماس العون والأساليب السلبية) وبأبعادها الفرعية.

- **هدف البحث.**

هدف البحث إلى التعرف على أساليب المواجهة المستخدمة لدى الطلاب المراهقين المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين وفي الجنس بين الذكور والإناث في اتجاه الذكور؟. وأيضا في المجالات والأبعاد الفرعية لها.

- **أهمية البحث.**

تكمن أهمية البحث في النقاط التالية:

- أهمية بحث أساليب المواجهة لدى المراهقين المُعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) والمقارنة بينهم وبين العاديين في ضوء مُتغيري (الإعاقة/السواء . الذكور والإناث)؛ إذ أنه يُمكننا من التعرف على التكيف أو سوء التكيف من خلال معرفة مدى استخدامهم لأساليب المواجهة. فمما لا شك أن تلك المعرفة يُمكن أن تكون خطوة على الطريق تُساعد في وضع المقترحات نحو تخطيط تربوي سليم لهذه الفئات في تلك المرحلة (Glidden,et.al, 2009, 999).
- أهمية مرحلة المراهقة للمُعاقين أو العاديين؛ إذ تتكون خلالها ملامح الشخصية. كما أنها مرحلة مفترق طرق؛ بمعنى أنها تُحدد طبيعة الدراسة التي سيُكملها العاديون، أو نوع المهنة التي ستكون للمُعاقين، حيث أنهم سوف يتخرجون من مدرسة التربية الفكرية عقب المرحلة التأهيلية (وهي توازي الثانوية العامة) . وفق نظام التربية الخاصة . إلى المجتمع والعمل.
- إلقاء الضوء على فئة المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) وما لها من حقوق في بحث مشاكلهم ومساعدتهم في اختيار أساليب المواجهة الفعالة التي تؤدي إلى التوافق والصحة النفسية.
- أهمية تناول أساليب المواجهة وارتباطها بالسمات الإيجابية وتقدير الذات والرضا عن الحياة (Deniz, 2006)، والصحة النفسية (آمال جودة، ٢٠٠٤) ومفهوم الذات والانفعالات الإيجابية (Andrews, Ainley, 2005).

- **مفاهيم البحث.**

- **أولا : أساليب المواجهة** Coping Styles

تعريف"لازاروس" Lazarus أنها "المجهودات المعرفية والسلوكية والانفعالية التي يبذلها الفرد في تعامله مع الأحداث والمشكلات التي تُرهقه وتفوق إمكاناته من أجل إدارة المطالب الداخلية والخارجية (Lazarus, 2000, 667). وتَنقسم إلى:

- أساليب المواجهة الفعالة: وتشمل الأبعاد التالية:
  - ✓ التخطيط والتعامل النشط: ويقصد به "اتخاذ إجراءات حاسمة للتخلص من المشكلة وتعتمد على التخطيط والمبادرة الفعّالة نحو الحل".
  - ✓ كبت الأنشطة المزاحمة: ويُقصد بها "استبعاد التفكير في المشاكل الجانبية والتركيز على المشكلة الراهنة".

- ✓ التمهل: ويُقصد به "انتظار اللحظة المناسبة لاتخاذ الإجراء المناسب للحل".

◄◄ أساليب التماس العون: وتشمل الأبعاد التالية:

- ✓ اللجوء إلى الدين: وهو "التماس العون الإلهي باللجوء إلى الله سبحانه وتعالى".
- ✓ الدعم الاجتماعي والعاطفي: وهو "التماس الدعم الاجتماعي والعاطفي من خلال المشاركة الوجدانية من الآخرين".
- ✓ التماس التفريغ العاطفي: وهو "التركيز على ما يمر به الفرد من محن طلبا في اكتساب عطف الآخرين".

◄◄ الأساليب السلبية: وتشمل الأبعاد التالية:

- ✓ الإنكار: وهو "التقرير برفض الاعتقاد بوجود الموقف الضاغط، والتصرف كأن الموقف الضاغط شيئا طبيعيا".
- ✓ التحرر الذهني والسلوكي: وهو "صرف النفس عن التفكير في المشكلة بالانشغال بأعمال أخرى".
- ✓ التقبل: وهو تقبل الموقف والاستسلام للمشكلة" (نشوة دردير، ٢٠٠٧، ٥٥).

ويُعرف المصطلح إجرائياً بأنه ما يَحصل عليه الطلاب المُعاقون عقليا (القابلين للتعلم) والطلاب العاديون في المقياس بمجالاته وأبعاده الفرعية.

- **ثانيا : تعريف المراهقين المعاقين عقليا "القابلين للتعلم" والعاديين:**

هم الطلاب المراهقون المعاقون عقليا من الجنسين المشخصين من قبل المدرسة والحاصلين على درجة (٥٠-٧٠) وفق مقياس ستانفورد . بينية، والمقيدين في مدرسة التربية الفكرية (المرحلة التأهيلية). أما الطلاب المراهقون العاديون فهم الأسوياء من إي إعاقة أو مرض مزمن. وسوف يتم وصف العينة في إجراءات البحث.

- **الإطار النظري للبحث:**

سوف يتناول الباحث ما يلي

- **أولا : مفهوم أساليب المواجهة:**

يواجه الإنسان العديد من الأحداث والمواقف الشاقة التي تؤثر عليه نفسياً وجسميا، ومن هنا كانت أساليب المواجهة التي يستخدمها الشخص لمواجهتها. وقد تكون هذه الأساليب بناءة تتعامل مع المشكلة مباشرة، أو أساليب للهروب والالتفاف (Hussain & Juyal, 2009, 179). وتُساعد أساليب المواجهة على التكيف النفسي والاجتماعي، وفي تعديل علاقة الشخص مع بيئته، وتناول الحدث الذي يُسبب المشكلة (Tung rt al, 2010, 651; Shields, 2001, 65). إذ تُستخدم آليات دفاع نفسية واجتماعية تتضمن التعامل مع الأحداث التي لم يستطع الفرد التكيف معها. فالأفراد الذين ينجحون في عملية المواجهة يستطيعون حل مشكلاتهم من خلال تغيير بيئتهم التي تُسبب لهم تهديدا، أو ينظمون انفعالاتهم من خلال الاحتفاظ بصورة إيجابية عن الذات وعلاقات مع الآخرين تتسم بالرضا (نشوة دردير، ٢٠١٠، ١٣). ويُذكر أن استخدام أساليب المواجهة (المتعددة) ترجع إلى عوامل مختلفة تبعا لقدراته وسماته وطبيعة المشكلة وخبرته السابقة...إلخ. وأننا عادة ما نلجأ إلى خليط منها عند المواجهة

ولكن هناك بعض المُتغيرات التي تُشير إلى غلبة استخدام أسلوب دون الآخر. فمثلاً، يُمكن استخدام أسلوب المواجهة الفعال المعتمد على حل المشكلة في المواقف التي يُعتقد أن شيئا مفيدا يُمكن حدوثه بخصوص المشكلة (Hastings et.al, 2005, 377; Moran & Hughes, 2008, 503)

- **ثانيا : نظريات ونماذج أساليب المواجهة:**

ومن أبرز تلك النظريات ما يلي:

أ. نموذج زملة التكيف العام General Adaptation Syndrome

يُعتبر "هانز سيلي" Selye من أوائل من استخدم أساليب المواجهة (في مجال الطب)، وكان مفهوما فسيولوجيا. ثم طوره مُبينا أهمية الجانب النفسي به وأوضح أن هناك استجابات جسمية ونفسية تَحدث أثناء المواجهة (نشوة دردير ٢٠١٠، ١٧)، وصّنف هذه الاستجابات إلي المراحل التالية:

- رد فعل الإنذار بالخطر: وهي استجابة أولية يُميز الفرد فيها بين مواقف الخطر ويستعد لمواجهتها، ويصاحبها بعض التغيرات الفسيولوجية والنفسية.
- مرحلة المقاومة: وفيها تُستخدم بعض الحيل الدفاعية للمواجهة، وعندما لاتَستطيع الحيل إعادة التوازن تَظهر علامات الإرهاق والتعب.
- الإجهاد: عندما تَفشل المواجهة تتدهور المقاومة ويحدث الإجهاد وتَظهر بعض الاضطرابات ويُصاحبها بعض الأمراض وربما الوفاة (Schiffrin, Nelson, 2010, 35).

ب. عملية تقييم الحدث الضاغط Transactional appraisal processes

تَعتمد نظرية لازاروس Lazarus على طبيعة الحدث والموقف الذي تَترتب عليه أساليب المواجهة، ولذا فقد قسم نظريته إلى ثلاثة جوانب:

- الحدث الضاغط: وينقسم إلى أحداث خارجية وهى المحيطة بالفرد في البيئة الخارجية وتحدث دون تدخل الفرد، وأخرى داخلية وهى نابعة من داخل الشخص.
- عمليات التقييم: فعندما يتعرض الشخص لحدث ضاغط فإنه يُقيمه إما أوليا أو ثانويا حسب أساليب المواجهة المتوفرة لديه.
- عملية المواجهة: وفيها يستخدم الفرد أساليب المواجهة المتوفرة لديه بحيث يركز على الإجراءات مثل (طلب المساندة، التخطيط لحل المشكلة، قمع النشاطات لمتعارضة). أو المواجهة التي تستهدف تنظيم انفعالاتنا تجاه المواقف ومنها: التحكم الذاتي، وإعادة التأويل الإيجابي (نشوة دردير، ٢٠١٠ ١٩).

جـ. الوقاية من الضغوط ومواجهتها:

يوضح العلاقة بين أحداث الحياة وبين أساليب مواجهتها، ويشير إلى أهمية الجانب المعرفي حول الحدث المتمثل في عملية التقييم، وما يَتبعها من انتقاء لأساليب المواجهة. حيث تأتي أحداث الحياة في المقدمة، أو تكون حدث مثير للفرد، ويليه معرفة وتقدير هذا الحدث، وتتمثل في الخبرة السابقة، ومن ثم يُحدد كون الحدث سلبيا أو ايجابيا من خلال عملية التقييم (Pottie et al, 2009, 855).

ويَرى الباحث تعقيبا على تلك النظريات، أنها لم تلتفت لطبيعة المعاقين من حيث أنها أفردت الحديث عن الإحداث إما خارجية أو داخلية، ولكن والملاحظ أن طبيعة المعاق أنه يواجههما معا؛ فمن ناحية الإعاقة التي يُعاني منها ومن نظرة المجتمع والمحيطين به، والشاهد هنا أنه يجب دراسة الأساليب في ضوء خصائصه ونموه.

- **الدراسات السابقة.**

ينقسم عرض الدراسات السابقة إلى ما يلي:

دراسات تناولت أساليب المواجهة لدى المعاقين.

فلقد تَناول "ليفنش وويلسون" Livneh, Wilson (2003) بحث "أساليب المواجهة كمُنبئ للتكيف للمُعاقين في ضوء بعض المتغيرات"، حيث هدفت لاستطلاع أهمية أساليب المواجهة في التصدي للمشاكل التي تواجه المعاقين والتكيف النفسي في التعامل مع القلق والاستجابات العاطفية تبعا للمُتغيرات المتصلة بالإعاقة، وذلك على عينة مكونة من (١٢١) معوق مُختلفي أنواع الإعاقة. وقد لوحظ أن هناك تباين في اختيار أي من أساليب المواجهة وفق نوع الإعاقة. وأوصى البحث بأهمية برامج إعادة تأهيل المعاقين وتطويرها.

وقام "جيلدن" وآخرون Glidden, Billings & Jobe (2006) بدراسة "أساليب المواجهة وشخصية آباء وأمهات المعاقين ومجهولي النسب"، وهدفت إلى معرفة أساليب المواجهة المرتبطة بالمعاقين، وعلاقتها بسماتٍ الوالدين من خلال وضعها كآلية للتكيف. وذلك على عينة بلغت (٩٧) أبا وأما لأبناء مُعاقين ومجهولي النسب. وأسفرت النتائج عن أن والدي المعاقين يستخدمون الاستراتيجيات الإيجابية نظرا لارتباطها بالعاطفة مقارنة بالاستراتيجيات المستخدمة مع مجهولي النسب، كما ارتبطت إيجابيا مع الأبناء ذوي السن الصغير مقارنة بالأكبر سنا.

ودَرس "هيمان" Heiman (2009) "اختبار استراتيجيات المواجهة وتقديم الدعم والمساندة في مواجهة الضغوط لذوي صعوبات التعلم"، وبلغت العينة (١٣٠) طالب من ذوي صعوبات التعلم، و(١٤٦) من العاديين. أشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أعلى إحساسا بالضغوط وأكثر احتياجا إلى الدعم الاجتماعي مقارنة بالمجموعة الأخرى، وقد استخدموا استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال.

وفحص "بير" Peer (2011) "أساليب المواجهة كوسيط لتصور الضغوط عند مقدمي الخدمات لذوي إعاقات النمو"، وذلك في ضوء متغيرات (الدعم الاجتماعي، ودرجة الإعاقة، والتوجه للحياة). على عينة بلغت (١٢٧) بولاية ميشيجان، وتم استخدام مقياس الدعم الاجتماعي MSPSS، والمسح الصحي للمُعاقين، ومقياس الاتجاه نحو الحياة، والضغوط الأبوية، والمسح الديموجرافي. وأشارت النتائج إلى ارتباط عكسي بين ضغوط الوالدين ومقدمي الخدمة وبين استخدام أساليب المواجهة، ووجد ارتباط بين أساليب المواجهة وتقديم الدعم الاجتماعي لذوي الإعاقات.

• **ثانيا : الدراسات التي تناولت أساليب المواجهة لدى العاديين:**

فلقد قام رجب محمد (١٩٩٥) بدراسة "الفروق الجنسية والعمرية في أساليب التكيف مع المواقف الضاغطة"، وبلغت العينة (٦٤٨) من الجنسين، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في استخدام أساليب التكيف تُعزى إلى الجنس، وإلى وجود تأثير لمتغير العمر في استخدام أساليب التكيف حيث كان الشباب أكثر ميلا لاستخدام أسلوب إعادة التقييم والتحليل الإيجابي للموقف، وأسلوب البحث عن المساعدة الأسرية والاجتماعية مقارنة بالمراهقين (في: آمال جودة ٢٠٠٤).

وبحث "كينج" King (1997) "اكتشاف أحداث الحياة والضغوط واستراتيجيات المواجهة على طلاب المرحلة الثانوية في هونج كونج" وذلك على عينة (٧٦٠) طالب. وأسفرت النتائج عن أن إستراتيجية التخطيط وحل المشكلة وتحمل المسئولية الأكثر استخداما، في حين كانت المواجهة والهروب والتجنب الأقل استخداما، أما عن الفروق بين الذكور والإناث فكشفت أن الذكور أكثر ميلا استخدام التخطيط وحل المشكلة وتحمل المسئولية، وأن الإناث أكثر ميلا لاستخدام البحث عن الدعم الاجتماعي والهروب والتجنب.

وتناولت "فريدنبرج" Fredenberg (1999) فحص "الفروق بين الطلاب الاستراليين في إستراتيجيات المواجهة الراجعة للجنس والعمر والعرق". واستخدم مقياس مكون من (١٨) إستراتيجية تطبق على المرحلة الثانوية. وتوصلت الدراسة أنه مع زيادة عمر الطلاب فإنهم يميلون إلى استخدام استراتيجيات توبيخ الذات وخفض القلق مقارنة بمن دونهم في العمر، كما تَميل الإناث إلى استخدام إستراتيجيتي البحث عن العون الاجتماعي والتفكير التفاؤلي مقارنة بالذكور (في: سوسن شلبي، أسماء مصطفى، ٢٠٠٩).

أما دراسة جمال تفاحة وعبد المنعم حسيب (٢٠٠٢) فكانت عن "الالتزام الشخصي واستراتيجيات التعامل مع الضغوط"، وذلك على عينة (٢٣٣) طالب وطالبة. أسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال بين إستراتيجية المواجهة وأبعاد الالتزام الشخصي، وإلى وجود فروق بين المتفوقين والعاديين دراسيا في إستراتيجية المواجهة في اتجاه المتفوقين، ووجود فروق في إستراتيجية المواجهة لصالح الذكور، وفي التماس العون والسلبية لصالح الإناث.

وقامت آمال جودة (٢٠٠٤) ببحث "أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية"، وبلغت العينة (٢٠٠) طالب وطالبة. واستخدم مقياسي أساليب مواجهة الضغوط والصحة النفسية. أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباط موجبة دالة بين أساليب المواجهة الفعالة والصحة النفسية. وعن عدم وجود فروق دالة في متوسطات أفراد العينة في أبعاد أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة تُعزى لمتغيرات الجنس والتخصص السكن.

كما تَناولت دراسة "أندروز وأنلي" Andrews, Ainley (2005) الطريقة التي يَستجيب بها المراهقون للمشكلات في المواقف الدراسية"، وذلك على عينة (١٦٦) بالمرحلة الثانوية، حيث تَلقى الطلاب برنامج حاسوبي لتنمية قدراتهم في حل المشكلات الأكاديمية، وتم قياس الانفعالات التي سيطرت عليهم، أيضا

سعت إلى تحديد نمط استراتيجيات المواجهة للطلاب في المواقف الدراسية الضاغطة. وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال بين أسلوب المواجهة المنتجة وكل من فعالية الذات والانفعالات الإيجابية.

كما بَحث "كاريف" Kariv (2006) تأثير العمر والجنس على نوعية استراتيجيات المواجهة التي يَستخدمها الفرد، وأظهرت النتائج وجود فروق للجنس حيث كانت دالة بالنسبة لاستراتيجيات المواجهة المنصبة على التجنبِ لصالح الذكور. وبالنسبة لمتغير العمر فأظهرت أن الطلاب الأكبر سنا يَستخدمون استراتيجيات مواجهة منصبة على حل المشكلة، بينما يَستخدم الطلاب الأصغر إستراتيجيات مواجهة منصبة على الانفعال. وفي دراسة "لورانس" وآخرون Lawrence, Ashford & Dent (2007) عن الفروق بين الذكور والإناث في نوعية استراتيجيات المواجهة التي يَستخدمونها بالتعليم الثانوي، وأظهرت قدرة الذكور على التحكم في انفعالاتهم والاستجابة في المواقف الضاغطة بمعزل عن الانفعالات، في حين أظهرت أن الإناث أكثر استخداما للاستراتيجيات المنصبة على الانفعال مقارنة بالذكور.

وقَام "دينز" Denize (2008) بدراسة "العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط وتقدير الذات وصنع القرار والرضا عن الحياة"، وذلك على (٤٩٢) طالب، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين الرضا عن الحياة والمواجهة المركزة على المشكلة والمواجهة بطلب الدعم الاجتماعي، ولم توجد علاقة دالة بين الرضا عن الحياة وأسلوب الإحجام.

وفي دراسة منى المحتسب (٢٠٠٨) عن "علاقة التفاؤل والتشاؤم بأحداث الحياة اليومية الضاغطة وأساليب المواجهة"، وذلك على عينة من الطلاب. وأشارت النتائج إلى أن أكثر أساليب المواجهة المستخدمة هي التفاعل الإيجابي والتصرفات السلوكية الإقدامية والتفاعل السلبي. وأن أكثر الأحداث الضاغطة هي الدراسية وأقلها الاجتماعية، بينما وُجدت فروق بين الجنسين في الأحداث الضاغطة الاقتصادية والاجتماعية لصالح الذكور.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

اتضح من عرض الدراسات السابقة أهمية تناول مصطلح أسلوب المواجهة لدى المعاقين مثل (Heiman, 2009; Livneh, 2003). أو الاهتمام بوالدي المعاقين ومرحلة المراهقة (Peer, 2011; Andrews, Glidden, 2006; Ainley, 2005)، وأن هناك ارتباط إيجابي بين أسلوب المواجهة والرضا عن الحياة والدعم الاجتماعي (Denize, 2008)، واتضح أيضا ارتباط أساليب المواجهة الإيجابية بمفاهيم الدعم والمساندة (Heiman, 2009)، والتفاؤل والتشاؤم (منى المحتسب ٢٠٠٨)، وأحداث الحياة الضاغطة (King, 1997) والتوافق (جمال تفاحة وعبد المنعم حسيب ٢٠٠٢)، والالتزام الشخصي (Andrews, Ainley, 2005)، ومفهوم وتقدير الذات (Aspinwall, 1999; Denize, 2008). كما وُجدت دراسات تَناولت مُتغيرات هامة لأساليب المواجهة وأنه يَختلف باختلاف العمر والتخصص والجنس (Fredenberg, 1999; آمال جودة، ٢٠٠٤ ; Kariv, 2006; Lawrence et al, 2007).

- **فروض الدراسة**:

مما سبق فإن البحث يقوم على الفرض العام كما يلي:
توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس أساليب المواجهة بين متوسط درجات الطلاب المراهقين المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين في اتجاه العاديين وفي الجنس بين الذكور والإناث في اتجاه الذكور. وتنبثق منه الفروض الفرعية التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال أساليب المواجهة الفعالة وأبعاده (التخطيط والتعامل النشط، كبت الأنشطة المزاحمة، التمهل) بين متوسط درجات الطلاب المراهقين المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين في اتجاه العاديين، وفي الجنس في اتجاه الذكور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال أساليب التماس العون وأبعاده (اللجوء إلى الدين، الدعم الاجتماعي والعاطفي، التماس التفريغ العاطفي) بين متوسط درجات الطلاب المراهقين المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين في اتجاه المعاقين عقليا، وفي الجنس في اتجاه الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الأساليب السلبية وأبعاده (الإنكار والتحرر الذهني والسلوكي، والتقبل) بين متوسط درجات الطلاب المراهقين المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين في اتجاه المعاقين عقليا، وفي الجنس في اتجاه الإناث.

- **إجراءات البحث**:

- **أولا : عينة الدراسة**:

تكونت من (٧٠) طالباً وطالبة؛ عبارة عن (٣٥) من الطلاب المراهقين المُعاقين عقليا (القابلين للتعلم) من مدرستي التربية الفكرية بالجيزة ومدينة نصر. و(٣٥) من العاديين بمدرستي الثانوية العامة للبنين، والسيدة خديجة للثانوية بنات بشبرا، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٤-١٩) سنة بمتوسط (١٦.٥٣) وانحراف معياري (١.٧٢) سنة. وتم التطبيق خلال النصف الأول للعام الدراسي ٢٠١١م-١٤٣٢هـ، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة.

جدول (١): توزيع عينة البحث على مجموعتي الطلاب المُعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) والعاديين

المجموعة / الجنس	الطلاب المُعاقون	الطلاب العاديون	المجموع
الذكور	١٨	١٨	٣٦
الإناث	١٧	١٧	٣٤
المجموع	٣٥	٣٥	٧٠

- **ثانيا : أدوات البحث**:

أ- استمارة بيانات الطلاب المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين.

وتحتوي على العديد من البيانات الشخصية والديموجرافية للطلاب المراهقين المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين مثل النوع والسن والمرحلة التعليمية والحالة الاجتماعية والاقتصادية...إلخ.

ب ـ مقياس أساليب المواجهة.

وصف المقياس: قام الباحث بالاطلاع على بعض مقاييس أساليب المواجهة التي تعتمد على تصنيف "لازاروس وفولكمان" Folkman & Lazarus مثل مقياس (Folkman et al, 1997)، ومقياس (Carver, 1997)، ومقياس (نشوة دردير، ٢٠٠٧)، ومقياس المواجهة للمراهقين (Fredenberg, 1999). وقد استفاد الباحث منها في إعداد المقياس الراهن بعد إجراء عدة تعديلات. ويُوضح (٢) ا وصف المقياس ومجالاته وأبعاده.

جدول (٢): يوضح وصف مقياس أساليب المواجهة

أ- أساليب المواجهة الفعالة	ب ــ أساليب التماس العون	جـ ــ الأساليب السلبية
١- التخطيط والتعامل النشط: (٤) بنود (١، ١٠، ١٩، ٢٨).	١- اللجوء إلى الدين: (٥) بنود (٤، ١٣، ٢٢، ٣١، ٣٨).	١- الإنكار: (٤) بنود (٧، ١٦، ٢٥، ٣٤).
٢- كبت الأنشطة المزاحمة: (٥) بنود (٢، ١١، ٢٠، ٢٩، ٣٧).	٢- الدعم الاجتماعي والعاطفي: (٤) بنود (٥، ١٤، ٢٣، ٣٢).	٢- التحرر الذهني والسلوكي: (٥) بنود (٨، ١٧، ٢٦، ٣٥، ٣٩).
٣- التمهل: (٤) بنود (٣، ١٢، ٢١، ٣٠).	٣- التماس التفريغ العاطفي: (٤) بنود (٦، ١٥، ٢٤، ٣٣).	٣- التقبل: (٥) بنود (٩، ١٨، ٢٧، ٣٦، ٤٠).

ويَتكون المقياس من (٤٠) بندا، وتَتراوح خيارات الإجابة بين (غير موافق ١ـ موافق أحيانا ٢ـ موافق ٣ـ موافق دائما ٤)، ويُطلب من العينة اختيار ما يَنطبق عليهم، وتُصحح العبارات في الإتجاه الإيجابي حيث يُساعد المعلمون أو الآباء الطلاب المراهقين المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) في فهم البنود.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات باستخدام (إعادة التطبيق) بفارق (١٣) يوماً كما يأتي.

جدول (٣): ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق من خلال معامل ارتباط (بيرسون) على الطلاب المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين

م	مجالات وأبعاد المقياس	المعاقون ن=٢٣	العاديون ن=٢٧
		معامل الارتباط	معامل الارتباط
ا	**اساليب المواجهة الفعالة**	٠,٨٣	٠,٨٢
١	التخطيط والتعامل النشط	٠,٧٦	٠,٨٣
٢	كبت الأنشطة المزاحمة	٠,٨٧	٠,٧٩
٣	التمهل	٠,٦٩	٠,٧٢
ب	**اساليب التماس العون**	٠,٨٠	٠,٨٠
٥	اللجوء إلى الدين	٠,٨٤	٠,٨٧
٦	الدعم الاجتماعي والعاطفي	٠,٧٦	٠,٨٠
٧	التماس التفريغ العاطفي	٠,٧٩	٠,٦٧
جـ	**الأساليب السلبية**	٠,٧٠	٠,٧٧
٨	الإنكار	٠,٧١	٠,٧٠
٩	التحرر الذهني والسلوكي	٠,٦٧	٠,٧١
١٠	التقبل	٠,٧٤	٠,٦٩
	المجموع	٠,٨٧	٠,٩١

يَتضح من الجدول(٣) أن المقياس يَتمتع بمعاملات جيدة يُمكن الاعتماد عليها.

صدق المقياس: تم استخدم (الصدق التكويني) حيث عُرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين لمراجعته، ومدى ارتباط مجالاته وأبعاده وصحة العبارات. كما استخدم (الصدق التلازمي) مع مقياس (نشوة دردير، ٢٠٠٧) ويوضح الجدول (٤) ذلك.

جدول (٤): صدق المقياس باستخدام الصدق التلازمي من خلال معامل ارتباط (بيرسون) على الطلاب المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين

م	مجالات وأبعاد المقياس	المُعاقون	العاديون
		معامل الارتباط	معامل الارتباط
أ	أساليب المواجهة الفعالة	٠,٧٠	٠,٧٠
ب	أساليب التماس العون	٠,٧١	٠,٦٧
جـ	الأساليب السلبية	٠,٦٩	٠,٧٦
	المجموع	٠,٧٢	٠,٨٤

كما استخدم الباحث صدق الاتساق الداخلي ويوضح الجدول(٥) مصفوفة ارتباط مجالات المقياس وأبعاده الفرعية.

جدول (٥): مصفوفة الارتباط بين مجالات المقياس الثلاثة وأبعادها الفرعية

م	ابعاد المجال الأول	التخطيط	كبت الأنشطة	التمهل	المجال الأول
١	التخطيط والتعامل النشط	١,٠٠			
٢	كبت الأنشطة المزاحمة	**٠,٣٧٠	١,٠٠		
٣	التمهل	٠,٢١٠	٠,١٨٥	١,٠٠	
مج	اساليب المواجهة الفعالة	**٠,٧٨٣	**٠,٧٥٤	**٠,٦٤٥	١,٠٠
م	ابعاد المجال الثاني	الدين	الدعم	التفريغ	المجال الثاني
٤	اللجوء إلى الدين	١,٠٠			
٥	الدعم الاجتماعي والعاطفي	*٠,٢٧٥	١,٠٠		
٦	التماس التفريغ العاطفي	*٠,٢٨٧	٠,١٣٩	١,٠٠	
مج	اساليب التماس العون	**٠,٣٥٢	**٠,٥٩٩	**٠,٦٤١	١,٠٠
م	ابعاد المجال الثالث	الإنكار	التحرر	التقبل	المجال الثالث
٧	الإنكار	١,٠٠			
٨	التحرر الذهني والسلوكي	٠,١٥٦	١,٠٠		
٩	التقبل	٠,١٢٣	*٠,٢٨١	١,٠٠	
مج	الاساليب السلبية	**٠,٦٥٦	**٠,٥٤٤	**٠,٥٣٧	١,٠٠
ارتباط المجالات مع المقياس		المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثاني	
		**٠,٧١٣	**٠,٤١١	**٠,٥١٠	

- **ثالثا: الأساليب الإحصائية:**

قام الباحث باستخدام تحليل التباين (٢×٢)، واختبار "ت" t.Test، ومعامل ارتباط بيرسون، والمتوسطات والانحرافات المعيارية.

- **نتائج البحث:**

سيَعرض الباحث نتائج البحث وفق تسلسل فروضه على النحو التالي:

- **نتائج الفرض العام:**

ويَنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس أساليب المواجهة بين متوسط درجات الطلاب المراهقين المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين في اتجاه العاديين، وفي الجنس بين الذكور والإناث في اتجاه الذكور.

وللتحقق من صحة الفرض والفروض الفرعية تم استخدام تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق على مقياس أساليب المواجهة، ويوضح الجدول (٦) النتائج:

جدول (٦): تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق بين المراهقين المُعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) والعاديين وفي الجنس بين الذكور والإناث درجة الحرية (٦٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
المُعاقون /العاديون	١٢٤٣,٢	١	١٢٤٣,٢	٢٧,٢**
الذكور/الإناث	٢٨٢,٩	١	٢٨٢,٩	٦,٢*
التفاعل	٢٣,٥	١	٢٣,٥	٠,٥١
داخل	٣٠١٣,٥	٦٦		
المجموع الكلي	١٥٢٦,٢	٦٩		

*** دال عند (٠,٠١)، * دال عند (٠,٠٥)***

يوضح الجدول(٦) قيمة (فٍ) وتدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين في المقياس ككل. وبالنسبة للفروق في الجنس؛ فكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بينما كان التفاعل غير دال إحصائيا.

ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test كما يلي.

جدول (٧): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المراهقين المُعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين وفي الجنس بين الذكور والإناث

أوجه المقارنة	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
المعاقون عقليا	٣٥	٩٨,٩	٦,٩	٥,١**
العاديون	٣٥	١٠٧,٠١	٦,٧	
الذكور	٣٦	١٠٥,٠١	٧,٦	٢,١*
الإناث	٣٤	١٠١,١	٧,٩	

يوضح جدول "٧" أن اتجاه الفروق في صالح المراهقين العاديين وكانت قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). وفي الجنس باتجاه الذكور وكانت (ت) دالة عند (٠,٠٥).

- **تفسير الفرض:**

دل الفرض العام على وجود فروق لصالح العاديين، ولا شك أن هذه النتائج تَتسق نظريا؛ إذ يتطلب هذا الفرض القيام بأنشطة معرفية يتفوق فيها العاديون عن المعاقين في العمليات العقلية.

وفيما يتعلق بالفروق في الجنس، فقد اتفقت مع (Kariv, 2006) التي دلت على أن الطلاب الذكور يستخدمون أساليب متعددة، كما دلت على وجود فروق في أساليب المواجهة في اتجاه الذكور. وتختلف مع دراستي (رجب محمد، ١٩٩٥؛ آمال جودة، ٢٠٠٤) التي أوضحت عدم وجود فروق في أساليب المواجهة تُعزى لمتغيرات الجنس والتخصص.

- **نتائج المجالات الفرعية:**

وهي الفروض المنبثقة من الفرض العام كما يلي:

- **أ. نتيجة مجال أساليب المواجهة الفعالة:**

وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال أساليب المواجهة الفعالة وأبعاده (التخطيط والتعامل النشط، كبتٍ الأنشطة المزاحمة، التمهل) بين متوسط درجات الطلاب المراهقين المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين في اتجاه العاديين، وفي الجنس في اتجاه الذكور.

ويوضح الجدول التالي نتائج الفرض وأبعاده كما يلي:

جدول (٨): تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق بين المراهقين المُعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) والعاديين وفي الجنس بين الذكور والإناث في مجال أساليب المواجهة الفعالة وأبعاده الفرعيةدرجة الحرية (٦٩)

مجال أساليب المواجهة الفعالة	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
١ــ التخطيط والتعامل النشط	المُعاقون عقليا/العاديون	٤٨,١	١	٤٨,١	١١,٤**
	الذكور/الإناث	٣٢٤,٩	١	٣٢٤,٩	٧٦,٨**
	التفاعل	٢٨,١	١	٢٨,١	٦,٦**
٢ــ كبت الأنشطة المزاحمة	المُعاقون عقليا/ العاديون	٢٨٨,١	١	٢٨٨,١	٥٤,٣**
	الذكور/الإناث	٨٧,١	١	٨٧,١	١٦,٤**
	التفاعل	٢٠,٦	١	٢٠,٦	٣,٩*
٣ــ التمهل	المُعاقون عقليا/ العاديون	٢٢,٩	١	٢٢,٩	٤,٨*
	الذكور/الإناث	٢٣,٣	١	٢٣,٣	٤,٧٩*
	التفاعل	١٧,٦	١	١٧,٦	٣,٦*
المجال ككل	المُعاقون عقليا/ العاديون	٨٢٢,٨	١	٨٢٢,٨	٧١,٩**
	الذكور/الإناث	١٠٣٦,١	١	١٠٣٦,١	٩٠,٤**
	التفاعل	٣١,٧	١	٣١,٧	٢,٧

يتضح من الجدول(٨) أن هناك فروق دالة إحصائياً بين المُعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) والعاديين وفي الجنس في مجال أساليب المواجهة الفعالة عند مستوى (٠,٠١) وفي أبعاده الفرعية عند مستويي (٠,٠١- ٠,٠٥).

ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test كما يلي.

جدول (٩): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق في مجال أساليب المواجهة الفعالة بين المراهقين المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين وفي الجنس بين الذكور والإناث

مجال أساليب المواجهة الفعالة	أوجه المقارنة	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
١ــ التخطيط والتعامل النشط	المُعاقون عقليا	٣٥	٨,٨	٢,٣	٢,٣*
	العاديون	٣٥	١٠,٥	٣,٦	
	الذكور	٣٦	١١,٧	٢,٣	٧,٨**
	الإناث	٣٤	٧,٤	٢,٢	
٢ــ كبت الأنشطة المزاحمة	المُعاقون عقليا	٣٥	٩,٩	٢,٤	٦,٥**
	العاديون	٣٥	١٤,٠١	٢,٧	
	الذكور	٣٦	١٣,١	٣,٤	٤,١**
	الإناث	٣٤	١٠,٢	٢,٢	
٣ــ التمهل	المُعاقون عقليا	٣٥	١٠,٢	٢,٥	٢,١*
	العاديون	٣٥	١١,٤	٢,٠١	
	الذكور	٣٦	١١,٤	٢,٣	٢,٠٨*
	الإناث	٣٤	١٠,٢	٢,٢	
المجال ككل	المُعاقون عقليا	٣٥	٢٨,٩	٤,٦	٥,٥**
	العاديون	٣٥	٣٥,٨	٥,٥	
	الذكور	٣٦	٣٦,١	٤,٩	٦,٧**
	الإناث	٣٤	٢٨,٤	٤,٦	

أوضح جدول "٩" أن اتجاه الفروق كان في صالح المراهقين العاديين حيث كانت قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). وبالنسبة للفروق في الجنس فكانت في اتجاه الذكور وكانت قيمة (ت) دالة عند (٠,٠١).

- **تفسير الفرض**:

تتفق نتائج الفرض الفرعي الأول مع دراسةٍ (King, 1997; سوسن شلبي، أسماء مصطفى، ٢٠٠٩) أن الذكور أكثر ميلاً لاستخدام التخطيط وتحمل المسئولية، وأنهم بشكل عام أكثر استخداما للأساليب الإقدامية واستخدام أسلوبي التحليل المنطقي وحل المشكلة (نشوة دردير، ٢٠١٠)، كما أن لهم قدرةٍ على التحكم في انفعالاتهم. في حين أظهرت أن الإناث أكثر استخداما لاستراتيجيات المواجهة المنصبة على الانفعال مقارنة بالذكور (Aunos, 2008; Lawrence, 2007). ولا تتفق نتائج الفرض مع (عادل هريدي ١٩٩٦؛ آمال جودة، ٢٠٠٤) التي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة في أبعاد أساليب المواجهة تُعزى لمتغيرات الجنس والتخصص.

- **ب ـ نتيجة مجال أساليب التماس العون**:

وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال أساليب التماس العون وأبعاده (اللجوء إلى الدين، الدعم الاجتماعي والعاطفي، التماس التفريغ العاطفي) بين متوسط درجات الطلاب المراهقين المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين في اتجاه المعاقين عقليا، وفي الجنس في اتجاه الإناث. ويوضح الجدول (١٠) نتائج الفرض وأبعاده كما يلي:

جدول (١٠): تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق بين المراهقين المُعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) والعاديين وفي الجنس بين الذكور والإناث في مجال أساليب التماس العون وأبعاده الفرعية درجة الحرية (٦٩)

مجال أساليب التماس العون	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
١ــ اللجوء إلى الدين	المُعاقون عقليا/ العاديون	٩,٦٦	١	٩,٦٦	٢,٤٨
	الذكور/الإناث	٤٣,٦	١	٤٣,٦	١١,٢**
	التفاعل	١,٨	١	١,٨	٠,٤٦
٢ــ الدعم الاجتماعي والعاطفي	المُعاقون عقليا/ العاديون	٥,١٦	١	٥,١٦	١,٣٣
	الذكور/الإناث	٦١,٢	١	٦١,٢	١٥,٨**
	التفاعل	٠,٠٨	١	٠,٠٨	٠,٠٢
٣ــ التماس التفريغ العاطفي	المُعاقون عقليا/العاديين	٦,٣	١	٦,٣	١,٢٥
	الذكور/الإناث	٥٧,٢	١	٥٧,٢	١١,٤**
	التفاعل	٣,٤٨	١	٣,٤٨	٠,٦٩
المجال ككل	المُعاقون عقليا/ العاديون	١١,٢	١	١١,٢	٠,٩٤
	الذكور/الإناث	٧٧,١	١	٧٧,١	٦,٥*
	التفاعل	٠,٦٦	١	٠,٦٦	٠,٠٦

يتضح من الجدول(١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين في مجال أساليب التماس العون وكذلك أبعاده الفرعية، ولكن وجدت فروق دالة إحصائيا في الجنس عند مستوى (٠,٠١) للأبعاد وعند مستوى (٠,٠٥) للمجال ككل. ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" ❖ t.Test كما يلي.

جدول (١١): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق في مجال أساليب التماس العون بين المراهقين المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين وفي الجنس بين الذكور والإناث

مجال أساليب التماس العون	أوجه المقارنة	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
١ــ اللجوء إلى الدين	الذكور	٣٦	١١,١	١,٧	٣,٣**
	الإناث	٣٤	٩,٦	٢,٢	
٢ــ الدعم الاجتماعي والعاطفي	الذكور	٣٦	١٠,٣	٢,٢	٣,٩**
	الإناث	٣٤	١٢,٢	١,٦	
٣ــ التماس التفريغ العاطفي	الذكور	٣٦	١١,٣	٢,٤	٣,٤**
	الإناث	٣٤	١٣,١	١,٩	
المجال ككل	الذكور	٣٦	٣٢,٧	٣,٤	٢,٦*
	الإناث	٣٤	٣٤,٧	٢,٢	

أوضح جدول "١١" أن اتجاه الفروق في مجال أساليب التماس العون في اتجاه الإناث وكانت "ت" دالة عند (٠,٠٥). وكذلك لبُعدي (الدعم الاجتماعي والعاطفي، التماس التفريغ العاطفي) حيث كانت (ت) دالة عند (٠,٠١). ولكنه كان في اتجاه الذكور في بعد (اللجوء إلى الدين) وكانت "ت" دالة عند (٠,٠١).

* لم يتم إجراء اختبار "ت" لقيم تحليل التباين (ف) التي لم تظهر لها دلالة.

- **تفسير الفرض**:

جاءت نتائج المجال وأبعاده بدون فروق دالة بين المراهقين المُعاقين والعاديين. ومع العلم بمدى أهمية أساليب التماس العون الخارجي وخاصة في مرحلة المراهقة لهما؛ تلك الفترة التي تتكون فيها شخصيتهم، إلا أن المراهقين يُظهرون تجاهلا فيما يَتعلق بطلب العون والمساعدة وخاصة من والديهم . في الوقت الذي يحتاجون إلى ذلك . وهذا بسبب أن الآباء يذكرونهم بالفترة التي كانوا يعتمدون فيها عليهم عندما كانوا أطفالا (مصطفى سويف، ١٩٦٠، ٢٢٩). ومما يُدعم ذلك أن الشباب أكثر ميلا لاستخدام أساليب المواجهة والبحث عن المساعدة الأسرية والاجتماعية مقارنة بالمراهقين. وهذا لا يُقلل من أهميتها بالنسبة لهم؛ إذ أنها من أهم الأسباب التي تُخفف من تأثيرات الضغوط النفسية والبدنية (Deniz, 2006, 1163). وبالنسبة للفروق بين الذكور والإناث فجاءت في اتجاه الإناث في المجال وأبعاده باستثناء اللجوء إلى الدين الذي كان باتجاه الذكور. ودلت النتائج السابقة أن الإناث أكثر ميلا لاستخدام البحث عن الدعم الاجتماعي والتجنب والهروب (جمال تفاحة وعبد المنعم حسيب، ٢٠٠٢ ;King,1997). وأن الذكور يميلون إلى استخدام استراتيجيات الاسترخاء البدني مقارنة بالإناث، كما تَميل الإناث إلى استخدام إستراتيجيات البحث عن العون الاجتماعي، والتفكير التفاؤلي، وتخفيض القلق مقارنة بالذكور (Fredenberg, 1999 , 259).

- **جـ - نتيجة مجال الأساليب السلبية**:

وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الأساليب السلبية وأبعاده (الإنكار، والتحرر الذهني والسلوكي، والتقبل) بين متوسط درجات الطلاب المراهقين المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين في اتجاه المعاقين عقليا، وفي الجنس في اتجاه الإناث. ويوضح الجدول التالي نتائج الفرض وأبعاده كما يلي:

جدول(١٢): تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق بين المراهقين المُعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) والعاديين وفي الجنس بين الذكور والإناث في مجال الأساليب السلبية وأبعاده الفرعية درجة الحرية (٦٩)

مجال الأساليب السلبية	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
١ــ الإنكار	المُعاقون عقليا/العاديين	١,٤٢	١	١,٤٢	٠,٢٨
	الذكور/الإناث	٥١,٣	١	٥١,٣	١٠,١*
	التفاعل	٩,٥	١	٩,٥	١,٩
٢ــ التحرر الذهني والسلوكي	المُعاقون عقليا/العاديين	٨٢,٥	١	٨٢,٥	١٣,٧**
	الذكور/الإناث	٣١,٦	١	٣١,٦	٥,٢*
	التفاعل	٥,٨	١	٥,٨	١,٨
٣ــ التقبل	المُعاقون عقليا/العاديين	٤٩,٧	١	٤٩,٧	٨,٧**
	الذكور/الإناث	٢٥,٥	١	٢٥,٥	٤,٥*
	التفاعل	٠,٤	١	٠,٤	٠,٠٧
المجال ككل	المُعاقون عقليا/العاديين	١٠,٤	١	١٠,٤	٠,٥
	الذكور/الإناث	٤٣,٤	١	٤٣,٤	٢,٢
	التفاعل	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٣,٨*

أوضح جدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المجال ككل بين المُعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين أو الجنس، ولكن وجدت فروق في بُعد (الإنكار) عند مستوى (٠,٠١)، أما في بُعدي (التحرر الذهني والسلوكي والتقبل) فقد وجدت فروق دالة بين المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين وكذلك في الجنس عند مستويي (٠,٠١- ٠,٠٥).

ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test كما يلي.

جدول (١٣): يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق في مجال الأساليب السلبية بين المراهقين المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) والعاديين وفي الجنس بين الذكور والإناث

مجال أساليب الأساليب السلبية	أوجه المقارنة	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
١ــ الإنكار	الذكور	٣٦	١٠,٤	٢,٦	٢,٥*
	الإناث	٣٤	١١,٨	٢,١	
٢ــ التحرر الذهني والسلوكي	المُعاقين عقليا	٣٥	١٢,٤	٢,٣	٣,٦**
	العاديين	٣٥	١٤,٥	٢,٧	
	الذكور	٣٦	١٢,٠٣	٢,٤٥	٢,١*
	الإناث	٣٤	١٣,٢	٢,٤	
٣ــ التقبل	المُعاقين عقليا	٣٥	١٣,٥	٢,٢	٢,٩*
	العاديين	٣٥	١١,٨	٢,١	
	الذكور	٣٦	١٢,٠٣	٢,٥	٢,٠١*
	الإناث	٣٤	١٣,٢	٢,٤٨	

أوضح جدول "١٣" أن اتجاه الفروق في بُعد الإنكار كان في اتجاه الإناث عند (٠,٠٥). وفي بُعد التحرر الذهني والسلوكي في اتجاه العاديين والإناث عند مستويي (٠,٠١- ٠,٠٥). وفي بُعد التقبل كان في اتجاه المعاقين والإناث عند مستوى (٠,٠٥) لكل منهما.

- **تفسير الفرض**:

دلت النتائج على عدم وجود فروق بين المراهقين المُعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) والعاديين وكذا في بُعد الإنكار، بينما كانت هناك فروق في بُعدي (التحرر الذهني والسلوكي والتقبل) في اتجاه العاديين والمعاقين علي التوالي.

وبالنسبة للفروق في الجنس؛ فلم توجد فروق في المجال ككل، لكنها وجدت لصالح الإناث في كافة الأبعاد الفرعية، ويَتفق هذا مع نتائج (منى المحتسب، ٢٠٠٨) حيث كانت الإناث أكثر استخداما لأسلوب التقبل والاستسلام، بينما احتل المركز الأخير للذكور. وأن الإناث أكثر استخداما لأساليب المواجهة التي تَعتمد على التفاعل السلبي.

- **تعقيب عام على النتائج**:

أكدت النتائج على أهمية بحث أساليب المواجهة الإيجابية والسلبية والتي تُعد من الأولويات التي يجب تدعيم أبنائنا بها وخاصة في فترة المراهقة؛ حيث تُتيح له. غالبا. كيفية التعامل مع المواقف المختلفة (Mitchell & Hauser, 2008, 97). ولكن يجب الوقوف عند الملاحظات التالية:

- بالنسبة للفروق بين المُعاقين والعاديين: فلقد دلت النتائج على وجود فروق في مجال أساليب المواجهة الفعالة لصالح العاديين؛ وهو يَعتمد على إعمال العقل والتمهل، وهذا يَختلف عند المعاقين عقليا (القابلين للتعلم). وعامة فإن مجالي (أساليب التماس العون، ومجال الأساليب السلبية) وأبعادهما واعتمادهما أسلوبا حياتيا . للمُعاقين أو العاديين . يُعد مُنبئا بسوء التوافق (Aspinwall, 1999, 991). ويَرى الباحث أنه على الرغم من حاجة المعاقين ـ غالبا ـ إلى أساليب التماس العون مقارنة بالعاديين إلا أن هذا لا يُبرر اعتمادهم عليه، وهذا يُلقي بدوره على أهمية البرامج الإرشادية الموجهة نحو الاستقلالية والاعتماد على الذات.
- بالنسبة لعدم وجود فروق بين المعاقين والعاديين في بعض الأبعاد الفرعية مثل (الدعم الاجتماعي والعاطفي، والتماس التفريغ العاطفي، واللجوء إلى الدين، والإنكار)، فهذا ليس معناه أنهما متشابهين، بل مُختلفين في هذه الأبعاد في الدرجة والنوع، ولكنهما اتفقا في المسمى فقط ولكن "كلُ في فلكٍ يسبحون" (الأنبياء ٣٣)، وعليه فإنه يجب تناول تلك الأبعاد ودراستها في ضوء سمات وخصائص المعاقين من حيث طبيعتها وماهيتها مقارنة بسمات العاديين وفق مراحل النمو.
- بالنسبة للفروق بين الذكور والإناث: فإن ذلك يَرجع لجملة أسباب منها أنه من طبيعة المراهقة وجود القلق وبالتالي تضطرب مهارات التفاعل الاجتماعي مما يؤدي إلى انخفاضها لدى المراهقين وخاصة الإناث (Smari, 2001, 203). ولهذا نجد قصورا في القدرة على التفاعل مما يؤثر على كفاءتهم في التفاعل الاجتماعي الإيجابي (عبد الستار إبراهيم، ١٩٩٨، ٥٣). ويَرتبط الأمر أيضا بالعادات والتقاليد التي تُلزم الإناث بقواعد منذ الصغر وتُرسخ للذكور مفهوم الرجولة والقيام بالواجبات (Smart, 2003, 5).

وأخيراً، يَرى الباحث ضرورة الاهتمام بأساليب المواجهة وخاصة من خلال واضعي سياسات التربية الخاصة والعامة، وإبراز دور المعلمين لتوجيه طلابهم (المعاقين والعاديين) مما يوظف استراتيجيات المبادرة وتحمل المسئولية.

- **التوصيات**:

بناءً على ما انتهى إليه البحث من نتائج يُوصي الباحث بما يلي:

- الاهتمام بتقديم برامج إرشادية تَعمل على تقوية أساليب المواجهة لدى طلابنا في مرحلة المراهقة عامة ولدى المعاقين خاصة بهدف تنمية قدراتهم في مواجهة أحداث الحياة وحل المشكلات.
- الاهتمام بتطوير المناهج بحيث تساعد في خلق شخصيات قوية تتسم بالثقة والمرونة اللازمة لمواجهة أحداث الحياة.
- توجيه الاهتمام بتوجيه الوالدين في غرس أساليب المواجهة الفعالة الإيجابية منذ الصغر وعدم التفرقة فيها بين الذكور والإناث.

- **البحوث المقترحة**:

- دراسة طبيعة الأبعاد الفرعية لأساليب المواجهة مثل (اللجوء إلى الدين) عند المعاقين وهل يَختلف باختلاف نوع الإعاقة والعمر والحالة الاقتصادية والتعليمية للوالدين.

- إجراء برنامج لتنمية أساليب المواجهة لدى المُعاقين في مرحلة المراهقة وأسرهم.
- دراسة العلاقة بين السمات الشخصية ووجهة الضبط وأساليب المواجهة المستخدمة لدى المعاقين والعاديين.

• المراجع:

. القرآن الكريم.

١. إبراهيم، عبد الستار. (١٩٩٨). **الاكتئاب: اضطراب العصر الحديث**. الكويت: عالم المعرفة عدد (٢٣٩).

٢. المحتسب، منى. (٢٠٠٨). **التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بأحداث الحياة اليومية الضاغطة وأساليب المواجهة لدى طلبة جامعة القدس**. ماجستير، جامعة القدس.

٣. تفاحة، جمال؛ وحسيب، عبد المنعم. (٢٠٠٢). الالتزام الشخصي واستراتيجيات التعامل مع الضغوط. **مجلة الإرشاد النفسي**، (جامعة عين شمس)، (١٥)، ٢٥٩-٣٠٧.

٤. جودة، آمال عبد القادر. (٢٠٠٤). أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلاب وطالبات جامعة الأقصى. **المؤتمر التربوي الأول "التربية في فلسطين وتغيرات العصر"**، (الجامعة الإسلامية). نوفمبر، ٦٦٧-٦٩٦.

٥. درير، نشوة. (٢٠٠٧). **الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ، ب) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات**. ماجستير، كلية التربية. جامعة الفيوم.

٦. درير، نشوة. (٢٠١٠). **فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة**. دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربية. جامعة القاهرة.

٧. سويف، مصطفى. (١٩٦٠). **الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي**. القاهرة: دار المعارف، (ط٢).

٨. شلبي، سوسن؛ مصطفى، أسماء. (٢٠٠٩). **الانفعالات المسيطرة على الحياة بكل من استراتيجيات المواجهة والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية**. الندوة الإقليمية لعلم النفس (علم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية)، ٢٨/١/١٤٣٠هـ.

٩. قشقوش، إبراهيم. (١٩٨٥). **سيكولوجية المراهقة**. القاهرة: الأنجلو المصرية، (ط٢).

١٠. محمد، رجب. (١٩٩٥). الفروق الجنسية والعمرية في أساليب التكيف مع المواقف الضاغطة، **مجلة علم النفس**، (الهيئة المصرية العامة للكتاب)، (٣٥)، ١١٠-١٢٣٣.

١١. هريدي، عادل. (١٩٩٦). علاقة وجهة الضبط بأساليب مواجهة المشكلات "دراسة في ضوء الفروق بين الجنسين". **مجلة بحوث كلية الآداب**، (جامعة المنوفية)، (٢٦)، ٢٧٦-٣٢١.

12-Andrews, M., Ainley, M. (2005). Adolescent Engagement with problem solving tasks: The role of coping style, self-efficacy and emotions. **paper presented at the 2004 AARE International Conference. University of Melbourne**, Australia.

13-Aunos, M., Feldman, M., & Goupil, G. (2008). Mothering with intellectual disabilities: Relationship between social support, health and well-being, parenting and child behavior outcomes. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, 21(4), 320-330.

14-Aspinwall, L. (1999). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. **Journal of Personality and Social Psychology**, 63 (6), 989-1003

15-Carver, C. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. **International Journal of Behavioral Medicine**, 4, 92-100.

16-Deniz, E. (2007). The relationships among coping with stress, life satisfaction, Decision-Making styles and Decision self-esteem: An investigation with Turkish university students. **Social Behavior and personality**, 34(9), 1161-1171.

17-Diong, S. M., Bishop, G. D., Enkelmann, H. C., Tong, E. M. W., Why, Y. P., Ang, J. C. H. (2007). Anger, stress, coping, social support and health: Modeling the relationships. **Psychology & Health, 20**(4), 467-495.

18-Fredenberg E. (1999). Boys play sport and girls turn to 100 others: age, gender and ethnicity as determinants of coping. **Journal of adolescence**, 16, 256-266.

19- Glidden, L. M., & Natcher, A. L. (2009). Coping strategy use, personality, and adjustment of parents rearing children with developmental disabilities. Journal of Intellectual Disability Research, 53(12), 998-1013.

20-Glidden, L., Billings, B. & Jobe, M. (2006). Personality, coping style and well-being of parents rearing children with developmental disabilities. **Journal of Intellectual Disability Research**, 50(12), 949-962.

21-Gunthert, K. (2005). The role of Neuroticism in daily stress and coping. **Journal of Personality and social Psychology**, 77(5), 1087-1100.

22-Hastings, R. P., Kovshoff, H., Brown, T., Ward, N. J., Espinosa, F. D., & Remington, B. (2005). Coping strategies in mothers and

fathers of preschool and school-age children with autism. **Autism, 9**(4), 377-391.

23-Heiman, T. (2009). Examination of the salutogenic model, support Resources, coping style and stressors. **The Journal of psychology**, 138(6), 505-520.

24-Hussain, A., & Juyal, I. (2009). Stress appraisal and coping strategies among parents of physically challenged children. **Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 33**(2), 179-182.

25-Kariv, D. (2006). Task-oriented versus emotion-oriented coping strategies: The case of college students. **College Students Journal,** 39(1), 72-87.

26-King, K. (1997). **Life events, stress and coping strategies of secondary school students in Hong Kong-an exploratory study**. www.fed.cugd.edu.hk/ceric.

27-Lawrence, J., Ashford, K., & Dent, P. (2007). Gender differences in coping strategies of undergraduate students and their impact on self-steam and attainment. **Active Learning in Higher Education**, 1(3), 273-281.

28-Lazarus, R. (2000). Toward Better Research on Stress and Coping. **American Psychologist**, 55(6), 665-673.

29-Livneh, Hanoch., Wilson, Lisa. (2003). Coping Strategies as Predictors and Mediators of Disability-Related Variables and Psychosocial Adaptation an Exploratory Investigation. **Rehabilitation Counseling Bulletin**, 46, 194-208.

30-Mitchell, D. B., & Hauser-Cram, P. (2010). Early childhood predictors of mothers' and fathers' relationships with adolescents with developmental disabilities. **Journal of Intellectual Disability Research, 54**(6), 487-500.

31-Mitchell, D. B., & Hauser-Cram, P. (2008). The well-being of mothers of adolescents with developmental disabilities in relation to medical care utilization and satisfaction with health care. **Research in Developmental Disabilities, 29**(2), 97-112.

32-Moran, C, Hughes, L. (2008). Coping With stress: Social Work Students and humour. **Social Work Education**, 25(5), 501-517.

33-Peer, Justin Wayne. (2011). Coping Style as a mediator of stress perception for caregivers of children with developmental disabilities. Ph.d. Wayne State University, justin.peer@wayne.edu.

34-Pottie, C. G., & Ingram, K. M. (2009). Daily stress, coping, and well-being in parents of children with autism: A multilevel modeling approach**. Journal of Family Psychology, 22**(6), 855-864.

35-Schiffrin, H., Nelson, S. (2010). Stressed and Happy? Investigating the Relationship Between Happiness and Perceived Stress. **Journal Of Happiness Studies**, 11(1), 33-39.

36-Smari, J. (2001). Social anxiety and depression in adolescents in relation to perceived competence and situational appraisal. **Journal of Adolescence**, 24(2), 199-207.

37-Smart, D. (2003). Social competence in young adulthood, its nature and antecedents. **Australian Institute of Family Matters**. 64, 1-9.

38-Smith, M. (1998). Self-concept clarity and preferred coping styles, **Journal of Personality**, 64(2), 407-434.

39-Tung, H., Hunter, A., & Wei, J. (2010). Coping, anxiety and quality of life after coronary artery bypass graft surgery. **Journal of Advanced Nursing, 61**(6), 651-663.

****

البحث السادس :

" تصور مقترح لتفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب"

إعـــداد

د/ فـــواز بن عقيـــــل الجهنـــــي
د/ محمد فتحي عبد الفتاح حسين

obeikandl.com

obeikandl.com

" تصور مقترح لتفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب"

د/ فـــواز بن عقيـــــل الجهنـــــي

د/ محمد فتحي عبد الفتاح حسين

• **المستخلص** :

أصبح التطرف الفكري ظاهرة عالمية تعاني منها كافة المجتمعات، وانزلق فيها كثير من الشباب المتعلمين منهم والأميين، بل إن التطرف الفكري صار المرض الأخطر والأسرع انتشارا بين طلاب الجامعات، ولعل السبب وراء ذلك هو الانفتاح، والعولمة، و الصراع الفكري والفهم الخاطئ أو الضعيف لحقيقة الدين وثوابت الشريعة وقد دفع هذا كافة المجتمعات إلى تسخير مؤسساتها الأمنية والاجتماعية بل والتعليمية من أجل مواجهة مظاهر التطرف الفكري ساعية إلى الارتقاء بشبابها، والمحافظة عليهم؛ وتتحمل الجامعات مسئولية كبيرة في ذلك باعتبارها مؤسسات الفكر، ومراكز البحث انطلاقا من دورها البحثي والمجتمعي إلى جانب دورها التعليمي و التربوي. من هذا المنطلق هدفت الدراسة الحالية إلى بناء تصور مقترح لتفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب مسترشدة في ذلك بما توصلت إليه من نتائج الدراسة النظرية والميدانية حول تحديد مفهوم الأمن الفكري ومستويات وعي الطلاب بأهمية قضية الأمن الفكري، وأهم الأسباب المؤدية للتطرف، والآليات المقترحة لتفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانتين على عينة بلغت (٤٧٠) طالب وعضو هيئة التدريس بالجامعة، كما أجريت عدد من المقابلات مع بعض الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها أن مستويات وعي الطلاب بأهمية الأمن الفكري كانت فوق المتوسطة، ولم تتأثر بالتخصص أو المستوى الدراسي للطلاب وكان من أهم أسبابا التطرف وزعزعة الأمن الفكري من وجهة نظر الطلاب "قصور الإعلام في توجيه الشباب وتوعيتهم" ثم" ضعف الرقابة من الآباء على علاقات أبنائهم بجماعات الرفاق" أما من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فكانت " الأساليب الخاطئة في تربية الأبناء"، يليها "ضعف الرقابة من الآباء على علاقات أبنائهم بجماعات الرفاق" ثم "غياب التنسيق بين مؤسسات التعليم ومؤسسات التوعية والإرشاد الديني"، كما أشارت النتائج إلى أن دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لم يكن مرتفعا حيث زد على المتوسط بقليل، وقد اقترح الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بعض الآليات التي يمكن أن تفعل دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري. وأخيرا قدمت الدراسة تصورا مقترحا لتفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

A proposed Perspective to activate the role of the University of Tabuk in the promotion of intellectual security of students

Abstract

Intellectual extremism has become a global phenomenon affecting all societies, and many of the educated youth slipped by before the illiterate ones. It has become the most serious and fastest growing disease among university students, and perhaps the reason for this is the openness on other cultures , globalization,and the intellectual conflict as well as misunderstanding religion facts and fundamentals of Islamic law.This prompted all societies to harness all of its security, social and even educational resources to address this problem, seeking to improve its youths and to maintain their

physical, psychological, intellectual sanity. The university bears a great responsibility; however it is required to exert a greater role particularly as it has a lot of resources that can contribute to strengthening this role. Hence the importance of the current study emerges as an attempt to activate the role of the university in the promotion of intellectual security of students.To build the proposed perspective the study made use of descriptive approach through two questionnaires applied on a sample of faculty members and students. Also a number of semi-structured interviews will be conducted with some students.Levels of students' awareness of the importance of intellectual security was relatively high, were not affected by the type of study or level of students' Education .The most important causes of extremism from the perspective of students, "Insufficient information to guide the youth and make them aware," and "weak control of the fathers on the their children's relationships with peer groups". From the perspective of faculty members was "the wrong methods in raising the children," followed by "weak control of the fathers on their children's relationships with peer groups" and "lack of coordination between education institutions and institutions of education and religious guidance. The results also indicate that the role of the university in enhancing intellectual security was not high, increased slightly on average. Students and faculty have suggested some mechanisms that can enhance the role of the university in the promotion of intellectual security.Finally, the study provided a proposed perspective to activate the role of the University of Tabuk in the promotion of intellectual security of students.

- **تمهيد**

تتكون الدراسة من أربعة أقسام يتناول الأول منها الإطار العام والدراسات السابقة وكيفية الاستفادة منها، ويشتمل القسم الثاني على أدبيات الدراسة بما تتضمنه من إطار نظري، أما الدراسة الميدانية ونتائجها فقد تضمنها القسم الثالث، في حين ركز القسم الرابع على النتائج العامة والتصور المقترح.

أولاً : الإطار العام للدراسة

يتضمن الإطار العام للدراسة المقدمة و مشكلة الدراسة و أسئلتها وأهدافها وكيفية الاستفادة منها ومدى أهميتها.

- **مقدمة**

على الرغم من حداثة الدراسات التي تناولت الأمن الفكري ومواجهة التطرف والإرهاب داخل المملكة العربية السعودية باعتباره قضية مجتمعية وإنسانية معاصرة، إلا أن الاهتمام به والحث عليه لم ينفصل عن تعاليم المجتمع الإسلامي منذ بدايته، فقد وردت العديد من الآيات التي تؤكد على أهمية الأمن بوجه عام - في حياة الإنسان بل وفي آخرته - حيث بين سبحانه وتعالى عظمة هذه النعمة على عباده مذكرهم بها قائلا (الذِي أَطعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَآمَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ) (قريش: آية ٤)، كما أشار المصطفى صلى الله عليه وسلم إلى هذا الفضل قائلا "من أصبح آمنا في سربه، معافىً في بدنه، عنده قوت يومه، فكأنما حيزت له الدنيا

بحذافيرها" (سنن الترمذي: رقم ٢٣٤٦)، ويؤكد النبي صلى الله عليه وسلم بذلك على تعدد أسباب الأمن وتنوع مظاهره، فمنها الأمن الوطني والأمن الصحي والأمن الاقتصادي والأمن الفكري أو العقدي، الذي يتجلى في قول الله عز وجل على لسان سيدنا إبراهيم مخاطبا الكفار قائلا (وَكَيْفَ أَخَافُ مَا أَشْرَكْتُمْ وَلَا تَخَافُونَ أَنَّكُمْ أَشْرَكْتُمْ بِاللَّهِ مَا لَمْ يُنَزِّلْ بِهِ عَلَيْكُمْ سُلْطَانًا فَأَيُّ الْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِالْأَمْنِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ (٨١) الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ (٨٢)) (الأنعام: ٨١، ٨٢) ومن ثم عقب سبحانه بالهداية. التي هي تمام استقرار الفكر. في نهاية الآية.

ويؤكد انتشار الإرهاب في العالم وجود أزمة فكرية يعيشها البعض لاسيما الشباب في المجتمعات المختلفة جعلتهم يرتبطون بفلسفة العنف في تحقيق أهدافهم، إذ يعد تفشي أعمال العنف مؤشرا خطيرا يعكس مدى الخلل الذي يعانيه المجتمع بسبب سعي بعض أفراده للسيطرة الأيديولوجية على الآخرين مما قد يجنح بهم إلى الانحراف الفكري، وينتهي بهم إلى طاعون العصر المسمى بالإرهاب.

وبرغم أن "التطرف أو الإرهاب ليس صناعة إسلامية كما يؤكد (Eubank and Weinberg, 2006) وإنما هو ظاهرة صاحبت وجود العديد من المجتمعات والديانات الأخرى p. 10"، إلا أنه في الآونة الأخيرة لوحظت بعض الظواهر لدى الشباب السعودي التي لم تكن مألوفة من قبل وهو ما أرجعه بعض الباحثين للتطور الذي تعيشه المملكة العربية السعودية في جميع مجالات الحياة، ونتيجة الاتصال المتزايد بالثقافات والحضارات الأخرى من خلال وسائل الإعلام والاتصال، ولعل من هذه السلوكيات كثرة حالات البعد عن تعاليم الدين السمحة، والخروج على القانون مما يهدد أمن البلاد واستقرارها الاجتماعي، وقد بلغت ظاهرة اللجوء إلى العنف ذروتها حين شهدت بعض المدن في المملكة سلسلة من أحداث العنف كانت معظمها من قبل الشباب (طهطاوي: ٢٠٠٥م، ص ٢١٠، ٢١٢)، من هنا كان لابد من زيادة الاهتمام بالأمن الفكري لدى الشباب ولفت النظر إلى ما يواجهون من أخطار.

وقد أدى ظهور العديد من المستجدات الحديثة والمتغيرات المعاصرة إلى زيادة الاهتمام بدراسة الأمن لا سيما الأمن الفكري الذي يناقضه الغلو والتطرف الديني، فما من شك في أن مظاهر العولمة وانتشار الفضائيات ووسائل الإعلام المفتوحة والإنترنت والانفتاح الشديد على الغرب قد صاحبه زخم كبير من الاتجاهات الفكرية الوافدة التي أصبحت تتغلغل في مجتمعنا العربي والإسلامي، وصار يتحقق بها ما لم يتحقق بالسلاح أو الحرب، لاسيما مع تحول العالم إلى قرية كونية صغيرة انحسرت فيها الحدود الثقافية، وكادت تتلاشى فيها الأعراف والتقاليد، وتقلصت بينها الحواجز فتضاربت الأفكار والآراء.

وقد نتج عن هذا الغزو الفكري والثقافي "Deculturation" تخلخل . أو حدوث ارتباك . في فكر البعض من شباب المجتمع فتشتت توجهاتهم (Richardson, L.: 2006, pp. 159-164)، فكان منهم من جذبه وهج الحضارة الغربية بمظاهرها المادية نظرا لسطحية تفكيره وضعف علمه الشرعي

ففرّط في ثقافته وهويته العربية والإسلامية وصار يلهث خلف هذه الحضارة المادية، ويدافع عنها بكل ما أوتي من قوة، وعلى الجانب الأخر هناك من رآها بجميع ما تقدمه خطرا داهما لابد من مقاومته فاندفع متطرفا رافضا كل ما يمت لها بصلة، وقد أدى ذلك كله إلى ظهور العديد من أشكال الغلو والتطرف والابتعاد عن الوسطية لاسيما ما يتعلق منها بالعقيدة والدين، هذا في الوقت الذي حذرنا النبي (صلى الله عليه وسلم) من ذلك قائلا "وإياكم والغلو في الدين فإنما أهلك ممن كان قبلكم الغلو في الدين " (سنن النسائي: رقم ٣٠٠٧) ولعل الحاجة إلى دراسة هذه الظاهرة في عالمنا المعاصر صارت من الأهمية بمكان جعلتها تحتل صدارة أولويات القائمين على الأمر إدراكا منهم أنها تهدد فكر الأمة ومصدر عزتها وهو العقيدة والأمن، كما أنها تستهدف شبابها ومصدر قوتها، ولعل هذا ما أكد عليه (اليوسف: ٢٠٠٦م، ص٩) قائلا بأن مجتمعنا يواجه في الوقت الحاضر تحديا حقيقيا يتمثل في انتشار الإرهاب والعنف والتطرف. ومعلوم أن الانحراف الفكري أشد من الانحراف السلوكي لأسباب منها ماأورده (العيد: ١٤٢٥هـ، ص٩) والمتمثل في:

- الاعتقاد المطلق لصاحبه بصواب ما هو عليه.
- اجتهاد صاحبه في دعوة غيره إلى تبني فكره.
- قد لا يتردد صاحبه في التعدي على نفسه أو غيره في سبيل ذلك.

وتعد المرحلة الجامعية مرحلة حاسمة ومصيرية في حياة الفرد حيث يصبح في عنفوانه واكتمال بنيانه، ومن خلالها تتحدد أهداف حياته ويكاد يسهم في بناء ورقي مجتمعه، وبالتالي فإن المؤسسة الجامعية تتحمل عبئا كبيرا في توجيه الشباب وتعديل أفكارهم وضمان سلامة معتقدهم، لاسيما وأنها تمثل عقل المجتمع، وضميره الحي، وقلبه النابض بمشكلاته وحاجاته، وهي قائده الذي يدفعه ويدفع أبناءه نحو التنمية الشاملة، كما أنها تمثل قمة الهرم التعليمي، فهي مصنع الرجال ومنبع قيادات المجتمع فوق كونها تتولى مهمة حماية الشباب فكرا ووجدانا (طهطاوي: ٢٠٠٥م، ص ٢١٠)، ولعل هذا ما دفع الباحثين للتعرف على دور المؤسسة الجامعية متمثلة في جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابها من الشباب والفتيات وسبل تفعيل هذا الدور من خلال بناء تصور مقترح يعتمد على آراء ومقترحات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

- **أسئلة الدراسة**:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي: **ما التصور المقترح لتفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابها؟**

وتتطلب الإجابة على هذا السؤال الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما المقصود بالأمن الفكري؟
- ما مدى وعي الطلاب في جامعة تبوك بأهمية الأمن الفكري؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى وعي الطلاب بأهمية الأمن الفكري ترجع لمتغير التخصص (عملي . نظري)، النوع (ذكور . إناث)، المستوى الدراسي (التمهيدي "السنة التحضيرية" . النهائي "الخريجين")؟

- ما أسباب ظهور التطرف الفكري من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس؟
- ما دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وأثر متغيرات المهنة (طلاب . أعضاء هيئة تدريس)، والتخصص (عملي . نظري)، النوع (ذكور . إناث)، في تحديد طبيعة هذا الدور؟
- ما هي الآليات المقترحة من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لتفعيل دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب؟

- **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب وذلك من خلال:

- تحديد مفهوم الأمن الفكري.
- الوقوف على مدى وعي الطلاب بأهمية الأمن الفكري، ومعرفة أثر متغيرات والتخصص (عملي ونظري)، النوع (ذكور . إناث)، والمستوى الدراسي (التحضيري "السنة التحضيرية" . النهائي "الخريجين").
- التعرف على أسباب ظهور التطرف الفكري وأهمها من وجهة نظر الطلاب والمعلمين.
- التعرف على واقع دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، ومعرفة أثر متغيرات المهنة (طلاب . أعضاء هيئة تدريس)، التخصص (عملي . نظري)، النوع (ذكور . إناث) في تحديد طبيعة هذا الدور.
- الوقوف على أهم الآليات المقترحة والتي يمكن أن تقدمها الدراسة لتفعيل دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري.

- **أهمية الدراسة**:

تأتي أهمية هذا الموضوع من عدة أمور في مقدمتها ما أشار إليه مركز البحوث والدراسات بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية (٢٠٠٥م، ص ١٠) والمتمثل في:

- اهتمامه بقضية مهمة جدا تعد ركيزة استقرار الأمة وأساس وجودها وهي الأمن بمفهومه العام والأمن الفكري على وجه الخصوص، لاسيما وأن هناك ندرة شديدة في مثل هذه الدراسات رغم أهميتها وحيويتها.
- علاقته الوثيقة بعقول الشباب الجامعي الذين هم قادة المستقبل ورجال الغد.
- الضرورة الملحة التي فرضتها ظروف الحياة الحالية وخصائص حاضرنا المعاصر بما فيه من تحديات مادية وانحرافات فكرية.
- تنبع أهمية الدراسة . أيضا . من أهمية موضوعها الذي يعد من أبرز مقومات الأمن في عمومه، حيث إن حجم المعاناة التي تنتج من فقدان الأمن الفكري تؤدي إلى اختلال في جوانب الأمن الأخرى دون استثناء، وتنعكس في صورة انحرافات سلوكية تهدد الأمن والاستقرار الوطني، ومن أبرز تلك الانحرافات ارتكاب الجريمة بصورها المختلفة التي يأتي في مقدمتها العنف والإرهاب. (الشهراني: ١٤٣٠هـ، ص٣١).

- كما تتأكد أهمية هذه الدراسة من أهمية الهاجس الأمني الذي لم يعد مسؤولية القائمين على الأمن وحدهم وإنما صار قضية مجتمعية تشارك فيها جميع مؤسسات المجتمع وعلى رأسه الجامعات والمؤسسات التعليمية (اليوسف: ٢٠٠٦م، ص ٩).

- **منهج الدراسة** :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي باعتباره "أسلوبا يعتمد دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كميا وكيفيا ومدى ارتباطها بالظواهر الأخرى (عبيدات، وآخرون: ٢٠٠١م، ص ٨٧) كما أنه يتلاءم ويتناسب بتقنياته وأدواته مع طبيعة الدراسة وموضوعها، ولما ييسره من استنباط علاقات وتفسير البيانات المستمدة من العينة ويسهم في تحليل وفهم ظاهرة الأمن الفكري، وما يقابله من مفاهيم أخرى كالإرهاب والتطرف.

- **أدوات الدراسة** :

استعانت الدراسة بالأدوات التالية:

١. **المقابلة الشخصية:** أجريت مقابلات منفصلة اعتمدت على الحوار Dialogue (Palus, and Drath 2003: p29-31) الذي يهدف إلى إستكشاف آراء ومشاعر الأفراد حول القضية المطروحة ومشاركة وجهة نظرهم فيها وذلك في ثلاث خطوات:

- تحديد موضوع الحوار وتوضيح معناه.
- تفعيل مشاركة الآخر في الحوار.
- ترك الفرصة له في الحديث والتعبير عن رأيه في موضوع الحوار.

وقد استغرقت كل مقابلة أو جلسة حوار (بين ٢٥ إلى ٣٥ دقيقة) مع سبعة أفراد من منسوبي الجامعة . منهم خمسة طلاب اثنين بالتخصصات العملية وثلاثة بالتخصصات النظرية واثنين من أعضاء هيئة التدريس . وذلك لشرح آرائهم حول قضية الأمن الفكري وواقع دور الجامعة في تعزيزه وتقديم مقترحاتهم لتفعيل هذا الدور.

٢. **استبانتين** طبقت إحداهما على الطلاب والطالبات، وتكونت من جزأين تضمن الأول منهما بيانات أولية عن الكلية، والتخصص، والنوع والمستوى الدارسي. أما الجزء الثاني فقد تضمن عبارات الاستبانة مقسمة على أربعة أبعاد رئيسة موزعة كما يلي:

- البعد الأول: وعي الطلاب بأهمية الأمن الفكري واشتمل على ثمان عبارات.
- البعد الثاني: أسباب التطرف الفكري.
- البعد الثالث: واقع دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.
- البعد الرابع: آليات تعزيز دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب.

والاستبانة الثانية فقد تضمنت نفس المحاور والعبارات التي اشتملت عليها الاستبانة الأولى باستثناء المحور الأول وتم تطبيقها على أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك للتعرف على أسباب تزعزع الأمن الفكري ودور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري ومقترحات تفعيله.

وقد تم عرض الاستبانتين في صورتهما الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ستة عشر محكما من الأساتذة المنتسبين لجامعة تبوك وبعض الجامعات العربية، وذلك للتحقق من صدق الاداتين للحكم على وضوح العبارات ضمانا لتحقيق الفهم المشترك بين أفراد العينة، كما تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية بلغت (٣٠) فردا بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها سعادة المحكمين وذلك لحساب ثبات الاستبانة، والذي تم بطريقة Cronbach's Alpha باستخدام برنامج SPSS الإصدار (١٧) ووجد أن معامل الثبات (٠.٨٦٠) وهو معامل ثبات مرتفع ويمكن الاعتماد عليه.

أيضا تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة المطبقة على الطلاب باعتبارها تشتمل كافة المحاور المتضمنة في الأداتين نظرا لأن استبانة أعضاء هيئة التدريس اقتصرت على ثلاثة أبعاد فقط تضمنت (أسباب التطرف الفكري، واقع دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري، آليات يمكن أن تعزز دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري) في حين زاد على هذه المحاور في الاستبانة المطبقة على الطلاب محور (مدى وعي الطلاب بأهمية الأمن الفكري) وقد جاءت معاملات الارتباط بين العبارات مرتفعة مما يؤكد على قوة الاتساق الداخلي للأداة سواء بالنسبة لارتباط العبارات بكل محور أو بالنسبة لارتباط المحاور مع الاستبانة وهو ما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١) معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد الدراسة "ن = ٣٠"

البعد الأول وعي الطلاب بأهمية الأمن الفكري			البعد الثاني أسباب التطرف الفكري			البعد الثالث واقع دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري			البعد الرابع آليات يمكن أن تعزز دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري		
العبارة	م٠الارتباط	الدلالة	العبارة	م٠الارتباط	الدلالة	العبارة	م٠الارتباط	الدلالة	العبارة	م٠الارتباط	الدلالة
١	٠,٥٤٧	٠,٠٠٢	١	٠,٣٩٢	٠,٠٣٢	١	٠,٦١٠	٠,٠٠٠	١	٠,٥٠٠	٠,٠٠٥
٢	٠,٥١٤	٠,٠٠٤	٢	٠,٥٧٧	٠,٠٠١	٢	٠,٥٢٢	٠,٠٠٣	٢	٠,٤٣٤	٠,٠١٧
٣	٠,٧٢١	٠,٠٠٠	٣	٠,٨٥١	٠,٠٠٠	٣	٠,٦٣٦	٠,٠٠٠	٣	٠,٥٤٩	٠,٠٠٢
٤	٠,٥١٨	٠,٠٠٣	٤	٠,٩١٤	٠,٠٠٠	٤	٠,٥٧١	٠,٠٠١	٤	٠,٤٨٣	٠,٠٠٧
٥	٠,٥١٥	٠,٠٠٤	٥	٠,٣٧٦	٠,٠٤٤	٥	٠,٦٣٧	٠,٠٠٠	٥	٠,٤٤٢	٠,٠١٥
٦	٠,٣٦٠	٠,٠٥٠	٦	٠,٥٧٤	٠,٠٠١	٦	٠,٨٠٩	٠,٠٠٠	٦	٠,٤٧٥	٠,٠٠٨
٧	٠,٤٥٥	٠,٠١٢	٧	٠,٤٨٧	٠,٠٠٦	٧	٠,٦٧١	٠,٠٠٠	٧	٠,٦٧٧	٠,٠٠٠
٨	٠,٦٥٣	٠,٠٠٠	٨	٠,٤٧٧	٠,٠٠٨	٨	٠,٦٩٠	٠,٠٠٠	٨	٠,٥٦٧	٠,٠٠١
			٩	٠,٥٦٤	٠,٠٠١				٩	٠,٧٦٤	٠,٠٠٠
			١٠	٠,٥٤٦	٠,٠٠٢				١٠	٠,٦٩١	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق أن عبارات كل محور تتسق مع الدرجة الكلية لكل واحد من المحاور الرئيسية للأداة حيث تتراوح معاملات الارتباط بين (٠.٣٩٢ و٠.٩٦٠) وجميعها ذات دلالة إحصائية مرتفعة٠كذلك تم التأكد من اتساق

كل واحد من المحاور الرئيسية الأربعة مع الاستبانة ككل عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وهو ما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٢) حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للاستبانة "ن = ٣٠"

م	البعد	معامل الارتباط	الدلالة
١	البعد الأول: وعي الطلاب بأهمية الأمن الفكري	٠,٦٩٦	٠,٠٠٠
٢	البعد الثاني: أسباب التطرف الفكري	٠,٥٦١	٠,٠٠١
٣	البعد الثالث: واقع دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري	٠,٧٤٩	٠,٠٠٠
٤	البعد الرابع: اليات يمكن أن تعزز دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري	٠,٨٣٠	٠,٠٠٠

يشير الجدول السابق أن أكثر المحاور اتساقا مع الدرجة الكلية للاستبانة هو المحور الخاص بآليات تعزيز دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري ، حيث بلغ معامل ارتباطه بالدرجة الكلية للاستبانة (٠,٨٣٠)، وقد طبقت الاستبانة في صورتها النهائية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣١- ١٤٣٢هـ الموافق ٢٠١٠- ٢٠١١م).

- **عينة الدراسة**:

بلغت عينة الدراسة (٤٧٠) فردا من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة تبوك، وقد تنوعت المتغيرات بما يعكس طبيعة مجتمع الدراسة، وهو ما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٣) توزيع العينة طبقا لمتغيرات الدراسة

م	المتغير	البيان	عدد الطلاب	النسبة المئوية
١	المهنة	الطلاب	٣٧٢	% ٧٩,١
		أعضاء هيئة التدريس	٩٨	% ٢٠,٩
		المجموع	٤٧٠	% ١٠٠
٢	التخصص	نظري	٣٨٠	% ٨٠,٩
		عملي	٩٠	% ١٩,١
		المجموع	٤٧٠	% ١٠٠
٣	النوع	ذكور	٢٦٨	% ٥٧,٠
		إناث	٢٠٢	% ٤٣,٠
		المجموع	٤٧٠	% ١٠٠
٤	المستوى الدراسي للطالب	تحضيري	١٧٩	% ٤٨,١
		خريج	١٩٣	% ٥١,٩
		المجموع	٣٧٢	% ١٠٠

يوضح الجدول السابق أن عدد أعضاء هيئة التدريس يبلغ (٩٨) عضوا بنسبة (٢٠,٩٪) من إجمالي العينة مقابل (٣٧٢) من الطلاب والطالبات بنسبة (٧٩,١٪) من إجمالي العينة، ويبلغ عدد الإناث من الطالبات والمعلمات (٢٠٢) بنسبة (٤٣,٠٪) مقابل (٢٦٨) من الذكور بنسبة (٥٧,٠٪) من إجمالي العينة، في حين بلغ ذوي التخصصات العملية (٩٠) فردا بنسبة (١٩,١ ٪) مقابل (٣٨٠) فردا من ذوي

التخصصات النظرية بنسبة (٨٠.٩ ٪)، وهو ما يعكس زيادة أعدادهم بالجامعة بسبب حداثة الكليات العملية بالجامعة، تم حساب أعداد الطلاب والطالبات تبعا للمستوى الدراسي بالجامعة وتبين أن عدد المقيدين بالمستوى الأول والثاني (السنة التحضيرية) من الطلاب والطالبات يبلغ (١٧٩) بنسبة (٤٨.١) من مجموع الطلاب في حين بلغ عدد الخريجين المقيدين بالمستويات النهائية (١٩٣) بنسبة (٥١.٩).

- **حدود الدراسة**:

اقتصرت الدراسة عند تطبيقها بالحدود التالية:

- الحدود الجغرافية: اقتصرت الدراسة على المقر الرئيسي للجامعة بمدينة تبوك دون غيرها من كليات المحافظات.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس المنتسبين للجامعة بشطريها البنين والبنات دون غيرهم من الإداريين والعاملين، والمنتسبين للفروع الأخرى.
- الحدود الزمنية: تمتد الحدود الزمنية للدارسة بين الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣١هـ /٢٠١٠م والفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٢هـ/٢٠١١م.

- **المعالجة الإحصائية**:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز له اختصارا بالرمز (SPSS) الإصدار (١٧)، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة ومنها معاملات ارتباط "بيرسون" ومعامل ألفا كرونباخ لحساب معدلات الصدق والثبات، كما تم الاستعانة بالمقاييس الاحصائية التالية : التكرارات والنسب المئوية لمفردات عينة الدراسة وتحديد استجابات مفرداتها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها وبعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي تم حساب مستوى الموافقة في العبارات من خلال تطبيق المعادلة الأتية:

مستوى الموافقة = ن.١ ÷ ن فمثلا ١.٤٧٠ = ٤٦٩ ÷ ٤٧٠=٠,٩٩٨، وكان طول الخلايا:

- من صفر إلى ٠,٩٩٨ يمثل (غير موافق بدرجة كبيرة) على العبارة.
- من ١ وحتى ١,٩٩٨ يمثل (غير موافق) على العبارة.
- من ٢ وحتى ٢,٩٩٨ يمثل (غير متأكد) على العبارة.
- من ٣ وحتى ٣,٩٩٨ يمثل (موافق) على العبارة.
- من ٤ وحتى ٥,٠٠ يمثل (موافق بدرجة كبيرة).

والمتوسط الحسابي الموزون (المرجح) أو ما يعرف بالوزن النسبي " Weighted Mean " وذلك لمعرفة مدى الموافقة أو عدم الموافقة في استجابات مفردات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات بعض محاور الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى "وزن نسبي " أو متوسط حسابي موزون.

واختبار (ت) أو ما يعرف بـ (T. Test) للتعرف على ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات العينة على محاور الدراسة طبقا لمتغيرات الدراسة.

- **مصطلحات الدراسة**:

تضمنت هذه الدراسة مصطلحين رئيسين هما:

- **الدور** :

يعرف معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا (فلية والزكي: ٢٠٠٤م ص١٦٥) مصطلح الدور بأنه مجموعة من الأنماط المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة وتترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بالسلوك في المواقف المختلفة. وعرفه (المويشير: ١٤٢٨هـ) بأنه "الواجب أو المسؤولية التي يجب القيام بها فيقال: هذا دورك أن تفعل كذا أي مسئوليتك وواجبك أن تقوم بهذا العمل". (ص١٦)

فيمثل الدور نوعا من الممارسات السلوكية المتميزة التي ترتبط بموقع اجتماعي معين والتي تتسم نسبيا بالاستمرار و يمكن التنبؤ بها، و يُتوقع من الجامعة بما تتحمله من مسؤوليات تربوية وتعليمية ومجتمعية، وبما يتوفر لديها من كوادر علمية وإمكانات بحثية أن تقوم بإجراءات تسهم في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب. و عليه يمكن تعريف الدور في هذه الدراسة بأنه "ما تقوم به جامعة تبوك من مهام وواجبات وإجراءات إدارية وتنظيمية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب انطلاقا من مسؤوليتها التربوية والاجتماعية".

- **الأمن الفكري** :

وردت تعريفات عديدة لمصطلح الأمن الفكري منها أنه "يعبر عن وجود قيم وتصورات تفرز ضوابط سلوكية من شأنها أن تشيع الأمن في النفوس وتجافي الجنوح إلى العنف وتضمن التكيف مع المجتمع" (خريف: ١٤٢٧هـ، ص ٧)، ومنها ما أورده (الحربي، جبير:١٤٢٨هـ) بأنه حفظ فكر المسلم من الانحراف أو الخروج عن الوسطية في فهم الأمور الدينية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية وتصوره للكون بما لا يؤول به إلى الغلو أو التنطع أو الى التضييع والعلمنة الشاملة (ص ١٨).

ويمكن تعريف الأمن الفكري في هذه الدراسة بأنه "سلامة فكر الطالب من الانحراف أو الخروج عن الوسطية في فهمه للأمور الدينية والسياسية والاجتماعية، وحفظ عقله من الانحراف أو التعصب أو اللجوء إلى العنف عند التعبير عن آرائه الشخصية" وقد تم تناول الأمن الفكري تفصيلا ضمن الإطار النظري للدراسة.

- **الدراسات السابقة والتعليق عليها** :

استهدفت دراسة (الريمي: ١٤٢٦هـ) تحديد أهم الأساليب الإجرائية الوقائية المرتبطة بالإدارة المدرسية وإمكان تطبيقها، ومعرفة درجة أهمية هذه الأساليب وإمكان تطبيقها من وجهة نظر أفراد العينة. ولتحقيق إستعانت الدراسة بالمنهج الوصفي فطبقت استبانة على عينة بلغت (٤١٨) مديرا ومرشدا طلابيا ومعلما وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود فروق دالة إحصائيا بين وجهات نظر المرشدين والمعلمين فقد رأى المرشدون أهمية الأساليب أكثر من المعلمين، وقد أوصت الدراسة بوضع سياسة وقائية للانحراف داخل المدارس يشترك فيها جمع التربويين.

أما دراسة (منيب وسليمان: ١٤٢٨هـ) فكان من بين أهدافها التعرف على طبيعة سلوك العنف لدى الشباب الجامعي بأبعاده المختلفة، وكذلك التعرف على الدوافع النفسية والاجتماعية التي تكمن وراءه، وما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين سلوك العنف ومتغيرات الاغتراب والمستوى الاجتماعي والاقتصادي. وباستخدام المنهج الوصفي تم الاستعانة بمقياس العنف لدى الشباب ومقياس الاغتراب حيث طبقا على عينة بلغت (٣٠٠) طالب وطالبة بجامعة عين شمس، وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها أن الدوافع النفسية ثم الأسرية تأتي في مقدمة الأسباب المؤدية للعنف يليها الدوافع الإعلامية ثم التربوية والثقافية، وأنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين العنف والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وأخيرا قدمت الدراسة مشروعا مقترحا لمعالجة سلوكيات العنف والحد منها لدى المراهقين والشباب.

وهدفت دراسة (قمرة، ١٤٢٨هـ) إلى التعرف على مدى الخبرات التربوية المصاحبة في منهج التوحيد وإسهامها في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات الصف الثالث الثانوي من وجهة نظر مشرفات ومعلمات التربية الإسلامية بمكة المكرمة، وبالاستعانة بالمنهج الوصفي طبقت استبانة على "٢٩" مشرفة و"٥٥" معلمة لمقرر التوحيد، وبعد معالجة البيانات إحصائيا بواسطة النسب المئوية والمتوسطات الحسابية واختبار "ت" توصلت الدراسة إلى أن إسهام الخبرات المصاحبة لمنهج التوحيد في تعزيز الأمن الفكري كانت كبيرة جدا.

وسعت دراسة (الحارثي: ١٤٢٩هـ) إلى التعرف على درجة ومدى أهمية إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، وكذلك درجة ممارسة الإعلام التربوي لتحقيق الأمن الفكري واستعانت الدراسة بالمنهج الوصفي، فطبقت استبانة على عينة بلغت (١٥٢) فردا وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام المتوسطات الحسابية واختبار (ت) توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها، أن ممارسة الإعلام التربوي لتحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب كانت درجته متوسطة، وأن إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب كان بدرجة عالية جدا، وكان من أهم توصيات الدراسة التأكيد على ربط الإعلام التربوي بواقع الحياة ومشكلات الطلاب الفكرية المعاصرة، وبناء برامج إعلامية مدرسية لمواجهة الأفكار المنحرفة.

أما دراسة (الشهراني: ١٤٣٠هـ) فقد اعتمدت على المراجعات النظرية ولم تستخدم التطبيق الميداني بهدف بيان وظيفة المدرسة الثانوية في تحقيق الأمن الفكري في ضوء مكونات الموقف التعليمي باستخدام الأساليب التربوية الإسلامية، و أثبتت الدراسة أن الأمن الفكري في الإسلام أساس الأمن والاستقرار في جوانب الحياة بكافة صورها، وأن الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية له علاقة وثيقة بجوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والفكرية والنفسية، وأن هناك مسؤولية على المجتمع في تحقيق المن الكري للطلاب وذلك بإيجاد منظومة تربوية متكاملة، واخيرا قدمت الدراسة تصور مقترح كمعالجة نظرية لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تحقيق الأمن الفكري للطلاب.

وكانت دراسة (كافي: ١٤٣٠هـ) دراسة نظرية تحليلية لمقرر التوحيد بالمرحلة الثانوية وكان من بين أهدافها التعرف على إسهام المقررات الدراسية في تعزيز الأمن الفكري . من خلال مقرر التوحيد . في المرحلة الثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى أن المنهج يتضمن كما معرفيا يمكن أن يسهم في بناء فكري سليم وبه غزارة في الموضوعات المتصلة بأصول العقيدة وأركان الإيمان إلا أن به بعض القضايا التي قد تكون سببا للانحراف بسوء فهمها زمنها الردة والتكفير.

وهدفت دراسة (العتيبي، سعد:١٤٣٠هـ) التعرف على واقع الأمن الفكري في مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، ومدى ملاءمتها للتحديات المعاصرة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمكة المكرمة، وقد استعان الباحث بالمنهج الوصفي من خلال استبانة طبقت على عينة مكونة من ٢٢٤ معلما لمقرر التربية الإسلامية في مكة المكرمة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى أن مقررات التربية الإسلامية تحتوي على مضامين الأمن الفكري بدرجة كبيرة في ثلاثة محاور وبدرجة متوسطة في محورين، وأن إسهام مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في التصدي لتحديات الفكري المعصرة بدرجة متوسطة، وكان من أهم توصيات الدراسة ضرورة تقوية الوازع الديني لدى الطلاب.

أيضا هدفت دراسة (الحربي، سلطان: ١٤٣١هـ) التعرف على دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري ووكلاء تلك المدارس، و التعرف على الإجراءات والأساليب التربوية التي تتخذها الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي والمعوقات التي توجهها في سبيل ذلك، ومن خلال الاستعانة بالمنهج الوصفي وتطبيق الدراسة على عينة بلغت (١١٥) مديرا، وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام معاملات الارتباط وتحليل التباين الأحادي توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن دور المدرسة في تحقيق الأمن الفكري كان بدرجة متوسطة، وأن الإجراءات ولأساليب المتبعة كانت بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة (العتيبي، عبد المجيد: ١٤٣١هـ) إلى التعرف على مدى قيام المعلم بدوره في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وتأثير متغيرات الدراسة (المؤهل، نوع المؤهل، الخبرة، التخصص)، وكذلك أهم الصعوبات التي تحول دون قيام المعلم بدوره، وباستخدام المنهج الوصفي طبق الباحث استبانة على (٥٤٠) معلما، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى أن جميع أفراد العينة يقومون بدورهم في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وأنه لا يوجد تأثير لمتغير المؤهل والتخصص ونوع المؤهل على هذال الدور، في حين كانت هناك فروق ترجع لسنوات الخبرة.

- **التعليق على الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها**

تميزت معظم الدراسات السابقة بحداثتها الأمر الذي قد يرجع إلى كون موضوع الأمن الفكري من القضايا المعاصرة، والمتناولة حديثا بدول الخليج عموما والمملكة العربية خصوصا، وقد تنوعت الدراسات فمنها ما بحث دور الإدارة المدرسية دراسة (الريمي: ١٤٢٦هـ، ومنيب وسليمان: ١٤٢٨هـ، والحربي، سلطان

١٤٣٠هـ)، ومنها ما تناول دور بعض المناهج والمقررات الدراسية في تعزيز الأمن الفكري دراسة (قمرة:١٤٢٨هـ، وكافي: ١٤٣٠هـ، والعتيبي، سعد:١٤٣٠هـ)، ومن الدراسات ما بحث دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري دراسة (العتيبي، عبد المجيد: ١٤٣١هـ)، ومنها ما تناول دور الإعلام المدرسي في تعزيز الأمن الفكري وموجهة العنف والتطرف مثل دراسة (الحارثي: ١٤٢٩هـ)، كذلك كان من الدراسات ماعتمد على التحليل والدراسة النظرية في تناول قضية الأمن الفكري واستغنى عن التطبيق الميداني مثل دراسة (الشهراني: ١٤٣٠هـ، وكافي: ١٤٣٠هـ)، وقد أجريت جميع الدراسات السابقة في بيئة التعليم قبل الجامعي حيث لم يعثر الباحثان على أي دراسة تتناول دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري بالمملكة العربية السعودية.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في إثراء الاطار النظري للدراسة الحالية كما ساعدت كثيرا في بناء أدوات الدراسة والوقوف بعض أسباب التطرف الفكري مما ساهم، والاسترشاد بما قدم من مقترحات وتوصيات في تعزيز الأمن الفكري.

- **ثانيا : الإطار النظري والدراسات السابقة**

يتناول هذا الجزء مفهوم الأمن عموما والأمن الفكري على وجه الخصوص ومدى أهميته، وكذلك أهمية وعي الشباب بقضية الأمن الفكري في المجتمع السعودي، وأسباب تزعزع الأمن الفكري لدى الشباب في عالمنا المعاصر، ودور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري لدى الشباب، وكيفية تفعيل هذا الدور استرشادا بالدراسات والبحوث التي تناولت هذا الموضوع بالدراسة والبحث.

- **مفهوم الأمن الفكري :**

يعد مصطلح الأمن الفكري من المصطلحات المعاصرة، لذلك خلت معاجم اللغة العربية من تحديد مفهوم له (السليمان: ١٤٢٧هـ، ص ٩)، وهو إذ يتركب من كلمتين هما "الأمن" و"الفكر" فقد ورد في القاموس المحيط أن الأمن ضد الخوف، ومنه الأَمَنَة والأمانة ضد الخيانة، والأمين أي الموثوق به، ويقال ماأحسن أمْنَك أي ما أحسن دينك وخلقك، والإيمان يعني الثقة، وقبول الشريعةٍ وإظهار الخضوع (الفيروز أبادي: القاموس المحيط، ص ١١٧٦)، وأمِنَ أمْنا وأمَانا أي اطمأن ولم يخف، وأمِنَ الشر أي سلم منه، وأمِنَ فلانا على كذا أي وثق به واطمأن إليه، أو جعله أمينا (معجم الوسيط: ١٤٢٥، ج١، ص ٢٨)، ومنه قوله تعالى (وهَذَا البَلَدِ الأَمِينِ) (التين: آية ٣) أي الآمن المطمئن، ولعله يتضح مما سبق أن مادة الأمن تضمَ في معانيها مجمل صفات الخير من الخلق والدين والثقة والشريعة والطمأنينة، مما يؤكد على عمومية فائدة الأمن وشمولية نفعه لمن اتصف به سواء على مستوى الأفراد أو المجتمعات.

كما يُعرَّف الأمن لُغة بأنه الحماية من الأخطار والأعمال العدوانية واصطلاحا بأنه حالة يشعر فيها الفرد بالتحرر من الخطر أو القلق، والشعور بالقيمة الذاتية والثقة والقبول من الجماعة (فلية، والزكي: ٢٠٠٤م، ص ٣٧) وتتعدد المفاهيم الاصطلاحية للأمن بتعدد مجالاته وأبعاده فنجد الأمن الوطني، والأمن الغذائي، و الأمن الجنائي، والأمن النفسي، وغير ذلك من أشكال الأمن فضلا عن الأمن الفكري.

أما "الفكري" فمشتقة من "الفِكْر" و "الفَكْر" بالكسر والفتح: إعمال الخاطر في الشيء، والتفكر: أي التأمل (ابن منظور: ج١٠، ص٣٠٧)، وقد نجد من يربط الفكر بإعمال العقل بطريقة غير تقليدية تغير المفاهيم الخاطئة نحو ما يعتقده الفرد من المسلمات، ولعل هذا ما ذهب إليه فولر حيث يقول بأن المفكرين يختلفون عن الأكاديميين التقليديين في أنهم يسعون إلى إثبات الحقيقة ليس من خلال تقديم معارف جديدة فحسب بل من خلال هدم المعتقدات (الخاطئة) القديمة (Fuller ,S. p. 87).

وإعلاء من شأن الفكر والتفكر نجد القرآن الكريم قد أشار إليه في مواضع عدة يدعو فيها إلي إعمال العقل والتفكر والتدبر فيما حولنا للتأكيد علي وجود الخالق وعلي وحدانيته وكأنما الفكر فريضة إسلامية، فلقد وردت مادة الفكر في القرآن الكريم في ثمانية عشر موضعا يتسم معظمها بأنها تتطلب التفكر والتدبر وإعمال العقل ومنها قوله سبحانه وتعالى (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَى وَالْبَصِيرُ أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ) (الأنعام: من الآية ٥٠)، وقوله تعالى (لَوْ أَنْزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُتَصَدِّعًا مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ، وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ) (الحشر: آية ٢١)، وبهذا المعنى العميق نجد أن اللفظ يدور في القرآن الكريم حول عملية التفكير بما هي إعمال للعقل والنظر للوصول إلى المطلوب، وقد يعبر الفكر أيضا عن خلاصة المعرفة والخبرة بحيث يصبح اتجاها يرتبط به الإنسان بعد تفكير ودراسة فيقيم على أساسه نهج حياته والقيم الإنسانية التي يسير عليها بقية عمره، و الإنسان كما يقول (الأشقر: ١٤٢٣هـ) مخلوق أسير فكره ومعتقده، وليس عمله أو سلوكه وتصرفاته في واقع الحياة إلا صدى لفكره وعقله (ص ٩٣).

والمتتبع لما ورد من كتابات حول مفهومي "الأمن" و"الفكر" يجد أن مصطلح "الأمن الفكري" قد لا يخرج في دلالته عن ما ورد معنى في هاتين الكلمتين من حماية العقل والفكر حتى وإن تعددت تعريفاته وتكاثرت، وهو ما يتضح من تعريفات معظم العلماء والباحثين لهذا المصطلح، فنجد من عرَّف الأمن الفكري بأنه " قيم وتصورات تفرز ضوابط سلوكية من شأنها أن تشبع الأمن في النفوس وتجافي الجنوح إلى العنف" (ولد بيه، د ت)، وهو بذلك ينافي الغلو والتطرف، لأن التطرف هو مجاوزة الحد، والبعد عن التوسط والاعتدال إفراطا أو تفريطا (صوفي: ١٤٢٩ه، ص ١٣٩)، كما عرفه البعض بأنه "حفظ العقل ومقوماته من أي اعتداء، سواء كان هذا الضرر ماديا أو معنويا، وحماية إنتاجه الفكري والحضاري، وحفظه حتى من الإنسان ذاته"(آل عايش: ١٤٢٧هـ، ص ١٠).

كذلك هناك من ذكر أن الأمن الفكري يعني أن يعيش المسلمون في بلادهم آمنين على مكونات أصالتهم، وثقافتهم التوعوية ومنظومتهم الفكرية المنبثقة من الكتاب والسنة (السديس: ٢٠٠٥م، ص ١٦)، ويتضح معنى الأمن بشكل أكبر عند مقارنته "الخوف" أو عدم الأمن والاضطراب وما يترتب عليه من نتائج ينعكس أثرها على الفرد والمجتمع.

كما أشار آخرون بأن الأمن الفكري يعبر عن "سلامة فكر الإنسان من الانحراف أو الخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه للأمور الدينية والسياسية

والاجتماعية مما يؤدي إلى حفظ النظام العام وتحقيق الطمأنينة والاستقرار في الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها من مقومات الأمن الوطني "(المالكي: ١٤٢٧هـ، ص ٤٩).

- **أهمية الأمن الفكري**:

يُعد الأمن بوجه عام والأمن الفكري على وجه الخصوص قضية هامة تشغل بال الكثيرين من العلماء والباحثين والقائمين على أمر الأمة، وذلك باعتباره مطلبا هاما لاستقامة الحياة واستمراريتها، يؤكد ذلك ما ورد من كلام رب العزة سبحانه وتعالى على لسان سيدنا إبراهيم عليه الصلاة والسلام عندما أراد أن يدعو لأهله فقال (وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا الْبَلَدَ آمِنًا ...) (سورة إبراهيم: آية ٣٥)، كما أورد سبحانه وتعالى هذه النعمة ذاكرا لفضله على أهل قريش فقال (فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ (٣) الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِّن جُوعٍ وَآمَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ(٤)) (سورة قريش، آية ٣- ٤)، ومنَّ عليهم بفضله سبحانه فقال (أَوَلَمْ نُمَكِّن لَّهُمْ حَرَمًا آمِنًا يُجْبَى إِلَيْهِ ثَمَرَاتُ كُلِّ شَيْءٍ ...) (القصص: من الآية ٥٧).

ويمثل الأمن الفكري أهم جوانب الأمن الوطني؛ لأنه معني بالحفاظ على الذاتية والهوية ولا شك أن الدفاع عن الوجود يكون قبل الدفاع عن الحدود.

ومن المتفق عليه أن سلامة العقل والفكر من الضرورات الخمس التي أكد الإسلام على رعايتها وحفظها والتي تتضمن (الدين، والنفس، والعقل، والمال والعرض)، ومعلوم أن ثمة ترابط بين الأمن بمعناه الشامل وحفظ هذه الضرورات، فأمن الناس لا يكون إلا باستقامة الحياة في جوانبها الضرورية هذه والاضطراب الأمني ما هو إلا نتيجة الإخلال بحفظها (اللويحق: ٢٠٠٥م، ص٥٧) لذا كما تؤكد (نور: ١٤٢٧هـ) فإن الأمر يتطلب التدخل الوقائي والعلاجي من قبل المؤسسات التربوية، لتبصير النشء المسلم بما هو مطلوب منهم في مثل هذا العصر حتى تتمكن الأمة من إيجاد جيل قادر فعَّال ذو همة عالية يعيد غليها جدها وعزها (ص ١٢).

وقد تنبهت الدولة ممثلة في وزارة التربية والتعليم إلى هذه الحقيقة فأكدت وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية أن "غاية التعليم فهم الإسلام فهما صحيحا متكاملا، وغرس العقيدة الإسلامية، ونشرها وتزويد الطالب بالقيم الإسلامية المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع اقتصاديا، واجتماعيا، وثقافيا، وتهيئة الفرد ليكون عضوا نافعا في بناء مجتمعه (وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، ١٣٩٠هـ)".

وفي هذا السياق يذكر (اللويحق: ٢٠٠٥م، ص٨٢) أن معظم الدراسات في الأمن الفكري تركزت حول ثلاثة أبعاد رئيسة حددها فيما يلي:

- الأمن الفكري وعلاقته بالممارسة السياسية: بما يعنيه ذلك من ضرورة توفر الديمقراطية والحرية كشرط أساسي لإطلاق الفكر المبدع والبناء.
- الأمن الفكري في بعده الديني والحضاري: باعتبار أن مستقبل الأمن والاستقرار في العالم يعد رهينة تحقيق تواصل وتسامح بين كافة الحضارات والأديان، مما يؤكد على أهمية الأمن الفكري كظاهرة عالمية.

◄◄ الأمن الفكري ودوره في تحقيق التنمية الاقتصادية والرفاهية للمواطنين: ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنه كلما توفرت أسباب الرقي الاقتصادي والتنمية الشاملة لكافة الشرائح الاجتماعية كلما تدعم أسس لديها الأمن الفكري.

- **أسباب تزعزع الأمن الفكري لدى الشباب** :

حدد مؤتمر وزراء الشباب الأول في جامعة الدول العربية بالقاهرة عام ١٩٦٩م مرحلة الشباب بأنها - في الغالب - الفترة بين سن ١٥ و٢٥ سنة، وقد قال في توصيته "يرى المؤتمر أن مفهوم الشباب يتناول أساسا من تتراوح أعمارهم بين ١٥ - ٢٥ سنة انسجاما مع المفهوم الدولي المتفق عله في هذا الشأن"، ومن الجدير بالذكر أن هذه المرحلة العمرية ينخرط ضمنها الطلاب في المرحلة الجامعية فضلا عن المراحل التعليمية الأخرى مثل الثانوية والمتوسطة.

وإذا كان الشباب أعز رصيد في ميزانية الأمة، فإنه إذا فقد عقيدته، فلا تطيب به حياة، ولا تستقيم له أمور، بل يجذبه التيار حيث سار، فهو متشدد طورا، ومتردد تارة، ومتبدد أخرى، وبين هذه التقلبات يصير مضيع قليل الخير لنفسه ومجتمعه، بل ربما يصير وبالا عليه، وداءً خطيرا ينخر في جسده (صوفي: ص ١٤٢)، ومن ثم كان الاهتمام بالشباب ضرورة تفرضها مصلحة الشباب من ناحية، والأمة من ناحية ثانية، فالشباب بحاجة إلى تربية تضع يده على ما أودع الله فيه من طاقات ، كما أنه على الأمة أن تحافظ على أغلى ثرواتها، وتعمل على تنميها ورعايتها، وتوجّيهها حتى تستفيد منها وتعتز بها.

وعلى الرغم من الدور الكبير الذي تقوم به المملكة العربية السعودية ممثلة في مؤسساتها الاجتماعية والتعليمية والدينية في المحافظة على أمن شبابها وحفظ ثروتها البشرية من أخطار العصر إلا أن ذلك لم يمنع وقوع الكثير من الشباب في براثن التعصب والتطرف، بل لقد أوجد الغزو الثقافي بين صفوف المسلمين مناخا يتسم بالصراع الفكري المتفاوت من بلد إلى آخر، ومن بيئة إلى أخرى بحسب درجة التأثر برياح الغزو التي تسفي سمومها على الأوطان الإسلامية (التركي: ١٤٢٢هـ، ص ٨٧) مما حدا بالعلماء والباحثين بل والمؤسسات الدينية والتربوية للاهتمام بصيانة الأمن الفكري والمحافظة عليه، وتتبع أسباب التطرف في المجتمعات العربية عموما والمجتمع السعودي على وجه الخصوص.

وقد أرجع البعض هذه الظاهرة إلى الطبيعة الجديدة للمجتمعات المعاصرة بما نتج عنها من أحوال معيشية واقتصادية وسياسة وتربوية (Mitchell, Faith & Smelser, Neil J.: 2001, p. 32) وأدت إليه من انفتاح، وعولمة وثورة معلوماتية، وتطور لوسائل الإعلام، وانحسار للخصوصية الثقافية، مما فتح الباب أمام تتابع الهجمات الثقافية، التي تزعزع الأمن الفكري والعقدي للشعوب، وتنشر عبرها القوى الكبرى فكرها ولغتها وقيمها، الأمر الذي دفع الكثيرين إلى التحذير من الغزو الفكري الذي يهدد الجيل المسلم و يزعزع قناعاته ويجعله عرضة للهزيمة الفكرية.(الشهري، فايز: ١٤٢٦هـ، ص ١٤٨) يؤكد ما سبق ما ذهب إليه (موسى: ١٤٢٧هـ) بأن أخطر ما يهدد الأمن الفكري في الدولة الإسلامية هو غزو الأفكار الهدامة لكيان الدولة، أو ما يطلق عليه الغزو الفكري وهو أخطر على الدولة من الغزو العسكري (ص ٤٨).

وهناك من العلماء والباحثين (Nassa, James R: 2010) من يرى أن هذا التغير العالمي السريع يمكن أن يؤدي إلى سلوكيات العنف والتطرف معللا بأنه عندما تجنح المجتمعات نحو التحول السريع فإنها تعاني عادة من ظهور قطبين متصارعين أحدهما يشجع التحول والآخر يعارض التغيير ويرفضه، وقد يؤدي ذلك إلى عنف متبادل وتطرف في التعبير عن الرأي، (ص ١٥)، ومن كانت الدعوة إلى السيطرة على سرعة التغيير .

ومن بين الأسباب أيضا ما يرجع إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية سواء على مستوى الأسرة أو المؤسسات الرسمية، حيث أصبح دور الأسرة اليوم يشهد تراجعا في مجتمعات الخليج عما كان عليه من دور فاعل ومؤثر في حياة أفرادها ويتضح ذلك من نتائج عدد من الدراسات ومن ملاحظة كثير من الشواهد الاجتماعية والثقافية (بنجر، آمنة: ٢٠٠٦م، ص١٣٥) التي تؤكد أن الأسرة صارت لا تقدم المرجعية الكافية للشباب، وتخلت عن كثير من دورها الرقابي والتوجيهي، كما أصبحت المدارس في الوقت الراهن عاجزة عن القيام بدورها التربوي بجانب دورها التعليمي (سعد، ١٤٣٠هـ، ص٤٠)، مما قاد الكثير من الشباب في هذا العصر إلى التمرد على كل ما هو مألوف، يؤكد ذلك ما ذهب إليه بعض الباحثين بأن ظاهرة التطرف لها ارتباط وثيق بالحاجة إلى الأمن النفسي Psychological Security need والتي تشير إلى مدى شعور الفرد بالطمأنينة الانفعالية، ومدى تعرضه للتهديد والخطر ... وأن تلك الحاجة تصبح أكثر إلحاحا حينما يتعرض الفرد إلى تهديدات حقيقية (عبد الله: ١٩٩٦م، ص ص ٢٢ - ٢٣).

- **دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري ووقاية الشباب من مخاطر التطرف والانحراف**

انطلاقا من دور الجامعة كمؤسسة تعليمية وفكرية أوجدها المجتمع لتنميته وبحث مشاكله وتربية أبنائه ينبغي عليها مواجهة التحديات الثقافية والفكرية الخارجية، ملتزمة في ذلك بالمبادئ التي حددها (أبو زيد: ١٤١٠هـ، ص ١١٢) في مايأتي:

- صيانة الثقافة والفكر . الإسلامي . الأصيل الذي يسود المجتمع والدفاع عن كيانه ووجوده وهويته عن طريق التصدي بالدراسة والتحليل والنقد للتيارات الفكرية الوافدة وإبراز ما قد يكون بها من نقص أو خطأ أو زيف.
- ضرورة منح الفرصة للتفكير الجديد – إذا اتصف بالجدية والعمق وركونه إلى المنطق.
- أن يعبر عن نفسه وأن يفصح عن موقفه، ولا تفرض عليه قيودا قبل دراسته وحسن توجيهه.

ولعل هذا ما ذهب إليه (Kuhn, Deanna.: 2008, p. 178) حين قال بأنه ينبغي على المؤسسة التعليمية أن تعد طلابها لما وراء الحياة الجامعية بحيث يكتسبوا مهارات الحوار والاستفسار باعتبارهما الخصلتين اللتين تميزان الإنسان المثقف (اجتماعيا وفكريا) من الجاهل الذي لا يعرف كيف يوظفهما في حياته وتحقيق أهدافه. أيضا تشير نتائج دراسة (برقاوي: ١٤٣٠هـ) أن المؤسسات المجتمعية يمكن أن يكون لها دور كبير في التصدي لمخاطر التطرف والإرهاب

وأنه يقع على عاتق مؤسسات التربية والتعليم دور هام بما تقدمه من مقررات ومناهج تقوي الوازع الديني وتوضح مخاطر التطرف، وكذلك الدور الإرشادي الإعلامي لوسائل الإعلام بما تقوم به من رسائل توعوية، إضافة إلى الرقابة الأسرية، وفتح قنوات مفيدة تمتص طاقات الشباب (ص ص ٢١٩-٢٢٠)، يتفق هذا مع ما أوصت به دراسة (الغرايبة والغرايبة: ١٤٢٩هـ، ص ٢١٥) بأن الاهتمام بالأنشطة الطلابية وبذل الجهود لاستقطاب الطلبة إليها وتوظيفها لتنمية قدراتهم وشغل أوقات فراغهم وتنمية وعيهم وحسن المواطنة لديهم يقلل من مخاطر الوقوع في التطرف، ويحقق لديهم مظاهر الأمن الفكري.

- **ثالثا : الدراسة الميدانية**

استهدفت الدراسة الميدانية محاولة الإجابة عن بقية أسئلة الدراسة والتي تضمنت معرفة مستويات وعي الطلاب في جامعة تبوك بأهمية قضية الأمن الفكري باعتبارها من القضايا الملحة في عصرنا الحالي، وتحديد أهم أسباب هذه التطرف من وجهة نظر أفراد العينة، والمساعدة في اقتراح بعض الآليات التي يمكن أن تفعل دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وهو ما تم تناوله في الخطوات الآتية:

- **مستوى وعي الطلاب في جامعة تبوك بأهمية الأمن الفكري**

للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وتحقيقاً للهدف الثاني من أهدافها تم حساب المتوسط الحسابي لاستجابات الطلاب على محور "وعي الطلاب بأهمية الأمن الفكري" وقد أوضحت النتائج أن مستويات وعي الطلاب في جامعة تبوك . بأهمية الأمن الفكري كانت فوق المتوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي لا استجاباتهم على هذا المحور (٢٦،٠٤) على مدى يتراوح بين (٨ إلى ٤٠) بينما بلغ الانحراف المعياري (٤،٤٣)، وهو ما يشير إلى أن الطلاب في الجامعة لديهم وعي بأهمية الأمن الفكري واعتباره ظاهرة تمس واقعهم.

أشارت نتائج الدراسة أيضا من خلال استجابات الطلاب أن المستوى الجامعي للطالب لا يؤثر كثيرا في مدى الوعي بأهمية الأمن الفكري لدى الطلاب بجامعة تبوك، حيث لم توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الوعي بأهمية الأمن الفكري ترجع للمستوى الدراسي وهو ما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (٤) الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب حول مدي الوعي بأهمية الأمن الفكرى طبقا لمتغير المستوى الدراسي (السنة التحضيرية – المستويات النهائية)

المستوى الدراسي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
طلاب السنة التحضيرية	١٧٩	٢٤،٢٥	٤،٥٢	٠،٩٦٥	٠،٣٣٥
طلاب المستويات النهائية	١٩٣	٢٤،٨٣	٤،٣٥		

يتضح من الجدول السابق وجود تقارب كبير في متوسطات استجابات الطلاب الجدد والقدامى مما يشير إلى أن الفترة التي يقضيها الطالب بالجامعة لم تحقق تمايزا ملحوظا في مستويات الوعي بأهمية الأمن الفكري.

كذلك لم يكن للتخصص (نظري . عملي) دور كبير في مستويات الوعي بأهمية الأمن الفكري لدى الطلاب وهو ما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٥) الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب على مدي الوعي بأهمية الأمن الفكري طبقا لمتغير التخصص (نظري – عملي)

التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
نظري	٢٩١	٢٣,٩٢	٤,٤٢	٠,٣٦١	٠,٣٦٦
عملي	٨١	٢٤,٤٣	٤,٥٠		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب بالكليات النظرية وزملائهم من الدارسين في الكليات العملية، مما يشير إلى أن نوعية الدراسة بالجامعة لا تؤثر كثيرا في مستويات الوعي بأهمية الأمن الفكري، أو أنه لا تتفاوت مستويات الوعي بأهمية الأمن الفكري كثيرا حسب الكليات وإنما تتصف بكونها فوق المتوسطة في كل من الكليات العملية والكليات النظرية.

- **أسباب التطرف الفكري**

أشارت استجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس إلى أهمية أسباب التطرف الفكري المذكورة ضمن المحور في أداة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على هذا المحور (٤٠,٦١) على مدى يتراوح بين (١٠ إلى ٥٠)، بينما بلغ الانحراف المعياري (٥,٩٩)، وهو ما يؤكد تأييدهم للأسباب الواردة باعتبارها مؤدية للتطرف الفكري، وعلى الرغم من ارتفاع معدلات الموافقة بين آراء الطلاب حول أسباب التطرف بوجه عام، حيث أشارت معظم استجاباتهم على هذا المحور إلى الموافقة بدرجة كبيرة على جميع الأسباب باستثناء سبب واحد بدرجة الموافقة فقط، إلا أنه تبين بعد دراسة الفروق بين استجابات الطلاب واستجابات أعضاء هيئة التدريس أن معدلات تأييد أعضاء هيئة التدريس للأسباب الواردة في هذا المحور كانت أعلى منها لدى الطلاب، وهو ما يتضح من جدول (٦).

جدول (٦) الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب واعضاء هيئة التدريس على محور أسباب التطرف الفكري. درجة حرية (٤٦٨)

العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
طلاب	٣٧٢	٤٠,١٩	٦,٢٦	٣,٦٤٩	٠,٠٠٠
أعضاء هيئة التدريس	٩٨	٤٢,٢٣	٤,٥٤		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين استجابات اطلاب وأعضاء هيئة التدريس على محور أسباب التطرف الفكري وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (٤٢,٢٣)، في حين كان المتوسط الحسابي لاستجابات الطلاب (٤٠,١٩)، ولعل هذا يرجع إلى زيادة وعي أعضاء هيئة التدريس بأن الأسباب المذكورة تؤدي إلى التطرف وإدراكهم لدورها في تزعزع الأمن الفكري لدى الطلاب، أيضا اختلفت آراء أعضاء هيئة التدريس عن آراء الطلاب في ترتيب أسباب التطرف الفكري من حيث الأهمية وهو ما سيتم تناوله تفصيلا فيما يلي:

- **ترتيب أسباب التطرف الفكري من وجهة نظر الطلاب**

أبرزت نتائج اختبار (ت) وجود فروق واضحة بين استجابات الطلاب واستجابات أعضاء هيئة التدريس على محور أسباب التطرف الفكري، حيث كان أعضاء هيئة التدريس أكثر تأييدا لما ورد من أسباب، وللتعرف على ترتيب أسباب التطرف الفكري من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس تم الاستعانة بالتكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي لاستجابات كل منهم منفردين وذلك على كل عبارة من عبارات المحور، وقد جاء ترتيب الأسباب طبقا لاستجاباتهم موضح كالآتي:

جدول (٧) ترتيب أسباب التطرف الفكري من وجهة نظر الطلاب ن= ٣٧٢

م	موافق بدرجة كبيرة		موافق		غير متأكد		لا أوفق		لا أوفق بدرجة كبيرة		وزن نسبي	مستوى الموافقة	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	١٠٣	٢٧,٧	١٠٧	٢٨,٨	٤١	١١,٠	٥٩	١٥,٩	٦٢	١٦,٧	٣,٣٥	موافقة	١٠
٢	١٣٨	٣٧,١	١٦١	٤٣,٣	٣٤	٩,١	٢٣	٦,٢	١٦	٤,٣	٤,٠٣	موافقة بدرجة كبيرة	٨
٣	١١٦	٣١,٢	١٧٣	٤٦,٥	٥٥	١٤,٨	٢٣	٦,٢	٥	١,٣	٤,٠٠	موافقة بدرجة كبيرة	٩
٤	١٧٢	٤٦,٢	١٣٨	٣٧,١	٤٠	١٠,٨	١١	٣,٠	١١	٣,٠	٤,٢١	موافقة بدرجة كبيرة	٢
٥	١٥٠	٤٠,٣	١٣٩	٣٧,٤	٥٦	١٥,١	٢٢	٥,٩	٥	١,٣	٤,١٠	موافقة بدرجة كبيرة	٦
٦	١٦٤	٤٤,١	١٤٠	٣٧,٦	٤٦	١٢,٤	١٧	٤,٦	٥	١,٣	٤,١٩	موافقة بدرجة كبيرة	٣
٧	١٦٩	٤٥,٤	١١١	٢٩,٨	٤٦	١٢,٤	٣٢	٨,٦	١٤	٣,٨	٤,٠٥	موافقة بدرجة كبيرة	٧
٨	١٦٨	٤٥,٢	١٣٦	٣٦,٦	٤١	١١,٠	٢١	٥,٦	٦	١,٦	٤,١٨	موافقة بدرجة كبيرة	٤
٩	١٦٧	٤٤,٩	١٢٩	٣٤,٧	٥٠	١٣,٤	١٩	٥,١	٧	١,٩	٤,١٦	موافقة بدرجة كبيرة	٥
١٠	١٤٣	٣٨,٤	١٣١	٣٥,٢	٤٤	١١,٨	٤١	١١,٠	١٣	٣,٥	٤,٩٤	موافقة بدرجة كبيرة	١

يتضح من الجدول السابق أن أهم أسباب التطرف الفكري من وجهة نظر الطلاب تمثل في الفقرة رقم (١٠) التي تنص على "قصور الإعلام في توجيه الشباب وتوعيتهم" حيث جاءت في المرتبة الأولى في الترتيب من وجهة نظرهم بوزن نسبي "٤,٩٤"، أما السبب الثاني من أساب ظهور التطرف الفكري فقد تمثل في العبارة رقم (٤) التي تنص على" ضعف الرقابة من الآباء على علاقات أبنائهم بجماعات الرفاق" حيث بلغ متوسطها النسبي "٤,٢١"، وهو ما يعكس أهمية كلا من دور المجتمع والأسرة في مواجهة التطرف الفكري، أما السبب الثالث للتطرف الفكري من وجهة الطلاب فهو" قصور برامج التعليم في تدريب الطلاب على نقد

الأفكار قبل الاقتناع بها" بوزن نسبي "٤.١٩"، وجاء بعده مباشرة العبارة رقم (٨) في هذا المحور والتي تشير إلى "قصور مؤسسات التعليم في تنمية قدرة الشباب على التحاور بدون تعصب" حيث عبرت عن السبب الرابع بين أهم أسباب التطرف الفكري من وجهة نظر الطلاب بوزن نسبي "٤.١٨"، وكانت العبارة رقم (٩) التي تقول بأن " استخدام أساليب تعليمية تقليدية تهمل اهتمامات الطلاب واحتياجهم" هي السبب الخامس من أسباب التطرف الفكري من وجهة نظر الطلاب بوزن نسبي "٤.١٦"، أما السبب السادس من أسباب التطرف والذي يشير إلى " غياب التنسيق بين مؤسسات التعليم ومؤسسات التوعية والإرشاد الديني" فقد أكدته العبارة رقم (٥) في المحور بوزن نسبي "٤.١٠"، يليه السبب السابع من أسباب هذه الظاهرة والذي عبرت عنه الفقرة رقم (٧) وهي "ضعف الوازع الديني" بوزن نسبي "٤.٠٥"، يلي هذا السبب العبارة رقم (٢) والتي تشير إلى "الأساليب الخاطئة في تربية الأبناء" باعتبارها السبب الثامن وراء حدوث التطرف من وجهة نظر الطلاب وذلك بوزن نسبي يبلغ "٤.٠٣"،أما السبب التاسع وراء ظهور التطرف الفكري من وجهة نظر الطلاب فكان "قلة الوعي بظروف المجتمع ومتغيراته المعاصرة" حيث أشارت إليه العبارة رقم (٣) في محور أسباب التطرف الفكري، بينما احتلت العبارة رقم (١) والتي تشير إلى "ضعف الانتماء إلى الوطن" المرتبة العاشرة والأخيرة بين أسباب التطرف من وجهة نظر الطلاب بوزن نسبي "٣.٣٥".

- **ترتيب أسباب التطرف الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**

يلاحظ وجود اختلاف في ترتيب الأسباب طبقا لأهميتها من وجهة نظرهم عن ما ذكره الطلاب باستثناء السببين الثاني والأخير حيث تطابقا من حيث ترتيبها عند كلا الفريقين، وهو ما يتضح من الجدول التالي.

جدول (٨) ترتيب أسباب التطرف الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ن= ٩٨

العبارة	موافق بدرجة كبيرة		موافق		غير متأكد		لا أوفق		لا أوفق بدرجة كبيرة		الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	٣١	٣١,٦	٣٩	٣٩,٨	١٧	١٧,٣	٨	٨,٢	٣	٣,١	٣,٨٩	موافقة	١٠
٢	٥٤	٥٥,١	٣٩	٣٩,٨	٥	٥,١	–	–	–	–	٤,٥٠	موافقة بدرجة كبيرة	١
٣	٤٢	٤٢,٩	٤٦	٤٦,٩	٥	٥,١	٥	٥,١	–	–	٤,٢٨	موافقة بدرجة كبيرة	٥
٤	٥٣	٥٤,١	٣٩	٣٩,٨	٤	٤,١	٢	٢,٠	–	–	٤,٤٦	موافقة بدرجة كبيرة	٢
٥	٤٥	٤٥,٩	٤٤	٤٤,٩	٧	٧,١	٢	٢,٠	–	–	٤,٣٥	موافقة بدرجة كبيرة	٣
٦	٣٩	٣٩,٨	٤٤	٤٤,٩	١٤	١٤,٣	–	–	١	١,٠	٤,٢٢	موافقة بدرجة كبيرة	٦
٧	٣٩	٣٩,٨	٣٦	٣٦,٧	١٦	١٦,٣	٧	٧,١	–	–	٤,٠٩	موافقة بدرجة كبيرة	٨
٨	٣٣	٣٣,٧	٥٠	٥١,٠	٨	٨,٢	٦	٦,١	١	١,٠	٤,١٠	موافقة بدرجة كبيرة	٧
٩	٣٧	٣٧,٨	٣٨	٣٨,٨	١٢	١٢,٢	١١	١١,٢	–	–	٤,٠٣	موافقة بدرجة كبيرة	٩
١٠	٤٣	٤٣,٩	٤٥	٤٥,٩	٨	٨,٢	٢	٢,٠	–	–	٤,٣٢	موافقة بدرجة كبيرة	٤

يتضح من الجدول السابق أن أهم أسباب التطرف الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تمثَّل في الفقرة رقم (٢) التي تنص على " الأساليب الخاطئة في تربية الأبناء" حيث جاءت في المرتبة الأولى في الترتيب من وجهة نظرهم بوزن نسبي "٤,٥٠"، أما السبب الثاني من أساب ظهور التطرف الفكري فقد تمثل في العبارة رقم (٤) التي تنص على "ضعف الرقابة من الآباء على علاقات أبنائهم بجماعات الرفاق" حيث بلغ متوسطها النسبي "٤,٢١"، وهو ما يعكس أهمية دور الأسرة في مواجهة التطرف الفكري، أما السبب الثالث للتطرف الفكري من وجهة أعضاء هيئة التدريس فهو "غياب التنسيق بين مؤسسات التعليم ومؤسسات التوعية والإرشاد الديني"، وجاء بعده مباشرة العبارة رقم (١٠) في هذا المحور والتي تشير إلى "قصور الإعلام في توجيه الشباب وتوعيتهم" حيث عبرت عن السبب الرابع بين أهم أسباب التطرف الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بوزن نسبي "٤,٣٢"، وهي التي كانت تحتل المرتبة الأولى بين أسباب التطرف الفكري من وجهة نظر الطلاب، وكانت العبارة رقم "٣" التي تؤكد بأن " قلة الوعي بظروف المجتمع ومتغيراته المعاصرة" هي السبب الخامس من أسباب التطرف الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بوزن نسبي (٤,٢٨)، أما السبب السادس من أسباب التطرف والذي يشير إلى " قصور برامج التعليم في تدريب الطلاب على نقد الأفكار قبل الاقتناع بها" فقد أكدته العبارة رقم (٦) في المحور بوزن نسبي (٤,٢٢)، يليه السبب السابع من أسباب التطرف والذي عبرت عنه الفقرة رقم (٨) وهي " قصور مؤسسات التعليم في تنمية قدرة الشباب على التحاور بدون تعصب"، بوزن نسبي (٤,١٠)، يلي هذا السبب العبارة رقم (٧) والتي تشير إلى " ضعف الوازع الديني" باعتبارها السبب الثامن وراء حدوث التطرف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وذلك بوزن نسبي يبلغ (٤,٠٩)،أما السبب التاسع وراء ظهور التطرف الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فكان " استخدام أساليب تعليمية تقليدية تهمل اهتمامات الطلاب واحتياجهم " حيث أشارت إليه العبارة رقم (٩) في محور أسباب التطرف الفكري، بينما احتلت العبارة رقم "١" والتي تشير إلى "ضعف الانتماء إلى الوطن" المرتبة العاشرة والأخيرة بين أسباب التطرف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والذين تتفق استجاباتهم مع استجابات الطلاب في هذه الرؤية.

- **دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري**

للإجابة على السؤال الرابع من أسئلة الدراسة وتحقيقا للهدف الرابع من أهدافها تم حساب المتوسط الحسابي لاستجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على محور "دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري " وقد أوضحت النتائج أن دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري لم يكن مرتفعا بشكل كبير حيث سجل متوسط استجاباتهم على هذا المحور (٢٣,٠٤) على مدى يتراوح بين (٨ إلى ٤٠) بينما بلغ الانحراف المعياري (٧,٤٣)، و هو ما يشير إلى أن هناك جهودا أكثر ينبغي أن تبذل من إدارة الجامعة لتحقيق الأمن الفكري، وذلك من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

وللوقوف على الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول واقع دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تم الاستعانة باختبار (ت)

الذي أوضحت نتائجه أن أعضاء هيئة التدريس كانوا أكثر تأييدا لهذا الدور من الطلاب وهو ما يتضح من جدول (٩).

جدول (٩) الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب واعضاء هيئة التدريس على محور واقع دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب

العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الطلاب	٣٧٢	٢٣,٤٥	٨,٠٣	٢,٠٦	٠,٠٤١
أعضاء هيئة التدريس	٩٨	٢٥,١٠	٦,٧٧		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) مما يؤكد على وجود فروق جوهرية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس واستجابات الطلاب وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي المتوسط الحسابي المرتفع، وهو ما قد يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس يدركون ما تبذله الجامعة نحو تعزيز الأمن الفكري أكثر من الطلاب، أو أن هذا الدور لم يحقق المستوى الذي يبتغيه الطلاب. أيضا أشارت النتائج أن الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الكليات العملية يرون أن دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب بهذه الكليات أكثر فاعلية منه في الكليات النظرية وهو ما يتضح من قيمة (ت) التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهو ما يتضح من الجدول التالي.

جدول (١٠) الفروق بين متوسطات استجابات العينة على واقع دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري طبقا لمتغير التخصص (عملي - نظري)

التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
عملي	٣٨٠	٢٣,٤٣	٧,٦٧	٢,٠٥	٠,٠٤
نظري	٩٠	٢٥,٣٠	٨,٢٦		

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي في الكليات العملية يبلغ (٢٥,٣٠) أكثر ارتفاعا منه في الكليات النظرية مما يشير إلى أن دور الجامعة بالكليات العملية أكثر فاعلية من وجهة نظر أفراد العينة بهذه الكليات منه في الكليات النظرية. هذا في حين لم تختلف آراء كل من الذكور والإناث من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول الدور الذي تقوم به الجامعة لتعزيز الأمن الفكري حيث لم يثبت وجود فروق جوهرية بين استجاباتهم على هذا البعد وهو ما يتضح من الجدول التالي.

جدول (١١) الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على واقع دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري طبقا لمتغير النوع (ذكور - إناث) درجة الحرية =٤٦٨

النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	٢٦٨	٢٤,١٦	٨,٠٥	١,١٨٨	٠,٢٣٦
إناث	٢٠٢	٢٣,٣٠	٧,٤٧		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الذكور واستجابات الإناث بجامعة تبوك، وهو ما يشير إلى واقع دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري بكليات بشطر الطالبات

لايختلف عنه في شطر الطلاب، حيث لا يرقى نحو القدر المطلوب من وجهة نظر العينة في كلا الشطرين، مما يتطلب معرفة وتحديد عدد من الآليات التي يمكن أن تفعل دور الجامعة من وجهة نظر العينة وهو ما سيتم تناوله في الجزء التالي.

- **آليات تفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري**

للتعرف على أهم الآليات التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور الجامعة في تعزيز الفكري لدى الطلاب تم تسجيل استجابات كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب على محور "آليات تفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب" وقد أشارت النتائج إلى ارتفاع موافقة كل منهم على الآليات المقترحة لتفعيل دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري حيث سجل متوسط استجاباتهم (٤١.٧١) على مدى يتراوح بين (١٠ إلى ٥٠) بينما بلغ الانحراف المعياري (٧.٠١) وهو ما يؤكد تأييد كل من الطلاب والأساتذة للآليات المقترح تنفيذها من قبل إدارة الجامعة والتي تم تحديدها من خلال الاطار النظري للدراسة، ولتحديد مدى الفروق – إن وجدت- بين درجة موافقة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على الآليات المقترحة تم الاستعانة باختبار (ت) الذي أوضحت نتائجه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على هذا المحور وهو ما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١٢) الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب واعضاء هيئة التدريس على محور آليات تفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب حرية =٤٦٨

العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
الطلاب	٣٧٢	٤٠,٧٠	٧,٣٢	٦,٢٣	٠,٠٠٠
أعضاء هيئة التدريس	٩٨	٤٥,٥١	٣,٧٨		

يتضح من الجدول السابق أن تأييد وموافقة أعضاء هيئة التدريس على الآليات المقترحة لتفعيل دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري كانت أكثر من الطلاب حيث كانت قيمة (ت) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١٪) لصالح المتوسط الحسابي الأعلى (٤٥.٥١) وهو متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس، مما يشير إلى أنهم أكثر حماسا من الطلاب لتطبيق الآليات التي اقترحتها الدراسة، وهو ما قد يرجع إلى درايتهم بأهمية هذه القضية ووعيهم بفاعلية الآليات المقترحة وأنها يمكن أن تساعد في تفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكي لدى الطلاب.

وللوقوف على ترتيب الآليات المقترحة من حيث أهميتها ودورها في تفعيل دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر الطلاب ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم حساب التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية لاستجابات كل منهم، وهو ما تم تناوله في ما يلي:

- **أهم آليات تعزيز دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر الطلاب**

أوضح الطلاب من خلال استجاباتهم أنهم يوافقون بدرجة كبيرة على جميع مقترحات المحور الخاص بآليات تعزيز دور الجامعة في تحقيق الأمن باستثناء آلية واحدة كانت درجة استجابتهم عليها بالموافقة فقط، وقد تم ترتيب الآليات

التي يمكن أن تفعل دور الجامعة من وجهة نظرهم بحسب أهميتها وذلك تبعا للأوزان النسبية لكل منها حسب الجدول الآتي:

جدول (١٣) ترتيب آليات تفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر الطلاب ن= ٣٧٢

رقم العبارة	موافق بدرجة كبيرة		موافق		غير متأكد		لا أوفق		لا أوفق بدرجة كبيرة		الوزن النسبي	مستوى الموافقة	ترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	١٦٥	٤٤,٤	١٣٧	٣٦,٨	٣٥	٩,٤	٢٤	٦,٥	١١	٣,٠	٤,١٣	موافقة بدرجة كبيرة	٤
٢	١٥٤	٤١,٤	١٤١	٣٧,٩	٤١	١١,٠	٢٧	٧,٣	٩	٢,٤	٤,٠٨	موافقة بدرجة كبيرة	٦
٣	١٢١	٣٢,٥	١٤٥	٣٩,٠	٤٩	١٣,٢	٤٠	١٠,٨	١٧	٤,٦	٤,٨٤	موافقة بدرجة كبيرة	١
٤	١٥٥	٤١,٧	١٢٧	٣٤,١	٤٥	١٢,١	٣١	٨,٣	١٤	٣,٨	٤,٠٢	موافقة بدرجة كبيرة	٩
٥	١٦١	٤٣,٣	١٣١	٣٥,٢	٤٢	١١,٣	٢٨	٧,٥	١٠	٢,٧	٤,٠٩	موافقة بدرجة كبيرة	٥
٦	١٣٤	٣٦,٠	١٤٥	٣٩,٠	٥٥	١٤,٨	٢٨	٧,٥	١٠	٢,٧	٣,٩٨	موافقة	١٠
٧	١٦٠	٤٣,٠	١٢٤	٣٣,٣	٥١	١٣,٧	٢٩	٧,٨	٨	٢,٢	٤,٠٧	موافقة بدرجة كبيرة	٨
٨	١٦٦	٤٤,٦	١٣٨	٣٧,١	٣٩	١٠,٥	٢١	٥,٦	٨	٢,٢	٤,١٦	موافقة بدرجة كبيرة	٣
٩	١٥١	٤٠,٦	١٣٩	٣٧,٤	٥١	١٣,٧	٢٤	٦,٥	٧	١,٩	٤,٠٧	موافقة بدرجة كبيرة	٧
١٠	١٩١	٥١,٣	١١٨	٣١,٧	٣٢	٨,٦	٢٣	٦,٢	٨	٢,٢	٤,٢٤	موافقة بدرجة كبيرة	٢

يوضح الجدول السابق وجود موافقة كبيرة من الطلاب على كافة الآليات المقترحة بالاستبانة والتي من شأنها أن تفعل دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب حيث كانت جميع استجاباتهم بدرجة موافقة كبيرة باستثناء عبارة واحدة كانت استجابتهم عليها بدرجة الموافقة فقط.

فقد أشارت الأوزان النسبية لاستجابات الطلاب أن أهم الآليات المقترحة لتفعيل دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظرهم تمثلت في "تقديم برامج ومقررات دراسية تتناول قضية الأمن الفكري" بوزن نسبي يبلغ (٤,٨٤) ولعل هذا ما تأكد من بعض الطلاب الذين تم مقابلتهم حيث قال أحدهم ""إن

الجامعة بحق لا تقصر في تكثيف المقررات الدينية والعقيد الإسلامية في كافة المستويات والتخصصات إلا أننا نشعر أن هناك تكرار في الموضوعات الدينية والقضايا المطروحة بالمقررات، وهناك من القضايا ما يرتبط بأحكام فقهية قد لانتعرض لها كثيرا، هذا في حين توجد بعض القضايا المعاصرة التي تستحق التركيز والاهتمام لأننا نعايشها و نواجهها كل يوم مثل موضوع الأمن الفكري فلا شك أنه من موضوعات الساعة ولا حرج أن يُفرد له مقرر خاص في مستوى من المستويات الدراسية وليكن بالسنة التحضيرية."

أما الآلية الثانية من حيث الأهمية طبقا لآراء الطلاب فكانت "إقامة برامج وأنشطة متنوعة لشغل وقت فراغ الطلاب في عمل مفيد"، بوزن نسبي (٤.٢٤)، و في المرتبة الثالثة من حيث الأهمية فكان " تشجيع الطلاب على المشاركة والحوار في كيفية تعزيز الأمن الفكري" بوزن نسبي (٤.١٦)، وجاء "فتح قنوات حوار حول قضايا الأمن الفكري مع الطلاب" في المرتبة الرابعة من بين الاليات التي تفعل دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لديهم وذلك بوزن نسبي (٤.١٣)، واقترحوا في المرتبة الخامسة " تقديم مقررات دراسية تنمي روح التسامح وعدم التعصب" بوزن نسبي بلغ (٤.٠٩)، ثم "إقامة ندوات ولقاءات وورش عمل يقدمها أساتذة الجامعة المتميزين حول قضايا التطرف والأمن الفكري" في المرتبة السادسة بين أهم الآليات بوزن نسبي بلغ (٤.٠٨)، أيضا اقترح الطلاب في المرتبة السابعة من حيث الآليات المهمة من وجهة نظرهم " تقديم برامج إعلامية ونشرات تثقيفية تفعل دور الطلاب في التوعية بقضية الأمن الفكري" وذلك بوزن نسبي بلغ (٤.٠٧)، أيضا كان من الاقتراحات المهمة التي وافق عليها الطلاب بدرجة كبيرة "بناء موقع إلكتروني يعنى بالرد على الاستفسارات المعنية بالحماية من التطرف والمحافظة على الأمن الفكري" حيث بلغ وزنها النسبي (٤.٠٨)، وجاء في المرتبة قبل الأخيرة من حيث الآليات المهمة في تفعيل دور الجامعة لتعزيز الأمن لفكري من وجهة نظر الطلاب "إنشاء مركز إعلامي تابع لإدارة الجامعة يعنى بنشر الوعي بالأمن الفكري" بوزن نسبي (٤.٠٢)، أما "إنشاء مجلة متخصصة بالدراسات المعاصرة ومواجهة التطرف" فقد احتل المرتبة العاشرة والأخيرة من وجهة نظرهم، بوزن نسبي (٣.٩٣)، ومن اللافت للنظر أنه عندما طلبنا من الطلاب الذين تمت مقابلتهم أن يحدثونا عن هذه الآليات بحسب أهميتها وضعوا مقترح المجلة المتخصصة في المرتبة الأخيرة أيضا وعند سؤالهم عن سبب ذلك قال أحد الطلاب "يفضل أن تطرح قضية الأمن الفكري والتطرف ضمن مقرر يلتزم الجميع بدراسته أما وجود مجلة خاصة فهذا أمر قد يهم الباحثين والأساتذة أكثر مما يهمنا نحن الطلاب".

- **أهم آليات تعزيز دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**

أشارت استجابات أعضاء هيئة التدريس أنهم يوافقون بدرجة كبيرة على جميع ما ورد من مقترحات ضمن المحور الخاص بآليات تعزيز دور الجامعة في تحقيق الأمن، وقد تم ترتيب الآليات التي يمكن أن تفعل دور الجامعة من وجهة نظرهم بحسب أهميتها وذلك تبعا للأوزان النسبية لكل منها وهو ما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (١٤) ترتيب آليات تفعيل دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري من وجهة أعضاء هيئة التدريس ن= ٩٨

رقم العبارة	موافق بدرجة كبيرة		موافق		غير متأكد		لا أوفق		لا أوفق بدرجة كبيرة		الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	٦٩	٧٠,٤	٢٦	٢٦,٥	٣	٣,١	–	–	–	–	٤,٦٧	موافقة بدرجة كبيرة	٢
٢	٦٩	٧٠,٤	٢٢	٢٢,٤	٧	٧,١	–	–	–	–	٤,٦٣	موافقة بدرجة كبيرة	٣
٣	٤٨	٤٩,٠	٣٢	٣٢,٧	١٣	١٣,٣	٥	٥,١	–	–	٤,٢٥	موافقة بدرجة كبيرة	١٠
٤	٦١	٦٢,٢	٣٤	٣٤,٧	٣	٣,١	–	–	–	–	٤,٥٩	موافقة بدرجة كبيرة	٤
٥	٥٨	٥٩,٢	٢٧	٢٧,٦	١٣	١٣,٣	–	–	–	–	٤,٥٠	موافقة بدرجة كبيرة	٩
٦	٥٧	٥٨,٢	٣٤	٣٤,٧	٧	٧,١	–	–	–	–	٤,٥١	موافقة بدرجة كبيرة	٨
٧	٦٤	٦٥,٣	٢٥	٢٥,٥	٩	٩,٢	–	–	–	–	٤,٥٦	موافقة بدرجة كبيرة	٥
٨	٦٤	٦٥,٣	٢٤	٢٤,٥	١٠	١٠,٢	–	–	–	–	٤,٥٥	موافقة بدرجة كبيرة	٦
٩	٥٩	٦٠,٢	٣٢	٣٢,٧	٧	٧,١	–	–	–	–	٤,٥٣	موافقة بدرجة كبيرة	٧
١٠	٧٤	٧٥,٥	٢٣	٢٣,٥	١	١,٠	–	–	–	–	٤,٧٤	موافقة بدرجة كبيرة	١

يتضح من الجدول السابق أن أعضاء هيئة التدريس يوافقون بدرجة كبيرة على جميع الآليات المقترحة ضمن هذا المحور والتي من شأنها أن تفعل دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب حيث كانت جميع استجاباتهم بدرجة موافقة كبيرة.

ومن خلال الأوزان النسبية لاستجاباتهم يتضح وجود تقارب كبير في مستوى موافقة أعضاء هيئة التدريس على الآليات المقدمة لتفعيل دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري حيث تقاربت الوزان النسبية فيها جميعا بشكل ملحوظ، إلا أنه يمكن القول أن أهم الآليات المقترحة وجهة نظرهم تمثلت في "إقامة برامج وأنشطة متنوعة لشغل وقت فراغ الطلاب في عمل مفيد " بوزن نسبي يبلغ (٤.٧٤)،

وقد أشار بعض الذين تم مقابلتهم من أعضاء هيئة التدريس إلى أهمية هذه الآلية حيث قال أحدهم "إن نظام التعليم حاليا بالجامعة يوجد كثيرا من أوقات الفراغ للطالب وعلى الرغم من مجهودات عمادة شؤون الطلاب بالجامعة ومع وجود الإمكانات التي تساعد على الاستفادة من أوقات فراغ الطالب إلا أننا نلاحظ أن الكثير من الطلاب لا يستمرون داخل الحرم الجامعي من أجل ممارسة أنشطة مفيدة بل يذهبون بسياراتهم خارج الجامعة ثم يأتون قبل بداية المحاضرة مباشرة"، ومن الجدير بالذكر أن هذا المقترح قد احتل المرتبة الثانية في الترتيب من حيث الأهمية من وجهة نظر الطلاب.

أما الآلية الثانية من حيث الأهمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فكانت " فتح قنوات حوار حول قضايا الأمن الفكري مع الطلاب "، بوزن نسبي (٤.٦٧)، و في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٢) ضمن محور الآليات والتي تنص على "إقامة ندوات ولقاءات وورش عمل يقدمها أساتذة الجامعة المتميزين حول قضايا التطرف والأمن الفكري " بوزن نسبي (٤.٦٣)، وكانت الآلية الرابعة لتفعيل دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب من وجهة أعضاء هيئة التدريس الفقرة الرابعة في المحور "إقامة ندوات ولقاءات وورش عمل يقدمها أساتذة الجامعة المتميزين حول قضايا التطرف والأمن الفكري" بوزن نسبي (٤.٥٩)، هذا وقد صنف أعضاء هيئة التدريس الفقرة رقم (٧) والتي تنص على "بناء موقع إلكتروني يعنى بالرد على الاستفسارات المعنية بالحماية من التطرف والمحافظة على الأمن الفكري" في المرتبة الخامسة بين آليات تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب من وجهة نظرهم بوزن نسبي (٤.٥٦)، أيضا اقترح أعضاء هيئة التدريس في المرتبة السادسة "تشجيع الطلاب على المشاركة والحوار في كيفية تعزيز الأمن الفكري"، بوزن نسبي (٤.٥٥)، ثم جاء بعدها من حيث الأهمية حسب وجهة نظرهم "تقديم برامج إعلامية ونشرات تثقيفية تفعل دور الطلاب في التوعية بقضية الأمن الفكري" في المرتبة السابعة بوزن نسبي (٣.٥٣)، وكان "إنشاء مجلة متخصصة بالدراسات المعاصرة ومواجهة التطرف" في المرتبة الثامنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بوزن نسبي (٤.٥١)، أما المرتبة التاسعة وقبل الأخيرة فقد اشتملت على الآلية رقم (٥) بين فقرات المحور والتي تنص على " تقديم مقررات دراسية تنمي روح التسامح وعدم التعصب" بوزن نسبي (٤.٥٠)، يليها مباشرة من حيث الأهمية " تقديم برامج ومقررات دراسية تتناول قضية الأمن الفكري" في المرتبة العشرة والأخيرة بوزن نسبي (٤.٢٥).

على الرغم من هذا الترتيب الذي تم تصنيفه لآليات تفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب بحسب الأوزان النسبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلا أنه يمكن القول كما سبق الإشارة من قبل أنه يوجد تقارب شديد في الترتيب بين جميع الآليات المقترحة من حيث الأهمية لأن الفروق في الأوزان النسبية كانت طفيفة جدا، فقد بلغ أعلى وزن نسبي (٤.٧٤) محتلا المرتبة الأولى من حيث الأهمية، في حين سجل أقل وزن نسبي (٤.٢٥) مشيرا إلى المرتبة العاشرة من حيث الأهمية، وهو ما يؤكد على تقارب وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بأهمية جميع الآليات المقترحة لتفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدي الطلاب.

- **رابعا : النتائج العامة والتصور المقترح**

تتناول الدراسة في هذا الجزء مجمل النتائج التي توصلت إليها سواء من خلال إطارها النظري أو بحثها الميداني، كما تقدم تصورا مقترحا من شأنه أن يساعد في تفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

- **النتائج العامة للدراسة :**

أشارت الدراسة في إطارها النظري إلى أن مفهوم الأمن الفكري يتمثل في "سلامة فكر الطالب من الانحراف أو الخروج عن الوسطية في فهمه للأمور الدينية والسياسية والاجتماعية، وحفظ عقله من الانحراف أو التعصب أو اللجوء إلى العنف عند التعبير عن آرائه الشخصية"، وهو بذلك يعني التزام الطالب بالوسطية والاعتدال وتحكيم العقل والفكر واللجوء إلى الحوار العلمي عند طرح القضايا الدينية أو السياسية أو الاجتماعية.

أوضحت النتائج أن مستويات وعي الطلاب بأهمية الأمن الفكري كانت فوق المتوسطة، وأن هذه المستويات لم تتأثر بالتخصص الدراسي للطالب، وهو ما قد يرجع إلى كون المقررات الدينية والثقافة الإسلامية تعتبر مقررات إلزامية على جميع الكليات بغض النظر عن التخصص عملي أو نظري، أيضا أكدت النتائج أنه لا يوجد تأثير حقيقي للمستوى الدراسي على وعي الطالب بأهمية الأمن الفكري، حيث لم توجد فروق واضحة في مستوى وعي الطلاب الخريجين بأهمية الأمن الفكري عنه لدى أقرانهم المستجدين من طلاب السنة التحضيرية، وهوما قد يشير إلى أمرين أحدهما أن الشباب في المجتمع السعودي يأتون إلى الجامعة ولديهم دراية ومعرفة سابقة بأهمية هذه القضية وبالتالي لا فرق في ذلك بين المستجد والخريج، أو أن الجامعة لا تقدم من المعارف والخبرات الجديدة ما قد يحدث فرقا جوهريا في مستويات وعي الطلاب الجدد والخريجين بحيث يظهر في نتائج الدراسة.

فيما يتعلق بأسباب التطرف وتزعزع الأمن الفكري لدى الطلاب أوضحت النتائج أن عينة الدراسة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس أبدوا موافقة كبيرة على ما ورد من أسباب تضمنتها أداة الدراسة مستندة في ذلك على إطارها النظري حيث كانت أهم الأسباب من وجهة نظر الطلاب "قصور الإعلام في توجيه الشباب وتوعيتهم" في المرتبة الأولى ثم" ضعف الرقابة من الآباء على علاقات أبنائهم بجماعات الرفاق" في المرتبة الثانية وهو ما تم الإشارة سابقا إلى أنه يعكس أهمية كلا من دور المجتمع والأسرة في مواجهة التطرف الفكري والسبب الثالث للتطرف الفكري من وجهة الطلاب هو" قصور برامج التعليم في تدريب الطلاب على نقد الأفكار قبل الاقتناع بها" وأما السبب الرابع فكان "قصور مؤسسات التعليم في تنمية قدرة الشباب على التحاور بدون تعصب" وجاء في المرتبة الأخيرة ضعف الانتماء للوطن.

وقد تشابهت آراء أعضاء هيئة التدريس إلى حد ما مع آراء الطلاب حيث كانت أهم أسباب التطرف من وجهة نظرهم " الأساليب الخاطئة في تربية الأبناء"، يليها "ضعف الرقابة من الآباء على علاقات أبنائهم بجماعات الرفاق" ثم "غياب التنسيق بين مؤسسات التعليم ومؤسسات التوعية والإرشاد الديني"

وجاء في المرتبة الرابعة "قصور الإعلام في توجيه الشباب وتوعيتهم" واتفق أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب على السبب الأخير من بين الأسباب المؤدية إلى التطرف هو "ضعف الانتماء إلى الوطن" مما يؤكد على أن ضعف الانتماء غير وارد كسبب من أسباب التطرف وهو ما قد يرجع إلى الطبيعة القبلية والنزعة العربية السائدة في مجتمع منطقة تبوك باعتباره أقرب للبدوية والتمسك بالمكان. وبالنسبة لدور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب أشارت النتائج إلى أن دور الجامعة لم يكن مرتفعا حيث زاد على المتوسط بقليل مما يعني أن هناك جهودا أكثر ينبغي أن تُبذل من إدارة الجامعة لتحقيق الأمن الفكري، وذلك من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

أكدت النتائج أيضا أن أعضاء هيئة التدريس كانوا أكثر تأييدا لدور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري من الطلاب، وهو ما قد يرجع إلى كونهم طرفا في هذا الشأن وأن تقصير الجامعة ربما يكون مرتبط بتقصيرهم كباحثين وعلماء.

أشارت النتائج أيضا أن دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب بالكليات العملية كان أكثر فاعلية منه في الكليات النظرية، وهو ما قد يرجع إلى أن إدارة هذه الكليات تبذل جهدا أكبر في توعية الطلاب عنه في الكليات النظرية أو أن الكليات العملية عادة ما تقبل الطلاب الحاصلين على معدلات مرتفعة وهم بالتالي أكثر وعيا ومتابعة لقضية الأمن الفكري منه لدى الطلاب في الكليات النظرية.

- **التصور المقترح**

تأسيسا على ما ورد في الإطار النظري من حقائق ترتبط بالأمن الفكري كظاهرة واقعية تعاني منها كافة المجتمعات المعاصرة، واستنادا إلى ما توصل إليه البحث الميداني من نتائج تتعلق بمستويات وعي الطلاب في جامعة تبوك بقضية الأمن الفكري، وأهم الأسباب التي تؤثر على طبيعة هذا النوع من الأمن وتجنح بالطلاب نحو التطرف والتعصب، وإيمانا بأن دور الجامعة برغم أهميته الكبرى لا زال في حاجة إلى التفعيل والدعم خلصت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتفعيل هذا الدور في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، ويقوم هذا التصور المقترح على الركائز التالية:

- **أسس بناء التصور المقترح**

يستند التصور المقترح على مجموعة من الأسس أو المسلمات أهمها:

- الأمن الفكري صار يمثل قضية وطنية وظاهرة عالمية تعاني منها كافة المجتمعات لاسيما وأنها تمس أهم ما تملك من موارد بشرية ممثلة في الشباب رصيد الأمة ومستقبلها.
- كثير من الشباب في المجتمع السعودي ومن بينهم الجامعيين في أمس الحاجة للتوجيه والإرشاد لا سيما وأن التعصب والتطرف لا يفرق بين متعلم وأمي.
- قضية التطرف الفكري وتزعزع الأمن من القضايا التي لا يمكن التعامل معها بالمحاولات الفردية والاجتهادات الشخصية وإنما من خلال العمل المؤسسي والجماعي.

- الجامعات هي مؤسسات الفكر ومواطن العلماء ويجب عليها ممثلة في إدارتها وأساتذتها أن تتحمل مسؤوليتها نحو خدمة المجتمع ومواجهة مشكلاته، ورصد ومعالجة ما يعانيه من تحديات فكرية و عقائدية.

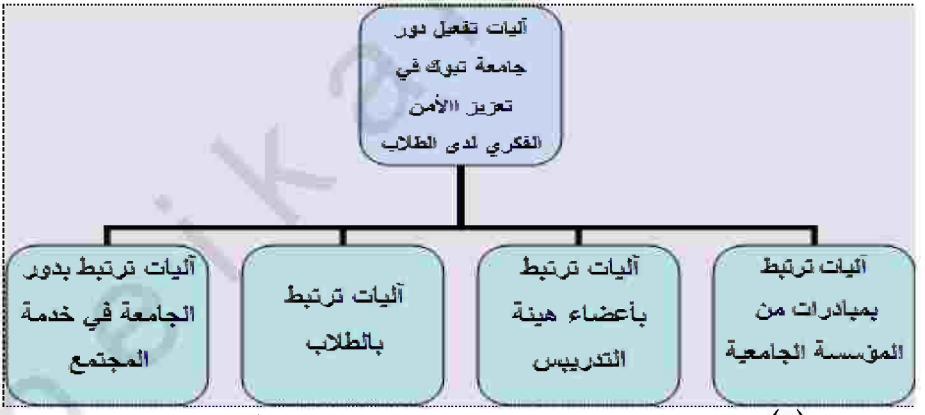
- **أهداف التصور المقترح**

يهدف التصور المقترح إلى تفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب من خلال تحقيق عدد من الأهداف الفرعية التي تتمثل في :

- طرح آليات وإجراءات عملية وعلمية تتخذها الجامعة أو تعمل بها الجامعة في سبيل زيادة وعي طلابها ورعايتهم من مظاهر التطرف والانحراف الفكري تأكيدا لدورها التعليمي والبحثي والمجتمعي.
- زيادة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في تقديم حلول بناءة وموضوعية تسهم في مواجهة مخاطر التطرف والتعصب من قبل الشباب وتؤكد على أهمية الوسطية والاعتدال.
- تأكيد أهمية دور الطلاب في مواجهة مظاهر التطرف والتعصب الفكري، وأنهم يمكن أن يساهموا بفاعلية في معالجة المشكلات المجتمعية.
- تحقيق التكامل والتنسيق بين المؤسسة الجامعية وهيئات المجتمع المحلي الرسمية منها وغير الرسمية.

- **الإجراءات التنفيذية للتصور المقترح**:

يعتمد التصور المقترح على مجموعة من الخطوات الإجرائية اللازمة لتفعيل دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، والتي يمكن توضيحها بالشكل التالي:



شكل (١) التصور المقترح لتفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز المن الفكري

يتضح من الشكل السابق أن التصور الذي اقترحته الدراسة يعتمد في تنفيذ آلياته على أربعة محاور أساسية تتمثل في ما يلي:

- **آليات ترتبط بمبادرات من المؤسسة الجامعية**

يشير هذا المحور إلى أهمية الدور الإيجابي لإدارة الجامعة في تحقيق الأمن الفكري والتصدي لمظاهر التعصب والتطرف، وأنه لا ينبغي أن يعتمد على آلية رد الفعل ومواجهة المشكلة بعد وقوعها، ومن ثم كان لابد من توافر بعض

الآليات والإجراءات المؤسسية التي تضمن تجنب جنوح الطلاب عن جادة الصواب وطريق الوسطية والاعتدال، ولعل من أهم الآليات التي يمكن أن تبادر الجامعة في العمل بها:

- تقديم مقررات وبرامج دراسية تختص بالأمن الفكري هدفها تحصين الطالب الجامعي ضد مخاطر التطرف والإرهاب، وتقترح الدراسة أن يكون ذلك ضمن مقررات البرنامج التأهيلي في السنة التحضيرية، بحيث يُقدم مقرر دراسي تحت عنوان الأمن الفكري والقضايا المعاصرة يتناول رؤية الإسلام حول القضايا الجدلية وكيفية الخطاب الديني، ويحاول أن يجيب على التساؤلات المستجدة التي ربما لا يشتمل عليها برنامج الثقافة الإسلامية.
- إنشاء مركز إعلامي تابع لإدارة الجامعة يُعنى بنشر الوعي بالأمن الفكري ويسهم في تقديم الحلول العلمية والموضوعية لمواجهة التطرف والتعصب ولايقتصر دوره على المؤسسة الجامعية وإنما يقدم الدعم والاستشارات لمن يرغب من المؤسسات الدينية والتوعية في منطقة تبوك، ويحقق التواصل بين الجامعة وغيرها من مؤسسات التعليم والدعوة والتوجيه والإرشاد في المملكة العربية السعودية.
- إنشاء مجلة سنوية متخصصة تُعنى بالأمن الفكري وما يتعلق به قضايا معاصرة، وتبحث في أسباب التعصب والتطرف، وتتناول بأسلوب علمي موضوعي أهم مظاهر التطرف والتعصب الديني، وكيفية مواجهتها.
- بناء موقع إلكتروني تحت إشراف إدارة الجامعة يتولى إدارته أكاديميون وباحثون وعلماء في الدين والفقه والشريعة يعنى بالرد على الاستفسارات التي يقدمها الطلاب حول ما يواجهون من قضايا، ويشترط فيه أن يتسم بالانفتاحية والمصداقية والسرعة في الرد على كافة الأسئلة التي تتناول الأمن الفكري ومظاهر التطرف والتعصب الديني والأخلاقي.

- **آليات ترتبط بأعضاء هيئة التدريس**

من أهم أدوار أعضاء هيئة التدريس بالجامعات عموما وجامعة تبوك خصوصا التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتنعكس هذه الأدوار مجتمعة في الإرشاد الأكاديمي للطلاب، فمع ظهور الكثير من القضايا التي تهدد حياة الطالب الجامعية بل والشخصية تخطى دور الإرشاد الجوانب التقليدية سواء التعليمية أو الأكاديمية إلى جوانب أخرى ربما تكون أكثر أهمية تتمثل في الحفاظ على سلامة الطالب وكيانه وسبب وجوده، ومن ثم يأتي دور أساتذة الجامعات باعتبارهم المثل والقدوة وملاذ من يتعثر من طلابهم في التصدي لكل ما يهدد الأمن الفكري لدى الطالب، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

- تفعيل الساعات المكتبية وأن لا يقتصر دورها على الجوانب المعرفية والأكاديمية بل يتعدى دورها إلى مناقشة مشكلات الطالب ومساعدته في مواجهتها بطرق رشيدة وعقلانية، ويتطلب ذلك من أستاذ الجامعة أن يكون أكثر مرونة وانفتاحا على شخصية الطالب، وأن يبتعد بقدر معقول عن الرسمية بهدف بناء علاقات إنسانية مع الطلاب.
- أن يقدم أعضاء هيئة التدريس في الكليات الشرعية ندوات ولقاءات وورش عمل بالكليات المختلفة في الجامعة حول الأمن الفكري وما يرتبط به من

قضايا معاصرة، وأن يكون ذلك في إطار تعاوني بين عمداء الكليات ورؤساء الأقسام المعنية.

- إجراء بحوث ودراسات علمية تُعنى بكيفية معالجة التطرف والتعصب ودعم الأمن الفكري، وتتناول العوامل الاجتماعية والشخصية والنفسية التي تؤدي إلى التعصب والبعد عن الوسطية.
- أن يتولى الأساتذة بالأقسام الأكاديمية المعنية تقديم دورات تدريبية لمن يرغب من الطلاب تتعلق بكيفية التواصل والحوار والسبل المثلى في الخطاب الديني.

- **آليات ترتبط بالطلاب**

الطالب هو محور العملية التعليمية ومناط اهتمامها لا فرق في ذلك بين مؤسسة تعليمية ثانوية أو جامعية، بيد أن طالب الجامعة يتصف بخصائص لاتتوافر لدى غيره من الطلاب في كافة المؤسسات التعليمية، فهو أكثر نضجا وأتم وعيا بظروف مجتمعه وطبيعة عصره ومن ثم فعلى الجامعة ممثلة في رؤساء الأقسام والعمداء والقيادات العليا أن تقدم من الفعاليات والأنشطة التي تنال اهتمامه وتكسب مشاركته لاسيما وأنه يتحمل بعض العبء في التصدي لماقد يواجه موطنه من مخاطر ويمكن أن تتمثل تلك المشاركة في الجوانب الآتية:

- تشجيع الطلاب على إجراء البحوث وأوراق العمل التي تتناول الأمن الفكري وقضايا التعصب والتطرف بحيث يعبر الطالب عن رأيه ووجهة نظره من خلالها ويسهم في حل هذه القضايا ويساعد على مواجهتها.
- إقامة فعاليات وأنشطة تثقيفية ربما تكون في صورة أسبوع ثقافي يتولى إدارتها وتنفيذها الجماعات الطلابية تحت إشراف نخبة من الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة هدفها نشر الوعي بالقضايا المعاصرة ومنها قضية الأمن الفكري والتطرف،.
- تشجيع الطلاب المشهود لهم بالتفوق وحسن السيرة على تكوين جماعات للإرشاد الطلابي على أن تكون من طلاب المستويات المتأخرة لمساعدة زملائهم وتقديم النصح والإرشاد والتوجيه لهم في مختلف النواحي الأكاديمية والاجتماعية.
- العمل على استغلال أوقات الفراغ لدى الطلاب سواء بين المحاضرات او لمن يرغب بعد الدوام وذلك في القيام بأنشطة رياضية وترفيهية مفيدة، وأن يكون هناك يوم رياضي متعارف عليه بالجامعة يجتمع فيه الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة يأخذ طابع غير رسمي.

- **آليات ترتبط بدور الجامعة في خدمة المجتمع**

إن أهم ما يميز المؤسسة الجامعية عن غيرها من المؤسسات التعليمية الأخرى هو دورها في خدمة المجتمع والمساهمة في تطويره والعمل على مواجهة مشاكله وقضاياه، وليس أخطر على كيان المجتمع المسلم من قضية التطرف والتعصب وتهديد الأمن الفكري، ومن ثم يتأتى دور جامعة تبوك في مواجهة هذه الظاهرة وتبرز مساهمتها في التصدي لها من خلال القيام بالاجراءات التالية:

- إقامة علاقات الشراكة والتعاون بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المدني من أجل التنسيق الميداني فمواجهة مظاهر التعصب والتطرف في مجتمع تبوك بخاصة والمجتمع السعودي بوجه عام.
- إقامة وحدة ذات طابع خاص مهمتها رصد الظواهر الاجتماعية يتولى إدارتها أساتذة متخصصين في علم الاجتماع وعلم النفس وعلوم التربية.
- إنشاء مركز للاستشارات والتوجيه والإرشاد يتبع الجامعة مهمته تقديم الدعم لمن يحتاج من المواطنين سواء الشباب أو أولياء الأمور.

• دراسات مقترحة

توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول قضايا الأمن الفكري والتطرف ومنها:

- دارسة حول العلاقة بين الأمن الفكري والتنشئة الأسرية
- دور المقررات التربوية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب
- الخصائص النفسية للمتطرفين وبنيتهم الفكرية.

• المراجع

القرآن الكريم

- آل عايش، عبد الله بن حلفان (١٤٢٧هـ): التربية الأمنية في الإسلام، دمشق، دار المحبة.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين (د. ت): لسان العرب، القاهرة، المؤسسة المصرية للنشر.
- أبو زيد، أحمد مصطفى (١٤١٠هـ): التحدي الثقافي ، من دور الجامعات في مواجهة التحديات المعاصرة، دراسة مقدمة إلى الندوة الفكرية الرابعة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج تحت عنوان " دور الجامعات في مواجهة التحديات المعاصرة"، المنعقد بالدوحة في ٢٣- ٢٦ من ربيع الأول ١٤١٠هـ.
- الأشقر، عمر بن سليمان (١٤٣٢هـ): نحو ثقافة إسلامية أصيلة، ط١٢، عمان، دار النفائس.
- التركي، عبد الله بن عبد المحسن (١٤٢٢هـ): الأمن الفكري وعناية المملكة العربية السعودية به، من محاضرة ألقيت في مدينة تدريب الأمن العام بمكة المكرمة بتاريخ ١٤٢٢/٣/٥هـ، ص ٨٧
- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى (دت): الجامع الكبير تحقيق بشار معروف عواد، باب ما جاء في الزهاد في الدنيا، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٦م، مجلد (٤)، حديث رقم (٢٣٤٦)، ص ١٦٧
- الحارثي، زيد بن زيد أحمد (١٤٢٩هـ): إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري ووكلاء المدارس والمشرفين التربويين، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحربي، جبير بن سليمان العلوي(١٤٢٨هـ): دور منهج العلوم الشرعية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.
- الحربي، سلطان بن مجاهد بن ساير (١٤٣٢هـ): دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر مديري ووكلاء المدارس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة

- الريمي، صالح بن أحمد (١٤٢٦هـ): أساليب وقاية الطلاب من الانحراف كما يراها التربويون في المدارس المتوسطة الحكومية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- السديس، عبد الرحمن بن عبد العزيز(٢٠٠٥م): الشريعة الإسلامية ودورها في تعزيز الأمن الفكري، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، (الأمن الفكري): مركز الدراسات والبحوث الرياض، ص ١٦
- السليمان، إبراهيم بن سليمان (١٤٢٧هـ): دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب . دراسة ميدانية على مدارس التعليم العام بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الشهراني، بندر بن علي سعيد المفضل (١٤٣٠هـ): تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تحقيق الأمن الفكري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الشهري، فايز بن عبدالله (١٤٢٦هـ): التحديات الأمنية المصاحبة لوسائل الاتصال الجديدة – دراسة الظاهرة الإجرامية على شبكة الانترنت ، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، م٢٠، ع٣٩، ص ص ١٣١- ١٨٢
- العتيبي ، سعد بن صالح بن رايل (١٤٣٠هـ): الأمن الفكري في مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية "دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العتيبي، عبد المجيد بن سلمي (١٤٣١هـ): دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.
- الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (٢٠٠٥م): القاموس المحيط، ط ٨، بيروت، دار الريان للتراث، مؤسسة الرسالة، ص١١٧٦.
- اللويحق، عبد الرحمن بن معلا (٢٠٠٥م): الأمن الفكري: ماهيته وضوابطه، (كتاب الأمن الفكري)،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، الرياض، ص ٥٧
- المالكي، عبد الحفيظ بن عبد الله (١٤٢٧هـ): نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق المن الفكري في مواجهة الإرهاب، دراسة وصفية لدور مؤسسات التنشئة الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- المويشير، محمد بن أحمد (١٤٢٧هـ): دور الأسرة في تحقيق الأمن الفكري – دراسة تطبيقية على مدينة سكاكا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- اليوسف، عبد الله بن عبد العزيز (٢٠٠٦م): الأنساق الاجتماعية ودورها في مقاومة الإرهاب والتطرف، دراسة تحليلية للمجتمع السعودي، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- برقاوي، خالد بن يوسف (١٤٣٠هـ): ظاهرة الإرهاب من منظور الشباب الجامعي ودور الخدمة الاجتماعية في التصدي لها، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، مجلد ٢٤ عدد ٤٨، ص ص ١٦٩. ٢٢
- بنجر، آمنة (١٤٢٦هـ): الدور التربوي للأسرة الخليجية في وقاية أبنائها من الغلو والتطرف – منظور تربوي إسلامي، مجلة مستقبل التربية العربية، مجلد١٢، عدد ٤٣، ٢٠٠٦

- خريف، سعود بن محمد (١٤٢٧هـ): دور وكلاء الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب، دراسة ميدانية على وكلاء الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية لعوم الأمنية.
- سعد، سلطان بن حسن شايع (١٤٣٠هـ): دور الرئاسة العامة لرعاية الشباب في تعزيز الأمن الفكري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- صوفي، عبد القادر بن محمد عطا (١٤٢٩هـ): الغلو الديني لدى الشباب الأسباب والمظاهر رؤية عقدية ، حولية كلية المعلمين بأبها، جامعة الملك خالد، عدد ١٣، ١٤٢٩هـ، ص ص ١٣٧.١٦٨
- طهطاوي، سيد أحمد (٢٠٠٥م): دور جامعة طيبة بالمدينة المنورة في مواجهة انتشار العنف من وجهة نظر طلابها، دراسة ميدانية مقدمة للمؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) تحت عنوان "تطوير الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، المنعقد بجامعة أم القرى في الفترة من ١٨- ١٩ ديسمبر ٢٠٠٥م، ص ص ٢٠٨ . ٢٤٩
- عبد الله، هشام إبراهيم (١٩٩٦م): الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجة للأمن النفسي لدى عينة من العاملين وغير العاملين، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، عدد ٥. ص ص ٢٢- ٢٣
- عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد (٢٠٠١م): البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه، عمان، دار الفكر، ص ٨٧
- فلية، فاروق عبده والزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤م): معجم مصطلحات التربية لغة واصطلاحا، الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر، ص ٣٧
- قمرة، لطيفة بنت سراج (١٤٢٨هـ): مدى توافر الخبرات التربوية المصاحبة في منهج التوحيد وإسهامها في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- كافي، أبو بكر الطيب (١٤٣٠هـ): دور المناهج التعليمية في إرساء الأمن الفكري – مقرر التوحيد بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية نموذجا، دراسة مقدمة للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري – المفاهيم والتحديات- بجامعة الملك بن عبد العزيز في الفترة من ٢٢ – ٢٥ جماد الأول ١٤٣٠هـ
- مجمع اللغة العربية (١٤٢٥هـ): المعجم الوسيط، ط ٤، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية.
- محجوب، عباس (١٤٠٦هـ): كتاب الأمة: مشكلات الشباب الحلول المقترحة والحل الإسلامي. قطر، مطبعة الدوحة الحديثة، ص ٢٢.
- منيب، تهاني محمد عثمان و سليمان، عزة محمد (١٤٢٨هـ): العنف لدى الشباب الجامعي دراسة منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ١٤٢٨هـ.
- موسى، محمد أحمد (١٤٢٧هـ):حماية الأمن الفكري، مجلة الأمن والحياة، عدد ٢٩٢،ص ٤٨
- نور، أمل محمد أحمد عبد الله (١٤٢٨هـ): مفهوم الأمن الفكري في الإسلام وتطبيقاته التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص ١٢

- الغرايبة، فيصل محمود والغرايبة فاكر محمد1429) هـ): موقف الشباب العربي من الاتجاه نحو ظاهرة الارهاب – دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة البحرين ، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، مجلد23 ، عدد ٤٥، ص ص ١٧٩. ٢١٧
- ولد بيه ، عبد الله الشيخ المحفوظ (د. ت :)خطاب الأمن في الإسلام وثقافة التسامح والوئام، نقلا عن: السديس، عبد الرحمن بن عبد العزيز (٢٠٠٥م): الشريعة الإسلامية ودورها في تعزيز الأمن الفكري، (كتاب الأمن الفكري)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، الرياض، ص ١٦
- وزارة المعارف (١٣٩٠هـ): وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، الباب الثاني: غاية التعليم وأهدافه العامة، نص المادة ٢٨
- Eubank, William L. and Weinberg, Leonard (2006): The roots of Terrorism - What is Terrorism, New York, Chelsea House, p.10
- Fuller, Steve (2009): The sociology of Intellectual Life, The Career of the mind in and around The Academy, Los Angeles, Sage, p. 87
- Kuhn, Deanna (2008): Education for thinking, USA, Harvard University Press.
- Mitchell, Faith & Smelser, Neil J. (2001): Discouraging Terrorism, Some Implication of 9/11, Washington, The National Academies Press.
- Nassa, James R. (2010): Globalization and terrorism, The Migration of Dreams and nightmares,2nd ed., *New York,* Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Palus, Charles J. and Drath, Wilfred H. (2001): Putting Something in the Middle – An Approach To Dialogue, Reflection, Vol. 3, No. 2, PP. 28- 39
- Richardson, Louise (2006): The Roots of Terrorism, New York, Routledge, pp. 159-164

****

obeikandl.com

البحث السابع :

" إعداد مقياس الكشف عن اضطراب طيف التوحد خلال المراحل العمرية المختلفة والكشف عن فاعليته "

إعداد :

الباحثة/ نيرمين بنت عبدالرحمن قطب

obeikandl.com

obeikandl.com

" إعداد مقياس الكشف عن اضطراب طيف التوحد خلال المراحل العمرية المختلفة والكشف عن فاعليته "

الباحثة/ نيرمين بنت عبدالرحمن قطب

- **مستخلص** :

إن تحديد التشخيص للحالة أول خطوة للتدخل السليم، وعلية فان إعداد مقاييس ذات دلالة فارقة في تشخيص الاضطرابات المتداخلة العوارض هو احد أهداف العاملين في مجال التشخيص والتقييم، وتتمثل مشكلة الدراسة في التوصل إلى آلية للكشف عن اضطراب طيف التوحد خلال المراحل العمرية من خلال تطوير مقياس يتضمن عبارات وصفية واضحة ودقيقه ممثلة لأعراض الإضطراب، ويتسم بمعايير صدق وثبات مقبولة. وتهدف الدراسة إلى بناء أداة تسهم في الكشف عن اضطراب طيف التوحد خلال المراحل العمرية المختلفة لفئة التوحد، والكشف عن دلالات الصدق والثبات لهذه الأداة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة مما يمكن استخدام المقياس في تشخيص اضطراب طيف التوحد بغض النظر عن متغير العمر او تمتع الحالة بقدرات لفظية عالية او غير لفظية كما يعتمد علية في التشخيص والتشخيص الفارق لاضطراب التوحد عن الاضطرابات والمتلازمات الأخرى التي تتشابه بعض أعراضها مع أعراض التوحد بدرجة من الكفاءة يثق فيها.

Abstract

The determination of the diagnosis of the case of the first wave of intervention proper, and therefore the development of standards significant milestone in the diagnosis of disorders overlapping symptoms is one of the goals of working in the field of diagnosis and evaluation, and the problem is the study of a mechanism to detect autism through the ages through the development of a scale includes descriptive terms are clear and accurate representative of the symptoms of the disorder, is characterized by the standards of validity and reliability is acceptable. The study aims to contribute to building a tool in the detection of autism spectrum disorder during the early stages of different age to the category of autism, and to detect indications of validity and reliability of this tool. The importance of the study in the development of a diagnostic tool for detection of autism can be used during the different ages of the cases, and avoid some of the shortcomings that have occurred in which the diagnostic criteria included in the disclosure standards for autism spectrum disorder present. The results of the study was to enjoy the standard features Sakomitrih good which can be used to measure in diagnosing the disorder autism spectrum regardless of the variable life, or enjoy the state capabilities of the verbal high or non-verbal communication as reliable in the diagnosis and diagnostic difference for autism disorders and syndromes similar to some of the symptoms with symptoms of autism, a degree of efficiency, trust it.

- **مقدمة** :

من بين الاضطرابات الشائعة الحدوث (اضطراب طيف التوحد) والذي إرتفع مؤخرا تسجيل نسب متضاعفة بالإصابة به فقد سجلت آخر الإحصائيات المعلنة من خلال الجمعية السعودية للتوحد (٢٠٠٩) عن وجود ما يزيد عن ١٢٠ آلف حالة توحد من خلال البحث المسحي المطبق على مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، ويميز هذا الاضطراب من الأعراض السلوكية والتواصلية التي تظهر على الحالة خلال السنوات الأولى، ومن خصائص الاضطراب تباين الأعراض بين الحالات وتبدل الأعراض في نفس الحالة خلال المراحل العمرية مما يسهم في صعوبة التشخيص بالإضافة إلى أن الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمتلازمات الأخرى قد تداخل في واحد أو أكثر مع بنود تشخيص اضطراب التوحد..

ولذلك فان العمل على تطوير مقاييس كشف ملائمة مع طبيعة الاضطراب من الإضافات العلمية التي تدعم الكشف المبكر عن الحالات وبالتالي تسهم في بناء برامج تدعم التطور المستقبلي للحالة.

- **مشكلة الدراسة**:

تتمثل مشكلة الدراسة في إعداد أداة تسهم في الكشف عن اضطراب طيف التوحد خلال المراحل العمرية المختلفة، وتشمل على عبارات وصفية واضحة ودقيقه ممثلة لأعراض الاضطراب، وتتسم بالكفاءة السيكومترية.

- **تساؤلات الدراسة** :

- هل يتمتع مقياس الكشف عن اضطراب طيف التوحد خلال المراحل العمرية بدلالة صدق مقبولة في المجتمع السعودي؟
- هل يتمتع مقياس الكشف عن اضطراب طيف التوحد خلال المراحل العمرية بدلالة ثبات مقبولة في المجتمع السعودي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب التوحديين الصغار والكبار على مقياس الكشف عن اضطراب طيف التوحد خلال المراحل العمرية المحتلفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب التوحديين اللفظيين وغير اللفظيين على مقياس الكشف عن اضطراب طيف التوحد خلال المراحل العمرية؟

- **هدف الدراسة** :

تهدف الدراسة إلى بناء أداة تسهم في الكشف عن اضطراب طيف التوحد خلال المراحل العمرية المختلفة، والتحقق من خصائصه السيكومترية.

- **أهمية الدراسة** :

تسهم الدراسة من الناحية النظرية في تحديد وصف دقيق للأعراض التشخيصية لاضطراب طيف التوحد ودعم التوصيف المفصل للعرض لكل حاله مما يسهم في تحديد وتطوير الخدمات الإرشادية الملائمة لهذه الفئة.

كما تكمن أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في أعداد أداة للكشف عن اضطراب طيف التوحد يمكن استخدامها خلال المراحل العمرية المختلفة

للحالات، مما يدعم عملية التشخيص من قبل الأخصائي النفسي وأخصائي التربية الخاصة على وجه العموم، كما تسهم في دعم الأبحاث التطبيقية المستقبلية في هذا المجال.

- **حدود الدراسة** :

تقتصر الدراسة على فئة المصابين بإضطراب طيف التوحد دون الاضطرابات النمائية الاخرى (الاسبرجر، التفكك الطفولي، متلازمة الرتز، التوحد الانموذجي)، وتتحد بالفئة العمرية من ٣ سنوات فأكثر. دون الاقتصار على جنس محدد، كون الاضطراب له سمات سائدة باختلاف البيئات والثقافات واللغات (السعد: ١٩٩٧).

- **مصطلحات الدراسة**:

- اضطراب التوحد (Autism): يعرف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الرابع المعدل (DSM-4TR) التوحد بأنه تأخر واختلال في تطور كل من التفاعل الاجتماعي التبادلي، والتواصل اللفظي، وغير اللفظي بشكل ملحوظ وغير طبيعي، مع وجود سلوك نمطي ومحدودية في الأنشطة والاهتمامات، على أن تبدأ هذه الأعراض خلال الثلاث السنوات الأولى من عمر الطفل، (71 – 70 .2000:p.p).
- (DSM-4TR): الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الرابع المعدل الصادر من الجمعية الأمريكية للطب النفسي.
- المراحل العمرية: أفراد عينة الدراسة والذين تمتد أعمارهم من ٣ سنوات الى ٢٤ سنة، والمصابين بإضطراب طيف التوحد.

- **الإطار النظري**

لطفل التوحد بعض الخصائص التي لاتجتمع بالضرورة في فرد واحد. وعادةً مايكون الطفل التوحدي جذاب الشكل، وقد يكون أقصر قامة من زملائه (خاصة من عمر ٢ ـ ٧ سنوات). وتقدم الشامي، (٢٠٠٤) تقسيم خصائص الطفل التوحدي على النحو التالي:

. الخصائص الاجتماعية: عدم الاهتمام بالآخرين وعدم الاستجابة لهم وهو أول ما يلاحظ من قبل الأهل عند طفلهم التوحدي، ويعاني الطفل التوحدي قصورا في التفاعل الاجتماعي ويتميز بالسلوكيات التالية:

- عدم الارتباط بالآخرين.
- عدم النظر إلى الشخص الآخر وتجنب تلاقي الأعين.
- عدم إظهار إحساسه.
- عدم قبوله بأن يحضنه أحد أو يحمله، أو يدلل إلا عندما يرغب في ذلك.
- الاهتمام بالأدوات أكثر من الأشخاص.

ويكون الطفل التوحدي أحياناً غير قادر على تمييز الأشخاص حتى المهمين منهم في حياته، وأحيانا لا يطور علاقاته حتى مع أهله.

. الخصائص اللغوية: يعد القصور اللغوي من الخصائص المميزة للتوحديين رغم أن تطورهم اللغوي يختلف من حالة إلى أخرى. فبعض التوحديين يصدرون الأصوات فقط، والبعض يستخدم الكلمات فقط، وآخرين قد يدمجون بين

الكلمات واستخدام نمط خاص من الأصوات، وبعضهم يستخدم كلمات قليلة والبعض الآخر يردد الكلمات أو الأسئلة المطروحة عليه.

ـ الخصائص الحسية والإدراكية: يعاني الطفل التوحدي قصوراً حسياً وإدراكيا، فغالبا لايستجيب إلى المثيرات الحسية من حوله وأحيانا يستجيب بصورة أدنى او أعلى من المتوقع، وقد يكون حساس جدا للمثيرات والأصوات الخارجية، مما يجعله مضطربا من دون أن يقدر على التعبير عن اضطرابه.

ـ الخصائص السلوكية: يتسم سلوك الطفل التوحدي بالتكرار والثبات، فقد يتعلق بأشياء لا مبرر لها، وقد يقوم بحركات نمطية ساعات من دون تعب وخاصة حين يترك وحده من دون إشغاله بنشاط محدد، وقد تميز بعض الحالات بالتزامها بروتين محدد قد يلتزمون به لفترات ثم ينتقلون الى نمط أخر من السلوك.

ـ الخصائص العاطفية والنفسية: يتميز الطفل التوحدي بردود افعال متباينة الشدة على الاحداث والمثيرات الخارجية، فقد يغضب ويتوتر عند حدوث تغيير بسيط الى حد عالي بينما لايتأثر في احيانٍ أخرى. وقد يعاني أيضا إضافة إلى نوبات الغضب نوبات صرع تكون خفيفة جدا خلال بضع ثواني، وقد يلاحظ عليه أيضا تغير مفاجئ في المزاج ؛ فأحيانا يبكي وأحيانا يضحك ولكنه غير قادر على التعبير بالكلام.

وقد تتباين السمات في الحالة من فترة عمرية إلى فترة أخرى بصورة ملحوظة، ويمكن توضيح أهم الخصائص العامة لفئة التوحد حسب المرحلة العمرية على النحو التالي:

- **مرحلة المهد (ما قبل ثلاث سنوات)..** تشير الدلائل إلى وجود تأخر حركي بسيط في إكتساب وتطوير الحركات التالية: الانقلاب على البطن، التوازن في الجلوس، والتناسق في عملية الحبو على الأطراف الأربع، والتوازن في المشي. وقد يكون انتباه الطفل قاصر على عناصر محدودة من حوله ولا يهتم بصورة ملحوظة بغياب المقربين. وغالبا ما تعلق الأسر بأن الطفل هادئا في معظم الأحيان وقد تنتابه نوبات من البكاء المتصل. وقد تواجه بعض الأمهات صعوبة في عملية الإرضاع وتكرار التهاب الأذن الوسطى، ونوبات تشنج إلا أنها علامات غير معممة بين جميع الحالات.
- **مرحله الطفولة المبكرة من ٣ إلى ٥ سنوات..** يزداد النشاط الحركي في هذه الفترة، وقد يلاحظ إستغراق الطفل في الإستمتاع ببعض الإهتمامات وإمتلاكه لقدرات متقدمة نوعا ما دون الالتفات لاسمه مثلا. وغالبا تواجه الأسرة صعوبة في التدريب على المهارات الاستقلالية التالية: تناول الطعام والتدريب على استخدام المرحاض. وتظهر علامات ضعف التواصل البصري واللغوي بوضوح حيث يقتصر السلوك اللغوي للطفل على ترديد بعض الأصوات والكلمات بصورة غير وظيفية، وقد يردد عبارات ومقطوعات بصورة آليه، وقد تستخدم بعض الحالات الصراخ للتعبير عن احتياجاتها، وتطور بعض الحالات أسلوب التواصل الحركي. ويصاحب ذلك انطوائية مع عدم

حب مشاركة الآخرين الأنشطة والإهتمامات و تعتبر بداية السنة الثالثة مثالية لتأكيد تشخيص الحالة والبدء في العمل على البرامج التدريبية.

- **مرحلة الطفولة المتوسطة من ٥ الى ٨ سنوات**.. يمتد نشاط الطفل بين النشاط المفرط والخمول، وقد يبدو التطور وكأنه ثابت في هذه المرحلة وقد ترتفع ردود الفعل وتظهر العديد من السلوكيات إلا أنها في مجملها تظهر محاولات الطفل التعبير عن رغباته، كما أن الطفل يكون أكثر انفتاح في التعامل مع الأطفال الآخرين وقد يتسم الأسلوب بالعفوية والمباغته. وتعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل تخزين المعلومات ومع الإصرار على التدريب تبدأ بعض الحالات في استخدام ألفاظ موظفة حسب الموقف وتستمر حالات أخرى في استخدام وسائل تواصل بديلة.

- **مرحلة الطفولة المتأخرة ٨ الى١٢ سنه**.. يظهر التحسن في مجالات متعددة، وتختفي او تقل بعض السلوكيات النمطية، وتعتمد العديد من الحالات على التواصل اللفظي بينما يتحسن التواصل البصري مع محاولات واضحة لإستخدام أصوات معبرة في الحالات الأخرى، كما يبدو الطفل أكثر قدرة على تقليد الحركات أكثر من أي مرحلة سابقة وقد تبدأ الحالات المتقدمة في إثارة أسئلة مفاجئه.

- **مرحله المراهقة ١٢ إلى ١٨ سنه**.. تبدو هذه المرحلة وكأنها إنفتاح عام وبالذات من الناحية الغذائية فالعديد من الحالات قد يخبرون تذوق بعض الأصناف للمرة الأولى، ويظل الطفل محافظ على متابعة التطور الإدراكي وقد تعود الحالة إلى ممارسة نوع من أنواع السلوكيات النمطية. وبصورة عامة تكون الحالات لديها القدرة على توضيح رغباتها بصوره أوضح من أي مرحلة سابقة، حتى الحالات التي لم تتعرض لخبرة التدخل المبكر تكون في وضعية أفضل نسبيا من ذي قبل. كما أن التعامل مع متغيرات المرحلة قد يمر بصورة أسهل بكثير إذا قدمت خدمات البرامج التأهيلية. وقد تتمكن بعض الحالات من متابعة التعليم إلى مراحل متقدمه، وقد يظهر سلوك جنسي لدى بعض الحالات، إلا أن التفكير في الأمور الجنسية والإرتباط العاطفي يتسم بالسطحية إلى حد كبير.

- **مرحلة الشباب ما بعد ١٨سنة** .. عند بلوغ هذه المرحلة تستقر العديد من الحالات على نمط محدد في التواصل مع الأخريين، كما أن العديد منهم ينتظم على نظام محدد في نمط الحياة اليومي. وهناك بعض الحالات تكون قادرة على ممارسة مهارة أو مهنة بصوره مستقلة تماما، بينما تحتاج حالات أخري متابعه غير مباشره من وقت لأخر وبعض الحالات تعتمد على الأسرة بشكل كلي. ويرجع ذلك إلى كم وكيفية التدريب في المراحل السابقة بالإضافة إلى درجة الاضطراب. وقد تكون المشكلة الأساسية في هذه المرحلة هي تطوير فهم مرن للتعامل مع القواعد الاجتماعية، (Gerland, (2003.

- **ما بعد الشباب**.. لم تشر أي دلائل إلى حدوث انتكاسات، وفي الغالب تكمل الحالة بقية التطورات العمرية على نفس المستوى أو النمط الذي استقرت عليه في المرحلة السابقة باستثناء حالات اسبرجر والتوحد غير مكتمل

التشخيص (يمكن أن يتزوجوا ويكونوا اسر بنسب نجاح متفاوتة). ولم تسجل الحالات الأخرى نسب تشير إلى زواج ناجح وإنما تشير الدلائل إلى استقرار وضعيتهم وخاصة من الناحية الصحية، Williams, (2004).

- **المعايير التشخيصية لاضطرابات طيف التوحد و معايير التشخيص الفارق:**

أن أحدث معيار تشخيص للتوحد ظهر في الطبعة الرابعة من الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-4) عام (١٩٩٤م). وقد روجع هذا الدليل عام (٢٠٠٠م) وأصبح يسمى (DSM-4:TR) وتضمن وصف أعراض إضطراب طيف التوحد على النحو التالي:

أولا: إجمالي ستة (أو أكثر) بنود من (١)، (٢) عرضين على الأقل من البند (١) وعرض من كلا البندين (٢)، (٣) على الأقل وهي:

١- ضعف نوعيا في التفاعل الاجتماعي كما يظهر في نقطتان من النقط التالية:

- ضعف في التواصل غير اللفظي مثل (نظرات العين، والتعبيرات الوجهية وأوضاع الجسد والإيماءات التي تنظم التفاعل الاجتماعي).
- الفشل في تطوير العلاقات مع الآخرين بما يتناسب مع مستوى النمو.
- نقص في البحث الفطري للمشاركة في المتعة، والاهتمامات أو الإنجاز مع الأشخاص الآخرين مثل (نقص في إظهار أو إحضار أو حتى الإشارة إلى المواضيع محل الاهتمام).
- نقص في التبادل الاجتماعي والعاطفي.

٢. ضعف نوعي في الاتصال كما يظهر في واحد على الأقل من النقاط التالية:

- تأخر ونقص كلي في نمو عملية الكلام واللغة (غير مصحوبة بمحاولة للتعويض بأساليب أخرى للاتصال الاجتماعي مثل الإيماءة أو التقليد).
- الأشخاص الذين يتكلمون كلاما ملائما، يتضح الضعف في القدرة على البدء أو المشاركة في الحديث مع الآخرين.
- التكرار النمطي للغة أو لغة خاصة شاذة.
- عدم القدرة على اللعب بطريقة مختلفة وتلقائية، أو تقليد الألعاب الاجتماعية والتي تناسب مستوى النمو.

٣. وجود أنماط متكررة في السلوك والأنشطة، ومدى ضيق من الاهتمامات تظهر في واحد على الأقل من النقاط التالية:

- الإصرار على واحد أو أكثر من الأنماط المتكررة للسلوك أو الأنشطة أو الاهتمامات والتي تتضح بشكل غير طبيعي في التركيز عليها.
- تمسك غير مرن ببعض الأمور الروتينية المحددة.
- سلوكيات وحركات نمطية متكررة مثال (حركة الأيدي والأصابع الملتوية وكذلك الحركات المعقدة الخاصة بالجسد).
- اهتمام مستمر بأجزاء الأشياء.

ثانيا : تأخر أو انحراف في وظيفة أحد الجوانب التالية قبل عمر الثلاث سنوات:

- التفاعل الاجتماعي.

- اللغة المستخدمة في الاتصال الاجتماعي.
- اللعب الرمزي أو التخيلي.

ثالثا: هذا الاضطراب لا ينطبق عليه بشكل أفضل تشخيص اضطراب ريت أو اضطراب التفكك الطفولي (DSM-4TR : 2000:750)

وتكمن الصعوبة في تشخيص التوحد إلى تداخل أعراض التوحد مع العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية والتواصلية وبعض الأمراض العقلية.

- **الدراسات السابقة** :

هناك العديد من المقاييس الأجنبية التي تم إستخدامها، إلا أن ذلك كان محدود على مستوى البحوث والدراسات العربية، وتنحصر على حد علم الباحثة في التالي:

قدم بدر (١٩٩٧م) قائمة لتقدير سلوك التوحد مكون من (٤٠) عبارة موزعة تشمل تقدير الإضطراب في الجوانب الانفعالية، والاجتماعية، واللغوية والسلوكية. ويتم تسجيل الاستجابة من قبل الملاحظ على العبارات بـ (دائما أحيانا ، أبدا) وتشير الدرجة المرتفعة إلى وجود العرض. و لحساب الصدق تم استخدام صدق المحكمين، وصدق المحك، وسجل الأخير معامل ارتباط (٠٧.) دال عند مستوى (٠١.). ولحساب الثبات تم حساب معامل الإرتباط بين درجات الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمقياس وهي على التوالي (٧٧٨. ، ٧٦٩.، ٦٢٣. ٥٠٧.) وجميعها دالة عند مستوى (٠١.).

وقدمت هدى أحمد (١٩٩٩) دراسة تهدف إلى التعرف على المتغيرات التي لها دلالة في تشخيص الأطفال المصابين بالتوحد في النواحي النمائية والإدراكية والسلوكية. وتكونت عينة الدراسة من [٣٧] طفل توحدي و[٣٧] طفل من الأسوياء، بمتوسط عمر زمني للمجموعتين [٨] سنوات وستة أشهر. وشملت أدوات الدراسة قائمة تشخيص التوحد المستخرجة من الدليل التشخيصي (DSM-4: 1994)، وإستمارة البيانات الأولية، ومقياس السلوك التكيفي وقائمة فحص المجال الإدراكي لبرنامج بورتيدج للتربية المبكرة. وتكونت قائمة تشخيص التوحد من (٥٤) سؤال موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية وهي التفاعل الاجتماعي، والتواصل اللفظي وغير اللفظي والنشاط التخيلي، والأنشطة والاهتمامات، وفئة الأعراض الأخرى. ويتطلب الإجابة بـ (نعم، لا) من قبل المطبق الملاحظ للحالة، ويتم تصحيح القائمة بالرجوع إلى توزيع الأسئلة وفق جدول محدد للعبارات. وقد تم حساب الصدق للقائمة باستخدام الصدق الظاهري، وصدق المحكمين. كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق كما تم إستخلاص الدلالة لكل وكانت النتائج على النحو التالي: (٩٧. ، ٩٨. ،٩٩. ، ٩٩.). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مظاهر أولية فارقة في النمو الإرتقائي للأطفال المصابين بالتوحد في كل من إستجابات الطفل الأولية على المثيرات البيئية وارتقائه الحركي واللغوي والإدراكي. وغياب أو تأخر أو إختلال التواصل البصري واللفظي، في حين أظهر ٣٠٪ من الحالات عدم ظهور التواصل اللفظي على الإطلاق.

وقد قدم البلشة (٢٠٠٠م) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في الخصائص السلوكية والتربوية بين الأطفال التوحديون والأطفال المتخلفين عقليًا. وتكونت عينة الدراسة من [٩١] طفلا منهم [٤٩] توحدي و [٤٢] إعاقة عقلية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة تكونت من (٩٩) فقرة موزعة على (٦) أبعاد هي السلوك النمطي والروتين، والعدوان والتخريب، والانسحاب الاجتماعي، والنشاط الزائد وتعبر عن الجانب السلوكي، وضعف الانتباه وتتابع الاستجابة، وضعف مهارات التواصل والتي تعبر عن الجانب التربوي. ويتم تسجيل الاستجابة الموافقة للعبارة من قبل الملاحظ على مقياس متدرج مكون من خمس مستويات يمثل رقم (٥) وجود السمة بصورة كبيرة بنما يشير رقم (١) إلى عدم وجود السمة. ويتم تصحيح القائمة من خلال حساب درجات كل بعد بصورة منفردة. وللتحقق من صدق وثبات القائمة تم استخدام معامل إرتباط (بيرسون) بين كل فقرة والبعد التابع لها وكانت جميع العبارات دالة عند مستوى (٠١). وأشارت نتائج حساب المتوسطات المعدلة لمستوى الخصائص السلوكية والتربوية لدى الأطفال التوحديون أن أعلى متوسط للجانب السلوكي كان بعد الانسحاب الاجتماعي، وأدنى متوسط بعد العدوان والتخريب، أما الجانب التربوي فإن المتوسط الأعلى كان بعد ضعف الانتباه وتتابع الاستجابة والأدنى بعد ضعف مهارات التواصل. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد القائمة لصالح الأطفال التوحديون مقارنة بالأطفال المتخلفين عقليًا.

كما قدمت سهى نصر (٢٠٠١م) دراسة هدفت إلى وضع مقياس لتقييم الاتصال اللغوي لدى الأطفال المصابين بالتوحد، وإعداد برنامج علاجي يتضمن أنشطة لتنمية المهارات الاتصالية اللغوية لبعض الأطفال التوحديون، وإعداد دليل للآباء والمعلمين عن كيفية التدخل المبكر للطفل داخل المنزل من أجل الحفاظ على مستوى أداء الطفل. وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها [١٠] أطفال توحديين ٢ إناث و٨ ذكور، إمتدت أعمارهم ما بين [٨- ١٢] سنة، وتتراوح نسب ذكائهم وفقا لاختبار ستنفورد بينيه بين (٥٠ – ٧٥) ملتحقين بمدرسه لذوي الاحتياجات الخاصة لمدة لا تقل عن سنتين. وأستخدمت كل من قائمة تشخيص التوحد لجولي ماريف، ومقياس تقدير الاتصال اللغوي للطفل التوحدي، والبرنامج الارشادي للآباء والمعلمين، والبرنامج العلاجي لأطفال التوحد، وبطاقة ملاحظة تتبعيه للسلوك الاتصالي للطفل التوحدي، ودراسة حالة لطفلين وهي جميعًا من إعداد الباحثة. وقد أستمر تطبيق البرنامج العلاجي لمدة أربع أشهر طوال أيام الدراسة. ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم أداة لقياس الاتصال اللغوي تكونت من (٥٠) موقفا توزعت على خمسة أبعاد وهي التقليد، الانتباه، والفهم والتعرف، والتعبير، والتسمية. وقد تم تسجيل الإستجابات من قبل المطبق المختص الذي تواجد مع الحالة مدة سنة كاملة وتصحح الإجابات بالرجوع للدرجة المقابلة لكل عبارة والتي تمتد بين (٣.٠) بحيث تشير الدرجة كلما إنخفضت إلى القصور في التواصل. وتم حساب الصدق بإستخدام صدق المحكمين والصدق التمييزي، وسجل الأخير درجة دالة عند مستوى (٠١). وأستخدمت طريقة كوبر لحساب الثبات وسجلت نسبة إتفاق

(٨٢ ـ ٩٦٪)، كما أستخدمت كل من طريقة إعادة الاختبار، وسيبرمان . براون وسجل معامل ثبات (٩٤.، ٩٣.) على التوالى. وأشارت النتائج إلى:

- وجود فروق دالة إحصائيًا قبل وبعد تطبيق البرنامج على تحسن وتنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى أفراد عينة الدراسة.
- هناك فروق دالة إحصائيًا في مهارات كل طفل قبل وبعد تطبيق البرنامج واحتلت (مهارة التقليد ثم التعرف والفهم ثم الانتباه) المراكز الأولى في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى أفراد عينة الدراسة.

وقدم الزارع (٢٠٠٣م) دراسة هدفت إلى التعرف على صدق وثبات صورة سعودية من قائمة تقدير السلوك التوحدي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء قائمة تقدير السلوك التوحدي والمؤلفة من (٢١٦) فقرة موزعة على (١١) بعد. وتم التوصل إلى دلالات عن صدق المحتوى (Content Validity) وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين حيث تم حذف (١٥) فقرة ودمج بعض الأبعاد وتكونت القائمة النهائية من (٢٠١) فقرة موزعة على (٧) أبعاد. ثم طبقت الأداة على عينة مكونة من ١٨٠ طفلا وقد اشتملت العينة على مجموعة من الأطفال العاديين (ن=٦٠)، ومجموعة من الأطفال التوحديين (ن=٦٠)، ومجموعة من الأطفال المعاقين عقليا (ن=٦٠) ضمن الفئات العمرية (٧ـ٩)، (١٠ـ١٢)، (١٣ـ١٥). وبإستخدام معادلة كرونباخ ألفا وباستخدام طريقة الإعادة (Test re-Test) أشارت النتائج المتعلقة بدلالات الصدق للأداة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على كل بعد من الأبعاد السبعة المكونة للمقياس وهي العناية بالذات واللغوي والتواصلي، والأكاديمي، والسلوكي، والجسمي والصحي، والحسي والاجتماعي والانفعالي، وللمقياس ككل والتي تعزى إلى متغير الحالات العقلية الثلاثة (العاديون، التوحديون، المعاقون عقليا). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الفئة العمرية (٧ـ٩، ١٠ـ١٢، ١٣ـ١٥) على بعد واحد من الأبعاد السبعة المكونة للمقياس وهو بعد العناية بالذات. بينما لم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الستة المتبقية المكونة للمقياس أو على المقياس الكلي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل متغيري الحالة العقلية والفئة العمرية على ستة أبعاد وللمقياس الكلي، أما بالنسبة للبعد السابع (بعد العناية بالذات) فلم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية فيه تعزى لتفاعل متغيري الحالة العقلية والفئة العمرية. وفيما يتعلق بدلالات ثبات الأداة فقد أشارت النتائج إلى أن معامل الإتساق الداخلي للمقياس يساوي (٩٩,)، ومعامل الاستقرار يساوي (٩٨,). وأشارت النتائج إلى :

أولاً: أشارت النتائج إلى دلالات عن صدق المقياس تمثلت بالصدق التمييزي والذي تمثل بقدرة المقياس على التمييز بين الأداء على أبعاد المقياس تبعا لاختلاف الحالة العقلية (عاديون، توحديون، معاقون عقليا) وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي والثنائي . وفيما يتعلق بمتغير الفئة العمرية (٧ـ ٩ ١٠.١٢، ١٣.١٥) فقد تمثل الصدق التمييزي بقدرة المقياس على التمييز بين هذه الفئات على بعد العناية بالذات فقط.

ثانياً: أشارت النتائج إلى دلالات عن ثبات المقياس تمثلت بثبات الاتساق الداخلي وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث تم حساب معاملات الثبات وفق هذه الطريقة لكل بعد من الأبعاد السبعة وللمقياس الكلي، كما تم التوصل إلى دلالات عن ثبات الاستقرار للمقياس باستخدام طريقة الإعادة (ن=٣٠) وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل بعد وللمقياس الكلي في مرتي التطبيق، وتم التوصل إلى قيم إمتدت بين (٠,٩١ـ ٠,٩٨) للأبعاد و٠,٩٩ للمقياس الكلي.

وقام الشمري و السرطاوي (٢٠٠٢م) بتعريب مقياس (CARS) لتقدير التوحد الطفولي وإعداد صورة مختصرة للمقياس بصياغة عبارات وفق طريقة ليكرت مع محافظة كل عبارة من العبارات الخمس عشرة التي تتألف منها الصورة المختصرة على السلوك الذي تقيسه من جهة وعلى التقديرات التي تبناها المقياس من جهة أخرى، ولكن دون تقديم وصف السلوكيات التي تؤخذ بالاعتبار عند تقدير سلوك الطفل. وشملت (١٥) بند موزعة على الأبعاد التالية: الانتماء للناس، والتقليد والمحاكاة، والاستجابة الانفعالية، استخدام الأشياء وإستخدام الجسم، والتكيف مع التغير، والاستجابة البصرية، وإستجابة الإستماع، وإستجابة وإستخدام الذوق والشم واللمس، والخوف والقلق، والتواصل اللفظي، والتواصل غير اللفظي، ومستوى النشاط، ومستوى وثبات الإستجابة العقلية، والإنطباعات العامة. وقد توفر للمقياس في صورته العربية والمختصرة دلالات صدق وثبات عالية، على النحو التالي:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس بعد ترجمته على (٧) من المحكمين المختصين وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم اعتماد الصورة النهائية للمقياس.
- **الصدق التمييزي :** طبق المقياس على (١٠٥) طفل من التوحديين والمتخلفين عقلياً والأسوياء، وقد جاءت الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ التوحد والمتخلفين عقليا مرتفعة ودالة عند (٠,٠١) على كل فقرة من فقرات المقياس.
- **الصدق العاملي:** كشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود عامل واحد للصورة العربية للمقياس تشبعت عليه جميع الفقرات، حيث أمتدت درجة تشبعها بالعامل الأساسي للمقياس بين (٠,٧٩ –٠,٩٦)، وتبين أن هذا العامل مسؤول عن تفسير ما نسبته (٧٨,٨٪) من التباين.

أما ثبات المقياس فقد تم عن طريق حساب:

- **الاتساق الداخلي:** من خلال ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، حيث تبين أن جميع الفقرات ارتبطت بالدرجة الكلية بدرجة دالة عند (٠١ و) إذ إمتدت قيم الارتباط بين (٠,٧٩- ٠,٩٦)، وكذلك الأمر بالنسبة للصورة المختصرة حيث كانت جميع الارتباطات دالة عند (٠١ و).
- **معامل الفا:** تم حساب معامل ثبات الفا كرونباخ حيث بلغت قيمته لتقديرات المعلمين للعينة الكلية (٠,٩٨)، ولتقديرات المعلمين لحالات التوحد (٠,٩٤)، ولتقديرات الباحثين (٠,٩١)، وبخصوص إستجابة المعلمين على الصورة المختصرة للمقياس فبلغت قيمة الفا (٠,٩١).

- **التجزئة النصفية:** بلغت قيمته بعد التعديل بمعادلة سبيرمان وبراون (٠,٩٣) لتقديرات المعلمين على العينة الكلية، و(٠,٩٤) لتقديرات المعلمين لحالات التوحد، و(٠,٩٧) لتقديرات مساعدي الباحثين. وبخصوص إستجابة المعلمين على الصورة المختصرة للمقياس فبلغت قيمة التجزئة النصفية (٠,٩١) وجميع تلك القيم تشير إلى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة.

كما تضمنت دراسة عزة الغامدي (٢٠٠٣م) إعداد قائمة الأعراض الإكلينيكية لاضطراب التوحد، وتم إستخدم هذه القائمة لتحديد مستوى الاضطراب لدى أطفال عينة الدراسة. وتتكون هذه القائمة من خمسة عشر بنداً مأخوذة من الدليل التشخيصي الإحصائي للأمراض العقلية الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-4- TR:2000) وقد صممت القائمة في صورة مقياس رباعي (لا تنطبق على الإطلاق = صفر، تنطبق قليلا =١، تنطبق كثيرا = ٢، تنطبق دائما = ٣)، وتعكس الدرجة المرتفعة على بنود القائمة شدة اضطراب التوحد لدى الطفل مما يعيق أدائه داخل البيت والمدرسة ويعيق علاقاته مع الآخرين. وقد توفر للقائمة معايير صدق وثبات مرتفعة، فقد تم التحقق من صدق القائمة عن طريق:

- **الصدق المنطقي:** تم عرض القائمة على (٨ محكمين) وقد إمتدت نسب اتفاق المحكمين بين (٨٨٪ تقريبا و١٠٠٪) وبذلك تم الاحتفاظ بجميع بنود القائمة كما وردت في (DSM-4-TR:2000) .
- **الاتساق الداخلي:** تم تطبيق القائمة على عينة قوامها(٦٠طفل) من الأطفال التوحديين والأطفال المتخلفين عقليًا الملتحقين بمعهد التربية الفكرية، وقد حسبت معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لها، وأمتدت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤٨٣ – ٠,٨٧٧) وهي قيم داله احصائيًا عند مستوى(٠,٠١).
- **الصدق التمييزي:** طبقت القائمة على عينة من الأطفال العاديين (ن = ٤٨) وعينة من الأطفال التوحديين (ن = ٣٧). وبلغت دلالات الفروق بين درجات أفراد المجموعتين عن طريق اختبار t- test (١٢,٣٦) وهي داله إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على أن القائمة لها قدرة تمييزيه عالية.

وتم حساب ثبات القائمة عن طريق إعادة التطبيق: طبقت القائمة على عينة من الأطفال التوحديين بلغت (٣٢) طفل وأعيد التطبيق بفاصل زمني قدرة ثلاثة أسابيع وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٤٢).

وقام عبد الرحمن، ومنى خليفة (٢٠٠٤م) بتعريب مقياس جيليام Gilliam لتشخيص التوحد. ولتقييم الأفراد الذين تمتد أعمارهم بين ٣- ٢٢ عاما والذين يعانون من مشكلات سلوكية حادة، والغرض منه مساعدة المتخصصين على تشخيص التوحد. ولبنود المقياس الفرعية صدق ظاهري واضح وقوي لأنها بنيت على تعريف التوحد الذي أعدته الجمعية الأمريكية للتوحد، وكذلك على المعايير التشخيصية لاضطراب التوحد التي قدمتها الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الإصدار الرابع ويتكون المقياس من أربعة أبعاد فرعية تصف سلوكيات محددة وملحوظة ويمكن قياس كل بعد من الأبعاد يصفها ١٤ بندا والأبعاد الأربعة هي السلوك

النمطي، والتواصل، والتفاعل الاجتماعي، والاضطرابات النمائية. ويتم الحصول على الدرجات الخام وتحويلها إلى درجات معيارية ونسب مئوية كما يمكن تحويل مجموع الدرجات المعيارية للمقياس إلى معامل التوحد Autism quotient ولمقياس جيليام لتقدير التوحد خصائص سيكومترية ممتازة واثبت فاعليته في التعرف على الأشخاص الذين لديهم اضطراب التوحد.

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

من العرض السابق نجد أن أغلب الدراسات إستندت إلى الدليل التشخيصي الإحصائي للأمراض العقلية الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-4- TR:2000) كمحك او تم تقسيم الابعاد في المقياس بالرجوع الية مثل هدي أمين (١٩٩٩) وعزة الغامدي (٢٠٠٣)، بينما قام البعض مثل الشمري والسرطاوي (٢٠٠٢)، وعبد الرحمن ومنى خليفة (٢٠٠٤) بترجمة المقياس بالكامل وإستخراج معاملات صدق وثبات، بينما قام اخرون بتطوير أداة تقدير خاصة مثل البلشة (٢٠٠٠) والزارع (٢٠٠٣). وتجد الباحثة من الأهمية بمكان إعداد أداة لتشخيص التوحد وذلك للإعتبارات التالية:

- صعوبة استخراج وحساب الدرجة نتيجة لتعدد الأبعاد وعدم اتساق تصميم العبارات .
- استخدام التصميم الرباعي او الخماسي مما يشتت الملاحظ في تسجيل الاستجابة ويحيد عن معايير تشخيص الاضطراب .
- طول العبارات والمقياس بشكل عام.
- احتواء المقياس على عبارات غير واضحة او مكررة بصورة قد تفقد الدقة لدى المطبق.
- ارتفاع التكلفة المادية المستحقة للسماح بتطبيق المقياس في المؤسسات والمرافق التربوية والطبية.
- محدودية العمر الزمني الملائم للتطبيق في معظم المقاييس او زيادة الوقت اللازم للتطبيق في البعض الأخر.

- **فروض الدراسة** :

من العرض السابق ومما اكتسبته الباحثة من خبرة بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تم صياغة أسئلة الدراسة على شكل فرضيات على النحو التالي :

- يتمتع مقياس الكشف عن اضطراب التوحد خلال المراحل العمرية بدلالة صدق مقبولة في المجتمع السعودي.
- يتمتع مقياس الكشف عن اضطراب التوحد خلال المراحل العمرية بدلالة ثبات مقبولة في المجتمع السعودي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب التوحديين الصغار والكبار على مقياس الكشف عن اضطراب التوحد خلال المراحل العمرية.

- **منهج الدراسة** :

اتبع المنهج الوصفي كون الأداء المصممة تصف سلوكيات محدد لفئة.

- **مجتمع الدراسة** :

الأفراد الذين تم تشخيصهم بالإصابة بإضطراب طيف التوحد من قبل فريق طبي متخصص.

- **عينة الدراسة** :

جميع أفراد التوحد المنضمين في مركز الأمل المنشود لذوي الاحتياجات الخاصة بمنطقة مكة المكرمة في العام الدراسي ١٤٢٨-١٤٢٩ هـ، والذين تم تشخيصهم باضطراب التوحد وفق الدليل التشخيصي DSM-4TR.

- **أدوات الدراسة** :

- معيار تشخيص التوحد (DSM-4TR).. تم الإشارة إلية سابقا.
- أداءه تقدير اضطراب التوحد (إعداد الباحثة)

وصف الأداة: تكونت الأداء في الصورة النهائية من (٨٦) عبارة موزعة في أربع مجالات وهي: (المظهر العام، والتواصل، والتفاعل الاجتماعي، والسلوك) وتمثل الثلاثة الأبعاد الأخيرة أساس تشخيص إضطراب طيف التوحد بينما يمثل البعد الأول مؤشر له دلالة لإستبعاد مصاحبة أي أمراض حسية أو جسدية أخرى، و يتطلب من المطبق تسجيل إستجابة على كل عبارة بوضع إشارة إذا وجدت السمة او الخاصية في الحالة في العمود (نعم)، بينما تضع إشارة في العامود (لا) إذا لم توجد السمة.

طريقة التصحيح: يتم تصحيح المقياس بحساب عدد العبارات في العمود (نعم) وكلما ذادت الدرجة المحسوبة دل على وجود اضطراب طيف التوحد، وكلما كانت الأعراض المسجلة أكثر في الجزء الأسفل من كل بعد دل على شدة الاضطراب حيث أن العبارات مرتبة من الأعراض البسيطة التي لا تعيق الحالة من الإندماج في المجتمع وصولا للأعراض التي تتطلب برنامج خاص في التعامل مع الحالة. ويلجا المطبق لإعطاء درجة للاعتبارات من (٧- ٢٤) مسبقا إذا كانت الحالة لايوجد لديها تواصل لفظي. ويتطلب تشخيص الحالة باضطراب التوحد تسجيل درجة في حدود النصف او أكثر من النصف في كل بعد من الأبعاد الثلاثة (التواصل، والتفاعل الاجتماعي، والسلوك). ويفضل أن يطبق المقياس من قبل المختص او معلم التوحد بالإعتماد على سؤال القائمين على رعاية الحالة او بعد الملاحظة المباشرة من قبل المطبق قي مواقف متعددة فترة تمتد بين (٣- ٥) أيام كون المقياس يحتوي على عبارات تتطلب ملاحظة سلوك الحالة في بيئات مختلفة ومواقف متعددة، ويترك للمطبق مساحة جانبية لتسجيل الملاحظات على أداء الحالة مما يدعم تطوير البرنامج التربوي والسلوكي.

- **إجراءات التطبيق**:

قامت الباحثة بعدة خطوات لإتمام إخراج القائمة في صورتها النهائية وكانت كالتالي:

- الاطلاع على مقاييس اضطراب طيف التوحد المترجمة، تم الإشارة إليها سابقا.

- إعداد أداء تقدير اضطراب طيف التوحد بالرجوع إلى أسس التشخيص في الدليل التشخيصي والإحصائي للإضطرابات العقلية، بالإضافة للخبرة الإكلينيكية في مجال العمل للباحثة.
- إعداد الصورة الأولية، وتكونت من (٧٥) عبارة.
- عرض العبارات في الصورة الأولية على ٣٠ طالبة من طالبات الماجستير والدكتوراه غير المختصين في مجال تشخيص الإضطراب بهدف استنتاج مدى وضوح العبارات، وقد تم تنقيح وإعادة صياغة بعض العبارات.
- تم عرض ومراجعة العبارات مع أساتذة في قسم علم النفس للتأكد من سلامة الصياغة فيما تشير إليه من سمات.
- تم عرض الصورة النهائية على إثنين من المختصين في المجال عن طريق تطبيق المقابلة الشخصية، وتم التعرف على وجهة نظر كل مختص والتي انحصرت في تغيير بعض الأمثلة الإيضاحية للعبارات.
- تم تطبيق الصور الأولية على خمس من المدربين العاملين في مجال التوحد والذين أعتبرتهم الباحثة مقام المحكمين لخبرتهم الميدانية الناتجة من قربهم وإحتكاكهم اليومي بالحالات.
- تم إعادة ترتيب الصورة النهائية بتدرج الأعراض من الأعراض البسيطة إلى الأعراض الشديدة، وإضافة بعض العبارات حيث تكون المقياس في الصورة النهائية من (٨٦) عبارة.
- تم تطبيق المقياس على (٣٠) حالة من الحالات بقسم التوحد بمركز الأمل المنشود لذوي الاحتياجات الخاصة بمكة المكرمة.
- تم معالجة النتائج إحصائيا لإستخراج معاملات الصدق والثبات.

- **الأساليب الإحصائية**:

- اختبار (t. test) للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات الطلاب.
- معامل إرتباط بيرسون، و سبيرمان –براون.
- اختبار تحليل التباين أحادي الإتجاة oneway anova للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المراحل العمرية المختلفة.

- **نتائج الدراسة**:

الفرض الأول: يتمتع مقياس الكشف عن اضطراب التوحد خلال المراحل العمرية بدلالة صدق مقبولة في المجتمع السعودي.

وللكشف عن مدى تمتع المقياس بمعامل صدق تم استخدام الأساليب التالية:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس على (٥) من المختصين في مجال العمل مع فئة التوحد لتسجيل استجاباتهم على مدى ملاءمة كل عبارة لتشخيص اضطراب طيف التوحد، واضطرابات اللغة والتواصل، والاضطرابات السلوكية والانفعالية، حيث أمتدت من (٣٠-٤٠٪) لإضطرابات اللغة والتواصل في بعد التواصل فقط، و (٤٠ .٦٠٪) للإضطرابات السلوكية والانفعالية في بعد التفاعل الاجتماعي والتواصل فقط، بينما أشارت نسبة ١٠٠٪ إتفاق المحكمين إلى توافق العبارات في الأبعاد الثلاثة لتشخيص اضطراب التوحد.

الصدق التمييزي: تم استبعاد المقارنة بين الحالات العادية وحالات إضطراب طيف التوحد نظرا للدلالة الظاهرية للفروق، وتم تطبيق المقياس على حالات مصابة باضطرابات سلوكية وانفعالية وبإستخدام (t.test) بين متوسطات مجموع حالات التوحد ومتوسطات مجموع حالات الإضطرابات السلوكية والانفعالية ظهرت فروق دالة ومرتفعة عند مستوى (٠,٠١) كما هو موضح بجدول رقم (١). مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين حالات التوحد وحالات الاضطرابات السلوكية الإنفعالية والتي قد تتداخل بعض أعراضها مع أعراض اضطراب طيف التوحد.

جدول (١): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) للكشف عن الفروق بين متوسطات جموع درجات حالات التوحد و مجموع درجات حالات الاضطرابات الانفعالية والسلوكية

الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	انحراف المتوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة
اضطراب التوحد	٨٥،٠٠	٠،٧٠٧	٠،٣١٦	٣٦،٩٥٢	٠،٠٠
الاضطرابات الانفعالية السلوكية	١٢،٤٠	٤،١٥٩	١،٨٦٠		

الصدق التلازمي (المحك): تم إستخدام المعيار المرجعي لتشخيص إضطراب طيف التوحد المستخرج من (DSM-4TR) كمحك. وبالمقارنة بين الدرجات الكلية بين المقياسين بإستخدام معامل إرتباط بيرسون سجل معامل ارتباط (٠,٧٣٨)، عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما هو موضح بجدول رقم (٢) مما يشير إلى معامل إرتباط قوي بين درجات المقياسين.

جدول (٢) : معامل ارتباط بيرسون بين درجات مقياس الكشف عن اضطراب التوحد خلال المراحل العمرية وبين المعيار المرجعي لتشخيص التوحد

المقياس	عدد أفراد العينة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
مقياس الكشف عن اضطراب التوحد خلال المراحل العمرية	٣٠	٠،٧٣٨	٠،٠١
المعيار المرجعي التشخيصي لاضطراب التوحد(DSM-4TR)	٣٠		

مما سبق نستنتج أن المقياس يتمتع بمعاملات صدق جيدة يمكن الاعتماد والوثوق بها تؤكد على إن مقياس الكشف عن إضطراب طيف التوحد خلال المراحل العمرية قادر على الكشف عن الظاهرة التي صمم لقياسها وهي اضطراب التوحد حيث أن جميع القيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

الفرض الثاني: يتمتع مقياس الكشف عن إضطراب طيف التوحد خلال المراحل العمرية بدلالة ثبات مقبولة في المجتمع السعودي.

وللكشف عن مدى تمتع المقياس بمعامل صدق تم إستخدام الأساليب التالية:

إعادة التصحيح: تم تطبيق مقياس الكشف عن إضطراب طيف التوحد من قبل المشرفة وأعيد تطبيق المقياس من قبل معلمة الفصل، وبإستخدام معامل إرتباط

بيرسون بين درجات التقديرين سجل معامل إرتباط (٠,٥٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥). كما هو موضح بالجدول رقم (٣).

جدول (٣): معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات المشرف وتقديرات معلم الفصل على مقياس الكشف عن اضطراب التوحد خلال المراحل العمرية

المقياس	معامل إرتباط بيرسون	مستوى الدلالة
تقدير المشرفة	٠,٥٨٤	٠,٠٥
تقدير معلم الفصل		

التجزئة النصفية : تم حساب معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية بين العبارات الزوجية والفردية حيث بلغ منتصف عدد العبارات (٤٣) عبارة، وكانت قيمة معامل الارتباط بين الدرجتين باستخدام سبيرمان وبراون، وجتمان و الفا كرونباخ على التوالي عند (٩٢,٨)، و(٨٠,٨)، و(٨٦,٥) وجميعها قيم مقبولة ومتقاربة. والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): معامل ثبات مقياس الكشف عن اضطراب التوحد خلال المراحل العمرية بطريقة التجزئة النصفية

عدد العبارات	قيم التجزئة	الفاكرنباخ	بيرسون	جتمان
(أ)- ٤٣	٠,٨٥٧	٠,٨٦٥	٠,٩٢٨	٠,٨٠٨
(ب)-٤٣	٠,٩٤٢			

معامل الفا كرونباخ: إمتدت قيم الفا كرنباخ لكل عبارة بين (٠,٧٤٤، ٠,٧٣٣) وجميعا قيم مقبولة بينما سجلت قية الفا كرنباخ للدرجة الكلية (٠,٧٤٢). والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥): معامل الارتباط بين كل بعد و الدرجة الكلية لمقياس الكشف عن اضطراب التوحد خلال المراحل العمرية

	البعد	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط بيرسون
مجموع مقياس الكشف عن اضطراب التوحد خلال المراحل العمرية	التواصل	٣٠	٠,٩٠٩
	التفاعل الاجتماعي		٠,٩٨٠
	السلوك		٠,٩٣٤

وجميعها سجلت قيمة عند مستوى دلاله (٠,٠١)، حيث كانت قيم معامل بيرسون لبعد التواصل، والتفاعل الاجتماعي، والسلوك عالية.

وبحساب درجة إرتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الممثلة له، سجلت أكثر من نصف العبارات في كل من بعد التفاعل الاجتماعي وبعد السلوك مستوى دلالة عند (٠,٠١)، بينما سجلت عشرة عبارات فقط من بعد التواصل مستوى دلالة عند (٠,٠١)، وأشارت العبارات المتبقية مستويات دلالة عند (٠,٠٥) وأخرى لم تسجل دلالة لصغر القيمة. وبالرجوع إلى المعايير التشخيصية للإضطراب نجد أن ذلك مقبول حيث أن تشخيص الإضطراب يعتمد على القصور بنسبة ٢ :١ :١ للأبعاد التفاعل الاجتماعي، والتواصل، والسلوك على

التوالي. كما يؤيد ذلك من الناحية التطبيقية أن بعد التواصل من أكثر الأبعاد التي قد تتداخل الأعراض التشخيصية لها مع إضطرابات ومتلازمات أخرى، وقد راعت الباحثة في صياغة العبارات في بعد التواصل السمات الأكثر التصاقا بحالات التوحد بالإضافة إلى أخذ ذلك بعين الإعتبار في التصحيح بحيث تسجل الدرجة مسبقا في الفقرات من (٢٤،١) لحالات التوحد غير اللفظية كون العبارات متعلقة بالتواصل اللفظي بصورة أساسية. وبصورة عامة النتيجة متسقة مع طرق التصحيح المعتمدة في مقاييس مثل عزة الغامدي (٢٠٠٣)، والدليل التشخيصي DSM-4TR حيث يكفي أن تسجل الحالة مجموع نصف المقياس لتشخيصها بإضطراب طيف التوحد. كما يتفق مع الواقع الفعلي للعرض في طيف التوحد والذي يتباين من شمول جميع الأعراض إلى وجود أعراض محددة للتشخيص وذلك يتحدد حسب شدة العرض وإختلاف نمط الحالة خلال المراحل العمرية.

وبحساب درجة إرتباط كل عبارة بالدرجة الكلية سجلت (٧٥) عبارة من المجموع الكلي للعبارات (٨٦) درجة ارتباط عالي عند مستوى دلالة (٠,٠١). مما يشير إلى الارتباط القوي بين أكثر من ثلاثة أرباع العبارات المتضمنة للمقياس، وهذا يتفق مع الدرجة الكلية للتصحيح والتي تشير إلى التشخيص باضطراب طيف التوحد.

ومن العرض السابق وبإستبعاد معامل الإتساق الداخلي بين كل عبارة والدرجة الكلية للأسباب أنفة الذكر يمكن أن نعتبر أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة إلى حد كبير يشير إلى إمكانية إستخدام المقياس كأداة لتشخيص إضطراب طيف التوحد .

الفرض الثالث : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب التوحديين الصغار والكبار على مقياس الكشف عن اضطراب التوحد خلال المراحل العمرية.

للإجابة على التساؤل تم استخدام تحليل التباين أحادي الإتجاة (oneway anova)، والتي يوضحها الجدول رقم (٦)

جدول (٦): تحليل التباين الأحادي لتأثير الفئات العمرية (اقل من٥،فوق ٥، فوق ١٢ سنة) على الدرجة الكلية لمقياس الكشف عن التوحد خلال المراحل العمرية

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٣٠،٥٦٧	٢	٦٥،٢٨٣	٠،٧٦٢	٠،٤٧٦
داخل المجموعة	٢٣١٢،١٠٠	٢٧	٨٥،٦٣٣		
المجموع	٢٤٤٢،٦٦٧				

وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف الفئات العمرية لفئة التوحد. وهذا يؤكد على إن المقياس قادر على تشخيص إضطراب طيف التوحد بتباين المرحلة العمرية، وهذه النتيجة جاءت متفقة مع واقع الحالات فقد لوحظ أثناء التطبيق وتصحيح المقياس تسجيل نفس الدرجة بين

حالات ذات عمر زمني من (٦- ١٠) سنوات، بحالات ذات عمر زمني (١٤، ١٨،٢٤) سنة. وتأتي هذه النتيجة أيضا متفقة مع مظاهر الأعراض التي قد يتفق تواجدها عند بعض الحالات بدرجات متفاوتة في الشدة.

- **ملخص النتائج**:

أشارت نتائج الدراسة إلى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة ممايمكن إستخدامه في تشخيص اضطراب طيف التوحد بغض النظر عن متغير العمر او تمتع الحالة بقدرات لفظية عالية او غير لفظية. وهذا يشير أيضا إلى أن المقياس قادر على تشخيص الإضطراب لذوي الأداء المرتفع والذين يملكون لغة لفظية. وبالإشارة إلى مستوى الدلالة التي سجلها المقياس في الصدق التمييزي نستطيع أن نستنتج أن المقياس يعتمد عليه في التشخيص والتشخيص الفارق لإضطراب طيف التوحد عن الاضطرابات والمتلازمات الأخرى التي تتشابه بعض أعراضها مع أعراض طيف التوحد بدرجة من الكفاءة يثق فيها. ويوصى بالتالي:

- استخدام المقياس لتشخيص اضطراب طيف التوحد.
- استخدام المقياس في التشخيص الفارق.
- إعادة تطبيق المقياس على عينة اكبر .
- إعادة تطبيق وحساب معامل الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية والعبارات المكونة للمقياس.
- استخدام المقياس في الحالات التي يرتاب في تشخيصها لتأكيد التشخيص.
- تطوير تقسيم محاور داخل الأبعاد بحيث تشير مجموع العبارات لمهارة محددة كخطوة أولية لتوجيه بناء البرنامج العلاجي السلوكي الفردي.

- **المراجع** :

١- أحمد، هدى أمين عبد العزيز (١٩٩٩م): الدلالات التشخصية للأطفال المصابين بالاوتيزم (الذاتوية). رسالة ماجستير (غير منشورة). القاهرة: جامعة عين شمس.

٢- البلشة، أيمن (٢٠٠٠م): التعرف على الفروق في الخصائص السلوكية والتربوية بين الأطفال المتوحديين والأطفال المتخلفين عقليا. بحث مقدم في ندوة الإعاقات النمائية قضاياها النظرية ومشكلاتها العملية. ص ص (٥٢٣- ٥٢٩). البحرين: جامعة الخليج العربي.

٣- بدر، إسماعيل محمد (١٩٩٧): مدى فاعلية العلاج بالحياة اليومية في تحسن حالات الأطفال ذوي التوحد. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي والمجال التربوي. جامعة عين شمس. المجلد الثاني، ص ص (٧٢٧- ٧٥٦).

٤- الجمعية السعودية للتوحد (٢٠٠٤م): مركز الأبحاث. www.saudiautism ./about -us/about-us.htm.

٥- الزارع، نايف عابد (٢٠٠٥م) : قائمة تقدير السلوك التوحدي .. مقياس خاص بفئة التوحد مطور على بيئة عربية. عمان : دار الفكر.

٦- السعد، سميرة عبد اللطيف (١٩٩٧م): معاناتي والتوحد.. مرض التوحد: أسبابه، صفاته علاجه، أفضل طرق التعلم. سلسلة نشر الوعي بالفئات الخاصة. الكويت: مركز الكويت للتوحد.

٧- الشمري، طارش مسلم، والسرطاوي، زيدان أحمد (٢٠٠٢م): صدق وثبات الصورة العربية لمقياس تقدير التوحد الطفولي. مجلة اكاديمية التربية الخاصة. العدد [١]، ص ص (١- ٣٧). الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

٨- الشامي، وفاء علي. (٢٠٠٤): سمات التوحد تطورها وكيفية التعامل معها. جدة: مركز جدة للتوحد الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية.

٩- الغامدي، عزة عمر عبد الله (٢٠٠٣م): العلاج السلوكي لمظاهر العجز في التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد. رسالة دكتوراه (غير منشورة). الرياض: كلية التربية للبنات.

١٠- قطب، نيرمين عبدالرحمن. (٢٠٠٥): برنامج سلوكي لتوظيف الانتباه الانتقائي وأثره في تطوير استجابات التواصل اللفظية وغير اللفظية لعينة من أطفال التوحد. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١١- نصر، سهى أحمد أمين (٢٠٠٢م): الاتصال اللغوي للطفل التوحدي. الطبعة الأولى. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٢- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٢م): فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل على بعض المظاهر السلوكية للأطفال التوحديين. في عادل محمد عبد الله: الأطفال التوحيديين دراسات تشخيصية وبرامجية. القاهرة: دار الرشاد.

14-American Psychiatric Association. (2000): Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders. American Psychiatric Association.

15-American Society of Psychiatry. (2010) : Autism Disorders Diagnosis. http://www.psych.org/

16- Gerland, Gunilla (2003): Areal Person Life on The Outside. London. Souveir Press.

17-Williams,Donna.(2004):Everyday Heaven. London. Jessica Kingsley Publi

****

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــــم .....

الوظيفـــــــــة .....

جهـــة العمـــل .....

الجنسيـــــــــة .....

عنوان المراســـلة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (٧٥٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (أ. د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .

obeikandl.com