٤

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

فصلية دورية تصدر في أربعة أعداد سنويا

المجلد الأول .. العدد الرابع .. أكتوبر ٢٠٠٧م

((الناشر : مؤسسة الرشد ناشرون))

((**أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي**)) :

- أ .د/أحمد محمود عبد المطلب . .كلية التربية سوهاج مصر.
- أ .د /الحسين بن محمد شواط . . الجمهورية العربية التونسية .
- أ . د /أمال مصطفى كمال . . كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ .د / بوحفص بالعيد مباركي . . كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د /حمدي ابو الفتوح عطيفة . . كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ .د /خليل يوسف الخليلي . . كلية التربية جامعة البحرين .
- أ .د /رشدي أحمد طعيمة . . كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ .د/زكريا يحي 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/سهام محمد بدر . .رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ .د /صفية محمد أحمد سلام . . كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ .د /عادل محمد عبد الله . . كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ .د /عبد الله جمعة الكبيسي . . كلية التربيـــة جامعـــة قطر.
- أ .د /عبد الرحمن أحمد الأحمد . . كلية التربية جامعة الكويت .
- أ .د/ علياء عبد الله الجندي. .جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ .د/فوزية إبراهيـم دمياطي . . جامعـة طيبـة بالمدينة المنورة .
- أ .د/كامريمان عويضة منشار . . كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ .د/محمد الشيخ حمود . . كلية التربية جامعة دمشق سوريـــا .
- أ .د/محمود كامل الناقة . .كلية التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ .د/منصور أحمد غوني . . كلية التربية جامعة طيبة السعودية .

((**هيئة تحرير المجلة**)) :

- أ . د /ماهر إسماعيل صبري . . جامعة طيبة . . **رئيسا للتحرير** .
- أ . د /محمد أبو الفتوح حامد خليل . . جامعة طيبة . . عضوا .
- أ . د /عبد الرحيـم الهلالي . . جامعة الأميرة نورة . . عضوا .
- د /منى سالم زعـــزع . . جامعة الملك خالد . . عضوا ومراجعا للغة الانجليزية .
- د /عائشة بليهش العمري . .جامعة طيبة . .عضوا ومراجعا للإخراج الفني .
- د /صفاء عبد العزيز محمد . .جامعة حلوان . . عضوا ومراجعا للغة العربية
- أ /فيصل عبد المطلب ميرغني . . مدير النشر بمؤسسة الرشد . . عضوا .
- أ /أحمد أنور السيد عبد المجيد . . سكرتير المجلة . .عضوا .

((المحكمون لبحوث العدد مرتبين أبجديا))

- أ . د / رشدي أحمد طعيمة .. جامعة المنصورة.
- أ . د / رمضان محمد رمضان .. جامعة بنهـــا.
- أ .د / زكريا يحي لال .. جامعة أم القري مكـــة.
- أ . د / صفية محمد سلام .. جامعـــة المنيـــا.
- أ . د / عايدة سيدهم اسكندر ..جامعة الزقازيق
- أ . د / كاريمان عويضة منشار ..جامعة بنهـــا.
- أ . د / محمود كامل الناقة .. جامعة عين شمس.
- أ .د/منصور أحمد غوني..جامعة طيبة بالمدينة.

ثمن النسخة : ١٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ٥ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.
الاشتراك السنوي : ٦٠ ريالا سعوديا للأفراد العرب ، ١٠٠ريالا للمؤسسات العربية.
٢٥دولارا للأفراد ، ٤٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

محتويات العدد :

- البحث الأول : القصص الكاريكاتورية وأثرها في تعديل أنماط السلوك غير الصحي وتنمية الوعي به لدى الأطفال المعاقين سمعيا . . أ . د/ ماهر إسماعيل صبري ، أ/ منى عبد المقصود السيد علي .
- البحث الثاني : تطوير استراتيجية (فكر - زاوج - شارك) ، وأثرها في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . . د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان .
- البحث الثالث : فاعلية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على أسلوب التعلم الذاتي عن بعد في تنمية المهارات التطبيقية في مقرر ووسائل تقنيات التعليم لدى طالبات الانتساب بكلية التربية واتجاههن نحوه . . د/ فائزة محمد عبد الرحمن المغربي .
- البحث الرابع : علاقة الوساوس القهرية ببعض مكونات الذاكرة العاملة (اللوحة البصرية المكانية ، الضبط التنفيذي المركزي) . . د/ محمود علي أحمد السيد .
- البحث الخامس : التأليف والمراجعة الثقافية حسب رواية بيتر كاري "جاك ماجي" . . د/ عبد المجيد محمد خالد . . وهو منشور باللغة الانجليزية

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة ... يصدرها قسم النشر العلمي **بمؤسسة الرشد للطباعة والنشر والتوزيع ((الرشد ناشرون))** بالمملكة العربية السعودية لصاحبها **الأستاذ/ أحمد فهد الحمدان رئيس اتحاد الناشرين العرب..** ويشرف على إصدارها نخبة من 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 أو بحث.

تصدر المجلة في أربعة أعداد فصلية سنويا بشكل دوري خلال أشهر يناير ، ومارس ، ويوليو ، وأكتوبر ، بحيث تكون كل أربعة أعداد منها في مجلد يأخذ ترتيبا مسلسلا .. صدر العدد الأول من المجلة في يناير ٢٠٠٧م. 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.**
- **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 الإنسانية 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 السلسة 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 .
- يرسل صاحب البحث أو الدراسة مرفقا ببحثه مبلغا قدره ٢٠٠ ريالا سعوديا (نقدا أو بشيك مقبول الدفع أو بحوالة) ، أو ما يعادلها بالعملات العربية من أية دولة عربية أخرى كمصاريف تحكيم.
- عند قبول البحث أو الدراسة للنشر بالمجلة يرسل الباحث مبلغ ١٠٠ريالا سعوديا (نقدا أو بشيك مقبول الدفع أو بحوالة) كمصاريف إدارية في حال كان عدد صفحات البحث أو الدراسة لا تزيد عن ٢٥ صفحة ، وتحتسب كل صفحة زائدة عن هذا العدد بمبلغ ١٠ عشرة ريالات على أن تحدد عدد الصفحات بعد تنسيق البحث وفقا لقواعد التنسيق المعمول بها في المجلة .
- يعفى الباحث من ٥٠ % من مصروفات التحكيم على البحث الثاني عندما يكون له بحثين منشورين في نفس العدد ، أو في عددين متتاليين من المجلة.
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا ، وحاصل 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 عدد المجلة يتم تسليم عدد ٦ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور به.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث ودراسات العدد.
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث أو دراسة تنشر 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 وبعض الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :
المملكة العربية السعودية – المدينة المنورة – كلية التربية جامعة طيبة
أو على مكتبنا بجمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش لشعراوي ت : ٣٢٣٦٦٣٣ /٠٠٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني : mahersabry21@yahoo.com

• تقديم العدد :

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 ــ عن قصد أو عن غير قصد ــ 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.

وها قد أصبح الحلم حقيقة واقعة .. وها هو العدد الرابع من مجلتنا الغراء يخرج للنور .. يحمل معه مزيدا من البشرى للمتخصصين والباحثين والمهتمين بعلم التربية ومجالاته الفرعية ، ويحمل مزيدا من الأمل للمسؤولين عن إصدار تلك المجلة في النجاح والانتشار والاستمرار.

وتضمن العدد الرابع في المجلد الأول من المجلة عدد خمسة بحوث : البحث الأول بعنوان " **القصص الكاريكاتورية وأثرها في تعديل أنماط السلوك غير الصحي وتنمية الوعي به لدى الأطفال المعاقين سمعيا . . إعداد : أ . د/ماهر إسماعيل صبري ، أ /منى عبد المقصود السيد علي** . والبحث الثاني بعنوان " **تطوير استراتيجية (فكر - زاوج - شارك) وأثرها في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . . إعداد : د/صفاء عبد العزيز محمد سلطان** . والبحث الثالث بعنوان " **فاعلية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على أسلوب التعلم الذاتي عن بعد في تنمية المهارات التطبيقية في مقرر ووسائل تقنيات التعليم لدى طالبات الانتساب بكلية التربية واتجاههن نحوه . .إعداد : د /فائزة محمد عبد الرحمن المغربي** . والبحث الرابع بعنوان " **علاقة الوساوس القهرية ببعض مكونات الذاكرة العاملة (اللوحة البصرية المكانية ، الضبط التنفيذي المركزي) . . إعداد : د /محمود علي أحمد السيد** . والبحث الخامس بعنوان " **التأليف والمراجعة الثقافية حسب رواية بيتر كاري "جاك ماجي" . . إعداد : د /عبد المجيد محمد خالد . . وهو منشور باللغة الانجليزية.**

وقد تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى اثنين من المحكمين الأساتذة البارزين 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 لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ... والله أسأل التوفيق والسداد ،،،.

رئيس تحرير المجلة

البحث الأول:

القصص الكاريكاتورية وأثرها في تعديل أنماط السلوك غير الصحي وتنمية الوعي به لدى الأطفال المعاقين سمعيا

إعـــــداد:

أ.د / ماهـــر إسماعيل صبري
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس
مدير مركز التعليم المفتوح بجامعة بنها

أ / منى عبد المقصود السيد
ماجستير المناهـــج وطـــرق التدريـــس
معلمة العلوم بوزارة التربية بالكويت

" القصص الكاريكاتورية وأثرها في تعديل أنماط السلوك غير الصحي وتنمية الوعي به لدى الأطفال المعاقين سمعيا "

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري
أ / منى عبد المقصود السيد

أولاً : خطة البحث :

- **مقدمة:**

تشغل قضية الإعاقة والمعاقين اهتمام الدول والهيئات والمنظمات المحلية منها والدولية ؛ نظراً لأن العنصر البشري يعد المكون الأساسي الذي تعتمد عليه الدول في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، ولذا شهدت المجتمعات فى السنوات القليلة الماضية اهتمام غير مسبوق بتربية ورعاية المعاقين بمختلف فئاتهم يتساوى فى ذلك الدول المتقدمة والنامية وأصبح مدى الاهتمام بالمعاقين ومستوى الخدمات التربوية، والاجتماعية ، والطبية المقدمة لهم أحد معايير تقدم الأمم وتحضرها٠

ويمثل المعاقون قطاعا مهماً من ثروة البلاد البشرية، وطاقة إنتاجية معطلة ما لم يحسن استغلالها واستثمارها للمساهمة فى نهضة وبناء المجتمع ولذا يجب على المجتمع أن يكثف الجهود والإمكانيات لرعايتهم وتنميتهم لأنهم طاقة إذا ما أحسن استثمارها فسوف تعود بالنفع والفائدة أولاً وأخيراً على المجتمع٠وتعد فئة المعاقين سمعيا إحدى فئات الإعاقة التى تحتاج مزيدا من الرعاية والاهتمام خاصة مع تزايد أعدادهم فى الدول النامية، حيث تشير إحصائيات منظمة الصحة العالمية لعام ٢٠٠٥ إلى أنه يوجد ٢٧٨مليون معاق سمعياً على مستوى العالم، منهم حوالى (٨٠%) بالدول النامية (World Health Oganization ,2006)، وهي نسبة لا يستهان بها وتعكس ضرورة الاهتمام بهؤلاء الأفراد خاصة وأنه على المستوى المحلى يبلغ عدد المعاقين بمصر ستة ملايين معوق من بينهم نحو(٢) مليون معاق سمعياً٠(***أحمد اللقانى ، أمير القرشي ، ١٩٩٩، ٢٢١***)

ويعانى الأطفال المعاقين سمعياً من المشكلات السلوكية المختلفة ومن بينها ما يتعلق بالجانب الصحى٠ ولذا جاءت توصية المؤتمر الأول للتربية الخاصة المنعقد بالقاهرة (١٩٩٥) بأن تحتل البحوث السلوكية مكانتها فى التربية الخاصة سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها، حيث إن الكثير من الأطفال المعاقين يحتاجون إلى تعديل السلوك.(***عبد المطلب القريطى ٢٠٠١، ٥٢***).

وإذا أخذنا في الاعتبار أن الإعاقة السمعية تفرض على المعاق سمعياً عزله بسبب فقدانه لغة التواصل مع المحيطين به وهى اللغة المسموعة والمنطوقة فإن ذلك يؤثر على اكتسابه أنماط السلوك المختلفة ، وفى مقدمتها السلوكيات الصحية التى يحتاجها لوقاية نفسه من مخاطر الإصابة بالأمراض المعدية وغير المعدية.

وإذا كان هذا الاهتمام الكبير بصحة الأفراد العاديين يعنى الكثير لكافة الهيئات والمؤسسات التربوية والاجتماعية ، فإن الاهتمام بصحة المعاقين عموماً والمعاقين سمعياً على وجه الخصوص يصبح أكثر أهمية وضرورة لمساعدتهم على أن يحيوا حياة صحية خالية من الأمراض.

ويرى ***(عبد الرحمن سليمان ، ١٩٩٩، ١٨)*** أن الرعاية الصحية من أهم جوانب الرعاية التى يجب توفيرها للأطفال للمعاقين سمعياً، والتى تأتى عن طريق تنمية الوعى الصحى بين الأطفال وتعويدهم العادات الصحية السليمة ، ومراعاة النظافة فى كل شيء للمحافظة على صحتهم والوقاية من الأمراض.

ولاشك أن الأمراض المعدية تكثر بين الأطفال الذين يسلكون سلوكاً غير صحي، وأن إصابة الطفل بالأمراض تقلل من قدرته على التحصيل وتعطل الطاقات الكامنة التى تؤدى به إلى النبوغ، لذلك كان من واجب المدرسة فى مرحلة التعليم الابتدائى غرس العادات الصحية السليمة فى الأطفال بكافة الطرق الممكنة للمحافظة على صحتهم. ***(ليلى بدر، وآخران ، ١٩٨٩ ، ٤٠٠)***.

فممارسة السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة كاستخدام المناشف الخاصة بالغير وشراء الأطعمة من الباعة الجائلين ، وإلقاء المخلفات على الطرق العامة وغيرها ... من أهم مسببات الإصابة بالأمراض وانتشارها بين الأفراد، بل يمكن القول بأن هناك من الأمراض ما يمكن تسميته بالأمراض السلوكية التى تنتج مباشرة من سلوكيات صحية خاطئة مثل مرض الإيدز الذى حتى اليوم لم يكتشف له علاج وفى تزايد ملحوظ سببه ممارسات صحية غير سليمة ، كذلك سلوك التدخين الذي يعد السبب الرئيسى للإصابة بالسرطانات.

وإذا كان الطفل العادى بما يمتلك من حواس متعددة ، وما يتلقاه من رعاية وتوجيه لسلوكياته داخل وخارج الأسرة ، ومن خلال المؤسسات التربوية والاجتماعية سواء النظامية أو غير النظامية إلا أنه يمارس سلوكيات صحية سيئة فما بالنا بالطفل المعاق سمعياً الذى يفتقد الحاسة

الرئيسية للتواصل مع الآخرين ويزداد حجم المشكلة خاصة إذا كان أبويه من أب وأم عاديين يجهلا لغة الإشارة وبالتالى فإن معدل ممارسة السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة قد يزيد لدى الطفل المعاق سمعياً.

ولذا يجب أن يكون هناك جهود منظمة ومباشرة فى المدرسة من خلال برامج فى التربية الصحية للأطفال المعاقين سمعياً لحمايتهم من أخطار الإصابة بالأمراض، والحد من انتقالها بينهم ، والتوعية بأخطار الإصابة بهذه الأمراض وخاصة الأمراض الفتاكة كمرض الإيدز. ***(Deyo ,1994 ,P.91)***

ويوضح ***(Phillip,1998,P.411)*** أن الجهود المبكرة فى المنزل والمدرسة يمكن أن تؤدى إلى إكساب الأطفال السلوكيات الصحية وتنمية العادات الصحية المرغوبة ، فالتأثيرات الايجابية خلال هذا الوقت يمكن أن تساعد الطفل لتحقيق صحة إيجابية وللمدرسة دور فعالاً فيما يتعلق بالصحة والمرض فهى تساعد الطفل على معرفة أعراض المرض ، وكيفية الوقاية والعلاج منه يمكن أن تحميه من مشكلات صحية.

والواقع أنه عند التحاق الطفل المعاق سمعياً بالمدرسة فى المرحلة الابتدائية تكون هناك فرصة كبيرة للتأثير فى السلوكيات المختلفة لديه ومنها السلوكيات الصحية وتوجيهها نحو السلوكيات المرغوبة، فما يميز الطفل فى هذا السن الصغير سهولة إقناعه وذلك لأنه يرى فى معلمه القدوة التى يمتثل لها ويطيعها ، على العكس من المراحل العليا التى يمتاز فيها الطفل بالعناد وصعوبة التأثير فى سلوكياته التى اكتسبها فى سنوات طويلة ولم تقوم من قبل.

ولذا من الضروري أن نوفر للأطفال المعاقين سمعياً مناهج وبرامج لتدريبهم على السلوكيات والعادات الصحية السليمة، وتزيد من وعيهم الصحى على أن يتم ذلك من خلال برامج ومداخل تعليمية بحيث تكون جزءاً لا يتجزأ من حياتهم تبدأ معهم من مرحلة عمرية مبكرة بحيث تركز على المعلومات والسلوكيات الصحية. ***(Durkin & et .al, 1983 : 16-18)*** ***(عالية محمد ،٢٠٠٦ ، ٣٥)***.

والبرامج الصحية التى تقدم للأطفال المعاقين سمعياً يجب أن تعتمد على الصور وذلك لاعتماد المعاق سمعياً على حاسة البصر التى تجعله كأنه يسمع ويرى بعينيه ، لأنه يفتقد حاسة السمع، ولذا ينطبق عليه المثل الذى يقول "رب صوره خير من ألف كلمه" ***(أحمد إبراهيم ،٢٠٠٣، ١٨٤)***.

وتعد الرسوم الكاريكاتورية أحد المثيرات البصرية المهمة التى يمكن استخدامها بفاعلية مع الأطفال عموماً والأطفال المعاقين سمعياً خصوصاً

الذين يكون تركيزهم على حاسة البصر٠ حيث تساعد الرسوم الكاريكاتورية الأطفالالمعاقين سمعياً على التواصل غير اللفظى، كما تفيد فى تدريب الجانب الأيمن من المخ، وتنمية مهارات اللغة البصرية، وتوضيح الأشياء المجردة٠ ***(Steinfirst , 1995 ,67)***.

وبجانب فن الكاريكاتور يوجد فن آخر نجح فى مخاطبة الأطفال بمختلف فئاتهم ، هو فن القصة ، الذى تحقق بواسطته الكثير من الأهداف التربوية بشكل عام، وفى مجال التربية الصحية بشكل خاص٠

ولا تحتاج القصة للتدليل على أهميتها كأسلوب فى التربية والتأثير على سلوك الأطفال ، فقد جاء القصص فى القرآن الكريم لما للقصص من تأثير على النفس البشرية ؛ فالذى خلق يعلم طبيعة المخلوق، ومن هنا جاءت قصص عديدة فى القرآن الكريم ، ويقول المولى عز وجل فى ذلك . ﴿ لقد كان فى قصصهم عبرة لأولى الألباب ما كان حديثاً يفترى...﴾ ٠ ***(سورة يوسف ، الآية :١١١)***٠

بل إن القصة لا يتوقف تأثيرها عند مجرد تقديم المعلومات، أو سرد أحداث تمتع وتسلى القارئ بل يمكن أن تسهم فى تغيير السلوك الخاطىء لدى المتلقى من خلال معرفته النتائج المترتبة على الممارسات الخاطئة وترغيبه فى السلوكيات المرغوبة٠ وتساهم القصة فى تعديل السلوك غير المرغوب لدى الأطفال المعاقين سمعياً من خلال الأفكار التى تقدمها،وهذا ما أشارت إليه دراسة ***(جمال عطية ٢٠٠٠)*** ٠

والواقع أن المعاقين سمعياً تجذبهم الكتب التى تحكى قصصاً ملونة ويشعرون بالسعاة عند متابعة أحداث القصة ، وتوجد لدى الأطفال المعاقين سمعياً بنيناً وبناتاً تفضيلات مشتركة فى قراءة القصص. ***(حلمى إبراهيم ليلى فرحات ، ١٩٩٨ ٤٠٠)***.

وتحقق القصص فوائد متنوعة مع فئة المعاقين سمعياً بشرط أن يتم إعدادها وتقديمها بشكل يلائم خصائصهم ، وأساليب التواصل معهم ، بحيث تكون مصورة أو مزودة بالصور الملونة ، وتعتمد على الوسائط المتعددة ومن المفضل أن يتم ترجمتها إلى لغة الإشارة سواء تم ذلك مباشرة بواسطة المعلم أوجهاز فيديو. ***(Andrews et .al, 1995), (Andrews & Jordan, 1998), (Rhys, Jones& Hydn 2000)***

ويوضح ***(ليلى عبد المجيد ، محمود علم الدين،٢٠٠٤ : ١٦١)*** أنه يمكن توظيف الكاريكاتور بشكل درامى ، ويكون ذلك فى شكل قصة قصيرة أو قصة طويلة مرسومة ، وفيها يتم اختيار مجموعة من الشخصيات ذات طابع مميز من حيث الشكل والتصرفات ، وتؤدى إلى إحداث دهشة للقارئ.

وفى ضوء ما سبق يسعى البحث الحالي إلى الاستفادة من مزايا استخدام رسوم الكاريكاتور مع فئة المعاقين سمعياً ، وتقديم أسلوب شائق للأطفال المعاقين سمعياً، وذلك من خلال استخدام القصص الكاريكاتورية (للإفادة من الرسوم الكاريكاتورية الملونة فى مخاطبة حاسة البصر لدى المعاق سمعياً).

- **مشكلة البحث** :

تمثلت مشكلة البحث الحالى فى شيوع بعض السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة لدى الأطفال المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية ، ولمحاولة التوصل لحل تلك المشكلة تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية :

١- ما السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة الأكثر شيوعاً لدى الأطفال المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية ؟.
٢- ما مدى وعى هؤلاء الأطفال بخطأ تلك السلوكيات؟.
٣- ما القصص الكاريكاتورية المقترحة لتعديل تلك السلوكيات؟.
٤- ما فعالية القصص الكاريكاتورية فى تعديل السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة وتنمية الوعى بها لدى هؤلاء الأطفال؟.

- **أهداف البحث** :

استهدف البحث الحالى محاولة الإجابة عن التساؤلات الواردة بمشكلة البحث .

- **أهمية البحث** :

نبعت أهمية البحث الحالى من أهمية موضوعه، وأهمية الفئة التى يتناولها حيث تمثلت تلك الأهمية فى : أن معظم الدراسات العربية التى تناولت فئة المعاقين سمعياً - فى حدود ما تم الإطلاع عليه من دراسات - يغلب على معظمها الطابع النفسى وحتى الدراسات التى اهتمت بتعديل السلوك لديهم ركزت على نمط واحد من السلوكيات وهو السلوك العدوانى رغم الأهمية الملحة لتعديل أنماط السلوك الصحي الخاطئ لدى هؤلاء الأطفال لما لها من تأثيرات وانعكاسات مباشرة على حالتهم الصحية وحياتهم كذلك قد تفيد نتائج البحث الحالى مطورى مناهج هذه الفئة فى إعداد وحدات تعليمية فى التربية الصحية تعتمد على قصص الكاريكاتور. كذلك تقديم أسلوب جديد للمعلم يستخدمه عند تدريس بعض الموضوعات الصحية لتلك الفئة،كمايقدم أداتين لقياس السلوك الخاطئ المرتبط بالصحة ، وقياس مستوى الوعى به ، يمكن استخدامهما فى دراسات وبحوث أخرى. كذلك البحث الحالى يقدم شكل جديد من أشكال التعليم البصرى يمكن استخدامه مع الأطفال المعاقين سمعياً لتحقيق نواتج تعلم أخرى فى حال ثبوت فعاليته.

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث الحالى على :

7 تعديل أكثر السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة شيوعاً لدى مجموعة البحث.

7 تطبيق تجربة البحث على أطفال الصف الخامس الابتدائى المعاقين سمعيا.

- **أدوات البحث** :

اعتمدت الإجراءات الميدانية للبحث على الأدوات التالية :

7 استمارة جمع بيانات لتحديد السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة التى يمارسها الأطفال المعاقين سمعياً.

7 بطاقة تقدير لتحديد مدى ممارسة هؤلاء الأطفال لتلك السلوكيات.

7 مقياس مصور لقياس مدى وعى الأطفال المعاقين سمعياً بالسلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة.

- **التصميم التجريبى للبحث** :

نظراً لطبيعة البحث ، وطبيعة عينته ، وحيث لم يستهدف البحث مقارنة المعالجة المقترحة مع أى فنية أخرى من فنيات تعديل السلوك الخاطىء المرتبط بالصحة لدى الأطفال المعاقين سمعياً ، لذا كان اختيار التصميم التجريبي ذى المجموعة الواحدة One group pre-post-test Design هو الأنسب حيث يتم إجراء التطبيق القبلى لأداتى البحث ، ثم تقديم المعالجة المقترحة (قصص الكاريكاتور) ، ثم إجراء التطبيق البعدى لأداتى البحث على نفس الأفراد عينة البحث، لبيان مدى فعالية القصص الكاريكاتورية فى تعديل السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة وتنمية الوعى بها لديهم.

- **فروض البحث** :

استنادا لأدبيات البحث ونتائج الدراسات السابقة افترض البحث الفروض التالية:

7 يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات أفراد عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة تقدير السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة لصالح التطبيق البعدى.

7 يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات أفراد عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الوعى بالسلوك الصحى لصالح التطبيق البعدى.

7 توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٥) بين مستوى شيوع السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة ومستوى الوعى بها لدى أفراد عينة البحث.

7 للقصص الكاريكاتورية قوة تأثير فى تعديل السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة ، وتنمية مستوى الوعى بها لدى أفراد عينة البحث وفقا لمعامل مربع أوميجا .

7 للقصص الكاريكاتورية فعالية تفوق الحد الأدنى للكسب المعدل لبليك فى تعديل السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة ، وتنمية مستوى الوعى بها لدى أفراد عينة البحث.

- **مصطلحات البحث** :

تناول البحث الحالى بعض المصطلحات مثل :الأطفال المعاقون سمعياً Hearing-Impaired Students ، تعديل السلوك : Behavior modification السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة: Health-related Misbehaviors ، القصة الكاريكاتورية : Comic Stripes ، وبيان هذه المصطلحات وتعريفاتها موضح بالجزء الخاص بأدبيات البحث.

ثانيا : أدبيات البحث :

- **الأطفال المعاقون سمعياً خصائصهم وأساليب التواصل معهم** :

- **خصائص النمو للأطفال المعاقون سمعياً فى مرحلة الطفولة المتأخرة**:

وتتمثل أهم خصائص نمو الأطفال المعاقين سمعياً في هذه المرحلة فيما يلى : ***(جمال الخطيب ، ١٩٩٨ ، بدر الدين كمال ، محمد حلاوة ، ١٩٩٩ ١١٦-١٢٢ ، هالة عبد القادر ، ١٩٩٩، ٥٠ : ٥٥ ، عادل سرايا ٢٠٠١ ٣٨ عبد الرحمن سليمان،٢٠٠١، ١١٠، عبد المطلب القريطى ٢٠٠١ ، ٣٣٣ محمد كمال ، ٢٠٠٤، ٢٦ : ٣٣ ، عواض محمد ٢٠٠٣، ٦٢-٩١ سعيد محمد وآخران ، ٢٠٠٦ ، ٥٣ - ٥٧)***

أ- النمو الجسمى :

من الصعب تمييز المعاق سمعياً من مجرد ملاحظة خصائصه الجسمية كالطول أو الوزن حيث ثبت أنه لا توجد فروق بين الطفل المعاق سمعياً والطفل العادى فى خصائص النمو الجسمى.

ب - النمو العقلى :

كشفت معظم الدراسات التى أجريت على القدرات العقلية للأطفال المعاقين سمعياً أن هؤلاء الأطفال لا يختلفون فى قدراتهم العقلية عن أقرانهم

العاديين ويمكن التمييز بين اتجاهين أساسيين: الاتجاه الأول يرى أن الأطفال المعاقين سمعياً يعانون من انخفاض مستوى الذكاء مقارنة بالعاديين. أما الاتجاه الثانى فيؤكد عدم وجود علاقة مباشرة بين الصمم والذكاء وأن مستوى ذكاء المعاقين سمعياً وصل إلى مستوى العاديين وخاصة على الجزء العملى من اختبار الذكاء (وكسلر لذكاء الأطفال) وترجع الاختلافات التى توصلت إليها الدراسات المبكرة فى هذا المجال إلى استخدام مقاييس لقياس الذكاء مشبعة بالعامل اللفظى أوالانخفاض فى درجات الذكاء يرجع إلى وجود إعاقات أخرى.

ج - النمو الاجتماعي والانفعالي :

أوضحت العديد من الدراسات السابقة أن الأطفال المعاقين سمعياً أقل نضجا من الناحية الاجتماعية من الأطفال العاديين، وأن صعوبة التوافق الاجتماعي لدى المعاقين سمعياً غالبا ما تؤدى إلى ظهور أعراض: القلق والتمركز حول الذات والخجل والانطوائية والعدوانية وعدم القدرة على تحمل المسئولية ، وفقدان الثقة بالنفس ، أما فيما يتعلق بالنمو الانفعالى : بشكل عام تتمثل خصائص النمو الانفعالي لدى المعاق سمعياً فى العجز العاطفى الانطواء ، والميل إلى الإشباع المباشر لحاجاته ، والعناد والتحدى والغيرة ، وحبه للمرح والتمرد والعصيان وحب التملك ، ويقاوم النقد ويميل إلى نقد الآخرين.

- **الخصائص التعليمية للأطفال المعاقين سمعياً** :

للإعاقة السمعية تأثيرها الواضح على انخفاض مستوى التحصيل الدراسى وكلما زادت حدة الإعاقة السمعية انخفض معدل التحصيل الدراسى. وأكدت نتائج دراسة ***(Emmanuel & Das,1995)*** أن الأطفال المعاقين سمعياً فى الصفوف الأولى لا يجدون صعوبة فى المهام غير اللفظية، وقد حققوا درجات مقاربة للأطفال العاديين ، إلا أنهم حققوا مستويات أقل بكثير فى المهام التى تطلبت مهارات لفظية.

- **طرق وأساليب التواصل مع المعاقين سمعياً** :

تتفق الأدبيات على أن طرق الاتصال بالمعاقين سمعياً هى : ***(محمد عبد المقصود ،١٩٩٠، ١٠٠٣ ، ديفيد ويرنر،١٩٩٤،٣٨٧:٣٨٩ ، عبد المطلب القريطي ،٢٠٠١، ٣٥٠:٣٥٤ ، محمد كمال ، ٢٠٠٤، ٢٤:٢٦ إبراهيم شعير ٢٠٠٥، ١٧٢)***

أ - الطريقة الشفوية :Oral Method

وتعرف بأنها : فن معرفة أفكار المتعلم بملاحظة حركات فمه فالأساس فيها الكلام، وقراءه الشفتين. وتستخدم هذه الطريقة بشكل أفضل مع الأطفال

الذين لديهم بقايا سمع (ضعاف السمع)، ومع الصم الذين أصيبوا بالصمم بعد اكتساب اللغة.

ب - أسلوب الاتصال اليدوى : Manual Communication :

ويطلق عليها غالباً لغة الإشارة ، وهى وسيلة طبيعية للاتصال والتخاطب مع المعاقين سمعياً، وهى نظام يقرن المنبه البصري بالمعنى وذلك من خلال الإشارات والحركات اليدوية الوصفية.

ج - طريقة الاتصال الكلى : Total Communication :

وتعرف بأنها : حق كل طفل معوق سمعياً في أن يتعلم جميع الأشكال الممكنة للاتصال حتى تتاح له الفرصة لتنميه قدراته وتشمل هذه الطريقة : هجاء الأصابع ، والحركات التعبيرية ، والقراءة ، والكتابة واستغلال بقايا السمع لدى الطفل المعاق سمعياً ، وتعتبر هذه الطريقة من أفضل أساليب الاتصال وأكثرها شيوعاً فى الوقت الحاضر.

- **أنماط السلوك الصحى لدى الأطفال المعاقين سمعياً** :
- **مفهوم السلوك الصحى** : **Healthy Behavior**

يعرف السلوك *Behavior* بشكل عام بأنه : الاستجابة الكلية التى يبديها الكائن الحى إزاء المواقف التى يواجهها.*(**ماهر صبرى** ، ٢٠٠٢ ، ٣٢٨).*

وبشكل عام يوجد نمطين من السلوك : الأول السلوك الاستجابى *Respondent Behavior* ، وهو السلوك الذى يرتبط بمثيرات سابقه فبمجرد حدوث المثير يحدث السلوك وهو أقرب ما يكون إلى السلوك اللاإرادي . أما النمط الثانى من السلوك فهو السلوك الإجرائي Operant Behavior وهو السلوك الذى يؤثر في البيئة فيحدث تغيرات فيها وهو أقرب ما يكون من السلوك الإرادى أى أن حدوثه ليس نتيجة لمثيرات سابقه معينة ، فهو يؤثر فى البيئة ويتأثر بها، وهو محكوم بنتائجه .*(**جمال الخطيب** ، ١٩٨٧ ، ١٨:١٦).*

ويعد السلوك الصحى *Healthy Behavior* أحد أنماط السلوك الإجرائى ويعرف بأنه الأفعال والتصرفات التى يؤديها الفرد، بهدف التمتع بصحة جيدة *(**Ubbes, 1996 , p58**)*. كذلك يعرف بأنه : سلوك يؤدى من قبل الأفراد بهدف تحقيق حياة صحية أفضل وتحسين حالتهم الصحية ، كاتباع نظام غذائى صحى، وممارسة الأنشطة والتمرينات الرياضية .*(**On line medical dictionary,1998**)*

ويرتبط بمصطلح السلوك الصحى الكثير من المصطلحات ذات الصلة بمجال التربية الصحية ، فهناك الاتجاهات الصحية *Healthy Altitudes* التى

تعد أحد أهداف التربية الصحية التى تسعى لتحقيقها فى الجانب الانفعالى وتعد أحد المؤشرات التى يمكن من خلالها التنبؤ بالسلوك الصحي لدى الفرد٠

وهذا ما أكدته نتائج دراسة (**محمد صقر ، ٢٠٠٤**) التى استهدفت تنمية الوعى الصحى الوقائى ، وتنمية اتجاهات سلبية نحو سلوك التدخين لدى أطفال المرحلة الابتدائية والمتوسطة باعتبار أن الاتجاه نحو التدخين يعد دافعاً قوياً لممارسة هذا السلوك الخاطئ ٠ ثمة مصطلح آخر يرتبط بالسلوك الصحى ، هو العادات الصحية *Healthy Habits* ، وتعرف العادة الصحية بأنها : كل ما يؤديه الفرد بلا تفكير أو شعور نتيجة لكثرة تكراره (***بهاء سلامة ، ١٩٩٧ ، ٢٣***). وتتكون العادات الصحية لدى الطفل من خلال تعويده عليها قبل أن يفهم المعلومات التى ترتكزعليها العادات الصحية من الناحية العلمية ؛ فالعادة الصحية سلوك مكتسب بالتكرار متى تكونت ستلازم الشخص ويستمر فى ممارستها بنفس الطريقة . (***عبد المحى صالح ، ٢٠٠١، ٦ :٧***).

- **العلاقة بين الوعي الصحى والسلوك الصحي** :

بشكل عام يعرف الوعي الصحي بأنه :إعطاء شحنة معرفية مشبعة بالجوانب الوجدانية فى مجالات الصحة العامة ، بحيث تساعدهم على أن يسلكوا سلوكاً تجاه بعض الأمراض المنتشرة في البيئة المحيطة بهم مع ممارسة العادات الصحية التى تقيهم من الأمراض٠(***أحمد اللقانى ، على الجمل ، ١٩٩٩، ٧٦)***.

وأحد مظاهر الوعى الصحى السلوك الصحى ، حيث يساعد وجود الوعى لدى الفرد فى ممارسة السلوك الصحى٠(***بهاء سلامه ، ١٩٩٧ ، ٢٠٨***).

ويؤدى انخفاض مستوى الوعى الصحى لدى أفراد المجتمع إلى انتشارالأمراض ، وتزايد أضرارها مما يوضح ضرورة العناية بتنمية الوعي الصحي لدى أفراد المجتمع.(***عبد السلام مصطفى ، ٢٠٠٣، ٣٦***).

وجاءت نتائج دراسة (***ماهر صبري ، ١٩٩٨***) لتؤكد وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة الأطفال للسلوكيات الصحية والبيئية الخاطئة ومستوى وعيهم بتلك السلوكيات.

وتؤكد نتائج الدراسات تدنى مستوى الوعى الصحى والبيئى لدى الأطفال المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية ، وأنهم يعانون من مشكلة الحصول على المعلومات الصحية من مصادر موثوقة ، نظراً لضعف قدرتهم على التواصل. (***محمد البغدادى ،١٩٩٦، إبراهيم شعير، ٢٠٠٥***

عالية محمد ، ٢٠٠٦، فايز عبده إبراهيم فوده ،١٩٩٧، فايز عبده ١٩٩٨،Gregg ,et.al.,2002, P.43).

وتعكس هذه النتائج أن هؤلاء الأطفال يمارسون سلوكيات صحية سيئة ناتجة عن نقص الوعى الصحى لديهم ، وهى نتيجة منطقية فى ظل القصور الشديد فى مناهج العلوم المقدمة للصم حيث كان اهتمامها بمفاهيم التربية الصحية والوقائية متدنى للغاية. ***(إبراهيم شعير، ٢٠٠٥)***.

وتجدر الإشارة إلى أنه ليس فى كل الأحيان ينتج عن الوعى الصحى السليم سلوك صحي سليم ، ففى بعض الأحيان نجد تعارضاً واضحاً بين السلوك الصحى ومستوى الوعى به ، فالفرد قد يكون لديه وعى صحى سليم ومع ذلك يسلك سلوكاً خاطئاً ، فقد يعى الفرد أن استخدام المنشفة الخاصة بالغير قد تتسبب فى نقل الأمراض إليه ومع ذلك كثيراً ما يمارس هذا السلوك داخل المنزل.

- **العوامل المؤثرة على السلوك الصحى**:

السلوك الصحى لدى الأفراد ينتج من التداخل بين عوامل متعددة اجتماعية وثقافية وبيولوجية ، ومن المهم عند دراسة السلوكيات الصحية لدى الأفراد أن يتم دراسة العوامل المؤثرة عليها مثل : الاتجاهات، والأسرة والأقران ، والمعلمين والمعرفة ، وتحديد الخلفية الثقافية ***(Johnson & Kittleson ,2003, P14)***.

وبشكل عام يمكن تصنيف العوامل المؤثرة على السلوك الصحى إلى مايلى : ***(عائدة البنا، ١٩٨٧، ١٥: ١٧، Nutbeam, et.al ,1989 ، ليلى حسن وآخرون ١٩٨٩، ٤١٩، Lammers,1996,P.2 ، بهاء سلامة ١٩٩٧ ٢١٠ : ٢١٢ عبد المجيد عبد الرحيم ، ١٩٩٧، ١١١، O'Brien ,1997 Bush & ، نصر مقابلة ،٨٠،١٩٩٨ : ٩٤، عبد المعين هندى٢٠٠١ ،٢٨٩، عبد المحى صالح ٢٠٠١، ٧٣: ٧٥، هناء الأمعرى ٢٠٠٢ ، ٥٣، Okada et.al , 2002 ميسون الوحيدى، ٢٠٠٤، ١٨٢)***

أ - العوامل الثقافية والبيئية :

لكل مجتمع له عاداته وممارساته وطقوسه ، فيما يتعلق بالكثير من الأمور المرتبطة بالصحة فالمثل الشعبى " أسأل مجرب ولا تسأل الطبيب" هو نتاج ثقافة لا تنتبه كثيراً إلى أهمية دور الطبيب ، وأن ما يصلح فى علاج شخص ما لمرض معين لا يكون بالضرورة مفيداً لعلاج شخص آخر يعانى من نفس المرض.

وأكدت نتائج دراسة ***(محمود عبد الحميد ، ١٣٢،١٩٩٧)*** تأثير المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة على سلوكيات أطفالهم وخاصة فيما يتعلق

بالنظافة الشخصية وذلك لصالح أطفال الأسر ذات المستوى الاجتماعى والاقتصادى المرتفع ، وقد أرجعت الدراسة ذلك إلى تأثر الأطفال بنمط النظافة الذى يتبناه الآباء بالمنزل.

ب - العوامل الاجتماعية :

تنمو السلوكيات الصحية لدى الأطفال نتيجة للتداخل بين العديد من عوامل البيئة الاجتماعية ، وتعد الأسرة من أقوى المؤسسات الاجتماعية وأخطرها تأثيراً على إكساب السلوكيات الصحية للأطفال سواء كانت إيجابية أو خاطئة ، وذلك وفقاً لما يمارس الوالدين سلوكيات صحية تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على السلوك الصحى لأطفالهم. كما يؤثر حجم الأسرة ومعدل الدخل الشهرى على السلوكيات الصحية للأطفال.

وقد أكدت دراسة ***(Minter ,M,1983)*** أن آباء الأطفال المعاقين سمعياً يجدون صعوبة فى إكساب المعلومات الصحية المرغوبة لأبنائهم، والتأثير فى تربيتهم الصحية ، والجنسية خاصة مع عدم وجود برامج متخصصة فى التربية الصحية لهؤلاء الأطفال٠ ولذا يشير ***(محمد القزاز ، طه شومان*** ٢٠٠٣) إلى ضرورة توعية أسر الأطفال المعاقين سمعياً بلغة الإشارة المستخدمة داخل المؤسسة التعليمية ، حتى لا يتم استخدام إشارات علمية داخل المدرسة وأخرى ارتجالية داخل الأسرة مع هؤلاء المعوقين سمعياً٠

ولكى يكتمل دور الأسرة فى التنشئة الصحية المطلوبة لابد من تفاعل مؤسسات اجتماعية أخرى ، وهنا يأتى دور المدرسة المهم فى غرس السلوك الصحى السليم لدى الأطفال . فداخل بيئة المدرسة توجد العديد من العوامل التى تؤثر على السلوك الصحى لدى الأطفال منها : المعلمين ، والبيئة المدرسية والأقران ، وهذا ما أكدته نتائج دراسة ***(Sawyer,et.al,1996)*** و ***(Mclellan , et.al ,1999)*** حيث أكدت أن الأطفال المعاقين سمعياً يعدون أقرانهم من أهم المصادر للحصول على معلوماتهم الصحية، بمعدل يفوق أقرانهم العاديين.

جـ- الدوافع :

تتنوع الدوافع التى تؤثر على ممارسة السلوك الصحى لدى الفرد ما بين دوافع دينية والتى تعد من أقوى الدوافع لممارسة الأفراد وتمسكهم بالسلوك الصحى. فإذا ارتبط السلوك الصحى بالنواحى الدينية كان هذا دافعاً قوياً لممارسة السلوك ، وهناك أحاديث نبوية وآيات قرآنية كثيرة تحث على التمسك بالسلوك الصحى مثل الحديث النبوى القائل (لولا أن أشق على أمتى لأمرتهم بالسواك عند كل صلاة) وهو دافع قوى لصحة الأسنان.

بالإضافة إلى ذلك يوجد نوعين أخرين من الدوافع : النوع الأول الدوافع الناتجة عن الحاجة الفسيولوجية الانفعالية ، وذلك مثل الجوع والعطش والنوم والرغبة الجنسية ، والنوع الثانى : الدوافع التى ليس لها علاقة معروفة بوظائف الجسم الحيوية ولكنها دوافع نتجت عن معيشة الفرد فى المجتمع وفى ثقافة معينة وهى تنتج عن الحاجات والرغبات الاجتماعية للفرد.

وعند الحديث عن الأطفال المعاقين سمعياً قد يكون تأثير الدوافع الدينية والدوافع الاجتماعية محدود بينما يكون التأثير الأقوى للدوافع الفسيولوجية.

والخلاصة أن السلوك الصحى لدى الإنسان يكون محصلة للعوامل الاجتماعية والثقافية ، والبيئية ، والدوافع ، ولا يمكن إرجاع السلوك الصحى لواحد منها دون غيره من العوامل ، فلا نستطيع القول أن عاملاً واحداً بعينه هو المسئول عن تكوين السلوك الصحى ولكنه نتيجة للتفاعل بين عاملين أو أكثر.

- **أنماط السلوك الصحى لدى الأطفال المعاقين سمعياً** :

يعد السلوك الصحى سلوكاً إجرائياً ، أى محكوماً بنتائجه ، كما أنه يتأثر بالبيئة المحيطة به ولذا يمكن التمييز بين نمطين من أنماط السلوك الصحى ويأتى الحديث عن هذين النمطين كما يلى :

أ- أنماط السلوك الصحى الإيجابى : Active Healthy Behavior

وتعرف بأنها: التصرفات المرغوبة التى من شأنها المحافظة على صحة الفرد. ومن الضرورى إعداد برامج فى التربية الصحية للطفل يتعلم من خلالها كيف ولماذا؟ يمارس السلوك الصحى السليم ، وكيف يتمتع بحياة صحية على امتداد العمر مما يساعد فى أن ينمو الطفل متمتعاً بحالة صحية جيدة. ***(Lammers, 1996 ,PP.278:280)***.

وترجع أهمية إكساب السلوكيات الصحية السليمة للأطفال فى الصغر إلى أنها تقلل من فرص الإصابة بالكثير من الأمراض مثل أمراض القلب والسرطانات وتكفل للفرد التمتع بصحة جيده ، وعلى أى حال يجب الاهتمام بتقديم برامج فى التربية الصحية للأطفال حتى تتأصل لديهم العادات الصحية. ***(Lammers,1996), (Stephen ,et.al ,1998) (Agostino , et.al,1999)***

ويجب مساعدة الطفل المعاق سمعياً ، وتدريبه على ممارسة السلوكيات الصحية السليمة داخل المنزل ، وفى المدرسة ، وأن يكون المحيطون به من

الكبار قدوة له، مع الأخذ فى الاعتبار عدم استعجال الطفل المعاق سمعياً فى إتقان ذلك.(**عبد المجيد عبد الرحيم ، ١٩٩٧، ١١١: ١١٢، حنا مورتمير ٢٠٠٥، ١٥**)

ويجب أن توفر فرص التعليم المنظمة التى تساعد الأطفال على اختيار السلوكيات الصحية السليمة التى تساعدهم فى تحقيق الصحة الجيدة، والتى تتحقق للأفراد من خلال ما يمارسونه من سلوكيات (***William,C,2001, P.369***)

ولذا أعدت (**فاطمة عبدالوهاب ، ٢٠٠٠**) وحدة بعنوان (الوقاية والإسعافات: الأهمية والكيفية) طبقت على عينة من الطلاب المعاقين سمعياً ودلت النتائج على فعالية الوحدة المقترحة فى إكسابهم المعلومات والمعارف الصحية التى تضمنتها وإكسابهم السلوكيات والمهارات التى تتطلبها عملية تكيف المعاق سمعياً مع البيئة المحيطة فى الدراسة أو العمل٠ وأوصت دراسة (**ألفت مطاوع ، ٢٠٠٦**) بضرورة إدماج الموضوعات المرتبطة بالصحة ضمن مناهج العلوم المقررة على أطفال المرحلة الابتدائية نظراً لأهمية ذلك فى وقاية الأطفال من العديد من المشكلات الصحية والأمراض٠

ب- أنماط السلوك الصحى غير الإيجابى : **Inactive Healthy Behavior**

وهو عكس السلوك الإيجابي، ويضم الأفعال والتصرفات غير المرغوبة والتي من شأنها التأثير سلباً على صحة الفرد أو المحيطين به ، أو بيئته المحيطة يتضمن هذا النمط من السلوك نوعين هما : (**أمانى محمد ، ٢٠٠٣ ٥٢:٥١**) سلوك صحى سلبى : *Negative Healthy Behavior* و يشمل تصرفات وأفعال غير صحيحة يسلكها الفرد، ولكنها ليست بالضرورة أن تكون سلوكيات خاطئة ، أو ضارة بصحته ؛ على سبيل المثال من يشاهد شخصاً يشترى شراباً أو طعاماً من بائع جائل ويقف موقفاً سلبياً من هذا الشخص متفرجاً دون محاولة توجيهه و إرشاده أو منعه عن فعل هذا السلوك يكون بذلك هذا الشخص قد سلك سلوكاً سلبياً بالرغم من أنه لم يمارس سلوكاً خاطئاً ؛ إلا أن مثل هذه السلوكيات يترتب عليها أضرار بصحة البيئة، أو صحة الأفراد٠والنمط الأخر هو: سلوك خاطئ مرتبط بالصحة : *Healthy-Related misbehavior* ويشمل تصرفات وأفعال يمارسها الفرد يترتب عليها أضرار بصحة الفرد أو المحيطين به ، أو صحة البيئة ٠

وعلى المستوى العربى - فى حدود ما تم الإطلاع عليه من دراسات - توجد ندرة فى الدراسات التى تناولت الكشف عن السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة لدى الأطفال المعاقين سمعياً وتعديلها٠ وتعد دراسة (**محمود عشري ،١٩٩٩**) الدراسة العربية الوحيدة التى اتيح الإطلاع عليها

والتى تناولت هذا الموضوع المهم ، وقد حددت الدراسة السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة لدى الأطفال المعاقين سمعياً بسلطنة عمان فى مجالات أربعة هى : العناية بالجسد والعادات الغذائية، والعناية بالمظهر، ونظافة المكان، وأكدت نتائج الدراسة أنه يمكن تعديل السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة لدى هؤلاء الأطفال عن طريق الأنشطة المحببة لديهم واستغلال ميلهم نحو الممارسات الترويحية.

والواقع أنه من خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت السلوك الصحي لدى كل من الأطفال المعاقين سمعياً وأقرانهم من العاديين وأراء معلمي أطفال الفئتين فى المرحلة الابتدائية تبين عدم وجود اختلاف فى طبيعة السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة لدى أطفال كلتا الفئتين ولكن قد يكون هناك اختلاف فى الدرجة ، حيث قد يزيد معدل ممارسة الأطفال المعاقين سمعياً لتلك السلوكيات ؛ أى أن المشكلة أعمق وأكثر انتشاراً لدى المعاقين سمعياً عنها لدى العاديين وربما يرجع ذلك إلى أن الطفل المعاق سمعياً يعيش فى عالمه الصامت يحاكى ما يراه من سلوكيات صحية يمارسها المحيطين به دون معرفته لماذا يفعل ذلك؟ ، أو مدى صحة أو خطأ ما يمارسه من سلوكيات.

- **أسباب ممارسة الأطفال المعاقين سمعياً للسلوكيات غير الصحية**:

يرجع عدم اتباع الفرد لأنماط السلوك الصحى الإيجابى، واتباعه لأنماط السلوك الخاطىء يرجع إلى أسباب متنوعة منها: ***(إبراهيم شعير، ١٩٩٤ أسماء السرس ، ١٩٩٦، ٧، Guthmann 2000 , p77 ، صلاح الدين عبود، سحر عبود ٢٠٠٢، ٢٤٦ ، مها البسيونى ، ٢٠٠٢، ١٧، وعبد العظيم العطوانى ، ٢٠٠٤ ، ٣٢٤)***.

- × عدم معرفة الفرد كيف يسلك السلوك الصحى السليم الذى يجنبه الإصابة من الأمراض.
- × تسامح بعض الأسر مع ممارسة الأطفال للعادات والسلوكياغير الصحية.
- × وجود فجوة بين التربية الأسرية والمدرسية ، وقلة المعلومات المتوفرة لدى هذه الأسر حول هذه السلوكيات وتأثيرها على صحته ، واعتقاد بعض الأسر بعدم خطورة بعض السلوكيات مثل: استخدام مناشف الغير فى المنزل.
- × قد يقلد الطفل الكبارأو زملائه فى المدرسة فى بعض السلوكيات الخاطئة مثل شراء بعض الأطعمة والمرطبات المثلجة من الباعة الجائلين.
- × قد يعوض المعاق سمعياً ما ينقصه من النواحى النفسية بتناول الطعام بكمية كبيرة (الشراهة).

ويؤكد كل من ***(Sawyer , et.al ,1996, P. 145)*** ***(فاطمة عبد الوهاب ٢٠٠٢، ١٧٥)*** أن المعاق سمعياً بحكم ضعف الحصيلة اللغوية لديه لا يتمكن من الاستفادة من مصادر المعلومات الصحية حيث لا تتوافر له مصادر المعلومات الصحية المتاحة للطفل العادى كالصحف ، والمجلات ، وكافة وسائل الإعلام المسموعة والمرئية ، وينعكس تأثير ذلك على ما يمارسه من سلوكيات صحية.

وبالإضافة إلى الأسباب السابقة يرى الباحثين أن الطفل المعاق سمعياً له مجموعة من الخصائص التى قد تزيد من ممارسته للسلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة يمكن توضيحها فيما يلى:

- المعاق سمعياً يميل إلى الإشباع المباشرلحاجاته ، ويفتقد القدرة على إرجاء هذا الإشباع ***(إبراهيم الزهيرى ،٢٠٠٣، ١٥٣)*** .على سبيل المثال عند شعور الطفل بالجوع كدافع فسيولوجى فإنه قد يتناول الطعام بتسرع دون مضغة جيدا أوقد يتعجل بأكل الخضروات والفاكهة دون غسلها.
- المعاق سمعياً لديه حب استطلاع واستكشاف لما يحيط به فى البيئة وحب المغامرة بغية اكتشاف البيئة المحيطة ***(نبيل حسن،٢٠٠١ ، ٣٤٥)*** على سبيل المثال إذا حاول الطفل المعاق سمعياً تذوق بعض المنظفات حباً للإستطلاع.
- المعاق سمعياً كثير الحركة والجرى داخل الفصل مما يجعله قد يصطدم بالأدراج والكراسي والزملاء ، كذلك العبث بالطباشير، والكتابة على الحوائط والجدران والأدراج.
- المعاق سمعياً عدوانى بطبعه ولديه رغبة فى التنكيل بالآخرين ***(سعيد محمد وآخرون ٢٠٠٦ ،٧٢)***. وقد يترتب على ذلك ممارسته سلوكيات مثل والعض والبصق على الأرض وعلى الآخرين.
- المعاق سمعياً يتميز بقلة رغباته واهتماماته فى الحياة.
- أى أنه يمكن القول إن السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة لدى الأطفال عموماً، والمعاقين سمعياً خصوصاً ترجع إلى أسباب متنوعة : بعضها يرجع للفرد نفسه ومدى وعيه بالسلوك ، بعضها يرجع إلى مؤسسات التنشئة الاجتماعية ، كالأسرة والمدرسة ، عوامل بيئية محيطة.

- **أهمية تعديل السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة لدى الأطفال المعاقين سمعياً**:

تدل المؤشرات أن هناك تزايد ملحوظ فى مظاهر السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة لدى الأطفال بالمراحل التعليمية المختلف مثل : السلوكيات الغذائية غير الصحية ، وانتشار معدلات التدخين، وغيرها مما يعنى أنهم بحاجة إلى خطط مناسبة لتعديل هذه السلوكيات الخاطئة. ***(صالح محمد صالح ٢٠٠٢، ٥٢)***.

ومع ذلك لازلت خطط التربية الصحية تتجاهل الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، ولذا يجب تكثيف الجهود لتنمية السلوكيات الصحية منذ الصغر لدى هؤلاء الأطفال؛ لأن ممارسة السلوكيات الصحية السليمة تساعد فى حمايتهم ووقايتهم من خطر التعرض للكثير من الأمراض فى مراحل المراهقة والشباب ***(Melody , et.al , 1985 , P.667)*** ***(عطيات يس ١٩٩٧، ٧، Sullivan , 1998 ,P. 2)***

ويواجه الأطفال المعاقين سمعياً خطر انتقال عدوى الأمراض إليهم بسبب عدم معرفتهم أو تقديرهم للسلوكيات التى قد تنقل إليهم العدوى ولأنهم تنقصهم المعرفة الدقيقة عن حقائق الوقاية وانتقال العدوى إليهم ، ولذا يجب التركيزعلى عملية تعريف وتبصير المعاقين سمعياً بالوقاية من الأمراض وانتقال العدوى إليهم وهذا ما أكدته نتائج دراسة ***(Buker ,Ducant ,et.al,1997)*** نقلاً عن ***(عالية محمد ، ٢٠٠٦، ٣٣)*** .

والمشكلة لدى الطفل المعاق سمعياً تتمثل فى عدم قدرته على استيعاب المعلومات الصحية كالطفل العادى ، مثل النقاش الذى يدور بين الطبيب المعالج ووالديه حول أمراض الطفولة ، أوالمعلومات الصحية فى البرامج الصحية بالتليفزيون، فالمعاقين سمعياً بحاجة إلى برامج فى التربية الصحية تلائم احتياجاتهم، والأساليب المفضلة لديهم فى التعليم، وخصائصهم التعليمية. ***(Sawyer (Sadler ,et al, 2001) ،Jones & Badger, 1991 , P.2) ,et.al,1996 ,P.15***

ولذا من الضرورى وضع أولوية وأهمية كبيرة لرعاية الأطفال المعاقين سمعياً من الناحية الصحية تفوق أهميتها للأسوياء، باعتبار أن المعاقين سمعياً هم أكثر الفئات حاجة للرعاية الصحية ورفع مستواهم الصحى بالأمراض الخطيرة خاصة وأن المعلومات المقدمة لهؤلاء الأطفال قليلة وغير كافية ولا تساعد فى إكسابهم العادات والسلوكيات الصحية التى تساعدهم على اتقاء العديد من المخاطر التى تهدد صحتهم وسلامتهم.***(ليلى كرم الدين ،٢٠٠٤، ٧٤٥، عبد الوارث الرازحى ٢٠٠٢، إبراهيم شعير ، ٢٠٠٥، Job, 2004)***

وتكمن أهمية تعديل السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة لدى الأطفال المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية فى أن: ***(سبيكة يوسف،١٩٩٤، ١١، نادية رشاد،١٩٩٦، ١٩، Rainey , et.al ,1998 P.217 P.225, Agostino , et.al,1999, جبر متولى ، ٢٠٠٥ ٣٧،٣٨، عالية محمد ، ٢٠٠٦ ،٣٩)***.

- إن ممارسة السلوكيات الصحية السليمة تحمى الإنسان الإصابة بالأمراض المختلفة.
- أغلب المشكلات الصحية التى يواجهها الفرد ترجع إلى عدم معرفته كيف يسلك السلوك الصحى.

- الأطفال داخل المدرسة يتعرضون للعديد من مصادر التلوث ، وسهولة انتقال الأمراض بينهم ، وانتقال العادات السيئة من تلميذ إلى آخر ٠
- الأطفال بالمرحلة الابتدائية فى سن تكوين العادات التى يسهل فيها غرس العادات الصحية المرغوبة.
- السلوكيات والعادات الصحية غير السليمة من أهم أسباب انتقال الأمراض المعدية٠
- الشخص الذي يتبع عادات صحية سليمة يحقق مستوى صحى أفضل من الشخص صاحب العادات الخاطئة٠
- إذا لم يكتسب الأطفال السلوكيات الصحية السليمة فى الصغر لن يستطيعوا اكتسابها فى الكبر٠
- تعديل السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة لدى الأطفال تساعدهم على ممارسة حياتهم بشكل أفضل.
- تعد المرحلة الابتدائية من المراحل المهمة فى حياة الأطفال فمن خلالها يتعرف الطفل على الأنماط السلوكية التى تستمر معه طوال حياته ٠

وهناك العديد من الأساليب والطرق التي يمكن من خلالها تعديل السلوكيات الخاطئة عموما ، والمرتبط منها بالصحة على وجه الخصوص في مقدمتها القصة أو المدخل القصصي ، حيث تساعد القصة على تكوين العادات الصحية لدى الطفل عن طريق سرد قصص تروى عادات وتصرفات صحية مثل النظافة والعادات المتعلقة بها، أومن خلال تمثيلية يقوم بها الأطفال تصور كيفية اتباع السلوكيات الصحية السليمة٠ ومن خلالها يميزالطفل بين السلوك الإيجابى والسلوك السلبى فتبعده عن السلوك السلبي وترغبه فى التمسك بالسلوك الإيجابي التى تتضمنها القصة ، ***(هناء الأمعري ٢٠٠٢، ٦٥:٦٦، Danils & ubbes ,1996 ,P. 324 ، محمود خضير ١٩٩٥،٤٦، محمد عبد العزيز ١٩٩٩ ٩٦)***.

وهناك بعض الأمور التي يجب على المعلم مراعاتها عند استخدامه القصة فى التربية الصحية للأطفال فى المرحلة الابتدائية مثل : ***(p152 , Cox, C, 1998) (إسماعيل عبد الفتاح ، ٢٠٠٢، ٥٥)***

- يجب مناقشة مضمون البرنامج الصحى ونظراً لأن المعلومات الصحية تتغير من وقت لآخر، يجب أن يتأكد المعلم أن المعلومات الصحية الموجودة بالقصة واقعية وعصرية.
- اختيار الكتب المناسبة ، ويقصد بذلك اختيار قصة تساعد على جذب انتباه الأطفال من خلال الحبكة الممتعة ، وتصوير الشخصيات والانفعالات الحقيقية ، وقدرتها على توصيل الفكرة وأن تكون مكتوبة بشكل جيد، وأن تناسب المرحلة النمائية للطفل.

- التمهيد ، حيث يجب الاستعانة بالأنشطة التمهيدية التى تساعد الطفل فى الكتاب ، وإيضاح الارتباط بين الموقف الموجود فى الكتاب وأسلوب حياة الطفل.
- قراءة الكتاب للطفل ومناقشته حول القصة وأعطاء الفرصة للطفل فى أن يفكر فى شخصية بطل القصة ومشاعره نحوها وردود أفعاله حولها.
- عمل أنشطة متابعة مثل: لعب الأدوار *Role playing* أو الأنشطة الفنية.

والحقيقة أن للقصص تأثيرها الواضح فى تربية الأفراد فالكبار أنفسهم يحبون أن يستمعوا للقصص ، وكثيرا ما تؤثر فى حياتهم. ولا يوجد دليلاً على ذلك من أن المكتبة الإسلامية قدمت لنا الأدب القرآنى إن جاز المصطلح أى (القصص القرآني) الذى يبصر الناس بالعادات الصحية السليمة ، وآداب الطعام ، والطهارة وتنفير الناس من الأفعال والتصرفات والممارسات المحرمة التى تسبب أضراراً للبدن والنفس وإهداراً لصحة الإنسان ومن المؤكد أن عرضها من خلال القصة لم يأتى بمحض الصدفة بل لحكمة ربانية.

ومن خلال الدراسات السابقة أوضح كل من (Daniels & Ubbes,1996) و(Madlem , 1997) أنه يمكن استخدام فنية القصة لتدريس بعض الموضوعات الصحية كاختيار الأطفال ، وإكسابهم المعلومات الصحية حول بعض الموضوعات الصحية مثل الإدمان والمخدرات وصحة المرأة ، واختيار الطعام الامن .

مما سبق يتضح أنه قد يكون للقصص تأثير فى سلوكيات الأطفال وذلك من خلال استغلال شغفهم بمتابعة القصص مما يكون له تأثير قوى فى تعديل تلك السلوكيات الخاطئة ، وتنمية وعيهم بها.

- **التعليم البصرى والقصص الكاريكاتورية**:

يعرف التعليم البصري ***Visual Instructio***n بأنه أسلوب من أساليب التعليم يقوم فيه المعلم بالاعتماد على خبرات مرئية ووسائل اتصال بصرية فى توصيل الرسالة التعليمية إلى المتعلم ، الذى لا يمكنه التفاعل مع رسالة المعلم إليه إلا عن طريق حاسة الإبصار. ***(ماهر صبري ،٢٠٠٢، ٢٣٥)***

ويوضح كوشرون (***Chocron***) أن هدف التعليم البصرى هو إيجاد تكامل بين الصورة والاتصال اللغوى كمدخل للتعليم يسعى لمحو ما يسمى بالأمية البصرية حيث يقدم تفسيراً للرسالة البصرية كأى لغة إنسانية. ***(أحلام عبد الغفار، ٢٠٠٣ ١٥)***

ومن المتفق عليه أن حاستى السمع ، والبصر من أهم منافذ التعليم والتعلم لدى الإنسان لذا يعانى المعاق سمعياً تحدياً واضحاً فى عملية التعليم ينبع هذا التحدى من غياب حاسة السمع لديه ، مما يعنى ضرورة التركيز معه على بديل يعوضه غياب هذه الحاسة المهمة ويتمثل هذا البديل فى حاسة البصر، التى يرى البعض أنها من أقوى الحواس لدى المعاق سمعياً، وأنها تقوم بوظيفة الأذن لديه.

وتتنوع أشكال التعليم البصرى ووسائله التى يمكن استخدامها مع الأطفال المعاقين سمعياً مثل : الرسوم الكاريكاتورية ، والصور، والخرائط واللوحات والنماذج والمجسمات ، والعينات ، والأفلام التعليمية والمجلات ، والتليفزيون وشرائط الفيديو، والشرائح الإلكترونية .. وغيرها . ***(ليلى حسن ، وآخرون ١٩٨٩، ٤٢٠:٤٢٢ ، محمد على ، ١٩٨٧، ٢٧٢ فايز عبده ، ١٩٩٨ ،٣١ زينب محمود ،٢٠٠٢، ٦٣ ، محمد عبد المقصود ٢٠٠٤، ٨)***

وأوضح ***(Minter, M, 1983)*** أن الصور والرسوم تعد أحد المثيرات البصرية المهمة لتقديم التربية الصحية لدى الأطفال المعاقين سمعياً ، مما يساعد فى تنمية المفاهيم والعادات الصحية لديهم ، وأكد على أهمية استخدام كافة أشكال التعليم البصرى كالأفلام التعليمية والشرائح والمجسمات التعليمية فى إكساب الأطفال العادات الصحية المرغوبة لدى أطفال هذه الفئة.

وأثبتت نتائج العديد من الدراسات السابقة أن المادة المقدمة عن طريق أشكال التعليم البصري المتنوعة للأطفال المعاقين سمعيا كانت أكثر فعالية وأنها ساعدت فى تنمية التحصيل وتحقيق أهداف تدريس العلوم وتنمية التفكير الابتكارى لديهم : ***(Nugent,1983 ، محمد كمال ،٢٠٠٤ ، محمد عبد الغنى ٢٠٠٥)***

- **أهمية التعليم البصرى لدى الأطفال المعاقين سمعياً** :

تكمن أهمية التعليم البصرى للمعاقين سمعياً فى أنه يساعد على : ***(أحمد اللقانى ، وأميرالقرشى ،١٩٩٩، ١٣٧ : ١٤٣ ، زينب عبد الغنى ٦٣،٢٠٠٢ : ٦٢، محمد عبد المقصود ، ٢٠٠٤، ١٢٨)***

- زيادة الاهتمام ، والانتباه ، وزيادة الدافعية لدى الأطفال المعاقين سمعياً نظراً لتوافر عنصر التشويق.
- توفير وقت المعلم وجهده المبذول فى عملية الشرح والتفسير.
- صدق الانطباعات التى تصل إلى أذهان الأطفال المعاقين سمعياً، مع بقاء أثر التعلم لفترة طويلة.
- تجنب الوقوع فى اللفظية ، وهى أن يستعمل المعلم كلمات أوألفاظ ليس لها دلاله عند الطفل الأصم.

- تساعد الصور على تثبيت المعلومات فى الذاكرة ، لأن المدخل البصرى وتخزين المعلومات - فيما يعرف بالذاكرة الفوتوغرافية - أكثر رسوخاً من أى مدخل.
- فهم النص المكتوب المصاحب لها ، وتحفيز الطفل على حب القراءة والكتابة.
- فهم الأفكار والمفاهيم المجردة.

• القصص الكاريكاتورية ومزايا استخدامها مع المعاقين سمعياً:

تمثل القصص الكاريكاتورية أحد أهم وسائل وأشكال التعليم البصرى للأطفال عموماً والأطفال المعاقين سمعياً على وجه الخصوص.

وتعرف القصة بشكل عام على أنها : عمل فنى يمنح الطفل الشعور بالمتعة والبهجة ، كما يتميز بالقدرة على جذب الانتباه، والتشويق، وإثارة خيال الطفل وقد تشمل هذه الأغراض كلها أو بعضها.(***جوزال عبد الرحيم، ١٩٩٦، ٨١***).

والأطفال شديدو التعلق بالقصص وهم يستمعون إليها أو يقرؤونها بشغف ويحلقون فى أجوائها ، ويتجاوبون مع أبطالها ويتشبعون بما فيها من أخيلة ويستخلصون منها العبرة والسلوك المرغوب بطريقة شيقة تخلو من الأمر والنهى إضافة إلى إنها توفر لهم فرصا للترفيه فى نشاط ترويحى يشبع ميولهم إلى اللعب وتستخدم لعلاج الجوانب السلوكية السلبية في حياة الطفل. (***نعمان الهيتى ، ١٩٨٨، ١٨٢، محمد معوض، ١٩٩٤، ٦٣ ، السيد عبد العال ، ٢٠٠١، ١٤٧ ، أبو النجا أحمد ، ٢٠٠٤، ٢٠٩***).

وتتنوع أنواع القصص التى يمكن تقديمها للأطفال ما بين قصص رسوم وقصص خيال علمى ، وقصص دينى ، وقصص فكاهى ...إلخ . وتعد القصص الكاريكاتورية أحد أشكال قصص الرسوم التى تعتمد بشكل أساسى على الرسوم أكثر من اعتمادها على الكلمات ، ويعد هذا النوع أكثر جذبا للطفل من القصص التى تعتمد على الكلمات خصوصا إذا كانت حصيلته اللغوية محدودة.

وتشير (***ليلى عبد المجيد ، ومحمود علم الدين ،٢٠٠٤، ١٠٨***) إلى نوع من قصص الرسوم المسلسلة ، وهى قصص تعتمد على الرسوم الهزلية الساخرة (الكاريكاتورية) التى عادة ما تتضمن قصصاً ساخرة كوميدية أوخيالية يبدعها الرسام وكاتب القصة ، ويتم وضع انتقادات لاذعة للسلوك الإنسانى ، وتوصيل مضمون أخلاقى أو قيمى تربوى من خلالها إلى القارئ راشداً ، أو طفلاً.

أى أن القصص الكاريكاتورية تعتمد فى سرد أحداثها على رسوم من نوعية خاصة هى رسوم الكاريكاتور التى تمتاز بطبيعة وخصائص محددة سوف يتم توضيحها فيما يلى :

• **مفهوم الرسوم الكاريكاتورية وخصائصها** :

يمكن تعريف الكاريكاتور بأنه : أشكال مرسومة تعبر عن فكرة ما وتعتمد فى تكوينها على المبالغة فى رسم التفاصيل الشكلية. ***(محمد مختار ٢٠٠٢، ١٣٨)***.

وتعرفه الموسوعة الأمريكية بأنه : تمثيل لشخص، أو نمط من الشخصيات يجعله أحادى الجانب بالمبالغة فى ملامح معينة ، وعلى وجه العموم هو رسم هزلى ضاحك ، يهدف إلى تسلية القارئ فى المقام الأول. ***(إيناس محمود ٢٠٠٣، ١٢٤)***

وتمثل رسوم الكاريكاتور أكثر المواد جذباً للأطفال، لذلك تحرص مجلات الأطفال على توافرها، ويرجع ذلك إلى الدور الذى تلعبه الصور والرسوم التى تعد أوعية تعبير ذات أهمية كبيره بالنسبة للأطفال، فهم يعبرون عن أنفسهم بالرسوم منذ عمر مبكر، وتطبع فى أذهانهم الصور الموحية، وتشير دراسات عديدة إلى أن الرسم والصورة أكثر إقناعاً من الكلمة فى كثير من الأحيان ؛ لأن وجود الصورة أدعى إلى التصديق والإقناع. ***(نعمان الهيتى ، ١٩٨٨، ١٢٠، إسماعيل الدرديرى ٢٠٠١، ١٣)***

والطفل المعاق سمعياً تجذبه الرسوم الكاريكاتورية ذات الحجم الكبير والألوان الجذابة الخالية من التفصيلات الكثيرة ، كما أن الرسوم الملونة تشد الطفل المعاق سمعياً لمشاهدة أفلام الكارتون، وكذلك تصفح مجلات الأطفال. ***(محمد عبد المقصود ، ٢٠٠٤، ٢٨٢، ومدحت محمد عبد الفتاح ١٩٩٩،،٢١٨:٢١٧)***

وقد توصلت دراسة ***(Heitzman ,1988,p 14)*** إلى أنه يمكن استخدام الكاريكاتور السياسي فى تنمية مهارات التفكير الناقد، وأنواع الذكاء المتعددة لدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

بينما حللت دراسة ***(Rowell, & Thomas, 1989)*** موضوعات الكاريكاتور الواردة بالصحف فى الفترة ما بين (١٩٧٢-١٩٨٧) لتحديد مدى اهتمامها بالقضايا البيئية سواء من خلال رسائل مباشرة أو بطريقة غير مباشرة ، ومدى استخدام الرسامين لعناصر البيئة المحيطة ، وكانت الرسوم الكاريكاتورية قد تناولت موضوعات متعلقة بالبيئة مثل التلوث الطاقة الفضاء ، كما ناقشت الدراسة استخدام الرسامين لعناصر البيئة مثل الحيوانات المختلفة والنباتات.

بل ويمكن استغلال رسوم الكاريكاتور بما تحمله من قدرة عالية على جذب انتباه الأطفال فى المقاييس للكشف عن ما يحمله وما يؤمن به الطفل

من قيم مثل الأمانة ، والتسامح ، وفي هذا الإطار استخدم ***(محمود خضير،١٩٩٥)*** الرسوم الكاريكاتورية فى إعداد مقياس مواقف مصورة للكشف عن بعض القيم لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

ولا يقتصر دور الرسوم الكاريكاتورية عند حد المتعة والتسلية بل أن لها دورها التربوى المهم الذى يمكن توظيفه بشكل فعال فى تقديم المفاهيم والمعلومات للأطفال المعاقين سمعياً بشكل فكاهى محبب ، ويرى المعلمون أنه يمكن استخدام الكاريكاتور فى تدريس العلوم لأغراض متنوعة مثل :تنمية الاتجاهات والعادات والقيم الصحية،وتبسيط المادة العلمية، والكشف عن التفكير العلمى لدى الأطفال ومساعدة الأطفال فى طرح مزيد من التساؤلات ، واستخدامها كمادة للواجب المنزلى، وعمل ملخص فى نهاية الدرس .وهذا ما اكدته نتائج دراسات (***عبد الله محمد ، ١٩٩٨، مدحت صالح ١٩٩٨، Keogh & Naylor,1999 P***).

ويمكن إجمال أهم خصائص الكاريكاتور فى : (***Steinfirst , 1995, P.68محمد المشيقح ،١٩٩٥، ٨٧ ، محمد عطية ،٢٠٠٠، ٨٥ ، شاكر عبد الحميد وآخرون ،٢٠٠٤، ٨٥)***

- وحدة بناء رسوم الكاريكاتور هى الخط اليدوى ، فى التعبير عن الأشياء والأفكار والعمليات.
- تعد رموز بصرية ، تعتمد على المشاهدة من قبل المتعلم.
- المبالغة والتفريد *Exaggeration and Individuation* : فالكاريكاتور هو مبالغة فى التعبير عن الخصائص المميزة للشخصية.
- الفكاهة *Humer* والطرافة : من أهداف الكاريكاتور أنه يجعل المتلقون يبتسمون أو يضحكون.
- التبسيط *Simplification* فى الخطوط الذي قد يكون أكثر أدوات فنان الكاريكاتور قوة.
- القدرة على كشف العيوب فللكاريكاتور قدرة فريدة على كشف مزايا الشخصية ، لكن اهتمامه الأكبريكون موجهاً نحو كشف العيوب.

وحددت دراسة (***محمد عبد المقصود ، ٢٠٠٤***) عددا من الصفات المرغوبة فى الكاريكاتور من وجهة نظر الأطفال المعاقين سمعياً ومعلميهم من أهمها : أن تكون الرسوم بسيطة وواضحة وعدم ازدحامها بالعناصر الكثيرة ، وأن تثير الانتباه من خلال استخدام رسومات كاريكاتورية ملونة ذات حجم كبير، وأن تقترن الرسوم الكاريكاتورية بالرموز اللفظية المكتوبة فى صورة عنوان أوتعليقات لفظية تمثل الحوار بين شخصيات الكاريكاتور ووضع إطار للرسم الكاريكاتورية ، مع وضع مساحة أمان كافية بين نهاية حدود الرسم الكاريكاتورية والإطار، وأخيرا استخدام لغة الإشارة مع الرسوم

الكاريكاتورية ، وأن يكون هناك انسجام وتجانس بين الرسم الكاريكاتورية والفقرات المصاحبة للرسم الكاريكاتورية ومع عنوانه٠

• **مفهوم القصة الكاريكاتورية** :

مادامت هناك صعوبة فى إسماع الطفل المعاق سمعياً ما نرغب فى أن يسمعه فإنه من المعقول أن نبدأ معه بعرض أشكال مرسومة، ويا حبذا لو قدمت هذه الصورفى كتاب يتم عرضة عليه فى نفس الوقت الذى تعرض عليه قصة مشابهة فى رسومها وأشكالها٠ ***(أحمد السعيد ، ومصري حنورة ١٩٩٩، ١٢٧)***٠

ولذلك تكون القصص المصورة، والقائمة على الرسوم ملائمة لهذه الفئة من الأطفال والواقع أنه ينشر بمجلات الأطفال نوع من القصص لها مواصفات بالغة الخصوصية أهمها : أن تمتزج الكتابة بالرسوم عضوياً وتنشر على هيئة رسوم من مشاهد لقصة تقرأ رسومها والحوار داخل بالونات فى الرسوم يطلق عليها كلمة (كوميكس)٠***(عبد التواب يوسف،٢٠٠٢، ٢٣ :٢٤).***

وبالرغم من الاتفاق على مصطلح كاريكاتور، أو كاريكاتير فى تسمية رسوم لها طبيعة خاصة ، فإن المتخصصين والأدباء لم يتفقوا على مصطلح محدد للقصص التى تستخدم هذه الرسوم فى سرد أحداثها ٠

فقد عرفها ***(محمد مختار ، ٢٠٠٢، ١٣٨ : ١٣٩)*** تحت مسمى رسوم مسلسلة (***Squential / Seris***) بأنها: صيغة من صيغ رسوم الكاريكاتور ومن خصائصها أنها تحكى قصة أو حدثا ما عن طريق عدد من الرسومات. وكثير من هذه الرسوم لا تعتمد على الرسم وحده ، وإنما تتطلب شرحاً يحتوى على أحاديث شخصيات القصة المرسومة.

وقد عرفها (**ليلى عبد المجيد ، ومحمود علم الدين ،١٦١،٢٠٠٤**)على أنها: توظيف درامى للكاريكاتور، وتكون فى شكل أقصوصة ، أو قصة طويلة مرسومة ويتم فيها اختيار مجموعة من الشخصيات ذات طابع مميز من حيث الشكل، أو التصرفات وتؤدى إلى إحداث دهشة لدى القارئ، أو شعور شديد بالرغبة فى ملاحقة الأحداث ، وقد يؤدى إلى موقف يثير الضحك لدى القارئ أو المشاهد ولهذا النوع من القصص عناصر هى: الرسوم الساخرة التى تعتمد على الفكرة الساخرة ، والقالب الدرامى الذى يعرض الموضوع بما يشمل من بداية ، ووسط ونهاية ، وتطور للأحداث٠

والواقع أن مسمى (الشرائح الهزلية الفكاهية) هى التسمية العربية الأقرب لهذا الفن الذى ينتشربمجلات الأطفال ، ويعرف بأنه : وسيط من وسائط

الفكاهة المرسومة، وهو فن جديد يجمع بين الكتابة السردية ، والحوار والسيناريو، والرسم والخط ، والترميز وأنه أصبح يسمى بالفن التاسع. ***(أمل خطاب ،١٩٩٨، ٣٠)***

ويرى ***(شعيب غباشى، ٢٠٠٢، ٣١٤)*** أن(الكوميكس) أو(الاستربس) من أكثر المواد التحريرية استخداماً فى مجلات الأطفال، وهو عبارة عن : شريط من الصور المتتالية التى تكون مع الكلمات القليلة السردية أو الحوارية قصة متكاملة.

وعلى ضوء التعريفات السابقة للقصص الكاريكاتورية والمسميات الأخرى الدالة عليها يتبين عددا من ملامح القصة الكاريكاتورية حيث إنها أحد أشكال الكاريكاتور وصيغة من صيغه ، تعتمد فى التعبير عن أحداثها على رسوم الكاريكاتورالساخرة داخل إطارات مسلسلة من خلال قصة قصيرة أو طويلة ، والرسوم هنا أساسية وليست مكملة للنص ، كما تتضمن بجانب الرسوم بعض الكلمات القليلة على شكل حوار بين الشخصيات ، أو قد تكون سردية.

والواضح عدم اتفاق هذه التعريفات على مصطلح واحد للقصص الكاريكاتورية . ويرى البحث الحالى أن مصطلح القصص الكاريكاتورية قد يكون هو التسمية الأقرب إلى ذهن القارئ العربى نسبة إلى الرسوم الكاريكاتورية التى تعرض أحداث القصة من خلالها ، مثلها فى ذلك مثل تسمية أفلام الرسوم المتحركة أما المصطلحات السابقة قد لا يستوعب معناها سوى المتخصصون فى المجال.

وتستخدم القصص الكاريكاتورية بكثرة فى تعليم القراءة والحساب وتنمية السلوك والعادات ، والاتجاهات السليمة نحو كثير من الأشخاص والأحداث ، كما أنها تعطى قدراً من الحقائق والمعلومات ، وذلك لما تتمتاز به من قدرة هائلة على التأثير وجذب الانتباه. **(محمد عطية ،٢٠٠٠، ١٠٠ : ١٠١)**.

كما أنها تعد وسيطاً تربوياً مهماً فى تعليم الأطفال، ووسيلة مهمة للتواصل بين فكر الكبار والصغار يمكن من خلاله تقديم القضايا الاجتماعية والسلوكية الحساسة بشكل فعال وتزداد الفعالية فى تحقيق ذلك إذا تم التركيز على شخصية محورية وبالتالى تحقق التسلية والتعليم ***(Anonymous,1967,Mckee, et.al,2004)***. وكذلك تستخدم فى تنمية المهارات اللغوية والقيمى ، والتفكير الناقد ***(Richie, 1995) ، (Neil, 1979) (Bloom, 1979)*** ، كما تستخدم فى تدريس الموضوعات العلمية

وتوضيح المفاهيم المجردة كالضوء ، ومن خلالها أيضا يمكن عرض بعض القضايا المرتبطة بالصحة. ***(Gower, 1995)***.

وقد حدد المكتب الدولى لكتب الأطفال والناشئة ***International (IBBY) Board of Young People*** أهم الكتب التى يمكن تقديمها للأطفال الصم وهى : القصص المصورة بدون كلمات Worldless Books والكتب التى تعتمد على لغة الإشارة ***Sign Language*** والكتب المصورة ***(ليلى كرم الدين ، ٢٠٠٤ ، ٧٥٣: ٧٥٤)***.

ويوضح ***(Stewart,1990)*** بعض العوامل والاستراتيجيات المهمة التى يجب على معلم الأطفال المعاقين سمعياً مراعاتها عند قراءة القصص للأطفال المعاقين سمعياً مثل: معدل القراءة ، وطول الجمل ، وطول النص الذى يعبر عن الفكرة وجودة وصف الكلمات ، وتعقد النص. وبالنسبة للاستراتيجيات: فهناك مراجعة المفردات اللغوية قبل قراءة القصة ، وقراءتها مرات عديدة ومساعدة الأطفال على استخلاص خبراتهم الخاصة لتحقيق فهم أكبر للقصة وإتاحة الفرصة للأطفال لاختيار ما يريدون قراءته من كتب وأخيراً ترجمة القصة إلى لغة الإشارة الأمريكية(Asl).

وتوضح الدراسات السابقة ***(محمد عبد العزيز ،١٩٩٩ ، Rhys- jones 2000, رفعت محمود ، ٢٠٠١ سعد عبد المطلب ،٢٠٠١ أحمد إبراهيم*** ،٢٠٠٣) أنه يمكن استخدام القصص مع المعاقين سمعياً فى : تنمية مهارة القراءة ، وتنمية قدرات التفكير الابتكارى ، وتنمية المهارات الاجتماعية وتعديل السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة والعدوانية (بواسطة السيكودراما) ، وتدريبهم على السلوكيات ذات الأهمية الاجتماعية كالتعاون والأمانة ، والصدق ، والتسامح.

والواقع أن القصص المصورة ، تلعب دوراً مهماً فى تعليم الأطفال المعاقين سمعياً وهنا تجدر الإشارة إلى المشروع الأمريكى ***Multimedia Stories for Deaf Children*** الذى استهدف إعداد قصص مصورة تقوم على الوسائط المتعددة تبث عبر شبكة الإنترنت للأطفال المعاقين سمعياً (الصم) ، وذلك لتنمية الثروة اللغوية لديهم ، وامتد المشروع إلى إعداد خطة بحثية لمتابعة تأثير هذه القصص على الأطفال المعاقين سمعياً ودلت نتائج هذا المشروع أنه ساعد فى تنمية مهارة القراءة لدى الأطفال الصم ، كما نمى دافعتيهم نحو التعلم ، ومن أهم توصيات المشروع ضرورة الاعتماد علي الإنترنت فى نشر القصص التى تم إنتاجها خلال المشروع بغرض تحسين ثقافة الأطفال الصم .(***Anderwes &Jordan ,1998 محمد كمال ، ٢٠٠٤ ، ١٢)***.

أى أن غياب حاسة السمع لدى المعاقين سمعياً وضعف الحصيلة اللغوية لديهم لا تقف عائقاً أمام تقديم القصص لهم، ويأتى ذلك عن طريق استثمار حاسة البصر، وتعد قصص الكاريكاتور أحد أنواع القصص المصور التى يمكن استخدامها كفنية مناسبة لخصائص الأطفال المعاقين سمعياً.

ويمكن استخلاص مزايا استخدام القصص الكاريكاتورية مع الأطفال المعاقين سمعياً فى أنها تساعد على: ***(Anderws & Jordan,1998 , Heitzmann , 1998,P.3 ، محمد عطية ،٢٠٠٣، ٨٦، ١١٤، صالح قمزاوى ،٢٠٠٢، ٢٧٩ أميرالقرشى ، ٢٠٠١ ، ٥٥:٥٩ ، إبراهيم المؤمنى ،٢٠٠٢، ١٥)***

- جذب الانتباه حيث تشير الأدبيات إلى أن المعاق سمعياً لا يستطيع تركيز انتباهه لفترة طويلة.
- تعمل على زيادة شغف المتعلمين بالمادة المقروءة.
- زيادة الدافعية لدى الأطفال؛ لما تتمتع به من توفير عنصر التشويق خاصة إذا كانت ملونه.
- تخاطب حاسة البصر، التى تعد حاسة التعلم الأساسية لدى الأطفال المعاقين سمعياً.
- تنميه ميول الأطفال وشغفهم بالقصص والتخلص من حالة الضيق والملل.
- تنشيط وتقويه الثقة بالنفس ، وتعزيز احترامهم لأنفسهم.
- ملاءمة الخصائص اللغوية للمعاق سمعياً حيث أنها تحتاج إلى مهارات محدودة لقراءة النص ، وبالتالى فهى تزيد من فهم المعاق سمعياً لمضمونها.
- تثبيت المعلومات في الذاكرة فقد أثبتت البحوث أن الصور، والرسوم المكملة للعرض اللفظى تساعد على بقاء أثر التعلم لفترات أطول تستمر لمدة (١٤ - ٢١) يوماً.
- التغلب على مشكلة الفروق الفردية بين الأطفال المعاقين سمعياً.

وعند إعداد القصص الموجهة للطفل فمن الضرورى مراعاة بعض الأسس والضوابط العامة التى تتمثل فى : مراعاة خصائص الأطفال ومرحلة نموهم اللغوى ، وأن تكون جذابه للأطفال وتسعدهم وتمتعهم وأن تنمى حسهم الجمالى وتذوقهم الفنى ، وأن تراعى الحاجات النفسية للأطفال (حاجتهم إلى الأمن واللعب ، والترفيه ، والحب ، والحنان والتواصل الوجدانى ، والانتماء والقبول الاجتماعى، واحترام الذات وتقديرها) ، كذلك يجب الحرص على استخدام قاموس الطفل

اللغوى ، واختيار الألوان الجذابة والزاهية وأكثر الألوان استحواذاً على الطفل هى الأحمر والأزرق والأصفر.

وعلى ضوء ما سبق ، وبعد مراجعة الدراسات والبحوث التى اهتمت ببناء وإعداد قصص للأطفال سواء من العاديين أو المعاقين سمعياً لإكسابهم سلوكيات سليمة أو تعديل سلوكيات خاطئة ، واستناداً لطبيعة وخصائص الأطفال المعاقين سمعياً ، حددت الدراسة الحالية مجموعة من الأسس التى التزمت بها عند إعداد القصص الكاريكاتورية لتعديل السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة لدى الأطفال المعاقين سمعياً وهى:

- الاعتماد على شخصية محورية أساسية على مدار مجموعة القصص لتقوية الارتباط والتفاعل بين الطفل والمحتوى القصصى ، مما يساهم فى تحقيق أفضل تأثير على سلوكيات الأطفال.
- ارتباط الأحداث والجو العام للقصة بالبيئة المحيطة بالطفل المعاق سمعياً.
- اعتماد الأنشطة المصاحبة للقصص على استغلال حواس المعاق سمعياً فيما عدا السمع.
- قصر جمل حوار القصص، ومحاولة اختيار كلمات لها مدلول حسى حتى يمكن ترجمتها إلى لغة الإشارة ، وذلك قدر الإمكان.
- وضع قاموس إشارى فى نهاية القصص للكلمات التى ترد فى مجموعة القصص الكاريكاتورية.
- أن يدور المحتوى القصصى حول أفكار قليلة ، وأن يمتاز المحتوى القصصى بالجاذبية والتشويق.

ثالثا إجـراءات البحث

تمت الإجابة عن الأسئلة الواردة بمشكلة البحث وفقا للإجراءات التالية:

١- تحديد قائمة السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة :

للإجابة عن التساؤل الأول من تساؤلات البحث والخاص بتحديد السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة الأكثر شيوعاً لدى الأطفال المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية تم إعداد قائمة بالسلوكيات الصحية الخاطئة التى قد يمارسها الأطفال المعاقين سمعيا بالمرحلة الابتدائية وذلك على ضوء مراجعة ما تناولته أدبيات البحث ، ونتائج البحوث والدراسات السابقة التى أجريت حول هذا الموضوع. كما تم إعداد استمارة جمع بيانات لمعلمى ومعلمات الأطفال المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية (ملحق : ٢) تم تطبيقها على عينة عشوائية قوامها(٢٥) معلماً ومعلمة ، ومشرفى مبيت بمدارس الأمل للصم، شملت الاستمارة (٥) محاور خاصة بالسلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة التى قد يمارسها الأطفال المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية.وبعد

تفريغ البيانات التى تم الحصول عليها،تم إعداد الصورة النهائية للقائمة وبلغ العدد الإجمالى للسلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة (٥٣) سلوكاً صحياً خاطئاً ، وذلك بعد أن تم استبعاد المكرر منها، واستبعاد السلوكيات غير القابلة للقياس داخل المدرسة.

٢- تحديد السلوكيات الخاطئة الأكثر شيوعاً :

تم ذلك من خلال إعداد بطاقة تقدير للسلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة وفقاً للخطوات التالية:

أ- هدف البطاقة :

تحديد مدى ممارسة الأطفال الأطفال المعاقين سمعيا للسلوكيات الصحية الخاطئة.

ب- صياغة البطاقة :

تم وضع السلوكيات التى سبق تحديدها فى القائمة الخاصة لذلك أمام مقياس لتحديد مدى ممارسة الطفل المعاق سمعياً لكل سلوك من تلك السلوكيات شمل المقياس خمسة مستويات هى : (دائما ، وغالباً، وأحيانا ونادراً ، ولا يفعل).وقد روعى عند صياغة مفردات البطاقة أن تكون العبارات قصيرة ، وأن تبدأ كل مفردة بفعل سلوكى مضارع، وأن تصف كل مفردة سلوكاً واحداً، كذلك ألا تبدأ المفردة بأدوات النفى، وذلك على قدر المستطاع.

جـ - تقدير درجات البطاقة:

تم تقدير درجات البطاقة بحيث يحصل الطفل على (٤) أربع درجات لكل سلوك يفعله دائماً ، (٣) ثلاث درجات لكل سلوك يفعله غالباً ، و(٢) درجتين لكل سلوك يفعله أحياناً و(١) درجة واحدة لكل سلوك يفعله نادراً، و(صفر) لكل سلوك لا يفعله من السلوكيات الخاطئة المتضمنة فى البطاقة وبذلك كانت الدرجة النهائية للبطاقة (٢١٢) درجة.

د - تعليمات استخدام البطاقة :

تضمنت صفحة المقدمة بيانات الطفل ، وشرحاً لموضوع البطاقة والتأكيد على الملاحظة المباشرة لكل سلوك من السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة المتضمنة بالبطاقة ، كما تم وضع تعريف إجرائى لكل مستوى من مستويات القياس، وذلك منعاً لحدوث الالتباس والغموض لدى المعلم.

هـ - ضبط البطاقة :

تم ضبط البطاقة فى جانبين الأول : صدق البطاقة ويقصد به مدى قياس البطاقة للسلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة موضع البحث، وقد تم ذلك من خلال مؤشرين : أولهما صدق مضمون البطاقة، والذى تبين فى صياغة مفردات البطاقة، ودقة تحديد المقياس المتدرج الخاص بها، والتعريف

الإجرائى لتلك المستويات ، هذا بالإضافة إلى أن مفردات البطاقة ما هى إلا سلوكيات خاطئة تم تحديدها من قبل بشكل واضح ودقيق من خلال استمارة جمع البيانات ، التى تم توزيعها على معلمى ومعلمات الأطفال المعاقين سمعياً. أما المؤشر الثانى فقد تمثل فى صدق المحكمين، حيث تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجالات التربية الخاصة وطرق تدريس العلوم ، وعلم النفس التربوى ، ومعلمى الفئة (**ملحق : ١**) وذلك لكى يبدو ملاحظاتهم حول السلوكيات المتضمنة فى البطاقة من حيث: دقة الصياغة ، وتصنيفها فى المحاور الموضحة وتعديل، أو حذف ، أوإضافة ما يرونه من سلوكيات أخرى مهمة ، ولم تتضمنها البطاقة. والجانب الثانى : ثبات البطاقة تم الاستدلال عليه من خلال "ثبات القائم بالملاحظة"، وهو ما يطلق عليه ثبات نظام الملاحظة ، حيث تمت ملاحظة (١٠) أطفال من الأطفال المعاقين سمعياً - من غير أفراد عينة البحث ، بواسطة اثنين من المعلمين ، حيث تم تخصيص بطاقتين يلاحظ فيها نفس الطفل ومدى ممارسته لكل سلوك ثم حساب نسبة الاتفاق بينهما بواسطة معادلة (كوبرCooper) ، حيث بلغت نسبة الاتفاق (٨٨%) ، وهو ما يشير إلى الثقة فى ثبات نظام الملاحظة باستخدام بطاقة التقدير.

و - الصورة النهائية للبطاقة :

بعد إدخال التعديلات التى أشار إليها المحكمون ، وبعد التأكد من صدق وثبات البطاقة ، تكون بذلك وضعت فى صورتها النهائية الصالحة للتطبيق الميدانى وبلغ عدد السلوكيات بها (٤٥) سلوكاً صحياً خاطئاً فى خمسة محاور (**ملحق : ٣**) ، وبلغت الدرجة النهائية للبطاقة (١٨٠) درجة .

ز - تطبيق البطاقة :

تم تطبيق البطاقة فى صورتها النهائية على عينة قوامها (٥٠) من الأطفال المعاقين سمعياً (بنين وبنات)، وذلك بالاستعانة بمعلمى الفئة.

ح - اختيار أكثر السلوكيات الخاطئة شيوعاً :

على ضوء نتائج التطبيق الميدانى لبطاقة تقدير السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة على عينة البحث تم اختيار (١٩) سلوكاً هى السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة التى يفعلها دائماً أو غالباً يمارسها (١٠%) فأكثرمن عينة البحث ، وذلك حتى تكون تلك السلوكيات محور ارتكاز تجربة البحث. (**ملحق : ٤**).

٣- تحديد مدى وعى الأطفال المعاقين سمعياً بالسلوكيات :

للإجابة عن التساؤل الثانى من تساؤلات البحث تم إعداد مقياس مصور للوعى بالسلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة وفقاً للخطوات التالية :

أ - تحديد هدف مقياس الوعى المصور :

استهدف المقياس تحديد مدى وعى الأطفال المعاقين سمعياً بالسلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة الأكثر شيوعاً والتى تم تحديدها من خلال بطاقة الملاحظة.

ب - صياغة مفردات المقياس :

تم ذلك من خلال الإطلاع على الدراسات والبحوث التى اهتمت بإعداد مقاييس مصورة لفئة المعاقين سمعياً فى مجال التربية الصحية، والرجوع إلى قائمة السلوكيات الخاطئة. المرتبطة بالصحة الأكثر شيوعاً التى تم تحديدها فى الإجراء السابق. تكون المقياس من جزءين الأول : صورة طفل أو مجموعة أطفال يمارسون السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة ، الجزء الثانى : عبارة عن سؤالين يتم طرحهما على الطفل بواسطة المعلم بعد عرض الصورة عليه لقياس مدى وعيه بالسلوك ، السؤال الأول :اللى بيعمله الطفل ده صح أم خطأ؟ ، أما السؤال الثانى : ليه ده خطأ ؟ إذا كانت الصورة تعرض سلوكاً خاطئاً، أو ليه ده صح؟ إذا كانت الصورة تعرض سلوكا صحيحاً ، أما إذا كانت الصورة تعرض سلوكين يكون السؤالين : الأول : مين بيعمل صح؟ ، ومين بيعمل خطأ ؟ والثانى : ليه ده خطأ ؟ . وقد تم تحديد أفكار بسيطة تعبر عن السلوكيات المراد قياس مدى الوعى واستعان الباحثين بأحد الرسامين، بعد أن أوضحا له الهدف من المقياس وما ينبغى عليه إبرازه فى كل صورة٠ وقد روعى عندإعداد مفردات المقياس: أن تكون كل صورة معبرة عن سلوك صحى واحد ، وأن تكون الصورة واضحة ولا تحتوى أشياء غريبة عن بيئة الطفل ، وأن تكون ملونة حتى تكون أكثر وضوحاً للطفل٠ وكان إجمالى عدد المفردات التى شملها المقياس فى صورته الأولية (١٩) سلوكاً.

ج - تقدير درجات المقياس:

لتقدير درجات المقياس ، تم اتباع نظام يعطى الطفل درجة واحدة فى السؤال الأول الذى يلى كل صورة من صور المقياس، فإذا أجاب الطفل إجابة صحيحة (تحديد صحة أو خطأ السلوك) يعطى درجة واحدة ، وإذا أجاب إجابة خاطئة ، أو لم يستطع تحديد السلوك (لا أعرف) يعطى صفراً وفى السؤال الثانى الذى يتبع كل صوره من صور المقياس يعطى الطفل درجة واحدة إذا قدم تبريراً سليماً لصحة السلوك أو خطأ السلوك ، (وذلك وفقاً لتقدير من يطبق المقياس) ويعطى صفراً إذا لم يتمكن من ذلك ، وبذلك بلغت الدرجة النهائية لكل جزء من جزئي المقياس (١٩) درجة ، وبلغت الدرجة النهائية للمقياس (٣٨) درجة .

د - طريقة تطبيق المقياس :

نظراً لتدنى القدرات اللغوية والقرائية لدى الأطفال المعاقين سمعياً بسبب الإعاقة السمعية ، لذا اعتمد البحث الحالى فى تطبيق البحث على المقابلة

الفردية ، حيث يقوم المعلم بعرض صور المقياس على كل تلميذ وطرح السؤالين التاليين لكل صورة عليه بلغة الإشارة.

هـ - تعليمات استخدام المقياس :

تم تحديد بعض التعليمات المهمة لمن يقوم بتطبيق المقياس من أهمها: أن يتم تطبيق المقياس بصورة فردية ، بمعنى عدم إمكانية تطبيق المقياس على أكثر من تلميذ فى نفس الوقت ، تخصيص نسخة من نموذج الإجابة لتسجيل إجابة كل تلميذ ، إتاحة الفرصة الكافية للطفل حتى يجيب عن السؤالين التاليين لكل صورة ، وقد تضمن المقياس فى صورته الأوليه (١٩) سلوكاً.

و - ضبط المقياس :

تم ضبط المقياس في جانبين الأول : صدق المقياس من خلال عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين وذلك لإبداء الرأى حول مفردات المقياس من حيث : مدى ملاءمة كل صورة للسلوك الذى تقيسه ، ومدى وضوحها ، صلاحية نظام تقدير الدرجات. والجانب الثانى : ثبات المقياس تم حساب ثبات المقياس بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار، حيث تم تطبيق المقياس تجريبياً على (١٠) عشرة أطفال من الأطفال المعاقين سمعياً ، تم التطبيق على مرتين بفاصل زمنى ثلاثة أسابيع وبحساب معامل الارتباط بين درجات المرتين ، تم حساب قيمة ثبات المقياس ووصلت (٨٨%) وتشير هذه القيمة إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات ، وبالتالى أصبح المقياس صالحاً للتطبيق الميدانى على عينة البحث.

ز - الصورة النهائية للمقياس :

بعد عرض المقياس على المحكمين، والتأكد من ثباته ، أصبح المقياس صالحاً للتطبيق الميدانى ***(ملحق : ٥)***.

٤- إعداد مجموعة القصص الكاريكاتورية:

للإجابة عن التساؤل الثالث من تساؤلات البحث ، تم إعداد مجموعة القصص الكاريكاتورية وفقا للخطوات التالية :

أ- تحديد الهدف العام لمجموعة القصص الكاريكاتورية :

تحدد الهدف الرئيسى لمجموعة القصص الكاريكاتورية فى استخدامها لتعديل السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة الشائعة، وتنمية مستوى الوعى بها لدى أطفال الص فالخامس الابتدائى من المعاقين .

ب - تحديد عناصر محتوى القصص :

تم تحديد محتوى عناصر القصص من خلال الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التى اهتمت بإعداد قصص فى مجال التربية ، وبعض مجلات الأطفال، والرجوع إلى بطاقة تقدير السلوك الخاطئة المرتبطة بالصحة التى تم تحديدها من قبل. وبذلك تم تحديد عناصر محتوى القصص

فيما يلى : (٥) سلوكيات مرتبطة بتناول الطعام ، و(٧) سلوكيات مرتبطة بنظافة الجسد ، و(٤) سلوكيات متعلقة بنظافة المكان ، وسلوكين مرتبطين بالعناية بالمظهر، وسلوكاً واحداً يؤدى إلى إصابة الزملاء.

ج - إعداد محتوى القصص الكاريكاتورية:

بعد أن تم تحديد عناصر محتوى القصص، تم إعداد مجموعة من القصص تتناول السلوكيات الخاطئة الأكثر شيوعاً التى تم تحديدها لدى أفراد عينه البحث ، وروعى أن تتناول القصص السلوكيات المحددة بعضها تأتى فى شكل سلوك مقبول ، وبعض السلوكيات تأتى على شكل سلوكيات خاطئة يتبين آثارها وأضرارها . وبلغ عدد القصص (٩) قصص هى : الجائزة لمن ؟ عينى تدمع ، كوب العصير، فرصة ثانية كوب العرقسوس ، الكابتن مهاب،مهاب والموز، روان والحلوى، رسوم العبقرى مهاب.

د- صياغة السيناريو والحوار :

تم صياغة محتوى القصص فى شكل سيناريو تفصيلى يصف البيئة وشخصيات القصص،وصياغة حوار شخصيات مجموعة القصص .

هـ -إعداد الصورة الأولية للقصص:

بعد أن تم إعداد السيناريو والحوار لمجموعة القصص ، استعان الباحثين بأحد رسامي الكاريكاتير، وذلك لتحويل السيناريو المكتوب إلى رسوم، وتم ذلك من خلال مرحلتين المرحلة الأولى : تم خلالها إعداد قصة تجريبية وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال تكنولوجيا التعليم ، ومعلمى الأطفال المعاقين سمعياً لإبداء أرائهم حولها، ومدى تعبير الرسوم عن السيناريو وقد أشارو ببعض التعديلات المتعلقة بالرسوم بالإضافة إلى ذلك تم تجريب القصة ميدانياً على أحد فصول الأطفال المعاقين سمعياً وجاءت ملاحظات التجريب الميدانى متفقة مع أراء السادة المحكمين وخاصة فيما يتعلق بتعبيرات وجوه الشخصيات. المرحلة الثانية : تم إجراء التعديلات التى اشار إليها السادة المحكمون ، وأعطاء السيناريو للرسام وتم إعادة رسم مجموعة القصص من جديد فى ضوء هذه الملاحظات .

و- ضبط مجموعة القصص الكاريكاتورية :

تم ضبط القصص الكاريكاتورية للتأكد من صلاحيتها للتطبيق الميدانى حيث تم عرضها على السادة المحكمين، كما تم تجريب القصص ميدانياً على عينة من الأطفال المعاقين سمعياً ، للتأكد من مدى وضوح القصص وأفكارها لهم.

ز- الصورة النهائية للقصص:

بعد ضبط القصص وتجريبها فى الميدان أصبحت القصص فى صورتها النهائية صالحة للتطبيق الميدانى .*(**ملحق : ٦**)* .

٥- تحديد مدى فعالية القصص الكاريكاتورية :

للإجابة عن التساؤل الأخير من تساؤلات البحث، والخاص بتحديد مدى فعالية القصص الكاريكاتورية فى تعديل السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة وتنمية الوعى بها لدى الأطفال المعاقين سمعيا بالمرحلة الابتدائية تم ذلك من خلال :

أ- إعداد دليل المعلم لتدريس مجموعة القصص الكاريكاتورية :

تم إعداد دليل المعلم ليكون مرشداً وموجهاً يساعده فى تحقيق الأهداف المحددة للقصص ، وقد تضمن الدليل : مقدمة تمت فيها الإشارة إلى هدف البحث ، وأهمية تعديل السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة لدى الأطفال المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية ، وأهمية ممارسة السلوكيات الصحية السليمة فى الوقاية من الأمراض وضرورة استخدام التعليم البصرى بكافة أشكاله مع الأطفال المعاقين سمعياً٠ بالإضافة إلى ذلك تضمنت المقدمة بعض الإرشادات المهمة التى يجب على المعلم أن يراعيها فى كافة مراحل تدريس القصة ، وبعض الاعتبارات العامة التى يجب مراعاتها بما يساعد فى تعديل السلوك الخاطىء وتنمية السلوك الإيجابي منها امتداح الطفل عند ممارسة السلوك السليم ، والربط بين السلوك السليم وبين تفوق الطفل على الآخرين كذلك ضرورة التدريب على السلوك السليم كلما أمكن. كما تضمن الدليل قائمة ببعض الكتب والمراجع التى يمكن للمعلم الرجوع إليها عند تدريس بعض الموضوعات الصحية للأطفال المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية٠ وقائمة بمجموعة القصص والسلوكيات التى تعالجها. وشمل الدليل أيضا إجراءات تدريس القصص الكاريكاتورية : (عنوان القصة ملخص القصة ، الأهداف الإجرائية للقصة ، الوسائل التعليمية المستخدمة طريقة عرض القصة ، كيفية مناقشة القصة ، تقويم القصة).

ب - ضبط دليل المعلم :

بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم، تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وذلك للحكم على مدى صلاحية الدليل، ومكوناته للتدريس للمعاقين سمعياً، وتعديل السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة لديهم وقد أقر السادة المحكمين بصلاحية الدليل للتطبيق الميدانى. ***(ملحق : ٨)*** .

ج - التصميم التجريبى للدراسة :

استخدم البحث الحالى التصميم التجريبي ذى المجموعة الواحدة One group post test design ، حيث تم إجراء التطبيق القبلى لأداتى البحث على أفراد عينة البحث ثم تقديم معالجة البحث، ثم تطبيق أداتى البحث بعدياً.

د - اختيار عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث الحالى من أطفال مدرسة الأمل للصم ، حيث تم اختيار أطفال الصف الخامس الابتدائى ليمثلوا عينة البحث الحالى، وقد بلغ عددهم (٢٠) تلميذاً وتلميذة (١٠إناث ،١٠ذكور) تراوحت أعمارهم ما بين (١٠-١٢) سنة٠

هـ - تطبيق أداتى البحث قبلياً ٠

و- تدريس مجموعة القصص الكاريكاتورية :

بعد أن تم تطبيق أداتى البحث قبلياً على أفراد عينة البحث، تمت الاستعانة بمعلمة ومعلم العلوم بمدرسة الأمل الصم بعد أن تم تدريبهما على استخدام القصص، كما تم عقد لقاءات معهما للإجابة عن استفساراتهما حول طريقة التدريس، وكذلك تم تقديم الوسائل والأدوات المطلوبة أثناء عملية التدريس وقد عبرا عن حماسهما الشديد لاستخدام القصص مع هؤلاء الأطفال ، وأنه من السهل استجابة الأطفال المعاقين سمعياً مع القصص حيث أن أطفال هذه الفئة لديهم شغف بالقصص، كما عبرا عن جودة هذه القصص وأنها تتناول سلوكيات مهمة لهؤلاء الأطفال فى هذا السن ٠ وبعد أن اتضحت كافة الأمور بدأ التدريس

ز - تطبيق أداتى البحث بعدياً:

تم تطبيق أداتى البحث بعديا على الأطفال عينة البحث.

ح- معالجة البيانات إحصائياً٠

رابعاً : عرض نتائج البحث وتفسيرها

١- مدى ممارسة السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة:

لتحديد مستوى ممارسة الأطفال المعاقين سمعياً للسلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة ، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات ممارسة الأطفال عينة البحث لتلك السلوكيات فى "بطاقة تقدير السلوكيات وتصنيفها فى ثلاث مستويات هى : (مرتفع - متوسط - منخفض) ، ويوضح الجدولين (١) ، (٢) هذه النتائج .

جدول (١) المتوسط والانحراف المعيارى لدرجات الأطفال فى بطاقة تقدير السلوكيات الصحية

عدد العينة	درجة البطاقة	المتوسط	الانحراف المعيارى
٥٠	١٨٠	١١٣,٢	٢٦,٥

جدول (٢) الصورة العامة لمستوى ممارسة الأطفال المعاقين سمعياً للسلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة

م	المستوى	النسبة المئوية	الدرجة المقابلة	التكرار	النسبة المئوية
١-	مرتفع	٧٥% فأكثر	١٣٥ درجة فأكثر	١٢	٢٤%
٢-	متوسط	٥٠%- ٧٥%	٩٠-١٣٤ درجة	٢٦	٥٢%
٣-	منخفض	أقل من ٥٠%	أقل من ٩٠ درجة	١٢	٢٤%

يلاحظ فى الجدول (١) أن مستوى ممارسة الأطفال المعاقين سمعياً عينة البحث للسلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة (متوسط) ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال فى بطاقة التقدير(١١٣,٢)، وهى قيمة أكبر من نصف الدرجة النهائية لبطاقة التقدير٠ ويؤكد تلك المؤشرات ما ورد فى جدول (٢) الذى أوضح أن (٢٤%) من الأطفال المعاقين سمعياً أفراد العينة قد حصلوا على (٧٥%) فأكثر من إجمالى درجات بطاقة التقدير، فى حين حصل(٥٢%) من الأطفال على ما بين (٥٠%) ، و(٧٥%) من إجمالى درجات البطاقة ، بينما حصل (٢٤%) من هؤلاء الأطفال على أقل من نصف الدرجة النهائية لبطاقة التقدير٠ وهذه المؤشرات تدل على أن أكثر من نصف أفراد عينة البحث ، يمارسون كثيراً من السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة ، تختلف تلك النسبة من سلوك لآخر، ومن مستوى لآخر من مستويات الممارسة ، وتتفق هذه المؤشرات مع نتائج دراسات (محمود عشرى ، ١٩٩٩) ، ودراسة (أمانى محمد، ٢٠٠٣) .

٢- السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة الأكثر شيوعا :

لتحديد السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة الأكثر شيوعاً لدى الأطفال المعاقين سمعياً عينة البحث ، تم حساب تكرار كل سلوك لدى الأطفال ثم حصر السلوكيات الخاطئة التى تكررت دائماً وغالباً لدى(١٠%) فأكثر من الأطفال عينة البحث والجدولين (٣) ، (٤) يوضحان ذلك :

جدول (٣) النسب المئوية لتكرارات ممارسة الأطفال للسلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة

م	السلوكيات الخاطئة	مدى ممارسة الأطفال عينة البحث لها									
		دائماً		غالباً		أحياناً		نادراً		لا يفعل	
	أولا: سلوكيات متعلقة بتناول الطعام	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١	يأكل الطعام بشراهة فيتساقط من فمه٠	٣	٦	٤	٨	٣	٦	٣	٦	٣٧	٧٤
٢	يلتهم الطعام بسرعة دون مضغه جيداً٠	٤	٨	٤	٨	٩	١٨	١٦	٣٢	١٧	٣٤
٣	يتناول الطعام دون غسل يديه٠	١٦	٣٢	٨	١٦	١٤	٢٨	٨	١٦	١٤	٢٨
٤	يهمل غسل اليدين بعد تناول الطعام ٠	١٣	٢٦	٩	١٨	١٢	٢٤	١٠	٢٠	٦	١٢
٥	يلهو ببعض الأطعمة مع زملائه	٤	٨	٤	٨	١٠	٢٠	٧	١٤	٢٥	٥٠
٦	يشترى بعض الأطعمة من الباعة الجائلين٠	٢٠	٤٠	١٣	٢٦	٩	١٨	٥	١٠	٣	٦
٧	يكثر من تناول الحلوى ٠	١٣	٢٦	١٢	٢٤	١٠	٢٠	٨	١٦	٧	١٤
٨	يتلف باقي الطعام بعد الأكل٠	٢	٤	٣	٦	٤	٨	٧	١٤	٣٤	٦٨
٩	يلقي بقايا الطعام الصالح فى سلة المهملات٠	٣	٦	-	-	٦	١٢	٥	١٠	٣٦	٧٢
١٠	يمسح يديه في ملابسه بعد تناول الطعام٠	-	-	٤	٨	٢٠	٤٠	٨	١٦	١٨	٣٦
١١	يستخدم أدوات المائدة الخاصة بالغير٠	١٤	٢٨	-	-	١٧	٣٤	٧	١٤	١٢	٢٤
١٢	يضع الطعام فى أماكن غير نظيفة٠	٢	٤	١	٢	١٦	٣٢	١١	٢٢	٢٠	٤٠

ثانيا:سلوكيات متعلقة بنظافة الجسد والمحافظة عليه											
١٣	يضع أصابعه في فمه.	٤	٨	-	-	١٥	٣٠	١٢	٢٤	١٣	٢٦
١٤	يضع أصابعه في أنفه.	-	-	٢	٤	٢٣	٤٦	١٢	٢٤	١٣	٢٦
١٥	يترك أظافره طويلة متسخة.	٨	١٦	١٣	٢٦	١	٢	١١	٢٢	١٧	٣٤
١٦	يهمل نظافة اليدين.	١٢	٢٤	٥	١٠	١٢	٢٤	٧	١٤	١٤	٢٨
١٧	يهمل غسل يديه بعد استخدام دورة المياه .	٣٠	٦٠	٣	٦	٤	٨	٤	٨	٩	١٨
١٨	يهمل نظافة الوجه والعينين .	٣	٦	٢	٤	١٤	٢٨	١٣	٢٦	١٨	٣٦
١٩	يدعك عينيه بيديه.	١٣	٢٦	٧	١٤	١٦	٣٢	-	-	١٤	٢٨
٢٠	يجلس قبل أن يتأكد من نظافة المكان.	١٤	٢٨	٨	١٦	١١	٢٢	٨	١٦	٩	١٨
٢١	يقضم أظافره بأسنانه.	-	-	٣	٩	١٥	٣٠	١٨	٣٢	١٤	٢٨
٢٢	يلهو بالطباشير.	١٤	٢٨	١٥	٣٠	٩	١٨	١٢	٢٤	-	-
٢٣	يمسح السبورة بيديه.	١٣	٢٦	١٢	٢٤	١٠	٢٠	٧	١٤	٨	١٦
٢٤	يقلب صفحات الكتاب بأصبع مبلل بلعابه.	١	٢	٣	٦	١٦	٣٢	٧	١٤	٢٣	٤٦
٢٥	ينظف الأذن بأشياء صلبة كالأقلام.	٤	٨	٣	٦	١٨	٣٢	١٤	٢٨	١١	٢٢
٢٦	يضع مواد كالأقلام في فمه.	-	-	٤	٨	١٦	٣٢	٢٦	٥٢	١٦	٣٢
ثالثا : سلوكيات متعلقة بنظافة المكان											
٢٧	يبصق علي الأرض.	-	-	-	-	١٣	٢٦	٧	١٤	٣٠	٦٠
٢٨	يلقي الأوراق والمناديل على الأرض.	٦	١٢	١٨	٣٦	١٣	٢٦	٦	١٢	٧	١٤
٢٩	يكتب علي الأدراج والكراسي .	١٢	٢٤	٩	١٨	١٦	٣٢	٦	١٢	٧	١٤
٣٠	يكتب على الحوائط والجدران.	١١	٢٢	١٣	٢٦	-	-	١٧	٣٤	٩	١٨
٣١	يترك كتبه مهملة وغير نظيفة .	-	-	-	-	-	-	-	-	٥٠	١٠٠
٣٢	يلقي بقايا الطعام على الأرض .	-	-	٢	٤	-	-	١٨	٣٦	٣٠	٦٠
رابعاً: سلوكيات مرتبطة بالعناية بالمظهر											
٣٣	يهمل نظافة حذائه.	٢٢	٤٤	٧	١٤	٢٠	٤٠	-	-	١	٢
٣٤	يترك شعره طويل دون قصه.	٣	٦	-	-	١٧	٣٤	١٣	٢٦	١٧	٣٤
٣٥	يجلس بطريقة خاطئة .	٢٠	٤٠	٦	١٢	٥	١٠	١٥	٣٠	٤	٨
٣٦	يحمل الحقيبة بطريقة خاطئة.	١٢	٢٤	٥	١٠	٨	١٦	١٢	٢٤	١٣	٢٦
٣٧	يرتدى ملابس غير نظيفة.	٣	٦	١	٢	٢٢	٤٤	١٠	٢٠	١٤	٢٨
خامساً: سلوكيات تؤدى إلى إصابة الزملاء											
٣٨	يعطس في وجه زميله .	٤	٨	-	-	٦	١٢	٦	١٢	٣٤	٦٨
٣٩	يستخدم المنديل الخاص بزميله.	-	-	٢	٤	١٩	٣٨	٢١	٤٢	٤	٨
٤٠	يبصق علي زملائه .	٣	٦	-	-	٧	١٤	٢٥	٥٠	١٥	٣٠
٤١	يستخدم أدوات حادة ضد زملائه.	١	٢	١	٢	١٦	٣٢	٢٠	٤٠	١٢	٢٤
٤٢	يعض زملائه .	-	-	٣	٦	١٥	٣٠	١١	٢٢	٢١	٤٢
٤٣	يلقي مواد مثل الحبر ... علي زملائه .	١	٢	٤	٨	١٥	٣٠	٦	١٢	٢٤	٤٨
٤٤	يتزاحم عند الدخول أو الخروج من الفصل	١٩	٣٨	١٣	٢٦	٩	١٨	٧	١٤	٢	٤
٤٥	يستخدم أظافره في خدش زملائه.	١	٢	٣	٦	٦	١٢	١٠	٢٠	٢٨	٥٦

جدول (٤) السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة الأكثر شيوعاً لدى الأطفال عينة البحث

م	السلوكيات الخاطئة الأكثر شيوعاً	نسبة الشيوع	
		دائماً	غالباً
١	يتناول الطعام دون غسل يديه.	%٣٢	%١٦
٢	يهمل غسل اليدين بعد تناول الطعام.	%٢٦	%١٨
٣	يشترى بعض الأطعمة من الباعة الجائلين.	%٤٠	%٢٦
٤	يكثر من تناول الحلوى .	%٢٦	%٢٤
٥	يستخدم أدوات المائدة الخاصة بالغير.	%٢٨	-
٦	يترك أظافرة طويلة ومتسخة.	%١٦	%٢٦
٧	يهمل نظافة اليدين.	%٢٤	%١٠
٨	يهمل غسل اليدين بعد استخدام دورة المياة.	%٦٠	%٦
٩	يدعك عينية بيديه .	%٢٦	%١٤
١٠	يجلس قبل أن يتأكد من نظافة المكان.	%٢٨	%١٦
١١	يلهو بالطباشير .	%٢٨	%٣٠
١٢	يمسح السبورة بيديه .	%٢٦	%٢٤
١٣	يلقى الأوراق والمناديل على الأرض.	%١٢	%٣٦
١٤	يكتب على الأدراج والكراسى.	%٢٤	%١٨
١٥	يكتب على الحوائط والجدران.	%٢٢	%٢٦
١٦	يهمل نظافة حذائه.	%٤٤	%١٤
١٧	يجلس بطريقة خاطئة (يحنى ظهره عند الجلوس).	%٤٠	%١٢
١٨	يحمل الحقيبة بطريقة خاطئة .	%٢٤	%١٠
١٩	يتزاحم عند الدخول أو الخروج من الفصل.	%٣٨	%٢٦

من الجدولين (٣) ، (٤) يتضح أن معظم السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة تكررت ممارستها لدى (١٠%) فأكثر من الأطفال المعاقين سمعياً بالصف الخامس الابتدائى عينة البحث ، حيث تفاوتت نسبة الشيوع من سلوك لآخر، ومن مستوى ممارسة لآخر، فتراوحت بين (١٢%) و(٦٠%) لعدد ٢٤ سلوكاً خاطئاً يفعلها هؤلاء الأطفال دائماً، و(١٠%) و(٣٦%) لعدد ١٧سلوكاً يفعلونه غالباً، وبين (١٢%) و(٤٦%) لعدد ٣٨ سلوكاً يفعلونه أحياناً وبين (١٠%) و(٥٢%) لعدد ٤٠ سلوكاً يفعلونه نادراً .

وتعد السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة التى يمارسها (١٠%) فأكثر من الأطفال المعاقين سمعياً عينة البحث - دائماً أو غالباً - هى أكثر هذه السلوكيات شيوعاً وخطورة لدى هؤلاء الأطفال، وفى مقدمة تلك السلوكيات التي حققت أعلى نسبة شيوع لدى الأطفال عينة الدراسة : " يهمل غسل اليدين بعد استخدام دورة المياه " الذى تكرر لدى (٦٠%) من أفراد العينة دائماً ولدى (٦%) منهم غالباً ،" يهمل نظافة حذائه" الذى تكرر لدى

(٤٤%) منهم دائماً، و(١٤%) غالباً، و " يشترى الطعام من الباعة الجائلين " و"يجلس بطريقة خاطئة" وقد تكررا لدى (٤٠%) منهم دائماً، و "يتزاحم عند الدخول أو الخروج من الفصل " الذى تكرر لدى (٣٨%) منهم دائماً ولدى (٣٨%) غالباً. وقد يعود السبب فى شيوع تلك السلوكيات الخاطئة إلى أنها أنماط وتصرفات حياتية يومية يراها الطفل المعاق سمعياً حوله فاكتسبها من النماذج الخاطئة المحيطة به التي يحاكيها ويقلدها دون معرفة فهو يفعل تلك السلوكيات مثلما يفعلها المحيطون به فى المنزل أو أقرانه داخل المدرسة.وقد تم اختيار السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة التسعة عشر الواردة بجدول (٧) لتكون محور ارتكاز تجربة البحث٠ ومن الملاحظ أن هناك بعض السلوكيات الخاطئة لم يفعلها سوى نسبة قليلة جداً من الأطفال حيث بلغ عدد السلوكيات التي لم يمارسها (٥٠%) فأكثر من الأطفال عينة البحث (٩) سلوكيات هى : "يترك كتبه مهملة وغير نظيفة" هذا السلوك الذى لم يمارسه (١٠٠%) من الطلاب وهذا السلوك تحديداً يرجع إلى أن معظم المعلمين يحتفظون بكتب الأطفال فى دواليب مخصصة لذلك داخل الفصل، و"يأكل بشراهة لدرجة تساقط الطعام من الفم " هذا السلوك الذى لم يفعله (٧٤%) من أفراد الأطفال، و" يلقى بقايا الطعام الصالح فى سلة المهملات هذا السلوك الذى لم يفعله (٧٢%) من الأطفال ، و"يتلف باقى الطعام الصالح بعد الأكل و" يعطس فى وجه زميله " اللذان لم يفعلهما (٦٨%) من الأطفال، و"يلقى باقى الطعام الصالح على الأرض "، و " يبصق على الأرض" اللذان لم يفعلهما (٦٠%) من أفراد العينة و " يستخدم أظافره فى خدش زملائه" هذا السلوك الذى لم يفعله (٥٦%) من أفراد العينة و" يلهو ببعض الأطعمة مع زملائه " هذا السلوك الذى لم يفعله (٥٠%) من أطفال العينة. وقد يرجع سبب ذلك إلى أن بعض هذه السلوكيات قد يصعب على المعلم ملاحظتها داخل الفصل الدراسى ، أو أن الأطفال عينة البحث ربما لم يتعرضوا لمواقف طبيعية تظهر فيها تلك السلوكيات ٠

٣-مستوى وعى أطفال العينة بالسلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة:

لتحديد مستوى وعى الأطفال المعاقين سمعيا بالسلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة الأكثر شيوعا لدى عينة البحث ، تم معالجة نتائج التطبيق الميدانى القبلى لمقياس الوعى المصور للسلوكيات الصحية على عينة البحث وبيان ذلك فى الجدولين (٥) ، (٦)٠

جدول (٥) المتوسط والانحراف المعياري لدرجات الأطفال المعاقين سمعياً قبلياً فى مقياس الوعى المصور

عدد العينة	درجة المقياس	المتوسط	الانحراف المعيارى
٢٠	٣٨	١١,٨	٣,٤٢

جدول (٦) الصورة العامة لمستوى وعى الأطفال المعاقين سمعيا بالسلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة

م	المستوى	النسبة المئوية	الدرجة المقابلة	التكرار	النسبة المئوية للتكرار
١	مرتفع	٧٥% فأكثر	٢٨,٥درجة فأكثر	-	-
٢	متوسط	٥٠%- ٧٥% فأكثر	١٩- ٢٨ درجة	-	-
٣	منخفض	أقل من ٥٠%	أقل من ١٩درجة	٢٠	١٠٠%

من الجدولين (٥) ، (٦) يتضح أن : مستوى وعى الأطفال المعاقين سمعياعينة البحث بالسلوكيات الصحية منخفض جدا ، حيث لم يتعد متوسط درجات الأطفال المعاقين سمعياعلى المقياس (١١,٨) ، وهى قيمة تقل عن نصف الدرجة النهائية لهذا المقياس، وتؤكد تلك النتائج ما ورد فى جدول (٩) الذى أوضح أن جميع الأطفال أفراد عينة البحث قد حققوا المستوى المنخفض حيث حصل جميع الأطفال عينة البحث على درجات أقل من (٥٠%) من الدرجة الكلية للمقياس أى أقل من (١٩) درجة، أما المستويان المتوسط والمرتفع فلم يبلغه أى من أفراد العينة٠وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (فايز عبده ،١٩٩٨)، ودراسة (محمد البغدادى،١٩٩٦) ، ودراسة (وإبراهيم شعير ٢٠٠٥) ، ودراسة (عالية محمد ، ٢٠٠٦)

٤- العلاقة بين شيوع السلوكيات الخاطئة ومستوى الوعي بها :

لتحديد مدى العلاقة بين شيوع السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة لدى الأطفال المعاقين سمعياً عينة البحث ومستوى وعيهم بها ، تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات الخام لهؤلاء الأطفال فى كل من : بطاقة تقدير السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة ، ومقياس الوعى المصور الذى يقيس مستوى وعى الأطفال بالسلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة والجدول (٧) يوضح ذلك :

جدول (٧) معامل الارتباط بين شيوع السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة ومستوى الوعى بها

علاقة الارتباط	قيمة معامل الارتباط المحسوبة	القيمة الجدولية عند ن-٢	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
بين شيوع السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة ومستوى الوعى بها	,٠٨٢	,٧٣١	غير دال

من جدول (٧) يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين شيوع السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة لدى أطفال عينة البحث ، ومستوى وعيهم بتلك السلوكيات ، إلا أنه من الملاحظ أن هذا الارتباط لم يصل إلى حد الدلالة الإحصائية ، حيث بلغت القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط (,٠٨٢) وهى قيمة أقل بكثير من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط التى بلغت (,٧٣١) بدرجات

حرية (ن - ٢) وعند مستوى (٠,٠٥) ، وتبدو هذه النتيجة منطقية فالارتباط لا يعنى السببية ، بل هو مؤشر يشير إلى اقتران التغير فى السلوكيات الخاطئة لدى الطفل مع مستوى الوعى بها ، فعلى المستوى النظرى إذا كان لدى الفرد وعى سليم بالسلوك الخاطئ وأضراره على صحته ، وعلى صحة البيئة المحيطة به ، فإنه من المفترض أن يمارس السلوك الصحى السليم ، ولكن على المستوى الإجرائى قد نجد تعارضا واضحا لدى الفرد بين مستوى الوعى والسلوك الفعلى لديه ، فنجد طبيب يعى تماما خطورة التدخين ويحذر مرضاه من أخطاره وأضراره على الصحة ، وفى نفس الوقت يمارس هو نفسه هذا السلوك الخاطىء٠ وإذا كان هذا التعارض بين الوعى والسلوك موجود لدى الأفراد العاديين الذين يمتلكون كافة الحواس ، فقد يزيد لدى الأطفال المعاقين سمعياً عينة البحث الحالى فهؤلاء الأطفال يفتقدون القدرة على التواصل مع المحيطين بهم ٠وقد يرجع عدم وصول قيمة معامل الارتباط إلى حد الدلالة الإحصائية بين شيوع السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة ، ومستوى الوعى بها لدى الأطفال المعاقين سمعياً إلى طبيعة هؤلاء الأطفال وخصائصهم فالعديد من السلوكيات اكتسبوها من خلال التقليد والمحاكاة للآخرين فالطفل المعاق سمعياً يسلك كما يشاهد الآخرين يفعلون دون معرفته بمدى صحة أو خطأ تلك السلوكيات فهو يعتمد - بشكل أساسى - على محاكاة الآخرين٠ وبذلك يتم الفرض الثالث من فروض الدراسة والذى ينص على : وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى شيوع السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة ومستوى الوعى بها لدى أفراد عينة البحث٠وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (ماهر اسماعيل ، ١٩٩٨) التى أكدت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى شيوع السلوكيات الصحية والبيئية الخاطئة لدى الأطفال العاديين ومستوى وعيهم بتلك السلوكيات٠

٥- تحديد مدى قوة تأثير القصص الكاريكاتورية :

لتحديد قوة تأثير القصص الكاريكاتورية كمعالجة فى تعديل السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة الأكثر شيوعاً لدى الأطفال المعاقين سمعياً عينة البحث ، وتنمية مستوى وعيهم بتلك السلوكيات تم حساب قيم ت للفروق بين المتوسطات ، وحساب قيمة معامل مربع ($\omega 2$) لتحديد قوة تأثير القصص كمعالجة على متغيرى البحث. والجداول : (٨) ، (٩) (١٠) توضح ذلك :

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية قبليا وبعديا لدرجات أطفال العينة فى أداتى البحث

المتغير	الدرجة النهائية	متوسطات الدرجات		الانحرافات المعيارية	
		قبليا	بعديا	قبليا	بعديا
ممارسة أنماط السلوك الخاطىء المرتبط بالصحة.	٧٦	٤٦, ٦	١٨,٨٥	١١,٦٧	٧,٦٣
الوعى بالسلوك الصحى	٣٨	١١,٨	٣١	٣,٤	٣,٤٩

جدول (٩) قيم (ت) للفروق بين متوسطات فى أداتي البحث

المتغيرات	الدرجة النهائية	متوسطات الدرجات		قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجد ولية	مستوى الدلالة (٠٥,)
		قبلى	بعدى			
ممارسة أنماط السلوك الخاطىء المرتبط بالصحة.	٧٦	٤٦, ٦	١٨,٨٥	١٣,٧	٢,٩	دالة
الوعى بالسلوك الصحى.	٣٨	١١,٨	٣١	٢٠, ٤	٢,٩	دالة

جدول (١٠) قيم مربع أوميجا (w) لبيان قوة تأثير القصص الكاريكاتورية

المتغيرات	ن	قيمة (ت)	مربع قيمة (ت)	قيمة مربع أوميجا (w^2)	قوة التأثير
السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة	٢٠	١٣,٧	١٨٧ , ٧	,٩٠	كبيرة جداً
الوعى بالسلوك الصحى.	٢٠	٢٠, ٤	٤١٦	,٨٣	كبيرة جداً

من الجداول (٨) ، و(٩) ، (١٠) يتضح أنه : يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات أفراد عينة البحث قبليا وبعديا فى أداتى البحث ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة أكبرمن قيمتها الجدولية وذلك بدرجات طلاقة ن-١ ، وبذلك يتحقق الفرضين الأول والثانى من فروض البحث وهما : " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠٥,) بين متوسطى درجات أفراد عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة تقدير السلوك الصحى الخاطىء لصالح التطبيق البعدى" ، و " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠٥,) بين متوسطى درجات أفراد عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الوعى بالسلوك الصحى لصالح التطبيق البعدى"٠ وتوضح النتائج الواردة فى جدول (١٠) قوة تأثير مجموعة القصص الكاريكاتورية على كل من : تعديل السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة ، ورفع مستوى الوعى بتلك السلوكيات لدى الأطفال عينة البحث ، حيث بلغت قيمة معامل مربع أوميجا على التوالى (٩٠,) و (٨٣,) ، وهذه القيم تدل على تأثير كبير للقصص الكاريكاتورية كمعالجة مستقلة على متغيري البحث٠ وبذلك قد تحقق الفرض الثالث من فروض البحث الذى ينص على :" للقصص الكاريكاتورية قوة تأثير فى تعديل السلوكيات الصحية الخاطئة، وتنمية مستوى الوعى بها لدى أفراد عينة البحث وفقا لمعامل مربع أوميجا (ω) " ٠

٦- تحديد مدى فعالية القصص الكاريكاتورية :

للتأكد من فعالية أو عدم فعالية القصص الكاريكاتورية تم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك للمتغيرات والجدول رقم(١١) يوضح ذلك .

جدول (١١) نسبة " بليك " للكسب المعدل في متغيري البحث

المتغيرات	الدرجة النهائية	متوسطات الدرجات		نسبة الكسب المعدل	مدى الفعالية
		قبلى	بعدى		
تعديل السلوك الخاطىء المرتبط بالصحة.	٧٦	٤٦, ٦	١٨,٨٥	٢.٤٢	فعالة
الوعى بالسلوك الصحى	٣٨	١١,٨	٣١	٣.٢٥	فعالة

وتدل النتائج الواردة بالجدول رقم (١٤) أن نسبة الكسب المعدل فاقت الحد الأدنى للفعالية (١,٢) ، وذلك لمتغيرى البحث التابعين حيث بلغت نسبة الكسب المعدل فى تعديل السلوكيات الخاطئة(٢.٤٢) ، بينما بلغت فى رفع مستوى الوعى بالسلوك الصحى (٣.٢٥). وبذلك قد تحقق الفرض الرابع من فروض البحث والذى ينص على أن :" للقصص الكاريكاتورية فعالية تفوق الحد الأدنى للكسب المعدل لبليك فى تعديل السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة ، وتنمية مستوى الوعى بها لدى أفراد عينة البحث." وتأتى هذه النتائج منطقية حيث كان الهدف من إعداد هذه القصص وتدريسها منصباً على تعديل السلوكيات الخاطئة المرتبطة بالصحة لدى الأطفال المعاقين سمعياً عينة البحث ، وتنمية وعيهم بها .وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (محمود شعير ،١٩٩٩) ، دراسة (محمد عبد العزيز، ١٩٩٩) ، دراسة (محمود عبد الحميد ،١٩٩٧) ، ودراسة (فايز عبده ١٩٩٨) ، ودراسة (عالية محمد ، ٢٠٠٦).

مراجع البحث:

المراجع العربية:

١- إبراهيم أحمد (٢٠٠٢) : مدى فعالية برنامج مقترح لتعديل السلوك العدوانى لدى الأطفال الصم• رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعه عين شمس.

٢- *إبراهيم الزهيرى* (٢٠٠٣): **تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم إطار فلسفي وخبرات عالمية**، *القاهرة ، دار الفكر العربى*

٣- إبراهيم عبد الله المؤمني (٢٠٠٣): أثر قراءه القصص ومناقشتها في مدى استيعاب طلبه الصف الثالث الأساسى للمفاهيم العلمية. ***مجله دراسات العلوم التربوية*** جامعه الأردن م (٣٠) ، ع (١) ، ص ص ١٤- ٢٦ .
٤- إبراهيم محمد شعير (١٩٩٤) : التنور الصحى لدى الطلاب المعلمين بشعبه التعليم الابتدائى فى كلية التربية. ***مجله دراسات فى المناهج وطرق التدريس***، ع (٢٩) ص ص١-٣٤ .
٥- ـــــــــــــ (٢٠٠٥): دور مناهج العلوم فى الوفاء بمتطلبات التربية الوقائية بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع. مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ع (١٠٢)، ابريل، ص ص ١٤٧ - ٢٠٨ .
٦- أبو النجا أحمد عز الدين (٢٠٠٤): القصة الحركية وأثرها على الأطفال، مجلة رعاية وتنمية الطفولة. جامعة المنصورة، م (١)، ع(٢)، ص ص ٢٠٩- ٢٢٥ .
٧- أحلام رجب عبد الغفار (٢٠٠٣) : ***الرعاية التربوية لذوى الاحتياجات الخاصة*** القاهرة ، دار الفجر للنشر والتوزيع.
٨- أحمد السعيد يونس ، مصري حنورة (١٩٩٠) : ***رعاية الطفل المعوق صحياً ونفسياً واجتماعيا*** ، القاهرة، دار الفكرالعربي .
٩- أحمد حسين اللقاني، أمير القرشى (١٩٩٩) : ***مناهج الصم التخطيط والبناء والتنفيذ*** القاهرة ، عالم الكتب.
١٠- أحمد حسين اللقاني ، على الجمل (١٩٩٩) : ***معجم المصطلحات التربوية*** ، القاهرة عالم الكتب .
١١- أحمد عبد الغنى إبراهيم (٢٠٠٣) : فعالية كل من السيكودراما وجداول النشاط المصورة فى الحد من السلوك العدوانى لدى الأطفال الصم ، ***المجلة التربوية كلية التربية بسوهاج*** ، ع (١٨) ص ص ١٧٣ - ٢٠٣ .
١٢- أسماء السرس (١٩٩٦) : برنامج مقترح لسلامة طفل ما قبل المدرسة من الأخطار داخل المنزل وخارجه ، ***المؤتمر العلمي الرابع لمعهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس بالتعاون مع هيئة الإغاثة الإسلامية بالمملكة العربية السعودية : الطفل بين الواقع والمأمول***، جامعة عين شمس، ١٩ -٢١مارس، ص ص ١-٣٤.
١٣- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافى (٢٠٠٢) : القراءة للأطفال الصغار بواسطة الكبار، ***مجله الطفولة والتنمية*** ، م (٢) ، ع (٥)، ص ص ٤٩-٧٨ .
١٤- إسماعيل محمد الدرديرى (٢٠٠١) : أثر استخدام الكاريكاتير فى تدريس العلوم فى تنمية المفاهيم والاتجاه نحو تعلم العلوم لدى أطفال المدرسة الابتدائية فى القرية والمدينة ، ***مجله البحث فى التربية وعلم النفس بالمنيا*** ، م (١٥)، ع (٢) ،ص ص ١٣٥- ١٥٢ .
١٥- ألفت محمد مطاوع (٢٠٠٦) : فعالية وحدة مقترحة فى الثقافة الصحية لتنمية الوعى الصحى للعناية بالفم والأسنان لدى أطفال الصف الرابع الابتدائى، ***المؤتمر العاشر للجمعية المصرية للتربية العلمية : التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل***، الإسماعيلية ، بالما ، أبو سلطان ، ص ص ٦٤١- ٦٩١ .
١٦- أمانى محمد مسلم (٢٠٠٣) : فعالية استراتيجية قائمة على التناقض والتعاقد السلوكى فى تشخيص وتعديل أنماط السلوك البيئى الخاطئ وتنميه الوعى به لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدنيه الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كليه التربية للبنات بالرياض.
١٧- أمل البخاري (١٩٩٨) : دراسة الحالة الغذائية لعينه من الطالبات المعوقات بمعهد النور والأمل بمدينة جده ، رسالة ماجستير غير منشودة ، جده كلية التربية للبنات .
١٨- أمل على المخزومى (١٩٩٥) : دور الاتجاهات فى سلوك الأفراد والجماعات ***رسالة الخليج العربى*** ، ع (٣١) ، ص ص ١٥-٤٣ .
١٩- أمل عيسى ، عائشة خالد (٢٠٠٤) : تأثير وسائل الإعلام المرئية على الطفل الأصم ، ***المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنميه الطفولة : تربية الأطفال ذوى***

الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى الواقع والمستقبل ، جامعة المنصورة ٢٤-٢٥ مارس ص ص١٠٩٦ -١١١٥ .

٢٠- أمل محمد القداح (١٩٩٥) : أثر برنامج لتنمية بعض جوانب الوعى البيئى لدى أطفال الرياض بمحافظة الدقهلية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة المنصورة .

٢١- أمل محمد خطاب (١٩٩٨) : تطور الكاريكاتير السياسى فى الصحافة المصرية فى الفترة من يونيو ١٩٤٥- مايو١٩٧١ : دراسة تحليلية ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب ، جامعة الزقازيق .

٢٢- أمير إبراهيم القرشى (٢٠٠١) : أثر استخدام رسوم الكاريكاتير فى تنميه مهارة تفسير الأحداث لدى أطفال الصف الثانى الإعدادي ، ***مجله دراسات المناهج وطرق التدريس*** ،ع (٧١) ص ص ٥٥ -٧٠ .

٢٣- إيمان العربى النقيب (٢٠٠٢) : ***القيم التربوية : دراسة فى مسرح الطفل*** الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية.

٢٤- أيمن أحمد المحمدى (٢٠٠١) : فعالية الدراما للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية وأثره فى تنميه الثقة بالنفس لدى الأطفال المكفوفين بمرحله ما قبل المدرسة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كليه التربية جامعة الزقازيق .

٢٥- إيناس محمود حامد (٢٠٠٣) : دور الإرجونومية البنائية فى إخراج القصص المصورة للأطفال : دراسة تطبيقية على مجلات وكتب الأطفال ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٢٦- الإدارة العامة للشئون الاجتماعية والثقافية (١٩٩٨) : مشروع الإعلان العربى لحقوق الطفل والإطار العام لخطه العمل التوجيهية المرجو تحقيقها خلال الأعوام ٢٠٠٠- ٢٠١٠ ، اليمن ، صنعاء ، الفترة ١٤-١٧ سبتمبر.

٢٧- السيد على شهده (١٩٩٢) : الوعى الغذائى لدى أطفال مرحلة التعليم الأساسى ***المؤتمر العلمى الرابع "نحو تعليم أساسى أفضل"*** الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس القاهرة، أغسطس، م (٣)، ص ص ١-١٩.

٢٨- السيد محمد عبد العال (٢٠٠١) : فعاليه القصة فى خفض سلوك الكذب لدى أطفال المدرسة الابتدائية ، ***مجله كليه التربية بدمياط*** ، م (١٢)، ع (٣٧) ، ص ص ١٤٣-١٧٧ .

٢٩- بدر الدين كمال ، محمد حلاوة (١٩٩٩) : ***قضايا ومشكلات الرعاية الاجتماعية للفئات الخاصة الجزء الأول : رعاية المعاقين سمعياً وحركياً*** ، الإسكندرية المكتب العلمى للنشر والتوزيع.

٣٠- بهاء الدين إبراهيم سلامة (١٩٩٧) : ***الصحة والتربية الصحية*** ، القاهرة ، دار الفكر العربى.

٣١- ثناء محمد حسن(٢٠٠٥) : أثر استخدام مدخل التعلم بالنمذجة فى تنمية بعض المهارات الأدائية فى مجال الأحياء وفى مجال الكيمياء لدى طالبات أمينات المعامل. ***مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس*** ، ع (١٠٢)، ابريل ص ص١٥ -٤٧.

٣٢- جبر متولى سيد أحمد (٢٠٠٥) : ***الصحة العامة وطب المجتمع*** ، القاهرة ، بل برنت للطباعة .

٣٣- جمال الخطيب(١٩٨٧) : ***تعديل السلوك القوانين والإجراءات*** ، الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية.

٣٤- جمال الخطيب (١٩٩٣) : ***تعديل سلوك الأطفال المعوقين دليل الآباء والمعلمين*** عمان ، إشراق للنشر والتوزيع .

٣٥- ـــــــــــ (١٩٩٨) : ***مقدمة فى الإعاقة السمعية*** ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر.
٣٦- جمال عطية فايد (٢٠٠٠) : أثر استخدام مجموعة من الأساليب الإرشادية على تعديل بعض جوانب السلوك المشكل لدى الأطفال الصم فى مرحلة التعليم الأساسى دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
٣٧- جنات عبد الغنى إبراهيم (١٩٩٩) : دور القصص فى إكساب طفل ما قبل المدرسة الوعى البيئى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس .
٣٨- جوزال عبد الرحيم أحمد (١٩٩٦) : مظاهر التنميط الجنسي السلبى فى كتب الأطفال المدرسية وقصصهم وإزالة آثاره ، ***المؤتمر العلمى الرابع لمعهد الدراسات العليا للطفولة بالتعاون مع هيئة الإغاثة الإسلامية العالمية بالمملكة العربية السعودية الطفل بين الواقع والمأمول*** ، جامعة عين شمس ، ١٩-٢١مارس ص ص١- ١٦ .
٣٩- حلمى إبراهيم ، ليلى فرحات (١٩٩٨) : ***التربية الرياضية والترويح للمعاقين*** القاهرة ، دار الفكر العربى .
٤٠- حنا مورتيمر(٢٠٠٥) : ***المشكلات الطبية والصحية*** ، ترجمة : خالد توفيق ، أسامة عبد الرحمن ، سلسلة ذوى الاحتياجات ، الجيزة ، دار جلال للنشر والتوزيع.
٤١- حنان عبد الفتاح (١٩٩٨) : برنامج لرفع مستوى الوعى الصحى لدى الكبار فى الريف المصرى ، رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
٤٢- ديفيد ويرنر(١٩٩٤) : ***أطفال القرية المعوقين دليل لأسر والعاملين فى مجال صحة المجتمع وتأهيل المعوقين*** : ترجمة محمد الطريقى ، الرياض، المركز المشترك لبحوث الأطراف الاصطناعية و الأجهزة التعويضية وبرامج تأهيل المعوقين .
٤٣- رزق حسن عبد النبى (١٩٩٣) : دور الأنشطة التربوية فى تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى أطفال المدرسة الابتدائية دراسة ميدانية ، ***مجلة كلية التربية بأسوان*** ع (٨٩) ، ص ص ١٣٥-١٥٤.
٤٤- رشدى فتحى كامل (١٩٩٨) : فعالية مدخلين للتدريس على تحصيل طلاب كلية التربية للمفاهيم المتضمنة فى برنامج للتربية الصحية واتجاهاتهم نحوها ، ***مجلة التربية العلمية*** ، م(١) ، ع (٢) ، ص ص ١١١-١٣٨.
٤٥- رفعت محمود بهجات (٢٠٠٢) : فعالية مدخل مراكز التعلم في تدريس العلوم للأطفال المعاقين سمعياً بالصف السادس الابتدائي ، ***مجلة البحث فى التربية وعلم النفس بالمنيا*** ، م (١٦)، ع (١)، ص ص ١-٤٠ .
٤٦- زينب أحمد عبد الغنى (٢٠٠٢) : التربية الخاصة فى القرن الحادى والعشرين فى ضوء تحديث المجتمع والاتجاهات الحديثة فى رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة وتفعيل دور المؤسسات التربوية المختلفة لتنميتهم وتطويرهم وإدماجهم فى المجتمع ***المؤتمر العلمى السادس التربية الخاصة فى القرن الحادى والعشرين: تحديات الواقع وأفاق المستقبل*** ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، ٨ مايو، ص ص ٥٢-٦٦ .
٤٧- سبيكة يوسف الخليفى (١٩٩٤) : المشكلات السلوكية لدى أطفال المدرسة الابتدائية بدولة قطر ، ***مجلة مركز البحوث التربوية***، جامعة قطر، ع (٦)، ص ص ١١- ٥٥
٤٨- سعد عبد المطلب (٢٠٠١) : فعالية برنامج لتنمية قدرات ومؤشرات التفكير الابتكارى لدى الصم البكم من أطفال المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، ***المؤتمر العلمى السنوى : الطفل والبيئة*** ، مركز دراسات الطفولة ومعهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس فى الفترة من ٢٤-٢٥ مارس ص ص ٣٧٦- ٣٩٢.

٤٩- سعيد حسنى العزه (٢٠٠١) : ***الإعاقة السمعية واضطرابات الكلام والنطق واللغة*** عمان ، الدار العلمية الدولية للنشر.
٥٠- سعيد محمد السعيد ، فاطمة محمد عبد الوهاب ، عبد القادر محمد (٢٠٠٦) : ***برامج التربية الخاصة ومناهجها بين الفكر والتطبيق والتطوير*** ، القاهرة ، عالم الكتب.
٥١- سمير يونس صلاح (٢٠٠٢) : أثر برنامج قائم علي القصة فى تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية ، ***مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس*** ، ع (٨١) ، ص ص ٨٣- ١٢٥.
٥٢- سناء عبد الله أبو زيد (١٩٩٣) : ***أطفالنا ... وقاية الطفل من الأمراض*** ، سلسلة سفير التربوية ، (٨) ، القاهرة ، دار سفير للطباعة .
٥٣- سيد أحمد طهطاوى (١٩٩٦) : ***القيم التربوية فى القصص القرآنى*** ، رسالة ماجستير منشورة ، القاهرة ، دار الفكر العربى.
٥٤- شاكر عبد الحميد ، معتز عبد الله ، سيد عشماوى (٢٠٠٤) : ***تقارير بحث التراث والتغير الاجتماعي، الكتاب السابع عشر : الفكاهة وآليات النقد الاجتماعي*** ، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة.
٥٥- شعيب الغباشى (٢٠٠٢) : ***صحافة الأطفال فى العالم العربى*** ، القاهرة ، عالم الكتب.
٥٦- صالح كرامة قمزاوى (٢٠٠٢) : مفهوم الرسوم المتحركة وجهة نظر جديدة فى تعليم الفيزياء ، ***مجلة التربية*** ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ع (١٤٠) ، ص ص ٢٧٨- ٢٨٢.
٥٧- صالح محمد صالح (٢٠٠٢) : فعالية برنامج مقترح فى التربية الصحية فى تنمية التنور الصحى لدى أطفال المرحلة الإعدادية بشمال سيناء ، ***مجلة التربية العلمية*** م (٥) ، ع (٤) ، ص ص ٥١-٩٣.
٥٨- صلاح الدين حسين (١٩٩٤) : دراسة تحليلة للمضمون التربوى فى مجلات الأطفال المصرية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بنها .
٥٩- صلاح الدين عبود عبد الغنى، سحر عبود عبد الغنى (٢٠٠٢) : دراسة لمفهوم الذات لدى الأطفال الصم وعلاقته بأسلوب رعايتهم ، ***مجلة كلية التربية*** ، جامعة عين شمس ، ع(٢٦)، الجزء الرابع ، ص ص ٢٢٣-٢٥١.
٦٠- عائدة البنا (١٩٨٤) : ***الإسلام والتربية الصحية*** ، الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج.
٦١- عادل البطراوى (١٩٩٧) : تطور الرسوم منذ زمن كامل الكيلانى ، ***ثقافة الطفل*** سلسلة بحوث ودراسات ، القاهرة ، المجلس القومى لثقافة الطفل ، م (٢٠) ص ص ١٤٢ - ١٥٣.
٦٢- عادل السيد سرايا (٢٠٠١) : فعالية استخدام الموديولات التعليمية المصورة ومتعددة الوسائط فى تنمية التحصيل الدراسى والاتجاه نحو الكمبيوتر لدى الأطفال الصم ، ***مجلة البحث فى التربية وعلم النفس كلية التربية بالمنيا*** ، م(١٥) ، ع (٢) ص ص ٤٨-٧٥ .
٦٣- عادل عبد الله (٢٠٠٣) : ***تعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقلياً باستخدام جداول النشاط المصورة دراسات تطبيقية*** ، سلسلة ذوى الاحتياجات الخاصة ، القاهرة دار الرشاد.
٦٤- عالية محمد كريم (٢٠٠٦) : نموذج مقترح لتطوير مناهج العلوم لتلميذات المرحلة الابتدائية المعاقات سمعياً على ضوء مجالات التربية الوقائية وأبعادها رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية للبنات بالرياض.

٦٥- عبد التواب يوسف (٢٠٠٢) : ***محاكمة مجلات الأطفال العربية*** ، كتاب العربى ثقافة الطفل العربى ، الكتاب الخمسون ، يصدر عن المجلس العربى بالكويت ع (٥٠) ص ص ٢٤-١٥٠
٦٦- عبد الرحمن سليمان (١٩٩٩) : ***سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة (٤) : الأساليب التربوية والبرامج التعليمية*** ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.
٦٧- ـــــــــــــــ (٢٠٠١) : ***سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة (٣) الخصائص والسمات*** ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق .
٦٨- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٣) : ***الاتجاهات الحديثة فى تدريس العلوم*** القاهرة ، دار الفكر العربى .
٦٩- عبد العظيم العطواني (٢٠٠٤) : تربية الأطفال المعوقين سمعياً فى ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التربوية ، ***المؤتمر العلمى الثانى : "تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى - الواقع والمستقبل"***، مركز رعاية وتنمية الطفولة جامعة المنصورة فى الفترة من ٢٤-٢٥ مارس ، ص ص ٣٣٠-٤٠٥.
٧٠- عبد العليم الشهاوى (١٩٨٨) : دور القصة فى تحقيق أهداف تربية سن ما قبل المدرسة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
٧١- عبد الله على محمود (١٩٩٨) : أثر استخدام مدخل الطرائف العلمية فى تدريس العلوم على تنمية القيم العلمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
٧٢- عبد المجيد عبد الرحيم (١٩٩٧) : ***تنمية الأطفال المعاقين*** ، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .
٧٣- عبد المحي محمود صالح ، السيد رمضان (١٩٩٩) : أسس الخدمة الاجتماعية الطبية والتأهيل ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .
٧٤- عبد المحى محمود صالح (٢٠٠١) : ***الصحة العامة وصحة المجتمع الأبعاد الاجتماعية والثقافية*** ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية.
٧٥- عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠١) : ***سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*** ، ط ٣ ، القاهرة ، دار الفكر العربى .
٧٦- عبد المعين سالم هندى(٢٠٠١) : دور التعليم فى تنمية الوعى الصحى لدى مرضى السكر دراسة ميدانية ، ***مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية بالمنيا*** م (١٤) ، ع (٣) ، ص ص ٢٨٠-٣١٨.
٧٧- عبد الوارث سيف الرازحى (٢٠٠٢) : دور كتب العلوم بمرحلة التعليم الأساسى فى تنمية الوعى الصحى للطلبة ، ***مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس*** ، ع (٧٨) ص ص ٨٧- ١٠٩ .
٧٨- عطيات محمد يسن (١٩٩٧) : تقويم مناهج الأطفال المعاقين عقلياً فى ضوء متطلبات التربية الصحية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة بنها.
٧٩- على عاشور الجعفرى (٢٠٠٥) : تصور مقترح للإدماج الثقافى بين الأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة فى كتابة قصص الأطفال رؤية مستقبلية ***المجلة التربوية*** ، جامعة الكويت ، ع (٧٤) ، ص ص ٨٤-١٠٧.
٨٠- عواض محمد الحربى (٢٠٠٣) : العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدوانى لدى الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة بالرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية .
٨١- فؤاد أبو حطب ، أمال صادق (١٩٩١) : ***مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.

٨٢- فاروق الروسان (٢٠٠٠) : ***تعديل وبناء السلوك الإنساني*** ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع.
٨٣- فاطمة محمد عبد الوهاب (٢٠٠٠) : برنامج مقترح في العلوم للطلاب المعاقين سمعيا بالمرحلة الثانوية المهنية في ضوء احتياجاتهم الثقافية والمهنية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة بنها .
٨٤- فاطمة محمد عبد الوهاب (٢٠٠٢): تصور مقترح لمقرر التربية الصحية للطلاب المعلمين تعليم ابتدائى شعبة تربية خاصة ، ***المؤتمر العلمى السادس ، التربية الخاصة فى القرن الحادى والعشرون : تحديات الواقع وأفاق المستقبل*** ، كلية التربية جامعة المنيا، فى الفترة٧- ٨ مايو، ص ص١٧٠-.٢١٧
٨٥- فايز محمد عبده ، إبراهيم فوده (١٩٩٧) : تقويم مناهج العلوم فى المرحلة الابتدائية فى ضوء متطلبات التربية الوقائية ، ***المؤتمر العلمى الأول للجمعية المصرية للتربية العلمية : تعليم العلوم للقرن الحادى والعشرين*** ، الإسكندرية ، أبو قير الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحرى ، ١٠- ١٣أغسطس م (١) ، ص ص ٢٧-٦٢.
٨٦- فايز محمد عبده (١٩٩٨) : فاعلية برنامج لتنمية الوعى البيئى لدى الأطفال المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية ، ***مجلة كلية التربية ببنها*** ، عدد أبريل ، ص ٢٢-٥٦ .
٨٧- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٤) : ***تكنولوجيا التعليم فى عصر المعلومات والاتصال*** ، القاهرة ، عالم الكتب.
٨٨- ليلى حسن بدر، سامية حميدة ، عائده البنا (١٩٨٩) : ***أصول التربية الصحية والصحة العامة*** ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
٨٩- ليلى عبد المجيد ، ومحمود علم الدين (٢٠٠٤) : ***فن التحرير الصحفى للجرائد والمجلات*** ، القاهرة ، دار السحاب للنشر والتوزيع .
٩٠- ليلى كرم الدين (٢٠٠٢) : ***الأسس النفسية لمجلات الأطفال ، كتاب العربى ثقافة الطفل العربى*** ، الكتاب الخمسون ، يصدر عن المجلس العربى بالكويت ص ص٦٠-٧٨.
٩١- ـــــــــــ (٢٠٠٤) : الاتجاهات الحديثة فى رعاية وتثقيف الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، ***المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة : تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى – الواقع والمستقبل***. مركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة . فى الفترة من ٢٤-٢٥ مارس الجزء الثانى ، ص ص ٧٣٧-٧٧٢.
٩٢- ماهر إسماعيل صبرى(١٩٩٨) : فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التصارع السلوكى لتشخيص وتعديل السلوكيات البيئية الخاطئة الأكثر شيوعا لدى أطفال ما قبل المدرسة ، ***المؤتمر الثانى للجمعية المصرية للتربية العلمية إعداد معلم العلوم للقرن الحادى والعشرين*** ، الإسماعيلية ، بالما ، أبو سلطان ،٢-٥ أغسطس م(٢) ، ص ص ٦٦٠-٦٨٦ .
٩٣- ـــــــــــ (١٩٩٩) : ***من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم*** الرياض ، مكتبة الشقرى.
٩٤- ـــــــــــ (٢٠٠٢): ***الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم*** ، الرياض ، مكتبة الرشد.
٩٥- ـــــــــــ ، محب الرافعي (٢٠٠٧) : ***التقويم التربوى أسسه وإجراءاته*** ط(٣) ، الرياض ، مكتبة الرشد.

٩٦- مجدي عزيز إبراهيم(١٩٩٥) : ***مناهج تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية*** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
٩٧- محب محمود الرافعى(١٩٩٧): فعالية الألعاب التعليمية فى تنمية الوعى والسلوك البيئي لدى أطفال ما قبل المدرسة ، ***مجلة التربية العلمية*** ، م(٣) ،ع(٣) ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، ص ص ٦٩- ١٠٢.
٩٨- محمد أحمد صوالحه (٢٠٠٣) : دراسة تحليله لواقع القيم فى عينة من قصص الأطفال ، ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*** ، م (١) ، ع (٤) ص ص ١٥٧-١٨٢.
٩٩- محمد القزاز ، طه شومان (٢٠٠٢) : المشكلات الأسرية لطلاب الحلقة الإعدادية المهنية للصم وضعاف السمع بمحافظة الغربية ، ***مجلة كلية التربية بالمنصورة*** ، ع (٥٠) ص ص ١١٧- ١٦٨ .
١٠٠- محمد حسين صقر (٢٠٠٤) : برنامج مقترح ضمن مناهج العلوم لتعديل الاتجاهات نحو التدخين وتعاطى المخدرات ، ***المجلة التربوية*** ، جامعة الكويت ، م (١) ، ع (٧١)، ص ص١٥٨-٢٠٥.
١٠١- محمد رشدى أبو شامة (٢٠٠٥) : منهج مقترح فى العلوم للمعاقين سمعيا فى ضوء نظرية التعلم ذى المعنى وفعاليته فى تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة المنصورة.
١٠٢- محمد رضا البغدادى(١٩٩٦) : برنامج فى التربية الأمانية باستخدام الكمبيوتر لتعليم الأطفال المعاقين سمعيا ذاتياً ، ووالدهم بالقراءة والعصف الذهنى ، مجلة كلية التربية بأسوان ، ع(١١) ، يوليه ، ص ص ٥٢-٦٥.
١٠٣- محمد سليمان المشيقح (١٩٩٥) : ***تقنيات الرسوم التعليمية*** ، الرياض ، دار الإبداع الثقافى.
١٠٤- محمد عبد العزيز (١٩٩٩) : برنامج مقترح لتدريب الأطفال ضعاف السمع على السلوك التوافقى ، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس .
١٠٥- محمد عبد الغنى (٢٠٠٥) : فاعلية استخدام الكمبيوتر فى تدريس العلوم على التحصيل وتنمية التفكير الابتكارى للمعاقين سمعياً ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الزقازيق.
١٠٦- محمد عبد المقصود عبد الله (٢٠٠٤) : تطوير المثيرات البصرية فى الكتاب المدرسى للمعاقين سمعياً من وجهة نظر المعلمين والطلاب ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة حلوان.
١٠٧- محمد عطية خميس (٢٠٠٣) : ***منتوجات تكنولوجيا التعليم*** ، القاهرة ، دار الكلمة.
١٠٨- محمد على السيد (١٩٨٧) : **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم** ، القاهرة مكتبة المنار.
١٠٩- محمد فوزى عبد المقصود (١٩٩٠) : بعض مشكلات التعليم بمدارس الأمل وضعاف السمع بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، ***المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصرى تنشئته ورعايته***"، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، فى الفترة من ١٠- ١٣ مارس ، ص ص ٩٩٩- ١٠٢٩.

١١٠- محمد كمال عفيفى(٢٠٠٤) : فاعلية تصميم برنامج كمبيوتر متعدد الوسائل فى تنمية العمليات العقلية والمعرفية لدى الأطفال الصم ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس .
١١١- محمد محمود خضير (١٩٩٥) : أثر تعلم قصص القرآن الكريم فى النسق القيمى لدى أطفال المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
١١٢- محمد مختار (٢٠٠٢) : أثر استخدام اللقطات التليفزيونية المتنوعة على اكتساب مهارات إنتاج الرسومات التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة حلوان ٠
١١٣- محمد معوض (١٩٩٤) : إعلام الطفل : ***دراسات حول صحف الأطفال وإذاعاتهم المدرسية وبرامجهم التليفزيونية*** ، القاهرة ، دار الفكر العربى .
١١٤- محمد منير حجاب (٢٠٠٣) : ***الموسوعة الإعلامية*** ، م(٦) ، القاهرة ، دار الفجر للنشر والتوزيع.
١١٥- محمود عبد الحميد عبد الله (١٩٩٧) : الوعى البيئى لطفل ما قبل المدرسة ودور كل من أسلوب القصة وأسلوب المناقشات فى تنميته ، ***المؤتمر العلمى الأول للجمعية المصرية للتربية العلمية : تعليم العلوم للقرن الحادى والعشرين٠*** الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحرى ، أبو قير ، الإسكندرية ١٠-١٣ أغسطس م(٢) ، ص ص ١١٣-١٣٧.
١١٦- محمود عشرى (١٩٩٩) : مدى فاعلية استخدام أسلوب السيكودراما فى تعديل بعض الاضطرابات السلوكية الصحية للأطفال المعاقين سمعيا بولاية عبري فى سلطنة عمان ، ***مجلة كلية التربية*** ، جامعة الأزهر، ع (٧٨)، ص ص٧٣ - ٩٣ .
١١٧- مدحت محمد صالح (١٩٩٨) : أثر استخدام حقيبة تعليمية فى تحقيق أهداف تدريس العلوم لدى الأطفال المعاقين سمعياً فى المرحلة الإعدادية المهنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس .
١١٨- مدحت محمد عبد الفتاح (٢٠٠٤) : استخدامات الأطفال الصم لوسائل الإعلام والإشباعات المتحققة منها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس٠
١١٩- مرفت الطرابيشى (٢٠٠٣) : ***مدخل إلى صحافة الأطفال*** ، القاهرة ، دار الفكر العربى.
١٢٠- منال أبو الحسن (٢٠٠١) : الرسوم المتحركة فى التليفزيون وعلاقتها بالجوانب المعرفية للطفل، ملخص رسالة ماجستير ، ***مجلة الطفولة والتنمية*** ، المجلس العربى للطفولة والتنمية ، م (١)، ع (٣)، ص ص ٢١١-٢٢١ .
١٢١- منال شوقى (٢٠٠٢) : العلاقة بين أساليب إنتاج الصورة فى برامج الفيديو التعليمية وتعلم الرسومات التوضيحية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية ، جامعة حلوان.
١٢٢- مها البسيونى (٢٠٠٢) : المدرسة والتربية الصحية ، ***مجلة الطفولة والتنمية*** المجلس العربى للطفولة والتنمية ، م (٢) ، ع (٥) ، ص ص ١٥٧-١٦٣ .
١٢٣- مهنى غنايم (٢٠٠٠) : فلسفة التربية واقتصاديات التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة (فئة المعاقين) ، ***المؤتمر السنوى لكلية التربية ، جامعة المنصورة : "نحو رعاية تربوية ونفسية أفضل لذوى الإحتياجات الخاصة*** ، "٤ - ٥ إبريل ص ص ٣٤٧- ٣٧٧ ٠

١٢٤- ميسون العطاونة الوحيدى(٢٠٠٤) : تأثير البيئة الاجتماعية على صحة الطفل ***مجلة الطفولة والتنمية*** ، المجلس العربى للطفولة والتنمية ، م(٤) ، ع(١٣) ، ص ص ١٧٩-٢٠٣٠
١٢٥- نادية رشاد (١٩٩٦) : ***التربية الصحية والأمان*** ، الإسكندرية ، منشأة المعارف.
١٢٦- نبيل السيد حسن (١٩٩٣) : برنامج مقترح فى التنشئة الصحية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى أطفال الريف والحضر فى مرحلة ما قبل المدرسة ***المؤتمر السنوي السادس" الطفل المصرى نشأته فى ظل نظام عالمى جديد"***٠ مركز دراسات الطفولة جامعة عين شمس ، ١٠-١٣أبريل ، ص ص ٢١٧-.٢٤٢
١٢٧- ـــــــــــ (٢٠٠١) : دافعية الاستكشاف البيئى كمنبئ للاستعداد المدرسى لدى الأطفال العاديين والصم ، ***مجلة البحث فى التربية وعلم النفس*** ، كلية التربية بالمنيا ، م (١٤) ، ع (٣) ، ص ص٣١٩- ٣٥٩ ٠
١٢٨- نصر يوسف مقابلة (١٩٩٨) : أثر حجم الأسرة ومكان سكنها على ممارسة الأطفال للعادات غير الصحية فى مرحلة التعليم الأساسي فى الأردن ، ***مجلة كلية التربية بالمنصورة*** ، ع (٣٦) ، ص ص ٧٧-١٠٩
١٢٩- نوال نصر (١٩٩٦) : متطلبات التثقيف الغذائى لأطفال المرحلة الابتدائية ، ***مجلة كلية البنات للآداب والتربية*** ، جامعة عين شمس ، ع (٣) ، ص ص ١٠٠-١٣٣.
١٣٠- هادى نعمان الهيتى (١٩٩٨) : ***ثقافة الطفل ، سلسلة عالم المعرفة*** ، ع (١٢٣) الكويت المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.
١٣١- هالة عبد القادر عبد العظيم (١٩٩٩) : المشكلات السلوكية للطفل الأصم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
١٣٢- هناء الأمعرى(٢٠٠٢) : التربية الصحية وأثرها فى رفع المستوى الصحى لبنان، دار الخيال للطباعة والنشر .
١٣٣- يعقوب الشاروني (١٩٩٢) : عناصر الجاذبية والتشويق فى كتب الأطفال ***سلسلة بحوث وثقافة الطفل*** ، م (٩) ، ص ص ١١- ١٥
١٣٤- ـــــــــــ (٢٠٠٤) : كتب الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، ***المؤتمر العلمى الثانى : تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى - الواقع والمستقبل*** ، مركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة ، الجزء الأول ، ص ص ١٠٨١ - ١٠٩١.
١٣٥- ـــــــــــ(٢٠٠٥): ***حكايات للأولاد والبنات***، القاهرة ، دار الكتاب المصري.

المراجع الأجنبية :

136-Agostino, D. , Andrea ,T., Talbot , S. & Williams , C . (1999). Increasing nutrition knowledge in preschool children: the healthy start project, year 1. ***Journal of Health Education***, 30 (1) , 217-223.
137-Andrews, J. & Jordan, D.L. (1998). Multimedia stories for deaf children, Teaching Exceptional Children, 30 (5), 28-33. Retrieved April 8, 2004. From An ***EBSCO Database Abstracts***
138-Andrews, S. ,Creaghead ,N .A , Kretschmer, L. W, & Weiler , E M. (1995). Hearing- impaired children's retelling of stories following presentation in whole-class and individual contexts. Paper presented at the international congress on education of the deaf , Israel.

139-Anonymous . (1967) . The cartoon strip as a vehicle for emotional education. ***Journal of Emotional Education***,7 (4) , 167:169 . Retrieved April 8 ,2006, From An EBSCO Database Abstracts.

140-Bloom, G. E. (1979). Cartoons and comic strips in the English as a second language class . Un- publish master's thesis , Hunter College, New york . Retrieved April 28, 2005. From ***An Eric Database Abstracts.***

141-Bouman . M , Maas . L , Kok . G. (1998) . Health education in television entertainment-medisch centrum west : A Dutch drama serial . ***Health Education Research : Theory and Practice***,13 (4), 503-518.

142-Clark, J.K .(1995) . Health education curricula in residential schools for the deaf. ***American Annals of the Deaf***,140 (5), 410-420.

143-Cox , C . (1998). Storytelling : Replacing Story making as supplement to the elementary health education curriculum. ***Journal of Health Education***, 29(3) , 151- 154.

144-Daniel, K . , Mohay , H. (1990). A comparison of the health knowledge of hearing-impaired and hearing high school students. American Annals of the Deaf, 135 (3) , 246-251. Retrieved April 28 ,2005, ***From An Eric Database Abstracts***.

145-Daniels ,T & Ubbes , V. (1996). Using story hour to teach elementary children about safe and unsafe food choices. ***Journal of Health Education*** ,27 (5) 324- 326.

146-Deyo, D.A. (1994). A review of AIDS policies at schools for deaf and hard of hearing students. ***American Annals of the Deaf*** , 139 (2) 86 - 96.

147-Durkin, M. & et al. (1983). Health education: As basic as the three RS. ***Perspectives for Teachers of the Hearing Impaired***, 2 (2), 16-18.

148-Emmanuel ,O. & Das , J .P . (1995) . Cognitive processing of students with and without hearing loss. ***Journal of Special Education***, 29 (3) , 323 - 336.

149-Gower ,D. (I995) . Health-related content in daily newspaper comic strips : a content analysis with implications. Education,29 (116) , 11-14 . Retrieved April 28 ,2005, from ***Academic Search Premier Database Abstracts.***

150-Gregg , A . , Wozar, J ., Wessel ,C. , & Epstein ,B .(2002). Designing a curriculum on internet health resources for deaf high school students . ***Journal of Medical Library Association***, 90 (4), 431-436.

151-Guthmann , D. (2000) . Identifying and assessing substance abuse problems with deaf , deafened , and hard of hearing individuals .Disabilities and Gifted Education , U.S., Minnesota . Retrieved from ***An Eric Data base, Full text N:452650*** .

152-Heitzmann ,W. R. (1998). The power of political cartoons in teaching history . occasional paper. national council for history education, Westlake.

153-Job, J. (2004) .Factors involved in the in effective dissemination of sexuality information to individuals who are deaf or hard of hearing . Retrieved April 28 ,2005, from ***Academic Search Premier Database Abstracts.***

154-Johnson , J. Kittleson ,M . (2003) . A qualitative exploration of health behaviors and the associated factor among university students from different cultures . ***Journal of Health Education*** ,6 (32),14 -25.

155-Jones, E. & Badger ,T . (1991). Deaf children's knowledge of internal human anatomy. Journal of Special Education , 25 (2), 252- 266.

156-Keogh , B. , Naylor, S .(1999). Concept cartoons , teaching and learning in science : An evaluation . ***International journal of Science Education***, 21 (4) ,115-122.

157-Lammers , J. (1996) .The effects of curriculum on student health behaviors : A case study of the growing healthy curriculum on health behaviors of eighth grade students. ***Journal of Health Education***, 27 (5), 278-282.

158-Lunker, J. & Collum ,Y. C. (1997). What's so funny ? : A comparison of students who are deaf or hard of hearing and hearing students' appreciation of cartoons. Retrived September 7, 2006. from An ***Eric Data base Abstracts*** .

159-Madlem ,M (1997). Relationships with alcohol: utilizing storytelling with resistant youth. . ***Journal of Health Education***,28 (6), 381-383.

160-Malcolm , J (1983) . ***Behavior problems in handicapped children : The Beech Tree House Approach*** . London : Souvenir Press.

161-Margellos, H, A . (2005). Developing Standardized comprehensive health survey for use with deaf adults, Retrieved April 28 ,2005. From ***An Eric Database Abstracts***.

162-Martine, J. , Gaston , M ., Heppel , D. , Horrigan , L., Stinson , N .(1998). Health Education in the Healthy Schools,Healthy Communities Program, ***Journal of Health Education***,29 (5), 23-30.

163-McKee , N ., Aghi , M., Carnegie , R ., & Shahzadi ,n. (2004) . Cartoons and comic books for changing social norms : Meena , the south Asian girl In A. Singhal et al. (Eds.), . Entertainment-education and social change. History, research, and practice. (331-349), New Jersy : Lawrence Erlbaum Associates , publishers, Retrieved September, 27, 2005, From ***An Eric Database Abstracts***.

164-Mclellan ,L ., Rissel ,C . , Donnelly , N . & Bauman , A. (1999). Health behavior and the school environment in New South Wales Australia . Social Science& Medicine, 49 (5) , 611- 619. Retrieved November 11, 2005, From ***An EBSCO Database Abstracts***.

165-Melody ,N. Riggs,R &Hall, J. (1985) . Relationships among health knowledge , health locus of control, and health status in secondary special education students . ***Journal of Special Education***,19 (2), 177-189.

166-Minter, M. (1983). The status of health education and sex education programs for the deaf: what implications does this have for health educators? .Paper presented at the eastern District Convention of the American Alliance for health , physical Education Recreation and Dance ,Columbia ,Retreived March 3, 2004, from ***An EBSCO Database Abstracts***.

167-Neil , W.(1995). The comic book as course book: why and How ?. paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (29th, Long Beach, CA, March 26-April 1, 1995).

168-Nugent, G.(1983). Deaf students' learning from captioned instruction: The relationship between the visual and caption display. ***Journal of Special Education*** , 17 (2) 227-234.

169-Nutbeam , D . Catford, J . &Aar ,L. (1989). Understanding childerns' health behavior : The implications for health promotion for young people. Social Science& Medicine, 24 (3) , 317-325 . Retrieved March 3 , 2004 ,from ***An EBSCO HOST Data base Abstracts.***

170-O'Brien,R .W. & Bush , P. J (1997) . Health behavior in children In D.S. Bochman (Ed) , Handbook of health behavior research, vol.3: Demography , development and diversity, (49-71), New York: Plenum Press. Retrieved March 3 , 2004 ,From ***An EBSCO HOST Data base Abstracts.***

171-Okada ,K. , Kawamura , M., Kaihara , Y., Matsuzaki, Y. , Kuwahara, S. ,Ishidori , H. & Miura,K.(2002). Influence of parents' oral health behavior on oral health status of their school children : an exploratory study employing a causal modeling technique. International Journal of paediatric Dentistry, 12 (2),101-109). Retrieved March 3 , 2004 ,From ***An EBSCO HOST Data base Abstracts.***

172-Phillip ,L.R.(1998) .***Health psychology***. London : An International Thomson Publishing company .

173-Rainey , C. , Kemper, K . , Poling ,R. , Tucker .S & Jordan .S . (1998). Parents' perceptions of influences on child eating behaviors : An attitudinal approach . ***Journal of Health Education***, 29 (4), 223 -229.

174-Rhys - Jones, S.& Hydn ,E. (2000) . Theory of mind : deaf and hearing children's comprehension of Picture stories and judgments of social situations, ***Journal of Deaf Studies and Deaf Education***, 5 (3) 248-256.

175-Richie, J. R. (1979). The funnies aren't just funny… using cartoons and comics to teach .Clearing House, 53 (3),125-128.

Retrived September 27, 2005, from ***An EBSCO HOST Data base Abstracts.***

176-Rowell,E& Thomas, J.G. (1989).Environmental cartoons. outdoor communicator, 21(1),27-33 . Retrived September 7, 2006. from ***An Eric Data base Abstracts*** .

177-Sadler, GR. Huang , JT. Padden,CA. Elion,L. Galey,T.Gunsauls DC. Brauer,B. (2001). Bringing health care information to the deaf community. Retrieved April 28 ,2005. From ***An Eric Database Abstracts.***

178-Sawyer,R., Sharon,M., & Joseph, J (1996).A comparison of sexual knowledge, behavior, and sources of health ,information between deaf and hearing university students : ***Journal of health education*** ,27 (3) ,144-152 .

179-Steinfirst ,S. (1995). Using editorial cartoons in the curriculum to enhance visual (and political) literacy. Paper presented at the Annual Conference of the International Association of school Librarianship, Pittsburgh, Pennsylvania.

180-Stephen, J.W ,Drew .J ,Wright, B, Seidman, R ,Gann & Boulan , T (1998) .Health promotion work shops for seniors : Predictors of attendance and behavioral outcomes. ***Journal of Health Education,*** 29 (3) ,166-171.

181-Stewart, D.A, et al,(1990). Considerations and implications, when reading stories to young deaf children .(Information analyses).Washington ,DC: Michigan state university, Institute for Research on Teaching . Retrieved March 3 , 2004, from ***An EBSCO HOST Data base Abstracts.***

182-Sullivan, K. T.(1998). ***Promoting health behavior change***. Columbia, teaching &teacher education.

183-Tinsley. B, Holtgrave. D, Erdley . C , Reise . S . (1997). Amulti-method analysis of risk perceptions and health behaviors in children. ***Educational and Psychological Measurement***, 57(2), 197- 210.

184-Ubbes , V. (1996). Promoting healthful behaviors in children and youth. ***Journal of Health Education***, 27 (5), 58-60.

185-Walker, J. &Shea, T.(1984). ***Behavior management : A practical approach for educators*** .(3rded.) ST. Louis Times. Mirror / Mosby

186-William ,C .W.(2001) . The relationship between health education and health promotion : A personal perspective. Journal of Health Education, 32 (6) , 369-370, Retreived March 3, 2004, from ***An Eric Database Abstracts.***

188-World Health Organization (2006) : Facts about Hearing and Impairment and deafness, March, 2006, ***http://www.who.int/en.***

****

البحث الثاني :

تطوير استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) وأثرها في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

إعـــــداد :

د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية جامعة حلوان

" تطوير استراتيجية (فكر - زاوج - شارك) ، وأثرها في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "

د . صفاء عبد العزيز محمد سلطان

• مقدمة :

"إن اللغة نظام معقد قوامه رموز اتفق عليها أهل اللغة ، يستخدمونها بصور مختلفة للتفكير والتواصل المقصود الهادف إلى تحقيق وظائف محددة. وتجمع وجهات النظر المعاصرة على أن اللغة الإنسانية تتسم بثلاث كليات الأولى أنها تتطور وفقًا لسياقات تاريخية واجتماعية وثقافية ، والثانية أن تعلمها واستخدامها تحددهما وتتحكم فيهما عوامل ذات طبيعة مختلفة يمكن التمييز بينها ولا ينفك أحدها عن العوامل الأخرى (بيولوجية وفسيولوجية وعقلية سيكولوجية وثقافية وبيئية) ، وأخيرًا فإن اللغة أحداث تحكمها قواعد نظامية ، تصفها ستة أنظمة فرعية هي النظام الصوتي ، والنظام الصرفي والنظام النحوي ، والنظام الدلالي ، ونظام التداول ، ونظام الرسم والتحرير الكتابي" ***(أحمد المهدي ، ٢٠٠٣ ٢٩٠)***.

وهذا التواصل المقصود الذي تسعى اللغة إلى تحقيقه تمثله فنون أربعة هي الحديث والاستماع والقراءة والكتابة ، وهذه الفنون مرتبط بعضها ببعض ومتكاملة فيما بينها ؛ فكل منها قائم على استخدام الكلمات بوصفها رموزًا واستخدام الجمل للتعبيرعن الأفكار وفهمها. وكل منها يتأثر بالآخر وينميه كما أنها تسعى إلى هدف مشترك يتحدد في تبادل الأفكار من خلال الاتصال الشفهي أو الكتابي ، كما يتم ظهورها في تتابع نمائي فالطفل يستمع أولا ، ثم يتحدث ، وبعد ذلك يقرأ ، ثم يكتب ***(علي سلام ، ١٩٨٨، ٤)***.

والكتابة هي الأداة الأولى لتسجيل الأحداث المهمة لحياة البشر؛ فهي الوعاء الذي يحفظ الألفاظ والمعاني معًا ؛ ومن ثم تعد الكتابة حاملة الفكر الإنساني من جيل إلى آخر عبر العصور المختلفة ، ولولاها لضاعت كنوز الأمم ، وخزائن الفكر المتراكمة للحضارات على اختلاف ألوانها . إن الكتابة ليست مجرد رموز يكتبها الكاتب ؛ ليبرزها في شكل جميل متناسق ، أو مجموعة من العمليات تتم في إطار تفاعلي يعكس خبرات الكاتب وثقافته فلابد للكاتب من هدف يسعى إليه من خلال كتابته ، يوظف له الأفكار والمشاعر، والخبرات السابقة ، والمعاني التي تحرك الرموز وفنيات الكتابة وأنظمتها .

إن الكتابة عملية مركبة ومعقدة ؛ وذلك لأنها عملية فكرية لغوية إنتاجية إبداعية ، وهي تحدث من خلال عمليتين أساسيتين: (**علي سلام ١٩٨٨ ، ٦٣:٦٥**).

العملية الأولى : تختص بإنشاء المعنى ؛ حيث يختار الكتاب خلالها الكلمات والجمل ويركبها في شكل وحدات فكرية تعبرعما يجول بخاطره ويستخدم الكاتب لذلك مهارات كثيرة منها : وضعه الجمل بشكل نحوي صحيح وسلامة استخدامه لعلامات الترقيم ، وحسن تنظيمه للمحتوى ، وبنائه الجمل بالشكل الذي يوضح المعنى المراد كذلك استخدامه لأساليب لغوية مناسبة للمحتوى الذي يكتبه وللقارئ الذي يكتب له. وهذه العملية تتم من خلال مراحل ثلاثة هي:

- مرحلة ماقبل الكتابة : ويبدأ الكاتب فيها بتحديد ما يريد كتابته ، وشحذ أفكاره تجاهه.
- مرحلة الكتابة: أي المرحلة التنفيذية للمرحلة السابقة ؛ حيث يكتب الكاتب مسودة الموضوع الذي يريده ؛ ويتطلب ذلك إعادة الصياغة ، وإعادة الإنشاء أحيانًا.
- مرحلة ما بعد الكتابة: وهي مرحلة تنقيحية ؛ فالكاتب يراجع ما كتبه يقرؤه قراءة تصحيحية يتأمل النص خلالها ، ويدرسه جيدًا ؛ استعدادًا لكتابة النص في صورته النهائية.

العملية الثانية : تختص بالرسم والتدوين ؛ حيث تتطلب مهارات أخرى من الكاتب تتعلق بقواعد الخط مثل مهارة رسم الحروف رسمًا صحيحًا بخط واضح ووضع النقط في مكانها الصحيح ، ومراعاة همزات الوصل والقطع وكتابة الهمزات المتطرفة والمتوسطة بشكل صحيح.

ويتوقف اكتساب المتعلمين لمهارات اللغة العربية على عوامل متعددة ، من أهمها الطرق التي يتبعها المعلم في تدريسها ؛ فكلما كانت طرق تعليمها وتعلمها متجددة ، ونشطة ، وشائقة زادت حصيلة المتعلم من مهارات اللغة ، وجاءت مخرجات تعلم اللغة بالمستوى المطلوب. وقد أثبتت الدراسات - أنظر الدراسات السابقة - فاعلية استراتيجيات التعلم التعاوني في تعليم المتعلمين - على اختلاف أعمارهم - المواد التعليمية المختلفة وتعلمها ذاتيًا ومن هذه المواد مادة اللغة العربية ؛ حيث أجريت دراسات عديدة تثبت فاعلية استراتيجيات تابعة للتعلم التعاوني في تعليم فروعها وتعلمها ، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية (فكر/ زاوج / شارك) التي تم تصميمها ؛ لتتيح للمتعلمين تنمية التفكير في الموضوعات المقدمة لهم ؛ حيث تكسبهم

القدرة على صياغة الأفكار الفردية والمشاركة بها مع أقرانهم داخل حجرة الدراسة (**محمد مصطفي الديب ٢٠٠٦ ، ٣١٢**) . وهذه الاستراتيجية قد تم استخدامها بالفعل في تعليم مهارات القراءة ، والتعبير الشفهي حيث أثبتت فاعليتها في ذلك (الدراسات السابقة) ؛ مما دفع الباحثة لمزيد من البحث حول استخدام هذه الاستراتيجية بعد تطويرها في تعليم التعبير الكتابي لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

• مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في تدني مستوى بعض مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية - كما أوضحت نتائج البحوث والدراسات السابقة - ووفقًا لنتائج دراسة استطلاعية مبسطة قامت بها الباحثة ؛ حللت خلالها كتابات عينة من هؤلاء التلاميذ وفق قائمة تقدير لمهارات التعبير الكتابي (عمل الباحثة) . وقد يكون من بين أهم أسباب تدني هذه المهارات اتباع معلمي اللغة العربية لطرق تدريس معتادة ونمطية.

وفي محاولة من البحث لحل تلك المشكلة سعى للإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما خطوات التطوير المقترحة لاستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) ؟

٢- ما أثر تلك الاستراتيجية المطورة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

• أهداف البحث :

هدف البحث إلى :

١- تطوير استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) التعاونية من خلال إدخال مراحل وإجراءات تعلم إضافية تجعلها أكثر ارتباطًا بمهارات التعبير الكتابي.

٢- إعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

٣- إعداد اختبار لقياس مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٤- إعداد دليل للمعلم يبين كيفية استخدام الاستراتيجية المطورة في تعليم بعض مهارات التعبير الكتابي وتعلمها.

٥- تحديد أثر الاستراتيجية المطورة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **أهمية البحث** :

برزت أهمية البحث في :

١ - أهمية الموضوع الذي تناوله ؛ وهو تطوير استراتيجية (فكر - زاوج - شارك) الأمر الذي يفيد في استخدام تلك الاستراتيجية المطورة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

٢ - توجيه نظر المعلمين ، والخبراء ، ومخططي المناهج وبرامج التدريب إلى أهمية استرتيجيات التعلم التعاوني النشط - بعامة - ، واستراتيجية (فكر - زاوج - شارك) المطورة في مجال تعليم اللغات عمومًا ، وفي مجال تعليم مهارات التعبير الكتابي باللغة العربية على وجه الخصوص.

٣ - توجيه نظر الباحثين في مجال تعليم اللغات عمومًا ، ومجال تعليم اللغة العربية خصوصًا إلى مزيد من البحوث حول استراتيجيات التعلم التعاوني النشط التي منها استراتيجية (فكر - زاوج - شارك) .

- **حدود البحث** :

اقتصرت تجربة البحث على :

١ - عينة الدراسة :

التي تم اختيارها بطريقة عشوائية عنقودية من مدارس إدارة بنها التعليمية هذه العينة قوامها ستون (٦٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ثلاثون (٣٠) منهم بمدرسة "ابن خلدون" الابتدائية المشتركة (مجموعة ضابطة) والباقون بمدرسة "الحديثة الابتدائية" المشتركة (مجموعة تجريبية) في مدينة بنها بمحافظة القليوبية.

٢ - المادة التعليمية :

موضوعات التعبير الكتابي المنصوص عليها في محتوى منهج اللغة العربية الخاص بالصف الخامس الابتدائي .

- **متغيرات البحث** :

جاءت متغيرات البحث كما يلي : **المتغير المستقل** تمثله الاستراتيجية المطورة ، **والمتغير التابع** تمثله مهارات التعبير الكتابي **والمتغيرات الوسيطة** التي تشمل المعلم ، والمادة المتعلمة ، والوقت المخصص للتعلم ، ومستوى التلاميذ (العينة الأساسية) في مهارات التعبير الكتابي قبل بدأ التجربة .

- **التصميم التجريبي للبحث** :

انطلاقًا من أهداف البحث الخاصة بتحديد أثر الاستراتيجية المطورة على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ عينة البحث ، وتحديد الفرق بين تلك الاستراتيجية والطريقة المعتادة - اعتمدت الباحثة على التصميم

التجريبي ذي المجموعتين ؛ التجريبية والضابطة ؛ حيث تدرس الأولى بالاستراتيجية المطورة بينما تدرس الثانية بالطريقة السائدة .

• مصطلحات البحث :

١- استراتيجيات تعلم اللغة :

هي الخطوات ، أو الأداءات الخاصة التي يقوم بها المتعلم ؛ ليجعل عملية التعلم أسهل ، وأسرع ، وأكثر إمتاعًا ، وأكثر ذاتية في التوجه وأكثر فعالية وأكثر قابلية للتطبيق في مواقف جديدة . ***(Rebecca L. Oxford , PP.1-8)***

٢- استراتيجية (فكر - زاوج - شارك):

تعرف إجرائيا بأنها : إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني النشط المعتمدة على المناقشة التفاعلية التعاونية بين المتعلمين ، وتسير وفق ثلاث خطوات متتابعة وذلك من خلال طرح سؤال أو مشكلة المراد حلها على مجموعات المتعلمين ؛ فتكون الخطوة الأولى (فكر) بإتاحة الوقت لهم للتفكير الفردي ، ثم الخطوة الثانية (زاوج) بإتاحة الوقت لهم للتفكير الثنائي بين المتعلم الفرد وزميل له في شكل زوج وأخيرًا تأتي الخطوة الثالثة (شارك) التي يتم خلالها مشاركة الأزواج بإجاباتهم وأفكارهم ومبرراتهم مع بعضهم البعض (الفصل بأكمله).

٣- التعبير الكتابي :

يعني "قدرة التلاميذ على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأخطاء بقدر يتلاءم مع قدرتهم اللغوية ؛ ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم ، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها" ***(عبد الفتاح البجة ، ١٩٩٩، ٣١٣)***.

٤- مهارات التعبير الكتابي :

تعني إجرائيا في هذه الدراسة مجموعة الأداءات التي يقوم بها التلاميذ أثناء الكتابة لتكون كتاباتهم دقيقة لغويًا من حيث سلامة الأسلوب النحوي والصرفي وصحيحة من حيث سلامة المعاني والحقائق والمعلومات ومترابطة من حيث تكامل المعاني والأفكار ، وجميلة من حيث المعنى والمبنى.

• أدبيات البحث :

تضمن هذا الجزء الحديث عن محورين رئيسين هما : استراتيجية (فكر - زاوج - شارك) وتطويرها ، ومهارات التعبير الكتابي لتلاميذ

المرحلة الابتدائية حيث عرض خلفية نظرية لكل محور ببعض التفصيلات المهمة ، بما في ذلك نتائج بعض الدراسات السابقة ذات الصلة ، وذلك على النحو التالي :

- **المحور الأول : استراتيجية (فكر - زاوج - شارك) :**

تشير بعض مصادر الأدب التربوي إلى أن استراتيجية (فكر Think - زاوج Pair - شارك Share) التي تعرف اختصارًا باستراتيجية T.P.S) (تعد إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني النشط التي ترتبط بالحوار بين مجموعات المتعلمين بعضهم البعض من جهة ، وبينهم ومعلمهم من جهة أخرى .

وتعود بدايات الاستراتيجية إلى مقترحها (فرانك ليمان Frank Lyman) عام ١٩٨١م الذي عكف على تطويرها هو وأعوانه في جامعة (ماري لاند Mary *land*) عام ١٩٨٥م . وكان الهدف الذي دفع (ليمان) للكشف عن تلك الاستراتيجية هو دراسة كيفية طرح الأسئلة أثناء التدريس بشكل تعاوني ؛ حيث وجد أن الفصول الدراسية التي طبقت تلك الاستراتيجية بشكل صحيح تثير مستوى أعمق من التفكير هذا ، وتزيد من إجابات المتعلمين وقدرتهم على التعبير عن أفكارهم وتؤدي إلى تقليل مستوى الخوف والحرج والرهبة بينهم بالإضافة إلى تنامي شعور المتعلمين بأنهم جزءًا من العملية التعليمية. ***(جابر عبد الحميد ،١٩٩٩، ٩١) (Canady and Rettig,1996).***

وتأتي هذه الاستراتيجية تحت تصنيفات متعددة ؛ فهي استراتيجية لوقت الانتظار، واستراتيجية تعلم تعاوني ، واستراتيجية لطرح الأسئلة واستراتيجية تعلم نشط ، لكن ما يميز هذه الاستراتيجية حقًا هو إمكان استخدامها بتناغم مع طرق التعليم والتعلم التقليدية المعتادة الأكثر شيوعًا كالمحاضرة. ***(هاشم المحاميد ٢٠٠٦ ٣٩)*** .

وتتيح استراتيجية (فكر ــ زاوج ــ شارك) للمتعلمين الدخول في حالة من التفكير في إجاباتهم أولاً ، ثم تسمح لهم بمناقشة أفكارهم مع أحد زملائهم قبل مشاركة تلك الأفكار مع الفصل الدراسي ككل . ***Stuever, (2006).***

وتعرف تلك الاستراتيجية لدى بعض الدارسين بطريقة تدريسية تقوم على العمل الجماعي من أجل التفاعل الفكري ، والحصول على تغذية راجعة بين الشركاء ، وتدريب المتعلمين على مهارات المناقشة ، تلك المهارات التي تتمثل في: ***(إبراهيم أحمد الزعبي ،٢٠٠٧)***

- طرح السؤال : مواجهة الطلبة لحدث ، أو موقف ، وطرح أسئلة عليه .
- التفكير الفردي : يمنح المعلم الطلبة وقتاً قليلاً للتفكير في الإجابة
- المناقشة الجماعية: حيث يكلف المعلم كل طالب بمناقشة إجابته مع زميله للوصول إلى جواب محدد متفق عليه .
- مشاطرة الطلبة إجاباتهم مع جميع طلبة الصف .

وتشير ***(ابتسام عز الدين ، ٢٠٠٨)*** إلى تلك الاستراتيجية على أنها طريقة تدريسية مشتقة من التعلم التعاوني لها ثلاث خطوات ثابتة ومتتالية هي : (التفكير والمزاوجة ، والمشاركة) ؛ حيث يفكر كل تلميذ بمفرده (التفكير الفردي) في خطوة التفكير، وفي خطوة المزاوجة يفكر التلاميذ في صورة أزواج (التفكير الثنائي) وفي خطوة المشاركة إما أن يشارك الأزواج بأفكارهم باقي الفصل وإما أن ينضموا في مجموعات للعمل التعاوني تتكون كل مجموعة من أربعة تلاميذ (المربع الطلابي) .

هذا ، ويطلق على استراتيجية (فكر - زاوج - شارك) مسميات عديدة مثل : استراتيجية التساؤل التعاوني ، واستراتيجية التحول إلى الجار أو التحول إلى الزميل ، واستراتيجية التفكير الفردي الزوجي الجماعي واستراتيجية التفكير الهرمي الذي قاعدته التفكير (أولى خطواتها) ، ثم المزاوجة التي يفكر فيها المتعلم مع زميل له ، وفي قمته المشاركة التي يفكر خلالها المتعلم مع جميع زملائه في حجرة الصف . ***(سماح عبد الحميد أحمد ٢٠٠٦، ٦٥)***.

مراحل استراتيجية (فكر - زاوج - شارك) :

تشمل هذه الاستراتيجية ثلاث مراحل رئيسة هي: ***(محمد الديب ٢٠٠٦ ٣١٩) ، (الزعبي ، ٢٠٠٥، ٧٣) ، (Ledlo , 2001)***

١- مرحلة التفكير (فكر) :

تبدأ هذه المرحلة عندما يطرح المعلم سؤالاً مرتبطًا بموضوع الدرس على الطلاب ؛ حيث يجب على المعلم مراعاة أن يكون السؤال المطروح :

- محفزًا للتفكير.
- ذا مستوى معرفي عالٍ قدر المستطاع.
- مفتوحًا له أكثر من إجابة صحيحة.
- مناسبًا لمستوى تفكير المتعلمين .

بعد ذلك يطلب المعلم من المتعلمين التفكير في السؤال المطروح بشكل فردي ، ولضمان نجاح هذه المرحلة يجب الالتزام بأن :

- يحدد المعلم الوقت اللازم للتفكير استنادًا إلى معرفته بمستوى طلابه وقدراتهم الفردية ، وطبيعة السؤال المطروح ، ودرجة تعقيده.

- يمنع المعلم التجوال ، أو الكلام ، أو التحدث مع الآخرين خلال مرحلة التفكير.
- يلفت المعلم نظر طلابه إلى أنه قد تكون هناك أكثر من إجابة صحيحة للسؤال الواحد ، والمهم أن يخلص كل متعلم إلى إجابة منطقية وصحيحة.
- يحافظ المعلم على هدوء قاعة الدرس ، ولايسمح برفع الأيدي أثناء التفكير الفردي ، والمناقشة الثنائية ؛ لأن ذلك يؤدي إلى التشويش والتشتت لبعض الطلاب الآخرين .
- يطلب المعلم من الطلاب الذين ينتهون مبكرًا قبل زملائهم أن يحددوا مبررات
- منطقية لإجاباتهم.

٢- مرحلة المزاوجة (زاوج) :

خلال تلك المرحلة يطلب المعلم من طلابه أن يختار كل واحد منهم زميلا له ، ويفضل أن يكون هذا الزميل هو من يجلس إلى جواره ؛ حرصًا على النظام والهدوء في القاعة ؛ وذلك لتكوين أزواج من المتعلمين ؛ حيث يكلف المعلم كل طالب بمناقشة إجابته مع زميله ؛ من أجل مقارنة أفكار كل منهما ؛ وتبادل تلك الأفكار بينهما ، وقد يتوصل الطلاب الأزواج في هذه الخطوة إلى اتفاق (رأي واحد) ، وقد لا يتفقان.

وخلال مرحلة المزاوجة هذه يمكن للمعلم أن يطلب مشاركة كل زوج من الطلاب لزوج آخر ؛ بحيث يتشكل فريق رباعي من الطلاب (فكر - زاوج - ربع) (think-pair-square) ، يتحاورون ويفكرون معًا ليصلوا إلى إجابة يتفقون على صحتها ؛ وذلك من أجل توسيع قاعدة التعاون بين المتعلمين ؛ ومن ثم إنتاج الأفكار وتعديلها قبل عرضها على مجموع المتعلمين ككل خلال مرحلة المشاركة.

٣- مرحلة المشاركة (شارك) :

في هذه المرحلة يطلب المعلم من كل زوج من المتعلمين تباعًا أن يعرضوا ما توصلوا إليه من حلول وأفكار حول السؤال المطروح أمام الفصل ؛ فيتلقى كل زوج الأسئلة والاستفسارات من طلاب الفصل ويحاولان الرد عليها وتقديم الأدلة والبراهين على صحة ما توصلا إليه من إجابات ، وتستمر المناقشات حتى يتاح لأكبر عدد من الأزواج الفرصة لعرض ما توصلوا إليه وفقًا للوقت المحدد لهذه المرحلة بمعرفة المعلم ويمكن هنا للمعلم تسجيل الإجابات على السبورة أو شاشة العرض.

وترشيدًا للوقت والجهد فإن المعلم حين يلاحظ تكرار الإجابات نفسها لدى أكثر من زوج ، عليه أن يتدخل فورًا ويسأل كم عدد الأزواج الذين توصلوا إلى نفس النتيجة ، وهل هناك أزواج لديهم إجابات مختلفة ، أو توصلوا لإجابة بطريقة مختلفة ، فيتيح لهم الفرصة لعرض إجاباتهم ومبرراتهم المتعلقة بها.

أهم مزايا استراتيجية (فكر - زاوج - شارك):

أجمعت الأدبيات على أن هذه الاستراتيجية تمتاز بعدد من المزايا أمكن للباحثة إجمالها فيما يلي:

- إنها استراتيجية بسيطة ، سهلة الاستخدام في أي موقف تعليمي دون تجهيزات معقدة ، تسمح بالتفاعل التعاوني البناء.
- استخدام هذه الاستراتيجية بشكل صحيح يتيح للمتعلمين مستوى أعمق من التفكير حول ما يتم طرحه من أسئله ، وتحفز الطلاب لمزيد من الإجابات وتؤدي إلى تقليل مستوى الخوف والرهبة بينهم.
- هذه الاستراتيجية تجعل المتعلم نشطًا و فعالا خلال مواقف التعليم والتعلم التي تتوافر فيها المناقشة والتعزيز والتشويق ؛ الأمر الذي يدفع المتعلم لمزيد من التعليم والتعلم .
- تتخذ هذه الاستراتيجية من المناقشات التفاعلية التعاونية محورًا لها حيث تساعد في زيادة معدل المشاركة الفعالة للمتعلمين في مجريات الموقف التعليمي ؛ وتحسن إجاباتهم عن الأسئلة المطروحة كمًا ونوعًا.
- تقوم هذه الاستراتيجية على العمل في مجموعات ؛ مما يساعد في بناء مناخ تعاوني فعال داخل قاعة الدرس .
- تتيح هذه الاستراتيجية الفرصة أمام الطلاب ؛ لمناقشة أفكارهم ؛ وتبادلها معًا
- حيث يبدأ تكوين بنيتهم المعرفية اعتمادًا على تلك المناقشات.
- تؤدي هذه الاستراتيجية إلى زيادة التحصيل ، وتدعم العمليات المعرفية العليا كما أنها تستهدف توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول الأصيلة.
- تتيح هذه الاستراتيجية فرصة التفكير الفردي الصامت بعد طرح الأسئلة في أولى خطواتها ؛ مما يساعد في وصول المتعلم لإجابات متأنية متعمقة ؛ الأمر الذي يزيد نسبة المشاركين في الإجابة من المتعلمين الانطوائيين ؛ نتيجة زيادة ثقتهم بأنفسهم ؛ والسماح لهم بالتفكير وترتيب إجاباتهم.

- تسعى هذه الاستراتيجية لحل مشكلة المتعلمين المندفعين ؛ رغبة في الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم بشكل متسرع دون فهم متعمق ودون تفكير مما يجعلهم يشوشون على الآخرين.
- تدعم هذه الاستراتيجية تعزيز العلاقات الشخصية بين المتعلمين والشعور بالرضا من خلال المناقشة والتعبير عن الرأي ؛ لذا فإنها مفيدة لجميع فئات المتعلمين العاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة.
- يمكن تطبيق تلك الاستراتيجية في أي موقف تعليمي تعلمي في أي مجال من مجالات الدراسة المختلفة ، وفي أي مكان للتعليم والتعلم ، داخل حجرة الدراسة أو خارجها.
- تتيح هذه الاستراتيجية للمعلم والمتعلمين كشف الأفكار الخاطئة والمفاهيم المغلوطة والبديلة المتأصلة في تفكير المتعلم ؛ ومن ثم تعمل على استبدالها بالأفكار والمفاهيم الصحيحة.
- تدعم هذه الاستراتيجية مواقف التعليم والتعلم القائمة على الحوار بين المتعلمين بعضهم البعض من جهة ، وبينهم والمعلم من جهة أخرى.
- تتيح هذه الاستراتيجية قدرًا كبيرًا من التغذية الراجعة ؛ ومن ثم تضمن للمتعلم تعديل أفكاره ومفاهيمه أولا بأول.
- تساعد تلك الاستراتيجية في تنمية بعض عادات العقل المرغوبة لدى المتعلم.
- تزيد هذه الاستراتيجية من دور المتعلم ومسؤوليته خلال مواقف التعليم والتعلم ومن ثم تقلل الوقت الذي يتحدث فيه المعلم.
- تتيح هذه الاستراتيجية التفاعل والتفكير والمشاركة لجميع المتعلمين داخل قاعة الدرس دون الاقتصار على الفائقين منهم فقط.
- تساعد تلك الاستراتيجية على الاستفادة من أفكار الآخرين ، والإضافة إليها وتحسينها وتطويرها ، أو إعادة بلورتها في صورة اندماجية تجمع بين فكرتين أو أكثر ؛ لتشكل فكرة جديدة قد تكون أفضل من الأفكار التي تولدت منها .
- تحتوي هذه الاستراتيجية على تنوع استراتيجي في خطواتها ومراحلها المتتالية فهي تجمع بين عدة استرتيجيات تدريسية مستقلة ؛ فمرحلة التفكير تنطوي على استراتيجية العصف الذهني ، ومرحلة المزاوجة تنطوي على تدريس الأقران ، بينما تنطوي مرحلة المشاركة على التعلم التعاوني . هذا بالإضافة إلى أنها تنطلق من الحوار والمناقشة وترتبط بإجراءات حل المشكلة.
- هذه الاستراتيجية ملائمة للمعلمين والطلاب حديثي التعامل مع نظام التعلم التعاوني ، كما أنها لا تحتاج إلى وقت طويل في تنفيذها وخطواتها محددة بسيطة يمكن تطبيقها بسهولة ويسر.

تطوير استراتيجية (فكر - زاوج - شارك):

ظهرت عدة محاولات لتطوير تلك الاستراتيجية من خلال اقتراح إضافة خطوة أو أكثر من خطواتها ، أو حذفها ، أو استبدالها ، وقد أسفرت تلك المحاولات عن العديد من الصور المطورة لهذه الاستراتيجية ، بيانها على النحو التالي:*(**محمد الديب** ، ٢٠٠٦ ، ٣٢٨)، (Carss, 2007) (Dresen,1999)*

١- تطوير الاستراتيجية بحذف إحدى خطواتها :

في هذا الإطار تمت محاولة واحدة هي :

- **استراتيجية (فكر – شارك)** : Think - Share

تم في هذه المحاولة حذف خطوة المزاوجة ، والاكتفاء بخطوتين فقط الخطوة الأولى (فكر) التي يفكر فيها كل متعلم فرديًا في الإجابة عن السؤال الذي يطرحه المعلم عليه ، ثم يتناقش المتعلم الفرد مع باقي المتعلمين في حجرة الصف بشكل جماعي حول الإجابات التي توصل إليها كل فرد ؛ ومن ثم يكتبون تقريرًا عن الإجابة الصحيحة.

٢- تطوير الاستراتيجية باستبدال إحدى خطواتها :

تمت محاولتان هما:

- **استراتيجية (اكتب - زاوج - شارك)** : Write - Pair - Share

تم فيها وضع الخطوة (اكتب) محل الخطوة الأولى (فكر) ؛ فأصبحت على النحو التالي :

7 اكتب إجابتك عن السؤال فرديًا في ورقة إجابة خاصة بك .
7 كون أنت وزميلك زوجًا ؛ وناقشا الإجابتين اللتين توصلتما إليهما .
7 شارك بالإجابة التي تبنيتها (إجابتك أو إجابة زميلك) عندما يتم اختيارك للمشاركة مع باقي المتعلمين في حجرة الدرس.

- **استراتيجية (فكر- زاوج - ربع)** : Think - Pair - Square

هنا تم استبدال الخطوة (ربع) بالخطوة الثالثة (شارك) ؛ وعليه أصبحت خطوات الاستراتيجية المطورة كما يلي :

7 فكر في السؤال بشكل فردي.
7 زاوج مع أحد الزملاء لمناقشة الأفكار والإجابات بينكما.
7 ربع بمشاركة كل زوج مع زوج آخر ليتشكل مربع من المتعلمين وبالتالي يتم تقسيم المتعلمين في حجرة الدرس إلى مجموعات رباعية يتحاورون ويفكرون معًا ؛ ليصلوا إلى إجابة يتفقون على صحتها لعرضها أمام باقي المجموعات.

٣- تطوير الاستراتيجية بإضافة خطوة إلى خطواتها :

تمت في هذا الإطار خمس محاولات هي:

- **استراتيجية (اسأل- فكر- زاوج- شارك)** : Quest -Think - Pair - Share

تمت إضافة خطوة أولى إلى خطواتها الثلاثة الأساسية هي خطوة (اسأل) حيث يطرح المعلم سؤالاً على المتعلم ، يفكر كل متعلم في إجابة السؤال فرديًا ويكون كل متعلم مع زميله زوجًا ؛ للوصول إلى أفضل إجابة وفي الخطوة الرابعة يشارك كل زوج من المتعلمين - من خلال ممثل لكل زوج - في عرض الإجابة أمام قاعة الدراس ومناقشتها جماعيًا.

- **استراتيجية (استمع- فكر- زاوج- شارك)** : Listen - Think - Pair - Share

فيها تمت إضافة خطوة الاستماع ؛ لتصير الخطوة الأولى التي تسبق الخطوات الثلاثة الأساسية للاستراتيجية ؛ حيث يدعو المعلم المتعلمين إلى تركيز الاستماع والانتباه لما يتم طرحه من أسئلة أو مشكلات المشكلة.

- **استراتيجية (فكر- زاوج- شارك- ناقش)**: Think – Pair – Share - Discuss

هنا تمت إضافة خطوة المناقشة (ناقش) بعد خطوة المشاركة ؛ حيث تتم المناقشة بين جميع المتعلمين داخل حجرة الدرس ، ليس لمجرد عرض الأفكار والآراء والحلول التي توصلوا إليها لحل المشكلة المطروحة ؛ ولكن لطرح تساؤلات بين الطلاب والمجموعات تحتاج إجابتها إلى إبداء المبررات والأدلة والبراهين التي تقنع الجميع .

- **استراتيجية (فكر- اكتب- زاوج - شارك)** : Think - Write - Pair - Share

في هذا التطوير المقترح أضيفت خطوة الكتابة (اكتب) التي تلت خطوة التفكير؛ حيث يطلب المعلم من المتعلم أن يكتب إجابته عن الأسئلة المطروحة عليه ثم يكمل باقي مراحل الاستراتيجية وهما المزاوجة والمشاركة.

- **استراتيجية (فكر - زاوج - شارك - اكتب)** : Think - Pair - Share - Write

وفيها أضيفت خطوة الكتابة (اكتب) - كما في المحاولة السابقة - ولكن جاءت خطوة أخيرة ؛ حيث يطلب المعلم من المتعلم أن يكتب الإجابة النهائية بعد مروره بمراحل الاستراتيجية الثلاثة.

٤- تطوير الاستراتيجية بإضافة خطوتين إلى خطواتها:

تمت محاولة واحدة في هذا المدمار:

- **استراتيجية (فكر- اكتب- زاوج- ربع- شارك)** : Think-Write-Pair-Square-Share

فقد أضيفت خطوتان ، الكتابة (اكتب) التي تمثل الخطوة الثانية والتربيع (ربع) الذي يمثل الخطوة الرابعة ؛ لتتكون استراتيجية مطورة مكونة من خمس خطوات أو مراحل ، تبدأ بالتفكير، ثم الكتابة ، ثم المزاوجة ثم المرابعة وأخيرًا المشاركة.

التطوير المقترح لاستراتيجية (فكر / زاوج / شارك):

في ضوء محاولات التطوير المشار إليها التي أدخلت على الاستراتيجية واستنادًا لأهداف البحث - رأت الباحثة تطوير تلك الاستراتيجية بإضافة خطوتين إلى خطواتها الثلاثة الأساسية ؛ لتكون استراتيجية خماسية الخطوات هي:

- **استراتيجية (فكر- اكتب - زاوج - شارك - أعد الكتابة):**

وتسير تلك الاستراتيجية المطورة وفقًا للخطوات التالية :

7 يقوم المعلم بصياغة درسه في مجموعة من الأسئلة أو المشكلات التي يطرحها تباعًا على المتعلمين.
7 يطلب من كل متعلم داخل قاعة الدرس أن يفكر في السؤال المطروح خلال مدة محددة.
7 يفكر المتعلم في السؤال بهدوء وعمق ملتزمًا بالوقت المحدد ، ويمكن أن يطلب من المعلم بعض الوقت الإضافي.
7 يسجل المتعلم كتابة ما يصل إليه من إجابة أو حل أو أفكار في دفتر خاص أو على بطاقات ورقية مناسبة تحت عنوان إجابة أولى.
7 يطلب المعلم من كل متعلم بعد كتابة أفكاره أو إجابته أو حله أن يختار زميلا له لتتكون أزواج من المتعلمين ، وحرصًا على ترشيد الوقت يمكن لكل متعلم أن يزاوج مع زميله الذي يجلس بجواره.
7 يراعي المعلم حرية المتعلم في اختيار زميله ، مع أفضلية تغيير الزميل في كل مرة.
7 يعرض كل متعلم أفكاره وحلوله وإجاباته المكتوبة على زميله فيتبادلان الأفكار ويناقشان معًا المبررات التي استند إليها كل منهما في حله أو إجابته.
7 عند اتفاق كل زوج من المتعلمين على حل واحد أو إجابة واحدة يتم الاتفاق بينهما على من يتحدث باسم الزوج.
7 عند تباين الأفكار والحلول والإجابات بين زوج المتعلمين ، وعدم اقتناع كل منهما بما توصل إليه الآخر، وتمسك كل منهما برأيه ، يتم الاتفاق على أن يعرض كل منهما وجهة نظره ومبرراته وأسانيده.
7 يختار المعلم زوجًا من المتعلمين ؛ ليعرض أمام الجميع أفكاره أو إجاباته أو حلوله ، سواء اتفقا عليها الزوج ، أم اختلفا.
7 يسأل المعلم باقي أزواج المتعلمين كم زوجًا منكم توصلا لنفس الفكرة أوالإجابة أو الحل ؟ ؛ حتى يتم ترشيد الوقت والجهد ؛ وتلافيًا لتكرار الحل دون داع .
7 يسمح المعلم لكل زوج أو متعلم داخل زوج له فكرة أو حل أو إجابة مخالفة لما تم عرضه أن يعرض وجهة نظره أمام باقي المتعلمين.

7 يطلب المعلم من الجميع المشاركة في مناقشة الأفكار والحلول والإجابات التي يقوم الأزواج بعرضها ، ويسمح لمن يرغب من المتعلمين بتوجيه الأسئلة والاستفسارات لمن يقوم بالعرض.

7 يطلب المعلم من كل متعلم أن يعيد كتابة الإجابة أو الحل أو الفكرة مرة أخرى بعد انتهاء المشاركة في المناقشات الجماعية ، وذلك في نفس الدفتر أو على نفس البطاقة الورقية ، تحت عنوان إجابة أخيرة.

7 يطلب المعلم من كل متعلم أن يقارن بين الإجابتين ، وأن يحدد مدى الفارق بينهما إن وجد ، وأن يختار الإجابة النهائية التي يقتنع بها على ضوء ماتم من مناقشات.

7 يجمع المعلم الدفاترأو البطاقات من كل المتعلمين ؛ ليفحص ماتم تسجيله بها من إجابات ؛ وليحدد مدى تطور أفكار المتعلم ، ومدى قدرته على التعبير عن أفكاره ، ومدى تعديله لأفكاره وإجاباته لو كانت غير صحيحة.

وهكذا يتضح من خطوات الاستراتيجية المطورة مدى التركيز على الكتابة في مرحلتين من مراحلها ؛ الأمر الذي يتوقع معه فائدة كبيرة لتلك الاستراتيجية في تنمية مهارات الكتابة عمومًا ، ومهارات التعبير الكتابي بصفة خاصة ، وذلك على المستوى النظري.

وقد اعتمدت الباحثة في تنفيذ تجربة البحث على تلك الخطوات المشار إليها للاستراتيجية المطورة المقترحة.

• المحور الثاني : التعبير الكتابي ومهاراته :

الكتابة هي المهارة اللغوية التي تتضمن القدرة على التعبير في مواقف الحياة والقدرة على التعبير عن الذات بجمل متماسكة مترابطة فيها الوحدة والاتساق ويتوافر فيها الصحة اللغوية ، والصحة الهجائية ، وجمال الرسم . ***(فتحي يونس ١٩٩٩ ، ١٢٠)*** .

ويتخطى مفهوم الكتابة حدود رسم الحروف ، وإجادة الخط ؛ فهو عملية تبدأ برسم الحروف ، وكتابة الكلمات بالطريقة التي تيسر على القارئ ترجمتها إلى مدلولاتها ؛ فالكتابة عملية ترتيب للرموز الخطية وفق نظام معين ، ووضعها في جمل وفقرات مع الإلمام بما اصطلح عليه من تقاليد الكتابة ، كما أنها تتطلب جهدا عقليًا لتنظيم هذه الجمل .

وعلى هذا تتكون الكتابة من ركنين: الأول ركن آلي يتمثل في رسم الحروف وسلامة هجاء الكلمات ، والثاني فكرى يعكسه التعبير عن الأفكار ويتكامل هذان الركنان ؛ فلا تعبير دون صحة رسم الحروف والكلمات .

ويجب أن يكون الطفل قادرًا على رسم الحروف رسمًا صحيحًا ، وإلا اضطربت الرموز، واستحالت قراءتها ، ولابد أن يكون قادرًا على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها ، وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها.

وتتضمن الكتابة ثلاث قواعد رئيسة هي: القدرة على التعبير عن الأفكار في نظام واضح دقيق ، والقدرة على الرسم الصحيح للكلمات والقدرة على الكتابة بخط واضح . ***(رشدي طعيمة ، محمد مناع ، ٢٠٠٠ ١٦١)*** .

إن القدرة على الكتابة وفهمها ، وكذلك فهم نظام الكتابة من المتطلبات القبلية اللازمة لتعلم الكتابة ، ويتم تطوير ذلك في بداية تعلم القراءة ؛ فيدرك الطفل أن اللغة المكتوبة تتكون من جمل ، والجمل تتكون من كلمات والكلمات من حروف يتصل بعضها ببعض ، وتترك فيما بينها مسافات معقولة .

ومن هنا تظهر أهمية تعلم الحروف المرسومة التي تصور ألفاظًا دالة على المعاني التي تراد من النص المكتوب. ***(محمد فضل الله ، ١٩٩٨ ١١٩)***.

هذا ، وتعتمد الكتابة على مجموعة من العمليات ، وكذلك التآزر العضلي العصبي ؛ للتنسيق بين حركة اليد والعين ، والسيطرة على عضلات اليد ، وتحليل الكلمات بوصل الحروف داخلها ، وترك المسافات بين الكلمات وبين الجمل ***(سمير عبد الوهاب ٢٠٠٢ ، ١١٢)*** .

ويمكن القول إن عملية الكتابة تتم عن طريق تآزر مركب بين العين واليد والذاكرة ؛ فهي تحتاج إلى حاسة اللمس ، وكل من الإدراك الحركي والبصري والسمعي ، وإدراك الأشكال والنظام والاتجاهات. ***(نبيل عبد الهادي وآخرون ٢٠٠٠)***.

وفى حال حدوث خلل في هذه الحواس وهذا التآزر؛ يحدث تشويش وصعوبات في عملية الكتابة ؛ مثل عدم التمييز بين صور الحرف الواحد والخلط في الكتابة بين الخطوط المختلفة ، وضعف القدرة على الكتابة بشكل متسلسل ومترابط ؛ وقد يرجع سبب هذه الصعوبات في الكتابة إلى ثلاث مجموعات من العوامل هي: مجموعة العوامل المتعلقة بالطالب ، ومجموعة العوامل المتعلقة بنمط التعلم وأنشطته وبرامجه ، ومجموعة العوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية. ***(فتحي مصطفى الزيات ، ١٩٩٨ ، ٤٨٥)***.

والكتابة شكل معقد من أشكال التواصل يتكون من ثلاثة مجالات هامة هي: الهجاء ، والخط ، والتعبير الكتابي ؛ وهو عمل لغوي دقيق كلامًا

أو كتابة مراع للمقام ومناسب لمقتضى الحال ، ومن الناحية الإجرائية هو القدرة للسيطرة على اللغة لكونها وسيلة للتفكير والتعبير والاتصال ، وحقيقة الأمر أن الأدبيات المختلفة قد تحدثت كثيرًا عن التعبير ؛ لما له من أهمية كبيرة في حياتنا ؛ فهو "ترجمة للأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد تحدثًا وكتابة ، بطريقة منظمة ومنطقية مصحوبة بالأدلة والبراهين التي تؤيد أفكاره وأداءه تجاه موضوع معين أو مشكلة معينة" . ***(أحمد اللقاني ، ١٩٩٩ ، ٨٤)*** ، وفي تعريف آخر عرف بأنه "نمط من أنماط التفاهم ، أو نقل الأفكار والمشاعر بين أفراد المجتمع في شكل مكتوب ، أو هو الكلام المكتوب الذي يعبر به الكاتب عما يجول في خاطره من أفكار أو مشاعر وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك" . ***(فتحي يونس ١٩٩٧ ، ١٣٦)*** .

ويلاحظ من التعريفات السابقة للتعبير سواء أ شفهيًا كان أم كتابيًا - اتفاقها على كون التعبير عبورًا للأفكار من داخل الفرد إلى خارجه ؛ لتحقيق هدف معين لصاحبها ، ويتم ذلك بإرادة الفرد ؛ فيعمل على اختيار الألفاظ وإلباسها المعاني لتوضيحها وتنميقها ، والإضفاء عليها من أساليبه اللغوية الخاصة وشخصيته وثقافته حتى تخرج هذه الأفكار كما أرادها بالضبط وتحقق الهدف الذي أراده صاحبها من خروجها . ويظهر ذلك عند الحديث عن أهمية التعبير بنوعية الشفهي والتحريري الذي يعد ضرورة للفرد والمجتمع ؛ فهو غاية في حد ذاته وبقية فروع اللغة وسيلة ذلك أن جميع فروع اللغة تصب في التعبير وتخدمه "فالقراءة تزود القارئ بالمادة اللغوية ، وألوان المعرفة والثقافة ، وكل هذا أداة للتعبير والمحفوظات والنصوص - كذلك - منبع للثروة الأدبية . وذلك يساعد على إجادة الأداء ، وجمال التعبير والقواعد وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ في التعبير والإملاء وسيلة لرسم الكلمات رسمًا صحيحًا ؛ فيفهم التعبير الكتابي على صورته الصحيحة .....وهكذا". ***(عبد العليم إبراهيم ، ١٩٨٤ ، ١٤٥)***.

سمات التعبير الكتابي :

يتسم التعبير بنوعيه الشفهي والتحريري بما يأتي: ***(علي مدكور ٢٠٠٦ ، ٢٥٦)***

١- إدراك نوعية الموضوع وحدوده ، وتمييز ما هو مناسب أو غير مناسب له.
٢- سلامة النطق في التعبير الشفهي ، ومهارات التحرير العربي في التعبير الكتابي
٣- سلامة الأسلوب صرفيًا ونحويًا .
٤- سلامة المعاني والحقائق والمعلومات .

٥- تكامل المعاني .
٦- جمال المبنى والمعنى .

وعلى الرغم من أن الأسس واحدة في التعبيرين الشفوي والكتابي وأن أوجه كل نوع منهما متشابهة إلى حد كبير ، كما أن المهارات المشتركة بين الحديث والكتابة متقاربة فإننا نلاحظ أن التعبير الكتابي يتسم بسمات لا نجدها في التعبير الشفهي ، وتتمثل في أن : ***(محمد السيد ، ١٩٨٢ ٣٦٦)***.

- التعبير الكتابي لا يجري كما يجري التعبير الشفهي على سجيته من غير التقيد بعوامل الصقل والتهذيب ؛ بل لابد فيه من صقل الفكرة وتشذيب الكلمة .
- التعبير الكتابي لابد فيه من الدقة والعمق ؛ فالقارئ الذي يقرأ غير السامع الذي يسمع ؛ لذا كان لابد أن يكون التلاؤم والانسجام والترابط والتوافق بين العبارات والجمل والمعاني والأفكار أمرًا ضروريًا .
- التعبير الكتابي معرض للنقد من الآخرين ؛ لذا لابد أن يكون متسمًا بالتروي في الاختبار مما يكتب ؛ إذ ليس كل كلام يكتب".

أهمية التعبير الكتابي :

يستمد التعبير أهميته من جوانب أهمها أنه : ***(غازي مفلح ، ٢٠٠٧ ٣٢٦ : ٣٢٧ ، صلاح النصار وعبد الكريم الرضوان ، ٢٠٠٧ ، ٢٧ نقلا عن: حسين عبيد ١٤٢١)*** .

- وسيلة الاتصال الكتابي بين الأفراد داخل المجتمع الواحد ؛ فمن خلاله يتواصل الأفراد في أفكارهم ومشاعرهم ؛ فيتحاورون ويتبادلون الخبرة ووجهات النظر في مختلف المسائل .
- وسيلة التواصل بين المجتمعات ، لاسيما بعد انتشار وسائل الإعلام والاتصال الحديثة كالفضائيات ، وشبكة الاتصال الدولية .
- وسيلة لقياس التقدم اللغوي للطلاب ، لاسيما في المهارات الكتابية المختلفة فالتعبير هو المحصلة النهائية لألوان النشاط اللغوي كافة.
- وسيلة من وسائل الإقناع الفكري للآخرين ، وخصوصًا إذا اتسم بالصحة العلمية والموضوعية ، والعفوية ، والصدق العاطفي .
- وسيلة من وسائل إشباع حاجات الفرد النفسية ؛ حيث يجد فيه الفرد متنفسًا يفرغ من خلاله طاقاته الشعورية والفكرية .
- يولد الثقة بالنفس لدي الكاتب ، وخصوصًا إذا ترك تعبيره في نفس المتلقي القبول والارتياح.
- مجال لتدريب التلاميذ على سلامة الخط ، واختيار الألفاظ والعبارات .
- يساعد على تعرف عيوب التلاميذ في تناول الأفكار والأسلوب الذي يستخدمونه للتعبير عنها ؛ فيعمل المدرسون على معالجتها .

- يعد مجالا لاكتشاف مواهب التلاميذ الكتابية ؛ ليتعهدهم المعلم بالرعاية والتشجيع ؛ ليصبحوا من رجال القلم وأصحاب البيان .
- يغطي فنين من فنون اللغة هما الحديث والكتابة ، ويعتمد امتلاك زمامهما على فني اللغة الآخرين الاستماع والقراءة .

فالتعبير هو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره بلغة سليمة وتصوير جميل ، وهو الغاية من تعليم اللغة ، ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي والتحريري وهي من دلائل ثقافة الفرد وقدرته على التعبير عن أفكاره بعبارة سليمة بليغة ؛ ولذلك كان التعبير من أهم ما يجب أن يهتم به معلم اللغة .

أهداف تعليم التعبير الكتابي :

يهدف تعليم التعبير الكتابي إلى الأهداف الآتية : ***(غازي مفلح ٢٠٠٧ ٣٢٦ : ٣٢٧)***

- التعبير كتابيًا عن الأفكار والأحاسيس .
- الكتابة فيما تتطلبه الحياة اليومية للمتعلم .
- القدرة على الكتابة المتسمة بوضوح الفكر وتسلسلها .
- تنمية القدرة على التفكير المنظم في الكتابة .
- تلخيص الفكرة الكلية الواردة في نص ما كتابيًا .
- تنمية المواهب والقدرات التعبيرية الكتابية المختلفة (الفنون الشعرية والنثرية).
- التوظيف السليم للثروة اللغوية والقواعد النحوية والخطية والإملائية التي سبق المرور بها بالنسبة للمتعلم .

إن تعليم التلميذ في المرحلة الابتدائية هو الغاية من تعليم اللغة فالتعبير هو ذلك القالب الذي يصب فيه الإنسان خلاصة أفكاره بعبارات وألفاظ متناسقة وتصوير جميل ؛ ومن ثم يهدف تعليم التعبير إلى :

- تقوية لغة التلميذ وتنميتها ، وتمكينه من التعبير السليم عن خواطر نفسه وحاجاتها شفهياً وكتابيًا .
- تنمية التفكير وتنشيطه وتنظيمه ، والعمل على تغذية خيال التلميذ بعناصر النمو والابتكار .
- تنمية شخصية التلميذ ، وتفتحها للعيش في المجتمع بفعالية ويسر، ونفس راضية مطمئنة .

ويحددها ***(علي مدكور، ٢٠٠٦ ، ٢٥٧)*** في هدفين على النحو الآتي:

١ - تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظفي ، وهذا يعني :

- تنمية قدرة التلميذ على المحادثة ، والمناقشة ، وقص القصص ، وكتابة الرسائل والتقارير ، والملخصات ، والسجلات ، ومحاضر الجلسات ، ما إلى ذلك .
- إقدار التلميذ على القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها منه المجتمع فبالإضافة إلى ألوان النشاط اللغوي السابق من محادثة ومناقشة ورسائل ....إلخ لابد من إقدار التلميذ على التحدث إلى الآخرين ، ومقابلة الضيوف ومجاملتهم وتقديم شخص لشخص آخر ، وتقريظ الآخرين بما فيهم ، وكتابة بطاقات المجاملة والمعايدة ، وكتابة اللافتات أو التعليمات وإعطاء التوجيهات والإرشادات ، وما إلى ذلك من الأنشطة الاجتماعية الضرورية للحياة الإنسانية.
- تنمية حساسية التلميذ للمواقف الاجتماعية المختلفة التي تتطلب منه كتابة رسالة أو بطاقة تهنئة لصديق ، أو قص قصة أو حكاية ، أو كتابة مذكرة لشيء معين ..... إلخ .

٢ - تنمية قدرة التلميذ على التعبير الإبداعي ، وهذا يعني :

- تنمية قدرته على التعبير عن الأفكار ، والأحاسيس ، والانفعالات والعواطف
ومشاعر الحزن والفرح والألم ، ووصف مظاهر الطبيعة ، وأحوال الناس وكتابة الشعر ، والقصة ، والمقالة ، والخطبة ، والمسرحية ، وكل ما هو فكر جميل بأسلوب جميل .
- وسواء كان التعبير وظفيًا أو إبداعيًا ، فإنه لا بد من تدريب التلميذ على الرجوع إلى مصادر المعرفة والمعلومات ، وتعويدهم على ارتياد المكتبات والبحث عن الكتب والمراجع . والواقع أننا أغفلنا كثيرًا هذا الهدف في التدريس في جميع المراحل التعليمية حتى الجامعية منها .
- لا بد - أيضًا - من تدريب التلاميذ على استغلال المواد الأخرى في التعبير فمدرس اللغة النابه هو من يحيل تلاميذه إلى كتب الأدب والقراءة والمواد الاجتماعية ؛ ففيها الكثير مما يمكن مناقشته أوالتعليق عليه أو تلخيصه ، وفيها - أيضًا - ما يعين التلميذ على الكتابة الإبداعية .

أنواع التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي :

إن غرض التعبير يتمثل في تعويد التلاميذ حسن التفكير وجودته وللتعبير ركنان أساسيان : معنوي ولفظي ، يقصد بالمعنوي الأفكار التي يعبرعنها واللفظي الألفاظ والعبارات التي يمكن التعبير بها عن هذه الأفكار والركنان مرتبطان بعضهما ببعض ؛ حيث ترتبط الأفكار بوسائل التعبير اللفظي المختلفة . هذا وموضوعات التعبير نوعان : ***(صلاح مجاور ١٩٨٣ ، ٥٩١)***

أ- **وظفي :** يسمى بالنفعي ؛ يعبر عما يجري في حياة الناس وتنظيم شؤونهم ولا يعتمد على العاطفة أو التأثر ؛ حيث يؤدي وظائف حياتيه ، أي يكون هذا التعبير في مواقف ذات قيمة اجتماعية ؛ مثل كتابة الخطابات والتلخيص والتقارير والاستمارات ، والمذكرات ، والملاحظات والتعليقات والإعلانات إلى غير ذلك .

ب- **إبداعي**: يسمى الإنشائي ؛ يعرض فيه المبدع أفكاره ، ومشاعره وخبراته الخاصة ، يقوم على الانفعال ، والعاطفة ، والإبداع في اللغة واستخدام الإبانة "فيمكن أن يقال إن هذا اللون من التعبير يتسم بالفنية في العرض والأداء ففيه الأسلوب المصقول ، والعبارات المنتقاة ، وفيه الرغبة في التأثير على القارئ باصطناع الصور والتخيل وما إلى ذلك".

وكلا النوعين تتطلبه ضرورات الحياة ؛ فالوظفي يفي بمتطلبات الحياة وشؤونها المادية والاجتماعية ، والإبداعي يعين الطالب على التعبير عن نفسه وتصوير مشاعره تعبيراً وتصويرا يعكسان ذاته ، ويبرزان شخصيته ؛ لهذا كان التعبير من أهم فروع اللغة التي يجب أن يدرب عليها الناشئون ليصبحوا قادرين على التعبير عما يجول بخواطرهم . وتنقسم هذه المرحلة في تعليم التعبير الكتابي إلى قسمين ، القسم الأول يضم الصفوف الأربعة الأولى (من الصف الأول حتى الصف الرابع) ، والقسم الثاني يضم الصفين الخامس والسادس ، وبيان ذلك على النحو الآتي :

١- التعبير في الصفوف الثلاثة الأولى شفهيًا ، ولكن يمكن للمعلم تكليف التلاميذ بكتابة بعض الجمل خبراته الخاصة في نهاية الصف الثاني .

٢- في الصف الثالث يكتب التلاميذ بعض النصوص القصيرة ذات المعاني والألفاظ المعروفة لديهم ، وتأخذ كتابتهم هذه أشكالا عدة كأن يعطيهم المعلم عدة مفردات ويطلب منهم تكوين نص منها أو قصة ، أو يعلقون على مجموعة من الصور المترابطة مع بعضها ؛ بحيث يكون من هذه التعليقات في النهاية موضوعًا ، أو يطلب المعلم من التلاميذ كتابة جملتين أو ثلاثة جمل على موضوع ما يكون لدى التلاميذ فكرة كافية عنه ، على أن تكون هذه الجمل بأسلوب التلاميذ الخاص .

٣- في الصف الرابع تفرد للتعبير الكتابي حصص خاصة به في الجدول المدرسي حيث يدرب التلاميذ في هذا الصف على كتابة الموضوعات القصيرة ؛ وذلك من خلال الأساليب الآتية : ***(غازي مفلح ، ٢٠٠٧ ، ٣٢٨ : ٣٢٩)***

- يعرض المعلم عبارات غير مرتبة ، ويطلب من التلاميذ ترتيبها ؛ لتكون موضوعًا مترابطًا .

- الأسئلة المتدرجة ؛ حيث يطرح المعلم سلسلة من الأسئلة المتدرجة حول موضوع معين ، ويسجل إجابات التلاميذ على السبورة (في جمل متفرقة) ثم يقوم التلاميذ بالربط بين تلك الجمل ؛ لتكوين موضوع قصير .
- يعرض المعلم موضوعًا مقترحًا من قبله أو من قبل التلاميذ ، ثم يحدد العناصربمساعدة التلاميذ ؛ بحيث تكون هذه العناصر نواة لكتابة موضوع قصير.هذا ، **ويراعى عند اختيار الموضوع** أن يكون مناسبًا للتلاميذ وألا يزيد عن عشر جمل ، ويتم تحديد عناصره بالحوار والتوجيه من قبل المعلم

٤- يبدأ التركيز في الصفين الخامس والسادس على التعبير الوصفي والإبداعي والوظفي ، والفكري .

٥- من ألوان التعبير الوصفي: وصف المشاهدات اليومية ، المؤسسات مظاهر الطبيعة ، المبتكرات العلمية ، الفصول ، الآثار ، بعض الشخصيات وبعض المناسبات . وتتباين فيه الأساليب بين علمية وأدبية ، وعلمية متأدبة.

٦- من ألوان التعبير الوظفي: كتابة بطاقات الدعوة والتهنئة والتعزية ورسائل الاعتذار، ومحاضر الجلسات ، والتقاريرعن الرحلات والزيارات والاحتفالات وطلبات العمل والتوظيف والإجازات والإعلانات . ويتميز هذا النوع من التعبير بالإيجاز ، والدقة والموضوعية ، واعتماده على الأسلوب العلمي .

٧- من ألوان التعبير الإبداعي: كتابة الشعر ، والقصة ، والخاطرة والمقالة والمذكرات الخاصة ، والرسائل الوجدانية . ويعتمد هذا النوع على الأسلوب الأدبي .

٨- من ألوان التعبير الفكري : مناقشة فكرة ما ، أو قضية ثقافية أو اجتماعية أو خلقية أو سلوكية ؛ وذلك بأن يوضح المتعلم أبعادها وإيجابياتها ، ثم تحديد موقفه منها مدعومًا بالأدلة ، والبراهين والشواهد ، والاقتباسات ما أمكن .

هذا ، ويمكن تقسيم هذه المرحلة الدراسية إلى حلقات ثلاثة : تضم الأولى الصفين الأول والثاني ، والثانية الصفين الثالث والرابع ، أما الأخيرة فتضم الصفين الخامس والسادس ؛ وبيان ذلك فيما يلي :

•الحلقة الأولى :

يسود التعبير الشفهي هذه الحلقة ؛ لعدم قدرة التلاميذ على التعبير الكتابي ويمكن أن يكون التعبير الشفهي على الصورة التالية :

١ - موضوعات التعبير الشفهي الحر:

أ- حديث التلاميذ بمحض حريتهم ، واختيارهم الموضوع عن شيء يدركونه بحواسهم في المنزل ، أو المدرسة ، أو الشارع .

ب- الأخبار التي يلقيها التلاميذ في الفصل كحادثة ، أو حكاية ، إلى غير ذلك تكون على هيئة خبر يلقيه تلميذ على زملائه ، وتعقبه مناقشات يشترك فيها الجميع أو محادثة في صورة أسئلة يوجهها الأطفال والمعلم إلى صاحب الخبر ؛ ليجيب عنها .

ج- قد يشترك المعلم أحيانا بإلقاء خبر على تلاميذه يستمده من الموضوعات التي ترضي حاجات الطفولة وميولها .

٢ - موضوعات التعبير الشفهي المقيد :

أ- التعبير عن القصص بعد إلقائها عليهم وذلك بإعادة التلاميذ سردها ، أو بإجابتهم عن بعض الأسئلة التي توجه إليهم ، أو تمثيلهم لقصة إن كانت صالحة للتمثيل أو تكميل النقص فيها إذا كنت قد ألقيت عليهم ناقصة.

ب- التعبير عن الصور : وذلك بأن يعرض المعلم على التلاميذ مجموعة من الصور المناسبة لهم ، أو يرشدهم إلى مواضعها في الكتب ويطالبهم بالتحدث عنها.

ج- خلق بعض المواقف التي تثير السؤال أو التعجب أو الإجابة على سؤال حجرة الصف أو خارجه مع الحرص على توجيههم التوجيه السليم.

د- كيفية التعامل باستخدام الألفاظ المهذبة المناسبة للمواقف ؛ مثل: من فضلك / إذا سمحت / أ تأذن لي ؟..... ، وغيرها.

•الحلقة الثانية :

يدرب التلاميذ في هذه الحلقة على التعبيرين الشفهي والكتابي ، أما التعبير الشفهي فيسير على نمط الحلقة الأولى من حيث اختيار الموضوعات وألوان التعبير ولكن بصورة أوسع وأسلوب أرقى ؛ وذلك لاتساع أفق التلميذ ، ونمو أفكاره ، وتقدم ملاحظته ، وزيادة محصوله اللغوي ، وأما الكتابي فتدور موضوعاته كلها حول أعمال من صميم نشاط بيئة التلميذ وعن أشخاص مألوفين لديه ، وتكون الموضوعات مرتبطة بنشاطه وحياته وخبراته .

•الحلقة الثالثة :

يستمر التلميذ فيما درب عليه بالحلقة الثانية من موضوعات التعبير شفهيًا وتحريريًا ، ويزاد عليه التدريب على موضوعات التعبير الوظفي (الخطابات الدعوات ، الملاحظات ، التقارير ، البرقيات ، الإيصالات) . وفي نهاية المرحلة (الصف السادس الابتدائي) تتضح صورة التعبير الإبداعي التحريري أكثر ؛ حيث يبدأ التلميذ في كتابة القصص والموضوعات الوصفية بشكل أوسع وأفضل في أساليبه وصوره الجمالية وأقوى في الاستشهادات التي ينتقيها التلميذ ويطعم بها موضوعاته .

كيفية النهوض بتدريس التعبير في مدارسنا :

- إعطاء الطلاب الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة ، وخلق الدافع للتعبير ، وخلق المناسبات الطبعية التي تدفع التلاميذ للكتابة أو التحدث .
- ربط موضوعات التعبير ببقية فروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك .
- تعويد التلاميذ على الإطلاع والقراءة ؛ حتى تتسع دائرة ثقافة التلاميذ وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم بالكتابة والتحدث .
- المناقشات التي تعقب مواقف القراءة ، والكتابة ، والتعبير الشفهي حول ما تتضمنه من معان ، وأفكار ، وكلمات مناسبة .
- كثرة التدريب على التحدث والكتابة ، وإزالة الخوف والتردد من نفوس التلاميذ بشتى الطرق الممكنة .
- تفهم التلاميذ أبعاد الموضوع التعبيري ، وارتفاع لغة الحديث لدى المعلم يسهمان في ارتفاع المستوى التعبيري لديهم .
- تصحيح الأخطاء ، وتقويم الأسلوب ، والارتقاء به ، وتكوين الثروة اللغوية وإثرائها .

عند تصحيح كراسات الإنشاء التحريري على المعلم مراعاة الآتي :

- إشراك التلميذ في تصحيح خطئه بقدر الإمكان .
- الاهتمام بالفكرة قبل اللغة .
- إصلاح الأخطاء في الكتابة ، والعبارات ، والأفكار .
- يسجل الأخطاء العامة في دفتر خاص ، ويرشد إلى تصويبها .
- يكلف المعلم التلاميذ بكتابة تصويب الخطأ مرتين أو ثلاثا ، ويحسن أن يشجع المجيد بنشر موضوعه في صحيفة الفصل أوالمدرسة ، أو بإذاعته في الإذاعة المدرسية لحفز الهمم للتلاميذ .

الأمور التي ينبغي مراعاتها في تدريس التعبير :

- ينبغي أن نركز اهتمامنا على المعنى لا على اللفظ ؛ أي أن يهتم المعلم بالأفكار وعلى الرغم من أهمية اللفظ ، فإنه خادم للفكرة معبر عنها .
- ينبغي أن يتم تعليم التعبير في مواقف طبعية ؛ مثل المواقف التي يستعمل فيها التلميذ اللغة في حياته .
- تخصيص حصص معينه للتدريب على ألوان النشاط اللغوي المختلف .
- استغلال المواقف العرضية (غير المقصودة) في تدريب التلاميذ على ممارسة التعبير ، وتوجيههم للتعبير عن أنفسهم أولاً ، وإمدادهم بالخبرات اللازمة التي تساعدهم على ذلك .

- تزويد التلاميذ بحساسية المواقف المختلفة ؛ ككتابة رسالة ، أو مذكرة أو حكاية.
- يجب على المعلم أن يهتم بتعبيره حين يكتب ، أو يتكلم ؛ فهو نموذج للتعبير الواضح البسيط .
- ينبغي وضع معايير ومستويات أمام التلاميذ في الغايات المطلوب وصولهم إليها ، أو وصول إنتاجهم إلى حد معين .
- توظيف فروع اللغة في تعليم التعبير ، والعمل على إزالة الخوف والتردد في نفوس التلاميذ
- الوقوف على الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي أو الشفهي حسب ترتيب الأخطاء وأهميتها
- تذليل كل العقبات التي تثبط رغبة التلميذ في الكلام أو الكتابة
- ينبغي على المعلم أن يعطي التلاميذ الحرية في تعبيرهم ؛ حتى يعبروا عن أنفسهم لا عما يريده المعلم

أخطاء يقع فيها معلمو اللغة العربية :

- نجد أن كثيرًا من المعلمين يتركون التلاميذ يكتبون موضوعات التعبير في المنزل ، وهذا خطأ ؛ لأنهم يعتمدون على غيرهم في الكتابة - غالباً - والصواب كتابة التعبير للتلاميذ في الصف .
- اختيار المعلمين لموضوعات غير حيوية مكررة ؛ بالتالي لا يستفيد التلاميذ منها حيث يصعب عليهم الإحساس بالموضوع ؛ مثلاً يطلب المعلم من التلاميذ الكتابة عن الحج ، وهم لا يدرون عنه إلا القليل ؛ فماذا يكتبون ؟! ، لكن لو مكن المعلم التلاميذ من مشاهدة عرض عن الحج ثم طلب منهم كتابة موضوع عما شاهدوه ؛ لكان ذلك أفضل لهم ، وأكثر فائدة .
- وضع حصص التعبير في آخر اليوم الدراسي ؛ مما قد يؤثر على أداء التلاميذ ويقلل من رغبتهم في الاهتمام بحصة التعبير ؛ لقلة الاهتمام بها من جانب المدرسة والمعلم نفسه .
- إن المعلمين لا يعرفون تلاميذهم بمكونات الموضوع في التعبير الكتابي وكيف يكتبون ، وكيف ينظمون أفكارهم .
- عدم ربط فروع اللغة العربية والاستفادة منها في درس التعبير .
- عدم استغلال حصص التعبير للتدريب على مجالات التعبير المختلفة مثل الرسائل ، والبرقيات ، وملء الاستمارات ، وإدارة اللقاءات .
- اتباع طرق غير سليمة عند تصحيح كراسات التلاميذ ؛ بالتالي يؤدي إلى عدم تصحيح التلاميذ لأخطائهم في الموضوعات القادمة .
- لا تتاح للتلاميذ فرصة الكتابة في الموضوعات التي يميلون إليها ولا في اختيار موضوع من عدة موضوعات ، وإنما يركز على موضوع واحد.

- لا تستغل حصة التعبير الكتابي للتدريب على مهارات التعبير الكتابي - على كثرتها - التي تتصل بالمهارات الخاصة ببناء الموضوع وكتابته مثل علامات الترقيم ، أدوات الربط من حروف عطف وحروف جر كيفية تنظيم الأفكار وترتيبها ، خلو النص من الأخطاء الإملائية والمهارات المتصلة بالنحو مثل:
  - خلو الموضوع من الأخطاء النحوية .
  - إسناد تدريس مادة التعبير إلى معلم غير متخصص ؛ بحجة زيادة نصاب المعلمين .
  - إن كثيراً من المعلمين لا يستطيعون إعداد درس التعبير .
  - تهميش دور المكتبة المدرسية ، والتقليل من أهمية دورها في مادة التعبير.

مهارات تعلم الكتابة العربية :

أولا : مهارات الكتابة بمرحلة ما قبل المدرسة :

قبل الحديث عن أساليب تعلم الكتابة العربية يجب أن نذكر أن الكتابة العربية تحتاج إلى وقت محدد يخصص لتعلمها ، أيضا نحتاج لأن نخصص لها مقررًا يدرس ، وأن تحدد له أسس وطرق لتدريسه ، وأن يعد لهما المعلم القادر على تدريسه ، وأن تعد له الوسائل المساعدة في تدريسه ، وقبل ذلك كله يجب أن يكون لكل مرحلة تعليمية أهداف لتعليم الكتابة العربية ، بل في كل صف دراسي .

وتعليم الكتابة العربية يقوم على ثلاثة محاور رئيسية هي الكتابة بشكل يتصف بالأهمية والجمال ، وهذا ما يسمى بالتعبير التحريري ، والكتابة الصحيحة من حيث الهجاء والترقيم والمشكلات الهجائية الأخرى ، والكتابة بخط واضح وجميل ، والأمر الثاني والثالث يتصلان بالمهارات اليدوية في الكتابة ، أو ما يسمى بآليات الكتابة ، أو مهارات التحرير الكتابي .

وعليه يمكننا تحديد أن الكتابة شقان ، وهما الحاسة وعمل العقل فالأولى عملية حسية تشمل ما له صلة برسم الحروف وتدوين الكلمات والثانية عملية عقلية تتصل ببناء الرسالة والتعبير عن المعنى .(***سمير عبد الوهاب وآخرون ٢٠٠٢ ص ١٠٩ – ١١٠***).

نستخلص مما سبق أن عملية الكتابة تتكون من ثلاث مهارات أو قدرات أساسية هي :

- التعبير الكتابي .
- التهجي .
- الكتابة اليدوية (الخط).

وتتكامل هذه المهارات فيما بينها لتشكيل المهارة أو القدرة الكلية للكتابة ***(فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ، ص ٤٨٩ – ٥١١)*** ؛ لذا اهتمت الكتابات بتوجيه الأنظار إلى ضرورة التبكير في تنمية المعرفة بالقراءة والكتابة ، كما أكدت أن تعليم الأطفال مهارات كل من القراءة والكتابة واستراتيجياتهما يأتي ضمن سياق ذي مغزى ؛ وذلك لتنمية الاستعداد اللغوي للطفل قبل التحاقه بالمدرسة ؛ لتمكنه من الأداء الأساسي الذي يحقق له التواصل السليم مع من حوله .

إن الطفل يكون مستعدًا عندما يصل إلى مستوى النضج اللازم الذي يمكنه فعلا من القيام بمهمة معينة ، أو أداء مهارة محددة ؛ وعلى ذلك ينبغي أن توضع برامج تعليمية للأطفال تضع في الحسبان مستوى نضجهم الذي وصلوا إليه ؛ لكي يتمكن كل طفل من الاستفادة من الخبرات التي تقدم لهم . ***(على منصور ، ٢٠٠١ ٢٢ : ٢٣)*** .

عند التحاق الأطفال بالتعليم في رياض الأطفال يكفينا منهم أن يقوموا برسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا ؛ فليس من المنطق أن نطالبهم بجودة أو إتقان أو جمال ؛ إذ إن مطالبتهم بذلك في تلك السن المبكرة أمر لا يتناسب لا مع أعمارهم ولا مع قدراتهم في هذه المرحلة.

ثانيا : **مهارات الكتابة بالمرحلة الابتدائية** :

قد حددتها دراسة ***(سلوى عزازي ، ٢٠٠٥)*** على النحو الآتي :

١- مهارات الكتابة الأولية :

- القدرة على اللمس ، ومد اليد ، ومسك الأشياء وإفلاتها .
- القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الأشكال والأشياء .
- القدرة على استعمال إحدى اليدين بكفاءة .

٢- المهارات الكتابية :

- مسك القلم (أداة الكتابة) .
- تحريك أداة الكتابة إلى الأعلى والأسفل .
- تحريك أداة الكتابة بشكل دائري .
- القدرة على نسخ الحروف .
- القدرة على نسخ الرقم الشخصي .
- كتابة الاسم باليد .
- نسخ الجمل والكلمات .
- نسخ الجمل والكلمات المكتوبة على مكان بعيد (السبورة) .
- الكتابة بتوصيل الحروف مع بعضها بعضاً .
- النسخ بحروف موصولة عن السبورة مثلاً .

٣- مهارات التهجئة :

- تمييز الحروف الهجائية .
- تمييز الكلمات .
- نطق الكلمات بشكل واضح .
- تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات .
- تمييز الأصوات المختلفة في الكلمة الواحدة .
- الربط بين الصوت والحرف .
- تهجئة الكلمات .
- استنتاج قواعد لتهجئة الكلمات .
- استعمال الكلمات في كتابة الإنشاء استعمالاً صحيحاً من حيث التهجئة .

٤- مهارات التعبير الكتابي :

- كتابة جمل وأشباه جمل .
- يبدأ الجملة بحرف كبير (في اللغة الإنجليزية) .
- ينهي الجملة بعلامة الترقيم المناسبة .
- يستعمل علامات الترقيم استعمالاً سليماً .
- يعرف القواعد البسيطة لتركيب الجملة .
- يكتسب فقرات كاملة .
- يكتب ملاحظات ورسائل .
- يعبر عن إبداعه كتابة .
- تستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل .

وحددها ***(غازي مفلح ، ٢٠٠٧)*** في محورين على النحو الآتي :

المحور الأول : **مهارات الكتابة للصفين الأول والثاني** :

- كتابة الحروف منفردة بأشكالها المختلفة كتابة صحيحة .
- كتابة الحروف بأشكالها وحركاتها وأوضاعها المختلفة من الكلمة كتابة صحيحة .
- التمييز بين أحرف المد والحركات في أثناء الكتابة .
- كتابة كلمات مشددة كتابة صحيحة .
- كتابة كلمات تحتوي على التنوين بأنواعه الثلاثة .
- نسخ جملة مكونة من عدة كلمات بشكل صحيح .
- كتابة جملة مكونة من عدة كلمات ، أو عبارة مكونة من عدة جمل بعد النظر إليها ثم حجبها .
- كتابة جملة مكونة من عدة كلمات ، أو عبارة مكونة من عدة جمل اختباريًا دون خطأ .

- كتابة كلمات مختومة بتاء مفتوحة أو تاء مربوطة كتابة سليمة .
- التفريق كتابة بين ال الشمسية ، وال القمرية .

المحور الثاني : مهارات الكتابة للصفوف الأربعة الأخيرة من المرحلة الابتدائية :

١- مهارات الرسم الكتابي :

- كتابة الكلمات التي تحتوي على لام شمسية كتابة صحيحة .
- كتابة كلمات مختومة بالألف والواو والياء .
- كتابة قطعة مكونة من ثلاثين كلمة كتابة صحيحة بعد النظر إليها ثم حجبها.
- كتابة قطعة تملى عليهم مكونة من أربعين كلمة كتابة صحيحة .
- رسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا وفق خطي النسخ والرقعة .
- كتابة الكلمات التي أولها لام إذا دخلت عليها ال الشمسية .
- كتابة كلمات أولها (ال) الشمسية أو القمرية عند دخول حروف الجر أو العطف عليها .
- كتابة بعض علامات الترقيم المناسبة .
- كتابة الهمزة المتطرفة بأشكالها الأربعة (الألف- الواو- الياء- السطر).
- إتقان كتابة تنوين الفتح بزيادة الألف أو تركها في بعض الكلمات.
- التفريق بين كتابة الألف المقصورة والألف الممدودة .
- كتابة الهمزة المتوسطة بأشكالها الأربعة .
- التفريق في الكتابة بين همزتي الوصل والقطع .
- كتابة الكلمات التي تحتوي على أحرف تكتب ولا تنطق ؛ مثل ألف وواو الجماعة ، وواو عمرو .
- كتابة كلمات تحتوي على حروف تنطق ولا تكتب ؛ مثل التنوين وألف الوصل في بداية الجملة.
- كتابة اسمي الاستفهام ما ومن ، بعد دخول حرف الجر من أو عن عليهما.
- استخدام علامات الترقيم .

٢- مهارات التعبير الكتابي :

- الإجابة الصحيحة كتابيًا عن أسئلة معطاة .
- تكوين جمل مترابطة باستخدام أدوات الربط المناسبة .
- إعادة ترتيب الجمل ؛ لتشكيل موضوع متكامل باستخدام أدوات الربط المناسبة
- كتابة جمل مكتملة المعنى حول موضوعات من البيئة ، أو مواقف مشاهدة.

- التعبير كتابة عن المشاهدات ، والانطباعات ، والآراء ، والحاجات والميول بأسلوب واضح ، وجمل مترابطة صحيحة البناء ، وأفكار متسلسلة .
- كتابة حكايات واقعية قصيرة بأسلوب واضح .
- كتابة تقرير مصغر عن رحلة ، أو زيارة ، أو نشاط مدرسي .
- كتابة عبارات الشكر ، والتهاني ، والرسائل القصيرة بلغة سليمة .
- تطبيق قواعد النحو والإملاء ، واستخدام الأساليب اللغوية التي تعلمها .

وقد أكدت دراسة ***(سلوى عزازي ، ٢٠٠٥)*** أن تنمية مهارات التعبير الكتابي تقتضي عرض نماذج من الكتابات المتميزة على التلاميذ ؛ حتى يستطيعوا محاكاتها ومناقشة بعض موضوعات الأدب معهم التي تساعدهم على استكشاف أفكار وقضايا ثقافية ، إضافة إلى إعطائهم جرعة أكثر تركيزًا من الألفاظ والمفردات والتراكيب والموسيقى اللغوية في بحور الشعر وأوزانه وقوافيه وألوان البديع المختلفة ووضع المعاني الكبيرة في ألفاظ قليلة ، كما تتيح للتلميذ فرصة الاستعارة والاقتباس والاستشهاد بالمأثورات ، فضلاً عن زيادة ثقافته في المجالات المختلفة.

- **بحوث ودراسات سابقة** :

لقد أجريت بعض البحوث والدراسات السابقة حول موضوع استراتيجية فكر زاوج شارك ، وأثرها على بعض مخرجات تعليم اللغة وذلك على المستويين الأجنبي والعربي ، ومن الدراسات التي أتيح للباحثة الاطلاع عليها ما يلي :

المحور الأول : **دراسات عن استراتيجية (فكر / زاوج / شارك)**:

لقد أجريت عدة دراسات عربية وأجنبية حول استخدام تلك الاستراتيجية وغيرها من استراتيجيات التعلم التعاوني في مجالات دراسية وتعليمية متنوعة.

ففي مجال **تعليم الرياضيات** توصلت بعض الدراسات إلى فعالية استراتيجية (فكر/ زاوج / شارك) في تعليم وتعلم الرياضيات في المراحل التعليمية المختلفة كدراسات : (ابتسام عز الدين محمد ، ٢٠٠٨) ، و(عالية علي الرفاعي ،٢٠٠٧) و(سماح عبد الحميد ، ٢٠٠٦)، و(محمد محمود حمادة ٢٠٠٥) ، و(عبد الرحمن محمد أحمد ، ٢٠٠٤)، و(محمود أحمد نصر، ٢٠٠٣).

وفي مجال **تعليم العلوم** توصلت عدة دراسات إلى أن لتلك الاستراتيجية وغيرها من استراتيجيات التعلم التعاوني نتائج إيجابية ملموسة

في اكتساب المتعلمين مخرجات تعلم االعلوم المرغوبة وتنميتها ، وذلك لدى المتعلمين العاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة في مراحل التعليم المختلفة ببعض الدول العربية كدراسات: (منذر السويلمين ، ٢٠٠٨) ، و(Stuever ٢٠٠٦) ، و(هاشم المحاميد ، ٢٠٠٦) و(إبراهيم فودة ، وإبراهيم عبد العزيز، ٢٠٠٦) ، و(نادية سمعان ، ٢٠٠٥) و(خديجة محمد جان ،٢٠٠٤) و(محمد حماد هندي ٢٠٠٢) ، و(زبيدة قرني ٢٠٠١) ، و(هدى عبد الحميد ٢٠٠١) ، و(مريم أحمد الرحيلي ، ٢٠٠٠).

وفي مجال **التربية الدينية الإسلامية** أجريت دراسة (إبراهيم الزغبي ٢٠٠٧) التي توصلت إلى فعالية استخدام استراتيجية التفكير المزدوج (فكر/ زاوج/ شارك) في زيادة التحصيل المباشر والمؤجل لوحدة الفقه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بالمملكة العربية السعودية.

وفي مجال **المهارات الاجتماعية** أجريت دراسة (محمد عبيدات ٢٠٠٧) التي توصلت إلى فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الإجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأردن.

وفي مجال **إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثنائها** - توصلت بعض الدراسات إلى فعالية تلك الاستراتيجية في إكتساب بعض مهارات التدريس وتنميتها لدى هؤلاء المعلمين ، منها : دراسة (هند الميعان، ٢٠٠٧) ودراسة 1997 (, Burton) ، ودراسة (Fennel, 1992) .

وفي مجال **الحاسوب** أجريت دراسة (عايد الهرش ، محمد مقدادي ٢٠٠٠) التي توصلت إلى تأثير إيجابي لاستراتيجية التعليم التعاوني في اكتساب الطلاب لمهارات برنامج محررالنصوص والاحتفاظ بها.

المحور الثاني : **دراسات تناولت التعبير الكتابي** :

وفي مجال التعبير الكتابي ومهاراته أجريت الكثير من الدراسات في اللغة العربية واللغات الأجنبية ، من أهم هذه الدراسات ما يلي :

- **دراسة (منال شوقي ، فاطمة عبد العال ، ٢٠٠٧)** :

التي توصلت إلى فعالية الوسائط الإلكترونية المتعددة في تنمية مهارات الكتابة العربية لدى أطفال ما قبل المدرسة ، حيث أعدت الدراسة برنامجا مقترحا باستخدام الحاسوب حول مهارات الكتابة العربية للأطفال ، وتم تجريبه على عينه من أطفال الروضة.

- **دراسة (فضيلة زمزمي ، ٢٠٠٧)** :

التي أعدت برنامجا مقترحا وقامت بتجريبه على عينة من أطفال السنة التمهيدية بالروضة (٥-٦ سنوات) بمكة المكرمة ، وتوصلت الدراسة إلى

فعالية البرنامج في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة العربية لدى أطفال العينة.

- **دراسة (أكرم قحوف ، ٢٠٠٧) :**
التي توصلت إلى أن الأنشطة اللغوية المرتبطة بملفات الإنجاز (البورتفليو) لها تأثير إيجابي في تنمية بعض مهارات الكتابة باللغة العربية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

- **دراسة (محمد الحاوري ، ٢٠٠٧) :**
التي توصلت إلى فعالية برنامج مقترح في القراءة الابتكارية على تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية.

- **دراسة صالح النصار ، عبد الكريم الروضان (٢٠٠٧) :**
أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

- **دراسة (رندة أبو نوارة ، ٢٠٠٥):**
التي تناولت مشكلات تدريس التعبير والاقتراحات لحلها في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى مجموعة من المشكلات المتعلقة بالمعلم وأهمها قلة إشراك المعلم الطلبة في تصحيح أخطائهم ، ومجموعة أخرى من المشكلات المتعلقة بالطالب وأهمها ضعف الطلبة في قواعد الكتابة الإملائية ، ولم تكشف نتائج الدراسة عن مشكلات متعلقة بمنهاج التعبير المتضمن في كتب اللغة العربية لهذه المرحلة.

- **دراسة (سلوى عزازي ، ٢٠٠٤) :**
التي توصلت إلى فعالية منهج مقترح في اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .

- **دراسة (محمد القبيشي ، ٢٠٠٤) :**
التي توصلت إلى أن الأنشطة الكتابية غير الصفية لها علاقة إيجابية بتنمية مهارة الكتابة لدى معلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها.

- **دراسة (أميرة عبد الباري الشمبولي ، ٢٠٠٣) :**
التي توصلت إلى فعالية برنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات الصحة اللغوية ذات الصلة بالتعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بدمياط.

- **دراسة (مصطفى إسماعيل موسى ، ٢٠٠٢) :**
التي توصلت إلى فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

- **دراسة (زهرة عبد الله ناصر ، ٢٠٠٢) :**
التي توصلت إلى فعالية إشراك التلاميذ في أنشطة التحدي الفكري على أدائهم في التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين.

- **دراسة (محمود سليمان ، ٢٠٠٢) :**
التي توصلت إلى فعالية تدريس الأساليب والتراكيب بطريقة الأنماط اللغوية في الأداء الكتابي في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

- **دراسة (هلاهل نصيب ، ٢٠٠٢) :**
التي توصلت إلى فعالية دليل مقترح في تدريس كفايات التعبير الكتابي على مهارات التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين.

- **دراسة (حازم قاسم ، ٢٠٠٠) :**
التي توصلت إلى فاعلية استخدام مداخل حديثة (حل المشكلات ، التعلم التعاوني ، التعلم الإتقاني) في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

- **دراسة عاطف القليني (٢٠٠٠) :**
التي توصلت إلى فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

- **دراسة صلاح عبد السميع أحمد (١٩٩٨) :**
التي توصلت إلى فعالية برنامج مقترح في النشاط المدرسي لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي .

- **دراسة (بدر النعيم أبو العزم ، ١٩٩٧) :**
التي توصلت إلى فعالية استخدام أنشطة القراءة الابتكارية في تنمية مهارات التعبيرالكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالزقازيق.

- **دراسة (مي المناصرة ،١٩٩١):**
التي تناولت أسس اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها عند معلمي الصف العاشر في مدارس الأردن الحكومية ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود أسس مشتركة يعتمدها معلمو الصف العاشر عند اختيار موضوعات التعبير والحقيقة أن اختيار موضوع التعبير أحد أهم مشكلات تدريس التعبير ، وعدم وجود أسس مشتركة يعيدنا إلى مشكلة من مشكلات تدريس التعبير.

المحور الثالث : **دراسات عن التعلم التعاوني وتعليم اللغات** :

- **دراسة (يوسف الحباشنة ، ٢٠٠٦)** :
التي توصلت إلى فعالية التدريس باستخدام التعلم التعاوني القائم على استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن.

- **دراسة (سيناء المنصوري ، ٢٠٠٥)** :
التي توصلت إلى فعالية استخدام استراتيجية سلافن للتعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي لقواعد اللغة الإنجليزية باليمن.

- **دراسة (حامد العبادي ،٢٠٠٤)** :
التي تناولت دور التعاون والتنافس والفردية في أداء حل المشكلة عند طلبة الصف الأول الأساسي بالبحرين ، حيث توصلت لفعالية التعلم التعاوني في تنمية مهارات حل المشكلات اللغوية لدى الطلاب عينة الدراسة.

- **دراسة (عبد الله عبيدات ، ٢٠٠٤)** :
التي توصلت إلى فعالية استراتيجية التعلم التعاوني لتدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء بني كنانة بالأردن.

- **دراسة (غرايبة ، ٢٠٠٣)** :
التي توصلت إلى فعالية التعلم التعاوني في تنمية الاستيعاب القرائي وسرعة القراءة في اللغة العربية لدى طلبة الصفين السادس والعاشر في الأردن.

- **دراسة (إلهام غلوم ، ٢٠٠٢)** :
التي توصلت إلى فعالية التعلم التعاوني في تعلم بعض مهارات القراءة لدى عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين.

- **دراسة (نوال التويجري ، ٢٠٠٢)** :
التي توصلت إلى فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل تلميذات الصف الرابع المتوسط في مادة اللغة العربية ، واتجاهاتهن نحوها في دولة الكويت.

- **دراسة (باسل القضاة ، ٢٠٠١)** :
التي توصلت إلى فعالية التعلم والتعليم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بالأردن.

- **دراسة (وليد الكندري ، ٢٠٠١) :**
التي توصلت إلى فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بالكويت.

- **دراسة (ظبية السليطي ، ٢٠٠١) :**
التي توصلت إلى فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس القواعد النحوية على تنمية القدرة اللغوية ، والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية في دولة قطر.

- **دراسة حازم قاسم (٢٠٠٠) :**
التي هدفت لتنمية مهارات التعبير الكتابي باستخدام التعلم التعاوني كاحد مداخل التدريس الحديثة ، حيث توصلت الدراسة إلى فعالية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

- **دراسة** (Simth, 1999) :
التي توصلت إلى فعالية مجموعات التعلم التعاونية في تنمية القدرة على توليد الأفكار الكتابية تعاونيا لدى طلاب الجامعة اليابانيين بالصفين الأول والثاني الذين يدرسون مقرر الكتابة باللغة الانجليزية.

- **دراسة محمد المرسي (١٩٩٥م) :**
التي توصلت إلى فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابي.

المحور الرابع : دراسات تناولت استراتيجية فكر/زاوج/شارك في تعليم اللغة:

- **دراسة** (Carss, 2007) :
التي توصلت إلى فعالية استراتيجية فكر/ زاوج/ شارك في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، كما لها تأثير إيجابي على استخدام اللغة الشفوية ، ومهارات ماوراء المعرفة ، وتنمية الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ.

- **دراسة** (Ghaith, 1996) :
التي توصلت إلى فعالية استراتيجية فكر/ زاوج/ شارك – هي واحدة من سبع استراتيجيات تعاونية - في تدريب المعلمين على اكساب الطلاب مهارات تعليم اللغة الثانية . وأكدت على فعالية الأنشطة التعاونية واستراتيجيات التعلم التعاوني في تعليم المهارات اللغوية وتعلمها.

- **دراسة** (Baumeister, 1992) :
التي توصلت إلى فعالية استراتيجية فكر/ زاوج/ شارك في تنمية قدرة الأطفال على التعبير اللغوي الشفوي كما وكيفا ، وتنمية معلوماتهم ومستوى فهمهم اللغوي واتجاهاتهم الإيجابية نحو تعلم اللغة.

- **فروض البحث**:

على ضوء أدبيات البحث ونتائج البحوث والدراسات السابقة افترض البحث الفرض التالي:

7 يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية – التي درست بالاستراتيجية المطورة – في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

7 يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

7 للاستراتيجية المطورة (فكر/ أكتب / زاوج / شارك / أعد الكتابة) قوة تأثير كبيرة على نمو مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ عينة البحث وفقا لاختبار معامل مربع أوميجا(ω^2).

7 الاستراتيجية المطورة فعالة فى تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة البحث وفقا لاختبار نسبة الكسب المعدل "لبليك".

- **إجراءات البحث** :

للإجابة عن تساؤلات البحث تم اتباع الإجراءات التالية :

١ - بناء أساس نظري حول استراتيجية (فكر - زاوج – شارك) ، والتعبير الكتابي ومهاراته ؛ حيث تناول هذا الأساس مراحل الاستراتيجية ، وأهم مزاياها وتطوراتها فيما قبل ، والتطوير المقترح لها ، وأدوار كل من المعلم والمتعلم فيها كذلك يتناول هذا الأساس النظري أهمية التعبير ، وأهداف تعليمه ، وأنواعه في المرحلة الابتدائية ، وكيفية النهوض به في المدارس وما يجب على المعلم مراعاته عند تدريسه وتصحيحه ، و بعض أخطاء المعلمين في هذا الميدان ومهارات تعلم الكتابة العربية ، ومفهوم عملية الكتابة باستخدام الوسائط المتعددة وذلك بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي ، والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمحوري الدراسة [استراتيجية (فكر - زاوج – شارك) ، والتعبير الكتابي] وذلك للوقوف على المعالم الرئيسة ، والحقائق الثابتة فيما يخص هذين المحورين.

٢ - تحديد عينة الدراسة عشوائيًا ؛ حيث تم تقسيمها إلى مجموعتين ؛ ضابطة وتجريبية.

٣ - إعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في :

أ - إعداد قائمة لمهارات التعبير الكتابي المناسبة لتلاميذ الصفين الأخيرين من المرحلة الابتدائية .

ب - اختبار من إعداد الباحثة لقياس مهارات التعبير الكتابي لدي التلاميذ عينة البحث ، والتحقق من صدقه وثباته .

ت- إعداد دليل للمعلم وفق الاستراتيجية المطورة.
ث- التطبيق القبلي للاختبار على مجموعتي البحث .
ج- تطبيق الاستراتيجية المطورة على المجموعة التجريبية فقط ؛ عن طريق تدريب معلم اللغة العربية بالمدرسة ؛ للقيام بتعليم التعبير الكتابي لتلاميذ هذه المجموعة .
ح- التطبيق البعدي للاختبار على مجموعتي الدراسة .
خ- رصد البيانات ، ومعالجة النتائج إحصائيًا ، ثم عرض أهم النتائج وتفسيرها .
د- تقديم التوصيات والمقترحات على ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج .

هذا ، وقد سارت هذه الإجراءات في منحيين هما:

أولا : بناء أدوات الدراسة ، وضبطها :

١- تحديد مهارات التعبير الكتابي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي:

يتطلب إعداد قائمة بمهارت التعبير الكتابي الخاصة بتلاميذ الصف الخامس الابتدائي عدة إجراءات ، وذلك على النحو التالي :

- **الهدف من القائمة** : استهدف إعداد هذه القائمة الوقوف على أهم المهارات التي تسعى الدراسة إلى قياسها ؛ كمؤشر للحكم على فاعلية الاستراتيجية المطورة فيما يخص التعبير الكتابي للتلاميذ أفراد العينة. وقد استعانت الباحثة لتكوين قائمة المهارات بنتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مجال التعبير الكتابي . هذا ، وقد تمت صياغة مفرداتها في شكل عبارات إجرائية ؛ مثلت كل عبارة مهارة من مهارات كتابة التعبير .
- **الصورة الأولية للقائمة** : احتوت الصورة الأولية للقائمة على (خمس وعشرين) مفردة لمهارات التعبير الكتابي التي رأت الباحثة أنها مناسبة وضرورية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .
- **ضبط القائمة** : للتأكد من صلاحية قائمة مهارات التعبير الكتابي تم عرضها في صورة مجدولة على بعض أساتذة المناهج وطرق تعليم اللغة العربية وعلم النفس ؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم حول دقة الصياغة ، ومناسبة مهارات القائمة للتلاميذ عينة الدراسة ، وتعديل ما لا يناسب منها أو حذفه ، وإضافة ما يرونه مناسبًا .
- **الصورة النهائية للقائمة** : بعد إجراء التعديلات المشار إليها من قبل التحكيم أصبحت القائمة تحتوي على (سبع عشرة) مفردة . ***(ملحق :١)***

٢- **اختبار مدي تمكن عينة الدراسة من مهارات التعبير الكتابي** :

تم بناء اختبار بهدف قياس مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ عينة البحث ، ومن ثم تحديد مدى إسهام الاستراتيجية المقترحة في تنمية تلك المهارات لدى هؤلاء التلاميذ .

- **الصورة الأولية للاختبار** :

تم صياغة الاختبار في شكل سؤال واحد مفتوح يطلب من التلميذ كتابة موضوع تعبير، حيث تمت الإشارة لبعض عناصر الموضوع ، كما تم وضع تعليمات توضح للتلاميذ كيفية الإجابة عن سؤال الاختبار.

- **تقدير درجات الاختبار**:

تم تقدير درجات الاختبار بخمس وسبعين درجة للمهارات السبع عشرة وفق قائمة لتقدير مهارات التعبير الكتابي ***(ملحق : ٢)*** . وجدير بالذكر أن التجربة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة لضبط الاختبار قد ساعدت الباحثة في وضع التقدير المناسب لكل مهارة من مهارات التعبير الكتابي التي يقيسها الاختبار وذلك على النحو التالي :

كل من المهارة الأولى ، والثانية ، والسادسة ، والحادية عشر ، والثانية عشر والأخيرة أخذت درجة واحدة . بينما أخذت المهارة الثالثة التي تختص بالأفكار الجزئية خمس درجات ؛ وذلك لأن الموضوع يتكون من خمس عناصر أو أفكار جزئية – كما اتضح من العينة الاستطلاعية - ، وعلى غرار المهارة الثالثة جاءت المهارة الرابعة ، ثم المهارة السابعة التي تهتم بأدوات الربط ؛ حيث ستؤخذ بالنسبة والتناسب ؛ وذلك لكل تلميذ من تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على حده حيث يختلف عدد الجمل وعدد الفقرات في الموضوعات من تلميذ لآخر. ونفس الشيء في المهارات الثامنة والتاسعة ، والعاشرة ، والسادسة عشر ، والسابعة عشر. أما المهارة الخامسة فقد قدرت بسبع درجات ؛ ذلك لأن الموضوع يحتوي على سبع فقرات ؛ خمس منها تحمل الأفكار الجزئية ، واثنتان للمقدمة والخاتمة. أما المهارة الثالثة عشر فقد قدرت بعشرين درجة ؛ نظرًا لكونها تتكون من أربعة مهارات فرعية لكل منها خمس درجات ، وهي أيضًا تقدر بالنسبة والتناسب . وتبقى المهارة الرابعة عشر التي قدرت بدرجتين فقط .

- **ضبط الاختبار** :

تم ضبط الاختبار من خلال الإجراءات التالية :

أ- **صدق الاختبار** :

للتأكد من صلاحية الاختبار لقياس ما وضع له تم عرضه على نخبة من المتخصصين في مجالي المناهج ، وعلم النفس ؛ وذلك لإبداء الرأي حوله

من حيث دقة صياغة مفردة الاختبار ، وصلاحيتها لقياس أداء تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (عينة الدراسة) في مهارات التعبير الكتابي (صدق المضمون) . هذا وقد تمت الموافقة على صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه .

ب- التجربة الاستطلاعية للاختبار :

طبقت الباحثة الاختبار على عينة محدودة قومها (١٠) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (عينة ضبط الأدوات) ؛ وذلك لحساب ثبات الاختبار ، والزمن المناسب له .

- **تحديد ثبات الاختبار** :

تم الاستدلال على ثبات الاختبار بحساب نسبة الاتفاق بين المصححين حيث استعانت الباحثة بزميلة لها في التخصص ؛ لتصحيح الاختبار وفق قائمة تقدير مهارات التعبير الكتابي ، حيث بلغت نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها(٩٦%)؛ وهي قيمة تشيسر إلى قدر كبير من الثبات لنتائج الاختبار.

- **تحديد الزمن المناسب للاختبار** :

تم تحديد الزمن المناسب للاختبار بحساب متوسط الزمن المستغرق من أول تلميذ (٢٥) دقيقة ، وآخر تلميذ(٤٥) دقيقة ؛ حيث كان متوسط الزمن (٣٥) دقيقة وهو الزمن المناسب للإجابة عن سؤال الاختبار.

- **الصورة النهائية للاختبار** :

وضعت الباحثة الاختبار في صورته النهائية ، الصالحة للتطبيق ميدانيًا على عينة البحث ، وذلك بعد إجراء التعديلات اللازمة عليه التي نتجت عن تحكيم كل من الاختبار والتجربة الاستطلاعية ، وكذلك بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته . ***(ملحق ٢)***

إجراءات التطبيق الميداني :

١- عينة البحث :

تم اختيارعينة البحث بطريقة عشوائية عنقودية من مدارس إدارة بنها التعليمية ، من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وعددها ستون (٦٠) تلميذًا وتلميذة ثلاثون (٣٠) منهم بمدرسة "ابن خلدون" الابتدائية المشتركة (مجموعة ضابطة) والباقون بمدرسة "الحديثة الابتدائية" المشتركة (مجموعة تجريبية) في مدينة بنها بمحافظة القليوبية.

٢- ضبط المتغيرات الوسيطة :

7 **المعلم** : اختارت الباحثة معلمين حاصلين على نفس المؤهل الجامعي (ليسانس الآداب والتربية ، تخصص لغة عربية) ، ولديهما نفس سنوات الخبرة تقريبًا كما أنهما متقاربين في سنوات التخرج أيضًا .

7 **الوقت المخصص للتعلم** : حصص التعبير الكتابي بالفصل الدراسي الأول .

7 **المادة المتعلمة** : التعبير الكتابي .

٣- تدريب المعلم :

قامت الباحثة بتدريب معلم المجموعة التجريبية على استخدام الاستراتيجية المطورة قبل الدراسة الفعلية في المدارس بأسبوعين ؛ أي بعد العودة الفعلية للمعلمين إلى المدارس . هذا ، وقد سلمت المعلم دليلا يشرح بالتفصيل الخطوات التفصيلية لكيفية تعليم التعبير الكتابي بالاستراتيجية المطورة .

٤- التطبيق القبلي :

تم التطبيق القبلي للاختبار في كلا المجموعتين في الأسبوع الأول من الدراسة في الفصل الدراسي الأول .

٥- تنفيذ التجربة :

بدأ معلم المجموعة التجريبية التعليم بالاستراتيجية المطورة بدءًا من الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الأول .

٦- التطبيق البعدي :

بعد إنتهاء معلم المجموعة التجريبية من تعليم التعبير الكتابي لتلاميذ المجموعة بالاستراتيجية المطورة ؛ حيث استغرق ثلاثة أشهر– تم تحديد موعدًا للتطبيق الثاني ؛ فكان في نهاية شهر ديسمبر .

• عرض نتائج البحث وتفسيرها :

توصلت المعالجة الإحصائية لنتائج البحث (باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS الإصدار الخامس عشر) إلى المؤشرات الآتية :

• الموشر الأول :

تم حساب قيمة **ت** للفرق بين المتوسطات غير المرتبطة لدرجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التعبير الكتابي والجدول (١) يوضح ذلك :

جدول (١) : قيمة ت للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة قبليًا في اختبار التعبير الكتابي

المجموعات		متوسطى القياس القبلي	درجة الاختبار	قيمة (ت)	مستوى الدالة
تجريبية	ن= ٣٠	٣٧	٧٥	٠.١١٣	غير دالة
ضابطة	ن= ٣٠	٣٦			

يتضح من جدول (١) أن قيمة **ت** بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة قبليا في اختبارمهارات التعبير الكتابي غير دالة إحصائيا مما يشير إلى تجانس مجموعتي البحث.

- **الموشر الثاني** :

لاختبار صحة الفرض الأول من فروض الدراسة الذي نصه : **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية – التي درست بالاستراتيجية المطورة – في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي** ، تم حساب قيمة ت للفرق بين المتوسطات المرتبطة لدرجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي قبليا وبعديا فجاءت النتائج على النحو الموضح بالجدول (٢):

جدول (٢) : قيمة ت للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبليًا وبعديًا في اختبار مهارات التعبير الكتابي .

المجموعة	متوسطى الدرجات		درجة الاختبار	قيمة (ت)	مستوى الدالة
تجريبية ن = ٣٠	القبلي	البعدي			
مهارات التعبير الكتابي	٣٧	٧١	٧٥	١٩،٦	٠.٠١

يتبين من جدول (٢) أن قيمة **ت** بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي في اختبار مهارات التعبير الكتابي للمجموعة التجريبية دالة عند مستوى (٠.٠١) ومن ثم قبول الفرض الموجه الأول من فروض البحث ويشير ذلك إلى أن التغير الواضح في مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية على ضوء مقارنة المتوسطين القبلي والبعدي يعود إلى عدة عوامل من بينها استخدام الاستراتيجية المطورة.

- **الموشر الثالث** :

لاختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث الذي نصه : **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية** ، تم حساب قيمة ت للفرق بين المتوسطات غير المرتبطة لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي بعديا فجاءت النتائج على النحو الموضح بالجدول (٣) :

جدول (٣) : قيمة (ت) للفرق بين متوسطى درجات مجموعتي البحث بعديا في اختبار مهارات التعبير الكتابي

المجموعات		متوسطى الدرجات	درجة الاختبار	قيمة (ت)	مستوى الدالة
تجريبية	ن= ٣٠	٧١	٧٥	١٨،٤	٠.٠١
ضابطة	ن= ٣٠	٤٠			

يتبين من جدول (٣) أن قيمة **ت** بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي وفق اختبار مهارات التعبير الكتابي دالة عند مستوى (٠.٠١) ؛ ومن ثم قبول الفرض الموجه الثاني من فروض البحث ، ويشير ذلك إلى أن النمو الواضح في مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست بالاستراتيجية المطورة مقارنة بمستوى تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة يعود إلى عدة عوامل من بينها استخدام استراتيجية (فكر / زاوج / شارك) المطورة.

- **الموشر الرابع** :

لاختبار صحة الفرض الثالث من فروض البحث الذي نصه : **للاستراتيجية المطورة (فكر/ أكتب / زاوج / شارك / أعد الكتابة) قوة تأثير كبيرة على نمو مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ عينة البحث وفقا لاختبار معامل مربع أوميجا**(w^2) ، تم حساب قيمة معامل مربع اوميجا لقياس قوة تأثير معالجة البحث (الاستراتيجية المطورة) على متغير البحث التابع (مهارات التعبير الكتابي) باستخدام قيمة **ت** المحسوبة للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي ، فجاءت النتائج على النحو الموضح بالجدول (٤) :

جدول (٤) : قيمة معامل مربع أوميجا w2 لقوة تأثير الاستراتيجية المطورة على تنمية مهارات التعبير الكتابي

قيمة (ت)	قيمة مربع أو ميجا (ω^2)	قوة التأثير
١٨ ،٤	،٨٤٩	كبيرة جدا

يتبين من جدول (٤) أن قيمة معامل مربع أوميجا بلغت (٠.٨٤٩) وهي قيمة تشير إلى قوة تأثير كبيرة للاستراتيجية المطورة على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عينة البحث ومن ثم قبول الفرض الثالث من فروض البحث ، ويشير ذلك إلى أن النمو الواضح في مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست بالاستراتيجية المطورة مقارنة بمستوى تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة يعود إلى قوة تأثير استراتيجية (فكر/ أكتب / زاوج / شارك / أعد الكتابة) كمعالجة مستقلة على مستوى مهارات التعبير الكتابي كمتغير تابع. وتأتي تلك النتائج متواكبة مع النتائج المشار إليها بالجدولين : (٢) ، (٣).

- **الموشر الخامس** :

لاختبار صحة الفرض الرابع والأخير من فروض البحث الذي نصه : **الاستراتيجية المطورة فعالة فى تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة البحث وفقا لاختبار نسبة الكسب المعدل "لبليك"**

تم حساب نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة بليك الشهيرة لقياس مدى فعالية الاستراتيجية المطورة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة البحث ، فجاءت النتائج على النحو الموضح بالجدول (٥) :

جدول (٥) : نسبة الكسب المعدل لبليك فى مهارات التعبير الكتابي لبيان فعالية الاستراتيجية المطورة

الدرجة النهائية للاختبار	متوسطى درجات المجموعة التجريبية		نسبة الكسب المعدل	مدى فعالية الوحدة المقترحة
	قبليا	بعديا		
٧٥	٣٧	٧١	٢.٣	فعالة

يتبين من جدول (٥) أن قيمة نسبة الكسب المعدل المحسوبة (٢.٣) وهي قيمة تشير إلى فعالية كبيرة للاستراتيجية المطورة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عينة البحث ، حيث فاقت تلك القيمة بكثير الحد الأدنى للفاعلية الذي حدده " بليك " بقيمة (١.٢) ؛ ومن ثم قبول الفرض الرابع من فروض البحث ، ويشير ذلك إلى أن الكسب المعدل ممثلا في الارتفاع الواضح للمتوسط البعدي في اختبار مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بمتوسط درجاتهم في القياس القبلي يعود إلى فعالية استراتيجية (فكر/ أكتب / زاوج / شارك / أعد الكتابة) كمعالجة مستقلة في تنمية مهارات التعبير الكتابي كمتغير تابع . وتأتي تلك النتائج متواكبة مع النتائج التي سبقت الإشارة إليها في الجداول : (٢) ، (٣) ، (٤).

وهكذا تشير نتائج البحث إلى قوة تأثير الاستراتيجية المطورة (فكر/ أكتب / زاوج / شارك / أعد الكتابة) وفعاليتها الكبيرة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، كما أشارت النتائج إلى تفوق تلك الاستراتيجية على الطريقة المعتادة في تنمية هذه المهارات لدى هؤلاء التلاميذ. وتأتي تلك النتائج متواكبة مع نتائج الدراسات السابقة القليلة في مجال تعليم اللغات الأجنبية **كدراسات** : (**Carss, 2007**) ، (**Ghaith, 1996**) ، (**Baumeister, 1992**).

وتفسر الباحثة تلك النتائج بأن المرحلتين اللتين تمت إضافتهما لاستراتيجية (فكر / زاوج / شارك) بهدف تطويرها (اكتب كمرحلة ثانية) و (أعد الكتابة كمرحلة خامسة وأخيرة) لهما تأثير مباشر فعال على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ عينة البحث ، فضلا عن أن تلك الاستراتيجية حظيت باهتمام كبير وتفاعل شديد من تلاميذ المجموعة التجريبية ، حيث تمتاز بتوفير جو من التأثير الإيجابي والمتعة للتلاميذ مقارنة بالطريقة المعتادة التي يغلب عليها الطابع التقليدي.

- **التوصيات والمقترحات** :

على ضوء النتائج المتوصل إلها توصي الباحثة بالآتي :

- ضرورة تدريب الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية على استخدام استراتيجية (فكر/ أكتب / زاوج / شارك / أعد الكتابة) في تعليم التعبيرضمن مقررات طرق التدريس المقدمة لهؤلاء الطلاب بكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين.
- وضع برامج تدريبية للمعلمين بالمرحلة الابتدائية ؛ لتدريبهم على نوعية جديدة من
- الاستراتيجيات معينة لهم ولتلاميذهم في تعليم التعبير الكتابي .
- طباعة دليل لتعليم التعبير الكتابي باستخدام استراتيجية (فكر/ أكتب / زاوج / شارك أعد الكتابة) وتعميمه على معلمي اللغة العربية بالمدارس الابتدائية .
- ضرورة اهتمام المعلمين بتنمية مهارات التعبير الكتابي ؛ لما له من أهمية في الحفاظ على لغة الأباء والأجداد ، والتجديد فيها ، بالإضافة إلى أنه يقوي فنًا أساسيًا من فنون اللغة الأربعة ، وهو فن الكتابة العربية الذي يعد فنًا توليديًا للغة وهذا يؤثر على بقية الفنون (التحدث والاستماع ، والقراءة) تأثيرًا إيجابيًا – كما أثبتت الدراسات - ؛ نظرًا لتكاملية اللغة . ويمكن لهم ذلك بأن يشجعوا تلاميذهم على استخدام التعلم التعاوني واستراتيجياته لدعم تعلمهم مهارات الكتابة عموما ومن بينها مهارات التعبير الكتابي.
- ضرورة توعية المعلمين بأهمية تدريب تلاميذهم على مهارات الكتابة العربية لما سلف ذكره في النقطة السابقة .

وامتدادا لنتائج البحث تقترح الباحثة إجراء دراسات حول :

- برنامج مقترح لتدريب الطلاب المعلمين على تعليم التعبير الكتابي باستخدام استراتيجية (فكر/ أكتب / زاوج / شارك / أعد الكتابة) .
- أثر استراتيجية (فكر/ أكتب / زاوج / شارك / أعد الكتابة) في الأداء اللغوي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي .
- أثر تعليم التعبير الكتابي باستراتيجية (فكر/ أكتب / زاوج / شارك / أعد الكتابة) في تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
- فاعلية استراتيجية (فكر/ أكتب / زاوج / شارك / أعد الكتابة) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

• قائمة المراجع :

أولا : المراجع العربية :

١- ابتسام عز الدين محمد عبد الفتاح (٢٠٠٨): أثر استخدام استراتيجية (فكر/ زاوج / شارك) في تدريس الرياضيات علي تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الزقازيق.

٢- إبراهيم أحمد سلامة الزغبي (٢٠٠٧): أثر استخدام استراتيجية التفكير المزدوج في التحصيل المباشر والمؤجل في تدريس وحدة الفقه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ، ***مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*** ، م (١٩) ، ع (١).

٣- إبراهيم محمد فودة ، إبراهيم عبدالعزيز البعلى (٢٠٠٦): فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية التفكير الاستدلالى والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية ، ***مجلة التربية العلمية*** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية مجلد (٩) ، العدد (٤) ، ص١٤١- ص١٧٨.

٤- أحمد المهدي عبد الحليم (٢٠٠٣): ***أشتات مجتمعات في التربية والتنمية*** ، دار الفكر العربي ، ط١ .

٥- أسماء عبدالرحمن الشيخ (٢٠٠٣): أثر التعلم التعاوني في التحصيل العلمي والاتجاهات نحو العلوم لدى طالبات الصف الأول من المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستيرغير منشورة ، كلية التربية جامعة اليرموك ، الأردن .

٦- أكرم إبراهيم قحوف (٢٠٠٧): أثر الأنشطة اللغوية المرتبطة بملفات الإنجاز (البورتفليو) في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٧- إلهام عبد الله غلوم (٢٠٠٢): فعالية التعلم التعاوني في تعلم بعض مهارات القراءة لدى عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين ماجستير، كلية التربية ، جامعة البحرين.

٨- أميرة عبد الباري الشمبولي (٢٠٠٣): فعالية برنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات الصحة اللغوية ذات الصلة بالتعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، ماجستير ، كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة.

٩- باسل محمد القضاة (٢٠٠١): أثر طريقة التعلم والتعليم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة الصف الثامن الأساسي ، رسالة ماجستيرغير منشورة كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك ، الأردن .

١٠- بدر النعيم أبو العزم (١٩٩٧): استخدام بعض أنشطة القراءة الابتكارية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، دكتوراه ، كلية التربية جامعة الزقازيق.

١١- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩): ***استراتيجيات التدريس والتعلم*** ، القاهرة دار الفكر العربي .

١٢- حازم راشد قاسم (٢٠٠٠):فاعلية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي دكتوراه كلية التربية جامعة عين شمس.

١٣- حامد مبارك العبادي (٢٠٠٤): دور التعاون والتنافس والفردية في أداء حل المشكلة عند طلبة الصف الأول الأساسي ، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين*** ، المجلد (٥) ، العدد (٤) ، ص ص ٦٥-٨٣ .

١٤- حسين راضي عبيد(٢٠٠٠) : ***طرق تدريس اللغة العربية من منظور تربوي حديث*** ، بيشة : مكتبة الخبتي .

١٥- حنان ملك خربطلي (٢٠٠٤): ***التعبير الكتابي ، الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي*** ، المستوى الثاني ، بيروت ، دار العلم للملايين.

١٦- خديجة محمد جان (٢٠٠٤): فعالية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني في التحصيل الأكاديمي وتنمية الاتجاه نحو مادة العلوم لدي طالبات الصف الأول الثانوي ، ***دراسات في المناهج وطرق التدريس*** ، جامعة عين شمس القاهرة العدد (٩٤) .

١٧- رضا مسعد السعيد (٢٠٠٧): ***استراتيجيات التدريس التعاوني (المجموعات الصغيرة)*** ، ط٢ ، الرياض ، دار الزهراء.

١٨- رندة محمد خليل أبو نوارة (٢٠٠٥): مشكلات تدريس التعبير والاقتراحات لحلها في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ماجستير الجامعة الأردنية .

١٩- زبيدة محمد قرني (٢٠٠١): فعالية استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الفردي باستخدام الكمبيوتر على التحصيل في مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، ***مجلة التربية العلمية*** الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلد (٤) ، العدد (٣) ص٦٥-ص١١٥.

٢٠- زهرة عبد الله ناصر (٢٠٠٢): فعالية إشراك التلاميذ في أنشطة التحدي الفكري على أدائهم في التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة البحرين.

٢١- سلوى محمد أحمد عزازي (٢٠٠٤): تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية دكتوراه ، كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة.

٢٢- سماح عبدالحميد سليمان أحمد (٢٠٠٦): أثر استخدام استراتيجية (فكر- زاوج- شارك) في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات وفي مواقف حياتية لطلاب المرحلة الإعدادية ، ماجستير، كلية التربية ببورسعيد ، جامعة قناة السويس.

٢٣- سناء محمد سليمان (٢٠٠٥): ***التعلم التعاوني .. أسسه استراتيجياته .. تطبيقاته*** القاهرة ، عالم الكتب .

٢٤- سيناء قاسم المنصوري (٢٠٠٥): أثر استخدام استراتيجية سلافن في التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي لقواعد اللغة الإنجليزية ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عدن باليمن.

٢٥- شهاب أمين أحمد غرايبة (٢٠٠٣): اثر التعلم المفرد والتعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي وسرعة القراءة في اللغة العربية لدى طلبة الصفين السادس والعاشر في الاردن ، دكتوراه ، كلية الدراسات التربوية العليا جامعة عمان العربية.

٢٦- صالح عبد العزيز النصار ، عبد الكريم بن روضان الروضان (٢٠٠٧): أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي

لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط ، ***رسالة الخليج العربي*** ، العدد ١٠٤ ص ص ١٣-٥٧.

٢٧- صلاح عبد السميع محمد أحمد (١٩٩٨): برنامج مقترح في النشاط المدرسي لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنوفية.

٢٨- عاطف عبد القادر شهاوي القليني (٢٠٠٠): فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنوفية.

٢٩- عالية علي الرفاعي (٢٠٠٧): أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة الصم في الرياضيات و تفاعلاته الاجتماعية ، ماجستيرغير منشورة ، كلية العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية.

٣٠- عايد حمدان الهرش ، محمد فخري مقدادي (٢٠٠٠): مقارنة بين أسلوبي استراتيجية التعليم التعاوني والفردي في اكتساب الطلاب لمهارات برنامج محرر النصوص وقدراتهم على الاحتفاظ بها ، ***المجلة التربوية*** جامعة الكويت ، مجلد ١٥ ، العدد ٥٧.

٣١- عبد الفتاح حسن البجة (١٩٩٩): ***أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة في المرحلة الأساسية العليا*** ، عمان : دار الفكر.

٣٢- عبد الله محمد عبيدات (٢٠٠٤): أثر استراتيجية التعلم التعاوني عند تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء بني كنانة ، كلية الدراسات التربوية العليا جامعة عمان العربية.

٣٣- علي عبد العظيم سلام (١٩٨٨): منهج مقترح للغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء فنون اللغة رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

٣٤- غازي مفلح (٢٠٠٧): ***دليل تدريس اللغة العربية في مناهج التعليم العام*** الرياض ، مكتبة الرشد .

٣٥- ظبية سعيد فرج السليطي (٢٠٠١): أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس القواعد النحوية على تنمية القدرة اللغوية والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية في دولة قطر ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٣٦- فضيلة أحمد زمزمي (٢٠٠٧): فعالية برنامج لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى طفل ما قبل المدرسة ، ***سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*** ، المجلدالأول، العدد الأول ، يناير، ص ص: ٩- ٥١.

٣٧- محمد السيد (١٩٨٢): ***في طرائق تدريس اللغة العربية*** ، دمشق ، مطبعة الاتحاد.

٣٨- محمد حماد هندي (٢٠٠٢): أثر تنوع بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي ، ***دراسات في مناهج وطرق التدريس*** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ٧٩ ، ص ص١٨٣-٢٤٠.

٣٩- محمد صلاح الدين مجاور (١٩٨٣): ***تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته*** ، الكويت ، دار القلم ، ط ٤ .

٤٠- محمد عبد الرحمن القبيشي (٢٠٠٤): الأنشطة الكتابية غير الصفية وعلاقتها بتنمية مهارة الكتابة لدى معلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها ، ماجستير معهد تعليم اللغة العربية ، جامعة الإمام محمد سعود الإسلامية بالرياض.

٤١- محمد عبد الله الحاوري (٢٠٠٧): أثر برنامج في القراءة الابتكارية على تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية دكتوراه كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٤٢- محمد محمود حمادة (٢٠٠٥): فعالية إستراتيجيتي (فكر- زاوج - شارك) والاستقصاء القائمتين على أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي واختزال قلق الرياضيات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ***دراسات تربوية واجتماعية*** ، كلية التربية جامعة حلوان ، المجلد ١١ ، العدد ٣ .

٤٣- محمد محمود عبيدات (٢٠٠٧): أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الإجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأردن ، ماجستير) ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية.

٤٤- محمد مصطفى الديب (٢٠٠٦): ***استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني*** القاهرة ، عالم الكتب .

٤٥- محمود أحمد نصر(٢٠٠٣): أثر استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) بمساعدة بيئة الكمبيوتر والمواد البيئية التناولية فى تدريس هندسة الصف الرابع الابتدائي على التحصيل والاحتفاظ والاعتماد الايجابي المتبادل ، ***المؤتمر العلمي السنوي الثالث للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات***(٨ – ٩) أكتوبر .

٤٦- محمود جلال الدين سليمان (٢٠٠٢): أثر تدريس الأساليب والتراكيب بطريقة الأنماط اللغوية في الأداء الكتابي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ***مجلة القراءة والمعرفة*** ، العدد (١٥) ، مايو.

٤٧- مختار الطاهر حسين (٢٠٠٦) : ***تعليم التعبير الكتابي مرشد المعلم*** الرياض ، مكتبة العبيكان .

٤٨- مريم أحمد الرحيلي (٢٠٠٠) : أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم على تنمية القدرات العقلية العليا لدى طالبات الصف الثاني المتوسط رسالة ماجستير(غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز المدينة المنورة

٤٩- مصطفى إسماعيل موسى (٢٠٠٢) : فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة والوعي القصصي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ***دراسات في المناهج وطرق التدريس***، العدد ٧٧

٥٠- منال شوقي بدوي ، فاطمة عبد العال (٢٠٠٧): فعالية الوسائط التعليمية المتعددة فى تنمية مهارات الكتابة العربية لدى أطفال ما قبل المدرسة ***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*** ، المجلد الأول ، العدد الثالث يوليو ، ص ص ٦٩- ٩٦.

٥١- منذر بشارة السويلميين (٢٠٠٨): أثر التدريس بطريقة التعلم التعاوني في تغيير المفاهيم الفيزيائية البديلة لدى طلاب التعليم الصناعي في الأردن والمتعلقة بمفاهيم الخصائص الميكانيكية والحرارية للمادة ، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية جامعة البحرين***، المجلد (٩) ، العدد (٢).

٥٢- نادية سمعان لطف الله (٢٠٠٥): أثر استخدام استراتيجية (فكر– زاوج – شارك) في التحصيل والتفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصرياً ، ***مجلة التربية العلمية*** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد ٨ ، العدد ٣ ، ص ص ١١٣-١٦١.

٥٣- نايف خرما (٢٠٠٤): ***مهارة التعبير الكتابي كتابة الفقرة*** ، بيروت ، دار المناهج للنشر والتوزيع .

٥٤- نوال عبد الكريم عثمان التويجري (٢٠٠٢): أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل تلميذات الصف الرابع المتوسط في مادة اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها في دولة الكويت ، ماجستير ، كلية التربية جامعة البحرين.

٥٥- هاشم هزاع المحاميد (٢٠٠٦): أثر نموذجين تدريسيين مستندين الى حل المشكلات وفق المزاوجة والمشاركة ووقت الانتظار في التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ، رسالة دكتورة غير منشورة كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، الأردن.

٥٦- هدى عبد الحميد عبدالفتاح (٢٠٠١): أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم في تنمية التفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ***مجلة التربية العلمية*** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد ٤ ، العدد ٢ ، ص ص ١-٤٢.

٥٧- هلاهل جعفر نصيب (٢٠٠٢): فعالية دليل مقترح في تدريس كفايات التعبير الكتابي على أداء تلميذات الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين ماجستير ، كلية التربية ، جامعة البحرين.

٥٨- هند أحمد الميعان(٢٠٠٧): أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب الطالبات المعلمات مهارات التدريس ، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية*** ، كلية التربية ، جامعة البحرين ، مجلد (٨) ، العدد (٤)

٥٩- وليد إبراهيم المهوس (٢٠٠٥): التعلم التعاوني (تاريخه وتطوره واستراتيجياته وإيجابياته وسلبياته ، ***دراسات تربوية واجتماعية*** ، كلية التربية جامعة حلوان مجلد (١١) ، عدد (٤).

٦٠- وليد أحمد مراد الكندري (٢٠٠١): فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ، دكتوراه معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.

٦١- يوسف عبد الله الحباشنة (٢٠٠٦): أثر التدريس باستخدام التعلم الفردي والتعلم التعاوني القائمين على استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التعبيرالكتابي واتجاهات طالبات المرحلة الأساسية في الأردن نحوه دكتوراه ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

62- Baumeister,M.D. (1992) : Think-Pair-Share : Effects on Oral Language , Reading Comprehensin , and Attitude , Ph.D. , University of Maryland , College Park.

63- Carss,W.D. (2007) : The Effects of Using Think-Pair-Share During Guided Reading Lessons , A thesis Submitted in Partial

Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education , The University of Waikato.

64- Ghaith, G.M. (1996) : Teacher Preparation through Cooperative Learning , Paper Presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of other Languages (30th, Chicago ,IL. March).

65- Smith, A.F. (1999) : Generating Ideas Cooperatively in Writing Class : Prewriting Activites for Junior College Students, In : D.Kluge, S.McGuire, D.Johnson & R. Johanson (ed) : JALT Applied Materials Cooperative Learning , PP.145-152, Tokyo , Japan Association for Language Teaching.

66- Burton, L. (1997). Overcoming the Inertia of Traditional Instruction. An Interim Report on the Social Work Faculty Development Program at Andrews University, Eric Document, ERIC No: ED404956 .

67- Canady,R.L. and Rettig,M. D. (1996). Teaching in the Block: Strategies for Engaging Active Learners , Eye On Education, Inc.

68- Carss, W. D.(2007). The Effects of using Think-Pair-Share during Guided Reading Lessons. Master's Thesis, University of Waikato.

69- Crowley, M. and Dunn, K (1993). Cooperative Learning at Dalhousie, Workshop Materials, Three Common Cooperative Learning Structures : Think-Pair-Share, Think-Pair-Square, Jigsaw, Retrieved 10,8,2008,from: http://learningandteaching. dal.ca/taguide/ThreeCoopLear.html

70- Dresen, M. (1999). Leren Samenwerken: Think-Pair-Share. Retrieved10.9,2008,from http://www.fontys.nl/lerarenopleiding /sittard/owk/samenwerken/actief/thinkpair.htm (In Nederlandse)

71- Fennel , N. and Hope , A (1992). Students' Perceptions of Cooperative Learning Strategies in Post-Secondary Classrooms, Eric Document, ERIC No: ED360890.

72- Foyle, Harvey C.; And Others (1989). Interactive Learning: Creating an Environment for Cooperative Learning, Eric Document, ERIC No: ED305335.

73- Ghaith and Ghazi M. (1996). Teacher Preparation through Cooperative Learning, Eric Document, ERIC No: ED403735.

74- Johns Hopkins University(2001). Teaching Resource Books for a History of Us Retrieved 7,9,2008,from http://www.pbs.org/wnet/historyofus/teachers/book_pdfs/INTRO-TO-HOUS-TEACH-GUIDE.pdf

75- Jones, R. (2002). Strategies for Reading Comprehension Think-Pair-Share , Retrieved 16.9,2008,from http://www.readingquest .org /strat/tps.html

76- Ledlow, S. (2001). Using think-pair-share in the college classroom. Retrieved 13,9, 2008, from http://clte.asu.edu/active/usingtps.pdf
77- Lundgren, Linda (1994). Cooperative learning in the science classroom ,ERIC: ED370777.
78- Marilyn, K. and Jones, D.(2006). Managing Volunteer Programs: Educational Strategies for Adult Learners, Retrieved 20,9,2008,from http://edis.ifas.ufl.edu/FY821 .
79- Oxford , Rebecca L. (1992). Language learning strategies what every teacher should know . New York , New Bury house publishers.
80- Pierce, Anne F. (1998). Improving the Strategies High School Students Use To Conduct Research on the Internet by Teaching Essential Skills and Providing Practical Experience, Eric Document, ERIC No: ED427756.
81- Piercy,T. (1997). The effects of multi-strategy instruction upon reading comprehension, Ph.D., University of Maryland College Park.
82- Saskatchewan Education(2004). Instructional Strategies and Methods: Think, Pair, Share, Retrieved 24,9,2008,from http://olc.spsd.sk.ca/DE/PD/instr/strats/think/index.html
83- Smith, Ann F. V. (1999). Generating Ideas Cooperatively in Writing Class: Prewriting Activities for Junior College Students, Eric Document, ERIC No: ED437850 .
84- Srinivas, H.(n.d.). Collaborative Learning: Think-Pair-Share. Retrieved 7,10,2008,from http://www.gdrc.org/kmgmt/c-learn/think-pair-share.html
85- Stuever, D.M.(2006). The effect of metacognitive strategies on subsequent participation in the middle school science classroom. Unpublished manuscript, Wichita State University.
86- Teacher Vision (2004). Cooperative Learning Teaching Strategies: Think, Pair, Share. Retrieved 22,10,2008,from http://www.teachervision.fen.com/group-work/cooperative-learning/48547.html?detoured=1
87- Think literacy (2003). Cross-curricular approaches, Grades 7–12, Retrieved 27,9,2008,from http://www.building-futures.ca/eng/files/pdf/crosscurric.pdf
88- Tom, C. (1996), "Think - Pair - Share - Discuss" Published in Cooperative Learning and College Teaching, Vol. 7, No. 1, Retrieved 22,10,2008, from http://employees.csbsju.edu /TCREED/tpsd.html

****

البحث الثالث :

" فاعلية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على أسلوب التعلم الذاتي عن بعد في تنمية المهارات التطبيقية في مقرر ووسائل تقنيات التعليم لدى طالبات الانتساب بكلية التربية واتجاههن نحوه "

إعـــــداد :

د/ فائزة محمد عبد الرحمن المغربي

أستاذ تقنيـــات التعليـــم المساعـــــد

كلية التربية للبنات بمكة المكرمة

جامعة أم القرى

" فاعلية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على أسلوب التعلم الذاتي عن بعد في تنمية المهارات التطبيقية في مقرر ووسائل تقنيات التعليم لدى طالبات الانتساب بكلية التربية واتجاههن نحوه "

د . فائزة محمد المغربي
كلية التربية للبنات بمكة المكرمة

• **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على أسلوب التعلم الذاتي عن بعد في تنمية المهارات التطبيقية في مقرر وسائل وتقنيات التعليم لدى طالبات الانتساب بكلية التربية واتجاههن نحوه من خلال وضع تصور لتصميم وحدة تعليمية في مجال تكنولوجيا التعليم والتصميم التعليمي المرتبط بالمدخل المنظومي للتعلم الذاتي عن بعد ، و من ثم تقيم أدائهن للمهارات المرتبطة بتصميم دروس تعليمية في مجال التخصص ، ومعرفة اتجاهاتهن نحو استخدام أسلوب التعلم الذاتي عن بعد.

وشملت أدوات الدراسة ما يلي :

١. اختبار تحصيلي لقياس مدى تحصيل الطالبات في المعلومات المتضمنة في الوحدة التعليمية المقترحة.
٢. قائمة معايير لتقويم مستوى أداء الطالبات لتصميم درس تعليميا قائما على أسلوب التعلم الذاتي.
٣. مقياس اتجاهات الطالبات نحو استخدام أسلوب التعلم الذاتي عن بعد.

وقد مرت أدوات الدراسة بخطوات بناء الأدوات التربوية النفسية وحصلت على صدق وثبات عاليين، وأظهرت النتائج :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠١و٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠١و٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لتقيم الأداء المهاري لصالح التطبيق البعدي على مقياس الاتجاهات نحو التعلم من بعد لصالح التطبيق البعدي"
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠١و٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو أسلوب التعلم الذاتي عن بعد لصالح التطبيق البعدي.

• المقدمة :

نعيش اليوم في عصر التكنولوجيا والانفجار التقني والمعرفي والثقافي الذي ساهم في إحداث كثير من التغيرات في شتى ميادين الحياة المختلفة ومجالاتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتربوية وغيرها من التطبيقات والأساليب التكنولوجية ، فأصبح من الضروري جدا أن نواكب هذا التطور ونسايره ونتعايش معه ونحاكيه ونترجم للآخرين إبداعنا ونبرز لهم قدرتنا على الابتكار فيه .

وتسعى دول العالم للاستفادة من مخرجات التعليم العالي لتنفيذ خططها التنموية ، وتحقيق أهدافها الاقتصادية والاجتماعية في الحاضر والمستقبل.

وبناءً عليه تحولت ملامح أساليب التعليم والتعلم ودور المعلم ودور الطالب وغيرها تحولاً يعكس طبيعة بيئات التعلم الجديدة . وبدأت بعض المجتمعات المتقدمة تتحول إلى ما يمكن أن نطلق عليه (المجتمعات المعلوماتية) ، وهي مرحلة تعتبر امتداداً للمرحلة الصناعية ، يعتمد فيها اقتصاد المجتمعات بصورة أساسية على(الصناعات المعلوماتية). لذا لم تعد نماذج التعليم التقليدية قادرة على الوفاء بمتطلبات التعلم في عصر المعرفة،فكان لابد من إعادة صياغة المفاهيم التعليمية بطريقة جديدة في مناهج التعليم واستراتيجيات التعلم والتعليم ، وإعادة بناء بيئات التعلم المختلفة بما يتلاءم مع متطلبات هذا العصر، وغدا التطوير والتحديث من خلال التخطيط الجيد من أهم الأهداف التي يسعى التربويون لتحقيقها لتلبية احتياجات المجتمع ومطالب نمو المتعلمين .(***الصالح ،٦٨، ٢٠٠٣***)

وحاولت المجتمعات البحث عن صيغ ومداخل جديدة للتعليم تعتمد على المتعلم نفسه ، والتعلم مدى الحياة لتعليم أكبر عدد ممكن من الأفراد وتلبية احتياجاتهم التعليمية والمهنية دون التقييد بمكان وزمان معينين وقد أدى ذلك إلى ظهور "التعليم عن بعد " Distance Instruction أو"التعلم من بعد" Distance Learning الذي يساعد المتعلم في التعلم بسرعته الذاتية وفقاً لقدراته وإمكاناته ، مع عدم التقيد بفئة معينة من الأفراد أو بأعمار معينة وعدم الالتزام بمكان محدد ووقت محدد لإتمام عملية التعلم والاعتماد على الوسائط التكنولوجية في نقل المحتوى العلمي.

كما تعتبر المؤسسة التعليمية في التعليم عن بعد مسئولة عن تصميم وإنتاج المواد التعليمية والمقررات الدراسية التي تكون في صورة مواد مطبوعة كالموديولات التعليمية ، والكتب ، والحقائب التعليمية ، والمواد المسموعة والمرئية ، وبرمجيات الحاسوب ، وتصميم مواقع Web ct عبر

الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" لتسهيل مهمة التعلم الذاتي ***(سالم ٢٠٠٦،٣٢٣ - ٣٢٥)*** .

ومن أهم ما يميز التعليم عن بعد اعتماده على وسائط ووسائل المعلومات والاتصالات ثنائية الاتجاه ، بالإضافة إلى استقلالية المتعلم بالتعلم الذاتي بما يتلاءم مع حاجاته ومتطلباته فيتعلم وفقاً لإمكاناته وقدراته وبظهور الحاسبات الشخصية وشبكات المعلومات الدولية والمحلية زادت أهمية البرامج المقدمة للتعليم عن بعد وجعلت للتعليم عن بعد مكانة أفضل من ذي قبل ، فاستخدام الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت " سهلت كثيراً تنفيذ منظومة التعليم عن بعد باعتباره شاملاً لكل الأشكال السابق استخدامها في التعليم عن بعد ، علاوة على أنها توفر عملية التفاعل بين المحاضر والطالب والعكس وكذا بين الطالب وزملائه ، ومن جانب آخر فإنها توفر مصادر تعليمية مختلفة ومتعددة ، وأصبح التعليم عن بعد يأخذ أنماط عديدة وبات منافساً للتعليم التقليدي ***(سالم، ٢٠٠٤، ٣٩٤)*** .

وانطلاقاً من هذا المبدأ أخذ الباحثون والمهتمون بالتعليم بالبحث عن أساليب واستراتيجيات لتصميم مواقف تدريسية تتمشى مع مجال تكنولوجيا التعليم وتعتمد على نظرية النظم التي تنظر إلى العملية التعليمية كمنظومة متكاملة ومتطورة ذاتياً. ويشير ***(السعيد، ٢٠٠٤، مقالة في الصحيفة الإليكترونية)*** بأن المدخل المنظومي يعتبر من المداخل الحديثة التي يحاول الباحثون في التربية استخدامها من أجل فهم الظواهر التربوية بأبعادها المتعددة المتداخلة. ويعتمد المدخل المنظومي علي ما يسمي بمفهوم النظام أو النسق والذي يعني في جوهرة مجموعة من الأشياء تجمعت مع بعضها في ميدان أو مجال معين وتوجد فيما بينها علاقات متفاعلة تستهدف تحقيق أهداف معينة ، ولذلك يشعر الباحثون في المجالات التربوية المختلفة بالحاجة لأهمية تبني المدخل المنظومي حتى يمكنهم مسايرة الطبيعة المعقدة للمشكلات التربوية التي تتأثر بمجموعة متفاعلة من المتغيرات المختلفة.

ويزداد إقبال البلاد المتقدمة على تطبيق نظام التعليم عن بعد والتعليم الالكتروني يوماً بعد يوم ، مع التسابق في تفعيله ، من خلال تأسيس الجامعات والمؤسسات المساندة ، وعقد المؤتمرات الدورية والمنتديات وورش العمل ، لسرعة تطوير البحوث والمكتشفات في المجال ، وإنشاء كتل ومجامع لمؤسسات التعليم عن بعد ، وتطويع التقنية المعاصرة لخدمته وتمويل المشاريع المتعلقة به ، سواء كان ذلك في وسائل وأنماط بث المعلومة واستقبالها ، أو في مجال إعداد المواد التعليمية المقروءة والمسموعة والمرئية ، وبناء المكتبات الالكترونية وإعداد أقراص الكمبيوتر

التفاعلية ، والبوابات الالكترونية المتطورة،وتحديد معايير الجودة ، وإنشاء مؤسسات الاعتماد الأكاديمي ،وكذا في مجالات التقويم والإرشاد الأكاديمي والإدارة التعليمية ، وذلك للقناعة المتزايدة بأن التعليم عن بعد والتعليم الالكتروني كفيلان بتحقيق جودة سير المنظومة التعليمية بكفاية عالية تفوق مستوى التعليم النظامي في معظم التخصصات ، مع التخلص من سلبيات هذا الأخير. والمرونة في التطبيق ، واليسر والراحة في التعامل ناهيك عن الانخفاض الهائل في التكلفة والجهد والوقت وبقية المميزات المشار إليها سابقاً. ***(المحيسن، و شوَاط ،٢٠٠٨)***

ويشير ***(مهران و آخرون ، موقع إليكتروني)*** أن الدور الرئيس للطالب هو التعلم بغض النظر عن السياق التعليمي، وهذه مهمة مقلقة حتى في أحسن الظروف ، ويتطلب التعلم وجود نوع من الدافع الداخلي للتعلم ، كما يتطلب التخطيط والقدرة على تحليل وتطبيق المحتوى التعليمي الذي يتم تدريسه وعندما يتم توصيل التعليم في وجود مسافة مادية فاصلة تنشأ تحديات إضافية لأن الطلاب غالباً ما يكونوا مفصولين عن غيرهم ممن يشتركون معهم في نفس الخلفية الثقافية والاهتمامات ، كما أن هؤلاء الطلاب ليس لديهم إلا فرص قليلة للتعامل مع المعلم خارج الفصل – إذا وجدت هذه الفرصة لذلك أصلاً ، ونرى أنه على الطلاب أن يعتمدوا على الوسائط التكنولوجية في عملية التوصيل من أجل سد الفجوة التي تفصل بين أعضاء الفصل .

ولهذا تحاول هذه الدراسة تجربة إمكانية الاستفادة من أسلوب التعليم من بعد من خلال تصميم وحدة تعليمية في مجال تكنولوجيا التعليم بالاستفادة من خصائص وإمكانات التعلم الذاتي عن بعد لتهيئة النظم التعليمية للتجاوب مع هذه المفاهيم وتزويد المتعاملات معها بالمعارف والمهارات الجديدة التي تمكنهم من استخدام هذه التقنيات والتعامل معها بشكل فعال .

ولندرة البحوث في البيئة العربية عن أثر التعلم من بعد ، وتوفر الرغبة لدى الطالبات في التعلم بما يتوافق مع ظروفهن ، ظهرت الحاجة إلى معرفة اتجاههن نحو التعلم الذاتي عن بعد ومدى قدرتهن على تحصيل المعارف وتطبيقها لتصميم درس تعليمي قائم على أسلوب النظم في مجال التخصص .

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها** :

قد يواجه الطالبات المبتدئات على نظام الانتساب بعض الصعوبة في تحديد المتطلبات الدراسية الحقيقية للمادة لعدم وجود المساعدة والإرشاد المباشرة ، وعدم وجود المشرف المباشر لمتابعة ما يتعلموه ، ومن الممكن ألاّ يكون المتعلمون واثقين من أنفسهم ومما يتعلمون فتظهر نتائج الطالبات بصورة غير مرضية للطالبات وأعضاء هيئة التدريس.

كما نبعت مشكلة الدراسة الحالية من واقع الممارسة الميدانية للباحثة إذ تقوم بتدريس مقرر (وسائل وتقنيات تعليم) منذ أكثر من (٢٥) عاماً ، وقد لاحظت أثناء تدريس الجانب النظري ومتابعة الجانب العملي لهذا المقرر وجود صعوبات تواجه مجال التطبيق ، من أهمها عدم وجود فني متخصص بمعمل الوسائل لمتابعة الورش العملية التي يتطلبها المقرر، وخاصة عند قيام الطالبات بتنفيذ أنشطة التعلم المصاحبة ومن أهمها احتياج الطالبات لقيام المعلم بعرض توضيحي يصحبه معمل ، هذا بالنسبة للطالبات المنتسبات اللاتي يتمكن من حضور المحاضرات . أما بالنسبة للطالبات الملتحقات بالنظام ولا يتاح لهن الحضور لبعد المسافات أو لظروف خاصة ويعتمدن على أنفسهن بالتعلم عن طريق الصواب والخطأ ، والاجتهاد ، ومن المؤكد أن هناك طالبات يحتجن معاونة المعلم أثناء التدرب على مهارات إنتاج المواد التعليمية أكثر من غيرهن وذلك للتباين بين قدراتهن ، فبرزت للباحثة فكرة تغيير أنماط التعلم وأنشطتها أثناء اكتساب الخبرات النظرية والتدريب على المهارات العملية بالمزاوجة بين أنماط التعلم الفردي وأنماط التعلم الذاتي من بعد الذي قد يحل مشكلة عدم تواجد عضو هيئة التدريس الذي يقدم التغذية المرتدة لمساعدة الطالبات المحتاجات لذلك ، من خلال استخدام شبكة الإنترنت والاستفادة من طاقاتها المتعددة . ومن خلال الاطلاع على خصائص طالبات الانتساب بكلية التربية في الجامعة لوحظ أنهن من فئات عمرية مختلفة (٢٠ سنة – ٣٥ سنة) ، وتباين خلفياتهن العلمية ، بالإضافة إلى أن نسبة منهن قد تركن مقاعد الدراسة مدة تتجاوز العشر سنوات ، وما يترتب على ذلك من عدم قدرتهن على تذكر المعلومات إذا لم تطبق عملياً.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

- ما صورة الوحدة التعليمية للمهارات التطبيقية في مادة وسائل وتكنولوجيا التعليم القائمة على أسلوب التعلم الذاتي عن بعد ؟
- ما فاعلية الوحدة التعليمية القائمة على أسلوب التعلم الذاتي عن بعد في تحصيل طالبات الانتساب بكلية التربية للجوانب المعرفية للمهارات التطبيقية في مادة وسائل وتكنولوجيا التعليم ؟
- ما فاعلية الوحدة التعليمية القائمة على أسلوب التعلم الذاتي عن بعد في اكتساب طالبات الانتساب بكلية التربية للجوانب الأدائية للمهارات التطبيقية في مادة وسائل وتكنولوجيا التعليم ؟
- ما تأثير الوحدة التعليمية القائمة على أسلوب التعلم الذاتي عن بعد على اتجاهات طالبات الانتساب بكلية التربية نحو الأسلوب المستخدم؟

- **فروض الدراسة** :

على ضوء أدبيات الدراسة ونتائج البحوث والدراسات السابقة افترضت الباحثة الفروض التالية :

١- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية المرتبطة بدراسة الوحدة المقترحة بنمط أنشطة التعلم الذاتي من بعد لصالح التطبيق البعدي ".

٢- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لقائمة المعايير لتقييم الأداء لصالح التطبيق البعدي".

٣- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو أسلوب التعلم الذاتي عن بعد لصالح التطبيق البعدي".

- **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على أسلوب التعلم الذاتي عن بعد وتقديم الموجهات العامة وشرح آلية التعامل معه لخدمة العملية التعليمية بالجامعات، والتعرف على اتجاهات الطالبات نحوه.
- وضع تصور لوحدة تعليمية في مقررو سائل وتقنيات التعليم بالاستفادة من نماذج التصميم التعليمي في ضوء استخدام المدخل المنظومي للتعلم الذاتي عن بعد.
- التعرف على فعالية الوحدة التعليمية المقترحة لتنمية مهارات الطالبات المعرفية والنهارية لتصميم درس في مجال التخصص بأسلوب التعلم الذاتي.
- التعرف على مستوى إتقان طالبات الانتساب بكليات التربية في مقرر وسائل وتكنولوجيا التعليم للجوانب الأدائية للمهارات التطبيقية من خلال تقييم مراحل تصميم دروس تعليمية في مجال التخصص من بعد .

- **أهمية الدراسة ومبرراتها**:

من المتوقع أن تفيد هذه الدراسة في : إبراز أهمية الدور الذي سيقوم به طالبات كلية التربية في المستقبل ؛ فهن معلمات الغد ، لذا لا بد من التأكد من حصولهن على المعرفة اللازمة لتعليم أجيال المستقبل ، ففاقد الشيء

لا يعطيه. يضاف إلى ذلك إسهام الدراسة الحالية في محاولة لمعالجة الضعف التحصيلي عند طالبات الانتساب من خلال الطريقة التدريسية المتعبة والأدوات المصاحبة. ولعل من المبررات لهذه الدراسة توفير الأدوات المساعدة لطلبة التعلم المفتوح لتمكينهم من رفع مستوياتهن التحصيلية. بالإضافة إلى إمكانية استخدام الوحدة التعليمية المقترح الذي سيتم بناؤها في الدراسة الحالية لتدريب الطالبات على بناء دروس تعليمية بأسلوب التعلم الذاتي في مجال التخصص.

- **منهج الدراسة** :

اعتمدت الدراسة الحالية على:

- **المنهج الوصفي** :

بتناول الكتب والدراسات السابقة في مجال التعليم من بعد وأساليبه المعتمدة على أسلوب النظم والتعلم الذاتي ، و نظم الدراسة بالانتساب المعتمدة في التعليم الجامعي.

- **المنهج الشبه التجريبي**:

استخدام المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياس (القبلي / البعدي) والمعروفة باسم(one group pre – post test design) عند قياس فاعلية الوحدة المقترحة على عينة البحث من الجانب المعرفي ، وعند تقدير الأداء لتصميم وإنتاج الدروس التعليمية في ضوء المعايير المعدة لذلك للحكم على مهارات تصميم دروس تعلم ذاتي في مجال التخصص ، وقياس اتجاههن نحو أسلوب التعلم الذاتي عن بعد.

- **الأدوات المستخدمة في الدراسة** :

7 اختبار تحصيلي لقياس مدى تحصيل الطالبات في المعلومات المتضمنة في الوحدة التعليمية المقترحة.

7 قائمة معايير لتقويم مستوى أداء الطالبات لتصميم درس تعليميا قائما على أسلوب التعلم الذاتي.

7 مقياس اتجاهات الطالبات نحو أسلوب التعلم الذاتي عن بعد.

- **عينة الدراسة** :

تم اختيار عدد من طالبات الانتساب الفرقة الثالثة في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٦/٢٠٠٧ خلال دراسة مقرر" وسائل وتكنولوجيا التعليم" وعددهن ٣٠ طالبة .

- **متغيرات الدراسة**:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولا: المتغير المستقل:

طريقة التدريس باستخدام التعلم الذاتي عن بعد.

ثانيا: المتغيرات التابعة:

التحصيل : ويقاس بدرجات أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة للدراسة (الاختبار وقائمة معايير الأداء).

قائمة معايير لتقويم الأداء : وتقاس بتطبيق قائمة معايير لتقويم مستوى أداء الطالبات لتصميم درس تعليمي قائم على أسلوب التعلم الذاتي.

الاتجاه : ويقاس بدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات المقياس.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التعليم عن بعد** " Distance Instruction " :

تعرفه ***(جداع ،٢٠٠٣، ١٢)*** بأنه التعليم الذي "يقوم من حيث المبدأ على عدم اشتراط الوجود المتزامن للمتعلم مع المعلم في المكان نفسه ، وبهذا لن يكون على كل من المعلم والمتعلم أن يتعامل مباشرة مع الطرف الآخر، ومن ثم تنشأ الضرورة لأن يقوم بين المعلم والمتعلم وسيط ، وهذه الوساطة لها جوانب تقنية وبشرية وتنظيمية ".

ويعرفه ***(Moore, 1991)*** على أنه عبارة عن طائفة من طرائق التدريس التي يكون فيها السلوك التعلميّ منفصلاً عن السلوك التعلمي ويتضمن تلك الوسائل التي يتم فيها الاتصال بين المعلم والمتعلم عبر أجهزة و أدوات الطباعة،والأجهزة الميكانيكية والإلكترونية وغيرها من الأجهزة الأخرى.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه : "نظام تعليمي يصل فيه التعليم إلى الطالبة في موقع إقامتها أو عملها دون الحاجة لتواجدها في مؤسسة التعليم ذاتها من خلال الوسائط المتنوعة المرئية أو المسموعة أو المقروءة أو المحوسبة.

- **التعلم الذاتي/الفردي** " Self/ Individual Learning ":

يعرف ***(حسنين ،١٩٩٠، ٢٥)*** التعلم الذاتي بأنه : " تهيئة مواقف تعليمية ديناميكية ذات أهداف سلوكية محددة يوجه المتعلم خلالها بأقصى درجة من الإيجابية الدافعية وبحيث يعتمد المتعلم على نفسه في تحقيق الأهداف السلوكية والتي يوجه لإدراكها ولكيفية تحقيقها بفهم – مرحلياً وطبقاً

لاستعداداته وقدراته الشخصية يعتمد المتعلم على نفسه في تقويم قرارات ونواتج تعلمه في ضوء محك سابق" .

بينما يعرف ***(نشوان ،١٩٩٣، ٥١)*** التعلم الفردي بأنه :"نظام يهدف إلى تعليم المتعلم من خلال قيامه بالأنشطة التعليمية معتمداً على نفسه ووفق قدراته وإمكاناته وحاجاته وبالطريقة التي يراها مناسبة ، لاكتساب المعلومات والاتجاهات ، والمهارات ، بالإضافة إلى مهارات التعلم الذاتي مع حد أدنى من إشراف المعلم وتوجيهه وإرشاده.

- **المهارات التطبيقية**:

تعرفه الباحثة بأنه : أسلوب علمي عملي حيث تقوم المشرفة أو معلمة ذات خبرة بتطبيق أساليب تربوية جديدة ، أو شرح أساليب تقنية فنية ، أو استخدام وسائل تعليمية حديثة ، أو توضيح فكرة ، أو طريقة ترغب المشرفة التربوي إقناع المعلمات بفعاليتها وأهمية تجريبها ، ومن ثم استخدامها.

- **التعلم بالانتساب** :

تعرفه الباحثة: هو نظام دراسي تتابع الطالبة دراستها في منزلها بعيداً عن مقر الجامعة وربما خارج دولة المقر، ويجري تقييم تحصيلها الأكاديمي في نهاية العام الدراسي عن طريق امتحان كتابي يعقد في مقر الجامعة أو في مراكز أخرى تحددها الجامعة.

- **الاتجاه**:

يعرفه ***(الحارثي ،١٩٩٢، ٥٣)*** بأنه " استعداد أو تهيؤ عقلي وعصبي خفي متعلم ، منظم حول الخبرة للاستجابة بانتظام بطريقة محببة أو غير محببة فيما يتعلق بموضوع الاتجاه " .

وتعرفه الباحثة بأنه: نسق من المعتقدات(الإيجابية أو السلبية) والمشاعر (التفضيلية أو غير التفضيلية) والميل للتصرف (بالاقتراب أو الابتعاد) نحو التعلم الذاتي عن بعد ، ويقاس ذلك من خلال مقياس الاتجاه المعد في هذه الدراسة.

• الإطار النظري :

- **تكنولوجيا التعلم عن بعد وأثرها في منظومة التعليم**:

تمر المنظومة التعليمية في العصر الحالي بتغيرات وتحديات متعددة ومتنوعة نتيجة التقدم السريع في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ، فقد اخترقت التكنولوجيا جميع عناصر ومكونات المنظومة التعليمية من معلم

ومتعلم ومنهج وأساليب تعليم واستراتيجيات تدريس وأساليب تقويم ، مما فرض على المؤسسات التعليمية ضرورة استيعاب هذه التكنولوجيا والوعي بإيجابياتها وسلبياتها وإعداد خطط وبرامج تستهدف تنمية وعي العاملين بها وبما تطرحه هذه التكنولوجيا الحالية منها والمتوقعة ، لذلك كان من الضروري توجيه نظرة شاملة ومتكاملة لكل مكونات هذه المنظومة التعليمية والبحث في مدى تأثرها بالتكنولوجيا الحديثة ، والبحث أيضا في المتطلبات والمعايير اللازمة لتحقيق توظيف فعال لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وتحقيق الجودة الشاملة في منظومة التعليم ، تلك المتطلبات والمعايير التي يؤخذ بها كمؤشر لضمان توظيف فعال لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في التعليم ***(عبد الحميد ،٢٠٠٥، ٣٢٣)***.

وتعد تكنولوجيا التعليم عن بعد (Distance Instruction) أحد تطبيقات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في مجال التعليم ، وهو أحد أساليب التعلم الذاتي التي جاءت لمواجهة الزيادة الهائلة في حجم المعارف والثورة التكنولوجية المذهلة بالإضافة إلى الإقبال المتزايد على التعليم .

ويعتبر موضوع التعليم عن بعد قديم جديد ، فقد عرف منذ زمن بعيد وترجعه ***(حبيب ،١٩٩٩، ٤٠)*** إلى ممارسات إسحاق بتمان الذي أنشأ المكاتب البريدية المنظمة في بريطانيا لتنظيم دروس بالمراسلة وذلك عام ١٨٤٠م ، ثم نشأت أول مؤسسة للتعليم بالمراسلة في برلين عام ١٨٥٦م بمسمى ***(معهد توسان لانجشيد)*** المتخصص في تعليم اللغات ، ثم أخذ هذا الأسلوب يتطور بتطور وسائل الاتصال ، فمع ظهور البث الإذاعي في الولايات المتحدة الأمريكية قامت جامعة *Latter Day Saints* بمدينة سولت ليك عام(١٩٢١م) ببث دروس تعليمية عبر الراديو . وهكذا أخذ هذا الأسلوب من التعليم يتطور حتى لبس ثوبه الجديد بظهور وسائل أكثر حداثة وأكثر فعالية في مجال الاتصالات والمعلومات ، فبظهور الاتصالات السلكية واللاسلكية ، وظهور الحاسب الآلي ، والقنوات الفضائية ، وظهور الشبكة العلمية للمعلومات "الإنترنت" وغيرها من وسائل الاتصالات والمعلومات اكتسب هذا النوع من التعليم أهمية أكبر من ذي قبل.

وللوقوف على العديد من المصطلحات الإنجليزية المتعارف عليها التي تستخدم للتعبير عن "التعليم عن بعد" يمكن أن نورد بعضاً منها : Distance Learning, Distance Education, Distributed Learning, Correspondence Instruction, Tele-Teaching, Indirect Instruction ,Open Instruction , Extension Instruction ,E- Learning, &Remote Learning.

ومن أدبيات التربية التي تناولت موضوع التعليم عن بعد نجد تعدداً كبيراً في تعريفاته ومضمونة ومن تلك التعريفات ، تعريف اليونسكو ***(UNESCO, 1987)*** فتعرفه على أنه" الاستخدام المنظم للوسائط المطبوعة وغيرها، وهذه الوسائط ينبغي أن تكون معدة إعداداً جيداً من أجل ربط الاتصال بين المتعلمين والمعلمين، وتوفير الدعم للمتعلمين في دراستهم.أما الجمعية الأمريكية للتعليم عن بعد (The United States Distance Learning Association) والمعروفة ب (USDLA) تعرفه بأنه : (توصيل للمواد التعليمية أو التدريبية عبر وسيط تعليمي إلكتروني يشمل الأقمار الصناعية وأشرطة الفيديو والأشرطة الصوتية والحاسب الآلي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة أو غير ذلك من الوسائط المتاحة لنقل المعلومات) ***(الربيعي ،١٤٢٥هـ)*** . كما يعرفه ***(نصر،١٩٩٣، في سالم ٢٠٠٤، ٣٩١)*** بأنه ذلك الأسلوب الذي يتعلم فيه الدارس وهو ليس تحت الإشراف المباشر لعضو هيئة التدريس في معظم وقت التعليم ، ولكنه يتم تحت مسئولية الجامعة لتنظيمه وهو يعتمد على الإنتاج المسبق للمقررات بما يتطلبه هذا الإنتاج من تصميم المقرر واختيار قوالب الإنتاج ثم عمليات الإنتاج نفسها من تصوير وتسجيلات سمعية وبصرية ، ثم يطبع المقرر على ورق حتى يكون مرجعاً لتلك المواد التعليمية . ويعرفه ***(شلوسر وسيمونس Schlosser &Simonson) في (عزمي ، ٢٠٠٥، ١٣) بأنه*** :" تعليم نظامي منظم تتباعد فيه مجموعات التعلم وتستخدم فيه نظم الاتصالات التفاعلية لربط المتعلمين والمصادر التعليمية والمعلمين سوياً ".

ونتيجة إلى التقدم الهائل في التكنولوجيا وثورة المعلومات والاتصالات التي أثرت في كل الجوانب الإنسانية ومنها قطاع التعليم ، الأمر الذي أدى إلى ظهور أنظمة حديثة في التعليم العالي مغايرة للتعليم التقليدي المعروف وذلك لمواكبة ركب المتغيرات ، وهي: التعليم المفتوح والتعليم ، والتعليم بالانترنت ، والتعليم بالمراسلة وبالتفرغ الجزئي (بالانتساب) وغيره.

ويعرفه ***(مصبح ، ٢٠٠٥)*** على أنه ذلك النوع من التعلم الذي يُقدم إلى مواقع وأماكن يكون الطالب أوالدارس فيها بعيداً جغرافياً عن الأستاذ ، ويتم التواصل خلال تقنيات نقل المعلومات السمعية والمرئية (الحيّة والمسجلة) أو من خلال تقنيات الحاسوب والإنترنت بما في ذلك التدريس المتزامن وغير المتزامن .

ويلاحظ من التعريفات السابقة للتعليم عن بُعد أنها تشترك في : البُعد الجغرافي بين المعلم والمتعلم ، وضرورة وجود وسائط لنقل المعلومات مثل المواد المطبوعة ، والإذاعة والتلفزيون ، والحاسب الآلي ، والإنترنت

وكذلك الاهتمام بالاتصال بين المعلم والمتعلم رغم البُعد الجغرافي بينهم والاستفادة من التقنيات الحديثة في ذلك ، وتوفير الدعم والمساعدة للمتعلمين وتوجيههم. كما أنه يمكن القول أن التعلم المزيج هو أحد أشكال التعلم عن.

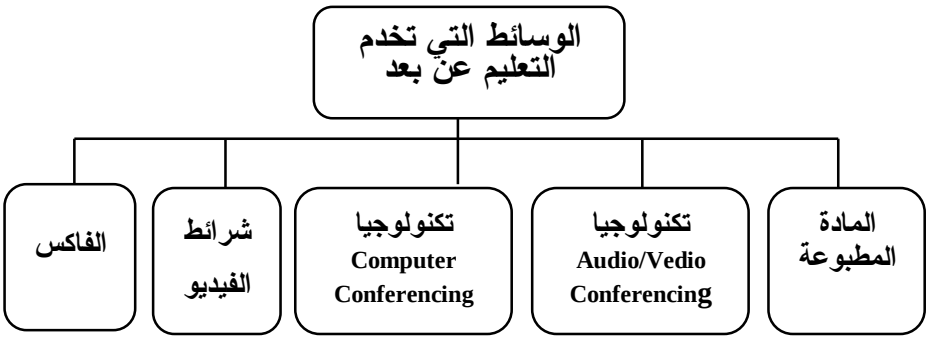
- **تصنيف أنماط التعلم عن بُعد** :

يمكن تصنيف أنماط التعلم عن بُعد إلى أنماط مختلفة ويمكن تصنيفها وفقا لوسائط نقل المعلومات المستخدمة كما يوضحها الجدول (١) ***(الفقهاء ٢٠٠٣)***

الجدول (١) : أنماط التعلم عن بُعد وتعاقب أجياله بتطور وسائط نقل المعلومات المستخدمة فيه

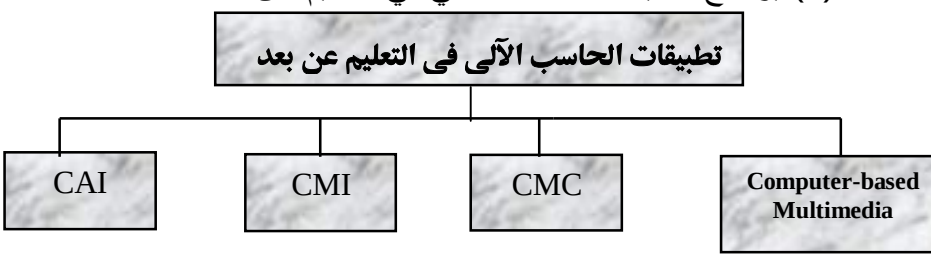
الجيل الأول	الجيل الثاني	الجيل الثالث	الجيل الرابع
التعلم بالمراسلة عن طريق المطبوعات	**التعلم باستخدام الوسائط التعليمية التالية: المطبوعات الوسائل السمعية الوسائل البصرية الوسائل السمعية بصرية برامج الحاسوب.**	**وامتاز هذا الجيل بالتواصل بين المعلم والمتعلمين سمعياً، وكتابياً وبث المادة حيّة عن طريق البث الإذاعي أو البث التلفزيوني**	**واستخدم في هذا الجيل الأقراص المدمجة ، والمكتبات الالكترونية والوسائط المتعددة والفاكس والإنترنت كمصدر للمعلومات أولنقلها وتبادلها : تكنولوجيا Audio/Video Conferencing تكنولوجيا Computer: Conferencing**

ولكن أي التقنيات أفضل هنا؟ فبالرغم من أن التكنولوجيا تلعب دوراً رئيسيا في عملية الاتصال التي تحدث في " التعليم عن بعد " إلا أنه ينبغي على المعلمين أن يظلوا مواظبين على تركيزهم على نتاج العملية التعليمية وليس على تكنولوجيا الاتصال وتقنيات توصيل المحاضرات ، الحقيقة أن أهم العوامل المؤثرة في تفعيل دور "التعليم عن بعد" هو التركيز على احتياجات المتعلمين ومتطلبات محتوى المنهج وكذلك التركيز على التحديد المفروض على المعلم قبل اختياره لنظام التوصيل الملائم ، وبالتالي سوف يتسبب هذا المنهج المنظم في إنتاج مزيج من الوسائط التي يخدم كل منها غرض معين . والشكل (١) يوضح الوسائط التي تخدم التعليم عن بعد.



شكل: (١)

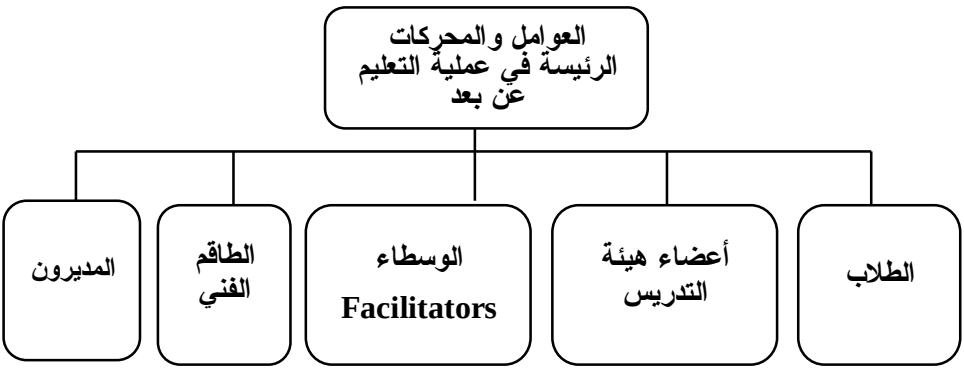
وتقع تطبيقات الحاسب الآلي في التعليم عن بعد تحت أربعة فئات : الشكل (٢) يوضح تطبيقات الحاسب الآلي في التعليم عن بعد



شكل: (٢)

- التدريس بمساعدة الحاسب الآلي Computer Teaching Assisted(CAI) : ويستخدم الحاسب الآلي كأداة تعليم ذات استيعاب ذاتي لتقديم دروس فردية ، و أهداف تعليمية معينة و محدودة مثل (التدريس، المحاكاة و حل المشاكل).
- التدريس المدار بالحاسب الآلي Computer Manage Instruction (CMI):- ويستخدم سجلات التخزين لدي الحاسب الآلي ، و دائما الـ CAI يقترن بالـ CMI.
- الحاسب الآلي كأداة للاتصالات Computer-Mediate Communication(CMC) :
- الوسائط المتعددة القائمة علي الحاسب الآلي (Computer-based Multimedia):

إن هدف الوسائط المتعددة المعتمدة علي الحاسب الآلي هو عمل نوع من التكامل بين الصوت والصورة تقنيات الحاسب الآلي المتنوعة ضمن نظام توصيل واحد سهل الاستعمال يمثل تطبيق من تطبيقات الحاسب الآلي يقوم بتسهيل الاتصالات (توصيل الدروس) علي سبيل المثال (البريد الإليكتروني والمؤتمرات عبر الحاسب الآلي). ***(مهران وآخرون ، موقع اليكتروني)*** . وهناك عدد من المحركات الرئيسة نوردها في الشكل (٣)



شكل: (٣)

- **العناصر الرئيسة لنظام التعلم عن بعد**:

يشير ***(مازن ، ٢٠٠٦، ٣٤٢)*** إلى أنه عند تعريف مفهوم نظام التعليم عن بعد يجب التمييز بين عناصره الرئيسة كالتالي :

7 التباعد بين المعلم والمتعلم بالمقارنة مع انتقال الطالب إلى الحرم الجامعي واستماعه إلى المحاضرة بصورة منتظمة كما في التعليم المعتاد .

7 حرية الطالب في دراسته ومتابعته للتعلم عن بعد بدرجة تفوق حالة التعليم المعتاد حيث يسير الطالب وفقاً لأنظمة تفصيلية تطبقها الكلية والجامعة .

7 استخدام وسائل الاتصال المختلفة لنقل المادة العلمية من الجامعة إلى الطالب مثل المطبوعات وكاسيت الفيديو والراديو والتلفاز والكمبيوتر وغيرها.

7 وجود اتصال في اتجاهين بين المؤسسة والطالب بحيث يأخذ الطالب المبادرة في البحث والنقاش.

- عقد لقاءات دورية بين مجموعة الطلبة أو الطالب والمشرفين المحليين على برامجهم الدراسية والتي يمكن أن تتم في مراكز إقليمية تختارها الجامعة المفتوحة .
- الإسهام في تصنيع المادة العلمية مما يفتح آفاقاً واسعة .

ويضيف ***(الغامدي ، ٢٠٠٣، ٥٤)*** إلى تركيز هذا النوع من التعلم على احتياجات المتعلم، ويساعد الدارسين على التعلم المستقل ، وتقليله من أهمية المكان والزمان خلال التعلم ، إضافة إلى أنه لا يتقيد بحدود جغرافية ويستوعب أكبر عدد ممكن من الدارسين . ويكون التعليم عن بعد" فعالاً عندما تكون الأساليب والتقنيات المستخدمة متناسبة مع العملية التعليمية وعندما يكون هناك تفاعل بين الطلاب فيما بينهم ، وعندما يتم تبادل الملاحظات بين الطالب والمعلم من آن لآخر و في الوقت المناسب.

وبالرغم من التحديات التي يفرضها "التعليم عن بعد" إلا أنه في نفس الوقت يقدم فرصاً متعددة منها:

- أنه يصل إلى جمهور عريض من الطلاب.
- أنه يسد احتياجات الطلاب الذين ليس في إمكانهم حضور الحاضرات في أمكانها.
- أنه يتيح الفرصة لاستضافة محاضرين من خارج المؤسسة التعليمية والاستفادة من خبراتهم - الشيء الذي لا يمكن حدوثه بطريقة أخرى.
- أنه يربط الطلاب من الخلفيات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المختلفة ويتيح فرصة تبادل الخبرات المختلفة.***(مهران ، موقع الكتروني)***.

ونظراً لرغبة الدول الاستفادة من أساليب التعلم عن بعد بصورة أوسع بدأت توظفه من خلال الأنظمة المختلفة للتعليم ومنها أساليب التعلم المفتوح فظهرت أول جامعة للتعليم المفتوح في بريطانيا قبل حوالي قرن من الزمان يزيد عدد طلابها على خمسين ألفا ، ومن بين خريجيها مشاهير بريطانيون في مجالات السياسة والاجتماع والاقتصاد والتربية وإذا كان لبريطانيا فضل السبق في هذا المجال ، فإن لأمريكا فضل التبني والتنمية والتطوير، حيث إن بها اليوم حوالي مائة جامعة للتعليم عن بعد ، منها أربع جامعات إسلامية ويعمل الخبراء بدقة وإتقان وتكامل أدوار على تطوير كل ما له صله بهذا النوع من التعليم ، من حيث التأسيس والمساندة والتنمية والاعتراف العلمي والإداري ، كما أن معظم الجامعات العريقة في أمريكا قد فتحت أقساماً للتعليم عن بعد ، يرى المراقبون أنها تمثل نواة التخلي التدريجي عن نظام التعليم المعتاد، والتحول إلى نظام التعليم عن بعد . ثم لحقت بأمريكا كندا ،وبقية البلاد الأوروبية وانتقل الاهتمام بهذا النوع من التعليم إلى بقية بلدان

العالم ، كاليابان والصين والهند وتايلاند وجنوب أفريقيا وأستراليا ويصل عدد الطلاب في بعض هذه الجامعات إلى مئات الآلاف كما هو الحال في جامعة الصين المفتوحة التي بلغ عدد طلابها ٨٥٠.٠٠٠ ألفاً بل قد يصل العدد إلى عدة ملايين ، كما هو الحال في الجامعة المفتوحة في تايلاند التي بلغ عدد طلابها ثلاثة ملايين .

وسعت المملكة العربية السعودية إلى تحديث العملية التعليمية ، بإدخال الحاسب الآلي حقل التعليم منذ عام ١٩٨٠من خلال مشروع للتعليم بواسطة الحاسب الآلي في جامعة البترول و المعادن ، واستمر توسيع هذا المشروع وتقييمه إلى أن ادخل استخدام الحاسب الآلي التعليمي في عامي ١٩٨٣/١٩٨٢ ضمن الدراسات الجامعية لطلاب قسم علوم الحاسب الآلي في الجامعة ، كما قامت كلية التربية بجامعة الملك سعود بتقديم مقرر" استخدام الحاسب الآلي في التعليم " والذي يهدف إلى إعطاء الطالب فكرة عامة عن الحاسب الآلي و دوره في العملية التعليمية .

ومن منطلق الأهداف العامة لكليات التربية التي تسعى لإعداد الطالبات إعدادا تربويا سليما للإسهام في تقدم المجتمع والفرد من ناحية ، و بداية إدخال الحاسبات الآلية في رئاسة تعليم البنات من ناحية أخرى ، فقد تبنت وكالة الرئاسة لكليات البنات مشروعا لتطوير التعليم في كليات البنات تحت مسمى " مشروع تطوير التعليم في كليات البنات رؤية منظومية" الذي يهدف إلى تجديد أنماط التدريس الجامعي المعاصر ومتطلباته من الأجهزة والمواد التعليمية ، وباعتبار التكنولوجيا التعليمية مدخلا مهما لتطوير وتحديث التعليم الجامعي .

وعلى مستوى المملكة يظهر التشجيع على التعليم عن بعد بوضوح في كثير من الميادين منها : تكليف صاحب السمو الملكي الأمير عبد الله بن عبد العزيز، ولي العهد، نائب رئيس مجلس الوزراء ، رئيس الحرس الوطني حفظه الله خادم الحرمين حالياً (برقم ٧/ب/١٦٨٣٨ وتاريخ ١٤٢١/١٢/١٠هـ) ، الذي يقضي بوضع خطة وطنية لتطوير تقنية المعلومات في المملكة العربية السعودية ، وعمل آليات لتنفيذها ومتابعتها من قبل "جمعية الحاسبات السعودية".

وتتلخص أهم أهداف الخطة الوطنية لتقنية المعلومات في المملكة العربية السعودية فيما يلي :

7 إعداد الكوادر الوطنية في مجال تقنية المعلومات والاعتماد عليها.

7 تهيئة البيئة المناسبة لاستخدام التقنية في التعليم ، ودعم المشاريع الوطنية في هذا المجال (مثل مشروع الأمير عبد الله للحاسب الآلي –"وطني"-).
7 محو أمية الحاسب ، ونشر الثقافة المعلوماتية في المجتمع.
7 استثمار تقنيات "التعليم عن بعد" لتوفير التعليم والتدريب للكوادر الوطنية.
7 تبني وتشجيع تقنيات النشر الإلكتروني.

وكذا في ندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام ١٤٤٠هـ (٢٠٢٠ م) التي تنظمها وزارة التخطيط (٢٠٠٠) ، والتي أوصت بفتح خيارات دراسية جديدة في التعليم العالي كالتعليم عن بعد وكليات المجتمع والجامعة المفتوحة وذلك للاستجابة للمتغيرات المجتمعية ***(العمري ، موقع تكنولوجيا التعليم)***

وتشير الدراسات العربية والأجنبية إلى أهمية التعليم عن بعد من خلال استخدام الشبكات العنكبوتية مثل دراسة ***(Do, lee,1998)*** والتي استهدفت اختبار كيفية إثراء الشبكة العالمية الواسعة للخبرات التعليمية للطلاب الملتحقين بمقرر التعليم عن بعد بجامعة ميتشجان من خلال إقامة فصل افتراضي على الشبكة.

وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج تمثلت في النقاط التالية:

١/ شبكة الويب الواسعة تثرى خبرات التعليم للطلاب عن طريق.

- سهولة الوصول للمادة المقررة.
- إتاحة مناقشات عامة من خلال الشبكة.
- القدرة على البحث الجيد دون الحاجة للذهاب إلى المكتبة.

٢/ أن الفصل الافتراضي المتمثل في موقع على الشبكة Website للطلاب بيئة تعليمية أفضل يتعلمون من خلالها من مواقعهم البعيدة.

أما ***دراسة (صالح ، ٢٠٠٣)*** فهدفت إلى بناء نظام لتقديم المقررات عبر شبكة الانترنت وبيان أثره على اتجاهات الطلاب نحو التعليم المبني على الشبكات. وقد كانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة : بناء نظام لتقديم المقررات عبر شبكة الانترنت وأكدت النتائج على أن هذه النظام يؤدى (١٦) وظيفة ويضم (١٣) أداة كما اشتملت النتائج على (عشر) مواصفات فنية و(٤) مواصفات تربوية كما تضمنت النتائج ست نتائج تتعلق بأثر النظام على اتجاهات الطلاب نحو التعليم المبني على الشبكات وقد ظهر من استعراض النتائج صحة فروض الدراسة والتي تؤكد على :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات التغير في اتجاهات الطلاب نحو التعلم من خلال الانترنت بين المجموعة التي تستخدم نظام تقديم المقررات التعليمية عبر شبكة الانترنت فقط لصالح المجموعة التي تستخدم النظام.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) وبين متوسطات التغير في اتجاهات الطلاب نحو التعلم من خلال الانترنت بين المجموعة التي تستخدم الشبكة في دراسة المقررات لصالح المجموعة التي تستخدم النظام.

ودراسة ***(Farenga,et al, 1996)*** واستهدفت تطوير نموذج لتعليم استخدام شبكة الانترنت ، حيث تم تدريب(١٠) طلاب من الخريجين على استخدام شبكة الانترنت لمدة "١٢" ساعة في فترة زمنية حوالي ثلاثة أسابيع بمعدل"٤"ساعات لكل أسبوع ، وقد جمعت البيانات من خلال استبيان يشتمل على مجموعة من الأسئلة تدور حول خبرة الخريجين في التدريس،والخلفية الكمبيوترية ، ومستوى الانسجام بالانترنت ، والاستخدام المتوقع للانترنت بهدف النمو الشخصي والمهني، والتنبؤ بوقت استخدام الانترنت ، والأسباب التي جعلتهم يشاركوا في ورش العمل. وقد شمل نموذج التدريس ثلاثة مراحل: مجموعة تعليمية مباشرة ، وتدريب ، واستطلاع مفتوح. أشارت نتائج التقويم إلى وسائل عديدة فعالة لتكامل التدريب على الانترنت في برامج إعداد المعلم ، كما أوصت الدراسة بضرورة تزويد المتدربين بممارسة موجهه وهادفة يتكامل فيه التدريب على الانترنت في وقت وجيز بالإضافة إلى الإقلال من وقت التعليم عموماً.

واستهدفت دراسة ***(Russett,1995)*** تحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على تأثير استخدام الاتصالات من بعد – المتمثلة في البريد الالكتروني والانترنت – في مقررات المناهج وطرق التدريس على اتجاهات الطلاب نحو فائدة الاتصالات من بعد.
- التعرف على تأثير تلك الخبرة بالاتصالات من بعد على اتجاهات الطلاب في مواجهة التكنولوجيا التربوية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى:

- أن الطلاب عبروا عن آراء متباينة حول استخدام البريد الالكتروني فيما بينهم وبين معلميهم ، فقد شعر بعض الطلاب بأن البريد الالكتروني أبعد ما يكون عن جانب الاتصال الشخصي، بينما شعر البعض الآخر بأن البريد الالكتروني سمح لهم بأن يعبروا عن أنفسهم بطرق لم تكن موجودة من قبل.
- لم يتفق معظم الطلاب في كل المجموعات بأن الاتصالات الالكترونية بين الطلاب وأساتذتهم يمكن أن تكون مفيدة بدرجة كبيرة.

- أكد كل الطلاب بأنه يجب ألا يكون البريد الالكتروني وسيلة منفردة وقاصرة ، ولا أن يأخذ مكان المناقشات الشخصية.
- معلمين قادرين على استخدام التكنولوجيا التربوية كما ينبغي.
- يجب على مدرسي المناهج وطرق التدريس تبني أساليب تعلم واتصالات مختلفة.

- **نظام الانتساب كأحد الحلول لإتاحة التعلم الجامعي** :

يمتاز التعليم في المملكة العربية السعودية بخاصية تنبثق من هدي الشريعة الغراء ، في ضرورة الفصل الكامل بين الذكور والإناث في قاعات الدرس ، ونظراً لقلة كفاية عدد المحاضرات من النساء لتغطية مستلزمات كليات البنات ، فقد تمت الاستعانة بالمحاضرين الذكور، الذين يقومون بالتدريس من خلال الدوائر التلفزيونية المغلقة ، فكانت هذه صورة مبكرة من الأنماط الأولية للتعليم عن بعد ، سبقت بها كليات البنات غيرها من الجامعات في المملكة وباقي دول الخليج والدول العربية بأكثر من عشرين عاماً ، وكان لها أعظم الأثر في حسن سير المنظومة التعليمية في كليات البنات ، حيث طبقت في المرحلة الجامعية والدراسات العليا واستفاد منها عشرات الآلاف من الطالبات .

ويتخرج في المملكة العربية السعودية حوالي أربعمائة ألف طالب وطالبة سنوياً من الثانوية العامة ، ولا تستوعب منهم الجامعات النظامية إلا حوالي خمسين ألفا ، ويحصل بعضة آلاف سنوياً على فرص للتعليم خارج البلاد ، إما عن طريق الابتعاث الرسمي ، أو على نفقاتهم الخاصة ، بينما يبقى أكثر من ثمانين بالمائة دون التمكن من مواصلة الدراسة ، وهو مؤشر غير محمود بالنسبة للبعد الحضاري المستقبلي للبلاد ، وقد يكون له انعكاسات سلبيه على نمو المجتمع وأمنه . وقد عني التربويون والسياسيون على السواء بمعالجة هذه الظاهرة ، غير أن البدائل كانت شبه منعدمة وقد بدا قبل ربع قرن أن التعليم عن طريق الانتساب هو الحل المتاح والمناسب لمعاجلة المسألة ، فتم اعتماده ، والتحقت أعداد كبيرة من الطلاب والطالبات بالجامعات السعودية للدراسة بهذه الطريقة.

وواكبت كليات البنات التطور الهائل في تقنية المعلومات والاتصالات ، وشرعت في الاستعداد لتطبيق التعليم عن بعد في صورته الحديثة بخطوات مدروسة سنة ١٤٢٣هـ ، إلى أن بدأت في تنفيذه سنة ١٤٢٥هـ ببث المحاضرات عبر الأقمار الصناعية للمرحلة الجامعية ،وفي سنة هـ ١٤٢٦بد بث المحاضرات عبر الأقمار الصناعية لطالبات الدراسات العليا لتفوز مرة أخرى بفضل السبق في تطبيق هذا النمط من التعليم حيث

تقدمت غيرها من مؤسسات التعليم العالي في المملكة بحوالي ثلاث سنوات (***المحيسن ، وشُوَاط ،٢٠٠٨***). ومع ذلك لم تحظ جميع كليات البنات التابعة لوكالة كليات البنات بالتجهيزات المادية التي تؤهلها لتفعيل التعليم عن بعد ، وأصبح اعتماد تلك الكليات على نظام الانتساب التقليدي المعتمد على الاهتمام السطحي بمتطلبات المقررات و حفظ الحقائق والمعلومات آلياً استعداداً للامتحان دون الربط بين الحقائق والمفاهيم والفشل في التمييز بين المبادئ والأدلة ، وبين الخبرات القديمة والخبرات الحديثة والتعامل مع الواجبات كشيء مفروض بواسطة المشرف ، ويطلق ***(مُورجان)*** على هذا النوع من حفظ الحقائق والتفاصيل بالمدخل السطحي للتعليم . بينما الطلاب في التعليم عن بعد يحتاجون إلى مزيد من القدرة للتركيز على مواد التعلم الجديدة ، وهذا يقتضي أن يتحول تعلمهم من مدخل المستوى السطحي إلى مدخل المستوى الأعمق وذلك خلال تمييز وربط الأفكار الجديدة بالمعرفة القديمة ، وربط المفاهيم بالتجربة اليومية ، وربط وتمييز ما هو مثبت ومجادل فيه ، وتنظيم وترتيب محتوى المادة ، والتأكيد على ربط المواد التعليمية بالواقع المعاش. ***(متوفر على الموقع الالكتروني)***

وتشير دراسة ***(حبيب ،١٩٩٩)*** إلى أن غالبية الطلبة المنتسبين هم من الموظفين الراغبين في مواصلة دراستهم الجامعية ، وأكدت نتائج الدراسة أن (٩٤%) من عينة الدراسة يرون ضرورة إرفاق مطبوعات خاصة شرح ما غمض من المقرر لصعوبة استيعابهم للمادة العلمية بدون مساعدة . كما نتج عن دراسة ***(دروزة وأبو عمشة ،١٩٩٣)*** أن التعليم التقليدي لا يناسب الموظف والعامل لأنه يعتمد كلياً على الحضور بالإضافة إلى أنه يعتمد على المحاضر بشكل كلي ، أما التعليم المفتوح فإنه يستخدم الكتاب المفتوح المبرمج وهذا النوع من التعليم يعطي الطالب الثقة بالنفس . أما دراسة ***(العبدالله ،١٩٩٥)*** فقد أوصت بضرورة إنشاء مراكز لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية توزع على مناطق المملكة لتزويد الطلاب والطالبات المنتسبين بالمادة التعليمية وإيجاد نوع من الاتصال بين الأستاذ والطالب المنتسب ، مع توفير الأشرطة السمعية والمرئية لتقديم المقررات وتوضيحها.

وفي دراسة ***(Helen,&Susan)*** والتي طبقت على الطلاب وأعضاء المعلمون بهدف الإجابة على السؤال التالي: هل المنازل أكثر استخداماً للتقنية من المدارس ؟ وقد أثبتت الدراسة أن المنازل أعلى تقنية من المدارس وأن الغالبية من الطلاب يملكون الحاسوب من عام ١٩٩٦م ولديهم تقنية عالية في المنزل ، وقد وجد الباحثين أن التقنية العالية تظهر في المنازل وأماكن العمل بشكل يفوق المدارس . أما دراسة ***(Lisa Herman and***

***Others,1999*)** فقد حاول الباحثون الإجابة على السؤال التالي : كيف يتعلم الطلبة غير النظامين ؟ وقد الباحثون بدراسة التعليم غير النظامي عبر شبكة الإنترنت وكانت عينة الدراسة طلبة الدكتوراه في معهد كاليفورنيا للدراسات العليا ومدة البرنامج ثلاث سنوات إذ يثرون الطلبة البرنامج بخبراتهم التي يكتسبونها من أعمالهم ، بالإضافة إلى المقررات التي تقدم لهم وقد أوصى الباحثون بأن تأخذ المؤسسات التعليمية غير التقليدية أساليب العمليات التعليمية المطبقة في البرنامج بعين الاعتبار لأنها أثبتت نجاحها.

وبناءً على نتائج التجارب والتوصيات في المجال بدأت عدد من الكليات والجامعات دراسة إمكانية تحويل دراسات الانتساب بصورة أكثر تطوراً فلمح في الأفق تجربة تحويل نظام الانتساب التقليدي إلى نظام الانتساب المطور برؤية إستراتيجية جديدة وذلك بدمج التقنية بالتعليم مما يتيح للطلاب التعلم بطريقة فعالة وسهلة ومن أي مكان من خلال الإنترنت.

فالانتساب المطور يتشارك مع الانتساب التقليدي في مبدأ الدراسة بدون حضور، ويضيف إلى ذلك خدمات جديدة ومتميزة منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

- توفير نظام إلكتروني متكامل للدراسة يحتوي على عدد من الأدوات المساعدة .
- إمكانية تحميل المحاضرات من خلال الإنترنت وحفظها في الحاسوب الشخصي .
- تسهيل آليات التواصل مع مشرفي المواد من خلال النظام عبر الإنترنت.
- توفير إمكانية إتمام جميع التعاملات المتعلقة بالدراسة من قبول وتسجيل وغير ذلك دون الحاجة للحضور إلى مقر الجامعة.
- توفير خدمات اتصال وخدمات دعم ومساندة لخدمة الطلاب والطالبات.
- توفير مراكز منتشرة في جميع مناطق المملكة لأداء الاختبارات.
- توفير قناة تلفزيونية لخدمة العملية التعليمية.

كما يهدف الانتساب المطور إلى ردم الفجوة بين المنتسب والعملية التعليمية داخل الجامعة من محاضرين ومواد علمية والتواصل مع المدرسين والطلبة المنتسبين في هذا النظام. وكانت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من الجامعات التي بادرت بتقديم خدمات التعليم عن بعد لكافة كلياتها وفروعها داخل المملكة وخارجها خلال «عمادة التعليم عن بعد» التي تعتبر الجهة المسئولة عما يتيح للجامعة تقديم خدمة شاملة وموحدة تسمح لكل المحاضرين والطلبة الاستفادة القصوى من أنظمة التعليم وبتكاليف مناسبة.

بالإضافة إلى توفر مراكز اختبار حول المملكة من خلال المعاهد العلمية للطلاب ومراكز لاختبارات الطالبات ، مؤكدا أن اختيار مكان المركز يكون على حسب رغبة الطالب ويكون تحديد المكان مجانا ومن دون رسوم. كما كان لجامعة الملك عبد العزيز السبق في تبني فكرة الدراسة بنظام بالانتساب موجهاً لعدد من الراغبين في الدراسة عن بعد خارج جدران الجامعة بالإضافة إلى توفير مراكز اختبار في المناطق الموجه لها التعليم من بعد وتوجه لجان لمتابعة سير الامتحان في أمكان تواجد الدارسين.

وبالنظر إلى تلك المميزات نجدها تتوافق مع ملامح نظم الانتساب والتعلم الفردي الذاتي التي تعد من الأساليب التدريسية التي لاقت نجاحا في العملية التعليمية لما تتميز به من خصائص ومميزات تضمن لها تحقيق الأهداف التعليمية ، حيث يستطيع المتدرب / والمتعلم التعلم من خلالها بالمرور بمواقف تعليمية متنوعة يكتسب من خلالها المعلومات والمعارف والمهارات المختلفة التي ينبغي إن يتعلمها ويتقنها، فالمتعلم هو محور العملية التعليمية والمسيطر الأساسي على متغيراتها بحيث تخضع المناهج والأهداف والأنشطة التعليمية لدافعية المتعلم ورغباته وقدراته.

- **أسلوب التعلم الذاتي كأحد تطبيقات التعلم عن بعد**:

ومما لاشك فيه أن شبكات الحاسبات والإنترنت تتيح للمتعلمين فرصاً عديدة للتعلم الذاتي /الفردي Self/ Individual Learning ويعتبر أسلوب التعلم أسلوب يسمح للمتعلم بالمرونة فيما يتعلق بخطوات الدراسة ووقتها ، ويحقق إيجابيات كثيرة للمتعلم ، من أهمها الاعتماد على نفسه في تنفيذ أنشطة التعلم ، وتحمل المسئولية ، كما تتيح له التفاعل الإيجابي مع عناصر الموقف التعليمي ، ويعد التعلم الذاتي واحداً من الأساليب التربوية التي دعت إليها متطلبات العصر باعتباره الوسيلة إلى التعلم المستمر الذي يلازم الإنسان طيلة حياته ومؤشراً لاستقلال الشخصية والاعتماد على الذات والقدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسئولية ومن المنطقي التحدث عن التعلم الذاتي Self learning وأسسه الفلسفية والتربوية وخصائصه ومميزاته التي دعت إلى استخدامه في الواقع التعليمي وذلك كخلفية نظرية ومدخلاً عاماً لهذا الأسلوب وذلك على النحو التالي :

- **مفهوم التعلم الذاتي** :

تعددت تعريفات التعلم الذاتي تبعاً لتعدد المدارس التربوية والسيكولوجية وخبرات وتجارب الباحثين في هذا المجال:

ويرى بعض التربويين أن التعلم الذاتي يحصل نتيجة تعلم الفرد نفسه بنفسه أو هو عبارة عن مجموعة من العمليات التي تساعد على تحسين التعلم عن طريق تأكيد ذاتيات الأفراد المتعلمين من خلال برامج تعليمية مقننة تعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية أدى المعلمين والطلاب على السواء أو هو قيام الطالبات بنفسه بالمرور في المواقف التعليمية لاكتساب المعلومات والمهارات المطلوبة .

ويرى ***(داود ،١٩٩٣، ١٦)*** أن التعلم الذاتي:" عملية إجرائية مقصودة يحاول فيها المتعلم أن يكتسب بنفسه القدر المقنن من المعارف والمفاهيم والمبادئ والاتجاهات والقيم والمهارات مستفيداً من التطبيقات التكنولوجية التي تتمثل في الكتب المبرمجة والوسائل التعليمية وآلات التعلم والتقنيات المختلفة ".

في حين يرى ***(سالم ،١٩٩٣، ٢٩)*** أنه "العملية التي يقوم خلالها الأفراد بدور المبادرة – بمفردهم أو بمساعدة الآخرين – في اختيار الطريق الذي يسلكونه وتشخيص وتحديد حاجاتهم التعليمية وصياغة الأهداف السلوكية المراد تحقيقها ، وتحديد المصادر اللازمة واختيار وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة ثم تقويم الناتج من التعلم ".

وتجدر الإشارة إلى أن هناك فرقاً بين مصطلح التعلم الذاتي Self learning ، والتعليم الذاتي Self teaching حيث أن هناك خلطاً بين المصطلحين ، فقد أشار الأدب التربوي إلى أن التعلم : علم يبحث في اكتشاف القوانين العلمية التي تحكم الظاهرة وتفسر السلوك أو تعديله أما التعليم : فهو إجراء مقصود يطبق القوانين المكتشفة في علم التعلم وفي غيره من العلوم على معارف ومهارات ومعلومات ومهارات متداولة في صور مناهج وكتب وأنشطة أخرى كوسيلة هادفة لاكتساب المتعلمين ما يراه المربون مناسباً لهم وضرورياً لمجتمعهم .

وهناك خلط واضح بين التعلم المفرد والتعلم الذاتي، فيشير ***(نشوان ١٩٩٣، ٣٣)*** إلى أن التعليم المفرد ليس مرادفاً للتعلم الذاتي أو الدراسة المستقلة أو الدراسة الذاتية فالتعليم المفرد أعم وأشمل من المفهومين فالتعلم الذاتي أحد عمليات التعليم المفرد كما أن الدراسة الذاتية هي الوسيلة لتحقيق التعلم الذاتي.

وتؤكد ***(سليمان ، ٢٠٠٥، ١٣٣)*** على ذلك بقولها :" أن التعلم الفردي يعد نوعًا من التعلم الذاتي تحت إشراف شخص أو مؤسسة تعليمية ، وهو

مبنى على فكرة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، بحيث يسير كل متعلم في تعلم موضوعات الدراسة وفق سرعته وقدراته الخاصة ، ويتم هذا التعلم باستخدام الكمبيوتر، أو بالحقائب التعليمية ، أو بالموبيولات التعليمية ".

وفي هذا الصدد يشير ***(صبري محمد ٢٠٠٢، ٢٢٨)*** إلى ذلك بقوله: " قد يتصور البعض أن التعلم الفردي هو التعلم الذاتي ، ولكن هناك فروق بينهما رغم أن الأسس والمنطلقات التي يقومان عليها واحدة ،فالتعلم الذاتي يعتمد على تفريد التعليم والتركيز على فردية المتعلم ، سواء تعلم وحده أو وسط مجموعة صغيرة من الأفراد ، أما التعلم الفردي يعتمد على أنشطة ومصادر ومواد وأجهزة تعليمية تسمح للمتعلم أن يتعلم بمفرده ولا يعني ذلك بالضرورة أن يتم التعلم الفردي بطريقة ذاتية ، فقد يتعلم المتعلم بمفرده من تفاعله مع الآخرين"

ويرى ***(عبد الرحمن ،٢٠٠٤، ٤١)*** أن " التعلم الذاتي ليس نشاطاً معرفياً أو نمطاً سلوكياً فحسب ولكنه اتجاه شخصي وأسلوب حياة للفرد في تحقيق ذاته فهو أسلوب يسعى فيه المتعلم بأقصى درجة من الإيجابية والدافعية إلى تنمية استعداداته وإمكانياته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدرته في عملية التعليم والتعلم بينما التعليم المفرد عبارة عن نظام يتكون من أربع مكونات المدخلات (المتعلم وخصائصه المواد التعليمية ، الظروف والإمكانات المتاحة ، المعلم) العمليات (التفاعلات بين المدخلات) المخرجات (بلوغ المتعلم للأهداف التعليمية) التغذية الراجعة ، ويهدف إلى تعليم المتعلم من خلال قيامه بالأنشطة التعليمية معتمداً على نفسه وفق قدراته ، وإمكاناته وحاجاته وبالطريقة التي يراها مناسبة لاكتساب المعلومات والاتجاهات والمهارات مع حد أدنى من إشراف المعلم وتوجيهه وإرشاده".

كما يشير إليه ***(الشربيني والطناوي ،١٩٩٧، ١٠)*** هو "ذلك الأسلوب الذي يعتمد على نشاط المتعلم ، حيث يمر من خلاله ببعض المواقف التعليمية، ويكتسب المعارف والمهارات ، بما يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة ويمكن أن يستخدم المتعلم في ذلك ما أسفرت عنه التكنولوجيا من مواد مبرمجة ووسائل تعليمية متعددة، وذلك بهدف تحقيق أهداف تربوية منشودة للفرد المتعلم".

ويعرف ***(اللقاني و الجمل ، ١٩٩٩، ٨٨)*** التعلم الذاتي على أنه "أسلوب من أساليب التعلم ، يسعى فيه المتعلم لتحقيق أهدافه ، عن طريق

تفاعله مع المادة التعليمية ، ويسير فيها وفق قدراته واستعداداته وإمكاناته الخاصة ، مع اقل توجيه من المعلم.

ويؤكد ***(السيد ،١٩٩٧، ٢١)*** على أن التعلم الذاتي يقوم على طريقة اختيار معلم متميز في تدريس موضوع ما وتوفر له جميع الإمكانات والوسائل التعليمية ، ويتم منحه الوقت الكافي لإعداد درسه ثم يسجل هذا الدرس إما صوتا على أشرطة كاسيت أو مرئيا (سينما أو فيديو) ثم توضع هذه التسجيلات بين يدي المتعلم ويترك له حرية اختيار الموضوع والوقت المناسبين له ليتعامل مع هذه المواد معتمدا على نفسه في التعلم ، وهناك يأخذ المعلم دورا جديدا وهو توفير المعرفة للمتعلم في عدة مجالات وتوفير الوسائل التعليمية وتدريبه على استخدامها وإعداد المعرفة للمتعلم في عدة مجالات وتوفير الوسائل التعليمية وتدريبه على استخدامها وإعداد البرامج وتنظيم الخبرات ثم توجيه وإرشاد المتعلم إلى الطريق السليم للحصول على الخبرة التعليمية من مصادر متعددة معتمدا على نفسه. ويوجد العديد من الأنماط التعليمية التي تتخذ من التعلم الفردي أساسًا لها ، وتتفق جميعها على تحقيق إيجابية المتعلم، من خلال فرص التعلم الفردي ، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من جميع الجوانب.

ويعرف ***(الموسى والمبارك ، ٢٠٠٥ ، ٣٣)*** التعلم الفردي بأنه : " ذلك النوع من التعليم الذي يوجه اهتمامه للفرد مراعيًا احتياجاته وقدراته وسرعته الذاتية ، وذلك بغرض تحقيق أهداف العملية التعليمية ، والوصول بالفرد إلى درجة عالية من الإتقان ".

ويمكن تلخيصها فيما يلي : ***(الحيلة ،١٩٩٩،٢٧٨: ٢٧٩ ، كامل وأمين ، ٢٠٠٢، ٩٨؛ وخميس ٢٠٠٣ -ب، ١٧٨ - ١٨٨؛ الموسى والمبارك ، ٢٠٠٥)*** ، أنماط تتم من خلال برامج كمبيوتر متعددة الوسائط التعليم المبرمج Programmed instruction (pi). ، والتعليم الخصوصي المبرمج programmed tutoring instruction (pti) ونظام الإشراف السمعي audio-tutorial system (at) ، والتعليم الموصوف للفرد (individually prescribed instruction (ape والحقائب التعليمية (instructional packages (ip ، والوحدات التعليمية المصغرة (instructional modular (I m ، والتعليم لاتقاني (mastery learning (ml ، والتعليم بمساعدة الحاسوب (computer assisted instruction (cai ، والفيديو المتفاعل (iv) interactive video ، وخطة كلير (نظام التعليم الشخصي)(psi)

keller plan ، والتعلم القائم على تعزيز الاحتمالات المتوقعة وإدارتها management and contracting contingency (cm) والتدريس القائم على وحدات دقيقة (precision teaching (pt. ويضاف إليها أسلوب التعاقدات ، وأسلوب التعلم الموجه بأوراق العمل و الكتيبات والمواد التعليمية المبرمجة ، والتعليم المبرمج متعدد الوسائل وأخيرًا نظم التعليم الفردي القائمة على الكمبيوتر وشبكاته.

- **سمات وخصائص التعلم الذاتي** :

7 أنه يجعل المتعلم محور العملية التعليمية .

7 مراعاة الفروق الفردية حيث يسمح هذا النوع من التعلم بإمكانية تعلم كل فرد لإمكاناته واستعداداته وقدراته .

7 الضبط والتحكم في مستوى إتقان المادة ، وهو ما يطلق عليه اسم الكفاءة ، فلا يسمح للطالب بالانتقال من وحدة إلى أخرى قبل إتقانه للوحدة الأولى ووصوله إلى مستوى الأداء المحدد في الأهداف السلوكية

7 تفاعل المعلم مع كل موقف تعليمي ايجابية فالمتعلم في ظل الطرق والأساليب المختلفة ليس مستقبلاً فقط للمعلومات وإنما مشاركاً نشطاً في تحصيلها . فهناك تفاعل بين المتعلم والبرنامج التعليمي بحيث يمكن تلقي تغذية راجعة عن مدى صحة استجاباته ، وعن مدى التقدم الذي يحرزه ، بما يؤدي إلى دافعتيه الذاتية ورغبته الحقيقية في التعلم بالإضافة إلى تفاعل المتعلم مع غيره من المتعلمين سواء أكان هذا التفاعل يتم من خلال مجموعات صغيرة أو مجموعات كبيرة مما يؤدي إلى تنمية الإحساس بالمشاركة وتنمية الثقة بالنفس.

7 وتضيف ***(عبد العظيم ،١٩٩١، ٤٤)*** أن من أهم مميزات التعلم الذاتي أنه يوفر تغذية راجعة مستمرة بصورة منتظمة بدلاً من الاعتماد على طريقة المحاولة والخطأ مما يمكن المتعلم من الوصول إلى المستوى المحدد فالتعلم الذاتي يتميز بتوفير أشكال متنوعة ومتعددة من الايجابية وتفاعل المتعلم في المواقف التعليمية وعن مدى التقدم الذي يحرزه بما يؤدي إلى دافعيته الذاتية ورغبته الحقيقية في التعلم .

7 التوجيه الذاتي للمتعلم نحو تحقيق أهداف محددة بدقة ، الأمر الذي يساعد المتعلم على تنمية جوانب شخصيته وزيادة دافعيته .

7 التقويم الذاتي للمتعلم ، حيث يسمح هذا الأسلوب لكل متعلم بأن يقوم ذاته حتى يتعرف على مواطن الضعف ويعمل على علاجها ذاتياً أو بمساعدة معلم ، ومن ثم يصبح تقدمه مرتبطاً باستعداداته هو وليس باستعدادات الجماعة التي ينتمي إليها ، وذلك يتجنب المتعلم الشعور بالنقص والخوص والفشل .

7 تحمل المتعلم مسئولية قراراته التي تتعلق باختيار طريقة سيرة في التعلم

• **الأسس التربوية للتعلم الذاتي** :

منذ حوالي ٢٠٠٠ سنة نصح كونتليان Quentilian المعلمين المرافقين له بقوله لهم : لا تهملوا الطالب الفرد ، فيجب أن توجه إليه الأسئلة وتثني على إجابته الصحيحة حتى يجاهد ويثابر ويشعر أنه قد حقق شيئاً.

والفلسفات التربوية الحديثة ، وخاصة الفلسفات الإنسانية قد شجعت على تبني أسلوب التعلم الذاتي ، حيث أن الكثيرمن الأفكار الإنسانية التي نادت تنسق مع منهجية التعلم الذاتي .

ومن أبرز تلك الأفكار أن الهدف من التربية لم تعد نقل المعلومات من جيل إلى جيل ، أو حشو أذهان الطلاب بالمعلومات ، بل أن هدف التربية هو تكوين الشخصية المتكاملة ، وتكوين الشخص الذي يستطيع أن يواصل تعلمه في المستقبل .

وأن أفضل أنواع التعلم هي التي تبني على حاجات ورغبات وميول واستعدادات وقدرات الدارسين ، وأن التعلم الذي يؤدي إلى تعديل السلوك لا يمكن إلا أن يكون ذاتياً ، وأن التعلم عملية مستمرة مدى الحياة .

والتربية المستمرة لها وسائلها وأدواتها في تحقيق أهدافها ، وربما كان من أهم هذه الوسائل التعلم الذاتي ، فهو الأسلوب الذي يمكن عن طريقه ضمان استمرارية التعلم ، فالهدف من التعلم الآن أصبح لا يكمن في تزويد الأفراد ببعض المعلومات والمهارات فحسب وإنما في تدريبهم على اكتساب مهارة البقاء Survival skill وهي مهارة تعلم كيف نتعلم Learn how To learn ويرى الإنسانيون وعلى رأسهم روجرز Rogers ضرورة تركيز العملية التربوية حول المتعلم Strident Centered من حيث هو محورها والمسيطر على متغيراتها ، وإعطاء الحرية للمتعلم في الذي يسهل عملية التعلم ويعمل على خلق الجو الذي يشعر فيه التلاميذ بالحرية والأمن لتحقيق نموهم المعرفي والوجداني والحركي ومساعدة كل طالب على التعرف على استعداداته وإمكاناته وقدراته .

ويسوق أصحاب المدرسة الإنسانية أدلة تجريبية مفادها أن التوجه للمتعلم ، وإن لم ينتج عنه آثار ضارة على التحصيل الدراسي للتلاميذ فإن تأثيره كبير على شخصياتهم كما يتمثل ذلك في الثقة بالنفس وفي سهولة التعامل مع الآخرين والنمو المستمر للشخصية ، كما أن الرغبة في معرفة وكيفية التعلم learn how To Learn يعتبر أساساً جوهرياً يرتكز على أفكار المدرسة الإنسانية ، وترتكز أفكار الاتجاه الإنساني فيما يخص عملية التعلم على مجموعة من الأسس والمبادئ يمكن إيجازها في :

- التوجيه الذاتي للمتعلم Self I traction يرى أصحاب المدرسة الإنسانية أن التوجيه الذاتي للمتعلم وأن لم ينتج عنه أثار على التحصيل فإن تأثيره كبير على شخصياتهم كما يتمثل في الثقة بالنفس وسهولة التعامل مع الآخرين .
- الرغبة في معرفة وكيفية التعلم Learn how To learn : إن رغبة الفرد في التعلم تعتبر أساساً جوهرياً ترتكز عليه أفكار المدرسة الإنسانية فالمدارس في رأيهم ينبغي أن تعد تلاميذ يتمتعون برغبة دائمة في التعلم بل يتعلمون كيف يتعلمون ، ومن ثم ينبغي عدم إعطاء وزن كبير لمعرفة الحقائق من أجل معرفتها .
- التقويم الذاتي Self Evaluation : يعد التقويم الذاتي في رأي الاتجاه الإنساني من الشروط الضرورية لتدعيم الاستقلالية لدى المتعلم ، بل ويعتبرون التقويم الذي يتخذ شكل الدرجات والتقديرات عوامل من شأنها إعاقة العملية التربوية .
- الشعور بالاطمئنان : يؤكد أصحاب المذهب الإنساني على أن العملية التربوية تصبح أكثر يسراً وأعمق مغزى وأكثر دواماً عندما تتم في جو خال من التهديد بالنسبة للطالب ، ومن ثم ينادي أصحاب المذهب بتوفير جو يتحرر فيه التلاميذ من التهديد حتى يشعر التلاميذ بالأمان .
- أهمية المشاعر : يوصي أصحاب المذهب الإنساني بتهيئة الفرصة للفرد لكي ينمي مشاعره داخل المدرسة ، والتعليم الأمثل في نظرهم هو اكتساب معلومات وتجارب جديدة ، وكذلك اكتشاف مغزى هذه المعلومات والتجارب من خلال الذات .

- **الأسس النفسية للتعلم الذاتي** :

يعد مبدأ الفروق الفردية من أهم المبادئ التي يراعيها التعليم الذاتي وذلك عن طريق التشخيص الدقيق للخصائص المميزة لكل متعلم ، سواء أكان ذلك في معلوماته السابقة أم في خصائصه النفسية ، فكل موقف من مواقف التعلم الذاتي يحتوي على مواقف اختيارية قبلية يتحدد نقطة البدء التي يمكن أن يبدأ منها كل متعلم في دراسته ، ثم تقديم بدائل متنوعة من الأساليب والوسائل التي يختار من بينها ما يناسبه .

ونظراً لانتشار استخدام الحاسوب في التعليم وثبات فعاليته في العملية التعليمية ، وبظهور شبكة الإنترنت كأحد أهم التطورات في مجال تقنية المعلومات وانتشار التعلم عبر الويب باعتباره أحد صور التعلم عن بعد التي تنال اهتماماً كبيراً وتحظى بدعم معظم الدول المتقدمة وخاصة في مجال تصميم المقررات على الشبكة والعوامل المؤثرة فيها. إذ تعتبر شبكة المعلومات (Internet) من أهم الإنجازات التي شهدها هذا العصر والتي

جعلت من العالم قرية صغيرة لا تعترف بحدود الزمان والمكان فقربت المسافات وأصبح العالم الواسع الممتد قرية صغيرة واحدة. فما هي WWW؟

من حيث الضخامة والأهمية فإن الإنترنت تأتي على رأس شبكات المعلومات التي تربط بين الحاسبات الشخصية والأجهزة الضخمة المعقدة والحاسبات الآلية فائقة السرعة حول الكرة الأرضية حيث تقترح التقديرات الحالية أن أكثر من ٤ ملايين حاسب آلي هي جزء من الإنترنت (مهران وآخرون ، موقع على الإنترنت

ويتفق كلاً من ***(الفار ، ١٥٧، ١٩٩٨) و(Picciano، 313,1998)*** على أنها "ملايين من نظم الحاسوب وشبكاته المنتشرة حول العالم والمتصلة مع بعضها وفقا للبروتوكول TCP/IP بواسطة خطوط هاتفية لتشكل شبكة علاقة لتبادل المعلومات ويمكن لأي حاسوب متصل مع أحد حواسيب هذه الشبكة أن يصل إلى المعلومات المخزونة في غيرها من حواسيب الشبكة".

ويشير ***(حمدي ، ٢٠٠١، ١٤)*** بأنها نظام اتصال Communication System يربط الحواسيب بمصدرها، بحيث يمكن لأي منها الوصول إلى الآخر، واستخدام موارده من تطبيقات وقواعد ومعطيات وغيرها من الخدمات .

ولقد جاءت الإنترنت بعدة خدمات أثرت بها المواقع التعليمية ومكنت المصمم التعليمي من وضع أنشطة تربوية جديدة في الموقف التعليمي وهذه الخدمات لا يشترط أن تجتمع كلها في نظام تعليمي واحد ولكنها تستخدم وفقا للحاجة التربوية ومن هذه الخدمات: خدمة البريد الإلكتروني E-mail،والشبكة العنكبوتية (world wide web) www،و تبادل الملفات FIP (File Transfer Protocol):، ومجموعات الأخبار (أو مجموعات الاهتمام المشترك) News Groups خدمة تلي نت Telenet، والقوائم البريدية Mailing Lists ، وخدمة محطات التحدث IRC (Internet Relay Chat)

كما جاء التعلم من خلال الإنترنت برؤية جديدة للتعلم تنظر إلى ما وراء الكتاب الجامعي أو أسلوب الإخبار أوالتلقين لذلك فإن الإنترنت اتسم بعدة سمات ميزته عن باقي أشكال التعلم وقد حدد تلك السمات المتمثلة في: التعاون Collaboration ، و الترابط Connectivity، و التمركز حول المتعلم Student-centeredness. والحدود المفتوحة Unburdens ومجتمعات التعلم Learning communities ، والاستكشاف

Exploration ، والمشاركة في المعرفة Shared knowledge والخبرات الحسية المتعددة Multi sensory Experience ، والموثوقية Authenticity .

ويضيف ***(الفار ، ١٩٩٨،١٥٧)*** أن الإنترنت لها العديد من المزايا والفوائد التي تستطيع أن تقدمها في العملية التعليمية وخصوصا عند توصيلها بالمدارس ومن أهمها ما يلي:

- إزالة الفوارق بين التعليم التقليدي وكل من التعليم عن بعد والتعليم المستمر والتعليم الذاتي.
- تأهيل المعلمين والطلاب بآليات التواصل مع الآخرين على مستوى العالم مما يساعدهم في تعزيز تبادل الأفكار الخلاقة والتعاون والحوار والتفاهم بين أبناء الجيل الجديد وأقرانهم في الدول الأخرى.
- استنبطت الإنترنت أهدافاً جديدة للتربية والتعليم.
- ساعدت في متابعة ذوي الاحتياجات الخاصة لدراستهم وإيصالهم بمعلميهم وأقرانهم دون الذهاب إلى الجامعة أو المدرسة بصفة يومية.

وتؤكد كل من ***(الدجاني و وهبه ،٢٠٠١، ٥)*** على أن من أهم مزايا الإنترنت كأداة تربوية ما يلي :

- توفر فرصة تعليمية غنية وذات معنى: فالطلبة ومع شعورهم بالسيطرة والتحكم على تعلمهم يتحكمون بمدى تقدمهم الأكاديمي ويشاركون رؤيتهم وتجاربهم مع الآخرين أكثر من أولئك الطلبة الذين لا تتوافر لديهم فرصة التعلم عبر الإنترنت ويمكن تطوير هذه القدرات بواسطة الاتصال مع الأصدقاء والزملاء ومشاركتهم للأفكار.
- تطور مهارات الطلبة على مستوى أبعد من مجرد تعلم محتوى التخصص: حيث أن استخدام الإنترنت يساعد الطلاب على اكتساب مهارات مثل : القيادة ، بناء الفريق ، مهارات التواصل الجيد ، والتفكير الناقد ، وحل المشكلات.
- توفر فرص تعلم في أي وقت وأي مكان: حيث أن التعلم من خلال الإنترنت يوفر بيئة تعليمية غير مقتصرة على غرفة الصف أو على زمن معين.
- دور جديد للمعلم : بالإضافة إلى توفير فرص تعليمية للطلاب فإن الإنترنت يوفر فرصة تطوير مهني وأكاديمي كبيرة للمعلم عبر الاشتراك بالمؤتمرات الحية والحوار بين الأكاديميين بحيث يبقى على اتصال بالتطورات الأكاديمية الحادثة بالعالم ومن خلال هذه الاتصال الأكاديمي فإن المعلم يشكل قدوة لطلبته للاتصال بالأمور التي تفيدهم مقللا بذلك فرصة اتصالهم بأمور غير تعليمية وغير مناسب.

في ظل السمات السابقة التي تتمتع بها الإنترنت فإنها ساعدت على ظهور استراتيجيات تعليم وتعلم جديدة للتعلم من خلال الشبكة (التعلم عن بعد) وذلك على الرغم من أهمية استراتيجيات التدريس التقليدية والتي تقوم على نشاط المتعلم في الموقف التعليمي كأسلوب المناقشة وحل المشكلات والاكتشاف بأنواعه ، إلا أن المعلم في هذه الاستراتيجيات التقليدية يحتاج إلى معلومات يتغلب بها على غموض الموقف التعليمي ومن هنا نشأت فكرة الاعتماد على الإنترنت في الحصول على هذه المعلومات أيا كان نوعها ولكن من خلال مجموعة من الاستراتيجيات المرتبطة بشبكة الإنترنت ومن هذه الاستراتيجيات : إستراتيجية اسأل خبير Ask an Expert والعضوية Membership ، والمعلم الخاص Tutor Support وتفاعل الأقران Peer Interaction ، ونشاط جماعي معين Structured Group Activity ، والدخول إلى مصادر الإنترنت Access To Internet Resources. ***(عبد الحميد ،٢٠٠١، ١٠٩، ١١٠)***

مما سبق يتضح قوة الصلة التي تربط الإنترنت بأسلوب التعلم الذاتي والتعليم عن بعد. كما يتضح أيضا أهمية الاستفادة من تلك التقنية الحديثة في تدعيم التعلم من خلال هاتين القناتين . وفى ما يلي عرض لعلاقة الإنترنت ببعض عناصر العلمية التعليمة والدور الذي يمكن أن تؤديه لتسهيل التعلم وتحسين النتائج المتوقعة من العلمية التربوية.***(حسن ،٢٠٠٢، ٦٤-٦٥)***

وهناك مجموعة من الخطوات التي يجب إتباعها عند تقديم المعلومات التربوية عبر شبكة الإنترنت وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي: ***(A. Lauri ,1997,15- 22)***

١- **تحديد احتياجات المتعلمين**: حيث أنه يجب تحديد الاحتياجات أولا ثم تنظيم تلك المعلومات بناء على تلك الاحتياجات.

٢- **تطوير الأهداف والأنشطة التعليمية**: ويتم ذلك من خلال دراسة احتياجات المتعلمين وتوقع مخرجات العملية التعليمية والمتوقع تحقيقها حيث أن هذه المخرجات هي التي تقود إلى البحث عن الأنشطة المناسبة لتحقيق تلك الأهداف من خلال شبكة الإنترنت.

٣- **تنظيم المحتوى**: ويتم ذلك من خلال مساعدة المتعلمين على إيجاد المعلومات الضرورية والمفيدة لهم سواء من خلال البحث عن الوثائق أو الأمثلة ذات العلاقة أو البحث عن علاقات توضح المفاهيم المطلوب تعليمها أو الأشكال الداعمة أو التعليقات أو الإجابات عن أسئلة معينة أو إمكان الاتصال بالمعلم أو بالمشرف على عنوانه على الشبكة للاستفادة من خبراته ومعلوماته.

٤- **تنظيم المعلومات وترتيبها**: حيث أنه من خلال البيئة التعليمية للإنترنت تصبح النظرة الكلية للإنتاج مهمة لذلك يجب أن تحتوى الإنترنت على جدول للمحتوى يوضح الأهداف العامة كما يوضح العلاقات بين المفاهيم المختلفة باستخدام الأشكال والرسومات، ويجب عند تنظيم المعلومات وترتيبها مراعاة إجابة التساؤلات التالية:

- هل طريقة تقديم المعلومات عبر الإنترنت تساعد المتعلمين على التفاهم مع الآخرين.
- هل تشجع هذه الطريقة على إعطاء رد فعل صحيح تجاه المواقف التعليمية.
- هل تساعد طريقة تقديم المعلومات على تحقيق الأهداف المرسومة.

كما يجب على مصممي المواقع التربوية في الإنترنت الإجابة عن بعض التساؤلات التي تساعدهم على تحديد وتنسيق جهودهم وهي كما يلي:

- ماذا أريد أن أضع على شبكة الإنترنت.
- هل سأضع معلومات عن المادة الدراسية أم عن أفكار رئيسية حولها أم عن محتواها بالكامل أم عن أنشطة تفيد المتعلمين.
- ماذا أريد أن أضيف لمساعدة المتعلمين عند قراءة الصفحات.

٥- **التقويم**: ويتم ذلك من خلال الاستجابة إلى نماذج معينة من الاختبارات وإرسالها عبر الشبكة إلى المشرفين المختصين لتقويمها على عناوينهم الموجودة على الشبكة.

- **المشكلات التي تواجه المتعلمات في التعليم عن بعد**:

لكننا لا يجب أن نتجاهل حقيقة أن استخدام الحاسبات الآلية في التعليم عن بعد لها مشاكلها الخاصة بها ، و التي **يمكن تلخيصها في النقاط التالية**:

- تطوير شبكات معلومات الحاسبات الآلية مكلف جداً ماديا.
- التكنولوجيا تتغير بسرعة متلاحقة.
- يجب أن يكون الطلاب ماهرين في تشغيل الحاسب الآلي ليتمكنوا من استخدام التعليم القائم علي الحاسب الآلي.

- **المتطلبات الواجب توافرها للاستفادة من عملية التعلم عن بعد**:

إنه من المعروف أن استخدام الانترنت في التعليم عن بعد يملي بعض المتطلبات التي يجب توفيرها ليمكن الحصول علي أقصي استفادة من عملية التعلم ، بعض هذه المتطلبات هي :

- يجب أن يتمكن جميع الطلاب من الدخول علي شبكة الانترنت.
- يمكن أن يواجه الطلاب التحديات الملازمة لعملية تعلم المهارات الأساسية للحاسب الآلي ، مثلا استخدام البرمجيات S\W الحديثة و كذلك مهارات الاتصال بالشبكة.

7 يمكن أن يتردد بعض الطلاب في استخدام البريد الإليكتروني و المؤتمرات عبر الحاسب الآلي والتي تساعد المعلم والطالب علي التواصل بشكل أفضل و أسرع.
7 كما أن التعرف علي الموارد المتاحة علي الإنترنت سوف تعتبر جزء من التحديات التي تواجه العملية التعليمية.

ومن نافلة القول أن تكنولوجيا التعلم الذاتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأسلوب المنظومي أو منحنى النظم System Approach من جهة والتصميم التعليم Instructional Design ، من جهة أخرى فهما وجهان لعملة واحد.

وتعد التقنيات الحديثة المتصلة بالمدخل المنظومي وشبكات المعلومات من أهم المنظومات الحديثة التي أنتجتها الثورة العلمية التكنولوجية في عصرنا الحديث.

وقد زحفت هذه التقنيات وغيرها إلى ميدان التربية وأصبحت وسيلة من وسائلها في سبيل مسايرة الثورة العلمية والتكنولوجية من ناحية واللحاق بالعصر وتطوراته من الناحية الأخرى.

وقد شاع في السنوات الأخيرة استخدام المداخل والنماذج المنظومية في تخطيط الأنشطة التدريسية والبحثية بالمؤسسات التربوية المختلفة وذلك كبدائل علمية مقننة للمداخل والنماذج التقليدية الخطية. ويمكن ***تعريف النظام أو المنظومة System*** أيضاً أنها: كيان متكامل يتكون من أجزاء وعناصر متداخلة، تكون بيئة علاقات تبادل من أجل أداء وظائف وأنشطة تكون محصلتها النهائية متابعة النتائج التي يحققها النظام كله.

ويتناول المدخل المنظومي شتى الميادين ويتبع في دراسة المشكلات والظواهر المعقدة في هذه الميادين نظراً لأنه يهتم بدراسة المواقف المعقدة التي نجد فيها عدداً كبيراً من المتغيرات والعلاقات فيما بينها.. وحديثاً تم تطوير الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم Systemic Approach in teaching and Learning(SATL) كأحد المداخل المعاصرة لبناء المناهج الدراسية بمراحل التعليم العام والجامعي من ناحية وكأسلوب غير خطي للتدريس يهتم بإدراك الكليات مع التفاصيل والجزئيات ويركز علي العلاقات المتبادلة ومهارات التفكير العليا.

ويرى (***الجزار***، ٢٠٠٠، ١٠) أن هذا النظام هو كل مكون من أجزاء وعلاقات بين هذه الأجزاء ، وتكون الأهداف فيه هي مؤشر الخلل ، فمن خلال تحقيق أهداف النظام يكون التقويم المستمر ومراقبة المخرجات للتوصل إلى التغذية الراجعة.

ويعرفها (**عبد المنعم ، ١٩٩٦، ٩٠**) بأنها: "عبارة عن تجمع لعدة عناصر في شكل من أشكال التفاعل المنظم والاعتماد المتبادل من أجل تحقيق هدف أو أكثر".

وتمتاز هذه المنظومة بأنها "بيئة مفتوحة وليست مغلقة ، بيئة متطورة وليست جامدة ، بيئة عنكبوتيه التشابك وليست خطية التتابع". هذا إضافة إلى خاصية أساسية أخرى ، هي أن البيئة المنظومية تكون أكبر من مجموع مكوناتها، وهو ما يمكن أن يتضح من نظرية الجشتالت أو المجال عند علماء النفس، وفي عمليات التكامل عند الرياضيين، وفي نموذج التفاضل المتوالي والتوفيق التكاملي عند التربويين من أصحاب نظرية منظم الخبرة المتقدمة.

فالمدخل المنظومي يختلف عن مداخل التعلم التقليدي وفي مقابل ذلك نجد أنه يفيد في فهم العلاقات الكلية المعقدة وأنماط العلاقات والتفاعلات الشاملة بين مكونات الظواهر التربوية وضبطها لتحقيق أهداف محددة وهنا تبرز نقطة هامة وهي كيفية بناء هذا النظام ، وفي البحث الحالي فإن بناء نظام تعليمي قائم على أسلوب النظم يكون الهدف الرئيس منه هو إكساب مهارات أساسية في مجال تصميم وإنتاج حقيبة تعليمية من خلال دراسة وحدة تعليمية مصممة كنموذج في ضوء أسلوب منظومي.

ويتكون النظام من أربعة أجزاء رئيسة ترتبط معًا في تكامل وثيق وهذه الأجزاء هي : (***زيتون ، ١٩٩٩، ١٥ -١٦***) (***روميسوفسكي ، ١٩٩٤ ٥١ - ٥٤***) (***سلامة ، ١٩٩٨، ٣٣: ٣٥***).

(١) **المدخلات** : هي عبارة عن مصفوفة من الموارد من أنواع مختلفة يتم توفيرها لتحقيق أهداف محددة.
(٢) **العمليات** : يقصد بها الأنشطة التي تقوم بتحويل المدخلات وتغيرها من طبيعتها إلى شكل آخر يتلاءم وأهداف النظام وفي هذا الجزء يتم القيام بالإجراءات والواجبات التي يتحقق من خلالها وصول النظام إلى أهدافه وتجدر الإشارة إلى أنه لابد أن تكون العمليات متداخلة ومترابطة ومتكاملة.
(٣) **المخرجات** : وهي عبارة عن الناتج الفعلي للعمليات ، وتتحدد مخرجات أي نظام وفق أهداف النظام ووظائفه ، ويمكن القول أن مخرجات النظام هي الهدف الأساسي الذي يعمل النظام لتحقيقه بشكل مستمر.
(٤) **التغذية الراجعة** : ويشمل التغذية الراجعة ما يلي:

7 **تقييم المدخلات** : جمع المعلومات المتعلقة بالمدخلات البشرية والمادية وتحليلها ، وكذلك تحليل الطرق والأساليب من أجل الوصول إلى أفضل أسلوب لتحسين نوعية المدخلات.

7 **تقييم العمليات**: ويقصد بها متابعة ومراقبة العمليات وإجراءات التفاعل التي تتم بين أجزاء النظام مكوناته.

7 **تقييم المخرجات**: قياس التغيرات التي تحدث في المخرجات الفعلية وذلك بتطوير نموذج مخرجات مناسب نابع من أهداف النظام تقيم في ضوئه مخرجات النظام الفعلية.

أما منهج تحليل النظم System Analysis Approach أو مدخل تحليل النظم يمثل طريقة من طرق فحص النظام التعليمي كلياً ليرى الباحث ما فيه من عوامل مؤثرة وعلاقات متشابكة يجب وضعها جميعاً في الاعتبار وعلى الباحث أن يحدد العوامل التي تؤثر من خارج النظام ثم يتناول النظام من واقع مصادره ومدخلاته ومن حيث عملياته ومخرجاته وما بينهما من علاقات ، ويترتب على هذا التحليل تغييرات في المخرجات في اتجاه تحقيق أهداف النظام. ***(قليه ، والزكي ، ٢٠٠٤م : ٧٤)***.

- **كيف نوظف المدخل المنظومي لتصميم التعليم في التعلم الذاتي**:

فالتصميم التعليمي Instructional Design يعد مجالاً رئيسًا في تكنولوجيا التعليم ، كما يعتمد على نظرية النظم التي تنظر إلى العملية التعليمية كمنظومة عبارة عن كيان كلي ، ملموس أو مجرد ، متطور ذاتيًا يتكون من أجزاء أو وحدات فرعية متتابعة ومتفاعلة ومتداخلة، تعمل معًا كوحدة وظيفية واحدة ، لتحقيق الأهداف المحددة للمنظومة ، وهو منظومة فرعية من عمليات التطوير تهتم بتحديد والتنبؤ بنتائجه". وتشترك هذه النماذج إلى حد كبير في وصف الخطوات والإجراءات الرئيسة المتعلقة بتصميم التعليم وتطويره، إلا أنها قد تختلف في بعض النقاط أو التفصيلات.

وتتعدد نماذج التصميم التعليمي التي تقدم وصفًا شاملاً للمواقف التعليمية ، ويشير ***(خميس ،٢٠٠٣ -أ، ٥٨)*** إلى أن نموذج التصميم التعليمي " هو تصور عقلي مجرد لوصف الإجراءات والعمليات الخاصة بتصميم التعليم وتطويره ، والعلاقات التفاعلية المتبادلة بينها ، وتمثيلها ، إما كما هي أو كما ينبغي أن تكون ، وذلك بصورة مبسطة ، في شكل رسم خطي مصحوب بوصف لفظي ، يزودنا بإطار عمل توجيهي لهذه العمليات والعلاقات ، وفهمها ، وتنظيمها ، وتفسيرها ، وتعديلها ، واكتشاف علاقات ومعلومات جديدة فيها.

ومن أمثلة نماذج التصميم الشائعة الاستخدام نموذج ***(الجزار والمشيقح وزيتون ، وروبرتس Gerlach&Ely, Kemp,Roberts***) وغيرها.

ويبين ***(عبد المنعم ، ١٩٩١، ص ٩١)*** أن تصميم التعليم عملية لها فنياتها ومنطقها ومنهجها، وهذه الفنيات يمكن تحديدها إجرائيًا ، كما يمكن اكتسابها والتمكن منها ، وهناك من الأدلة التجريبية والشواهد الأمبريقيه Empirical ما يشير إلى أن هذه الفنيات تزيد من فاعلية Effectiveness وكفاءة Efficiency المواقف التعليمية التي تصمم وفق منهج معين يتصف بالموضوعية والتكاملية ".

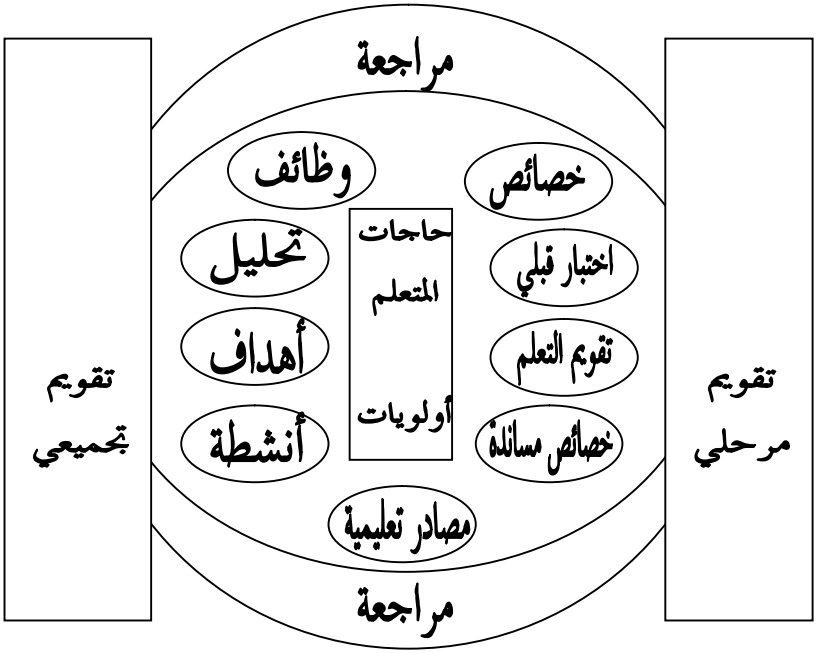
ولقد أكدت العديد من الدراسات العربية والأجنبية على أهمية دراسة علم التصميم التعليمي ونماذجه وأهمية إعداد المعلم وتدريبه على مهارات تصميم التعليم لرفع كفايته المهنية وأهمية دراسة مقرر في هذا المجال لتحسين أداء دوره بفاعلية ومن هذه الدراسات دراسة ***(سالم ،٢٠٠١)*** ، ***(أفنان دروزه ١٩٩٤)*** ، ***(klein,Reiser&Mory1991) (في سالم ،٢٠٠٤)***.

وتعتبر نماذج تصميم البرامج عن الإجراءات التي نتبعها عند استخدام أسلوب النظم في صورة نماذج منطقية Logical Models وهناك عديد من نماذج تصميم التعليم والتدريب يمكن تصنيفها إلى: ***(سالم، ٢٠٠٤، ١٢٤)***.

(أ) المستوى المصغر Micro level ويستخدم مع الدروس اليومية أو الوحدات التعليمية المصغرة.

(ب) المستوى المكبر Macro level ويستخدم مع المقررات الدراسية والبرامج والمناهج.

وستتبنى الباحثة نموذج " ***(2001، KemP كمب)*** الحديث للتصميم التعليمي عند تصميم الوحدة التعليمية لأنه يتناسب مع إجراءات الدراسة الحالية **ويوضحه شكل (٤)** ، ويتكون من مجموعة عناصر هي : حاجات المتعلم حيث تحدد غايات التعلم وأولويته ومعوقاته ، والوظائف والنتائج أو الأهداف العامة التي تهدف إليها الوحدة أو البرنامج؛ أما خصائص المتعلم فيتم تحديدها ودراستها ليتناسب التصميم معها؛ والأهداف التعليمية الإجرائية التي يحققها المتعلم تدريجياً من خلال الوحدة التعليمية أو البرنامج؛ تحليل المهمة لتتناسب مع الأهداف الموضوعة ؛ والمصادر التعليمية التي يستخدمها المتعلم ؛ والاختبار القبلي لتحديد المستوى الذي يبدأ منه المتعلم ؛ والخدمات المساندة التي تخدم وتدعم العملية التعليمية والأنشطة التعليمية التي يمارسها المتعلم لتحقيق أهداف التعلم ، ووضع خصائص ومواصفات مصادر التعلم وطرائق عرض المحتوى التعليمي ؛ أما تقويم التعلم بغرض معرفة مدى ما تحقق ومعالجة القصور.



شكل: (٤)

- **المهارات التطبيقية في التعلم الذاتي** :

أداء أي عمل بصورة متقنة يتوقف على معرفة الخطوات الإجرائية التي يشتمل عليها هذا العمل ، وبالتالي فإن إتباع المتدرب القائم على هذا العمل متبعاً تلك الخطوات يؤدي في النهاية إلى أدائه بصورة أفضل ، وينطبق ذلك على المهارات ، فلكي نؤديها بنجاح لابد من تحليلها إلى خطوات متتالية لتؤدي في النهاية إلى المهارة ككل وممارسة المتدرب للمهارة تؤدي به إلى الوصول لدرجة الإتقان المطلوب في التعلم بشكل عام وفي التعلم الذاتي عن بعد بشكل خاص.

وتعتبر المهارات التطبيقية الجانب الأدائي المكمل للتحصيل المعرفي في أغلب الموضوعات التي تتطلب المزاوجة بين اكتساب خبرات نظرية ودعمها بخبرات عملية ، ومن المؤكد أن أغلب موضوعات التكنولوجيا تتطلب التطبيق العملي بعد اكتساب الخبرات النظرية للتأكد من تحقق الأهداف.

ويشير مفهوم النشاط التطبيقي كأسلوب في التربية إلى ذلك الموقف التدريبي المخطط والمنظم والهادف ، والذي تتاح فيه الفرصة أمام المتدربات لمشاهدة عرض أدائي علمي لمهارات تعليمية محددة ليتعلمن أداءها بما يساعدهن على تحسين كفاياتهن التدريسية ، وأساليب تعلم طالباتهن.

ويستدل من هذا المفهوم على ما يلي :

- ينظم النشاط التطبيقي لعرض مهارة تعليمية أو اتجاه أو أسلوب تعليمي محدد.
- يعقد النشاط التطبيقي لتلبية حاجة تدريبية . يشعر من يشاهده برغبة حقيقة لملاحظة ما يؤدى بهدف تنمية نفسه مهنيا .
- يعتمد نجاح النشاط التطبيقي في بلوغه للأهداف التي نظم من أجلها والأثر الذي يترتب عليه من يشاهده على مجموعة من العوامل والشروط التي ينبغي مراعاتها وتوافرها وهي :تخطيط التنظيم التنفيذ والتقويم والمتابعة.

- **أهداف الأنشطة التطبيقية** :

- تقليل الفجوة بين النظرية والتطبيق.
- إكساب المتدربات مهارة استخدام بعض الأساليب المبتكرة.
- إثارة دافعيه المتدربات لتجريب واستخدام طرق جديدة.
- حفز التقدم المهني للمتدربات الموظفات وتطوير كفاءتهن.
- تحقيق التواصل الإيجابي بين المشرفات والمتدربات وتوثيق الصلة بينهما.
- إتاحة الفرصة للمشرفات التربويات لاختبار فاعلية أفكارهن وإمكانية تطبيقها.
- إتاحة الفرصة أمام المتدربات لمقارنة طرقهن وتطبيقاتهن بطرق منفذة مسبقاً مما يساعد على تقويم أنفسهن ذاتياً وتبصيرهن بمواطن الضعف ومواطن القوة في عملهن.
- تنمية ثقة المتدربات بأنفسهن بعد أن يلاحظن الدرس التوضيحي وينتقلن إلى مجال التطبيق والاستفادة منها عملياً ٠

- **الخطوات الإجرائية لتنظيم الأنشطة التطبيقية وتنفيذها**:

هناك سلسلة من الخطوات الإجرائية التي يتوجب مراعاتها في الإعداد والتخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم لهذا الأسلوب في التدريب والذي يؤدي القيام به إلى تحقيق الأهداف والنتائج المنتظرة منها وهي:

- تحديد الحاجات التدريبية للمتدربات والتي ستشكل محور النشاط التطبيقي وأهدافه .

7 التخطيط للنشاط التطبيقي بحيث يتضمن تحديد للموقف التعليمي التعلمي ومكانه وزمانه ومدته ومتطلباته وطريق عرضه والطالبات اللاتي سيتم تنفيذ النشاط عليهن.
7 الإعداد والتحضير لتنفيذ النشاط مشتملاً على وضع خطة الموضوع والتدريب اللازم لمن سيقوم بتنفيذه على أداء المهارات التي عقد النشاط من أجلها مع التأكيد على إتقان هذه المهارات وفق معايير الأداء المحدد لها والمتوقعة من أداء النشاط .
7 إعداد النماذج والأدوات الخاصة بملاحظة النشاط التطبيقي وتوفيرها لمن سيقوم بمشاهدة النشاط من المتدربات .

- **مقاييس الاتجاه** :

ظهرت في الآونة الأخيرة عملية الاهتمام بتغيير الاتجاهات بمقاييس متعددة بهدف معرفة اتجاهات الأفراد ، وكيفية تغيير هذا الاتجاه ، ويمكن ملاحظة أهمية دراسة الاتجاهات لضرورتها في الدراسات الشخصية وديناميات الجماعة ، وفي كثير من المجالات التطبيقية مثل التربية والرعاية، والإعلان ، والعلاقات العامة ، والإدارة ، والتدريب ، ومجالات العمل، وفي الصناعة ، وتنمية المجتمع ، كما أنها تؤدي دورا هاما في الدراسات الخاصة بالتثقيف الصحي ، ومكافحة الأمية ، وتوجيه الرأي العام والدعاية السياسية ، والتوعية الدينية ، وبث الأفكار والمعتقدات ، ومكافحة التعصب والعنصرية ، والدعوة إلى التفاهم والسلم الدوليين ، ذلك أن جوهر العمل في هذه المجالات هو دعم الاتجاهات الإيجابية الكفيلة بتحقيق الأهداف المنشودة ، وإضعاف الاتجاهات المعوقة التي تتصف بالسلبية.

- **تعريف الاتجاه**:

يُعتبَر الفيلسوف الإنجليزي Spencer أول من استخدم مصطلح اتجاه Attitude ، في كتابه : (المبادئ الأولى) وقد تعددت وتنوعت تعاريف الاتجاهات تبعا لاختلاف النظريات والأفكار التي يتبناها أصحاب تلك التعاريف ؛ ففريق من العلماء يرجع الاتجاه إلى قوى داخلية يكون لها الدور الرئيس في تشكيل سلوك الفرد للاستجابة بشكل معين.ويعرف كرتش وكرتشفيلد (١٩٤٨) في ***(العيد،٢٠٠٧)*** الاتجاه بأنه: « تكوين دائم لعدد من العمليات الدافعية ، والانفعالية ، والإدراكية والمعرفية التي تحدد استجابات الفرد بالنسبة لبعض مظاهر بيئته »، وعلى العكس من هؤلاء الذين يرجعون الاتجاه إلى قوى داخلية؛ هناك فريق آخر من العلماء أكثر تمسكا بأساليب المنهج العلمي الحديث يعرفون الاتجاه في ضوء مفهوم مستمد – أساسا - من واقع استجابات الفرد ، فيعرف ثرستون (١٩٤٦) الاتجاه بأنه درجة من

الاستجابة السالبة أو الموجبة المرتبطة ببعض الأشياء النفسية. ويتوافق معه في التعريف ما قدمه جرين عن الاتجاه (١٩٥٤) ، حيث عرف الاتجاه تعريفا إجرائيا بوصفه مفهوما يطلقه الإنسان ليصف به ترابط الاستجابات المتعددة إزاء مشكلة أو موضوع معين.(العيد ، ٢٠٠٧، متوفر على الموقع).

كما يعرف"الاتجاه Attitude "بصفة عامة والذي يتفق العديد من الباحثين على تعريفه بأنه ميل نفسي يعبر عنه بتقييم لموضوع معين، بدرجة أو بأخرى من التفضيل أو عدم التفضيل. ويشير التقييم إلى الاستجابات التفضيلية المعرفية والوجدانية والسلوكية سواء كانت صريحة أو ضمنية ***(Eagley&Chaiken,1993)(عبد الحميد، موقع الكتروني)***.

- **مكونات الاتجاه** :للاتجاه ثلاث مكونات رئيسة هي :

7 **المكون المعرفي** : ويضم المعتقدات والآراء والأفكار عن موضوع الاتجاه.

7 **المكون الوجداني**: وهي عبارة عن مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه.

7 **المكون السلوكي**: ويختص بالنوايا أو الميل للسلوك أو التصرف بشكل معين إزاء موضوع الاتجاه.

وتعتبر الاتجاهات وفقاً للنظريات المعرفية بمثابة شبكات مترابطة associative networks وتعمل الاتجاهات كتمثيلات عقلية mental representations داخل العقل ، وتتكون هذه التمثيلات من وحدات معرفية والتي ترتبط أو تتصل بوحدات وجدانية .affective units ونجد هذه الروابط أو الوصلات links داخل الاتجاه ، وكذلك بين الاتجاهات المختلفة. ومن خلال عملية انتشار التنشيط spreading activation ترتبط الوحدات القديمة (المعرفية والانفعالية) بعناصر جديدة ، مما يسبب ظهور اتجاه جديد نحو موضوع ما ، نتيجة ارتباطه باتجاه قديم *(Tesser & Shaff 1990) (عبد الحميد، متوفر على الموقع الالكتروني)*

- **خصائص الاتجاهات**:

من خلال التعريفات المتعددة التي تناولت الاتجاهات نستطيع أن نتبين مجموعة من الخصائص التي تميز الاتجاهات وهي كما يلي:

7 يتصف الاتجاه بالقطبية ، فهو يشبه خطا مستقيما يمتد بين نقطتين إحداهما تمثل أقصى القبول للموضوع الذي يرتبط بالاتجاه ، والأخرى تمثل أقصى الرفض ، والمسافة القائمة بينهما تنقسم إلى نصفين عند نقطة الحياد التام ، ويتدرج أحد النصفين ، شيئا فشيئا ، نحو ازدياد القبول كلما ابتعدنا عن نقطة الحياد ، بينما يتدرج النصف الثاني نحو ازدياد الرفض.

- الاتجاه مكتسب: فهو يعتمد على تعلم الفرد من المواقف ، والخبرات المتعددة التي يعيشها أو يمر بها.
- يتسم الاتجاه بالاستمرارية: حيث يحدد للفرد كيف يتصرف في المواقف المختلفة بشكل ثابت ومستمر.
- لا يمكن مشاهدة الاتجاه أو معرفته بشكل مباشر لأنه تكوين فرضي داخلي ، ولكن يمكن الاستدلال عليه من ملاحظة سلوك الفرد.
- يمكن التنبؤ به وفقا لمقدمات تبدو في سلوك الفرد.
- يمكن قياسه وتقويمه عن طريق الأدوات والأساليب المعدة لذلك. (المحتوى التقويمي).
- الاتجاه قابل للتغيير والتطوير من حيث المحتوى القيمي أو العقائدي تحت ظروف وشروط معينة.
- الاتجاه دينامي؛ فهو يحرك سلوك الفرد نحو الموضوعات التي تنتظم حوله.
- قابل للملاحظة بطرق مباشرة أو غير مباشرة وذلك من خلال المحتوى السلوكي.
- من الاتجاهات ما هو عام ومنها ما هو خاص، ويغلب على الأخير الطابع الذاكي.
- بعض الاتجاهات يتسم بالقوة وبعضها يتسم بالضعف، ومنها ما هو واضح ، ومنها ما هو غامض.
- يتصف الاتجاه بأنه ثلاثي الأبعاد ؛ أي أن له بعدا معرفيا ، وآخر وجدانيا وآخر سلوكيا حركيا.
- الاتجاه قابل للانطفاء بمعنى أنه قد تأتي عليه فترة يخمد فيها أو يتلاشى.

وهناك عدد من وظائف الاتجاه تحقق للفرد مجموعة من الفوائد التي تساعده على التكيف مع الجماعة التي ينتمي إليها كما تمكنه من إثبات ذاته وتحديد مكانته في المجتمع ، ومن هذه الوظائف : الوظيفة المنفعية والوظيفة التنظيمية ، وظيفة تحقيق الذات ،والوظيفة الدافعية ، والتي تساعد المتعلم للاستفادة منها في حياته العلمية والعملية والاجتماعية.

كما أن هناك عوامل تؤثر في تكوين الاتجاه : ومنها ، الوراثة ، والبيئة والوالدان ، والمدرسة ، والسلطات العليا ، الرضا والحب ، والخبرة الانفعالية وغيرها من العوامل التي تؤثر في اتجاه الفرد سلباً أو إيجاباً.***(العيد ،٢٠٠٧، متوفر على الموقع الالكتروني)*** .

وأكدت عدد من الدراسات والبحوث على اتجاهات المتعلمين بأنها تحسنت عند استخدام استراتيجيات التعلم عبر الويب وتكنولوجيا التعليم فأكدت (الباوي ، ٢٠٠٦) في دراستها حول اتجاهات الطالبات نحو استخدام

الكمبيوتر في التعليم والتعلم بأن استخدام الوسائل المتعددة بالكمبيوتر في تدريس الفيزياء يزيد من تحصيلهن الدراسي ، بالإضافة إلي الاتجاه الايجابي نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم والتعلم ، كما أن استخدام الوسائل المتعددة بالكمبيوتر يوفر درجة عالية من الضبط والانضباط الذاتي داخل الفصل فضلاً عن توفير الوقت والجهد لكل من الطالب والمعلم.

وبينت دراسة (الحسناوي ، ٢٠٠٦) أن استخدام الانترنت والحاسوب لتزويد الطلبة بمعلومات إضافية عن مادة الالكترونيات كان له أثراً ايجابياً في زيادة دافعية الطلبة للتعلم ، والاتجاهات الايجابية نحو استخدام الحاسوب والانترنت في التعليم. وفي دراسة أجراها (Makarakis & Sawada, 1996) علي طلبة الجامعة من اليابان والسويد (٢٦٦) من الذكور و(٢٠٤) من الإناث ، و(١٥٩) من الذكور و(١٤٢) من الإناث في استكهولم وقد تم استخدام مقياس للاتجاه يضم ثلاثة مكونات هي (الجدوى الاستعداد والشغف) فأظهر الطلاب الذكور درجة اكبر من الاتجاه الايجابي نحو الحاسب الآلي بمكوناته الثلاث ، وأن الطلاب اليابانيين يدركون الحاسبات كمجال للذكور بدرجة أكبر منها لدي أقرانهم السويديين.

كما جاء في دراسة كل من(الجزار ٢٠٠٠ , Chou,2004 , وسليمان ، ٢٠٠٥) اتفاق على الاتجاه الإيجابي نحو إستراتيجية التعلم التعاوني عن بعد.

- **إجراءات الدراسة** :

سارت إجراءات الدراسة الحالية وفقاً للخطوات التالية:

أولاً: تصميم وحدة تعليمية بأسلوب التعلم الذاتي عن بعد بعنوان" بعض الجوانب التعليمية المرتبطة بمجال تكنولوجيا التعليم" مع التركيز على مهارات تصميم التعليم ، وذلك لصعوبة المهارات المرتبطة بهذه الوحدة والتي تتطلب تدريباً عملياً لاستيعاب الخبرات المتضمنة فيها ، ولأهميتها للطالبات المتدربات خلال التدريب الميداني .

وبعد الإطلاع على:

- الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت تصميم التعليم والتعلم الذاتي .
- الكتب والدوريات في مجال تكنولوجيا التعليم الحديثة عامة ومجال تصميم التعليم خاصة.
- آراء المتخصصين في المجال في ضوء طبيعة علم تكنولوجيا التعليم وفلسفته.

7 تجارب التعليم عن بعد على المستويين الدولي والمحلي ،وأساليب تصميم الوحدات بأسلوب التعلم الذاتي. ووضع كل ذلك في ضوء ما يتوفر بالجامعة من إمكانيات مادية وبشرية .

وقد تم بناء الوحدة المقترحة في ضوء نماذج التصميم التعليمي المعاصرة وآلية التعلم الذاتي عن بعد لتنمية المهارات المعرفية والمهارية الإنتاجية. وتم اختيار نموذج كمب المطور وذلك لاشتماله على كافة المراحل والخطوات التي تتفق مع إجراءات المدخل المنظومي ، ولصلاحيته للتطبيق على المقررات الجامعية. وفيما يلي عرض لخطوات تصميم الوحدة التعليمية المقترحة لتنمية مهارات التصميم التعليمي لدى طالبات الانتساب:

مرحلة التحليل : وتم في هذه المرحلة تحديد خصائص المتعلمات وحاجاتهن التعليمية ، وتحديد الموارد والمصادر والبرامج التعليمية ، وتوفير بعض الدوريات والأبحاث التي تناولت تحليل المحتوى ليطلع عليها الطالبات كنموذج لتحليل المحتوى.

مرحلة التصميم : وتم فيها صياغة الأهداف العامة والإجرائية للوحدة وتحديد عناصر المحتوى التعليمي للوحدة ، وتصميم وبناء الاختبارات التحصيلية ، والأنشطة التطبيقية المرتبطة بالوحدة، ومن ثم اختيار خبرات التعلم وأسلوب التعلم ، واختيار الوسائط والبدائل التعليمية المناسبة .

المرحلة الثالثة : إنتاج الوحدة التعليمية وتضمنت أهداف الوحدة والمحتوى التعليمي، والأنشطة التعليمية ومصادر التعلم ، وأساليب التقويم والأنشطة التطبيقية، والأنشطة الإثرائية) ، وتم وضعها على أقراص ليزرية تسلم لكل طالبة مسجلة ضمن عينة الدراسة .***(ملحق رقم "١")***

وخلال هذه المرحلة تم بناء الاختبار التحصيلي للوحدة ومن ثم التأكد من صدقه عن طريق صدق المحتوى ؛ وذلك بعرضه على لجنة من المحكمين من ذوي الاختصاص لإبداء الرأي لاستطلاع آرائهم فيما يلي :

7 مدى تحقيق أسئلة الاختبار للأهداف الموضوعة . ***(ملحق رقم "٢")***

7 مدى ارتباط الأسئلة بالجانب المعرفي للمهارة .

7 الدقة في الصياغة اللغوية .

وتم تعديل بعض عبارات الاختبار في ضوء آرائهن ، وجاءت نتائج التحكيم على مدى تحقق أسئلة الاختبار للأهداف الموضوعة ككل أكثر (٨٥%) وهي نسبة عالية .

في حين تم حساب ثبات الاختبار على عينة مكونة من (١٩) طالبة بالكلية كعينة استطلاعية للتجريب الميداني للوحدة للتأكد من صلاحيتها وعليه تم تعريض أفراد العينة الاستطلاعية لدراسة الوحدة التعليمية وتطبيق الاختبار التحصيلي المرتبط بالجانب المعرفي للمهارة، ورصدت النتائج واستخدمت طريقة التجزئة النصفية لكل من " سبيرمان وبراون Brown&Sperman " فوجد أن معامل الارتباط بلغ (٠.٨٣) ومعامل الثبات (٩٠.٧%) ، وهذا يجعل الاختبار ثابت إلى حد كبير، أي أن هذا الاختبار يعطى نفس النتائج إذا تم تطبيقه على نفس العينة في وقت آخر يحمل نفس ظروف التطبيق الأول ، بالإضافة إلى خلو الاختبار من الأخطاء التي يمكن أن تغير من أداء الفرد من وقت لأخر على نفس الاختبار . كما تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار ووجد أنه يساوي ٤٥ دقيقة . وأعطيت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة ، وصفر للإجابة الخطأ ، وبذلك تكون النهاية العظمى للاختبار (٥٢) درجة .

وتم تصميم قائمة معايير بهدف تقويم مستوى أداء الطالبات لتصميم درس تعليمي في مجال التخصص ، وقد تم بناء القائمة بالرجوع إلى الأدب السابق المتعلق بدراسة مستوى الأداء ، وتضمنت القائمة ست محاورو بمثابة مهارات رئيسة وهي : (مهارة تحديد المحتوى التعليمي وتحليله وتضمنت "٦" مهارات فرعية ،مهارة تحديد الأهداف التعليمية وتضمنت "٣" مهارات فرعية مهارة تحديد خصائص المتعلمات وتضمنت "٥" ،مهارة تحديد طرق التدريس والأنشطة المقترحة وتضمنت"٤" مهارات فرعية ، ومهارة تقويم الوسائل التعليمية المنفذة ضمن الدرس التعليمي:وتضمنت " ١٠" مهارات فرعية ومهارة صياغة أساليب تقويم الدرس التعليمي وتضمنت " ٣" مهارات فرعية ***(ملحق رقم "٣")***.

وبلغت عدد مفردات القائمة ككل (٣١) مفردة ، واستخدم الصدق الظاهري في حساب صدق قائمة المعايير والمتمثل في استطلاع أراء المتخصصين والخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم، لإبداء الرأي في مدى تحقيق بنود بطاقة المعايير للأهداف التعليمية ، ومن ثم تم تعديل ما رأوه مناسبا ، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين على بنود الاستبانة أكثر من (٩٠%) واعتبرت هذه النسبة مقبولة لأغرض الدراسة. وتم حساب القيمة الوزنية بالدرجات لخطوات أداء استخدام الطالبات لخطوات تصميم درس تعليمي في مجال التخصص ، والتي قدرت بدرجتين إذا كان الأداء صحيحاً من أول محاولة ، ودرجة واحدة عن الأداء بصورة صحيحة بعد محاولات صفر من الدرجات للأداء الخاطئ.

كما تم حساب ثبات الاستبانة بأسلوب تعدد المصححين على أداء الطالبة الواحدة ، وحساب نسبة الاتفاق والاختلاف بينهم، وتم الاستفادة من أستاذات طرق التدريس في مجال التخصصات المختلفة ، وتم تصحيح ثلاث دروس تعليمية لطالبات تعرضوا لدراسة الوحدة في التجريب الاستطلاعي .وبلغ متوسط معامل الاتفاق (968,.)

تصميم مقياس لقياس اتجاهات الطالبات نحو الإستراتيجية التدريسية القائمة على التعلم الذاتي عن بعد. وقد تم بناء المقياس بالرجوع إلى الأدب السابق المتعلق بدراسة الاتجاهات ، واتبعت طريقة ليكرت الخماسي في إعداد المقياس وبلغت عدد مفردات المقياس ككل (٣٠) مفردة ، وقد تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال عرضها على نفس لجنة المحكمين، وقد عدلت خمس فقرات بناء على آرائهم ، ملحق (٣). أما ثبات المقياس فقد تم التأكد منه باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) حيث بلغ معامل الثبات للاستبانة (٧٩ ,.) واعتبرت هذه النسبة مقبولة لأغراض الدراسة. كما تم التصحيح وفق التالي : إعطاء (٥) درجات للاستجابة (أوافق بشدة) ، و(٤) درجات للاستجابة (أوافق) ، و (٣) درجات للاستجابة (متردد) ، و درجتان للاستجابة (أرفض) ، درجة واحدة للاستجابة (أرفض بشدة). وبذلك تكون النهاية العظمى للمقياس ١٥٠ درجة ، والنهاية الصغرى ٣٠ درجة . ***(ملحق رقم "٤")***

المرحلة الرابعة : مرحلة التقويم البنائي وذلك لضبط الوحدة بعرضها على السادة المحكمين من الخبراء المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس وتعديلها في ضوء توجيهاتهن. ومن ثم إجراء التجربة الاستطلاعية على مجموعة من الطالبات بنفس المستوى بالكلية بهدف ضبط أدوات الوحدة والتأكد من صلاحيتها للتطبيق، ومن ثم إخراجها في صورتها النهائية. وعليه يمكن الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على :" ما صورة الوحدة التعليمية للمهارات التطبيقية في مادة وسائل وتكنولوجيا التعليم القائمة على أسلوب التعلم الذاتي عن بعد ؟ "

- **تطبيق تجربة الدراسة**:

7 التطبيق القبلي لأدوات القياس المصممة ضمن الوحدة على عينة البحث لتحديد مستواهن المعرفي والمهاري لتصميم درس تعليمي في مجال التخصص بأسلوب التعلم الذاتي في محتوى الوحدة قبل دراستها (تم التطبيق على جميع الطالبات)

7 تطبيق الوحدة المقترحة على عينة البحث بأسلوب التعلم الذاتي عن بعد من خلال التعلم عبر الشبكة من خلال موقع خاص تم تصميمه ليتم التعلم من خلاله .

- التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لقياس فعالية الوحدة على المستوى التحصيلي لدى عينة البحث .
- تطبيق بطاقة تقدير الأداء المهاري لتصميم درس التعليمي في مجال التخصص في ضوء المعايير المعدة لذلك ، للحكم على مهارات تصميم الدرس على صورة تعلم ذاتي في مجال التخصص .
- تطبيق مقياس اتجاهات الطالبات نحو أسلوب التعلم الذاتي عن بعد.
- رصد النتائج ثم معالجتها إحصائياً ومن ثم تحليلها وتفسيرها .
- وضع بعض التوصيات والمقترحات .

- **تطبيق أدوات الدراسة** :

مرت تجربة الدراسة بالخطوات التالية :

- التطبيق القبلي لأدوات القياس المصممة ضمن الوحدة على عينة البحث لتحديد مستواهن المعرفي في مجال تكنولوجيا التعليم في محتوى الوحدة قبل دراستها. والجانب الأدائي لتصميم درس تعليمي في مجال التخصص بأسلوب التعلم الذاتي من بعد . ولابد من حصول الطالبة على نسبة أداء (٩٠%) في الاختبار المعرفي ، و الأدائي . (تم التطبيق على جميع الطالبات وعددهن (٣٠) طالبة).
- تطبيق الوحدة المقترحة على عينة الدراسة بأسلوب التعلم الذاتي من بعد من خلال التعلم عبر ال CD المسلم للطالبات والتواصل عبر الشبكة .
- تقوم كل طالبة في المجموعة بإنجاز المهام المطلوبة منها لتعلم الوحدة بمفردها ، وذلك من خلال دراسة الوحدة بأسلوب التعلم الذاتي عن بعد وفقاً لتقسيم المحتوى والزمن المحدد ، وفي ضوء أهداف التعلم المحددة في الوحدة المقترحة . والأسلوب المتبع في التعلم وهذا يشبه إلى حد كبير أسلوب التعاقدات في التعلم الذاتي .
- التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لقياس ومعرفة فاعلية الوحدة على المستوى التحصيلي لدى عينة البحث ومن خلال أداء الاختبار التحصيلي المعرفي للوحدة ، وتعتبر الطالبة قد اجتازت الاختبار عند حصولها على نسبة (٩٠%) فأكثر.
- تحديد مصادر التعلم وتوجيه الطالبة لتصميم الدرس الذي اختارته في مجال التخصص : تسلم كل طالبة CD مسجل عليه الوحدة كاملة بما تتضمنه من أنشطة ، بالإضافة إلى جميع المصادر المتاحة على الويب من برامج تعليمية ، ووسائل تعليمية و ووسائط متعددة ، ومواقع تعلم ومقالات ، وندوات ، ومجلات ، ومناقشات ، ومواقع تعليمية ، وغيرها مما يخدم تصميم الدرس التعليمي في مجال التخصص وحسب ما يتطلبه الموقف ويمكن الاتصال بالأساتذة للاستفسار عبر البريد الإلكتروني ، بالإضافة إلى استخدام بعض خدمات الإنترنت مثل تبادل

الملفات ومحطات التحدث بينهن والأستاذة المشرفة على التطبيق ، مع إمكانية الاستفادة من أستاذات التخصص الدقيق وأستاذات طرق التدريس ومعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية حسب المرحلة المختارة.

7 تطبيق بطاقة تقدير الأداء لتصميم وإنتاج الدرس التعليمية في ضوء المعايير المعدة لذلك . للحكم على مهارات تصميم درس تعليمي بأسلوب التعلم الذاتي في مجال التخصص . وتم التركيز على المهارات التالية : (تحليل المحتوى ، صياغة الأهداف ، صياغة الأسئلة المرتبطة بالموضوع ضمن أساليب التقويم ، تحديد الاستراتيجيات والوسائل والتقنيات المستخدمة).

7 تطبيق مقياس اتجاهات الطالبات نحو الإستراتيجية التدريسية القائمة على التعلم الذاتي عن بعد، قبلياً وبعدياً.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها** :

تم إدخال البيانات في الكمبيوتر، حيث استخدمت حزم البرامج المعروفة باسم الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية إصدار رقم (٨) المتوفرة بالجامعة Statistical Package for Social Sciences (SPSS-8) .

وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي للبيانات وفق تسلسل عرض الفروض التي تم صياغتها فيما سبق تمهيداً للإجابة عن أسئلة البحث.

- **أولاً** : **نتائج الاختبار التحصيلي** :

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على: " **يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية المرتبطة بدراسة الوحدة المقترحة بنمط أنشطة التعلم الذاتي عن بعد لصالح التطبيق البعدي** ". وتمت مقارنة درجات أفراد العينة في الاختبارين القبلي والبعدي ، بحيث تم حساب كل من المتوسطات والانحرافات المعيارية لنتائج تطبيق الاختبار التحصيلي بأبعاده المختلفة قبل دراسة الوحدة وبعدها . وبقراءة نتائج الجدول (٢) يتضح صحة الفرض الأول الذي بني عليه البحث ، إذ وجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي خالية من أثر التطبيق القبلي في الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية المرتبطة بدراسة الوحدة المقترحة بنمط أنشطة التعلم الذاتي عن بعد لصالح التطبيق البعدي . حيث أن قيمة ت المحسوبة تساوي(٣.٩٤٦) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠١و٠) ،وذلك يشير إلى أن الوحدة

التعليمية وإستراتيجية التعلم الذاتي عن بعد قد ساعدت في إكساب الطالبات الجوانب المعرفية لهذه الوحدة ،وقد ترجع تلك إلى فعالية الوحدة التعليمية والتي ساعدت على رفع مستويات الأداء المعرفي البعدي في الاختبار التحصيلي عن الأداء القبلي لطالبات المجموعة ، وبذلك تم التوصل إلى إجابة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ، والتحقق من صحة الفرض الأول لها.

جدول (٢) : مقارنة تحصيل الطالبات في القياس القبلي / البعدي للجانب المعرفي المرتبط بالوحدة خلال نمط أنشطة التعلم الذاتي عن بعد

نوع التطبيق	العدد (ن)	الدرجة	متوسطات الدرجات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	٣٠	٥٢	٦.٦٦٦٧	٢.٠٧٣٣٧	٣.٩٤٦	دالة عند مستوى 0,01
البعدي	٣٠	٥٢	١٥.٢٠٠٠	٢.١٠٧٤٦		

- **ثانياً** : **نتائج بطاقة المعايير لتقييم الأداء المهاري** :

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للتعرف على" **دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لقائمة المعايير لتقييم الأداء المهاري لصالح التطبيق البعدي** ". حسبما ورد في الفرض الثاني للدراسة ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) مقارنة قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لقائمة المعايير لتقييم الأداء المهاري

البيان	التطبيق	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجد ولية		
بطاقة تقييم الأداء لمهاري	القبلي	٢٣, ٩٧	١٠, ٠٢	٢٣, ٩١	٢ ٧٦	٢٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	البعدي	٨٣, ٦٣	٥, ٦٣				

يتضح من الجدول صحة الفرض الثاني الذي بني عليه البحث ، إذ وجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لقائمة المعايير لتقييم الأداء المهاري المرتبط بدراسة الوحدة المقترحة بنمط أنشطة التعلم الذاتي عن بعد لصالح التطبيق البعدي .حيث أن متوسط الأداء البعدي أكبر من متوسط الأداء القبلي مما يدل على وجود نمو واضح في الأداء المهاري . وبمقارنة قيمة (ت)

المحسوبة بقيمة (ت) الجد ولية ، عند مستوى (٠١و٠) ، تبين أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجد ولية عند مستوى(٠١و٠) وذلك يشير إلى أن الوحدة التعليمية وإستراتيجية التعلم الذاتي عن بعد قد ساعدت في إكساب الطالبات الجوانب المهارية لتصميم درسي تعليمي في مجال التخصص وبذلك تم التوصل إلى إجابة سؤال الدراسة الثالث والتحقق من صحة الفرض الثاني لها.

- **ثالثاً** : **نتائج تطبيق مقياس الاتجاهات** :

اختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على "**يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو أسلوب التعلم الذاتي عن بعد لصالح التطبيق البعدي**"

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيم المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج تطبيق مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بعد بأبعاده المختلفة قبل التعامل مع التعليم من بعد وبعده ، وذلك للتعرف على تأثير تلك الخبرة بالاتصالات عن بعد على اتجاهات الطلاب في مواجهة التكنولوجيا التربوية. وبقراءة نتائج الجدول (٤) يتضح أن هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة(٠١ ,٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو أسلوب التعلم الذاتي عن بعد لصالح التطبيق البعدي" ، مما يشير إلى أن الوحدة المقترحة وما تضمنته من أنشطة وأسلوب التعلم عن بعد ، قد ساعد على تحسين اتجاهات الطالبات نحو التعامل مع هذه الإستراتيجية. وبذلك تم التوصل إلى إجابة سؤال الدراسة الرابع والتحقق من صحة الفرض الثالث لها.

جدول (٤): نتائج مقارنة اتجاهات الطالبات في القياس القبلي /البعدي نحو التعلم عن بعد

البيان	التطبيق	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجد ولية		
مقياس الاتجاهات	القبلي	٤٨,١٧٣٦	٦,٤ ١٥	٢٧ ,٨٨	٢,٧٠٤	٤٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	البعدي	٨٣ ,١٣٠	٦ ,٣٩				

- **مناقشة نتائج الدراسة**:

أسفرت نتائج الدراسة في مجملها عن إثبات صحة فروض الدراسة والتي تؤكد تفوق طالبات المجموعة التجريبية في الأداء البعدي عن الأداء القبلي على كل من (الاختبار التحصيلي، وبطاقة معايير الأداء، ومقياس الاتجاه نحو أسلوب التعلم الذاتي عن بعد)، وقد ثبتت فاعلية الوحدة المقترحة بنمط أنشطة التعلم الذاتي عن بعد في التدريس للطالبات مجموعة الدراسة في تنمية التحصيل الدراسي والأداء المهاري ومن ثم التأثير الملاحظ في اتجاهاتهن ، ودلل على ذلك حساب حجم التأثير الذي أظهر قيمة كبيرة من التباين الكلي لمتغيرات الدراسة التابعة (التحصيل الدراسي ، ومهارات الأداء ، والاتجاه) ، والتي ترجع إلى تأثيرهما بالمتغير المستقل (الوحدة المقترحة بنمط أنشطة التعلم الذاتي عن بعد) وهو يدعم فروض الدراسة ويؤكد فاعلية الوحدة التعليمية إلقائمة على أسلوب التعلم الذاتي عن بعد في تنمية المهارات التطبيقية في مقرر ووسائل تقنيات التعليم لدى طالبات الانتساب بكلية التربية واتجاههن نحوه " . ومن خلال استقراء نتائج هذه الدراسة نجدها تتفق مع نتائج وتوصيات دراسة كل من (Russett,1995) & (Farenga,et al 1996) & (Do, lee,1998) & (Helen,Susan,1997) & Lisa Herman and Others,1999)) و(الجزار،٢٠٠٠) و (صالح،٢٠٠٣) و (العبد الله ،١٩٩٥) و (حبيب ،١٩٩٢) و (دروزة وأبو عمشة ١٩٩٣) و(الباوي ٢٠٠٦) و(الحسناوي،٢٠٠٦)، و(Makrakis١٩٩٦،).

كما توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات :

7 ضرورة تهيئة المناخ الجامعي المناسب للبدء بمشروع شامل يهدف إلى تقديم التعليم عبر شبكة الانترنت،مع التأكيد على إعادة النظر في تصميم المناهج الدراسية الجامعية لتتلاءم مع التعليم عبر الانترنت ،والتعليم المفتوح.

7 تدريب أعضاء هيئة التدريس بالكليات على استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي عن بعد في تدريس المقررات.

7 إنشاء مركز متخصص لإدارة التعليم عبر الشبكات على مستوى كل جامعة والتنسيق بين المقررات المقدمة. وتجهيزها : بالأجهزة الخدمية. وبالأجهزة الطرفية للمعلم. والأجهزة الطرفية للمتعلم. والانترنت.

7 تنمية الكفايات الأساسية لدى الطالب الجامعي التي تؤهله للتعامل مع نظام تقديم المقررات التعليمية عن بعد والاستراتيجيات التي تنمي لديه القدرات الإبداعية ، وتدريبهم على تصميم الأنشطة التي تتلاءم مع تلك المداخل والاستراتيجيات .

7 يجب أن يكون هناك تكامل في التكنولوجيا التربوية في مقررات المناهج وطرق التدريس، بحيث يتضمن هذا التكامل الجانب التطبيقي والمواقع التدريسية للطالبات ، ويحتاج كلاً من الجانب التطبيقي والمواقع التدريسية للطالبات إلى وجود يجب أن يكون هناك تكامل في التكنولوجيا التربوية في مقررات المناهج وطرق التدريس، بحيث يتضمن هذا التكامل الجانب التطبيقي والمواقع التدريسية للطلاب ويحتاج كلاً من الجانب التطبيقي والمواقع التدريسية للطلاب إلى وجود معلمين قادرين على استخدام التكنولوجيا التربوية كما ينبغي.

7 يجب على مدرسي المناهج وطرق ا لتدريس تبني أساليب تعلم واتصالات مختلفة.

مراجع الدراسة :

أولاً : المراجع العربية:

١) الباوي ، ماجدة (٢٠٠٦). **فاعلية استخدام الوسائل المتعددة بالكمبيوترعلى تحصيل الطالبات لمادة الفيزياء واتجاهاتهن نحو استخدام الكمبيوتر في التعلم والتعليم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة بغداد.

٢) الجزار، عبدا للطيف بن الصفي (٢٠٠٠): أثر تغيير عدد الطالبات المعلمات في مجموعة التعلم التعاوني وتأمل نمط التعلم على اكتساب أسس التصميم التعليمي وتطبيقاتها في تطوير الدروس متعددة الوسائط، **تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث**، الجمعية المصرية.

٣) الجزار، عبدا للطيف (٢٠٠٠): **مقدمة في تكنولوجيا التعليم النظرية والعملية** . القاهرة ، كلية البنات.

٤) الحارثي، زايد بن جعير(١٩٩٢): بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات،الطبعة الأولى، دار القنوت،جدة.

٥) الحسناوي، موفق عبد العزيز (٢٠٠٦). أثر استخدام كل من الانترنت والحاسوب في تدريس الكترونيات القدرة الكهربائية في دافعية الطلبة للتعلم واتجاهاتهم نحوهما، **مجلة علوم انسانية**: مجلد ٢، عدد٣٢، ٢٠٠٧.

٦) الحيلة، محمد محمود(١٩٩٩): **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**، عمان: دار المسيرة.

٧) ـــــــــــــ(٢٠٠٤): ***تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق*** ، عمان دار المسيرة.

٨) الدجاني ، دعاء جابر ، ووهبه ، نادر عطا الله (٢٠٠١) : الصعوبات التي تعيق استخدام الإنترنت كأداة تربوية في المدارس الفلسطينية ، **مؤتمر جامعة النجاح الفلسطينية : العملية التعليمية في عصر الإنترنت** ، ٩-١٠ مايو ٢٠٠١

٩) الربيعي، السيد محمود، والجندي ، عادل السيد، وشعبان ، أحمد أحمد والجبيري ، عبد العزيز إبراهيم (١٤٢٥): **التعليم عن بعد وتقنياته في الألفية الثالثة** . مطابع الحميضي ، الرياض .

١٠)السعيد ، رضا مسعد (٢٠٠٤): آليات البحث التربوي بين الخطية والمنظومية، المؤتمر الرابع للمدخل المنظومي في التدريس والتعلم دار الضيافة جامعة عين شمس ٣-٤ إبريل ٢٠٠٤م ، **المركز العربي للكمبيوتر التربوي** ، مقال في الصحيفة الاليكترونية.

١١)السيد، محمد علي (١٩٩٧): **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم** ، عمان الأردن ، دار الشروق

١٢) الشربيني ، فوزي والطناوي، عفت (١٩٩٧): **الموديولات التعليمية بين النظرية والتطبيق** ، القاهرة ،الأنجلو المصرية .

١٣) الصالح ، بدر بن عبد الله :(٢٠٠٣) مستقبل تقنية التعليم ودورها في إحداث التغيير النوعي في طرق التعليم والتعلم كلية التربية / جامعة الملك سعود ، قسم وسائل تكنولوجيا التعليم مركز البحوث التربوية(بحث رقم٢٠٥) / كلية التربية١٤٢٤هـ.

١٤) العبدالله ، منيرة بنت محمد عثمان (١٩٩٥): الهدر التعليمي لنظام الانتساب بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية" ،**رسالة ماجستير غير منشورة** جامعة الملك سعود ، كلية التربية ،١٤١٥ هـ.

١٥) العيد ، جعفر محمد (٢٠٠٧): **الاتجاهات الإيجابية**.. كيف يمكن تقويتها لدى أفراد المجتمع؟ - ٣٦:٤م - **العدد** (٤٦) (متوفرعلى الموقع الالكتروني) http://www.alwahamag.com/?act=artc&id=47

١٦) الغامدي ، سعيد صالح (٢٠٠٣) : **فى بيتنا جامعة تكنولوجيا التعليم عن بعد** مكتبة المأمون ، جدة .

١٧) الفار ، إبراهيم عبد الوكيل (١٩٩٨): **تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن العشرين** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

١٨) الفقهاء،عصام نجيب (٢٠٠٣) : الأجيال الأربعة لأنماط التعليم عن بُعد " مجلة آفاق" ، الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بُعد، الأردن ،العدد (١٨) .

١٩) اللقاني ، أحمد حسين، و الجمل، علي أحمد (١٩٩٩م) : **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس** ، الطبعة الثانية القاهرة ، عالم الكتب ، أكتوبر .

٢٠) المحيسن ، إبراهيم بن عبدالله ، شُوَاط ،الحسين بن محمد :(٢٠٠٨) نظام الانتساب في المملكة العربية السعودية وخطوات نحو التعليم الالكتروني ، **ورقة مقدمة للمؤتمر والمعرض الدولي الثاني لمركز زين للتعلم الالكتروني - المنامة – البحرين في الفترة مابين** (٢٨-٢٠٠٨/٣٠).

٢١) الموسى ، عبدالله بن عبد العزيز، و المبارك ، أحمد عبد العزيز (٢٠٠٥) : **التعليم الإلكتروني (الأسس والتطبيقات)** ، السعودية ، مؤسسة شبكة البيانات .
٢٢) جداع ، ناهد(٢٠٠٣): تصميم نظام معلوماتي لتدريس مقرر عن بعد باستخدام الحاسوب ، **مؤتمر تقنيات التعليم بجامعة السلطان قابوس** ،(٢٠-٢٢ أكتوبر ٢٠٠٣) ، مسقط ، سلطنة عمان.
٢٣) حبيب ، فائقة سعيد (١٩٩٢): تقويم أساليب الاتصال التعليمي والخدمات الإرشادية بنظام الانتساب بجامعة الملك عبد العزيز"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
٢٤)ـــــــــــــــ (١٩٩٩): نظام إداري مقترح لتعليم جامعي عن بعد في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض الخبرات المعاصرة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عين شمس.
٢٥) حسن، محمد صديق محمد (٢٠٠٢):الإنترنت والتعليم عن بعد. مجلة التربية قطر: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، عدد (١٤٣).
٢٦) حسنين إبراهيم السيد (١٩٩٠): فعالية استخدام بعض مداخل التعلم الذاتي في تعليم معلمي الرياضيات ، مجلة التربية وعلم النفس ، جامعة المنيا ، مج ٣.
٢٧) حمدي ، خالد (٢٠٠١): " الإنترنت " الكمبيوتر في العالم العربي Arab Computing، مجلة إلكترونية متخصصة في مجالات المعلومات والاتصالات وتطبيقها، متوفرة على الرابط التالي (arabcombuting.Com/Internet1.htm . (http://internet.
٢٨) خميس، محمد عطية (٢٠٠٠): معايير تصميم نظم الوسائل المتعددة /الفائقة التفاعلية وإنتاجها ، **تكنولوجيا التعليم ، سلسلة دراسات وبحوث ، المؤتمر العلمي السابع** ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ،المجلد العاشر ، الكتاب الثالث ، القاهرة .
٢٩) خميس ، محمد عطية (٢٠٠٣-أ) : **عمليات تكنولوجيا التعليم** ، القاهرة دار الكلمة .
٣٠)ـــــــــــــ (٢٠٠٣-ب) : **منتوجات تكنولوجيا التعليم** ، القاهرة دار الكلمة .
٣١) داوود ، عزيز حنا (١٩٩٣): دراسات وقراءات نفسية وتربوية ، الجزء الثاني القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
٣٢) دروزة، أفنان نظير، وأبو عمشة، عادل محمد(١٩٩٣): التعلم بطريقة التعليم المفتوح مقابل التعلم بطريقة التعليم التقليدي وذلك لدى استخدام موضوع في اللغة العربية بمستوى الأولى الجامعية "، **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، عمان الأردن، العدد ٢٨رجب ١٤١٣هـ.
٣٣) روميوفسكى أ. ح .(١٩٩٤) : اختيار الوسائل التعليمية واستخدامها وفق مدخل النظم ، **ترجمة صلاح عبد المجيد العربى ، لندن** .

٣٤) زيتون ، حسن (١٩٩٩) : تصميم التدريس . رؤية منظومية ، القاهرة ، عالم الكتب ، المجلد الأول
٣٥) سالم ، أحمد محمد (٢٠٠٤) : **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني** ، مكتبة الرشد ، الرياض .
٣٦)ـــــــــــ (٢٠٠٦) : **وسائل وتكنولوجيا التعليم** ، مكتبة الرشد ط٢ الرياض.
٣٧) سالم ، محمد المصيلحي : توجهات البحوث في مجال التعلم الذاتي للكبار في مصر ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ع ٣٧ ، ١٩٩٣ ، ص ٢٩ .
٣٨) سلامة ، عبد الحافظ محمد (١٩٩٨) : **المدخل إلى تكنولوجيا التعليم** القاهرة ، دار الفكر للطباعة والنشر
٣٩) سليمان، سناء محمد (٢٠٠٥) : **التعلم التعاوني (أسسه ، استراتيجياته تطبيقاته) ،القاهره ، عالم الكتب.**
٤٠) صالح ، مصطفى جودت مصطفى (٢٠٠٣): بناء نظام لتقديم المقررات التعليمية التعليمية عبر شبكة الإنترنت وأثره على اتجاهات الطلاب نحو التعلم البنى على الشبكات ، **رسالة دكتوراه غير منشوره** ،كلية التربية ، جامعة حلوان.
٤١) صبري محمد يوسف ، ماهر إسماعيل(٢٠٠٢) : الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا العليم ،مكتبة الرشد ، الرياض .
٤٢) عبد الحميد ، عبد العزيز طلبة (٢٠٠١) : أثر استخدام برنامج قائم على أسلوب تحليل النظم في تنمية بعض المفاهيم والمهارات اللازمة للتعامل مع شبكة المعلومات (Internet) والبريد الإلكتروني (E-mail) ،مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ،عدد (٤٥) ، يناير ٢٠٠١.
٤٣)ـــــــــــ (٢٠٠٥) : فعالية برنامج مقترح في ضوء معايير الجودة الشاملة والمدخل المنظومي لتطوير التعليم على تنمية وعي الطلاب المعلمين بمتطلبات توظيف تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ، **المؤتمر العلمي السنوي العاشر " تكنولوجيا التعليم الإليكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة "** ،الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع كلية البنات – جامعة عين شمس- الكتاب الثاني .
٤٤) عبد الحميد ، إبراهيم شوقي(٢٠٠٢) : اتجاهات طلبة الجامعة نحو الإنترنت واستخدامه في علاقتهما بالتحصيل الدراسي ،"دراسة مقارنة بين الجنسين"(متوفرة على الموقع الالكتروني ،http://us.geocities.com/ishawky2000/internetAtt.stud.htm)
٤٥) عبد الرحمن، محمد المهدي محمد (٢٠٠٤): أثر استخدام الموديولات متعددة الوسائط على تحصيل الطلاب بكلية التربية النوعية بميت غمر وأدائهم العملي رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

٤٦) عبد العظيم نادية محمد(١٩٩١) : الاحتياجات الفردية للتلاميذ وإتقان التعلم الرياض ، دار المريخ.
٤٧) عبد المنعم ، علي محمد (١٩٩١) : **التصميم المنهجي للتعليم** ، كتاب جامعى ، القاهرة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٩١ .
٤٨)ـــــــــــــــــ (١٩٩٦) : المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم "طبيعتها وخصائصها" ،مجلة تكنولوجيا التعليم _ سلسلة دراسات وبحوث محكمة _ مج(٦) ، ك(٤) ،**المؤتمر الرابع للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم : تكنولوجيا التعليم النظرية والتطبيقية** ، القاهرة ، عالم الكتب .
٤٩) عزمي ، نبيل جاد (٢٠٠٨) : **تكنولوجيا التعليم الإلكتروني** ، دار الفكر العربي ،القاهرة .
٥٠) فليه، فاروق عبده، والزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤م) : **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً**، دار الوفاء الدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
٥١) كامل، رشدي فتحي،و أمين، زينب محمد (٢٠٠٢): **مقدمة في تخطيط البرامج التعليمية** ،المنيا ، دارالهدى للنشر والتوزيع.
٥٢) مازن ، حسام محمد (٢٠٠٦) :تكنولوجيا المعلومات ووسائطها الإلكترونية كلية التربية – جامعة سوهاج- **أوراق عمل قدمت في مؤتمرات علمية داخل وخارج مصر**.
٥٣) مصبح ، محمد عبد الحق (٢٠٠٥).: دور التعلم عن بعد في تدريب اختصاصي المكتبات ومراكز المعلومات، **المؤتمر العلمي الثاني**، التربية الافتراضية والتعلم عن بعد تحديث منظومات التعلم الجامعي المفتوح في الوطن العربي. الأردن – عمان في الفترة من ١٩-٢٠/١١/٢٠٠٥.
٥٤) مهران، محمد حلمي ،و هاشم ' محمد ، وطه، أحمد ، وطه ، محمد (د.ت.) : تصميم وتطبيق برنامج باللغتين العربية والانجليزية لإدارة التعليم عن بعد من خلال شبكة الانترنت كلية الحاسبات والمعلومات-جامعة قناة السويس-الإسماعيلية ، ٢: مركز الأبحاث والتطوير-وزارة الدفاع .
www.ituarabic.org/PreviousEvents/2003/E-Education/Doc24-SuezCanalUniv.doc
٥٥) ندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام ١٤٤٠هـ (٢٠٢٠ م):التي تنظمها وزارة التخطيط خلال الفترة (١٣-١٧)شعبان ١٤٢٣هـ الموافق (١٩ــ٢٣) أكتوبر ٢٠٠٢م ، تحت عنوان " **سياسات العمل والسعودة وتحديات القرن الواحد والعشرين**" .
٥٦) نشوان ، يعقوب حسين (١٩٩٣) : **التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق** عمان دار الفرقان للنشر والتوزيع.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

57)Chou,C(2004): A Model of Learner –Centered Computer-Mediated Interaction for Collaborative Distance Learning , International Journal on E-Learning,3(1),11-18 online , Avalable:http//dl.aace.org/15284.

58) Do, Joonho ; Lee , Lnkyung (1998) : **World Wide Web in The Virtual Classroom ,** Michigan State University . **available at;** http:// Pandora. Nla.gov.au/nph-arch/01998-Dec-3/http://www.education.Uts.edu.au/projects/comped/vol3/do.html

57) Dori , Y., Yersolavski , o. , & Lazarrowitz, R. (1995) : Paper presented at **NARST annual Meeting** , San Francisco : ED. (387,336).

59)Farenga , S . et.al.(1996) : Prototype of A Procedural Knowledge Teaching Model , **ERIC-NO:ED 404189.**

60)Herman, Lisa et… al (1999): " Difficulties BringWisdom : Online Learner How Online communities Learn "**Spotlight On The Future, NECC,99 National computing ConferenceProceedings.20th Atlantic City** ,NJ June 22-24,1999.

61)Hollingsworth, Helen L.and Eastman ,Susan Tyler(1997):" Homes More High Tech Than Schools."**Educational Technology –N6.**

62)Kemp ,Jerrold (2001):Jerrold Kemp Design Model , **from"cs275/Edc235:Design and Implementation of EducationalSoftware".**

63)Lauri A. (1997): A Creating A Classroom With The World Wide Web , **Educational Technology , Vol.(37) ,No.(3) .**

64)Makrakis, V., & Sawada, T. Gender,(1996) computers and other school subjects among Japanese and Swedish students. ***Computers in Education,*** 1996 ,26 (4), 225-231.

65)Moore, Michael G. (1991): " Distance Education Theory ",**The American Journal of Distance Education , vol 5.**

66)Russett ,J .(1995): Telecommunication and pre-service Teacher : The Effects of using Electronic Mail and A Directed Exploration of Internet on Attitudes , **Dissertation Abstracts International** , Vol.55, No. 8.

67)Picciano, A. (1998): Educational Leadership and planning for technology ,prentice – hall, newjerky. **available at; http://www.jeddahedu,gov.sa/NEWS/paper/p11.doc.4/24/2004**

68)UNESCO,(1987): Regional Office for Education in Asia and the Pacific "Distance Learning system structures"**,Manual Training ,Bangkok.**

البحث الرابع :

علاقة الوساوس القهرية ببعض مكونات الذاكرة العاملة (اللوحة البصرية المكانية ، الضبط التنفيذي المركزي)

إعـــــداد :

د / محمـــود علـــي أحمـــد السيـــد

مدرس بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس

" علاقة الوساوس القهرية ببعض مكونات الذاكرة العاملة (اللوحة البصرية المكانية ، الضبط التنفيذي المركزي) "

د . محمود علي أحمد السيد

• مقدمة :

تؤثر الاضطرابات الانفعالية وما يتبعها من تغيرات بدنية كرعشة اليدين والدوار ، وخفقان القلب ، والصداع ، وارتفاع ضغط الدم ، وشحوب الوجه ، وبرودة الأطراف ، وسرعة التنفس ، وسرعة الاهتياج . , Fadem (2001 , 56; Stahl, 2000,337) تأثيرات سلبية علي قدرة الطالب علي التعلم فينخفض تبعاً لذلك تحصيله ، ويتدنى توافقه الاجتماعي. (Wagner & Carmeto, 2004 ,1) وتتاثر قدرة الفرد تأثيراً بالغاً علي استرجاع ما تعلمه وبقدرته علي استرجاع الاستراتيجيات المناسبة لتجهيز المعلومات. (in : Paternitti, et al ., 1999 ;Sadock & Sadock , 2004 , 211)

كما تؤثر أعراض اضطراب الوساوس كالتلوث ، والوساوس الدينية والأفعال القهرية كسلوك المراجعة أو التحقق ، والعد والتكرار، والتنظيم والترتيب ، والتكديس تأثيرات سلبية ، ومظاهر غير مرغوبة ، وتعطل حياة الفرد ، وتشيع جواً من الاستكانة ، وتسلبه كل مظاهر السعادة ، ويتدني مستوي تحصيله. (Stahl, 2000,337) وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Mrdjenovich & Bischof ,2003) من وجود ارتباط دال إحصائياً بين المستويات المرتفعة من الوساوس القهرية وانخفاض التحصيل.

وتعتبر الذاكرة العاملة مخزن مؤقت ذو سعة محدودة يقوم بالتجهيز والتخزين المؤقت للمعلومات إلي جانب دعمه لعمليات التفكير لدي الإنسان من خلال بناء رابطة بين الإدراك والذاكرة طويلة المدى والفعل ، وتوجد الكثير من مناهج دراسة الذاكرة العاملة باستخدام مجموعة من التقنيات التجريبية والنظرية ، ومع ذلك تتفق معظم النظريات علي الحاجة إلي نظام انتباهي محدود السعة يعاونه أنظمة تخزين أخري فرعية. (Miyake & Shah ,1999, 28,61; Baddeley, 2003, 829,899; Kerry et al ., 2004 , 140-158; Cowan& Morey , 2006 , 139-141)

• مشكلة الدراسة:

يلاحظ وجود اتساق إلي حد كبير في نتائج الدراسات التي فحصت تأثير الوساوس القهرية علي الذاكرة العاملة فقد أسفرت نتائج دراسة تالس (Tallis , 1995) إلي وجود قصور في الانتباه الانتقائي ، والمهارات

المرتبطة بمهام اللوحة البصرية المكانية .أما دراسة فورست هارلت (Frost & Harlt , 1996) فقد خلصت إلي أن الأفراد الذين يعانون من سلوك التدكيس أو تجميع الأشياء لديهم قصور في تجهيز المعلومات في جوانب الانتباه ، والتصنيف ، والذاكرة ، والقدرة علي اتخاذ القرارات . وأسفرت نتائج دراسة رادومسكي ، رتشمان (Radomsky & Rachman , 1999) إلي عدم وجود قصور في مهام الذاكرة البصرية .وأشارت نتائج دراسة سافج وآخرون (Savage , et al ., 1999) إلي وجود قصور في الذاكرة غير اللفظية. ودراسة سافج وآخرون (Savage , et al ., 2000) إلي وجود قصور في الذاكرة اللفظية ، وأنه يكون مرتبط بمشكلات في استراتيجيات التنظيم(مثل الأداء التنفيذي). أما دراسة عكاشة وآخرون (Okasha , et al., 2000) فقد انتهت إلي وجود قصور في التعرف البصري المكاني ، واضطراب في تجهيز المعلومات ويكون أسوأ في الحالات المزمنة ، مع تأخر في الانتباه الانتقائي ، مقارنة بالحالات الخفيفة التي أظهرت تحسن ملموس في الانتباه الانتقائي.وأسفرت نتائج دراسة كلاين بولز(Klein & Boals , 2001) إلي أن الأفراد ذوي الوساوس القهرية يعانون من ضغوط أحداث حياتية متزايدة ، وإقحام أفكار متنوعة ويحتفظون بسعة ذاكرة عاملة محدودة . وانتهت نتائج دراسة رادومسكي رتشمان (Radomsky & Rachman , 2004) إلي أن الأفراد الذين تكون أولويتهما أو تفضيلاتهم قوية للتنظيم يعانون من درجات مرتفعة من القلق عند إكمالهم للمهام الصعبة في بيئة غير منظمة أو فاقدة للتوجيه.وأسفرت نتائج دراسة سيمبسون وآخرون (Simpson , et al ., 2006) عن أن سلوك التكديس لا يكون مرتبط جوهرياً بالأداء علي المهام النفسية العصبية للأداء التنفيذي ، والذاكرة غير اللفظية. وأشارت نتائج دراسة بانن وآخرون (Banna , et al .,2006) إلي وجود قصور نوعي أو محدد في مهام الأداء التنفيذي. وأما نتائج دراسة كتلر ، جراف (Cuttler & Graf ,2007) فقد خلصت إلي أن الأفراد ذوي سلوك المراجعة يعانون من قصور في الذاكرة يعزي إلي أفكارهم الاقحامية فمن المتوقع أن تتزايد خبرتهم للفشل عند محاولة إكمالهم لمهام الذاكرة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في ضوء العرض السابق في الأتي:

7 هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب ذوى مستويات الوساوس القهرية المنخفضة والمرتفعة في الأداء على مكون اللوحة البصرية المكانية حسب مستويات الكثافة (منخفض الكثافة متوسط الكثافة ، مرتفع الكثافة) كما تقاس بعدد الاستجابات الصحيحة وزمن رد الفعل .

7 هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب ذوى مستويات الوساوس القهرية المنخفضة والمرتفعة في الأداء على مكون الضبط التنفيذي تبعاً لحالاته المختلفة (الحالة المحايدة ، الحالة المتوافقة ، الحالة غير المتوافقة) كما تقاس بعدد الاستجابات الصحيحة وزمن رد الفعل .

7 هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب ذوى الوساوس القهرية المنخفضة والمرتفعة في الأداء على اللوحة البصرية المكانية تبعاً لكثافتها المختلفة (منخفضة الكثافة ، متوسطة الكثافة، مرتفع الكثافة) في مهمة مدى ذاكرة الكلمات كما تقاس بعدد الاستجابات الصحيحة وزمن رد الفعل .

7 هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب ذوى الوساوس القهرية المنخفضة والمرتفعة في الأداء على اللوحة البصرية المكانية تبعاً لكثافتها المختلفة (منخفضة الكثافة ، متوسطة الكثافة، مرتفع الكثافة) في مهمة مدى ذاكرة الأرقام كما تقاس بعدد الاستجابات الصحيحة وزمن رد الفعل .

- **أهمية الدراسة** :

7 يُعد التمييز بين أنماط الذاكرة المختلفة هدف أساسي لوجود عمليات نوعية تبدو أكثر أهمية من الأخرى في استمرارية السلوكيات المتكررة التي تميز الأفراد ذو الوساوس القهرية. (Muller & Roberts , 2005,3) مما يسهم في تحديد تشخيص نوعي دقيق تُبني في إطاره برامج علاجية ناجعة.

7 يكتسب هذا البحث أهمية في كونه يهتم بتقديم مهام محوسبة في قياس بعض مكونات الذاكرة العاملة مما يسهم في بناء تشخيص يتسم بدرجة عالية من الدقة.

7 الإفادة بما تسفر عنه نتائج الدراسة الحالية في تزويد القائمين على رعاية الطلاب ، بالمعلومات الدقيقة التي تساعدهم علي تبني برامج إرشادية ملائمة تؤدي إلي خفض حدة الوساوس القهرية.

- **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة إلي تحديد الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب ذوى مستويات الوساوس القهرية المنخفضة والمرتفعة في بعض مكونات الذاكرة العاملة (اللوحة البصرية المكانية ، الضبط التنفيذي المركزي) .

- **الإطار النظري للدراسة** :

يمكن عرض متغيرات الدراسة تباعاً علي النحو التالي:

- **الوساوس القهرية** :

تعرف الجمعية الأمريكية للطب النفسي(DSM-IV, 1994, 418) الوساوس علي أنها " أفكار ، واندفاعات ، وتخيلات متكررة ومستمرة وتحدد علي أنها مُقحمة وغير مناسبة ، وينتج عنها الشعور بالآسي النفسي الواضح.

وعرفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-IV, 1994, 418) القهر علي أنه " سلوكيات متكررة أو تصرفات عقلية ، الهدف منها يكون منع حدوث أو خفض حدة الآسي النفسي ، ولا يكون مصدر للمتعة"

وتقدر المؤسسة الوطنية للصحة العقلية من خلال مقابلة مع ١٨.٥٠٠ فرد تم اختيارهم عشوائياً ، نسبة انتشاره ما بين ١.٣% إلي ٣.٣% .(Osborne , 1998) وفي الولايات المتحدة الأمريكية فإن نسبة انتشار الوساوس القهرية يقدر بنسبة ٢.٥%. (Hyman & pedrick, 2005) ونسبة ٨٠% من الأفراد يعانون من الوساوس والقهر معاً ، و٢٠% يعانون من الإصابة بالوساوس والقهر كلا علي حدة. (Dumont , 1996)

وتتعدد النماذج المفسرة للوسواس القهرية ، فالمدخل البيولوجي (Stahl , 2000 , 337) ، يركز علي أن تطور الوساوس القهرية يكون استجابة للاستعداد البيولوجي.(Dinn & Haris, 1999) وفي هذا يلعب العامل الوراثي دوراً مهماً في زيادة معدلات حدوثه بين الأقارب من الدرجة الأولي الذين يعانون من اضطراب الوساوس القهرية ، وبين التوائم المتشابهة أكثر من غير المتماثلة. (Fadem & Simring , 1998 , 79) وقد أوضح المسح بانبعاث البوزترون عند مقارنة مرضي الوساوس القهرية بعينة ضابطة أن هؤلاء المرضي لديهم معدل مرتفع للتمثيل الغذائي للجلوكوز في الفص الأمامي للمخ والممر الحزامي الذي يربط الفص الأمامي بالأنوية القاعدية ، كما وجد أن زيادة معدل التمثيل الغذائي للجلوكوز ترتبط بحدة الوساوس القهرية ، وتبدي بعض مناطق المخ في مرضي الوساوس القهرية أنشطة شاذة اعتماداً علي نقص السيروتونين الذي يعد أحد الناقلات العصبية. (محمد السيد ، ٢٠٠٠، ٢٧٨-٢٧٩) ويشير سويدو (Swedo , 2002) إلي أن بعض حالات الوساوس القهرية تنشأ من وجود عدوي سبحية طفليه تدمر النوى القاعدية Basal Ganglia والبناءات المرتبطة بها. وهي مسئولة عن التحكم الحركي الأساسي ، والتحكم بالمعارف وهذه البناءات تستقبل الإسقاطات القادمة من معظم المناطق تقريباً في اللحاء ، وترسلها بالتالي إلي

اللحاء الأمامي . (جون ر. أندرسون ، ٢٠٠٧ ، ٤٨) كما تنتج الوساوس القهرية من زيادة معدلات النشاط في قشرة المخ الحجاجية الأمامية والموجودة خلف الحاجبين والمسئولة عن إدراك الخوف والخطر(وائل أبو هندي ، ٢٠٠٣ ، ١٥٠) (Van Der Wee , et al ., 2003). ويشير (عكاشة ،٢٠٠٣ ، ١٦٧) إلي احتمال وجود بؤرة كهربائية نشطة في لحاء المخ ، وتسبب هذه البؤرة حسب مكانها في اللحاء فكرة أو حركة أو اندفاعاً وتستمر هذه الدائرة الكهربائية في نشاطها رغم محاولة مقاومتها ، تماماً كما تتعطل الاسطوانة وتتكرر النغمة نفسها ، وتستمر إن لم يحركها الفرد إلي نغمة آخري. كما يظهر رسم المخ الكهربي (جهاز تخطيط كهربائية الدماغ) سرعة دخول المريض في نوم حركة العين السريعة. (Fadem & Simring , 1998 , 79) .

ويرجع الوساوس القهرية كما تري نظرية التحليل النفسي إلي اضطراب في المرحلة الشرجية. (Puri , et al . 2002 , 220) كما تلعب حيلتي الإلغاء والعزل دوراً هاماً في الوساوس القهرية . (Esman, 2001 , 321) حيث يقوم الفرد بسلوك قهري يلغي ما قام به فعلاً وكان غير مقبول شخصياً أو اجتماعياً ، وأما العزل يتم تطويق الانفعالات والاندفاعات المثيرة للقلق وتسعي لعزلها ونحاول كبتها ، وحفظ الفرد من هذا القلق ، إذا نجحت هذه الحيلة جزئياً فقط وكان العزل غير كامل فإن بواقي هذه الانفعالات وفلول تلك الاندفاعات تتسلل مسببة الفكر الوساوسي والسلوك القهرية ويعتقد أصحاب المدرسة السلوكية أن الوساوس يمثل مثيراً شرطياً للقلق وإذا ارتبط الفكر الوساوسي بمثير غير شرطي للقلق فإنه يصبح أيضا مثيرا للقلق. (حامد زهران ، ٢٠٠٥، ٥١١)

أما النموذج المعرفي: فيرجع الوساوس القهرية إلي :التشويه المعرفي (Salkovskis et al 1999) ونمو الشعور المتضخم للمسئولية الشخصية من الممكن أن يكون مرتبط بدرجات مرتفعة من الشعور بالضمير الحي ، وبتكريس الوقت للعمل ، والإحساس الحاد من الالتزام الاجتماعي وبالتالي فإن إقحام الأفكار يترتب علي ذلك . (Salkovskis , et al ., 1999, 1060) وهذا ما تؤكده نظرية رتشمان في أن سلوك المراجعة يحدث عندما يعتقد الأفراد أنهم يتحملون مسئولية كبيرة ، ويعملون علي وقاية الآخرين من الإصابة بالأذى ، فإنهم يشعرون بعدم الثقة بأن التهديد المدرك بشكل كافي تم استبعاده أو خفضه ، وفي محاولتهم للتيقن من غياب أو استبعاد الأذى يلجئون إلي تكرار عمليات المراجعة. (Rachman , 2002 ,629) كما أن جمود التفكير لدي الأفراد يؤدي إلي استمرار أعراض الوساوس القهرية. (Schullz & Searleman ,2002) كذلك فإن فكرة

الشعور بالآسي تُستجلب من خلال محتوي إقحام الأفكار ، وإدراك الفرد الذاتي لها. (Rowa &Purdon,2003) فالتشوهات المعرفية ، والأخطاء المنظمة في التفكير والاستدلال تؤدي إلي شعور الفرد بالآسي . , Engler) (2003 وفي السلوكات القهرية يجاهد الفرد لخفض حدة القلق والشعور بالآسي الناتج عن الأفكار الوساوسية من خلال القيام بسلوك معين ، وخفض حدة القلق يعزز هذا السلوك القهري. (Frost & Steketee , 2002) وأما النموذج النفسي الاجتماعي فيركز علي أساليب الرعاية الأسرية فقد انتهت نتائج دراسة نورداهل ، ستيلز (Nordahl & Stiles , 1997) إلي أن الحماية الزائدة ، وانخفاض مستوي الرعاية الوالدية ترتبط ايجابياً بحدوث الوساوس القهرية. وخلصت نتائج دراسة باركر وآخرون (Parker , et al ,1997). إلي عدم وجود ارتباط دال بين الوساوس القهرية ومستويات مرتفعة من الحماية الزائدة والضبط. كما انتهت نتائج دراسة كولز، هورنج (Coles & Horng , 2006) إلي أن الأحداث السلبية تنبئ بأعراض الوساوس القهرية. وانتهت نتائج دراسة كرومر وآخرون (Cromer et al.,2007) إلي ارتباط دال إحصائياً بين أعراض الوساوس القهرية وأحداث الحياة اليومية. كما تري نظرية التعلم الاجتماعي أن الخبرات المبكرة للأمهات اللائي يتصفن بالوساوس من المتوقع أن ينقلن الميل للأعراض الوساوسية لأطفالهن من خلال التعلم الاجتماعي. (Gelder et al ., 1999, 122)

وقدمت دراسة (David , 2007) نموذج علاج سلوكي معرفي للوسواس القهري ويتضمن كيفية الاستجابة ومنع التعرض للاستجابات التي تؤدى إلى الوسواس القهرية كمعالجة فعالة .

وتتضمن الوساوس (Rachman & de Silva,1978) منع الأذى عن النفس أو الآخرين من التلوث نتيجة (اتساخ ، جراثيم ، سوائل ، مواد كيميائية خطيرة) ، منع الأذى أو الضرر نتيجة عدم غلق الباب ، أفكار شاذة ، أفكار تداخليه للعنف أو العدوان ، الحاجة للطلب أو التناظر (Rachman & de Silva,1978) وتؤدى الوساوس إلى القلق والأعراض الإلزامية (Salkovskis et al ., 1995)

والأفراد الذين يتميزون باضطراب الوساوس القهرية لديهم عدد من النزعات المعرفية غير المتخصصة (المحددة) مثل : المغالاة في التقدير لهذا الأذى الذي سيحدث ، الاعتقاد بان هذا الأذى أكثر خطرا ، التعصب والغموض ، الحاجة للسيطرة ، التركيز المحدود وبإفراط في الانتباه للمراقبة للتهديدات المحتملة ، مراقبة الأفكار التداخلية أو الصور أو الحوادث. (Salkovskis et al ., 1995)

وتتضح الوساوس القهرية في الراشدين في الخوف من عدوي التلوث ، والغسيل المتكرر ، والوساوس العدوانية والجنسية ، والدقة والتجميع أو التكديس ، وسلوك المراجعة ، والبطء ، والتأكد. (Parkin , 1997)وقد أشارت نتائج دراسة (Rheaume , et al .,2000) إلي أن الدقة تكون منبئ للميل للوساوس القهرية في عينات غير إكلينيكية. أم سلوك التخزين أو تجميع الأشياء Hoarding فيعرفه فورست ، هارلت (Frost & Harlt , 1996) علي أنه " تجميع أو تكديس الأشياء ، أو الفشل في إقصاء أو استبعاد عدد كبير من الممتلكات غير المفيدة عن مكان المعيشة . وفي هذا انتهت نتائج دراسة (Wincze ,et al ., 2007) إلي أن الأفراد الذين يعانون من الوساوس القهرية وسلوك تجميع الأشياء ، قرروا درجات مرتفعة من الشعور بالآسي النفسي قبل التعرض للمهام مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وفي سلوك المراجعة تظهر هذه الطقوس :الأدوات الكهربائية ، غلق الأبواب ، الملفات ، هذه الأنماط الفرعية تتصف بالشك ، وعدم الحسم اللذين يكونا في سلوك المراجعة أعلي مما وجد في سلوك النظافة ويستغرق وقت أطول ، ويتطور ببطء ، ويستدعي بعض المقاومة الداخلية ومصحوب بالتوتر والقلق. (Rachman , 2002 , 627) وفي سلوك المراجعة تشير نتائج دراسة بُون وآخرون (Bohne , et al ., 2000) إلي عدم وجود قصور في الذاكرة اللفظية علي الرغم من أن أسباب سلوك المراجعة أو إعادة التأكد واستمراره لا يزال مبهم وغير واضح . (Mckay , et al ., 2005)

ويرتبط اضطراب الوسواس القهري بصفات متكررة من الأفكار والصور التدخلية والتي تسبب القلق والضيق (Rasmussen&Tsuang,1984;Regier et al.,1990; Stein et al., 1997).

وفحصت دراسة كلا من Jones et al.,1998; Gross-Isseroff et al.,1996; Head et al.,1989;Rosenberg et al.,1997). مكون الضبط التنفيذي عند الأفراد ذوى الوساوس القهرية وعلاقتها بالسلوكيات المتناقضة في عدة مجالات منها التعلم عن طريق المحاولة والخطأ والقابلية للاستيعاب وبعض العمليات العقلية .

ووجدت دراسة (Sher et al ., 1989) تدهور في أداء مضطربي الوسواس القهري على مهام الذاكرة العاملة بزيادة صعوبة المهمة وعجز في الذاكرة غير اللفظية(Sher et al ., 1989) .

واقترحت دراسة كلا من كوليز وآخرون ، وسفاج وآخرون وببورسيل وآخرون إلى أن خفض الأداء على مهام الذاكرة العاملة عند

الأفراد ذوى اضطراب الوسواس القهري قد تتحول إلى قدرة لتطوير إستراتيجية ذات كفاءة وليس لعطل عمل نظام الذاكرة . (Kuelz et al ., 2004 ;Savage et al ., 1999 ; Purcell et al .,1998 a,b)

والذاكرة ترتبط بالتعلم ارتباطاً وثيقاً ، فلإنسان يتذكر ما سبق أن تعلمه ، ومن هنا لا وجود للتذكر والاسترجاع إلا بوجود تعلم سابق وخبرات سابقة.(محمد قاسم ، ٢٠٠٣ ، ٦٣) بينما تشير نتائج دراسة (Szechtman & Woody , 2004) إلي أن الاضطراب الوظيفي في المعتقدات لا تلعب دوراً هاماً في حدوث أعراض الوساوس القهرية.

وأشارت دراسة (Jansma et al., 2000) إلى عجز الذاكرة العاملة المكانية عند الأفراد مضطربي الوسواس القهري وتشريحاتهم الوظيفية المرتبطة بعمل الذاكرة (Jansma et al., 2000)

أما الأنشطة العقلية فتتم داخل عقل الفرد لذلك فإنها تتسم بالتعقيد وفي الاجترارات فهناك سلسلة من العمليات المبررة التي تبدأ بإقحام الأفكار. وبعض الطقوس يكون لها ارتباط سهل الفهم مع الأفكار الوساوسية التي تسبقها فعلي سبيل المثال غسل الأيدي المتكرر يتبع الأفكار عن التلوث الطقوس الأخرى ليس لها هذا الارتباط أو الصلة علي سبيل المثال ترتيب الأشياء بطريقة محددة ، فالفرد من الممكن أن يشعر مُجبر علي تكرار هذه الأفعال عدد معين من المرات ، فإذا حدث ما يعيق هذه السلسلة المتعاقبة فإنه يبدأ التكرار من البداية . (Gelder , et al , 1999, 197)

وتؤثر الوساوس القهرية تأثيراً سلبياً علي الفرد ، فإن مقدار الوقت المستغرق للقيام بهذه الطقوس يمنع المبادأة ، والمثابرة في إنجاز الأهداف ويفقد الفرد حضور المناسبات الاجتماعية ، وإنجاز المهام الموكولة إليه في العمل ، ويشعره بالتوتر والآسي ، والخجل والارتباك في علاقاته مع الآخرين. (Masellis , et al ., 2003) وكما أنه يؤثر سلباً علي جودة الحياة(Akdede , et al ., 2005)

وإقحام الفكرة التسلطية لوعي المريض ينتج عنها كماً كبيراً من القلق ، ثم إن مقاومة هذه الفكرة في حد ذاتها تسبب القلق ، والفشل في طردها من الوعي يضاعف القلق وهو ما يحدث أيضاً في حالة الأفعال القهرية ، فمنع المريض لنفسه من تكرار الأفعال القهرية يولد كماً كبيراً من القلق ، واستسلامه لتكرار الفعل يقلل من نسبة ذلك القلق ، ولو حتى لفترة وجيزة ، المهم أن القلق يحيط بالأفكار التسلطية وبالأفعال القهرية ، ويعتبر اضطراب الوساوس القهرية نوعاً من أنواع اضطرابات القلق (وائل أبو هندي ، ٢٠٠٣ ، ٢٩٤)

• **الذاكرة العاملة** : **Working Memory**

اقترح كل من بادلي وهيتش (Baddeley & Hitch , 1974) نموذجاً للذاكرة العاملة ينطوي علي ثلاثة مكونات مستقلة ولكنها مترابطة فيما بينها : مكون التكرار الصوتي، واللوحة البصرية المكانية اللذان يختصان بالتخزين والإعادة(التكرار للمعلومات في الذاكرة العاملة) ويعرف المكون الثالث بالضبط التنفيذي المركزي وهو مسئول عن ضبط وتنظيم نظام الذاكرة العاملة بأكمله. ويعتبر هذا النموذج تطويراً للنماذج السابقة للذاكرة قصيرة المدى ، ولكنه يختلف عنها من حيث:

أ- إنه يستبعد مفهوم المخزن الواحد ويركز اهتمامه على النظام ذي المكونات المتعددة.

ب- إنه يركز على وظيفة ذلك النظام في العمليات المعرفية المعقدة وليس الذاكرة فقط .

وقد طور بادلي (Baddeley,2002) النموذج ذي الثلاثة مكونات وذلك باقتراح مكون جديد للذاكرة العاملة،وهو الجسر المرحلي. ويمكن تناول هذه المكونات علي النحو التالي:

١- التكرار الصوتي : **Phonological Loop (P L)**

يُعد مكون التكرار الصوتي أبسط جزء في نموذج Hitch,1974 & Baddeley ويحتوي هذا المكون علي نظام تخزين مؤقت حيث يتم الاحتفاظ بالمعلومات السمعية أو المرتكزة علي الكلام في صورة آثار ذاكرة تتلاشي تلقائياً خلال ٢ – ٣ ثوان ، إلا إذا تم تجديدها من خلال الإعادة ، ويفترض أن يشتمل نظام الإعادة علي بعض من التلفظ دون الصوتي Sub Vocal Articulation(قد تكون حركات شفاه أو جسم) ويحوي مكون التكرار الصوتي على : مخزن صوتي Phonological store ، وآلية الإعادة الصوتية Phonological rehearsal. (Susan & Pickering, 2001) ويعتبر هذا المكون أكثر ارتباطاً بفهم اللغة من خلال دراسة سعة فهم الجملة الصوتية والجانب اللغوي ، وتعتبر وظيفة التكرار الصوتي تيسير عملية اكتساب اللغة.(Baddeley , 2003) كما يلعب مكون التكرار الصوتي دوراً في تخزين وتجهيز الصور السمعية اللفظية (Baddeley , 2000) كما يمكن استخدامه في تحويل المثيرات ذات المعنى التي يتم تقديمها بصرياً "مثل الحروف أو الكلمات " إلى شفرة صوتية. (Baddeley,2002,85–97)

٢ - اللوحة البصرية المكانية : **Visuo – Spatial Sketchpad (VSS)**

تُعتبر اللوحة البصرية المكانية من المكونات التي يصعب دراستها علي الأقل بسبب تعقيدها الكبير ، ويبدو أن المعلومات البصرية والمكانية يتم

تناولها والتحكم فيها بواسطة عناصر منفصلة ، ولكنها متفاعلة مع بعضهما البعض داخل نظام الذاكرة.(Farah et al.,1988, 439–462) كما يبدو أن الكثير من استخدامات الصورة البصرية أقل تطبيقاً وآلية من الترميز الصوتي الحادث بالنسبة للمعلومات اللفظية ، وهكذا نجد أن المهام التي تستخدم في اللوحة البصرية المكانية غالباً ما تلقي أعباء أكبر من مكون الضبط التنفيذي المركزي.

واجري (Baddeley,1992) دراسة حول النظام الخاص بالذاكرة العاملة والذي يؤدى إلى حدوث خلل في تخزن المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى ، ويؤدى إلى اضطراب الوسواس القهري مما يؤدى إلى الأداء بشكل سيئ على مهام الذاكرة العاملة المكانية وذلك في نظام الذاكرة العاملة الخاص بمعالجة المعلومات الخاصة بالموقع أو المكان في الفراغ (Baddeley,1992) وخصوصا عندما تصبح المهمة أكثر صعوبة (Purcell et al., 1998 a,b)

وعلى الرغم من أن الدراسات النفس – عصبية قد حددت المناطق المخية المرتبطة بعمل اللوحة البصرية المكانية وهى : المنطقة القفوية Occipital و الجدارية Parietal والأمامية Frontal وهى المناطق الخاصة بالشكل واللون والموقع الفراغي للأشياء ، وهى تعمل بشكل تكاملي وعلي هذا من الصعب الفصل بين ما هو بصري وما هو مكاني في هذه المناطق وخاصة عندما يتم عرض مثيرات بصرية مكانية . إلا أن هناك دراسات تعمل على تقديم مهام لقياس المهام البصرية أو المكانية أو اللفظية بشكل مستقل باعتماد على التشويش على الوظائف الأخرى . فقد قدم Quinn & Mc. Connell نظرية للضوضاء البصرية ، بحيث يترك الأداء على المهام المكانية دون أن يكون هناك تأثير أو تداخل للمكون البصري على الأداء. (Baddeley 2000) وللذاكرة المكانية الجيدة ارتباطاً ايجابياً بالنجاح الأكاديمي. (Aronen , et al ., 2005)

وتعتبر مهام قياس مدي الذاكرة Memory Span من أكثر المقاييس استخداماً في قياس كل من مكون التكرار الصوتي ، ومكون اللوحة البصرية/المكانية.ويرى كل منBaddeley و Papagno و Vallar أن التكرار الصوتي ضروري لتعلم الصوتيات واكتساب اللغة عند الأطفال وصغار السن ولكن أقل أهمية بالنسبة للكبار. :B- Baddeley ,1996) (13468 ويقدم مكون التكرار الصوتي تفسيراً جيداً للعديد من المعالجات الخاصة بالكلام والتلفظ واكتساب اللغة أثناء تذكر استعادة سلسلة من الأعداد المعروضة بصرياً ، نجد أن الذين لديهم إعاقة حادة في الذاكرة الصوتية

قصيرة المدى (مدى الذاكرة السمعية لديهم مقدارها رقم واحد) يمكنهم استدعاء أربعة أرقام . وهذا يوضح أن هناك تداخل مؤثر بين التكرار الصوتي واللوحة البصرية/ المكانية ، ولكنهما لا يتعاونا تعاوناً كاملاً بحيث يؤدى إلى زيادة في سعة مدى الذاكرة ، بل هناك انخفاض في مدى الذاكرة من ٧ مفردات إلى ٥ مفردات أو أرقام عندما يحدث تداخل . وهذا يعنى أنه يستطيع أن يتذكر في حالة قياس مدي الذاكرة لـ ٧ مفردات صوتية فقط أو عند قياس مدى الذاكرة البصرية المكانية بمفردها يبلغ عدد المفردات ٧ مفردات .(In Baddeley 2000) كما أن وظيفة الضبط التنفيذي المركزي التنسيق بين نوعين أو أكثر من العمليات التنفيذية المتزامنة.

وقد يتأثر الأداء علي مهام مدي الذاكرة الرقمية أو مدي ذاكرة الكلمات وجود إصابات سمعية أو اضطراب في القدرة علي التلفظ ، علاوة علي ما يصيب الذاكرة من اضطرابات وظيفية ، ووجود فروق بين الأفراد في الوعي بالكلام المنطوق والفهم اللغوي ، والقراءة ، بالإضافة إلي وجود اضطراب في القدرة علي تجهيز المعلومات. (Karpicke &Pisoni, 2000,396) وفى دراسة هامة قام بها كل من (Daneman & Carpenter 1980) , وضعا مقياساً لقياس مدى الذاكرة العاملة ، واعتبر أن مهمة قياس الذاكرة العاملة لابد أن تشمل التخزين والتجهيز المتزامنين للمعلومات ، في هذه الدراسة عرض على المفحوص قائمة من الكلمات يقوم بقراءتها واستدعاء آخر كلمة منها ، وعندما يقوم باستدعائها يكون ذلك قياساً لمدى الذاكرة العاملة لديه.(Daneman & Carpenter , 1980,460) وأكدت كذلك دراستي كل من (Goh & Pisoni , Karpicke & Pisoni, 2000 ;1998 علي استخدام مهام قياس مدي الذاكرة البصرية والسمعية ، والمدى الرقمي ومدي الكلمات لقياس كل من مكون التكرار الصوتي ومكون اللوحة البصرية / المكانية.

٣ - مكون الضبط التنفيذي المركزي : Central Executive Control

يُعد مكون الضبط التنفيذي المركزي أهم مكونات الذاكرة العاملة ففي النموذج الأول للذاكرة العاملة ، كان ذلك المكون بمثابة تجمع لسعة أو لقدرة التجهيز العامة التي تشير بدورها إلي جميع القضايا التي لم تتصل مباشرة بالنظامين التابعين(التكرار الصوتي واللوحة البصرية المكانية) وتعزي المحاولة الأولي لتوسيع هذا المفهوم إلي الفكرة المستندة علي نموذج نورمان وشالس Norman & Shallice,1986 للضبط الانتباهي ، ويوزع هذا الأخير الضبط الانتباهي علي عمليتين اثنتين : الأولي : تعتمد على ضبط السلوك من خلال أنماط العادات أو المخططات التي يتم توجيهها بواسطة القرائن البيئية. أما الثانية : تنطوي علي ضابط محدد انتباهياً

يسمي نظام التنشيط الإشرافي Supervisory Activation System(SAS) الذي يتدخل عندما يكون الضبط الروتيني المعتاد غير كاف ، وأن التفسير الجيد لهذا المكون يمكن تقديمه من خلال النظام الإشرافي الانتباهي الذي اقترحه كل من نورمان وشالس Norman&Shallice,1986 لتفسير الضبط الانتباهي للأفعال . (in: Baddeley, 2002,85–97)

- **تجزئة الضبط التنفيذي المركزي** :

يُعد نظام التنشيط الإشرافي مسئولاً عن اتخاذ كافة القرارات المهمة ويصف قدرات الضبط التنفيذي الانتباهي تركيز ، وتوزيع ، وتبديل الانتباه وذلك مع الحاجة إلي ربط الذاكرة العاملة بنظيرتها طويلة المدى (LTM).

ويمكن تناول هذه الوظائف الثلاث السابقة علي النحو التالي :

7 الوظيفة الأولي تركيز الانتباه Focus : يقوم فيها الفرد بتركيز الانتباه علي المعلومة الجديدة موفراً لها مقداراً كافياً من السعة.

7 الوظيفة الثانية توزيع الانتباه: Divided حيث يتم تقسيم وتوزيع الطاقة أو السعة الانتباهية علي مثيرين أو أكثر. وهذا يؤدي بالتالي إلي أن تتأثر سرعة التجهيز ، وتزداد عدد الأخطاء التي يقع فيها الفرد.

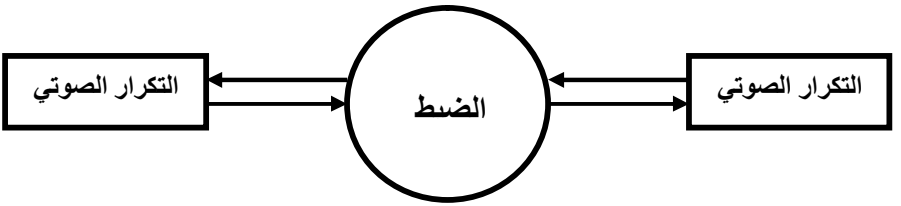
7 الوظيفة الثالثة تبديل الانتباه : Switch حيث يتم نقل بؤرة وتركيز الانتباه من مهمة لآخري دون أن يفقد اتصاله بالمهمة السابقة ، ولكن هذا يؤدي إلي إعاقة الأداء نسبياً أثناء تبديل المهمة. Baddeley (,1996-A)

ويفتقد نموذج الذاكرة العاملة ثلاثي المكونات إلي آلية التفاعل بين النظامين التابعين : التكرار الصوتي واللوحة البصرية المكانية ، كما أنه لا يمتلك آلية لدور الذاكرة العاملة في الوعي الشعوري الذي يعتمد بدرجة كبيرة على الذاكرة العاملة . (Baddeley & Andrade,2000) ولتفسير تلك القضية وغيرها اقترح بادلى (Baddeley,1996-A) مكون رابع هو الجسر المرحلي :

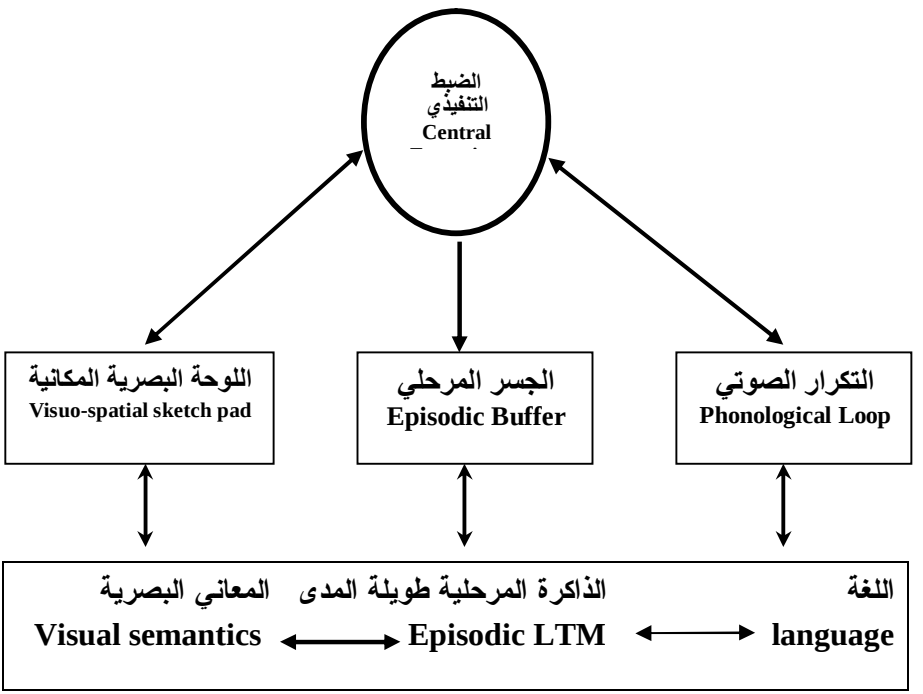
٤ - الجسر المرحلي : Episodic buffer

يفترض أن ذلك المكون بمثابة مخزن محدود السعة يعمل علي دمج المعلومات ليصبح لدينا مراحل متكاملة ، ويخضع الجسر المرحلي انتباهياً لسيطرة مكون الضبط التنفيذي المركزي ، كما أنه يمتلك قابلية الدخول إلي الوعي الشعوري . والتشفير متعدد الأوجه في الجسر المرحلي يسمح بتكامل الأنظمة المختلفة ، كما أن الوعي الشعوري يوفر عمليتي دمج واستعادة

ملائمتين. (Baddeley,2000) وهكذا يُعد هذا الجسر بمثابة خاصية جوهرية في قدرة الذاكرة العاملة علي أن تكون مجال عمل شامل ، ويعتبر الجسر المرحلي هو المسئول عن التخزين في مكون الضبط التنفيذي المركزي.



شكل (١) : يوضح مكونات النموذج الأساسي للذاكرة العاملة ذي المكونات الثلاثة



شكل (٢) : يوضح مكونات النموذج المعدل للذاكرة العاملة ذي المكونات الأربع

(Baddeley , 2000 ,2006)

• **تحديد المصطلحات** :

يمكن تحديد مصطلحات الدراسة علي النحو الأتي:

(١) **الوساوس القهرية** :

يعرف أنتوني وآخرون (Antony , et al ., 1998,4) الوساوس علي أنها " أفكار مثابرة أو مستمرة ، واندفاعات ، وتخيلات تحدث بصورة متكررة ، وتخبر علي أنها اقحامية وغير مناسبة ، وينتج عنا الإحساس بالآسي " ويعرف (أحمد عبد الخالق ، ٢٠٠٢، ٨٧) القهر علي أنه" سلوك حركي أو عقلي يتخذ شكلاً متكرراً ، وفي معظم الحالات يشعر الفرد بأنه مدفوع إلي تنفيذ الفعل القهري ، وذلك حتى يخفض أو يمنع الضيق أو الكرب الذي يصاحب الوساوس ، أو حتى يمنع حادثاً معيناً مفزعاً أو موقفاً مروعاً .

(٢) **الذاكرة العاملة** :

هي عبارة عن مخزن مؤقت ذو سعة محدودة يقوم بالتجهيز والتخزين المؤقت للمعلومات ، ونتناول في الدراسة الحالية مكوني:

أ - اللوحة البصرية المكانية : ذلك المكون الفرعي من نظام الذاكرة العاملة، والمسئول عن تفسير قدرة الإنسان على الاحتفاظ بالخصائص البصرية والمكانية للمفردات أو المشاهد المستمدة من البيئة الحالية أو الخبرة السابقة وهى مسئوله عن تفسير الاحتفاظ بالتسلسلات الحركية.

ب – الضبط التنفيذي المركزي : هو ذلك المكون من نظام الذاكرة العاملة والمسئول عن عمليتي التحكم والتنظيم ، ويقدم مجموعة من الوظائف التنفيذية الإشرافية مثل تنسيق نشاط المكونات الأخرى في الذاكرة العاملة ، وتركيز وتبديل واستمرار الانتباه ، وتنشيط الكيانات representation من الذاكرة طويلة الأمد وتجهيز المعلومات في المهام المعرفية. (Sergio ; Baddeley ,2000 - 2006 &Sala ,2002, 819)

• **الدراسات السابقة** :

هدفت دراسة بروين ، سمارت (Brewin & Smart , 2005) إلي دراسة ارتباط الفروق في سعة الذاكرة العاملة بالقدرة علي قمع الأفكار المقحمة .أجريت الدراسة علي عينة من طلاب الجامعة ، وعينة أخري من غير طلاب الجامعة ، بلغ قوامها ٦٠ طالباً (٢٦ ذكور ، ٣٤ إناث) وتراوحت أعمارهم ما بين ١٨-٥٦ سنة ، وتم تحديد الأفكار المقحمة الأكثر تكراراً ، وطلب من العينة إكمال مهمة قمع الأفكار ، وانتهت نتائج الدراسة

إلي أن السعة الكبيرة للذاكرة العاملة تكون مرتبطة بأفكار اقحامية أقل ، ولا تكون مرتبطة بعدد الأفكار المقحمة أو بتكرارها اليومي .

هدفت دراسة نايس وآخرون (Nic et al ., 2007) إلى دراسة ارتباط الذاكرة العاملة المكانية عند الأفراد مضطربي الوسواس القهري وأجريت الدراسة على ١٨ مريض من ذوى اضطراب الوسواس القهري طبقا DSM-IV وطبقوا مقياس Yale-Brown للوسواس القهري ومهام الذاكرة العاملة ذات الكثافة المرتفعة والمنخفضة وتم تدريبهم على هذه المهام. وانتهت الدراسة إلى أن هناك اختلاف في الأداء بين مرتفعي ومنخفضي الوساوس القهرية في كلا من زمن رد الفعل ومستوى الكثافة بالنسبة لمهام الذاكرة العاملة لصالح منخفضي الوساوس القهرية، وبالنسبة للمناطق التي اشترك فيها الأفراد في الذاكرة العاملة المكانية لم تختلف بين مجموعات الدراسة وان مجموعات الدراسة نشطت لديها نفس مناطق الدماغ أثناء الأداء على مهام الذاكرة العاملة وكانت مستندة على مجموعة صغيرة من الفوكسل (Voxel) (هو عنصر في الجسم ثلاثي الأبعاد وعادة ما يستخدم في التمثيل التصويري ثلاثي الأبعاد والتحليل في الاستخدامات الطبية والعلمية ويتم الحصول على المعلومات ثلاثية الأبعاد من خلال الماسح المغناطيسي (MRI) .

هدفت دراسة كلاكيت (Callicott et al., 1998) إلى فحص الاستجابات الإكلينيكية لمظاهر الاضطراب للوساوس القهرية وبعض مهام الذاكرة العاملة ، وتوصلت الدراسة إلى أن الاستجابات الإكلينيكية لمظاهر الوساوس القهرية وجدت مرتبطة بتحسن في الأداء على مهام الذاكرة العاملة وبتغيير عام في نشاط الدماغ أثناء الزيادة في صعوبة المهمة ، وهذا يشير إلى عجز في الذاكرة المكانية غير اللفظية عند مضطربي الوساوس القهرية والوظائف التشريحية المرتبطة . (Callicott et al.,1998)

وقد انتهت نتائج دراسة موريتز وآخرون ., Moritz , et al) (2002إلي أن المرضي بالوساوس القهرية يظهرون اختلالاً وظيفياً في الأداء التنفيذيExecutive Functioning .

هدفت دراسة آدمز وراشمان (Adam,s&Rchman.,2004) إلى فحص الذاكرة واضطراب الوسواس القهري وأجريت الدراسة علي عينة من طلاب الجامعة بلغ قوامها ٤٨ طالبة جامعية بمتوسط عمري ٢١.٧ وانحراف معياري ٥.٥ وطبقت على أفراد العينة الاستفتاء الخاص بالتناظر والترتيب وإعادة الترتيب للاستطلاع Symmetry ,Ordering and Arranging Questionnaire (SOAQ-Radomsky&Rachman

وقائمة بك للاكتئاب وقائمة القلق وقائمة الوسواس القهري وقائمة الخوف والقلق الاجتماعي

هدفت دراسة إلى وآخرون (Ali et al .,2007) إلى فحص الذاكرة وما وراء الذاكرة عند مضطربي الوسواس القهري وأجريت الدراسة علي عينة من طلاب الجامعة بلغ قوامها ٦٨ فردا وتم تطبيق مهام مرحلية (استطرادية ، عرضية) وفحصت هذه الدراسة مهام ذاكرة المعاني الخاصة باسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد وتم التشخيص من قبل أطباء نفسيين على أساس المقابلات العلاجية وطبقوا دليل التشخيص DSMI-IV للمعايير الخاصة بالوسواس القهري وطبقوا قائمة مودسكاى للوسواس القهري والتي تتكون من ٣٠ عبارة وتتم الإجابة عليها بنعم ولا وتشتمل القائمة على معايير(النظافة ، التدقيق ، الشك في ، البطء) وبينت النتائج أن الأفراد ذوى اضطراب الوسواس القهري اظهروا أداء منخفض في المهام الخاصة بالذاكرة وما وراء الذاكرة واظهروا كذلك أداء منخفض حول قدرتهم على تذكر المعلومات في المستقبل وبينت النتائج أن الأفراد مضطربي الوسواس القهري يشكون في الذاكرة وقد يكون هذا الشك نتيجة العجز الحقيقي في الذاكرة (Ali et al ., 2007)

- **فروض الدراسة**:

في ضوء ما سبق ، فإن الدراسة الحالية تسعي إلي التحقق من الفروض الآتية:

١ – توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب ذوى مستويات الوساوس القهرية المنخفضة والمرتفعة في الأداء على مكون اللوحة البصرية المكانية حسب مستويات الكثافة (منخفض الكثافة متوسط الكثافة ، مرتفع الكثافة) والفروق لصالح الطلاب منخفضي الوساوس القهرية كما تقاس بعدد الاستجابات الصحيحة وزمن رد الفعل

٢– توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب ذوى مستويات الوساوس القهرية المنخفضة والمرتفعة في الأداء على مكون الضبط التنفيذي تبعاً لحالاته المختلفة (الحالة المحايدة ، الحالة المتوافقة ، الحالة غير المتوافقة) والفروق لصالح الطلاب منخفضي الوساوس القهرية كما تقاس بعدد الاستجابات الصحيحة ، وزمن رد الفعل .

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب ذوى مستويات الوساوس القهرية المنخفضة والمرتفعة في الأداء على

اللوحة البصرية المكانية تبعاً لكثافتها المختلفة(منخفضة الكثافة متوسطة الكثافة ، مرتفع الكثافة) في مهمة مدى ذاكرة الكلمات والفروق لصالح الطلاب منخفضي الوساوس القهرية كما تقاس بعدد الاستجابات الصحيحة وزمن رد الفعل .

٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب ذوى الوساوس القهرية المنخفضة والمرتفعة في الأداء على اللوحة البصرية المكانية تبعاً لكثافتها المختلفة (منخفضة الكثافة ، متوسطة الكثافة ، مرتفع الكثافة) في مهمة مدى ذاكرة الأرقام والفروق لصالح الطلاب منخفضي الوساوس القهرية كما تقاس بعدد الاستجابات الصحيحة وزمن رد الفعل .

- **إجراءات الدراسة**:

- **أولاً** : **عينة الدراسة** :

أجريت الدراسة على عينة كلية من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بالعريش بلغ قوامها ٣٨١ (١٠٩ طالب ،٢٧٢ طالبة) من الشعب الأدبية والعلمية بمتوسط عمري قدره ١٩.٢٠ وانحراف معياري قدره ٠.٥٦١ والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (١) : يوضح توصيف عينة الدراسة

الشعب الأدبية							الشعب العلمية				
تعليم أساسي لغة العربية	اللغة العربية	تعليم أساسي (مواد اجتماعية)	فلسفة	تاريخ	جغرافيا	اللغة الإنجليزية	تعليم أساسي رياضيات	رياضيات	الطبيعة والكيمياء	تعليم أساسي علوم	بيولوجي
٤١	٥٧	١١	١١	٧٣	١٦	٧٠	١٢	٣٣	٢٦	١٠	٢١
إجمالي عدد أفراد العينة(٣٨١) طالب وطالبة											

- **ثانيا**: **أدوات الدراسة**:

- **تقنين المقياس**:

تم حساب صدق المقاييس التالية علي عينة كلية بلغ قوامها (١١٩) مقسمة إلي (٣٢ ذكور ، ٨٧ إناث) من طلاب السنة الثانية ، بالقسمين العلمي والأدبي بكلية التربية بالعريش – جامعة قناة السويس ، وتم إعادة تطبيق المقاييس علي عينة كلية بلغ قوامها (٣٢) طالب وطالبة .

١- مقياس بادو (PI) **للوساوس والأفعال القهرية** (**تعريب**:**محمد سعفان** ، **١٩٩٦**)

- وضع هذا المقياس Ezio. Sanavio, 1987 وقد عرف باسم مقياس بادو للوساوس والأفعال القهرية Obsession and Compulsions (PADUA) . وقد تم بناء هذا المقياس من خلال المقابلات التي أجريت مع المرضي الوسواسين وفئات عصابية أخري وأيضاً مع العاديين ، وكانت أهم المحاور التي تم في إطارها تجميع عبارات المقياس هي : الضغوط اليومية العلاقات الاجتماعية ، طريقة العناية بالذات ، وطريقة الأداء الوظيفي الروتيني (بشكل عام). ويتكون هذا المقياس من ٦٠ فقرة ، وكانت نتيجة التحليل العاملي وجود أربعة عوامل رئيسة توزعت علي ٤٣ فقرة ، ويوجد ١٧ فقرة غير موزعة علي الأبعاد الأربعة . وكل عبارة في المقياس تحصل علي تقديرات تتراوح ما بين (صفر - ٤) وعلي هذا تصبح الدرجة الكلية للمقياس تتراوح ما بين (صفر إلي ٢٤٠ درجة) ويمكن تناول الأبعاد المكونة للمقياس في الأتي : (محمد سعفان ، ١٩٩٦)

- اضطراب السيطرة علي الأنشطة العقلية Impaired control over mental activities ويتكون من ١٧ فقرة ، وتصف هذه الفقرات صعوبة التحكم والسيطرة علي الأفكار والتخيلات العقلية ، وعلي وجه الخصوص التصورات والشكوك والاجترارات ، وصعوبة اتخاذ القرارات البسيطة .

- الوساوس التلوثية: Becoming Contaminated ويتكون هذا العامل من (١١) فقرة تصف وجود الهموم الزائدة المتعلقة بالقذارة والتلوث الذي يصعب التعامل معها مثل تكرار غسيل الأيدي ، وأنشطة النظافة النمطية والانشغال بالقذارة ، والانزعاج بأمور متعلقة بالتلوثات غير الواقعية.

- سلوكيات المراجعة القهرية: Checking Behaviors ويتكون هذا العامل من (٨) فقرات تصف سلوك المراجعة المتكررة مثل مراجعة الأبواب وزجاجات الماء ، والغاز ، والخطابات ، والنقود والأعداد....الخ .

- التحريضات والانزعاجات من الاندفاعات الحركية القهرية : Urges and worries of losing control over motor behaviors ويتألف هذا العامل من (٧) فقرات تصف سلوك التحريض علي العناد والسلوك المضاد للمجتمع ، والانزعاجات بشأن صعوبة السيطرة علي السلوك الحركي مثل قتل الأطفال ، أو إيذائهم أو سرقة أشياء بدون سبب أو تفكير الفرد في إلقاء نفسه من نافذة مرتفعة ، والخوف من عدم التحكم في الاندفاعات الجنسية والاندفاعات المضادة للمجتمع.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

تم استخدام طريقة تحليل المكونات الرئيسة مع التكرارات بإتباع تدوير الفاراماكس وكانت نتيجة التحليل العاملي وجود أربعة مكونات رئيسة للاختبار وعدد عبارات (٤٣) موزعة علي العوامل الأربعة.

- **الاتساق الداخلي** :

تم حساب معاملات الارتباط للفقرات التي تألف منها المقياس في صورته النهائية مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها ومع الدرجة الكلية للمقياس ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة وكل من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، والدرجة الكلية لمقياس الوساوس القهرية لدي عينة الدراسة الكلية

م	(ر) مع البعد	(ر) مع الدرجة الكلية	م	(ر) مع البعد	(ر) مع الدرجة الكلية	م	(ر) مع البعد	(ر) مع الدرجة الكلية	م	(ر) مع البعد	(ر) مع الدرجة الكلية
١	٠.٦١**	٠.٥٢**	٢	٠.٥٦**	٠.٣٤**	٢٧	٠.٦٩**	٠.٦٥**	٤٤		٠.٢٩**
٥	٠.٦٧**	٠.٥٢**	٦	٠.٧٤**	٠.٦٤**	٣١	٠.٥٥**	٠.٥٠**	٤٥		٠.٦١**
٩	٠.٦٨**	٠.٥٦**	١٠	٠.٦٧**	٠.٥٤**	٤	٠.٦٤**	٠.٤٢**	٤٦		٠.٥٧**
١٣	٠.٦٣**	٠.٤٩**	١٤	٠.٧٧**	٠.٦٣**	٨	٠.٧٢**	٠.٣٩**	٤٧		٠.٣٥**
١٧	٠.٥٨**	٠.٤٣**	١٨	٠.٧٤**	٠.٥٣**	١٢	٠.٦٣**	٠.٥٢**	٤٨		٠.٠٦
٢١	٠.٦٢**	٠.٥٥**	٢٢	٠.٦٩**	٠.٥٠**	١٦	٠.٧٩**	٠.٢٨**	٤٩		٠.٥٠**
٢٥	٠.٤١**	٠.٣٤**	٢٦	٠.٥٩**	٠.٤٦**	٢٠	٠.٧٤**	٠.٢١*	٥٠		٠.٤٠**
٢٩	٠.٣١**	٠.٢٢*	٣٠	٠.٦١**	٠.٣٢**	٢٤	٠.٤٨**	٠.٢٠*	٥١		٠.٦٢**
٣٢	٠.٤٢**	٠.٤٠**	٣٣	٠.٤٤**	٠.٢٩**	٢٨	٠.٦٠**	٠.٢٨**	٥٢		٠.٥٤**
٣٤	٠.٥٨**	٠.٥٣**	٣٥	٠.٤٩**	٠.٣٤**				٥٣		٠.٥٨**
٣٦	٠.٥٦**	٠.٥٢**	٣٧	٠.٥٥**	٠.٤٦**				٥٤		٠.٣٨**
٣٨	٠.٥١**	٠.٣٤**	٣	٠.٦٣**	٠.٥١**				٥٥		٠.٣٧**
٣٩	٠.٤٠**	٠.٢٤*	٧	٠.٧٥**	٠.٥٣**				٥٦		٠.٣٥**
٤٠	٠.٤٢**	٠.٣٦**	١١	٠.٨١**	٠.٦٣**				٥٧		٠.٣١**
٤١	٠.٣٩**	٠.٤٠**	١٥	٠.٧٩**	٠.٦٢**				٥٨		٠.٤٩**
٤٢	٠.٥٩**	٠.٥٠**	١٩	٠.٧٧**	٠.٦٢**				٥٩		٠.٢٩**
٤٣	٠.٤٥**	٠.٤٩**	٢٣	٠.٦٢**	٠.٤٩**				٦٠		٠.٤٢**

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط لمقياس الوساوس القهرية كانت دالة إحصائياً باستثناء البند رقم (٤٨).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس فكانت ٠.٨٤ ، ٠.٧٤ ، ٠.٨٠ ، ٠.٥١ ، وتم حساب معاملات

الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض فتراوحت ما بين ٠.٢٤ إلي ٠.٥٤ وجميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي ٠.٠١

وقد قام محمد سعفان بحساب صدق المقياس عن طريق صدق المحك مع مقياس السيكايثنيا(PT) من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه وبلغ معامل الارتباط ٠.٨٢ وهو معامل دال إحصائياً. وفي الدراسة الحالية تم حساب صدق المقارنة الطرفية للدرجة الكلية للمقياس ، وذلك للتحقق من قدرته علي التمييز بين مجموعة منخفضي الوساوس (الارباعي الأدنى) ومجموعة مرتفعي الوساوس (الارباعي الأعلى) وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للارباعي الأدنى فكانت علي النحو التالي : ن = ٣٠ ، م = ٣٧.٠٦ ع = ٨.٥١ ، وللارباعي الأعلى كانت ن= ٢٩ ، م = ١١٥.٨٦ ع = ١٨.٣٨ وبحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق فكانت ٢١.٢٤ وهي قيمة دالة عند مستوى٠.٠١ وتم حساب ثبات المقياس كذلك بطريقة معامل ألفا كرونباخ فكان معامل الثبات لعينة الذكور ٠.٨٥ ، ٠.٧١ ، ٠.٨٠ ، ٠.٨٤ ، ٠.٩٢ وللإناث ٠.٨٢ ، ٠.٨٨ ، ٠.٨٧ ، ٠.٦٨ ، ٠.٩٣ للأبعاد الأربعة والدرجة الكلية علي الترتيب ، وكان للعينة الكلية للأبعاد ٠.٨٣ ، ٠.٨٤ ، ٠.٨٦ ، ٠.٧٦ وكان للدرجة الكلية للمقياس ٠.٩٣

وقام محمد سعفان بحساب ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيقه (محمد سعفان) وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق المقياس فكانت معاملات الثبات للبعد الأول ٠.٤٨وللبعد الثاني ٠.٥١ وللبعد الثالث ٠.٥٤ وللبعد الرابع ٠.٧٦ وللدرجة الكلية ٠.٦١ وجميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي ٠.٠١

٢- مهام قياس اللوحة البصرية المكانية ، والضبط التنفيذي المركزي:

أ-مهام قياس اللوحة البصرية المكانية (تتبع المسارات المكانية) : (إعداد: محمود السيد ، ٢٠٠٧)

تم إعداد البرنامج بمواصفات أهمها : اختيار أنسب مساحة عرض للمثيرات وهى ٦٠٠ × ٨٠٠ بكسل (**البكسل هو مقياس وضوح العرض على شاشة الكمبيوتر)** على خلفية رمادية اللون بحيث تجعل الرؤية واضحة ، وتحتوي كل لوحة علي ٢٠مربع أسود اللون موزع عشوائياً داخل مساحة العرض بداخل كل واحد رقم عشوائي ، مساحة كل مربع ٦٠ × ٦٠ بكسل. (عدد النقط لكل بوصة) . وتشتمل المهام علي ثلاث كثافات متدرجة وفقاً لعدد المسارات المكانية في كل بلوك (مجموعة) وهى كالتالي :

١) المهام ذات الكثافة المنخفضة :

حيث تحتوي كل محاولة علي ثلاثة مسارات مكانية عشوائية وفقاً لظهور ثلاث ومضات لونية تظهر كل منها في أحد المربعات العشوائية الموجودة ، ٢٤محاولة (١٢ مطابقة و١٢ غير متطابقة).

٢) المهام ذات الكثافة المتوسطة :

تحتوي كل محاولة علي أربعة مسارات مكانية عشوائية وفقاً لظهور أربع ومضات لونية تظهر كل منها في أحد المربعات العشوائية الموجودة . وتشتمل على ٢٤ محاولة (١٢ مطابقة و١٢ غير متطابقة)

٣) المهام ذات الكثافة المرتفعة :

تحتوي كل محاولة علي خمسة مسارات مكانية عشوائية وفقاً لظهور خمس ومضات لونية تظهر كل منها في أحد المربعات العشوائية . تشتمل على ٢٤ محاولة (١٢ مطابقة و١٢ غير متطابقة) تم التحكم في أزمنة عرض البطاقات وكل ومضة ضوئية علي شاشة الحاسب الآلي والمسافة الزمنية بين كل ومضة والتالية لها ، تم التحكم في لون الومضات من ١٥ لون أساسي ، وتم وضع الكلمة كضغط تلفظي. (Baddeley,2000,126 - 145)

ومن خلال الدارسة الاستطلاعية والتي أجريت على ٤٥ طالب من طلاب كلية التربية بالعريش (وكان متوسط أعمارهم ٢١.٢ ، وبانحراف معياري قدره ٢.٣) وقام الباحث بحساب الزمن المناسب للمهمة وذلك من خلال إعطاء زمن مفتوح للطلاب وتحديد متوسط هذه الأزمنة والتي عندها تكون المهمة قادرة على التمييز وكان متوسط الزمن المناسب للاستجابة هو (١٥٠٠ ملي ثانية) .

شكل (٣) يوضح طريقة عرض المثيرات في مهمة اللوحة البصرية المكانية

وبالنسبة لمعاملات الصدق : فقد استخدمت هذه المهام في دراسة (محمود السيد، ٢٠٠٧) علي طلاب كلية التربية بالعريش من الشعب الأدبية والعلمية مما يشير إلي صلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية ، أما بالنسبة لحساب ثبات مهام تتبع المسارات المكانية في هذه الدراسة فقد تم حسابه بطريقة معامل ألفا كرونباك فبلغ معامل الارتباط ٠.٨٢ لعدد الاستجابات الصحيحة ، ٠.٨٠ لزمن رد الفعل .

ب- مهام قياس اللوحة البصرية المكانية.(**مدي الذاكرة**) : إعداد منير جمال السيد الشربيني ، ٢٠٠٤)

تم قياس الأداء علي مكون اللوحة البصرية باستخدام مهام قياس مدي ذاكرة الأرقام Digital Memory Span ، ومهام مدي ذاكرة الكلمات Words Memory Span وهذه المهام من المهام المستخدمة في قياس الذاكرة العاملة المعروفة والشائعة الاستخدام ، ولقد استخدمت في الدراسة نسخ بصرية ، وجميع النسخ كانت تعتمد علي أن يقوم المفحوص بتذكر قائمة من الكلمات أو الأرقام بعد أن يراها في النسخة المرئية بنفس الترتيب . وكان الشخص يحاسب علي أي خطأ في تذكر هذا الترتيب ، كما كانت تحسب له المدة التي استغرقها في التذكر. وفقاً لهذه المهام أعد الباحثان نوعان من المهام لقياس مدي الذاكرة باعتبارها دالة قياس الذاكرة العاملة .

- **وصف مهام مدي الذاكرة الرقمي** :

عبارة عن قوائم من الأرقام مقسمة إلي ثلاث مجموعات كل مجموعة عبارة عن مستوي من السعة يبدأ بثلاثة أرقام فردية تظهر متتالية ولعدد ٥ محاولات ، وكانت الأرقام من رقم (صفر) وحتى رقم تسعة وتظهر بشكل عشوائي . وعقب ظهور الأرقام (علي سبيل المثال كان يظهر رقم مثلا ٧ لمدة ثانيتين= ٢٠٠٠ ميللثانية ، ثم فترة انتظار وحفظ تستغرق ثانيتين. وقبل أن يظهر الرقم الثاني مثلاً قد يكون الرقم (٤) وأيضاً فترة ثانيتين انتظار وحفظ ، ثم رقم ثالث قد يكون مثلاً (٣) ثم فترة انتظار وحفظ لمدة ثانيتين ، ثم يظهر الرقم الرابع (٥) وفترة انتظار وحفظ ثانيتين ثم تظهر نافذة كي يكتب فيها الرقم ، وتستمر النافذة مفتوحة حتى يكتب الرقم ويتأكد من صحته ثم يضغط علي مفتاح باستخدام الماوس حتى يغلق النافذة وتظهر المحاولة الجديدة ، وقد تستمر النافذة مفتوحة حتى ينتهي من تذكر الأرقام التي شاهدها مهما طال الزمن. ولابد للفاحص من جعل المفحوص يقوم بالاستجابة ، وكانت التعليمات علي النحو التالي " عزيزي الطالب سوف تعرض عليك مجموعة من الأرقام وهي من رقم (صفر) وحتى رقم تسعة. وسوف تظهر لك الأرقام رقم رقم ، ويفصل بين كل رقم والذي يليه فترة انتظار حاول أثنائها حفظ هذا الرقم ، ويعقب انتهاء فترة الانتظار ظهور

الرقم الثاني ، وبنفس الطريقة تظهر باقي الأرقام ، والمطلوب منك عندما تظهر نافذة صغيرة في وسط شاشة الكمبيوتر أن تكتب الأرقام الأربعة أو الخمسة ، أو الستة بنفس ترتيب ظهورها علي الشاشة . وبعد أن تكتب وتتأكد من أن الأرقام التي كتبتها صحيحة اضغط علي علامة {محاولة تالية}. حتى تبدأ المحاولة التالية في الظهور .

- **وصف مهام مدي ذاكرة الكلمات** :

هذه المهام تتشابه في تصميمها مع مهام مدى الأرقام في كل شيء فيما عدا كونها كلمات بدلاً من الأرقام . وقد استخدمت تسع كلمات تظهر بشكل عشوائي وهذه الكلمات مرقمة وهي (١- دولة . ٢- سيارة . ٣- مدرسة . ٤- زهرة . ٥- ولد . ٦- شباك . ٧- طبيب . ٨- دقيقة . ٩- مؤشر - صيف) . وهذه الكلمات سوف تظهر واحدة تلو الأخرى . علي الفرد حفظ ترتيب ظهورها علي شاشة الكمبيوتر . ويستمر ظهور الكلمة الواحدة ثانيتين (٢٠٠٠ميللثانية)، ويعقبها فترة انتظار وحفظ لمدة ثانيتين. وبعد أن يتم عرض كلمات المجموعة الواحدة(المحاولة) سواء كانت ذات مدي سعة من أربعة كلمات أو خمسة كلمات أو ستة كلمات . وهو أقصي مدي في هذه التجربة . يقوم الفرد بعد ظهور نافذة صغيرة في وسط شاشة الكمبيوتر بكتابة الكلمات بنفس ترتيب ظهورها علي الشاشة . وبعد أن تكتب وتتأكد من أن الكلمات التي كتبتها صحيحة اضغط علي علامة {محاولة تالية } حتى تبدأ المحاولة التالية في الظهور.

وتتمتع مهام مدي الأرقام ، ومدي الكلمات بمعاملات صدق وثبات مرتفعتين فقد استخدمت في دراسة (منير حسن ، السيد الشربيني ، ٢٠٠٤ منير حسن ، ٢٠٠٥) كما استخدمت مهام مماثلة مبرمجة في دراسة هيتنجر (Hettinger , 2001) ودراسة ين (Yuan , 2007) وقد قام الباحثان بحساب ثبات مهمة مدي الأرقام بطريقة التجزئة النصفية بعد استبعاد محاولة واحدة من كل مجموعة والتي يبلغ عدد المحاولات في المجموعة الواحدة خمسة عشرة محاولة وأصبح عدد المحاولات ١٤ محاولة حتى يمكن حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية فبلغ معامل الثبات بطريقة سبيرمان – براون ٠.٨٨للاستجابات الصحيحة ، ٠.٧٤ لزمن رد الفعل .

وقد قام الباحثان بحساب ثبات مهمة مدي الكلمات بطريقة التجزئة النصفية بعد استبعاد محاولة واحدة من كل مجموعة والتي يبلغ عدد المحاولات في المجموعة الواحدة خمسة عشرة محاولة وأصبح عدد المحاولات ١٤ محاولة حتى يمكن حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية فبلغ معامل الثبات بطريقة سبيرمان – براون ٠.٨٢ لعدد الاستجابات الصحيحة ، ٠.٧٥ لزمن رد الفعل.

ج - مهام قياس مكون الضبط التنفيذي المركزي : (إعداد : منير جمال السيد الشربيني ، ٢٠٠٤ ، محمود السيد ٢٠٠٧)

يشير الضبط التنفيذي المركزي إلي الناحية التوجيهية أو التحضيرية للانتباه والتي تجعل الفرد يستمر في مواجهة التشتت والأفكار غير ذات الصلة بالمهمة مثل أنواع مختلفة من القلق والانشغالات بالجوانب التقويمية لفشلهم ، والذي يشغل سعة الذاكرة العاملة.وقد أظهرت الدراسات أن الفروق الفردية في سعة الذاكرة العاملة تنعكس من خلال الأداء علي مهمة ستروب Stroop Tasks ، والتي تلعب دوراً كبيراً في الحالات التي يقود فيها التداخل إلي استعادة الاستجابات التي تتصارع بدورها مع المهمة الحالية. (Rond all,2002) وقد قام أبرامز Abrams,2002 بإعداد مقياس ستروب ضمن مجموعة من البرامج النفسية المبرمجة المعروف psycholabe (في:أمل محمود السيد ،٢٠٠٣) ومهام Abram المحوسبة لقياس ظاهرة ستروب تتفق مع ما استخدم في دراسات (Carter , et al ., 1995;Gearge .et al., 1997;Smith & Jonides,1999.(In Smith & Jonides , 1999, 1657-1666) وفي دراسة أمل محمود السيد ٢٠٠٣.

واستخدمت مهمة ستروب في قياس مكون الضبط التنفيذي لاعتمادها علي تأثير كل من الألوان وأسماء الألوان والألوان المستخدمة في كتابة أسماء تلك الألوان . وذلك من خلال الضغط علي المفاتيح الصحيحة. وتمثل الحالة السابقة نوعاً من التداخل ، عندما تقود معاملات معينه (ذات صله أو ناشئة عن مهمة محددة إلي إيقاف أو تعطيل تجهيز معلومة أخري مرتبطة بمهمة ثانية ، وهكذا يشير أثر ستروب إلي السعة التجهيزية المحدودة لدي الإنسان التي تخضع للآلية التنفيذية الإشرافية (بالذاكرة العاملة وبمكون الضبط التنفيذي المركزي)

وهناك ثلاث حالات تظهر عليها الألوان وهي:

الحالة الأولي : **الحالة المحايدة** Neutral Condition : وفيها يتم عرض حرف X ملون باللون الأحمر أو الأخضر أو الأزرق أو الأصفر(وهذه الحروف ليس لها معني) .

الحالة الثانية : **الحالة المتوافقة** Consistent Condition : وفيها يتم عرض كلمات أحمر، أخضر، أزرق ، أصفر. ويكون لون الحبر مطابق لمعني الكلمة وهنا تصبح الاستجابة على هذه المهمة سريعة أي يقل زمن رد الفعل Reaction Time (RT)

الحالة الثالثة : **الحالة غير المتوافقة** Inconsistent Condition : ويتم فيها عرض الكلمات أحم، أخضر، أزرق ، أصفر، ويكون لون الحبر مخالفاً لمعني الكلمة وهنا تصبح الاستجابة على هذه المهمة بطيئة أي يزداد زمن رد الفعل RT .

وتم إعداد البرنامج بالمواصفات التالية :

- **مهام ستروب**:

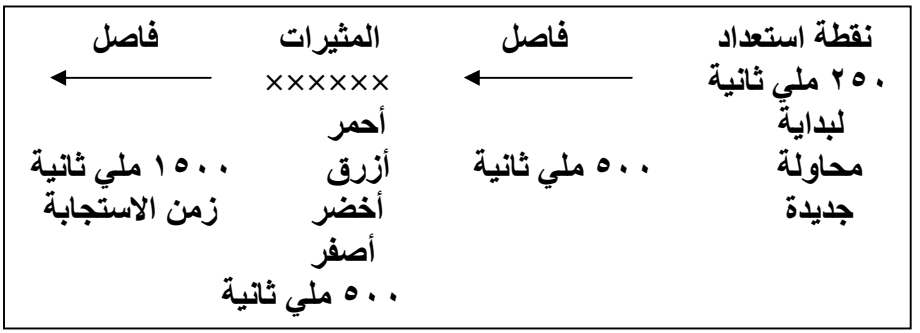
مواصفات التجربة البصرية لمهمة ستروب(الكلمة ولون الحبر) كالتالي:

7 الأرضية باللون الرمادي ومساحتها ٦٠٠ × ٨٠٠ بكسل Pixel .

- إمكانية التحكم في زمن عرض كل بطاقة والمسافة الفاصلة بين كل محاولة والأخرى.
- حجم الكلمات ١٤٠ Bold وتظهر في منتصف الشاشة الرمادية بحيث يتمكن المفحوص من الرؤيا بوضوح ، ويتم استخدام اليد اليمني واليد اليسري للإجابة على المهام المعروضة .
- عدد المحاولات في المهمة ١٤٤ محاولة وتصنف كالتالي عدد ٤٨ محاولة من الحالة المحايدة ، ٤٨ من الحالة المتوافقة ، ٤٨ من الحالة غير المتوافقة.
- في الحالة المحايدة (٤ علامات ×××× مكتوبة : منها ١٢ محاولة باللون الأحمر، ١٢ محاولة باللون الأزرق ، ١٢ محاولة باللون الأصفر، ١٢ محاولة باللون الأخضر).
- في الحالة المتوافقة (١٢ محاولة بها كلمة أحمر مكتوبة باللون الأحمر ١٢ محاولة بها كلمة أخضر مكتوبة باللون الأخضر ، ١٢ محاولة بها كلمة أزرق مكتوبة باللون الأزرق ،١٢ محاولة بها كلمة أصفر مكتوبة باللون الأصفر).
- في الحالة غير المتوافقة هناك ١٢ محاولة مكتوبة باللون الأحمر وهذه الكلمات عبارة عن ٤ كلمات مكتوبة بالأزرق ، و٤ كلمات مكتوبة باللون الأصفر ، و٤ كلمات مكتوبة باللون الأخضر) وهناك ١٢ محاولة مكتوبة باللون الأصفر وهذه الكلمات عبارة عن (٤ كلمات مكتوبة بالأزرق ، و٤ كلمات مكتوبة باللون الأحمر ، و٤ كلمات مكتوبة باللون الأخضر) وهناك ١٢ محاولة مكتوبة باللون الأخضر وهذه الكلمات عبارة عن (٤ كلمات مكتوبة بالأزرق ، و٤ كلمات مكتوبة باللون الأحمر ، و٤ كلمات مكتوبة باللون الأصفر) ، وهناك ١٢ محاولة مكتوبة باللون الأزرق وهذه الكلمات عبارة عن (٤ كلمات مكتوبة بالأحمر ، و٤ كلمات مكتوبة باللون الأصفر ، و٤ كلمات مكتوبة باللون الأخضر) ثم استخدام ٤ مفاتيح للاستجابة وهي مفتاح (Z للون الأحمر، X للون الأخضر، < للون الأزرق ، / للون الأصفر).

ومن خلال الدارسة الاستطلاعية والتي أجريت على ٤٥ طالب وطالبة بكلية التربية بالعريش ، تبين أن الزمن المناسب لعرض البطاقة هو ١٥٠٠ مللي ثانية وأصبح الزمن الكلى لمهمة ستروب حوالي ٤.٨ دقيقة وهو زمن مناسب لإجراء هذه المهمة بشكل يحقق أفضل نتائج توضح كفاءة مكون الضبط التنفيذي المركزي لدي كل مفحوص.

وتم تدريب المفحوصين علي كيفية إدخال الاستجابات من خلال نسخة تدريبية من مهام ستروب مكونة من ٢٤ محاولة وذلك لتوضيح الحالات الثلاثة(متوافق/غير متوافق/ محايد) والتي تظهر فيها المثيرات وكيفية الاستجابة عليها من خلال الضغط على المفاتيح < ، / ، X ، Z .



شكل (٤): يوضح طريقة عرض المثيرات في مهمة ستروب

وقد أجريت العديد من الدراسات للتحقق من صدق وثبات مهمة ستروب مثل دراسة (محمود السيد ، ٢٠٠٧) حيث تم حساب الثبات لمهمة ستروب عن طريق معامل ألفا كرونباك لعينة الطلاب وبلغ معامل الثبات ٠.٨٣ وبلغت قيمة الصدق التمييزى بحساب قيمة النسبة الحرجة (١٧.٤١) وتساوى قيمة ت ٢.٣٤ وهى دالة عند مستوى٠.٠٠١ ودراسة(منير حسن جمال ، ٢٠٠٥) حيث جاءت نتائج ثبات المقياس بإعادة التطبيق بمعادلة ألفا كرونباك ٠.٩٧ بينما جاءت نتائج الصدق المرتبط بالمحك (٠.٨٨) . وفي الدراسة الحالية تم حساب الثبات لمهمة ستروب عن طريق معامل ألفا كرونباك فبلغ معامل الثبات ٠.٨٧ لعدد الاستجابات الصحيحة ، ٠.٨٠ لزمن رد الفعل .

- **خطوات إجراء الدراسة** :

بعد إعداد أدوات الدراسة والتحقق من الخصائص السيكومترية لها تم الاتفاق مع الطلاب على المواعيد المناسبة للتطبيق وتم تجهيز معمل الحاسب الآلي بقسم علم النفس بكلية التربية بالعريش ، وسارت الإجراءات كما يلي :

١ - تطبيق مقياس الوساوس القهرية على طلاب الجامعة.
٢ - أصبح لدينا مجموعتين : المجموعة الأولي تضم الطلاب والطالبات ذوي الوساوس القهرية المنخفضة ، المجموعة الثانية تضم الطلاب والطالبات ذوي الوساوس القهرية المرتفعة .
٣- تم تطبيق المهام التدريبية المبرمجة الخاصة بمكوني الذاكرة العاملة مكون اللوحة البصرية المكانية (مهام تتبع المسارات المكانية ، مهام مدي الأرقام ، مدي الكلمات) ومهام مكون الضبط التنفيذي المركزي علي طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بالعريش. وقد تم تشجيع الطلاب علي الإجابة علي جميع المهام المبرمجة مع عدم ترك أي

مهمة بدون إجابة . وتم التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م بمعمل علم النفس بكلية التربية بالعريش .

٤- ولاختبار صحة فروض الدراسة تم حساب قيم "ت" للفرق بين كل متوسطين .

• نتائج الدراسة :

• الفرض الأول :

توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات مجموعتي الطلاب ذوى الوساوس القهرية المنخفضة والمرتفعة في الأداء على اللوحة البصرية المكانية تبعاً لكثافتها المختلفة (منخفضة الكثافة، متوسطة الكثافة ، مرتفع الكثافة) في مهمة تتبع المسارات المكانية كما تقاس بعدد الاستجابات الصحيحة وزمن رد الفعل لصالح منخفضي الوساوس القهرية.

لكي يختبر الباحث صحة هذا الفرض؛ برصد درجات الطلاب في مجموعتي الوساوس القهرية المنخفضة والمرتفعة في الأداء على مهمة تتبع المسارات المكانية في كثافاتها الثلاث (منخفضة الكثافة، متوسطة الكثافة مرتفع الكثافة) من خلال عدد الاستجابات الصحيحة ، ومتوسط أزمان ردود الفعل، ثم تم حساب قيم "ت" للفرق بين كل متوسطين، ويوضح جدول (٣) تلك النتائج .

جدول (٣): قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي الوساوس القهرية على مهمة تتبع المسارات المكانية في كثافاتها الثلاث (منخفضة الكثافة، متوسطة الكثافة، مرتفع الكثافة)

المتغير	الحالة	القياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اللوحة البصرية المكانية (مهمة تتبع المسارات المكانية)	منخفضة الكثافة	الاستجابات الصحيحة	منخفضي الوساوس القهرية	٢٣.٧٤	٣.٠٢٧	١١.٧٩	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	١٦.١٢	٥.٤٥١		
		زمن رد الفعل	منخفضي الوساوس القهرية	٥٩٧.٤١	١١٢.٠٩٣	٤.٧٨٨	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	٧٠٥.٠٢	١٨٥.٨٨١		
	متوسطة الكثافة	الاستجابات الصحيحة	منخفضي الوساوس القهرية	٢٣.١٤	٣.٠٨٧	١١.٧٢	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	١٦.٥٨	٤.٤٥١		
		زمن رد الفعل	منخفضي الوساوس القهرية	٥٨٤.٩٤	١١٣.٠٤٥	٣.٦٢٩	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	٦٧٠.٠٠	١٩٦.٠٠٥		
	مرتفعة الكثافة	الاستجابات الصحيحة	منخفضي الوساوس القهرية	٢١.١٥	٣.٥٥٢	٦.٢٧٨	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	١٧.٣٤	٤.٦٨٦		
		زمن رد الفعل	منخفضي الوساوس القهرية	٦٥٩.٠٣	١٢٠.٧١٣	٦.٢٤٧	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	٧٨٢.٤٨	١٤٨.٦٨٨		

- **الفرض الثاني**:

توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات مجموعتي الطلاب ذوى الوساوس القهرية المنخفضة والمرتفعة في الأداء على مكون الضبط التنفيذي تبعاً لحالاته المختلفة (الحالة المحايدة، الحالة المتوافقة، الحالة غير المتوافقة) كما تقاس بعدد الاستجابات الصحيحة وزمن رد الفعل لصالح الطلاب ذوي الوساوس القهرية المنخفضة.

لكي يختبر الباحث صحة هذا الفرض؛ قام الباحث بترتيب درجات الطلاب على مقياس الوساوس القهرية تنازلياً؛ ثم تم حساب الإرباعيات لتلك الدرجات ، ومن ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ الأولى منخفضي الوساوس القهرية وهم أولئك الطلاب الذين أحرزوا درجة ≤ ٥١ وبلغ عددهم ٩٢ طالباً ، والثانية مرتفعي الوساوس القهرية وهم أولئك الطلاب الذين أحرزوا درجة ≥ ٨٥ وبلغ عددهم ٩٧ طالباً، وبناء على ذلك قام الباحث برصد درجات طلاب المجموعتين كل على حدة في مكون الضبط التنفيذي المركزي من خلال ظاهرة ستروب في حالاتها الثلاث (الحالة المحايدة والحالة المتوافقة، والحالة غير المتوافقة) من خلال عدد الاستجابات الصحيحة ، ومتوسط أزمان ردود الفعل ، ثم تم حساب الفروق بين كل متوسطين باستخدام اختبار "ت" باستخدام برنامج SPSS ، ويوضح جدول (٤) تلك النتائج.

جدول (٤): قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي الوساوس القهرية على ظاهرة ستروب في حالاتها الثلاث (الحالة المحايدة، والحالة المتوافقة، والحالة غير المتوافقة) من خلال عدد الاستجابات الصحيحة، ومتوسط أزمان ردود الفعل

المتغير	الحالة	القياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ظاهرة ستروب	المحايدة	الاستجابات الصحيحة	منخفضي الوساوس القهرية	٤٧.٣٣	٩.٧٣	١٠.٧٩	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	٣٢.٤٦	٩.٢١		
		زمن رد الفعل	منخفضي الوساوس القهرية	٦٩٩.٦٤	١٦٦.٩٧٨	٦.٥١٣	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	٨٦٤.٧٥	١٨٠.٧٦٢		
	المتوافقة	الاستجابات الصحيحة	منخفضي الوساوس القهرية	٤٤.١٨	٥.٧٥١	٨.٠٨٢	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	٣٤.٧٩	٩.٦٣٥		
		زمن رد الفعل	منخفضي الوساوس القهرية	٧١٦.٢٨	١٨٠.٩٥٣	٥.٦٩٨	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	٨٦١.٧٨	١٧٠.١٠٦		
ظاهرة ستروب	غير المتوافقة	الاستجابات الصحيحة	منخفضي الوساوس القهرية	٤٠.٩٥	٧.٤٩٠	٥.٢٥٨	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	٣٣.٨٨	١٠.٦٣٥		
		زمن رد الفعل	منخفضي الوساوس القهرية	٦٩٦.٩٠	١٥٦.١٤٨	٤.٥١٦	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	٩٧٤.٩٥	٥٧٠.٥٦٨		

• **الفرض الثالث**:

توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات مجموعتي الطلاب ذوى الوساوس القهرية المنخفضة والمرتفعة في الأداء على اللوحة البصرية المكانية تبعاً لكثافتها المختلفة (منخفضة الكثافة، متوسطة الكثافة، مرتفع الكثافة) في مهمة مدى ذاكرة الكلمات كما تقاس بعدد الاستجابات الصحيحة وزمن رد الفعل.

لكي يختبر الباحث صحة هذا الفرض؛ برصد درجات الطلاب في مجموعتي الوساوس القهرية المنخفضة والمرتفعة في الأداء على مهمة مدى ذاكرة الكلمات في كثافاتها الثلاث (منخفضة الكثافة، متوسطة الكثافة، مرتفع الكثافة) من خلال عدد الاستجابات الصحيحة، ومتوسط أزمان ردود الفعل ثم تم حساب قيم "ت" للفرق بين كل متوسطين، ويوضح جدول (٥) تلك النتائج.

جدول (٥): قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي الوساوس القهرية على مهمة مدى ذاكرة الكلمات في كثافاتها الثلاث (منخفضة الكثافة، متوسطة الكثافة، مرتفع الكثافة)

المتغير	الحالة	القياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اللوحة البصرية المكانية (مهمة ذاكرة الأرقام)	منخفضة الكثافة	الاستجابات الصحيحة	منخفضي الوساوس القهرية	١١.٦٨	١.٤٨٩	١٦.٧٦	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	٧.٢٦	٢.٠٧٨		
		زمن رد الفعل	منخفضي الوساوس القهرية	١٤٧٦٨.٠٠	٣١٥٠.٤٨٨	٦.٦٨٤	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	٢٠٤٨٨.٨٦	٧٦١٤.١٣٧		
	متوسطة الكثافة	الاستجابات الصحيحة	منخفضي الوساوس القهرية	١٢.٢٩	١.٦٩٤	١٧.٣٠	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	٧.٨٨	١.٨١٠		
		زمن رد الفعل	منخفضي الوساوس القهرية	٨٣٩٧.٣٦	٢٧٤٠.٦٨٩	٣.١٧٦	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	١٠٢٠٦.١٢	٤٧٦٦.٣٤٢		
	مرتفعة الكثافة	الاستجابات الصحيحة	منخفضي الوساوس القهرية	١٢.٧٧	١.٧٧٣	١٧.٠٤	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	٧.٩٩	٢.٠٦٤		
		زمن رد الفعل	منخفضي الوساوس القهرية	٧٣٣٧.١٦	٢٣١١.٧٦٠	٢٢.٩١	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	١٦٧٩٨.٠٨	٣٢٥٨.٩٣٥		

• **الفرض الرابع**:

توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات مجموعتي الطلاب ذوى الوساوس القهرية المنخفضة والمرتفعة في الأداء على اللوحة البصرية المكانية تبعاً لكثافتها المختلفة (منخفضة الكثافة ، متوسطة الكثافة ، مرتفع الكثافة) في مهمة مدى ذاكرة الأرقام كما تقاس بعدد الاستجابات الصحيحة وزمن رد الفعل.

لكي يختبر الباحث صحة هذا الفرض؛ برصد درجات الطلاب في مجموعتي الوساوس القهرية المنخفضة والمرتفعة في الأداء على مهمة مدى ذاكرة الأرقام في كثافاتها الثلاث (منخفضة الكثافة ، متوسطة الكثافة ، مرتفع الكثافة) من خلال عدد الاستجابات الصحيحة، ومتوسط أزمان ردود الفعل

ثم تم حساب قيم "ت" للفرق بين كل متوسطين، ويوضح جدول (٦) تلك النتائج.

جدول (٦): قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي الوساوس القهرية على مهمة مدى ذاكرة الأرقام تتبع المسارات المكانية في كثافاتها الثلاث (منخفضة الكثافة، متوسطة الكثافة، مرتفع الكثافة)

المتغير	الحالة	القياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اللوحة البصرية المكانية (مهمة ذاكرة الأرقام)	منخفضة الكثافة	الاستجابات الصحيحة	منخفضي الوساوس القهرية	١١.٥٨	١.٩٥١	٨.٩٤٨	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	٨.٦٥	٢.٤٩٦		
		زمن رد الفعل	منخفضي الوساوس القهرية	٦٢٤٤.٧١	٢٢٥٢.٥٨١	٣.٣٦٦	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	١٣٠٧٤.٩٢	١٩٣٣٥.٢٢		
	متوسطة الكثافة	الاستجابات الصحيحة	منخفضي الوساوس القهرية	١٢.٣٠	١.٨٩١	٩.٦٦٤	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	٩.٢٥	٢.٤١١		
		زمن رد الفعل	منخفضي الوساوس القهرية	٦٤١٨.٥٥	١٦٩٩.٧٦٩	٢.٧٥٢	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	١١٩٤٩.٩٠	١٩٢٠٣.٣٢		
	مرتفعة الكثافة	الاستجابات الصحيحة	منخفضي الوساوس القهرية	١٢.٠٠	١.٥٥٥	١١.١٠	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	٨.٩٤	٢.١٦٩		
		زمن رد الفعل	منخفضي الوساوس القهرية	٧٠٢٥.٧٨	٢١٥١.٧٨٩	١٠.٥٩	٠.٠١
			مرتفعي الوساوس القهرية	١٣٠٨٣.٠٢	٥٠٧١.١٧٥		

- **تفسيرات الدراسة** :

- **تفسير الفرض الأول** :

تتفق هذه النتيجة مع دراسة جريسبرج ، مكاي (Greisberg & McKay , 2003) والتي وأوضحت أن الوسواس القهري يؤدى إلي القصور في الاستدعاء يرجع إلي مشكلات في استراتيجيات التنظيم ودراسة (Frost & Harlt , 1996) التي أكدت أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب الوسواس لديهم قصور في تجهيز المعلومات في جوانب الانتباه والذاكرة والقدرة على اتخاذ القرارات ، ودراسة سافج واخرون (Savag et al , 1999) التي أوضحت وجود الذاكرة اللفظية وغير اللفظية وأنها مرتبطة بمشكلات في استراتيجيات التنظيم مثل الأداء التنفيذي ودراسة (Okasha et al , 2000) والتي انتهت إلى وجود قصور في التعرف البصري المكاني واضطراب في تجهيز المعلومات ويكون أسوء في حالات مرتفعي الوسواس القهري والحالات المزمنة ، مقارنة بالحالات منخفضة الوسواس القهري والتي أظهرت تحسن ملموس في عمليات الذاكرة والانتباه ، وذلك لأن هؤلاء الطلاب أكثر دقة في تحديد المسار المستهدف والصحيح وتعتبر هذه النتيجة منطقية حيث إن هؤلاء الطلاب أكثر قدرة على إنجاز المهمة بشكل صحيح في كل من مهمة المسارات المكانية منخفضة الكثافة التي تتمثل في ثلاثة مسارات، وكذلك مهمة المسارات

المكانية متوسطة الكثافة التي تتمثل في أربعة مسارات ويتعلق هذا بسعة الذاكرة العاملة البصرية عند هؤلاء الطلاب ، وتفترض الذاكرة العاملة أن هناك بنية مستقلة للطلاب تتمثل في السعة أو الطاقة اللازمة والتي تعمل على رفع قدرات الفرد أو الحد منها، وقد تكون هذه الطاقة متوفرة أكثر عند الطلاب منخفضي الوسواس القهري عنهم عند الطلاب مرتفعي الوسواس القهري والتي يعبر عنها بسعة الذاكرة وكفاءة التخزين عند الطلاب منخفضي الوسواس القهري ؛ وقد يرجع ذلك أيضا إلى أن الطلاب منخفضي الوسواس القهري لديهم قدرة على الاحتفاظ والتخزين بشكل جيد مع عدم التأثر بالكلمة الضاغطة والتي قد تحدث تشويش على الأداء من خلال التدخل المكاني و تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (McNamara ,et al., 2001) والتي أشارت إلى أن الطلاب الذين لديهم سعة أكبر في الذاكرة العاملة يصبحون قادرين على الاحتفاظ داخل الوعي بمقدار أكبر من المعلومات ذات الصلة بإتمام المهام المعقدة حتى يتحسن أداء الفرد ، اللوحة البصرية المكانية تساهم في تخزين وتجهيز الصور البصرية ، كما أكدت على ذلك نتائج دراسة (Leon& Revelle , 1985) . ومن الضروري ملاحظة أن التصنيف بين المهام التي تقيس مكون التكرار الصوتي واللوحة البصرية المكانية والمهام الأخرى التي تقيس مكون الضبط التنفيذي (من خلال مواد لفظية أو مواد بصرية مكانيه) يتمحور هذا التصنيف حول الضبط التنفيذي الذي يحتاج إلي تجهيز المعلومات أكثر منه إلي تخزين المعلومات بشكل سلبي ، ويتفق هذا مع دراسة (Klein &Boals,2001) والتي أكدت على أن الطلاب مرتفعي الوسواس القهري يعانون من ضغوط حياتية متزايدة ويحتفظون بسعة ذاكرة عاملة محدودة ودراسة (Bann et al , 2006) التي أشارت إلى وجود قصور نوعى في مهام الضبط التنفيذي عند الطلاب مرتفعي الوسواس القهري ، وتتفق هذا مع دراسة (Carlin , 2001) والتي أشارت إلى أن الطلاب مرتفعي الوسواس القهري يظهرون بطئ شديد في مهارات التجهز البصري مقارنة بالطلاب الأسوياء مما قد يرجع إلى فشل في نظام متابعة المثيرات بصريا والاحتفاظ بها في الذاكرة القصيرة أثناء مهمة البحث البصري وعدم تذكرها بشكل جيد . وهذا ما يفسر حصول الطلاب عدم وجود فروق في زمن رد الفعل في كل من مهمة المسارات المكانية منخفضة الكثافة ومتوسطة الكثافة والتي تشير إلى حصول الطلاب على زمن رد فعل واحد في كل من مهمة المسارات المكانية منخفضة ومرتفعة الكثافة، وبالنسبة إلى مهمة المسارات المكانية مرتفعة الكثافة فقد وجدت فروق لصالح الطلاب مرتفعي الوسواس القهري والذين تقل لديهم مصادر التجهيز المتاحة بسبب انشغالهم بانفعالاتهم ، وهم يميلون إلي التعويض من خلال بذل الجهد والزمن في أدائهم ، إلا أنه أقل فاعلية مقارنة بمنخفضي الوسواس القهري ، مما يستغرق منهم وقت اكبر من الطلاب منخفضي الوسواس القهري ؛ بالإضافة إلى نموذج السعة الذي يشير إلى

المصادر المتاحة للطلاب على أنها عمليات أساسية في البنية المخية لها مواردها المتاحة التي قد تختلف في سياسات التوزيع ؛ ومن ثم فإنه يؤدى إلى تحميل زائد على السعة الذي ينتج عنه زيادة في زمن رد الفعل (Watts , 1995 , 313).

- **تفسير الفرض الثاني** :

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (David , 2007) والتي أشارت إلى كيفية الاستجابة ومنع التعرض للاستجابات التي تؤدى إلى الوساوس القهرية كمعالجة فعالة وهذا ما ظهر في استجابة الطلاب منخفضي الوسواس القهري على المهام الخاصة بالضبط التنفيذي وفي الحالة المحايدة والمتوافقة وغير المتوافقة وذلك بالنسبة لعدد الاستجابات والتي تعتبر نظام الضبط التنفيذي المركزي نظام مراقبة انتباهي يعمل على تنسيق وتكامل المعلومات بين مكونات الذاكرة العاملة ، كما يعمل على ضبط استراتيجيات التشفير والتي تقوم بتحويل المعلومات الواردة إلى شفرة خاصة بالذاكرة إلى حفظ المعلومات والاستفادة من الذاكرة حيث يعمل على تنشيط المعلومات المطلوبة من الذاكرة طويلة المدى ، ويربط بادلي (Bddelely , 1996) بين مستوى نشاط الضبط التنفيذي واضطراب الوظائف التنفيذية مثل عدم القدرة على ضبط الأفعال وعدم القدرة على التنسيق بين عدة مهام ، أو القيام بنشطين متزامنين مثل التثبيط والتنشيط وهى الوظيفة الأساسية لمكون الضبط التنفيذي المركزي . ويعتبر (Norman , Shallice , 1986) أن نظام الضبط الانتباهى مسئول عن منع حدوث الاستجابة الآلية وهى الصفة الغالبة على تصرفات مرتفعي الوسواس القهري وتعتبر سيطرة الاستجابات الآلية على سلوك مرتفعي الوسواس القهري دليلا على اضطراب وظيفة الضبط الانتباهى التنفيذي . على عكس الطلاب منخفضي الوسواس القهري والذين يتميزون بتركيز الجهد العقلي على الكلمات والألوان وأسماء الألوان المستهدفة وغير المستهدفة والمتمثلة في الحالات الثلاثة المحايدة والمتوافقة وغير المتوافقة لمهام ستروب للضبط التنفيذي المركزي، وحيث أن طريقة الانتقاء يحيطها وجود مشتتات (مثيرات دخيلة) – وتتمثل في الدراسة الحالية في التداخل الحادث بين اللون واسم اللون فإن الطلاب مرتفعي الوسواس القهري لا يستطيعون الاستمرار في تجهيزهم المعلومات في الوقت الذي يواجه فيه هذه المشتتات ، وبالتالي لا يكون لدية القدرة على المحافظة على توجهه نحو الهدف ، الأمر الذي يشير إلى وجود خلل واضح في مكون الضبط التنفيذي كأحد مكونات الذاكرة العاملة . وربما يتميز الطلاب منخفضي الوسواس القهري بالمرونة التي يغير لها زاويته الذهنية ، فهو يتمكن من القدرة على التحرك بين الحالات المختلفة دون الانحصار في فئة واحدة ؛ وهذا ما يجعله يتميز بقدرة مرتفعة علي الاستيعاب متمثلا في سعة الذاكرة وكفاءة التخزين كما أنه يركز علي المعلومات ذات الصلة بالهدف ويثبط المعلومات غير ذات الصلة ، وعملية الانتباه والتثبيط تُحدث نوعاً من

الصراع ويلعب مكون الضبط التنفيذي دوراً في السيطرة على هذا الصراع بحيث يتم اختيار الهدف الصحيح أو المتصل بالمهمة، وقد يتوفر قدر من هذا المكون لدى الطلاب منخفضي الوسواس القهري لأن عملية الضبط التنفيذي تعتبر هي المسئولة عن جعل الإنسان قادراً على المحافظة على تجهيز المعلومات طوال الوقت مع القدرة على المحافظة على توجهه نحو الهدف ومواجهة التشتت . ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة (Rheaume et al 2000) إلى أن الدقة تكون منبئي للميل إلى الوساوس القهرية في عينات غير إكلينيكية .

ويفسر وجود فروق دالة في حالات ستروب الثلاثة لمكون الضبط التنفيذي المركزي (الحالة المحايدة والمتوافقة وغير المتوافقة) في زمن د الفعل وذلك لصالح الطلاب مرتفعي الوسواس القهري مما يؤكد أن هؤلاء الطلاب يحصلون على زمن مرتفع في الوصول إلى الاستجابات المطلوبة على هذه المهام وهذا ما يؤكد مستوى القصور الموجود في عمليات الذاكرة العاملة وخاصة مكون الضبط التنفيذي المركزي ، وهذا ما فسر فشلهم في القيام بحفظ المعلومات والخبرات المختلفة في الذاكرة ولا يتم هذا إلا بعد بذل وقت وزمن كبير جدا وكذلك جهد كبير فيتعلمون ببط وينسون ما تعلموه بسرعة وهذا ما يتفق مع دراسة (Rachman,2002) أن جمود التفكر لدى الأفراد مرتفعي الوساوس القهرية يؤدى إلى استمرار أعراض الوسواس القهري لديهم . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من ., Jones et al) 1998;Gross-Isseroff et al .,1996 ;Head et al.,1989 (Rosenberg et al ., 1997; والتي أشارت إلى أن مكون الضبط التنفيذي عند الأفراد ذوى الوساوس القهرية وعلاقتها بالسلوكيات المتناقضة وبعض العمليات المعرفية .

- **تفسير الفرضين الثالث والرابع** :

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Sher et al.,1989) والتي أشارت إلى تدهور أداء مرتفعي الوسواس القهري على مهام الذاكرة العاملة وكلما زادت صعوبة المهمة يحتاج إلى زمن مرتفع للإجابة على هذه المهمة وتقل عدد الاستجابات الصحيحة لدية ويظهر عجز في أداء المهام غير اللفظية وأن الملاحظة الشائعة تساند وجود قصور في الأداء التنفيذي ، فمهارات التخطيط والتنظيم تظهر بصورة جلية علي أنها معاقة بين الأفراد مرتفعي الوسواس القهري فهم يستدعون تفاصيل اقل ، ويفقدون الكثير من المثيرات أو يكون لديهم من جهة أخري تفاصيل كثيرة ولكن يوجد نقص في Category Reasoning يؤدي إلي صعوبة إدراك الموقف ككل . (Mckay & McKiernan , 2005 , 391) ، ولاشك أن انخفاض الأداء

الأكاديمي لدي الأفراد ذو الوساوس القهرية يعزي إلي أن الطالب أحيانا يعيد ما يقوم به من عمل إلي أن يحقق مستوي مستحيل أو غير ممكن من الدقة ، وانه يرفض الانتهاء من أداء عمله حتى يصل إلي درجة الإتقان ، كما انه يفتقد قاعة الدرس نظراً لانشغاله بالطقوس . (Cheng &Myers , 2005,134) ، سوف يواجهون الطلاب مرتفعي الوسواس القهري أفكار غير مرتبطة بالمهمة والتي تقود بدورها إلي شغل سعة الذاكرة الخاصة بالأرقام أو الكلمات بمستوياتها المختلفة(منخفض ومتوسط ومرتفع) الكثافة ولو بشكل جزئي مما يؤدي إلي الحصول على عدد قليل من الاستجابات الصحيحة وزمن رد فعل مرتفع . وهذا ما أشارت إليه دراسة (Jansma at el .,2000) إلى عجز الذاكرة العاملة عند الطلاب مرتفعي الوسواس القهري وكذلك تشريحاتهم الوظيفية المرتبطة بعمل الذاكرة الخاصة بالأرقام والكلمات.

- **خلاصة وتوصيات** :

7 لقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات مجموعتي الطلاب ذوى الوساوس القهرية المنخفضة والمرتفعة في الأداء على كل من اللوحة البصرية المكانية تبعاً لكثافتها المختلفة (منخفضة الكثافة، متوسطة الكثافة ، مرتفع الكثافة) في مهمة تتبع المسارات المكانية ومهمة مدى ذاكرة الأرقام ومهمة مدى ذاكرة الكلمات تبعاً لكثافتها المختلفة (منخفضة الكثافة، متوسطة الكثافة، مرتفع الكثافة) كما تقاس بعدد الاستجابات الصحيحة وزمن رد الفعل لصالح منخفضي الوساوس القهرية . وتوجد فروق دالة إحصائياً بين درجات مجموعتي الطلاب ذوى الوساوس القهرية المنخفضة والمرتفعة في الأداء على مكون الضبط التنفيذي تبعاً لحالاته المختلفة (الحالة المحايدة، الحالة المتوافقة، الحالة غير المتوافقة) كما تقاس بعدد الاستجابات الصحيحة وزمن رد الفعل لصالح الطلاب ذوي الوساوس القهرية المنخفضة. وهذا يتطلب من الطلاب مرتفعي الوساوس القهرية البعد عن المواقف التي تؤدى إلى حدوث هذه الوساوس وتلعب عمليات التنشئة الاجتماعية والتربة الو الدية دورا كبيرا في الحد من ارتفاع الوساوس القهرية عند الأبناء .

7 على الجهات المختصة ضرورة الاهتمام بالتدريب ووضع ببرامج إرشادية للطلاب مرتفعي الوساوس القهرية للحد منها والتقليل من درجة خطورتها ومن الأعراض المصاحبة لها من خلال هذه البرامج والتي يقوم بإعدادها المتخصصين في هذا المجال .

• **المراجع**:

- أحمد عبد الخالق (٢٠٠٢). **الوساوس القهرية : التشخيص والعلاج** ، الكويت جامعة الكويت ، لجنة التأليف والنشر.
- أمـــل محمـــود الســـيد (٢٠٠٣) : النشـــاط النيوروســـيكولوجى للمـــخ المرتبط بالانتباه لدى الأفراد زائدى النشاط منخفض التحصيل الدراسي ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس.
- جون ر.أندرسون(٢٠٠٧). **علم النفس المعرفي وتطبيقاته** ، ترجمـــة : محمـــد صبري سليط ، رضا مسعد الجمال ، عمان ، دار الفكر.
- حامد زهران (٢٠٠٥) . **الصحة النفسية والعلاج النفســـي** ، ط٤ ، القـــاهرة عالم الكتب.
- محمد السيد عبد الرحمن (٢٠٠٠). **علم الأمراض النفسية والعقلية(الأســباب – الأعراض - التشخيص - العــلاج)** ، القـــاهرة ، دار قبـــاء للطباعـــة والنشـــر والتوزيع.
- محمد قاسم عبد الله (٢٠٠٣) . **سيكولوجية الذاكرة** ، سلســـلة عـــالم المعرفـــة العدد (٢٩٠) ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- وائل أبو هندي (٢٠٠٣). **الوساوس القهرية مـــن منظـــور عربـــي إســـلامي** سلسلة عالم المعرفة ، العدد (٢٩٣) ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- محمود على السيد(٢٠٠٧). قلق الإختبار وعلاقتـــه بـــبعض مكونـــات الـــذاكرة العاملة لدي طلاب الجامعة.**المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، المجلد السابع عشر ، العدد ٥٦ ، ٣٩٣-٤٤٢.
- منير حسن جمال ، السيد كامل الشربيني(٢٠٠٤). الفروق التجهيزية في الانتبـــاه الانتقائي والموزع ومكونات الذاكرة العاملة لـــدي الأطفـــال المتخلفـــين عقليـــاً والعاديين "مدخل تشخيصي" **مجلة المنهج العلمي والســـلوك** ، العـــدد الثالـــث ١٨٩-٢٧٣.
- منير حسن جمال (٢٠٠٥) : الاختلاف في مستوى العمليات المعرفية " الانتباه والذاكرة العاملة " بين المتميزين في الأداء التحصيلي الأكاديمي والمتميزين فـــي السلوك الاجتماعي . **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، العدد ٤٩، المجلـــد الخامس عشر، أكتوبر ، ٢٤٧ – ٣٢١.

-Abrams,S.(2002):Psycholab For Windows Version1.0,**Experimental Psychology software .**

-Adam S &. Rachman (2004). The importance of importance in OCD memory research **Journal of Behavior Therapy andExperimental Psychiatry** 35 . 137–151

-Akdede , B. B ., Alptekin , K ., Akvardar. Y., & Kitis , A .(2005). Quality of life in patients with obsessive – compulsive disorder: relationship with cognitive function and clinical symptoms. **Turk Psikiyatri Dergisi**, 16(1), 13 – 19.

-Ali I,T., Volkan ,T., Burcu,K (2007). Memory and metamemory for semantic information in obsessive–compulsive disorder, **Behaviour Research and Therapy**, 45,2164–2172

-American Psychiatric Association .(1994). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**(4th.edn).Washington DC. Author.

-Antony , M .A .Dowine ,F ., & Swinson , R.P .(1998). Diagnostic issues and epidemiology in obsessive –compulsive disorder . in Swinson , R.P., Antony , M . N ., Rachman , S ., &Richter , M.A .(eds.),**Obsessive – compulsive disorder: theory , research and treatment** , New York : The Guilford Press.

-Aronen,E.T.,Vuontela,V.,Steenari,M.R.,Salmi,J.,&Carlson,S.(2005). Working memory, psychiatric symptoms and academic performance at school. **Neurobiology of Learning &Memory**,83(1),33-42.

-Baddeley, A.,(1992) . **Working memory. Science** 255, 556– 559.

-Baddeley,A . (1996-A) . Exploring the Central Executive , Quarterly **Journal experimental Psychology**, Section A,vol. 49(1) PP:5 – 28.

-Baddeley,A.,(1996-B).The Fractionation of Working Memory. Bristol University , proc**. Natt. Acad. Sci** , Usa.93, 13468 – 13472

-Baddeley, A.(2000) . The Episodic Buffer a New Component of Working Memory? **Trends in Cognitive Sciences**, 4(11) ,417– 423.

-Baddeley , A . & Andrade , J . (2000) . Working Memory and The Vividness of Imagery, **J Exp Psychol Gen** , 129, PP: 126 - 145.

-Baddeley, A.(2002). Is Working Memory Still Working ? pristol university . England , **European psychologist** , 7(2) , 85–97.

-Baddeley,A.(2003):Working Memory: Looking Back and Looking Forward Department of Psychology university of York, Nature Reviews , **Neuroscience**,Vol.4,PP: 829 – 839 .

-Baddeley, A.& Repov .G.(2006). The Multi-Component Model of Working Memory : Explorations In Experimental Cognitive Psychology, **Neuroscience** , 139 , 5–21 .

-Banna , S., Gonsalves , C. J., Croft , R ., & Boyce , P. M .(2006). Executive function in obsessive – compulsive disorder : state or trait deficits ? **Australian&New Zealand Journal of psychiatry**,40(11-12),1031-1038.

-Bohne , A ., Savage , C . R ., Wilhelm , S ., Deckersbach , T ., Keuthen , N . J ., Baer , L ., & Jenike , M . A., (2000). Episodic memory in trichotillomania and obsessive – compulsive disorder . **poster presented at the 34 th annual convention of the association for the advancement of behavior therapy** . New Orleans.

-Brewin , C. R., & Smart , L . (2005). Working memory capacity and suppression of intrusive thoughts . **Journal of Behavior Therapy And Experimental Psychiatry** , 36,61-68.

-Callicott, J.H., Ramsey, N.F., Tallent, K., Bertolino, A., Knable, M.B., Coppola, R., Goldberg, T., van Gelderen, P., Mattay, V.S.,

Frank, J.A., Moonen, C.T., Weinberger, D.R., (1998). Functional magnetic resonance imaging brain mapping in psychiatry: methodological issues illustrated in a study of working memory in schizophrenia. **Neuropsychopharmacology** 18, 186– 196.

-Coles , M ., & Horng , B.(2006). A prospective test of cognitive vulnerability to obsessive – compulsive disorder, 30(6),723-734.

-Cowan,N.& Morey,C.(2006):Visual Working Memory Depends on Attentional Filtering Trends in,**Cognitive Sciences**,vol.10 , No.4 , PP : 139 – 141 .

-Cromer ,K.R ., Schmidt ,N. B ., Murphy , D. L .(2007). An investigation of traumatic life events and obsessive – compulsive disorder . **Behaviour Research and Therapy** .45(7),1683-1691.

-Cuttler , C ., & Graf , P.,(2007), Sub-clinical compulsive checker's prospective memory is impaired . **Journal of Anxiety Disorder** , 21(3), 338-352.

-Daneman, M : & Carpenter, P.A. (1980) : Individual differences in working memory and reading. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 19, 450-466.

-David,V.(2007). Cognitive – behavioural therapy for obsessive – compulsive disorder. The Royal College of Psychiatrists ,**Advances in Psychiatric Treatment** 13: 438-446.

-Dinn ,w , Haris, C.L.(1999).Posttraumatic obsessive – compulsive disorder: A three – factor model psychiatry : **Interpersonal & Biological processes** , 62(4),313-324.

-Dumont , R .(1996). The sky is falling .New York , Nortan and Company.

-Engler, B.(2003). **Personality theories :an introduction** . Boston , MA:Houghton Mifflin Company.

-Esman ,A .(2001). Obsessive – compulsive disorder: current views . **Psychoanalysis Inquiry** , 21 , 145 -156.

-Fadem , B.,& Simring , S.(1998). **High – yield psychiatry**. New York, Lippincott Williams & Wilkins.

-Fadem, B.(2001).**High-yield behavioral science**.Lippincott Williams & Wilkins , New York.

-Farah,M & Hammond,k & Levine,D & CalVanio,R (1988): **Cognit Psychology** , vol. 20,pp :439 – 462.

-Frost , R.I.,&Harlt ,T.(1996). A cognitive – behavioral of compulsive hoarding . **Behaviour Research And Therapy**, 34, 341 – 350.

-Frost ,R. I., & Steketee.,G.(2002).**Cognitive approached to obsessions and compulsions: theory, assessment and treatment**. Pergaman : Amsterdam.

-Gelder , M., Mayou , R.,& Geddes , J.(1999). **Psychiatry Oxford**, oxford University Press.

-Goh, W.D & Pisoni, D.B. (1998). Effects of lexical Neighborhoods on immediate memory span for spoken words : **A first report. In research on Spolism Language Processing Progress Report** No. 22(pp195-213)Bloomington,IN:Speech Research Laboratory,Indiana University.

-Gross-Isseroff, R., Sasson, Y., Voet, H., Hendler, T., Luca-Haimovici, K., Kandel-Sussman, H., Zohar, J., (1996). Alternation learning in obsessive — compulsive disorder. **Biol. Psychiatry** 39, 733– 738.

-Greisberg , s ., McKay , D.(2003). Neuropsychology of obsessive – compulsive disorder : a review and treatment implications . **Clinical Psychology Review** , 23, 95-117.

-Head, D., Bolton, D., Hymas, N., (1989). Deficit in cognitive shifting ability in patients with obsessive — compulsive disorder. **Biol. Psychiatry** 25, 929–937.

-Hyman , B., & Pedrick , C .(2005).**The OCD workbook** , Oakland , CA: New Harbinger ,Publication.

-Jansma, J.M., Ramsey, N.F., Coppola, R., Kahn, R.S., (2000). Specific versus nonspecific brain activity in a parametric n-back task. **Neuroimage** 12, 688– 697.

-Jones, S.R., Gainetdinov, R.R., Jaber, M., Giros, B., Wightman, R.M., Caron, M.G., (1998). Profound neuronal plasticity in response to inactivation of the dopamine transporter. Proc. **Natl. Acad. Sci**. U. S. A. 95, 4029–4034.

-Karpicke, J. & Pisoni, D.B. (2000) : Memory Span and Sequence Learning learning Using Multimodal Stimulus Patterns :Preliminary Findings in Normal - Hearing Adults : **Research on Spoken Language processing, Progress Report** No. 24
Indian University.

-Kerry, L,. Swee,F,. Ee-Lynn,T. & Zee-Ying, L.(2004):Working Memory and Literacy as Predictors of Performance on Algebraic Word Problems **, J. Experimental Child Psychology**,vol.89, pp:140–158 .

-Kuelz, A.K., Hohagen, F., Voderholzer, U., (2004). Neuropsychological performance in obsessive — compulsive disorder : a critical review. **Biol. Psychol**. 65, 185– 236.

- Klein , K .,& Boals , A .(2001). The relationship of life event stress and working memory capacity .**Applied Cognitive Psychology**, 15 ,565 -579.

-Leon,M.&Revelle,W.(1985):Effects of Anxiety on Analogical Reasoning:A Test of Three Theoretical Models . **Journal of Personality and Social Psychology**, vol .49, pp: 1302 – 1315.

-Masellis ,M , Rector , N.A ., & Richter , M.A.(2003). Quality of life OCD: differential impact of obsessions compulsion and depression comorbidity . **Canadian Journal of Personality** , 48, 72-77.

-McNamara,D.&Scott,J.(2001):Working Memory Capacity and Strategy use. **Memory& Cognition**, vol. 29, No .1, P:10 – 17.

-McKay . D., & McKiernan , K .(2005) Information processing and cognitive behavior therapy for obsessive – compulsive disorder : comorbidity of delusion overvalued ideas and schizophrenia. **Cognitive and Behavioral Practice** , 12 , 390 – 394

-Miyake,A. & shah,P.(1999) : **in Models of Working Memory Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control**(eds Miyake , A & Shah ,) pp : 28 – 61 Cambridge univ.Press. New York

-Moritz , S., Birkner , C., Kloss , M., John , H., Hand , I., Haasen , C., Krausz , M.(2002). Executive functioning in obsessive –compulsive disorder, unipolar depressive and schizophrenia .**Archives of Clinical Neuropsychology** , 17(5), 477-484.

-Mrdjenovich , A. J ., 7 Bischof ,G. H .(2003). Obsessive-Compulsive complaints in academic performance in college students .**College student Journal** ,37 , 145-156.

-Muller , J ., & Roberts , J.E .(2005). Memory and attention in obsessive compulsive disorder : **a review. Anxiety Disorders** , 19,1-28.

-Nordahl ,J .,& Stiles ,S.(1997). Perception of parental bonding in patients with various personality disorder , lifetime depressive disorders and healthy controls . **Journal of Personality disorders** ,11(4),391-402.

-Nic J.A. van der Wee, Nick F. Ramsey, Harold J.G.M. van Megen, Damiaan Denys, Herman G.M. Westenberg, Rene´ S. Kahn.(2007). Spatial working memory in obsessive—compulsive disorder improves with clinical response: A functional MRI study. **European Neuro psychopharmacology** 17, 16—23

-Okasha,A., Rafaat ,M ., Mahallawy ,N.., Ei Nahas, G., Seif Ei Dawla ,A., Sayed , M., Ei Kholi, S.(2000).Cognitive dysfunction in obsession compulsive disorder.**Acta Psychiatry Scand**,101,281-285.

-Osborne , I.(1998). **Tormenting thoughts and secret rituals** .New Pantheon Books.

-Parker ,G .,Roussos ,J ., Hadzi -Pavlovic , D.Mitchell ,P Wilhelm ,K ., & Austin ,M.P .(1997). The development of a refined measure of dysfunctional parenting and assessment of its relevance in patients with affective disorder. **Psychological Medicine** , 27 (5), 193-1203.

-Parkin ,R. .(1997). Obsessive- Compulsive disorder in adults. **International Review of Psychiatry**.9 ,73-83.

-Paterniti , S., Dufouil , C., Bisserbe, J.C., Alperovitch, A.(1999) . Anxiety , depression , psychotropic drug use and cognitive impairment. **Psychological Medicine** , 29, 421-428.

-Purcell, R., Maruff, P., Kyrios, M., Pantelis, C., (1998a). Cognitive deficits in obsessive—compulsive disorder on tests of frontal — striatal function. **Biol. Psychiatry** 43, 348–357.

Pcell,R.,Maruff,P.,Kyrios,M.,Pantelis,C.,(1998b).Neuropsychologicad eficits in obsessive—compulsive disorder: a comparison with unipolar depression, panic disorder, and normal controls.**Arch. Gen. Psychiatry** 55, 415– 423.

-Puri, B.K., laking . P.J.,& Treasaden , I.H.(2002). **Textbook of psychiatry** . New York , Churchill Livingstone.

-Rachman, S. J. & de Silva, P. (1978) Abnormal and normal Obsessions . **Behaviour Research and Therapy**, 16, 233–248.

-Rachman , S ., & Shafran , R . (1999). Cognitive distortions: thought-action fusion. **Clinical Psychology and Psychotherapy** , 6 ,80-85.

-Radomsky ,A .S ., & Rachman , S.(1999). Memory bias in obsessive-compulsive disorder (OCD). **Behaviour Research and Therapy** , 37 , 605- 618.

-Rachman , S.(2002). A cognitive theory of compulsive checking . **Behaviour Research Therapy** , 40,625-639.

-Radomsky ,A .S ., & Rachman , S.(2004). Symmetry ordering and arranging compulsive. **Behaviour Research and Therapy**, 42 (8) , 893 - 913.

-Rasmussen, S.A., Tsuang, M.T., (1984). The epidemiology of obsessive compulsive disorder. **J. Clin. Psychiatry** 45, 450– 457.

-Regier, D.A., Narrow, W.E., Rae, D.S., (1990). The epidemiology of

anxiety disorders: the Epidemiologic Catchment Area (ECA) experience. **J. Psychiatr. Res**. 24 (Suppl. 2), 3– 14.

-Rheaume , J ., Ladouceur , R ., Freeston , M. H .(2000). The prediction of obsessive-compulsive tendencies : does perfectionism play a significant role ? **Personality and Individual Differences** , 28,583-592.

-Rond all, W.(2002):Working Memory Capacity as Executive Attention ,**Current Directions in Psychological Science**, vol.11, No.1, February

-Rosenberg, D.R., Dick, E.L., O'Hearn, K.M., Sweeney, J.A.,(1997). Response- inhibition deficits in obsessive—compulsive disorder: an indicator of dysfunction in frontostriatal circuits**. J. Psychiatry Neurosci**. 22, 29– 38.

-Rowa , K ., & Purdon , C .(2003). Why are certain intrusive thoughts more upsetting than others? **Behavioural and cognitive psychotherapy** , 18(1),43-52.

-Salkovskis, P. M., Richards, C. H. & Forrester, E. (1995) The relationship between obsessional problems and intrusive thoughts. **Behavioural and Cognitive Psychotherapy**, 23, 281–299

-Salkovskis ,P .,Shafran , R .,Rachman ,S .,& Freston , M . H .(1999). Multiple path ways to inflated responsibility beliefs in obsessional problems: possible origins and implication for therapy and research . **Behaviour Research and therapy** , 37 , 1055 -1072.

-Savage , C.R ., Baer , L ., Keuthen , N. J ., Brawn , h. D ., Rauch , S. L ., Jenike , M. A.(1999). Organizational strategies mediate non-verbal memory impairment in obsession – compulsive disorder . **Biological Psychiatry** , 45 , 905-916.

-Savage , C., Deckersbach,T.,Wilhelm,S.Rauch.,S.Baer,L .,Reid, T .,&Jenifke.,M.(2000).Strategic processing and episodic memory impairment in obsessive – compulsive disorder. **Neuro- Psychology**, 14,1-11.

-Sadock, P.J.,& Sadock , V.A.(2004). **Kaplan& Sadock's Concise textbook of clinical psychiatry**. New York , Lippincott Williams& Wilkins.

-Schullz , P. W ., & Searleman , A .(2002). Rigidity of thought and behaviour : 100 years of research .Generic , **Social & General Psychology Monographs** , 128 (2), 165 – 207.

-Sergio,D.&Sala,R.(2002): **Encyclopedia of The Human Brain**,El-Sevier Sciene,Vol.4,p.819.

-Sher, K.J., Frost, R.O., Kushner, M., Crews, T.M., Alexander, J.E.,(1989). Memory deficits in compulsive checkers: replication and Extension in a clinical sample. **Behav. Res. Ther**. 27, 65– 69.

-Simpson , H . B ., Rosen , W ., Hupper , J . D , Lin , s ., Foa , E . B .,& Liebowitz , M ., R . (2006). Are there reliable neuropsychologist deficits in obsessive – compulsive disorder? **Journal of Psychiatry Research**, 40,247-257.

-Stahl ,S.M.(2000). **Essential psychopharmacology , neuroscientific basis and practical applications** . Cambridge , university Press.

-Stein, M.B., Forde, D.R., Anderson, G., Walker, J.R.,(1997). Obsessive- compulsive disorder in the community: an epidemiologic survey with clinical reappraisal. **Am. J. Psychiatry** 154, 1120–1126.

-Susan, J. & Pickering, K. (2001) : Cognitive Approaches to The Fractionation of Visuo – Spatial Working Memory ,**cortex**,vol.37, PP:457 – 473.

-Swedo, S.E.(2002). Pediatric autoimmune neuropsychiatry disorders associated with streptococcal infection.**Molecular Psychiatry**,7 S24-S25.

-Szechtman , H., & Woody , E .(2004). Obsessive – compulsive disorder as a disturbance of security motivation. **Psychological Review**,111 , 111 -127.

-Tallis , F., (1995). The neuropsychology of obsessive –compulsive disorder: a review and consideration of clinical implication , **British Journal of Clinical Psychology** , 36 , 3-20.

-Van DerWee ,N .,Ramsey , N . F ., Jansna , J. M., Denys , D. A .,Van Megen , H. J ., Westenberg , H . M ., Kahn , R. S .(2003) . Spatial working memory deficits in obsessive- compulsive disorder are associated with excessive engagement of the medical frontal cortex . **Neuroimage** , 20,2271-2280.

-Watts, F.N.(1995). Depression and anxiety . in Baddeley , A.P.(ed.), **Handbook of memory disorders** , New York , John Wiley &Sons.

-Wincze , J.P ., Steketee ,G., & Frost , R. I .(2007) Categorization in compulsive hoarding .**Behaviour Research and Therapy**,45(1),63 - 72.

****

البحث الخامس :

التأليف والمراجعة الثقافية حسب رواية بيتر كاري " جاك ماجي "

إعـــــداد :

د / عبد المجيد محمد خالد

مدرس بقسم اللغة الانجليزية

كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر فرع الدقهلية

The Five Resarch:

AUTHORSHIP AND CULTURAL REVISIONISM IN PETER CAREY'S *JACK MAGGS* WITH SPECIAL REFERENCE TO DICKEN'S *GREAT EXPECTATIONS*

Dr. Abd-El-Mageed Mohamed Khaled
Lecturer of English Literature
Acting Head of English Department
Faculty of Humanities at Tafahna, Al-Azhar University

AUTHORSHIP AND CULTURAL REVISIONISM IN PETER CAREY'S *JACK MAGGS* WITH SPECIAL REFERENCE TO DICKEN'S *GREAT EXPECTATIONS*

Dr. Abd-El-Mageed Mohamed Khaled

Abstract

The inventive energy of language and situation in *Jack Maggs* masks, but does not displace, the anxiety about the hazards of imaginative life, more specifically, about the role of narratives in understanding and conveying trauma. By turns comic, sad, and nightmarish,*Jack Maggs* follows its protagonist's dramatic journey in search of a place he can call home; through the "mutually reflexive acts of narrative and memory" (Olney xiv), home is redefined as both a point of departure and a point of return. The trajectory of Maggs's life intersects with that of novelist Tobias Oates, another strong-willed figure whose "crooked business," and the mind behind it,Carey investigates in an attempt to explain the birth of a book (*Great Expectations*) and the deathof a character (Abel Magwitch). Doubtless, the novel offers no conventional portrait of the artist as a young man. Since the author makes no claim to a "real life" basis for represent- ation, Oates's ortrait surprises, amuses, and provokes his readers. As a self-eflexive exercise in invention, *Jack Maggs* develops a great number of definitions for the writer: a storyteller, an archeologist of the mind, a mesmerist, magician,craftsman, and last, but not least, a "thief." To be a writer, Carey implies, is to have one's feet in both worlds—the public and the private, the actual and the imaginary, the material and the intellectual. Oates's professional life in the marketplace shapes his daily creative labours, which in turn reflect his desire to simultaneously confront and escape life's harsh realities.

Oates is, like Maggs, a restless soul hungry for love, but ultimately incapable of committing himself with heart and soul to anyone. He therefore reserves little sympathy for Maggs,who interests him more as a case study, than as a human being who embodies the dual capacities of man for good and evil. Maggs's "demons" originate not in the penal colonies, but in the very heart of the empire, which is London. Oates's excursion into the depths of Maggs's psyche leads him to proclaim "the horror" of the other, rather than the "saving illusion" of tolerance and compassion.

The analysis offered has led the researcher to a tantalizing conclusion: in reprising the past with a difference, postmodernism has also *reappraised* it so as to make it a precedent. Carey as a late twentieth-century writer has seized on the legacy of a canonical author to legitimize the origins of postmodernism, but in doing so he has also succeeded—through cultural revisionism—in making that origin a source of his own originality. This technique allows us to see how postmodernism and the preceding "- isms" illuminate one another's forms, aesthetic strategies, cultural logics, or continued relevancies. From a broader perspective, the re-readings, revisions, and reevaluations take their place in the ongoing process of historicizing postmodernism.

Peter Carey's engagement with Charles Dickens and *Great Expectations* in *Jack Maggs* (1997 bespeaks a contemporary sensibility, postmodern and postcolonial alike, that aligns it with recent revisions of canonical European texts by writers from the former British colonies in the period since 1945. One such text that comes immediately to mind is Jean Rhys's *Wide Sargasso Sea*, which retells *Jane Eyre* from the postcolonial perspective of the madwoman in the attic, thus drawing attention to the ways in which Charlotte Brontë's novel inscribes the discourse of empire. In composing *Jack Maggs*, Carey was motivated by a similar goal: to supply the suppressed point of view of Abel Magwitch, the transported convict and secret benefactor of Pip from Dickens's *Great Expectations*. As Carey maintained in an interview with Ramona Koval, "Dickens's classic text encourages you to "take the British point of view. And with that view, you love Pip, he's your person, and so suddenly Magwitch is this dark terrible other" (2). By shifting the focus from the Eurocentric to the antipodean perspective, from Pip (here Henry Phipps) to Magwitch (here Maggs), Carey allows for the colonized other to take control of his story, even as he is subject to the tales and inventions of others. The result is a profoundly sympathetic portrayal of a man who endures many hardships, first in England and then in the penal colony, at the hands of the British Crown, but manages to retain his humanity and regain a sense of belonging.

More than that, in *Jack Maggs* Carey takes the rewriting process one step further, for not only is he re-imagining Dickens's fictional creation, but he also converts its author into a character, Tobias Oates, who is and is not Dickens. The story of Tobias Oates invites intriguing parallels with the documented biography of Dickens, which, as indicated in a note prefacing the novel, Carey takes the

liberty to transform "to suit his own fictional ends." Carey confessed that because Dickens "knew the truth but distorted it," it took him "a long time to complicate that character and to stop being hard on him and to love him a little" (2). However, what is "the truth" that Carey is after, and exactly how did Dickens distort it? This question bears further scrutiny, especially in the light of the author's disclaimer quoted above and of the postmodern suspicion of truth, history, and objectivity.

As much as it harks back to Dickens and the carnivalesque world of his fiction, with its urban realism and interpenetration of competing discourses, *Jack Maggs* tells a distinct story: for, as Carey put it, "it is such an Aussie story that this person who has been brutalized by the British ruling class should then wish to have as his son an English gentleman, and that no matter what pains he has, what torture he has suffered, that would be what he would want." While hoping that this story reflects "the Australia of the past, not the Australia of the future," Carey also concedes the impossibility of fully knowing the past. His Dickensian pastiche feels to Carey like "a science fiction of the past in a way. None of us has been there. We have a lot of received opinion and it's intimidating to write because there are all these experts, but we don't really know" ("Interview" 2).

To be sure, *Jack Maggs* attests to the unflagging desire knowledge of the past that informs a late 20th century category of fiction known as the metahistorical novel, or to use a term coined by Amy J. Elias, the "metahistorical romance," in which the "virtuality" of the past accounts for the difficulty of recreating the emotional and psychological reality of another time. The conflation of personal memory and cultural consciousness forces readers to reconsider the meaning and significance of history, which, as Elias

explains, for the postmodern, post-traumatic,metahistorical imagination, is "something we know we can't learn, something we can only desire (xviii).Although stylistically more conventional than other postmodern metahistorical texts, such as Julian Barnes's *Flaubert's Parrot*, Peter Ackroyd's *Chatterton*, or Jeanette Winterson's *Sexing the Cherry*, *Jack Magg* shares with these a treatment of the past as a textual construction under constant revision, scrutiny, and interrogation. Carey's novel, *The History of Kelly Gang* (2002), also about a convict in 19th century Australia, takes its epigraph from *William Faulkner's Requiem for a Nun*: "The past is not dead. It is not even past." This notion of continuity between the past and The present operates in *Jack Maggs*, where the narrative moves backward and forward in time, forcing us to examine the present in the light of the remembered past, and that past in the light of the present. Writing out of an antipodean consciousness, Carey insists that man can neither disavow the past nor evade the present, which carries within it not only the inescapable burden of the past but also the possibilities and responsibilities of the future.

Jack Maggs makes the reader acutely aware not only of the constructedness of the past, but of creativity as well, since the novel thematizes appropriation as its chief modus operandi.Within the novel's intertextual framework, neither Dickens's version of the convict's story, nor Maggs's own account of his experience of exile, nor certain biographical facts about Dickens himself can escape fictionalization. Both intertextuality and metafiction figure heavily in *Jack Maggs*, creating a narrative hybrid in which art spills over into life, fiction into history, to the point where they become almost indistinguishable , calling into question what ultimately comprises history. Like Dickens, Carey is a highly self-conscious, experimental writer who is stretching

the range and power of the novel form to explore the increasingly complex sense of the self within the Victorian society.

In what follows, the researcher starts from the premise that Carey's dramatization of the workings of human consciousness and memory cannot be conceived apart from his inquiry into the practice and values of fiction making. The researcher remarks Carey's revisionist undertaking in *Jack Maggs* exposes the political and cultural stakes of an ideology of authorship that operated selectively, in complicity with the imperial ideology of his time, and in the service of both the "material interests and cultural capital of writers" (Deane 50). In order to explore the tensions inherent in Dickens's realist practice and in the construction of the authorial self, The researcher has found it useful to divide the essay into three sections, although they tend to overlap and merge into one another. First the researcher takes up a series of critical arguments that reconsider the traditional description of the realist novel as the chief agent of the moral imagination and implicitly the view of Dickens as a "sympathetic friend" (Deane xiii) to characters and readers alike. In Carey's novel, as we will see, Dickens's text seems to be a scientific compiler of facts about Jack Maggs, whom he regards as a case study, rather than a friend.Looking at Maggs, Oates reflects that he himself "would be the archeologist of this mystery; he would be the surgeon of his soul" (54). His anxious fascination with penetrating the "Criminal Mind" through mesmeric experiments is exposed as a bid for power instead of a means to make the other "less other," so to speak, by acknowledging his loss and suffering. Then the researcher turns to Maggs's personal history, which Carey intends for us to see as both the embodiment of the truth suppressed by Dickens's narrative and yet another interpretation of a

traumatic past. Finally, The researcher will probe the intersections between Oates and Dickens's life stories, and tease out the ethical and psychological ramifications of the "crooked business" in which Oates is embroiling Maggs.

Dickens, Carey, and the Ethics of Storytelling

From his early short stories to *My Life as a Fake*, Carey has demonstrated the power of words to name reality, to transfigure it, to alter consciousness, and to imprison it in the house of fiction. This interest in the deceptive as well as liberating power of storytelling Carey maintains throughout *Jack Maggs*, which can be read as a reflection upon the creative process itself and upon the rights and moral responsibilities of writers. Margaret Atwood confides that being a writer "is not always a particularly blissful or fortunate role to find yourself saddled with, and it comes with a price; though, like many roles, it can lend a certain kind of power to those who assume the costume" (5). But, she adds, "the costume varies," determined as it is by "other people's biases" about, or expectations of, writers. Dickens's wide popular appeal, however, seems to justify Nicola Bradbury's assertion that:

> *By accident and by design, Dickens effectively determined the shape, pace, structure, and texture of his own novel form, and developed both professional expectations of the writer and reader in the production and reception of his work. He made the novel what it was for the Victorians, creating and managing an appetite for fictions that would in turn make both imaginative and social demands. (152)*

Dickens regarded literature as a noble and serious endeavour—"a perpetual struggle after an expression of the Truth, which is at once the pleasure and the pain in the lives

of us workers of the arts" (qtd. in Lettis 95-96). What counts as truth for Dickens is not so much what is historically verifiable, but rather "what takes shape in the mind"—the use that the imagination makes of real- life experiences (Lettis 194). A remark that Dickens made about a prisoner entering jail, and that applieto Maggs too, suggests that reality, for the mind, is always in flux: "His [the prisoner's] confinement is a hideous vision; and his old life a reality." But as time passes, "the world without has come to be the vision, and this solitary life, the sad reality" (194). And so it is not the experience of the convict, but rather "the story about him," that creates truth for Dickens.By the same token, an accurate expression of this truth depends on one's willingness to "de-center," to enter other stories, however terrifying, and assume their perspectives. One can ask was: Dickens able to fully live up to this ideal, and, if not, what might account for his (partial) failure? Dickens was indeed able to create an enormous variety of characters, many of them are very different from himself, and to give a plausible account of their consciousness. Since a closer examination of Dickens's actual method of creating characters will be offered in another section of this essay, here The study will dwell on Dickens's characterization of Abel Magwitch and Carey's response to it.

Within Dickens's fiction we sense the driving force of a passionate, life-affirming energy, compounded equally of mind and body, of feeling and thought. John Bowen defines this ethical dimension of Dickens's writing in terms of an "opening to difference and to the other" that is not limited to compassion, that "does not eschew or fear emotion—no, not tears or rage, or anything" (30). Along the same lines, Grahame Smith claims that Dickens "could only have created Magwitch out of a love that enabled him to enter systematically into a life completely foreign to his own, at

which he may just have glimpsed during the worst moments of the blacking factory episode" (6). The well-known "Autobiographical Fragment" written for John Forster in 1847 recounts Dickens's one-year (or nearly so) stint at Warren Blacking Factory, a shoe-polis warehouse, in 1824. This painful, humiliating episode had a lasting impact on Dickens's life and art, serving to explain the harsh view of parents that permeates his fiction and that was not lost on Carey. "As with other aspects of his personal experience," the episode is "objectified and transformed by Dickens into a comprehensive artistic vision of a parentless, above all, a fatherless, world" (6-7).

One of Dickens's famous statements concerning the blacking factory experience helps to explain his preoccupation with the themes of alienation and betrayal: "I do not write resentfully or angrily: for I know how all these things have worked together to make me what I am: but I never afterwards forgot, I never shall forget, I never can forget, that my mother was warm for my being sent back" (Forster I- 2). In Carey's novel, these themes resonate throughout Maggs's account of his childhood: the foster mother who criminalizes Maggs bears the name Ma Britten, an unmistakable variation on Mother Britain, the country that brutalizes and ultimately rejects Maggs as a delinquent other. As Maggs's employer, Percy Buckle, tells Oates in relation to his own sister who was also transported to Australia, "God help us all, that Mother England would do such a thing to one of her own" (89). Carey's novel makes irresponsible parenting symbolic of the lack of sustenance offered by the "mother country" to its dependencies.Like Dickens, Carey has invested his quirky, inventive fiction with an urgent moral purpose: "I have made a whole career out of making my anxieties get up and walk around, not only in my own mind but in the minds of readers" (qtd. in

Pierce 181-82). Carey also believes that a writer's responsibility is "to imagine what it is to be others. It's an act of empathy, and it's not only what we do, it's a socially useful act to imagine oneself to be other than one is" (qtd. in Koval).Hence, his passion for stating the case of the marginalized, which he does so compellingly in *Jack Maggs*, without lapsing into sentimentality.

Dickens's humane concern with the fate of the downtrodden cannot be questioned. His philanthropic activity, polemic journalism, speeches, and fiction, testify to his genuine interest in their suffering and to his "great desire," which "was not merely to communicate but to commune with his readers" (Lettis 141). Both the serialization of his work and the public readings late in his career kept Dickens closer to his readers, whom he addressed for more than just profit. "No one thinks first of Mr. Dickens as a writer," explained a critic in the *North American Review*," He is at once, through his books, a friend" (qtd. in Deane 28). Dickens's strong impact as a reader of his works has been compared to the influence exerted by the mesmeric operator on his subjects.Reaching out to his audiences, Fred Kaplan writes, Dickens was "like a mass mesmerizer, exploring and expanding himself through imposing himself and his own vision on others" (118)."Imposing" is a key word here, alerting us to the manipulative aspect of the writer's communicative process. If communication is one-sided, the desired communion with the audience would seem impossible to achieve.

Dickens's relationship to his audience was in fact as complicated as that to his characters and, more generally, to the society he lived in. As a man of his time, Dickens neither fought openly against society's conventions nor allowed himself to be mastered by them. Smith marshals

convincing evidence suggesting that, "Dickens came to see himself as peripheral" to the society whose abuses he relentlessly criticized, "although he continued to regard himself as of the center in relation to the ever increasing popular, if not always critical, appeal of his work." Wealth and fame aligned Dickens with the power structures, whereas his refusal to buy land apparently excluded him from these. His role as "an insider-outsider" to the economy of the empire links Dickens, on the one hand, with, Pip, the London gentleman, and, on the other, with Magwitch, the "black slave" of the English class system. More precisely, "the link between Magwitch and Dickens is clear, not only in their self-created riches, but in their ownership, the one of a "brought-up" gentleman, the other of a fictional character (Smith 51). Carey, we will see later, uses the trope of "ownership" to foreground the possession of secrets, in addition to wealth, as a determining factor in the power dynamics between the writer figure and the eponymous hero.

For Carey, as for other writers and critics, Dickens's interrogation of Englishness was undermined by his middle-class position. Without denying that "more than his predecessors and contemporaries in the English novel," Dickens strove "to give voice to the silent oppressed," Brian Cheadle observes that Dickens "was anything but a radical reformer, and in standing up for fellow-feeling and common humanity he looked to promote social change very much on middle-class terms" (103). Dickens's perception of colonial Australia reinforces this claim. Robert Hughes's impressive account of Australia's felon origins, and the "long" history of their "sublimation,"purports to show that

> *The idea of the 'convict stain' dominated all arguments about Australian selfhood by the 1840s*

> *and was the main rhetorical figure used in the movement to abolish transportation.Its leaders called for abolition, not in the name of an independent territory, but as Britons who felt their decency impugned by the survival of convictry. (xi-xii)*

Dickens was among the reformers who opposed transportation on both moral and economic grounds. Along with journalist Samuel Sidney, philanthropist Caroline Chisholm, and writers Harriet Martineau and Edward Bulwer-Lytton, he shared the belief that Australia could become a "pastoral Arcadia" by way of yeoman emigration. This idealized view of life in the colonies ignored, however, the harsher realities of "drought, fire, and flood" that often confronted the farmers (Hughes 557-58). It also masked "the distaste verging on dread with which some middle-class Englishmen [Dickens included] viewed the transported convict 'making good' in exile" (585). Both these perceptions informed Dickens's ambivalent portrayal of Magwitch as a demonic figure bent on revenge, "capable of redemption" as long as he never returned to England. Suffering "warped" Magwitch — as it did other convicts— into a "permanent" outsider (586). Along the same lines, John Bayley, sees the terror the returned Magwitch unleashes in Pip as deriving from the fear of being possessed by another, and calls this "the direst threat Dickens's unconscious knows" (93). This certainly seems to be the case with Tobias Oates, whose fascination with the other's "Criminal Mind" turns gradually into fear and ultimately into repulsion.

It can be argued, of course, that such a warped view of the other, as well as the anxiety attendant upon it, was inescapable within the emerging capitalist system of Victorian England. Nor could it be resisted, except partially,

given that "the racist inequities of the colonial periphery were inaccessible to metropolitan experience" (Cheadle 103). The reality of these contemporary ills looms large in Maggs's chronicle of his victimization, resurfacing during the hypnotic sessions orchestrated by Oates. To the extent that Carey's narrative is concerned with foregrounding this grim reality, with seeking out and articulating the repressed, its aim is to restore the truth, or at least test it through imaginative methods. As the arguments reviewed above indicate, this was a truth that Dickens may or may not have fully known, but that he too pursued. To put it in Elias's terms, the meta-historical consciousness in Carey's novel aligns itself with the consciousness of the Other, confronting the Self with the nightmare of history in which the Self too is implicated. At one point in the narrative, Maggs admits to a "strange thing": the "Phantom" that has been haunting his dreams was planted inside him by no one but Oates himself, who had claimed the power to be the "surgeon" of the convict's soul. A metaphor for the otherness embedded in the English psyche, the "Phantom" remains—for both Oates and Maggs—a terrifying presence up until the latter decides to leave England and return to New South Wales for good.Speaking of phantoms, in telling the story of a story—the writing of *Great Expectations*—Carey too is conjuring up ghosts—of the author, of his literary artifact, and of his characters—all made strange even as they seem familiar. In his will, Dickens implored—the actual verb he used is the archaic "conjure"—his friends "on no account to make me the subject of any monument, memorial, or testimonial whatever" (qtd. in Bowen 30). Writing is granted as "a free gift," for which remembrance is the only form of " repayment." This injunction, Bowen correctly remarks, places readers in "a double bind," as these are expected " both to memorialize and not to memorialize Dickens's

writing and name" (31). *Jack Maggs* registers the force and significance of Dickens's name and writing—Carey's indebtedness to Dickens—at the same time that it makes the latter responsible for a "debt" implicit in his distortion of the truth about Magwitch.

The Purloined Story

Jack Maggs is most impressive for its creative energy, which issues forth in the proliferation and interaction of story lines, modes, tones, styles, rhythms, and voices—all able to inscribe as well as challenge and destabilize different ideological positions. James Bradley has described the text's multi-layered structure as a "kind of fictional double gambit," in which "the story-telling process is twice internalized, by the novelist, Tobias Oates, and the narrator of the novel (or more accurately meta-novel)" (2). Among the novel's stories within stories, the most obvious are Maggs's own account of his victimization and Oates's drafts of his planned novel. In *Jack Maggs* Carey imagines the sources for novelist Tobias Oates's creation of his 1860 novel, *The Death of Jack Maggs*, which he abandons in 1837—the year when *Oliver Twist* was published—to take it up again in 1859. The fictive date of publication corresponds to that of Dickens's *Great Expectations* (serialized between 1860 and 1861 in *All the Year Round*).

Carey offers his readers a context drawn from Dickens's personal life as well as from early Victorian England—both intimately informing Dickens's work and art. London comes alive with the specificity of Dickens's own graphic evocation of the smells, textures, tastes, sounds, and feel of the metropolis, from its stylish houses to its back lanes and snuggeries. Carey's novel is more explicit, however, in its presentation of gritty details, of squalor and sexuality, than Dickens's. The narrative opens in April 1837,

when Maggs, who had been deported as a criminal at an early age, returns to London in secret and at great risk, to seek out the son he adopted many years before. Like Magwitch, Maggs has devoted his life to raising a simple "orphing" out of poverty and into the life of a gentleman. Unlike Dickens, who leaves the source of Magwitch's fortune ambiguous, Carey makes it clear that Maggs's wealth was hard-won (the result of brick making). Finding Phipps's house empty, he takes employment next door in the household of Percy Buckle, a former grocer turned gentleman. During his first day as a footman, he is struck by an excruciating attack of pain, which one of the dinner guests, Tobias Oates, claims he can treat through animal magnetism.

In the person of Oates, Carey is giving us a glimpse of Dickens's younger self, as he is rising in his literary profession . Having earned a degree of fame as the inventor of "Captain Crumley" (a variation on Mr. Pickwick) and "Mrs. Morefallen," Oates channels his ambitions into a new project, a study of the Criminal Mind. Once introduced to Maggs, the novelist feels drawn to his mysterious mind, in which he suspects lies hidden a "world as rich as London itself. What a puzzle of life exists in the dark little lane-ways of this wretched soul, what stolen gold lies hidden in the vaults beneath his filthy streets" (90). Oates persuades Maggs to allow himself to be hypnotized by offering him a deal: if the writer can, through magnetism, "sketch the beast" within Maggs, he promises to introduce Maggs to the notorious "Thief-taker," who in turn can help him find his long lost son. From this point on, the relationship between these two "writer figures"—sodifferent in their cultural position, yet so similar in other respects—takes center stage.

The background Carey gives Maggs is strikingly similar to that of many Dickensian protagonists : orphan-

hood, poverty, dreadful labor, abandonment, betrayal, social humiliation, and oppression. Lonely and vulnerable, but defiant and resilient, Maggs immediately wins our sympathy: "I am an old dog . . . who has been treated bad, and has learned all sort of tricks he wishes he never had to know" (72-73). Maggs's self-characterization brings to mind Grahame Smith's point about Dickens's radicalism in his social and personal life. Much like Dickens, Maggs comes across as a man who, "rightly or wrongly, felt himself driven to desperate measures by desperate times" (Smith 15). Brutish and violent, Maggs is determined to put his life in order and record his own story, which he does by writing it backward in invisible ink. This peculiar method suggests his eagerness to simultaneously reveal and conceal his troubled past, just as he is torn between the compulsion to speak out and keep silent. "Even the lowest type of renegade," says Oates, "has an inner need to give up the truth. […] It is what our fathers called 'conscience.' We all have it. For the criminal, it is like a passion to throw himself off a high place" (28). We will see that although driven by the same need, Oates is in fact hiding the truth about his private life under a respectable camouflage, and sees nothing wrong with twisting the truth that Maggs "gives up"during the mesmeric sessions.

Maggs's "high hope" is that the story he is so painstakingly transcribing will strike a sympathetic chord in Phipps, who will then accept Maggs for who he has become after his Australian sojourn: "I cannot bear him to think me a common criminal," he tells Oates (228). The letters fail, however, to move the young gentleman, who instead perceives them as "harbingers of destruction," a threat to his comfortable life. As it soon becomes clear, Phipps has no wish to meet Maggs, except to murder him in order to secure the house in Great Queen Street the latter provisioned from

afar. Weak, callous, and snobbish, Phipps eludes his benefactor's pursuit, just as the latter's dream of an idealized England becomes more and more elusive.

Jack Maggs is on many levels a novel of confinement, in which prison figures as an abusive enforcer of the law, as well as a complex metaphor for social relations and psychological life. The prison in New South Wales adds to other images of imprisonment that we encounter in the course of the novel, images that point, on the one hand, to Maggs' alienation from society and, on the other, to his struggle with himself. Maggs recalls that in his penitentiary, Silas had more freedom than he and Sophina did, continuing to "control much of our activity and to take, according to Tom, the lion's share of the profits" (213, 208). Maggs' and Sophina's confinement in the house of Ma Britten did not shelter them against dubious practices, for the rooms they were supposed to clean were those where Ma Britten performed abortions. While providing escape from such drudgery, the burglary expeditions only reinforced their imprisonment in the criminal life.

As the events unfold, it becomes less and less clear whether Maggs's criminality is inherent or the product of his environment. The question that the Judge asks of Sophina at the trial as imagined by Oates applies to Maggs too: "Do you mean that you are a thief by nature or a thief as evidenced by these charges?" (276). The criminal justice system uses these charges to demonize, dispossess, and dislocate Maggs, abandoning him to a strange land whose otherness Maggs comes to embody. This otherness is extremely unsettling, as it carries with it the memories and legacies of imperialism. Upon his return from the colony, the outcast brings with him the searing image of his brutal lashing by an officer of the Crown as well as two dark locks

of hair belonging to the two sons of "Australian race."

Maggs's story presents a moving account of the convict's experience of exile in which he went with a soul steeped in history—personal and national—bearing in it many intertwined threads. Maggs is imprisoned not merely in the harsh reality of class and colonial exploitation, but also in a roseate fantasy of England Carey's metaphor for the human mind is the "tin box" in which Oates locks his characters' dark secrets that he extracts with his magnets and where Maggs keeps alive the Memory of "England's green and pleasant land" (229, 231). Despite the losses he sustained before his deportation, when he saw his 'brother' Tom betray Silas Smith and his childhood sweetheart sentenced to be hanged, Maggs is yearning for an England that is as much remembered as it is romanticized. All of Maggs's references to his native country have an elegiac tone associated with loss, distance, and nostalgia for vanishing beauty and innocence. Underneath "the scalding sun" at Morton Bay, he used to imagine:

> *the long mellow light of English summer, his mind, always, constructing piece by piece the place wherein his eyes had first opened, the home to which he would one day return, not the mudflats of the Thames, nor Mary Britten's meat-rich room at Pepper Alley Stairs, but rather a house in Kensington whose kind and beautiful interior he had entered by tumbling down a chimney, like a babe falling from the outer darkness into light. Clearing the soot from his eyes he had seen that which he later knew was meant by authors when they wrote of England, and of Englishmen.*

Maggs's dream of England, together with the vividly recalled memories of his childhood and his youthful love for Sophina Smith, have sustained him in exile, offering solace

to his traumatized consciousness. He passionately identifies himself with the country that expelled him and denies any ties with those of "that race," the "Australian race," as well as the freedom awaiting him there: "I'd rather be a bad smell here than a frigging rose in New South Wells" (230).

Because Phipps is a part of the English "family" to which he feels emotionally attached, Maggs persists in his love for his foster son at the expense of his own children back in Australia.He says that he determined to "weave [Phipps] a nest so strong that no one would ever hurt his goodness" (264). He carries with him the framed portrait of the four-year old boy who has kept him alive for the past twenty-five years. Through Phipps, Maggs lives out a compensatory and empowering dream on which he will not give up: "I am his da. He is my son. I will not abandon him" (264). This moving speech points, albeit obliquely, to the "Australian anxiety" that Peter Pierce explores in his book *The Country of Lost Children*, where he puts forth the "shocking"notion that "Australia is the place where the innocent young are most especially in jeopardy.Standing for boys and girls of European origin who strayed into the Australian bush, the lost child is an arresting figure in the history and the folklore of colonial Australia" (xi). Granted, Phipps has never been to Australia, but, as Pierce contends, the abiding force of the figure of the lost child has "deeper and darker origins and implications," standing for the generation of its parents, representing the anxieties of European settlers because of the ties with home which they have severed upon their arrival in Australia (x).

Such protection as Maggs wants for his son is ultimately impossible because of Phipps's own implication in the machinery of corruption. London to which Maggs returns is not different from London he grew up in—a

hellish place that breeds crime even in the innocent. As Oates recognizes, the miniature Phipps sent to Maggs is a portrait of King George IV; interestingly enough, the Phantom haunting Maggs's dreams also appears dressed as a soldier (Captain Logan) of the 57th Regiment who flogged Jack when he was a convict at Morton Bay. It is not coincidence that Phipps has joined the same regiment. At one point, Maggs tells Mercy that he was flogged by a "soldier of the King," to which the maid replies, "Then it were the King who lashed you" (318). This insight is both devastating and liberating for Maggs, who finds his dreams shattered, yet his dignity and peace of mind restored.

As Anthony Hassall points out, the recognition also releases Phipps from the "the script" his benefactor had "written for him into his own life and his preferred sexuality" (4). For years, he has been living a lie, perpetrated by his replies to Maggs's letters:

> *He had known this time would come ever since that day sixteen years ago when Victor Littlehales, his beloved tutor, had rescued him from his orphanage. Now this privileged tenure was ended and he must leave his house, his silver, his rugs, his paintings. He must be a soldier. (Carey 4)*

Thus, the final confrontation between the soldier and his benefactor suggests that neither "can escape without violence from the fictions which have structured their lives" (Hassall 5).

Implicit in the false ideal Maggs constructs for Phipps is the desire for revenge on the genteel society that ostracized and vilified Maggs. As in Magwitch's case, Maggs's generosity to Phipps is meant to show that respectability is for sale —merely another fiction. Echoing

Hughes, Bradley notes that in Phipps, Maggs "has created a gentleman of his own, a living [Hughes calls it "black"] joke at the expense of the country and class that has ruined him" (3). But Maggs cannot escape fictionalization either, for not only does he become a subject of stories circulated in both the Oates household and the house in Great Queen Street where he passes himself off as a footman, but his life story is being appropriated by Oates as raw material for one of his novels. With the exception of Mercy, all the other characters stereotype Maggs in terms that reflect what Hughes refers to as the myth of the "geographical unconscious"; ironically, the same spatial metaphor figures in Oates's own comparison of the Criminal Mind to London itself. "So," Hughes concludes,"there was a deep ironic resonance in the way the British, having brought the Pacific at last into the realm of English consciousness, having explored and mapped it, promptly demonized Australia once more by chaining the criminals on its innocent dry coast. It was to become the continent of sin" (44).

It is this notion of the convict as a bearer of sin that Dickens apparently emphasized, and that Carey sets out to revise by presenting Maggs as more sinned against than sinning—a brutalized man, yet "full of love." The trials and tribulations that the convict had to suffer did not end after he had expiated his crime; indeed, the cruelties inflicted by the English have left physical as well as psychological scars that cannot and should not be ignored: "It would not have been lost on [Oates] that Mercy Larkin's wedding finger was blown away, and that when Jack Maggs came to her side, the pair were finally matched in deformity" (327). The twin deformities imply that Maggs's sense of identity is intimately bound up with both England and Australia, though he finally embraces the more tolerant and hospitable culture of the latter. In the tersely narrated climax, Mercy

alerts Maggs to the danger of deluding himself into thinking that Phipps is a "better class of son" (318), by which he would do to his own children what England did to him. Having awakened Maggs from his somnambulistic dream, helped him overcome alienation, and even risked her own life to save his, Mercy earns the right to become his wife and the guardian of his legacy. Together Mercy and Maggs return to the New South Wales colony, where Maggs lives a long and prosperous life, respected by the community and loved by his family.

The ending that novelist Tobias Oates has in store for Maggs is different, however, than the one envisaged by Carey. When filtered through Oates's hungry, but largely unsympathetic imagination, Maggs's life story follows a much darker course, as suggested by the title of his planned novel, *The Death of Maggs*. In Tobias Oates, Carey offers readers an intimate, far from flattering, portrait of Dickens as a young man and as the creator of Abel Magwitch. It is to this fictional portrait that the researcher will turn my attention next. In revisiting some of the issues explored in the first section of this essay, the researcher will argue that Carey's dramatization of the novelist's "crooked business" poignantly sets forth the moral implications of the process by which novelists create characters and use their imagination to enhance, if not reshape reality. In the context of Carey's own recreation of one of Dickens's fictional characters, the word reality should, of course, be enclosed within quotation marks. But even though as a postmodernist Carey questions the possibility of any solid reality behind the discourse of representation, as a postcolonial writer, he never questions the emotional impact, the felt truth, of stories such as Magg's in which great expectations—in this case, self-definition and self-assertion—are finally realized.

The Storyteller and His "Crooked Business"

> *"There were, as in all crooked businesses, two sets of books, and had Jack Maggs seen the second set he might have recognized scenes (or fragments) more familiar to him: a corner of a house by London Bridge, a trampled body in a penal colony. But even here the scenes were never clear. For the writer was stumbling through the dark of the convict's past, groping in the shadows, describing what was often a mirror held up to his own turbulent and fearful soul." (Carey 91)*

A complex tribute to England's great novelist, Carey's meta-narrative bears out the truth of John O. Jordan's statement, according to which Dickens is "also a living and ever-changing text, as important to late twentieth-century writers in the Anglophone Diaspora as he has always been for those closer to the metropolitan centers" (249). Jordan's essay focuses on postcolonial works that feature intertextual references to Dickens, such as V.S. Naipaul's *A House for Mr. Biswas* (1961), and on more extended instances of Dickensian intertextuality, like David Allen's play, *Modest Expectations*(1990), Frederick Busch's novel *The Mutual Friend* (1978), and Salman Rushdie's *The Satanic Verses (*1988). Versions of Dickens that emerge from these works resurface in *Jack Maggs,* most notably, " Dickens the magical realist, haunted by scenes of violence and grotesque comedy" and "Dickens the verbal fantasist, creating the world out of language" (242).What really captivated Carey's imagination, however, was "the notion of the writer raiding, burgling the soul of his subject" ("Interview" 3). And since Jack Maggs is telling his story himself, the image of the writer as a thief is juxtaposed with that of "the thief as a writer." As their stories unfold against London's dismal background, these characters' destinies intertwine,

generating the tension that provides the novel's compelling dramatic structure and enriching its tapestry of fact and fiction.

Jack Maggs is not really a novel about Tobias Oates, or even about its eponymous hero, so much as it is a novel in which these characters reveal themselves to us in all their complexity through flashbacks, action, and interaction. The novel relies on the readers' familiarity with both Dickens's Great Expectations and some key events from his biography that illuminate the novelist's particular sensibility. This intricate tangle of references and cross-references aligns *Jack Maggs*with other postmodern interrogations of the relationship between fact and fiction, life and work, memory and imagination. More specifically, as demonstrated below, the "crooked business" in which Tobias Oates embroils Jack Maggs sends a cautionary message about the lengths to which writers can go in their attempt to carve out a name for themselves. Atwood's warning, that writers "can be accused of appropriating the voices of others," of exploiting the misery and misfortune of the downtrodden for [their] own gain" (119), bears directly on Oates's method of character making in *Jack Maggs*. The novel invites us to consider the question of an author's "dominion over and answerability to the personae he has called into being" (Steiner 42). "Is that dominion," George Steiner asks, "boundless or do the 'creatures' have certain rights in respect of their creator?" (42). Seen in this light, Carey's project is to restore Magwitch's claim to his inviolate inwardness, his right as a "creature" whose past, present, and future, are on a symbolic level, entangled with the history of Carey's own country. He thus indirectly holds Dickens accountable for having trampled on this particular character's freedom. At the same time, Carey reminds us that "theft"—in the sense of textual and cultural appro-

priation—plays an inevitable part in the creative and transformative process.

Part of Dickens's appeal for Carey concerns, on the one hand, with his social, financial, and emotional insecurities, and, on the other, with his restless energy and ambition—his eager determination to succeed: "Having come from no proper family himself, or none that he could remember without great bitterness, he [Oates] had for all his short, determined life carried with him a mighty passion to create that safe warm world he had been denied" (36). Carey intentionally stresses Oates's resemblance to his literary forebear—and to Jack Maggs as well—by delineating his humble beginnings and trying personal circumstances . Oates recalls how he was "forced tomake his own way" in the world, "to find his feet in a city that would as soon trampled him into the mud." An autodidact, Oates "had made himself, by will, a sorcerer of that great city " (184). Like Dickens, Oates makes his living by writing character sketches and little vignettes of London life for the *Morning Chronicle* and the *Observer*. His first achievement as a professional novelist was the tale of Captain Crumley, which parallels the launching of Dickens's own career with the successful serialization of *The Pickwick Papers* (1837).

The emotional deprivations of his childhood—the feelings of neglect and abandonment—left indelible scars on Dickens's consciousness and fueled an irrepressible desire to be loved. Tobias Oates also fears that "he would not be loved enough, not ever" (37). He assures Maggs that it is not hard for him to understand his feelings, for he too has a son upon whom he dotes, "as his father had never doted on him." And because he would not have his son grow up in dreariness, or darkness," Oates has built a relatively safe haven for him, filling his house with "books

and laughter," with "colorful rugs" and mirrors, "these last being desired for their light" (37) as well as, we suspect, for their distorting effect. This overprotective impulse, we recall, was equally strong in Maggs, who would keep Phipps, as he remembered him from years before, out of harm's way.

Where both Maggs and Oates are concerned, emotional dysfunction stems primarily from a lack of proper father images. Oates suffers the same stigmas that Dickens felt in relation to his father, whose financia l difficulties led to his imprisonment for debt. Oates tells Mary, his wife: "My father will tell any untruth to get his hands on money" (117). But he should plead guilty to the same charge, for the deal he has cut with Maggs entails just that: telling "untruths" so that he can pay his own debts. He is in fact very confident that "[m]oney will come of it" (118). The fact that Oates sells the copyright of *The Death of Maggs* even before he has written the novel brings into focus the mercantile motif which governs both the economic and social worlds of the novel. As evidenced by the calculations in the margins of his manuscripts, "[m]oney was a subject always on his mind" (129). In only "five minutes," Oates writes his father a "painful letter" disclaiming further responsibility for his debts, but then it takes him almost half an hour "composing a more cautious public announcement to the same effect" (177).

Oates's deeply ambivalent attitude toward his father, while subtly mirroring that of Carey towards Dickens (his literary father), serves to explain why Oates felt compelled to turn his energy from private to public life, and from actuality to fiction. His "strongest impulse was to go where he most feared the deluge would sweep him" (197). When Oates was five years old, his father was charged with killing

a man in a tavern brawl, for which he was tried at Old Bailey and condemned to death by hanging. "Toby's earliest memories of London were still locked in that fetid little death cell, where his father sat writing, day and night, getting up petitions for his pardon" (196). From his father, Oates "inherited his habit of confronting what he feared," a habit that fed into his writing:"He feared poverty; he wrote passionately about the poor. He had nightmares about hanging; he sought out executions, reporting them with a magistrate's detachment." Although Oates prides himself on his detachment, he has difficulty maintaining it. For direct exposure to the desperate conditions the writer has reported on has only "magnified" his fear of eventually drowning himself and his family into "such purgatory" (198).

Dickens's domestic misery finds its way, much disguised, into the main subplot of Oates's ill-fated marriage to Mary and his self-indulgent love for her sister, Lizzie Wariner. Unlike Mary, who "had little patience for either science or literature" and did not value her husband's genius highly (82), Lizzie looks up to Oates and understands his intellectual aspirations, even as she sees through all the tricks of his "trade" (art). Their liaison has disastrous consequences—the wasting of Lizzie's young life and the poisoning of his marriage—that Oates realizes only too late . The date of Lizzie's death (May 7, 1837) corresponds to the date on which Dickens's sister-in-law Mary Hogarth died in his arms, a loss that affected him deeply and colored his fictional representations of young women. It has been speculated that Dickens felt a paternal love for Mary Hogarth, in whom he saw a symbol of all the innocent qualities he loved about childhood. He cut off a lock of her hair, took a ring from her finger, and kept all her clothes. He even requested that he be buried next to her when he died (Ackroyd 115).[7] Dickens did become involved

in a liaison with actress Ellen Ternan, for whom he eventually left his wife, in 1858. The rumors caused by the failure of his marriage troubled Dickens who, in the public mind, had until then been associated with family values.

In *Jack Maggs*, Oates also feels a tug of guilt and shame for the betrayal he has committed and ponders the dreadful consequences of public disclosure: "Yet once it was known that he had betrayed his wife and ruined her young sister, who would ever wish to touch a book with his name upon its spine?" (198). Hiding his doubts and unfulfilled longing beneath a veneer of popular success, the young novelist " invented a respectable life for himself : a wife, a babe, a household" (182). This precarious respectability, we will see shortly, makes Oates as vulnerable to life's blows as Maggs. To the latter's mind the writer did not seem "to warrant any of the excitement his name had stirred in Mercy Larkin's imagination" (26). To Lizzie, Oates had always appeared "as fierce and fatherly, but now she saw how the mantel was too tall for him, and how he stretched to accommodate to its demands. It was a vision most profoundly discouraging, and one she wished to God she had not seen" (196). In cutting Oates down to human dimensions, Carey underscores his likeness to others and suggests that learning to accept one's humanity may be as valuable as one's art. Oates has yet to learn what Dickens learnt, namely, that a mature artistic vision entails a compassionate understanding of fellow humans.

So far the study has stressed two aspects of Dickens's appeal to Carey—his wrestling with personal demons and his craving for love—as they carry over into the subplot about Tobias Oates's domestic life. In the remainder of this study, the researcher focuses on Oates as both an embodiment of the artistic temperament in general, committed to

an understanding of fiction as the artificial shaping of life, and as the practitioner of an art whose nature is exposed as morally questionable,or crooked, and therefore dangerous.

In his interview with Ramona Koval, Carey mentions that he discovered in his reading about Dickens that the latter was a passionate mesmerist who treated a woman called Madame Emile de la Rue for her condition called *tic douloureux*, an acute pain in the face. Indeed, widely read and self-taught in various subjects, Dickens followed with much interest the emergence of mesmerism, physiognomy and phrenology, all new sciences that offered different forms of investigating the hidden mind and cures for plagues of the nervous system.Mesmerism nurtured Dickens's novelistic imagination by providing him with a vehicle for exploring the human self, the origins and nature of evil, the nature and influence of power relationships between people, the uses of energy and will, reality and dreams, etc. His major experience as a mesmerist, which was strongly to influence his life and his fiction, took place in 1843, in Italy, where he met Madame de la Rue.

Several biographers—among them Johnson (541-42), Ackroyd (449-52), and Kaplan record that Madame de la Rue believed she was pursued by a phantom, a "bad spirit," which Dickens perceived as "intimately connected with the hidden pains and anxieties of her being" (Kaplan 86). As Kaplan observes, Dickens's speculations on the origins of the Phantom—the notion that his patient's nervous disease was " itself attacked by the inexplicable agony of the magnetism" — demonstrate " the psychological perceptiveness of Dickens the novelist, who frequently used some symbolic projection of the inner life and the imagination to represent a central illness of the spirit" (85-86). In his determination to " imprison or destroy the evil force,"

Dickens himself " became a surrogate for the patient, internalized her struggles, and took the Phantom as his personal enemy." Dickens feared that the power of the Phantom might reassert itself and take "horrible revenge" not only upon Madame de la Rue but on him as well "unless she gave up the mesmeric treatments" (qtd. in Kaplan 87-88). Even more remarkably, he developed an anxiety concerning her being "somehow a part of me," implying that his "patient" and her Phantom were "extensions of him" (qtd. in Kaplan 89-90). Hence the possibility that Dickens "recognized" his own "strange afflictions" in Madame de la Rue's (159).

The researcher has dwelled on Kaplan's account of Dickens's involvement with Madame de la Rue's case because similar transferences occur between the mesmerist and his patient during their sessions together in *Jack Maggs*. To dramatize the parasitic relationship between the two, Carey draws heavily on the language and imagery of mesmerism that Dickens himself used both in his journal and fiction. Thus not only does he have Maggs suffer from the same physical pain as Madame de la Rue, but he also shows Oates attempting to cure this condition—along with its mental cause (the psychic trauma)—through what he calls "magnetic somnambulism" (27). Maggs exemplifies for Oates the mystery of psychological forces whose attraction the young novelist, much like Dickens, finds irresistible: "When he entered the soul of Jack Maggs, it was as if he had entered the guts of a huge and haunted engine. He might not yet know where he was, or what he knew, but he felt the power of that troubled mind like a great wind rushing through a broken window pane" (58). "He cannot help himself," one of Oates's servants tells Jack, explaining:

The researcher has dwelled on Kaplan's account of Dickens's involvement with Madame de la Rue's case because similar transferences occur between the mesmerist and his patient during their sessions together in *Jack Maggs*. To dramatize the parasitic relationship between the two, Carey draws heavily on the language and imagery of mesmerism that Dickens himself used both in his journal and fiction. Thus not only does he have Maggs suffer from the same physical pain as Madame de la Rue, but he also shows Oates attempting to cure this condition—along with its mental cause (the psychic trauma)—through what he calls "magnetic somnambulism" (27). Maggs exemplifies for Oates the mystery of psychological forces whose attraction the young novelist, much like Dickens, finds irresistible: "When he entered the soul of Jack Maggs, it was as if he had entered the guts of a huge and haunted engine. He might not yet know where he was, or what he knew, but he felt the power of that troubled mind like a great wind rushing through a broken window pane" (58). "He cannot help himself," one of Oates's servants tells Jack, explaining : *He saw your livery, and thought: There's a chap with dirty livery. Just what you would think or I would think, but Mr. Oates, he can't stop there —he's thinking, how did that fatty-spot get on his shoulder? He's wondering, in what circumstances were the stockings torn? He's looking at you like a blessed butterfly he has to pin down on his board. It is not that he hasn't got a heart. But he is an author, as I'm sure you don't need telling, and hemust know your whole life story or he will die of it. (42)*

These quotations vividly set forth the illuminating connection between the concerns about the workings of the hidden mind raised by mesmerism and the fascination with the process of creating character, a process driven by intuition as much as it is by conscious intent.

Oates's imaginative insight into criminal psychology, his versatile journalism, and his familiarity with court proceedings—all bring to mind Dickens and his peculiar method of collecting characters based on real-life criminals. Lizzie reflects that "Toby had always had a great affection for Characters," i.e. "dustmen, jugglers, costers, pick-pockets," whose histories he writes down in his chapbook. From the narrator, we learn that Oates has "much of the scientist" about him. His study is as methodically ordered as a laboratory, with everything neatly categorized and labeled. In its corners Oates "stored not only his Evidence, but also experiments, sketches, notes, his workings-up of the characters who he hoped would one day make his name, not just as the author of comic adventures, but as a novelist who might topple Thackeray himself" (44). Relishing his role as the "first cartographer" of the Criminal Mind (90), Oates "blithely" likens himself to Thackeray, whose success he is eager to emulate (91).

In *Jack Maggs*, however, the writer laughing at the follies of others becomes himself a target of satire because of the scientific pretensions underpinning his method of creating characters.As indifferent to her husband's artistic pursuits as Mary might be, she cannot help wondering why, in approaching his new subject (Maggs), he is no longer solely relying on his imagination: "You never needed magnets before. You used an ink and pen. You made it up, Toby. Lord, look at the people you made. Mrs. Morefallen. Did you need magnets to dream her up?" (118) But for Oates, as for Dickens, mesmerism was "an example of the inventive process of the imagination" (Kaplan 90). Unlike Dickens, however, according to whom "most writers of fiction write partly from their experience,and partly from their imagination," (qtd. in Lettis 187), Oates maintains that his business is "to imagine everything" (88). So inflamed

does his imagination become with the possibilities of peering into Maggs's soul that it preempts the subject's lived experiences.

By deliberately neglecting the demands of verisimilitude , Oates is highlighting certain aspects of Maggs's personal history, while obscuring others. Trapped as he is inside his own mind, in the mental chains of snobbery and pretentiousness, the writer fails, or simply refuses to see, that this history takes deep roots in both the culture of the colonized and that of the colonizer. His presumption of omniscience—"I got the rascal" (86), he triumphantly announces to Buckle —is thus deep especially when suspect once we realize that he ends up writing about Maggs whom he has "dreamed up." Consequently, after reading the drafts of the novel which is supposedly about him, Maggs confronts the author with the fact that he actually understands "nothing" about him: "You can hoodwink me into taking off my shirt, but you don't know a rat's fart about me . . . You steal my Fluid but you can't imagine who I am, you little fribble" (252).

The novel can then be read as a cautionary tale about the limitations of imaginative life, with Maggs embodying a mystery that, because it cannot be imaginatively fathomed, stands outside representation. This mystery, Carey seems to imply, can only be approached with the heart, not with the mind; in the absence of absolute truths, the only truth worth searching for is compassion. Maggs, we have seen, finds it thanks to Mercy, the young Englishwoman with a great capacity to heal and love. But Oates, who is writing about Maggs and pretending to know his innermost thoughts and feelings, must also be willing to respond to him with the fullest extent of his humanity. As Richard Holmes so wonderfully puts it, "To find your subject, you must in

some sense lose yourself along the way, [you must] stray into the geography of the human heart" (iv).

In the first section of this study, the researcher showed that Dickens possessed this capacity for interacting, even identifying with, rather than simply reacting to his subject matter. His preface to *A Tale of Two Cities* ensures his readers that, " I have so far verified what is done and suffered in these pages, as that I have certainly done and suffered it myself" (7). Here Dickens suggests that his work does equal justice to external and internal reality, to the world the author inhabits and to his experience of that world. We are also led to believe that his characters and situations evolved out of the depths of his consciousness, although he typically began with his experience of real people and then brought his creative imagination to bear on it. Describing Dickens's essentially dramatic method of creating characters, Lettis has argued that the novelist "did not care for psychological fiction: it was the secret processes not of the mind but of the heart that he thought fiction should seek out" (61). But the first part of this statement overlooks Dickens's interest in "the multi-layered psychological and ideological complexities" of mesmerism, the extent to which it is enmeshed in issues of power, energy, and will—three concerns that pose moral questions in that they are "potentially both destructive and constructive" (Kaplan 9, 19).

In *Jack Maggs*, Oates's engagement in such an exercise of both power and will shows little regard for moral considerations, although claiming that "no mesmeric act on earth will have anyone perform an act against their moral temper," and pretending to liberate Maggs from his "Phantom,". Oates is in fact itching to purloin his subject's story for a groundbreaking study of the Criminal Mind. His

true motives are commercial and his commitment is for self-serving. From the very beginning, Oates seeks to impose his mesmeric force on Maggs and the latter resists a forfeiture of will. With each session of hypnotism, their relationship grows increasingly deceptive and exploitative. One of the first things Maggs notices about Oates is his drive to dominate: "He was edgy, almost pugnacious, with eyes and hands everywhere about him as if he were constantly confirming his position in the world, a navigator measuring his distance from the chair, the wall, the table" (26).Hands, and the imagery associated with them, play an important role throughout *Jack Maggs*, as they do in *Great Expectations* (chapter 83). We learn for instance that when he set out to write about Maggs, Oates first produced a short essay on his hands, pondering . . . their history: what other hands they had caressed, what lives they had taken in anger. He began by picturing the newborn hand resting briefly on its mother's breast, and then he sketched, in the space of four pages, the whole long story leading towards and away from that 'hideously misshapen claw.'" (303)

Thus, by contrast with Oates's hands, which figure as a visual correlative of manipulative power, Maggs's "hideously misshapen claw" is an index of his marginal status as an eccentric, or colonized subject.

Taking great pride in the essay referred to above, Oates "hoarded it like a clock-maker" and set it aside for "its small part in his grand machine" (303). These words clearly reveal Oates's problematic approach to his subject. According to Kaplan, Dickens was also "used to controlling and manipulating people, just as he was used to creating and manipulating characters in fiction"(72). But whereas he used his immense power of will "for what he assumed were beneficial and therapeutic ends" (237), Oates, while

professing the same ends, is in effect misusing this power.For one thing, he is turning mesmerism into a stage show, an "Exhibition," to which he invites his wife, his sister-in-law, Buckle, Constable, actor Henry Hawthorne, etc., who subject Maggs to intense scrutiny. Earlier, after the dinner at Buckle's house, when Maggs pressed Constable to describe what the guests had seen and heard, Constable replied: "You were a great turn, Mr. Maggs. You were a great thrill for the gentlemen" (31). Pinned by their gaze, Maggs becomes an object of curiosity and entertainment. Lizzie, on the other hand, is genuinely moved by the indelible marks of suffering written all over Maggs's body: "As Lizzie Warriner raised her eyes, she gasped at the sea of pain etched upon the footman's back, a brooding sea of scars, of ripped and tortured skin" (86).

"[P]ushing into the musty corridors of the Criminal Mind" at first gives Oates an exhilarating sense of discovery (91). The mesmerist believes he is in the possession of "a memory" that, like a "treasure house," he can "enters, and leaves. Leave and then return to." Oates's notion of memory reminds one of a passage from *The Confessions*, where Augustine puts forth what James Olney calls an "archeological model for memory": "When I am in this treasure house," Augustine writes, "I ask for whatever I like to be brought out to me, and then some things are produced atonce, some things take longer, and have, as it were, to be fetched from a more remote part of the store" (qtd. in Olney 19-20). Oates, too, sees himself as an "archeologist" of Maggs's mind, digging down through layer after layer of memories to unlock his mystery. "You can hear the cantin his talk," he tells Buckle. "He has it cloaked in livery but he wears the hallmarks of New South Wales." Buckle, however, feels that this sweeping characterization is unjustified : "We do ourselves no credit in judging him"

(87). Instead of empathizing with Maggs and his plight, Oates insists that Maggs is "a scoundrel" (87), or, to quote Bradley, "a symbol of demonic energy, of colonial wickedness, and perfidy. In this, Oates's attitudes to the real-world Maggs are similar to Dickens's fictional intentions for Magwitch" (3). To the extent that he sees what he wants to see, projecting his own fears and anxiety upon Maggs, Oates appears to be locked in the same ideological position vis-à-vis Australian convicts as Dickens.

As Maggs initially perceives him, Oates is "like a botanist" battling the demons that swim in his [Maggs's] "Mesmeric Fluid" and then describing them in his journal. Maggs is haunted not only by memories of an aborted child and a dying lover, but also by a vicious "Phantom," a nightmare self that, as Oates in the end reluctantly admits, "was his own invention, a personification of pain that he had planted in the other" (203). Indeed, through mesmerism, Oates partly revives and partly inflicts the terror of the past. That wretched past has become a living part of the present, freighted with gruesome revelations of whippings with the "double -cat," the brutality of the military guards, and the distrust between prisoners. When Oates rather condescendingly informs Maggs about the method he used to cue his memories, Maggs protests that, "Whatever it is called, it is a terrible thing, Sir, for a man to feel his insides all exposed to public view" (46). By the end of the novel, Oates, who has been desperately hiding secrets of his own, comes himself to fear that "he had done something against the natural order, had unleashed demons he had no understanding of, disturbed some dark and dreadful nest of vermin" (203).

In both Oates and Maggs, the fear of exposure creates the necessity for performance. "A fierce gent about his

reputation," as Buckle describes him, Oates plays up his role of a faithful husband, responsible father, and dutiful reporter. But Oates is also a "fine actor" in that he demonstrates "a great talent for all kinds of dialects and voices, tricks, conjuring, disappearing cards, pantomime performances" (83). Both Maggs and Oates resort to disguises to further their ends, the first passing himself off as a footman, the latter as a physician who has come to quarantine Buckle's house because there is "contagion" in it (145). To Maggs, "this doctor" cuts an "incredible, ridiculous" figure, "with his twisted red mouth and wild bright eyes," and yet he exists "given life by some violent magic in his creator's heart" (146). Oates's threats and talk of "Mesmeric Fluid" cause the death of Mr. Spinks, Buckle's butler. The unfortunate incident functions as a reality check for Oates, whose life now begins to unravel (182). Having gained a measure of self-perspective, he reflects that his "fun and games had killed a man" (184). But by the end of the novel, Oates is, at least indirectly, responsible for three other deaths: the Thief-taker's, Lizzie's, and, in the final pages of his own novel, that of Maggs.

By arranging the convict's meeting with Wilfred Partridge, the Thief-taker who turns out to be a ruthless charlatan, Oates is unwittingly driving Maggs to commit murder. Once Maggs's violent tendencies are unleashed, the bala nce of power tips in his favor, causing his companion to become "almost neurasthenically aware of his force, his heat, his potential for further violence" (257). Fear overtakes the writer, as he realizes the compromising situation he put himself in:

If Jack were guilty of murder, Toby was guilty of being his accessory; if Jack were a bolter, it was Toby who had knowingly, criminally, harbored him. Of course he was a

man of letters but he had been a Fleet Street hack himself and knew that, once he was in the dock, the Press would feast no less greedily on one of their own. He did not need to consider the explosive secrets Jack Maggs might add to this conflagration. (257)

This passage brings into focus what James Eli Adams has called "the Victorian obsession with secrecy" and, implicitly, the "acute Victorian unease with strangers" (13). Both Maggs's outward appearance and his interiority, because they seem to defy, or subvert, traditional economic and social norms, arouse in the other characters (Buckle and Oates, in particular) suspicion of hidden designs. Carey follows Dickens and Carlyle in suggesting that, "secrecy is not merely a social strategy but an ontological condition" (Adams 58). Secrecy is generated by, and in turn, sustains, a pervasive dynamic of surveillance. Twice in the narrative, Maggs insists on exchanging secrets, first with Edward Constable, and later with Oates. As he explains to his fellow footman, the value of secrets resides in the balance of power they establish between those who exchange them. This is the lesson he learned in the penal settlements of the New South Wales:

There a man might be killed on account of knowing another man's secrets . . . every man would be a spy on every other man. It was how they kept us down. If you and I were lads together in that place, then you must give me a secret of yours, should you chance to stumble over one of mine. That way we were in balance. (169)

Because the compromising secrets that Oates wrested from Maggs under false pretenses have upset the balance, Oates has to reveal a "very bad secret" of his own—his love affair with Lizzie and the pregnancy that threatens to expose them (233).

The novelist makes no secret of his obsession with others' lives, but he himself is terrified that others might ruffle the paradise of fulfillment he has so carefully constructed for himself and his family. At the same time, though, as Nicholas Jose has remarked, "In satisfying his craving for money, love and recognition," Oates "unravels himself too—as the writer of fiction spins invention from his own guts." Indeed, the intensity of Oates's relationship with Maggs threatens to disturb the equilibrium of the writer's self in the present, marking as "crucial" a step in "the process of self-discovery" as Dickens's experience with Madame de la Rue apparently did (Kaplan 106). Like Dickens, Oates fights out his own emotional battles by way of the struggles of his patient/character, but refuses to take a step further, as it were, and reach out to Maggs in real life. The extent of his sympathy for Maggs does not go beyond an unfulfilled promise :

I wrote down what you told me in your sleep, Jack. One day you will read every word of it. Every dream and memory in your head, I'll give them to you, I promise. You have had a hard life, my friend, and more than your fair share of woe. I would never make light of your misfortune. (265)

Maggs, however, comes to doubt the writer's intentions, particularly after he discovers that the latter has fabricated the transcriptions of their meetings in order to "hide the true nature of his exploration" (91). One of the most intriguing scenes about writing occurs in the coach to Gloucester, in chapter 62, where Oates takes out his portmanteau and begins to compose the first chapter of his planned novel. When Maggs asks to see his notes, Oates reads out loud a sketch about "The Canary Woman," an old eccentric famous for amusing "the family of the King and Queen" (226). Oates, whose heart is "beating very fast,"

insists that this "comic figure" is not Maggs, but then, since "To the Gods we are all comic figures," he adds: "If you could look on my life from on high, you would split your sides to see the muddle I am making of it" (227). In making this confession, Oates hopes to pacify Maggs and elicit his sympathy for flaws and limitations that he, the writer, arguably shares with all of his characters. Apart from revealing the writer's penchant for self-dramatization, the statement also brings to mind Dickens's letter to Foster in which he mentions the "grotesque tragic -comic conception" that first encouraged him to write *Great Expectations* (734). In *Jack Maggs*, the tragic lies beneath the comic surface, and sometimes breaks through, but, in the light of the tender ending that Carey has prepared for Maggs, the novel foregrounds adaptability and vitality as prime conditions for the survival of man as a civilized animal.

Maggs's tale of survival falls on deaf ears, as it were, provoking anger mixed with envy in Oates: "To think this criminal should own a lease while he should be forced to waste his time on Comic Romps and Brighton fires" (228). Throughout *Jack Maggs*, ownership—the ownership of property, of one's past, and, implicitly, of one's identity — emerges as an important motif, linked suggestively to the image of the writer as burglar, who sees his character as a commodity, a "treasure house" to plunder at will. "You are a thief," Maggs reproaches Oates; "You have cheated me, Toby, as bad as I was ever cheated" (279, 281). Infuriated by the novelist's deceptive practice, Maggs forces the "transgressor" to burn the early drafts and the chapbook. This episode takes on a special significance once we learn that a short time before he began to write *Great Expectations*, Dickens made two bonfires of his personal letters and also re-read *David Copperfield* , perhaps the most overtly autobiographical of all of his novels. Smith has

interpreted the episode as a "central suppression" motivated by Dickens's stated need to conceal details of his private life "with which he had become dissatisfied" (44). According to Lettis, "Dickens greatly disliked the pursuit of literature through study of the lives of its authors," and therefore burned the letters "to cut off any such indirect study of his work" (4). His message was that a writer's life is personal property, irrelevant to an understanding of his work.

Much like Dickens/Oates, Maggs regards his own life as personal property, relevant insofar as he tells its story himself. Although we do not actually see Oates destroy any personal correspondence, the close relationship he develops with his subject, as well as his method of creating characters through imaginative transposition, suggests that the manuscripts he burns do carry a strong, albeit suppressed, personal meaning. The writer's task is somehow eased by the fact that, having experienced the power—physical and mental—that Maggs possesses, he "lost interest in his subject: the Criminal Mind had become repulsive to his own imagination" (303). If later Oates "mourned the manuscripts he then so readily destroyed" it is because he "forgot how badly he had wanted Maggs gone from his life" (304).

Grief-stricken at the loss of Lizzie, his dream of love dispelled, Oates cannot resist heaping up "all his blame" upon Maggs: "It was now . . . in the darkest night of his life, that Jack Maggs began to take the form the world would later know. This Jack Maggs was, of course, a fiction" (326). On this fictional level, Oates succeeds where Henry Phipps fails, for the apocalyptic scene he envisions as the climax to his novel portrays Maggs as a demonical figure consumed by flames, "flowering, threatening, poisoning," and hopping "like a devil" (326). As already seen, on yet

another fictional level, the ending that Carey gives Maggs affords the consolation of romance, with Maggs marrying the woman who helped him recognize the claims of his Australian sons "to have a father kiss them good night." "There is no character like Mercy in *The Death of Maggs*," the narrator tells us. Whereas the first ending projects the violence and deep anxiety that attend colonization, the second "manages to reverse cathartically" this process, "the colony in a very real sense reclaiming its history from its imperial master" (Bradle y 4).

Carey's postcolonial revisioning of *Great Expectations* rises successfully to the challenge and heights of Dickens's major work of the 1850s and 1860s. Their common feature is a poignant criticism of Victorian society, which goes deep enough to be a universal criticism of human nature. Written with wit, style, and deep feeling, the novel bears out Carey's mastery as a storyteller acutely sensitive to the fragility of truth and the unreliability of memory. This is because our vision of the "real" world often hinges on what bring to it not only from past "reality" but also from the world of fiction or imagination. For Dickens, too, art is a distillation of the actual, just as memory is a distillation of the past, of those "saving spots of time" which nourish one's imaginative capacities. As Lettis put it, "Dickens looks at reality like a modern painter: what he sees is not just what is there, but […] something more, something seen when one mixes memory and desire…" (190). It is important to stress that Dickens did not see such an effort as a distortion of reality, but as an interpretation of it.

The inventive energy of language and situation in *Jack Maggs*, masks but does not displace, the anxiety about the hazards of imaginative life, more specifically, about the role of narratives in understanding and conveying trauma. By

turns comic, sad, and nightmarish, *Jack Maggs* follows its protagonist's dramatic journey in search of a place he can call home; through the "mutually reflexive acts of narrative and memory" (Olney xiv), home is redefined as both a point of departure and a point of return. The trajectory of Maggs's life intersects with that of novelist Tobias Oates, another strong-willed figure whose "crooked business," and the mind behind it, Carey investigates in an attempt to explain the birth of a book (*Great Expectations*) and the death of a character (Abel Magwitch).

Doubtless, the novel offers no conventional portrait of the artist as a young man. Since the author makes no claim to a "real life" basis for representation, Oates's portrait surprises, amuses, and provokes his readers. As a self-reflexive exercise in invention, *Jack Maggs* develops a great number of definitions for the writer: a storyteller, an archeologist of the mind, a mesmerist, magician, craftsman, and last, but not least, a "thief." To be a writer, Carey implies, is to have one's feet in both worlds—the public and the private, the actual and the imaginary, the material and the intellectual. Oates's professional life in the marketplace shapes his daily creative labours, which in turn reflect his desire to simultaneously confront and escape life's harsh realities.

Oates is, like Maggs, a restless soul hungry for love, but ultimately incapable of committing himself with heart and soul to anyone. He therefore reserves little sympathy for Maggs,who interests him more as a case study, than as a human being who embodies the dual capacities of man for good and evil. Maggs's "demons" originate not in the penal colonies, but in the very heart of the empire, which is London. Oates's excursion into the depths of Maggs's psyche leads him to proclaim "the horror" of the other, rather than the "saving illusion" of tolerance and compassion.

The analysis offered has led the researcher to a tantalizing conclusion: in reprising the past with a difference, postmodernism has also *reappraised* it so as to make it a precedent. Carey as a late twentieth-century writer has seized on the legacy of a canonical author to legitimize the origins of postmodernism, but in doing so he has also succeeded—through cultural revisionism—in making that origin a source of his own originality. This technique allows us to see how postmodernism and the preceding "isms" illuminate one another's forms, aesthetic strategies, cultural logics, or continued relevancies.From a broader perspective, the re-readings, revisions, and reevaluations take their place in the ongoing process of historicizing postmodernism.

WORKS CITED

Ackroyd, Peter. *Chatterton*. New York: Grove P, 1987.

Adams, James Eli. *Dandies and Dessert Saints. Styles of Victorian Manhood.*Ithacaand London: Cornell UP, 1995.

Allen, David. *Modest Expectations* ,a play. New York: Harper & Row, 1990.

Atwood, Margaret. *Negotiating with the Dead. A Writer on Writing*. Cambridge: CUP, 2002.

Barnes, Julian. *Flaubert's Parrot.* New York: McGraw-Hill, *1984.*

Bayley, John. *The Uses of Division: Unity and Disharmony in Literature*. New York : Viking P, 1976.

Bowen, John. *Other Dickens: Pickwick to Chuzzlewit.* Oxford: Oxford UP, 2000.

Bradbury, Nicola. "Dickens and the Form of the Novel." John O. Jordan. 152-67

Bradley, James. "Bread and Sirkuses: Empire and Culture in Peter Carey's *The Unusual Life of*
Tristan Smith and *Jack Maggs*." *Meanjin* . 56.3/4 (1997): 6pp. Academic Search Elite.UNCG Library. 12 April 2003. <http://search.epnet.com/direct.asp?an=313873&db=afh.>

Bush, Frederick. *The Mutual Friend* . New York: Routledge , 1978

Carey, Peter. *Jack Maggs.* London & Boston: faber & faber, 1997.

---. Interview with Ramona Koval. "The Unexamined Life." *Meanjin.* 56.3/4 (1997): 9pp. Academic Search Elite. 12 April 2003. <http://search

.epnet.com/direct.asp?an=313876&db=afh>.
Cheadle, Brian."Dispatched to the Periphery: The Changing Play of Center and Periphery
in Dickens's Work." Sadrin. 100-112.
Crunden Robert M. *American Salons: Encounters with European Modernism, 1885-1917*. New York: Oxford UP, 1993.
Deane, Bradley. *The Making of the Victorian Novelist: Anxieties of Authorship in The Mass Market*. New York: Routledge, 2003.
Dickens, Charles. *A Tale of Two Cities*. Philadelphia: Running P, 1992
---. *Great Expectations*. Philadelphia: Running P, 1992
Elias, Amy J. *Sublime Desire. History and Post-1960 Fiction*. Baltimore: The Johns Hopkins UP, 2001.
Faulkner, William. *The English Modernist Reader: 1910-1930*. Iowa City: U of Iowa P, 1986
Forster, John. *The Life of Charles Dickens*. 2 vols. London: J.M. Dent & Sons, 1948.
Hassall, Anthony J. "A Tale of Two Countries: Jack Maggs and Peter Carey's Fiction." *Australian Literary Studies*. 18.2 (Oct. 1997): 8pp. Academic Search Elite. 12 April http://search.epnet.com/direct.asp?an=9712050959&db=afh
Holmes, Richard. *Sidetracks: Explorations of a Romantic Biographer*. New York: Pantheon Books, 2000.
Hughes, Robert. *The Fatal Shore*. Sydney: Pan Macmillan, 1988.
Jordan, John O, ed. *The Cambridge Companion to Charles Dickens*. Cambridge : CUP, 2001.
Kaplan, Louise J,. *The Family Romance of the Impostor-Poet Thomas Chatterton*. New York: Atheneum, 1988.
Lettis, Richard. *Dickens on Literature. A Continuing Study of his Aesthetic* . New York: AMS P, 1990.
NaiPaul, V.S. A House for Mr Biswas. Boston: Twayane P.1961.
Olney, James. *Memory and Narrative: The Weave of Life-Writing*. Chicago: U of Chicago P, 1998
Pierce, Peter. *The Country of Lost Children: an Australian Anxiety*. Cambridge &New York: CUP, 1999
Rushdie, Salman. *Satanic Verses*. New York: Viking, 1989.
Smith, Grahame. "Suppressing Narratives: Childhood and Empire in *The Uncommercial Traveller* and *Great Expectations*." *Dickens and the Children of Empire*. Ed. Wendy S. Jacobson. New York: Palgrave, 2000.
Steiner, George. *Grammars of Creation*. New Haven and London: Yale UP, 2001

Abbreviations

LC2 *Henry James: Literary Criticism. Vol. II*