٢٤

دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة
اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الرابع والعشرون (جزء ثان) .. أبريل ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

obeikandl.com

أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي

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

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس التحرير :

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

مدير التحرير :

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

أعضاء هيئة التحرير :

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

سكرتيرة التحرير:

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

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

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريالا سعوديا للأفراد العرب ، ٧٥٠ريالا للمؤسسات العربية.

٢٠٠ دولارا للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٢٤) الجزء الثاني :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" التسامح كمنبئ للأمن النفسي لدى المتزوجين وغير المتزوجين من طلاب الدراسات العليا " .. إعداد : أ . د/ زينب محمود شقير.	٣٤٣ - ٣٦١
٢)	" التوافق النفسي والانفعالي لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية من وجهة نظر معلميهم " .. إعداد : د/ عبد الرؤف إسماعيل محفوظ	٣٦٣ - ٣٩١
٣)	" فعالية برنامج تدريبي للأمهات في تنمية بعض مهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر".. إعداد : د/ خالد رمضان عبد الفتاح سليمان.	٣٩٣ - ٤٣٤
٤)	" استخدام القصة والتشكيل بخامة العجائن الملونة في تنميه بعض المهارات الاجتماعية والإبداعية لدى طفل الروضة " .. إعداد : د/ حنان حسن إبراهيم وآخران.	٤٣٥ - ٤٧١
٥)	" أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوى ونمط الذكاء في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي" .. إعداد : د/ عماد حسين حافظ إبراهيم وآخران .	٤٧٣ - ٥١٢
٦)	" العنف الأسرى وأثره على كل من الهناء الشخصي والعدوانية لدى الأبناء بالمدينة المنورة ".. إعداد : د/نايف بن محمد الحربي أ . د/أبو المجد إبراهيم الشوربجى .	٥١٣ - ٥٥٨
٧)	" التعليم عن بعد والتفاعل الاجتماعى " .. إعداد : د / عبير مختار شاكر محمود	٥٥٩ - ٥٨٠
٨)	"Gender, Academic Level-based Comparative Study on University Students' Epistemological Beliefs towards English Language Learning" By: *Dr. AbdulRahman A. Al Asmari, Dr.Nasrah Mahmoud Ismail.*	1 - 22

obeikan.com

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلـــة :

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

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ٥ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

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

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

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

أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

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

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :
Aae9999@Gmail.com

- **مقدمة المجلة** :

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

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

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

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

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

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

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

- **مقدمة العدد** :

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

وفي الجزء الثاني من هذا العدد **ثمانية بحوث** : أولها بعنوان : " **التسامح كمنبئ للأمن النفسي لدى المتزوجين وغير المتزوجين من من طلاب الدراسات العليا** " .. إعداد : أ . د/ زينب محمود شقير .

وثانيها بعنوان : " **التوافق النفسي والانفعالي لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية من وجهة نظر معلميهم** " .. إعداد : د/ عبد الرؤف إسماعيل محفوظ .

وثالثها بعنوان : " **فعالية برنامج تدريبي للأمهات في تنمية بعض مهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر**".. إعداد : د/ خالد رمضان عبد الفتاح سليمان.

ورابعها بعنوان : " **استخدام القصة والتشكيل بخامة العجائن الملونة في تنميه بعض المهارات الاجتماعية والإبداعية لدى طفل الروضة** " .. إعداد : د/ حنان حسن إبراهيم وآخران .

وخامسها بعنوان : "**أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوى ونمط الذكاء في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**" .. إعداد : د/ عماد حسين حافظ إبراهيم وآخران .

وسادسها بعنوان : " **العنف الأسرى وأثره على كل من الهناء الشخصي والعدوانية لدى الأبناء بالمدينة المنورة** ".. إعداد : د/نايف بن محمد الحربي ، أ.د/أبو المجد الشوربجي .

وسابعها بعنوان : " **التعليم عن بعد والتفاعل الاجتماعى** " .. إعداد : د / عبير مختار شاكر محمود .

وثامنها بعنوان : " *"Gender, Academic Level-based Comparative Epistemological Beliefs towards Study on University Students' English Language Learning"* .. إعداد : *Dr. AbdulRahman A. Al Dr.Nasrah Mahmoud Ismail ..Asmari,*

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

obeikandl.com

obeikandl.com

البحث الأول:

" التسامح كمنبئ للأمن النفسي لدى المتزوجين وغير المتزوجين من طلاب الدراسات العليا "

إعداد

أ.د/ زينب محمود شقير.

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية (سابقا)

كلية التربية – جامعة طنطا

obeikandl.com

obeikandl.com

" التسامح كمنبئ للأمن النفسي لدى المتزوجين وغير المتزوجين من طلاب الدراسات العليا "

أ . د / زينب محمود شقير

- **الزواج والعلاقات الزوجية بين التسامح والأمن النفسي** :

لقد خلق الله آدم فكان واحدا ، ثم خلق حواء فكان زوجا لها ليكون الزواج هو النظام الإلهي الذي خلقه سبحانه لتنظيم العلاقات بين الجنسين من أجل تكوين الأسرة وتنشئة الأبناء وذلك لقوله تعالى " ياأيها الناس اتقوا ربكم الذى خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالا كثيرا ونساء واتقوا الله الذى تساءلون به والأرحام إن الله كان عليكم رقيبا (النساء : ١)

لاشك أن الزواج هو العلاقة الوطيدة بين الرجل والمرأة التى يباركها الله تعالى ويقرها المجتمع ويضع الضوابط والمعايير الاجتماعية المنظمة لها ، والتى تتأثر بدورها بتيارات التطور الاجتماعي فيما يتعلق بسيادة الرجل والمرأة ودور كل منهما داخل الأسرة وخارجها.

وعليه فالحياة الأسرية والزوجية السعيدة والآمنة تساعد على إشباع العديد من حاجات الزوجين التى تقوم على الأخذ والعطاء والمحبة والتعاون المتبادل بما تقتضيه الحياة من ممارسة للحقوق والمسئوليات والى تعتمد على التفاهم والمجاملة والتسامح والعطاء والرحمة والمودة والاحترام المتبادل والمواجهة الموضوعية للمشكلات الزوجية (عبد الحميد الهاشمى، ١٩٩٣ :٣١) .

ولقد كان وما يزال الزواج هو العلاقة الضرورية للشباب والشابات والتى تباركها الله لأنها الأساس الشرعى السليم لتكوين الأسرة ، الا أن هذه العلاقة قد توجد الكثير من المشكلات الزواجية والأسرية التى تعوق التقدم نحو الصحة النفسية ، والذى ينقص الحياة الزواجية هو بعض مهارات الحياة الزوجية ..كما يعتبر الزواج من أهم ركائز الصحة النفسية للزوجين لإسهاماته في إشباع العديد من الحاجات والدوافع التي يصعب إشباعها دونه ،مثل الدوافع الجنسية ودوافع الوالدية ودوافع تحقيق الأمن النفسي والحاجة للحب والتقدير والحاجة لتأكيد الذات والهوية٠

هذا وتقوم العلاقات الزواجية على استراتيجيات مختلفة ومتباينة تتصل بالإنجاب وتحقيق الأهداف ، ولكن قد يرتبط ذلك ببعض المؤشرات منها درجة الأمن النفسي المستقبل من الشريك ومستوى الغيرة التى قد يؤدى ارتفاع معدلها الى اضطراب العلاقات الزوجية ، والتعبير السلوكي عن الحب والذى يختلف تماما عن مفهوم الغيرة في الزواج ، وتذكر السلوكيات الايجابية المتبادلة والمرسلة والمستقبلة من كل طرف للآخر في الزواج (ELLIS, 1988). ويؤكد ذلك دراسة أجراها توفيق عبد النعم(2010)على عينة قوامها ١٠٠ زوج وزوجة من مملكة البحرين ، استخدم فيها قائمة خصائص السلوك الايجابي واشتملت القائمة التى أعدها الباحث العديد من السلوكيات كان من بينها : الطمأنة (الأمن النفسي) والتسامح والتفاؤل والفعالية الاجتماعية ٠٠٠وغيرها

وانتهت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها وجود علاقة ارتباطيه بين مكونات السلوك الاجتماعي الايجابي سالفة الذكر وبين التوافق بين الرجل والمرأة. كما أوضحت أمينة شلبى (٢٠٠٩) في دراستها على عينة بلغت ٣٥٠ من الراشدين من الجنسين (متزوجين) عن تأثر التوافق الزواجي وشعور الأمن النفسي لدى الزوجين سلبيا بالنمط (أ) مقارنة بالشخصيات ذوات النمط المتوسط والنمط (ب).

هذا وتعتبر المرأة راعية لجوانب الرحمة والعدل والتسامح والأمن والبقاء في الوجود ، فالرحمة من الرحم ، ووظيفة الرحم هي احتواء البذرة الأولى وحمايتها وتغذيتها ثم رعايتها بعد ذلك طول الحياة (محمد المهدي ، ٢٠٠٧ : ١٤) ، كما أن تسامح الأم فيما يقع فيه الزوج والأولاد من أخطاء يساهم بقدر كبير في تحقيق السعادة والأمن النفسي داخل الأسرة .فالمرأة تجمع بين النقيضين تجمع بين اللذة والألم بحيث لا تستطيع التفرقة بينهما في لحظة بعينها ، ويتجسد ذلك في حالة الحمل والولادة والرضاعة وتربية الأبناء ، كما أنها تكره شقاوة الأبناء وتحبهم في ذات الوقت .

وهناك ما يعرف بجودة الزواج QUALITY OF MARRIAGE وهو مايعبر عن التوافق الزواجي Marial adjuctment والذى يساعد على قيام الأسرة بوظائفها وتنعكس آثاره على الأبناء وعلى المناخ الأسرى وعلى مستوى السعادة الأسرية والأمن النفسي والتسامح بين أعضاء الأسرة.

وتتمثل السعادة الزوجية في شعور الزوجين أثناء تفاعلهما معا بالسكن والمودة والرحمة ، وما يتولد لديهما من أفكار حسنة نحو الزواج ونحو الزوج الأخر وكل منهما في وجوده مع الآخر الأمن والأمان والاستقرار فيتمسك به ويرتبط به ويؤيده ويرعاه ويحافظ عليه ويتفاعل معه بإيجابية (كمال مرسى ، ١٩٩١: ١٩٦).

كما أن التكيف أو التأقلم الزواجى والمتمثل في التقارب والتآلف والابتعاد عن التصادم، حيث أنه عبارة عن ديناميكية مستمرة لإحداث علاقة توافقية بين الشريكين مما يؤدى إلى تكوين علاقات مرضية واستقرار وأمن نفسي، وفي التأقلم الزواجى يحاول الشريك المحافظة على علاقة منسجمة تتسم بالتسامح مع الشريك الآخر سعيا وراء استقرار الزواج الذي يتمثل معناه النفسي بشعور الشريكين معا بقيمتهما الشخصية واطمئنانهما للعلاقة(ناهد سعود،١٩٩٨: ١٧).

وعليه فالعلاقة طويلة المدى بين الزوجين تعد مؤشرا على الرضا عن الزواج فاستمرار العلاقة الزوجية لفترة طويلة من الحياة تعنى شعور كلا الزوجين بالأمن النفسي والثقة المتبادلة، التي تعد دافعا لهما لتنمية هذه العلاقة والاستمرار فيها ، كما يرى بارون وبيرن وجونسون أن استمرار العلاقة الزوجية لمدة زمنية طويلة قد يشير إلى تمتع الزوجين بالذكاء الاجتماعي والمرونة والتسامح في علاقتهما ببعضهما البعض ، وثبت ذلك في نتائج دراسة صفاء إسماعيل والطاهرة المغربي التى أجريت على ٢٢٠ زوج وزوجة بمدينة القاهرة والتى توصلت إلى عدة نتائج كان أبرزها إسهام متغير عمر الزوجة في التنبؤ بعديد من مكونات التوافق الزواجى لدى الزوجة هي: التجانس الفكري والقيمى

والسلام الأسرى والأمن النفسي والرضا عن العلاقة . وأيدت تلك النتائج ماتوصلت إليه الدراسة الإكلينيكية التي قام بها حسن مصطفي وراوية دسوقي ١٩٩٣ من أن الخلية الزوجية عمادها الحب ودوام التوافق والتسامح ، وأن التوافق الزواجى قرين الرضا عن الذات وتقديرها والاتزان والأمن النفسي وهذا هو روح الحياة الزوجية السعيدة.

هذا وقد يتحقق للفرد من خلال شعوره بالأمن النفسي والرضا والسعادة الزوجية العديد من النجاحات في جميع مجالات الحياة الاجتماعية . ويتطلب التوافق الزواجى وشعور الأمن النفسي قدرة الفرد على التسامح إزاء بعض المواقف حتى يمكنه الصمود لأزمات الحياة وضغوطها ، وهذا ما أثبته Gean Harder (1970) في دراسة أجراها على ٦٢ سيدة بنيويورك (٢٥- ٤٠) سنة أوضحت نتائجها وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الرضا عن الزواج وكل من شعور الأمن النفسي وتحقيق الذات والتمتع بالحياة.

كما يتحقق الرضا الزواجى والأمن النفسي بالتسامح بين الزوجين ، حيث ينبئ التسامح بالسلوك العام تجاه شريك الحياة ، ويمثل متغيرا وسيطا هاما في العلاقة بين القدرة على تحمل المسئولية والسلوك الصادر تجاه الطرف الآخر في الزواج ، والدافعية الأساسية وراء التسامح هى الحب واستعادة العلاقات العاطفية مع الشريك الآخر في العلاقة الزوجية ، والرضا الزواجى عند الرجال قد يرتبط بالصحة النفسية للزوجات سواء كانت عاملات أو غير عاملات ، لأن معاناة المرآة من القلق والاكتئاب قد يقلل من فعاليتها في آداء أدوارها الزوجية وقد يتحمل الرجل العديد من الأعباء التى يمكن أن تؤديها الزوجة، وهذا من شأنه أن يؤدى إلى الشعور بالرضا والأمن النفسي (Whisman , et al, 2004 في : حسين صالح ، ٢٠٠٧ : ٥٦- ٥٧). ويضيف Macleun ,2001 أن الزواج الذي يكون للزوجين فيه نفس نمط التعلق بينهما والذي يبنى على علاقة آمنة بين الطرفين يكون أكثر سعادة لأن كل فرد فيه يحاول تلبية حاجة الآخر للإحساس بالراحة والأمن النفسي.

- **الأمن النفسي**:

إن الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) من أهم الجوانب الشخصية المهمة والتي تبدأ تكوينها عند الفرد من بداية نشأته الأولى ، خلال خبرات الطفولة التى يمر بها ، وذلك المتغير الهام كثيرا ما يصير مهددا في أية مرحلة من مراحل العمر ، إذا ما تعرض الفرد لضغوط نفسية أو اجتماعية أو فكرية لا طاقة له بها ، مما قد يؤدى إلى الاضطراب النفسي ، وكما يسعد صاحب هذه النفس المطمئنة في حياته الدنيوية ، فإنه كذلك يسعد بها في آخرته ، قال الله تعالى: "يا أيتها النفس المطمئنة إرجعى إلى ربك راضية مرضية ، فادخلي في عبادي وادخلي جنتي". (سورة الفجر ، ٢٧- ٣٠)

يفهم من استعمال لفظ الأمن في اللغة العربية أنه يفيد معنى الاطمئنان وعدم الخوف فإنه يقول (آمن – أمنا – وأمانا وأمنا وآمنة) إذا اطمأن ولم يخف فهو آمن وأمين ، والبلد الآمن أو الأمن الذى اطمأن أهله ويقال أمن فلان على كذا إذ ثق به اطمأن إليه.

لقد ورد لفظ الأمن ومشتقاته بصور وصيغ متعددة في القرآن الكريم فقد جاء مثلا بلفظ أمن وبصفته أحدكم وأمتكم وبلفظ آمنتم وبلفظ آمنوا وآمنوا وأمنا وآمنة وأمنا وآمنون وأمن.

أما لفظ الأمن النفسي فقد جاء متتاليين في سورة الأنعام فقال تعالى" فأى الفريقين أحق بالأمن النفسي إن كنتم تعلمون ❖ الذين آمنوا ولم يلبسوا إيمانهم بُظلم أولئك لهم الأمن وهم مهتدون". (الأنعام ٨٢ ، ٨٣)

وقد جاء لفظ الأمن في بعض أقوال النبي ﷺ فقد صح عنه أنه قال "من أصبح منكم آمنا في سربة ، معافى في بدنه ، عنده قوت يومه ... خيرت له الدنيا"

هذا وينطوي الشعور بالأمن النفسي على مشاعر متعددة تمتد إلى مدلولات متشابهة ، فغياب القلق والخوف المرضى وتبدد مظاهر التهديد والمخاطر على مكونات الشخصية من الداخل أو الخارج مع إحساس بالطمأنينة والاستقرار الانفعالي والمادي ودرجات معقولة من القبول والتقبل في العلاقة مع مكونات البيئة النفسية والبشرية ، كلها مؤشرات تدل وفق أدبيات علم النفس على مفهوم الأمن النفسي.

على أن الحكم على الشعور بالأمن النفسي والسعادة الشخصية يأتى من الأفراد أنفسهم وبحسب تقييمهم لمشاعرهم بشكل عام وليس فقط في اللحظة الآنية ولكن في آونة متعددة ، وأن يتسم بالثبات بمرور الزمن وتغير الظروف (Diener.E &Diner.C., 1996)

وبالرغم أن غالبية الأفراد يتفقون على أن الأمن النفسي والتسامح هدفان أساسيان في حياة الإنسان إلا أنهم يختلفون حول مفهوميهما والعوامل التى تؤدى إليهما.

وقد انتهى ماسلو إلى أن الشعور بالأمن شعور مركب يتضمن ثلاثة أبعاد أولية هى:

شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين / له مكانة بينهم / يدرك أن بيئته صديقة ودودة غير محبطة لا يشعر فيها بالخطر والقلق والتهديد.

ويترتب على هذه الأبعاد الرئيسية مجموعة أخرى من المشاعر تبلغ أحد عشر شعورا. (عبد الرحمن العيسوى ، ١٩٨٥).

هذا وقد تعرض العالم خلال السنوات الأخيرة إلى العديد من التغيرات الاقتصادية والسياسية والهزات الاجتماعية وغيرها ، وانعكست آثار هذه التغيرات على الحياة الاجتماعية والعلاقة بين الأفراد ، وتأثر الزوجين بل الأسرة كلها والحياة الأسرية بهذه التغيرات ، وربما تغيرات في طرق الزواج ومعايير الزواج الناجح الذى يحقق السعادة والأمن النفسي بين الرجل والمرأة بل والتفاعلات والتسامح داخل الأسرة.

وأن عدم إشباع الأبعاد الأحد عشر أو إحباطها تؤدى إلى أعراض مرضية نذكر منها: (فهم الدليم ، ١٩٩٣)

- شعور الفرد بأنه غير محبوب.
- شعور الفرد بالتهديد والخطر وعدم الأمن والسلامة.
- إدراك الفرد للحياة بوصفها خطر.
- شعور الفرد لغيره من الناس بوصفهم أشرار عدوانيين.
- شعور الفرد بعدم الثقة والاطمئنان للآخرين والحسد والغيرة تجاههم.
- ميل الفرد إلى التشاؤم وتوقع السوء.
- ميل الفرد لعدم الرضا والشعور بالتعاسة.
- الشعور بالإجهاد والصراع وانعدام الثبات الانفعالي الذى يبدو في الإعياء وسرعة التهيج واضطراب المعدة ، وغير ذلك من الأعراض السيكوسوماتية.
- رغبة الفرد في تحقيق الأمن النفسي والسعي المتواصل إلى بلوغها ، ويسلك في ذلك المسالك العصابية مثل الكف واللجوء إلى مواقف دفاعية ، والميول الهروبية والأهداف الزائفة.

على أن فقدان الشعور بالأمن (الطمأنينة الانفعالية) قد يشعر المرء بعدم الاطمئنان والخوف ، والشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس ، كما أنه قد يؤدى إلى الكراهية ، فمن خاف شيئا كرهه ، والأثر التهذيبى للخوف في تقديم النفس المعوجة أثر طفيف ، وأنه أثر سلبى في كل حال. (أحمد عزت راجح ب.ت).

هذا ومن عوامل تهديد الأمن النفسي بين الزوجين :

نمط شخصية كل من الزوج والزوجة والحالة الصحية لكل منهما . فقد أوضحت نتائج دراسة قام بها أحمد عبد الخالق وغادة خالد عيد (٢٠٠٨) بهدف بحث مدى استقلالية حب الحياة وارتباطه ببقية متغيرات الحياة الطيبة لدى عينة مكونة من ٥٤٢ من طلاب جامعتى الكويت وبيروت العربية ،وأسفرت النتائج عن الارتباط الموجب لحب الحياة بالتفاؤل والأمل والرضا عن الحياة والسعادة والتى تمثل في مجموعها مؤشرات للأمن النفس لدى الفرد ، كما أسفر التحليل العاملى عن استخراج عامل عام واحد سمى الهناء الشخصى .هذا بجانب ما أسفرت عنه نتائج دراسة نادية سراج التى أجرتها على ٧٦٤ من الطالبات والموظفات وعضوات هيئة التدريس من السعودیات بجامعة الرياض للبنات من وجود ارتباط دال وموجب بين السعادة وكل من : الصحة النفسية ومستوى التدين والتوافق الزواجى وغيرها، وكل ذلك يشير لمنبئات هامة للأمن النفسي لدى المرأة.وأيدت تلك النتائج دراسة أمينة شلبى (٢٠٠٩).

- الطلاق
- عدم التسامح بين الزوجين
- الصراع بينهما
- فقدان الثقة بينهما
- رغبة أى منهما في السيطرة على الآخر
- عدم الشعور بالرضا من الحياة الزوجية
- سوء العلاقة بينهما
- الخيانة الزوجية والتى أثبتته نتائج دراسة هبة ربيع ونشوة زكى (٢٠٠٩).
- انخفاض تقبل الذات وتقبل الآخر لدى الزو جين

- سوء التوافق الشخصى والاجتماعى للزوجين
- سوء العلاقة بين الزوجين
- عدم التكافؤ الأسرى والثقافي والاجتماعى بين الزوجين
- العنف ضد الزوجة ، وثبت ذلك من نتائج دراسة قام بها سفيان أبو نجيلة (٢٠٠٨) على ٨٣١ زوجة من مختلف محافظات فطاع غزة للتعرف على استراتيجيات مواجهة عنف الأزواج حتى تستقيم الحياة الزوجية ، وكانت على التوالى التفاوض ، يليها التحمل والمسايرة ، ثم التسامح ، ثم القدرية والتقرب إلى الله ،وأخيرا مواساة الذات.

إن الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) يعكس شعور بالسعادة لدى الفرد وأن السعادة تمثل انعكاسا لدرجة الرضا عن الحياة أو بوصفها انعكاسا لمعدلات تكرار حدوث الإنفعالات السارة ، وشدة هذه الانفعالات ، وأن السعادة ليست عكس التعاسة تماما، أى أنه برغم أن هناك علاقة عكسية بين تكرار ظهور المشاعر السلبية والإيجابية، فإن شدة المشاعر أى قوة الإحساس بالانفعالات ترتبط معا ارتباطا إيجابيا ، أى أن الفرد المطمئن نفسيا هو الفرد الذى يشعر بشدة السعادة، وهو الفرد الذى يخبر التعاسة بشدة أيضا ، وأن هناك ثلاثة عناصر أساسية للسعادة:

- الرضا عن الحياة ومجالاتها المختلفة.
- الاستمتاع والشعور بالبهجة.
- الصفاء بما يتضمنه من قلق واكتئاب. (مايكل أرجايل ، ١٩٩٣)

هذا ويركز إيريك فروم على جوهر الإنسان وطبيعة المجتمع التى تتعلق بنمو الطابع الاجتماعى ، عندما أكد أن شخصية الفرد هى نِتاج لتفاعل العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية ، فالفرد ليس كائنا منعزلا ، بل يحتاج إلى الآخرين لإشباع حاجاته المتعددة ولتحقيق الطمأنينة والأمن ليؤكد استمراره ، فالحاجة إلى الانتماء والارتباط بالآخرين هى حاجات حيوية وهامة عند الإنسان لأنها تنمى إحساسه بذاته وتشعره بوجوده الإنساني. (فرويد ١٩٨٣). كما أشار فاروق عبد السلام (١٩٩٠) أن الشعور بالأمن النفسي من جهة نظر سوليفان هو فعاليات تخفض توترات الفرد بتحقيق احترامه لذاته وشعوره بالأمان.

- **التعريف الإجرائى للأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية):**

هو شعور مركب يحمل في طياته شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته بما يحقق له الشعور بالسلامة والاطمئنان ، وأنه محبوب ومتقبل من الآخرين بما يمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماء للآخرين ، مع إدراكه لاهتمام الآخرين به وثقتهم فيه حتى يستشعر قدر كبير من الدفء والمودة ويجعله في حالة من الهدوء والاستقرار ، ويضمن له قدرا من الثبات الانفعالى والتقبل الذاتى واحترام الذات ، ومن ثَمّ إلى توقع حدوث الأحسن في الحياة مع إمكانية تحقيق رغباته في المستقبل بعيدا (مع خلوه) عن خطر الإصابة باضطرابات نفسية أو صراعات أو أى خطر يهدد أمنه واستقراره في الحياة. (زينب شقير ٢٠٠٥)

- **أسباب الأمن النفسي**:

تعتبر مؤشرات السباق للأمن النفسي الثلاث عوامل الأولى لماسلو من أربعة عشر مؤشرا للأمن النفسي تعتبر هى أسباب الأمن النفسي وهى:

- الشعور بمحبة الآخرين وقبولهم ومودتهم.
- الشعور بالعالم وطنا والانتماء والمكانة بين المجموعة.
- مشاعر الآمان ودَحْض مشاعر التهديد والقلق.

- **أهمية الأمن النفسي**:

انتهينا إلى أن الأمن النفسي بمعنى الطمأنينة أو السكينة التى يستشعرها المؤمن ، فيحس بالرضا أو السعادة ، وإذ فقدها أحس بالقلق أو الخوف المرضى والشعور بهذا الأمن غاية في الأهمية ومن ثم فقد جعله الله عز وجل نعمة جليلة يتفضل بها على بعض خلقه من الطائعين وجعل فقده نقمة ينتقم بها من بعض خلقه من العاصين. ومن الذين أنعم الله عليهم بنعمة الأمن أهل مكة فقد تفضل الله عليهم به تكريما لنبيه ، فقال "فليعبدوا رب هذا البيت الذى أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف". (قريش ، ٤)أمناً

- **أهداف الأمن النفسي**:

- يشير ماسلو إلى مؤشرات الأمن النفسي والتعريف والعوامل والأسباب المؤدية للأمن النفسي هى نفسها التى يهدف الأمن النفسي لها.
- ويهدف أو يسهم في تكوين المناخ النفسي الآمن والطمأنينة النفسية وفي الوقت ذاته نتيجة له ... فالإحساس بالمحبة والقبول وانتقاء مصادر التهديد والثقة بالنفس وبالآخرين وما يتبعها من انطلاقة آمنة نحو – وتحصيل التكيف الاجتماعى والتحرر من مشاعر الشدة وتوفير الطاقات التى يستنفذها الضغط والتوتر وكلها عوامل للأمن النفسي وهى بالضرورة تنتج عنه مؤشرات الأمن النفسي أو العوامل أو النتاج المترتب عليها الأمن النفسي وهى نفسها مستويات الأمن النفسي كما أوضحها ماسلو في عشر مؤشرات ويقدمها ماسلو وفق سياقه التالي:

- ✓ إدراك العالم والحياة بدفء ومسرة حيث يستطيع الناس العيش بأخوة وصداقة.
- ✓ إدراك البشر بصفتهم ودودين وخيرين.
- ✓ مشاعر الصداقة والثقة والتسامح نحو الآخرين حيث التسامح وقلة العدوانية ومشاعر المودة مع الآخرين.
- ✓ الاتجاه نحو توقع الخير والإحساس بالتفاؤل بشكل عام.
- ✓ الميل إلى السعادة والقناعة.
- ✓ مشاعر الهدوء والراحة والاسترخاء وانتقاء الصراع والاستقرار الانفعالى.
- ✓ الميل للانطلاق من خارج الذات والقدرة على التفاعل مع العالم ومشكلاته بموضوعية دون التمركز حول الذات.
- ✓ تقبل الذات والتسامح معها.
- ✓ الرغبة بامتلاك القوة والكفاية في مواجهة المشكلات بدلاً من الرغبة في السيطرة على الآخرين والحزم والإيجابية وقاعدة طيبة لتقدير الذات والإحساس بالقوة والشجاعة.

- ✓ الخلو النفسي من الاضطرابات العصابية والقدرة النظامية في مواجهة الواقع.
- ✓ الاهتمامات الاجتماعية وبروز روح التعاون واللطف والاهتمام بالآخرين.

وقد أوضح ماسلو أن مفهوم الأمن النفسي والصحة النفسية / التكيف النفسي متقاربان إلى درجة كبيرة ويمكن استخدامهما في مواضع متشابهة.

- **كيف ندعم وجود الأمن النفسي لدى المسلم**:

قد يحار غير المسلمين في الإجابة عن هذا التساؤل أمامنا المثل الأعلى المتمثل في سيدنا رسول الله ﷺ الذى استطاع بحق خير أمة أخرجت للناس – فقد غرس في نفوس أصحابه الأمن والسكينة.

إن النبى ﷺ ظل ثلاث عشر عاماً متواصلة يبنى بالقرآن هذه العقيدة ويثبتها ويقومها في قلوب أصحابه حتى كانوا من حوله كما صورهم القرآن الكريم " كَزَرْعٍ أَخْرَجَ شَطْأَهُ فَآزَرَهُ فَاسْتَغْلَظَ فَاسْتَوَى عَلَى سُوقِهِ يُعْجِبُ الزُّرَّاعَ لِيَغِيظَ بِهِمُ الْكُفَّارَ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ مِنْهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا". (الفتح: ٢٩)

- **التسامح**

التسامح من المفاهيم التي تعددت وتنوع الاتجاهات والآراء في تناوله ، واعتبر البعض التسامح والتساهل الفكري من المفاهيم التي تستخدم في السياقات الاجتماعية ، والنفسية ، والثقافية ، والعقائدية ، والسياسية ، لوصف مواقف واتجاهات تتسم بالتسامح أو الاحترام المتواضع أو غير المبالغ فيه لممارسات وأفعال أو أفراد نبذتهم الغالبية العظمى من المجتمع.

بينما اعتبر البعض أن لفظ التسامح يعبر عن دعم لتلك الممارسات والأفعال التي تحظر التمييز العرقي والديني والذي يناقض ويعارض مصطلح التعصب الذي يعبر عن الممارسات والأفعال القائمة على التمييز العرقي والديني الذي يتم حظره في عصرنا الحاضر.

وعليه فالتسامح مسألة جوهرية في حياتنا السياسية والاجتماعية والثقافية والفكرية والعقائدية الراهنة. والإسلام به أعظم منابع التسامح ، وهو من خصائص الدين الإسلامي وأفضل مميزاته (وكذلك الأديان الأخرى) والتسامح يعتبر قيمة إسلامية هامة ، فكما أن العدل والأمانة والعفو والكرم والصدق والمروءة ... إلخ قيم إسلامية أساسية ، فكذلك التسامح ، ونظر الإسلام إلى التسامح بأنه: إحسان الظن بالمسلم ، وتلمس الأعذار هو نوع من التسامح في المنظومة الإسلامية.

فالتسامح في رأى الدين هو أن ترى نور الله في مَنْ حولك مهما يكن سلوكهم معك. وقد عبر الإمام الشافعي عن ذلك في مقولته المشهورة: (رأيي صواب يحتمل الخطأ ، ورأى غير خطأ يحتمل الصواب).

ويمكن النظر للتسامح على أنه علاج نفسى سريع المفعول ، فإذا امتلأ قلبك بالتسامح وانشغل عقلك بالتساهل والتغاضى عن أخطاءِ الآخرين وتميز سلوكك باحترام رأى الغير والعمل به إذا كان صحيحا ، وعليه فيكون

التسامح هو نسيان الماضى الأليم بكامل إرادتك وأن تأخذ قرارك بألا تعانى أكثر من ذلك وأن تعالج قلبك وروحك بالتخلي عن الكره والبغضاء والغضب والتماس الأعذار من الغير.

وعندما اتجه علم النفس الإيجابى (المنظور النفسي) لمعالجة الجوانب الإيجابية في حياة الفرد وعن دورها في تحقيق صحة نفسية أفضل للفرد ، واهتم الكثير من علماء النفس ، بإبراز هذا المفهوم من وجهات نظر مختلفة:

- فنظر إليه أيزنك (١٩٧٢) على أنه اتجاه ، وعرفه بأنه مجموعة الاتجاهات الاجتماعية والسلوكية التى تقوم على احترام حرية رأى الفرد.
- وعرفه حسن حنفي (١٩٩٣: ١٧٥) بأنهٍ استعداد المرء لأن يترك للأخر حرية التعبير عن رأيه حتى ولو كان مخالفا أو خطأ.
- ونظر إليه محمد إبراهيم عيد (٢٠٠٠): بأنه التحكم في النفس عمداً ومواجهة السئ الذى يختلف مع الفرد ، وفي مواجهة التهديدات وموضوعات الخلاف.
- بينما عرفه عصام عبد الفتاح (٢٠٠٣) بأنه التحكم في النفس عمدا ومواجهة الشئ الذى يختلف مع الفرد ، وفي مواجهة التهديدات وموضوعات الخلاف.
- وهناك من نظر إلى التسامح على أنه سمة (نزعة) وحالة (موقف) وأشار للأولى بأنها سمة عامة ثابتةٍ عند مختلف المواقف ، وأنه سمة أصيلة لدى الفرد حيث أنه يتسامح غالباً في كل المواقف والظروف ، والذى ينشأ عن ظروف التنشئة الاجتماعية أو إلى ارتباطه بالله سبحانه وتعالى ، فهو يحتسب قراره بالتسامح عند الله أما التسامح كحالة فهو مرتبط بالموقف وشدة ودرجة الإساءة التى حدثت ، وهل يمكن استبدال الموقف الذى حدث فيه الإساءة أو تعويضه أو مدى أهمية الموقف المسئ بالنسبة له. (وجيه مرزوق ٢٠٠٠)
- في حين أن معتز عبد الله (١٩٨٩) قد وضع كل من التسامح – التعصب على متصل واحد حيث يمثل التسامح أقصى الإيجابية ، والتعصب أقصى السلبية.

أما المنظور الاجتماعى فقد نظر للتسامح أنه يشير في مضمونه إلى تحمل الاختلافات الحادثة مع الآخرين ، والاستماع لوجهات النظر المختلفة ، وبناء أفكار عليها ، والتى أوجزها ريبار Rebar (1985 :772) بأن التسامح هو الدفاع عن قيم الآخرين واحترام التعددية ، وعلى الشخص المتسامح أن يدافع من أجل الحرية والمساواة ، وفي سبيل ذلك لابد وأن يمتلك قدرة على تحمل المعاناة والمشكلات الاجتماعية.

ولم يغفل المنظور البيولوجى التسامح حينما عرفه بأنه قدرة الفرد على التعايش تحت الظروف المناخية المتقلبة (الحرارة ، والبرد ، والجفاف، والمناخ ... إلخ). أما مفهوم التسامح من المنظور الطبى فيتمثل في قدرة الفرد على تحمل العقاقير وتحمل الألم والعمل على زيادة عتبة تحمل الألم. (جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي، ١٩٩٦)

وكان التعريف الأشمل للتسامح Tolerance هو تعريف كمال دسوقى (١٩٩٠: ١٥١٠) بأنه الكمية من تنبيه معين التى يمكن تحملها من غير ألم أو

بدون استجابة انسحاب ، وهو اتجاه تحرر أو عدم تدخل فيما يتعلق بسلوك واعتقادات الآخرين ، أو ممارسات تختلف عما لدينا نحن أو عما يستنكره المرء ويغض من شأنه أو الاتجاه نحو عدم التدخل ، وقدرة تكبد ظرف إيذاء معين ليس به ضرر جسيم.

خلاصة ما سبق نجد أن هناك توجهات متعددة في التعامل مع مفهوم التسامح من حيث أنه قدرة ، أو اتجاه ، أو استعداد ، أو سمة ، أو حالة ، أو أسلوب إلا أنها تجمع في مضمونها على محاولة توظيف التسامح في اتجاه إيجابى يشجع الفرد على التعايش مع الحياة من حوله والتى تلزم الفرد على النظر للتسامح من جميع مناحى حياة الفرد مع ذاته أولا ، ثم مع الآخرين من حوله وأخيرا النظرة للمواقف الاجتماعية التى يتعرض لها الفرد.

- **التعريف الإجرائى للتسامح** Tolerance

هو مكون معرفي وجدانى سلوكى نحو الذات والآخر والمواقف ، متمثلاً في مجموعة من المعارف والمعتقدات والمبادئ والمشاعر والسلوكيات التى تدفع صاحبها للتصالح مع ذاته ومع الآخر ، وتجعله متصفا بالتسامح في مواقف الحياة المختلفة.

- **المتسامح**:

هو ذلك الفرد الذى يتميز بالصفح من خلال ما يملك من المعارف والوجدانيات والسلوكيات التى تجعله متقبلا لأفكاره ومعتقداته ، راضيا عن نفسه ، وجديرا بمحاسبتها ومتساهلا معها ، ممتلكا السيطرة على نزعاته وشهواته ومتحكما في انفعالاته وثوراته ، ومحتملا للضغوط والشدائد ، قادرا على تحمل آلامه النفسية والبدنية ، محترما ومقدرا أراء وتعارضات ووجهات نظر الآخرين بشئ من السماحة والصفح وسعة الصدر واللين والود ، ومراعيا لقيم العقيدة والأخلاق والمجتمع والقانون.

- **المشكلة والتساؤلات**:

تنبع مشكلة الدراسة في إحساس الباحثة بتزايد الصراعات بين الزوجين وكثرة المشاكل بينهما ، الأمر الذى تزايد معه سلوكيات لا اجتماعية مثل عدم احترام الآخرين ، وعدم الاعتراف بالجميل، والكذب ، والتصلب الفكرى والتعصب ضد الزوجة ... إلخ.

كما تنبع مشكلة الدراسة من إغفال الدراسات النفسية والاجتماعية بالمتغيرات الإيجابية في الشخصية: الأمن النفسي ،التسامح ، العفو ، جودة الحياة ، الاحترام ، التفاؤل ... إلخ ، والتركيز على المتغيرات السلبية في الشخصية، علما بأن المتغيرات الإيجابية هى مفاتيح النجاة للشخصية السوية وأيضا لتحقيق السعادة داخل الأسرة بما يعود بالنفع على أفرادها ، علاوة على الرغم من اهتمام العديد من الدراسات بالتوافق النفسي بين الأزواج إلا أنها أغفلت هذين الجانبين في الحياة الزوجية ، ولم يقابل الباحثة . في حدود علمها . دراسات اهتمت بكلا الجانبين وأثرهما في الحياة الزوجية فرادى أو مجتمعتين ولذا تكتفي بطرح تساؤلات ولم تطرح فروض ، وهى على النحو التالى :

- هل هناك علاقة ارتباطيه بين الأمن النفسي والتسامح ؟

- هل هناك تأثير للجنس (أزواج – زوجات) على كل من الأمن النفسي والتسامح؟
- هل هناك تأثير للحالة الاجتماعية (متزوجين – غير متزوجين) من الجنسين على الأمن النفسي والتسامح ؟
- هل يمكن التنبؤ بالأمن النفسي من التسامح ؟

- **الهدف**:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد العلاقة بين الأمن النفسي والتسامح كما تهدف أيضا للوصول إلى الفروق بين الجنسين في درجات الأمن النفسي والتسامح (إن وجدت) ، علاوة على ما تهدفه الدراسة من إمكانية التنبؤ بالأمن النفسي من التسامح.

- **الأهمية**:

- إغفال الدراسات الأجنبية والعربية والمصرية لموضوع الأمن النفسي والتسامح بل والمتغيرات الإيجابية بصفة عامة..
- الأمن النفسي والتسامح هامان في بناء النفس الإنسانية السوية ، ولابد من إبراز أهمية هذين المفهومين في حياتنا كمفهومين عقائديين ، ونفسيين واجتماعيين ، وثقافيين ، وسياسيين والتعرف على تأثيرهما في نجاح الحياة الزوجية..
- إبراز أهمية هذين المفهومين في حياة الإنسان منذ نعومة أظافره حتى نهاية حياته.
- الاهتمام بالحياة الزوجية ومحاولة إبراز أهم المتغيرات الإيجابية التى لها دور هام في نجاح الحياة الزوجية والتى يجب أن يتحلى بها كلا الزوجين.

- **إجراءات الدراسة** :

أ- عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ٥٦٦ فردا من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بطنطا والذين يتراوح عمرهم الزمنى ما بين(٢٥ ـ٣٣) سنة بمتوسط عمر (٢٩,٨)، وتقسم العينة إلى: (٢٠١) من الذكور موزعة إلى : (١٠٨) متزوجين (٩٣) غير متزوجين، (٣٦٥) من الإناث موزعة إلى : (١٧٨) متزوجات ، (١٨٧) غير متزوجات . مع ملاحظة أن المتزوجين والمتزوجات ليس لديهن أولا د وتراوحت فترة الزواج مابين عام وعام ونصف.

ب-أدوات الدراسة :

- **أولا : مقياس الأمن النفسي:إعداد الباحثة عام ٢٠٠٥**

هذا وقد سعت الباحثة الحالية إلى إعداد مقياس لقياس مستوى الأمن النفسي يمكن أن يفيد الباحثين في مجال البحث العلمى. حيث ركزت في تحديد محتوى ومضمون أبعاد الأمن النفسي لماسلو والتى يقابلها ما يمثل الشعور بعدم الأمن النفسي ، وهى:

- شعور الفرد بأن الآخرين يتقبلونه ويحبونه ، وبأنهم ينظرون إليه ويعاملونه بدفء ومودة.
- شعور الفرد بالانتماء وإحساسه بأن له مكاناً في الجماعة.

- شعور الفرد بالسلامة والاطمئنان وندرة الشعور بالخطر والتهديد والقلق في معظم الحالات. علاوة على أن الباحثة ركزت في إعداد البنود بحيث تدور حول محاور أساسية هى:
- الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل (١٤ بند).
- الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد (١٨ بند).
- الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بالحالة المزاجية للفرد (١٠ بنود).
- الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى للفرد (١٢ بند).

وقد تم تقنين المقياس على عينة مكونة من٥٦٠ فردا من الجنسين ومن فئات متنوعة من طلاب وطالبات بالثانوى والجامعة من الأسوياء والمرضى وذوى الاحتياجات الخاصة . وتم تقنين المقياس بطرق إحصائية متعددة ، إلى أن أصبح المقياس ذات كفاءة سيكومترية عالة.

- **ثانيا : مقياس التسامح: إعداد الباحثة عام (٢٠١٠)**

يقع المقياس في (٢٤) موقفا من مواقف الحياة التى يتعرض لها الفرد يختار إجابته من بين (٣) إجابات ما بين التسامح الشديد إلى عدم التسامح سواء مايتعلق بتسامحه تجاه ذاته ، أو تسامحه تجاه الآخرين ، أو تسامح في المواقف الاجتماعية العامة.

وتقسم درجات المقياس إلى مستويات ثلاث:
- تسامح شديد (كثير).
- تسامح متوسط (معتدل).
- تسامح خفيف (بسيط).

وقد تم تقنين المقياس على عينة كبيرة من الجنسين (٥٤٠) من أعمار زمنية متنوعة ومن مستويات تعليمية متنوعة ، حيث تم حساب ثبات وصدق المقياس بطرق إحصائية متعددة أسفرت عن تحقيق المقياس لصدق وثبات مرتفعين.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :
- **نتائج السؤال الأول**:

للإجابة على التساؤل الأول تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متغيري الأمن النفسي والتسامح للعينة الكلية ٥٦٦ من الجنسين ، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (٠,٢٦٥) وهو ارتباط موجب ودال عند مستوى دلالة (٠,٠١) . وهما متغيرين إيجابيين ولهما تأثير في الحياة الأسرية حيث أن التسامح بين الزوجين من المؤكد أنها تساهم في دوام واستمرارالحياة الزوجية وتؤدى بذلك إلى تحقيق قدر من التوافق بينهما ومن ثم الشعور بالأمن النفسي لكل منهما .

- **نتائج السؤال الثانى** :

للإجابة على هذا التساؤل ، تم إجراء تحليل التباين الأحادى (٢×١) ويوضح ذلك جدول (١).

جدول (١) تحليل التباين لمتغيري الأمن والتسامح تبعا للسن

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الأمن النفسي	-بين الجنسين	١٥.٠٧٤	١	١٥.٠٧٤	٠.٠٩٣	٠.٦٠٩ غ.د.
	-داخل المجموعات	٣٢٤٤٥.٧٥	٥٦٤	٥٧.٥٢٨		
	-المجموع الكلي	٣٢٤٦٠.٨٢	٥٦٥			
التسامح	-بين الجنسين	٨٧.٣٩٣	١	٨٧.٣٩٣	٠.٠٩٣	٠.٧٦١ غ.د.
	-داخل المجموعات	٥٣١٨٤١.٠٠	٥٦٤	٩٤٢.٩٨٠		
	-المجموع الكلي	٥٣١٩٢٨.٣٩	٥٦٥			

تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود تأثير دال للجنس على متغيرى الدراسة : الأمن النفسي والتسامح، وفي ذلك تعبير عن ضرورة تواجد التسامح بين الأزواج لكى يعيشان في جو يتميز بالأمن النفسي ، وقد تأكد ذلك من نتائج التساؤل الأول حيث العلاقة الارتباطية االموجبة بين المتغيرين وأن تزايد معدل التسامح يعقبه شعور بالأمن النفسي .

- **نتائج التساؤل الثالث** :

توضح نتائج جدول (٢) نتائج هذا التساؤل.

جدول(٢) تحليل التباين لمتغيري الأمن والتسامح تبعا للحالة الاجتماعية (متزوجين –وغير متزوجين)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الأمن النفسي	-بين الجنسين	٤٧.٨٤٩	١	٤٧.٨٤٩	٠.٨٣٣	٠.٣٦٢ غ.د.
	-داخل المجموعات	٣٢٤١٢.٩٧٣	٥٦٤	٥٧.٤٧٠		
	-المجموع الكلي	٣٢٤٦٠.٨٢	٥٦٥			
التسامح	-بين الجنسين	٣.٩٢٠	١	٣.٩٢٠	٠.٠٠٤	٠.٩٤٩ غ.د.
	-داخل المجموعات	٥٣١٨٤١.٠٠	٥٦٤	٩٤٢.٩٨٠		
	-المجموع الكلي	٥٣١٩٢٨.٣٩	٥٦٥			

تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود تأثير دال للحالة الاجتماعية على متغيرى الدراسة : الأمن النفسي والتسامح، وفي ذلك تعبير عن ضرورة تواجد التسامح سواء بين الأزواج لكى يعيشان في جو يتميز بالأمن النفسي أو بين الناس عامة.وكأن التسامح لدى النفس البشرية التى خلقها الله عليها تسعدها في تحقيق الأمن النفسي.

- **نتائج التساؤل الرابع** :

للإجابة على هذا التساؤل تم إدخال التسامح كمنبئ للأمن النفسي في معادلة الانحدار والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) قيم تحليل التباين للانحدار

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	١١٦٩.٥٣١	١	١١٦٩.٥٣١	٣.٢٤٣	٤.٢٦٥
المتبقى	٥٣٠٧٥٨.٨٦	٥٦٤	٢٩٤١.٠٦٢		
الكلى	٥٣١٩٢٨.٣٩	٥٦٥			

يبين الجدول السابق قيم تحليل التباين للانحدار ويوضح وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ لمتغير التسامح على الأمن النفسي .ويبين جدول (٤) قيم تحليل الانحدار على الأمن النفسي .

جدول (٤) قيم تحليل الانحدار لمتغير التسامح على الأمن النفسي

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعيارى	قيمة بيتا	قيم ت	الدلالة
الثابت	٧٠.٦٧٦	١٠.٤٨٤		٦.٥١٥	٠.٠٠٠١
الأمن النفسي	٠.٠١٩	٠.٠١٧	٠.٠٤٧	٢.٠١١	٠.٠٢

يوضح الجدول السابق أن معادلة الانحدار لمتغير التسامح على الأمن النفسي ٧٠,٦٧٦ +٠,١٩٠ وكانت قيمة ت ٢,٠١١ بدرجة احتمال ٠,٠٢ وعليه فإن قيمة معامل الانحدار وأخطاؤه المعيارية تدل على أن متغير التسامح ينبئ بالأمن النفسي .

• المراجـــع :

١ أحمد عزت راجح (ب.ت): أصول علم النفس. بيروت

٢ أحمد يوسف (د.ت): أثر العقيدة في تحقيق الأمن النفسي دار العلوم – جامعة القاهرة ٦٦٩ ، ٩٠.

٣ أمينة إبراهيم شلبى (٢٠٠٩) : نمط السلوك (أ) وعلاقته بالتوافق الزواجى لدى الجنسين .المؤتمر السنوى الخامس والعشرون لعلم النفس في مصر ، القاهرة : الجمعية المصرية لعلم النفس.

٤ حامد زهران (١٩٨٤): الصحة النفسية والعلاج النفسي ، عالم الكتب ، القاهرة.

٥ زينب شقير (١٩٩٦): القيمة التنبؤية لبعض الحالات الاكلينيكية المختلفة من الطمأنينة النفسية والتفاؤل والتشاؤم وقلق الموت ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا (٢٣).

سامى هاشم (٢٠٠٠) : دراسة لبعض المتغيرات المحددة للتوافق الزواجى .

٦ عبد الرحمن العيسوى (١٩٨٥): النمو الخلقى الروحى ، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة.

٧ على سعد (١٩٩٨): مستويات الأمن النفسي والتفوق والتحصيل ، مجلة جامعة دمشق المجلد ١٤ ، العدد الثالث.

٨ فرويد (١٩٨٣): العرض والقلق ، دار الشروق ، بيروت.

٩ فهد الدليم ، فاروق عبد السلام ، يحيى فهمى ، عبد العزيز الفتة (١٩٩٣): مقياس الطمأنينة النفسية ، عن سلسلة مقاييس مستشفي الطائف ، وزارة الصحة ، المملكة العربية السعودية.

١٠ كمال الدسوقى (١٩٨٨): زخيرة تعريفات مصطلحات أعلام علوم النفس ، جـ١ ، الدار الدولية للنشر والتوزيع.

١١ مايكل آرجايل (ترجمة) فيصل يونس (١٩٩٣): سيكولوجية السعادة. عالم المعرفة ، (١٧٥) الكويت.

١٢ هشام الخولى (٢٠١١) : الأمن النفسي ما بين الوهم والحقيقة . المؤتمر العلمى لقسم الصحة النفسية . كلي التربي : جامعة بنها.

١٣ كمال ابراهيم مرسى (١٩٩١) :العلاقات الزوجية والصحة النفسية في الإسلام وعلم النفس .ط١ .الكويت : دار القلم.

١٤ ناهد شريف سعود (١٩٩٨) : مشكلات التفاعل الزواجى وعلاقتها باضطرابات العلاقات الزوجية " دراسة ميدانية في دمشق " ماجستير . كلية التربية : جامعة دمشق.

١٥ عواطف حسين صالح (٢٠٠٧) : الرضا الزواجى وعلاقته بالتعبير الانفعالى والاستثمار المتنوع لشريكة الحياة لدى الرجال المزوجين من نساء عاملات وغير عاملات .مجلة كلية التربية : جامعة طنطا ، ٣٧(٢): ٥٥- ٩٧.

١٦ صفاء مرسى ، الطاهرة المغربى (٢٠٠٥) : منبئات التوافق الزواجى لدى عينة من الأزواج والزوجات المصريين . مجلة رانم ، ١٥(٤) .القاهرة : الأنجلو المصرية.

١٧ محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) : اسهامات الزواج في تحقيق التوافق النفسي لكل من الرجل والمرأة ،في : دراسات في الصحة النفسية، ج١، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر.

١٨ حسن مصطفي ، راوية دسوقى (١٩٩٣): التوافق الزواجى وعلاقته بيقدير الذات والقلق والاكتئاب ز مجلة علم النفس ، ٧(٢٨)، القلهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب : ٦- ٣٣.

١٩ توفيق عبد المنعم (٢٠١٠) : السلوك الاجتماعى كمحدد من محددات التوافق الزواجى لدى الجنسين . المؤتمر الإقليمى السابع لعلم النفس . كلية الآداب :جامعة طنطا.

٢٠ سامى محمد هاشم (٢٠٠٠) : دراسة لبعض المتغيرات المحددة للتوافق الزواجى . المؤتمر الدولى السابع لمركز الإرشاد النفسي : جامعة عين شمس .

٢١ محمد المهدى (٢٠٠٧) : فن السعادة الزوجية. القاهرة : الأنجلو المصرية.

٢٢ أمينة إبراهيم شلبى (٢٠٠٩): نمط السلوك (أ)وعلاقته بالتوافق الزواجى لدى الجنسين المؤتمر الخامس والعشرون لعلم النفس في مصر : القاهرة : الأنجلو المصرية.

٢٣ عبد الحميد الهاشمى (١٩٩٣) : علم النفس التكوينى . القاهرة : مكتبة الخانجى .

٢٤ سفيان أبو رجيلة (٢٠٠٨) : استراتيجيات مواجهة العنف الزواجى وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية والديمجرافية لدى الزوجات في محافظة غزة .المؤتمر الرابع والعشرون لعلم النفس في مصر : الأنجلو المصرية.

٢٥ نجلاء رسلان ، أمانى صالح (٢٠٠٨) : التنبؤ بالخرس الزواجى من خلال أنماط التعلق بين الزوجين. المؤتمر الرابع والعشرون لعلم النفس في مصر : الأنجلو المصرية.

٢٦ محمد عاطف زعتر (٢٠٠٠) : الخصال الشخصية والتنبؤ بالتوافق الزواجى لدى الشباب. مجلة رانم ، ١٠(٣) : ٣٩٨ - ٤٤٣.

٢٧ أحمد عبد الخالق ، غادة خالد عيد (٢٠٠٨) : حب الحياة ومدى استقلاليته وارتباطه بمتغيرات الهناء الشخصى والحياة الطيبة . مجلة رانم ، ١٨ (٤) : ٥٨٧ – ٦٠٠.

٢٨ ناديا سراج جان (٢٠٠٨) : الشعور بالسعادة وعلاقته بالتدين والدعم الاجتماعى والتوافق الزواجى والمستوى الاقتصادى والحالة الصحية . مجلة رانم ، ١٨(٤) : ٦٠١- ٦٤٨.

٢٩ المعجم الوجيز – مجمع اللغة العربية – الهيئة العامة للمطابع الأميرية – القاهرة ٢٠٠٩/٢٠١٠م.

٣٠ المعجم الوسيط – مجمع اللغة العربية – ط دار المعارف ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م: ٤٤٧/١.

٣١ جابر عبد الحميد ، علاء الدين كفافي (١٩٩٦): معجم علم النفس والطب النفسي: القاهرة ، دار النهضة العربية.

٣٢ حسن حنفي (١٩٩٣): التعصب والتسامح. بيروت ، دار أمواج للطباعة والنشر.
٣٣ زينب شقير (٢٠٠٥): مقياس الأمن النفسي ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.
٣٤ ـــــــــــ(٢٠٠٨): الشخصية السوية والمضطربة ، ط٥ ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.
٣٥ ـــــــــــ (٢٠٠٩): مقياس تشخيص معايير جودة الحياة ، القاهرة الأنجلو المصرية.
٣٦ ـــــــــــ(٢٠٠٩): علم النفس الاجتماعي (ومشكلات الفرد والمجتمع) ، القاهرة الأنجلو المصرية.
٣٧ ـــــــــــ (٢٠٠٩): كيف نربى أبناءنا. ط٩ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
٣٨ ـــــــــــ .(٢٠١٠) :مقياس التسامح، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
٣٩ ـــــــــــ (٢٠١٠) مستويات التسامح لدى شرائح عمرية متنوعة من الجنسين " مدخل لعلم النفس الإيجابي وجودة الحياة " . مؤتمر كلية التربية . جامعة كفر الشيخ.
٤٠ ـــــــــــ (٢٠٠٩) :الأمن النفسي لدى الشباب المصري.المؤتمر السنوى الرابع . كلية الأداب. جامعة طنطا.
٤١ ـــــــــــ (٢٠٠٩) :الأمن النفسي لدى الكفيف .ندوة كلية التربية . جامعة كفر الشيخ .
٤٢ شحاته زيان (٢٠٠٥): التسامح وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية ، دكتوراه ، معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة.
٤٣ عصام عبد الفتاح (٢٠٠٣): التسامح والعنف والعدالة في المجتمع المعاصر ، مؤتمر أزمة القيم ومتغيرات العصر. جامعة حلوان. كلية الآداب.
٤٤ كمال الدسوقى (١٩٨٨): زخيرة علم النفس ، ج١ ، القاهرة ، الدار الدولية للنشر والتوزيع.
٤٥ لسان العرب – ابن منظور – ط دار المعارف – تحقيق عبد الله على الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلى. د.ت.
٤٦ محمد إبراهيم عيد (٢٠٠٠): التسامح وعلاقته بالدوجماطية لدى طلاب الجامعة المؤتمر الدولى السابع لمركز الإرشاد. كلية التربية – جامعة عين شمس.
٤٧ نجلاء رسلان ، أمانى صالح (٢٠٠٨): التنبؤ بالخرس الزواجى من خلال أنماط التعلق بين الزوجين ، المجلة الصرية للدراسلت النفسية .٨(٥٩)٣٠٠- ٣٥٦٠.
٤٨ هبة ربيع ، نشوة زكى (٢٠٠٩): بعض السمات الشخصية والديموجرافية المنبئة بالخيانة الزوجية عبر الإنترنت .مجلة رانم ،٨(٢) :٣٦٩- ٤١٦ .
٤٩ وجيهة محمد مرزوق (٢٠٠٠): أدبيات التسامح في المصادر الإسلامية ، ماجستير – كلية الآداب ، جامعة عين شمس.

50 ***-Brose, L., Rye, M., Lutz-Zois, C., & Ross. S. (2005) :*** Forgiveness and personality traits. J. of Personality and Individual Difference, 39, 35-46.
51 ***-Brooks, D. (2008):*** Learning Tolerance Revisited: Quasi-Experimental Replication. J. of Political Science Education, 4, 3, 286-297.
52 ***-Decamello, A. J. (2000):*** The Relationship of Affect Tolerance Training to Performance. Personality and Process Factors. Diss. Abs. Int., 60, 12-B, 63-57.

53 ***-Desjarlais, V. (2004):*** Forgiveness , Tolerance, Affect and life satisfaction among community, dwelling rural elders, a correlational study, Unpublished PHD, Capella University.
54 ***-Jones, S. (2004):*** Forgiveness and its relationship to personality spirituality and well-being: the question of incremental validity, Unpublished PHD, North Carolina Weseyan College.
55 ***-McCullough, M. (2001):*** Forgiveness, Who does it and how do they do it? American Psychological Society, 10, 194-197.
56 ***-Nir, T. (2009):*** Tolerance in the Israeli – Palestinian Conflict, Diss. Abs. Int., 69, 8 (B). 5104.
57 ***-Rebar, A. (1985):*** The Penguin Dictionary of Psychology, Britain, Penguin Book.
58 ***-Seligman, A.B. (1999):*** Toleration and Religious Tradition. Society, 36, 5, 51-60.
59 ***-Seybold, K., Hill, P. Neumann, J., & Chi, D. (2001):*** Physiological and Psychological correlates of Tolerance. Journal of Personality and Christianity, 20, 250-259.
60 ***-Syke, C., & Elias, M. (2007).*** How forgiveness purpose and religiosity are related to the mental health and well-being of youth. American of the literature mental. Religion & Culture, 10 (4), 395-415.
61 www.imamerreza.phdId-E598
62 Ahmed Shawqui (2009): Thought on forgiveness, www.reading Islam. com.servelt
63 www.nslp.org/vnews/display.v/ART/2005.
64 www.compassbank.com/personal/loans/students_loan_ terms.cfm.
65 www.miranet.org/defintions.htm
66 www.biblestudy.org/beginner/basic-bible-teaching:html
67 www.findersdiquest.com
68 Diener, E& Diener , C (1996) . Nost people are happy .J.of Psychological Science, 7, 181- 185.
69 -Ellis , B. R.(1998) . The partner – specific investment inventory : an evolutionary approach to individual differences in investment .J. of Personality.66(3):384 -403.
70 Maclean, A.P.(2001) .Attachment in marriage : Predicting marital satisfaction- From partner matching using a three – group typology of adult all
71 -Hader , Gean, M. (1970) .Self Actualization mood & personality adjustment in married women . D.A.I. B1 , 2(B): 897- 898.

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث الثاني :

" التوافق النفسي والانفعالي لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية من وجهة نظر معلميهم "

إعداد :

د/ عبد الرؤف إسماعيل محفوظ.

استاذ التربية الخاصة المساعد جامعة الملك عبدالعزيز

obeikandl.com

obeikandl.com

" التوافق النفسي والانفعالي لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية من وجهة نظر معلميهم "

د/ عبد الرؤوف إسماعيل محفوظ

- **المستخلص** :

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على التوافق النفسي والانفعالي لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية من وجهة نظر معلميهم ، ولذلك تكونت عينة الدراسة من (٦٨) معلما للطلبة ذوي الاعاقة السمعية (الصم " المدموجين في مدرسة سليمان ، وطلاب معهد الامل المتوسط والثانوي " ، ضعاف السمع) ، استخدم الباحث فيها قائمة تقدير التوافق النفسي للأطفال ذوي الاعاقة السمعية اعتمد فيه على قائمة تقدير التوافق للأطفال الصم لعبد الوهاب كامل حيث تم تعديل القائمة فتم حذف بعض فقراتها واضافة فقرات اخرى بحيث اصبح عدد فقرات القائمة (٨٠) فقرة موزعة على اربعة ابعاد ، اظهرت نتائج التحليل :

- وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للتوافق النفسي والانفعالي بين ابعاد مقياس التوافق النفسي والانفعالي لدى ذوي الاعاقة السمعية من وجهة نظر معلميهم .
- وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للتوافق النفسي والانفعالي بين ابعاد مقياس التوافق النفسي والانفعالي بين الصم (المدموجين وغير المدموجين) والطلبة ضعاف السمع .
- وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للتوافق النفسي والانفعالي بين ابعاد مقياس التوافق النفسي والانفعالي بين الطلبة الصم المدموجين والطلبة الصم غير المدموجين .

وقد توصلت الدراسة الى عدة ة وهى :

- إعداد البرامج الإرشادية لتوعية المعلمين ومساعدتهم على حل المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي الاعاقة السمعية .
- ضرورة تطبيق البرامج العلاجية في مراحل مبكرة من عمر الطفل ذو الاعاقة السمعية للحد من تفاقم المشكلات السلوكية لديه وآثارها السلبية على تفاعله النفسي والاجتماعي.
- ضرورة إقامة دورات للمعلمي الأطفال المعوقين سمعيا لتدريبهم على كيفية التواصل مع الأطفال ذوي الاعاقة السمعية بشكل عام والصم بشكل خاص .
- تبصير المعلمين بأهمية وضرورة دمج ذوي الاعاقة السمعية في المناقشات الصفية بصفة عامة ومع الطلبة العاديين ، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم ومساعدتهم على تقبل إعاقتهم مما يتيح لهم تنمية ذاتهم والتخلص من ابرز المشكلات المرتبطة بالتوافق النفسي .

- **المقدمة**:

إن التوافق النفسي هو نتيجة لانسجام الفرد مع بيئته والمتمثل في قدرته على إشباع حاجاته ومتطلباته الجسمية والاجتماعية ،ولذلك فان الفرد يعمل وفق اتجاه محدد في بناء توافقه النفسي حيث يعمل على ذاته من خلال تغيير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه وبين نفسه من جهة وبينه وبين البيئة من جهة أخرى (موسى , ١٩٩٢) و يعرف الأشول (١٩٨٧) التوافق النفسي بأنه توافق الفرد مع الظروف والأحوال المتغيرة ، اما زهران فيذكر (١٩٨٠) إن التوافق النفسي هو الدافع الرئيس الذي يلعب دورا هاما في نمو الطفل وتشكيل

شخصيته لتحقيق السعادة مع نفسه ومع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع الذي يعيش فيه ومسايرة المعايير والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي ، وتقبل التغير والتفاعل الاجتماعي السليم ، أما الطفل ذو الاعاقة السمعية فانه يعيش في "مجتمعه الخاص" بعيدا عن الناس، وهو يبقى وسطهم معقود اللسان مقطوع الصلات مكبوت الحياة، أنه الحاضر الغائب بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه ، ولذلك فهو يشكل أكثر من مشكلة واحدة في شخص واحد إنه في أمس الحاجة للفهم الصحيح لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه ، وهو بذلك في امس الحاجة للمساعدة والرعاية فهو غير قادر على التواصل والتفاعل مع المجتمع مما يجعله غالبا ما يميل إلى العزلة وهذا بطبعه يؤدى إلى تكوين شخصية منطوية غير ناضجة اجتماعيا وانفعاليا ويزيد من ذلك إحساس الطفل ذو الاعاقة السمعية بالنقص أو الدونية، الأمر الذي يؤثر على توافقه الشخصي والاجتماعي ، إذ ينعكس عدم التوافق بشكل مشكلات سلوكية وتدني في الدافعية للتعلم ومشاكل أخرى خاصة بالتحصيل علميا ، ولذلك ذكر شاكر (١٩٩٨) إن مستوى النضج الاجتماعى، والتفاعلات الاجتماعية لذوي الاعاقة السمعية بشكل عام و لذي الاعاقة السمعية محدودة مقارنة بالعاديين، حيث تؤثر سلبا على مفهوم الذات لديهم، فهم يعانون من انخفاض فى مفهوم الذات، وغالبا ما يعانون من مشكلات فى التوافق ومن التمركز حول الذات (Altman, 2006)، وقد أكدت دراسة اندروز و ونر Andrews & (Wiener, 2004) إن الأطفال ذوي الاعاقة السمعية يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية ولا يستطيعون التفاعل بشكل لفظي مع الآخرين بطريقة مناسبة مما يدفع بأقرانهم إلى تجاهلهم وعدم التفاعل معهم مما يقود بهم إلى الانسحاب الاجتماعي الذي يعد مظهرا هاما من مظاهر التعبير عن سوء التوافق النفسي، حيث أن كل فرد يكون صورة ذهنية عن نفسه ، ولهذه الصورة أهمية في بناء شخصيته وتوافقه ، وتؤكد الدراسات ذلك (Aramburo,2005) حيث ترى ان التوافق النفسى هو حالة رضا الفرد عن نفسه وعن الآخرين من خلال التفاعل الجيد معه وذلك من خلال ثقته بذاته وشعوره بالانتماء وخلوه النسبى من الأعراض العصابية مع التحرر من الميول العدوانية، ففي حالة حدوث شعور بالنقص لدى الفرد نتيجة لإعاقته فإن هذا يكون نتاجا لأساليب المعاملة من قبل المحيطين به سواء المحط الأسري أو المدرسي ، مما يؤدى إلى سوء التوافق النفسي، فالتوافق النفسي لذي الاعاقة السمعية عملية مستمرة يقوم بها الفرد والجماعة، لإشباع الحاجات النفسية لهم والسعي المستمر لتقبل ذو الاعاقة السمعية لذاته وصولا إلى الصحة النفسية وما ينعكس عنها من الاستمتاع بحياة خالية من الأمراض والصراعات والتوترات والاستمتاع بعلاقات اجتماعية سليمة من خلال المشاركة في الأنشطة الاجتماعية العامة و ثقبل العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية السائدة ويذكر الزريقات (٢٠٠٩) أن التوافق النفسي والاجتماعي للأطفال ذوي الاعاقة السمعية يتأثر بشكل كبير بالسياق الاجتماعي العام ، وذلك لأن عملية التواصل مع الطفل ذو الاعاقة السمعية تكون محدودة، وتتطور ضمن نطاق المدرسة فالعلاقة قويه بين التوافق الاجتماعي لدى الطفل ذو الاعاقة السمعية والمواقف التعليمية.

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها توضح ابرز المشكلات اجتماعية وانفعالية يتعرض لها الطفل ذو الاعاقة السمعية (الصم ، ضعاف السمع) الناتجة من عدم التوافق النفسي والانفعالي فيؤدي الى عدم تكيفه مع المجتمع الذي يعيش فيه بصورة عامة والمدرسة بصورة خاصة .

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- إعداد قائمة التوافق للأطفال ذوي الاعاقة السمعية من خلال تقنين القائمة على عينة من الأطفال ذوي الاعاقة السمعية (الصم ، ضعاف السمع) حيث تم اعتماد قائمة تقدير التوافق للأطفال الصم من قبل عبد الوهاب محمد كامل والمقتبسة من مقياسCBRS كما نشر في هيئة الخدمات النفسية لأمريكية WPS عام (١٩٨٨) حيث سيتم التحدث عن تعديل القائمة عند شرح الطريقة و الاجراءات .
- التعرف على التوافق النفسي والانفعالي والمتضمنة (التوافق الذاتي الاجتماعي، المدرسي ، الجسدي) للأطفال ذوي الاعاقة السمعية من وجهة نظر معلميهم .

- **عينة الدراسة**:

مجتمع الدراسة هم كافة معلمي الطلبة ذوي الاعاقة السمعية بمدارس جدة الحكومية والمتمثلة (بمعهد الأمل المتوسط والثانوي للصم، ومدرسة الاقصى المتوسطة ، مدرسة سليمان بن عبدالملك) ويتراوح عددهم (٦٨) معلما للصم وضعاف السمع .

- **مشكلة الدراسة**:

تؤثر الاعاقة السمعية بشكل ملحوظ على مظاهر سلوك الطفل وترجع الدراسات السبب في ذلك الى تدني مفهوم ذات متدني مقارنة بأقرانهم السامعين وأكد (Knobloch & Kaiser, 2007)حيث أن تحسين مستوى التوافق الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية يعتمد بشكل رئيسي على البيئة الاجتماعية والثقافية ، وقد خلص (Kricos, 2003) من خلال مراجعته للأدب المتعلق بعلاقة ذوي الاعاقة السمعية بالتأثيرات الانفعالية والاجتماعية والحاجات التربوية إلى أن ذوي الاعاقة السمعية بحاجة الى برامج تربوية خاصة لتحقيق حاجات الطفل كما أنها تؤثر بشكل واضح على مسار حياتهم وآمالهم المستقبلية وحقهم في مواصلة تعليمهم واتخاذ القرارات الخاصة بهم شأنهم بذلك شأن أي طالب سامع يمارس ذلك وبقدر من الاستقلالية لذلك فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة على السؤال البحثي التالي:

ما مدى التوافق النفسي والانفعالي لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية من وجهة نظر معلميهم ؟

وينبثق من هذا السؤال الفرضيات التالية :

- يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للتوافق النفسي والانفعالي بين ابعاد مقياس التوافق النفسي والانفعالي لدى ذوي الاعاقة السمعية من وجهة نظر معلميهم .

- يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للتوافق النفسي والانفعالي بين ابعاد مقياس التوافق النفسي والانفعالي بين الصم (المدموجين وغير المدموجين) والطلبة ضعاف السمع .
- لا يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للتوافق النفسي والانفعالي بين ابعاد مقياس التوافق النفسي والانفعالي بين الطلبة الصم المدموجين والطلبة الصم غير المدموجين .

- **محددات الدراسة** :

تقتصر حدود الدراسة على الآتي:

- المكان : المدارس الحكومية وستقتصر الدراسة على (بمعهد الأمل المتوسط والثانوي للصم ، مدرسة سليمان بن عبدالملك ،مدرسة الاقصى المتوسطة) في مدينة جدة التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية
- أداة الدراسة : لقد اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على قائمة تقدير التوافق للأطفال ذوي الاعاقة السمعية من اعداد الباحث .
- حدود العينة : الأطفال ذوي الاعاقة السمعية الذين يعانون من إعاقة سمعية شديدة مقدارها ٩٠ديسبل فما فوق في معهد الأمل المتوسط والثانوي .

- **مصطلحات الدراسة**:

الأطفال ذوي الاعاقة السمعية : هم الأطفال الذين لديهم فقد في حاسة السمع حسياً أو وظيفياً وبدرجة تتراوح ما بين الشديد والعميق (٣٠-٩٠ ديسبل) ويعوقه ذلك الفقد عن الاتصال والتواصل اللفظي حتى لو استعمل المعينة السمعية وهم بذلك يشملون الاطفال ضعاف السمع والصم الموجودين في (معهد الامل للصم المتوسط والثانوي ، مدرسة عبدالملك بن مروان) .

- **التوافق الذاتي والاجتماعي للصم**:

هو انسجام الطفل ذو الاعاقة السمعية مع البيئة المدرسية التي يدرس فيها، وتتمثل في القدرة على إشباع حاجات الطفل ومواجهة معظم المتطلبات الجسمية والاجتماعية(Luterman, 2006)، فالتوافق النفسي للطفل ذو الاعاقة السمعية هو عملية مستمرة يقوم بها الطفل لإشباع الحاجات النفسية التي يسعى لتحقيقها كي يتقبل ذاته مما يحقق له الصحة النفسية والاستمتاع بحياة خالية من الأمراض والصراعات والتوترات والاستمتاع بعلاقات اجتماعية حميمة والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية وتقبل العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية(Dietz, 2007) .

- **التوافق الجسمي** :

تعرف (شقير، ٢٠٠٣) التوافق الجسمي على انه(قدرة الفرد على التمتع بصحة جيدة خالية من الأمراض الجسمية مع تقبله لمظهره الخارجي والرضا عنه، وخلوه من المشاكل العضوية، وميله إلى النشاط والحيوية ، وقدرته على الحركة والاتزان، مع الاستمرارية في النشاط والعمل دون إجهاد أو ضعف لهمته ونشاطه.

- **التوافق الدراسي**:

يعرف إمام (٢٠٠٢) التوافق الدراسي بانه العمل على توفير الرعاية للاطفال حتى يتمكن من تحقيق القدر الملائم من التوافق مع مطالب الحياة، ويعرف

اجرائيا في الدراسة الحالية على انه قدرة الطالب على التكيف الدراسي من خلال التلائم مع البيئة المدرسية و الاحتفاظ بعلاقات إيجابية مع الزملاء والمعلمين والالتزام بالتعليمات المدرسية والاستجابة لمطالب المنهاج والقدرة على النجاح والتحصيل .

- **الإطار النظري** :

إن التوافق النفسي السليم يدل على قدرة الفرد على التعايش مع الظروف البيئية المحيطة به ، اذ عندما تحدث في البيئة تغيرات ضخمة ومفاجئة يكون على الفرد أن يواجهها بتغيرات متعددة المصادر سواء اكانت (ذاتية التشكيل Autoplastic أو بيئية التشكيل Allopathic) ويعتبر التوافق النفسي ركنا هاما في توافق الفرد مع مجتمعه الذي يعيش فيه سواء (الاسرة ، المجتمع) وفى ذلك تشير بعض الدراسات (Yetman, 2006) إلى أن الشخص المتمتع بالتوافق النفسي يتميز بعدة خصائص وهى:

- فهم الفرد لذاته : من خلال التعرف على ابرز حاجاتها وأهدافها.
- بناء الشخصية كوحدةٍ واحدةٍ: ويقصدٍ بها الأداءٍ الوظيفي السليم المتناسق للشخصية جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا .
- التوافق النفسي : ويراد به رضا الفرد عن نفسه و القدرة على توافقه الاجتماعي السليم .
- الشعور بالرضا مع نفسه مما يحقق له السعادة على المستوى الفردي والجماعي والمتمثل في الإحساس بالراحة والأمن والطمأنينة والثقة ونمو مفهوم إيجابي نحو الذات وتقديرها.
- الشعور بالتوافق الاجتماعي مع الاخرين والمتمثلة بتبادل الحب بينه وبين الآخرين و تبادل الثقة بينهم.
- امتلاكه القدرة على مجابهة صعاب الحياة من خلال النظرة السليمة للحياة ومطالبها ومشاكلها اليومية مما يجعله قادر على النظر لها بموضوعية .

إن التوافق النفسي الذي يجب أن يمتلكه الفرد والذي يقود إلى تكامل شخصيته من جميع جوانبها تجعل الفرد قادرا على استثمار طاقاته إلى أقصى حد ممكن، و القدرة على تقبلها كما هي بل تساعده على تكوين القيم والاتجاهات الإيجابية نحو نفسه ونحو الاخرين ، لذلك يعد التعرف على ابرز جوانب التوافق النفسي للطالب ذو الاعاقة السمعية في مرحلة المراهقة الخطوة الأولى في مساعدته على التخلص من المشكلات النفسية التي تقف عائقا بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه ، ولذلك يمكن القول أن التوافق النفسي هو عملية التناغم بين الفرد وبين نفسه من جهة وبينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه من جانب اخر مما يحقق له حاجاته بما لها من مؤثرات طبيعية واجتماعية والشخص المتوافق نفسيا يستطيع إشباع حاجاته بصورة يرتضيها هو ويقبلها المجتمع، فالتوافق عملية تفاعل مستمر بين الفرد والبيئة (عبد الرحمن ، ١٩٩٩)

- **التوافق الاجتماعي** Social Adjustment:

يقصد بالتوافق الاجتماعي : توافق الفرد مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها بجميع عناصرها بصورة سليمة دون اية مشكلات ناتجة من الفهم غير

السليم للاخرين ، وقد عرفه ليترمان (Luterman, 2006) بأنه يتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي ، والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة مما يؤدى إلى تحقيق الصحة الاجتماعية ، الموجودين داخل هذا الإطار، ويحدث بين هؤلاء نمط ثقافي معين كما أنهم يتعرفون وفق مجموعة من النظم والقوانين والتقاليد والعادات التي يخضعون لها للوصول إلى حل مشاكلهم الحيوية لاستمرار بقائهم بطريقة صحيحة نفسيا واجتماعيا، مما يساعدهم على امتلاك القدرة على تغير سلوكهم أو تطويره طبقا للظروف المحيطة، وهذا الأمر يتم بالتدرج وبصورة يتحلى فيها نمط السلوك الملائم للبيئة التي يعيش فيها الفرد، فلا بد من بذل المحاولات التي تتطلبها هذه الأوضاع المستجدة أو المستخدمة (الغريب ١٩٨٢،صديق ، ١٩٨٦) .

- **دور المدرسة في بناء التوافق النفسي** :

يشير عبد المؤمن (١٩٨٦)الى أن الأنشطة المدرسية تلعب دورا بارزا في تنمية التوافق النفسى للطفل وتحقيق الصحة النفسية للطفل ، حيث تعمل المدرسة على تنمية شخصية الطالب من خلال زيادة معارفه ومعلوماته واتجاهاته كما انها تسعى على تنمية ميوله وابداعاته ، و ذلك من خلال تحقق التوافق الشخصي و الانفعالى والاجتماعى ، حيث تقدم له انواعا متعددة من الرعاية بكافة مجالاتها "الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية" ، ولذلك يرى قنديل (١٩٩٥) أن تشجيع الطفل على المشاركة فى الأنشطة المتنوعة من خلال مجموعات صغيرة العدد يخلصه من وحدته ويكسر حاجز العزلة ويمنع تراكم التوترات النفسية والانفعالية ، ومن خلال تزويده بالأنشطة التعليمية المتنوعة حيث تظهر هذه الأنشطة المدرسية فى فعاليات تتمثل في الأنشطة الفنية المتعددة كالرسم والاعمال اليدوية أوالرياضية والحركية على اختلاف اقسامها فهي تساعد الفرد على ممارسة الهوايات الخاصة بهم كالرسم والتمثيل والغناء والألعاب وغيرها ، فهي تلعب دورا في تنمية من تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين وعلى اكتساب كثير من الاتجاهات وتشكيل الاستجابات السلوكية المرغوب في تنميتها .

- **التوافق النفسي وذوي الاعاقة السمعية** :

إن الإعاقة السمعية تؤثر على أصحابها تأثيراً مباشراً في مجالات النمو المختلفة ومنها النمو الشخصي والاجتماعي، و الانفعالي ، إذا يميلون إلى الجمود والجفاء في تعاملاتهم وتفاعلاتهم، كما يميلون إلى التمركز حول الذات والتهور والاندفاعية، وينخفض الطموح لديهم تفادي الإخفاق والفشل فالأطفال ذوي الاعاقة السمعية لا يمكن أن نحددهم بخصائص محددة فهم أفراد بقدرات وأنماط تعلم مختلفة إلا أنهم يمتازون بخاصية ألا و هي أن السمع لديهم محدود. فهم يعيشون في بيئة لا يستطيعون فيها السمع ولا الكلام بلغة مشتركة مع آبائهم وزملائهم ولديهم فرص قليلة في مناقشة ومشاركة خبراتهم مع الكبار في حياتهم ولا سيما المدرسة ، ومن الجانب الاجتماعي فإن ذوي الاعاقة السمعية يحد من مشاركة الطفل وتفاعله مع الآخرين واندماجه في المجتمع بصورة سليمة ودون اية مشكلات ، مما يؤثر سلبا على توافقه

الاجتماعي وعلى مدى اكتسابه المهارات الاجتماعية الفردية اللازمة للحياة في المجتمع حيث أن الأساس في المشكلات التي قد ترتبط بذوي الاعاقة السمعية ليس هو الإعاقة في حد ذاتها إنما هو الإطار الاجتماعي والاتجاهات الاجتماعية الايجابية أو السلبية المحيطة بذو الاعاقة السمعية وبالأخص البيئة المدرسية التي تحتم على ذوي الاعاقة السمعية أن يتقولبوا فيها بغض النظر عن عدم مناسبتها لهم ، والتي تفرضها توقعات المجتمع وتصوراته الشائعة أو المتوازنة فرضا على مجتمع ذوي الاعاقة السمعية ، ومن هنا تكمن صعوبة عملية التوافق للأطفال ذوي الاعاقة السمعية مع انفسهم من جانب ومع مجتمعاتهم من جانب أخر(Martin, 2005)، حيث أن معظم المشكلات التي يعاني منها الأطفال ذوي الاعاقة السمعية ليست تباين فقدان السمع بشكل مباشر بل أنها تحدث لتمثل مجموعة من الأنماط الانفعالية ، فالمشكلة ليست في القصور السمعي في حد ذاته ، إنما في كيفية استجابة المحيطين به لإعاقته وكيفية تقبلهم له، حيث أن المشكلات التي يعاني منها ذو الاعاقة السمعية ترجع إلى عدم تقبل الآخرين المحيطين به ، ولذلك ترى معظم الدراسات التجريبية أن الأطفال ذوي الاعاقة السمعية على درجة أقل في التوافق النفسي والانفعالات (المدرسى، والتوافق الاجتماعى)، وأكدت على أن الأطفال الذين يعانون من سوء التوافق يضعون مستويات غير واقعية للطموحإذ يفتقر ذوي الاعاقة السمعية لأسس التواصل الاجتماعي مع الآخرين الناتجة عن عدم التوافق النفسي مما يؤثر على انفعالاتهم واتصالهم مع الاخرين (Martin,2005 ، عبد الرحيم ١٩٩٧، Scheetz, 2008 ، الشخص ، ١٩٩٢، الأقرع ، ١٩٩٩،Jamieson, 2004 .(Jamieson, 2004،

- **دور المدرسة في بناء التوافق النفسي لدى الطفل ذو الاعاقة السمعية** :

يحتاج الطفل ذو الاعاقة السمعية الى تكوين علاقات اجتماعية وأصدقاء داخل البيئة المدرسية التي يقضي معظم وقته بها ، ولذلك يجب على المعلمين وفريق العمل في المدرسة أن يكونوا قادرين على التواصل المباشر مع الطلبة ذوي الاعاقة السمعية ، والعمل على حل المشكلات النفسية التي يتعرضون لها فهم يعشون في بيئات مدرسية لا تتوافر فيها الخدمات التربوية المناسبة ،اذ انهم يحتاجون إلى برامج وطرق تدريس مناسبة غير تقليدية لتسهيل تفاعلهم مع البيئة المدرسية مما يساعد على نموهم وإكسابهم التوافق النفسي والاجتماعي (عبدالعظيم، ١٩٩١،Rohr,2007) حيث تعمل طرق التدريس المتنوعة على التخفيف من حدة المشكلات مما يسهم في تحقيق التوافق النفسي لديهم، خاصة وأن التوافق النفسي لذوي الاعاقة السمعية بشكل عام والأصم بشكل خاص يقل عن نظيره العادي وذلك لتأخير تكوين بعض المفاهيم الأساسية في حياة ذو الاعاقة السمعية (الأقرع،١٩٩٩، Jamieson, 2004 Jamieson, 2004،) .

- **مظاهر سوء التوافق النفسي لدى المعاقين سمعيا** :
  - أن الأطفال الصم يعانون من سوء التوافق نظرا لما تفرضه اسباب الإعاقة مما يحقق لهم الحيرة والإحباط والقلق .
  - العزلة التي يعيش فيها نتيجة التجاهل والإهمال مما يحجب فرص نموه الشخصى والاجتماعى .

- اضطرابات فى النضج الاجتماعى والانفعالى، نتيجة عجزه من استخدام اللغة.
- استخدام السلوكات العدوانية للتعبير مواقفه الإحباطية والمتمثلة (بالعنف، التعويض (القريطى ، ٢٠٠١ ، عبدالمؤمن ، ١٩٨٦) .

• **الدراسات السابقة**:

لقد تنوعت الدراسات التي تناولت بناء قوائم التوافق النفسي ومن هذه الدراسات :

• **الدراسة كامل** (٢٠٠١) :

حيث هدف من خلالها إلى إعداد وتقنين قائمة التوافق للأطفال ذوي الاعاقة السمعية وذلك من خلال قائمة رتب السلوك للطفل CBRS لراسل ن كاسل وذلك بعد تقنين عبارات القائمة وتقسيمها إلى الابعاد الخمسة (الذاتية الاجتماعية، المنزلية، المدرسية، الجسمية) ، حيث طبقت الدراسة على عينه من المجتمع المصري قوامها ٢٨٠ طالب وطالبة من الأطفال ذوي الاعاقة السمعية في كافة محافظات مصر، كما هدفت إلى مقارنة الطفل ذوي الاعاقة السمعية بأقرانه من الأطفال الناطقين بهدف تعديل السلوك، وقد ساهمت القائمة في تقدير المعلومات الكمية والكيفية عن التوافق في خمس أبعاد سلوكيه هي : الذاتية، الاجتماعية، المنزلية، المدرسية، الجسمية، كما أعطت القائمة درجة كلية لمقياس مدى التوافق الكلي لدرجات التحصيل لجميع أفراد العينة، حيث أكدت الدراسة أن الذكاء والقدرات العقلية وحدها ليست كافيه لتحقيق أكبر قدر من النجاح والتفوق، فالتوافق ومكوناته يؤثر في عملية التعلم وبالتالي في التحصيل.

• **دراسة فتحي** (٢٠٠٠) :

حيث هدفت الدراسة إلى بيان "فاعلية أسلوب لعب الدور في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي الاعاقة السمعية "، وإلقاء الضوء على أهمية تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الاعاقة السمعية في تحقيق النمو الاجتماعي السليم لديهم، ومدى فاعلية فنية لعب الدور في هذا الصدد، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفل أصم في المرحلة الابتدائية، وقد استخدمت الدراسة الأدوات الآتية: استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي إعداد/ محمود عبدا لحليم منسي ، ومقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاعاقة السمعية إعداد/ الباحث، وبرنامج تنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي الاعاقة السمعية باستخدام لعب الدور إعداد/ الباحث، و قد توصلت الدراسة إلى ضرورة تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاعاقة السمعية عن طريق برامج التدخل في مراحل مبكرة من أجل مساعدتهم على تجاوز مشكلاتهم الاجتماعية التي تفرضها ظروف الإعاقة لديهم، كما أكدت نتائج الدراسة أيضا على فاعلية أسلوب لعب الدور في تحقيق نتائج سريعة وملموسة مع الأطفال ذوي الاعاقة السمعية .

• **دراسة الأقرع** (١٩٩٩):

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على التوافق النفسى لذوي الاعاقة السمعية المؤهلين وغير المؤهلين مهنيا ، ولذلك تكونت عينة الدراسة من (٦٠)

طالبا من ذوي الاعاقة السمعية مع اختلاف الجنسين حيث تم اخذ (٤٠) أصما تم توزيعهم بالتساوي (٢٠) طالبا من الذكور، و(٢٠) طالبة من الإناث من المؤهلين مهنيا (٢٠) أصم (١٠ ذكور ، ١٠ إناث) من غير المؤهلين مهنياً تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٢٢) عاما، استخدم الباحث اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد ذكى صالح (١٩٧٨)، ودليل تقرير الوضع (الاجتماعى . والاقتصادى) للأسرة المصرية . إعداد عبدالسلام عبدالغفار . إبراهيم قشقوش تعديل عبد العزيز الشخصى (١٩٩٥)، توصلت الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد مجموعة ذوي الاعاقة السمعية المؤهلين مهنيا ومتوسطات درجات مجموعة ذوي الاعاقة السمعية غير المؤهلين مهنيا فى الدرجة الكلية للتوافق النفسى لصالح مجموعة ذوي الاعاقة السمعية المؤهلين مهنيا، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق بين متوسطات درجات مجموعة ذوي الاعاقة السمعية المؤهلين مهنيا "ذكور" وبين متوسطات درجات مجموعة ذوي الاعاقة السمعية المؤهلين مهنيا "إناث" على ابعاد مقياس التوافق النفسي، وفيما يتعلق بالاناث ذوي الاعاقة السمعية المؤهلات مهنيا فقد توصلت الدراسة الى وجود فروق بين متوسطات درجات مجموعة ذوي الاعاقة السمعية المؤهلين مهنيا "إناث" فى تخصصاتهم المختلفة على مقياس التوافق النفسي المستخدم فى الدراسة ، كما أكدت الدراسة على أن ذوي الاعاقة السمعية المؤهلين مهنيا لديهم توافق نفسى أفضل للمقارنة بأقرانهم غير المؤهلين .

أما عبدالرحمن (١٩٩٩)فقد اقترح برنامجا لتدريب الأطفال المعاقين سمعياً على السلوك التوافقي ، و قد هدف من خلال الدراسة إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ضعاف السمع بما يؤدى إلى تعديل السلوك التوافقى إضافة إلى قياس كفاءة وفعالية البرنامج المقترح في تعديل أنماط السلوك اللاتوافقى ، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٠) طفلا وطفلة من المعاقين سمعيا لفترة عمرية تتراوح بين (١١- ١٢) عاما من مدرسة الأمل لذي الاعاقة السمعية وضعاف السمع بالزقازيق، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

- مقياس السلوك التوافقي.
- برنامج لتدريب الأطفال المعاقين سمعياً على السلوك التوافقي.

توصلت الدارسة في نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التوافقي في أجزاءه الستة (السلوك العنيف . السلوك المضاد للمجتمع . سلوك التمرد . السلوك غير المؤتمن . السلوك الانسحابى . الاضطرابات النفسية) قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح البعدي وهذا يعنى أن البرنامج قد أثبت فاعليته في تعديل أنماط السلوك اللاتوافقى إلى سلوك توافقي.

- **دراسة محمد** (١٩٩٠):

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين اتجاه ذو الاعاقة السمعية نحو الإعاقة السمعية والتوافق النفسى لديهم ، وأيضا إيجاد العلاقة بين اتجاه الوالدين ومدرس ذوي الاعاقة السمعية نحو الإعاقة ، ولذلك تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طفلا أصم تتراوح أعمارهم ما بين (١٢- ١٩) عاما ، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاه ذو الاعاقة السمعية نحو

إعاقته السمعية وتوافقه الشخصي ، ووجود علاقة بين اتجاه ذو الاعاقة السمعية نحو إعاقته السمعية وتوافقه الاجتماعى كما وضحت الدراسة وجود علاقة بين اتجاه الوالدين نحو الإعاقة السمعية كما يدركها ذو الاعاقة السمعية وتوافقهم الاجتماعى، كما توصلت الدراسة الى وجود علاقة بين اتجاه مدرس ذو الاعاقة السمعية نحو الإعاقة السمعية كما يدركها ذو الاعاقة السمعية وتوافقهم الشخصى والاجتماعى.

- **دراسة ديماس**(Dumas, 2002):

هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط والتوافق مع المعاقين سمعيا"، ولذلك تكونت عينة الدراسة من (١١٤) طالبا من الاطفال ذوي الاعاقة السمعية ، استخدم الباحث فيها الأدوات الآتية: اختبار وجهة الضبط Alocus Of Control Test، واستبانة التوافق مع الإعاقة السمعية The Coping With Hearin Impsriment، وقد توصلت الدراسة فى نتائجها الى وجود علاقة بين وجهة الضبط الداخلى والتوافق مع الاطفال ذوي الاعاقة السمعية ، والى وجود علاقة بين وجهة الضبط الخارجى وسوء التوافق مع الاطفال ذوي الاعاقة السمعية .

- **دراسة بلوتنك**(Blotnik, 2005):

هدفت الدراسة الى التعرف على أثر التواصل على التوافق الاجتماعى والانفعالى لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية ، من خلال اجراء المقارنة بين الأطفال ذوي الاعاقة السمعية ذوى التواصل الشفهى بأقرانهم الذى يستخدمون التواصل الكلى على متغيرات التوافق (التوافق الاجتماعى الانفعالى، تصور الذات)، ولذلك تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طفلا أصما حيث قسمتٍ العينة إلى (٤٥) طفلا أصما يستخدمون طريقة الاتصال الشفهى و(٤٥) طفلا أصما يستخدمون طريقة الاتصال الكلى، حيث استخدم الباحث فيها الأدوات الآتية: مقياس نمو اللغة اللفظى لميكهام The Mecham Scale–Verbal Language Development، قائمة تقدير التوافق الاجتماعى – الانفعالى لميدو، كندال (Meadow- Kendalsocial Emotional Assessment Inventory) ، توصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي الاعاقة السمعية الذين يستخدمون طريقة الاتصال الكلى أكثر توافقا من أقرانهم الذين يستخدمون طريقة الاتصال الشفهي ، كما وضحت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التواصل ومتغيرات التوافق، حيث أظهر الأطفال ذوي الاعاقة السمعية ذو مهارات التواصل الكلى مستوى توافق أفضل من أقرانهم ذوى مهارات التواصل الشفهى على متغيرات التوافق (التوافق الاجتماعى، الانفعالى، تصور الذات).

- **دراسة جين** (Jaana, 2007):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية المساندة الاجتماعية التى تظهر فى الصداقات الاجتماعية وبعض أشكال الدعم الاجتماعى الأخرى على مستوى التوافق لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية ، ولذلك تكونت عينة الدراسة من (١٠٦) طفلا فى صفوف المرحلة الابتدائية من بينهم (٤٠) طفلا يتلقون خدمات تربية خاصة لمشكلات التعلم و (٦٦) طفلا فى التربية العامة (العاديين) ، وقد

توصلت الدراسة إلى ان الأطفال ذوي الاعاقة السمعية يتشابهون في المهارات الاجتماعية مقارنة بالأطفال العاديين سواء كان ذلك فى المنزل أو على مستوى الأقران ، كما توصلت الدراسة الى انه كلما زاد اتجاه الأطفال نحو أشخاص داخل المنزل من أجل الدعم العاطفى قلت سلبيات الصداقة (الصراع . التنافس).

- **دراسة فرانك**(Frankl, 2006):

هدفت الدارسة إلى معرفة تأثير كل من درجة ذوي الاعاقة السمعية (الصم ضعاف السمع) ، ودور الأسرة، والمستوى الانفعالى للوالدين على التوافق الشخصى والاجتماعى لدى المراهقين ذوي الاعاقة السمعية ، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا من المراهقين ذوي الاعاقة السمعية ، ممن يتراوح أعمارهم ما بين (١٨/١٢) عاما، وقد طبق الباحث عليهم قائمة تقدير التوافق الشخصى والاجتماعى، واستبانة المشكلات السلوكية لدى المراهقين ذوي الاعاقة السمعية ، توصلت الدراسة إلى أن الاعاقة السمعية كلما اتجهت الى الشدة كلما ضعف مستوى النمو الاجتماعى والانفعالي ، وهذا بدوره يؤدى إلى ظهور العديد من المشكلات كالعدوانية، وسوء التوافق، والقلق ،كما وضحت الدراسة الدور الفاعل للوالدين الذي يحد أو يمنع من ظهور تلك المشكلات.

- **دراسة مورس** (Moores, 2006) :

التي هدفت إلى تعرف أثر التواصل على التوافق الاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية ، ولذلك تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلا أصما قسمت بالتساوي إلى قسمين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة قوام كل واحدة (٣٠) طفلا أصما ، استخدم الباحث في الدراسة قائمة تقدير التوافق الاجتماعي ـ الانفعالي لميدو، كندال (Meadow- Kendalsocial Emotional Assessment Inventory) للقياس القبلي والقياس البعدي وقد قام الباحث بتعريض أطفال المجموعة التجريبية للبرنامج المقترح والذي تضمن الرسم والتعبير الإيقاعي للتعبير عن الانفعالات التي يتعرض لها الطفل توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها : أن أطفال المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج المقترح أكثر توافقا من أقرانهم الذين تعرضوا للبرنامج . وتوجد علاقة ارتباطيه موجبة بين البرنامج ومتغيرات التوافق، حيث أظهر أطفال المجموعة التجريبية مستوى في التوافق النفسي أفضل من أقرانهم .

- **دراسة روهر** (Rohr,2007):

التي هدفت إلى بيان تأثير التدريب التوكيدى على التوافقات الاجتماعية الانفعالية والتو كيدية والاندفاعية لدى الراشدين ذوي الاعاقة السمعية حيث هدفت الدراسة إلى اختيار مدى فاعلية التدريب التوكيدى في تحسين مستوى التوافق الاجتماعي والتوكيدية وخفض الاندفاعية لدى عينة من الراشدين ذوي الاعاقة السمعية ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالب أصم، منهم (١٨) إناث، و(١٢) ذكور واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مقياس التوافق الاجتماعي ، وبرنامج التدريب التوكيدى . توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن برنامج التدريب التوكيدى ساهم في تحسين مستوى التوافق الاجتماعي

والانفعالي، والتوكيدية، وانخفاض مستوى السلوك الانفعالي لدى مجموعة الدراسة التجريبية.

- **دراسة اليش**(Ellish, 2007):

هدفت الدراسة إلى التعرف على التوافق لدى المراهقين ذوي الاعاقة السمعية فى بيئات تعليمية متنوعة (بيئة العزل – الدمج – الاتجاه السائد)، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٢٣) مجموعتين موزعة كالاتي (٧١) مراهقا أصم تم توزيعهم وفقا للمواقف التي تم تعينها وهي كالاتي (مواقف العزل: Segregsted ، وتضم (٣٩) مراهقا أصم، مواقف التكامل: Integrsgted وتضم (١٥)مراهقا أصم، مواقف الدمج: Mainstreamed وتضم (١٧) مراهقا أصما) اما المجموعة الثانيةفقد بلغ وقوامها (٥٢) مراهقا من العاديين ، وبعد اجراء التحليل الاحصائي فقد توصلت الدراسة إلى إن المراهقين ذوي الاعاقة السمعية فى مواقف التكامل قد حققوا توافقا اجتماعيا أفضل من أقرانهم ذوي الاعاقة السمعية ذوى بيئة العزل، كما حقق المراهقون ذوي الاعاقة السمعية ذو مواقف المتكاملة والدمج معا مستوى اعلى في توافق اجتماعى مشابها لأقرانهم ا، حيث ان مواقف العاديين المتكاملة توفر الخبرة الاجتماعية المتكاملة للطلاب ذوي الاعاقة السمعية .

- **دراسة ارنونن**(Aronen; 2007):

هدفت الدراسة إلى التعرف على التوافق الاجتماعى والانفعالى لذوي الاعاقة السمعية ، لذلك تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طفلا أصما من طلبة الصف الأول متوسط ، واستخدم الباحث فيها مقياس ميدو كاندل Meadwo Kendal ، حيث توصلت الدراسة إلى أن التوافق الاجتماعى والانفعالى لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية المقيمين إقامة داخلية بالمدرسة كانوا أقل من الأطفال المقيمين مع أسرهم، وأن المحيط الاجتماعى لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية كان له تأثير واضح على التوافق الانفعالى لدى ذوي الاعاقة السمعية وأكدت هذه الدراسة على أهمية دمج المعاق سمعيا فى المجتمع منذ الصغر .

- **دراسة ماري** (Mary, 2008):

هدفت الدراسة إلى مقارنة الضغوط النفسية والدعم الاجتماعى وأثر كل منهما على التوافق النفسى ورتباطه بالتوافق الدراسي لدى الطلاب ذوى الاعاقة السمعية ، ولذلك تكونت عينة الدراسة من ٤٠ طالب من ذوي الاعاقة السمعية استخدمت الباحثة فيها الأدوات الآتية (مقياس الضغوط المدرسية، مقابلة الأسرة والأصدقاء والطلاب، بروفيل تصور الذات للأطفال، الصيغة المختصرة لاستبانة الاكتئاب عند الأطفال، مقياس البيئة المدرسية، استبانة حب المدرسة)، حيث توصلت الدراسة إلى ان الطلاب ذوي الاعاقة السمعية يمرون بأحداث ضاغطة أكثر من الطلاب العاديين، واختلاف الطلاب ذوي الاعاقة السمعية عن العاديين فى إدراكهم للدعم الاجتماعى، اما الطلاب ذوي الاعاقة السمعية فقد توصلت الدراسة ان لديهم توافق أقل فى المستوى من العاديين من حيث مشاعر الذات إلا أنهم لم يختلفوا فى حب المدرسة مع وجود ضعف التوافق الدراسي للطلبة ذوي الاعاقة السمعية.

- **دراسة جيمس** (Jomes, 2008) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مؤشرات التوافق لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية وعوامل الخطر والمقاومة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٥٠) طفلا من ذوي الاعاقة السمعية ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٧-١٤) عاما واستخدمت الدراسة استراتيجيات التوافق التي تركز على حل المشكلة، حيث توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط الاستقلال الوظيفى ومهارة التوافق النفسي المنخفض بأسلوب حل المشكلات التى يقررها الوالدين، وارتباط التوافق المنخفض بالسلوك الظاهري للوالدين، اما فيما يتعلق بالضغوط النفسية والاجتماعية فقد كان لها أثر كبير على في تحقيق النفسي التوافق لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية.

- **دراسة جورج**(George ,2009):

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الاطفال ذوي الاعاقة السمعية والعاديين في التوافق الاجتماعى والانفعالى لدى الأطفال المعوقين سمعيا، حيث تكونت العينة من (٧٠) طفلا من المعاقين سمعيا (الاطفال ذوي الاعاقة السمعية) والعاديين، تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي استخدم الباحث فيها دليل التوافق الاجتماعى لبروستول The Bristol Social Adjustment Guide (١٩٧٤) ، واستبانة سلوك الأطفال لروتر Ruter Children Behavior Questionnaire (١٩٦٨)، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهم وبين أقرانهم العاديين، أى أن الاطفال ذوي الاعاقة السمعية ليسوا سيئ التوافق على نحو أكثر من أقرانهم العاديين فى نفس المرحلة العمرية، كما وضحت الدراسة الدور الكبير الذي تلعبه الاعاقة على التوافق الاجتماعى والانفعالى لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية، مما ينعكس بدوره على اتجاه الطفل نحو الآخرين، وإن مشكلات الأطفال ذوي الاعاقة السمعية اجتماعية أكثر من انفعالية وأنه يمكن التغلب عليها بتفهم الآباء والمدرسين لطبيعة الإعاقة وتأثيرها على شخصية المعاق.

- **الطريقة والإجراءات** :

- **عينة الدراسة**:

تكونت عينة الدراسة الحالية في صورتها النهائية من معلمي الاطفال ذوي الاعاقة السمعية موزعين كالتالي :-

- معلمي ضعاف السمع وبلغ عددهم (٢٦) .
- معلمي الطلاب الصم وقد وبلغ عددهم (٤٢) موزعين على مجموعتين :
  - ✓ معلمي معهد الأمل المتوسط والثانوي للصم وقد بلغ عددهم (٢١) .
  - ✓ معلمي الصم في مدرسة سليمان بن عبدالملك وقد بلغ عددهم (٢١) .

- **طريقة اختيار العينة**:

- قام الباحث بزيارات ميدانية لمدارس الاعاقة السمعية في مدينة جدة والموجودين في المدارس التي تم ذكرها سابقا .
- الالتقاء بمعلمي الاطفال لتوضيح اهداف الدراسة وقد بلغ عددهم (٦٨) .
- تم توزيع قائمة تقدير التوافق للأطفال ذوي الاعاقة السمعية (القائمة المطورة) على المعلمين .

- **منهج الدراسة** :

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن ، حيث تقوم الدراسة الحالية على الكشف التوافق النفسي والانفعالي لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية من وجهة نظر معلميهم ، كما تسعى الدراسة الى المقارنة بين الطلبة الصم في مدى التوافق النفسي والانفعالي .

- **أدوات الدراسة**:

لقد اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على قائمة تقدير التوافق للأطفال ذوي الاعاقة السمعية إعدادالباحث والمعتمدة على قائمة كامل (١٩٨٨) مع إجراء التعديلات المناسبة للطلبة ذوي الاعاقة السمعية في البيئة السعودية وفيما يلي عرض لمقياس كامل(١٩٨٨) : تم إعداد تلك القائمة من مقياس الرتب لسلوك الطفل "CBRS" تأليف راسل ن.كاسل وقد نشرته هيئة الخدمات النفسية الغربية W.P.S واستخدمه عبد الوهاب كامل في صورته العربية على عينة من الأطفال ذوي الاعاقة السمعية عام (١٩٨٥) بعد تعديل العبارات بحيث تصلح لتقدير سلوك الأطفال في البيئة المصرية، وقد أتاح المقياس التعرف على التوافق في خمس مجالات هي: التوافق النفسي والمنزلي والاجتماعي والمدرسي والجسمي، وقد تميز المقياس بصدق وثبات كبيرين .

- **وصف القائمة**:

تتكون قائمة تقدير التوافق للأطفال ذوي الاعاقة السمعية من ٦٢ عبارة موزعة على عدة أبعاد وهى: التوافق الذاتى ومكون من ٢٠ عبارة، التوافق المنزلى ومكون من ١٢ عبارة، والتوافق الاجتماعى ومكون من ١٣ عبارة، التوافق المدرسى ومكون من ١٠ عبارات، والتوافق الجسمى مكون من ٧ عبارات، ويجيب المفحوص على كل عبارة من عبارات القائمة، ويتم حساب درجة التوافق الكلية للشخصية PATS من قيم الدرجات الموزونة لثلاث مجالات للتوافق هى: التوافق الذاتى والمنزلى والمدرسى وذلك بالطريقة الآتية:

درجة التوافق الكلية = الدرجة الموزونة للتوافق الذاتى ×٢ + الدرجة الموزونة للتوافق المنزلى ×٢ + الدرجة الموزونة للتوافق المدرسى. وتلك المعادلة جاءت من قيم بيتا الموزونة من تحليل الانحراف المتعدد حيث كانت قيم المعاملات ٢، ٢ صفر، ١ ، صفر بالنسبة للتوافق الذاتى والمنزلى والاجتماعى والمدرسى والجسمى على التوالى.

- **قائمة تقدير التوافق النفسي لذوي الاعاقة السمعية من اعداد الباحث** :

تم إجراء تعديل على قائمة تقدير التوافق النفسي للاطفال الصم (اعداد عبدالوهاب كامل) من خلال حذف بعض الفقرات و أضافت فقرات أخرى حيث تم حذف بعد التوافق المنزلي وذلك لصعوبة التوصيل مع اهالي الطلاب واضافة سبع فقرات على بعد التوافق النفسي وتسعة عشر فقرة على بعد التوافق الاجتماعي ، وبذلك اصبحت القائمة مكونة من ثمانين فقرة موزعة على اربعة ابعاد هي(التوافق الاجتماعي ، التوافق النفسي، التوافق الجسمي، التوافق المدرسي)، وفيما يلي عرض لفقرات القائمة التي تم تعديلها على البيئة السعودية :

- **وصف القائمة**:

تتكون قائمة تقدير التوافق للأطفال ذوي الاعاقة السمعية من(٨٠) عبارة موزعة على عدة أبعاد وهى: التوافق النفسي ومكون من (٢٩) عبارة ، والتوافق الاجتماعي ومكون من (٣٢) عبارة، التوافق المدرسي ومكون من (١٠) عبارة والتوافق الجسمي (٧) عبارات ، ويجيب المفحوص على كل عبارة من العبارات القائمة. وللتأكد من صدق وثبات القائمة قام الباحث بالخطوات التالية :

- **الصدق العاملي** :

وهذا النوع يستند على الارتباطات العالية الموجبة بين الدرجات الفرعية لجوانب القائمة الخمس ، والذي ينعكس على الاتساق الداخلي لمكونات القائمة فإن التحليل العاملي لتلك القائمة لابد أن يسفر عن وجود عامل عام مشبع بدرجات الأبعاد الخمسة هو التوافق الكلي العام للشخصية وكانت نسبة التباين العاملي ٨٩,٥٪.

- **صدق المحكمين** :

قام الباحث بعرض القائمة في صورته الأولية على عدد من أساتذة التربية الخاصة وعلم النفس، وذلك للحكم على صلاحية المقياس للتطبيق على العينة ومدى مناسبة الأبعاد ومدى مناسبة الفقرات للعينة ودرجته وموضعه ووضوحها ودقتها إلى غيرذلك، وقد أسفر التحكيم عن تعديل بعض الفقرات وتوضيحها بحيث تكون مناسبة لعمر الأطفال ذوي الاعاقة السمعية وقد قام الباحث بتعديل الفقرات التي رأى أنها لا تتناسب مع واقع الطفل السعودي .

- **الاتساق الداخلي**:

وقد تم التأكد من الاتساق الداخلي من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية من جانب ، وارتباطها بالدرجة الكلية من جانب أخر، وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي: حيث قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد التوافق الثلاثة وكذلك معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية ، والجدول رقم (١) يوضح ذلك :

جدول (١): يبين معاملات الارتباط بين مجالات التوافق الاربعة وبين كل مجال والدرجة الكلية

المجالات	التوافق النفسي	التوافق الجسمي	التوافق المدرسي	التوافق الاجتماعي
التوافق الذاتي	٠.٧٤٠**			
التوافق الاجتماعي	٠.٥٨٦**	٠.٥٨٦**		
التوافق الجسمي	٠.٥٦٩**	٠.٥٤٧**	٠.٥٢٧**	
التوافق المدرسي	٠.٤٤٧**	٠.٤٦٩**	٠.٤٤٧**	
الدرجة الكلية	٠.٦٤٠**	٠.٨٥٥**	٠.٨٥١**	٠.٦٨٦**

ويتضح من الجدول رقم (١) أن معاملات الارتباط البينية بالنسبة للأبعاد الفرعية للمقياس كانت جميعها موجبة ودالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وأن قيمة معامل ارتباط البعد الفرعي مع الدرجة الكلية للمقياس (التوافق النفسي العام)، أكبر من قيمة معامل ارتباطه مع بقية الأبعاد الفرعية، كما يلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة، وقد يرجع ذلك إلى افتراض وجود عامل عام يستوعب جميع أبعاد التوافق النفسي.

- **ثبات القائمة** :

وقد تم حساب ثبات القائمة باستخدام: طريقة التجزئة النصفية: حيث قام الباحث بتجزئة كل مجال من مجالات التوافق الثلاثة والقائمة ككل بمجالاتها الثلاثة إلى جزأين متساويين بحيث يتكون الجزء الأول من الدرجات الفردية والجزء الثاني من الدرجات الزوجية ، وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات في الجزأين ثم حساب معامل الثبات ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٢): يبين معاملات الثبات لمجالات التوافق الثلاثة والقائمة ككل بطريقة التجزئة النصفية

المجالات	معامل الثبات	مستوى الدلالة
التوافق الذاتى	٠.٨٦	٠.٠١
التوافق الاجتماعى	٠.٧٣	٠.٠١
التوافق الجسمي	٠.٨٣	٠.٠١
التوافق المدرسى	٠.٨١	٠.٠١
القائمة ككل	٠.٨٣	٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق رقم (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير أن القائمة تتميز بدرجة عالية من الثبات.

- **نتائج الدراسة**:

لقد تضمنت الدراسة ما مدى التوافق النفسي والانفعالي وعلاقته بالتواصل الاجتماعي وضبط السلوك واكتساب المهارات الاكاديمية لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية من وجهة نظر معلميهم ؟ .. وينبثق من هذا السؤال الفرضيات التالية :

- يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للتوافق النفسي والانفعالي بين ابعاد مقياس التوافق النفسي والانفعالي لدى ذوي الاعاقة السمعية من وجهة نظر معلميهم .
- يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للتوافق النفسي والانفعالي بين ابعاد مقياس التوافق النفسي والانفعالي بين الصم (المدموجين وغير المدموجين) والطلبة ضعاف السمع .
- لا يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للتوافق النفسي والانفعالي بين ابعاد مقياس التوافق النفسي والانفعالي بين الطلبة الصم المدموجين والطلبة الصم غير المدموجين .

وحتى تتم الاجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (Ttest) لتوضيح الفروقات في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفيما يلي توضيح لتنائج التحليل :

جدول (٣) يوضح قيمة (T) لتوضيح الفروقات في متوسطات والانحرافات المعيارية لابعاد مقياس التوافق النفسي والانفعالي لدى كل من معلمي ضعاف السمع والصم

المجالات	معلمي ضعاف السمع ن=٢٦		معلمي الطلاب الصم ن= ٤٢		درجات الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
التوافق الذاتي	41,50	9,17	42,61	7,04	66	3,18	,05
التوافق الاجتماعى	36,73	8,23	38,88	7,82	66	2,18	001,
التوافق الجسمى	24,95	12,19	30,80	8,51	66	1,17	,05
التوافق المدرسى	26,73	11,32	28,34	5,81	66	3,07	001,
الدرجة الكلية	129,91	40,91	140,63	29,18	66	9,60	,05

من خلال الجدول السابق يتضح اختلاف ترتيب ابعاد مقياس التوافق النفسي والانفعالي من حيث الشدة للاطفال ذوي الاعاقة السمعية من وجهة نظر معلميهم من حيث احتياجها للاطفال ذوي الاعاقة السمعية (الصم وضعاف السمع) وهي موزعة لدى الاطفال ضعاف السمع كالتالي: التوافق الذاتي فقد بلغ المتوسط الحسابي 41,50 وبانحراف معياري 9,17 اما التوافق الاجتماعي فقد بلغ متوسطه الحسابي36,73 وبانحراف معياري 8,23 وفيما يتعلق بالتوافق المدرسي فقد بلغ متوسطه الحسابي 26,73 وبانحراف معياري 11,32، اما التوافق الجسمي فقد بلغ متوسطه الحسابي 24,95 وبانحراف معياري 12,19 ، اما الاطفال الصم فقد جاءت فقرات المقياس موزعة من حيث الشدة كما يلي : التوافق الذاتي فقد بلغ متوسطه الحسابي 42,61 وبانحراف معياري 7,04، اما التوافق الاجتماعي فقد بلغ متوسطه 38,88وبانحراف معياري7,82، وفيما يتعلق بالتوافق المدرسي فقد بلغ متوسطه الحسابي 34,34وانحراف معياري 5,81،وفيما يرتبط بالتوافق الجسمي فقد بلغ متوسطه الحسابي 28,34 وبانحراف معياري 8,51 .

جدول رقم (٤) يوضح قيمة (T) لتوضيح الفروقات في متوسطات والانحرافات المعيارية لابعاد مقياس التوافق النفسي والانفعالي لدى كل من معلمي الصم

المجالات	معلمي الصم في معهد الامل المتوسط والثانوي ن=٢١		معلمي الطلاب الصم في مدرسة سليمان بن عبدالملك ن= ٢١		درجات الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
التوافق الذاتي	٢٤.٩٥	١٢.١٩	٨٠،٣٠	٧.٨٢	٤٠	٢.١٨	,001
التوافق الاجتماعي	٨٨،٢٦	٧٤،٩	٨٨،٣٠	٥١،٨	٤٠	١٧،١	,001
التوافق الجسمي	٧٧،٢٧	٢٣،١٠	١٠،٢٩	٥٠،٩	٤٠	١.١٧	,001
التوافق المدرسي	٩٢،٢٢	١٠،٥	٥٧،٢٣	٨٧،٤	٤٠	،٢٩٧	,001
الدرجة الكلية	٣٧،١٠٨	٦٦،٣٢	٥،١١١	٠٧،٣٥	٤٠	٩.٦٠	,001

من خلال الجدول السابق يتضح اختلاف ترتيب ابعاد مقياس التوافق النفسي والانفعالي من حيث الشدة للطلبة الصم المدموجين في مدرسة سليمان بن عبدالملك والطلبة الصم في معهد الامل المتوسط والثانوي وجهة نظر معلميهم من حيث احتياجها وهي موزعة لدى الطلبة الصم المدموجين في مدرسة سليمان بن عبدالملك كالتالي :- التوافق الذاتي فقد بلغ المتوسط الحسابي ٨٠،٣٠ وبانحراف معياري 7,82 اما التوافق الاجتماعي فقد بلغ

متوسطه الحسابي ٨٨،٣٠ وبانحراف معياري ٥١،٨، وفيما يتعلق بالتوافق المدرسي فقد بلغ متوسطه الحسابي ٥٧،٢٣ وبانحراف معياري ٨٧،٤، اما التوافق الجسمي فقد بلغ متوسطه الحسابي ١٠،٢٩ وبانحراف معياري ٥٠،٩ ، اما الصم في معهد الامل المتوسط والثانوي فقد جاءت فقرات المقياس موزعة من حيث الشدة كما يلي : التوافق الذاتي فقد بلغ متوسطه الحسابي 24,95 وبانحراف معياري 12,19 ، اما التوافق الاجتماعي فقد بلغ متوسطه ٨٨،٢٦وبانحراف معياري٧٤،٩، وفيما يتعلق بالتوافق المدرسي فقد بلغ متوسطه الحسابي ٩٢،٢٢ وانحراف معياري ١٠،٥،وفيما يرتبط بالتوافق الجسمي فقد بلغ متوسطه الحسابي ٧٧،٢٧وبانحراف معياري ٢٣،١٠.

- **مناقشة النتائج** :

- **مناقشة الفرض الأول** :

والمتضمن (يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للتوافق النفسي والانفعالي بين ابعاد مقياس التوافق النفسي والانفعالي لدى ذوي الاعاقة السمعية من وجهة نظر معلميهم) فقد اوضحت نتائج التحليل ايجاد تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للتوافق النفسي والانفعالي بين ابعاد مقياس التوافق النفسي والانفعالي بين المجموعتين (ضعاف السمع الصم) من وجهة نظر معلميهم حيث تظهر النتائج هذا الاثر وفيما يلي توضيح لذا الاثر بين (ضعاف السمع ، الصم) اذ يبين الجدول الاختلاف في نسب ابعاد المقياس بينهما وفيما يلي توضيح هذه الفروقات (التوافق الذاتي فقد بلغ المتوسط الحسابي ٨٠،٣٠ وبانحراف معياري 7,82 اما التوافق الاجتماعي فقد بلغ متوسطه الحسابي ٨٨،٣٠ وبانحراف معياري ٥١،٨، وفيما يتعلق بالتوافق المدرسي فقد بلغ متوسطه الحسابي ٥٧،٢٣ وبانحراف معياري ٨٧،٤، اما التوافق الجسمي فقد بلغ متوسطه الحسابي ١٠،٢٩ وبانحراف معياري ٥٠،٩ ، اما الصم في معهد الامل المتوسط والثانوي فقد جاءت فقرات المقياس موزعة من حيث الشدة كما يلي :التوافق الذاتي فقد بلغ متوسطه الحسابي 24,95 وبانحراف معياري 12,19 ، اما التوافق الاجتماعي فقد بلغ متوسطه ٨٨،٢٦ وبانحراف معياري٧٤،٩، وفيما يتعلق بالتوافق المدرسي فقد بلغ متوسطه الحسابي ٩٢،٢٢ وانحراف معياري ١٠،٥،وفيما يرتبط بالتوافق الجسمي فقد بلغ متوسطه الحسابي ٧٧،٢٧وبانحراف معياري ٢٣،١٠) وتؤكد الدراسات هذا الفرض فيرى عبد النبى (١٩٩٦، ٩٨- ٩٩) أن المعاق سمعيا يعانى من سوء التوافق إذا لم يكن بمقدوره الرضا بواقعه الحالى، و إذ لم يستطع أن يغير من وضعه ، حيث أن الإعاقة السمعية قد تفرض على الأصم الانسحاب أو الهامشية من المجتمع وبالتالى تقود إلى توافق نفسى منخفض، كما ان الأصم يعاني من النبذ والإهمال فى علاقاته الأسرية، خاصة إذا كانت الأسرة لا تتقبل إعاقته بما يؤدى على الشعور بالقلق الناتج عن الصراع المعروف بالسلوكية التقليدية بصراع الإقدام الإحجام، فالوالدان اللذان يمثلان مصدر الحب والسعادة يمكن أن يكونا فى نفس الوقت مصدر الحرمان والتعاسة، مما ينعكس على إدراك الفرد بسوء التوافق النفسى من الآخرين خاصة الأسرة وبذلك يقبل الفرض الذي وضعه الباحث .

- **مناقشة الفرض الثاني** :-

لقد نص الفرض على (يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للتوافق النفسي والانفعالي بين ابعاد مقياس التوافق النفسي والانفعالي بين الصم (المدموجين وغير المدموجين) والطلبة ضعاف السمع) وعند النظر في تحليل النتائج يتبين توزيع ابعاد المقياس لهذه الفئة وفقا لحاجة الطلاب لها كالتالي: التوافق الذاتي ، التوافق الاجتماعي ، التوافق الجسمي ، التوافق المدرسي وعند النظر في تحليل نتائج البعد الاول والمتعلق (بالتوافق الذاتي والتوافق الاجتماعي) يتبين ان مفهوم التوافق الذاتي لدى الطلبة الصم اضعف من الطلبة ضعاف السمع حيث تثبت الدراسات ان شدة الاعاقة ترتبط بمفهوم الذات وفي ذلك ترى شقير (١٩٩٩، ١٢٩) أن المعاق سمعيا يعانى من فقد التواصل اللغوى، لذلك فإنه يعانى العديد من المشكلات التكيفية، وصعوبة التعبير عن نفسه وصعوبة فهمه للآخرين مما ينتج عنه اضطرابات فى النضج الاجتماعى وكذلك الانفعالى وهذا ما اكده سيلفيا Sylvia (١٩٨٧، ٣) إلى أن نقص السمع المبكر يعوق الكفاءة الاجتماعية ويزيد من المشكلات السلوكية المرتبطة بعدم الاستقرار الانفعالى، أى أن يشعر بأن مدرسيه يحبونه ويتقبلونه ويستمتع بزمالة أقرانه، وأن العمل المدرسى يتفق مع ميوله وقدراته، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة عاطف الأقرع (١٩٩٩) حيث هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على التوافق النفسى لذي الاعاقة السمعية المؤهلين وغير المؤهلين مهنيا وتوصلت الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد مجموعة ذوي الاعاقة السمعية المؤهلين مهنيا ومتوسطات درجات مجموعة ذوي الاعاقة السمعية غير المؤهلين مهنيا فى الدرجة الكلية للتوافق النفسى لصالح مجموعة ذوي الاعاقة السمعية المؤهلين مهنيا، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق بين متوسطات درجات مجموعة ذوي الاعاقة السمعية المؤهلين مهنيا "ذكور" وبين متوسطات درجات مجموعة ذوي الاعاقة السمعية المؤهلين مهنيا "إناث" على ابعاد مقياس التوافق النفسي و دراسة ديماس(Dumas, 2002) حيث توصلت الدراسة الى علاقة بين وجهة الضبط الداخلى والتوافق مع الاطفال ذوي الاعاقة السمعية ، وتوجد أيضا علاقة بين وجهة الضبط الخارجى وسوء التوافق مع الاطفال ذوي الاعاقة السمعية ودراسة بلوتنك(Blotnik, 2005) حيث توصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي الاعاقة السمعية الذين يستخدمون طريقة الاتصال الكلى أكثر توافقا من أقرانهم الذين يستخدمون طريقة الاتصال الشفهى، كما وضحت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التواصل ومتغيرات التوافق، حيث أظهر الأطفال ذوي الاعاقة السمعية ذوى مهارات التواصل الكلى مستوى توافق أفضل من أقرانهم ذوى مهارات التواصل الشفهى على متغيرات التوافق (التوافق الاجتماعى، الانفعالى، تصور الذات) ، وفيما يتعلق ببعد التوافق الاجتماعي فقد اظهرت الدراسة ضعف التوافق الاجتماعي لدى الطلبة الصم اكثر من الطلبة ضعاف السمع فالطلبة ضعاف السمع يمكنهم بناء علاقات اجتماعية مع المجتمع المحيط بهم على اختلاف الطلبة الصم الذين يعيشون في مجتمعات مغلقة مما يسبب لهم الشعور بالنقص والدونية فهم ينظرون الى ذواتهم نظرة سلبية وانها غير ذات قيمة نظرا للمشكلات التي يواجهونها بسبب سوء التواصل

مع الاخرين ، ويعزو الباحث هذه النتيجة الى محدودية العلاقات الاجتماعية للطلبة الصم والتي تؤثر سلبا على مشاركتهم في القيام ببعض الانشطة الاجتماعية وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة محمد (١٩٩٠) حيث وضحت الدراسة وجود علاقة بين اتجاه ذو الاعاقة السمعية نحو إعاقته السمعية وتوافقه الاجتماعى كما وضحت الدراسة وجود علاقة بين اتجاه الوالدين نحو الإعاقة السمعية كما يدركه ذو الاعاقة السمعية وتوافقه الاجتماعى، وجود علاقة بين اتجاه مدرس ذو الاعاقة السمعية نحو الإعاقة السمعية كما يدركه ذو الاعاقة السمعية وتوافقه الشخصى والاجتماعى و دراسة بلوتنك(Blotnik, 2005) حيث توصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي الاعاقة السمعية الذين يستخدمون طريقة الاتصال الكلى أكثر توافقا من أقرانهم الذين يستخدمون طريقة الاتصال الشفهى، كما وضحت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التواصل ومتغيرات التوافق، حيث أظهر الأطفال ذوي الاعاقة السمعية ذوى مهارات التواصل الكلى مستوى توافق أفضل من أقرانهم ذوى مهارات التواصل الشفهى على متغيرات التوافق (التوافق الاجتماعى، الانفعالى، تصور الذات)، و دراسة فرانك(Frankl, 2006) توصلت الدراسة إلى أن ذوي الاعاقة السمعية م يضعف من مستوى النمو الاجتماعى والانفعالي لدى ذو الاعاقة السمعية ، ويؤدى إلى ظهور العديد من المشكلات كالعدوانية، وسوء التوافق والقلق ،كما وضحت الدراسة الدور الفاعل للوالدين الذي يحد أو يمنع من ظهور تلك المشكلات ، ودراسة مورس (Moores, 2006) حيث اوضحت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين البرنامج ومتغيرات التوافق، حيث أظهر أطفال المجموعة التجريبية مستوى في التوافق النفسي أفضل من أقرانهم ، و دراسة ارنونن(Aronen; 2007) حيث توصلت الدراسة إلى أن التوافق الاجتماعى والانفعالى لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية المقيمين إقامة داخلية بالمدرسة كان أقل منه لدى الأطفال المقيمين مع أسرهم، وأن المحيط الاجتماعى لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية له مغزى خاص ومؤثر على التوافق الانفعالى لدى ذوي الاعاقة السمعية ، وأكدت هذه الدراسة على أهمية دمج المعاق سمعيا فى المجتمع منذ الصغر ، ودراسة جورج(George 2009,)فقد وضحت الدراسة الدور الكبير الذي تلعبه الاعاقة على التوافق الاجتماعى والانفعالى لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية، مما ينعكس بدوره على اتجاه الطفل نحو الآخرين، وإن مشكلات الأطفال ذوي الاعاقة السمعية اجتماعية أكثر من انفعالية وأنه يمكن التغلب عليها بتفهم الآباء والمدرسين لطبيعة الإعاقة وتأثيرها على شخصية المعاق.

اما بعد التوافق المدرسي فقد اوضحت الدراسة ان الاطفال ذوي الاعاقة السمعية بشكل يعانون من ضعف في التوافق المدرسي وهو ناتج عن ضعف التوافق الذاتي والاجتماعي ، وهذا ما ذهب اليه مختار (٢٠٠٣ ، ١٨٥) حيث يرى أن الفرد كلما كان أكثر قدرة على التوافق والتكيف مع الآخرين الذين يتعامل معهم كلما انعكس ذلك بالإيجاب على تقبله لذاته وللآخرين، وأضاف أن العقاب البدنى أو المعنوى يمنع أو يعيق هذا التوافق الاجتماعى، وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة ماري (Mary, 2008) توصلت الدراسة إلى ان الطلاب ذوي الاعاقة السمعية يمرون بأحداث ضاغطة أكثر من الطلاب العاديين، واختلاف

الطلاب ذوي الاعاقة السمعية عن العاديين فى إدراكهم للدعم الاجتماعى، اما الطلاب ذوي الاعاقة السمعية فقد توصلت الدراسة ان لديهم توافق أقل فى المستوى من العاديين من حيث مشاعر الذات إلا أنهم لم يختلفوا فى حب المدرسة مع وجود ضعف التوافق الدراسي للطلبة ذوي الاعاقة السمعية، الصم يعانون من ضعف في التوافق المدرسي اكثر من من الطلبة ضعاف السمع ويرجع الباحث السبب في ذلك الى ان الطلبة ضعاف السمع يمكن ان يتواصلوا بصورة طبيعية مع المعلمين والزملاء العادين اكثر من الطلبة الصم وقد توافقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كل من اليش(Ellish, 2007) حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على التوافق لدى المراهقين ذوي الاعاقة السمعية فى بيئات تعليمية متنوعة (بيئة العزل – الدمج – الاتجاه السائد) فقد توصلت الدراسة إلى إن المراهقين ذوي الاعاقة السمعية فى مواقف التكامل قد حققوا توافقا اجتماعيا أفضل من أقرانهم ذوي الاعاقة السمعية ذوى بيئة العزل، كما حقق المراهقون ذوي الاعاقة السمعية ذو مواقف التكامل والدمج معا مستوى توافق اجتماعى مشابها لأقرانهم عادى السمع، إن مواقف التكامل توفر الخبرة الاجتماعية المتكاملة للطلاب ذوي الاعاقة السمعية ودراسة دراسة ارنونن(Aronen; 2007) حيث توصلت الدراسة أن المحيط الاجتماعى لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية له مغزى خاص ومؤثر على التوافق الانفعالى لدى ذوي الاعاقة السمعية ، وأكدت هذه الدراسة على أهمية دمج المعاق سمعيا فى المجتمع منذ الصغر .

اما التوافق الجسمي فقد جاء في نهاية قائمة التقدير وان كانت النتائج بين الصم وضعاف السمع قريبة في التحليل حيث بلغ عند ضعاف السمع (24,95) اما الاطفال الصم (28,34)حيث ان الاطفال الصم وضعاف السمع لا يعانون من اية اضطرابات خارجية كدم القدرة على التحكم العصبى فى الحركات الدقيقة ، او ضعف فى السيطرة والتحكم فى عضلاته خصوصا فى أعمال التناسق الحركى او يشعر بالتعب الجسمى بسرعة ويعزو الباحث السبب في ذلك الى ان الطفل ذو الاعاقة السمعية يتوافق بشكل سليم مع شكله وجسمه الخارجي بل قد يبدع عند تنمية الحركات الابداعية لديه وقد توافقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة مورس (Moores, 2006) فقد حاول التعرف من خلال دراسته على أثر التواصل على التوافق الاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية حيث تم تعريض المجموعة التجريبية الى برنامج قائم على الرسم والتعبير الإيقاعي للتعبير عن الانفعالات التي يتعرض لها الطفل وقد توصلت الدراسة الى أن أطفال المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج المقترح أكثر توافقا من أقرانهم الذين يتعرضوا للبرنامج وبذلك يقبل الفرض الذي وضعه الباحث .

- **الفرض الثالث** :

والذي ينص على لا يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للتوافق النفسي والانفعالي بين ابعاد مقياس التوافق النفسي والانفعالي بين الطلبة الصم المدموجين والطلبة الصم غير المدموجين فقد اوضحت نتائج التحليل الاحصائي التباين بين المجموعتين (الصم المدموجين ، الصم غير

المدموجين) وفيما يلي توضيح لهذه النتائج وفقا لابعاد المقياس من حيث الشدة للطلبة الصم المدموجين في مدرسة سليمان بن عبدالملك والطلبة الصم في معهد الامل المتوسط والثانوي وجهة نظر معلميهم من حيث احتياجها وهي موزعة لدى الطلبة الصم المدموجين في مدرسة سليمان بن عبدالملك كالتالي: التوافق الذاتي فقد بلغ المتوسط الحسابي ٨٠،٣٠ وبانحراف معياري 7,82 اما التوافق الاجتماعي فقد بلغ متوسطه الحسابي ٨٨،٣٠ وبانحراف معياري ٥١،٨ وفيما يتعلق بالتوافق المدرسي فقد بلغ متوسطه الحسابي ٥٧،٢٣ وبانحراف معياري ٨٧،٤، اما التوافق الجسمي فقد بلغ متوسطه الحسابي ١٠،٢٩ وبانحراف معياري ٥٠،٩ ، اما الصم في معهد الامل المتوسط والثانوي فقد جاءت فقرات المقياس موزعة من حيث الشدة كما يلي : التوافق الذاتي فقد بلغ متوسطه الحسابي 24,95 وبانحراف معياري 12,19 ، اما التوافق الاجتماعي فقد بلغ متوسطه ٨٨،٢٦وبانحراف معياري٧٤،٩، وفيما يتعلق بالتوافق المدرسي فقد بلغ متوسطه الحسابي ٩٢،٢٢ وانحراف معياري ١٠،٥،وفيما يرتبط بالتوافق الجسمي فقد بلغ متوسطه الحسابي ٧٧،٢٧وبانحراف معياري ٢٣،١٠. حيث تظهر النتائج وجود اثر دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للتوافق النفسي والانفعالي بين ابعاد مقياس التوافق النفسي والانفعالي بين الطلبة الصم المدموجين والطلبة الصم غير المدموجين ، وهذه النتيجة مخالفة للفرض الذي وضعه الباحث حيث اوضحت النتائج التقارب بين الطلبة الصم المدموجين وغير المدموجين في بعض الابعاد في التوافق الجسمي والمدرسي بينما يوجد اختلاف بين المجموعتين في التوافق الذاتي والاجتماعي لصالح الاطفال الصم غير المدموجين ويعزو الباحث السبب في ذلك الى ان معهد الامل المتوسط والثانوي جميعه من الطلبة الصم ولذلك لا يشعر الطلبة بالاختلاف عن زملائهم اما الطلبة الصم المدموجين فان التوافق الاجتماعي والذاتي لديهم اقل والسبب في ذلك يعود الى شعور الطلبة الصم بانهم غير قادرين على التواصل مع اقرانهم العاديين ، ولذلك فهم يشعرون بنوع من العزلة وقد توافقت نتيجة هذا الفرض مع نتائج الدراسات التالية :- دراسة محمد (١٩٩٠) التي هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين اتجاه ذو الاعاقة السمعية نحو الإعاقة السمعية والتوافق النفسى لديه ، وقد توصلت الدراسة الى ووجود علاقة بين اتجاه ذو الاعاقة السمعية نحو إعاقته السمعية وتوافقه الاجتماعى ، و دراسة اليش (Ellish, 2007) هدفت الدراسة إلى التعرف على التوافق لدى المراهقين ذوي الاعاقة السمعية فى بيئات تعليمية متنوعة (بيئة العزل . الدمج . الاتجاه السائد) فقد توصلت الدراسة إلى إن المراهقين ذوي الاعاقة السمعية فى مواقف التكامل قد حققوا توافقا اجتماعيا أفضل من أقرانهم ذوي الاعاقة السمعية ذوى بيئة العزل، كما حقق المراهقون ذوي الاعاقة السمعية ذو مواقف التكامل والدمج معا مستوى توافق اجتماعى مشابها لأقرانهم عادى السمع، إن مواقف التكامل توفر الخبرة الاجتماعية المتكاملة للطلاب ذوي الاعاقة السمعية وبلوتنك(Blotnik, 2005) حيث هدفت الدراسة الى التعرف على أثر التواصل على التوافق الاجتماعى والانفعالى لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية من خلال اجراء المقارنة بين الأطفال ذوي الاعاقة السمعية ذوى التواصل الشفهى بأقرانهم الذى يستخدمون التواصل الكلى على متغيرات

التوافق (التوافق الاجتماعى، الانفعالى، تصور الذات)، ولذلك تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طفلا أصما، حيث قسمت العينة إلى (٤٥) طفلا أصما يستخدمون طريقة الاتصال الشفهى، و(٤٥) طفلا أصما يستخدمون طريقة الاتصال الكلى ، توصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي الاعاقة السمعية الذين يستخدمون طريقة الاتصال الكلى أكثر توافقا من أقرانهم الذين يستخدمون طريقة الاتصال الشفهي ، كما وضحت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التواصل ومتغيرات التوافق، حيث أظهر الأطفال ذوي الاعاقة السمعية ذو مهارات التواصل الكلى مستوى توافق أفضل من أقرانهم ذوى مهارات التواصل الشفهى على متغيرات التوافق (التوافق الاجتماعى، الانفعالى تصور الذات)، ودراسة فرانك(Frankl, 2006) هدفت الدارسة إلى معرفة تأثير كل من درجة ذوي الاعاقة السمعية (الصم ، ضعاف السمع) ، ودور الأسرة والمستوى الانفعالى للوالدين على التوافق الشخصى والاجتماعى لدى المراهقين ذوي الاعاقة السمعية ، توصلت الدراسة إلى أن الاعاقة السمعية كلما اتجهت الى الشدة كلما ضعف مستوى النمو الاجتماعى والانفعالي ، وهذا بدوره يؤدى إلى ظهور العديد من المشكلات كالعدوانية، وسوء التوافق، والقلق ،كما وضحت الدراسة الدور الفاعل للوالدين الذي يحد أو يمنع من ظهور تلك المشكلات، دراسة ارنونن(Aronen; 2007) حيث توصلت الدراسة إلى أن التوافق الاجتماعى والانفعالى لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية المقيمين إقامة داخلية بالمدرسة كانوا أقل من الأطفال المقيمين مع أسرهم، وأن المحيط الاجتماعى لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية كان له تأثير واضح على التوافق الانفعالى لدى ذوي الاعاقة السمعية ، وأكدت هذه الدراسة على أهمية دمج المعاق سمعيا فى المجتمع منذ الصغر وعلى الرغم من اختلاف الدراسة الحالية عن اخر دراستين الا انه يلاحظ ان الدراستين تؤكدان على اهمية دمج الطفل الاصم في مجتمع العاديين والدور الفاعل الذي يلعبه دمج الطفل سواء في مجتمع المدرسة ام الاسرة ويؤكد هذا الكلام هاشم (٢٠٠٢، ٢٦)الذي يرى ضرورة دمج الطلاب المعاقين سمعيا دمجا شاملا فى بيئة التربية العادية أو فى بيئة أقل تقييدا يتمتع فيها المعاقين سمعيا بكافة الخدمات التى يحصل عليها أقرانهم العاديين وبذلك يرفض الفرض الذي وضعه الباحث .

- **توصيات الدراسة**:

استنادا إلى نتائج الدراسة الحالية، يقدم الباحث مجموعة من التوصيات التي يمكن أن توضع في الاعتبار للباحثين في مجال التربية الخاصة وهى :

- إعداد البرامج الإرشادية لتوعية المعلمين ومساعدتهم على حل المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي الاعاقة السمعية .
- ضرورة تطبيق البرامج العلاجية في مراحل مبكرة من عمر الطفل ذو الاعاقة السمعية للحد من تفاقم المشكلات السلوكية لديه وآثارها السلبية على تفاعله النفسي والاجتماعي.
- ضرورة إقامة دورات للمعلمي الأطفال المعوقين سمعيا لتدريبهم على كيفية التواصل مع الأطفال ذوي الاعاقة السمعية بشكل عام والصم بشكل خاص.

- تبصير المعلمين بأهمية وضرورة دمج ذوي الاعاقة السمعية في المناقشات الصفية بصفة عامة ومع الطلبة العاديين ، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم ومساعدتهم على تقبل إعاقتهم مما يتيح لهم تنمية ذاتهم والتخلص من ابرز المشكلات المرتبطة بالتوافق النفسي .

• المراجع :

- إمام ، يوسف هاشم (٢٠٠٢): تفعيل دور الجمعيات لدمج ذوى الاحتياجات الخاصة عن المعوقين فى المجتمع، النشرة الدورية، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، العدد ٧٢، السنة الثامنة عشر، ديسمبر، ص ص ٢٦- ٣٢.
- الأقرع ، عاطف محمد السيد (١٩٩٩): دراسة التوافق النفسي لصم المؤهلين وغير المؤهلين مهنيا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الحميضى ، أحمد بن على (٢٠٠٤) فعالية برنامج سلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا "القابلين للتعلم"، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- ريهام محمد فتحي (٢٠٠٠): فاعلية أسلوب لعب الدور في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي الاعاقة السمعية ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- زهران ، حامد (١٩٨٠) التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، ط٢، القاهرة.
- الزريقات ، إبراهيم (٢٠٠٩) التأهيل السمعي عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- صديق ، عمر الفاروق محمد (١٩٨٦): الفاعلية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى قطاعات من الشباب المصري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الشخص ، عبد العزيز (١٩٩٢): دراسة لكل من السلوك التكيفي والنشاط الزائد لدى عينة من الأطفال المعوقين سمعيا وعلاقتها بأسلوب رعاية هؤلاء الأطفال بحوث المؤتمر السنوي الخامس للطفل المصري، مركز دراسات الطفولة – جامعة عين شمس، القاهرة.
- شقير ، زينب محمود (١٩٩٩): سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- الشناوي، محمد محروس ، عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨): العلاج السلوكى الحديث، أسسه وتطبيقاته، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- القريطي ، عبد المطلب أمين (٢٠٠١): سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم الطبعة الثالثة، القاهرة، دار الفكر العربى، القاهرة.
- عاطف محمد السيد الأقرع (١٩٩٩): دراسة التوافق النفسى لصم المؤهلين وغير المؤهلين مهنيا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبد الجابر، محمد محمود ، النبابة ، محمد صلاح (١٩٨٨): سيكولوجية اللعب والترويح عند الطفل العادي والمعوق، الطبعة الثانية، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
- عبد المجيد عبد الرحيم (١٩٩٧): تنمية الأطفال المعاقين، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- عبد العظيم ، طه (١٩٩١): مدى فاعلية التدريب التوكيدى في تحسين تصور الذات لدى المراهقين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

- عبد الرحمن ، محمد عبد العزيز (١٩٩٩): برنامج مقترح لتدريب الأطفال ضعاف السمع على السلوك التوافق، رسالة ماجستير، معهد الدراسات للطفولة، جامعة عين شمس.
- عبد المؤمن، محمد (١٩٨٦): مشكلات الطفل النفسية، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية.
- على عبد النبى (١٩٩٦): دراسة مقارنة للتقبل الاجتماعى لدى المراهقين الصم وضعاف السمع والعاديين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق - فرع بنها.
- الغريب ، رمزية (١٩٨٢): البناء النفسي للمعوق وتوافقه النفسي والاجتماعي "ندوة الطفل المعوق"، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- فتحي، ريهام محمد (٢٠٠٠): فاعلية أسلوب لعب الدور في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي الاعاقة السمعية ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- قنديل ، شاكر (١٩٩٥): سيكولوجية الطفل ذو الاعاقة السمعية ومتطلبات إرشاده، المؤتمر الدولى الثانى لمركز الإرشاد النفسى للأطفال ذوى الحاجات الخاصة، جامعة عين شمس، ص ص ١- ١٢.
- كامل ، عبد الوهاب (١٩٨٨): قائمة تقدير التوافق النفسي للأطفال، المكتبة العربية الحديثة، طنطا.
- مختار ، وفيق صفوت (٢٠٠٣): المدرسة والمجتمع والتوافق النفسى للطفل، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.
- موسى ، رشا عبد العزيز (١٩٩٢): الفروق في بعض القدرات المعرفية بين عينة من الأطفال ذوي الاعاقة السمعية وأخرى من عادى السمع، مجلة مركز معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، العدد الأول ص ٢٣٣ – ٢٥٩.
- مالك، بدري. (١٩٩٧). سيكولوجية رسوم الأطفال، عمان: دار الفرقان.
- Altman, A.(2006). Meeting the needs of adolescents with impaired hearing. In: F. Martin & J. Clark (eds.), Hearing care for children. Boston: Allyn and Bacon.
- Aramburo, A. (2005). Transtion outcomes of students who are deaf or hard ofhearing one to three years after leaving high school. University of New Orleans. Dissertation abstracts international, DAI-A 64/05, p.1595, ATT 3093157.
- Andrews, J,. Leigh, I., & Wiener, M. (2004). Deaf people: Evolving perspectives from psychology, education, and sociology. Boston: Allyn and Bacon.
- Aronen; E (2007): Social And Emotional Adustment In Deaf Adolescent After Transfer To Residential School Fir The Deaf. Journal Of American Academy Of Chiled, A Dolescent Psy Chiotry, Vol. 26. No. 2pp. 236-241.

- Blotnik, (2005): Social Emotionad Adjustment In Hearing – Impoird Children As A Function Of The Communction Competene And Mode Of Connunication Dissert Abst. In Vol. 53, No, (July) Pp.104 (A).
- Blair et al. (2004). The effects of mild hearing loss on academic performance children. Volta Review, Vol. 87, No. 2, p. 87-93.
- Davis et al. (2006). Effects of mild and moderate hearing impairments on language, educational and psychosocial behavior of children. Journal of speech and hearing disorders, vol. 51, no. 1, p. 53-62.
- Dietz, C. (2007). Improving cognitive skills in deaf adolescents using LOGO and instrumental enrichment. In: D. Martin (ed.), Cognition, education, and deafness. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Dumas, J.E (2002): Locus Of Control, Learned Help Lessmess Demagrophic. D.A.I, Vol (53) – 11 Bp. 6001.
- Ellish, A. (2007): "Social Adjustment Patterns Of Deaf Adolescents In Various Educational Settings"; D.A.I., Vol. 32 (6), P. 1514.
- Frankl, V (2006): The Adjustment Of Deaf Adlolescents. Aperliminisry Cussal Model. D.A.I.Vol 47 (8): Pp.3550-3562.
- Flexer, C. (2003). Management of hearing in an educational setting. In: J. Alpiner & P. McCarthy (eds.), Rehabilitative audiology: Children and adult. Baltimore: Williams & Wilkins.
- George (2009): The Social And Emotional Adjustment Of Hearing – Impored Children Interjrated In Primary School, Education Research, Vol. 33 (3). Pp. 223-227.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (2008). Exceptinal learners: Introduction to special education. Boston, New York: Allyn and Bacon.
- Jamieson, J. (2004). The impact of hearing impairment. In: J. Katz (ed.), Handbook of clinical audiology. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Jaana, M (2007): Psychological Adjustment Of Deaf Children Of Hearing Parents, Dissert. Abst. In. Int ., Vol. 41 (5), P.1136.
- Jonhston, J. & Reed, S. (2005). The effect of language development on the acquisition of reading skills in the mainstreamed hearing impaired students. Paper presented at the annual meeting of the southeasten regional conference. International reading association. (11th, Nashnille, TN, November 2-5).

- Jomes (2008): Adjustment Of Hearing- Impaird Children: Risk And Ressistance Actors. D.A.I. Vol (59), 60 B, P. 3049
- Knobloch-Gala, A. & Kaiser-Grodecka, I. (2007). Developing symbolic thinking in hearing impaired children. In: D. Martin (ed.), Cognition, education, and deafness. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Luterman, D. (2006). Emotional aspects of hearing loss. Volta Review, Vol. 99, No. 5, p. 75-83.
- Martin, D. (2005). Enhancing cognitive performance in the hearing impaired college student: A pilot study. In: D. Martin (ed.), Cognition, education, and deafness. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Mary, N (2008): Students With Learing Problems At Risk In Middle School: Stress, Socilal Support And Adjusment, Journal Of Education Psychology, American. Vol. (65). No (1). Pp, 91-100.
- Moores, D. (2006). Educating the deaf: Psychology, principles, and practice.Boston Houghton Mifflin Company.
- Scheetz, M. (2008). Psychosocial aspects of deafness. Boston: Allyn and Bacon.
- Sylvia Maria (1987): The Adjustment Of Deaf Adoescents: Areliminary Cousol Model. Dis. Abstrocts, Ent. Www.Enfo,Com.
- Smith, Deborah Deutsch. (2004). Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity. Boston: Allyn and Bacon.
- Rohr-Redding, C. (2007). Can thinking skills be incorporated into a curriculum?
- In: D. Martin (ed.), Cognition, education, and deafness. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Yetman, M. (2006). Peer relation and self-esteem among deaf children in a mainstream school environment. Dissertation abstracts international, DAI-B 62/12, p.5984.
- Wrichard, L. (2009): The Foily's Adjustment To Their Hearing Impaired Child, The Inslion Journal Of Social Work. Vol 47 (1). Pp.31-37.

****

obeikandl.com

البحث الثالث :

" فعالية برنامج تدريبي للأمهات في تنمية بعض مهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر"

إعداد

د/ خالد رمضان عبد الفتاح سليمان.

قسم التربية الخاصة كلية التربية

جامعة الملك عبد العزيز بجدة

obeikandl.com

obeikandl.com

" فعالية برنامج تدريبي للأمهات في تنمية بعض مهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر"

د/ خالد رمضان عبد الفتاح سليمان

- **مستخلص** :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فاعليةِ برنامج تدريبي للأمهات في تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر، وتكونت عينة الدراسة (١٢) من أمهات الأطفال المعاقين عقليا والملتحقين بإحدى مراكز التدخل المبكر بجدة ، تم تقسيمهم إلي مجموعتين تجريبية وضابطة ،وتم مجانستهم في كافة المتغيرات سواء الخاصة بالطفل أو الأم ،واستخدم الباحث الأدوات التالية مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) ومقياس مدي قدرة الأم علي تنمية المهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر (إعداد الباحث) ومقياس مهارات ما قبل الأكاديمية لدي الأطفال المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر(إعداد الباحث) وبعض ألعاب الأطفال للتأكد من قصور المهارات لدي الطفل (إعداد الباحث) وبرنامج تدريبي للوالدين لتنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر (إعداد الباحث) .وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات ما قبل الأكاديمية وأبعاده ترجع إلى البرنامج المستخدم وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة بين متوسطي درجات الأمهات في القياسين القبلي والبعدي علي مقياس مدي قدرة الأم في تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي طفلها المعاق عقليا لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس مهارات ما قبل الأكاديمية لصالح القياس التتبعي .

Summary

The present study aims to identify the effectiveness of a training program for mothers in developing the skills of pre-academic I have their children with intellectual disabilities in early intervention, and formed the study sample (12) of mothers of children with intellectual disabilities and enrolled in one of the centers of early intervention in Jeddah, were divided into two experimental and a control was Mjansthm in all variables, both for the child or the mother, and the researcher used the following tools measure the Stanford - Binet intelligence (fourth image) and the measure of the extent of mother's ability to develop skills before the Academy have their children with intellectual disabilities in early intervention (prepared by the researcher) and the measure of skills is by the Academy in children with intellectual disabilities in early intervention (prepared by the researcher) and some children's toys to make sure the lack of skills of the child (prepared by the researcher) and a training program for parents to develop the skills of pre-academic I have their children with intellectual disabilities in early intervention (prepared by the researcher). The findings revealed the existence of significant differences between middle-level experimental and control groups in the telemetric.To measure the skills of pre-academic and dimensions due to the program used for the benefit of the experimental group, and the presence of significant differences between middle-level mothers in the measurements of tribal and post to measure the ability of the mother in the development of skills of pre-academic I have her mentally disabled in favor of telemetric, and the presence of significant differences between the Mediterranean degrees in the experimental group and dimensional measurements on a scale iterative pre-academic skills for the benefit of iterative measurement.

- **مقدمة** :

إذا نظرنا إلى المعاقين عقليا وخصائصهم نجد أنهم يتعلمون المهارات ببطء شديد، ومستواهم في هذه المهارات أقل من أقرانهم العاديين، لذا فهم يحتاجون إلى برامج تدريبية عملية مبكرة تساعدهم علي التوافق والالتحاق بالبرنامج التعليمي ،إلا أن البرنامج التعليمي للمعاقين عقليا يبدأ في التدريب على مهارات أبسط مما تكون للطفل العادي في سن ما قبل المدرسة ، فاكتساب المهارات في هذه المرحلة سببا رئيسيا في تنمية المهارات المستقبلية للطفل المعاق عقليا ، حيث أن اكتساب أي مهارة للطفل لا تكمن في الفائدة لهذه المهارة فقط وإنما في أنها تساعد علي إكساب مهارة أخري ، فالمهارات سلسلة متصلة ومتكاملة من الأداءات السلوكية التي تؤثر كل منها في الأخرى، فاكتساب مهارة سلوكية ييسر اكتساب مهارة سلوكية أخرى.

ومن أهم المهارات التي يجب اكتسابها في مرحلة التدخل المبكر هي مهارات التهيئة والإعداد للتعلم المدرسي اللاحق أسوة بالأطفال العاديين .

فهذه المهارات والتي يطلق عليها مهارات ما قبل الأكاديمية لها أهمية خاصة للطفل المعاق عقلياً لما يمتلكه من بعض القدرات البسيطة ونسبة الذكاء المحدودة.

وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات من أن تنمية مهارات التصنيف ومهارات الفك والتركيب ومهارات التآزر الحركي وغيرها من المهارات لها مردودة النفسي علي الطفل حيث تزيد من ثقته بنفسه وتساعده علي الاعتماد على ذاته وعلي إتقان المهارات الأكاديمية فيما بعد (Joohi.L. Jill,.M. 2009) (Hauser. P. 2007) (Mary. B .2010)

والتدريب علي هذه المهارات يحتاج إلى مودة وصبر وعطف لتمكين الطفل المعاق عقليا من إتقانها. ولذا فينصب الاهتمام في مرحلة إلتدخل المبكر علي النظام الأسري بوصفة المحتوي الاجتماعي الأكبر أثرا علي نمو الطفل فأصبح دعم الأسرة وتدريبها وإرشادها الهدف الأكثر أهمية ،وعليه فالتدخل المبكر الفعال لن يتحقق دون تطوير علاقات مع أولياء الأمور تكون أساسها المشاركة في تخطيط الخدمات واتخاذ القرارات بشأنها مما يتطلب تعود الأخصائيين المهنيين العمل مع الأسرة والعمل على المشاركة الفعالة للأسرة في برامج التدخل المبكر. (McDonnell. J., et al . 1995)

ولذا يشير (Muhammad .M, et al .2011) أن للوالدين دور هاما وحيويا في تدريب الأطفال المعاقين عقليا ، يساعد علي تنمية المهارات الوظيفية للأطفال المعاقين عقليا ، وتساعد الأسر كثيرا في تحقيق أهداف البرامج التدريبة التي توضع للمعاقين عقليا ، وتعتبر أسرة الطفل بمثابة مدرب ومراقب للطفل المعاق عقلياً خصوصاً في مرحلة التدخل المبكر .

وتؤكد الدراسات التي اجريت علي معرفة دور الوالدين في تدريب أطفالهم أنه يمكن للأسرة أن تشارك في أي جزء من التدريب والتعليم للطفل المعاق عقليا حيث أنه لا توجد حدود لمشاركة الاسرة في برنامج الطفل المعاق عقليا ، كما

يمكن للأسرة أن تقوم بدعم وتزويد الأخصائيين ببعض المعلومات لتطوير حالة الطفل ، وتوجد عدة إجراءات يمكن من خلالها المشاركة في هذه العملية كالتقييم المستمر للبرنامج وتحديد البرمجية التعليمية والتقييم النهائي وغير ذلك . (Muhammad .N, et al,. 2011)

ويمكن للأسرة ذات الخبرة أن تحدد المؤشرات المبكرة للإعاقة ، وأن تزود بالمعلومات حول المزايا التطويرية لأطفالهم بالاضافة الي المعلومات الهامة في تقييم المهارات الوظيفية ، ومن هنا يتضح مدى أهمية مشاركة الأسرة في تربية و تنمية قدرات طفلها المعاق عقليا في مرحلة التدخل المبكر.

- **مشكلة الدراسة** :

أكدت البحوث والدراسات علي أهمية المراحل العمرية المبكرة لنمو الأطفال فالخبرات التي يحصل عليها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة لها تأثيرات هامة في نموه وتعليمة . (حامد زهران ، ٢٠٠٤)

ومن هنا تتضح الأهمية الخاصة لهذه المرحلة بالنسبة للأطفال المعاقين الذين يعانون من تأخر في مجالات النمو مما يتطلب أهمية توفير برامج التدخل المبكر الخاصة بكل حالة لاستثمار هذه الفترة الهامة من حياة الطفل لتنمية مهاراته المختلفة الإدراكية والاجتماعية واللغوية .

ومما سبق يتضح مدي احتياج والدي الأطفال المعاقين عقلياً إلي تدريبهم علي كيفية تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم في مرحلة التدخل المبكر ، لما لهذه المرحلة من أهمية قصوى في الحد من أثار الإعاقة لدي الطفل ولأهمية هذه المرحلة نجد أن الأطفال من الممكن أن يتقنوا المهارات إذا ما تم إشراك الوالدين في التدريب حيث أن البيئة الأسرية للطفل هي البيئة المناسبة في هذه المرحلة .

وعلية فمن الممكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي : **ما مدي فعالية برنامج تدريبي للأمهات في تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم المعاقين عقلياً في مرحلة التدخل المبكر ؟**

وينبثق من هذا التساؤل بعض التساؤلات الفرعية التالية :

- هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات ما قبل الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي؟
- هل يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي مقياس مهارات ما قبل الأكاديمية في القياس البعدي؟
- هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات ما قبل الأكاديمية في القياسين البعدي والتتبعي ؟
- هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أمهات الأطفال علي مقياس مدي قدرة الأم علي تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي طفلها المعاق عقلياً في مرحلة التدخل المبكر في القياسين القبلي والبعدي ؟

- **هدف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف علي فعالية برنامج تدريبي للوالدين لتنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر .

- **أهمية الدراسة**:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:-

- تهتم الدراسة الحالية بفئة الأطفال المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر والتي تزايد الاهتمام بها في الآونة الأخيرة عالميا ومحليا.
- تهتم الدراسة الحالية بتنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي المعاقين عقليا والتي تعد من أهم المهارات التي تساعدهم علي العناية بالذات والتكيف الاجتماعي مع الآخرين والالتحاق والاستمرار في الدراسة الأكاديمية بمدارس وفصول التربية الخاصة.
- تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في فاعلية تدريب الوالدين لتنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدى أطفالهم المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر حيث يتم التركيز على الأسرة كوحدة علاجية للمساعدة في علاج أطفالهم .

- **مصطلحات الدراسة**:

- **الإعاقة العقلية** Mental Retardation

يشير (لويس مليكه،١٩٩٨) إلى أن الإعاقة العقلية تعني قصور دال في جوانب معينة من الكفاءة الشخصية ويظهر في انخفاض دال عن المتوسط فى وظائف القدرات المعرفية مصحوب بقصور فى المهارات التكيفية . التواصل . الرعاية الذاتية.

- **المهارات قبل الأكاديمية** Pre-academic Skills

تعد المهارات قبل الأكاديمية كما يري Torgesen, J. (2001) بمثابة تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل التعرف علي الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان كما أن هناك مهارة أخري لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي والإدراك الفونولوجي.

ويعرفها الباحث الحالي بأنها هي تلك المهارات التي يتم تدريب الطفل عليها لتكون بمثابة مدخل لتعلم المهارات الأكاديمية حيث أن إعاقة الطفل العقلية تجعل لدية انخفاض واضح في المهارات الأكاديمية ولتحسين هذه المهارات لابد من التدريب علي مهارات سابقة مهيأة لها حيث أن المهارات سلسلة متصلة كل منها يؤدي لوظيفة معينة ويكون بمثابة مدخل لوظيفة أخري .

- **البرنامج التدريبي** Training program

هو عملية منظمة ومخططة تهدف إلي مساعدة والدي الأطفال المعاقين عقليا ببعض الحقائق والمعلومات عن الطفل المعاق عقليا بالإضافة إلي تدريبهم علي تنمية بعض مهارات قبل الأكاديمية لدية لتكون بمثابة تهيئة واستعداد لاكتسابه المهارات الأكاديمية فيما بعد.

- **التدخل المبكر** Early intervention

يشير التدخل المبكر بأنه هو الإسراع قدر الإمكان في تقديم الخدمات الوقائية والعلاجية الشاملة مثل خدمات الرعاية الصحية الأولية وكذلك الخدمات التأهيلية والتربوية والنفسية اللاحقة ولا يقتصر توجيه تلك الخدمات علي الأطفال المعنيين أنفسهم وإنما يشمل أيضا أسرهم والتدخل علي مستوي البيئة والمجتمع المحلي . (زينب شقير ،٢٠٠٢)

- **الإطار النظري للدراسة** :
- **أولا** : **الإعاقة العقلية**
- **تعريفات الإعاقة العقلية**:

الإعاقة العقلية تتميز بقصور شديد في الأداء العقلي والسلوك التكيفي كما يظهر في المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية العملية (الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية، ٢٠٠٢).

فالإعاقة العقلية ليست شئ ، مثل طويل أو قصير، أو شئ مثل شعر أشقر أو ذراع طويلة، وليست اضطراب جسمي أو صحي، ولكنها طريقة للأداء تبدأ في مرحلة الطفولة وتتسم بانخفاض الذكاء وضعف المهارات التكيفية، وتنعكس الإعاقة العقلية في التكافؤ بين نقاط القوة والضعف للشخص وبناء توقعات بيئته.

فالأفراد المعاقين عقلياً بحاجة إلى مساعدة خاصة لتعلم المهام التي يتعلمها العديد من أقرانهم بشكل عرضي، فمشكلات التعلم التي تسببها الإعاقة العقلية قد ينجم عنها معوقات في العديد من مجالات الحياة. وغالبا ما تتفاقم هذه المشكلات بسبب التحيز والتميز، ومع المساندة من قبل الأسر والأصدقاء والمعلمين والجيران والأقران فقد ينجح المعاقون عقليا في المدرسة وفي بقية حياتهم.

ويستخدم مصطلح الإعاقة العقلية عند انخفاض القدرة العقلية العامة والقصور في مهارات التواصل والعناية بالذات والأداء الاجتماعي والتي تؤدي بدورها إلى تعليم الطفل وتطوره ببطء مقارنة بأقرانه، فقد يستغرق الأطفال المعاقين عقليا وقتا طويلا لتعلم الكلام والمشي والاعتماد على النفس في تلبية الاحتياجات الشخصية (مثل ارتداء الملابس أو تناول الطعام)، ومن حيث العمل المدرسي، فإن لديهم القدرة على التعلم، لكنهم يتقنون مهارات محددة بعد فترة زمنية طويلة. يستطيع معظم المعاقين عقليا أداء الكثير من الأشياء ولكن يتطلب هذا مزيد من الوقت والجهد من المحيطين.(Bob A. , Jim Y. 2006)

وتعرِّف الإعاقة العقلية أيضاً بأنها انخفاض واضح في الأداء العقلي العام مع القصور في السلوك التكيفي والذي يظهر في الفترة النمائية، ويؤثر سلبا على الأداء للطفل .(قانون تعليم المعوقين، ١٩٩٠). وقد رأي (Ainsworth, 2004.) أن الإعاقة العقلية هي زملةٍ أعراض للتأخر أو الاضطراب في النمو المخي يظهر قبل سن الثمانية عشر عاما وينتج عنه صعوبة في تعلم المعلومات والمهارات التي يحتاجها الفرد التكيف السريع والكافي مع التغيرات البيئية".

- **خصائص الطلاب المعوقين عقليا** :

ركز الباحثون على وصف خصائص الطلاب المعاقين عقلياً وأكد العديد منهم أن هناك مؤشرات أساسية من أهمها البطء الواضح في عملية التعلم عن أقرانهم العاديين فضلا عن التأخر في معظم جوانب النمو. على سبيل المثال الطفل المعوق عقليا في عمر ٧ سنوات قد يبدأ في إظهار مهارات (مثل تسمية الألوان . عد الأرقام . كتابة حروف الهجاء) اكتسبها أقرانه العاديون من نفس سنه، قبل ذلك بسنوات وبطريقة مشابهة، بينما يظهر الطلاب ذوي صعوبات التعلم أو اضطرابات التواصل تفاوت في الأداء في جوانب محددة، يفشل ذوي الإعاقة العقلية في تحقيق التوقعات في مجالات عديدة . المعرفي . الأكاديمي . الجسمي . السلوكي . التواصل. ومن أهم الخصائص الممثلة والمشكلات المحتملة لدى المعوقين عقليا: التحديات المعرفية . التحديات الأكاديمية . التحديات الجسمية . التحديات السلوكية . التحديات المتعلقة بالتواصل، ويتضح ذلك من الجدول التالي :

جدول (١) : الخصائص الممثلة والمشكلات المصاحبة لدى المعوقين عقلياً

الجانب	الخصائص	المشكلات المحتملة
المعرفي	- ضعف الذاكرة. - قلة المعرفة العامة والمعلومات. - التفكير المحسوس أكثر من التفكير المجرد. - بطء التعلم.	- نقص الانتباه. - صعوبة التواصل. - التعرض للفشل. - ممارسات تعليمية غير فاعلة.
الأكاديمي	- صعوبة تعلم معظم المحتوى الأكاديمي. - انخفاض الأداء في معظم مجالات المحتوى. - محدودية القدرة على حل المشكلات. - ضعف إتقان المحتوى.	القصور في: - الانتباه. - المهارات التنظيمية. - Questioning behaviours. - اتباع التعليمات. - مراقبة الوقت. - مهارات التأقلم المدرسية الأخرى.
الجسمي	- بعض التفاوت بين القدرات الجسمية والعقلية.	- الأداء في الغالب أقل من المتوقع، على أساس المظهر الجسمي.
السلوكي	- قلة الكفاءة الشخصية والاجتماعية. - نقص مهارات التأقلم. - قلة مهارات الحياة الشخصية والكفاءة.	- بطء الاستجابة. - الشكوى من المريض. - الإتيان بسلوكيات مضطربة داخل الفصل. - النشاط غير الملائم.
التواصل	- مستويات متدنية من النمو اللغوي. - محدودية مفردات الاستماع والتحدث.	صعوبة إتباع التعليمات وتقديم الطلبات والتفاعل أو making التواصل.

(Bob A. , Jim Y. 2006)

وعلية فإنه لابد من توضيح ما الذي ينبغي تعليمة للمعاقين عقلياً في مرحلة التدخل المبكر . فنجد أنه ينص قانون تعليم ذوي الإعاقات (IDEA) الذي صدر عام ١٩٩٠ في الولايات المتحدة الأمريكية على أن تقدم المدارس التدخل المبكر وخدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للطلاب المعوقين بما فيهم ذوي الإعاقة العقلية .

فالطفل المعاق عقلياً يستطيع الأداء بشكل جيد في المدرسة، لكن قد يكون بحاجة إلى مساعدة فردية. وبالنسبة للأطفال حتى سن الثالثة، يتم تقديم الخدمات من خلال نظام التدخل المبكر. يعمل فريق العمل مع أسرة الطفل لتصميم ما يُعرف بخطة الخدمات الفردية للأسرة أو IFSP.

وتصف IFSP الاحتياجات الفريدة للطفل والخدمات التي تلبي هذه الاحتياجات، وتؤكد الاحتياجات للأسرة وتحدد كيفية مساعدة أفراد الأسرة للطفل لكي يتم إعطاء خدمات التدخل المبكر.

والعديد من المعاقين عقلياً بحاجة إلى المساعدة في المهارات التكيفية (المهارات المطلوبة للعيش والعمل واللعب في المجتمع).

ويستطيع المعلمون وأفراد الأسرة الإسهام بدور كبير في تنمية كثير من المهارات لدى المعوق عقليا مثل: (Bob A. , Jim Y. 2006)

- التواصل مع الآخرين.
- العناية بالاحتياجات الشخصية (مثل ارتداء الملابس . الاستحمام . قضاء الحاجة).
- المحافظة على الصحة والأمان.
- الحياة المنزلية (مثل المساعدة في إعداد المائدة . تنظيف المنزل . تجهيز العشاء).
- استخدام المهارات الاجتماعية (مثل السلوكيات الحسنة . معرفة قواعد المحادثة. المحافظة على العلاقات الجيدة داخل الجماعة. ممارسة الألعاب).
- القراءة والكتابة والرياضيات الأساسية.
- المهارات في مكان العمل.

ويشير (عبد الصبور منصور، ٢٠٠٤) إلي أن هناك مهارات معينة لابد من اكتسابها للطفل المعاق عقليا كمدخل لتهيئته لالتحاقه بالمدرسة في مرحلة التدخل المبكر، ومن أهمها التمييز بين الأشياء من حيث اللون، والشكل والحجم، والاتجاه، وموضع تلك الأشياء وذلك من خلال بعض الألعاب من شأنه أن يشاهد الطفل كثيرا في هذا الإطار وهو ما يعد ضروري لعملية التعلم الأكاديمية. وقد يرجع ذلك إلي أن عملية التمييز تعتمد في الأساس علي الحواس الخمسة التي يتم عن طريقها استقبال المثيرات المختلفة، والتي تعتبر من جانب أخر وسيلة لاكتساب المعرفة والمهارات والخبرات التي تساعده في إشباع حاجاته وفي تحقيق توازنه النفسي وتكيفه مع البيئة المحيطة وقدرة علي التعلم الأكاديمي.

ومن أهم المبادئ التي ينبغي مراعاتها عند تدريب الأطفال المعاقين عقلياً: (Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 1993)

- الفوز بانتباه الطفل من خلال تنظيم المواد والمثيرات والتخفيف من المثيرات المشتتة وتعزيز الطفل عندما ينتبه، واستخدام التلقين اللفظي الإيمائي والجسمي لحث الطفل على الانتباه، واستخدام مثيرات ذات خصائص واضحة ومحددة.
- الانتقال تدريجياً من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً.

- تحديد مستوى إتقان الطفل للمهارات المطلوبة منه.
- تعزيز الاستجابات الصحيحة للطفل، فالتعزيز يقوي السلوك، والتعزيز يجب أن يكون فوريا وملائما للطفل.
- تأكيد المحاولات الناجحة وعدم التركيز على خبرات الفشل. وذلك يتطلب استخدام الأدوات والوسائل التي من شأنها مساعدة الطفل على تأدية المهمة المطلوبة بنجاح.
- استخدام المواد والأدوات الطبيعية في عملية التدريب كلما كان ذلك ممكنا.
- تطوير قدرة الطفل على التذكر ونقل أثر التعلم من موقع إلى آخر. وذلك يتطلب التكرار والإعادة (أو ما يعرف عادة باسم التعلم الزائد) لكي تصبح الاستجابة تلقائية.
- توزيع التدريب وذلك يعني تدريب الطفل في جلسات قصيرة نسبياً تتخللها فترات اختبار أو استراحة. أما التدريب المكثف فيجب الامتناع عنه إلا إذا كانت الاستجابات المطلوبة من الطفل متشابهة إلى حد كبير.

وتشير (سوسن مجيد ، ٢٠٠٨) أن هناك مبادئ واعتبارات تربوية هامة ينبغي مراعاتها في تدريب المعاقين عقليا وهذه المبادئ تتمثل في :-

- التعليم عن طريق العمل
- تنمية المهارات للطفل عن طريق الإدراك وتدريب الحواس
- مراعاة الوضوح في التعليمات اللفظية
- التعزيز
- مراعاة الفروق الفردية في التدريب
- ترتيب المادة المراد تعليمها من المادية الحسية إلي المجردة
- ربط الموضوعات ببعضها
- تقديم المادة المراد تعليمها علي أجزاء
- التنوع في استخدام أساليب التدريس
- ومما سبق نجد أن هناك خطوات لكي تساعد الأسر علي التغلُّب على التحديات التي تفرضها الإعاقة العقلية عليها ومن أهمها : Bob A. , Jim (Y. 2006)
- معرفة الكثير عن الإعاقة العقلية فكلما اتسعت المعرفة بالإعاقة، كلما زادت القدرة على مساعدة الذات والطفل.
- تشجيع الطفل علي الاستقلال أي مساعدته على تعلم مهارات الحياة اليومية مثل ارتداء الملابس وتناول الطعام واستعمال الحمام والعناية بالثياب.
- أعطاء الطفل مهام روتينية للقيام بها، وفقاً لعمرة الزمني ومدى انتباهه وقدراته. ويمكن أن تقسّم المهام إلى خطوات بسيطة. على سبيل المثال عند تجهيز مائدة الطعام" اطلب من الطفل في بادئ الأمر إحضار العدد المناسب من مناديل المائدة ثم وضع منديل واحد في كل مكان في المائدة "
- وافعل نفس الشئ مع أدوات الطعام، one at a time أخبر الطفل بما يجب أن يؤديه، خطوة بخطوة، حتى انتهاء المهمة وقدِّم المساعدة للطفل عند حاجته إليها.

- تقديم التغذية الراجعة للطفل بشكل متكرر والثناء عليه عندما يؤدي بشكل جيد.
- يجب أن تعرف المهارات التي يتعلمها الطفل في المدرسة، ثم تتيح له الفرص لتطبيق هذه المهارات في المنزل. على سبيل المثال، إذا كان الطفل يدرس النقود في المدرسة، يجب أن تصطحبه معك عند الذهاب للسوبر ماركت وتساعده على عد الفلوس لدفعها للمحل ثم تمكنه أيضا من حساب الباقي
- يجب أن توفر للطفل فرص المشاركة في الأنشطة الاجتماعية مثل فرق الكشافة وأنشطة الترفيه والرياضة حيث تساعد الأنشطة الجماعية الطفل على بناء المهارات الاجتماعية والمتعة.

• ثانيا : التدخل المبكر

• تعريف التدخل المبكر :

يشير مفهوم التدخل المبكر إلي الإسراع قدر الإمكان في تقديم الخدمات الوقائية والعلاجية الشاملة مثل خدمات الرعاية الصحية الأولية وكذلك الخدمات التأهيلية والتربوية والنفسية اللاحقة ولا يقتصر توجيه تلك الخدمات علي الأطفال المعنيين أنفسهم وإنما يشمل أيضا أسرهم والتدخل علي مستوي البيئة والمجتمع المحلي . (زينب شقير ،٢٠٠٢)

ويري (جمال الخطيب ومني الحديدي ،٢٠٠٧) أن التدخل المبكر يتضمن تقديم خدمات متنوعة طبية واجتماعية وتربوية ونفسية للأطفال دون السادسة من أعمارهم الذين يعانون من إعاقة أو تأخر نمائي أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة. وتري (سماح وشاحي ،٢٠٠٣) أن التدخل المبكر هو تلك الإجراءات والبرامج التي تتم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة منذ لحظة التشخيص قبل الولادة وحتي يصل إلي سن المدرسة ويتضمن ذلك العملية كلها بداية من أمكانية التعرف المبكر علي الحالات وتتبعها حتي مرحلة التدريب والإرشاد وتعتمد العملية بشكل أساسي علي الوالدين والبيئة المحيطة .

وهناك أساليب معينة تساعد الطفل المعاق عقلياً علي اكتساب المهارات في مرحلة التدخل المبكر من أهمها :

(١) **مرحلة الاكتساب**:

وفيها ينتبه الطفل إلى المهارة المراد تعليمها له من خلال إعطاء نموذج، وهنا يحتاج إلى جذب إنتباه وتركيز الطفل إلى المهارة الجديدة التي يتعلمها.

(٢) **مرحلة التقدم بالمهارة**:

وفيها يطلب من الطفل أن يقوم بالمهارة المطلوبة منه بطريقة صحيحة وهذا يحتاج إلى تدريب ووقت كافٍ للمحاولة حتى يصل الطفل إلى التقدم بالمهارة.

(٣) **مرحلة الاحتفاظ بالمهارة**

وهي القدرة على الاحتفاظ بالمهارة لمدة طويلة وتخزينها في الذاكرة ويتم ذلك من خلال الأنشطة العملية المختلفة والمتنوعة.

(٤) **مرحلة التعميم**

إن الطفل المعاق يواجه مشكلة إذا اختلف الموقف التعليمي من حيث:

- الأدوات المستخدمة (الحجم - الشكل - اللون).
- المكان (البيت - الفصل - الشارع).
- الشخص (الأسلوب).
- لذلك لابد من تعميم المهارة على كل المواقف المشابهة .

- **ثالثا : إرشاد وتدريب الوالدين على تنمية المهارات لدي أطفالهم المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر**

يعد إرشاد أسر الأطفال المعاقين من الأمور المهمة في هذا الإطار حيث من المؤكد أن الأسرة هي التي تضطلع بالمسئولية الأكبر في رعاية الطفل المعاق وتأهيله، ومساعدته على الاندماج مع الآخرين.

ويؤكد (أشرف عبد القادر ، ٢٠٠٥) أن الأسرة هي التي تتحمل مسئولية تربية وتنشئة أطفالها، وتتابع مراحل نموهم وخصائصهم طبقا لإدراك ومفهوم علمي يجب أن يتوافر لها الوعي لإعداد أبنائها للحياة الأسرية السليمة٠ ويتأكد الوالدان من سير النمو السليم للطفل، وما قد يظهر من مظاهر غير عادية للطفل من حيث البصر والسمع والإدراك والاستجابة والتعلم لما يقدم للطفل في كل جانب من جوانب حياته٠ وعندما تظهر أية ظاهرة تتنافى مع النمو السليم يجب عدم الإهمال والتدخل المبكر، حيث إن القاعدة الأساسية في التدخل المبكر هي رعاية الأطفال وهم يعيشون في أسرهم، لأن الأسرة أفضل مكان لرعايتهم وحمايتهم، ففي الأسرة يجدون الرعاية الفردية التي تشبع حاجاتهم الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية٠

وقد أوضح (عبد العزيز الشخص ، زيدان السرطاوى ،١٩٩٨) أن أباء الأطفال المعاقين في أشد الحاجة إلى الاحتياجات المادية والمعرفية والمجتمعية، وهذا أمر متوقع فكل إنسان يواجه محنه لابد وأن يتعرض لعدم الاتزان، ومن ثم يحتاج إلى من يساعده على تخطى أزمته واستعادة اتزانه، خاصة إذا كان الأمر يتعلق بوجود ابن معاق يحتاج إلى رعاية مستمرة وجهد شاق يتطلب ضرورة التدخل المبكر مع الوالدين لإرشادهما حول كيفية اكتشاف إعاقة الأبناء مبكرا، وأيضا كيفية التعامل معهم بصورة مناسبة فى مرحلة مبكرة من حياتهم، بحيث يؤدى هذا التدخل في النهاية إلى التغلب على المشكلة أو التقليل من آثارها السلبية لتحقيق أفضل توافق ممكن بين الطفل وكل من أسرته وبيئته، وهو أمر يحتاج إلى توفير البرامج الإرشادية لأولياء أمور المعاقين مما يساعدهم على مواجهة أعباء رعاية أبنائهم المعاقين والإسهام في تحقيق مستوى النمو المناسب لهم في جميع جوانب حياتهم. ومن هنا جاءت برامج التدخل في مرحلة الطفولة المبكرة للسيطرة أساسا على الإعاقة كهدف من أهداف الوقاية الأولية، وإن لم يكن فللسيطرة على متضمناتها في وقت مبكر وحصر حدودها فى أضيق نطاق، وإتاحة الفرصة للمعاق أن يحقق أقصى قدر من إمكاناته كمواطن صالح له حقوق المواطنة وعليه واجباتها، فهل يمكن أن ننتقل إلى عصر التدخل للسيطرة على إعاقات الطفولة. (Mary. B. 2010)

ويحدد (فاروق صادق ، ١٩٩٢) أهداف الإرشاد الأسرى لذوى الاحتياجات الخاصة فيما يلي:

- تحسين الظروف البيئية التي يعيش فيها الطفل عن طريق الوالدين وتبصيرهما بخصائص نموه، وتدريبهما على كيفية التعامل معه وتشجعيهما على تجاوز مرحلة الأزمة فى تقبل الطفل.
- مساعدة الوالدين على تنمية استعداداتهما النفسية، وعلاج مشاكلهما الزوجية والأسرية وغيرها حتى تكون الأسرة قادرة على رعاية طفلها.
- مشاركة الوالدين في جماعات أباء الأطفال المعاقين، مما يعرف باسم الإرشاد الجمعي.

- **أهمية مشاركة الوالدين في برامج التدخل المبكر** :

تعود مشاركة والدي الطفل المعوق ببرامج التدخل المبكر بفوائد متنوعة على كل من الطفل والأخصائيين والأسرة ذاتها. ويشير إليها (جمال الخطيب ١٩٩٥)

أ- بالنسبة للطفل:

- ازدياد فرص النمو والتعلم المتاحة للطفل.
- تحسن إمكانيات تعديل سلوك الطفل لأن الأخصائيين والآباء يصبحون أكثر ثباتا في التعامل مع الطفل في المدرسة والمنزل.
- ازدياد احتمالات تعميم الاستجابات التي يتعلمها الطفل في المدرسة وازدياد احتمالات استمراريتها ونقل أثر التدريب من المدرسة إلى المنزل.
- الخدمات المقدمة للطفل تصبح أكثر شمولية وأكثر قدرة على تلبية حاجاته.

ب- بالنسبة للآباء:

- مشاركة الآباء في البرنامج التربوي العلاجي المقدم لطفلهم يساعدهم في اكتساب المهارات اللازمة لتدريب الطفل وتعليمه الاستجابات المقبولة.
- مشاركة الآباء تقود إلى أن يصبحوا أكثر تفهما لحاجات طفلهم وللمشكلات التي يواجهها وللأهداف التي يسعى الأخصائيون إلى تحقيقها.
- مشاركة الآباء تزودهم بالمعلومات الضرورية حول مصادر الدعم المختلفة المتوفرة في البيئة المحلية لهم ولطفلهم.
- مشاركة الآباء غالبا ما تنطوي على تقديم مقترحات مفيدة حول سبل التغلب على التحديات اليومية الناتجة عن تربية طفل معوق.

جـ- بالنسبة للأخصائيين:

- مشاركة الوالدين في تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي للطفل تؤدي على تفهم أكبر لحاجاته وحاجات أسرته من قبل الأخصائيين.
- مشاركة الوالدين تسمح بحصول الأخصائيين على تغذية راجعة ومعلومات مفيدة تساعد في تحسين وتطوير البرنامج المقدم للطفل.
- مشاركة الوالدين الفاعلة توفر بعض الوقت على الأخصائيين مما يوفر لهم فرصا ثمينة لتدريب الأطفال على المهارات ذات الأولوية.
- مشاركة الوالدين تزيد من فرص نجاح جهودهم حيث أن الأسرة تصبح أكثر اهتماما بمتابعة أداء الطفل خارج المدرسة.

• **الدراسات السابقة والفروض**:

فيما يلي مجموعة من الدراسات والبحوث التي أمكن للباحث الاستفادة منها وأمكنه الرجوع إليها في صياغة الفروض وإعداد الأدوات واستخدام الأساليب الإحصائية وتفسير النتائج ومناقشتها .

هدفت دراسة دعاء عوض (١٩٩٩) إلي فعالية برنامج إرشادي للأمهات في تحسين بعض جوانب السلوك الاجتماعي لأطفالهن المتخلفين عقليا وذلك على عينة ضمت (٢٢) طفلا من المتخلفين عقليا تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٨ - ١٢) سنة ونسب ذكائهم (٥٠ ٧٠) إضافة إلى أمهاتهم، وأسفرت النتائج عن حدوث تحسن في جوانب السلوك الاجتماعي لأولئك الأطفال حيث وجدت فروق دالة في السلوك التوافقي (النواحي النمائية) وذلك في القياس البعدي، كما وجدت فروق دالة في أبعاد السلوك الاجتماعي والتي تمثل أبعاد الجزء الأول لمقياس السلوك التوافقي مع استمرار هذا التحسن خلال الدراسة التتبعية ووجود فروق بين القياس البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي.

واستهدفت دراسة كاريل وماري (2000) Caryl . H., Mary. J فعالية دعم إستخدام الحاسب لتنمية المهارات الاكاديمية المبكرة والتي تتمثل في ربط الاشكال والارقام والالوان والحروف بالنسبة للطلاب المعاقين في مرحلة التدخل المبكر، وتكونت العينة من ثلاثة اطفال تتراوح أعمارهم ما بين(٤ ـ ٧ سنوات) وتم إختيار العينة علي اساس الاعاقة التعليمية المبكرة ، ولديهم تأخر في اللغة ومشاكل سلوكية ، وتوصلت نتائج الدراسة الي ان التعليم باستخدام الكمبيوتر له فعالية في بناء المهارات الاكاديمية المبكرة لدي المعاقين في مرحلة التدخل المبكر .

وقامت دراسة سيدة أبو السعود حنفي (٢٠٠٣) بدراسة هدفت منها معرفة تأثير برامج العمل مع الاسر علي الاطفال المعاقين عقليا ، فئة الاعاقة العقلية البسيطة لاكسابهم مهارات الحياة اليومية ، تم تصميم برنامج في مجال الاعاقة العقلية لمساعدة الطفل المعاق عقليا علي التوافق النفسي والإجتماعي من خلال اكسابة لمهارات الحياة اليومية ، واشتملت الدراسة علي(٢٠) طفلا متجانسين تتراوح اعمارهم ما بين (١٠- ١٢) سنة من الذكور تم تقسيمهم الي مجموعتين تجريبية وضابطة وتم تطبيق البرنامج علي المجموعة التجريبية وتم عمل قياس قبلي وبعدي للمجموعتين وإستخدمت الباحثة دليل ملاحظة الانماط السلوكية المرتبطة بمهارات الحياة اليومية لدي الاطفال المعاقين عقليا واشارت النتائج الي وجود علاقة إيجابية.

وأجري بول (2003) Bull, L. دراسة هدفت الي استخدام مجموعات الدعم من قبل الوالدين مع الاطفال الذين يعانون من قصور في مهارات القراءة ، وهي دراسة مستندة الي المقابلات لتحديد الاسباب الرئيسية لحضور مجموعات الدعم بواسطة الوالدين للأطفال الذين يعانون من قصور في القراءة ، وتم تصنيف الوالدين علي اساس الاجابة علي المقابلات وكانت إحدي المجموعات باحثة عن المعلومات ، أما المجموعة الثانية من الوالدين التي حضرت مجموعات الدعم فقد حضرت علي اساس التوصيات المهنية فقط ، بينما حضرت المجموعة

الثالثة اجتماعات المجموعات بغرض الدعم العاطفي ، وقد اظهر الوالدان اللذان يسعيان الي الحصول علي المعلومات رضا كبيرا عن الخبرات التي اكسبوها من حضور مجموعات الدعم بالمقارنة مع الوالدان الاخرين ، وتمت التوصية باجراء ابحاث متقدمة علي اساس هذه الدراسة .

أما دراسة كريستينا وأنجلايكا ودانيس Christina. B, Angelika. A, Dennis W., Fred . S (2004) فقد استهدفت إلي معرفة دور الوالدين في التدخل المبكر لدي أطفالهم التوحديين ، وأكدت الدراسة أن التدخل المبكر أصبح الآن هو برنامج تثقيف للوالدين ، وأكدت الدراسة أن الأم هي التي تركز علي برامج التدخل المبكر ، وقدم البرنامج جلسات تدريبية للوالدين مع توفير بعض شرائط الفيديو التي تساعد في تعلم المهارات في مرحلة التدخل المبكر وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلافات دالة احصائيا قبل وبعد البرنامج تهدف الي كيفية التدريب لأطفالهم وخفض التوتر لدي الاسر كما اظهرت تغير في الأداء الادراكي للطفل خلال فترة المتابعة ، ولكن لم يطرأ تغير في شدة أعراض التوحد لدي الطفل

وأجري نيلسون وأخرون Nelson.J, Scott A., Michael. H., Corey. D (2005) دراسة هدفت الي معرفة الآثار المترتبة علي التدخل في مرحلة ما قبل الأكاديمية لتنمية المهارات الإجتماعية لدي الأطفال ، وشارك في الدراسة مجموعة مكونة من (٦٣) طفلا في مرحلة رياض الأطفال معرضين لخطر الإعاقة ، واستخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها في الأنشطة التعليمية مثل الأصوات . التعرف علي الجمل . ربط الصوت بالصورة . العد التراكمي . التعرف علي الألوان . ربط الألوان مع بعضها ، وتوصلت النتائج الي التدخل المبكر لتنمية مهارات القراءة يفيد في مهارات السلوك الاجتماعي لدي الأطفال وذلك من خلال تنمية الوعي الفونيمي لدي الطفل .

كما قام كافيكاتر Cavkaytar. A(2007) بدراسة هدفت إلي تدريب آباء الأطفال المعاقين عقلياً من خلال برنامج أعد خصيصاً لغرض لتعليمهم كيفية تدريب أبنائهم المعاقين عقلياً علي مهارات العناية بالذات مثل العناية بالذات في الملبس والنظافة الشخصية واستعمال المرحاض و المهارات المنزلية مثل إعداد المائدة وتنظيف الحجرات وغسل الأطباق، وتكونت عينة الدراسة من (٣) أمهات وأطفالهم ومعلميهم ، وتم تدريبهم من خلال عدة جلسات ، وتضمنت إجراءات التجربة ثلاث مقابلات وزيارات داخل المنزل، وأوضحت النتائج أن الأطفال حققوا استقلالية بشكل كلي في مهارات العناية بالذات والمهارات المنزلية التي تضمنها البرنامج التدريبي، كما أنهم استمروا في أداء هذه المهارات خلال جلسات المتابعة بعد انتهاء إجراءات التجربة.

أما هوسر Hauser-Cram. P (2007) فقد استهدفت دراسته التعرف علي فعالية التدخل المبكر في تطوير المهارات الادراكية والاجتماعية واليومية لدي الاطفال المعاقين عقليا وتأثير مساعدة الاباء والامهات في برنامج التدخل المبكر وتكونت العينة من (١٨٣) طفلا من المصابين بمتلازمة داون ولديهم اعاقة حركية وتأخر في النمو واشتركت عائلاتهم في برنامج التدخل المبكر ، وتوصلت

النتائج الي حدوث تطور في المهارات الادراكية والمهارات الاجتماعية والمهارات اليومية للأطفال المصابين بمتلازمة داون بعد البرنامج ، كما وجدت علاقة بين مساعدات الاباء والتغير في نتائج الطفل ، وأن علاقة الأسرة مع بعضها البعض غيرت في سلوك الطفل ومهاراته الاجتماعية .

وأجري بربار وأخرون : Barbara. D, et al (2007) بدراسة هدفت الي تحسين التفاعل بين الأمهات المراهقات والاطفال المعرضين لخطر الاعاقة ، ولقد افترضت الدراسة أن هناك أنماط سلبية تؤثر علي تفاعل الأمهات مع اطفالهم المعرضين للاعاقة أو الذين يعانون من عجز خصوصا اذا كانت الامهات في مرحلة المراهقة ، وأن هذة الانماط تحول دون الاستفادة من البرامج التي تقدم لهم في مرحلة التدخل المبكر ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٧) من الأمهات المراهقات وأطفالهن الرضع والاطفال الصغار وتم تقسيمهم الي مجموعتين تجريبية وضابطة وقد تم تقسيم المجموعة التجريبية الي مجموعات صغيرة بحيث لا تتعدي المجموعة (٨) أمهات ، وتوصلت نتائج الدراسة الي أن هناك فرق دال احصائيا لصالح الأمهات التي التحقت بالبرنامج التدريبي كما اظهرت النتائج ايضا فرق لصالح الاطفال الذين شاركو في البرنامج مع امهاتهم .

وقامت ماري وأخرون (Mary . F, Sande . M, Pamela .C (2008 بدراسة هدفت إلي إستكشاف العلاقة التنبؤية بين مستوي اللعب الرمزي في مرحلة ما قبل المدرسة والقدره علي القراءة والحساب ومستوي النمو في المراحل التمهيدية لدي الاطفال ذوي الاعاقات والاطفال العاديين ، وتكونت العينة من (٥١) طفلا يحصل منهم (٢٢) علي خدمات تعليمية خاصة بسبب الاعاقة العقلية أو التوحد أو الاعاقة الجسدية أو المشاكل النطقية ، وأشارت النتائج إلي أن اللعب الأكثر فاعلية للقدرات الأكاديمية حيث أن اللعب الرمزي التمثيلي له علاقة ارتباطية قوية بمهارات القراءة والحساب .

وقام كل من دراسة (عيد كنعان ، خالدة موسي ، ٢٠٠٩) دراسة بهدف التعرف علي مدي فاعلية برنامج اثراء الانشطة المنزلية المقدمة للأطفال المعاقين عقلياً في شمال الضفة الغربية ، وتكونت العينة من (١٠١) من اولياء أمور الاطفال المعاقين عقليا ، واظهرت نتائج الدراسة أن المجال المتعلق برأي اولياء الأمور بإجراءات البرنامج جاء بالمرتبة الاولي ومجال المهارات الاجتماعية جاء بالمرتبة الثانية ، ومجال اللغة الاستيعابية جاء بالمرحلة الثالثة ، وفي المرتبة الرابعة مجالات العضلات الدقيقة والكبيرة ،ومجال مهارات الاستجابة الحسية في المرتبة الخامسة ، ومجال مهارات اللغة التعبيرية في المرتبة السادسة ، ومجال مهارات العناية بالذات في المرتبة السابعة ، أما مهارات القراءة والكتابة فحصلت علي المرتبة الثامنة .

وأجري كل من دراسة (أسامة بطاينة ، هبة شلختي ،٢٠١٠) هدفت الي معرفة أثر البرنامج التدريبي المقترح في اكساب امهات الاطفال ذوي الصعوبات القرائية مهارات تنمية القراءة لدي أطفالهم ، وتم استخدام مقاياس مدي امتلاك الامهات للمهارات القرائية اللازمة لتعليم أبناؤهم ،وتم اقتراح برنامج تدريبي هدفة اكساب الامهات للمهارات القرائية تدريبية خاصة بالادراك

البصري والسمعي لتنمية المهارات القرائية لديي ابناؤهم ، وشارك في الدراسة (٤٦) أما لاطفال ذوي صعوبات قرائية ، حيث وزعن الي مجموعتين ضابطة (٢٣) أما ، وتجريبية (٢٣) أما ، واشتمل البرنامج التدريبي علي(٢١) جلسة تدريبية .

وأجري كل من محمد وأخرون : Muhammad .N, et al (2011) بدراسة هدفت الي تحديد الادوار المتعددة للوالدين في تعليم وتدريب الاطفال ذوي الاعاقة العقلية ، وقد حددت الدراسة بعض هذة الأدوار في :-

- تطوير أداة التقييم
- التدريب علي المهارات الوظيفية
- استخدام البر مجيات وتوظيفها
- تقييم برامج التدريب

كما هدف البحث إلي التعرف علي دور الاسرة في تصنيف المهام وتم عمل مقابلات شخصية للأسر لتصنيف المهام والتي صنفت إلي أربعة مستويات (عالي ـ متوسط . منخفض . لاشيء) وتم الحكم علي أهمية كل مهمة من خلال المقابلات والجلسات وفقا لمشاركتها من خلال مؤشرات من قبل الباحث كالمهارات الوظيفية التعليمية ، وتحسين القبول الاجتماعي ، وتناسب التسلسل الزمني للطفل ، وزيادة الفرصة لتعليم المهارات الاضافية ، وتعلم المهارات الاستقلالية ، وتحين الاداء في مختلف المجالات .

وتكونت عينة البحث من طفلين (ذكر، وانثي) ، وتم عمل تقييم للمهارات الوظيفية وتم عمل برنامج تدريبي للمهارات الوظيفية بمشاركة الوالدين .

وأستخدمت الدراسة الحالية الأدوات التالية :

- نموذج موافقة الاسرة علي المشاركة
- جدول تسجيل المهام للاطفال
- مقابلات مع الأسرة لمعرفة علاقة الطفل بالبيئة الخارجية
- معيار تحقيق الاهداف
- تقرير للتقييم الاسبوعي

وأثبتت النتائج أن الوالدين لعبوا أدوار متعددة أثناء التدريب مثل (أسلوب التدريس . استخدام التقنيات المختلفة لتعديل السلوك . وغيرها) مما ظهر خلال البحث ،كما تم تحسن أداء الطفل من خلال إجراء القياس القبلي والبعدي الذي طبق عليهم .

- **التعليق علي الدراسات السابقة** :

بعد الاطلاع علي الدراسات السابقة اتضح للباحث ما يلي:

- أهمية التدخل المبكر بالنسبة للأطفال المعاقين عقليا
- المهارات الادراكية والاجتماعية ومهارات الحياة اليومية من أهم المهارات التي يجب الاهتمام بها في مرحلة التدخل المبكر للمعاقين عقليا
- لا بد من مشاركة الاسرة في برامج المعاقين عقليا وخصوصا في مرحلة التدخل المبكرفالأسرة أدوار متعددة في تعليم وتدريب المعاقين عقليا .

- لابد من تدريب الاسر علي كيفية تعميم اثر التدريب خارج نطاق المركز (المنزل . المجتمع)
- استخدام الألعاب والمجسمات والأشكال لابد أن تستخدم في تنمية مهارات ماقبل الاكاديمية .
- الدراسة الحالية تحاول وضع آلية لتدريب أمهات الأطفال المعاقين عقلياً ومشاركتهم في المسؤلية لرعاية أطفالهم في مرحلة التدخل المبكرلما لها من أهمية قصوي في حياتهم .
- إمكانية استخدام الحاسب في تنمية المهارات لدي الاطفال المعاقين عقلياً

- **فروض الدراسة**:

تمت صياغة الفروض التاليةٍ وذلك على النحو التالي:

- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي مقياس مهارات ما قبل الأكاديمية في القياس القبلي.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات ما قبل الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي مقياس مهارات ما قبل الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعةٍ التجريبية .
- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات ما قبل الأكاديمية في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أمهات الأطفال علي مقياس مدي قدرة الأم علي تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي طفلها المعاق عقليا في مرحلة التدخل المبكر في القياسين القبلي والبعدي .

- **الطريقة والإجراءات**:

- **منهج الدراسة** :

اعتمد الباحث في دراسته الحالية على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية استخدام برنامج تدريبي للوالدين لتنمية مهارات ماقبل الأكاديمية لدي أطفالهم المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر. وتقوم الدراسة الحالية على التصميم التجريبي الذي يشتمل علي مجموعتين (ضابطة وتجريبية)

- **عينة الدراسة** :

- **أولا : منهج الدراسة**:

حيث أن الدراسة الحالية قائمة على برنامج لتدريبٍ الأمهات في تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم المعاقين عقليا ، فقد استخدمت المنهج التجريبي حيث قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) متجانسين في العمر الزمني ونسبة الذكاء ودرجة المهارات ما قبل

الأكاديمية ومدي قدرة الأم علي تدريب طفلها علي المهارات الأكاديمية وذلك قبل تطبيق البرنامج . حيث يشارك الأمهات عينة المجموعة التجريبية ، دون الأمهات عينة المجموعة الضابطة في جلسات البرنامج التدريبي.

- **ثانيا : الخطوات الإجرائية للدراسة:**

في إجراء الجانب التطبيقي من الدراسة الحالية قام الباحث بالخطوات الآتية:

- الإطلاع على ملفات جميع الأطفال المقيدين بمركز رسالة أمل لرعاية المعاقين بجدة والذي يتراوح عمرهم الزمني من (٤- ٦) سنوات ونسبة ذكاء تتراوح ما بين (٥٠- ٧٠) درجة ذكاء.
- إعداد قائمة مهارات ما قبل الأكاديمية لدي الأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة التدخل المبكر
- إعداد مقياس مدي قدرة الأم علي تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي طفلها المعاق عقليا في مرحلة التدخل المبكر
- إعداد البرنامج التدريبي.
- تحديد عينة الدراسة ومجانستها .
- إجراء القياس القبلي المجموعتين التجريبية والضابطة.
- قام الباحث بتطبيق البرنامج التجريبي على أفراد المجموعة التجريبية.
- إجراء القياس البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة .
- قام الباحث بتطبيق القياس التتبعي بعد مرور شهرين من نهاية تطبيق البرنامج.
- قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة واستخلاص نتائج الدراسة.
- قام الباحث بتفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

- **ثالثا : عينة الدراسة ومجانستها :**

أ-تحديد عينة الدراسة:

قام الباحث بتحديد عينة الدراسة من خلال:

- قام الباحث بحصر المقيدين بمركز رسالة أمل لرعاية المعاقين بجدة والذي يتراوح عمرهم الزمني من
- (٦.٤) سنوات ونسبة ذكاء تتراوح ما بين (٥٠-٧٠) درجة ذكاء وبلغ عددهم (٢٨) طفلا .

- **شروط اختيار العينة قبل مجانستها :**

- أن يكون من المنتظمين في الحضور.
- أن يكون مقيما مع أبوية وألا يكون من المقيدين بالقسم الداخلي.
- أن لا يكون لديه أخوة معاقين سواء مقيدين بالمركز أولا .
- وبناءا على هذه الشروط فقد تم استبعاد (٦) أطفال فأصبحت العينة (٢٢) طفلا.

- قام الباحث بتطبيق قائمة مهارات ما قبل الأكاديمية لدي الأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة التدخل المبكر ، وأسفر التطبيق عن استبعاد (٧) أطفال حصلوا على درجات منخفضة جدا ومرتفعة جدا ، فأصبحت العينة المتبقية (١٥) طفلا .
- ثم قام الباحث بعرض موضوع البحث والبرنامج علي أمهات هؤلاء الأطفال وعددهم (١٥) فقام عدد (٣) بالاعتذار عن الحضور لظروف أسرية فأصبحت العينة عددها (١٢).
- قام الباحث بتوزيع عينة الدراسة التي يبلغ عددها (١٢) أماً من أمهات الأطفال إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) قوام كل منها (٦) ، وقد راعي الباحث أن يكون التوزيع فردا لفرد من خلال الدرجات التي حصلوا عليها في المقاييس المختلفة.
- قام الباحث بتطبيق مقياس مدي قدرة الأم علي تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي طفلها المعاق عقليا في مرحلة التدخل المبكر علي أمهات الأطفال أصحاب العينة التجريبية عددهم (٦) أطفال لمعرفة مدي مستواهم قبل بدء التدريب ولكي يقاس بعد انتهاء البرنامج مستواهم بعد التدريب ويتم عمل فروق بين القياسين .
- قام الباحث بعمل التجانس بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة).

ب-تجانس مجموعتي عينة الدراسة :

قام الباحث بالتجانس بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل تطبيق البرنامج وذلك من حيث كل من العمر الزمني ، ونسبة الذكاء ، مهارات ما قبل الأكاديمية . ولتحقيق ذلك قام الباحث باستخدام اختبار مان –ويتني Whiteny-Mann وقيمة (Z) للمجموعتين في المتغيرات المشار إليها والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢) : اختبار مان – ويتني Mann–Whiteny وقيمة (Z) للتجانس بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى العمر الزمني ومستوى الذكاء ومهارات ما قبل الأكاديمية

المتغير	المجموعة التجريبية (ن=٦)		المجموعة الضابطة (ن=٦)		قيمة			الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	
السن	٦.٩٢	٤١.٥٠	٦.٠٨	٣٦.٥٠	١٥.٥٠٠	٣٦.٥٠	٤٠٢.	غير دالة
الذكاء	٧.٠٠	٤٢.٠٠	٦.٠٠	٣٦.٠٠	١٥.٠٠٠	٣٦.٠٠	٤٨٦.	
مقياس مهارات ما قبل الأكاديمية للأطفال	٦.٣٣	٣٨	٦.٦٧	٤٠	١٧.٠	٣٨.٠	١٦٦.	

وبالنظر في الجدول السابق يتضح أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في كل من العمر الزمني ، ونسبة الذكاء ، وقائمة مهارات ما قبل الأكاديمية ، مما يدل على التجانس بين المجموعتين في المتغيرات المشار إليها (فرض التجانس)، ومما يدل

أيضا على أن أي فروق تظهر بين المجموعات في تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي الأطفال يمكن إرجاعها إلى البرنامج التدريبي الذي قدم للمجموعة التجريبية حيث أن أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة يتلقون البرنامج الخاص بهم داخل المركز .

- **أدوات الدراسة**

قام الباحث باستخدام الأدوات التالية :

- مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) (تعريب وإعداد : لويس كامل مليكه، ١٩٩٨)
- مقياس مدي قدرة الأم علي تنمية المهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم المعاقين عقلياً في مرحلة التدخل المبكر (إعداد الباحث)
- مقياس مهارات ما قبل الأكاديمية لدي الأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة التدخل المبكر(إعداد الباحث)
- بعض ألعاب الأطفال للتأكد من قصور المهارات لدي الطفل (إعداد الباحث)
- برنامج تدريبي للوالدين لتنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم المعاقين عقلياً في مرحلة التدخل المبكر (إعداد الباحث)

وفيما يلي شرح لكل أداة من أدوات الدراسة بشئ من التفصيل:

- **مقياس ستانفورد ـ بينيه للذكاء** :

الصورة الرابعة (تعريب وإعداد : لويس كامل مليكه، ١٩٩٨) ، يعد مقياس ستانفورد . بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) من أهم المقاييس فى هذا الاتجاه وأوسعها انتشارا وأكثرها موضوعية وذلك إلى حد أصبح يستخدم هذا المقياس محك للصدق وثبات مقاييس أخرى فى الذكاء، ويرجع ذلك لقدرته العالية على التمييز بين المستويات المرتفعة والمنخفضة من القدرات الذهنية والمعرفية لجميع المستويات العمرية على السواء.

- **مقياس مدي قدرة الأم علي تنمية المهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر (إعداد الباحث)**

قام الباحث بإجراء هذا المقياس للتأكد من مدي قدرة الأم علي تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم وللتأكد أيضا من فعالية البرنامج بعد التطبيق ، وللوصول إلي الصورة النهائية للمقياس قام الباحث بإتباع الخطوات التالية:

- قام بمراجعة الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة .
- قام الباحث بالاطلاع علي المقاييس التي تناولت البرامج الإرشادية والتدريبية لأسر الأطفال المعاقين .

ثم قام الباحث بإعداد الصورة الأولية والتي اشتملت علي عدد ستة أبعاد تحتوي علي (٣٠) فقرة خضعت للتقنين

- **تقنين المقياس**:

الصدق : قام الباحث بإتباع ما يلي للتأكد من صدق المقياس

- **صدق المحكمين** :

قام بعرض المقياس علي عدد (١٨) من أساتذة التربية الخاصة وعلم النفس للتحكيم وأسفر التحكيم عما يلي :

- تخفيض عدد فقرات المقياس إلي (٢٥) فقرة فقط وأن تكون الفقرات لها ارتباط مباشر بالمهارات التي يستهدف الباحث تنميتها
- تغير التدريج الاستجابي للأم علي فقراتٍ المقياس من ثنائي (استطيع . لا استطيع) إلي ثلاثي (دائما . أحيانا . أبدا) وكان تبرير المحكمين ذلك بأن دقة المهارات وتعدادها يلزمنا أن نعطي للأم أكبر عدد ممكن من الاستجابات .

- **صدق التكوين الفرضى** :

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات عينة التقنين علي كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية وكانت كما يفسرها الجدول التالي:

جدول (٣): معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية مقياس مدي قدرة الأم علي تنمية المهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر

م	البعـــد	١	٢	٣	٤	٥	٦
١	مهارة التصنيف	–					
٢	مهارة الفك والتركيب	.٥٥٩**	–				
٣	مهارة التازر الحركي البصري	.٤٠٢**	.٥٣١**	–			
٤	مهارة العد والتسلسل والترتيب	.٢٤٥*	.٢٣٤*	.٨١٥**	–		
٥	مهارة تسمية الأشكال والعناصر	.٣٦٩**	.٤٢٢**	.٤٨٦**	.٤١٦**	–	
٦	الدرجة الكلية	.٧١٢**	.٧٢٩**	.٧٣٩**	.٦٧٥**	.٧٤١**	–

** دال عند (٠,٠١). * دال عند (٠,٠٥).

وبالنظر في الجدول السابق يتضح أن أبعاد المقياس ترتبط ببعضها البعض ارتباطا موجبا ودال عند مستوى (٠,٠١، ٠,٠٥) وكذلك درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس .

- **ثبات المقياس** :

قام الباحث بالتحقق من ثباتٍ المقياس وذلك بالتطبيق علي عينة مكونة من (٣٠) أما لأطفال معاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر وملتحقين بمركز طفلي لذوي الاحتياجات الخاصة من خارج عينة الدراسة الأصلية وذلك بفارق زمني قدرة أسبوعين ، وتم حساب معاملات الارتباط بين التطبيقين فبلغ (٠,٩٥) كما قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريق إلفا لكرونباخ فبلغ (٠,٩١) وكلها معامل ارتباط عالية ودالة عند مستوي دلالة ٠,٠١

- **قائمة مهارات ما قبل الأكاديمية لدي الأطفال المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر(إعداد الباحث)**

- **إجراءات إعداد القائمة** :

قام الباحث بالعديد من الخطوات لإعداد القائمة بدءاً من القيام بدراسة استطلاعية على بعض الأطفال المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر

وكذلك على أسر بعض الأطفال المعاقين عقلياً، والإطلاع على العديد من الدراسات والبحوث الحديثة وبرامج التدخل المبكر والاستعداد للمدرسة في مجال الإعاقة العقلية، حتى تم الوصول إلى تحديد مهارات ما قبل الأكاديمية للأطفال المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر.

وفيما يلي بعض الأدوات التي اطلع الباحث عليها :

- الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع ١٩٩٤م DSM –IV (APA,1994)
- مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي (بندر العتيبي ، ٢٠٠٤)
- مقياس السلوك التكيفي للأطفال - المعايير المصرية والسعودية (عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٨)
- الصورة الرابعة العربية المعدلة من مقياس ستانفورد بينيه لقياس وتقييم القدرات المعرفية في حالات الصحة والمرض. ط٢ ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس. (لويس كامل مليكه (١٩٩٨)
- بطارية إختبارت لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم .(عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٥ أ)

ثم قام الباحث بعرض ما توصل إليه على عدد (٢٩) من أساتذة الصحة النفسية، وعدد من أساتذة التربية الخاصة، والعاملين بمركز التدخل المبكر وبعض أباء وأمهات الأطفال المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر حتى تم الاستقرار على أهم المهارات التي يجب اكتسابها للطفل المعاق عقليا في مرحلة التدخل المبكر، وللتأكد من صدق القائمة ومجالاتها والمهارات التي تشتمل عليها قام الباحث بحساب صدق المحكمين، حيث بلغت نسبة الاتفاق بالنسبة للمهارات(٨٠٪) منهم (٤) من أساتذة الصحة النفسية، (١٢) من أساتذة التربية الخاصة، (٧) من أمهات وآباء الأطفال المعاقين عقليا ،(٦) من العاملين بمراكز التدخل المبكر)، وتم استبعاد المهارات المكررة أو التي تحقق هدف واحد.

قام الباحث بحساب صدق التكوين الفرضي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات عينة التقنين علي كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية وكانت كما يفسرها الجدول التالي:

جدول (٤): معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية قائمة مهارات ما قبل الأكاديمية لدى الأطفال المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر

م	البعـــــد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١	المعلومات العامة	–						
٢	مهارة التصنيف	.٥٥٤**	–					
٣	مهارة الفك والتركيب	.٤٠٢**	.٥٣١**	–				
٤	مهارة التآزر الحركي البصري	.٢٤٥*	.٢٤٤*	.٤١٥*	–			
٥	مهارة العد والتسلسل والترتيب	.٣٦٩**	٤٢٢ر**	.٤٩٦**	.٤٨٦**	–		
٦	مهارة تسمية الأشكال والعناصر	.٥٥٤**	.٣٦٩**	.٥٣١**	.٢٤٤*	.٤٠٢**	–	
	الدرجة الكلية	.٦٣٢**	.٦٢٩**	.٥٦١**	.٥٩٥**	.٤٤٨*	.٤٢٩*	–

** دال عند (٠١ر٠). * دال عند (٠٥ر٠).

وبالنظر في الجدول السابق يتضح أن أبعاد المقياس ترتبط ببعضها البعض ارتباطا موجبا ودال عند مستوى (٠١ر. ،٠٥ر.٠) وكذلك درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس .

أما بالنسبة للثبات فقام الباحث بحساب ثبات القائمة بطريقة الإعادة بفاصل زمني خمسة عشر يوما وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني(٠,٨٤) وهو معامل ارتباط مرتفع دال عند مستوي دلالة (٠,٠١)، كما قام البحث بحساب معامل الثبات بطريقة ألف لكرونباخ فبلغ (٠,٨٦)وهو معامل ارتباط دال عند مستوي دلالة (٠,٠١)

- **وصف القائمة في الصورة النهائية**:

تتكون الصورة النهائية للمقياس من(٢٥) فقرة موزعة علي (٦) أبعاد ويوجد أمام كل فقرة (٣) اختيارات وهي (دائما . أحيانا . أبدا) وتمثل رقميا (١-٢-٣) وعلية فإن درجات المقياس تتراوح من (٢٥ -٧٥) درجة وكلما زادت درجة الأم علي المقياس دل ذلك علي قدرتها علي تنمية المهارات لدي طفلها والعكس بالعكس وتضم القائمة في صوتها النهائية (٤) أبعاد تمثل مهارات رئيسية ويندرج ضمنها (١٩) مهارة فرعية تمثل أهم مهارات ما قبل الأكاديمية لدي الأطفال المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥) : جدول مهارات ما قبل الأكاديمية لدي الأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة التدخل المبكر

م	البعد	المهارات الفرعيه
١	مهارة التصنيف	يستطيع ربط الاجسام المتشابهه مع بعضها البعض (اشكال عامه وأشكال هندسية)
		يستطيع تحديد الاجسام المالوفه
		يستطيع ربط المجسم مع الصورة الداله عليه
		يستطيع تحديد كبير وصغير
		يستطيع ربط المجسم باللون الذي يناسبه
		يستطيع ربط عنصرين لهما نفس الوظيفه
٢	مهارة الفك والتركيب	يستطيع ربط الاجسام واحد مع الاخر
		يستطيع ربط اربعه اجزاء للعبه مع بعضها البعض
٣	مهارة العد والتسلسل والترتيب	يستطيع الإشارة إلي كبير وصغير
		يستطيع الإشارة إلي طويل وقصير
		يستطيع تسلسل العد من ١-١٠
٤	مهارة التآزر الحركي البصري	يستطيع الرسم علي الورق بطريقه عشوائيه
		يستطيع تجميع العلب والمكعبات
		يستطيع رسم الخطوط
		يستطيع نسخ الدوائر
		يستطيع نسخ المربع
٥	مهارة تسميه الاشكال والعناصر	يستطيع تسميه ثلاثه الوان
		يستطيع تسميه ثلاثه اشكال هندسيه
		يستطيع تسميه النقود

- **تعليمات وطريقة تطبيق القائمة** :

يتم تطبيق القائمة على الأمهات على أن تعكس الإجابة على بنود القائمة ماإذا كان الطفل يؤدى بالفعل المهارة التي يقيسها البند من خلال الاختيارات (١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦)

- يشير رقم (٦) إلي الاستقلالية في تنفيذ المهارة بمعني أن الطفل قادر علي القيام بالأشياء بدون مساعدة
- يشير رقم (٥) إلي أن الطفل يحتاج إلي تلميحات فعلي سبيل المثال (لكي يغسل الطفل يده ووجهه يجب أن تقول له الأم أنظر إلي يدك هل هي نظيفة ويسأله (ماذا يجب أن نفعل؟)
- يشير رقم (٤) إلي أن الطفل يحتاج إلي الدعم الشفهي فعلي سبيل المثال (تقول له الأم للطفل ارفع يدك لكي تحصل علي الصابونه لغسيل الأيدي)
- يشير رقم (٣) إلي الدعم الجسدي بمعني أن الطفل عند عملية غسل يده يحتاج إلي مساعدة جسدية من الأم أو من القائم بالرعاية
- يشير رقم (٢) إلي أنه يجب علي الأم أو من يقوم بالرعاية بأداء المهمة أمام الطفل بشكل كلي أمام الطفل
- يشير رقم (١) إلي أن الطفل عاجز جسدياً عن أداء المهمة ولا يستطيع أداؤها بأي شكل مهما كان

وبناء علي ذلك فإن درجات القائمة تتراوح من (٢٠- ١٢٠) درجة وكلما زادت الدرجة دل ذلك علي ارتفاع مستوي المهارة لدي الطفل والعكس بالعكس فكلما انخفضت الدرجة دل ذلك علي انخفاض مستوي المهارة لدية .

- **طريقة التصحيح** :

بعد الانتهاء من تطبيق القائمة تصحح على النحو التالي :

- يأخذ الطفل درجة واحدة إذا اختارت الأم رقم (١)
- يأخذ الطفل درجتان إذا اختارت الأم رقم (٢)
- يأخذ الطفل ثلاثة درجات إذا اختارت الأم رقم (٣)
- يأخذ الطفل أربع درجات إذا اختارت الأم رقم (٤)
- يأخذ الطفل خمس درجات إذا اختارت الأم رقم (٥)
- يأخذ الطفل ستة درجات إذا اختارت الأم رقم (٦)

- **العاب الأطفال** : **إعداد الباحث**

تم استخدام بعض العاب الأطفال لتشخيص نقص مهارات ما قبل الأكاديمية لديهم وذلك للتأكد من الإجابات التي أدلت بها الأمهات علي القائمة التي استخدمها الباحث وتكونت هذه الألعاب من :

- **لوحة الحروف والبازل الخشبي**

تم استخدام لوحة خشبية تتضمن الحروف الهجائية يطلب الباحث من الطفل أن يتعرف علي الحروف ليس بالترتيب كما استخدم الباحث البازلات الخشبية لمجموعات مختلفة من العناصر كالألوان والأحجام وما شبة ذلك ووسائل المواصلات وغير ذلك.

- **الألوان**

تم عرض مجموعة من الألوان المتشابهة والمختلفة علي الطفل ، وطلب الباحث منه التعرف علي بعض الألوان ثم تجميع بعض الألوان المتشابهة ووضعها في سلة واحدة.

- **الأشكال** :

تم اللجوء إلي بعض الأشكال الخشبية والبلاستيكية التي تضم بعض الأشكال الهندسية والأشكال التي من الممكن أن تفكك إلي أجزاء ثم إعادة تركيبها مرة أخري ، وطلب الباحث من الطفل أن يتعرف عليها ثم قام الباحث بفك بعض الأشكال إلي عدة أجزاء ثم طلب من الطفل تجميعها .

- **المكعبات**

أستخدم الباحث المكعبات ذات الألوان المختلفة والتي تعد من أهم الألعاب لدي الطفل ويطلب من الطفل تجميع المكعبات ووضعها مع بعض وتركيبها علي شكل معين والعد من واحد إلي عشرة .

وقد لجأ الباحث إلي استخدام هذه الألعاب للتأكد من وجود قصور في تلك المهارات ولتأكيد رأي الأم علي القائمة التي قام الباحث بتطبيقها .

- **برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاستقلالية لدي الأطفال المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر (إعداد الباحث)**.

(١) **الإطار النظري للبرنامج**:

يعد اكتساب المهارات ما قبل الأكاديمية لها من الأهمية القصوى بالنسبة للطفل المعاق عقليا لكما يمتلكه من قدرات عقلية بسيطة يترتب عليها نقص في مثل هذه المهارات ، والتدريب علي هذه المهارات للطفل له مردودة النفسي كما أنها تعد مدخل لتعلم مهارات أخري ، وللأسرة دور كبيير في تعليم الطفل مثل هذه المهارات خصوصا في مرحلة التدخل المبكر ، فكلما اندمجت الأسرة في برنامج تنمية المهارات لدي الطفل كلما كانت فعالية البرنامج أوقع ونتائجه أكثر نجاحا وأبعد أثرا في حياة الطفل ، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة (Desmedt .B, Devriendt. K, Fryns (Michael .D. 2007 .M. 2003) (Muhammad .M. , et al .2011)

وهذا كله ما دعي الباحث إلي إعداد البرنامج الحالي .

(٢) **الأسس النفسية والتربوية التي يقوم عليها البرنامج** :

يقوم البرنامج الحالي علي بعض الأسس التي استند إليها الباحث عند وضع البرنامج الحالي منها الخصائص النفسية والتربوية والاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا ، وخصائص أسرة الطفل المعاق والحاجات العامة والأساسية والتي تؤكد علي أهمية المعلومات والتدريبات التي تحتاجها الأسرة خصوصا في السنوات الأولي من حياة الطفل. ويقوم البرنامج الحالي علي أساس تدريب الأم علي تنميه مهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر ، واستند الباحث إلي بعض الفنيات السلوكية والاجتماعية في إعداد البرنامج وتطبيقه علي عينة البحث .

(٣) **أهداف البرنامج** :

يهدف البرنامج الحالي إلي تدريب الوالدين علي كيفية تنمية مهارات ماقبل الأكاديمية لدي أطفالهم المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر ، حيث يعد ذلك من أهم أهداف البرامج التي يجب أن تقدم لفئة المعاقين عقليا في هذه المرحلة.

(٤) -**مصادر البرنامج** :

أ- المصادر والمراجع البحثية:

- يستند الباحث في مصادر البرنامج التدريبي الذي قام بإعداده للأطفال المعاقين عقليا إلى الإطار النظري للدراسة ، وما يتعرف منه على خصائص هذه الفئة الاجتماعية والانفعالية واللغوية، وكيفية التعامل معهم وكيفية تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لديهم ٠
- الدراسات والبحوث السابقة في مجال تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية وتنمية مهارات العناية بالذات والمهارات الاستقلالية لدى الأطفال عموما والأطفال المعاقين عقليا بصفة خاصة والتعرف علي دور الوالدين في تدريب أطفالهم المعاقين عقليا خلال المراحل التعليمية المختلفة بدءا من التدخل المبكر وحتي التأهيل المهني (كما هو وارد في الإطار النظري والدراسات السابقة)

ب- الخلفية العلمية والتدريبية للباحث كمصدر من كمصادر البرنامج:

يتوفر للباحث خلفية تدريبية تساعده على القيام ببناء برنامج لتنمية المهارات لدي الأطفال المعاقين عقليا وذلك لما يلي :-

- تخصص الباحث الأكاديمي (عضو هيئة تدريس) بقسم التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية) جامعة الملك عبد العزيز وجامعة الأزهر)
- عمل الباحث بوظيفة أخصائي تخاطب بمدارس التربية الفكرية لمدة خمسة أعوام متتالية٠
- حصول الباحث على دورات تدريبية متخصصة ومتقدمة في التخاطب والإعاقة العقلية من مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس٢٠٠١.٢٠٠٢ ٠
- حصول الباحث على دورات معهد السمع والكلام بالقاهرة ٢٠٠٣ .
- حصول الباحث علي الماجستير والدكتوراه في التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية)

(٥)-**مدة البرنامج** :

يشتمل البرنامج التدريبي الذي قام الباحث بإعداده في الدراسة الحالية على (٢٤) جلسة يتم تدريب الأمهات على تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهن، ومدة كل منها تتراوح ما بين (٤٥ ـ٦٠) دقيقة ، وذلك لمدة شهرين بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا. وقد استخدم الباحث أسلوب الإرشاد الجماعي وتمت صياغة هذا البرنامج في ضوء النظرية المعرفية السلوكية بحيث يتحقق الهدف المنشود من البرنامج في تزويد الوالدين بالمعلومات اللازمة عن الإعاقة العقلية وكيفيه التعامل معها وعرض للنظريات المفسرة لها ، وشرح للأساليب المختلفة التي تساعد الأمهات علي تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم في مرحلة التدخل المبكر، كما استخدم الباحث بعض الفنيات مثل المحاضرة والمناقشة ، والتحصين التدريجي، والتدريب علي حل المشكلات ، والنمذجة بأنواعها المختلفة ، والواجبات المنزلية .

(٦) **جدول مراحل البرنامج**

تم تقسيم البرنامج إلي عدة مراحل والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٦): جدول مراحل البرنامج التدريب

م	المرحلة	المهارات الفرعية
	المرحلة الأولي (المعلومات العامة)	التمهيد للبرنامج ومميزاته
		تعريف بالإعاقة العقلية وخصائصها
		خفض الضغوط النفسية لدي الأمهات وزيادة تقبلهم للطفل
		سرد لبعض حالات من الإعاقة العقلية التي تخطت كل المشاكل بمعاونة الأسرة
		تقويم دوري للمرحلة
	المرحلة الثانية التدريب علي مهارة التصنيف)	التدريب علي ربط الأجسام المتشابهة مع بعضها البعض (أشكال عامة وأشكال هندسية)
		التدريب علي تحديد الأجسام المألوفة
		التدريب علي ربط المجسم مع الصورة الدالة عليه
		التدريب علي تحديد كبير وصغير
		التدريب علي ربط المجسم باللون الذي يناسبه
		التدريب علي ربط عنصرين لهما نفس الوظيفة
		تقويم دور للمرحلة
	المرحلة الثالثة (التدريب علي مهارة الفك والتركيب)	التدريب علي ربط الأجسام واحد مع الأخر
		التدريب علي ربط أربعة أجزاء للعبة مع بعضها البعض
		تقويم دوري للمرحلة
	المرحلة الرابعة (التدريب علي مهارة العد والتسلسل والترتيب)	التدريب علي الإشارة إلي كبير وصغير
		التدريب علي الإشارة إلي طويل وقصير
		التدريب علي تسلسل العد من ١-١٠
		تقويم دوري للمرحلة
	المرحلة الخامسة (التدريب علي مهارة التآزر البصري الحركي)	التدريب علي الرسم علي الورق بطريقة عشوائية
		التدريب علي تجميع العلب والمكعبات
		التدريب علي رسم الخطوط
		التدريب علي نسخ الدوائر
		التدريب علي نسخ المربع
		تقويم دوري للمرحلة
	المرحلة السادسة (التدريب علي مهارة تسمية الأشكال والعناصر)	التدريب علي تسمية ثلاثة ألوان
		تسمية ثلاثة أشكال هندسية
		التدريب علي تسمية النقود
		تقويم دوري للمرحلة
	المرحلة الثامنة	تسليم اسطوانات التدريب للأمهات
		التقييم الختامي وتطبيق المقاييس

- **نموذج لإحدى جلسات البرنامج** :
- **المهارة الأولي**: (**الربط بين الأجسام المتشابهة**)
- **هدف المهارة** : عندما يتم إعطاء أجسام مألوفة للطفل كالمشط – الكرة .. الخ فإن الطفل يقوم بالربط بين الأجسام المتشابهة مع بعضها البعض .
- **متطلبات المهارة** :
  - إتباع التعليمات والإرشادات
  - إدراك المتدرب للأسرة والأشخاص المألوفين لدية

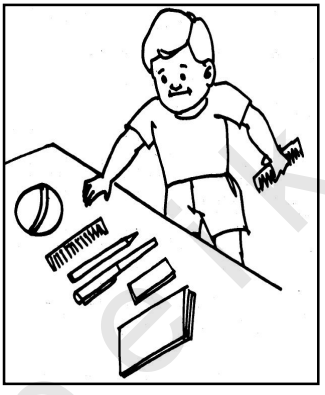
- **تحليل المهارة** :

التاريخ :	١	٢	٣	٤	٥	٦
١- ينظر إلي الأجسام المألوفة إمامة						
٢- يقوم بالتقاط أحد الأجسام كالكرة مثلا						
٣- يتبع الإرشادات عندما يطلب منه أن يجد نفس العنصر (الكرة)						
٤- ربط العنصر مع عنصر مشابه (كرة بكرة)						

- **التدريب علي المهارة** :

لكي يتم تدريب الطفل علي المهارة يجب إتباع الخطوات التالية ومن الممكن أن تقوم الأم بإضافة بعض التدريبات علي حسب حاجة الطفل إليها. والخطوات التالية تساعد علي ذلك :

- تقوم الأم بتدريب الطفل علي ربط العناصر أو الأجسام المتشابه قبل أن يقوم بتسميتها .
- يقوم بحفظ بعض الأجسام المتشابهة أو المألوفة (كالمشط والكرة والفرشاة وقلم الرصاص والكتاب) أو ما شبه ذلك .
- تقوم الأم بإعطاء الطفل أحد هذه العناصر فمثلاً يعطي كرة ويطلب منه إيجاد عنصر مشابه من تلك المجموعة التي تحتوي علي العناصر المألوفة وفي حالة فشل الطفل في ذلك تقم الأم بإيضاح ذلك من خلال القيام بالمهارة أمام الطفل والطلب منه أن يقوم بالفعل مرة أخري .
- لكي يقوم الطفل بالربط بين مجموعة كبيرة من العناصر لابد أن يبدأ بربط عنصرين من ثلاثة عناصر ثم تزويد العناصر بعد ذلك (بحيث تكون واحدة فقط مختلفة)



- **تعميم المهارة في المنزل**

- تستخدم الأم الأجسام أو العناصر المألوفة مثل الطبق. الكأس. الملعقة. أو ما شبة ذلك
- تعطي الطفل الطبق وتخبره أن يلتقط طبق أخر
- تكرر ذلك مع عناصر أخري

- **تعميم المهارة في البيئة المحيطة**

إذا أرادت الأم أن تشتري مشط مثلاً فتعرضه علي الطفل لكي يطلب شراء مشط أخر ، وبنفس الطريقة يمكن التدريب من أجل شراء الأشياء التي تستخدم يوميا .

- **المواد والعناصر التي تستخدم للمهارة** :

الكرة. المشط. أقلام الرصاص. الأطباق أو ما شبه ذلك .

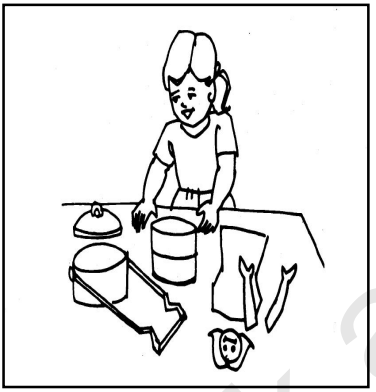
- **نموذج لمهارة أخري** :
- **اسم المهارة**: ربط أربعة أجزاء للعبة
- **هدف المهارة** : تدريب الطفل علي تجميع أربعة أجزاء من عنصر ما أو لعبة فإنه يستطيع تجميعها مرة أخري

- **متطلبات المهارة** :
  - القدرة علي ربط وتحديد أسماء أو أجزاء الأجسام أو العناصر
  - القدرة علي إتباع التعليمات
  - التعاون البصري اليدوي

- **تحليل المهارة** :

	التاريخ :	١	٢	٣	٤	٥	٦
١-	النظر إلي اللعبة						
٢-	تسمية الأجزاء						
٣-	فصل الأجزاء الى جزأين						
٤-	وضع الأجزاء مع بعضها البعض						
٥-	فصل الأجزاء إلي ثلاثة أجزاء						
٦-	الترتيب مع بعضها البعض مرة أخري						
٧-	تفكيك العناصر إلي أربعة أجزاء						
٨-	تجميع الأجزاء مرة أخري						

- **التدريب علي المهارة**



  - إعطاء الطفل لعبه أو مجسم ما بحيث يمكن تفكيكها إلي أربعة أجزاء
  - اطلب من الطفل أن يحدد الأجزاء المختلفة
  - اطلب من الطفل أن يقسمها إلي قسمين وبمساعدة بسيطة يعيد تركيبها
  - كرر الخطوات السابقة عدة مرات
  - قم بدعم وتوضيح مرة أخري بعد فكها إلي ثلاثة أجزاء واطلب من الطفل أن يجمعها مرة أخري
  - استخدم نفس الخطوات بتركيب الأربعة أجزاء من اللعبة مع بعضها البعض

- **تعميم المهارة في المنزل**
  - اختر أجسام منزلية مختلفة مكونة من أربعة أجزاء
  - يمكن أن تعطي الطفل عامود الإطباق أو أي شيء يمكن أن يفك إلي أربعة أجزاء

- **المواد والعناصر التي تستخدم للمهارة** :
  - أي لعبة يمكن أن تجزأ إلي أربعة أجزاء

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

- **نتيجة الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول علي أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات ما قبل الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي "

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في المهارات ما قبل الأكاديمية للقياسين القبلي والبعدي ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٧): قيم (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في المهارات ما قبل الأكاديمية للقياسين القبلي والبعدي

مقياس مهارات ما قبل الأكاديمية	التجريبية قبلي وبعدي على مقياس المهارات				قيمة Z	مستوى الدلالة
	الإشارة قبلي-بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
البعد الأول	سالبة	٠	٣.٥	٢١.٠	-٢.٢٠٧	٠.٠٥
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
البعد الثانى	سالبة	٠	٣.٥	٢١.٠	-٢.٢٠٧	٠.٠٥
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
البعد الثالث	سالبة	٠	٣.٥	٢١.٠	-٢.٢٢٦	٠.٠٥
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
البعد الرابع	سالبة	٠	٣.٥	٢١.٠	-٢.٢٢١٤	٠.٠٥
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
البعد الخامس	سالبة	٠	٣.٥	٢١.٠	-٢.٣٣٢	٠.٠٥
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
الدرجة الكلية	سالبة	٠	٣.٥	٢١.٠	-٢.٢٠١	٠.٠٥
	موجبة	٦				
	صفر	٠				

بالنظر في الجدول (٧) يتضح أن هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي وذلك في الأبعاد التي يشملها مقياس مهارات ما قبل الأكاديمية وفي الدرجة الكلية ، مما يؤكد الفرض الأول من فروض الدراسة .

- **نتيجة الفرض الثانى**:

ينص الفرض الثاني علي أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي مقياس مهارات ما قبل الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان- ويتني (U) Mann Whiteny وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٨): قيم (U,W,Z) ودلالتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات ما قبل الأكاديمية للقياس البعدي

المقياس	المجموعة التجريبية ن= ٦		المجموعة الضابطة ن=٦		U	W	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
البعد الأول	٩.٥	٥٧	٣.٥	٢١.٠٠	صفر	٢١.٠٠	٢.٩٢-	٠.٠١
البعد الثاني	٨.٥٨	٥١.٥٠	٤.٤٢	٢٦.٥٠	٥.٥٠٠	٢٦.٥٠٠	٢.٠٩٥	٠.٠١
البعد الثالث	٩.٤٢	٥٦.٥٠	٣.٥٨	٢١.٥٠	٥٠٠.	٢١.٥٠٠	٢.٨٦٣	٠.٠١
البعد الرابع	٩.٥	٥٧.٠٠	٣.٥	٢٣.٠٠	صفر	٢١.٠٠	٢.٩٥٠	٠.٠١
البعد الخامس	٩.٥	٥٧.٠٠	٣.٥	٢١.٠٠	صفر	٢١.٠٠	٢.٩٠٨	٠.٠١
الدرجة الكلية	٩.٥	٥٧.٠٠	٣.٥	٢١.٠٠	صفر	٢١.٠٠	٢.٨٨٢	٠.٠١

بالنظر في الجدول (٨) يتضح أن هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، وذلك في الأبعاد التي يشملها مقياس مهارات ما قبل الأكاديمية وفي الدرجة الكلية للمقياس ، مما يؤكد الفرض الثاني من فروض الدراسة.

- **نتيجة الفرض الثالث** :

ينص الفرض الثالث علي أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات ما قبل الأكاديمية في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي ". ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في المهارات ما قبل الأكاديمية للقياسين البعدي والتتبعي. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٩) : قيم (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في المهارات ما قبل الأكاديمية للقياسين البعدي والتتبعي ن= ٦

	التجريبيه بعدى وتتبعى علي مقياس المهارات				قيمه Z	مستوى الدلالة
	الإشارة بعدى-تتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
البعد الأول	سالبه	٠	٣.٥	٢١.٠	٢.٢١٤-	٠.٠٥
	موجبه	٦				
	صفر	٠				
البعد الثانى	سالبه	٠	٣.٥	٢١.٠	٢.٢٥١-	٠.٠٥
	موجبه	٦				
	صفر	٠				
البعد الثالث	سالبه	٠	٣.٥	٢١.٠	٢.٢٣٢-	٠.٠٥
	موجبه	٦				
	صفر	٠				
البعد الرابع	سالبه	٠	٣.٥	٢١.٠	٢.٢٦٤-	٠.٠١
	موجبه	٦				
	صفر	٠				
البعد الخامس	سالبه	٠	٣.٥	٢١.٠	٢.٢٣٢-	٠.٠٥
	موجبه	٦				
	صفر	٠				
الدرجة الكلية	سالبه	٠	٣.٥	٢١.٠	٢.٢٦٤-	٠.٠١
	موجبه	٦				
	صفر	٠				

بالنظر في الجدول (٩) يتضح أن هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي ، وذلك في الأبعاد التي يشملها مقياس مهارات ما قبل الأكاديمية وفي الدرجة الكلية للمقياس ، مما يدل علي استمرارية فعالية البرنامج ، ومما يؤكد الفرض الثالث من فروض الدراسة .

- **نتيجة الفرض الرابع**:

ينص الفرض الرابع علي أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أمهات الأطفال علي مقياس مدي قدرة الأم علي تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي طفلها المعاق عقليا في مرحلة التدخل المبكر في القياسين القبلي والبعدي ". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف علي دلالة الفرق بين متوسطات الرتب لدرجات الأمهات علي مقياس مدي قدرة الأم علي تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي طفلها المعاق عقليا في مرحلة التدخل المبكر في القياسين القبلي والبعدي ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (١٠): قيم (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات الأمهات علي مقياس مدي قدرة الأم علي تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي طفلها المعاق عقليا في مرحلة التدخل المبكر في القياسين القبلي والبعدي . ن= ٦

	الأمهات قبلي وبعدي علي مقياس مدي قدرتها علي تنمية المهارات في القياسين القبلي والبعدي				قيمة Z	مستوي الدلالة
	الإشارة قبلي-بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
البعد الأول	سالبة	٠	٣.٥	٢١.٠	-٢.٢٣٢	٠.٠٥
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
البعد الثاني	سالبة	٠	٣.٥	٢١.٠	-٢.٢١٤	٠.٠٥
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
البعد الثالث	سالبة	٠	٣.٥	٢١.٠	-٢.٢٦٤	٠.٠١
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
البعد الرابع	سالبة	٠	٣.٥	٢١.٠	-٢.٣٣٣	٠.٠٥
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
البعد الخامس	سالبة	٠	٣.٥	٢١.٠	-٢.٢٦٤	٠.٠١
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
البعد السادس	سالبة	٠	٣.٥	٢١.٠	-٢.٢٦٤	٠.٠١
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
الدرجة الكلية	سالبة	٠	٣.٥	٢١.٠	-٢.٢١٤	٠.٠٥
	موجبة	٦				
	صفر	٠				

بالنظر في الجدول (١٠) يتضح أن هناك فرق دال إحصائياً بين رتب درجات أمهات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ، وذلك

علي أبعاد مقياس مدي قدرة الأم علي تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي طفلها المعاق عقليا في مرحلة التدخل المبكر وعلي الدرجة الكلية للمقياس مما يؤكد الفرض الرابع من فروض الدراسة .

- **مناقشة النتائج** :

أشارت نتائج الدراسة إلي فعالية البرنامج التدريبي للأمهات في تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر حيث يتضح ذلك من الجداول (٥،٦،٧،٨) أن هناك فروق دالة إحصائيا لدي المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج لصالح القياس البعدي ، و أن هناك فروق دالة إحصائيا لدي المجموعة التجريبية بعد البرنامج وبعد انتهاء فترة المتابعة لصاح القياس التتبعي مما يدل علي استمرارية أثر البرنامج لدي الأطفال ، وأن هناك فرق دال بين رتب درجات أمهات الأطفال علي مقياس مدي قدرة الأم علي تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي الطفل المعاق عقليا في مرحلة التدخل المبكر في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي مما يدل علي الاستفادة من البرنامج المقدم لهن ، ويفسر الباحث ذلك بأن الطفل المعاق عقليا يتعلم وباستطاعته التعلم ولكنه يحتاج إلى أساليب خاصة في تعلمه وفى تعديل سلوكه وأن المهارات التي يكتسبها في مرحلة التدخل المبكر هي أصعب المهارات التي يواجهها وأن لديه صعوبة في نقل ما تعلمه من بيئة لأخرى ومن شخص لأخر ومن هنا لابد من إعداد برامج تعليمية خاصة لمساعدة الأطفال المعاقين عقليا على التعميم وعلى نقل تعليمهم إلى مواقف التفاعل الاجتماعي الأخرى. (لويس مليكه ، ١٩٩٨)

فالمعاق عقليا يعالج من خلال برامج تعديل السلوك على مدار الأربعة والعشرين ساعة حيث لابد وأن يمارس المعاق كل نشاطاته اليومية من خلال برنامج محدود وبصورة طبيعية تهدف في النهاية للوصول بالمعاق عقليا إلى مستوى من الاستقلالية بالاشتراك مع الوالدين فلابد من مشاركتهم فى تطبيق البرامج التي توضع لأطفالهم.(سمية الأشقر ، ١٩٩٢)

ويفسر الباحث ذلك أيضاً لما اشتمل علية البرنامج من التدريب علي مهارات تمثلت في (٤) مهارات رئيسية تتمثل في (مهارة التصنيف ، مهارة الفك والتركيب ، مهارة العد والتسلسل والترتيب، مهارة تسمية الأشكال والعناصر) ويندرج ضمنها (١٩) مهارة فرعية تغطي أغلب مهارات ما قبل الأكاديمية لدي الأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة التدخل المبكر ، وأن التدريب عليها يعتبر بمثابة تقييم شامل ومؤشر لاستعداد الطفل للتعلم ، وذلك ما أشارت إليه العديد من الدراسات مثل دراسة (Michael (Anna M.B,P. M. Brown , 2008) (.D (2007) J. Ron Nelson, et al,. Desmedt. B, Devriendt. K.2003) (Sandra. G, Otterloo. V. 2006) (2005)

وقد أشار (عبد الصبور منصور ، ٢٠٠٤) إلي أن التمييز بين الأشياء من حيث اللون والشكل والحجم والاتجاه يعد ضروري لعملية التعلم الأكاديمية ، ومما أدي إلي فعالية البرنامج التدريبي مراعاة الخطوات التي تسير عليها الأم في التدريب علي المهارة وهي :

(اكتساب المهارة . التقدم بالمهارة . الاحتفاظ بالمهارة . التعميم) وأن القصص المألوفة والمصورة والملونة بألوان جذابة لها أهمية قصوى في زيادة المهارات ما قبل القراءة للأطفال المعاقين عقلياً. (Onell&Dalton, 2002)

كما يؤكد اليسون (Ellison.2004) أن التفاعل غير اللفظي مع الطفل المعاق عقليا له تأثير علي تنمية المهارات لدية وأن يكون ذلك من خلال أنشطة معينة يقوم بها الطفل ، ومن هذه الأنشطة سرد القصص القصيرة الهادفة وتلوين الصور والمساعدة في أعمال المنزل (كالطهي ، وترتيب الحجرة والاهتمام بالحديقة) واللعب بالمكعبات ذات الألوان الزاهية ، وسماع الأغاني ومحاولة ترديدها ، ومشاهدة أفلام كرتون (بعيدة عن مشاهد العنف) ، والتنزه في أماكن مفتوحة وغير مزدحمة ، وتمثيل الأدوار لبعض المواقف المشتركة بين الطفل والأسرة ، وقد راعي الباحث أن يكون التدريب مع الطفل المعاق عقليا باستخدام أكثر من حاسة أثناء التدريب مما يعزز قدرته علي اكتساب المهارة والاحتفاظ بها ، وذلك من خلال التمييز السمعي والتمييز البصري والتمييز اللمسي .

ويتفق هذا مع ما أكده (Dass,1996) من ضرورة توافر عناصر الحفز في بيئة الطفل المعاق عقليا لتثير انتباهه والحد من السلوكيات التي يعاني منها ويعتمد في ذلك علي أكبر عدد من الصور والألعاب والأنشطة الحركية حتي تكون محسوسة للطفل ، ومما أدي إلي فعالية البرنامج والتوصل إلي النتائج السابقة أن البرنامج لم يقدم للطفل مباشرة وإنما تم تقديمه لمن هم لديهم القدرة علي توصيل وتدريب والقدرة علي مساعدة الطفل علي إتقان المهارة خصوصاً في هذه المرحلة وهم الوالدين وبالأخص الأم ، حيث قام الباحث بتدريب الأمهات علي كيفية تعميم المهارة في المنزل وفي البيئة الخارجية كما أشار في كل جلسة إلي العديد من العناصر والأدوات التي تستخدمها الأم في تعميم أثر التدريب ، كما أن البرنامج قام علي التدرج في التدريب علي المهارات حيث أن المهارات سلسلة متصلة كل منها يفيد في اكتساب مهارة أخري فقام الباحث بالتدريب علي المهارات البسيطة ثم الأكثر تعقيدا ، وهو ما يجب اتباعة في تدريب المعاقين عقليا ، كما كان للتدريب علي كيفية استخدام مجسمات واقعية أثناء التدريب علي المهارات واكتسابها للطفل أثر كبير في احتفاظ الطفل بالتدريب ومساعدته علي تعميمه خارج بيئة المركز.

كما قام الباحث أثناء عرض المجسمات بكيفية استخدام المعززات للطفل ووضع تحليل لمحتوي المهارة ، إلي جانب استخدام الباحث العديد من الفنيات التي تساعد علي إتقان المهارة للطفل واستخدام الألعاب كل هذا له تأثير واضح في خفض الانتباه الذي يعتبر مدخل لتعلم المهارات.

حيث أن إرشاد الوالدين من شأنه أن يغير في الاتجاهات نحو الأطفال المعاقين عقليا إلي الايجابية كما أن مشاركة الأمهات في التدريب من شأنه أن يقلل من الضغوط النفسية لدية ويدفعهم إلي الاستمرار في المشاركة والتدريب

وهذا ما أكدته (ليلي كرم الدين ، ١٩٩٧) (فاروق صادق ، ٢٠٠٠) من ضرورة إشراك الوالدين في عملية الرعاية للأطفال المعاقين كعنصر أساسي

وهام في البرامج المختلفة ، وما يتطلبه ذلك من ضرورة إرشاد وتوجيه الوالدين وإعدادهما للتعامل مع الطفل المعاق ، وتجنب الاتجاهات الوالدية الخاطئة .

ولأهمية دور الأسرة فقد أكدت الدراسات إلي أنه لا يؤخذ في الاعتبار أي برنامج للمعاقين إلا بوجود تأثير فعال للأسرة في تعليم أطفالهم ، كما أن مشاركة الوالدين مع الأخصائيين في تقييم قدرات وإمكانيات الطفل. (Mcwalliam .R . 1996)

ومما أثر أيضاً في البرنامج وفعاليته واستمرارية أثرة ما قام به الباحث من إعطاء الأم كتيب إيضاحي إرشادي يصف إجراءات التعلم العامة والإرشادات كان له الأثر في المحافظة علي المهارة لما بعد انتهاء البرنامج التدريبي .

وهذا ما أشار إليه (ايرل. بالثازار ،١٩٩٩) (Alanna. R, Lea . M .2011) من أنه لابد بعد تدريب الأهل علي تدريب معين يساعد في تحسين حاله الطفل أن يكون هناك مرجع يساعدها علي تخطي العقبات التي تواجهها فيما بعد ، كما أن تدريب الأمهات علي تدريب أطفالهم علي المهارات له أثر واضح في استمرار هذه المهارات لما بعد فترة المتابعة. فتدريب الأم وإرشادها إلي الأساليب المناسبة للتعامل مع الطفل المعاق عقليا يؤدي دور هام وتحسن ملحوظ في سلوك الطفل وتنمية قدراته ومهاراته المختلفة.

كما قام الباحث بتخصيص مرحلة من مراحل البرنامج هدفها تقديم معلومات للأم عن الإعاقة العقلية وخصائصها والمساعدة علي تقبل إعاقة الطفل وخفض الضغوط النفسية لديها حيث أن تقبل الإعاقة وتقبل الطفل هو بداية البحث عن كل ما يساعد علي تحسين حالته بخلاف المراحل السلبية التي تسود لدي أغلب الأسر من الرفض والإنكار والمخاوف إلي غير ذلك خصوصاً في السنوات الأولي من حياة الطفل المعاق فتضيع فرصة التدخل المبكر التي تعتبر بمثابة سنوات ثمار يتعلم فيها الطفل ما يساعده فيما بعد من التكيف والتوافق مع نفسه ومع الآخرين خصوصا بعد تطبيق نظام الدمج والذي تطبقه أغلب المدارس خصوصا في مجال الإعاقة العقلية ، كما جاء البرنامج ليلبي احتياجات الأمهات ، إذ أن معظم الأمهات يشعرون بوجود مشاكل لدي أطفالهم ، ولمساعدتهن علي التعامل معهم ، علما بأن الأمهات الأكثر دراية بأطفالهن ، إذا ما تعرفت الأم علي جوانب القوة والضعف لدي الأطفال أوعلي أسس علمية ستكون اقدر عل ي مناصرة ابنها ، كما يلاحظ أن المجموعة التجريبية حصلت علي درجات عالية علي المقياس البعدي ، وهذا دليل علي تفاعل تلك المجموعة بشكل ايجابي مع المادة التدريبية ، والتي تم إعدادها بصورة منظمة ومدروسة وتتناسب مع الأمهات كانت ذوي جدوى في إقناع الأمهات بأهمية البرنامج لذلك ظهرت فروق واضحة علي القياس البعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية

ويعود السبب في تطور المجموعة التجريبية إلي أن البرنامج أكد دور البيت وبخاصة الأم في عملية التعلم استنادا إلي مبدأ التكامل بين البيت والمدرسة حيث تضمن البرنامج فرصا لتدريب الأمهات علي مهارات قرائية خاصة بالإدراك السمعي والبصري ، لان القدرة علي الإدراك البصري تعد ضرورية للتعلم الأكاديمي ، كما تعد الكفاءة في مهارات هذه العملية ذات أهمية في التنبؤ

بالقدرة علي القراءة في الصفوف الأولي من المدرسة. Mary. F, Sande. M, (Pamela. C . 2008) (منصور جدعان ،٢٠٠٧)

لذلك كان تفاعل الأمهات كبيراً ، حيث سلط الضوء علي مهاراتهن ودورهن في تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهن ، وبمعني أخر كان محور التدريب والتعلم هو الأم ، وكون البرنامج ركز علي تدريبات خاصة بالإدراك البصري تقوم الأمهات في المنزل بتدريبات أخري تقوم بها الأم في المنزل وفي البيئة الخارجية ، خاصة في التحليل والتسلسل وتذكر المثيرات السمعية حيث تعد أساسية في تقدم مهارات ما قبل الأكاديمية ، وقد بدا علي الأمهات نوع من المتعة في التدريب علي الجوانب السمعية مثل تكرار أو تذكر سلسلة من الأرقام والكلمات بشكل ترتيبي ، كما ان تفاعل الأمهات مع بعض التدريبات كان كبير نظرا لوعيهن بأهمية هذه التدريبات من جهة ، والرغبة في التغلب علي المشكلات لدي أبنائهن من جهة أخري ، وظهر ذلك واضحا في القياس البعدي التي تلقته المجموعة التجريبية ، ومن خلال التفاعل مع الأمهات لوحظ عليهن بعض الإستغراب عن المعلومات التي تقدم لهن والتي توضح خصائص المعاقين عقليا وأهمية مرحلة التدخل المبكر ، وقد أدت هذه المعلومات حرص الأمهات علي إتمام جلسات التدريب ، حيث شعرن بأهميتها بالنسبة لأطفالهم ، كما قام الباحث في الجلسة الأولي بسرد بعض الدراسات التي أكدت أن مشاركة الأمهات في برامج التدخل المبكر له تأثير الواضح علي مستقبل الطفل والتحاقه بالجانب الأكاديمي ، وأن هذا التدريب قد يجعل الأم تركز علي المهارات الهامة التي يحتاجها الطفل في هذه المرحلة والتي تكون مدخل لزيادة المهارات لدية فيما بعد ، كان للمعلمات التي تقوم بتدرب الأطفال داخل المركز دور في زيادة دافعية الأمهات نحو البرنامج التدريبي من خلال معرفة الأمهات بالتطور الذي بدأ يلاحظ علي الطفل بعد بدء الجلسات التدريبية التي تتلقاها الأم عن كيفية تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي أطفالهم المعاقين عقليا ، وقدم الباحث بعض البطاقات والأدوات والعناصر الخاصة بالتدريب والتي تساعد الأم علي نقل اثر التدريب خارج نطاق المركز وتعريفهم بكيفية استخدام العناصر المتاحة سواء في المنزل أو الشارع أزو المجتمع عموما ، وأن البرنامج معد بطريقة سهلة وسلسة ليتناسب مع جميع المستويات حيث حاول الباحث أن توصل المعلومة للأم بطريقة مبسطة يسهل علي جميع الأمهات استيعابها والتعامل معها.

- **التوصيات والمقترحات البحثية** :

من خلال النتائج التي توصل إليها أمكن تقديم التوصيات التالية:

- زيادة الاهتمام بالإرشاد الأسري للأطفال المعاقين عقليا من خلال تعميم البرامج المتخصصة
- محاولة استفادة مراكز التدخل المبكر بالبرامج التي سبق وأثبتت فعاليتها في تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية
- تخصيص وحدة داخل مراكز التدخل المبكر لإرشاد الأسر وتدريبهم علي تنمية مهارات أطفالهم وتعميم أثر التدريب الذي يتلقاه الطفل داخل المركز في المنزل والمجتمع تمهيدا لالحاقة بمدارس الدمج

- تفعيل استخدام الألعاب والمجسمات بصورة أكبر حيث أثبتت الدراسات فعاليتها .

ولذا فإن الباحث الحالي يقترح بعض الموضوعات التالية لإثراء ذلك الجانب

- فعالية استخدام الحاسب في تنمية مهارات ما قبل الأكاديمية لدي الأطفال المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر .
- كفايات معلمي الأطفال المعاقين عقليا في مرحلة التدخل المبكر وأثرها علي تنمية المهارات لدي الأطفال

• المراجع :

أسامة محمد بطاينة،هبة أحمد شلختي (٢٠١٠) : أثر برنامج تدريبي مقترح في إكساب أمهات الأطفال ذوي الصعوبات القرائية مهارات تنمية القراءة لدي أبنائهن ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد (٧) العدد(٢) الإمارات العربية المتحدة .

أشرف أحمد عبد القادر (٢٠٠٥) : تحسين جودة الحياة كمنبئ للحد من الإعاقة، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر تطوير الأداء فى مجال الوقاية من الإعاقة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية ١٤- ١٦ فبراير ٢٠٠٥ .

ايرل . بالثازار (١٩٩٩) : تدريب المتخلفين في المنزل والمدرسة ، دليل الوالدين والمدرسين ومدربي الأطفال بالمنزل. ط١ ، ، ترجمة عبد الرقيب أحمد البحيرى ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

بندر بن ناصر العتيبي (٢٠٠٤): مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي ، تأليف إدجار دول المعايير السعودية ، الرياض .

جمال الخطيب (١٩٩٥): العمل مع أسرة الطفل المعاق ، منشورات مركز التدخل المبكر ،مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية ، الإمارات العربية المتحدة .

جمال الخطيب ، منى الحديدي (٢٠٠٧): التدخل المبكر التربية الخاصة في الطفولة ،الطبعة الثالثة ،عمان ،الاردن.

حامد عبد السلام زهران(٢٠٠٤):علم النفس النمو- الطفولة والمراهقة ، عالم الكتب القاهرة.

خلف محمد الفضيلي (2005) : فاعلية برنامج تعليمي علاجي في تنمية مهارات قراءة الكلمات لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط ، المجلة التربوية (٨٠) ،٢٤٣- ٢٤٦ .

دعاء عوض (١٩٩٩): فعالية برنامج إرشادي مقترح لأمهات الأطفال المعاقين عقليا في تحسين بعض جوانب السلوك الاجتماعي لأبنائهن ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة الإسكندرية

زينب محمود شقير (٢٠٠٢) : خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة ، ط١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

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

سماح نور وشاحي (٢٠٠٣) : التدخل المبكر وعلاقته بتحسين مجالات النمو المختلفة للأطفال المصابين بأعراض داون " دراسة ارتقائية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة

سمية عبد الجواد الأشقر (١٩٩٢) : اتجاهات العاملين فى مجال التخلف العقلي نحو المتخلفين عقليا. رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

سوسن شاكر مجيد (٢٠٠٨) : اتجاهات معاصرة في رعاية وتنمية مهارات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، ط١،دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

سيده أبو السعود حنفي (٢٠٠٣): إكساب الأطفال المتخلفين عقليا مهارات الحياة اليومية من خلال برامج العمل الجماعي ، مجلة الطفولة والتنمية ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، ع٩ ، مج٣.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥أ) : بطارية اختبارات بعض مهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم ، القاهرة ، دار الرشاد

عبد الصبور منصور محمد (٢٠٠٤) : القدرة علي التمييز لدي المتخلفين عقليا والعاديين وفعالية برنامج تدريبي في تنميتها لدي المتخلفين ، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ، ع ٢٨ ، ج ٤ .

عبد العزيز الشخص (١٩٩٨) مقياس السلوك التكيفي للأطفال - المعايير المصرية والسعودية ، دار الصفحات الذهبية ،الرياض.

عبد العزيز الشخص، وزيدان السرطاوى (١٩٩٨) : دراسة احتياجات أولياء أمور الأطفال المعوقين لمواجهة الضغوط النفسية. بحث منشور ضمن بحوث ودراسات وتوصيات المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة المعوقين بجمهورية مصر العربية. المجلد الثاني، ص ص ٥٥- ٨١ ، ١٩٩٨م .

عزة خليل عبد الفتاح (١٩٩٠) : اللعب كأسلوب لحل بعض المشكلات - دراسة تجريبية على أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

عيد محمد كنعان ، خالدة فوزي موسي (٢٠٠٩): تصورات أولياء الأمور لفاعلية برنامج إثراء الأنشطة المنزلية المقدمة للأطفال المعاقين عقليا شمال الضفة الغربية ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد (٦) العدد(٢) الإمارات العربية المتحدة

فاروق صادق (١٩٩٤) : برامج التدخل العلاجية والوقائية للمعوقين في سن ما قبل المدرسة بحوث ودراسات مؤتمرات اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعاقين ، إصدار اليوبيل الفضي للإتحاد ، مارس ص ص (٦٧- ٨٧)

فاروق صادق (٢٠٠٠) : التوجهات المعاصرة في التربية الخاصة : مشروع حقيبة إرشادية لرعاية الطفل ذو الإعاقة السمعية، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعاقين،) النشرة الدورية)، العدد (٦١)، (ص ص ١٣- ٣٣)٠

لويس كامل مليكه (١٩٩٨ – جـ): دليل مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء، الصورة الرابعة، المراجعة الأولى، ط٢، القاهرة، مطبعة فيكتور كيرلس غالي .

لويس كامل مليكه (١٩٩٨- ب): تعديل سلوك المعاق عقلياً ، دليل الوالدين والمعلم، القاهرة، مطبعة فيكتور كيرلس .

منصور جدعان (2007) : بناء برنامج تدريبي قائم على النظرية السلوكية المعرفية لقياس أثره في تنمية مهارات الإدراك السمعي والبصري لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة في دولة الكويت . رسالة دكتوراه منشورة . دولة الكويت.

مواهب إبراهيم عياد ، ونعمة مصطفى رقبان (١٩٩٥) : دراسة تقييميه لمستوى الأداء المهارى لعينة من الأطفال المعاقين ذهنيا " "القابلين للتعلم" " في برنامج تدريبي على مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي ، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي ، القاهرة.

Alanna .R, Lea .M. (2011): Expanding Preschoolers' Vocabulary: The Role of Professional Development.. Journal Title: Childhood Education. Volume: 87. Issue: 3. Publication Year: 2011. Page Number: 161+. COPYRIGHT 2011 Association for Childhood Education International; COPYRIGHT 2011 Gale, Cengage Learning

American psychiatric Association (1994): Diagnostic and statistical Manual of mental Disorders, 4th ED; DSM-IV, Washington, DC; American psychiatric press

Anna. M., Margaret .B. (2008) : The Social Attention Skills of Preschool Children with an Intellectual Disability and Children with a Hearing Loss.. Journal Title: Australian Journal of Early Childhood. Volume: 33. Issue: 4. Publication Year: 2008. Page Number: 25+.

Asha .K., George. J., Robert .J, Katy .E. , Rosemary. E., Gary .L, Kristi .S, Lizette. M., Mark .C. (2007) : Consultation-Based Academic Intervention for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: School Functioning Outcomes.. Journal Title: School Psychology Review. Volume: 36. Issue: 2. Publication Year: 2007. Page Number: 217+.

Barbara. D, Rebecca .R, Michelle .G. (2007): Enhancing the Interactions of Teenage Mothers and Their At-Risk Children: Effectiveness of a Maternal-Focused Intervention.. Journal Title: Topics in Early Childhood Special Education. Volume: 26. Issue: 4. Publication Year: 2006. Page Number: 194+.

Bob. A ,Jim .Y (2006) : Teaching Students With Mental Retardation . A practical Guide Every Teacher , Corwin press A Sage Publication Company Thusand Oaks, California.

Bull. L. (2003): The Use of support groups by parents of children with Dyslexia. Department of Education, vol 12, 155-176.

Caryl. H., Mary .J. (2000): Computer-Assisted Instruction of Early Academic Skills.. Journal Title: Topics in Early Childhood Special Education. Volume: 20. Issue: 3. Publication Year: 2000. Page Number: 145.

Cavkaytar .A .(2007): Turkish Parents as Teachers: Teaching Parents How to Teach Self-Care and Domestic Skills to Their Children with Mental Retardation. : Education and Training in Developmental Disabilities 42(1):85-93.

Christina .B, Angelika .A, Dennis .W, Fred. S. (2004): Evaluating the Efficacy of Parent-Focused Interventions for Autism: How Do We Know What Will Work?.. Journal Title: Australian Journal of Early Childhood. Volume: 29. Issue: 3. Publication Year: 2004. Page Number: 42+.

Desmedt .B, Swillen .A, Ghesquière. P, Devriendt .K, Fryns .J.(2003): Pre-academic and early academic achievement in children with velocardiofacial syndrome (del22q11.2) of borderline or normal intelligence. Genet Couns. 2003;14(1):15-29.

Ellison. M. (2004) : The Effect of Non –Verbal Redirection on Out of seat Behavior in a Subject Diagnosed as ADHD and MR , Dissertation Abstracts International-B Vol. 42, No. 3, p. 732

Eschobedo. T., Allen .H. (1999): Preschoolers` emergent writing at the computer. Center for Teaching and Learning, Texas University .

Fontina. L. Robin. D. , Rose. A. (2005): Relationship between home literacy environment and reading achievement in children with reading disabilities. Journal of reading disabilities, 38, (1), 2-11.

Jennifer .B, Kelly. J, Yoshitaka .I, Deanna .B. (2007): Family Caregivers of Individuals with Intellectual Disability: Perspectives on Life Quality and the Role of Vacations.. Journal Title: Journal of Leisure Research. Volume: 39. Issue: 1. Publication Year: 2007. Page Number: 127+.

Joohi .L, Jill. F (2009): Children's Communication and Socialization Skills by Types of Early Education Experiences.. Journal Title: Journal of Research in Childhood Education. Volume: 23. Issue: 4. Publication Year: 2009. Page Number: 475+.

Julie. A , Julia.P; Suzanne .G. (2009): Partnering with Families of Children with Special Needs , YC Young Children; Sep 2009; 64, 5; Education Journals pg. 16

Kirk. S, Gallagher. J. , Anastssiow. N. (1993): Education Exceptional Children, Houghton Mifflin Company, Boston, New York.

Mary .B (2010): Early Childhood Intervention: A Promise to Children and Families for Their Future.. Journal Title: Exceptional Children. Volume: 76. Issue: 3. Publication Year: 2010. Page Number: 339+.

Mary .W., Micah. C., Stephen .N. Mbugua , Owen. N. (2006):Effectiveness of early childhood education programme in preparing pre-school children in their socialemotional competencies at the entry to primary one Educational Research and Review Vol. 2 (2), pp. 026-031, February 2007

Mary. F, Sande. M, Pamela. C. (2008): A Longitudinal Study Exploring the Relationship of Representational Levels of Three Aspects of Preschool Sociodramatic Play and Early Academic Skills.. Journal Title: Journal of Research in Childhood Education. Volume: 23. Issue: 1. Publication Year: 2008. Page Number: 19+.

Mc william, R. Maxwell, R. , Sloper, K. (1999): Beyond involvement are elementary schools ready to be family-centered. School Psychology Review, 28 (3), 378-394.

McDonnell, J. J., Hardman, M. L., McDonnell, A. P., Kiefer-O'Donnell, R. (1995). An introduction to persons with severe disabilities. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

Michael. M. (2007): Differential Expression of Toy Play by Preschoolers with and without Mental Retardation.. Journal Title: Journal of Research in Childhood Education. Volume: 21. Issue: 2. Publication Year: 2006. Page Number: 117+.

Muhammad. N, Tariq .M, Ashiq .H. (2011): Role of Parents in Training of Children with Intellectual Disability, International Journal of Humanities and Social Science Vol. 1 No. 9 [Special Issue – July 2011]

Nelson.R, Scott .A., Michael .H, Corey . D. (2005): Effects of a Pre reading Intervention on the Literacy and Social Skills of Children.. Journal Title: Exceptional Children. Volume: 72. Issue: 1. Publication Year: 2005. Page Number: 29+.

O'Neill, L. M., & Dalton, B. (2002): Supporting beginning reading in children with cognitive disability through technology. Exceptional Parent, 32(6), 40–43.

Pamela .J, Wendy. P, Kathleen .L, Robert .B. (2009): Improving the Early Literacy Skills of Students at Risk for Internalizing or Externalizing Behaviors with Limited Reading Skills.. Journal Title: Behavioral Disorders. Volume: 34. Issue: 2. Publication Year: 2009. Page Number: 72+.

Russo, E. (2000): Effective Language Arts Instruction for Students with Dyslexics. Preventing School Failure, vol 44, (2), 61-66.

Sandra. G , Otterloo, V. (2006): Treatment Integrity in a Home-based pre-reading intervention programme. University of Amsterdam, the Netherlands. (12), 155-176.

Schulte-korne, G; Deimel, W; Bartling, J & remschmidt, H. (1999). The Role of phonological awareness, speech perception and auditory temporal processing for dyslexia. European Child & Adolescent Psychiatry, 3, 28-34.

Sharon .V, Ae-Hwa K, Morris .S, Marie .T, Batya .E (2003): Social Skills Interventions for Young Children with Disabilities: A Synthesis of Group Design Studies.:. Journal Title: Remedial and Special Education. Volume: 24. Issue: 1. Publication Year: 2003. Page Number: 2+.

Sharon K. Junge, Sue Manglallan, Juliana Raskauskas (2004): Building Life Skills through Afterschool Participation in Experiential and Cooperative Learning.. Journal Title: Child Study Journal. Volume: 33. Issue: 3. Publication Year: 2003. Page Number: 165+.

Snyder, E. P. (2002): Teaching students with combined behavioral disorders and mental retardation to leadtheir own IEP meetings. Behavioral Disorders, 27, 340- 357.

Torgesen, J.K. (2001): Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness. Paper presented at the LD Summit. Washington, DC : U. S. Department of Education.

World Health Organization (1992): The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines. Geneva: WHO

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

" استخدام القصة والتشكيل بخامة العجائن الملونة في تنميه بعض المهارات الاجتماعية والإبداعية لدى طفل الروضة "

إعداد

د/ حنان حسن إبراهيم حسين .

أستاذ مساعد بقسم رياض الأطفال كليه التربية جامعة الطائف

د / سمير أحمد أبو العيـــون

استاذ مساعد بقسم التغذية

كليه التصاميم والاقتصاد المنزلى

د / مرفت محمد صالح الحديدي

استاذ مشارك بقسم المناهج

كليه التربية ، جامعة الطائف

obeikandl.com

obeikandl.com

" استخدام القصة والتشكيل بخامة العجائن الملونة في تنميه بعض المهارات الاجتماعية والإبداعية لدى طفل الروضة "

مشروع بحثى مدعوم من جامعة الطائف رقم (١٣٣٧-٤٣٢-١)

د / حنان حسن إبراهيم حسين د / سمير أحمد أبو العيون
د / مرفت محمد صالح الحديدي

• **المقدمة** :

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة الفترة التكوينية الهامة من حياة الإنسان، لأنها الفترة التي يتم فيها وضع البذور الأولي للشخصية التي تتبلور وتظهر ملامحها في مستقبل حياة الطفل (سعدية محمد علي بهادر، ١٩٨٧، ١٥)، وهي أكثر مراحل النمو أثرا في المراحل التي تليها، وهذا الأمر يتطلب ضرورة الاهتمام بتربية الطفل في هذه المرحلة .

ويعتبر الاهتمام بتربية الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من أهم الملامح التي تنبئ بمدي تقدم المجتمع وتطوره؛ فأطفال اليوم هم رجال الغد وقادة المستقبل، ومن ثم يمكن تحقيق مستقبل أفضل للمجتمع من خلال توفير الرعاية والتربية السليمة للأطفال .

وقد أكدت الاتجاهات المعاصرة علي ضرورة الاهتمام بتربية أطفال الروضة ومراعاة الدقة فيما يقدم لهم، وإعداد برامج تسهم في إكسابهم معلومات ومهارات واتجاهات وميول وقيم وعادات سلوكية تمكنهم من الحياة في المجتمع المعاصر، وتساعدهم علي فهم البيئة التي يعيشون فيها والتكيف مع متطلباتها وإمكانياتها الحديثة . (سعدية محمد علي بهادر، ١٩٨٧، ٢٧) (هدي محمود الناشف، ١٩٩٣، ١٢٥)

ويعد اكتساب المهارات الفنية والاجتماعية من الأهداف الهامة فى مرحلة رياض الأطفال . كما تعد المهارات الاجتماعية من الأمور الضرورية التي تتطلب الاهتمام بها في كل المؤسسات التعليمية وخاصة رياض الأطفال ؛ فما يظهر داخل المجتمعات من صرا عات وانحرافات ومشكلات سلوكية يكون نتيجة قصور في السلوك الاجتماعي وعدم التمكن من المهارات الاجتماعية. حيث تعد المهارات الاجتماعية أحد العوامل الهامة والضرورية لتفاعل الفرد مع الآخرين وقدرته علي الاستمرار في هذا التفاعل .

ولهذا حثت العديد من الدراسات على ضرورة تنمية المهارات الإجتماعية لدى طفل الروضة(: دراسة دي بيليفل DeBellefill (١٩٩٢) ، دراسة بطرس حافظ بطرس (١٩٩٣) ، دراسة جوردان ومتياس Jordan and Metais (١٩٩٧) دراسة شعبان حفني شعبان والسيد محمد عبد المجيد (١٩٩٨) ، دراسة يحيي محمد لطفي نجم ومحمد محمد أحمد المقدم (٢٠٠٠) ، دراسة سحر توفيق نسيم (٢٠٠٥) .والتى تؤكد جميعا على ضرورة تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة.

كما لاحظ فريق العمل أثناء اشرافه على بعض دور رياض الأطفال المختلفة بحكم عملهم في التربية الميدانية ان استخدام العجائن الملونة وهي خامة مثل الطينات يتم استخدامها في الروضة كشئ روتينى بعيد عن الإبتكار ودون اضافة الجديد للاطفال بحيث توزع المعلمة على الأطفال العجائن الملونة ليضعوها في قوالب الكعك أو يلعبون بها فيقذفون بها البعض بعد ان يكوروها وبالتالى لايكون لهذه العجائن فائدة سوى تنمية عضلات اليد الصغيرة.

كذلك لاحظ فريق العمل ان الأطفال اثناء تعاملهم مع خامات التشكيل كالعجائن الملونه يتطلب ذلك تواجد قدر من سلوكيات التفاعل الاجتماعى كالمشاركة والتعاون وابداء الرأي والاستماع للاخر واتخاذ القرارات لتصميم وبناء الأشكال الفنية

وهذا ما يسعى البرنامج إلى تحقيقه حيث يهدف إلى ربط ركن النشاط الفني ممثلا في التشكيل عن طريق العجائن الملونة بالجانب الاجتماعي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة والتأكيد على الناحية الإبداعية حيث يتم ذلك من خلال تصميم بعض القصص التشكيلية للأطفال بتوظيف إحدى الخامات السهلة والمناسبة للطفل والتي تنمى في نفس الوقت المهارات الاجتماعية لدية ومن خلالها يتواصل اجتماعيا مع زملاؤه ومجتمعه .

- **أسئلة الدراسة** :

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:-

- ما المهارات الاجتماعية التي يحتاجها طفل الروضة؟
- ما مدى أهمية تلك المهارات الاجتماعيه لدى طفل الروضة؟
- ما مدى توافر تلك المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة؟
- ما المهارات التشكيلية التى يحتاجها طفل الروضة؟
- ما المهارات الإبداعية الفنية التي يحتاجها طفل الروضة ؟
- ما المستوى الحالى لتوافر المهارات الإبداعية لدى طفل الروضة؟
- ما البرنامج المقترح لتنمية المهارات الاجتماعية اللازمة لطفل الروضة ليتعامل بنجاح مع زملائه فى قاعة الأنشطة؟
- ما فعالية البرنامج المقترح فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة؟
- ما فعالية البرنامج المقترح فى تنمية بعض المهارات الفنية التشكيلية لدى طفل الروضة ؟

- **أهداف الدراسة** :

تحديد المهارات الاجتماعية التي يحتاجها طفل الرياض .

- تحديد أهمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة .
- تحديد توافر مدى توافر تلك المهارات لدى طفل الروضة .
- تحيد المهارات التشكيلية التى يحتاجها طفل الروضة .
- تحديد المهارات الإبداعية الفنية التي يحتاجها طفل الرياض .
- تحيد مدى توافر سمات الإبداع فى الأعمال الفنية لدى طفل الروضة .
- تصميم برنامج مقترح لتنمية المهارات الإبداعية والاجتماعية اللازمة لطفل الروضة ليتعامل بنجاح مع زملائه.

- قياس فعالية البرنامج المقترح فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة .
- قياس فعالية البرنامج المقترح فى تنمية بعض المهارات الإبداعية الفنية لدى طفل الروضة .

- **أهمية الدراسة** :

- توفير مجموعة من الأنشطة التى تساعد الطفل على التعامل الناجح مع زميله ، والتي يمكن اعتبارها نموذجا يهتدى به القائمون على تربية الطفل.
- الاستفادة من البرنامج الحالي في إعداد دورات تدريبية للمعلمة أثناء الخدمة.
- لاستفادة من البرنامج الحالي في إضافة جزء إلى دليل معلمة رياض الأطفال.
- الاستفادة من البرنامج الحالي في تنمية الإبداع الفنى للطفل.

- **حدود الدراسة**::

- **من حيث العينة** :

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من أطفال المستوى الثانى، تتراوح أعمارهم من (٥ـ٦) سنوات بإحدى رياض الأطفال التابعة لوزارة الشئون الاجتماعية بمحافظة الطائف.

- **من حيث المهارات الاجتماعية**:

اقتصرت البحث على مهارة المشاركة والنظام والمبادرة التفاعلية والتى أجمع عليها المحكمون.

- **مصطلحات الدراسه** :

- **المهارات الاجتماعية** :

يعرفها هاسيلت وآخرون(١٩٨٢) Hassellet al: بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية، والتى يستجيب بها الطفل مع غيره، والتى تعمل كموجه يحدد تأثير الفرد فى الآخرين داخل البيئة (Hasseltel et al P 413) . وتعرفها أميرة بخش (١٩٩٧)بأنها : مجموعة من العادات والسلوكيات المقبولة اجتماعيا، يتدرب الطفل عليها إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال مواقف الحياة اليومية، وتفيده فى إقامة علاقات مع الآخرين في مجاله النفسي. (أميرة بخش ،١٩٩٧،ص١٠٦) . ويعرفها محمد السيد (١٩٩٨) بأنها : قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم، وضبط انفعالاته فى المواقف الاجتماعية بما يتناسب مع طبيعة الموقف.(محمد السيد، ١٩٩٨،ص١٦). ويعرفها البحث إجرائيا:بأنها مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية، والتى تعد ضرورية للتفاعل بنجاح مع زميله في المواقف المختلفة داخل الروضة وخارجها.

- **المهارات الإبداعية** :

تعرفها العنود صالح (٢٠٠٧) بأنها قدرة الطفل على إنتاج رسوم جديدة وأصلية تشير إلى تفردها فى التفاعل مع المثيرات والمواقف التعليمية المتضمنة فى الوحدات التدريسية فى مصطلح فى مناخ يسودة الأتساق والتالف عبر مكوناتة. (العنودصالح سعيد ، ٢٠٠٧ ، صـ ٣١)

كما أشار سيمبسون إلى الإبداع بأنه : "المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير ، واتباع نمط جديد من التفكير ، كما اعتبر أن مصطلحات قبل حب الاستطلاع والخيال والاكتشاف والاختراع هي مصطلحات أساسية في مناقشة معنى الإبداع. والإبداع يتضمن عدة سمات أهمها: الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة كما ذكرها جيلفورد. (كمال كامل سماحة،١٩٩٨، ١٩٠) . ويعرف الإبداع إجرائيا بأنه : تشكيل الأطفال لمنتج فنى جديد باستخدام الصلصال يتميز بالسمات الإبداعية ويقاس بالدرجة الكلية التى يحصل عليها الطفل على مقياس سمات الإبداع .

- **منهج الدراسة**:-

استخدم هذا البحث كلا من المنهج الوصفى التحليلى؛ فى تحديد المهارات التى يحتاجها طفل الرياض، والمهام السلوكية المرتبطة بالمهارات، وكذلك المنهج التجريبى؛ وذلك بتجريب البرنامج المعد من قبل الباحثة، وحساب فعاليته فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الرياض؛ ليتعامل بنجاح مع زميله مستخدمة أداتا البحث(مقياس المهارات الاجتماعية).ومقياس السمات الابداعيه

- **الإطار النظرى** :

يرى علماء التحليل النفسي أن السنوات الأولى من حياة الطفل هى الدعامة الأساسية التى تقوم عليها حياته النفسية، و الاجتماعية بجميع مظاهرها، حيث يدرك الطفل فيها فرديته وتنمو قدرته اللغوية إلى الحد الذى يسمح له بالتفاهم مع الآخرين . وخلالها تنمو قدرته على الدفاع عن نفسه وفيها يخضع لتقليد البيئة ويتحول تقديره للناس من مجرد المنفعة الشخصية المباشرة إلى العلاقات الاجتماعية عواطف ابراهيم ،١٩٨٣ ،ص ١٤٩).

كما تؤكد هدى الناشف أن الخبرات الاجتماعية التي تقدمها الروضة للطفل تساعده على تمثل الحياة واندماجه فيها وتوافقه معها، حيث يستطيع الطفل أن يتوجه نحو الآخرين ويتعاطف معهم ويقيم علاقات اجتماعية سوية مع الأقران والراشدين ، فالطفل لا يولد متعلماً المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل .فتكوين الصداقات يحتاج إلى مهارات لا يكتسبها معظم الأطفال بطريقة طبيعيه(هدى الناشف ، ١٩٨٩، ١٤٥) حيث أن أنشطة الروضة تساعد الطفل على تنمية بعض القدرات الاجتماعية من خلال تفاعله مع الآخرين. فيتعلم الأخذ والعطاء والقوانين التى تحكم التفاعل الاجتماعي.

وتشير أميرة طه (٢٠٠٠) إلي أنه يجب تدريب الطفل على المهارات الاجتماعية للوصول به إلى حد الإتقان والتمكن من خلال التفاعل الاجتماعي وذلك بمشاركة الأطفال في مواقف الحياة اليومية، والتي من شأنها أن تفيده في إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين في محيط مجاله النفسي حتى تصل به إلى أن تكون عادة سلوكية لديه. (أميرة طه ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٢١)

وتسهم الروضة في توافق الطفل الشخصي والاجتماعي الناجح ، وتزوده باتصاله الأول بجماعة الأقران ،وتعمل علي تحسين ودفع عجلة التنشئة الاجتماعية لديه بطريقة وسط بين البيت والروضة ، وتفيده في تأكيد ذاته وفي

الاعتماد علي النفس وتحقيق استقلاليته ، وتزيد من حب الاستطلاع والاتصال الاجتماعي لديه ، ويظل بعض ما يكتسبه الطفل في البيت من سلوك اجتماعي ثابتا ، بينما يتغير بعضه الآخر عندما ينتقل الطفل إلى جماعة أخري في المجتمع الخارجي وفي الروضة.

ويشير كل من عزيز سمارة وهشام الحسن، وعصام النمر [١٩٩٩م;٨١]إلي اتفاق معظم الباحثين علي أن رياض الأطفال تؤدي وظيفة اجتماعية نحو الأطفال ،كما أنها تكمل الحياة الاجتماعية التي يوفرها المنزل والأسرة والجوار لكل طفل .كما تغرس فيه عادات اجتماعية مقبولة وتوفر له فرصًا للتعامل مع أقرانه حين تضعه في مواقف تستدعي منه سلوكا معينًا وتصرفا مناسبًا تجاه زملائه وتجاه حالات أخرى مماثلة ، كما تعمل علي تثبيت عادات مرغوب فيها من حيث التعامل واحترام حقوق غيره ، وغير ذلك من العادات عن طريق الممارسة ، وليس عن طريق التلقين أو القراءة في الكتب ، فالممارسة خير طريق لخلق أي اتجاه أو تكوين أي عادة ، وهي الوسيلة المثلي للتعرف علي الطفل ومواهبه وميوله .

فمن خلال الحياة اليومية في الروضة يتعرف الطفل بإشراف معلمته علي حقيقة المجتمع ،وعلي ما يدور في المحيط من حولهم ، فهي تعمل على أن يجمعوا خبرات مختلفة تمكنهم من أن يشاركوا في حياة الروضة بشكل فعال حسب طاقاتهم واستعداداتهم ، فيتعرفون علي محتويات الروضة وأقسامها ومحتوياتها الداخلية ومساحاتها الخارجية ، وعلي الطريق في الوصول إلي مرافقها ، كما تقوم المعلمة بتصميم العديد من الأنشطة الاجتماعية التي لها دور فاعل فى نمو الطفل اجتماعيا ، حيث يعتبر النمو الاجتماعي من أهم جوانب النمو ؛ لأن الطفل فيها ينمو مع غيره ، فهو ينمو على الأخذ والعطاء والقبول والرفض والقيادة والاقتداء والخضوع ، وكلما ازداد تفاعل الطفل مع غيره ازداد فهمه لنفسه وازدادت خبراته في التعامل مع غيره ، وينمو سلوكه الاجتماعي مبكرا من خلال نشاطه الحركي وصحبته للآخرين ، ومشاركته لهم في لعبهم .وبانتهاء السنة الخامسة للطفل نجده يساير الكبار في مراعاة الآداب الاجتماعية العامة مثل الشكر والاستئذان ، وطفل الخامسة رغم ما يتميز به من صفات السلوك الاجتماعي يشعر بالتعب الانفعالي بسرعة إذا وجد نفسه في مكان خال من الأطفال ، أو إذا قيد باللعب المنفرد أو الجلوس في مكان معين مدة طويلة ، والأطفال الذين يلتحقون بالروضة أقدر من غيرهم علي إقامة العلاقات الاجتماعية الصحية ، وقد أكد ذلك كل من عزيز سمارة وهشام الحسن وعصام النمر ١٩٩٩م فهم يرون أن الأطفال الذين التحقوا بالروضة أسرع من غيرهم في بناء علاقاتهم الاجتماعية ، وأنهم يظهرون سيطرة أكثر مما يرونه من خضوع ، وأنهم أكثر شعورًا بالأمن وأقدر من غيرهم علي التكيف إذا وجدت المشرفة المؤهلة المتفهمة.

وترى هدى قناوي (١٩٩٥) أن توفير فرص اللعب داخل الروضة يحسن نمو الطفل الاجتماعي، إذ يكسبه بعض المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين ، حيث يكتشف الطفل أثناء لعبه أن هناك بعض أنماط السلوك غير المقبولة والمرفوضة التي يجب أن يرتد عنها. كما عليه أن يتعلم خلال لعبه

كيف يتعامل مع الغرباء أو الأشخاص الجدد ، وكيف يواجه المشكلات ويتعلم الأخذ والعطاء.

ويمر النمو الاجتماعي بمراحل متداخلة ، فيتغير سلوك الطفل أثناء اليوم الواحد من التباعد إلى التخريب والعدوان ، ثم الصداقة وتبادل العواطف والابتهاج ، ولذا فالطفل في حاجة إلى التقبل حيث يميل إلى الشعور بأنه مقبول ومرغوب فيه ممن حوله، وتهدد هذه الحاجة شعوره بأنه منبوذ ،أو غير مرغوب فيه فيميل إلى الانطواء والوحدة ويبتعد عن تكوين الصداقات " (فوزية دياب – ١٩٧٨ ، ص ٦٩)

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن : **ما المهارات الاجتماعية التي يجب أن ننميها لدى طفل الروضه؟** .. وتشير الإجابة عن هذا السؤال إلى أن المهارات الإجتماعية متنوعه وفيما يلى وصف لتلك المهارات :

- **المبادرة التفاعلية**:

يعرفها محمد السيد عبد الرحمن بأنها قدرة الطفل على أن يبدأ التفاعل من جانبه مع الأطفال الأخرين، لفظيا أو سلوكيا كالتعرف عليهم أو مد يد العون لهم أو زيارتهم أو تخفيف ألامهم أو إضحاكهم. وقد حدد مجموعة من المهارات تشتمل عليها المبادرة التفاعلية وهى: القاء السلام، الاعتذار عند الخطأ السؤال عن الزميل الغائب، تقديم المساعدة للمحتاج، المبادرة بزيارة المرضى فى المنازل. (محمد السيد عبد الرحمن ، ١٩٩٨، ص ١٨)

بينما حدد عبد الله بن محمد مهارات المبادرة التفاعلية فى القاء التحية التعريف بالنفس ، البدء بالحديث، طلب اللعب من الأخرين .(عبد الله محمد الوايلى ١٩٩٦،) وحث على ضرورة تدريب الطفل الصغير على سلوكيات المبادرة التفاعلية مثل القاء التحية على الاخرين، وتعريفهم بنفسه، ومبادرتهم بالحديث.

وتعد مواقف التفاعل اليومى مع الأتراب فى الروضه مجالا خصبا لتنمية الشعور بالاستقلالية والمبادأة، واكساب الأطفال العديد من الخبرات التى تساعد الطفل على أن يتجاوز وجهه نظره وحاجاته، ويتعاطف مع الاخرين. (محمد عماد الدين ،١٩٨٦، ص١٦٢)

كما أن توفير فرص لتبادل الزيارات واللعب بين الأطفال وبعضهم البعض يساعد على تعرفهم ببعضهم لتعريفهم ببعضهم البعض ويؤكد عبد الستارابراهيم أنه يجب تدريب طفل الرياض على اكتساب العديد من المهارات الاجتماعية خلال فترة الروضة بما فيها القدرة على تبادل الاحاديث، وتبادل التحية والاحتكاك، والتفاعل مع الاخرين.(عبد الستار ابراهيم ،١٩٩٣،ص١١١)

وترى فريق البحث أنه يمكن لمعلمة رياض الأطفال أن تنمى تلك المهارة لدى الأطفال منذ التحاقهم بالروضة، منذ أول يوم حيث تبدأ بتعريف نفسها للأطفال، وتذكر (الاسم والوظيفة) ثم تبدأ بعد ذلك فى طلب أن يعرف كل طفل نفسه للأخرين، ثم فى مرحلة تالية تدرب الأطفال على ذكر الاسم عنوان السكن، رقم التليفون.

كما يمكنها من خلال المواقف الحياتية التى تحدث فى الروضة أن تتخذها أساسا لتنمية تلك المهارة فعلى سبيل المثال عندما يخطئ أحد الأطفال فى حق زميله تعلمه أن يعتذر، كما تعلمه كلمات الشكر عند تقديم خدمة أو أى شيء وكيف يطلب الطفل من زميله أن يشاركه اللعب مثلا.

وترى هدى قناوى (١٩٩٥) أن توفير فرص اللعب داخل الروضه يحسن نمو الطفل الاجتماعى " إذ يكسبه بعض المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الاخرين حيث يكتشف الطفل أثناء لعبه أن هناك بعض أنماط السلوك غير المقبولة والمرفوضة، والتى يجب أن يرتد عنها، كما أن عليه أن يتعلم من خلال لعبة كيف يتعامل مع الغرباء أو الأشخاص الجدد، وكيف يواجهه المشكلات ويتعلم الأخذ والعطاء. (هدى قناوى،،١٩٩٥ ص ١٤٦)

وترى فريق البحث أن تدريب الطفل الصغير على تلك المهارة له أهمية كبيرة توجزها فيما يلى:

- اكتساب تلك المهارة يؤدى إلى أن يسود جو من الألفة بين الأطفال
- يكتسب الطفل الثقة بنفسه؛ مما يجعله يكرر سلوك المبادأة مع أطفال آخرين سواء داخل أو خارج الروضه.
- تأصل سلوك المبادأة فى نفس الطفل ينمى عنده احساسه بذاته وثقته بنفسه، فيبدأ فى توسيع دائرة تفاعلاته الاجتماعية، مما يؤدى إلى زيادة كم الخبرات التى يكتسبها.
- تنمية تلك المهارة تؤدى إلى اختفاء الخوف لدى الطفل حين يواجه الاخرين والغرباء.

مما سبق عرف فريق البحث المبادرة التفاعلية اجرائيا : بأنها قدرة الطفل العادى على أن يبدأ التفاعل من جانبه مع زميله ، ويأخذ هذا التفاعل مظاهر متعددة قد يكون لفظيا أو سلوكيا.

وهناك مجموعة من السلوكيات يجب تدريب الطفل عليها لتنمية تلك المهارة لديه وهى:

- يعرف الطفل نفسه لزميله .
- يبادر بالتحية عند رؤية زميله
- السؤال عن زميله عند غيابه.
- المبادرة بالزيارة للزميل فى حالة مرضه.
- شكر زميلة على أى خدمة يقوم بها
- الاعتذار لزميله عن أى خطأ يقوم به الطفل العادى فى حقه.
- المبادرة بتقديم المساعدة له إذا طلبها.
- المبادرة بطلب اللعب مع الزميل.

وهذه السلوكيات هى التى ستتبناها البحث فى هذا البحث.

- **مهارة المشاركة**:

يعرفها أحمد ذكى بدوى (١٩٨٦) بأنها تفاعل الفرد عقليا وانفعاليا فى موقف الجماعة بطريقة شخصية للمساهمة فى تحقيق أهداف الجماعة وتحمل المسئولية.أحمد ذكى بدوى،١٩٨٦،ص١٠٧)

ويعرفها أحمد حسين : بأنها إحساس الفرد بالآخرين وقدرته ورغبته للتواصل معهم دون بطء وبما يحقق التفاعل الاجتماعى(أحمد حسين ٢٨،٢٠٠١)

وتقترب مهارة المشاركة من مهارة التعاون إلا أن المشاركة تعود على الطفل نفسه بالفائدة من خلال مشاركة الاخرين فى اللعب والعمل والأنشطة.

ويرى عبد المنعم الحفنى أن المشاركة تعد نوعا من أنواع التعاطف، إلا أن التعاطف يكون فى الأحزان دون الأفراح، بينما المشاركة تكون فى كل الانفعالات سواء بالفرح أو الحزن. (عبد المنعم الحفنى،١٩٩٥،ص٢٧٤)

ويرى مصطفى فهمى أن مرحلة الطفولة المبكرة هى بداية المشاركة حيث تظهر فيها بداية المشاركة الوجدانية إزاء الأطفال الاخرين. (مصطفى فهمى ،١٩٩٧، ص ١٢٣).

وتعد المشاركة من المهارات الهامة التى يجب تدريب الطفل العادى عليها عند تعامله مع زميله؛ وذلك لأهمية تلك المهارة بالنسبة لكليهما؛ أن امتلاك الطفل لتلك المهارة ييسر تحقيق التفاعل الاجتماعى.

كما حث جولدستين Goldstein على ضرورة أن يشارك الطفل زميله فى اللعب، وأن يحترم حقوقه المختلفة مثل أخذ الدور وتبادل الألعاب. (Goldstein,1997,p37))

وتتعدد مجالات المشاركة المتاحة للطفل العادى فتشمل المشاركة فى اللعب والعمل والحديث وحل المشكلات، حيث يجب أن تدرب المعلمة الأطفال على حل المشكلات التى تواجههم دون صراخ أو ازعاج وأن يضحى كل منهم من أجل الآخر، وألا يستولى أى منهم على ممتلكات الغير أو لعب الاخرين بل تنمى مفهوم المشاركة السليمة وأن اللعبة لكل من يلعب بها.(سعدية بهادر، ١٩٩٤ ص٩٤)

كما أن إتاحة الفرص أمام الطفل الصغير ليشارك زميله ا فى المناسبات المختلفة سيساعد على نموه الاجتماعى والخلقى، ويعلمه الأخذ والعطاء، كما يعلمه أن يتكيف معه، ويتعرف على قدراته المختلفة ومكانته بين المجموعة التى يعيش فيها (رانيا صبحى ، ٢٠٠٢،ص ١٩).

وفى النهاية عرف البحث المشاركة اجرائيابأنها: قدرة الطفل العادى أن يشارك زميله فى جمع المناسبات (سارة أو غير سارة ويشترك معه فى ممارسة الأنشطة المختلفة .

وهناك مجموعة من السلوكيات يجب تدريب الطفل عليها لتنمية تلك المهارة لديه وهى: مشاركة الطفل زميله :

- فى اللعب داخل وخارج القاعه
- فى اللعب بأحد أدوات اللعب.
- فى المناسبات السارة. (أعياد الميلاد – الأعياد – الحصول على جائزة)
- فى المناسبات غير السارة. (المرض – فقد اللعبة – الوفاه).
- فى ممارسة الأنشطة المختلفة.

- **مهاره النظام** :

يعد احد الاهداف الاجتماعيه التى تسعر الروضه الى تحقيقها هو تنميه النظام لدى الأطفال ، حيث يحرص الوالدان على تعليم الصغار كل ما هو طيب وحسن فيحرصان على تعليمهم القراءة والكتابة، وكيف يمكن أن يرتدوا ملابسهم، وكيف يمكن أن يستخدموا مهارات الحياةِ المختلفة؛ لينجحوا في الحياة، وأفضل طريق لتعليمهم أن تكون الوالدان مثلا جيدا لهم، فإذا نشأ الطفل في بيئة منظمة فالاحتمال الأكبر ان يكون منظما وحتى نعلم الطفل النظام فهناكٍ بعض التدريبات التى يجب ان يحرص الكبار عليها منها ما يلى:

- أوجد مكانا لكل شيء واجعل كل شيء في مكانه، وعلم أبناءك في عمر مبكر قدر الإمكان أن يعيدوا ألعابهم إلى مكانها المناسب، وحتى يتمكنوا من هذا وفر لهم المساحة والمكان ليفعلوا ذلك، مع تعليمهم الكيفية، مع توضيح أن الهدف من ذلك هو أن يكون الترتيب من طبع الطفل؛ لأنه نواة النظام.
- استخدام التقويم: من الأفضل أن ينشأ الأطفال وقد اعتادوا على استخدام التقويم، لهذا دربهم منذ الصغر على تسجيل أحداثهم الأسبوعية على لوحة التقويم، وذلك عن طريق تعليق هذه اللوحة في مكان بارز في المنزل أمام الصغار، بحيث يكون من السهل الوصول إليها؛ لكتابة الأحداث المهمة لهذا الأسبوع . أما إذا كان الأبناء أكبر سنا، فيمكنك التحدث معهم عن أهمية استخدام التقويم في ترتيب الأنشطة وتحديد أوقاتها.
- اربط العمل بالمتعة: ليصبح وقعه على النفس أفضل، وهذا ينطبق على الترتيب والنظام، فإذا ما شعر الطفل بأهميته وبأنه عمل ممتع فإنه يتبناه أيضا . فاحرص دائما على أن يراك الطفل وأنت مستمتع بترتيب أوراقك في غرفتكٍ، لكن اعلم أن ما قد يبدو لك غير منظم، قد يعتبره الطفل منظما ومرتبا، فلا تنتقده دائما حتى لا تفقده ثقته بنفسه، بل شجعه وعلمه وأشعره بالفخر بما يقوم به، فهو كلما تقدم في العمر تمكن من هذه المهارة
- أعط أطفالك تعليمات واضحة: فهم يحتاجون إلى معرفة ما يجب عليهم القيام به، فعندما تقول: " أريد الغرفة مرتبة " قد لا يعرف الطفل ماذا تعني فتدرج معه خطوة خطوة، حتى يتمكن من القيام بما تريده منه.
- حول عملية الترتيب إلى جدول زمني مكتوب بطريقة سهلة: فعندما تكون الأمِ هي المسؤولة الوحيدة عن ترتيب المنزل، فهي تحتاج إلى أطفال أكثر نظاما وهذا من الممكن أن تحصل عليه، إذا كتبت لأطفالها.
- ترتيب خزانة الطفل: يعتبر من الأمور التي إن تمت، فسوف توفر عليك وعلى الطفل الكثير من الوقت، ومن أجل هذا قم بترتيب دوري للخزانة بمصاحبة الطفل، اسأله أثناء الترتيب عن طريقة الترتيب التي يرغب ابدأ بنظرة فاحصة للخزانة، فإذا كانت مفتوحة فأخرج منها الأشياء التي تحجب رؤيتك لقاع الخزانة، تخلص من الأشياء أو الملابس أو الألعاب غير المستعملة، بالتبرع بها للجهات الخيرية . ثم تأتي المرحلة التي تقرران فيها معا ما هي الأشياء التي يجب أن تعلق؟ وهل تعلق على الأرفف أم فى السله
- أفكار التخزين: ممكن أن يصممها الطفل بنفسه، فبعض الأطفال يفضل السلال التي تعلق على الجهة الأمامية من الخزانة؛ لتكون معلقة في الحائط فيضع بها أغراضه.

- استخدم العلب والألوان: هناك علاقة بين الألوان والترتيب، فالعلب والسلال الملونة، تسهل عمليتي التصنيف والترتيب للأم والطفل، بل تعطي روحا طفولية للغرفة، لذا يمكن الاستعانة بالسلال الملونة الجاهزة، هذا بالإضافة إلى إمكانية تلوينها في المنزل، وذلك عن طريق رشها بالصبغ.
- اكتساب تلك المهارة في كل الأعمال: النظام لا يعني فقط غرفة مرتبة وخزانة نظيفة، ولكنه يعني أيضا: التفكير بنظام، والاستفادة من الوقت بنظام وكل هذا يكتسبه الطفل بالممارسة، والصبر من قبل الوالدين فالطفل منذ ولادته في حاجة إلى أن نعلمه النظام، فهناك نظام غذائي يُتبع لإطعامه، وهناك نظام لنومه، ونظام لأداء واجبه.
- تعليم الطفل طريقة ترتيب أفكاره: فلا بد أن نعلمه الخطوات منذ بداية صياغة تلك الفكرة في الدماغ، ومن ثم تدوينها أو رسمها، والبحث عما سيساعده على القيام بها، والانتهاء منها.
- راقب الطفل عندما يريد شراء بعض قطع الحلوى، فالفكرة ولدت في عقله ثم بدأ يفصح عنها، ومن ثم توجه إلى الوالدين أو الجدة، وقد يلجأ إلى البكاء كمرحلة أخيرة؛ لتحقيق هدفه.
- تعلم أداء الأعمال ضمن تسلسل معين يعطي الطفل الثقة بالنفس، كما أنه يعلمه اتخاذ خطوات متعاقبة لحل المشاكل، وهو العمود الفقري لتعلم النظام والترتيب.

وهناك بعض السلوكيات التى حرص البرنامج على اكسابها للاطفال مثل:

- غسل الايدى بعض استخدام الصلصال
- استخدام الادوات الخاصه
- تنظيم وتنظيف المنضدة بعد الاستخدام
- اعادة الصلصال الى الوعاء الخاص به بعد استخدامه

وتعد الأنشطة الفنية أحد الأنشطة الهامة فى رياض الأطفال إذ أنها توفر فرص الأندماج فى العمل الفنى بالنسبة للأطفال يعطيهم الإحساس بأنهم أشخاص إيجابيون ، وقد يكون الدافع إلي التعبير الفني عند الطفل هو: تأكيد الذات ، والإحساس بالقدرة على تغيير البيئة الخارجية. وتأكيد الذات عند الطفل يساعده علي حسن التكيف مع البيئة ، ولا يتنافى مع النمو الاجتماعي السليم . وذلك لإن هناك صلة وثيقة بين التعبير الفني والذات ؛ فالتعبير الفني يساعد الفرد أكثر من أي مجال آخر على تنمية مفهوم الذات ، وعلي الشعور بالرضا عن النفس، كما يشعره بالتقدير والرضا من المحيطين به وبالشعور بفرديته من خلال تعامله مع الآخرين وتفاعله مع البيئة .

ويظهر النمو الاجتماعي أكثر وضوحا أثناء ممارسة الطفل للأنشطته الإبداعية ،حيث تنتج الأعمال الفنية مجالا خصبا للنمو الاجتماعي للطفل. فالتعبير عن الذات فوق ورقة أو بقطعة من العجين الملون يعنى مشاهدة هذا التعبير . وتعد هذه المشاهدة لعمل الطفل ولأفكاره الذاتية خطوة أولى تمهد له الاتصال بهذه الأفكار متنقل تصوراتة للآخرين . فالفنون وسيلة اتصال ، وبذلك يكون التعبير من خلالها تعبيراً اجتماعياً أكثر منه شخصياً ، كما ويمكن للأنشطة الفنية أيضا أن تسهم في تنمية القيم الاجتماعية لدى الأطفال

كالمشاركة والتعاون الذان ينميان الإحساس بالمساهمة التى يقدمها كل طفل من أطفال فريق العمل لإنتاج مشروع ما فتنمو قدرتهم على العمل التعاونى في مجتمعهم ، فتوتاح الفرص أمامهم لتحمل المسئولية واكتساب القدرة على مواجهه مشاكلهم الخاصة ، و تتيح الأنشطة الفنية والإبداعية مجالا خصبا لإنجاز مثل هذه الاحتياجات ".

- **النمو الفني لطفل الروضة** :

يصاحب مراحل النمو العام للطفل نموًا فنيًا يتطور نتيجة لنشاط الطفل ذاته ويكتسب عن طريقه كثيرا من الخبرات والمهارات . فحق كل طفل فى ممارسة الفن يعادل حقه في اللعب و الحركة خاصة أن الطفل يعتبر الفن أحد مظاهر اللعب فيعبر من خلاله عن طاقته الانفعالية مما يساعد في تكوين شخصية متزنة سوية و " النمو الفني هو تطور للتعبير الفني لدى الطفل ليعبر عن ذاته فهو صورة صادقة لما في نفسه وانعكاس لما في مجتمعه ومقياس حقيقي لنموه وإدراكه (سيد حسن حسنين – ١٩٦١ ، ص ١٦)

وللتعبير الفني عند الطفل خصائص تميز كل مرحلة من مراحل نموه فهذا النوع من التعبير هو فى حقيقة الأمر من أنواع السلوك التى يقوم بها فى حياته مثل: الجري والقفز، فنجده مدفوعا نحو التخطيط على الجدران، وعلى الأرض أو على الورق أو بتشكيله لقطعة من العجين ،أو الطين . فيبدأ تعبيراته مدفوعا ببعض الرموز، ثم تأخذ هذه الرموز فى التطور، و النمو العام الذى يشمل النواحى العقلية والانفعالية و الجسمية والاجتماعية فهو نمو كامل.

ولذا كان الاعتراف بالطفل على أنه كائن حي له ميول واستعدادات ، وله أسلوبه المميز في التعبير الفني ذا الصفات والخصائص المميزة ، " ورسوم الأطفال فتعبيراتهم الفنية لغة خاصة تنبع من نظراتهم السليمة وتستمد حيويتها من خيالهم الحر الطليق ولا يمكننا القول بأن الطفل يهدف من وراء تعبيره هذا إلى خلق الجمال بقدر ما يهدف إلى البحث عن رموز معينة تعبر عن انفعالاته " (السيد مصلحى رضوان ، ١٩٥٨ ، ص ٣٠)

وأى ماكان الهدف من تشكيلات الأطفال ورسومهم فهناك محاولات من الباحثين قاموا بها لدراسة الخصائص الفنيه لتشكيلات الأطفال

- **خصائص تشكيل الأطفال**:-

من المعروف أن هناك خصائص لرسوم الأطفال تناولها عدد من رواد فنون الأطفال وهى بشكل عام :

- خاصية التلقائية .
- المبالغة والحذف .
- التكرار
- التسطح .
- النفعية .
- التصغير .
- الشفافية .
- التماثل .

- الكتابة في رسوم الأطفال
- خط الأرض .

ونتناول فى هذا الجزء الخصائص التى ترتبط بتشكيل الطفل على وجه التحديد ، وتميزه عن غيره من المجالات الفنية الأخرى ، فهي أحيانا تتشابه مع بعض خصائص رسوم الأطفال، وأحيانا تختلف معها، وهى كما يلي :

- التلقائية .
- التلخيص .
- التكرار
- التكرار الموضوعي .
- التكرار المتنوع .
- التشكيل الخزفي المسطح .
- العناصر المضافة .
- ملازمة الكتابة .
- التماثل.

لمزيد من التفاصيل يمكن الأطلاع على المرجع الاتى (محمود النبوى الشال ١٩٨٩، صـ ٦٨).

واثناء تشكيل الأطفال يستخدموا عدداً متنوعاً من طرق التشكيل وفيما يلى وصف له .

- **طرق التشكيل الفني لطفل الروضة**:

يشكل الأطفال الطينات والعجائن عادة بطرق متنوعة كما يحلو لهم ، وعند حصر معظم هذه الطرق وجد أنها تتشابه مع طرق التشكيل الخزفي المعروفة وهى :

- **التشكيل بالكرة** .

يضغط الطفل ببطن يده على المنضدة بشكل دائرى ويكون حجم الكرة وفقا لقطعة العجين التى يستخدمها الطفل .

- **التشكيل بالحبال** .

يضغط الطفل براحة يده على العجين بشكل رأسى لأعلى ولأسفل بحيث يكون الحبل قوامه متناسق فى جميع الأجزاء كما يكن بالضغط علية أن يزداد نحافة وفقاً للمطلوب

- **التشكيل بالشرائح** .

يضغط الطفل على الطينة براحة يده ليشكلها بسمك واحد ويمكنة أستخدام أداة الرول للحصول على شريحة ذات سمك واحد .

- **التشكيل بالقالب** .

أستخدام الطفل لقوالب جاهزة الصنع بحيث يضع فيها العجين ويضغط عليها ثم يخرجها من القالب بسهولة ويمكنة أستخدام تكوين للعجائن بتكرار التشكيل عن طريق قالب واحد أو أكثر ويمكن للطفل إستخدام أكثر من طريقة معا والتساؤل الأن هو أي من عجائن التشكيل يمكن ان يستخدمها طفل الروضة فى تشكيلاتة الفنية .

- **عجائن التشكيل الفني لطفل الروضة**:

تنوعت العجائن واستخدمت عبر العصور المختلفة وفقا لكل حضارة(حنان عبد النبى ، ٢٠٠٧ ، ص ـ٧٤). ويذكر شريف ربيع أن العجائن كانت تستخدم هي والمواد المخلوطة فى مصر القديمة لتثبيت الرصائع ، و كانت تلون بلون الرصيعة نفسها ليقوى من تأثيرها فيستخدم ملاط أزرق في الترصيع الأزرق.(شريف ربيع ، ٢٠٠٣ ، صـ ٣١).

كما يذكر سليم حسن أن نشارة الخشب كانت توجد وحدها ، أو مخلوطة مع الراتينج فى تجويف المومياات منذ الأسرة الحادية عشرة . أما فى الفن القبطى كان هناك تشابه بين الفنون القبطية والفن المصري القديم في استخدام الخامات والعجائن مثل الجير، والرمل ، والجبس ، ومسحوق الرخام والغراء ، و زلال البيض،والشمع ، وزيت الكتان (سليم حسن ،٢٠٠١،صـ٣٧٨). وتضيف ناديه خليل أن الفن الحديث أضفى رؤى جديدة على كثير مما نقتنيه ونتذوقه ؛ ذلك لأنه قد غير بمفاهيمه الحديثة أساليب التقييم والتذوق لجماليات الفن ، وبما أنتجه من أعمال تختلف في أشكالها وعلاقتها عما كان سائدا لفترات طويلة فى الفنون المختلفة. (نادية خليل ،٢٠٠١، صـ ٨٥)

ويذكر شريف ربيع أن أهم هذه الأنواع هي : Polymer clay ، ويعتبر هذا النوع من عجائن التشكيل الكيميائية متداول جداً بين الفنانين والحرفيين والمهتمين بالأشغال اليدوية في هذه الدول وبدءوا يجرون عليها التجارب حتى اكتُشفت كخامة جديدة للنحت و الحلي ، و مكملات الزينة ، وأشكال أخرى متعددة ، كما توجد عجائن لب (Fimo) التي أنتجها العالم Ebrahard Feber فى ألمانيا عام ١٩٣٠ ، حيث استُخدمت في البداية في صناعة الدمى والعرائس ، وهناك العديد من العجائن الصناعية التى تم إنتاجها من مركبات اللدائن الصناعية مثل البولي إستر ، و الأبوكس ، و لكن هذه العجائن لا يمكن تشكيلها يدويا بصورة مباشرة ، ويكون الصب فى القوالب هو أفضل الطرق لتشكيلها ،غير أنها لا تناسب الأطفال حيث إنها مواد كيميائية شديدة الخطورة ، و تحتاج إلى الدقة الشديد (شريف ربيع ، ٢٠٠٣، صـ ٤٧)

أما طفل الروضة فالعجائن التالية تعتبر مناسبة له مثل : (عجينة الملح . نشارة الخشب . الورق . الرمل) وتعتبر عجينة الملح من أبسط واسهل أنواع العجائن ويعد التشكيل بها من العادات القديمة جداً التى يرجع أصولها إلى المصريين القدماء. وعن ملائمتها لطفل الروضة لأنها تستخدم فى أغراض عديدة وبذلك تتفوق على الطين فهى أكثر تماسكا ولا تتشقق بعد جفافها أو تترك أثرا على الملابس والايدى وبذلك تكون مناسبة لأطفال الروضة . كما أنها تقبل أضافة الأوان مثل المائية والزيتية وتتطلى بالورنيش ليعطيها لمعان

- **التشكيل بخامة الطين والصلصال** :

يعد الطين وسيلة قوية ومبصرة ومثالية لتعزيز التعليم والتنمية في الطفولة المبكرة ،حيث يحسن استخدامه من ابتكارية الأطفال ،كما تقوى الأصابع الصغيرة والأيدي عندما يمارس الطفل التشكيلات الفنية باستخدام الصلصال ويرجع ذلك إلي طبيعة المادة نفسها ، ولا تقتصر التنمية على تلك العضلات الصغيرة للطفل بل تمتد لتشمل التقوية للعضلات الكبيرة في الذراعين والكتفين

ويمكن للمعلمة أن تخطط مع الأطفال لعمل مشاريع فريدة باستخدام الطين، والصلصال، من خلال أنشطة جماعية . وتشجيع الأطفال على العمل الجماعي وتعزز مهارات الاتصال اللفظي والثقة بالنفس والعديد من المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ؛ حيث يجعل الأطفال يفكرون مع بعضهم في أفكار ومشاريع مقترحة. (Schirrmacher, Robert 2006)(عاطف فهمى ٢٠١٠،٣٨) (مصطفى فهيم ٢٠٠٢،٣٩)(ناهد فهمى ٢٠٠٩،٥٧).

ويرى storm أن الطين يعد من الخامات القليلة التي تساعد في نمو الأطفال وتنمية مهاراتهم من سن ٥ .١٥ سنة ؛ حيث إن التشكيلات التي يقوم بها الأطفال تنمي لديهم المهارات الحسية ،وحل المشكلات، واحترام الذات ، والتعبير عنها كما تعزز ثقتهم بأنفسهم . ويؤكد storms أن الأطفال يقضون ساعات طويلة وهم يلعبون بهدوء ويجرون تشكيلات متنوعة ورائعة ، وتجعلهم منتبهين أثناء أداء تلك التشكيلات. كما إنه يمكن وضع الطين في داخل الروضة في أوعية مقعرة ، أو في الخارج في البيئة الطبيعية ، ويمكن استخدام الطين كنوع من طلاء الأصابع على الورق والسماح للطفل أن يمزج الكمية التي بحوزته حسب الشكل الذي يريده ، وأن يصنع من الطين أشكالا مستطيلة ، أو أية أشكال أخرى مألوفة لديه .

- **دور المعلمة عند استخدام الطين والعجائن الملونة** :

- على المعلمة أن تحفز خيال الأطفال من خلال استخدامه لخامة العجائن حيث تنير عقولهم لإبداع فكرة جديدة لرؤية الأشياء ، وتمدهم بطريقة مبتكرة لاستخدام الطين والأدوات .
- يمكن للمعلمة أن تدمج التشكيلات باستخدام الطين ضمن الأنشطة التعليمية في مرحلة الروضة ؛ وذلك لتعزيز قدرات الطفل الرياضية ومايواجههم من مشكلات قد تتعلق بالمكان ، والاتجاهات ، أو التوازن. Marvin,2002
- يمكن للمعلمة أن تعزز لدى الطفل احترامه لذاته ، وإحساسه بالشعور والإنجاز ؛ وذلك من خلال إبداع تشكيلات فنية بالطين يمكن الاحتفاظ بها إلى الأبد ، وبخاصة عند استخدام الطين المحروق داخل الأفران (Brown,2009)
- على المعلمة أن تتيح للأطفال فرصة تحسس ملمس الخامة ، وتتيح له العديد من التجارب الحسية المتنوعة بها ،حيث إنها من الخامات المحببة له . ويمكن أن تتيح الفرصة أمام الأطفال أنفسهم ليسأل كل منهم الآخر عن انطباعاته عن تلك الخامة "storm ,2008"

وتضيف عواطف إبراهيم ١٩٨٣أنه ينبغي على المعلم أن يشجع الأطفال على استكشاف خواص عجينة الصلصال عن طريق فرد العجينة ، وغرس بعض القواقع فيها أو وضع أوراق الشجر عليها.

- **العجائن الملونة والعملية الإبداعية** :

إن الإبداع ليس عملية عقلية خالصة ، وإنما له جوانبه المزاجية والانفعالية وله أيضا دوافعه التى ترتبط بالحاجات والمطالب المختلفة والقيم ، كما أنه يتأثر بالسياق الاجتماعي والثقافي الذي يحيط بالأفراد المبدعين ، فالإبداع شكل

راق من أشكال النشاطات الإنسانية ، وهى التي تحدد الملامح الرئيسة للتقدم البشرى فى كل المجالات . والتى أصبحت الآن زاخرة بمنجزات عظيمة دلت بشكل أو بآخر على أنها نتاج عقلية تحملت الجهد والعمل الكثير ، ومحصلة للعلم والفن وما أفرزته من معرفة وخبرات .

وإذا كانت الأهداف جميعها ترمى إلى التقدم العلمى فلا يمكن تحقيق ذلك دون تطوير القدرات الابتكارية عند الإنسان عامة ، وعند الطفل خاصة ، ولذا يجب تشجيع الطفل على ذلك ، وتكون خامة العجائن الملونة أنسب ما يكون لذلك الهدف فيمكن أن يصنع المربون للأطفال بعض الأشكال بطرق مختلفة ثم يترك له الحرية ليبتكر و يبدع كما يشاء مع التشجيع ؛ لتنمو لدى الطفل هذه القدرة من الصغر .والتي لا تؤهله لأن يكون مبتكرا ومبدعا فى الفن فقط ولكن فى شتى مجالات الحياة المختلفة . و تضيف سهام بدر "٢٠١٠" أن استخدام الأنشطة التعبيرية ومنها التشكيل بالصلصال في الروضة تلعب دورًا هامًا في تكوين الصور الذهنية لدى الأطفال، واكتشافه ، وإدراكه لنفسه والبيئة من حوله ، حيث إن استخدام الطين ليده وأنامله في التشكيل بالعجائن الطينية والصلصال ستؤدي إلي شعوره بالبهجة ، والمتعة من خلال اللعب ، وستنمي قدراته الحركية والتعبيرية وستطلق طاقاته الإبداعية .(سهام بدر ،٨٣، ٢٠١٠)

ويضيف علي عبد التواب ٢٠١٠ أن التشكيل بالعجائن يهيئ الفرصة أمام الطفل للقيام بالتصميمات الابتكارية ، التي تعتبر أحد أهداف أنشطة المهارات الفنية في رياض الأطفال فانشطة الرسم والتشكيل بالعجائن والرمل تهيئ الطفل لتعلم مهارات الكتابة (علي عبد التواب ٢٠١٠ ص ١١٢) و يعتبر التشكيل بالعجائن الملونة وسيلةمناسبة لطفل الروضة وذلك لأن:

- الطين والعجائن الملونة مليئة بالخبرات الفنية .
- كل خبرة في مجال التشكيل تقود إلى خبرة جديدة .
- العجائن مادة مثيرة في كل خطوة تسير فيها العمليات الفنية المتتابعة .
- الطين والعجائن الملونة وسيلة تعبير حية يعبر فيها الطفل عما في نفسه .
- لدونة الطين والعجائن الملونة تساعد الطفل على التشكيل ؛ حيث إن عضلاته الدقيقة لم تكن قد نمت واشتدت بعد .
- كل طفل له شخصية مميزة من خلال تفاعله مع الطين والعجائن الملونة .
- تمنح الطفل المثابرة ، و الصبر ، والتحفز في التشكيل . وتجعله شغوفا بمتابعة الخطوات العملية ؛ لأنها قطعته الفنية .
- يمكن أن يهدم ما عمله ليبني شيئا جديدا مقنعا له ، ولا يتم ذلك فى أي خامة أخرى .

ويؤكد storms أن الصلصال من الخامات ، والوسائل المناسبة ، والفريدة من نوعها والتي تتناسب مع الأطفال للأسباب التالية :

- أن مادة الصلصال تستجيب بسهولة رائعة للملمس .
- تعدد ألوانها .
- سهولة تشكيلها في قوالب .
- يمكن عمل تشكيلات سهلة ، وسريعة ، ومبسطة، و منها ما ينمي ثقة الأطفال بأنفسهم .

- تتيح للأطفال التعلم وإصلاح وتعديل أخطاء التشكيل بسهولة.
- تنزع الخوف من التشكيل والعمل من الطفل نفسه ؛ لضعف سيطرته على الخامات الأخرى ، نظرًا لضعف عضلاته الصغيرة .
- التساؤل الذى يطرح نفسة الأن كيف يمكن ان نفعل دور المعلمة عند أستخدامها للطين والعجائن الملونة
- تنمية سلوكيات الأمان والسلامة عن التفاعل على الصلصال

ونظرا لما تقوم به المعلمة من دور فاعل فى الروضة اذ انها المخطط والمنفذ المتعاون مع الطفل فى تطبيق الأنشطة لذا فيقع عليها عب كبير فى تنكية الجوانب الإبداعية من خلال أنشطة الفنون عامة وأنشطة التشكيل خاصة

- **دور معلمة رياض الأطفال في تنمية الجوانب الإبداعية من خلال الفنون التعبيرية "التشكيل "**

يحتاج طفل الروضة إلى اكتشاف الطاقات الفنية الإبداعية ، ومن ثم تنمية هذه الطاقات واستثارتها. لذا يجب أن توفر معلمة الروضة الخامات، والأدوات ومواقف الخبرة التي تطلق ابتكارية الطفل من خلال طرق وأساليب تنفيذ أنشطة الفنون . لذا يجب على المعلمة عمل الآتي لتشجيع الابتكار :

- أن توفر للأطفال الخامات المتنوعة ، حيث يؤدي ذلك إثراء خبراتهم.
- أن تتيح للأطفال الوقت الكافي ليعبروا عن أفكارهم الفنية بحرية وتلقائية .
- ان توفر ركن فني في قاعة الأنشطة .
- ان تنظم معارض فنية من وقت لآخر لعرض أعمال الأطفال الفنية.
- أن تساعد على إدراك الأطفال أنهم مختلفون فيما بينهم ، ولكل منهم سماته الخاصة التي ينفرد بها عن زملائه "الإبداع للجميع " ، وعليها أن تشجع هذا التميز لكل طفل " التميز للجميع " من خلال توفير المناخ المناسب لتشجيع مشاركة الأطفال بخبراتهم الخاصة.
- تطرح الأسئلة بالطرق التي تسمح للاطفال بالتعبير بحرية عن آرائهم وأفكارهم.
- أن توفر فقرات للأنشطة الحرة المتوفرة بالأركان "مراكز الاهتمام "، مع توفير الأدوات والمواد اللازمة لتشجيع حب الاستطلاع والفضول لديهم ، مع إتاحة الوقت الكافي لذلك. كما يجب أن تكون الأنشطة مثيرة وممتعة للأطفال ، وتقدم في أطر مرنة يمكن تعديلها وفقا لحاجاتهم ومتطلباتهم مثل ألعاب التفكير.
- على المعلمة استبعاد أي نماذج يمكن أن تفرض خطأ معيبًا على استخدام الخامات المعروضة أمامهم ، حيث لا يؤدي ذلك إلي خلق تفكير نمطي لدى الأطفال. (عزه خليل ١٩٩٧ ص ١٤٤). كما يجب أن تحرص المعلمة على إتاحة الفرص للطفل للعمل بحرية وتلقائية وتقلل من تدخلها المستمر.
- يجب توفير التشجيع المستمر للأطفال والاهتمام بهم وملاحظة التقدم المستمر في نموهم.
- يمكن عمل برتوفيوليو الكتروني لكل طفل يشمل التطور التدريبي لأعماله ومدى التقدم الذي يحرزه مع الاحتفاظ بأفضل إنتاجه الذي قدمه.

- أن تشجع الأطفال على تأمل الطبيعة والبيئة من حوله ، فينتقي منها مايتجاوب ببعض وينفصل به (فوزية دياب (١٩٩٨)(علي لين ٢٠٠٠ ص ١٦٧)
- وتؤكد سميرة عبدالعال ٢٠٠٢ أن على المعلمة أن تكون على دراية بإمكانات المكان والأدوات، وقادرة على الانتقاء والتغيير بما يتلاءم مع الفروق الفردية بين الأطفال .
- تجنب الحلول الجاهزة لما تعامله من مشكلات مرتبطة بالفنون أو غيرها من الأنشطة.
- عدم تخويف الأطفال من الفشل ؛ لأن الخوف يفقد الطفل ثقته بذاته وقدرا (على راشد ، ١٩٩٦ ، ص ٢٤)
- منح الأطفال الحب والأمان مما يدعم ثقتهم بأنفسهم ويحفزهم للانطلاق والتجريب والاكتشاف.
- أشعار الأطفال بأن أفكارهم مهمة وذات قيمة(هدى قناوى ، ١٩٩٣ ، ص ٤٧٥)
- وتضيف سميره عبدالعال ٢٠٠٢ أن على المعلمة أن تشجع الإنتاج المنفرد للأطفال كما يجب أن تدربه على الدقة والمثابرة وتنمي مهارات الاتصال والتشجيع على اتخاذ القرار
- وتؤكد سهام بدر ٢٠١٠ أن على المعلمة أن تستثير طاقات الأطفال الإبداعية وتساعد على تنمية أتزتنه والسيطرة على أناملة ونبتعد على الفرض والأكراه له(سهام بدر ، ٢٠١٠ ، ص ١٢)

- **الدراسات السابقة** :

تتناول الدراسة بعض الدراسات المرتبطة التي تناولت أولا: الجانب الاجتماعي ثانيا: الجانب الفنى والإبداعى .

- **أولا** : **الدراسات المرتبطة بالجانب الاجتماعي** :

- **دراسة إنشراح محمد محمود** " **٢٠٠٧** " :

هدفت هذه الدراسة إلي وضع مشروع التربية للسلام ويحسن سلوك الأطفال تجاه الآخرين وتجاه المجتمع ، إكساب الأطفال بعض المهارات التي تساعدهم على تقليل العنف ، وكذلك المشاركة الايجابية ومهارات مساعدة الآخرين والحوار الايجابي. واقتصر البحث على عينة بلغ عددها "٩٥" طفلا وطفلة منهم "١٠" أطفال من المستوى التمهيدي، "٣٧" طفلا وطفلة من المستوى الأول، "٤٨" طفلا وطفلة من المستوى الثاني بالمركز التربوي للطفولة التابع لكلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية ، وتم تطبيق المشروع لمدة شهرين بواقع خمسة أيام أسبوعيا وقامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث وهي :

- مقياس مهارات السلام لطفل الروضة.
- مشروع تنمية مهارات السلام لطفل الروضة .
- اختبار الذكاء لوكسلر .
- استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي ."إعداد عبد العزيز الشخص ،١٩٩٥"
- مقياس مهارات السلام لطفل الروضة .

وتوصلت الدراسة إلى : أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال كل مستوى بين التطبيق القبلي والبعدي على جميع محاور مقياس التربية للسلام .

• **دراسة منال هنيدي "١٩٩٢"** :

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد دور مسرح العرائس في تعلم الطفل بعض المهارات الفنية والاجتماعية ، حيث حاول البحث تحديد المضمون الاجتماعي الذي ينبغي أن يتضمنه مسرح العرائس لطفل ما قبل المدرسة، ودراسة أثر استخدام مسرح العرائس في تعلم بعض المهارات الفنية والاجتماعية لدى الطفل وقامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث قبليا "مقياس المهارات رسم الرجل، وقامت بتصميم مجموعة من المسرحيات التي تتناول عدد من المهارات الاجتماعية التي تصلح لأن تقدم من خلال مسرح العرائس بحيث تكسب الطفل بعض المفردات اللغوية، و بعض المهارات العقلية. وتوصلت الدراسة إلي: فعالية المسرح في تنمية المهارات الإجتماعية "النظام . الترتيب . النظافة . التواصل مع الآخرين .... إدراك مشاعر الآخرين . وفعالية مسرح العرائس في إكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المعلومات العلمية.

• **دراسة رشا حسن الجندي "٢٠٠٨"**:

هدفت هذه الدراسة إلي: تصميم برنامج لتنمية بعض المهارات الإحصائية لدى طفل الروضة، وقياس فعاليته . واقتصر البرنامج على ثلاث مهارات اجتماعية أساسية هي: مهارة حل المشكلات ، مهارة اتخاذ القرار، مهارة الانفعال . ووجه البرنامج للأطفال من سن ٤ـ٦ سنوات. وتم تبني البحث تصميم المجموعتين ، حيث تم اختيار عينة من الأطفال ، وقسمتهم إلى مجموعتين إحداهما: تجريبية تدرس البرنامج المعد ،والأخرى : ضابطة . وقامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث قبليا على المجموعتين "لقياس المهارات الإجتماعية . استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي لمحمد بيومي "لتأكد من تجانس العين .وتم تدريس البرنامج المعد لأطفال المجموعة التجريبية . و استمر تطبيق البرنامج لمدة شهرين ، بمعدل ٣ أيام أسبوعيًا بينما درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة العادية وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية علي مقياس المهارات الحياتية "حل المشكلات . إتخاذ القرار. الاتصال لصائح أطفال المجموعة التجريبية .

• **ثانيا** : **الدراسات المرتبطة بالفن والإبداع** :

• **دراسة** "Alexander , R." 1984 :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير برنامج مدته أربعه أيام للتشكيل بالطين فى حديقة الحيوان ، و تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم من ٥: ٧ سنوات ، وقد استجاب أطفال الحضانة وتلاميذ الصف الأول للبرامج ، وقاموا بتشكيل مجموعة من الحيوانات المختلفه من الطين وكان لتواجدهم فى حديقة الحيوان أكبر الأثر على إبداعهم بخامات الطين.

• **دراسة هدى فتحى "١٩٩٩"**:

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج ألعاب تعليمية متنوعة ، مع تنمية القدرات والسمات الإبداعية عند طفل الروضة ، وتكونت عينة الدراسة من ٩٠ طفل وطفلة، تراوحت أعمارهم بين ٤ ـ ٦ سنوات ، وقد استخدمت الدراسه الأدوات التالية : اختبار جودالف . واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي . وقائمة

السمات الإبداعية " محمود منسى". واختبار التفكير الإبداعي Torranc . وقد توصلت الدراسة إلى تأثير البرنامج في المجموعتين التجريبيتين (لعب حر و لعب موجه) على التفكير الإبداعي في القياس البعدي . وتستفيد الباحثه من هذه الدراسة : أهمية تقديم برامج خاصة لتنمية القدرات الإبداعية لطفل الروضة من خلال اللعب بخامات تتناسب مع ميول، وحاجات ،وإمكانات طفل الروضة كما أن البحث سوف يراعي إتاحة حرية التعبير والتشكيل بقدر كاف للطفل أثناء أنشطة الوحدات مع توجيه غير مباشر ينحصر فى عرض الموضوعات ،والتدريب على طرق التشكيل المختلفة .

- **دراسة فرماوي محمد فرماوي "٢٠٠٢"** :-

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر الأنشطة الفنية (المسطحة و المجسمة) على التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة ، وتحديد مدى الاختلاف فى التفكير الابتكاري للأطفال وفقا لاختلاف الجنس والعمر ، وكذلك تحديد الفروق بين رسوم أطفال الروضة وفقا لاختلاف الجنس والعمر ، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طفل وطفلة من أطفال الروضة ، كما استخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس برايد للكشف عن الموهوبين فى مرحلة ما قبل المدرسة . Preschool) & Kindergarten Interest Discrotor , PRID) ، واختبار تورانس للتفكير الابتكاري لدى الأطفال باستخدام الحركات والأفعال . وقائمه تحليل رسوم الأطفال (إعداد عبد المطلب القريطى ١٩٩٥). وتوصلت الدراسة إلى أن :

- الأنشطة الفنية (المسطحة والمجسمة) التي يمارسها أطفال الروضة لها أثر واضح على نمو تفكيرهم الابتكاري .
- الأنشطة الفنيه المسطحة والمجسمة لها تأثير على تنمية (جوانب الابتكار) الطلاقة والمرونة والأصالة .
- ونستفيد من هذه الدراسة في إعداد أنشطة الوحدات الخاصة بالجانب العملي في الدراسة الحالية ، فسوف تراعى التنوع فى أنواع التشكيل ما بين تشكيل بارز Relief ، وتشكيل مجسم Statury وذلك لما أوضحته الدراسة السابقة من أهمية للأنشطة المسطحة والمجسمة وتأثيرها على نمو التفكير الإبداعى لطفل الروضة.

- **دراسه** " Jones , H." 2002:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير اللعب غير الموجه بعجينة الملح على إبداع الأطفال خلال الأنشطة اللاحقة ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين ٦ : ٧ سنوات ، ويستمر النشاط على مدى ٢٥ دقيقة من اللعب غير الموجه بعجينة الملح الملونة . وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي لنشاط اللعب بعجينة الملح الملون على إبداع الأطفال .

- **التعقيب على الدراسات السابقه** :

- اتفقت دراسات انشراح محمود(رشا حسن ٢٠٠٨، منال هنيدى ١٩٩٢)على أهمية المهارات الاجتماعية فى مرحلة رياض الأطفال وإن أختلفت فيما بينها فى المهارات المتناولة .
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة منال الهنيدى (١٩٩٢)على امكانية تنمية بعض المهارات الاجتماعية من خلال الأنشطة التعبيرية وإن اختلفت فى تلك

الأنشطة حيث أختصت دراسة منال الهنيدى بمسرح العرائس وانما ركزت الدراسة الحالية على التشكيل بالعجائن الملونة .

- أستفاد البحث الحالى فى الأطار النظرى واعداد مقياس المهارات الأجتماعية
- اتفقت دراسة "Alexander ,R."1984" Jones ,H.2002 على أن العجائن بانواعها المختلفة (عجينة الملح . الطين) من الخامات المناسبة للتشكيل بالنسبة لطفل الروضة نظرا لخصائص العجينة إلا أن الدراسة الحالية ستقتصر على خامة العجائن الملونة .
- اكدت دراسة فرماوى "٢٠٠٢ "على أن أنشطة التشكيل المجسم والمسطح تساعد على تنمية الأبتكار لدى الأطفال مما يتفق مع الدراسة الحالية .
- اتفقت دراسات "Alexander,R."1984" Jones , Brown ,S ," 1992" "H." 2002" – فرماوى" ٢٠٠٢" – هدى فتحى "١٩٩٩ "على تقديم جميع الانشطة المتضمنة فى دراساتهم من خلال اللعب وهذا ما التزمت به الدراسة الحالية حيث تقديم جميع الأنشطة من خلال مدخل التعلم من خلال اللعب فى الأنشطة المختلفة .
- استفاد البحث الحالى من دراسات "Alexander , - Jones , H." 2002" "R."1984 فرماوى " ٢٠٠٢ "على تصميم مقياس سمات الأبداع لى طفل الروضة .

- **فروض الدراسة** :

نظرا لندرة الدراسات فى مجال البحث تبنى البحث الفروض الصفرية الأتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الأجتماعية .
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس سمات الإبداع .

- **أدوات البحث** :

- استبيان لتحديد المهارات الاجتماعية والسلوكيات المرتبطة بها والتى يحتاجها طفل الرياض
- مقياس المهارات الاجتماعية وذلك لقياس مدى المام الطفل بالمهارات الاجتماعية
- مقياس السمات الابداعيه فى العمل التشكيلى الفنى لطفل الروضه

- **أولا** : **الاستبيان** :

للإجابة عن السؤال الأول والذى ينص على ما المهارات الاجتماعية التى يحتاجها طفل الرياض ليتعامل بنجاح مع زميله داخل قاعات الأنشطة . تم تصميم استبيان وفقا للخطوات التالية:

- الاطلاع على المراجع العربية والأجنبية والدراسات والبحوث السابقة التى اهتمت بمجال البحث.
- فى ضوء ما سبق تم تحديد ثلاث مهارات أساسية ليتعامل طفل الرياض بنجاح مع زميله
- تم تحليل كل مهارة إلى مجموعة من المهام السلوكية التى يجب أن يمارسها ويتقنها طفل الرياض ليتعامل بنجاح مع زميله.

- المهارة الأولى : المبادرة التفاعلية وشملت(٧) مهمات.
- المهارة الثانية: المشاركة وشملت(٣) مهمات .
- المهارة الثالثة: النظام وشملت (٥) مهمات
- وبذلك يكون عدد المهام التى تندرج تحت المهارات الأربع (١٥) مهمة.
- تم تضمين القائمة السابقة فى استبيان حيث وضعت المهارات الأربع، والمهام السلوكية التى تندرج تحتها أمام مقياس متدرج من ثلاثة مستويات (هام . متوسط الأهمية . قليل الأهمية).
- تم عرض الاستبيان بصورته الأولية على مجموعة متنوعة من المحكمين فى مجال الطفولة ،

وذلك لمعرفة :

- مدى أهمية تلك المهارات والمهام المدرجة تحت كل مهارة ليتعامل الطفل بنجاح مع زميله، مع إضافة المهام التى يرونها ضرورية ولم يتم تضمينها فى الاستبيان أو القائمة.
- مدى إمكانية تنمية تلك المهارات لدى طفل الرياض، بعد عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين تم استخدام معادلة كا٢ لتحديد أهم المهام المرتبطة بالمهارات الأربع ، وبالرجوع إلى الجداول الاحصائية باختبار كا٢ عند درجة حرية ٢ ومستوى دلالة ٠,٠٥ وجدت أن كا٢ أكبر من (٥,٩٩) وهى دالة عند (٠,٠٥) مما يدل على أن جميع المهارات والمهام السلوكية المرتبطة بها هامة جدا وسيتم تضمينها فى القائمة (فاروق عثمان ، ١٩٩٥، ص٩٣.٩٢).
- بالنسبة لمدى شمول القائمة على المهام السلوكية رأى المحكمون أن القائمة شملت جميع المهام السلوكية اللازمة ليتعامل طفل الروضه بنجاح مع زميله فى الروضة
- وفى ضوء آراء المحكمين يتضح أن جميع المهارات الثلاث، ومهامهم السلوكية البالغ عددها( ) ستؤخذ فى الاعتبار عند تصميم البرنامج المقترح وكذلك عند تصميم مقياس المهارات.

وبذلك تمت الاجابة عن السؤال الثانى والذى ينص على ما مدى أهمية تلك المهارات لطفل الروضة؟

- **ثانيا : إعداد مقياس المهارات الاجتماعية**:

تم بإعداد مقياس لقياس مدى إلمام طفل الروضة بالمهارات الاجتماعية اللازمة له ليتفاعل بنجاح مع زميله ويتم ذلك من خلال:

- استخدامه كاختبار قبلى Pre – Test للتعرف على المستوى الحالى للمهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طفل الرياض والتى تلزمه ليتفاعل بنجاح مع الروضه
- استخدامه كاختبار بعدى (Post- test) لتقيم مدى التحسن فى المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية، ليتعاملوا بنجاح مع زملائهم بعد المرور بالبرنامج .

وفيما يلى خطوات تصميم المقياس:تم إعداد مجموعة من المواقف التى تدور حول المهارات الثلاث، والمهام السلوكية المرتبطة بكل مهارة من تلك المهارات والتى أجمع المحكمون على أهميتها لطفل الرياض.

حيث بلغ عدد المواقف المتضمنة فى المقياس (١٥) موقفا وقد روعى عند صياغة تلك المواقف ما يلى:

- أن ترتبط بالمهارات المحددة فى المقياس.
- أن تكون مرتبطة بواقع الطفل وأحداث يمكن أن يعايشها طفل الرياض
- أن تكون بسيطة حتى يفهم الطفل أحداثها.
- أن تراعى مستوى الطفل (اللغة – المستوى العقلى)

• **تعليمات المقياس**:

تم مقابلة الطفل فرديا وتلقى عليه الموقف شفهيا وتناقشه فى اجابته عن الموقف. تحسب درجة لكل طفل على كل سلوك إيجابى يصدر عن الطفل ويظهر أن الطفل يمتلك المهارة وصفرا إذا كان السلوك ينم على أنه لا يمتلك المهارة. وبذلك يكون الدرجة النهائية للمقياس(٣٠) درجة. وقد تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بهدف التأكد من :

- مدى مناسبة المواقف التى يحتويها المقياس لطفل الرياض.
- مدى ارتباط الموقف بالأهداف المراد قياسها وقد أجمع المحكمون على مناسبة المقياس للهدف الذى وضع من أجله، إلا أنهم قاموا بتعديل صياغة موقفين وقد قامت الباحثة بتعديلهما.
- تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من أطفال الرياض بلغ عددهم (٣٠) طفلا بحضانة الجيل ، وذلك للتأكد من مدى فهم الطفل لعبارات المقياس وحساب ثبات المقياس وزمن المقياس.
- تم حساب ثبات المقياس بإعادة التطبيق مرة أخرى على نفس العينة، وبلغ معامل الثبات ٠,٩٠ بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول.
- بلغ متوسط الزمن اللازم للمقياس ٢٥ دقيقة.

• **ثالثا : اعداد مقياس الابداع فى العمل الفنى**

قام فريق البحث بإعداد مقياس للحكم على مدى توافرعناصر الابداع الفنى لدى طفل الروضه وذلك فى الاعمال الفنيه (التشكيل بخامه العجائن الملونة) وذلك وفقا للخطوات التاليه:

- الأطلاع على المراجع العربية والأجنبية والدراسات والبحوث السابقة التى أهتمت بالإبداع فى مجال الفنون
- تحديد اهداف المقياس : وهى تحديد سمات الابداع الفنى فى الاعمال التشكيليه لدى طفل الروضه .
- تحديد محتوى المقياس : تم إعداد مجموعه من سمات الابداع الفنى لدى طفل الروضه بلغ عددها (١٢) سمه .
- تصحيح الأعمال ورصد الدرجات : تم وضع تصور لطريقة الحكم على مدى توافر الإبداع فى التشكيل الفنى الذى يقوم به الطفل . حيث وضع مقياس رباعى متدرج لسسمات الابداع (متوافرجدا، متوافر ، متوافر بشكل جزئي غير متوافر)؛ حيث يتم اختيار مستوى واحد فقط من هذه المستويات لكل مؤشر من مؤشرات سمات الابداع .وتم إعطاء كل إجابة درجة محددة وفقا لمايلي: إذا كانت الإجابة عن الفقرة بـ (متوافرجدا) تعطى ثلاث درجات ، واذا كانت الاجابه متوافر تعطى درجتان، وإذا كانت الإجابة عن الفقرة بـ

(متوافر بشكل جزئي) تعطى درجة واحدة، أما إذا كانت الإجابة عن الفقرة بـ (غير متوافر) تعطى صفرا.

- ثم عرض القائمة وطريقة التصحيح على عدد من المحكمين وذلك لمعرفة مدى تناسب السمات الإبداعية مع سن الأطفال ، ومدى مناسبة طريقة تصحيح المقياس وقد تم إجراء التعديلات التى رآها المحكمون فى صياغة عبارات المقياس وبذلك اصبح المقياس فى صورته النهائيه .

- **إعداد انشطه البحث** :

سار إعداد البرنامج وفقا للخطوات الآتية:

- الاطلاع على المراجع العربية والأجنبية التى اهتمت ببناء برامج وطرق التدريس لرياض الأطفال ، وكذلك المهتمة بالمهارات الاجتماعية والفنيه ومجال الموهبه للاستفادة منها فى اعداد الأنشطة
- فى ضوء قائمة استطلاع الرأى الخاصة بتحديد المهارات الاجتماعية، والمهام السلوكية المرتبطة بكل مهارة والتى أجمع عليها المحكمون تم وضع ا انشطه البحث الحالى كما يلى:

- **تحديد الأساس النظرى للأنشطة** :

تتنوع البرامج وتختلف مكوناتها وأهدافها وأساليبها فى العمل باختلاف نظرية التعلم التى يستند إليها، وتستمد تعليماتها منها (سعدية بهادر،١٩٩٢،ص٢٢١) ويعتمد البرنامج الحالى على النظرية السلوكية: حيث تقوم على مبدأ ان السلوكيات متعلمة و ليست ناتجة عن عقد نفسية مكبوتة تخرج عن طريق اللاشعور ،فهى تقوم بالتعرف على السلوك المراد تغييره وتقوم على تبديله بسلوك اخر جديد.(حنان حسن ،٢٠٠٩،ص١٧) . ومن طرق النظرية السلوكية اعتمد ت هذه الدراسة على طريقتين:

- التعلم بالملاحظة .Observation learning
- التعلم بالاشتراط.

- **التعلم بالملاحظة** :

يعود الفضل الأكبر فى تأسيس تلك النظرية إلى العالم باندورا، ويقوم مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة على افتراض أن الانسان كائن اجتماعى يتأثر بالاخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكياتهم، حيث يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدهم.(محمد عبد الحميد ،١٩٩٧، ص ٢٦٥)

وتؤكد عليه جودة أن التعلم بالملاحظة يساعد على إكساب الطفل العديد من جوانب السلوك الاجتماعى السوى عن طريق ملاحظة تلك النماذج (عليه جوده، ١٩٩٦، ص ٣٥٧)

حيث يبدأ الشخص فى التفكير والتصرف تبعا لسمات هذا النموذج، الذى ظهر بصورة ملائمة اقتنع بها وتماثل معها، فيقوم بتكرار نفس سلوك هذا النموذج.(لويس كامل،١٩٩٠،ص١٩)

ويرى باندورا أن تجاهل دور الملاحظة فى اكتساب أنماط السلوك الجديد هو تجاهل لأحد قدرات الإنسان الفريدة فى نوعها؛ فعامل الملاحظة هو مفتاح

التعلم الاجتماعى والطفل الصغير يتعلم بمراقبة الاخرين. فعندما يشاهد الطفل طفلا آخر يقوم بعمل ما ويثاب أو يعاقب على هذا العمل فإنه يخزن هذه الاستجابات، ويتخذها أساسا يسترشد بها فى المواقف المختلفة وتؤكد نادية شريف أن نموذج التعلم بالملاحظة من أكثر أنماط التعلم فاعلية مع طفل ماقبل المدرسة (ناديه شريف،١٩٩٠،ص١١٨)

ويعلل كارول Carrol مناسبة هذا الأسلوب لطفل الرياض فى اكساب المهارات الاجتماعية، وذلك لحداثة معرفة الطفل بالأشياء والخبرات علاوة على رغبة الطفل لتقليد من حوله فى هذه المرحلة. (Caral 1990,P187)

وتتعدد النماذج التى يمكن أن يتعلم الطفل من خلالها فقد يكون النموذج أحد أبطال مسلسلات الكرتون أو أحد العرائس أو أحد أبطال قصة شاهدها أو قصت عليه.

ولقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على فعالية التعلم بالنموذج فى تنمية المهارات الاجتماعية المختلفة؛ فقد توصلت دراسة منال هنيدى (١٩٩٢) على فعالية النمذجة فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الرياض باستخدام مسرح العرائس (منال هنيدى،١٩٩٢)

كما توصلت دراسة هانم معوض إلى فعالية النمذجة باستخدام مسرح العرائس فى تنمية مهارة الصداقة لدى طفل الرياض (هانم معوض١٩٩٩)

- **التعلم بالاشتراط** :

والاشتراط الإجرائى هو نوع من الاشتراط الوسيلى ،يشتمل على إجراء شئ في محيط تتبدى إستجابة ما عن العضو فتعزز بطريقة ما وفق جدول معين ثم ندرس التغيرات الناتجة في معدل حدوثها.(فاخر عاقل ،١٩٨٥، ص٩٨)

ويعد التعلم بالاشتراط نموذج سلوكى مناسب للسوك الإجتماعى للطفل وللسلوك الإبداعى له أثنام ممارسة الطفل للأنشطة الفنية وذلك من خلال تعزيز الطفل بتعزيزات مادية ومعنوية تشجعة وتشعره بالتقدير مما يدفعه قدما في السير في تحقيق مراحل البرنامج الملحق بالبحث.

- **تحديد الأهداف الاجرائية**:

يعرف ابراهيم بسيونى الهدف السلوكى بأنه عبارة تصف التغير المرغوب فى مستوى سلوك الفرد، نتيجة لاكتسابه خبرة تربوية معينة بنجاح، ويكون هذا التعبير قابلا للملاحظة والتقويم.(ابراهيم بسيونى ،١٩٨٦، ص١٢٦)

وقد اشتمل البرنامج على (٣٠) هدفا متنوعا كما هو موضح بالإطار العام للملاحق.

- **تحديد محتوى انشطه البحث** :

اقتصر البرنامج على ثلاث مهارات رئيسية هى : مهارة المبادرة التفاعلية المشاركة ، النظام ، ، مع تحديد المهام السلوكية المرتبطة بكل مهارة والتى بلغ عددها(١٥) مهمة ثم تقديمهم فى (١٠) نشاط تضمن كل نشاط مهمة سلوكية مرتبطة بمهارة أو أكثر من المهارات الاجتماعية التى اتفق عليها

المحكمون ومن الملاحظ عند تصميم الأنشطة تداخل هذه المهارات والمهام المرتبطة بها مع بعضها البعض حيث يظهر فى النشاط الواحد مهارة أو أكثر وقد قامت الباحثة بتحديد كل مهمة مرتبطة بمهارة أمام كل جزء من النشاط.

روعى عند اختيار المحتوى وتصميم أنشطته معايير اختيار المحتوى وتمثلت تلك المعايير فيما يلى :

- أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف المراد تحقيقها فى البرنامج.
- أن يراعى المحتوى ميول وحاجات الأطفال.
- التكامل ويتوافر في الإسلوب التكاملى عدة مزايا تتناسب مع اهداف التربية الفنية من حيث تمثل هذه المهارات كيان متكامل يكمل بعضها البعض فى تسهيل عملية التفاعل بين الأطفال اثناء ممارسه العمل الفنى ، كما أن الموقف الواحد يظهر فيه تداخل وتكامل المهارات مع بعضها البعض.

ولتنظيم المحتوى المتضمن فى البرنامج تم: ترتيب الأنشطة ترتيبا منطقيا حيث تم البدء بالقصه ومن ثم إثارة انفعال الأطفال بتلك المهارات التى تم تحديدها من خلال القصص.ثم يأتى دور المشاركة الفعلية من خلال انشطه التشكيل الفنى المختلفة التى تضمنها البحث ، والتى تتيح التعامل الفعلى بين الأطفال فى الأنشطة المختلفة والتى استخدمت اربع طرق متنوعه فى التشكيل وهى التشكيل بطريقه الكرة ،والحبال والشرائح والقالب. وفيما يتعلق بالتتابع : فقد تم تنظيم خبرات البرنامج بحيث يكون الخبرة التالية مبنية على الخبرة السابقة لها.

- **صياغه الأنشطة**:

حوت انشطه البحث على نوعين فقط من الأنشطة وفقا لما تم تحديدة فى البحث وهى الأنشطة القصصيه وانشطه التشكيل الفني وفيما يلى شرح لها:

- **الأنشطة القصصية**:

- تم الرجوع إلى الكتب والمراجع التى تناولت فن كتابة القصص للطفل وقامت بتأليف مجموعة من القصص لتنمية المهام السلوكية المرتبطة بالمهارات الاجتماعية اللازمة للطفل ليتعامل بنجاح مع زملاؤة فى الروضه ومن ثم تمت مراعاة الأسس التى يجب توافرها فى قصص الأطفال والتى حددتها جوزال عبدالرحيم فى الآتى: (جوزال عبد الرحيم ،١٩٨٩ ،ص١٨٠)
- أن تكون لغة القصة سهلة وبسيطة، وأن تكون الأفكار المتضمنة فيها مناسبة للطفل، وأن تبتعد عن غريب الألفاظ ومجاز الاسلوب وتعقيده.
- قصر الجمل بحيث تتيح فرصة للطفل أن يدرك الأحداث ويتخيلها.
- أن تكون القصة قصيرة ككل فلا يمل الطفل من الاستماع اليها، وأن تكون سريعة التتابع.
- أن تكون الألفاظ المستخدمة تثير المعانى الحسية دون مبالغة أو اسراف فى التفاصيل أو الوصف.
- أن تدور أحداث القصة حول شخصيات مألوفة لدى الطفل.
- أن تكون عدد شخصيات القصة قليلا.
- أن تكون أحداثها منطقية بحيث تدفع إلى نهاية طبيعية ومقنعة.

- ألا تحتوى القصة على مضامين هدامة تتنافى مع قيم الدين والمجتمع.
- أن تناسب المستوى الادراكى لطفل الرياض.

• **الأنشطة الفنيه** : **يسير العمل فيها وفق الإجراءات الآتية** :

- تحديد النشاط.
- تحديد الهدف العام من كل نشاط .
- تحديد الأهداف الإجرائية للنشاط.
- مراحل تحقيق الهدف للنشاط .
- وصف السلوك الإجرائي للمدرسه والأطفال .
- تحديد المكان والأدوات والخامات الخاصة بكل مجال وزمن وعدد الجلسات .

• **الأدوات المستخدمة فى تقديم الأنشطة**

روعى عند تصميم أنشطة البرنامج الاعتماد على الخبرات المباشرة بقدر الإمكان. وتعدد الأدوات والخامات والوسائل اللازمة لتنفيذ البرنامج هذا بالاضافه الى استخدام خامه الصلصال فى جميع التشكيلات الفنيه علاوة على ما تحتاجه التشكيل من خامات اضافيه من خرز ،اعواد كبريت ،اصواف ١٠٠٠الخ

• **التقويم**:

تمثلت أساليب التقويم للخبرات المقدمة فى البرنامج فيما يلى: تقويم مستمر ويشمل على :

- المناقشات التى تثيرها المعلمة فى بعض الأحيان للكشف عن مدى تحقق أهداف النشاط
- استخدام البطاقات المصورة والأسئلة عقب الأنشطة.

• **تقويم نهائى**:

وتستخدم لقياس فعالية البرنامج وذلك بالاستعانة بمقياس المهارات الاجتماعيةوبطاقه تقويم سمات الابداع الفنى لدى طفل الروضة .

• **عرض الأنشطة على المحكمين**:

تم عرض البرنامج المقترح فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين ،وذلك بغرض: التعرف على آرائهم حول مدى مناسبة الأنشطة المقترحه لتنمية المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل بنجاح داخل الروضه وكذلك مدى مناسبه البرنامج لتنميه السمات الابداعيه لدى طفل الروضه

- صحة المحتوى من حيث الأهداف (المحتوى، صياغة الأنشطة، وسائل التقويم).
- صحه بطاقه تقويم سمات الابداع الفنى لدى طفل الروضه وبالاضافه الى مدى مناسبه طريقه الحكم على طريقه حساب سمات الابداع وتحويلها الى درجات .

وقد رأى المحكمون أن البرنامج مناسب لتنمية مهارات أطفال الرياض للتعامل بنجاح وبذلك تمت الاجابة اللازمة عن السؤال الخامس والذى ينص على : ما البرنامج المقترح لتنمية المهارات الاجتماعية اللازمة لطفل الروضة ليتعامل بنجاح مع زميله ؟

- **إجراءات البحث تم اتباع الخطوات الآتية**:

- قام فريق البحث بجمع المادة العلمية فى الإطار النظري بالبحث الخاصة بمفهوم الإبداع وتعريفاته ونظرياته ومظاهره المختلفة وكذلك مفهوم القصص المشكلة بالعجائن الملونة ، المهارات الإجتماعية فى إطار الشريحة العمرية للأطفال من سن (٥-٦) والتي تناولوها بعرض مظاهرها وخصائصها بالنسبة للطفل.
- الاطلاع على المراجع العربية والأجنبية التى تناولت وطفل الرياض ومن خلال ذلك أمكن تحديد المهارات التى يجب أن يمتلكها طفل الرياض للتعامل بنجاح

- **تحديد الملامح الاساسية للأنشطة** :

- اعداد قائمة المهارات التى يحتاجها طفل الرياض وتضمينها فى استبيان للتعرف على مدى أهميتها ومناسبتها بالنسبة لطفل الرياض.
- تصميم مقياس المهارات الاجتماعية فى ضوء قائمة المهارات وحساب صدقه وثباته وتطبيقه على عينة البحث وذلك لمعرفة المستوى الحالى لمهاراتهم الاجتماعية اللازمة للتعامل بنجاح
- تصميم بطاقه سمات العمل الابداعى الفنى لدى طفل الروضه وتقنينها
- اعداد االأنشطة المقترحه فى ضوء قائمة المهارات ومقياس المهارات الاجتماعية وذلك بهدف تنمية المهارات الاجتماعية اللازمة لطفل الرياض ليتعامل بنجاح.
- اختيار عينة الدراسة وهى روضه الرؤيه الاهليه كمجموعة تجريبية لتطبيق البحث فيها ومجموعه عشوائيه من روضه الشافى كمجموعه ضابطه وذلك فى الفصل الدارسى الثانى ٢٠١٠/٢٠١١حيث تستخدم البحث تصميم المجموعهتين هذا البحث، وبلغ عدد أطفال عينه البحث ٦٧ طفلا وطفله
- وصف التجربة: تم إثارة وجدان الأطفال ووعيهم بالمهارات والمهام المرتبطة بها ثم تهيئتهم للتفاعل معها ، حيث تم تطبيق أنشطة البرنامج المقترح وعددها بواقع(٣)أيام من كل أسبوع، واستمر التطبيق شهرين .
- تطبيق أداه البحث بعديا بعد الانتهاء من البرنامج.
- تحليل البيانات المعالجة الاحصائية
- تقديم التوصيات والمقترحات

- **الأساليب الاحصائية**

استخدمت الأساليب الاحصائية التالية:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- اختبار(ت) للمجموعات المرتبطة.
- حجم التأثير بمعادلة η
- معامل الارتباط الخطى البسيط لبيرسون.
- معادلة كا٢

- **منهج البحث**:

استخدم هذا البحث كلا من المنهج الوصفى التحليلى؛ فى تحديد المهارات التى يحتاجها طفل الرياض، والمهام السلوكية المرتبطة بالمهارات، وكذلك المنهج التجريبى؛ وذلك بتجريب البرنامج المعد من قبل الباحثة، وحساب

فعاليته فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الرياض؛ ليتعامل بنجاح مع زميله مستخدمة أداتا البحث(مقياس المهارات الاجتماعية).ومقياس السمات الابداعيه٠

- **نتائج البحث ومناقشتها**
- **التطبيق القبلى**:
- **نتائج تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية قبليا**:-

للاجابة عن السؤال الخاص بمدى المام طفل الرياض بالمهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع زميله بنجاح داخل قاعه الأنشطة ؟ .. تم تطبيق مقياس السلوك على أطفال المجموعتين فرديا ؛ حيث كانت يلقى الموقف عليهم ليختاروا منها السلوك المناسب للموقف المطروح عليهم، ثم نسألهم عن سبب الاختيار، وقد لوحظ أن بعض الأطفال أجاب بلا أدري، ومعظمهم اختاروا اختيارات غير صحيحة ، وحتى الذين أعطوا استجابات صحيحة على الجزء الأول من السؤال والخاص باختبار السلوك، لم يستطيعوا تبرير سبب اختيارهم والقليل منهم والذين برروا سبب اختيارهم كانت تلك التبريرات تدل على عدم إدراكهم لأهمية تلك السلوكيات واقتناعهم بها وجدول(١) يوضح نتائج التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعي

جدول (١): قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مقياس المهارات الاجتماعيه قبليا

المجموعة	ن	م	ع	د.ح	ت	الدلالة الإحصائية
ض	٣٤	٥,٤١١٨	٢,٠٧٦١	٦٢	٠,٣٢٨	غير دالة
ت	٣٠	٥,٢٣٣٣	٢,٢٦٩٥			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " فى التطبيق القبلى المهارات الاجتماعيه بلغت (٠,٣٢٨)، وهى قيمة غير دالة عند مستوى ٠,٠٥؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

- **نتائج تطبق مقياس المهارات الاجتماعية بعديا** :

للإجابة عن السؤال الخاص بفعالية البرنامج المقترح فى تنمية المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل بنجاح داخل قاعة الأنشطة؟لحساب دلالة الفروق بين درجات أطفال عينة البحث فى كل من الأداء البعدى والقبلى على مقياس المهارات الاجتماعية وإيجاد قيمة (ت) كما يتضح من الجدول التالى:

جدول (٢): قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعيه بعديا

المجموعة	ن	م	ع	د.ح	ت	الدلالة الإحصائية
ض	٣٤	٦,٥٨٨٢	٢,٢٩٧٨	٦٢	٤٢,٣٣	دالة عند ٠,٠١
ت	٣٠	٢٧,٦٠	١,٥٤٤٧			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعيه لصالح أطفال المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة ت =(٤٢,٣٣) وهى دالة عند٠,٠١ وبذلك يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص على "

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لمقياس المهارات الاجتماعيه لطفل الروضة وقبول الفرص البديل التالي: "توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعيه لصالح أطفال المجموعة التجريبية " كما تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية قبليا وبعديا جدول(٣) التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٣): قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية فى المهارات الاجتماعيه

التطبيق	ن	م	ع	د.ح	ت	الدلالة الإحصائية
قبلى	٣٠	٥,٢٣٣٣	٢,٢٦٩٥	٢٩	٣٧,١٧٣	دالة عند ٠,٠١
بعدى	٣٠	٢٧,٦٠	١,٥٤٤٧			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " بلغت (٣٧,١٧٣) وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدى على مقياس المهارات الاجتماعيه لصالح التطبيق البعدى . وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسات (انشراح محمد محمود ،٢٠٠٧) و (شريف ربيع وحيد ، ٢٠٠٣). ويفسر التحسن فى المهارات الاجتماعية إلى طريقة تصميم انشطه البحث الحالى؛ حيث قام الأطفال بتقليد ومحاكاه سلوكيات النماذج المعروضة عليهم فى القصص التى يقدمها البرنامج، ويتفق ذلك مع خصائص طفل الروضة الذى يتعلم سلوكه من خلال التقليد والمحاكاه(محمد عماد الدين اسماعيل، ١٩٨٦ ص ٢١٨). كما لعبت الأنشطة الفنية الجماعية والتى يشارك فى ممارستها أكثر من فرد واحد كفريق يوزعون الأدوار فيما بينهم مجالا خصبا لخلق العديد من فرص الأخذ والعطاء وتبادل الأراء والتعاون وحل المشكلات واكتساب العديد من الخبرات حيث ويرى عبد المطلب القريطى(١٩٩٦) أن قيمة الأنشطة الفنية الجماعية ليس فيما يتمحض منها من نواتج فنية كصور أو رسم أو تشكيل وإنما ترجع قيمتها فيما تتضمنه وتكفله من علاقات متبادلة بين أعضاء الجماعة أثناء ممارستها لتلك الأنشطة (عبد المطلب القريطى ١٩٩٦،ص٤٥)هذا بالاضافه الى ان استخدام أسلوب الحوار والمناقشة في معظم الأنشطة التي تناولها البحث ادى إلى إقناع الأطفال بفائدة تلك السلوكيات وأثرها الذي سيعود عليهم بالنفع؛ وذلك لأن أطفال تلك المرحلة يرتبط سلوكهم بالمنفعة الشخصية، ورغبتهم في إرضاء الكبار؛ حيث تناقشت الباحثة مع الأطفال في أهمية تلك السلوكيات بالنسبة لحياتنا،وهذا ما تؤكده التبريرات التي ذكرها الأطفال في سبب اختيارهم للسلوكيات التي اختاروها في مقياس السلوك حيث تحسنت تبريراته.

وللاجابه عن السؤال الذى ينص على : ما فعاليه البرنامج المقترح فى تنميه بعض سمات الابداع فى التشكيل الفنى فى الاعمال التشكيليه لدى طفل الروضه؟.. تم تطبيق مقياس سمات الابداع على أطفال المجموعتين فرديا ؛ حيث تم تقييم الاعمال التشكيليه للاطفال فى المجموعتين قبليا والمرتبطه ببعض عناصر المنهج المدرسى ووالجدول التالى يوضح نتائج التطبيق.

جدول (٤): قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى سمات الابداع فى التشكيل الفنى قبليا

المجموعة	ن	م	ع	د.ح	ت	الدلالة الإحصائية
ض	٣٤	٥,٣٥	١,٥١	٦٥	٢,٧٥	دالة
ت	٣٣	٦,٣٩	١,٥٧			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " فى التطبيق القبلى لمقياس سمات الابداع فى التشكيل الفنى للاطفال بلغت (٠,٣٢٨)، وهى قيمة غير دالة عند مستوى ٠,٠٥ ؛ مما يدل على عدم تكافؤ المجموعتين.

وقد لوحظ ما يلى فى تشكيلات الأطفال القبليه - الأطفال في مرحلة الروضة يغلب عليهم الطابع الحسي في التعبيرات الفنية فيفضلون التعامل مع العجائن الملونة لنهم يرونها باعينهم ويلمسونها بأيديهم فبدون تعلم لطرق التشكيل نجد الأطفال يميلون إلى صنع الكرات والحبال أحيانا والشرائح٠من خلال فرد الطينات) ولكن عند قيامهم بذلك يكون ذلك بشكل عشوائى ودون إتقان لطريقة التشكيل أو معرفة اسمها وفي اي موقف تستخدم الطريقة المناسبة فيأتى تشكيلهم للعجائن بشكل عشوائى .

ونجد ان الأطفال في مرحلة الروضة حينما يشكلون بالعجائن الملونة يكون هدفهم اللعب بشكل عام وقليلا ما نجد اعمال مبتكرة أو مبدعة لأن اعمالهم بدون هدف واضح وهى بغرض اللعب أكثر من اى شئ اخر نتائج تطبق مقياس سمات الابداع فى التشكيلات الفنيه لطل الروضه بعديا.

للإجابة عن السؤال الذى ينص على : ما فعالية البرنامج المقترح فى تنمية بعض المهارات الفنية التشكيلية لدى طفل الروضة ؟ .. نظرا لوجود فروق بين المجموعتين فى القياس القبلى فقد تم استخدام تحليل التغاير عند حساب الفروق بين المجموعتين فى القياس البعدى وجاءت النتائج كما بالجدول(٥)

جدول (٥): قيم تحليل التغاير

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريه	متوسط المربعات	قيمه ف	مستوى الدلاله
التباين القبلى	٣٨,٣٩	١		٣٨,٣٩	٠,٠١
المجموعه	٤٣٤١,٩٣	١	٤٣٤١,٩٣	٩٠٠,٤٦	٠,٠١
الخطأ	٢٧٩,٦٧	٥٨	٤,٨٢		
الكلى	٦١٢٢,٧٥	٦٠			

يتضح من الجدول السابق ان قيمه (ف) داله للقياس القبلى للمجموعه مما يعنى وجود فروق بين المجموعتين التجربيه والضابطه ولمعرفة اتجاة الفروق يتم مقارنه متوسط كل من المجموعتين وبما ان متوسط المجموعه الضابطه (٧) في مقابل ٥٨ ,٢٦ اذن الفروق لصالح المجموعه التجريبيه . وبذلك يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص على " لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية، والضابطة في الأداء البعدى لمقياس سمات الاباع فى التشكيلات الفنيه لطفل الروضة وقبول الفرض البديل التالي: "توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين

التجريبية الضابطة على مقياس سمات الابداع فى التشكيلات الفنيه لصالح أطفال المجموعة التجريبية "

- **التفسير** :

نجد أن الأطفال اضافوا ابتكارات لأعمالهم التشكيلية مما يعنى نجاح البرنامج فى أثارة خيالهم وحثهم على الفرد واضافة لمساتهم التشكيلية بأبتكار اشكال مستوحاه من القصة ولكن باشكال مختلفة . ويأتى هذا تسلسلاً منطقياً بعد اتقانهم لطرق التشكيل كرغبة منهم فى الأختلاف والتفرد وذلك بعد تأكيد المرشدة على ذلك بإن يشكل كل طفل منهم اعمالاً مبتكرة تختلف عما شكلتة المرشدة امامهم . حيث يتضح ذلك فى صور أعمال أطفال العينة بالتنوع والاختلاف من طفل لآخر بنسبة كبيرة .

كما لعب تشجيع المرشده للاطفال وحثها لهم على الوصول إلى الأبداع التشكيلى دورا كبيرا فى تميزهم وابداعهم

- **التوصيات** :

- أن تتبنى الدولة مشروع قومى لاكتشاف الموهوبين
- تطوير برنامج رياض الأطفال الحالى؛ بإضافة مجموعة من البطاقات تساعد المعلمه على اكتشاف الموهوبين

- **البحوث المقترحة**:

استكمالا للجهد الذى تم يرجى القيام بالبحوث التالية:-

- برنامج مقترح لتنمية المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع المعاقين ذهنيا داخل قاعات
- دراسة توضح أفضل تنظيم لأثاث قاعة الأنشطة للموهوبين ، وذلك لتوفير عنصر الأمان للأطفال، سهولة الحركة ، تحقيق الأهداف.
- استراتيجيه مقترحه لاكتشاف الموهبين لدى الأطفال المعاقين بفئاتهم

- **خاتمه** :

أكدت الاتجاهات المعاصرة علي ضرورة الاهتمام بتربية أطفال الروضة ومراعاة الدقة فيما يقدم لهم، وإعداد برامج تسهم في إكسابهم معلومات ومهارات واتجاهات وميول وقيم وعادات سلوكية تمكنهم من الحياة في المجتمع المعاصر، وتساعدهم علي فهم البيئة التي يعيشون فيها والتكيف مع متطلباتها وإمكانياتها الحديثة . ويعد اكتساب المهارات الفنية والاجتماعية من الأهداف الهامة في مرحلة رياض الأطفال . كما تعد المهارات الاجتماعية من الأمور الضرورية التي تتطلب الاهتمام بها في كل المؤسسات التعليمية وخاصة رياض الأطفال ؛ فما يظهر داخل المجتمعات من صراعات وانحرافات ومشكلات سلوكية يكون نتيجة قصور في السلوك الاجتماعي وعدم التمكن من المهارات الاجتماعية. ولذا حاول البحث الحالي تقديم العديد من الأنشطة القصصية المناسبة لطفل الروضة وذلك لتنميه المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة وكذلك المهارات الإبداعية بما تتضمنه من أنشطه فنيه تطبيقيه يمارسها الطفل بعد النشاط القصصي أملا في وضع لبنه في صرح تعليم طفل الروضة

• قائمة المراجع:

١- إبراهيم بسيوني عميرة (١٩٨٦): **المنهج وعناصره**، القاهرة، دار المعارف.

٢- أحمد حسين محمد حسين (٢٠٠١)، دور المسرح المدرسى فى اكساب بعض المهارات الاجتماعية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

٣- أحمد ذكي بدوي (١٩٨٦): **معجم العلوم الاجتماعية**، لبنان، مكتبة لبنان.

٤- السيد مصلحى رضوان (١٩٥٨) : **التربية الفنية الحديثة** ، الجزء الاول ، القاهرة .

٥- العنود سعيد صالح ابو الشامات (٢٠٠٧): فعالية استخدام قصص الأطفال ومصدر للتعبير الفنى فى تنمية مهارات التفكير الإبداعى لدى طفل ما قبل المدرسة ،رسالة ماجستير ،جامعة أم القرى .

١- أميرة طه بخش (١٩٩٧): فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقليا، **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس**، العدد ٢١، ج١.

٢- اميرة طه (٢٠٠٠): فعالية برنامج تدريسى مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة لتنمية المهارات الأجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ،مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد٩ ،جامعة قطر .

٨- انشراح محمد محمود (٢٠٠٧) : مشروع تنمية بعض مهارات السلام لدى طفل الروضه مجلة عالم التربية ، سلسلة ابحاث علمية محكمه ، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية المواهب البشرية بالتعاون العلمى مع رابطه التربيه الحديثة.

٩- بطرس حافظ بطرس (١٩٩٣) :" أثر برنامج لتنمية بعض جوانب النشاط المعرفي والمهارات الإجتماعية علي السلوك التوافقي لدي أطفال ما قبل المدرسة الإبتدائية " ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

١٠- جوزال عبد الرحيم (١٩٨٩): **النشاط القصصي لطفل الروضة**، جامعة القاهرة، وزارة التربية والتعليم.

١١- حنان حسن ابراهيم (٢٠٠٩) : برنامج مقترح للخفض من حالة القلق وعلاقة ذلك بمستوى التحصيل الدراسى لدى الأطفال من سن ١٠- ١٢ سنة ، رسالة دكتوراه كلية البنات ، جامعة عين شمس .

١٢- حنان عبد النبى(٢٠٠٧) : فاعلية التشكيل الفنى بالعجائن المتنوعه كمدخل لتنمية السلوك الإبداعى لدى طفل الروضة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية و جامعة طنطا .

١٣- رانيا صبحي مجد عبد الله (٢٠٠٢):تأثير الدمج في برنامج ترويحي على كل من مفهوم الذات لدى الأطفال المعاقين ذهنيا واتجاهات الأسوياء نحوهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين جامعة حلوان.

١٤- رشا حسن الجندى (٢٠٠٨): فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الأجتماعية لدى طفل الروضة باستخدام مسرح العرائس،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية رياض الأطفال،جامعة الأسكندرية .

١٥- سحر توفيق نسيم (٢٠٠٥) : " فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدي أطفال الروضة المدمجين مع زملائهم المكفوفين " ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد(١٠٢) ، ٥٠- ٨٨ .

١٦ – سعدية بهادر (١٩٨٧) : **علم نفس النمو** ، دار البحوث العلمية ، الكويت .

١٧- سعدية بهادر (١٩٩٢): **المرجع في برامج تربية طفل ما قبل المدرسة**، ط٢، القاهرة، دار النيل.

١٨ - سعدية بهادر (١٩٩٤) : **فى علم نفس النمو** ، مطبعة المدنى ، القاهرة .

١٩- سليم حسن (٢٠٠١) : **مصر القديمة** ، الهيئه العامه للكتاب ، مكتبة الأسرة ، الجزء الثانى ، القاهرة

٢٠- سميرة عبد العال (٢٠٠٢):**المرجع التربوى العربى لبرامج رياض الأطفال** – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – تونس – ط٢

٢١- سهام محمد بدر(٢٠١٠): المدخل إلى رياض الأطفال ،دار المسيرة ، طبعة ٢ .

٢٢- سيد حسن حسنين (١٩٦١) : التعبير الفنى و التربية ، مكتبة النهضة ، القاهرة .

٢٣- شريف ربيع وحيد(٢٠٠٣): مداخل تجريبية لدراسة وتطور عجائن التشكيل وتوظيفها كمكملات زينة معاصرة ، رسالة ماجستير ،كلية التربية النوعية ،جامعة عين شمس.

٢٤– شعبان حفنى شعبان و السيد محمد عد المجيد (١٩٩٨) : " إستراتيجية مقترحة لتنمية بعض المفاهيم الهندسية

٢٥- والمهارات الاجتماعية لأطفال الرياض بإستخدام خامات البيئة " ، مجلة كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ، العدد (٢٨) ، الجزء الأول ، ٧٥- ١١٩

٢٥- عبد الستار إبراهيم (١٩٩٣): العلاج السلوكي للطفل، أساليبه ونماذج من حالاته، **سلسلة عالم المعرفة**، العدد ١٨٠ ، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٢٦- عبد الله بن محمد الوايلي (١٩٩٦): مدى احتواء كتب التربية الاجتماعية المقررة على طلاب معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية على المهارات الاجتماعية، **رسالة الخليج**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ٥٩.

٢٧عبد المطلب أمين القريطي (١٩٩٦): **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، *ط١ القاهرة***، دار الفكر العربي.

٢٨- عبد المنعم الحفنى (١٩٩٥): **الموسوعة النفسية في علم النفس في حياتنا اليومية**، ط١ القاهرة، مكتبة مدبولي.

٢٩- عاطف عدلى فهمى (٢٠١٠): **تنظيم تعلم الطفل** ، دار المسيرة ،عمان ،ط٢ .

٣٠- عزة خليل – ١٩٩٧ – **تنمية المفاهيم العلمية والرياضية للاطفال** ، دار قباء للنشر القاهرة .

٣١- عزيز سمارة و هشام الحسن وعصام النمر (١٩٩٩): **سيكولوجية الطفولة** ،عمان،دار القلم ط٣ .

٣٢- على راشد(١٩٩٦): **طفلك الموهوب** ،القاهرة ،دار سفير

٣٣- على عبد التواب (٢٠١٠): **طرق التعليم فى الطفوله المبكرة**،الاردن ،دار المسيرة ،

٣٤- على لين(٢٠٠٠): **مرشد المعلمة فى رياض الأطفال** ،القاهرة ،دار سفير

٣٥– علية جودة محمود شعبان (١٩٩٦): مدى فاعلية برنامج للمهارات الاجتماعية في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى أطفال مرحلة المدرسة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

٣٦- عواطف إبراهيم (١٩٨٣): **تعلم الطفل في دور الحضانة بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، مكتبة الأنجلو عين شمس.

٣٧- لويس كامل مليكه (١٩٩٠): **العلاج السلوكي وتعديل السلوك**، ط٢.

٣٨- فاروق السيد عثمان (١٩٩٥): **سيكولوجية اللعب والتعلم ، دار المعارف ، القاهرة** .

٣٩- فاخر عاقل (١٩٨٥) : معجم علم النفس ، دار العلم للملايين . بيروت .

٤٠- فرماوي محمد فرماوي(٢٠٠٢): أثر الأنشطة الفنية "المسطحة و المجسمة " على تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة ، كلية التربية،جامعة حلوان .

٤١- فوزية دياب (١٩٧٨):**دور الحضانه واعدادها ونظامها وجهازها الوظيفى** ،جامعه عين شمس، القاهرة ٤٢- فوزية دياب (١٩٩٨): **نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة القاهرة** ،مكتبة النهضة ،ط٣ .

٤٣- كمال كامل سماحه (١٩٩٨) : **النمو التربوى للطفل والمراهق** ،دهر النهضه بيروت

٤٤- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨): المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب واليأس لدى الأطفال، **دراسات في الصحة النفسية**، ج٢، القاهرة، دار قباء للنشر والتوزيع.

٤٥- محمد عماد الدين إسماعيل (١٩٨٦): الأطفال مرآة المجتمع، **سلسلة عالم المعرفة**، العدد ٩٩، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٤٦- محمد عبد الحميد (١٩٩٧): **نظريات الإعلام واتجاهات التأثير**، القاهرة، عالم الكتب.

٤٧- محمود النبوى الشال (١٩٨٩) : **دليل المعلم فى التربية الفنية** ، مطابع الأهرام ، القاهرة

٤٨- مصطفى فهمي (١٩٩٧ **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، القاهرة، مكتبة مصر.

٤٩- مصطفى فهيم (٢٠٠٢): **مهارات التفكير** ، القاهرة دار الفكر العربى .

٥٠- منال عبد الفتاح الهنيدى (١٩٩٢): دور مسرح العرائس لتعليم الطفل بعض المهارات الفنية والأجتماعية، رسالة دكتوراة غير منشورة جامعة طنطا .

٥١- ناهد فهمى عطية (٢٠٠٩): **منهج الأنشطة فى رياض الأطفال** ،دار المسيرة ، عمان .

٥٢- نادية خليل (٢٠٠١): الأمكانات التشكيلية للدائن الصناعية (الايبوكس) كمدخل لإبتكار مكملات الملابس ،دراسات وبحوث ، مجلد الثالث عشر ، العدد الأول ، جامعة حلوان .

٥٣- نادية محمود شريف (١٩٩٠): **الأسس النفسية للخبرات التربوية وتطبيقاتها لتعليم وتعلم الطفل**، الكويت، دار القلم.

٥٤- هانم معوض شهاب (١٩٩٩): فاعلية استخدام مسرح العرائس في تنمية مهارات الصداقة لدى أطفال

الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

٥٥- هدى الناشف (١٩٨٩) رياض الأطفال ،دار الفكر العربى ،ط١

٥٦- هدى الناشف (١٩٩٣ : منهج النشاط فى الروضه ، القاهرة ،كليه رياض الأطفال

٥٧- هدى الناشف (١٩٩٥): رياض الأطفال ،القاهرة ،دار الفكر العربى ،ط٢

٥٨- هدى فتحى(١٩٩٩): برنامج مقترح للألعاب التعليمية وأثره على تنمية الإبداع لدى أطفال الروضة،رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة الأسكندرية .

٥٩- هدى قناوى (١٩٩٣): الطفل ورياض الأطفال ،القاهرة ، الأنجلو ، ط١

٦٠- هدى قناوى (١٩٩٥) : الطفل والعاب الروضه ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٦١- يحيي محمد لطفي نجم و محمد محمد أحمد المقدم (٢٠٠٠) : " فاعلية برنامج مقترح قائم علي توظيف الوسائل والألعاب التعليمية البسيطة في تنمية المهارات الحياتية لدي أطفال مرحلة ما قبل المدرسة " ، مجلة التربية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (٩٥) ، الجزء الأول ، ٢٤٤- ٣٢٢

References

1- Alexander,H.L.and Robin,E.L.(1984) : four days in the zoo. journal of School Arts.Volu.,16. NO.4 ,14-16.

2- 2-Brown, B.(2010) :The importanve of clay retrieved.Augest, 25, 2011.

3- Caral, S. (1990): Early Children Education. Macmillan Publishing Company,New York, USA.

4- De-Bellefill , B. (1992) : "The Influence of Cooperative Learning

5- Activities on The Prespective talking Ability and Pre Social Behaviaur of

6- Kindergarten Students ", Diss.Abs.Int.,Vol.2, NO.12 , 203.

7- Jones, H.(2002) : The effect of play on the creativity of young children during subsequent activity. Journal of early child development and care ,Vol.,17,No.2, 4-23.

8- Jordan , D.w.and Metais, J. (1997) : " Social Skills Throug Cooperative Learning Journal of Educational Research, Vo.,l39 , No.1, 3-21

9- Hasselt, V.; Simon, J. and Mastauono, A. (1982): A Program description Social skills training for blind children and adolescents. Jessicokingsely Publishers, London.

10- Goldstein, H. (1997): Interaction among Preschoolers with and without Disabilities:" Effects of the Day Peer Intervention." Journal of speach, language and hearing research, Vol., 40, No1, 33-48.

11- Maarvin,B.(2002): Clay and Kids: the natural way to learn . Studio potter.N6 From http://artatrms.blogspot.com/2008/10/importance-of-lay.html.

12- Schirrmacher, R. (2006): Art and Creative Development for Young Children. 5th ed. Thomson Delmar Learning, P.217.

13- 11--Storm,S ,P.(2010): The Importance of Clay in Children's Development Retrieved August 25, 2010from www.lakesid epottery. com.

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث الخامس :

" أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوى ونمط الذكاء في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي"

إعداد :

د/ عماد حسين حافظ إبراهيم .

أ . د / إمام مختار حميـــــدة أ . د / صلاح الين عرفه محمود

قسم المناهج وطرق التدريس كليه التربية ، جامعة حلوان

obeikandl.com

obeikandl.com

" أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوى ونمط الذكاء في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي"

د/ عماد حسين حافظ إبراهيم
أ . د/ إمام مختار حميده أ . د/ صلاح الدين عرفه محمود

• **مستخلص الدراسة** :

استهدفت الدراسة معرفة تأثير العلاقة بين أساليب عرض محتوى الدراسات الاجتماعية ونمط الذكاء السائد لدى التلاميذ فى تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتضمنت الأدوات والمواد التجريبية للدراسة :

- وضع قائمة بمهارات التفكير المستقبلي التي يمكن تنميتها لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مجال الدراسات الاجتماعية وعرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من سلامتها .
- استخدام مقياس لتحديد نمط الذكاء لدى التلاميذ من إعداد " جاردنر".
- اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى الدراسات الاجتماعية من إعداد الباحث

وقد طبقت أدوات الدراسة على عينة البحث قبلياً وبعدياً وبإستخدام الأساليب الإحصائية توصلت الدراسة للنتائج التالية :

- وجود فرق دال احصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات الكسب الفعلى فى اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي " عينة البحث " ترجع إلى نمط الذكاء (منطقي . مكانى) ،بصرف النظر عن أسلوب العرض (نشط – أيقوني) لصالح التلاميذ ذوى الذكاء المكاني .
- وجود فرق دال احصائياً عن مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الكسب الفعلي فى اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي " عينة البحث " ترجع إلى أسلوب العرض (نشط – أيقوني) بصرف النظر عن نمط الذكاء (منطقي – مكاني) لصالح أسلوب العرض النشط .
- وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين المتوسطات الداخلية بين درجات الكسب الفعلي فى اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ترجع إلى التفاعل بين نمط الذكاء وأسلوب العرض .

وفى ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية عامةً ، والجغرافيا خاصة بالقضايا المعاصرة ، ومحاولات استشراف المستقبل ، وتدريب التلاميذ على ذلك من خلال استراتيجيات التفكير المستقبلي منذ المرحلة الابتدائية ، وتطوير برامج إعداد الطالب المعلم " شعبة الجغرافيا " بكليات التربية فى ضوء أهداف التربية للمستقبل.

Summary **:**

Study aimed to determine the impact of the relationship between the methods view the content of Social Studies and the prevailing pattern of intelligence among students in the future development of thinking skills in social studies students in the second cycle of basic education, and included tools and materials for the pilot study: 1) A list of future thinking skills that can be developed among students

Second cycle of basic education in the field of Social Studies and presented to a group of arbitrators to make sure of safety.
2) Use a scale to determine the pattern of intelligence preparation of the students, "Gardner."
3) Test the skills of forward thinking in social studies prepared by "Researcher".

Tools have been applied to the study sample before and after using statistical methods to the study reached the following results:
1) there is a difference statistically significant at the 0.05 level between the middle grades actual earnings in the future thinking skills test in social studies for students in first grade intermediate "sample" refers to the pattern of intelligence (logical - Spatial), regardless of the style of representation (Enactive - Iconic) for Students with spatial intelligence.
2) there is a difference statistically significant at 0.05 for the middle degrees of the actual gain in the future thinking skills test in social studies for students in first grade intermediate "sample" refers to the style of representation (Enactive - Iconic) regardless of the pattern of intelligence (logical – Spatial) for the enactive style of representation.
3) The existence of statistically significant differences at the level of 0.05 between the averages between the internal degrees of loss of the actual test in the future thinking skills in social studies for students in first grade intermediate due to the interaction between the mode of intelligence and style of representation.

In light of this study recommended the need to include social studies curriculum in general, and geography, especially of contemporary issues, and attempts to anticipate the future, and the training of students through strategies of forward thinking since primary school, and develop programs to prepare the student teacher, "Division of Geography" Faculties of Education in light of the objectives of education for the future.

- **مقدمة** :

فى الوقت الذي بات فيه الأفراد يعيشون حالة عجز أمام التحديات العلمية والتكنولوجية التي يطرحها العصر ، باتت الأسئلة المريرة تفرض نفسها بقوة ساعية إلى إيجاد تفسير لأسباب التداعيات التي أوصلتنا فى نهاية المطاف إلى تلك الدرجة التي تحولت معها أمتنا ، من مصدر لنشر الإشعاع المعرفي والعلمي فى سائر أرجاء الدنيا ، إلى مجرد مجموعة بشرية قابعة تحت ظلال طلل ، خلفه الأجداد ، وتوقف عنده الأحفاد ، دون أن يضيفوا إليه ، إلا النذر اليسير ، ثم ظلوا على هذا الحال، دون إفاقة ، مجرد مستهلكين بما يقدمه الآخرون ، وما تجود عليهم به قرائحهم .

ويواجه المجتمع الذي نعيش فيه " عصر اللامعقول " والشئ الأكيد فيه هو عدم اليقين ! إن أي شيء قد يحدث ، وإن العالم يكتشف كل يوم من جديد ، وأن ما يأتي لا نعرف عنه شيئا وأن ما لدينا لن يبقى طويلا بعد وصول القادم الجديد ! ومن هنا تنشأ العديد من المشكلات والتحولات المتسارعة التي يكتنفها الغموض، وعدم التأكيد ، وتنسف كل الاسقاطات المستقبلية الفعالة ، التي تنطلق من وضعية محددة المعالم ، وتدخلنا فى عالم " السيناريوهات " المرنة المفتوحة حيث الشيء الوحيد الأكيد هو " إنعدام اليقين "(١).

وفى ضوء ما سبق فإن المتأمل لمعظم الإنجازات العلمية والتكنولوجية التي حققتها البشرية في القرن العشرين ، هى نتاجات أفكار المبدعين ، ولكن العلم في الماضي كان يصمم لعالم مستقر نسبيا ، أما الآن فإن مجتمعنا يعيش في عالم سريع التغير تحيطه تحديات محلية وعالمية لعل من أهمها ثورة الهندسة الوراثية وإعمار الفضاء ، وكل ذلك يحتاج إلى سرعة في تنمية عقليات مفكرة على الإبتكار والتجديد والتنبؤ بالمستقبل المجهول الذي يمكن أن يواجه العالم(٢).

وهذا ما يؤكده " جان بياجيه " في أن الهدف الأساسي للتربية إعداد رجال قادرين على فعل أشياء جديدة ، وليس ببساطة تكرار ما قامت به أجيال سابقة بل رجال مبدعين ، ومكتشفين، ومقتحمين ، للمجهول بغرض محاولة تفسيره ورصد تغيراته(٣).

فالمطلوب إنسان قادر على إنتاج المعرفة وليس مستهلكاً لها ، والمطلوب إنسان له موقف من المعرفة ، أى يكون له وجهة نظر معينة أو فلسفة تجاه ما يقرأ ، إن هذا كله إذا كان يعني الاهتمام بالبني المعرفية للعلم ، وهو يعني أيضا بالبني العقلية للفرد ، ويعنى كذلك بنظرة جديدة للبني الوجداني للفرد ، وهذا يساعد الفرد للعيش فى عصر ستكون فيه المعرفة متاحة لكل البشر بحيث يجد الفرد أمامه الفرص ليمارس التفكير الحر المنطلق بلا حدود ، وأن يكتسب التنبؤ ، وأن يكون لديه الاختيار الذكي ، والقبول الواعي لكل ما سيحدث فى المستقبل من تصورات(٤).

وفي سبيل تحقيق هذه الأهداف ظهرت العديد من المصطلحات في مجال التربية ومنها:"مدارس المستقبل " و " مستقبل التعليم " و " تربية الغد " و " التعليم وتحديات المستقبل " تلك تعبيرات أصبحت تتواتر بقوة في أدبيات التربية، وندواتها العلمية ، لذا فإن الحاجة ماسة لإعادة النظر في المناهج

---

(١) محمد نبيل نوفل : رؤى المستقبل : المجتمع والتعليم فى القرن الحادي والعشرين ، المجلة العربية للتنمية ، نحو رؤى مستقبلية للتعليم في القرن الحادي والعشرين ، عدد خاص المجلد السابع ، العدد الأول ، ١٩٩٧ ، ص٢٢٠ .

(٢) حفنى إسماعيل محمد : التفكير الإبداعي : التعلم باستخدام استراتيجيات العصف الذهني حولية كلية التربية ، السعودية ، الباحة ، ٢٠٠٣ ، ص٦٨ .

(٣) نبيل على : تحديات عصر المعلومات ، مكتبة الأسرة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ٢٠٠٣ ، ص ص ١٣٢ : ١٣٣ .

(٤) دونا اتشايدا وأخرون : إعداد الطلاب للقرن الحادي والعشرين ، ترجمة : السيد محمد دعدور ، إبراهيم رزق وحش ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٩ ، ص ص ١١ : ١٥ .

الدراسية وتغيير نمط التدريس السائد لكي يتؤام مع حاجات الفرد وميوله واهتماماته ومراعاة للفروق الفردية لديه، حيث أن ما يطالب به التلاميذ هو " طريقة مختلفة للتعليم : جمعيهم يتحدثون عن كيف أن نظام تعليمنا ذا المقاس الواحد والذي يفرض علينا أن يتعلم كل تلميذ نفس الشيء في نفس الوقت قد خذلنا "(٥).

ويتطلب ذلك إعادة تنظيم محتوى المناهج الدراسية عامةً ، ومناهج الدراسات الاجتماعية خاصة، وأساليب العرض المستخدمة فيها إلى الرجوع إلى مصادر أساسية مثل نظريات التعليم والتعلم ، ونماذجهم وخصائص المتعلمين والمجتمع الذي ينتمون إليه ، وبما ييسر اختيار استراتيجيات تدريسية فعالة تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة(٦).

ونتيجة لذلك ظهرت العديد من النظريات التي تراعي مبدأ التنوع وتلبية للفروق الفردية بين التلاميذ ومن هذه النظريات : نظريات الذكاءات المتعددة التي تقدم بها العالم " جاردنر" "Gardner" في كتابه" أطر العقل ١٩٨٣ " والذي تمكن فيه من استخدام كلمة الجمع للذكاء بدلاً من المفرد والابتعاد عن نظرية حاصل الذكاء (IQ) التي كانت تلتزم فيما مضى بمبدأين أساسيين هما : الإدراك البشري آحادي – يمكن وصف الأفراد بأنهم يمتلكون ذكاء فرديا قابلا للقياس الكمي(٧).

ومن أكثر أنماط الذكاء التي يمكن الاستفادة منها في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية : الذكاء المكاني والذي يمكن من خلال استخدام استراتيجياته مثل التصور البصري ، والماعات اللون ، والمجازات المصورة ، والرسوم التخطيطية للفكرة ، والرموز المرسومة ، وأيضا الذكاء المنطقي الرياضي والذي يعتمد على مجموعة من الاستراتيجيات التي تتناول الحسابات ومجموعات التصنيف ، والحوار المنطقي ، وموجهات الكشف والتفكير العلمي وأيضا الذكاء الطبيعي الذي يتعامل مع الظاهرات الطبيعية ، وكلها يمكن أن تفيد في تدريس الدراسات الاجتماعية بحكم طبيعتها وموضوعاتها المختلفة(٨).

ومن خلال العرض السابق يطرح تساؤل هام ؛ ما أثر العلاقة بين نمط الذكاء واساليب عرض المحتوى فى تنمية قدرة التلاميذ على الفهم ، والإدراك والاستقراء للمتغيرات المستقبلية ، وبذلك يكونوا مدركين للتحولات

---

(٥) Sarason , S: The Predictable Failure of Educational Reform : Can We Change Courses before it's Too Late ? San Francisco : Jossy-Boss,1990,P274.

(٦) صلاح الدين عرفة محمود : المنهج الدراسي والألفية الجديدة ، مدخل إلى تنمية الإنسان وارتقائه ، القاهرة ، دار القاهرة للنشر ، ٢٠٠٢ ، ص ص٣٠٩ – ٣١٧ .

(٧) Gardner, H : Farmes of Mind : The Theory of Multiple Intelligences , New York , Basic Book , 1983 , P.V11 .

(٨) محمد عبد الهادي حسين : الذكاءات المتعددة وتنمية الموهبة ، دار الأفق ، عمان ، ٢٠٠٦ ص ص ٢٣٧ : ٢٤٢ .

والتغيرات التى قد يحملها لنا المستقبل ، ومدركين للعلاقات المستقبلية المحتملة من حيث تشابكها وتبادلها ، وما يتطلبه من أساليب التكيف الفعالة(٩) وعلاقة ذلك بأساليب عرض محتوى مادة الدراسات الاجتماعية .

- **مشكلة البحث** :

يتضح مما سبق أن مناهج الدراسات الاجتماعية بصورتها الحالية لا تتضمن أية إشارات إلى تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى التلاميذ ويتضح ذلك من خلال الأهداف العامة لتدريس مادة الدراسات الاجتماعية فمن خلال الإطلاع على هذه الأهداف وجد أنها خالية تماما من الإهتمام بعملية استشراف وتنبؤ المستقبل، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل : دراسة إبراهيم رزق وحش ودراسة أشرف عبد الرحمن ، ودراسة هدى لاشين ، ودراسة كيينبر ، ودراسة فوزية عزت .. كما أن أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية مازالت تفتقر إلى روح الحيوية والتنمية المتكاملة لدى التلاميذ وإعدادهم إلى عالم سريع التغير يتطلب العديد من المهارات المتكاملة لدى التلاميذ التى تفرض عليهم التعامل مع مثيرات المستقبل وتوقع حدوثه .

لذا فإن البحث يستهدف معرفة تأثير العلاقة بين أساليب عرض محتوى الدراسات الاجتماعية ونمط الذكاء السائد لدى التلاميذ فى تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي .

- **أسئلة البحث** :

يحاول البحث الحالى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي : **" ما أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوى ونمط الذكاء في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ؟ "**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

- ما مهارات التفكير المستقبلي التى يمكن تنميتها لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي فى مادة الدراسات الاجتماعية ؟
- ما أثر إختلاف نمط الذكاء " منطقى . مكاني " على نمو مهارات التفكير المستقبلي من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ؟
- ما أثر إختلاف أسلوب العرض " النشط . الأيقوني " على نمو مهارات التفكير المستقبلي من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ؟
- ما أثر التفاعل بين نمط الذكاء وأسلوب العرض على تنمية مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ؟

---

(٩) مجدي عزيز إبراهيم : تعليم التفكير في عصر المعلومات (المداخل / المفاهيم / المفاتيح / النظريات) ، دار الفكر العربي ، القاهرة، ٢٠٠٣ ، ص ص ١٦٥ – ٢١٣ .

- **أهميـــة البحـــث** :

تمثلـت أهميـة البحـث في إفـادة المسـئولين عـن تعلـيم وتعلـم الدراسـات الاجتماعية في:

- تقديم قائمة بمهارات التفكير المستقبلي والتي يمكن تنميتها لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية .
- تنمية الوعي بأهمية دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى التلاميذ .
- إثارة اهتمامهم نحو ضرورة إجراء عمليات تطوير المناهج الدراسية بصفة عامة ، ومناهج الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة من خلال تضمين المهارات التي يمكن من خلالها تنمية التفكير المستقبلي، وإضافة موضوعات تعالج البُعد المستقبلي .
- إثارة اهتمامهم بضرورة العمل على تحسين عملية تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي باستخدام النظريات الحديثة ومنها نظرية الذكاءات المتعددة .
- توجيه نظر المهتمين إلى أهمية التنوع في استخدام العديد من استراتيجيات عرض المحتوى التعليمي تحقيقاً لمبدأ التعلم النشط .
- كيفية توظيف كل من الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ ، وأساليب عرض المحتوى في زيادة فاعلية وكفاءة تعليم الدراسات الاجتماعية في ضوء التحولات المستقبلية .
- تقديم وحدة باستخدام أسلوب العرض النشط والعرض الايقوني فى تدريس الدرسات الاجتماعية من أجل تنمية مهارات التفكير المستقبلي .
- تنمية الوعي بأهمية دور مناهج الدراسات الاجتماعية فى تنمية مهارات التفكير المستقبلي .
- تقديم أداة لتقويم مستوى التلاميذ فى إكتسابهم المهارات الرئيسة المتصلة بالتفكير المستقبلي .

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث إلى :

- تحديد مهارات التفكير المستقبلي التي يمكن تنميتها لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي .
- تنمية قدرات التلاميذ على التفكير المستقبلي والوعي المستقبلي من خلال تقديم برنامج قائم لتنمية مهارات التفكير المستقبلي .
- تقديم تصور مقترح لبرنامج قائم على التكامل بين الذكاءات المتعددة وأساليب عرض المحتوى على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي فى مادة الدراسات الاجتماعية .

- **فروض البحث** :

يحاول البحث التحقق من صحة الفروض التنبؤية الآتية :

- يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات الكسب الفعلى فى اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي " عينة البحث " ترجع إلى نمط الذكاء (منطقي – مكانى) ، بصرف النظر عن أسلوب العرض (نشط – أيقوني) لصالح التلاميذ ذوى الذكاء المكاني .

- يوجد فرق دال احصائياً عن مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الكسب الفعلي فى اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي " عينة البحث " ترجع إلى أسلوب العرض (نشط – أيقوني) بصرف النظر عن نمط الذكاء (منطقي – مكاني) لصالح أسلوب العرض النشط .
- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين المتوسطات الداخلية بين درجات الكسب الفعلي فى اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ترجع إلى التفاعل بين نمط الذكاء وأسلوب العرض .

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالى على الحدود التالية :

- يقتصر محتوى مواد المعالجة التجريبية على الجانب الجغرافي في مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي .
- يقتصر البحث الحالى على تحديد أهم مهارات التفكير المستقبلي ذات الصلة بمناهج الدراسات الاجتماعية والتي يمكن تنميتها لدى تلاميذ هذه الحلقة من وجهة نظر خبراء هذه المناهج .
- يقتصر تجريب البحث على عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الإعدادي بمحافظة القليوبية .
- يقتصر تحديد فاعلية البحث على أثر التفاعل بين نمط الذكاء وأسلوب العرض على تنمية بعض مهارات التفكير المستقبلي لدى التلاميذ عينة البحث .

- **منهج البحث** :

تستخدم الدراسة الحالية :

- المنهج الوصفي التحليلي .. ويتضمن الإجراءات التي تتعلق بالجانب المعرفي للبحث ، بهدف بناء الأسس المعرفية للمحاور العلمية الرئيسة للبحث.
- المنهج شبه التجريبي .. يتضمن الإجراءات التي تتعلق بالجانب التطبيقي للبحث ، بهدف التعرف على فاعلية أثر التفاعل بين أسلوب عرض المحتوى ونمط الذكاء في تنمية مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية لدى التلاميذ عينة البحث .

- **التصميم التجريبي للبحث** :

اعتمد هذا البحث على استخدام تصميم المجموعات وفقاً لنظام ٢ × ٢ فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية الذي قام البحث بإعداده وفى هذا البحث سيكون :

- المتغير المستقل الأول : هو أسلوب عرض المحتوى (نشط / ايقوني).
- المتغير المستقل الثاني : هو نمط الذكاء (مكانى – منطقي).
- المتغير التابع : هو تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ مجموعة البحث .

ويقتصر البحث الحالى على مهارات (التوقع – التنبؤ – التصور – حل المشكلات المستقبلية) ، وجدول (١) يوضح التصميم التجريبي للبحث :

جدول (١)

أسلوب العرض / نمط الذكاء	نشـط	ايقـونى
مكـانى	مجموعة (١) أسلوب العرض النشط مع نمط الذكاء المكانى	مجموعة (٢) أسلوب العرض الأيقوني مع نمط الذكاء المكانى
منطقـى	مجموعة (٣) أسلوب العرض النشط مع نمط الذكاء المنطقى	مجموعة (٤) أسلوب العرض الأيقوني مع نمط الذكاء المنطقى

- **مصطلحات البحث** :
- **التفكير المستقبلي** : Future Thinking

من خلال الإطلاع على العديد من الدراسات والبحوث وتوصيات المؤتمرات العلمية العالمية والإقليمية والمحلية والجمعيات الخاصة بدراسة المستقبل يمكن تحديد ماهية التفكير المستقبلي كما يلي(١٠):

- **التفكير المستقبلي كعملية عقلية** : يقصد به " عملية إدراك للمشكلات والقدرة على صياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوافرة ، والبحث عن حلول ، وتعديل الفرضيات ، وإعادة صياغتها عند اللزوم ، ورسم البدائل المقترحة ثم تقديم النتائج في آخر الامر وتتطلب هذه العملية التساؤل ، والأمل ، والبحث عن الغموض، والملامح غير الواضحة ، و البحث ، والتقصي ، والخيال لتجسيد التفكير في صورة ذهنية أو رسوم أو أفكار .
- **التفكير المستقبلي كعملية تصور** : بقصد به " عملية توليد الكثير من الأفكار ، وإثارة تساؤلات حول ما تم تجميعه من معلومات ، واستخدام الخيال التفكير ، التأمل ، العصف الذهني ، واستراتيجية ماذا يحدث لو (What – if ing) – بهدف وضع تصور مبدئي لما ستكون عليه الظاهرة في المستقبل وتتضمن هذه العملية الاستعارة من أفكارالآخرين، وإطلاق عنان الخيال المشروط ، وتبسيط المعقد ، ومزيد من العمل الجاد ، والإخفاق والمحاولة المستمرة الجيدة.
- **التفكير المستقبلي كعلمية استشراف** : يقصد به " العملية التي من خلالها يقوم الفرد بإكتشاف و إبتكار وفحص وتقييم واقتراح مستقبلات ممكنة أو محتملة أو مفضلة ، ويتم صياغة ذلك على شكل تنبؤات .

---

(10) Slaughter , Richard : Toward Responsible Dissent And The Rise Of Transformational Future , Futures , Vol.31 , No1 , 1999 , P.839 Available at : http://www.WFS.org , last visit : 03 – 12 – 2005 .

- Slaughter , Richard : Professional Standards In Future Work , Futures , vol. 31 , no.6 , 1999 , p.840 , Available at : http://www.WFS.org , last visit : 12 – 05 – 2006 .

– محمد سليم قلالة : محاضرات في الدراسات المستقبلية ، جامعة الجزائر ، ٢٠٠٤ للإطلاع www. Elshihab.com .

- **التفكير المستقبلي كعملية تنبؤ :** يقصد به " تلك العملية التي يتم من خلالها محاولة تكوين الصورة المستقبلية المتنوعة والمحتملة الحدوث ، ودراسة المتغيرات التي يمكن أن تؤدي إلى احتمال وقوع هذه الصورة المستقبلية ويتساءل الفرد عن :
  - ✓ ما الذي يمكن أن يكون (الممكن The possible).
  - ✓ ما المرجع أن يكون (المحتمل The probable).
  - ✓ ما الذي ينبغي أن يكون (المفضل The preferable).
- **التفكير المستقبلي كعملية توقع محسوب :** يقصد به " العملية التي تقوم على فهم ، وإدراك تطور الأحداث من إمتداد زمني مستقبلي لمعرفة اتجاه وطبيعة التغيير اعتمادا على استخدام معلومات متنوعة عن الحاضر وتحليلها ، والإستفادة منها لرسم الصورة المستقبلية المفضلة والمرجوة (١١).
- **التفكير المستقبلي كعملية حل للمشكلات :** يقصد به " العملية التي يتم من خلالها رصد وتتبع مسار المشكلات الحاضرة ، واقتراح بدائل متعددة لما ستكون عليه المشكلة في المستقبل مع التركيز على أهمية رسم الصور البديلة والمتوقعة ، ووضع حلول غير مألوفة لها ويمر الفرد بعدة مراحل وهي (١٢):
  - ✓ جمع المعلومات : أي العودة إلى البيئة الطبيعية لجمع المعلومات والتماس الإلهام من البيئة وتنمية المهارات والمواهب .
  - ✓ التأمل (التفكير): يعني إثارة التساؤلات حول ما تم تجميعه واستخدام التحري والخيال للإجابة عن التساؤلات مع اقتراح تساؤلات بديلة .
  - ✓ الإحتضان : يعني تبنى فكرة ما ، والإنتقاء بين الأفكار الأكثر توقعاً في الحدوث ، واتخاذ القرار ، ويعتمد ذلك على قدرة الفرد على الحدس والتخمين الذكي لإختيار الأفكار والأفكار البديلة .
  - ✓ النمو : يعني تحسين الفكرة ، وتجنب ما لا ينبغي عمله من أجل تقليل المخاطر المستقبلية .
- **التفكير المستقبلي كعملية إنتاجية إبداعية :** يقصد به " العملية العقلية التي يتم من خلالها تحرير الفرد نسبياً من قيود الحاضر ، متمثلة في حساسيات النظرة قصيرة الأجل التي تغذ بها المصالح الضيقة والتي تشكل عقبة في سبيل إنتاج شئ جديد يمكن الإنتفاع والخروج بمخزون المعلومات التي يمكن الإنتفاع بها مستقبلا ويؤكد هذا جدة المنتج المستقبلي وكم المعلومات والمنفعة ؛ وإقتراح تحويل المنتج الجديد إلى مستقبل ممكن بقصد توجيه الفرد للتوجه نحو الأهداف بعيدة المدى ، وإطلاعه على التدابير الواجب اتخاذها في الحين ، قصد الوصول إليها (١٣). وتأسيساً على ما سبق يمكن تعريف التفكير المستقبلي في البحث الحالي على أنه: " العملية العقلية التي تهدف إلى إدراك المشكلات والتحولات المستقبلية وصياغة فرضيات جديدة تتعلق بتلك التحولات ، والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام

---

(١١) روي امارا : علم المستقبليات إلى أين ؟؟ ترجمة : أحمد أحمد صديق ، الثقافة العالمية السنة الأولى ، المجلد الأول ، العدد الثاني ، يناير ، ١٩٩٨ ، ص ٥٨ .

(12) Bear, F.C: Creativity, 1993, Available at: http://www.bemorecreative.com, Last visit: 2/6/2006.

(13) S.IAU, Robertson: Types of Thinking , London , Rutledge , 1999 , P41 .

المعلومات المتوافرة ، والبحث عن حلول غير مألوفة لها ، وفحص وتقييم واقتراح أفكار مستقبلية محتملة في سبيل إنتاج مخزون معلوماتي جديد يوجه الفرد نحو الأهداف بعيدة المدى في محاولة لرسم الصور المستقبلية المفضلة، ودراسة المتغيرات التي يمكن أن تؤدي إلى احتمال وقوع هذه الصورة المستقبلية " .

- **أساليب عرض المحتوى**:

يقصد بها " مجموعة من الأساليب التي تستخدم لعرض محتوى المادة التعليمية بشكل يحقق الهدف المحدد لها بكل فعالية وبشكل يجعل من التعلم متعة وتشمل : أسلوب العرض النشط ، والعرض الأيقوني والعرض الرمزي "(١٤).

- **أسلوب العرض النشط** Enactive Representation:

يتمثل هذا الأسلوب في التعامل مع البيئةالخارجية، حيث يتم التعامل مع الأشياء مباشرة ويستخدم التلميذ في ذلك كافة حواسه ، أي أن التلميذ يحصل على المعلومات من شيء حقيقي وبدون وساطة أي أنه يمر بخبرة مباشرة ويعتبر هذا الأسلوب الأساس لأي تعلم آخر(١٥).

- **أسلوب العرض الأيقوني** Iconic Representation:

يتمثل هذا الأسلوب في التعامل مع الصور والرسوم والأفلام ، وأمثلتها ، كما أن التلميذ لديه القدرة على التعامل بالصور الذهنية عندما تكون المعلومات في محتوى لغوي بشكل يؤهله للتعامل مع صورها مما لا يستدعي الأشياء نفسها(١٦).

- **أسلوب العرض الرمزي** Symbolic Representation :

يتمثل هذا الأسلوب في التعامل مع الأشياء بواسطة الرموز المجردة ، حيث يكون التلميذ قد أنجز ترجمة الخبرات الحسية إلى لغة يستعملها في التفكير وبالتالي فإنه يستطيع أن يتعامل مع الرموز بدون الأعتماد على خليفيتها الحسية أوشبه الحسية (١٧).

- **الإطار النظرى للبحث** :

لما كان البحث الحالى يهتم بتقصى تأثير العلاقة بين أساليب عرض محتوى الدراسات الاجتماعية ونمط الذكاء السائد لدى التلاميذ فى تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، فسوف يتم تناول الإطار النظرى لهذا البحث من خلال :

- **المحور الأول** : **ما هية التفكير المستقبلي** :

من خلال الإطلاع على العديد من الدراسات والبحوث ، والتوصيات الخاصة بالمؤتمرات العلمية العالمية ، والإقليمية ، والمحلية ، والجمعيات الخاصة بدراسة

---

(١٤) ميريل هارمن: استراتيجيات لتنشيط التعلم الصفي:"دليل للمعلمين، مرجع سابق ص١١٧ .

(١٥) Irvain, J., E: Representation Models , 2003 , Available at : www.support4learning.com, Last visit,20 Nov- 2006

(١٦) صلاح الدين عرفة : تفكير بلا حدود، القاهرة، عالم الكتب ، ٢٠٠٦ ، ص ص ٢٢٣:٢٣٢.

(17) Irvain, J., E: Representation Models, Opt. page 211.

المستقبل يمكن تحديد ماهية التفكير المستقبلي ، ولكن قبل الحديث عن هذه الماهية ينبغي التفرقة بين ما يلي(١٨):

- **المستقبل (noun) Future** : استخدم هذا المصطلح ليعنى واحداً أوأكثر من المعانى التالية :
  - ✓ الفترة من الزمن التى ستأتى بعد الحاضر ،وتمتد إلى مالا نهاية مثل" إن رقعة الجليد القطبي قد تتقلص فى المستقبل " .
  - ✓ الوضع أو الظروف لشخص ما ، أو لشيء فى المستقبل مثل " يبدو أن مستقبل البيوتكنولوجيا سيكون براقا " .
  - ✓ واحدةٍ من عدة إمكانات للأوضاع أو الظروف ، وتوصف هذه "بالإمكانات المستقبلية "مثلا ، و من الممكن تصور ثلاثة بدائل مستقبلية للحفاظ على بعض الحيوانات النادرة : الإنقراض ، إعادة الإنتعاش فى البيئة الطبيعية أو الترويض والاستمرار فى الوجود فى المحميات .
- **المستقبلي Futurible** : حدث أو تطور فى المستقبل يُقدر أنه ممكن ولكنه ليس بالضرورة محتمل ، وقد صاغ هذه الكلمة " برنارد دوجوفنيل " ومنظمته لتشير إلى التكهن أو الإستشراف ليس مقصودا فى ذاته عندما يناقش المرء إمكان حدوث حدث ما فى المستقبل ، ومن المصطلحاتٍ البديلة التى قد تعنى نفس الشيء كلمة سيناريو ، لكن السيناريو عموما يقصد به سلسلة من الأحداث وليس حدثا واحدا.
- **مستقبلي (adjective) Future** : المتعلق بالمستقبل ، أى بالزمن الذي لم يأت بعد ولكنه سيأتى .
- **المستقبلية Futurism** : عقيدة أو حركة تؤكد على أهمية التفكير العقلانى والعلمى والموضوعي حول المستقبل ، والهدف البعيد للمستقبلية عموما تحسين فرص المستقبل من خلال اتخاذ قرارات أفضل ، ويسعى المستقبليون للتعرف على إمكانات المستقبل و احتمالاته وتقديمها كوسيلة لاتخاذ اختيارات أفضل بين البدائل الممكنة .
- **توجيه نحو المستقبلية (Futurize)** : توجيه التفكير نحو المستقبل فمؤسسة ما يمكنها التوجه نحو المستقبل من خلال تنظيم أنشطتها بحيث تواكب تحديات المستقبل ، ويمكن لمؤسسة تربوية أن تعطي مواد تعليمية فى الدراسات المستقبلية ، أو أن تدخل المستقبل ضمن موادها التعليمية العادية وقد طور " ورن فاجار " وهو مؤرخ ومستقبلي ، مادة تعليمية ذات توجه مستقبلي حول القضايا العالمية فى جامعة ولاية نيويورك فى بنجامتون.

وبناء على ما سبق فإنه يمكن تحديد ماهية التفكير المستقبلي كما يلي :

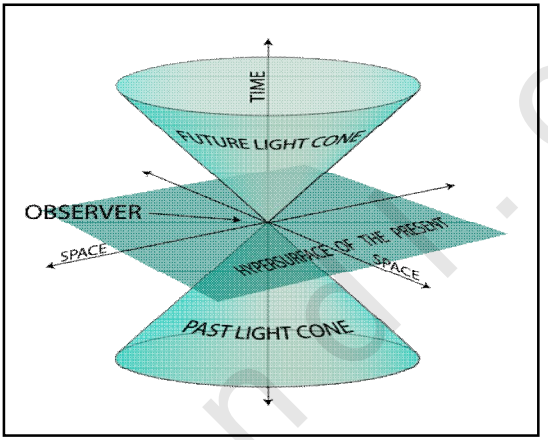
- **التفكير المستقبلي كعملية عقلية** :

يقصد به " عملية إدراك للمشكلات والقدرة على صياغة فرضيات جديدة والتوصل إلى إرتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوافرة ، والبحث عن حلول

(18) **Moore, C.L. & Yamamoto, K : Beyond Words : Movement Observation and Analysis,** New York, Gordon and Breach, 1998, P.P 57-63 .

وتعديل الفرضيات ، وإعادة صياغتها عند اللزوم ، ورسم البدائل المقترحة ثم تقديم النتائج فى آخر الأمر ، وتتطلب هذه العملية التساؤل ، والأمل ، والبحث عن الغموض ، والملامح غير الواضحة ، والبحث ، والتقصي ، والخيال لتجسيد التفكير فى صورة ذهنية أورسوم أو أفكار(١٩).

ويرتبط بهذا المفهوم البعد المكانى والزمانى للحاضر والماضى والمستقبل،حيث يتم ملاحظة الماضى واسترجاع اثاره لدراسة الحاضر،واتخاذ ذلك نقطة بدء لدراسة المستقبل من خلال تتبع مسار الظاهرة فى الحاضر ، وتتضح هذه العلاقة من خلال مخروط صورة المستقبل فى شكل (١).



وبناء على مفهوم التفكير المستقبلي كعملية عقلية يستلزم الوفاء بشرط أولى ، هو الذي يقرر مدى صلاحية الجهد العقلي المبذول وجدواه أو فساده وضرره ، هذا الشرط الأولى هو تكوين عقلية معينة ندعوها العقلية المستقبلية عقلية يقتضي أن يتصف بها المفكرون بالمستقبل ، وكل من يرسم الخطط ن وما يتخذ من قررات وما ينفذ من أعمال .

- **التفكير المستقبلي كعملية تصور** :

يقصد به " عملية توليد الكثير من الأفكار " ، وإثارة التساؤلات حول ما تم تجميعه من معلومات ، واستخدام الخيال ، التأمل ، العصف الذهني واستراتيجية ماذا يحدث لو "What – if – ing " بهدف وضع تصور مبدئي لما ستكون عليه الظاهرة فى المستقبل ، وتتضمن هذه العملية الاستعارة من الأفكار الآخرين، وإطلاق عنان الخيال المشروط ، وتبسيط المعقد ، ومزيد من العمل الجاد ، والإخفاق والمحاولة المستمرة الجيدة(٢٠).

([19]) **Masini, Eleonora :** Why Futures Studies ?, London , UK, Grey Seal Books , 1993 Available at : www.wikipedia.org/wiki/Image:world_line.png, Date 5-7-2008

([20]) **Sardar, Ziauddin, ed : Rescuing all Our Futures : The Futures of Futures Studies**, Westport,m Ct : Praeger, 1999, P.35 .

- **التفكير المستقبلي كعملية استشراف** :

يقصد به " العملية التى من خلالها يقوم الفرد باكتشاف أو ابتكار وفحص وتقييم واقتراح مستقبلات ممكنة أو محتملة أو مفضلة ، ويتم صياغة ذلك على شكل تنبؤات"

- **التفكير المستقبلي كعملية تنبــؤ** :

يقصد به " العملية التى يتم من خلالها محاول تكوين الصورة المستقبلية المتنوعة والمحتملة الحدوث ، ودراسة المتغيرات التى يمكن أن يؤدي إلى احتمال وقوع هذه الصورة المستقبلية " ويتساءل الفرد هنا عن(٢١):

- ما الذي يمكن أن يكون (الممكن The possible).
- ما المرجح أن يكون(المحتمل The probable).
- ما الذي ينبغي أن يكون (المفضل The preferable).

- **التفكير المستقبلي كعملية توقع محسوب** :

يقصد به " العملية التى تقوم على فهم ، وإدراك تطور الأحداث من امتداد زمنى مستقبلي لمعرفة اتجاه وطبيعة التغيير ، اعتمادا على استخدام معلومات متنوعة عن الحاضر ، وتحليلها ، والاستفادة منها لرسم الصورة المستقبلية المفضلة " (٢٢).

- **التفكير المستقبلي كعملية حل للمشكلات** :

يقصد به " العملية التى يتم من خلالها رصد وتتبع مسار المشكلات الحاضرة وإقتراح بدائل متعددة لما ستكون عليه المشكلة فى المستقبل مع التركيز على رسم الصور البديلة والمتوقعة ، ووضع حلول غير مألوفة لها ، ويمر الفرد بعدة مراحل وهى(٢٣) :

- جمع المعومات : أى العودة للبيئة الطبيعية لجمع المعلومات والتماس الإلهام من البيئة وتنمية المهارات والمواهب .
- التأمل : يعنى إثارة المشكلات والتساؤلات حول ما تم تجميعه ، واستخدام التحرى والخيال للإجابة عن التساؤلات مع اقتراح تساؤلات بديلة .
- الاحتضان : يعنى تبنى فكرة ما ، والانتقاء بين الأفكار الأكثر توقعاً فى الحدوث ، واتخاذ القرار ، ويعتمد ذلك على قدرة الفرد على الحدس والتخمين الذكي لاختيار الأفكار ، والأفكار البديلة .
- النمو : يعنى تحسين الفكرة ، وتجنب ما لا ينبغي عمله من أجل تقليل المخاطر المستقبلية .

- **التفكير المستقبلي كعملية إنتاجية إبداعية** :

يقصد به " العملية العقلية التى يتم من خلالها تحرير الفرد نسبياً من قيود الحاضر ، متمثلة فى حساسيات النظرة قصيرة الأمد التى تغذ بها المصالح الضيقة ، والتى تشكل عقبة فى سبيل إنتاج شيء جديد ، والخروج بمخزون

---

(21) **Sloughter, Richard , A** : **The Foresight Principle : Cultural Recovery in the 21st Century**, London, Adamantine Press, Ltd, 1995, P306.

(٢٣) روى أمارا : علم المستقبليات إلى أين؟ ، **مرجع سابق** ، ص ٥٨ .

(23) **SIAU,m Robertson : Types of Thinking**, London, Rutledge, 1999, P.91 .

معلوماتى يمكن الإنتفاع به مستقبلاً ، ويؤكد هذا المنتج المستقبلي ، وكم المعلومات والمنفعة ؛ وإقتراح تحويل المنتج الجديد إلى مستقبل ممكن ، بقصد توجيه الفرد نحو الأهداف بعيدة المدى ، وإطلاعه على التدابير الواجب اتخاذها فى الحين ، قصد الوصول إليها(٢٤).

وتأسيساً على ما سبق يمكن تعريف التفكير المستقبلي فى البحث بأنه : " العملية العقلية التى تهدف إلى إدراك المشكلات والتحويلات المستقبلية وصياغة فرضيات جديدة تتعلق بتلك التحولات ، والتوصل لارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوافرة ، والبحث عن حلول غير مألوفة لها، وفحص وتقييم واقتراح أفكار مستقبلية محتملة فى سبيل إنتاج مخزون معلوماتي جديد يوجه الفرد نحو الأهداف بعيدة المدى لمحاولة رسم الصور المستقبلية المفضلة ، ودراسة التغييرات التى يمكن أن تؤدي إلى احتمال وقوع هذه الصور المستقبلية ".

- **مراحل وخطوات التفكير المستقبلي** :

يتحدد بعدة خطوات أو مراحل ينبغي أن يقوم بها الفرد وهى :(٢٥)

١- **الاستطلاع** Looking Around :

يتم فى هذه المرحلة تحديد و فهم قوى التغيير المؤثرة فى موضوع الدراسة أو البحث أو المشكلة.

٢- **التطلع للأمام** Looking Ahead :

يتم فى هذه المرحلة توضيح المؤثرات التغييرية فى تشكيل المستقبل ، وذلك من أجل وصف القصص المستقبلية الممكنة ، والهامة والمفضلة .

٣- **التخطيط** Planning :

يتم فى هذه المرحلة عمل تخطيط استراتيجي من أجل قيادة التغير ، والعمل على تخطي الفجوة بين الواقع الحالى والمستقبل المأمول فى محاولة لرسم صورة المستقبل المفضل والممكن .

٤- **التنفيذ** Acting :

تتم فى هذه المرحلة تطبيق الاستراتيجيات المتوقعة مع متابعة المؤشرات الناتجة عنها ، وعمل محادثات استراتيجية مستمرة من أجل تحقيق هذا المستقبل الممكن . والشكل (٢) يوضح هذه المراحل :

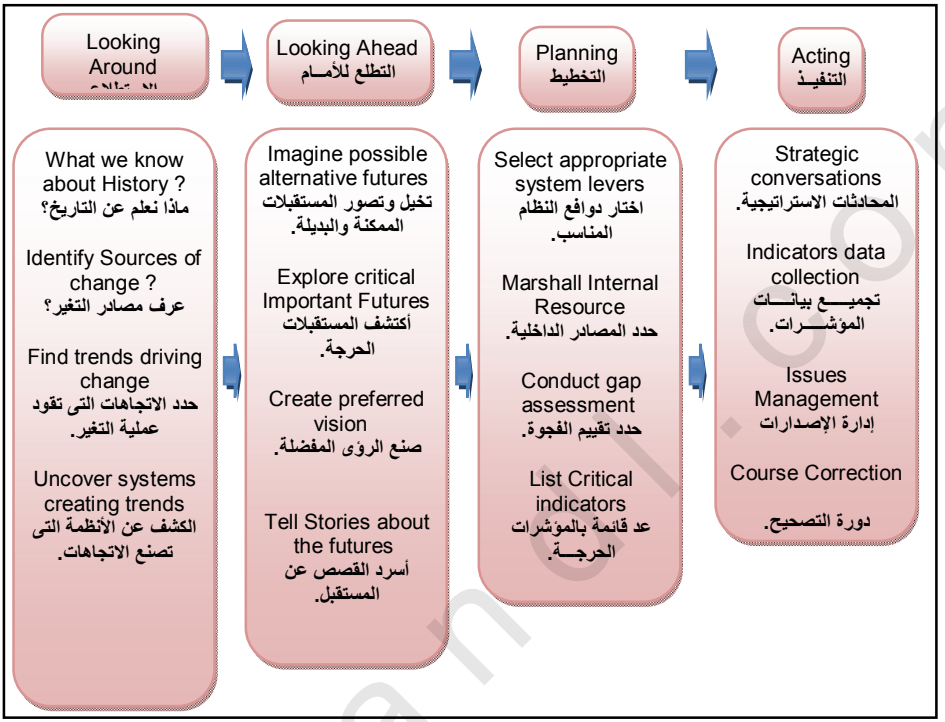
- **أهمية وفوائد التفكير المستقبلي** :

يواجه كل فرد تقريباً فى مجتمعنا الحالى سريع التغير مئات من المشاكل المعقدة التى تتطلب واحدتها منه أكثر ما يستطيع تقديمه فهو ، ومشاكل الحاضر الملحة تضغط عليه ، قد يكون نافد الصبر مع أى أمرئ يقترح عليه

([24]) **Bear, F.C :** Creativity, 1993, Available at: **http://www.bemorecreative.com,** Last visit 2 – 6 – 2006

([25]) **Christian, Crews** : Introduction to Future Studies and Scenario Planning, Waitt Foundation, **available at : www.wfs.org,2008, last visit at : 3 – 3 - 2008** .

التفكير بالمستقبل ، ومن المرجح أن يكون جوابه الطبيعي : " كيف تستطيع أن تطلب منى التفكير بالمستقبل حين أحاول التعامل مع أزمة الآن تماما " ؟



شكل (٢) مراحل وخطوات التفكير المستقبلي

على أن أزمات اليوم أحد أقوى الأسباب بالتفكير بالمستقبل ، فدائماً تنتج الأزمة عن إخفاق فى معالجة المشكلات قبل أن يصل إلى مرحلة الأزمة ، وبالعودة إلى الوراء يسهل عموما ، رؤية كيف يمكن بقدر قليل من التفكير والجهد . إذا استثمر فى وقت مبكر . استباق الأزمات ومنع حدوثها مما يؤدي إلى توفيرات هائلة بالمال والأسى .

وفى ضوء ذلك تبرز هنا أهمية وفوائد التفكير المستقبلي ، وفيما يلي قائمة لهذه الفوائد(٢٦):

---

(٢٦) تم الاستعانة بالمراجع التالية فى صياغة هذا الجزء:

- أدوارد كورنيش : المستقبلية " مقدمة فى فن وعلم فهم وبناء عالم الغد " ، مرجع سابق ، ص ص ٤١٧ - ٤٣٦ .
- روي أمارا : علم المستقبليات إلى أين ؟ ، مرجع سابق ، ص ١١٩ .
- Petersen, J.: Out of the Blue – How to Anticipate Big Future Surprises, Madison Books, 2000, PP. 203 - 215

- المساعدة فى عملية صنع القرار – عن طريق :
  - ✓ توفير الأطر المفيدة لصنع القرار .
  - ✓ تمييز الأخطار والفرص المؤاتية .
  - ✓ اقتراح مجموعة منوعة من الطرق لحل مشكلة .
  - ✓ المساعدة فى تقديم بدائل السياسات والأعمال .
  - ✓ إعانة الأفراد على رؤية الحاضر .
  - ✓ زيادة درجة الاختيار .
  - ✓ وضع الأهداف وابتكار الوسائل لبلوغها .
- تهنيئة الأفراد للعيش فى عالم متغير – عن طريق :
  - ✓ توفير الخبرة السابقة حتى لا يأتى المستقبل كصدفة .
  - ✓ تقديم إطار لفهم التغير بوصفه عملية طبيعية .
  - ✓ جعل المستقبل موضوعا للدراسة الواعية حتى يصبح أكثر إثارة واهمية ليتأمل الفرد به .
- توفير إطار للمصالحة والتوفيق والتعاون .
- الإسهام فى العلوم والفكر .
- مساعدة الإبداع .
- المساعدة على حث الأفراد شباناً وشيوخاً على التعلم .
- توفير متطور لتطوير متكامل للنظرة الشخصية أو فلسفة الحياة .

- **التفكير المستقبلي ومناهج الدراسات الاجتماعية** :

بما أن الحاضر وليد المستقبل ، والمستقبل امتداد الحاضر ، فإن التفكير فى المستقبل لا يحقق الفائدة المرجوة منه إلا إذا نظرنا إلى الماضي ، وتفحصنا صفحاته وتعرفنا على طرق الآخرين فى مواجهة ما تعرضوا من مشكلات وخطط واستراتيجيات الدول الأخرى لنستفيد منها عند إجراء المقارنة بين هذه الخطط وما نحن مقبلون عليه فى المستقبل ، وتأمل الماضي عملية هامة وضرورية للاستعداد للمستقبل وتشكيله .

ومن دراسة الماضي والحاضر لجميع جوانبهما . الذي هو لب الدراسات الاجتماعية ومناهجها . سنخرج بعبر تفيدنا ؛ فمعرفة الأوضاع في الماضي والحاضر ، عملية أساسية لنجاح قدارتنا على إستيعاب مشروعاتنا الجيدة والجديدة وعن طريقها سيتضح الطريق إلى المستقبل .(٢٧)

لذا تعتبر عملية تنمية مهارات التفكير عند التلاميذ أحد الأهداف الرئيسة فى مناهج الدراسات الاجتماعية عامة ، ومناهج الجغرافيا خاصة ، حيث تساعد التلاميذ على كيفية التفكير ؛ والتفكير هنا يقصد به تشكيل وتنظيم الأفكار والمعلومات من قبل التلميذ بطريقة ما ونحو هدف ما ، وإعادة تركيب خبراته ويأخذ التفكير هنا أشكالا متعددة ، فالتفكير فى إسترجاع خبرة الماضي يختلف عن التفكير فى التخطيط للمستقبل .(٢٨)

---

(٢٧) محمد فريد حسن : الشباب ومستقبله من خلال وثيقة أكتوبر ، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٩٩٥ ، ص ٣

(٢٨) صلاح الدين عرفه : تعليم الجغرافيا وتعلمها فى عصر المعلومات " أهدافه ، محتواه أساليبه تقويمه"، مرجع سابق ، ص ص ١٠٧ – ١٠٨ .

لذا ينبغي على مناهج الدراسات الاجتماعية خاصة أن تحقق نوعاً من التوازن بين تجارب كل من الماضي والحاضر للمستقبل ، وذلك عن طريق إتاحة الفرصة للتلاميذ ، ليتفحصوا الأوضاع السياسية للمستقبل ، وكذا المشكلات التى قد تعوق الوصول إليه .(٢٩)

ومعلم الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا خاصة مطالب بتوجيه تلاميذه واهتماماتهم نحو الأمور غير الثابتة ، والتى تشكل تحديات لمسار المجتمع الذي يعيشون فيه ، بحيث يخرجون بمفاهيم وتعميمات ، وبحيث ييسر لهم تصنيف الحقائق والمعلومات فضلا عن التخطيط والتنبؤ بما يمكن أن يحدث في المستقبل القريب أو البعيد في ضوء المعطيات الملموسة .(٣٠)

ويرى كثير من المهتمين بتعليم الدراسات الاجتماعية ، إن تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية وسيلة لبناء المستقبل سواء بالنسبة للأفراد أو المجتمعات حيث نجد أن جوهر الجغرافيا يتمثل في الإنسان كفرد ، والجغرافيا تزوده بتوجهات هادفة تحكم علاقاته بمن حوله ، وعلاقاته بالمكان والزمان ومايتعلق بما يدور حولهما ، وما يصاحبها من أحداث وتغيرات ، مما يجعل كلا منها له حتمية التأثير ، وإمكانية التغيير والتطوير ، والإنسان لديه من القدرات والإمكانات مما يجعل له إمكانية التفكير في مستقبله ومستقبل علاقاته وتعاملاته مع نفسه والآخرين ، ومع بيئته وانظمتها وأتساقها ، وذلك لتحقيق أهداف أنية مؤداها التوافق بينه وبين الآخرين ، وبينه وبين البيئة ، وأهداف للمستقبل مؤداها احكام السيطرة على المستقبل ، ومستقبل البيئة التى يتعاملون معها ، ويتم ذلك بالدرجة الأولى على ضوء قدرة الإنسان على التفكير المستقبلي واستخدامه لأساليب هذا النوع من التفكير ، وبالتالى حسن الإعداد والتخطيط لمجابهة تحدياته .(٣١)

لذا فإن التفكير فى المستقبل لا يبدأ من الفراغ المطلق ، بل يبدأ فى مراحله من مستويات تبدأ من الإدراك الحسي لأمر ، أو من تذكر واسترجاع لما حدث ولما سبق ، وإنما اكتسابه الإنسان من خبرات يساهم فى إعادة تنظيم الماضي وخبراته ومدركاته لمواجهة الحاضر والمستقبل ، وتلك هى أدوات الإنسان فى نشاطه التفكيري والتى يمكن تحديدها فى :(٣٢)

- الصور الذهنية السابقة.
- المعانى الكلية.
- المحادثة الباطنية مع النفس .
- الرموز والإشارات .

---

(٢٩) سليمان محمد جبر، سر الخاتم عثمان : اتجاهات حديثة فى تدريس المواد الاجتماعية ، دار المريخ ، الرياض ، ١٩٨٣ ، ص ٤٣

(٣٠) أحمد حسين اللقاني : المواد الاجتماعية وتنمية التفكير ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٠ ص١٠ .

(٣١) إبراهيم رزق وحش : برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية فى تنمية التوجهات المستقبلية لطلاب الثانوية العامة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة، ١٩٩٧ ، ص ١٦٥

(٣٢) صلاح الدين عرفه : تعليم الجغرافيا وتعلمها فى عصر المعلومات " أهدافه ، محتواه أساليبه ، تقويمه"، مرجع سابق ، ص ١٠٨ .

- **مهارات التفكير المستقبلي الرئيسة والفرعية** :

١) مهـــارة التنبـــؤ :

- **تعريف مهارة التنبـــؤ** :

يمكن تعريف مهارة التنبؤ Predicting Skill على أنها " تلك المهارة التى تستخدم من جانب شخص ما يفكر فيما سيحدث فى المستقبل"، وبالنسبة للتلاميذ فهي تمثل " التفكير فيما سيجرى فى المستقبل ".(٣٣)

ويعرفها " صلاح عرفه " بأنها " القدرة على توقع أحداث تأسيساً على معلومات سابقة ، سواءً كانت ناتجة عن الملاحظة أو الاستنتاج من خلال إستقراء معين " .(٣٤)

وتعد مهارة التنبؤ أيضاً بمثابة الوصول إلى استنتاجات والتى يمكن أن تتحقق من خلال تدريب التلاميذ على :(٣٥)

- التمييز بين الملاحظات والاستنتاجات .
- إعطاء التلاميذ فرصة تسجيل بيانات وقراءاتها بإمعان .
- تدريب التلاميذ على الملاحظة الجيدة للظاهرات .
- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتنبؤ من بياناتهم .

٢) مهـــارة حل المشكلات المستقبليـة :

- **تعريف مهارة حل المشكلات المستقبلية** :

يمكن تعريف مهارة حل المشكلات على أنها تلك " المهارة التى تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم فى جانب من جوانب الحياة " ، أما تعريفها بالنسبة للتلاميذ فهى عبارة عن " إيجاد حل لمشكلة ما أو قضية معينة أو معضلة محددة أو مسألة مطروحة" .(٣٦)

ويعرفها " صلاح الدين عرفه " بأنها " الأداة التى تتيح للتلميذ فرصة تكوين نهج شخصي خاص به لمساعدته على التكيف مع المعطيات الجديدة والتأقلم مع المشكلات المستقبلية التى تعترض حياته "(٣٧)

ويمكن إستخدام مهارة حل المشكلات المستقبلية فى تدريس الجغرافيا لتحسين معرفة التلاميذ بحقائق المادة ومفاهيمها وإكسابهم مهارات التحري

---

(٣٣) فريدة أبو زينة ، عمر الشيخ : تطور القدرة على التفكير الفرضي عند الطلبة في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي ، مجلة أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية المجلد الأول ، العدد الأول ، ١٩٨٥ ، ص ص ١٣٥ – ١٤٢ .

(٣٤) صلاح الدين عرفه : تعليم الجغرافيا وتعلمها فى عصر المعلومات " أهدافه ، محتواه أساليبه ، تقويمه"، مرجع سابق ، ص ص ١٢٠ - ١٢١ .

(٣٥) صلاح الدين عرفه : تعليم الجغرافيا وتعلمها فى عصر المعلومات " أهدافه ، محتواه أساليبه ، تقويمه"، مرجع سابق ، ص ص ١٢٠ - ١٢١ .

(٣٦) نزيه حمدي: علاقة مهارة حل المشكلات بالإكتئاب لدى طلبة الجامعة ، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد الخامس والعشرون، العدد الأول، ١٩٩٨ ، ص ص ٩٠ - ١٠٠ .

(٣٧) صلاح الدين عرفه : تعليم الجغرافيا وتعلمها فى عصر المعلومات " أهدافه ، محتواه أساليبه ، تقويمه"، مرجع سابق ، ص ٣١٤ .

والتنبؤ ، و الاستقصاء ، وتزويد التلاميذ بمشكلات تتعلق بمواقف الحياة الحقيقية فى البيئة المحلية ، ومحاولة إيجاد حلول مستقبلية لتلك المشكلات للتقليل من حدة آثارها ومن أمثلة المشكلات المتستقبلية فى الجغرافيا :

- مشكلة التصحر .
- مشكلة الإحتباس الحراري .
- مشكلة التغير المناخي .
- مشكلة التلوث البيئي .
- مشكلات الحدود السياسية .
- مشكلات إختلال التوازن البيئي .
- مشكلات الطاقة .

٣) مهـــارة التصـــور :

- **تعريف مهارة التصور** :

يمكن تعريف مهارة التصور Speculation Skill على أنها العملية التى يتم من خلالها تكوين صور متكاملة للأحداث في فترة مستقبلية وتتأثر بعوامل الابتكار . الخلق . الخيال العلمي فى محاولة لتصوير هذا التصور المستقبلي .(٣٨)

- **مجالات تطبيق مهارة التصور** :

تتمثل أهم مجالات تطبيق مهارة التصور فى تشجيع المعلم لتلاميذ على التصور وطرح مجموعة من التصورات الواقعية وغالبا يمكن استعمال التصور لأهداف توقعية أ تقريرية من اجل الإجابة على تساؤلات مختلفة وهى كالتالى : (٣٩)

- **الاستعمال التوقعي للتصور :** يكون بدراسة عدةو سيناريوهات بديلة واستكشاف نتائجها بالتصور ، ثم نختار السيناريو الذي يؤدي إلى أحسن العواقب، ويطلق على هذا النوع من التصور إنه مبنى على المعطيات ، بحيث ينتقل من المعطيات لتصور الأهداف ، ويسمح الإستعمال التوقعي للتصور بالإجابة على تساؤلات من النوع : ماذا يحدث فى حالة وقوع هذا السيناريو أو ذاك ؟ ويعد هذا النوع من التصور الأكثر إستعمالا فى الوقت الحاضر.
- **الاستعمال التقريري للتصور :** يكون بتحديد الهدف الذي نريد الوصول إليه عبر الدراسة ، ثم إيجاد السيناريو الأفضل الذي يمكن انتهاجه لتحقيق الهدف المعين ، ويطلق على هذا النوع من التصور إنه مبنى على الأهداف أو إنه ينطلق من الأهداف لتصور الوسائل ، ويستعمل هذا النوع من التصور للإجابة على تساؤلات من النوع : ما هو السيناريو الواجب اتخاذه للوصول إلى هدف معين ؟.. ويُعد الإستعمال التقريري للتصور أنسب وأفضل إلا إنه من الناحية النظرية والعملية يتطلب وسائل ومناهج علمية حديثة من بينها دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي وخاصة المتعلقة بقواعد البيانات وبصفة

(38) Beyer, Barry. K: Teaching Critical Thinking: A direct approach, Scoial Education, vol. 49 (4), 1995, PP 297-303.

(39) Cotton, Kathleem: Teaching Thinking Skills, Available at: www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html, last visit 7-6-2002.

عامة تبقى هذه التقنيات ضرورية كلما كان التصور نوعياً ، ويمكن استعمال التصور التقريري بصفة مكملة لعدة تصورات توقعية ، فبعد تصور مجموعة من السيناريوهات التوقعية ومعرفة نتائجها نستعمل التصور التقريري لاختيار السنوي الذي يؤدس إلى أفضل هذه النتائج.

- **خطوات مهارة التصور** :

تتلخص أهم الخطوات الرئيسة فى مهارة التصور فى التالي :(٤٠)

- **تحديد النظام وتعقد موضوع الدراسة :** نقوم بتحديد النظام المراد دراسته ومحيطه الخارجي ومداخله ونوعية العلاقات والاتصالات القائمة بينهم ثم بعد ذلك نقوم بإعداد النموذج الأنسب لدراسة الموضوع من خلال هذا النظام ويتم ذلك بتحديد مركباته ومكوناته ومتغيراته وطبيعة العلاقات التى تربط بين هذه المتغيرات وكذلك الشروط والعوائق التى تتحكم فيها ويمكن هنا استخدام وسائل الإحصاء المناسبة من أجل تحديد نوع هذه العلاقات والروابط .
- **كتابة النموذج :** تختص هذه المرحلة بالإعداد الفعلي للنموذج وذلك بتحديد مكوناته ومتغيراته والعلاقات والروابط الموجودة بينها ويتم هذا بطريقة إستقرائية تطبق خصوصا فى العلوم الفيزيائية وتتوقف على استنباط خصوصيات النظام المدروس بمعرفة مفصلة لخصوصيات مكوناته وإستنباط التفاعلات الأولية الموجودة بينها أو تتم بطريقة إستنباطية والتى تطبيق فى الكثير من العلوم الاجتماعية مبينة على ملاحظة خصوصيات النظام المدروس من أجل استنباط تعريف رياضي إجمالى لسلوكه وتصرفاته.
- **إقتناء المعطيات :** يمثل شئ ضرورى من أجل معايرة وإستعمال النموذج وتهدف المعايرة هنا إلى توفيق ومطابقة المعطيات الناتجة عن النموذج مع المعطيات الملاحظة فى النظام الحقيقي ، وخلال هذه المرحلة يتم جمع وإقتناء المعطيات والمعلومات الخاصة بمداخل النموذج والضرورية للقيام بالتصورات.
- **إنجاز النموذج :** تتم بترجمته وكتابته بواسطة لغة إعلامية أو تجسيمية حتى نتمكن من إستعماله بواسطة الإعلام الآلى ، ويمكن أن ترتكب بعض الأخطاء خلال هذه المرحلة نتيجة لإفتراضات إضافية أو قيم تقريبية.
- **تحقيق النموذج :** تسمح مرحلة التحقيق بمراجعة النموذج وتصحيح الأخطاء المرتكبة خلال كتابته وبعد هذا التحقيق يجب أن يكون النموذج خال من الأخطاء ومهيئة للتصديق.
- **استعمال النموذج لإجراء التجارب والقيام بالتصورات :** بعد تصديق النموذج يستعمل للتجربة والتصور ويستلزم ذلك حل كل سيناريو قبل القيام بالتصورات الفعلية .
- **تحليل نتائج التصورات :** بعد كل تجربة على النموذج نقوم بتحليل نتائجه ويهدف هذا التحليل إلى التأكد بأن النموذج يعمل بصفة معقولة وبعد

---

(٤٠) جودت أحمد سعادة : تدريس مهارات التفكير " مع مئات الأمثلة التطبيقية " ، مرجع سابق ص ص ٤٩٠ – ٤٩٧ .

التأكد من معقولية النتائج نقوم بتحليل دلالتها لتحديد المداخل الحساسة التى تتحكم فى جودة أو سوء النتائج ، وتحتاج هذه المرحلة إلى تجربة كافية فى ميدان التصور والمعرفة الكاملةٍ لأهداف الأستعمال النهائي لنتائج التصور

- **ترجمة النتائج وتفسيرها** : غالبا ما يكون المستعمل النهائي لنتائج التصور غير متخصص فى التصور لذا يجب ترجمة هذه النتائج وتقديمها بشكل بسيط ومفهوم مناسب لكى يتمكن من إستغلالها بصفة فعالة ، ويجب هنا الشرح والتفسير لبعض النقاط .

٤) **مهـــارة التـــوقـــع** :

- **تعريف مهارة التوقع** :

يمكن تعريف مهارة التوقع Expectation Skill على أنها " تلك المهارة التى يستخدمها الفرد للتكهن بنتائج الأفعال وظهور الأشياء وتشكيل الصورة لمجرى ونتيجة الأحداث المقبلة على أساس الخبرة الماضية ، وبالنسبة للتلاميذ فهي تمثل " التفكير فيما سيقع فى المستقبل ".(٤١). وتعد مهارة التوقع أيضا بمثابة الوصول إلى تفسيرات واستنتاجات والتى يمكن أن تتحقق من خلال تدريب التلاميذ على :(٤٢)

- التمييز بين الملاحظات والاستنتاجات .
- إعطاء التلاميذ فرصة تسجيل المعلومات عن الظاهرة المطلوب دراستها .
- تدريب التلاميذ على تتبع الظاهرة فى الماضي والحاضر لتوقع آثارها فى المسقبل.

- **المحور الثانى** : **نظرية الذكاءات المتعددة**
- **أنواع الذكاءات المتعددة**:

بناء على المحكات والمبادئ الأساسية للنظرية ، حدد جاردنر سبعةٍ للذكاء فى الصورة الأولى من النظرية عام ١٩٨٣م ، ثم أضاف إليها نوعا جديدا هو " الذكاء الطبيعي " فى مراجعته للنظرية عام ١٩٩٩م ، وعلى هذا تصبح أنواع الذكاءات من نظرية الذكاءات المتعددة ثمانية(٤٣) وهى على النحو التالي :(٤٤)

١) **الذكاء اللغوي** / **اللفظي** : Linguistic / Verbal Int.

إن اللغة نظام رمزي يستخدمه الإنسان للتواصل وفهم الآخرين ، والذكاء اللغوي هو ذكاء الكلمات ، الذي يظهر من خلال سهولة التعامل مع اللغة والقراءة ، والكتابة ، والتحدث ، ورواية القصص ، ويعرف بإنه " القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفهيا ، كما يتضمن القدرة على معالجة البناء اللغوي ، وترتيب معانى الكلمات ، وقواعد استخدام اللغة ، وفهم الفروق الثقافية بين اللغات، وقد أهتم جاردنر بعدم تسمية الذكاء اللغوي بإنه شكل منأشكال الذكاء السمعى / الشفهي لسببين هما :

---

(٤١) روي امارا : علم المستقبليات إلى أين ؟؟ ، مرجع سابق ، ص ٨٢ .

(42) Slaughter . Richard: Toward Responsible Dissent and the Rise of Transformational Future, Ibid, P540

(43) Gardner, H : Frames of Mind, Ibid, P.69 .

(٤٤) عزة إسماعيل عفانة ، نائلة نجيب الخازندار : التدريس الصفى بالذكاءات المتعددة ، دار أفاق للنشر ، غزة ، فلسطين ، ٢٠٠٤ ، ص٦٨ .

- إن الأفراد الصم يمكنهم اكتساب اللغة الطبيعية ، ويمكنهم استنباط أو إتقان الأنظمة الإشاردية .
- يوجد شكل آخر من أشكال الذكاء يرتبط بالجهاز السمعى ، الشفهي هو الذكاء الموسيقي .

وصاحب الذكاء اللغوي يبدى سهولة من إنتاج اللغة والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها ، كما أن الشخص المتفوق من هذا النوع من الذكاء لديه قدرة عالية على تذكر الأسماء ، الأماكن ، التواريخ والأشياء ، ويظهر بشكل واضح من الكتاب . الشعراء . الخطباء . الممثلين .

٢) **الذكاء المنطقي / الرياضي** : Logical / Mathematical Int.

يوصف بأنه ذكاء الأرقام ، والتعامل معها بفعالية وكفاءة ، ويشير إلى التفكير العلمي ، والقدرة على الاستدلال الاستقرائي والإستنباطي ، وأدوات هذا الذكاء الأرقام ، والعلاقات ، والمنطق لتفسير وفهم الأحداث ، والوقائع المختلفة فى حياتنا ، ويظهر مع بداية الاهتمام بالأشكال فى العالم الخارجي ، ثم يأخذ بالنمو والزيادة عند محاولة الفرد فهم العلاقة بين الأشكال التى يراها . وإن صاحب هذا الذكاء يمتلك القدرة على التفكير بشكل مجرد ومنطقي ولديه مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ، واكتشاف الأشكال ، و التصنيفات ، والعلاقات بين مختلف الأشياء غير المفهومة ، كما أنه يمتلك القدرة على التخمين، الاستنتاج ، التنظيم ، الاحتقار ، والتتابع ، كما أنه يتمكن ن طرح الأسئلة الواسعة المدى ، وتحليل الظروف ، والأحداث ، وسلوك الأفراد ، وتقديم البراهين لعمل الأشياء .(٤٥)

ومن المعروف أن هذا الذكاء يحتل مكانة هامة فى مدراسنا ، ويتم التركيز عليه إلى جانب الذكاء اللغوي أكثرمن أى ذكاء آخر ، وذلك بسبب الفكرة التى كانت سائدة : إن الشخص الذكي هو من يمتلك هذين الفرعين من الذكاء . ولقد تأكد بشكل علمي أن مناطق معنية من الدماغ هى أكثر من غيرها فى القدرة على الحسابات الرياضية ، والتعامل مع لغة الأرقام ، وتم الاستدلال على ذلك من بعض حالات المعتوهين النابغين ، الذين يستطعيون القيام لعمليات رياضية معقدة رغم تخلفهم الشديد فى باقي القدرات .(٤٦)

ويظهر الذكاء المنطقي الرياضي عند المهندسين ، مبرمجى الكمبيوتر المحاسبين ، علماء الرياضيات والإحصاء ، المخترعين .

٣) **الذكاء المكانى / البصري** : Spatial / Visual Intelligence(٤٧)

يوصف بإنه ذكاء الصورة ، والقدرة على إدراك العالم البصري بدقة ، وتصور المكان النسبي للأشياء فى الفراغ ، وتكوين صور وتخيلات عقلية لاستخدامها فى حل المشكلات ، والقيام بتحويلات الإعتماد على التخيلات والإدراكات العقلية.

---

(٤٥) حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون : التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية عالم الكتب ، القاهرة ، ٢٠٣ ، ص ص ١٦١ _ ١٦٧

(٤٦) أحمد عبد الرحمن النجدى : المنهج فى عصر ما بعد الحداثة ، دار الأقصى للطباعة القاهرة ، ٢٠٠٤، ص٤٥١ .

(٤٧) محمد عبد الهادى حسين : مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة ، دار الكتاب الجامعى ، غزة فلسطين ، ٢٠٠٥ ، ص ص ٣٠ _ ٣٦ .

ويتطلب هذا النوع من الذكاء الحاسية للون والخط ، والشكل والطبيعة والمجال والمساحة ، والعلاقات التى توجد بين هذه العناصر ، وتحديد الوجهة الذاتية.

ويمتلك صاحب هذا الذكاء القدرة على التفكير التخيلي العقلي بواسطة الصور والمجسمات ، ووضع تصورات بصرية واضحة ، والعمل بالألغاز ، واجتياز المقامات ورسم وقراءة الخرائط قراءة دقيقة ، وتنسيق الألوان ، ومن الديكور والتحف والرسم والتلوين .

ويظهر الذكاء البصري / المكاني عند النحاتين . الرسامين . المعماريين . الملاحين . الطيارين . أطباء الجراحة – الجغرافيين .

٤) **الذكاء الجسمي / الحركي** : Bodily / Kinesthetic Int.

هو بإختصار التآزر بين العقل والجسد ، حيث يستخدم الفرد جسمه ككل أو جزء منه للتعبير عن الأفكار أو المشاعر ، وهذا النوع من الذكاء يتحدى الاعتقاد الشائع بأن النشاط الجسمي يعمل بمعزل عن النشاط العقلي ، وتمكن دراسة لغة الأجسام فى ضوء الذكاء من زيادة الوعي بالاتصال غير اللفظي ، كما أنه من الخطأ الشائع تخصيص هذا النوع من الذكاء بالرياضيين فقط ، والأمثلة فى هذا المجال كثيرة فالتجار لابد وأن يكون متقنا فى إستخدام أدوات التجارة حتى يتمكن من صنع دولاب والممثل عليه أن يكون بارعا بتحوير جسمه ليتلاءم مع الشخصية التى يمثلها . ويمتاز صاحب هذا الذكاء بالقدرة على اكتساب المعرفة من خلال الإحساس الجسمي ، ويؤدي الحركات بشكل جيد وحسن ولديه القدرة على الإحساس بالأشياء ، ويتمكن من التقليد والمحاكاة لأى سلوك .

٥) **الذكاء الموسيقى / الإيقاعى** : Musical / Rhythmic Int.

يتمثل هذا النوع من الذكاء فى القدرة على التعرف على النماذج الإيقاعية والنغمات ، والألحان ، ويتكون هذا النوع من الذكاء من خلال الحساسية للأصوات و الاهتزازات ، وليس محددا بالموسيقا ، والإيقاع الموسيقى ، فيمكننا أن نطلق عليه بالذبذبات السمعية ، ومن خلاله يمكن للإنسان التعامل مع كل مملكة الأصوات ، ويختلف عن الذكاء اللغوى من حيث قواعده ونظمه الفكرية فالإهتمام بالدرجة الأولى فى هذا الذكاء بطبقة ونغة وجرس الصوت.(٤٨)

ويتمتع أصحاب هذا الذكاء بحساسية مرهفة لأصوات البيئة (زقزقة العصافير . صوت المطر) ، وحب الموسيقا ، والتمكن من إنتاج النغمات والتوفيق فيما بينها ، والعمل مع الموسيقا ، كما أنه يتعامل بكا آحاسيسه وتعبيرات وجهه ويظهر ذلك فى استجاباته الإنفعالية ، ويمكن رؤية هذا الذكاء عند مؤلفي الألحان . مهندس الصوت . خبراء السمعيات . المغنيين والموسيقيين . قائد الأوركسترا.(٤٩)

---

(٤٨) جابر عبد الحميد جابر : الذكاء ومقاييسه ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ط١٠ ، ١٩٩٧ ص ٢٧٣.

(٤٩) محمد عبد الهادى حسين : مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة ، مرجع سابق ، ص ٣٨ – ٣٩.

٦) **الذكاء الاجتماعي / البينشخصي** : Interpersonal Intelligence

يقصد به القدرة على فهم الآخرين ، وكيفية التعاون معهم ، وملاحظة الفروق بين الأشخاص ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم ، وفهم كيفية تكوين العلاقات الاجتماعية ، والقدرة على العمل ضمن الأجواء الاجتماعية كالتعاون والتنافس ، ويرى جاردنر أن تكون الذكاء الاجتماعي تتضح من خلال العوامل الأربعة التالية: تنظيم الجماعات . الحلول التفاوضية . الاتصالات الشخصية . التحليل الاجتماعي. كما ان الشخص الذي يمتلك الذكاء الاجتماعي لا يتم تعلمه إلا من خلال التفاعل مع الآخرين ، ولديه الكثير من الأصدقاء ، ويظهر المتعاطف الكبير خلال تعامله مع الآخرين ، ويجب فعاليات الفريق ، ويمتاز بحساسيته الشديدة لمشاعر الآخرين وأفكارهم ، ولديه مهارات فى حل المشكلات بين الأفراد والقيام بعمل دور الوسيط لتسوية الأمور بين الأطراف المخالفة. ويظهر هذا النوع من الذكاء عند المعلمين . المرشدين الاجتماعيين . الأطباء . السياسيين . الزعماء الدينيين . مندوبي المبيعات .

٧) **الذكاء الشخصي / الداخلي** : Interpersonal Intelligence

يُعرف بالذكاء الاستبطاني ، ويقوم على التأمل الدقيق للقدرات الإنسانية وخصائصها ومعرفتها ، للتصرف وفقا لهذه المعرفة ، ويتطلب فهم الفرد لمشاعره ودوافعه الخاصة ، والوعي بالمشاعر الداخلية والرغبات ، والميل الإنساني لمعرفة المعنى والغرض والأهمية للأشياء ، وتتضمن الوعي بالمعرفة ، وإدراك العالم الداخلي للنفس ، والقيم والمعتقدات والأحاسيس ، ومعرفة جوانب القصور والقوة ، للتمكن من فهم أعماق الذات وضبطها. إن أصحاب الذكاء الشخص لديهم القدرة على التركيز على الأفكار الداخلية ، والوعى بالدوافع ، والثقة العالية بالنفس ، وعدم الاعتماد على المكأفأة الخارجية ، وحب العمل بشكل منفردا أو استقلالي ، ويتمكون من القيام بالتأمل التحليلى للنفس، وإبداء أفكار وأراء قوية أثناء منافشة قضية جدلية ويظهر هذا الذكاء عند العلماء . الحكماء . الفلاسفة . المنظرين .

٨) **الذكاء الطبيعي** : Natural Intelligence

قد جاردنر هذا النوع من الذكاء لأول مرة عام ١٩٩٨م وهو القدرة على التعامل مع الطبيعة ، والتمييز والتصنيف للنباتات والحيوانات ، وغير ذلك مما هو موجود فى العالم الخارجي ، ويرى جاردنر ما يتم داخل جهازنا العصبي هو تمثيل واضح لهذا النوع من الذكاء ، ويمثل تشارلز داروين Darwin عالم الآحياء البريطاني وصاحب نظرية التطور مثال جاردنر لهذا النوع من الذكاء.(٥٠)

- **المحور الثالث:أساليب عرض محتوى المواد الدراسية** :

يتعرض هذا المحور لمفهوم المحتوى التعليمى وأنماطه ومعايير صياغته وماهية عرض المحتوى والتنظيمات المختلفة لعرض المحتوى والعوامل التى تؤثر فى عرض المحتوى . وفيما يلى عرضا لأساليب عرض محتوى المواد الدراسية وفقا لنظرية " برونر " وهى :

---

(50) Bellanca, J & Champon . G Swart.E: Multiple assessments for multiple intelligence, U.S.A – Illinois, Skylight Training & Inc, 1997, P.P193 – 194.

• **أسلوب العرض النشط** Enactive Repręsentation :

يتم عرض المحتوى المعرفي وفقا لهذا الأسلوب بتمثيلات ملموسة من بيئة التلميذ ، كي يستطيع أن يميزها بحواسه وعلى ذلك يعد أسلوب العرض النشط نمطا من التعلم يقوم على العمل أى التعلم من خلال العمل أو النشاط أو الممارسة أو معالجة الأشياء والاستجابة لها ، وغالبا ما يستخدم هذا النمط التلاميذ فى المراحل الدراسية الأولى من التعليم الأساسي ، ويستفيد منه الكبار أيضا فى تعلم المهام النفسحركية وغيرها من العمليات المعقدة.(٥١)

ويعتمد تعلم العديد من الأشياء على هذا النمط فمثلاً تعلم رسم الخرائط أو تلوين الظاهرات الجغرافية الطبيعية أو إكتساب بعض المهارات الخاصة بتحديد المواقع على الخريطة وتحديد الاتجاهات ورصد الكوارث الطبيعية وكيفية قياسها وتتبع أخطارها واقتراح العديد من الحلول لها يحدث من خلال العمل أو ممارسة هذه الأنشطة أو تقليد ومحاكاة الآخرين القائمين بمثل هذه الأنشطة. ويمكن للمعلمين تشجيع إستخدام هذا النمط من العرض بإعطاء تطبيقات أو تدريبات أو تقديم النماذج أو الأنشطة المتعلقة بممارسة الأدوار المختلفة مع إستخدام الأدوات والأدوات اللازمة للقيام بها .

ويأخذ أسلوب العرض النشط العديد من الأشكال والصيغ التى يقدم بها المعلم المعلومات الجغرافية وقد تأخذ هذه الأشكال ما يلى :(٥٢)

- **الواقع المحسوس :** يتم فيه تدريس المعلومات الجغرافية بواسطة المظهر الطبوغرافي التى تتعلق به ، فيؤخذ التلميذ مثلا إلى الجبل والوادي وينبوع الماء والنهر والصحراء ، كما ترتب زيارات حقلية للمصانع والمزارع والمناجم والموانى والمؤسسات الرسمية ليخبر من خلال واقع هذه المواضيع الحغرافية حقائقها ومعلوماتها المختلفة .
- **الأفلام والعينات التعليمية الحقيقية :** يستعين بهذه الصيغ التعليمية لتقريب المعلومات الجغرافية النظرية لإدراك التلاميذ من خلال مشاهدتهم شبه الواقعية لمواضيعها ، ويمكن للتلاميذ الإستقصاء عن الواقع الحقيقي إذا توافرت لهم الأفلام المتحركة وعينات حقيقية صادقة ودقيقة فى تمثيلها لهذا الواقع ، ويستخدم المعلم هذه الصيغ بشكل مكثف فى صفوف مرحلة التعليم الأساسي بصفة عامة لتعويضهم عن بعض المشاهدات الواقعية التى يصعب الوصول إليها .
- **الملاحظة :** يستعين المعلم بهذه الصيغة عن طريق ترتيب زيارات لموقع البيئة المحلية ، والملاحظة قد تكون على نوعين : ملاحظة مباشرة وملاحظة غير مباشرة .
- **العرض بالألوان الجغرافية :** يتميز فى العادة كل مظهر طبوغرافي بلون معين ، وإذا كانت الخريطة صادقة وواقعية فى ألوانها ، فإنه بإستطاعة المعلم التدريس بواسطتها دون الحاجة إلى عرض أو إلقاء المعلومات، خاصة عند

(٥١) جابر عبد الحميد جابر: علم النفس التربوي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ط٣ ، ١٩٩٤ ص ص ٩٠ – ٩١.

(٥٢) محمد زياد حمدان : تدريس الجغرافيا " مبادؤها وأساليبها الخاصة " ، دار التربية الحديثة سلسلة المكتبة التربوية السريعة ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٦ ، ص ص ٢٧ – ٣٠ .

تعليم المظاهرالطوبوغرافية الطبيعية والبشرية، ولكن المهم فى العرض بالألوان الجغرافية ينبغي أمران هما : أن تكون الألوان كافية وواقعية معبرة عن مظاهر السطح ، ثم معرفة التلاميذ لمدلول كل لون عن الواقع ويستطيع المعلم من خلال العرض بالألوان الطبيعية للمظاهر الجغرافية تعليم التلاميذ معلومات خاصة بالحياة البشرية ، وأنشطتها الاجتماعية والاقتصادية والإدارية ، وبالحياة النباتية والحيوانية ، وبخصائص المنطقة المناخية ، ويتم ذلك عن طريق إستخدام المعلِم لمجموعةٍ من الأسئلة الاستقرائية التى تستخدم المظاهر الأرضية محورا لها وأساساً لأجوبتِها من قِبل التلاميذ، وتلعب الألوان فى هذا الأسلوب من العرض دورا أساسيا ولكنه ينتهى بتمييز التلاميذ للمظهر الطبوغرافي ، والتعرف على نوعيته حيث تتبع الأسئلة الاستقرائية فيما بعد أجوبة التلاميذ عليها من خلال خليط من المبادئ والخبرات والمعلومات الجغرافية الأخرى .

- **أسلوب العرض بالنماذج والمجسمات :** يقصد بالنموذج إنه عبارة عن نسخ مكبرة أو مصغرة أو مساوية أو طبق الأصل لأشياء طبيعية ،ومن الطبيعي أن يكون كل نشاط يقوم به التلاميذ بأنفسهم نشاطاً عملياً، وقد يحوي هذا النشاط مظاهر عديدة كمشاهدة والملاحظة والتفكير والكتابة ، والعد ورسم الخرائط ، كما يمكن للتلاميذ القيام بعمل النماذج والمجسمات التى توضح الظاهرات الطبيعية.

- **أسلوب العرض الإيقونى " التصويري"**(٥٣) Iconic Representation

يقوم هذا النمط من العرض على إستخدام التصوير أو الصور المكانية والخيالات التى تلخص الفعل فى الوقت الذي تستقل عنه نسبيا ، وتتزايد أهمية أسلوب العرض الإيقوني مع تزايد العمر حيث الحاجة إلى تعلم المفاهيم والمبادئ التى لا يسهل تقديم النماذج التطبيقية له ، فمثلا معرفة خصائص حياة الشعوب ، وحياة القادة ، والتصوير لبعض الظاهرات الجغرافية المعقدة لا يمكن تعلمه من خلال أسلوب العرض النشط ، وإنما يعتمد على هذا النمط من العرض. ويمكن للمعلمين تدريس أى محتوى من خلال هذا النمط بتقديم صور ونماذج ورسوم مرتبطة بالموضوع وخرائط وربما إستخدام نماذج مجسمة أو مصورة تساعد التلاميذ على تكوين صور ذهنية أو تصورات عقلية لما يراد تعلمه. وتعتمد فاعلية هذا النمط من العرض على إستخدام المعلم للشرائح والشفافيات والأفلام والفلاشات التعليمية وغيرها من المعينات البصرية حيث تتيح هذه الوسائل إمكانية تكوين التصورات الذهنية التى يسعى المعلم إلى تحقيقها. ويأخذ أسلوب العرض الأيقوني العديد من الأشكال والصيغ مثل :

- **أسلوب العرض بالصورة الفوتوغرافية الجغرافية :** تتوفر الصور الفوتوغرافية لعرض الموضوعات الجغرافية عموما بنوعين : أبيض / أسود ثم ملون ومنها المعتمة أو الشفافة وهذه بدورها توجد بعدة أنواع فمنها الشرائح " السلايدات "والأفلام الثابتة غير الناقطة والشفافيات المستقطبة للحركة ، هذا بالإضافة إلى التوسع فى مجال التصوير الجوي ، وصور الأقمار الصناعية

(٥٣) فتحى مصطفى الزيات : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ، مرجع سابق ص ص ٤٢٠ - ٤٣٧ .

لمظاهر سطح الأرض الجغرافية والذي أدى إلى إضفاء روح المرونة الواضحة بإستخدام الصور فى تدريس الجغرافيا. وينبغي على المعلم أن يدرب تلاميذه على قراءة الصور وتفسيرها ويشجعهم على تجميعها ، وبهذا يتحقق الهدف بإثارة ملاحظاتهم على كل ما يقع بين أيديهم من صور .

- **أسلوب العرض بالرسوم التوضيحية والبيانية :** يقصد بالرسوم التوضيحية الأشكال التقريبية التى يقوم برسمها المعلم على السبورة أو اللوحات المرسومة مسبقا لتوضيح شكل ظاهرة ما أو لتوضيح فكرة من الأفكار ، كالرسوم التوضيحية لوصفي الكرة الأرضية فى الإعتدالين والإنقلابين ، والإلتواءات الصدوع ، والبركان ، وتتوفر الرسوم التوضيحية بصيغ متعددة كما أن استخداماتها فى التعليم الجغرافي يتصف بالمرونة والشمول بحيث يمكن بها تقديم أية معلومات طبوغرافية وبشرية ومناخية وغيرها الكثير مما تحتوى المناهج الجغرافية .(٥٤)
- **أسلوب العرض بالوسائل الجغرافية الصماء** :(٥٥) الوسائل الصماء هى الرسوم والخرائط والنماذج المجسمة والكروية التى تبين فقط الخطوط العامة الطبوغرافية دون تفصيل فى الشكل أو الأسماء أو الألوان أو المحتوى العام .
- **أسلوب العرض بالبيانات الجغرافية الإحصائية** :(٥٦) يقصد بالمعلومات الجغرافية الأرقام العددية التى تمثل المساحة وكثافة السكان وأنواعهم وكمية الحاصلات الزراعية وأطوال الأنهار ومساحات البحار والقارات وغيرها من المظاهر الطبيعية ، وتقدم المعلومات الإحصائية عادة للتلاميذ فى ثلاثة أشكال :
  - ✓ أرقام منفردة خام .
  - ✓ جداول إحصائية منظمة .
  - ✓ أشكال ورسوم بيانية .

- **أسلوب العرض الرمزي** (٥٧) Symbolic Representation .

يقوم هذا النمط من العرض على إستخدام الرموز والمصطلحات ، فالتلميذ يتعامل مع الرموز دون الحاجة للمعالجة الواقعية " العيانية "، أو الصور الذهنية. ويقوم هذا النمط من العرض على التعلم اللفظي أى من خلال الكلمة المكتوبة أو المنطوقة ، فاللغة التى تعتبر أهم وأشمل وعاء لأي محتوى رمزي والتى تستخدم فى عمليات تعلم التلاميذ وترفع من مستوى كفاءة التعلم المعرفي والتى من خلالها تكتسب المعرفة وتختزن وتسترجع ويحدث تواصل الأفكار

ويصبح التعلم أكثر فائدة وكفاية مع هذا النمط من العرض مع إنتقال التلميذ من التعلم بالمرحلة الحسية إلى مرحلة العمليات الشكلية ، ويعتبر

---

(٥٤) صلاح الدين عرفه : تعليم الجغرافيا وتعلمها فى عصر المعلومات " أهدافه ، محتواه أساليبه ، تقويمه"، مرجع سابق ، ص ص ٢٣٠ - ٢٣٥.

(٥٥) محمد زياد حمدان : وسائل وتكنولوجيا التعليم : مبادؤها وتطبيقاتها فى التعليم والتدريس مرجع سابق.

(٥٦) محمد زياد حمدان : الوسائل التعليمية : مبادؤها وتطبيقاتها ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ١٩٨١، ص ص ٣١١ - ٣١٢.

(٥٧) فتحى مصطفى الزيات : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ، مرجع سابق ص ص ٤٢٠ – ٤٣٧ .

" برونر " هذا النمط من العرض أرقى أنواع العروض والتى يستطيع المتعلم من خلالها إجراء عمليات التحويل والتخزين للمعرفة الجديدة فى بنيته المعرفية ومن ثم استخدام أساليب التفكير الخاصة بالمادة الدراسية ، ويعتبر أسلوب العرض بالرموز الجغرافية من أهم أشكال صيغ هذا الإسلوب .

- **أسلوب العرض بالرموز الجغرافية** :(٥٨)

يمثل العرض بالرموز الجغرافية أسهل الأساليب من الناحية الإجرائية حيث تتلخص مهمة المعلم فى سؤال تلاميذه عن ماهية الرمز الممثل على الخريطة أو المجسم الجغرافي ثم متابعة الأسئلة لتفصيل ما يعنيه من معلومات. وإننا فى الواقع نحبذ أسلوب تعليم المعلم للرموز بشكل تدريجي من خلال تعلم التلاميذ للمبادئ الجغرافية المتنوعة الأخرى وعندئذ يقوم المعلم بتعليم تلاميذه بالرموز حسب متطلبات المهمة التعليمية ، ثم التعليم بها فيما بعد كلما تطلب ذلك بشكل تلقائي وغير مباشر وهذا يؤدي إلى تدعيم وحدة المعلومات المدرسة وتدريجها منطقيا وتشويق التلاميذ وقبولهم لعملية التعلم بوجه عام

- **تنفيذ تجربة البحث ، وخطوات السير فيها** :

بعد إعادة صياغة المحتوى العلمي موضع التجريب وتصميم أدوات القياس اللازمة ، واختيار عينة البحث التى بلغ قوامها (٣٠) تلميذة ، بدأ تطبيق تجربة البحث لمدة (٣) أسابيع بواقع ثلاث حصص أسبوعيا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ فى الفترة من الأحد ٥/ ٤ / ٢٠٠٩ إلى الخميس ٣٠/٤/٢٠٠٩م.

- **ملاحظات الباحث أثناء التطبيق الميداني للبحث** :

- **أثناء التطبيق القبلي للأدوات** :

تم تطبيق أداة البحث (اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادى) ـ كتطبيق قبلي ـ على التلميذات عينة البحث ـ ثم معالجة درجات التلميذات فيه بإستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي الاتجاه (One – way Analysis of Variance) وذلك لضبط السلوك المدخلى " Entry Behavior " لأفراد العينة ، ولم يسفر التحليل عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الأربعة ، الأمر الذي يشير إلى تجانس السلوك المدخلى لأفراد العينة كما هو موضح فى جدول التالى.

جدول (٢) ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه لدرجات التطبيق القبلي فى اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى الدراسات الاجتماعية للمجموعات الأربع التجريبية.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية
بين المجموعات	٣	١٢٤,٨٩	٤١,٦٣	٢,١٠٢٢٧
داخل المجموعات	١١٦	٢٢٩٧,٠٨	١٩,٨٠٢٤	
المجموع الكلى	١١٩	٢٤٢١,٩٧		

ويتضح من جدول (٢) أن قيمة النسبة الفائية المحسوبة قد بلغت (٢,١٠٢٢٧) وهى غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ ، وحيث أنها تقل عن

(٥٨) زهير عمر جيش : الجغرافية " تطورها – طرائقها وأساليب تدريسها " ، منشورات الجمعية الجغرافية الفلسطينية ، ١٩٨٩ ، ص ص ١٨٦ – ٢٠٩ .

القيمة الجدولية عند درجات الحرية (٣،١١٦) وهى (٢،٦٠) وهو الأمر الذي يدل على تجانس السلوك المدخلى لأفراد العينة .

كما تم توزيع كتيب التلميذ فى وحدة الأخطار الطبيعية من كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر على التلميذات للعام الدراسي (٢٠٠٨ – ٢٠٠٩) بعد إعادة صياغة محتوى الوحدة بما يتناسب مع مهارات التفكير المستقبلي وتغذية الوحدة بعدد من الأنشطة والمعلومات الاثرائية لتحقيق هدف البحث ، وتم تهيئة سياق التعلم ، والبيئة المادية ، وإجراءات التدريس ، وتلى ذلك تعريف المجموعات بنظام السير أثناء التطبيق. وقام الباحث بالتدريس للمجموعات الأربع على النحو التالي :

أسلوب العرض / نمط الذكاء	نشـط	ايقونى
مكانى	مجموعة (١) أسلوب العرض النشط مع نمط الذكاء المكانى	مجموعة (٢) أسلوب العرض الأيقوني مع نمط الذكاء المكانى
منطقى	مجموعة (٣) أسلوب العرض النشط مع نمط الذكاء المنطقى	مجموعة (٤) أسلوب العرض الأيقوني مع نمط الذكاء المنطقى

وبعد الإنتهاء من التدريس تم تطبيق أدوات البحث (اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية . كتطبيق بعدي . على مجموعات البحث فى نفس اليوم). وبعد الإنتهاء من إعادة التطبيق تم تصحيح إجابات التلميذات فى اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية ورصد درجاتهن فى كشوف خاصة تمهيدا لعرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها .

- **أساليب التحليل الاحصائي** :
- **استخدام الباحث الأساليب الاحصائية التالية** :(*)

- إحصاء وصفي لحساب المتوسطات الطرفية والداخلية والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية الأربع .
- إحصاء استدلالى لاختبار صحة الفروض باستخدام تحليل التباين الثنائي الاتجاه ، وقد أجرى هذا التحليل مرتين مرة لكل عامل مستقل على حدة .
- اختبار توكى Tukey's Test للفرق الدال الموثوق به لإجراء المقارنات المتعددة فى حالة وجود فروق دالة احصائيا ترجع إلى التفاعل بين متغيرى البحث المستقلين (أسلوب العرض + نمط الذكاء) .

(*) استعان الباحث بالمراجع التاليه :

- فؤاد البهي السيد : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، القاهرة ، دار الفكر العربي ط٣، ١٩٧٩.
- صلاح الدين محمود علام : الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية فى تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٥
- زكريا الشربيني : الإحصاء وتصميم التجارب فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية القاهرة، الانجلو المصرية ، ١٩٩٥

- **نتائج البحث : تفسيرها ومناقشتها**
- **النتائج المتعلقة بالفرض الأول وهو :**

" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات الكسب الفعلي فى اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي (عينة البحث) ترجع إلى نمط الذكاء (منطقي . مكانى) بصرف النظر عن أسلوب العرض (نشط . أيقونى) " .

يوضح جدول (٣) المتوسطات الداخلية والانحرافات المعيارية لدرجات الكسب الفعلي فى اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية لمجموعات البحث الأربع (ن = ٣٠ ، النهاية العظمى " ٧٠ درجة ")

المجموعـــة	المتوسط	الانحراف المعياري
نمط الذكاء المكانى مع أسلوب العرض النشط	٢٢,٩٣٣	٢,٥٩٤
نمط الذكاء المكانى مع أسلوب العرض الايقونى	١٩,١٦٧	٣,٤٧٥
نمط الذكاء المنطقي مع أسلوب العرض النشط	١٨,٦٦٧	٢,٤٩٥
نمط الذكاء المنطقي مع أسلوب العرض الأيقوني	١٨,٩	٤,٤٩٣

ويوضح جدول (٤) المتوسطات الطرفية لدرجات الكسب الفعلي فى إختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي عند كل مستوى من مستويات المتغير المستقل بصرف النظر عن الآخر(ن= ٦٠)

مستويات المتغير المستقل	المتوسط
نمط الذكاء المكانى بصرف النظر عن أسلوب العرض	٢١,٠٥
نمط الذكاء المنطقي بصرف النظر عن أسلوب العرض	١٨,٧٨٣٥
أسلوب العرض النشط بصرف النظر عن نمط الذكاء	٢٠,٨
أسلوب العرض الإيقونى بصرف النظر عن نمط الذكاء	١٩,٠٣٣٥

ويوضح جدول (٥) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه لدرجات الكسب الفعلى فى اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية
نمط الذكـــاء	١	١٥٤,١٣٣	١٥٤,١٣٣	١٠,٥٢٠٩٨*
أسلوب العـرض	١	٩٣,٦٣٣	٩٣,٦٣٣	٦,٣٩١٣*
التفاعل بين المتغيرين	١	١١٩,٩٩٤	١١٩,٩٩٤	٨,١٩٠٦٨*
داخل المجموعات	١١٦	١٦٩٩,٤٠٧	١٤,٦٥٠٠٦	

❖ **دالة عند مستوى (٠,٠٥)**

يتضح من جدول (٣) أن النسبة الفائية لمتغير الذكاء قد بلغت (١٠,٥٢٠٩٨) وهى دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التلاميذ ذوى الذكاء المكاني ، وتدل هذه النتيجة على أن التلاميذ ذوى الذكاء المكاني أفضل من ذويهم . الذكاء المنطقى . فى اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية فى وحدة الاخطار الطبيعية للصف الأول الاعدادي ، وهذا يتفق مع ما توقعه الباحث. وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن دروس الوحدة قد اشتملت على العديد من الأنشطة والصور والأشكال التوضيحية والرسوم البيانية لبعض الظواهر الجغرافية ، بالإضافة إلى النماذج والمجسمات والخرائط

التى استخدمت من قبل الباحث أثناء التطبيق التجريبي ، هذا بالإضافة إلى بعض التصورات البصرية لبعض الظاهرات والكوارث ، وقد يسر ذلك على التلاميذ فهم وإستيعاب الدروس بشكل أفضل ، ويتفق ذلك مع ما توصل إليه " جونسون " Johnson على أن التمثيل العقلي والذي يعد أحد القدرات العقلية المكانية أمر ضرورى فى دراسة الموضوعات الجغرافية ، حيث توصل إلى أن التلاميذ الذين يتمتعون بقدر عال من الذكاء المكاني أقدر على تحقيق تقدم فى دراسة الموضوعات والظواهر الجغرافية ، وقد أكد ذلك أيضا دراسة كلا من : " جريج ٢٠٠٠ Greege ، ودراسة ويتى سايد٢٠٠٠Whiteside ،ودراسة جمبلر وبلوم ٢٠٠٤ Bloom & Jeamplmar " فى أن التلاميذ الذين يتمتعون بقدر عال من الذكاء المكاني يظهرون تقدما ملحوظا فى فهم وتحليل الظواهر الجغرافية وبالتالى ينعكس على آدائهم فى إختبارات المهارات الجغرافية ، ويتفق هذا مع " منصور عبد المنعم " حيث يرى أن تنمية المهارات الجغرافية كقراءة وتفسير ورسم الخرائط ، وتحليل الصور والأشكال ، والرسوم البيانية الخاصة بالظاهرات الجغرافية يحتاج إلى قدرا معقولا من التصور والتخيل لدى التلاميذ ، والتصور والتخيل وفقا لنظرية جاردنر يُعد أحد مهارات الذكاء المكاني . وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث وهو: " ما أثر إختلاف نمط الذكاء (منطقي – مكاني) على تنمية مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي"؟ وبذلك يكون الباحث قد تأكد من تحقق من صحة الفرض الأول من فروض بحثه.

- **النتائج المتعلقة بالفرض الثاني وهو**:

" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات الكسب الفعلي فى اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي (عينة البحث) ترجع إلى أسلوب العرض (نشط أيقونى) بصرف النظر عن نمط الذكاء (مكاني . منطقي). يتضح من جدول (٤) أن النسبة الفائية لتغير أسلوب العرض قد بلغت (٦,٣٩١٣) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح تلاميذ الذين تم التدريس لهم بإستخدام أسلوب العرض النشط لموضوعات الوحدة التجريبية وتدل هذه النتيجة أن التلاميذ الذين درسوا بأسلوب العرض النشط حققوا تقدما ملحوظا عن ذويهم . العرض الأيقونى ، حيث تم عرض العديد من الأفلام والفلاشات التعليمية الذي توضح حدوث بعض الأخطار الطبيعية موضع الدراسة، بالإضافة إلى الإستعانة ببعض الموسوعات العلمية المصغرة للشباب ، والتى توضح أيضا تفسيرات لحدوث بعض الأخطار الطبيعية ، كما تم الإستعانة بشبكة الإنترنت من خلال عدد كبير من المواقع التعليمية والتوضيحية التى تبين حدوث تلك الكوارث والأخطار التى تهدد البيئة من خلال العديد من الأنشطة التعليمية ، والتى أضفت روح المتعة والتشويق فى الدراسة على التلاميذ ، وقد أظهر هؤلاء التلاميذ تقدما ملحوظا عن ذويهم فى آدائهم فى اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية وهذا يتفق مع ما توقعه الباحث ويؤيد هذا ما توصلت إليه دراسة Punn, Avtor ١٩٩٠ حيث توصلت إلى أن التلاميذ المستخدمين لأسلوب العرض النشط أظهروا

إنجازاً وتغييراً فى الاتجاه وزيادة فى التحصيل من التلاميذ المستخدمين لأسلوب العرض الأيقونى والرمزي فقط ، وهذا يدل على فاعلية العرض النشط فى تنمية الفهم والإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ ، وأكدت الدراسة أيضا على أهمية تضمين محتوى المواد الدراسية بأساليب عرض جديدة لمحتوى المادة الدراسية ، والتأكيد على أهمية إستخدام أسلوب العرض النشط فى زيادة دافعية التلاميذ نحو التعلم ، وتحسين آدائهم فى الاختبارات التحصيلية. وأكد ذلك أيضاً دراسة Stewart ١٩٩٩ حيث أظهرت أن استخدام الجداول والأشكال البيانية والخرائط والرسوم بجانب الكلمات المطبوعة يفيد فى زيادة فهم التلاميذ للمفاهيم والحقائق الجغرافية المجردة ، والتى يصعب شرحها من خلال الأساليب التقليدية. وثمة عامل آخر قد ترجع إليه هذه النتيجة وهو أن معرفة التلاميذ وخبراتهم السابقة ، واستخدام تقنيات تقييم متنوعة تشمل الاختبارات القصيرة ، والآداءات العملية لبعض الأخطار من خلال استخدام مواد بسيطة من البيئة المحيطة قد شجع فى تعميق الفهم لموضوعات الوحدة التجريبية بشكل مستمر أثناء عمليتى التعليم والتعلم ، مما كان له آثرا ملحوظ فى إضفاء روح المرح وعنصر التشويق أثناء دراسة الموضوعات. وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثالث من أسئلة البحث وهو: " ما أثر إختلاف أسلوب العرض (نشط – أيقوني) على تنمية مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟ "

وبهذا يكون الباحث قد تأكد من تحقق صحة الفرض الثانى من فروض بحثه.

- **النتائج المتعلقة بالفرض الثالث وهو** :

" توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين المتوسطات الداخلية بين درجات الكسب الفعلي فى اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي (عينة البحث) ترجع إلى التفاعل بين نمط الذكاء (مكاني . منطقي) وأسلوب العرض (نشط . أيقونى). ولمعرفة اتجاه هذه الفروق ، فإن الأمر يتطلب إجراء المقارنات المتعددة بين المتوسطات الداخلية لدرجات الكسب الفعلي فى اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ؛ باستخدام طريقة "توكى" " Tukey's Honestly Significant Difference للفرق الدال الموثوق به.

ويوضح جدول (٥) نتائج استخدام طريقة " توكي " لمعرفة اتجاه الفروق بين المتوسطات◆ الطرفية لدرجات الكسب الفعلى فى اختبار مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية للمجموعات التجريبية الأربع

المجموعة	النمط المكانى مع أسلوب العرض النشط	مكانى مع أيقونى	منطقى مع نشط	منطقي مع أيقونى
مكانى نشط	------	٥,٣٨٩ *	٦,١٠٤٨ *	٦,١٠٤٨ *
مكانى أيقونى	------	------	٠,٧١٥٥	٠,٣٨٢٠٨
منطقي نشط	------	------	------	٠,٣٣٣٤
منطقي أيقونى	------	------	------	------

◆ دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٤) إنه لا يوجد فرق دال إحصائياً من متوسطي مجموعة نمط الذكاء المكاني مع أسلوب العرض الأيقوني ، ومجموعة نمط الذكاء المنطقي مع أسلوب العرض النشط ، وكذلك بين متوسطى مجموعة نمط الذكاء المكاني مع أسلوب العرض الأيقوني ، ومجموعة نمط الذكاء المنطقي مع أسلوب العرض الأيقوني ، وأيضا بين متوسطى مجموعة نمط الذكاء المنطقي مع أسلوب العرض النشط ، ومجموعة نمط الذكاء المنطقي مع أسلوبٍ العرض الأيقونى ، بينما يتضح من نفس الجدول إنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط مجموعة نمط الذكاء المكاني مع أسلوب العرض النشط عند مقارنتها بباقي المجموعات ، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن استخدام العديد من الأنشطة ومصادر المعرفة والادوات الثرية بالمثيرات البصرية مثل استخدام الألوان فى إبراز الأفكار الكبرى ، وعرض وسائل المساعدة المختلفة ، واستخدام الصور والأشكال التوضيحية ، والرسوم البيانية ، وخرائط المفاهيم ، والأفلام والفلاشات التعليمية ، وإسطوانات الكمبيوتر "CD" ، ومواقع الإنترنت المرتبطة بمحتوى الموضوعات المدرسة فى عمليتى التعليم والتعلم كان له الآثر الإيجابي على زيادة دافعية التلاميذ ذوى الذكاء المكاني وأسلوب العرض النشط نحو دراسة موضوعات الوحدة وحُسن آدائهم فى الاختبار عند مقارنتها بالتلاميذ ذوي الذكاء المنطقي وأسلوب العرض الأيقوني. وقد يرجع أيضا تساوي أثر باقي المجموعات فى باقي المقارنات إلى استخدام التلاميذ طرق مختلفة لعرض ما تم فهمه بطرق تتوافق مع أساليب تعلمهم ، مما شجع على تنمية الفهم وتعميقه لديهم بمستويات متقاربة إلى حد ما ، وبالتالى لم تصل الفروق بين هذه المجموعات إلى حد الدلالة الاحصائية ، حيث أن إتاحة الفرص المتنوعة للتلاميذ ، والمهام متدرجة الصعوبة لمقابلة الفروق الفردية بين التلاميذ يُسهل تعلم الدراسات الاجتماعية والإرتقاء بجودتها لدى هؤلاء التلاميذ بمستويات متقاربة. وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن تركيز إنتباه التلاميذ على الآفكار الكبرى ، والمعارف والمهارات الأساسية ، وتهيئة الفرص لكل تلميذ فى أن يصف مايراه من ظواهر وتفسير البيانات التى يقوم بجمعها ، واستخدام المعلومات والمهارات التى يكتسبها فى مواقف أصيلة لكل ما يواجه من مشكلات بطرق متعددة مع وعيه بما يفهمه ، وبمشاعر الآخرين وأفكارهم وإتاحة الفرص للتلاميذ للاختيار من بين بدائل متعددة فى ضوء معايير محددة لتحقيق الأهداف المرجوة والتشجيع المستمر للتلاميذ على الاستقلالية ، وكذلك إستخدام عدد من مهارات التفكير المستقبلي مثل التنبؤ والتوقع والإستقراء وتقييم المعلومات والاختيار من بين البدائل وتوقع النتائج المحتملة ، والحكم على الأفكار والخيارات المطروحة ، وتوضيح الأسباب قد أدى إلى تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى التلاميذ (عينة البحث) وبالأخص الذين يتمتعون بذكاء مكاني ويدرسه بأسلوب العرض النشط عن ذويهم. وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الرابع من أسئلة البحث وهو:" ما أثر التفاعل بين نمط الذكاء (مكاني منطقي) وأسلوب العرض (نشط . أيقوني) على تنمية مهارات التفكير المستقبلي فى مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟ ". وبذلك يكون الباحث قد تحقق من صحة الفرض الثالث من فروض بحثه .

- **التوصيات والبحوث المقترحة** :
- **أولا** : **توصيات البحث** :

من خلال النتائج التى توصل إليها البحث يوصى الباحث بما يلى :

- ضرورة تدريب التلاميذ على مهارات التفكير المستقبلي من خلال وضع سيناريوهات وخطط مستقبلية طويلة الأمد .
- الاستفادة من أنشطة العرض النشط والأيقوني المتضمنة فى إعداد الوحدة لمساعدة التلاميذ على إكتساب مهارات التفكير المستقبلي ذات الصلة بالمقررات الدراسية لمناهج الدراسات الاجتماعية والمتكاملة معها .
- توجيه نظر اختصاصى المناهج عند صياغة محتويات مناهج الدراسات الاجتماعية إلى المداخل والأساليب الحديثة التى تدفع التلاميذ إلى اكتشاف المعرفة بأنفسهم والتفكير فى حل مشكلات مجتمعهم الحاضرة والمستقبلية، واستخدام معطيات البيئة المحلية كمصدر لجمع المعلومات والبيانات .
- تزويد أخصائيوا المناهج وطرق التدريس عند تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بقائمة مهارات للتفكير المستقبلي والمناسبة لتلاميذ المرحلة الاعدادية ، بحيث تنعكس هذه المهارات فى جميع مقارناتٍ المنهج .
- ضرورة تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية عامة ، والجغرافيا خاصةً بالقضايا المعاصرة ، ومحاولات استشراف المستقبل ، وتدريب التلاميذ على ذلك من خلال استراتيجيات التفكير المستقبلي منذ المرحلة الابتدائية.
- تطوير برامج إعداد الطالب المعلم " شعبة الجغرافيا " بكليات التربية فى ضوء أهداف التربية للمستقبل وإعداد الفرد للقرن القادم .

- **ثانيا** : **البحوث والدراسات المقترحة** :

من خلال النتائج التى توصل إليها البحث فإن الباحث يقترح القيام ببعض الدراسات والبحوث وهى :

- فاعيلة برنامج تدريبي لمعلمى الجغرافيا لإكسابهم مهارات التفكير المستقبلي وتنمية إتجاه طلابهم نحو المستقبل .
- تقويم مقررات الدراسات الاجتماعية فى مراحل التعليم الأساسي فى ضوء التوجهات المستقبلية .
- إعداد برنامج للطلاب المعلمين بإستخدام أساليب إستشراف المستقبل وأثره على تنمية الوعى بالمشكلات المستقبلية .

- **المراجع**:
- **المراجع العربية** :

١) إبراهيم رزق الوحش : برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية في تنمية التوجهات المستقبلية لطلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٩٧ .

٢) أحمد حسين اللقاني : المواد الاجتماعية وتنمية التفكير ، عالم الكتب ، القاهرة، ١٩٨٠.

٣) أحمد حسين اللقاني ، على أحمد الجمل : معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، علم الكتب، ١٩٩٩.

٤) أحمد ذكى صالح : الأسس النفسية للتعليم الثانوي ، القاهرة ، النهضة العربية، ١٩٧٢ .

٥) أحمد عبد الرحمن النجدى : المنهج فى عصر ما بعد الحداثة ، دار الأقصى للطباعة القاهرة ،٢٠٠٤.

٦) أدوارد كورنيش : الاستشراف : مناهج استكشاف المستقبل ، ترجمة : حسن الشريف الدار العربية للعلوم ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٧م .

٧) أدوارد كورنيش : المستقبلية : مقدمة فى فن وعلم فهم وبناء عالم الغد ، ترجمة: محمود فلاحة ، منشورات وزارة الثقافة ، سوريا ، دمشق ، ١٩٩٤.

٨) جابر عبد الحميد ، أحمد خيري كاظم : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٩٦ .

٩) جابر عبد الحميد ، علاء الدين كفافى: معجم علم النفس والطب النفسي (انجليزي / عربي)، الجزء الرابع ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩١ .

١٠) جابر عبد الحميد جابر : الذكاءات المتعددة والفهم "تنمية وتعميق" ، دار الفكر العربي القاهرة ، ٢٠٠٣ .

١١) جابر عبد الحميد جابر: علم النفس التربوي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ط٣ ، ١٩٩٤

١٢) جودت أحمد سعادة : تدريس الجغرافيا بطريقة حل المشكلات مع نموذج تطبيقي لها على مشكلة الغذاء فى العالم ، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات ، المجلد الرابع ، العدد الأول ١٩٨٩ .

١٣) جودت أحمد سعادة : مهارة التمييز فى التفكير الناقد ، مقالة منشورة فى صحيفة القدس الفلسطينية ، العدد (١٠٨٦١) ، بتاريخ ١٧/ ١١ / ١٩٩٩ " د " .

١٤) جودت أحمد سعادة وزميلاه : اختبار أثر تدوين الملاحظات خلال المحاضرة أو عند نهايتها فى تحصيل واحتفاظ طلبة الجامعة فى موضوع " أسس المنهج المدرسي وتخصيصه " المجلة التربوية، جامعة الكويت ، المجلد الخامس ، العدد السادس عشر ، ١٩٨٨ .

١٥) حسن حسين زيتون : تصميم التدريس رؤية منظومية ، سلسلة أصول التدريس ، ط٢ ك٢ ، ع١ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ٢٠٠١ .

١٦) حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون : التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ٢٠٣ .

١٧) حفنى إسماعيل محمد : التفكير الإبداعي : التعلم باستخدام استراتيجيات العصف الذهني ، حولية كلية التربية ، السعودية ، الباحة ، ٢٠٠٣ .

١٨) دونا اتشايدا وأخرون : إعداد الطلاب للقرن الحادي والعشرين ، ترجمة : السيد محمد دعدور ، إبراهيم رزق وحش ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٩ .

١٩) روي امارا : علم المستقبليات إلى أين ؟؟ ترجمة : أحمد أحمد صديق ، الثقافة العالمية السنة الأولى، المجلد الأول ، العدد الثاني ، يناير ، ١٩٩٨ .

٢٠) زكريا الشربينى : الإحصاء وتصميم التجارب فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٩٥ .

٢١) زكريا الشربينى ، يسرية صادق : أطفال عند القمة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .

٢٢) سليمان محمد جبر ، سر الخاتم عثمان : اتجاهات حديثة فى تدريس المواد الاجتماعية دار المريخ ، الرياض ، ١٩٨٣ .

٢٣) سليمان محمد سليمان : مفهوم الذكاءات المتعددة ، ورقة بحث مرجعية مقدمة إلى اللجنة العلمية الدائمة للتربية وعلم النفس التربوي، المجلس الأعلى للجامعات، يونيو ٢٠٠١ .

٢٤) صلاح الدين عرفة : تفكير بلا حدود ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٦.

٢٥) صلاح الدين عرفه : المنهج الدراسي والألفية الجديدة : مدخل إلى تنمية الإنسان وإرتقائه ، دار القاهرة، ٢٠٠٢.

٢٦) صلاح الدين محمود علام : الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية فى تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٥.

٢٧) عزة إسماعيل عفانة ، نائلة نجيب الخازندار : التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة ، دار أفاق للنشر ، غزة ، فلسطين ، ٢٠٠٤.

٢٨) فؤاد البهي السيد : الذكاء ، دار الفكر العربي ، ط٢ ، القاهرة ، ١٩٦٩.

٢٩) فؤاد البهي السيد : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ط٣، ١٩٧٩.

٣٠) فتحى مصطفى الزيات : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، ١٩٨٩ .

٣١) فتحى مصطفى الزيات : سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي سلسلة علم النفس المعرفي ، الجزء الثاني ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، ١٩٩٨ .

٣٢) فريدة أبو زينة ، عمر الشيخ : تطور القدرة على التفكير الفرضي عند الطلبة فى مرحلتى التعليم الثانوي والجامعى ، مجلة أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد الأول ، العدد الأول ، ١٩٨٥.

٣٣)مجدي عزيز إبراهيم : تعليم التفكير في عصر المعلومات (المداخل / المفاهيم / المفاتيح / النظريات)، دار الفكر العربي ، القاهرة، ٢٠٠٣.

٣٤) محمد سليم قلالة : محاضرات في الدراسات المستقبلية ، جامعة الجزائر ، ٢٠٠٤ للإطلاع www. Elshihab.com .

٣٥) محمد عبد الهادي حسين : الذكاءات المتعددة وتنمية الموهبة ، دار الأفق ، عمان ٢٠٠٦.

٣٦) محمد عبد الهادى حسين : مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة ، دار الكتاب الجامعى ، غزة ، فلسطين ، ٢٠٠٥ .

٣٧) محمد فريد حسن : الشباب ومستقبله من خلال وثيقة أكتوبر ، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٩٩٥.

٣٨) محمد نبيل نوفل : رؤى المستقبل : المجتمع والتعليم فى القرن الحادي والعشرين المجلة العربية للتنمية ، نحو رؤى مستقبلية للتعليم فى القرن الحادي والعشرين عدد خاص ، المجلد السابع ، العدد الأول ، ١٩٩٧ .

٣٩) ميريل هارمن : استراتيجيات تنشيط التعلم الصفي " دليل للمعلمين " ، ترجمة: مدارس الظهران الأهلية ، المملكة العربية السعودية، دار الكتاب للنشر التربوي ، ٢٠٠٠م

٤٠) نبيل على : تحديات عصر المعلومات ، مكتبة الأسرة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ٢٠٠٣.

٤١) نزيه حمدي: علاقة مهارة حل المشكلات بالإكتئاب لدى طلبة الجامعة ، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد الخامس والعشرون، العدد الأول، ١٩٩٨.

٤٢) هوراد جاردنر : " قائمة الذكاءات المتعددة " ، تعريب وترجمة عادل عبد الله محمد القاهرة ، دار الرشاد للطباعة والنشر ، ٢٠٠٦ .

- **المراجع الأجنبيـــة** :

1. Bear, F.C: Creativity, 1993, Available at: http://www. bemorecreative.com, last visit: 2/6/2006.
2. Beckman, Marian: Multiple ways of knowing: Howard Grader's Theory of (MI) Extend and Enhance student learning, 2002, available at: www.earlychildhood.com , Last Visit, 15 – 7 – 2007.
3. Bellanca, J & Champon. G Swart 2.E: Multiple assessments for multiple intelligence, U.S.A – Illinois, Skylight Training & Inc, 1997.
4. Beyer, Barry K: Critical thinking: What is it? Social Education, Vol. 49, "4", 1986.
5. Beyer, Barry. K: Teaching Critical Thinking: A direct approach, Scoial Education, vol. 49 (4), 1995.
6. Christian, Crews : Introduction to Future Studies and Scenario Planning, Waitt Foundation, available at : www.wfs.org,2008, last visit at : 3 – 3 - 2008
7. Cotton, Kathleem: Teaching Thinking Skills, Available at: www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html, last visit 7-6-2002.
8. Gardner, H: Farmes of Mind: The theory of Multiple Intelligences, New York, Basic Book, 1983.
9. Gardner, H: Farms Of Mind (The Theory Of Multiple Intelligences), (10ed), A Division of Harper Collins Publishers-Inc, New York, 1993.
10. Gardner, H: Frames of mind: the theory of multiple intelligences "tewenty anniversary edition, New York, Basic Books, 1993.
11. Gardner, H: Intelligence Reformed Multiple Intelligence for the 21st Century, New York, Basic Book, 1990.
12. Gardner, H: Multiple intelligences: The theory in practice, New York, Basic Books, 1993.
13. Gardner, H: Multiple Intelligences after twenty years, paper presented at the American Educational Research Association, April, 21, Chicago, Illinois, 2003.
14. Gardner, H: Multiple Intelligences as a partner in school Improvement, Educational leadership, Vol. 55(1), 1997.
15. Irvain, J., E: Representation Models , 2003 , Available at www.support4learning.com,last visit , 20 Nov 2006

16. Irvain, H: Futures thinking, learning and leading "Applying Multiple Inteligence to success and Innovation, U.S.A, 2006.
17. Masini, Eleonora : Why Futures Studies ?, London , UK, Grey Seal Books, 1993 Available at : www.wikipedia.org/wiki/Image:world_line.png, Date 5-7-2008
18. Moore, C.L. & Yamamoto, K: Beyond Words: Movement Observation and Analysis, New York, Gordon and Breach, 1998..
19. Petersen, J.: Out of the Blue – How to Anticipate Big Future Surprises, Madison Books, 2000.
20. S.IAU, Robertson: Types of Thinking, London, Rutledge, 1999.
21. Sarason, S: the predictable failure of educational reform: can we change courses before it's too late?, San Francisco: Jossy-Boss, 1990.
22. Sandra, Ziauddin, Ed: Rescuing all Our Futures: the Futures of Futures Studies, Westport, m Ct: Praeger, 1999.
23. Slaughter, Richard: Futures Tools and Techniques, - 2ed. the Futures Study Center & DDM Media Group, Melbourne, 1995.
24. Slaughter , Richard : Professional standards in future work , futures , vol. 31 , No.6 , 1999, Available at : http://www.WFS.org , last visit : 12-05-2006 .
25. Slaughter , Richard : Toward Responsible dissent and the rise of transformational future , futures , Vol.31 , No1 , 1999 , available at : http://www.WFS.org , last visit : 03 – 12 – 2005 .
26. Slaughter, Richard: Where now for Futures Studies? , Futures, Vol 34, nos. 3-4, 2002.
27. Slaughter. Richard (ed) :The Knowledge Base of Futures Studies ,Futures, Vol.1 ,DDM , Media Group, Victoria (Australia) , 1996.

البحث السادس :

" العنف الأسرى وأثره على كل من الهناء الشخصي والعدوانية لدى الأبناء بالمدينة المنورة "

إعـــداد

د / نايف بن محمـــد الحربـــي **أ.د / أبو المجد إبراهيم الشوربجى**

قسم علم النفس التربوي كليه التربية

جامعة طيبة بالمدينة المنورة

obeikandl.com

obeikandl.com

" العنف الأسرى وأثره على كل من الهناء الشخصي والعدوانية لدى الأبناء بالمدينة المنورة "

د / نايف بن محمـــد الحربي أ . د / أبوالمجد إبراهيم الشوربجى

• **المستخلص**:

هدف البحث إلى الكشف عن أثر العنف الأسري على كل من الهناء الشخصي ومكوناته (حب الحياة، والرضا عن الحياة، والأمل، والتفاؤل)، كأحد أنماط السلوك الايجابي والعدوانية ومكوناتها (السلوك العدواني البدني، والسلوك العدواني اللفظي، والرغبة في العدوان، والعدائية، والغضب)، كأحد أنماط السلوك السلبي، لدي عينة حجمها ٩٨٩ طالبا بالصف الأول الثانوي العام، بالمدينة المنورة، طبق عليها مقياس العنف الأسري، ومقياس الهناء الشخصي، ومقياس العدوانية، وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة MANOVA، واختبار شفيه 'Scheffe، أشارت النتائج إلى أنه كلما انخفض العنف الأسري ارتفع الهناء الشخصي ومكوناته، وأنه كلما ارتفع العنف الأسري ارتفعت العدوانية ومكوناتها.

الكلمات المفتاحية: العنف الأسري، الهناء الشخصي، حب الحياة، الرضا عن الحياة، الأمل، التفاؤل، العدوانية، السلوك العدواني البدني، السلوك العدواني اللفظي، الرغبة في العدوان، العدائية، الغضب.

Family violence and its impact on both subjective well-being and aggressiveness among children in Al-Medina AL-Monawara

Dr. Naif M. Al-Harbi & Professor Abulmagd I. Ashurbagy

***Abstract*:**

The research aims to reveal the impact of family violence on both the subjective well-being and its components (love of life satisfaction with life, hope, and optimism) As one of the patterns of positive behavior, and aggressive and its components (physical Aggressive behavior, and verbal Aggressive behavior, the interest in aggression, hostility, and anger) As one of the patterns of negative behavior, with 989 students as a sample in first grade general secondary of high schools in Al-Medina AL-Monawara, Applied by the family violence measurement ,and the subjective well-being measurement , and the aggression measurement, using multivariate analysis of dependent variable MANOVA,And Scheffe's test,The results indica-t ed that whenever the family violence decreased the subjective well-being increased and its components, and whenever the family violence increased the hostility increased as will and its components.

***Keywords*:**

Family violence , subjective well-being ,Love of Life, Satisfaction with Life, Hope, Optimism, Aggressiveness, Physical Aggressive Behavior, Verbal Aggressive Behavior, Interest in Aggression, Hostility, Anger.

• **مقدمة**:

تمثل الأسرة مصدراً لتشكيل أنماط سلوكية متنوعة لدى الأبناء؛ فالأفعال العديدة الموجهة نحو الأبناء، وأساليب التربية، وطرق الثواب والعقاب من قبل الأسرة، تمثل مصدرا لدفع الأبناء لرد فعل قد يتمثل في أنماط سلوكية سوية أو غير سوية، إيجابية أو سلبية؛ فالأسرة منظومة تلعب دورا رئيسا في تشكيل وبناء الشخصية، وتؤثر في شكل ووظيفة سلوكيات الأبناء.

ويعتبر العنف الأسري أحد مصادر إكساب الأبناء السلوكيات الأكثر خطورة على الفرد والمجتمع، مثل السلوك العدواني بأنماطه المختلفة، ويولد خللا في نمط الشخصية خاصة عند الأطفال، مما يؤدي على المدى البعيد إلى خلق أشكال غير سوية من السلوك، وأنماط من الشخصية ذات البناء النفسي المضطرب، وفي المقابل فإن تمتع الأبناء بصحة نفسية جيدة، واتسامهم بالهناء الشخصي والسعادة، هو انعكاس للعيش في هناء وسعادة أسرية، وعلى سبيل المثال، توصل لاو، ولي (Lau & Li, 2011) إلى وجود علاقة بين تصور الطفل لطبيعة علاقته مع والديه، والهناء الشخصي الإيجابي للطفل، كما أن الترابط الاجتماعي له تأثير على الهناء الشخصي (Lee et al., 2008) ، ويرى بن اريش وآخرون (Ben-Ariech et al., 2001a) أن هناء الفرد لا يتأثر فقط من خلال سمات الشخصية، ولكن أيضا من خلال خصائص العوامل البيئية مؤكدا على أهمية التفاعل بين الأفراد والأسرة والأقران والمدارس والحي والمجتمع المحلي والمجتمع ككل.

والعنف الأسري مشكلة تمتد في الزمن عمقاً إلى نشأة المجتمعات الإنسانية كما أنها ظاهرة عبر حضارية؛ حيث توجد في كل المجتمعات المعاصرة دون تمييز على أساس ثقافي أو عرقي أو اقتصادي، لقد أشارت دراسة كوتشر(Cotcher, 2008) إلى أن الانتشار الواسع للعنف الأسري يعود تاريخه إلى القرن التاسع عشر بالرغم من وجود تقارير تتحدث عن ضرب الزوجات خلال العصر الروماني، واستعرضت بعض العوامل التاريخية لمشكلة العنف الأسري تجاه الأطفال والنساء، وقد خلصت إلى أن العنف الأسري هو انعكاس للثقافة ومشكلة رئيسة في الصحة العامة.

لقد أوضح القرني (٢٠٠٤) أن سلوك العنف ليس متأصلاً لدى أفراد عينته؛ بل يشير إلى كونه رد فعل لسلوك آخر، وفي ذات السياق تشير نتائج بحث كل من مورا (Maura, 1996)، بروس وكالوهان (Bruce & Challohan, 1986)، ماتثياس (Matthias, 2005)، ولف وفوشي (Wolef& Foshee, 2003)، إلى أن عنف الأبناء، هو بدرجة كبيرة، انعكاس للعنف داخل الأسرة.

ومع منطقية أن شخصية الأبناء هي وليدة الأسرة، فإن نتائج البحوث الإمبيريقية تشير إلى أن طبيعة العلاقات السائدة بداخل الأسرة، وخصائص شخصية الوالدين وانحرافهما، تؤثر في سلوك الأبناء سلبا؛ فقد أوضحت نتائج بحث اسجيريثدوتر وآخرين (Asgeirsdottir et al., 2011) أن للعنف الأسري آثار مباشرة على السلوك المضر بالنفس كالغضب وتعاطي المخدرات لدى الأبناء؛ لقد أوضح الكردوسي (١٩٩٨) أن العنف بين الوالدين هو مصدر

لتوليد العنف عند الأبناء، وتوصلت نصر(٢٠٠٣) إلى أن خلافات الوالدين هي السبب في معظم المشكلات الاجتماعية والانفعالية لأبنائهما، وتزيد من احتمالات توليد ثقافة العنف بين الأبناء، ووجد القرني (٢٠٠٤) علاقة جوهرية موجبة بين انحراف القدوة والاضطراب السلوكي لدى المراهقين، وأنه كلما زاد انحراف القدوة، من خلال استخدام السلوك العدواني، زاد الاضطراب والانحراف السلوكي لدى المراهقين، وكشف بحث الطيار (٢٠٠٥) عن دور التنشئة الأسرية في أنماطٍ العنف السائدة لدى الأبناء، وبالتحديد فإن كثرة المشاكل العائلية تلعب دورا في ظهور العنف بين الطلاب، وفى ذات الاتجاه، توصل حسيني (١٩٩٩) إلى أن البيئة الأسرية وأسلوب التنشئة الاجتماعية من العوامل الكامنة وراء العنف الطلابي داخل المدارس.

ومن ثم فقد حظيت مشكلة العنف الأسري بقدر من الاهتمام لدى الكثير من علماء النفس خاصة في العقود الثلاثة الأخيرة، ونتج هذا الاهتمام عن تعاظم معدلات الظاهرة وعمق تأثيرها على أمن واستقرار الأسر؛ الذي هو أمن واستقرار المجتمعات، وقد أثمر ذلك الاهتمام الكثير من الدراسات الامبيريقية والنظرية والتي سعت لفهم تلك الظاهرة ووضع النظريات المفسرة لها للوصول لغاية تتعدى الفهم والتفسير إلى ضبط الظاهرة والحد منها.

وتشير الأعمال التي اهتمت بالعنف الأسري، إلى توافر عدة مؤشرات تؤكد وجود ظاهرة العنف الأسري، وبخاصة العنف ضد الأطفال، مثل دراسة الزهراني (٢٠٠٤)، ودراسة اليوسف (٢٠٠٥)، كما تشير العديد من البحوث وأدبيات علم النفس التربوي والصحة النفسية، إلى أن العنف الأسري بأشكاله المختلفة، يؤثر سلبا على شخصية الأبناء.

وفي استقراء لاهتمامات البحوث السابقة بالمتغيرات التي يؤثر فيها العنف الأسري، نلاحظ أن بعضها مثل: (المطيري، ٢٠٠٦) اهتم بدوره في انحراف الأحداث، والآخر اهتم بالكشف عن علاقته بالعدوانية مثل: ماتثياس (Matthias, 2005) في حين اهتم بلاند وأورن (Bland and Orn, 1986) بدراسته مع الاضطرابات النفسية.

إلا انه من الملاحظ أن البحوث السابقة لم تعط الاهتمام الكافي لتأثير العنف الأسري على أنماط السلوك الإيجابي، بل ركزت أكثر على مجرد الإحصائيات والأفراد الذين يتعرضون له (اليوسف، ٢٠٠٥)، حتى إن البحوث التي اهتمت بدراسة العنف الأسري- وفي حدود علم الباحثين- لم تركز على دوره في صنع أنماط الشخصية الايجابية في إطار علم النفس الايجابي، فعندما يتوصل وينج وستاتس (Weenig& Staats, 2010) إلى أن تجديد مكان الإقامة (تحسين المظهر الجمالي) في دار الرعاية، يؤثر بشكل إيجابي على الهناء الشخصي لساكنيه، فماذا يمكن أن نتوقع لتأثير العنف الأسري؟، وهذا ماسيهتم به البحث الحالي.

- **مشكلة البحث**:

من المدخل السابق للمشكلة تتضح الرابطة المنطقية بين العنف الأسري وسلوك الأبناء؛ بمعنى أن بيئة الأسرة بعناصرها المختلفة تؤثر بشكل ما . ليس

فقط على أنماط السلوك السلبي . بل على تشكيل أنماط السلوك الإيجابي، ومن حق الأبناء أن يعيشوا الهناء الشخصي، وبالإضافة إلى ندرة البحوث في هذا المجال، وانطلاقا من ضرورة حماية الإنسان في المملكة (الطفل، المرأة، الرجل) من كل أشكال الاعتداء البدني أو النفسي.

ووعيا بأن العنف الأسري يؤدي إلى تفكك الأسرة ويقوض الترابط الاجتماعي، وإيمانا بأن مبادئ الدين الإسلامي تنبذ الاعتداء بكل أشكاله، فإن التساؤل الرئيس للبحث الحالي هو: هل يمكن أن يؤثر العنف الأسري على كل من أنماط السلوك الإيجابي، وأنماط السلوك السلبي؟ وبمعنى آخر فإن مشكلة البحث الحالي تتمثل في الكشف عن الدور الذي يمكن أن يؤديه العنف الأسري في تشكيل السلوك الإيجابي وأيضا السلوك السلبي لدى الأبناء.

ويتناول البحث الحالي مفهوم الهناء الشخصي بمكوناته (حب الحياة والرضا، عن الحياة، والأمل، والتفاؤل) باعتباره سلوكا إيجابيا، كما يتناول العدوانية بمكوناتها (السلوك العدواني البدني، والسلوك العدواني اللفظي والرغبة في العدوان، والعدائية، والغضب) باعتبارها سلوكا سلبيا، ولذا فإنه يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

١. هل يوجد تأثير للعنف الأسري على الهناء الشخصي لدى الأبناء؟
٢. هل يوجد تأثير للعنف الأسري على مكونات الهناء الشخصي لدى الأبناء؟
٣. هل يوجد تأثير للعنف الأسري على العدوانية لدى الأبناء؟
٤. هل يوجد تأثير للعنف الأسري على مكونات العدوانية لدى الأبناء؟

- **هدف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر العنف الأسري على كل من الهناء الشخصي ومكوناته (حب الحياة، والرضا عن الحياة، والأمل، والتفاؤل)، كأحد أنماط السلوك الإيجابي، والعدوانية ومكوناتها (السلوك العدواني البدني، والسلوك العدواني اللفظي، والرغبة في العدوان، والعدائية، والغضب)، كأحد أنماط السلوك السلبي.

- **أهمية البحث ومبرراته**:

تتضح أهمية البحث من النقاط الآتية:

- يعتبر هذا البحث مطلبا للكثير من المهتمين والمهمومين بمشكلات الأسرة وبنيتها والعلاقات بين أعضائها، والمنادين بضرورة تقديم كل الدعم والتوجيه والبحث نحوها، من أجل تكوين شخصية سوية وبناءة وإيجابية وذلك من خلال إلقاء الضوء على ظاهرة العنف الأسري، وخاصة الموجه نحو الأبناء، والتي بدأت تشكل ظاهرة في المجتمع السعودي تقلق المسئولين الحكوميين والمختصين الأكاديميين من آثارها السلبية على بنائه وتركيبته الطبيعية.
- عدم وجود بحث سابق، في إطار إطلاع الباحثين، تناول متغيرات البحث الحالي مجتمعة، ولذا تبرز أهمية هذا البحث من خلال التعرف على أثر العنف الأسري، ليس فقط على السلوك السلبي، ولكنه يهتم أيضا بالسلوك الإيجابي، وهو ما لم تهتم به البحوث السابقة في العنف الأسري، حيث اهتم معظمها بالتعرف على مدى انتشار تلك المشكلة.

- يمكن لنتائج الدراسة الحالية أن تفيد في برامج الإرشاد الأسري، وبرامج الصحة النفسية، من خلال إرشاد الأهل إلى خطورة ممارسة العنف الأسري والذي يؤدي إلى اضطرابات سلوكية عند الأبناء، وتكثيف البرامج الإعلامية التي تبرز سلبيات الظاهرة علي التكوين النفسي للفرد، وعلى التماسك الأسري، وتوظيف المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها في استئصال بواعث العنف التي اكتسبها الفرد في الأسرة، وتنوير الرأي العام بخطورة الظاهرة على انتشار العنف في المجتمع، ودعوته للتكاتف نحو التصدي لها.
- تقديم مقاييس مقننة في البيئة السعودية لكل من العنف الأسري والهناء الشخصي ومكوناته (حب الحياة والرضا عن الحياة والأمل والتفاؤل) والعدوانية ومكوناتها (السلوك العدواني البدني، والسلوك العدواني اللفظي والرغبة في العدوان، والعدائية، والغضب)، مما يفيد الباحثين والمتخصصين في المجال، ويساعدهم على قياس تلك المتغيرات في البيئة السعودية.

- **مصطلحات البحث**:

- **العنف الأسري Family Violence** :

الاعتداء الفعلي بالضرب أوالسب والشتم أو هما معا على الابن من قبل الأب، أو الأم، أو الإخوان، أو الأخوات، أو العم، أو الخال، ولذا فإن العنف يتمثل فقط في العنف الجسدي بالضرب، والعنف اللفظي بالسب والشتم، أو هما معا.

- **الهناء الشخصي Subjective well-being**:

يعتبر أحد أنماط السلوك الإيجابي أو السوي، وهو مفهوم متعدد المكونات يتكون من الرضا عن الحياة، وحب الحياة، والتفاؤل، والأمل، وتعرف تلك المكونات كالآتي:

- الرضا عن الحياة Satisfaction with Life: مدى تقبل الشخص واقتناعه بحياته بوجه عام، اعتمادا على حكمه الشخصي.
- حب الحياة Love of Life: اتجاه إيجابي لدى الشخص نحو حياته الخاصة،ويعكس شدة التمسك بالحياة، والتعلق السار بها وتقديرها.
- التفاؤل Optimism: ويقصد به نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الشخص يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير ويرنو إلى النجاح.
- الأمل Hope: هو التفكير الموجه نحو الهدف؛ حيث يدرك الفرد الذي يحصل على درجة مرتفعة في الأمل؛ قدرته على أن يجد السبل الموصلة إلى الهدف، مع وجود الدافع لاستخدام هذه السبل؛ أي القدرة على الفعل.

- **العدوانية Aggressiveness** :

ينظر له كأحد أنماط السلوك غير السوي أو السلوك السلبي، وتعرف بأنها الهجوم الصريح الموجه نحو الذات أو نحو الآخر أو نحو الأشياء، أو ما يرمز لهم بغرض إيقاع الأذى أو الضرر بهم، ويأخذ صورة بدنية أو صورة لفظية أو الصورتين البدنية واللفظية معا، إضافة إلى وجود العدائية والرغبة في العدوان والغضب، وهذا التعريف يتضمن المكونات الآتية:

- السلوك العدواني البدني Physical Aggressive Behavior : ويقصد به الهجوم الصريح أو الضمني الموجه نحو الذات أو نحو الآخر، أو نحو الأشياء، أو ما يرمز إليهم، بغرض إيقاع الأذى أو الضرر بهم جسديا.

- السلوك العدواني اللفظي Verbal Aggressive Behavior : ويقصد به الهجوم الصريح أو الضمني الموجه نحو الذات أو نحو الآخر، أو نحو الأشياء أو ما يرمز إليهم، بغرض إيقاع الأذى أو الضرر بهم لفظيا.
- العدائية Hostility: ويقصد بها الدافع المحرك للعدوان، فهو مكون نفسي يتمثل في الشك والاستياء والكراهية والشعور بالاضطهاد.
- الرغبة في العدوان Interest in Aggression : ويقصد به النزعة أو الميل للعدوان على الذات أو على الآخر أو ممتلكاتهما المادية والاعتبارية، محاولا لإشباع السادية أو المازوخية.
- الغضب Anger: انفعال مشحون بالبغض وحب الانتقام ونزوع الشخص الغاضب إلى التفكير في العدوان وإيقاع البطش بمن يغضب منه، وينظر إليه بمثابة نقطة البداية عند حدوث العدوان أو العداء.

- **أدبيات البحث** :

- **أولا** : **العنف الأسري**:

ينظر للعنف لغويا بأنه الشدة والمَشَقّة وقلّة الرِّفْق، والعنيف من لا رفق له والعنيف الشديد من القول، ويوصف الشخص بأنه عَنِيفٌ إذا لم يكن رَفِيقا في أمره (أبادى، ١٩٩٥)؛ وتذكر الصايغ (٢٠٠١) أن كلمة العنف Violence تعنى تعمد استخدام القوة تجاه شخص أو شيء ما، وذكر قاموس Webster أن من معاني العنفِ ممارسة القوة الجسدية بغرض الإضرار بالغير، وقد يكون شكل هذا الضرر ماديا من خلال ممارسة القوة الجسدية بالضرب، أو معنويا من خلال تعمد الإهانة المعنوية للطفل بالسباب أو التجريح أو الإهانة.

ويعتبر العنف الأسري Family Violence أحد أنواع العنف الذي عرفته جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association (1996,)، بأنه نمط من السلوكيات المسيئة التي تشمل نطاقا عريضا من أفعال سوء المعاملة النفسية والجنسية والجسدية والتي يستخدمها طرف من أطراف العلاقة العائلية ضد الطرف الأخر، وذلك للحصول على القوه غير العادلة للسيطرة على الطرف الآخر والإساءة إليه، ويتفرع منه عدة أفرع، منها: العنف الأسري ضد المرأة، والعنف الأسري ضد الأطفال، والعنف الأسري ضد المراهقين والعنف الأسري ضد المسنين.

ويذكر فرج والناصر(١٩٩٩)، أن العنف يعرف في أدبيات علم النفس بأنه تعبير صريح عن العداء، وهو يتراوح بين ممارسة القهر المادي على الأشخاص أو الممتلكات، أو الإيذاء المعنوي المباشر وغير المباشر، ويعرف شوقي (٢٠٠٠) العنف الأسري بأنه سلوك يصدره فرد من الأسرة صوب فرد آخر، ينطوي على الاعتداء بدنيا ، بدرجة بسيطة أو شديدة، بشكل متعمد، أملته مواقف الغضب أو الإحباط، أو الرغبة في الانتقام، أو الدفاع عن الذات، أو لإجباره على إتيان أفعال معينة، أو منعه من إتيانها، وقد يترتب عليه إلحاق أذى بدني أو نفسي أو كليهما به أو بالمعتدى عليه. أما أبو شهبة (٢٠٠٤) فتعرف العنف الأسري بأنه كل استخدام غير مشروع للقوي المادية الجسمية، ينتج عنه ضرر مادي جسمي لمن يقع عليه العنف ويدخل تحت هذا التعريف كل فعل غير مشروع ينتج عنه

جريمة من الجرائم الماسة بحق الإنسان في الحياة، أو حقه في سلامة جسمه أو عرضه، أما في حالة القتل العمد أو المشروع فيه، والضرب المفضي إلى الموت، والضرب البسيط والاغتصاب، وهتك العرض، والحريق العمد، إذا ارتكب هذا الفعل ضد أحد أفراد الأسرة؛ كما عرفه أبو شامة والبشري (٢٠٠٥) بأنه السلوك الذي يتضمن استخدام القوة في الاعتداء على شخص آخر دون إرادته، أو الإتيان، أو الامتناع عن فعل أو قول، من شأنه أن يسيء إلى ذلك الشخص ويسبب له ضررا جسمانيا أو نفسيا أو اجتماعيا، ويتفرع منه العنف المدرسي والعنف الأسري.

ويطرح اليوسف وآخرون (٢٠٠٥) تعريفاً للعنف الأسري بأنه " أي اعتداء أو إساءة حسية أو معنوية، أو جنسية أو بدنية أو نفسية من أحد أفراد الأسرة أو الأقارب أو العاملين في نطاقها، تجاه فرد آخر كالزوجة والأطفال والمسنين والخدم علي وجه الخصوص، بحيث يتضمن ذلك تهديدا لحياتهم وصحتهم البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية وأموالهم وعرضهم؛ ويعرفه الرديعان (٢٠٠٨) بأنه اعتداء على الإنسان في جسمه أو نفسيته أو سلب حريته، وذلك في إطار مؤسسة الأسرة، وحقه في اتخاذ القرار الذي يخص حياته وسلوكه؛ أما عبدالحميد (٢٠٠٩) فتعرف العنف الأسري بأنه التهديد بالاعتداء، أو الاعتداء الفعلي الواقع علي أحد أفراد الأسرة، من قبل أحد أفرادها سواء كان الاعتداء لفظيا أو بدنيا أو نفسيا.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة للعنف الأسري، فإنه يمكن استنتاج أشكال أو صور العنف الأسري؛ حيث يلاحظ أنه قد يأخذ أشكالا مختلفة، وعندما نتناول العنف الأسري الموجه نحو الأبناء الذكور فقط، نجد أن أكثر أشكاله هو العنف الذى يتجسد في العنف الجسدي، والعنف اللفظي، حيث تذكر سالم (٢٠٠٢) أن أكثر أنواع العنف الأسرى وضوحا هو العنف الجسدي، ويشمل الضرب، والقذف بالأشياء، والركل، والتهديد بسلاح، والحرق، والخنق، وتضيف حسن (٢٠٠٣) أن مظاهر العنف الأسري الجسدي تتمثل في الإساءة البدنية، مثل الكدمات والحروق، والجروح.

ويشير الاعتداء أو سوء المعاملة الجسدية عامة إلى الأذى الجسدي الذي يلحق بالطفل على يد أحد والديه أو ذويه، وهو لا ينجم بالضرورة عن رغبة متعمدة في إلحاق الأذى بالطفل، بل إنه في معظم الحالات ناتج عن أساليب تربوية قاسية أو عقوبة بدنية صارمة، أدت إلى إلحاق ضرر مادي بالطفل أو كادت، أما العنف اللفظي فيشير إلى النمط اللفظي الذي يؤذي الطفل، ويعيق نموه العاطفي، ويفقده إحساسه بأهميته، ومن أشكاله المدمرة والشائعة الانتقاد اللاذع المتكرر، والتحقير، والشتم، والإهانة، والرفض، والاستخفاف بالطفل، أو السخرية منه. وبناء على ما ذكرته كثير من النساء كن ضحايا للعنف الأسرى، قام فولنجستد وآخرون (Follingsted et al., 1990) بوصف مجموعة من السلوكيات التي تعبر عن العنف اللفظي، مثل الهجوم اللفظي كالسخرية والتحرش اللفظي، وإطلاق الألقاب التي يقصد منها إشعار الفرد بعدم الكفاءة، بهدف بقائه تحت السيطرة، والتهديد اللفظي بالاعتداء أو التعذيب.

وتوجد أشكال أخرى للعنف الأسري، منها العنف الجنسي، ويكون موجها في معظم الأحيان إلى الزوجة، حيث يلجأ الزوج إلى استخدام قوته وسلطته لممارسة الجنس مع زوجته دون مراعاة لوضعها الصحي أو النفسي أو رغباتها الجنسية بالإضافة إلى سوء معاملة الزوجة جنسيا، واستخدام الطرائق والأساليب المنحرفة الخارجة على قواعد الخلق والدين في عملية الجنس، وذم أسلوبها الجنسي لإذلالها وتحقير شأنها (سالم، ٢٠٠٢، حسن، ٢٠٠٣).

وبناءً علي ما سبق فإن مفهوم العنف الأسري في البحث الحالي يعتبر أحد أنواع العنف، وهو نمط من أنماط السلوك العدواني والذي يظهر فيه القوي سلطته وقوته علي الضعيف، لتسخيره في تحقيق أهدافه الخاصة، مستخدما بذلك كل وسائل العنف، سواء كان جسديا أو لفظيا أو معنويا، وليس بالضرورة أن يكون الممارس للعنف هو أحد الأبوين، وإنما الأقوى في الأسرة؛ وفي البحث الحالي يتم تناول العنف الأسري الموجه نحو الأبناء الذكور فقط ويمكن تعريفه بأنه الاعتداء الفعلي بالضرب أو السب والشتم أو هما معا علي الابن من قبل الأب، أو الأم، أو الإخوان، أو الأخوات، أو العم، أو الخال، ولذا فإن العنف يتمثل فقط في العنف الجسدي بالضرب، والعنف اللفظي بالسب أو الشتم، أو هما معا، وسيتم إعداد مقياس لتقدير العنف الأسري في ضوء هذا المفهوم.

وفيما يتصل بالبحوث السابقة، فقد تم تناول العنف الأسري من زوايا مختلفة، وفى البحث الحالي نعرض منها ما تناول العنف الأسري من منظور نفسي تربوي، فقد اهتم (Cerulli et al., 2011) بالأعراض الصحية الذهنية والبدنية المقدمة لمحكمة الأسرة في شأن تعرض المرأة للعنف من الشريك، وتأثير العنف من الشريك الحميم على صحة الضحية، وقد تم جمع بيانات من ٩٥ مقدم التماس من الإناث في محكمة ولاية نيويورك للعنف المنزلي، وأظهرت نتائج المسح انخفاض الأداء الصحي والاجتماعي والنفسي للإناث اللاتي تعرضن للعنف.

وأوضح بحث بروس وكالوهان (Bruce& Challohan, 1986) أن العنف بأشكاله ينتشر بين الشباب من طلاب المدارس العليا، ويرجع ذلك إلى انتشار قدر كبير من العنف في أسرهم، وهدف ياهيا وزويسا (Yahia, & Zoysa, 2008) إلى دراسة الآثار النفسية للتعرض للعنف الأسري بين الطلاب في سريلانكا، لدي عينة مكونة من ٤٧٦ من طلاب كليات الطب، وأشارت النتائج الى أن مابين ١٦ ٪ و ١٨ ٪ من المشاركين قد شهدوا على الأقل حالة عدوان نفسي واحدة بين الوالدين، وبين ٢ ٪ و ١٦ ٪ أشاروا إلى أنهم قد شهدوا على الأقل حالة عدوان جسدي واحدة بين الوالدين قبل سن الثامنة عشر، وكان ما بين ١١ ٪ و ٨٤ ٪ من المشاركين تعرضوا على الأقل لعمل من أعمال العدوان النفسي من الوالدين، وبين ٢ ٪ و ٢٢ ٪ تعرضوا على الأقل لعمل من أعمال العدوان الجسدي من الوالدين خلال مرحلة الطفولة، وأوضحت كميات كبيرة من التباين عند المشاركين ارتباط القلق، والتفكك، والاكتئاب ، واضطراب النوم بمشاهدة أعمال العنف من الوالدين والتعرض لها.

وهدف بحث بلاند وأورن (Bland & Orn, 1986) إلى التعرف على العلاقة بين العنف الأسري والاضطرابات النفسية، لدى عينة من سكان كندا، The results showed that higher than expected proportions of those exhibiting violent behavior had a psychiatric diagnosis and the rate of violent behaviors in those with diagnoses (54.4%) significantly (p less than .0001) exceeds the rate in the remainder of the sample (15.5%). وأظهرت النتائج أن الذين يتعرضون لسلوك عنيف هم أكثر عرضه للأمراض النفسية، أما خليل (١٩٩٠) فقد توصل إلى وجود علاقة موجبة بين الأمن الأسري والسلامة النفسية والصحة النفسية للأبناء، والتفاعل الإيجابي مع الحياة، والتضحية والتعاون الأسري، لدى عينة من الثانوية العامة.

واهتم بحث مورا (Maura, 1996) بمعرفة تأثير أنواع العنف الأسري علي سلوك وتوافق المراهقين لدى من طلاب المدارس الثانوية، وأشارت النتائج إلى أن تزايد العنف الوالدي مع الابن، يعكس المشكلات السلوكية داخل الأسرة وخارجها، وله تأثير سيئ على عنف المراهق وتوافقه، وقد أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود تأثير جوهري للتفاعل بين العنف الوالدي تجاه الأبناء وعنف الوالدين مع بعضهم بعض على ميل واتجاه المراهق للعنف والعدوان، وفي ذات السياق أشارت دراسة الكردوسي (١٩٩٨) إلى أن تفكك الأسرة وانتشار العنف بين الوالدين ينعكس على اتباع الأبناء السلوك نفسه؛ كما وجد حسيني (١٩٩٩) أن البيئة الأسرية والمجتمعية، وأسلوب التنشئة الاجتماعية، والمستوى الاقتصادي من العوامل الكامنة وراء العنف الطلابي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين.

وتوصلت نصر (٢٠٠٣) إلى أن خلافات الوالدين هي السبب في معظم المشكلات الاجتماعية والانفعالية لأبنائهما، بسبب الهيمنة الزائدة لثقافة العنف بين الوالدين، ورغم أنها ليست بذاتها عوامل حاسمة، فإنها تزيد من احتمالات توليد ثقافة العنف بين الأبناء؛ ووجدت دراسة ولف وفوشي (Wolef & Foshee, 2003) علاقة دالة بين التعرض للعنف داخل الأسرة، ومن لهم سجل تاريخي للتعرض لإساءة المعاملة، وبين استخدامهم لأساليب التعبير عن العدوان وارتكاب الجرائم.

وألقت دراسة القرني (٢٠٠٤) الضوء علي علاقة الضبط الأسري بالاتجاه نحو العنف من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وأوضحت الدراسة أن سلوك العنف ليس متأصلا لدى أفراد العينة، بل يشير إلى كونه رد فعل لسلوك آخر، وفي بحث آخر توصل القرني (٢٠٠٥) إلى وجود علاقة إيجابية بين العنف الأسري والسلوك الانحرافي لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة مكة المكرمة؛ وفي دراسة قام بها الزهراني (٢٠٠٤) توصل إلى أن الأبناء الذين يتعرضون للعنف الأسرى، يعانون من مشكلات اجتماعية ونفسية وصحية لدى عينة من الطلاب الذكور من منطقة الرياض ومكة المكرمة والدمام. وقد قام ماتثياس (Matthias, 2005) بفحص مجموعة أطفال تعرضوا للعنف الأسري، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال الذين تعرضوا للعنف الأسري

كانوا أكثر عدوانية؛ وهدف المطيري (٢٠٠٦) إلى التعرف على علاقة العنف الأسري وأنماطه بانحراف الأحدث لدى عينة من نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض، وكان من أهم النتائج أنهم كانوا يعانون من العنف الأسري وعدم الإنفاق الكافي عليهم من قبل الآباء.

- **ثانيا : الهناء الشخصي**:

يتناول البحث الحالي مفهوم الهناء الشخصي Subjective well-being من منظور أنه سلوك إيجابي أو سلوك سوي، وفي إطار علم النفس الإيجابي والذي يهتم بمتغيرات متعددة منها الهناء الشخصي، والسعادة، والأمل والتفاؤل، والقدرة على الحب والعطاء، والشجاعة، والإخلاص، والتسامح والإيثار؛ ويذكر لينلي وآخرون (Linley et al., 2009) أن طبيعة وبنية الهناء الشخصي هو الموضوع الذي حصل على الاهتمام المتزايد مع ظهور علم النفس الإيجابي، ويضم الهناء الشخصي عنصرا مؤثرا في التوازن بين الأثر الإيجابي والسلبي، جنبا إلى جنب مع المكون المعرفي للأحكام حول الرضا عن الحياة، ويتم تصور الهناء النفسي بأنه يحتوي على ستة عناصر، بما في ذلك العلاقات الإيجابية مع الآخرين، والاستقلالية، وترويض البيئة، وقبول الذات، والهدف في الحياة، والنمو الشخصي.

ويشير مصطلح الهناء الشخصي إلى تقييمات الناس لحياتهم، ويتضمن ذلك الأحكام المعرفية مثل:الرضا عن الحياة، والتقييمات الوجدانية مثل: الحالة المزاجية والانفعالات ، كالمشاعر الإيجابية والسلبية، فالناس يقولون بأنهم يشعرون بالهناء الشخصي عندما يكونون راضين عن ظروفهم الحياتية ويعايشون انفعالات سلبية غير متكررة (Eddington & Shumman, 2008). ، ويرى ريس(Rees et al., 2010) أن مفهوم الهناء يشير إلى نوعية حياة الناس والتي تعتبر عملية ديناميكية، ناشئة عن الطريقة التي يتعامل بها الناس مع العالم من حولهم.

وفي تعقيب على عينة من البحوث السابقة يذكر عبدالخالق وآخرون (٢٠١٠) أن مفهوم الهناء الشخصي يعد نقطة رئيسة لالتقاء متغيرات علم إلنفس الإيجابي من سعادة، وتفاؤل، وأمل ورضا عن الحياة؛ ويمثل عاملا عاما يندرج تحته مكونات فرعية متعددة، ولقد ذكر فيرنهام وهيفين (Furnham & Heaven, 1999) أن الهناء الشخصي يشير إلى الوجدان الإيجابي Positive affect، وهو وظيفة لمقدار ما يخبره الشخص من الفرح والسعادة.

وفي بحث حديث قام برادشو وآخرون (Bradshaw et al., 2011) بعمل استقصاء حول الهناء الشخصي لدى الأطفال من منظورات دولية مقارنة، على مستوى الاتحاد الأوربي، وعلى مستوي انجلترا، وتم التوصل إلى أن الهناء الشخصي عند الأطفال له ثلاثة مجالات هي: الهناء الشخصي، والهناء العائلي والهناء في المدرسة، وذلك على المستوى الأوربي، وعلى مستوى انجلترا وجد مجال رابع هو الهناء مع الجيران، ولذا فإنه من المعترف به على نطاق واسع أن مفاهيم هناء الطفل بحاجة إلى أن تفهم على أنها متعدد الأبعاد، وتشمل الأبعاد الهناء المادي، وصحة الطفل، والتحصيل العلمي والمشاركة، وعلاقات الأطفال

مع أصدقائهم وعائلاتهم، ومشاعرهم نحو هنائهم أنفسهم (أي الهناء الشخصي)، وتورطهم في مشكلات سلوكية.

ويعرف دينير وآخرون (Diener et al., 2002) الهناء الشخصي بأنه تقدير الشخص وتقويمه لحياته الشخصية من الناحيتين المعرفية والوجدانية ويشتمل هذا التقويم على مكونين هما الإرجاع أو ردود الأفعال الانفعالية للأحداث، والأحكام المعرفية المتعلقة بالرضا والإشباع، ومن ثم يكون الهناء الشخصي مفهوما شاملا يتضمن خبرة الانفعالات السارة، ومستوى منخفضا من المزاج السلبي، ودرجة مرتفعة من الرضا عن الحياة، وفي بحث آخر استعرض دينير وشان (Diener & Chan, 2011) ، سبعة أنواع من الأدلة التي تشير إلى أن الهناء الشخصي المرتفع (مثل: الرضا عن الحياة، وغياب المشاعر السلبية والتفاؤل، والمشاعر الإيجابية) يؤدي إلى تحسين الصحة وطول العمر، وأن الدراسات الطولية التي قدمت أدلة على أن الأنواع المختلفة من الهناء الشخصي تنبئ إيجابيا بالصحة وطول العمر، وأن التجارب التي أجريت على البشر والبحوث الحيوانية، أثبتت أن السرطان والإصابة بالهوس كانت مرتبطة بالمشاعر السلبية.

وتعرف مؤمن (٢٠٠٤: ٤٣٨) الهناء الشخصي باعتباره "تجميعاً لكل من التقييم الموضوعي المفضل لموقف الفرد، والتقييم الذاتي المفضل (الإحساس الذاتي) لنفس الموقف"؛ وقد أطلق جبر (٢٠٠٥) على مصطلح Well-being الوجود الأفضل، ويعني شعور الفرد وإدراكه للسعادة والرفاهية وطيب العيش وإشباع حاجاته الأساسية العامة، كالحرية والانتماء والأمن والأمان والإخلاص، والصداقة، والاحترام، والتقدير، والتعليم، والنشاط، واحترام آدميته إلى جانب حاجاته الخاصة، كالمسكن، والمأكل، والمشرب، والزواج، والصحة النفسية، والتدين لتحقيق حياة إنسانية جيدة.

وقد قدم ريف وكايز (Ryff & Keyes, 1995) نموذجاً للهناء الشخصي باعتباره عاملا عاما يتضمن السعادة، والرضا عن الحياة، والتفاؤل، والأمل، وحب الحياة؛ وفي نفس السياق يرى دينر(Diener, 1998) أن الهناء الشخصي له عدة مكونات هي الرضا عن الحياة بوجه عام، والقناعة بمجال محدد في الحياة مثل الزواج والعمل، وتوافر الوجدان الإيجابي أو الانفعالات السارة مثل الفرح والافتخار، والغياب النسبي للوجدان السلبي أو الانفعالات غير السارة مثل الغضب والحزن والخزي والقلق.

ووفقا لدينر (Diener, 2000) وبن تسور(Ben-Zur 2003) فإن الهناء الشخصي هو بناء متعدد الأبعاد يتضمن المكونات الوجدانية والمعرفية على حد سواء، وتشمل التجارب اللطيفة عاطفيا (تأثير ايجابي)، وتجارب المشاعر السلبية مثل القلق وعدم الرضا (تأثير سلبي)، والحكم على صفات حياة الأفراد (الرضا عن الحياة عموما أو الرضا في مجال معين)؛ وبالرغم من أن التأثيرات الإيجابية والسلبية مرتبطين فإنهما غير متضادين، والسعادة هي نتيجة للتوازن بين التأثيرات الإيجابية والسلبية، وأن الارتياح هو ذلك الحكم الصادر من الأفراد على أساس تقييم طويل المدى لحياتهم، بينما تتأثر السعادة بتجارب الفرد الفورية السارة وغير السارة (Keyes et al., 2002).

وميز كاهنيمان، وآخرون (Kahneman et al., 2010) بين مظهرين للهناء الشخصي هما: الهناء الشخصي الانفعالي، ويشير إلى التوعية الانفعالية للخبرات اليومية لفرد ما (المتكررة والمكثفة) من الفرح والتوتر والضغوط والحزن والغضب والمودة التي تجعل الحياة لطيفة أو غير سارة، والثاني هو تقييم الحياة الذي يشير إلى تقييم الناس لأفكارهم عن حياتهم، وهذان المظهران يرتبطان ايجابيا بمستوى الدخل والتعليم والرعاية الصحية، وبالرغم من أن الدخل المرتفع يشتري الرضا عن الحياة، ولكن ليس السعادة؛ وقد اهتم دولان وآخرون (Dolan et al., 2008) بمحددات الهناء الشخصي الاقتصادية، أو مايسمى اقتصاد السعادة، من خلال تحليلهم لمجموعة من البحوث منذ ١٩٩٠، وتشير الدلائل إلى أن ضعف الصحة والبطالة وانعدام التواصل الاجتماعي، كانت أهم العوامل المرتبطة سلبا بالهناء الشخصي.

ويرى البعض أن الهناء الشخصي مرادف للسعادة Happiness، أو هو المصطلح النفسي الدال على السعادة Happiness ، ويستخدمان بالتبادل حيث يرى عبد المعطي (٢٠٠٥) أن السعادة شعور بالرضا والإشباع، وطمأنينة النفس وتحقيق الذات، إنها شعور بالبهجة والاستمتاع واللذة، وهي حلاوة نادرة في الحياة وميل عاطفي أو نشوة يشعر بها الفرد عند إدراكه لقيمه ومتضمنات حياته، مع استمتاعه بالصحة الجسمية؛ والبعض الآخر يرى أن السعادة مرادف للرضا عن الحياة، ولكن كثيراً من الباحثين يفرقون بين السعادة بوصفها حالة انفعالية حساسة للتغيرات المفاجئة في المزاج، والرضا عن الحياة باعتباره حالة معرفية تعتمد على حكم الفرد(Tsou & Liu, 2001)؛ أما عبدالخالق وآخرون (٢٠١٠) فقد خلصوا إلى تعريف السعادة بأنها الدرجة التي يقدر فيها الشخص نوعية حياته الحالية تقديراً إيجابياً ، وهي حالة شعورية يمكن أن تستنتج من الحالة المزاجية للفرد ، ويرون أن الهناء الشخصي مصطلح مفضل على السعادة من وجهة نظر بعض علماء النفس؛لأن للأخير معانٍ كثيرة ومختلفة.

ونظرا للتداخل بين مفهومي الهناء الشخصي والسعادة، فإن البحث الحالي يتناول الهناء الشخصي من خلال أربعة مكونات هي الرضا عن الحياة وحب الحياة والتفاؤل والأمل، تمشيا مع طرح عبدالخالق وآخرون (٢٠١٠)، وفي البحث الحالي ينظر لمفهوم الهناء الشخصي Subjective well-being، كأحد أنماط السلوك الإيجابي أو السوي، وفي إطار علم النفس الإيجابي، وأنه مفهوم متعدد المكونات، ويتكون من الرضا عن الحياة، وحب الحياة، والتفاؤل، والأمل وتعرف تلك المكونات (عبدالخالق وآخرون، ٢٠١٠)، (عبد الخالق، ١٩٩٦) كالآتي:

- الرضا عن الحياة Satisfaction with Life: مدى تقبل الشخص واقتناعه بحياته بوجه عام، اعتمادا على حكمه الشخصي.
- حب الحياة Love of Life: اتجاه ايجابي لدى الشخص نحو حياته الخاصة، ويعكس شدة التمسك بالحياة، والتعلق السار بها وتقديرها.
- التفاؤل Optimism: ويقصد به نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الشخص يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير ويرنو إلى النجاح.

- الأمل Hope: هو التفكير الموجه نحو الهدف؛ حيث يدرك الفرد الذي يحصل على درجة مرتفعة في الأمل؛ قدرته على أن يجد السبل الموصلة إلى الهدف مع وجود الدافع لاستخدام هذه السبل؛ أي القدرة على الفعل.

وفيما يلي عرض موجز لتلك المكونات:

١. حب الحياة:

قدم عبد الخالق (Abdel-Khalek, 2007) مفهوم حب الحياة Love of life باعتباره مكونا فرعيا مرتبطا بمجال الهناء الشخصي، وقد عرفه بأنه "اتجاه ايجابي لدى الفرد نحو حياته الخاصة بوجه عام، وشدة التمسك بها والتعلق السار بها وتقديرها.

ويشير عبدالخالق وآخرون (٢٠١٠) إلى وجود فروق فردية في حب الحياة، وعلى أساس هذا الافتراض قدم التوقع التالي: حب الحياة مقابل كره الحياة متصل أو بعد ذو قطبين Bipolar، لكل فرد مركز على هذا المتصل، ويمكن أن تؤدي الدرجة المرتفعة في القطب الأخير- وهو كره الحياة- إلى سلوك مدمر للذات كالانتحار.

وفي ضوء نتائج بحثهم، أوصى عبدالخالق وآخرون (٢٠١٠) أن حب الحياة متغير جدير بمزيد من البحث والدراسة في إطار الهناء الشخصي، الذي يعد أهم الموضوعات في علم النفس الإيجابي.

٢. الرضا عن الحياة:

الرضا عن الحياة Satisfaction with life أحد مكونات الهناء الشخصي ويعرف بأنه مدى تقبل الشخص واقتناعه بحياته بوجه عام، اعتمادا على حكمه الشخصي، ويعمل هذا الرضا أو التقبل على مستويين، أولهما تقبل الحياة والرضا عنها بوجه عام وبشكل شامل، وثانيهما الرضا عن الحياة في قطاعات معينة، كالأسرة، والمال، والأصدقاء، والمهنة (عبدالخالق وآخرون، ٢٠١٠)؛ وفي البحث الحالي ينظر إلى الرضا عن الحياة بشكل عام دون تخصيص قطاع محدد.

وتصف منظمة الصحة العالمية (2003) الرضا عن الحياة بأنه: معتقدات الفرد عن موقعه في الحياة، وأهدافه، وتوقعاته، ومعاييره، واهتماماته، في ضوء السياق الثقافي ومنظومة القيم في المجتمع الذي يعيش فيه، وهو مفهوم واسع يتأثر بطريقة مركبة بالصحة الجسمية للفرد وبحالته النفسية وباستقلاليته وعلاقاته الاجتماعية، وعلاقته بكل مكونات البيئة التي يعيش فيها.

ويعد مفهوم الرضا عن الحياة دالة للمقارنة بين ما حققه الفرد وما يأمل في تحقيقه وما حققه الآخرون، والبحوث المبكرة في هذا المجال تناولت الشعور بالسعادة كبديل للرضا عن الحياة، ولكن البحوث الحديثة تركز على الرضا عن الحياة نظرا لأنه يتضمن المكون المعرفي بجانب المكون الوجداني الذي يتضمنه مفهوم السعادة، ولذا فإن البعض ينظر الى المفهومين باعتبارهما مترادفين (Svanberg, 2004). وقد أوضح عبد الخالق (٢٠٠٨) الجوانب الأساسية في هذا التعريف على النحو الآتي: (١) يعتد حكم الشخص على

تقديره الشخصي وليس كما يحدده غيره (٢) يحدد الفرد بنفسه المعايير التي يقيم على أساسها حكمه على نوعية حياته (٣) ينتمي الحكم على الحياة إلى الجوانب المعرفية للشخصية وليس الوجدانية (٤) يتعلق هذا التقدير أو الحكم بالحياة بشكل شامل وليس بقطاع محدد فيها.

٣. التفاؤل :

التفاؤل أحد المكونات الأساسية للهناء الشخصي، ويعرف التفاؤل بأنه نظرة استبشار نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح، ويستبعد ما خلا ذلك (عبدالخالق وآخرون، ٢٠١٠)؛ وينظر اي وهادلي (Ey &Hadley, 2005: 551) إلى التفاؤل كبناء معرفي cognitive structure يشكل بعدا مهما من الحياة العقلية والطبيعية للفرد ويتكون من مجموعة توقعات حول مستقبل الفرد وهذه التوقعات تعد كعلامات إيجابية ممزوجة بالأمل hopeful؛ فالأفراد الذين لديهم نظرة تفاؤلية للمستقبل يدركون الأحداث السالبة كأحداث مؤقتة أو عابرة؛ وهم أكثر نجاحا في النواحي الدراسية والمهنية؛ والمجالات السياسية؛ وأقل إحساسا بالاكتئاب أو القلق في حياتهم.

ويعرف سيلجمان (Seligman ,2006: 56) التفاؤل بأنه الأسلوب أو الطريقة التي يستخدمها الفرد لزيادة التحكم الشخصي؛ و يعتقد أن التفاؤل يعد تحت مستوى الأمل وهو ميل أو توجه نحو الجوانب الإيجابية في الحياة، وفي نفس السياق، يرى سنيدر (Snyder :2002) أن التفاؤل شكل من أشكال الأمل hope وهو مفهوم يتعلق بحالة من الدافعية الإيجابية لتحقيق الأهداف، وهو يتكون من إحساس الفرد بالقدرة على تحقيق الأهداف والمسارات أو الطرق التي يستخدمها الفرد في تحقيق هذه الأهداف .

وقد أشار ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1993) إلى التفاؤل باعتباره أحد مكونات الذكاء الوجداني Emotional Intelligence، وأنه يمكن التنبؤ بأن الأفراد الذين لديهم قدر عال من الذكاء الوجداني يمكن أن يكونوا متفائلين.

٤. الأمل:

الأمل Hope أحد المتغيرات وثيقة الصلة بالهناء الشخصي، وبالرضا عن الحياة، ويعرف الأمل بأنه "الرغبة في شيء ما، أو الوصول إلى هدف معين، مع فكرة مفادها أن هذا الهدف سوف يتحقق؛ مما يجعل الفرد يشعر بالرضا والارتياح" (جابر، وكفافي،١٩٩٠: ١٥٦٦).

وقد عرف سنايدر(Snyder, 1994) الأمل بأنه التفكير الموجه نحو الهدف؛ حيث يدرك الفرد الذي يحصل على درجة مرتفعة من الأمل، قدرته على أن يجد السبل الموصلة إلى الهدف، ويسمى التفكير في السبل Pathways thinking مع الدافع لاستخدام هذه السبل. ويعرف عبدالخالق وآخرون (٢٠١٠) الأمل بأنه التفكير الموجه نحو الهدف؛ حيث يدرك الفرد الذي يحصل على درجة مرتفعة في الأمل؛ قدرته على أن يجد السبل الموصلة إلى الهدف ، مع وجود الدافع لاستخدام هذه السبل؛ أي القدرة على الفعل.

ويتشابه التفاؤل والأمل في أن كل منهما يحمل افتراضا أن السلوك الإنساني موجها نحو تحقيق هدف، وأن كلاهما من عناصر الدافعية؛ وكلاهما من سمات الشخصية الثابتة نسبيا والتي تعكس توقعات عامة عن المستقبل؛ وفي المقابل نجد اختلافات بين التفاؤل والأمل؛ حيث يركز الأمل على الأهداف الشخصية والمحددة، بينما يركز التفاؤل بدرجة أكبر على جودة النتائج المستقبلية (Carver & Scheier:2001).

وبالنسبة للبحوث السابقة في مجال الهناء الشخصي فتعتبر قليلة، وقد اهتم بعضها بأثر سمات الشخصية عليه، فقد هدف جوفانوفيك، وبراداريك (Jovanovic & Bradaric, 2012) إلى استكشاف العلاقات بين سمة الفضول وهناء المراهقين، وتم دراسة الاختلافات بين المراهقين ممن هم على درجة عالية ومتوسطة ومنخفضة من سمة الفضول، على عدد من مقاييس الهناء الشخصي والضيق، وتألفت العينة من ٤٠٨ من طلاب المدارس الثانوية يبلغ متوسط أعمارهم ١٦.٦ سنة، وأظهرت النتائج أن المراهقين الذين على درجة مرتفعة في سمة الفضول، لديهم مستويات أعلى في الرضا عن الحياة، والتأثير إيجابيا، وزيادة الشعور بالهدف في الحياة والأمل من المراهقين الذين هم على درجة منخفضة ومتوسطة من الفضول، خلافا للاختلافات الكبيرة بشأن مقاييس الهناء الإيجابي، وأشارت نتائج هذا البحث أن الفضول يشكل مؤشرا إيجابيا للهناء.

كما بحث هاسلام وآخرون (Haslam et al., 2009) دور السمات الخمسة الكبار كوسيط بين القيم والهناء الشخصي، وتبين أن السمات والقيم يمكنها التنبؤ بالهناء الشخصي، لدى ١٨٠ طالبا جامعيا، وارتبطت العديد من القيم مع الهناء الشخصي، ولكن هذه الارتباطات كانت أضعف من تلك الموجودة بين السمات الخمسة الكبار والهناء الشخصي؛ كما أظهرت دراسة عبد اللطيف وحمادة (١٩٩٨) علاقة موجبة بين التفاؤل والانبساط، وعلاقة سالبة مع العصابية لدى عينة من طلاب جامعة الكويت. وأظهرت نتائج بحث العنزي (٢٠٠١) ارتباطا موجبا بين الرضا عن الحياة، وكل من الثقة بالنفس والتفاؤل والوجدان الإيجابي، في حين كان الارتباط سالبا بالوجدان السلبي، ولم تظهر فروق دالة بين الجنسين في الرضا عن الحياة والتفاؤل، وعدم وجود فروق بين الجنسين في التفاؤل، لدى عينة من طلاب وطالبات من كلية التربية الأساسية بالكويت.

أما لاو، ولي (Lau & Li, 2011) فقد اهتما بالعلاقات داخل الأسرة وأثرها على الهناء الشخصي للأطفال، حيث تساءلا: إلى أي مدى يمكن أن ترتبط الأسرة ورأس المال الاجتماعي المدرسي بالهناء الشخصي لدى الطفل؟ وذلك باستخدام عينة عشوائية من (١٣٠٦) طفل في الصف السادس الابتدائي وأولياء أمورهم من (١٦) مدرسة، وأشارت النتائج إلى أن وجود ارتباطات بين تصور الطفل لطبيعة علاقته مع والديه، والأقران، والمعلمين ، والهناء الشخصي الايجابي للطفل. واهتم جالاجرو، وبرودريك (Gallagher & Brodrick, 2008) بالمساندة الاجتماعية والذكاء على الهناء الشخصي، وأشارت النتائج إلى أن الدعم الاجتماعي والذكاء العاطفي والتفاعل بينهما له تأثير على الهناء

الشخصي، إلا أن البحث استخلص أن المساندة الاجتماعية قد لا تكون دائما ضرورية للهناء الشخصي، بالمقارنة بالذكاء الوجداني.

وتناولت بعض البحوث الرضا عن الحياة؛ فقد استخدم الدسوقي (١٩٩٨) عينة مصرية من صغار الراشدين، ودرس أبعاد الرضا عن الحياة، وعدد كبير من المتغيرات، وظهر ارتباط سلبي بين الرضا عن الحياة وكل من الشعور بالوحدة والاكتئاب، والغضب، وارتباط ايجابي مع تقدير الذات؛ وأجرى الرجيب (٢٠٠١) دراسة عن الرضا عن الحياة وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة كويتية ولم تظهر فروق بين الجنسين والمستويات التعليمية المختلفة في عوامل الرضا عن الحياة؛ ودرست عبد الله (٢٠٠٠) العلاقة بين الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى عينة من المكفوفين السعوديين، ولم تظهر علاقة مع تقدير الذات لدى الجنسين وقوة الأنا لدى الذكور، في حين وجدت علاقة سالبة مع قوة الأنا لدى الإناث؛ وبحث عبدالخالق والصبوة (Abdel-Khalek & Al-Sabwah, 2005) العلاقة بين مقياس الرضا عن الحياة ومقاييس الضيق من الموت لدى عينة من طالبات كليات التمريض بمصر، ووجدت معاملات ارتباط سالبة بين الرضا عن الحياة وعوامل الضيق من الموت.

وبالنسبة للبحوث التي اهتمت بحب الحياة؛ فقد درس عبد الخالق (Abdel-Khalek, 2007) حب الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة المصريين من الجنسين، وكشفت النتائج عن ارتباط موجب بين حب الحياة وكل من السعادة والتفاؤل وتقدير الذات والأمل والرضا عن الحياة ، والانبساط، وكان أفضل المنبئات بحب الحياة السعادة ، والتفاؤل ، وتقدير الذات، والأمل على الترتيب؛ ودرس عبدالخالق وآخرون (٢٠١٠) حب الحياة في ضوء كل من الجنس والجنسية، لدى عينة من طلاب وطالبات جامعتي الكويت وبيروت العربية وأسفرت النتائج عن ارتباط حب الحياة بكل من الصحة النفسية، والشعور بالسعادة والأمل والرضا عن الحياة والتفاؤل، وأن الكويتيين أكثر رضا عن حياتهم من اللبنانيين، وأن التفاؤل أهم المنبئات بمتغير حب الحياة، ويأتي بعده السعادة ثم الرضا عن الحياة والصحة النفسية.

ونجد اهتماما أكبر لبحث التفاؤل مقابل التشاؤم، فقد بحث خليفة (٢٠٠٠) العلاقة بين الاغتراب والإبداع والتفاؤل والتشاؤم على عينةٍ من طالبات جامعةٍ الكويت، وأوضحت النتائج أن الاغتراب يرتبط سلبيا بالتفاؤل، وإيجابيا بالتشاؤم؛ كما درس إسماعيل (٢٠٠١) العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بالسعودية وأسفرت هذه الدراسة عن ارتباط سلبي بين التفاؤل وكل من: الشعور بالوحدة وقلق الموت، ومصدر الضبط الخارجي، وكانت أكثر المتغيرات تنبوءً بالتفاؤل على الترتيب هي :الشعور بالوحدة، وجهة الضبط، وقلق الموت، والوضع الاقتصادي الاجتماعي. كما أشارت النتائج إلى أن البنين أكثر تفاؤلا من البنات، بينما لا توجد فروق بين الجنسين في التشاؤم .

وتناول مراد وأحمد (٢٠٠١) أنماط التعلم والتفكير وعلاقتهما بالتفاؤل والتشاؤم لدى طلبة التخصصات التكنولوجية، ولم تظهر ارتباطات دالة بين

أنماط التعلم والتفكير من جانب والتفاؤل في الجانب الأخر؛ ودرس محمد (٢٠٠١) الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم والدافعية وأساليب مواجهة المشكلات لدى عينة من طالبات الجامعة، وكشفت هذه الدراسة عن ارتباط دال إحصائيا موجب بين التفاؤل وكل من الإنجاز الأكاديمي والدافعية.

وتوصلت دراسة برسست وآخرون (Brissette et al., 2002) إلى أن التمتع بالتفاؤل يسهم في زيادة إقامة شبكات اجتماعية لدى الأفراد ووصولهم إلى مستويات من التوافق النفسي أعلى من الأفراد المتشائمين؛ كما توصلت الأنصاري (٢٠٠٣) والتي أجريت على طلاب جامعة الكويت أن معدلات انتشار التفاؤل لدى الطلاب أعلى منها لدى الطالبات، وأن معدلات انتشار التشاؤم لدى البنات أعلى منه لدى البنين؛ وتناول المنشاوي (٢٠٠٦) التفاؤل والتشاؤم لدى عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بدمنهور، وأوضحت النتائج وجود علاقة موجبة بين التفاؤل وكل من الصلابة النفسية والذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق بين الجنسين في التفاؤل والتشاؤم، وشيوع التفاؤل لدى عينة الفرقة الأولى بنسبة أكبر من شيوعه لدى عينة الفرقة الرابعة وشيوع التفاؤل لدى البنات أكبر منها لدى البنين.

وتوصلت دراسة أوكونور وكاسيدي (O'Connor & Cassidy, 2006) إلى أنه يمكن التنبؤ باليأس من خلال معرفة مستويات التفاؤل والتشاؤم لدى عينة من طلاب الجامعة؛ توصل عبد الخالق وسنايدر (Abdel-Khalek & Snyder, 2007) إلى علاقة موجبة بين الأمل وكل من الوجدان الايجابي والتفاؤل، والرضا عن الحياة، وتقدير الذات، والانبساط، في حين كانت العلاقة سالبة مع كل من الوجدان السلبي، والقلق، والتشاؤم، لدى عينة من طلاب طالبات جامعة الكويت.

- **ثالثا :العدوانية**:

يتناول البحث الحالي مفهوم العدوانية Aggressiveness في إطار السلوك السلبي أو السلوك غير السوي، وفي سبيل تحديد مفهوم العدوانية ومكوناتها وأشكالها، تم إجراء مراجعة لعينة من الأدبيات والبحوث السابقة التي اهتمت بدراسة هذا المفهوم، وتقديم تعريفات إجرائية له وتحليل مكوناته.

وقد اهتم بعض الباحثين والقواميس المتخصصة بتقديم تعريف للعدوانية أو السلوك العدواني؛ ففي قاموس العلوم السلوكية يعرف السلوك العدواني Aggressive Behavior "بأنة هجوم أو فعل عدواني يمكن أن يتخذ أي صورة بداية من الهجوم البدني في طرف إلى النقد اللفظي في الطرف الأخر وهذا النمط من السلوك يمكن أن يتخذ ضد اى فرد أو شيء بما في ذلك ذات الشخص" (Wolman, 1973:15).

ويري حافظ وقاسم (د.ت) أن السلوك العدواني ينطوي على شيء من القصد والنية، يأتي به الفرد في مواقف الإحباط التي يعاق فيها إشباع دوافعه، أو تحقيق رغباته فتنتابه حالة من الغضب وعدم الاتزان، تجعله يأتي من السلوك ما يسبب أذى له أو للآخرين، والهدف من ذلك السلوك تخفيف الألم الناتج عن الشعور

بالإحباط والإسهام في إشباع الدافع المحبط؛ فيشعر الفرد بالراحة ويعود الاتزان إلى شخصيته.

ويعرف الخطيب (١٩٩٣: ٢٢٣) العدوان "بأنه أي فعل يهدف إلى إيقاع الأذى أو الألم للآخرين، أو تخريب ممتلكاتهم؛ فالعدوان سلوك وليس انفعالا أو حاجه أو دافعا"، وبتعريف مشابه، تعرف عبد الجواد وخليل (١٩٩٩: ٩٥) العدوان "بأنه السلوك الذي يؤدى إلى إلحاق الأذى نحو الذات، وكذلك نحو الآخرين بدنيا ونحو الممتلكات، والخروج عن المعايير السلوكية المتفق عليها، الأمر الذي يؤدى إلى الضرر النفسي على الفرد العدواني ذاته وعلى الآخرين."

وقد عرفت باظه (٢٠٠٣: ١٩) السلوك العدواني Aggressive Behavior "بأنه هجوم أو فعل محدد، يمكن أن يتخذ أية صورة من الهجوم المادي والجسدي في طرف، والهجوم اللفظي في الطرف الآخر، وهذا السلوك يمكن أن يتخذ ضد أي شيء أو ممتلكات الذات والآخرين أو الأفراد، مما في ذلك ذات الشخص وأحيانا يكون سلوكا ظاهريا مباشرا محددا وواضحا وأحيانا يكون التعبير عنه بطريقة إما إسقاطيه على الآخرين أو البيئة من حوله."

وذكر عمارة (٢٠٠٨: ١٨) "بأنه سلوك يمكن ملاحظته وتحديده وقياسه ويتخذ صوراً وأشكالا متعددة، وهو إما أن يكون سلوكا بدنيًا أو لفظيًا، مباشرا أو غير مباشر، تتوافر فيه صفة الاستمرارية والتكرار ويعبر عن انحراف الفرد عن معايير الجماعة مما يترتب عليه إلحاق الأذى والضرر البدني والنفسي والمادي بالآخرين، وقد يتجه هذا السلوك إلى إلحاق الأذى بالفرد نفسه"؛ وقد عرفت الجهنى (٢٠١١) السلوك العدواني بأنه كل قول أو فعل مباشر متعمد، يصدر من الفرد نحو آخر أو آخرين ،بصورة لفظية أو بدنية أو ضد ممتلكاتهم ؛لإلحاق الضرر بهم. وتوصل سليمان وآخرون (٢٠١١)إلى تعريف العدوانية بأنها مفهوم نفسي اجتماعي، يشير إلى مكوني العداوة كدافع والعدوان كسلوك، وموضوعه الذات أو الآخر وممتلكاتهما المادية و الاعتبارية، وعرفه ويرد (Woerd, 2006: 121) "بأنه أيّ طلب أو سلوك تدخلي له تأثير عكسي على الآخرين كالتنابز بالألقاب والتَعنيف، والتهديدات الشفوية"، ويعرف جورملى (Gormly, 1997: 243) العدوان بأنه سلوكيات يقصد بها إيذاء شخص أخر.

وفي سبيل تحديد مكونات العدوانية، تناول سليمان وآخرون (٢٠١١) مفهومين أساسيين هما السلوك العدواني (العدوان) Aggression والعدائية (العداوة) Hostility، وبعد استعراضهم وتحليلهم لعدة تعريفات للعدوانية استخلصوا أن السلوك العدواني مصطلح يشير إلى أي فعل أو قول يصدر عن الشخص ويحمل أذى أو ضرر للشخص نفسه أو لشخص آخر، أي أنه سلوك مرئي ظاهري، ويفضل تسميته بالسلوك العدواني Aggressive Behavior أما العدائية فمصطلح يشير إلى اتجاهات محفزة للسلوك العدواني وميل للاستجابة لإظهار البغضاء، ورغبة في إيذاء الآخرين فالعدائية بهذا المعنى تمثل الدافع النفسي للسلوك العدواني سواء معرفي أو انفعالي، وحددوا للعدوانية ثلاثة مكونات هي: العدائية أو الشك والاستياء Hostility، والرغبة في العدوان، والسلوك العدواني.

وقد أورد حافظ وقاسم (د.ت) تمييزا بين العداوة أو الشعور بالعداوة Hostility وبين سلوك العدوان الفعلي Aggression؛ حيث إن الشعور بالعداوة هو انفعال يندفع بين شخص معين إلى شخص أخر، أما العدوان فهو فعل بغيض ضد شخص آخر يعبر تعبيرا ظاهريا عن الشعور بالعداوة ، وقد أكدت دراسة هاشم (٢٠٠٦: ٣٧) أن الفرق بين السلوك العدواني وبين العدائية يتمثل في أن "السلوك العدواني سلوك ظاهر، أما العدائية فهي غير ظاهرة."

وقد حددت باظه (٢٠٠٣: ١٩) العدوانية في "أربعة مكونات هي السلوك العدواني المباشرDirect Aggressive Behavior ويعني توقيع الأذى أو الضرر بالآخرين أو بالذات، ويتم التعبير عنه بطريقة مباشرة، ويتضمن العدوان المادي ويتم التعبير عنه بطريقة مباشرة ، والعدوان اللفظي Verbal Aggression ويشمل كل التعبيرات اللفظية غير المرغوبة اجتماعيا وخلقيا والعدائية Hostility وهي عدوانية كامنة يتم التعبير عنها بصورة ضمنية دون مهاجمة أو تحطيم كما هو في السلوك العدواني المباشر، والغضب Anger ويعتبر وجدان ضمن الوجدانيات السالبة و ينظر إليه بمثابة نقطة البداية عند حدوث العدوان أو العداء"، في حين يرى الشناوي والدماطي (١٩٩٣) الغضب بأنه انفعال مشحون بالبغض وحب الانتقام والرغبة في العدوان و نزوع الشخص الغاضب إلى التفكير في العدوان وإيقاع البطش بمن يغضب منه.

ومن الواضح وجود فرق بين العدائية والسلوك العدواني؛ فالعلاقة بينهما كعلاقة السبب بالنتيجة أو علاقة الدافع بالسلوك، فجوهر العدائية هو المشاعر السلبية نحو الذات أو الآخر، والتي تتمثل في البغضاء والحقد والغل والحسد والشعور بالاضطهاد والشك والاستياء والرغبة أو الميل في العدوان، وعندما تظهر هذه المشاعر في تصرفات الشخص تحولت العداوة إلى عدوان أو سلوك عدواني.

وللعدوانية مظاهر أو أشكال متعددة، وليس مظهرا أو شكلا واحدا، فقد ذكر نجاتي (١٩٨٥: ٤٣) "أن الأفراد يمارسون العدوان بأساليب متعددة متنوعة، الأمر الذي يصعب معه تقسيم أو تصنيف لهذه الأساليب العدوانية المتعددة؛ فالبعض يصنف تبعا للأسلوب المستخدم فإما أن يكون لفظيا أو غير لفظي بينما يصفه البعض الأخر تبعا لموضوع العدوان أو للهدف الموجة له، إما أن يكون موجها نحو الآخرين، أو نحو الذات، أو نحو الممتلكات، كما أنه قد يكون مباشرا أو غير مباشر ضارا أو نافعا شعوريا أو لا شعوري."

وقد تناول حافظ وقاسم (د.ت) ثلاثة أشكال للعدوان هي العدوان المادي والعدوان اللفظي، والعدوان السلبي، وعرضا عدة أشكال للسلوك العدواني، الأول من ناحية الشكل؛ حيث نجد العدوان المادي يقابله العدوان اللفظي، ونجد العدوان الصريح يقابله العدوان المستتر أو الكامن، والثاني من ناحية الطبيعة؛ حيث نجد العدوان الايجابي يقابله العدوان السلبي والعدوان الاجتماعي (عقاب شخص ما) يقابله العدوان المضاد للمجتمع (الخروج على القانون)، والعدوان الجماعي يقابله العدوان الفردي، والثالث من ناحية الاتجاه؛ حيث نجد العدوان الموجه نحو الذات يقابله العدوان الموجه نحو الآخرين والعدوان المسقط على

الآخرين Projected والعدوان المزاح Displaced الذي ينأى به صاحبه عن مصدر الإحباط ويحوله إلى آخرين ولا يجد حرجا أو خوفا أو ضررا في توجيه العدوان نحوهم.

ويذكر الخطيب (١٩٩٣: ٢٢٤) أن العدوان "يأخذ أشكالا عديدة منها العدوان المتعمد والعدوان غير المتعمد، وعدوان عدائي وعدوان وسيلة، والعدوان الاجتماعي والعدوان اللاجتماعي، وعدوان مباشر وغير المباشر، وعدوان ناجم عن الاستفزاز أو غير ناجم عن الاستفزاز، وعدوان لفظي وعدوان جسدي وعدوان رمزي"؛ بينما يصنف العيسوى (١٩٩٧: ١٠٤) العدوان إلى "العدوان المزاح والعدوان المرتد أو الإيذاء الذاتي، والعدوان المباشر، والعدوان لصالح المجتمع، والعدوان المعادى للمجتمع."

أما عبد المعطي (٢٠٠١: ٤٥٠) فقد حدد ثلاثة أشكال للسلوك العدواني هي "السلوك العدواني اللفظي: ويقصد به العدوان على فرد آخر لفظيًا ،بالسخرية منه أو الإشاعة ضده أو الانتقاد أو الاستخفاف أو السباب أو التوبيخ والتأنيب أو اللوم أو الإهانة أو تشويه السمعة، والسلوك العدواني على الممتلكات: ويقصد به العدوان على الممتلكات بتدميرها أو تحطيمها أو إلحاق الضرر المادي بها، سواءً كانت عامة أو خاصة ،أو الاستحواذ عليها بالقوة، أو دون علم أصحابها، أو نقلها لمكان آخر، والسلوك العدواني البدني: ويقصد به العدوان الذي يستخدم فيه الفرد بدنه في الاعتداء على الآخر، بضربه أو جرحه أو الاعتداء عليه بأدوات حادة تلحق به الضرر." وصنف دودج (Dodge, 1980: 146) العدوان إلى "عدوان بدني مثل الضرب والدفع، وعدوان لفظي مثل السخرية والتهديد وعدوان إيجابي مثل الاشتراك الفعلي في الاعتداء، وعدوان سلبي مثل العناد واللامبالاة، وعدوان مباشر مثل تحطيم ممتلكات الآخرين"، ويصنف ارون وسيمونز(Irwin & Simons, 1994: 444) العدوان إلى "العدوان العدائي Hostile وهو مثير الفعل العدائي بواسطة الغضب، ويتضمن النية في إيذاء شخص آخر، مثل صفع وجه شخص ما يتناقش معه، والعدوان الإجرائي الوسيلى Instrumental ويستلزم إيذاء أو جرح بعض الأشخاص لتحقيق هدف معين"، كما يصنف جورملى (Gormly,1997,243) العدوان إلى "العدوان الوسيلى، والعدوان العدائي."

ومن خلال تحليل مجموعة التعريفات السابقة للعدوانية، يلاحظ الباحثان أنه تم تناوله من عدة زوايا مختلفة، ولا يوجد تعريف محدد للسلوك العدواني، إلا أن معظم التعريفات تتعامل مع العدوان كسلوك ظاهر أو سلوك باطن يتخذ صورا وأشكالا متعددة وهذا السلوك إما أن يكون موجها نحو الأشخاص أو الممتلكات أو نحو الذات ويتم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ويتوافر فيه القصدية لإيقاع الأذى والضرر المادي والمعنوي أو كلاهما، إضافة إلى توافر الدافعية في السلوك العدواني، ويتضح من التعريفات السابقة صعوبة وضع صيغة موحدة لتعريف السلوك العدواني، نظرا لاختلاف وجهات النظر في تناول هذا المفهوم بالدراسة والتحليل من زوايا متعددة وتخصصات مختلفة، وقد يكون هذا المفهوم أكثر إجرائية عند تحديد مكوناته.

وباستقراء مرئيات الباحثين السابقة لمكونات العدوانية، يلاحظ اختلاف تلك المكونات من باحث إلى أخر، إلا انه في البحث الحالي، و بما ورد في البحوث السابقة، يمكن تحديد هذه المكونات في: السلوك العدواني البدني، والسلوك العدواني اللفظي، والعدائية، والرغبة في العدوان، والغضب، ولذا فإن العدوانية في هذا البحث هي مفهوم متعدد المكونات وتلك المكونات هي السلوك العدواني البدني الصريح أو الضمني الذي يقع بالفعل نحو الآخرين والذات والأشياء والسلوك العدواني اللفظي الصريح أو الضمني الذي يقع بالفعل نحو الآخرين والذات والأشياء، والرغبة في العدوان البدني أو اللفظي تجاه الآخرين والذات والأشياء، والعدائية التي تعكس الشك والاستياء تجاه الآخرين، والغضب، كما أن للعدوانية عدة مظاهر هي العدوان البدني، والعدوان اللفظي والعدوان على الأشياء والممتلكات، والعدوان الموجه نحو الذات والغير.

كذلك من خلال العرض السابق للتصنيفات المختلفة لمظاهر العدوانية يتضح أن هذه التصنيفات اختلفت فيما بينها ولم تتفق على تصنيف محدد للسلوك العدواني وهذا يرجع إلى اختلاف الباحثين فيما بينهم في مظاهر العدوانية، وباستقراء تلك التصنيفات المختلفة يتستخلص الباحثان مظاهر السلوك العدواني الآتية: العدوان البدني (الهجوم على الآخرين لإلحاق الأذى بهم، باستخدام أساليب متعددة كالضرب، أو العض، أو الركل، أو الدفع بغرض الانتقام منهم)، والعدوان اللفظي (توجيه بعض الألفاظ أو الإشارات غير المرغوبة بقصد الإساءة أو السخرية من الأشخاص الآخرين)، والعدوان على الأشياء والممتلكات (التعدي على الأشياء الخاصة بالشخص نفسه وبالغير، ومحاولة الاستحواذ عليها أو إخفائها أو إتلافها)، والعدوان الموجة نحو الذات والغير (إلحاق الضرر بذات الشخص أو الآخرين عن طريق اللوم أو التوبيخ أو النقد أو التعدي مما يؤدى إلى الشعور بالألم النفسي أو الجسدي). وفي البحث الحالي ينظر للعدوانية كأحد أنماط السلوك غير السوي أو السلوك السلبي، وتعرف العدوانية Aggressiveness بأنها الهجوم الصريح الموجه نحو الذات أو نحو الآخر أو نحو الأشياء، أو ما يرمز لهم، بغرض إيقاع الأذى أو الضرر بهم، ويأخذ صورة بدنية أو صورة لفظية أو الصورتين البدنية واللفظية معا، إضافة إلى وجود العدائية والرغبة في العدوان والغضب، وهذا التعريف يتضمن المكونات الآتية:

- **السلوك العدواني البدني:** ويقصد به الهجوم الصريح أو الضمني الموجه نحو الذات أو نحو الآخر، أو نحو الأشياء، أو ما يرمز إليهم، بغرض إيقاع الأذى أو الضرر بهم جسديا.
- **السلوك العدواني اللفظي:** ويقصد به الهجوم الصريح أو الضمني الموجه نحو الذات أو نحو الآخر، أو نحو الأشياء، أو ما يرمز إليهم، بغرض إيقاع الأذى أو الضرر بهم لفظيا.
- **العدائية Hostility:** ويقصد بها الدافع المحرك للعدوان، فهو مكون نفسي يتمثل في الشك والاستياء والكراهية والشعور بالاضطهاد.
- **الرغبة في العدوان Interest in Aggression :** ويقصد به النزعة أو الميل للعدوان على الذات أو على الآخر أو ممتلكاتهما المادية والاعتبارية، محاولا لإشباع السادية أو المازوخية.

◄◄ الغضب Anger: انفعال مشحون بالبغض وحب الانتقام ونزوع الشخص الغاضب إلى التفكير في العدوان وإيقاع البطش بمن يغضب منه، وينظر إليه بمثابة نقطة البداية عند حدوث العدوان أو العداء.

وسوف يتم قياس مفهوم العدوانية من خلال إعداد مقياس لتقدير العدوانية في ضوء هذا التعريف ومن خلال تلك المكونات التي تأخذ مظاهر مختلفة.

وقد اهتمت البحوث السابقة بدراسة العدوانية، إلا أنها لم تهتم بشكل كبير بدراستها مع العنف الأسري والسلوك الإيجابي، فقد توصل إبراهيم وعبدالحميد (١٩٩٤) إلى وجود ارتباط موجب بين العدوانية وموضع الضبط الداخلي، ووجود علاقة سالبة بين العدوانية وتقدير الذات لدى عينة طلاب كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في أبها بجنوب السعودية؛ وأوضحت نتائج بحث العنزي (٢٠٠٤) وجود علاقة موجبة دالة بين العدوانية والقلق، وعدم وجود فرق جوهري بين مرتفعي العدوانية ومنخفضي العدوانية في تقدير الذات لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت.

وكان ضمن أهداف بحث القرني (٢٠٠٤) التعرف على مدى تأثر الطالبة المراهقة بانحراف قدوتها (الأب، والأم، والأخ، والمعلمة)؛ وانعكاس ذلك على أنماطها السلوكية، لدى عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين انحراف القدوة والاضطراب السلوكي لدى المراهقة؛ وإمكانية التنبؤ بانحرافات السلوك للمراهقة من خلال عدم الالتزام الديني، وعدم تحمل المسئولة للقدوة أي أنه كلما زاد انحراف القدوة (عدم الالتزام الديني؛ وعدم تحمل المسئولية؛ والانحراف السلوكي للقدوة ؛والسلوك العدواني) زاد الاضطراب والانحراف السلوكي لدى المراهقة.

وهدف بحث الطيار (٢٠٠٥) إلى معرفة دور كل من التنشئة الأسرية، والمستوى الاقتصادي، وجماعة الرفاق، والوضع الاجتماعي، والمستوى التعليمي للأسرة، في العنف المدرسي الكشف عن الأنماط السائدة للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس شرق الرياض بالمملكة العربية السعودية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بشرق الرياض، وكان من أهم النتائج أن انعدام الرقابة الوالدية ووجود فوارق اقتصادية معيشية بين الطلاب، وكثرة المشاكل العائلية، وانخفاض المستوى التعليمي والاجتماعي والاقتصادي للأسرة تلعب دورا في ظهور العنف بين الطلاب.

واهتمت الجهني (٢٠١١) بأثر برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، وأشارت النتائج إلى إمكانية خفض السلوك العدواني باستخدام البرامج الإرشادية.

- **تعليق على البحوث السابقة وفروض البحث الحالي**:

تشير نتائج البحوث السابقة، وبخاصة التي تناولت العنف الأسري وعلاقته بالسلوكيات السالبة، إلى توجه عام تقريبا يفيد بتأثير العنف الأسري سلبيا على خصائص الشخصية بصفة عامة، ويولد سلوكا سلبيا لدى الأبناء، وان

مايدور داخل الأسرة من عنف موجه نحو الأبناء هو دالة للسلوك غير السوي أو السالب، مثل العدوانية، وبالرغم من عدم وجود بحث سابق تناول تأثير العنف الأسري على السلوك الإيجابي، عدا بحث خليل (١٩٩٠)، فإن الباحثين يريان أنه يوجد احتمال بأن عدم تعرض الأبناء للعنف الأسري، يولد أبناء أسوياء يتمتعون بسلوكيات سوية إيجابية، ومن هذا المنطلق، يمكن صياغة فروض البحث الحالي كالآتي:

- يوجد تأثير سلبي دال إحصائيا للعنف الأسري على الهناء الشخصي لدى الأبناء.
- يوجد تأثير سلبي دال إحصائيا للعنف الأسري على حب الحياة لدى الأبناء.
- يوجد تأثير سلبي دال إحصائيا للعنف الأسري على الرضا عن الحياة لدى الأبناء.
- يوجد تأثير سلبي دال إحصائيا للعنف الأسري على الأمل لدى الأبناء.
- يوجد تأثير سلبي دال إحصائيا للعنف الأسري على التفاؤل لدى الأبناء.
- يوجد تأثير إيجابي دال إحصائيا للعنف الأسري على العدوانية لدى الأبناء.
- يوجد تأثير إيجابي دال إحصائيا للعنف الأسري على السلوك العدواني البدني لدى الأبناء.
- يوجد تأثير إيجابي دال إحصائيا للعنف الأسري على السلوك العدواني اللفظي لدى الأبناء.
- يوجد تأثير إيجابي دال إحصائيا للعنف الأسري على الرغبة في العدوان لدى الأبناء.
- يوجد تأثير إيجابي دال إحصائيا للعنف الأسري على العدائية لدى الأبناء.
- يوجد تأثير إيجابي دال إحصائيا للعنف الأسري على الغضب لدى الأبناء.

- **العينة** :

تكونت العينة النهائية (عينة اختبار فروض البحث) من (٩٨٩) طالباً بالصف الأول الثانوي العام، سُحبت عشوائيا من بعض مدارس الثانوية العامة بالمدينة المنورة هي: ثانوية الملك فهد بن عبدالعزيز، ثانوية الأمير محمد بن عبدالعزيز، وثانوية عبدالعزيز الربيع، وثانوية خالد بن الوليد، ومآزر الإيمان الثانوية، والمعهد الثانوي، وقد بلغ متوسط أعمارهم (١٦,٦٣)سنة بانحراف معياري (٠,٨٩) من السنة، حيث امتدت أعمارهم من (١٥ سنة إلى ٢٠ سنة)، وقد بلغت أعدادهم (٣٩، ٤٥٨، ٣٢٨، ١٠١، ٣٤، ٥ ، للأعمار ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠) على الترتيب، في حين لم يكتب(٢٤) طالبا أعمارهم. أما عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث فقد تكونت من(٢٠٢) طالبا بالصف الأول الثانوي، سُحبت عشوائيا من نفس المدارس التي أخذت منها العينة النهائية، بلغ متوسط أعمارهم (١٦,٥٧) سنة بانحراف معياري (١,٠١) سنة، حيث امتدت أعمارهم من (١٥ سنة إلى ٢٠ سنة)، وقد بلغت أعدادهم(١٨، ٩٧، ٥١، ٢٤، ١٠، ١ ، للأعمار ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠) على الترتيب، في حين لم يكتب طالب واحد عمره.

- **الأدوات** :

- **أولا** : **مقياس العنف الأسري**:

يهدف هذا المقياس إلى تقدير إدراك الأبناء للعنف الأسرى الموجه إليهم من أفراد الأسرة أو أحد الأقارب (الأب، الأم، الأخ، الأخت، العم، الخال)، ونظرا لأن

البحث الحالي يهتم فقط بمكونين للعنف الأسري هما العنف البدني، والعنف اللفظي، فقد تضمن المقياس مقياسين فرعيين، هما العنف الأسري البدني والعنف الأسري اللفظي، وفي ضوء المفهوم النظري للعنف الأسري ومكوناته وأشكاله في البحث الحالي؛ فقد تم صياغة (١٤) مفردة تقيس إدراك الأبناء للعنف الأسرى، منها(٧) مفردات للعنف البدني، و(٧) مفردات للعنف اللفظي يستجاب للمفردات على مقياس رباعي من نوع ليكرت (تنطبق بدرجة كبيرة تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة صغيرة، لا تنطبق) وجميع المفردات موجبة، مما يعني أن الدرجة المرتفعة تكون في اتجاه العنف الأسري (جدول رقم ١).

جدول (١): مفردات مقياس العنف الأسري

المقياس الفرعي	م	المفردات
العنف البدني	١	ابي يضربني.
	٢	امي تضربني.
	٣	إخواني يضربونني
	٤	أخواتي تضربني
	٥	عمي يضربني.
	٦	خالي يضربني.
	٧	ينتشر الضرب بين أفراد أسرتي.
العنف اللفظي	٨	ابي يسبني ويشتمني.
	٩	امي تسبني وتشتمني.
	١٠	إخواني يسبونني ويشتمونني.
	١١	أخواتي تسبني وتشتمني.
	١٢	عمي يسبني ويشتمني.
	١٣	خالي يسبني ويشتمني
	١٤	ينتشر السب والشتم بين افراد اسرتي.

ولحساب صدق المقياس، تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، للنظر في صياغة المفردات ومدى وضوحها واتساقها مع ثقافة عينة البحث، وتمثيلها وانتمائها لمفهوم العنف الأسري، وأسفر ذلك عن تعديل في صياغة بعض مفرداته.

ولحساب ثبات المقياس ككل (١٤ مفردة) والدرجة الكلية لكل مقياس فرعي (٧مفردات لكل مقياس) تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ للدرجة الكلية للمقياس، كذلك في حال حذف درجة كل مفردة من الدرجة الكلية للمقياس لدى العينة الاستطلاعية (ن = ٢٠٢ طالباً)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس(٠,٨٨٧)، بمتوسط (١٦,٩٧)، وانحراف معياري (٥,١٨) وفي حال حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية، امتدت معاملات الثبات من (٠,٨٧٥ إلى ٠,٨٨٣)، حيث كانت جميع معاملات الثبات في حال حذف درجة المفردة أقل من معامل الثبات في حال وجود درجة المفردة، مما يشير إلى الإسهام الموجب لدرجة المفردة في كفاءة ثبات المقياس، كما بلغت قيمة معامل الثبات للعنف الأسري البدني وللعنف الأسري اللفظي(٠,٨٤١ ، ٠,٨٣٧ بمتوسط ٨,١٣، ٨,٨٦)، وانحراف معياري (٢,٥٥، ٣,٢٠) على الترتيب، وتلك النتائج تشير إلى تمتع كل من الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الفرعية للعنف الأسري البدني والعنف الأسري اللفظي بدرجة مرتفعة من الثبات.

وفي ضوء الإجراءات السابقة لحساب الصدق والثبات يصبح للمقياس ثلاث درجات، الأولى هي الدرجة الكلية للعنف الأسري، والدرجة الفرعية للعنف الأسري البدني، والدرجة الفرعية للعنف الأسري اللفظي، حيث تأخذ جميع المفردات الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) للاستجابات تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة صغيرة، لا تنطبق على الترتيب، وبالتالي فإن الدرجة المرتفعة تشير إلى ارتفاع العنف الأسري.

- **ثانيا : مقياس الهناء الشخصي:**

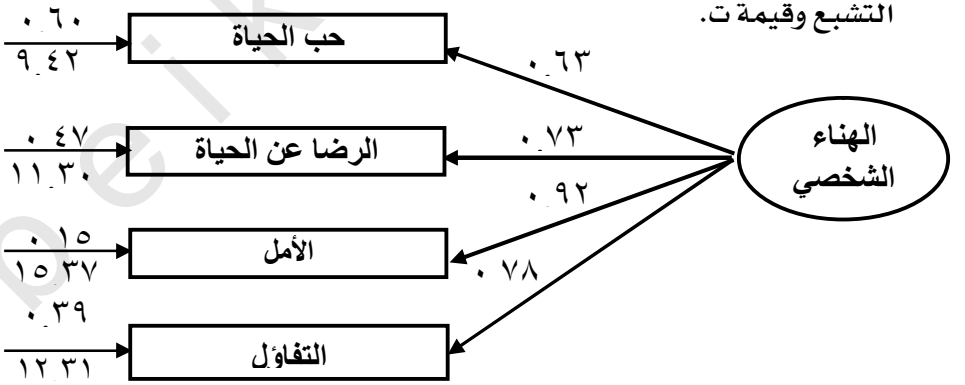
يهدف هذا المقياس إلى تقدير مفهوم الهناء الشخصي المحدد في البحث الحالي، ولذا فإن المقياس يتكون من أربعة مقاييس فرعية هي مقياس حب الحياة، ومقياس الرضا عن الحياة، ومقياس الأمل، ومقياس التفاؤل، وقد تم صياغة ٧ مفردات لكل مقياس فرعي تعكس هذا المفهوم، يستجاب لها على مقياس رباعي من نوع ليكرت،(تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة صغيرة، لا تنطبق) وجميع المفردات موجبة، مما يعني أن الدرجة المرتفعة تكون في اتجاه الهناء الشخصي (جدول رقم ٢).

جدول (٢): مفردات مقياس الهناء الشخصي

المقياس الفرعي	م	المفردات
حب الحياة	١	انا احب الحياة.
	٢	الحياة كنز جميل يجب المحافظة عليه.
	٣	الحياة جميلة ورائعة.
	٤	الحياة نعمة يجب ان نعرف قيمتها.
	٥	الحياة مليئة بالمعاني الجميلة.
	٦	الحياة لها قيمة كبيرة
	٧	تستحق الحياة ان نحبها.
الرضا عن الحياة	١	انا راض عن حياتي.
	٢	ظروف حياتي ممتازة.
	٣	انا مقتنع بحياتي.
	٤	تتفق حياتي مع اهدافي ومثلي العليا.
	٥	احصل على الاشياء المهمة التي احبها.
	٦	انا راض عن ظروفي الاسرية والاجتماعية.
	٧	اتمنى ان تستمر حياتي كما هي.
الأمل	١	عندي امل في الحياة
	٢	يوجد لكل مشكلة حل.
	٣	انا ناجح في حياتي.
	٤	توجد اكثر من طريقة للتخلص من المشكلات.
	٥	اسعى بكل همة لتحقيق اهدافي.
	٦	خبراتي السابقة لها قيمة في حياتي المستقبلية.
	٧	اسعى لتحقيق اهدافي التي وضعتها لنفسي.
التفاؤل	١	انا إنسان متفائل.
	٢	اشعر ان المستقبل سيكون مشرقا وسعيدا.
	٣	اعتقد ان ظروفي سوف تتحسن في المستقبل.
	٤	تخبئ لي الأيام مفاجات سارة.
	٥	اتوقع ان يكون الغد افضل من اليوم.
	٦	ارى ان الفرج سيكون قريبا.
	٧	إن الامال التي لم تتحقق اليوم ستتحقق غدا.

ولحساب ثبات المقياس ككل (٢٨ مفردة) والدرجة الكلية لكل مقياس فرعي (٧مفردات لكل مقياس) تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ للدرجة الكلية للمقياس، كذلك في حال حذف درجة كل مفردة من الدرجة الكلية للمقياس لدى العينة الاستطلاعية (ن = ٢٠٢ طالبا)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٤٨، بمتوسط ٩٢,٨٢)، وانحراف معياري (١٦,٥١) وفي حال حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية، امتدت معاملات الثبات من (٠,٩٤٤ إلى ٠,٩٧٤)، حيث كانت جميع معاملات الثبات في حال حذف درجة المفردة أقل من معامل الثبات في حال وجود درجة المفردة، مما يشير إلى الإسهام الموجب لدرجة المفردة في كفاءة ثبات المقياس، كما بلغت قيم معامل الثبات لكل من مقياس حب الحياة، ومقياس الرضا عن الحياة، ومقياس الأمل، ومقياس التفاؤل(٠,٩٣٤، ٠,٩٠٢ ، ٠,٨٣٦، ٠,٨٨١) بمتوسط (٢٣,٤٦، ٢٢,٤٤، ٢٣,٥٣، ٢٣,٤٠) وانحراف معياري(٥,٥٨، ٥,٣٣، ٤,٣٠، ٤,٧٦) على الترتيب، وتلك النتائج تشير إلى تمتع كل من الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل مقياس فرعي بقيمة مرتفعة من الثبات.

وللتأكد من صدق المقياس تم استخدام التحليل العاملى التوكيدى confirmatory factor analysis للتأكد من صدق البناء الكامن (مراد، ٢٠٠٠)، باستخدام نموذج العامل الكامن الواحد، بافتراض أن المقاييس الفرعية كمتغيرات مشاهدة (مقياس حب الحياة، ومقياس الرضا عن الحياة، ومقياس الأمل، ومقياس التفاؤل) تنتظم حول عامل كامن واحد كمفهوم نفسي يشير إلى السعادة، ويعتبر النموذج مطابقا للبيانات بصورة جيدة إذا كانت مؤشرات حسن المطابقة goodness of fit indicates تقع في المدى المثالي لها (حسن ٢٠٠٨)، وقد أظهرت النتائج مطابقة النموذج بصورة جيدة، حيث كانت قيمة كا٢ تساوى ٠,٩٩بمستوى دلالة ٠,٣١٩ (❖) ودرجات حرية ١، وأن بقية مؤشرات حسن المطابقة كانت في المدى المثالي لها، والشكل رقم ١ يوضح تشبعات (معاملات الصدق) المتغيرات المشاهدة بالعامل الكامن والخطأ المعياري لتقدير التشبع وقيمة ت.



شكل (١): المسار التخطيطي لنموذج العامل الكامن الواحد لمقاييس الهناء الشخصي.

(*) تعتبر قيمة كا٢ غير الدالة إحصائياً من المؤشرات الرئيسة لمطابقة النموذج للبيانات بصورة جيدة، وغالباً ما تكون تلك المؤشرات في المدى المثالي لها، إذا كانت قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً.

والشكل السابق يشير إلى تشبعات (معاملات الصدق) مقياس حب الحياة، ومقياس الرضا عن الحياة، ومقياس الأمل، ومقياس التفاؤل وهي القيم قرينة الأسهم المتجهة من العامل الكامن إلى المتغيرات المشاهدة، أما القيم فوق الأسهم المتجهة من اليسار إلى المتغيرات المشاهدة، فتشير إلى الخطأ المعياري لتقدير التشبع، والقيم تحت الأسهم المتجهة من اليسار إلى المتغيرات المشاهدة فتشير إلى قيمة ت وجميعها دالة إحصائيا(❖❖) عندٍ مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن التحليل العاملى التوكيدى قدم دليلا قويا على صدق البناء الكامن لمقاييس السعادة.

وفي ضوء الإجراءات السابقة للصدق والثبات يكون للمقياس درجة كلية وأربع درجات فرعية، حيث تأخذ جميع المفردات الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) للاستجابات تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة صغيرة، لا تنطبق على الترتيب، وبالتالي فإن الدرجة المرتفعة تشير إلى ارتفاع السعادة، و حب الحياة، والرضا عن الحياة، و الأمل، والتفاؤل، لدي أفراد العينة.

- **ثالثا : مقياس العدوانية**:

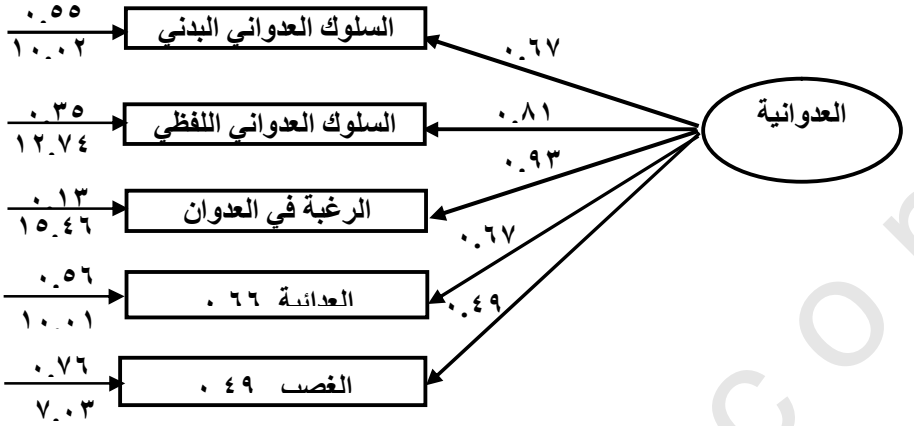
يهدف هذا المقياس إلى تقدير العدوانية في ضوء المفهوم النظري للعدوانية ومكوناتها وأشكالها في البحث الحالي، ولذا فهو يتضمن خمسة مقاييس فرعية هي مقياس السلوك العدواني البدني، ومقياس السلوك العدواني اللفظي ومقياس الرغبة في العدوان، ومقياس العدائية، ومقياس الغضب، وقد تم صياغة (٧) مفردات لكل مقياس فرعي، يستجاب لها على مقياس رباعي من نوع ليكرت،(تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة صغيرة لاتنطبق)، وجميع المفردات موجبة، مما يعني أن الدرجة المرتفعة تكون في اتجاه العدوانية (جدول رقم ٣). ولحساب ثبات المقياس ككل (٣٥ مفردة) والدرجة الكلية لكل مقياس فرعي (٧مفردات لكل مقياس) تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ للدرجة الكلية للمقياس، كذلك في حال حذف درجة كل مفردة من الدرجة الكلية للمقياس لدى العينة الاستطلاعية (ن = ٢٠٢ طالبا)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس(٠,٩٤٩)، بمتوسط (٦٣,٤٤) وانحراف معياري(٢١,٨٠) وفي حال حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية، امتدت معاملات الثبات من (٠,٩٤٦) إلى (٠,٩٤٨)، حيث كانت جميع معاملات الثبات في حال حذف درجة المفردة أقل من معامل الثبات في حال وجود درجة المفردة، مما يشير إلى الإسهام الموجب لدرجة المفردة في كفاءة ثبات المقياس، كما بلغت قيم معامل الثبات لكل من مقياس السلوك العدواني البدني، ومقياس السلوك العدواني اللفظي ومقياس الرغبة في العدوان، ومقياس العدائية، ومقياس الغضب (٠,٨١٨ ، ٠,٨٧٣ ، ٠,٨٠٥ ، ٠,٨٩٠ ، ٠,٩٣٠ بمتوسط ١٢,٤٩، ١١,٢١، ١٠,٧٥، ١٣,٤٨ ، ١٥,٥٠) وانحراف معياري (٤,٨٩، ٤,٩٣، ٤,٣٣، ٥,٩٦ ، ٦,٤٨) على الترتيب، وتلك النتائج تشير إلى تمتع كل من الدرجة الكلية للمقياس ودرجة المقاييس الفرعية بدرجة مرتفعة من الثبات.

(**) قيمة ت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) إذا كانت أكبر من أو (٢,٥٨).

جدول (٣): مفردات مقياس العدوانية

المقياس الفرعي	م	المفردات
السلوك العدواني البدني	١	إذا تم استفزازي من شخص اخر، اقوم بضربه.
	٢	استخدم الضرب كي احصل على حقوقي.
	٣	ارد الإساءة البدنية بأقوى منها.
	٤	اضرب زملائي دون سبب مقنع.
	٥	اقوم بإتلاف ممتلكات الاخرين دون مبرر.
	٦	اضرب نفسي عندما اغضب.
	٧	اكسر واحطم حاجاتي الشخصية.
السلوك العدواني اللفظي	١	اتعدى على الاخرين بألفاظ نابية إذا اختلفت معهم.
	٢	إذا شتمني شخص، ارد عليه الشتيمة باكثر منها.
	٣	اسب واشتم الاخرين دون مبرر.
	٤	انتقد الاخرين بألفاظ خارجة وجارحة.
	٥	اشتم واسب نفسي.
	٦	اهين نفسي لفظيا عندما يهينني احد.
	٧	اقوم بتوجيه الشتائم إلى الاشياء الموجودة من حولي.
الرغبة في العدوان	١	ارغب في الاشتباك بالايدي مع اي شخص اخر.
	٢	تنتابني رغبة في القيام بعمل يضر الاخرين.
	٣	لدي ميل لشتم الاخرين.
	٤	اجد متعة في إيذاء الاشخاص المقربين مني.
	٥	ارغب في تحطيم الاشياء القريبه مني.
	٦	تراودني فكرة إيداء نفسي جسميا.
	٧	تنتابني رغبة في تانيب نفسي.
العدائية	١	تراودني فكرة انه يوجد من يراقبني.
	٢	اشعر بوجود مؤامرة تدبر ضدي.
	٣	اشعر وكان الناس يدبرون المكائد لي من خلفي.
	٤	اظن بوجود من يقول عني اشياء مهينه
	٥	اشعر بان بعض زملائي يكرهونني
	٦	اشك في تصرفات الاخرين نحوي.
	٧	اشعر بانني مظلوم في هذه الحياة.
الغضب	١	اغضب بسرعه إذا ضايقني احد.
	٢	اجد صعوبه في ضبط غضبي.
	٣	اعتبر نفسي شخص سريع الغضب.
	٤	اميل للغضب بشكل متكرر.
	٥	من السهل ان يستثير الناس غضبي.
	٦	يمكن ان افعل اى شيء عندما اغضب.
	٧	لا اتمالك اعصابي عند غضبي.

وللتأكد من صدق المقياس تم استخدام التحليل العاملى التوكيدى confirmatory factor analysis للتأكد من صدق البناء الكامن باستخدام نموذج العامل الكامن الواحد بافتراض أن المقاييس الفرعية كمتغيرات مشاهدة (مقياس السلوك العدواني البدني، ومقياس السلوك العدواني اللفظي، ومقياس الرغبة في العدوان، ومقياس العدائية، ومقياس الغضب) تنتظم حول عامل كامن واحد كمفهوم نفسي يشير إلى العدوانية وقد أظهرت النتائج مطابقة النموذج بصورة جيدة، حيث كانت قيمة كا٢ تساوى (٥,٤٥) بمستوى دلالة (٠,١٤٤) ودرجات حرية (٣) ، وأن بقية مؤشرات حسن المطابقة كانت في المدى المثالي لها، والشكل رقم ٢ يوضح تشبعات (معاملات الصدق) المتغيرات المشاهدة بالعامل الكامن والخطأ المعياري لتقدير التشبع وقيمة ت.



شكل (٢): المسار التخطيطي لنموذج العامل الكامن الواحد لمقاييس العدوانية.

ويتضح من الشكل السابق أن جميع قيم ت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن التحليل العاملى التوكيدى قدم دليلا قويا على صدق البناء الكامن لمقاييس العدوانية، والملحق رقم يبين تلك النتائج بالتفصيل.

وفي ضوء الإجراءات السابقة للصدق والثبات يكون للمقياس درجة كلية وخمس درجات فرعية، حيث تأخذ جميع المفردات الدرجات(٤، ٣، ٢، ١) للاستجابات تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة صغيرة، لا تنطبق على الترتيب، وبالتالي فإن الدرجة المرتفعة تشير إلى ارتفاع السلوك العدواني، لدى أفراد العينة.

- **الأسلوب الإحصائي ونتائج البحث ومناقشتها** :

لاختبار فروض البحث الحالي والتي تنص على:

- يوجد تأثير سلبي دال إحصائيا للعنف الأسري على الهناء الشخصي لدى الأبناء.
- يوجد تأثير سلبي دال إحصائيا للعنف الأسري على حب الحياة لدى الأبناء
- يوجد تأثير سلبي دال إحصائيا للعنف الأسري على الرضا عن الحياة لدى الأبناء.
- يوجد تأثير سلبي دال إحصائيا للعنف الأسري على الأمل لدى الأبناء.
- يوجد تأثير سلبي دال إحصائيا للعنف الأسري على التفاؤل لدى الأبناء.
- يوجد تأثير إيجابي دال إحصائيا للعنف الأسري على العدوانية لدى الأبناء.
- يوجد تأثير إيجابي دال إحصائيا للعنف الأسري على السلوك العدواني البدني لدى الأبناء.
- يوجد تأثير إيجابي دال إحصائيا للعنف الأسري على السلوك العدواني اللفظي لدى الأبناء.
- يوجد تأثير إيجابي دال إحصائيا للعنف الأسري على الرغبة في العدوان لدى الأبناء.
- يوجد تأثير إيجابي دال إحصائيا للعنف الأسري على العدائية لدى الأبناء.
- يوجد تأثير إيجابي دال إحصائيا للعنف الأسري على الغضب لدى الأبناء.

تم تصنيف عينة البحث النهائية (ن=٩٨٩) إلى ثلاثة مستويات (ثلاث مجموعات) في العنف الأسري، وذلك باستخدام الإرباعيات، وقد بلغت قيم الارباعي الأول والارباعي الثاني والارباعي الثالث (١٤، ١٥، ١٨) على الترتيب، وقد بلغ حجم المجموعة الأولى (٤٠٤) ، وشملت الأبناء التي تساوي درجاتهم قيمة الإرباعي الأول فأقل، وتلك المجموعة تمثل الدرجات المنخفضة في العنف الأسرى(منخفضي العنف الأسري)، وبلغ حجم المجموعة الثانية (٢٩٩) ، وشملت الأبناء التي تنحصر درجاتهم بين الإرباعيين الأول والثالث، وتلك المجموعة تمثل الدرجات المتوسطة في العنف الأسري (متوسطي العنف الأسري)، وبلغ حجم المجموعة الثالثة(٢٨٦)، وشملت الأبناء التي تساوي درجاتهم قيمة الإرباعى الثالث فأكثر، وتلك المجموعة تمثل الدرجات المرتفعة في العنف الأسري (مرتفعي العنف الأسري)، وقد تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة MANOVA لمعرفة أثر مستويات العنف الأسري كمتغير مستقل على كل من الهناء الشخصي ومكوناته (حب الحياة، الرضا عن الحياة الأمل، التفاؤل)، والعدوانية ومكوناتها (السلوك العدواني البدني، السلوك العدواني اللفظي، الرغبة في العدوان، العدائية، الغضب) كمتغيرات تابعة والجدول رقم (٤) يبين توصيف المتغيرات التابعة في ضوء مستويات (مجموعات) العنف الأسري، والجدول رقم (٥) يبين نتائج تحليل التباين.

ويتضح من الجدول رقم (٥) وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) للعنف الأسري على كل من الهناء الشخصي ومكوناته، والعدوانية ومكوناتها، مما يشير إلى تحقق صحة فروض البحث وتلك النتائج تعنى وجود فروق جوهرية بين مجموعات العنف الأسرى في جميع متغيرات البحث التابعة، ولبيان وجهة تلك الفروق تم استخدام اختبار شفيه Scheffe، والجدول رقم (٦) يبين تلك النتائج.

والجدول رقم (٦) يشير إلى النتائج الآتية:

- **أولا : النتائج الخاصة بأثر العنف الأسري على الهناء الشخصي ومكوناته:**

- عدم وجود فرق دال إحصائيا بين منخفضي العنف الأسري ومتوسطي العنف الأسري في كل من الهناء الشخصي وحب الحياة والأمل والتفاؤل.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين منخفضي العنف الأسري ومتوسطي العنف الأسري في الرضا عن الحياة لصالح منخفضي العنف الأسري.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين منخفضي العنف الأسري ومرتفعي العنف الأسري في كل من الهناء الشخصي وحب الحياة والرضا عن الحياة والأمل والتفاؤل لصالح منخفضي العنف الأسري.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي العنف الأسري ومرتفعي العنف الأسري في كل من الهناء الشخصي وحب الحياة والرضا عن الحياة والأمل والتفاؤل لصالح متوسطي العنف الأسري.

جدول (٤): توصيف متغيرات البحث التابعة في ضوء مستويات العنف الأسري

المتغيرات التابعة	المجموعات (مستويات العنف الأسري)	المتوسط	الانحراف المعياري
الهناء الشخصي	منخفضو العنف الأسري	٩٧.٢٧	١٥.٩٧
	متوسطو العنف الأسري	٩٥.١٧	١٥.٥١
	مرتفعو العنف الأسري	٨٧.٩٩	١٦.٣٤
حب الحياة	منخفضو العنف الأسري	٢٤.٠١	٥.٣٦
	متوسطو العنف الأسري	٢٣.٧٩	٤.٩٤
	مرتفعو العنف الأسري	٢٢.٠٩	٥.٦٣
الرضا عن الحياة	منخفضو العنف الأسري	٢٣.٩٨	٤.٦٠
	متوسطو العنف الأسري	٢٢.٨٩	٤.٩١
	مرتفعو العنف الأسري	٢٠.٤٧	٥.٥١
الأمل	منخفضي العنف الأسري	٢٤.٦٤	٤.٣٥
	متوسطو العنف الأسري	٢٤.٢٦	٤.٠١
	مرتفعو العنف الأسري	٢٢.٧٢	٤.٥٧
التفاؤل	منخفضو العنف الأسري	٢٤.٦٦	٤.٤٣
	متوسطو العنف الأسري	٢٤.٢٣	٤.٣١
	مرتفعو العنف الأسري	٢٢.٧١	٤.٧٩
العدوانية	منخفضو العنف الأسري	٥٥.٠٩	١٩.٠٢
	متوسطو العنف الأسري	٥٧.٨٦	١٦.٤٢
	مرتفعو العنف الأسري	٧٠.٤٩	٢٠.٩٦
السلوك العدواني البدني	منخفضو العنف الأسري	١١.٢٤	٤.٢٦
	متوسطو العنف الأسري	١١.٩٤	٣.٩٨
	مرتفعو العنف الأسري	١٣.٦١	٥.١٥
السلوك العدواني اللفظي	منخفضو العنف الأسري	٩.٧١	٤.١٤
	متوسطو العنف الأسري	٩.٨٣	٣.٦٤
	مرتفعو العنف الأسري	١٢.١٠	٤.٦٤
الرغبة في العدوان	منخفضو العنف الأسري	٩.٣١	٣.٧٩
	متوسطو العنف الأسري	٩.٣٥	٣.٣٢
	مرتفعو العنف الأسري	١١.٧٩	٤.٨٩
العدائية	منخفضو العنف الأسري	١١.٤٨	٥.٢٢
	متوسطو العنف الأسري	١٢.٠٣	٤.٩٣
	مرتفعو العنف الأسري	١٥.٨٥	٥.٩٢
الغضب	منخفضو العنف الأسري	١٣.٣٦	٦.٥٩
	متوسطو العنف الأسري	١٤.٧١	٦.٣٩
	مرتفعو العنف الأسري	١٧.١٣	٦.٤٩

جدول (٥): نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لدراسة تأثير العنف الأسري على الهناء الشخصي ومكوناته والعدوانية ومكوناتها.

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العنف الأسري	الهناء الشخصي	١٥٠٦٤.٠٢	٢	٧٥٣٢.٠١	٢٩.٦٤	٠.٠١
	حب الحياة	٦٨٨.٢١	٢	٣٤٤.١١	١٢.١٦	٠.٠١
	الرضا عن الحياة	٢٠٨٨.٢٧	٢	١٠٤٤.١٤	٤٢.٢١	٠.٠١
	الأمل	٦٤٩.٠٣٩	٢	٣٢٤.٥٢	١٧.٤٣	٠.٠١
	التفاؤل	٦٦١.٨٢	٢	٣٣٠.٩١	١٦.٣٢	٠.٠١
	العدوانية	٤٢٦٤٦.٦٨	٢	٢١٢٣٢.٣٤	٥٩.٥٩	٠.٠١
	العدوان البدني	٩٦٦.١٩	٢	٤٨٣.٠٩	٢٤.٤٣	٠.٠١
	العدوان اللفظي	١١١٧.٧٣	٢	٥٥٨.٨٧	٣٢.٤٤	٠.٠١
	الرغبة في العدوان	١٢٣٦.٤٨	٢	٦١٨.٢٤	٣٨.٣٤	٠.٠١
	العدائية	٣٥٣٠.١٩	٢	١٧٦٥.٠٩	٦١.٧٢	٠.٠١
	الغضب	٢٣٩٩.٠٥	٢	١١٩٩.٥٢	٢٨.٣٧	٠.٠١
الخطأ	الهناء الشخصي	٢٥٠٥٢١.٦٣	٩٨٦	٢٥٤.٠٨		
	حب الحياة	٢٧٨٩٦.٢٤	٩٨٦	٢٨.٢٩		
	الرضا عن الحياة	٢٤٣٨٨.٣٨	٩٨٦	٢٤.٧٤		
	الأمل	١٨٣٥٦.٨٣	٩٨٦	١٨.٦٢		
	التفاؤل	١٩٩٩٤.٧٢	٩٨٦	٢٠.٢٨		
	العدوانية	٣٥١٣١٩.٦٣	٩٨٦	٣٥٦.٣١		
	العدوان البدني	١٩٤٩٩.٨٣	٩٨٦	١٩.٧٨		
	العدوان اللفظي	١٦٩٨٥.٠٠	٩٨٦	١٧.٢٣		
	الرغبة في العدوان	١٥٩٠٠.٦٤	٩٨٦	١٦.١٣		
	العدائية	٢٨١٩٨.٦٤	٩٨٦	٢٨.٥٩		
	الغضب	٤١٦٩١.٤٩	٩٨٦	٤٢.٢٨		

◆ قيمة ف دالة إحصائيا إذا كان مستوى الدلالة الإحصائية يساوى (٠.٠٥) فأقل.

obeikandl.com

جدول (٦): نتائج اختبار شفيه لبيان وجهة الفروق بين متوسطات مجموعات العنف الأسري.

المتغيرات التابعة	المجموعات (مستويات العنف الأسري)		الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الهناء الشخصي	منخفضو العنف الأسري	متوسطو العنف الأسري	٢.١٠	١.٢٢	غير دال
	منخفضو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	٩.٢٨	١.٢٣	٠.٠١
	متوسطو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	٧.١٨	١.٣٢	٠.٠١
حب الحياة	منخفضو العنف الأسري	متوسطو العنف الأسري	٢.١١	٠.٤١	غير دال
	منخفضو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	١.٩١	٠.٤١	٠.٠١
	متوسطو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	١.٧١	٠.٤٤	٠.٠١
الرضا عن الحياة	منخفضو العنف الأسري	متوسطو العنف الأسري	١.٠٩	٠.٣٧٩	٠.٠٥
	منخفضو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	٣.٥١	٠.٣٨٤	٠.٠١
	متوسطو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	٢.٤٢	٠.٤١١	٠.٠١
الأمل	منخفضو العنف الأسري	متوسطو العنف الأسري	٠.٣٧٣	٠.٣٢٩	غير دال
	منخفضو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	١.٩١	٠.٣٣٣	٠.٠١
	متوسطو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	١.٥٤	٠.٣٥٧	٠.٠١
التفاؤل	منخفضو العنف الأسري	متوسطو العنف الأسري	٠.٤٢٧	٠.٣٤٤	غير دال
	منخفضو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	١.٩٤	٠.٣٤٨	٠.٠١
	متوسطو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	١.١٥	٠.٣٧٣	٠.٠١
العدوانية	منخفضو العنف الأسري	متوسطو العنف الأسري	٢.٧٧ -	١.٤٤	غير دال
	منخفضو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	١٥.٤١ -	١.٤٦	٠.٠١
	متوسطو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	١٢.٦٣ -	١.٥٦	٠.٠١
العدوان البدني	منخفضو العنف الأسري	متوسطو العنف الأسري	٧٠٠. -	٠.٣٣٩	غير دال
	منخفضو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	٢.٣٨ -	٠.٣٤٤	٠.٠١
	متوسطو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	١.٦٧ -	٠.٣٦٨	٠.٠١
العدوان اللفظي	منخفضو العنف الأسري	متوسطو العنف الأسري	١٢٢. -	٠.٣١٧	غير دال
	منخفضو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	٢.٣٩ -	٠.٣٢١	٠.٠١
	متوسطو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	٢.٢٧ -	٠.٣٤٣	٠.٠١
الرغبة في العدوان	منخفضو العنف الأسري	متوسطو العنف الأسري	٠٤٤. -	.٣٠٦	غير دال
	منخفضو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	٢.٤٧ -	٠.٣١٠	٠.٠١
	متوسطو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	٢.٤٤ -	٠.٣٣٢	٠.٠١
العدائية	منخفضو العنف الأسري	متوسطو العنف الأسري	٥٤١. -	.٤٠٨	غير دال
	منخفضو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	٤.٣٧ -	٠.٤١٣	٠.٠١
	متوسطو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	٣.٨٢ -	٠.٤٤٢	٠.٠١
الغضب	منخفضو العنف الأسري	متوسطو العنف الأسري	١.٣٦ -	٠.٤٩٦	٠.٠٥
	منخفضو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	٣.٧٨ -	٠.٥٠٣	٠.٠١
	متوسطو العنف الأسري	مرتفعو العنف الأسري	٢.٤٢ -	٠.٥٣٩	٠.٠١

- **ثانيا : النتائج الخاصة بأثر العنف الأسري على العدوانية ومكوناتها:**

◄◄ عدم وجود فرق دال إحصائيا بين منخفضي العنف الأسري ومتوسطي العنف الأسري في كل من العدوانية والسلوك العدواني البدني والسلوك العدواني اللفظي والرغبة في العدوان والعدائية.

◄◄ وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين منخفضي العنف الأسري ومتوسطي العنف الأسري في الغضب لصالح متوسطي العنف الأسري.

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين منخفضي العنف الأسري ومرتفعي العنف الأسري في كل العدوانية والسلوك العدواني البدني والسلوك العدواني اللفظي والرغبة في العدوان والعدائية والغضب لصالح مرتفعي العنف الأسري.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي العنف الأسري ومرتفعي العنف الأسري في كل العدوانية والسلوك العدواني البدني والسلوك العدواني اللفظي والرغبة في العدوان والعدائية والغضب لصالح مرتفعي العنف الأسري.

والنتائج السابقة تشير إلى أنه كلما انخفض العنف الأسري ارتفع الهناء الشخصي ومكوناته، وأنه كلما ارتفع العنف الأسري ارتفعت العدوانية ومكوناتها؛ وتعتبر تلك النتائج منطقية إلى حد كبير، وتعكس واقع التأثيرات البيئية على السلوك الإنساني، فالأسرة هي البيئة الأولى والرئيسة التي تشكل وتؤثر على أنماط السلوك وبنية الشخصية، ولذا فإن تلك النتائج تجعلنا نقول بأن الهناء الشخصي للأبناء وسعادتهم هي مسئولية الأسرة متمثلة في الوالدين والإخوة والأخوات، كما أن العدوانية بأنماطها المختلفة هي كذلك رد فعل لمايدور داخل الأسرة، وإن شئنا الدقة، فإن جزءا كبيرا من السلوكيات الموجبة وأيضا السالبة ترجع إلى طبيعة العلاقات بين أفراد الأسرة، والمناخ النفسي السائد فيها.

وتأتي هذه النتائج متسقة مع نتائج بعض البحوث السابقة، مثل: بحث لاو ولي (Lee et al., 2008) (Lau & Li, 2011)، وبحث بن اريش وآخرون (Ben-Ariech et al., 2001a) والتي تؤكد على أن الهناء الشخصي يتأثر إيجابيا بالترابط الاجتماعي وطبيعة العلاقة مع الوالدين والتفاعل بين الأفراد والأسرة والأقران والمدارس والحي والمجتمع المحلي والمجتمع ككل.

وتلك النتائج لا تجعلنا نتفق مع ما توصلت إليه نتائج بعض البحوث السابقة، مثل بحث برادشو (Bradshaw et al., 2011) ، والذي وجد أن الهناء الشخصي على المستوى الأوربي يرتبط بالظروف المادية والسكن وليس بالعلاقات الأسرية أو بنية الأسرة لدى الأبناء على المستوي الأوربي، وقد يرجع هذا الاختلاف في النتائج إلى اختلاف ثقافة وبنية المجتمع السعودي عن المجتمع الأوربي؛ حيث تسود ثقافة المجتمع السعودي مفاهيم الود والعطاء للأسرة وليست النواحي المادية هي المسيطرة على بنية وصلابة الأسرة السعودية وبالتالي فإن العلاقات الاجتماعية الدافئة داخل الأسرة في المجتمع السعودي ووفقا لنتائج البحث الحالي، هي التي تجعل الأبناء يعيشون في هناء شخصي.

وقد يتفق تفسيرنا لتلك النتائج مع تصور وايت (White, 2008) عن الهناء الشخصي من منظور الدول النامية، يحث يري أنه يتكون من ثلاثة أبعاد مترابطة هي 'الذاتية' و'المادة' و 'العلاقات"، أما البعد الذاتي فيشير إلى "قيم وتصورات وتجارب" الأفراد ، والبعد المادي يشير إلى " الرفاهية ومستويات المعيشة" وأخيرا بعد "العلاقات" ويشير إلى "العلاقات الشخصية والاجتماعية"، وأن الأهمية النسبية لهذه الأبعاد التي تحدد هناء الأفراد من المرجح أن تتغير في

'وقت' و 'مكان' مختلفين،ففهم الناس لهنائهم يتغير خلال حياتهم، وأن انعكاساتهم على الماضي وتوقعاتهم في المستقبل يمكن أن تؤثر على كيفية رؤية الناس لهنائهم في الوقت الحاضر، وهكذا ، فإن مفهوم "الوقت" يوفر نقطة مرجعية للأفراد بشأن كيف يرون أنفسهم في الوقت الحاضر، ومفهوم "المكان" مهم أيضا لفهمنا للهناء؛ حيث إنه يوفر مجالا للمقارنة، ولذا فليس مستوى الدخل الفعلي هو الذي يهم الأفراد ولكن كيف يظلون على علاقة اجتماعية مع غيرهم، وهكذا فإنه سيتم فهم الهناء بشكل أفضل ضمن 'مكان' (أو سياق) معين؛ هذا المكان له ثقافته وديانته، ويتواجد فيه مع أشخاص تربطه بهم حياة وعلاقات من نوع ما.

ونود أن نلفت الانتباه إلى أن الهناء الشخصي هو نتاج مجموعة من العوامل منها البيئة الأسرية (وهذا ما أشارت إليه نتائج البحث الحالي) والمجتمعية بصفة عامة، وطبيعة علاقاته مع الآخرين، كما توجد عوامل أخري، منها شخصية الفرد نفسه وبنيته العقلية والوجدانية وسماته الشخصية، وقيمه بالإضافة إلى الظروف الاقتصادية والمهنية التي يعيشها الفرد؛ وهذا ما أشارت إليه نتائج بعض البحوث السابقة مثل بحث كل من:، العنزي (٢٠٠١)، عبد اللطيف وحمادة (١٩٩٨)، (Jovanovic & Bradaric, 2012)، (Haslam et al., 2009) (Diener & Lucas, 1998).

كما أن تلك النتائج لا تتفق مع التوجهات التي تفسر الهناء الشخصي بنسبة كبيرة بواسطة العوامل الوراثية، ولكنها تتفق إلى حد كبير مع التوجهات التى تري بأثر العوامل البيئية، لكن في المقابل فإن العديد من نتائج البحوث (منها نتائج البحث الحالي) تظهر أن الظروف البيئية يمكن أن تنتج في بعض الأحيان اختلافات جوهرية ودائمة في الهناء الشخصي، وعلى سبيل المثال هناك اختلافات كبيرة في الهناء الشخصي بين الدول المختلفة (Inglehart & Klingemann 2000), (Diener,2000)، وهذا يشير إلى أن ظروف الحياة المختلفة يمكن أن تؤثر بشكل كبير في الهناء الشخصي، واستنتج دينر وآخرون (Diener et al.,1995) أن السمات قد تكون مؤشرا أفضل للهناء الشخصي للأشخاص ذوي خلفيات مماثلة، ولكن ليس للأشخاص من ثقافات مختلفة، ولذا فإنه من المرجح أن تفسر الآثار البيئية كثيرا من الاختلافات في الهناء الشخصي للأفراد، وفي السياق ذاته، حدد وايت (White, 2008)أيضا "الثقافة" باعتبارها ذات تأثير رئيسي على تصور طريقة الفرد في بناء الهناء، واقترح أن يعرف الهناء بأنه "عملية" ، وينبغي أن ترتكز في 'وقت' و'مكان' محدد، وبالتالي يبدو أن الهناء يمكن أن يكون نتيجة للتفاعلات الديناميكية بين العوامل الشخصية على سبيل المثال، والظروف الموضوعية، وتختلف هذه التفاعلات (أو العمليات) وفقا لفترة زمنية محددة ومكان محدد.

ويؤكد هذا البحث التأثير السلبي للعنف الأسري على سلوك الأبناء؛ حيث تشير النتائج إلى أن العنف الأسري أحد الأسباب الرئيسة في توليد السلوك العدواني بأنماطه المختلفة لدى الأبناء، وهي نتائج تتسق مع نتائج معظم البحوث السابقة مثل بحث كل من: (Cerulli et al., 2011)، (Maura, 1996)، (Bruce & Challohan, 1986)، ماتثياس (Matthias, 2005)،

ولف وفوشي (Wolef& Foshee, 2003)، (Asgeirsdottir et al., 2011)، الكردوسي (١٩٩٨)، ونصر(٢٠٠٣)، والقرني(٢٠٠٤)، والطيار (٢٠٠٥).

ونتائج البحث بصفة عامة تشير إلى أن العنف الأسري، بمفهومه الذي تناولناه في البحث الحالي، له تأثير علي كل من الهناء الشخصي والعدوانية وأنه كلما انخفض العنف الأسري ارتفع الهناء الشخصي لدي الأبناء، وكلما ارتفع العنف الأسري ارتفعت العدوانية لدي الأبناء، وهي نتائج منطقية من الناحيتين النظرية والعملية.

- **توصيات وبحوث مقترحة**:

- تقديم البرامج الإرشادية للوالدين بهدف توعيتهم بأهمية التأثير القوي لأساليب التربية ولتصرفاتهم تجاه الأبناء في بناء شخصيتهم، وأن الأسرة تمثل أهم المصادر التي تكسب أبنائهم الهناء والسعادة، كما يمكن أن تجعل من أبنائهم عدوانيين.
- ينبغي أن تركز مراكز الإرشاد في المدارس على تطوير طرق الوصول إلى الطلاب الذين يقعون ضحايا للعنف الأسري، وينبغي أن يؤخذ في الاعتبار أهمية الحساسية للمخاطر المرتبطة بسؤال الطلاب حول هذه المشاكل بهدف زيادة سلامة الطلاب، للتخفيف من الآثار النفسية السلبية التي تعرضوا لها جراء العنف الأسري، ومساعدة هؤلاء الضحايا لتطوير سلوكياتهم الايجابية.
- إثراء التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع؛ مما يساعد في تسهيل التعرف على الضحايا والتدخل لحماية الطلاب من العنف الأسري؛ والتنسيق بين الهيئات الصحية والقانونية والنفسية، كوسيلة لمساعدة الضحايا لتلبية احتياجات الصحة النفسية، من خلال الجهود التعاونية بين العاملين في مجال الصحة النفسية والهيئات القانونية.
- تقديم برامج بناء الشخصية السوية، والارتقاء بالسمات الإيجابية لدى الأبناء ولدى الآباء أيضا؛ حيث يكون لسمات الشخصية تأثير كبير على الهناء الشخصي، حيث تبين نتائج البحوث أن الشخصية هي أحد أقوى محددات الهناء الشخصي.
- إجراء المزيد من البحوث حول العوامل المؤثرة على الهناء الشخصي والعدوانية، وطرائق الارتقاء بالسلوك الايجابي، والتخلص من السلوكيات السالبة، والتأثيرات التي تحدثها مصادر بيئية غير الأسرة (الأصدقاء الأقرباء، المدرسة) في كل من الهناء الشخصي والعدوانية.

- **المراجع** :

ابادى، الفيروز (١٩٩٥). **القاموس المحيط**. بيروت، دار الفكر.

ابو شامة، عباس والبشري، محمد الأمين (٢٠٠٥). **العنف الأسري في ظل العولمة**. مركز البحوث والدراسات، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

ابو شهبه، فاديه (٢٠٠٤). ظاهرة العنف داخل الأسرة المصرية: منظور اجتماعي وقانوني. **المجلة الجنائية القومية، القاهرة، ٤٩** (١).

اسماعيل، أحمد السيد محمد (٢٠٠١). التفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى. **المجلة التربوية، جامعة الكويت،٦٠**(١٥)، ٥١- ٨١.

الدسوقي، رشا عمر (٢٠١٠). **العنف الأسري ضد الأطفال وعوائق تحقيق مهمة الاستخلاف التعبدي والمقاصد العليا للشريعة والشهود الحضاري**. منظمة المؤتمر الإسلامي، مجمع الفقه الإسلامي الدولي، الدورة ١٩، إمارة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

الرجيب، يوسف (٢٠٠١). الرضا عن الحياة والمتغيرات الديموجرافية: دراسة نفسية مقارنة لدى عينة في المجتمع الكويتي. **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الانسانية، جامعة المنيا، ١٢**، ٤٧- ٨٦.

الرديعان، خالد عمر (٢٠٠٨). العنف الأسري ضد المرأة: دراسة وصفية علي عينة من النساء في مدينة الرياض. **مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية**، مركز الدراسات والبحوث، الرياض.

الزهراني، سعد سعيد (٢٠٠٤). ظاهرة إيذاء الأطفال في المجتمع السعودي: دراسة ميدانية علي عينة من الأطفال الذكور في الرياض ومكة المكرمة والدمام. **مركز أبحاث مكافحة الجريمة بوزارة الداخلية، الرياض.**

الشيخ، ناصر (٢٠٠٤). الفروق بين المتعرضات للعنف وغير المتعرضات له في عدد من المتغيرات الشخصية والإكلينيكية. **مجلة دراسات نفسية،١٤**(٣).

الصايغ، ليلى (٢٠٠١). الإساءة: مظاهرها، أشكالها، وأثرها على الطفل. **ورقة عمل بمؤتمر نحو بيئة خالية من العنف للأطفال العرب، عمان.**

الطيار، فهد(٢٠٠٥). العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية مدارس شرق الرياض. **رسالة ماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية**، الرياض.

العنزي، فريح عويد (٢٠٠١). الشعور بالسعادة وعلاقته ببعض السمات الشخصية دراسة ارتباطيه مقارنة بين الذكور والإناث. **مجلة دراسات نفسية،١١**(٣)، ٣٥١ – ٣٧٧.

العيسوى، عبد الرحمن (١٩٩٧). **سيكولوجية المجرم**. بيروت، دار الراتب الجامعية.

العيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠٤). دراسة ميدانية علي عينة من المجتمع المصري لظاهرة العنف الأسري: أسبابها ومظاهرها. **مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية، ١٣** (٢٨).

القرني، سعد ناصر (٢٠٠٤). **علاقة الضبط الأسري باتجاه طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**. دراسة مقدمة لقسم العلوم الاجتماعية كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

القرني، محمد (٢٠٠٥). مدى تأثير العنف الأسري على سلوك الانحراف لطالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية.**

الكردوسي، عادل (١٩٩٨). التنشئة الاجتماعية والاتجاه نحو العنف. المؤتمر الدولي للعلوم الاجتماعية ودورها في مكافحة جرائم العنف والتطرف في المجتمعات الإسلامية. **كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، ٢٨- ٣٠ يونيو، ٣.**

المطيري،عبد المحسن (٢٠٠٦). العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث لدى نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض. **رسالة ماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية**، الرياض.

المنشاوي، محمود (٢٠٠٦). التنبؤ بالتفاؤل والتشاؤم في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموجرافية لدى عينة من طلاب كلية التربية. **مجلة التربية المعاصرة**، ٧٤، ١-٦١.

اليوسف، عبدالله عبدالعزيز والرميح، صالح ونيازي، عبدالمجيد(٢٠٠٥). **العنف الأسري: دراسة ميدانية علي مستوي المملكة العربية السعودية**، المركز الوطني للدراسات والتطوير الاجتماعي.

الأنصاري، بدر محمد (٢٠٠٣). التفاؤل والتشاؤم: قياسهما وعلاقتهما ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت. **مجلة الرسالة، جامعة الكويت، ١٩٢**(٢٣).

باظه، آمال (٢٠٠٣). مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب. كراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

سليمان، عبدالله، الشوربجى، أبوالمجد، ردادى، زين، البلادى، يحيى (٢٠١١). السلوكيات المنحرفة للأحداث بمنطقة المدينة المنورة: أسبابها وطرق علاجها. **مجلة كلية التربية بالزقازيق.**

جابر، جابر عبدالحميد، وكفافي، علاء الدين(١٩٩٠). **معجم علم النفس والطب النفسي**. القاهرة، دار النهضة العربية.

جبر ، جبر محمد (٢٠٠٥) : علم النفس الإيجابي. **المؤتمر الثالث لكلية التربية جامعة الزقازيق ٢٣ – ٢٥ ابريل .**

الجهني، بدرية عليثة (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. **رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طيبة.**

حافظ، نبيل وقاسم، نادر(د.ت). **مقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني لدى الأطفال**. دليل المقياس، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

حسن، هبة على (٢٠٠٣). **الإساءة إلى المرأة**. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

حسيني، صلاح الدين محمد (١٩٩٩). وجهة نظر معلمي المدرسة الثانوية حول ظاهرة العنف وطرق مواجهتها، مجلة التربية والتنمية، القاهرة، **المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، ديسمبر، ١٨.**

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

خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠). العلاقة بين الاغتراب والإبداع والتفاؤل والتشاؤم. **بحوث مؤتمر الإرشاد النفسي، جامعة القاهرة.**

خليل، محمد بيومي (١٩٩٠). مفهوم الذات وأساليب المعالجة الزوجية وعلاقتهما بالتوافق الزواجي. **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق،١١.**

سالم، أمل (٢٠٠٢). **العنف ضد الزوجة في المجتمع الأردني**. عمان، مكتبة الفجر.

الشناوي، محمد والدماطي، عبد الغفار (١٩٩٣). **مقياس الغضب المتعدّد الأبعاد: دراسة عامليه.** دار الخريجي، الرياض.

شوقي، طريف (٢٠٠٠). **العنف في الأسرة المصرية: دراسة نفسية استكشافية.** التقرير الثاني، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة .

عبد الجواد، وفاء وخليل،عزة (١٩٩٩). فاعلية برنامج لخفض السلوك العدواني باستخدام اللعب لدى الأطفال المعاقين سمعيا ، **مجلة علم النفس، ٥٠**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

عبد الحميد، أماني السيد (٢٠٠٩). العنف الأسري وعلاقته بالاتجاه نحو التطرف لعينة من الشباب الجامعي: دراسة سيكومترية إكلينيكية. **رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.**

عبد الخالق، احمد محمد (١٩٩٦). **دليل تعليمات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم.** الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

عبد الخالق، احمد محمد (٢٠٠٨). الرضا عن الحياة في المجتمع الكويتي. **دراسات نفسية، ١٨**(١)، ١٢١- ١٣٥.

عبد الخالق، أحمد، وعيد، غادة، والنيال، مايسة (٢٠١٠). حب الحياة لدى عينيتين من طلاب الجامعة الكويتيين واللبنانيين: دراسة في علم النفس الايجابي. **حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ٣٢١**(٣١).

عبد اللطيف، حسن وحمادة، لؤلؤه (١٩٩٨). التفاؤل والتشاؤم و علاقتهما ببعدي الشخصية الانبساط والعصابية. **مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ٣٦**(١) ٨٣- ١٠٤.

عبد الله، سميرة (٢٠٠٠). الرضا عن الحياة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى المراهقين من الجنسين في المجتمع السعودي. **مجلة معوقات الطفولة، ٨**، ١٠٩- ٢٠٨.

عبد المعطي ، حسن مصطفى (٢٠٠٥) الإرشاد النفسي وجودة الحياة . **المؤتمر الثالث لكلية التربية جامعة الزقازيق ،٢٣- ٢٥ ابريل.**

عبد المعطي، حسن مصطفى (٢٠٠١). **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأسباب والتشخيص والعلاج.** القاهرة، مكتبة القاهرة للكتاب.

عمارة، محمد (٢٠٠٨). **برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني.** المكتب الجامعي الحديث، القاهرة.

فرج، صفوت والناصر، حصة (١٩٩٩). العنف ضد المرأة وعلاقة ببعض سمات الشخصية. **دراسات نفسية، ٩**(٣)، ٣٣١ – ٣٥٤.

محمد، رجب علي شعبان (٢٠٠١). التحصيل الدراسي وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم والدافعية وأساليب مواجهة المشكلات لدى طالبات الجامعة: دراسة تنبؤية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١١**(٣٢)، ١٦٥ – ٢٠٣.

مراد، صلاح أحمد (٢٠٠٠). **الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.** القاهرة، دار الفكر العربي.

مراد، صلاح أحمد وأحمد، محمد عامر (٢٠٠١). أنماط التعلم والتفكير وعلاقتهما بالتفاؤل والتشاؤم لطلبة التخصصات التكنولوجية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٢**، ١٠،١٤.

مؤمن ، داليا محمد عزت (٢٠٠٤). العلاقة بين السعادة وكل من الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة السارة والضاغطة. **المؤتمر السنوي الحادي عشر، مركز الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس.

نجاتى، محمد عثمان (١٩٨٥). **القرآن وعلم النفس**. دار الشروق، بيروت، لبنان.

نصر، نوال (٢٠٠٣). العنف وثقافة المدرسة: دراسة تحليلية نقدية. **مجلة التربية والتنمية، القاهرة، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، مايو، ٢٧**.

Abdel-Khalek , A.M. & Al-Sabwah, M. N. (2005). Satisfaction with life and death distress. *Psychological Reports, 97*, 790-792.

Abdel-Khalek , A.M. & Snyder, C. R. (2007). Correlations and predictor of an Arabic translation of the Snyder Hop Scale. *Journal of Journal of Positive Psychology, 2*, 228-235.

Abdel-Khalek , A.M. (2007). Love of life as a new construct in the well-being domain. *Journal of Social Behavior and Personality, 35*, 125-134 .

American Psychological Association (1996). *APA presidential task force on violence and family report*. Washington, DC: Author.

American Psychologist Association (1999). Domestic violence and emotional distress among Nicaraguan women. *Results from a population-based study*, *54*(1):30-6.

Andrews, F.M., & Withey, S.B. (1976). *Social indicators of well-being*. New York: Plenum.

Asgeirsdottir, B. B., Sigfusdottir, I. D., Gudjonsson, G., and Sigurdsson, J, F. (2011). Associations between sexual abuse and family conflict/violence, self-injurious behavior, and substance use: the mediating role of depressed mood and anger. *Child Abuse and Neglect, 35*, 210-219.

Ben-Ariech, A., Kaufman, H. N., Andrews, B. A., George, R., Lee, B. J., & Aber, J. L, (2001a). *How to measure and monitor children's well-being*. In A. Ben-Ariech, H. N. Kaufman, B. A. Andrews, R. George, B. J. Lee, & J. L. Aber (Eds), Measuring and monitoring children's well-being. Dordrecht, Netherlands; Kluwer Academic Press.

Ben-Zur, h. (2003). Happy adolescents: Thelink between subjective well-being. Internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence, 32* (2), 67-79.

Bland, R, Orn H. (1986):Family Violence and Psychiatric Disorder *Journal of Psychiatry,31*,129-37.

Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., and Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being: international comparative perspective. *Children and Youth Services Review, 33*, 548-556.

Brissette,I,Scheier,M&Carver,C(2002) :The role of optimism in social network development ,coping and psychological adjustment during a life transition . *Journal of Personality and Social Psychology, 82* (1), 102-111

Bruce, R., & Challohan, J. (1986). Adults contest self report of violence in families and dating Relations. *psychological abstracts, 37*, 5.

Carver, C& Scheier, M. (2001). *Optimism, Pessimism and self – regulation* (Ed) ,Optimism & Pessimism implication for theory ,Research and Practice .PP(31-51).Washington ,American Psychological Association.

Cerulli, C., Gellman, R. A., Nichols, C., Hall, D., Conner, K. R., and Caine, E. D. (2011). Mental and physical health symptoms of family court intimate partner violence petitioners. *International Journal of Law and Psychiatry, 34*, 94-98.

Cotcher, G. (2008): The Reality of Domestic Violence: international experience. *British Journal of Social Psychology,86*.

Diener, E. (1998). *Subjective well-being and personality* . In D . e. Barone, M. Hersen, and V . B. Van Hasselt (Eds.), Advanced per-sonality (pp. 311-334). New York: Plenum .

Diener, E.(2000).Subjective well-being: The science of happiness and proposal for national index. *American psychologist,55*(1),34-43.

Diener, E., &Lucas, R. E. (1998). Personality and subjective well-being: In D. Kahneman. E. Diener, &N. Schwarz (Eds.), Hedonic psychology: Scientific perspectives on

Diener, E., Diener, C & Diener, M. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social psychology 69*, 851 – 864.

Diener, E., Lucas, R. E.,& Oishi, S. (2002). *Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction* . In C . R. Snyder, and S. J. Lopez (Eds.), Handbook of Positive Psychology (pp. 63-73). New York : Oxford University press .

Dodge, Kenneth, AET, (1990). Hostile Attritional blases in severely Aggressive adolescents. *Journal of abnormal psychology, 99*(4), 385 – 392.

Dolan, P., Peasgood., and White, M. (2008). Do we really know what makes us happy? a review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being. *Journal of Economic Psychology, 29*, 94-122.

Eddington, N & Shumman, R (2008). *Subjective well-being (Happiness)*.Continuing Psychology Education inc., san Digo, California.

Ey,S.&Hodley,W. (2005):Anew measure of childrens optimism and pessimism .The youth life orientation test. *Journal of child Psychology and Psychiatry, 46*, 548-558.

Follingsted R.L, Rutledge, B.J. Berg. E.S. Hausei and D.S. Polek. (1990). The role of emotional abuse in physically abusive relationships. *Journal of family violence, 5*(2):107.

Furnham ,A (2001):Trait Emotional Intelligence and Happiness. *Social Behavior and Personating , 31* (8),PP 815-824

Furnham, A., Heaven, P. (1999). *Personality and social behavior*. London: Arnold .

Gallagher, E. N., and Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as a predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences, 44*, 1551-1561.

Gormly.A.V,(1997): *life span human development*. Florida, Har court brace Company.

Haslam, N., Whelan, J, Bastian, B. (2009). Big five traits mediate associations between values and subjective well-being. Personality and Individual Differences, 46, 40-42.

Inglehart, R & Klingemann, H – D. (2000). *Genes, culture, democracy and happiness"*. In Diener, E., & Suh, E. Subjective well-being across cultures. Cambridge, MA: MIT Press.

Irwin , D. B & Simons, J. A. (1994): *Lifespan Developmental psychology, united states of American*. Wm. C. Brown communications, Inc.

Jovanovic, V., Bradaric, D. (2012). Did curiosity Kill the cat? Evidence from subjective well-being in adolescents. *Personality and Individual Differences, 52*, 380-384.

Kahneman, D., Deaton, A. (2010). High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *Proceedings of the*

National Academy of Sciences of the United States of America, 107(38), 16489-16493.

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C.D. (2002). Optimizing wellbeing: The empirical encounter of tow traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007-1022.

Lau, M., and Li, W. (2011). The extent of family and school social capital promoting positive subjective well-being among primary school children in Shenzhen, China. *Children and Youth Services Review, 33*, 1573-1582.

Lee, R. M., Dean, B. L., and Jung, K. R. (2008). Social connectedness, extraversion, and subjective well-being: testing a mediation model. Personality and Individual Differences, 45, 414-419.

Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Osborne, G., and Hurling, R. (2009). Measuring happiness: the higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. *Personality and Individual Differences , 47*,878-884.

Matthias,j., (2005). Children and domestic violence, A developmental framework. *PhD, University of southern California* .

Maura,o.,(1996) :The differential effects of family violence on adolescent adjustment . child & adolescent. *Social work journal, 13*,1,51-68.

Mayer.J & Salovey.P (1993) : The Intelligence of Emotional Intelligence. *Journal of Intelligence*, 17 (4), 433-442.

O'Connor, R. & Cassidy,C. (2006). Predicting hopelessness: The interaction between optimism pessimism and specific future expectancies. *Journal of Cognition and Emotion, 21*(3), 596-613

Rees, G., Bradshaw, J., Haridhan, G., & Keung, A. (2010). *Understanding children's well-being:* A national survey of young people's well-being. London: The children's society.

Ryff, C., & Keyes,C. (1995). The structure of psychological well-being revisited . *Journal of personality and Social Psychology, 69*, 719-727.

Seligman , M (2006). *Learned Optimism: How to change your mind and your life*. New York, Pocker books

Snyder ,R (2002). Hope Theory: Rainbows in the mind. *Journal of Psychological Inquiry, 13*, 249-275

Snyder, C . R . (1994). *Psychology of hope: You can get there from here*. Free Press : New York .

Svanberg, M., A. (2004). Gender differences in subjective well-being: A cross cultural Perspective. *Paper Presented at 6th Australian conference on Quality of life,* Deakin university, Australia, 25 November .

The WHOQOL Group (2003). Initial steps to developing the world health organization's. Quality of life instrument (WHOQOL) Module for International Assessment in HIV / AIDS. *Aids Care , 15*,3,347-357 .

Tsou, M-W .,& Liu, J-T . (2001) . Happiness and domain satisfaction in Tawan. *Journal of Happiness Studies, 2*, 269-288 .

Weenig, M. W., and Staats, H. (2010). The impact of a refurbishment of two communal spaces in a care home on residents' subjective well-being. *Journal of Environmental Psychology, 30*, 542-552.

White, S. C. (2008). But what is wellbeing? A framework for analysis in social and development policy and practice". *Paper for Regeneration and wellbeing: Research into Practice*. Available at http:// www.bath.ac.uk/cds/but...what...is%20... well-being. Pdf (accessed on 2.6.09).

Woerd, K. (2006). A preliminary look at aggressive and violent behaviour in aboriginal adolescent girls. *Pimatisiwin, 4*(1), pp.120-133.

Wolman, BB(1973). *Dictionary of behavioral science*. Macmillan, press LTD, New York.

Yahia, M. M., and Zoysa, P. D. (2008). Rates and Psychological effects of exposure to family violence among Sri Lankan University students. *Child Abuse and Neglect, 32*, 994-1002.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

" التعليم عن بعد والتفاعل الاجتماعى "

إعـــداد

د / عبـــير مختـــار شـــاكر محمـــود
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
كلية التربية جامعة الطائف

obeikandl.com

obeikandl.com

" التعليم عن بعد والتفاعل الاجتماعى"

د / عبير مختار شاكر محمود

- **مقدمة** :

يعد العصر الحالى عصر تكنولوجيا الاتصالات وتطبيقاتها في جميع المجالات سواء أكانت مدنية أم عسكرية ، مثل : التسليح ، والموصلات ، والأقمار الصناعية والفضاء ، والطب ، والتعليم وغيرها من المجالات ، وبالتالى انعكس ذلك على كافة القطاعات الانتاجية والخدمية .

فكانت للثورة الصناعية في القرن التاسع عشر العديد من الاسهامات في مجالات العلوم والتكنولوجيا بصفة عامة كما قدمت للتربويين بصفة خاصة العديد من الأدوات والبدائل لبداية عصر جديد من التعليم . وقد كان التعليم عن بعد واحدا من أهم نتائج هذه الثورة . فقد قدمت الاذاعة المسموعة والتلفزيون المرئى ووسائل الاتصال الحديثة العديد من الحلول لتطوير ونقل المناهج التعليمية خارج الفصول التقليدية . كما ازداد شغف الطلاب وأولياء الأمور بالبحث عن مصادر التعليم والالتحاق بمراكزها مما كان له الأثر في الانتشار السريع للعديد من المؤسسات التعليمية وبرامج التعليم عن بعد . وقد تطورت نظم التعليم عن بعد حتى أصبحت واحدة من نظم التعليم المعتمدة والرسمية في العديد من الدول والأنظمة التعليمية. (محمد زياد حمدان ٢٠٠١)

لذلك يتوقع علماء الاتصال التربوى والتكنولوجيا التعليمية مزيدا من الانفتاح التكنولوجى في أداء المعلم في العملية التعليمية . فقد كانت استعمالات الأدوات ، وأجهزة العروض تدار باليد أو بالتحكم من قرب أو بعد ، أما اليوم ، ومع بدايات القرن الحادى والعشرين فقد تغيرت الأساليب إلى الاستعمال الرقمى Digital أى الأجهزة والأدوات التى تدار بالتقنية الرقمية .

فبات عصر التعليم الإلكترونى واقعا ممكن التحقق بعد أن كان حلما بالنسبة للكثيرين في كافة أرجاء العالم . فأكثر من مليون نسمة في الولايات المتحدة وحدها يحصلون على شهادات جامعية معتمدة عبر الإنترنت في مجالات التربية والتمريض وتكنولوجيا المعلومات والكثير من المجالات الأخرى. في الحقيقة ، يقدر بعض الخبراء أن من يتلقون تعليما رقميا غير متزامن يمثلون حوالى ٧٥٪ من اجمالى من يتابعون تعليمهم عبر الإنترنت . وهذا أمر جيد بالنسبة لمن يعيشون فة مناطق بعيدة والذين قد تحرمهم فروق التوقيت من التسجيل في مسافات تعليمية متزامنة غير الإنترنت . فمثل هذه المسافات تتطلب قدرات تكنولوجية عالية مثل المختبرات أو الأمور الأخرى التى قد تتطلب تغذية مرتجعة أنية.(محمد زياد حمدان ٢٠٠٠)

ويرى التربويون أن التعليم الإلكتروني عن بعد يحقق عددا من المزايا : منها أنه ينقل العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم ، ويجعله محور العملية التعليمية بما يجعل المتعلم فعالا وايجابيا طول الوقت ، وينمى مهارات البحث والاستقصاء والتعلم الذاتى ومهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين ومهارات التفكير من خلال جمع المعلومات وتصنيفها ونقدها ،ومهارات

إنتقاء المعرفة وتوظيفها ، كما يساعد الإدارات التعليمية في التغلب على نقص المعلمين والتغلب على مشكلة الدروس الخصوصية ، كما ينمى المهارات الاكاديمية لدى المعلمين من خلال Video Conferencing والاطلاع على التجلرب والبحوث في مختلف أنحاء العالم.(Demchenko,Yuri V,1997)

ويحقق التعليم الإلكترونى المزايا السابقة من خلال العديد من الأنشطة والوسائل ، حيث ترى هاريز Harris أن الأنشطة التعليمية المستخدمة في التعليم الإلكترونى والتى يمكن أن تحقق أهداف المنهج المدرسى تنقسم إلى ثلاثة مجالات رئيسية هى المجال الأول : الاتصال وتبادل المعلومات بين الأفراد ، المجال الثانى : جمع المعلومات وتحليلها ، المجال الثالث : حل المشكلات.(Harris J,1998)

وتشير الدراسات إلى أن أكثر من ٣٥٠٠٠ معلم ، و٢٥٠٠٠٠ طالب في مدارس التعليمالعام والجامعات والكليات والمنظمات في جميع أنحاء العالم يستخدمون مقررات إلكترونية على شبكة Blackboard ، ولم يعد الحاسب يستخدم في تعليم الطلاب العاديين فقط ، بل الطلاب المعاقين سمعيا وبصريا ، والطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، والطلاب الموهوبين أيضا ، وأصبح الحاسب يستخدم في التعليم عن بعد.(ريما الجرف ٢٠٠١)

فالعامل التكنولوجى مهم لأن الطلاب يريدون تجربة أكثر تفاعلية من مجرد حقنة من محاضرات يمكن طبعها . وهنا تبرز أهمية الفصول غير المتزامنة ونوع الاتصال الإنترنتى الذى يحتاج إليه الطالب .

وهناك أمور أخرى يجب أن تؤخذ في الاعتبار مفهوم التعليم عن بعد ، ودور المعلم في هذا النوع من التعليم ، مع كشف الايجابيات والسلبيات التعليم الإلكترونى والوقوف على التعليم والتفاعل الاجتماعى .

وسوف نتناول هذا الموضوع من خلال مناقشة التالى :

- مفهوم التعليم عن بعد .
- دور المعلم في التعليم عن بعد .
- ايجابيات وسلبيات التعليم عن بعد .
- التعليم عن بعد والتفاعل الاجتماعى .

- **أولا : مفهوم التعليم عن بعد :-**

لقد حققت تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات تقدما سريعا غزت به جميع المجالات بما في ذلك المجال التعليمى ، وأصبح المعلمون والطلاب فى المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية في الدول المتقدمة يستخدمون الإنترنت والفصول والمعامل ذات الوسائط التعليمية المتعددة في عملية التعليم والتعلم .

فإذا ما انتقلنا إلى المدارس والجامعات في بلادنا العربية وجدنا أن العملية لازالت تتم داخل الفصل وترتكز على المعلم كمصدر للمعلومات وتتم بالطرق التقليدية المعتمدة على الكتاب والقلم والسبورة وبعض الوسائل التعليمية القديمة ، أما استخدام الحاسب والإنترنت والمعامل ذات الوسائط التعليمية

المتعددة فلم تجد طريقها إلى الكثير من مدرسنا وجامعتنا بعد . (ايهاب الدسوقى ١٩٩٩)

يعتبر التعليم الإلكترونى من أهم التطبيقات لتكنولوجيا الاتصالات في مجال التعليم ، فهو يقوم أساسا على ما توفره تكنولوجيا الاتصالات من أدوات متمثلة في الحاسب الآلى والإنترنت والتى كانت سببا في انتشاره وتطويره .

إن التعليم الإلكترونى عن بعد هوعملية تنمية ذاتية يقوم بها فرد أو أكثر لسد حاجات تعلم جديد أو تغذية حاجات التحسين للأفضل فيما يشار إليه بالتعليم المستمر . يعتمد هذا التعليم على في تنفيذه بدءا من تخطيط وتطوير المناهج الدراسية وانتهاء بالتعلم والتدريس والارشاد وتقييم التحصيل على تكنولوجيا المعلومات المعاصرة . وبينما تشكل تكنولوجيا المعلومات مادة ووسيلة للتعليم عن بعد ، فإن التعليم هو عملية ونتيجة لتشغيل هذه التكنولوجيا بقصد التعلم . فالأثنين معا يكونان توأمية تقنية – أكاديمية تمكن الأفراد والجماعات مجتمعين ومفترقين من تحقيق أهدافهم أينما كانوا وفى أى وقت ، وبموضعية ودقة أكثر وسرعة أعلى من التعليم التقليدى.(Dalhousie University 2000)

والتعليم عن بعد ليس جديد في الواقع فهو قديم يعود إلى عقود ماضية حيث تقوم بعض الجامعات الأجنبية في مختلف بقاع العالم بتنفيذ برامج دراسة تعتمد على الدراسة المستقلة أو الدراسة بالانتساب كما هو متداول لدينا .

يدرس الطلاب المواد المقررة في البرنامج النظامى بصفة منفردة بعيدا عن الحرم الجامعى لأسباب اقتصادية وظيفية أو أسرية أو ثقافية ، ثم يتقدمون لاختبارات عامة في حرم الجامعة المعينة أو في مراكز تعتمدها الجامعة خصيصا لهذا الغرض . وقد يتخلل هذه الدراسات المستقلة في الحوال المتفائلة إرشاد واجتماعات مرحلية مع الدارسين لإغناء وتحسين تعلمهم .. ومهما يكن ، يستمر الطلاب سنة بعد أخرى حتى تحصيل الدرجة المطلوبة .

ولكن الجديد في التعليم عن بعد هذه الأيام هو الإلكترونية الفاضلة أو الذكية ، نظرا لممارسة الكمبيوتر والوسائط المتعددة الأخرى دورا أساسيا في التخطيط والتنفيذ والتقييم والتحسين والتحصيل . هذه الوسائط التقنية المتعددة أدت إلى ثورة تربوية عارمة مع منتصف التسعينيات من القرن العشرين الماضى . ولقد بدأ التطور الملحوظ لتكنولوجيا المعلومات المتصلة بالتعليم الإلكترونى عن بعد خلال السبعينات ومن ثم حدثت ثورتها التقنية بتتابع أجيال الكمبيوتر وملحقاته في مجال الاتصال والاقتصاد والادارة خلال الثمنيات . ومع التسعينات ،بدأ التطبيق التربوى المكثف لتكنولوجيا المعلومات بظهور الإنترنت والشبكة العالمية والكمبيوتر الشخصى وملحقاته المتنوعة من خلال مسميات وممارسات التعليم الإلكترونى والغرفة الصفية الذكية virtual Classroom والمدرسة أوالجامعة الذكية أو المفضلة . (محمد زياد حمدان ٢٠٠١)

تتبع أهمية تحديد مفهوم للتعليم عن بعد في كونه نقطة بداية جديدة للتعرف على مكونات أو عناصر نظم التعليم عن بعد . في البداية يلاحظ

المهتمون والمتخصصون أن هناك لبثا في استخدام مصطلحى " التعليم عن بعد " Distance Education و"التعليم المفتوح " Open Learning أدى إلى استخدامهما للإشارة إلى نوع واحد من التعليم الذى يتم خارج حجرات الدراسة المدرسية أو قاعات المحاضرات الجامعية . يقصد بالتعليم عن بعد بصفة عامة ذلك النوع من التعليم المقصود والمنظم الذى يتضمن بيئة تعلم ، ومعلمون وطلاب منفصلون مكانيا عن المعلم وعن بعضهم البعض .

وتحفل أدبيات تكنولوجيا التعليم والتعليم عن بعد بالعديد من التعريفات الهامة التى توضح ماهية التعليم عن بعد وعناصره ، على النحو التالى :

يعتبر تحديد هولمبرج Holmberg لمصطلح التعليم عن بعد والذى اقترحه في عام ١٩٧٧ من أشهر التعريفات وأبسطها وأكثرها تداولا في دوريات التعليم عن بعد وهو يعرف التعليم عن بعد كالتالى " انه مصطلح يشمل كافة أساليب الدراسة وكل المراحل التعليمية التى لا تتمتع بالإشراف المباشر والمستمر من قبل معلمين يحضرون مع طلابهم داخل قاعات الدراسة التقليدية ولكن تخضع عملية التعليم لتخطيط وتنظيم وتوجيه من قبل مؤسسة تعليمية ومعلمين . (علاء صادق ٢٠٠٨)

وقد تبنى وطور رمبل Rumble هذا المفهوم لاحقا حيث يرى أن التعليم عن بعد نظام تعليمى يتم فيه :

- الفصل بين المتعلم والمعلم مكانيا وزمانيا .
- إعداد المواد التعليمية بشكل ييسر عملية التعليم عن بعد .

وطبقا لهذا التعريف فإن المواد التعليمية المختلفة تحتل أهمية خاصة في برامج التعليم عن بعد كما يجب أن تصمم بشكل يساعد على تحقيق تعليم فعال عن بعد . ومع التطور المتلاحق في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

طور " مور وكيرزلى " Moore and Kearsley في عام ١٩٩٦ تعريف جديد للتعليم عن بعد .يستفيد من دور هذه التكنولوجيا في تطوير نظم التعليم عن بعد . حيث يرون أن التعليم عن بعد هو " مجموعة من الأساليب التعليمية والتى تتم فيها عملية التدريس بمعزل عن عملية التعلم ، بما فيها المواقف التى تتطلب التقاء المعلم والمتعلم . ولذلك لابد من توافر وسيلة اتصال أو أكثر بين المعلم والمتعلم لتيسير عملية التفاعل كالمواد المطبوعة التقليدية والإلكترونية ووسائل الاتصال المختلفة . (علاء صادق ٢٠٠٨)

يرجع الفضل لهذا التعريف في إلقاء الضوء على أهمية وسائل الاتصال في برامج التعليم عن بعد لتوفير قناة اتصال مباشرة وسريعة وذات اتجاهين بين المتعلم والمعلم للتغلب على حاجز المكان والزمان ولدعم المتعلم أثناء عملية التعلم . وبذلك يتضح أن هناك أربع خصائص رئيسية تحدد مفهوم التعليم عن بعد :

- التباعد المكانى بين المتعلم والمعلم .

- التباعد المكانى بين المتعلمين وبعضهم البعض .
- استخدام وسيط أو أكثر لحمل وتوزيع المحتوى التعليمى على الطلاب .
- استخدام قناة اتصال لتيسير التفاعل بين المعلم والمتعلم ولدعم المتعلمين .

فالتعليم الإلكترونى عن بعد هو " طريقة للتعليم باستخدام أليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وأليات بحث ومكتبات الكترونية وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسى ، فالمقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في ايصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة ." فلابد من توفر مجموعة من العناصر منها :

- أجهزة الحاسب .
- شبكة الإنترنت .
- الشبكة الداخلية .
- الأقراص المدمجة .
- الكتاب الإلكترونى .
- المكتبة الإلكترونية .
- المعامل الإلكترونية .
- معلمو مصادر التقنية . (أحمد السرورى ٢٠٠٩)

- **ثانيا : دور المعلم في التعليم عن بعد :**

يختلف التعليم الإلكترونى عن التعليم عن بعد من حيث طبيعة العملية التعليمية ، والمضمون ، والمنهجية ، والتقويم . وفيما يتعلق بدور المعلم ففى التعليم التقليدى هذا الدور سلبى ، إذ يتلقى المعلومات دون أن يشارك في الدرس أو يتفاعل مع المادة التعليمية ، أما في التعليم عن بعد فهو أكثر ايجابية حيث يشارك في العملية التعليمية خطوة خطوة فالمتعلم يرى المعلم على شاشة الكمبيوتر ويتفاعل معه من خلال البريد الإلكترونى والحوارات المباشرة ويجيب المتعلم عن كل سؤال يوجه إليه ويتلقى تعزيز لإجابته الصحيحة .(حسن عماد مكاوى ١٩٩٧)

وفيما يتعلق بالمادة التعليمية في التعليم التقليدى فهى معدة لجميع الأفراد بغض النظر عن قدرات المتعلمين ، بينما يتغير محتواها وطريقة عرضها في التعليم عن بعد وفقا لقدرات المتعلم واحتياجاته الحالية والمستقبلية ، وهذا يتوافق مع مبدأ تفريد التعليم .

ومن حيث التقويم فإن معظم أنماط التعليم التقليدى تقوم ما أنجزه المتعلمين في نهاية المقرر ، بينما القويم في التعليم عن بعد هو طريقة منظمة مستمرة لجمع المعلومات عن تأثير التعليم وفاعليته ، بحيث يستجدم التقويم لتحسين التعليم ، أو لمعرفة ما إذا كان المتعلم قد حقق أغراضه ،أو لقياس قيمة التعليم للمؤسسة التى استخدمته .

مما سبق يتضح أن المعلم كان يقضى الوقت في الشرح والإيضاح والمتعلم فقط متلقى للمعلومات بعد ذلك تغيرت الأدوار فأصبح المعلم دوره متدرج

كلما اكتسب المتعلم خبرة . فبعد أن كان المعلم دوره هو المركز في عملية التعليم تحول دوره ليسهل ويساعد المتعلم على الاكتشاف . بذلك يتضح أن دور المعلم تطور من كونه ناقلا للمعرفة والمعلومات إلى أن أصبح معاونا ومساعدا وناصحا بعد ذلك تحول الدور لمدرب وموجه في حل المشكلات ، والآن أصبح الدور هو الإرشاد.(ميتشو كاكو ٢٠٠١)

وهذا لايعنى إلغاء دور المعلم بل يصبح دوره أكثر أهمية وأكثر صعوبة فهو شخص مبدع ذو كفاءة عالية يدير العملية التعليمية باقتدار ويعمل على تحقيق طموحات التقدم والتقنية . لقد أصبحت مهنة المعلم مزيجا من مهام القائد ومدير المشروع البحثى والناقد والموجه . ولكى يكون دور المعلم فعالا يجب أن يجمع المعلم بين التخصص والخبرة مؤهلا تأهيلا جيدا ومكتسبا الخبرة اللازمة لصقل تجربته في ضوء دقة التوجيه الفنى .

ويلعب المعلم في عصر التعلم الإلكترونى أدواراً جديدة ترتكز على تخطيط العملية التعليمية وتصميمها وإعدادها ،علاوة على كونه باحثا ومساعدا وموجها وتكنولوجيا ومصمما ومديرا ومبسطا للمحتوى والعمليات ،

فالمعلم يحاول مساعدة المتعلمين في الاعتماد على أنفسهم ، بدلا من اكتفائهم باستقبال المعلومات ، وبذلك تطبق النظريات الحديثة المتمركزة حول المتعلم والتى تحقق أسلوب التعليم الذاتى . ويمكن تلخيص دور المعلم في أربع مجالات هى :

- تصميم التعليم .
- توظيف التكنولوجيا .
- تشجيع تفاعل الطلاب .
- تطوير التعلم الذاتى للطلاب .

أ – تصميم التعليم :

لقد أصبح لزاما على المعلم أن يتزود بمهارات المصمم التعليمى ، لكى يتسنى له تصميم المادة الدراسية ، وهذا يتطلب توفير البرامج التدريبية لتنمية مهارات التصميم التعليمى ، المتعلقة بكيفية إعداد البرامج التعليمية والمناهج الدراسية والمشروعات والدروس التعليمية ، بشكل يكفل تحقيق الأهداف التعليمية وبالتالى يقع على عاتق المعلم مسؤلية الإلمام بكل ما هو حديث في مجال التربية من نظريات في علم النفس والمناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم وكيفية عرض المادة التعليمية بأساليب ممتعة .

ب – توظيف التكنولوجيا :-

تطورت تكنولوجيا التعليم بشكل سريع ، وحدث تغير هائل في عرض المعلومات من حيث ترميزها ونقلها وأصبح الدور الرئيسى لمعلمى التعليم الإلكترونى يتطلب استخدام الأجهزة الخاصة بتكنولوجيا التعليم والمعلومات ، وأصبح دور المعلم الذى يستخدم التكنولوجيا يتلخص في :

- دور قائم باستخدام الوسائط التعليمية .
- دور المشجع للتفاعل في العملية التعليمية .
- دور المشجع على اكتساب المعرفة والابداع .

ويضاف إلى ما سبق يجب أن يتوافر في المعلم المؤهل الدراسى لنفس مستوى البرنامج الدراسى وموضوعه ، فلا يتطلب من المعلم أن يمتلك عددا كبيرا من المؤهلات أو سنوات طويلة من الخبرة ، كما إنه ليس بالضرورة أن يكون المعلم خبيرا في مواد البرنامج الدراسى ، فالمطلوب من المعلم أن يكون فاهما للأدوار المنوطة به ، وأن يكون على استعداد للتدريب ، ومن الطبيعى أن يتمتع هؤلاء المعلمون بمهارات مقبولة في استخدام لوحة المفاتيح ، وكذلك الخبرة في استخدام الكمبيوتر والإنترنت . (Shelton , A 2000)

ويمكن تلخيص الكفايات الأساسية للمعلم في الآتى :

- فهم العمليات عبر التعليم الإلكترونى .
- المهارات الفنية .
- مهارات الاتصال عبر الإنترنت .
- الخبرة في محتوى البرامج الدراسية .
- المميزات الشخصية .

ج – تشجيع تفاعل الطلاب :

مجال آخر يجب على المعلم أن يؤديه وهو كيف يشجع طلابه على اكتساب المعرفة العلمية في العملية التعليمية وهنا أربع أنواع من التفاعل الذى أخذ مكانه في التعليم . وهو تفاعل المتعلم والمحتوى وتفاعل المتعلم مع المشرف وتفاعل المتعلم مع المتعلم وتفاعل المتعلم مع نفسه نفسه . (Thorpe,M 2000)

د – تطوير التعلم الذاتى للطلاب :

يبتعد دور المعلم عن دوره في نقل المعرفة وتلقين الطلبة ويأخذ دور الموجه والمرشد والناصح لتلاميذه ويظهر دور المعلم من خلال :

- التعرف على قدرات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم من خلال الملاحظة المباشرة والاختبارات التقومية البنائية والختامية والتشخصية وتقديم العون للمتعلم في تطوير قدراته وتنمية ميوله واتجاهه .
- توجيه الطلبة لاختيار أهداف تناسبه مع المستوى الذى حدده الاختبار الشخيصى .
- تدريب الطلبة على المهارات المكتبية وتشمل مهارات الوصول إلى المعلومات والمعارف ومصادر التعلم ومهارات الاستخدام العلمى للمصادر العلمية والتربوية المتوفرة في المكتبات .
- وضع الخطط العلاجية التى تمكن الطب من سد الثغرات واستكمال الخبرات الازمة له .
- القيام بدور المستشار المتعلم مع المتعلمين في كل مراحل التعلم في التخطيط والتنفيذ والتقويم . (السيد سلامة الخميسى ٢٠٠١)

- **ثالثا** : **إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد** :

حول مستقبل الشباب يرى علماء الاجتماع أن تكنولوجيا الاتصالات قد أثرت تأثيرا بالغا على مستقبل الشباب ، حيث أنها تساعد الشباب على تنظيم أسلوب حياتهم وطريقة تفكيريهم ، كما تعزز التماسك الاجتماعى وتطور

أنماط التفاعل الاجتماعى من خلال تدعيم التفاعل مع كافة المستويات لدى الشباب ، وبالتالى تطوير ودعم التراث الثقافى والانسانى العالمى ، الأمر الذى يؤدى إلى زيادة الحوار الاجتماعى بين الشعوب ، ومن ثم تكوين صداقات جديدة مع مجموعات ذات إهتمام مشترك تسهل عمليات الاتصال والتعامل عبر المسافات بين الأجيال . (حسن عماد مكاوى ١٩٩٧)

ويرى آخرون أنها تساعد الشباب على الاندماج في المجتمعات العالمية ، والاشتراك في مشاريع دولية ، بما يساعدهم الشباب على حل المشكلات المتعلقة بالمجتمعات المحلية ، كما تسهم في سيطرة الشباب على قطاعات الإنتاج الهامة والحيوية وعملهم على تحقيق التنمية الشاملة لمجتمعاتهم . (عبد الرحمن العصيل ٢٠٠١)

وللتعليم عن بعد خصائص تتمثل في أنه :

- يتم في أى زمان وفى أى مكان .
- يستخدم المؤثرات السمعية والبصرية .
- يحاكى الواقع ويوضحه .
- يوفر الخصوصية للتعلم .
- لا تحد سرعة أو بطىء المتعلم من إمكانية التعلم .
- يمكن من الاتصال بالزملاء والمدرس في أى وقت .
- لا حدود للأسئلة التى تطرح على المعلم .
- لا يغنى عن اللمسة البشرية التى يحتاجها المتعلم .

ومن هذه الخصائص يوجد العديد من المزايا التى شجعت التربويين على استخدامه منها :

- الوفرة الهائلة في مصادر المعلومات : مثل الكتب الإلكترونية ، الدوريات ، قواعد البيانات ، الموسوعات ، المواقع التعليمية .
- الاتصال المباشر : حيث يتم عن طريقه التخاطب في اللحظة نفسها بواسطة عدة طرق منها : التخاطب الكتابى حيث يكتب الشخص ما يريد قوله بواسطة لوحة المفاتيح والشخص المقابل يرى ما يكتب في اللحظة نفسها ، فيرد عليه بالطريقة نفسها مباشرة بعد إنتهاء الأول من كتابة ما يريد ، التخاطب الصوتى حيث يتم التخاطب صوتيا في اللحظة نفسها هاتفيا عن طريق الإنترنت ، التخاطب بالصوت والصورة حيث يتم التخاطب حيا على الهواء بالصوت والصورة .
- الاتصال غير مباشر : حيث يستطيع المتعلمين الاتصال فيما بينهم بشكل غير مباشر ودون اشتراط حضورهم في نفس الوقت باستخدام عدة وسائل منها : البريد الإلكترونى، البريد الصوتى . (Kearsly,G 1996)

بذلك نرى أن التعليم يحقق المزايا التالية :

- ينقل العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم ويجعله محور العملية التعليمية .
- يجعل المتعلم فعالاً وإيجابياً طوال الوقت .
- ينمى مهارات البحث والاستقصاء والتعلم الذاتى لدى المتعلمين .

- ينمى مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية لدى المتعلم .
- يساعد الإدارات التعليمية في نقص المعلمين .
- يساعد في تنمية المهارات الأكاديمية لدى المعلمين من خلال الإطلاع على التجارب والبحوث في مختلف أنحاء العالم .يساعد الإدارة على سرعة وصول القرارات إلى المعلمين والطلاب .

وهناك من يرى ايجابيات ومميزات التعليم عن بعد يتمثل في :

- تقبل نظام العملية التعليمية والتى تقع بالأساس على عاتق الأستاذ إلى الطالب نفسه ويصبح ذاتيا مسؤلا من التحصيل الدراسى من خلال البحث عن المعلومات والوصول إليها بجهده الشخصى .
- يخلق في الطالب التعود على آداب الحوار والمناقشة والنقد وعدم تقبل الأفكار كما هى دون نقد .
- كسر جمود المدرس الجامعى التقليدى .
- متابعة الطالب للتحصيل الدراسى بنفسه والبحث عن مصادر المعرفة من شأنه أن يؤدى إلى تثبيت المعلومات في ذهنه .
- يتيح هذا النظام أمام الطالب تعدد مصادر المعرفة والمعلومات .
- اختزال كمية كبيرة من المعلومات في الذاكرة .
- إمكانية التعامل مع أكثر من متعلم في وقت واحد .
- تجنب المتعلم سخرية رفاقه أو تحفيز معلمه له . (طارق عبد الرؤوف عامر ٢٠٠٧)

وبالتالى يظهر فوائد هذا التعليم فى :

- الحصول على مواد تعليمية أكثر .
- قدرة أحسن على تذكر محتوى التعلم .
- الملائمة .
- التطبيق العملى .
- المرونة .
- زيادة التفاعل بين الزملاء .
- زيادة التفاعل بين أكثر من معلم متاح عبر الشبكة .
- زيادة جودة التعلم والتركيز على مهارات التفكير التأملى النقدى .
- استبعاد عامل المسافة أو الوقت والحدود الجغرافية .
- زيادة الحصول على المعلومات ومصادر أخرى غير متاحة في بيئة التعليم التقليدى .

سلبيات التعليم عن بعد : يتمثل في الأتى

- القصور في تنمية المهارات النفس حركية .
- التركيز على المعرفى في العملية التعليمية .
- صعوبة التفاعل الجماعى بين الدارسين بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم .
- التركيز على حاستى السمع والبصر دون باقى الحواس مما يسبب قصورا شديدا في الدراسات المعملية والتطبيقية .
- صعوبة القيام بلأنشطة الاجتماعية والرياضية والثقافية التى تصاحب الأنشطة العلمية مما يؤثر سلبا على شخصية المتعلم .

- عدم مراعاة خصائص المتعلمين والفروق الفردية بينهم فالمعلم يصمم البرنامج بطريقة واحدة ثابتة .
- فالمتعلم لا يتفاعل مع معلم بل يتفاعل مع آله وبالتالى يفتقد المنظم تأثير المعلم في توجيه تعلمه وتحسين أخطائه وتعديلها أو تزويده بما ينقصه من معلومات بشكل سليم وذلك لابد أن تراعى البرامج هذه الناحية ومن الضرورى أن يتفاعل المتعلمون معها .
- أن التعامل مع الكمبيوتر يقلل من اعتماد الطالب على نفسه في إجراء العمليات التعليمية ويعتمد على الكمبيوتر في القيام بها. (يعقوب رشوان ١٩٩٩)

إن الدعوة لتبنى هذا النوع في تعليمنا والتوسع فيه ليست مقبولة على طول الخط من قبل المفكرين التربويين والمعلمين ونحوهم من القائمين على العملية التعليمية في بلادنا فثمة تحفظات يثيرونها حول وجاهة هذه الدعوة من أبرزها :

- التحفظ الأول : هذا التعليم ليس أفضل من التعليم الصفى في تنمية التحصيل الدراسى للطلاب .
- التحفظ الثانى : لهذا التعليم عديد من التأثيرات السلبية في الجوانب العقدية والأخلاقية والاجتماعية والمعرفية والصحية ز
- التحفظ الثالث : لا يوفر الخبرات الإنسانيةوالاجتماعية التى يوفرها التعليم التقليدى . يحد من دور المعلم في إعداد المحتوى الدراسى وتطويره . (Cassisy,G 2002)

كما أن هناك مجموعة من تلك العقبات والمشكلات من أبرزها :

- ضعف البنية التحتية لهذا النمط من التعليم خاصة فى الأماكن الريفية والصحراوية من حيث تأمين الأجهزة والشنكات وأساليب الاتصالات الحديثة وغيرها من متطلبات تلك البنية .
- عدم كفاية الكوادر البشرية المؤهلة تأهيلاً عالياً لإنجاح هذا التعلم سواء الكوادر التعليمية أو الكوادر الإدارية والفمية .
- حاجز اللغة ، حيث أن اللغة المستخدمة بنسبة كبيرة في مجال تطبيقات الكمبيوتر وشبكاته هى اللغة الإنجليزية .
- المقاومة المحتملة من رجال التعليم (المعلمين ، الموجهين ، .....الخ) وهى المقاومة التى تأخذ صورة الممانعة والسلبية تجاهه .
- صعوبة تطبيق الاختبارات الإلكترونية لاحتمال سهولة الغش ما لم تتخذ إجراءات معقدة لمنعه. (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٤)

- **رابعا** : **التعليم عن بعد والتفاعل الاجتماعى** :

إن هذه التحولات والتغيرات للثورة التكنولوجية والمعلوماتية التى حولت العالم إلى قرية صغيرة بفعل ما أحدثته هذه الثورة في مجال الاتصالات . ولقد أصبحت تكنولوجيا المعلومات ، وبالأخص الحاسوب والإنترنت والبريد الإلكترونى ، جزءا من حياتنا اليومية ، حيث دخلت كافة ميادين العمل والتعليم . نتيجة لتزاوج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، أصبح الفرد بإمكانه دراسة المقررات الدراسية عن بعد ، حيث أصبح من الممكن التفاعل بين الطالب

والمعلم وذلك من خلال استخدام تقنيات المعلومات الحديثة . والتى من أبرزها الحاسوب وتطبيقاته وشبكة الإنترنت ، بما توفره من مصادر المعلومات كالكتب الإلكترونية والدوريات وقواعد البيانات والموسوعات والمواقع التعليمية ، فضلا عن استخدام البريد الإلكترونى بما يوفره من اتصال أو تخاطب كتابى أو صوتى أو صوت وصورة. (أحمد الخطيب ، رداح الخطيب ٢٠٠٦)

إن المدارس المجتمعية لا تستطيع أن تعزل نفسها عن هذا التطور المذهل الذى طرأ في مجال تكنولوجيا المعلومات وبات مطلوبا من هذه المدارس أن تعد طلابها للحاق بالعصر المعلوماتى وأن تعدهم لتعلم الحاسوب وتقنياته وتأهيلهم لمجابهة التغيرات المتسارعة في هذا العصر . ولذلك فقد قامت العديد من الدول المتقدمة والنامية بوضع وتطوير خطط استراتيجية لتكنولوجيا المعلومات ومن ضمنها جعل الحاسوب وشبكة الإنترنت ، عنصرا أساسيا في المنهج التعليمى وبذلك فقد أحدثت ثورة تكنولوجيا المعلومات ثورة مقابلة في التعليم المدرسى كما فرضت تلك الثورة على المدارس إجراء مراجعة لبرامجها ومناهجها وإدماج تكنولوجيا المعلومات في هذه البرامج والمناهج لمساعدة الطلاب على امتلاك الكفايات المطلوبة والتى تؤهلهم للعيش في مجتمع تكنولوجيا المعلومات

وأصبحت المعرفة ليست فقط عملية نقل معلومات من المعلم إلى الطالب بل أيضا كيفية تلقى الطالب لهذه المعرفة من الناحية الذهنية . فالتعليم عن بعد يمكن الطالب من تحمل مسئولية في العملية التعليمية عن طريق الاستكشاف والتعبير والتجربة فتتغير الأدوار حيث يصبح الطالب متعلما بدلا من متلقى والمعلم موجها بدلا من خبير .

وبالرغم من عجز معظم الأبحاث في هذا المجال عن إثبات تفوق التعليم عن بعد في زيادة فاعلية التحصيل الدراسى مقارنة بالتعليم التقليدى إلا أن دور التعليم عن بعد في الرفع من كفاءة العملية التعليمية يمكن أن يصبح أحد المساهمات التى يمكن تقديمها لمهنة كانت ولا تزال تعتمد على الجهد البشرى المكثف إضافة إلى دورها في حفز الطالب على التعليم وتفعيل مشاركته عن طريق التفاعل . (أحمد السرورى ٢٠٠٩)

يتجه علماء الاجتماع إلى اعتبار التفاعل الاجتماعى Social Interaction أو العلاقة ذات المعنى الهادفة ، المقياس الأول للوجود الاجتماعى، فلا يكون الموقف أو الحقيقة الاجتماعية ، إلا إذا انطوت على تفاعل . والتفاعل الاجتماعى يتطلب اثنين أو أكثر من الأفراد ، أو الجماعات ، ذات الصلة المباشرة ، أو غير مباشرة . كما يتطلب في نفس الوقت الاعتماد الواعى للفعل الإنسانى . ويتم التفاعل في وسط اجتماعى معين ، وينطوى على عمليات معينة ، تجمع وتفرق بين الأفراد ، ويرمى إلى أغراض شعورية واضحة ، ويؤدى إلى أنماط سلوكية محددة ، ويخضع لقيم وضوابط مسلم بها ، وتتمخض عنه نتائج ملموسة ويتغير متأثرا بعوامل متعددة . (محمد عاطف غيث ١٩٧٣)

كما يرى " سوروكين " P.Sorokin أن التفاعل ، هو وحدة التحليل التى يجب أن تفسر بها الظواهر الاجتماعية . ويشير التفاعل إلى أى حدث يؤثر فيه أحد الأطراف تأثيرا ملموسا في الأفعال الظاهرة ، أو الحالة العقلية للطرف الآخر

والعناصر الداخلة في التفاعل ، إما أفراد من الناس ، أو جماعات منظمة من الكائنات البشرية . ويعتبر التفاعل الهادف عنده الذى يتم بين فردين أو أكثر أصدق النماج تمثيلا لأية ظاهرة اجتماعية ثقافية. (مصلح الصالح ٢٠١٠)

- **أركان التفاعل** :

يتضمن مفهوم التفاعل لدى " سوروكين " Sorokin ثلاثة مكونات يرتبط بعضها ببعض ارتباطا وثيقا وهى :-

- الشخصية باعتبارها موضوع التفاعل .
- المجتمع باعتباره مجموع الشخصيات المتفاعلة .
- الثقافة باعتبارها مجموع المعانى ، والقيم ، والمعاييرالموجودة لدى الشخصيات المتفاعلة . وباعتبارها مجموع الوسائل التى تنشئ هذه المعانى وتجعلها اجتماعية ، وتقوم بتوصيلها .(مصلح الصالح ٢٠١٠)

ويؤكد هذا أيضاً "بارسونز و شيلر" Parsona & Shills حيث يريان أن الأنساق التى تشكل الأفعال الإنسانية ، على ثلاثة أنواع هى :

- النسق الأول : الشخصية التى يتكون من توجيهات الفاعل ، والتوجيهات الدافعية .
- النسق الثانى : هو عملية التفاعل بين الفاعلين في موقف عام ويتكون من العلاقات بين الأفراد ، ويمكن أن ندعوه النسق الاجتماعى ، وهو ليس تجمع للشخصيات .
- النسق الثالث : الثقافة ويمكن اعتبارها كموضوع للتوجيهات ، وعنصر في توجيهات الفعل . ويرتبط النسق الأخير ارتباطا وثيقا بالنسقين الأول والثانى ولكن يتم فصله عنهما بشكل تجريدى . (Talcot Parsons & Shills 1976)

- **أهمية التفاعل** :

التفاعل الهادف المنظم هو الذى يوجد الظاهرة الاجتماعية ، ومن ثم كان محل اهتمام الباحثين وعلماء الاجتماع ، لأن معرفة طبيعته ، وعملياته واتجاهاته، ضرورى لفهم أسس العلاقات الاجتماعية ، وتحديد طبيعة الفعل الإنسانى . ويمكن تلخيص أهمية التفاعل الاجتماعى من خلال زجهة نظر " سوروكين " فيما يلى :

- من التفاعل بين الكائنات الإنسانية لا يمكن إدراك التجربة الثقافية .
- من دون استخدام الرموز في العالم الثقافى ، الاجتماعى ، المتغير دائماً لايمكن نمو الوعى في الحياه العقلية .
- من دون التجربة الجمعية المتمثلة في التفاعل لا يمكن التمييز بين الصواب والخطأ أو المقبول وغير المقبول .
- من وجود إطار عمل للتفاعل لا يمكن إدراك المقولات العقلية المتمثلة في السببية ، الزمان ، العدد .
- من دون التفاعل لايمكن إدراك اللغة .
- من دون التفاعل نمو الأنساق المعرفية مستحيل .(محمد عاطف غيث ١٩٧٣)

- **خصائص التفاعل الاجتماعى** :

تتحدد خصائص التفاعل الاجتماعى فيما يلى :

- أساس التفاعل : العلية أى إنه يقو على مقدمات ، تعقبها نتائج ضرورية ، لذا نستطيع أن نصف مكونات التفاعل في صور بالإضافة إلى الغرض والهدف الذى يظهر في كل منها .
- التفاعل لا يتم في فراغ ، وإنما يتم بين أفراد وجماعات في مجتمع ، وقد يكون بين اثنين أو ثلاثة أو أكثر ، بشرط أن تكون هذه العلاقات ذات معنى بالنسبة للأطراف الممثلة لها .
- يأخذ التفاعل نماذج كثيرة ، فقد يكون وجهاً لوجه ، أو غير مباشر ، أو قصير الأمد ، أو طويل المد ، أو ضعيف التركيز ، أو شديد التركيز ،أو ممتدا أو ضيقا ، وقد يكون من جانب واحد أو متبادلا .
- تحديد طبيعة الفاعل يحدد أنواع العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات ، وبنفس الوقت ، يحدد موضوع هذه العلاقات .
- يتركز الاهتمام في علم الاجتماع على العلاقات التفاعلية التى تتميز بالدوام والتكرار ، والتأثير العميق ، والنضج . حيث إن هذه العلميات تؤدى إلى خلق بيئة اجتماعية ، أو ثقافية ، كالجماعات والأنساق الثقافية ، وإلى خلق شخصيات اجتماعية تتميز تماما عن الكائنات الحية . (محمد عاطف غيث ١٩٧٣)

وعن أهم صفات الكائن البشرى وجود علاقات بينه وبين الآخرين ومن الأفضل تسميتها بالعلاقات البشرية بغض النظر عن كونها ايجابية أو سلبية وهى بالتالى تختلف عن مفهوم العلاقات الإنسانية والتى أصبح متعارف عليها بالعلاقات الايجابية. ويتخذ التفاعل الاجتماعى صور وأساليب متعددة فقد يحدث هذا التفاعل بطريق مباشر أو غير مباشر بين عدد محدود من الأفراد أو عدد كبير . ويكون عن طريق استخدام استخدام الإشارة واللغة والايماء . ويأخذ التفاعل أنماط مختلفة تتمثل في التعاون والتكيف والمنافسة والصراع والقهر . وحينما تستقر أنماط التفاعل الاجتماعى وتأخذ اشكالا منتظمة فإنها تتحول إلى علاقات اجتماعية .

ولقد أشارت الدراسات التحليلية للحياه الاجتماعية إلى أنها تبدأ بفعل اجتماعى يصدر عن شخص معين يعقبه رد فعل من شخص آخر ويطلق على التاثير المتبادل بين الشخصين أو بين الفعل ورد الفعل اصطلاح التفاعل . ونظرا لأن التفاعل الاجتماعى وسيلة اتصال بين الأفراد والجماعات فإنه بلا شك ينتج عنه مجموعة من التوقعات الاجتماعية المرتبطة بموقف معين .

- **التعليم والتفاعل الاجتماعى** :

يقصد بالتفاعل الاجتماعى ، ذلك التأثير المتبادل بين سلوك الأفراد والجماعات من خلال عملية الاتصال . ويطلق بعض الدارسين على التفاعل بين البشر مصطلح التفاعل الرمزى لأن التفاعل الاجتماعى يستند إلى الاتصال . غير أن البعض يرى أن الذات قد تتفاعل مع نفسها . فالشخص الذى يجلس في بمفرده في حجرة خاصة ويفكر في مشكلة معينة يمارس ضربا من التفاعل الذاتى والعلاقات الاجتماعية الفعالة بين الأفراد والجماعات هى التى تؤدى إلى إحداث تغيير في أنماط سلوك المشاركين . فعن طريق ذلك التفاعل يتمكن الطفل من اكتساب ثقافة الجماعة التى ينتمى إليها فيتعلم لغتها ويتمثل قيمها ، ويتمثل

هذا الفاعل جزاً من التربية والتعليم بشرط أن يؤدى إلى إحداث تغير في السلوك في الاتجاه المرغوب فيه والذى على المربين أحداثه

وحتى داخل المدرسة ، يعد التوجيه غير المباشر أكثر فاعلية من التوجيه المباشر حيث يستجيب التلاميذ للمواقف التى يتعرضون لها ، ولذلك يتكون النظام التربوى الحديث من مجموعة من المواقف المناسبة المنظمة التى يحدث من خلالها التعلم .ويمكن المتعلمين أن يتعلم بعضهم من بعضٍ من خلال مواقف التفاعل المتنوعة ، كما يمكن أن يعلموا أنفسهم ذاتيا . ويسهم التفاعل الاجتماعى في تعليم وتربية الطفل في سنوات ما قبل المدرسة بدرجة كبيرة . فالطفل يشترك في مواقف تعلم الجماعة لفترة طويلة قبل التحاقه بالمدرسة . (السيد سلامه الخميسى ٢٠٠١)

إن تكنولوجيا الاتصالات بوسائلها المختلفة بما فيها الإنترنت تحقق الاتصالات بين الأشخاص والجماعات بسهولة ويسر ، بالإضافةٍ إلى أنها تمكن الإنسان من ممارسة أشكال عديدة من الاتصالات متجاوزا بذلك حدود الجغرافيا والزمن ، فعن طريق البريد الإلكترونى بنمو الحوار الجماعى وبدعم التفاعل على مختلف المستويات ، ومن ثم تعزز التماسك الاجتماعى . (مجلة علوم الحاسب ٩٩ /٢٠٠١)

بالإضافة إلى تلقى مواد المنهج التى توزع من خلال التكنولوجيا ، يحتاج الدارسون عن بعد إلى الاتصال بأناس يعملون بمؤسسة التعليم ، خاصة أولئك الذين تم تعينهم كمعلمين . وحيث يتم إنتاج وابتكار مواد التدريس التى توزع من خلال التكنولوجيا من أجل جمهور غفير من المشاهدين ، فإن الاتصال الذى يتم بين المدرسين والدارسين يهدف إلى مساعدة كل فرد لتحويل تلك المعلومات المشتركة إلى معرفة شخصية مناسبة . وبالمقارنة مع ما يطلق عليه مرحلة تقديم التدريس عن بعد في غاية الأهمية . إن أهمية ومدى التفاعل الذى يعتبر مناسبا يتنوع طبقا لفلسفة التدريس الخاصة بالمصممين وبالمؤسسة ، وطبقا لطبيعة المادة الدراسية والفنية العمرية للدارسين وأماكنهم ، والتكنولوجيا المستخدمة في المنهج .

سوف ترتكز العلاقات التفاعلية بين المعلمين والطلاب على قضايا واستفسارات يحددها مصمموا المنهج . وحتى وصول الإنترنت إلى المتناول كانت تلك العلاقات التفاعلية ما تتم في الغالب بين معلم واحد وبين مجموعة من الطلاب باستخدام تكنولوجيا اللقاءات والمؤتمرات عن بعد . ومازال ذلكٍ النوع من اللقاءات عن بعد مستخدما على نطاق واسع ، ومازال شائعا تماما في التعليم على أساس اتصالات تحريرية من خلال البريد ، خاصة في الدول الأقل تقدما من الناحية التكنولوجية . (مايكل مور ، جريج كير ٢٠٠٩)

لو انتقلنا إلى بيئة الدراسة الجامعية وحاولنا معرفة أنواع التفاعل الاجتماعى وصوره ، التى يدخل فيها الطالب داخل هذه البيئة ، وخارجها لوجدنا أن هؤلاء الطلبة ، كأفراد وجماعات ، يدخلون في تفاعلات اجتماعية ويرتبطون بصورة متنوعة من العلاقات داخل الجماعات التى ينتمون إليها . وفى نطاق الدراسة الجامعية يدخل الطالب أيضا في صور مختلفة من العلاقات

والعمليات الاجتماعية ، مع الزملاء والأساتذة ، والمشرفين والاداريين بحكم اتصاله بهم . وتنشأ من خلال هذا التفاعل أنماط مختلفة من العمليات الاجتماعية من تعاون وتوافق وتمثيل وتنافس وتنازع .

وتحكم تفاعل الطالب مع زملائه أو العاملين في الجامعة معايير وقيم المجتمع الكبير ، بالإضافة إلى معايير وقيم الجماعات الفرعية التى ينتمى إليها الطالب كجماعة النشطة ، داخل محيط الكلية . ويرى علماء الاجتماع التربوى أن للمؤسسة التعليمية ثقافة خاصة تسمى (ثقافة المدرسة) School Culture ،كما يرى البعض أن هذه المؤسسة تحتوى على ما يمكن تسميته ثقافة الطالب . وثقافة المؤسسة التعليمية تشمل : القيم ، المعايير ، والمبادئ والآراء والمعتقدات والخلاق السائدة في هذه المؤسسة . والتى تنشأ من الأنماط الثابتة ، التى تنجم عن تفاعل العلاقات بين الأفراد الذين يكونون المجتمع المدرسى .

ويمكن اعتبار الطالب الجامعى متكيفاً اجتماعياً من خلال قدرته على إقامة علاقات منسجمة مع الأفراد الآخرين الذين يدخل في تفاعل معهم ، في نطاق البيئة الجامعية. كما يبدو هذا التكيف في صورة التعاون مع زملائه، أو المدرسين أو المشرفين، في مجال الدراسة ، والأنشطة داخل الجامعة. (على محمد شلتوت ١٩٧٠)

ثمة فروق معروفة بين العليم عن بعد والتعليم التقليدى . وهو فرق يعتبره الجميع لتعليم عالى الجودة عن بعد . يتمثل في أنه في منهج التعليم عن بعدٍ من الشائع أن يتم التفاعل منقبل معلمين متخصصين يلعبون دورا محدودا . أو لايلعبون مثل ذلك الدور . في عمليات تصميم وعرض المنهج. ولا يمكن للمصححين العمل كمعلمين أيضا . ولا يمكن لهم حتى . من منظور طرق التدريس . القيام بذلك إذا أن التعليم يتطلب مجموعة خاصة من المهارات تختلف عن مصممى المناهج وخبراء المواد الدراسية ، بل يتم ذلك بشكل أفضل عندما يناط التعليم بأشخاص يكرسون أنفسهم لدراسة وتطوير تلك المهارات .

في أسلوب النظم (التوجه نحو المنظومة) يعتبر التحكم في الجودة من خلال التقييم المستمر لكل جزء من النظام في غاية الأهمية . والعنصر الأساسى لذلك هو تخصيص إنتاج الطلاب على مدى فترات زمنية منتظمة ، وهو ما يسمى بالواجب المنزلى . وفريق تصميم المنهج هو المنوط بوضع الواجبات بناء على محتوى كل وحدة من وحدات المنهج ، على أن يقوم كل طالب بتأدية تلك الوجبات ، وإرسالها إلى المعلم إما إلكترونيا أو طريق البريد . بعد ذلك يقوم المعلم بمراجعة الوجبات والتعليق عليها تقييمها ثم إعادتها إلى الطلاب ، ثم إرسال التقييم إلى إدارة المؤسسة التقليدية التى تستخدمه بدورها كجزء من عملية الرقابة والمتابعة التى تقوم بها .

وبالرغم من أن التعليم عن بعد يتصف بالفصل المكانى والزمانى بين المعلم والمتعلمين ، إلا أن ذلك لا يعنى أن المتعلم عن بعد Distance Learner يقوم بعملية التعلم بشكل منفرد وبمعزل عن المعلم أو أن لديه القدرة على التحكم في عملية التعلم بنفسه ودون تدخل أحد . ومع تطور تكنولوجيا الاتصالات ومفهوم التعليم عن بعد تنوعت أدوار المعلم عن بعد لدعم المتعلم والارتقاء بنواتج التعلم.

ويتضح أن هناك مكونين رئيسيين في بيئة التعلم عن بعد :

- الموضوع الرئيسى .
- الحوار .

ويتم الحوار في الغالب بين المتعلم والمعلم ويكون من مسؤلية الأخير التشجيع عليه واستغلاله لتحسين نواتج عملية التعلم من خلال الأنشطة المختلفة التى يمكن أن يقترحها المعلم وكذلك في عمليات التقويم المستمر. ومن الأساليب التى يمكن أن تستخدم لتشجيع المتعلم على التفاعل بفاعلية مع المعلم عن بعد زيارة المعلم أو ممثلين عن المؤسسة التعليمية للطلاب في مواقعهم . باستخدام أساليب الاتصال المعتادة والتى يستخدمها الطلاب بكثرة كالتيلفون والبريد الإلكترونى. (Blank , Martin 2004)

ويمكن تلخيص العلاقة التقليدية بين المعلم والمتعلم في برنامج للتعليم عن بعد بلشكل المبين . حيث يصمم المعلم المحتوى وينقله إلى المتعلم باستخدام أحد الوسائط الذى يستقبله بدوره . وباستخدام أحد الوسائط الأخرى يمكن للمتعلم أن يتفاعل مع المعلم لمناقشة موضوع معين .

ومع تطور تكنولوجيا التعليم والاتصال أمكن نقل المحتوى التعليمى وإجراء عملية الاتصال ذات اتجاهين من المعلم إلى المتعلم والعكس في آن واحد وباستخدام نفس التقنية وبالتالى يمكن تعديل الشكل السابق ليصبح التكنولوجيا هى الوسيط بين المتعلم والمعلم عن بعد ، بحيث يمكن للمعلم نقل المحتوى وتطويره في آن واحد ، حيث يمكن للمتعلم التفاعل مع المحتوى ومع المعلم في آن واحد . (Bushweller,Kevin 2002)

يعتبر التفاعل بين المتعلم والمعلم وبين المتعلمين أنفسهم داخل حجرات الدراسة من أكثر الموضوعات التى استحوذت على اهتمام التربويين حيث أكدت الأبحاث على أهميته في إثارة دافعية للمتعلم وتحسين نواتج التعلم عن طريق تحقيق العديد من مستويات الأهداف . ويعرف التفاعل على أنه العملية التى تحدث بين المتعلم وبيئة التعلم Learning Environment والتى يأخذ فيها المتعلم دورا أكثر ايجابية ، ويضم بيئة التعلم هذه في الغالب المعلم والمتعلم ومحتوى الدراسة.(Denise. L 2002)

فقد وجدت العديد من الدراسات المتعلمين المقيدين في برنامج للتعليم عن بعد تدعم التفاعل داخل أفرادها، مما دعا العديد من علماء التعليم عن بعدإلى اعتبار قدرة تكنولوجيا المستخدمة على تسير عملية تفاعل في اتجاهين **تفاعل المتعلم مع المحتوى** : هو تفاعل المتعلم مع المعلومات المقدمة ويجب أن يقود الطالب إلى اكتساب المعرفة . إن عوامل مقدرة الطلاب على التفاعل مع المحتوى تتضمن أسلوب التعلم الجيد للمتعلمين أو تحديد الطلاب للمعلومات المقدمة التى لها صلة بالموضوع .

وبصفة عامة يمكن تصنيف أنواع التفاعل إلى نوعين رئيسيين :

- التفاعل الفردى : وهو الذى يحدث بين المتعلم والمحتوى التعليمى وكافة المصادر والمواد التعليمية .

- التفاعل الاجتماعى : وهوالذى يحدث بين المتعلم والأشخاص الآخرين في البرنامج بما فيهم المعلم والمتعلمين الآخرين .

وبالإضافة إلى ما سبق فإنه من المهم الإشارة إلى أن النوع الثانى من التفاعل (التفاعل الاجتماعى) يمكن أن يصنف إلى نوعين :

- تفاعل اجتماعى مصغر في مجموعات صغيرة .
- تفاعل اجتماعى موسع في مجموعات كبيرة .

يتوقف استخدام أى من النوعين على أهداف البرنامج وطبيعته . فإذا كان الهدف هو المناقشة وتبادل الخبرات ، فإن المجموعات الكبيرة يمكن أن تتكون مناسبة لذلك الغرض . أما إذا كان الهدف هو تنمية مهارات التعلم التعاونى وحل المشكلات ، فإن المجموعات الصغيرة تكون أكثر ملائمة . ونظرا لأهمية التفاعل في برامج التعليم عن بعد ، فقد قدم " مور Moore " إطارا أكثر تحديدا يمكن من خلاله دراسة ووصف أنواع التفاعل ، حيث وجد أن هناك ثلاثة أنواع من التفاعل يمكن أن تحدث في بيئة التعليم عن بعد :

- تفاعل المتعلم مع المشرف : هو تفاعل عمودى يعتمد على استعداد المتعلم والمشرف على الاتصال . المصعب لهذا النوع من التفاعل غالبا ما يرتبط بحقيقة أن المسافة تضعنا في أدوار جديدة غير مألوفة .
- تفاعل المتعلم مع المتعلم : هو تفاعل أفقى بين المتعلمين . عندما يتفاعل طلاب مع طلاب آخرين هذا يزيد من اندماجهم ويحسن من دافعيتهم للتعلم
- تفاعل المتعلم مع نفسه : تشير إلى القدرة على جعل التكنولوجيا سهلة للطالب . لأن عدم ارتياح كل من الطالب والمعلم لاستخدام التكنولوجيا سيؤدى ذلك إلى جعل التكنولوجيا إحدى معيقات عملية التعلم .

وبالرغم من دقة التصنيف السابق إلا أنه وكما يرى " هيلمان Hillman " أغفل نوعا هاما من أنواع التفاعل وهو الذى يحث بين المتعلم ووجهة الاستخدام الوسيطة التى تمكن المتعلم من التفاعل من خلالها مع المحتوى التعليمى . لذلك اقترح هيلمان نوعا رابعا من أنواع التفاعل أطلق عليه تفاعل المتعلم - واجهة المستخدم . (علاء صادق ٢٠٠٨)

وبالرغم من التطر التكنولوجى في مجال الاتصالات ، فإن مجرد توفير هذه التكنولوجيا ليس كافيا ، إذ لابد من دراسة واستخدام إستراتيجيات وأنشطة مهارات التفاعل الفعال بين المتعلم وبقية عناصر مجال التعلم لضمان استخدام فعال لهذه التكنولوجيا .

وبالنظر إلى طبيعة التعليم عن بعد نجد أن جزءاً كبيراً من التفاعل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم والذى يمكن أن يتم داخل الحجرات الدراسية التقليدية يمكن أن يتاثر نظرا للفصل المكانى والزمانى بين المعلم والطلاب ، كما أن اتجاهات الطلاب نحو جدوى عملية التفاعل يمكن أن تتأثر سلبا كذلك .

بين المعلم والمتعلم من أهم الخواص التى يجب على أساسها الاختيار والمفاضلة بين التكنولوجيا المستخدمة . وقد يرجع هذا إلى قدرة هذه تكنولوجيا الاتصال

على تقريب المسافة المكانية بين الطرفين المعلم والمتعلم وفير فرص أكبر لدعم المتعلم وتوفير فرص ومجالات متنوعة لمناقشة والحوار .

ومن ايجابيات التفاعل : في مجال التفاعل الاجتماعى الإلكترونى تسهم تكنولوجيا الاتصالات يرى البعض أنها تروج للحوار الاجتماعى وتعزز التماسك الاجتماعى وتوفر طرق وأنماط جديدة للتفاعل الإنسانى والاجتماعى بالإضافة إلى ما توفره من معلومات في جميع الحالات ، مما يحسن نوعية الحياة وحل المشكلات الاجتماعية .

و تراجع الاعتماد على الصور الذهنية المسبقة والقوالب الجامدة في أثناء التفاعل عبر الشبكة قد ساعد في تفعيل النشاط الاجتماعى للفئة المهمشة .

عن تكنولوجيا الاتصالات متمثلة في الإنترنت تحقق اتصالات بين الأشخاص والجماعات بسهولة ويسر ، بالإضافة إلى أنها تمكن الإنسان من ممارسة أشكال عديدة من الاتصالات متجاوزا حدود المكان والزمان ، فعن طريق البريد الإلكترونى ينمو الحوار الجماعى ويدعم التفاعل على جميع المستويات ، ومن ثم يعزز التماسك الاجتماعى . (سعد الدين إبراهيم وأخرون ١٩٩٨)

أما العيوب :

- تتمثل في انتقاء العلاقة الحميمة وعلاقة التلمذة بين الاستاذ والطالب.
- تكريس العزلة ،فظهور خدمات الاتصال الجديدة التى توجه رسائل متخصصة تلبى الميول والنزعات الفردية مثل الإنترنت وزيادة استخدامه والاستعاطة به عن وسائل الاتصال المباشر مع أفراد أخرين .
- وتؤثر تكنولوجيا الاتصال سلبيا على العلاقات الاجتماعية حيث أنها تزيد من إنعزالية الأفراد وانسحاب الأفراد من دائرة العلاقات الاجتماعية وتعميق احساسه بالوحدة ، الأمر الذى يفقده بمرور الزمن القدرة على ممارسة علاقات إنسانية حميمة ، وكذا القدرة على التعاطف مع الأخرين . (حسن عماد مكاوى ١٩٩٧)

في الختام إن تلك العناصر التى قمنا بعرضها مفهوم التعليم عن بعد ، دمر المعلم في هذا التعليم ، ايجابيات وسلبيات التعليم عن بعد . التعليم والتفاعل الاجتماعى . تعتبر أنظمة فرعية أساسية في كل مؤسسة تعمل بالتعليم عن بعد . وحتى مع تلكٍ الرؤية الأولية ، يجب أن يتضح لنا سبب ما ذكرناه سالفا بأن ثمة تكافلا كبيرا بين تلك العناصر .

على سبيل المثال ، تعتمد طبيعة التصميم السليمة المطبوطة بالإضافة إلى تكنولوجيا الاتصالات التى تستخدم للعرض وطبيعة التفاعل على مصادر المعرفة وحاجات الطلاب وعلى بيئة التعلم الخاصة بمنهج معين . ويعتمد تصميم الوسائل التعليمية على المحتوى وتكنولوجيا العرض ونوع التفاعل المنشود وبيئة التعلم . وكل تلك المكونات ستتأثر بالإدارة والسياسة . علاوة على ذلك ، فإن التغيرات التى تحدث في عنصر واحد من عناصر نظام التعليم عن بعد أثارا مباشرة وعاجلة على جميع العناصر الأخرى .

• **المراجع** :

١) أحمد الخطيب : المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل ، عال الكتب الحديثة ، أربد ، ٢٠٠٦ ص ٦٦ .

٢) أحمد السرورى :التعليم الإلكترونى ما له وما عليه ، منتى المدرس العربى ، منتدى التعليم الإلكترونى ، ٢٠٠٩/١١/١١ ، ص ٥- ٦ .

٣) السيد سلامة الخميسى: التربية والمدرسة والمعلم –قراءة اجتماعية ثقافية ، دار المطبوعات ، الاسكندرية ، ٢٠٠١ ، ص ١٤٩- ١٥٠- ٢٨٥- ٢٨٦ .

٤) ايهاب الدسوقى : مراحل التجارة الإلكترونية ، الأهرم القاهرية ، ١٩٩٩ ، ١٢٥ .

٥) حسن عماد مكاوى :تكنولوجيا الاتصال الحديثة في عصر المعلومات ، دار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٧ ، ص ٣٦٢- ٣٦٣- ٥٦٥- ٥٧٢ .

٦) ريما الجرف:المقرر الإلكترونى ، المؤتمر العالمى الثالث عشر " مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة "الجمعية المصرية للمناهج ، جامعة عين شمس ، المجلد الأول ، ٢٤- ٢٥ يوليو ٢٠٠١ ، ص ١٩٣- ٢١٠ .

٧) سعد الدين ابراهيم وأخرون :مستقبل الأمة العربية ،مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، اكتوبر ١٩٩٨ ، ص ٨٨١ .

٨) طارق عبد الؤوف عامر :التعليم والمدرسة الإلكترونية ، دار السحاب ، القاهرة ، ٢٠٠٧ ، ص ٦٦- ٦٨ .

٩) عبد الرحمن العصيل :العرب وتكنولوجيا الاتصال تحدى الثورة المعلوماتية، الاقتصاد الخليجى ، العدد ٩٧ ، مارس – أبريل ٢٠٠١ ، ص ٢٦- ٣٠ .

١٠) علاء صادق : الأسس النظرية للتعليم عن بعد ، منتدى تكنولوجبا المعلومات والحاسوب في التربية الرياضية ، قسم العلوم النظرية ، ٢٢/ ٣/ ٢٠٠٨ ، ٢- ٣- ٣٧- ٣٨ .

١١) على محمد شلتوت ،علم الاجتماع التربوى ، جامعة الاسكندرية ، الاسكندرية ، ١٩٧٠ ص ٢٥١- ٢٥٢ .

١٢) مايكل مور وجريج كلير :التعليم عن بعد – ترجمة أحمد المغربى ، الدار الأكاديمية للعلوم ، عمان ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٧ .

١٣) مجلة علوم الحاسب ، كلية علوم الحاسب والمعلومات ، ، جامعة الملك سعود ، أعداد متفرقة ،٩٩/ ٢٠٠٠ ،ص ٩٤ .

١٤) محمد زياد حمدان : نظام استخدام النوعى لتقنيات الوسائط المتعددة في التعليم العالى ، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة تأكيد النوعية في استخدام تقنيات التعليم حسر الهوة بين الأصالة والمعاصرة ،كلية التربية ، جامعة عجمان ، ٣/ ٥ / ٢٠٠٠ ، ص ٢٠١

١٥) محمد زياد حمدان : تكنولوجيا التعلم والتدريس والتربية الإلكترونية عن بعد ، دار التربية الحديثة . الفيحاء ، ٢٠٠١، ص ٢٢٦- ٢٢٧.

١٦) .محمد عاطف غيث :علم الاجتماع النظرية والمنه والموضوع ، دار الكتب ، الاسكندرية ١٩٧٣ ، ص ١٤٦ .١٤٨- ١٥٢ .

١٧) مصلح الصالح :عوامل التحصيل الدراسى في المرحلة الجامعية ، الوراق للنشر والتوزيع ،أربد ، ٢٠١٠ ، ص ٤٣- ٤٤- ٤٥ .

obeikandl.com

١٨) ميتشو كاكو :رؤى مستقبلية – كيف سيغير العلم حياتنا في القرن الواحد والعشرين ، ترجمة سعد الدين خرقان ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٧٠ ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والادب ، يوليو ٢٠٠١ ، ص ٢٣- ٢٤ .

١٩) وزارة التربية والتعليم :مؤشرات إنجاز التعليم لعام ٢٠٠٤ .

٢٠) يعقوب رشوان :التعليم عن بعد مفهومه وفلسفته وأهدافه وأهميته في التنمية ، ورقة مقدمة إلى مؤتمر التعليم عن بعد ودور تكنولوجيا المعلومات والاتصال ،جامعة القدس المفتوحة ، عمان ، أبريل ١٩٩٩، ص ٣٧- ٣٨ .

21) Blank ,Martin.J. How community Schools make a difference, Educational leadrship, vol 26 , p.131.

22) Bush Weller, Kevin : Report says E-learning redefining K-12 education . Education week, vol .1. Issu 36 . 2002.p-p 10-14 .

23) Cassisy , G, Noel : Distance Education applicability to Foundation Studio art courses , george mason uniy . vol 63 , No .1 ,p . 10 .

24) Dalhousie Vniversity . Distance education Dalhousie : Review and Action plan . the lnternet http //isda , 2000 .ca\ , dewww\dez . html , may .

25) Demchenko , Yuriv ,: " New paradigm of Education in the Global Information Environment :learning from the www. Isoc .org/ what Is/conferences/Inet97/proceedings Internet , contrbuting to the Internet .URL:Http://d4/d4-1Htm,htmkuala lumper ,Malaysia , 1997 .

26) Denise L . Land Experiencing the online environment . USDL-A j0urnal (online serial) vol.16 , No .2 . p, 39 .

27) Harris , J: virtual Architecture:Designhng and Directing curriculum Based telecommuting . Eugene , oregon:Internet-ional society for technologyin education (ISTE) , 1998 .

28) Kearsly,G.:Thewoeld wide web : Global Access to Education , Educational technology Review , winter (5) ,1996 , p. 30-34 .

29) Shelton ,A. Catering to students takhng on online course for the first thme . ERIC Document Reproduction SERVICE , 2000 , No.,ED446755. P. 83-84 .

30) Talcot Parsons & Shills , Towards A General Theory of Action , cambridge , U.S.A . harvard University press , 1976, p. 7 .

31) Thorpe ,M. on-line learning – not just an university idea . Adults learning , 2000 , vol. 11 , pp .11-21

****

Research:8

"Gender, Academic Level-based Comparative Study on University Students' Epistemological Beliefs towards English Language Learning"

By *:*
Dr. AbdulRahman A. Al Asmari
Dr.Nasrah Mahmoud Ismail.
English Language Center, Taif University

obeikandl.com

Gender, Academic Level-based Comparative Study on University Students' Epistemological Beliefs towards English Language Learning

AbdulRahman A. Al Asmari, Assistant professor,

English Language Center, Taif University

Nasrah Mahmoud Ismail, Assistant professor,

English Language Center, Taif University

Abstract

The present study investigated the effects of gender and students` academic levels on their epistemological beliefs towards learning English. A total of 547 of English-major students at a Saudi University, including 184 males and 363 females whose levels ranged from 1st to 7th participated in this study. The primary aim of the study was to explore whether there were significant differences in the epistemological beliefs system among two learners groups according to variables such as gender and academic levels. Students were asked to answer questions on the Belief Questionnaire. Students answered each item statement using a 4-point Likert-scale that ranged from 1 (strongly disagree) to 4 (strongly agree). Results were statistically analyzed using, descriptive statistics, ANOVA and the t-test. Analysis results showed that there were differences between English-major students according to their academic levels in their beliefs in subscale 2 (beliefs about a traditional orientation to learning English) and the total score. The results also indicated that there were no differences between males and females towards learning English in their epistemological beliefs except in subscale 3 (the beliefs about the quality and sufficiency of classroom instruction for learning English) and in total scores. Findings in general indicated that all the participants had epistemological positive beliefs towards learning English. These positive epistemological beliefs help the students to learn easily and achieve high GPA. Such results also bring to the fore implications that help the teachers draw suitable strategies with their students inside the classroom.

Keywords: University students` epistemological beliefs, English-major students, males and females, Saudi language learners

Epistemological Beliefs about English language learning

There seems a consensus among language learning researchers on the importance of learners' beliefs in Foreign Language Learning (Amuzie & Winke, 2009; Horwitz, 1987, 1988; Kern, 1995). Horwitz (1987) suggested that erroneous or negative beliefs about language learning may lead to the use of less effective learning strategies. White (1999) also concluded that beliefs are instrumental in defining tasks and play a critical role in behaviour. Moreover, the beliefs systems learners hold or develop

help them adapt to new environments to define what is expected of them and to act in accordance with those understandings. Drawing on cognitive psychology, Flavell (1976, 1979, and 1987) argued that learners' beliefs are a subcomponent of the metacognitive knowledge that concerns one's own cognitive processes and products or anything related to them. Like other forms of metacognitive knowledge, the beliefs a learner holds about language learning are said to be stable because they can be regarded as a permanent part of the learner's store of knowledge (Wenden, 1999, 2001). However, the assumption that beliefs are stable overlooks the important impact of external experience and learning contexts on learners' beliefs (Amuzie & Winke, 2009; Barcelos, 2003). Several studies have reported that learners' beliefs change over time (Tanaka & Ellis, 2003) under different contexts such as study-abroad (Amuzie and Winke, 2009; Gao, 2008), or in group processes (Chang, 2007).

Students come into class with certain epistemological beliefs and misconceptions about language learning and those beliefs may hinder language learning (Green, 1993; Horwitz, 1988; Mantle-Bromley, 1995; Phillips, 1991). Therefore, students have to be encouraged to express their beliefs for both themselves and their teachers. Doing so would allow learners to consider why they are participating in certain activities, how these activities help them learn English, and what use they can make of them both for academic purposes and outside of the classroom (Bulut & Durak, 2002; Ariogul, Unal, & Onursal, 2009).

Aim and scope of the study

The present study aimed to investigate the effects of gender and students` academic levels on students' epistemological beliefs towards English language learning. This included looking into beliefs about contemporary, beliefs about a traditional orientation to learning English, beliefs about the quality and sufficiency of classroom instruction for learning English, and beliefs about foreign-language aptitude and difficulty. The investigation was based on a modified model of beliefs (Sakui & Gaies, 1999).

There is little in the existing literature which focuses specifically on the language learning beliefs of English-major students in the Arabic contexts and at the university level. Although several researchers have studied the beliefs in different countries that learn English as a second or foreign language (e.g., Ryan, 1984; Dole & Sinatra, 1994; Ellis, 2008), a few have examined the effects of gender and academic levels as factors affecting beliefs, especially EFL contexts in the Arab world. To the best of the researchers' knowledge, the effects of gender and students` academic levels on the beliefs toward language learning seem to be highly under-researched, especially in EFL context within Arab Countries. As teachers for English as a foreign language for many years, the researchers noticed that some students in the English Department seemingly have low motivation and different beliefs. However, these beliefs might be unlimited, positive or negative. In addition, there is a kind of contradiction among the previous studies where some studies mentioned that there were differences between males and females (e.g., Magolda, 1992; Belenky, et al., 1986; 1985), while others argued that there were no important gender differences (e.g. Hofer & Pintrich, 1997; Pintrich, 2002). Needless to say, outcomes of previous studies aroused the researchers' curiosity to do this research to find out to what extent gender and students` academic levels affect on their beliefs. Accordingly, this study addressed the following questions:

1. Do the students have positive beliefs toward English language learning?
2. Do the students` academic levels have any impact on their beliefs toward learning English?
3. Does the students' gender have any effect on their beliefs towards learning English?

Definition of Terms

For the purpose of this research the following terms were defined:

Epistemological beliefs about English language learning

Epistemological beliefs are individuals' conceptions of intellectual efforts based on experiences, which are held to be true. Beliefs represent knowledge, arouse emotion, and guide behaviors (Harvey, 1986). Students `beliefs systems consist of

four underlying factors, which are: (a) beliefs about a contemporary communicative orientation to learning English; (b) beliefs about a traditional orientation to learning English; (c) beliefs about the quality and sufficiency of classroom instruction for learning English. (d) beliefs about foreign-language aptitude and difficulty (Sakui & Gaies 1999).

Epistemological beliefs also defined by the researchers as a collection of students` thoughts about their learning English language.

Students` Educational Academic Levels consist of eight academic levels distributed over four years. Each year, the student studies two academic levels in two semesters. For the graduation, the student has to complete eight academic levels.

Theoretical foundation

Beliefs are a central construct in every discipline which deals with human behavior and learning. In the psychological literature, there is a rich body of theoretical and empirical work on beliefs. Different theoretical orientations and concerns have produced somewhat different views of the nature of beliefs (Dole & Sinatra, 1994). Beliefs can be defined broadly as "psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true" (Richardson, 1996, p. 105). In cognitive psychology, beliefs about learning have been viewed as a component of metacognitive knowledge (Wenden, 1998). Flavell, (1979), (1985), & (1987), for example, viewed beliefs as a part of self-knowledge, which includes all that individuals understand about themselves as learners and thinkers, including their learning goals and needs. A related view came from Alexander, Schallert and Hare (1991), who placed beliefs and attitudes within the domain of socio-cultural knowledge on the basis of which new experiences and information have been interpreted. In social psychology, Bandura's social cognitive theory (1986) indicated that people's previous experiences and personal beliefs would influence students' behaviors. A prominent view of beliefs is that they are understandings which arise from an individual's life history and educational experiences and which are the basis for value judgments (Dole & Sinatra, 1994). Also among these perspectives, learners' beliefs about language learning are a

result of a number of factors that shape one's thinking and belief formation, including past experiences, culture, context, and numerous personal factors (Bernat & Gvozdenko, 2005). However, Bernart (2006) contended that it is rather the individuals' complex metacognitive structure, as affected by a number of social, cultural, contextual, cognitive, affective, and personal factors that is responsible for shaping the nature and strength of these beliefs.

Meece, Blumenfeld, and Hoyle (1988) described this set of beliefs as being influential in the way people approach and engage. Beliefs also represent knowledge, arouse emotion, and guide behaviors (Harvey, 1986). Students `beliefs systems consist of four underlying factors, which are: (a) beliefs about a contemporary communicative orientation to learning English; (b) beliefs about a traditional orientation to learning English; (c) beliefs about the quality and sufficiency of classroom instruction for learning English and (d) beliefs about foreign-language aptitude and difficulty (Sakui & Gaies, 1999). According to social learning theory, people acquire knowledge in response to the demands and characteristics of a social context (Rothstein, 1990, p. 95-96). Rotter and Hochreich (1962) contended that learning is affected by an individual's beliefs based on his or her past experiences. In the same learning situation, students sharing the same goals may have different beliefs, or experiences about academic success or failure, which, in turn, influence whether a particular individual will be likely to study or not. The different beliefs or expectancies about success or failure eventually influence students' cognitive functioning and affective responses.

The importance of beliefs

The importance of taking students` belief systems into account has always been stressed by researchers (e.g., Wenden, 1986, 1999; Horwitz, 1988, 1999; Cotterall, 1995; Wen & Johnson, 1997). Learners bring to the language-learning task a complex set of attitudes, experiences, expectations, and learning strategies (Nyikos & Oxford, 1993; Benson, 1991; Stone, 1989). Within this variety of beliefs, educational research has indicated that students` beliefs about the nature of knowledge and epistemological beliefs can influence learning and comprehension (Jehng, Johnson, & Andreson, 1995; Ryan, 1984; Cesur, 2011).

Learners need to believe in the purpose of their own learning and develop positive expectations for their performance, and value success. Goal-oriented, as it always is, learning might be undermined by a number of undesirable goals. As such, Clifford (1984) suggested that learners need to develop their beliefs in control, acknowledging that their actions are responsible for successful performance and that failure is a normal part of learning, which may be used to shape future efforts. However, if learners are not aware of this, passive or negative beliefs toward learning may arise (Johnston & Winograd, 1985), and as a result, students may develop beliefs about their inability to use effective strategies. From a similar perspective, Pace, Marshall, Horowitz, Lipson, and Lucido,(1989, p.214) also argued that if misconcept-ions are associated with the students' beliefs, the misconceptions are more resistant to change. In a more recent study, Oz (2007) demonstrated that Turkish EFL learners had a broad range of conceptions both similar to and different from those reported in the current literature. A large number of the EFL learners were found to have misconceptions about learning English language. Some students overcome these misconcept- ions, but others do not.

Understanding learners' cognitive beliefs about language learning and their use of learning strategies, as well as the factors which influence these beliefs and strategies use, is essential to planning appropriate language instruction. Ellis (2001) maintained that it is important to identify learners' beliefs which relate to successful learning and beliefs which have a negative impact on language learning. Ellis suggested that these beliefs might be used to develop self-awareness in learners. Further, Li (2005) suggested that there has been a significant difference between the learners who hold positive beliefs and those who hold negative beliefs about the Role of Rote Learning in vocabulary learning strategies. Ellis (2008) concluded by noting that teachers cannot ignore learner beliefs or their own to help their students become aware of and to evaluate their own beliefs and to address any mismatch in their and their students' beliefs systems. Such evaluation of beliefs can help to establish an understanding of and reconciling any differences in belief systems between teachers and learners.

Types of learners' beliefs

In an attempt to identify the types of beliefs held by language learners, Horwitz (1987) administered the Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI) to groups of learners. Five general areas of beliefs emerged from the analysis of the responses relating to (1) the difficulty of language learning, (2) aptitude for language learning, (3) the nature of language learning, (4) learning and communication strategies, and (5) motivation and expectations. Wenden (1986) grouped the beliefs she identified in 25 adults enrolled in a part-time advanced-level class at an American university into three general categories: (1) use of the language (for example, the importance of 'learning in a natural way'), (2) beliefs relating to learning about the language (for example, the importance of learning grammar and vocabulary), and (3) the importance of personal factors (i.e., beliefs about the feelings that facilitate or inhibit learning, self-concept, and aptitude for learning). Both of these early studies, then, identified a very similar set of learner beliefs such as beliefs about the need to study grammar. This dominant belief was also reported by Schulz (2001), who found that both Colombian learners of English in Colombia and American learners of foreign languages in the U.S. placed great stress on explicit grammar study and error correction.Learners' beliefs are an important individual difference in second language (L2) learning (Li, 2009). Beliefs are outcomes of both formal and informal learning experiences and determin- ants of subsequent learning (Ryan,1984).Beliefs influence both the process and product of learning and they can be dynamic and situated (Ellis, 2008). Kienhe, Bromm, and Stahl (2008) also indicated the possibility of changing domain-specific epistemological beliefs through ashort-term intervention. However, it questioned the stability and elaborateness of domain-specific epistemological beliefs, particularly when domain knowledge is shallow. Most epistemological belief studies examine the effects of students' beliefs on learning in general. However, there were no record of studies that placed a specific focus on gender and educational academic levels.

Students` educational academic levels and their cognitive beliefs about language learning

Very little research has directly addressed the issue of study level in relevance to beliefs within an educational context (Hong-Nam & Leavell, 2006; Zhang & Cui, 2010). Of that which has been conducted, Magogwe and Oliver (2007) found a dynamic relationship between level of schooling (representing age differences) and self-efficacy beliefs. Wenden (1987) suggests that teaching beginning level students the language of metacognition should be given high priority in order to provide the language needed to talk about and receive instruction in learning strategies. Therefore, learning instruction can be given from the beginning, because the instruction is provided in a language that students understand (O` Malley & Chamot, 1995). An analysis has been attempted of the relationship between self-efficacy beliefs and proficiency for students at the different levels of education. The results suggest that age (as represented here by levels of education) relates with regard to self-efficacy beliefs (Magogwe & Olver, 2007).

The current study which was conducted with students from various levels of tertiary education (1st, 3rd, 5th and 7th level) addresses the deficiency of research exploring the effects of gender on educational academic level of the students. By emphasizing such under-researched areas, it is predicted that educators in Saudi Arabia, and elsewhere, may be assisted in developing appropriate curricula for students of different levels.

The differences between males and females in their Epistemological beliefs

Much research has been concerned with describing and classifying the types of beliefs learners hold based on responses to questionnaires, the sources of beliefs, and the situated and dynamic nature of learners' beliefs systems. Somewhat disappointingly, very few studies have examined the effects of gender and students` academic levels on their beliefs towards learning English Although much research has been conducted examining gender differences in beliefs (e.g., Magolda, 1992; Bacon & Finnemann, 1992; Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule,1986;1985),some have argued that there were no important gender differences in the development of epistemological beliefs (Pintrich, 2002). Pintrich (2002) argued that when

epistemological beliefs are operationalized to incorporate multiple, independent dimensions, as opposed to more holistic developmental models, no gender differences should arise in epistemological beliefs. Therefore, when students are asked to answer questions that focus on one particular domain of epistemological beliefs, there are no differences between boys and girls. Moreover, boys and girls seem to develop their epistemological beliefs at about the same rate.

Nevertheless, gender may play an important role in epistemological reasoning in ways that are undetectable. For example, Belenky et al. (1985; 1986) described 'connected knowing' as a more feminine approach to knowing and learning. This approach advocates a model of teaching whereby teachers are 'participant observers' who model their thinking processes aloud to the class and aid their students in building knowledge not through competing for the 'right' answer, but by building consensus (Hofer & Pintrich, 1997). However, this connected way of knowing might indeed be associated more with female students, but if male students identified with such a way of knowing, it may mean something quite different for them than for female students. On the other hand, Lummis and Stevenson (1990) affirmed that there were differences in beliefs between males and females. Thus gender affects students' beliefs and consequently it may affect students' performance and achievement in language.

Hypotheses of the research

1. The students have not positive epistemological beliefs towards English language learning.
2. The students` academic levels have not any impact on their epistemological beliefs towards learning English.
3. The students' gender has not any effect on their epistemological beliefs towards learning English.

Method

Instruments

1. Students` beliefs Questionnaire

The researchers modified the Beliefs Questionnaire that was used in Sakui and Gaies` (1999) study on assessing Japanese students` beliefs. Participants completed 25-item Questionnaire

that assessed the beliefs of the participants that were related to their learning of English. Principal Components Analysis, followed by Varimax Rotation, yielded a four-factor solution. These four factors together included 25 positive items. Items (1-11) concerned the beliefs about a contemporary communicative orientation to learning English; items (12-17) represented the beliefs about a traditional orientation to learning English; items (18-22) represented the beliefs about the quality and sufficiency of classroom instruction for learning English; items (23-25) dealt with the beliefs about foreign-language aptitude and difficulty. Respondents answered each item statement using a 4-point Likert-scale that ranged from 1 (Strongly disagree) through 4 (Strongly agree).

Participants

For standardization the research instrument, a sample of 100 from different students` educational academic levels (40 males and 60 females) was used. The participants in this study included 547 English-major undergraduates (184 males and 363 females); 1st level 144 students (47 males & 97females), 3rd level 122 (26 males & 96 females, 5th level 108 (42 males & 66 females and 7th level 173 (69 males & 104 females) enrolled in a Foreign Languages Department. Participants ranged in age from 19-29 years with a mean of (M= 20.116, SD = 1.596).

Item validity and internal consistency for beliefs Questionnaire in the current study

The corrected item-total correlations ranged from 0.380 to 0.726 ($p < 0.01$), suggesting adequate item validity. As for the corrected item-Subscale 1, correlation ranged from 0.583 to 0.738 ($p < 0.01$), and the Subscale 2 correlation ranged from 0.488 to 0.746 ($p < 0.01$). While the Subscale 3 correlation ranged from 0.617 to 0.777 ($p < 0.01$), the Subscale 4 correlation ranged from 0.661 to 0.671 ($p < 0.01$), suggesting adequate item validity. The internal consistency was high for the total scale (α =0.865), as well as for Subscale 1 (α =0.863) and Subscale 2 (α =0.751), Subscale 3 (α =0.732), and Subscale 4 (α =0.367). The mean total score was 73.580 (S.D.= 11.417). The means were: for Subscale 1 (M= 35.195, S.D. = 6.228), for Subscale 2 (M= 17.755, S.D. = 3.757), for Subscale 3 (M= 12.965, S.D. = 3.537), and for Subscale 4 (M = 7.665, S.D. = 2.086).

Table 1: Correlations between items and total score for each factor for belief questionnaire

Factors	Items	Item-dimension-Correlations	Item –total Correlations	Factors	Items	Correlations	Item –total Correlations
A contemporary communicative orientation to learning English	1	0.583**	0.508**	A traditional orientation to learning	12	0.626**	0.538**
	2	0.738**	0.596**		13	0.724**	0.540**
	3	0.668**	0.478**		14	0.703**	0.538**
	4	0.732**	0.561**		15	0.746**	0.520**
	5	0.608**	0.497**		16	0.733**	0.543**
	6	0.631**	0.543**		17	0.488**	0.365**
	7	0.660**	0.540**	The quality and sufficiency	18	0.617**	0.411**
	8	0.641**	0.604**		19	0.699**	0.508**
	9	0.619**	0.464**		20	0.765**	0.404**
	10	0.729**	0.595**		21	0.777**	0.471**
	11	0.572**	0.545**		22	0.617**	0.395**
				Foreign-language aptitude	23	0.661**	0.398**
					24	0.671**	0.437**
					25	0.662**	0.307**

Table 1 shows that all the values of item correlations with the total score for each sub factor are statistically significant (P< 0.01 or P< 0.05) indicating that items of the questionnaire display high internal consistency in measuring the students' beliefs.

Table 2: Internal consistency for beliefs questionnaire sub factors

Sub factors	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4
Factor 1	1			
Factor2	0.489**	1		
Factor3	0.228**	0.344**	1	
Factor4	0.275**	0.299**	0.452**	1
Total	0.827**	0.757**	0.630**	0.572**

P< 0.01

Table 2 indicates that there are positive correlations among beliefs for four subscales ranging from (0.228 – 0.827) indicating that subscales of the Beliefs Questionnaire display high internal consistency in measuring the students' beliefs. .

Results

English major students' cognitive beliefs about language learning

English-major students responded to a 25-items questionnaire with four Liker-type subscales from 1-4. Based on that, the lowest score was 25 and the highest score was 100. According to the median score for the questionnaire which is 62.5, results show that students in general have positive cognitive beliefs towards learning English with above average scores (M= 72.9384). See Table 3 below.

Table 3: English-major students' epistemological beliefs about learning English

	Total of Beliefs questionnaire
N	547
Mean	72.9384
Median	73.0000
Std. Deviation	9.7975
Minimum	28.00
Maximum	100.00

Beliefs across academic levels

Distinguishing the students at different academic levels, data analysis shows that there are differences between students` educational academic levels in their beliefs in subscale 2, $F(3,543) = 11.447$, $p < 0.01$) and total scores $F(3,543) = 2.998$, $p < 0.05$). To determine the differences between the students` levels (multiple comparisons), Scheffe Test was run across the groups of the students.

Table 4 indicates that there are differences between students` academic levels in subscale 2 (beliefs about a traditional orientation to learning English) and the total score. For subscale 2, there are differences between levels 1(M= 18.431, SD=3.4896) and level 5 (M=16.176, SD=3.6553) in favour of level 1. There are differences between level 3 (M=17.467, SD=3.2605) and level 7 (M=16.601) in favour of level 3 (SD=3.3232). Differences are also detected between level 1(M= 18.431, SD=3.4896) and level 7(M=16.601) in favour of level 1. With an estimated effect size for subscale 2 of $\eta 2 = 0.054$, data indicates that academic levels explained 5.4% of the variance in the students' beliefs. For the total score of the effect size of $\eta 2 = 0.01$, data analysis displays

that academic levels explained 1% of the variance in the students' cognitive beliefs.

Table 4: ANOVA analysis for differences in beliefs according to the students` educational academic levels

	Subscales		Sum of Squares	Df	Mean Square	*F*	Sig.	η^2
Beliefs Inventory	(1) beliefs about a contemporary	Between Groups	110.004	3	36.668	1.161	.324	---
		Within Groups	17154.390	543	31.592			
		Total	17264.394	546				
	(2) beliefs about a traditional orientation to learning English	Between Groups	402.033	3	134.011	11.447	.000	0.054
		Within Groups	6356.812	543	11.707			
		Total	6758.845	546				
	(3) beliefs about the quality and sufficiency of classroom instruction for learning English	Between Groups	24.585	3	8.195	.709	.547	----
		Within Groups	6274.643	543	11.556			
		Total	6299.229	546				
	(4) beliefs about foreign-language aptitude and difficulty	Between Groups	13.523	3	4.508	1.109	.345	---
		Within Groups	2207.113	543	4.065			
		Total	2220.636	546				
	Total	Between Groups	854.011	3	284.670	2.998	.030	0.01
		Within Groups	51556.602	543	94.948			
		Total	52410.614	546				

Beliefs across gender

To examine gender differences in the aspect of beliefs (4 subscales), a t-test for two independent groups was run using beliefs as a dependent variable and gender as the independent variable. Means and standard deviations are reported in ***Table 5***.

T- test revealed that boys achieved significantly higher than girls did in one aspect of the beliefs questionnaire 4 subscales: subscale 3 (beliefs about the quality and sufficiency of classroom instruction for learning English) t=2.449, df =545, P<0.05). With an estimated effect size of η2 = 0.01, analysis shows that gender explained 1% of the variance in the students' beliefs.

In brief, results demonstrated that gender differences were not found in all beliefs subscales except in subscale 3 which was related to beliefs about the quality and sufficiency of classroom instruction for learning English where boys reported more positive beliefs than girls did.

Table 5: The differences between males and females in the cognitive beliefs

		Gender	N	Mean	Std. Deviation	*t*	Df	Sig	η^2
Beliefs Questionnaire	Subscale(1)	Male	184	34.9837	5.9895	-1.046	545	.296	-----
		Female	363	35.5160	5.4278				
	Subscale(2)	Male	184	17.0326	3.3696	-.754	545	.451	------
		Female	363	17.2727	3.5933				
	Subscale(3)	Male	184	12.7989	3.2706	2.449	545	.015	0.01
		Female	363	12.0496	3.4357				
	Subscale(4)	Male	184	8.1304	1.9032	.186	545	.852	-----
		Female	363	8.0964	2.0743				
	Total of beliefs	Male	184	72.9457	9.8279	.012	545	.990	------
		Female	363	72.9347	9.7956				

Discussion

This study provided an overview about language learning beliefs held by English-major learners in a Saudi Arabian University. The main purpose of this study was to investigate the effects of gender and educational academic levels of English-major students on their beliefs towards learning English. Findings of the present study are discussed in accordance with the three research questions respectively.

English-major students' epistemological beliefs about language learning

The results indicated that students had positive epistemological beliefs towards learning English language. This might indicate that the students' have fair awareness about the importance of learning English language. As such, this awareness implies that the students have high motivation to study well and help to constitute strongly positive beliefs towards studying English as a language and as a discipline. This result is consistent with the results of Ariogul et al. (2009) who documented that communication and positivity between teachers and students could be the key to successful language learning. So the researchers suggest that a kind of strong relationship between teachers and students should be found to increase and encourage the students` positive epistemological beliefs towards learning English language.

Impact of educational academic levels on English-major students' beliefs toward language learning

The results indicated that there were differences in the beliefs about English language learning across students` academic levels

in subscale 2 concerned with traditional orientation to learning English. The total score was in favour of the beginner academic levels. This result is inconsistent with the results of Zhang & Cui, (2010) who concluded that the difference was in the favour of the advanced academic level. This result is also inconsistent with the results of Hong-Nam & Leavell's (2006) study which documented that students in the intermediate level reported more use of learning strategies than beginning and advanced academic levels. Furthermore, findings of other studies suggested that beliefs might vary based on the stage of learning (Horwitz,1999). The beginner-level students were more likely to believe in the importance of their own learning EFL and its reflection on their study and their career in general. So, the teachers should be caring for the beginner-level students' beliefs to develop and keep up their positive beliefs towards learning English. Not only the teachers but also the students` academic advisors should have a kind of awareness of those beginner-level students' beliefs and try to develop these positive beliefs.

Impact of gender on the epistemological beliefs towards language learning

With respect to the third research question, the results indicated that there were no significant differences between means of beliefs. However, subscale 3 (beliefs about the quality and sufficiency of classroom instruction for learning English) according to gender was in favour of males. Such a result explicitly demonstrated that the mean score for males' beliefs (mean = 12.80) was significantly higher than the females' mean score (mean = 12.05) in subscale 3. This finding is partially consistent with the previous research results of (Üstünel & Samur, 2010) which also favoured males as more frequently having positive beliefs about the quality and sufficiency of classroom instruction for learning English in comparison with those of females. On the other hand, findings of the present study of gender impact were inconsistent with several studies which indicated that female beliefs were significantly higher than the males (e.g., Magolda, 1992; Bacon & Finnemann, 1992; Belenky, et al., 1985; 1986; Hashemi, 2011). Moreover, it is inconsistent with the results of Pintrich (2002) who argued that there were no differences between boys and girls in terms of beliefs about

language learning and they seemed to develop their beliefs at about the same rate. In reference to the current context conditions, this result might be attributed to the relatively better qualified male teachers in the Department of Foreign Languages; so male students might be influenced by the attitudes of their professors and their teaching styles.

Based on these findings, language teachers at the tertiary level can implement and discuss positive instructional practices and realistic expectations in the classroom. Raising awareness about the effects of factors related to gender and academic levels would help the teachers to understand and alleviate negative preconceived beliefs of some language learners. For example the teachers of English departments can activate English language club activities and hold student meetings to encourage students` use of English language and increase their awareness of the importance of English language.

Conclusion

The present study findings provided a comprehensive overview of the effects of English-major students` gender and academic levels on their beliefs towards learning English. Gender was found to have no significant effect on students' cognitive beliefs about English language learning except in subscale 3; i.e., beliefs about the quality and sufficiency of classroom instruction for learning English. This finding partially aligns with previous studies which found no significant differences between males and females in beliefs questionnaire and its subscales except in subscale 3. Thus, gender is not always a determining factor in beliefs about English language learning.

Implications of the present study draw our attention once again that awareness about self beliefs can be considered in different ways in language education. A first step is to make learners aware of their learning beliefs and show them their positive and negative beliefs. The knowledge about their English language learning beliefs helps students to understand why learning is sometimes difficult for them. The results of this study indicate that more research is needed in the area of English language learning beliefs and their relation to gender.

From a practical point of view, teachers need to know not only what their learners believe about English language learning, but also whether their beliefs are positive or negative and how negative beliefs can be discovered and rectified. Future research might consider investigating the effects of teachers' beliefs on the students` beliefs as well as the effects of teachers' beliefs on their own teaching methods. Also, further directions can include investigating the effects of students` beliefs on their English language learning strategies.

References

Alexander, R.A., Schallert, D.L., & Hare, V.C. (1991). Coming to terms: how researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research, 61,* 315-343.

Amuzie, G.L., & Winke, P. (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, <http://dx.doi.org/10.1016/ j.system.2009.02.011>.

Ariogul, S., Unal, D.C., & Onursal, I. (2009). Foreign language learners' beliefs about language learning: a study on Turkish university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*,1500–1506.

Bacon, S.M.C., & Finnemann, M.D. (1992). Sex differences in self-reported beliefs about foreign language learning and authentic oral and written input. *Language Learning, 42* (4), 471-495.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, New Jersy: Prentice-Hall.

Barcelos, A.M.F. (2003). Researching beliefs about SLA: a critical review. In: Kalaja, P., Barcelos, A.M.F. (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches.* Kluwer Academic Publishers, London, 7–33.

Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). Women's ways of knowing: The development of self, voice, *and mind*. Belenky, M.F. (Eds*.), Knowledge, Difference, and Power; Essays inspired*, 205-247. New York, NY: Basic Books.

Benson, M.J. (1991). Attitudes and motivation towards English: a survey of Japanese freshmen. *RELC Journal, 22* (1), 35-45.

Bernat, E. (2006). Assessing EAP learners' beliefs about language learning in the Australian context. *Asian EFL Journal, 8* (2), 202-227.

Bernat, E., & Gvozdenko, I., (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications and new research directions. http://tesl-ej.org/ej33/a1.html

Bulut, T., & Durak, S. (2002). The difference between the perceptions of the students and their teachers'. 1st International Symposium on Modern Approaches, Methods, and ELT Problems, SDU, Isparta.

Cesur, M. O. (2011). Can language learning strategies predict Turkish university prep class students' achievement in reading comprehension? *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 1920–1924.

Chang, L.Y.H. (2007). The influences of group processes on learners' autonomous beliefs and behaviours. *System, 35,* 322–337.

Clifford, M.M. (1984). Thoughts on a theory of constructive failure. *Educational Psychologist, 19,* 108–120.

Clinchy, B. M., Belenky, M. F., Goldberger, N., & Tarule, J. M. (1985). Connected education for women. *Journal of Education, 167*, 28–43.

Cotterall, S., (1995). Readiness for autonomy: investigating learners' beliefs. *System 23* (2), 195-205.

Dole, J.A., & Sinatra, G.M., (1994). Social psychology research on beliefs and attitudes: implications for research on learning from text. In: Garner, A., & Alexander, P.A. (Eds.), Beliefs About Text and Instruction with Text. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersy, 245-264.

Ellis,R.(2001).Individual differences in second language learning. Retrieved February 12, 2004 fromhttp://english.nccu.edu.tw/academic /rodellis/lect3.doc

Ellis, R. (2008). Learner Beliefs and Language Learning. *Asian EFL Journal*, 10 (4), 1-27.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.

Flavell, J. H. (1985). Cognitive Development, 2nd ed. New Jersy: Prentice Hall.

Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In: Resnik, B. (Ed.), The Nature of Intelligence. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Flavell, J.H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. In: Weiner, F.E., Kluwe, R.H. (Eds.), Metacognition, Motivation and Understanding. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersy, 1-29.

Gao, X. (2008). Forget Chinese – let's think only in English! Chinese netizens debating the best ways to learn English in China. *Changing English 15,* 435–444.

Green, J. (1993). Students' attitudes toward communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together? *The Modern Language Journal, 77,* 1-10.

Hashemi; M. (2011). The impact of gender on language learning strategies of IRANIAN EFL learners. *International Journal of Academic Research, 3.* (2), 280-285.

Harvey, O. J. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology*, 54, 143-159.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research, 67,* 88–140.

Hong-Nam, K., & Leavell, A. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System, 34,*399–415

Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In: Wenden, A., Rubin, J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning.* ***Prentice Hall, Englewood Cliffs*****,** New Jersy, 119-129.

Horwitz, E.K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal. 72,* 283-294.

Horwitz. E.K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27, 557-576.

Hsiao, T., Oxford, R., (2002). Comparing theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal, 86* (3), 368–383.

Jehng, J. C., Johnson, S. D., & Andreson, R.C. (1995). Schooling and students` epistemological Beliefs about learning. *Contenporary Educational Psychology, 18,* 73-85.

Johnston, P.H., & Winograd, P.N. (1985). Passive failure in reading. *Journal of Reading Behaviour, 17*, 279–301.

Kern, R.G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals, 28,* 71–91.

Kienhe, D., Bromm, R., & Stahl, E. (2008). Changing Epistemological Beliefs: The Unexpected impact of a Short-Term. *British Journal of Educational Psychology, 78 (4),* 545-565.

Li, L. S. (2009). Second Language Learners` Beliefs about Grammar Instruction and Error. *Modern Language Journal, 93 (1),* 91- 104.

Li, X. (2005). An Analysis of Chinese EFL learners' Beliefs about the Role of Rote Learning in Vocabulary Learning Strategies**,** *Asian EFL Journal.* Complete reference list of this dissertation available at htt// www. efl- journal.com/xiuping_11-05_thesis.pdf. 109-110**.**

Little, D., & Singleton, D. (1990). Cognitive style and learning approach. In: R. Duda and P. Riley (Eds.), Learning Styles, 11-19. Nancy, France: University of Nancy.

Lummis, M., & Stevenson, H. W. (1990). Gender Differences in Beliefs and Achievement: A Cross-Cultural Study. *Developmental Psychology, 26(2*), 254-263.

Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System, 35,* 338–352.

Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal, 79,* 372-386.

Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80,* 514-523.

Na, P. P.Q. (2007). Some Strategies for Teaching English to Multi-level Adult ESL Learners: A Challenging Experience in Australia, *Asian EFL Journal, 9 (4),* 306 – 322.

Nyikos, M., & Oxford, R., (1993). A factor analytic study of language learning strategy use: interpretations from information-processing

theory and social psychology. *The Modern Language Journal, 77,* 11-21.

O'Malley, J., & Chamot, A. (1995). *Learning Strategies in Second Language Acquisition. (4th Ed.)* New York: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1993). Research on second language learning strategies**.** *Annual Review of Applied Linguistics, 13,* 175-187.

Oz, H. (2007). Understanding Metacognitive Knowledge of Turkish EFL Students in Secondary Education. *Online Submission, Novitas-ROYAL, 1(2),* 53-83.

Pace, A. J., Marshall, N., Horowitz, R., Lipson, M., & Lucido, P. (1989). When Prior knowledge doesn't facilitate text comprehension: An examination of some of the issues. In: S. McCormick, J. Zutell, P.L. Scharer, & P.R. O'Keefe (Eds), Cognitive and social perspectives for literacy research and instruction, 213-224. Chicago, IL: The National Reading Conference, Inc.

Pintrich, P. R. (2002). Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology. In: B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing,* 389–414. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Richardson, V. (1996). The role of attitude and beliefs in learning to teach. In: J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators (2nd ed. 102-119)*. New York: Macmillan.

Rothstein, P. R. (1990). *Educational Psychology*. New York: McGraw-Hill, Inc.

Rotter, J. B., & Hochreich, D. J. (1962). *Personality*. Glenview, IL: Scott Foresman.

Ryan, M.P. (1984). Monitoring text comprehension: individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology, 76,* 248-258.

Sakui, K., & Gaies, S.J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning**.** *System, 27,* 473-492.

Schulz, R. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction**.** *The Modern Language Journal, 85,* 244–58.

Stone, R. (1989). Considerations for Japanese ESL learners prior to intensive ESL programs in the United States: 3 case studies in awareness and motivation. *Cross Currents, 15 (2),* 39-49.

Tanaka, K., & Ellis, R., (2003). Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal, 25* (1), 63–83.

Twyford, C.W. (1988). *Age-related factors in second language acquisition*. Focus, 2.

Üstünel,E., & Samur, E. (2010). Examining the relationship between two year vocational school students' beliefs about language learning and their academic success. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2,* 3489–3493.

Wen, Q., & Johnson, R.K. (1997). L2 learner variables and English achievement: a study of tertiary-level English majors in China. *Applied Linguistics, 18,* 27-48.

Wenden, A. (1986). What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics, 7,* 186–201.

Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning**.** *Applied Linguistics, 19,* 515-537.

Wenden, A. (2001). Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable. In: Breen, M. (Ed.), Learner Contributions to Language Learning. 44-64. *Pearson Education Limited, Harlow.*

Wenden, A.L. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning beyond the basics. *System, 27*, 435–441.

White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System, 27,* 443–457.

Zhang, X., & Cui, G. (2010). Learning beliefs of distance foreign language learners in China: A survey study. *System, 38,* 30–40.

❋❋❋❋❋❋❋

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــــم .....

الوظيفـــــــة .....

جهـــة العمـــل .....

الجنسيـــــــة .....

عنوان المراسلـــة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (٧٥٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (أ. د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة ، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .

obeikandi.com